

運動有能感を高める体育授業に関する研究

－フラッグフットボールの授業実践から－

小畑治

(奈良教育大学附属小学校)

岡澤祥訓

(奈良教育大学・保健体育学教室)

石川元美

(奈良教育大学附属小学校)

The effect of flag-football on sport competence in physical education class

Osamu OBATA

(Elementary School Attached to Nara University of Education)

Yoshinori OKAZAWA

(Department of Physical Education, Nara University of Education)

Motomi ISHIKAWA

(Elementary School Attached to Nara University of Education)

要旨：本研究の目的は、奈良教育大学附属小学校3学年においてフラッグフットボールを教材とする体育授業の実践を行い、フラッグフットボールの特性が運動有能感に及ぼす影響に検討を加えることである。結果は、単元を通して運動有能感の因子である身体的有能さの認知、受容感、及び運動有能感合計の得点を有意に高めることができた。単元を通して全ての児童が多くの成功体験を持てたことが身体的有能さの認知に影響を及ぼし、作戦を立てることによって一人ひとりに役割が与えられ、見通しを持ってゲームに参加できたことが統制感に影響を及ぼしたと考えられる。また、役割が明確になったことや単元終盤の大会を通して仲間からの肯定的な関わりが行なわれた結果が、受容感に影響を与えたと考えられる。

キーワード：運動有能感 sport competence、体育授業 physical education class、フラッグフットボール flag-football

1. はじめに

学校体育の目標においては、生涯体育・スポーツの実践者の育成が重要視されている。この目標を実現するためには、児童生徒が自ら運動に参加したいという思いを高めること、つまり運動に対する内発的動機づけを高めることが必要であると考えられる。学校体育では、「運動の楽しさ」を少しでも多くの児童生徒が味わえるように工夫し、運動に対する内発的動機づけを高めるアプローチが必要である。デシ（1980）によると、「内発的に動機づけられた行動とは、有能で自己決定的であることを感知したいという人の欲求によって動機づけられた行動」であるとされ、「有能さと自己決定感」の重要性を明らかにしている。このことは有能さを高めること、すなわち自信を高めるが内発

的動機づけを高めるということを示している。この理論を基に、岡沢ら（1996）は、運動場面における自信として、「運動有能感」を提唱している。運動有能感とは、「身体的有能さの認知」「統制感」「受容感」の3因子から構成されている。「身体的有能さの認知」とは、自己の運動能力・技能に対する肯定的な認知であり、「自分是可以する」という自信のことである。「統制感」とは、自己の努力や練習によって運動がどの程度できるようになるのかという見通しであり、「がんばればできるようになる」という自信である。「受容感」とは、運動場面で教師や仲間から自分が受け入れられているという認知であり、「みんなに受け入れられている」という自信である。運動場面における有能感を捉える際、身体的有能さの認知だけがクローズアップされがちであるが、それだけを高めようとしても、

運動技能が低い、あるいは運動が苦手な児童生徒が自信を高めることは困難であると考えられる。そこで、統制感や受容感の視点も含め、総合的に運動場面における自信を捉えることにより、一人でも多くの児童生徒の運動有能感を高めることが重要であると考えられる。先行研究において、運動有能感を高めることが運動に対する内発的動機づけを高めること（岡澤・三上；1998）や、運動に対する愛好度を高めること（岡澤・仲田；1998）が明らかになっている。体育授業では、運動有能感を高めるという視点で授業づくりを行うことが、生涯体育・スポーツの実践者育成につながると考えられる。

