

# ポートフォリオを活用した小学校体育授業の実践

## —運動有能感に及ぼす影響に着目して—

A study on the effects of a physical education lesson at elementary school using portfolios :  
In view of the effect of sport competence

西口 舞

NISHIGUCHI Mai

(三重県立特別支援学校北勢きらら学園)

池田 拓人

IKEDA Takuto

(和歌山大学教育学部)

**要旨：**本研究では、小学校5年生1クラスを対象に、一枚ポートフォリオ(以下、OPP)を活用したフラッグフットボールを単元とする体育授業の実践を行い、児童の運動有能感に及ぼす影響について検討した。その結果、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、および運動有能感全体の得点を有意に高めることができた。また、「書くこと」に慣れていない児童たちが、学習の振り返りを行うための工夫としてOPPを活用することが有効である可能性が示唆された。

**キーワード：**ポートフォリオ、小学校、体育授業、運動有能感

### 1. はじめに

小学校学習指導要領(2008年改訂)では、体育科の具体的な目標の一つとして「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てる」ことが挙げられている。そのためには、運動に自ら進んで参加するという内発的に動機づけられた子どもの育成が求められる。運動に対する自信を高めることで学習意欲が高まり、内発的に動機づけられた子どもの育成につながるのである。

岡澤ら(1996)は、運動場面における自信を「運動有能感」と定義した。運動有能感は、「身体的有能さの認知」、「統制感」、「受容感」という3つの因子から構成されている。「身体的有能さの認知」とは、自分は運動ができるという自信である。これは、「運動ができた」という経験のもとに生まれる自信である。「統制感」とは、練習すればできるようになる・努力すればできるようになるという自信である。これは“運動に対する工夫が成果につながった”という実感のもとに生まれる自信である。「受容感」とは、教師や仲間から受け入れられているという自信である。これは“自分は認められている”という実感のもとに生まれる自信である。

3つの因子について、出井(2011)は「従来の有能感の考え方では、身体的有能さの認知のみが重要視されていた。しかし、統制感、受容感の因子が加わることで、運動能力や技能レベルが低い子どもの運動に対する内発的な動機を探ることができるようになった」と述べている。つまり、運動能力や技能が低い児童の内

発的な動機には、統制感と受容感が大きく関係するということがいえる。統制感と受容感を高めることができれば、運動ができるという楽しみだけでなく、自分の努力が成果につながる喜びや、仲間とともに運動することで感じられる楽しみを味わうことができる。さらに、運動がうまくできないという状況でも、うまくできるようになるために活動しようという、心的なエネルギーをもった子どもを育成することができるのである。

元塚(1999)は、体育授業において統制感を高めるためには、学習の工夫と成果の関係を理解させることが必要であるとしている。また、そのために指導者には学習の工夫と成果を記録できる記録用紙を準備することが求められると述べている。一方、受容感を高める方法については、学習仲間から肯定的に評価される機会や場面を設定することが必要であるとしている。さらに、競争やゲーム中、及び、学習進行にかかわる役割分担の明確化を行うことも、受容感を高めるために必要であるとされている。

児童が学習の工夫と成果を記録する媒体としては、学習ノートやワークシートなどが一般的である。附属学校等では、授業の中で用いられることが比較的多い。ただし、児童が「書くこと」に慣れていなかったり、あるいは毎時ごとの児童の記述や教師のコメント記入の分量が多くなってくると、児童も教師も負担に感じるようになる。さらに、一単元でのノートやシートが大部になった場合にも、管理する教師には大きな負担となることが考えられる。

例えば、子どもが学習の工夫と成果を記録でき、それを用いることで自己評価を促すことができるものとして、総合的な学習の時間などで用いられる「ポートフォリオ」がある。なかでも、「一枚ポートフォリオ」(以下、OPPという)は、一枚のシートのなかで、単元における自分の学習による変容が可視的に確認できるので、学習の意味を自覚したり、学習の効力感を味わうことができるという利点がある。つまり、OPPには一単元が一枚のシートの中で完結するという簡便さがあり、また児童が自らの学習過程をひと目でフィードバックすることが可能となるのである。

