HOKKAIDO UNIVERSITY

| | |
|---|---|
| Title | 学校体育におけるボールゲームの指導理論に関する研究 : フラッグフットボールを中心にして |
| Author(s) | 宗野, 文俊 |
| Citation | 北海道大学. 博士(教育学) 乙第6972号 |
| Issue Date | 2015-09-25 |
| DOI | 10.14943/doctoral.r6972 |
| Doc URL | http://hdl.handle.net/2115/59939 |
| Type | theses (doctoral) |
| File Information | Fumitoshi_Souno.pdf |

Instructions for use

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

博士（教育学）学位論文

# 学校体育におけるボールゲームの指導理論に関する研究

## ―フラッグフットボールを中心にして―

宗野　文俊

# 学校体育におけるボールゲームの指導理論に関する研究
## ――フラッグフットボールを中心にして――

# 目　　次


**序章　　研究目的および研究方法**

第１節　問題の所在 …… 1

第２節　フラッグフットボールの指導に関する先行研究の検討 …… 3

第１項　フラッグフットボールとは何か …… 4

第２項　学校体育研究同志会によるフラッグフットボールの授業実践 …… 8

第３項　「戦術学習」を志向したフラッグフットボールの授業実践 ……12

第４項　これまでのフラッグフットボールの授業実践の課題 ……17

第３節　研究目的および研究方法 ……20

第１項　研究目的 ……20

第２項　研究方法 ……20

第３項　用語の定義 ……22

**第１章　戦後学校体育におけるボールゲーム指導の変遷**

第１節　学習指導要領におけるボールゲームの「技能内容」の取り扱いの変遷 ……25

第１項　「新体育」期 ……26

第２項　「系統・体力」期 ……28

第３項　「楽しい体育」期 ……33

第４項　学習指導要領における「集団的技能」の取り扱い ……37

第２節　「ゴール型」ゲームにおける「技能内容」の変遷 ……38

第１項　「新体育」期 ……38

第２項　「系統・体力」期 ……39

第３項　「楽しい体育」期 ……45

第３節　これまでの学校体育におけるボールゲーム指導の成果と課題 ……50

## 第 2 章　「戦術学習」論の意義と課題

第 1 節　「戦術学習」とは何か……52
第 1 項　ゲーム理解のための指導法（TGfU）……52
第 2 項　戦術アプローチ……59
第 3 項　わが国における「戦術学習」論……66
第 2 節　「戦術学習」論に対する新たな問題提起……74
第 1 項　「局面学習」論……74
第 2 項　「ゲーム構造」論……77
第 3 節　「戦術学習」論の意義と課題……84
第 1 項　体育授業で「戦術学習」を行う意義……84
第 2 項　「戦術学習」論の問題点……85

## 第 3 章　ボールゲームの様相発達研究の再検討

第 1 節　これまでのボールゲームの様相発達研究の成果と課題……89
第 1 項　「系統・体力」期におけるボールゲームの様相発達研究……89
第 2 項　「楽しい体育」期におけるボールゲームの様相発達研究……101
第 3 項　これまでの様相発達研究の意義と課題……104
第 2 節　ボールゲームにおける「個体発生」と「系統発生」の関係の再検討……106
第 1 項　「進化発生学」における「個体発生」と「系統発生」の位置づけ……107
第 2 項　ボールゲームにおける「個体発生」と「系統発生」の関係性……111
第 3 節　ボールゲームの指導における様相発達研究の意義と問題点……112

## 第 4 章　フラッグフットボールの戦術の発展史

第 1 節　アメリカンフットボールの戦術の歴史的発展過程……114
第 1 項　アメリカンフットボールの成立過程……114
第 2 項　アメリカンフットボールの発展過程……118
第 3 項　アメリカンフットボールにおけるフォーメーションの変遷……125
第 4 項　アメリカンフットボールの発展段階……136
第 2 節　フラッグフットボールの戦術の歴史的発展過程……138

第１項　フラッグフットボールの成立過程……139
第２項　フラッグフットボールの戦術の変遷 ……139
第３項　フラッグフットボールとアメリカンフットボールの相違点 ……143
第４項　フラッグフットボールの発展段階……144
第３節　戦術の歴史的発展過程が示しているもの ……147

**第５章　フラッグフットボールの戦術・技術構造**

第１節　ボールゲームにおける戦術・技術の関係性 ……149
第１項　ボールゲームにおける「戦術」「技術」とは何か……149
第２項　「戦術」概念の階層性と攻防の相互作用について ……151
第２節　現在のフラッグフットボール競技のゲーム特性 ……154
第３節　フラッグフットボールの戦術・技術構造 ……155
第１項　フラッグフットボールの歴史的発展段階の構造 ……155
第２項　フラッグフットボールの戦術・技術構造 ……158
第４節　フラッグフットボールの戦術・技術構造からみえるもの ……160

**第６章　学校体育におけるフラッグフットボールの指導理論**

第１節　指導目標……163
第２節　指導内容……165
第３節　指導方法……169

**終章　　本論文の成果と課題**

第１節　本論文の成果と意義……175
第２節　今後の課題……177

**引用・参考文献**……180

# 序章　　研究目的および研究方法

## 第１節　問題の所在

2008 年から改訂された学習指導要領では，児童・生徒に，確かな学力，豊かな心，健やかな体の調和を重視する「生きる力」を育むことがねらいとされた[1]。体育科・保健体育科においては，生涯にわたって健康を保持し，豊かなスポーツライフを実現するため，学習したことを実生活・実社会において生かすことを重視するとともに，近年では学校のアカウタビリティが厳しく問われ，「体育で保証すべき学習内容とは何か」ということを明確に示す必要があり，各学校段階の接続および発達の段階に応じて指導する内容を整理し，体系化することが図られた[2]。ボールゲーム領域[3] においても，学校種を問わず一貫して「ゴール型」「ネット型」「ベースボール型」といった 3 つのカテゴリーで分類され，特定の種目固有の技能ではなく，攻守の特徴や「型」に共通する動きや技能を身につけていくことが重要視された[4]。ここでは，各カテゴリーに分類されたそれぞれのボールゲームには共通した戦術的要素があり，特に「ボールをもたない動き」の類似性にもとづいた教育内容を設定することで，カテゴリー内の種目において学習の転移が可能になると考えられた[5]。

このようなことから，ボールゲームにおける戦術，すなわちゲーム[6] における戦い方を指導内容の中核にすえた「戦術学習」[7] が盛んに行われるようになった。「戦術学習」は，こ

---

[1] 文部科学省（2008b）小学校学習指導要領解説体育編．東洋館出版社：p.1.

[2] 髙橋健夫（2010）新しいボールゲームの授業づくり．体育科教育，58(3)：p.151.

[3] 本論文では，学習指導要領における小学校 1～4 年の「ゲーム」，5・6 年の「ボール運動」，中学校段階以降の「球技」の各領域を総じて，「ボールゲーム」領域と称する。

[4] 文部科学省（2010）学校体育実技指導資料第 8 集ゲーム及びボール運動．東洋館出版社：pp.3-5.

[5] 髙橋，前掲，p.152.

[6] 体育・スポーツにおける「ゲーム」の概念は，一般的に「遊び」や「楽しみ」の要素を制度化・組織化し，「競争（competition）」の性質を内包したもの（松田，2015：p.29）であり，ゲームでは常に攻防が展開されていると理解することができる。したがって，本論文における「ゲーム」とは，「相対した 2 つのチームがルールに従って得点をめぐる攻防を行うもの」と規定する。大橋美勝（1995）ゲーム．阪田尚彦・高橋健夫・細江文利編，学校体育授業事典．大修館書店：pp.24-25.；小松崎敏（2006）ゲーム（競争）．社団法人日本体育学会監修，最新スポーツ科学事典．平凡社：p.276.；松田恵示（2015）スポーツ類似概念⑤ゲーム．中村敏雄・髙橋健夫・寒川恒夫・友添秀則編，21 世紀スポーツ大事典．大修館書店：pp.28-29.

[7] 「戦術学習」論は，1980 年代からイギリスで展開された「ゲーム理解のための指導法（Teaching Games for Understanding: TGfU）」を契機として，わが国でも 1990 年代からボールゲームの指導について議論がなされるようになった。「戦術学習」論では，大別して，体系的な種目選択を可能にする論拠とその採択基準といったカリキュラム論と，具体的な学習過程や教材の開発などといった学習指導論について議論されてきた。本論文では，「戦術学習」論での大枠としての理念と具体的な学習指導論での意義と課

れまでボールゲーム指導における二つの方法，すなわちゲームを中心とした指導とボール操作技術の習得を中心とした指導では，学習者のゲームパフォーマンスが向上しない，さらには学習したボールゲームの知識が身についていないといった問題に対して，新たな視点を提供するものであった。

その中で，「戦術学習」に取り組みやすいスポーツ素材[8] として，2008 年改訂の小学校学習指導要領解説体育編に「ゴール型」[9] のボールゲームとしてフラッグフットボールが例示された。フラッグフットボールとは，アメリカンフットボールのレクリエーショナル・スポーツとして発展したスポーツで，アメリカンフットボールのゲームの特徴を有したまま身体接触を排除し，ボールを保持したプレーヤーの腰につけた 2 本のフラッグのうち 1 本を取ることでタックルの代わりとして，性差や年齢に関係なく誰もが楽しめるスポーツである。フラッグフットボール素材の「教育的価値」として，①鬼遊びの延長線上で楽しめる，やさしい球技である，②だれもが参加でき，一人一人がゲームの中で重要な役割を果たすことができる，③発達段階や能力段階に応じたやさしいゲームを楽しむことができる，④効果的に「戦術学習」を進めるための最適な素材である，⑤みんなで協力して成功する，集団的達成の喜びが味わえる，⑥心と体を一体にする最高のスポーツ素材である，といったことがあげられている[10]。このように，フラッグフットボールが学校体育の中に取り入れられるようになったのは，1990 年代以降に「戦術学習」が注目されるようになったことが背景にある。

しかし，詳細は後述するが，「戦術学習」論にもとづいたフラッグフットボールの授業実

---

題について取り上げ，鉤括弧付で「戦術学習」と表現するものは，このような意味内容を示している。Thorpe, R. and Bunker, D. (1986) Landmarks on our way to 'Teaching for Understanding'. In: Thorpe, R., Bunker, D. and Almond, L. (Eds.) Rethinking Games Teaching. University of Technology, Loughborough: pp.5-6. ；吉永武史（2006b）戦術学習．社団法人日本体育学会監修，最新スポーツ科学事典．平凡社：p.554.

[8] 体育科教育では，一般に「運動文化財＝教材」ととらえられていたために，スポーツ素材や教育内容，教材といった用語の区別が曖昧なまま使用されてきた。本研究では，現在競技として行われている運動文化財（スポーツ種目）を「素材」として，学校体育の中で系統的に学習者が学ぶべき内容を「教育内容」，その教育内容の習得をめぐる直接の対象となるものを「教材」と表現する。岩田　靖（1997）教科内容の構造．竹田清彦ほか編著，体育科教育学の探求．大修館書店，pp.86-102. ；岩田　靖（2011）教材論．日本体育科教育学会編，体育科教育学の現在．創文企画，pp.107-121.

[9] 現行学習指導要領では，「ゴール型」ゲームとは「コート内で攻守が入り交じり，手や足などを使って攻防を組み立て，一定時間内に得点を競い合うこと」（文部科学省，2008b：p.18）を課題としたゲームとしていて，学習指導要領解説では，すべての学校段階でバスケットボール，ハンドボール，サッカー，さらに小学校ではタグラグビー，フラッグフットボール，高校ではラグビーといった運動種目が例示されている。文部科学省（2008b）小学校学習指導要領解説体育編．東洋館出版社. ；文部科学省（2008d）中学校学習指導要領解説保健体育編．東山書房. ；文部科学省（2009b）高等学校学習指導要領解説保健体育編・体育編．東山書房.

[10] 髙橋健夫監修，岡出美則・松元　剛編集（2005）子どもが育つフラッグフットボール．全日本フラッグフットボール協会.

践では，戦術的な課題の設定，すなわち指導すべき内容が明確な根拠をもって提示されておらず，ゲーム全体との関わりについても明確に示されていないままであった。

筆者は，卒業論文・修士論文にて，ゲーム全体の発展過程を明らかにするために，フラッグフットボールの戦術の歴史的発展過程の考察を行い，体育授業における子どもたちのフラッグフットボールのゲーム様相の発達過程（いわゆる個体発生的発達過程）は，フラッグフットボールの戦術の歴史的な発展過程（いわゆる系統発生的発展過程）のみちすじをたどるように発展していくという仮説にしたがって，歴史的発展過程に即した学習者の学ぶべき指導内容を設定して授業を実践した[11]。しかし，学習者たちのゲーム様相の変化は必ずしも順序通りに系統的発展過程のみちすじをたどるというわけではなく，作成した指導プログラムの妥当性について課題が残った。

これらのことから，フラッグフットボールの個体発生的発達過程と系統発生的発展過程のとらえ方を再検討し，客観的な根拠にもとづいた指導目標と指導内容をともなったフラッグフットボールの指導理論を構築しようとすることが本論文の動機である。

それは，学習指導要領における技能の内容の明確化の課題を示すものであるが，同時にその内容を明確にした学習活動は運動種目の特性や戦術の意味への理解へとつながるものであるといえる。こうした学習活動を通して，生涯にわたって豊かなスポーツライフを実現する一助になると考える。すなわち，「戦術学習」では，学習者が戦術を主体的に考えることが授業過程で重要なものとして位置づけられており，その学習活動の中での役割と責任の自覚をうながすものであると考えられる。さらに，安全に配慮して活動を行うとともに，フラッグフットボールのルールや戦術の理解を通して，スポーツを楽しむ能力を養うことが可能となる。

そこで，次節においては，フラッグフットボール指導に関する先行研究を検討し，その成果と課題を明らかにして，本論文で取り組むべき課題を明確にしたい。

## 第 2 節　フラッグフットボールの指導に関する先行研究の検討

ここでは，わが国の学校体育におけるフラッグフットボールの取り扱いとその授業実践

[11] 宗野文俊（2009）フラッグフットボールにおける学習過程に関する研究．平成 20 年度北海道大学教育学部卒業論文：1-52.；宗野文俊（2011）戦術史からみたフラッグフットボール指導に関する研究．平成 22 年度北海道大学大学院教育学院修士論文：1-109.

について，先駆的役割を果たしてきた民間教育研究団体の学校体育研究同志会（以下，同志会と略する）による実践と，「戦術学習」を志向するフラッグフットボールの実践を中心に検討し，フラッグフットボールの指導における成果と課題を明らかにする。

### 第１項　フラッグフットボールとは何か

フラッグフットボールとは，「攻守を交代しながら，投げたり持って走ったりして，フットボールをエンドゾーンへ持ち込んだ得点を競う，チーム球技」であり，「少人数，交代自由，選手の個性を生かした戦術とスピードがスポーツとしての魅力」で，選手が腰から下げたフラッグをとられればプレーが終了するために，「身体接触がなく安全で，男女老若が一緒にプレーを楽しめる」スポーツである[12]。

ところで，フラッグフットボールと類似した種目としてタッチフットボールがあるが，これはタックルの代わりにボール保持者に両手でタッチすることでプレーを終了させるものである。このタッチフットボールで両手でのタッチをしたかどうかを明確にするために，腰につけたフラッグを取ることでタックルの代わりとしたものがフラッグフットボールである。そのため，ボール保持者のフラッグを取る「ディフラッグ」[13] の有無などに差異があるものの，基本的なゲームのルールやプレーは同一であり，アメリカにおいても，レクリエーショナル・スポーツとしてタッチフットボールとフラッグフットボールを同様のスポーツと見なし，その指導書においても特に区別することなく述べられている[14]。したがって，本論文においても，タッチフットボールとフラッグフットボールは同様のものとしてとらえて記述することにする。

タッチフットボールが学校体育の「教材」として示されたのは，終戦直後の 1947 年に出された学校体育指導要綱の中で示されたのが最初である。終戦後，軍国主義に加担したととらえられた形式体操や武道が学校体育から排斥され，スポーツの精神や原理が教育における民主主義理念と結びつけられ，その中心に位置づけられたのがボールゲームであり，数多くのボールゲームの種目が例示され[15]，その一つにタッチフットボールがあった。

---

[12] 後藤完夫（2009）フラッグフットボール入門．タッチダウン社：p.2.

[13] 「ディフラッグ」とは，守備選手がボール保持者のフラッグを引き抜き，プレーを終了させる行為のことである。同上，p.78.

[14] Reznik, J. W. and Grambeau, R. (1978) Official's manual: Touch and flag football. Leisure Press, New York. ; Little, M. J., Dowell, L. J. and Jeter, J. M. (1980) Recreational football: Flag, Touch, and Flicker. Wm. C. Brown, Dubuque.

[15] 1947 年の学校体育指導要綱では，小学校低学年で 2 種，中学年で 3 種，高学年で 4 種，中学校男子で 11 種，中学校女子で 8 種，1949 年の学習指導要領小学校体育編では，低学年で 13 種，中学年で 12 種，

当時の学校体育でタッチフットボールを取り入れる意義として，小澤（1948b）は次のように述べた[16]。

> 各自が夫々重要な役割を持つ。此の責任を果し而も協力するのでなければチームの成功は望めない。又夫々に愉快な役割がある。犠牲的精神が強調されると共にプレイの先頭に立って華々しい活躍の機会も与えられる。
>
> 体力，技術と共に特に頭脳的プレイに終始する此のスポーツは青少年の魅力を独占する事疑いない。
>
> 指導は不馴れから来るゲーム或は規則の理解しにくさを克服し，此のスポーツ発展の為に努力して頂きたい。（旧字体は新字体に変更，傍点は引用者）

このように，タッチフットボールは，各プレーヤーの役割が明確になっていて，チームの勝利のためにその役割を果たすという犠牲的精神が強調されており，タッチフットボールのゲームを通して民主的人間形成と社会的態度の育成が目論見られた。そして，戦後の日本ではあまり馴染みのないタッチフットボールの指導について，体育雑誌を中心に多くの記事が見られるようになった[17]。これらのほとんどは，「『学習指導要領』の主教材として取り入れられたからと言って急速に普及するとは思えない」ために，「誰にでも簡単に指導できるような方法を記述」[18] したものであるが，その内容はタッチフットボールのルールとプレーやフォーメーション，ボール操作の技術を羅列的に紹介するものにとどまってい

---

高学年で 15 種，1951 年の中学校・高等学校学習指導要領保健体育科体育編では，中心教材男子で 8 種，女子で 6 種，選択教材男子で 4 種，女子で 3 種，1953 年の小学校学習指導要領体育科編では，低学年で 3 種，中学年で 4 種，高学年で 8 種といったように，多くのボールゲームの教材（運動種目）が示された。

16 小澤久夫（1948b）新しい学校球技 タッチフットボール（2）．学校体育，1(2)：p.47.

17 小澤久夫（1948a）新しい学校球技 タッチフットボール．学校体育，1(1)：45-47.；川口利夫（1950）私の指導案内―中学校の男子―．学校体育，3(1)：32-36.；野澤要助（1950）タッチ・フットボールの発展的指導．体育，2(12)．金子書房：61-65.；梅本二郎（1951）初心者の球技指導―タッチフットボールのパスについて―．学校体育，4(9)：53-56.；川副敏文（1952）タッチフットボールの指導と評価．学校体育，5(10)：61-66.；笠井恵雄（1952）タッチフットボール―理論と技術―．学校体育，5(12)：48-52.；笠井恵雄（1953）フリッカーボール．学校体育，6(2)：12-14.；伊東　明（1953）タッチフットボールの指導．新体育，23(12)：46-54.；伊東　明（1954）タッチフットボール四週間．体育科教育，2(11)：30-36.；伊東　明（1955a）タッチフットボールの歴史．新体育，25(3)：32-36.；伊東　明（1955b）タッチフットボールの歴史（2）．新体育，25(4)：40-43.；伊東　明（1955c）タッチフットボールの歴史（3）．新体育，25(5)：38-41.；伊東　明（1955d）タッチフットボールの歴史（4）―日本に於けるタッチフットボール―．新体育，25(7)：82-86.；伊東　明（1955e）タッチフットボールの基礎技術．新体育，25(8)：40-45.；伊東　明（1955f）タッチフットボールの基礎技術―基礎技術篇（2）―．新体育，25(11)：73-77.；伊東　明（1956）タッチフットボールの基礎技術（3）―第三章攻撃篇―．新体育，26(4)：57-61.

18 伊東（1953）前掲，p.46.

た。

1958 年の学習指導要領改訂では，教育内容が中央集権的な統制へと方向づけられてその内容を精選したために，ボールゲーム領域における教材（運動種目）も大幅に減少し，タッチフットボールは表記されなくなった。そのため，これ以降にタッチフットボールが学校体育の授業で実施されることはほとんど行われなくなっていったと考えられる。

このような状況の中で，東京教育大学附属高校教諭であった中村（1976）は，高校の体育の授業においてタッチフットボールの授業を継続して行っていたが，その理由を次のように述べた[19]。

(1) チームプレーを学ぶのに最適である
    ① サッカーやバスケットボールのようにプレーが連続しないからやさしい
    ② 各チームが，それぞれ独自のフォーメーションをつくらなければならない
    ③ そのためには，チームの全員がお互いの性格や運動能力などをよく知り合わなければならない
(2) このスポーツには，アメリカ的な文化的特性が含まれている（日本やイギリスの運動文化との比較を意識しながら学習せよ）
    ① ダウン制，フレッシュ（ファースト）ダウン制など
    ② ポジションごとの機能分化

さらに，「このスポーツ特有の『フォーメーションづくり』という作業をしなければならないことが，そしてまたそのために必要とされるチームプレーを分析し，総合する視点についての学習が，チームプレーを必要とする他の教材の学習に大きく，かつよりよい影響を与えている」[20] として，サッカーやバスケットボールにおける攻守のフォーメーションをつくる学習に転移することを示唆した[21]。

このことは，タッチフットボールが他のボールゲームと比較して技術的に容易であること，フォーメーションを中心にしてどのように戦うのかという戦術的内容を学習することに適していること，その戦術的内容が他のボールゲームにも学習の転移が可能であること，そして典型的なアメリカ的スポーツとしてスポーツ文化を比較・検討することが可能であ

[19] 中村敏雄（1976）体育の授業研究にのぞむこと―私の試みた方法から―．体育科教育，24(4)：p.24.
[20] 同上，p.24.
[21] 中村敏雄（1983）タッチフットボール―フォーメーション認識を深める学習―. 学校体育，36(11)：p.112.

ることを示した。「戦術学習」論が台頭してくる以前からこのような指摘をしていることは，現在のボールゲーム指導において非常に重要な観点を示していると考えられる。

現行の小学校学習指導要領解説体育編には，「ゴール型」のボールゲームとしてフラッグフットボールが例示された。先述したように，フラッグフットボールには，次のような「教育的価値」があるとされている[22]。

① 鬼遊びの延長で楽しめるやさしいボール運動である。
② 戦術学習に最適なボール運動である。
③ 大きな集団的達成の喜びを味わうことができる。
④ 発達段階や能力段階に応じたやさしいゲームを楽しむことができる。
⑤ 心と体を一体化する最高のスポーツである。

さらに，大後戸（2003）は，フラッグフットボールの「教材価値」を，次のようにとらえた[23]。

① 比較的ボール操作が容易である。パスの投捕技能も作戦に応じて必要になるが，基本はボールを持って走ることなので，スペース（有効空間）を活用するチャンスが技能に左右されることは少ない。
② 攻撃と防御が完全に分離されており，攻撃権がより安定的に確保されるので，プレーに入る前の作戦確認や，作戦終了後の検証を行いやすい。よって，「仮説（作戦づくり）→実験（ゲーム）→検証（ゲーム分析・作戦修正)」という学習のサイクルを繰返しながら，授業を進めることができる。
③ 一つの作業を成功させるためには，各ポジション独自の役割が大切となる。よって技能の高い子のワンマンプレーによるボールの独占という状況が生まれにくい。ボールを持たない子の役割の重要性を認識させることが，ゲームにおける戦術的課題の解決を明確に持って挑むゲームを期待できる。

このように，現行学習指導要領にフラッグフットボールが例示されるようになった背景

[22] 日本フラッグフットボール協会（2010）フラッグフットボール指導テキスト．日本フラッグフットボール協会：pp.2-3.
[23] 大後戸一樹（2003）フラッグフットボールの系統性と授業実践．体育科教育，51(5)：p.47.

には，ボールゲームでの「戦術学習」を行う上で，フラッグフットボールが取り組みやすいボールゲーム素材であるということを明確に示していると考えられる。

### 第 2 項　学校体育研究同志会によるフラッグフットボールの授業実践

先述の中村（1976, 1983）によるタッチフットボールの実践を引き継いで，同志会では，日本の学校体育において先駆的にタッチフットボール，フラッグフットボールの授業実践に取り組んできた[24]。

1990 年代になると，タッチをしたかどうかの判断からフラッグの奪取の有無というようにプレー終了の判断がつきやすく，ルールもより簡潔である[25] ということから，タッチフットボールからフラッグフットボールによる実践報告が多くなっていった。そこでは，ボールゲームの教育内容研究をめぐって「戦略」「戦術」に着目するようになり，フラッグフットボールの「教材価値」について次のような点を示した[26]。

(1) 特別な得点技術の必要がなく，得点技術が他の球技と比べて容易なので，初心者，球技の苦手な児童・生徒にとって，得点する喜びが味わいやすい。

(2) ボールデッドによって攻撃は終了し，ハドル（作戦確認の場）を行って攻撃を開始する。この特性が次の攻撃での作戦を事前に決定でき，ハドルでチームメイトと作戦を確認することが可能となるので，初心者，球技の苦手な児童・生徒にとって作戦がわかりやすく，意図した作戦をコンビネーションプレー，フォーメーションプレーとして成立させることが容易になり，指導もしやすい。

(3) 1 プレー毎に，作戦が成功したかどうかその都度確認でき，作戦の成否がすぐに確かめられる。つまり練習したことがゲームに生きやすくなり，練習とゲームとの因果関係が明確になる。

(4) 攻防が切れているので，クォーターバックとの 2 : 0 を中心とした技術指導[27] を系

---

[24] 中村の実践を受けて，中学校・高校の同志会会員の教員を中心に授業実践が行なわれるようになったが，1980 年代までは特殊な「教材」とみなされ，特に小学校の実践にはつながっていかなかったことが報告されている。平田和孝編著（2011）みんながタッチダウンするフラッグフットボールの指導．創文企画：pp.134-135.

[25] 川口智久（1998）フットボールの歴史とフラッグ・フットボール．たのしい体育・スポーツ，17(7)：p.24.

[26] 和田孝平（1998）フラッグフットボールの教材価値について．たのしい体育・スポーツ，17(7)：pp.31-33.

[27] 同志会は，ボールゲームの技術的特質（その種目独自の技術的な本質）を「コンビネーションを含むシュート」と位置づけており，それにもとづいたボールゲームの基礎技術を「2 人のコンビネーションからのシュート（2 対 0［防御者 0］）」とした。基礎技術の条件として，①その運動分化の本質（特質）を

統的に学習することが容易な点で，フォーメーションの構成原理をどの子も学習しやすい。

(5) 守備自体が積極的なスポーツなので，オフェンスだけでなくディフェンスの作戦づくりにも喜びを味わえる。

(6) 試行錯誤を繰返しながら，作戦をつくり練習する過程で，友達と協力することの大切さがわかり，チームワークの大切さを教えることができ，友達とのよい人間関係のつくり方を教えることができ，学級経営にも役立つ。

したがって，フラッグフットボールは「作戦を行動に結びつけやすく，チームとしての戦術の有効性が勝利へと大きく関わる」のであり，「『一人ひとりが作戦通りに役割や責任を果たすことでタッチダウンができる』という作戦・戦術の必要性がわかりやすく学べる」ことから，「作戦や戦術を典型的に学ぶのにふさわしい教材である」[28]として，作戦づくりとその検証（ゲーム）を中心に授業を展開するようになった。そこでは，自分たちの作戦の検証を行いながら戦術的・技術的な課題を取り出し，鍵となるフォーメーションの練習を 2 対 0（防御側が 0）で行い，オプションとして 3 対 0（防御者が 0）を工夫して，再びゲームで確かめるというサイクルで行われ，ゲームも最初はわかりやすいように 2 対 2 からはじめて，ランをするのかパスをするのか，また自分が持つのかもう一人の味方にパスするのかといった，比較的単純な状況判断の場面を設定し，そこでボール保持者とボールを持たないときの動きの原則を学習させるようにした。その後，3 対 3 や 4 対 4 というように，徐々に複雑な状況判断が必要なゲームへと発展させていくようにした。ここでは，作戦づくりは自分たちのチームのフォーメーションづくりを中心に展開されていた。

そして，各学校段階や学年による授業実践が積み重ねられ[29]，小学校段階では 6 年間を見

---

形成している最小単位である技術である，②その運動文化の技術習得に際しては，最初から練習し，最後（ゲーム）まで質的に発展していく内容をもった技術である，③運動文化の技術に際しては，誰もが必ず体験し習得しなければならない技術である，④基礎技術の習得に際し，ある程度の運動量を有し，児童・生徒（学習者）が興味をもって，しかも容易に習得できる技術である，の 4 つをあげ，2 人のコンビネーションを成立させることを前提条件として，そのコンビネーションの内容を「得点形式と結合させる」ことによって基礎技術は成立するとした。なお，2 対 0 で防御者を 0 にしているのは，個人のボール操作技術の向上と，コンビネーション単位としてのパス相手の動きの確認が必要であり，外乱を排除してボールコントロールを練習させる必要があるために，防御者を置かずに練習すると主張した。学校体育研究同志会編（1974）体育実践論．ベースボール・マガジン社：pp.57-58.；塩貝光生（2012）サッカー授業の構造―線から面への発展―．たのしい体育・スポーツ，31(6)：16-23.

[28] 松村衛人（2000）フラッグフットボールにおける戦術学習．体育科教育，48(14)：p.50.

[29] 四海久富（1997）みんながおもしろいと思える教材―タッチフットボール―．体育科教育，45(6)：37-40.；植松和浩（1997）だれもが楽しめるボール運動―「しっぽとり」から「フラッグフットボール」へ―．学校体育，50(12)：56-59.；殿垣哲也（1997）「みんな」の接着剤は「作戦」で―「空間」を攻撃目標に

通したフラッグフットボールの系統的な「戦術的課題」[30] を構築した。すなわち，低学年では「スペースの発見と活用」による得点，中学年では「スペースの創出と活用」による得点，高学年ではスペースの創出と活用のために編み出した「作戦の組み立て」による得点ととらえられた[31]。低学年では，だれもがボールを持ち，得点する喜びを目一杯味わえるだけのゲームの機会を保障し，「ボールをもたない動き」よりもボール保持者とディフェンスの動きの関係性に気づかせることが重要だとして，プレー中での仲間との関係の中で生まれるスペースの存在に気づかせ，それを活用することをねらいとした。中学年では，低学年よりも時間・空間認識が発達する時期であるため，自分とボールと相手との関係性を認識させ，ボールを 1 つにすることでボール保持者へディフェンスが集中するようになり，「ボールをもたない動き」の必然性が生じるとした。最初の段階のゲームでは人数を 2 対 2 で行い，スペースを創出するための動きの原則を確認し，その延長線上で 3 対 3 のゲームに移行できるとした。高学年では，4 回の攻撃で 10m 進むことで得点になるゲームとして，中学年での「戦術的課題」を生かしながら 4 回の攻撃をどのように組み立てていくか，そしてゲーム状況に応じてどのような攻撃を選択するかといったことが課題になるとした。得点をするためには選択できるだけのバリエーションのある「作戦」の準備が必要であり，同時にその「作戦」を遂行する上で相手に応じて「作戦」や「ポジション」を変更するなど，駆け引きを楽しんでプレーすることもできるとした。

このように，同志会によるフラッグフットボールの授業実践は，ボール操作の技能面での容易さから，他のボールゲームと比較して「作戦」「戦術」の学習に取り組みやすいスポーツ素材というとらえ方から学校体育への導入がはじまった。そして，実践を重ねていく

---

作戦を立てるフラッグフットボール―．体育科教育，45(6)：48-50.；平田和孝（1998）「できない子」からみんなが学ぶフラッグフットボールの授業．体育科教育，46(16)：27-30.；制野俊弘（1999）フラッグフットボールは何を教える教材か？―“喜び”は共有できるのか―．学校体育，52(13)：59-62.；山崎功一（1999）戦術学習の中でぶつかり，高まり合う子をめざして（小学校 4~6 年生・フラッグフットボール）．体育科教育，47(5)：35-37.；制野俊弘（2001）みんなが上手になるルールづくり―フラッグフットボールを例に―．体育科教育，49(15)：34-37.；制野俊弘（2004）どの子にもわかり，できる体育実践と評価―〈中学校・球技〉フラッグフットボール. 体育科教育, 52(7)：114-119.；坂井ひづる（2011）作戦学習でみんながつながるフラッグフットボールの実践．体育科教育，59(13)：24-27.；大後戸一樹（2011）小学校の授業実践から考えるフラッグフットボールの魅力と課題．体育科教育，59(13)：36-39.

[30]「戦術的課題（tactical problems）」という表現は，後述（第 3 項）の「戦術学習」論の基盤となる「戦術アプローチ（Tactical Games Approach）」の影響により，同志会でも用いられるようになってきた。したがって，同志会で使用される「戦術的課題」は，「戦術学習」論における「戦術的課題」と同義であると考えられる。大後戸一樹（2005）「戦略・戦術」を中核にすえたボール運動の実践例．新時代の授業づくり：理論と実践の展開⑨「わかる」・「できる」力をつける体育科授業の創造．明治図書：p.109.

[31] 大後戸一樹（2004）小学校 6 年間を見通した攻防入り乱れ系ボール運動のカリキュラムの開発―フラッグフットボールを用いた戦術学習を中心に―．体育科教育，52(5)：pp.59-60.；岨　和正（2004）小学校の一貫性を考えたフラッグフットボールの試案．体育科教育，52(14)：pp.30-33.

うちに，作戦の重要性が強調されるようになり，自分たちのチーム独自の「作戦づくり」「フォーメーションづくり」がフラッグフットボールでの中心的な指導内容となっていった。また，発達段階に応じた「戦術的課題」を提示し，それらをフラッグフットボールの本質的なおもしろさを損なわないようにルールを改変しながらゲームの質を向上させようとしていることは，特筆すべきことであると思われる。

一方で，「作戦づくり」「フォーメーションづくり」を強調するあまりに，その練習が形骸化してパターン学習に陥り，なかなかゲームに生きないといったことが克服できないでいるという指摘もされている[32]。フラッグフットボールが技能的に容易で，攻守が分離しているために，他のボールゲームよりも「作戦」「戦術」が明確にとらえやすいことに疑いはないが，「作戦」の成否についてのとらえ方が若干不十分であるように思われる。すなわち，フラッグフットボールに限らずチームゲームとしてのボールゲームは，常に相手との相対的な関係の中でプレーされるために，そのプレーが成功したかどうかは立案して実行した「作戦」がよかったためにうまくいったとは言い切れないところが含まれる。単に相手側のミスで成功することもあれば，高度な「作戦」であっても，対戦相手がそれを上回る対処をすれば「作戦」は成功しない。このように，授業における課題が攻撃を中心にしていても，学習者である児童・生徒は攻撃も守備も両方とも行うのであり，一方がうまくいけばもう一方はうまくいっていないということがいえると思われる。したがって，ゲームにおける攻防の関係性について検討の余地があるのではないかと考えられる。

また，同志会の実践では，ゲームの人数を最小単位の 2 対 2 から始めて，そこでの認識が十分に深まってから 3 対 3 へといったように，できるだけ容易な条件を設定して簡易な戦術的課題から次第に複雑なものへと発展させていこうとする意図がみられる。しかしながら，ボールゲームのように多様で複雑な戦術的・技術的な課題が絡み合うゲームでは，2 対 2 と 3 対 3 ではそのゲームの状況があまりに違いすぎて，2 対 2 の動きが 3 対 3 に直接的に結びつくとはいえないところがあるように思われる。むしろ，2 対 2 の動きに縛られてしまうと，3 対 3 でのもう一人の味方の動きが見出せなくなる恐れもあるように思われる。このように「戦術的課題」を発達段階に対応して線形的に積み重ねていくことは，「作戦」「戦術」を発展させていく学習のみちすじとしてはあまりにも単純化しすぎているのではないかと考えられる。

---

[32] 平田和孝（2013）フラッグフットボール・何のために，何を，どう考え，実践してきたのか―「具体と普遍」或いは「特殊と一般」を追いかけて―．たのしい体育・スポーツ，32(6)：p.13.

表 0-1　フラッグフットボールにみられる戦術的課題，動き方，ならびに技術

| 戦術的課題 | ボールをもたない動き | ボール操作の技術 |
|---|---|---|
| 〈 攻 撃 〉 | | |
| ボールの保持 | | ボールを保持してのハンドオフおよびランニング<br>センターによるスナップ |
| ボールの前進 | パス・ルート（スラント，ダウン・アンド・イン<br>またはアウト，フック，フライ） | パス（スパイラル，ショベル）<br>キャッチング |
| 〈 守 備 〉 | | |
| スペースを守る | 1対1のカバー<br>レシーバーへの圧力および接近 | レシーバーを受け渡すかついていくかの判断 |
| ボールを奪う | ブレーキング | インターセプト |

［Mitchell et al. (2013, p.382) をもとに筆者が作成］

### 第 3 項　「戦術学習」を志向したフラッグフットボールの授業実践

ここでは，「戦術学習」を志向したフラッグフットボールにおける授業実践研究を取り上げ，その成果と課題について検討する。

表 0-1 は，アメリカの「戦術アプローチ（Tactical Games Approach）」[33] にもとづく中学校のフラッグフットボール授業における「戦術的課題（tactical problems）」と「ボールをもたない動き（off-the-ball movements）」，そして「ボール操作の技術（on-the-ball skills）」を示している[34]。ここでの大きな特徴は，フラッグフットボールにおける「戦術的課題」は，他のボールゲームと比較して少ないことがあげられる。このことは，フラッグフットボールが学習者にとって「戦術的課題」が比較的容易にとらえやすいことを示唆するものであると考えられる。

また，表 0-2 は，アメリカの「戦術アプローチ」にもとづく中学校のフラッグフットボール授業における「戦術的複雑さのレベル（levels of tactical complexity）」を示している[35]。しかしながら，この「戦術的複雑さのレベル」の分け方の根拠は明確に示されていない。例えば，フラッグフットボールのルールの大きな特徴であるボールの所有権を一方のチー

[33] 「戦術アプローチ」とは，イギリスの TGfU のゲーム指導理論を受け，1980 年代後半からアメリカで展開されてきたボールゲームの指導理論で，その目的は，学習者のゲームパフォーマンスを向上させることであり，「戦術的気づき（tactical awareness）」と「技能発揮（skill execution）」を結びつけることが重要視された。詳細は第 2 章を参照。グリフィン，L. ほか，高橋健夫・岡出美則監訳（1999）ボール運動の指導プログラム―楽しい戦術学習の進め方―．大修館書店：p.6.

[34] Mitchell, S. A., Oslin, J. L. and Griffin, L. L. (2013) Invasion games at the elementary level. In: Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach for Ages 7 to 18. 3rd Ed. Human Kinetics, Champaign: pp.381-382.

[35] *Ibid.*, pp.382-399.

表 0-2　フラッグフットボールにおける戦術的複雑さのレベル

| 戦術的課題 | レベルⅠ（3対3または4対4） | レベルⅡ（6対6） |
|---|---|---|
| 〈 攻　撃 〉 | | |
| ボールの保持 | ボールを保持してのハンドオフおよびランニング | センターによるスナップ |
| ボールの前進 | パス・ルート（ダウン・アンド・インまたはアウト）<br>パス（スパイラル）<br>キャッチング | パス・ルート（スラント，フック，フライ）<br>パス（ショベル） |
| 〈 守　備 〉 | | |
| スペースを守る | 1対1のカバー<br>レシーバーへの圧力および接近 | レシーバーを受け渡すかついていくかの判断 |
| ボールを奪う | | ブレーキング<br>インターセプト |

［Mitchell et al. (2013, p.382) をもとに筆者が作成］

ムに認める「スクリメージ制」[36] の根幹をなしている，攻撃がプレーを開始するときに行うセンターによる「スナップ（snap）」がなぜレベルⅡなのか，また「パス・ルート（passing routes）」を「ダウン・アンド・インまたはアウト（down and in or out）」と「スラント（slant）」「フック（hook）」「フライ（fly）」になぜ段階を分ける必要があったのか，その根拠は不明である。さらには、守備ではレベルⅠで「1 対 1 のカバー（1 v 1 coverage）」，すなわちマンツーマンディフェンス，レベルⅡで「レシーバーを受け渡すかついていくかの判断（deciding to switch or stay）」，すなわちゾーンディフェンスに取り組む根拠は示されておらず，「インターセプト（intercepting）」をレベルⅡに設定しているが，インターセプトはディフェンスの原理でボールの奪取を意図する重要な位置づけがなされるはずであるにもかかわらず，このようなレベルの設定なっているのは大きな疑問として残る。このような設定の背景には，競技としてのレベルにおける戦術的困難さにもとづいて設定されているため，初心者である学習者がどのように戦術的気づきを生み出すのかという視点が脆弱なのではないかと推察される。

わが国におけるフラッグフットボールの授業実践においては，「ボール操作の技術」の容易さと攻守の分離によって「戦術的課題」を明示しやすいことが強調されてきた。そして，「戦術的課題」を明確にして取り組む「タスクゲーム（task game）」，ボール操作の技能の向上を企図した「ドリルゲーム（drill game）」を「下位教材」と設定し，メインゲームに

[36] 「スクリメージ制」とは，一方のチームにボールの所有権を認めることで攻守を完全に分離し，ボール・デッドになっても相手にボールを奪われない限り攻撃権を有する制度で，アメリカにおけるフットボール独自のルールである。宗野文俊（2012）フラッグフットボールの発展段階に関する一考察―アメリカンフットボールの発展段階を踏まえて―．北海道大学大学院教育学研究院紀要，115：pp.95-96.

おいての「戦術的課題」の解決をうながす授業過程[37] を志向していると考えられる。

Yoshinaga et al.（2003）は，作戦づくりを中心としたフラッグフットボール単元における子どもたちの作戦の立案・実行の変容過程を検討し，単元が進むにつれて作戦がより高次の戦術的な内容になり，その実行率も向上することを指摘し，このことは立案した作戦を実際の戦術的行動に結びつけやすいという点をフラッグフットボールの特徴を評価した。そして，攻撃の戦術的レベルを，①「スペースを突く攻撃」，②「スペースを創り出す攻撃」，③「状況に応じた攻撃」と高次になっていくと分類し，単元が進むにつれて①→②→③と作戦の内容が高次に移行していったことを指摘し，フラッグフットボールの主要な戦術的課題として「スペース」の活用が位置づくことを示唆した[38]。

また，吉永ほか（2004）は，「ゴール型」ゲームにおいてゲームパフォーマンスを発揮するにはボールをもたない動きの中でも「サポート」の動きが不可欠であるとして，味方がボールを保持している場面でパスを受けることができる位置に移動する動きの学習を中心にした「サポート学習」を提起し，このようなサポートの動きを習得することでゲームにおける戦術的レベルが高次へ向かうことを示唆した[39]。

さらに，岡出ほか（2007）は，「戦術アプローチ」にもとづいた「戦術学習モデル」を提起し，ボール操作の容易さから戦術の学習効果が高いとされているフラッグフットボールを取り上げてその有効性について検討し，「戦術学習モデル」を適用した授業では，児童に対して技能面だけでなく情意面においても肯定的な影響を与えていることを示唆した[40]。

このようなことから，フラッグフットボールの授業実践では，「作戦づくり」や「戦術的課題」への取り組みを通して，戦術的知識や動き方の習得だけではなく，仲間とのかかわり合いや集団的な達成に対して学習の効果が波及することが指摘される授業研究が報告さ

---

[37] 「タスクゲーム」とは，目標に即した明確な学習課題を含み，その課題が目的的に学習されるようなゲーム（ミニゲーム），「ドリルゲーム」とは，本来ゲームではないが練習内容をゲーム化したもの，すなわち目標とするゲームに要求される最低限の技能の習得を企図したものである。「下位教材」とは，体育における運動学習において，習得の対象として目標となる技や，近似的に接近していくことが求められるゲームの指導過程や指導段階において，系統的，順次的な学習のために創出される下位レベルの「教材（運動課題）」のことである。高橋健夫（1989）新しい体育の授業研究．大修館書店：p.90.；高橋健夫（1994）ゲームの授業を創る．体育科教育，42(2)：p.16.；岩田　靖（2006）教材・教具．社団法人日本体育学会監修，最新スポーツ科学事典．平凡社：p.210.

[38] Yoshinaga, T., Takahashi, T. and Onizawa, Y. (2003) A study on the effective of flag football as teaching materials in physical education classes. International Journal of Sport and Health Science, 1(1): 171-177.

[39] 吉永武史・高橋健夫・岡出美則・松元　剛・鬼澤陽子（2004）フラッグフットボール授業におけるサポート学習の有効性についての検討．筑波大学体育科学系紀要，27：71-79.

[40] 岡出美則・劉　静波・吉永武史・鬼澤陽子・小松崎敏（2007）戦術学習の効果の検討―小学校におけるフラッグフットボールの授業分析を通して―．スポーツ教育学研究，27(1)：37-50.

**表 0-3　東京都中野区教育委員会（2008）によるフラッグフットボールの系統表**

| | | 小学校 | | | | | | | 中学校 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 領域 | | ゲーム | | | | | | ボール運動 | 球技 |
| 学年 | | 1･2年生 | | | 3･4年生 | | | 5･6年生 | 第1学年(必修)<br>第2･3学年(選択) |
| ゲーム名 | | 鬼遊び | 陣取り型ゲーム ※1 | | | | | フラッグフットボール | |
| | | しっぽ取り | じゃんけん<br>しっぽ取り | お宝ゲット | ボール運び | 2 対 1 | 3 対 2 | 3 対 3 | 5 対 5 |
| ゲームの様相 | | 攻守入り交じり型 | | | 攻守分離型 | 攻守入り交じり型 | | | 攻守入り交じり型 |
| | | 1対1･多対1 | 1 対 1 | ※攻撃安全帯あり | | ※攻撃フリーゾーンあり | | | |
| | | 攻守は状況による | 攻守交代 | | | | | | |
| 技能 | フラッグを取る | ◎ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | フラッグを取られないように動く | ◎ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | 相手をかわして走り抜ける | | ◎ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | ボール等を持ちながら，相手をかわして走り抜ける | | | | ◎<br>(紅白玉等) | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | ボール等を手渡しする | | | | | ◎ | ○ | ○ | ○ |
| | ボールをピッチする ※2 | | | | | | ◎ | ○ | ○ |
| | ボールをパスする | | | | | | | ◎ | ○ |
| | ボールをキャッチする | | | | | | ◎(ピッチ) | ◎(パス) | ○ |
| 学び方 | 攻撃の役割分担 ※3 | | | | | | ◎ | ◎ | ○ |
| | 守備の役割分担 ※4 | | | | | | | ◎ | ○ |
| | ハドル ※5 | | | | | | ◎ | ◎ | ○ |
| | 戦術 ※6 | | | | | | | | ◎ |

※1: 陣取りゲーム　：相手チームと陣地内に攻め入り，陣地を確保したりボール等を持ち込んだりして点を取ることを競い合うゲーム
※2: ピッチ　：両手で短いパスをすること
※3: 攻撃の役割分担：小学校…ゲームスタート時にボールを持つ，ボールを持って走る，パスを投げる，パスを受ける等
：中学校…センター：ゲームスタート時ボールをクォーターバックに渡す，クォーターバック：作戦遂行をコントロールする，ランニングバック：主にランプレーを行う，ワイドレシーバー：主にパスを受ける
※4: 守備の役割分担：マンツーマンディフェンス，ゾーンディフェンス等
※5: ハドル　：プレーごとに行う攻撃側の話し合い(作戦の確認･修正等)
※6: 戦術　：小学校…簡単な作戦を立ててゲームをする(3･4年)，自分のチームの特徴に応じた作戦を立ててゲームをする(5･6年)
：中学校…自分のチームや相手チームの技能の程度に応じた作戦を立ててゲームをする

れるようになった[41]。

このように，フラッグフットボールは，そのボール操作技能の容易さと攻守の分離による「戦術的課題」のとらえやすさから，「戦術学習」に適したボールゲームの素材であるとされてきた。そして，「ゴール型」ゲームに共通する「ボールをもたない動き」，特に「サポート」の動きについての学習の転移を期待することができ，このことが「フラッグフッ

[41] 中村恭之・岩田　靖（2002）フラッグフットボールの実践―作戦の共通理解と集団的達成―．体育科教育，50(4)：60-63.；吉野和雅・関原一久・吉永武史・高橋健夫（2002）小学校高学年の陣取り型のゲームの実践―作戦づくりをめざしたフラッグフットボールの授業―. 体育科教育, 50(9)：58-61.；篠崎　徹・高橋健夫・岡出美則・吉永武史（2003）仲間とのかかわり合いを育む体育授業の実践―小学校中学年のフラッグフットボールの学習を通して―．体育科教育，51(2)：64-67.；水谷雅美（2003）感動を呼び，学習意欲を育むフラッグフットボールの授業．体育科教育，51(12)：46-50.；齋藤勝史（2004）学年に適したフラッグフットボールの指導をめざして．体育科教育，52(1)：58-61.；水谷雅美（2004）運動が苦手な子どもの意欲を高める授業実践の検討―フラッグフットボールの実践を事例に―．体育科教育，52(6)：51-56.；吉永武史・高橋健夫（2008）効果的に戦術学習を進める教材―思考と行動を統合するフラッグフットボール．体育科教育，56(2)：70-71.；吉永武史（2011）陣取り型のゲームが持つ学習可能性．体育科教育，59(13)：15-18.；持木信治（2012）フラッグフットボールで集団的達成の喜びを味わわせ，肯定的な人間関係を育てる．体育科教育，60(3)：40-44.；吉永武史・髙橋健夫（2013）フラッグフットボールの学習可能性―仲間同士で作戦を考え，実行する楽しさを味わう―．体育科教育，61(8)：70-72.；吉永武史（2013）立案した作戦をゲームで成功させるために．体育科教育，61(12)：74-75.

トボールというスポーツが，すべての球技スポーツにおける下位教材として，位置づくもの」であることが示唆された[42]。

表 0-3 は，東京都中野区教育委員会（2008）が示した発達段階をふまえたフラッグフットボールの系統表である[43]。小学校低学年では，主に自分がボールを持って走る技術・戦術，すなわち対決状況が 1 対 1 になるような個人的な動きをゲームとして楽しみながら習得することが企図された。中学年では，よりボールゲームとしての色合いを強くしながら，2 対 1 や 3 対 2 といった攻撃の人数を多く設定したアウトナンバーゲームにして攻撃の「戦術的課題」をより鮮明に描き出し，さらにボールを持って走り抜けるランプレーに限定して取り組むことによって，相手のいないスペースへ走り込むという攻撃の「戦術的課題」に学習課題を集約していることが推察される。高学年では，パス攻撃を取り入れてより複雑な「戦術的課題」に取り組むようにし，自分たちのチームの特徴に応じた作戦を立案・実行・検証することが必要になってくると考えられる。そして，中学校になると，5 対 5 のフルゲームに近い形でゲームを行い，自分たちだけでなく相手の動きも想定した作戦の立案・実行・検証が必要になり，さらには相手の状況に応じて自分たちの作戦を修正・変更することが求められてくると思われる。このように，発達段階に応じて戦術的な内容を個人的なものから複数による集団的なものへ，アウトナンバーゲームからイーブンナンバーゲームといったように攻撃の選択肢が少なくて明確なものから多くの選択肢による複雑なものへ，さらにはランプレーからパスプレーへといったように，「戦術的課題」をより単純で容易なものから複雑で難解なものへと線形的に積み上げていって，中学校段階での 5 対 5 のフルゲームへと導いていくみちすじが描き出されていると考えられる。

しかしながら，このことは，従来までの基礎技術から応用技術を積み上げていって全体のゲームへと至るとした指導がもっていた線型的に技術を積み上げていくやり方から，単純で容易な「戦術的課題」からより複雑で難解な「戦術的課題」へと線型的に積み上げていくことで全体のゲームに至るとした指導になっていると考えられ，「技術」「戦術」の課題を線型的に積み上げていくことで全体のゲームへと至るとした観点については変化がなく，その根拠についても明確にはされていない。また，攻守の関係性についても，不明確であるといわざるを得ない。

さらに，フラッグフットボールが「ボール操作の技術」の容易さと攻守の分離による「戦

[42] 松元　剛・岡出美則・吉永武史・高橋健夫（2007）フラッグフットボールの教育的価値．フットボールの科学，2(1)：p.12.
[43] 東京都中野区教育委員会（2008）体力向上プログラムガイドライン．文教委員会資料：p.7.

術的課題」のとらえやすさから，「戦術学習」を展開する上で取り組みやすい素材であることは首肯されていると思われる。しかし，他のボールゲームとボール操作技能が大きく異なり，攻撃と守備が分離していてプレーの連続性が表面上断絶しているフラッグフットボールの動きを，攻守が連続して絶えず攻防が入れ替わって展開するサッカーやバスケットボールの動きに学習の転移が即時的に生じるとは考えにくい。本来，ボールゲームにおける「ボールをもたない動き」は，常にボールの動きと一体となってなされるものであり，独立して評価できる動きではないと思われる。したがって，現行学習指導要領において「ボール操作」と「ボールをもたない動き」の技能に着目することで，ボールゲーム指導に対して重要で新たな観点を見出したことは大きな成果であるが，これらの関係性が十分に検討されないまま「ボールをもたない動き」が一人歩きしてしまっているようにみえるところもある。各カテゴリーに共通する「戦術的課題」を抽出することも重要なことであるが，それぞれのボールゲームが歴史的・文化的・社会的背景を異にして独自に発展してきた過程をとらえ，それぞれのボールゲームの差異性を把握しておく必要があると考えられる。

また，中村（1976）が指摘したように，日本やヨーロッパ諸国とのスポーツ文化の比較を通して，スポーツを見る目を養うことも必要であると思われ，他のボールゲームとは異なる独自性を描き出す必要があると考えられる。

### 第 4 項　これまでのフラッグフットボールの授業実践の課題

フラッグフットボールによる「戦術学習」では，他のボールゲームと比較して「戦術的課題」や作戦の立案・実行・検証がしやすい素材として，ボールゲームが苦手な子も含めて学習者みんなが学習に取り組みやすいボールゲーム素材として注目されるようになった。特に，「攻撃の度にハドルを組んで作戦を立て，ゲームで実行に移し，作戦が成功したかどうかを即座にフィードバック」することができ，「『ボールをもたない動き』が最もよく学習できる教材である」として，「ゴール型ゲームのエキスが易しい形態で存在する」ということが指摘されており[44]，「ボールをもたない動き」に着目した学習に取り組みやすく，学習者の意識も「戦術」や「作戦」に向かいやすいところに大きな特徴があると考えられる。

また，このように「戦術学習」に取り組みやすい素材であるために，ゴール型に共通する戦術的行動の知識を習得しやすいということもできると思われ，生涯スポーツに取り組むための素地を養うとともに，スポーツ文化の担い手としてゲームを批評する観点を身に

[44] 髙橋（2010）前掲，p.154.

つけることができると考えられる。

しかしながら，これまでのフラッグフットボールの授業実践では，以下のような課題を克服できていないと考えられる。すなわち，①ゲームにおける攻防関係が考慮されていない，②「戦術的課題」を線型的に積み上げた指導内容になっており，さらにはそれらの「戦術的課題」とゲーム全体の発展との関係が示されていない，③「戦術的課題」のレベルの設定の根拠が明確ではなく，さらには「戦術的課題」そのものの設定の根拠も示されていない，といった課題が残されている。

これらの諸課題が示すことは，ボールゲームの指導においては，特定の「戦術的課題」や「ボール操作」の技術を指導内容にするのではなく，ゲーム全体がどのように変化していくのかということをとらえる必要性があるということである。そして，ゲーム全体をとらえるための指標として，そのボールゲームが発展してきた歴史的・文化的・社会的背景をとらえることが重要になると思われる。

このときに，「戦術学習」論が出現する以前の 1960~70 年代に行われていたゲーム全体の変容過程をとらえることを試みた「ゲーム様相発達研究」は，現在の「戦術学習」をとらえなおす上で重要な観点を見出すのではないかと考えられる。ゲーム様相とは，「一定の技能発達段階の練習や試合における全体的な特徴や特質，特にその段階に最も特徴的であるような，かつその段階を規定するような特徴や特質」を表現するものであり，「こうした特徴や特質を，現象のレベルではなく現象の背後にあって現象を規定・決定している実体のレベルで捉えることができるならば，当該の水準段階の『質や量』を把握し得る可能性」[45]があると考えられる。ゲーム様相発達研究では，学習者のゲームの発達過程（個体発生的発達過程）とそのボールゲームの歴史的発展過程（系統発生的発展過程）を比較することで，ゲームの発展段階を全体的様相としてとらえることによってその段階で要求されるもの，さらには次の段階に前進するために必要となるものを，根拠をもって示すことができると考えられた[46]。これは，ボールゲームの指導において，特定の「戦術的課題」や「ボール操作の技術」を教えるのではなく，刻々と状況が変化するゲームの中で試行錯誤を繰り返しながらチームとしていかに戦うのかということを考慮する際に，非常に重要な観点を提示するものであると思われる。

しかしながら，ボールゲームの様相発達研究は，「1980 年代以降，体育授業における運動

[45] 江刺幸政（1999）体育教育における教材構成の理論的基礎．創文企画：p.98.
[46] 橋本正一（1960）「球技の技能内容」と「ゲームの様相」について―球技指導における根本的課題―．学校体育，13(7)：p.97.

技能の向上という目標は困難視され，『楽しい体育』『生涯体育』へと転換」し[47]，ボールゲーム指導の現場からは後退していき，代わって 1990 年代に「戦術学習」論が登場してきたととらえることができる。このような様相発達研究の後退の背景には，「個体発生は系統発生を繰り返す」という，いわゆる「反復説」に依拠して論理を展開していたにもかかわらず，その歴史的発展過程（系統発生的発展過程）についての検討は十分になされていないために，学習者のゲームの発達過程の根拠を明確に示されなかったことが考えられる。また，学習者のゲームの発達過程は，必ずしも反復的現象を示さない場合があることがあり，学習者のゲームの発達過程がそのゲームの歴史的発展過程をたどるとした様相発達研究にもとづいたゲームの指導が，学習者に対する「既存の運動文化へのあてはめ」[48] といった批判につながっていったと考えられる。

しかし，ボールゲームにおける学習者のゲームの発達過程（個体発生的発達過程）とそのボールゲームの歴史的発展過程（系統発生的発展過程）の関係性については明確に否定されたわけではなく，学習者のゲームの発展段階が反復しているようにみえる現象については，現在においてもその関係性について言及するものが散見できる[49]。したがって，ボールゲームの様相発達研究の成果と課題を再検討し，現代的意義を考察することが必要であると考えられる。

このときに，発生段階での反復しているようにみえる現象について再検討を行っている近年の「進化発生学（Evolutionary Developmental Biology）」[50] の知見から，ボールゲームにおける「個体発生」と「系統発生」の関係性をとらえなおすことは有益であると思われる。それは，ボールゲームの戦術の歴史的発展過程（系統発生的発展過程）からそのボールゲーム特有の特徴をつくり出している段階を考察する観点を提供するものであると考えられるためである。

そして，フラッグフットボールの戦術の歴史的発展過程（系統発生的発展過程）を考察し，それらをふまえてフラッグフットボールの戦術・技術構造を構築することが必要になる。これは，ボールゲームの戦術の歴史的発展過程（系統発生的発展過程）は，現在まで

---

47 江刺，前掲，p.128.

48 大橋美勝（1980）教材のプレイ化とその手順―プレイとしての運動教材―．体育科教育，28(5)：p.47.

49 伊藤久仁（2005）学ぶことを明確にしたバスケットボールの授業づくり．体育科教育，53(12)：21-23.；米村耕平・山西達也（2010）私案・戦術学習の発展段階モデル―ゲーム様相の発展段階に対応した授業実践のあり方―．体育科教育，58(11)：34-39.

50 「進化発生学」とは，生物の発生プログラムの変化として進化過程を解釈し，発生生物学的機構論や機械論の観点から，主として表現型進化を説明，理解しようとする生物学の一分野である。巌佐　庸・倉谷　滋・斎藤成也・塚谷裕一編（2013）生物学辞典 第 5 版．岩波書店：pp.690-691.

のゲームにおける戦術・技術が積み上げられてきた過程であり，その歴史的変遷を考察することが，現在のゲームの戦術・技術を構造化する際に重要な観点となると考えられるためである。このような戦術の歴史的変遷の考察をふまえたフラッグフットボールの戦術・技術の構造を示すことによって，学習者のゲームの発達過程（個体発生的発達過程）における発展段階に応じた戦術的課題を導出することが可能になり，ゲーム全体の発展を企図したフラッグフットボールの指導目標や指導内容とそれらの順次性についての指導理論を構築することが可能になると思われる。

## 第 3 節　研究目的および研究方法

### 第 1 項　研究目的

学校体育におけるフラッグフットボールでの「戦術学習」は，「ボール操作の技術」の容易さから「ボールをもたない動き」に着目した学習に取り組みやすく，「戦術的課題」に学習者の意識を焦点化しやすい素材として注目されるようになった。しかしながら，取り扱うべき「戦術的課題」を単純で容易なものから複雑で難解なものへと線型的に積み上げていくことで全体のゲームと至るとした指導内容は，攻守が相互に関係しているゲーム全体の発展との関係ではとらえられておらず，さらには「戦術的課題」そのものの設定の根拠が十分には示されていないと考えられる。このように，学校体育授業におけるフラッグフットボールの「戦術学習」では，学習者が到達すべきゲームの指導目標や指導内容，さらにはそれらの順次性が根拠をもって明確に示されていないように思われる。

したがって，本論文では，現在の学校体育におけるボールゲームの指導での「戦術学習」の意義と課題を明らかにし，ゲーム全体の変容過程に着目したボールゲームの様相発達研究の成果と課題に学びながら，フラッグフットボールの戦術の歴史的発展過程からその戦術・技術構造を示し，中核となるべき戦術的課題と到達すべきゲームの様相をとらえて指導内容を抽出し，体育授業におけるフラッグフットボールの指導理論を構築することを目的とする。

### 第 2 項　研究方法

上記研究目的を達成するために，以下のような構成で文献による研究を行う。文献は，

体育科教育，特に「ゴール型」ボールゲームおよびフラッグフットボールに関わる研究図書，指導書，学習指導要領，学術雑誌，大学紀要，一般雑誌等の諸資料を用いる。

各章と主な資料との関係は，以下の通りである。

第 1 章では，戦後の学習指導要領におけるボールゲーム（特にゴール型）の技能の内容の位置づけの変遷について検討し，これまでの学校体育におけるボールゲーム指導の成果と課題を明らかにする。ここでは，戦後刊行された学校体育指導要綱を含めた学習指導要領と指導書・学習指導要領解説および関連論文を用いた。

第 2 章では，現行学習指導要領におけるボールゲーム領域での技能の内容の理論的背景となっている「戦術学習」論について検討し，体育授業で「戦術学習」を行う意義と課題について明らかにする。ここでは，英米の「戦術学習」に関わる研究成果およびわが国での受容と批判に関わる諸論文を用いた。

第 3 章では，第 1 章，第 2 章での課題をふまえながら，ボールゲームの様相発達研究の再検討を行い，ボールゲームにおける学習者のゲーム様相発達過程（個体発生的発達過程）と歴史的発展過程（系統的発展過程）の関係性について，近年の「進化発生学」の成果に依拠しながら明らかにし，ボールゲームにおける指導内容の中核となる段階について考察する。ここでは，1960～70 年代を中心に展開されたボールゲームの様相発達研究に関わる研究図書および諸論文をとり上げ，さらに「進化発生学」に関する学術研究書を用いた。

第 4 章では，フラッグフットボールの原形となっているアメリカンフットボールの歴史的発展過程をふまえて，戦術の歴史的発展過程（系統的発展過程）を明らかにし，フラッグフットボール「らしさ」をつくり出す段階について考察する。ここでは，アメリカでのフラッグフットボールに関わる研究成果とともに，わが国におけるアメリカンフットボール・フラッグフットボールの歴史的社会的変遷に関わる研究図書，諸論文を用いた。

第 5 章では，第 4 章でのフラッグフットボールの戦術の歴史的発展過程にもとづいて，フラッグフットボールの攻守の戦術・技術の構造化を試み，フラッグフットボールにおける中核的な指導内容について考察する。

第 6 章では，第 5 章でのフラッグフットボールの戦術・技術構造にもとづいて，体育授業における〈目標―内容―方法〉の一貫性をともなったフラッグフットボールの指導理論を提案する。

### 第 3 項　用語の定義

#### (1) ボールゲームにおける「戦術」「技術」と関連する概念について

スポーツ，特にボールゲームにおける「戦術」や「技術」という概念は，多岐にわたった使い方がなされている。本論文では，ボールゲームにおける「戦術」を教育内容としてとらえようとするものであるために，「戦術」「技術」とそれらに関連する概念について整理をしておく。

「戦略」は目標を達成するためのゲーム全体に関わる計画・方法，「作戦」はゲームを戦い抜くためのゲーム全体の連携行動で，戦術を戦略に不可分に結びつけるもの，「戦術」はゲームにおけるその時どきの状況に最も適した行動をするための手段・方法とし，「戦略」は長期間にわたる行為の計画に関わるという点で，「作戦」を媒介してゲーム中に起こりうる具体的な行動に関わる「戦術」の上位概念と位置づけられる[51]。

また，「戦術」は，それを構成する人数という視点から，一つの攻防体系の枠内でチーム全体の目的的な協力作業により攻防の状況を集団的に解決する「チーム戦術」，2 人以上の複数のプレーヤーの目的的な協力作業により攻防の状況を集団的に解決する「グループ戦術」，状況を想定した行為目標と行為プログラムを定め，状況に応じてそれにしたがって動くことにより攻防の状況を個人で解決する「個人戦術」に大別される[52]。

「技術」は，運動課題を達成するために実践の場で発生し，かつ検証された合理的で効率的な身体操作の仕方で，客観的に存在する運動のパターンであるが，一方で「技能」とは，技術を主観的なものとして内面化した程度・熟練の度合いを意味するものである[53]。

また，「技術」は，「行動課題を達成する技術として，運動練習の達成目標として目指される運動形態」と「その運動形態を達成するための下位技術」に区分され[54]，前者を「技法」，後者を「個別技術」として位置づけた。

さらに，これらの諸概念は階層構造をなしており，最も抽象的で上位概念である「戦略」がその下位概念にあたる「戦術」や「技術」の層を規定するだけでなく，下位概念の層の横への広がりが上位概念の自由度を拡大させ[55]，同時に攻撃側の得点行動が防御側の反撃行動を引き起こし，攻撃戦術が防御戦術の発展を促すといったように，攻防の相互作用によ

---

[51] 朝岡正雄（1990a）運動学用語解説．金子明友・朝岡正雄編著，運動学講義．大修館書店：pp.275-276.
[52] 同上，p.275.
[53] 後藤幸弘（2006）技術．日本体育学会監修，最新スポーツ科学事典．平凡社：pp.165-166.
[54] 朝岡正雄（1990）スポーツ技術概念の階層性に関する現象学的考察．筑波大学体育科学系紀要，13：101-109.
[55] 佐藤善治（1986）技術学をめぐる諸問題―技術構造への接近に対する提言―．運動文化研究，4：14-22.

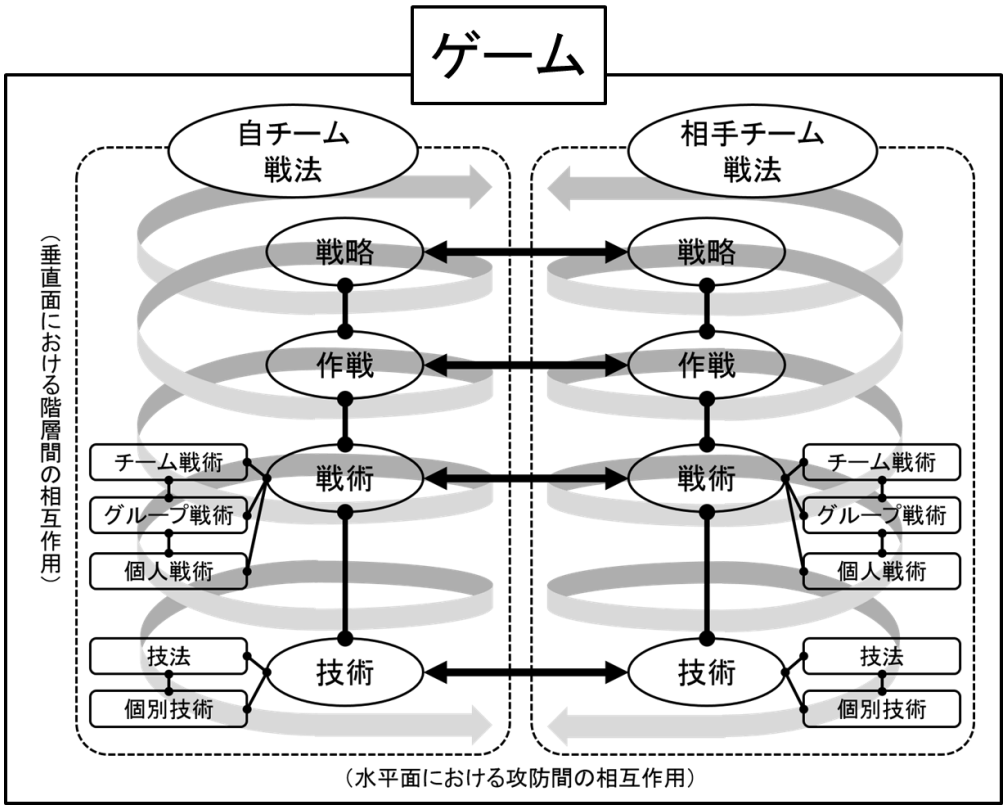



**図 0-1　ボールゲームにおける戦術等の概念の階層間と攻防間の相互作用の構造**

って発展していくことが考えられる[56]。

このようなことから，本論文では，ボールゲームにおける「戦術」「技術」とそれらに関連する概念の階層性と，各階層間と攻防間の相互作用の構造を図 0-1 のようにとらえることとした。これは，戦術・技術の領域では「戦略＞作戦＞戦術（チーム戦術＞グループ戦術＞個人戦術）＞技術（技法＞個別技術)」といった階層構造をなしており，これら全体を包括した戦いの進め方の理論として「戦法」を位置づけ，垂直面における階層間の相互作用とともに，水平面における攻防の相互作用が引き起こされていることを示している。そして，上位概念が下位概念を規定するだけでなく，下位概念の広がりが上位概念の自由度を拡大させ，さらには階層間の相互作用と攻防間の相互作用によってこれらの構造は複雑化して線型的にとらえることは困難であり，複雑に結びついている戦術や技術などを包含しているものとして「ゲーム」をとらえることができると考えられる。

[56] 久世たかお（1998）ラグビー・フットボールの指導について．北海道大学教育学部紀要，75：253-277.

### (2)「教育目標」「教育内容」「教育方法」とそれに関連する概念について

一般に「教育目標」「教育内容」「教育方法」という用語は，教育における〈目標―内容―方法〉の連鎖の中に位置づけられているが，体育科においては類似する概念や用語が数多く見受けられ，その使い分けについても多様である[57]。

「教育目標」の類似概念として「教育目的」という用語があるが，その間に厳密な区別はない。一般的には，「教育目的」は教育が全体として究極的にめざすものであり，「教育目標」はそれを達成する過程における中間目標あるいは部分目標ということができ，目標は具体的な教育活動を方向づけるものである[58]。「教育目標」の設定や明確化の意義として，①教育する側，評価する側の意図を明示することができる，②「教育目標」を明確化するための作業を通じて，教育内容や児童・生徒に対する理解を深めることができる，③児童生徒が達成すべき最低限の目標を明らかにすることができる，④「教育目標」に照らした評価が具体的になり，教育活動の改善についての情報を提供することができる，といったことがあげられる[59]。また，「教育目標」は中間目標であるため，教育の過程の各段階で設定する必要があり，「学校種別に応じた目標」「教育課程の目標」「授業の目標」といった段階で目標を設定することが必要である[60]。

「教育内容」とは，〈教育目標―教育内容―教育方法〉の連鎖の中の中央項にあたり，人類・民族の文化遺産を教育的見地から選択した「教育内容」を媒介して「教育目標」は達成される[61]。そして，「教育方法」は，「教育目標」を効果的に達成するために，児童・生徒の学習に教師が意図的・計画的に働きかけていくやり方であり，「教育目標」「教育内容」に従属し，それらによって規定されるべきものである[62]。

したがって，本論文では，より抽象度の高い「学校種別に応じた目標」「教育課程の目標」，すなわち学校教育目標や学年単位の目標，運動領域全体の目標を〈教育目標〉，より具体的な授業設計における「単元の目標」「授業の目標」を〈指導目標〉という用語を使用することにする。そして，それぞれの用語に応じて，〈教育目標―教育内容―教育方法〉，〈指導目標―指導内容―指導方法〉という連鎖で用語を統一して使用する。

---

57 内海和雄（1995）体育授業の目標．阪田尚彦ほか編，学校体育授業事典．大修館書店：p.100.；岩田　靖（1997a）教科内容の構造．竹田清彦ほか編著，体育科教育学の探求．大修館書店：p.86.

