



Title	歴史文化的発展過程からみたサッカーの指導方法に関する研究 : 教授プログラム作成の試み
Author(s)	佐藤, 亮平
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(教育学)
Dissertation Number	甲第12892号
Issue Date	2017-09-25
DOI	https://doi.org/10.14943/doctoral.k12892
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/67797
Type	doctoral thesis
File Information	Ryohei_Sato.pdf



歴史文化的発展過程からみたサッカーの指導方法に関する研究
ー教授プログラム作成の試みー

北海道大学大学院教育学院身体教育論講座

佐藤 亮平

序章	1
第1章 学校体育を対象としたサッカー指導の技術・戦術指導の成果と課題	16
第1節 中学校学習指導要領におけるサッカー指導に関する評価と課題	17
第2節 戦術学習論の示した理念と課題	20
第3節 学校体育研究同志会の理論の評価	24
第4節 日本サッカー協会の指導理論（2012、2014）の評価	25
第5節 学校体育を対象としたサッカー指導の技術・戦術指導の成果と課題の小括	26
第2章 サッカー文化の競技構造	30
第1節 先行研究におけるサッカーの技術的特質の成果と課題	30
1-1. 学校体育研究同志会（1974、1975）及び伊藤・竹田（2008）の成果と課題	30
1-2. 佐藤ら（2011）の技術的特質の規定の成果と課題	31
第2節 サッカーの競技構造	32
第3節 サッカーの競技構造におけるシステム	35
第4節 サッカーの技術的特質の再定義	38
第3章 サッカーの戦法・システムの歴史的発展過程	41
第1節 サッカーの戦法及びシステムの歴史的発展過程に関する仮説の概要	42
第2節 初期の戦法	42
2-1. ロンドン近郊におけるサッカーの発展	43
2-2. イングランド北部におけるサッカー文化	44
2-3. FA カップの創設と地域クラブの参入	45
2-4. 初期戦法の発展が意味するもの	46
第3節 攻守分業化	47
3-1. システムの登場	47
3-2. システムの誕生がもたらしたもの	49
第4節 全員攻撃・全員守備の誕生と発展	50
4-1. 中盤重視のシステムの誕生	50
4-2. 全員攻撃・全員守備に向かうシステム	53
第5節 攻撃と守備の一体化	54
5-1. 守備と攻撃の一体化	54
5-2. 現代サッカーシステムとしての攻守一体型	56
第6節 小括	57
第4章 サッカーの技術・戦術構造	62
第1節 技術と戦術の概念整理	62
第2節 先行研究におけるサッカーの技術・戦術構造の成果と課題	64

第3節 サッカーの技術・戦術構造	68
3-1. サッカーの試合における局面	68
3-2. サッカーのフィールドの特性	69
3-3. サッカーの技術・戦術構造	70
第5章 中学校体育授業導入段階の学習者を対象としたサッカーの教授過程の構造	78
第1節 教育目標	78
第2節 教育内容	84
2-1. 守備を重視したシステムの段階	84
2-2. カウンター攻撃を生かしたシステムの段階	86
2-3. サイド攻撃を生かしたシステムの段階	87
第3節 教材の順序構造	89
3-1. 教材の順序	89
3-2. 教材構成	92
3-3. 技術・戦術練習の教材	92
3-4. ゲーム	93
第4節 教授の方法	95
第5節 評価論	97
第6節 教授プログラム	100
第1回目授業の教授プログラム	101
第2回目授業の教授プログラム	102
第3回目授業の教授プログラム	105
第4回目授業の教授プログラム	107
第5回目授業の教授プログラム	109
第6回目授業の教授プログラム	111
第6章 教授プログラムを用いた中学校体育授業を対象とした実験授業	115
第1節 実験授業の概要	115
第2節 授業進行に関する評価	116
第3節 教育目標の達成度に関する評価	117
3-1. 攻撃に関する目標の達成度についての評価	118
3-2. 守備に関する目標の達成度についての評価	121
3-3. オフサイドルールの認識に関する評価	122
3-4. サッカーの楽しさを感じられることについての評価	123
3-5. チームシステムを攻守分業型の段階へ発展させることに関する評価	124
第4節 教育内容の評価	125
4-1. 「技術・戦術練習」と「ゲーム」の評価	126
4-2. プレテスト（ゲーム①）	126

4-3. ドリブルキープ、DF の原則、タックル	1 2 7
4-4. 放り込み、ショートカウンター	1 2 8
4-5. スループス、プルアウェイ	1 2 9
4-6. マークの原則	1 3 1
4-7. サイド攻撃	1 3 2
4-8. 小括	1 3 3
第 5 節 教材の評価	1 3 3
5-1. カウンター練習 I の課題と改善点	1 3 3
5-2. カウンター練習の II の課題と改善点	1 3 4
5-3. DF 練習 II の課題と改善点	1 3 4
第 6 節 実験授業全体に対する学習者の評価	1 3 5
結論	1 3 8
引用・参考文献一覧	1 4 2

序章

第1節 研究動機と研究目的

本研究は「歴史文化的発展過程からみたサッカーの指導方法に関する研究－教授プログラム作成の試み－」と題する。本稿の目的は以下の研究動機とかかわる。

サッカーは、2008年に改訂された『学習指導要領』¹⁾の中で「ゴール型」の種目として位置づけられ、「戦術学習」論²⁾といった指導方法が模索される中で発展してきた。本研究は、こうした従来のサッカー指導に関し、以下の観点から学校体育におけるサッカー指導に新たな方法論をもたらしたいと考える。サッカーの指導書は学校教育現場からジュニアの育成、プロサッカーの教本に至るまで、多様な形態をとって存在している。しかし、様々な目的に即した指導書が存在しているにもかかわらず、サッカーを教えるということが直接何を意味するのか、明確な指導目標や効果的な指導法が示されているとは言い難く、学校教育現場における初心者指導からプロの領域に至るまで、日本におけるサッカー指導にはいくつかの問題が存在している。本研究は学校体育における効果的なサッカーの指導法の確立を意図するものであるが、そのことに際し、次の問いかけが重要ではないかと考えている。サッカーは、FIFA（国際サッカー連盟）の加盟国数に現れている通り、今や世界の200ヵ国以上に広がるスポーツ文化を代表している。このような、サッカー文化の楽しさを学習者にわかりやすく伝えるためには、どのような実践を考慮すればよいのだろうか。

こうした本質論と向き合う際、しばしば、サッカー指導において「サッカーとはいかなるスポーツ文化であるのか」といった歴史的アプローチがなされてきた。例えば、瀧井（2003）の研究に見られるように、その起源やゲームの発展形態に遡り、文化の奥行から指導法に接近することは、これまでも挑まれてきた重要な試みのひとつであった³⁾。また、学校体育研究同志会（1974）にみられる、サッカーにおける技術的な本質を歴史的発展過程から検討し、その本質を加味して指導しようとする研究も画期的であったといえる⁴⁾。あるいは、山本（2002）のように「ダイナミカルシステムアプローチ（dynamical system approach）」を基に新たな運動学習理論を構築する試み⁵⁾やチームスポーツにおける複雑さと制御を「コンプレックスシステム（complex system）」から迫るといったLebedら（2013）の研究も重要な試みであったといえる⁶⁾。とりわけ、Lebed and Bar-Eli（2013）が示しているチームとプレーヤーの関係性は複雑系における自己組織化のダイナミズムを重視した集団スポーツの攻防を特徴づける理論として本研究に有効な視点を与えてくれる。すなわち、ナショナルレベルにつながる高度な試合のための指導であっても、初心者の試合であっても、チームの全体性からゲームにおいて表出されるパフォーマンスを捉えることが重要である。そもそも、技術や戦術の変容とはコンプレックスシステムの変革過程に他ならず、そのことを指し示すサッカーの歴史研究との照合が求められよう。すなわち、サッカー文化の本質やその歴史的発展段階を考慮することと、最先端の指導法をつなぐ試みは根源で深くかかわっている可能性がある。しかしながら、日本では、そうした海外の研究を含め、サッカー指導と文化の問題について体系的な整理がなされているとは言えない状況である。こうした状況は、サッカーで何を教えるのかという基本的な問いが学校教育現場のサッカー指導法に根を下ろしていないことのあらわれであるかもしれない。

そこで、本研究ではあらためて、サッカーとはどのような文化であり、何をどのように教えることが有効なサッカー指導につながり、サッカーに触れる学習者が、その喜びと高度なゲーム展開へのかかわ

りに動機を見出せるのか、「学校体育の学習者にも適用可能な指導法の確立に向けて一助となる『教授プログラム』⁷⁾を作成するために、歴史文化的発展過程に注目する。すなわち、サッカーの戦術史の過程を詳細に示すことで、歴史文化に即したサッカーの教授法を見出し、その指導実践の一考察を試みる」ことを研究目的とする。

以上の研究目的を達成する上で、すでになされてきた先行研究との関連を詳細に提示しておく必要がある。そこで、以下では関連する先行研究を示しつつ、本研究の方法論を明確にしておきたいと考える。その際、本研究において使用する用語の定義について、ことわっておきたい。

1. 本研究において使用する用語の定義

たとえば、浅田（1991）は、次のようにスポーツ文化を定義している。スポーツ文化とはスポーツ種目の様式やそれぞれのルールや技術、実行者の行為、その体験を記述した文献や作品、用具や施設、スポーツ文化について第三者が創作した作品であるという⁸⁾。この規定をサッカーにあてはめると、サッカーにおけるルールや技術・戦術、プレーヤーの実践とその実践の経験に基づいて記述された書物、サッカーシューズなどの用具やスタジアムなどの施設も含めてサッカー文化ということになる。とりわけ、運動文化とは技術を含むという丹下（1961）による運動文化論の主張⁹⁾は重要である。なぜなら、指導対象となる運動文化における技術や戦術を学習することを通じて、学習者がその運動文化を追求し、よろこびを味わえないのであれば文化を享受したとは言い難く、指導には運動文化における技術や戦術の体系化がなされなければならないことを意味しているからである。それゆえ、サッカーにおける技術や戦術の階層性やその関係性、すなわち技術・戦術構造を考慮していくことは、実はサッカー文化が内包する文化的意義の抽出にほかならない。

しばしば、技術や戦術はサッカーの社会文化的脈絡から乖離した固有の要素であると考えられがちであるが、クルト・マイネル（1981）によると、技術とは「ある一定のスポーツの課題をもっともよく解決していくために、実践の中で発生し、検証された仕方」であり、その解決の仕方は「競技規則の枠内で、合目的な、できるだけ経済的な仕方によって高いスポーツの達成」を得るものでなければならぬと述べ¹⁰⁾、その文化的可変性に言及している。さらにマイネル（1981）は、「技術」には、「合理的な主要構成要素」という概念が大きくかかわっていると指摘している¹¹⁾。すなわち、スポーツ技術のなかには「どんな選手にとっても、その選手の個人的条件にかかわらず拘束力」をもち、「一般に不可欠な合理的な主要構成要素が存在し、さらにそれは見つけ出さなければならない」とし、この抽出作業の意義が「技術の合理的な基礎成分を形づくっていて、指導されなければならないものである」という¹²⁾。このことはルールが同じであっても、技術の文化的伝授がなされなければ、技術を行使するゲームが破たんすることを示唆している。

他方、「戦術」研究は、「戦術」の語を軍事科学における「戦法」、「戦略」、「作戦」、「戦術」からスポーツに派生させた概念としており、シュティラー（1980）によると「戦法」から順に「戦略」、「作戦」、「戦術」という階層性がある概念であることが示されている¹³⁾。また、これらの概念を球技に援用してきたデーブラー（1985）は、「戦術」には、「システム」から順に「チーム戦術」、「グループ戦術」、「個人戦術」という階層性があることを示している¹⁴⁾。このように、それぞれの用語は対象によって異なる階層で把握される概念であると理解できる。また、デーブラー（1985）によると技術と戦術の関係には、相互関係があるとされている¹⁵⁾。そのため、本研究でもサッカーにおける「技術」や「戦術」といった

用語は、対象によって把握される階層が存在し、それぞれの概念が相互関係を持っているという先行研究に基づき、その階層関係を明確にしたものを技術・戦術構造と呼ぶこととする。

以上示したように、「技術」、「戦術」というものは、単体で進化するものではなく、文化的脈絡の中において発展し、スポーツ文化を規定する重要な要素そのものであると定義できることがわかる。そのように述べることで、「技術」、「戦術」が包括的なスポーツ文化の醍醐味や初心者を引きつける重要な要素につながるという仮説を担保しておきたいと考える。したがって、本研究は最先端のスポーツ文化論やスポーツ戦術論から捉えられる知見との融合を重視する。加えて先行研究を概観する際、これまでになされてきた体育科教育における成果と課題を整理しておく必要がある。そこで、次に体育科教育における先行研究が示した成果と課題について述べる。

2. 体育科教育における先行研究が示した成果と課題

サッカーの指導実践は幾つかの研究誌の中で取り上げられてきているが、なかでも雑誌『体育科教育』は、戦後から現在までもっとも体系的に近代サッカーの指導実践を報告している。しかも『体育科教育』は現行の学習指導要領の中で、サッカー指導がどのように模索されてきたかを重視してきた。特に筆者も共著者として関わった佐藤・近藤（2014）の研究は『体育科教育』にみられるサッカー指導に関する従来の研究を総括し、「体力づくり期」と「楽しい体育期」というそれぞれの時期を考慮しながら、サッカー指導がどのようなことを追求し、変化してきたかについて論じている¹⁵⁾。そこで、まず、この研究を基にこれまでのサッカー指導に関する研究成果と課題について概観しておきたい。

2-1. 雑誌『体育科教育』におけるサッカー指導の成果と課題

「体力づくり期（1958～1968 年学習指導要領）」のサッカー指導は技術指導が主流であり、技術練習からゲームによる学習へと展開する教材構成による。しかも、ゲームを中心に教材を構成するケースは稀であった¹⁶⁾。そのため、「体力づくり期」では基本的な「キック、トラップ、ドリブル」といった個々の技術を学習者が習得し、それをゲームで実践するという「技術練習→ゲーム」という指導を中心に行ってきたといえる。つまり、このような「技術指導を重視したサッカー指導」は、「キック、トラップ、ドリブル」といった個々の技術練習を単元の中で中核に据えることによって、やがてゲームを楽しむことができるようにするものであった。他方、塚田（1962）や大淵（1963）は、このような個々の技術指導を中心に置く指導ではなく、ゲームをより楽しむための指導が必要であることを指摘している¹⁷⁾。また、高田ら（1965）もこの時期の体育授業では技術指導が中心であったことを示した上で、ゲームの様相の発展過程に応じた指導の必要性を提唱し始めている¹⁸⁾。つまり、ゲームの様相を主軸とする指導内容を提唱する必要性があるという主張も見受けられたが、報告の多くは「技術指導を重視した指導」が支配的な時期であったと言える。

「楽しい体育期（1977～2008 年学習指導要領）」になると、技術と戦術の両方を指導の中心に位置づける報告が主流となり、ゲームを学習の中心に据えるなど、ゲームにおいて生じる技術や戦術に関する運動課題を習得するという教材構成が多くみられるようになった¹⁹⁾。すなわち、『ゲーム』→『技術 or 戦術練習』という「ゲームを重視した指導」が推奨されるようになった。この「ゲーム指導を重視した指導」では、学習者の能力や学習した戦術に応じてゲームの形態を変更し、学習の進展に伴ってゲームの形態を調整していく。また、多くの指導ではゲームを学習するために、話し合いや作戦について検討

する時間を設けている²⁰⁾。つまり、ゲームでどのように動いたり、どのようにプレーするかという作戦や戦術が重視されるようになった²¹⁾。

以上のようなサッカー指導の変遷は、個々の技術のスキルアップ中心であったものを、ゲームにおける学習者のパフォーマンス向上に向けて、指導方針の転換がはかられたことを示している。このような転換は、サッカー指導が今後も目指すべき方向性を示している。つまり、単なる技術や戦術を習得するのではなく、それがいかにゲームに生きるのかということが課題になる。ゲームのパフォーマンスを向上させる方法は、個々の「技術指導を重視した指導」から、どのように動き、どのようにプレーするかといった戦術的なプレーの成熟を意識する「ゲーム指導を重視した指導」過程を通して発展した。そのため、現在のサッカー指導においては、戦術的な成熟を学習者に促し、ゲームにおける学習者のパフォーマンスを向上することが求められているといえる。

とはいえ、こうした発展の経緯を受け継ぐだけでは、なおも不十分である点を指摘しなければならない。すなわち、上記の指導ではスポーツ戦術論における上位概念が十分に指導されているとは言えない状況にある。つまり、サッカーがその歴史においてシステムやチーム戦術を発展させてきた意味を学習者に十分に伝えきれていないという課題が存在している。この点については、様相発達研究と呼ばれる研究が存在し、その中でゲームにおけるチームの発達という観点でチームそのものを指導しようとした研究が試みられてきている。ただし、「個体発生は系統発生を繰り返す」というように学習者のゲームの発達過程とゲームの歴史文化的発展過程を基本的に同一視する反復説に根拠づけられているのみで、十分な歴史的発展の検討がなされていないことによって、研究が停滞していると指摘されている²²⁾。

そのため、本研究ではサッカー指導におけるチーム戦術やシステムという上位概念を扱うにあたり、単純な歴史の反復説を避け、サッカーの歴史文化的な発展過程を詳細にあぶり出すことで、これらがサッカー文化においてどのような位置づけにあり、どのような階層性があるのかについて検討することが先行研究における課題を乗り越えるために必要であると考えている。このように本研究において解決すべき課題を示してきたが、『体育科教育』及びサッカー指導に関わる先行研究は、多大な蓄積がある。そのため、先行研究をより詳細に整理することが必要になる。したがって、第1章を「学校体育におけるサッカー指導の成果と課題」とし、先行研究において解決すべき課題の中核を明確にする。

第2節 研究方法

さて、第1章において「学校体育におけるサッカー指導の成果と課題」を明確にすることが、本研究の方法論において重要であることを示したが、第2章以下の本章が扱う中身は、以下に示す方法論に依拠している。はじめに述べたように本研究は、学習者がゲームのパフォーマンスを向上させることができるような教授プログラムを、サッカー文化の歴史的分析を通じて明らかにしていく。その際、指導対象となるスポーツ文化について検討し、「教授プログラム」を作成してきた井芹（1991、1992、2003）、進藤（1988、2003、2007）、竹田（2010）、近藤（2013）らによる研究方法が示唆的である²³⁾。彼らの研究方法が参照したのは、高村（1987）が示してきた理科教育における「教授過程の基本構造」である²⁴⁾。高村（1987）は仮説実験授業が「最終的な段階では、クラス全員が『科学上の最も基本的な概念や原理的な法則』を習得することが可能であることをはじめて示した」と評し、「科学上の基本的な概念や法則を認識していく過程には、個々の教師やクラス特性にはよらない客観的な法則性」が授業書にあると述べる²⁵⁾。このように授業書を評価しつつも、さらに高村（1987）は上記のような授業書の特質を「認

識過程の基礎理論」に基づき検討し、授業書の一般論を展開する。そして、高村（1987）は図1に示すように「認識過程としての教授過程の基本構造」として、授業書を作成する方法論を示した²⁶⁾。

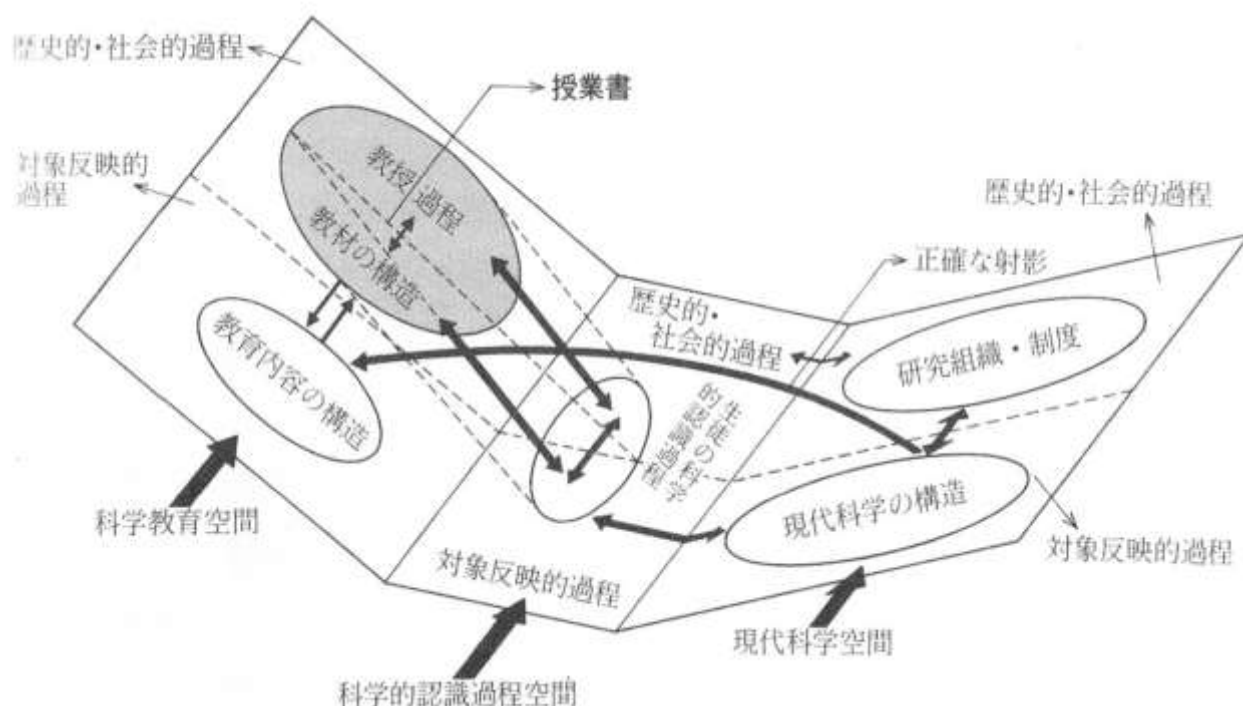


図1 認識過程としての教授過程の基本構造

「現代科学空間」には「科学的知識を蓄積し体系化」した「現代科学の構造」と「現代科学を担い得る科学研究の組織や制度」がある²⁷⁾。「科学教育空間」は「現代科学の構造が、現代科学のもっとも一般的・基本的な概念や法則の体系として正確に射影され、さしあたり教育内容の構造を形成」しているという²⁸⁾。またこの関係性は「現代科学の構造」から「教育内容の構造」に向かう太い矢印で示されている。しかしながら、高村（1987）が「さしあたり教育内容の構造を形成する」というように、「教育内容の構造」は「そのままではすぐに生徒の認識活動の対象となることはできない」とされる²⁹⁾。つまり、「教授過程と一体となり教材の構造として加工」されることによって、「生徒の認識活動の直線的な対象となる」という³⁰⁾。また、「教材の構造」と「教授過程」が相互規定的な関係であることは、「教授過程は、教材の構造によって規定されるが、逆に教材の構造は、教授過程に担われてすべての生徒が完全に認識できるものとなる」と高村（1987）が述べていることに表れている³¹⁾。このような手順で導出された「教材の構造・教授過程」は「科学的認識過程」に向かう矢印によって投影され、「生徒の科学的認識過程を完全におおいつくす」という³²⁾。この一連の過程は「教授プログラム」の存在を意味するが、「教材の構造・教授過程」を「客観的な形式で提示したものが授業書」となる³³⁾。加えて、「授業書」は「授業の法則性を教材の構造と教授過程を統一した形式で客観的かつ具体的にとりだしており、したがってその指示により展開される授業がすべての生徒に水準の高い科学的概念や法則の習得を確実に保障する」ものをいう³⁴⁾。なぜ、このような方法論を提示する必要があるのかということについては、高村（1987）の理科教育に関する当時の研究動向と関わりがあると思われる。高村（1987）は「実践記録は授業実践

の客観的一般化に成功しておらず」、さらに様々な学問的手法を用いて「すぐれた授業実践の一般化をはかろうとしたり、授業の一般モデルを設計したりして、授業の法則をあきらかにしようとしてかなりの時間と努力を費やしてきたが、すぐれた授業を創造するための具体的処方箋を与えることができず、研究の不毛性が指摘されている」という³⁵⁾。また、このような研究は「そのすぐれた成果を支えている要因もあきらかでなく、誰もが追試できるものになっていない」とする³⁶⁾。そして、高村（1987）は「授業書方式による授業の科学的研究」の手順を以下のように示した³⁷⁾。

- （１）教育内容を構成している現代科学の基本的な概念や法則のなかから、授業の目標を設定する。
- （２）授業の目標として設定された教育内容の本質をもっとも正確に担った教材を選びだし、それをすべての生徒が理解できるような教授プラン＝授業書という形式で客観化する。その際、生徒の認識の実態や科学史的知見が動員されると同時に、個々の科学的概念や法則の構造に即しつつ、教授過程の法則に関する部分的仮説が盛り込まれる。
- （３）授業書にもとづいて実験授業が実施される。授業記録により授業の過程を分析し、授業書の善し悪しが検討され、もし問題があれば、授業書は改訂される。
- （４）授業が終わったら、あらかじめ設定した適切な評価方法・規準により達成度を評価し、それが一定の規準以上に達したとき、その授業書は一応確定したものとする。
- （５）同時に授業書に盛り込まれた教授過程の法則に関する部分的仮説が一定の度合いで検証される。

このような手順に基づき、授業者及び「教授プログラム」は作成される。ここまで、高村の授業書の研究成果とその作成過程の論述をみてきたが、上述した研究者たちはこの方法論をどのようにして体育や運動・スポーツ指導に応用させてきたのか。この点については、高村（1987）の「認識過程としての教授過程の基本構造」に関する論述を運動やスポーツの指導として読み替えた竹田（2002）の研究が参考になる。

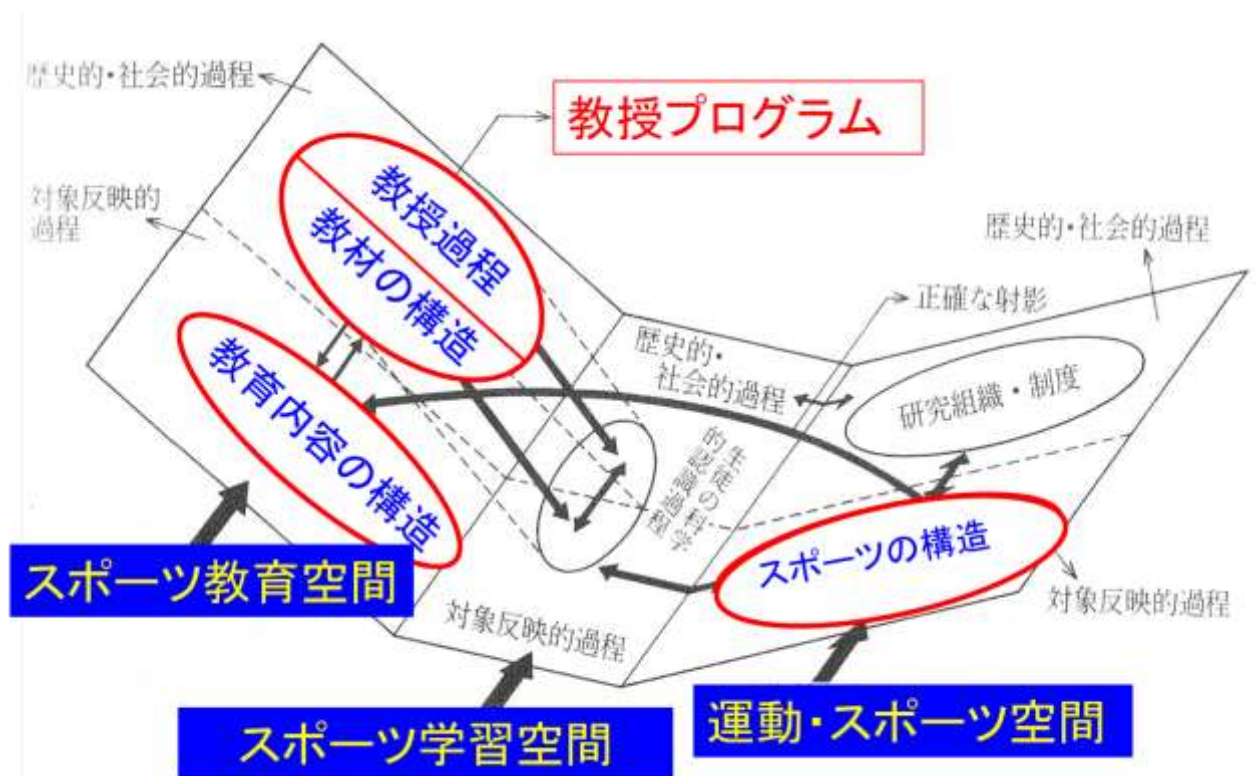


図2 竹田（2002）の運動・スポーツの教授過程の基本構造（筆者が竹田の指摘を受けて加筆・修正）

図2に示すように、竹田（2002）は、高村（1987）の規定に依拠し、「現代科学空間」をスポーツに置き換えて捉えると「各スポーツ文化におけるオリンピックや世界選手権大会・ワールドカップなどにおいて最先端の技術や戦術が実践され、研究・開発されている空間」として位置づけられるとしている³⁸⁾。この竹田（2002）の指摘を整理すると、大会を開催するために必要なルールを制定する組織やスポーツ文化を研究する組織などは、歴史的・社会的空間における「研究組織・制度」に位置づけられる。その「研究組織・制度」において、蓄積された資料や研究成果は、スポーツ文化の構造をあらわにする。すなわち、対象反映過程における「スポーツの構造」は、先人たちが長い年月をかけて積み上げてきた成果から形成されており、その成果が体系的にまとめられ、現在のスポーツ文化の到達点として現れている³⁹⁾。これらをサッカーに置き換えて捉えると、国際サッカー連盟（通称：FIFA）などのサッカーのルールなどを統括する協会やサッカー文化を研究する組織が「研究組織・制度」に位置づけられ、現在のサッカーの試合で用いられている技術や戦術は「スポーツの構造」に位置づくといえる。また、「スポーツの構造」は「スポーツ教育空間」に存在する「教育内容の構造」と関係している。つまり、「スポーツの構造」が「教育内容」を抽出する拠り所となる。「教育内容の構造」は「スポーツの構造」から「客観的に多数存在する多くのスポーツの技術の中から、学校教育において指導すべき内容」に基づく⁴⁰⁾。しかしながら、ここで注意しなければならないのは、高村（1987）も指摘しているように「教育内容の構造」は「現代科学の構造」の全てを網羅していないことである⁴¹⁾。体育の場合は「教育内容の構造」が「スポーツの構造」の全てを覆いつくしていないということになる。このようにして、抽出された「教育内容の構造」は「教材の構造」、「教授過程」に収斂できる。つまり、「教育内容」は教材や教授過程といった「学習者に確実に認識・習得させるための具体的な学習方法や順序内容・示範方法・回数・隊形」

となるのである⁴²⁾。その教育内容の構造及び教材の順序構造を仮説的に提起し、その仮説を内在化させたのが「教授プログラム」となる⁴³⁾。この仮説をサッカー指導において適用することは、これまで十分になされていない。図2に示したこの運動・スポーツの教授過程の基本構造をサッカーにおいて明らかにするには、歴史的社会的過程に相当するサッカー文化の発展とその到達点としての技術、戦術を詳細に明らかにする必要がある。そして、その到達点から学習者がサッカー文化を理解する教授プログラムの作成を試みてみたい。以下に、章節構成と対応させつつ、そのための方法論を明示する。第1章から第4章までは図2に示した「運動・スポーツ空間」の「スポーツの構造」の検討に該当し、第5章は竹田（2002）が図2に示すところの「スポーツ教育空間」、そして第6章は「スポーツ学習空間」と対応している。

第1章では学校体育を対象としたサッカー指導の技術・戦術指導の成果と課題について整理する必要があることは先に述べた。『学習指導要領』が体育授業における指導内容に指針を与えていることは言うまでもない。したがって、第1節では『学習指導要領』の解説書である『中学校学習指導要領解説』を中心に、指導内容について検討し、成果と課題について論述する。中学校段階は戦術的内容を本格的に学習する段階であり、この段階における内容を検討することは技術や戦術を指導の中心に据える本研究にとって不可欠である。その際に、『学習指導要領』における球技の技能内容に着目し、その変遷を示してきた宗野・佐藤（2014）らの研究を重視する。次いで、1980年代にイギリスのラフバラ大学で提唱された「ゲーム理解のための指導論（Teaching Games for Understanding;以下、TGfU と略す）」とグリフィンら（1999）が示してきた「戦術アプローチ」という「戦術学習」論³⁾の有効性に触れておきたい。従来の技術を中心とする球技の指導方法では、ゲームにおいて技術を発揮することが困難であった。こうした問題意識から、戦術を指導することの重要性を示したのが「戦術学習」論である。また、現行の学習指導要領もこの理論を反映してきている⁴⁾。加えて、この理論は欧米を中心に支持され、多用されている⁵⁾。このように、個々の技術よりも戦術を意識する意義について明確に示したこの理論は、本研究において大いに参考になる。そのため、第2節では「戦術学習」論の成果と課題について詳述する。

一方、学校体育研究同志会は、学校体育の授業において運動文化を指導することの重要性を示してきた。それは、技術や戦術を学ぶことは、運動文化を学ぶことに等しいと考えるもので、体育授業において学習者がそれを学ぶ必要性を提唱した。このような学校体育研究同志会の理論は、指導対象となるスポーツにおける技術や戦術から運動文化の中核を見出し、指導理論に応用している。本研究もサッカーという文化を対象とした指導を構想する以上、学校体育研究同志会のサッカー指導が示してきた課題と成果を踏まえておく必要がある。そのため、第3節では、学校体育研究同志会の理論の成果と課題について論述する。また日本サッカー協会は、育成年代について指導方法が存在することを提唱している団体であり、近年は学校体育におけるサッカー指導について提言を行うほど、発達段階に即したサッカー指導の重要性に言及するようになってきている。この日本サッカー協会は、日本最大のサッカーの組織であり、代表チームを強化するために様々な活動を行っている。それは、代表チームの選抜・強化だけではなく、若年層の指導についても公認指導者養成事業のもとで指導者の育成を行っている。つまり、サッカーの指導に関して学校教育の外側から多くの蓄積を有している団体である。また、近年は小学校体育授業におけるサッカーの指導書を出版するなど、学校での体育指導にも影響を与えてきている。本研究も、サッカーの専門家集団とその協会による成果を無視することはできず、本研究にも有用な示唆を得ることができると考えている。そのため、第4節では、日本サッカー協会の理論の成果と課題につ

いて論述する。第5節では、小括を示す。

第2章では、第1章の論点を整理した結果、サッカー指導に必要となる「チーム戦術やシステムをサッカーという競技においてどのように位置づけるべきか」、すなわち、サッカーの競技構造を明らかにする。金井（1977）によると、人間の身体運動過程は「自然的あるいは人工的に存在する運動対象に対する能動的・積極的な働きかけを前提」にしており、その運動対象とそれに働きかける人間との間に「運動手段」があるとされている⁴⁴⁾。また、「運動対象」、「人間（主体）」、「運動手段」は、身体運動過程だけではなく、スポーツ過程にも同様に存在しているとされている⁴⁵⁾。このスポーツ過程における「運動対象」、「運動主体」、「運動手段」の関係性を構造化して捉えたい。第1節では、学校体育研究同志会が示してきたサッカーにおける「技術的特質」とは何かということの成果と課題を検討する。第2節では、「技術的特質」を規定する観点を示した竹田（2010）とその規定方法を明確に示した近藤（2013）を参考に、サッカーの「構成要素」及び「競技構造」について検討する⁴⁾。その際、金井（1977）が提唱したスポーツ過程に関する論旨を継承した近藤（2013）の研究を整理し、これまで検討されてきたサッカーの「技術的特質」を集約する。

とはいえ、第1節および第2節で示す内容は、サッカーの競技構造におけるシステムの位置づけ、技術的特質は示すことができるが、その作用について言及しているわけではないという限界がある。そのため、第3節では、サッカーの競技構造においてシステムがどのような関係性を保ちながら機能しているかについて、チームとプレイヤーの関係性を「コンプレックスシステム (complex system)」論から明らかにしようとしている Lebed and Bar-Eli（2013）及び Lebed（2006）の研究を参考に論述する。これにより、競技空間というゲームが実施される空間において、チームとプレイヤーの関係性を明確化できる。そして、第4節では、これらを受けた「技術的特質」を再定義する。

第3章では、第2章で検討したサッカーの競技構造における「コンプレックスシステム (complex system)」論の有用性を基に、その「システム」がどのような質的な階層を有しているのかについて明らかにする。ここでいう「システム」はデーブラー（1987）が示すような戦術論における「システム」を意図している。つまり、「システム」は対相手からの影響や、プレイヤーの能力（心理的能力も含む）を含んだ階層が存在し、それぞれの階層間で相互に影響し合う特徴がある。このような特徴を持つ「システム」や「チーム戦術」が、サッカーの歴史的発展、とりわけ、チーム戦術やシステムといった戦術史において、どのように質的に変容してきたかについて詳細な歴史文化的発展過程から検討する。これにより、技術や戦術が発展する要因を「個体発生は系統発生を繰り返す」という反復説を凌駕することが可能になる。こうして現代サッカーの到達点、つまり、サッカーの構造における歴史的社会的過程を把握することが可能となる。こうしたプロセスは現代サッカーが、今日までに積み重ねられた技術や戦術で構成されており、その技術や戦術の変遷を再検討することによって、システムやチーム戦術が有する階層性を明確にすることに等しい。よって、サッカーの歴史的発展におけるシステムやチーム戦術の質的な変化を検討することは、「教授プログラム」を作成する際の「教育内容」及び「教材の順序構造」の要点を得ることにつながる⁴⁶⁾。

第4章では、第3章によって示されたサッカーの歴史的発展過程に基づき、「運動・スポーツ空間」におけるスポーツの構造、すなわち、サッカーの技術や戦術が、どのように構成されているかについて検討する。この技術・戦術構造を検討するにあたり、技術や戦術といった用語の概念について整理する必要がある。したがって、第1節では、技術と戦術の概念整理を行う。次いで、サッカーの技術・戦術構

造を提起した伊藤・竹田（2008）と佐藤・竹田（2010）の成果と課題について検討する。それにより、サッカーの技術・戦術構造の到達点及び技術や戦術の質的な位置づけを明らかにする。第2節では、その他の先行研究におけるサッカーの技術・戦術構造の成果と課題について検討する。以上を受け、第3節ではサッカーの歴史的発展過程におけるチーム戦術およびシステムの発展段階をサッカー指導の観点から捉えなおし、サッカーを教える上で基本構造となるサッカーの技術・戦術構造を提示したいと考える。第4節では1章から4章までの総括を行う。これにより、図2において竹田（2002）が示した「スポーツの構造」に対応するサッカーの構造が明らかになる。

第5章では第4章を受け、サッカー指導のための教授プログラムを作成する。その際、中学校体育授業を想定する。小学校高学年の段階では「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」が適切とされているため、「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」を用いて指導がなされている⁴⁷⁾。そのため、高度な戦術を学ぶことができ、本格的なサッカーを授業において学ぶ必要があるのは、中学生となってからと想定されているからである。ここでは第4章で論じた中身を「教育目標」、「教育内容」、「教材の順序構造」、「教授の方法」、「評価論」に反映させ、これらを統一的に示す。第1節では「教育目標」について示す。「教育目標」は学習者が到達すべき到達目標として設定されるが、その方向性はサッカー文化における「競技構造」からみたサッカーの「面白さ」や「楽しさ」との関わり、学習者の技能や指導時間などを考慮した上で設定されるものである⁴⁸⁾。したがって、限られた時間の中でできるだけ質の高い技術や戦術を学習者がわかり・できるようになるよう目標を設定する⁴⁹⁾。「教育目標」は、評価可能な内容でなければならない⁵⁰⁾。そこで第2節は教育目標を達成するための「教育内容」について示す。「教育内容」は、教育目標を達成するために具体的に学習者が習得する対象であり⁵¹⁾、「教育内容」に位置づく内容は、サッカーの技術・戦術構造から導き出される。第3節では、教育内容を具体的に学習者が取り組む対象である「教材の順序構造」を示す。「教材の順序構造」は、「教育内容」を学習者に確実に習得させるための具体的な「教材」を「誰もが習得可能な順序」によって構成する⁵²⁾。第4節では「教授の方法」を示す。「教授の方法」は、実際に授業を進めていく上で、授業を効率よく行うための手段である。具体的には、学習形態や示範の方法、指導用語、発問、ゲーム分析、作戦の話し合いから構成される。第5節では「評価論」を示す。「評価論」は、実験授業と「教授プログラム」の作成手順の評価を規定するものである。具体的には、授業をビデオカメラで撮影し、その授業が「教授プログラム」が意図したとおりに進行したかを確認する。その上で、ビデオ分析を行い学習者が技術や戦術を習得することができていたかを評価し、教育目標の達成度を検討する。また、学習者にアンケート調査を実施し、授業における学習者の技術や戦術の習得状況について検討する。そして、これらの検討から、本研究における指導理論及び「教授プログラム」の評価を行い、課題を修正する。以上のように、「教育目標」、「教育内容」、「教材の順序構造」、「教授の方法」、「評価論」を統一的に示したものがサッカー文化からみたサッカー指導の全体構造となる。そして、この仮説を内在化させたサッカー指導のための「教授プログラム」の作成を試みてみたい。

以上が、本論文の骨子であるが、本研究を志した動機がもともと学校教育現場における具体的な指導案につながる理論の策定を掲げていたことから、第6章では、作成した「教授プログラム」をひとつの実験授業により検証しておきたいと考える。実験授業が対象とするのは、中学校体育授業におけるサッカーの学習者である。本実験授業は、第5章まで検討されたサッカー指導のための「教授プログラム」の試みがどの程度有効性があるのかを授業実践という場で検証する意味をもつ。しかしながら、本研究

における実験授業は、膨大な蓄積のあるサッカーに関する実験授業のラインとは一線を画する不完全なものであるかもしれない。他方、歴史文化的発展過程から捉えた教授プログラムの提案のみでは、その実証性を欠く。加えて、実験授業によって補完された「教授プログラム」は、授業の追試・再現により、今後、完成度を上げることを可能にする。つまり、学習者が技術や戦術を習得していく法則性を「教育内容」、「教材の順序構造」として示した仮説を授業によって検証することが可能となる。そして、その検証から「教授プログラム」を修正・改善することによって、より効果的な「教授プログラム」の開発が可能となる。教授プログラムの修正改変は、今後、おおいになされなければならない。ただし、実験授業の試みを含めた本研究の試みは、これまで十分になされてこなかったフィールドに一石を投じる意味はあろう。

結論では、本研究が新たに提示した「サッカーの指導」についてまとめ、第6章で試みとして示した「教授プログラム」に基づく実験授業の成果と課題に言及し、本論文の括りとしたい。

注・引用文献

- 1) 文部科学省『中学校学習指導要領』東山書房、2008年。
- 2) 以下の研究を総称している。

D.Bunker and R.Thorpe, “A model for the teaching of games in secondary schools”, *Bulltin of Physical Education*, 18(1), 1982, pp.5-8 ; リンダ・L・グリフィン、ステファン・ミッチェル、ジュディ・オスリン（高橋健夫・岡出美則訳）『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、1999年。
- 3) 瀧井敏郎「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、2003、37-48頁。
- 4) 学校体育研究同志会編『サッカーの指導』ベースボールマガジン社、1974年。
- 5) 山本（2002）は運動制御機構に関する理論が情報处理的な研究と動力学的な自己組織化（self-organization）を祖とする研究に大別できることを示したうえで、後者の研究が「ダイナミカルシステムアプローチ（dynamical systems approach）」と呼ばれていることを示している（山本裕二「新たな運動学習の地平：ダイナミカルシステムアプローチの可能性」『体育学研究』47、2002、125-140頁）。また、横山（2013）によると「力学系の視点から集団スポーツを検討する試みは始まったばかり」で徐々に研究が進められてきているが、「ゲームの流れなどのより長い時間スケールの発展的な変化については、検討の余地が多く残されている」ことが報告されている（横山慶子「集団スポーツのダイナミクス」『スポーツ心理学研究』40、2013、234頁）。
- 6) 一般的に「コンプレックスシステム（Complex system）」には開放系と閉鎖系の考え方がある（菅野礼司『複雑系科学の哲学概論』本の泉社、2013、16-17頁）。Lebed and Bar-Eli（2013）が示す「コンプレックスシステム（complex system）」は開放系の考え方を重視するものである（F.Lebed and M.Bar-Eli, “Complexity and Control in Team: Dialectics in contesting human systems”, London and New York, Routledge research in sport and exercise science. 2013, pp.12 - 15）。Lebed and Bar-Eli（2013）に採録されている Lebed（2006）によると、Lebed（2006）が用いる「コンプレックスダイナミカルシステム（complex dynamical system）」は閉鎖系の一つであるホメオスタシス（恒常性）を批判的に検討しており、「コンプレックスシステム（complex system）」における開放系について記述されたものであ

ると理解できる。つまり、Lebed (2006) は開放系の観点から、チームスポーツのゲームに「コンプレックスシステム (complex system)」が存在することを示した研究と考えることができる。また、コンプレックスシステムとコンプレックスダイナミカルシステムの関係について、Lebed 本人に直接尋ねた際、「Dynamic systems is a kind of complex systems. It is a narrower category, which is used mostly for explanation of self-organization on biological level of existence」(Lebed 氏からの受信日 2015 年 12 月 14 日メールによる) という解説からもコンプレックスダイナミカルシステムは自己組織化のダイナミズムを重視する際に用い、自身が示すところのコンプレックスシステムの重要な部分を為すと回答してきたことから、Lebed らの一連の研究を「コンプレックスシステム」論として総称することは妥当だと思われる。補足として、このようなコンプレックスシステム (complex system) に関わる議論は、「個別要素間の複雑な相互関係の有機的組織化の形態」を本質的对象としたシステム理論は (ゲオルク・クニール, アルミン・ナセヒ (立野受男・池田貞夫・野崎和義訳) 『ルーマン社会システム理論』新泉社、1995、24 頁) を起点として、スポーツ科学の領域を超えた様々な研究分野で理論が展開されている。

- 7) 「教授プログラム」とは、「授業の進行について具体的な指示を与え、その指示どおりに授業を展開することを要求するもの」(高村泰雄『物理教授法の研究－授業書方式による学習指導法の改善－』北海道大学図書刊行会、1987、3 頁) であり、「どんな教師でも (たとえば、その教科があまり得意でない教師でも) その授業書の基本的な精神をふみはずすことなく授業を進めるならば、どのような地域や学校やクラスでも、様々な偶発的要因に左右されることなく、ほぼ安定したすぐれた成果を上げることができる」と提唱した授業書の概念である (高村泰雄「教授学研究ノート：授業書をめぐる若干の方法論的問題」『北海道大学教育学部紀要』25、1975、9 頁)。本稿ではこの定義に拠り記述する。
- 8) 浅田隆夫「日本スポーツ教育学会第 10 回記念大会会長講演『スポーツ教授学の課題』」『スポーツ教育学研究』11 (1)、1991、1－8 頁。
- 9) 丹下保夫『体育原理 (下)』逍遙書院、1961 年。
- 10) K. マイネル (金子明友訳) 『スポーツ運動学』大修館、1981 年。
- 11) 同上、261 頁。
- 12) 同上、263 頁。
- 13) G. シュティイーラー (谷釜了正・稲垣安二訳) 「球技戦術論 (1)」『新体育』5 (6)、1980、500 頁。
- 14) H. デーブラー (稲垣安二・上平雅史監訳、谷釜了正訳) 『球技運動学』不昧堂出版、1985、242－269 頁。
- 15) 同上、235 頁。
- 16) 佐藤・近藤 (2015) の研究では、1957 年から 2013 年までに『体育科教育』に掲載された実践及び指導理論について検討している (佐藤亮平・近藤雄一郎「学校体育におけるサッカーの指導の教育内容と教材の変遷に関する一考察」『北海道体育学研究』50、2015、81－91 頁)。また、佐藤・近藤 (2015) の研究は、友添 (2010) によって示された『学習指導要領』の時期区分と同義で「体力づくりを重視した目標」を「体力づくり期」、「楽しさを重視した目標」を「楽しい体育期」として取り扱っている (友添秀則「体育の目標と内容」高橋建夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編『新版体

育科教育』大修館書店、2010、30－38 頁）。

- 17) 塚田実「簡易サッカー」『体育科教育』10（1）、1962、38－39 頁；大淵正雄「中学校・サッカーの指導」『体育科教育』11（12）、1963、50－52 頁。
- 18) 高田典衛・西沢宏・庄司正治郎「小学校のサッカーの教材づくり」『体育科教育』13（12）、1965、22－27 頁。
- 19) 佐藤・近藤、前掲論文、84 頁。
- 20) 例えば、以下の研究では作戦や話し合いを取り入れた授業を展開している。
青木真「競争を支える学習環境 6・サッカーの授業づくり 1」『体育科教育』33（9）、1985、66－69 頁；青木真「競争を支える学習環境 6・サッカーの授業づくり 2」『体育科教育』33（10）、1985、66－69 頁；原口雅之「個人差をゲームの中でどう生かすか-小学校六のサッカー」『体育科教育』36（12）、1988、51－54 頁；土屋十二「授業づくりのワン・ポイント」『体育科教育』37（4）、1989、49－51 頁；山本雅行「子どもたちが発見し、つくるサッカーの授業」『体育科教育』44（6）、1996、47－49 頁；岩田靖・菅沼太郎「もっと楽しいボール運動②『センタリング・サッカー』の教材づくり」『体育科教育』56（13）、2008、58－63 頁。
- 21) 佐藤・近藤、前掲論文、84－88 頁。
- 22) 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 - フラグフットボールを中心にして -」北海道大学大学院教育学院提出博士論文、2015 年。
- 23) 以下の論文・研究書を参照した。
井芹武二郎「平泳ぎ泳法の指導について」『北海道大学教育學部紀要』55、1991、187－205 頁；井芹武二郎「クロール泳法の指導」『市立名寄短期大学紀要』23、1992、82－98 頁；井芹武二郎「テニスの初心者指導について」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』89、2003、1－30 頁；進藤省次郎「とび箱運動における技術指導体系に関する研究(1)」『北海道大学教育學部紀要』51、1988、51－87 頁；進藤省次郎「バレーボールの初心者に対するパスの技術指導」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』89、2003、53－72 頁；進藤省次郎「バレーボールのパスの教材構成と教授プログラム」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』101、2007、227－244 頁；竹田唯史『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、2010 年；近藤雄一郎『アルペンスキー競技における技術・戦術指導－初級者及び中級者を対象とした教授プログラムによる実証的研究－』中西出版、2013 年。
- 24) 高村、『物理教授法の研究』、3－9 頁。
- 25) 同上、3－4 頁。
- 26) 同上、4 頁。
- 27) 同上、7－8 頁。
- 28) 同上、8 頁。
- 29) 同上、8 頁。
- 30) 同上、8 頁。
- 31) 同上、8 頁。
- 32) 同上、8 頁。
- 33) 同上、8 頁。

- 34) 同上、8 頁。
- 35) 同上、9－10 頁。
- 36) 同上、10 頁。
- 37) 同上、10 頁。
- 38) 竹田唯史「生涯学習へ発展する体育授業の試み（2）－高村泰雄の教授理論に基づく科学的授業研究の方法論－」『北海道浅井学園大学生涯学習研究所紀要＜生涯学習研究と実践＞』3、2002、41－49 頁。
- 39) 同上、42－43 頁。
- 40) 同上、44 頁。
- 41) 高村『物理教授法の研究』、11－12 頁。
- 42) 竹田唯史「生涯学習へ発展する体育授業の試み（2）」、45 頁。
- 43) 竹田唯史「生涯学習へ発展する体育授業の試み（2）」、42－45 頁。
- 44) 金井淳二「スポーツ技術論の諸問題」『立命館大学人文科学研究紀要』25、1977、111－147 頁。
- 45) 同上、135－136 頁。
- 46) 久世（1998）はラグビーの歴史的発展を検討した結果、技術や戦術の発展には「攻防の相互作用」が存在しており、それが教材構成の視点になることを示している（久世たかお「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、1988、253－277 頁）。
- 47) 文部科学省『小学校学習指導要領解説体育』東山書房、2008 年。
- 48) 教育目標は「真理性の基準から見て正当なものであると同時に、授業実践によってその善し悪しが検証できるものとして設定されなければならない」とされている（高村『物理教授法の研究』、11 頁）。
- 49) この点について、伊藤・竹田（2008）は、「サッカーの初心者である学習者に対し、教育目標や教育内容を下位に位置付けるのではなく、限られた授業時数の中でも可能な限り質の高い技術・戦術を教えるべきである」と述べている（伊藤烈・竹田唯史「サッカーにおける初心者を対象とした指導理論について」『北海道浅井学園大学生涯学習研究所紀要』11、2008、254 頁）。本研究も、このような指導理念を実現したいと考えている。
- 50) 「科学的な授業研究においてはその設定した目標を評価することができるような目標でなければならない」とされている（竹田『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－』、45 頁）。
- 51) 教育内容とは「現代科学の一般的・基本的概念や法則の中から、授業過程の中ですべての生徒に教えることが可能であると検証を経たもの」であり、「現代科学の構造を『すべての生徒に理解可能な順序』という原理で再構成したもの」とされている（高村『物理教授法の研究』、12 頁）。
- 52) 教材とは「教育内容を正確にになる実体として、子供の認識活動の直接的な対象であり、科学的概念や法則の確実な習得を保証するために必要な材料（事実、資料、教具など）」をいう（高村泰雄「教授過程の基礎理論」『講座・日本の教育 6』新日本出版社、1976、56 頁）。

序章の2. 体育科教育における先行研究が示した成果と課題において記述した内容は、佐藤亮平・近藤雄一郎「学校体育におけるサッカーの指導の教育内容と教材の変遷に関する一考察」『北海道体育学研究』50、2015、81－91 頁を加筆・修正したものである。

第1章 学校体育を対象としたサッカー指導の技術・戦術指導の成果と課題

序章において述べた通り、サッカー指導に関する研究には多くの蓄積がある。この多大な蓄積があるサッカー指導に関する先行研究を整理しておくことは、本研究の課題を明確にする上で必要である。

2008年に改訂された『学習指導要領』は、学校体育におけるサッカーを球技の「ゴール型」、「ネット型」、「ベースボール型」の中の「ゴール型」の一つの種目として位置づけている¹⁾。そのため、学校体育においてサッカーは「ゴール型」の種目として、体育授業で取り扱われている。加えて『学習指導要領』は、「ゴール型」によって学習する内容についても記述している。それゆえ言うまでもなく、『学習指導要領』は、教師がサッカーの授業計画を練る際の拠り所となっている。本研究が体育授業を対象とする以上、『学習指導要領』の内容について検討することは必要不可欠である。したがって、第1節では『中学校学習指導要領解説』を中心に、サッカーの指導内容について検討し、そこにおける成果と課題について述べる。その際に『学習指導要領』における球技の技能内容に着目し、その変遷を示してきた宗野・佐藤(2014)らの研究を重視したい²⁾。

次いで、1980年代にイギリスのラフバラ大学で提唱された「ゲーム理解のための指導論(Teaching Games for Understanding;以下、TGfU と略す)」とグリフィンら(1999)が示してきた「戦術アプローチ」という「戦術学習」論³⁾の有効性について検討する。彼らの研究は、従来の基礎的な技術を中心とする球技の指導方法では、ゲームにおいて技術を発揮することが困難であるという問題を解決するための指導の有効性を提示している。高橋(2010)は現行の学習指導要領もこの理論を反映していると指摘している⁴⁾。さらに、この理論は欧米を中心に支持され多用されてもいる⁵⁾。このように、個々の技術よりも戦術を意識する意義について明確に示してきたこの理論は、本研究において大いに参考になる。そのため、第2節では戦術学習論の理念と課題について詳述する。

また、学校体育研究同志会は学校体育の授業において運動文化を指導することの重要性を示し、サッカーの指導方法について言及している。具体的には指導対象となるスポーツにおける技術や戦術から運動文化の中核を見出し、その中核を指導に応用するものである。本研究もスポーツの文化性を捉えた指導を構想する以上、学校体育研究同志会のサッカー指導が示してきた課題と成果を踏まえておくことが必要である。そのため、第3節では学校体育研究同志会の理論の評価について論述する。

日本サッカー協会は、育成年代について指導方法が存在することを提唱している団体であり、日本におけるサッカー指導の方向性を示す団体である。とりわけ、近年は小学校体育授業におけるサッカーの指導書を出版するなど、学校体育にも影響を与えてきている。日本サッカー協会の指導方法を検討することは、サッカーの専門家の集団が有する知見に触れることでもあり、本研究にも有用な示唆を得ることができると考えている。そのため、第4節では、日本サッカー協会の理論の成果と課題について論述する。

