



体育の評価に関する声明

AIESEP は、生涯にわたって体育、身体活動、スポーツ教育の分野で質の高い研究を世界的に推進することを目指して取り組んできた国際的な非政府・非営利の専門職の団体です。AIESEP は、多言語・多文化であり、世界中の総合大学、単科大学、機関および個人会員で構成されています。詳しくは、www.aiesep.org をご覧ください。

この文書については以下を参照してください：

AIESEP Position Statement on Physical Education Assessment (2020). <https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>

序文

なぜ体育における評価に関する声明を出すのでしょうか？

この AIESEP がこの体育の評価に関する声明を出す目的は、4 つあります。

- 有意義で、今日的な意味があり、価値のある体育を提供するための中心となる評価の重要性を国際的に提唱すること。
- 体育の分野に、研究と現代の実践に基づいた評価に関する概念について助言すること。
- 体育の評価に関わる新たな研究を推進するために取り組むべき重要な研究課題と方法を明らかにすること。
- 体育の評価に関する課題に取り組むための研究費を申請したい仲間や、政策立案者と協力したり影響を与えたりする機会がある同僚に裏付けとなる根拠を提供すること。

この声明の主な対象は、体育教師、体育の教員養成段階の学生、体育カリキュラムの担当者、体育教師の教育者、体育の研究者、体育の行政官、体育の政策立案者です。

この声明は、どのような手続きを経て作成されたのでしょうか？

2018 年 10 月 18 日～20 日、オランダのアイントホーフェンにあるフォンティス応用科学大学で AIESEP 専門家セミナー「Future Directions in PE Assessment」が開催されました。このセミナーは、この分野をリードする研究者を集め、体育の評価に関する様々なトピックについて「エビデンスに基づいた」見解を発表し、議論することを目的に開催されました。20 カ国から 71 名の専門家が集まり（付録 2 参照）、基調講演や研究発表を通じて体育の評価に関する研究を共有し、評価に関連した課題について双方向的に論議しました。この会議を踏まえて、声明の初稿が作成されました。この初稿を専門家セミナーの参加者全員に送付し、フィードバックを受けて第二稿を作成しました。この草稿は、AIESEP 国際会議 2019（ニューヨークのガーデンシティで開催）で紹介されました。その後、会場にいた参加者とオンラインアンケートによってこの第二稿に対するフィードバックが収集されました。声明の作成に関する主な貢献者は、付録 1 に記載されています。2020 年 5 月 7 日に開催された AIESEP の理事会で承認されました。

AIESEP 専門家セミナー「Future Directions in PE Assessment」の主なテーマに沿って、この声明は以下のセクションに分かれています。アセスメント・リテラシー、説明責任と政策、学習指導の一貫性、学習のための評価、体育教師教育（PETE）と継続的な専門能力開発、体育の評価におけるデジタルテクノロジー。これらのセクションに先立ち、体育に関する研究データの概要が収録されています。声明は、今後の研究の方向性を示して締めくくられています。

体育の評価：研究から何がわかっているのでしょうか？¹

評価とは、事前に作成した1つ以上の学習成果の定義に従って、児童生徒の学習に関する情報が収集され、解釈され、伝達される一連の過程です。評価は次の教育的な目的の実現に寄与しています。

- 児童生徒の学習過程を方向付け、支援すること。
- 指導やカリキュラムの効果を教師に伝えること。
- 児童生徒が次の学習の段階に進めるか、あるいは公的な資格（学位など）を授与されるかどうかを決定すること。
- 児童生徒の学習のエビデンスを利害関係者に提供すること（説明責任）。

これらの目的は、体育の質保証に向けて評価が重要な役割を果たしていることを示しています。しかし、体育の評価には問題が多いこと（Hay and Penney, 2009; Thorburn, 2007; Veal, 1988）や、信頼性の高い評価システムの作成を求められ、苦慮している体育教師がいること（Annerstedt and Larsson, 2010; DinanThompson and Penney, 2015）を指摘する研究者は数多くいます。実際、評価は「過去40年間に体育教師が対処しなければならなかった最も困難で厄介な問題の一つ」と呼ばれています（López-Pastor et al., 2013）。教育の中で説明責任とスタンダード化をめぐる論議が世界的に高まっていることによって、教育における評価の重要性が高まっていることと表裏一体となり、このような関心が生み出されています（Hursh, 2005; Roberts-Holmes and Bradbury, 2016）。

体育の評価は、国際的にみて重要な研究テーマとなっています。しかし、評価が実際にどのように実践されているのかに関する研究は、相対的に見て少ないといえます。これらの研究のほとんどは、10年以上前に実施されたものか、比較的小規模に実施されたものか、あるいはそれらのいずれかです