58 桑原作次（1975）教育目標．広岡亮蔵編，授業研究大事典．明治図書出版：p.43.

59 野崎栄一郎（1988）教育目標．東　洋ほか編著，現代教育評価事典．金子書房：pp.179-180.

60 桑原，前掲，pp.43-44.

61 広岡亮蔵（1975）教育内容．広岡亮蔵編，授業研究大事典．明治図書出版：p.177.；藤田昌士（1998）教育目標．新版教育小事典【第２版】．学陽書房：p.84.

62 佐藤正夫（1975）教育方法．広岡亮蔵編，授業研究大事典．明治図書出版：p.179.

# 第１章　戦後学校体育におけるボールゲーム指導の変遷

ここでは，戦後の学習指導要領におけるボールゲーム領域の中で，戦術的課題を含んで示されている「技能内容」[1] の取り扱いの変遷について通観し，学習指導要領における戦術に関する取り扱いについて検討する。そして，学習指導要領におけるボールゲーム領域の「戦術学習」に向けた教育内容とその構成についての問題点を明らかにする。

ところで，学習指導要領における「技能内容」は，その時どきの体育科の目標と密接に関係していることは言うまでもない。したがって，ここでは小学校学習指導要領における体育科の目標を三つに時期区分を行った友添（2010）の論[2] に依拠し，1947 年の学校体育指導要綱から 1953 年の小学校学習指導要領体育科編（試案）までの「新体育の目標」の時期を「新体育」期，1958 年と 1968 年に改訂された学習指導要領で「体力づくりを重視した目標」の時期を「系統・体力」期，1977 年以降に改訂された学習指導要領で「楽しさを重視した目標」の時期を「楽しい体育」期と三つに区分した[3]。図 1-1 は，友添（2010）によってまとめられた体育理念と学習指導要領における体育目標およびそれらの背景となった社会情勢の変遷に，筆者がボールゲームの「内容」の変遷を付け加えたものである。このような戦後の学習指導要領の変遷をもとに，特にボールゲーム領域の「技能内容」について検討していきたい。

## 第１節　学習指導要領におけるボールゲームの「技能内容」の位置づけの変遷

ボールゲーム，特に「ゴール型」ゲームは，各プレーヤーがコートの中で攻守が入り交じって味方や相手との関係の中で「技能」を発揮する必要性があるため，これまでの学習

---

[1] 本章では，筆者が使用する教育内容，指導内容という用語と区別するために，引用を除いて学習指導要領で示されている技能の内容を「技能内容」という用語で示している。

[2] 友添秀則 (2010) 体育の目標と内容. 髙橋健夫ほか編著, 新版体育科教育学入門. 大修館書店, pp.30-38.

[3] 1958 年改訂の小学校学習指導要領以降，小学校，中学校，高等学校と接続性を重視するために，文部（科学）省は同時期にそれぞれの学校段階の学習指導要領を改訂し，その直後にそれぞれの学校段階の「指導書」あるいは「学習指導要領解説」をいわゆる手引書として提示している。したがって，本論文では，このような各学校段階で同時期に改訂された学習指導要領と指導書あるいは解説を一括りとして年代表記している。例えば，「1958 年期学習指導要領」とは，1958 年の「小学校学習指導要領」「中学校学習指導要領」，1959 年の「中学校保健体育指導書」，1960 年の「小学校体育指導書」「高等学校学習指導要領」，1961 年の「高等学校学習指導要領解説」を一括して表現するものとする。

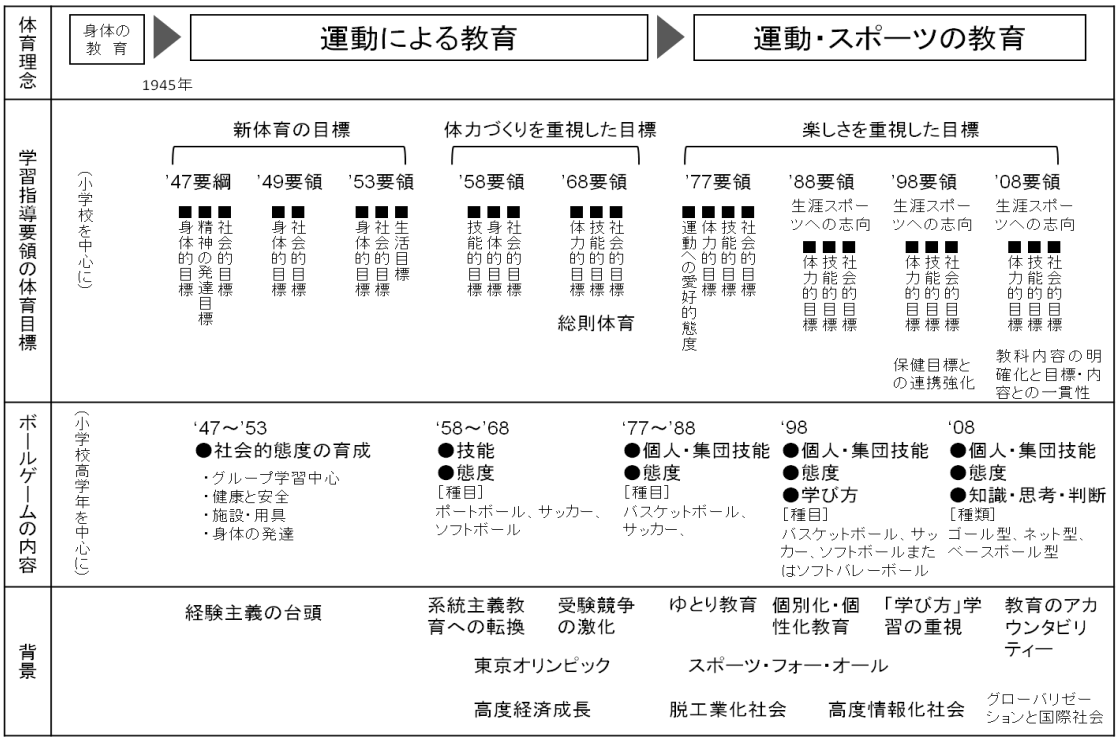



**図 1-1　学習指導要領における体育目標とボールゲームの内容の変遷**

**［友添（2010；p. 31）を筆者が加筆・修正］**

指導要領においても他の運動領域とは異なる「技能内容」のとらえ方をしている。ここでは，各時期でボールゲーム領域の「技能内容」をどのようにとらえてきたのか検討し，その位置づけの変遷について考察する。

### 第 1 項　「新体育」期

「新体育」期は，戦前の軍国主義的な体育を払拭するために，当時のアメリカ体育の中心的思潮であった経験主義教育を基盤とした「新体育」が導入されたことからはじまった。これにより，戦前の体操科における「身体の教育（education of physical)」から「運動による教育（education through physical activities)」へ体育概念が転換し，運動素材を「体操」から「スポーツ」へ，学習方法を「一斉指導」から学習者中心の「問題解決学習（グループ学習)」への変化をもたらし，体育の役割を身体の発達だけでなく人間の多面的な発達に貢献する教育の方法領域として位置づけるようになった[4]。例えば，1953 年の学習指導要領では，体育科の位置として，(1) 児童の身体活動についての生理的必要を，社会的に望ましい形で満たす，(2) 身体活動を通じて，現在および将来の社会構成員として必要な

[4] 友添，前掲，pp.31-32.

民主的生活態度を育てる，(3) レクリエーションとして，身体活動を正しく活用することができるようにする，といった 3 つが挙げられ，体育科の一般目標として，身体的発達に関する身体的目標，身体的活動を通して民主的態度の育成を志向する社会的目標，レクリエーション活動を志向した生活目標の 3 つが掲げられた[5]。ここでは，身体育成の面だけでなく人間全体の教育の立場から民主的人間形成が強調され，さらには子どもたちの日常の運動生活と体育との関連から，レクリエーションを日常生活に取り入れることを目指す「生活体育」が標榜され，その内容は戦前の体操中心からスポーツ中心へと転換した[6]。

こうした中で，ボールゲーム，特に集団で行うボールゲームは，チームという協力的集団単位の活動であり，そして日常経験が豊かであるという観点から，生活体育としてグループ学習（B 型学習[7]）を行うには最適であるとされた。「今日，ボールゲームはティーム・ゲームの花形として登場し，民主的な人間を育てる場として教育上，活用されるようになったが，歴史的には，体操によって試みられた指導，すなわち上から結びつけられた規律，協力，秩序の線を切断し，ルールに基づいて展開される赤裸々な活動を通して，新しい集団意識と横の倫理の形成を果すべき課題を担っている」[8] といったように，生活体育を標榜する学習では，民主的人間形成という課題に対してボールゲーム指導に期待が集められた[9]。

しかし，ボールゲームと社会的態度の育成を結びつける指導に対して，早い時期から批判もされてきた。

丹下（1955）は，「B 型学習」の問題点として，「目標」と「運動（教材）」と指導法とを固定化して結びつけていることを挙げ，「どんな団体種目を指導しても民主的人間関係の指導をしているというような抽象的な概念的な態度で指導に当たり，一つ一つの運動のもつ体育的価値や子供達の活動に目をむけ，そこから指導内容や方法を考えようとする努力は

---

[5] 文部省（1953）小学校学習指導要領体育科編（試案）．明治図書：pp.1-8.

[6] 弘中栄子（1973）新体育の出発．前川峯雄編，戦後学校体育の研究．不昧堂出版：pp.58-77.

[7] 「B 型学習」とは，「体育における分団学習の一つの形態」で，「社会的な協力関係に重点をおく作業分担的な分団学習（異質グループによる）」である（竹之下，1955：p.8）。1953 年の学習指導要領においては，それまでの児童中心主義によって選択された運動（教材）が必ずしも目標との結びつきが明確でなかったことから，目標―教材（運動種目）―指導法―指導場面を直結させ，(A) 身体的目標（個人的目標）―個人種目―一斉指導―教科時，(B) 民主的態度の目標（社会的目標）―団体種目―グループ問題解決―行事及び組織的集団活動，(C) レクリエーション的目標（生活目標）―未組織的種目（レクリエーション的種目）―児童中心―日常生活（自由時）と 3 つに分類した（丹下，1955：pp.14-15）。ここでは，特に民主的人間形成の観点から，「B 型学習」は重要視された。文部省（1953）前掲，pp.30-32, pp.63-64, pp.131-144. ; 竹之下休蔵（1955）B 型学習の狙い. 体育科教育, 3(11)：8-13. ; 丹下保夫（1955）B 型指導をこう考える―社会性育成の方法論―．体育科教育，3(11)：14-19.

[8] 岸野雄三（1956）学校体育史からみた球技の価値．体育科教育，4(10)：p.14.

[9] 吉田文久（1997）球技の学習内容．竹田清彦ほか編著，体育科教育学の探求．大修館書店，p.167.

失われる傾向」を生み出す危険性を指摘し[10]，「この単元の性格や目標，学習内容を達成するのに最も有効な教材が，この単元の性格，目標，内容によって自由に選択されるもの」であり，「それは団体種目とは限らず個人的な種目でもレクリエーション的種目でも自由に選択される可能性があるものである」[11] と批判した。また，笠井（1954）は，1953 年の学習指導要領では体育の 3 つの「目標」と，それに応ずる種目と指導法が示されたため，体育指導の現場では「目標」をそれぞれ一つ一つに分け，特にボールゲームの指導では社会的性格（民主的態度）の発達だけを目指すあまりに運動や活動の体系を二の次にし，「ボールの奪い合い」や「ルールに従わない生徒の処理の仕方を話し合う」といった点だけを必要以上に強調して話し合いや討議に時間をかけすぎていると批判し，さらに問題解決学習は「運動技術」を系統的に学習することが困難で，当時問題とされた「基礎学力」の低下の一つの要因となっていることを指摘した[12]。

このように，「新体育」期のボールゲームの指導では，第一義に「好ましい人間関係（社会的態度）の育成」[13] であったため，「技能」については「指導上の一般的注意」の中でグループ活動を円滑に行なうために「基礎的技能」を身につけることの必要性を見出しているにすぎない。さらに，この「基礎的技能」がどのような位置づけがなされているのか明確には示されていない。したがって，この時期のボールゲームにおける「技能」は，「民主的人間形成・社会的態度の育成」を達成するための手段として取り扱われてきたと考えられる。

### 第 2 項　「系統・体力」期

1958 年期学習指導要領では，それまでの「試案」としての手引書であった学習指導要領の基本的な性格が大きく変更され，「文部省告示」として官報に公示されて「法的拘束力」を有する国家基準を意味するとの行政解釈が強調され，教育内容における中央集権的な統制へと方向転換がなされた[14]。ここでは，「道徳」が新設されるとともに，従来の生活経験主義のもとでの基礎学力の低下が問題視され，「系統的な学習」が強調された。体育科教育においても，「問題解決学習論」「グループ学習論」と「系統学習論」の対立を経て，1958 年期学習指導要領ではその教育内容面において，系統学習の立場をとり，運動文化の体系

10 丹下（1955），前掲，p.16.
11 同上，p.19.
12 笠井恵雄（1954）体育指導における運動学習の特質．学校体育，7(6)：16-22.
13 文部省（1953）前掲，p.132.
14 岩田　靖（2004）学習指導要領の変遷．体育科教育，52(2)：p.162.

性や運動技術の系統性を重視する文化主義的体育へと転換した。その中で，「基礎的運動能力」や「運動技能」がその主要な「目標」として掲げられ，運動領域は運動の文化的類型で構成されるようになった。そして，用語表記的な面では，「学習内容」という概念が消滅し，それまで「教材」として位置づけられてきた運動領域（運動遊びやスポーツ種目）が「内容」という名辞のもとに提示されるようになった。このことにともない，「内容」の意味対象は，一つは運動領域論的な視点からの内容構成，もう一つはそれぞれの運動分類の下位に位置づく能力論的な視点からの内容構成という異なる二つの枠組みから構成されることになった[15]。これによって，体育科の内容構造は「目標→教材（運動種目）→学習内容」という手順に変更され，「目標」を達成するための「学習内容」の習得のために最適な「教材（運動種目）」は何かといった議論はもちろん，「学習内容」の領域やその設定の視点に関する問題意識や議論は必然的に後退し，体育学習指導における「素材主義（種目主義）」化の傾向をうながすことになった[16]。

ボールゲーム領域における「技能内容」は，その複雑さから「基礎的技能」「応用的技能」「ゲーム」の三段階に区分され，小学校指導書ではその指導について以下のように示された[17]。

> はじめには基礎的技能を中心にして，それを用いたゲームおよびじゅうぶんと思われる応用的技能の学習を行い，次には応用的技能を中心として，それを用いたゲームおよびじゅうぶんと思われる基礎的技能の学習を行い，最後に，ゲームを中心として，応用的技能，基礎的技能の学習をする。（傍点は引用者）

このような記述は，中学校指導書でも同様になされており[18]，特に中学校要領ではそれぞれの「教材（運動種目）」における「基本技能」「応用技能」「ゲーム」の内容が示された。ここでの「基礎的技能」とは，その運動種目を成立させるために必要とされるボール操作や身体動作の「技能」で，主に個人的な「技能」に体力的要素を含み入れて構成されていた。「応用的技能」は，「基礎的技能」を複数組み合わせた個人的な「技能」あるいは複数人数で行使される攻撃または防御の動きについて示された。これらのことは，最初に個人

15 同上，p.163.
16 同上，pp.163-165.
17 文部省（1960a）小学校体育指導書．大日本図書：p.369.
18 文部省（1960b）中学校保健体育指導書．開隆堂出版：p.301.

的なボール操作と体力的要素を中心とした「基礎的技能」を習得させ，これらの「基礎的技能」を駆使して味方と連携した動きとなる「応用的技能」を身につけさせ，それらを統合して「ゲーム」へと至る学習過程を想定していると考えられる。

また，高等学校では，「技能内容」を「ゲーム」「集団技能」「個人技能」で示し，特に集団技能は，「球技の特性に基づいてなされたものであり，他の運動領域の内容の示し方と異なる点」[19] であるとした。そして，学習を展開する上で，以下のようにそれぞれの「技能内容」を三つの段階に区分して重点的に指導することが望ましいとされた[20]。

> 第 1 の段階では学習させようとする運動技能の概要を理解させた上で，個人技能を中心として，それに必要な程度の集団技能を学習させ，それを用いたゲームを行なわせ，第 2 の段階では，集団技能を中心として，それを用いたゲームや，まだふじゅうぶんであると考えられる個人技能を学習させ，第 3 の段階では，ゲームを中心として，さらに個人技能や集団技能を学習させる。（傍点は引用者）

このように，高等学校ではボールゲームの技能を「個人技能」「集団技能」「ゲーム」に区分しているが，その意味内容は小学校・中学校での「基礎的技能」「応用的技能」「ゲーム」と同様であるということができると思われる。したがって，1958 年期学習指導要領では，「技能内容」の系統性を重視し，まず個人的なボール操作や身体操作である「基礎的技能」を習得してから，複合的で集団的な動きである「応用的技能」へと発展させ，最終的に「ゲーム」へと至るみちすじが示されたと考えられる。

1968 年期学習指導要領では，科学技術革新の時代的背景において「教育内容の現代化」が重点的に進められ，産業・経済界の要請に応えるための「人的能力開発」のための教育政策が実施され，基本的な「知識」や「技能」の習得が重視されるようになった。体育においては，当時飛躍的に成果を蓄積・増大させていった運動生理学を中心とする体力・トレーニング科学の研究を背景に，「基礎的運動能力」は「基礎体力」と同義と理解されるようになった。そして，この学習指導要領では「強健な身体育成」「体力向上」が中核的な「目標」として位置づけられた[21]。

---

[19] 文部省（1961）高等学校学習指導要領解説保健体育編．開隆堂出版：pp.19-20.
[20] 同上，p.159.
[21] 岩田，前掲，p.165.

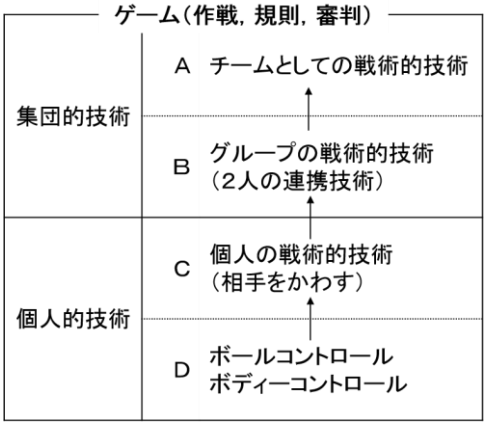



**図 1-2　佐藤（1972；p.21）によるボールゲームの「運動技術」の構造的関係性**

ボールゲームにおいても，「運動技能」を支えるものとしての「基礎体力」が重視されたが，小学校から高等学校まで一貫して「技能内容」を「個人的技能」「集団的技能」「ゲーム」の三つに区分して示し，これらを以下のような関係で位置づけた[22]。

> 種目によって異なったルールをもっているが，いずれもボールの取り扱いをめぐって集団対集団の間でゲームが行われるものである。その技能の内容は，相手との関連で集団の全員が直接あるいは間接に参与して組み立てる集団的技能が中心をなすものであり，さらに，それを成り立たせるための個人的技能と個人的技能や集団的技能を相手に応じて活用して行うゲームとに区分して考えることができる。（傍点は引用者）

ここでは，1958 年期学習指導要領のように「基礎的技能」→「応用的技能」→「ゲーム」という直線的な位置づけではなく，「集団的技能」を「技能内容」の中核に据えて，それを成立させるためのボール操作と身体操作である「個人的技能」と，これらの「個人的技能」と「集団的技能」を駆使して行う「ゲーム」とし，それぞれが密接に関連していてまとまった「内容」として考えることの必要性を示した。

1968 年期学習指導要領では，ボールゲームの「運動技術」の構造的な関係を図 1-2 のようにとらえられ，「ゲーム」と「集団的技術」「個人的技術」の関係性を以下のように説明した[23]。

---

[22] 文部省（1970a）中学校指導書保健体育編．東山書房：p.93.
[23] 佐藤良男（1972）運動の特性と技術の中核．体育科教育，20(9)：p.21.

ゲームは，2 つのチームが集団的技術や個人的技術を駆使し合って攻防を繰り返し，得点を競い合うものであるから，相手に応じて，〈図 2-1 で示した〉A，B，C の技術をじゅうぶんに使えることが必要である。･･･（中略）･･･相手の防御が強い場合には，C だけでは攻め込むことができず，味方の協力を得て，B で攻める必要である。B を上回る防御である場合は，A で攻め込むことが必要である。

このように考えると，個人的技術としての C も重要であるが，それを基礎にして，B，A ができることが最も重要である。すなわち，球技においては，集団的技術が各運動技術（種目）の中核をなすものであるといえる。（〈山括弧〉内は引用者が加筆）

このように，ボールゲームにおいては，チームやグループといった集団的な戦術を示す「集団的技能（技術）」が「運動技術」の中核をなすものであり，この「集団的技能（技術）」を中心とした攻防を繰り返すことによって，「ゲーム」の質を向上させることが目論見られた。

その一方で，小学校では「運動技能」を学年の発達段階との関係から，低学年では「遊び」の段階，中学年から一定の「技能」を目指すようにして，中学年では「初歩的技能」，高学年では「基礎的技能」に重点をおくように位置づけられた[24]。「遊び」は運動の特性にもとづいて「技能」の型が明確になっているわけではなく，いわば未分化なものとしてとらえられる段階，「初歩的技能」は「運動技能」として一般的な意味をもった型のものであるが，まだ中心的な「技能」の位置を占めるものではない段階，「基礎的技能」は運動の特性からみてその中心的な内容にふれるものであるが，まだその特性を完全な型で深めるところまでは至っていない段階であるとした[25]。また，中学校では「運動技能」の学年別内容の手がかりとして，「初歩的段階」は第 1 学年，「進んだ段階」は第 2 学年，「さらに進んだ段階」は第 3 学年を想定して，段階ごとの取り扱いの重点を示した[26]。これらのことは，「運動技能」を発達段階に応じて，容易で単純なものから複雑で難解なものへと積み重ねてゲームへと発展させていこうとする意図があると考えられる。

[24] 文部省（1969a）小学校指導書体育編．東洋館出版社：pp.24-25.
[25] 同上，pp.24-25.
[26] 文部省（1970a）前掲，：pp.218-219.

### 第 3 項　「楽しい体育」期

1977 年期学習指導要領では,「教育内容の現代化」による児童生徒への過重負担を軽減させ,「ゆとりと充実」を学校に取り戻すことが求められた。そこでは,「自ら考え正しく判断できる児童生徒の育成」が掲げられ，人間性豊かな児童生徒を育てること，ゆとりのある充実した学校生活が送れるようにすること，国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに，児童生徒の個性や能力に応じた教育が行なわれるようにすることが改訂の方針とされた[27]。「目標」では，特に「運動に親しませること」「楽しく明るい生活を営む態度を育てること」を強調し,「生涯を通じて運動を実践する態度や能力の基礎の育成」が明確なテーマとされる中で，運動における情意的体験を通した運動への愛好的態度の育成が示された。また，1970 年代以降に「みんなのスポーツ（sport for all)」という言葉に代表される「スポーツの大衆化」が進み，生涯にわたるスポーツ実践（生涯スポーツ）と学校体育を連動させることが世界的動向となっていた。これらのことは，戦後に「運動による教育」へと転換した教科理念が，それを包み込みながらも総じて「運動の教育（education in movement)」へと進展していった[28]。このような体育の考え方の変化は，運動技能やそれをめぐる態度の学習も大切であるが，何よりも運動の楽しさ・喜びを理解させることが重要であるから，この学習指導要領では運動文化の類型的な構成を廃し，より子どもの立場を重視するようになった。

ボールゲームの「技能内容」の位置づけは，競争やゲームを楽しく行なうことをねらいとしながらも, 前の 1968 年期学習指導要領のものを踏襲していると思われる。小学校では,「簡単な集団技能を生かしたゲームができるようにする」[29] ことが目指され,「集団で相手と勝敗を競うことから集団技能を中心に，協力，公正などの態度が課題となる」[30] ことが示された。また，中学校では，ボールゲームは「個人的技能を前提としながらも，集団的技能による勝敗の経験をもたせることに重点を置くところに，他のスポーツと異なる大きな特徴がある」[31] として,「技能に関する内容は，集団的技能を中核的なものと考え，その集団的技能を成り立たせているものが個人的技能であり，これらの技能を総合的に生かし集団と集団が勝敗を争うものをゲーム」[32] として位置づけられた。

---

[27] 岩田，前掲，p.165.
[28] 同上，p.166.
[29] 文部省（1977a）小学校学習指導要領．大蔵省印刷局：p.96.
[30] 文部省（1978a）小学校指導書体育編．東山書房：p.49.
[31] 文部省（1978b）中学校指導書保健体育編．東山書房：p.22.
[32] 同上，p.49.

1989 年期学習指導要領では，「21 世紀を展望する教育改革」が打ち出される中で，「個性重視の原則」「生涯学習体系への移行」「変化への対応―国際社会への貢献・情報化社会への対応」といった基本的視点が掲げられ，とりわけ「個性重視」はその中心をなす事項として主張された[33]。体育では，生涯スポーツと体力の向上を重視する観点から，児童生徒が自ら進んで運動に親しむ態度や能力を身につけ，心身を鍛えることができるように児童生徒の心身の発達的特性と運動の特性との関連を考慮し，「運動の教育」と「運動による教育」の複眼的立場が示された[34]。そして，自発性・自主性にもとづく運動実践，運動に内包されている楽しさや喜びの重視，個に応じた指導の重視の観点に立って「一人ひとりを伸ばす学習指導の方向」として，学習過程のモデルとしての「ねらい・めあて学習」が提唱されたのもこの時期であった[35]。

こうした中で，ボールゲームは「ボールを扱いながら戦術や作戦を工夫して，集団対集団で得点を競い合う」[36] ところにその特性を見出し，「作戦を立てて勝敗を競い合う過程や結果に楽しさや喜びを味わうことができるようにする」[37] ことが重視された。さらには，各学校段階の指導書・解説における「技能内容」の表記が「ゲーム」「集団的技能」「個人的技能」の順に変更されたことから，集団としての動きを重視しながら「ゲーム」を組み立てることを「技能内容」の中心に位置づけるようになったと推察される。

1998 年期学習指導要領では，子どもを取り巻く教育環境の変化と運動の能力や意欲・関心への二極化といったことを背景として，基本的には従来の生涯スポーツへの志向と体力の向上という「教科目標」は継承しながら，子どもの心身（身体性や社会性）に働きかけるという意味において，学校教育全体の中における体育の役割が問われるようになった[38]。また，授業時数の削減の影響から扱うべき運動の取り上げ方の弾力化が推し進められ，授業実践を通した各校独自のカリキュラム編成とその評価が求められた[39]。

ボールゲームの「技能内容」は，前の 1989 年期学習指導要領のものを基本的に踏襲しており，「攻防の作戦を立てて勝敗を競い合う過程や結果に楽しさや喜びを味わうことができるようにすること」[40] が重視された。さらに，「自分のチームの特徴に応じた作戦を立てて

---

[33] 岩田，前掲，p.166.
[34] 同上，p.166.
[35] 同上，p.166.
[36] 文部省（1989b）小学校指導書体育編．東洋館出版社：p.20.
[37] 文部省（1989d）中学校指導書保健体育編．大日本図書：p.34.
[38] 岩田，前掲，p.167.
[39] 同上，p.167.
[40] 文部省（1999b）中学校学習指導要領解説保健体育編．東山書房：p.44.

ゲームを行」うこと[41] や，「攻防の作戦を立てるに当たっては，自己（自己のチーム）や相手（相手チーム）の技能やチーム編成などの状況を的確に把握し」，「攻防の作戦に適した集団的技能，個人的技能を活用できるようにすること」[42] が求められた。これらのことは，形態的な「技能」だけでなく，味方や相手との関係からゲームの状況に応じた動きを考えながら実行するというボールゲームの戦術的行動を「技能」として位置づけようとしたことが考えられる。

2008 年期学習指導要領では，21 世紀における知識基盤社会化やグローバル化によって知識そのものや人材をめぐる国際競争を加速させる一方で，異なる文化や文明との共存や国際協力の必要性が増大しており，このような状況下で確かな学力，豊かな心，健やかな体の調和を重視する「生きる力」を育む重要性が増してきた。教育基本法や学校教育法の改正と相俟って，知・徳・体のバランスとともに基礎的・基本的な知識・技能，思考力・判断力・表現力等および学習意欲を重視し，学校教育ではこれらのことを調和的に育むことが求められた[43]。体育については，「生涯にわたって健康を増進し，豊かなスポーツライフを実現することを重視し」，「基礎的な身体能力や知識を身に付け，生涯にわたって運動に親しむことができるように，発達段階のまとまりを考慮し，指導内容を整理し体系化を図る」[44] ことが求められた。

ボールゲームの「技能内容」については，これまでの種目固有の「技能」ではなく，「攻守の特徴（類似性・異質性）や『型』に共通する動きや技能を系統的に身に付けるという視点から種目を整理し」，「ゴール型」「ネット型」「ベースボール型」の三つの型で構成された[45]。そして，それぞれの型において，攻防のためにボールを制御する「技能」である「ボール操作」と，ボール操作に至るための動きや守備にかかわる動きに関する「技能」である「ボールをもたない動き」を示した[46]。また，ゲームについては 1998 年期学習指導要領の「内容」を踏襲し，「ルールや作戦を工夫して，集団対集団の攻防によって競争することに楽しさや喜びを味わうことができる」ようにすることが求められた[47]。これ

---

41 文部省（1999a）小学校学習指導要領解説体育編．東山書房：p.24.
42 文部省（1999a）前掲，p.44.
43 文部科学省初等中等教育局教育課程課（2013）学習指導要領の意義と特色．初等教育資料，900：p.17.
44 中央教育審議会（2008）幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について（答申）．pp.105-106.（参照日：2011 年 10 月 23 日）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf
45 文部科学省（2008b）小学校学習指導要領解説体育編．東洋館出版社：p.7.
46 同上，p.18.
47 同上，p.17.

## 表 1-1　学習指導要領のボールゲーム領域における「技能内容」の位置づけの変遷

| 時期区分/改訂年/学校種 | | | ボールゲーム領域における「技能内容」の位置づけ（指導書・解説を中心に） |
|---|---|---|---|
| 『新体育』期 | 1947（S22）年<br>学校体育<br>指導要綱 | | 〈球技は〉その多くが野外で行われるために，極めて保健的であること，興味に富んでいるから，明朗な態度を養うこと，試合の形式をとって行われるために，社会性が養われ，特にスポーツ精神を養いうる．（大谷，1947；p.24）<br>球技は，児童，生徒の自発的活動を主として興味の深い運動であって，身体的，精神的な効果も大なるものであるが，これを正しく指導することは，仲々困難であるから，指導者は，常にその研究につとめ，所期の目的を達するようにしなければならない．特に，球技によってスポーツマンシップの高揚をはかり，社会的諸特性を涵養するようつとめなければならない．･･･〈中略〉･･･民主主義の体育はスポーツを中心にして行われ，球技はその主要な教材となるのであるから，その重要性をかんがみ，正しい指導が行われるよういっそうの研究を望む次第である．（鶴岡，1948；はしがき） |
| | 1949（S24）年<br>学習指導要領<br>小学校体育編<br>（試案） | | 種々なボールによる活動で，大筋を発達させ，調整力，正確度，判断力を練り，内臓の機能を高めるとともに社会的性格の育成をはかる．低学年では，小筋の発達が未熟で目と手の協応も不十分であることから，簡易な運動を選び，秩序ある活動・学習を指導し，とくに社会性の発達に留意する．五・六年になると相当複雑なものが可能となり，協力の態度や責任ある行動の能力が発達するから，それを助長して秩序ある行動を学習させいろいろな方のボール運動を経験させる．（文部省，1949；pp.19-20） |
| | 1951（S26）年<br>中学校・高等学校学習指導要領<br>保健体育科体育編（試案） | | 〈中心教材・バスケットボールの特徴〉<br>一つのボールを用い，チームワークで協議する球技の代表的な一つであって，走幅跳びなどの基礎的運動能力とともに高度の特殊技術が養われる．体育上有効な教材であり，好ましい運動であるとされているが，一般的な特徴をあげてみると次のとおりである．<br>1．知的なチームゲームである．（文部省，1951；p.125）<br>〈2～5は省略〉 |
| | 1953（S28）年<br>小学校学習指導要領体育科編<br>（試案） | | この指導要領で取り扱うボール遊び，ボール運動は，各種のボールによって行われる運動で，普通は集団で，またはチームを作って行われるものであり，組織だったグループ活動として発展しやすいものである．このボール遊びやボール運動を目標との関係で考えてみるとき，特に重要なものは，好ましい人間関係（社会的態度）の育成である．この好ましい人間関係の育成を中心にして，さらに施設や用具をたいせつに扱い，また健康習慣を身につけることがらもたいせつになってくる．そして体育科の学習は，当然運動を学習の場として展開されるのであるから，これらの目標に達する過程においてボールを扱ういろいろな技能を向上させ，また身体的発達上の効果も期待できることになる．（文部省，1953；p.132） |
| 『系統・体力』期 | 1958<br>（S33）<br>年期 | 小学校 | ボール運動だけで構成されている高学年の指導計画に例をとってみれば，基礎的技能，応用的技能，ゲームのように，重点を三つにして次のように学習を進めさせる．すなわち，はじめは基礎的技能を中心にして，それを用いたゲームおよびそれに必要な応用的技能の学習を行い，次には応用的技能を中心として，それを用いたゲームおよびじゅうぶんと思われる基礎的技能の学習を行い，最後に，ゲームを中心として，応用的技能，基礎的技能の学習をする．（文部省，1960a；p.369） |
| | | 中学校 | 運動技能に関する内容は複雑であり，それぞれいくつかの段階に区分することができる．たとえば球技では，基礎技能，応用技能，ゲームに区分されている．このような場合には，重点を三つにし，3段階に分けて，次のように指導するも一つの方法である．はじめは基礎技能を中心として，それを用いたゲームおよびそれに必要な程度の応用技能の学習を行い，次には，応用技能を中心にして，それを用いたゲームおよびじゅうぶんな基礎技能の学習を行い，最後には，ゲーム中心として基礎技能および応用技能を学習する．（文部省，1959；p.301） |
| | 1968<br>（S43）<br>年期 | 小学校 | ボール運動は，ボールを用いて行われる運動であるが，特にチームゲームであるところに最も中心的な特性をみることができる．そのため，勝敗を争う場面での個人的技能，集団的技能が重視され，特に集団による攻防が重点となっている点が他の運動領域とのちがいである．（文部省，1969a；p.20） |
| | | 中学校 | それぞれの技能は，個人的技能，集団的技能およびゲームで構成されている．･･･〈中略〉･･･すなわち，技能は，種目によって異なったルールをもっているが，いずれもボールの取り扱いをめぐって集団対集団の間でゲームが行われるものである．その技能の内容は，相手との関連で集団の全員が直接あるいは間接に参与して組み立てる集団的技能が中心をなすものであり，さらに，それを成り立たせるための個人的技能と個人的技能や集団的技能を相手に応じて活用して行うゲームとに区分して考えることができる．したがって，個人的技能，集団的技能及びゲームは密接に関連しているものであり，まとまった内容として考えることが必要である．（文部省，1970a；p.93） |
| 『楽しい体育』期 | 1977<br>（S52）<br>年期 | 小学校 | バスケットボール及びサッカーの技能を養い，簡単な集団技能を生かしたゲームができるようにする．（文部省，1977a；p.96）<br>ボール運動については，競争的スポーツの特性を･･･〈中略〉･･･重視する考え方をとった．（文部省，1978a；pp.13-14）<br>競争的スポーツでは，勝敗や規則をめぐっての行動の仕方が問題となるが，できるだけ競争やゲームの場を豊かにし，その楽しさを求めるなかで，望ましい行動の仕方が身につくような指導が大切である．･･･〈中略〉･･･ボール運動では，集団で相手と勝敗を競うことから集団技能を中心に協力，公正などの態度が課題となる．（文部省，1978a；pp.111-112） |
| | | 中学校 | スポーツは，身体の発達や体力の向上を直接目指してつくられた運動ではなく，本来的には，スポーツを楽しく行うこと自体を目的とした運動で，この点で体操と明確に異なる運動である．･･･〈中略〉･･･集団的スポーツは，個人的技能を前提としながらも，集団的技能による勝敗の経験をもたせることに重点を置くところに，他のスポーツとこ異なる大きな特徴がある．（文部省，1978b；pp.21-22）<br>〈集団的スポーツの特性を考慮すれば〉技能に関する内容は，集団的技能を中核的なものと考え，その集団的技能を成り立たせているものが個人的技能であり，これらの技能を総合的に生かし集団と集団が勝敗を争うものをゲームとして考えると，技能内容の構成と重点がとらえやすいと思われる．（文部省，1978b；p.49） |
| | 1989<br>（H1）<br>年期 | 小学校 | ボール運動は，ボールを扱いながら戦術や作戦を工夫して，集団対集団で得点を競い合うスポーツである．小学校では，各種のボール運動の中から，サッカー，バスケットボールを取り上げ，ルールを工夫し，簡単な作戦を立ててゲームができるようにすることを目指している．したがって，これらの運動の指導に当たっては，児童の能力・適性・興味・関心等の状況を考慮してゲームを工夫し学習を進めていくことが必要である．（文部省，1989b；p.20） |
| | | 中学校 | 球技は，ボールを媒介して個人対個人，あるいは集団対集団で攻防を展開し，得点を取り合って勝敗を競うことをねらいとする運動である．したがって，球技では，作戦を立てて勝敗を競う過程や結果に楽しさや喜びを味わうことができるようにすることが大切である．（文部省，1989d；p.34） |
| | 1998<br>（H10）<br>年期 | 小学校 | ボール運動は，自分のチームの特徴に応じた作戦を立ててゲームを行い，得点を競い合う集団的な運動である．･･･〈中略〉･･･ゴール型は，コート内で攻守が入り交じり，手や足などを使って攻防を組み立て，一定時間内に得点を競い合うこと，ベースボール型は，攻守を規則的に交替し合い，一定回数内で得点を競い合うこと，ネット型は，ネットに区切られたコートの中で攻防を組み立て，一定の得点に早く達することを競い合うことを課題としたゲームであり，それぞれの特性が十分に理解される必要がある．ボール運動の学習では，互に協力し，役割を分担して計画的に練習を行い，技能を身に付けてゲームをしたり，ルールや学習の場を工夫したりすることが学習の中心となる．（文部省，1999a；pp.24-25） |
| | | 中学校 | 球技は，ボールなどを媒介して，集団対集団，個人対個人で攻防を展開し得点を取り合って勝敗を競うことをねらいとし，チームの課題や自己の能力に適した課題の解決に取り組んだり，ゲームを楽しんだりする運動である．したがって，球技では，攻防の作戦を立てて勝敗を競い合う過程や結果に楽しさや喜びを味わうことができるようにすることが大切である．なお，攻防の作戦を立てるに当たっては，自己（自己のチーム）や相手（相手チーム）の技能やチーム編成などの状況を的確に把握し，自己やチームの一人一人の能力を生かすことができるよう攻防の仕方を工夫するとともに，攻防の作戦に適した集団的技能，個人的技能を活用できるようにすることが大切である．（文部省，1999b；p.44） |
| | 2008<br>（H20）<br>年期 | 小学校 | 〈ボール運動系の領域の運動は〉ルールや作戦を工夫して，集団対集団の攻防によって競争することに楽しさや喜びを味わうことができる運動である．･･･〈中略〉･･･これらの領域における技能は，「ボール操作」と「ボールを持たないときの動き」で構成している．「ボール操作」はシュート・パス・キープ（ゴール型），サービス・パス・返球（ネット型），打球・捕球・返球（ベースボール型）など，攻防のためにボールを制御する技能である．「ボールを持たないときの動き」は，空間・ボールの落下点・目標（区域や塁など）に走り込む，味方をサポートする，相手のプレーヤーをマークするなど，ボール操作に至るための動きや守備にかかわる動きに関する技能である．（文部科学省，2008b；pp.17-18） |
| | | 中学校 | 球技は，ゴール型，ネット型及びベースボール型などから構成され，個人やチームの能力に応じた作戦を立て，集団対集団，個人対個人で勝敗を競うことに楽しさや喜びを味わうことのできる運動である．･･･〈中略〉･･･中学校では，基本的な技能や仲間と連携した動きを発展させて，作戦に応じた技能で仲間と連携しゲームが展開できるようにすることが求められる．（文部科学省，2008d；p.83） |

（下線は筆者が強調のため付した）

らのことは，1998 年期学習指導要領で示された戦術的内容を，特に「ボールをもたないときの動き」に着目することでより鮮明に打ち出したと考えられる。

「楽しい体育」期では，体育の「目標」として「楽しさや喜び」が前面に掲げられていたが，ボールゲームの「技能内容」の位置づけは，少しずつ変化していったと考えられる。1977 年期では，目標は「楽しい体育」になったものの，ボールゲームの「技能内容」は以前の「系統・体力」期のものを引き継いだものであった。1989 年期では，学習指導要領が大綱化されて「内容」の記述が簡素化されたこともあり，詳細な「技能内容」が省略されて「ゲームが楽しくできる」ことが目指されるようになった。このような流れは現行学習指導要領である 2008 年期まで踏襲されているが，曖昧であった戦術的内容は 2008 年期の「ボールをもたない動き」が明示されることによって，「ゲーム」の楽しさを実現しようとする意図が明確になったと考えられる。

### 第 4 項　学習指導要領における「集団的技能」の取り扱い

表 1-1 は，戦後の学習指導要領のボールゲーム領域における「技能内容」の位置づけの変遷をまとめたものである。戦後学習指導要領におけるボールゲーム領域の「内容」の位置づけとして，一貫して共通するものは集団で対峙するチームスポーツであるという観点である。特に，「新体育」期では民主的人間関係や社会的態度の育成がその「学習内容」として打ち出され，児童・生徒中心主義の教育理念から「運動技能」を教え込むのではなく，児童生徒の自発的な活動を重視したために，「技能内容」については簡潔に示されただけで，しかもそれぞれの「技能」の関係性についてはほとんど触れられていなかった。

「学習内容」の系統性が重視された「系統・体力」期において，ボールゲームの「技能内容」は一定の整理がなされたと考えられる。1958 年期では「基礎学力」の重視という方向性から，ボールゲームの「技能内容」を「基礎的技能」→「応用的技能」→「ゲーム」と積み上げていくみちすじが導き出された。しかしながら，ゲーム全体から部分に切り分けた技能を積み上げてもゲーム全体の質が向上しないことが指摘され[48]，1968 年期ではゲームの中でグループでの動きを示す「集団的技能」を「技能内容」の中核に据えることで，ボール操作や身体操作の動きである「個人的技能」と「ゲーム」を結びつけるものとして位置づけた。これは，「ゲーム」の質を向上させるために，「個人的技能」との〈媒介項〉

[48] 橋本正一（1960）「球技の技能内容」と「ゲームの様相」について―球技指導における根本的課題―. 学校体育，13(7)：pp.95-96.

として「集団的技能」をとらえていたことが考えられる。

「楽しい体育」期においては，1977 年期では前の 1968 年期のものを踏襲して「集団的技能」を「技能内容」の中核に位置づけているが，1989 年期以降では「ゲーム」における戦術や作戦といったことを重視するようになった。しかしながら，ここでの戦術や作戦は集団（チーム）としてどのように動くのかということを意味しており，従前の「集団的技能」との違いはほとんどみられないと思われる。

このように，戦後の学習指導要領では，各時期において「ゲーム」の質をいかに向上させるかということが問われ続けてきた。そして，1968 年期において「個人的技能」と「ゲーム」とつなぐ〈媒介項〉として「集団的技能」を位置づけたことが，現行の学習指導要領まで大きく影響を与えていると考えられる。

## 第 2 節　「ゴール型」ゲームにおける「技能内容」の変遷

「学習内容」の系統性が問われ始めた 1958 年期学習指導要領以降，ボールゲームの「技能内容」は「基礎的技能」「応用的技能」「ゲーム」あるいは「個人的技能」「集団的技能」「ゲーム」といったように三つに分けて示されるようになったが，学習指導要領においてその意味内容がどのように変化してきたのかを明らかにすることは，現在の「戦術学習」を理解する上でも重要であると考えられる。したがって，ここでは，戦後の学習指導要領において，「ゴール型」ゲームであるバスケットボールとサッカーの小学校 4 年から高等学校までの「技能内容」，特に「集団的技能」の内容が学習指導要領の改訂時にどのように変化してきたのかを通観し，その意味内容の変化について考察する。

### 第 1 項　「新体育」期

前節で述べたように，この時期はボールゲームの目的が「社会的態度の育成」となっていたため，「技能内容」については詳述されていない。しかし，断片的ながら「技能内容」について触れている部分もある。例えば，1958 年の小学校学習指導要領体育科編では，ボールゲームの指導上の一般的注意として，グループ活動を重視して指導することとともに，

「基礎的技能」の指導を考慮することが示された[49]。これは，ボールゲームの指導では社会的態度の育成をねらいとするのだが，それを達成するためにはグループ活動，すなわちチームの活動がよく行なわなければならず，チームプレーがよくできるためには基礎的な「技能」を身につけることによってのみ円滑に行なわれることになるとした。そしてチームゲームでは作戦が大切であるとして，作戦指導にあたって正しいモデルを示したり，正式のゲームに移る前にリードアップゲームを行なったりして興味を持って学習するように指導することが示された。しかしながら，「基礎的技能」が具体的にどんなものであるかということには全く触れておらず，正しい作戦のモデルが示されているわけではないため，「技能内容」をどのように指導すべきなのかということは明確にはなっていない。

また，1951 年の中学校・高等学校学習指導要領保健体育科編では，「中心教材」での「指導内容」の項目を示している。例えば，中学校男子のバスケットボールでは，「バスケットボール一般（歴史，練習法，規則と用語，審判法，試合の運営，例話），パス（チェストパス，アンダーパス，ショウルダーパス，オーバーハンドパス，バウンスパス，ランニングパス，キャッチ），ドリブル（低いドリブル，高いドリブル），シュート（チェストショット，アンダーハンドショット，オーバーヘッドショット，ドリブルショット，ランニングショット，フリースロー），フォロー（フォローしてパス，フォローしてショット），フットワーク（スタート，ストップ，ピボット），ガーディング（個人，コンビを持った），攻防法（速攻法，マンツウマンディフェンス，特殊な戦法），ゲーム（簡易なゲーム）」[50] といったように，「指導内容」が羅列的に示された。しかし，これらの「指導内容」がそれぞれどのように関係し，どうやって指導されるべきなのかといったことは全く言及されておらず，「技能内容」の位置づけも曖昧なものであった。

このようなことから，「新体育」期の「技能内容」は明確にとらえられたものではなく，「社会的態度の育成」の手段として位置づけられていたため，ゲームの質や技能の向上を図ることは困難であったことが推察される。

### 第 2 項　「系統・体力」期

#### (1) 1958 年期学習指導要領における「ゴール型」ゲームの「技能内容」

表 1-2 は，1958 年期の各学校段階でのバスケットボールとサッカーの「技能内容」，特に

[49] 文部省（1953）前掲，pp.134-135.
[50] 文部省（1951）中学校・高等学校学習指導要領保健体育科体育編（試案）．大日本雄弁会講談社：p.54.

## 表 1-2　1958 年期における「ゴール型」ゲームの「技能内容」

| 学年 | | 区分 | バスケットボール（小学校はポートボール） | サッカー（小学校4年はラインサッカー，5･6年は簡易サッカー） |
|---|---|---|---|---|
| 小学校 | 第4学年 | ねらい | 必要な技能を伸ばし，やや形の整ったゲームを行なう能力を養う．（文部省，1960a；p.142） | 必要な技能を伸ばし，やや形の整ったゲームを行なう能力を養う．（文部省，1960a；p.142） |
| | | 技能 | パスやドリブルでボールを進める．ボールをとったら，じゃまされていない味方を捜してパスする．パスしたらすぐにあいている所に走る．相手に触れないで相手をじゃまする．（文部省，1958a；p.218） | 相手や味方の位置に応じて方向･強さを考えてボールをける．パスされたボールをすばやく移動して取る．相手がボールをけるのを足でじゃまする．（文部省，1958a；p.219） |
| | 第5学年 | ねらい | 必要な技能を身につけさせ，やや組織だったゲームを行なう能力を高める．（文部省，1960a；p.154） | 必要な技能を身につけさせ，やや組織だったゲームを行なう能力を高める．（文部省，1960a；p.154） |
| | | 技能 | 走りながらボールを捕え，2歩以内にパスする．ドリブルして止まったら，続いてドリブルしないでパスかシュートする．三角パスをする．相手を決めてじゃまをする．審判をする．（文部省，1958a；p.224） | ドリブルやパスでボールを進め，ゴールにけり込む．足，脚，体を使ってボールを止める．頭の上からスローインする．相手のボールを前や横からじゃまをする．ゴールキーパーは，ボールを手や足で止めて防ぐ．審判をする．（文部省，1958a；p.224） |
| | 第6学年 | ねらい | 必要な技能を身につけさせ，やや組織だったゲームを行なう能力を高める．（文部省，1960a；p.164） | 必要な技能を身につけさせ，やや組織だったゲームを行なう能力を高める．（文部省，1960a；p.164） |
| | | 技能 | 走っている味方の速度，方向も考えてパスをする．片手のパスをする．ボールだけでなくまわりも見て，ドリブルをする．ボールを得たら，速く攻める．相手を決めてじゃまをする．審判をする．（文部省，1958a；pp.230-231） | 右足も左足も使ってける．ヘッディングをする．ドリブルからパスやシュートをする．相手のボールを前や横からじゃまをする．ポジションを守って攻めたり守ったりする．審判をする．（文部省，1958a；p.231） |
| 中学校 | 第1学年 | ねらい | パスとキャッチ，ドリブル，ショットの基本技能および各種の応用技能や簡易な規則によるゲームなどを行わせて，器用性，機敏性などの能力を養う．（文部省，1959；p.145） | 小学校において学習した簡易サッカーの技能に基き，キック，ドリブル，ヘッディング，トラッピング，シュート，スローインなどの基本技能を身につけ，ふたりの間のパスや，トラッピングからのシュートなどの応用技能を身につけさせるようにする．（文部省，1959；p.157） |
| | | 基礎技能 | パスとキャッチ(チェストパス，バウンズパス)，ドリブル，ショット(両手セットショット，ランニングショット)（文部省，1958b；pp.153-154） | キック(インステップキック，サイドキック)，ドリブル，　ヘッディング，トラッピング，シュート，スローイン（文部省，1958b；p.154） |
| | | 応用技能 | 走りながらのパス，ドリブルからショット，ふたりでひとりを攻める．（文部省，1958b；p.154） | ふたりの間のパス，トラッピングからシュート（文部省，1958b；p.154） |
| | | ゲーム | 簡単な規則によるゲームとその審判（文部省，1958b；p.154） | 簡単な規則によるゲームとその審判（文部省，1958b；p.154） |
| | 第2学年 | ねらい | 各種のショットやガードの基本技能および応用技能を正しく身につけ作戦を立ててゲームができるようにする．（文部省，1959；p.149） | キック，ドリブル，ヘッディング，トラッピング，シュートなどの基本技能や応用技能の程度を高めて身につけ，攻防の技能を養う．（文部省，1959；p.161） |
| | | 基礎技能 | パスとキャッチ(オーバーヘッドパス，アンダーハンドパス)，ドリブル，ショット(ジャンプショット)，ガード（文部省，1958b；p.165） | キック(動いているボールを止めないでける)，ドリブル(だ行してドリブルする)，ヘッディング，トラッピング，シュート（文部省，1958b；p.165） |
| | | 応用技能 | 3人でふたりを攻める，カットインプレー（ふたりでふたりを攻める）（文部省，1958b；p.165） | 3人の間のパス，ひとり対ひとりで攻めたり守ったりする，ふたりでふたりを攻める（文部省，1958b；p.165） |
| | | ゲーム | 正規に近い規則によるゲームとその審判（文部省，1958b；p.165） | 正規に近い規則によるゲームとその審判（文部省，1958b；p.165） |
| | 第3学年 | ねらい | 基本技能および応用技能に習熟するとともに速攻や遅攻を用いてゲームができるようにする．（文部省，1959；p.153） | 基本技能や応用技能をゲームと関連づけて練習し，正規に近い規則でゲームができ，審判ができるようにする．（文部省，1959；p.165） |
| | | 基礎技能 | パスとキャッチ，ドリブル，ショット(レイアップショット，ジャンプショット，セットショット)，ガード（文部省，1958b；p.177） | キック(飛んでくるボールを落とさずにける)，ドリブル(相手を抜いてドリブルする)，ヘッディング，トラッピング，シュート（文部省，1958b；pp.177-178） |
| | | 応用技能 | 3人でふたりを攻める，3人で3人を攻める，ゾーンやフリースローから速攻する（文部省，1958b；p.177） | ボールを止めないでパスをする，ふたりのパスからのシュート，3人でふたりを攻める（文部省，1958b；p.178） |
| | | ゲーム | 正規に近い規則によるゲームとその審判（文部省，1958b；p.177） | 正規に近い規則によるゲームとその審判（文部省，1958b；p.178） |
| 高等学校 | | ねらい | 練習をとおして敏しょう性，持久性，巧ち性などを養うようにする．パス，ドリブル，ショット，ガーディングなどの個人技能を習得させる．ゲームに必要な各種の集団技能を習得させる．（文部省，1961；p.62） | 練習をとおして敏しょう性，持久性，巧ち性などを養うようにする．キック，トラッピング，ドリブル，ヘッディング，タックル，シューティングなどの個人技能を習得させる．ゲームに必要な各種の集団技能を習得させる．（文部省，1961；p.89） |
| | | 個人技能 | パス，ドリブル，ショット，ガーディング（文部省，1960b；p.101） | キック，トラッピング，ドリブル，ヘッディング，タックル，シューティング（文部省，1960b；p.103） |
| | | 集団技能 | カットインプレーとその防御，スクリーンプレーとその防御，セットオフェンスとその防御，ファーストブレークとその防御，マンツーマンディフェンスとその攻撃，ゾーンディフェンスとその攻撃（文部省，1960b；p.101） | ジグザグパスを用いる攻撃とその防御，三角パスを用いる攻撃とその防御，ショートパスによる攻撃とその防御，ロングパスによる攻撃とその防御，スリーバック型防御とその攻撃，ツーバック型防御とその攻撃（文部省，1960b；p.103） |
| | | ゲーム | 作戦，規則および審判（文部省，1960b；p.101） | 作戦，規則および審判（文部省，1960b；p.103） |

「応用的技能（集団的技能）」の内容を示している。ここでは，技能を「基礎的技能」から「応用的技能」へと発展させて「ゲーム」に至る過程で位置づけられているため，発達段階に応じて容易で単純なものから複雑で難解なものへと積み上げていこうとする意図がうかがえる。

例えば，サッカー（小学校 4 年はラインサッカー，5・6 年は簡易サッカー）のパスに関する「応用的技能」をみてみると，小学校 4 年では「パスされたボールはボールをよく見て，すばやく近づいて取る」，5 年では「よい位置にいる味方を探し，パスし合ってボール

表 1-3　1968 年期における「ゴール型」ゲームの「技能内容」

| 学年 | | 区分 | バスケットボール（小学校はポートボール） | サッカー（小学校4年はラインサッカー） |
|---|---|---|---|---|
| 小学校 | 第4学年 | ねらい | 全員がよく動き，互にパスしあって攻めることができるようにする．（文部省，1969a；p.136） | よく動きあってボールを取り，ボールをけって攻めあうゲームができるようにする．（文部省，1969a；p.137） |
| | | 技能 | ボール運動の初歩的技能を養い，簡単なゲームができるようにする．<br>ア　ポートボール<br>ボールをパスして攻めること，相手に触れないでじゃまること．<br>（文部省，1968；p.173） | ボール運動の初歩的技能を養い，簡単なゲームができるようにする．<br>イ　ラインサッカー<br>ボールをパスして攻めること，相手のボールを足でじゃまること．<br>（文部省，1968；p.173） |
| | 第5学年 | ねらい | 味方どうし離れてパスしあい，速い攻撃のみられるゲームができるようにする．（文部省，1969a；p.171） | ポジションを守って縦に動き，ボールを相手のゴールに直線的に進めて攻めるゲームができるようにする．（文部省，1969a；p.172） |
| | | 技能 | ボール運動の基礎的技能を養い，ゲームや審判ができるようにする．<br>ア　ポートボール<br>パスやドリブルで攻撃すること，すばやくもどって防御すること．<br>（文部省，1968；p.176） | ボール運動の基礎的技能を養い，ゲームや審判ができるようにする．<br>イ　サッカー<br>パスやドリブルで攻撃すること，すばやくもどって防御すること．<br>（文部省，1968；p.176） |
| | 第6学年 | ねらい | コートをじょうずに使って，攻防の切りかえの早いゲームができるようにする．（文部省，1969a；p.214） | ポジションを守って縦に動き，ボールを相手のゴールに直線的に進めて攻めるゲームができるようにする．（文部省，1969a；p.215） |
| | | 技能 | ボール運動の基礎的技能を養い，ゲームや審判ができるようにする．<br>ア　ポートボール<br>相手の防御をかわしてパスやドリブルで攻撃すること，相手を決めて防御すること．（文部省，1968；p.183） | ボール運動の基礎的技能を養い，ゲームや審判ができるようにする．<br>イ　サッカー<br>パスやドリブルで攻撃すること，すばやくもどって防御すること．<br>（文部省，1968；p.183） |
| 中学校 | | ねらい | 個人的技能，集団的技能を養い，それらを活用し攻撃や防御の作戦を立ててゲームができるようにする．（文部省，1970a；p.92） | 個人的技能，集団的技能を養い，それらを活用し攻撃や防御の作戦を立ててゲームができるようにする．（文部省，1970a；p.92） |
| | | 個人的技能 | パス，ドリブル，シュート，フットワーク（文部省，1969b；p.136） | キック，ドリブル，シュート，ヘッディング，トラッピング，タックル，スローイン（文部省，1969b；p.137） |
| | | 集団的技能 | 速攻，カットインプレー，ポストプレー，対人防御，地域防御（文部省，1969b；p.136） | キックアンドラッシュ攻撃とその防御，ロングパスやショートパスによる攻撃とその防御（文部省，1969b；p.137） |
| | | ゲーム | 既習の技能を利用したゲーム（文部省，1969b；p.136） | 既習の技能を利用したゲーム（文部省，1969b；pp.137-138） |
| 高等学校 | | ねらい | 個人的技能や集団的技能を養い，その程度に応じた作戦を立ててゲームができるようにする．（文部省，1972；p.75） | 個人的技能や集団的技能を養い，その程度に応じた作戦を立ててゲームができるようにする．（文部省，1972；p.75） |
| | | 個人的技能 | パス，ドリブル，シュート，フットワーク（文部省，1970b；p.88） | キック，トラッピング，ドリブル，ヘッディング，タックル，シュート，スローイン（文部省，1970b；p.89） |
| | | 集団的技能 | 速攻，セットオフェンス<br>対人防御，地域防御（文部省，1970b；p.88） | ショートパスやロングパスを用いた攻撃<br>スリーバック型，フォアバック型などの防御（文部省，1970b；p.89） |
| | | ゲーム | 作戦，規則および審判（文部省，1970b；p.88） | 作戦，規則および審判（文部省，1970b；p.89） |

をすすめる」，6 年では，「ボールが味方にあるときは，相手のじゃまをはずして動く」ことが示され，最初は自分とボールだけの関係から，自分と味方の関係，さらには自分と相手の関係を考慮した動きを習得させる意図が垣間みえる。そして，中学校 1 年では「ふたりの間でのパス」，2 年では「3 人の間でのパス」「ふたりでひとりを攻める」，3 年では「ふたりのパスからのシュート」「3 人でふたりを攻める」といったように，容易で単純な技能からより複雑で難解なものへ直線的に積み上げて「ゲーム」につなげようとしていることが推察される。

また，ゲームの様相として，バスケットボールでは「ボールを得たら早く攻める（小学校 6 年）」，「ゾーンやフリースローから速攻する（中学校 3 年）」，サッカーでは「それぞれの活動範囲を守って縦に動き，攻めたり守ったりする（小学校 6 年）」といったように，ボールを持ったらなるべく早く相手ゴールの近くへボールを運ぶ形態が志向されていたと考えられる。これは，直線的に相手ゴールを目指すゲームの様相がより組織的なゲームとして位置づけられていたことが考えられる。したがって，1958 年期学習指導要領における「ゴール型」ゲームの「技能内容」は，まず単純な「基礎的技能」からはじめて徐々に複雑な

「応用的技能」を身につけることによって，「ゲーム」の質を向上させようとするものであったと推察される。

### (2) 1968 年期学習指導要領における「ゴール型」ゲームの「技能内容」

表 1-3 は，1968 年期の各学校段階でのバスケットボールとサッカーの「技能内容」を示している。ここでは，「集団的技能」が「技能内容」の中核と位置づけていることから，「個人的技能」を駆使して攻撃したり防御したりする動きの習得が目指された。ここでのゲーム様相でも，バスケットボールでの「速い攻撃のみられるゲーム（小学校 5 年)」，「攻防の切りかえの早いゲーム」，「速攻（中学・高校の集団的技能の最初に例示)」，サッカーでの「ポジションを守って縦に動き，ボールを相手のゴールに直線的に進めて攻めることができるゲーム（小学校 5・6 年)」，「キックアンドラッシュ攻撃とその防御（中学校)」といったように，1958 年期と同様に縦方向の直線的な攻防が志向されていたことがうかがえる。

ところで，1973 年に文部省が編纂した『中学校保健体育指導資料第 1 集　球技の指導』において，ボールゲームの「技能内容」の構造が明確に示された。「集団的技能」は味方どうしの組織的なプレーととらえるが，この組織的プレーは「個人的技能」を「集団的技能」に結びつける要素によって成立するものとして，パスアンドランやリターンパスなどの 2 人以上の「連係動作」と，相手をひとりでかわしたり相手のパスをカットしたりする「対人動作」を位置づけ，「連携動作」は「集団的技能」，「対人動作」は「個人的技能」のそれぞれ分節的な「技能」としてとらえた[51]。

図 1-3 は，バスケットボールやサッカーのように，味方と相手とが入りまじって競技する「ゴール型」ゲームで，「集団的技能」と「個人的技能」の関係性を示したものである[52]。④の「集団的技能」である「組織的プレー」は，③「連係動作」，②「対人動作」，①「ボール操作」の技能を含んだ技能であり，またこの④に審判がついて得点を競う場合が「ゲーム」となり[53]，「ゲーム」が「集団的技能」の学習のねらいとみることが可能であるとした。

そして，バスケットボールの「技能構造」[54] を図 1-3，サッカーの「技能構造」[55] を図 1-4 のように，各種目における具体的な「技能構造」を示した。このように，「対人動作」

[51] 文部省（1973）中学校保健体育指導資料第 1 集 球技の指導．大阪書籍：pp.12-13.
[52] 同上，p.13.を筆者が一部改変。
[53] 同上，p.13.
[54] 同上，p.35.
[55] 同上，p.176.

