

体育科における実践上の諸問題

— 関心・意欲・態度の評価 —

森 勇 示

(愛知教育大学 保健体育講座)

Practical Problems in Physical Education

— Evaluation of affective domain —

Yuji MORI

(Department of Health and Physical Education, Aichi University of Education)

要約 体育科の実践で現場教師が悩み、大きな問題の一つと考えられているものの中に評価の問題がある。平成13年改訂の指導要録では、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）をすることになり、いくつかの問題が指摘された。このうち、本稿では観点別学習状況の評価項目の「関心・意欲・態度」に視点を当て、その問題の特徴を明らかにし、解決の方向性を検討することを目的とした。これまで出された評価についての見解や評価方法を概観しながら、①対象化の問題、②客観化の問題、③実務上の問題について検討した。

キーワード：「関心・意欲・態度」、対象化、客観化、実務

1 問題と目的

学習指導要領の改訂の度に、教育現場で生じる様々な混乱が問題視される。体育科では、かつて選択制授業や男女共習の導入に対して指導方法からのアプローチで対処してきた。ところが、平成13年改訂⁽¹⁾の児童生徒指導要録（以下「指導要録」）では、目標に準拠した評価をすることとされ、評価方法の研究開発が求められるようになった。このうち、観点別学習状況の評価については平成3年の指導要録から絶対評価が導入されていた。これらの観点は、いわゆる「4観点」として、ここ2回の指導要録では同じ内容である。

「4観点」のうち、「関心・意欲・態度」の評価は難しいとの教師たちの声がある。「学びと育ちの評価—通知表全国調査研究リポート—」（1994）⁽²⁾では、全国小中学校778校から通知表作成に関する質問の回答が寄せられ、この中には次のようなものがある。

「関心・意欲・興味等、点数化しにくいものを評価しなければならないことは、非常に問題が多い。校内研修での共通理解、教科部会で評価規準を決めた。毎時間の授業で生徒に自己評価カードを配布し、記入させ、集約して参考にした。（群馬県T中）」、「関心・意欲・態度の評価する細目を設定した。例えば国語科の関心・意欲・態度の評価細目は読書状況・ノート提出状況・課題・ワーク提出状況・発表回数である。観点の評価細目のAが何個あれば、関心・意欲・態度がAになるのかというように細化していくと、教員の負担はますます過重な方向になっている。（鳥取県I中）」

これらはレポートを提出した教師の一部の意見との解釈もできる。しかし、意欲などを学力と見る、いわゆる「新しい学力観（平成元年）」の考え方を基盤とした評価であり、その公簿への記載義務⁽²⁾を教師に委ねたものの、方法論は十分に論議されずに実施されたわけであるから、多くの教師が方法を模索する中で生じた意見の代表との見方もできよう。

評価方法が教師裁量によって教師独自の評価観が無数に形成されるものと考ええると、問題を混沌へと導く。本稿での問題は、体育授業や成績処理など教師の日常の実践を前提として、「関心・意欲・態度」を「評価するもの、しなければならないもの」と考えていくこととしたい。なぜならば、評価観の理論的検討から「評価不要」と結論づけた場合、教師にとっては問題の放棄を意味し、解決には至らなくなるからである。ここでは、「評価するもの」という立場で検討する範囲を明確にするために、梶田の評価思想の区分⁽³⁾を採用することにする。

梶田は現代の評価思想の基本的な方向を図1のような3極構造で表した。図の中の「一次元的評価の思想」はテスト得点や席次重視など、人を何らかの次元に位置づけてきた従来の評価観であるとし、その否定・克服をめざして現れたものが「多次元的評価の思想」であり、教授・学習活動の見通しを得ることや個性を表現することを重視するものであるとしている。このうち、「評価するもの」という立場なので、「無評価の思想」は除き、「多次元的評価の思想」をめざしながら、「一次元的評価の思想」との間で生じる矛盾を踏まえ

ながら対象とする問題を定め、検討していきたい。

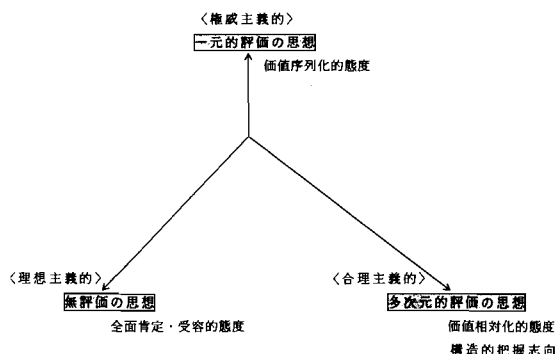


図1 現代における評価思想の基本的方向
(梶田観一「教育評価」p48)

梶田は学力観と「4観点」を海面に浮かぶ氷山に例え、「関心・意欲・態度」は水面下の「見えにくい学力」であり、「知識・理解」や「技能」（「見える学力」）を支えているものと表現し、さらに、向上目標タイプの目標であり、「総合的判断をせざるを得ない」とその性質について説明している³⁾。筆者の経験では授業中緩慢な動きをする生徒に対して「意欲がない」と感じたが、本人に尋ねると「足が痛いので、できる範囲の力で走った。」と、かえって参加への高い意欲ともとれる返事が返ってきたことがある。

このように内面を評価することは即時的な判断などではとらえにくい。このため、教育現場では評価規準の作成など対象を明確にする試みがスタートしたばかりである。しかし多くの教師にとって、その抽象的な表現に対するあいまいさが残り、何が「関心・意欲・態度」を表しているかの共通理解がもてない。これを評価の対象化の問題と考える。