第5節では学校体育を対象としたサッカーの技術・戦術指導の成果と課題の小括を示す。

すなわち、第1節では文部科学省の『学習指導要領』を対象に現在の学校体育におけるサッカー指導に関わる成果と課題、第2節では「戦術学習」論という欧米を中心に世界的な広がりを見せる研究の成果と課題、第3節では運動文化という文化を指導することの意味を示してきた学校体育研究同志会の理論の成果と課題、第4節では日本サッカー協会という日本のサッカー指導を牽引する団体の理論の成果と課題を検討する。これにより、先行研究におけるサッカー指導の成果と課題を概観し、本研究の課題を明確にしたいと考える。

第1節 中学校学習指導要領におけるサッカー指導に関する評価と課題

現行の『学習指導要領』は2008年に改訂された。『学習指導要領』において、サッカー指導の内容は、球技の「ゴール型」として示され、その内容も第1・2学年と第3学年に分けて示されている。さらに、その内容は「ボール操作」と「ボールを持たない動き」の2つに分類されている⁶⁾。また、宗野・佐藤(2014)は『学習指導要領』に記述されている内容を学年進行に応じた「ねらい」や、その学年で目指すべき「ゲーム」に分類して捉えている⁷⁾。そのため、以下に学年別の「ねらい」「ゲーム」「ボール操作」「ボールをもたない動き」について論述する。

表1-1 2008年学習指導要領ゴール型の内容(宗野・佐藤(2014)を参考に筆者が作成)

年代	学年	区分	内容
2008年学習指導要領	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
		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すること
		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。 (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 ・マークされていない味方にパスを出すこと ・得点しやすい空間にいる味方にパスをだすこと ・パスやドリブルなどでボールをキープすること
		ボールをもたない動き	「空間など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こむ動きや、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である。 (例示)・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 ・パスやドリブルなどでボールをキープすること
	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出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
		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
		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。 (例示)・ゴールの枠内にシュートをコントロールすること ・味方が操作しやすいパスを送ること ・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
		ボールをもたない動き	「空間を作り出すなどの動き」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。 (例示)・ボール保持者が進行できる空間を作り出すために、進行方向から離れること ・ゴールとボール保持者を結んだ直線上で守ること ・ゴール前の空いている場所をカバーすること

表1-1「2008年学習指導要領ゴール型の内容」に示すように、第1・2学年の「ねらい」は「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」が示され、「ゲーム」では「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

を展開すること」が示されている⁸⁾。また、「ボール操作」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」とし、「ボールを持たない動き」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こむ動きや、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である」とされている⁹⁾。

そして、第3学年では高等学校との接続を意識しながら、先の内容をより発展的に示し、ゴール型の「ねらい」は、「安定したボール操作と空間を作り出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」とし、「ゲーム」は「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」としている¹⁰⁾。また、「ボール操作」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ー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」とし、「ボールをもたない動き」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」ことが示されている¹¹⁾。

このように、『中学校学習指導要領』は「ゲーム」に対して「ボール操作」と「ボールをもたない動き」を学年進行に応じて「個人」から「グループ」へと発展的に捉えた内容であることがわかる。しかし、それぞれに示された内容は抽象的で、サッカーの授業において具体的に何を指導すればよいかがみえにくく、どんな戦術が習得できれば内容を十分に反映した授業になるかがわかりにくい。その理由としてゴール型はサッカーのみを指し示すのではなく、バスケットボールやハンドボールといったその他の種目横断的な指導も意識した表現であることが背後にあると思われる。つまり、体育における「学習内容の構造」に対して、アカウンタビリティが問われ、それに回答するために「共通した（あるいは類似した）学習内容を学ばせるべきだ」という方針が反映されているからである¹²⁾。この点については第2節で取り扱う「戦術学習」論の影響もある。

1998年に改訂された『中学校学習指導要領』の場合は、宗野・佐藤（2014）によると「ねらい」「ゲーム」「集団的技能」「個人的技能」から構成されている¹³⁾。

表 1－2 1998 年学習指導要領サッカーの内容（宗野・佐藤（2014）を参考に筆者が作成）

年代	区分	記述内容
1998 年 学習指導要領	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をする
	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。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
	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。 (例示) (ア) 連携プレー a オフェンス・・・パスアンドラン(ワンツーパー、壁パスなど) b ディフェンス・・・カバーリング (イ) 組織プレー a オフェンス・・・サイドアタック、中央突破攻撃 b ディフェンス・・・ゾーンディフェンス
	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ようにする。 (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)トラップング、ヘディング、スローイング

表 1－2「1998 年学習指導要領サッカーの内容」に示すように「ねらい」は「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をする」ことが位置付けられている。「ゲーム」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 of 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。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」ことが位置づけられている¹⁴⁾。

「集団的技能」には、「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」ことが示され、「連携プレー」におけるオフェンスとして「パスアンドラン(ワンツーパー、壁パスなど)」が位置づけられ、ディフェンスとして「カバーリング」が位置づけられている。また、「組織プレー」としてオフェンスには「サイドアタック、中央突破攻撃」とディフェンスには「ゾーンディフェンス」が位置づけられている。

「個人的技能」には「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ようにする」ことが示されている¹⁵⁾。また、具体的には「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)、トラップング、ヘディング、スローイング」が示されている。

このように、1998 年の『学習指導要領』には、個別・具体的な内容が示されており、どのような技術や戦術を指導するかが理解できる。また、チームとしてどのように攻撃及び守備を展開するのかという点が「集団的技能」の「組織プレー」に記述されていることや、作戦を生かしたゲームをすることが狙いとして位置付けられているため、チームでゲームに臨むことを目指していることが窺える。この点に

については、現行の『学習指導要領』よりも、具体的な内容が示されているといえる。

以上のように、『学習指導要領』では、技術や戦術を生かしたゲームができるようになることが目指されている。つまり、技術や戦術を個人のレベルから集団のレベルまで積み上げることによって、質の高いゲームを行うための指導が方向づけられている。その際、ゲームでプレーするという最終的な目標が明確に示されており、そこに向かうための内容を示すことが不可欠である。それゆえ、学習者が学ぶ内容として技術や戦術を位置づけるということはきわめて重要な視点であるといえる。

しかし、肝心の「ゲームとはどういったものであるか」ということについて、十分な説明がなされていないため、ゲームの特性が不明確なままであり、ゲームがどのような関係性で構成されているかを検討する必要がある。その特性によっては、内容も再検討されなければならないといえる。それに加え、「どのように学ぶ内容を構成することが重要なのか」あるいは「どのように運動課題を配列することが重要なのか」という学習者が上達していく道筋や法則は、現行の『学習指導要領』では学年進行に応じて発展的な内容を位置づけることを促すのみに留まっていることや1998年の『学習指導要領』では具体的に技術や戦術を位置づけているものの、どのような順序で指導すればよいかが明示されていない点に課題がある。

第2節 戦術学習論の示した理念と課題

先に、『学習指導要領』におけるサッカー指導に関わる課題について見てきたが、ここでは、体育科教育において戦術学習の重要性を主張してきた「戦術学習」論について検討する。本研究における「戦術学習」論とは、1980年代にイギリスの体育科教育を牽引してきたラフバラ大学で提唱された「ゲーム理解のための指導論（Teaching Games for Understanding;以下、TGfU と略す）」と呼ばれる理論を指している。この理論は、ラフバラ大学の Bunker and Thorpe（1982）が従来の体育の指導観を批判的に検討することによって、生み出された理論である¹⁶⁾。その具体的な問題点は以下の5点から構成されている。

- 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)上手であるとされるプレーヤーも技能に柔軟性がなく、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）は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、「思考できる」観衆や「賢明な」管理者の育成に失敗している。

このような問題点を解決するために、戦術的な思考を育成するように授業を焦点化し、子どもが「戦術的気づき（Tactical Awareness）」に基づき、「適切な意思決定（Making Appropriate Decisions）」ができるような授業をすることが重要であるとしている。そして、このような授業を展開するためのモデルを提案し（図1-1）、それぞれの項目を以下のように説明している。

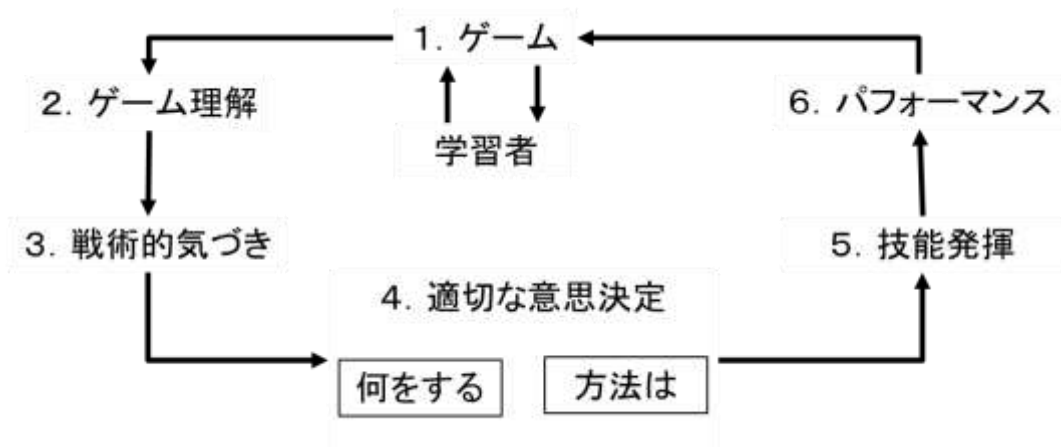


図1-1 TGFUによるゲーム指導のモデル（Bunker and Thrpe,1982,p.5、岡出ほか¹⁷⁾を基に筆者が作成）

1. ゲーム：「ゲーム形態（Game Form）」をどうすべきか：大人が行うゲームは長期的な意味で、目指されるべき目標であるが、子どもの年齢や経験に合致した多様なゲーム形態を導入することが必要であり、その際には、子どもがゲームをプレーしながらも解決する問題を提示するためにプレーエリアや人数、使用する道具について慎重に検討することが重要である。
2. ゲーム理解：「ゲーム理解（Game Appreciation）」。どんなに単純なルールであっても、子どもは、ゲームをプレーするために、はじめからルールを理解するべきであり、ゲーム様式がルールによって規定されることを忘れないことが重要である。
3. 戦術的気づき：「戦術的気づき（Tactical Awareness）」。問題点を提示し、ルールに対する理解を促した後に、ゲームにおいて採用する戦術を検討することが必要である。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なプレーの諸原則が見出さなければならない。
4. 意思決定：「意思決定（Decision Making）」では、熟練したプレーヤーは意思決定にほとんど時間を要しないが、ゲームに対するアプローチでは「何をすべきか」と「どうすべきか」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。
5. 技能発揮：「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。
6. パフォーマンス：「パフォーマンス（Performance）」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。

このような教授モデルを Bunker and Thorpe（1982）は示し、従来の技術中心の指導からゲームにおいてどのようにプレーするかという戦術中心の指導へ転換することの重要性を主張した。この主張を具体化していくためには、学習者が学ぶ対象である学習内容を明確にする必要がある。そこで、彼らはボールゲームにおける戦術的課題の類似性を基に競技を表1-3のように分類した¹⁸⁾。

表 1－3 TGfU におけるボールゲームの分類

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

FT:Focused Target I:Implement

OET:Open End Target H:Hand

サッカーは「侵入型」のゲームとして位置づけられている。「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とされている。また、下位カテゴリーとして、ボールの扱い方 (手や足、道具など) で分類でき、さらにはゴールの形態として特定のゴールを使用するものと空間に開かれたものによって分類されている。

このように、TGfU による理論は、従来の技術中心の教育内容を批判的に検討し、戦術が中心となる教育内容の重要性とゲームを指導することの意味を理論のレベルまでまとめた点は評価できる。つまり、従来の技術中心の指導では解決できなかったゲームと練習との解離を経験主義的な理論構成ではなく、球技における戦術的課題に基づく分類論を用いて、戦術中心の理論構成の契機を生み出したからである。これにより、学習者がゲームにおいて「何に働きかける必要があるのか」という対象に「ボールがない動き」を明確に指導の射程に入れることが可能になったといえる。

この TGfU による戦術を学習の中心にとり入れた理論を基礎として、アメリカでは「戦術アプローチ (Tactical Games Approach)」という理論がグリフィンら (1999) によって提唱された¹⁹⁾。この理論では、TGfU の理論において明確化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や指導方法などを追求している。また、「戦術アプローチ (Tactical Games Approach)」では「戦術的気づき」を戦術的課題の識別、問題解決に向けた反応の選択に必要な能力として位置づけた上で、図 1-2 のようなゲーム指導における教授モデルを提起している。彼らは具体的に授業を構成するために必要な教育内容を「ボール操作の技術」と「ボールを持たない動き」を含む、発達段階や年齢に対応した「戦術的複雑さレベル」を表 1-4 のように示した。

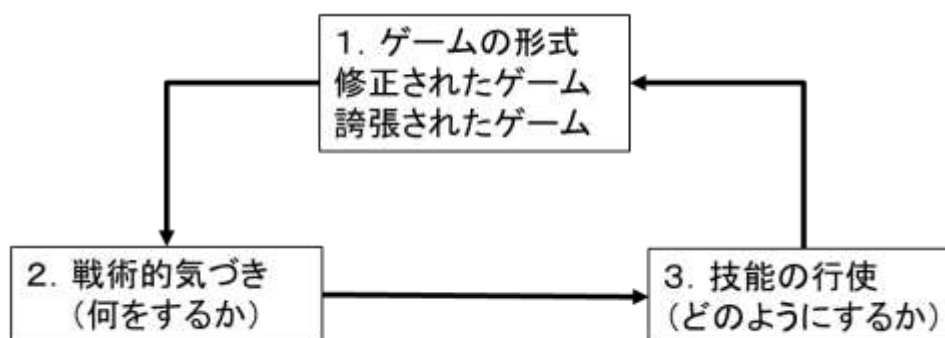


図1-2 ゲーム指導の教授モデル（グリフィンら、1999、p. 14）

表1-4 戦術アプローチによるサッカーの戦術的複雑さ（グリフィンらを基に筆者が作成）

戦術的課題	戦術的複雑さのレベル				
	I	II	III	IV	V
〈攻撃〉 ボールキープ ゴールへの攻撃 攻撃空間の創出 攻撃時のスペースの活用	パスとコントロール（足） シュート	サポート シュート、ターン	ターゲットプレイ ダイレクトパス	パス（ロングコントロール－腿、胸） オーバーラップ幅（ドリブル、クロス、ヘディング）	クロスオーバー 奥行き（走り込むタイミング）
〈防御〉 空間を守る ゴールを守る ボールをとる		マーク、ボールへのプレッシャー ゴールキーパー、ポジション、キャッチ、スローイング	ターンを防ぐ タックル（ブロック、つつき）	ボールのクリアー タックル（スライディング）	プレイを遅らせるカバー、リカバー、セービング、キック/パンチング
〈リスタート〉 スローイン コーナーキック フリーキック	スローイン ショートキック		ニアポスト攻撃		ファーポスト守備

このように、TGfU やグリフィンらによる戦術アプローチの理論は、従来の技術中心の指導から戦術を教育内容として重視する指導へと転換する必要性を唱えている。つまり、ゲームにおいて、どのようにプレーすればよいのかを学習者が理解するためには、戦術が必要であることを強調しているのである。

しかし、表1-4の「戦術的複雑さ」に示されているように、指導する内容である戦術が個人から始まり、徐々に人数を増やし、グループ戦術のカテゴリーに位置する戦術で止まっていることに問題がある。それは、サッカーがチームでプレーすることと関わりがある。サッカーは、一見すると個人の選手が単独でプレーしているように見えるが、そのプレーはチームとしてプレーしている部分にすぎないのであり、チームとしてどのようにプレーすべきなのかということを学習者は理解することが必要である。そのため、チーム戦術やシステムを学習することが、サッカーの学習において極めて重要であるといえる。また、このような学習を具体的に行うためには、チーム戦術やシステムがサッカーの競技の中でどのよ

うな階層関係にあるかについて検討することが必要であり、これについては第2章において詳しく述べることとする。

第3節 学校体育研究同志会の理論の評価

次に、学校体育研究同志会（1974）が示してきたサッカーの指導について検討していく。学校体育研究同志会は体育授業において運動文化に関わる内容を指導することの重要性を示してきた研究団体である。学校体育研究同志会は、指導対象となる単元を運動文化として捉え、そのスポーツ独自の面白さや楽しさを明確にした後に目標や内容について検討した指導理論を提示している。具体的には、「技術的特質」を規定するところから始まる。「技術的特質」とは、「それぞれの運動文化が持っている『面白さや持ち味』ということ」であり、「他の種目（教材）にないその種目独自の技術的な特性（本質）」であると規定されている²⁰⁾。学校体育研究同志会（1974）は、この「技術的特質」を捉えない限り、対象となる運動文化を「指導していくことは不可能に近い」と述べている²¹⁾。すなわち、指導対象となるスポーツ文化における根源的な面白さや楽しさを学習者に教授するためには、その楽しさや面白さがどのようなものであるかを吟味することなしに指導は成立しないとしているのである。このような立場から、サッカー指導については、サッカーの歴史的発展や得点様式あるいはルールといったものを総合的に捉えた上で、技術的特質を「コンビネーションを含むシュート」と規定し、これを中核に据えた2:0理論を提起してきた²²⁾。つまり、「あれこれの技術を個々別々に習得しようとしたり、あるいは、それを習得したからサッカーができるようになったと考えず、サッカーをサッカーらしくしている技術（いろいろ技術がある中で、もっとも中心的な技術）を中心に練習内容が考えられなければならない」とし、サッカーでは2人による攻撃が該当すると捉え、2:0理論を展開しているのである²³⁾。2:0理論では、2人によるバックパスからリターンパス、そしてシュートするという2人のコンビネーションを形成することから始められている。このような指導を行う理由として、『いつ』『どこへ』『どう動いたらよいか』といった動き方やパスを出すタイミングやコースなどの『パスの出し方』を学習者が目的意識的に習得していくことを挙げている²⁴⁾。そして学習が進展する中で、徐々に2対0から3対0、4対0へと発展し、学習の中盤には守備者を付けた2対2から3対3、最終的には4対4というように学習を進めている。また、近年は攻守交代に関する判断力を育成するための教材研究を行い、守備者の行動できるエリアを設定し、そこをドリブルやパスを通じて突破しシュートするという「じゃまじゃまサッカー」という教材を開発してきた²⁵⁾。

このように学校体育研究同志会は、運動文化を継承発展させることが体育授業のねらいであることを明確に示し、その学習では「技術的特質」という運動文化の根源的な面白さや楽しさを吟味することの必要性を示してきたことは評価できる。また、この「技術的特質」の規定については第1節及び2節における「ゲームとは何か」や「ゲームにおけるチーム戦術やシステムの位置づけ」といった課題を克服する視点を有している。それは、サッカーという競技が何を中心に競争しているかを明確に把握することの重要性を示している点である。

しかし、学校体育研究同志会が示してきた理論にも課題がある。それは、2:0理論の初期の学習に守備者がいないことである。2:0理論では、2人のコンビネーションを形成することで、どのように動けばよいかを学習するとしているが、守備者がいない状況下では、パスを出す方向やボールを受けるために走る方向などは決まらないからである。守備者の妨害を避けるためにバックパスをすることや守備者

を外してリターンパスを受けることは、守備者というものがどのような動きをするかによって、パスコースが多様に変化し、それに応じてボールを受ける側も動くことが要求される。そのため、パスを指導する場合、守備者の存在を学習者が認識する必要がある。加えて、学校体育研究同志会の理論は、攻撃偏重で、守備における技術や戦術を学習することの意義について十分に示されていない。また、2:0理論は、少ない人数での学習に留まっており、グループ戦術の段階までしか理論化されていない点にも課題を残している。

第4節 日本サッカー協会の指導理論（2012、2014）の評価

指導者養成事業を展開している日本サッカー協会（以下、JFA）は、サッカーを日本のスポーツ文化として定着させるため、様々な活動を行っている。選手を指導する際に必要となる知識や技術の伝達はC級コーチの指導者講習会で指導教本（日本サッカー協会、2012）を通して行われている²⁶⁾。また、各育成年代に応じた指導をするに当たり、「サッカーの楽しさ」を伝えることが重要であるとしている²⁷⁾。

このような指導を実践するために、JFAは、試合（Match）で課題を抽出し、トレーニングで改善・発展させ、再び試合（Match）で課題・修正点を抽出するというM-T-M方式を推奨している。M-T-M方式を効果的に用いるには、指導しているチームが試合において、どのような課題があるかを見抜かなければならない。そこで、JFAは「サッカーの目的」に沿って分析することを提示している²⁸⁾。「サッカーの目的」とは、「ゴールを奪うために、ボールを失わずにゴールに向かうこと」、「ゴールを守り、ボールを奪い返し攻撃すること」であるとしている²⁹⁾。そこで、抽出された内容をより深く分析するために「プレーの原則」や「サッカーの構造」と照応させて、分析することを推奨している³⁰⁾。「プレーの原則」とは、攻撃局面・守備局面における行動の原則をさす。攻撃では、「突破」、「厚み、幅」、「活動性」、「即興性」の4つが位置づけられ、守備では攻撃と対応するように「遅らせる」、「厚み、集中、集結」、「バランス」、「コントロール」が位置づけられている³¹⁾。「サッカーの構造」をJFAは、「サッカーの仕組み」として、扱っている。「サッカーの仕組み」としてJFAはサッカーの4局面とコートのエリア分割を位置づけている。サッカーの4局面とは、「攻撃」、「攻撃から守備への切り替え」、「守備」、「守備から攻撃への切り替え」のことであり、そこにおける「目的」、「原則」を位置づける³²⁾。コートのエリア分割とは、コートを3分割し、相手ゴール前を「アタッキングサード」、自陣ゴール前を「ディフェンディングサード」、2つの間を「ミッドフィールドサード」として位置づけ、それぞれのエリアにおける原則を示している³³⁾。

このように、JFAはサッカーという競技を様々な原理・原則を提示して分析している点は評価できる。また、M-T-M方式における試合の分析から課題を把握し、トレーニングによって改善することを提唱したトレーニングサイクルを提示している点も評価できる。このサイクルがゲームにおけるプレーヤーの質を高めることが可能であることを実証しているともいえよう。

このような活動のほかに、JFAは小学校体育におけるサッカーの学習指導の支援をし、その内容を日本サッカー協会編『サッカー指導の教科書』にまとめている³⁴⁾。『サッカー指導の教科書』では、サッカーの授業を、ウォーミングアップ、活動1、活動2、ゲームといった4パートで構成している。この「教材の構成」は、「原則として単元全体のねらいからの逆算を意識したもの」になっている³⁵⁾。また、学校体育全体の見通しとして、サッカーを生涯スポーツにつなげるために「その学年、その子に応じた『楽しむ』」を積み上げることが必要であることを示し、楽しむことの積み上げは「技能（技術や関わり）」

が向上していくこと」であり、その技術の向上が生涯スポーツにつながることにについても述べている³⁶⁾。次に、具体的に各学年のねらいについてみると、「ねらって思いきりキックしよう（1年生）」、「どんだんドリブルしよう（2年生）」を位置づけ、中学年では「パスをしよう（3年生）」、「シュートをしよう（4年生）」とし、高学年では「グループで突破しよう（5年生）」、「空いているところから攻撃しよう（6年生）」のように位置づけられている³⁷⁾。また、これらのねらいに応じて、1年生では「ボールフィーリング」、「ターゲットキック」、「3対3」、2年生では「川渡りドリブル」、「ナンバーコールゲーム」、「3対3」というように学年に応じて各パートが構成されている³⁸⁾。

このように、JFAは小学校体育授業におけるねらいやそれに伴う教材を提示してきた。その構成において、JFAはゲームを重要に位置づけている。加えて学習内容に即して、特殊なルールを用いて変更することなくゲーム本来のやり方をそのまま生かしている点は評価できる。それは、ゲームというものを学習者が継続的に学習することによって、ゲームに対する理解を深めていくことが可能になることを示している。

しかし、JFAの理論では、守備の学習を位置づけていない点に課題があるといえる。実践的なゲームにおいては、守備をする場面があり、守備場面に応じたプレーが要求されるからである。また、JFAの理論では、チームレベルの戦術やシステムについてより詳細に指導していない点に課題を残している。この点は、先にみてきた3つの理論と同様に検討・改善が必要であるだろう。

第5節 学校体育を対象としたサッカーの技術・戦術指導の成果と課題の小结

以上、本研究が対象とした研究において示されてきた成果は、次のように整理できる。第1に「ゲームにおける学習者のパフォーマンスを向上させること」と「サッカーの面白さや楽しさを検討し授業を通じて学習者にその面白さや楽しさを伝えること」の重要性の指摘である。ゲームにおける学習者のパフォーマンスを向上させることは、学習者に単なるキックやドリブルといった技術ができるような指導を目指すのではなく、ゲームという刻々と状況が変化する中で、最適なプレーができるようになる指導を目指すということである。つまり、技術や戦術は実践に即して使用することができる指導が目指されていることである。また、サッカーにおける面白さや楽しさといったものは、ゲームにおける学習者のパフォーマンスを向上させる上で引き続き、明らかにしていく必要がある。この点については、第2章で検討する。

次に課題については、次のように整理できる。1つ目は、グループ戦術に留まっていた指導を「戦術論における上位概念を踏まえて学習者がわかり、できるような内容や教材を構成する」必要がある。戦術論における上位概念とはチーム戦術やシステムのことを指す。そして、2つ目は守備に関する学習を位置づけることである。3つ目は前述した内容を学習者が習得した結果として、「ゲームパフォーマンスを向上させること」ができるようにすることである。

サッカーではゲームにおいてチームとして協働するためチーム戦術やシステムを指導することが重要とされている³⁹⁾。シュティラーら（1993）は「集団のボールゲームでは、ゲーム成績は最終的に選手たちの協力の質（相互作用）によって決まる」と述べており、「個人の技術的・戦術的能力は、常に集団、あるいはチームの戦術的課題を解決する行為の一部に組み入れられる」という特徴があることから⁴⁰⁾、ボールゲームではチーム全体のシステムを無視することはできない。また、内山（2004）がバスケットボールにおけるゲームが刻々と変化する状況を「プレーヤーたちの個々のパフォーマンスからだけでゲ

ーム状況を打開することなど不可能である」というように⁴¹⁾、個人の技術や戦術を上達させたからといって、ゲームでうまくプレーすることは困難である。したがって、サッカー指導にはチーム戦術やシステムの概念が不可欠となる。

2 つ目は、守備に関する学習を位置づけることである。守備を学習の対象にすることは、守備の局面において、どのようにプレーすべきかを学習者が理解することができるために必要である。サッカーの目的は、端的に言えば、時間内での得点数を競うものである。そのため、サッカーの試合では、攻撃には得点することが要求され、守備には失点を防ぐことが要求される。その際に、守備において戦術的なプレーができなければ、当然攻撃が優勢になると思われるが、特に学校体育や初心者指導では、必ずしもそのようにはならない。それは、攻撃者の技術や戦術の発達が未熟であるからである。そのため、先の先行研究では攻撃偏重の内容構成になっているが、そのような状況を考慮してもなお、守備について学習者は学ぶ必要がある。なぜなら、サッカーは攻撃と守備の局面の連続から成立しているからである。つまり、攻撃の学習だけでは、ゲームにおいて、プレーするための方法の半分の側面しか学習していることにならないのである。また、守備を学習の対象として取り入れることによって「攻防の相互作用」という関係性を用いた教材構成が可能になる⁴²⁾。「攻防の相互作用」とは、例えば守備を起点として、その守備を突破するために攻撃の技術や戦術が発達し、その攻撃に対応するために守備がさらに発展するということである。この関係性が示すように、学習者の技術や戦術にかかわる認識を攻撃に限らず、守備も対象化することにより、より高度な技術や戦術の習得が可能となる。この点に、守備の技術や戦術を習得させる意義もある。

そして、「ゲームパフォーマンスを向上させること」については、近年、ゲームにおけるプレーとはどういった存在であるかという研究が示す成果がある。Lebed (2006) が強調するように、ゲームにおけるプレーには「complex system」が存在している⁴³⁾。すなわち、ゲームはそもそも複雑なシステムで構成されており、そこにおいて表出するゲームパフォーマンスは、単純に表出されるものではなく、多様な要因から影響を受けながら表出していることを理解する必要がある。先の内山 (2004) の指摘からもわかるように、ゲームという複雑なシステムに対し、チーム戦術やシステムが持つチームの枠組みを利用しながらゲームパフォーマンスを向上させることは極めて重要であり、以上の視点は本研究が先行研究の成果を引き継ぎ、課題を乗り越えるために必要である。

注・引用文献

- 1) 文部科学省『中学校学習指導要領』東山書房、2008a、93 頁。
- 2) 宗野文俊・佐藤亮平「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、2014、137－158 頁。
- 3) D.Bunker and R.Thorpe, “A model for the teaching of games in secondary schools”, *Bulltin of Physical Education*, 18(1), 1982, pp.5-8 ; L.Almond “Reflecting on themes: A games classification”, R.Thorpe, D.Bunker and L.Almond(eds.) *Rethinking Games Teaching*, University of Technology, Loughborough,1985, pp.71-72 ; リンダ・L・グリフィン, ステファン・ミッチェル, ジュディ・オスリン (高橋健夫・岡出美則訳)『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、1999 年。
- 4) 高橋健夫 (高橋健夫・立木正・岡出美則・鈴木聡編)「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-」『体育科教育別冊』、2010、151 頁。

- 5) 岡出美則「ドイツにみる戦術学習①ー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ー」『体育科教育』46 (16)、1998a、54ー56 頁；岡出美則 (1998b「ドイツにみる戦術学習②ー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ー」『体育科教育』46 (18)、1998b、54ー56 頁。
本橋美佳「アメリカのスポーツ教育にみる戦術学習①ー教材づくりー」『体育科教育』46 (13)、1998c、66ー68 頁；本橋美佳「アメリカのスポーツ教育にみる戦術学習②ー戦略・作戦づくりー」『体育科教育』46 (14)、1998d、67ー69 頁。
- 6) 文部科学省『中学校学習指導要領解説保健体育編』東山書房、2008b、84 頁。
- 7) 宗野・佐藤、前掲論文、153ー154 頁。
- 8) 文部科学省『中学校学習指導要領解説保健体育編』、84 頁。
- 9) 文部科学省『中学校学習指導要領解説保健体育編』、84 頁。
- 10) 文部科学省『中学校学習指導要領解説保健体育編』、90 頁。
- 11) 文部科学省『中学校学習指導要領解説保健体育編』、90ー91 頁。
- 12) 高橋、前掲書、151ー152 頁。
- 13) 宗野・佐藤、前掲論文、152 頁。
- 14) 文部省『中学校学習指導要領』大蔵省印刷、1999、44 頁。
- 15) 文部省、前掲書、44 頁。
- 16) D.Bunker and R.Thorpe, “A model for the teaching of games in secondary schools”, *Bulltin of Physical Education*, 18(1), 1982, pp.5-8.
- 17) 岡出美則・吉永武「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、2000、21ー35 頁。
- 18) L.Almond “Reflecting on themes: A games classification”, pp.71-72.
- 19) リンダ・L・グリフィン、ステファン・ミッチェル、ジュディ・オスリン、前掲書。
- 20) 荒木豊 (学校体育研究同志会編)「第2章内容・技術」学校体育研究同志会編『体育実践論』ベースボールマガジン社、1974、53 頁。
- 21) 同上、70 頁。
- 22) 学校体育研究同志会編『サッカーの指導』ベースボールマガジン社、1975 年。
- 23) 同上、17 頁。
- 24) 同上、34 頁。
- 25) 船富公二「誰でも楽しく学べて上手くなる『じゃまじゃまサッカー』と教育課程試案」『体育科教育』52 (14) 2004、38ー42 頁；日名大悟「だれでもできる、じゃまじゃまサッカー」『たのしい体育・スポーツ』263、2012、24ー29 頁。
- 26) JFA 技術委員会監『サッカー指導教本 2012JFA 公認 C 級コーチ』公益財団法人日本サッカー協会、2012 年。
- 27) JFA 技術委員会監、前掲書、28 頁。
- 28) JFA 技術委員会監、前掲書、31 頁。
- 29) JFA 技術委員会監、前掲書、21 頁。

- 30) JFA 技術委員会監、前掲書、31 頁。
- 31) JFA 技術委員会監、前掲書、21 頁。
- 32) JFA 技術委員会監、前掲書、21－22 頁。
- 33) JFA 技術委員会監、前掲書、22 頁。
- 34) 財団法人日本サッカー協会『サッカー指導の教科書』、東洋出版社、2014 年。
- 35) 財団法人日本サッカー協会、前掲書、15 頁。
- 36) 財団法人日本サッカー協会、前掲書、10 頁。
- 37) 財団法人日本サッカー協会、前掲書、16 頁。
- 38) 財団法人日本サッカー協会、前掲書、17 頁。
- 39) 次の書籍に示されている。
都並敏史監修『サッカー戦術、フォーメーション事典』実業之日本社、2013 年。
- 40) G.シュティラー・I. コンツァク・H.デーブラー（唐木國彦監訳）『ボールゲーム指導事典』大修館書店、1993、33 頁。
- 41) 内山治樹「バスケットボール競技におけるチーム戦術の構造分析」『スポーツ方法学研究』、2004、26 頁。
- 42) 久世（1998）はラグビーの歴史的発展を検討した結果、技術や戦術の発展には「攻防の相互作用」が存在しており、それが教材構成の視点になることを示している（久世たかお「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、1988、253－277 頁）。
- 43) F.Lebed, “System approach to games and competitive playing”, *European Journal of Sport Science*, 6, 2006, pp.32-42.

第2章 サッカー文化の競技構造

前章では、これまでのサッカー指導に関わる共通した課題は「チーム戦術やシステムをサッカーにおいてどのように位置づけるべきか」ということであることを指摘した。チーム戦術やシステムの競技空間における意味を把握するには、金井（1977）が行った「競技空間」、「運動手段」、「競技主体」の3つからスポーツ過程を分析する方法がある¹⁾。加えて、金井（1977）の指摘に即しつつ、近藤（2013）は各要因を構造的に捉える「競技構造」の把握も競技を解明する方法の一つであるとしている。本研究はこれらの研究に即してサッカーの競技構造を解明していく。このことは試合における技術や戦術の意味の把握に留まらず、チーム戦術やシステムが競技空間のなかでどのように位置づけられるのかという先述した課題の解決も可能にする。そこで、本章では「競技構造」の検討を進める。さらに、第1章において示した学校体育研究同志会が提起している「技術的特質」との関わりについても示す²⁾。なぜなら、学習者がサッカー文化の楽しさを味わいながら、高次の学習段階へ移行するには、サッカーの醍醐味としてのチーム戦術やシステムの位置づけ、すなわち丹下（1963）がいうところの運動文化を集約した「技術的特質」を加味することによってサッカーの「競技構造」が明確になると考えるからである。

そこで第1節では、「技術的特質」を規定している学校体育研究同志会の成果（1974、1975）、サッカーの歴史的発展から技術的特質を規定している伊藤・竹田（2008）及び佐藤・竹田（2011）による成果を検討し、これらの研究から導かれる課題についてまとめる³⁾。

第2節では、「技術的特質」を規定する際の観点を示した竹田（2010）と規定方法を明確に示した近藤（2013）の研究からサッカーの「構成要素」及び「競技構造」について検討する⁴⁾。その際、金井（1977）が用いている「スポーツ過程」の分析を継承している近藤（2013）の研究をもとに整理し、これまで検討されてきたサッカーの「技術的特質」について集約する。

とはいえ、第1節および第2節で示す内容は、サッカーの競技構造におけるシステムの位置づけ、技術的特質の関係性について言及しているわけではない。そのため、第3節では、サッカーの競技構造においてシステムがどのような関係性を保ちながら機能しているかについて、「コンプレックスシステム（complex system）」論を展開している Lebed（2006）、Lebed and Bar-Eli（2013）の研究について論述する。このような研究を用いてサッカーの競技構造により接近することによって、ゲームが実施される競技空間で、システムがどのような位置づけにあり、どのように関わるのかが明らかになる。そして、第4節ではこれらを受けた「技術的特質」の再定義を試みる。

以上、第2章で述べることは、序章で述べたように、第3章で説明するサッカーの歴史的発展過程からチーム戦術やシステムの質的特質を導く際の競技構造に関する理解を助ける。

第1節 先行研究におけるサッカーの技術的特質の成果と課題

1-1. 学校体育研究同志会（1974、1975）及び伊藤・竹田（2008）の成果と課題

学校体育研究同志会は、1960年代の体育において支配的であった体力づくり的な体育授業を批判的に捉え、体育を「単なる刺激-発達として部分部分の発達・向上という面からだけではなく、全人格に働きかける全人教育の立場」から、体育は「運動文化に関する科学」を学習する教科として位置づけている⁵⁾。そして、その運動文化を児童の発達や認識と照応させ、「運動文化の特質を踏まえながら系統的に指導していく必要」性と同時に「身体活動としての喜びを技術習得と併せて感得できるように指導していくことが重要」であるとの見解を示している⁶⁾。すなわち、そのスポーツ独自の面白さや楽しさを学習

者が味わいながら、技術を習得する重要性を主張している。そして、サッカーの学習における楽しさや面白さを含む「技術的特質」を「コンビネーションを含むシュート」と表現している⁷⁾。

上記の学校体育研究同志会の見解は、コンビネーションの重要性を意識している点で評価できる。サッカーの試合においてコンビネーションを用いない場面は、ほとんど存在しておらず、全てのプレーが味方の動きの連続面として現れているからである。それゆえ、「コンビネーションを含むシュート」はサッカーの特徴を適確に表現しているといえる。

しかし、守備の局面も合わせて表現されているわけではない点には物足りなさが残る。サッカーにはつねに守備の局面が存在しており、攻撃と守備の攻防こそがサッカーの面白さや楽しさに大きく関与している。そのため、守備を含めてサッカーの「技術的特質」を捉えることは極めて重要であろう。

次に伊藤・竹田（2008）は、サッカーの「技術的特質」を規定する際に、サッカーの歴史的発展を視野に入れている。彼らはサッカーの歴史的発展における変化の要因に「フリースペース」の役割があると捉え、サッカーの「技術的特質」を「システムにおける自分の役割の認識と、フィールド上において相手からプレッシャーを受けず自由にプレーすることのできる『フリースペース』の奪い合い」と規定している⁸⁾。

こうした考え方は、「フリースペース」の概念を「技術的特質」に位置づけて、提起している点で評価できる。サッカーにおけるフリースペースは、常に生成と消滅を繰り返すものであり、プレーを実施するためにはスペースができる一瞬を逃さずプレーすることがサッカーの醍醐味として考えられるからである。また、伊藤・竹田（2008）は、学校体育研究同志会（1974、1975）が提起しているコンビネーションという規定をより戦術論的な用語に即して「システム」と表現している点も評価できる。コンビネーションは、ボールの軌跡にダイレクトに関与する動線の共振関係を意味するだけであるが、それをシステムといった拡大した概念を用いることによって、ボールに直接的に関わっていない選手にも役割や、サッカーらしさを特徴づける面白さや楽しさがあることを想起させ、指導を行う際の重要な視点として扱うことができるからである。

しかし、伊藤・竹田（2008）の規定では、次の点に課題があるといえる。すなわちルールは競技空間を規定するため、ルールとプレーするスペースには関係性が存在しており、その点について言及がないことである。すなわち、サッカーという競技の構成要素間の関係性が明確になっていない点に課題が残されている。また、この考え方においては「フリースペース」がサッカーの最も重要な競技特性であると捉えられている感があるが、サッカーは本来的には得点をめぐり攻防を展開する競技である。そのため、得点をめぐる攻防といった視点が軽視されている点にも課題が残されている。

1-2. 佐藤ら（2011）の技術的特質の規定の成果と課題

佐藤・竹田（2011）は学校体育研究同志会（1974、1975）及び伊藤・竹田（2008）の技術的特質の規定について検討した結果、サッカーの技術的特質について「主に足でボールを操作し、攻撃側は、チームとして『重要空間』にボールを運びそこからのシュートを目指す。守備側はそれを防ぐ」と表現した⁹⁾。

こうした定義は、サッカーの技術的特質に「重要空間」という具体的な空間を設定した点で評価できる¹⁰⁾。なぜなら、サッカーの試合において、どこにボールを運ぶことが重要なのかを「重要空間」、すなわち、ペナルティーエリアにボールを運ぶことが重要であると明示したからである。さらにもうひと

つ評価できる点がある。それはサッカーが足を用いてプレーすることに着目している点である。従来のサッカーの技術的特質には伊藤・竹田（2008）が示した「フリースペース」のように、サッカーにおける戦術的な内容が示されてきた。そのため、サッカーという競技において「足」を使うことは、至極当然のこととして、技術的特質に明確に示されてこなかった。この前提のもとに積み重ねられてきた技術的特質に「足」という用語を取り入れることによって、もう一度サッカーの根源は何かということを問い直すことができる。それは、集団としてスペースを使うという戦術の土台に上積みされた、新たなサッカーの技術観である。つまり、ボールを操作するという技術の意味を一個人のレベルで捉えるのではなく、集団の中で一個人がボールを操作することの意味として技術を捉える段階へと昇華させている。

しかしながら、佐藤・竹田（2011）の定義では、守備の規定に課題がある。守備には、シュートを防ぐというプレー以外に、ボールを奪い攻撃権を獲得する過程でもあるプレーも存在するが、この点について言及されていない。さらに、「重要空間」という空間設定にも課題が残されている。先の伊藤・竹田（2008）と同様に、どのようにルールと関係しているかが不明確であり、この点も再検討する必要がある。

以上のように、先行研究における成果と課題について検討してきた結果、サッカーの技術的特質として、「システム」といったチームレベルでの楽しさを表現すること、「足」でプレーするといった点を示してきたことが成果として挙げられる。

一方で、「技術的特質」を規定するためには、サッカーを構成している要素について検討し、それらがどのように関係しているかを把握した上で、提起する方法が必要であることが課題として残されている。

第2節 サッカーの競技構造

先行研究の成果と課題を受けてサッカーの「技術的特質」を再定義する際、竹田（2010）が示してきた「技術的特質」を構成する要素について検討することも不可欠である。加えて、近藤（2013）が示してきた「技術的特質」の要素間を把握するカテゴリーの分類も重要である。

竹田（2010）は、「技術的特質」が「働きかける世界（対象）」、「使用する道具（物的手段）」、「運動そのものの目的」の3要素から規定されることを示している¹¹⁾。まず、「働きかける世界（対象）」とは、運動において主体が働きかける環境世界であり、サッカーではフィールド上で主体がプレーを行うために働きかけるフィールドの諸特徴を明確に把握することであるという。次に「使用する道具（物的手段）」とは、先の「働きかける世界」において、主体がプレーをする際にどのような道具を用いて行動をするのかということである。サッカーにおいては、ルールや靴、ボール、ゴール等といったものが「使用する道具（運動手段）」にあたる。最後に「運動そのものの目的」とは、対象となるスポーツが何を主たる競争課題としているかということであり、サッカーの場合、決められた試合時間の中で如何にして相手チームよりも多く得点を奪うかという得点をめぐる攻防がその競争課題にあたる。このような竹田（2010）の指摘を踏まえ、サッカーを構成する要素をまとめると表2-1のようになる。

表 2-1 サッカーの構成要素

項目	内容		
働きかける世界(対象)	フィールド	他者	天候
使用する道具 (物的手段)	ルール	ボール	靴
	ユニフォーム	キーパーグローブ	ゴール
運動そのものの目的	得点		

サッカーにおける「働きかける世界 (対象)」として、「フィールド」、「他者」、「天候」が位置づけられている。「フィールド」は、サッカーの試合を行うコート空間、またはピッチとして不可欠なものであり、フィールドが無ければ試合を行うことは困難である。また、サッカーの試合には味方や対戦相手が存在しており、そのような「他者」と協働ないし競争しつつ、勝敗を競っている。さらに、サッカーが屋外で行うスポーツである以上、「天候」という自然条件のもとで、自然条件への働きかけを行っている。

「使用する道具 (運動手段)」には、「ボール」、「靴」、「ユニフォーム」、「キーパーグローブ」、「ゴール」といった競技者が使用するものと、競技を成立させるための「ルール」がある。「ルール」はルールブックとして明文化されているという意味において、竹田 (2010) の分類の「物的手段」に位置づくと考えた。なぜなら、「ルール」は競技そのものとの関わりにおいて、「働きかける世界 (対象)」を規定し、後述する「運動そのものの目的」にも得点様式の決定という形で影響を与えるからである。このような他の構成要素と関係性を有していることを踏まえつつ、ここでは「ルール」を「使用する道具 (物的手段)」として位置づけておきたい。そして、「運動そのものの目的」には、これまでの先行研究¹²⁾で示されてきたようにサッカーは得点をめぐる攻防が展開されることから、サッカーの主たる競争課題として「得点をめぐる攻防」を位置づけた。得点については、鈴木ら (2010) が示すように、競争が第一の目的ではなく、競り合いの結果が数量化されたものであるというような指摘¹³⁾もなされている。しかし、先行研究が示してきた成果や、競技者のプレーには1つの局面を突破するというだけでなく、そのプレーの根底には最終的に「得点」というものが関わりながら存在していることは自明であり、これを無くしてサッカーという競技は成立し得ないことを考えると、サッカーにおける「得点」とは「運動そのものの目的」といえる。この点について、進藤 (2008) は、侵入型競技の競技目的が「ゴール内にシュートするかまたはエンドライン内の エリアにグラウンディングするか持ち込むかによって得点すること、及び、その阻止というところにある」としており、流儀は類型化されても得点化がゴールであることは否定し得ない¹⁴⁾。

しかし、以上の指摘だけでは、これらの要素間の関係性がなお不鮮明である。そこで、次にこれらの要素の関係性について検討するため、近藤 (2013) の方法論についてみていきたい。

近藤 (2013) は、「技術的特質」を規定する上で金井 (1977) の身体運動過程及びスポーツ過程に関する構造論に依拠して、スポーツの「競技構造」を捉えている¹⁵⁾。そこでは、人間の身体運動過程が「自然的あるいは人口的に存在する運動対象に対する能動的・積極的な働きかけを前提にしている」ことを踏まえ、その運動対象とそれに働きかける人間との間に「運動手段」があることが示されている¹⁶⁾。つまり、「運動対象」、「人間 (主体)」、「運動手段」という3つが身体運動過程には存在しており、スポーツ過程にも「運動対象」、「運動主体」、「運動手段」という3つが存在していると述べている¹⁷⁾。このような、金井 (1977) の論述を受けて、近藤 (2013) はスポーツ過程における「運動手段」をより詳細に分類し、身体運動機能や技能等の「主体的手段」、ルール・自然的手段・道具的手段の「客観的手段」に

大別し、「客観的手段」の中の「非物質的手段」にルールを位置づけ、「物質的手段」に自然的手段・道具的手段を位置づけ、分類している¹⁸⁾。加えて、近藤（2013）は、「競技空間」、「競技主体」、「運動手段」は相互関連しているものと主張している¹⁹⁾。

金井（1977）と近藤（2013）によるスポーツの過程の構造的把握に先の竹田（2010）によって導き出されたサッカーの構成要素をそれぞれ「競技空間」、「競技主体」、「運動手段」にあてはめると、図 2-1 のように整理できる。

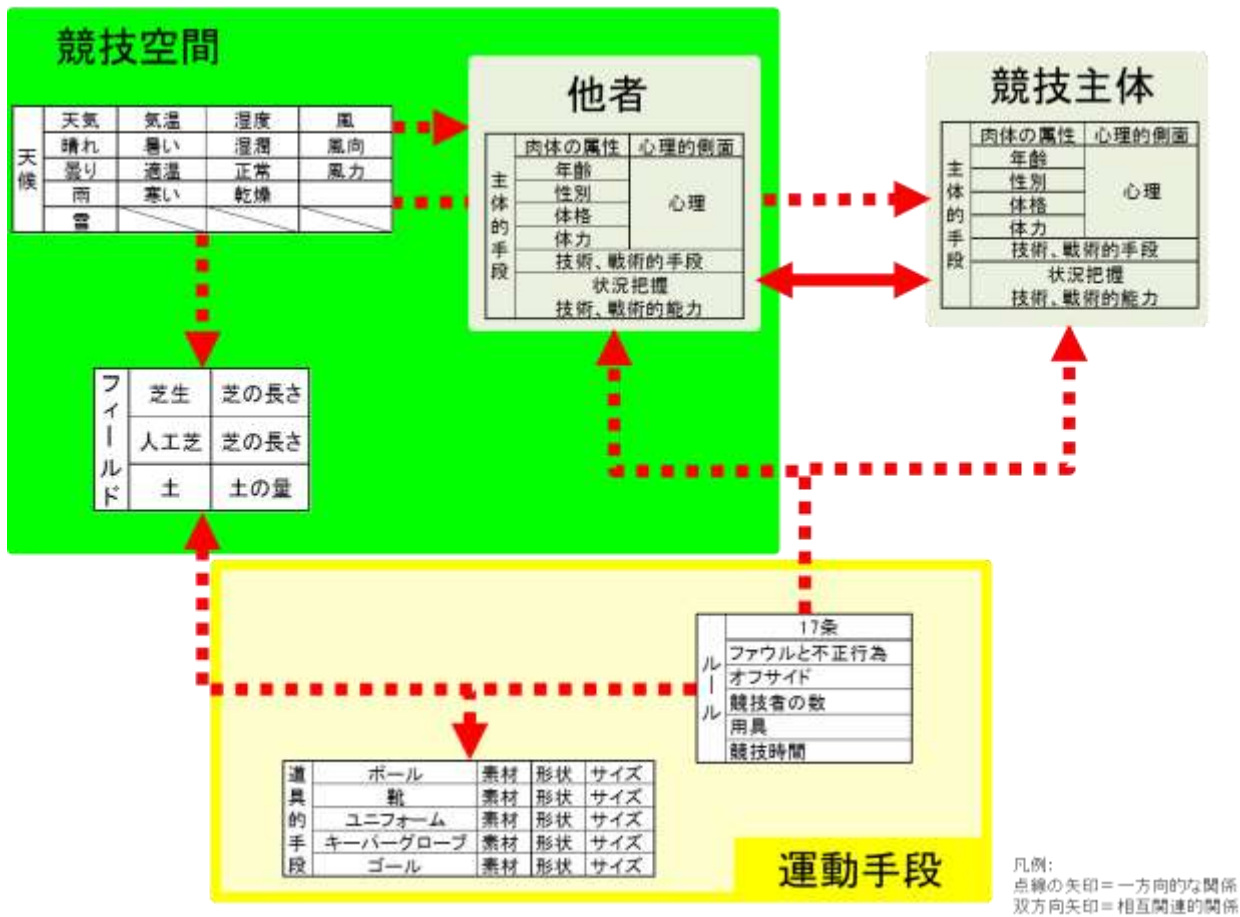


図 2-1 サッカー競技構造

まず、「競技空間」として、フィールドが位置づけられる。このフィールドも芝生であるとか人工芝、土ということが想定され、芝の場合はその植生の状況などの特徴も加わる。また、このフィールドには「他者」が存在している。それは、後述する「ルール」との関わりにおいて、「競技主体」として味方や相手になる存在である。この「他者」には年齢、性別、体格、体力といった肉体的属性と心理的側面を有しているものと捉えた。そして、実際のプレーを想定し、技術・戦術的手段として、状況把握、技術・戦術的能力を位置づけた。さらに、サッカーは基本的に屋外で競技が行われるため、天候等の自然の要因の影響を受けるスポーツであることから「天候」として天気、気温、湿度、風を位置づけた。「運動手段」には、ルール、道具的手段が位置づけられている。ルールに関しては、国際サッカー評議委員会によって制定された『サッカー競技規則 2016/2017』に基づきゲームが行われている²⁰⁾。そして、プレーヤーはユニフォームやスパイクといった用具を身に付け、運動を行うことからそれらを道具的手段とし

て位置づけ、ボール、靴、ユニフォーム、キーパーグローブ、ゴールがそれらにあたると考えられている。主体的手段として「競技主体」が位置づけられている。

このように、「競技空間」、「運動手段」、「競技手段」のそれぞれに該当すると考えられる要素が位置づけられているが、これらが具体的にどのような関係性を有しているかについて、次のように説明されている。まず、明文化されている『サッカー競技規則 2016/2017』は、第 1 条に競技を行うフィールドの大きさが規定されている²¹⁾。第 2 条には競技で使用するボールについて、第 4 条にはその他の用具について項目化され、ボールの形状や²²⁾、ユニフォームに関わる規定などが詳細に記載されている²³⁾。第 7 条には競技時間の規定がある²⁴⁾。競技時間はフィールドが「競技空間」としての役割を担う時間を意味する。このように、ルールは「競技空間」や道具的手段に影響を与えている。また、第 12 条にファウルと不正行為という項目があることから、プレーについてもルールが「競技主体」や「他者」に影響を与えている²⁵⁾。このように、「運動手段」としてのルールは「競技空間」、「競技主体」と関係性を有していることが示されている。

次に「競技空間」と「競技主体」の関係をみると、サッカーの試合は「競技空間」の中で行われるものであるため、「競技主体」は「競技空間」に働きかけてプレーしているといえる。また、「競技主体」はフィールドの芝が長いあるいは短いといった点を考慮しながら自己の持っている技能を適正に行使しなければならない。例えば、雨が降っているという天候の中で、競技主体は水たまりあるいは芝生が濡れていることを理解した上でボールの滑り具合などを考慮しながらプレーを展開しなければならない。また、「競技空間」には「他者」が存在しており、この他者と得点をめぐって攻防するため、「競技空間」と「競技主体」にも相互関係があるといえる。

最後に、「競技主体」と「運動手段」についてみると、ルールに関しては先にも述べたように、プレーの面での影響を与えている。次に、ボール、ユニフォームなどをただ着用するのではなく、「競技主体」は「天候」との関わりに応じて用具を選ぶことが道具的手段との関係を意味している。それは、雨でフィールドがぬかるんでいる場合、固定式ではなく取り替え式のサッカーシューズを着用し、気温が低ければ長袖のアンダーシャツや保温性の高いものを着用し、体温の低下を防ぐことが「競技主体」には求められるという関係性が示されている。

第 3 節 サッカーの競技構造におけるシステム

このように、サッカーの「競技構造」には、図 2-1 のような関係性があることが示されているが、図 2-1 が示しているサッカーの競技構造には、2 つの点で課題がある。ひとつは、競技主体と他者の関係が明確化できていないということである。競技主体は、競技空間において他者とどのように接続し、プレーしているのかということが不明確である。もう一つは、競技主体と他者はサッカーというゲームの中で何をどのように競争しているのかが示されていないということである。つまり、ルールによって統制された競技空間でサッカーの試合を行うことが、他者と主体をどのようにつなぐものであるかが不明確である。そこで、本研究では、これら 2 つの課題をチームスポーツにおけるシステム論を通して捉えなおしてみたい。

まず、競技主体と他者との関係性についてみると、他者は大きく分けて味方と対戦相手に分類できる。味方は競技主体と共に協働するプレーヤーであり、相手はその競技主体や味方が行うプレーを妨害する他者であることが一般的に考えられる。しかし、この見方は競技主体からみた一方向的な見方である。

対戦相手もゲームを行う競技主体であるという双方向的な見方が欠如している。自チームの競技主体と相手チームの競技主体の2つが競技空間上に存在している。また、Lebed and Bar-Eli (2013)によると、このような2つの競技主体は、サポート的環境、脅威的環境 (menacing environment)、身体的環境、社会的環境と関係性を有すると同時に、競技者自身にも精神的・肉体的面の複雑性があるという²⁶⁾。つまり、競技主体がゲームにおいて発揮するパフォーマンスを単一化してとらえることにより、その背後にある競技主体間の関係性を見落とす危険性があると指摘する。加えて、Lebed (2006) は、競技主体は「スポーツ組織」との関係性をも含み込んだシステムによってプレーを行うが、同種のシステムは対戦相手にも存在するとしている²⁷⁾。さらに、そうしたシステムは最終的にはコーチが決定するが、その決定には雇い主やスポンサーなどの様々な影響があるとしている²⁸⁾。つまり、多様な環境要因を含み込んだサッカーの競技主体は自己の身体や心理といったプレーヤー個人の複雑性に加えて、そうした個々に異なる特徴を有する競技者から構成されるチーム全体の集団システムとして存在しており、そうした集団システムとしての競技者の創発性に伴う自己組織化という内的な動的メカニズムを内包すると同時に、対戦相手の同様の複雑系システムとしての外的要因から影響を受けているという。そして、その競技主体は味方選手だけではなく、相手の競技主体との関係性から絶えずゲームの局面が生み出されているといえる。これが Lebed (2006) の言うコンプレックスダイナミカルシステムであり、これらを整理したのが図2-2にあたる。

