

授業の改善における形成的評価の役割

——教師の指導と子どもの学習の「調整」——

広島大学

木原成一郎

<キーワード> 形成的評価、調整活動、体育授業、評価基準、自己評価

はじめに

続(1973)は評価を「目標追求—評価—調整という単位での目標追求活動における部分活動であって、追求活動の実績と目標との関係をチェックし、調整活動のためのフィードバック情報を提供するもの」と規定した。筆者は続(1973)の指摘を踏まえ、授業という「目標追求活動」に対して「調整活動のためのフィードバック情報を提供する」ことを評価の役割と捉え、その役割を典型的に示す形成的評価を活用して授業改善を教師と協同で行う体育の授業研究を行ってきた。ただし、授業は教師の目標追求活動である教授と子どもの目標追求活動である学習が同時に追求される性格を持っているため、野中(松下)(1988)が指摘するように「調整活動のためのフィードバック情報を提供する」評価の役割は、教師の指導改善のみならず子どもの学習の改善に関しても検討されねばならない。

もちろん鹿毛(2004)が指摘するように、自己の目標を自律的に追求する子どもの学習は多くの場合当初からは成立していないので、教師は「学習者による自己評価活動を支える役割」をも担うことになる。つまり、授業では教師の設定した指導目標が子どもの学習の目標に転化するところから、その目標を追求する子どもの学習が始まる。そしてその学習の改善のために、子どもの自己評価が「調整活動のためのフィードバック情報を提供する」役割を期待される。ただしそのためには、子どもの自己評価が学習目標の達成度の情報を提供することが望まれる。

つまり、子どもの自己評価の基準と子どもの学習目標の背後にある教師の指導目標が提供する学習評価の基準との関係を教師が把握し、その対応関係を明らかにすることが期待される。もし評価基準の達成レベルが両者の間で隔たっていたり、子どもの自己評価の基準が集団内の位置に置き換えられている場合には、両者の評価基準をすり合わせる対話が求められる。

そこで、本発表では第1に、「到達目標の学習目標化」を課題とした筆者の授業研究を検討し、教師の設定した指導目標が子どもの学習の目標に転化するための教師の役割を確認する。第2に、子どもの自己評価の基準と教師の学習評価の基準の対応関係を検討した筆者の授業研究を検討し、教師と子どもの評価基準の対話が教師の指導と子どもの学習の改善に与える影響を確認する。

1. 「到達目標の学習目標化」の検討

「到達目標の学習目標化」は、到達目標を教える側の目標から学ぶ側の目標に転化することであり、子どもの主体的な学びを保証する課題とされている。これが課題となる場面は、①その日の授業の学習課題を教師と子どもが発見する場面と②学習の過程で教師が子どもの思考をゆさぶり葛藤させていく場面の二つとされる。

(1) その日の授業の学習課題を教師と子どもが発見する場面

器械運動や水泳、陸上運動等を教材とした場合い

ままでできなかった自分の動作ができることが学習課題の中心となる。その事例として、「ボールをより遠くへ正確に投げるために、腰のひねりがポイントになることに気づく」到達目標を、教師が正しい動作を示範した後「回転」や「ねじれてる」という子どもの回答を引き出して自覚させる場面が先行研究から取り出された(小林、1985)。

これに対してボール運動を教材とするとチーム内の子ども達が動作を合意して実行する学習課題が中心となる。木原他(1997)では図1のような台上のカラーコーンを倒す「ドーナツボール」の授業で次のような事例が取り出された。つまり、図2の板書と「自分がa◎にいる時誰にパスするか」と発問することで、敵の×が目の前にいないb○の前の「あ」にパスするという回答を引き出して、「ゴール前の防御のいない位置からシュートすることが有効な得点方法であることがわかる」という目標を発見させたのである。

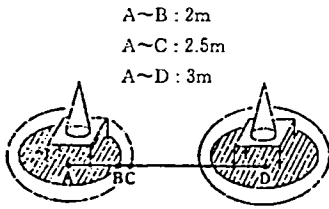


図1 ドーナツボール

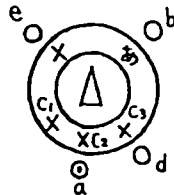


図2 板書

その日の授業の学習課題を教師と子どもが発見する場面では、教師の設定した指導目標が子どもの学習の目標に転化する。この場面は、子どもが自己評価する基準を学習目標に求めることを可能にする役割を果たす。