また、評価が成績評価として利用される場合に、情意的な領域を厳密かつ客観的に評定化できるのかという懸念が示される。新聞報道では「絶対評価 学習目標明確なら客観性高い」（2002年7月10日読売）との見出しで、「基準や目標が明確なら客観性や信用性は高い。」と言いつつも、「関心・意欲・態度」は主観に流れやすく、高校入試の調査書には「信用性がない」という自治体の意見が報じられている⁴⁾。これに関連して、「絶対評価揺れる現場」（2002年7月14日朝日）の見出しで、絶対評価の高校入試への導入について自治体により採否が異なることを報じている⁵⁾。これらの論調は概ね、いわゆる「内申書」と絶対評価を関連づけ、客観化への不信感を問題視している。現行の学力モデルに位置づく「関心・意欲・態度」の観点は、その意義を認めながらも、成績評価など評定化するとなると問題視される。これを客観化の問題と考える。

さらに、体育は学習活動の場が広域であり、複数生徒を同時期に評価することが難しい。北尾は⁶⁾ 評価のための資料収集が「教師にとって不慣れな作業であり、

当惑することが多い。」と述べている。また、評価の情報収集に観察法を採り入れたとしても「いちいち見ていると指導するヒマがなくなる。」という現場の声もある。加えて、評価規準との照合や成績処理での評定の算出など、煩雑さが授業準備の時間を圧迫したり、安定した処理基準が不確定な状況にあり、教師の実務を混沌とさせている現状がある。これを実務上の問題と考える。

教師たちが「関心・意欲・態度」の評価について協議する場合に見られる混乱は、これら問題の種類が整理されず、論点が共有できないことにその原因があるように思われる。そこで、上記三つの問題に視点を当て、それらがどのような特徴を持っているのかを検討し、評価についての見解やこれまで実践、提案されてきた方法を提示しながら解決の方向性を探ることとしたい。これを本研究の目的とする。

なお、「評価規準」という表記について、「何を評価するのか」という質的な判断を「評価規準」と表し、「どの程度か」の量的な判断を「評価基準」と表すが、これら両者を含めて一体とする表現もあり、これを文部科学省の立場と同一にし、「評価規準」として表す。また、種々の資料から引用した場合は資料通りの表記で表すものとする。また、「関心・意欲・態度」は指導要録に示された評価の観点を意味し、一般的あるいは心理学的定義による「関心」、「意欲」、「態度」という概念と区別して考えることをあらかじめ断っておく。

2 問題の検討

2-1対象化の問題

2-1-1どのような特徴があるのか

体育の授業で意欲的に取り組んでいる子の様子をしれば感じることはあるが、研究協議会など教師同士の話し合いでは、どう評価するかという議論になると明確な結論に至らない。北尾は「その最大の原因は関心・意欲・態度の全体像が見えてこないためであり、またその結果として評価の基準があいまいになるためである。」⁷⁾と述べている。そこでこの見解を手がかりとして、「関心・意欲・態度」の観点には、どのような特徴があるのか検討してみたい。ただし、無制限に特徴を抽出することは困難なので、指導要録の「4観点」との関連で導くことにする。

体育科では昭和23年の指導要録に「態度」という評価の観点が既にあり、評価対象となっていた。その後、平成3年の改訂から「関心・意欲・態度」という観点が登場し、現行（平成13年改訂）では観点は同じであるが、「目標に準拠した評価」をすることとされ、評定も含めて絶対評価^{注3)}で示すようになった。それまでは、評定は相対評価で示していたので、集団内の平

均から基準を求めることが可能であった。「4観点」の評価は絶対評価とされるも、入試などの影響から、評定についての関心の方が高く、観点別の評価規準については、教師たちも強い関心を示さなかったのであろう。ところが、現行では絶対評価による評定の根拠となる準拠しなければならない目標の存在が必要になり、評価対象として明確な規準を考えざるを得なくなったわけである。

従来の相対評価的発想では、平均を基に学習者を序列化する評価観が成立しやすい状況にあったが、生涯体育・スポーツを志向する現行の体育観では、学習の個別化・個性化が求められる状況にある。例えば、平成3年を中心に実施されるようになった「選択制授業」では、自己の能力・適性、興味・関心に応じた学習にその意義を見出している⁸⁾。生徒個々の選択による学習は「関心・意欲・態度」の形成場面も生徒個々により異なる。「関心をもつ。」とか「意欲を発揮する。」などの情意的な態度は児童生徒の内的基準によって生じるものであり、一義的に定めることはできない。したがって、この観点は多分に多義的な特徴をもっていると考えることができる。

渋谷は「関心・意欲・態度の評価に『達成』という言葉はなじまない。」⁹⁾と述べ、学習指導要領の主旨からして、学習結果の評価でなく、目標の実現に向かう学習過程の評価を重視する立場で説明している。同様に、木原は「運動の技能」や「運動についての思考・判断」は到達目標となり得るが、「関心・意欲・態度」は到達点を示すことができない「方向目標」であり、両者を分けることに留意すべきであると主張している¹⁰⁾。それぞれの考え方を合わせると「関心・意欲・態度」の観点は、達成目標というよりも方向目標的な特徴をもっているという見方もできよう。

稲葉は「関心・態度」^{注4)}を評価するためには、客観的に評価しうるような目標項目に分析する努力が必要であるとし、これを「方向目標の到達目標化」¹¹⁾と述べ、認知的な学習の成果と情意的性向の形成に関連づけている。ここでは、情意領域の教育目標について、ブルームらの「教育目標の分類学(タキソノミー)」(以下「タキソノミー」)¹²⁾を援用し、認知領域の教育目標との相互関係を提示している。そして、認識形成の習熟が情意形成の深まりに影響し、これらの総合が授業の結果としての学力であるとしている。「わかる」、「できる」などの学習成果が成就感や有能感を生じさせ、次なる意欲を生む原因になることは容易に想像できる。つまり、「関心・意欲・態度」は独立した一つの観点として見るのではなく、他の観点との相互関連的な特徴があると考えの方が妥当であろう。