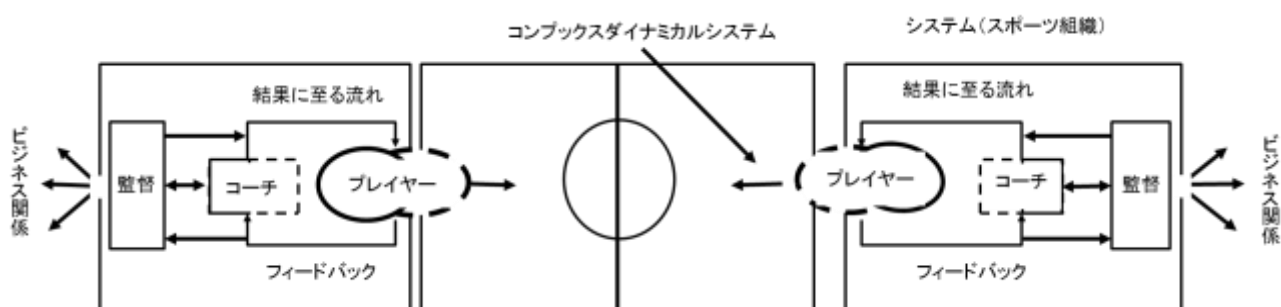


図2-2 Lebed(2006)が示す競技システム (Lebed(2006)を基に筆者が作成)

次に、ゲームにおいて何を競争しているのかについて検討していきたい。まずゲームとは、どのような存在であるのか。Lebed (2006)によるとゲームは、自己のチームと相手チームが競技空間内に存在しており、競技主体が一個人としての人間によって構成されているがゆえに生じる複雑性とその総体としての集団によるパフォーマンスが多様な環境要因から影響を受けて表出されている。そうした複雑系からなる互いのシステムが「コンフリクト」するため、「コンプレックスシステム」であると指摘している²⁹⁾。

こうしたこと踏まえ、Lebed (2006) は、競争に関わる要因に即してサッカーを段階的に区分している³⁰⁾。その中で、サッカーは競技者対競技者が直接的な妨害がある中でボールを巡る高次の争奪を積極的に行いながら、ボールをゴールにいれる営みが行われていると述べている³¹⁾。この点について、以下に述べる球技における侵入型の競技目的と競技目標に関する進藤の指摘(2008)は示唆的である。進藤(2008)は、球技における競技目的が「ゴール内にシュートするかまたはエンドライン内のエリアにグラウンディングするか持ち込むかによって得点すること、及び、その阻止」にありながらも、「攻・守が競技(コ

ート) 空間を共有していることから両者は常にボールを介して直接的に対峙」しているため「攻撃側(ボール保持者側)がいきなりゴールやエリアをねらうという攻撃行動に出ることは極めて困難である」という特徴を有しているという³²⁾。このような特徴がある競技目的を達成するための攻撃の競技目標として「自陣がボールを保持し続けてゴールまたはエリアを奪取するということが最大の課題」であり、これを行いつけるためには「単独で、または、2人以上の味方の協力で『より有利な攻撃空間』を創出し、相手を突破し続けてゴールを奪取するという個別的、集団的攻撃行動が求められる」としている³³⁾。また、守備の競技目標は「単独で突破しようとするボール保持者そのものと、攻撃側が創出しようとする攻撃空間が標的となり、ボールを奪取することをねらってそれらをせばめ阻止することと、ゴールそのものを守ることが個別的、集団的守備行動の中心課題」であることを指摘している³⁴⁾。このことは、Lebed(2006)の指摘するゲームにおける「コンプレックスシステム」には、攻撃と守備に関わる競技目標およびその上位概念となる競技目的の矛盾関係とも関わりがあることを示していよう。すなわち、進藤(2008)が言うところの攻撃と守備の目的・目標は、互いにその特徴を打ち消すことが中核的な課題となっており、互いのチームが競技空間内で対峙することそのものは既に矛盾する関係の創出に他ならない。しかしながら、そうした矛盾関係がゲームを「コンプレックスシステム」たらしめているといえる。もっとも、ゴールしようとしゴールを阻止しようとする互いに矛盾するチーム間の思惑の錯綜だけが「コンプレックスシステム」を意味づけているのではなく、チームそれ自体のシステムが異なる個人、異なる環境から影響を受け、かつ局面に応じて自己組織化を試みる複雑系システムを基本としていることは先の図において示した通りである。

以上のように、サッカーの競技構造に関わって、競技主体と他者との関係、サッカーのゲームにおける競技課題について整理してきた。これらを先に示したサッカーの競技構造に反映させたのが図2-3である。

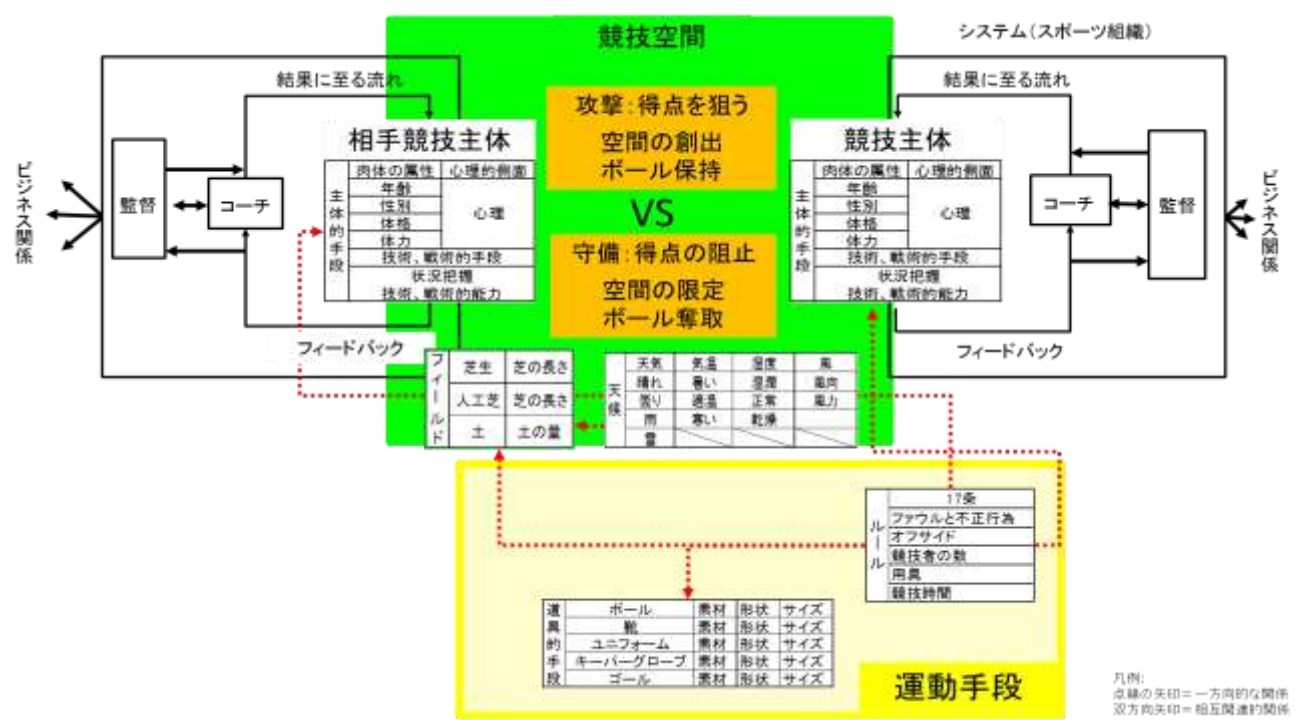


図2-3 システムと競技課題を取り入れたサッカーの競技構造

第4節 サッカーの技術的特質の再定義

以上を受け、サッカーの技術的特質の再定義を試みしてみる。本章では、「競技主体」が「運動手段」を媒介として、「競技空間」に働きかけることにより、サッカーという競技が成立する構造を有していることをみてきた。それは、ルールによって時間的・空間的制約をうけたフィールド内で、競技主体が天候や用具、相手や味方選手と協働しながらプレーをする競技がサッカーであるということである。加えて、第3節で検討した点を踏まえると、「競技主体」は「他者」である「味方」と、外的環境からも影響をうける「システム」によって接続され、それと同様の接続関係を有する「対戦相手」と競技空間内で競争目的や競争目標を達成するという前提のもとで、「コンプレックスシステム」を形成するゲームを実施している。つまり、「システム」が存在しなければ、サッカーという競技では「味方」と接続できず、競争目標を達成することが極めて困難となり、ゲームにおいて孤立してしまう。したがって、サッカーをプレーするためには、「味方」との接続が必要不可欠であり、その関係性を示す用語である「システム」をサッカーの技術的特質に含めることが不可欠であるといえる。

以上のことを踏まえ、本研究ではサッカーの「技術的特質」を「ルールによって制限された空間内で、時間的・空間的な状況やフィールドの特性を考慮しながら、主に足を用いて身体移動しつつ、ボールを操作し、相互のシステムに対応した技術・戦術を個人的・集団的に使用しながら試合時間内での得点を目指し、攻防を展開すること」と定義したい。

このように、サッカーの競技においてコンプレックスシステムが重要な役割を有していることを指摘してきたが、次章では、このシステムには、どのような質的な段階が存在しているかについて歴史的発展過程を通じて実証を試みたいと考える。

注・引用文献

- 1) 金井（1977）によると「競技構造」は、人間の身体運動過程が「自然的あるいは人口的に存在する運動対象に対する能動的・積極的な働きかけを前提にしている」ことを踏まえ、その運動対象とそれに働きかける人間との間に「運動手段」があり、この「運動対象」、「人間（主体）」、「運動手段」という3つが身体運動過程には存在しており、スポーツ過程にも「運動対象」、「運動主体」、「運動手段」という3つが存在していると述べている（金井淳二「スポーツ技術論の諸問題」『立命館大学人文科学研究所紀要』25、1977、135－137頁）。
- 2) 「技術的特質」とは、「それぞれの運動文化が持っている『面白さや持ち味』ということ」であり、「他の種目（教材）にないその種目独自の技術的な特性（本質）」であると規定された概念である（荒木豊（学校体育研究同志会編）「第2章内容・技術」『体育実践論』ベースボールマガジン社、1974、53頁）。
- 3) 学校体育研究同志会編『サッカーの指導』ベースボールマガジン社、1975年；伊藤烈・竹田唯史「サッカーにおける初心者を対象とした指導理論について」『北海道浅井学園大学生涯学習研究所紀要』11、2008、247－262頁；佐藤亮平・竹田唯史「サッカーの戦術と現代サッカーの戦術」『日本体育学会体育方法専門分化学会会報』37、2011、225－228頁。
- 4) 竹田唯史『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、2010年；近藤雄一郎『アルペンスキー競技における技術・戦術指導-初級者及び中級者を対象とした教授プログラムによる実証的研究-』中西出版、2013年。

- 5) 荒木、前掲書、35－36 頁。
- 6) 荒木、前掲書、44 頁。
- 7) 学校体育研究同志会、前掲書、17 頁。
- 8) 伊藤・竹田、前掲論文、250 頁。
- 9) 佐藤・竹田、前掲論文、227 頁。
- 10) 「重要空間」とは学校体育研究同志会の球技分科会において「最もシュートが入れやすい場所（シュートし易い領域）」と規定した概念である（荒木豊「バスケットボールにおける『2 対 0』理論について」学校体育研究同志会編『体育実践とヒューマニズム-学校体育研究同志会 50 年の歩み-』2004、227 頁）。
- 11) 竹田、前掲書、12 頁。
- 12) サッカーの競技特性については、JFA 技術委員会（2012）が「ゴール奪うために、ボールを失わずにゴールに向かうこと」と「ゴールを守り、ボールを奪い返し攻撃すること」を挙げていること（JFA 技術委員会監『サッカー指導教本 2012JFA 公認 C 級コーチ』公益財団法人日本サッカー協会、2012、21 頁）やシュティラーほか（1993）が「それぞれ、11 名からなる二つのチームが、105m×70m のフィールドの中で一個のボールを敵のゴールに入れること、および敵のゴールを阻止すること」と規定しているように（G.シュティラー・I. コンツァック H.デーブラー（唐木國彦監訳）『ボールゲーム指導事典』大修館書店、1993、213 頁）、得点をめぐる攻防が主たる競争課題であることを示していること、学校体育研究同志会（1974）においても、球技の技術的特質は「得点の様式」から規定されるという指摘から、サッカーにおいても得点の攻防が主たる競争課題であると本稿では考える。
- 13) 鈴木理・青山清英・岡村幸恵・伊佐野龍司「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、2010、137－146 頁。
- 14) 進藤省次郎「球技の本質とは何か」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』104、2008、1－16 頁。
- 15) 近藤、前掲書、16－17 頁。
- 16) 金井、前掲論文、135－137 頁。
- 17) 同前、137－139 頁。
- 18) 近藤、前掲書、16 頁。
- 19) 近藤（2013）は、金井（1977）の「運動対象」「運動主体」を同義で「競技空間」「競技主体」と言い換えて使用している（近藤、前掲書、18 頁）。
- 20) 公益財団法人日本サッカー協会（2016）サッカー競技規則 2016/2017。
http://www.jfa.jp/documents/pdf/soccer/lawsofthegame_201617.pdf（参照日 2016 年 6 月 28 日）
- 21) 同上、18－20 頁。
- 22) 同上、28－32 頁。
- 23) 同上、40－44 頁。
- 24) 同上、60－64 頁。
- 25) 同上、80－90 頁。
- 26) F.Lebed and M.Bar-Eli, “Complexity and Control in Team Sports”, London and New York, *Routledge research in sport and exercise science*, 2013, pp.30-36.

- 27) F.Lebed, “System approach to games and competitive playing”, *European Journal of Sport Science*,6, 2006, pp.32-42.
- 28) 同上、p. 39.
- 29) 同上、pp. 35－40.
- 30) 同上、p. 40.
- 31) 同上、p. 40.
- 32) 進藤、前掲書、8 頁。
- 33) 同上、8 頁。
- 34) 同上、8 頁。

第 2 章第 1 節 1 － (2) に記述した内容は佐藤亮平・竹田唯史「サッカーの戦術と現代サッカーの戦術」『日本体育学会体育方法専門分化会会報』37、2011、225－228 頁を加筆・修正したものである。また、第 2 節に記述した内容は佐藤亮平・近藤雄一郎「サッカーの技術的特質に関する一考察」『北海道体育学研究』51、2016、33－39 頁を加筆・修正したものである。

第3章 サッカーの歴史的発展過程に関する検討

第2章では、サッカーの競技構造における技術的特質について論じ、特にコンプレックスシステムが重要な役割を果たすことについて論じた。本章ではサッカーの競技構造におけるシステムにはどのような質的な階層が存在しているかについて、サッカーの歴史的発展、とりわけ、チーム戦術やシステムの変遷といった戦術史に着目し、その質の変容について検討する。従来、技術や戦術の発展は「個体発生は系統発生を繰り返す」といった反復説に依拠し、ある段階の戦術の変容を学習モデルとして活用する試みもなされてきた。本研究では、そうした反復説を凌駕する詳細な歴史文化的発展過程から検討しなおすことを試みてみたい。それにより、現代サッカーの到達点、つまり、サッカーの指導における歴史的社会的過程を加味した「教育内容」を把握することが可能となる。こうしたプロセスは現代サッカーが、今日までに積み重ねられた技術や戦術で構成されており、その技術や戦術の変遷を再検討することによって、システムやチーム戦術が有する階層性を明確にすることに等しい。しかし、サッカーの歴史的発展過程は、ルールが明文化されてより後およそ150年経過しており、長期に渡る蓄積がある。そのため、日本で理解されてきたサッカー史には、いくつかの問題点があった。例えば近年、2000年代以降になされた修正史の紹介がなされているが、多くの場合、1863年にイギリスにおいてフットボール・アソシエーション（以下、FA）が設立されて以来の歴史的発展過程を中心に描いてきたことにある。もう一つは、戦術史の多くが初期の戦法の発展を「マス・ドリブル戦法」－「キックアンドラッシュ戦法」－「ロングパス戦法」－「ショートパス戦法」という順で発展してきたとしているが、それらは修正史以前のFA中心の発展史観に基づいている。そして、三つめは、多くが「システム」の詳細な変容を扱うのではなく、サッカーの発展の脈絡に関わる概説史の域にとどまっていることである。つまり、サッカーの戦術を刷新し、高度化する際に生じる「解決課題」と「システム誕生」の関係が、十分に考察されているとはいえないということである。「戦法」についても同様のことがいえる。すなわち、サッカーの初期における「戦法」が、その後に出現する「システム」との関わりの中で、どのような質的な発展に促されているかが、明確でない。この点については、先述したFA中心の発展史観が影響していると考えている。

このような課題意識を持った背景には、イギリスにおける研究成果¹⁾において、FAが組織される1863年以前にロンドン以外の地域にもフットボール文化が存在していたことが指摘されるに至ったことが関与していた。この修正史は従来示されてきた「戦法」が単線的な発展段階を示すのではなく、並列的な存在として位置づけられ、それにより「戦法」の発展に新たな視点を提示できる可能性がある。したがって、サッカーの「戦法」の発展を理解するには、FAの拠点となったロンドン以外の地域において、どのようなフットボールが展開されていたかについても検討する必要がある。そして、それらの検討を踏まえ、「戦法」の発展過程を詳細に把握した上で、1925年以降の「システム」の発展過程における「解決課題」と「システムの誕生」を再検討し、「解決課題」の質的な相違を基にサッカーの戦術史を段階的に区分したいと考える。つまり、各発展段階におけるサッカーのゲームにおける解決課題と「システム」の発展、各々の段階における「戦法」と「システム」の関係性、特徴的な技術・戦術について考察する。

以下では、サッカーの成立期と考えられている1850年代以降から現代サッカーに至るまでの戦法及びシステムを検討対象とする。

具体的には、最も信頼に値するサッカーの通史として T. Mason 著 *Association Football and English Society 1863-1915* (1980) を無視することはできない。次いで、Bill Murray 著 *The World's Game* (1996)

が Mason の名著に続いた。これに対し、Mason が注目した北部のフットボール起源の問題をシェフィールド F.C.の果たした積極的意味を掘り起こすことで FA 起源のフットボール史に修正を迫ることにつながった A. Harvey の研究、“Football in Sheffield and Creation of Modern Soccer and Rugby” (2001) 及び *Football: The First Hundred Years The Untold Story* (2005) がある。Harvey の研究は日本でも部分的に参照されてきたが、Harvey による修正史は M. Taylor が日本の研究者向けに書き下ろした、池田恵子訳“Eton versus Sheffield”『体育史研究』(2012) を通して明確に紹介されるに至る。この間、日本ではサッカーの戦術を詳述している多和健雄ほか『サッカーのコーチング』(1974) が著された。加えて、中房敏朗「サッカー技術史・戦術史研究のアポリア」『スポーツ史学会第 28 回大会特別記念講演・シンポジウム報告書スポーツ技術・戦術史の現状と課題』が示す「偉大な選手や監督の『人物史』、一定のプレーや戦術を志向する各国固有の『文化的・社会的背景』」に着目し、サッカーの歴史を「ワールドワイド」に描いたジョナサン・ウィルソン（野間けい子訳）『サッカー戦術の歴史』(2010) にも注目したい。本章では以上の先行研究をもとにサッカーの戦術史の詳述を試みたいと考える。なお、民俗フットボールがサッカーへと形式を整える過程については、サッカー確立以前の戦術史を扱うことになるため、概説の域にとどめたいと考える。

第 1 節 サッカーの戦法及びシステムとその歴史的発展過程に関する仮説の概要

ここでは、1850 年代から現代におけるサッカーの戦法及びシステムの発展について、5 段階に分けて概観していく。

第 1 段階は、1850 年代から 1925 年までのイギリス各地でプレーされていたフットボールのいくつかの「初期の戦法」が並存していた時期であり、F A カップを通して、ロンドンの「ドリブル戦法」中心のゲーム展開から北部やスコットランドを中心とする「パスサッカー」を中心としたゲーム展開に集約されていく。

第 2 段階は、戦法が「パスサッカー」へと集約されることで、「システム」が生み出され、1925 年のオフサイド・ルールの改正も相まって、ポジションに応じたプレーヤーの役割が明確化され、攻守の分業制を基本とするシステム間の攻防が発展する段階である。

第 3 段階は、そのシステムにおいて、1950 年以降に攻撃と守備をつなぐ中盤の選手の役割が重視され、4-2-4 システムが誕生し、それ以降すべての選手の役割が攻守両面にわたるようになってくる段階である。

第 4 段階は、1980 年代末に導入されたゾンプレス戦術によって、フィールドにおける時間的にも空間的にも余裕の無いプレーが要求され、素早い判断力と強靱な身体による試合が展開されていく段階である。

第 5 段階は、現在進行しつつあるサッカーで、攻撃を展開する中で守備の組織を整えていくという「攻撃と守備の一体化」に向かう段階と位置づけることが出来る。以下、この 4 段階と 5 段階は一項の中で論じ、4 項に分けて叙述していく。

第 2 節 初期の戦法

サッカーが競技として自立する以前にも、サッカーの原初形態につながる民俗フットボールは様々な地域の村や町で行われていた。この民俗フットボールの誕生過程を紐解いていくとハイナー・ギルマイスター (1993) が『テニスの文化史』の中で定義するところの内 (ホーム) と外 (アウェイ) という概

念に合う。元々、自陣を守ることを意味した（守備）としてのホームと敵陣を自陣の領地とすることを意図したアウェイとしての（攻撃）の区別は、中世の戦闘行為にその源流があるという。このような民俗フットボールの源流の中に、サッカーという競技の根本原理が見えてくる。加えて、内と外という概念は単に攻撃や守備に置き換えられるものではなく、「村」対「村」というような自己のチームと相手のチームの空間を巡る攻防の全体がサッカーを意味することの重要性を示している。なぜなら、民俗フットボールは必ずしも 11 人対 11 人というような同数で行われていたのではなく、不公平な人数バランスであっても村全体の総力を費やして対戦されるのが慣習であった。つまり、「村全体」と「村全体」がいかにして総力を発揮し得るのか、そのための最善の工夫が問われた空間を巡る争奪ゲームであった。このことは、第 2 章で述べたように、Lebed が個々人や個々の技術に分節してサッカーを捉えるよりも、異なる個が様々な条件下の中で自己組織化することにより戦術が変化するコンプレックスシステムであると述べていることと関連していよう。そして、本章ではこのようなシステムの更新過程としてサッカーの歴史的発展過程をみることによって、サッカーがチームとして戦術的に如何なる発展を遂げていくのかが、サッカーの進化過程であることを立証したいと考える。その際、サッカーとしての初期の戦法の確立期をフットボール協会である FA の設立期とし、初期のサッカーの高度化に多大な影響を与えたイギリスを中心に概観することになる。

2-1. ロンドン近郊におけるサッカーの発展

先にも述べた通り、1850 年以前から行われていたサッカーの原初形態につながる民俗フットボールは、各地で様々な形式で行われていた。しかし、この時期には明文化された統一ルールは存在せず、地域ごとに違ったルールで、プレーされていた。そのため、対外試合を行うには、両チームの主将による話し合い等によって、ルールの擦り合わせを行うことが必要であった。このようなことから、ロンドン近郊では、パブリックスクールの学生を中心に統一ルールを作成しようとする動きが生じてくる。そして、1863 年に FA（Football Association）が設立され、ルールが明文化されたというのが極めてオーソドックスなサッカー誕生の経緯である（表 3-1）。

しかし、当時のルールにおいては、手の使用の禁止が明示されておらず、コートの大きさも現在よりも大きく、オフサイド・ルールも「ボールより前に出てはいけない」というもので、攻撃に対する規制が強く、今日的な「サッカーらしい」とは相容れない条項も含まれていた。そのため、1866 年には攻撃者の自由度を高めるため、「オフサイド・ルール」は自陣ゴールから数えて 3 人目の選手のラインがオフサイド・ラインとなるように改正された。しかし、このような攻撃者のプレーの自由度を高めるルール改正が行われたにもかかわらず、1860 年代におけるロンドンではなおも「ドリブルゲーム」が主流であった²⁾。その理由についてジョナサン（2010）は、「目標に向かって直接突進する以外のことは男らしくないと確信しているイングランド人の考え」が影響しているとし、ボールを持ったら男らしく、ドリブルで相手ゴールに向かっていくという精神の下、ゲームが行われていたとしている³⁾。さらに、前方の味方へのパスが容認された 3 人制オフサイドにルールが改正された後も、「ドリブルゲームで育ってきたものにとっては、大きな違いはなかったようだ」とし、ドリブル中心のサッカーがロンドン近郊で行われていたことが確証づけられている⁴⁾。当時の FA の事務局長であるチャールズ・オルコックも、この当時のサッカーにおける有効な技術がドリブルであると考えていた⁵⁾。また、Harvey（2005）は 1883 年にオックスフォード大学によって、当時におけるモダンな戦術（ショートパス戦法あるいはロ

ングパス戦法) がロンドンに導入されていったことを報告している。このように、1850 年から 1883 年までのロンドンでは、「ドリブル中心」のゲームが展開されていたと考えられる。

表 3-1 1863 年の FA のルール (多和ほか⁶⁾ を参考に筆者が作成)

条	ルールの内容
1	グラウンドの長さは、最大を200ヤード(約180m)とし、幅は最大を100ヤード(約90m)とする。 グラウンドの大きさは旗を立てて標示する。 ゴールは8ヤード(約7m)の間隔に直立させた2本のポストで、ポストを横切るテープもバーも使用しない。
2	トスの勝者はゴールを選択する。 ゲームの開始は、トスに負けた側がグラウンドの中央から行うブレースキックによって始める。 他のサイド、ボールがキックオフされるまで、ボールから10ヤード(約9m)以内に接近してはならない。
3	得点の後には、ゴールを代え(サイドを代え)、失点した側がキックオフを行う。
4	得点は、ボールが両ゴールポストの間またはその延長上の空間(どのように高くとも)を通過したら認められる。 ただし、手で投げられたり、運んだ場合は得点にならない(注、蹴り入れたときのみ認められる)
5	ボールがタッチに出た場合には、ボールに最初に触れたプレーヤーが、ボールがグラウンドを超えた所のバウンダリーライン上から、バウンダリーラインと直角にグラウンドに投げ入れる。 投げ入れたボールが、グラウンドにふれるまでは、インプレーにならない。(注、投げ方はクリケットのように、片手で頭上を越して投げる)
6	ある、プレーヤーがボールを蹴ったとき、ボールよりも相手のゴールラインに近い位置にいる味方プレーヤーは、プレーに参加してはいけない。すなわち、相手側のプレーヤーがそのボールをプレーするまでは、ボールにふれたり、相手側がボールにプレーしようとするのを妨げてはいけない。 ただし、ボールが味方のゴールライン後方から蹴られる場合は、前項のルールに関わりなく、どのプレーヤーでもプレーできる。 (注、これがオフサイドルールの原形であって、このルールでは、ボールの前方でプレーは不可能となる)
7	ボールがゴールラインの後方に出た場合、そのゴールを守る側のプレーヤーが、出たボールを最初に押さえた場合には、ボールを押さえた地点に対向したゴールライン上からフリーキックを行う権利が与えられる。 もしも、攻撃側のプレーヤーが、出たボールを最初に押さえた場合には、押さえた地点に対向するゴールラインから15ヤード(約13.5m)離れた地点にボールを置いて、ゴールに向かってフリーキックを行う権利が与えられる。この場合、相手側はキックが行われるまで、ゴールラインの後方に立たなければならない。(注、フリーキックとは、相手の妨害なしにボールを蹴る権利をさすことば。)
8	ある、プレーヤーがフェアチャッチをした場合、ただちに踵で地面にマークすれば、フリーキックの権利が与えられる。このフリーキックを行うために、キッカーは好きなだけ退がることできる。この場合相手側は、キックがなされるまでマークを越えて前進することはできない。
9	ボールを手を持って運ぶことは禁止される。
10	トリッピングをすること、ハッキングをすること、手で相手をつかまえたり押したりすることは禁止される。
11	ボールを他のプレーヤーに投げたり、パスしたりすることは禁止される
12	いかなる理由にもせよ、インプレーの間に、グラウンド上のボールに手で触れることは禁止される。
13	プレーヤーが、フェアチャッチをするか、または最初のバウンドのボールをチャッチしたときは、ボールを投げててもよいし、他のプレーヤーにパスをしてもよい。
14	プレーヤーは、靴の裏または踵に、突き出した釘、鉄の板、あるいはガタバチャーとよぶ弾力のないゴムの一種をつけることはできない

2-2. イングランド北部におけるサッカー文化

これに対し、同時期のイングランド北部のシェフィールド周辺では、シェフィールド FC⁷⁾ を中心にロンドンとは異なる方法でサッカーが行われていた。ジョナサン (2010) は、シェフィールドの選手たちがヘディングの練習をしていたと述べている⁸⁾。ヘディングの練習とは、高く浮いたボールを処理するために必要なものである。しかし、ドリブル中心のサッカーでは高くボールが浮きにくいゲーム展開になると推察できる。そのため、シェフィールド周辺で行われていたサッカーには「パスを出す文化はなかったかもしれないが、ロングパスを蹴ってラインをクリアする」といったキックを中心としたゲームが展開されていた可能性がある⁹⁾。このことは、ロンドンと同時期にキッキングサッカーが展開されていた可能性も示している。また、Mason (1980) は、パスサッカーのパイオニアとして、シェフィールド FC とクイーンズ・パーク・クラブを位置づけており¹⁰⁾、イギリス北部では「パスサッカー」が展開されていた可能性があると考えられる¹¹⁾。また、Harvey (2005) は、FA が 3 人制オフサイドを導入した際にも、シェフィールドはその影響を受けなかったとし、その理由としてドリブルよりもパスゲームが発展していたことを挙げている¹²⁾。すなわち、シェフィールド地域では「キックアンドラッシュ」や「ロングパス」を用いた「パス中心」のゲームが、行われていた可能性がある。

さらに、同時期のスコットランドでは、クイーンズ・パーク・クラブが 1870 年に FA 加盟する時には、すでにパスがドリブルよりも優れていると認識されており、パスというアイディアを持っていたとされている¹³⁾。さらに、クイーンズ・パーク・クラブが初期に導入したオフサイド・ルールは、「選手が奥から二番目の選手を越え、かつピッチの最後の十五ヤード内にいるときはオフサイドになる」というも

のであり、ルール上においてもパスが可能な設定を示している¹⁴⁾。そのため、スコットランドでもパスサッカーが行われていた可能性が高い。このパスサッカーについて、Murray(1996) は、スコットランドのサッカーは、ショートパスを交換し、グラウンド上にあるボールをキープするものであったとしている¹⁵⁾。また、Harvey (2005) も、グラスゴーのクラブチームであるクイーンズ・パークがショートパスを用いていたことを報告している¹⁶⁾。このように、同時期のスコットランドでは、「ショートパス」を中心としたサッカーが展開されていた多くの証拠が提示されている。

2-3. FA カップの創設と地域クラブの参入

このように、1850 年代から 1860 年代におけるサッカーは、ロンドン、シェフィールド、スコットランドといった地域によって独自の戦法が存在していたが、1871 年に創設された FA カップへイングランド全土から地域のクラブが参入することにより、次第に戦法が洗練化されていく。

エイゼンバルク他『フットボールの歴史』(2004) によると、FA カップに参加するためには、FA に所属することが必要であり、1871-1872 シーズンは 15、1878-1879 シーズンには 43 クラブ、1883-1884 シーズンには 100 クラブが参加する大会になり、1879 年には FA カップがイギリス全体にとって重要な大会として位置づけられるようになった¹⁷⁾。

また、表 3-2 から、FA カップ開催当初はロンドン近郊のクラブが優勝していたが、1883 年を境に優勝チームの出身地域がロンドン以外にも広がったことがわかる。このような変化から、ジョナサン(2010) はロンドン近郊を中心としたドリブルゲームが 1883 年に終焉を迎えたとしている。1883 年の試合では、逆サイドに弧を描くロングパスを送るブラックバーン・オリムピック（イングランド北部のチーム）の見慣れない戦法に対し、イートンニアンズ（ロンドン、イートン校の卒業生チーム）が対応できず敗戦し、大会史上初めて優勝杯がイギリス北部に持ち帰えられたと報告している¹⁸⁾。加えて、Mason (1980) は、1880 年代中盤にはイギリスにおいてパスサッカーが中心となったと述べているように¹⁹⁾、1880 年代前半を境にサッカーの試合において「パス」の優位性が広く認識されるようになったと考えられる。

表3-2 FA カップの 1872 年から 1890 年までの優勝チームと出身地域
(FA の資料²⁰⁾、Mason(1980)を参考に筆者が作成)

大会	対戦		スコア	日時
	優勝	準優勝		
1	Wanderers	Royal Engineers	1 - 0	16/03/1872
2	Wanderers	Oxford University	2 - 0	29/03/1873
3	Oxford University	Royal Engineers	2 - 0	14/03/1874
4	Royal Engineers	Old Etonians	1 - 1	13/03/1875
再試合	Royal Engineers	Old Etonians	2 - 0	16/03/1875
5	Wanderers	Old Etonians	1 - 1	11/03/1876
再試合	Wanderers	Old Etonians	3 - 0	18/03/1876
6	Wanderers	Oxford University	2 - 1	24/03/1877
7	Wanderers	Royal Engineers	3 - 1	23/03/1878
8	Old Etonians	Clapham Rovers	1 - 0	29/03/1879
9	Clapham Rovers	Oxford University	1 - 0	10/04/1880
10	Old Carthusians	Old Etonians	3 - 0	09/04/1881
11	Old Etonians	Blackburn Rovers	1 - 0	25/03/1882
12	Blackburn Olympic	Old Etonians	2 - 1	31/03/1883
13	Blackburn Rovers	Queen's Park (Glasgow)	2 - 1	29/03/1884
14	Blackburn Rovers	Queen's Park (Glasgow)	2 - 0	04/04/1885
再試合	Blackburn Rovers	West Bromwich Albion	0 - 0	03/04/1886
15	Blackburn Rovers	West Bromwich Albion	2 - 0	10/04/1886
16	West Bromwich Albion	Preston North End	2 - 1	24/03/1888
17	Preston North End	Wolverhampton Wanderers	3 - 0	30/03/1889
18	Blackburn Rovers	Sheffield Wednesday	6 - 1	29/03/1890

注) 優勝及び準優勝チームの出身地域

南部：Wanderers、Royal Engineers、Old Etonians、Oxford University、Clapham Rovers、Old Carthusians

中部：West Bromwich Albion、Wolverhampton Wanderers

北部：Sheffield Wednesday、Preston North End、Blackburn Olympic、Blackburn Rovers

スコットランド：Queen's Park (Glasgow)

2-4. 初期戦法の発展が意味するもの

このように、1850 年代から 1880 年代までの初期のサッカーは、ロンドンの「ドリブル中心のサッカー」、シェフィールドの「キッキングサッカー」、スコットランドにおける「ショートパスサッカー」というように地域によって多様な戦法であった。そのため、従来説明されてきたようにサッカーはドリブル戦法からキックアンドラッシュ戦法へ、さらにロングパス戦法からショートパス戦法へ発展したという段階的な発展説を修正する必要がある。むしろ、初期の戦法はルールの違いや地域性により多様な形態で存在し、これらの戦法が試合（FA カップなど）を通じて試され、「パスサッカー」に集約されていたと考える方が現実的であり、これらの戦法は、同時並行的発展であったと考えられる。

このことは、サッカーというスポーツの基本となる技術・戦術が多様な実践的試みの中で生み出されたことを示しており、サッカーの試合における戦い方の基本形態に集約されたことを示している。すなわち多様な地域独自の戦法が、ドリブルという技術とその戦術的使用によって得点に結び付けるドリブル型、ロングボールを後方から前方へ蹴る技術とそれを走り込んでシュートに結びつける逆襲型、あるいはサイドから中央の味方選手へセンタリングを送るサイド型、パスを媒介としたコンビネーションプレーによって局面を開くパス型といったサッカーの基本となる戦法の土台になったと言うことである。

さらに、これらの戦法において中心的な役割を担うと考えられるキック、トラップ、ドリブルといっ

た技術も、戦法や戦術とのかかわりで身に付けることによって、試合に生きたものになることを示している。

このように、多様な戦法の交換の中で初期サッカーは、「パス」をどのように使うのが課題となり、そのシステムの構築の必要性が促されていったと考えられる。

第3節 攻守分業化

3-1. システムの登場

「パス」を重視する戦術が、次第に優位性を持ってくる中で登場するのが、「ピラミッドシステム (2-3-5 システム)」である (図3-1)。

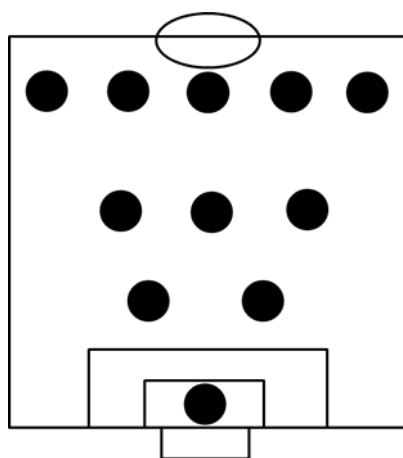


図3-1 ピラミッドシステム

このシステムでは、当初は一直線に並んでいた「フォワードの5人がW字形に位置し、その後ろに3名のハーフバック、ペナルティーエリア近くの左右に位置した2名のバック、その後ろにゴールキーパーという配置のピラミッド形の布陣」が特徴であり、「フォワード同士のパス、フォワードバック間のパスが可能となりバランスのとれた攻撃・守備」が目指されていた²¹⁾。実際の試合場面では、「5名のフォワードにセンターハーフが加わって6名で攻め入ること」、「相手フォワードを3名のハーフバックがマークし、2名のフルバックはペナルティーエリア内に待っていてゴール前を固めている」ことがしばしばであり、攻撃と守備が分業化されている²²⁾。このピラミッド型システムにおいては、「カバーリングで守備を堅固」にしていることから、カバーリング戦術がグループ戦術として取り入れられ、これが基礎となり『ゾーンディフェンス』の基本である分担地域防御を生み出し、近代サッカーに影響を与えたと考えられている²³⁾。ゾーンディフェンスの完成度が高まるにつれ、得点が減少していったことから、多和 (1974) は、当時のサッカーは「攻撃力よりも守備力が優っていた」と述べている²⁴⁾。

こうしたピラミッドシステムの完成により、得点率が減少すると、1925年には、攻撃側に配慮したオフサイド・ルールの改正がなされ、現行のルールと同様に自陣ゴールから数えて2人目の選手のラインがオフサイド・ラインとなる2人制になった。オフサイド・ルールの改正により、得点の機会をより多く生み出すことになったが、その一方で、ディフェンスはこれまでのように2人でゴールを守ることが困難になった。そこで、アーセナルの監督ハーバート・チャップマンは、従来の「2-3-5 システム」の3

の中央の選手（センターハーフ）をディフェンスに下げ、3バックシステムの「W・Mシステム」を誕生させた（図3-2）。

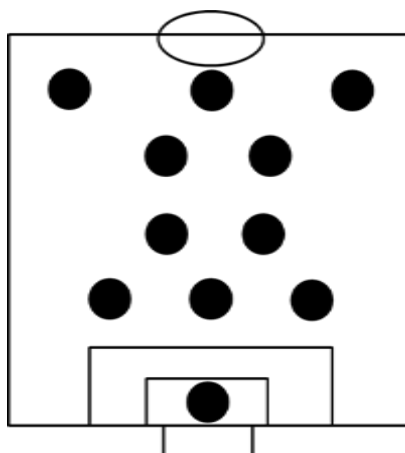


図3-2 W・Mシステム

この「W・Mシステム」は、キーパーから見て、W字型のポジションの5人で守備をし、M字型の前線の5人で攻撃を展開するという引き続き「攻守分業制」のシステムであったが、特徴であったのは、「守備」局面において、守備者が行うべき役割が明確にされ、攻撃者5人対守備者5人の数的同数を「マンツーマンディフェンス」を用いて守備戦術を構築した点である。これにより、攻撃者は守備者からプレッシャーがないフリーな状態で、ボールを味方から受けることが困難になり、攻撃を展開しにくくなったと考えられる。

また、この時期にオーストリアでは、カール・ラッパンが「W・Mシステム」をベースにした「ボルト・システム」を生み出している。この「ボルト・システム」が生まれてきた背景には、当時（1938）ラッパンが指揮していたチームがセミプロであり、「完全なプロチームには体力面でかなわないという事実を埋め合わせるため」に考案したシステムであるとされている²⁵⁾。そのシステムの特徴は、「ウイングハーフの二人が下がってフルバックの外側に位置をとる」事により、「結果的にフルバックの二人はセンターバック」とすることである²⁶⁾。このセンターバックとなったフルバックの選手は、横に並びフラットなポジショニングをとるが、ボールの位置に応じて、カバーリングを行い、理論上は、常に予備の選手が一人いるというシステムであった。この予備の選手は「ヴェレール」と名のついたポジションで、のちにリベロと呼ばれる守備を中心としながらもチャンスがあれば攻撃に参加する自由性の高いポジションであった。このシステムでは、「スウィーピングバック」の役割を「前方のディフェンスラインを抜けて攻め込んでくる相手に対し、いつでもアタックできる体勢を整える」ことと、状況に応じて「前で相手に抜かれたバックが後方に下がるのを待ってタックルに入ったりしてゴール前を固く守る」事であった²⁷⁾。また、多和（1974）は「ボルト・システム」が、「インサイドフォワードの1名が下がって相手のインサイドフォワードをマークすることによって、最終守備ラインの後方にスウィーピングバックを配置することができた」とし、「守備にあたってフォワードがはっきりしたマークの任務を負うようになった最初であろう」と述べ、フォワードに守備の任務が課される初めての守備のシステムであったと指摘している²⁸⁾。また多和（1974）は、攻撃において4名のフォワードだけではなく、「中

盤を受け持つインサイドフォワード、センターハーフはもちろん、スウィーピングバックを残してバック陣全員がフォローアップし、厚みのある攻撃を試みる」とし、攻撃においても前段階より、プレーに参加する人数が増えていることがうかがえると述べている²⁹⁾。

このような守備を重視したシステムや「マンツーマンディフェンス」を崩すためには、「ポジションチェンジ」を行い、相手守備者を混乱させることが必要である。これを実際に行ったのが、「M・M システム」を用いたハンガリー代表であった。当時のハンガリー代表は「マジック・マジヤール」という愛称で呼ばれ、4年間で1敗しかしなかったという程の強さを誇っていた。そのシステムの特徴は、攻撃ポジションの選手による「ポジションチェンジ」戦術である³⁰⁾。具体的には、「センターフォワードが後方にさがり、代わりに2名のインサイドハーフがトップに立ち、相手守備の中心であるセンターバックを迷わせ、同時にハーフバックのポジショニングのとり方にも困難を与えようとする」ものであった³¹⁾。この「ポジションチェンジ」戦術は、攻撃選手には複数のポジションでプレーすることができる技術・戦術の多様化を要求する。このポジションチェンジ戦術における技術・戦術の多様化に攻撃の選手が対応し実行できることによって、「マンツーマンディフェンス」を行う守備者は、いつもと違うポジションでのプレーが要求される。これによって、担当ポジションのプレーに特化している守備者が、通常とは違う役割をこなさなければならなくなり、ポジションチェンジ戦術に適応できる攻撃側に優位性のある状況を作り出していた。このような、攻撃選手の技術・戦術の多様化は、後に攻撃選手だけではなく、守備選手にも求められるようになっていく。

3-2. システムの誕生がもたらしたもの

以上のように、パスを中心とするゲームの発展は、ゲームにおけるプレーヤーの役割を攻撃と守備に明確に区別するシステムをもたらした。これ以前の初期サッカーでは、試合の進め方であるチーム全体の戦法に特徴づけられるように、ほとんどのプレーヤーの意識が攻撃に向けられていたといえる。それが、パスを中心としたサッカーの発展に伴い、攻撃が多彩になり、それに対する守備の対応が広がり、守備に対する意識がより高まったといえる。こうして、各プレーヤーは攻撃と守備に分かれ、それぞれのポジションにおいてどのようにプレーすることが望ましいのかが問われ、それぞれの専門性を高めることになる。

さらに、W・Mシステムにおけるウイングの選手からのサイド攻撃やボルト・システムのような守備に重点を置きながらの逆襲型の攻撃、M・Mシステムのようにポジションチェンジをしながらドリブル突破やコンビネーションプレーを繰り出す攻撃などが示すように、前段階で示されたサッカーの戦法がパスとの関わりの中で質的に発展し、攻撃者同士や守備者同士、あるいは攻撃と守備のプレーヤー間の関係性や技術・戦術の多様性と向上がもたらされた。

さらに「W・Mシステム」によって「マンツーマンディフェンス」という守備のシステムが向上したことによって、「M・M システム」といった「ポジションチェンジ」という新たな攻撃戦術を持ったシステムが生み出されたように攻防の相互作用³²⁾によって、システムが発展と、その中で攻撃は特定のポジションだけが行うという専門的なプレーとなり、攻撃における複数のポジションに対応できる技術・戦術の多様化が求められるようになった。こうした変化は、次の段階への発展を準備するものであったといえよう。

第4節 全員攻撃・全員守備の誕生と発展

4-1. 中盤重視のシステムの誕生

ところで、ハンガリー代表のように「W・Mシステム」から「M・Mシステム」という変遷をたどったことに言及したが、南米ブラジルでは、独自の展開を見せた。それは、「W・Mシステム」から、変形型の「W・Mシステムダイアゴナル」へ発展し、最終的に攻守両面における役割を持つ中盤の選手が生まれる「4-2-4システム」へと発展した³³⁾。1940年代のブラジルリーグに所属するフラメンゴの監督であるフラヴィオ・コスタは、「W・Mをちょっといじって、彼がいうところの“ダイアゴナル”（対角線）を作った」とし、W・Mシステムの変形したシステムを構築したという³⁴⁾。このシステムは、W・Mシステムにおけるハーフバックとインサイドフォワードによって四角形型に形成され、攻撃と守備に役割を分担されているポジションをダイアゴナルにポジションを移動させることによって、攻撃と守備に参加する人数を増加し、両局面における数的優位を創ることを目指す中で生まれてきたシステムであるといえる。つまり、W・Mシステムが攻守の役割を分業化した状態で試合を進めていたのを、数的優位な状況を創り出すために、新たに攻守両面における役割を持つ中盤というポジションを確立していく契機を生み出したといえる。このシステムの特徴は、W・Mシステムの中盤の選手の配置を平行四辺形型に変形したことにより、右下がり型、左下がり型の2種類があったとされている。このシステムでは、「W・Mシステム」における中盤の選手の役割分担の細分化がなされたと考えられる。すなわち、平行四辺形の上側に位置する選手が主たる攻撃の役割を担い、中間に位置する選手が攻守におけるバランスをとる役割を担い、最後尾に位置する選手が主に守備の役割を担うということである。この役割分担の細分化は、後のシステムにおける中盤の選手の能力の枠組みにつながったと考えられる（図3-3）。

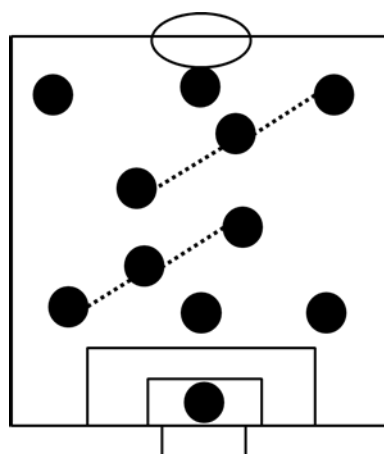


図3-3 W・Mシステムダイアゴナル

このように、役割分担を細分化する必要性が生じたのは、ブラジル人の即興的なプレー志向の強さに起因するものであった。それは、中盤の選手の役割の枠組みを大きくし、プレー選択の自由度を高めてしまうと、試合の状況に応じて、即興的にプレーすることに慣れている選手にとっては、その枠組みが意味をなさなくなることを意味している。こういったプレーは、華麗なコンビネーションや創造的な攻撃を可能にする反面、攻守における役割が曖昧でフィールド内における規律が崩れ、組織としてプレーすることを難しくするという側面も持ち合わせている。そのため、中盤の選手の役割を従来の「W・M

システム」よりも細分化し、明確にすることで、組織として試合でプレーしやすいようにする必要があり、このようなシステムの変更が行われたのではないかと考えられる。ブラジル固有の個性的なサッカーへの対応として生まれたシステムであったが、中盤の選手の役割を明確にした意味は大きいように思われる。

しかしながら、ブラジルは 1950 年の自国開催のワールドカップと 1954 年ワールドカップで敗退してしまう。このことは、個々の技術的に熟達したブラジル選手であっても、分業化され、数的に優位な状況を創り出すシステムの構築が無ければ、試合や大会において好成績が望めなくなったことを示している。そのため、どのようにして攻撃・守備において数的に優位な状況を創りだし、持ち前の技術や戦術を発揮していくのかというシステムの構築が必要であった。こうした中で、ダイアゴナル型を変形し、システムの志向性を明確にした「4-2-4 システム」が誕生した。「4-2-4 システム」の特徴は、従前のシステムが「攻守分業」でシステムを構成していたが、「4-2-4 システム」では数字の表記が示すように、攻守両局面に役割のある中盤というポジションが確立され、攻守両面において数的に優位を創り出すシステムを構築した点にあった。そのため、中盤の選手は、先に述べた「ダイアゴナルシステム」において示された中盤選手の攻撃的にプレーすること、攻守のバランスを取ること、守備的にプレーすることの全てをこなす必要があった。さらに、このシステムでは 1.中盤の選手の攻撃参加、2.サイドバックの攻撃参加の方法であるオーバーラップ等を用いた数的に優位な状況を生み出すサイド攻撃、3.ペレ³⁵⁾を代表とするブラジル人選手特有の個人技術の高さの三つを持って攻撃を展開していることも特徴の1つである。ブラジルでは、このような背景から 4 バックシステムが採用されていく。

他方、ヨーロッパでは、次第に 4 バックシステムが進化していく。

「4-2-4 システム」において、バックスが横に並ぶことは、守備の厚みがなくなり、突破力のある相手の対応が困難である。それゆえ、ゴール前をよりいっそう固めるために、「4 名のバックスの後方にもう 1 名のプレーヤーを配して二重に守備を構える」システムが誕生した³⁶⁾。この最後尾のバックスを、「ゴール前をきれいに掃除してしまう係と見なして『スウィーパーSweeper（掃除する人）』」と呼び、「スウィーパーシステム」が誕生した³⁷⁾。このシステムの誕生の背景について多和（1974）は、「1960 年代にヨーロッパで守備を固めるサッカーが重んじられ、守備に際してその局面での数的優位を重視する傾向が強くなるにつれ、ゴール前の守備についてもこの考え方がとられてスウィーパーシステムの採用となった」ことを挙げている³⁸⁾。

「スウィーパーシステムは守備の強化をもたらしたが、他方、攻撃力の低下を招いてしまったという反省」から「4-3-3 システム」が生まれた。このシステムは、「4 名のフルバックラインと 3 名のハーフ陣で守備を固め、攻撃にあたっては 3 名のフォワードとハーフ陣の 3 名が中心となり、ときにはフルバックがオーバーラップして最前線まで進出して攻撃に加わったりし、攻守にわたる強力なバランスのとれたシステム」であるとされている³⁹⁾。

このように「攻守のバランス」を模索していく中で、守備重視の考え方からイタリアでは「カテナチオ」と呼ばれるシステムが誕生している。「カテナチオ」の特徴は、「チーム全体を自陣に引かせて、敵を誘い出し、余っていた選手が攻撃に出るように仕向けて、カウンターアタックに無防備な状態」を意図的に作り出し、攻撃・守備を展開するシステムである⁴⁰⁾。「カテナチオ」の起源は、ジョナサン（2010）によると「カール・ラッパンの考案したシステムにあるとされている⁴¹⁾。しかしながら、ラッパンのシステムの短所は、センターハーフの負担が大きく、「中盤を敵に明け渡すことが多かった」

ことであった⁴²⁾。この課題は、自チームの「インサイドハーフが徐々に下がってセンターハーフと並んでプレーするようになった」ことや「フルバック二人（事実上のセンターバック）のうち一人がもう一人の後ろに下がり、オーソドックスなスーパー」になるというシステムの発展により解決された⁴³⁾。しかし、ラッパンが用いたシステムはあくまでも、戦力的な弱者が強者に勝つために使用される手段であった。この「カテナチオ」が、強豪によって用いられ主流になったのは、エレーラが率いた「ラ・グランデ・インテル」の時であるとジョナサン（2010）は指摘している⁴⁴⁾。エレーラのシステムの仕組みは、「中盤を1人減らしてディフェンスラインの後ろにスーパーを置き、レフトバックが自由に攻撃参加できるようにした」こと、攻撃の際は「猛スピードで縦に攻め上がり、三本以内のパスで相手ペナルティーエリアまで持ち込む」ことであった⁴⁵⁾。パスの方向についても縦に攻めているあいだにボールを奪われても問題ないが「横パスの途中で奪われたら、失点の代償を払うことになる」とし、縦に早い攻撃すなわちカウンターアタックを展開しようとしていたと理解できる⁴⁶⁾。この戦術を用いてインテルは、優れた成績を収めたが、ラッパンの時と同じように「中盤を制圧されてしまう」という問題は解決されていなかった⁴⁷⁾。

この問題は、守備専門の選手であったリベロの選手を攻守両面において「バランスの取れた選手」に変更し、守備以外の役割として「味方がボールを奪ったときにバックラインから前に出て中盤でプレーできる」ことを新たに位置づけたことにより改善された⁴⁸⁾。しかしながら、このシステムも欠点があった。このシステムは非対称のシステムであることに弱点があったとジョナサン（2010）は指摘し、「彼らの非対称なシステムがうまくいったのは、誰もが同じように非対称的なシステムだったからで、マークの分担もW・Mの場合と同じくらい具体的であった」ことを理由として挙げている⁴⁹⁾。そのため、相手に合わせてマークをずらしてしまうことで自己のシステムのバランスが崩れることが欠点であった。

一方、ソビエトではヴィクトル・マスロフが、ブラジルの4-2-4システムを参考に、4-2-4システムのウイングの選手を後ろに下げたフォーメーションである「4-4-2システム」を考案した⁵⁰⁾。そして、マスロフが採用した「4-4-2システム」の特徴は、プレーメーカー（司令塔）を採用するため、「ゾーン・マーキング」を採用したこと、「4バックの前に位置し、ソヴィエト・フットボール初の中盤に守備的ミッドフィルダー」を配置したことにある⁵¹⁾。このシステムの表記は、現代的にいうと「4-1-3-2」という中盤の形がダイヤモンド型のフォーメーションになる。そして、戦術的な特徴は、「4-2-4」システムを参考に「ゾーン・マーキング」と中盤の選手による「プレッシング」を導入したことである⁵²⁾。

また、南米においてもファン・カルロス・ロレンソが、アルゼンチン代表の監督に就任した際に1966年のワールドカップ期間中において、「その後アルゼンチンの標準的なフォーメーションとなる4-3-1-2を初めて実施した」とされている⁵³⁾。このシステムの中盤の選手の配置と役割については、「本質的に中盤はダイヤモンド型」の選手の配置であり、1人のミッドフィルダーの選手がダイヤモンドの先端で、プレーメーカーとなり、その横で「カリレーロ」と呼ばれる左右のミッドフィルダーが上下動を繰り返し行い、さらに、サイドバックの選手がオーバーラップを用いて前線に進出することにより攻撃の幅を確保するというシステムであった⁵⁴⁾。

このように様々なシステムが中盤に攻守両面における役割を持った選手を重要視する中で、サイドバックの攻撃参加やリベロの攻守両面での役割が求められていったように、攻守両面のオールラウンドな能力が次第に様々なポジションに波及していくが、1974年に「全員攻撃・全員守備」の完成形の1つの