そこで本研究では、小学校体育においてOPPを活用した授業実践を行い、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

和歌山市立の小学校5学年1クラス28名(男子16名、女子12名)に対して、クラス担任である男性教諭が授業を実施した。

### 2. 2. 時期

2013年11月下旬から12月中旬にかけての全8時間

### 2. 3. 教材

フラッグフットボール

### 2. 4. 単元計画(表1)

全8時間で計画し、担任教諭と筆者らで協議のうえ、「チームで作戦を立てて、チーム全員で実行する」ということをねらいとして掲げて、個人の技術だけでなく、チームでの取り組みを重視するようにした。4人を1チームとして、毎時の終盤には、その日学習した内容を取り入れた作戦を試すための4対4のゲームを行った。

表1 単元計画

1	試しのゲーム
2	基本的な動きの学習①(フェイク)
3	基本的な動きの学習②(ブロック)
4	基本的な動きの学習③(パス)
5	
6	作戦を考えて、各プレイヤーの役割を明確にする
7	
8	フラッグフットボール大会

## 2. 5. 児童による授業評価

### 2. 5. 1. OPP(一枚ポートフォリオ)

筆者らが作成したOPP(巻末の資料参照)を用いて、毎時ごとに学習の振り返りを記録させた。単元のはじめに単元全体のめあてを意識させるために、「ボールを

ゴールへ運ぶためには…」どうすればいいのかを記入させた。毎時の「めあて」には、前時の反省を踏まえて、次時にどうしていきたいか考えて、個人のめあてを立てさせた。「ゲームをやってみて…」は、毎時のゲームの中で考えたことを記入させた。「友だちからのアドバイス」は授業のなかで仲間同士でのアドバイスやチームで話し合ったこと、教師からの助言などを記入させた。単元のおわりに、再度「ボールをゴールへ運ぶためには…」ということ、本単元で学んだことをもとに記入させ、「学習をふりかえって」では、単元を通しての感想と自己の考えの変容について気付いたことを記入させた。

### 2. 5. 2. 運動有能感の測定

岡澤ら(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、計12項目)を用いて、運動有能感を測定した。測定は、単元前と単元終了後の2回測定した。

## 3. 授業の実際

### オリエンテーション

フラッグフットボールは、対象児童が初めて行う単元であったため、イメージを持たせることを目的として、実際の試合の様子と、作戦を立てながらゲームを進める活動の様子という2つの内容のビデオを見せた。

### 第1時

フラッグフットボールの用具について説明を行った。また、ビデオで見た情報を手がかりにして、試しのゲーム(4対4)を行った。

### 第2・3・4時

作戦を立てる上で必要となる「フェイク(第2時)」「ブロック(第3時)」「パス(第4時)」という基本的スキルを学習させた。チームごとに基本的スキルを用いた作戦を立てて練習を行った後、作戦を確認しながら進めるよう指示してゲームを行った。

### 第5・6・7時

チームごとに立てた作戦を練習して、それぞれの役割を確認させた後、作戦を確認しながらゲームを行った。

### 第8時

学習のまとめとして、チーム総当たり戦のフラッグフットボール大会を行った。

## 4. 結果および考察

### 4. 1. OPPへの記述分析

本単元において、毎時の活動の振り返りとして、児

童に記入させたOPPへの記述の内容について分析を行った。分析対象は、筆者が抽出した6名の児童である。この6名の児童は、運動有能感の単元前測定時の合計得点をもとに分けた上位群、中位群、下位群の各群において、それぞれ得点の低かった2名である(3群各2名)。それぞれの児童が属する群は、次の通りである。

- ・上位群：児童①、児童②
- ・中位群：児童③、児童④
- ・下位群：児童⑤、児童⑥

OPPでは、「ゲームをやってみて」、「友だちからのアドバイス」の2点について、毎時終了後に児童に記述させた。その記述は、小畑ら(2007)の作成した記述分析のカテゴリーを参考に、表2に示す7つのカテゴリーに分類した。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、記述の例は表2に示したとおりである。表2に示したカテゴリーを用いて、全8時間の記述内容の変化について分析を行った。