(2) 学習の過程で教師が子どもの思考をゆさぶり葛藤させていく場面

いままでできなかった自分の動作ができることが学習課題の場合、木原(1993)では、腕立て前転を指導した鉄棒の授業で、子どもの動作の練習場面で瞬時的、即時的に子どもが意識する身体部位の運動経過がイメージできるような言葉を教師が子どもにかけることで動作の課題を子どもが意識できる事実が指摘された。

また、チーム内の子ども達が動作を合意して実行する学習課題の場合、前項で紹介した「ドーナツボール」の授業で表1のように、シュートのできないN

表1 抽出班の作戦づくりの学習活動における教師の発問と子どもの発言(1994年10月25日)
(木原成一郎、林俊雄、1997、p.12)

T1-T8教師	言葉
A子、N子	〈各班に分かれて作戦づくりの課題にはいるよう教師より指示がある〉 (T男に対して質問)「ねえ、今日の作戦は?」 (S男、記録をする)
T男	「うん?まかせろ。」
N子	「パスをして…パスをして…」
T男	「せんせい…(教師を呼ぶ)」
S男	「守り:やっぱり全員守る。」
N子	「先生、全員守ったらねえ…だましてからねえ…」 (教師に話しかける)
A子	「そんなにだまされるわけじゃないでしょう。」
T1	「相手の守りをだまして…でもそのだましかたが問題。」
T男	(ふざけて)「『あっ・タワーだ』とか『あっ・UFOだ』とか。」
T2	「そういう意味か、やってみんさいや」
A子	「できるわけない」
T3	「T男、十字でやるってさあ、今までと変わらんじゃないの。今まで成功してないんだ。N子さんのシュート成功はどうすればいい。」 (シュート練習で)「8点とれる力を持っているN子さんがシュートできるためには・後何がいるんだ?」
T男	「ここにAさんがおって・ボールもつる人の守りを寄せて・S男君…。それからN子さんがシュート」 (教師に対して)「できる?」
A子	「目の前に敵がおるじゃん」
A子	「N子さんが…」
S男	「もしもこうなったらどうする」
T男	「わかった、じゃあね、N子さんが開いとるかみるけえ」 「だれが?」 「俺N子さんのマークがおらんかったら投げて、それでシュートする」
T5	「引き寄せるって書いとけ」
A子	「N子さんがパスして・T男君の方まで」
T男	「守り」
T6	「パスっていうのはN子さんからパス」 「T男が何人引き寄せられるかが勝負で、N子さんが目の前に守りがいなくなったら、大きい声でパスパスっていえる?」
T男	「わかった。こうやればいいんだ。S男君がほくの内側におったら、そっちの方でパスするまねをしてそれで全員S男君の方へ行ってN子さんの守りがいなくなったらパスしてシュート」
T7	「それでもいい。それでもN子さんはパスがたくさん来るから、長いパスはとれる?」
A子	「取れんよ」

T 8	「取れん。じゃあ短いパスしかしょうがないんだ。いいかT男君の隣だよ。反対側に来ちゃだめとれんで。」
T男	「絶対、反対側にS男がおる。」
A子	「ここで、T男君で、横にパスしてN子さん。」
S男	「ワンバウンドすればいい。」
A子	「うん、ワンバウンド」
T男	「よし、今日この作戦で行こう。」
A千	「Nさんに…。」
T男	「シュートさせる」(S男、作戦を記録に書く)
A子	「また、そのめあてだね。」

子のシュートを成功させる作戦を、発問や指示や助言等の教師の言語指導を通じてチームの4人全員が理解した事実が指摘された。

この学習の過程で教師が子どもの思考をゆさぶり葛藤させていく場面では、子どもの課題解決を促すために、子どもが自分の運動経過を自己評価できるように教師が指示や説明をしている。また、4人のグループの中で他人の動きをイメージしながら自分の動きを自己評価できるように教師が発問や説明や指示を行っている。