到達点が出現する。それが、トータル・フットボールである。この用語は「1974年ワールドカップの代表チーム（オランダ）のチームパフォーマンスに反応して誕生」した用語であり、トータル・フットボールの父はリヌス・ミケルスである⁵⁵⁾。トータル・フットボールの特徴は、4-3-3のフォーメーションを用いた「全体規模のポジションチェンジ」、「プレッシング」、「積極的にオフサイドトラップをかけること」であった⁵⁶⁾。「ポジションチェンジ」は、「横の移動よりもむしろ縦の移動であったこと」が革新的であり、主に中盤と両サイドで行われていた⁵⁷⁾。そして、この「ポジションチェンジ」を可能にする、ディフェンスラインの押し上げが、攻撃中にボールを相手選手に奪われた時にも「プレッシング」を実施することを保証し、相手に正確なパスを出させないという守備の戦術も担っていた⁵⁸⁾。このような激しい動きを持続させることができた背景には、栄養面やスポーツ科学の発展による、選手自身の身体的な能力の向上があげられ、これがフットボールの発展に関係しているとジョナサン(2010)は指摘している⁵⁹⁾。

また、個人技術と戦術的補完性を重視したブラジルでは、システムよりも個人の能力を重視したチームが登場した。それは1970年にワールドカップを制したブラジル代表である。このチームは「最高の選手をピッチに放り出して、ただプレーするように指示するだけでこれほどの成功を収めるチームは、2度と現れないだろう」とジョナサン(2010)が指摘しているほど、個の力の高いチームであった⁶⁰⁾。この指摘からもわかるように、具体的な選手の配置や戦術については、「現代の言い方をすれば、おそらく4-2-3-1といえるだろう」が、「そのような細かい区別はなんの意味を持たなかった」とし、フォーメーションや戦術よりも選手の能力に依存していたと捉えることができる⁶¹⁾。そのため、戦術は「ピッチ上の選手が互いに申し分なく補完」できる「ポジショニング」にあると考えることができる⁶²⁾。このように、システムによって選手に役割を与えるというより、才能のある選手のクリエイティビティーと技術によって「全員攻撃・全員守備」を達成するという考えから1982年のブラジル代表は、「才能あふれるクリエイティブなミッドフィルダー」の能力を発揮させるため、「4-2-2-2」というフォーメーションを使用した⁶³⁾。このシステムは、サイドにいる選手が表記上サイドバックしかいないため、広がりには欠けているように捉えられるが、「このチームにおいてはボールを持っているときは非常に流動的かつ落ち着いているため、動くことにより広がりを作り出していた」とされ、「決して広く普及することのないシステムだった」といわれるように当時のブラジル代表選手の能力だからこそ、実現可能なシステムであった⁶⁴⁾。このように優秀な攻撃的選手、すなわち、プレーメーカー（マラドーナ⁶⁵⁾）をどのようにシステムに位置づけるかを検討することで生まれたのが、1986年にアルゼンチン代表が用いた3バックの3-5-2システムである⁶⁶⁾。その特徴は、当時の他のチームには純粋なウイングのポジションが欠如していたため、フルバックの必要性を見直したこと、フルバックがより攻撃的なポジションとして変化してきたことを受け、フルバックの選手をワイドなポジションのミッドフィルダーとしたことであった⁶⁷⁾。このようにして、特定の優秀な選手の能力を最大限に発揮できるようなシステムを考案していく過程が現れてくる。

4-2. 全員攻撃・全員守備に向かうシステム

以上のように、システムの進化の過程を通して、攻撃と守備の両局面に役割を持った中盤の選手が誕生する。これにより、攻撃と守備に関与する人数が増大する。つまり、前段階のW・Mシステムが、攻撃が5人、守備が5人であったのに対し、「4-2-4システム」では、前線の4人と中盤の選手2人の6

人、守備においても後方の4選手と中盤の選手2人の6人によって守備が固められている。このようにして、攻撃と守備の両局面において役割を担う中盤の選手が「4-2-4 システム」以降、「4-3-3 システム」、「4-4-2 システム」、「3-5-2 システム」といったように次第に中盤の選手が増加していく過程が見られる。これは、試合において選手が攻守両面でプレーすることの重要性が増大していることを示しているといえる。このような能力を持つ選手を重視することは、攻撃と守備をつなぐ局面である「攻守をつなぐ局面」の重要性が、サッカーにおいて新たに示されたと考えることができる。そのため、これは攻撃と守備の両局面を主とした従来のシステムから、「攻守をつなぐ局面」を取り入れた新たなシステムの構築がこの段階では求められたことを示している。

さらに、中盤の誕生は「カテナチオ」や「リベロ」の誕生が示すように、守備者に対しても守備を専門とするプレーだけではなく、攻撃への参加が求められた。また、フォワードの選手にも攻撃だけではなく、守備の選手の攻撃参加を補う役割も担わされていく。このように中盤の選手が増大することで、次第にディフェンスの選手とフォワードの選手に攻撃と守備の両局面における技術や戦術の習得が要請された。例えばそれは、攻撃においてサイドバックの選手がオーバーラップを用いてセンタリングを上げるなど、従来はウイングが担っていた役割をサイドバックの役割をこなしながらプレーすることや、守備においては攻撃の専門家であったフォワードを含め、ミッドフィルダー、ディフェンダーの三層によるチーム全体で守備を展開することである。そのため、前段階における攻撃と守備の技術・戦術の多様化は攻撃と守備に分断されていたが、この段階では攻撃と守備をつなぐオールラウンドプレーが選手に要求されるようになった。

また、サッカーにおける基本的な戦法も、サイド型の攻撃をサイドバックの選手が担うようになったことやプレーメーカーといった優れた個人の選手を効果的にシステム内に位置づける新たなドリブル型の構築やカテナチオのような逆襲型に見られるように質的发展を遂げている。

このように、攻撃・守備における数的優位の必要性から、攻守両面において役割を持った選手が登場し、それがやがてフィールド全体の選手へ波及していくシステム、「全員攻撃・全員守備」の構築へと発展していった。このような攻守両面における能力を持った選手が多数生み出されていく中で、選手全員が攻守において絶え間なくプレーすることができるようになり、攻撃と守備の両局面における質が高まった。

しかしながら、攻守に参加する人数の増加だけでは次第に困難が生じるようになった。その問題を解決するため、さらなる新たなシステムの構築が目指されるようになった。

第5節 攻撃と守備の一体化

5-1. 守備と攻撃の一体化

クラブチームやナショナルチームにおいて、すでに「全員攻撃・全員守備」という方向性からシステムが発展しつつあった。1980年代末はそれらを確証づける転換点となった。それはアリーゴ・サッキが1980年代末にACミランで実践し、成果を挙げた「ゾンプレス戦術」である。その方法は、相手チームを「ディフェンスラインとフォワードラインのあいだのスペース」押し込み、なおかつ「オフサイドトラップ」を仕掛けることにより、ディフェンスラインを高く保ち、相手にプレーするスペースと時間を与えずボールを奪い、そこから、攻撃を仕掛けるというものであった⁶⁸⁾。さらに、守備をしている時は、「ボール」、「スペース」、「対戦相手」、「チームメイト」を動きの基準とし、この4つの基

準から自己のポジションを決定していた⁶⁹⁾。また、プレッシングの種類についても主導権争いを目的とした「部分的なプレッシング」、ボールを奪うことに主眼を置いた「トータルプレッシング」、守備を立て直す時間を作る「フェイクプレッシング」の3つから「ゾーンプレス戦術」が成り立っている⁷⁰⁾。さらに、ディフェンスラインについては、「基本的には四人のディフェンダーが一行に並び、弧を描き、ボールがフィールド中央にある時だけフラット」な状態を作ることを試合中に絶えず行うことが必要であったとしている⁷¹⁾。また、攻撃時は、「ゾーンプレス」でボールを奪うため、相手・味方選手の距離が近くなり、時間と空間がない状況でプレーしなければならなかった。そのため、ボールを奪ってから攻撃の準備をすることは時間がかかりすぎてしまうため、守備をしながら攻撃の準備をする必要性があったと考えられる。このように、1980年代末からのサッカーは、相手選手からボールを奪った後に攻撃のことを考えるのではなく、攻撃を優位に進めるために相手陣地でチームとして意図的にプレッシングを仕掛け、相手選手からボールを奪い、ショートカウンターを仕掛けるといった守備と攻撃を同時に考えるという「守備と攻撃の一体化」の段階に入っていく。さらにこうした傾向に拍車をかけるように1993年にゴールキーパーへのバックパスが禁止され、過度な守備的なプレーや時間稼ぎが制限されるようになり、さらに後方からのチャージングの規制の強化といった守備面に関するルールの変更がなされることで、攻撃が優位になるようになった。これにより、サッカーのプレースタイルはより高速化の道へとシフトしていき、2002年のワールドカップまではボールを奪ってから15秒以内の勝負と呼ばれるほど攻撃時間が短縮化されていった。また、この年代から、「ワントップシステム」といったフォワードのプレーヤーが1人のシステムも登場するようになっていく(図3-4)。

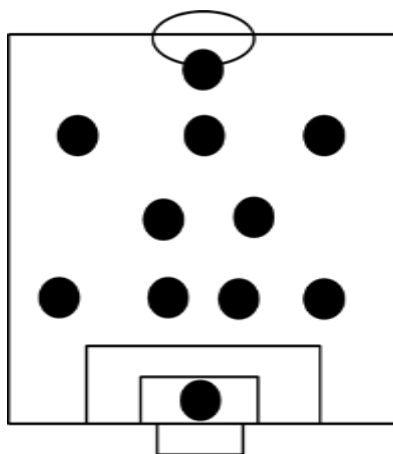


図3-4 ワントップシステム

しかし、このような傾向にも変化の兆しが現れてくる。それは、2006年ドイツワールドカップである。この大会では、2002年にトレンドになった「ボールを奪ってから15秒以内の勝負」が、守備方法の変化によって封じられるようになった。具体的には攻撃のスピードを遅らせ、守備側は自陣にリトリートし、ミッドフィールダーとディフェンスによる守備のブロックを形成することで守備を強固にする新たな方法であった。これによって、攻撃は強固な守備組織をコンビネーションあるいは個人のドリブル突破によって打開する方法をとらなければならなくなった。そのため、2006年には、新たに攻撃における「モビリティ」の重要性が問われるようになった。しかし、この大会では新たな攻撃方法が確立したとは言

えず、強固な守備が優位に立っていた。EURO2008において優勝したスペイン代表によって、はじめて強固な守備に対抗できる新たな戦術的が提示された。それは、ボールポゼッション中に守備の組織を整えるという「攻撃と守備の一体化」であった。これは換言すれば「切り替えの概念の進化」ともいえる⁷²⁾。この大会で、優勝したスペイン代表は「自分たちでボールと人が動く中で相手の隙を意図的につくり出し、得点に結びつける力」、「ボールを失ってから前線からのプレス」、「時間帯によって、守備組織を自在にコントロールできていた」⁷³⁾。この傾向がさらに強まるのが、2010年南アフリカで開催されたワールドカップである。この大会において上位に進出したチームの特徴は、「攻撃をしながら次の守備への備えをしている」、「守備をしながらすでに次の攻撃への準備をしている」ことであった⁷⁴⁾。そして、2012年ウクライナとポーランドで共同開催されたEURO2012でもこの傾向が持続されていたと報告されている。特に優勝したスペイン代表の特徴は、流動性の高い攻撃の中で「エリア」と「ゾーン」から規定される異なる役割と責任を果たすことが上位進出にとって重要であると考えていた⁷⁵⁾。加えて、サイドからのセンタリングによるサイド攻撃も現代サッカーにおいて有効な方法であることも報告されている⁷⁶⁾。このように現代のサッカーではボールを保持することによって主導権を握りながら、守備の組織を整え、得点を奪うといった「攻守一体型」となったサッカーが展開されるようになった。

5-2. 現代サッカーシステムとしての攻守一体型

こうして、「ゾーンプレス戦術」の誕生により、敵味方の両方のディフェンスである最終ラインが上がり、フィールドをコンパクトに使うサッカーへと変化する。これに伴い、プレーエリアが極度に圧縮され、時間的・空間的余裕のないプレーが選手には要求されるようになる。そのため、守備でボールを奪ってから攻撃へと展開する際、攻撃に転じる前に相手選手からプレッシャーを受けてしまうといった、従来存在した攻守の時間差をどのように短縮させるかが課題となった。その解決方法として、守備を展開する中で攻撃者は次の攻撃を準備するポジショニングをとり続けるといった「守備と攻撃の一体化」という新たな攻守の関係が創造されるようになった。すなわち、攻撃と守備の局面を交替するものとして捉えるのではなく、一体化しているものとして捉え、守備の戦術と攻撃の戦術を結び付けることを重視するシステムの構築が必要とされるようになった。

このようにサッカーにおけるプレーの高速化が進む中で、次第に守備の方法が変化し、攻撃の速度を緩め、自陣で守備を固めるといった「守備ブロックの形成」により、スピードを落とした状態で相手の守備を崩すことが攻撃に求められるようになった。この解決方法として、新たに出てくるのがパスを回し攻撃を展開する中で守備を組織するといった「攻守一体型」のサッカーである。これは、従来の攻守における技術や戦術の考え方の転換を生んだといえる。具体的には、パスの意味が変化した。これ以前にパスに付与されていた役割は、相手守備の隙を創り、局面を開くといった攻撃に関する役割であったが、ここでは、守備のシステムを整えるために連続してパスを回し、時間を創出するというように、攻守両局面における役割をパスに付与している。すなわち、攻撃・守備の技術や戦術は、局面を限定して使用するのではなく、両方の局面において使用することが求められることを示している。そのため、ドリブルやキックなどの攻撃の技術や戦術を攻撃面に限定して捉えるのではなく、各技術や戦術が攻撃と守備において、それぞれどのような役割を担った存在なのかを十分に理解した上でシステムに位置づけることが重要になる。

さらに、攻撃・守備の両方をプレーすることは当然とされる上に、「攻守一体型」ではポジションニングが流動的であるため、様々な「エリア」や「場所」から規定される全てのプレーをこなさなければならず、前段階の攻守におけるプレーの多様化に「エリア」や「場所」といったフィールドからの要求も含めた技術や戦術を発揮することが求められるようになったといえる。したがって、それに対応できる体力の向上も要求される。

また、サイド型によるセンタリング攻撃の有効性や逆襲型におけるゾーンプレスとショートカウンターの一体化、組織化された守備が展開されるため、時間的・空間的余裕がない中で個人の力で守備を崩す方法といったドリブル型、パスを回す中で守備を構築するボールポゼッションをシステム化するパス型といった戦法の質的な発展も生まれる。

第6節 小括

以上サッカーの戦法・システムの歴史的発展過程を検討した結果をまとめると、次のように整理できる。まず、1850年代から1925年までの初期サッカーの段階では、多様な戦法が地域毎に存在し、各地域でのサッカーがFAに集約される中で「パス」を中心とするサッカーが優位性を発揮するようになる。ついで、1925年のオフサイド・ルールの改正も相まって、攻守の役割を明確にする「攻守分業制」のシステムが構築される段階に至る。そしてさらに、この「攻守分業制」が進んでいくと次第にこれを崩そうとする新たなシステムを構築する必要性が高まり、攻守両面において役割をもつ中盤のポジションがシステム内に確立され、それがフィールドの選手全体へ波及していく「全員攻撃・全員守備」の萌芽が1950年に生まれ熟成されていく。そして第四段階として、1980年代末に「ゾーンプレス戦術」を導入されたことにより、両チーム間が30m内に収まる時間的・空間的余裕の無い戦いが展開される「守備と攻撃の一体化」が生まれ、「15秒以内の勝負」という高速化した戦いが展開される。このような傾向が続く中で、第五段階として、2006年のワールドカップが転機となり、2008年のEUROにおいて開発された新たなシステムである「攻守の一体化」する現代サッカーのシステムが誕生し、今もなお進化し続けている。これらを示したのが図3-5である。

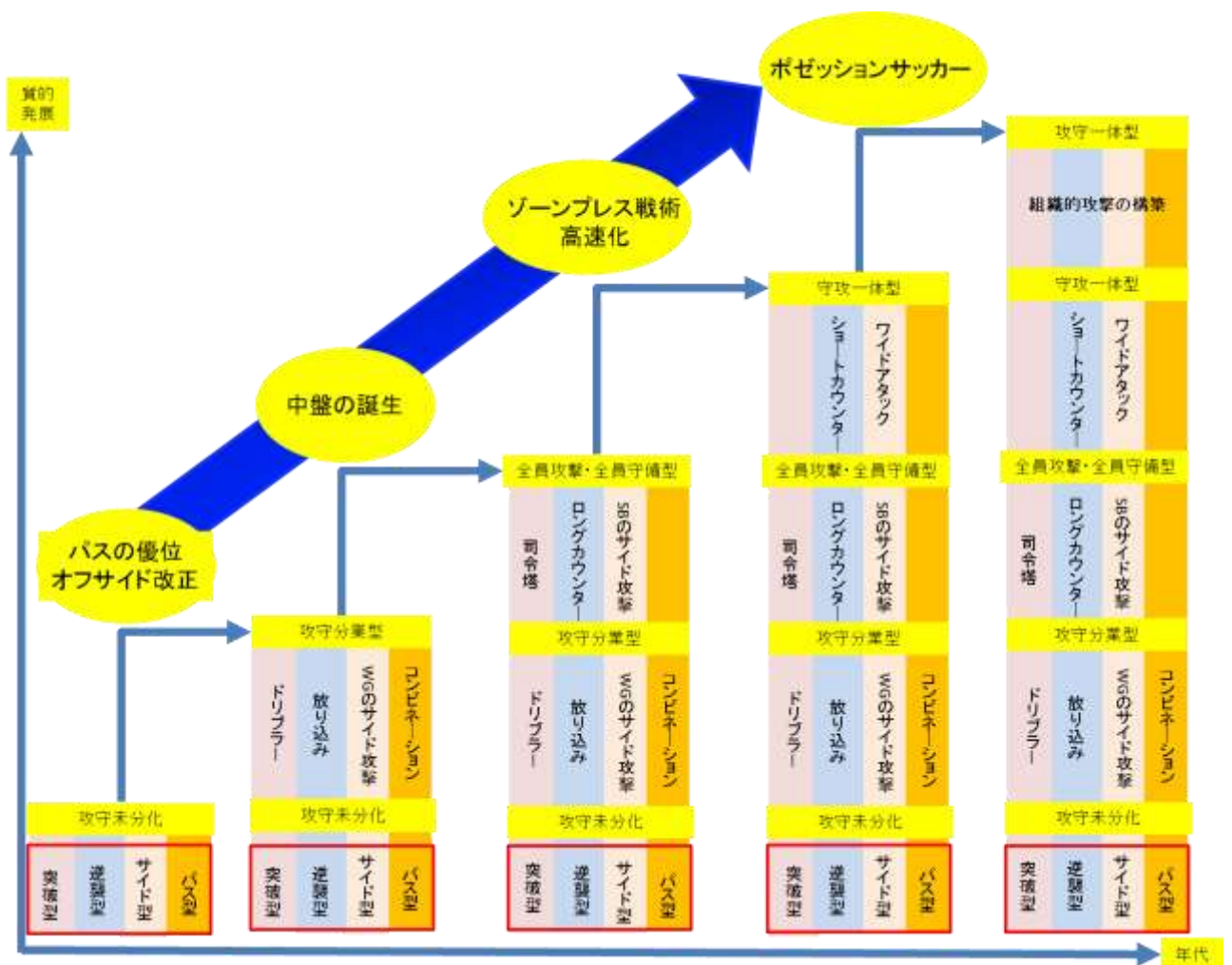


図3-5 サッカーの歴史的発展からみた戦法・システムの質的変化

各々の発展段階は、次のようなシステムが重視されていた。

- 1) 初期サッカーにおける主要な戦法は、その後のサッカーの基礎的な戦法や戦術となっており、それらの多様な組み合わせによって新たな戦法・戦術の開発に生かされており、サッカーの基本戦法・戦術と位置づけることができる。
- 2) システムが生まれる第二段階では、攻守の役割を明確にし、システムという全体の共通目標の共有によってプレーヤー間の連携（関係性）が意図された。その中で個々のプレーヤーの技能的能力が高まってきたことが示された。したがって、攻守の専門性と両者の関係性（連携）を理解することがサッカーの習熟にとって不可欠である。
- 3) さらに現代サッカーに接近するためには、第三段階以降に示される攻守にわたる技術・戦術・戦法がフィールドプレーヤーすべてに求められ、その実戦を可能にする体力を含めてオールラウンドな能力が必要になっている。
- 4) サッカーの歴史的発展過程において、新たなシステムやチーム戦術が創出される過程では体系化されたレギュレーションを持ったコンプレックスシステムが新たなシステムやチーム戦術に克服されていく過程になっている。

このような戦法及びシステムの歴史的発展過程が示す各段階の意味は、技術や戦術内容を構築するこ

とが、サッカーの課題であることを示している。つまり、技術・戦術構造を抜きに「サッカーで何を教えるのか」ということは成立しないのであり、本研究が目的とするサッカーの教育内容を規定する上で、歴史的発展過程から明らかにされた技術・戦術構造を無視することはできないということになる。

注・引用文献

- 1) A. Harvey, “‘An Epoch in the Annals of National Sport’: Football in Sheffield and Creation of Modern Soccer and Rugby”, *The International Journal of The History of Sport*, 2001, pp. 53-87 ; M. Taylor(池田恵子訳)「Eton versus Sheffield : Revisiting the Debate on the Origins of Association Football」『体育史研究』29、2012、pp.41-53。
- 2) ジョナサン・ウィルソン（野間けい子訳）『サッカー戦術の歴史- 2-3-5 から 4-6-0 へ-』筑摩書房、2010、21 頁。
- 3) 同上、23 頁。
- 4) 同上、24 頁。
- 5) A. Harvey, *Football: The First Hundred Years The Untold Story*, USA and Canada, Routledge, 2005, p.213.
- 6) 多和健雄、長沼健、長池実、鈴木嘉三、畑山正『サッカーのコーチング』大修館書店、1974 年。
- 7) シェフフィールド FC とは、1857 年に創立された世界最古のフットボールのチームであり、1850 年代のイングランド北部のフットボール文化の中心的役割を担っていたチームである（Harvey, “‘An Epoch in the Annals of National Sport’”）。
- 8) ジョナサン、前掲書、26 頁。
- 9) 同上、26 頁。
- 10) T. Mason, *Association Football and English Society 1863-1915*, The Harvester Press, 1980, p.208.
- 11) パスサッカーと記述されているが、パスサッカーというものがどういったものであるかは、正確には定義されていない。ただし、先行研究の記述を参考にとするとキックアンドラッシュ的なサッカーが展開されていたのではないかと推察される。
- 12) Harvey, *op.cit.*, p.213.
- 13) ジョナサン、前掲書、27 頁。
- 14) 同上、28 頁。
- 15) B. Muray, *The World's Game*, United States of America, University of Illinois, 1996, p.7.
- 16) Harvey, *op.cit.*, p.213.
- 17) クリスチャン・エイゼンベルグ、ピエール・ラフランチ、トニー・メイソン、アルフレッド・ウォール（小倉純二、大住良之、後藤健生日本語版監修）『フットボールの歴史』講談社、2004、18 頁。
- 18) ジョナサン、前掲書、32 頁。
- 19) Mason, *op.cit.*, p.208.
- 20) FA カップの結果 <http://www.thefa.com/Competitions/TheFACup/Archieve>（閲覧日 2013 年 3 月 7 日）
- 21) 多和、前掲書、106 頁。
- 22) 同上、106 頁。
- 23) 同上、106 頁。
- 24) 同上、p. 106.

- 25) ジョナサン、前掲書、214 頁。
- 26) ジョナサン、前掲書、214 頁。
- 27) 多和、前掲書、110 頁。
- 28) 同上、110 頁。
- 29) 同上、110 頁。
- 30) 同上、109 頁。
- 31) 同上、109 頁。
- 32) 攻防の相互作用について久世は「球技における諸種目の戦術を最初に特質付けるのが、攻撃側の得点行動に対する反撃行動である。その後攻撃戦術は防御戦術が反撃行動へ移行することによって、必然的に質的發展を引き起こす。さらに攻撃戦術の発展が防御戦術の発展を促す」と述べている（久世たかお「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、1998、253－277 頁）。本論でもこの論述に依拠する。
- 33) ジョナサン、前掲書、143－163 頁。
- 34) 同上、143 頁。
- 35) ペレとは、ブラジル代表選手であり、生涯で 1281 ゴールを記録し、サッカー選手に必要な才能を全て持ち合わせていたと言われる。また、サッカーの王様や 20 世紀最高の選手とも呼ばれている（サッカー批評編集部『ワールドサッカー歴史年表』株式会社カンゼン、2008、202 頁）。
- 36) 多和、前掲書、1974、112 頁。
- 37) 同上、112 頁。
- 38) 同上、113 頁。
- 39) 同上、114 頁。
- 40) ジョナサン、前掲書、220 頁。
- 41) 同上、213－215 頁。
- 42) 同上、215 頁。
- 43) 同上、216 頁。
- 44) 同上、218－226 頁。
- 45) 同上、233 頁。
- 46) 同上、233 頁。
- 47) 同上、244 頁。
- 48) 同上、332 頁。
- 49) 同上、335 頁。
- 50) 同上、195－200 頁。
- 51) 同上、204－206 頁。
- 52) 同上、206－210 頁。
- 53) 同上、257－258 頁。
- 54) 同上、258 頁。
- 55) 同上、282－290 頁。
- 56) 同上、275－288 頁。

- 57) 同上、288 頁。
- 58) 同上、288 頁。
- 59) 同上、276 頁。
- 60) 同上、325－326 頁。
- 61) 同上、327 頁。
- 62) 同上、325－327 頁。
- 63) 同上、330 頁。
- 64) 同上、331 頁。
- 65) マラドーナとは、アルゼンチン代表選手であり、1982 年メキシコワールドカップで 5 人抜きドリブルからの得点や神の手ゴールを決めた。彼を止めるにはファウルするしかないと言われてた（サッカー批評編集部、前掲書、203 頁）。
- 66) ジョナサン、前掲書、336 頁。
- 67) 同上、338 頁。
- 68) 同上、389 頁。
- 69) 同上、395 頁。
- 70) 同上、396 頁。
- 71) 同上、396 頁。
- 72) 財団法人 日本サッカー協会 技術委員会テクニカルハウス『2010 FIFA ワールドカップ南アフリカ JFA テクニカルレポート』財団法人日本サッカー協会、2010、9 頁。
- 73) 財団法人 日本サッカー協会 技術委員会テクニカルハウス『UEFA EURO 2008 JFA テクニカルレポート』財団法人日本サッカー協会、2008、8－16 頁。
- 74) 日本サッカー協会技術委員会テクニカルハウス、『2010 FIFA ワールドカップ南アフリカ JFA テクニカルレポート』、9 頁。
- 75) 財団法人日本サッカー協会 技術委員会テクニカルハウス『UEFA EURO 2012 JFA テクニカルレポート』財団法人日本サッカー協会、2012、4 頁。
- 76) 同上、8－10 頁。

第 3 章に記述した内容は佐藤亮平「サッカーの戦法とシステムの歴史的発展過程に関する再考察」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』123、2015、119－139 頁を加筆・修正したものである。

第4章 サッカーの技術・戦術構造

第3章において、サッカーの歴史的発展過程におけるチーム戦術やシステムの質的発展段階がサッカーらしさとそのスポーツの発展を特徴づけるものであることを示した。本章ではそうした技術・戦術が「サッカーらしさ」であり、それを伝える喜びや楽しさが、「サッカーを教える」ということとどうかかわるのかについて検討していきたい。具体的には竹田（2002）のいう運動・スポーツの教授過程の基本構造で示された「スポーツの構造」をサッカーの構造として捉えた場合、技術や戦術がどのように構成されているかについて検討する。

この技術・戦術構造を検討するにあたり、技術や戦術といった用語について整理する必要があるため、第1節では概念整理を行う。

ところで、第3章で述べた歴史的発展過程を一口に指導の観点から捉えなおすといっても、容易ではない。過去に様相発達研究が反復説に則った指導を構想していたことは序章で述べた。また、サッカーの技術・戦術構造を提起した伊藤・竹田（2008）と佐藤・竹田（2010）の研究はスペースやグループ戦術という要素に限定して、歴史的発展過程との整合性を捉えることに挑んでいる。したがって、第2節では、こうした研究成果を踏まえて、先行研究におけるサッカーの技術・戦術構造の成果と課題について検討する。

以上を受け、第3節ではサッカーの歴史的発展過程におけるチーム戦術およびシステムの発展段階をサッカー指導の観点から捉えなおし、サッカーを教える上で基本構造となるサッカーの技術・戦術構造を提示したいと考える。

第1節 技術と戦術の概念整理

技術という用語は、例えば「科学を実地に応用して自然の事物を改変・加工し、人間生活に利用する」¹⁾という「近代の機械文明の基盤」という意味もあれば²⁾、マイネル（1981）が述べるように「ある一定のスポーツの課題をもっともよく解決していくために、実践の中で発生し、検証された仕方」というような運動技術としての意味もある³⁾。また、序章で述べたように技術には「どんな選手にとっても、その選手の個人的条件にかかわらず拘束力」をもち、「技術の合理的な基礎成分を形づくっていて、指導されなければならない」という「合理的な主要構成要素」が存在している⁴⁾。このことはルールが同じであっても、技術の文化的伝授が必要不可欠であることを意味している。

加えて運動・スポーツを実施する過程は、第2章で検討したように、その競技が行われる空間やその競技で求められる運動手段を競技主体が適切に用いることによって成立している。そのため、競技主体は解決課題に応じて技術を使用することが要求される。この点から見たときに、「ある一定のスポーツの課題をもっともよく解決していくために、実践の中で発生し、検証された仕方」という技術の規定は、運動課題の解決方法を表現しているといえる。また、その解決の仕方はルールや競技規則といった規制された枠内で行える方法でなければ、意味をなさない。言い換えれば、マイネルが言うように「競技規則の枠内で、合目的な、できるだけ経済的な仕方によって高いスポーツの達成」を得るものでなければならないということになる⁵⁾。これ以外にも、技術が社会的な交わりの中で成立するという主張もなされている。つまり、「スポーツ手段は記録や量と質を向上させる力、競技力の一定の発展段階に照応して、スポーツ競技過程において一定のシステムとして配置されながら社会とつながっている」のであり、「スポーツ過程における技術はスポーツ手段の一定の特殊な体系（システム）であり、またその体系一般で

ある」という⁶⁾。こうした定義から見ると、先のような運動課題の解決方法としての技術は、単なる運動課題の解決という意味以上のものを含んでいるともいえる。さらに朝岡（1999）は「運動技術」には「競技結果に対するその価値や重要性」が付与され、「それを構成している各々の機能単位が運動形態を達成するための下位技術」も存在しているとし、技術には階層性があると指摘している⁷⁾。このように、運動課題の解決に際して競技結果の価値を伴う運動形態とそれを構成している個々の機能単位である下位技術から、技術は構成されているという階層性があると解釈することができる。また、この階層性に関わって、しばしば技術と類似した用語として技や技法などといった用語が用いられている。この点について、竹田（2010）は、「運動構造」を有している「ひとまとまりの運動」を技法と捉え、技術はそのひとまとまりの運動を成立させるとし、技法が技術の上位概念であることを示している⁸⁾。サッカーに即して捉えると、インサイドキックそのものが技法であり、そのインサイドキックを行う足部の固定や軸足の置き方などが下位技術となる。

以上のように、本研究における技術とは、「ある一定のスポーツの課題をもっともよく解決していくために、実践の中で発生し、検証された仕方」であり「競技規則の枠内で、合目的な、できるだけ経済的な仕方によって高いスポーツの達成」を得るものでなければならないという定義に基づく⁹⁾。

次に、戦術について述べる。戦術という用語は、序章において触れたように軍事科学において用いられていた用語であり、それをスポーツ科学に用いたのがシュティーラーであるとされている¹⁰⁾。シュティーラーによると「戦術」は、「戦法」、「戦略」、「作戦」との関わりから定義されている。具体的には、「戦法」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に個別的な諸々の戦闘の手段に関する理論」であり、「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、主要な攻撃目標及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」とし、「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、つまりその時々の方勢に最もよく適合する戦闘手段にも関係する」とされ、「作戦」は「種々の相互に補助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」用語であり、「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」用語でもあるとされている¹¹⁾。このシュティーラーの定義は、「戦法＞戦略＞作戦＞戦術」という「一元的な包摂関係」があることを示している¹²⁾。加えて、デーブラー（1985）によると戦術にはさらに階層性があることが示されている。デーブラー（1985）は、それぞれの用語の意味を次のように定義している。「システム」とは「空間的・時間的に打ち出されたチームプレー実施の基本形態であり、プレーヤーに対して指定されたフォーメーションならびに攻撃と防御における彼らの役割に現れるもの」である。チーム戦術とは「一つのチームがすべての部分にわたって協力すること」と「チーム戦術は敵の行為・行動を絶えず考慮した上で攻撃や防御における計画化された行為・行動をとおして浮き彫りにされるもの」である。「グループ戦術」とは「プレー中に密接な接点を持つチーム内のそれぞれの隣接するポジションにいるプレーヤーたちの共通した行動」である。「個人戦術」とは「攻撃状況と防御状況との適切な分析に応えられるプレーヤーの能力のことであるが、その能力は可能な限りを尽くしたプレーの継続が達成されるように、合目的的で経済的にその時々の方条件としてのプレーイング状況に自らの運動技能や活動の選択＝遂行を合わせうる能力」とし、「戦術」には、「システム」＞「チーム戦術」＞「グループ戦術」＞「個人戦術」という階層性がある¹³⁾。このよ

うに戦術とは対象によって把握される階層化された用語であるといえる。

本研究においても、シュティラーによる用語の定義に即し、戦術に関してはデーブラー（1985）が述べるように階層性を有した用語として使用する。こうした用語使いは本研究が重視している「コンプレックスシステム」と矛盾しない。Lebed の述べるコンプレックスシステムはデーブラー（1985）が述べるシステムの意、すなわち、「空間的・時間的に打ち出されたチームプレー実施の基本形態」であることと矛盾しない。なぜなら、基本形態としての規則性は、絶えず、より優れた戦術へと革新されるという意味で不確実なものとして存在しているが、より優れたコンプレックスシステムに創出される戦術の攻防を通じて、段階的な形式をとるのであり、その更新過程が第3章で示してきたサッカーの発展史であったと言える。

また、デーブラー（1985）は技術と戦術には相互関係があると指摘している¹⁴⁾。つまり、戦術の実行には、それに伴う技術を有していることが必要である。また、久世（1998）は攻撃や守備という技術や戦術を内包化している概念には、「攻防の相互作用」が存在していると指摘している¹⁵⁾。つまり、一見すると攻撃と守備は区分されているように見えるが、実は攻撃と守備の間には、攻撃側が発展することによって守備側の戦術や技術も発展するという相互関係があり、これをもとに新たな戦術が生み出されることを意味している¹⁶⁾。本研究においても、技術と戦術、攻撃と守備という用語がそれぞれ相互関係を持っているという以上の指摘を重視する。

第2節 先行研究におけるサッカーの技術・戦術構造の成果と課題

第1節では技術と戦術の定義について整理した。本節では、サッカーの技術・戦術構造を明らかにしている伊藤・竹田（2008）、佐藤・竹田（2011）らの研究について検討する。この2つの研究はサッカーの歴史的発展からサッカーの技術・戦術構造を導出している。第3章ではシステムやチーム戦術といった視点からサッカーの歴史的発展を捉えたのに対し、これらの研究はスペースやグループ戦術に限定して、歴史的な変化を捉えている。

すなわち、伊藤・竹田（2008）は、サッカーの歴史的発展を検討していく過程において、「フリースペース」が攻撃の戦術的革新を生み出し、守備はそのスペースの利用を妨害することが歴史的発展の中核であったと述べている¹⁷⁾。この認識に基づき、伊藤・竹田（2008）はスペースの利用とその妨害、すなわち、「フリースペース」を中核に位置づけたサッカーの技術・戦術構造を図4-1のように提示した。

さらに、伊藤・竹田（2008）はサッカーの技術・戦術構造を「質的发展段階」、「攻撃」、「防御」の3つに大別し、「攻撃」、「守備」にはそれぞれ「個別技術」、「集団戦術」を位置づけている。また、「質的发展段階」は「個人の力による攻撃と防御」、「フリーな選手を活用した攻撃とその防御」、「フリースペースを活用した攻撃とその防御」、「フリースペースを創造する攻撃とその防御」と段階的に捉え、それぞれの段階に対応した「攻撃」、「防御」の「集団戦術」と「個別技術」を相互に関連のあるものとして位置づけている。攻撃の「集団戦術」には、ドリブル突破、対人パス、スルーパス、ポジションチェンジ戦術を位置づけ、守備の「集団戦術」には、ワンサイドカット・ディレイ、マンツーマンディフェンス、カバーリング、ゾーンディフェンスを位置づけている¹⁸⁾。そして、「個別技術」の攻撃には、キック、ドリブル、トラップ、ヘディング、ポジショニング、フリーラン、守備には、プレッシング、チャージング、タックル、インターセプト、パスカット、クリア、ポジショニングを位置づけている¹⁹⁾。

このように、伊藤・竹田（2008）はサッカーの歴史的発展過程において「フリースペース」の重要性

を見出し、それを中核とするサッカーの技術・戦術構造を提示した。そして、「フリースペース」の質に応じた攻撃と守備の技術や戦術を体系的に整理した。このように従来、明確に示されてこなかったサッカーの技術・戦術構造を提示した点は評価できる。しかし、この技術・戦術構造は「フリースペース」に限定しているため、サッカーのチーム戦術やシステム全体について言及しきれないという限界がある。ただし、それ以前の研究が体系的に攻撃と守備の技術や戦術を捉えてこなかったという点からすれば、従来のサッカー指導に刷新をもたらしたといえる。

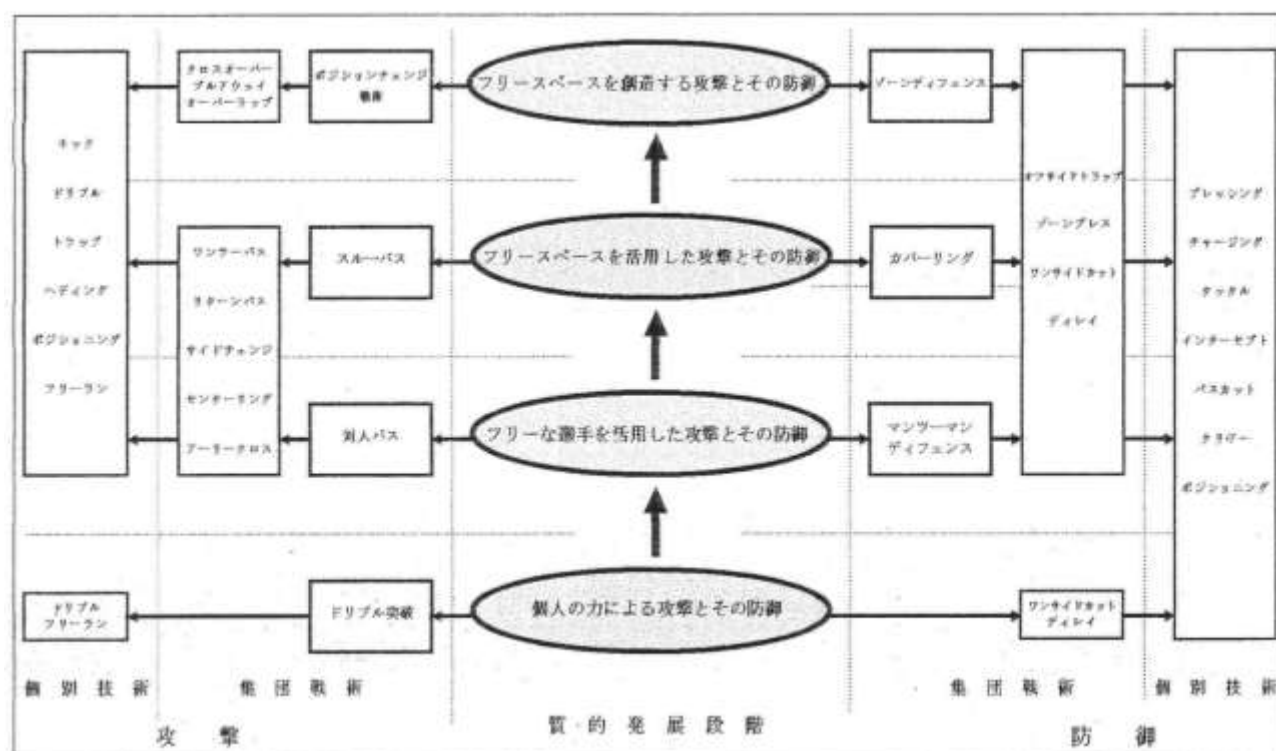


図4-1 伊藤・竹田（2008）のサッカーの技術・戦術構造

以上、伊藤・竹田（2008）が歴史的発展において重要な意味をもつ「フリースペース」を中核にした技術・戦術構造の成果と課題をみてきた。さらに続く研究の中で、佐藤・竹田（2011）はサッカーが「重要空間をめぐる攻防」の中で技術や戦術が用いられていることを指摘し、それを中核にした技術・戦術構造を提示している。その際、佐藤・竹田（2011）は技術・戦術構造の「質的发展段階」をサッカーの歴史的発展に対応させる手法を用いている。すなわち、グループ戦術における攻撃について「個の力による攻撃」、「場所へボールを送る攻撃」、「2人によるコンビネーションを使った攻撃」、「3人によるコンビネーションを使った攻撃」、「他のプレーエリアへの移動を使った攻撃」の5段階を考え、守備については「個の力による守備」、「2人によるコンビネーションを使った守備」、「ポジションによるコンビネーションを使った守備」、「場所を意識した守備」、「コンビネーションと個人の力を融合した守備」の5段階を捉えた²⁰⁾。また、伊藤・竹田（2008）と同様に攻撃と守備には、それぞれ質的发展段階と対応する「集団戦術」、「個別技術」を位置づけ、「個別技術」についても質的发展に言及している。

このように、佐藤・竹田（2011）は「重要空間をめぐる攻防」を中心に存在する攻撃と守備の技術や戦術を整理し、グループ戦術の質的发展段階を歴史的発展過程と対応させたサッカーの技術・戦術構造

を図4-2のように提示している。そのことは、第3章で捉えた歴史的発展段階にみるサッカーの技術・戦術構造の重要性を部分的に示唆している。とはいえ、佐藤・竹田（2011）が提示しているサッカーの技術・戦術構造は、グループ戦術に限定して歴史的発展を捉えているため、伊藤・竹田（2008）と同様の課題が残されている。すなわち、チーム戦術やシステムを意識した体系化が必要になる。

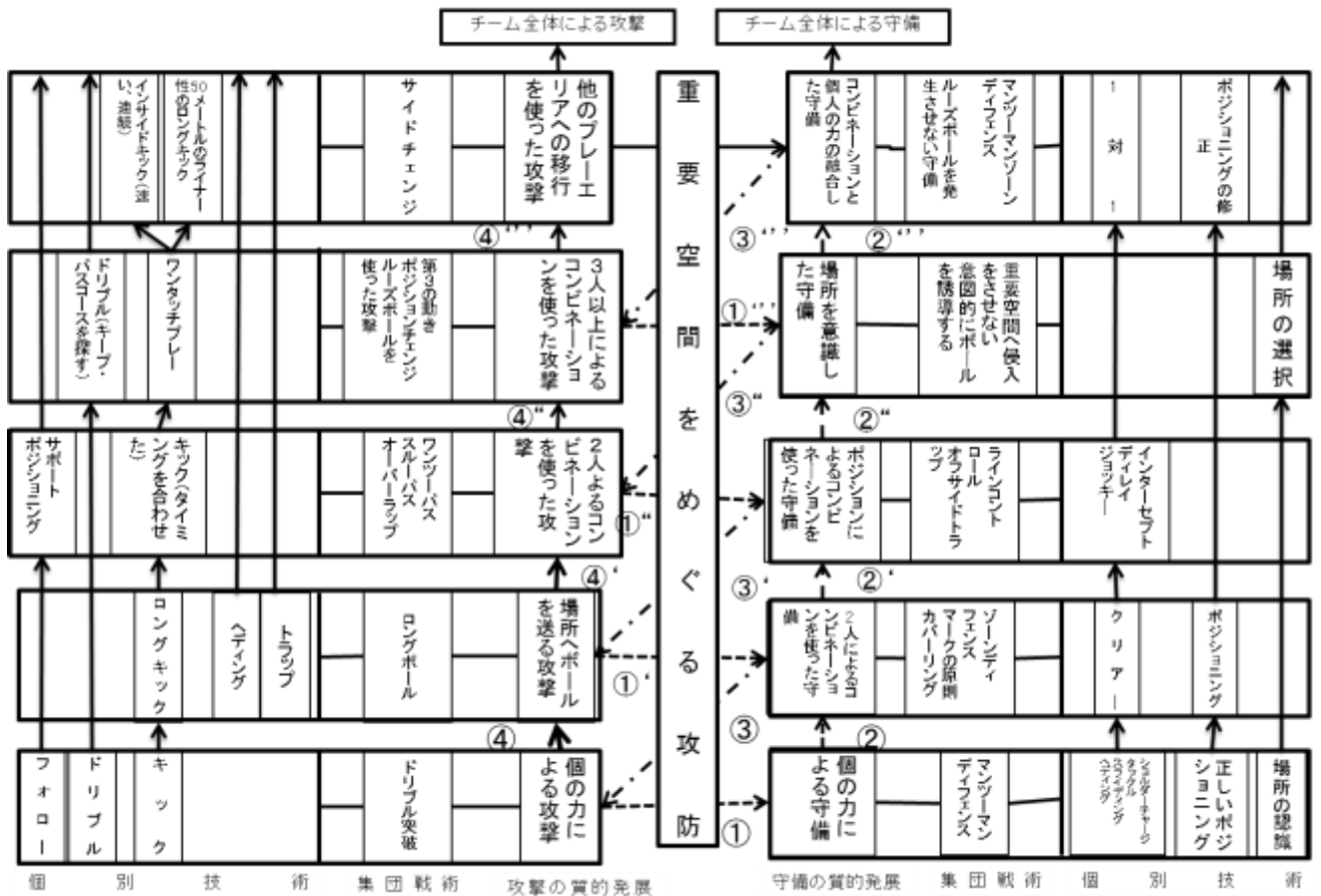


図4-2 佐藤・竹田（2011）のサッカーの技術・戦術構造

また佐藤・竹田（2011）はサッカーの試合がいかなる局面の連続体であるか、第2章で検討した競技空間におけるフィールドにはどのような戦術的特徴が内包化されているかについても言及している。この点に言及することは、サッカーの技術や戦術を取り扱う上で重要である。なぜなら、技術や戦術は連続して変化する試合の中で、プレイヤーがフィールドの内のあらゆる場所に移動することで、さらに変化するからである。したがって、佐藤・竹田（2011）が示したサッカーの試合における局面とフィールドの特性についてここで取り上げておきたい。

佐藤・竹田（2011）は攻撃と守備の局面、そしてそれらを繋ぐ攻撃から守備、守備から攻撃という移行局面という従来示されてきた局面以外にもサッカーの試合に局面があることを示している。すなわちそれは「ルース・ボール」というどちらのチームもボールを保有していない局面である（図4-3）。こうした点を意識することにより、学習者がいま何をすべきなのかという状況の認識と技術や戦術を結び付けた指導が可能になる。

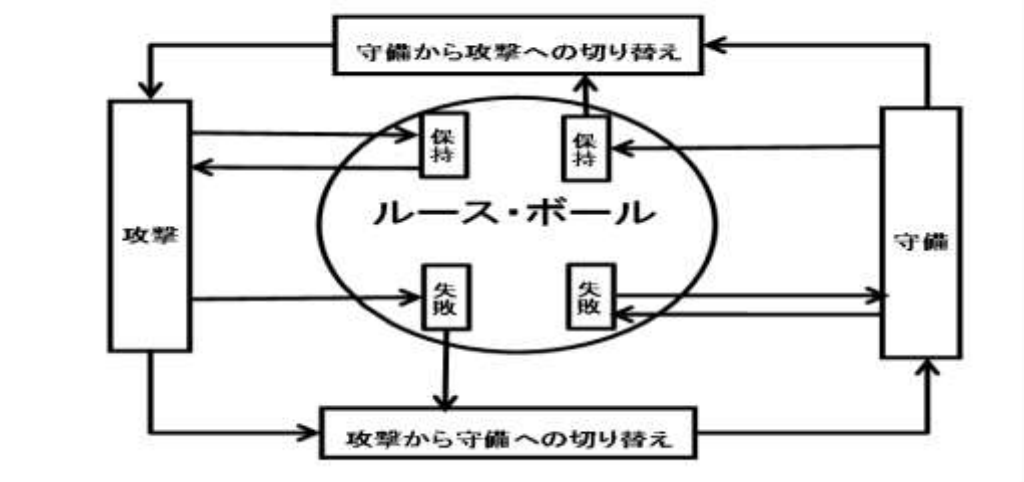


図 4-3 佐藤・竹田（2011）のサッカーの局面

以上のようにサッカーの試合における局面には攻撃と守備だけではなく、「ルース・ボール」という局面がある。次にフィールドの特性についてみていく。佐藤・竹田（2011）は Jリーグのデータの基づき、フィールドに戦術的特徴をもったエリアが存在していることに言及している。サッカーのゲームではペナルティーエリア内からのシュートが大半を占めるため、そのペナルティーエリアが「重要空間」としている。また、「重要空間」の横のエリアには、守備戦術の使用を困難にする「サイドエリア」を位置づけ、サッカーのフィールドの特性を整理している²¹⁾（図 4-4）。このようにフィールドの特性を加味することは、サッカー指導において戦術とフィールドの特性を合わせて意識するプレーの指導につながり、形式的な技術や戦術の指導から試合に生きる技術や戦術の指導へと指導の質を向上させることになる。

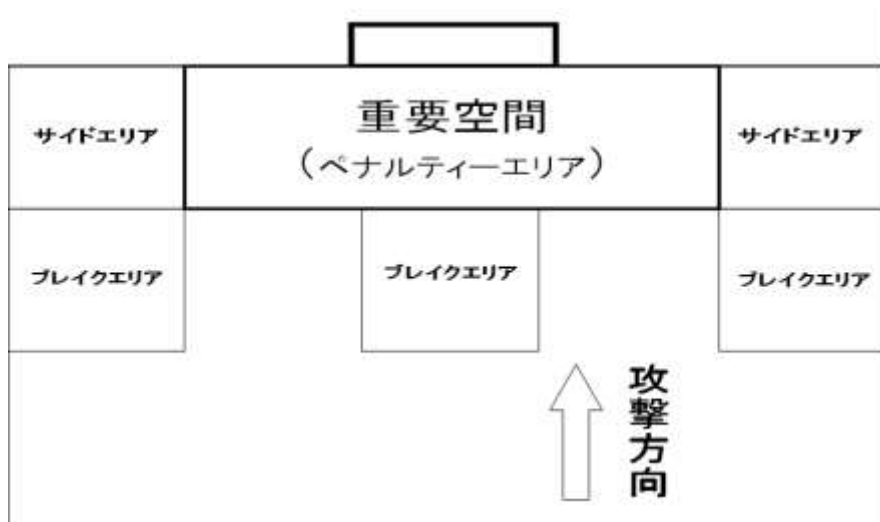


図 4-4 佐藤・竹田（2011）のフィールドの特性

以上のように、伊藤・竹田（2008）、佐藤・竹田（2011）の研究が提示したサッカーの技術・戦術構造を検討してきた。そこではスペースやグループ戦術の歴史的な変化を捉え、それに対応した攻撃と守備

の技術や戦術が整理されている。しかし、提示された技術・戦術構造には、歴史的発展と対応する特定の要素を考慮するのみで、チーム戦術やシステムについては言及されていなかった。そのため、チーム戦術やシステムを意識したより詳細で、体系的な技術・戦術構造を提示することがサッカーの楽しさの全体性を捉える本研究では必須の課題であるといえよう。とはいえ、佐藤・竹田（2011）が示したようにサッカーの試合における局面やフィールドの特性を考慮することは、本研究も重視したい。また、第3章で述べたように、近年、「攻守一体型」のサッカーが展開されるようになり、新たな試合の局面の捉え方が生じてきている²²⁾。

第3節 サッカーの技術・戦術構造

以上の検討を受け、本節では第3章において検討したサッカーのチーム戦術及びシステムの歴史的発展段階に基づいたサッカーの技術・戦術構造を捉える。その際、第3章において検討したサッカーの歴史的発展過程に基づく技術・戦術構造を前節にて論じたフィールドの特性との関係を示しつつ提示する。

3-1. サッカーの試合における局面

サッカーの試合には、大きく分けて3つの局面が存在している。すなわち、味方チームがボールを保持している「攻撃の局面」、いずれのチームの支配も受けていない「ルース・ボール局面」、相手チームがボールを保持している「守備の局面」の3つである²³⁾。また、主要な局面からそれぞれ、「攻撃から守備への移行」と「守備から攻撃への移行」といった攻撃と守備の局面間を繋ぐ局面も存在する²⁴⁾。加えて、近年は「攻撃の局面」について「相手の守備が整っている状況」と「相手の守備が整っていない状況」に分け、「守備の局面」についても攻撃と同様に「自チームの守備の組織が整っている状況」と「自チームの守備の組織が整っていない状況」に分けて捉えられるようになった²⁵⁾。この区分けは、自己のチームが局面に応じて、ボールを保持しながら攻撃を展開すべきなのか、あるいは短い時間で攻撃を展開すべきなのかということを判断するための補助線になる。つまり、ボールを保持した際に、相手守備が整っている場合は無理にボールを前進させるのではなく、ボールを保持しながら、チームとして攻撃を行うことを選択し、反対に相手守備が整っていない状況では、相手の守備が整う前に、シュートまで一気に攻めることが重要であるということをチーム全体で判断するという材料になる。これらについて整理したのが図4-5である。

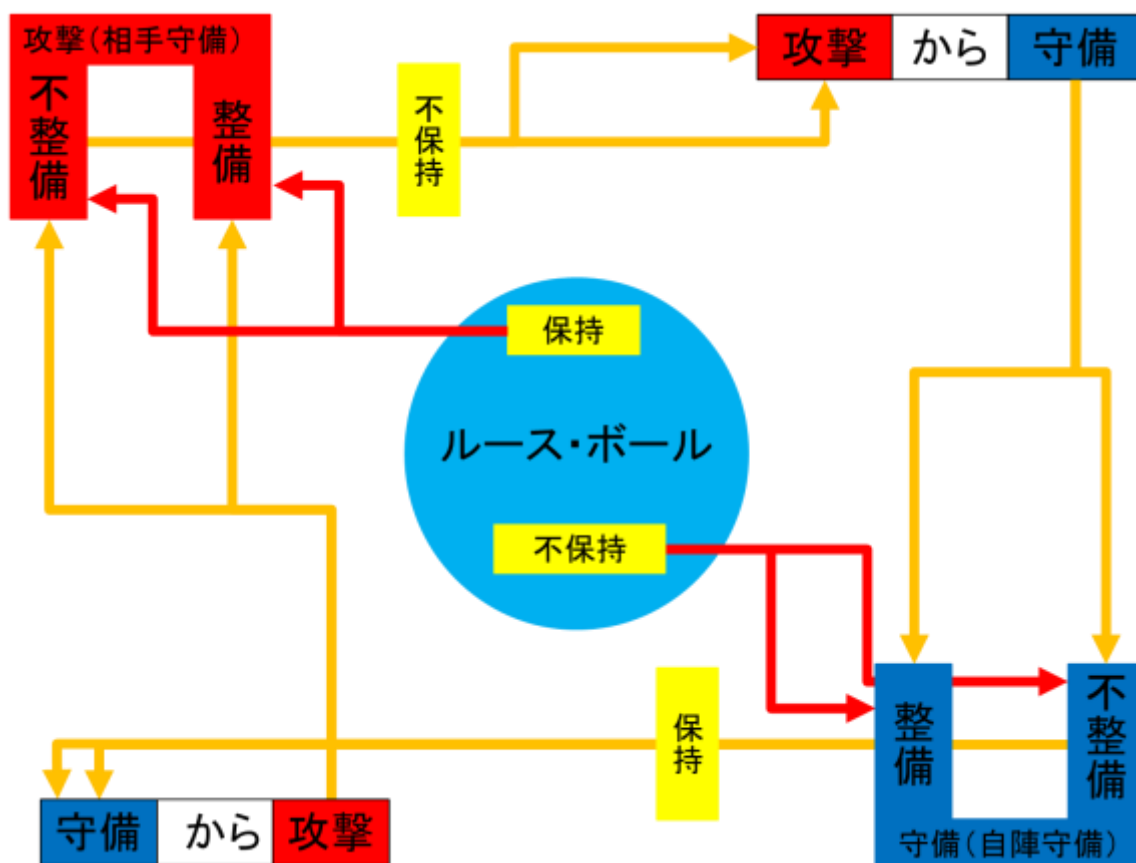


図 4-5 サッカーの局面

3-2. サッカーのフィールドの特性

サッカーのフィールドには、様々な特徴がある。例えば、得点を生むシュートの多くがペナルティーエリアからのシュートであることや、サイドからセンタリングを上げることによって、守備者を困難にしたり、オフサイドラインが延伸するなどである²⁶⁾。このように、サッカーのフィールドには場所ごとに特徴があると考えられる。日本サッカー協会(2012)は、サッカーフィールドを「アタッキングサード」、「ミッドフィールドサード」、「ディフェンディングサード」の3つに分類している²⁷⁾。また、「アタッキングサード」には、「シュート、突破、創造性、勇気」を位置づけ、「ミッドフィールドサード」には「組み立て、リズム、主導権、確実性」を位置づけ、「ディフェンディングサード」には「安全第一、集結、バランス」を位置づけ、それぞれのエリアで求められるプレーについて記述している²⁸⁾。加えて、それぞれのエリアでは、チャレンジとセーフティーのバランスが異なることを示している。