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
次への意欲	次もがんばりたい	がんばりたくない
作戦(攻/防)	役割を決めたのが良かった	良くなかった
仲間	しっかりブロックしてくれた	してくれなかった
難易度	簡単だった	難しかった
成功	成功した	失敗した
楽しさ	楽しかった	楽しくなかった
相手チーム	上手だった	下手だった

以下では、各群より児童①、児童③、児童⑤の記述内容について取り出して見ていく。

表3は、児童①の毎時間と、学習の振り返りをした際の記述内容を一覧にまとめたものである。これを見ると、児童①は単元はじめ、「難易度(否)」についての記述が多いことが分かる。授業が進んでいくにつれ、作戦が成功か失敗か(肯/否)という記述に変わって

表3 児童①の記述内容

	肯定的記述	否定的記述
第1時		難易度
第2時	次への意欲	難易度
第3時	作戦	成功
第4時	作戦、成功	
第5時	成功	
第6時		成功
第7時	作戦、成功	
第8時	成功	
まとめ	次への意欲、楽しさ	難易度

いている。作戦が「成功した(肯)」という記述があるときは、「作戦」の良かった点についての記述(肯)もある。学習全体を振り返った記述には、「楽しかった(肯)」という記述や、「また、やりたい」という「次への意欲(肯)」が読み取れる記述もあった。

また、「ボールをゴールまで運ぶためには？」という問いについては、単元はじめでは、個人の技術や自分がどう動くかということについて記述していた。それが単元おわりには、個人の技術についての記述に加え、チームの作戦について、または他のメンバーがどう動くのかという仲間についての記述が増えていた。

したがって、児童①は単元をとおして、個人の技術だけでなく、チームでの活動について考えられるようになったことが分かる。個人からチームとして、活動に参加する方法を考えられるようになったことは、受容感の高まりに影響すると考えられる。

表4は、児童③の毎時間と、学習の振り返りをした際の記述内容を一覧にまとめたものである。これを見ると、単元のはじめは、「難易度(否)」についての記述がみられたが、単元のおわりごろには、作戦の「成功あるいは失敗」(肯/否)という記述がみられるようになっていく。学習を振り返った記述では、作戦についてなどの記述ではなく、「チームワークが大切」ということや、「みんなで息を合わせられたのがよかった」というような、「仲間(肯)」についての記述がみられた。

表4 児童③の記述内容

	肯定的記述	否定的記述
第1時	次への意欲	難易度
第2時		難易度
第3時	作戦	成功
第4時	次への意欲、作戦	
第5時	次への意欲	
第6時		成功
第7時	作戦、成功	
第8時	次への意欲	成功
まとめ	仲間	

また、「ボールをゴールまで運ぶためには？」という問いについて、単元前は個人の作戦についての記述が中心であったが、単元のおわりには、「チームワーク」という内容が主となり、仲間とのことに関する記述に変化していた。

したがって、単元をとおして、児童③はチームワークの大切さを感じることができたといえる。これは、受容感の高まりに影響すると考えられる。

表5は、児童⑤の毎時間と、学習の振り返りをした際の記述内容を一覧にまとめたものである。これを見ると、ほとんどの時間において「難易度(否)」についての記述があることがわかる。作戦が「成功(肯)」しても、どこか児童⑤は活動のなかで「難しいな」と感じていたのである。しかし、第4時には、「相手がうま

かった(肯)」ことや「難しい(否)」と感じたこともあるなかで、「作戦が成功して嬉しかった(肯)」という記述がみられたり、自分なりの作戦のポイントを書くようになっていた。第7時にも、「今日の調子で頑張りたい」という「次への意欲(肯)」が、読み取れる記述がみられた。

表5 児童⑤の記述内容

	肯定的記述	否定的記述
第1時		難易度
第2時	成功	難易度
第3時	成功	難易度
第4時	作戦、成功、相手チーム	難易度
第5時		難易度
第6時		難易度
第7時	次への意欲、成功	
第8時		成功
まとめ	成功	難易度