運動有能感を高める授業づくりにおいて、これまでそれぞれの運動領域に対するアプローチが行われてきたが、ボール運動領域においては、セストボールの実践（岡澤・辰巳；1998）やバスケットボールの実践（木谷・岡澤；2001）などが報告されている。近年のボール運動では「フラッグフットボール」が注目され、いくつかの実践が報告されている。フラッグフットボールとは、アメリカンフットボールの楽しさを子どもが味わえるように工夫されたスポーツであり、安全に楽しく取り組めるものである。また、現行の学習指導要領においては、ゲーム及びボール運動領域に位置づけることができる運動である。フラッグフットボールには、学校体育で扱うことに価値のある特性が多く含まれていると考えられる。高橋（2006）によると、技能的にやさしい球技であること、一人ひとりに重要な役割があること、戦術的な学習において有効であること、仲間との関わりを通して集団的達成感を得ることができることなどが、その特性として挙げられている。戦術学習へのアプローチを行った実践では、松村（2000）や吉永（2006）の実践が挙げられるが、特にボールを持たない場面の動き（off the ball movement）の学習において有効であり、その学習成果はバスケットボールやサッカーのような、攻守入り乱れ型ボール運動に転移することが明らかにされている。集団的達成感を得ることのできる要因としては、一人ひとりに明確な役割が存在することが強く影響していると考えられる。ゲームでは作戦が重要となるが、その作戦を立てる際に、それぞれの動き方を考えてゲームに臨むため、作戦が成功した際にはチームへの所属感を高めることができると考えられる。このような仲間との関わりに注目した実践も報告されている（篠崎ら；2003）。

また、運動有能感を高める授業づくりの視点においては、水谷（2003,2004）が実践を報告しているが、特に運動の苦手な児童にアプローチした実践や仲間との関わりに焦点化した実践を報告している。また、吉松（2006）はシーデントップ（2003）が提唱するスポーツ教育モデルを用いてフラッグフットボールの単元

計画を行い、その実践結果を報告している。いずれの実践においても児童の運動有能感を高める結果を得ているが、技能的にやさしいことや一人一人に役割があること、集団的達成感を得られることなどのフラッグフットボールの特性が運動有能感に影響を及ぼした共通の要因であると考えられる。

このように、フラッグフットボールは体育授業における学習としての価値、運動有能感を高める授業づくりの視点の両面において有効な教材であると考えられる。奈良教育大学附属小学校では、1学年から6学年においてボール運動領域を設定し、授業研究を進めている。これまでフラッグフットボールの実践は行われていないが、先行研究において、フラッグフットボールが体育の学習において価値のある特性を含んでいることや、児童の運動有能感を高めることが示されていることから、本校においてもボール運動領域の教材として取り入れることが有効なのではないかと考えた。また、本実践結果を検討することにより、今後の体育年間計画にフラッグフットボールを位置づけることが有効であるかの資料を得ることができると考えられる。

そこで本研究では、本校で初めて取り組むフラッグフットボールにおいて、その特性を生かす単元計画に基づいた授業実践を行い、児童の運動有能感を高めることを目的とする。

2. 研究方法

2. 1. 対象

奈良教育大学附属小学校3学年2クラス72名（2クラスとも男子18名、女子18名）

2. 2. 時期

平成18年10月下旬から11月下旬にかけての全14時間

表1 単元計画

ねらい1 : 簡単なゲームを通してフラッグに慣れる		
1	オリエンテーション	運動有能感の測定
2	しっぽ取りゲーム	
3	宝運びゲーム	運動有能感の測定
ねらい2 : アウトナンバーのゲームに取り組む		
4		
5	2対1のゲーム	
6		
7		
8	3対2のゲーム	
9		運動有能感の測定
ねらい3 : ノーマルナンバーのゲームに取り組む		
10	作戦タイム	
11		
12	3対3のゲーム	
13		
14	フラフト大会（3対3）	運動有能感の測定

2. 3. 教材

フラッグフットボール

2. 4. 単元計画 (表1)

全14時間で計画し、ねらい1からねらい3まで大きく3つにわけて取り組んだ。ねらい1ではフラッグに慣れるための簡単なゲームを行い、ねらい2では2対1や3対2のようなアウトナンバー(攻撃の数的優位)でのゲームを行った。ねらい3では3対3のノーマルナンバー(攻守同数)でのゲームを行い、最後にフラッグフットボール大会を実施した。

2. 5. 児童による授業評価

2. 5. 1. 運動有能感の測定

岡沢ら(1996)によって作成された運動有能感測定尺度(3因子各4項目、全12項目)を用いて運動有能感を測定した。測定は単元前、ねらい1終了後、ねらい2終了後、単元終了後の計4回測定した。