（Desrosiers, GenetVolet and Godbout, 1997; Imwold, Rider and Johnson, 1982; Kneer, 1986; Matanin and Tannehill, 1994; Mintah, 2003; Veal, 1988）。オーストラリアとオランダの両国では、体育における学習指導と評価との不整合が示唆されています（Georgakis and Wilson, 2012; Borghouts, Slingerland and Haerens, 2017）。Matanin と Tannehill（1994）は、アメリカの11人の体育教師を対象とした初期の調査から、教師は生徒が何を達成したかについての知識をほとんど得ておらず、知識や技術よりも出席、服装、参加、努力を児童生徒の成績評価に用いていると結論づけています。さらに最近では、Van der Marsら（2018）は、正式な体育の評価法の使用実態を、組織的な授業観察法によって分析しています。その結果、観察された4人の中等教育の教師は、ほとんどが正式ではない評価法を用い、成績をつける際に生徒のマネジメントに関わる努力を評価していると結論づけています。他の研究でも同様に、努力、心構え、スポーツマンシップなどの主観的評価に基づく評価がよく用いられること（Imwold, Rider, and Johnson 1982; Matanin and Tannehill 1994; Veal 1988; Borghouts, Slingerland and Haerens 2017）、知識テストと筆記による解答を求める課題の普及率が低いこと

（Imwold, Rider, and Johnson 1982; Mintah 2003; Veal 1988; Borghouts, Slingerland and Haerens 2017）が指摘されています。アメリカの小学校体育における記述的な事例研究（James, Griffin, and Dodds 2008）は、教師が生徒の学習に焦点化するために自ら作成した文書を用いることをやめ、安全と達成された課題に焦点化することを制度的に求める文書に従うようになったと報告しています。この変化に伴い、児童は教師が計画していた方法で評価されなくなりました。その結果、教師の作成した文書のねらい、授業の課題、評価の間には整合性がみられなくなりました。

構造的な一貫性が明らかに欠如していることを踏まえれば、児童生徒が体育の目標とその評価が何に基づいているのかについて混乱していたり、それを理解していないようにみえたりするという研究結果があることは、驚くに値しません（Erdmann, Chatzopoulos and Tsormbatzoudis, 2006; Redelius and Hay, 2012; Zhu, 2015）。これらの研究に参加した児童生徒は、公的なスタンダードや達成基準を評価の

主な根拠とは考えていませんでした。また、彼らの成績評価に対する考え方は、彼ら自身の体育の成果に対する考え方とは矛盾していました。実際、マイケルら（2016）は、カリフォルニア州の309人の中学校の体育教師を対象にした調査で、74%の教師のみが州の体育スタンダードに基づいた評価を行っていることを明らかにしました。彼らはまた、スタンダードベースの評価を使用していない教師はスタンダードに関連した専門職としての職能開発ができておらず、これがスタンダードベースの評価を行う上での最大の課題であると認識していました。

体育では、体力テストやスキルテストなど、結果志向の評価の普及率が高いことが示唆されてきました（Lorente-Catalán and Kirk, 2016; Penney et al., 2009）。これらの評価は、学校外の社会との関連性がないため、児童生徒にとって意味のあるものではないと論じられてきました（López-Pastor et al., 2013）。言い換えれば、これらは真正の評価ではありません。例えば、オーストラリアにおける15の高校体育コースのドキュメント分析では、学校ベースの評価は生徒の学習を決定するための様々な課題を提供していましたが、外部（第三者）の評価は筆記試験が主流でした（Whittle, Benson and Telford, 2017）。López-Pastorら（2013）は、過去30年の間に、より真正な評価がみられるようになったと指摘していますが、彼らの実践における評価に関するレビュー論文によると、これらのアプローチがどの程度一般的な実践になっているのか、まだ解明されていないと結論づけています。

¹ 体育の評価に関する文献の簡単な概要は、完全かつ網羅的なレビューというわけではなく、むしろ、この声明に照らして、最も関連性の高い諸問題に触れることを目的としています。より包括的な概要と文献については、以下を参照してください。

Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389–405.

López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76.
<http://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>

Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421–442.
<http://doi.org/10.1080/13573320903217125>

Starck, J. R., Richards, K. A. R., & O'Neil, K. (2018). A Conceptual Framework for Assessment Literacy: Opportunities for Physical Education Teacher Education. *Quest*, 70(4), 519–535. <http://doi.org/10.1080/00336297.2018.1465830>

Whittle, R. J., Benson, A. C., & Telford, A. (2017). Enrolment, content and assessment: a review of examinable senior secondary (16–19 year olds) physical education courses: an international perspective. *The Curriculum Journal*, 28(4), 598–625.