また、「ボールをゴールまで運ぶには？」という問いには、単元のはじめは、自分なりの技術の工夫についての記述であったが、単元後は、「作戦を活かしていく」という記述に変化していた。

したがって、単元のなかで、児童⑤は役割を任せられることなどについて、自信のなさから難しさを感じていたが、第4時や第7時での成功という経験が自信に大きく影響したといえる。

#### 4. 2. 運動有能感の変化についての分析

運動有能感測定尺度の得点を、因子ごとに集計し、単元前後での得点の変化について分析を行った。分析項目は、次の(1)~(3)のとおりである。

- (1)各因子におけるクラス全体での得点の変化について考察
- (2)単元前の測定結果をもとに、それぞれの因子ごとに上位群、中位群、下位群に分けて、各群の単元前後での得点の変化について考察
- (3)抽出した児童6名の得点の変化について考察(OPPへの記述分析を行った前節と同様の児童6名)

##### 4. 2. 1. 身体的有能さの認知

単元前後での身体的有能さの認知の測定結果は、表6に示すとおりである。クラス全体および単元前測定

表6 身体的有能さの認知の変化

	単元前	単元後
全体	11.76±4.68	12.93±4.95
上位群	17.10±1.45	18.20±1.60
中位群	11.30±2.19	12.20±3.49
下位群	6.33±1.25	7.89±2.38

MEAN±SD

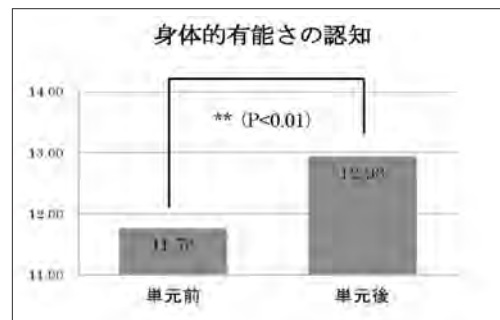


図1 身体的有能さの認知の変化(全体)

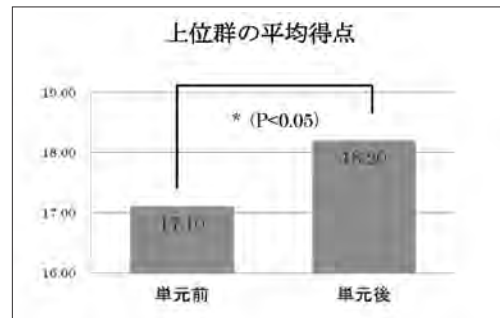


図2 身体的有能さの認知の変化(上位群)

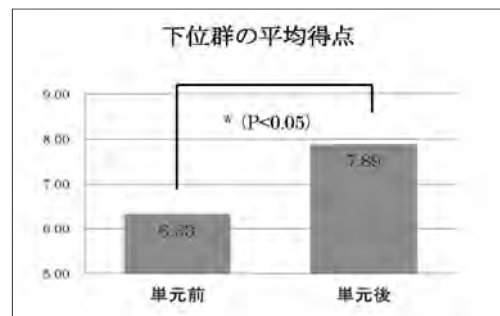


図3 身体的有能さの認知の変化(下位群)

時の身体的有能さの認知の得点をもとに上位群、中位群、下位群に分けて分析を行った。その結果、クラス全体では1%水準で有意であった(図1)。また、上位群と下位群についても5%水準で有意であった(図2、図3)。

小畑ら(2007)が「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『自分はできない』と自己評価する機会が少ないと考えられる」と述べているように、本単元においても、こうした種目特性があらわれたものと考えられる。

フラッグフットボールという種目は、どの児童も成功体験を得やすく、「できた」という身体的有能さの認知を向上させることができると言えよう。

表7は、抽出児童6名の身体的有能さの認知の変化を示したものである。ほとんどの児童が、単元前後で得点が向上していることがわかる。本単元を通じて、児童たちが「自分ができる」ということを実感できたものと考えられる。