田中は「関心・意欲・態度」を「知識・理解」や「思考・判断」と関連づけてとらえることが、「従来の学力論争における態度主義克服のポイントである。」

とし、学力構造の中での位置づけの必要性について述べている¹³⁾。東は教科への関心と事象への関心を区別することに留意すべきであるとし、例えとして、「自然に対する関心」と理科の関係、「社会科と社会現象」、「家庭科と家庭生活」などを挙げ、「特定の教科指導にどれほど受容的であるかの一次元的評定が、背後の事象に対する積極的な関心とすりかわってしまいかねない。」と危惧している¹⁴⁾。このような見方に関して、教育課程審議会答申(2000年12月)では、「関心・意欲・態度」の評価について「授業中の挙手や発言の回数といった表面的な状況のみで評価されるなど、必ずしも適切とは言えない面も見られる。」¹⁵⁾とし、指導要録で留意すべき事項の第一に挙げている。児童生徒が学習内容に関心や意欲を示していることは別に、教師にとって都合のいい態度が良い評価になってしまうという現状がある。「関心・意欲・態度」が表出された行動様式だけの概念ではなく、学力としての形成的な特徴をもっていることも再認識しなければならない。

以上をまとめ、評価対象としての「関心・意欲・態度」のもつ多義的、方向目標的、相互関連的、形成的な特徴を示してきた。これらの特徴をもつ評価の観点で学習の何を対象としていくのか、体育科の学習内容との関連で検討してみたい。

2-1-2体育科での対象化

体育科の学習内容は、学習指導要領によれば8領域(小学校は6領域)に分類されている。その中の「体育に関する知識」(高等学校では「体育理論」)は小学校にはなく、また、いわゆる「座学」としての領域であるので他教科との差異性がほとんどないとみられ、ここでは除外して検討する。

各領域の中には、授業で採りあげるそれぞれの運動種目が属している。生涯スポーツを志向する現行の体育観では、各運動種目から楽しさを感じられる特徴を「運動の機能的特性」(以下、「特性」)と表している^{注5)}。「関心・意欲・態度」の評価の観点は、運動の楽しさを感じることと不可分であると考えられ、体育の内容を見る場合、運動種目よりも特性に着目する方が妥当であると思われる。そこで、体育科の学習内容を運動種目による分類でなく、特性論による分類で考え、これと評価観点の特徴との関係を検討したい。特性論による運動の分類は宇土の例¹⁶⁾を参考にする。

宇土は学習指導要領に示された体育の学習内容を五つに分類した。それは、①競争的スポーツ②達成的スポーツ③克服的スポーツ④ダンス⑤体操(体操は現行では「体づくり運動」と呼ぶので、現行通りの呼称とする)である。これら五つについて、先述した「関心・意欲・態度」の特徴がどのように現れるかを考えながら、対象化の問題解決の方途を探ることにする。

表1 「関心・意欲・態度」の観点の特徴が各運動に現れる場面

	競争的スポーツ	達成的スポーツ	克服的スポーツ	ダンス	体づくり運動
多 義 的	はじめに ・どんな競争がしたいか。 ・どんな相手と競争したいか。 競争の過程で ・勝つために自分にできることは何か。 競争後に ・勝敗に対する態度。	はじめに ・運動課題は何か。 ・どのレベルに到達するか。 達成の過程で ・どのくらい達成に近づいているか。 達成後に ・達成の喜び、成就感の感じ方。	はじめに ・何を克服するか。 克服の過程で ・困難をどのくらい感じるか。 ・どのくらいの忍耐が必要か。 克服後に ・克服による満足度の広がり。 ・効力感の感じ方。	はじめに ・何を表現するか。 ・どんな表現をするか。 ダンスの過程で ・踊っている最中の楽しさ。 ・動きを創作する楽しさ。 ダンス後に ・表現・鑑賞の感じ方。	はじめに ・自分にあった運動は何か。 ・どんな力を高めたいか。 運動の過程で ・運動負荷に対する努力。 ・自分の体への気づき。 運動している最中の楽しさ。 運動後に ・成果の感じ方。
方向目標的	はじめに ・対戦相手への勝利をめざす。 競争の過程で ・勝利に必要な技能向上をめざす。 競争後に ・次のレベルでの競争・勝敗に対する望ましい態度。	はじめに ・運動課題の達成をめざす。 達成の過程で ・課題解決、達成に向けた努力。 ・適切な活動をする。 達成後に ・次のレベルをめざす。	はじめに ・挑戦する課題で努力する方向が決まる。 克服の過程で ・克服に向かう努力。 克服後に ・成果獲得の経緯の振り返り。 ・努力する方向性の認識。	はじめに ・どんな表現をめざすか。 ダンスの過程で ・完成をめざすこと。 ダンス後に ・完成度を高めること。	はじめに ・高めたい力を決めること。 ・自分に必要な運動を選ぶこと。 運動の過程で ・成果を得るための努力。 ・運動課題を漸進させること。 運動後に ・適切な努力の方向の認識。
相互関連的	はじめに ・技能レベルに応じて競争を選ぶ。 競争の過程で ・技能の習得状況との関連。 ・戦術の理解との関連。 競争後に ・勝敗の原因を分析すること。 ・競争の発展段階の理解。	はじめに ・自分の技能レベルに応じて達成課題を選ぶ。 達成の過程で ・達成の状況を確認するために、達成のレベルの理解が必要。 達成後に ・自分の達成レベルの理解。	はじめに ・挑戦する課題の理解。 ・困難の段階の理解。 克服の過程で ・克服するための方法の理解。 ・習熟の状況の理解。 克服後に ・技能向上の確認。 ・技能獲得の認識。	はじめに ・ダンス構成要素の理解。 ・表現方法の理解。 ダンスの過程で ・創作過程の創造的思考。 ダンス後に ・鑑賞の能力。	はじめに ・運動の内容・方法の理解。 ・自己の能力の把握。 運動の過程で ・適切な運動課題の選択。 運動後に ・体力向上の確認。
形 成 的	はじめに ・競争のやり方への興味。 ・自己の適性への関心。 競争の過程で ・効力の発揮場面を感じる。 競争後に ・勝敗による種目への好き嫌い。 ・勝敗に対する態度の形成。	はじめに ・達成課題への興味。 ・自己の能力への関心。 達成の過程で ・技能向上の実感。 達成後に ・有能感、成就感の獲得。	はじめに ・挑戦課題への興味。 ・自己の能力と困難の関係理解。 克服の過程で ・努力に対する充実感。 克服後に ・有能感、成就感の獲得。 ・克服後の満足感。	はじめに ・創造的身体表現への興味。 ダンスの過程で ・踊る楽しさの感受。 ・創意・工夫の体現。 ダンス後に ・鑑賞への興味。 ・完成した満足感。	はじめに ・自己の体についての興味。 運動の過程で ・運動実践と効果の認識。 運動後に ・身体の変化や向上の実感。