このような、日本サッカー協会(2012)による区分に基づき、山本・戸塚(2014)は「アタッキングサード」についてより詳細に分析している。山本・戸塚(2014)は、「得点が決まりやすいペナルティーエリア正面をターゲットエリア」とし、「ラストパス供給のホットゾーンであるペナルティーエリアの両脇付近をサブターゲットエリア」としている²⁹⁾。

さらに、サイドからのセンタリングを行うエリアである「サイドエリア」についても触れておきたい。現代サッカーにおいてはサイドからの攻撃にも有効性がある。佐藤・竹田(2011)によるとサイドエリアに侵入することによって、守備者は守備の技術や戦術が行使することが難しくなる³⁰⁾。長谷川(2012)も次のように述べている³¹⁾。つまり、「サイドエリア」からセンタリングを上げられると、守備者は攻

撃者をマークする際に、ボールと攻撃者を同一視することが困難になる。加えて、サイドからの攻撃はオフサイドラインの延伸も可能にする。なぜなら、サイド深くの攻撃は相手守備のラインよりも前方にボールがあるため、ボールがオフサイドラインとなるからである。これにより、攻撃側に行動制限を与えていたオフサイドがほとんど機能しなくなり、攻撃側は自チームが保持しているボールのラインだけに注意したポジションニングが可能になる。このように、ペナルティーエリアの両方の横側の「サイドエリア」は攻撃において有効性を持ったエリアといえる。

以上のように、サッカーのフィールドの特性について述べてきたが、これらをまとめたのが、図 4-6 である。

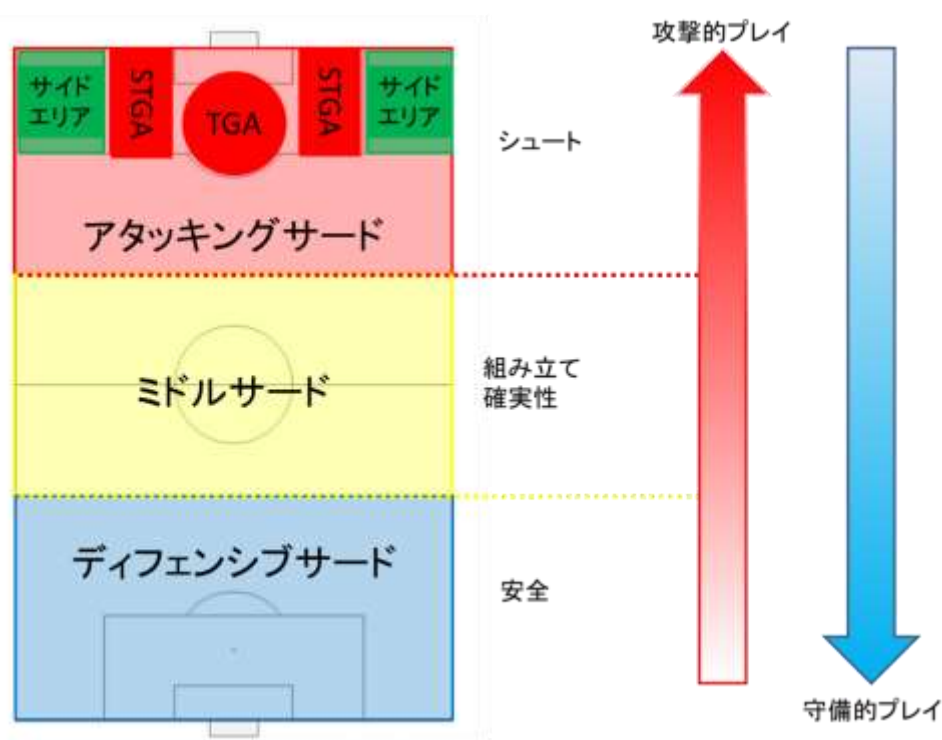


図 4-6 サッカーのフィールドの特性

3-3. サッカーの技術・戦術構造

繰り返し述べるように、本研究におけるサッカーの技術・戦術構造は歴史的発展過程に基づいている。すなわち、第 3 章において検討したサッカーの歴史的発展段階とサッカーの技術・戦術構造における「質的发展段階」は対応関係にある。つまり、歴史的発展段階に相当する「攻守未分化」、「攻守分業型」、「全員攻撃・全員守備」、「守攻一体型」、「攻守一体型」の 5 段階がサッカーの技術・戦術構造の「質的发展段階」と対応する。この 5 段階には、それぞれ攻撃と守備の局面が位置づけられ、佐藤・竹田 (2011) が示したようなグループ戦術の攻撃や守備に関わる主要な解決課題が位置づけられる。これらを踏まえ、本研究ではサッカーの技術・戦術構造を図 4-7 のように図示した。左には攻撃の技法とグループ戦術を位置づけ、中央にはサッカーの基礎・基本となる戦い方である戦法、その戦法が質的に発展していく時間軸である歴史的発展段階を位置づけ、右には守備の技法・グループ戦術を位置づけた。また歴史的発展段階とは、付随する技術や戦術の質的な向上を意味するため、中央に示した歴史的発展段階は攻撃・

サッカーの戦術的発展の過程

個別技術

- マークを制す
- 時間の創出
- 時間の創出
- スペースラン (縦横)
- ミドルレンジ
- 突破サイド
- ロングレンジ
- 持ち上がり (全体)
- ワンタッチ
- 突破&キープ (前線)
- スペースラン (空間)
- キック
- ドリブル
- サポート
- トラップ

グループ戦術

- 守備陣形の形成
- 守備の融合化
- 高速化
- グループ戦術の高速化
- プレーの多様化
- ポジションの中盤化オーバーラップ
- 攻撃選手の攻撃
- ポジションチェンジ第3の動き
- コンビネーション
- ワンツースルーパスパス&ムーブサイドチェンジ

実質的発展過程

- 攻守一体型
- 組織的攻撃の構築
- 守攻一体型
- ワイドアタック
- ショートカウンター
- 全員攻撃・全員守備型
- ロングカウンター
- 司令塔
- 攻守分離型
- 両サイド攻撃
- モノのサイド攻撃
- コンビネーション
- 攻守未分化
- 逆襲型
- サイド型
- パス型

グループ戦術

- ポジションニング
- 攻撃時の修正
- 攻撃的守備
- ゾーンプレストランジションの融合
- 守備組織の拡大
- ゾーンディフェンス
- 守備選手の守備
- マンツーマンディフェンス
- 対ボールの守備
- 守備の原則カバーリング

個別技術

- ポジションニング (融合)
- ボール中心
- 攻撃の準備
- ライク操作 (オフサイド)
- クリアー (パスを奪む)
- バスターズ遮断
- ライン操作
- チェイシング
- スライディング
- ディレイ
- クリアー
- 対相手
- 位置取り
- タックル
- チャージ

第1段階目の「攻守未分化」はサッカーの初期の歴史と対応しており、最も根源的な段階である。中央部の質的發展段階には、サッカーの根源的な戦法、すなわち、歴史的発展過程の初期におけるドリブル中心に攻撃を進める「突破型」、ボールをゴール方向へ蹴り込むことを中心に攻撃を進める「逆襲型」、フィールドのサイドからのセンタリング等を使って攻撃を進める「サイド型」、連続したショートパスを中心に様々なコンビネーションプレーを中心に攻撃を進める「パス型」を位置づけた。また、これらの図4-7の横並びの戦法は、従来の先行研究では発達段階の優劣に伴う差として扱われてきたが³²⁾、本研究では同時代に地域差を伴って出現していた戦法というサッカーの修正史に呼応させ、並列的かつ並存的関係として捉える。

71

一方、守備のグループ戦術について、その中核的課題は「対ボールの守備」とし、具体的には「守備の原則」、「カバーリング」を位置づけた。その理由は、初期サッカーの段階では明確に守備の役割が規定されていなかったため、ゴールを守るという漠然としたサッカーの競争課題に関わる内容が守備には要求されたと考えられるからである。その中核的課題はボールをゴールへ入れさせないということであるため、それに必要な基本的な戦術的行動として、ボールとゴールを結んだライン上に立つことやボールとマークが同時に見える位置に立つこと、味方選手が抜かれた際の失点の危険を回避するための、カバーリングを位置づけた。また、それに対応した守備の技法として「位置取り」、「タックル」、「チャージ」、「クリアー」を位置づけた。

第2段階は、1925年以降に現れたシステムの誕生と対応する「攻守分業」である。まず、中央部に示したように「突破型」が発展した時期に相当する。ドリブルによって相手守備者をかわすことに長けた攻撃選手をシステムに位置づけることを意味する「ドリブラー」、「逆襲型」の発展として大柄の選手にめがけてロングボールを放り込み攻撃を展開する「放り込み」、「サイド型」のセンターリングの役割を明確にウイング（以下、WGと略す）と呼ばれる選手が担う「WGのサイド攻撃」、「パス型」には攻撃の役割を担った5人の選手によるコンビネーションプレーを示す「コンビネーション」をここに配置した。それらはそれぞれの戦法が質的に発展したこの時期の歴史的発展過程と対応している。

同段階の攻撃のグループ戦術の中核的課題は「攻撃選手の攻撃」とし、その具体的な内容として「ポジションチェンジ」、「第3の動き」を位置づけた。「ポジションチェンジ」は歴史的に見ても「M・Mシステム」における攻撃選手たちによって実践された戦術であり、「第3の動き」は流動的なパスのコンビネーションプレーであるが、前段階における原初的なコンビネーションプレーから、より組織的な攻撃を展開することがこの段階では可能になると考え、この段階に位置づけた。攻撃の個別技術については「サポート」の質的発展として「スペースラン（空間）」を、「ドリブル」の質的発展として「突破&キープ（前線）」を、「キック」の質的発展として「ワンタッチ」を、「トラップ」の質的発展として「プレーの連結」を位置づけた。これらが質的に発展する要因には、グループ戦術の発展と守備の発展が関与している。「ポジションチェンジ」を実現するためには、フォワードの選手がディフェンス選手の背後のスペースへ走り込むことやサイドからのドリブルによる突破や前線でボールをキープし、味方とのコンビネーションプレーを使用すること等が要求される。また、守備の発展により、マークされている状況下でプレーしなければならないため、時間的余裕が前段階よりも減少する。そのため、「トラップ」の技術も「キック」、「ドリブル」との連携が要求され、キックも素早く味方選手に渡す事が出来る「ワンタッチ」の精度とスピードが要求されるものと考え、これらを前段階からの発展系として位置づけた。

一方、守備のグループ戦術の中核的課題は「守備選手の守備」とし、具体的内容として、「マンツーマンディフェンス」を位置づけた。これは、「W・Mシステム」が生まれた時に明確化されたディフェンス方法にあたる。「マンツーマンディフェンス」に対応することで、守備の個別技術として「位置取り」が質的に向上し、「対相手」、「タックル」が「スライディング」、「チャージ」が「ディレイ」へと発展した。特に「位置取り」、前段階が対ボール中心の守備展開であったのに対し、この段階では新たに「マンツーマンディフェンス」という対相手が中心になる方法が必要とされたことに起因している。この影響は、他の技術の発展にも影響を及ぼした。それは、「マンツーマンディフェンス」がプレーヤーの責任を明確にすることにつながった点である。つまり、1対1で相手攻撃者に抜かれた場合には、体を張って守備をしなければ失点につながる可能性があるため、「スライディング」という技術へと発展を促したこ

とや、味方の守備者が抜かれた場合は、時間をかけて守備をすることが要求されるため、むやみに相手攻撃者に飛び込まず、距離を保ち守備をする「ディレイ」の技術の要求が生じたことなどである。

第3段階は、ミッドフィールダーと呼ばれる攻守両面でプレーする中盤の選手が躍動する時代であり、「全員攻撃・全員守備」と対応する段階である。まず、中央の質的发展についてみると、「突破型」における「ドリブラー」が要であった時代から、ペレやマラドーナといった「司令塔」あるいは「プレーメーカー」と呼ばれる存在がゲーム全体を左右する時代へと発展する。また、「逆襲型」における「放り込み」もカテナチオに代表される堅守速攻といった組織的なシステムの登場から「ロングカウンター」へと質的に発展する。さらに「サイド型」における「WGのサイド攻撃」もウイングの役割であったセンタリングをサイドバックの選手が実行するといった「SBのサイド攻撃」へと質的に発展する。

次に攻撃のグループ戦術には、その中核的課題として「ポジションの中盤化」を位置づけ、その具体的内容として「オーバーラップ」を位置づけた。「オーバーラップ」に関しては、特にサイドバックの選手が行うものであるが、これがサイド攻撃の質的发展を担保している。次に攻撃の個別技術は「サポート」における「スペースラン（空間）」から「スペースラン（空間の創出）」に発展し、「ドリブル」における「突破&キープ（前線）」も「持ち上がり（全体）」へ、「キック」も「ワンタッチ」から「ロングレンジ」へと質的に発展する。特に「サポート」における「スペースラン（空間の創出）」は、前段階の相手守備者のいない空間へ走り込むだけでなく、守備に参加する人数が増えたことによってプレースペースが減少している段階では、味方選手に呼応するように連続してスペースに走り込むことによって、プレーする空間を創出する役割も担うようになることを示している。また、「ドリブル」における「持ち上がり（全体）」は、多くのポジションに攻撃の役割がこの段階で要求されるため、ボールを持ちながらパスコースを探すことが出来る能力がポジションを問わず要求されるようになると考え位置づけている。「キック」に関しては質的发展に伴い、長い距離でも正確に蹴ることが技術的に要求されるようになるため「ロングレンジ」を位置づけている。

一方、守備のグループ戦術の中核的課題を「守備組織の拡大」とし、その具体的な内容として「ゾーンディフェンス」を位置づけた。これは、4バックシステムが導入されていった歴史的発展過程と対応している。つまり、「マンツーマンディフェンス」では、攻撃者がポジショニングを変えることにより、自己の守備組織も変更しなければならないが、選手が担当域内で守備を行う「ゾーンディフェンス」を採用することにより、安定した守備を展開できるようになり、ディフェンスの選手以外に中盤の選手やフォワードの選手もこの段階では守備に参加する。そのため、各ポジションラインとの関係を考えつつ、バランスよくフィールドを分割して守備を展開することが有効になると考えられるため、この段階に位置づけた。また、守備の個別技術には「位置取り」の発展として「パスコース遮断」を位置づけ、それと共に新たに「ライン操作」を位置づけた。また、「タックル」と「チャージ」を融合した「チェイシング」を位置づけた。「位置取り」に「パスコース遮断」を位置づけたのは、この段階では組織的に守備を展開することが前提であるため、1対1で抜かれることが無いように守備を展開しながら相手のパスを自チームに有利な場所へと誘導することが要求されると考えられるからである。また、目の前にいる攻撃者だけではなく、同じライン上にいる味方選手との関係からもポジショニングを取ることが組織的な守備には必要不可欠な要素であるため「ライン操作」も「位置取り」の発展として位置づけた。次に「チェイシング」については、1対1で抜かれないようにすることは前段階においても同様に求められるが、加えて「パスコース遮断」もこの段階では求められるため、ボールにアタックする「タックル」と相手

の体に接触する「チャージ」の両方を同時に実践する必要があるため「タックル」と「チャージ」の上位に位置づけた。

第4段階は、1980年代後半にACミランがゾーンプレス戦術を実践したことをきっかけに守備と攻撃が一体化していく「攻守一体型」の段階である。この段階では、歴史的発展過程におけるゾーンプレス戦術が示したようにプレー空間の圧縮に伴い、プレーの高速化が求められるようになる。そのため、中央の「逆襲型」はゴールに近い距離でボールを奪い、一気に攻めきるといった「ショートカウンター」が有効な攻撃手段として現れてくる。また、フィールドの中央部ではプレーヤーの自由度が低いため、中央部よりもプレッシャーが弱いサイドからの攻撃も有効性を持つようになってくる。それが「サイド型」の「ワイドアタック」である。

次に攻撃のグループ戦術の中核的課題は「高速化」とし、具体的には「グループ戦術の高速化」が要求されるとした。「グループ戦術の高速化」は、圧縮されたプレー空間においてもコンビネーションによる攻撃を展開するために、従前の戦術のスピードと精度が求められることを意味する。このことは、この段階が全体として高速化という方針に基づいていることに起因している。また、攻撃の個別技術は「サポート」が発展し「スペースラン（切り替え）」へ、「ドリブル」が「突破（サイド）」へ、「キック」が「ミドルレンジ」へ、「トラップ」が「動きながら」へとそれぞれ質的に発展する。まず、「スペースラン（切り替え）」については、この段階では守備に走ったランニングがボールを味方選手が奪った瞬間に攻撃へのランニングへと切り替わることを意味している。次に「ドリブル」の「突破（サイド）」については、ワイドアタックの主たる役割を担う攻撃であるとして位置づけている。特にこの段階では、相手守備の組織が強固であるため1対2あるいは3という攻撃が不利な状況下でも、守備を突破することが出来るドリブルのスピードと精度が求められる。「キック」の「ミドルレンジ」については、例えばボールを奪った瞬間に20から30mのスルーパスやディフェンスラインの裏のスペースへ走り込む味方選手に合わせる浮き球のパスというショートパスよりも長く、ロングレンジのキックよりも短い距離での正確なキックが攻撃には要求されるため位置づけた。また、圧縮したプレーエリアではボールを立ち止まって受けては、相手守備者のプレッシャーを即座に受けてしまうため、「トラップ」をする際にも、「動きながら」プレーすることも要求される。

一方、守備のグループ戦術の中核的課題は「攻撃的守備」とし、その具体的内容として「ゾーンプレス」、「トランジションの融合」を位置づけた。まず、「ゾーンプレス」は、ディフェンスラインを高い位置に保ち、フォワードから最終ラインのディフェンスの距離を20から40メートルの範囲に設定し、その中に相手選手が入るようにポジショニングを取り、ボールを奪う戦術であり、これがプレーエリアの圧縮を生み出しているため位置づけた。次の「トランジションの融合」は、攻撃局面も守備局面に取り込んだことを意味している。つまり攻撃における個別技術の「サポート」に守備の役割も同時に付与される。守備の個別技術についてみると、「位置取り」が「ボール中心」へと発展し、先の段階の「ライン操作」もオフサイドラインも加味された「ライン操作（オフサイド）」に発展する。また、この段階では「クリアー」もただ危険回避のためのプレーではなく、攻撃へつなげるプレーとして再構成され「パス」の要素を加味され「クリアー（パスを含む）」として発展した。

そして、現代サッカーの最高到達点である第5段階の「攻守一体型」は、攻撃中に守備の組織化を実行するといった攻撃と守備が融合していく段階に相当する。この段階を体現したチームとしてFCバルセロナやスペイン代表チームが挙げられる。この2つのチームには「ボールポゼッション」というパス

を連続的につなぎながら攻撃を進めることを主たる攻撃方法とするという共通性がある。その中で、時にはサイドからのセンタリングやショートカウンターも織り交ぜながら攻撃を展開する方法も用いている。そのため、この段階では、全ての「戦法」を高次元で実行可能な「組織的攻撃の構築」が必要となる。よってそれを「戦法」の発展として示した。

攻撃のグループ戦術の中核的課題は「守備陣形の形成」とし、その具体的内容として「守備の融合化」を位置づけた。この「守備の融合化」は、この段階における攻撃のグループ戦術が攻撃のためだけに行われるのではなく、その実行が守備の組織の形成にも有効であるかも加味されて実行されるようになることを意味している。また、攻撃の個別技術は「サポート」が「スペースラン（継続）」へ発展し、「ドリブル」、「キック」は共に「時間の創出」という新たな価値が付与された形態へと発展し、「トラップ」は相手守備者のマークを引き剥がしプレー時間を創出することを意味する「マークを剥す」を位置づけた。まず、「スペースラン（継続）」について述べる。この段階ではあらゆる場所から攻撃を展開する戦法をとるために継続して攻撃にとって有効なスペースへと走り込む必要があるため、90分間絶えず、ボールを受けるスペースへと走り続けることを意味する。次に「ドリブル」に位置づけている「時間の創出」は、「ドリブル」を使って守備の組織を整える時間を確保するためにボールキープをすることや「ドリブル」で相手守備者を引きつけて、守備側の組織の綻びを生じさせ、その隙を縫って攻撃するタイミングを生むことが重要な意味を持つため位置づけている。「キック」についても同様である。つまり、味方選手が走っているスピードを落とすことが無いパスの連続は、攻撃の停滞を招く時間の削除やパスを受けた側が判断する時間的な猶予を拡大することが重要になる。また、「トラップ」についても単に動きながらボールをコントロールすることに留まらず、相手守備者の意図の逆を突き、「マークを剥す」トラップがこの段階では求められる。

一方、守備のグループ戦術には、中核的課題として「ポジショニング」を位置づけ、その具体的内容として「攻撃時の修正」を位置づけた。この「攻撃時の修正」は、ボールを繋ぐ中で徐々に守備の組織化を進め、相手の攻撃に備える準備を攻撃と同時にを行うことを意味している。それに伴い、守備の個別技術の「位置取り」は「ポジショニング（融合）」へと発展する。この「ポジショニング（融合）」は前段階まで分離していた「ボール中心」の位置取りと「攻撃の準備」の位置取りの境界が無くなり、一体となったポジショニングとして、守備者は実行することが要求されるため位置づけた。

以上のように、第3章で示したチーム戦術やシステムの歴史的発展に基づくサッカーの技術・戦術構造を提示したことにより、サッカーの指導方法を解明する根幹のスポーツの構造を明らかにすることができた。これが意味するのは先行研究について検討した第1章からサッカーの競技構造を示した第2章、そして第3章における歴史的発展から本章へと、それぞれの章で検討しながら追求してきた「サッカーらしさ」と何かということへの一つの解答である。「サッカーらしさ」とは、サッカーの技術や戦術は基本となる4つの戦法とシステムやチーム戦術の質的な発展が個人の選手が用いる技法やグループ戦術の質を高めるということであろう。つまり、サッカーでは個人のプレーは個人を超えて、戦法やシステムといった味方選手や相手選手も含んだフィールドにおけるすべての選手との関わりの中で捉えなければならないということである。このような意味を内包するサッカーの技術・戦術構造を「教育内容」とし、教授プログラムの全体像との関係を明確にすることが、サッカーで何を教えるのかということをも明確にし、サッカーというスポーツ文化の伝授をより豊かにするのである。そこで、その具体化をはかるために、次章では本章において提示したサッカーの技術・戦術構造に基づくサッカー指導について論

じていく。

注・引用文献

- 1) 新村出編『広辞苑第4版』岩波書店、1983、619頁。
- 2) 佐藤徹「スポーツにおける技術 13. B」『21世紀スポーツ大事典』大修館、2015、471頁。
- 3) クルト・マイネル（金子明友訳）『スポーツ運動学』大修館書店、1981、261頁。
- 4) 同上、263頁。
- 5) 同上、261頁。
- 6) 金井淳二「第2章スポーツ技術と科学」『スポーツの自由と現代上巻』青木書店、1986、149頁。
- 7) 朝岡正雄『スポーツ運動学序説』不昧堂出版、1999年。
- 8) 竹田唯史『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、2010年。
- 9) マイネル、前掲書、261頁。
- 10) 笹倉清則（日本体育学会監修）「戦術」『最新スポーツ科学事典』平凡社、2006、553頁。
- 11) G.シュティラー（谷釜了正・稲垣安二訳）「球技戦術論（1）」『新体育』50（6）、1980、500頁。
- 12) 内山治樹「スポーツにおける戦術研究のための方法序説」『体育学研究』52、2007、144頁。
- 13) H. デーブラー（谷釜了正訳）『球技戦術論』不昧堂出版、1985、242－269頁。
- 14) 同上、235頁。
- 15) 久世たかお「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、1998、258－259頁。
- 16) 伊藤烈・竹田唯史「サッカーにおける初心者を対象とした指導理論について」『生涯学習研究所研究紀要』生涯学習研究と実践 11、2008、248－250頁。
- 17) 同上、250－253頁。
- 18) 同上、250－253頁。
- 19) 佐藤亮平・竹田唯史「サッカーの技術・戦術構造に関する一考察」『北海道体育学研究』46、2011、72－75頁。
- 20) 同上、72頁。
- 21) 同上、72頁。
- 22) 同上、70－72頁。
- 23) この点については、佐藤・竹田（2011）の指摘に依拠している。
- 24) この点については、佐藤・竹田（2011）の指摘に依拠している。
- 25) ティモ・ヤンコフスキ（サッカーウィークリー編集部訳）『戦術的ピリオダイゼーション入門』東方出版、2016年。
- 26) この点については、佐藤・竹田（2011）の指摘に依拠している。
- 27) JFA 技術委員会監『サッカー指導教本 2012JFA 公認 C 級コーチ』公益財団法人日本サッカー協会、2012、22頁。
- 28) 同上、22頁。
- 29) 山本昌邦・戸塚啓『敗戦から未来へブラジル W 杯テクニカルレポート』宝島社、2014、188頁。

- 30) 佐藤・竹田、前掲論文、71 頁。
- 31) 長谷川裕『サッカー選手として知っておきたい身体のしくみ・動作・トレーニング』ナツメ社、2012、136－137 頁。
- 32) 例えば、ゲーム様相に着目した研究では、初期発生を発達段階に即して提示している。

第4章第2節における記述内容は佐藤亮平・竹田唯史「サッカーの技術・戦術構造に関する一考察」『北海道体育学研究』46、2011、72－75 頁を加筆・修正したものである。

第5章 中学校体育授業導入段階の学習者を対象としたサッカーの教授過程の構造

本章では前章までに論じたサッカーの歴史的発展過程から明らかになるサッカーの技術・戦術構造を中学校体育授業の学習者を対象としたサッカーの教授プログラムとして立案してみたい。

具体的には、まず初めに第2章において競技構造を基に提起した「技術的特質」との関係を明確にした「教育目標」について検討し、その「教育目標」を達成するために、第3章で示したサッカーの歴史的発展過程、第4章で提示したサッカーの技術・戦術構造を図5-1に示す関係性に当てはめて捉え、「教育内容」を抽出する。そして、その抽出された技術や戦術は学習者が働きかける「教材の順序構造」として相応しいものであるか検討する。また、その教材を有効に活用するための「教授の方法」についても検討し、最後にこれらを評価する方法を検討し、「評価論」について論じる。

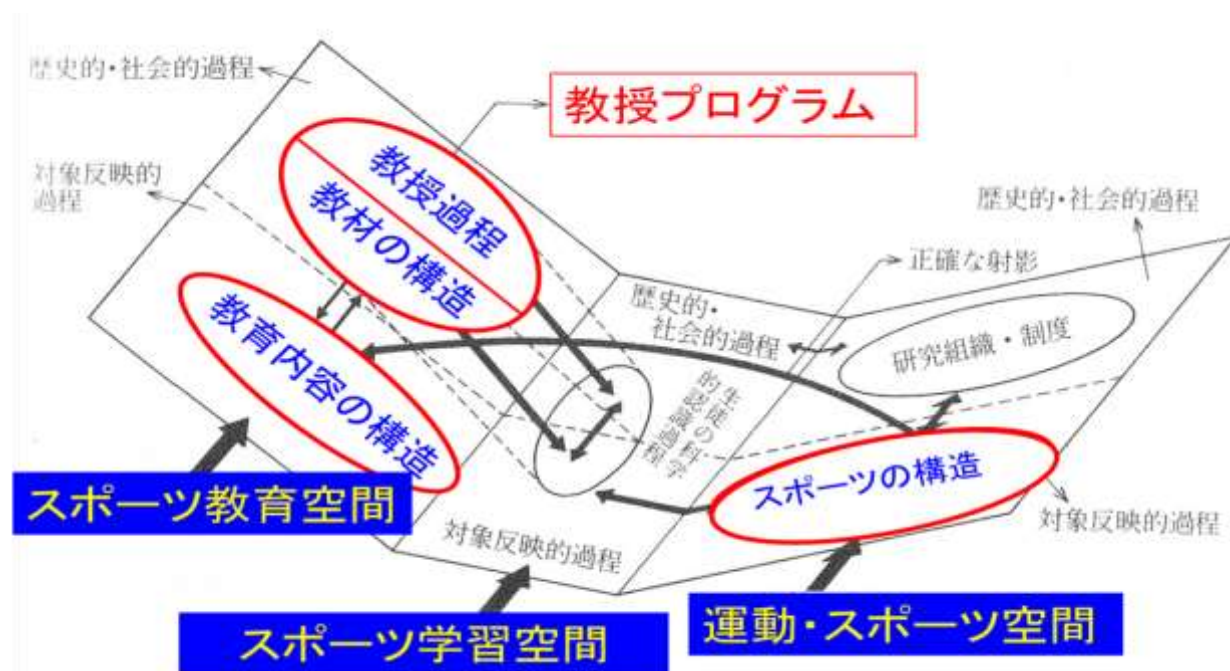


図5-1 竹田（2002）の運動・スポーツの教授過程の基本構造
（筆者が竹田の指摘を受けて加筆・修正）

第1節 教育目標

序章において述べたように、高村（1986）は「教育目標」とは、「真理性の基準から見て正当なものであると同時に、授業実践によってその善し悪しが検証できるものとして設定されなければならない」としている¹⁾。このことをサッカー指導に適用して考えると、次のような2つの意味に置き換えられよう。第1に教育目標はサッカー文化において確定された中身でなければならない。したがって、サッカー文化の歴史的発展過程（第3章）を受けて、第4章において検討したサッカーの技術・戦術構造において示された内容に依拠することは高村（1986）のいう真理性的基準に即して妥当性を帯びる。第2に科学的な授業研究としての教育目標は評価可能なものであり、尚且つ、学習者の技能や体力といった技術や戦術の認識・習得段階に応じて「実現可能な内容」である必要があるということになる²⁾。確かに、学習者がサッカー文化における面白さや楽しさを享受することができなければ、サッカ

ーという単元が内包している楽しさや面白さを学習者に伝えることはできず、その授業は学習者にとって価値あるものにならない。それゆえ、第2章で論じた「技術的特質」との関わりを踏まえつつ、中学校体育授業の学習者を対象としたサッカーの教授過程を考える場合、第1章で指摘した通り、多くの先行研究の課題であると指摘した「ゲームにおけるチームシステムを発展させる」ことが重要であり、加えて、下記の理由により、「攻守分業型の段階のゲームを行えるようになること」を「教育目標」としたい。このような教育目標が妥当である理由を以下に述べたい。

第1章で論じたように、サッカー指導に関わる多くの先行研究は、チーム戦術やシステムを指導することを課題としている。加えて、第2章で論じたように、サッカーの競技構造を検討した際、サッカーは味方や相手を含めたプレーヤーとの関係を有しながらプレーされる。すなわち、チーム戦術やシステムによってプレーヤー同士が接続されていることを学習者が理解することが必要である。しかもそのことは、第4章で述べたようにチーム戦術のコンプレックスシステムの更新過程こそが、「サッカーらしさ」であった歴史的発展過程と根源に関わっている。つまり、第3章の歴史的発展過程に基づき第4章で提示したサッカーの技術・戦術構造が示すように、サッカーの技術や戦術はチーム戦術やシステムの発展なしに確立し得ない。そして、「教育目標」は現代サッカーの到達点として考えられる技術や戦術、体力などが要求される高度化のプロセスの段階ごとに明確にされるべきである。したがって、中学校体育授業の学習者を対象としたサッカーの教授過程を考える場合、具体的にはどのような段階のシステムやチーム戦術を目標とすべきなのかということが問題となる。本章では、高度化のプロセスにおいて中学校における体育授業のサッカーの導入段階を想定し、その場合において、「攻守分業型」の段階を想定することが適切であると考えた。その理由について、以下に説明する。

「攻守分業型」は、第4章で提示したサッカーの技術・戦術構造における第2段階にあたる。つまり、攻撃のポジションに配置された選手が攻撃を遂行し、守備のポジションに配置された選手は守備を遂行するシステムを意味する。この段階はサッカーの経験を十分に有していない学習者が、サッカーの基礎・基本的なことを理解する上で適している。なぜなら、サッカーのゲームには、攻撃と守備の局面が存在し、それぞれの局面における基礎・基本となるプレーを理解した上で、適切に実行できることが重要であり、そのことが、後々、より高度なサッカーを理解する前提条件となるからである。

加えて、本目標を達成するには、第2章で検討したようにサッカーの競技構造を形成している要素の関係性を考慮する必要がある。つまり、サッカーという競技特性を十分に踏まえた目標を設定する必要がある。そこで、本研究では第2章において検討した「サッカーの競技構造」を基に「攻撃の目標」、「守備の目標」、「ルールの認識に関する目標」、「フィールドの特性の認識に関わる目標」、「サッカーの楽しさに関わる目標」の5つを教育目標のサブ・カテゴリーとしたい。以下に、この5つのサブ・カテゴリーについて述べていきたい。

- ・「攻撃の目標」：カウンター攻撃とサイド攻撃の認識・習得
- ・「守備の目標」：マークの原則の認識・習得
- ・「ルールの認識に関する目標」：サッカー固有のオフサイドルールの認識
- ・「フィールドの特性の認識に関する目標」：ターゲットエリアおよびサイドエリアの認識
- ・「サッカーの楽しさに関わる目標」：サッカーの楽しさを感じる

「攻撃の目標」には「サッカーの戦法であるカウンター攻撃とサイド攻撃を認識・習得」を掲げる。カウンター攻撃とサイド攻撃は、第4章で論じたサッカーの技術・戦術構造における「攻守分業型」に対応しており、システムの発展段階に応じて質は異なるが、サッカーの技術・戦術構造の基礎・基本的な戦法である。

これら2つの戦法を学習することは、授業で行う試合において、中央からの攻撃とサイドからの攻撃というサッカーの基礎・基本的な攻撃方法を可能にすると同時に、チームシステムにおける攻撃の全体性の理解も学習者に促せる。その理由は、それぞれの攻撃方法の特徴にある。カウンター攻撃は、ゴールに直線的かつ素早く攻撃する方法である。これがシステムに含められることにより、いつ・どこに・どのように動き出せばよいかを、選手が容易く理解することができる。これにより、ゲームにおける攻撃局面において自己が果たすべき役割が明確になり、学習者がゲームにおいて何を果たすべきかがはっきりする。次にサイド攻撃は、カウンター攻撃とは異なり、攻撃をサイドから仕掛けることによって、高度な守備を必要とさせることができる。カウンター攻撃に対応する守備者は、ゴールに直線的に向かってくる相手に対して自己の身体を正面に向けた状態で対応できるため、ボールとマークする相手を同一視野に置いてプレーすることができる。しかし、サイドから攻撃を展開されている状況下では、ボールがサイドにあることからボールに対して正対する場合、マークする相手を同一視野に置くことが困難になる。この点にサイド攻撃を学習する意義がある。また、サイド攻撃を学習することは、カウンター攻撃だけでは相手守備者に攻撃が予測されてしまい、攻撃が行き詰る状況を打開することにもつながる。つまり、カウンター攻撃とサイド攻撃の両方の戦法を用いることによって、守備者の予測をかわす攻撃が可能となり、守備者も2つの攻撃に対応する方法が要求され、初心者であっても守備の面白さが増すことにつながるであろう。

また、これらの戦法以外にも、サッカーの技術・戦術構造には、サッカーの戦法としてドリブル戦法とパス戦法があるが、このドリブル戦法とパス戦法は中学校体育授業の導入段階の学習者を対象に想定する場合においては教育目標に位置づけない。なぜなら、ドリブル戦法とパス戦法は第2段階では局面を開くために用いられるものだからである。すなわち、ドリブラーという個人の技能で相手守備者を突破することやパスのコンビネーションで目の前の相手を突破することは、局面的なサッカーの理解を促すためには必要であるが、チーム全体あるいはシステムの根幹部分を理解しようとしている初心者にとっては、複雑さを増してしまう。以上の理由により、攻撃の目標にはカウンター攻撃とサイド攻撃を位置づけるのが適切であると考えた。

次に、「守備の目標」は「マークの原則を認識・習得」を掲げる。これは、技術・戦術構造における第1段階の戦術である。「マークの原則」を掲げる理由は、ボールをもっていない守備者がマークをすることができるようになることにより、常にチームのシステム内で役割を持った状況を生み出すことができ、ゲームに参加しているという意識につながる。そうすることにより、ボール操作が苦手な学習者も、システムから疎外されずに済む。しかもこの点は「チームシステムを攻守分業型へ発展させること」につながる。マークの原則は、チームとしての守備を生み出すカバーリングというポジショニングの調整へとつながる要素を含んでいる。これは、より高度なサッカーの試合を展開するために必要不可欠な数的優位という戦術的思考につながる。また、マークの原則は攻撃の発展も促す。つまり、マークされている状況下では、プレーを行う空間が狭く、時間的な猶予も無いため、技術・戦術の質的な向上が自ずと要求されるだけでなく、守備の最高のプレーと呼ばれるインターセプトとい

う攻撃に転じる守備戦術を学習する予備段階にもなる。

他方、グループ戦術レベルの戦術であるマンツーマンディフェンス戦術を守備の目標に位置づけられない理由について述べたい。マンツーマンディフェンスを戦術に据える場合、チームでの話し合いを通じて学習者がフォーメーションを設定することが必要である。サッカーや球技の授業を経験している学習者が多く存在している場合は話し合いによる取り決めが可能であろうが、「自己のポジションを理解できている」ことが学習者の前提になるため、話し合いによるフォーメーションの決定は初心者には難しい。したがって、マンツーマンディフェンスといった守備の戦術を学習者に教授することは、学習者に混乱をきたしかねない。そのため、学習者が混乱しないように、マンツーマンディフェンス戦術はこの段階では指導せず、マンツーマンディフェンスを学習しゾーンディフェンスへ移行することも行わない。むしろ、無意識に行われるゾーンディフェンスを意識化させることがこの段階で最も重要であり、より高度な戦術への発展の可能性を有する「マークの原則を認識・習得」することのみを守備の目標に位置づけることが適切であると考えた。

「ルールの認識に関わる目標」については、サッカーに固有の「オフサイド」を認識することとしたい。同時に、試合の開始方法、プレーの再開方法、ファールについて認識することが必要である。体育の授業では、しばしば指導対象者の学習段階に即してルールが規定されるため、この段階ではオフサイドルールを適用しないという方法も考えられるかもしれない。しかし、本研究ではこの段階でオフサイドルールを採用するのが適切であると考えた。なぜなら、オフサイドルールにより、「チームシステムを攻守分業型へ発展させる」ことがむしろ容易になるからである。オフサイドルールは、攻撃時においてプレーの自由度を低下させる。そのため、待ち伏せを防ぎ、ディフェンスとの駆け引きをしながら突破するといった戦術的な動きを学習者が習得する機会を生み出すことにつながる。また、オフサイドルールを用いないと、守備者が用いる戦術が機能しなくなる可能性もある。オフサイドルールを適用しなければ、攻撃側の未経験者がゴール前で待ち伏せることが可能であり、その選手をマークするために守備者は常に自軍のゴール付近まで後退を強いられてしまう。このように、守備者が自軍まで後退することは守備戦術の機能を不十分にさせるだけでなく、フィールドの中盤に広大なスペースを生み出すことにつながり、経験者がドリブルで突破するチャンスを与えてしまう。そうなれば、経験者の力によってゲームが大きく支配され、未経験者との協働によるゲームの展開を困難にしまう。このような状況下では、本研究が目標とする「チームシステムを攻守分業型へ発展させる」ことは困難である。また、「攻守分業型」の段階は第3章で述べたように、戦術の歴史的発展過程に即して捉えても、現行のオフサイドルールが採用されるようになった段階と一致している。言い換えれば、「攻守分業型」のシステムへの進化の末にオフサイドルールが存在していたのではなく、ゲームの発展段階の比較的初期の頃からオフサイドが併用されていたという歴史事実と適合している。以上が「オフサイドルールの認識」を位置づける理由である。

「フィールドの特性の認識に関わる目標」には「ターゲットエリアの認識とサイドエリアの認識」を設定したい。この2つの認識を設定する理由は、「攻撃の目標」のカウンター攻撃とサイド攻撃との関係にある。まず、「ターゲットエリアの認識」を設定する理由から述べたい。「攻撃の目標」で述べたようにカウンター攻撃は、時間をかけずにゴールへ直接的に向かうという特徴がある。このような特徴を持つカウンター攻撃を具体的な方法として学習者に明示することを可能にするのが、ターゲットエリアの認識となる。つまり、攻撃の行き先を具体的なエリア（ターゲットエリア）として学習者

に明示することによって、どこに行けばよいのか、どこへボールを運ばばよいのかという共通の理解を生むことを可能とする。加えて、サッカーの得点はペナルティーエリア内から割合が 70 から 80 パーセントを占めていると言われるように⁴⁾、どこからでもシュートを狙うのではなく、ゴールの近くであるペナルティーエリアからのシュートを目指すことによって、攻撃の質を向上させる可能性もある。以上が、「ターゲットエリアの認識」を設定する理由である。次いで、サイドエリアを設定する理由について述べたい。こちら、ターゲットエリアの認識と同様に「攻撃の目標」と関係がある。「攻撃の目標」で述べたようにサイド攻撃は、オフサイドラインの延伸やマークの原則を困難にする利点がある⁵⁾。ただし、サイド攻撃といってもフィールドの横ならどこからでも攻撃すればよいというわけではない。先に述べたサイド攻撃の利点を生かすためには、単にサイドから攻撃するというだけではなく、ペナルティーエリアの横側に侵入することが必須となる。この点に、サイド攻撃とサイドエリアの利点を戦法に即して認識する必要性があると考えた。以上が、フィールドの特性に関する目標として「ターゲットエリアの認識とサイドエリアの認識」を設定する理由である。

「サッカーの楽しさに関わる目標」は言うまでもなく、サッカーの楽しさを味わえることであるが、この目標は極めて重要である。つまり、学習者がサッカーという運動文化の楽しさや面白さを味わうことができないと、学習者にとってそれは一方的に押し付けられた授業となり、スポーツ文化の伝授を担っている体育授業の役割も果たされない。また、学習者が技術や戦術を試行錯誤する中で上達していくことによって得られるよろこびや話し合いの中で見出していく達成感、スポーツへの専心性を生み出していくきっかけにもなる。さらに、運動技術獲得におけるよろこびの実現過程には、自己の身体的・精神的諸能力及び自己と環境との空間的・時間的・力動的な関係のより正確な認識形成を可能とする力があるとの指摘もある⁶⁾。このことから理解できるように、学習者が主体的に運動文化を継承し、発展させることができるような体育授業を目指すのであれば、サッカーの楽しさを味わうことが、授業における目標として明確に位置づけなければならない。

こうした観点から、「ゲームにおいて活動するチームシステムを攻守分業型へ発展させる」という教育目標を達成する上でサブ・カテゴリーとして「攻撃の目標」、「守備の目標」、「ルールに関する目標」、「フィールドの特性の認識に関わる目標」、「サッカーの楽しさに関わる目標」を以上のように設定した。

次に、図 5-2「教育目標の関係性」に示したようにサブ・カテゴリーの目標とチームシステムを発展させるという教育目標の関係性について述べたい。まず、サブ・カテゴリーの「攻撃の目標」と「守備の目標」はチームシステムの発展と質的发展関係で結ばれていると考えている。なぜなら、スポーツにおける戦術の概念を扱う研究において、新たな技術や戦術の習得やその質的な向上はシステムを発展させることが示されている⁷⁾。言い換えれば、チームシステムを発展させるためには技術や戦術の獲得が必須になる。また、「ルールに関する目標」と「フィールドの特性の認識に関わる目標」はチームシステムの発展との関わりにおいて、存立的関係にある。つまり、ルールの理解やフィールドの特性がゲームという場を成立させ、そのゲームをプレーすることによってシステムが新たな事象に対応できるように発展するといった契機を保証する。この点において両者は存立的関係で結ばれていると考えられる。最後に「サッカーの楽しさに関する目標」はチームシステムの発展と情意的関係によって結ばれている。チームシステムは各プレーヤーの心理的状态がチーム全体に影響を与える。そのため、各プレーヤーが楽しさを感じながらプレーできることは新たなチームシステムの発見にも

つながると考えられる。

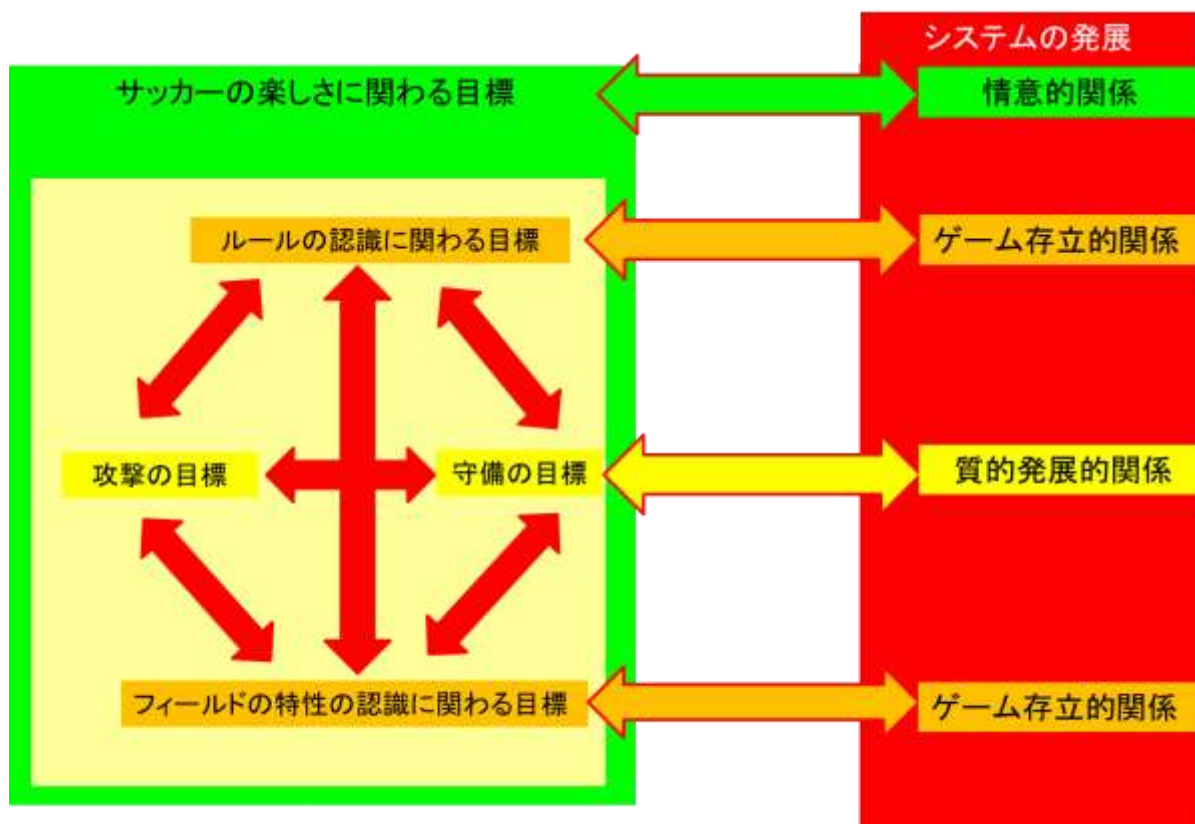


図 5 - 2 教育目標の関係性

第2節 教育内容

第1節では「教育目標」を「ゲームにおけるチームシステムを発展させ、攻守分業型の段階のゲームを行えるようになること」と設定し、その達成に必要なサブ・カテゴリーの「攻撃の目標」、「守備の目標」、「オフサイドルールに関する目標」、「フィールドの特性に関する目標」、「サッカーの楽しさに関する目標」について論じた。とはいえ、学習者がこのサブ・カテゴリーの目標を達成するためには、どのような技術や戦術を習得すればよいのだろうか。高村（1987）によると、「教育内容」とは、「現代科学の一般的・基本的概念や法則の中から、授業過程の中ですべての生徒に教えることが可能であると検証を経たもの」であり、「現代科学の構造を『すべての生徒に理解可能な順序』という原理で再構成したもの」であるという⁸⁾。この高村（1987）の定義を基にサッカーの「教育内容」に転じて考えると、次のような点を考慮することが必要になる。つまり、第1節で述べたサブ・カテゴリーの目標から教育内容を「攻撃に関する内容」、「守備に関する内容」、「ルール認識に関する内容」、「フィールドの特性に関する内容」の4つに分類し、それぞれの教育内容について吟味する。

具体的には「守備を重視したシステムの段階」、「カウンター攻撃を生かしたシステムの段階」、「サイド攻撃を生かしたシステムの段階」の3段階に区分した。まず、第1段階の「守備を重視したシステムの段階」とは、攻撃及び守備における基本となる技術や戦術を認識・習得する段階である。第2段階の「カウンター攻撃を生かしたシステムの段階」とは、攻撃のチーム戦術を学習することによって、チームとしてゲームを進めることを学習することが中心となる段階である。そして、最後の「サイド攻撃を生かしたシステムの段階」とは、カウンター攻撃とサイド攻撃を学習することによって攻撃を多彩にすることが中心となる段階である。以下に、それぞれの段階に設定した教育内容およびその設定理由について述べたい。

2-1. 守備を重視したシステムの段階

第1段階は、サッカーのゲームが行われる空間を認識することから始まる。なぜなら、自分たちがプレーするフィールドの存在を認識することなしに試合は成立しないからである。したがって、最初の教育内容は「フィールドの特性に関する内容」における「フィールドの認識」となる。この認識が持つ意味は2つある。一つは自分たちがゲームをプレーするサッカーフィールドにおけるラインの意味を理解することであり、もう一つはコートの横幅がどのくらいなのかあるいは相手ゴールまで直接シュートしても届くのかを理解することである。特に後者のような空間を感知する能力は、後の第2段階におけるカウンター攻撃やサッカーのフィールドが有している特性を理解するための土台となる。それと並行して、「ルール認識に関する内容」の「スローイン、ゴールキック、キックオフ、コーナーキック」の方法と「オフサイド」もここに設定する。なぜなら、ルールの認識なしにサッカーのゲームは存立し得ないからである。ルールは具体的なプレー方法を規定するものであり、それを学習者全員で共有することはサッカーの授業を展開していく中で必要不可欠である。とはいえ、この段階において要求される内容は、学習者にとってはなお漠然としたものであるかもしれない。このことは、ゲームがどのような競技空間で実施され、そのゲームで用いられるルールについて、学習者にとってはなお不明な点を残しつつも、ゲームの進行の妨げにはならない程度の認識ができればそれで良いということを意味している。後にこれらの教育内容は学習の進展により、徐々に高度な認識へと変化する。以上のように、ゲームの存立にとって必要な理解がなされた上で初めて、技術や戦術に関する教

育内容が必要となる。

さて、技術や戦術に関する教育内容に移りたい。「攻撃に関する内容」には「ドリブルキープ」という足の内側（インサイド）、足の外側（アウトサイド）、足の裏でボールを転がしながらも、相手の身体とキープしているボールの間に自己の身体を置き、ボールを奪われにくい状況を創り出す個人戦術⁹⁾を設定する。なぜなら、学習者にとって「ドリブルキープ」ができることは、ゲームにおいてボールを取られる恐怖心を軽減することにつながるからである。このように「ドリブルキープ」ができることは守備者からプレッシャーを受けた際に、その恐怖心からボールを前に蹴ってしまうプレーの軽減につながる。さらに、「ドリブルキープ」ができることは味方や相手との関わりからプレーするための前提条件にもなる。すなわち、学習者がボールを保持できるということは、攻撃において味方や相手を意識したプレーに必要不可欠である。とはいえ、これまで述べてきたような味方や相手と関わりながらプレーするには、キックやトラップという技術も必要となる。しかしながら、本節ではこれらを具体的な教育内容として取り上げない。それは、本研究が中学生を対象としていることにある。本研究が対象としている中学生は、それ以前の小学校の体育授業において、ボール運動を学習している。また、高学年においてはサッカーが学習指導要領に示されている¹⁰⁾ことから、キックやトラップといった技術はある程度体験済みである可能性が想定できる。したがって、キックやトラップといった技術だけに特化した教育内容は取り扱わない。但しそれはキックやトラップを用いないことを意味しない。キックやトラップは、戦術の高度化に応じて、段階的な学習が促されていくからである。

このように、攻撃において「ドリブルキープ」を学習する一方で、「守備」においてはディフェンスの原則（以下、DFの原則と略する）である「ボールとゴールのライン上に立つ」と「タックル」を学習する。なぜなら、DFの原則を守った守備の展開は、攻撃にとっても守備にとっても双方に利点があるからである。サッカーでは様相発達研究が示してきたように学習初期のゲームはボールに学習者が群がり、スペースや時間がない状況でプレーすることが求められる。しかしながら、DFの原則を守った守備が展開されると、守備は若干ではあるが整理される。なぜなら、「ボールとゴールのライン上に立つ」というボールを保持している攻撃者に対し、その攻撃者が保持しているボールとゴールの中心を結んだ仮想ライン上にポジショニングをとることがDFの原則だからである。そして、そのポジションを維持したうえでボールを足で奪いにいく。これがタックルである。このように教育内容を設定することは、攻撃側にとってはディフェンスの基本原則に忠実な守備者を相手にすることになり、守備者の原則を無視した無作為なボールの争奪行為を回避でき、授業中の怪我の頻度も軽減されよう。それ以外にも「ディフェンスの原則」と「タックル」を学習することによって、相手の得点を防ぐためのポジショニングとボールを奪い攻撃権を奪回するという2つを同時に理解することも促せよう。これによって、得点を阻止するという本質的課題にかかわる防御の方法が認識され、ゲームにおける守備が戦術的に機能し始める。しかしながら、この段階ではまだシステムの構築には至っていない。

以上が第1段階における教育内容であるが、この段階には次のような特徴があると考えている。まず「攻撃に関する内容」と「守備に関する内容」は相互に対応している。つまり、ボールを奪われないようにボールをキープする「攻撃に関する内容」とボールを奪うためにタックルする「守備に関する内容」は同時に学習されており、「攻防」は相互に作用し合っている（「攻防の相互作用」）。言い換えれば、攻撃の内容は守備の内容を習得するときに役立ち、その反対に守備の内容を習得することに

よって、攻撃はその守備にどのように対応すればよいか理解できるようになる。

また、「ディフェンスの原則」と「タックル」の学習をすることによってドリブルやパスというサッカー経験者の卓越した技能に頼ることなく授業を成立させることが可能になる。こうすることにより、第2段階へ進む準備が整う。つまり、経験者の能力に頼らずともゲームを展開することができるということを指導者も認識するに至る。しかも、経験者が未経験者と協働することに意識を及ぼすことによってシステムの必要性を学習者が理解できるようになる。以上が、第1段階の設定理由である。