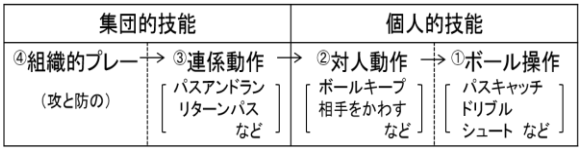



図 1-3 「ゴール型」ゲームの「技能構成」

（文部省，1973：p.13 を一部改変）

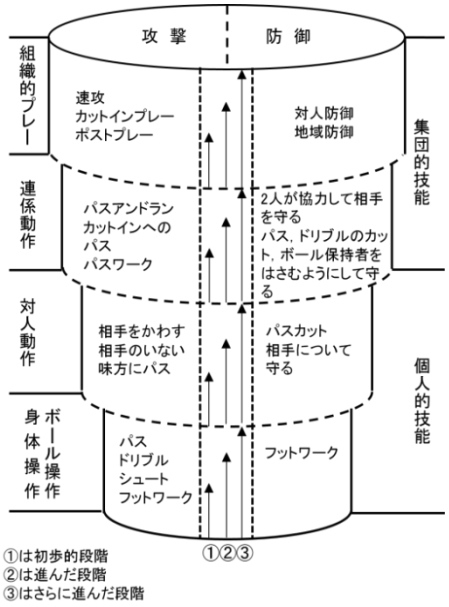



図 1-4 バスケットボールの「技能構造」

（文部省，1973：p.35 より引用）

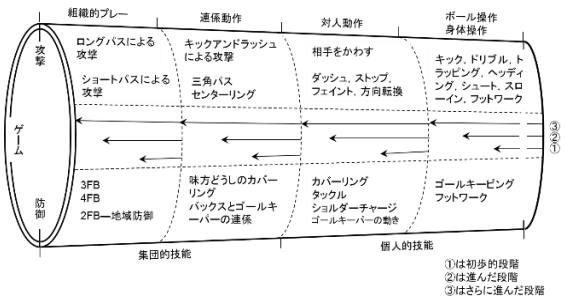



図 1-5 サッカーの「技能構造」

（文部省，1973：p.176 より引用）

## 表 1-4　1977 年期における「ゴール型」ゲームの「技能内容」

| 学年 | | 区分 | バスケットボール（小学校はポートボール） | サッカー（小学4年はラインサッカー） |
|---|---|---|---|---|
| 小学校 | 第4学年 | ねらい | ポートボールの規則を改良したり，簡単な技能を身につけるとともに，規則を守り，互いに協力して練習やゲームが楽しくできるようにする．（文部省，1978a；p.62） | ラインサッカーの規則を工夫してつくり，それを守り，簡単な技能を身につけ，互いに協力してゲームを楽しむことができるようにする．また，勝敗を素直に認めることができるようにする．（文部省，1978a；p.62） |
| | | 技能 | ア　チーム全員がよく動き，互いに協力してパスを中心として攻めることができる．<br>イ　早いパス，パスを受けやすい位置への素早い移動，相手の体に触れないでの守備などの簡単な技能ができる．<br>（文部省，1978a；p.62） | ア　よく動いて相手のボールを取り，方向をきめてボールをけって攻め合うゲームができる．<br>イ　互いに離れてボールの来そうな場所に動き，パスされたボールを止め，味方にパスしたり，シュートしたりする．ボールをパスしたら，あいている位置やボールの来そうな位置に素早く移動する．足を使って素早く相手のボールを奪うなどの技能ができる．（文部省，1978a；pp.62-63） |
| | 第5・6学年 | ねらい | チーム内の攻防の役割を分担し，正確なパスを中心として攻撃する技能を養い，それぞれの役割の責任を果たしてゲームができる．（文部省，1978a；p.78，p.94） | チーム内の攻防の役割を分担し，相手ゴールに直線的にボールを進めて攻撃する技能を養い，それぞれの役割の責任を果たしてゲームができる．（文部省，1978a；p.78，p.94） |
| | | 技能 | (ア) 味方の位置やその距離に応じて的確なパスができる．また，パスを受けるときはボールに近づいて捕ることができる．<br>(イ) ピボットなどの技能を習得し，ボールを保持することができる．<br>(ウ) トラベリング，ダブルドリブル，ファウルについて理解できる．<br>（文部省，1978a；p.78，p.94） | (ア) 各ポジションの動きを理解し，縦の動きや縦のパスを使って素早く攻撃できる．<br>(イ) 相手ボールになったら素早くもどって防御できる．<br>(ウ) ハンドリング，プッシング，危険なプレーについて理解できる．<br>（文部省，1978a；pp.57-58，p.94） |
| 中学校 | | ねらい | バスケットボールの技能を習得し，集団的技能を生かした攻防の仕方を考えてゲームができるようにする．（文部省，1978b；p.48） | サッカーの技能を習得し，集団的技能を生かした攻防の仕方を考えてゲームができるようにする．（文部省，1978b；pp.57-58） |
| | | 個人的技能 | バスケットボールの最も基本的な個人的技能として，パス，ドリブル，シュートなどが挙げられるが，これらの技能は，集団的技能を組み立てる重要な要素である．<br>相手と味方とに位置関係を考慮して味方に安全で有効なボールを送るためのパス，ボール保持者が自分でボールを移動させるために必要なドリブル，チームの共通のねらいを達成するためのシュートは集団的技能の基礎になる技能である．（文部省，1978b；p.50） | サッカーの最も基本的な個人的技能としては，キック，ドリブル，トラッピング，シュートなどが挙げられ，これらは，ゲームを展開する際の中心になる技能である．キックには，インステップキック，サイドキックなどがあり，ボールをパスしたり，シュートしたりする基礎になる技能であるので，目的に応じて駆使できるようにすることが大切である．トラッピングは，上体や足を使って，ボールをコントロールすることであり，ボールを常に自分の支配下に置いて素早く次のプレーに移れるようにすることが大切である．シュートは，いろいろな方向からパスをもらってボールをけりこむ技能であり，キックによるシュートが主体であるが，攻防の技能が進歩すれば，ヘッディングによるシュートやトラッピング，ドリブルなどからのシュートもできるようにすることが望ましい．（文部省，1978b；p.59） |
| | | 集団的技能 | 集団的技能は，味方同士が共通のねらいをもって協力して得点を上げるために行う攻撃の技能と相手の攻撃の動作を妨げるための防御の技能とに分けられる．<br>ア　攻撃<br>攻撃するための集団的技能としては，速攻やポストプレーなどが挙げられる．速攻では，相手の防御体制が整わないうちに素早く攻め込むこと，走っている味方に正確にパスをすることが大切である．また，ポストプレーでは，速いパスワーク，逆をつくパス，ドリブルインあるいはパスアンドランなどで防御陣内を動いて相手の防御の乱れを誘い，素早く攻めることに重点をおくことが必要である．<br>イ　防御<br>防御するための集団的技能としては，対人防御，地域防御などが挙げられる．対人防御では，マークしている相手の動きに注意して抜き去られたり，引き離されたりしないようにすることが大切である．また，攻撃側にシュートされたあとのリバウンドボールを素早くとるため攻撃側をゴール近くに入れないよう工夫する必要がある．地域防御では，防御する場所を分担し，5人が協力して動き，相手のシュートを防ぎ，ボールを味方のものにして攻め返すことが大切である．（文部省，1978b；pp.50-51） | ア　キックアンドラッシュ攻撃とその防御<br>この技能は，集団的技能の組織だった攻撃方法というよりは，相手の防御の弱いところにボールをけり込み，突進してゴールにシュートする方法で，速攻に用いるのが効果的であるが，どちらかといえば，技能の程度の低い段階で用いる攻撃の方法といえる．この攻撃に対する防御としては，攻撃側に遅れをとらないようにできるだけ早く帰陣し，互いに自分の役割分担を考えてゴール前を守ることが大切である．<br>イ　ロングパスやショートパスによる攻撃とその防御<br>ロングパスによる攻撃は，キックアンドラッシュの攻撃の方法をやや組織化し，速攻に重点を置いた攻撃の方法である．ここでは，センタリングやロビングなども用いられるので，これらの個人的技能にもある程度習熟することが必要である．<br>ショートパスによる攻撃では，正確なパスを用いて相手の背後へ背後へ短いパスを送り，相手を抜き去って相手ゴールに迫る攻撃の方法である．<br>これらの攻撃に対する防御としては，守る相手をあらかじめ決め，相手側の動きに応じて味方どうしが協力してよい位置を素早く占めて守ることができるようにすることが大切である．また，パスやドリブルで抜かれた時は，最も近い味方がカバーし，抜かれたものは素早くバックアップにまわり，防御の体制を整えることが重要である．（文部省，1978b；pp.60-61） |
| | | ゲーム | ゲームでは，集団的技能を生かしてゲームができるようにすることが重要である．また，生徒の技能の程度や指導の段階に応じ，チームの人数，ゲームの時間，コートの広さ，ルールの程度を工夫し，チームで作戦を立ててプレーするようにすることが大切である．（文部省，1978b；p.51） | ゲームでは，相手や味方の位置や動きをよく理解して防御側の弱いところにロングパスやショートパスを送り，広がりをもった攻撃でシュートすることができるようにすることが大切である．また，技能の程度や指導の段階に応じて使用する技能，扱うルール，ゲームの人数，コートの広さ，ゲームの時間などを決め，作戦を立ててゲームができるようにすることが大切であるとともに，安全の立場から，危険なプレーは行わないようにし，タックルについても，ボールに対して行うもので，相手の身体に対して行うものではないことを徹底して指導することが必要である．（文部省，1978b；p.61） |
| 高等学校 | | ねらい | 集団的技能を生かした攻防のしかたを身につけさせ，技能の程度に応じて作戦を立ててゲームができるようにする．（文部省，1979；p.31） | 集団的技能を生かした攻防のしかたを身につけさせ，技能の程度に応じて作戦を立ててゲームができるようにする．（文部省，1979；p.31） |
| | | 個人的技能 | バスケットボールの個人的技能には，パス，ドリブル，シュートなどボールの扱い方が中心となるものと，フットワーク，フェイントなど身体の扱い方が中心となるものがあるが，これらを相手に応じて活用できるようにし，更にゲームでの役割，活用の仕方を理解させて身につけさせるようにする．（文部省，1979；p.32） | サッカーの個人的技能には，キック，トラッピング，ドリブル，ヘッディング，タックル，シュート，スローインなどがあるが，これらの技能は，他の種目に比べ集団的技能やゲームにおける重要なものであるので，相手や防御をつけたり，技能を相互に関連づけたりして取り扱うようにする．（文部省，1979；p.34） |
| | | 集団的技能 | 集団的技能では，攻撃の技能としての速攻，セットオフェンス，防御の技能としての対人防御，地域防御などを攻防におけるせり合いを中心に取り扱い，攻撃や防御における味方どうしの協力のしかたを身につけさせるようにする．（文部省，1979；pp.32-33） | 集団的技能には，ショートパスやロングパスを用いた攻撃の技能とスリーバック型，フォアバック型などの防御の技能が挙げられる．これらの集団的技能は，相手との対応の関係において成り立っている技能であるので，型だけの指導ではなく，攻防のせり合いを中心に，攻撃や防御における味方同士の協力のしかたを身につけさせるようにする．（文部省，1979；p.34） |
| | | ゲーム | ゲームでは，既習の個人的技能や集団的技能を作戦を立てて活用するとともに，規則や審判についても生徒の技能の程度に応じて取り扱うようにする．（文部省，1979；p.33） | ゲームでは，既習の個人的技能や集団的技能を作戦を立てて活用するとともに，規則や審判についても生徒の技能の程度に応じて取り扱うようにする．（文部省，1979；pp.34-35） |

は「個人的技能」を「集団的技能」に結びつけていく役割を果たすものであり，「連係動作」は「個人的技能」を集団的に使い替える「技能」として位置づけ，「技能内容」の中核となる「集団的技能」をゲームで使えるようにするための「技能」の構造化が図られた。このような「技能構造」にもとづいて，基本的な学習過程については，学習したことがらを「ゲ

ーム」で試し，それに必要な「集団的技能」を重点的に学習できるようにし，さらに困難な分節的技能は取り出して練習し，もとの「集団的技能」に戻ってから次の「集団的技能」へと移行できるように配慮することが示された。

また，バスケットボールやサッカーの技能構造をみると，「対人動作」は現在でいうところの「個人戦術」，「連係動作」は「グループ戦術」，「組織的プレー」は「チーム戦術」ととらえることができると考えられ，この時期にボールゲームの「技能内容」の構造が系統的に体系化され，学習指導要領におけるボールゲームの「技能内容」のとらえ方に対する一つの完成形を見出したということができると思われる。したがって，「集団的技能」というチームやグループの戦術的課題を「集団的技能」として「技能内容」の中核として位置づけることで，「対人動作」や「ボール操作」「身体操作」といった「個人的技能」の必要性を描き出し，「ゲーム」の質の向上を企図したことが推察される。

### 第 3 項　「楽しい体育」期

#### (1) 1977 年期学習指導要領における「ゴール型」ゲームの「技能内容」

表 1-4 は，1977 年期の各学校段階でのバスケットボールとサッカーの「技能内容」を示している。ここでは，1968 年期と同様に，「集団的技能」を「技能内容」の中核に据えていることから，ゲームの中で「個人的技能」を駆使して攻撃したり防御したりする動きが目指され，ゲームの様相も，バスケットボールでの「速攻（中学・高校の集団的技能の最初に例示)」，サッカーでの「相手ゴールに直線的にボールを進めて攻撃する（小学校 5･6 年)」，「キックアンドラッシュ攻撃とその防御（中学校)」といったように，ボールを保持したらなるべく早く相手ゴールの近くにボールを運ぶために，縦方向に直線的な動きをすることがチーム戦術となる「組織的プレー」の最初の段階であるととらえられていたと考えられる。

1977 年期学習指導要領では，「体力」や「技能」を重視した「やらされる体育」に対する批判から「楽しい体育」が標榜されたが，ボールゲームの「技能内容」については従前のものを色濃く踏襲している。これは，1973 年に示されたボールゲームの「技能構造」の体系が一定の完成度をもっており，「楽しさ」だけではそれを覆すことは困難であったことが考えられる。さらには，「集団的技能」を中核的な課題にしていることから，「ゲーム」を楽しむためにはチーム戦術にあたる「組織的プレー」の質を向上させることが必要であるとして，「集団的技能」を〈媒介項〉として重視することが「楽しさ」に直結すると考えら

表 1-5　1989 年期における「ゴール型」ゲームの「技能内容」

| 学年 | | 区分 | バスケットボール（小学校3･4年はポートボール） | サッカー（小学校3･4年はラインサッカー） |
|---|---|---|---|---|
| 小学校 | 第3･4学年 | ねらい | ポートボールの規則を改良したり，工夫したりして，攻め方，守り方の簡単な技能を身に付け，ゲームが楽しくできるようにする．（文部省，1989b；p.42） | ラインサッカーの規則を改良したり，工夫したりして，攻め方，守り方の簡単な技能を身に付け，ゲームが楽しくできるようにする．（文部省，1989b；p.42） |
| | | 技能 | ア　早くパスをして攻め，早くもどって守るようなパスを中心とした簡単な連携プレーを使ってのゲームをする．<br>イ　早いパス，パスを受けやすい位置への素早い移動，パスからのシュート，相手の体に触れないで守るなどの簡単な技能を身に付ける．<br>（文部省，1989b；p.42） | ア　パスをつないで攻め，パスの方向に素早く動いて守るような簡単な連携プレーを使ってのゲームをする．<br>イ　方向を決めてパスしたり，空いている位置へ素早く移動してボールをつなぎ，パスやシュートをする．さらにパスの方向に素早く入って，足でボールを奪うなどの簡単な技能を身に付ける．（文部省，1989b；pp.42-43） |
| | 第5･6学年 | ねらい | チーム内の攻防の役割を分担し，パスとシュートを中心として攻撃する技能を身に付け，それぞれの役割の責任を果たしてゲームをする．（文部省，1989b；p.67） | チーム内の攻防の役割を分担し，パスとシュートを中心として攻撃する技能を身に付け，それぞれの役割の責任を果たしてゲームをする．（文部省，1989b；p.67） |
| | | 技能 | (ア) 味方の位置やその距離に応じて的確なパスやドリブルをする．また，ボールを受けやすい位置へ動いてボールを受け，味方にパスしたり，シュートしたりする．<br>(イ) パス，ドリブル，シュートなどの技能を習得し，ボールを操作する．<br>(ウ) トラベリング，ダブルドリブル，ファウルについて理解し，よく動いて審判をする．（文部省，1989b；p.67） | (ア) 各ポジションの動きを理解し，パスを中心に，状況に応じてドリブルを使ったり，シュートしたりして素早く攻撃をする．<br>(イ)パス，ドリブル，シュート，ボールを足やからだで止めるなどの技能を習得して，ボールを操作する．<br>(ウ) ハンドリング，プッシングなどのファウルについて理解し，よく動いて審判をする．（文部省，1989b；p.67） |
| 中学校 | | ねらい | 球技では，作戦を立てて勝敗を競う課程や結果に楽しさや喜びを味わうことができるようにすることが大切である．（文部省，1989d；p.34） | 球技では，作戦を立てて勝敗を競う課程や結果に楽しさや喜びを味わうことができるようにすることが大切である．（文部省，1989d；p.37） |
| | | ゲーム | ゲームでは，技能の習熟の程度などに応じて，チームの人数，ゲームの時間，コートの広さ，ルールの扱い等について工夫し，集団技能を生かし，作戦を立ててゲームができるようにする．したがって，初めの段階では，生徒が身につけている集団的技能や個人的技能を活用してのゲームを中心に扱い，次にこれらの技能の進歩の状況と関連させながら，味方同士が協力し合って作戦を立てて相手チームに対応したゲームができるようにする．（文部省，1989d；pp.34-35） | ゲームでは，技能の習熟の程度などに応じて，チームの人数，ゲームの時間，グラウンドの広さ，ルールの扱いなどを決め，集団的技能を生かし，作戦を立ててゲームができるようにする．（文部省，1989d；p.37） |
| | | 集団的技能 | 集団的技能は，ゲームの状況に応じて，攻防に関連づけながら指導する．<br>(ア) 攻撃･･･(例示) 速攻，セットオフェンス(カットインプレー，ポストプレーなど)<br>(イ) 防御･･･(例示) マンツーマンディフェンス，ゾーンディフェンス<br>（文部省，1989d；p.35） | 集団的技能は，ゲームの状況に応じて，攻防に関連づけながら指導する．<br>(ア) キックアンドラッシュ攻撃とその防御<br>(イ) ロングパスやショートパスによる攻撃とその防御<br>（文部省，1989d；p.37） |
| | | 個人的技能 | 個人的技能は，集団的技能を組み立てる重要な要素であるので，できるだけ防御する相手をつけて指導する．<br>(例示) パス，ドリブル，シュート(セットシュート，ジャンプシュート，ランニングシュート，ドリブルシュート）（文部省，1989d；p.35） | 個人的技能の指導に当たっては，これらの技能が組織的なプレーにつながるようにすることを配慮して指導する．<br>(例示) キック，ドリブル，シュート，トラッピング，ヘディング，スローイン<br>（文部省，1989d；p.37） |
| 高等学校 | | ねらい | ゴールへのシュートを競い合うゲームの特性と技能の構造を理解させ，既習の集団的技能や個人的技能をゲームで十分活用できるようにする．（文部省，1989f；p.84） | 主として足を用いてボールを運び得点を競い合う混戦型のゴールゲームの特性と技能の構造を理解させ，既習の集団的技能や個人的技能をゲームで生かすことができるようにする．（文部省，1989f；p.85） |
| | | ゲーム | ゲームでは，作戦の立て方，審判法，ゲームの運営の仕方を取り扱う．（文部省，1989f；p.84） | ゲームでは，作戦の立て方，審判法，ゲームの運営の仕方を取り扱う．メンバーのポジションや特色を生かした攻防の作戦を工夫して，組織的なゲームができるようにする．（文部省，1989f；p.85） |
| | | 集団的技能 | 集団的技能は，速攻，セットオフェンス，マンツーマンディフェンス，ゾーンディフェンスを取り上げ，ゲームにおける具体的な攻防の場面を想定しながら，お互いに協力して，攻防に有効な動きを身に付けさせるようにする．また，特に，攻防の切り替え場面の展開の仕方を取り扱う．（文部省，1989f；p.85） | 集団的技能では，ショートパスやロングパスを用いたオープン攻撃や中央突破の攻撃，スリーバック型やフォアバック型などの防御などの技能を実戦の場面を想定しながら身に付けさせるようにする．なお，特に攻防の切り替え場面での展開の仕方を理解させる．（文部省，1989f；p.85） |
| | | 個人的技能 | （例示なし） | （例示なし） |

れたと推察できる。

### (2) 1989 年期学習指導要領における「ゴール型」ゲームの「技能内容」

表 1-5 は，1989 年期の各学校段階でのバスケットボールとサッカーの「技能内容」を示している。ここで従来までのものと大きく変化している点は，「技能内容」が「ゲーム」「集団的技能」「個人的技能」の順に示されるようになったことである。そして，作戦を立ててそれにもとづいて勝敗を競うところにボールゲームの「楽しさ」を見出し，その作戦の立案に際しては「集団的技能」を活用することが求められた。このようなことから，「ゲーム」の中で「集団的技能」を発揮し，「集団的技能」を充分に発揮させるために「個人的技能」を習得する必要性を描き出そうとしていると考えられる。

一方で，具体的な「技能内容」は，「集団的技能」も「個人的技能」も従来までのものと同様のものを示している。小学校中学年で「バスケットボール型」「サッカー型」といった

表 1-6　1998 年期における「ゴール型」ゲームの「技能内容」

| 学年 | 区分 | バスケットボール（小学校3･4年はバスケットボール型ゲーム） | サッカー（小学校3･4年はサッカー型ゲーム） |
|---|---|---|---|
| 小学校 第3･4学年 | ねらい | コート内で攻守入り混じってボールを手で扱い，簡単な技能を身に付けて，ゲームが楽しくできるようにする．（文部省，1999a；p.49） | コート内で攻守入り交じってボールを主に足で扱い，簡単な技能を身に付けて，ゲームが楽しくできるようにする．（文部省，1999a；p.49） |
| | 技能 | ア　ドリブルやパスをして攻め，早くもどって守るようなゲームをする．<br>イ　空いているところへドリブルをしたり，方向を決めてパスをしてボールをつないだり，シュートしたりするなどの簡単な技能を身に付ける．<br>（文部省，1999a；p.49） | ア　ドリブルやパスをつないで攻め，パスの方向に動いてゴールを守るようなゲームをする．<br>イ　空いているところへドリブルしたり，思いきりシュートしたりするなどの簡単な技能を身に付ける．（文部省，1999a；pp.49-50） |
| 小学校 第5･6学年 | ねらい | 攻守が入り交じって行うゲームの特性に応じて，チーム内の攻防の役割を分担し，パスやドリブルを使ってボールを運びシュートする技能や防御の仕方を身に付けてゲームをする．（文部省，1999a；p.78） | 攻守が入り交じって主に足を使って行うゲームの特性に応じて，チーム内の攻防の役割を分担し，パスやドリブルなどを使い，相手の守りをかわして攻撃する技能や防御の仕方を身に付けてゲームをする．（文部省，1999a；p.79） |
| | 技能 | (ア) 味方や相手の位置と距離に応じた的確なパスやドリブルをしたり，受けやすい位置に動いてボールを受け，味方にパスしたり，シュートしたりする．また，相手の攻撃を阻止するためのいろいろな防御の仕方を身に付ける．<br>(イ) 状況に応じたパスやドリブル，シュートなどの技能を習得し，ボールを操作する．<br>(ウ) トラベリング，ダブルドリブルなどのいろいろなルールについて理解し，審判をする．（文部省，1999a；p.78） | (ア) 攻守のポジションの動きを理解し，状況に応じてパスやドリブルなどを使ってボールを運びシュートする．また，相手の攻撃を阻止するためのいろいろな防御の仕方を身に付ける．<br>(イ) 状況に応じたパスやドリブル，シュートなどの技能を習得し，ボールを操作する．<br>(ウ) ハンドリング，プッシングなどのいろいろなルールについて理解し，審判をする．（文部省，1999a；p.79） |
| 中学校 | ねらい | チームの課題や自己の能力に適した課題をもってバスケットボールを行い，その技能を身に付け，作戦を生かしたゲームができるようにする．（文部省，1999b；p.44） | チームの課題や自己の能力に適した課題をもってサッカーを行い，その技能を身に付け，作戦を生かしたゲームができるようにする．（文部省，1999b；p.44） |
| | ゲーム | ゲームでは，集団的技能や個人的技能の程度に応じて，チームの人数，ゲームの時間，コートの広さ，ルールの扱い等について工夫し，作戦を立ててゲームができるようにする．<br>したがって，今もっている技能を活用してゲームを行い，集団的技能や個人的技能の高まりとの関連を図りながら，味方同士が協力し作戦を立てて相手チームに対応したゲームができるようにする．（文部省，1999b；p.45） | ゲームでは，集団的技能や個人的技能の程度に応じて，チームの人数，ゲームの時間，コートの広さ，ルールの扱い等について工夫し，作戦を立ててゲームができるようにする．<br>したがって，今もっている技能を活用してゲームを行い，集団的技能や個人的技能の高まりとの関連を図りながら，味方同士が協力し作戦を立てて相手チームに対応したゲームができるようにする．（文部省，1999b；p.47） |
| | 集団的技能 | 集団的技能については，チームの一人一人の能力に応じて攻防の仕方を工夫し，ゲームに生かすことができるようにする．<br>〈例示〉<br>(ア) オフェンス･･･速攻，セットオフェンス（カットインプレー，ポストプレー，スクリーンプレーなど）<br>(イ) ディフェンス･･･マンツーマンディフェンス，ゾーンディフェンス<br>（文部省，1999b；p.45） | 集団的技能については，チームの一人一人の能力に応じて攻防の仕方を工夫し，ゲームに生かすことができるようにする．<br>〈例示〉<br>(ア) 連携プレー<br>a　オフェンス･･･パスアンドラン（ワンツーパス，壁パスなど）<br>b　ディフェンス･･･カバーリング<br>(イ) 組織プレー<br>a　オフェンス･･･サイドアタック，中央突破攻撃<br>b　ディフェンス･･･ゾーンディフェンス　（文部省，1999b；p.47-48） |
| | 個人的技能 | 個人的技能については，攻防の仕方との関連を図りながら，ゲーム，集団的技能を組み立てることができるようにする．<br>〈例示〉パスとキャッチ，ドリブル，シュート（セットシュート，ジャンプシュート，ランニングシュート，ドリブルシュートなど）（文部省，1999b；pp.45-46） | 個人的技能については，攻防の仕方との関連を図りながら，ゲーム，集団的技能を組み立てることができるようにする．<br>〈例示〉キック，ドリブル，シュート（ドリブルシュート，センタリングからのシュートなど），ゴールキーピング（キャッチング，セービング，パンチング，スローイングなど），トラッピング，ヘディング，スローイング　（文部省，1999b；p.48） |
| 高等学校 | ねらい・ゲーム | バスケットボールでは，相手との攻防の中で，ボールを運び，ゴールにシュートして得点することを競うゴール型のゲームの特性を理解し，既習の集団的技能や個人的技能を活用して，学習段階に応じた作戦を立て，ゲームができるようにする．（文部省，1999d；p.47） | サッカーでは，相手との攻防の中で手を用いないでボールを運び，ゴールにシュートして得点することを競うゴール型のゲームの特性を理解し，既習の集団的技能や個人的技能を活用して，学習段階に応じた作戦を立て，ゲームができるようにする．（文部省，1999d；pp.47-48） |
| | 集団的技能 | 集団的技能としては，速攻，セットオフェンス，マンツーマンディフェンス，ゾーンディフェンス等での自己の役割を理解し，ゲームで生かせるようにする．（文部省，1999d；p.47） | 集団的技能としては，速攻，遅攻，マンツーマンディフェンス，ゾーンディフェンス，チームのシステム，ゴールキーパーとの連携等での自己の役割を理解し，ゲームで生かせるようにする．（文部省，1999d；p.48） |
| | 個人的技能 | 個人的技能としては，パス，キャッチ，ドリブル，シュート，フットワーク，フェイントなどを身に付けるようにする．（文部省，1999d；p.47） | 個人的技能としては，パス，トラッピング，ドリブル，ヘディング，タックル，シュート，スローイング，フェイント，ゴールキーピングなどを身に付けるようにする．（文部省，1999d；p.48） |

ように類型化して「技能内容」が示されたことから，コートの中を攻守入り交じって得点を競い合う形態のゲームにおける共通した動きに着目した考え方はあったのではないかと推察できるが，実際に「技能内容」として示されたものは，バスケットボールやサッカーといった種目固有の「技能」であった。したがって，「ゲーム」そのものを「楽しさ」の根源としながらも，それを実現するため「作戦」は「集団的技能」での動きにもとづいて立てられるものであるため，「集団的技能」を〈媒介項〉として重視する立場には変わりないことが考えられる。

### (3) 1998 年期学習指導要領における「ゴール型」ゲームの「技能内容」

表 1-6 は，1998 年期の各学校段階でのバスケットボールとサッカーの「技能内容」を示

している。ここでは，「技能内容」の位置づけは基本的に 1989 年期のものを引き継いで踏襲しているが，具体的な「集団的技能」の中味が変化している。例えば，中学校のバスケットボールでは，従前のものでは高校で示されていた「スクリーンプレー」が例示され，さらには中学校のサッカーでは「組織的プレー」として新たにオフェンスの「サイドアタック」が「集団的技能」として例示された。これは，競技として行なわれているバスケットボールやサッカーでは，この時期にはかなり高度に戦略や戦術，さらには技術を発達させており，従前の「集団的技能」の内容では現代的なゲームにそぐわない面があったと推察され，時代に即した「技能内容」を提示するようになったと考えられる。

また，小学校中学年ではボールゲームが「ゴール型」「ネット型」「ベースボール型」と類型化され，それぞれの型の特性に応じた指導がなされることが求められた。しかし，小学校高学年以降のバスケットボールやサッカーなどの具体的な種目の中で示されている「技能内容」は，従前と同様にそれぞれの種目固有の「技能」が示され，そこから共通する動きを見出すことは難しい。したがって，1989 年期のものと同様に，「ゲーム」そのものを「楽しさ」の根源としながらも，作戦の立案と実行を可能とする「集団的技能」の〈媒介項〉としての重要性は変化していないと思われる。

### (4) 2008 年期学習指導要領における「ゴール型」ゲームの「技能内容」

表 1-7 は，2008 年期の各学校段階でのゴール型ゲームの「技能内容」を示している。ここでは，小学校から高校まで一貫して「ゴール型」というカテゴリーで「技能内容」が示され，さらに種目固有の「技能」ではなくそれぞれのカテゴリーに共通すると考えられる「ボール操作」と「ボールをもたない動き」が明示された。これにより，ゲームの中でボールを持たないプレーヤーの役割の重要性を理解することが可能になり，戦術的内容が「技能内容」として明確に位置づけられるようになった。

しかしながら，発達段階に沿って「ボールをもたない動き」をみていくと，「ボールを持たない動き（小学校中学年)」→「ボールを受けるための動き（小学校高学年)」→「空間に走りこむなどの動き（中学校 1・2 年)」→「空間を作りだすなどの動き（中学校 3 年・高校入学年次)」→「空間を埋めるなどの連携した動き（高校入学年次の次の年次以降)」といったように，容易で単純な動きから複雑で難解な内容へと線形的に積み上げていくことでボールゲームの複雑な動きを段階的に習得させ，「ゲーム」の質を向上させていこうとする意図がみえる。このような流れは，「基礎」を積み上げていってそれらを「応用」

## 表 1-7　2008 年期における「ゴール型」ゲームの「技能内容」

| 学年 | | 区分 | 「ゴール型」の「技能内容」 |
|---|---|---|---|
| 小学校 | 第3・4学年 | ねらい | ゴール型ゲームでは，基本的なボール操作やボールをもたないときの動きによって，易しいゲームをすること．文部科学省，2008a；p.96） |
| | | ゲーム | (ア)コート内で攻守入り交じって，ボールを手や足で操作したり，空いている場所に素早く動いたりしてゲームをする．<br>(イ)ゴールにシュートしたり，陣地を取り合って得点ゾーンに走りこんだりするゲームをする．（文部科学省，2008b；p.51） |
| | | ボール操作 | 〈例示〉・ボールを持ったときにゴールに体を向けること．<br>・味方にボールを手渡したり，パスを出したりすること．（文部科学省，2008b；p.52） |
| | | ボールをもたない動き | 〈例示〉・ボール保持者と自分の間に守備者がいないように移動すること．（文部科学省，2008b；p.52） |
| | 第5・6学年 | ねらい | ゴール型では，簡易化されたゲームで，ボール操作やボールを受けるための動きによって，攻防すること．（文部科学省，2008a；p.99） |
| | | ゲーム | 攻撃側のプレーヤー数が守備側のプレーヤー数を上回る状態をつくり出したり守備側のプレーを制限したりすることにより，攻撃しやすく，また得点が入りやすくなるような簡易化されたゲームをする．<br>(ア) 投げる，受ける，蹴る，止める，運ぶといったボール操作をしたり，ボールを保持する人からボールを受けることのできる場所へ移動したりして，攻守入り交じったゲームができるようにする．<br>(イ) 攻撃側にとって易しい状況の中で，チームの作戦に基いた位置どりやボール操作によって得点できるようにする．<br>（文部科学省，2008b；p.73） |
| | | ボール操作 | 〈例示〉・近くにいるフリーの味方にパスを出すこと．<br>・相手にとられない位置でドリブルすること．<br>・得点しやすい場所に移動し，パスを受けてシュートなどをすること．（文部科学省，2008b；p.73） |
| | | ボールをもたない動き | 〈例示〉・ボールを保持する人と自分の間に守備者を入れないように立つこと．<br>・得点しやすい場所に移動し，パスを受けてシュートなどをすること．<br>・ボールを保持する人とゴールの間に体を入れて相手の得点を防ぐこと．（文部科学省，2008b；pp.73-74） |
| 中学校 | 第1・2学年 | ねらい | ゴール型では，ボール操作と空間に走りこむなどの動きによってゴール前での攻防を展開すること．（文部科学省，2008c；p.87） |
| | | ゲーム | 攻撃を重視し，空間に仲間と連携して走り込み，マークをかわしてゴール前での攻防を展開できるようにする．（文部科学省，2008d；p.84） |
| | | ボール操作 | 「ボール操作」とは，手や足を使ってボールを操作し，シュートやパスをしたり，ボールをキープすることなどである．シュートは味方から受けたボールを得点をねらって相手ゴールに放つことである．パスは味方にボールをつなぐことである．キープはボールを相手に奪われないように保持することである．<br>〈例示〉・ゴール方向に守備者がいない位置でシュートすること．<br>・マークされていない味方にパスを出すこと．<br>・得点しやすい空間にいる味方にパスを出すこと．<br>・パスやドリブルなどでボールをキープすること．（文部科学省，2008d；p.84） |
| | | ボールをもたない動き | 「空間に走りこむなどの動き」とは，攻撃の際のボールを持たないときに得点をねらってゴール前の空いている場所に走り込む動きや，守備の際に，シュートやパスをされないように，ボールを持っている相手をマークする動きのことである．<br>〈例示〉・ボールとゴールが同時に見える場所に立つこと．<br>・パスを受けるために，ゴール前の空いている場所に動くこと．<br>・ボールを持っている相手にマークすること．（文部科学省，2008d；p.84） |
| | 第3学年 | ねらい | ゴール型では，安定したボール操作と空間を作りだすなどの動きによってゴール前への進入などから攻防を展開すること．（文部科学省，2008d；p.91：文部科学省，2009b；p.64） |
| | | ゲーム | 仲間と連携してゴール前に空間を使ったり，空間を作りだしたりして攻防を展開できるようにする．（文部科学省，2008d；p.90：文部科学省，2009b；p.64） |
| | | ボール操作 | 「安定したボール操作」とは，ゴールの枠内に安定してシュートを打ったり，味方が操作しやすいパスを送ったり，相手から奪われず次のプレイがしやすいようにボールをキープしたりすることである．<br>〈例示〉・守備者が守りにくいタイミングでシュートすること．<br>・ゴールの枠内にシュートをコントロールすること．<br>・味方が操作しやすいパスを送ること．<br>・守備者とボールの間に自分の体を入れてボールをキープすること．（文部科学省，2008d；p.90：文部科学省，2009b；p.64） |
| 高等学校 | 入学年次 | ボールをもたない動き | 「空間を作りだすなどの動き」とは，攻撃の際は，味方から離れる動きや人のいない場所に移動する動きを示している．また，守備の際は，相手の動きに対して，相手をマークして守る動きと所定の空間をカバーして守る動きのことである．<br>〈例示〉・ゴール前に広い空間を作りだすために，守備者を引きつけてゴールから離れること．<br>・パスを出した後に次のパスを受ける動きをすること．<br>・ボール保持者が進行できる空間を作りだすために，進行方向から離れること．<br>・ゴールとボール保持者を結んだ直線上で守ること．<br>・ゴール前の空いている場所をカバーすること．（文部科学省，2008d；pp.90-91：文部科学省，2009b；p.64） |
| | その次の年次以降 | ねらい | ゴール型では，状況に応じたボール操作と空間を埋めるなどの連携した動きによって空間への侵入などから攻防を展開すること．（文部科学省，2009a；p.92） |
| | | ゲーム | 防御の状況に応じたパスやドリブル，ボールを保持したランニングなどのボール操作と仲間と連携して自陣から相手ゴール前へ侵入するなどの攻撃や，その動きに対応して空間を埋めるなどの防御の動きで攻防を展開する．（文部科学省，2009b；p.64） |
| | | ボール操作 | 「状況に応じたボール操作」とは，コート上の空間や味方の動きを見ながら，防御をかわして相手ゴールを攻めたり，味方が次に動く空間を予測してパスを送ったり，味方が相手の動きを見ながらボールをキープしたりすることである．<br>〈例示〉・守備者のタイミングをはずし，守備者のいないところをねらってシュートを打つこと．<br>・守備者の少ないゴールエリアに向かってトライすること．<br>・味方が作りだした空間にパスを送ること．<br>・ゴールに向かってボールをコントロールして運ぶこと．<br>・守備者とボールの間に自分の体を入れて，味方と相手の動きを見ながらボールをキープすること．（文部科学省，2009b；pp.64-65） |
| | | ボールをもたない動き | 「空間を埋めるなどの連携した動き」とは，攻撃の際は，シュートしたりパスをしたりトライしたりするために，相手の守備を見ながら自陣から相手ゴール前の空間にバランスよく侵入する動きのことを示している．また，守備の際は，空間を作りだす攻撃をさせないように，突破してきた攻撃者をカバーして守ったり，相手が味方の位置を確認して，ポジションを修正して守ったりする動きのことである．<br>〈例示〉・自陣から相手陣地の侵入しやすい場所に移動すること．<br>・シュートやトライをしたり，パスを受けたりするために味方が作りだした空間に移動すること．<br>・モールやラックから，味方と連携してボールをつなぐための動きをすること．<br>・ボール保持者がプレイしやすい空間を作りだすために，必要な場所に留まったり，移動したりすること．<br>・スクリーンプレイやポストプレイなどの味方が侵入する空間を作りだす動きをすること．<br>・得点を取るためのフォーメーションやセットプレイなどのチームの役割に応じた動きをすること．<br>・チームの作戦に応じた守備位置に移動し，相手のボールを奪うための動きをすること．<br>・味方が抜かれた際に，攻撃者を止めるためのカバーの動きをすること．<br>・一定のエリアからシュートを打ちにくい空間に相手や相手のボールを追い出す守備の動きをすること．（文部科学省，2009b；p.65） |

し，全体の「ゲーム」へ至るといった従前の学習指導要領の考え方を引き継いでいるととらえることができると考えられる。

## 第 3 節　これまでの学校体育におけるボールゲーム指導の成果と課題

戦後の学習指導要領におけるボールゲームの「技能内容」の取り扱い方は，系統的な体系が重視されるようになった 1958 年期以降では共通して「ゲーム」の質の向上が目指されてきた。しかし，ボールゲーム，特にコートの中で攻守が入り交じる「ゴール型」ゲームでは，各プレーヤーの動きが複雑に絡み合っているため，その中の一つの「技能」の要素を取り出して学習したとしても，「ゲーム」という全体の中ではそれを活用することは困難である。そのため，「ゲーム」とボール操作や身体操作の「技能」である「個人的技能」を結びつける〈媒介項〉として，実質的にチーム戦術やグループ戦術の内容である「集団的技能」を位置づけることで「ゲーム」の質を向上させることが可能になると考えられた。

そして，1973 年の指導資料においてボールゲームの「技能構造」が明示されたことで，「集団的技能」が〈媒介項〉として重要な役割を担うことが示された。このことは，「楽しい体育」期になって「技能」の側面をあまり強調しないようになったときでも，「作戦を工夫する」といった言葉で戦術的な内容を示している「集団的技能」の役割の重要性を示してきた。

「戦術的課題」を教育内容の中核に据えた「戦術学習」が欧米の影響を受けて日本で台頭してくるのは 1990 年代以降のことである。しかし，戦後の学習指導要領の中では，「戦術」という用語は使用されていないが，「集団的技能」という実質的に戦術的な内容を取り扱ってきており，この「集団的技能」がゲームパフォーマンスを向上させるために重要な役割を持つことが認識されていたという点で，従前の学習指導要領におけるボールゲームの「技能内容」を検討することは非常に重要であると考えられる。

一方で，戦術的課題の内容を示している「集団的技能」を，「ゲーム」と「個人的技能」をつなぐ〈媒介項〉として位置づけることによって，現行学習指導要領を含めて一貫して容易で単純なものから複雑で難解なものへと技能の要素を線形的に積み上げていくことで，全体の「ゲーム」を発展させるといったとらえ方がなされてきた。これは，一見誤りであるようにはみえないが，「ゲーム」全体から部分に切り分けた「個人的技能」や「集団的技

能」を要素的に積み重ねて全体の「ゲーム」を構築しようとしてもうまくいかないことは，すでに 1960 年代から指摘されてきており，「ゲーム」全体のとらえ方の指標を打ち出すことが必要であると考えられる。

現行学習指導要領におけるボールゲームの「技能内容」は，「ボール操作」と「ボールをもたない動き」で示され，従前のそれぞれの種目特有の「技能」ではなく，それぞれのカテゴリーに類似していて共通すると考えられる動きの習得がめざされるようになった。このことは，従前の学習指導要領になかった戦術の観点を新たに提供する画期的なものであるということができる。

しかし，「ゲーム」の質を向上させるために，「ゲーム」と「個人的技能」である「ボール操作」とを結びつける〈媒介項〉として，「ボールをもたない動き」を位置づけていることには変化がない。このような「技能内容」のとらえ方の問題点は，ボールゲームの楽しさや面白さは「ゲーム」そのものに内在されていて，得点をめぐる攻防という目的を達成するために戦術や技術が行使されるのであるが，「戦術的課題」を〈媒介項〉にすることで手段が目的化されてボールゲームの本質的な楽しさを変容させてしまう恐れがあるところにある。したがって，「ゲーム」の部分的要素を取り出すのではなく，「ゲーム」そのものの変容をとらえる観点を見出す必要があると考えられる。

また，ボールゲームは，相対する 2 つのチームが対峙し，相互に攻撃と防御をくり返しながら行われるものである。すなわち，一方のチームの攻撃が成功したということは，もう一方のチームの防御はうまくいかなかったという関係で成立している。したがって，「ゲーム」そのものをとらえようとするときには，ゲームにおける攻撃と防御の関係性を考慮しなければならないが，これまでの学習指導要領では，「ゲーム」の質の向上が目指されているにもかかわらず，攻撃の戦術的・技術的要素，あるいは防御の戦術的・技術的要素を容易で単純なものから複雑で難解なものへと線形的に示すにとどまっており，「ゲーム」そのものをどのように発展させていくべきであるかという観点が十分には示されていないと考えられる。

このようなことから，学校体育におけるボールゲームの指導において，全体としての「ゲーム」そのものが到達すべき段階（目標）と，その目標に到達するための内容や方法を検討することは，非常に重要であると考えられる。

# 第 2 章　「戦術学習」論の意義と課題

前章では，戦後の学習指導要領におけるボールゲーム領域での戦術的内容の取り扱いについて検討し，全体としてのゲームのとらえ方を明確にすることが必要であることが明らかになった。

ここでは，現行学習指導要領の背景にあるボールゲームの「戦い方」に着目した「戦術学習」論とそれにもとづいた授業実践から，学校体育における「戦術学習」論の意義と課題を明らかにする。

## 第 1 節　「戦術学習」とは何か

### 第 1 項　ゲーム理解のための指導法（Teaching Games for Understanding: TGfU）

いわゆるボールゲームの「戦術学習」は，イギリスにおける「ゲーム理解のための指導論（Teaching Games for Understanding：以下，TGfU と略する）」が 1980 年代に国際的な関心を集めたことを契機としている[1]。

イギリスのラフバラ大学のスタッフだった Bunker and Thorpe（1982）は，従来までのボールゲームの体育授業が高度に構造化された技術中心である，あるいは子どもの興味に依存したものであるとして，次のような問題点を指摘した[2]。

a) 「すること」が強調されるために，大部分の子どもたちが成功しないで終わっている。
b) ゲームについて「知ること」がほとんど保証されていない。
c) うまいとされるプレーヤーも柔軟性のない技能を身につけており，意思決定能力も乏しい。
d) 教師やコーチに依存しながらパフォーマンスを向上させている。
e) ゲーム（スポーツ）が社会の重要な楽しみの一つになっているにもかかわらず，「思

[1] 岡出美則（2004）ボールゲームを体育で学ばせる意義．体育科教育，52(14)：p.14.
[2] Bunker, D. and Thorpe, R. (1982) A model for the teaching of games in secondary schools. Bulletin of Physical Education, 18 (1): p.5.

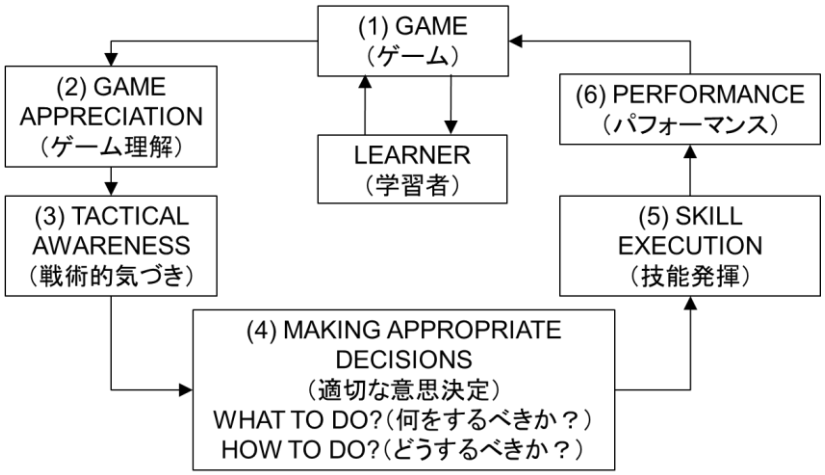



**図 2-1　TGfU におけるゲーム指導の手続きモデル**（Bunker & Thorpe, 1982: p.5）

考できる」観衆や「賢明な」管理者の育成に失敗している。

これらのことは，従来の授業では種目固有の技術の指導を重視し，さらにはその技術の必要性の根拠ではなく技術を使えるようにするための指導方法に教師の関心が向いていたことに原因があるとした。そして，戦術的な思考に授業が焦点化されることによって子どもたちはゲームが楽しいものであると認識するようになり，「戦術的気づき（Tactical Awareness)」にもとづく「適切な意思決定（Making Appropriate Decisions)」ができるようになると主張した。このようなことから，彼らは，ボールゲームにおける特定の戦術的課題が鮮明になるように，ルールやコート，人数などが修正されたゲームを行い，学習者がそのゲームを経験することで「戦術的気づき」を創出し，自身が必要とされている技術を認識できること，さらにはその技術を習得するための練習場面を設定することで，結果としてゲームパフォーマンスが向上する教授モデルを提案し（図 2-1)，以下のように説明した[3]。

(1)　「ゲームの形態（Game Form)」では，大人が行っている通常のゲームは長期的に目指すべき目標ではあるが，子どもたちには年齢や経験に適したさまざまなゲーム形態を導入することが必要であるとし，その際に重要なことは，ゲーム中に生ずる問題を提示するためにプレーするエリアや人数，使用する道具について慎

[3] *Ibid.*, pp.6-8.

重に検討しなければならない。

(2) 「ゲーム理解（Game Appreciation)」では，どんなに単純なものであろうと，子どもたちは当初からゲームのルールを理解すべきであり，ルールがゲームの時間やスペース，さらには得点方法を規定することになり，さらには必要とされる技術を決定づけることになり，ゲームの修正によって用いるべき戦術も連座して変化することになる。

(3) 「戦術的気づき（Tactical Awareness)」では，ルールに対する理解をうながした後には，問題点を提示してゲーム中に必要になる戦術について検討することが必要である。ここでは，ゲームに対する戦術的アプローチの基礎からどのゲームにも共通するプレーの諸原則が見出されなければならない。

(4) 「意思決定（Decision Making)」では，熟練したプレーヤーでは意思決定を下すのにほとんど時間を要しないが，ここでのゲームに対するアプローチでは「何をするべきか」と「どうするべきか」の判断を区別することによって，学習者と教師の双方が意思決定上の問題点を検討することができるとした。「何をするべきか（What to do?)」とは，意思決定するときには戦術的気づきが不可欠であるが，常に状況が変わるゲームの中で，それぞれが選択的注意，知覚等のサインを認識する能力や予測する能力は極めて重要であり，常に評価されるべきものであるとした。また，「どうするべきか？（How to do?)」とは，行使するための最適な方法を選択することであり，状況に即した決定が求められるものである。

(5) 「技能発揮（Skill Execution)」では，教師が必要だとした動きが実際に生み出された成果としてとらえられ，学習者ならびに学習者の限界，すなわち年齢や経験をふまえて評価されるものである。

(6) 「パフォーマンス（Performance)」では，学習者から独立した基準に照らして評価されるもので，それまでの過程から生み出される外的に観察可能な成果ととらえられる。そこで表出する反応の妥当性とともに，技術の効率を評価する指標ともなる。

このように，ゲームの中での学習者の「戦術的気づき」をふまえた「意思決定」によって，学習者たちはゲームへの関心が維持されてゲームに参加し続けるとした。そして，「戦術的気づき」と「意思決定」の能力を向上させるとともに，常に「技能発揮」と「パフォ

表 2-1　TGfU におけるボールゲームの分類システム

| 侵入型<br>（Invasion） | ネット・壁型<br>（Net/Wall） | 守備・走塁型<br>（Fielding/Run-scoring） | ターゲット型<br>（Target） |
|---|---|---|---|
| ハンドボール（FT）<br>バスケットボール（FT）<br>ネットボール（FT）<br>ハンドボール（FT）<br>アルティメットフリスビー（OET）<br>水球（FT）<br>アメリカンフットボール（OET）<br>サッカー（FT）<br>ラグビー（OET）<br>スピードボール（OET）<br>ホッケー（FT）<br>ラクロス（FT）<br>アイスホッケー（FT） | ＜ネット＞<br>バドミントン（I）<br>テニス（I）<br>卓球（I）<br>パドルテニス（I）<br>プラットフォームテニス（I）<br>バレーボール（H）<br>＜壁＞<br>スカッシュ（I）<br>アメリカンハンドボール（H）<br>パドルボール（I）<br>ラケットボール（I）<br>ハイアライ（I） | 野球<br>ソフトボール<br>ラウンダース<br>クリケット<br>キックボール | ゴルフ<br>クロッケー<br>ボウリング<br>カーリング<br>テンピンズ<br>スキットルズ<br>ビリヤード<br>スヌーカー<br>プール |

FT：Focused Target　　I：Implement
OET：Open End Target　　H：Hand

［Almond (1986), Werner & Almond (1990) をもとに筆者が作成］

ーマンス」を先導することになる「ゲーム」とそのルールから出発する点で，従来までの「技術習得中心」の指導方法と異なる点であるとし，ボールゲームにおける教えるべき内容がそれぞれの種目固有の「技術ベース」ではなく，ゲームでどのように動くべきかといった「戦術ベース」のものへと次元の問い直しが行われるようになった[4]。また，子どもたちによって取り組まれるべき「ゲーム」（図 2-1 に示された（1）の「ゲーム」）について，「子どもの年齢や経験に応じた多様なゲーム形式」が必要であり，「ゲームの中に含まれている課題を子どもたちに提示しようとする際には，コートやそのゲームに参加する人数，ゲームで使用される道具について注意深く配慮することが重要である」として，適切なゲーム場面を提供できれば大人のゲームに近似的なパターンを生み出すことができることを示唆し，新しいゲームでは要求される内容を慎重に再検討したゲームの修正が必要となることを指摘した[5]。

このような Bunker and Thorpe（1982）の研究を基盤に，1980 年代後半から TGfU の理論は発展していった。そして，学習者にどのような「戦術的内容」を学習させる必要があるのかを明確にする必要があるため，数多く存在するボールゲームを戦術的観点から分類することをはじめた。表 2-1 は，TGfU 理論の中で戦術的課題の類似性にもとづいてボー

[4] 岩田　靖（2000）ボール運動・球技の教材づくりに関する一考察―「課題ゲーム」論の「戦術中心のアプローチ」からの再検討―．体育科教育学研究，17(1)：p.12.
[5] Bunker and Thorpe, *op. cit.*, p.8.

ルゲームを分類したものである[6]。

侵入型（Invasion）ゲームは，同人数の 2 つのチームでコートやフィールドの中で混在してプレーをし，相手陣地に侵入してより多くの点数を競い合うゲームである。下位カテゴリーとして，ボールを扱い方（手や足，道具など）で分類でき，さらには特定のゴールを使用するものとゴールが空間に開かれたものとに分類することができるとした。

ネット・壁型（Net/Wall）ゲームは，ネットや壁によって互いのチームが分離されているゲームである。侵入型ゲームとは異なり，コートで対峙して相手に打ち返されないように攻撃するところに特徴があるとしている。下位カテゴリーとして，主に手を使用するものと道具を使用するものとに分類することができるとした。

守備・走塁型（Fielding/Run-scoring）ゲームは，攻撃側がフィールドの中でボールを打ち，守備側は相手が走って得点するのを防ぐようにフィールド内を守るゲームである。ここでは，キックボール以外は道具を使用して行なわれるものである。

ターゲット型（Target）ゲームは，特定の標的をねらってボールを当てるゲームで，ゴルフやボウリングといったものだけでなく，ビリヤードのような娯楽性の強いものも含むとしている。

このようなボールゲームの分類は，従来までの種目ごとの技術習得を中心としたゲーム指導ではなく，戦術的観点からとらえたボールゲームのカリキュラムモデルを志向したものであり，既存の種目という素材ではなく戦術レベルでゲーム指導の内容を体系化すべきことを示唆した。

さらに，TGfU 理論では，ボールゲームのカリキュラムを考慮するうえで，①サンプリング（Sampling），②修正―発達適合的再現（Modification - Representation），③修正―誇張（Modification - Exaggeration），④戦術的複雑さ（Tactical Complexity）の 4 つの原理を提示した[7]。①サンプリングは多種多様なゲームをその戦術的構造の観点から 4 つに類型化した分類論（表 2-1）の枠組みにもとづいて，カリキュラム上にどのようなボールゲームを選択するのかという素材選択の問題，②③の修正は選択されたボールゲームをどのように教材構成するかといった教材づくりの問題，④戦術的複雑さはカテゴリー内のボールゲ

[6] 表 2-1 は，Almond, L. (1986) Reflecting on themes: A games classification. In: Thorpe, R, Bunker, D. and Almond, L. (Eds.) Rethinking Games Teaching. University of Technology, Loughborough: pp.71-72. ; Werner, P. and Almond, L. (1990) Models of games education. JOPERD, 61(4): p.25. をもとに筆者が作成した。

[7] これらの訳語は，岩田（2000）の論に依拠した。Thorpe, R., Bunker, D. and Almond, L. (1986) A change in focus for the teaching of games. In: Piéron, M. and Graham, G. (Eds.) Sport Pedagogy: The 1984 Olympic Scientific Congress Proceeding, Vol.6. Human Kinetics, Champaign: pp.164-167. ; 岩田，前掲，p.14.

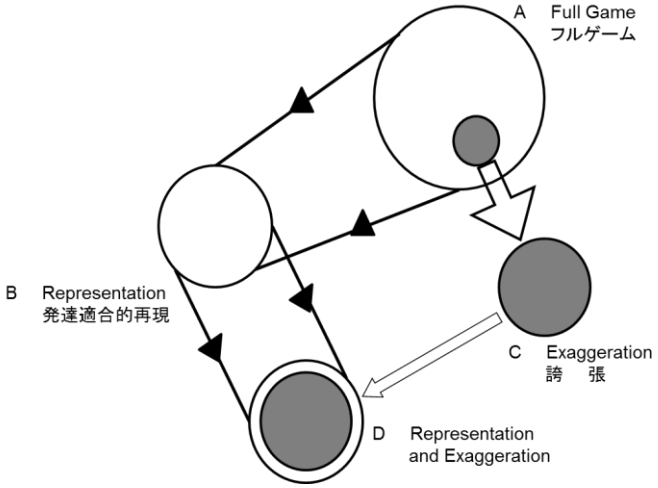



図 2-2　TGfU におけるゲーム修正の段階（Thorpe et al, 1986: p.166）

ームのカリキュラムにおける配列の問題として位置づけられる。TGfU では，「未熟なプレーヤーのために，特定の行動を促進，誇張，統制，排除していくゲームの修正」について以下のような観点を掲げた[8]。

1. 子どもや体格の小さなプレーヤーのためにより適切な道具を提供する。
2. より相応しいプレーおよびターゲットのエリアを提供する。
3. 学習やプレーのための安全な環境を提供する。
4. ゲームの技術的な要素の練習機会を最大限に提供する。
5. 戦術的気づきによるプレーの能力の向上を促進する。
6. 協力やチームワークに向けての機会を増大させる。
7. 成功や達成度を知る機会をより多く提供する。
8. ゲームでの負担を軽減する。
9. ゲームをスピードアップさせる。
10. プレーヤーの能力や体格による優位性を減少させる。
11. 特定の側面によるゲームの優位性を減少させる。
12. ゲームの全体像のよりよい理解を保障する。

[8] Ellis, M. (1986) Modification of games. In: Thorpe, R., Bunker, D. and Almond, L. (Eds.) Rethinking Games Teaching. University of Technology, Loughborough: pp.75-77.

そして，ゲームの修正には，図 2-2 のような段階をふまえることを指摘した[9]。

A.フルゲーム（Full Game）は，すべての固有の技術や戦術を備えた大人によってプレーされるゲームであるが，子どもたちにこのようなゲームをそのまま提示するのは困難であるため，B.発達適合的再現（Representation）による修正が求められる。これは，大人のゲームの戦術的複雑さは保持しつつも子どもが技術的・身体的に未熟なために遭遇する問題を軽減したゲームで，ここでは大人のゲームと同様の戦術的構造を有しながらも，子どもの身体の大きさや年齢，能力に適合したプレーが展開されるようなゲームをつくることが求められるのである。そして，多くの場合は，コートの大きさや用具の工夫を伴いながらゲームの参加人数を減少させていくことによって，「ミニゲーム」化が図られていくことになった。

しかしながら，このようなミニゲームの範囲においては，その戦術的複雑さを大人のゲームから引き続き持ちこむことになるため，子どもたちが真にそのゲームを理解するには十分ではないと指摘した。そして，C.誇張（Exaggeration）による修正によって，そのゲームの本質的形式を与える基本的ルールは提示されつつも，戦術的内容が誇張されるような副次的ルールを導入し，子どもたちが探求すべき戦術的課題が明確に示されるようにすることが必要であるとした。このような発達適合的再現および誇張によって修正されたゲームを創出させることが重要であり，教師には「戦術的内容を誇張する適切なゲーム修正の選択ならびにその修正をフルゲームに類似させるように組み込む能力」が必要となることを指摘し[10]，従来までの基礎技術から応用技術を積み上げていってゲームへと導く指導から，ゲームの理解を通して意味ある技能の発揮を導く学習指導への転換の必要性を強調した。

このように，TGfU におけるゲーム指導理論は，従来までのゲームでの要素的な技術指導，あるいはゲームにだけに依存した指導に対する批判から出発し，ゲームにおける戦い方，すなわち戦術を教育内容に位置づけたことに大きな意義があると考えられる。このことは，学習者たちがゲームにおいて自らの「技能発揮」をすることと同時に，ゲームの戦い方を理解して知識を身につけることによって，現代社会の重要な価値を有するボールゲームの「スポーツ文化」を継承・発展させる担い手を育成することが目指されており，ボールゲーム指導における画期的な観点を与えることになった。

---

[9] Thorpe et al., *op. cit.*, p.166.
[10] *Ibid.*, p.166.

### 第２項　戦術アプローチ（Tactical Games Approach）

TGfU による戦術を中心としたゲーム指導論は，イギリスだけでなく世界各国に大きな影響を与えていった[11]。特に，アメリカでは，1980 年代後半に TGfU 理論を基盤としながら「戦術アプローチ（Tactical Games Approach）」といった「戦術学習モデル」が提唱されるようになった。

ここでは，TGfU と同様に，従来までのボールゲーム指導における技術と戦術を切り離した指導を批判し，「戦術アプローチ」では技術練習を適切な時期に行うことやゲームにおける戦術的状況の中で技術を用いることを強調し，戦術と技術を関連づけることが試みられてきた。そして，「戦術アプローチの目的は，生徒のゲームパフォーマンスを向上させること」であり，「そこでは，戦術的気づきと技能の発揮とを結びつけることが意図される」[12] として，学習者たちがゲームパフォーマンスを発揮するときに重要な意味をもつ「戦術的気づき」がゲーム中に生じる戦術的課題を識別したり，それらを問題解決に向けて適切な反応を選択したりする上で必要な能力と位置づけた。

「戦術アプローチ」を推し進める論拠として，①すべての生徒に大きな関心と興奮をもたらす，②戦術的知識を多くもつことで意味のあるゲームパフォーマンスの向上につながる，③ゲームでのプレーを理解して意味のあるパフォーマンスをすることによって他のゲームの戦術的知識に効果的に転移する能力を発達させることができる，といった三点をあげ[13]，TGfU 理論による戦術中心のゲーム指導の必要性を基盤としながら，TGfU では言及されてこなかった発達段階や年齢に適合した具体的なゲームの特定や系統性，指導方法などを追求するようになった。

「戦術アプローチ」では，戦術に焦点をあててゲームの指導をするときには，適切な「戦術的課題（tactical problems）」を特定して分類できる理論的枠組み（フレームワーク）が必要であり，そのフレームワークの中から素材を選択することによって学習者たちのゲー

---

[11] ドイツやアメリカといった欧米諸国だけでなく，オーストラリアやニュージーランド，さらにはアジア・太平洋地域にも影響を与えていることが報告されている。岡出美則（1998g）ドイツにみる戦術学習①―指導要領の球技領域で扱われる素材とそこで扱われる戦術―．体育科教育，46(16)：54-56.；岡出美則（1998h）ドイツにみる戦術学習②―戦術学習の授業構想―．体育科教育，46(18)：54-56.；本橋美佳（1998a）アメリカのスポーツ教育にみる戦術学習①―教材づくり―．体育科教育，46(13)：66-68.；本橋美佳（1998b）アメリカのスポーツ教育にみる戦術学習②―戦略・作戦づくり―．体育科教育，46(14)：67-69.；Launder, A. G.（2001）Play practice. Human Kinetics, Champaign.；Liu, Y. R.（2010）Asian-Pacific perspectives on analyzing TGfU. In: Butler, J. I. and Griffin, L. L.（Eds.）More Teaching Games for Understanding: Moving Globally. Human Kinetics, Champaign: pp.15-29.

[12] グリフィン，L.・ミッチェル，S.・オスリン，J.，高橋健夫・岡出美則監訳（1999）ボール運動の指導プログラム―楽しい戦術学習の進め方―．大修館書店：p.6.

[13] 同上，pp.6-9.

表 2-2　小学校段階の侵入型ゲームにみられる戦術的課題，動き方ならびに技術

| 戦術的課題 | ボールをもたない動き | ボール操作の技術 |
|---|---|---|
| 〈 攻　撃 〉 | | |
| ボールキープ | ボール保持者へのサポート<br>パスをもらうための判断 | ボールをパスする，レシーブする |
| 守備の突破とゴールへの攻撃 | 前進するためのターゲットの使い方<br>シュートかドリブルかの判断 | ボールを保持しながらの動き<br>シュート<br>フェイク<br>緩急をつけたスピード |
| 守備から攻撃への切りかえ | スペースへの移動（いつ，どこへ動くかの判断） | 素早く攻撃に転じるパス |
| 〈 守　備 〉 | | |
| スペースを守る | ポジションを守る<br>フットワーク<br>ボール保持者へのプレッシャー | |
| ゴールを守る | ゴールを守るポジション | ゴールを守る（シュートを止める，クリアをする） |
| ボールをとる | リバウンド（相手の動きを押さえ込む） | リバウンド（ボールをとる）<br>タックルとボールの奪取 |
| 〈リスタート・プレー〉 | | |
| ゲーム開始時 | サポートできるポジション | プレーを開始する |
| サイドラインからのリスタート | サポートできるポジション | プレー再開の場所にボールを置く<br>素早いリスタート |
| エンドラインからのリスタート | サポートできるポジション | プレー再開の場所にボールを置く<br>素早いリスタート |
| 反則によるリスタート | サポートできるポジション | プレー再開の場所にボールを置く<br>素早いリスタート |

［Mitchell et al. (2013, p.66) をもとに筆者が作成］

ムや技術に精通できるとして，「戦術的課題」やこれらの問題解決に必要な「ボールをもたない動き（off-the-ball movement）」と「ボール操作の技術（on-the-ball skills）」を示すことが可能になると指摘した[14]。表 2-2 は，先述の表 2-1 で分類された侵入型ゲームに共通する小学校段階での「戦術的課題」，「動き方（movements）」ならびに「技術（skills）」を示したものである[15]。ここでは，表 2-1 で戦術的観点から分類したそれぞれのカテゴリー内のボールゲームにおいては内包する「戦術的課題」に共通するものがあり，侵入型ゲームでは表 2-2 のようにいかにして「ボールを保持し続けるのか」「ゴールへ攻撃するのか」「攻撃できるスペースを生み出すか」「そのスペースを有効に利用するか」といった漸進的に複雑

[14] 同上，pp.9-10.

[15] Mitchell, S. A., Oslin, J. L. and Griffin, L. L. (2013) Invasion games at the elementary level. In: Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach for Ages 7 to 18. 3rd Ed. Human Kinetics, Champaign: pp.65-66.

表 2-3　小学校段階にみられる戦術的複雑さのレベル

| 戦術的課題 | レベルⅠ（最大3対3） | レベルⅡ（最大4対4） | レベルⅢ（最大6対6） |
|---|---|---|---|
| 〈 攻　撃 〉 | | | |
| ボールキープ | ボールをパスする，レシーブする<br>パスをもらうための判断 | ボールをパスする，レシーブする<br>ボール保持者へのサポート | |
| 守備の突破とゴールへの攻撃 | シュート<br>ボールを保持しながらの動き<br>シュートかドリブルかの判断 | シュート<br>フェイク | 前進するためのターゲットの使い方<br>シュート<br>フェイク<br>緩急をつけたスピード<br>ボールを保持しながらの動き |
| 守備から攻撃への切りかえ | | | スペースへの移動（いつ，どこへ動くかの判断）<br>素早く攻撃に転じるパス |
| 〈 守　備 〉 | | | |
| スペースを守る | | ポジションを守る<br>フットワーク<br>ボール保持者へのプレッシャー | |
| ゴールを守る | | ゴールを守るポジション | ゴールを守る（シュートを止める，クリアをする） |
| ボールをとる | | | タックルとボールの奪取<br>リバウンド（ボールをとる）<br>リバウンド（相手の動きを押さえこむ） |
| 〈 リ ス タ ー ト ・ プ レ ー 〉 | | | |
| ゲーム開始時 | プレーを開始する | サポートできるポジション | |
| サイドラインからのリスタート | プレー再開の場所にボールを置く | サポートできるポジション | 素早いリスタート |
| エンドラインからのリスタート | プレー再開の場所にボールを置く | サポートできるポジション | 素早いリスタート |
| 反則によるリスタート | プレー再開の場所にボールを置く | サポートできるポジション | 素早いリスタート |

［Mitchell et al. (2013, p.67) をもとに筆者が作成］

さを増す「戦術的課題」を解決していく必要があることを指摘した。そして，それぞれの「戦術的課題」には「ボールをもたない動き」と「ボール操作の技術」の 2 つの側面が含まれており，ゲームの中でどのような戦術的な問題が生じるのか，さらにそれらの問題を解決するためにはどのような「ボールをもたない動き」や「ボール操作の技術」が必要になるのかということを考えることが可能になるとした。そして，ゲーム指導においては，実際のゲームの中でプレーヤーがボールを保持するのはほんのわずかな時間であり，ほとんどの時間は攻撃あるいは防御のために適切なポジションに動いて，いかにしてゲームに貢献すべきかの意思決定を行なっているということから，学習者のゲームパフォーマンスを最大限に伸ばそうとするならば「ボールをもたない動き」の指導が重要であることを強調した[16]。

それぞれのゲームにおける重要な「戦術的課題」やそれに関連する「技術」を示すこと

[16] グリフィンほか，前掲，pp.10-11.

ができたならば，次に学習者の発達段階や年齢に応じて「戦術的複雑さのレベル（level of tactical complexity）」を対応させる必要があるとした。例えば，表 2-2 でいえば，ボールを保持したりゴールへシュートをしたりすることは直接得点に関係する動きであるために初心者でも理解しやすいが，ボールやゴールのないスペースへいつ，どのように動いたらよいのかといったことは容易には理解することはできないと考えられる。したがって，そのときの学習者たちの認識段階に応じて「戦術的複雑さのレベル」を対応させ，指導する単元でどの程度の戦術的複雑さのゲームを提示するのかを考慮することが重要であるとした[17]。表 2-3 は，小学校段階での侵入型ゲームにおける「戦術的課題」を，その複雑のレベルで 3 つの段階に区分して示したものである[18]。そして，それぞれの段階に応じた「戦術的課題」が明確になるように誇張して修正したゲームを学習者たちに提供することで，学習者たちの「戦術的気づき」をうながすことになり，さらには学習者たちの「戦術的気づき」の高まりに応じてゲーム理解に「戦術的複雑さ」を加えていって，ゲームの中に複雑な「戦術的課題」を次第に加えていくようにすべきであると主張した[19]。すなわち，最初の段階では，直接的に得点と関係する動きを中心とした「戦術的課題」となる単純な形態でのゲームを提供し，学習者たちはボールを保持しながらゴールへと攻撃すること，単純な方法でゲームをリスタートする動きを理解すればよいとした。

そして，これらの動きの必要性を理解させたあとに，その「戦術的課題」を解決するための「ボール操作の技術」（ボールをパスする，シュートなど）を指導すべきとした。また，学習者たちのゲームに対する理解や技能を高めることができたならば，次の段階（レベルⅡ）ではボールを保持し続けるためにボールをもたないプレーヤーがボールを保持したプレーヤーをサポートするためにスペースを活用する動きの必要性が求められ，同様にスペースやゴールの防御の必要性も生じてくるため，より複雑な「戦術的課題」を提供できるように修正されたゲームを提供することで次の段階への発展をうながすとした。そして，その次の段階（レベルⅢ）では，攻撃に際して意図的にスペースを創り出して利用する，あるいは防御の際に相手にスペースを与えないといった「戦術的課題」の解決が主題となり，それを提供するようなゲームの修正が必要であることを指摘した[20]。

このように，「戦術アプローチ」では，初心者の段階では得点をするあるいは得点を防ぐといったことに関連した基礎的な「戦術的課題」からはじめるべきだとし，「戦術的課題」

[17] 同上，p.11.
[18] Mitchell et al., *op cit.*, pp.66-67.
[19] グリフィンほか，前掲，pp.11-12.
[20] 同上，pp.11-13.

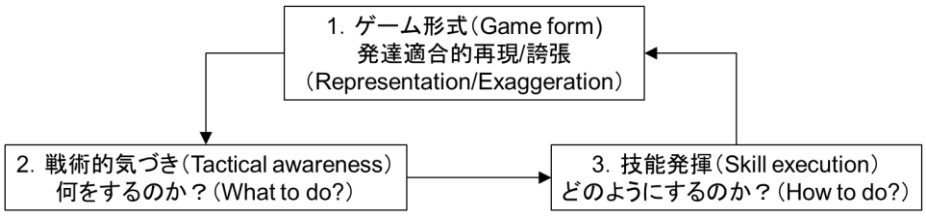



**図 2-3　ゲーム指導の戦術アプローチモデル（グリフィンほか，1999：p.14）**

に対するより複雑な解決法に取り組むようになるにしたがって，そのゲームは次第に成熟したものへと発展していくことを示唆した。

これまで述べてきたように，「戦術アプローチ」の中で重要視していることは，体育授業の中で，戦術的気づきに向けていかに指導するか，ということである。そのため，ボールゲームの指導では，具体的な「戦術的課題」を導くために人数を少なくしたりコートを狭くしたりした修正されたゲームを用意する必要があり，「戦術的課題」を解決するための批判的思考と問題解決をうながす教師の発問が重要になることを指摘した。

「戦術アプローチ」では，TGfU のゲーム指導の手続きモデル（図 2-1）を基盤として，図 2-3 のようにその指導過程をよりわかりやすく示すために 3 つのステージにまとめた[21]。このモデルでは，「戦術的気づきに向けた指導では，まずゲームから出発すべきである」という立場をとっているとした。そして，そこでのゲームでは，進んだゲームの形態が出現するように「修正されたゲーム」あるいは学習者たちに「戦術的課題」を意識させることをねらった「誇張されたゲーム」である必要性を指摘した。すなわち，学習者たちの発達段階に適応したゲーム形態，コートの大きさやプレーヤーの人数，適用する用具などの諸条件を考慮する必要性を示唆した。

また，修正されて誇張されたゲームによって学習者たちの戦術的思考をうながすためには，教師による発問も重視された。ゲームのルールを改変することでプレーヤーが「この状況の中で成功させるためには何を行わなければならないのか」という問題を浮き彫りにすることが可能になり，教師がそれを学習者たちに直接的に発問を投げかけることによって「戦術的課題」を明確に理解させることができると考えられた。したがって，「戦術的課題」を解決するためにはそのための技能習得の必要性を理解させるような教師による発問が重要になることを示唆した。

従来までのゲーム指導では，ボール操作技術の指導が中心であったため，ゲームと直接

[21] 同上，p.14.

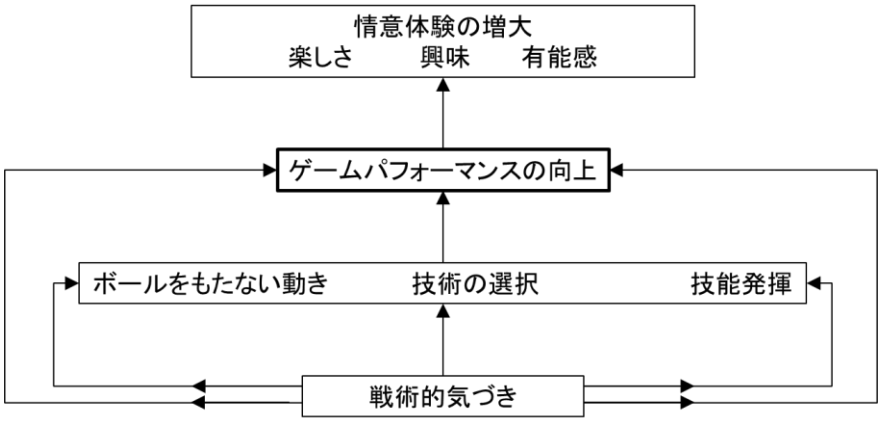



**図 2-4　「戦術アプローチ」で予想される学習効果（グリフィンほか，1999：p.198）**

的に関係するとは限らないボール操作技術の習得と「技能発揮」が評価の対象となっていた。「戦術アプローチ」では，ゲームを指導する際に，そこでねらいとする学習成果が何であるかという点に着目して，第 1 の目標である「ゲームパフォーマンス」を評価の対象とした。

図 2-4 は，「戦術アプローチ」によってもたらされると予想される学習効果とそれらの関係を図式化したものである[22]。ここでは，「戦術アプローチ」の第 1 の目標である「ゲームパフォーマンス」の向上が楽しさや興味，有能感といった情意体験を増大させており，その「ゲームパフォーマンス」の向上は「戦術的気づき」によってもたらされるとした。そして，「ゲームパフォーマンス」と「戦術的気づき」との結びつきは，「ボールをもたない動き」，「技術の選択」，そして「技能発揮」を経て生じ，これらのいずれの能力が向上しても「ゲームパフォーマンス」は高められるとした。

このように「ゲームパフォーマンス」が「戦術アプローチ」の中核的な学習効果であるとすると，ゲーム中のパフォーマンスを効率的に評価する必要性が生じることを指摘し，複雑で多くの要因が関係しているゲームパフォーマンス行動を観察・コード化する道具として，「ゲームパフォーマンス評価法 (Game Performance Assessment Instrument : 以下，GPAI と略する)」を開発した。ここでは，「ゲームパフォーマンス」を評価するためには，プレー中の「ボールをもたない動き」と「ボール操作の技術」の双方を観察する必要があるとして，ゲーム中の戦術的課題を解決する能力である「意思決定」，「適切な動き」，「技能発揮」の関わる複数の行動から，表 2-4 のように「ゲームパフォーマンス」の構成要素を

[22] 同上，p.198.

表 2-4　「ゲームパフォーマンス」の構成要素（グリフィンほか，1999：p. 200）

| | カテゴリー | 構成要素の定義 |
|---|---|---|
| ① | ベース | ある技能を発揮し，次の技能を発揮するまでの間のホームポジションあるいはリカバリーポジションへの適切な戻り。 |
| ② | 調整 | ゲームの流れに応じた，オフェンスあるいはディフェンスのポジション調整の動き。 |
| ③ | 意思決定 | ゲーム中にボール（あるいはシャトルなど，ボールの相当するもの）などを操作して何を行うべきかに関する適切な選択。 |
| ④ | 技能発揮 | 選択した技術の有効な実行。 |
| ⑤ | サポート | 味方チームがボールを保持している場面で，パスを受けるポジションへ移動するボールを持たない動き。 |
| ⑥ | カバー | ボールを保持している味方のプレーヤーやボールに向かって移動している味方のプレーヤーに対するディフェンス面での支援。 |
| ⑦ | ガード/マーク | ボールを保持している相手プレーヤー，もしくはボールに向かって移動している相手プレーヤーに対するディフェンス。 |

7 つのカテゴリーに分類し，これらの構成要素を観察することによって「ゲームパフォーマンス」の評価が可能になるとした[23]。そして，「ゲームパフォーマンス」を評価する際には，観察者が指導する内容に即してこの 7 つの構成要素から評価基準を選択し，それぞれの要素の観点から表出した行動が「適切」か「不適切」か，あるいは「有効」か「非有効」かを観察することによって「ゲームパフォーマンス」を評価した[24]。このように，GPAI では，学習させる内容とレベルに応じて構成要素のカテゴリーを抽出することが必要になり，指導と評価の一体化を志向したゲーム観察法であった。

「戦術アプローチ」では，TGfU のゲーム指導理論をより具体的・実践的に発展させ，ゲームにおける学習者の「戦術的気づき」が「ボール操作技術」の必要性を自覚させるだけではなく，「ボールをもたない動き」といった戦術的行動の重要性を理解させることで「ゲームパフォーマンス」を向上させることを指摘したことは，非常に大きな意義があると考

[23] 同上，p.200.

[24] 例えば，ボールを保持し続けることと，ゴールを攻撃することをねらいとするサッカーの授業の場合，抽出される構成要素は「意思決定」「技能発揮」「サポート」となる。それぞれの評価基準は，「意思決定―プレーヤーがフリーのチームメイトにパスをしようとする，適切なタイミングでシュートしようとする」，「技能発揮―レシーブ：パスされたボールのレシーブコントロール／パス：ボールがターゲットにとどく，シュート：頭の高さより低いボールをターゲットにあてる」，「サポート―プレーヤーがパスをもらうために適切なポジションにとどまったり移動したりして，ボール保持者のサポートをする」と設定される。そして，学習者たちがそれぞれの構成要素の観点から「適切」「有効」あるいは「不適切」「非有効」の動きの数を記録し，次のようなゲームパフォーマンス指標を例示した。
意思決定の指標（DMI: Dicision Making Index）＝適切な意思決定の数÷不適切な意思決定の数
技能発揮の指標（SEI: Skill Execution Index）＝有効な技能発揮の数÷非有効な技能発揮の数
サポートの指標（SI: Support Index）＝適切なサポートの動きの数÷不適切なサポートの動きの数
ゲームパフォーマンス＝（DMI＋SEI＋SI）÷3
ここでの指標は，高くなるほどより適切で有効な動きをしていたことを示しているが，これは相対的な評価であるため，どのような観点から観察・評価するかによってそのとらえ方は十分に注意する必要があることを指摘している。同上，pp.200-203.