2. 5. 2. フラフト日記

毎時間終了後、教室もしくは自宅学習において「フラフト日記」を書かせた。

2. 6. 統計処理

運動有能感の処理は、量販のSPSS 13.0J Base System及び、Stat View j-4.5の計算プログラムを用いて行った。

3. 授業の実際

●ねらい1

第1時：オリエンテーション

単元前の運動有能感を測定し、フラッグフットボールについての説明を行った。また、フラッグの付け方を説明した。その後、全員でしっぽ取りゲームを行った。

第2時：しっぽ取りゲーム

全員及びグループ対抗でしっぽ取りゲームを行った。

第3時：宝運びゲーム

コート中央にいる防御からすり抜けてボールを陣地まで持って走る、宝運びゲームを行った。

ねらい1終了後の運動有能感を測定した。

●ねらい2

第4・5・6時：2対1のゲーム

攻撃はクォーターバック(ボール保持者;以下QB)とランニングバック(ガード;以下RB)の2人とし、守備は1人で行った。コートは横6m×縦12mとし、縦6mまで侵入すれば1点、縦12mまで侵入すればタッチダウンで2点とした。チームはクラスの36人を大きく9人ずつ4グループ(赤白青黄)に分け、さらに

そのグループを5人と4人の2チームに分けたため、全8チームでゲームを行った。各チームには小型のホワイトボード、マーカー、円形磁石を配布し、それを作戦ボードとして使用させた。ゲームは4コートを使用し、どのチームもゲームを多くできるようにした。また、毎時のまとめにおいて、その日活躍した児童を「今日のヒーロー」として選出、発表させた。「今日のヒーロー」は単元最終時まで継続して行った。

第7・8・9時：3対2のゲーム

攻撃はQBが1人、RBが2人の3人とし、守備は2人で行った。コートは横10m×縦12mとした。得点方法、活動チーム、作戦ボードの使用、4コートの使用などは、2対1と同様に行った。

ねらい2終了後の運動有能感を測定した。

●ねらい3：3対3のゲーム

第10時：作戦タイム

教室で、各チーム集まり「作戦タイム」を実施した。各チームに作戦カードを配布し作戦を記入させた。

第11・12時：3対3のゲーム

作戦カードをもとに3対3のゲームを行った。コートは横12m×縦12mとした。ただし2コートとし、色別対抗のゲームを行った。ゲームのないチームは得点や審判などの係活動を行いながら、同じ色のチームの応援を行った。

第13・14時：フラフト大会

3対3のゲームによる色別対抗戦(フラフト大会)を行った。コートは4コートに戻し、各チームの得点を色ごとに合計し、勝敗を決めた。

単元終了後の運動有能感を測定した。

4. 結果と考察

4. 1. 児童による記述分析

本校でフラッグフットボールに初めて取り組んだが、本実践の単元計画においても、先行研究から示されたフラッグフットボールの特性を児童に認識させることができた実践であったかを検討するために、毎時

表2 カテゴリーの分類

カテゴリー名	肯定的記述の例	否定的記述の例
攻撃	タッチダウンできた	できなかった
作戦	作戦を考えることができた	できなかった
防御	タッチダウンを阻止した	阻止できなかった
抽象的な感情	楽しかった	楽しくなかった
次への意欲	次もがんばりたい	がんばりたくない
難易度	簡単だった	難しかった
仲間	しっかりガードしてくれた	してくれなかった
勝敗	勝った	負けた
単純に成功	うまくいった	うまくいかなかった
相手チーム	相手チームが上手だった	下手だった
味方の成功	味方が成功した	失敗した
役割	QBをした	役割がなかった
今日のヒーロー	今日のヒーローに選ばれた	選ばれなかった