2-2. カウンター攻撃を生かしたシステムの段階

第2段階は先の第1段階における教育内容と学習者がシステムの必要性を自覚することにより、発展的な段階へと移行する。つまり、システムの構築が始まる。まず、「攻撃に関する内容」として「放り込み」と「ショートカウンター」という「カウンター攻撃」を学習する。「放り込み」とは、自陣から相手ゴール前というエリアにロングボールを蹴り込み、そこに攻撃の選手が走り、ルースボールに身体を合わせてシュートする攻撃方法である。「ショートカウンター」とは、自陣から相手ゴールに直線的にショートパスを繋ぎ、シュートする攻撃方法である。このようなカウンター戦術を設定する理由は、前段階において学習した「守備」の「ディフェンスの原則」と「タックル」によって、攻撃が困難になる状況を打開することにある。カウンター戦術はパスを用いてゴールに直線的に向かう戦術であり、その攻撃には複数の人数が関わらなければ成立しない。このことは、前段階の攻撃とは異なる。つまり、第2段階では経験者によるドリブルという個人の攻撃から、複数人がボールに絡んだ攻撃へと進化させる。これは守備側から見ると複数の動き出す攻撃によって、より複雑な対応が強いられることを意味している。それゆえ、守備の対応が遅れたり、乱れが生じると、得点の機会が創出される。このような、カウンター戦術は「フィールドの特性に関する内容」として示した「ターゲットエリア」（以下、TGAと略す）の認識を伴って学習することによりさらなる効果を生む。TGAは現代サッカーにおいて得点が入りやすい地帯であり¹¹⁾、そこにボールを運びシュートすることを共通理解とすることで、カウンター戦術をより機能させることに繋がる。しかしながら、このような基本的なカウンター攻撃を学習してもなお、守備を突破することは困難な場合もある。しばしばそれは、具体的なパスコースとボールを受ける動きを学習していないことに起因している。そこで、戦術的に高度なカウンター攻撃をするために、「攻撃に関する内容」として「スルーパス」、「プルアウェイ」を設定する。「スルーパス」とは守備者と守備者の間にパスを通し、シュートに結び付ける戦術である。「プルアウェイ」とは、自分と対峙する守備者の背後からゴール前のスペースへ飛び出す際に、直線的に走り出すのではなく、曲線を描きながら走り出すことである。この「スルーパス」と「プルアウェイ」というグループ戦術は、先に学習した「放り込み」と「ショートカウンター」におけるパスコースとボールを受ける動きを高度化したものである。ボールを受ける側は守備者の死角から動き出し、パスを出す側は意図的に守備者と守備者の間のパスコースを狙う。それに伴い、前回学習したカウンター攻撃の全体像をより具体的なイメージとして共有することができ、攻撃の質が向上する。

このように攻撃がシステム化される中、守備は前段階で学習した「ディフェンスの原則」で対応する。とはいえ、攻撃が発展することは次第に守備を困難にすることを意味する。つまり、「ディフェンスの原則」を貫くだけでは守備を強固にすることが困難になる。「ディフェンスの原則」はボールを持った相手に対応する戦術であり、攻撃者がパスを受ける動きによって、守備の組織を再構築する必要

性が生じる。この再構築の必要性が第3段階への発展を促す。以上が、第2段階を設定する理由である。

2-3. サイド攻撃を生かしたシステムの段階

第2段階ではカウンター攻撃を学習することによって攻撃がシステム化され、守備は次第に組織を再構築することを要求されるようになる。したがって、第3段階は守備のシステムを発展させることから始める。そして、守備が堅固になることによって攻撃が停滞するため、その停滞を打開するためにサイド攻撃を学習する必要性が生じる。そのため、カウンター攻撃というパスを用いる攻撃に対し、守備はボールを持った相手だけではなく、ボールを持っていない相手にも対応することが求められるようになる。したがって、「守備に関する内容」に「マークの原則」を設定する。「マークの原則」とは、ボールと相手を同一視できる位置、相手とゴールを結んだ位置、相手攻撃者に裏を取られない位置にポジショニングを取ることである。これを学習することにより、パスを受ける動きをする攻撃者をマークすることが可能となる。このように守備が高度になるにつれ、攻撃の特性を見直す必要性が生じる。たとえば、フィールドのどの部分を使って攻撃しているかについて認識することにより、攻撃を新たなレベルへと押し上げる。つまり、「フィールドに関する内容」を通じて「攻撃の偏り」が認識される。攻撃がフィールド中央部でのプレーに偏っていることを認識すると、よりフィールドをバランス良く使うプレーへと移行するようになる。すなわち、この認識が、サイドを利用することを引き出す。こうして「攻撃に関する内容」として「サイド攻撃」を学習する。しかも、中央だけに偏っていた攻撃を中央とサイドの2つとすることができ、攻撃の偏りも改善できる。そのサイド攻撃の具体的な内容は「センタリング」と「折り返し」に相当する。「センタリング」とは、ペナルティーエリア横側のエリアから、ペナルティーエリアの中央にいる攻撃者へ浮き球のパスをする攻撃方法であり、「折り返し」とは、ペナルティーエリアの横側のエリアから、ペナルティースポット（PK マーク）付近にいる攻撃者へパスをする攻撃方法である。とはいえ、ただサイドから攻撃することが有効なのではない。なぜなら、ボールを運ぶ場所が具体的に共有されていなければ意図的な攻撃にならないからである。つまり、サイド攻撃を意図的に行うには、具体的にボールを運ぶ場所が認識されなければならない。それが「サイドエリアの認識」である。「サイドエリア」とは、ペナルティーエリアの横側のエリアである。このサイドエリアは攻撃において次の2点をもたらす。1点目は、オフサイドラインの延伸である。これはサイド深くにボールを運ぶことにより、守備の最終ラインよりも攻撃側のボールがゴールラインに近づくことによって生じる。これにより攻撃側には、オフサイドというルール上の制限が無くなり、攻撃エリアが拡大する。2点目はサイドにボールを運ぶことにより、守備側のマークの原則によるポジショニングを複雑にする。具体的にはマークする相手を見失わせてしまうことを意味する。したがって、この段階のゲームでは、サイド攻撃とカウンター攻撃の両方を用いた攻撃が展開され、守備はマークをすることによって対応しようとする。以上が第3段階を設定する理由である。

このように本節では、教育目標を達成するために教育内容を段階的に区分して設定した。本節で述べた教育内容の3段階は主に攻撃と守備の関係である「攻防の相互作用」を用いた教育内容の構成を基本とした¹²⁾。そこでは攻撃および守備に関する内容とフィールドの関連性も視野に入れた教育内容が質的に発展していくように工夫した。以上の3段階について図示したものが、図5-3「教育内容構

成」にあたる。

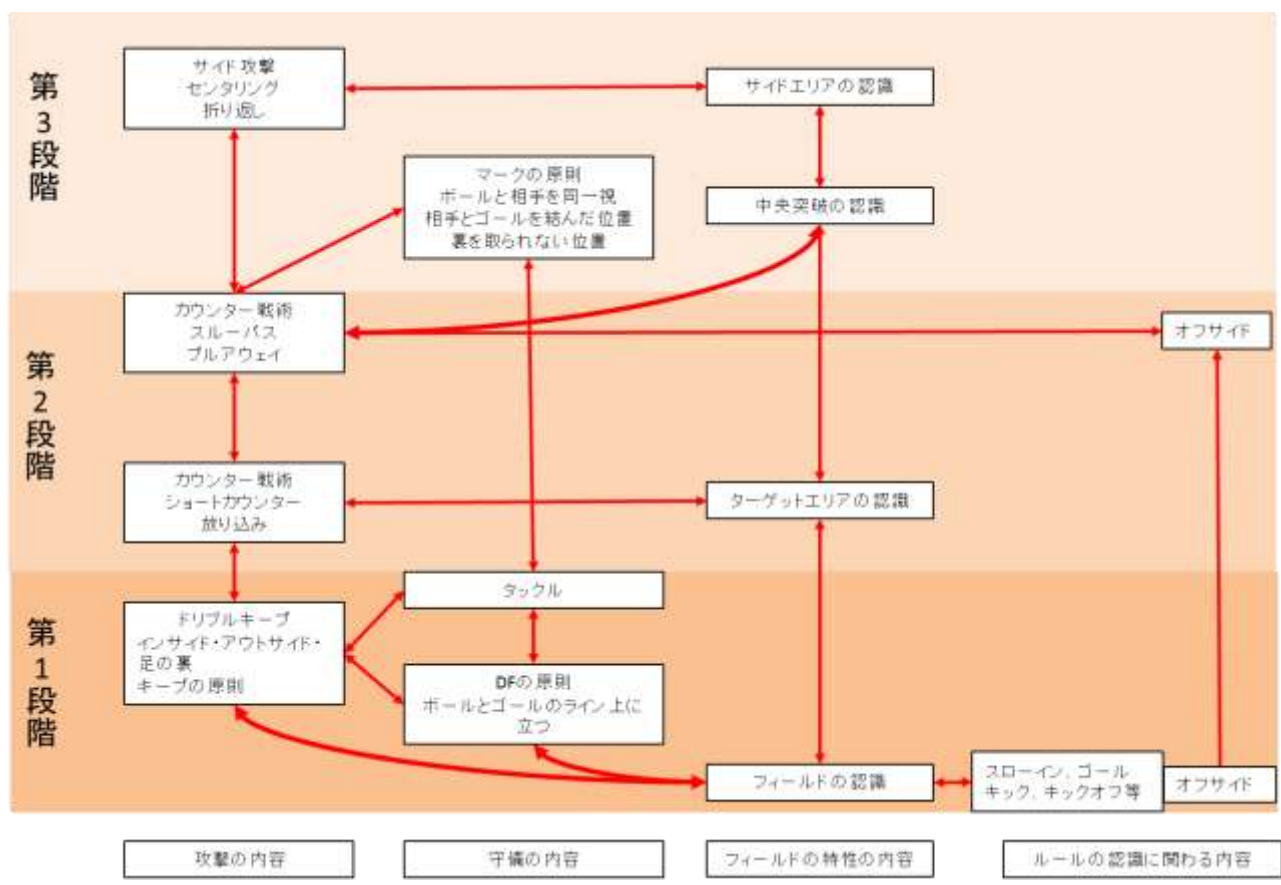


図5-3 教育内容構成

第3節 教材の順序構造

前節では教育目標に関する教育内容について論じた。本節では学習者が具体的に取り組む教材について論じる。教材について論じることは、実施する教材を明確にし、授業の輪郭を映し出す。

高村（1987）によると教材とは「教育内容を正確になう実体として、子供の認識活動の直接的な対象であり、科学的概念や法則の確実な習得を保証するために必要な材料（事実、資料、教具など）」であるという¹³⁾。この教材の定義に即し進藤（2007）は、運動やスポーツにおける教材は「教育内容としての客観的な運動技術を確実に認識、習得するために学習者が直接働きかける運動材（運動課題）」であるという¹⁴⁾。つまり、進藤（2007）の教材の規定に即して考えるならば、運動やスポーツ指導における教材は、具体的な運動課題として学習者の前に現れるといえよう。これらの点を踏まえ、授業において学習者が取り組む運動課題について確認しておきたい。繰り返し述べるように Lebed らによるとサッカーのゲームはコンプレックスシステムであり、個人が解決していく運動課題とチームとして解決していく運動課題が内在化されている。それゆえ、その課題が意識されていなければ教材として成立しない。本研究ではゲームを教材化する際に特に着目すべき運動課題を記述し、その教育内容を以下のように扱う。

本節で述べる教材は「技術・戦術練習」と「ゲーム」の2つに大別できる。「技術・戦術練習」は、学習者が認識・習得する教育内容を具体的に担った教材であり、教育内容において示した「攻撃に関する内容」、「守備に関する内容」、「ルールの認識に関する内容」、「フィールドの特性に関する内容」による。

他方、コンプレックスシステムとしての「ゲーム」は偶発的な運動課題に学習者が遭遇するが、学習の進行に応じた着目すべき運動課題を設定する必要がある。この点について、これまではゲームの条件を変更し、複雑性や偶発性を減じて、学習内容をゲームに反映しやすくする方法をとるのが一般的であった¹⁵⁾。しかし、複雑で偶発性を伴う「ゲーム」の教材としてサッカーの魅力を逆に損なわせてきたように思われる。もっとも、その複雑さゆえに、教材として扱いにくいのは事実であるが、システムが有する運動課題に学習者の気づきが向かうような教授プログラムの開発を本研究は掲げている。

「ゲーム」を実施するコートのサイズは、グラウンドとの関わりから縦 50 メートル×横 44 メートルとする。そして、ペナルティーエリアは縦 12 メートル×横はポストから 12 メートルとした。ゴールエリアは、縦が 4 メートル×横がポストから 4 メートルとする。人数はゴールキーパーを含めた 8 人で行う。

3-1. 教材の順序

先に本研究で扱う 2 つの教材について述べた。ここでは、教材の順序について述べたい。表 5-1 に示すように教材の順序は第 2 節で設定した教育内容及び学習に必要な授業時間数を明確化する。

1 回目の授業では「プレ・ゲーム」を行う。この「プレ・ゲーム」では教育内容における「フィールドの特性に関する内容」の「フィールドの認識」、「ルールの認識に関する内容」の「スローイン、ゴールキック、キックオフ、コーナーキック、オフサイド」を扱う。このゲームを通じて学習者全員がゲームを実施するコートの大きさ、ルールを共有する。

2 回目の授業では、「技術・戦術練習」として「ドリブルキープ」、「DF の練習Ⅰ」を行った後に「ゲーム①」を行う。「ドリブルキープ」では「攻撃に関する内容」のドリブルキープとして、足の内側（インサイド）、足の外側（アウトサイド）、足の裏でボールを転がしながらも、相手の身体とキープしているボールの間に自己の身体を置き、ボールを奪われにくい状況を創りだすことを学習する。次に「DF の練習Ⅰ」は、「守備」としてディフェンスの原則とタックルを学習する。ディフェンスの原則はボールとゴールのライン上に立つことである。「ゲーム①」では、「技術・戦術練習」で行ったドリブルキープと DF の原則を実践する。

3 回目の授業では、「技術・戦術練習」として「カウンター練習Ⅰ」を行った後に「ゲーム②」を行う。「カウンター練習Ⅰ」には、カウンター戦術を位置づけ、放り込みとショートカウンターを学習する。また、その際に、ターゲットエリアの認識も同時に行う。そして、「ゲーム②」では「カウンター練習Ⅰ」で学習したカウンターを実際の試合において実践することができるか確認する。

4 回目の授業では「技術・戦術練習」として「カウンター練習Ⅱ」を行った後に「ゲーム③」を行う。「カウンター練習Ⅱ」では「攻撃に関する内容」としてスループス、プルアウェイを学習する。そして、「ゲーム③」では「カウンター練習Ⅱ」で学習したスループスやプルアウェイを実践することができるか確認する。

5 回目の授業では「技術・戦術練習」として「DF の練習Ⅱ」を行い、「ゲーム④」を行う。「DF の練習Ⅱ」では、「守備に関する内容」としてマークの原則を学習する。具体的にはボールと相手が同時に見える位置（「同一視できる位置」）、相手とゴールを結んだ位置、相手攻撃者に裏を取られない位置にポジショニングを取ることを学習する。「ゲーム④」では「DF の練習Ⅱ」で学習したことと「フィールド」として中央突破の認識を学習する。

6 回目の授業では「技術・戦術練習」として「サイド攻撃」を行い、「ゲーム」を行う。「サイド攻撃」では「攻撃に関する内容」として、サイド攻撃におけるセンタリングと折り返しを学習する。併せて「フィールドの特性に関する内容」であるサイドエリアの認識も学習する。「ポスト・ゲーム」では、「サイド攻撃」が実践できるかを確認する。

以上の順序は、2 つのことを意味している。ひとつは技術・戦術練習を行った後にゲームを行うというものである。これにより、学習者にとって練習したことが試合で生かせるか即座に試せることになる。しかも、日々の学習において学んだことを学習者が実践できるのかという振り返りを可能とし、教育内容をより理解することにつながる。そして、もう一つは前時に行ったゲームが次回の技術・戦術練習の準備段階となっていることである。この点については、第 2 節の教育内容で述べたように、ゲームにおける課題を練習で解決し、それをゲームで再び試すことによって、システムの必要性を個人あるいはチームが理解することを可能にする。こうした学習段階の移行により、チームシステムも質的に向上する。

表5-1 教材の順序

授業時間数	教材	教育内容	方法
1時間目	プレ・ゲーム	ゲームの認識 ルールの認識	時間：10分×2回 人数：GK含め8人
2時間目	ドリブルキープ	ドリブル（キープ）の認識・習得 インサイド・アウトサイド・足の裏	時間：30秒×2回×2セット 人数：2人1組 順番：DFと手を繋ぐ→DFゆっくり
	DFの練習Ⅰ	DFの原則の認識・習得 ボールとゴールのライン上にポジショニング タックルの認識・習得	時間：30秒×3回×3セット 場所：6か所 ローテーション：右回り
	ゲーム①	ドリブルキープ、DFの原則の認識・習得	時間：10分×2回 人数：GK含め8人
3時間目	カウンター練習Ⅰ	カウンター戦術の認識・習得 放り込みの認識・習得 ショートカウンターの認識・習得 ターゲットエリアの認識	時間：5秒以内でシュート打つ 回数：5回 人数：5人1組×2 ：DF1人・攻撃3人・計測1人 ローテーション： DF→攻撃1→3→計測の順とする
	ゲーム②	カウンター戦術の認識・習得	時間：7分×2回 人数：GK含め8人
4時間目	カウンター練習Ⅱ	プルアウェイの認識・習得 スルーパスの認識・取得 オフサイドの認識	時間：10秒以内でシュート打つ ローテーション： ・時間で攻守を入れ替え（5回目安） ・DF判定係は1回のシュートで交代 ・ボール奪取→パス→スルーパス→ シュート→待機者→ボール奪取 DFの動きの制限 ・前線のDFは動きをジョギング程度 ・ゴール前は本気で行う 人数：5人1組×2 ：DF5人（判定1名）・OF5人
	ゲーム③	カウンター戦術の認識・習得	時間：7分×2回 人数：GK含め8人
5時間目	DFの練習Ⅱ	マークの原則の認識・習得 ボールと相手を同一視 相手とゴールを結んだ位置 裏を取られない位置	回数：2回 攻撃： 1回目はその場でパスを受ける 2回目は少し動きながらパスを受ける 守備： マークの原則を行う GKはマークが出来ているかをコーチングする
	ゲーム④	マークの原則の認識・習得	7分×2回 人数：GK含め8人
6時間目	サイド攻撃	サイド攻撃の認識・習得 折り返しの認識・習得 センタリングの認識・習得 サイドエリアの認識	回数：4回×2セット
	ポスト・ゲーム	サイド攻撃の認識・習得	7分×1回 人数：GK含め8人

3-2. 教材構成

先に教材の順序について述べてきたが、ここでは配列した各教材が担っている教育内容と学習者が取り組む運動課題について説明する。まずは「技術・戦術練習」について説明した後に、「ゲーム」について説明したい。

3-3. 技術・戦術練習の教材

1) ドリブルキープ

この教材のねらいは、攻撃に関する内容であるインサイド・アウトサイド・足の裏を用いたドリブルをしながらドリブルキープの原則である相手、自分、ボールの順でドリブルを行うことを認識・習得することである。

方法は、2人1組になり、30秒間のドリブルを2回×2セット行う。その際に、初めは相手ディフェンス（以下、DFと略す）と手を繋ぎ行う。手を繋ぐことによって、ドリブルを行う学習者と守備を行う学習者の関係がドリブルキープの原則を確認することができるため、それを理解した後に、2回目に手を離し行う。その際に、DFは激しくボールを奪いに行くのではなく、ドリブルを行う学習者が前後左右に動く程度に守備を行う。

2) DF 練習I

この教材のねらいは、守備に関する内容であるDFの原則のボールとゴールのライン上にポジショニングをとることとタックルの技術を認識・習得することである。

方法は、攻撃者、守備者、コーチング係の3人1組になり、30秒間ドリブルをする攻撃者のボールを奪うことを2回×3セット行う。その際、守備者はゴールとボールを結んだライン上にポジショニングをとる。そしてコーチング係は実際に守備をしている学習者にポジショニングにズレが生じていないかコーチングする。これにより、守備者もコーチング係も共にDFの原則を学習することができる。一方、攻撃者はドリブルキープするために、先の教材で行ったドリブルキープを行う。これにより、ドリブルについての学習も同時に深められる。

3) カウンター練習I

この教材のねらいは、攻撃に関する内容であるショートカウンターと放り込みを認識・習得することである。また、フィールドの特性に関する内容であるターゲットエリアも認識する。

方法は、守備者1人、攻撃者3人、計測1人の5人1組になり、守備者からボールを奪い、その場所から5秒以内にシュートを目指すことを6回行う。最初の3回は、学習者同士の話し合いでどのように攻撃するかを決めてから行い、3回目以降は、ショートカウンターの攻撃方法と放り込みの攻撃方法を示し、どちらが自分たちに適しているかを話し合い、実践する。計測はストップウォッチを用いてボールを奪ってからシュートまでの時間を記録する。ボールを奪う地点は、シュートするゴールから35メートル離れた位置から行う。ローテーションは、守備者を行い、攻撃者を3回行い、計測という順で行う。

4) カウンター練習Ⅱ

この教材のねらいは、攻撃に関する内容であるプルアウェイ、スルーパスを認識・習得し、ルールに関する認識であるオフサイドルールを認識することにある。

方法は、5人1組×2で行う。内訳は最初に守備者を行う4人、攻撃者4人、判定役1人である。攻撃はボールを奪ってから10秒以内にシュートすることを目指す。回数は5回を目安として5分間で攻撃と守備を入れ替える。攻撃では、シュートを打つ学習者はプルアウェイを行い、その学習者にスルーパスを出す学習者はルックアップすることによってパスを出す合図を出す。そのパスは守備者と守備者の間を抜くスルーパスである。そのパスを受けた段階において判定者は今のプレーがオフサイドかどうか手を挙げて判定する。

5) DFの練習Ⅱ

この教材のねらいは、守備に関する内容であるマークの原則のボールと相手を同一視できる位置、相手とゴールを結んだ位置、裏を取られない位置にポジショニングをとることを認識・習得する。

方法は、攻撃と守備に役割を分け、攻撃は自陣から相手ゴールまでの間に立つ味方選手とパス交換する。回数は2回行い、1回目では攻撃者はその場で立っている状況でパスを受け、2回目はやや動きながらパスを受ける。その間、守備者は攻撃者のポジショニングに応じてマークの原則を行う。サッカー部に所属する学習者はゴールキーパー役となり、守備者のポジショニングについて指示を行う。

6) サイド攻撃

この教材のねらいは、攻撃に関する内容であるサイド攻撃の方法の折り返しとセンタリングを認識・習得すること、サイドエリアを認識することである。

方法は、守備者4人（ゴールキーパー1人含む）、攻撃者4人で行う。攻撃はハーフラインからスタートし、守備者を突破してペナルティーエリア内からシュートすることを目指す。回数は4回行う。2回実施したら一度集合し、もう一度2回行う。1回目の守備者はペナルティーエリアのライン上だけを移動し、守備を行う。そして、2回目はペナルティーエリア内まで守備者の行動範囲を広げ、3回目以降は守備者の行動範囲に関する制限はしない。一方、攻撃は1回目のみ自由に展開し、2回目はサイドから折り返し、3回目以降は、中央およびサイドからの攻撃を相手守備の状況に応じて行う。

3-4. ゲーム

1) プレ・ゲーム

この教材のねらいは、ゲームにおいてルールとフィールドを認識することである。

方法は、人数が8人制であり、ルールはサッカーの正規のルールで行う。試合時間は10分間×2セットとする。

2) ゲーム①

この教材のねらいは、ゲームにおいてドリブルキープとディフェンスの原則の認識・習得をすることである。

方法は、人数が 8 人制であり、ルールはサッカーの正規のルールで行う。試合時間は 10 分間×2 セットとする。

3) ゲーム②

この教材のねらいは、ゲームにおいてカウンター戦術の認識・習得をすることである。

方法は、人数が 8 人制であり、ルールはサッカーの正規のルールで行う。試合時間は 7 分間×2 セットとする。

4) ゲーム③

この教材のねらいは、ゲームにおいてカウンター戦術におけるプルアウェイ、スルーパスの認識・習得及びオフサイドルールの認識をすることである。

方法は、人数が 8 人制であり、ルールはサッカーの正規のルールで行う。試合時間は 7 分間×2 セットとする。

5) ゲーム④

この教材のねらいは、ゲームにおいてマークの原則を認識・習得することである。

方法は、人数が 8 人制であり、ルールはサッカーの正規のルールで行う。試合時間は 7 分間×2 セットとする。

6) ポスト・ゲーム

この教材のねらいは、ゲームにおいてサイド攻撃の認識・習得することである。

方法は、人数が 8 人制であり、ルールはサッカーの正規のルールで行う。試合時間は 7 分間×1 セットとする。

第4節 教授の方法

ここでは、第3節で述べた教材を有効に学習者が学習するための教授の方法について論述する。すなわち学習形態、示範の方法、指導用語、発問、ゲーム分析、作戦の話し合いの方法と狙いについて以下に説明する。

(1) 学習形態

チームの機能が高まるようにグループ編成に配慮した学習形態とする。サッカー経験者と未経験者が混在する異質集団となるように工夫し、その他のチームと競技力の面で可能な限り対等となるようにグルーピングする。このようにチームを編成することで、学習者の得意なプレーや体力的な特徴をチームとして共有し、相互理解が深まる。これにより、システムが有機的なものであることや、サッカーゲームがコンプレックスシステムであることの基本理解を助けることにもつながろう。また、「経験者（習熟者）の認識と技能を授業に徹底的に活かし、教え合い学び合う関係を組織することが学習者全員の認識と技能を高めることにつながる」というように¹⁶⁾、異質集団を通して学習することは学習者間の教え合いや学び合う関係性を生み出す。さらに、チーム間の競技力の均質化は、ゲームにおいて均衡状態を生み出し、その均衡状態をいかにして、打開していくかということを話し合う契機を生み出す。それがシステムやチームとしての成熟につながる。

(2) 示範の方法

学習者を教材の全体の流れが分かりやすい位置に待機させ、行う教材について紹介する。そして、各教材の大きな全体の流れをサッカー経験者に協力してもらい示範を行う。その示範の後に、その教材で認識・習得する技術・戦術について説明することで学習者がその教材で取り組む運動を共有しやすくする。

(3) 指導用語

サッカーに関する指導用語により、学習者が習得する教育内容を明確にすることができる。たとえば、ポジショニングについて具体的な専門用語を設定し、試合中に指示をすることも可能である。例えば、DFの原則であるボールとゴールを結んだライン上に立つことを「ボールとゴール」という用語として設定し、試合中に学習者のポジショニングを修正することも可能になる。

(4) 発問

発問とは「授業中になされる教師の問いかけ」であり、狭義には「教育内容に即して子どもの思考活動を促し、彼らが主体的に教材と対決していく学習活動を組織することを意図して行われる教師の問いかけ」である¹⁷⁾。そのため、発問は学習者が教材の実施前、実施後あるいは実施中に行い、教育内容を認識・習得していくために用いる。サッカーの指導においてもこれを重視する。

(5) ゲーム分析

ゲーム分析は、刻々と変化する状況をすべて記憶することや多数の要素を同時に分析することが困難であるため、それを解決するために行われている¹⁸⁾。1960年代には多くの人員と時間を費やし手作

業による分析がなされていたが、1980 年以降、ビデオやコンピュータ等の分析機器の発達に伴い、画像解析から、選手の移動距離や移動スピードが正確に把握できるようになった¹⁹⁾。このように、現代におけるゲーム分析はコンピュータ分析が主流となっている。しかしながら、学校体育でこうしたコンピュータ分析を行うことは設備の条件等を考慮すると、なお難しいというのが現状であろう。そのため、学習者自身が記録紙を用いて分析を行う。例えば、通称「心電図」と呼ばれているようなパスの軌跡を把握する方法²⁰⁾は、試合中に分析を行い学習者に結果をフィードバックすることが可能である。このようにゲームにおけるプレーを分析することは、教育内容の認識や習得に役立つだろう。そのため、本稿でも試合に出ていない学習者が分析を行う。具体的には、フィールドを描いた用紙を学習者に渡し、どの位置からシュートを打ったか等について、試合後に指定されたマークを記入する方法を用いる。

（6）作戦の話し合い

ゲームを行う前に、チームごとに集合し、フォーメーションとポジションを決定する。授業ごとにフォーメーションを記入する用紙を配布する。ポジションや作戦をチーム内で話し合う。この話し合いは、学習者のシステムについて理解を促すことにつながる。

第5節 評価論

第4節では教授の方法について論じた。本節では、これまで述べてきた教育目標、教育内容、教材の順序構造の評価方法について述べる。高村（1986）によると「授業の善し悪しを評価するのは、その授業の目標、教育内容構成・授業過程を含む授業の過程全体を評価することである」と述べ²¹⁾、具体的には「授業書の示した通りの授業過程の進行」、「授業書の目標に対する達成度」、「生徒からの授業書による授業の歓迎具合」の3つが設定されている²²⁾。また、高村（1986）は「それ自体として自己完結的な体系を持っているのではなく、授業目標論、授業内容構成論・授業過程論、実験授業、授業評価論というひとつのつながりの螺旋的円環過程のなかで、相互規定的なものとして自らの体系を展開せざるを得ない」という²³⁾。近藤（2013）は実験授業の結果を用いて、指導理論及び教授プログラムをより精選する作業を行い、「優れた指導理論及び教授プログラムへと発展させる必要がある」という²⁴⁾。つまり、授業の評価は、実験授業の結果だけではなく、その結果に至る過程を分析することが重要となる。

とはいえ、上記の評価論は教授プログラムの評価の方法及び必要性にのみ焦点化されている。つまり、サッカーを対象とした評価には言及していない。したがって、サッカーの教授プログラムを対象とした評価が必要となる。本研究ではサッカーの教授プログラムを評価する基準として、第4章で述べたサッカーの技術・戦術構造を用いる（図5-4）。その理由はこの技術・戦術構造が質的发展段階を表していることにある。つまり、中学校体育授業として「攻守分業型」を採用した教授プログラムの場合、図5-4にみる「攻守分業型」の指標として記述したシステムの質が評価基準となる。

本稿では以下のように評価論を提示する。

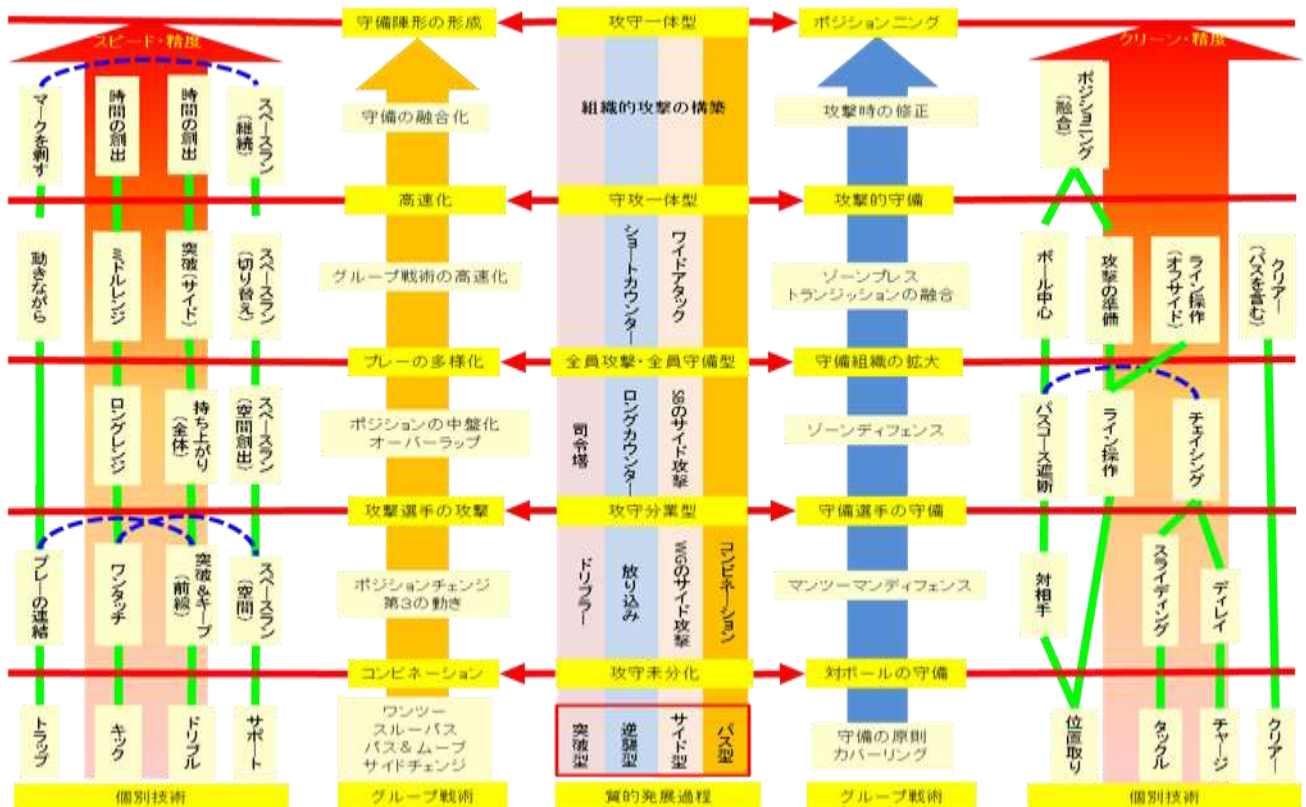


図5-4 サッカーの技術・戦術構造

（１）授業の進行に関する評価

授業の進行について高村（1987）は「授業書が授業の法則性を取り込み、教材の構造だけでなく、教授過程をも規定しているという点からするならば、この授業過程についての評価は最も重要なのである」と述べている²⁵⁾。つまり、作成した教授プログラムの意図した通りに授業が進行したかについて確認することは、教授プログラムを評価する上で重要である。したがって本研究も、実験授業全体をビデオカメラで撮影し、ビデオ分析を行うことによって、授業の進行について評価する。

（２）教育目標の達成度に関する評価

本章では教育目標を「ゲームにおけるチームシステムを発展させ、攻守分業型の段階のゲームを行えるようになること」と設定した。その達成には、攻撃の目標としてカウンター攻撃とサイド攻撃を認識・習得すること、守備の目標としてマークの原則を認識・習得すること、ルールに関する認識としてオフサイドルールを認識すること、フィールドの特性に関する認識として、ターゲットエリアおよびサイドエリアについて認識すること、サッカーの楽しさを感じられることの５点を位置づけている。

攻撃と守備に関わる目標及びフィールドの特性に関する目標については、ゲームを分析することによって評価を行う。その方法は映像分析ソフト「ダートフィッシュチームプロ」（ダートフィッシュ・ジャパン社）のタギング機能を用いて行う。

オフサイドの認識についてはアンケート調査を用いて評価を行う。

サッカーの楽しさについては、アンケート調査を行い評価する。この楽しさについては、後述の実験授業における学習者の反応とも関わっている。そのため、この項目については後述する。

（３）教育内容及び教材の順序構造の評価

先に述べたように実験授業の結果に至る過程で生じている課題や修正点を明確することが重要である。そのため、第２節で位置づけた教育内容を学習者が習得することができているかを評価する。その際、各教材に取り組む学習者を撮影したビデオ映像を基に評価を行う。そして、学習者が習得に困難を示している教育内容を明らかにし、その課題が教材とどのような関わりがあるかについて考察する。このような手順で評価を行うことによって、より精選された「教授プログラム」の開発につながる。つまり、教育内容と教材を区別して評価することによって、課題の所在を明確化できるからである。

（４）実験授業全体に対する学習者の評価

実験授業全体に対する学習者の評価とは、教授プログラムに基づき行った実験授業が学習者に歓迎されていたか否かについて査定することに等しい。そのため、「すべての生徒に目的とされた概念・法則を体得させることができたとしても、そのためかえって、その授業に対する興味がうすれ、科学がきらいになるのでは意味がない」とし、授業を評価する基準として「クラスのすべての子どもたちが科学とこの授業とが好きになるように、授業を組織する」ことが重要である²⁶⁾。また、「授業が子どもたちのなかにいきいきとした感動を呼び起こすのでなければ、その授業は子どもたちにとって、あくまでも押しつけられた授業であり、本当の意味で優れた授業であることはできない」という。そし

て、授業書の評価する基準として、「授業書による全授業が終わったあとの子どもの感想文を分析し、その授業がクラスの大多数（少なくとも 90%以上）の子どもから歓迎されているか評価する」必要があると述べている²⁷⁾。体育の授業においても井芹は「授業が楽しいものであったかどうか、その授業を受講生が歓迎してくれたかどうかが決定的に重要」と述べている²⁸⁾。したがって、サッカーの実験授業においても学習者が楽しいと感じられたか否かについては評価を行う上で極めて重要なポイントとなる。

第6節 教授プログラム

本節では、先に検討してきた教育目標、教育内容、教材の順序構造、教授の方法、評価論をサッカーの「教授プログラム」として示す。仮説実験授業の授業書に学べば、それは「授業の進行について具体的な指示を与え、その指示どおりに授業を展開することを要求するもの」であり²⁹⁾、「どんな教師でも（たとえば、その教科があまり得意でない教師でも）その授業書の基本的な精神をふみはずすことなく授業を進めるならば、どのような地域や学校やクラスでも、様々な偶発的要因に左右されることなく、ほぼ安定したすぐれた成果を上げることができる」³⁰⁾という「授業書」の概念にかかわる。また「教授プログラム」は「授業過程を客観的に示した指導プログラム」であるとされている³¹⁾。つまり、授業過程が客観的に示され、学習者が取り組む教材やそれに対応した発問などが明示されている必要がある。

本章では「ゲームにおけるチームシステムを発展させ、攻守分業型のゲームを行えるようになること」を教育目標として掲げた。この教育目標の達成には、「攻撃の目標」、「守備の目標」、「ルール認識に関わる目標」、「フィールドの特性の認識に関わる目標」、「サッカーの楽しさに関わる目標」が必要であった。この目標を達成するために教育内容を検討し、学習者が具体的に取り組む教材を提起した。

以上を勘案した中学校体育授業を対象とした「教授プログラム」は以下のようになる。

第 1 回目授業の教授プログラム

本時のねらい：ゲームの実施方法を理解する。

人数：男子 20 名、女子 20 名

1. 集合：授業開始の挨拶、出席とチーム分けを行う。

2. 体操：学校に応じた方法で体操を行う。

3. ゲームの説明

人数：GK 含め 8 人、時間：10 分×2 回、交替：必ず全員が出る。

分析：控え組が分析を行う、入れ替え時間：分析結果から作戦を所定の場所で話し合う。

ルール：主審と副審は各チームの交替メンバーが行う。

ルール紹介：オフサイド、スローイン、ゴールキック、キックオフを口頭で説明する。

サッカー経験者：主審、GK、フィールド 2 名で行う、主審及び副審の判断に文句をつけないように徹底する。

4. 分析シートの配布：分析シートに記載する内容について不明な箇所がないか確認する。

5. プレ・ゲーム（25 分）

コートサイズ：縦 50m×横 44m、P A：縦 12m×ポストから 12m、G A：縦 4m×ポストから 4mとする。

人数：8 人（GK 含む）とする。

時間：10 分×2 とする。

6. 分析結果の発表と反省

集合：結果の感想を各チームで話し合いをする（2 分）、その後、試合の分析結果を発表する。

発問：分析結果と反省をした後に以下の発問をする。

* サッカーの試合は得点が入りやすいですか？

アンケート内に記述する（設問有り）

7. 体操、アンケートの配布、用具の整理、解散

第2回目授業の教授プログラム

本時のねらい：ドリブルキープ、ディフェンスの原則を認識・習得する。

人数：男子 20 名、女子 20 名

1. 集合：授業開始の挨拶、出席とチーム分けを行う。

2. 体操：学校に応じた方法で体操を行う。

3. ドリブルキープに関する練習

教育内容：ドリブルキープの認識・習得する。

キープの姿勢：ボール、自分、相手の順でボールをキープする。

ドリブルのタッチ：インサイド・アウトサイド・足の裏を使ってボールにタッチする。

方法：

時間：30 秒×2 回×2 とする。

人数：2 人 1 組で行う。

順番：DF と手を繋ぐ→DF ゆっくりという順で行う。

事前練習：その場で左右にドリブルを行う。

指導用語：ボール→自分→相手ということを教材前に説明する。

教材の説明



2 人 1 組を作る（3 人 1 組も可）。出来れば、チームメイトと行うように指示する。その後、教員とサッカー経験者による示範を学習者全員に観察してもらう。役割は教員がボールを保持者、経験者が守備者とする。そして、手を繋ぎ実施する。最初はゆっくり行う。実施後、ボールをキープするためにはどのような状態を作り出せばよいか発問する。その際、全員がボール、自分、相手の順でボールをキープすることが重要であることを確認する。その上で、ボールタッチについて説明する。実際にゆっくり、インサイド、アウトサイド、足の裏を使ったボールタッチを披露する。その後、教材実施場所に移動する。そして、役割を決めた後、一度、その場でボールタッチの練習を各自で行い、教材を開始する。教材の実施中はボール→自分→相手と言葉がけする。

4. DF の練習I

教育内容：ボールとゴールのライン上にポジショニングすることを認識・習得する。

相手に抜かれないよう、距離を詰めるポジショニングを習得する。

足でボールを奪う事を認識・習得する。

方法：

時間：30 秒×3 回×3、1・2 回目はポジショニングを確認、3 回目は本気で行う。

場所：6 か所で行う。

ローテーション：右回りで行う。

人数：3 人 1 組で行う。

集合→発問→教材の順で行う

発問：

1. 攻撃するには何が必要か？ A. ボールが必要（確認）。

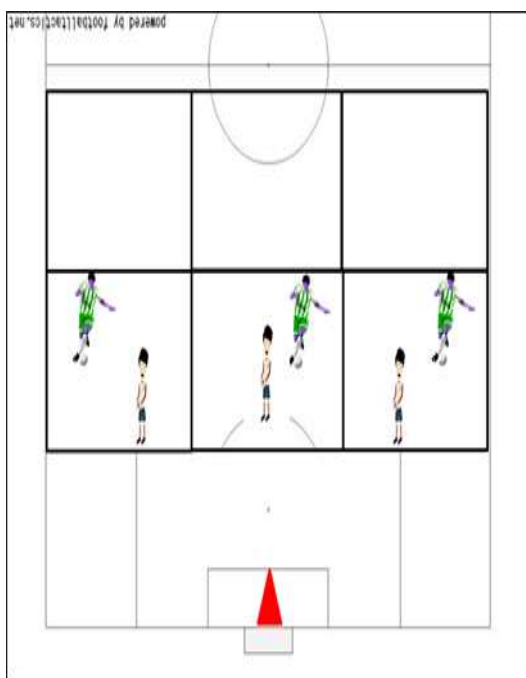
2. 攻撃の目的は何か？ A. 得点とシュート。

3. シュートを打たれても DF がブロックできるポジショニングはどこでしょうか？

A. ボールとゴールの中央を結んだライン上、その原則を守ってボールを獲りに行くことが重要。

指導用語：ボールとゴールと試技中に声をかける。

教材の説明



集合し発問する。まずは1. 攻撃には何が必要か？ A. ボールが必要（確認）を発問する。次に、2. 攻撃の目的は何か？ A. 得点とシュートについて発問する。シュートを打たれることが得点のリスクを生むことを確認した後に、3. シュートを打たれても DF がブロックできるポジショニングはどこでしょうか？と発問する。この時、教員は守備役、経験者は攻撃役となり、実演しながら、A. ボールとゴールの中央を結んだライン上、その原則を守ってボールを獲りに行くことが重要であることを確認する。この発問の後に、教材について説明する。笛の合図で守備者から攻撃者（緑）へパスを行い始める。その際、守備者は DF の原則を守り、攻撃者は守備者からボールを獲られないようにキープする。そのキープしているボールを守備者は足で奪いに行く。試技中はボールとゴールと声をかける。

5. ゲームの説明

人数：GK 含め 8 人、時間：10 分×2 回、交替：必ず全員が出る。

分析：控え組が分析を行う、入れ替え時間：分析結果から作戦を所定の場所で話し合う。

ルール：主審と副審は各チームの交替メンバーが行う。

ルール紹介：オフサイド、スローイン、ゴールキック、キックオフを口頭で説明する。

サッカー経験者：主審、GK、フィールド 2 名で行う、主審及び副審の判断に文句をつけないように徹底する。

6. 分析シートの配布

分析シートに記載する内容について不明な箇所がないか確認する。

7. ゲーム①（25 分）

コートサイズ：縦 50m×横 44m、P A：縦 12m×ポストから 12m、G A：縦 4m×ポストから 4mとする。

人数：8 人（GK 含む）とする。

時間：10 分×2（予定）とする。

8. 分析結果の発表と反省

集合：結果の感想を各チームで話し合いをする（2 分）、その後、試合の分析結果を発表する。

発問：分析結果と反省をした後に以下の発問をする。

*フィールドのどこら辺でボールを奪っていたかな？

アンケート内に記述する（設問有り）

9. 体操、アンケートの配布、用具の整理、解散

第3回目授業の教授プログラム

本時のねらい：カウンター（ショートカウンターと放り込み）を認識・習得することと、ターゲットエリアを認識する。

人数：男子 20 名、女子 20 名

1. 集合：授業開始の挨拶、出席とチーム分けを行う。

2. 体操：学校に応じた方法で体操を行う。

3. カウンター練習I

教育内容：カウンター戦術の認識・習得、ターゲットエリアの認識

方法：時間：5秒以内でシュートする。

人数：5人1組×2（DF1人・攻撃3人・計測1人）

ローテーション：DF→攻撃1→3→計測の順とする

回数：集合→発問1→3回→集合→発問2→実演→発問3→3回とする。

発問1：Q サッカーの攻撃方法にはどんな種類があるでしょうか？

A. ドリブル、パス、速攻、サイドという4つの攻撃方法があることを理解する。

Q どこからシュートを打つのが良いでしょうか？ A. PAの中または周辺。

発問2：Q 早くボールをターゲットエリアに送る方法はどんな方法があるかな？

A. ショートパスとロングボールの2つがあることを認識する（実演する）。

発問3：Q チームの中での技術差を考えた？ A. サッカー一部はロングが蹴れるが未経験者はまだ難しい。

教材の説明

まず、教材の設定について説明する。守備者役からボールを奪い、5秒以内でシュートすることを目指す。ルールは攻撃者全員がボールを触ること、5秒以内でシュートすることである。待ち時間短縮のため、待機組は前の組がシュートしたら開始できるように準備しておく。学習者に実演してもらいわからない点がないか確認する。その後、発問1を行う。そして、PAエリア付近からシュートするためにどのようにボールを運べばよいか話し合う。話し合い後に教材を実施する。実施後、再度集合する。そして、発問2を行う。発問のショートパスとロングボールの方法についてはサッカー経験者に協力してもらい実演する。方法は図にある通りである。実演後、チームメイトの技能差について発問3で確認し、何が自チームにあっているか話し合う。そして、再度、実施する。



4. ゲームの説明

人数：GK 含め 8 人、時間：10 分×2 回、交替：必ず全員が出る。

分析：控え組が分析を行う、入れ替え時間：分析結果から作戦を所定の場所で話し合う。

ルール：主審と副審は各チームの交替メンバーで行う。

ルール紹介：オフサイド、スローイン、ゴールキック、キックオフを口頭で説明する。

サッカー経験者：主審、GK、フィールド 2 名で行う、主審及び副審の判断に文句をつけないように徹底する。

5. 分析シートの配布

分析シートに記載する内容について不明な箇所がないか確認する。

6. ゲーム②（25 分）

コートサイズ：縦 50m×横 44m、P A：縦 12m×ポストから 12m、G A：縦 4m×ポストから 4mとする。

人数：8 人（GK 含む）とする。

時間：10 分×2（予定）とする。

7. 分析結果の発表と反省

集合：ボールを奪った位置の分析結果を発表する（順番は男子のチーム 1 からとする）。

結果の感想を各チームで話し合いをする（2 分）。

発問：ロングボールとボールを奪った地点にはどんな関係がありますか？

ボールを後方で奪うと相手の守備をかわすためにロングボールが多くなる。

8. 体操、アンケートの配布、用具の整理、解散

第4回目授業の教授プログラム

本時のねらい：スルーパスの認識・習得 プルアウェイを認識・習得する。

人数：男子 20 名、女子 20 名

1. 集合：授業開始の挨拶、出席とチーム分けを行う。

2. 体操：学校に応じた方法で体操を行う。

3. カウンター練習Ⅱ

教育内容：プルアウェイを認識・習得及びスルーパスの認識・習得、オフサイドを認識する。

方法：時間で攻守を入れ替える（5回目安）。

順番：ボール奪取→パス→スルーパス→シュート→待機者→ボール奪取とする。

制限：前線の DF は動きをジョギング、ゴール前は本気で行う。

人数：5人1組×2、DF5人（判定1名）・OF5人とする。

発問：スルーパスというパスを知っている人はいるかな？（いない場合は説明する）

Q. スルーパスはなぜ有効かな？ A. DFラインを1本のパスで無力化できる。

Q. ボールをもらう人は“いつ”動き出せばいいかな？ A. パスの出し手が顔を挙げた時。

Q. 直線的に動くとうなるかな？ A. オフサイドにかかる！！

Q. オフサイドにならないようにボールをもらう方法はどんな方法かな？ A. プルアウェイ（実演する）。

教材の説明



集合し、発問する。経験者に事前に教材について説明し、実演する。そして、スルーパスを知っているかどうか発問する。次に、スルーパスの有効性について発問する。その後、動き出しのタイミングについて発問する。経験者には強調して顔を上げることをしてもらう。動き出しのタイミングを理解したのちに、直線的に動くことによってオフサイドにかかることを発問し理解してもらう。その際、オフサイドルールについて改めて説明し、理解を深める。その後、具体的な動き出しであるプルアウェイを実演する。プルアウェイは相手守備者を中心に円を描くように動く。

4. ゲームの説明

人数：GK 含め 8 人、時間：10 分×2 回、交替：必ず全員が出る。

分析：控え組が分析を行う、入れ替え時間：分析結果から作戦を所定の場所で話し合う。

ルール：主審と副審は各チームの交替メンバーが行う。

ルール紹介：オフサイド、スローイン、ゴールキック、キックオフを口頭で説明する。

サッカー経験者：主審、GK、フィールド 2 名で行う、主審及び副審の判断に文句をつけないように徹底する。

5. 分析シートの配布

分析シートに記載する内容について不明な箇所がないか確認する。

6. ゲーム③（25 分）

コートサイズ：縦 50m×横 44m、P A：縦 12m×ポストから 12m、G A：縦 4m×ポストから 4mとする。

人数：8 人（GK 含む）とする。

時間：10 分×2（予定）とする。

7. 分析結果の発表と反省

集合：ボールを奪った位置の分析結果を発表する（順番は男子のチーム 1 からとする）。

結果の感想を各チームで話し合いをする（2 分）。

発問：各ポジションにはどんな役割があるかな？

8. 体操、アンケートの配布、用具の整理、解散

第5回目授業の教授プログラム

本時のねらい：マークの原則を認識・習得する。

人数：男子 20 名、女子 20 名

1. 集合：授業開始の挨拶、出席とチーム分けを行う。

2. 体操：学校に応じた方法で体操を行う。

3. DF の練習Ⅱ

教育内容：マークの原則を認識・習得する。

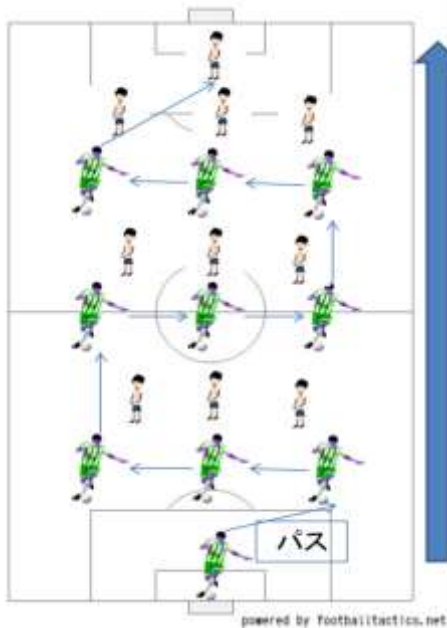
ボールと相手を同一視、相手とゴールを結んだ位置、裏を取られない位置をとる。

方法：回数：2 往復とする。

攻撃：1 回目はその場でパスを受ける、2 回目は少し動きながらパスを受ける。

守備：マークの原則を行う、GK はマークが出来ているかをコーチングする。

教材の説明



集合し、マークの原則について説明する。具体的にはボールと相手を同一視、相手とゴールを結んだ位置、裏を取られない位置を同時に行うことを理解してもらう。そして、教材の説明を行う。攻撃を行うチームと守備を行うチームに分かれる。守備を行うチームは自分のマークする相手を確認し、マークの原則を行う。その状態を作った後に、攻撃側はパスを順番に回していく。パスの順序は図の通りである。相手のゴールキーパーにボールを渡したら、攻守を入れ替える。1 回目では攻撃者はパスを足元で受ける程度に動き、2 回目はややポジションを移動しながらボールを受けるようにし。試合に近い状況下で練習を行う。

4. ゲームの説明

人数：GK 含め 8 人、時間：10 分×2 回、交替：必ず全員が出る。

分析：控え組が分析を行う、入れ替え時間：分析結果から作戦を所定の場所で話し合う。

ルール：主審と副審は各チームの交替メンバーが行う。

ルール紹介：オフサイド、スローイン、ゴールキック、キックオフを口頭で説明する。

サッカー経験者：主審、GK、フィールド 2 名で行う、主審及び副審の判断に文句をつけないように徹底する。

5. 分析シートの配布

分析シートに記載する内容について不明な箇所がないか確認する。

6. ゲーム④（25分）

コートサイズ：縦50m×横44m、P A：縦12m×ポストから12m、G A：縦4m×ポストから4mとする。

人数：8人（G K含む）とする。

時間：10分×2（予定）とする。

7. 分析結果の発表と反省

集合：ボールを奪った位置の分析結果を発表する（順番は男子のチーム1からとする）。

結果の感想を各チームで話し合いをする（2分）。

発問：アシストやシュートはフィールドのどの位置から行われていますか？

A. 中央から行われていることを確認する。

8. 体操、アンケートの配布、用具の整理、解散

第6回目授業の教授プログラム

本時のねらい：サイド攻撃を認識・習得する。

人数：男子 20 名、女子 20 名

1. 集合：授業開始の挨拶、出席とチーム分けを行う。

2. 体操：学校に応じた方法で体操を行う。

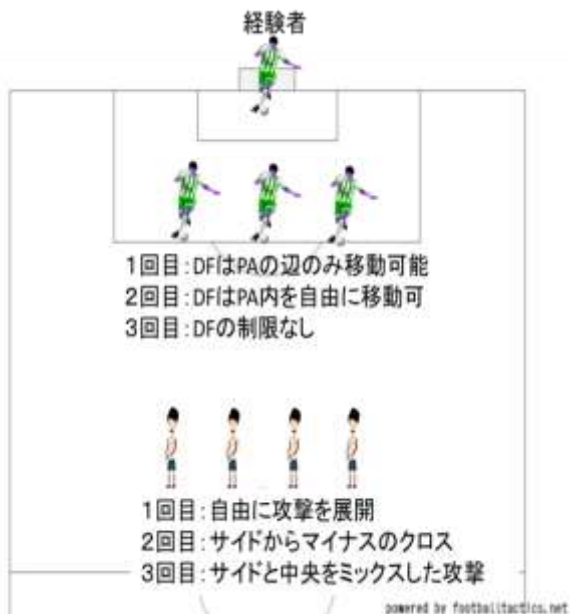
3. サイド攻撃I

教育内容：サイド攻撃を認識・習得し、サイドエリアを認識する。

方法：回数：4回×2セット（実施2回→集合→発問→実施）とする。

ローテーション:シュート or ラインアウト、ボールを奪われたら攻守交替とする。

制限：1回目：ライン上のみ移動、2回目：PA内を自由に移動、3回目：フリーとする。



教材の説明

集合し、チーム内で 2or3 グループを作る。そして、教材の説明をする。ルールは DF の行動制限について（1 回目：PA エリアのライン上のみ移動可、2 回目：PA 内を移動可、3 回目：行動制限なし）説明し、最初の 2 回はオフサイド無いことを説明する。選手の配置は学習者に話し合ってもらおう。その後、サッカー経験者を使って実演する。そして、教材を 2 回実施する。実施後、集合し、どのような攻撃を行ったか発問する。そして、サイド攻撃の必要性を理解し、経験者がサイド攻撃を実演する。実演後、サイドから攻撃するとどんな有効性があるかについて発問しつつ、A. オフサイドラインの延伸、A. マークの原則が困難になることを説明する。そして、3 回目を実施する。