アセスメント・リテラシー

評価の質と効果に関する知識は、効果的な教師が備えている重要な特性である「アセスメント・リテラシー」の一部と、長い間考えられてきました。アセスメント・リテラシーとは、教師、管理職、政策立案者、児童生徒とその家族が、評価を使って児童生徒の学習と達成度を向上させていく、アセスメントに関する一連の信念、知識、実践を指しています。Hay and Penney (2013) は、体育におけるアセスメント・リテラシーとして、次の4つの構成要素を提案しています。

- 評価の役割や、条件に関する理解—評価に期待されている内容に関する知識を備え、理解していること、並びにそれが効率的に実施されるために必要な条件の理解に焦点を当てること。
- 評価の適用—教師の授業の行い方、あるいは児童生徒の学習従事状況のいずれかに焦点を当て評価すること。
- 評価結果の解釈—評価に関わる社会的関係を協議、調整することも含め、評価活動を通して得られた情報を意味あるものにする事並びにそれを踏まえて行動することに焦点化すること。
- 評価への批判的に検討する—評価結果が及ぼす影響、あるいは結果を自覚するとともに評価の実践、評価のパフォーマンス並びに評価した成果の「自明性」を吟味すること。

教師の身につけているアセスメント・リテラシーは、評価の質保証のための重要な前提条件です。評価の質保証は、教師と児童生徒が十分な情報を得て、学習のプロセスと学習成果について根拠のある判断を下すことができるようになるために、最優先されるべき事項です。

したがって、AIESEP は、体育教師のアセスメント・リテラシー向上に向けた資本投下の必要性を提唱しています。

説明責任と政策

説明責任とは、教育機関が質の高い教育を提供することに対して説明責任を負う、行政（国、州、地方）の仕組みと定義されてきました。このように、説明責任は教育の改善に直接寄与していると思なされることが多く、政策はこのような見方に支えられています。しかし、説明責任制度が教育に悪影響を与えると考える人もいます。

評価データが説明責任の尺度として使用されている国が数多く見られます。体育の場合は、大部分の他の教科以上に、評価対象の範囲がカリキュラムの枠組みで定義されている範囲に比べ狭すぎたり、広すぎたりするリスクがみられます。評価は学習を促進させるだけでなく、弱体化させる可能性があることに注意することが重要です。評価に際しては、測定対象が創造され、それが定められることとなります。

同時に、多くの地域では、体育の説明責任の位置づけは低いものに留まっています。児童生徒の学習を評価する信頼性、妥当性、真正性を備えた評価方法を作成し、それに基づく評価を実施することを支援する評価政策を強力に推進することで、体育は「その価値を証明する」機会を提供されることとなります。

AIESEP は、体育が次の責任を担うことを提唱しています。

- すべての児童生徒が、意図された学習成果を達成し、学習の進歩を証明する機会を持つこと。
- すべての児童生徒が、それに基づいて行動できるようにフィードバックを受け、支援されること。
- すべての児童生徒が、体育の授業中に学習者として尊重され、支援されていると感じられること。
- 児童生徒が生涯を通じた身体活動やスポーツの参加者に求められる能力を身につけることに焦点化した評価を行うこと。

AIESEP は、次のように考えています。

- 評価は、各自治体（すなわち、国、州、地域）の体育の内容のスタンダード・目標と関連づけられているべきである。
- 体育は、1) 体育の目標と目的、2) 体育の評価についての強力な政策とガイドラインによって恩恵を受ける。明確な政策とガイドラインが導入されていれば、体育は、目標達成に向けて児童生徒が学習したことを証明する説明責任を負うことができる。この説明責任により、意図された学習成果、教授法、評価の整合性を確保することができ、良質の体育の実現が支援されることになる。
- 対外的に示される学校体育の説明責任の指標は、すべての児童生徒の公平性と包括性への配慮を踏まえたものでなければならない。そのためそれらの指標は、状況に即し、現実的かつ適切なものであることが必要になる。
- 平等と包摂性を保証し、政策とガイドラインを地域に適用し、児童生徒のレベルに即してそれらを適用していくためには、教師に十分な支援が提供されると同時に自律性が担保されることが必要になる。
- 体育授業中の学習に関するエビデンスは、個人の達成と学習の進歩を示すものであり、そのため複数のきめ細かで多様な情報源並びに児童生徒の違いを踏まえて収集されるべきである。
- 評価に関する政策は、研究に基づいたものであるべきであり、その作成過程では授業を実践する教師、体育の研究者および体育の専門職組織が関与すべきである。
- 政策作成に必要な情報を提供するためには、体育の評価に基づく、より広範な研究基盤が必要である。