評価の対象化の難しさは、「何を評価するか」ということと、その場面が「いつ現れるか」ということが把握しづらいことにあると思う。そこで、五つの学習内容について、「関心・意欲・態度」を評価する場合、先の特徴がどのような場面に現れるかの例を考えた。これを表1に示す。

表1では、「いつ現れるか」ということについて、それぞれ、「はじめ」、運動の過程、運動後という段階で表した。「競争的スポーツ」を例に説明すると、多義的な特徴は、はじめに「どんな競争がしたいか」や「どんな相手と競争したいか」という関心として学習者個々人に多義的に生ずることが考えられる。さらに、競争の過程で「勝つために自分にできることは何か」を意識することは多義的であり、そのための意欲の発揮場面も様々な生じることが考えられる。そして、競争後には「勝敗に対する態度」が一樣でなく多義的に形成されると考えられるのである。

これらの内容は例示なので、すべての場面を網羅したわけではないが、評価対象を特定する場合の一つの枠組みを提供するものである。

「関心・意欲・態度」の観点は知識や技能のように学問上体系的に定められた内容では表現できず、学習者の内面に存するものであることから「どんなときでも、何でもあり。」とその評価場面を見なすと拡散的になってしまい、対象化困難の方向へ向かう。これに対して、一定の枠組みの中で評価場面をとらえることが、評価対象を理解、特定することを支援できるものと考えたわけである。すなわち、評価対象を何の拠り所もなく、不特定多数の現象から探す立場では、授業で実施する全種目に対して、予想されるすべての「関心・意欲・態度」の形成場面を考えなくてはならず、多大な労力を要するばかりでなく、無秩序なとらえ方が境界性をなくし、対象化を阻むことにつながる。一

方、種目の特性と観点の特徴との適合性から評価場面を整理し、どの枠内に属するかを判断することによって対象化を容易にすることが可能になると考えられるのである。以上を対象化の問題解決の方向性の一つとして提示したい。

2-2客観化の問題

「関心・意欲・態度」のように見えにくいものを果たして客観的に評価できるのであろうかという疑問に対して、いくつかの反論がある。これを評価観の転換によるものと、評価規準の作成および評価方法での対処によるものに大別して考え、客観化に対する問題の検討を進めることにする。

2-2-1評価観の転換

梶田は評価が客観的、厳密でなければならないということに対して、「教育の目標に対して重要であるかを先に考え、それを評価すべきとなった時に、客観的で厳密な方法は何かを問い、工夫されるという順序になる。」と説明している¹⁷⁾。この考え方は、客観的でないから評価できないとするのではなく、評価するために客観性をどのように求めるのかという立場にある。

教育課程審議会答申(2002年12月)では、評価の機能と役割を「教育目標を実現するための教育の実践に役立つようにすること」と「児童生徒一人一人のよさや可能性を積極的に評価し、豊かな自己実現に役立つようにすること」¹⁸⁾と説明し、指導と評価の一体化を求めている。このことは評価のフィードバック機能が成果の報告にとどまらず、指導と学習をリードする役割を果たすものであると考えることができる。

梶田と答申の考え方では、ともに教育目標を前提とした評価観として、成績処理・順位・選抜などに利用される評価観とは立場を異にしていることが分かる。

一般的に評価結果の学習者へのフィードバックの一つに通知表がある。その中では、指導要録の記入方法にならって、評価結果が観点ごとに「A, B, C」で示され、3段階に記号化されている場合が多い。これらの記号は本来は「A・十分満足できる。」などの目標への接近を意味するが、受けとめる側にとっては、平均、順位など他者との比較を連想させる数量的な判断の情報としての意味をもつことは否めないであろう。この理由として、評価結果を点数として表し、その点数が入試など進路決定に重要な意味をもってきた今までの受験体制の影響が考えられる。点数が選抜の役割を果たすとき、客観的な方法で算出することが公平な立場を保つ上で欠かすことができなかったわけである。しかし、目標への接近を記号化したものとテストなどで得た点数は同一視できるものではない。記号化は文章化の煩雑さを回避するためであり、点数は測定的な手続きによって生じた情報である。

測定的ということに対して、梶田は、これまで試みられた評価の客観化の経緯とその批判に応える動向を概観し、教育的妥当性の観点を加えながら客観性と教育性を同時に追求することを課題と考えている¹⁹⁾。また、ギブスは数量的なデータを求めることを「精神測定学の遺産」と称し、それは評価される領域の複雑性に適合しない方法であると批判している。さらに、評価は純粋な科学でなく、科学に近接したものにとらえ、精神測定学によるモデルから教育評価のモデルへの転換の必要性について主張している²⁰⁾。両者は、評価を測定的に考える傾向を改め、教育的な観点で考えていく態度が必要であるという点で一致している。

