

# 教師こそアセスメントの達人に!

教師が日常的にできる教育アセスメントと支援

## 1 アセスメントは 指導の設計図



早稲田大学大学院教育学研究科教授

高橋 あつ子

たかはし あつこ 先生方と一緒に子どもの伸ばし所を探り、成長を支援できるのはうれしいことです。また、「学びのユニバサルデザイン」等で、インクルージョンを進めていくことにやりがいを感じています。

### その子の輪郭を見える化するアセスメント

特別支援教育がスタートして、すでに一五年、皆さんの学校の支援体制は年々進化していますか? 「発達障害」だけではなく、LD、ADHD、ASD(自閉スペクトラム症)という語はよく耳にしますし、そうした傾向のある子どもの理解も広がっています。最近、「感覚過敏」「発達性協調運動障害」という語で子どもの様子を語る先生、「読字障害かも?」と理解を深めようとする先生とも出会うようになりました。

以前は「集団適応できない子」「困った子」ととらえ、すべき行動を説諭・指導していた先生方も、その子の特性に目が向くことで、環境を変えることを試み、それによって子どもが変化することに喜びを見いだせたりします。裸眼ではぼやけて見えなかった世界も、焦点が合うメガネをかけると違う世界が見えてくるように、私たちの子どもも理解は、その子の輪郭がくつきり見えるよう「メガネ」の度を調整できるにかかっているといえます。それがアセスメントです。

例えば、ただどしどし読み方をする子に対して、以前は練習不足を仮定したでしょう。そんなとき私たちが焦点の合う「メガネ」(アセスメントの力)を持っていれば、苦戦している局面が見えてくるので、単なる反復練習ではなく、目で文字をとらえるクイズや音を操作する遊びに誘ったり、教材を変えたり、読解を進めることを優先して代替え手段を用いた



り、その子に合った支援を提供できます。

## 心理検査の可能性と限界

しかし、時に診断や障害名にこだわる先生に出会います。学力がかんばしくない子や集団指導になじまない子がいると、「検査をしてくれればいいのに」という声がささやかれます。これも、特性に応じた支援が重要であることが認知され、心理検査（多くはWISC）によって処方箋がもたらされることが知られるに至った成果ともいえます。ただ、それに過度に依存していないかが気になるのです。特別支援教育の意欲もセンスもある教師も、検査結果の前にひれ伏し、その下請けのようになり、検査データがない子や検査結果を待つている子に及び腰になるのもつらいことだと思っております。

心理検査は、的確な情報をもたらしますが、万能ではありません。WISCに限って言えば、ある視点からの認知特性がわかるのであって、読みの弱さの判断やその要因の特定には十分とはいえませんし、社会性はなおさらです。注意持続なども、検査中の観察から見立てられる特徴は、所見に入れますが、書面で報告される場合を除いて、数値やノーマルか否かだけが一人歩きし、検査者が伝えたかったことや保護者や学校が知っていたことの何割かは漏れ落ちてしまうこともしばしばです。

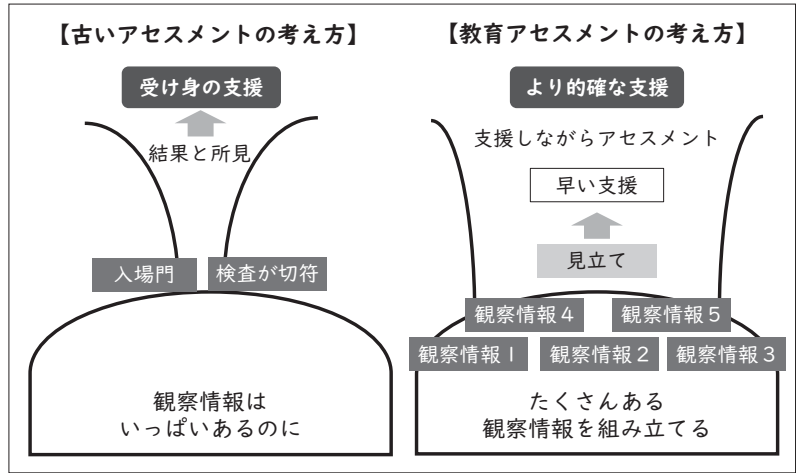
また、検査は、刺激が少ない部屋で一对一で、道具を用い



て実施するので、実力を出しやすいわけですが、それが実力であっても、学校の日常とは異なる結果が出ます。学習態度が悪く成績も低い子でも知的水準は高いことがわかったり、ざわざわした教室では集中できず、離席や教室離脱がある子も、「集中は続く、問題ない」等の結果がもたらされたりします。もちろん、見えにくかった能力が見え、思い込みが修整されることは、ケース理解において大きな一歩です。しかし、予想と違う結果に、保護者が「学力が低いのは学校のせい」「集中できないのは学級の環境のせい」と批判したり、通級による指導をすすめようと考えていたことができにくくなってしまったりと、ケースマネジメントの上では、どんでん返しになることすらあるわけです。