学習指導の一貫性

すべての教育と同様に、学習は体育の目的であるべきです。体育は、単にゲームやスポーツをすることもなければ、単に体力をつけることや授業中に最低限の運動量を確保することだけでもありません。体育では、目的を持って学ぶことを重視すべきです。文化や地域の状況に応じて、体育の学習には、精神運動領域、認知領域、社会領域並びに情意領域の目標が含まれています。これらの目標は、スポーツやゲーム、ダンス、フィットネス、野外活動、またはそれらの組み合わせなど、様々な種目を提供することで達成されるものです。体育の評価では、これらの多用な目標領域や種目が反映されるべきです。有意義な学習とは、意図された学習成果、その成果に向かって児童生徒の進歩の証拠を示す評価、児童生徒の成功を促進するために適用された指導実践の間に一貫性を担保した学習指導を通して実現されます。言い換えれば、効果的な指導では、児童生徒が知り、できるようになることを意図している内容、児童生徒が保証される練習や学習の機会、学習の過程の評価方法の間に一貫性がみられるべきです。同様に、それらの一貫性が担保されることで、児童生徒にとって、より価値のある有意義な学習が促進されます。学習指導の一貫性における3つの要素は、相互関係にあります。児童生徒が何を達成すべきか（学習成果）が明確にされると、学習成果の評価法が示されなければなりません。すべての学習成果を同じ方法で評価すべきではありませんし、そうする必要もありません。さまざまな領域のさまざまな学習成果を評価するためには、さまざまな適切な評価方法が必要です。（必要に応じて児童生徒と相談しながら）成功、習熟、能力、達成度を示すための適切な機会を児童生徒に提供することは、教師の責任です。評価が学習プロセスを導き、支援するためのものであるならば、教師は、彼らにとって最も教育的価値があるであろう課題の種類を決定したり、あるいは評価結果が、彼ら自身の強みや改善が必要な分野をどのように伝えるのかを判断したりするために、児童生徒と対話しなければなりません。

AIESEP は次のように宣言します。

- 評価は、学習指導過程に必要不可欠なものであり、付属品ではありません。意図された学習成果は、カリキュラムの目標から導き出されるべきです。教師は、児童生徒の学習の進歩の状況を定期的に確認するために、意図された学習成果を正当に、かつ実行可能な評価法を開発し、それを使用すべきです（学習の評価）。その後、意図された学習成果を評価するために、適切な学習活動を設計、選択し、児童生徒の学習を支援できるように評価活動を設定しなければなりません（学習のための評価）（図1参照）。
- 体育の学習を有意義かつ効果的に促進するために、教師は、カリキュラム内の学習成果、評価活動、学習課題の一貫性を確保すべきです。
- AIESEP は、質の高い評価と一貫性のある学習指導が展開される体育カリキュラムの設計と実施に必要な情報提供を可能にするエビデンスの構築や、それを支援、普及させる方法を検討していきます。



図1 学習指導の一貫性のあるカリキュラムを計画・設計するための順序

学習のための評価

評価に関する文献で用いられている学術用語や定義は、多様に存在しています。総括的評価、形成的評価、あるいは学習のための評価、学習の評価などの一般的に使用される用語は、著者によって異なる解釈が示されてきましたし、部分的に重複した記述がみられます。評価課題自体が、学習のための評価であったり、学習の評価であったりするわけではありません。評価課題が、学習のための評価に使われるか学習の評価に使われるのかは、それが使用される方法と時期によって異なります。程度の差こそあるものの、これはまた、評価が、学習のための評価にも、学習の評価にも使われ得ることを示しています。したがって、以下では単一の定義を提示するというよりはむしろ、評価に関する文献に基づいて、対立する評価論を形作る一連の評価論の特徴を特定していきます。

| 特徴 | 学習の評価 | 学習のための評価 |
|--------------|--------------------------|------------------------------------|
| 目的 | 達成度（レベル、成績、合否など）を決定すること。 | 児童生徒の学習を支援するために、次の学習過程のステップを決めること。 |
| 情報の内容 | 定性的なフィードバックが少ない（例：成績）。 | 定性的なフィードバックに富んでいる。 |
| 時期 | 単元の終わりに。 | 学習過程に組み込まれている。 |
| 児童生徒の関与と自己決定 | 通常は低い。 | 高い。 |

Hattie and Timperley (2007) によると、学習プロセスに評価を埋め込むことは、フィードアップ、フィードバック、フィードフォワードの原理に従うべきとされています。これらの諸原理は、児童生徒の学習履歴を支援するために必要な情報を収集する際に、重要となる様々な疑問と関係しています。

- フィードアップ：児童生徒はどこを目指すのか？
- フィードバック：児童生徒は今どこにいるか？
- フィードフォワード：次のステップはどうあるべきか？

理想的には、児童生徒が自律的に自らの学習を調整できる学習者になる、という究極の目標達成に向けて、教師も学習者もこれら一連の疑問に答えていくための方略に積極的に関与すべきです。