教育的な観点による評価について、中村は自らの指導経験から「生徒たちの間では『努力』を評価してほしいという声」が最も強いし、ある意味で、これは私たちの願望とも一致する。しかし『努力』を客観的に評価することは非常に難しい。だが、主観的にならそれほど絶望的でもない。しかも評定は教育的であることも要求されるから、冷たい客観的である評価に基づくよりも、厳しかったり、温かかったりする主観的な評価による方が人間的であると言える場合もある。」²¹⁾と述べている。中村の言う「努力」が「関心・意欲・態度」の観点に入ると考えると、これを主観的に評価することは、「努力している」と感じる共感的な見方をともなう必要がある。その見るという方法の一つに観察法があり、これが中心的な方法となっていると言っても過言ではないだろう。

北川は「関心・意欲・態度」の評価の方法について、「教師の観察と児童・生徒の自己評価を手がかりとする以外に、現時点では方法がない。」²²⁾と考え、観察のための評価基準の確立が必要であると述べている。

丹羽は観察法による評価について、子どもの内面を見るための共感的理解の必要性を挙げ、「教育は人が

人を育てるところに価値があるのであるから、様々な感情をもった教師が、主観を恐れず、『ありのままの自分』で子どもを観察し、指導するところに意味があるのだと思う。」と述べ、観察に自信をもって目を養う努力が教師にとって必要であると主張している²³⁾。また、北尾はペーパーテストの採点では正解、不正解を客観的に判断できるが、「関心・意欲・態度」は評価資料を総合し、評価者の内的基準との照合を必要とするので、「主観が入ることを恐れていては評価そのものが成り立たない。」と述べ、主観的であっても信頼性、妥当性を高める工夫をすべきであると主張している²⁴⁾。

これらの意見は主観を除外しようとする立場に対峙するものであると考えられるが、すべて主観的になってもよしとするものでもない。そこには、教師の努力や信頼性・妥当性を高めるための作業をとまなう必要があるということである。このような考え方は、これまでの測定的・数量的な手続きのみが客観性を保った評価であるという見方に対し、教師に委ねられ、教師だからできる教育的視点による評価観に転換を求めるものであり、客観化の問題に対する一つの解決の方向性を示しているものと考えられる。

次に、これらの評価観を踏まえた対処としてこれまで考えられている方法を概観しながら検討する。

2-2-2 評価基準の作成

評価基準は評価の照合の枠組みのことである。「何を評価するか」と「どの程度か」という、それぞれ質的、量的な判断の根拠を示したものである。

国立教育政策研究所から評価基準の具体例が示され²⁵⁾、「内容のまとまりごとの評価基準」、「単元（題材）の評価基準」、「学習活動における具体的評価基準」へと内容が細分化されている。この内容では、運動種目に関わる一般的な基準、単元目標に対応した基準が示され、具体的評価基準で学習活動を表す内容となっており、抽象的な表現から具体的な表現へと段階的に示されている。さらに、事例提示に際して、「十分満足できる」状況(A)などの判断をするために、キーワードやポイントなどを示し、「評価が教員によって異なることを避ける一助とした。」と、その留意点を挙げている。このうち、指導と評価の計画表には、「A・十分満足できる」状況の手がかりとして、キーワードに該当する語をゴシック体で表記したり、Bの記述に付加した表現が記されている。さらに、そのとらえに評価方法として観察や学習カード・ノートから解釈する方法が示されている。

同様な例として、北尾らの編集による「単元の評価基準」²⁶⁾では、「単元の評価基準」、「評価場面（方法）」、「具体的評価目標」、「判定基準」を一覧表のように表し、「評価場面（方法）」の欄に具体的な活動場面や評

価の方法が示されている。さらに、「判定基準」の欄にABCそれぞれの内容を文章で表している。

いずれの例示にも、「単元の評価規準」があり、単元目標を反映した内容になっており、この規準が単元終了後の総合的な評価対象になるものと考えられる。そして、具体的評価規準や評価場面を特定し、ABCの判断基準を表している。これらの表現が複数の評価者にとって共通に解釈できるように設定したり、判断に統一した見解をもてるかが妥当性、信頼性を保つための要点になると考えられるが、例示された評価規準の表現が抽象的すぎるという問題がある。

各授業が教師たちの創意によって実施されているものであることを考えると、表現を具体化するほど規準の統一性が損なわれる。この問題に対処するために、単元や運動種目ごとに見られる共通の学習活動を定め、それを規準の表現に網羅させるということが考えられる。例えば、準備に関する活動、課題を解決するための活動、評価する活動などを運動種目に適応する表現で記述するものである。さらに、その記述に段階的な意味を表す副詞（「進んで」、「継続的に」など）をキーワード化して付加し、これによりABCなどの判断を求めることなどが考えられる。また、すべての授業に共通の学習活動を求めることは現実的には困難を極めることが予想されるので、並列した表記で網羅し、その活動が認められたものに一定の評価をすることも考えられる。例えば準備に関する活動に対して、「率先して取り組む。」「協力して取り組む。」「ていねいに取り組む。」の3項目を設定し、そのどれかに該当する活動を見ていくというものである。

いずれの方法も評価規準作成のための統一の見解を求めるための協議が必要である。この方法に「モデレーション」(moderation)という手続きがある。「モデレーション」とは、鈴木によれば「評価基準の解釈、適用を統一する役割があるもの。」として、その方法に「グループ・モデレーション」を例に挙げ、「評価基準の統一されている範囲内（学校内、市町村レベル、県レベル）で、各教師が自分の評価した生徒の事例を持ち寄って検討する会議。」²⁷⁾と説明している。これまでの相対評価の中では、統一基準の必要性がなかったのに対し、絶対評価をするためには評価規準の作成と同時にそれを検討する会議が求められるのである。

今日まで、授業研究会などで、教師集団が主として指導法の検討のために授業公開と公開後の協議会を開催されているが、評価の統一のためだけにモデレーションを実施すると、二重の労を払うのではないかという懸念が生じる。これに対して、評価についての話し合いが同時に指導法向上の検討の機会にもなると考えると、これからは授業の研究会とモデレーションをセットで実施するという方法を検討すべきである。つまり、評価の客観化だけを追求するのではなく、指導の中