表3 カテゴリー別

	ねらい1：3時間分 (しっぽ取りゲーム、宝運びゲーム)		ねらい2-1：3時間分 (2対1のゲーム)		ねらい2-2：3時間分 (3対2のゲーム)		ねらい3：5時間分 (3対3のゲーム)	
	ユニット数	割合 (肯 / 否)	ユニット数	割合 (肯 / 否)	ユニット数	割合 (肯 / 否)	ユニット数	割合 (肯 / 否)
攻撃	206	36.3% (149 / 57)	188	32.5% (152 / 36)	196	26.1% (137 / 59)	324	25.0% (217 / 107)
作戦	131	23.1% (128 / 3)	144	24.9% (144 / 0)	224	29.8% (220 / 4)	253	19.5% (250 / 3)
防御	111	19.6% (64 / 47)	36	6.2% (18 / 18)	72	9.6% (48 / 24)	135	10.4% (95 / 40)
抽象的な感情	52	9.2% (50 / 2)	36	6.2% (30 / 6)	29	3.9% (21 / 8)	72	5.5% (58 / 14)
次への意欲	27	4.8% (26 / 1)	17	2.9% (17 / 0)	27	3.6% (26 / 1)	41	3.2% (40 / 1)
難易度	24	4.2% (11 / 13)	13	2.2% (1 / 12)	17	2.3% (3 / 14)	8	0.6% (1 / 7)
仲間	8	1.4% (7 / 1)	24	4.1% (22 / 2)	47	6.3% (41 / 6)	99	7.6% (91 / 8)
勝敗	5	0.9% (2 / 3)	22	3.8% (16 / 6)	46	6.1% (33 / 13)	187	14.4% (116 / 71)
単純に成功	2	0.4% (1 / 1)	13	2.2% (8 / 5)	2	0.3% (1 / 1)	16	1.2% (12 / 4)
相手チーム	1	0.2% (1 / 0)	4	0.7% (3 / 1)	16	2.1% (12 / 4)	46	3.5% (46 / 0)
味方の成功	0	0.0% (0 / 0)	3	0.5% (2 / 1)	10	1.3% (9 / 1)	37	2.9% (35 / 2)
役割	0	0.0% (0 / 0)	75	13.0% (75 / 0)	62	8.2% (62 / 0)	77	5.9% (77 / 0)
ヒーロー	0	0.0% (0 / 0)	4	0.7% (4 / 0)	4	0.5% (4 / 0)	3	0.2% (3 / 0)
合計	567	100.0% (439 / 128)	579	100.0% (492 / 87)	752	100.0% (617 / 135)	1298	100.0% (1041 / 257)

間終了後に記述させた「フラフト日記」をもとに分析することとする。「フラフト日記」では、「今日の体育はどうでしたか」及び「わかったこと、気づいたことを書きましょう」という質問に対する記述を求めた。その全記述の中から、「今日は・・・をしました。」というような単純に事実を記述したものを省き、ミーニングユニットに分類した。その結果、表2に示す13個のカテゴリーに分類できた。また、各カテゴリーにおいて、肯定的な記述と否定的な記述に分類した。各カテゴリー名と記述例は表2に示す通りである。

各カテゴリーについてのユニット数を、ねらい1 (簡単なゲーム)、ねらい2-1 (2対1のゲーム)、ねらい2-2 (3対2のゲーム)、ねらい3 (3対3のゲーム) ごとにカウントした。結果は表3に示す通りである。どのねらいにおいても、「攻撃」「作戦」「防御」のユニット数が多いことから、フラッグフットボールのゲームに対して高い関心を持って取り組めたと考えられる。「勝敗」では単元の後半にユニット数が増加していることからゲームへの関心の高まりがうかがえる。また「攻撃」「防御」においては、肯定的な記述が多いため、ゲームを通して成功体験を得ることができたと児童が評価していると考えられる。また、「作戦」においても肯定的な記述が多く、さらに「役割」のユニット数が多いことから、一人ひとりに役割が与えられた状況で、作戦を考え実行する取り組みができたのではないかと考える。「仲間」や「味方の成功」のような仲間に関する記述では、単元が進むにつれて記述数が増えており、ゲームを通して仲間との関わりが深まっていったと考えられる。

このように、先に述べたフラッグフットボールの特性が本実践においても認識されており、本校の児童においてもフラッグフットボールの特性を生かした実践が行えたと考えられる。戦術学習の側面では、作戦をチームで考え実行することはできたが、その有効さをゲーム分析によって明らかにするまでには至らなかった。従って、戦術学習の側面から有効な学習が行えたかを今後の実践で検討し、年間計画の中に位置づける資料を得ることが必要であると考えられる。