この場面では、子どもが学習の課題解決を行う過程で、「試合で全員がシュートできるようにする」という教師の指導目標をより具体化した学習目標「チーム内の誰がどこに動いてどのようにプレーするかがわかってできる」を基準にして自分の動きやグループの作戦の善し悪しを判断して動きや作戦を改善している。ここでの教師の発問や指示や説明は、「学習者による自己評価活動を支える役割」を果たしている。

2. 評価基準を教師と子どもがすりあわせること

(1) いままでできなかった動作が自分でできるようになることが学習課題である場合

森川他(2002)では、マット運動の連続技を子どもに作らせ、その善し悪しを採点する表2のような採点基準を子どもと教師がすりあわせて作り、発表会で連続技の善し悪しを子どもに採点させる授業研究を行った。表2によれば、採点基準は単元目標と対応し、①演技づくり、②技のつながり、③技のていねいさ、④技のむずかしさ、の4つの観点で構成されている。この研究を通じて、教師と子どもの間で学習結果の評価基準をすりあわせることが、子ども

表2 マット大会の採点規則
(森川敦子・木原成一郎、2002)

<採点のポイントと得点>	合計	10点
技のファミリー(演技こうせい)		4点
4つ以上のファミリーの技が入っている。		4点
3つのファミリーの技が入っている。		3点
2つのファミリーの技が入っている。		2点
1つファミリーの技が入っている。		1点
技と技のつながり(技のつながり)		2点
全部の技がなめらかにつながっている。		2点
技と技の間で歩いたり、長い時間止まったり、ぐらついたりするところがある。		1点
すべての技と技の間で歩いたり止まったりぐらついたりする。		0点
一つ一つの技がていねいで美しい(技のていねいさ)		2点
手のつき方が正しく、ひざやつま先ののびている。		2点
手のつきかたやひざやつま先ののびしが十分でない技がある。		1点
すべての技の手のつき方やひざやつま先の伸ばしが十分でない		0点
むずかしい技が入っている(技のむずかしさ)		2点
ロンダート、とうりつ前転などが成功した。		2点
ロンダート、とうりつ前転などをしたが少し失敗した。		1点
ロンダート、とうりつ前転が入っていない。		0点

(8~10点は◎、5~7点は○、0~4点は△の3段階で評価し、総括的评价に活用した)

の学習課題の理解を促し到達目標を達成させること、その結果子どもの教材に対する学習意欲と学習集団に関する協力的態度を向上させることが示唆された。形成的評価が教師の指導の改善とともに子どもの学習の改善に結びつくためには、評価の基準を教師と子どもの間ですりあわせることが効果があることが示唆された。

授業では、表2にある「むずかしい技が入っている」の配点を高くして欲しいという子どもの発言があった。この教師の基準より高度なレベルの基準を置く子どもの提案は、教師と子どもの対話を通して、運動の得意な子どもに有利になるという理由で他の子どもに否定され、教師と子ども達の間で表2のように基準がすりあわされた。

表3は単元終了時の子どもに自由に書かせた感想文の一部である。「前転とかうまくできればいいなと思いました。やり終わって点を見たら5点でくやしかったです。」と書いたQ子のように、「前転とかうまくできればいい」という学習目標を基準に、採点結果を「くやしかった」と自己評価した子どもがいた。ところが、表3の「けっきょくぼくは3位に

表3 マット大会後の児童の作文（森川敦子・木原成一郎、2002より引用。下線引用者。）

<p>★合計点は7点でした。ほくにとって少しだけいい点でした。けっきょくほくは3位にもなれず、後1点のところでも3位でした。お母さんには、「竜太よくがんばったね。」といわれました。楽しいマット大会でした。</p> <p>(O夫)</p> <p>★とうとうわたしの番です。わたしは最初の技をしました。わたしは一つ一つ思い出して最後のロングアートです。わたしは「あだめだ」とすぐわかりました。終わりのポーズがぐらついたからです。7点でした。わたしは、目標点とだいたい同じだったのですが、目標点をこしたのでうれしかったです。また、森川先生と点をつけないで一人一人の力をよく見て練習をしたいなあと少し考えました。金曜日はいい日でした。(H子)</p> <p>★いよいよ今日は大会の日です。後半になりました。Kさんがやってその次はわたしです。きんちょうしていました。前転とかうまくできればいい。いなと思いました。やり終わって点を見たら5点でくやしかったです。大会が終わって家にかえたらお母さんが、「がんばったね。」といってくれしかったです。(Q子)</p>