えられる。

一方で，「戦術アプローチ」では，より具体的・実践的なゲーム指導の理論を簡潔に示そうとしているために，学習者の「ゲームの理解」の重要性を軽視しているようにも見受けられる。例えば，TGfU での 6 ステージのゲーム指導モデル（図 2-1）では，学習者の「ゲーム理解」がそのゲームで必要とされる技術や戦術を規定するために，(2)「ゲーム理解」の重要性を指摘しているが，「戦術アプローチ」による 3 ステージのゲーム指導モデル（図 2-3）ではこれが省略されてしまっているために，学習者の「ゲーム理解」の必要性ではなく，指導者側の意図した技術や戦術が発揮できるように「修正されたゲーム」や「誇張されたゲーム」を学習者に提供することが強調されているような誤解を生じさせかねない。

また，さまざまなボールゲームでの「戦術的課題」とその複雑さのレベルを示しているが，これらの課題は初心者を想定したものではなく熟練者同士が繰り広げる高度なゲームからとらえられている[25] ために，学習者の発達段階に応じて容易で単純な「戦術的課題」から複雑で難解な「戦術的課題」へと線形的に積み上げていくことで，全体としてのゲームへと至るというゲーム指導観がうかがえる。このことは，従来までの「基礎」から「応用」，そしてゲームへと発展させようとした技術中心主義的なゲーム指導観と類似するものであると思われ，従来までのゲーム指導の問題点を十分に克服しきれていないと考えられる。

### 第 3 項　わが国における「戦術学習」論

このような TGfU や「戦術アプローチ」をうけて，わが国においても 1990 年ごろからボールゲーム指導において「戦略」「作戦」「戦術」に着目した研究がなされるようになってきた。その背景には，1990 年代からの教育改革の推進により，「体育科では子ども達に何を保証しようとしているのか」「体育科の存在根拠はどこにあるのか」といった，新しい体育の考え方に立脚した体育の教育内容の体系や運動の教材価値について再検討の必要性に迫られたことがあった[26]。また，従来まで 2 つのボールゲームの指導法，すなわち一つは個人的な基礎技術の習得からはじめて集団的な技術・戦術へと発展させる，いわゆる「基礎」から「応用」へと移行させる方法，もう一つはゲームを楽しませることを中心にすえた方法であるが，かねてより両者ともにゲーム全体の質が向上しないことが指摘されており，

[25] 土田了輔（2011a）学校体育におけるボールゲームの指導理論―学習内容の開発研究―．ブイツーソリューション：p.54.
[26] 高橋健夫（1993）これからの体育授業と教材研究のあり方―「運動の教育」と教材選択の基準―．体育科教育，41(4)：p.18.

「戦術学習」論は新たなゲーム指導の観点として期待された。ここでは，欧米のゲーム指導理論である戦術アプローチにもとづいた「戦術学習」論と，TGfU でのゲーム修正モデルにもとづいた「ゲーム修正・誇張」論についてについて検討する。

### (1)「戦術アプローチ」にもとづいた「戦術学習」論

岡出（1994）は，学校体育のボールゲームの指導において，その「教科内容」としての戦術を知識の体系として抽出することの必要性を説き，①できない原因を才能ではなく，学習の結果に求めることができる，②「戦略」「作戦」「戦術」をスポーツができることと一応切り離し，見るものとしてのスポーツの創造に寄与するために必要な教養として明確に位置づけることができる，③「教科内容」と「教材」「教具」の関係を目的と手段の関係として明確にできる，すなわち個々の種目の練習形態は，特定の戦術指導のための手段として位置づけられる，といった 3 つの点において戦術を学習する意義を指摘した[27]。そして，「スポーツのおもしろさを支える戦術を教科内容として位置づけ，戦術をその階層性にもとづいて構造的・段階的に理解することを可能にするという意味において」ボールゲームが価値ある素材として選択されることになり，スポーツ（ゲーム）の構成要素としての「戦略」「作戦」「戦術」をセットにして知識として学ばせていく学習を構築する必要性が求められた[28]。

このように，わが国においてもボールゲームの教育内容の体系や運動種目（素材）の教育的価値について議論がなされるようになった。特に，教育内容の体系化を図るために，ボールゲームの分類の視点について問われるようになった。高橋（1993）は，ボールゲームの教育内容として戦術的行動を重要な視点としてとらえ，その構造的特性にもとづいて表 2-5 のようにボールゲームの分類をし[29]，そこで共通する「戦術的課題」を教育内容の中

---

[27] 岡出美則（1994）体育科教育からみたスポーツの戦術―教科内容としての戦術とその指導方法―．体育の科学，44(7)：p.509.

[28] 吉田文久（1997b）何を，球技で教えるのか．体育科教育，45(17)：35.

[29] 高橋，前掲，p.21. なお，このような高橋（1993）の分類論をうけ，その後さまざまな観点にもとづいたボールゲーム分類論が展開されている。主なものとしては，「戦術の形」からとらえたもの（佐藤，1995，1997a，1997b），系統的なカリキュラム構成の視点からとらえたもの（林・後藤，1997；武隈，1998，1999，2007；後藤・北山，2005），「ゲーム構造」に着目したもの（廣瀬・北川，1999；廣瀬，1999；鈴木ほか，2003；鈴木ほか，2010）など，現在においてもボールゲームの分類に関する議論が多くなされている。佐藤　靖（1995）わが国における球技の分類論の問題性．秋田大学教育学部紀要教育科学部門，47：123-136.；佐藤　靖（1997a）「球技」の特性と分類に関する研究―中学校学習指導要領の分析を中心に―．スポーツ教育学研究，17(1)：1-14.；佐藤　靖（1997b）球技の分類を考える．体育科教育，45(17)：26-29.；林　修・後藤幸弘（1997）ボールゲーム学習における教材配列に関する事例的検討―小学校中学年に配当する過渡的相乱ゲームを求めて―．スポーツ教育学研究，19(1)：105-116.；武隈　晃（1998）「ボールゲーム」における分類論の成熟に向けて．体育科教育，46(17)：31-33.；武隈　晃（1999）ボールゲームの内容構成と分類論．体育科教育，47(5)：19-21.；武隈　晃（2007）種目主義を超えたボ

表 2-5　高橋（1993）による集団的球技の分類

| | Ⅰ．攻守入り乱れ系 | | Ⅱ．攻守分離系 | | Ⅲ．攻守交代系 |
|---|---|---|---|---|---|
| | ①シュートゲーム型 | ②陣取りゲーム型 | ①連携プレイ型 | ②攻守一体プレイ型 | |
| 運動例 | ハンドボール，バスケットボール，サッカー，ホッケー，セストボール，ポートボールなど | ラグビー，アメリカンフットボール，タッチフットボールなど | バレーボール，ゴルフボール，プレルボール，インディアカなど | テニス，バドミントン，卓球，スカッシュ，ラケットボールなど | 野球，ソフトボール，フットベースボール，ハンドベースボールなど |
| 特徴 | 敵味方が入り乱れてボールを奪い合い，パスやドリブルを用いてゴールにシュートすることが中心的な課題になる。この課題を主として手で行うか，足で行うか，ラケットやスティックで行うかによって，またゴールの形によって多様なスポーツに分かれるが，その戦術的行動では類似するところは多い。 | 敵味方が入り乱れてボールを奪い合い，パスを用いてゴールにボールを持ち運ぶことは中心的な課題になる。シュート型の運動とは異なった陣取りのための戦術が意義を持つ。また，ゲームの中断後，1回1回明確な戦術的組み立てが可能であり，その戦術的行動がゲームの中核的役割を果たすというところにも大きな特徴がある。 | 敵味方のコートがネットやラインで区分されており，攻守がはっきりしている。したがって，1回1回自陣内での防御や攻撃の組立が可能になる。レシーブ，パス，トス，アタックが基本的な連携プレイである。 | 敵味方のコートがネットやラインで区分されているが，攻守が一体化して展開され，自陣内での複数人数での組立が許されない。通常，ラケットを用いて行われ，チームは一人ないし二人であり，対人スポーツとしてカテゴライズされることが多い。個人的な技術や戦術の占める部分が強い。 | 中心的な攻撃は一人で打つ，蹴る，投げるなどの個人的技術によって行われ，走塁して得点を得る。防御は複数の人数によって行われ，捕球，送球の技術を用いて行われる。 |

心に据えることを提案した。

このような分類論にもとづき，現行学習指導要領におけるボールゲーム領域では，学校段階を問わず一貫して「ゴール型」「ネット型」「ベースボール型」の 3 つのカテゴリーで内容が示されるようになった。ここでは，各カテゴリーに共通する「戦術的課題」として，カテゴリー内の運動種目で学習の転移が生じることが想定された。しかし，ボールゲームでの動きはさまざまな要因が複雑にからみあって展開されるため，学習者がその「戦術的課題」をゲーム中に見出すことは容易でないことが指摘された。そのため，学習者たちが意欲的に学習活動に従事し，しかも大きな学習効果をあげるためには，学習課題が明確で，しかもすべての学習者がその学習課題に十分に取り組めるように「課題ゲーム（ミニゲーム）」として「タスクゲーム（task game）」や「ドリルゲーム（drill game）」をつくり出すことの必要性を示した[30]。これは，ボールゲームの指導に際して学習者みんなができる楽しさや喜びを保障していくためには，基本的な技術や戦術が確実に，意欲的に，できるだけ数多く学習される有効な「教材」をつくり出す必要性を示したものであった[31]。

これらの「課題ゲーム」は，生涯スポーツとの関連を求める体育において，小学校段階でも典型的な運動素材を選び出し，簡単な遊びから次第に組織的なスポーツへと発展するように指導すべきであるとして，本来のゲームの基礎・基本となる「運動技能」や「戦術

---

ール運動のカリキュラムとは．体育科教育，55(3)：44-47.；後藤幸弘・北山雅央（2005）各種ボールゲームを貫く戦術（攻撃課題）の系統性の追求―勝つことの工夫を学習できる一貫カリキュラムの構築に向けて―．日本教科教育学会誌，28(2)：61-70.；廣瀬勝弘・北川　隆（1999）球技の分類に関する基礎的研究．スポーツ教育学研究，19(1)：101-111.；廣瀬勝弘（1999）問われる球技の分類論．学校体育，52(4)：34-37.；鈴木　理ほか（2003）ゲームの構造からみた球技分類論．体育・スポーツ哲学研究，25(2)：7-23.；鈴木　理ほか（2010）価値体系論的構造分析に基づく球技の分類．体育学研究，55：137-146.

[30] 高橋健夫（1989）新しい体育の授業研究．大修館書店：p.90.

[31] 高橋健夫（1994）ゲームの授業を創る．体育科教育，42(2)：p.16.

能」を楽しく習得されていくような仕掛けとして考えられた「下位教材」と位置づけられた[32]。「ドリルゲーム」とは，本来ゲームではないが練習内容をゲーム化したもの，すなわち目標とするゲームに要求される最低限の技能の習得を企図したものである。したがって，それぞれのゲームに必要な運動に着目して，これらの技能を意欲的に高めるために技能的な行動目標を設定し，自己評価させやすいように工夫されたゲームである。また，「タスクゲーム」は，目標に即した明確な学習課題を含み，その課題が目的的に学習されるようなゲーム（ミニゲーム）であり，「タスクゲーム」づくりの基本原則として，①そのゲームで習得させたい技術的・戦術的課題が明確であること，②課題に応じて人数のミニ化を図ること，③本来のゲームの特性を失わないこと，の 3 点をあげた[33]。このような「課題ゲーム」は，ボールゲーム指導において「戦術」を教育内容の中心にすえることを企図するものであった[34]。

このように，「課題ゲーム」や TGfU のゲームの修正・誇張による教材づくりの必要性から，さまざまな戦術的観点から課題を焦点化したゲームづくりの理論や実践が展開されるようになった。特に，「ボールをもたない動き」に着目した理論や実践が数多く展開されている。

吉永（2009a，2009b，2009c）は，攻防がコート内で入り乱れる「ゴール型」ゲームにおける「ボールをもたない動き」の典型として，味方チームがボールを保持している場面でパスを受けることのできるポジションへの移動する動きで，GPAI の構成要素の一つでもあるある「サポート」をあげ，ゲームの大半が「ボールをもたない動き」で占められるということから「サポート」を教育内容として位置づけ，学習者がその動きを確実に習得することができればゲームパフォーマンスの向上が導かれるとした[35]。

TGfU や「戦術アプローチ」を基盤とした現在の「戦術学習」論は，ボールゲームの指導における従来までの技術中心，あるいはゲーム中心の二元的な指導観に新たな視点を提供するものであった。特に，「ボール操作の技術」だけでなく，「ボールをもたない動き」が

---

[32] 同上，p.14. 「下位教材」とは，体育における運動学習において，習得の対象として目標となる技や，近似的に接近していくことが求められるゲームの指導過程や指導段階において，系統的，順次的な学習のために創出される下位レベルの「教材（運動課題）」のことである。岩田　靖（2006）教材・教具．社団法人日本体育学会監修，最新スポーツ科学事典．平凡社：p.210.

[33] 髙橋（1994）前掲，p.16.

[34] 岩田（2000）前掲，p.18.

[35] 吉永武史（2009a）学習内容の転移を企図するボールゲームの教材配列．体育科教育，57(1)：37-41.；吉永武史（2009b）「ボールを持たない動き」の習得を企図した「サポート学習」の実践モデル．体育科教育，57(11)：14-19.；吉永武史（2009c）戦術学習における「サポート学習」の可能性．体育科教育，57(11)：23-25.

ゲームを戦っていく上で重要であることを指摘している点は，ボールゲームの指導に大きな変化と進展をもたらした。

一方で，「戦術学習」モデルの有効性については，未だに十分に検証されていないことが指摘されている[36]。さらに，TGfU では子どもの発達段階においてどのゲームが選択されるべきで，どのような技術を身につけるべきであるかということを明確にはしておらず，ゲームのカリキュラム上の位置づけが曖昧であるために，学習者たちが学んでいく方法や根拠に対する理解が欠けていることが指摘された[37]。

また，「戦術学習」では，「ボールをもたない動き」を中心とした「戦術的課題」を明確に示すために，「ボール操作の技術」はゲームの修正または誇張の過程でできるだけ簡潔になるような工夫が求められている。しかしながら，「戦術的課題」を解決するために重要であると考えられる状況判断と身体操作は，一つのまとまりとして発揮されてはじめて技能となり，修正されて誇張されたゲームにおいても必ずしもゲームに活きる技能を改善するとは限らないことが指摘されている[38]。

そして，「サポート」を教育内容とすることに対しては，サポートの動きの多義性について十分検討できておらず，ボールゲームにおける最大の目的である〈得点をすること〉に関わる戦術的な動きの学習との関係性が不明瞭であり，さらには攻撃に特化した教育内容を設定しているにもかかわらず，その前提となる守備側の防御の原則についてほとんど学習がなされていないことが指摘された[39]。

さらに，実際にボールゲームを指導する現場の教師から，「戦術学習」論に対する戸惑いや不安が見受けられる[40]。そこでは，「戦術学習」論が子どもの視点から描かれたものではなく，子どもたちが戦術的内容を学習する必然性を汲み取ることが容易ではないことが指

---

[36] Thorpe, R. and Bunker, D. (1989) A chaining focus in games teaching. In: Almond, L. (Ed.) The Place of Physical Education in School. Kogan Page, London: pp.42-71. ; Rink, J. E. (1996) Tactical and skill approaches to teaching sport and games: Introduction. Journal of Teaching in Physical Education, 15(4): 397-398.

[37] Chandler, TJ. L. and Mitchell, S. (1990) Reflections on “Models of games education”. JOPERD, 61(6): 19-21. ; Chandler, T. (1996) Teaching games for understanding; Reflections and further questions. JOPERD, 67(4): 49-51.

[38] 吉野　聡（2014）いま求められるサッカーの教材づくり・授業づくり．体育科教育，62(10)：10-13.

[39] 森　敏生（2009）「ボールを持たない動き」が担う戦術学習の内容．体育科教育，57(11)：20-22.　なお，このような森（2009）の指摘に対し，吉永（2009c）は，サポートを学習することで適切な意思決定能力を向上させることができ，有効な技能発揮につながるとした。また，攻撃におけるサポートを学習する上で守備の存在は不可欠であることを認めながら，守備にかかわる戦術を「学習内容」に設定すると，攻撃側はそれを超える戦術が必要となり，小学生段階ではあまりにも高度な戦術が要求されるために，学習者全員にゲームでの成功体験を保証できないとした。吉永（2009c），前掲，pp23-25.

[40] 小島伊織（2009）戦術学習，局面学習の理論に対する意見．体育科教育，57(15)：48-49. ; 篠田浩太郎（2009）体育科経営，体育主任の視点での意見．体育科教育，57(15)：49-50. ; 大槻昌弘（2009）子どもの側からとらえる体育学習についての意見．体育科教育，57(12)：50-51.

摘されている。すなわち，教師側が提供する「戦術的課題」を明示した修正ゲームと，そこでの課題を解決するための技術や戦術を習得するための「タスクゲーム」「ドリルゲーム」を設定することは，子どもたちの戦術的気づきとの間で齟齬をきたすおそれがあり，必ずしも子どもたちの自主的な問題解決を導き出すものではないことが考えられる。

### (2)「ゲーム修正・誇張」論

TGfU におけるゲームの修正･誇張の理論にもとづいて, わが国においても運動種目の「素材」から学習者の発達段階に応じて特定の「戦術的課題」を明示するためにゲームを修正して誇張した教材づくりが行われるようになった。

岩田（1990，1994）は，体育における一般的な教材づくりの基本的視点として「内容的視点」と「方法的視点」の二つの側面があるとし，教材づくりにおいては，学ばれるべきものは何かという「内容的視点」の検討をふまえながら，同時に子どもたちの学習意欲を喚起していくという「方法的視点」の工夫の必要性を指摘した[41]。そして，このことをボールゲームの教材づくりからみると, TGfU でのゲーム修正における「誇張」は「内容的視点」，「発達適合的再現」は「方法的視点」に相当するとの見解を示し[42]，ボールゲームの教材づくりの上で「戦術的課題」を誇張する一つのあり方として，「付加的ルールによって子どもたちを明瞭に，そして確実に眼に見えるかたちで特定のエリアの重要性を提示する方法」を「明示的誇張」としてその方法論を論じた[43]。ここでは，「ボールゲームのおもしろさは，主にそのゲームの状況的な『判断』行為に参加するところ」にあり，特に攻守がコート内で入り乱れる「『侵入型』ゲーム（その中でも『ゴール型』）では，ゴールにシュートするための有効な空間に侵入し，ボールを保持することが攻撃における主要な戦術的課題になる」[44] との考え方にもとづき，学習者にとって有効な空間をめぐってのパスやシュートの状況判断をやさしく，そして豊富に学習させる教材づくりが目指された。そして，「明示的誇張」の手法を，「戦術的課題をクローズアップすることにおいて，子どもに戦術的気づき（判断）に基づいた『意図的・選択的プレイ』を促進させることに向けてなされる，子ど

---

[41] 岩田　靖 (1990) 体育における教材づくりの意義と課題. 体育科教育, 38(1) : 58-61. ; 岩田　靖 (1994) 教材づくりの意義と方法. 高橋健夫編著，体育の授業を創る. 大修館書店：pp.26-34.

[42] 岩田　靖（2005）小学校体育におけるボール運動の教材づくりに関する検討―「侵入型ゲーム」における「明示的誇張」の意味と方法の探究―. 体育科教育学研究，21(2)：1-10.

[43] 岩田　靖（2003b）バスケットボールの教材づくりと授業成果の検討. 高橋健夫編著，体育授業を観察評価する―授業改善のためのオーセンティック・アセスメント―. 明和出版：p.108.

[44] 岩田　靖（2003a）小学校中学年における侵入型ゲームの授業実践の検討―ハンドボールのゲーム分析―. 高橋健夫編著，体育授業を観察評価する―授業改善のためのオーセンティック・アセスメント―. 明和出版：pp.103.

もにとって明瞭な付加的ルールを伴ったゲーム修正の方略」とし，それは「協同的プレイの面白さをチームのメンバーが共有でき，集団的達成の喜びを増幅していく可能性を高めうる教材づくりの一つの方法論」として位置づけた[45]。このような「明示的誇張」の手法を取り入れたゴール型ゲームの教材が開発され，多くの実践が報告されている[46]。

また，鬼澤ほか（2008）は，「ゲームパフォーマンス」を向上させるためにはゲーム中の状況判断力を向上させることが不可欠であるとして，ボール保持者の状況判断という「戦術的課題」を誇張し，ディフェンスの人数をオフェンスよりも少なくした「アウトナンバーゲーム」を提唱した[47]。ここでは，①練習した「ボール操作の技術」をその後のゲームで発揮するために，ボール保持者がその技術を活用する機会（技術における状況判断の機会）を十分に保証することができる，②攻守同数のイーブンナンバーゲームと比較して，特にパスやサポートの場面において適切な状況判断にもとづいたプレーをできるようになる，といったことから，ゲーム中の状況判断およびサポート行動を学習させる上で，アウトナンバーゲームはイーブンナンバーゲームよりも有効であり，「教材」として適用する意義が十分に認められ，さらにはアウトナンバーゲームで習得した状況判断力がイーブンナンバーゲームでも活用することが可能であることを主張した[48]。

このように，現在の「ゲーム修正・誇張」論では，ボールゲームを行う上で重要となる特定の「戦術的課題」に焦点をあて，学習者が取り組むべき課題を明確にすることによって，学習効果を高める試みがされてきた。

---

[45] 岩田（2005）前掲，p.9.

[46] ゴール型ゲームでは，周囲にいる味方の存在に関係のないロングシュートを減らし，ゴール面に対応した左右の二つの有効空間を明瞭にした「V 字ゴール・ハンドボール」（岩田，2003a；北原ら，2003；岩田ら，2009），ボールを持ったプレーヤーと持たないプレーヤー相互の予測と判断の一致を明確にするために，攻撃側がそのエリアにボールを持ち込むと守備側はそのエリアに侵入できないようにした「セーフティーエリア・バスケットボール」（岩田，2003b；中村，2003；岩田ら，2009），コートの両サイドに攻撃側のプレーヤーのみ入ることのできるフリーゾーンを設定し，サッカーで多用されるゴール前での横パス（センタリング）の動きを誇張した「センタリング・サッカー」（岩田・菅沼，2008）などがある。岩田（2003a）前掲，pp.103-106.；北原準司ほか（2003）戦術学習を方向づけるハンドボールのための教具．体育科教育，51(10)：35-37.；岩田　靖・西沢和彦・降旗春希（2009）「V 字ゴール・ハンドボール」の教材づくり．体育科教育，57(1)：58-63.；岩田（2003b）前掲，pp.107-111.；中村恭之（2003）教材を工夫した侵入型ゲームの授業．体育科教育，51(12)：38-41.；岩田　靖・竹内隆司・中村恭之・矢島大輝（2009）「セーフティーエリア・バスケットボール」の教材づくり．体育科教育，57(11)：64-68.；岩田　靖・菅沼太郎（2008）「センタリング・サッカー」の教材づくり．体育科教育，56(13)：58-63.

[47] 鬼澤陽子・小松崎敏・吉永武史・岡出美則・高橋健夫（2008）小学校 6 年生のバスケットボール授業における 3 対 2 アウトナンバーゲームと 3 対 3 イーブンナンバーゲームの比較―ゲーム中の状況判断力及びサポート行動に着目して―．体育学研究，53：439-462.；鬼澤陽子・小松崎敏・吉永武史・岡出美則・高橋健夫（2012）バスケットボール 3 対 2 アウトナンバーゲームにおいて学習した状況判断力の 3 対 3 イーブンナンバーゲームへの適用可能性―小学校高学年を対象とした体育授業におけるゲームパフォーマンスの分析を通して―．体育学研究，57：59-69.

[48] 鬼澤陽子（2012）状況判断力の習得を企図したアウトナンバーゲームによるボールゲームの授業づくり．体育科教育，60(11)：66-67.

一方で，特定の「戦術的課題」を誇張することを強調するあまりに，教師が教えたい内容が先行してしまい，スペースやフリーゾーンへの動き方のみが教えられる可能性が拭いきれず，実際に学習をしている子どもたちの実態にそぐわない指導が行われかねないことが指摘されている[49]。すなわち，ボールゲームでは，ボールや人（味方と相手）が常に動いていて，状況が刻々と変化するため，その時どきで発生する「戦術的気づき」は多様にあり，特定の戦術的行動がその状況で適切な動きになるとは限らない。

また，鬼澤（2009b）は，アウトナンバーゲームで攻撃側の人数を多くしているのは「数的優位をつくること」という「戦術的課題」を中心的な「学習内容」としているのではなく，「ボール保持時の状況判断」を「学習内容」の中心にしていると述べている。そして，ボールゲームにおける複雑で多様にある戦術的要素の中から，学習の初期段階にある子どもたちには優先順位の高い要素を誇張したゲームから取り組んでその戦術的行動の定着をはかり，その後に後回しにしていた別要素の誇張ゲームへと移行するといった段階を踏むことで，フルゲームの要素を補完的に埋めていくことができると主張している[50]。このことは，複雑で多様な「戦術的課題」の要素を，その優先順位にしたがって積み上げていくことで，多様で複合的な「戦術的課題」が含まれるフルゲームで適切な状況判断が可能になることを示唆している。

しかし，このようなゲーム修正・誇張の論理では，多様で複合的な戦術的内容の一側面を強調することによって，その他の戦術的内容を捨象している可能性を否定できない。TGfU や「戦術アプローチ」でゲームを修正・誇張する視点として，そのゲームの本質的形式を与える基本的ルールは提示する必要性を述べており，本来のゲームの特性を失わないようにゲームを修正・誇張することが求められていた。それにもかかわらず，誇張されることで捨象された戦術的内容を慎重に検討しなければ，本来のゲームとはかけ離れた内容を学習することになりかねない。さらに，「戦術学習」論は，従来までのボール操作をはじめとした基本的な技術的要素を積み上げていってもゲームへと発展させることができない「技術中心主義」の指導の批判からはじまったにもかかわらず，戦術的要素を分解して学習させてそれを積み上げていくことで全体のゲームへと還元させようとしている「戦術中心主義」の指導へと陥っていることが考えられる。これは，学習者の「戦術的気づき」と「技能発揮」を一対の関係ととらえてしまい，学習者たちに柔軟性の乏しい固定化した戦

[49] 佐藤善人（2009）「Only one」の授業をめざして―誌上シンポジウムをどう活かすか―．体育科教育，57(15)：52-55.

[50] 鬼澤陽子（2009b）ボールゲームで保証すべき確かな学力とは―ゴール型ゲームの基礎としての状況判断力―．体育科教育，57(11)：35-37.

術的理解しか提供できないおそれがあると考えられる。

## 第 2 節　「戦術学習」論に対する新たな提起

「ゲーム」を教育内容の中心にして，ゲームの理解，すなわち戦術的理解の習得を企図した「戦術学習」論は，ゲームを学習する意義として従来までのボールゲームの指導に対して重要で新たな視点を提供することになった。一方で，「戦術学習」を展開する上での教育内容や方法，教材の構成などについては，一部分の「戦術的課題」を切り取った理論や実践に対して，ゲームそのもののとらえ方が不十分であるという批判が，近年なされるようになってきた。ここでは，「戦術アプローチ」にもとづいた「戦術学習」論に対する新たな提起として，「局面学習」論と「ゲーム構造」論を取り上げ，それらの意義と課題について検討する。

### 第 1 項　「局面学習」論

松田（2009a）は，これまでの「戦術学習」論，特に「ドリルゲーム」「タスクゲーム」によるボールゲームの学習指導に対して，安易に「動き方」だけを内容として強調している点を指摘し，ボールをめぐって「動くことや操作すること」ではなく，「動きを使ったり操作したりすることを通して攻防すること」をボールゲームの本質ととらえ，ゲームの「局面」に着目したボールゲームの学習指導の考え方を提案した[51]。ここでの「局面」とは，チーム対チームでの「勝敗」を決める攻防の局面を示している。例えば，バスケットボールのゲームでは，「ボールを運ぶことができるか」「シュートを打つために相手をかわすことができるかどうか」「ボールをシュートしてリングに入れることができるかどうか」という 3 つの「局面」から成り立っており，これらの「局面」をめぐる攻防の中で技能も手段として内在しているととらえられた[52]。この背景には，学校体育の一側面として「生涯スポーツ」を見通した運動に親しむことのできる資質や能力の獲得させることが重要であり，このことを達成するためにはボールゲームの本質的内容となる「攻防すること」に喜びや楽しさを味わうことができるようにすることが必要であるという考え方にもとづいている。

---

[51] 松田恵示（2009a）「戦術学習」から「局面学習」へ―新しいボール運動系の学習指導の考え方―．体育科教育，57(4)：p.21.

[52] 松田恵示（2009c）ゴール型ゲームにおける「局面学習」の授業モデル．体育科教育，57(11)：p.38.

表　2-6　「局面学習」論における各種ボールゲームが持つ局面と攻防の楽しさ

| 分類 | 教材（学習材） | 攻防の特　徴 | 局面数 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ゴール型 | バスケットボール | 攻　守入り乱れ | 3 | 手でボールを操作したり，操作しない動きを使って，ボールを相手陣地に運ぶことができるかどうか | 手でボールを操作したり，操作しない動きを使って，相手をうまくかわし，シュートチャンスを作ることができるかどうか | ボールをリングにうまく入れることができるかどうか |
| | サッカー | 攻　守入り乱れ | 3 | 足でボールを操作したり，操作しない動きを使って，ボールを相手陣地に運ぶことができるかどうか | 足でボールを操作したり，操作しない動きを使って，スペースをうまく取ってシュートチャンスを作ることができるかどうか | ボールをゴールにうまく入れることができるかどうか |
| | ハンドボール | 攻　守入り乱れ | 3 | 手でボールを操作したり，操作しない動きを使って，ボールを相手陣地に運ぶことができるかどうか | 足でボールを操作したり，操作しない動きを使って，スペースをうまく取ってシュートチャンスを作ることができるかどうか | ボールをゴールにうまく入れることができるかどうか |
| ネット型 | ソフトバレーボール | 攻守分離 | 3 | 手でボールを（弾いて）操作したり，操作しない動きを使って，相手コートにボールを落とすことができるかどうか | 手でボールを（弾いて）操作したり，操作しない動きを使って，自分のコートにボールを落とさないでいられるかどうか | 落とさないから落とすへとうまく切り替えて組み立てられるかどうか |
| | プレルボール | 攻守分離 | 2 | 手でボールを操作して，相手コートにボールを返すことができるかどうか | 手でボールを操作して，相手にボールを返させないことができるかどうか | |
| ベースボール型 | 各ベースボール型運動 | 攻守交代 | 3<br>(2) | ボールがベースに転送されるまでに，自分がベースに到着することができるかどうか | ベースに相手よりも速く到着できるように，ねらったところに打つことができるかどうか | 相手が打った（蹴った・投げた）ボールをうまく捕って，相手がベースに到着するまでに投げることができるかどうか |

［松田（2009a；p.24）より引用］

ボールゲームにおける「局面学習」は，これまでの「戦術学習」のように，「授業における『勉強の課題』としてねらいをもたせるのではなく，実践している『運動の楽しさ』から引き出される『ゲームの課題』として，『生きたねらい』を持たせる工夫を重視」した[53]。そして，このためには「『要素に分けた内容を線形的に積み上げ最後に目標とする全体としてのゲームに至る』という道筋ではなく，全体としてのゲームを常にベースにし，『体験の共有』→『振り返りと気づき』→『練習と技能の習得』→『体験の再構成』という過程の繰り返しとして学習の道筋を考え」，「『局面』の視点から明確化された運動の特性を，どの子にもまず味わえる『やさしいゲーム』を教材として用意すること」の必要性を主張した[54]。

さらに，ボールゲームにおける技術は，常に「攻防すること」とあわせて教えられる必要があり，「攻防すること」に関わって習得する個人的・集団的な技術・技能を駆使するところがボールゲームの面白さととらえた。そして，各型のボールゲームにおける固有の技能の持つ独特の楽しさに出会い，それを身につけ，そしてそれを駆使することが重要であるとした[55]。

[53] 同上，p.39.
[54] 同上，p.39.
[55] 松田（2009a）前掲，pp.21-22.

このような観点から，松田（2009a）は，体育授業で取り上げられる各種のボールゲームの「局面」における攻防の楽しさを表 2-6 のようにとらえることを試みた[56]。そして，このような「局面」を視点としてボールゲームの特性をとらえるとともに，学習指導の工夫を考えることが必要であるとした。例えば，バスケットボールの局面構造は「運ぶ」「かわす」「入れる」という 3 つの「局面」からなるが，初めてバスケットボールを学習する場合にこれらの「局面」すべてを含むゲームを行うことは困難であるため，「局面」を 1 つだけにしたボールゲームの教材（例えば「シュートゲーム」のようなもの）で「易しい」運動から，「局面」が 3 つからなるゲーム（例えばバスケットボール）などの「複雑な」運動へ，といった配列が，運動の系統性と子どもの発達段階との関係を構成することになるとした。すなわち，「局面学習」における指導の流れとしては，最も易しいルールでゲームの局面となる「運ぶ」「かわす」「入れる」ことをねらいとしたゲームを行い，それぞれうまくいかないところを各局面のための技能として学習指導を通して練習し習得して高め，そして次のゲームに生かしていくといったサイクルが構想され[57]，このような理論にもとづく授業実践も展開されるようになった[58]。

このように，「局面学習」では，「戦術的課題」の一側面を取り出して焦点化するのではなく，ゲーム全体の攻防のあり方に着目している点は，非常に重要な観点であると思われる。しかしながら，「局面学習」は，「タスクゲーム」「ドリルゲーム」の批判からはじまっているにもかかわらず，その相違点について十分に示すことができていないように思われる。すなわち，「局面」を限定的にしたり「ボール操作技能」を簡易化したりしてゲームを修正して「教材化」する手法は，「戦術学習」論の立場からみると，まさしく「タスクゲーム」を「教材化」する手法と類似するとの指摘がされており[59]，「戦術学習」論と同様に現

---

[56] 同上，p.24.

[57] 同上，pp.23-24.

[58] 「かわす」と「入れる」の 2 つの局面からなるハーフ・バスケットボール（ゴール型）の実践（木下，2008），投捕や打撃の技能を簡易化したバットレス・ボール（ベースボール型）の実践（鈴木，2009），ボール操作技能を簡易化したキャッチバレー（ネット型）の実践（眞砂野，2009），学年が上がるにつれ局面数を増加させた系統的なサッカー（ゴール型）の実践（酒本・堀，2011）などが報告されている。木下朗浩（2008）「局面」に注目した運動の特性のとらえなおしと「技能の楽しさ」の獲得―5 年生／ハーフ・バスケットボール―．こどもと体育，146．光文書院：6-9.；鈴木　聡（2009）「戦術」学習と「種目」の学習の比較から，これからのボール運動を考える．体育科教育，57(4)：26-29.；眞砂野裕（2009）目からウロコ！「局面学習」の実践―「ネット型」授業モデルの紹介―．体育科教育，57(4)：48-51.；酒本絵梨子・堀　美歌（2011）ゴール型ゲームにおける「攻防」の楽しさを学ぶ実践．体育科教育，59(6)：42-46.

[59] 末永祐介・川井　明（2009a）「ドリルゲーム」と「タスクゲーム」は，何がどう違うのか？．体育科教育，57(4)：38-40.；末永祐介・川井　明（2009b）「ドリル・タスクゲーム」への批判に答える．体育科教育，57(6)：68-71.；岩田　靖（2009）「もっと楽しいボール運動」の授業の実現に向けて．体育科教育，57(11)：44-46.　なお，「局面学習」におけるゲームがメインゲームの「下位教材」，すなわち「タスクゲーム」にあたるのではないかという指摘に対し，松田（2009b）は，ゲームの意味を理解し，ゲー

場の教師からの戸惑いの声も見受けられた[60]。

また，「局面学習」では，ゲームにおける攻防の関係を重視し，その中でいかに「局面」を打開できるかどうかというところにボールゲームの楽しさを見出して学習すべき内容としているととらえられるが，ゲームの「教材化」をはかる際に，複数の「局面」を有するゲームから特定の「局面」を取り出して「易しい」ゲームを設定し，それらのゲームの理解と技能の向上によって次の段階のより「複雑な」ゲームへと進めていくやり方は，それぞれの「局面」がどのような関係性にあるのか不明であるために，各「局面」をつなぎ合わせることによって全体のゲームへと発展させていうように見受けられる。したがって，「局面学習」において，「局面」の数を限定的にして学習を進めていくことについての妥当性について疑問が残る。さらには，それぞれのボールゲームにおける「局面」の分節の仕方については，ゲームの勝敗を左右する場面として設定していると考えられるが，なぜそのような「局面」で分節できるのかという点についてはあたかも自明のように示しており，ここで示された局面がはたしてゲームの面白さと結びついている根拠が明確になっていない。

したがって，「局面学習」論では，ゲーム全体の攻防に着目した学習指導論として非常に重要な点を示しているが，これまでの「戦術学習」論との相違点についてまだ議論が十分につくされておらず，その有効性についての検証もこれからの課題として残っていると考えられる。

### 第 2 項　「ゲーム構造」論

鈴木（2011）は，これまでの「戦術学習」によるボールゲームの学習指導のように，公式のスポーツ種目のゲームを修正して徐々に種目をプレーできる学習者を育てるのではなく，学習者の実態に応じて，触れさせたいボールゲームのおもしろさを享受できるゲームを準備し，その中で「参加の仕方」が変化していくこと，すなわち戦術的行動が変化していくことでゲームが変化していくような学習をめざす必要がある[61] として，「ゲーム構造」に着目した学習指導論を提唱した。ここでは，「種目を教える」という発想に立った従来の

---

ムとそこにある特有の技能の面白さを理解した上で，次の段階でより難しい条件のゲームへと伸展していくことは，ゲームの「部分」ではなく全体をとらえたものであるとして，「タスクゲーム」「ドリルゲーム」との違いを説明しているが，「戦術学習」論においてもゲームの理解は重視していると思われ，その違いを明確に示しているとは言い難い。松田恵示（2009b）「局面学習」論から見た「ドリル・タスクゲーム」論の問題点．体育科教育，57(8)：68-71.

[60] 小島（2009）前掲，pp.48-49.；篠田（2009）前掲，pp.49-50.；大槻（2009）前掲，pp.50-51.

[61] 鈴木直樹（2011）ゲーム構造論の提案の背景．体育科教育，59(11)：pp.52-53.

表 2-7　「ゲーム構造」論におけるボールゲームおける競争課題決定の要因

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ゲームの名称 | サッカー<br>バスケットボール，ハンドボール<br>アメリカンフットボール<br>ラグビー<br>バレーボール，テニス | ゴルフ，ボウリング | 野球，ソフトボール | |
| 競争の目的 | ボールを目標地点（空間）に移動させること…(a) | | 本塁を陥れること | |
| 競争媒体（ボール）の個数 | 1個 | プレーヤーの人数分 | 1個 | |
| 未確定性の発生要因 | ボールを保持しない防御側による(a)の防御 | ボール操作の困難性 | 一次ゲーム | ボールを保持しない防御側による(a)の妨害 |
| | | | 二次ゲーム | ボールを保持した防御側による進塁の阻止 |
| 競争課題 | 防御境界面を突破すること | ボールを的に接近させること | 一次ゲーム | 防御境界面を突破すること |
| | | | 二次ゲーム | 次塁に進塁すること |
| 〈カテゴリー名〉 | 突破型ゲーム | 的当て型ゲーム | 進塁型ゲーム | |

［鈴木ほか（2003；p.16）より引用］

ボールゲーム指導のアプローチを「各種目の末梢的知への個別化」と批判し，「ボールゲームというひとまとまりの領域への学習内容の一般化」[62] を試みている。

ボールゲームの教育内容を考慮する際の根拠となるわが国におけるこれまでのゲームの分類論を検討し[63]，結果としてどのように競っているのかという「競争方法」に重点をおいた領域・種目レベルでの分類にとどまっているとして，学習者がゲームの中で直面する攻防の課題を明確にするために，ゲームの中で何を競っているのか，すなわち「競争目的」の視点から分類をする必要性を主張した[64]。

競争目的の特徴に着目してボールゲーム全体を俯瞰すると，次のような 2 つのタイプに識別できるとした[65]。

a. ボールを何らかの仕方で目標地点（相手方のゴール，エリア，コート，あるいはターゲット）に移動させることを目的としたゲーム

b. ボール操作を契機にプレーヤーが目標地点（ホームベースなど）に移動することを目的としたゲーム

また，競り合い場面に用いられたボールの個数に注目し，

x. 1 個のボールを係争物とするゲーム

---

[62] 鈴木　理（2011）ゲーム構造論に立つ授業づくりの必要性．体育科教育，59(12)：p.77.

[63] 廣瀬勝弘・北川　隆（1999）球技の分類に関する基礎的研究．スポーツ教育学研究，19(1)：101-111.；鈴木　理・土田了輔・廣瀬勝弘・鈴木直樹（2003）ゲームの構造からみた球技分類論．体育・スポーツ哲学研究，25(2)：7-23.

[64] 鈴木ほか（2003）前掲，p.10.

[65] 同上，p.14.

表 2-8　「ゲーム構造」論における突破型ゲームにおける課題解決

| | | サッカー | バスケットボール<br>ハンドボール | アメリカン<br>フットボール | ラグビー | バレーボール<br>テニス |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 最大防御境界面[*1] | 名称 | オフサイドライン | Defenseの最終ライン | スクリメージライン | オフサイドライン | ネット |
| | 決定方法 | Defense playerの位置 | Defense playerの位置 | ボールの位置 | ボールの位置 | Default |
| | 変動･固定 | 変動 | 変動 | 固定[*2] | 変動 | 固定 |
| 防御の層構造化の方向[*3] | | 最大防御境界面の前方 | 最大防御境界面の前方 | 最大防御境界面の前後 | 最大防御境界面の後方 | 最大防御境界面の後方 |
| 突破の方法 | | Pass[*4] | Pass[*4] | Carry<br>Pass[*4] | Carry<br>Pass[*4, *5] | Pass[*4] |

*1 競争目的を達成する上で最も重要な課題となる防御境界面を示す.
*2 スクリメージラインが形成される位置は，ダウンの度に変更されるが，当該ダウンの中ではその位置は固定される.
*3 ボールを持たない側のチーム(Defense)から見た方向を示す.
*4 プレーヤーがボールを身体から離脱させるすべての行為を「Pass」とみなす．シュート(ゴールへのPass)，ドリブル(自分へのPass)も含まれる.
*5 キックを用いる場合に限定される.

［鈴木ほか（2003；p.20）より引用］

y.　プレーヤー全員に一個ずつボールが与えられるゲーム

と分類できるとし，表 2-7 のように競争目的を達成するための競争課題の決定要因によって類型化した[66]。

a と x の組み合わせでは，サッカーやバスケットボール，ハンドボール，アメリカンフットボール，ラグビー，テニス，バレーボールなどの「1 個のボールを用いて」目標地点（空間）に陥れると goal（得点）となるゲームとした。これらのゲームでは，goal（得点）するために攻撃側は防御をかいくぐってボールを移動させようとする点は共通しており，防御側はその攻撃を妨害するために，goal（得点）の成否は未確定となる。ここで妨害の要因となるものは，ネット等の物理的条件や防御側の行為であり，それらは「ボールの移動を阻む防御壁」，すなわち「防御境界面」として機能する。したがって，これらのゲームでは，攻撃側にとっては防御境界面を突破してボールを移動させることが goal（得点）のために不可欠な課題となる。この課題は，技能レベルの如何にかかわらず，あらゆるプレーヤーが直面する課題であり，このようなタイプのゲームを「突破型ゲーム」とした。

a と y の組み合わせでは，ゴルフやボウリングなどの「各プレーヤーが 1 個ずつボールを用いて」goal（得点）をめざすゲームとした。これらのゲームでは，攻防に分かれることなく行われるために防御境界面は構成されず，ボール操作の困難さに未確定性が発生するとし，このようなタイプのゲームを「的当て型ゲーム」とした。

b と x の組み合わせでは，野球やソフトボールなどのボールではなくプレーヤーが移動して「本塁を陥れる」という goal（得点）をめざすゲームとした。これらのゲームでは，「打者が走者になろうとするゲーム（一次ゲーム）」と「走者が進塁しようとするゲーム（二次

66 同上，p.16.

ゲーム)」という 2 つの下位ゲームがあり，この一次ゲームでは「突破型ゲーム」と同様に goal（得点）のためにボールの移動をしようとする攻撃側とそれを阻む守備側による防御境界面が形成される。このようなタイプのゲームを「進塁型ゲーム」とした。

このように，ボールゲームの競争課題決定の要因にもとづいて 3 つのカテゴリーに分類したが[67]，「突破型ゲーム」については防御境界面の特性とこれに対応した課題解決方法の相違にもとづいて，さらに下位カテゴリーを設定することが可能であるとし，ゲームの未確定性をもたらしている防御境界面が相手（ボール）の突破に備えて層構造によって質的な差異が生じるとして，表 2-8 のように類型化した[68]。

「突破型ゲーム」では，戦術的行動に必然的に役割の分化が生じ，防御側としてやらなければならないことは防御境界面の形成であるが，攻撃側がどこに移動するのかを事前にわかればある程度限定した範囲に集中し配置して防御することができる。このような重点がおかれた防御境界面を「最大防御境界面」とし，攻撃側が「最大防御境界面」をはじめ複数の防御境界面をどのように突破するのか，ということが「突破型ゲーム」での最も重要な課題となるとした[69]。そして，種目によって「最大防御境界面」の位置移動の有無や取り扱いに差異が生じ，その「最大防御境界面」を突破する攻撃の方法や防御の仕方について特定の制限がつけられることで，境界面突破をめぐる結果の不確定性が保障されていると指摘した。

そして，「突破型ゲーム」において，攻撃側の目的は「ボールを目的地に移動させること（ball-progression)」であり，攻撃側は防御側が複数の防御境界面を突破していくことが課題になり，これが集団対集団で行われるゲームにおける「防御境界面の突破とその阻止」という基本的な構図になるとした[70]（図 2-5)。ここでは，ボールを保持している攻撃側とそれを阻止する防御側でゲームのさまざまな局面において攻撃－防御行動を展開しており，防御側はボールと目的地との間に位置をとって「最大防御境界面」を形成し，余剰人員で副次的な防御境界面を形成して，防御境界面の層構造化をはかっているととらえられた。

実際のゲームでは，ボールの保持の有無にかかわらず双方のチームが防御境界面を層構造化させており，攻撃側と防御側はゲームの中で生じる「対決情況」[71] のもとで突破課題

---

67 理論上，b と y の組み合わせも考えられるが，これらが制度化されたボールゲームとして成立しているものは見当たらないため，この組み合わせによるカテゴリーは除外している。同上，p.22.
68 同上，p.20.
69 同上，pp.16-17.
70 鈴木　理・青山清英・岡村幸恵・伊佐野龍司（2010）価値体系論的構造分析に基づく球技の分類．体育学研究，55：p.140.
71 廣瀬勝弘（2006b）系統性を考慮した授業づくりを．体育科教育，54(6)：p.17.

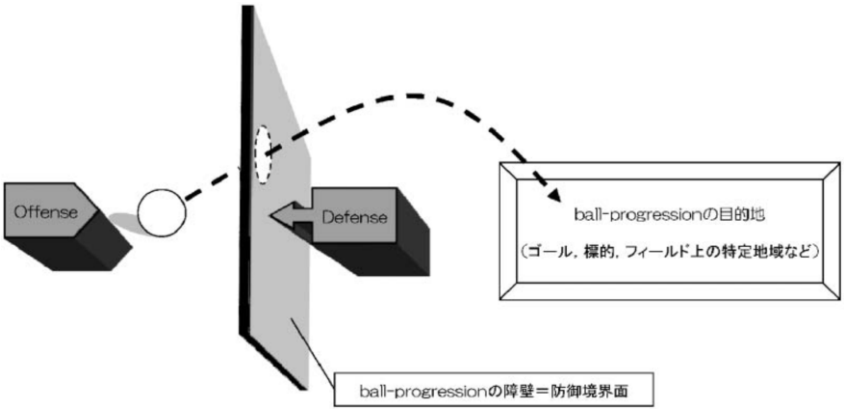



**図 2-5　「ゲーム構造」論における突破型ゲームの基本的構図**

［鈴木ほか（2010；p.140）より引用］

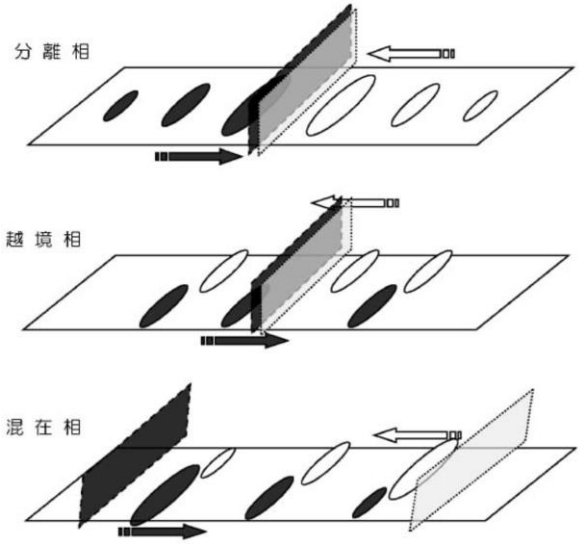



**図　2-6　「ゲーム構造」論での突破課題における対決情況**

［鈴木ほか（2010；p.143）より引用］

解決をはかっていると考えられ，防御面の層構造化を相手チームとの対決情況に照らし合わせてとらえたものを図 2-6 のようにまとめた[72]。

「分離相」は，「最大防御境界面」が防御の最前線に位置するものを示していて，ネットなどの物理的対象を基準に「最大防御境界面」が構成（固定）されるバレーボールゲームのようなゲームと，ボールの位置を基準とするオフサイドライン等によって構成（変動）されるラグビーのようなゲームがあり，これらは攻撃側が一定のラインを越えて goal（得

[72] 鈴木ほか（2010）前掲，p.143.

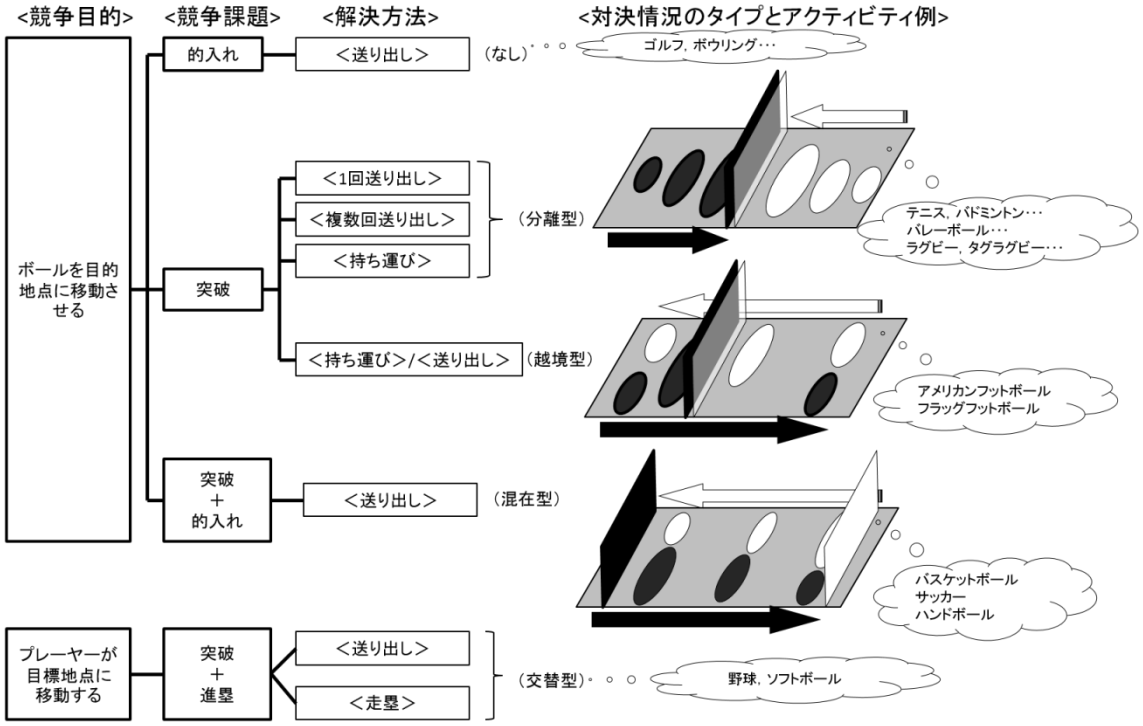



**図 2-7　ボールゲーム分類の樹形図**

［土田（2011a；p.48）より引用］

点）するようなことはできない。ただし，防御の最前線にある「最大防御境界面」が突破されることもあり得るため，その後方に予備的な防御境界面が形成される。

「越境相」は，「最大防御境界面」の前後にまたがって防御が展開されることを示していて，アメリカンフットボールのように攻撃側と防御側が「最大防御境界面」を挟んで明確に分離し，ここを基点にして次の攻防が再開される。したがって，攻撃側は「最大防御境界面」を突破してボールを前方へ運ぶことが課題となり，防御側は「最大防御境界面」を単に突破させないことだけに留まらず，ボール保持者を前進させないように阻止することが課題となる。

「混在相」は，「最大防御境界面」が防御の最終ラインを形成することを示していて，サッカーやバスケットボール，ハンドボールのようなゲームが想起される。基本的にボールを中心とした攻防の位置取りに制限はない。したがって，プレーヤーがボール操作に熟達して攻撃性があれば，ボールを中心にして前後に攻防が展開されるようになり，双方のチームの「最大防御境界面」が挟まれた地域（層構造化された「最大防御境界面」が相互に干渉する地域）において攻撃行動が発生すると，攻防が激しく入り乱れる「中盤」が出現

表 2-9　「ゲーム構造」論におけるゲームの発達位相

| | |
|---|---|
| Phase 1 | プレーヤーの役割が混沌としているゲーム |
| Phase 2 | プレーヤーの役割が分業化されたゲーム |
| Phase 3 | プレーヤーの役割の分業が共有化されたゲーム |
| Phase 4 | プレーヤーの役割の分業が個別化（特殊化）されたゲーム |

［鈴木ほか（2008；p.7）より引用］

するとした[73]。

「競争目的」「競争課題」「競争課題の解決方法」「対決情況」を基軸としたボールゲームの分類を図 2-7 のように示した[74]。ここでは，「情況対決」という視点を設けることで，ボールゲームの種目ではなくゲーム構造の典型性と独自性においてゲームの内容をとらえているとした。すなわち，ゲームの対決情況は特定の種目で固定されるものではなく，連続性を有しているところに特徴がある。例えば，バスケットボールの未熟練者が行う「団子状」のゲームでは，プレーヤーの役割は混沌としており，組織的な防御網も存在しないため，このときに重視されるのはシュートの防御よりもボールの奪取となり，最大防御境界面はゴールから離れた中盤付近に形成され，情況対決は「分離相」を呈する。さらに，団子状を脱してプレーヤーがコート前後に縦長に位置するようなゲームになると，攻撃が防御の最終ラインを越えて「待ち伏せ作戦」を試みるようになり，情況対決は「越境相」を呈する。したがって，一般的には「混在相」が想定されるバスケットボールのゲームにおいても，学習者の戦術的意図に応じて情況対決は連続的に変容すると考えられた[75]。そして，ゲームの発展位相を表 2-9 のようにとらえ，攻撃によってどのような機能が優先されるのかによって，同一の競争課題のもとでも，その解決の仕方は未分化なものから高度に分化したものまで連続した広がりをもつと考えられた[76]。これらのゲームの発展位相に応じて，プレーヤーが求められる課題解決能力は異なってくるとし，大別して Phase1 と 2 は主に個人が基盤となって個人が課題解決を試みるゲーム，Phase3 と 4 は主に仲間と有機的にかかわりながらチームで課題解決を試みるゲームとして括られるとした。そして，このような「ゲーム構造」論にもとづく教材開発・授業実践も報告されるようになってきた[77]。

---

[73] 鈴木　理・廣瀬勝弘・土田了輔・鈴木直樹（2008）ボールゲームの課題解決過程の基礎的検討．体育科教育学研究，24(1)：p.6.
[74] 土田（2011a）前掲，p.48.
[75] 鈴木ほか（2010）前掲，p.143.
[76] 鈴木ほか（2008）前掲，p.7.
[77] 鈴木直樹・中村佐智代（2012）作戦を工夫するようになっていく授業の秘訣．体育科教育，60(5)：66-69.；土田了輔・宮崎あさひ（2012）ボール運動・球技の授業における教材開発．体育科教育，60(6)：73-77.；

このように，「ゲーム構造」論では，ボーゲームの中で何が競われているのか，すなわち「競争目的」から「競争課題」を導き出し，刻々と変化するゲーム情況の中で直面する問題を解決していく過程を重視していることは，ボールゲームの指導において非常に重要なことであると思われる。また，「作戦を工夫する」といったことに対しても，定型的な「動き方」を指導して実行させるということではなく，チームを構成するそれぞれのプレーヤーが共通の目標を達成するために，目的に沿った形で「自分の持ち場」を担当するという役割の分化（分業）が必然的に発生・発展させていくことは，多様で複雑な戦術・技術を有するボールゲームを全体としてとらえて指導することの重要性を示している。

しかしながら，ゲームの発展位相の段階をあまりにも自明的にとらえてしまっており，学校体育における学習者たちのゲームの発展過程を固定的にとらえてしまっているおそれがある。例えば，小学校高学年のサッカーの授業の単元計画を構想する際に，「分離相（団子状態）―越境相（相手ゴール前での待ち伏せ発生）―混在相（中盤からの効果的なパス出し）という順序性で，ゲーム様相の意図的変容」をめざしているとしている[78]。

これは，サッカーであっても一様に「混在相」を示すのではなく，学習者の実情に応じてさまざまな情況対決が生じるこという非常に重要な示唆を与えているが，ゲーム様相の変容過程がこのような順序をたどることについての根拠は説明されておらず，ゲーム全体の様相の変化のとらえ方が若干不明確なのではないかと考えられる。

## 第 3 節　「戦術学習」論の意義と課題

### 第 1 項　体育授業で「戦術学習」を行う意義

1980 年代後半から台頭してきた「戦術学習」は，それまでの「技術中心主義」あるいは放任的な「ゲーム中心主義」によるボールゲーム指導に対する批判からはじまった。そして，ボールゲームの中での「戦い方」に着目することで，「ボール操作の技術」だけでなく

---

廣瀬勝弘・黒原貴仁（2012）ゲーム構造論におけるゲーム理解の枠組み―ゴール型の様相発展を手がかりとして―．体育科教育，60(7)：57-61.；鈴木　理（2013）子どもの視点から出発するゴール型ゲームと授業計画．体育科教育，61(2)：10-13.　なお，「ゲーム構造」論では，GPAI のようなゲームパフォーマンスそのものを評価対象とするのではなく，チームの目標を達成するためにゲームの中でいかにチームに貢献しているのかといった観点から評価する「貢献度評価法（Game Contribution Assessment Instrument)」を開発している。鈴木直樹（2010）ゲームにおける子どもの「貢献」に着目した評価法の開発―Game Contribution Assessment Instrument―．体育科教育，58(6)：38-41.；鈴木直樹・上野佳代・神谷　潤（2012）ボールゲームの学び〈学習・指導〉を促す学習評価．体育科教育，60(8)：52-56.

[78] 廣瀬・黒原（2012）前掲，p.60.

「ボールをもたない動き」の重要性が広く認知され，ボールゲーム指導における新たな視点を提供することになった。

特に，TGfU 理論では，従来までのボールゲーム指導の反省から，ゲームの中で「技能発揮」をするために，ゲームの理解を通して「戦術的気づき」を創出させ，学習の結果として「ゲームパフォーマンス」の向上と同時に，ゲームにおける「意思決定能力」を向上させることで，ゲームについての知識を習得することが可能になり，それによって現代社会で重要な楽しみの一つとなっている〈スポーツ文化〉の担い手となりうる教養を身につけることが目指された。

岡出（1998b）は，体育授業で「戦術学習」を志向することの意義として，戦術を知識の体系として抽出していくとともに，その学習成立に必要な手続きの検討の必要性を指摘しながら，以下の 4 点に求めることができるとした[79]。

(1) できない原因を才能ではなく，学習の結果に求めることができる。
(2) 教科内容と教材・教具との関係を目的と手段の関係として明確にできる。
(3) スポーツに対する理解を深める。
(4) 戦術，作戦，戦略をスポーツができることと一応切り離し，観る者としてスポーツの創造に寄与するために必要な教養として明確に位置づける道が開ける。

これらのことは，先人たちが創り上げてきた〈スポーツ文化〉という知識の体系を継承・発展させていくために，体育が学校教育における教科の一つとして存立させる根拠となりうるものであると考えられる。そして，ボールゲームの学習において，ゲーム全体を理解することの重要性を示していることに非常に大きな意義がある。

### 第 2 項　「戦術学習」論の問題点

上述のように，「戦術学習」は体育授業で積極的に取り入れるべきものであると考えられるが，「ゲームパフォーマンス」を向上させるためには具体的にどのような戦術をどういった順序で指導すべきかということについては，多くの問題が残されていると思われる。すなわち，ゲームは，どのような発達段階であろうとも常に相手と相対的な関係の中で行われるものであるため，その時どきの状況によって使用される戦術は多様であってしかるべ

[79] 岡出美則（1998b）戦術学習の課題―戦術学習の対象・手続き検討の視点―．体育科教育，46(6)：p.53.

きである。特定の戦術的行動は，その形態が出現することが重要なのではなく，ゲーム全体の中でその目的（得点をめぐる攻防）を達成させるための手段として使用されるものであり，ある程度の複雑性を有しながら相手との相対的な関係の中で成功と失敗を繰り返して展開されるものである。

したがって，「戦術学習」論における具体的な教育内容については，「ボールをもたない動き」に焦点をあてることに意識が向かい過ぎてしまい，戦術的行動を要素に切り分けて簡単なものから複雑なものへ積み上げて全体のゲームへと導こうとした「戦術中心主義」へと陥ってしまっていると思われる。ゲームにおいて，もちろん戦術は勝敗を決定する重要な要因ではあるが，特定の戦術だけでゲームが成立しているわけではなく，複合的で全体的な観点でゲームをとらえることが必要だと思われる。

「ゲーム修正・誇張」論では，学習者の戦術的理解をより促進するために，学習者の実情に応じた戦術的課題が明示されるようにルールやゲーム形式を修正・誇張することによって，より鮮明に学習効果を見取ることが可能になったと思われる。しかし，ボールゲームにおける多様で複雑な戦術的内容の中から特定の一側面の戦術的課題を強調することによって，その他の戦術的内容が無意識的に捨象され，本来のボールゲームが保持している本質的な面白さを喪失してしまっている恐れがある。しかもその点についてはほとんど議論されないままゲームの修正・誇張が行われてしまっているように思われる。

また，カテゴリー化された各型におけるボールゲームに共通する「戦術的課題」に取り組むことで，各種目の間での「学習の転移」が生じることが指摘されているが，その一方で同じカテゴリー内の種目における差異性についてはほとんど言及されていない。この部分は，特に「ボール操作の技術」の違いに明確に表出するものであると考えられるが，ボールゲームにおける戦術と技術が不可分なものであり，「ボール操作の技術」の違いが戦術のあり方にも大きな影響を与えていると思われる。したがって，同一カテゴリー内の種目における「学習の転移」については，もっと慎重に議論を進めるべきではないかと考えられる。

「局面学習」では，ゲーム全体の「攻防すること」をボールゲームの楽しさととらえ，その攻防をつくり出している「局面」を強調して学習することで，ゲーム全体を損なわないようにして学習を展開することを可能とした。しかし，それぞれのボールゲームの攻防の楽しさを内包する「局面」があまりに自明的にとらえられており，その根拠を示しきれていないために，「局面」が学習内容としての妥当性を見出すことができない。また，複数

の「局面」を有するボールゲームを学習させる際に，学習者の実情に応じて「局面」を減少させて「教材化」することが求められるが，「ゲーム修正・誇張」論との差異を強調しているにもかかわらず，その相違点を見出すことは困難である。

「ゲーム構造」論では，ボールゲームの教育内容の根幹となるゲーム分類論の批判的検討を行い，これまでのゲームの形式，すなわち「競争方法」によって分類されてきたことを明らかにした上で，「競争目的」にしたがって「競争課題」を設定し，学習者がより鮮明にボールゲームにおける「戦術的課題」という問題を自発的に解決するようになる教育内容の構築を試みている。ここでは，「型」に共通する動きや種目特有の定型的な動き方の学習をするのではなく，ゲーム全体の変容過程に着目して学習者が「いま・そこ」で生じている問題をチームとして解決する過程を重視した。したがって，ボールゲームにおける戦術・技術は，ゲームにおける競争課題を解決するための手段であり，その手段をいつ，どのように行使するのかが問われ，チームとして競争課題を解決するためにチームの構成員がどのような貢献ができるかが重要視された。このような観点は非常に重要であり，ボールゲーム指導において「ゲーム構造」論が示す意味と意義は，多大なものであると考えられる。

しかしながら，ゲームの発展位相の変化の過程を一方向的にしかとらえ切れていないため，学習者がゲームで直面する多様で複雑な「戦術的課題」に対して十分に対応することができるのか疑問である。すなわち，ゲームの発展位相の順序を「混沌」→「分業化」→「分業の共有化」→「分業の個別化（特殊化）」と一方向に考えることがはたして妥当なのか，その根拠は示されてはいない。

さらには，「ゲーム構造」論において「競争目的」とその目的に迫る上で解決を求められる「競争課題」に着目するのは，先人たちがそこで競り合いを十全に行うための工夫として構成してきた秩序に目を向ける必要があり，「当該ゲームに文化的価値を付与し発展させてきた先人たちの『産みの苦しみ』を理解すること」[80] の重要性を指摘しているにもかかわらず，ゲームの構造を把握する際にそのボールゲームが発展してきたルールや戦術・技術などの歴史的・社会的・文化的要因について十分に検討されていないように見受けられる。したがって，ボールゲームに共通する「競争目的」から「競争課題」を導き出すだけでなく，それぞれのボールゲーム独自の「競争課題」という視点から比較・検討することで，複数のボールゲームに共通する「戦術的課題」を見出すといった，双方向的な観点が

[80] 鈴木ほか（2003）前掲，p.11.

必要なのではないかと考えられる。

このように，これまでの「戦術学習」は，ボールゲーム指導に対して大きな進展をもたらした。ボールゲームを学習する上で，ゲームそのものが重要であるととらえている点はすべて共通していると考えられ，ゲーム全体をとらえることの必要性は指摘されている。しかしながら，ゲーム全体をどのようにとらえるべきか，またゲーム全体をどのような方向性に発展させることが必要であるのかといったところは，いまだに十分に解明されていないように思われる。

# 第 3 章　ボールゲームにおける様相発達研究の再検討

前章では，現在の「戦術学習」論は「ゲームパフォーマンス」の向上が企図されているにもかかわらず，ゲーム全体のとらえ方が明確になっていないために，ボールゲーム指導において具体的にどのような戦術をどういった順序で指導すべきか，という問題が解決されていないことを明らかにした。したがって，ボールゲーム指導において，ゲーム全体そのものをどのようにとらえるのかという観点を見出すために，1960～70 年代を中心に展開され，学習者のゲーム全体の発達過程をとらえることで指導のみちすじを示すことを試みた様相発達研究に注目することは，非常に重要なことであると考えられる。

ボールゲームの様相発達研究では，全体的な様相発達は「ゲームの系統的発展（歴史的なゲームの質的発展や戦略・戦術の歴史的変遷）と個体発生的発展（学習者たちのゲームの質的発展）の統一的な表示」であり，「そこでは，それぞれの発展段階に最も特徴的なゲームの質が示され，前の段階から次の段階へと発展していく必然性が描き出され」，ゲームの様相発達を手がかりに，「ゲームの内容や水準を規定する戦略・戦術，技術，能力や認識を推定し，次の段階への必然的な発展をもたらす課題を導くこと」[1] が可能であるとされてきた。しかしながら，このようなボールゲームにおける反復的現象については，必ずしもそうならない場合が報告されており[2]，再検討が必要であると考えられる。このような疑問に対して，近年の生物学での「反復説」の新たな展開を手がかりにして，ボールゲームの様相発達研究の成果と課題を明確にし，その現代的意義について考察する。

## 第 1 節　これまでのボールゲームの様相発達研究の成果と課題

### 第 1 項　「系統・体力」期におけるボールゲームの様相発達研究

1960～70 年代を中心に展開されていたボールゲームの様相発達研究は，「問題解決学習（グループ学習）と系統学習を巡る論争を，「教材論」や「指導過程論」の立場から新しい

[1] 森　敏生（2001）小・中・高を見通した教科内容の編成と教材づくりに向けて―攻守混合系のゴール型教材を中心に―．体育科教育，49(15)：p.16.

[2] 大場　渉（2008）小学校のバスケットボール授業におけるゲームパフォーマンス及びゲーム様相に関する研究．日本教科教育学会誌，31(3)：29-38.；宗野文俊（2011）戦術史からみたフラッグフットボール指導に関する研究．平成 22 年度北海道大学大学院教育学院修士論文：1-109.

観点と方法によって整理・統合しようとした一連の研究を包括する」[3] もので，「『様相発達研究』は，問題解決学習と系統学習を巡る論争において問題にされた『教材の系統』『指導順序』『分習と全習』等に対し，1950 年代には解決され得なかった一つの解決法を提示するもの」[4] であった。

「新体育」期のボールゲーム指導では，児童・生徒を中心とした民主的人間形成が強調され，ボールゲームは「ティームの間のゲーム」で，「ティームはそのまま学習のグループになり，グループは共通の目標をもち，役割を分担し，目標に向かって協力し助け合い」することがボールゲーム指導の特質ととらえられた[5]。したがって，ボールゲームは「B 型学習」を代表とする問題解決学習の中心をなす「教材」と位置づけられ，そこではゲームのルールなどの進め方だけが教師から提示されて，ゲームは子どもたちに委ねられていた。そして，問題解決学習は「教師には何等の計画もなく」，「こどもの即興的な興味にだけとらわれ，自主性自発性を尊重するという美名にとらわれて，集団としての秩序のない放任学習」がなされているとの批判が生じ，学力低下問題とあいまって基礎的運動能力を重視する系統的学習が主張されるようになった[6]。ここでは，ボールゲームの「基礎技術」が重視され，「基礎」→「応用」→「ゲーム」という指導の順序と受け止められた[7]。しかし，いずれの指導法においてもゲームが終始停滞して質が向上しない，練習で身につけた基礎技能がゲームで生きないといった問題を克服できないままであった。

橋本（1960）は，ボールゲームの指導において「運動技能の効果的な指導過程を考えるということは，運動の技能内容をどのような順序で，どこにどう重点をおいて指導したら

---

[3] 江刺幸政（1982）体育教材研究における「様相発達研究」の位置づけと課題．教育学研究紀要，27 : p.461.
[4] 江刺幸政（1999）体育教育における教材構成の理論的基礎．創文企画 : p.121.
[5] 竹之下休蔵（1956）新しい学習指導要領の角度から見た球技の特質．体育科教育，4(10) : pp.7-8. 一方で，「新体育」期においても，ゲーム全体が時間の経過とともに変容していく過程をとらえた指摘も散見される。清水（1948）は，ラグビーのリードアップゲームである「トライ・ボール」を紹介する際に，学習者にルールやゲームの進め方を理解させられれば，ゲームの運び方を知って基礎動作・基本練習の必要性を自覚するとして，最初は全員がボールに蝟集してボールがほとんど動かないが，そのうち力があって走力のあるものが相手陣を突破するようになり，攻撃も防御もボールに蝟集することの問題を自覚し，次第にフォーメーションを考えるようになって構えの展開および分業的に各自の任務，行動範囲等の必要を自覚し，味方へのパスの有効性を理解して，ゲームとしての社会性が生じることを指摘した。また，笠井（1961）は，体育雑誌上での現場の教師の質問に答えるかたちで，ボールゲームの発展段階を，(1) ボールに集まって敵味方ともボールを自分のものにしようと奪い合う段階，(2) 攻撃側が広がってボールより相手の人に関心が向く段階，(3) 役割や位置の大体が分かって個人的チームプレー的動きがみられる段階，(4) 味方のチームが計画的に組織的に相手の動きをみて協力して動く段階とし，それぞれの段階に即した指導が必要であることを指摘した。したがって，ゲーム全体の様相が習熟度の高まりによって変容していく過程は，様相発達研究以前から知られていたと推察される。清水瑞秋 (1948) トライ・ボール．学校体育，1(11) : pp.46-47. ; 笠井恵雄（1961）質問箱．体育科教育，9(1) : p.7.
[6] 野沢要助（1957）体育における系統的学習とその指導法．学校体育，10(10) : p.25.
[7] 橋本正一（1959）「指導の手引」に期待する．学校体育，12(14) : p.10.

効果的か，すなわち，上達が早いか（将来の発展性も考えて）を明らかにすること」[8] として，ゲームそのものにうまくなることが重要であるととらえ，ボールゲームの「技能内容」として「『基礎』→『応用』→『ゲーム』というとらえ方は，全体を部分に分け，さらに要素的なものに分析して，改めて簡（単）→複（雑）という方向に再編成したもの」だが，「基礎技能やと応用技能はその性格において連続したものではない」ので，「要素的なものをつみ重ねて全体を構築しようとする行き方は，ここに致命的な欠陥を蔵している」と批判した[9]。すなわち，ボールゲーム指導では，ボール操作の技術や特定の戦術を切り取って学習させても全体としてのゲームそのものが必ずしも上達するわけではないとして，全体としてのゲームそのものを学習させていくことの重要性を指摘した。このことは，現在の「戦術学習」論で指摘されてきた問題意識と共通するものであると考えられる。

そして，ボールゲームを「ボールを介した協同攻防競技」と位置づけ，「技能内容」を「ゲーム（全体的攻防技能）→（部分的）攻防技能→基底技能」[10] ととらえられるとして，ゲームそのものを教育内容の中心とした指導を提起した。ここでは，それぞれのボールゲームは一つの文化財として段階を経て発展してきているため，「文化財習得の過程は，基本的にはそれが発展してきたそのプロセスをたどること」であり，「この過程を短縮してやることが指導の役目」であるとして，ボールゲームの発展段階はゲームの様相によってとらえられ，ゲームそのものの到達目標を示すことができることを示唆した[11]。そして，ゲームの様相を発展的に把握することでそのゲームの程度を知ることが可能になり，ボールゲームの系統的指導における最も根本的な問題であることを指摘した[12]。

このようなことから，民間学校体育研究団体である偶土会[13] は，授業実践の中でそれぞ

---

[8] 橋本正一（1960）「球技の技能内容」と「ゲームの様相」について―球技指導における根本的課題―．学校体育，13(7)：p.94.