AIESEP は以下を提言します。

- 学習のための評価 (AfL) と学習の評価 (AoL) は、目的は異なるけれども、相互に排他的なものではありません。しかし、AfL は学習を焦点化させ目標を達成していく際の鍵となります。そのため、体育における意図的な学習には、常に AfL の観点が組み込まれている必要があります。
- 学習の評価は、児童生徒の学習進度を確認したり、カリキュラムや学習指導の効果を査定したりするために利用することができます。これは、教育システムや社会全体の中で、教科を正當に位置づけることに貢献し得ます。
- 少なくとも児童生徒は、学習過程の開始時に、目指すべき学習成果とその評価基準を知り、理解しておく必要があります（つまり、評価の透明性）。ただし、最適な学習体験を得るためには、児童生徒が、例えば次のように、評価の過程に積極的に関与することが必要です。
 - 学習の優先順位を決定する。
 - 学習の進度をいつ、どのように示すかを選択する。
 - 評価課題ならびに／あるいは達成基準の作成に参加する。

- 自己評価および相互評価。
- 評価とその結果について教師や仲間と話し合うこと。
- 省察課題に取り組む。
- その他

体育教師は、児童生徒のニーズや能力、その他の文脈に応じて、これらの方略の実現可能性や適切性を検討する責任があります。評価の過程に積極的に参加することで、学習者は自分の学習に対する自律性やオーナーシップをより強く感じることができるようになります。このことによって、児童生徒が自律した学習者となり、体育への参加意欲や生涯にわたる身体活動への参加意欲を高めることができます。

- 現代の評価理論を日々の実践に役立てるため、より多くのツール、方法、事例を開発すべきです。体育教師は、優れた実践例を共有することが奨励されています。それにより、革新的な評価手法の導入を加速させることができます。

体育教師教育（PETE）と継続的な専門職能開発

体育教師教育における評価のスタンダードや指針は、（国や州などの）地域の状況に応じて異なります。この状況は、体育教師の候補者が「評価することを学ぶ」際と彼らが「評価される」際の両方でみられます。そのため、体育教師教育が、体育授業で行われる評価に対して持つ潜在的な重要性と影響は2つあります。第一に、質の高い教育を保証する上での中心的な役割を考えると、（将来の）体育教師は、アセスメント・リテラシーを向上させ、信頼性、妥当性、真正性、透明性が確保されており、児童生徒が関与する評価を設計し、実施することについて学習する必要があります。第二に、体育教師教育プログラムは、生産的で首尾一貫したプログラム内でAFLの観点を踏まえながら、体育教師教育カリキュラム内で教師の候補者がどのように評価されるのかについても、模範を示すものでなければなりません。

体育の新しい知識と実践に貢献すること、あるいは少なくともそれらの情報を提供されていることは、児童生徒にとっての最善の利益のために働く教育専門家の特徴であるといえます。したがって、効果的で意味のある現在の評価に関する知見は、体育教師プログラムを通じて教師の候補者と共有されるだけでなく、体育のより広い分野の専門家とも共有されることが極めて重要です。

AIESEP は以下を宣言します。

- 体育教師教育では、教員養成段階の学生が（さまざまな形式の）評価の役割と機能について深く理解し、体育実践における児童生徒の学習における、適切で、信頼性・妥当性を備え、実行可能な評価の設計とその実施方法について学ぶことができるように、指導と評価の一体化に関する話題に十分な時間を割り当てるべきです。
- 教師教育者は「自分が教えていることを実践する」べきであり、自らの評価実践において模範となることを目指すべきです。したがって、
 - 体育教師教育は、カリキュラム全体を通して学習過程に評価を組み込む（AFL）よう努めるべきです。
 - 体育教師教育における評価は、その意図された学習成果および教育実践と一貫したものであるべきです。
 - 体育教師教育の評価には、（体育の文脈で適用される）有意味で真正な課題を含めるべきであり、可能であれば、真正の実生活における学習の文脈（学校など）で行うべきです。
- 体育教師教育を担当する教員は、学生のアセスメント・リテラシーを効果的に拡張させることができる実践を確立するために学生への支援と指導が必要であり、それによって、体育の学習者として学生を支援することができます。
- 体育教師は、そのキャリアを通して、体育の評価に関する効果的で継続的な専門能力開発に携わる権利と責任の両方を有しています。

体育の評価におけるデジタルテクノロジー

今、私たちが扱っている技術革新は革命的だとよく言われます。過去 20 年間で、利用可能な（デジタル）テクノロジーが着実に増加してきました。テクノロジーは体育における特定の要素を豊かにしたり、増強したり、強化したりする可能性を秘めています。しかし、テクノロジーを成功裏に使用するためには、教師はテクノロジーを十分に理解し、テクノロジーを活用するスキルと、教科内容に関する知識や教育学を効果的に統合することが必要になります。新しいテクノロジーは、体育の評価に重大な影響を与える可能性があります。適切に使用した場合、教師が児童生徒のパフォーマンスを観察したり、児童生徒が長期にわたって自分の進歩を（自己）観察したりすることに役立ちます。しかし、利用可能なテクノロジーによって、収集されるデータの種類と、そのデータの使用方法が決まるべきではありません。テクノロジーは適切なタイミングで、適切な理由で使われるべきです。テクノロジーを用いる場合、体育の専門家は測定できるものを評価するのではなく、評価すべきものを測定すべきです。