4. 2. 運動有能感の変化

本単元におけるフラッグフットボールが運動有能感に与えた影響に検討を加えるため、単元前・単元中1 (ねらい1終了後)・単元中2 (ねらい2終了後)・単元終了後の計4回測定した運動有能感について分析することとする。また、運動有能感を高める視点においては、特に運動の苦手な児童の運動有能感を高めることに注目しているため、「身体的有能さの認知」「統制感」「受容感」及び「運動有能感合計」の得点をそれぞれ算出し、それを上位群と下位群に分けて (人数の50%を基準)、反復測定分散分析を行った。結果は、表4及び図1に示す通りである。

4. 2. 1. 「身体的有能さの認知」について

反復測定分散分析の結果、群の主効果が0.1%水準で有意であった。測定時期の主効果においても、0.1%水準で有意であった。また、交互作用においても0.1%水準で有意であったため、各群において一要因分散分析を行った結果、下位群に0.1%水準で有意な変化がみられた。

表4 運動有能感の変化（フラッグフットボール）

	群	N	単元前	単元中1	単元中2	単元後	1要因反復測定分散分析 測定時期の主効果 F値	2要因反復測定分散分析		
			MEAN (SD)	MEAN (SD)	MEAN (SD)	MEAN (SD)		群の主効果 F値	測定時期の主効果 F値	交互作用 F値
身体的有能さ	全体	72	14.46 (3.68)	15.18 (3.62)	14.75 (3.38)	15.49 (3.44)				
	上位群	34	17.68 (1.65)	17.88 (1.90)	17.09 (2.34)	17.71 (2.33)	2.68	91.02 ***	8.39 ***	7.30 ***
	下位群	38	11.58 (2.34)	12.76 (3.04)	12.66 (2.73)	13.50 (3.04)	11.84 ***			
統制感	全体	72	18.57 (1.96)	18.53 (2.20)	17.83 (3.34)	18.53 (2.34)				
	上位群	35	20.00 (0.00)	19.57 (0.98)	19.23 (2.25)	19.63 (1.22)		32.11 ***	4.21 **	1.25
	下位群	37	17.22 (1.92)	17.54 (2.57)	16.51 (3.69)	17.49 (2.66)				
受容感	全体	72	16.79 (3.05)	16.31 (3.58)	16.47 (3.81)	17.47 (3.04)				
	上位群	36	19.25 (0.69)	18.36 (2.32)	18.44 (2.43)	18.89 (2.34)	2.75 *	55.22 ***	6.00 ***	4.15 **
	下位群	36	14.33 (2.45)	14.25 (3.44)	14.50 (3.95)	16.06 (3.03)	6.34 ***			
運動有能感	全体	72	49.82 (6.80)	50.01 (7.58)	49.06 (8.29)	51.49 (7.01)				
	上位群	37	55.14 (2.89)	55.60 (3.97)	54.19 (5.14)	56.30 (4.05)		113.02 ***	6.72 ***	0.72
	下位群	35	44.20 (4.94)	44.11 (5.80)	43.63 (7.52)	46.40 (5.78)				

(*P<0.05, **P<0.01, ***P<0.001)