[9] 同上，pp.95-96.

[10] 「基底技能」とは，ルールに規定されたボール処理の技能のことで，ゲームを行う上での前提条件となるものだが，「攻防技能」はこの基底技能を含みそれに支えられた攻防の事態に適応した有機的かつ効果的な動きとしてとらえた。同上，p.96.

[11] 同上，p.96.

[12] 同上，p.97.

[13] 「偶土会」とは，1954 年に岐阜大学教授橋本正一を中心に，岐阜県下の教員によって結成された民間学校体育研究団体で，毎月偶数土曜日に会合が開かれたために「偶土会」と命名された。偶土会では，体育学習指導過程の組織的な研究と授業実践が継続的になされてきており，その大まかな流れは，第Ⅰ期「運動技能の指導過程の研究（1956～66 年）」，第Ⅱ期「体育学習（「運動/集団」学習）の指導過程の研究（1966～74 年）」，第Ⅲ期「授業の『しくみ』を中心にした体育授業の研究（1976～84 年）」と分けられ，本章で扱っている様相発達研究は，第Ⅰ期の研究にあたる。橋本正一監修，偶土会編（1995）改訂版 授業のしくみを中心とした体育授業過程の研究―新学力をふまえた体育科教育の研究―．黎明書房．；長谷川悦示（1997）橋本正一のグループ学習論と実践．中村敏雄編，戦後体育実践論第 1 巻 民主体育の探求．創文企画：pp.291-308.；岩本修治（2008）サークル紹介「偶土会」．子どもと体育，146．光文書院：15.

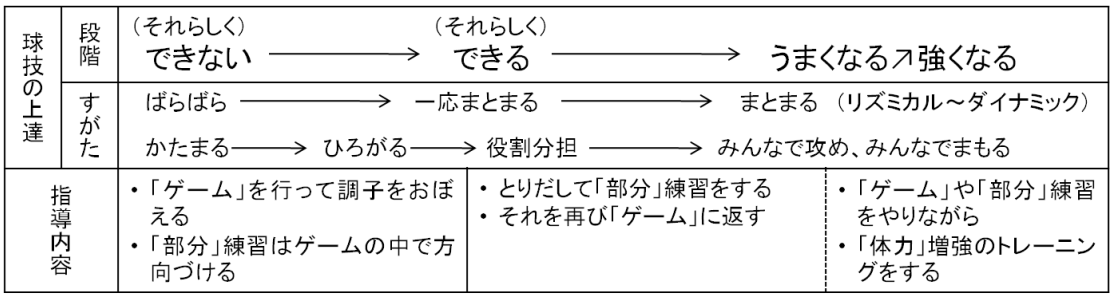



**図 3-1　橋本（1966；p. 204）によるボールゲームの基本的指導過程**

れのボールゲームの様相発達過程をとらえ[14]，ボールゲームの基本的指導過程を導き出した。実際の指導に有効であるようにするためには，指導順序はゲームの上達の過程と結びついた順序でなければならず，そのゲームの上達はゲームのすがた（ゲームぶり）で示されなければならないとし，次の 3 つの観点を指摘した[15]。

① 技能内容を指導する方向は，全体→部分であること

② 技能の内容を，運動上達の段階に即して位置づけること

③ 運動ぶりの発展を系列的にとらえ，運動上達の段階に対応させること

そして，「運動技能」習得の基本的原則は，(1) 運動の調子をおぼえるために―全体として行う，(2) うまくなるために―部分を取り出して練習する，(3) 強くなるために―基礎的なものの強化をはかる，ことでなければならないととらえた[16]。また，ボールゲームの根本性格である協同攻防の展開のすがたは，みんながボールにかたまって奪い合う状態，すなわちみんながばらばらで何の連携もとれていない状態から，「広がる―役割分担―みんな

[14] バスケットボールでは「かたまってうばい合う」→「広がる」→「広がってまわす」→「持場をきめて攻める」→「みんなで攻め，みんなで守る」（市島，1963），サッカーでは「かたまる」→「たてに広がる」→「横に広がる」→「厚みができる」→「バックが攻撃に参加する」→「ボールの動き，人の動きに応じた攻防ができる」(大渕, 1963) といった発展過程をふんでいることが報告された。市島憲郎 (1963) バスケットボール・中学校の指導．体育科教育，11(11)：54-56.；大渕正雄（1963）中学校・サッカーの指導．体育科教育，11(12)：50-53.

[15] 全体は部分の総和以上であるとする立場に立っている。最初から全体（ゲーム）を行うとゲームにならないという批判に対し，それはボールゲームの発展のすがたがはっきり把握されていなかったためであり，現在の段階（ゲームぶり）を次の段階（ゲームぶり）のもっていく道すじが示されれば解決できるとした。橋本正一（1964b）運動技能の指導過程に関する研究（一）―研究の全体構想と指導過程の構図について―．学校体育，17(5)：pp.98-99.；橋本正一（1964d）新しい体育指導法の提案―運動技能の指導過程の基本的な考えかたについて―．体育科教育，12(11)：p.7.

[16] 橋本（1964d）前掲，pp.6-7.

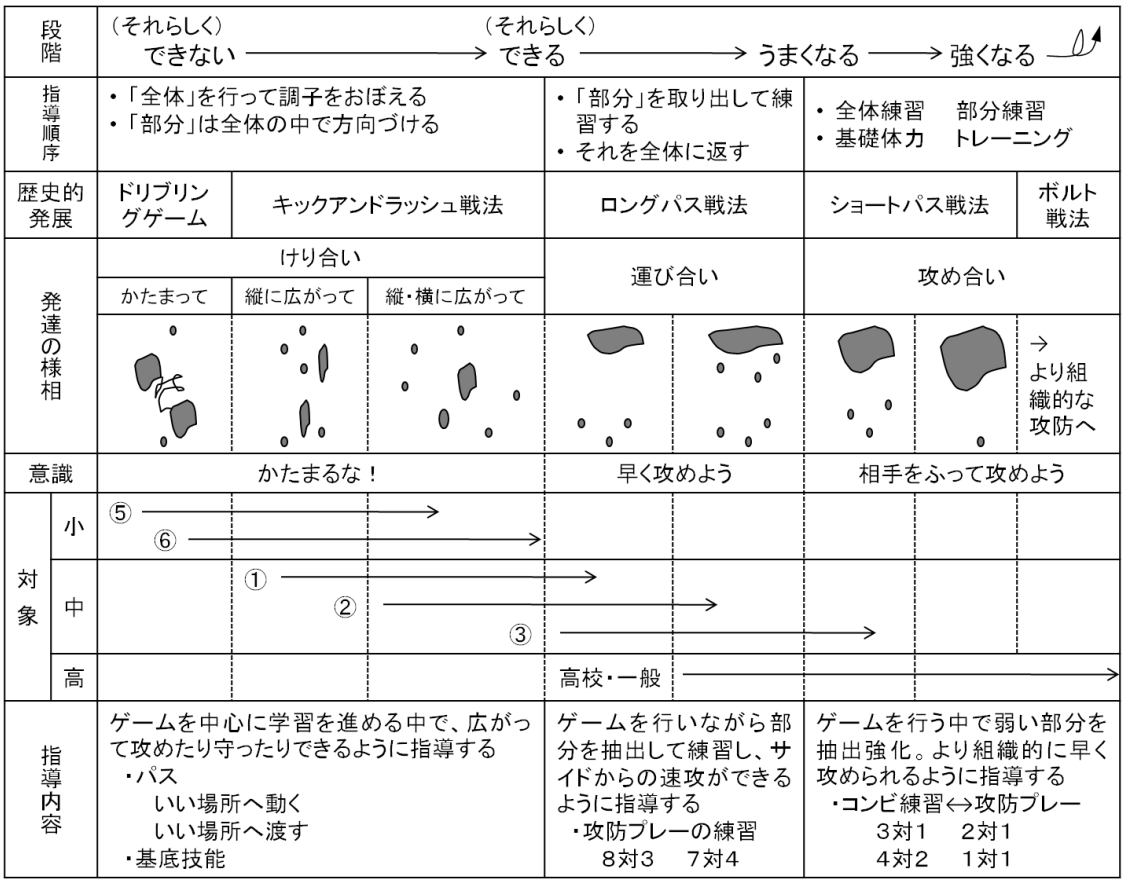



**図 3-2　橋本（1966；p.251）によるサッカーの基本的指導過程**

で攻め，みんなで守る」と漸次まとまりをもつようになり，さらにそのまとまりが高まると動きもリズミカルでダイナミックなものへと発展していくことし，このようなボールゲームの基本的指導過程を図 3-1 のように示した[17]。そして，短期的な授業の中でのゲーム様相だけでなく，長期的にも発達段階に応じてゲーム様相が発展するととらえた。

このような指導過程は，「運動技能」指導にとって有効であり，次のような問題を解決することが可能であるとした[18]。

(1) 指導計画（単元計画）を容易にする

(2) 指導の「めど」を与え，到達基準の目安になる

(3) 系統的指導のみちすじを示す

[17] 橋本正一（1966）運動技能の発展過程に基づいた体育の学習指導．黎明書房：pp.196-204.
[18] 橋本（1964d）前掲，p.8.

そして，系統的指導は学習者の発展に即したものでなければならないとして，運動文化財習得の効果的なみちすじは，その運動がこれまで発展してきた過程をたどることであるとした。したがって，「運動学習の系統的指導とは，運動が過去から現在にまで発展してきたそのみちすじを追って指導することであり，その過程を短縮することである。運動発展のみちすじは，そのまま児童，生徒が運動学習において運動に上達していくそのみちすじなのである」ととらえられた[19]。

そして，ルールについても，ボールゲームの戦術や技術の歴史的発展の程度によって修正・追加されて今日のルールに発展してきたものであり，はじめてそのボールゲームを行う学習者に既成のルールをそのまま与えることはできないことして，そのボールゲームのもつ独自の構造を最低限維持しながら，学習者の段階に即したルールで行うことによって，「技能」やゲームの理解を通してゲームへの積極的な参加や協力的行動を可能にすることを指摘した[20]。

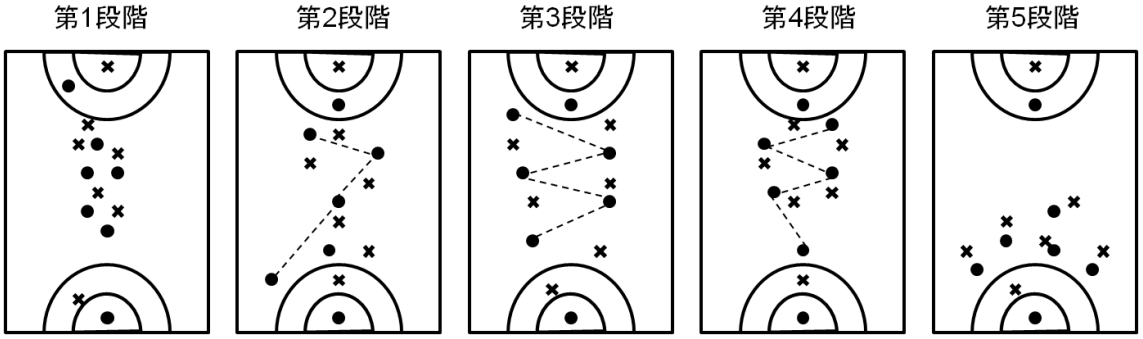
このような観点から，サッカーのゲーム様相の発達過程とその指導過程について，図 3-2 のように示した[21]。これは，サッカーの発達の様相を運動上達と結びつけてとらえ，各学年で到達すべきめどを示したもので，学習者のゲーム様相の発達とサッカーの歴史的発展過程が対応関係にあり，その発展過程に沿った指導過程が示された。

また，佐々木（1963）は，従来までのボールゲーム指導の問題点として，次のように批判した[22]。

①いわゆる「要素指導」が行われている
②画一的，没個性的指導が行われている
③人間関係の助成に計画的，具体的な配慮がもたれていない
④指導せざる指導が存在する

そして，全体的・複合的な構造をもつボールゲームの指導としては，全体としてのゲームを出発として，次に部分としての基礎技術の練習に移り，最後にゲームに復帰する方法，

19 同上，p.8.
20 橋本（1966）前掲，p.206.
21 同上，p.251. を筆者が加筆・修正した。
22 佐々木久吉（1963）ボールゲームス指導の設計：pp.22-30.




| 段階 | ゲーム様相 |
|---|---|
| 第1段階 | だれもかれもがボールを追っかけてボールを取り，取ってもパスを連絡しないで奪い合いとなる。帯状で縦に動く。 |
| 第2段階 | ゴール近くにスリーパー（ひそみまち）らしきものをおき，ロングパスでボールを進め，スリーパーへ渡してシュートし得点するようになる。 |
| 第3段階 | 横に広がり，2～3人くらいでよく連絡し合っていろいろなパスをし，攻防する。相手を決めて守りはじめ，ショートパスシステムの隊形ができる。 |
| 第4段階 | スリーパー制を敷いてはいるがマンツーマンらしい形がみえはじめ，相手を決めて守ったりスリーパーを残した他の者で攻めたりする。 |
| 第5段階 | ゴールへ全員で攻め，守るときははやく味方のゴールの方へ帰って全員で守る。 |

図 3-3　佐々木（1963；pp. 22-30）によるポートボールの自然発達の段階

すなわち「全―分―全習法（whole-part-whole method）」による指導がのぞましいとした[23]。図 3-3 は，小学校 6 年生を対象に技術や戦術の指導を全く行わないポートボールのゲームで，自然発達的にゲームが発展していった段階を示している[24]。

さらに，ボールゲームにはその発生の事情や発達の過程，ルールの変遷などから，そのボールゲームの理想的なかたち，すなわち構造的な理念があり，それへの線をたどりながら次第に改変が行われてきたと指摘した。例えば，学習者のゲームが稚拙で，現在のボールゲームの構造からみてかけ離れたものであれば，「なってない」ゲームとして「前時代的」ゲームとみることができるとした。このことは，ボールゲーム一般の発達過程において，いずれの時代もゲームの構造があり，それらがボールゲームのもつ知性や技術性の高まりとともに替え改めてきたことを示しており，そのゲームが内に備えている理念を前提とし

[23] 同上，p.31.

[24] 同上，pp.74-78.　ここでは，チーム編成は身長・体重・運動能力・学業成績などを考慮してグループ内異質・グループ間等質になるように編成した。また，授業に当たっては，①ポジションは固定，②教師はルールだけを指導して技術的なことの指導はしない，③教師はゲームの残り時間の明示と激励の言葉を両チームに与える，④審判は教師が行って公平で明瞭な判定をしてその理由もはっきりと指示する，といった条件で，22 日間計 15 時間 44 分（ゲーム 7 時間 52 分，休憩および話し合い 7 時間 52 分）を実施した。

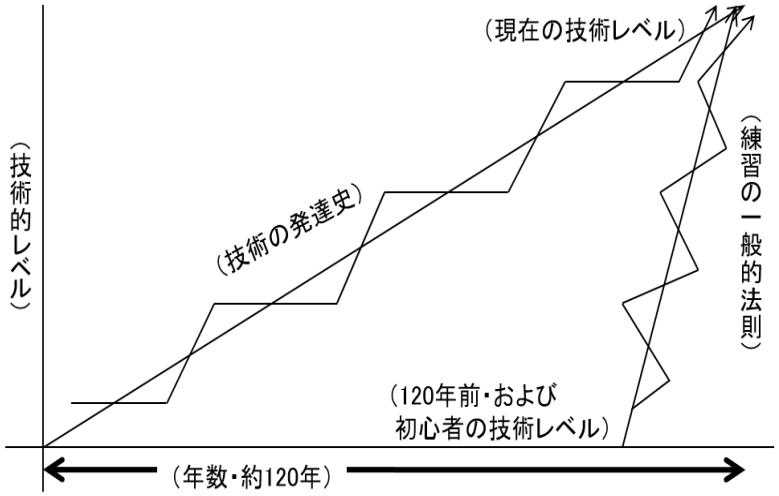



図 3-4　吉井（1970）によるバスケットボールの技術の発展史と個人の技術習得の関係

表 3-1　吉井（1986）によるバスケットボール技術の発展段階

| 段階 | 技術的レベル |
|---|---|
| 第1段階 | 「攻撃・防御未分化の段階」「ボールの追いかけっこの段階」。初心者ならばだれもが通らなければならない段階。ボールの争奪戦において優れているもの，すなわち「スピード」「持久力」「ジャンプ力」「からだの大きさ」などの基礎体力に優れたものがそれだけで勝者となる。 |
| 第2段階 | 敵味方が認識され，ボールをキープするための諸技術の必要性を感じる段階。初歩のボール・キープ力（攻撃の基礎技術）において優れたものが勝者となる。 |
| 第3段階 | ボール・キープ力の発達につれて攻撃と防御が分化しはじめ，フル・コートの「プレッシング対人防御法」がみられる段階。「ボールの追いかけっこ」から「人の追いかけっこ」へと発展する。 |
| 第4段階 | より一層高度なボール・キープの諸技術（基礎技術の対人的技能）が必要な段階。この段階までが「基礎体力」と「基礎技術」の優劣がゲームの勝敗に最も影響する段階で，攻撃の主な争点は「ボールの所有」にある。 |
| 第5段階 | 「プレッシング対人防御法」を打ち破るために，初歩的な「パス・ワーク・プレー」や「攻撃的フットワーク（フェイント）」が効果的になる段階。攻防の争いは個人対個人（1：1）の争いとしてとらえられ，「ボールの所有」と同時に「抜き合い」が攻防の主な争点となる。 |
| 第6段階 | パス・ワークやフェイントに対して適当な間合いをとった「後退防御法」「マス・ディフェンス」（無意識的協力防御法）がみられる段階。攻防の争いがチーム間の争いとしてとらえられるようになる。 |
| 第7段階 | 後退防御法を打ち破るために，積極的に攻撃者同士が協力して攻撃するプレー（「スクリーン・プレー」「フォーメーションプレー」）あるいは速攻法で攻撃する段階。攻防の発展につれて瞬間的になるショット・チャンスをのがさないために，より高度なシュート力が求められる。 |
| 第8段階 | 計画的に協力した攻撃に対抗するために，5人の防御者が常に協力態勢であることが求められる段階。より協力を緊密にするためのシステムと，そのシステムを遂行するだけの「防御の機動力」が必要である。この段階で攻防の争いは完全に5人対5人のチーム間となり，協力の方法の良否がゲームの勝敗として大きく影響するようになる。 |
| 第9段階 | 現在のバスケットボールの技術的到達点で，第7・8段階の追いかけっこの発達の段階。 |
| 第10段階 | 未知の段階。今までに存在しない新しい技術が発見されるか，現行ルールの画期的な改訂によってもたらされるもので，それ以外に技術の質的な変化を伴う発展はありえないと思われる。 |

て，ひたむきな攻防の研究を繰返すプレーの歴史が果たしてきたものであると指摘した[25]。したがって，ボールゲームの発達の過程がこのようであるとすれば，そのボールゲームの経験がないものに対して，「それらの球技のもつ理念を損ねることのないように，必要欠くことのできない最低限のルールを与えて，『ひたむきな攻防を繰返す』ことを求めれば，ある期間内にはかなり忠実にその球技の歴史，したがって構造的段階を辿りつつ，現在のものに近づくであろう」と仮説を立てた。このことは，「個体は種族の文化的な発展を短縮された形式で繰返すといったいわゆる有機的発生的な方法と類似した立場をとる」ことを指摘した[26]。

そして，ゲームそのもののかたち，すなわちそれぞれのボールゲーム独自のゲーム構造を維持したルールを設定したゲームを継続することで，はじめは「なっていないゲーム」も積み重ねを通して次第に現在の既成のゲームの形態へ近づいていくことを示唆した[27]。

高田（1964）は，集団性を高めることができるボールゲームには，ボールコントロール，ボディバランス，ゲームという 3 つの構成要素があり，ゲームはゲームとして指導されるべきであり，ゲームはゲームの発展系列をもっており，初歩的な段階から高度な姿へと絶えず様相が流動していくことを指摘し，ゲームの発展段階を次のような 3 つの段階に区分して，ゲームそのものの練習の必要性を指摘した[28]。

第 1 段階：密集型ゲーム

ボールに対する感覚も悪くうごきも単純で，ただ勝ちたい一心でボールをうばい合う段階である。ゲームの体をなさない段階といってよい。

第 2 段階：直線型ゲーム

密集のまずさを知った子からこのようなうごきをする。密集をとび越してロングパスでゴールにせまろうとする縦のロングパスが応酬されるので，しぜん縦の直線型になる。ややゲームの体をなす。

第 3 段階：広域型ゲーム

ボールを持って攻撃に移る場合，単純なロングパスではなくジグザグに横にも回しながらボールを進める。ゲームがコートいっぱいに拡がるので，この名をつけ

[25] 同上，pp.92-93.
[26] 同上，p.93.
[27] 佐々木久吉（1969）ボールゲームの系譜と類型．体育の科学，19(6)：pp.328-329.
[28] 高田典衛（1964）子どもとボール運動―ボール運動覚え書き(2)―．体育科教育，12(2)：pp.58-59.

た。ゲームらしいゲームになる。

このように，「ゲーム」を中心にして勝敗を追い，その様相に着眼させることによって，子どもたちはチームの協力やグループの自主性などがゲームの中から生まれるというように，ゲームは，集団性を育てる特殊な教育的価値を持つことを指摘した[29]。

吉井（1970）は，1891 年に創案されて最初にプレーしたバスケットボールの選手の技術レベルは，現在のバスケットボールの初心者の技術レベルと本質的に同じであり，その技術史とこれからバスケットボールをはじめる選手の技術獲得過程は，「相手に打ち勝つことのできるもの」，すなわちその技術レベルにおいて「最も役に立つもの」を求めての努力を契機として発展し，また発展すべきとして，その関係性を図 3-4 のように示した[30]。そして，バスケットボールの技術の発展段階を表 3-1 のようにまとめ，これらの段階はバスケットボールの誕生から今日までの構成的技術をすべて示すことになっていて，初心者が技術を習得する順序ともなっていることを指摘した[31]。そして，「チームゲーム」で「攻撃と防御が分化している」「バスケットボール的」なゲームとなる第 5・6 段階へ挑戦することのできる第 4 段階までの諸技術を習得させることが，学校体育のバスケットボールの授業で到達すべき目標であり，ルールや場の設定は発達段階に応じて変更する必要はあるが，初心者の到達目標となる技術レベルは小学生から大人までどの発達段階でも必要なものであるとして，より高度な技術指導を新たに加えていくことによってできるゲーム展開よりも，同じ指導内容の諸技能の習熟度を高める指導に力点をおく方がより「バスケットボール的ゲーム」を展開でき，しかもバスケットボールの真のおもしろさを体験できることを指摘した[32]。

江刺（1978）は，1958 年の学習指導要領改訂以降に示された「(学習）内容＝教材（内容)」という図式について検討し，学習者が身につけるべき「学習内容」という個体発生において必要とされる能力と，素材がもつ表現形態（知識や法則，運動形態＝技術・戦術，ルール，審判などの形態）に即して表現される「教材内容」という系統発生的能力がこの図式の中で能力を媒介にして等値化されているとして，能力の個体発生と系統発生という

[29] 高田典衛・西沢　宏・庄司正治郎（1965）小学校のサッカーの教材づくり．体育科教育，13(12)：p.25.
[30] 吉井四郎（1970）バスケットボール教室．大修館書店：ｐ.235. を筆者が一部修正した。
[31] 吉井四郎（1986）バスケットボール指導全書１―コーチングの理論と実際―．大修館書店：pp.30-35. の内容を要約して筆者がまとめた。
[32] 同上，pp.132-141.

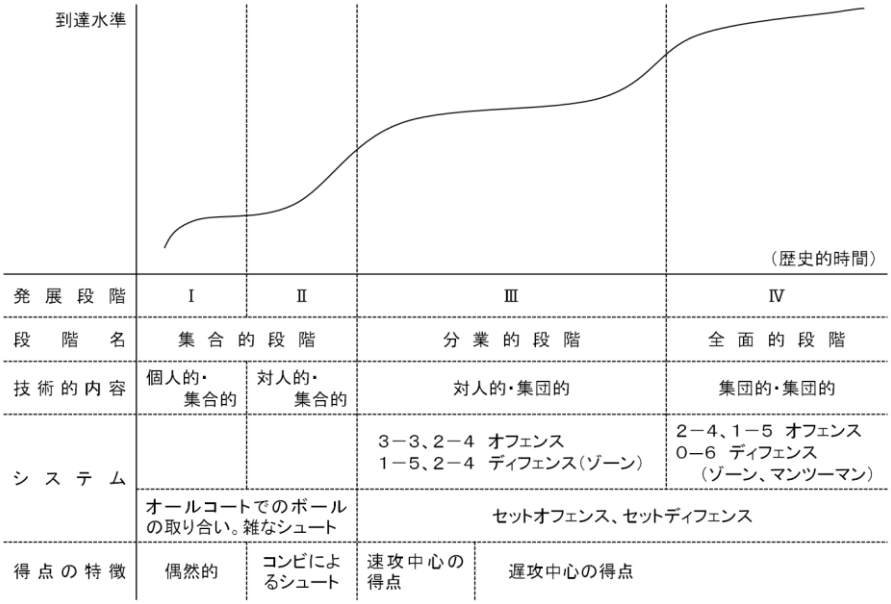



**図 3-5　江刺（1978；p.250）によるハンドボールの発展段階**

二つの側面の統一的把握が教材編成における基本的視点になるとした[33]。そして，ハンドボール素材を例にして，その発展段階を図 3-5 のように示した[34]。Ⅰ「集合的」段階における「個人的・集合的技術内容」とは，個人的技能をもった人間の集合ということを示し，集団対集団の対峙でありながら，内容的には個人的な身体操作やボール操作能力の優劣がそのまま全体の関係を決定してしまう段階であるとした。Ⅱ「集合的」段階における「対人的・集合的技術内容」とは，対人的能力，つまり個人対個人，の相対的対峙下でそうした部分的対応関係を支配しうる能力をもってはいるが，集団としては機能し得ないような個人の集合の段階を示している。Ⅲ「分業的段階」における「対人的・集団的技術的内容」とは，集団の成員が時間的・空間的・技能的に完全に分業化された役割分担を前提とし，いわば対人技能・対人的関係の線的なつながりによってはじめて「集合」ではなく「集団」として機能しうる段階を示している。Ⅳ「集団的・集団的」段階とは，個々のプレーヤーが前段階で認識された分業的機能と技能をオールラウンドあるいは統一的・全体的に個人個人の能力として身につけ，ゲームにおける絶え間ない対人関係の変更や新たな構成にもかかわらず，集団として機能を果たしていく段階を示している。そして，「体育科教育あるいは運動教育が，その中心的課題として人間の運動能力の維持・発達に関する技術・法則・

[33] 江刺幸政（1978）ハンドボール教材の編成の視点と組織化．萩原仁・調枝孝治編著，知覚-運動行動の組織化．不昧堂出版：pp.226-238.
[34] 同上，p.250.

原則を教授―学習させるものであるなら」,「社会的・歴史的に発展してきた人間の身体活動の歴史的展開過程とその結晶たる内容を，前提とせざるを得ない」として,「通常技・技術・戦術等々と呼んでいるものは，系統発生史的にも個体発生史的にもある時期・ある段階から発生し」,「この事は，それらが一定の能力発達の結果あるいは一定の能力の発現としてみられなければならぬこと」を示しており,「様相発達段階とは，その考え方に示されるように個体発生・系統発生における発展と発達の指標であるばかりでなく，すぐれて学習論の問題である」ことを指摘した[35]。このようなことから，ハンドボールの学習＝教授過程およびハンドボール教材の位置とは,「分業的段階をハンドボールの全体構造をとらえる尺度としながら，それ以前の段階を対象とし与えられた教育上の諸条件の中で必然性を土台にして再構成していくこと」[36] の必要性を示唆した。

このようなボールゲームの様相発達研究にもとづいて，授業実践が数多くなされるようになった。ここでは，全体（ゲーム）→部分（ゲームで生じた課題を解決するための技術練習）→全体（練習で習得した技術を生かしたゲーム）という授業の展開がなされ，学習者たちのゲームの様相段階に応じてボール操作の技能を向上させることが企図された[37]。一方で，ゲームの様相を進展させるためにゲームの中で出現したより高度な動き方や技術を練習したり，新たな戦術や技術を教師側からいくら提供してもゲームの様相を発展させることはできないことも指摘されてきた[38]。

このように，ボールゲームの様相発達研究は，問題解決学習と系統学習の対立を乗り越えるための新たな観点を提供し，全体は部分の総和以上であるという立場からゲームそのものを「技能」としてとらえることの必要性を強調し，ゲーム全体の発展段階をとらえることが試みられてきた。この時期のボールゲームの指導において，ゲーム様相発達研究は一つの大きな潮流となっていたと思われる。この背景には，ボールゲームの指導において，そのボールゲームの「歴史的な発展の経過をたどってみると大きな示唆を得られ，指導の系統がおのずから明らかになる」として，生物学の原則である「個体発生は系統発生をく

---

[35] 同上，pp.253-254.

[36] 同上，p.255.

[37] 大野成哉 (1964) 種目別・運動技能の到達基準―サッカー―. 学校体育, 17(4) : 58-62. ; 能丸孝之 (1966) ポートボール (四年) ―ゲームの発展過程に即した指導はどのようにすればよいか―. 学校体育, 19(11) : 131-134. ; 西沢　宏（1966）子どものための教材づくり―小学校のサッカーについて（その 2）体育科教育，14(12) : 48-52. ; 市島憲郎・小沼亮一・奥村　収（1975）バスケットボールの抽出練習―中学校―. 学校体育, 28(2) : 68-76. ; 永田一次 (1975) ゲームの様相を発展させる授業. 学校体育, 28(7) : 118-123.

[38] 市島憲郎（1969）チームプレーの芽ばえとその伸び―ゲーム中心の指導から考えて―．学校体育，22(12) : p.205.

り返す」[39] という考え方を根拠としていることが考えられる。

一方で，ボールゲームの様相発達研究は，学習者たちのゲームの発達過程（個体発生的発達過程）とゲームの歴史的発展過程（系統発生的発展過程）との対比の中ではじめて成り立つものであるにもかかわらず，ボールゲームの技術や戦術の歴史的発展過程を明らかにした研究はほとんどみられない。吉井（1986）が示したバスケットボールの技術の発展段階も，その根拠が明確に示されておらず，一般的概説的な歴史のとらえ方にもとづくものであったと推察される。したがって，ボールゲームの歴史的発展過程におけるゲームの戦い方での質的転換が生じた要因を明らかにできていないため，学習者たちのゲームの様相発達は系統発生史的段階を短縮させながらもたどっていくことが強調されてしまったと考えられる。

### 第 2 項　「楽しい体育」期におけるゲーム様相発達研究

厨（1979）は，新教育課程にあらわれた“ゆとり”の面から体育授業のとらえ直しをはかり，量的な意味あるいは形式的に現れた“ゆとり”ではなく，「ゆとりある教育ないしは授業」の内容を深く掘り下げ，「主体的積極的学習活動」「楽しい授業に迫る学習活動」を創造する必要性を指摘した。そして，「学習過程は，学習内容の高まり（学習活動の全体的様相やゲーム様相の変化として捉えることができる）と学習者の学習意欲，学習意識（知的，技能的高まりと情意的高まりの複合したもの）とに支えられて組み立てられ，この両者を結びつけているものが学習課題であり，これら三者が漸進的に変容していく過程が生きた学習過程である」と考えた[40]。そして，「様相の変化」「技能の高まり」「学習者の意識の変化」「課題の妥当性」の 4 点から，バスケットボールの学習過程を導き出した。そこでのゲームの様相は，「A.密集型のゲーム」→「B.直線型のゲーム」→「C.初歩の段階のゲーム」→「D.協力した攻防のみられるゲーム（カットインプレーで攻める，対人防御をする）」→「E.協力した攻防の高まったゲーム（2・3 線進行で攻める，遅攻に対する作戦が生まれる，地域防御をする）」→「F.協力した攻防が高まったゲーム（5 人のフロアバランスを考えた速攻と遅攻）」ととらえられ，それぞれの段階での学習者の意識と学習課題から，次の段階へ進んでいくことを示した[41]。

---

[39] 高橋亮三（1962）学習指導法の研究のすすめ方．学校体育，15(10)：p.15.；佐藤　裕（1972）体育教材学序説．黎明書房：pp.85-87.

[40] 厨　義弘（1979）“ゆとり”の面から体育授業を見直す．学校体育，32(4)：pp.25-26.

[41] 同上，pp.26-27.

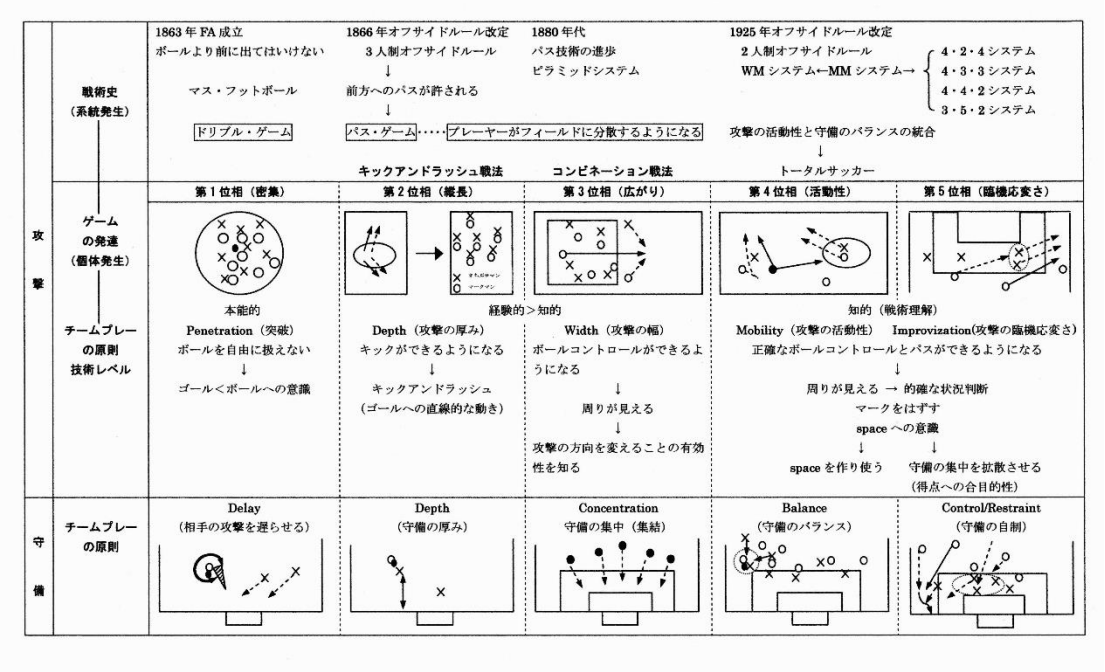



**図 3-6　瀧井（1995；pp. 30-31）によるサッカーの発達とプレーの原則**

このように，1980 年代になると，ゲームの様相発達は単に「ゲーム」での「攻防技能」を示す指標となるだけでなく，具体的な学習課題や学習者の意識と相互作用的に結びついているとされ，複合的な視点としてとらえられるようになっていった。

しかしながら，第 1 章で述べたように，1977 年期学習指導要領では，「楽しい体育」が目標と掲げられながら，ボールゲームの「技能内容」はそれまでのものとほとんど変化がなかったために，次第に目標と内容の整合性が問われてくるようになり，このことはボールゲームの様相発達研究にも影響を与えるようになってきた[42]。

「これまでは，学年相応のゲーム様相や技能への到達を目標として，そこにたどりつくための効果的な学習過程や生徒が主体的に学べる学習状態などについて研究がなされてきた」ため，「要求されるゲーム様相や技能が自分の持っている力と一致する生徒にとっては楽しい授業も，力の劣る生徒にとっては苦しい授業となっていた」[43] として，「技術の系統

[42] 「楽しい体育」論では，従来までの競技スポーツをもとにした技術偏重の指導に対する批判から，「子どもの興味を大切にする授業」がめざされ，技術はゲームの楽しさをより深いものにしてくれる手段としてのみ，その意味と価値をもつとされた。そして，「ゲームは，どんな技術の持ち主であっても，それなりに楽しむことができる」として，ボールゲームの本質的な楽しさ（ボールを媒介して二つのチームが勝敗を競い合うというゲームの楽しさ）をより深めていくことを前提に技術をとらえようとした。永島惇正（1978）スポーツ技術の指導はどうあるべきか―子供の興味を重視したスポーツ学習において―. 学校体育，31(6)：30-36.；永島惇正（1984）集団種目における学習指導研究の課題と方法. 学校体育，37(6)：12-19.

[43] 今田俊雄（1982）学習者の立場からみた運動の特性と学習過程―球技(中学校)―. 学校体育，35(6)：p.40.

的指導とか中核的指導といった方式は」,「いずれも既存の運動文化へのあてはめであり，ゲームに直結しない技術中心的な授業になる」[44] ことが指摘されるようになった。こうして,「楽しい体育」の本質であるゲームの楽しさを味わうというボールゲームの目的を達成することができないと主張されるようになり，ゲームの質の向上をねらいとしたボールゲームの様相発達研究に対する関心は，次第に低下していったと考えられる。

一方で，瀧井（1988）は，ボールゲームの歴史的発展過程，特に戦術の発展過程に着目してゲームの様相をとらえ,学習の適時性に合ったサッカーの内容を提案した[45]。図 3-6 は，サッカーの歴史的発展過程（系統発生）と子どもたちの自然発生的なサッカーのゲームの発達（個体発生），さらにサッカーのプレーの原則との関係を示したものである[46]。第 1 位相（密集）はプレーヤーが団子状態に密集したゲーム様相，第 2 位相（縦長）はプレーヤーが相互のゴール間に縦長に分散したゲーム様相，第 3 位相（広がり）はプレーヤーがピッチ全体に広がったゲーム様相，第 4 位相（活動性）は意図的なポジションチェンジによるスペースを創り使う動きが現れ攻撃が活性化するゲーム様相，第 5 位相（臨機応変さ）は創造的で臨機応変なプレーが出現するゲーム様相として，各位相での個体発生と系統発生，さらにプレーの原則を照らし合わせ，次のことを指摘した[47]。

① 子どもたちのゲームの発達は，ほぼサッカーの系統発生の道筋をたどりながら発達する。
② その発達は，第 1 位相（密集），第 2 位相（縦長），第 3 位相（広がり），第 4 位相（活動性），第 5 位相（臨機応変さ）の順に生じる。
③ 第 1 位相から第 5 位相へのゲーム発達段階は，ほぼチームプレイの原則とその優先順位に適合する。

このように，瀧井はこれまでの様相発達研究で足りなかったサッカーの戦術の歴史的発展過程（系統発生）をとらえることで，学習者のゲームの発達位相をより明確に把握することが可能になり，同時にサッカーのプレーの原則の優先順位がゲーム様相の発展段階に

---

44 大橋美勝（1980）教材のプレイ化とその手順―プレイとしての運動教材―．体育科教育，28(5)：p.47.
45 瀧井敏郎（1988）学習の適時性に合ったサッカーの内容．学校体育，41(12)：23-28.
46 瀧井敏郎（1995）ワールドサッカーの戦術．ベースボール・マガジン社：pp.30-31. この図は，瀧井（1988；p.26）のものを一部変更したもので，その内容はほとんど変わらない。
47 瀧井敏郎（2003）サッカーにおける戦術学習の視点に基づくゲームパフォーマンスの評価．スポーツ運動学研究，16：pp.45-46.

即していることから，プレーの原則の視点がゲームパフォーマンスの評価基準となり得ることを示唆した[48]。

また，子どもたちのゲームの発達は，常にこのような順序どおりに展開するのではなく，ゲームの中で「試行錯誤がくり返され，攻撃と守備における最も経済的・合目的的方法（チームプレーの原則）が経験的に認識され定着し，その結果としてゲーム位相は発達していく」ものであり，実際にはゲーム位相は進んだり後戻りしたりしながら，第 1 位相から第 5 位相へとある程度の法則性にしたがって発達していくと言及した[49]。

ボールゲームの様相発達研究は，「楽しい体育」期以降における「技能」のとらえ方の変化から，その位置づけや関心が低下していったように思われる。しかし，現在の戦術的課題を教育内容の中核に据えるボールゲームの指導の中で，ゲーム全体の様相の変化に着目してその内容を吟味する授業実践も散見される[50]。

「楽しい体育」期でのボールゲームの様相発達研究は，ゲームの発展過程が定型化・形式化されてとらえられてしまったために，子どもたちの興味・欲求から生じたゲームではないという批判から，大きく関心が低下していった。しかし，ゲームの様相はある一定の法則性をともなって発達していくことについては明確に否定されてきたわけではなく，むしろ現在においても，根底にはそのゲームの系統的な発展段階をたどりながら，子どもたちのゲームが進展していくと，漠然ととらえられている部分があるのではないかと思われる。

### 第 3 項　これまでのボールゲームの様相発達研究の意義と課題

#### （1）ボールゲームの様相発達研究の意義

ボールゲームの様相発達研究は，ゲームの発展段階を全体的様相としてとらえることによってその段階で要求されるもの，さらには次の段階に前進するために必要とされるものを，根拠を持って規定することができると考えた[51]。その意義は，全体から部分に分けたものを要素的に積み重ねて全体を構築しようとしてもうまくいかないことを指摘し，全体としての「ゲーム」そのものをどのような段階まで導いたらよいのかということを追求して

---

48 同上，p.46.
49 瀧井（1988）前掲，p.28.
50 伊藤久仁（2005）学ぶことを明確にしたバスケットボールの授業づくり．体育科教育，53(12)：21-23.；米村耕平・山西達也（2010）私案・戦術学習の発展段階モデル―ゲーム様相の発展段階に対応した授業実践のあり方―．体育科教育，58(11)：34-39.
51 橋本（1960）前掲，p.97.

きた点にある。

そして，授業における学習者のゲームでは，基本的にはそのボールゲームの文化財として発展してきた過程（系統的発展過程）をたどるとして，その発展の過程にもとづいた指導が系統的指導であるとし，ボールゲームの発展段階を類型的に一般化してゲーム指導の方法論の確立が試みられてきた。そして，その指導順序は「ゲーム（全体的攻防技能)」→「応用（攻防）技能」→「基礎技能」が効果的であることが示されてきた。

このように，1960～70 年代を中心に展開されていたボールゲームの様相発達研究は，「戦術学習」論が唱えられる以前から，ボールゲーム指導における教育内容と方法に対して，全体としての「ゲーム」そのものの発展過程の指標を示してきた。このことは，現在の「戦術学習」を志向する上で，「ゲーム」そのものをとらえるために非常に重要な観点を提供するものである。

### (2) これまでのボールゲームの様相発達研究の問題点

一方で，これまでのボールゲームの様相発達研究は，大別して 2 つの問題点を抱えていると考えられる。すなわち，一つは，そのゲームの歴史的発展過程（系統的発展過程）を基盤にして，授業における学習者のゲームの全体的発達段階をとらえようとするものであるにもかかわらず，そのボールゲームの歴史的発展過程を十分に明らかにしていないことである。この研究は，「巨視的には技術発展史として研究され，微視的には個人個人の一定の課題に対する運動能力発達の姿をとらえることを可能」[52]にするものであるが，前者の部分があまりにも脆弱であるように思われる。

もう一つは，学習者のゲームの発達過程（個体発生的発達過程）とゲームの歴史的・文化的発展過程（系統発生的発展過程）を基本的に同一視しており，「文化財の習得過程は，基本的にはそれが発展してきたそのプロセスをたどることであり，この過程を短縮してやることが指導の役目」[53] としている点である。これは，たとえ学習過程の時間を短縮させたとしても，基本的にはそのゲームの歴史的発展過程をたどることを意味しており，現代のゲームを享受している学習者たちにはそのゲームの歴史的発展過程をたどっていく必然性はなく，さらに 1980 年代と比較して高度に発達した現代のゲームの戦術的・技術的内容で，どこまで学習させるのか不透明なままであると考えられる。江刺（1999）は，マイネ

[52] 江刺（1999）前掲，p.125.
[53] 橋本（1960）前掲，p.96.

ルの運動研究における形態学的方法の重要性を引用し，運動形態の原初的発生から今日の高度に発達した形態に至るまでの形態学的研究の必要性と同時に，その形態発生や発達を規定している要因・原因や条件の認識に至ったときにはじめて学習者に計画的・意図的・効果的な指導をすることが可能になることを指摘し，様相発達研究における自然発生的様相の分析方法と意図的な教育への適用について疑問を呈した[54]。

さらに，大場（2008）は，これまでのバスケットボールの様相発達研究では，密集（だんご）型→居残り型→直線型→蛇行型という段階で示されてきたが，DLT 法を用いた画像解析手法による分析では，小学校 6 年生のバスケットボール授業におけるゲーム様相は，分担型→直線密集型→広域密集型の順序で変化するモデルが示唆され，従来までの様相発達研究とは異なる発展段階が示された[55]。また，宗野（2011）は，小学校 4 年生を対象としたフラッグフットボールの授業における単元の最初のゲームで，全プレー中約 70%がフォワード・パスによる「縦長型」のゲーム様相であったことを報告した[56]。

江刺（1999）は，「1980 年代以降，体育授業における運動技能の向上という目標は困難視され，『楽しい体育』『生涯体育』へと転換」し，「ここには学校体育の抱える技能指導上のさまざまな困難が浮き彫りにされる」ことを指摘しつつ，「運動の技能や運動技術の発達や発展の必然性を前提とする限り，それらを探求するものとしての様相発達研究は避けて通ることができないもの」であり，「それは今日的意味において再検討されねばならない性質の問題である」[57] ことを提起した。

したがって，学習者のゲームの発達過程（個体発生的発達過程）とゲームの歴史的発展過程（系統的発展過程）の関係，すなわち「個体発生は系統発生をくり返す」という，いわゆる「反復説」と呼ばれる生物発生原則にもとづいたボールゲームの様相発達研究の現代的意味と意義の再検討の必要性があると考えられる。

## 第 2 節　ボールゲームにおける「個体発生」と「系統発生」の関係の再検討

ボールゲームの様相発達研究では，その理論的背景として，「個体発生は系統発生をくり

[54] 同上，pp.125-126.
[55] 大場（2008）前掲，pp. 29-38.
[56] 宗野（2011）前掲，pp.84-88.
[57] 江刺（1999）前掲，p.128.

返す」という「反復説」を基盤にしていた。しかしながら，発生生物学における「反復説」は，明確で分かりやすい原則として大きな影響を与えてきたと同時に，あまりにも単純化されたドグマであるという見方もされてきた。

ここでは，生物学の一分野である「進化発生学」での近年の議論にもとづいて，いわゆる「反復説」の再評価を行い，現代のボールゲーム指導での様相発達研究における「個体発生」と「系統発生」の関係について検討を行う。

### 第 1 項　「進化発生学」における「個体発生」と「系統発生」の位置づけ

生物学における「反復説」，すなわち「生物発生原則」は，1866 年にドイツの生物学者であるヘッケル（Haeckel, E.）によって提唱された概念で，「個体発生は系統発生の短縮された，かつ急速な反復である」という原則である[58]。ヘッケルは，個体発生の各段階において，原始的特徴から次第に高等な（派生的な）特徴が現れてくるとして，個体発生の道筋が系統樹の太い幹から枝分かれして順次細い枝へと進んでいき，最終的に枝葉としての個別的動物種へ至る過程と並行関係にあるとした。すると，現生種をもたらした進化の最終段階は，個体発生の最終段階に付加した発生段階としてみることができるが，そのような進化を経ていくと時代とともに個体発生過程は無限に延長してしまうために，個体発生過程全体が付加した分だけ「圧縮」されると考えた[59]。

しかしながら，ヘッケルは，19 世紀末までのロマン主義的比較発生学と比較解剖学の総決算的な結論として「反復説」を打ち出したが，それは次世代の発生学「発生機構学（実験発生学)」の離反をもたらし，さらに彼が描いた脊椎動物各種の胚が実際よりも似ている印象をもたせるために改竄がなされていたという事実もあって，結果として「古い発生学」を代表する「反復説」を時代の徒花とする見方が主流となっていった[60]。

このように，ヘッケルの「反復説」は前時代的な考え方としてとらえられてきたのだが，一方で「実際の胚の姿を見る限り，捨ててしまうには惜しいほど魅力的な表現」であるため，「ヘッケルの反復説はいまに至るまで，ダーウィンの自然淘汰説に負けず劣らず大きな影響を持ち続けて」おり[61]，表面上はタブー視されながら研究者たちはその魅力を引きずり

---

[58] 巌佐　庸・倉谷　滋・斎藤成也・塚谷裕一編（2013）生物学辞典 第 5 版．岩波書店：pp.775-776.
[59] 倉谷　滋（2005）個体発生は進化をくりかえすのか．岩波書店：pp.33-37.
[60] 倉谷　滋（2004b）発生と進化の研究史．佐藤矩行・野地澄晴・倉谷　滋・長谷部光泰，発生と進化．岩波書店：p.208.
[61] 倉谷（2005）前掲，pp.42-45.

続けていた[62]。

そして，このようなヘッケルの「反復説」は，生物学にとどまらずさまざまな分野に多大な影響を与えていき[63]，ボールゲームの様相発達研究で「ゲーム」全体を発展形態をとらえる視点ともなった。ここでは，「個体発生は系統発生をくり返す」という単純化された概念だけが強調されることになっていった。

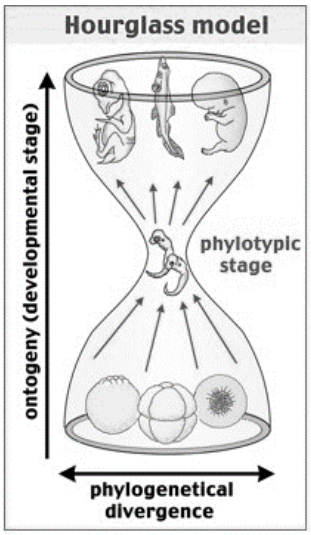



**図 3-7　発生砂時計モデル**

［Doboule (1994) を改変］

近年の発生学では，観察技術の向上から動物の形態の変化を詳細に観察することが可能となり，また遺伝子のメカニズムが次第に明らかになってきたことから，環境と遺伝子の関係が注目されるようになり，発生と進化のメカニズムを現代的に解き明かそうとする動きが出現してきた。このような流れの中で，1990 年代以降に発生現象の理解を通して進化のメカニズムや進化の歴史を紐解いていこうとする生物学の一分野である「進化発生学（Evolutionary Developmental Biology：エヴォデヴォ（Evo-Devo）と略称される)」が興隆してきた。この進化発生学は，分子生物学や細胞発生学，遺伝学，実験発生学などの最新のテクニックや知識が総動員され，加えてゲノムレベルでの知見が集積されてきたため，これまで明らかにできなかった進化の秘密を最終的に解き明かすことが期待され，「反復説」についても再評価がなされるようになってきた[64]。

「反復」とは，脊椎動物の「卵」の中でやがて成体になるべき胚の状態が，徐々に魚類から両生類へ，両生類から爬虫類へと変わっていくとみなす考え方を指すものであり，脊椎動物の発生でその形態が類似するのは，初期発生段階ではなくそれよりもはるかに発生が進んだ段階で顕著にみられることが確認されている[65]。このように，特定の分類群の体制

---

[62] グールド，S. J.，仁木帝都・渡辺政隆訳（1987）個体発生と系統発生．工作舎：p.25.

[63] グールド（1987）は，「反復説」の影響を受けた 5 つの主題，すなわち「犯罪心理学」「人種差別主義」「子供の発達」「初等教育」「精神分析」を取り上げ，そこでは人間の本性について生物学的な主張を行うため，あるいは行動や社会的地位のうち特別に選ばれた側面は避けがたいものだという考え方を擁護するために「反復説」が利用されており，一方ではいにしえの拘束からの個人のより大きな自由と解放という名分のもとに引用され，もう一方ではある個人を生物学的に劣った犯罪者や「下等」人種に振り分けることによって自由を否定するために使用されてきたことを指摘した。同上，pp.176-245.

[64] 倉谷　滋（2004a）動物進化形態学．東京大学出版会：pp.45-46.

[65] ホール，B. K.，倉谷　滋訳（2001）進化発生学．工作舎：pp.423-426.

がよく似ている時期を「ファイロティピック段階（phylotypic stage）」，このときの体制を「ファイロタイプ（phylotype）」[66] といい，発生過程では成体を目指して一直線に進むのではなく，何か踏まなければならないステップのようなものがあり，反復的発生が生じているのは，動物種を超えて保存されたボディプラン（基本的な身体の構築）や形態的相同性（器官の相対的位置関係にもとづく同一性）と無関係ではなく，変更できない特定の拘束されたタイムテーブルを示していると考えられている[67]。

発生過程には，正常に発生し続けるために「決して踏み外してはならないステップ」と「ある程度変化しても構わないステップ」の区別があると考えられる。図 3-7 は，個体発生過程を模式的に示した発生の砂時計モデルである[68]。これは，横方向に形態の変異幅，縦方向に下から上への時間的な個体発生過程を示している。初期発生段階では，体作りに必須の背腹，前後，内外といった胚全体にわたる包括的な相互作用が効いているが，その複雑さの度合いは低く，作らなければならない極性の数もまだ少なく，遺伝子プログラムを交換できる可能性もあるし，細胞間の相互作用の方法も変更ができるかもしれない。また，後期発生段階では，すでに胚の基本的なパターンはできあがっており，解剖学的構築が成立していて局所局所の細胞群が相互作用する段階で，ひとつの構造の発生プログラムを変更しても全体への影響は少ない。したがって，初期発生と後期発生の段階では，環境やゲノムなどによる発生プログラムの変更は比較的容易で，揺らぎも許容されると考えられている[69]。

一方で，初期発生と後期発生の中間段階，器官発生期であるファイロティピック段階では，後期発生に見られる部品の多くができあがり，しかも細胞同士の包括的な相互作用も同時進行中であり，このときの発生パターンは非常に複雑なネットワークで結ばれていて，ひとつの相互作用の変更が全体に影響を与えてしまうことが多く，したがってこの時期の発生プログラムを揺らぐことのないように安定化させるために，きわめて保守的な発生プログラムを進行させる必要があると考えられている[70]。

反復しているように見える現象は，その形態を発生させることで発現する遺伝子が特定

---

66 「phylo」は「系統」を意味し，ある系統の特徴的な段階，あるいはその体制ということである。八杉貞雄（2011）動物の形態―進化と発生―．裳華房：pp.60-62.

67 倉谷（2005）前掲，pp.80-81.

68 Duboule, D. (1994) Temporal colinearity and the phylotypic progression: A basis for the stability of a vertebrate Bauplan and the evolution of morphologies through heterochrony. Development Suppl. 1994: 135-142.

69 倉谷（2005）前掲，pp.87-88.

70 同上，p.89.

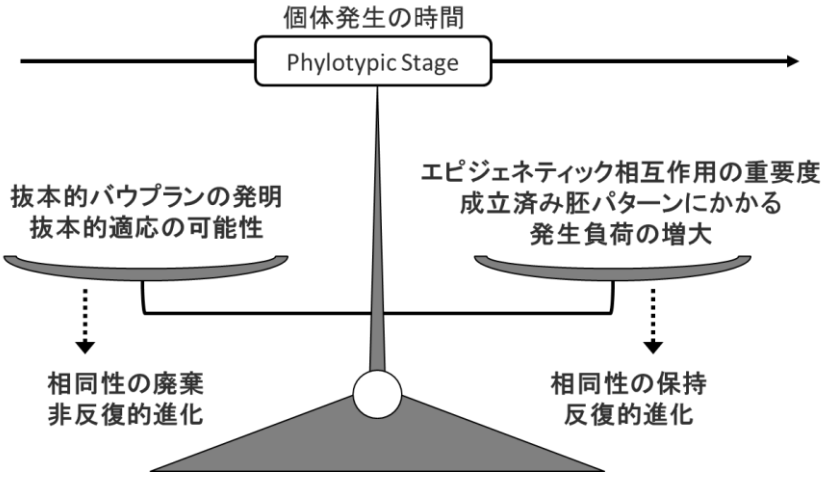



**図 3-8　個体発生における新旧パターンの駆け引きの概念図**

［倉谷（2004a；p.520）より引用］

の部分だけに機能しているのではなく，他の発生にも重要な役割を担っており，その前段階を完全に削除するような変更は多面的機能のために不可能になっていて，その祖先のパターンを保存するに足る適応的意義が生じることになる。このように，成体になるには直接的には不必要な器官でも，その形態を発生させた後に成体に必要な機能を背負うことになるために，「発生負荷（developmental burden）」[71] が生じると考えられる。

発生負荷が生じたならば，淘汰はそれを保存するように作用し，したがってそれらは時代とともに新しく変化させることのできる部分が発生後期に集中するようになり，進化的発展を遂げるには，古い「バウプラン（bauplan）」[72] を保守して反復的発生によって進化しようとする傾向と，それに相反して祖先的拘束を破棄することにより新しいパターンを生み出そうとする傾向との駆け引きがあり，両者の力の釣り合いがファイロタイプを生み出していると考えられた。図 3-8 は，このような個体発生における新旧パターンの駆け引きの概念を図式化したものである[73]。進化的発展のためには，発生前期段階にあたる相同性を破棄して新しいパターンを生み出そうとする傾向（図 3-8 の天秤の左側）と，発生後期段階にあたる相同性を保持して古い発生過程を保守的に反復的発生させることによって進化し

[71] 「発生負荷」とは，ドイツの生物学者であるリードル（Riedl, R.）の提唱した概念で，発生の途中で現れる，あるパターンやプロセスが，その後の発生の特定の状態の実現にとって決定的，特定的に必要なため，進化的に容易に変化できない状態にあることを示している。Riedl, R.（1978）Order in living organisms. Wiley Press, New York.: p.244.；巌佐ほか編（2013）前掲，p.1107.

[72] 「バウプラン」とは，ウッジャー（Woodger, J. H.）が提唱した概念で，特定の生物グループの形態的特徴やパターンを形式的に記述した原型的ボディプランのことである。倉谷（2004a）前掲，pp.14-26.

[73] 同上，p.520.

ていく傾向（図 3-8 の天秤の右側）との駆け引きがあり，その両者の力の釣り合いがファイロティピック段階を生み出していると考えられる[74]。

これらのことから，「ファイロティピック段階」は，特定の種へと発生するためには避けて通ることのできない重要な段階であり，それぞれの種における固有の形態をつくり出す段階でととらえられ，それ以前の初期発生段階では，ファイロティピック段階以降の発生過程を変化させない範囲で，比較的自由にそのプログラムを改変することが可能であると考えられる。すなわち，「ファイロティピック段階」を通らなければ，それぞれの種における固有の形態をつくり出すことができないのであり，この段階へ到達することが発生過程において重要なステップになっていることが考えられる。

### 第 2 項　ボールゲームにおける「個体発生」と「系統発生」の関係性

前項での「進化発生学」の観点による個体発生と系統発生の関係については，ボールゲーム指導においても新しく，しかも重要な観点を示唆するものであると考えられる。

進化発生学において，初期発生段階では同一分類群の種であってもそのパターンはさまざまなものがみられるが，ファイロティピック段階では全体と個々の器官が相互に大きく作用し合うために，成体まで発生し続けるにその発生過程はきわめて保守的に進めていく必要があり，後期発生過程では発生負荷が生じ，成体になるために必要な形態や機能は前の段階の発生形態に依存しているために，祖先の形態をたどるように発生していくことが必要になるとしている。

このような考え方をボールゲームの発展過程としてみてみると，現代のボールゲームに発展するための「ファイロティピック段階」とは，そのボールゲームが現代のゲームとして「らしさ」を生み出す段階，すなわちそのボールゲームの「おもしろさ」を生み出す段階ととらえることができるのではないかと考えられる。そして，この「ファイロティピック段階」が現代のボールゲームの特徴を有するゲームへと発展するために，避けて通ることのできない段階だと考えられ，ボールゲームの指導においてはこの段階に学習者たちを誘うことが重要になるのではないかと考えられる。

---

[74] 倉谷（2005）は，発生負荷が生じた進化発生的ダイナミズムの結果として，ファイロタイプ以降の発生過程は主だった進化の系列を繰り返していくように進みがちではあるが，それは脊椎動物のように高度なファイロタイプをもち，多くの発生プログラムが細胞群と組織と組織の空間的位置関係とそれに依存した細胞間相互作用を器官発生や細胞分化のプログラムに組み込んだ動物に限られる，すなわち，発生が進化を反復するように見える動物というのは，すでに十分に進化的発展を遂げているものに限られることを指摘した。倉谷（2005）前掲，p.107.

さらに，進化発生学の個体発生と系統発生のとらえ方は，ボールゲームの発展段階における初期発生段階や後期発生段階についても重要な示唆を与えていると思われる。すなわち，これまでのボールゲームの様相発達研究では，初期発生段階が系統的な発展段階をたどっていくと考えられてきたが，初期発生段階はむしろさまざまな発生パターンが生じる段階であり，ゲームの初期段階も固定的ではなくさまざまな形態で表出するものであると考えられ，そこでの課題は必ずしも画一的ではないと考えられる。このような段階は，特に学校体育におけるボールゲームの授業での初期段階としてみることができると思われる。

また，進化発生学での後期発生段階のとらえ方は，競技スポーツとして取り組む際の指導の観点としてとらえることができると考えられる。つまり，これまでのゲームの歴史の中で創られてきた戦術や技術を習得し，さらにこれらを精緻化することによって現代の正規のルールにもとづいたボールゲーム競技を行うことが可能になり，そしてそれらを乗り越えるような新たな戦略や戦術，技術を創り出していくというように，ゲームが進化していくのではないかと考えられる。

このように，ボールゲームにおける「個体発生」と「系統発生」の関係については，それらが重複したみちすじを示しているのではなく，学習者の個体発生的発達過程がそのボールゲーム特有の「らしさ」をもつゲームへと進展するために，ボールゲームの系統的発展過程からその段階を見通すための道標となるのではないかと考えられる。そして，ボールゲームにおける「ファイロティピック段階」を見極めることが，ゲーム指導における重要な観点になると思われる。

## 第 3 節　ボールゲーム指導における様相発達研究の意義と課題

これまでのボールゲームの様相発達研究では，ヘッケルの「反復説」にもとづいて単純に「個体発生は系統発生をくり返す」という視点でゲームをとらえていた。そして，そのボールゲームが歴史的に発展してきたみちすじを，できるだけ短縮して学習者たちにたどらせることが系統的な指導とされてきた。このことは，ゲームを技術や戦術に切り分けて学習を展開し，それらを積み重ねて全体のゲームへと至るとした「技術中心主義」や「戦術中心主義」のゲーム指導とは一線を画したもので，ゲーム全体を発展させることがボールゲームの学習の中心であり，そのための学習内容や方法，指導順序などが検討され，授

業実践が積み重ねられてきた。

しかし，現代のゲームを教授する学習者たちにとって，これまでのボールゲームの発展過程をたどっていく必然性はないと思われる。学習者である子どもたちは，これまでの経験や知識から，はじめて行うボールゲームであっても全くの無知ではなく，白紙ではない[75]。彼らはそのボールゲームがはじめて行なわれたときのプレーヤーと同じ状態ではないのであり，それぞれの経験や知識にもとづいてそのボールゲームはさまざまなとらえ方がなされるために，画一的でないさまざまなゲームの形態が表出すると考えられる。したがって，そこでのゲームにおける課題は一様ではなく，攻撃や防御のこと，戦術や技術のこと，あるいはルールに関することなど，それぞれが異なった課題を抱えてゲームを行っている状態であると考えられる。そして，「ファイロティピック段階」に至ることで現代的なそのボールゲームのおもしろさに触れることが可能になると推察する。

したがって，フラッグフットボールの授業で到達すべき「ファイロティピック段階」を，フラッグフットボールとその原型となっているアメリカンフットボールの戦術の歴史的発展過程から導き出すことが必要不可欠になると考えられる。

[75] 丹下保夫・浅海公平（1963b）体育指導の理論と実際 その 2／運動技術の指導と系統（上）―サッカーを中心にして―．体育科教育，11(5)：p.37.

# 第 4 章　フラッグフットボールの戦術の発展史

ボールゲームの様相発達研究の成果と課題から，ボールゲームの指導において全体のゲームそのものの発展過程をとらえることの重要性と，ゲームにおける戦い方，すなわち戦術の歴史的発展過程を明らかにすることの必要性が明らかになった。

ところで，フラッグフットボールは，アメリカンフットボールから身体接触を低減させることによって，老若男女に関わらず誰もが楽しめるレクリエーショナル・スポーツとして発展したスポーツである。アメリカンフットボールのプロ・リーグ組織である NFL（National Football League）は，1998 年からアメリカ国外でのフットボールの「グラスツールアクティビティー」の一環として，フラッグフットボールの普及に着手した[1]。このことは，「競技スポーツ」としてのアメリカンフットボールと「レクリエーショナル・スポーツ」としてのフラッグフットボールが密接な関係にあり，その競技特性について類似することがあることを示している。

そのため，フラッグフットボールの発展過程をみてとるためには，アメリカンフットボールとの関係を考慮する必要があると考えられる。そこで，本章では，最初にアメリカンフットボールの発展過程を史観し，その発展過程とフラッグフットボールとの関係を対比させながら，フラッグフットボールの戦術の発展過程を考察して，戦術が変化した意味内容を検討することでフラッグフットボールの発展段階を区分し，フラッグフットボールにおける「ファイロティピック段階」を特定することを試みる。

## 第 1 節　アメリカンフットボールの戦術の歴史的発展過程

### 第 1 項　アメリカンフットボールの成立過程

アメリカにおけるフットボールの起源は，17 世紀初頭にイギリスで行われていた民衆フットボールが移入されてきたものであるとされている[2]。しかし，その粗暴性から禁止されるようになり，ピューリタリズムによって次第に敬遠されるようになっていた。

---

[1] 藤木大三（2011）小学校課程におけるフラッグフットボール授業研究―特に，運動量を確保することを目的としたオフェンス部分練習方法について―．教育学論究，3：p.71.

[2] 小田切毅一（1982）アメリカスポーツの文化史．不昧堂出版：pp.34-41.

フットボールが再び隆盛してくるのは,18 世紀末から 19 世紀初頭にかけてそれぞれの大学の中で独自のルールによって行われるようになってからである。その粗暴性から大学当局は禁止したが，学生の中では男らしさを象徴として人気を博していった。やがて学生たちは，大学内の対戦から他大学との対抗戦を望むようになり，1869 年にプリンストン大学とラトガース大学の間でイギリスのフットボール・アソシエーションのルール（サッカー）にもとづいた初の対抗戦が行われ，1873 年にエール・コロンビア・プリンストン・ラトガースの 4 大学によって大学フットボール協会（Intercollegiate Association for Football）を組織した[3]。しかし，ハーバード大学は，自分たちが行っていたフットボールである「ボストン・ゲーム」[4] とはルールが違い過ぎていたために参加せず，ゲーム形態の類似するラグビー・フットボールをイギリスから移入していたカナダのマッギル大学と 1874 年にラグビー形式のルールによって対抗戦が行われた。この対抗戦を観戦していたプリンストン大学のフットボールの選手たちも激しい動きに魅了されてラグビー形式のフットボールに転換し，アメリカの大学でのフットボールはラグビーが主流となり，1876 年にアメリカ大学フットボール連盟（American Intercollegiate Football Association）がコロンビア・ハーバード・プリンストン・ラトガース・エールの五大学によって設立された。そして，イギリスのラグビー・ユニオンの規則を採用することになったが，アメリカ人にとっては曖昧で理解できないルールが存在した[5]。

1880 年，エール大学のウォルター・キャンプ（Camp, Walter）は，ラグビー・ユニオンの規則第八条「ボールがグラウンド上に絶対的に静止している時デッドである」と，第九条「タッチ・ダウンとはタッチあるいはイン・ゴールでボールに手をかける競技者がボールを止め，そのことでボールがデッドになるかあるいはほぼそうなる時である」と定義していることに対し，「あるいはほぼそうなる」といった曖昧さを残すことは許されないとして，この文言を削除した[6]。また，第十一条では「競技場内にいるボールの保持者が自分の

[3] 米田　満（1962）アメリカン・フットボール発展史の一こま（一）―サッカー，ラグビーからアメリカンフットボールへの移行―．論攷 関西学院大学一般教育諸学研究，9：pp.123-134.

[4] 「ボストン・ゲーム」とは，18～19 世紀半ばまで行われていたハーバード大学独自のフットボールのことで，すべてのプレーヤーがボールをキャッチしたり拾い上げたりすることができたが，ボールを持って走ることができるのは相手に追いかけられている場合のみであった。追跡者が追いかけるのをあきらめた時には，味方を含む周囲のプレーヤーが大声でそのプレーヤーに止まるように呼びかけ，そこで停止してプレーを再開するようにしていた。スミス，R. A.，白石義郎・岩田弘三監訳（2001）カレッジスポーツの誕生．玉川大学出版部：pp.47-49

[5] 川口智久（1977）ラグビーからアメリカン・フットボールへの発展―スクラムをめぐる問題―．一橋論叢，77(1)：p.109.

[6] 同上，pp.109-110.

前方のグラウンドにボールを置き，そしてそれぞれの側に密集しているすべての者が相手を後方に押し，ボールを蹴ることによって相手のゴール・ラインの方向にボールを進めていく時にスクラメージ（scrummage）は行われる」とあり，さらに第二十二条では相手側からスクラメージに入りプレーすること，スクラメージの中にいる場合でもボールの前方に出ることおよび味方が後方でボールを処理（蹴り，触れ，持って走る）しているときその前方（味方ボールと相手ゴール・ラインの間）でプレーに参加することを「オフサイド」にしていた。そのため，これらの規則に厳密になれば，スクラムから相手側にボールを蹴ることしかできず，ボールを保持し続けるには偶然にボールをとることができるか，あるいは相手にボールを渡すことしかできないため，味方の利益にならないばかりかしばしば大変な不利益になるとして，キャンプはこれらの規則を改定していった。こういったイギリス式スクラムの不合理さを解消するために，相手がボールを蹴りだす際にボールの進路を妨害しないために自らの足をどけ，ボールの通路を開くことによって，後方でボールを取って走る機会を待つ味方にボールを取らせ，さらに味方がボールの支配権を持っているときは側方にボールを蹴り出すことによって，相手がボールを直接取って走ることを不可能とした。これらのことから，ボールに足をのせ後方に蹴り出す技術が生まれ，さらに直接味方のハーフにボールを渡す「スナップ・バック」へと発展した。1880 年のルール改正では，「競技場内のボールの保持者が自分の前のグラウンドにボールを置き，そしてオン・サイドの間に（1）ボールを蹴ること（2）ボールを足で後方にスナップすることで，ボールをイン・プレーにする時にスクリメージ（scrimmage）は行われる」となり，1887 年の改正では「ボールの保持者がグラウンドにボールを置き，そしてボールを蹴ることあるいは後方にスナップすることによって，ボールをイン・プレーにする時スクリメージは行われる」と簡潔明瞭となった[7]。この「スクリメージ制」が採用されることで，アメリカにおけるフットボールは独自の発展を遂げることになる。

「スクリメージ制」が採用されることでボールの所有権，すなわち攻撃権が明確になったが，意図的にボールを保持する「ブロック・ゲーム」[8] を防止するために，1882 年に 3 回のダウンで 5 ヤードの前進をしなければボールの所有権を相手に移譲する「ダウン・ア

[7] 川口（1977），前掲，p.111.

[8] 「ブロック・ゲーム」とは，競技開始早々に得点をし，これ以後相手に得点させずに勝利を手に入れるために，相手にボールを渡さないためにダウンとスクリメージを繰り返してボールの所有＝攻撃権を保持していくことを指している。当時のルールでは，同点の場合には前年の勝利校が勝利と規定されていたため，該当チームはボールの所有権を得るとブロック・ゲームを繰り返したため，観客たちからゲームがおもしろくないとして非難されていた。スミス（2001）前掲，p.69.