表7 身体的有能さの認知の変化(抽出児童)

	単元前	単元後
児童①	16	18
児童②	15	19
児童③	9	14
児童④	7	10
児童⑤	7	7
児童⑥	7	10

4.2.2. 統制感

単元前後での統制感の測定結果は、表8に示すとおりである。クラス全体および単元前測定時の統制感の得点をもとに上位群、中位群、下位群に分けて分析を行った。その結果、クラス全体および各群ともに単元前後で有意な変化は認められなかった。(図4、図5)

表8 統制感の変化

	単元前	単元後
全体	17.03±3.49	17.34±3.48
上位群	20.00±0.00	19.00±2.83
中位群	17.83±0.80	18.33±2.13
下位群	12.50±3.43	14.00±3.50

MEAN±SD

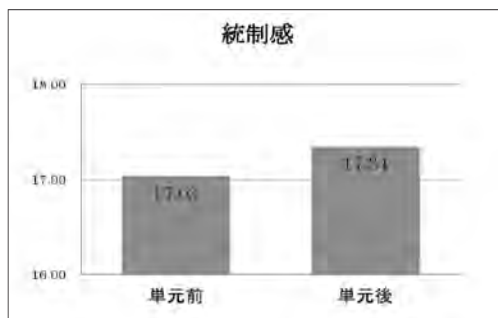


図4 統制感の変化(全体)

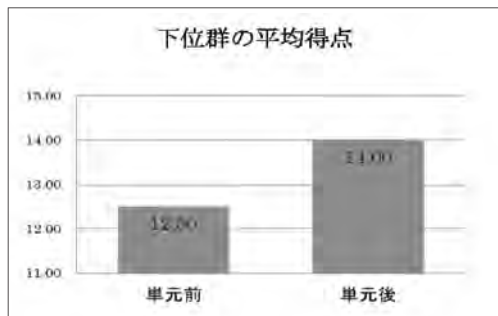


図5 統制感の変化(下位群)

各群において有意な差は認められなかったが、中位群と下位群において得点が向上している。これは、OPPを用いて毎時間ごとに自分の学習の振り返りを行う機会を設定したこと、さらに活動の中で作戦カードを用いて、自分の役割や動きを確認し、見通しをもっ

て活動に参加できたことが統制感の高まりにつながったものと考えられる。

前述のOPPの記述分析では、授業がすすむにつれて「次への意欲(肯)」「作戦が成功した(肯)」「楽しさ(肯)」の記述数が増えたことが分かった。この結果から、児童たちは作戦が成功するという経験が増え、それに伴って「次の時間も頑張ろう」という意欲を持ったり、楽しさを感じられたということが分かる。作戦を考え実行し、その作戦が成功したということも多く経験し、自分たちで考えた工夫が成果につながったということも多く実感できたということである。この経験が、児童たちの統制感に影響を及ぼしたということが得点の変化からも推察される。

上位群については、単元前の平均得点が20点という満点であったことから、天井効果が作用したものと考えられる。

表9 統制感の変化(抽出児童)

	単元前	単元後
児童①	18	20
児童②	20	20
児童③	16	20
児童④	17	16
児童⑤	6	10
児童⑥	10	15

表9は、抽出児童6名の統制感の変化を示したものである。抽出した児童の中で、チームの中心となって活動し、作戦を積極的に考えていた児童①や児童②、児童③などは、自分たちが考えた工夫が成功につながったということをより多く経験することができた。統制感の得点を見ても、この児童たちの得点は大幅に高まっていたり、高い状態で維持されている。このことから、自分たちが考えた工夫が成功につながったということ、多く経験したことが統制感の高まりに影響を及ぼしたものと考えられる。

ただ一人得点が下がった児童④は、児童①と同じチームであった。このチームは、児童①が作戦を決め、チームメイトのそれぞれの動きを指示し、試合に出場するメンバーも児童①が決めるというやり方のチームであった。そのため、他のメンバーは決められた作戦と自分の動きを伝えられるだけで、チームとしての作戦を把握できていない状態のまま活動に参加している姿もよく見られた。児童④もそのうちの1人であった。したがって、活動の見通しがあまり持てず、統制感を高めることができなかったのではないかと考えられる。