もなれず、後1点のところでも3位でした。」と書いたO夫は、順位という集団内の位置に自己評価の基準を置いている。また、H子は「7点でした。わたしは、目標点とだいたい同じだったのですが、目標点をこしたのでうれしかったです。」と自分の学習目標への到達を満足しながらも「また、森川先生と点をつけないで一人一人の力をよく見て練習をしたいなあと少し考えました。」とあるように、他の子どもと比較される発表会よりも目標への到達をめざす練習に動機づけられている。結局、発表会の採点では学習目標の達成度に加えて順位として示される集団内の位置という二つの評価基準を子ども達が意識して自己評価していたことがわかった。

グループごとの練習場面では、子ども達は表2の評価基準に具体化された学習目標への到達を自己評価し、その結果を次の自己の学習課題と自覚してい

表4 ルーブリックの6つの指標について教師と子どもがすり合わせた評価基準（川端宣彦他、2005）

段階	ルーブリックの記述 (番号は戦術理解の6指標をさす。)	教師と子どもが対話によりすり合わせた基準 (番号は戦術理解の6指標をさす。)
3	①豊富なバリエーションのある作戦を考えて準備することができる。	①使える作戦が豊富にあること。
3	②ゲーム状況の把握に基づいて自分で的確な作戦を選択し指示することができる。	
3	③味方の考えた作戦図から作戦の意図・自分の役割を理解し④実行することができる。	③説明付だったらできる。ここ早くちゃんと見せかけるなんてね。動きだけ書いてあってもゆっくりやってこんな風だったらぜんぜん違うもんね。じゃけえそんなんがバシバシわかるっていうのなら5だよ。④二人が来たら守ればいいんだなって思っても、みんなの中では、セットレディゴオでドタドタって前に出ちゃうかもしれない。これは意図が分かっているけどプレイに生かしていない ④作戦意図の実行というのは分かっているそれを元にやったかどうか。
3	⑤ベアのゲームにおける動きを、作戦の意図に照らし合わせて分析することができ、⑥次のプレイにフィードバックさせることができる。	⑤今までゲームを見て記録を一杯とってきましたが、そういったことで、ああこういう事をしようとしていたんだなって分かるかどうか。もう手に取るように分かったというのは5ですよ。⑥分析による作戦の修正っていうところは、要するにそれを見て、自分たちの作戦をこうしたらいいかと修正できたかどうか。 ⑥そのゲームを見て盗んじゃうことができる。
2	①バリエーションのある作戦を考えて準備することができる。	①ショート、ミドル、ロングのそれぞれの作戦がひとつずつぐらい作れること。
2	②試合中作戦を教えてもらうことで、選択し指示することができる。	②今何回目の攻撃で何メートルぐらい残っているからこれぐらいの距離を稼ぐためには、どんな作戦を選ぼうかってことが考えられること。
2	③また、味方の考えた作戦図から作戦の意図・自分の役割を自分なりに理解することができる。	③図を見ただけでやるのがわかる。③図を見たらなんとなくこんなことしようとしているんだなって分ければ3ぐらいかな。
2	⑤さらに、ベアのゲームにおける動きを、自分なりに分析することができる。	⑤ゲーム観察による分析。これはベアチームのを主に見ているはずですけど、審判をしているときとかに見れたか。みんなのあのねを見てみると結構審判をしているときに見えますよね。

表5 「ゲーム観察による分析」と「分析による作戦の修正」に関する白Aチームの子どもの振り返り
(川端宣彦他、2005)