ンド・ディスタンス制」が採用された。これにより，3 回の攻撃で 5 ヤード前進することが困難であるときに，できる限り相手のゴール・ライン近くでボールが相手の手に渡るようにするためにキック（パント）がなされるようになり，ボールを前方へ蹴ることがその瞬間にボールの所有＝攻撃権を放棄することを意味するようになった[9]。また，ボールの支配をより確実かつ計画的に行うために，ボールをスナップするセンターからスナップ・バックしてそれを受け取るクォーターバック（Quarter Back：以下，QB と称する）を配置して，前衛（ライン）と後衛（バックス）の連携プレーや意図的プレーの展開を可能とした。さらに，センターが確実にスナップ・バックし，かつ味方のハーフバックの走路を確保するために，広く横に散開するライン形式のスクラムが必要となり，またスナップ・バック後もボールの前方にいるラインマンの行為を合法化するために，ボールが動き出すと同時にオフサイド・ラインが消滅するようにした[10]。このルールによって，ボールを所有する側のプレーヤーがボールの前方でボールをもたない相手プレーヤーに対して体で相手の突進を止める「ブロック」の行為を合法化した。

こうしたルールの改変によってアメリカのフットボールは，ラグビー・フットボールからの決別を宣告したのであった。このことについて，川口（1977）は，イギリスの長い伝統にもとづいた思想を背景としたラグビーのルールは，“厳密さ”と“合理性”を求めて，イギリスから独立して独自の文化と伝統を築きはじめたアメリカ人には理解し難く，「こうした状況の中でイギリス式の意味と内容をもつスクラメージ（scrummage）からアメリカ式のスクリメージ（scrimmage）へと用語の変化」がみられたとした[11]。また，リースマン（1969）は，アメリカでフットボールを厳密に規定するための規則を持つようになったのは，「大学生のあいだで競技の行われる範囲がかぎりなく広がり，観客数の増大が伴うにつれ標準化された規則を与えることが必要になり」，「大学対抗やクラス対抗のスポーツ競技は，社会参加の問題であり，社会的関心事」であることが要因になっているとして，アメリカンフットボールがこの時期にアメリカ独自の文化として形成されていったことを指摘している[12]。

---

[9] 川口，前掲，p.112.
[10] 同上，p.113.
[11] 同上，p.113.
[12] リースマン，D.，國弘正雄・牧野宏訳（1969）アメリカにおけるフットボール―文化伝播の研究．個人主義の再検討（上）．ぺりかん社，p.390.

### 第 2 項　アメリカンフットボールの発展過程

1880 年にボールの所有権を明確にした「スクリメージ制」，1882 年にボールを所有する条件である「ダウン・アンド・ディスタンス制」が採用され，アメリカ独自のフットボールが行われるようになった。また，1883 年にフィールドゴールを 5 点，タッチダウンを 3 点，タッチダウン後のゴールを 4 点，セーフティを 1 点と得点基準を定め，ラグビー・フットボールとは異なる価値基準を設けて，アメリカにおけるフットボールの独自性を明確にした。

当時の社会的価値観では，相手に向かって突っ込んでいくことが「男らしさ」を表すものとされていたため[13]，ボール保持者は密集の中に飛び込み，その他の選手も相手に向かって突進していくプレースタイルが主流であった。特に，1892 年にハーバード大学がつくり出した「フライング・ウェッジ（Flying Wedge)」は，プレーが開始される前にボール保持者以外の選手がスタートし，プレーが開始されたときには相手に全力のスピードで突っ込んでいき，その背後をボール保持者が走っていくというものであり，驚異的な攻撃力を有していた[14]。このような危険極まりない状況を打開するために，1894 年にスクリメージ・ラインの 5 ヤードより後方にいる選手を 3 人までに制限することによってフライング・ウェッジのような危険で暴力的なプレーは禁止されたが，ハードリングやフライング・タックルなどのマス・プレーに終始するゲームに大きな変化はなかった。血だらけになりながらプレーする姿に学生や観客は熱狂したが，負傷者は絶えず，時には死亡者を出すことも珍しくなかったため，一般からはその暴力的行為に対する非難の声が高くなってきた。

そのような中で，1905 年 10 月，「シカゴ・トレビューン（Chicago Tribune)」紙上にペンシルバニア大学との試合で血だらけになって退場するスワースモア大学のラインマン，ボブ・マスクウェル（Maxwell, Bob）の姿が新聞紙上に掲載された。それを見た当時の大統領のセオドア・ルーズベルト（Roosevelt, Theodore）は，ただちにエール・ハーバード・プリンストンの三大学の代表者をホワイトハウスに呼びつけ，安全のための改善がなされない限りフットボールの試合を法律で禁止すると通告した。また，今シーズンのフットボールの試合において死者 18 名，重傷者 154 名以上という記事が掲載され，世論はその数字に驚愕すると同時に非難の対象となった[15]。

---

[13] Davis, P. H.（1911）Football. Charles Scribner's Sons, New York: p.458.
[14] 米田　満（1963）アメリカン・フットボール発展史の一こま（二）―飛躍的発展期に入る―．論攷 関西学院大学一般教育諸学研究，10：pp.57-58.
[15] 同上，p.62.；スミス（2001）前掲，pp.280-283.

このような状況の中，ニューヨーク大学長のヘンリー・マクラッケン（McCracken, Henry M.）の呼びかけで，東部 13 大学（エール・ハーバード・プリンストンの各大学は不参加）によって 12 月 8 日にニューヨークで第一回の競技規則検討の会議が開催され，フットボールの存廃についての投票で，フットボールの改革推進派が 7 大学，フットボールの廃止派が 6 大学と僅差でフットボールの存続が決定され，粗暴性を排除するための競技規則改訂を検討する特別委員会が設置された。12 月 28 日に具体策を検討するために第二回の会議が参加 62 大学に増えた中で行われ，ハーバードやエールなどの伝統校が支配していた従来のフットボール規則検討委員会を廃して 7 人の委員による新フットボール規則検討委員会を設置し，同時に大学スポーツの健全な発展を促進するためにアメリカ大学対抗競技協会（Intercollegiate Athletic Association of the United States＝IAAUS，1910 年に全米大学体育協会：National Collegiate Athletic Association＝NCAA と改称）を発足させた。翌 1906 年 1 月 12 日，フットボールの粗暴性を減少させるために，試合を「オープン・アップ（拡がってプレーする）」させる以下のルールが定められた。①両チームの間にボール幅のニュートラル・ゾーンを設置する，②ファーストダウンに必要な距離を 3 回 10 ヤードに変更，③審判を 3 人から 4 人に増員，④フォワード・パスを認める。さらに，④のフォワード・パスについては，(1) ボールがスナップされた地点から左右 5 ヤード以内のスクリメージ・ラインを通過しなければならない，(2) ボールに触れたが捕球できなかった不成功のパスは，どちらのチームもリカバーできる，(3) ボールが誰にも触れられずに地面に落ちた場合は，パスをした地点から相手側ボールとなる，(4) ゴール・ラインを越えてパスを受けたときはタッチバックになる，といったフォワード・パスを多用させないための制約条項がつけられた[16]。これらの制約条項は，荒々しさこそフットボールの本質であると考えている旧体制の影響力があったためとされている[17]。

しかし，これらの厳しい制約条項のために，1906 年以降ルール上ではフォワード・パスは容認されたものの，実際にプレーすることはほとんどなかった。そのため，スクリメージ・ラインの後方から選手がかたまって突っ込んでいくプレーを抑制するため，1910 年に攻撃チームはスクリメージ・ラインから 1 ヤード以内に 7 人を配置することが義務づけら

[16] 米田　満（1964）アメリカン・フットボール発展史の一こま（三）―フォワード・パス時代始まる―. 論攷 関西学院大学一般教育諸学研究, 11 : pp.139-140. ; Nelson, D. M.（1994）The anatomy of a game: Football, the rules, and the men who made the game. University of Delaware Press, Newark.: pp.106-130.

[17] Watterson, J. S.（2000）College football. The John Hopkins University Press, Baltimore. :pp.80-98. ; スミス（2001）前掲，pp.296-308.

れた。さらに，1912 年までにフォワード・パスを促進するためにルールの改正が行われた。主な変更点は，①タッチした不成功のパスでボールをリカバーできるのは，最初に触れた攻撃チームの選手だけとする，②各ダウンで 1 度だけフォワード・パスを投げることができる，③パスを投げるパサーはスクリメージ・ラインの後方 5 ヤード以上下がって投げなければならない，④左右 5 ヤード以内のスクリメージ・ラインを通過する地域制限を廃止する，⑤レシーバー保護のためのパス・インターフェアランスの反則を採用する，などであった。そうした中，1913 年 11 月 1 日に当時は無名校であったノートルダム大学は強豪・陸軍士官学校（アーミー）との試合で，複数のパス・パターンを駆使して 17 回使用して 14 回成功，243 ヤードを獲得し，5 つの TD をすべてフォワード・パスであげ，35 対 13 で勝利した。こうして，フォワード・パスは公式の試合ではじめてフォワード・パスの有効性を示した[18]。

ところで，アメリカにおけるフットボールの発展はこれまで大学を中心としてきたが，大衆の人気を得るようになると報酬を得るためにプレーを行う選手が出現してきた。このような選手は大学では常に問題視されてきたが，1900 年代には野球ではすでにプロのリーグが存在し，フットボールにおいてもプロ・リーグを創設しようとする機運が高まっていた。そして，1920 年に初めてプロ・フットボール組織（American Professional Football Association）が 4 チームの編成で創設され，1922 年には National Football League（以下，NFL と称する）と改称した[19]。もともと大学スポーツとして誕生・発展してきたフットボールであるため，プロ・フットボールは見世物として一段格下にみられており，集客数も大学フットボールと比べると格段に少なく，影の薄い存在であった。

そこで NFL は，集客のための策のひとつとして考えたものがフォワード・パスであった。大学フットボールに先駆けて 1933 年にフォワード・パス促進のためのルール改正を以下のように行った。①ボール中央部の円周を $21^{1}/_{4}$～$21^{1}/_{2}$ インチ（約 53.9～54.6cm）に細める，②パス不成功に課していた反則（罰退 5 ヤード）を廃し，次ダウン時はプレビアス・スポットからの開始とする，③エンドゾーン内のパス不成功でのタッチバックを廃し，すべてのパス不成功が同じ扱いとなる。翌 1934 年には，大学フットボールも同様のルール改正が行われたが，一つだけプロは行って大学では実施されなかったルール改正があった。それは，フォワード・パスはスクリメージ・ラインの後方 5 ヤード以上から投げなければなら

[18] 米田（1964）前掲，pp.144-146. ; Nelson, *op. cit.*, pp.158-161.
[19] National Football League（Ed.）（2010a）Chronology of professional football. In: The official 2010 NFL record and fact book. Time Inc. Home Entertainment, New York: pp.352-353.

ないという「5 ヤード・ルール」で，NFL ではこれを廃棄した[20]。それによって，従来まではウィング・バック体型の最後尾にいるフルバックに限られていたパスの投げ手（パサー）が T フォーメーション[21] の QB も可能となり，フォワード・パスがよりやりやすいフォーメーションとして「モダン T フォーメーション」がつくり上げられる大きな要因となった[22]。

「モダン T フォーメーション」とは，アメリカンフットボールが誕生して以来使われてきた「T フォーメーション」を組織的・機能的に再構築されたフォーメーションであった。それまでは攻守のラインマンの押し合いに終始し，そのラインマンが押しあけたスペースにボールを持ったバックスが走り込むというラン・プレーの考え方を根底から覆し，タイミングとスピードを原動力とした「タイミング・ブロック」をつくり出し，さらにスナッパーからボールを受け取ってバックスに渡すといった単なるボールの渡し役であった QB が，フォワード・パスを展開する上で重要な役割を担うようになっていった。「モダン T フォーメーション」の出現はその後のアメリカンフットボールの発展に大きな影響を与え，攻守ともに様々なプレーやフォーメーションを生み出すきっかけとなった。また，「モダン T フォーメーション」ではチームとしてのタイミングをつくり出すために，それぞれの選手に事前に厳密な役割を担わせ，それぞれのポジションでの動き方や技術が高度に専門化されてくるようになった。このような専門化の過程の背景には，ヘルメット，ショルダー・パッドなどの装具が進化してきたことが挙げられる。特に，1939 年に着用が義務づけられたヘルメットは，安全性を高めるものであったのだが，この頃に空軍パイロットのために軽くて丈夫なプラスチック製のヘルメットが開発され，それがフットボールのヘルメットにも転用されたため，タイミングを重視するブロックを行いやすくなった[23]。

1941 年に暫定的に「自由交代制」が容認されたことも，アメリカンフットボールの戦術の進展に多大な影響を与えた。選手の交代に関しては，アメリカンフットボールが誕生した当初は，負傷や退場した選手に対する交代のみ認められており，すべての選手が攻守兼任でプレーがなされていた。1905 年には負傷に関係なく交代が可能となり，一度退いた選手は再出場ができないものであったが，1910 年には退場したものでも次のクォーター開始

---

[20] *Ibid.*, p.354.

[21] 攻撃のバックスが守備から見てアルファベットの T の形に配置していることから名づけられた。後に改良された組織的なものである「モダン T フォーメーション」を現在では一般的に「T フォーメーション」として認知されているため，旧来のものは「オールド T フォーメーション」と呼ばれるようになった。米田　満（1966）アメリカン・フットボール発展史の一こま（五）―シフトの流行と T フォーメーションの拡大―．論攷 関西学院大学一般教育諸学研究，13：pp.55-65.

[22] 同上，p.63.

[23] 米田　満（1967）アメリカン・フットボール発展史の一こま（六）―近代フットボールの種々相―．論攷 関西学院大学一般教育諸学研究，14：pp.57-58.

時に出場することが可能となり，さらに 1913 年には第 4 クォーターであればいつでも出場できるように緩和された。一方，交代選手によるサインの伝達が横行し，1915 年にはこれを禁止した。そうした中でも交代に関する規制緩和は行われ，1922 年には前半退場した選手は後半に出場可（後半に退場した選手は出場できない），1932 年には退場した選手は退場したクォーター以外で交代出場ができることになった。そして，1941 年にこれまでの制限を撤廃して，退場した選手は 1 プレー後に交代出場できるようになった。これは，第二次世界大戦による兵役での学生数の減少があり，選手の数を補う手段として考えられた規則であった。1945 年，ミシガン大学は強豪アーミーの速さと体力に対抗するために，攻撃と守備でラインマンを入れ替え，結局敗戦したものの対等に渡り合った。こうして攻守の選手交代という「ツー・プラトーン制」は全米中の大学に普及し，それぞれのポジションに応じた能力と技術を持つ専門の選手が登場した。しかし，「ツー・プラトーン制」を維持するためにはそれまで以上に専門的な技術を有する選手の数が必要となり，選手勧誘や管理指導のためのコーチの数の増加など，大学側に対する費用負担が増加したため，このルールは終戦後の 1953 年に再び禁止され，退場したクォーターには再出場できないようになった。この変更に対して，「ツー・プラトーン制」を前提に戦略を立てる大学のコーチたちは大反対したため，徐々に交代に対する制限が緩和され，1965 年に攻守交替時の交代人数は自由，攻撃継続中のダウン間の交代は 2 人といったルールに変更され，実質的に「ツー・プラトーン制」が復活した[24]。また，自由交代制の復活によってサイドラインからのサインの伝達の反則は有名無実化し，1967 年にサイドラインからのコーチの指示に対しての規制がなくなり，1973 年には人数制限もなくなって，完全自由交代制となった[25]。

ポジションの専門化が進展して攻守ともにプレーやフォーメーションが多様化・複雑化してくると，攻撃では相手の攻撃の時間をなるべく少なくするために，ボールを保持し続けて攻撃を継続する「ボール・コントロール（Ball Control）」が重要視されるようになってきた。しかし，守備の戦術も発達してきたためにラン・プレーだけでボール・コントロールすることは非常に困難になってきており，複数のフォーメーションやプレーを相手やゲーム状況に応じて駆使していくことが必要になり，フォワード・パスの重要性はますます高まっていた。

1980 年に，5～10 ヤードのショート・パスを確実に通していくことでフォワード・パス

[24] 米田（1967）前掲，pp.58-59.
[25] Nelson, *op. cit.*, pp.327-359.

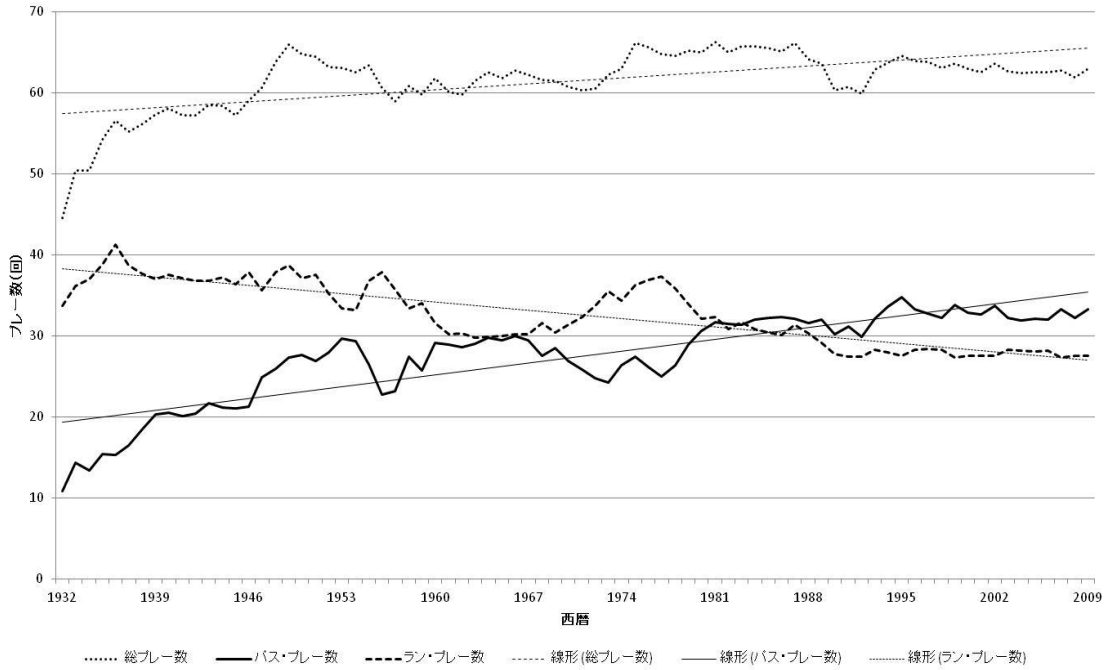



**図 4−1　NFL 全チームのレギュラー・シーズンにおける平均攻撃プレー数**

によるボール・コントロールをする「ニッケル＆ダイム攻撃（Nickel and Dime Offense）」がつくり出された。それまでランニング・プレーと比較してギャンブル性の強いプレーと考えられていたフォワード・パスのプレーを，第 1 ダウンから積極的に行うために事前のスカウティング（相手チームのゲームを偵察して分析する作業）によって成功する確率の高い攻撃プレーのプランを綿密に作成してゲームに臨んだ[26]。これは，相手の出方を探るとともにさまざまなパス・パターンを相手に見せることで，第 3 ダウンで長い距離が残ったときなどのパッシング・シチュエーションでも守備側の的を絞りにくくさせるようにした。この「ニッケル＆ダイム攻撃」の出現により，攻撃のプレーはフォワード・パスによるものが主流となっていった。このようなことから，専門化されてきた各ポジションの技術や能力は，複合的で多様なもの（マルチプル）が求められるようになってきた。

図 4-1 は，1932 年から 2009 年までの NFL に所属する全チームのレギュラー・シーズンにおける一試合当たりの平均攻撃プレー数を表したものである[27]。これをみると，総攻撃プレー数は 1940 年代以降 60 プレー前後でほぼ横ばいに推移しているが，ラン・プレーが徐々

[26] Walsh, B. (1995) Controlling the ball with the pass. In: American Football Coaches Association (Ed.) Football Coaching Strategies. Human Kinetics, Champaign: pp.24-29.

[27] National Football League（2010b）Standings. http://www.nfl.com/standings, (accessed 2010-02-23). のデータをもとに，筆者が作成した。

に減少していき，パス・プレーが増加している様子がうかがえる。特に，1981 年にパス・プレーの数がラン・プレーの数を上回って以来，さらにパス・プレー数が増加していることがみてとれる。このことからも，1980 年代以降ではフォワード・パスを中心にアメリカンフットボールの戦術が展開されてきたことをうかがい知ることができる。

これまでみてきたように，アメリカンフットボールの成立過程，発展過程にはいくつかの転換期が存在する。それらを整理してみると，以下のような段階にとらえることができると考えられる。

① 1880 年の「スクリメージ制」の採用
　1982 年の「ダウン・アンド・ディスタンス制」の採用
② 1906 年のフォワード・パスの導入
　1910 年の「7 人制ラインマン」の規定
③ 1930～40 年代における「モダン T フォーメーション」の登場
　1939 年のヘルメット着用の義務化
④ 1941 年の「自由交代制」の暫定的容認と完全自由交代制への移行
　1967 年のサイドラインからの指示に対する規制の撤廃
⑤ 1980 年代以降のフォワード・パスによるボール・コントロール攻撃の一般化

①の段階では，それまでのラグビー形式のルールでのフットボールからアメリカンフットボール独自のルールが形成され，「スクリメージ制」というアメリカンフットボールの基盤となるゲーム形態がとられるようになった。しかし，ボールを前方へ投げることは禁止されており，危険を顧みない激しさが尊ばれた当時の風潮も反映して粗暴なプレーに終始していた。そのため，この段階を現在のアメリカンフットボールの原型とつくりだした段階であることから，「萌芽期」と位置づけることができる。②の段階では，「萌芽期」における粗暴性を排除するためにルール改正がなされ，特にフォワード・パスを導入することでサッカーやラグビーなど他のフットボールとは異なるものとしてアメリカンフットボールが形成された。しかし，フォワード・パスによるプレーの展開はまだ未成熟の段階であり，起死回生を狙ったギャンブル・プレーの一つととらえられていた。そのため，この段階を現在のアメリカンフットボールの基本的なルールが完成した段階であることから，「自立期」と位置づけることができる。③の段階では，それまでの段階とは異なってルールな

どの外的条件だけでなく，攻守の戦術的矛盾を解決するために新たな戦術が創造されるようになった。特に，「モダンTフォーメーション」の登場は，それまで個々の能力の依存していたゲームからチームとしての戦術が重要視されるようになる先駆けとなったもので，ここからさまざまなフォーメーションやプレーが繰り出されるようになった。そのため，この段階をアメリカンフットボールの戦い方の質を転換した時期として，「成長期」と位置づけることができる。④の段階では，攻守のプレーヤーのポジションが専門化されてフォーメーションやプレーがますます多様化・複雑化し，攻守の戦術が飛躍的に発展していった。そのため，この段階を現在のアメリカンフットボールのほとんどのフォーメーションやプレーがつくり出された時期であることから，「発展期」と位置づけることができる。⑤の段階では，フォワード・パスによる攻撃を中心に，さまざまなフォーメーションやプレーを駆使することが必要となり，専門化されていた各ポジションの技術や能力がマルチプルに求められるようになった。そのため，この段階を複合的で多様な動きを味方や相手の状況に対応しながらプレーを展開する現在のアメリカンフットボールの段階とし，「成熟期」と位置づけることができる。

このような視点から，アメリカンフットボールの発展段階を①「萌芽期」，②「自立期」，③「成長期」，④「発展期」，⑤「成熟期」と位置づけることができると思われる。本稿では，このような視点でとらえたアメリカンフットボールの発展段階にもとづいて，戦術の変遷を分析していくことにする。

### 第3項　アメリカンフットボールにおけるフォーメーションの変遷

ボールゲームにおけるフォーメーションは，戦術を行使する上で非常に重要な役割を担っている。ここでのフォーメーションとは，プレーが開始される時にプレーヤーが配置されている位置関係のことを指している。特に，アメリカンフットボールでは攻撃のプレーが開始されるまで攻守が完全に分離されているので，プレー開始時に選手がどのように配置しているのかということは，戦略・戦術上重視されている[28]。ここでは，アメリカンフットボールの各発展段階において，フォーメーションがどのように変化してきたか，さらにその変化の要因をたどっていくことで，アメリカンフットボールの戦術の変容の質をとらえていくことにする。

[28] 米田　満（1965）アメリカン・フットボール発展史の一こま（四）―フォーメーション・フットボールの推移―．論攷 関西学院大学一般教育諸学研究，12：41-42.

### (1) 萌芽期:「マス・フットボール」

1880 年にボールの所有権（攻撃権）を明確にした「スクリメージ制」が採用され，さらにその 2 年後に「ダウン・アンド・ディスタンス制」を取り入れることで，攻撃はあらかじめ選手の陣形と動きを決めてからプレーを行うようになった。このとき，ボールキャリアの前の数多くのブロッカーを配置するために，「オールド T フォーメーション（Old T)」が考案され，多くのチームに採用された。ラインマン同士の間隔は互いの足が交差するようにして，全く隙間を空けないようにするもので，後方に並ぶ 3 人のバックスは，スクリメージ・ラインから 7～10 ヤード付近に位置し，プレーの開始と同時に勢いをつけて前方で押し合っているラインマンの中に突っ込んでいった。そして，センターからのスナップされたボールを受け取り，突進するバックスにボールを渡す役目を果たすために QB が登場した[29]。このときの QB は単なるボールのつなぎ役に過ぎず，現在のような重要な役割を担うポジションではなかったが，QB というポジションがアメリカンフットボールで独自に出現したことで，後に多大な影響を与えることになった。

この頃のフットボールは，相手を押し込んで前進を図るマス・フットボールが主流であり，また選手の配置に関する制限がなかったためスクリメージの 10 ヤード以上後方に下がった集団が勢いをつけて相手に突っ込んでいくプレー（フライング・ウェッジなど）が横行し，負傷者が絶えず，時には死者も出した。1894 年，危険防止のためにスクリメージ・ラインより 5 ヤード後方にいる人数を 3 人に制限したが，マス・フットボールの様相は変わらず，ラインマンを後方に配置してボール保持者が通るところに人数をかけたフォーメーションも出現した。しかし，1910 年にスクリメージ・ライン上に攻撃側の選手を 7 人以上配置しなければならないようにルールが改正されると，これらのラインマンを後方に配置するフォーメーションは消滅した[30]。

このようなマス・プレーが中心であったため，守備も攻撃の人数の多いところに配置するようになり，「オールド T」に対して正対するように配置した「7－3」が主流であった。基本的に攻撃も守備も互いに相手を押し込むプレーであったため，組織的に動くようなことはなく，それぞれの選手が密集して団子状になった「マス・フットボール」の様相であった。

---

[29] 同上，p.43.
[30] 同上，pp.43-45.

### (2) 自立期：レシーバーの登場

1906 年のフォワード・パスの容認 とともに，1910 年に 7 人制ダウンラインマンが規定されると，バックスをいかに配置するかということが攻撃の課題となった。1912 年，キャリッスル大学は，エンドの外側に位置する守備エンドをオープン・プレー時にブロックするためにハーフバックの一人をエンドの外側に配置し，ウィングバック（以下，WB と略す）して守備エンドのブロックに当たらせるようにした「シングル・ウィング（Single Wing Back）」をつくり出した。「シングル・ウィング」では，ボールキャリアの前でブロックをする人数を増やすために，WB のいるサイドにラインマンを多く配置した「アンバランス」なフォーメーションも多用された[31]。これは，人数を多くして力ずくでプレーを行っていたことを示している。

「シングル・ウィング」の発展形として，WB を両サイドに配置した「ダブル・ウィング（Double Wing Back）」が生み出されたが，この頃はプレーが始まる直前にラインやバックが位置を変えて守備を混乱させる「シフト」が流行した。このシフトは主にランニング・プレーに対して守備側に的を絞らせないためのものであったが，次第にハーフバックがフィールドを広く使うためにラインから離れて位置するようになり，これがパスのレシーブを専門とするポジションであるワイドレシーバー（Wide Receiver：以下，WR と称する）へと変化していった。また，ノートルダム大学は「オールド T フォーメーション」にシフトを組み込んだ「ノートルダム・ボックス（Notre Dame Box）」をつくり出し，強力なオフェンスを展開した[32]。しかし，フォワード・パスに対する厳しい制限もあって，フォワード・パスが攻撃のプレーの中心になることはほとんどなかった。

一方，守備もフォワード・パスが容認されたために，「7－3」の守備ライン以外の 4 人のバックスがパス・プレーに備えてやや後方に位置するようになり，「7－1－2－1 ダイアモンド」や「7－2－2 ボックス」が登場した。1910 年にフォワード・パスに対するルールが緩和されるまではほとんどの攻撃のプレーが中央か外側へランナーが突進していくものであったため，これらの守備フォーメーションはパスを警戒するといってもラン・プレーを止めることが最大の目的であった。しかし，1913 年のノートルダム大によるパス戦術の成功から徐々にフォワード・パスが浸透していき，「シングル・ウィング」「ダブル・ウィング」

[31] 同上，p.46.
[32] 同上，pp.47-50.

で外側に開いた WR が登場してパス・プレーが増えてくるようになると，これまでよりもパス守備に重点を置いた「ワイドタックル 6」が考案された。この「ワイドタックル 6」は「7−3」の中央のセンターを後ろに下げてスクリメージ・ラインから 3〜5 ヤードにセットし，攻撃のプレーに対応して自由に動いてランとパスの両方に責任を持つ「ラインバッカー（Linebacker：以下，LB と称する)」の原型をつくり出した。また，パス守備において奥のゾーンを 3 人で守る 3 ディープ・カバレッジの基礎を確立した点でも意義のあるものであった[33]。

このように，フォワード・パスが容認されたことで，徐々にボールの周りに集中して配置されていた選手がフィールドの全体へと広がるようになっていった。しかし，当時のフォワード・パスには厳しい制限があったため，パス・プレーを行うときは攻撃権を失う覚悟で行う必要があった。したがってこの時期のプレーは，ラインマンの押し合いで勝負してプレーを展開するという基本的な考え方はあまり変化がなく，パス・プレーにおいてもパスの出し手の QB と受け手の WR，そして WR をカバーする守備バックといったような対人的な関係でのプレーで，個人的能力が勝敗に大きな影響を及ぼしていた。

### (3) 成長期：「モダン T フォーメーション」の出現

1930 年に「モダン T フォーメーション」が登場して以降，フットボールの戦い方の質は大きく変容していった。攻守のラインマンの押し合いに終始し，ラインマンが押し開けたスペースにバックスが走りこむというランニング・プレーの考え方を根底から覆し，タイミングとスピードを原動力とした「タイミング・ブロック」をつくり出し，さらに QB による「パス攻撃」を可能とした。この「モダン T フォーメーション」はその汎用性の広さからさまざまなフォーメーションを生み出す原型となった。

1930 年，NFL のシカゴ・ベアーズは，従来の T フォーメーション（オールド T フォーメーション）を大幅に組み直し，エンドを広く外に離して位置させてオープン・プレーのブロッカーとし，ハーフバックの間隔を広くて「オールド T フォーメーション」よりも浅くボールから 3〜5 ヤードほどに配置し，3 人のバックスのうち一人をマン・イン・モーションさせてレシーバーとしてパス攻撃の効率を上げるとともに，オープン・プレーのブロ

[33] 松本直人編（1998b）守備トレンドとフォーメーション変遷の物語．タッチダウン，347．タッチダウン社：pp.58-64.

ッカーとしても有効となるフォーメーションをつくり出した[34]。これが「モダンTフォーメーション」の誕生であり，ラインマンが隙間なく肩をならべて配置していたことから「タイトT（Tight T)」と呼ばれた。当時のベアーズは，ラインマンが貧弱で中央での押し合いのプレーでは常に劣勢であったため，早くオープンに展開できてラインマンの負担を軽減できたこのフォーメーションは，スピードとタイミングに原動力を求めたフォーメーションであり，同時にQBがパスの投げ手となることを可能としたフォーメーションでもあった。「タイトT」の特徴は，①エンドを広く配置するとともに，バックスの一人が左右どちらかにマン・イン・モーションすることでフィールドを広く使うことができる，②エンドとバックスの変化をつけるとともに，ラインマンも適宜位置を変えて相手の守備を混乱させた，③単に「Tフォーメーション」の機能にとどまらず，「シングル・ウィング」などのそれまでのフォーメーションを総合した幅広い力を持っている[35] といったことが挙げられる。これは，「モダンTフォーメーション」がその後のフォーメーションの原点として位置づけるものであった。

1941年にミズーリ大学は「タイトT」を改良し，ラインマンの間隔を広げてプレーがはじまる前からボール保持者が通るランニング・ホール（穴）をつくっておく「スプリットT（Split T)」を考案した。これは，ラインマンが相手のプレーヤーを押しのけてランニング・ホールをつくり出して開けるという考え方から，ボールキャリアが抜けていくタイミングで相手の動きを抑えればいいという「タイミング・ブロック」を確立した。「スプリットT」ではスピードとタイミングが重視されるため，チーム全体を見通した個人の動きが求められるようになった[36]。こうして「モダンTフォーメーション」はまたたく間に普及し，攻撃戦術の本格的な追及がはじまった。そして，「シングル・ウィング」と「スプリットT」の両方の特長を生かそうと発想された「ウィングT（Wing Back T)」，バックスを横ではなく縦に3人並べる「トゥルーI（True I)」などが出現してきた。また，1948年にNFLのロサンゼルス・ラムズは，それまでラインマンと近接していたエンドの片方を外側へ開かせてスプリット・エンドとし，さらにハーフバックの一人をフランカーとしてWRに位置させることで，フィールド全体を活用したプレーを可能とし，特にパス・プレーに威力を発揮した2人のランニングバック（Running Back：以下，RBと称する）である「プロ隊形」

[34] National Football League (2010a), *op. cit.*, p.354.
[35] 米田（1966）前掲，pp.60-62.
[36] 同上，pp.62-64.

が考案された[37]。

「モダン T フォーメーション」は，それまで主流であった「ワイドタックル 6」などの守備フォーメーションを「タイミング・ブロック」で無力化させた。したがって，その攻撃を阻止するために，守備でも多くのフォーメーションの発達をうながした。1941 年に NFL のフィラデルフィア・イーグルスによって「ワイドタックル 6」を改良して 4 人の守備バックを置く「イーグル（Eagle)」守備が考案され，1947 年にはオクラホマ大学が「7－2－2 ボックス」を改良して「5－2 オクラホマ」をつくり出した。これらの守備フォーメーションでは，守備ラインのうち 2 人をラインと守備バックの中間のスクリメージ・ラインから 3～5 ヤードほどに配置した LB が出現したことが最大の特徴である。この LB というラン・プレーでもパス・プレーでもボールキャリアにタックルする任務を負っている守備専門で独自のポジションの登場は，その後の守備戦術の多様性を生み出すきっかけにもなった。そして，LB の人数を多くした「4－4」，3 人の RB を投入して短い距離を獲得しようとする攻撃に対抗しながらもパス・プレーにも対応できる，「イーグル」を改良した「6－1－4」など，さまざまなフォーメーションが登場してきた[38]。

「モダン T フォーメーション」の出現により，フットボールの戦い方の質がタイミングとスピードを重視したものへと変化した。また，守備も「モダン T フォーメーション」のタイミングとスピードに対抗するために，組織的・合理的な動きが要求されるようになり，特に守備における重要な役割を担う LB が明確な存在として出現した。このような変化にともない，この時期のゲーム様相はフィールド全体を使った広がりをみせ，アメリカンフットボールにおけるチームとしての戦術の重要性が高まっていった。この背景には，フォワード・パスに対する規制が徐々に緩和され，ラン・プレーだけでなくパス・プレーでも多様性が生じてきたことが関係していると考えられる。

#### （4）発展期：多様化するフォーメーション

「モダン T フォーメーション」とともに，アメリカンフットボールの戦術的発展に大きく影響を与えたものとして，1 プレーごとに選手交代の制限をなくした「自由交代制」を導入したことがある。1941 年に暫定的に容認された「自由交代制」は，攻撃と守備の選手を分業させる「ツー・プラトーン制」を確立させ，それぞれのポジションが専門化されて多

[37] 後藤完夫（1984）新フットボール専科．タッチダウン社，p.198.
[38] 同上，pp.66-68.

様化した技術・戦術がみられるようになった[39]。

「スプリット T」が普及・拡大していくと，それをアレンジして別の特長を持つフォーメーションが出現してきた。1964 年，ヒューストン大学は，「スプリット T」ではスクリメージを割り込んでくる守備タックルを防ぎきれなかったため，オープンへのラン・プレーであるスウィープに QB のハンドオフを組み合わせて守備の動きを止めようと考え，「トリプル・オプション」[40] をつくり上げ，それを展開するフォーメーションとして「ヴィア（Veer）」をつくり出した。また，「ヴィア」は 2 人の HB が開いて配置しているため，外側から QB にプレッシャーをかけてくる守備のプレーヤーに対応しやすく，同時に HB もダウンフィールドに比較的出やすいことから，ドロップバック・パス（QB がスナップを受け取った後に後方に下がってから投じるパス）に適しており，ラン・パス両方をバランスよく攻撃できるフォーメーションとして使用された[41]。さらに，「トリプル・オプション」攻撃に特化したフォーメーションとして，「ウィッシュボーン（Wishbone）」が考案された[42]。

「プロ I（Pro set I）」は「トゥルーI」のバックスの一人を WR にしたもので，1960 年代に南カリフォルニア大により確立された。「プロ I」は RB が QB の後ろに並んで配置しているため，守備側にどちらのサイドに攻撃してくるか読みにくくし，さらに QB がスプリント・アウトしてパスを展開しやすく，走りながらランニング・ホールを見つけてそこを走り抜けるデイライト能力のある RB によって強力なラン攻撃を可能とし，オプション・プレーにも適しているということでプレーのバリエーションが豊富になり，近代フットボールでは万能型フォーメーションとして広く使用されてきた[43]。

1960 年，NFL のサンフランシスコ・フォーティナイナーズは，第 3 ダウンロングなどのパス・シチュエーションでの守備による激しいパス・ラッシュ[44] に対抗するために，QB をスクリメージ・ラインよりあらかじめ 7 ヤード下げてセットさせてセンターからロング・スナップを送り，相手のパス・ラッシュが QB に届く前にパスを投げてしまうという「シ

---

[39] 米田（1967）前掲，pp.58-59.

[40] 「オプション・プレー」とは，相手の動きに合わせてボールキャリアを「選択」するプレーである。これを発展させた「トリプル・オプション」とは，意図的にフリーにした 2 人の守備選手をオプション・キーとして，その動きに対応して「ギブ」「キープ」「ピッチ」を選択するプレーのことである。後藤（1984）前掲，pp.189-190.

[41] 同上，p.196.

[42] 同上，p.189.

[43] 同上，p.188.

[44] 「パス・ラッシュ」とは，パス攻撃の際に QB にパスを投じる時間的・空間的余裕を与えないために，主に守備ラインマンが QB に対してプレッシャーをかけていく行為のことである。パス・ラッシュによって QB サック（守備の選手がパスを投じる前の QB をタックルしてプレーを止めること）すれば大幅なロス・ゲインとなるため，ラインマンの攻防もパス攻撃では重要な要素になる。同上，p.69.

ョットガン（Shotgun)」をつくり出した。WR の配置は 1930 年代にあった「シングル・ウィング」「ダブル・ウィング」を原型としてフィールド全体に広がってセットした。1970 年代には，NFL・ダラス・カウボーイズがパス・シチュエーションに特化した攻撃に改良し，第 3 ダウンで残りヤードが長い状況や前後半終了間際の攻撃に効果的であるものであった[45]。

守備では，フォワード･パスの攻撃が増えるにつれてパス守備に対する人数を増加させていったが，それにともない 1940 年代からダウンフィールドを区割りしてそれぞれの区域に入ってくる WR へのパスを守る「ゾーン･カバー」がみられるようになった。その背景には，攻撃が複雑化してそれまでのようにボールキャリアだけを追ってプレーを判断することが困難になり，攻撃ラインの動きでプレーを判断する「プレー・リード」が必要となってきた。こうして相手のプレーをリードする（読む）ことで，パス守備においても「ゾーン・カバー」が可能となった[46]。そうすると，攻撃もフィールド全体を使った攻撃を展開し，守備を左右・前後に揺さぶりをかけるようになった。こうした揺さぶりに対し，「5－2 オクラホマ」の守備バックの一人に特別な任務を与えて複雑な攻撃プレーに対応させ，「5－2 ローバー（Rover)」をつくり上げた。このローバーは複雑な攻撃に対して汎用的であったため，フロント（守備ラインマンや LB といった主にラン・プレーを止める役割の選手）のフォーメーションに関わらず導入された。

また，「6－1－4」の守備エンドの代わりに LB を置いたものとして「4－3」がつくられた。「4－3」は LB を 3 人，DB を 4 人に配置してボールキャリアに対するパシュート[47] する人数も多くいることから，「5－2 オクラホマ」とともにラン･パスともに守ることができるバランスのいい守備として多くのチームに受け入れられた。さらに，WR のアウト・パターンなどのパスに対応するために，「6－1－4」の守備エンドをそのまま下げて LB とし，パス攻撃での外側のゾーンに対応させた。このフォーメーションは，インサイドの LB が 1 人になるためにその LB と 4 人の守備ラインに個人能力を求めることになるので，主に NFL で使用されたことから「4－3 プロ」と呼ばれるようになった[48]。

この発展期では，「モダン T フォーメーション」の出現と自由交代制の容認により，攻守

---

45 同上，pp.192-193.
46 ブライアント，P.，後藤完夫訳（1987）ウイニングフットボール．タッチダウン社，pp.61-89.
47 「パシュート」とは，守備の選手がボールキャリアを「追撃」することで，それぞれのプレーヤーがどのようにパシュートしてボールキャリアのスペースを限定するのか，ということは守備の根幹をなすところであり，その考え方によって守備のフォーメーションが変化することもある。後藤（1984）前掲，pp.195-196.
48 同上，pp.66-68.

ともにそれぞれのポジションの専門化がなされ，多様なフォーメーションが生み出されていった。攻撃のフォーメーションとして特徴づけられるものは，プレーヤー全員が中央に密集したフォーメーションから 2 人のバックス，2 人の WR といったフィールド全体に人員を配置したフォーメーションへと変遷していき，ラン・プレー・パスプレーともにバランスよく攻撃を展開するようになった。このような攻撃に対し，守備もラインマンの人員を減らして LB や守備バックスの人数を増やしていった。これは，スクリメージ・ラインよりも下がって位置することでボールキャリアに対してパシュートする人数を増やすことができ，また複雑な攻撃のプレーにも対処しやすいためである。

また，攻守ともにフィールド・ポジションやダウン・アンド・ディスタンス，相手の特徴などを考慮してプレーを選択することが必要となり，選手だけでなくコーチの役割も細分化･専門化された。1967 年にサイドラインからの指示伝達に対する規制が撤廃されると，コーチがプレーを選択することが一般化し，フォーメーションやプレーによって頻繁に選手が入れ替わるようになった。このように，複雑化・多様化したフォーメーションやプレーに対応するためには，攻守ともに特定のフォーメーションやプレーの完成度を高めるだけでは十分ではなくなっていき，より緻密な戦略・戦術を流動的に使いこなすことが必要とされた。

**（5）成熟期：マルチプル・セット**

1940 年代以降，攻守の戦術が大きく発展してさまざまなフォーメーションから多種にわたるプレーが展開された。そのような中で，攻撃はボール・コントロールをすることが重要視されるようになってきたが，そのためには複数のフォーメーションを相手や「ダウン・アンド・ディスタンス」に応じて駆使していく必要があり，特にフォワード・パスをいかに使うかということが次第に重視されるようになった。1980 年以降はフォワード・パスを中心にプレーが展開されるなかで，フォーメーションを固定せずに多様に攻撃がなされるようになり，守備もまた攻撃と対応するように多様（マルチプル）化されていった。

1980 年，サンフランシスコ・フォーティナイナーズは，5～10 ヤードのショート・パスを確実に通していくことで，フォワード・パスによるボール・コントロールをしていく「ニッケル＆ダイム攻撃」をつくり出した。そして，フォワード・パスの重要性が増していくにつれ，RB の数を減らして WR を増やし，フィールドの幅全体に選手を配置したフォーメーションが登場してきた。発展期で記述した「ショットガン」は典型的なものであるが，

QB がセンターのすぐ後ろについたものを一般的に「スプレッド（Spread）」と呼んでいる。両サイドに複数の WR が配置されるため，それぞれのパス・コースを組み合わせてコンビネーションによるパス攻撃を展開しやすい。また，QB の後ろに RB が 1 人配置すると，ショットガンよりもラン・プレーが展開しやすい。内側のレシーバーを WB にした「ダブル・ウィング」，WR を一方に 3 人寄せた「トリプル（Triple）」など，選手の配置の仕方で派生したフォーメーションもある[49]。

守備では，複雑化していく攻撃に対して「5－2 オクラホマ」の守備エンドを後ろに下げて LB にし，中央のラン・プレーからミドルパスまで幅広い守備範囲を受けもつ LB の人数を増やすことで，第二線からのパシュートでボール保持者に対して数的優位な状況をつくり出し，タックルする人数を多くすることができる「3－4」がつくり出された。一方で，フォワード・パスの比重が高まっている攻撃のなかで守備ラインを 3 人にすると，パスを投じる QB をフリーにして自由にパスを投げられてしまう恐れが高くなるため，4 人の LB または守備バックスのうちの 1 人がブリッツ[50] で入ることになり，動き方が複雑化すると同時に守備ラインや LB に複合的な技術が求められるようになった[51]。さらに，ショート・パスによる攻撃が一般化することで，スピードのある WR が LB のゾーンに走りこんでミスマッチを誘ってゲインを重ねるプレーが多くなったため，よりパス・カバーの能力が高い守備バックを LB と入れ替えて配置して対抗した。この 5 人目の守備バックを「ニッケル・バック（Nickel Back：以下，NB と称する）」と呼び，スピードによるミスマッチを狙ったショート・パスを押さえ込んだ。しかし，NB は本来的には LB のいるポジションにパス・カバーのスペシャリストが配置しているため，攻撃も NB をめがけてラン・プレーを行うようになった。そこで，NB には WR に負けないスピードと攻撃ラインのブロックを打ち破る力強さが求められ，高い能力を必要とされた[52]。

フィールド全体を縦方向にも横方向にも広く使って守備の隙間をつくりだす，あるいはミス・アジャストを誘ってそこをついていく攻撃と，その隙間をさまざまな手法を用いて埋めていこうとする守備の相互作用的な発展がみられる。専門化していた各ポジションの

---

[49] 松本直人編（1998a）攻撃トレンドとフォーメーション変遷の物語．タッチダウン，345．タッチダウン社：pp.67-72.

[50] 「ブリッツ」とは，一人または複数の LB または守備バックスが攻撃のプレーがはじまると同時にスクリメージ・ラインを越えて，QB または RB に向かって突進していくプレーのことである。後藤（1984）前掲，pp.198.

[51] Bennett, P. and Slade, L.（2000）Developing the multiple 3-4 package. In: American Football Coaches Association (Ed.) Defensive Football Strategies. Human Kinetics, Champaign: pp.101-103.

[52] Schuler, D.（2000）The nickel package: Multiple, yet simple. In: American Football Coaches Association (Ed.) Defensive Football Strategies. Human Kinetics, Champaign：pp.235-237.

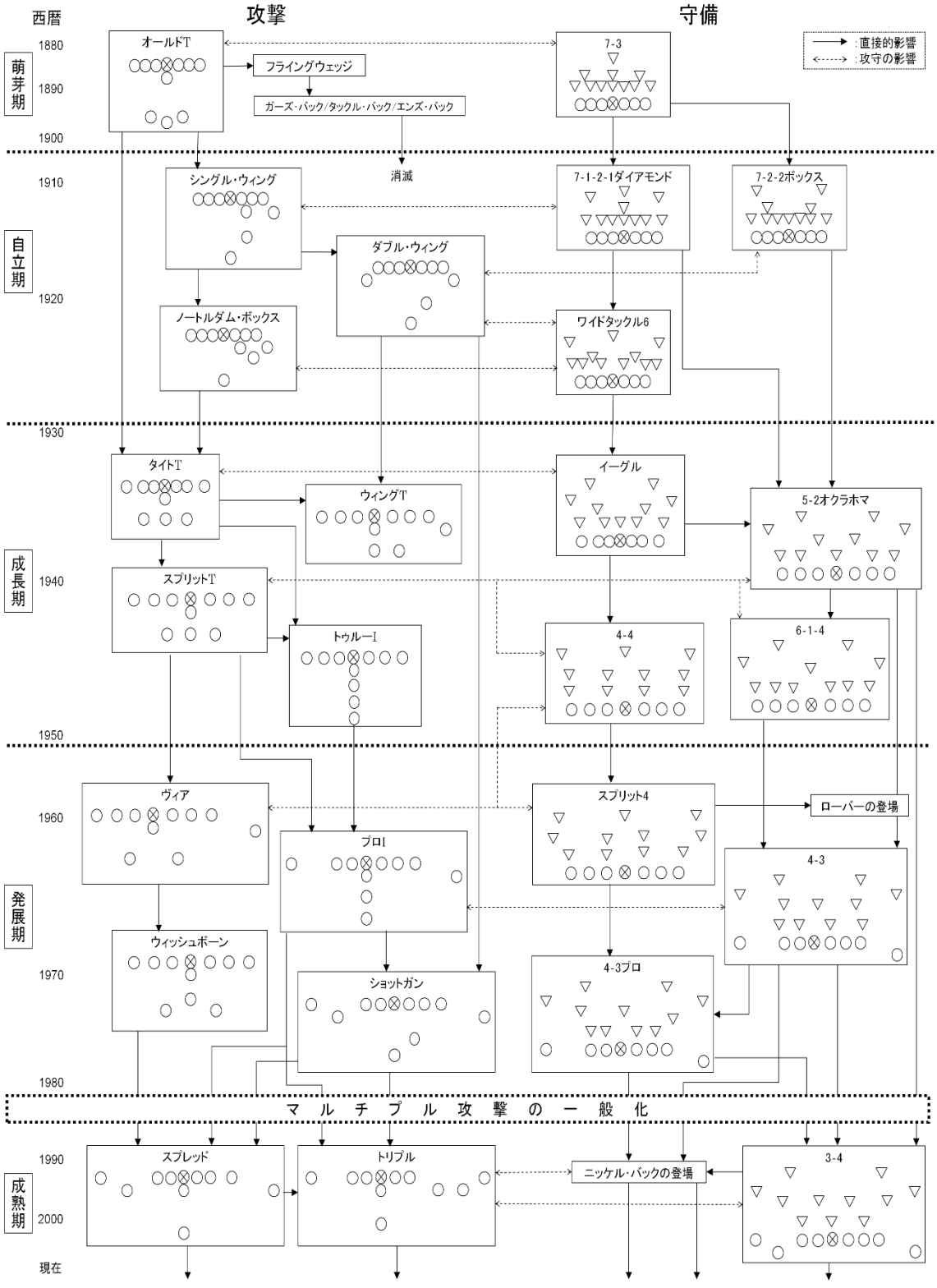



図 4-2　アメリカンフットボールにおける攻守の主なフォーメーションの変遷

役割は，複合的な動きを求められるようになってきている。従来まではラインマンは力強さ，バックスはスピードといった，ひとつの能力を高めて専門化することでプレーが展開されていたが，一人に対してひとつの役割ではプレーが単調となって，攻撃も守備も行き詰ってしまうようになった。そこで，それぞれのポジションの選手はクイックネス（俊敏性）を中心として多様な能力を身につけることが必要となった。それは QB も同様で，パスの精度を高めるのはもちろんのこと，レシーバーがカバーされているときには別のレシーバーに投げる，または QB に対する守備のパス・ラッシュが十分でないときに自ら走っていく能力と判断力が求められてきている。これには，フォーメーションやプレーが複雑になるにつれ，事前にコーチから指示されたプレーだけでは対処することが難しくなり，相手のフォーメーションや選手に応じてゲームに出場している選手たちで臨機応変にプレーの選択を変更する必要があったということがある。

また，発展期では 2RB の攻撃フォーメーションが一般的であったが，成熟期ではさらに RB の数を減らして WR の人数を増やすようになった。これは，ますますフォワード・パスの重要性が増してきていることを表しており，フォワード・パスをいかに展開するかということが現在の攻撃における大きなテーマとなっている。このような攻撃に応じて，守備でもラインマンの数を減らして LB や守備バックの人数を増やすようになってきている。そこでは，フィールド全体と使ったプレーを展開するだけでなく，意図的に相手の隙をつくり出してそこを突いていくという緻密さが求められるようになった。

### 第 4 項　アメリカンフットボールの発展段階

図 4-2 は，アメリカンフットボールの主なフォーメーションの変遷を攻守の関係とあわせて示したものである[53]。アメリカンフットボールの歴史の中で使用されてきたフォーメーションは，もちろんこれだけでなく無数に存在するのだが，それぞれの時期で中心的に使われてきたフォーメーションの変遷をみていくことで，以下のようなアメリカンフットボールにおける戦術の変化をみてとることができる。

まず一つは，最初はスナップされるボールを中心に中央に集中（密集）して配置されていた選手たちが，徐々にフィールド全体に広く配置されるようになってきていることである。特に，1910 年の「7 人制ラインマン」の導入以後，攻撃ではラインマンの後方で主にボールを持って走る役割を担う RB が 3 人いたものが，徐々に減少していって現在では 1

[53] 松本（1998a）前掲，pp.67-72.；松本（1998b）前掲，pp.58-64. を参考に筆者が作成した。

表 4-1　アメリカンフットボールの発展段階

| 段階 | 区分 | 変化の主要因 | ゲーム様相 |
|---|---|---|---|
| Ⅰ | 萌芽期 | 1880年:「スクリメージ制」の採用<br>1882年:「ダウン・アンド・ディスタンス制」の採用 | 密集 |
| Ⅱ | 自立期 | 1906年:フォワード・パスの容認<br>1910年:「7人制ラインマン」の規定 | 縦長 |
| Ⅲ | 成長期 | 1930～40年代:「モダンTフォーメーション」の登場<br>1939年:ヘルメット着用の義務化 | 広がり |
| Ⅳ | 発展期 | 1941年:「自由交代制」の暫定的容認<br>1967年:サイドラインからの指示に対する規制の撤廃 | 流動性 |
| Ⅴ | 成熟期 | 1980年代～:フォワード・パスによるボール・コントロール攻撃の一般化 | 臨機応変さ |

人になり，それによってフィールドの外側に配置して主にフォワード・パスをキャッチする役割を担う WR の人数が増えてくるようになった。また，守備においても，最初は 7 人いた守備ラインマンが徐々に減少し，現在では 3～4 人を配置させるものが主流となった。それにともない，LB や守備バックスの数を増やすようになっている。これは，アメリカンフットボールがフォワード・パスの攻防を中心に戦術が展開されてきたことを示唆するものである。

また，成長期以降に出現してきたフォーメーションの中に，すでに前の段階で使用されていたフォーメーションと類似しているものがあるということである。例えば，自立期にあった「シングル・ウィング」や「ダブル・ウィング」は，発展期における「ショットガン」と同じような選手の配置をしており，同様に「オールド T」と「モダン T」は似たようなバックスの配置をしている。また，守備においても「5 - 2 オクラホマ」と「3－4」は，ラインマンの一番外側が守備エンドと LB というポジションの違いはあっても，見た目の配置ではそれほど大きく異なるものではなかった。もちろん，見た目が類似していてもそれぞれの時期で行われていたプレーの質（戦術）は全く異なるものであったが，その形態が類似しているということは，それまで過去に行われてきた戦術を内包しながら現在のフォーメーションへと発展しているということが考えられる。現在の戦術は，攻守の相互作用を繰り返しながら，過去の戦術を含んだ上で成立していることが考えられる。

さらに，萌芽期や自立期では，それぞれのチームがあるフォーメーションを固定的に使用してプレーを展開していたが，成長期になってフォーメーションが多様化してくると，状況に応じて複数のフォーメーションを駆使するようになり，発展期・成熟期では固定的

ではなく流動的にフォーメーションを使いこなしていくようになった。このことは，萌芽期・自立期では個人的・対人的能力がチームの勝敗に直接的に影響を及ぼしていたが，成長期において戦術が質的に転換してチームとして戦うためにそれぞれのプレーヤーがいかに動くかということが重要となり，発展期・成熟期ではフォーメーションやプレーを流動的に駆使することが必要とされてきたことが考えられる。

このようなアメリカンフットボールの発展段階をまとめると，表 4-1 のようになる。それぞれの時期区分におけるゲーム様相は，萌芽期では「密集」，自立期では「縦長」，成長期では「広がり」，発展期では「流動性」，成熟期では「臨機応変さ」ということができる。

## 第 2 節　フラッグフットボールの戦術の歴史的発展過程

フラッグフットボールはレクリエーショナル・スポーツとしての性格が強く，アメリカにおいても日本においても統一的な組織があるにもかかわらず，実際のゲームでは地域や年齢構成などによってさまざまなルールやフィールド，競技人数のものが存在する。ここでは，代表的なフラッグフットボールのルールにもとづいた戦術について検討し，アメリカンフットボールとの共通点と相違点に留意しながら，フラッグフットボールの戦術の発展段階を明らかにする。

ところで，フラッグフットボールと類似した種目としてタッチフットボールがあるが，これはタックルの代わりにボール保持者に両手でタッチすることでプレーを終了させるものである。このタッチフットボールで両手でのタッチをしたかどうかを明確にするために，腰につけたフラッグを取ることでタックルの代わりとしたものがフラッグフットボールである。そのため，ボール保持者のフラッグを取る「ディフラッグ」の有無などに差異があるものの，基本的なゲームのルールやプレーは同一であり，アメリカにおいても，レクリエーショナル・スポーツとしてタッチフットボールとフラッグフットボールを同様のスポーツと見なし，その指導書においても特に区別することなく述べられている[54]。したがって，本稿においても，タッチフットボールとフラッグフットボールは同様のものとしてとらえて記述することにする。

[54] Reznik, J. W. and Grambeau, R. (1978) Official's manual: Touch and flag football. Leisure Press, New York. ; Little, M. J., Dowell, L. J. and Jeter, J. M. (1980) Recreational football: Flag, Touch, and Flicker. Wm. C. Brown, Dubuque.

### 第 1 項　フラッグフットボールの成立過程

タッチフットボールやフラッグフットボールは，1898 年の米西戦争から第一次世界大戦にかけて，陸軍の基地内で兵士たちがフットボールに興じて，タックルによって負傷することが頻発していたため，陸軍当局がケガをしないように行うフットボールとして創出したとされている[55]。このころのタッチフットボールやフラッグフットボールは，アメリカンフットボールからタックルを除外しただけで，ルールやフィールド，人数などはほとんど変わりなく行われていたため，そのゲーム様相も当時のアメリカンフットボールとほとんど変わらないものであった。その後，第二次大戦時に世界中に駐留した兵士たちの間でタッチフットボールやフラッグフットボールが広まり，戦後に退役軍人や体育局によってレクリエーショナル・スポーツとして学校や社会体育施設に紹介され，一般に広く知られるようになった[56]。

レクリエーショナル・スポーツとしてフラッグフットボールが一般に広まったことで，1940 年代後半から 1950 年代前半にかけて，全米各地でさまざまなフラッグフットボールの競技団体が組織され，1950 年には National Intramural-recreational Sports Association が設立された。また，より安全に楽しむことができるように，アメリカンフットボールよりもプレーヤーの数を少なくしてフィールドを狭くし，さらによりフォワード・パスによる攻防を展開しやすくするためにボールの大きさを小さくするなどのルールの改変がそれぞれの学校や団体によってなされ，フラッグフットボールの独自性が出現してきた。しかし，統一したルールが存在したわけではなく，次第に全米で統一したルールに基づいた選手権の開催が要望されるようになった。それに呼応して 1973 年に National Touch Football League が設立され，1979 年には National Collegiate Flag Football Championship が開催されるようになった[57]。それでも，アメリカでは現在でも地域や団体によってさまざまな人数やフィールド，ルールのフラッグフットボールが行われており，単に競技としてだけでなく，老若男女に楽しまれるスポーツとして根付いている。

### 第 2 項　フラッグフットボールの戦術の変遷

日本において本格的にタッチフットボールが行われるようになったのは，戦後に進駐し

---

[55] Riznik and Grambeau, *op. cit.*, p.7.
[56] *Ibid.*, pp.7-8.
[57] University of Florida (Ed.) (2006) Flag football. Kendall / Hunt Publishing, Dubuque.＜CD-ROM＞

た米軍によってもたらされたものであった。その当時のタッチフットボールのルールやプレーなどの解説書を記した三隅（1958）によると，タッチフットボールの最大の特徴は，「アメリカンフットボールのおもしろいところを壊さないようにして，更に安全に出来るようにしたアメリカンフットボールの簡易ゲームで」あるが，「タックルは絶対に行わない」で「タックルの代わりにボールを持っている相手の人の身体に両手で触れるとボールの前進が止まったこと」になり，ヘルメットやショルダー・パッドなどの装具は着用せずに行われていた[58]。これは，タッチフットボールがアメリカンフットボールを簡易化したレクリエーショナル・スポーツであることを示すものであるが，この解説書の内容をみると，当時のタッチフットボールはアメリカンフットボールからボール保持者に対するタックルを除いただけで，フィールドの大きさやプレーヤーの人数などのルールは，キッキング・ゲーム（キックオフやパントなどのボールを蹴るプレーのこと）を含めてほとんど同じであった。フォーメーションやプレーの紹介においても，攻撃では「（オールド）T フォーメーション」「シングル・ウィング」「ダブル・ウィング」などのフォーメーションで基本的なラン・プレーを中心に，守備では「7－1－2－1」「6－2－2－1」などのフォーメーションを紹介した[59]。さらに，タックルはなくしているがブロックは認められており，ヘルメットなどの装具を着用せずに身体接触する機会は十分にあったことが考えられる。ここでは，フォワード・パスに関するプレーについてはごくわずかしか触れられておらず，しかもパスをキャッチできるのはアメリカンフットボールと同様にエンドとバックスだけである[60]。また，守備についてはポジションについての解説が攻撃ほど詳しく紹介されておらず，ラインバッカー（LB）という表記はされていない[61]。このようなことから，三隅が行っていたタッチフットボールは，タックルを除外することでアメリカンフットボールの初期段階のような粗暴性はなかったと思われるが，そのプレーはアメリカンフットボールのものを模倣したものであり，そのゲーム様相はアメリカンフットボールの初期段階と同様に密集したもので，その中で時々フォワード・パスによる縦への攻撃がなされていたと考えられる。

一方で，三隅（1958）は，「少年や年をとった人の体に合うよう，試合時間も短くグラウンドも小さくしてもよく，その他のルールの少し違えて」もよいとして，ゲームのルール

58 三隅珠一（1958）図解タッチフットボール．不昧堂書店，pp.25-26.
59 同上，pp.35-39.
60 同上，p.62.
61 同上，pp.45-53.

を弾力的に運用することを容認している[62]。このことは，レクリエーショナル・スポーツとして一般に普及してくると，より手軽にプレーができるように，チームのプレーヤーの人数を減らしてフィールドを狭くし，ボールを小さくして扱いやすくしていったことが考えられる。そして，このような違いがタッチフットボール・フラッグフットボールをアメリカンフットボールとは異なるゲームとしての独自性を生み出していったことが考えられ，よりフォワード・パスを中心とした攻防が展開されるようになっていった。

1970 年代のアメリカのタッチフットボールやフラッグフットボールのルールを記した Riznik and Grambeau（1978）によると，タッチフットボールやフラッグフットボールでは競技人数を 7～11 人と幅をもたせて少人数で行うことに考慮している。さらに，フィールドも狭くなって縦 100 ヤード×横 40 ヤード(アメリカンフットボールでは縦 120 ヤード×横 53.3 ヤード，ともにエンドゾーンを含む）となり，ボールもアメリカンフットボール用のものよりも小さいものを使用することになっている。また，ブロックは胴体部（首の下から腰の上まで）に接触して行うことができるが，フォワード・パスについてはすべての選手がキャッチできるとされているため，すべてのプレーヤーにパスに関する技術とブロックに関する技術が必要とされるようになった。さらに，ファーストダウンに必要な距離が 20 ヤード長く設定されている[63]。このことから，ブロックが認められていてもラン・プレーだけではファーストダウンを獲得するのは困難であったと考えられ，パス・プレーの重要性が認識されていたと思われる。また，Little et al.（1980）によると，タッチフットボールやフラッグフットボールの主たるプレーはフォワード・パスであるし[64]，そこではさまざまなパス・パターンが示され，タイミングや他のレシーバーとの関係などについて詳述している[65]。守備においてもパス守備を中心に述べられており，特にチーム守備としてのマン・ツー・マン・カバーとゾーン・カバーが示され，そのゾーン・カバーについても複数のパターンを紹介している。さらに，Johnson（1992）によると，ブロックでは手や腕を使用してはならず，身体接触をしないように腕を身体の横，あるいは後ろに組んでブロックをする「スクリーン・ブロック（Screen Blocking）[66]」が示され，守備側もこのス

---

[62] 同上，p.26.
[63] Riznik and Grambeau, *op. cit.*, p.35-37.
[64] Little et al., *op. cit.*, p.6.
[65] *Ibid.*, pp.40-51.
[66] 「スクリーン・ブロック」とは，ホール保持者と守備選手との間に入って，身体接触をせずに守備のディフラッグを妨害する行為で，腕を身体の横につける，あるいは後ろに組んで相手と接触しないようにするものである。守備選手は，「スクリーン・ブロック」をする攻撃選手と接触しないように避けることが義務づけられている。ちなみに，ボール保持者は，ディフラッグしようとする守備選手と接触しない

クリーン・ブロックに対して手や腕を使ってはならず，これを避けてプレーすることが義務づけられている[67]。これらのことから，この時期に行われていたタッチフットボールやフラッグフットボールは，フォワード・パスをめぐる攻防が発達してきたことが推察でき，アメリカンフットボールとは異なるフラッグフットボール独自のルールが設定されるようになった。そして，アメリカンフットボールよりもフォワード・パスに特化したプレーが行われるようになっていった。

現在のフラッグフットボールは，5 人制のものが主流であり，小学生を対象としたゲームではブロックは身体接触をしない「スクリーン・ブロック」を容認するものもあるが[68]，ブロックという行為自体を認めないだけでなく，ボール保持者のフラッグを取りにいこうとしている守備側のプレーヤーの走路を妨害することも認められていない[69]。そのため，パス・プレーの際には守備によるパス・ラッシュに対して無防備になってしまうことが多くなるために，パス・ラッシュができる選手をスクリメージ・ラインから 7 ヤード以上後方にいる選手に限定するルールがつくられている。University of Florida（2006）によると，さまざまなフォーメーションから多くのプレーが紹介されており，特にパス・プレーについての記述が詳細になされている[70]。これらのことから，現在のフラッグフットボールでは，フォワード・パスを中心とした攻防が繰り広げられるようになってきていることが推察でき，さらにそのフォワード・パスを相手の状況に応じて臨機応変に駆使する能力が求められるようになっている。

フラッグフットボールの変遷をみていくと，アメリカンフットボールから大きく変化していったものとして以下のものがあげられる。

① 「タックル」については，タッチフットボールやフラッグフットボールが成立したときから排除されており，さらにヘルメットなどの装具を着用しないで行われ，これらのことがアメリカンフットボールから独自に発展するきっかけとなるものであった。

② 「フィールド」は，アメリカンフットボールよりも狭くなってきているが，ファーストダウンに必要な距離が 4 回の攻撃で 15～20 ヤードに広げられている。

③ 1 チームの選手の人数は，最初のころはアメリカンフットボールと同じ 11 人であった

---

ように避ける義務がある。University of Florida, *op. cit.*, Offense drills-Blocking.＜CD-ROM＞

67 Johnson, J. L. (1992) Flag football: The worldwide game. American Press, Boston. :pp.1-9.

68 NFL FLAG 実行委員会（2014b）NFL FLAG 大会規則 2014 年度版 小学生編．日本フラッグフットボール協会：p.7.

69 International Federation of American Football (2013) Flag Football Rules 2013.

70 University of Florida, *op. cit.*,Offense. ＜CD-ROM＞

が，徐々に人数が減ってきて，現在では 5 人が主流となってきている。そして，少なくなった攻撃選手のすべてがフォワード・パスをキャッチできる資格が与えられた。

④ 「ブロック」については，最初のころはアメリカンフットボールと同じような行為が認められていたが，装具を装着していないこともあってその行為に徐々に制限が加えられるようになり，現在では身体接触をしない「スクリーン・ブロック」あるいはブロック行為自体を認めないものとなっており，守備側の動きを妨害することも認められていない。

タッチフットボールやフラッグフットボールは，これまで基本的にアメリカンフットボールのゲーム様相を踏襲してきたが，これらの相違点が独自性をつくり出してきていると考えられる。そして，これらの相違点がフォワード・パスをアメリカンフットボール以上に重視する戦術へと発展させていることが考えられる。

### 第 3 項　フラッグフットボールとアメリカンフットボールの相違点

フラッグフットボールとアメリカンフットボールで共通することは，「スクリメージ制」を採用していることである。これは，スナップによってプレーが開始されるまで攻守が空間的に完全に分離している状態を意味している。すなわち，プレーが終了してから次のダウンのプレーが開始されるまで攻守は別々になっているので，それぞれが「ハドル」によってプレーの確認が可能である。このことは，フラッグフットボールやアメリカンフットボールの戦術の複雑さを生み出す要因の一つになっていることが考えられる。

また，「ダウン・アンド・ディスタンス制」を採用している点も共通している。これは，ボールの所有と攻撃権を明確にして，「スクリメージ制」とともにアメリカでつくり上げられたフットボールの特徴を示すものであり，これらのことがフラッグフットボールやアメリカンフットボールと他のボールゲームのゲームの質を決定的に異なるものとしていると考えられる。ただし，攻撃する権利を行使できる回数と全身に必要な距離は，フラッグフットボールとアメリカンフットボールでは異なっており，フラッグフットボールの方がファーストダウンを獲得するために長い距離が必要となっている。

一方，相違点は，1 チームの人数がフラッグフットボールの方が 5 人制でも 7 人制でも少なく，フィールドも狭く設定されている。また，通常フラッグフットボールで使用されるボールは，アメリカンフットボールで使用されるボール（外周；縦方向 70.5～72.4cm，横

方向 52.7～54.0cm，重量 397～425g）[71] ではなく，そのジュニアサイズのボール（外周・縦方向 64～65cm，横方向 47～48cm，重量 320～340g）[72] で，一回り小さい。さらに，フラッグフットボールではタックルが禁止されていて，ホール保持者の腰につけたフラッグを取る行為（ディフラッグ）をするようになっているので，守備でディフラッグの技術が必要となるとともに，ボール保持者は守備の選手と接触しないように避ける義務があるため，相手とぶつからないように走ることも求められる。このことは，ブロックにおいて身体接触が許されなくなっているという相違点についてでも，フラッグフットボールにおいて同様の技術を求められてきていると考えられる。

そして，フォワード・パスに対する制限に関するルールについて異なる点がいくつかある。まず，フォワード・パスをキャッチできる有資格レシーバーは，アメリカンフットボールでは攻撃ではエンドとバックスに限られているが，フラッグフットボールではフィールドにいる全選手に認められている。また，パサーである QB に対して守備の選手がラッシュをしてプレッシャーをかけることはアメリカンフットボールでは無条件で行われるが，フラッグフットボールではスクリメージ・ラインから 7 ヤード以上はなれている選手にしか認められていない。そのため，QB はボールを持ったままスクリメージ・ラインを越えてはならず，さらにスナップを受けてから 7 秒以上ボールを保持し続けてはいけないようになっている[73]。このように，フラッグフットボールでは，アメリカンフットボールと比較してフォワード・パスを展開しやすいようにルールが設定されているということができる。そのため，より緻密で意図的な戦略・戦術を駆使したパス・プレーをつくり上げていくことが必要である。

### 第 4 項　フラッグフットボールの発展段階

これまでみてきたように，フラッグフットボールは，これまでアメリカンフットボールを追従する形で発展してきた。しかし，徐々にフォワード・パスに特化したゲーム様式に変化していって，アメリカンフットボールよりもより緻密なフォワード・パスの攻防が繰り広げられるようになった。よって，現在のフラッグフットボールはアメリカンフットボールとは異なるゲーム様相になってきている。しかし，その発展過程をみていくと，やは

[71] 日本アメリカンフットボール協会（2008）アメリカンフットボール公式規則・公式規則解説書．日本アメリカンフットボール協会，pp.21-23.
[72] 後藤完夫（2009）フラッグフットボール入門．タッチダウン社，p.109.
[73] 同上，pp.106-107.