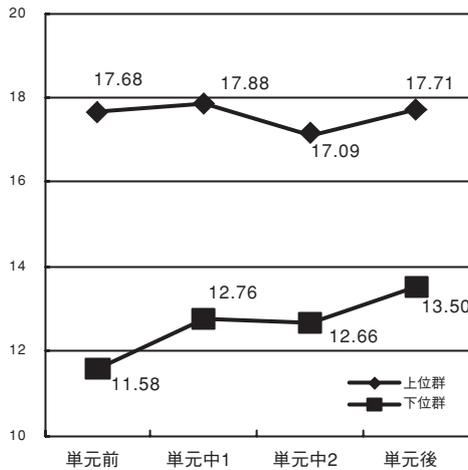


図1-1 身体的有能さの認知

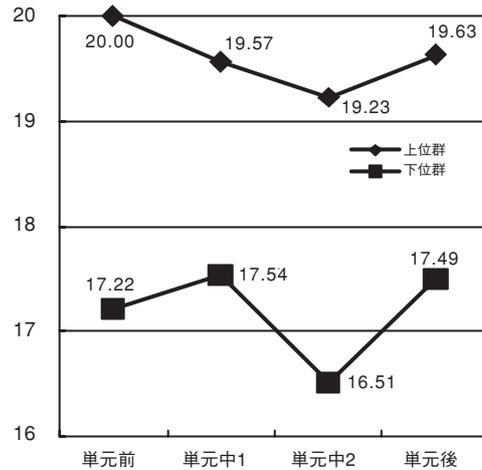


図1-2 統制感

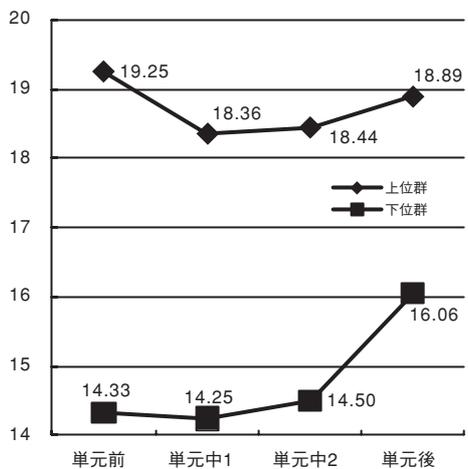


図1-3 受容感

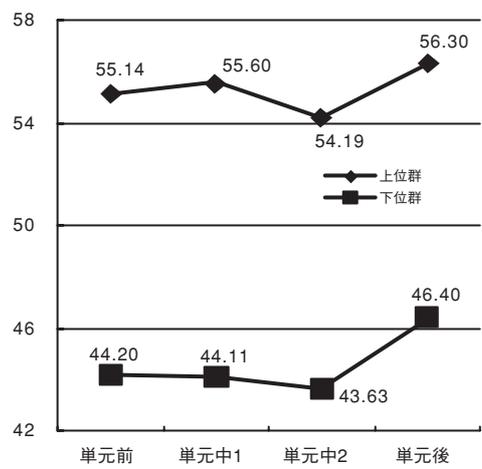


図1-4 運動有能感合計

図1 運動有能感の変化

全体では、有意な得点の向上傾向がみられた。フラッグフットボールは、他のボール運動に比べて技能的にやさしいという特性があるため、それだけ「自分ではできない」と自己評価する機会が少ないと考えられるが、本単元においてもその特性が現れたと考えられる。また、技能に意識が偏らないことにより、積極的にゲームに参加することができるため、「楽しくゲームができた」さらには「成功した」という体験を得たことが身体的有能さの認知の高まりに影響を及ぼしたと考えられる。

特に、下位群の児童は単元を通して有意に得点を高めている。これまでボール運動領域のゲームにおいて「できた」と認知する機会が少なかったと予想される下位群の児童にとっても、フラッグフットボールは十分に活躍する機会があり、その体験が上位群よりも鮮明に認知されたため、下位群の児童が有意に得点を高めたのではないかと考えられる。実際、児童の記述分析による「攻撃」のカテゴリーの肯定的なユニット数、つまり攻撃における成功体験の記述数を、身体的有能さの認知の上位群と下位群にわけてみると、ねらい1では上位群が一人平均2.1個に対して下位群が2.0個であったが、ねらい2では上位群が3.7個に対して下位群が4.3個、ねらい3では上位群が2.7個に対して下位群が3.3個と、ねらい2及び3において、下位群の児童の方が「攻撃」における成功体験を多く記述していることからわかる。

このように、フラッグフットボールは全ての児童が成功体験を持つことにより、「自分ではできる」という認知を高めることができると考えられる。

4. 2. 2. 「統制感」について

反復測定分散分析の結果、群の主効果が0.1%水準で有意であった。測定時期の主効果においても1%水準で有意であった。交互作用は、有意ではなかった。

上位群においては、単元前の平均得点が20点の満点であったことから、天井効果が作用したと考えられるが、上位群、下位群の両群で、ねらい2を通して得点が低下し、ねらい3を通して高まっている。その変化は、下位群により顕著に現れている。