4.2.3. 受容感

単元前後での受容感の測定結果は、表10に示すとおりである。クラス全体および単元前測定時の受容感の得点をもとに上位群、中位群、下位群に分けて分析を

行った。その結果、クラス全体では5%水準で有意であった(図6)。また、下位群についても5%水準で有意であった(図7)。

表10 受容感の変化

	単元前	単元後
全体	15.55±3.04	16.62±2.66
上位群	18.09±1.31	18.45±1.37
中位群	15.52±0.39	16.00±2.41
下位群	11.14±2.36	14.71±2.76

MEAN±SD

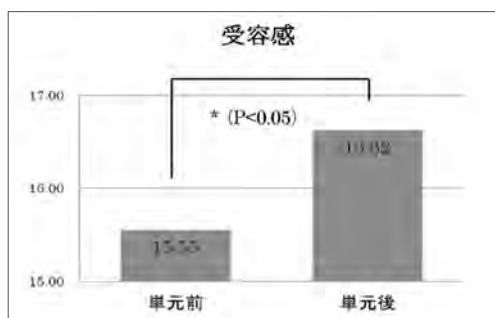


図6 受容感の変化(全体)

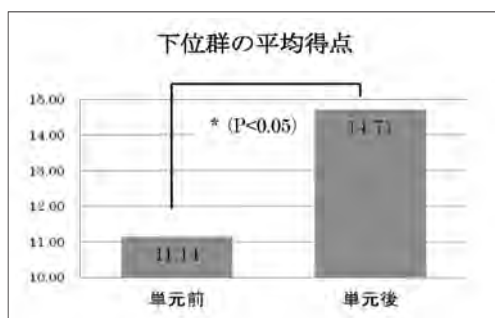


図7 受容感の変化(下位群)

有意な変化が認められなかった上位群と中位群においても、受容感の得点が向上している。これは、チームで作戦を立てることで、どの児童にも役割が与えられ、チームの一員として活動に参加できたことが、受容感の高まりにつながったのではないかと考えられる。また、OPPにおいて、友だちからのアドバイスを記述させたことも、受容感の高まりにつながったのではないかと考えられる。毎時間ごとに仲間からのアドバイスやチームで話し合ったことを書かせることで、児童間の意見交流の機会が増え、自分もチームの一員として認められていると感じる機会が増えたものと思われる。

前述のOPPの記述分析でも、単元のはじめとおわりに設定した「ボールをゴールへ運ぶためには…?」という問いについての記述において、ほとんどの児童に変化が見られた。多くの児童は、単元のはじめには個人の技術についての記述が多かった。しかし、単元のおわりには「仲間と協力する」ということやチームの

作戦についての記述に変化していた。このことから、多くの児童が本単元をとおして「仲間」ということを意識して活動に取り組めるようになったことがうかがえる。受容感の得点が高まっていることから、チームで作戦を考え実行するという学習は、受容感の高まりに影響を及ぼしたと考えられる。

また、OPP記入の際には、ゲーム中のプレーを思い出しながら、「〇〇作戦成功したから今度もやろう」、「パス難しいなー」などの感想を仲間と話しながら記入している児童の姿が多く見られた。このような児童の姿から、OPP記入という形での活動を振り返る機会は、児童たちが学習の成果を実感できる場になっていたことが分かる。さらには、仲間同士で活動について話すことができる機会としてもOPP記入の時間は有効であったと考えられる。

こうしたOPPを活用した振り返りの時間も、児童たちが学習の成果を実感できる場や仲間と活動について話すことができる機会になっていたことから、児童の統制感や受容感の得点の高まりに影響を及ぼしたのではないかと考えられる。

表11 受容感の変化(抽出児童)