実演内容

サイド攻撃はセンタリングを PA 内に上げるロングのパターンと PA 内にドリブルで侵入し、中にいる味方へパスをするシュートの 2 つを実演する。

4. ゲームの説明

人数：GK 含め 8 人、時間：10 分×2 回、交替：必ず全員が出る。

分析：控え組が分析を行う、入れ替え時間：分析結果から作戦を所定の場所で話し合う。

ルール：主審と副審は交替メンバーが行う。

ルール紹介：オフサイド、スローイン、ゴールキック、キックオフを口頭で説明する。

サッカー経験者：主審、GK、フィールド 2 名で行う、主審及び副審の判断に文句をつけないように徹底する。

5. 分析シートの配布

分析シートに記載する内容について不明な箇所がないか確認する。

6. ポスト・ゲーム（25 分）

コートサイズ：縦 50m×横 44m、P A：縦 12m×ポストから 12m、G A：縦 4m×ポストから 4mとする。

人数：8 人（GK 含む）とする。

時間：10 分×2（予定）とする。

7. 分析結果の発表と反省

集合：ボールを奪った位置の分析結果を発表する（順番は男子のチーム 1 からとする）。

結果の感想を各チームで話し合いをする（2 分）。

発問：アシストやシュートはフィールドのどの位置から行われていますか？

A. 中央から行われていることを確認する。

8. 体操、アンケートの配布、用具の整理、解散

注・引用文献

- 1) 高村泰雄『物理教授法の研究-授業書方式による学習指導法の改善-』北海道大学図書刊行会、1987、11 頁。
- 2) 「科学的な授業研究においてはその設定した目標を評価することができるような目標でなければならない」とされている（竹田唯史『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、2010、45 頁）。
- 3) サッカーの試合において、得点の 70%近くがペナルティーエリア内から生まれている。
- 4) 山本昌邦・戸塚啓（2014）『敗戦から未来へブラジル W 杯テクニカルレポート』宝島社、2014、188 頁。
- 5) 長谷川裕『サッカー選手として知っておきたい身体のしくみ・動作・トレーニング』ナツメ社、2012、136－137 頁。
- 6) 進藤省次郎「バレーボールのパスの教材構成と教授プログラム」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』101、2007、227－244 頁。
- 7) H. デーブラー（谷釜了正訳）『球技戦術論』不昧堂出版、1985、242－269 頁。
- 8) 高村泰雄、前掲書、12 頁。
- 9) 個人戦術とは、「合目的で経済的にその時々条件としてのプレーング情況に自らの運動技能や活動の選択＝遂行を合わせようとする能力」とされている。本稿におけるドリブルキープは、ドリブルの技術を向上させるのではなく、プレーング情況に応じて、体を入れながら相手をブロックするかを学習する。つまり、ドリブル技術の向上よりもボールキープに必要な個人戦術を学習する意味として、ドリブルキープを捉えている。（H.デーブラー、前掲書、233 頁）。
- 10) 文部科学省『小学校学習指導要領解説体育編』東洋間出版社、2008、73 頁。
- 11) サッカーの試合において、得点の 70%近くがペナルティーエリア内から生まれている。
- 12) 久世たかお「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、1998、258－259 頁。
- 13) 高村泰雄（1976）教授過程の基礎理論．城丸章夫・大槻健編『講座 日本の教育 6 教育の過程と方法』新日本出版、39－78 頁。
- 14) 進藤省次郎、「バレーボールの初心者に対するパスの技術指導」、53－72 頁。
- 15) 例えば、次のような文献を参照されたい。
岩田靖『ボール運動の教材を創る－ゲームの魅力をクローズアップする授業づくりの研究』大修館書店、2013 年。
- 16) 進藤省次郎、「バレーボールのパスの教材構成と教授プログラム」、227－244 頁。
- 17) 豊田ひさき「発問」恒吉宏典、深澤広明編『授業研究重要用語 300 基礎知識』、明治図書出版、2012、183 頁。
- 18) 掛水隆、大橋二郎『サッカーおもしろ科学－科学的練習に基づいた合理的な練習－』東京電機大学出版社、1996 年。
- 19) 大江淳悟，上田毅，沖原謙，磨井祥夫「サッカーにおけるゲームパフォーマンスの客観的評価」『体育学研究』58、2013、731－736 頁。
- 20) 学校体育研究同志会編『サッカーの指導』ベースボール・マガジン社、1975、80－81 頁。

- 21) 高村泰雄、『物理教授法の研究』、15－16 頁。
- 22) 同上、17 頁。
- 23) 同上、17 頁。
- 24) 近藤雄一郎『アルペンスキー競技における技術・戦術指導-初級者及び中級者を対象とした教授プログラムによる実証的研究-』中西出版、2013、111 頁。
- 25) 高村泰雄、『物理教授法の研究』、15 頁。
- 26) 高村泰雄、『物理教授法の研究』、15 頁。
- 27) 高村泰雄「教授学研究ノート：授業書をめぐる若干の方法論的問題」『北海道大学教育学部紀要』25、1975 年。
- 28) 井芹武二郎「平泳ぎ泳法の指導について」『北海道大学教育学部紀要』55、1991、pp. 187－205。
- 29) 高村泰雄、『物理教授法の研究』、3 頁。
- 30) 高村泰雄、前掲論文、9 頁。
- 31) 竹田唯史、前掲書、4 頁。

第6章 教授プログラムを用いた中学校体育授業を対象とした実験授業

本章では第5章において作成した教授プログラムを用いて実施した実験授業の結果について述べる。本実験授業は、サッカーの歴史的発展過程を技術・戦術構造に投影し、それらに基づいて試みた教授プログラムとしての実験授業の一例を示すものである。指導案の改良を提示するサッカーに関する実験授業研究は数多く存在しているが、第5章で示した教授プログラムに対応する実験授業に取り組んだものは、これまで存在していない。より効果的な教授プログラムの開発には、実験授業を試み、その結果を分析し、教授プログラムを修正・改善することが必要である。したがって、本実験授業はその意味で一例に過ぎない。実験授業そのものの改善に取り組み、よりよい授業を展開するには、今後とも重ねて教授プログラムを工夫することが必要である。まずは第5章で示した教授プログラムに対応する一つの実験授業の試みを提示することにより、教授プログラムの修正・改善につなげたいと考える。以下に作成した教授プログラムの成果と課題について論述する。

第1節では実験授業に参加した学習者の属性や授業を実施した回数他、基本的な情報を実験授業の概要として示す。第2節では実験授業が教授プログラムの意図した通りに進行したかどうかについて詳述する。第3節では実験授業を実施するにあたり設定した教育目標の達成度に関する評価を示す。第4節では教育目標を達成するために設定した教育内容の評価を行う。そして、第4節での検討を基に教育内容の習得状況と照らし合わせ、第5節では教材の評価を行う。第6節では教授プログラムによって実施された授業が学習者に受け入れられていたかを含む実験授業全体に対する学習者の評価について論述する。

第1節 実験授業の概要

実験授業はB中学校の体育の授業の中で実施した。担当教員は教師経験が4年の中学校体育教師であり、学生時代は野球部に所属し、サッカー指導の経験は多くない。期間は平成27年9月から10月であり、50分の授業を6回行った。実験授業参加者はB中学校3年1組と2組に所属する男子学生42名であった。彼らは中学校体育授業においてサッカー指導を受けたことがない生徒である。なおB中学校におけるカリキュラムの方針に基づいているため、特別支援学級に所属する学習者も共に本実験授業に参加している。そこで、授業担当者と協議を行い、特別支援学級に所属する学習者については教材の実施が可能な学習者についてのみ評価を行い、アンケート調査については評価対象者としなないこととした。また、怪我をし、サッカーの実技に加わることができない学習者についても評価対象から外すこととした。

実験授業の実施場所については、雨天時以外は運動場（グラウンド）で実施し、雨天時は体育館で行った。なお本実験授業において筆者は、運動場のライン引きや教材の準備及びビデオ映像の撮影を行った。事前に教授プログラムの詳細を担当教員に示しており、授業者からの質問に対しては、適切に回答した。授業者が教授プログラムの趣旨を理解していることを前提として実験授業は行われている。表6-1に指導対象者のサッカーの競技歴及び授業の出席状況について示す。

表 6－1 実験授業参加者のサッカー経験および出席状況

クラス	学習者	サッカー 競技年数	授業の参加状況						出席状況 出席率	クラス	学習者	サッカー 競技年数	授業の参加状況						出席状況 出席率
			1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目					1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	
1組	A	3	○	○	○	○	○	○	100%	2組	a	4	○	○	○	○	○	○	100%
	B	0	○	○	○	○	○	○	100%		b	0	○	○	○	○	○	○	100%
	C	9	○	○	○	○	○	○	100%		c	3	○	○	○	○	○	○	100%
	D	0	○	○	○	○	○	○	100%		d	0	○	○	○	○	○	○	100%
	E	9	○	○	○	○	○	○	100%		e	0	○	○	○	○	○	○	100%
	F	0	○	○	○	○	○	○	100%		f	3	○	○	○	○	○	○	100%
	G	0	○	○	○	○	○	○	100%		g	0	○	○	○	○	○	○	100%
	H	0	○	○	○	○	○	○	100%		h	0	○	○	○	○	○	○	100%
	I	0	○	○	○	○	○	○	100%		i	6	○	○	○	○	○	○	100%
	J	0	○	○	○	○	○	○	100%		j	5	○	○	○	○	○	○	100%
	K	4	○	○	○	○	○	○	100%		k	0	○	○	○	○	○	○	100%
	L	9	○	○	○	○	○	○	100%		l	3	○	○	○	○	○	○	100%
	M	0	○	○	○	○	○	○	100%		m	3	○	○	○	○	○	○	100%
	N	6	○	○	○	○	○	○	100%		n	0	○	○	○	○	○	○	100%
	O	3	○	○	○	○	○	○	100%		o	3	○	○	○	○	○	○	100%
	P	5	○	○	○	○	○	○	100%		p	0	○	○	○	○	○	○	100%
	Q	0	○	○	○	○	○	○	100%		q	0	○	○	○	○	○	○	100%
	R	0	○	○	○	○	○	○	100%		r	5	○	○	○	○	○	○	100%
	S	4	○	○	○	○	○	○	100%		s	4	○	○	○	○	○	○	100%
	T	8	○	○	○	○	○	○	100%		t	0	○	○	○	○	○	○	100%
	U	0	○	○	○	○	○	○	100%		u	5	○	○	○	○	○	○	100%

表 6－1 の実験授業参加者のサッカー経験および出席状況に示したように、1 組にはサッカーの競技歴を有している学習者がクラスの約半数の 21 名中 10 名、2 組には 21 名中 11 名いた。学習集団の中の約半数が過去にサッカーを行ったことがあると回答したサッカーの経験者であった。そのため、本研究が対象とした学習集団は平均的な学習者よりもややサッカーに対する経験値が高い集団であったといえる。また、すべての学習者の出席率は 100%であり、すべての学習者が本実験授業に参加しており、実験授業の評価対象者となる。

実験期間の天候は概ね良好であったが、2 組の 5 回目の授業は雨が降っており、担当教員と相談の上、体育館で実施した。

第 2 節 授業進行に関する評価

本節では本実験授業が教授プログラムの意図に沿って進行したかについて評価する。具体的には教授プログラムに位置づけた教材の実施回数に達していたか否かについてビデオ分析により評価する。各授業で実施した教材を表 6－2 に示す。

表 6-2 各授業における教材の実施状況

授業回数	教材名	予定数	実施回数	
			1組	2組
1回目	プレ・ゲーム	10分×2回	8分30秒×1回	10分5秒×1回
2回目	ドリブルキープの練習	30秒×2回×2セット	○	○
	DFの練習Ⅰ	30秒×2回×3セット	○	○
	ゲーム①	10分×2回	前半:9分30秒 後半:5分20秒	前半:5分00秒 後半:7分36秒
3回目	カウンター練習Ⅰ	5回	○	○
	ゲーム②	7分×2回	7分26秒×1回	8分40秒×1回
4回目	カウンター練習Ⅱ	5回×2セット	○	○
	ゲーム③	7分×2回	9分16秒×1回	12分13秒×1回
5回目	DFの練習Ⅱ	2回	○	○
	ゲーム④	7分×2回	前半:10分00秒 後半:8分00秒	雨天のため 体育館で実施
	サイド攻撃	4回×2セット	○	○
6回目	ポスト・ゲーム	7分×1回	前半:5分00秒 後半:5分00秒	12分15秒×1回

予定数=○ 予定数不足=×

表 6-2 の各授業における教材の実施状況に示したとおり、各授業において実施した教材は概ね作成した教授プログラム通りに進行していた。しかし、ゲーム時間に関しては修正を要した。教授プログラムでは一度にゲームに参加できる人数に限られることから、選手の交代を想定しており、学習者の出場時間を確保するためにゲームの時間を長く取っていたが、本実験授業では選手の交代がほとんどなかった。そのため、ゲームの時間を1回に変更した。その結果、予定した枠組みの時間よりも短くなったが、一人にかかる学習者の出場時間は概ね教授プログラムの意図した通りの時間を確保できていた。また、2組の5日目は雨天のため体育館で実施することになった。予定していた教材は体育館で実施することができた。その意味で、「教授プログラム」の意図した通りに授業が進行したと考える。ただし、体育館で実施したため、ゲーム④に関しては他の授業とはフィールドや人数が異なっており、比較対象としては条件が異なっている。そのため、2組の5日目のゲーム④に関しては、本研究では取り扱わないこととする。

第3節 教育目標の達成度に関する評価

第5章において述べたように、「チームシステムを攻守分業型の段階へ発展させること」を本教授プログラムは教育目標に掲げている。この目標を達成するためのサブカテゴリーの目標を以下のように設定した。

- ・攻撃はカウンター攻撃とサイド攻撃を認識・習得すること
- ・守備はマークの原則を認識・習得すること
- ・サッカー固有のオフサイドルールを認識すること
- ・フィールドの特性として、ターゲットエリアおよびサイドエリアについて認識すること
- ・サッカーの楽しさを感じられること

上記の目標には習得と認識が位置づけられている。これらの目標を評価するにあたり、習得については主としてビデオ映像を用いた分析、認識については主としてアンケート調査を用いた分析を行った。

ただし、カウンター攻撃（ショートカウンター攻撃と放り込みの両方を含む）とサイド攻撃の習得は、両攻撃戦術ともに特定のエリアに侵入することで成立するため、ターゲットエリアおよびサイドエリアの認識というフィールドの特性と密接に関係している。したがって、カウンター攻撃とサイド攻撃の習得に関する目標については、結果的にそれぞれが関係している戦術との関わりをとおして評価することになる。言い換えれば、フィールドの特性に関する認識は、攻撃の目標における認識状況と対応して評価されることを意味する。つまり、カウンター攻撃とサイド攻撃の認識という目標は、フィールドの特性の認識がなされていたという評価を伴っている。

3-1. 攻撃に関する目標の達成度についての評価

攻撃と守備に関する目標の達成度はビデオ分析を用いて査定した。教授プログラム上の、本実験授業が位置づけている攻撃の目標は、カウンター攻撃とサイド攻撃である。この戦術は試合で用いることができていたかが重要になる。そのため、実験授業において毎時収録したゲームのビデオ映像を用いて分析し、実践できていたかについて検証した。具体的にはゲーム分析ソフトであるダートフィッシュチームプロのタギング機能を用いて行い、ゲームにおいてカウンター攻撃（ショートカウンターと放り込みの意）、サイド攻撃、エリアへ侵入した回数を算出した。ショートカウンターはボールを奪ってからパスまたはドリブルを用いて5秒以内にシュートした攻撃の回数、放り込みはボールを奪ってからロングボール（浮いたパスの意）を蹴り、パスまたはドリブルを用いて5秒以内にシュートした攻撃の回数とした。サイド攻撃はサイドからセンタリングした攻撃の回数、PAはペナルティーエリアに侵入した回数、SAはサイドエリアに侵入した回数とした。なお、それぞれの回数はゲームにおいて両方のチームが行った回数の合計である。その結果を示したのが表6-3である。

表6-3 ゲームにおける攻撃戦術の出現回数

授業回数	試合	対戦	カウンター攻撃			サイド攻撃	PA	SA
			ショートカウンター	放り込み	合計			
1回目	プレ・ゲーム	A VS B	4	3	7	2	7	2
		C VS D	2	2	4	5	6	2
2回目	ゲーム①	A VS B	2	2	4	1	4	2
		C VS D	8	2	10	1	14	2
3回目	ゲーム②	A VS B	1	1	2	1	7	1
		C VS D	7	0	7	3	16	3
4回目	ゲーム③	A VS B	5	1	6	5	16	2
		C VS D	12	0	12	1	20	5
5回目	ゲーム④	A VS B	12	1	13	5	10	1
		C VS D	雨天のため体育館で実施					
6回目	ポスト・ゲーム	A VS B	3	1	4	5	5	7
		C VS D	3	1	4	3	8	5

表6-3「ゲームにおける攻撃戦術の出現回数」に示した通り、カウンター攻撃は1組と2組の6試合すべてで実施されており、カウンターはサイド攻撃よりも多い回数であった。このことから、ゲ

ームではカウンター戦術が主たる攻撃方法であったことがわかる。そのカウンター攻撃の推移をみると、1組は5回目のゲーム④で最高回数（13回）を記録し、2組は4回目のゲーム③で最高回数（12回）を記録している。

サイド攻撃は6回目の授業で学習しており、6回目のゲームでは1組、2組共にカウンター攻撃とサイド攻撃の比率がおおよそ半分の50%になっていた。このことは、中央からの攻撃とサイドからの攻撃をバランスよく使えるようになったことを示している。

2組はPAに侵入した回数がカウンター攻撃を学習した3回目と4回目の授業において、その他の授業よりも多くみられた。また、1組も概ね他の授業よりも4回目の授業において、PAエリアに侵入していたことが窺える。SAは6回目がその他のゲームよりも概ね侵入した回数が多かった。

以上のことから、本実験授業のゲームではカウンター攻撃を主たる攻撃方法としながらも6回目のゲーム⑤ではカウンター攻撃とサイド攻撃の両方をバランスよく使用することができていたといえる。そのため、教育目標における攻撃のうち、カウンター攻撃とサイド攻撃を習得することについては、概ね達成することができたと考えられる。

次いで、攻撃の目標であるカウンター攻撃とサイド攻撃の認識について評価を行う。本稿では認識の達成度をアンケート調査の結果から査定する。本稿におけるアンケート調査は、5. とても理解できた、4. 少し理解できた、3. どちらともいえない、2. あまり理解できなかった、1. 全く理解できなかった、という5段階を用いて行った。その際、経験者と未経験者に分類し、それぞれの回答が全体に占める割合を算出した。その結果を示したのが図6-1である。

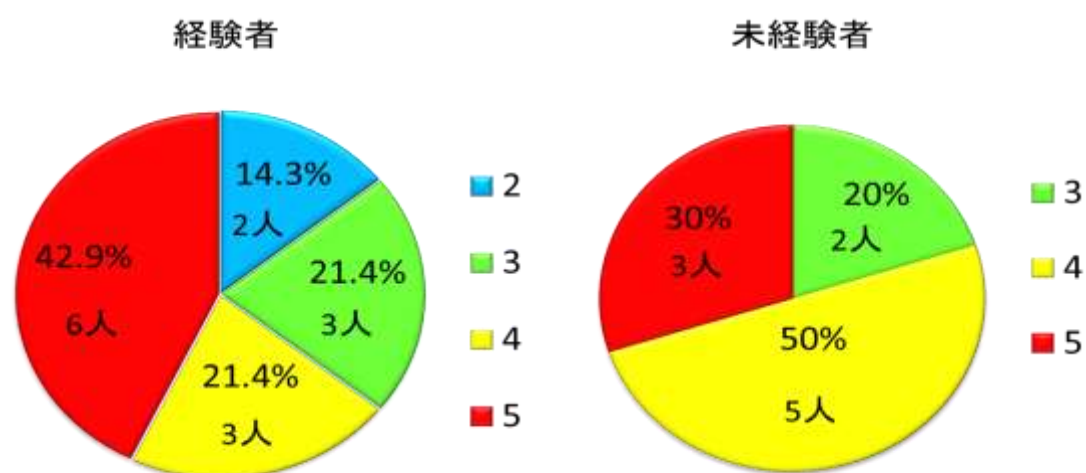


図6-1 カウンター攻撃の有効性に関する認識状況

図6-1「カウンター攻撃の有効性に関する認識状況」に示した通り、回収できたアンケートは24名分あり、経験者が14名、未経験者が10名であった。カウンター攻撃に関する認識について経験者の回答は5と回答した人数が6人、4と回答した人数が3人、3と回答した人数が3人、2と回答した人数が2人であった。未経験者は5と回答した人数が3人、4と回答した人数が5人、3と回答した人数が2人であった。このように経験者の約60%、未経験者の80%が4以上と回答していたことから、

学習者はカウンター攻撃の有効性を概ね認識することができていたと考えられる。しかしながら、3以下の回答したものが、経験者では5人、未経験者では2人であったことも見落としてはならない。とりわけ、経験者の方が「理解できなかった」と回答した人数が若干多い。しかし、実際のゲームでは経験者が中心となってカウンター攻撃を展開している様子がビデオに収められているため、実践に努力していながらも、自己認識としては経験者であるほど理解不足だと感じていることを示しているといえる。未経験者は経験者とは異なり、実際のゲームでカウンター攻撃を行う中心となっていることを示す試合映像は残されていなかった。その点については教材に課題が残る。しかしながら、カウンター練習Iの教材をみると3.「どちらともいえない」と回答した学習者は1回しか練習を行っていないことから、理解の達成度の低さは回数に起因している可能性もあろう。

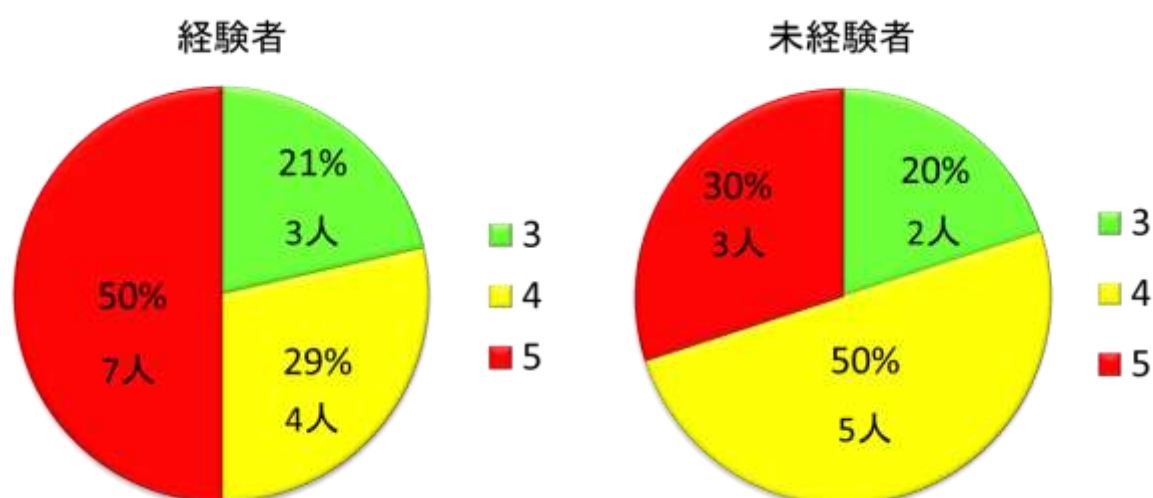


図6-2 サイド攻撃の有効性に関する認識状況

図6-2「サイド攻撃の有効性に関する認識状況」に示した通り、サイド攻撃に関する認識について経験者の回答は5と回答した人数が7人、4と回答した人数が4人、3と回答した人数が3人であった。未経験者は5と回答した人数が3人、4と回答した人数が5人、3と回答した人数が2人であった。このように経験者、未経験者共に約80%が4以上と回答していたことを考えると、学習者はサイド攻撃の有効性を概ね認識することができていたと考えられる。しかしながら、経験者は人数にして3人、未経験者は2人が3と回答している。経験者については先のカウンター攻撃と同様に、ゲーム中の動きにおいては積極的に関与しているため、問題はないように見えるが、未経験者の中では3と回答した学習者1名は自由記述欄において、ゲームでDFをやったが、相手チームのサイド攻撃は守りにくいと記述していた。このことはサイド攻撃とはどのようなものか感覚的に理解しているものの、理解の達成度には自信がないことを示していよう。残るもう1名は教材の実施中に攻撃のサイドでプレーしている。しかし、チームが逆サイドから守備を突破していたため、ゴール前に詰める役割となってしまう。このことが理解を妨げる要因となったのではないかとと思われる。

以上のように、カウンター攻撃とサイド攻撃の認識については経験者が約60%と80%、未経験者は両方とも80%が4以上と回答していたことから、概ねカウンター攻撃とサイド攻撃の認識することができていたと考えられる。また、フィールドの特性に関する目標も、カウンター攻撃とサイド攻撃が

ゲームの中で実践されていたため、それぞれの攻撃に関する有効性を認識し、概ね達成することができたと考える。

3-2. 守備に関する目標の達成度についての評価

ここまで攻撃に関する目標の達成度についてみてきたが、次は守備の目標の達成度について査定したい。本研究における守備の目標はマークの原則を認識・習得することである。守備の目標は攻撃の目標と同様に、ゲームにおいて実践できていたか、アンケート調査の結果から認識することができていたかの双方から評価を行う。その際、習得についてはゲームにおけるマーク外しの回数の増減を通じて判断する。マーク外しとは、攻撃者がスペースへボールを受けるために走った際、マークができておらず攻撃者がフリーでボールに触れた場合をいう。このプレーがゲームにおいて出現した回数をマーク外しとして算出した。この数が少なければ、試合においてマークをすることができていたことを示す。その結果を示したのが表 6-4 である。

表 6-4 マーク外しの増減

クラス	プレ・ゲーム	ゲーム①	ゲーム②	ゲーム③	ゲーム④	ポスト・ゲーム
1組	4回	4回	5回	3回	4回	5回
2組	6回	12回	7回	4回		5回

表 6-4「マーク外しの増減」に示した通り、1組のゲームにおいてマーク外しが見られたのは、すべての試合で5回以下であった。このマーク外しそのものは試合で必ず生じるものであり、特にサッカーの経験者と未経験者が混在する集団間では、その回数が通常多くなる。その点を考慮すると、1組の5回以下という回数は学校体育の授業として概ねすべての試合でマークをすることができていたと評価できる。その要因として、学習の初期からゾーンディフェンスが出来ていたことが考えられる。1組の学習者はポジションをチームで話し合い、フォーメーションを決定し、そのポジションを守ってプレーすることができていた。これが、守備におけるマーク外しが増加しない要因であったと考えられる。一方、2組はプレ・ゲームからゲーム②までは1組よりもマーク外しの回数が多くなっていた。それがゲーム③以降は5回以下と減少しており、徐々に試合においてマークをすることができるようになっていったことを示している。特にプレ・ゲームからゲーム②では、守備者がボールばかりを見るボールウォッチャーの状態になることが多く、ディフェンスの背後を攻撃者に走られていたが、ゲーム③以降はボールウォッチャーにならず、守備のポジショニングを修正する場面が見られた。そうした修正によって、マーク外しが5回以下へ変化しており、徐々にマークを行うことができるようになっていったことが示されている。

以上のことから、マークの原則の習得に関しては、1組、2組ともに概ね習得することができていたと考えられる。

次いで、マークの原則の認識について評価する。認識については攻撃の目標と同様にアンケート調査を用いて評価を行う。その結果を示したのが図 6-3 である。

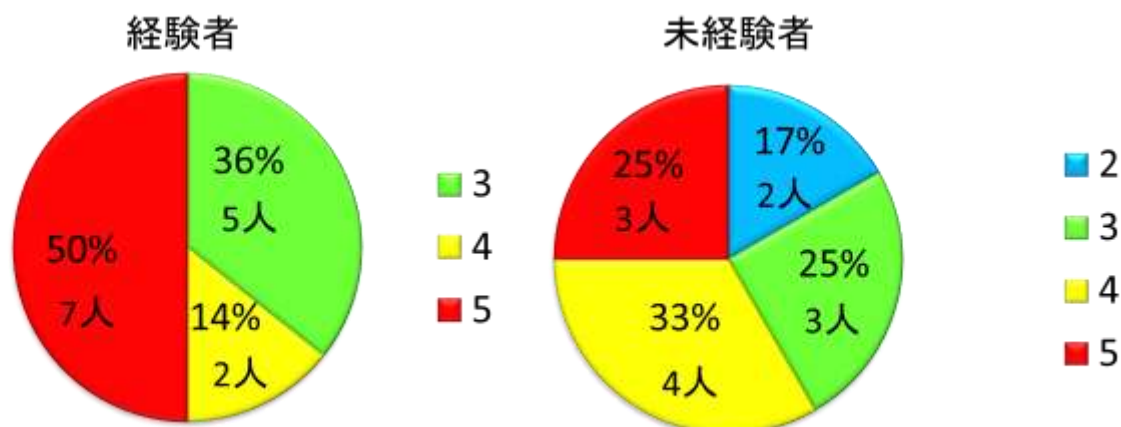


図 6－3 マークの原則の認識状況

図 6－3「マークの原則の認識状況」に示した通り、回収できたアンケートは 26 名分あり、経験者 14 名、未経験者は 12 名であった。経験者はマークの原則に関する認識について、5 と回答した人数が 7 人、4 と回答した人数が 2 人、3 と回答した人数が 5 人であった。未経験者は 5 と回答した人数が 3 人、4 と回答した人数が 4 人、3 と回答した人数が 3 人、2 と回答した人数が 2 人であった。経験者は 64% が 4 以上と回答し、未経験者は 58% が 4 以上と回答していた。このことから、両方合わせて約 60% の学習者がマークの原則を認識することができていたといえる。しかしながら、未経験者に関しては 42% が認識面に課題が残されている。この点については、実施した教材の問題点として、第 5 節で取り扱いたいと考える。

3－3. オフサイドルールに関する評価

次いで、オフサイドルールの認識をアンケート調査の結果から評価する。オフサイドルールに関するアンケート調査も、攻撃と守備の目標と同様に 5. とても理解できた、4. 少し理解できた、3. どちらともいえない、2. あまり理解できなかった、1. 全く理解できなかった、という 5 段階を用いて評価を行った。そして、返却されたアンケートを経験者と未経験者に分類し、回答を示したのが図 6－4 である。

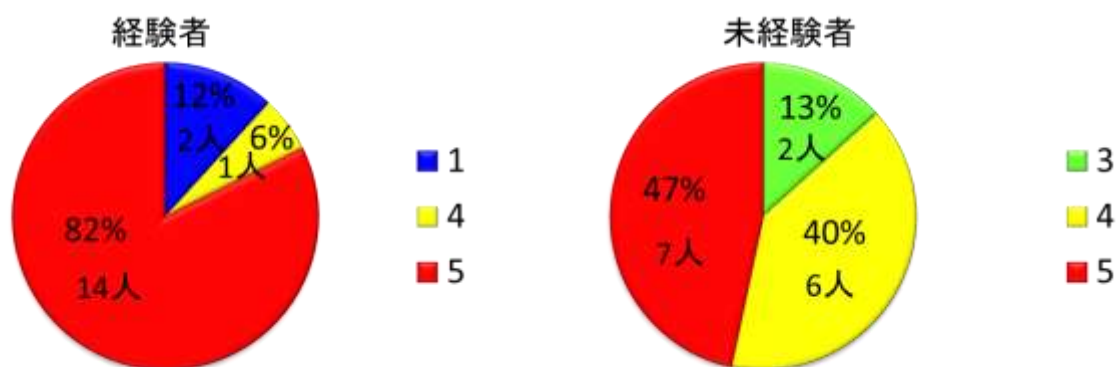


図 6－4 オフサイドルールの認識状況

図 6－4「オフサイドルールの認識状況」に示した通り、回数できたアンケートは 32 名分あり、その内訳は経験者が 17 名、未経験者が 15 名であった。経験者は 5 と回答した人数が 14 人、4 と回答した人数が 1 人、1 と回答した人数が 2 人であった。未経験者は 5 と回答した人数が 7 人、4 と回答した人数が 6 人、3 と回答した人数が 2 人であった。そのため、4 以上と回答した人数が経験者、未経験者ともに 80% 以上であったことからオフサイドルールの認識に関しては概ね目標を達成することができたと考える。しかしながら、経験者は別として、未経験者が 2 名 3 と回答していたことに留意する必要がある。この点についてはゲームにおいて実際にオフサイドが発生していたかどうかという観点を加えなければならない。詳細は第 4 節で述べるが、端的に言えば、オフサイドはほとんどなかった。そのため、ゲームにおいてルールを概ね理解してプレーすることができていたといえる。

以上のように、オフサイドルールの認識に関しては経験者および未経験者ともに認識することができていた。

3－4. サッカーの楽しさを感じられることについての評価

授業書方式を用いた授業研究では、授業終了後の感想の分析を用いて、作成した授業書が学習者に受け入れられていたかについて評価を行っている¹⁾。そこで、本実験授業についても、授業を受けた結果、学習者がサッカーの楽しさを感じることができていたかについて、アンケート調査に基づいて評価を行った。評価基準は 5. とても感じることもできた、4. 少し感じることもできた、3. どちらともいえない、2. あまり感じることもできなかった、1. 全く感じることもできなかった、という 5 段階を用いて評価を行った。そして、返却されたアンケートを経験者と未経験者に分類し、回答を示したのが図 6－5 である。

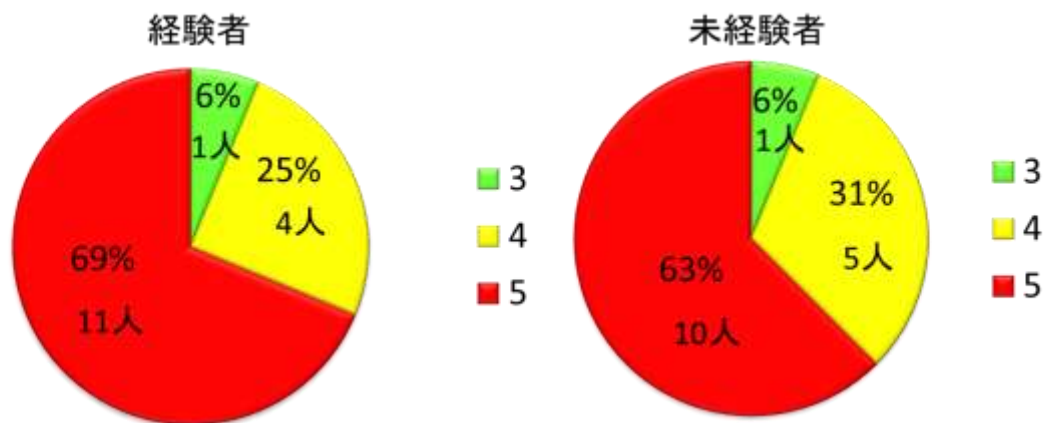


図 6－5 サッカーの楽しさを感じることにに関する評価

図 6－5「サッカーの楽しさを感じることにに関する評価」に示した通り、回収できたアンケートは 32 名分あり、経験者が 16 名、未経験者が 16 名であった。サッカーの楽しさを感じられることについて、経験者は 5 と回答した人数が 11 人、4 と回答した人数が 4 人、3 と回答した人数が 1 人であった。未経験者は 5 と回答した人数が 10 人、4 と回答した人数 5 人、3 が 1 名であった。このようにサッカーの楽しさを感じられることについては、経験者、未経験者共に 90%以上が 4 以上と回答していることから概ね目標を達成することができていたと考えられる。

また、3 と回答していた経験者の自由記述には最初から楽しいことを理解しているという記述がみられた。他方、未経験者の 1 名は自由記述に記載もなく、具体的な究明ができなかった。この 1 名が楽しさを十分に感じられていなかった理由を明らかにし、授業の方法を改善していく必要がある。この点については、検討の余地を残す結果となった。

3－5. チームシステムを攻守分業型の段階へ発展させることにに関する評価

以上に示したサブカテゴリーの目標である攻撃の目標、守備の目標、オフサイドルールに関する目標、楽しさに関する目標は、守備の目標であるマークの原則の認識は、やや課題を残す点もあるが、概ねそれぞれの目標を達成できていると判断される。したがって、このことは第 5 章で述べたように各目標から構成されるチームシステムを攻守分業型へ発展させるという目標も、概ね達成することができていたことを示している。加えて、後述するゲームの結果、パス数やドリブル数などの項目からも、ゲームが攻守分業段階であることが示されている。

このように作成した「教授プログラム」は、守備の目標達成についてやや課題を残すものの、本稿が実施した実験授業において設定した教育目標を概ね達成することができていたと結論づけられる。

さらに、表 6－5 に示す「ゲーム分析の結果」からもシステムが発展する過程を読み取れる。1 試合目は A、B、C のチームが示すように、ドリブルの回数がパスの回数と同等または上回っていた。この結果は経験者のドリブル能力に頼った攻撃が行われていたことを示している。つまり、パスしながら攻撃をするというチームとしての攻撃が行われていない。しかしながら、この傾向は学習が進展していく中で次第に変化していく。すなわち、パスの回数がドリブルの回数を上回っていく。このようにパスが攻撃の中心を占めることは、チームとして攻撃する必要性を学習者が理解し始めたことを示

している。つまり、経験者のドリブルだけに頼った攻撃では上手く相手の守備を突破することが困難であることがわかり、サッカー未経験者と共に攻撃を展開する必要性がチーム内で高まったと考えられる。このように、守備の発展により攻撃に変化がみられ、次第にパスを中心としたゲーム展開になっていったことをパスとドリブルの回数が示しているといえよう。

一方、守備は学習の初期から未経験者のプレー数が経験者を上回っている場合もあった。つまり、未経験者は守備でチームに貢献していたといえる。しかし、未経験者は守備だけに専従していたわけではない。つまり、攻撃においてパスの重要性が学習の進展と共に高まると、攻撃面でも未経験者に役割が与えられた。未経験者はポジションに応じて攻撃と守備の両局面に役割が与えられるようになったと思われる。

以上のように、学習開始初期の試合では経験者のドリブルが主たる攻撃方法であったが、次第にパスの回数が増え、未経験者も攻撃に関与するようになり、チームとして攻撃を機能させることができるようになっていった。守備については学習初期段階から、未経験者と経験者がともにプレーすることが出来ていた。このように、学習が進展していく中で攻撃と守備における役割の認識が理解され、攻守分業型のシステムが確立されていったといえよう。

表 6－5 ゲーム分析の結果

試合	チーム	総数	内訳		パス 総数	内訳		ドリブル 総数	内訳		シュート 総数	内訳		クリアー 総数	内訳		ボール奪取 総数	内訳	
			経験者	未経験者		経験者	未経験者		経験者	未経験者		経験者	未経験者		経験者	未経験者		経験者	未経験者
1	A	35	29	6	9	7	2	11	11	0	8	8	0	1	0	1	6	3	3
	B	27	18	9	5	1	4	13	12	1	3	3	0	0	0	0	6	2	4
	C	36	27	9	11	8	3	11	11	0	3	3	0	1	1	0	10	4	6
	D	56	39	17	26	17	9	17	15	2	4	3	1	1	0	1	8	4	4
2	A	86	77	9	41	39	2	28	25	3	4	3	1	0	0	0	13	10	3
	B	71	45	26	32	24	8	15	13	2	6	2	4	2	1	1	16	5	11
	C	78	58	20	34	25	9	29	24	5	4	2	2	2	2	0	9	5	4
	D	82	44	38	42	22	20	14	6	8	12	10	2	5	0	5	9	6	3
3	A	53	44	9	26	22	4	14	13	1	3	2	1	1	0	1	9	7	2
	B	28	20	8	12	9	3	9	7	2	0	0	0	1	0	1	6	4	2
	C	43	34	9	22	16	6	12	12	0	3	3	0	4	1	3	2	2	0
	D	55	29	26	26	17	9	13	9	4	6	2	4	5	0	5	5	1	4
4	A	67	46	21	36	25	11	16	14	2	4	1	3	4	2	2	7	4	3
	B	76	56	20	34	26	8	16	15	1	5	4	1	2	1	1	19	10	9
	C	84	67	17	47	35	12	23	22	1	7	6	1	1	0	1	6	4	2
	D	103	51	52	44	21	23	26	18	8	10	5	5	12	2	10	11	5	6
5	A	106	83	23	58	41	17	28	28	0	8	6	2	6	4	2	6	4	2
	B	99	83	16	40	33	7	23	23	0	13	12	1	7	3	4	16	12	4
	C																		
	D																		
雨天のため体育館で実施																			
6	A	76	58	18	45	34	11	17	16	1	5	4	1	5	2	3	4	2	2
	B	56	37	19	23	15	8	15	15	0	6	4	2	9	2	7	3	1	2
	C	74	58	16	36	26	10	19	19	0	5	4	1	3	2	1	11	7	4
	D	64	30	34	38	20	18	12	7	5	1	1	0	5	1	4	8	1	7

A=1 組、B=1 組、C=2 組、D=2 組であり、対戦の組み合わせは A vs B、C vs D であった。

なお、守備の教育目標の達成度において残された課題については、その原因について検討し、より精選された「教授プログラム」の開発に向けて、教育内容の習得状況を検討し、その検討を基に教材の再評価を行いたい。そこで次節では、マークの原則の認識と習得を位置づけた教材の課題について論じる。

第 4 節 教育内容の評価

第 5 章で述べたように実施した教材は DF の練習Ⅱ以外にもある。それらの教材を検討することは、「教授プログラム」をより精緻にしていく上で必要不可欠である。とはいえ、教材で習得した教育内容を実践的なゲームにおいて使用することができていなければ、それは練習とゲームが乖離していることになる。そのため、まずは第 5 章において位置づけた教育内容を学習者が習得することができて

いたかについて検討する。

以下では、ゲームと技術や戦術の習得に関する教材に位置づけた教育内容の習得状況について評価する。具体的には「技術・戦術練習」において学習者が位置づけた技術や戦術に関する教育内容の習得とその後に行ったゲームについて検討する。これにより、各教材の学習の成果と課題も同時に明らかになる。

4-1. 「技術・戦術練習」と「ゲーム」の評価

先述の教育内容とゲームの関係性を踏まえ、「ゲーム」の評価はダートフィッシュチームプロのタギング機能を用いて分析し、ゲームに教育内容が反映されたか検討する。その結果は表 6-6「ゲーム分析の結果（戦術的内容も含む）」に示すとおりである。この分析結果を用いて、各授業における教育内容について検討を行う。それに併せて、授業で行った「技術・戦術練習」も同時に評価する。その理由は先述したとおりである。各教育内容の評価については、ループリック評価²⁾を用いて行う。

表 6-6 ゲーム分析の結果（戦術的内容も含む）

試合	チーム	総数	内訳		パス 総数	内訳		スルー パス	ドリブル 総数	内訳		シュート 総数	内訳		クリアー 総数	内訳		ボール奪取 総数	内訳	
			経験者	未経験者		経験者	未経験者			経験者	未経験者		経験者	未経験者		経験者	未経験者		経験者	未経験者
1	A	35	29	6	9	7	2	0	11	11	0	8	8	0	1	0	1	6	3	3
	B	27	18	9	5	1	4	0	13	12	1	3	3	0	0	0	0	6	2	4
	C	36	27	9	11	8	3	1	11	11	0	3	3	0	1	1	0	10	4	6
	D	56	39	17	26	17	9	2	17	15	2	4	3	1	1	0	1	8	4	4
2	A	86	77	9	41	39	2	0	28	25	3	4	3	1	0	0	0	13	10	3
	B	71	45	26	32	24	8	0	15	13	2	6	2	4	2	1	1	16	5	11
	C	78	58	20	34	25	9	0	29	24	5	4	2	2	2	2	0	9	5	4
	D	82	44	38	42	22	20	2	14	6	8	12	10	2	5	0	5	9	6	3
3	A	53	44	9	26	22	4	1	14	13	1	3	2	1	1	0	1	9	7	2
	B	28	20	8	12	9	3	0	9	7	2	0	0	0	1	0	1	6	4	2
	C	43	34	9	22	16	6	0	12	12	0	3	3	0	4	1	3	2	2	0
	D	55	29	26	26	17	9	1	13	9	4	6	2	4	5	0	5	5	1	4
4	A	67	46	21	36	25	11	3	16	14	2	4	1	3	4	2	2	7	4	3
	B	76	56	20	34	26	8	1	16	15	1	5	4	1	2	1	1	19	10	9
	C	84	67	17	47	35	12	0	23	22	1	7	6	1	1	0	1	6	4	2
	D	103	51	52	44	21	23	6	26	18	8	10	5	5	12	2	10	11	5	6
5	A	106	83	23	58	41	17	2	28	28	0	8	6	2	6	4	2	6	4	2
	B	99	83	16	40	33	7	2	23	23	0	13	12	1	7	3	4	16	12	4
	C																			
	D																			
雨天のため体育館で実施																				
6	A	76	58	18	45	34	11	2	17	16	1	5	4	1	5	2	3	4	2	2
	B	56	37	19	23	15	8	3	15	15	0	6	4	2	9	2	7	3	1	2
	C	74	58	16	36	26	10	2	19	19	0	5	4	1	3	2	1	11	7	4
	D	64	30	34	38	20	18	1	12	7	5	1	1	0	5	1	4	8	1	7

A=1組、B=1組、C=2組、D=2組であり、対戦の組み合わせはA vs B、C vs Dであった。

4-2. プレテスト（ゲーム①）

1回目の授業における「ゲーム①」はDチームを除き、パス総数がドリブル総数よりも低いあるいは同等であるため（Aはパス9：ドリブル11、Bはパス5：ドリブル13、Cはパス11：ドリブル11）、A、B、Cチームはドリブル中心にゲームを展開していた。しかし、Dチームに関してはパスの割合が他のチームよりも高く（Dはパス26：ドリブル17）、パスとドリブルの両方を用いたゲーム展開になっていたことが窺える。つまり、A、B、Cチームは経験者に依存したゲームであった。これは、まだチームが結成されたばかりで、チーム戦術やシステムが機能していないことも要因と考えられる。また、1回目のゲームではゴールキックからのリスタートにルール上の明らかなミスが3回見られた。そのため、1回目のゲームにおいて十分にルールを全員が理解できていなかったと考えられた。

4-3.ドリブルキープ、DFの原則、タックル

2回目の授業では「ドリブルキープ」と「DF練習」の「技術・戦術練習」を行った後に「ゲーム②」を行った。表6-7「2回目の授業における技術・戦術練習に関する教育内容の評価」に学習者の教育内容の習得状況を示した。評価基準については表中の凡例に示すとおりである。その結果、すべての学習者が位置づけた教育内容を習得することができていた。このように教育内容を習得することが出来た要因には発問の効果も考えられる。本教材では教材の実施前に発問を行った。具体的には攻撃をするためにはボールを奪うことの重要性、攻撃における目的、守備に関するポジショニングについて発問した。このような発問に対し、学習者は教授プログラムが意図した通りの解答を行っていた。こうした言葉による反復の効果も手伝い、守備のポジショニングに関してはすべての学習者が習得することができていた。

表6-7 2回目の授業における技術・戦術練習に関する教育内容の評価

クラス	学習者	ドリブルキープ	DFの原則	タックル	クラス	学習者	ドリブルキープ	DFの原則	タックル
1組	A	○	○	○	2組	a	○	○	○
	D	○	○	○		b	○	○	○
	E	○	○	○		c	○	○	○
	F	○	○	○		d	○	○	○
	G	○	○	○		f	○	○	○
	H	○	○	○		g	○	○	○
	I	○	○	○		i	○	○	○
	J	○	○	○		j	○	○	○
	K	○	○	○		k	○	○	○
	L	○	○	○		l	○	○	○
	M	○	○	○		m	○	○	○
	N	○	○	○		n	○	○	○
	O	○	○	○		o	○	○	○
	P	○	○	○		p	○	○	○
	Q	○	○	○		q	○	○	○
	R	○	○	○		r	○	○	○
	S	○	○	○		s	○	○	○
	T	○	○	○		t	○	○	○
	U	○	○	○		u	○	○	○

ドリブルキープ: ボール、自分、腕、相手の順でボールをキープする

○: ボール、自分、腕、相手の順で行えた場合

△: ボール、自分、相手の順で行えた場合

×: ボールキープの原則ができていなかった場合

凡例

DFの原則及びタックル:

○: ボールとゴールを結んだライン上に立ちながら、タックルが出来た場合

△: ボールとゴールを結んだライン上に立ちながら、タックルができなかった場合

×: ボールとゴールを結んだライン上に立つことができず、タックルもできなかった場合

「ゲーム②」ではCチームを除き、パス総数とドリブル総数の合計におけるパスの割合が約60%の割合となっている(Aはパス41:ドリブル28、Bはパス32:15、Dはパス42:14)。そのため、パスを用いる展開が増えていた。一方、Cチームは1回目のゲームと同様にドリブル中心のゲーム展開であった。2回目には教材としてドリブルキープとDFの原則を学習した。その結果、1回目ではほとんど見られなかった未経験者のドリブルが2回目の試合に表れている。さらに、クリアー、ボール奪取

といった守備の項目にも、未経験者のプレーが現れていた。そのため、学習した教育内容はゲームにおいて反映されているといえる。また、1回目でルール上のミスがあったことを述べたが、これ以降のゲームではルール上のミスが見られなかった。そのため、2回ゲームを行うことで、学習者がルールを理解したと推察される。

4-4. 放り込み、ショートカウンター

3回目の授業では、「技術・戦術練習」である「カウンター練習I」を行った後に「ゲーム③」を行った。表6-8「3回目の授業における技術・戦術練習に関する教育内容の評価」に学習者の教育内容の習得状況を示した。なお、3回目の授業で実施した教材はチーム内でグループを作り教材を実施している。それに加え、教育内容に位置づけた「ショートカウンター」と「放り込み」は決して1人の選手では実行することができないチーム戦術に位置づく内容である。そのため、グループ単位で評価を行った。グループの内訳は経験者1名と未経験者2名であった。評価基準については表中の凡例に示すとおりである。

表6-8にあるようにほとんどのグループがシュートまで5秒以上かかっていた。このようにシュートまでに時間がかかる要因には、キック精度やトラップの精度が関係する。つまり、ボールをトラップしてからキックをするまでの時間が3秒近くかかっているのである。キックまでの時間が1秒以内に完結する世界のトップレベルであれば、このようにキックまでの時間がかかることは大いに問題視される。とはいえ、本研究の対象者は学校体育における学習者であり、技能差はもちろん体力的な差も含んだ異質集団であることを踏まえると、この結果は概ね満足のいく結果であるように思われる。なぜなら実施した教材では、シュート地点まで、およそ30メートル以上離れた位置からスタートし、3回のパス交換を要求するものであり、サッカー未経験者にとっては相手守備者がいないとはいえ、要求される技術的水準がやや高かった可能性がある。しかしながら、5秒という時間を設定したことによって、学習者が素早くプレーしようとしたことを考えると、カウンターを学習するにあたっては若干の高い目標の秒数設定がかえって功を奏したことが考えられる。このように、素早くプレーするというカウンター戦術の根幹をなすプレーが学習されているため、概ねこの教育内容については達成することができていたと考えられる。素早く攻撃をするプレーの学習が行われた背景には本教材において位置づけていた発問の効果もあったように思われる。本教材では教材の実施前に攻撃方法の種類、効果的なシュート位置について、教材実施途中にカウンター攻撃の種類、チームメイトの技能についての発問を行った。その結果、教授プログラムが意図した通りの解答を学習者が行っていた。以上のような発問の効果も手伝い、素早くプレーするというカウンター戦術の根幹をなすプレーの学習が行えたと思われる。

表 6－8 3 回目の授業における技術・戦術練習に関する教育内容の評価

クラス	グループ名	1回目	2回目	クラス	グループ名	1回目	2回目
1組	A	△	△	2組	G	△	△
	B	△	△		H	×	×
	C	×	△		I	△	△
	D	○	△		J	△	○
	E	△	○		K	×	△
	F	未実施	○		L	○	△
					M	○	△

○:全員がボールに触り、5秒以内にシュートした場合
 △:全員がボールに触り、10秒以下でシュートした場合
 ×:全員がボールに触らなかった場合

「ゲーム③」では、すべてのチームがドリブルよりもパスを用いていた。また、第2節の目標の達成度において示したように、3回目の試合ではカウンター攻撃（A vs B が2回、C vs D が7回）が見られた。この要因の一つには、カウンター戦術について学習したことが挙げられる。つまり、素早い展開でゴールに迫る戦術を全員が学習したことによって、チームの攻撃として共通のイメージを共有することができていたといえる。さらに、このようなチームによる攻撃が見られるのは、前回、前々回とゲームを行ったことで、チーム内の相互理解が深まったことも要因の一つであると推察される。しかしながら、会話分析データを本研究が有さないため、このことは推論の域を出ない。そのため、このようなチームの相互理解の深まりについては今後の課題となる。

4-5.スルーパス、プルアウェイ

4 回目の授業では「技術・戦術練習」である「カウンター練習Ⅱ」を行った後に「ゲーム④」を行った。表 6-9「4 回目の授業における技術・戦術練習に関する教育内容の評価」にスルーパスとプルアウェイの習得状況を示した。評価基準については表中の凡例に示すとおりである。その結果、一部の学習者を除き、概ねスルーパスに関しては習得することができていたと考えられる。しかしながら、プルアウェイについては×と評価された学習者が3名いた。これらの学習者に共通しているのは、最短距離を意識した単線的な動きでボールを受けようとするあまり、オフサイドにもかかってしまうということである。また、最短距離を意識した単線的な動きでボールを受ける動きである△の評価がついた学習者も半数近くおり、プルアウェイの習得には課題が残った。とはいえ、スルーパスを相手守備者の背後のスペースで受けるというスルーパスとプルアウェイの根本的な動きは、×がついた学習者も含めてできていたため、課題はありながらも概ね習得することができたと思われる。本教材では教材の実施前にスルーパスの有効性、動き出しのタイミング、プルアウェイについて発問した。そして、発問を行った後に、実施する教材を学習者に確認してもらうという手順で実施した。そのため、学習者はスルーパスの有効性およびプルアウェイの効果をある程度理解した上で教材を実施することができたと思われる。このような手順で教材を実施することも概ね教育内容を習得することが出来た要因の一つだと思われる。つまり、スルーパスの有効性を理解することによって、ボールをなぜDFとDFの間に通すことが有効なのかを理解でき、そのスルーパスを受けるためにはオフサイドにならない

ように動き出す技術であるプルアウェイの効果的であるという前提の基に教材を実施することによって、それぞれの動きに集中することが可能となったのではないかとと思われる。したがって、本教材で実施した発問は概ね効果があったのではないかと推察することができる。

表 6－9 4 回目の授業における技術・戦術練習に関する教育内容の評価

	1組				2組		
	学習者	スルーパス	プルアウェイ		学習者	スルーパス	プルアウェイ
	A	○	\		a	○	○
	D	○	x		b	○	△
	E	△	△		c	○	○
	F	○	△		d	○	\
	G	○	△		e	\	○
	H	○	△		f	\	○
	I	○	○		g	○	○
	J	△	△		i	○	○
	K	○	○		j	○	△
	L	○	\		k	○	△
	N	○	○		m	○	○
	P	○	△		n	○	x
	Q	△	○		o	○	○
	R	○	x		p	△	○
	S	○	○		q	○	△
	T	\	○		r	○	△
	U	○	\		s	○	○
					t	△	△
					u	○	○

スルーパス

○: ルックアップ、パスコース、パスが通った場合

△: ルックアップ、パスコース、パスが失敗した場合

x: ルックアップができず、パスが失敗した場合

プルアウェイ

凡例

○: オフサイドにならず、円を描くようにしてボールを受けれた場合

△: オフサイドにはならなかったが、直線的にボールを受けた場合

x: 両方ともできていない場合

共通

\: 教材を実施していない場合

「ゲーム④」では3回目同様にパスがドリブルよりも多く用いられており、パス中心となる攻撃が展開されていた（A はパス 36：ドリブル 16、B はパス 34：ドリブル 16、C はパス 34：ドリブル 23、D は 47：ドリブル 26）。その4回目の授業では、スルーパスとプルアウェイの教材を実施した。その結果、ゲームにおいてスルーパスが他のゲームよりも多く出現した（A vs B が4回、C vs D が6回）。この結果は、スルーパスと共にプルアウェイを学習することの意味を示している。すなわち、ボールを出す側のキックの技術だけではなく、ボールを受ける動きも一緒に学習したことが他の授業よりもスルーパスが多く出現した可能性を示唆していると考えられた。これが3回目よりも戦術的に成熟したサッカーを展開することに繋がったといえよう。

4-6.マークの原則

5回目の授業では「技術・戦術練習」として「DFの練習Ⅱ」を行った後に「ゲーム⑤」を実施した。表6-10「5回目の授業における技術・戦術練習に関する教育内容の評価」に「DFの練習Ⅱ」に位置づけた「マークの原則」の習得状況を示した。評価基準については表中の凡例に示すとおりである。教材の関係から GKを行っていた学習者以外はすべての学習者がマークの原則を習得することができていた。そのため、マークの原則については概ね習得できたと考える。