にどのように採り入れたかを話し合うことで評価方法の工夫改善にも資する、まさに指導と評価の一体化を目指した会議になることが期待できるのである。そして、このことが評価規準の作成による客観化の問題への対処であると同時に教師が目指すべき方向になると主張したい。

では、具体的な評価方法にはどのような客観化の工夫があるのか、またそれらは指導のどの場面で用いられるのか事項で検討する。

2-2-3 評価方法による対処

評価方法について示されているいくつかの方法は、評価情報の収集の仕方だけを説明しているものと、その情報の処理方法まで示しているものがある。梶田は評価方法に(1)標準テスト、(2)教師作成テスト、(3)質問紙法、(4)問答法、(5)観察記録法、(6)レポート法、(7)制作物法の7種類を挙げ、客観性に劣るものに観察記録法、レポート法、制作物法の3種類を挙げている²⁸⁾。(1)から(4)は評価者が知りたい情報を限定的に求めることができるが、(5)から(7)から得る三つの情報は、学習者の自由意思によるものであり、質的でもある点がその理由として考えられる。

これらの点を克服するために、学習者の自由意思による評価情報を評価者の枠組みで限定してとらえる方法がいくつか考えられている。梶田の言う「シンプトム」²⁹⁾や宇土の感情表出行動のコーディング³⁰⁾などである。これらの方法は見えにくいものを見える形に変換して評価できるという点で客観化にせまる方法の代表であると言えよう。しかし、その限界に留意しておかないと、「授業中の挙手や発言の回数といった表面的な状況のみで評価される」(2-1-1項)などの先述した批判にもつながりかねない。このことは観察項目を具体化すればするほど表面的になるということである。

これに対し、観察項目をキーワード化し、チェックリストに用いている例もある。佐々木は評価規準を明確にするために、観点の主な内容を文章で表し、活動の主な指標をキーワードで表した表の作成を試みている³¹⁾。

これらキーワードが表す具体の状況を解釈していく協議をモデレーションに求めれば、評価者間の基準の一致は高まっていくものと考えられる。また、先のシンプトムや感情の表出行動の記号化との併用や融合も可能であろう。ただし、これらの方法には設定した項目以外のものを記録できないという欠点があることを見落としてはならない。

以上のような手法で評価情報を収集した後に、評価の水準についても考えなくてはならない。それは評定化の作業でもある。

ブルームらの「タキシノミー」では、学習者の情意的側面の教育目標を①受け入れ②反応③価値づけ④組

織化⑤個性化の5段階に水準分けしている³²⁾。細江はこれを体育に援用し、「《受け入れ》運動に対して注意を払ったり、関心を示す段階。」「《反応》運動を行なって楽しいとか喜び等の情動をとまなう段階。」「《価値づけ》自己の能力を高めようと意欲的に練習に取り組んだり、挑戦したりする段階。」と三段階のエネルギーの強さで考えている。さらに、跳び箱運動の具体的な評価規準も示し、それぞれの状況に4～3段階の水準を設け、これを文章で表現している³³⁾。この規準の特徴は評価者のみでなく、学習者も解釈可能なように表現され、子どもの主体的な学習に役立てようとするものである。これを子どもたちに提示することで、学習に向かう努力の方向性を示すことができるが、画一的な意欲の発揮場面を限定してしまう可能性も考えられる。

石田は観察法の中で記録を客観的にとる方法の一つに評定尺度法を挙げ、具体的な行動をキーワード化したものに、ABCの3段階の評定尺度を付け加えたチェックリストを例示している³⁴⁾。これを図2に示す。

観 点	事 項	具体的行動	A	B	C
関 心	1 好 奇 心	見つめる	さわる	A	B C
	2 探 求 心	さがす	調べる	A	B C
	3 冒 険 心	勇 気	前 進	A	B C
	4 作品・自然	親しむ	大切に	A	B C
意 欲	5 自 主	自分で	自分から	A	B C
	6 積 極	すすんで	とびつき	A	B C
	7 集 中	夢 中	熱心に	A	B C
	8 持 続	根 気	やりとげる	A	B C
態 度	9 誠 実	入 念	ていねい	A	B C
	10 努 力	前向き	懸 命	A	B C
	11 協 力	助け合い	協 調	A	B C
	12 追 求	くり返し	ねばり	A	B C
	13 責 任	準 備	後片づけ	A	B C
年 組	氏名		題材名		

図2 評定尺度法によるチェックリスト（筆者一部改編）

このチェックリストは授業時の指導中でも短時間で記録できるようにしようとするものであり、煩雑な評価活動が指導を阻害してしまう欠点を克服しようとするものである。ABCの3段階の判定については、教師の主観的な判断にならざるを得ないが、総合的な評価をするときに、この記録の蓄積の量が一時的な判断でないという根拠になるものと考えられる。特に、体育のように運動が学習活動の大部分を占める教科では、授業中に全員を観察することは不可能である。1時間の授業では一部の学習者を一時的な判断で評価せざるを得ず、客観化にせまるにはその記録の集積が必要なのである。この点で、計画的な評価が求められるのであり、評価時期についても考えなくてはならない。筆者はこれを実務上の問題と考えている。

2-3実務上の問題

実務上の問題の第一に考えられるのは、指導過程での評価についてである。多くの教師から懸念される「指導しながら評価できるのか」という問題である。

私たちは体育の授業で意欲的に活動している生徒を見かける。その一方で学習に取り組もうとしないばかりか、時に「悪ふざけ」などの逸脱した行動をとり叱責をされる生徒もいる。このようなとき、前者を「A十分満足できる」、後者を「C努力を要する」と評価する場合が考えられるが、そのどちらとも言えない生徒についてはどうであろうか。このような生徒は指導中に意識して見ようとしなければ見えない。そうすると詳細に観察しようとして、今度は指導する機会を失うこともある。これらの問題に応じるために、意図的に短時間で見えるような効率を求めるアプローチが考えられる。しかし、「関心・意欲・態度」が形成されるのは教師の指導による影響が大きいものだと考えると、指導だけしてあとは子どもの責任で、というわけにはいかない。教師の工夫によって効率性を求めるだけでなく、自分の指導を改善するために役立つアプローチも必要になる。