日時	Kさん(自己評価3)	H君(自己評価2)	M君(自己評価2)	Hさん(自己評価1)
2/21	<ul style="list-style-type: none"> ・Tさんのロングパスがうまい。 ・Sさんのガードがすごい ・敵に突進していったプレイ。あの時パスしていれば良かったのに 	<ul style="list-style-type: none"> ・緑チームのパスがうまい ・赤はインターセプトをやられているのであまりうまくない 	<ul style="list-style-type: none"> ・審判なのでかけません 	<ul style="list-style-type: none"> ・赤はもっと守備を強くしないといけない ・緑はボールをよく目で追わないとだまされてしまう ・審判は意外に簡単だと思ったがもめ事が起こった時の判定は難しい
2/25	<ul style="list-style-type: none"> ・白BのT君、I君のスイッチ ・「あたしんちスベ」が通用しないのでもう少し改正したほうが ・相手にわかりやすい攻撃をしてしまった ・同じ作戦を連続してやってしまった 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分たちのチームはパス作戦が多いのでランを入れてみる ・パスが全員失敗してしまった 	<ul style="list-style-type: none"> ・パス作戦が全然通らなかった ・インターセプトされた ・とれそうなフラッグを取りそこねた 	<ul style="list-style-type: none"> ・いつもパス作戦だったから作戦にはないけれど、Kさんのラン攻撃をやりうまかった
2/26	<ul style="list-style-type: none"> ・黄Aには同じ作戦が通用する ・もっと白Bのようにパターンを増やしたら ・N君が無理にでも前に出ればいいものを後ろに下がる 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のことで足より先に体を出さなければ ・自分とM君のパスがうまくいった 	<ul style="list-style-type: none"> ・赤Aに通用しなかった作戦が3回上手くいった ・白Bの作戦はほぼ一緒だから変えた方がいい 	<ul style="list-style-type: none"> ・いつもと同じ作戦をして相手にはだんだんとばれたけどどうにか勝てた ・でもランやスイッチの作戦も考えたい
2/28	<ul style="list-style-type: none"> ・一つの作戦しかなく相手に読まれた ・相手にはいろいろな作戦がある 	<ul style="list-style-type: none"> ・敵にパス作戦だとばれてポコポコにされた ・インターセプトをされた 	<ul style="list-style-type: none"> ・1回もパス作戦成功しなかった ・パス作戦はやっぱり成功率低い 	<ul style="list-style-type: none"> ・負けたのはパス作戦ばかりしかやらないからと思った
3/4	<ul style="list-style-type: none"> ・緑Aはほとんどラン ・H君のランは線ぎりぎりなのでもう少し考えたら ・フラッグを取れるところで取れずみんなあせっていた 	<ul style="list-style-type: none"> ・スイッチでパスすることができなかった ・最後は自分のせいでパスを落とした 	<ul style="list-style-type: none"> ・ロングパスをねらおうとしたが相手が強くてできなかった 	<ul style="list-style-type: none"> ・M君案のスイッチパス作戦はすぐに見破られた ・スイッチがうまくいかない(白Bのようなうまいスイッチ) ・ラン作戦もうまくいかない

たと推測される。つまり子どもの自己評価が「調整活動のためのフィードバック情報を提供する」役割を果たしていたと考えられる。しかしながら、発表会では順位として示される集団内の位置が公開されるため、自己評価の基準を他者との比較に求めた結果、自己評価が「調整活動のためのフィードバック情報を提供する」役割を果たさない場合もあったと考えられる。

(2) 複数の子どもが集団で動作を合意して実行することが学習課題である場合

川端他(2005)では、子どもの学びの改善を促す形成的評価の実現をめざし、フラッグフットボールを教材とした戦術理解(戦術の知識理解や戦術行動の意志決定と実行)をめざした授業で教師の評価基準を子どもとすり合わせるポートフォリオ検討会を

実施した。表4は、教師が提案したルーブリックの各指標について、ポートフォリオ検討会を通して教師と子どもが対話によりすり合わせた基準を授業中の会話からとりだしたものである。

表4の「段階」欄の「2」と「3」は、それぞれ全員が到達すべき段階と、発展性の段階を意味している。3段階と2段階の最大の相違点は、3段階の④に「(試合で)作戦が実行できる」とある一方、2段階の④にその記述がないことである。つまり、5年生段階では作戦が作れて自分の役割を理解し作戦を修正することを全員の到達すべき基準とし、自分の役割が試合で実行できることは発展性の基準としたのである。