さらに最も残念に思うのは、心理検査へ過度な期待を寄せあまり、時にケース理解や支援のボトルネックになってしまふことです。次ページの図1の左のように、検査が支援を受ける入場切符のようになっていると、検査結果が出るまでは何もできない等、支援開始までに時間がかかることになります。また、検査結果が来て、所見で推奨される支援を実行する場合も、うまくいけば検査礼賛となり、次のケースも検査結果を期待するようになります。逆に提案が実行できないものだったり、取り組んでもいい結果が得られなかったりすると、検査結果はファイルに綴じられキャビネットにしまわれて終わりになってしまいます。本来は、提案された手法以外にも、特性を理解できれば支援は応用できるものなのです

図1 アセスメントの考え方



ました。その上で心理検査につなげるケースもあっていいですし、その場合は、心理検査の結果と教育アセスメントの結果を結びつけて支援を考案できることも増えているはずですよ。教育アセスメントから支援を試みたことでいい結果が得られれば、見立てと支援の適切性を実感できるはずですよ。さらに心理検査をする際にも、ここまでで見えなかった領域の精査

が、学年が上がったり苦戦している領域が変わったりすると、再度、助言を求めることになったりします。優れた処方箋に救われると、それに依存しがちになっている自身を顧みることがしにくくなってしまふのかもしれない。一方、図1の右側は、心理や医療に託す前に、教育の世界でやれることの豊かさを表している



を要望することにもつながります。

**身近な教師が生活の場で行うアセスメント**

学校には、観察情報がいっぱいあります。子どもの作品や対話エピソード、保護者や前担任者からの聞き取り情報なども得られます。わからないことがあれば、明日、教室で観察することも可能です。そして、家庭でも検査室でもない、まさに子どもが生きている場としての学校での現実を目の前でキャッチできるのです。

こんなリアルで豊かな情報を手中に抱えているのに、なぜアセスメントという味わい深い取り組みを外部に委ねてしまうのでしょうか。それは、標準化された検査や専門家の所見、加えて診断にこそ価値があるという通念と、教師が情報を整理し組み立てる術を身につけていないことと、やれていても「勘と経験」として過小評価してしまうからだと思います。

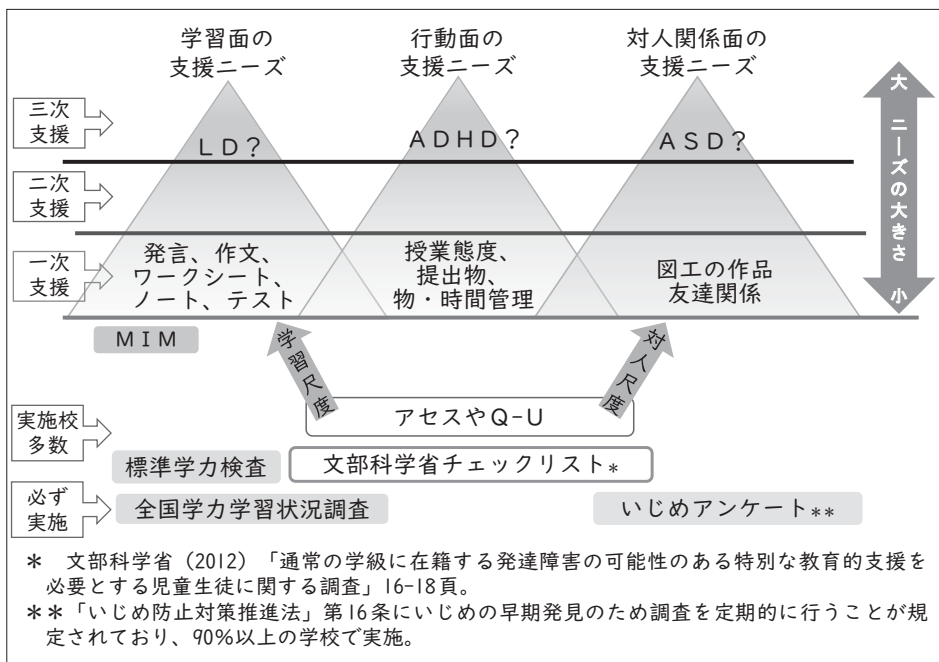
心理検査や診断は有益です。しかし、それとは違う次元で、教師が学校でできるアセスメントは、幅広く深く、子どもの輪郭に迫れる作業です。苦戦や停滞の根源に近づき、伸びしろや適した方法を見いだせる可能性を秘めているのです。