	単元前	単元後
児童①	17	20
児童②	16	17
児童③	16	19
児童④	16	16
児童⑤	15	18
児童⑥	12	14

表11は、抽出児童6名の受容感の変化を示したものである。ほとんどの児童が、単元前後で得点が向上していることがわかる。本単元のねらいとして掲げた「チームで作戦を立てて、チーム全員で実行する」ということが単元を通じて実践され、またボールゲームの特性によって集団意識が醸成され、児童たちが仲間から受け入れられる機会やチームへの帰属意識を実感することができたのではないかと考えられる。

#### 4.2.4. 運動有能感合計

単元前後での運動有能感合計の測定結果は、表12に示すとおりである。クラス全体および単元前測定時の運動有能感合計の得点をもとに上位群、中位群、下位群に分けて分析を行った。その結果、クラス全体では1%水準で有意であった(図8)。また、上位群については1%水準で有意、下位群について5%水準で有意であった(図9、図10)。

単元を通して、運動有能感合計の得点が向上したことがわかる。対象児童たちは、今回が初めて取り組むフラッグフットボールの授業であったが、小畑ら(2007)が述べているように「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

表12 運動有能感合計の変化

	単元前	単元後
全体	44.34±8.43	46.90±8.52
上位群	54.11±2.51	56.89±1.97
中位群	45.00±3.22	46.70±5.20
下位群	34.90±3.83	38.10±3.56

MEAN±SD

表13 運動有能感合計の変化(抽出児童)

	単元前	単元後
児童①	51	58
児童②	51	56
児童③	41	53
児童④	40	42
児童⑤	28	35
児童⑥	29	39

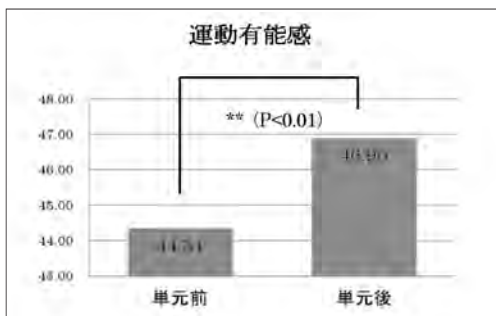


図8 運動有能感合計の変化(全体)

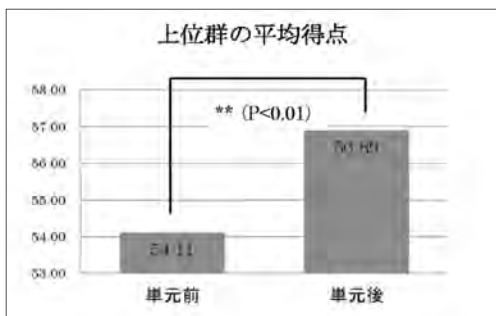


図9 運動有能感合計の変化(上位群)

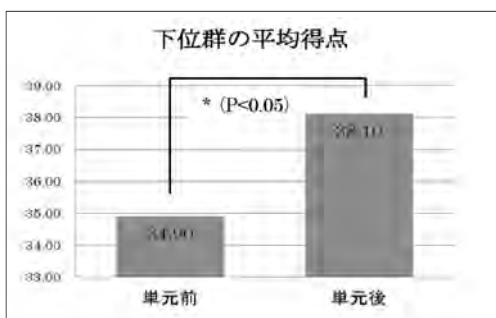


図10 運動有能感合計の変化(下位群)

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」ことが本研究において、あらためて確認された。

表13は、抽出児童6名の運動有能感合計の変化を示したものである。すべての児童が、単元前後で得点が向上していることがわかる。本単元を通じて、児童たちが運動に対する自信の高まりを実感できたものと考えられる。

## 5. まとめ

本研究は、小学校5年生の体育授業において、OPPを活用した授業実践を行い、児童の運動有能感を高めることを目的として行った。

結果は、授業実践をとおして、児童の運動有能感を高めることができたと考えられる。一方で、OPPの活用が児童の運動有能感を高めた直接的要因であるかどうかについては明確な結果を得ることができなかった。例えば、統制感に及ぼす影響についても、「1枚で自己の考えの変容が感じられ、自己の成長の実感につながる」というOPPのメリットが有効であったのかについて効果を確認することはできなかった。