AIESEP は以下を提言します。

- 体育の評価においてデジタルテクノロジーを使用する場合、具体的な学習成果、教育学、および評価課題と適用するテクノロジーとの間に一貫性を担保することが不可欠です。
- 体育教師は、デジタルテクノロジーを体育の評価実践に用いる際に重要な役割を果たすことができ、またそうすべきです。同時に、デジタルテクノロジーが、評価内容や評価方法を規定しないようにすべきです。
- 体育の評価においてテクノロジーを効果的に使用するために、体育教師は、デジタルリテラシーを身につけるとともに、教授・学習場面で使用される様々なテクノロジーの存在、構成要素、およびその機能についての知識を持つことが重要になります。
- 体育教師は、評価の過程でデータの保護と個人のプライバシーを保証する必要があります。データを収集する際にテクノロジーを使用する場合には、特にそれに配慮することが必要になります。

今後の研究の方向性

AIESEP は、体育教師の評価実践を手助けできるエビデンスベースの実践を展開するために、公的な研究計画を作成することが不可欠だと考えています。以下は、そのような研究計画を設定することができる、関連する研究テーマの例です。AIESEP は、研究者が国境を越えて協力してこれらに取り組むことを求めます。

- a. 研究ベースによる、適切で効果的な評価ツールと実践のデザイン、開発、実施。
- b. 様々な評価方略が、学習成果と児童生徒の動機づけに与える影響。
- c. 評価が教師のカリキュラム設計と指導にもたらす情報とその影響。
- d. 体育の評価について、教員養成段階の体育教師教育に特化した、効果的な教員養成の実践。
- e. 体育の評価に取り組む現職教員に対する効果的な専門的職能開発。
- f. 体育教師教育に携わる学部、研究者並びに体育教師の間での、評価を話題にする実践共同体の構築。
- g. 児童生徒の学習に関する評価データと、体育政策（の開発）や制定との相互作用。
- h. 評価プロセスにおける児童生徒の取り組みと児童生徒の意見。
- i. 教師と学習者が用いる観察スキル並びにフィードバックのスキルと、それが学習の進歩に与える影響。
- j. 体育の評価におけるデジタルテクノロジーの使用とその影響。

体育の評価に関する AIESEP による声明の公開

この声明は、世界中のできるだけ多くの体育教師、教員養成段階の体育教師、体育教師教育者、体育研究者、体育行政官、体育政策立案者に届くことを目的としています。したがって、私たちはすべての人に、以下の取り組みをお願いしたいと考えています。

- ポジションステートメントをあなたの言語に翻訳してください（内容を変更せずに）。これに貢献したい場合は、必ず最初にメールで Lars Borghouts (l.borghouts@fontys.nl) に連絡してください。
- 声明の原典 (AIESEP Position Statement on Physical Education Assessment (2019). <https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>) を参照しながら、ソーシャルメディア、ウェブサイト、専門誌、体育教師教育カリキュラム、継続的な専門的能力開発プログラムなどを通じて、自分の地域のターゲットグループに向けて発信してください。
- 各地域の体育関連の団体（専門家・科学者）に AIESEP の声明を支持・採用するよう働きかけ、その内容を前述のターゲットグループに広めることを支援してください。

付録

1. 声明への主な貢献者
2. セミナーへの参加者
3. 参考文献

付録1 AIESEPの声明の主な貢献者

Lars Borghouts, Fontys University of Applied Sciences, The Netherlands

Menno Slingerland, Fontys University of Applied Sciences, The Netherlands

Gwen Weeldenburg, Fontys University of Applied Sciences, The Netherlands

Ann MacPhail, University of Limerick, Ireland

Hans van der Mars, Arizona State University, U.S.A.

Dawn Penney, Edith Cowan University, Australia

Víctor López Pastor, Universidad de Valladolid, Spain.

Ivo van Hilvoorde, Windesheim University of Applied Sciences, The Netherlands

Peter Iserbyt, KU Leuven, Belgium

Jacalyn Lund, Georgia State University, U.S.A.