**全体で収集している情報も一次アセスメント**

私は、力ある教師が学校でアセスメントしていくことによ



図2 要支援領域に活かせる情報



って、見立てをし、支援計画を立て、評価する教育支援が、これまで以上に充実していくと考えています。すでに全員に実施するものとして、いじめアンケート、学



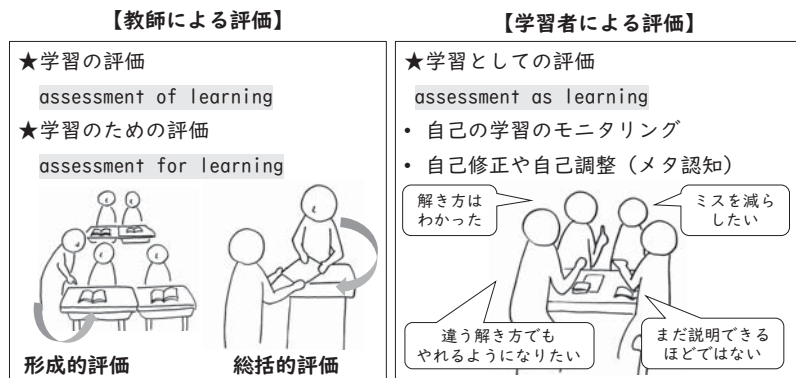
年は限定されますが全国学力学習状況調査、地域によっては標準学力検査などを実施しています。また、Q-Uやアセスなど集団アセスメントの手法を取り入れている学校や地域も増えました(図2)。これらは全体把握で、個のアセスメントとは別物と考えられているかもしれません。しかし、集団アセスメントも三段階で考えれば、大事な一次アセスメントです。加えて特別支援教育の領域でも、かつてより教師が手を延ばせば届く範囲に多くのツールも参考書もそろいました。多層指導モデルMIM(海津、二〇一〇)もその一つです。

教科経営や学級経営に力を入れてきた教師は、それぞれ当たり前前やっていたことや、支援につながると思って工夫した策もあつたことと思います。それらが成功してもたまたまの成功と思われたり、個々の策がバラバラのままだったりすることが多いのです。気になるお子さんについて、実態をつかむための質問をすると、先生方はほとんどお答えになれるほど、その子のことを知っています。ただ、情報が多いだけに、それらを領域ごとに整理し、仮説を立てずに終わりがちなのです。手元にある多くの情報を一定の枠組みで再構成できれば、見立てて支援につなげられるし、他のケースにも応用できるようになると思うのです。

## 「個別最適化」や形成的評価の充実と連動させる

そうは言っても、全体把握の手法は実施するけれど、個々

図3 個別最適化の学びを実現する形成的評価



の特性の見立ては要支援者の数だけ別個に取り組まねばならないと思うと負担に思う人もいるでしょう。

しかし、ここで発想の転換をしてみましょう。昨今、授業を語る際、「個別最適化な学び」がキーワードになってきています。これまでも「個に応じた指導」は強調されてきましたが、個々の子どもに声をかけるとか、気になる子どもに寄り添うとか、情緒的支援に比重が置かれたり、達成度に合わせて課題を差し替えたりする実践とかわかれていたかもしれません。今回の『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（答申）（文部科学省中央教育審議会、二〇二二）でより具体化された「学習の個性化」は、多様な学習方略の中から個々の子どもが選び、自らの学習の舵取りをしていくこれからの学習の在り方を意味していると思います。

これを実現するためには、教師主導の一斉指導から脱却すること、教師による



形成的評価（図3）の実践が鍵を握ります。教師が個々の学習状況をフィードバックし、それによって本人が学習の進捗状況をモニタリングし、目標達成を自己評価し、その後の学習を自己調整していくのです。つまり個々の子どもの学習状況（正誤や出来映えではなく）、どう考えてどこまで解決に近づいているかをアセスメントする力は、学習者へのフィードバックの質を左右し、それが学習者のモニタリングを促進し、学習者自身の自己評価力を向上させるのです。