表5は、表4にある「ルーブリックの記述」のそれぞれ⑤と⑥にあたる「ゲーム観察による分析」と

「分析による作戦の修正」に関して、まとめのゲームで子ども達に書かせた体育ノートの白Aチームの記述を抜き出した表である。自己評価の結果と体育ノートの記述を比較するため、同一チーム内に自己評価ですべての子どもが到達すべき2段階への未到達の1と到達の2、さらに発展的段階に到達の3の各段階判定を含む白Aチームを事例として選んだ。

パス作戦が何度も失敗した表5の2月25日の記述を見ると、自己評価3をつけたKさんは、「同じ作戦を連続してやってしまった」と自分のチームの失敗に目を向けると同時に、3月4日にスイッチプレーの作戦を実行することにつながる「白BのT君、I君のスイッチ」という兄弟班の成功したプレーに着目した記述をしている。

同じように自己評価2のH君は「自分たちのチームはパス作戦が多いのでランを入れてみる」と書き、自己評価2のM君は「パス作戦が全然通らなかった」とし、自己評価1のHさんも「いつもパス作戦だったから作戦にはないけれど、Kさんのラン攻撃をやりうまくいった」とラン攻撃の導入という作戦の変更を肯定的に評価している。4名とも自分たちのパス作戦の攻撃が失敗した事実を確認し、そのうち3名がラン攻撃の導入や他チームで成功したスイッチ作戦を導入するという作戦の修正を提案している。

たしかに、自己評価3をつけたKさんは、他のメンバーに比べ、「Tさんのロングパスがうまい。Sさんのガードがすごい」(2/21)「白BのT君、I君のスイッチ」(2/25)「もっと白Bのようにパターンを増やしたら」(2/26)「相手にはいろいろな作戦がある」(2/28)「緑Aはほとんどラン」(3/4)と作戦修正のアイデアを得るために毎回相手チームのプレーの特徴や良いところを具体的に指摘している。

表4によれば、第3段階の⑤「ゲーム観察による分析」と⑥「分析による作戦の修正」について、授業者と子どもがすり合わせた発展的な段階の評価基準は「もう手に取るように分かった」「そのゲームを見て盗んじゃうことができる」であり、すべての子どもが到達すべき第2段階の評価基準は「審判をしているときとかに見れたか」であった。この評価基準からすれば、Kさんは第3の発展的な段階に到達し、他の3名はすべての子どもに到達して欲しい第2段階に到達していると見なせる。つまり、この

表6 授業者の学習評価と子どもの自己評価のズレ

		観察者評価	子どもの自己評価	タイプ
赤A	H	3	2	C
	N	2	3	B
	M	2	2	A
	S	2	3	B
赤B	W	2	2	A
	N	1	2	B
	T	2	3	B
	S	2	2	A
白A	H	2	3	B
	M	3	2	C
	K	2	2	A
	H	2	2	A
白B	T	2	3	B
	I	2	3	B
	O	3	2	C
	Y	2	2	A
緑A	M	3	3	A
	S	3	2	C
	H	3	2	C
	T	3	2	C
緑B	T	2	3	B
	O	3	2	C
	K	3	3	A
青A	N	2	2	A
	I	1	2	B
	M	2	2	A
	Y	2	3	B
青B	Y	3	2	C
	K	2	2	A
	N	2	2	A
	A	3	2	C
黄A	T	2	2	A
	H	3	2	C
	Y	3	2	C
	N	2	2	A
黄B	I	2	3	B
	Y	2	2	A
	H	3	2	C
	T	3	2	C

白Aチームの事例では、子どもの自己評価の基準が教師と子どもがすり合わせた学習評価の基準に近いとみなせる。4名の事例の場合にとどまる見解ではあるが、ポートフォリオ検討会で教師と子どもの評価基準をすり合わせたことにより、戦術の知識理解に関しては、子どもの自己評価の基準が教師の学習評価の基準に近いことがわかった。