表6-10 5回目の授業における技術・戦術練習に関する教育内容の評価

クラス	学習者	マークの原則	クラス	学習者	マークの原則
1組	A	○	2組	a	○
	D	○		b	○
	E	○		c	○
	F	○		d	○
	G	*		e	○
	H	○		f	○
	I	*		g	○
	J	○		i	○
	K	○		j	○
	L	○		k	○
	M	○		l	○
	N	○		m	○
	O	○		n	○
	P	○		o	○
	Q	○		p	○
	R	○		q	○
1組	S	○		r	○
	T	*		s	○
	U	○		t	○
				u	○

○:ボールと相手を同一視できる位置、相手とゴールを結んだライン上、裏を取られない位置にポジショニングできている場合

凡例 △:ボールと相手を同一視できる位置、相手とゴールを結んだライン上にポジショニングできているが、裏を取られそうな位置取りの場合

×:ボールと相手を同一視できる位置に立ててるが、相手とゴールを結んだライン上、裏を取られない位置にポジショニングできていない場合

「ゲーム⑤」はパス中心のゲーム展開であった（Aはパス44：ドリブル26、Bはパス58：ドリブル28）。5回目では先に課題として挙げたマークの原則の認識・習得に関する教材であるDF練習Ⅱを実施した。そこで、クリアーとボール奪取といった守備に関する項目についてみると、未経験者も守備に参加していることが窺える（Aはクリアー2回：ボール奪取2回、Bはクリアー4回：ボール奪取4回）。それに加え、教育目標の達成度の評価で述べたように、マーク外しの数も4回であった。これを総合的に考えると、守備に参加している未経験者もゲームでは相手の攻撃者のマークをすることができていたと考えられる。

4-7.サイド攻撃

6回目の授業では「技術・戦術練習」として「サイド攻撃」を行った後に「ゲーム⑥」を実施した。表6-11「6回目の授業における技術・戦術練習に関する教育内容の評価」に「サイド攻撃」に関する教育内容の習得状況を示した。この「サイド攻撃」では、チームの中でグループを作り実施した。また、習得対象となる「センタリング」はサイド攻撃の中核を成す攻撃方法であり、なおかつ1人の学習者だけでは行うことができないチーム戦術である。そのため、グループとして評価を行った。なお、グループ内には経験者2名と未経験者2名を基本としつつも、授業を実施することが可能な学習者の人数に応じて行った。評価基準については表中の凡例に示したとおりである。表6-11「6回目の授業における技術・戦術練習に関する教育内容の評価」に示したように、3回目は約半数のグループが×という評価であり、サイド攻撃を行えなかった。とはいえ、教材の設定上、1回目から2回目、3回目と徐々に守備者に制限をかけずに実施しており、3回目はほとんどゲームに近い状況であったことを考えると、△という評価以上のグループも半数おり、そのグループはサイドにボールを展開し攻撃することができていた。加えて、1回目はグループでの話し合いだけで実施したのにもかかわらず、8グループ中6グループがサイドにボールを展開していたことや、サイド攻撃の説明をした後に実施した2回目では全てのグループがサイドにボールを展開しており、そのほとんどがセンタリングを行っていたことを踏まえると、習得に関する課題はありながらも、サイドから攻撃することを共有することや、グループでサイドから攻撃しようとするボール運びが行えていたため、学習者は概ねサイド攻撃を実施しようとしていたと考えられる。また、本教材では学習の途中で発問を行った。具体的には2回教材を実施した後に集合し、サイド攻撃の有効性について発問した。その結果、発問に対し学習者から教授プログラムが意図した通りの解答が得られた。そのため、3回目は試合状況に近い中でも半数がサイドにボールを展開し攻撃しようとしていたため、概ね発問は効果的であったと思われる。

表6-11 6回目の授業における技術・戦術練習に関する教育内容の評価

クラス	グループ	1回目	2回目	3回目
1組	A	○	○	△
	B	○	△	○
	C	△	○	×
	D	×	○	○
2組	E	○	○	×
	F	○	○	×
	G	×	○	○
	H	△	○	×

○:サイドからセンタリングを行った場合
 凡例 △:サイドエリアに侵入した場合
 ×:サイドから攻撃しなかった場合

「ゲーム⑥」も引き続き、パス中心となるゲーム展開であった（Aはパス45：ドリブル17、Bはパス23：ドリブル15、Cはパス36：ドリブル19、Dはパス38：12）。6回目ではサイドからセンタリングを用いて攻撃をするサイド攻撃の認識・習得に関する教材を実施した。そこで、サイド攻撃の出現についてみると、教育目標の達成度の評価で述べたようにカウンター攻撃とサイド攻撃の比率がおよ

そ半分の 50%になっていた。つまり、中央とサイドからの攻撃がバランスよく行えていたということである。これは、1 回目から 5 回目までのゲームにおける攻撃の方向が中央一辺倒だったものが、サイドにボールを運ぶ攻撃方法を学習したことによって、攻撃が戦術的に成熟してきたことも意味している。その意味は中央とサイドという 2 つの選択肢をもちながら、チームとして攻撃をすることが出来つつあったという意味である。これは、第 4 章で言及した個人のプレーが個人を超え、集団としての意味をもつ「サッカーらしさ」を体現しているといえよう。

4-8.小括

以上のように、上記では教育内容の習得状況をゲームと関わりながらみてきた。1 回目から 6 回目のゲームでは、学習した内容が概ね反映されたゲーム展開になっていたことが窺えた。この点から見た時、技術や戦術に関する教育内容は、ゲームの質的向上を促す要因となっていたことが窺えた。とはいえ、3 回目のゲームで述べたように、チームとしての理解が深まることがゲームの質を向上させる一つの要因であった可能性もある。この点については、今後の課題としたい。しかしながら、先に述べたように教材で学習したことがゲームに概ね反映され、ゲームの質が向上していたことから、教授プログラムは対象とした学習集団にとって、一定の有効性があったと考える。

また、ゲームについてみていくと「ゲーム①」では、経験者がドリブルを用いて攻撃を展開し、それを未経験者が守るといった萌芽的な段階の攻守分業によってゲームが展開されていたが、「ゲーム②」と「ゲーム③」では、チームとして攻撃しようとするためパス数がドリブル数を上回るようになり、「ゲーム③」ではカウンター攻撃も出現した。そして、最終的には「ゲーム⑥」においてサイド攻撃とカウンター攻撃の併用がみられた。このように、本実験授業では学習の進展に伴い、ゲームの質も向上した。つまり、「守備を重視したシステムの段階」から「カウンター攻撃を重視したシステムの段階」へと発展し、最終的には「サイド攻撃を重視したシステムの段階」へ、チームシステムが発展した。したがって、第 5 章において提起した段階的な教育内容通りにチームシステムが発展したといえるだろう。そのため、システムの発展過程と第 5 章で提起した段階的な教育内容の発展は呼応したと考えられる。とはいえ、本研究の実験授業は 1 つの成功例でしかないという批判も伴うかもしれない。そのため、本教授プログラムが有する仮説を保証するには更なる検証が必要となるであろう。

第 5 節 教材の評価

前節では教育内容の習得に関して評価を行ったが、ここでは教育内容の習得の評価に関わって顕わとなった教材の評価について記述する。教材の評価を行うことは、「教授プログラム」の精選に関わる過程において重要な意味をもつ。すなわち、教材を評価し、見直すことによってより精選された「教授プログラム」の開発につながる。以上のことから、本節では実験授業において実施した教材の課題と改善点について論述する。その際、先に行った教育内容の評価を参考に、特に課題と改善が求められる「カウンター練習Ⅰ」、「カウンター練習Ⅱ」、「DF 練習Ⅱ」について記述する。

5-1.カウンター練習Ⅰの課題と改善点

先の教育内容の評価において、多くのグループが困難を抱えていたのが「カウンター練習Ⅰ」の教材において設定したシュートまでの秒数である。本研究では 5 秒以内にシュートするという条件のもと

「カウンター練習Ⅰ」の教材を実施したが、多くのグループが達成することができなかった。そのため、10秒以内でシュートするという設定に変更することが望ましいように思われる。なぜなら、本教材では最低でもパスを3本行わなければならない、5秒以内でシュートするためには一人当たり、約1.6秒以内でプレーを完結することが要求される。これにボールの移動時間を加えて考えると、パスを受ける際にトラップをしていてはプレーする時間が極端に短くなる。そのため、ワンタッチでボールを味方へパスあるいはシュートしなければならない。しかしながら、ワンタッチプレーはサッカーにおいて難しいプレーの一つであり、サッカーを授業以外で経験したことのない学習者にとっては困難である。そこで、先に提案したように制限時間を10秒に変更し、時間を長くすることによって、ボールの移動を含めて約3.3秒のプレー時間を確保することができるようにしたい。プレー時間が倍増したことによってボールをトラップしてからパスすることが可能となり、素早く攻撃を完結させなければならないという時間制限を条件として残しつつも、精確にプレーをする時間を確保することができる。したがって、カウンター練習Ⅰの教材については、設定時間を5秒から10秒へと変更することが妥当であると考えられる。

5-2.カウンター練習のⅡの課題と改善点

前節の教育内容の評価について論じたように、「カウンター練習Ⅱ」ではプルアウェイの習得に課題が残った。その要因として、口頭による動きの説明と経験者による教材の示範を通してしかプルアウェイの意味を伝えなかったことが考えられる。つまり、サッカー未経験者の学習者はDFの背後でボールを受けるためには直線的にスペースへ走りこめば良いという考えを変えることができなかった。発想をかえるには、オフサイドルールを用いて、DFラインとの駆け引きを取り入れることが必要であった。つまり、教材の最初の試技では各自の動き出し方によって、オフサイドにならないようにDFラインとの駆け引きを行い、2回目に入る前に全体を集めて試技の結果から、よりよい動き出し方とは何かについて発問することが必要であった。このような発問をすることによって、学習者がボールを受ける動きを工夫する必要性に気づく。つまり、ボールを受ける動きは直線的な最短距離ではなく、どのような動線を描いてミートするのか、パス受けるには守備者との駆け引きが不可欠であるということ学習する。以上の点を工夫することで教材の改善につながるであろう。

5-3.DF 練習Ⅱの課題と改善点

教育目標の達成度においてマークの原則の認識に課題があることを述べた。その認識を担ったDF練習Ⅱの教材を撮影したビデオ映像の分析を用いて、学習者が教材に取り組む様子を観察し、どのような点に課題があったのかについて考察する。

マークの原則に関する教材は、5回目の授業において実施したDF練習Ⅱという教材である。その教材を以下の通りに実施した。

攻撃と守備に役割を分け、攻撃はパスを順番に回しながら、自陣から相手ゴールまで到達する。回数は2回行い、1回目は攻撃者がその場で立っている状況でパスを受け、2回目はやや動きながらパスを受ける。攻撃者がパス交換する間、守備者は攻撃者のポジショニングに応じてマークの原則を行う（図6-6）。サッカー部に所属する学習者はゴールキーパー役となり、守備者のポジショニングについて指示をする。



図 6－6 DF の練習IIにおける学習者の動き

DF 練習IIでは、図 6－6「DF の練習IIにおける学習者の動き」に示したような攻撃と守備の列を 3 つ作り、教材を学習していた。攻撃者がパスする度にボールが動くため、守備者は自らのポジションを 3 つの原則を用いて修正することで、マークを認識し、習得することを意識させるための教材であった。しかしながら、マークのポジションを確認することなく、次々とパスが展開されていた。そのため、適切なポジショニングをとる時間が短く、ポジション修正する時間が十分に確保されていなかった。すなわち、マークのポジションを取れているかどうかを学習者同士で確認してから、攻撃側がパスを行うといった、コーチングを用いる教材にする必要があった。もしくは、パスするタイミングを教員が笛を鳴らして示し、学習者がポジショニングを確認する時間を取るなどの工夫が必要であった。このようにポジショニングを修正する時間を意図的に作るだけでなく、最終的にはより実践に近い形式で行うことも必要である。例えば、最初の 2 回は笛を鳴らしポジションを確認する時間を確保することやコーチングによるポジショニングの修正のための時間を保証するが、最後の 2 回はゲームと同様に攻撃者がパスを交換する中で、マークを実践するというようにし、本教材の実施後に、より実践的なゲームに移行して、円滑にマークを行くことが出来るように改善すると良いのではないかと考える。

以上のように、DF 練習IIの教材は実施方法を改善することによって、学習者がマークの原則の認識・習得する時間的な余裕を持たせることが必要であった。最初の 2 回は教員による笛の合図や守備者同士のコーチングを行う時間を確保し、最後の 2 回はゲームと同様に攻撃者がパス交換する中で、マークの原則を行うというように移行すれば、学習者は教材の意味をより深め、DF について理解を深めることが可能になるように思われる。

第 6 節 実験授業全体に対する学習者の評価

以上のように、DF 練習IIの教材には攻撃者がパスをするタイミングの修正が必要であったが、教育

目標の達成度における図 6-5「サッカーの楽しさを感じることにに関する評価」に示したように、90%の学習者はサッカーの楽しさを感じることができていた。

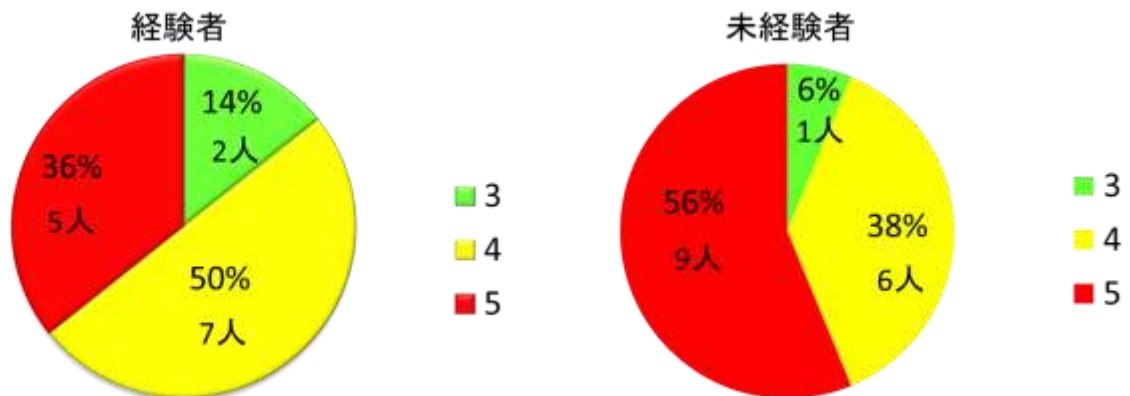


図 6-7 チームの上達を感じることに

しかも、図 6-7「チームの上達を感じることに」に示したとおり、今回の学習を通じてサッカーの技術や戦術が上達したと感じますか？（チームについて）というアンケートに対し、5.とても感じることができた、4.少し感じることができた、3.どちらともいえない、2.あまり感じることができなかった、1.全く感じることができなかった、という 5 段階を用いて評価を行ったところ、経験者、未経験者の 80%以上が上達を感じることができていた。このことは、システムやチーム戦術の学習というものは「サッカーらしさ」を担う重要な意味をもつということが学習者に受け入れられていたことを示しているといえよう。

とはいえ、個人の上達に関する点には改善する余地がある。図 6-8「自分自身の上達について」に示した通り、今回の学習を通じてサッカーの技術や戦術が上達したと感じますか？（自分自身について）というアンケートの結果は次のようなものであった。

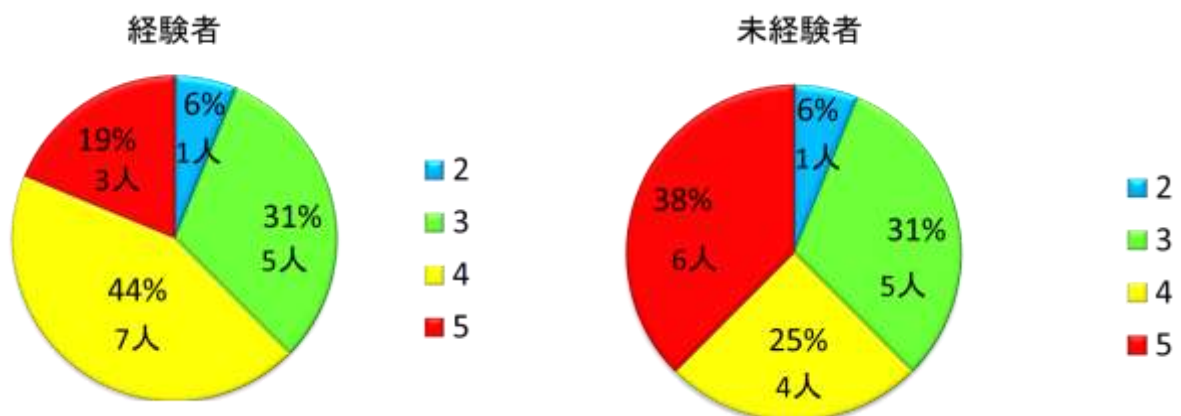


図 6-8 自分自身の上達について

チームの上達についてと同様に、5 段階評価を用いて自分自身の技術や戦術が上達したかについて尋ねたところ、60%以上の学習者が上達を感じられている反面、感じられなかった学習が 37%もいた。

60%の学習者が上達を感じているため、教授プログラムの骨子は生かしたいと考えるが、各教材において学習者一人ひとりに対し、より丁寧に指導する必要がある。この点は今後、実施する際の課題である。

注・引用文献

- 1) 高村泰雄『物理教授法の研究-授業書方式による学習指導法の改善-』北海道大学図書刊行会、1987、16 頁。
- 2) ルーブリックとは、「パフォーマンス（作品や実演）の質を評価するために用いられる評価基準のことであり、一つ以上の基準（次元）とそれについての数値的な尺度、および、尺度の中身を説明する記述語からなる」とされている（松下佳代「パフォーマンス評価による学習の質の評価 ―学習評価の構図の分析にもとづいて―」京都大学高等教育研究第 18 号、2012 年、82 頁）。その評価尺度について、ダネル・スティーブンス・アントニオ・レビ（2014）は「3 段階が最適である」とし、A は「優秀（期待する技能が十分見られる）」、B は「良（期待する技能は見られるが、未到達な部分もある）」、C は「要学習（期待する技能が見られない）」であるとした（ダネル・スティーブンス・アントニオ・レビ、井上敏憲・俣野秀典訳『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部、2014 年、7 頁）。本研究も、この評価尺度を用いて評価を行うが、学習者の氏名との混同を防ぐため、ダネル・スティーブンスが示した評価尺度と同義で A を○、B を△、C を×として記述した。それぞれの教育内容の評価尺度は表中の凡例に示した通りである。

結論

第1節 本論文のまとめと成果

本研究は「歴史文化的発展過程からみたサッカーの指導方法に関する研究－教授プログラム作成の試み－」と題し、サッカーの戦術史の過程を詳細に示すことで、歴史文化に即したサッカーの教授法及びその指導実践について考察するものであった。その際、Lebed and Bar-Eli (2013) によって示された自己組織化のダイナミズムを重視したコンプレックスシステム理論を技術や戦術の変容過程に照合させることを試みた。そして、序章で示した図2「運動・スポーツの教授過程の基本構造」における教授プログラム作成のための手順に即し、戦術史により導き出されたサッカーの構造を投影した教授プログラムを作成した。具体的には第1章から第4章までは図2が示すところの「運動・スポーツ空間」における「スポーツの構造」について検討した。つまり、「運動・スポーツ空間」における従前のサッカー指導の成果と課題を明らかにし、サッカーとはいかなるスポーツ文化であるかについて競技構造及び歴史的発展を踏まえ、サッカーの技術・戦術構造を明らかにした。第5章は「スポーツ教育空間」に該当しており、「運動・スポーツ空間」で明らかとなった技術・戦術構造を用いて、サッカーの教授プログラムを作成した。そして、「スポーツ学習空間」と対応している第6章では、第5章で作成した教授プログラムを用いた実験授業の成果と課題について考察した。以下に各章のまとめを述べる。

第1章ではサッカー指導における先行研究の成果と課題について言及した。先行研究は「ゲームにおける学習者のパフォーマンスを向上させること」と「サッカーの面白さや楽しさを検討し、授業を通じて学習者にその面白さや楽しさを伝えること」を目指したが、そこには3つの課題が存在していた。1.グループ戦術からチーム戦術やシステムへ移行の必要性、すなわち、戦術論における上位概念を踏まえた指導、2.守備の学習の重点化、3.ゲームパフォーマンスの向上であった。

第2章では第1章を受け、チーム戦術やシステムは「サッカーにおいてどのように位置づけられるべきか」について論じた。それにはサッカーの競技構造を明らかにする必要がある。具体的にはサッカーの競技空間における技術や戦術、ルールの関係性から、システムやチーム戦術の位置づけを明確にした。システムやチーム戦術は自己と味方、相手競技者をつなぐ上で、重要な役割を有していた。言い換えれば、システムやチーム戦術がサッカーの試合におけるプレーに決定的な影響を与えているということである。このことはサッカー文化の伝授にとって極めて重要である。このように第2章ではチーム戦術やシステムの位置づけを明らかにしたが、その質的な差異を示すことに課題があった。

そこで、第3章ではサッカーの歴史文化的発展過程に注目することにより、チーム戦術やシステムの質的な差異を伴うシステムにはどのような階層が存在しているかについて論じた。サッカーの歴史的発展、とりわけ、チーム戦術やシステムといった戦術史における変遷過程が戦術の質の高まりを教えている。その結果、1850年代から1925年までの初期サッカーの段階では、多様な戦法が地域毎に存在し、各地域でのサッカーがFAに集約される中で「パス」を中心とするサッカーが優位性を発揮するようになる。ついで、1925年のオフサイドルールの改正も相まって、攻守の役割を明確にする「攻守分業制」のシステムが構築される段階に至る。そしてさらに、この「攻守分業制」が進むと次第にこれを崩そうとする新たなシステムを構築する必要性が高まり、攻守両面において役割をもつ中盤のポジションがシステム内に確立され、やがてフィールドの選手全体へ波及していく「全員攻撃・全員守備」の萌芽が1950年に生まれ、その後確立していく。1980年代末に「ゾーンプレス戦術」が導入

されたことにより、両チーム間が 30m 内に収まる時間的・空間的余裕の無い戦いが展開され、「守備と攻撃の一体化」が生まれた。こうして、「15 秒以内の勝負」という高速化した戦いが展開されるようになる。このような動向の中、2006 年のワールドカップが転機となり、2008 年の欧州選手権において開発された新たなシステムである「攻守の一体化」する現代サッカーのシステムが誕生し、今なお進化し続けている。このような戦法及びシステムの歴史的発展過程は、技術・戦術構造を理解することに等しく、より高度なサッカーへと変革していくためにシステムを構築することは、サッカーならではの楽しみ且つ最大の魅力であることを教えている。そこで、第 3 章で明らかにした歴史的発展過程を「運動・スポーツの教授過程の基本構造」における「スポーツの構造」に置き換え、サッカーの技術・戦術構造という観点から捉えなおすのが第 4 章にあたる。

つまり、第 4 章では第 3 章で示した「攻守未分化」、「攻守分業型」、「全員攻撃・全員守備」、「守攻一体型」、「攻守一体型」の 5 段階がサッカーの技術・戦術構造の「質的発展段階」を表すと論じた。そして各質的発展段階に応じたグループ戦術及び技法を設定した。これがサッカーの教授過程におけるサッカーの技術・戦術構造となる。この技術・戦術構造は、本研究が問題にしてきた「サッカーらしさ」とは何かということへの一つの解答である。すなわち、サッカーでは個人のプレーは個人に還元されるものではなく、戦法やシステムといった味方選手や相手選手を含むフィールドにおけるすべての選手との関わりの中で捉えなければならない。そのため、「サッカーらしさ」とは、基本となる 4 つの戦法が個人の選手が用いる技法やグループ戦術を新たな段階へと発展させることを通じて、そこにいる人たちにその楽しみや魅力を与えることと言えよう。このようなサッカーの技術・戦術構造を「教育内容」とし、教授プログラムの全体像との関係を明確にすることで、サッカーで何を教えるのかということを明確にし、サッカーというスポーツ文化の伝授がより豊かなものになろう。

これらのことを踏まえ、第 5 章では第 4 章において提示したサッカーの技術・戦術構造から中学校体育授業におけるサッカーの教授過程を示した。具体的には、第 2 章において競技構造を基に提起した「技術的特質」との関係を明確にした「教育目標」について検討した。とりわけ、中学校体育授業における「教育目標」を「ゲームにおけるチームシステムを発展させ、攻守分業型の段階のゲームを行えるようになること」とし、その達成にはサブカテゴリーの「攻撃の目標」、「守備の目標」、「オフサイドルールに関する目標」、「フィールドの特性の認識に関する目標」、「サッカーの楽しさに関する目標」が必要であることについて論述した。そして、その「教育目標」を達成するために、第 3 章で示したサッカーの歴史的発展過程、第 4 章で提示したサッカーの技術・戦術構造から「教育内容」を導いた。そこで抽出された技術や戦術は学習者が働きかける「教材の順序構造」として相応しいものであるか検討も試みた。また、その教材を有効に活用するための「教授の方法」についても検討し、最後にこれらを評価する方法について論じた「評価論」を示した。

第 6 章では第 5 章において作成した「教授プログラム」を用いて実施した実験授業の結果について述べた。実験授業の結果を分析し、「教授プログラム」を修正・改善することによって、より効果的な「教授プログラム」の開発につながる。その結果、教育目標については守備の目標の達成に課題があったが、概ね教育目標を達成することができていたため、本研究が作成した「教授プログラム」は対象とした集団において、一定の有効性があったと考えられる。しかも、実験授業に参加した 80%以上の学習者はサッカーの楽しさも感じるできていた。

以上のことから、本研究は従来のサッカー指導を凌駕する 2 つの成果があったと結論づけたい。

ひとつはサッカーの技術・戦術構造をサッカーの歴史的発展過程におけるシステムやチーム戦術の質的な相違とその向上プロセスから明らかにしたことである。これにより、サッカー指導において何を教えるのかが明らかになった。

もう一つは、このように導き出された教育内容を用いて、第5章で論じたように中学校体育授業を対象とした教授プログラムの構築が可能となったことである。しかも、第6章で示したように実験授業では一定の成果が伴った。そこでは、サッカー文化を指導するということはキックやトラップという個別技術のようなサッカー文化の一部を指導するのではなく、個人を超え、味方や相手も含めたすべての選手との関わりの中で技術や戦術を発揮することを学習者が理解できるような指導をしなければならないということが示唆された。つまり、歴史的過程を考察することによってサッカー文化を形成する核、すなわち、システムやチーム戦術をどう向上させるのかということを経験内容とすることによって、学習者はサッカー文化を享受することができるということである。これにより、第1章で指摘したサッカー指導に関する先行研究が抱えていた課題解決へ道を開いたと言える。次節では今後の課題と展望について述べる。

第2節 今後の課題と展望

第5章及び第6章で検討したように、本研究が作成した教授プログラムには一定の有効性が認められた。しかしながら、本研究が作成した教授プログラムは守備に関する目標の達成に課題が残った。その課題が教材にあることを指摘し、修正案を示したが、改めて実験授業を行い、その成果を確認するまでには至らなかった。そのため、修正した教授プログラムを用いて、再度、実験授業を行う必要がある。

また、中学校における他の学習集団を対象に実践することも必要である。つまり、本研究が対象とした学習集団だけではなく、様々な特徴を有する学校体育の授業を対象に実験授業を実施することで改良が期待できる。

加えて、多様な発達段階や学年進行に対応した教授プログラムを作成することも課題の一つである。すなわち、小学校や高等学校における教授プログラムを作成することでより系統的なプログラムを示すことができる。サッカーというスポーツ文化の面白さや楽しさを多くの人たちに伝えることで、サッカーをより発展させることが可能になる。しかも、この文化的伝授こそが、運動文化の主体者の育成という体育授業に求められる使命であろう。

なお、第4章において歴史的発展過程に基づくサッカーの技術・戦術構造を提示したが、よりサッカー文化に根を降ろした技術・戦術構造を提示するためには、様々な国におけるサッカー観が影響しているプレースタイルにも言及する必要があると考えている。サッカーには文化的脈絡によって育まれた独自のプレースタイルが存在する。このようなプレースタイルについて、本研究では十分に言及することができなかった。本研究はサッカーの戦術史におけるシステムの変容に着目することで、従来のサッカー指導を修正することに力点を置いた。しかし、プレースタイルというシステムを受け入れている地域文化や社会と結合した戦術史を検討すれば、サッカー文化の興行をより示すことにつながる。この点を踏まえて論じることができれば、将来的に学校体育のサッカーの授業は今よりも豊かなものとなるように思われる。世界各地で行われるサッカー文化のスタイルと戦術の関係を学習者が理解することによって、自国におけるサッカー文化がどのようなものであるかを理解することに

つながる。このように文化や社会というものとサッカーの戦術史の関係を含めたサッカー指導に関わる研究が、今後、学校体育を充実させるために必要であろう。本稿では学校体育におけるサッカー指導に戦術史をとり入れることの有効性を示すにとどめておきたい。

引用・参考文献一覧

- 浅田隆夫「日本スポーツ教育学会第10回記念大会会長講演『スポーツ教授学の課題』」『スポーツ教育学研究』11(1)、1991、1-8頁。
- 浅見俊雄「サッカーの技術構造とスキルテスト」『体育科教育』18(2)、1970、40-43頁。
- 朝岡正雄『スポーツ運動学序説』不昧堂出版、1999年。
- 青木真「競争を支える学習環境6・サッカーの授業づくり1」『体育科教育』33(9)、1985、66-69頁。
- 青木真「競争を支える学習環境6・サッカーの授業づくり2」『体育科教育』33(10)、1985、66-69頁。
- 浅井康正「男女差と男女共習を考えた実践—小学校サッカーの学習から—」『体育科教育』44(15)、1996、70-72頁。
- 秋幸幸次郎・森昭二「二年生のサッカー」『体育科教育』14(12)、1966、29-32頁。
- Almond, L. "Reflecting on themes: A games classification", Thorpe, R. Bunker, D. and Almond (eds.), L. *Rethinking Games Teaching*, University of Technology, Loughborough, 1985, pp.71-72.
- 荒木豊「第2章内容・技術」学校体育研究同志会編『体育実践論』ベースボールマガジン社、1974、35-82頁。
- 荒木豊「バスケットボールにおける『2対0』理論について」学校体育研究同志会編『体育実践とヒューマニズム-学校体育研究同志会50年の歩み-』創文企画、2004、222-227頁。
- Bunker, D. and Thorpe, R. "A model for the teaching of games in secondary schools", *Bulltin of Physical Education*, 18(1), 1982, pp.5-8.
- ダネル・スティーブンス・アントニオ・レビ（井上敏憲・俣野秀典訳）『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部、2014年。
- デーブラー, H. (稲垣安二・上平雅史監訳, 谷釜了正訳)『球技運動学』不昧堂出版、1985年。
- 遠藤裕「工夫した課題ゲームを取り入れた授業」『体育科教育』、42(7)、1994、36-38頁。
- FA カップの結果 <http://www.thefa.com/Competitions/TheFACup/Archieve> (閲覧日 2013年3月7日)
- 船富公二「誰でも楽しく学べて上手くなる『じゃまじゃまサッカー』と教育課程試案」『体育科教育』52(14) 2004、38-42頁。
- 学校体育研究同志会編『サッカーの指導』ベースボールマガジン社、1975年。
- ゲオルク・クニール, アルミン・ナセヒ（立野受男・池田貞夫・野崎和義訳）『ルーマン社会システム理論』新泉社、1995年。
- ハイナー・ギルマイスター（稲垣正浩、奈良重幸、船井廣則訳）『テニスの文化史』大修館、1993年。
- 長谷川裕『サッカー選手として知っておきたい身体のしくみ・動作・トレーニング』ナツメ社、2012年。
- 原口雅之「個人差をゲームの中でどう生かすか—小学校六のサッカー—」『体育科教育』36(12)、1988、51-54頁。
- Harvey, A. "‘An Epoch in the Annals of National Sport’: Football in Sheffield and Creation of Modern Soccer and Rugby", *The International Journal of The History of Sport*, 2001, pp.53-87.
- Harvey, A. *Football: The First Hundred Years The Untold Story*, USA and Canada, Routledge, 2005.
- 林俊雄・出原泰明「『うまい子』と『へたな子』の関係をつくる」『体育科教育』37(9)、1989、60-65頁。
- 林恒明「タマゴ割りサッカーの授業づくり」『体育科教育』38(5)、1990、70-73頁。

林恒明「ひよこサッカーの授業づくり」『体育科教育』、38（6）、1990、62－64 頁。

日名大悟「だれでもできる、じゃまじゃまサッカー」『たのしい体育・スポーツ』263、2012、24－29 頁。

平野和弘「連帯し、生きる力をつける定時制のサッカーの授業」『体育科教育』44(2)、1996、51－53 頁。

細江文俊「「基礎・基本」の充実から「個性化」教育への授業づくりー船橋市立八木が谷中学校の実践①」『体育科教育』、36（5）、1988、75－80 頁。

細江文俊・川城健「サッカーの場づくりに着目した個に合わせる指導の工夫」『体育科教育』36（7）、1988、68－72 頁。

堀江邦昭「全員で楽しめるサッカー型授業の作り方」『体育科教育』、31（11）、1983、49－51 頁。

堀江邦昭「学級集団の活性化とグループの再編」『体育科教育』、35（4）、1987、39－41 頁。

市川英俊・清水和行「異学合同体育の試みー中学「サッカー、バスケットボール」高学「跳び箱運動」の実践を通してー」『体育科教育』42(1)、1994、7579 頁。

伊藤陽介「生涯スポーツにつながる選択制サッカーの授業」『体育科教育』、42(7)、1994、49－52 頁。

井芹武二郎「平泳ぎ泳法の指導について」『北海道大学教育学部紀要』55、1991、187－205 頁。

井芹武二郎「クロール泳法の指導」『市立名寄短期大学紀要』23、1992、82－98 頁。

井芹武二郎「テニスの初心者指導について」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』89、2003、1－30 頁。

伊藤烈・竹田唯史「サッカーにおける初心者を対象とした指導理論について」『北海道浅井学園大学生涯学習研究所紀要』11、2008、247－262 頁。

岩田靖『体育の教材を創るー運動の面白さに誘い込む授業づくりを求めてー』大修館書店、2012 年。

岩田靖『ボール運動の教材を創るーゲームの魅力をクローズアップする授業づくりの研究』大修館書店、2016 年。

岩田靖・菅沼太郎「もっと楽しいボール運動②『センタリング・サッカー』の教材づくり」『体育科教育』56(13)、2008、58－63 頁。

岩本哲也、吉田久士「サッカーにおけるディフェンスプレイヤーの判断基準の検討ーディフェンシブゾーンへのパスに注目してー」『国士舘大学体育・スポーツ科学学会、体育・スポーツ科学研究』8、2008、23－27 頁。

JFA 技術委員会監『サッカー指導教本 2012JFA 公認 C 級コーチ』公益財団法人日本サッカー協会、2012 年。

ジョナサン・ウィルソン（野間けい子訳）『サッカー戦術の歴史ー2-3-5 から 4-6-0 へー』筑摩書房、2010 年。

掛水隆、大橋二郎『サッカーおもしろ科学ー科学的練習に基づいた合理的な練習ー』東京電機大学出版社、1996 年。

金井淳二「スポーツ技術論の諸問題」『立命館大学人文科学研究所紀要』25、1977、111－147 頁。

金井淳二「第 2 章スポーツ技術と科学」『スポーツの自由と現代上巻』青木書店、1986、130－156 頁。

金子清「ラインサッカー」『体育科教育』35（9）、1987、40－45 頁。

加納岳拓・岡野昇「「学び」を深めるペアサッカーの実践」『体育科教育』59（11）、2011、44－47 頁。

川城健「ボール運動の学習過程をどう工夫したらよいかー小学校五年生のサッカーを例に」『体育科教育』36（12）、2011、35－37 頁。

川城健「みんながうまくなるためのサッカーの授業」『体育科教育』42(7)、1994、42－44 頁。

- 北島豊「四年生の指導」『体育科教育』9（2）、1961、44－46 頁。
- きし・さとる「サッカーの学習における教師の指導力」『体育科教育』32（9）、1984、46－49 頁。
- 小林勝意「サッカーの策戦指導について」『体育科教育』7（11）、1959、56－59 頁。
- 河野一則・吉田昌史「子ども相互の関わり合いを重視した中学のサッカーゲーム」51(8)、2003、73－75 頁。
- Davids, K., Hristovski, R., Arujo, D., Serre, N. B., Button, C and Passos, P. *Complex Systems in Sport*, London and New York: Routledge Research In Sport And Exercise Science.
- 近藤雄一郎『アルペンスキー競技における技術・戦術指導－初級者及び中級者を対象とした教授プログラムによる実証的研究－』中西出版、2013 年。
- クリスチャン・エイゼンベルグ、ピエール・ラフランシ、トニー・メイソン、アルフレッド・ウォール（小倉純二、大住良之、後藤健生日本語版監修）『フットボールの歴史』講談社、2004 年。
- 公益財団法人日本サッカー協会（2016）サッカー競技規則 2016/2017.
http://www.jfa.jp/documents/pdf/soccer/lawsofthegame_201617.pdf（参照日 2016 年 6 月 28 日）
- 久世たかお「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、1988、253－277 頁。
- クルト・マイネル（金子明友訳）『スポーツ運動学』大修館書店、1981 年。
- Lebed, F. “Complex systems in team sport”, McGarry, T., O’Dnoghue, P. and Sampaio (eds.), J. *Routledge Hand Book of Sports Performance Analysis*, London, 2013, pp.74-86.
- Lebed, F. “System approach to games and competitive playing”, *European Journal of Sport Science*, 6, 2006, pp.32-42.
- Lebed, F. and Bar-Eli, M., “Complexity and Control in Team: Dialectics in contesting human systems”, London and New York: Routledge research in sport and exercise science. 2013.
- リンダ・L・グリフィン、ステファン・ミッチェル、ジュディ・オスリン（高橋健夫・岡出美則訳）『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、1999 年。
- 松田輝幸「サッカー」『体育科教育』20（9）、1972、43－44 頁。
- 松田源恵「ポートボールとラインサッカー」『体育科教育』10（1）、1962、41－43 頁。
- 松本光弘「サッカー」『体育科教育』30（3）、1982、46－48 頁。
- 松本靖、後藤幸弘「サッカーの攻撃戦術の体系試論－技能レベルの異なるゲームに現れる戦術行動の分析から－」『兵庫教育大学教育学部附属教育研究指導センター実践教育研究』15、2001、49－58 頁。
- 松本靖、後藤幸弘「戦術の系統に基づいて考案されたサッカー「課題ゲーム」学習の有効性－高学年児童を対象として－」『スポーツ教育学研究』26（2）、89－103 頁。
- 松下佳代「パフォーマンス評価による学習の質の評価－学習評価の構図の分析にもとづいて－」京都大学高等教育研究第 18 号、2012 年。
- 宮崎昇作「ドリブル中心の指導」『体育科教育』42(7)、1994、33－35 頁。
- 盛島寛「サポートを学習の中心にすえたサッカーの授業」『体育科教育』51(1)、2003、62－65 頁。
- 三浦清司「白熱した試合を展開したサッカーの授業」『体育科教育』54（5）2006、51－55 頁。
- Mason, T. *Association Football and English Society 1863-1915*, Brighton, The Harvester Press, 1980.
- Murray, B. *The World’s Game*, United States of America, University of Illinois, 1996.

- 文部省『中学校学習指導要領』大蔵省印刷、1999 年。
- 文部科学省『中学校学習指導要領』東山書房、2008 年。
- 文部科学省『中学校学習指導要領解説保健体育編』東山書房、2008 年。
- 本橋美佳「アメリカのスポーツ教育にみる戦術学習①ー教材づくりー」『体育科教育』46（13）、1998、66－68 頁。
- 本橋美佳「アメリカのスポーツ教育にみる戦術学習②ー戦略・作戦づくりー」『体育科教育』46（14）、1998、67－69 頁。
- 中房敏朗「サッカーの技術史・戦術史研究のアポリア」『スポーツ技術・戦術史の現状と課題ースポーツ史学会第 28 回大会特別記念講演・シンポジウム報告書』なかたに印刷、2015、58－59 頁。
- 永嶋正俊「写真による実技指導サッカー」『体育科教育』10（11）1962、42－46 頁。
- 永嶋正俊「体育館でできるサッカー」『体育科教育』15（2）、1967、45－48 頁。
- 永嶋正俊「ミニサッカーについて」『体育科教育』21（6）1973、40－41 頁。
- 永嶋正俊「ボール運動の重点教材」『体育科教育』32（3）、1984、49－51 頁。
- 永嶋正俊「サッカーの特性と技術構造」『体育科教育』42(7)、1994、15－18 頁。
- 永嶋正俊「サッカーのルールと戦法の変遷についてーオフサイド・ルールの改訂と戦法の関係についてー」『桜門体育学研究』(5)、1970、1－10 頁。
- 長妻美孝「競技における評価を考えるー戦術学習からのアプローチ」『体育科教育』46(9)、1998、35－37 頁。
- 中塚義実「女子サッカー（高校）」『体育科教育』38（2）、1990、48－51 頁。
- 中村政一郎・嘉戸脩「画一的な学習活動から多様な学習活動への試み」『体育科教育』37（1）、1989、53－58 頁。
- 中村敏雄「サッカー指導における第一の段階」『体育科教育』20（12）、1972、60－61 頁。
- 中村敏雄・菊池浄「サッカーの授業ー小学校 6 年」『体育科教育』21（4）、1973、30－38 頁。
- 中村康弘「サッカーチーム再編成について」『体育科教育』35（9）、1987、102－104 頁。
- 中村康弘「ボール運動における場づくり工夫を中心に」『体育科教育』36（8）、1988、33－35 頁。
- 根本正雄「みんながうまくなるラインサッカーーローテーションラインサッカーー」『体育科教育』42(7)、1994、39－41 頁。
- 根本正雄「関心・意欲・態度をどう評価するか」『体育科教育』43(12)、1995、42－44 頁。
- 西田裕之「サッカー（フットボール）の誕生」『奈良産業大学紀要』28、2012、193－198 頁。
- 西田猛男「サッカー基礎技術の能率的な指導について」『体育科教育』10（3）、1962、44－45 頁。
- 西田猛男「サッカー教材の問題点とその指導方法について」『体育科教育』10（11）、1962、48－50 頁。
- 西沢宏「子どものための教材づくりー小学校のサッカーについて/その 1」『体育科教育』14（9）、1966、58－61 頁。
- 西沢宏「子どものための教材づくりー小学校のサッカーについて/その 2」『体育科教育』14（12）、1966、48－52 頁。
- 大淵正雄「中学校・サッカーの指導」『体育科教育』11（12）、1963、50－52 頁。
- 大江淳悟、上田毅、沖原謙、磨井祥夫「サッカーにおけるゲームパフォーマンスの客観的評価」『体育学研究』58、2013、731－736 頁。

- 小川正一「グリフィンらの戦術学習モデルの検証②ー戦術学習についてー」『体育科教育』48(3)、2000、64ー66 頁。
- 岡田和雄「私の授業と指導案の工夫ー教えることと考えさせること」『体育科教育』22 (4) 、1974、61ー63 頁。
- 岡田和雄、平林宏美、藤井喜一「低学のサッカー遊び・その1ー一年生のボールけりあそび」『体育科教育』、29 (4) 1981、32ー37 頁。
- 岡出美則「ドイツにみる戦術学習①ー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ー」『体育科教育』46 (16)、1998、54ー56 頁。
- 岡出美則「ドイツにみる戦術学習②ー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ー」『体育科教育』46 (18)、1998、54ー56 頁。
- 岡出美則・吉永武「イギリスのゲーム理解のための指導論 (TGfU) ー戦術学習の教科内容とその指導方法論検討に向けてー」『筑波大学体育科学系紀要』23、2000、21ー35 頁。
- 岡出美則・小川正一・長妻美孝・佐藤隆治・近藤英基「小学校 6 生のサッカーの授業におけるサポートの学習の可能性」『体育科教育』48(4)、2000、46ー48 頁。
- 奥山英虎「わかる授業の方法を探ってー体育の授業と理科の授業」『体育科教育』24 (10)、1976、47ー48 頁。
- 小野久夫「簡易サッカー」『体育科教育』10 (2) 、1962、46ー47 頁。
- 大淵正雄「中学校・サッカーの指導」『体育科教育』11 (12) 、1963、50ー52 頁。
- 大神田賢「認め合い、教え合う集団スポーツの学習」『体育科教育』44(2)、1996、45ー47 頁。
- 大村平『システムのはなしー複雑化・多様化へのチャレンジャー』株式会社日科技連出版社、1971 年。
- 大熊豊蔵「サッカー」『体育科教育』15 (2) 、1967、37ー39 頁。
- 大貫耕一「パスってすごい!仲間ってすばらしい!!ー小学校高学のサッカー指導」『体育科教育』38 (2)、1990、41ー43 頁。
- Saito, .K., Yosida, M., Ogiwara, T.“ Pass Appearance Time and pass attempts by teams qualifying for the second stage of FIFA World Cup 2010 in South Africa - All 48 group stage matches-” , *Football Science*, Vol.10,2013, pp. 65-69.
- 笹倉清則 (日本体育学会監修)「戦術」『最新スポーツ科学事典』平凡社、2006、553 頁。
- 佐藤徹「スポーツにおける技術 13. B」『21 世紀スポーツ大事典』大修館、2015、471 頁。
- 佐藤亮平・竹田唯史「サッカーの技術・戦術構造に関する一考察」『北海道体育学研究』46、2011、72ー75 頁。
- 佐藤亮平「サッカーの戦法とシステムの歴史的発展過程に関する再考察」『北海道大学大学院教育学研究 院紀要』123、2015、119ー139 頁。
- 佐藤亮平・竹田唯史「サッカーの戦術と現代サッカーの戦術」『日本体育学会体育方法専門分化会会報』37、2011、225ー228 頁。
- 佐藤亮平・近藤雄一郎「学校体育におけるサッカーの指導の教育内容と教材の変遷に関する一考察」『北海道体育学研究』50、2015、81ー91 頁。
- 佐藤亮平・近藤雄一郎「サッカーの技術的特質に関する一考察」『北海道体育学研究』51、2016、33ー39

頁。

佐野雅孝「ラインサッカーからサッカーへ」『体育科教育』21 (11)、1973、48－49 頁。

サッカー批評編集部『ワールドサッカー歴史年表』株式会社カンゼン、2008 年。

酒本絵梨子・堀美歌「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)、2011、42－46 頁。

関川正巳「ボール運動の授業をどう評価するか」『体育科教育』36 (12) 1988、48－51 頁。

Sekine, S., Ogawa, K., Nakatuka, Y. “The Influence of Sliding Tackles on Italian National Team Defense – Game Analysis on Italian National Team in the Second Round of the 2006 FIFA World Cup-” *Football Science*, Vol.6, 2008, pp.24-33.

柴田一浩「中村先生のサッカーの授業」『体育科教育』56 (5)、2008、64－65 頁。

椎名望 (2011)「ゴール型ゲームの教具づくりと「フットホッケー」の実践」『体育科教育』59 (3)、2011、38－40 頁。

進藤省次郎「とび箱運動における技術指導体系に関する研究(1)」『北海道大学教育学部紀要』51、1988、51－87 頁。

進藤省次郎「バレーボールの初心者に対するパスの技術指導」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』89、2003、53－72 頁。

進藤省次郎「バレーボールのパスの教材構成と教授プログラム」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』101、2007、227－244 頁。

進藤省次郎「球技の本質とは何か」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』104、2008、1－16 頁。

新村出編『広辞苑第4版』岩波書店、1983、619 頁。

塩貝光生・出原泰明「自治的・集団的能力を育てる授業」『体育科教育』37 (10)、1989、pp. 66－72。

邨上悦夫「五年生の指導」『体育科教育』9 (3)、1961、43－46 頁。

須田勝彦・佐藤敬行「中学校数学入門「単元I 自然数と2つの演算」の小学校における実践から」『教授学の探究』20、2003、1－36 頁。

須田勝彦「小学校高学年における集合の指導：授業書と授業の過程について」『北海道大学教育学部紀要』25、1975、81－116 頁。

須田勝彦「授業書「少数とは何か」による授業」『教授学の探究』3、1985、73－119 頁。

須貝光一「サッカーの初歩の扱い」『体育科教育』8 (2)、1960、56－60 頁。

須貝光一「サッカー指導の問題点とその取扱い法－小学校－」『体育科教育』9 (10)、1961、28－30 頁。

鈴木秀一・須田勝彦（城丸章夫・大槻健編）「基礎学力の指導過程－言語と数の指導を中心に－」『講座日本の教育6 教育の過程と方法』新日本出版、1976、81－117 頁。

鈴木秀一・熊谷和夫「文学作品の主題把握の指導について」『北海道大学教育学部紀要』25、1975、19－34 頁。

鈴木勇作「サッカー指導の問題点とその取扱い法－中学校－」『体育科教育』9 (10)、1961、31－33 頁。

鈴木理・青山清英・岡村幸恵・伊佐野龍司「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、2010、137－146 頁。

宗野文俊・佐藤亮平「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科紀要』120、2014、137

－158 頁。

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－フラグフットボールを中心に－」北海道大学大学院教育学院提出博士論文、2015 年。

シュティラー, G. (谷釜了正・稲垣安二訳)「球技戦術論 (1)」『新体育』5 (6)、1980、500 頁。

シュティラー, G.コンツァック, I. デーブラー, H. (唐木國彦監訳)『ボールゲーム指導事典』大修館書店、1993 年。

丹下保夫『体育原理 (下)』逍遙書院、1961 年。

高橋健夫・立木正・岡出美則・鈴木聡編「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－」『体育科教育別冊』、2010 年。

高橋健夫・末永祐介・堀邊英明「ドリルゲームとタスクゲームで楽しくゲームパフォーマンスを高めよう」『体育科教育』56 (6)、2008、76－77 頁。

高橋健夫・八城雅彦「女子生徒が熱狂するフットサル－中学校 1 年生－」『体育科教育』56(13)、2008、70－71 頁。

高橋健夫・高田俊也・三浦清司「off the ball の動きをみにつけて Qualiative Soccer を楽しもう」『体育科教育』57(11)、2009、73 頁。

高橋健夫・藤野博文「すぐれたゲームパフォーマンスは on the ball + off the ball の学習から」『体育科教育』58 (6)、2010、74－75 頁。

高田典衛・西沢宏・庄司正治郎「小学校のサッカーの教材づくり」『体育科教育』13 (12)、1965、22－27 頁。

高村泰雄『物理教授法の研究－授業書方式による学習指導法の改善－』北海道大学図書刊行会、1987 年。

高村泰雄「教授学研究ノート：授業書をめぐる若干の方法論的問題」『北海道大学教育学部紀要』25、1975 年。

高村泰雄 (城丸章夫・大槻健編)「教授過程の基礎理論」『講座日本の教育 6 教育の過程と方法』、新日本出版、1976、39－78 頁。

滝弘之 (1994)「教材としてのサッカーを考える」『体育科教育』、42(7) 1994、19－21 頁。

瀧井敏郎「サッカー」『体育科教育』41(12)、1993、52－54 頁。

瀧井敏郎「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、2003、37－48 頁。

瀧井敏郎『ワールドサッカーの戦術』ベースボールマガジン社、1995 年。

田中譲「ボールやグラウンドを工夫したサッカーの授業」『体育科教育』42(7)、1994、45－48 頁。

丹下保夫・浅海公平「体育指導の理論と実際/その 2 運動技術の指導と系統 (上) ・サッカーを中心として」『体育科教育』11 (5)、1963、34－44 頁。

丹下保夫・浅海公平「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)、1963、42－49 頁。

高山博「高校・サッカーの指導」『体育科教育』11 (12)、1963、53－55 頁。

竹田唯史『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、2010 年。

竹田唯史「生涯学習へ発展する体育授業の試み（２）－高村泰雄の教授理論に基づく科学的授業研究の方法論－」『北海道浅井学園大学生涯学習研究所紀要＜生涯学習研究と実践＞』3、2002、41－49 頁。

Taylor, M.(池田恵子訳)「Eton versus Sheffield : Revisiting the Debate on the Origins of Association Football」『体育史研究』29、2012、41－53 頁。

多和健雄「サッカーの技術指導-始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）、1957、63－67 頁。

多和健雄「中学校のサッカーでは、何を、どこまでどのように、指導したらよいか」『体育科教育』5（11）、1957、63－67 頁。

多和健雄「サッカー系のボールゲームについて」『体育科教育』7（1）、1959、38－44 頁。

多和健雄「中学校のサッカー」『体育科教育』8（11）、1960、49－52 頁。

多和健雄「サッカー指導の問題点とその取扱い法－高等学校－」『体育科教育』9（10）、1961、34－35 頁。

多和健雄「サッカーの技術構造」『体育科教育』16（2）、1968、43－45 頁。

多和健雄、長沼健、長池実、鈴木嘉三、畑山正『サッカーのコーチング』大修館書店、1974 年。

寺崎五郎「ゲーム中心とした小学校のサッカー」『体育科教育』24（10）、1976、66－68 頁。

塚田実「簡易サッカー」『体育科教育』10（1）、1962、38－39 頁。

土屋十二「授業づくりのワン・ポイント」『体育科教育』37（4）、1989、49－51 頁。

戸苅晴彦「サッカー」『体育科教育』20（4）、1972、63－66 頁。

豊田恭久「運動技術と体力の育成－サッカーを通して」『体育科教育』18（11）1970、56－59 頁。

ティモ・ヤンコフスキ（サッカーウィークリー編集部訳）『戦術的ピリオダイゼーション入門』東方出版、2016 年。

豊田ひさき「発問」恒吉宏典、深澤広明編『授業研究重要用語 300 基礎知識』、明治図書出版、2012、183 頁。

高橋建夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編『新版『体育科教育』』大修館書店、2010 年。

内山治樹「スポーツにおける戦術研究のための方法序説」『体育学研究』52、2007、133－147 頁。

宇土正彦・大日方義久「体育授業の絶対的基準を探る」『体育科教育』24（4）、1976、43－48 頁。

梅野圭史・辻野昭「楽しさの発展と学習(内容・活動)の発展を統一させる学習過程を求めて－課題解決学習(1)－」『体育科教育』39（4）、1991、54－57 頁。

梅野圭史「『めあて学習』を考える比較実験授業－サッカーにおける 3 つの学習形態から－」『体育科教育』44(7)、1996、37－40 頁。

山本昌邦・戸塚啓『敗戦から未来へブラジル W 杯テクニカルレポート』宝島社、2014 年。

山本雅行「子どもたちが発見し、つくるサッカーの授業」『体育科教育』44(6)、1996、47－49 頁。

吉永武史・馬場智哉「サポートを学習による小学校 5 生のサッカーの授業実践とその成果」『体育科教育』57(11)、2009、17－19 頁。

吉村雅文「サッカーにおける攻撃の戦術について-有効な攻撃のためのトレーニング-」『順天堂大学スポーツ健康科学研究』7、2003、48－61 頁。

吉村雅文・野川春夫・久保田洋一・末永尚「サッカーにおける攻撃の戦術について」『順天堂大学スポーツ健康科学研究』6、2002、137－144 頁。

吉野和雄「自分らしさ，チームらしさを学級らしさへ(小学校)5年生」『体育科教育』47(5)、1999、29－31頁。

山本昌邦監修、戸塚啓著『世界基準のサッカーの戦術と技術』新星出版社、2010年。

山本裕二「新たな運動学習の地平：ダイナミカルシステムアプローチの可能性」『体育学研究』47、2002、125－40頁。

山本裕二『複雑系としての身体運動－巧みな動きを生み出す環境のデザイナー－』東京大学出版会、2005年。

山中邦夫「コーチ学（コンビネーションサッカー編）」『新体育学講座』第77巻、逍遙書院、1980年。

山内龍雄「一年生のサッカーの試み－ボールけりやラインサッカーを越えて－」『体育科教育』41(12)、1993、72－74頁。

横山慶子「集団スポーツのダイナミクス」『スポーツ心理学研究』40、2013、229－236頁。

財団法人 日本サッカー協会 技術委員会テクニカルハウス『UEFA EURO 2008 JFA テクニカルレポート』財団法人日本サッカー協会、2008年。

財団法人 日本サッカー協会 技術委員会テクニカルハウス『2010 FIFA ワールドカップ南アフリカ JFA テクニカルレポート』財団法人日本サッカー協会、2010年

財団法人日本サッカー協会 技術委員会テクニカルハウス『UEFA EURO 2012 JFA テクニカルレポート』財団法人日本サッカー協会、2012年。

公益財団法人日本サッカー協会『サッカー競技規則 2016/2017』

http://www.jfa.jp/documents/pdf/soccer/lawsofthegame_201617.pdf（参照日 2016年6月28日）

財団法人日本サッカー協会『サッカー指導の教科書』東洋出版社、2014年。