

原 著

## 特別な教育的ニーズの評価の視点

イギリスの動向を手がかりに

真城 知己

(大阪教育大学)

## 1. はじめに

「特別な教育的ニーズ (special educational needs)」の概念は、必ずしも明確かつ統一的な概念規定がなされる段階に至っているとはいえない状況が続いているが、概念規定のためには、個体内要因に加えて環境要因が重視され、さらに個体内要因と環境要因との相互作用を考慮することが必要である。

特別な配慮が必要な子どものニーズの発見とそれへの対応という一連のプロセスの中で、環境要因を考慮すること自体は、決して新しいことではない。なぜならば、教育活動の中で指導効果が十分に上げられるように子どもの学習環境を整えるのは、しごく通例のことだからである。つまり、子どもへの働きかけの段階においては、環境要因は必ずといっていいほど考慮されている。

それでは、特別な教育的ニーズをふまえた教育、すなわち特別なニーズ教育において、環境要因を十分に考慮することが強調されるのはなぜなのであろうか。

その一つの理由として、子どものニーズがなぜ生じているのか、あるいは子

キーワード

特別な教育的ニーズ special educational needs,  
評価 assessment, 施行細則 Code of Practice,  
評価表 assessment forms, イギリス England and Wales

4

SNEジャーナル, 2 (1), 1997

どものニーズの「ある状態」がなぜ維持されているのか(またはさらに強められたり弱められたりしているのか)といった点に関して、すなわちニーズの発見の段階において、環境要因を評価することが必ずしも十分に行われてこなかったことが指摘できよう。

ニーズの発見の段階で環境要因がまったく評価されていなかったとはいえないが、子どものニーズの原因に関する記述は、障害児教育の領域においていえば、子ども自身の機能的障害 (Impairment) や能力的障害 (Disability) レベルの「障害」に帰結されることが多く、特別なニーズ教育において、環境要因が強調されるのは、こうした個体内要因への評価とは相対的に環境要因への評価が軽視されてきたことへの反省にたっていることを確認しておきたい。

イギリスの障害児教育の領域において、最初に特別な教育的ニーズの概念を提起したガリフォード (Gulliford, R.) の問題意識もここから出発したものであったし、特別な教育的ニーズという語を世界的に広めるきっかけとなった、いわゆるウォーノック報告において同概念が採用された理由も同じ立脚点にあった。

すなわち、ガリフォードは子どもの特別な教育的ニーズの発生の原因として、日常生活状況と学習状況が重要な要因となるにもかかわらず、教育的ニーズの把握の視点が、単に子どもの欠陥 (Defect) あるいは障害 (Disability) に関する内容のみに偏っていたことを指摘し<sup>1)</sup>、彼が小委員会のメンバーとしてかわった、いわゆるウォーノック報告では、「障害 (disability)」の有無が特殊教育 (special education) の必要性を規定するのではないことを指摘した上で、その子どもの教育上の進歩を妨げるあらゆる要因を包含できるようにするために同概念を採用した、と述べている<sup>2)</sup>。

子どもの特別な教育的ニーズの理解において環境要因を包含する必要性は、子どもが所属している集団やカリキュラム構成、担当の教師等についても子どもの教育的ニーズとの関わり合いの検討を要求する。これは、障害を持たない子どもへの教育的対応も含め、あらゆる教育の場において、教育の質を高め、そもそも特別な教育的ニーズが生じやすい状況を極力生み出さないようにする努力

特別な教育的ニーズの評価の視点

5

を促すものでもある<sup>3)</sup>。

そして、いかなる環境において子どもの特別な教育的ニーズが生じているのかを把握し、特別な教育的ニーズへの対応も把握された環境要因とのかかわりを明確にした教育計画にもとづいて展開されることが必要となる。

こうしたことを念頭におきながら、今後の特別なニーズ教育を考えていく上で、環境要因を包含した評価の視点とその方法論の確立を図っていくことが急務であるといえよう。

このうち、本稿では、特にイギリス<sup>4)</sup>における動向を中心に、特別な教育的ニーズの「評価 (assessment)」<sup>5)</sup>に焦点をあて、環境要因をふまえた評価の視点の特徴と課題について整理・検討を行うことにした<sup>6)</sup>。

なお、イギリスを検討対象にした理由は、次の3点による。

第一に、各国に先駆けて、特別な教育的ニーズの概念が制度的に導入され、実践や研究が行われてきていること。

第二に、イギリスにおいては特別な教育的ニーズの評価をふまえて、特別な教育的対応を保障するために「判定書 (statement)」を作成するシステムが制度的に確立されていること。これは、評価の行われる視点が、対応を見据えた位置づけを制度的なレベルにおいても行っていることを意味している。

そして、第三の理由は、こうしたプロセスに関して、実践指針が制度的に用意されるようになったことである。具体的には、施行細則 (Code of Practice) を指しているが、1981年教育法によって特別な教育的ニーズの概念が制度的に導入された後、およそ10年強を経て実践的にはもはや「イギリスにおける」との表現が適当でなくなるほど多様性が生まれてきていると同時に、それらを包含しつつ一定の範囲をもって特別なニーズ教育を展開する目安がたえられるようになってきたともとらえることができるからである。

本稿では、次のような構成で論を展開する。

まず、イギリスにおける特別なニーズ教育の文脈上での評価のとらえ方について簡潔に示す。そして、評価の視点を明らかにするために、評価の対象に焦点をあてて、施行規則、施行細則及び評価表のパッケージ例のそれぞれについて