しかし、表4のルーブリックのそれぞれ③と④に

あたる戦術に関する意志決定と戦術の実行に関しては、両者の間にかかなりのズレが生じることがわかった。表6は③「作戦図から意図を読み取る」と④「作戦意図の実行」という戦術行動の意志決定と実行に関する授業者の学習評価と子どもたちの自己評価の結果とその比較である。Aタイプは学習評価と自己評価が一致で15名、Bタイプは学習評価より自己評価が高く11名、Cタイプは学習評価より自己評価が低い子どもで13名いた。両者が一致したAタイプが15名に対し、両者がずれたBとCタイプの合計の方が24名と多かったのである。

前項で述べた⑤「ゲーム観察による分析」と⑥「分析による作戦の修正」という学習課題は、チームで練習をしながら作戦を作り、試合でその作戦を実際に使った結果を反省して、よりよい作戦に修正する課題である。この課題に関する基準は、表4に①②⑤⑥の指標として示されている。これらの学習の過程は作戦図として残るため、子ども達はこの指標ごとに書かれた基準を意識して自己評価することが容易であった。そのために、子どもの自己評価が「調整活動のためのフィードバック情報を提供する」役割を果たしていたと考えられる。

これに対して、③「作戦図から意図を読み取る」と④「作戦意図の実行」という学習課題は、ゲーム中のパフォーマンスとして示される。そのために、学習の過程が記録されず消えてしまうため、表4に③④の指標として示されている基準によって自己評価することが困難であった。そのために、子どもの自己評価が「調整活動のためのフィードバック情報を提供する」役割を果たせなかったと考えられる。

おわりに

子どもの学習の改善のために、子どもの自己評価が「調整活動のためのフィードバック情報を提供する」役割を期待される。ただしそのためには、子どもの自己評価が学習目標の達成度の情報を提供することが望まれる。子どもの自己評価が学習目標の達成度の情報を提供するためには、評価の基準を教師と子どもの間ですりあわせることが効果があることが示唆された。

ただし体育科の授業では、運動の結果が他者の結果と比較されて順位として公表される発表会や競技会の形態を授業でもとる場合が多い。その場合、子ども達が自己評価の基準を他者との比較に求めた結果、自己評価が「調整活動のためのフィードバック情報を提供する」役割を果たさない可能性がある。

さらに、ボール運動の教材の場合、学習の過程である試合中のチーム全員の連携した運動経過が記録されず消えてしまうため、評価の基準を教師と子ども間ですりあわせたとしても、子どもがその基準に基づき自己評価することが困難である。そのために、子どもの自己評価が「調整活動のためのフィードバック情報を提供する」役割を果たすために、試合中の運動経過をビデオや行動軌跡図等に記述して残し子ども達に提示する工夫が必要となる。

文 献

- 1) 鹿毛雅治「教育評価再考」『心理学評論』第47巻、第3号、2004年、pp.300-317.
- 2) 川端宣彦、大後戸一樹、木原成一郎「ボール運動の戦術理解における評価に関する研究」『体育科教育学研究』第21巻、第1号、2005年、pp.1-14.
- 3) 木原成一郎「子どもが学ぶことを励ます体育の評価」『体育実践に新しい風を』大修館書店、1993年、pp.194-212.
- 4) 木原成一郎、林俊雄「到達目標の学習目標化を促す教師の教授行為—小学校2年生体育科『ドーナツボール』の授業の事例的研究」『教育目標・評価学会紀要』第7号、1997年、pp.1-15.
- 5) 小林一久『体育の授業づくり論』明治図書、1985年。
- 6) 続有恒『教育心理学の探究』金子書房、1973年。
- 7) 野中(松下)佳代「到達度評価における授業論の到達点と課題—サマースクールの成果に基づいて—」『教育評価の基礎的研究(2)』(昭和62年度 科学研究費補助金(一般研究C)研究成果報告書、研究代表者：稲葉宏雄)1988年、pp.47-74.
- 8) 森川敦子・木原成一郎「競争の仕方を学ぶ小学校体育科(マット運動)の教材づくり」『学校教育実践学研究』第8巻、2002年、pp.125-133.