そのために、筆者がとってきた具体的な方法に①ボイスレコーディング、②評価場面申告制、③評価スケジュールの利用がある。

ボイスレコーディングは当初、指導中にチェックリストを持ち歩くのが、子どもたちにとって、いわゆる「エンマ帳」のように感じられると思い、これに代わる方法として採用した。この方法は授業中に意欲的に取り組んでいる場面に遭遇したら、該当生徒氏名と「何に対して、どのように」という様子を手短かにレコーダーに録音する。例えば「A君・練習・集中している。」などと録音し、これを単元終了時に一覧表に転記する。一覧表には、「準備・練習」などの活動内容と「集中・ていねい」などの様子についてキーワード化した欄をリストに挙げておく。キーワードは先述した佐々木や石田のチェックリストを参考に運動種目の特性を考慮しながら設定する。

この方法では軽量のICレコーダーを使用するので、持ち運びに難はなく、記録は筆記よりも速く、生徒から目を離す必要もない。当初、生徒の様子を見ながら、つぶやいていたが堂々としゃべるようになった。その結果、生徒にとっては冷静なほめ言葉のように受けとめられ、良好な雰囲気が高めることにも貢献できた。さらに、その場で思いついた改善のアイデアなども録音することができた。しかしながら、無計画に観察した結果をしゃべり続けることで、収集したデータが煩雑になり、さらに見落としに対する不公平感も生じた。そのために、評価場面を計画的、意図的に設けることを考え、評価場面申告制を採用した。

この方法は生徒の目標や学習課題を一瞥できるよう

にしており、その中で各生徒が最も頑張りたい活動をあらかじめ申告しておくというものである。これを見て対象生徒と評価場面を定めて、観察のための巡回をするものである。頑張っている点を認めてほしいという欲求をもつ生徒は多く、教師が意識的に見ることで受容されていることを感じ、一層の努力をしようとする態度が期待できる。ただし、成績に影響することを過剰に考えてしまう生徒にとっては、その時期だけの「見せかけの努力」をする場合も考えられる。これをこの方法の限界と留意し、見せかけかそうでないかの判断を他の情報から求める必要はあろう。また、多人数が同じ場面を申告した場合、短時間で全員を観察することが難しい。そこで評価スケジュールの作成が必要になった。

評価スケジュールは、評価のための場所と時間を計画化したものである。対象生徒のグループまたは個人を決め、スケジュールを利用して巡回する。例えば、球技種目ではチームが特定のグループになり練習やゲームの場面を評価したり、個人的スポーツでは課題別の学習の場に行くことなどが考えられる。いずれにしても、評価が計画的になるとアドバイスも意図的に準備することができ、効率だけでなく指導に役立たせることも可能になる。欠点としては、機械的な巡回が評価場面を限定し融通性に欠けるということである。

①から③のどの方法も一長一短の特徴をもつが、指導中に評価するという時間的な効率性と指導に役立てることができるという有用性は期待できるものである。他にも解決のために実践の中での試行錯誤が必要であろうが、効率性、有用性を高めることが指導中の評価の問題を解決する方向になると考えられる。

こうして評価した後には、評価結果の評定化の問題が考えられる。評定は通常成績処理をして、学期末・学年末に観点別にABCの3段階で、教科ごとに5段階（小学校では3段階）で、通知表や指導要録に表すものである。3段階、5段階の区分や程度は様々な方法で算出され、一定の見解をもつことは難しい。

国立教育政策研究所の報告では、参考のための事例を示している。その中に小学校「跳び箱運動」、中学校「ダンス」の事例があり、観点別評価の総括の項で、具体的評価規準によって評価したABCを数値化し、個人を例として平均値を求める算出法が示されている。両者とも単元の総括について「各学校において工夫することが望まれる。」³⁵⁾とある。つまり、同じ算出方法による評定化を学校間で求めることはできないということである。

体育の授業はその内容や方法を教師の創意で工夫する面が多分にあり、学問上体系化された知識を教科書に配列し、学習の進捗を確認しやすい他の教科とは異なるという特徴がある。したがって、授業で実施した運動種目や学習時間は学校によって個別であり、数値

上の段階による区分は各校に任せる以外にないのである。このために筆者は観点別の数値の重みづけを各校に任せ、その割合を授業実施時数の割合で算出する方法を提案したい。

観点別の数値の重みづけとは、「4観点」の比率を教科担当者の考え方によって定めるというものである。例えばABCを数値に転換する場合、「関心・意欲・態度」の観点を2倍、「知識・理解」の観点を1.5倍などと決める。この割合について、各単元でどの評価観点を重視するか、教科担当者が運動種目ごとに決めるものである。

また、授業実施時数の割合で算出する方法とは、学期末の評定で、一学期間に複数種目が実施された場合、各種目ごとの評定の割合を実施時数と同じにするというものである。例えば、体づくり運動を6時間、陸上競技を8時間、球技を12時間、水泳を9時間一学期に実施した場合、種目ごとの評定を「6:8:12:9」の割合にして計算するのである。このような一定の手続きを統一することは、各校に任せられる評定の算出を白紙の状態から一歩前進させようとするものであり、実際には既に実施されている現状がある。しかし、ある地域の評価に統一基準が要求される高校入試などの場合を考えると、学校間一致を求めるにはまだ不十分な段階であると言えよう。

教師の実務は、授業内での指導過程で評価し、その結果の評定化し、報告のための記録ができた段階で一応の完結を見る。したがって、実務上の問題は以上の2点でおさえておきたい。