ねらい2とねらい3の違いとしては、アウトナンバーからノーマルナンバーのゲームになったことと、ねらい3から「作戦カード」を活用した点が上げられる。ねらい2においては、「作戦ボード」を活用して作戦を考えたと、いざゲームに臨むとなったときに自分ほどの役割で、どのように動けばよいかを確認できなかったのではないかと考えられる。

ねらい3においては、チームで作戦を選び、それを作戦カードに図示して毎回の攻撃の度に作戦を確認してからゲームに臨んだため、自分の役割と動きが明確となり、特に下位群の児童の「できそうだ」という見通しを高めることができたのではないかと考えられ

る。また、上位群の児童にとっても、初めて取り組むフラッグフットボール、3学年の発達段階を考えると、下位群と同じような状況であったのではないかと考えられる。従って、フラッグフットボールに取り組む際は、アウトナンバーのゲームであっても「作戦カード」を活用し、見通しを高めてからゲームに取り組むことが必要であると考えられる。

4. 2. 3. 「受容感」について

反復測定分散分析の結果、群の主効果が0.1%水準で有意であった。測定時期の主効果においても0.1%水準で有意であった。また、交互作用においても1%水準で有意であったため、各群において一要因反復測定分散分析を行った結果、上位群では5%水準、下位群では0.1%水準で有意な変化がみられた。

上位群においては、ねらい1を通して得点が低下している。ねらい1ではチーム対チームで活動するというより、個人対個人で活動することが多かった。上位群の児童は、ボールゲームで活躍することにより「まわりから認められている」と認知する機会がこれまで多かったと予想されるが、ねらい1では個人対個人の要素が多いため、その機会が少なかったのではないかと考えられる。従って、ねらい1のような簡単なゲームにおいても、仲間から受け入れられる機会やチームへの所属感を高められるような工夫を今後検討することが必要であると考えられる。

単元が進むにつれて両群とも得点が高まる傾向にあり、下位群の児童は、ねらい3を通して得点を著しく高めている。その要因としては、まず先にも示した「作戦カード」の活用が、それぞれの役割を明確にさせ、その結果、仲間からもそれに対する肯定的なフィードバックが多く与えられたのではないかと考えられる。児童の記述分析における「仲間」のカテゴリーの肯定的記述においては、ねらい2において1時間平均4.7個の記述数であったのに対して、ねらい3では7.4個に増加していることから考えられる。また、ねらい3から色別対抗のゲームで行ったため、自分たちのチームを応援してくれる仲間が増えたことも影響したのではないかと考えられる。さらに、単元の最後に行った「フラフト大会」では、どのチームも仲間を応援し、肯定的な雰囲気の中で活動できた。これは、シーデントップ(2003)が提唱するスポーツ教育モデルの中の「祭典性」「公式試合」などの要素が影響していると考えられ、受容感の視点からも単元の最後に大会を計画することが有効であると考えられる。

4. 2. 4. 「運動有能感合計」について

反復測定分散分析の結果、群の主効果が0.1%水準で有意であった。測定時期の主効果においても0.1%水準で有意であった。交互作用は、有意ではなかった。

単元を通して、運動有能感合計得点の高まりが示された。本校の児童にとって初めて取り組むフラッグフ

ットボールにおいても、技能的にやさしい点、一人一人に役割があり集団的達成感を得ることができる点などのフラッグフットボールの特性を児童が認識することができ、またそれが運動有能感を高める視点と密接に関係していることが示されたと考えられる。技能的にやさしいことは、積極的なゲーム参加を促し、成功体験を得ることによって身体的有能さの認知に肯定的な影響を与えたと考えられる。また、チームで作戦を立てることがゲーム参加への見通しとなり、その作戦における明確な役割が統制感や受容感に影響を及ぼしたと考えられる。