しかしながら、OPPを活用することによって、作戦会議のほかにも、児童間で意見を交換しあえる機会を増やすことができた。これは、自分がチームの一員として参加できていると感じる機会も増加したと考えられ、受容感の高まりに影響した可能性が考えられる。

また、別の課題としては、OPPの構成において、自己の考えの変化について気づかせるための問いとしては、「学習を振り返って」という内容では不十分であったという問題点が挙げられる。「ボールをゴールに運ぶためには…?」という問いに対する自己の考えがどのように変化しているのか、児童たちが記入できるよう、「授業のはじめとおわりで、自分の考えはどう変わったかな?」というような直接的な問いの設定が必要であったと考えられる。

統制感を高めるための方法として、OPPの有効性は確認できなかったが、「書くこと」に慣れていない児童たちが、学習の振り返りを行うための工夫として、OPP活用が有効である可能性が示唆された。

OPPは、作成者である教師があらかじめ、児童に記入させる内容を絞っているため、毎時の書く量が学習ノートに比べて少ない。これは、体育の授業において「書く」習慣が定着していない児童にとって、「書く」負担は少ないものである。本研究の対象児童たちは、毎時の振り返りを記録するという経験を日常的にしていなかったが、どの児童も本実践において、積極的に進んでOPPの記入を行っていた。その児童の様子からも、「書くこと」についての負担をほとんど感じることなく、自己の活動の振り返りを行うことができていたといえる。

今後、中学生や高校生といった発達段階の違う子ども

も達を対象に検証していきたい。

参考文献

岡澤祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎(1996)「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), 145-155.  
 出井雄二(2011)「運動に対する自信がない児童の運動有能感を高める体育授業の指導方略—小学校4年生・跳び箱運動の実

践を通して—」明治学院大学心理学紀要 (21), 25-35.  
 元塚敏彦(1999)「運動に関する有能感を高める工夫—ベースランニングとバスケットボールの実践をもとに—」体育科教育 1999年6月号(第47巻8号), 70-72.  
 小畑治・岡澤祥訓・石川元美(2007)「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—」教育実践総合センター研究紀要 (16), 123-129.

資料 OPP(一枚ポートフォリオ)

The worksheet is titled "フラッグフットボール" (Flag Football) in large, bold Japanese characters. Below the title is a box containing the question: "ボールをゴールまで運ぶためには?" (How to get the ball to the goal?).

The main body of the worksheet consists of eight numbered boxes, each with a circular icon in the top-left corner and a flowchart structure:

- Box 1:** Icon 1. Text: "ゲームをやってみて..." (Try playing the game...)
- Box 2:** Icon 2. Text: "ゲームをやってみて..." (Try playing the game...), "友だちからのアドバイス" (Advice from friends).
- Box 3:** Icon 3. Text: "ゲームをやってみて..." (Try playing the game...), "友だちからのアドバイス" (Advice from friends).
- Box 4:** Icon 4. Text: "ゲームをやってみて..." (Try playing the game...), "友だちからのアドバイス" (Advice from friends).
- Box 5:** Icon 5. Text: "ゲームをやってみて..." (Try playing the game...), "友だちからのアドバイス" (Advice from friends).
- Box 6:** Icon 6. Text: "ゲームをやってみて..." (Try playing the game...), "友だちからのアドバイス" (Advice from friends).
- Box 7:** Icon 7. Text: "ゲームをやってみて..." (Try playing the game...), "友だちからのアドバイス" (Advice from friends).
- Box 8:** Icon 8. Text: "ゲームをやってみて..." (Try playing the game...), "友だちからのアドバイス" (Advice from friends).

Arrows indicate a flow from Box 1 to Box 2, then to Box 3, then to Box 4, then to Box 5, then to Box 6, then to Box 7, and finally to Box 8. A separate box on the right side of the page contains the question "ボールをゴールまで運ぶためには?" and an illustration of a football. Below this is a box titled "学習をふりかえって" (Reflect on your learning) with an illustration of a group of children.