表 4-2　フラッグフットボールの発展段階

| 段階 | その段階の特徴 | ゲーム様相 |
|---|---|---|
| Ⅰ | ・ボール保持者に対するタックルを排除<br>・それ以外はブロックを含めてアメリカンフットボールとほぼ同じ | 密集 |
| Ⅱ | ・フォワード・パスを導入<br>・その規制はアメリカンフットボールとほぼ同じ | 縦長 |
| Ⅲ | ・プレーヤーの少人数化，フィールドの狭小化，ボールの縮小化<br>・フラッグフットボールの独自性の出現 | 広がり |
| Ⅳ | ・ファーストダウンまでの長距離化<br>・攻撃選手が全員有資格レシーバーになる | 流動性 |
| Ⅴ | ・身体接触に対する規制の強化<br>・パス・ラッシュに対する制限 | 臨機応変さ |

りアメリカンフットボールの戦術的変遷をたどっており，このことを考慮しなければフラッグフットボールの戦術の発展段階をとらえることはできない。このように，フラッグフットボールの戦術の発展段階をアメリカンフットボールとの関係を考慮しながら，以下のようにとらえることが可能であると考えられる。

① タックルを無くしたことで，フラッグフットボールはアメリカンフットボールから独自のスポーツとしての素地が形づくられた。しかし，軍隊の中で行われていたフラッグフットボールは，アメリカンフットボールのプレーとほとんど変わりなく，当時のアメリカンフットボールのような粗暴性はなかったものの，ブロックにおいては身体接触が認められていて，そのゲーム様相は中央に人が固まった密集した状態であった。

② フラッグフットボールはアメリカンフットボールのような粗暴性は問題とされていなかったが，アメリカンフットボールの簡易化したゲームであると認識されていたため，同様にフォワード・パスが導入されて，その制限規定もほぼ同じであった。したがって，そのゲーム様相もアメリカンフットボールと大きな変化はなく，フォワード・パスによる縦への攻撃がなされるようになった。

③ レクリエーショナル・スポーツとして一般に広まることでアメリカンフットボールよりもゲームプレーヤーの人数が少人数化し，フィールドも狭小化され，さらにボールもジュニアサイズと小さくなった。これにより，フラッグフットボール独自のルールが明確になり，ラン・プレーだけでなくパス・プレーをより多く展開するようになったため，フィールド全体を広く使った攻防がなされるようになった。

④ ファーストダウンを獲得するまでの距離が 15～20 ヤードと長くなり，さらに攻撃の選

手全員が有資格レシーバーとなった。そのため，フォワード・パスがますます重要視されるようになり，各プレーヤーがチームの役割を遂行した上で流動的に動いていく多様な能力が求められるようになった。

⑤ ブロックにおける身体接触が徐々に規制されていくようになり，現在では「スクリーン・ブロック」のように身体接触をしないブロック，あるいはブロックという行為自体を禁止するようになり，守備のパス・ラッシュに対して制限がかけられるようになった。したがって，ブロックによるラン・プレーの展開が制限され，一層フォワード・パスの攻防が重要となった。そのため，フォワード・パスによる戦術・技術が高度化してより緻密で正確なプレーが要求されるとともに，相手の一瞬の隙をつくように臨機応変に対応することが必要とされた。

このような視点から，フラッグフットボールの発展段階を表 4-2 のように位置づけることができると考えられる。第Ⅰ段階では，アメリカンフットボールからタックルを取り除いたが，そのプレーはほとんどアメリカンフットボールを模倣したもので，ゲーム様相は「密集」であったと考えられる。第Ⅱ段階では，アメリカンフットボールに倣ってフォワード・パスを導入することでアメリカにおけるフットボールの独自性をつくり出し，フィールドの縦方向に選手が広がっていく「縦長」になった。第Ⅲ段階では，徐々にアメリカンフットボールとの相違点が生み出されるようになり，フィールド・プレーヤーの少人数化，フィールドの狭小化，ボールの縮小化などによってフォワード・パスが重要視されるようになり，ボールをよりフィールド全体で展開するようになって「広がり」のゲーム様相に変化していった。第Ⅳ段階では，ファーストダウンの獲得までの距離が長くなり，さらに攻撃選手全員がフォワード・パスをキャッチできるようになったことから，フォワード・パスの重要性がさらに増大し，各プレーヤーがフィールド全体を使った活発な動きが生じる「流動性」の様相となった。第Ⅴ段階では，身体接触そのものが認められなくなってきて，フォワード・パスの緻密さとともにこれまで以上に敏捷性が求められ，相手の動きに対応した「臨機応変さ」の必要な段階となった。このようなフラッグフットボールのゲーム様相は，松元（2010）が指摘する「パスすることで，ボールを前に進め，ゴールを目指す」[74]という，現在のフラッグフットボールの競技的特性と合致していると思われる。

このように，フラッグフットボールはアメリカンフットボールを追従するように発展し，特に第Ⅰ・Ⅱ段階ではその影響を直接的に受けていたが，レクリエーショナル・スポーツ

[74] 松元　剛 (2010) フラッグフットボールの競技特性に関する研究. 筑波大学体育科学系紀要, 33 : p.75.

として普及していった第Ⅲ段階以降は，よりフォワード・パスをめぐる攻防が重要視される展開へと変化していった。

## 第 3 節　戦術の歴史的発展過程が示しているもの

フラッグフットボールの発展段階をみてみると，前の段階で生じた攻守の矛盾を乗り越えるために新たな戦術が創造され，攻守の相互作用によって進展してきていることがわかる。そして，その戦術を支える技術が進歩して戦術が精緻化され，それがさらなる攻守の矛盾を生み出すというようにして発展してきた。

第Ⅰ段階の「密集型」においては，ボールを中心とした攻防が繰り広げられるため，攻撃ではボールを持って相手をかわして走っていくこと，守備ではボール保持者のディフラッグの技能が求められる。第Ⅱ段階の「縦長型」においては，フォワード・パスによる攻防が生じてくるため，攻撃ではパスを投げることとキャッチすること，守備ではパスをキャッチするために走っていく相手についていってフリーにしないようにする技能が必要となる。第Ⅲ段階の「広がり型」においては，スペースをめぐる攻防が生じてくるため，攻撃では状況を見極めてパスの受け手が相手のいないところに入ってそこにパスを投じること，守備では相手の動きに合わせて役割を分担して組織的に守り，相手のボールを奪うことが必要となる。第Ⅳ段階の「流動型」においては，スペースの創造による攻防がなされるため，攻撃ではパスに関する技能の精緻化，守備でも役割を細かく分担するとともに，複合的な動きが求められてくる。そして，第Ⅴ段階の「臨機応変型」では，さまざまな状況に臨機応変に対応していくことが必要となるため，攻守ともに相手の一瞬の隙をつくことのできる正確で多様な技能が求められる。

また，第Ⅰ・第Ⅱ段階でのゲーム様相の変化は，ルールの改正や道具の改良などといった外的条件が主要因として進展していくが，第Ⅲ段階でフラッグフットボール独自のルールがつくられてくると，フォワード・パスを中心として前の段階の戦術的矛盾を解決するように攻守の相互作用によって発展してきた。そして，そのときには前の段階における戦術や技術の一部分を土台として包含しながら発展していることがみてとれる。

さらに，第Ⅰ段階の「密集型」，第Ⅱ段階の「縦長型」のゲーム様相では，個人の能力が勝敗を左右するものであった。「縦長型」におけるフォワード・パスでは，もちろん相手が

いないとパスができないのだが，ここでのパスは対人的な関係におけるものであって，チームという集団として機能しているものではないのである。極端に言えば，未組織な守備においては，パスの出し手と受け手に上手な子がいれば，パスを通して得点をすることができるのである。第Ⅲ段階である「広がり型」では，チームの中で個人が意図的に動くことが求められ，集団としていかにボールを前進させて得点するかということが攻撃の課題となる。そして，守備でも集団的な動きが必要となってくる。したがって，フラッグフットボールにおける戦術学習において，子どもたちのゲームを第Ⅲ段階の「広がり型」のゲーム様相にすることが重要であると考えられ，この段階が前章におけるフラッグフットボールの「ファイロティピック段階」に相当するのではないかと推察される。

また，フラッグフットボールが他のボールゲームと異なる形態をつくり出す独自のルールとして，①「スクリメージ制」（一方のチームにボールの所有権を与えて攻撃と防御を分離），②「ダウン・アンド・ディスタンス制」（攻撃権の継続性と攻守交代の基準），③フォワード・パスの限定的な容認（1 プレーにつき 1 回のみ行使可），④身体接触の禁止，の 4 点があげられる。これらのルールは，フラッグフットボールのゲームがフラッグフットボール足らしめるための構造の根幹をなすものであるため，学校体育でのフラッグフットボール授業実践においても，学習者に分かりやすくルールを改変する際にそのゲームの構造を損なわないようにする必要がある。

このようにフラッグフットボールでは，現在はフォワード・パスを中心とした攻防が展開されているが，フォワード・パスの技術・戦術についてだけ習得すればゲームパフォーマンスが向上するわけではないということがいえる。フォワード・パスによる攻撃を展開するためには，ラン・プレーによって相手の守備を前方に意識をもたせなければならない。ラン・プレーとパス・プレーは，別々のものとしてとらえられがちであるが，これらは表裏一体をなしているものであり，分離して指導するものではない。このようなフラッグフットボールの発展段階を考慮した指導のあり方が必要であると考えられる。

# 第 5 章　フラッグフットボールの戦術・技術構造

ここでは，ボールゲームにおける「戦術」や「技術」の関係性について検討し，前章でとらえたフラッグフットボールの戦術の歴史的発展段階にもとづいて，大きなゲームの質的変化が生じた第Ⅲ段階「広がり型」における戦い方に着目し，そこまでに至るフラッグフットボールの戦術・技術構造の構築を試みる。

## 第 1 節　ボールゲームにおける戦術・技術の関係性

### 第 1 項　ボールゲームにおける「戦術」「技術」とは何か

スポーツ科学において「戦術」がはじめて研究対象として取り上げられたのは，1959 年に旧東ドイツで発表されたシュティーラー（Stieler, G）の論文とされている[1]。シュティーラーは，競争の本質からスポーツ戦術を導き出すことを試み，軍事科学の成果から，「戦争指揮の形態，可能性，手段および方法に関する諸々の科学的見解の体系」を取り上げ，戦略と戦術および作戦という分野が含まれる「戦法」の領域と関連づけて，これらの概念を次のように規定した[2]。

> 「戦略」は戦法の最も広範な構成要素であり，総ての戦争期間にわたるすべての武力の投入，主要な攻撃目標およびすべての作戦の性格にかかわるものである。したがってすべての作戦行動や戦術行動は戦略の下位に置かれなければならない。…「戦術」は個別的な諸々の戦闘行動の指揮の仕方に関係するとともに，そこで投入された様々な戦闘手段，つまりその時々の形勢に最もよく適合する戦闘手段にも関係する。…「作戦」は種々の相互に補充しあい拘束しあう戦術行動すなわち戦略上の計画の部分的目標の実現を助け，しかもある一定の時間と空間の中で起こる諸々の戦術行動を含んでいる。…すなわち，作戦とは近代の戦争においては戦術を戦略に不可分に結びつけるものである。…軍事科学の構成要素としての戦法とは，すべての戦争の戦略上の計画と指導に関する理論，戦略目標の実現に向けて指揮する諸々の作戦に関する理論並び

[1] 笹倉清則（2006）戦術．日本体育学会監修，最新スポーツ科学事典．平凡社：p.553.
[2] シュティーラー，G.，谷釜了正・稲垣安二訳（1980）球技戦術論（1）．新体育，50(6)：p.500.

に個別的な諸々の戦術行動の指揮の仕方とその際に投入される諸々の戦闘の手段に関する理論ということになる。

これらの規定から，「戦法＞戦略＞作戦＞戦術」という一元的な包摂関係をみることができる[3]。

また，戦術は，それを構成する人数という視点から，一つの攻防体系の枠内でチーム全体の目的的な協力作業により攻防の状況を集団的に解決する「チーム戦術」，2 人以上の複数のプレーヤーの目的的な協力作業により攻防の状況を集団的に解決する「グループ戦術」，状況を想定した行為目標と行為プログラムを定め，状況に応じてそれにしたがって動くことにより攻防の状況を個人で解決する「個人戦術」に大別される[4]。

したがって，本論文では，前述のシュティーラーの考え方を基盤として，「戦略」は，目標を達成するためのゲーム全体に関わる計画・方法，「作戦」は，ゲームを戦い抜くためのチーム全体の連携行動で，戦術を戦略に不可分に結びつけるもの，「戦術」は，ゲームにおけるその時どきの状況に最も適した行動をするための手段・方法と位置づけ，「戦略」を最上位概念として相互関連する階層的な構造を成しているものとした。そして「戦法」は，目標達成のためにチーム全体を特徴づける戦いの進め方の理論とし，「戦略」「作戦」「戦術」を包含するものとして位置づけた。さらに，「戦術」は具体的な戦術行動を示すものとして，チーム全体に関わる連携行動を示す「チーム戦術」，部分集団に関わる連携行動を示す「グループ戦術」，個人に関わる可変的行動を示す「個人戦術」に細分化され，これらも相互関連する階層的な構造を成していることが考えられる。

一方，スポーツにおける技術とは，一般的に「あるスポーツ課題を解決するために実践の場で発生し，かつ検証された合理的で効率的な身体操作の方法」[5] とされているが，「技術」についてもさまざまな見解が示されている。そうした中で，朝岡（1990）は，運動技術を「行動課題を達成する技術として，運動練習の達成目標として目指される運動形態」と「その運動形態を達成するための下位技術」の区別を明確にする必要性を指摘した[6]。例えば，「ボールを投げる」という動作に対して，「スローイング」という身体全体の運動形態は前者にあたり，腕の振り方や足の踏みこみ方，体幹の捻り具合などの具体的な身体操

[3] 内山治樹（2007）スポーツにおける戦術研究のための方法叙説．体育学研究，52：p.144.
[4] 朝岡正雄（1990）運動学用語解説．金子明友・朝岡正雄編著，運動学講義．大修館書店：p.275.
[5] 後藤幸弘（2006）技術．日本体育学会監修，最新スポーツ科学事典．平凡社：p.165.
[6] 朝岡正雄（1990）スポーツ技術概念の階層性に関する現象学的考察．筑波大学体育科学系紀要，13：101-109.

作は後者にあたると考えられる。また，竹田（2010）は，スキーの技術構造を明らかにする際に，「準備局面」「主要局面」「終末局面」といった局面構造をもったひとまとまりの運動を「技法」と定義づけ，「技術」はその技法を成り立たせている合理的に解決する客観的な方法ととらえた[7]。

ところで，佐藤（1997）は，運動技術について，動き自体が技術なのではなく，そのような動作を合理的な仕方と判断して実際に適用していくという行為の中に技術の本質があるとして，運動技術の階層構造について，運動形態を示す「技」とその技をよりよく行うための身体操作の仕方である「技の技術」との関係は固定的にとらえられてはならないとして，運動技術の範囲が変動的であることを指摘している[8]。このことは，運動技術だけでなくスポーツにおける戦術や戦略に関してもいえることであると考えられ，戦術や技術の進展によってそれらの位置づけが変化していくことが推察される。

これらのことから，本研究では，複数の客観的な個別技術によって構成されるひとまとまりの相対的運動形態を「技法」，その運動形態を達成するために合目的的で具体的な運動の仕方を「個別技術」と区別し，これらを包括する概念として「技術」という用語を使用するが，これらのものは固定的ではなく，戦術や技術の発展にともなってその位置づけが流動的に変化するものであると考えられる。

### 第 2 項　「戦術」概念の階層性と攻防の相互作用について

佐藤（1986）は，スポーツにおける「戦略」や「戦術」，「技術」といった概念が階層構造を成しており，最も抽象的で上位概念である「戦略」がその下位概念にあたる「戦術」や「技術」の層を規定するだけでなく，下位概念の層の横への広がりが上位概念の自由度を拡大させることを示した[9]。また，久世（1998）は，ボールゲームにおける戦略・戦術の発展を促すものとして，それぞれが階層構造を成しているということだけではなく，攻撃側の得点行動が防御側の反撃行動を引き起こし，攻撃戦術が防御戦術の発展を促すといったように，攻防の相互作用によって発展していくことを指摘した[10]。

ところで，スポーツにおける戦略や戦術の概念は軍事科学の領域から転用して使用されているものであるが，現在においても軍事科学における関連する諸概念のとらえ方を整理

---

[7] 竹田唯史（2010）スキー運動における技術指導に関する研究―初心者から上級者までの教授プログラム―．共同文化社：p.14.
[8] 佐藤　徹（1997）「運動」の階層と「運動技術」の位置づけに関する一考察．体育学研究，41：340-351.
[9] 佐藤善治（1986）技術学をめぐる諸問題―技術構造への接近に対する提言―．運動文化研究，4：14-22.
[10] 久世たかお（1998）ラグビー・フットボールの指導について．北海道大学教育学部紀要，75：253-277.

することは有効であると考えられる。近代戦略理論を確立したといわれるクラウゼヴィッツ（2001）は，戦術を「戦闘における戦闘力の使用に関する規範」，戦略を「戦争目的を達成するための戦闘の使用に関する規範」と区分し，これらは密接な相互関係にあることを明らかにした[11]。また，防御を「攻撃を待ち受けること」と規定して攻撃と防御を区分することによって両者の間には相互作用が成立し，相互作用によって生じた新しい結果を考慮することによって理論的な検討を継続することができることを示唆した[12]。

さらに，現代軍事科学における戦略・戦術領域の概念については，さらなる詳細な検討がなされている。Luttwak（2002）は，戦略の領域の階層性を下から，兵器対兵器，兵器とその対抗手段である「技術レベル（Technical Level）」，それらの兵器を用いた特定の部隊間の戦闘が行われる「戦術レベル（Tactical Level）」，多数の部隊同士の間で大規模な戦闘を行う「作戦レベル（Operational Level）」，後方支援を含めた特定の地域・領域で各作戦が行われる「戦域戦略（Theater Strategy）」，戦争全体や平時における戦争のための準備といった国家的取り組みが行われる「大戦略（Grand Strategy）[13]」といった垂直面（Vertical Dimension）における階層構造を示し，さらにはそれぞれの階層における敵対者同士による攻撃と防御という水平面（Horizontal Dimension）の争いが存在し，垂直面と水平面でそれぞれ相互作用を引き起こすことで戦略領域を複雑化させていることを指摘した[14]。

そして，戦略の領域における理論では，「原因→過程→結果」という直線的な思考モデルである「線形論理（liner logic）」ではなく，すべてを反対方向へ転ずる「逆説的論理（paradoxical logic）」が満ちていることを指摘した[15]。これは，各階層間の結果が単純に上下に伝播するのではなく，低次のレベルでの成功が高次のレベルの失敗によって減殺されることもあり，さらには相手との関係で局所的な失敗が次の大所的な成功に結びつくこともありうるといった矛盾に満ちている領域であり，戦略を通して目的を果たすために，垂直面と水平面，そして 5 つのレベルを理解してすべての面とレベルに受け入れられる調

---

[11] クラウゼヴィッツ，C.，日本クラウゼヴィッツ学会訳（2001）：戦争論．芙蓉書房：pp.106-112.

[12] 同上，pp.233-235.

[13] 「大戦略（Grand Strategy）」とは，「戦略」の上位概念としてイギリスの軍事評論家・リデルハート（Liddell-Hart, B. H.）が提唱した概念で，一国または一連の国家群のあらゆる資源を戦争の政治的目的の達成に向かって政策や外交，経済を含めて調整し，指向するものである。下位概念である「戦略（戦域戦略）」が見通すことのできる範囲は戦争に限られているが，「大戦略」は戦争の限界を超えて戦後の平和にまで伸びており，単に各種の手段を結び合わせるだけでなく将来の平和状態に害を及ぼさないようにそれらの手段の使用法を規制すべきであるとし，同時に「戦略」とは異なり「大戦略」の領域はその大部分が未知の世界であることを指摘した。リデルハート，B. H.，市川良一訳（2010）戦略論―間接的アプローチ―（下）．原書房：pp.257-259.

[14] Luttwak, E. N. (2002) Strategy: The logic war and peace. Revised and Enlarged Edition. Belknap Press of Harvard University Press, London. : pp.87-91.

[15] *Ibid.*, pp.1-2.

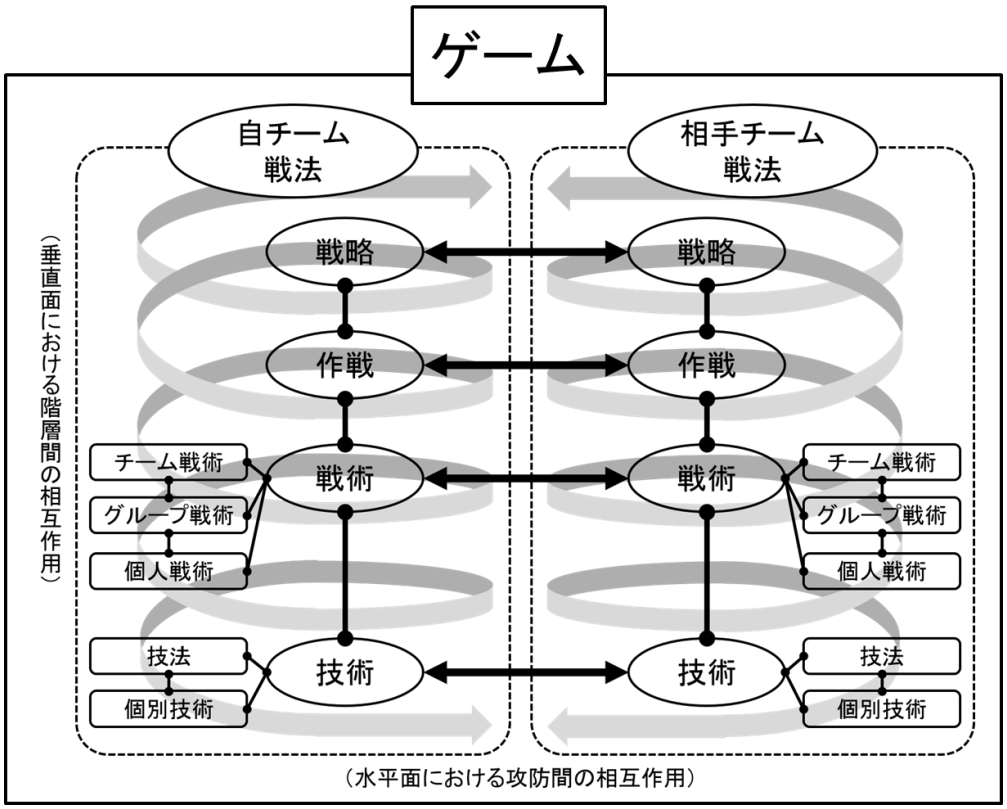



**図 5-1　ボールゲームにおける戦術等の概念の階層間と攻防間の相互作用の構造**

和の方法を見出すことが重要であることを示唆した。

しかしながら，軍事科学におけるこれらの概念をそのまま適用することには慎重でなければならない。軍事科学においては，政治的目的の達成のためにこれらの諸概念が使用されるため，そこでの議論が「戦略」が中心となり，政治や経済，外交などを含む上位概念である「戦略」が「作戦」や「戦術」といった下位概念に大きな影響を及ぼす。一方で，スポーツ，特にボールゲームにおけるこれらの諸概念は，ゲームの中での実際の戦いに勝利するために用いられ，プレー中におけるプレーヤーの行動を決定するためにこれらの諸概念を考慮することが求められる。したがって，ボールゲームにおけるこれらの諸概念における中心的な議論は「戦術」になることが考えられる。

これらのことをふまえ，本論文では，ボールゲームにおける「戦術」「技術」とそれらに関連する概念の階層性と，各階層間と攻防間の相互作用の構造を図 5-1 のようにとらえることとした。これは，戦術・技術の領域では「戦略＞作戦＞戦術（チーム戦術＞グループ戦術＞個人戦術）＞技術（技法＞個別技術)」といった階層構造をなしており，これら全体を包括した戦いの進め方の理論として「戦法」を位置づけ，垂直面における階層間の相互作

用とともに，水平面における攻防の相互作用が引き起こされていることを示している。そして，上位概念が下位概念を規定するだけでなく，下位概念の広がりが上位概念の自由度を拡大させ，さらには階層間の相互作用と攻防間の相互作用によってこれらの構造は複雑化しているために単純な線形モデルで説明することは十分ではなく，逆説的論理によって考察することが必要であると考えられる。また，これらの逆説的論理よって複雑に結びついている戦術や技術などを包含しているものとして「ゲーム」をとらえることができると考えられる。

## 第 2 節　現在のフラッグフットボール競技のゲーム特性

フラッグフットボールは，アメリカンフットボールのレクリエーショナル・スポーツとして発展したものであり，また「戦術学習」に適したスポーツ素材という側面に注目されるために，その競技特性をとらえた研究はあまり多くない。しかしながら，学校体育でフラッグフットボールを素材として戦術の学習に取り組むのであれば，フラッグフットボール競技で行われている戦術の内容を検討しなければならない。

松元（2010）は，2005 年のフラッグフットボール日本大会で行われたゲーム（5 人対 5 人）を VTR 撮影して攻撃プレーを分析した結果，76%がパスプレーであり，攻撃のフォーメーションもボールを持って走る役割を持つランニングバックを配置せずに，主にフォワード・パスをキャッチする役割を担うレシーバーに人数を割いているものが全体の 6 割を占めていることを明らかにした[16]。さらに，パスプレーのうち約半数は獲得距離が 7 ヤード未満のショートパスであり，パスの成功率もショートパスでの成功率が高いことを明らかにした[17]。また，アメリカンフットボールのゲームでは約 6 割がランプレーであること[18] と比較して，身体接触が禁じられているためにランプレーのためにボール保持者の走路を確保するブロッキングができず，攻撃側のプレーヤーにとってブロッキングの役割がデザインされたランプレーが遂行できないとして，フラッグフットボールにおけるランプレーはランニングバックが相手をかわしながら走るという個人的戦術行動をより強く求められる

[16] 松元　剛（2010）フラッグフットボールの競技特性に関する研究．筑波大学体育科学系紀要 33：pp.71-72.
[17] 同上，pp.72-73.
[18] 松元は（2010）は，2008 年度関東学生アメリカンフットボール公式記録・1 部リーグの記録から，全体の 62%がランプレーであったことを明らかにしている。同上，p.73.

ことを指摘した[19]。

また，ランプレーについては，前述のように身体接触が禁止されているために，複数の攻撃プレーヤーが交差することでスペースをつくり出してボールを受け渡すようなプレーが多く，ショートパスと同じような効果をもたらすことを言及し，パスの定義を「ボールを渡すこと」とするならば，手渡しパスによるランプレーもパスプレーの一部とみなすことができるとして，フラッグフットボールの競技特性を「パスをすることで，ボールを前に進め，ゴールを目指す」と明快に表すことができると指摘した[20]。

後藤（2011）は，フラッグフットボールの特徴としてパスプレーをあげ，戦術的な要素を反映しやすく，成功すれば長距離の前進となる場合が多い，フラッグフットボールを象徴するプレーとして位置づけた[21]。また，University of Florida（2006）では，フラッグフットボールのゲームで戦い方を考慮する際には，どちらかといえば攻撃（オフェンス）が中心となり，得点を上げるための方策を練ることの重要性を指摘し，基本的なフォーメーションとして，両サイドに複数のレシーバーを配したツインやトリプルといったフォーメーションを紹介している[22]。

このようなことから，現在のフラッグフットボール競技のゲーム特性としては，「フォワード・パスを中心とした攻防」ととらえることができると考えられる。

## 第 3 節　フラッグフットボールの戦術・技術構造

### 第 1 項　フラッグフットボールの戦術の歴史的発展段階の構造

フラッグフットボールの戦術の歴史的発展段階は，Ⅰ「密集型」→Ⅱ「縦長型」→Ⅲ「広がり型」→Ⅳ「流動型」→Ⅴ「臨機応変型」といったように発展してきた。ここでは，それぞれの段階での主要な攻撃や守備の戦術的課題があり，それを解決するための個人戦術や技法・技術が求められてきた。

Ⅰ「密集型」では，攻撃では「ボールを持って前進する」ことが大きな課題であり，それを達成するためにはボールを持って走り抜ける個人戦術が必要となる。また，それに対

[19] 同上，pp.73-74.
[20] 同上，pp.74-75.
[21] 後藤完夫（2009）フラッグフットボール入門．タッチダウン社：p.11.
[22] University of Florida (Ed.) (2006) Offensive schemes. Flag Football: Health & Physical Activity Series. Kendall / Hunt Publishing, Dubuque. ＜CD-ROM＞

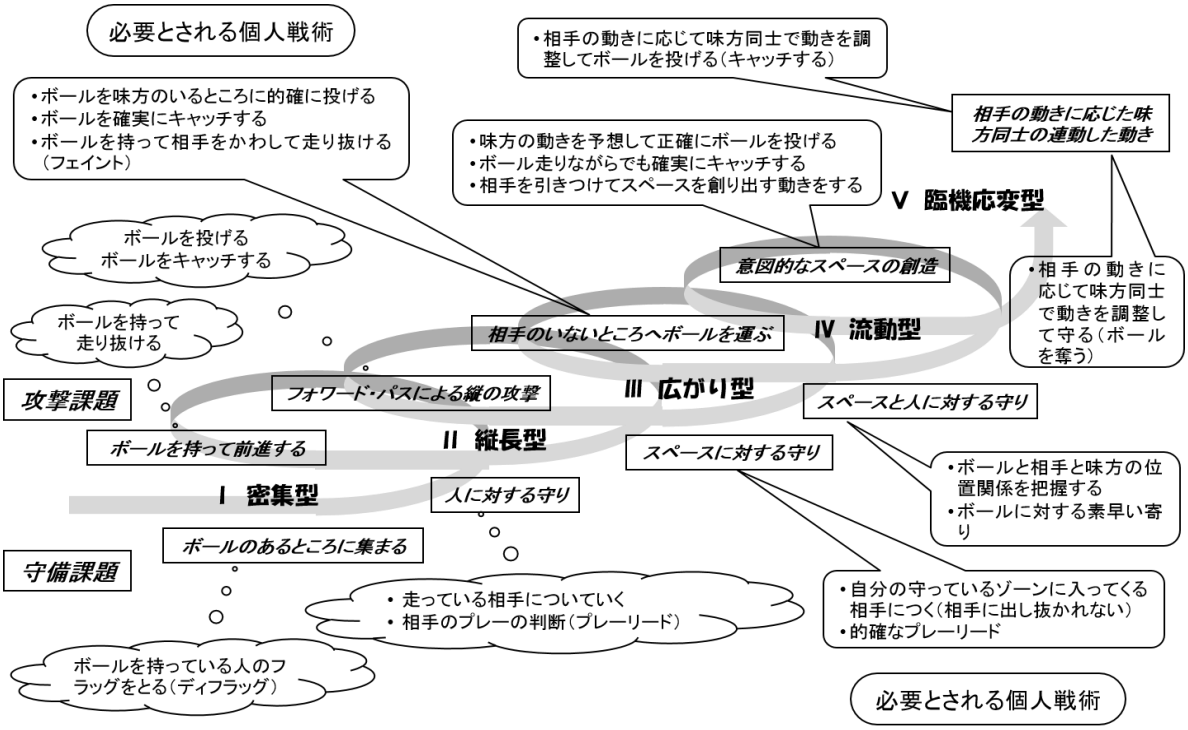



図 5-2　フラッグフットボールの攻守における戦術の歴史的発展過程

する守備の課題としてボール保持者を止めること，すなわち「ボールのあるところに集まる」ことが求められ，ボール保持者のフラッグを取る個人戦術が必要になる。このように，Ⅰ「密集型」の段階では，フラッグフットボールにおける最も単純な形での得点の攻防が繰り広げられ，これらの動き方がその後の段階においても得点をめぐる攻防として基本的に原則的な動き方となる。

Ⅱ「縦長型」では，攻撃ではフォワード・パスの容認によるゴールへの縦方向のパスが可能になり，それを実現するためにパスの投捕に関する個人戦術が必要になる。このような攻撃に対して，守備は相手のプレーが何なのかを判断（プレーリード）する必要があり，相手のパスが簡単につながってしまうと直接的に失点に結びつくため，レシーバーをフリーにしないようについていき，さらにはパサーに対しても自由にパスを投じさせないように追いかける必要が出てくる。この段階で，対人的・個人的ではあるが，チーム内での役割分担の萌芽がみられるようになる。

Ⅲ「広がり型」では，攻撃では守備側の動きにより簡単にはフリーの状態にすることができなくなってきたため，味方同士の連携した動きでスペースをつくり出し，ボールを持って走る動きやパスの投捕に関する個人技術を正確に使い分ける必要性が生じてくる。守

備においても，個人の動きだけでは相手をすべてカバーできなくなるため，味方同士の連携した動きが必要となり，相手の人についていく動きだけではなくスペースを守る動き，すなわちゾーンカバーが必要となってくる。したがって，Ⅲ「広がり型」では，チームとしての集団的な動きが重要になり，スペースをいかに活用するのかという課題を克服するために，各人が役割を分担し，それぞれの役割を果たすことによってチームとして組織的な攻防が展開されるようになる。

Ⅳ「流動型」では，攻撃では組織的な攻防を打開するために，ボールキャリアやパスの投捕に関する戦術や技術をより正確に，より緻密に行使する必要が生じる。守備においても，相手の瞬時の動きに対応するためにより詳細な戦術・技術が求められるようになる。この段階では，チームとしての役割の重要性も増すようになるために，攻守ともにそれぞれのプレーヤーが細分化され分業化された役割を遂行する必要になる。

Ⅴ「臨機応変型」では，プレーの中で相手の動きに応じて味方同士の動きの関係を調整しながらプレーする必要が生じてくる。ここでは，Ⅳ「流動型」で専門化された戦術・技術だけでは対応しきれなくなるため，それぞれの役割を担いながら多様で複合的な動きをする必要があり，常に相手の動きに応じて臨機応変に対応する必要がある。

このようなフラッグフットボールの戦術の歴史的発展段階を図式化したものが図 5-2 である。これは，攻守の戦術が相互作用を繰り返し，時には前の段階に戻りながらも進展し，線形的ではなく逆説的論理によって進展していることを示している。さらに，それぞれの段階で必要とされた戦術は，第Ⅰ段階の「密集型」や第Ⅱ段階の「縦長型」では，集団対集団の対峙でありながら，個人的な身体操作やボール操作能力の優劣がチームの勝敗を直接的に決定してしまうような段階であるため，その内容は個人的で対人的なもので，チームは集団としての機能を果たしていない個人の集合体に過ぎないものであった。それが第Ⅲ段階の「広がり型」になると，各人の役割分担が明確になって分業化され，対人関係が相互につながることで集団として機能し得る段階の戦術的内容へと変質していった。そして，第Ⅳ段階の「流動型」では，各人の役割分担が完全に分業化されて専門的でより精度の高い戦術・技術が要求されるようになり，第Ⅴ段階の「臨機応変型」では，専門化された戦術・技術が複合的（マルチプル）に必要とされ，状況に応じてさまざまな戦術・技法が要求される段階へと発展してきた。

このような発展段階は，フラッグフットボールにおける戦術学習において，戦い方の質の転換がなされ，現代のフラッグフットボールの特徴である集団的で戦術的な多様性を生

み出す基盤となる戦術が求められる第Ⅲ段階の「広がり型」のゲーム様相での戦術・技術が教育内容の中核となることを示唆するものである。したがって，その内容を明確にするために，フラッグフットボールの歴史的発展段階をふまえて，その戦術・技術構造をとらえることが不可欠であると考えられる。

### 第 2 項　フラッグフットボールの戦術・技術構造

ボールゲームの戦術や技術を構造的にとらえるときの前提として，そのゲームを規定するルールをおさえておく必要がある。フラッグフットボールにおいては，①「スクリメージ制」(一方のチームにボールの所有権を与えて攻撃と防御を分離)，②「ダウン・アンド・ディスタンス制」(攻撃権の継続性と攻守交代の基準)，③フォワード・パスの限定的な容認（1 プレーにつき 1 回のみ行使可)，④身体接触の禁止，の 4 点については，緩和したルールを設定する際に最低限考慮する必要になるものである。これらのルールを適用することによって，フラッグフットボールの戦術・技術が構築されていくと考えられる。

フラッグフットボールの発展段階における初期段階，すなわち「密集型」では，そのゲーム様相の内容が個人的なもので，得点に直接関係するボールを中心に攻防が展開されるため，そこでの戦術的課題は「ボールをめぐる攻防」であるといえる。ここでは，攻撃では「ボールを持って前進する」，守備では「ディフラッグ（ボール保持者のフラッグをとってプレーを止める行為）する」といったボールを持ち運ぶといった戦術行動に関連する技法が求められるが，個人戦術がそのままチーム戦術になっており，戦術の多重的構造はみられない。次に，ボールを持って走るだけでは簡単に前進することはできなくなってくるため，パス攻撃によるボールの前進が必要となる。発展段階における「縦長型」の段階でフォワード・パスが容認されることにより，パスを成功させるために対人的な関係を成立させていく必要である。したがって，パスの投捕に関する技法だけでなく，パスを受け取るためにボールから離れていく動きが必要となり，守備でもそのような攻撃プレーヤーについていく動きが求められ，さらにはパスを投じるパサーに対して自由にパスを投げさせないためにスクリメージ・ライン（攻撃が開始されたライン）を割り込んで侵入し，パサーに対してプレッシャーをかけるプレーヤーが出現してくる。また，パサーもパスを投じるまでの時間を確保するためにドロップ・バック（スナップを受け取ってから後方へ下がるステップ）やロール・アウト（スナップを受け取ってから斜め後方へ下がりながら守備のプレッシャーを軽減させる動き）といった動きが必要になる。そして，これらの攻防の

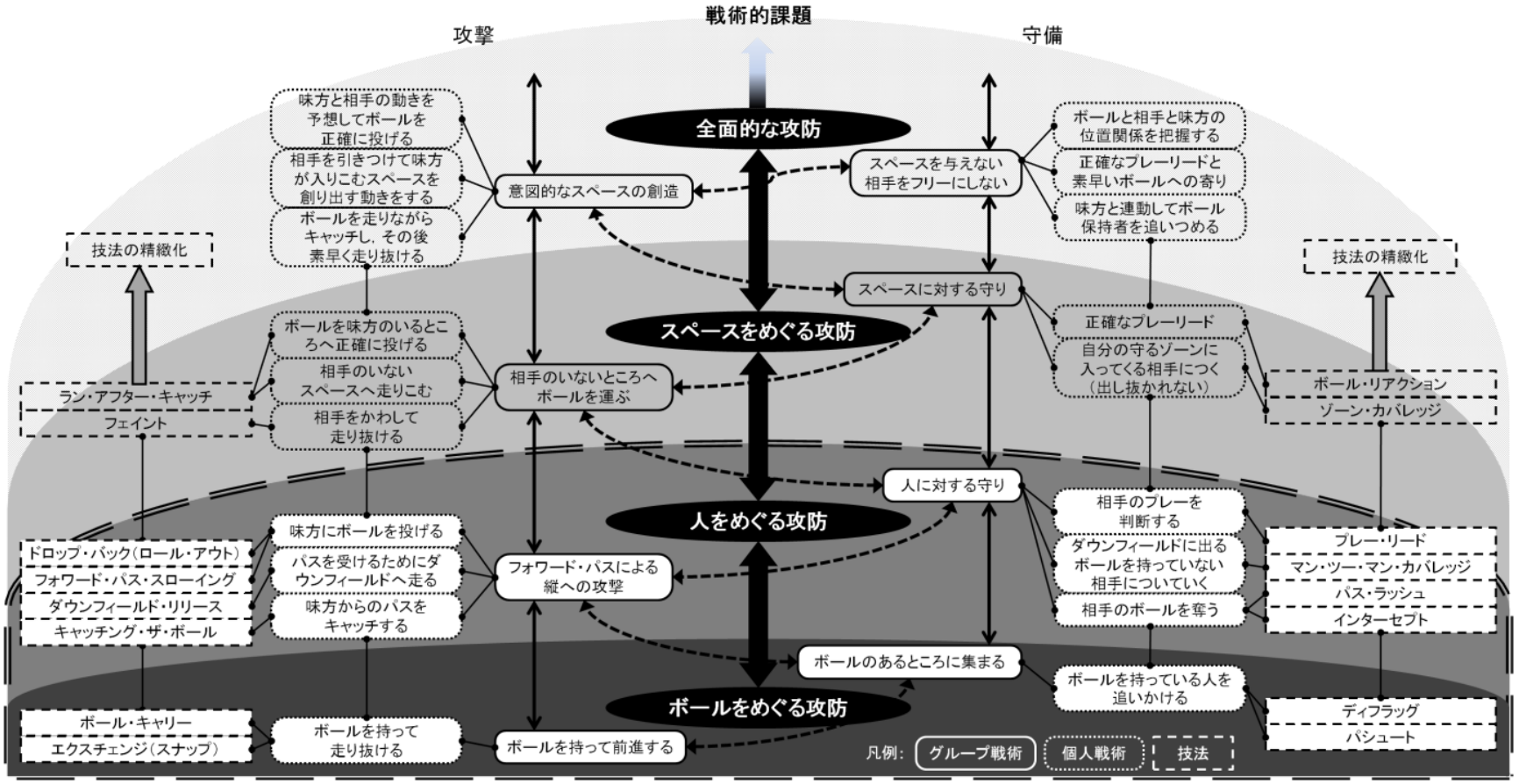



図 5-3　フラッグフットボールの戦術・技術構造

相互作用が「人をめぐる攻防」という戦術的課題を生み出すことになる。

このような「人をめぐる攻防」が展開されると，攻撃ではボールを前進させるためには相手のいないところへ味方のプレーヤーを走り込ませて，そこにボールを運ぶことが必要となり，守備は相手に出し抜かれないようにプレーを判断して守ることが必要となってくる。「人をめぐる攻防」を繰り返すことで「広がり型」の段階へと発展し，「スペースをめぐる攻防」という戦術的課題の解決が必要となる。ここでは，対人的な関係だけではなく，チーム全体として個人同士の関係を成立させていくことが必要となる。このことは，パスに関することだけでなく，ボールを持って走るということに関しても同様のことが求められる。すなわち，個人戦術としてフェイントによって空いたスペースへ走りこむことが必要になるのである。さらに，この段階では，これまで要求されてきた戦術や技術の正確性，スピード，行使するタイミングなど，精緻化されたものが必要とされてくる。そして，その精緻化された戦術・技術が複合的に展開されて，「全面的な攻防」という戦術的課題へと発展していくと考えられる。

このようなフラッグフットボールの戦術・技術構造を示したものが図 5-3 である。ここで示した戦術的課題は直線的に進展していくのではなく，前の段階へ立ち戻ってまた次の段階へ進むといったように，それぞれの段階を行き来することでグループ戦術や個人戦術，技法が精緻化され，チーム戦術の発展を創造することになり，その戦術の発展が，新たな技法・個別技術の進展を創造していくと考えられる。攻守の相互作用だけでなく，戦術や技術といった各階層間の相互作用によって発展していくのである。これは，いわゆる基本技術や戦術の要素を線形的に構築するだけではゲームの質が必ずしも進展しないことを示唆している。

## 第 4 節　フラッグフットボールの戦術・技術構造からみえるもの

本章では，フラッグフットボールにおける戦術的課題を明確にとらえるために，その戦術の歴史的発展過程にもとづいてそれぞれの段階で必要とされる戦術・技術を明らかにし，フラッグフットボールにおける戦術・技術構造を示すことを試みた。

フラッグフットボールの戦術の歴史的発展段階であった I 「密集型」では，得点に直接的に関係する「ボールをめぐる攻防」が展開され，そこで求められる個人戦術や技法もボ

ールを持って走ることやディフラッグ（ボール保持者のフラッグをとること）というように，フラッグフットボールのゲームを進める上で，最低限必要となる動きが求められた。

Ⅱ「縦長型」の段階では，フォワード・パスによるゴールに向かって縦方向の攻撃とその防御という「人をめぐる攻防」が展開され，ボールだけでなく味方や相手との関係性をつくり上げる必要が出てきた。そして，フラッグフットボール最大の特徴であるフォワード・パスによる攻防がなされることから，フラッグフットボールの特性，すなわちフラッグフットボール「らしさ」をつくり上げるための基盤となる戦術・技術が求められた。

Ⅲ「広がり型」では，チームとして組織的な動きが必要とされ，攻撃ではボールをいかにあいているスペースに運んで前進するか，守備ではいかに相手にスペースを与えないようにして前進させないか，といった「スペースをめぐる攻防」が展開された。ここでは，ボールと味方と相手といった関係性の中で，自分たちが有利にゲームを展開するためにそれぞれのプレーヤーが役割を分担し，ゲームの中でそれを遂行する必要が出てきた。この段階では，攻守ともにチームとしていかに戦うのかといった戦術的課題が明確に示され，それを解決するために各プレーヤーが役割を全うすることが求められた。

Ⅳ「流動型」，Ⅴ「臨機応変型」では，使用する戦術・技術が高度化し，専門化・分業化が生じるとともに，単に分業するだけではなく専門化された戦術・技術が複合化されて多様に駆使されるようなる「全面的な攻防」が展開された。ここでは，チーム戦術が高度化されるだけでなく，個人戦術や技法も正確さや緻密さが必要となり，臨機応変な判断力とともに専門的な戦術能・技能が求められた。

さらに，「ボールをめぐる攻防」の段階ではチーム戦術やグループ戦術，個人戦術，技法などの区別が不明瞭で，多重的構造をなしていなかったが，戦術的課題が進展して集団的な課題を解決させていく段階，すなわち「スペースをめぐる攻防」の段階では，チーム戦術，グループ戦術，個人戦術や技術の区分が明確になり，多重的構造が見受けられるようになる。したがって，「スペースをめぐる攻防」「全面的な攻防」の段階では，攻防の相互作用により戦術的課題を解決するために技法や個別技術の多様化と精緻化が求められるようになり，さらには技術の多様化と精緻化によって戦術的行動の自由度を高めていくようになると考えられる。

これらのことから，フラッグフットボールにおける「ファイロティピック段階」，すなわちフラッグフットボールらしさをもたらす段階を，Ⅲ「広がり型」における「スペースをめぐる攻防」と設定することが可能であると推察され，この段階へ学習者を誘うことが到

達すべき教育目標となり得るのではないかと考えられる。

このようなフラッグフットボールの戦術・技術構造から，フラッグフットボールのゲームを存立させ基底となる戦術・技術は，「ボールをめぐる攻防」「人をめぐる攻防」の段階での戦術的課題を克服するために求められる戦術・技術が必要であることを示唆している。その次の段階，すなわち「スペースをめぐる攻防」では，それまでの段階で必要とする戦術・技術を基盤としてはじめて戦術的課題の克服をはかることが可能となるためである。つまり，ボールを持って走れなかったり，ボールをキャッチできなかったりしたときには攻撃は存立できないのであり，守備も同様に，ボールを持っている人のフラッグを取りに行かないと存立しないのである。このことは，学習者たちの技能習得を前提とするものではなく，ゲームのルールや進め方といった「ゲームの理解」が不可欠であることを意味している。

したがって，フラッグフットボールの戦術学習においては，このようなゲームの存立基盤となる，学習者にとっては「基底技能」となる戦術・技術を考慮しながら，集団としての戦術的課題である「スペースをめぐる攻防」によるゲームができるようになることがフラッグフットボール授業での到達目標となり，この「スペースをめぐる攻防」を実現するための戦術・技術的内容を教育内容の中核に据えることが重要であると考えられる。これらのことを考慮しながら，フラッグフットボールの教育内容を構築することが重要であると考えられる。

# 第 6 章　体育授業におけるフラッグフットボールの指導理論

2008 年改訂の小学校学習指導要領解説体育編の中で,「ゴール型」ゲームとしてフラッグフットボールが例示された。これは，①他のボールゲームと比較してボール操作技能が容易である，②攻撃と防御が分離していて作戦の確認や検証がしやすい，③役割分担が生じやすいためにボールを持たない子の役割を認識しやすい，といった種目の特性から,「ゴール型」ボールゲームに共通する戦術的課題を典型的に学習しやすい「教材」としてフラッグフットボールが学校体育に導入されてきた。しかし，フラッグフットボールそのものがどのような競技特性を有し，学校体育の授業の中で到達すべき目標や内容について明確な根拠が示されてこなかった。

本章では，これまで論述してきた「ゴール型」ゲームの指導についての成果と課題を整理しながら，学校体育におけるフラッグフットボールの指導理論を構築することを試みる。

## 第 1 節　指導目標

これまでの学習指導要領におけるボールゲームの指導では,「基礎技能」→「応用技能」→「ゲーム」（1958 年期）といったように,「技能」を線形的に積み上げていくことで全体のゲームへと至る過程が示されたが,「基礎技能」と「ゲーム」が結びつかないという現実から,「集団的技能」，すなわちグループ戦術を「技能内容」の中核に据えて「ゲーム」の質の向上を企図した。

また，現行学習指導要領の背景となっている「戦術学習」論では，これまでのボールゲーム指導における二つの指導方法の問題点，すなわち要素的に技術を順番に習得させていって全体のゲームへ至るとした指導と，ゲームだけに依存して学習者の楽しさを強調した指導では，いずれも「ゲーム」の質が向上しないといった問題点に対して，ゲームにおける戦い方（戦術）に着目することで「戦術的気づき」を誘発し，学習者のゲームパフォーマンスの向上が企図された点は非常に重要であった。しかしながら，現在の「戦術学習」論では，特定の戦術的行動に着目し，それらの戦術的行動が出現しやすいようにゲームのルールや場の設定を修正・誇張する手法が主流となっており，そこでは戦術的課題を要素

的に切り分け，単純で容易なものから複雑で難解なものを線形的に積み上げていくことによって全体としてのゲームへと導いていこうとする「戦術中心主義」的な指導に陥ってしまっていた。ここでは，ゲームの質の向上が目指されていたにもかかわらず，ゲームそのものがどのように発展していくのかといった観点が欠如しているところに問題があった。

このようなゲームそのものの発展過程にもとづいた指導の必要性を説いたものが「様相発達研究」であった。ここでは，それぞれのボールゲームの戦術・技術の歴史的発展過程から，学習者の必然性にもとづいたゲームの発展過程を導き出し，それぞれの段階に応じた戦術・技術を指導することで次の段階のゲームへと発展させるみちすじを描き出した。このようなゲーム全体の発展過程をとらえようとする視点は，現在のボールゲーム指導においても非常に重要であると考えられる。

しかし，これまでのボールゲームの様相発達研究では，ボールゲームの歴史的発展過程が十分に描き出されておらず，さらには「個体発生は系統発生をくり返す」といったいわゆる「反復説」にもとづいた考え方であるため，学習者のゲームの発達過程はそのボールゲームの歴史的発展過程を短縮しながらたどっていくと考えられた。しかしながら，現在の学習者にとって，ボールゲームの歴史的発展過程をたどっていく必然性はなく，戦術・技術の歴史的発展過程をどのようにとらえるべきか再考する必要があると考えられた。そこで，現代の「進化発生学」の成果から，その段階を通らなければ現代のボールゲームへと至らない段階，すなわち「ファイロティピック段階」をその歴史的発展過程から特定できるのではないかと考え，この段階を学校体育における到達目標と設定できるのではないかと推察した。

このようなことから，本論文では，フラッグフットボールの戦術の歴史的発展過程を①「密集型」→②「縦長型」→③「広がり型」→④「流動型」→⑤「臨機応変型」と 5 つの段階で発展してきたととらえ，現代のフラッグフットボールで必要とされる戦術・技術がほとんど出現し，チームとして集団的な動きが必要となり，役割分担が生じてくる③「広がり型」の段階が重要であると考えられた。

このような戦術の歴史的発展過程からフラッグフットボールの戦術・技術構造の構築を試み，①「密集型」―「ボールをめぐる攻防」→②「縦長型」―「人をめぐる攻防」→③「広がり型」―「スペースをめぐる攻防」→④「流動型」―「全面的な攻防」と位置づけ，チームとして集団的な動きが求められる③「広がり型」―「スペースをめぐる攻防」が現代のフラッグフットボールを理解する上で到達しなければならないゲームの段階であると

推察された。

したがって，学校体育におけるフラッグフットボールの指導目標は，「『広がり型』―『スペースをめぐる攻防』を実現したゲームが展開できるようにする」というように設定することができると考えられる。このような目標は，発達段階（学齢）に応じてルールや場の設定を修正したとしても，すべての学習者に対して現代のフラッグフットボールのおもしろさの入り口である「『広がり型』―『スペースをめぐる攻防』を実現したゲーム」へ誘うことが必要であり，発達段階（学齢）が上がるにつれてルールや場の設定を複雑にして，より競技としてのフラッグフットボールのおもしろさへ接近させるようにすることが必要であると考えられる。

このときの「ゲーム」とは，「相対した二つのチームがルールに従って得点をめぐる攻防を行うもの」であり，「『広がり型』―『スペースをめぐる攻防』の段階のゲーム」とは，「相手の動きを想定し，役割を明確にした味方同士の連携した動きがみられる段階のゲーム」ということができる。

## 第 2 節　指導内容

前節の指導目標から，フラッグフットボール授業の指導内容の中核には，ゲームにおける「スペースをめぐる攻防」を実現させるものが位置づく。したがって，ここでのゲームは，学習者が指導内容を習得する直接の対象となる教材であるだけでなく，ゲームそのものが学習者の学ぶべき内容になる。

これまでのボールゲームの様相発達研究の課題から，学習者が学ぶべき学習内容は，その戦術の歴史的発展過程をたどることではなく，現代のフラッグフットボールの特徴である戦術的な多様性を生み出す基盤となる「スペースをめぐる攻防」という戦術的課題を指導内容の中核に据え，学習者がより早くその課題を解決できるように再構築することが必要である。すなわち，現代のゲームを享受する学習者にとって，社会的・文化的背景の異なる過去のゲームを追体験することが必要なのではなく，現代のゲームを実行するために必要な戦術・技術を歴史的発展過程から抽出することが重要であると考えられる。したがって，ゲームの中で「スペースをめぐる攻防」を行うことができるようにするために，ゲームにおいて学習者たちが抱える問題点が重要であり，さらに学習者たちがゲームを展開

する上で，戦術的な攻守の矛盾を解決させるようにすることが「戦術的気づき」を誘発するために重要であると考えられる。そのため，ゲームそのものを発展させていくことが重要であり，多様に出現する学習者の「戦術的気づき」を出発点にして，得点をめぐる攻防としてのゲームの中で課題を克服するようにしていくことが必要である。

初期の段階では，個人の能力に依拠したプレーが多くなることが予想されるが，ここでは「なかなかボールを前進させることができない」「相手を止めることができない」という問題点，具体的には「ボールを持ってうまく走り抜けることができない」「パスがうまく通らない」といった攻撃の面，「ボールを持って走り抜けられてしまう」「相手をフリーな状態でパスを通されてしまう」といった守備の面と両面で問題が生起すると考えられる。そして，個人の能力だけでは多くの得点をあげること，あるいは得点されないように守ることが困難であることに気づかせることが重要であり，これらの課題をゲームの中で克服できるようにすることが必要である。

チームとしてボールを前進させるためのパスを成功させるためにはどうすればいいのか，という攻撃課題①を提示する。このときに，ボールを持たないときの動き，すなわちパスをキャッチするレシーバーが相手のいないところへ行くといった動きの重要性だけでなく，ボールを持っているときの動き，すなわちパスを出すパサーの動きも連動していることに気づかせることが重要であると考えられる。このような攻撃をチームで追求させると，守備も対応する必然性が生じ，レシーバーをフリーな状態にしないようにマークしたり，プレー開始直後からパサーを自由にしないように追いかけ回したりする守備課題①が生起する。そして，この守備課題①の克服が相手のいないスペースを突くという攻撃課題②を生起させ，これを克服するためには個人の技能習得だけでなくチームとして連動した動きが不可欠であり，「チーム戦術」の必然性が生じるようになる。そして，このような攻撃に対して守備も出し抜かれないように守ることが必要となり，攻撃のプレーを正確に判断して各人の役割を遂行することが求められる守備課題②が生起され，このような攻守の相互作用によって「スペースをめぐる攻防」へと発展することが考えられる。

しかしながら，これらの攻撃課題，守備課題は，このような順番で学習者の問題意識として出現するとは限らない。それぞれのチームによって攻撃や守備，味方や相手，ボール操作技術などといった，多様な課題が発生すると考えられる。ここでは，それぞれのチームがゲームで生じた課題を克服するために，攻撃課題①，守備課題①，攻撃課題②，守備課題②を双方向で成功と失敗を繰り返し，攻守の相互作用を繰り返しながら「スペースを

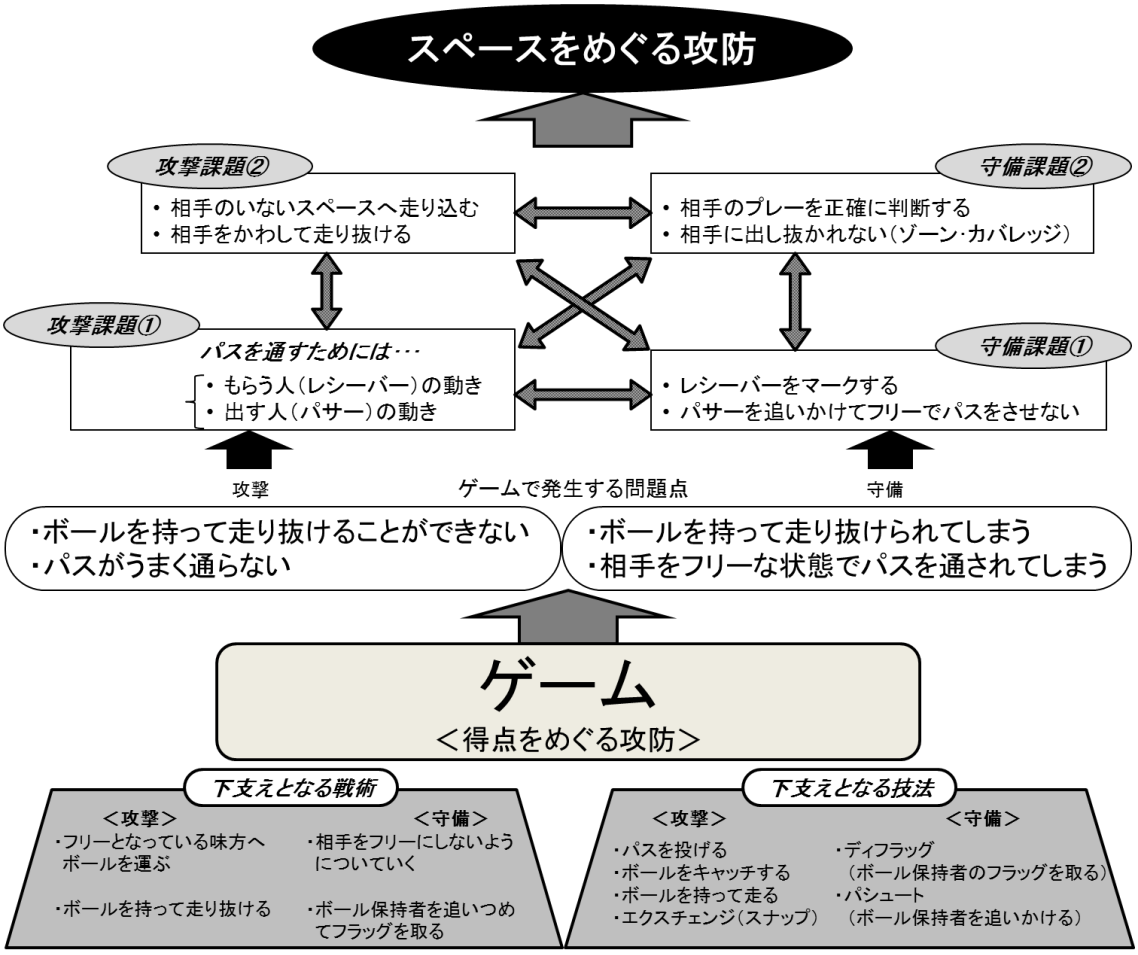



図 6-1　フラッグフットボール授業における指導内容の構造

めぐる攻防」へと発展していくと考えられる。

また，攻守の相互作用による「スペースをめぐる攻防」を実現するためには，その前の段階，すなわち「ボールをめぐる攻防」「人をめぐる攻防」における戦術や技法が必要になると考えられる。これらの戦術や技法は，フラッグフットボールのルールの理解や安全性を確保するためにも必要になるものである。具体的には，技法として攻撃ではボールを投げる・キャッチする，ボールを持って前進する，攻撃開始時のエクスチェンジ（スナップ），守備ではボール保持者のフラッグをとるディフラッグ，個人戦術として攻撃ではフリーになっている味方へボールを運ぶ，ボールを持って走り抜ける，守備では相手をフリーにしないようについていく，ボール保持者を追いつめてディフラッグするといった動きが必要になる。これらの動きは，フラッグフットボールの得点をめぐる攻防での端的な動きを示すものであり，できる・できないにかかわらずこのような動きをすることで初めてゲーム

が存立する。したがって，学習者のゲームの理解を促し，身体接触しないように安全性に配慮してプレーができるようにするためにも必要となる動きである。そして，「スペースをめぐる攻防」という戦術的課題を克服するために下支えとなる動きにもなる。ここで注意しなければならないことは，「スペースをめぐる攻防」を下支えする個人戦術や技法を，いわゆる「基礎技術」としてとらえ，これらの「基礎技術」を先に習得させる必要があるということではないということである。下支えとなる戦術や技法は，ゲームを通して学習者たちが必然性を感じたときに使用することが非常に重要であり，それらを同時並行的に習得することでゲームにおける戦術的課題を学習者が克服することが可能になることが考えられる。いわば，ゲームを行う上での必要となる「基底技能」というべきものである。それらを使用するかしないかはそれぞれの学習者たちの直面する課題に応じて使われるべきものであり，必ずしも学習者がゲームの中で行使しなければならないものとは限らないと考えられる。下支えとなる戦術・技法は，それらを習得することで特定の戦術的課題を克服するという直接的な関係性ではなく，学習者がゲームの理解を通して自分たちの課題を克服するために必要となる戦術・技術を提供するものとしてとらえることが必要である。したがって，体育授業におけるフラッグフットボールでは，「スペースをめぐる攻防」という戦術的課題を達成するためにゲームそのものが主教材となり，それを下支えする個人戦術や技法の習得を企図する下位教材が位置づくと考えられる。

このようなフラッグフットボールの指導内容を構造化すると図 6-1 のようになる。攻撃課題・守備課題は相互作用によって発展し，授業過程の中では揺らぎながら発展していくことが考えられる。したがって，攻撃課題・守備課題を結ぶ矢印が双方向であるのは，ゲームの中でその時どきの状況によって戦術的課題の揺らぎが生じ，時には前の段階に戻りながらも学習者たちの戦術的課題を進展させていくことを企図している。

ここでは，ゲームの中での学習者たちの意識の方向が，最初はボールを持って走り抜ける，ボールをうまく投げる，うまくキャッチする，あるいはボール保持者のフラッグをとるといった自分自身の技能の遂行に向いているが，パスを成功させるために味方，すなわちチームメイトも意識するようになり，さらには相手に対応して動くことが求められることで対戦相手も意識するようになる。そして，勝つためには戦っているゲームの状況も意識することが必要となる。学習者たちをこのように意識づけていくことによって，チームという集団的な「スペースをめぐる攻防」が実現され，学習者たちがボールゲームにおいてスペースを活用することに重要性を理解できるようになると考えられる。

## 第 3 節　指導方法

フラッグフットボール授業において，ゲームの中で「スペースをめぐる攻防」を実現するためには，学習者がその指導内容を習得するために直接の対象となるものはゲームそのものであり，フラッグフットボールのゲームが学習の中心として位置づく。ここでのゲームには，ゲームで実行するための作戦の話し合いやチーム練習を含んでいる。このようなゲームは，単元を通して常に継続して行われるものであるが，そのねらいは一様ではない。そして，ゲームの中で生じた学習者の戦術的課題を明確にするために，ゲームの前後における教師による発問が重要になると考えられる。

### (1) ゲームの理解

最初には，ルールやマナー，場の設定などのゲームを進める上で必要不可欠な点について理解させる必要がある。フラッグフットボールの授業である限り，フラッグフットボール独自の最低限のルールは，緩和したものであっても設定することが必要である。すなわち，①「スクリメージ制」（一方のチームにボールの所有権を与えて攻撃と防御を分離），②「ダウン・アンド・ディスタンス制」（攻撃権の継続と攻守交代の基準），③「フォワード・パスの限定的な容認」，④「身体接触の禁止」の 4 つのルールは，体育授業のフラッグフットボールにおいても何らかの形で設定させることが必要である。このようなルールや場の設定は，学習者の発達段階（学齢）に応じて修正することが不可欠であるが，緩和したルールにおいても上記の 4 つの原則を含みうるように設定しなければ，フラッグフットボールのゲームとして存立しえないと考えられる。

ここでは，言語や板書等による説明だけでなく，実際にゲームを体験させてどんなゲームなのかを理解させることが重要な段階で，ゲームの進め方で曖昧な点を残していると，この後の戦術的課題へ学習者の意識が向かいにくくなる恐れがある。

そして，学習者にゲームの理解をさらに定着させるために，下支えとなる戦術・技法の動きを取り出して練習することが有効であると考えられる。すなわち，攻撃ではボールをゴール方向へ前進させて得点を目指す動き，守備ではボール保持者の動きを止めるためにフラッグを取る動き（ディフラッグ）を含めて得点されないように相手を前進させないよ

うにする動きを練習することで，フラッグフットボールのゲームにおける攻防関係を成立させることが可能になると考えられる。したがって，下支えとなる技術・技法を「基礎技能」として習得させることを企図するのではなく，フラッグフットボールのゲームで攻防関係を存立させるためにこのような動きを練習する下位教材を設定する必要があると考えられる。

### (2) 戦術的気づき

先述したように，学習者がゲームの中で多様に出現すると考えられる〈戦術的気づき〉を出発点として，それぞれのチームが抱えている課題を克服しながら，「スペースをめぐる攻防」が展開されるゲームへと導くことが必要となる。

攻撃において，「ボールを持って走り抜けることができない」「パスがうまく通らない」といったように，ボールを前進させることができていないチームに対しては，攻撃課題①を提示するようにし，ボールを持ってパスをする人（パサー）とパスをもらう人（レシーバー）が連動して動くことの重要性に気づかせるようにすることが必要であると考えられる。また，パスを通すことはできていてもなかなか前進できていないチームに対しては，攻撃課題②を提示し，相手との位置関係を考えながら動くことの重要性に気づかせるようにすることが必要であると考えられる。

守備において，「ボールを持って走り抜けられてしまう」「相手をフリーな状態でパスを通されてしまう」といったように，相手の前進を止めることができていないチームに対しては，守備課題①を提示し，やみくもにボール保持者を追いかけるのではなく，ボール非保持者に対してもマークをして，チームの中で役割を分担して連動して守備をすることの重要性に気づかせることが必要であると考えられる。また，相手のパサーやレシーバーをマークしていてもパスを通されて得点されているチームに対しては，パサーやレシーバーについていくだけではなく，相手のプレーを的確に判断してチームの全員で出し抜かれないように守ることの重要性に気づかせることが必要になると考えられる。

さらに，攻撃も守備もうまくいっていない状態で，自分たちの問題が十分に把握できていないチームに対しては，まず攻撃で得点することを目指すようにさせ，攻撃課題①を生起させるように問いかけていき，それらを解決していく過程の中で守備課題①や攻撃課題②，守備課題②へと学習者の〈気づき〉を発展させていくようにすることが必要であると考えられる。

表 6-1　ゲームでのねらいと教師の発問の例

| | ねらい | 発問の例 |
|---|---|---|
| Ⅰ | ルールを把握させ，ゲームの進め方や場の設定，マナーなどを理解させる | 『ゲームをやって分からないことはないか？』 |
| Ⅱ | 「ボールを持って走り抜けることができない」「パスがうまく通らない」といった攻撃での問題を意識化させる<br>（攻撃課題①の生起） | 『思った通りに得点できたか？』<br>『点をとるにはどうすればいいのか？』<br>『ボールを前進させるためには，どんなパスをするといいのか？』 |
| Ⅲ | 「ボールを持って走り抜けられてしまう」「相手をフリーな状態でパスを通されてしまう」といった守備の問題を意識化させる<br>（守備課題①の生起） | 『足の速い人に対してどのように守ればいいのか？』<br>『パスする人（パサー）やパスをもらう人（レシーバー）をフリーにしないためにはどうすればいいのか？』 |
| Ⅳ | パスを通すためには，パスの受け手（レシーバー）の動きと，パスの出し手（パサー）の動きが連動することが重要であることを理解させる<br>（攻撃課題②の生起） | 『パスの受け手（レシーバー）はどこにいるとパスが通るのか？』<br>『パスの出し手（パサー）はどのように動くとパスが通るのか？』 |
| Ⅴ | 守備では相手のプレーを的確に判断して，相手をフリーにしないように味方同士で連動して攻撃を阻止することが重要であることを理解させる<br>（守備課題②の生起） | 『パス攻撃を守るためには，どうすればいいのか？』<br>『動いている相手（レシーバー，パサー）に対して，どうすればうまく守れるのか？』 |
| Ⅵ | 攻撃課題②，守備課題②を克服したチームとしてスペースをめぐる意図的な攻守の動きを理解させる | 『自分たちの攻撃や守備をうまくさせるには，どんなことを考えておく必要があるのか？』（自分，味方，相手） |

### （3）多様な戦術的課題への教師の対応

フラッグフットボールのゲームでのねらいとその時の教師の発問の例をまとめると，表6-1のようになる。

最初は，学習者が戦術的課題を生み出すための最低限の条件となるゲームのルールや場の設定を十分に理解させることが必要であるため，Ⅰのねらいが位置づく。Ⅰでの学習者のゲームの理解が十分になされたときに，ゲームでの問題点の把握とその克服を目指すための戦術的課題が設定されるが，その課題は一様に出現するのではなく，チームごとに異なった課題が出現してくる可能性がある。ここでは，学習者のゲームの様子から判断して的確になされる必要がある。すなわち，Ⅱ，Ⅲ，Ⅳ，Ⅴといったゲームでのねらいは，それぞれのチームで異なった戦術的課題を教師が適切に読み取り，それぞれのチームに的確に発問されなければならないし，全体での発問においても，それぞれのチームがどのような課題を抱えているのかを教師は把握した上で行うことが必要になると思われる。そして，これらのゲームのねらいを攻守ともに繰り返しながら，最終的には，Ⅵのような「スペースをめぐる攻防」を展開したゲームへと進展させていくことが必要になると考えられる。

ゲームを通して多様に表出した学習者の戦術的課題を教師は一つに集約するのではなく，

まずチーム内の味方同士との関係性を考えさせるようにし，それから相手の動きに着目して自分たちの課題を克服するための方策を考えさせて実行させるようにする。したがって，多様に生じた学習者の戦術的気づきのすべてを大事にしながら，それらをそれぞれのチームでいかに解決するように考えさせていくのか，ということを教師は学習者のゲームの様相から見取ることが重要になる。

### （4）下支えとなる戦術・技法の位置づけ

フラッグフットボールの授業における指導内容で，下支えとなる戦術や技法と位置づけたものは，ゲームを存立させるための「基底技能」として学習者が取り組んでいくべきものとして「ドリルゲーム」[1] を設定し，単元を通して継続的に取り組む必要があると考えられる。ここでのドリルゲームは，学習者のゲームの理解を促進させるとともに，ゲームの中で学習者が直面した戦術的課題を克服するために，間接的な手がかりともなり得るものであるが，ドリルゲームでの動きを直接的にゲームへ反映させる性質のものではない。

ドリルゲームでは，主にボール操作技能や個人的な技法の取得を目指すものと，主に個人戦術の習得を企図し，最小人数単位での攻防の関係性を理解して実行できるようにしたものがある。これらは，遊びの要素を取り入れながら，さらにはウォームアップも兼ねることができるように，子どもたちが主体的に取り組むことができるように工夫する必要がある。ここでは，最初は「スナッピング（ボールを自分の股の間から後ろにいる味方にボールを渡す行為で，これによりプレーが開始される)」「ボールを持って走る」「ボール保持者を追いかけてフラッグを取る」といった「ボールをめぐる攻防」の段階での戦術や技法，さらには「パスを投げる」「パスをキャッチする」「フリーとなっている味方へパスする」「相手をフリーにしないようについていく」「ボール保持者を追い詰めてフラッグを取る」といった「人をめぐる攻防」での戦術や技法が位置づき，ゲームで攻防関係が最低限存立する

[1] 「戦術学習」論において，「ドリルゲームとは，ボールゲームにおける個人的技能の習得や習熟を目的とした，主として記録達成のゲーム」であり，「①直接対戦する相手チームがいない，自分（自チーム）や他者（相手チーム）の記録（回数や時間）に挑戦するという特徴」があり，また「タスクゲームとは，個人および集団の技術的･戦術的能力の育成を目的とした，課題の明確なミニゲームを意味しており，①スモール化されたゲーム，②学習課題が誇張されたゲームを特徴としている」（末永・川井，2009a：pp.38-39）といったように，主にボール操作技能の習得を企図したドリルゲームと，誇張された戦術的課題に取り組むことで戦術的能力の習得を企図したタスクゲームは明確に区別されている。しかし，「戦術学習」論では，誇張した戦術的課題をタスクゲームによって積み重ねていくことによって全体のゲームに至ることが目指されているため，本稿では「タスクゲーム」という表現は使用せず，ゲームにおいて「基底技能」となる戦術や技法を取り扱うものを，すべて「ドリルゲーム」と表現した。末永祐介・川井 明（2009a）「ドリルゲーム」と「タスクゲーム」は，何がどう違うのか？．体育科教育，57(4)：38-40.