日本語版翻訳者：

奥村 拓朗（日本体育大学）

小泉 岳央（日本体育大学大学院）

伊藤 雅広（日本体育大学）

秋山 和輝（筑波大学附属中学校）

竹内 孝文（日本体育大学大学院）

岡出 美則（日本体育大学）

付録 2

2018年10月18日から20日にオランダのアイントホーフェンで開催された AIESEP 専門家セミナー
「体育の評価における今後の方向性」の参加者

| 姓 | 名 | 国 | 所属 |
|----------------|-------------|---------------|--|
| Avşar | Züleyha | Turkey | Uludag University |
| Bax | Hilde | Netherlands | Hogeschool van Amsterdam |
| Bertills | Karin | Sweden | Jönköping University |
| Beukhof | Robbin | Netherlands | Rembrandt College Veenendaal |
| Borghouts | Lars | Netherlands | Fontys University of Applied Sciences |
| Bowles | Richard | Ireland | Mary Immaculate College |
| Brouwer | Berend | Netherlands | SLO |
| Buyck | Yoann | Switzerland | Université de Genève |
| Calderón | Antonio | Ireland | University of Limerick |
| Chambers | Fiona | Ireland | University College Cork |
| Cloes | Marc | Belgium | University of Liege/AIESEP |
| Coolkens | Rosalie | Belgium | KU Leuven |
| Costa | João | Ireland | University College Cork |
| Dania | Aspasia | Greece | National and Kapodistrian University of Athens |
| De Martelaer | Kristine | Belgium | VUB en Universiteit Utrecht |
| Doolittle | Sarah | United States | Adelphi University |
| Erturan İlker | Gökçe | Turkey | Pamukkale University |
| Ferro | Nuno | Portugal | SPEF |
| Fraile | Juan | Spain | Universidad Francisco de Vitoria |
| Gelder, van | Wim | Netherlands | Inholland (PABO) |
| Gerlach | Erin | Germany | University of Potsdam |
| Goedhart | Bastiaan | Netherlands | Inholland Haarlem |
| Grenier | Johanne | Canada | Université du Québec à Montréal |
| Haapala | Henna | Finland | University of Jyväskylä |
| Haerens | Leen | Belgium | Ghent University |
| Hastie | Peter | United States | Auburn University |
| Hendricks | Philipp | Germany | University of Muenster |
| Hernán | Emilio José | Spain | University of Valladolid |
| Herrmann | Christian | Switzerland | DSBG Uni Basel |
| Hilvoorde, van | Ivo | Netherlands | Hogeschool Windesheim |
| Hopper | Timothy | Great Britain | University of Victoria |
| Horrell | Andrew | Great Britain | The University of Edinburgh |
| Hunuk | Deniz | Turkey | Pamukkale University |
| Iserbyt | Peter | Belgium | KU Leuven |

| | | | |
|-----------------|--------------|---------------|---|
| Koekoek | Jeroen | Netherlands | Windesheim University of Applied Sciences |
| Krijgsman | Christa | Netherlands | Utrecht University/Sint-Janslyceum |
| Leirhaug | Petter | Norway | Western Norway University of Applied Sciences |
| López-Pastor | Víctor M. | Spain | Universidad de Valladolid |
| Lorente-Catalán | Eloísa | Spain | National Institute of Physical Education of Catalonia-UdL |
| Lucassen | Jo | Netherlands | KVLO/Mulier Institute |
| Lund | Jacalyn | United States | Georgia State University |
| Macken | Suzy | Ireland | Marino Institute of education |
| MacPhail | Ann | Ireland | University of Limerick |
| Mars, van der | Hans | United States | Arizona State University |
| Martin Sanz | Norma Teresa | Spain | Junta de Andalucia - Educación |
| Mauw | Steven | Netherlands | Hogeschool van Amsterdam |
| Mombarg | Remo | Netherlands | Hanzehogeschool Groningen |
| Mooney | Amanda | Australia | Deakin University |
| Moura | André | Portugal | Fadeup |
| Munk Svendsen | Annemari | Denmark | University of Southern Denmark |
| Murphy | Frances | Ireland | Institute of Education DCU |
| Nobre | Paulo | Portugal | Coimbra University |
| Okade | Yoshinori | Japan | Nippon Sport Science University |
| Penney | Dawn | Australia | Edith Cowan University |
| Puehse | Uwe | Switzerland | DSBG Uni Basel |
| Redelius | Karin | Sweden | The Swedish School of Sport and Health Sciences |
| Remmers | Teun | Netherlands | Fontys Sporthogeschool |
| Romar | Jan-Erik | Finland | Åbo Akademi University |
| Sanford | Katherine | Canada | University of Victoria |
| Scanlon | Dylan | Ireland | University of Limerick |
| Scheuer | Claude | Luxemburg | University of Luxembourg / EUPEA |
| Schnitzler | Christophe | France | Université of Lille |
| Seyda | Miriam | Germany | WWU Muenster |
| Slingerland | Menno | Netherlands | Fontys University of Applied Sciences |
| Stålmán | Cecilia | Sweden | GIH Stockholm |
| Svennberg | Lena | Sweden | University of Gävle |
| Tannehill | Deborah | Ireland | University of Limerick |
| Vidoni | Carla | United States | University of Louisville |
| Wälti | Marina | Switzerland | University of Basel |
| Weeldenburg | Gwen | Netherlands | Fontys University of Applied Sciences |
| Whittle | Rachael | Australia | Victorian Curriculum and Assessment Authority |
| Wright | Steven | United States | University of New Hampshire |