3 おわりに

本稿では問題を対象化の問題、客観化の問題、実務上の問題の三つに区別して検討したが、実際にはこれらの問題は独立しているのではなく、相互に関連している。対象が定まり客観視でき、実務の中で処理されるわけである。

体育科の評価は運動パフォーマンスを目の当たりにして即時的な評価が可能な反面、活動範囲が広く記録媒体に収められた情報として集積するには難を要する。「関心・意欲・態度」のような内的な側面を評価することはこれらの特徴を克服することでもある。

教師たちのたゆまぬ工夫で多くのアイデアが創出されているが、その妥当性を吟味していくことは重要である。また、実務上の困難は個人の力量によるのは限界があると考えられ、複数の協力体制の中で解消すべきであるといいたい。そのための行政の役割と組織づくりに期待し、今後の課題としてとらえていきたい。

注

- 注1) 指導要録は改訂年度の前年に素案ができていると考えられるが、各都道府県教育委員会に通知された年度に「改訂」として表している。
- 注2) 学校教育法施行規則第12条の3及び第15条により、その作成と取り扱いが規定されており、この法によって記載と管理が義務づけられている。
- 注3) ここでは、教育課程審議会答申(2002年12月)で表現された「いわゆる絶対評価」として考え、相対評価と対比させる意味で使っている。
- 注4) 昭和55年改訂版では「運動・保健に対する関心・態度」という評価観点である。引用はこの年度の指導要録についての見解であるが、著者が情意的側面の評価として言及しており、意欲も含めた観点と同様に考えることとした。
- 注5) 運動の特性に技術構造による特徴を表した「構造的特性」や運動による身体への影響を表した「効果的特性」などがある。「機能的特性」は学習者の欲求を満たす運動の機能についての特徴を表し、「楽しさ、魅力、醍醐味」などと換言できる。
- 13) 田中耕治「〈参考資料〉をどう受けとめ、どう生かすか目標に準拠した評価を定着させるために」『指導と評価』48巻11号図書文化2002年4-8
- 14) 東洋「関心や態度は定性的で柔軟なとらえ方を」『現代教育科学』285号明治図書1980年5-9
- 15) 教育課程審議会「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について(答申)」2000年12月12
- 16) 宇土正彦, 松田岩男, 杉山重利編「新しい体育授業の展開・総説編」大修館書店1990年69-81
- 17) 梶田叡一, 前掲書²⁾, 177-178
- 18) 教育課程審議会, 前掲書, 3-4
- 19) 梶田叡一, 前掲書²⁾, 27-41
- 20) キャロライン・V・ギップス鈴木秀幸訳「新しい評価を求めてーテスト教育の終焉ー」論創社2001年1-23
- 21) 中村敏雄「体育評価を評価する」「体育科教育」24巻12号1976年33-35
- 22) 北川隆「『関心・意欲・態度』の評価の手順と方法」「体育科教育」43巻2号大修館書店1995年32-34
- 23) 丹羽洋子「観察法と記録の取り方」「新しい評価観と学習評価」図書文化1996年168-174
- 24) 北尾倫彦, 前掲書⁷⁾, 11
- 25) 国立教育政策研究所教育課程研究センター「評価規準の作成, 評価方法の工夫改善のための参考資料(小学校・中学校)ー評価基準, 評価方法等の研究開発(報告)ー」2002年12月
- 26) 北尾倫彦, 緑川哲夫編「観点別学習状況の新評価基準表中学校保健体育」図書文化2002年52-149
- 27) 鈴木秀幸「評価の統一手続き『モデレーション』」『指導と評価』48巻2号図書文化2002年22
- 28) 梶田叡一, 前掲書²⁾, 165-167
- 29) 梶田叡一, 前掲書²⁾, 181-183
- 30) 宇土正彦編「体育学習評価ハンドブック」大修館書店1981年413-415
- 31) 佐々木賢「『思考・判断・表現力』評価の視点と方法」「学校体育」48巻2号日本体育社1995年17-21
- 32) B, Sブルーム, J, Tヘステイングス, G, Fマドゥス, 前掲書, 314-441
- 33) 細江文利「観点別学習状況評価規準の考え方・作り方」「体育科教育」41巻7号大修館書店1993年37-39
- 34) 石田恒好「関心・意欲・態度の評価ー評価の方法ー」『指導と評価』38巻6号図書文化13-16
- 35) 国立教育政策研究所教育課程研究センター, 前掲書²⁵⁾, 単元の評価の事例5頁

文献

- 1) 梶田叡一代表「学びと育ちの評価ー通知表全国調査研究リポートー」日本教育新聞社1994年6-53
- 2) 梶田叡一「教育評価(第2版)」有斐閣双書1992年47-48
- 3) 梶田叡一「教育における評価の理論Ⅰ」金子書房1994年81-86
- 4) 読売新聞, 東京朝刊13版2002年7月10日15頁
- 5) 朝日新聞, 東京朝刊14版2002年7月14日38頁
- 6) 北尾倫彦・椎木 蔵編「中学校保健体育観点別学習状況の評価基準表」図書文化1994年32-33
- 7) 北尾倫彦「関心・意欲・態度の評価ー評価基準の設定ー」『指導と評価』38巻6号図書文化1992年9-12
- 8) 文部省「中学校保健体育指導資料 指導計画の作成と学習指導の工夫」1991年28-53
- 9) 渋谷憲一「新指導要録における関心・意欲・態度の意義」『指導と評価』38巻6号図書文化1992年4-8
- 10) 木原成一郎「体育科の評価規準開発の視点と方法」『体育科教育』50巻9号大修館書店2002年18-21
- 11) 稲葉宏雄「関心・態度の評価ー到達目標と方向目標の関連ー」『現代教育科学』285号明治図書1980年16-23
- 12) B, Sブルーム, J, Tヘステイングス, G, Fマドゥス, 渋谷憲一, 藤田恵璽, 梶田叡一訳「教育評価法ハンドブック」第一法規出版1973年314-441