このように、フラッグフットボールには身体的有能さ認知、統制感、受容感の3つの視点それぞれにアプローチする要因が含まれており、運動有能感を高める授業づくりの視点から有効な教材であると考えられる。また、運動有能感を高めることは生涯体育・スポーツの実践者を育成する上で重要であることから、フラッグフットボールを学校体育で扱うことに価値があると考えられる。本研究では、本校の3学年において実践を行ったが、今後3学年の年間計画にフラッグフットボール位置づけることや、今回の実践をもとに4学年でも発展的に扱うことを検討する上で有効な結果を得ることができたと考えられる。

5. まとめ

本研究は、付属小学校3学年の体育授業においてフラッグフットボールの特性を生かした授業実践を行うことにより、児童の運動有能感を高めることを目的とした。

結果は、フラッグフットボールに初めて取り組む本校児童においても、攻撃や防御における多くの成功体験や、主体的に作戦を考え実行すること、一人ひとりに役割があること、仲間と集団的達成感を得ることなどのフラッグフットボールの特性を認識することができる実践であったと考えられる。また、それらの特性が運動有能感の各因子に影響を及ぼした結果、運動有能感の得点を有意に高めることができたと考えられる。この実践結果は、今後本校の体育年間指導計画にフラッグフットボールを位置づけることを検討する上で有効な資料になったと考える。

しかし、フラッグフットボールを体育の年間指導計画に位置づけるには、フラッグフットボールの特性である戦術学習の有効性をゲーム内容から分析し、学習させる内容について検討する必要があるが、本研究ではそれに対するアプローチは行えなかった。また、本実践は3学年で実践したものであり、他学年での実践結果を基に発達段階に配慮した課題設定や、どの学年でどのような戦術を学習させるのかの検討を踏まえた上で単元計画を行う必要があると考えられる。

今後、運動有能感を高める工夫をさらに検討するとともに、戦術学習や発達段階の側面へのアプローチを行い、その成果を蓄積することによって本校の体育カリキュラムにおけるフラッグフットボールの位置づけを検討していきたいと考える。

6. 引用文献

- デシ：安藤延男・石田梅男 訳。内発的動機づけ - 実験心理学的アプローチ、金子書房、1980
 <Deci, E. L., Intrinsic motivation, Plenum Press, 1975>
 岡澤祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎、運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究、スポーツ教育学研究16 (2)、1996、pp145-155
 岡澤祥訓・三上憲孝、体育・スポーツにおける「内発的動機づけ」と「運動有能感」との関係、体育科教育46 (1)、1998、pp47-49
 岡澤祥訓・仲田幸代、運動嫌いとの関係、体育科教育46 (13)、1998、pp42-44
 岡澤祥訓・辰巳善之、運動有能感を高めるセストボールの授業実践、体育科教育47 (12)、1999、pp46-48
 木谷博記・岡澤祥訓、運動有能感を高める授業づくりに関する研究 - バスケットボールの授業実践から -、日本スポーツ教育学会第20回記念国際大会論集、2001。
 高橋健夫、子どもが育つ フラッグフットボール、学習研究社、2005。
 松村衛人、フラッグフットボールにおける戦術学習、体育科教育48 (14)、2000、pp50-53
 吉永武史・岡出美則・鬼澤陽子・小松崎敏、戦術学習モデルの効果の検討 - 小学校におけるフラッグフットボールの授業分析を通して -、スポーツ教育学研究第26回大会号、2006、p45
 篠崎徹・高橋健夫・岡出美則・吉永武史、仲間とのかかわり合いを育む体育授業の実践 - 小学校中学年のフラッグフットボールの学習を通して -、体育科教育51 (2)、2003、pp64-67
 水谷雅美、感動を呼び、学習意欲を育むフラッグフットボールの授業、体育科教育51 (12)、2003、pp46-50
 水谷雅美、運動の苦手な子どもの意欲を高める授業実践の検討 - フラッグフットボールの実践を事例に -、体育科教育52 (6)、2004、pp51-56
 吉松浩、スポーツ教育モデルによるフラッグフットボールの実践 - 運動有能感の分析を通して -、体育授業研究 (9)、2006、pp93-101
 ダリル・シーデントップ、高橋健夫監訳、新しい体育授業の創造 - スポーツ教育の実践モデル -、大修館書店、2003