ためのゲームの理解の促進と，学習者の戦術的気づきを補完するための攻撃と守備の戦術と技法の動きを体感させるように設定することが必要であると思われる。

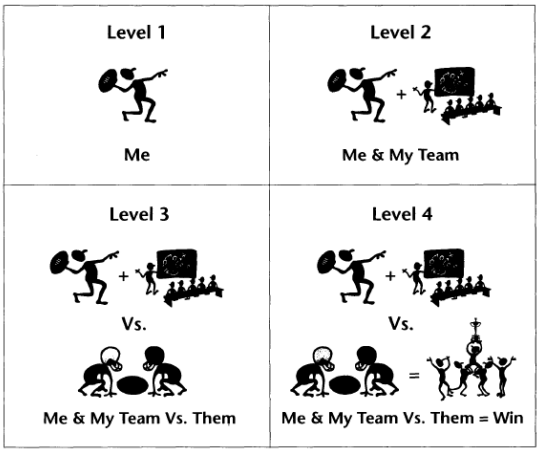



**図 6-2　TDC レベルの模式図**

［Pagnano-Richardson and Henninger (2008) p.28 より引用］

### (5) ゲームの発展段階の指標

ゲームの発展段階を特定するためには，ゲーム全体の中で各人がどのように動いているのかという視点が重要であるため，「戦術的意思決定能力の評価法（Tactical Decision-making Competency: 以下，TDC と略する)」[2] の観点を応用して評価をすることが有効であると考えられる。TDC とは，学習者がボールゲームの中で，徐々に自己から他者（チームメイト，対戦相手，ゲーム状況）へ向けて，「気づき」を発展させていくプロセスを 4 段階で評価をするものである。「レベル 1」は，自分自身とそこでのスキル遂行に意識が向いている段階，「レベル 2」は，自分と味方のチームメイトまで意識が向いている段階，「レベル 3」は，自分と味方のチームメイトと，さらに対戦相手にまで意識が向いている段階，「レベル 4」では，自分と味方，対戦相手にゲーム状況（得点差や残り時間，天候やグラウンド状況など）にまで意識が向いている段階として，図 6-2 のような TDC レベルの模式図を示した[3]。このことは，チームのゲームの現在の段階を把握することが可能であると考えられる。

このような観点から，フラッグフットボールのゲーム様相をとらえてみると，次のような評価段階を設定することができると考えられる。

「ボールをめぐる攻防」の段階では，プレーヤーの意識が自分とボールにのみ向いている段階，「人をめぐる攻防」の段階では，プレーヤーの意識が人（攻撃では味方，守備では相手）に向いている段階，「スペースをめぐる攻防」の段階では，プレーヤーの意識がボールの位置との関係で自分と味方と相手に向いている段階，「全面的な攻防」の段階では，味方や相手だけでなく，ゲーム状況を意識して相手の動きに対応して味方同士の調整した動きの段階ととらえられる。

---

[2] Pagnano-Richardson, K. and Henninger, M. L. (2008) A model for developing and assessing tactical decision-making competency in game play. JOPERD, 79(3): pp.24-29.

[3] *Ibid.*, p.28.

このようなとらえ方は，プレーの成否や各プレーヤーの動きを切り離して評価を行うのではなく，ゲーム全体の中でそれぞれのプレーヤーがどのような動きをしているのかという観点から評価を行う必要があることを示唆している。

このように，フラッグフットボールの指導方法では，学習の中心に「ゲーム」を位置づけ，まずゲームの理解をうながした上で，ゲームの中で学習者にいかに戦術的課題を気づかせて，どうやってそれを解決していくのかを，チームでの話し合いや練習を含めて試行錯誤させていくことが重要になる。一方で，「スペースをめぐる攻防」を展開するゲームを目指していくために，教師の発問によって学習者の〈戦術的気づき〉を誘発させることが必要になる。ここでは，学習者の抱える問題から出発し，その必然性に応じて解決を図りながら，ゲームを「スペースをめぐる攻防」へと進展させることが必要である。そして，学習者のゲームの理解の促進と戦術的課題への手がかりとして，下支えとなる戦術・技法を取り入れたドリルゲームを設定することが必要ではないかと考えられる。また，ゲームの発展段階の指標を示すことによって，プレーの成否や個人の動きにとどまらない，ゲーム様相の評価段階を明示することが可能になると考えられる。

そして，このような観点をふまえて，フラッグフットボールの指導プログラムを作成し，授業を展開することになる。

# 終章　　本論文の成果と課題

## 第 1 節　本論文の成果と意義

本論文では，学校体育授業におけるフラッグフットボールの「戦術学習」で，指導目標や指導内容，指導方法に明確な根拠をもって行われるために，次のような点について検討した。

1. これまでのボールゲームの指導における問題点を明らかにしながら，ゲーム全体の変化をとらえることでボールゲーム指導のみちすじをつけようとしたボールゲームの様相発達研究の成果と課題を解明すること。
2. ゲーム全体の変化をとらえるために，現在のフラッグフットボールのゲーム様相と歴史的発展過程を比較・考察することで，フラッグフットボールの戦術・技術構造を明らかにすること。
3. フラッグフットボールの戦術・技術構造から，「戦術学習」で中核となるべき戦術的課題をとらえて指導目標と指導内容を設定し，学校体育におけるフラッグフットボールの指導理論を構築すること。

1. については，第 1 章では，戦後の学習指導要領における「ゴール型」ゲームの技能の内容の変遷について検討した。ここでは，「新体育」期における社会的態度の育成を企図したゲーム中心の指導と，1958 年期学習指導要領における「基礎的技能」から「応用的技能」へと発展させ，「ゲーム」へと至るとした「系統的学習」の指導の双方での問題点を克服するために，1968 年期学習指導要領からは，ボール操作や身体操作技能を示す「個人的技能」と「ゲーム」を結びつけるために，グループやチームの動き方を示した「集団的技能」を〈媒介項〉として中核にすえることで，ゲームの発展が企図されるようになった。しかし，「集団的技能」を中核にしても「ゲーム」の中で効果的に「個人的技能」が発揮されず，さらには「ゲーム」そのもののとらえ方が明確ではなかったために，「ゲーム」全体を発展させるためには不十分なものであったことを明らかにした。

第 2 章では，現行学習指導要領の背景にある「戦術学習」論の成果と課題について検討

を行った。イギリスの「ゲーム理解のための指導法（Teaching Games for Understanding：TGfU）」やアメリカの「戦術アプローチ（Tactical Games Approach）」と，それらの影響を受けたわが国の「戦術学習」論は，従来までのボールゲームの指導法，すなわち基礎技術の習得から始めて徐々に複雑な技術・戦術の習得を行って全体のゲームへと至るとした指導と，ゲームをやらせるだけの放任的な指導の双方の批判から出発している。ここでは，ゲームの中での「技能発揮」をするために，ゲームの理解を通して「戦術的気づき」を創出させ，ゲームにおける「意思決定能力」を向上させることでゲームの質の向上を企図したものであり，ボールゲームの指導における新たな観点を提供するものであった。しかし，「戦術的課題」を要素に切り分けて容易で単純なものから複雑で難解なものへと線型的に積み上げて全体のゲームへと導こうとした「戦術中心主義」の指導になっており，相手との対峙による多様で複雑な攻防関係が考慮されていないところに課題があることを明らかにした。

第3章では，第1章や第2章で明らかになった課題を克服するための重要な観点として，1960～70年代を中心に展開されたゲーム全体の発展過程に着目した様相発達研究の意義と課題について検討を行った。その成果としては，「個体発生は系統発生をくり返す」という「反復説」にしたがって，歴史的発展過程をふまえて子どもたちのゲームの発達過程を示し，そこでのゲーム全体の変化する意味や理由を提起したことであった。しかし，様相発達研究ではボールゲームの歴史的発展過程については詳細な検討がなされておらず，さらに「反復説」そのものの問題が残されていた。そこで，ボールゲームの歴史的発展過程，とりわけ戦術・技術の発展過程を再検討しつつ，現在の「進化発生学」の知見から，フラッグフットボールらしさを生み出す段階と考えられる「ファイロティピック段階」が学習者の到達すべき目標となり，その段階になるべく早く学習者たちを到達させることがボールゲームの指導において重要であることを指摘した。

2. については，第4章では，フラッグフットボールにおける「ファイロティピック段階」を特定するために，原形となっているアメリカンフットボールとともにその戦術の歴史的発展過程を考察した。ここでは，フラッグフットボールの戦術の歴史的発展段階が，Ⅰ「密集型」→Ⅱ「縦長型」→Ⅲ「広がり型」→Ⅳ「流動型」→Ⅴ「臨機応変型」へと発展してきたことを明らかにし，役割分担が明確になって集団的な動きが求められるⅢ「広がり型」の段階を学習者が到達すべき段階と特定することができることを指摘した。

第 5 章では，フラッグフットボールの戦術の歴史的発展段階から戦術・技術構造の構築

を試みた。ここでは，フラッグフットボールの戦術の歴史的発展段階から，「ボールをめぐる攻防」→「人をめぐる攻防」→「スペースをめぐる攻防」→「全面的な攻防」へとチーム戦術の課題が発展していることを明らかにし，Ⅲ「広がり型」におけるチームの戦術的課題が「スペースをめぐる攻防」であり，これがフラッグフットボールにおける指導内容の中核になることを明らかにした。そして，「ボールをめぐる攻防」「人をめぐる攻防」における戦術や技法が「スペースをめぐる攻防」を展開するゲームで下支えになるものとして必要になることを指摘した。

3. については，第 6 章では，「スペースをめぐる攻防」を実現するための学校体育におけるフラッグフットボールの指導理論の構築を試みた。ここでは，ゲームを中心に学習することで学習者の多様に出現する「戦術的気づき」を大事にしながら，攻撃と守備，味方と相手との関係性を相互作用的に発展させていくことで，ゲーム全体の様相を進展させていくことが重要であり，それを達成するために下支えとなる戦術・技法を練習する場を設定することが必要であることを明らかにした。

以上のように，本論文の意義は，学校体育のフラッグフットボール指導においてゲームそのものの発展がいかに重要であるかを示したことであり，その歴史的発展過程から「スペースをめぐる攻防」が展開されるゲームを指導の到達目標として導き出したことにあると考えられる。このことは，フラッグフットボールにとどまらず，他のボールゲーム種目についてもゲームの到達点をとらえることが可能になり，ゲーム指導における見通しをもつことができるようになると考えられる。また，ゲーム全体の到達点を指導目標として設定することで，特定の戦術的行動の成否にとどまらずに，相手との攻防関係の中で成功したり失敗したりをくり返すボールゲームの本質的なおもしろさを体感することが可能になり，授業における指導プログラムを作成するための重要な観点を提供するものになると考えられる。

## 第 2 節　今後の課題

本論文では，体育授業におけるフラッグフットボールで，ゲーム全体を発展させることの重要性を主張してきたが，以下のような課題が残っていると考えられる。

- ゲーム全体を発展させていくことを企図したフラッグフットボールの指導理論を構築したが，実際の授業で行うための指導プログラムを明確に提案することができなかった。本論文で構築したフラッグフットボールの指導理論にもとづき，系統的な体育授業における指導プログラムを作成して，授業実践を積み重ねることで指導プログラムの検証を行う必要があると考えられる。
- 学校体育におけるフラッグフットボールの到達目標を，あらゆる発達段階（学齢）においても「スペースをめぐる攻防」と設定することを提案したが，それを達成するためにルールや場の設定をどのように修正すべきかについては述べることができなかった。このことは，上述の課題とも相まって，数多くの学校現場での授業実践による検証が不可欠であると考えられる。
- 本論文では，フラッグフットボールの戦術の歴史的発展過程を考察することで，学校体育におけるゲームの指導目標と指導内容を導き出して指導理論を構築したが，ほかのボールゲーム，特に「ゴール型」ゲームにおける戦術的課題の共通性と，種目ごとの特殊性（差異性）まで言及することができなかった。ボールゲームのカリキュラムを考える上で，表層的な共通点だけでなく，歴史的な発展過程からその共通性を導き出すことが可能であると推察されるが，サッカーやバスケットボールなどの他の「ゴール型」ゲームの戦術の歴史的発展過程をみることで共通する戦術的課題を，根拠をもって明確に示すことが可能になると考えられ，今後取り組むべき課題として残されている。
- ゲームの評価について多くの課題が残った。系統学習が強調されていたころには，ボールゲームの評価基準について，「パス・ドリブル・シュートなどの基本技能は，時間や回数などの形で基準を示すことが容易」であるが，「ゲームにおける応用技能やチームワークなどの要素は，基準の形ではっきりと示すことは困難」であり，「したがって到達基準としては基本技術が中心」になると考えられていた[1]。すなわち，ゲーム全体を評価することはできないから，ゲームを指導目標に設定することができないととらえられてきたと思われる。確かに，ボールゲームのゲームは常に流動的に変化し，それをとらえるのは容易ではない。しかし，ボールゲームの学習において，全体としてのゲームを高めることを目標とする限り，ゲーム全体をとらえる評価方法について試行錯誤して探索していかなければならないと考えられる。

[1] 江尻　容（1964）運動技能の到達基準．学校体育，17(4)：p.13.

・　主教材としてゲーム，下位教材としてドリルゲームを設定したが，下位教材で行った「基底技能」をどのように評価し，主教材と下位教材の関係性について検証するにはさらなる検討が必要であると考えられる。

本論文の成果を引き継ぎながら，これらの課題を一つずつ乗り越え，これからの研究を進めていきたいと考えている。

# 引用・参考文献


阿部生雄（1984）Sport の概念史．岸野雄三編著，体育史講義．大修館書店：pp.120-125.

會田　宏（1994）ボールゲームにおける戦術の発達に関する研究．スポーツ運動学研究，7：25-32.

會田　宏（1999）ボールゲームにおける技術と戦術のとらえ方．武庫川女子大学文学部五十周年記念論文集編集委員会編，武庫川女子大学文学部五十周年記念論文集．和泉書院：pp.293-301.

會田　宏・河村レイ子（1993）ハンドボールにおけるゲーム様相の発達―集中形式の授業における短期的な発達を中心にして―．スポーツ運動学研究，6：23-33.

Almond, L. (1983) Games making. Bulletin of Physical Education, 19(1): 32-35.

Almond, L. (1986) Reflecting on themes: A games classification. In: Thorpe, R., Bunker, D. and Almond, L. (Eds.) Rethinking Games Teaching. University of Technology, Loughborough: pp.71-72.

朝岡正雄（1990a）運動学用語解説．金子明友・朝岡正雄編著，運動学講義．大修館書店：pp.275-276.

朝岡正雄（1990b）スポーツ技術概念の階層性に関する現象学的考察．筑波大学体育科学系紀要，13：101-109.

Bennett, P. and Slade, L. (2000) Developing the multiple 3-4 package. In: American Football Coaches Association (Ed.) Defensive Football Strategies. Human Kinetics, Champaign: pp.101-103.

Bernstein, M. F. (2001) Football: the Ivy League origins of an American obsession. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

Bunker, D. and Thorpe, R. (1982) A model for the teaching of games in secondary schools. Bulletin of Physical Education, 18 (1): 5-8.

Bunker, D. and Thorpe, R. (1986) Is there a need to reflect on our games teaching? In: Thorpe, R., Bunker, D. and Almond, L. (Eds.) Rethinking Games Teaching. University of Technology, Loughborough: pp.25-34.

ブライアント，P.，後藤完夫訳（1987）ウイニングフットボール．タッチダウン社.

Camp, W. (1891) American football. Harper & Brothers, New York.

Chandler, T. (1996) Teaching games for understanding; Reflections and further questions. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 67(4): 49-51.

Chandler, TJ. L. and Mitchell, S. (1990) Reflections on “Models of games education”. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 61(6): 19-21.

Davis, P. H. (1911) Football. Charles Scribner’s Sons, New York.

Duboule, D. (1994) Temporal colinearity and the phylotypic progression: A basis for the stability of a vertebrate Bauplan and the evolution of morphologies through heterochrony. Development Suppl. 1994: 135-142.

江尻　容（1964）運動技能の到達基準．学校体育，17(4)：10-13.

Ellis, M. (1986) Modification of games. In: Thorpe, R., Bunker, D. and Almond, L. (Eds.) Rethinking Games Teaching. University of Technology, Loughborough: pp.75-77.

江刺幸政（1978）ハンドボール教材の編成の視点と組織化．萩原仁・調枝孝治編著，知覚-運動行動の組織化．不昧堂出版：pp.226-285.

江刺幸政（1982）体育教材研究における「様相発達研究」の位置づけと課題．教育学研究紀要，27：461-464.

江刺幸政（1994）体育科教育における教材研究の方法（Ⅰ）―「教材」概念の整理を中心として―．日本教科教育学会誌，17(4)：39-46.

江刺幸政（1996）体育科教育における教材研究の方法（Ⅱ）―教材の構成形式の考え方―．日本教科教育

学会誌，18(4)：9-17.
江刺幸政（1997）体育科教育における教科内容研究の視点と課題―「運動文化」概念の考え方を視点として―．中国四国教育学会教育学研究紀要，43(2)：294-299.
江刺幸政（1999）体育教育における教材構成の理論的基礎．創文企画.
江刺幸政・江刺公子・山市　孟・窪田恭子・金井淳二・草深直臣（1973）新体育の転換．前川峯雄責任編集，戦後学校体育の研究．不昧堂出版：pp.193-316.
藤木大三（2011）小学校課程におけるフラッグフットボール授業研究―特に，運動量を確保することを目的としたオフェンス部分練習方法について―．教育学論究，3：12-25.
藤田昌士（1998）教育目標．新版教育小事典【第 2 版】．学陽書房：p.84.
学校体育研究同志会編（1974）体育実践論．ベースボール・マガジン社.
後藤一彦編（2005）みんなが主役 フラッグフットボール・タグラグビー―陣取り型スポーツの計画・実践・評価―．東洋館出版社.
後藤完夫（1984）新フットボール専科．タッチダウン社.
後藤完夫（2009）フラッグフットボール入門．タッチダウン社.
後藤幸弘（2006）技術．日本体育学会監修，最新スポーツ科学事典．平凡社：pp.165-167.
後藤幸弘・北山雅央（2005）各種ボールゲームを貫く戦術（攻撃課題）の系統性の追求―勝つことの工夫を学習できる一貫カリキュラムの構築に向けて―．日本教科教育学会誌，28(2)：61-70.
後藤幸弘・上原偵弘編著（2012）内容学を架橋する保健体育科教育論．晃洋書房.
グールド，S. J.，仁木帝都・渡辺政隆訳（1987）個体発生と系統発生．工作舎.
グリフィン，L.・ミッチェル，S.・オスリン，J.，高橋健夫・岡出美則監訳（1999）ボール運動の指導プログラム―楽しい戦術学習の進め方―．大修館書店．＜Griffin, L., Mitchell, S. and Oslin, J. L. (1997) Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach. Human Kinetics, Champaign.＞
ホール，B. K.，倉谷　滋訳（2001）進化発生学．工作舎.
長谷川悦示（1997）橋本正一のグループ学習論と実践．中村敏雄編，戦後体育実践論第 1 巻 民主体育の探求．創文企画：pp.291-308.
長谷川裕（1990a）球技の戦略・戦術論（1）―研究の対象と方法―．龍谷紀要，11(2)：69-85.
長谷川裕（1990b）スポーツの戦略・戦術問題とは何か―体育科教育におけるスポーツの戦略・戦術の指導（1）―．体育科教育，38(9)：60-64.
長谷川裕（1990c）戦略・戦術指導の内容と展開―体育科教育におけるスポーツの戦略・戦術の指導（2）―．体育科教育，38(11)：60-64.
橋本正一（1959）「指導の手引」に期待する．学校体育，12(14)：8-11.
橋本正一（1960）「球技の技能内容」と「ゲームの様相」について―球技指導における根本的課題―．学校体育，13(7)：94-99.
橋本正一（1961）運動技能の効果的な指導過程．体育科教育，9(3)：13.
橋本正一（1964a）到達基準の生かし方―到達基準と系統的指導―．学校体育，17(4)：20-23.
橋本正一（1964b）運動技能の指導過程に関する研究（一）―研究の全体構想と指導過程の構図について―．学校体育，17(5)：96-100.
橋本正一（1964c）運動技能の指導過程に関する研究（二）―研究の全体構想と指導過程の構図について―．学校体育，17(6)：106-111.
橋本正一（1964d）新しい体育指導法の提案―運動技能の指導過程の基本的な考えかたについて―．体育科教育，12(11)：6-8.
橋本正一（1966）運動技能の発展過程に基づいた体育の学習指導．黎明書房.

橋本正一（1965）球技の技術分析．学校体育，18(9)：50-57.
橋本正一（1967）ボール運動の指導過程．体育科教育，15(2)：18-21.
橋本正一（1975）体育学習（「運動／集団」学習）の指導．黎明書房.
橋本正一監修，偶土会編（1995）改訂版 授業のしくみを中心とした体育授業過程の研究―新学力をふまえた体育科教育の研究―．黎明書房.
林　修・後藤幸弘（1997）ボールゲーム学習における教材配列に関する事例的検討―小学校中学年に配当する過渡的相乱ゲームを求めて―．スポーツ教育学研究，19(1)：105-116.
日野克博（1998）昭和五二・五三年の学習指導要領改訂と楽しい体育．中村敏雄編，戦後体育実践論第 3 巻 スポーツ教育と実践．創文企画：pp.69-81.
日野克博（1998）平成元年の学習指導要領と新しい体育．中村敏雄編，戦後体育実践論第 3 巻 スポーツ教育と実践．創文企画：pp.125-138.
平田和孝（1998）「できない子」からみんなが学ぶフラッグフットボールの授業. 体育科教育, 46(16)：27-30.
平田和孝編著（2011）みんながタッチダウンするフラッグフットボールの指導．創文企画.
平田和孝（2013）何のために，何を，どう考え，実践してきたのか―「具体と普遍」或いは「特殊と一般」を追いかけて―．たのしい体育・スポーツ，32(6)：8-13.
弘中栄子（1973）新体育の出発．前川峯雄責任編集，戦後学校体育の研究．不昧堂出版：pp.58-77.
広岡亮蔵（1975）教育内容．広岡亮蔵編，授業研究大事典．明治図書出版：p.177.
廣瀬勝弘（1999）問われる球技の分類論．学校体育，52(4)：34-37.
廣瀬勝弘（2006a）ゲーム構造に依拠した球技の学習内容について―突破型ゲーム種目に着目して―．鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編，57：63-73.
廣瀬勝弘（2006b）系統性を考慮した授業づくりを．体育科教育，54(6)：14-18.
廣瀬勝弘（2010）ボールゲームをめぐる実践モデルの多様性と可能性を考える. 体育科教育, 58(11)：10-13.
廣瀬勝弘（2012）ゲーム構造論におけるスペースの探求．体育科教育，60(3)：56-59.
廣瀬勝弘・北川　隆（1999）球技の分類に関する基礎的研究．スポーツ教育学研究，19(1)：101-111.
廣瀬勝弘・黒原貴仁（2012）ゲーム構造論におけるゲーム理解の枠組み―ゴール型の様相発展を手がかりとして―．体育科教育，60(7)：57-61.
市島憲郎（1963）バスケットボール・中学校の指導．体育科教育，11(11)：54-56.
市島憲郎（1964a）運動技能の指導過程に関する研究　―「バスケットボール」発達の様相と指導について（1）―．学校体育，17(7)：100-105.
市島憲郎（1964b）運動技能の指導過程に関する研究　―「バスケットボール」発達の様相と指導について（2）―．学校体育，17(8)：116-121.
市島憲郎（1964c）運動技能の指導過程に関する研究　―「バスケットボール」発達の様相と指導について（3）―．学校体育，17(9)：136-141.
市島憲郎（1969）チームプレーの芽ばえとその伸び―ゲーム中心の指導から考えて―．学校体育，22(12)：202-207.
市島憲郎・小沼亮一・奥村　収（1975）バスケットボールの抽出練習―中学校―．学校体育，28(2)：68-76.
市島憲郎・小沼亮一・奥村　収（1976a）バスケットボールの抽出練習（2）―中学二年生―．学校体育，29(1)：70-77.
市島憲郎・小沼亮一・奥村　収（1976b）バスケットボールの抽出練習（3）―中学三年生―．学校体育，29(2)：62-69.
今田俊雄（1982）学習者の立場からみた運動の特性と学習過程―球技（中学校）―．学校体育，35(6)：39-42.
今村嘉雄（1948）学校体育指導要綱解説遊戯篇．目黒書店.

International Federation of American Football (2013) Flag Football Rules 2013.
http://ifaf.org/pdf/flag/ifaf-flag-rules.pdf (accessed 2013-11-22).
石田智巳（2001）様相発達研究の再評価―教育方法研究への適用の可能性―．中国四国教育学会教育学研究紀要，47(2)：283-288.
石渡義一（1962）個人指導がゲームに生かされない 生かすにはどうすればよいか. 学校体育, 15(7)：26-29.
伊東　明（1953）タッチフットボールの指導．新体育，23(12)：46-54.
伊東　明（1954）タッチフットボール四週間．体育科教育，2(11)：30-36.
伊東　明（1955a）タッチフットボールの歴史．新体育，25(3)：32-36.
伊東　明（1955b）タッチフットボールの歴史（2）．新体育，25(4)：40-43.
伊東　明（1955c）タッチフットボールの歴史（3）．新体育，25(5)：38-41.
伊東　明（1955d）タッチフットボールの歴史（4）―日本に於けるタッチフットボール―．新体育，25(7)：82-86.
伊東　明（1955e）タッチフットボールの基礎技術．新体育，25(8)：40-45.
伊東　明（1955f）タッチフットボールの基礎技術―基礎技術篇（2）―．新体育，25(11)：73-77.
伊東　明（1956）タッチフットボールの基礎技術（3）―第三章攻撃篇―．新体育，26(4)：57-61.
伊藤久仁（2005）学ぶことを明確にしたバスケットボールの授業づくり．体育科教育，53(12)：21-23.
岩淵二郎（1956）サッカー指導私案―初心者を対象として―．新体育，26(3)：52-55.
岩本修治（2008）サークル紹介「偶土会」．子どもと体育，146．光文書院：15.
巌佐　庸・倉谷　滋・斎藤成也・塚谷裕一編（2013）生物学辞典 第 5 版．岩波書店.
岩田　靖（1990）体育における教材づくりの意義と課題．体育科教育，38(1)：58-61.
岩田　靖（1997a）教科内容の構造．竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編著，体育科教育学の探求．大修館書店：pp.86-102.
岩田　靖（1997b）技能主義と体力主義．中村敏雄編，戦後体育実践論第 2 巻 独自性の追求．創文企画：pp.83-92.
岩田　靖（1998）体育における学力論の出現と発展．中村敏雄編，戦後体育実践論第 3 巻 スポーツ教育と実践．創文企画：pp.191-210.
岩田　靖（2000）ボール運動・球技の教材づくりに関する一考察―「課題ゲーム」論の「戦術アプローチ」からの検討―．体育科教育学研究，17(1)：9-22.
岩田　靖（2003a）小学校中学年における侵入型ゲームの授業実践の検討―ハンドボールのゲーム分析―．高橋健夫編著，体育授業を観察評価する―授業改善のためのオーセンティック・アセスメント―．明和出版：pp.103-106.
岩田　靖（2003b）バスケットボールの教材づくりと授業成果の検討．高橋健夫編著，体育授業を観察評価する―授業改善のためのオーセンティック・アセスメント―．明和出版：pp.107-111.
岩田　靖（2004）学習指導要領の変遷．体育科教育，52（2）：160-167.
岩田　靖（2005）小学校体育におけるボール運動の教材づくりに関する検討―「侵入型ゲーム」における「明示的誇張」の意味と方法の探究―．体育科教育学研究，21(2)：1-10.
岩田　靖（2006）教材・教具．社団法人日本体育学会監修，最新スポーツ科学事典．平凡社：pp.209-213.
岩田　靖（2009）「もっと楽しいボール運動」の授業の実現に向けて．体育科教育，57(11)：44-46.
岩田　靖（2011）教材論．日本体育科教育学会編，体育科教育学の現在．創文企画：pp.107-121.
岩田　靖（2012）体育の教材を創る―運動の面白さに誘い込む授業づくりを求めて―．大修館書店.
岩田　靖・西沢和彦・降旗春希（2009）「V 字ゴール・ハンドボール」の教材づくり．体育科教育，57(1)：58-63.

岩田　靖・菅沼太郎（2008）「センタリング・サッカー」の教材づくり．体育科教育，56(13)：58-63.
岩田　靖・竹内隆司・中村恭之・矢島大輝（2009）「セーフティーエリア・バスケットボール」の教材づくり．体育科教育，57(11)：64-68.
出原泰明（1997）官報告示の背景．中村敏雄編，戦後体育実践論第 2 巻 独自性の追求．創文企画：pp.33-46.
Johnson, J. L. (1992) Flag Football: The World Wide Game. American Press, Boston.
笠井恵雄（1949）ボール・ゲームの指導の原理．学校体育，2(4)：10-15.
笠井恵雄（1952）タッチフットボール―理論と技術―．学校体育，5(12)：48-52.
笠井恵雄（1953）フリッカーボール．学校体育，6(2)：12-14.
笠井恵雄（1954）体育指導における運動学習の特質．学校体育，7(6)：16-22.
笠井恵雄（1956a）球技の意義と指導の問題点．新体育，26(5)：40-46.
笠井恵雄（1956b）球技教材の系統的指導．体育科教育，4(10)：20-26.
笠井恵雄（1957）系統学習と体育科．体育科教育，5(12)：9-14.
笠井恵雄（1961）質問箱．体育科教育，9(1)：7.
笠井恵雄（1963）球技の発展的指導法―ポートボール，バスケットボール型の取扱いについて―．体育科教育，11(4)：16-18.
笠井恵雄（1967）球技の教材価値．体育科教育，15(2)：2-5.
川口智久（1977a）ラグビーからアメリカン・フットボールへの発展―スクラムをめぐる問題―．一橋論叢，77（1）：108-144.
川口智久（1977b）スポーツ文化の形成―アメリカにおける国民スポーツ＜ナショナルゲームとしてのフットボール＞の形成過程をめぐって―．影山健・中村敏雄・川口智久・成田十次郎編，国民スポーツ文化．大修館書店：pp.81-133.
川口智久（1998）フットボールの歴史とフラッグ・フットボール．たのしい体育・スポーツ，17(7)：24-25.
川口利夫（1949）リード・アップ・ゲームス．学校体育，2(4)：16-19.
川口利夫（1950）私の指導案内―中学校の男子―．学校体育，3(1)：32-36.
川副敏文（1952）タッチフットボールの指導と評価．学校体育，5(10)：61-66.
菊　幸一（1997）学習内容の構造化．中村敏雄編，戦後体育実践論第 2 巻 独自性の追求．創文企画：pp.193-204.
菊　幸一（1998）楽しい体育の理論的・実践的問題．中村敏雄編，戦後体育実践論第 3 巻 スポーツ教育と実践．創文企画：pp.111-122.
木原成一郎（1999）イギリスの 1980 年代における体育カリキュラム開発の研究―「理解のための球技の授業」アプローチの検討を中心に―．広島大学学校教育学部紀要 第Ⅰ部，21：51-59.
木下朗浩（2008）「局面」に注目した運動の特性のとらえなおしと「技能の楽しさ」の獲得―5 年生／ハーフ・バスケットボール―．こどもと体育，146．光文書院：6-9.
岸野雄三（1956）学校体育史からみた球技の価値．体育科教育，4(10)：10-14.
北原準司・中村博一・岩田　靖（2003）戦術学習を方向づけるハンドボールのための教具．体育科教育，51(10)：35-37.
小島伊織（2009）戦術学習，局面学習の理論に対する意見．体育科教育，57(15)：48-49.
小島大樹（2009）ゴール型ゲームにおける「局面学習」の授業実践―「シュートをかわす」局面を中心に―．体育科教育，57(11)：40-43.
国立教育政策研究所教育課程研究センター（2011）評価規準の作成，評価方法等の工夫改善のための参考資料【小学校 体育】．教育出版.
小松崎敏（2006）ゲーム（競争）．社団法人日本体育学会監修，最新スポーツ科学事典．平凡社：p.276.

倉谷　滋（2004a）動物進化形態学．東京大学出版会．
倉谷　滋（2004b）発生と進化の研究史．佐藤矩行・野地澄晴・倉谷滋・長谷部光泰編著，発生と進化．岩波書店，pp.195-218.
倉谷　滋（2005）個体発生は進化をくりかえすのか．岩波書店．
厨　義弘（1979）“ゆとり”の面から体育授業を見直す．学校体育，32(4)：24-30.
厨　義弘（1982）子どもからみたバスケットボールの特性と学習過程．学校体育，35(10)：18-22.
桑原作次（1975）教育目標．広岡亮蔵編，授業研究大事典．明治図書出版：pp.43-44.
久世たかお（1998）ラグビー･フットボールの指導について．北海道大学教育学部紀要，75：253-277.
Launder, A. G. (2001) Play practice. Human Kinetics, Champaign.
リデルハート，B. H.，市川良一訳（2010）戦略論―間接的アプローチ―（下）．原書房.
Little, M. J. , Dowell, L. J. and Jeter, J. M. (1980) Recreational Football: Flag, Touch and Flicker. Wm. C. Brown, Dubuque.
Liu, Y. R. (2010) Asian-Pacific perspectives on analyzing TGfU. In: Butler, J. I. and Griffin, L. L. (Eds.) More teaching games for understanding: Moving Globally. Human Kinetics, Champaign: pp.15-29.
Luttwak, E. N. (2002) Strategy: The logic war and peace. Revised and Enlarged Edition. Belknap Press of Harvard University Press, London. ＜武田康裕・塚本勝也訳（2014）エドワード・ルトワックの戦略論―戦争と平和の論理―．毎日新聞社.＞
眞砂野裕（2009）目からウロコ！「局面学習」の実践―「ネット型」授業モデルの紹介―．体育科教育，57(4)：48-51.
松田恵示（1998）運動の特性を生かした学習指導．中村敏雄編，戦後体育実践論第 3 巻 スポーツ教育と実践．創文企画：pp.83-94.
松田恵示（2008）「戦術学習」から「局面学習」へ―「ハーフ・バスケット」の授業実践とこれからのボール運動の授業づくり―．こどもと体育，146．光文書院：10-11.
松田恵示（2009a）「戦術学習」から「局面学習」へ―新しいボール運動系の学習指導の考え方―．体育科教育，57(4)：20-24.
松田恵示（2009b）「局面学習」論から見た「ドリル・タスクゲーム」論の問題点．体育科教育，57(8)：68-71.
松田恵示（2009c）ゴール型ゲームにおける「局面学習」の授業モデル．体育科教育，57(11)：38-39.
松田恵示（2009d）『「もっと楽しいボール運動」の授業の実現に向けて』に応えて．体育科教育，57(11)：47-49.
松田恵示（2015）スポーツ類似概念⑤ゲーム．中村敏雄・髙橋健夫・寒川恒夫・友添秀則編，21 世紀スポーツ大事典．大修館書店：pp.28-29.
松木正忠（1979）子供の欲求からみた運動特性と学習指導過程―ボール運動（球技）―．学校体育，32(6)：51-56.
松木正忠（1983）子どもからみたサッカーの特性と学習過程．学校体育，36(2)：16-21.
松本直人編（1998a）攻撃トレンドとフォーメーション変遷の物語．TOUCHDOWN，345．タッチダウン社：67-72.
松本直人編（1998b）守備トレンドとフォーメーション変遷の物語．TOUCHDOWN，347．タッチダウン社：58-64.
松元　剛（2001）ボールゲームの中核的課題である戦術とは．学校体育，54(7)：26-27.
松元　剛（2009）ゴール型ゲームにおける「戦術学習」の意味と価値．体育科教育，57(11)：10-13.
松元　剛（2010）フラッグフットボールの競技特性に関する研究．筑波大学体育科学系紀要 33：69-76.
松元　剛・青山　潤（2002）授業報告「フラッグフットボール」．大学体育研究，24：83-96.

松元　剛・岡出美則・吉永武史・高橋健夫（2007）フラッグフットボールの教育的価値．フットボールの科学，2(1)：10-16.
松村衛人（2000）フラッグフットボールにおける戦術学習．体育科教育，48(14)：50-53.
Metzler, M. W. (2005) Implicational models for physical education: A focusing on teaching games for understanding. In: Griffin, L. L. and Butler J. I. (Eds.) Teaching Games for Understanding: Theory, Research and Practice. Human Kinetics, Champaign: pp.183-197.
マイネル，K.，金子明友訳（1981）スポーツ運動学．大修館書店.
三隅珠一（1958）図解タッチフットボール．不昧堂書店.
Mitchell, S. A. (1996) Tactical approaches to teaching games: Improving invasion game performance. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 67(2): 30-33.
Mitchell, S. A., Oslin, J. L. and Griffin, L. L. (2013) Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach for Ages 7 to 18. 3rd Edition. Human Kinetics, Champaign.
水谷雅美（2003）感動を呼び，学習意欲を育むフラッグフットボールの授業．体育科教育，51(12)：46-50.
水谷雅美（2004）運動が苦手な子どもの意欲を高める授業実践の検討―フラッグフットボールの実践を事例に―．体育科教育，52(6)：51-56.
持木信治（2012）フラッグフットボールで集団的達成の喜びを味わわせ，肯定的な人間関係を育てる．体育科教育，60(3)：40-44.
文部科学省（2008a）小学校学習指導要領．東京書籍.
文部科学省（2008b）小学校学習指導要領解説体育編．東洋館出版社.
文部科学省（2008c）中学校学習指導要領．東京書籍.
文部科学省（2008d）中学校学習指導要領解説保健体育編．東山書房.
文部科学省（2009a）高等学校学習指導要領．東山書房.
文部科学省（2009b）高等学校学習指導要領解説保健体育編・体育編．東山書房.
文部科学省（2010a）学校体育実技指導資料第 8 集 ゲーム及びボール運動．東洋館出版社.
文部科学省（2010b）スポーツ立国戦略―スポーツコミュニティー・ニッポン―.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/__icsFiles/afieldfile/2010/09/16/1297203_02.pdf,（参照日 2013 年 11 月 10 日）
文部科学省初等中等教育局教育課程課（2013）学習指導要領の意義と特色．初等教育資料，900：10-21.
文部省（1947）学校体育指導要綱．東京書籍.
文部省（1949）学習指導要領小学校体育編（試案）．大日本図書.
文部省（1951）中学校・高等学校学習指導要領保健体育科体育編（試案）．大日本雄弁会講談社.
文部省（1953）小学校学習指導要領体育科編（試案）．明治図書.
文部省（1956）高等学校学習指導要領保健体育科編．教育図書.
文部省（1958a）小学校学習指導要領．大蔵省印刷局.
文部省（1958b）中学校学習指導要領．大蔵省印刷局.
文部省（1959）中学校保健体育指導書．開隆堂出版.
文部省（1960a）小学校体育指導書．大日本図書.
文部省（1960b）高等学校学習指導要領．大蔵省印刷局.
文部省（1961）高等学校学習指導要領解説保健体育編．開隆堂出版.
文部省（1968）小学校学習指導要領．大蔵省印刷局.
文部省（1969a）小学校指導書体育編．東洋館出版社.
文部省（1969b）中学校学習指導要領．大蔵省印刷局.

文部省（1970a）中学校指導書保健体育編．東山書房．
文部省（1970b）高等学校学習指導要領．大蔵省印刷局．
文部省（1972）高等学校学習指導要領解説保健体育編．東山書房．
文部省（1973）中学校保健体育指導資料第 1 集 球技の指導．大阪書籍．
文部省（1977a）小学校学習指導要領．大蔵省印刷局．
文部省（1977b）中学校学習指導要領．大蔵省印刷局．
文部省（1978a）小学校指導書体育編．東山書房．
文部省（1978b）中学校指導書保健体育編．東山書房．
文部省（1978c）高等学校学習指導要領．大蔵省印刷局．
文部省（1979）高等学校学習指導要領解説保健体育編体育編．一橋出版．
文部省（1989a）小学校学習指導要領．大蔵省印刷局．
文部省（1989b）小学校指導書体育編．東洋館出版社．
文部省（1989c）中学校学習指導要領．大蔵省印刷局．
文部省（1989d）中学校指導書保健体育編．大日本図書．
文部省（1989e）高等学校学習指導要領．大蔵省印刷局．
文部省（1989f）高等学校学習指導要領解説保健体育編体育編．東山書房．
文部省（1998a）小学校学習指導要領．大蔵省印刷局．
文部省（1998b）中学校学習指導要領．大蔵省印刷局．
文部省（1999a）小学校学習指導要領解説体育編．東山書房．
文部省（1999b）中学校学習指導要領解説保健体育編．東山書房．
文部省（1999c）高等学校学習指導要領．大蔵省印刷局．
文部省（1999d）高等学校学習指導要領解説保健体育編体育編．
森　敏生（1998）「楽しい体育」の授業の特徴と実像．中村敏雄編，戦後体育実践論第 3 巻 スポーツ教育と実践．創文企画：pp.95-110.
森　敏生（2001）小・中・高を見通した教科内容の編成と教材づくりに向けて―攻守混合系のゴール型教材を中心に―．体育科教育，49(15)：14-19.
森　敏生（2009）「ボールを持たない動き」が担う戦術学習の内容．体育科教育，57(11)：20-22.
森　勇示（2007）ゲーム様相の発展過程に基づいたバスケットボールの指導計画の考案―吉井の「初心者に対する速効的指導法」を手がかりに―．愛知教育大学保健体育講座研究紀要，32：23-32.
本橋美佳（1998a）アメリカのスポーツ教育にみる戦術学習①―教材づくり―．体育科教育，46(13)：66-68.
本橋美佳（1998b）アメリカのスポーツ教育にみる戦術学習②―戦略・作戦づくり―．体育科教育，46(14)：67-69.
永島惇正（1978）スポーツ技術の指導はどうあるべきか―子供の興味を重視したスポーツ学習において―．学校体育，31(6)：30-36.
永島惇正（1984）集団種目における学習指導研究の課題と方法．学校体育，37(6)：12-19.
永田一次（1975）ゲームの様相を発展させる授業．学校体育，28(7)：118-123.
中村敏雄（1976）体育の授業研究にのぞむこと―私の試みた方法から―．体育科教育，24(4)：24-26.
中村敏雄（1981）高校生の時間・空間認識―タッチフットボールにおける一考察―．体育科教育，29(9)：15-19.
中村敏雄（1983）タッチフットボール―フォーメーション認識を深める学習―．学校体育，36(11)：112-114.
中村敏雄（1995）スポーツルール学への序章．大修館書店．
中村敏雄（1997）新体育の模索．中村敏雄編，戦後体育実践論第 1 巻 民主体育の探求．創文企画：pp.53-65.

中村恭之（2003）教材を工夫した侵入型ゲームの授業．体育科教育，51(12)：38-41.
中村恭之・岩田　靖（2002）フラッグフットボールの実践―作戦の共通理解と集団的達成―．体育科教育，50(4)：60-63.
National Football League (Ed.) (2010a) Chronology of professional football. In: The official 2010 NFL record and fact book. Time Inc. Home Entertainment, New York: pp.352-353.
National Football League (2010b) Standings. http://www.nfl.com/standings (accessed 2010-02-23).
NFL FLAG 実行委員会（2014a）NFL FLAG 大会規則 2014 年度版 中学生以上編．日本フラッグフットボール協会.
NFL FLAG 実行委員会（2014b）NFL FLAG 大会規則 2014 年度版 小学生編．日本フラッグフットボール協会.
Nelson, D. M. (1994) The Anatomy of a Game: Football, the Rules, and the Men Who Made the Game. University of Delaware Press, Newark.
日本アメリカンフットボール協会（2008）アメリカンフットボール公式規則・公式規則解説書．日本アメリカンフットボール協会.
日本フラッグフットボール協会（2010）フラッグフットボール指導テキスト．日本フラッグフットボール協会.
日本フラッグフットボール協会 (2014) フラッグフットボール公式規則. 日本フラッグフットボール協会.
日本スポーツ法学会編（2011）詳解スポーツ基本法．成文堂.
西沢　宏（1966）子どものための教材づくり―小学校のサッカーについて（その 1）体育科教育，14(9)：58-61.
西沢　宏（1966）子どものための教材づくり―小学校のサッカーについて（その 2）体育科教育，14(12)：48-52.
能丸孝之（1966）ポートボール（四年）―ゲームの発展過程に即した指導はどのようにすればよいか―．学校体育，19(11)：131-134.
野崎栄一郎（1988）教育目標．東　洋・梅本尭夫・芝　祐順・梶田叡一編著，現代教育評価事典．金子書房：pp.179-184.
野澤要助（1950）タッチ・フットボールの発展的指導．体育，2(12)．金子書房：61-65.
野沢要助（1957）体育における系統的学習とその指導法．学校体育，10(10)：24-28.
大場　渉（2008）小学校のバスケットボール授業におけるゲームパフォーマンス及びゲーム様相に関する研究．日本教科教育学会誌，31(3)：29-38.
大渕正雄（1963）中学校・サッカーの指導．体育科教育，11(12)：50-53.
大渕正雄（1967）サッカーの技能指導に於ける一方法について．学校体育，20(7)：99-105.
小田切毅一（1982）アメリカスポーツの文化史．不昧堂出版.
小笠原重光・岩田　靖（2004）中学校体育におけるフラッグフットボールの授業実践―球技領域における選択性授業に関連した教科内容構造の視点から―．信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要教育実践研究，5：61-70.
大橋美勝（1980）教材のプレイ化とその手順―プレイとしての運動教材―．体育科教育，28(5)：45-47.
大橋美勝（1995）ゲーム．阪田尚彦・高橋健夫・細江文利編，学校体育授業事典．大修館書店：pp.24-25.
岡出美則（1994）体育科教育からみたスポーツの戦術―教科内容としての戦術とその指導方法―．体育の科学，44(7)：507-510.
岡出美則（1997）体力づくり論の背景．中村敏雄編，戦後体育実践論第 2 巻 独自性の追求．創文企画：pp.69-82.

岡出美則（1998a）スポーツ教育論の主張と実践．中村敏雄編，戦後体育実践論第 3 巻 スポーツ教育と実践．創文企画：pp.25-43.
岡出美則（1998b）戦術学習の課題―戦術学習の対象・手続き検討の視点―．体育科教育，46(6)：51-53.
岡出美則（1998c）戦後日本の学習指導要領にみる戦術，作戦，戦略．体育科教育，46(8)：54-56.
岡出美則（1998d）戦後みられた戦術学習―リードアップゲームと 2 対 0―．体育科教育，46(9)：60-62.
岡出美則（1998e）記録用紙から見る教科内容としての戦術とその指導方法．体育科教育，46(10)：64-65.
岡出美則（1998f）素材主義の克服に向けた諸提案．体育科教育，46(12)：60-62.
岡出美則（1998g）ドイツにみる戦術学習①―指導要領の球技領域で扱われる素材とそこで扱われる戦術―．体育科教育，46(16)：54-56.
岡出美則（1998h）ドイツにみる戦術学習②―戦術学習の授業構想―．体育科教育，46(18)：54-56.
岡出美則（1999a）ゲーム理解のための指導法（TGFU）にみる戦術学習の授業モデル（1）．体育科教育，47(4)：51-53.
岡出美則（1999b）ゲーム理解のための指導法（TGFU）にみる戦術学習の授業モデル（2）．体育科教育，47(5)：67-69.
岡出美則（1999c）グリフィンらの提唱する戦術アプローチ．体育科教育，47(7)：50-52.
岡出美則（2004）ボールゲームを体育で学ばせる意義．体育科教育，52(14)：14-17.
岡出美則・小川正一・吉永武史・河津良多・近藤英基（1999）グリフィンらの戦術学習モデルの検討．学校体育，52(4)：56-61.
岡出美則・劉　静波・吉永武史・鬼澤陽子・小松崎敏（2007）戦術学習の効果の検討―小学校におけるフラッグフットボールの授業分析を通して―．スポーツ教育学研究，27(1)：37-50.
岡出美則・吉永武史（2000）イギリスのゲーム理解のための指導論（TGFU）―戦術学習の教科内容とその指導方法論検討に向けて―．筑波大学体育科学系紀要，23：21-35.
鬼澤陽子（2009a）「アウトナンバーゲーム」を取り上げることの意味は？．体育科教育，57(4)：30-31.
鬼澤陽子（2009b）ボールゲームで保証すべき確かな学力とは―ゴール型ゲームの基礎としての状況判断力―．体育科教育，57(11)：35-37.
鬼澤陽子（2012）状況判断力の習得を企図したアウトナンバーゲームによるボールゲームの授業づくり．体育科教育，60(11)：66-67.
鬼澤陽子・小松崎敏・吉永武史・岡出美則・高橋健夫（2008）小学校 6 年生のバスケットボール授業における 3 対 2 アウトナンバーゲームと 3 対 3 イーブンナンバーゲームの比較―ゲーム中の状況判断力及びサポート行動に着目して―．体育学研究，53：439-462.
鬼澤陽子・小松崎敏・吉永武史・岡出美則・高橋健夫（2012）バスケットボール 3 対 2 アウトナンバーゲームにおいて学習した状況判断力の 3 対 3 イーブンナンバーゲームへの適用可能性―小学校高学年を対象とした体育授業におけるゲームパフォーマンスの分析を通して―．体育学研究，57：59-69.
大野成哉（1964）種目別・運動技能の到達基準―サッカー―．学校体育，17(4)：58-62.
大後戸一樹（2003）フラッグフットボールの系統性と授業実践．体育科教育，51(5)：46-49.
大後戸一樹（2004）小学校 6 年間を見通した攻防入り乱れ系ボール運動のカリキュラムの開発―フラッグフットボールを用いた戦術学習を中心に―．体育科教育，52(5)：58-62.
大後戸一樹（2005）「戦略・戦術」を中核にすえたボール運動の実践例．新時代の授業づくり：理論と実践の展開⑨「わかる」・「できる」力をつける体育科授業の創造．明治図書：pp.107-121.
大後戸一樹 (2011) 小学校の授業実践から考えるフラッグフットボールの魅力と課題. 体育科教育, 59(13) : 36-39.
Oslin, J. L. (2005) The role of assessment in teaching games for understanding. In: Griffin, L. L. and

Butler J. I. (Eds.) Teaching Games for Understanding: Theory, Research and Practice. Human Kinetics, Champaign: pp.125-135.
大槻昌弘（2009）子どもの側からとらえる体育学習についての意見．体育科教育，57(12)：50-51.
大上輝明（2010）ボール運動を 10 倍楽しくするフラッグフットボール．明治図書.
小澤久夫（1948a）新しい学校球技 タッチフットボール．学校体育，1(1)：45-47.
小澤久夫（1948b）新しい学校球技 タッチフットボール（2）．学校体育，1(2)：44-47.
小澤久夫（1948c）球技に於ける「技術指導」に就いて．学校体育，1(8)：43-47.
小沢久夫（1954）球技の技術指導について．学校体育，7(5)：62-66.
小沢久夫（1955）バスケットボール「ゲームの指導」．学校体育，8(1)：46-51.
Pagnano-Richardson, K. and Henninger, M. L. (2008) A model for developing and assessing tactical decision-making competency in game play. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 79(3): 24-29.
Reznik, J. W. and Grambeau, R. (1979) Official's Manual: Touch and Flag Football. Leisure Press, New York.
リースマン，D.，國弘正雄・牧野宏訳（1969）アメリカにおけるフットボール―文化伝播の研究．個人主義の再検討（上）．ぺりかん社：pp.337-406.
Riedl, R. (1978) Order in living organisms. Wiley Press, New York.
Rink, J. E. (1996) Tactical and skill approaches to teaching sport and games: Introduction. Journal of Teaching in Physical Education, 15(4): 397-398.
ルドルフ，F.，阿部美哉・阿部温子訳（2003）アメリカ大学史．玉川大学出版部.
齋藤勝史（2004）学年に適したフラッグフットボールの指導をめざして．体育科教育，52(1)：58-61.
坂井ひづる（2011）作戦学習でみんながつながるフラッグフットボールの実践. 体育科教育, 59(13)：24-27.
酒本絵梨子・堀　美歌（2011）ゴール型ゲームにおける「攻防」の楽しさを学ぶ実践．体育科教育，59(6)：42-46.
佐々木久吉（1950）体育の学習指導とリード・アップ・ゲーム．学校体育，3(9)：37-43.
佐々木久吉(1956)体育科でおさえなければならない基礎学力―とくに体育科の目標との関連において―．体育科教育，4(3)：8-11.
佐々木久吉（1963）ボールゲームス指導の設計．黎明書房.
佐々木久吉（1964a）球技指導における問題点（一）．学校体育，17(10)：56-59.
佐々木久吉（1964b）球技指導における問題点（二）．学校体育，17(11)：68-71.
佐々木久吉（1967）ボール運動教材のありかた―指導要領改訂を前に―．体育科教育，15(2)：22-25.
佐々木久吉（1969）ボールゲームの系譜と類型．体育の科学，19(6)：327-331.
佐々木久吉（1974）球技指導試論．体育學研究，18(5)：243-252.
笹倉清則（2006）戦術．日本体育学会監修，最新スポーツ科学事典．平凡社：p.553.
佐藤正夫（1975）教育方法．広岡亮蔵編，授業研究大事典．明治図書出版：pp.179-180.
佐藤　徹（1997）「運動」の階層と「運動技術」の位置づけに関する一考察．体育学研究，41：340-351.
佐藤　靖(1995)わが国における球技の分類論の問題性. 秋田大学教育学部紀要教育科学部門, 47：123-136.
佐藤　靖（1997a）「球技」の特性と分類に関する研究―中学校学習指導要領の分析を中心に―．スポーツ教育学研究，17(1)：1-14.
佐藤　靖（1997b）球技の分類を考える．体育科教育，45(17)：26-29.
佐藤　靖（2001）みんなが上達するためのドリルゲーム，タスクゲーム―ゴール型教材を例に―．体育科教育，49(15)：20-23.

佐藤洋平・吉永武史（2012）フラッグフットボールの教材的特性とそれを生かした教材づくり．体育科教育，60(1)：57-59.
佐藤善治（1986）技術学をめぐる諸問題―技術構造への接近に対する提言―．運動文化研究，4：14-22.
佐藤善治（1991）ゲーム分析とボールゲームの類型及び階層性の関係．立命館教育科学研究，1：163-178.
佐藤善人（2009）「Only one」の授業をめざして―誌上シンポジウムをどう活かすか―. 体育科教育, 57(15)：52-55.
佐藤善人（2014）戦術学習を乗り越える授業実践をめざして．体育科教育，62(8)：74-77.
佐藤良男（1972）運動の特性と技術の中核．体育科教育，20(9)：19-21.
佐藤　裕（1972）体育教材学序説．黎明書房.
Schuler, D.（2000）The Nickel Package: Multiple, yet simple. In: American Football Coaches Association (Ed.) Defensive Football Strategies. Human Kinetics, Champaign: pp.235-237.
制野俊弘（1999）フラッグフットボールは何を教える教材か？―“喜び”は共有できるのか―．学校体育，52(13)：59-62.
制野俊弘（2001）みんなが上手になるルールづくり―フラッグフットボールを例に―. 体育科教育, 49(15)：34-37.
制野俊弘（2004）どの子にもわかり，できる体育実践と評価―〈中学校・球技〉フラッグフットボール．体育科教育，52(7)：114-119.
関　四郎（1962）ボール運動の系統性と指導の段階．体育科教育，10(2)：30-31.
塩貝光生（2012）サッカー授業の構造―線から面への発展―．たのしい体育・スポーツ，31(6)：16-23.
四海久富（1997）みんながおもしろいと思える教材―タッチフットボール―．体育科教育，45(6)：37-40.
清水瑞秋（1948）トライ・ボール．学校体育，1(11)：42-47.
篠田浩太郎（2009）体育科経営，体育主任の視点での意見．体育科教育，57(15)：49-50.
篠崎　徹・高橋健夫・岡出美則・吉永武史（2003）仲間とのかかわり合いを育む体育授業の実践―小学校中学年のフラッグフットボールの学習を通して―．体育科教育，51(2)：64-67.
スミス，R. A.，白石義郎・岩田弘三監訳（2001）カレッジスポーツの誕生．玉川大学出版部.
宗野文俊（2009）フラッグフットボールにおける学習過程に関する研究．平成 20 年度北海道大学教育学部卒業論文：1-52.
宗野文俊（2011）戦術史からみたフラッグフットボール指導に関する研究．平成 22 年度北海道大学大学院教育学院修士論文：1-109.
宗野文俊（2012）フラッグフットボールの発展段階に関する一考察―アメリカンフットボールの発展段階を踏まえて―．北海道大学大学院教育学研究院紀要，115：93-121.
宗野文俊（2013）体育授業におけるフラッグフットボールの教育内容の再検討. 教育方法学研究, 38：37-48.
宗野文俊（2014a）戦術学習の今日的課題とフラッグフットボールのゴールイメージ．体育科教育，62(5)：24-28.
宗野文俊（2014b）「戦術学習」を乗り越えるためのボールゲーム指導のあり方．体育科教育，62(9)：74-77.
宗野文俊・佐藤亮平（2014）学習指導要領におけるボールゲームでの技能内容の変遷に関する研究―「ゴール型」ゲームにおける「集団的技能」に着目して―．北海道大学大学院教育学研究院紀要，120：137-158.
岨　和正（2004）小学校の一貫性を考えたフラッグフットボールの試案．体育科教育，52(14)：30-33.
シュティーラー，G.，谷釜了正・稲垣安二訳（1980）球技戦術論（1）．新体育，50(6)：492-501.
シュティーラー，G.，谷釜了正・稲垣安二訳（1980）球技戦術論（2）．新体育，50(7)：568-572.
シュティーラー，G.，谷釜了正・稲垣安二訳（1980）球技戦術論（3）．新体育，50(8)：638-645.

シュティーラー，G.，谷釜了正・稲垣安二訳（1980）球技戦術論（4）．新体育，50(9)：706-712.
シュティーラー，G.，谷釜了正・稲垣安二訳（1980）球技戦術論（5）．新体育，50(10,11)：790-796.
シュティーラー，G.，谷釜了正・稲垣安二訳（1980）球技戦術論（6）．新体育，50(12)：858-866.
シュテーラー，G.・コンツァック，I.・デブラー，H.，唐木國彦・長谷川裕・谷釜了正・佐藤　靖訳（1993）ボールゲーム指導事典．大修館書店.
末永祐介・川井　明（2009a）「ドリルゲーム」と「タスクゲーム」は，何がどう違うのか？．体育科教育，57(4)：38-40.
末永祐介・川井　明（2009b）「ドリル・タスクゲーム」への批判に答える．体育科教育，57(6)：68-71.
杉本厚夫・田口節芳（1983）「楽しい体育」論再考．近畿大学工学部紀要（人文・社会科学篇），13：61-82.
鈴木秀人（2009）「アウトナンバーゲーム」を学習することの意味を問う．体育科教育，57(11)：32-34.
鈴木直樹（2010）ゲームにおける子どもの「貢献」に着目した評価法の開発―Game Contribution Assessment Instrument―．体育科教育，58(6)：38-41.
鈴木直樹（2011）ゲーム構造論の提案の背景．体育科教育，59(11)：50-53.
鈴木直樹・中村佐智代（2012）作戦を工夫するようになっていく授業の秘訣．体育科教育，60(5)：66-69.
鈴木直樹・鈴木　理・土田了輔・廣瀬勝弘・松本大輔（2010）だれもがプレイの楽しさを味わうことのできるボール運動・球技の授業づくり．教育出版.
鈴木直樹・上野佳代・神谷　潤（2012）ボールゲームの学び〈学習・指導〉を促す学習評価．体育科教育，60(8)：52-56.
鈴木　理（2003）チームで工夫し，意図的・組織的攻撃を組み立てる侵入型ボールゲーム．体育科教育，51(2)：52-55.
鈴木　理（2011）ゲーム構造論に立つ授業づくりの必要性．体育科教育，59(12)：74-77.
鈴木　理（2012）ゲーム構造論に立つ授業づくりの総括．体育科教育，60(9)：74-77.
鈴木　理（2013）子どもの視点から出発するゴール型ゲームと授業計画．体育科教育，61(2)：10-13.
鈴木　理・青山清英・岡村幸恵・伊佐野龍司（2010）価値体系論的構造分析に基づく球技の分類．体育学研究，55：137-146.
鈴木　理・土田了輔・廣瀬勝弘・鈴木直樹（2003）ゲームの構造からみた球技分類論．体育・スポーツ哲学研究，25(2)：7-23.
鈴木　理・廣瀬勝弘・土田了輔・鈴木直樹（2008）ボールゲームの課題解決過程の基礎的検討．体育科教育学研究，24(1)：1-11.
鈴木　聡（2009）「戦術」学習と「種目」の学習の比較から，これからのボール運動を考える．体育科教育，57(4)：26-29.
高田典衛（1964）子どもとボール運動―ボール運動覚え書き（2）―．体育科教育，12(2)：58-59.
高田典衛（1967）子どものための体育科教育法―体育科の授業と教材―．大修館書店.
高田典衛・西沢　宏・庄司正治郎（1965）小学校のサッカーの教材づくり．体育科教育，13(12)：22-27.
高橋亮三（1962）学習指導法の研究のすすめ方．学校体育，15(10)：13-17.
高橋健夫（1973）新体育の確立．前川峯雄責任編集，戦後学校体育の研究．不昧堂出版：pp.78-192.
高橋健夫（1989）新しい体育の授業研究．大修館書店.
高橋健夫（1993）これからの体育授業と教材研究のあり方―「運動の教育」と教材選択の基準―．体育科教育，41(4)：18-21.
高橋健夫編著（1994）体育の授業を創る―創造的な体育教材研究のために―．大修館書店.
高橋健夫（1994）ゲームの授業を創る．体育科教育，42(2)：12-18.
髙橋健夫（2010）新しいボールゲームの授業づくり―学習内容の確かな習得を保証し，もっと楽しいボー

ルゲームの授業を実現するために―．体育科教育，58(3)：151-157.
高橋健夫・長谷川悦示・浦井孝夫（2003）体育の授業を形成的に評価する．高橋健夫編著，体育授業を観察評価する―授業改善のためのオーセンティック・アセスメント―．明和出版：pp.12-15.
髙橋健夫監修，岡出美則・松元　剛編集（2005）子どもが育つフラッグフットボール．全日本フラッグフットボール協会.
髙橋健夫・吉永武史編著（2010）小学校「戦術学習」を進めるフラッグフットボールの体育授業．明治図書.
竹田唯史(2010)スキー運動における技術指導に関する研究―初心者から上級者までの教授プログラム―．共同文化社.
武隈　晃（1998)「ボールゲーム」における分類論の成熟に向けて．体育科教育，46(17)：31-33.
武隈　晃（1999）ボールゲームの内容構成と分類論．体育科教育，47(5)：19-21.
武隈　晃（2007）種目主義を超えたボール運動のカリキュラムとは．体育科教育，55(3)：44-47.
竹之下休蔵（1955）B 型学習の狙い．体育科教育，3(11)：8-13.
竹内京一（1963）ボール運動の指導はゲームが中心か基礎技能が中心か―教師がとらえる問題から―．学校体育，16(8)：40-43.
竹内京一（1968）発達段階に応じた授業を進めるにあたって―ボール運動―．学校体育，21(12)：24-27.
瀧井敏郎（1988）学習の適時性に合ったサッカーの内容．学校体育，41(12)：23-28.
瀧井敏郎（1995）ワールドサッカーの戦術．ベースボール・マガジン社.
瀧井敏郎（2003）サッカーにおける戦術学習の視点に基づくゲームパフォーマンスの評価．スポーツ運動学研究，16：37-48.
瀧井敏郎(2008)ボールゲームにおける戦術学習とは何か？―サッカーにおける戦術学習過程を考える―．子どもと体育，146．光文書院：20-23.
丹下保夫（1955）B 型指導をこう考える―社会性育成の方法論―．体育科教育，3(11)：14-19.
丹下保夫（1964a）体育科教育論争（上）．現代教育科学，72：105-111.
丹下保夫（1964b）体育科教育論争（中）．現代教育科学，74：103-110.
丹下保夫（1964c）体育科教育論争（下）―「体育の本質」論争―．現代教育科学，75：102-110.
丹下保夫・浅海公平（1963a）体育指導の理論と実際 その 1／教科時の指導について．体育科教育，11(4)：52-59.
丹下保夫・浅海公平（1963b）体育指導の理論と実際 その 2／運動技術の指導と系統（上）―サッカーを中心にして―．体育科教育，11(5)：34-44.
丹下保夫・浅海公平（1963c）体育指導の理論と実際 その 3／運動技術の指導と系統（下）．体育科教育，11(6)：42-49.
丹下保夫・川口智久（1960）子どもの喜びを高める技術の系統とは何か．生活教育，12(13)：164-175.
多々納秀雄（1990）所謂「楽しい体育」論の批判的検討．健康科学，12：73-86.
多和健雄（1957）サッカーの技術指導―はじめてサッカーを教える教師のための手引き―．体育科教育，5(2)：63-67.
Thorpe, R. and Bunker, D. (1986) Landmarks on our way to 'Teaching for Understanding'. In: Thorpe, R., Bunker, D. and Almond, L. (Eds.) Rethinking Games Teaching. University of Technology, Loughborough: pp.5-6.
Thorpe, R. and Bunker, D. (1989) A chaining focus in games teaching. In: Almond, L. (Ed.) The Place of Physical Education in School. Kogan Page, London: pp.42-71.
Thorpe, R., Bunker, D. and Almond, L. (1986) A change in focus for the teaching of games. In: Piéron,

M. and Graham, G. (Eds.) Sport Pedagogy: The 1984 Olympic Scientific Congress Proceeding, Vol.6. Human Kinetics, Champaign: pp.163-169.
等々力賢治（1997）グループ学習批判．中村敏雄編，戦後体育実践論第 1 巻 民主体育の探求．創文企画：pp.309-324.
東京都中野区教育委員会（2008）体力向上プログラムガイドライン．文教委員会資料：pp.7-10.
友添秀則（1997a）B 型学習論の背景．中村敏雄編，戦後体育実践論第 1 巻 民主体育の探求．創文企画：pp.229-246.
友添秀則（1997b）教育の反動化と体育実践（教師）の変化．中村敏雄編，戦後体育実践論第 2 巻 独自性の追求．創文企画：pp.47-66.
友添秀則（2010）体育の目標と内容．髙橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編著，新版体育科教育学入門．大修館書店：pp.30-38.
殿垣哲也（1997）「みんな」の接着剤は「作戦」で―「空間」を攻撃目標に作戦を立てるフラッグフットボール―．体育科教育，45(6)：48-50
土田了輔（2010）ボールゲームを学ぶとはどういうことかを考える．体育科教育，58(7)：74-75.
土田了輔（2011a）学校体育におけるボールゲームの指導理論―学習内容の開発研究―．ブイツーソリューション．
土田了輔（2011b）ゲーム構造論に立つ授業づくりの可能性．体育科教育，59(13)：46-49.
土田了輔・宮崎あさひ（2012）ボール運動・球技の授業における教材開発．体育科教育，60(6)：73-77.
鶴岡英吉（1948）学校体育指導要綱解説球技篇．目黒書店．
内海和雄（1995）体育授業の目標．阪田尚彦・高橋健夫・細江文利編，学校体育授業事典．大修館書店：pp.100-112.
内山治樹（2007）スポーツにおける戦術研究のための方法叙説．体育学研究，52：133-147.
植松和浩（1997）だれもが楽しめるボール運動―「しっぽとり」から「フラッグフットボール」へ―．学校体育，50(12)：56-59.
梅本二郎（1951）初心者の球技指導―タッチフットボールのパスについて―．学校体育，4(9)：53-56.
University of Florida (Ed.) (2006) Flag Football: Health & Physical Activity Series. Kendall / Hunt Publishing, Dubuque. ＜CD-ROM＞
潮木守一（1993）アメリカの大学．講談社学術文庫.
和田孝平（1998）フラッグフットボールの教材価値について．たのしい体育・スポーツ，17(7)：30-33.
Walsh, B. (1995) Controlling the Ball with the Pass. In: American Football Coaches Association (Ed.) Football Coaching Strategies. Human Kinetics, Champaign： pp.24-29.
Watterson, J. S. (2000) College Football. The John Hopkins University Press, Baltimore.
Werner, P. and Almond, L. (1990) Models of games education. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 61(4): 23-27.
Werner, P., Thorpe, R. and Bunker, D. (1996) Teaching games for understanding: Evolution of a model. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 67(1): 28-33.
山中良正（1960）アメリカスポーツ史．逍遥書院.
山崎功一（1999）戦術学習の中でぶつかり，高まり合う子をめざして（小学校 4~6 年生・フラッグフットボール）．体育科教育，47(5)：35-37.
八杉貞雄（2011）動物の形態―進化と発生―．裳華房.
米田　満（1962）アメリカン・フットボール発展史の一こま（一）―サッカー，ラグビーからアメリカンフットボールへの移行―．論攷 関西学院大学一般教育諸学研究，9：123-134.

米田　満（1963）アメリカン・フットボール発展史の一こま（二）―飛躍的発展期に入る―．論攷 関西学院大学一般教育諸学研究，10：55-63.
米田　満（1964）アメリカン・フットボール発展史の一こま（三）―フォワード・パス時代始まる―．論攷 関西学院大学一般教育諸学研究，11：139-146.
米田　満（1965）アメリカン・フットボール発展史の一こま（四）―フォーメーション・フットボールの推移―．論攷 関西学院大学一般教育諸学研究，12：41-53.
米田　満（1966）アメリカン・フットボール発展史の一こま（五）―シフトの流行とTフォーメーションの拡大―．論攷 関西学院大学一般教育諸学研究，13：55-65.
米田　満（1967）アメリカン・フットボール発展史の一こま（六）―近代フットボールの種々相―．論攷 関西学院大学一般教育諸学研究，14：55-65.
米村耕平・山西達也（2010）私案・戦術学習の発展段階モデル―ゲーム様相の発展段階に対応した授業実践のあり方―．体育科教育，58(11)：34-39.
吉田文久（1991）球技における戦略・戦術論．運動文化研究，9：42-49.
吉田文久（1992）球技における戦略・戦術指導について―体育授業におけるその具体的展開をめざして―．名古屋短期大学研究紀要，30：213-220.
吉田文久（1997a）球技の学習内容．竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編著，体育科教育学の探求．大修館書店，pp.165-180.
吉田文久（1997b）何を，球技で教えるのか．体育科教育，45(17)：33-35.
吉田文久（1999a）イギリスのナショナル・カリキュラムにみる戦術学習（Ⅰ）―戦術学習の位置づけとその学習内容―．体育科教育，47(1)：57-59.
吉田文久（1999b）イギリスのナショナル・カリキュラムにみる戦術学習（Ⅱ）―戦術学習の授業構想―．体育科教育，47(3)：60-63.
吉井四郎（1970）バスケットボール教室．大修館書店.
吉井四郎（1986）バスケットボール指導全書１―コーチングの理論と実際―．大修館書店.
吉永武史（2006a）学習内容を明確にしたボールゲームの授業づくり．体育科教育，54(6)：19-23.
吉永武史（2006b）戦術学習．社団法人日本体育学会監修，最新スポーツ科学事典．平凡社：pp.554-556.
吉永武史（2009a）学習内容の転移を企図するボールゲームの教材配列．体育科教育，57(1)：37-41.
吉永武史（2009b）「ボールを持たない動き」の習得を企図した「サポート学習」の実践モデル．体育科教育，57(11)：14-19.
吉永武史（2009c）戦術学習における「サポート学習」の可能性．体育科教育，57(11)：23-25.
吉永武史（2011）陣取り型のゲームが持つ学習可能性．体育科教育，59(13)：15-18.
吉永武史（2013）立案した作戦をゲームで成功させるために．体育科教育，61(12)：74-75.
吉永武史・岡出美則（1999）戦術学習に関する授業研究の示唆．体育科教育，47(8)：49-51.
吉永武史・高橋健夫（2008）効果的に戦術学習を進める教材―思考と行動を統合するフラッグフットボール．体育科教育，56(2)：70-71.
吉永武史・髙橋健夫（2013）フラッグフットボールの学習可能性―仲間同士で作戦を考え，実行する楽しさを味わう―．体育科教育，61(8)：70-72.
吉永武史・高橋健夫・岡出美則・松元　剛・鬼澤陽子（2004）フラッグフットボール授業におけるサポート学習の有効性についての検討．筑波大学体育科学系紀要，27：71-79.
吉永武史・高橋健夫・岡出美則・鬼澤陽子（2003）アメリカのボールゲーム指導にみる戦術学習モデルの検討．体育授業研究，6：1-10.
Yoshinaga, T., Takahashi, T. and Onizawa, Y. (2003) A study on the effective of flag football as teaching

materials in physical education classes. International Journal of Sport and Health Science, 1(1): 171-177.
吉野和雅・関原一久・吉永武史・高橋健夫（2002）小学校高学年の陣取り型のゲームの実践―作戦づくりをめざしたフラッグフットボールの授業―．体育科教育，50(9)：58-61.
吉野　聡（2014）いま求められるサッカーの教材づくり・授業づくり．体育科教育，62(10)：10-13.
吉野　聡・斎藤拓真・宇井　俊（2014）ゴール型のゲーム中にボールを受けられないのはなぜか．体育科教育，62(2)：18-21.
全日本フラッグフットボール協会（2001）Let's play Flag!!．学習研究社．＜VTR＞