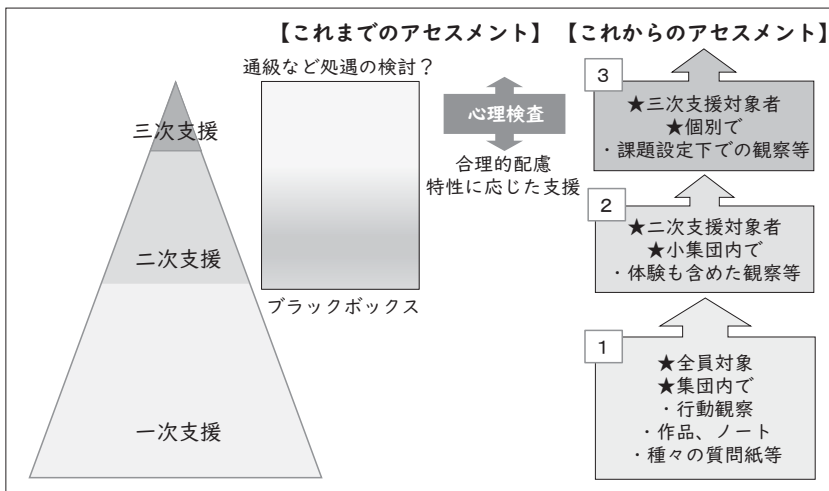
### 三段階支援と対応してアセスメントを使う

これまでも教育相談や生徒指導を三段階で考えてきました。アセスメントも同様です（図4）。一律の指導で伸びない子をどう伸ばしたらいいのかはブラックボックスだったわけです。それを解明する手段として、心理検査に期待がかかり、確かにそこから特性に応じた支援や合理的配慮の処方箋は得られてきました。一斉指導で対応できなければ、通級による指導など、異なる場に頼りがちにもなります。そうではなく、このブラックボックスを教員の側から解明し、教員が使えるものになりたいと思うのです。

そこには、全員対象の一次支援段階から、多様性に対応する指導と観察が求められます。学習も教師主導で教え導くのではなく、子どもが問いを立て、解決方法を選んでいく主体的な学びが求められています。アセスメントは、これらの実



図4 3段階の子ども支援とアセスメント



考えていきます。

今、高い頂を前にした旅人だと思ってください。学ぶべき課題は予定表のように多様です。一つ一つは深掘りしたいほど魅力的ですが、その子の全体像や日々の暮らしが追いかけてきます。だからこそ、頂にある学びのゴールを目指して、

実践を下支えする役割を担います。

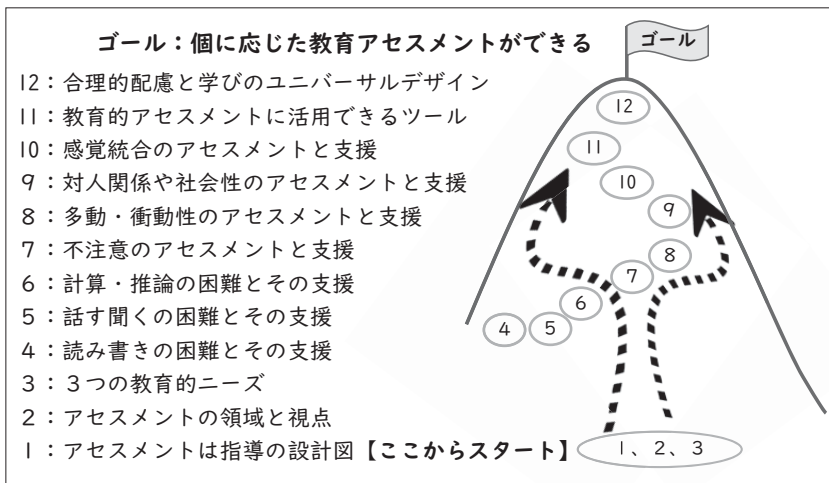
多様な学び方があるからこそ、子どもが自分に合った学び方を選び、自己評価する体験を経て、自身の成長に有益な視点を獲得していきます。

この連載では、全員対象のアセスメントからスタートし、徐々にニーズや輪郭を浮き上がらせていくプロセスをたどりながら、ケースを見立て支援する方略を



全体の地形図を片手にケースに応じてルートを探り、迷ったら必要などころに戻って道を探すことができるようになることを目指します(図5)。ご自身がこれまででかかわってきた具体的なケースを思い浮かべながら読んでいただければとうれしいです。

図5 学びの設計図(本連載の予定)



〈参考文献〉

文部科学省中央教育審議会(二〇二二)「令和の日本型学校教育」の構築を目指して(答申) [https://www.mext.go.jp/content/20210126\\_mxt\\_syo0002\\_000012321\\_24.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126_mxt_syo0002_000012321_24.pdf) (二〇二二年一月二十五日閲覧)

海津亜希子編著(二〇一〇)『多層指導モデルMIM 読みのアセスメント・指導パッケージ』学研教育みらい