付録3 参考文献

- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). "I have my own picture of what the demands are: Grading in Swedish PEH - problems of validity, comparability and fairness." *European Physical Education Review* 16 (2): 97-115.
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489.
- Desrosiers, P., Y. GenetVolet, and P. Godbout. 1997. "Teachers' assessment practices viewed through the instruments used in physical education classes." *Journal of Teaching in Physical Education* 16 (2): 211-28.
- Dinan-Thompson, M., and D. Penney. 2015. "Assessment literacy in primary physical education." *European Physical Education Review* 21 (4): 485-503.
- Erdmann, R., D. Chatzopoulos, and H. Tsormbatzoudis. 2006. "Pupils Grading: Do teachers grade according to the way they report?" *International Journal of Physical Education* 43 (1): 4-10.
- Georgakis, S., and R. Wilson. 2012. "Australian Physical Education and School Sport: An Exploration into Contemporary Assessment." *Asian Journal of Exercise and Sports Science* 9 (1): 37-52.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81- 112.
- Hay, P.J., and D. Penney. 2009. "Proposing conditions for assessment efficacy in physical education." *European Physical Education Review* 15 (3): 389-405.
- Hursh, D. 2005. "Neo-liberalism, markets and accountability: Transforming education and undermining democracy in the United States and England." *Policy Futures in Education* 3 (1): 3-15.
- Imwold, C.H., R.A. Rider, and D.J. Johnson. 1982. "The use of evaluation in public school physical education programs." *Journal of Teaching in Physical Education* 2 (1): 13-8.
- James, A., L.L. Griffin, and P. Dodds. 2008. "The relationship between instructional alignment and the ecology of physical education." *Journal of Teaching in Physical Education* 27: 308-326.
- Kneer, M.E. 1986. "Description of physical education instruction theory/practice gap in selected secondary schools." *Journal of Teaching in Physical Education* 5: 91-106.
- López-Pastor, V.M., D. Kirk, E. Lorente-Catalán, A. MacPhail, and D. Macdonald. 2013. "Alternative assessment in physical education: a review of international literature." *Sport, Education and Society* 18 (1): 57-76.
- Lorente-Catalán, E., and D. Kirk. 2016. "Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course." *European Physical Education Review* 22 (1): 65-81.
- van der Mars, H., Timken, G., & McNamee, J. (2018). Systematic Observation of Formal Assessment of Students by Teachers (SOFAST). *Physical Educator*, 75(3), 341-373.
- Matanin, M., and D. Tannehill. 1994. "Assessment and Grading in Physical Education." *Journal of Teaching in Physical Education* 13 (4): 395-405.
- Michael, R. D., Webster, C., Patterson, D., Laguna, P., & Sherman, C. (2016). Standards-based assessment, grading, and professional development of California middle school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 277-283.
- Mintah, J.K. 2003. "Authentic assessment in physical education: Prevalence of use and perceived impact on students' self-concept, motivation, and skill achievement." *Measurement in Physical Education and Exercise Science* 7 (3):161-74.
- Penney, D., R. Brooker, P.J. Hay, and L. Gillespie. 2009. "Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education." *Sport, Education and Society* 14 (4): 421-42.
- Redelius, K., and P.J. Hay. 2012. "Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education." *Physical Education and Sport Pedagogy*. 17 (2): 211-25.
- Roberts-Holmes, G. and Bradbury, A. 2016. "Governance, accountability and the datafication of early years education in England." *British Educational Research Journal*. doi:10.1002/berj.3221
- Thorburn, M. 2007. "Achieving conceptual and curriculum coherence in high-stakes school examinations in Physical Education." *Physical Education and Sport Pedagogy* 12 (2): 163-84.
- Veal, M.L. 1988. "Pupil Assessment Perceptions and Practices of Secondary Teachers." *Journal of Teaching in Physical Education* 7 (4): 327-42.
- Whittle, R. J., Benson, A. C., & Telford, A. (2017). Enrolment, content and assessment: a review of examinable senior secondary (16-19 year olds) physical education courses: an international perspective. *The Curriculum Journal*, 28(4), 598-625.
- Zhu, X. 2015. "Student perspectives of grading in physical education." *European Physical Education Review* 21 (4): 409-420.