て特徴と課題を整理する。

なお、もはや改めて触れる必要性もなくなっているとは思いますが、あえて付言しておく。冒頭で述べたように、特別な教育的ニーズの概念は、個体内要因と環境要因との相互作用で規定されるものであり、社会的文脈による影響と切り離すことのできない概念であるので、環境が異なれば、特別な教育的ニーズの質的側面も異なる。本稿がイギリスにおける教育の社会的文脈のもとで理解されている点を念頭におかれたい<sup>11)</sup>。

また、本稿では主として障害にかかわる特別な教育的ニーズに焦点をあてて論述するが、イギリスにおいても、当初より障害に起因するのではない特別な教育的ニーズが想定されている点に注意が必要である。イギリスの場合、障害児教育制度において、従来の障害という用語に代えて特別な教育的ニーズという用語が使用されるようになったと紹介されることが多く、誤解が生じる可能性が高いためにとわっておく<sup>12)</sup>。

## II. 「評価 (assessment)」の定義と目的

イギリスにおける特別なニーズ教育の文脈において評価という場合、大きく2通りに整理してとらえることができる。

一つは、実践場面、特に学校において子どもの特別な教育的ニーズに対応する上で必要な情報収集のために行われるものである。そしてもう一つは、通常の教育的対応の範囲では対応が困難な、特別な教育的対応を必要とする子どもに関する判定書の作成の過程における評価である。前者は、後者に含まれる場合もある。

まず前者についてであるが、エインスコーとマンシー (Ainscow and Muncey, 1989) によれば、子どものニーズの評価における用語は次のように定義・整理されている<sup>13)</sup>。

Assessment 個々の生徒の進歩 (progress) に焦点をあてて情報を集め

るプロセス

Recording	指導と学習にかかわる過程や結果には影響しない手続き
Evaluation	指導や学習を改善するために、情報を集めたり、その判断をする一連のプロセス

つまり、assessment (評価) とは、様々な方法によって生徒の学習を促進するために必要な情報収集を行うことである。ここでは評価の対象となる生徒の学習上の進歩にかかわる要因は、心理学的検査等によって明らかにされる個々の生徒の個体内要因ばかりでなく、生徒の学習集団や教材、履修しているカリキュラムなどの環境要因も含まれていることに留意しなくてはならない。

また、recording (記録) は、学習記録や授業中の行動の様子などが含まれるものである。ただし、記録の行為自体は中立的な性質が保たれるように留意されなくてはならない。記録は、評価の一部を構成するばかりでなく、同時に次の evaluation (総合評価) のための資料としての位置づけも持つ。

総合評価は、評価によって得られた情報を教育の目標に照らし、必要なアプローチを導くための具体的な方針決定における意味づけの作業を指している。当然のことながら、評価は、総合評価を念頭におきながら行われるものであるから、記録も含めた三者には密接な関係がある。そして、評価は、「特定の目的を念頭においた情報収集のプロセス」である点を明確に意識しておきたい。このように、直接、子どもの教育的ニーズに対応する目的を持って行われる評価がある。

他方、これに対して制度的な規定に位置づけられている評価がある。現行法である1993年教育法における、地方教育当局への特別な教育的ニーズにかかわる判定書 (statement: 以下、判定書) の作成義務の規定によって、その過程において特別な教育的ニーズの「評価」が位置づけられている。

つまり、法的に評価という場合は、地方教育当局 (Local Education Authority: LEA) が判定書の作成を行うかどうかの判断をするためになされるものを指している<sup>14)</sup>。なお、判定書の作成の判断のために地方教育当局が

行う評価の方法に関しては、各地方教育当局の裁量に任されている<sup>15)</sup>。

イギリスにおいて、通常の教育の範囲における資源では対応できないような特別な教育的ニーズに対して付加的な資源の配分を伴った特別な教育的対応を受けるためには、地方教育当局によってその子どもの特別な教育的ニーズに関する判定書が作成される必要がある。

地方教育当局は、特別な教育的ニーズをもつと考えられる生徒に対して、付加的な資源の配分を伴う特別な教育的配慮を行うかどうかの判断をしなくてはならないのであるが、この判断のために評価が必要とされるのである。

本節で述べてきたように、イギリスにおける特別な教育的ニーズに関する評価は、子どもの特別な教育的ニーズへの対応を直接的に志向した評価と、制度的な文脈で特別な教育的対応を行うための判定書にかかわる評価という2つの目的を持っているのである。

## III. 評価の対象

次に、特別な教育的ニーズの評価が何を対象にして行われるのかという点について検討してみたい。

個体内要因の偏重への反省にたつて環境要因への視座が重視されたことをふまれば、今日における特別な教育的ニーズの対象を検討することで、これがこれまで具体化されてきたのかを知る手がかりが与えられる。

本節では、施行規則の規定から読みとれる評価の対象と、施行規則における評価の視点、及び主にSENコーディネーター (詳しくは後述) 向けに開発されている評価表パッケージにおける評価の対象について、それぞれその特徴を検討し、課題について述べていくことにする。

### 1. 施行規則における評価の対象

#### 1) 判定書の構成項目にみる特徴

特別な教育的ニーズをもつ子どもに対する判定書の作成を地方教育当局に委

務づける規定は、特別な教育的ニーズの概念が最初に制度的に導入された1981年教育法においてすでに用意されており、その具体的なフォーマットについては同法の施行規則 (1983) で規定された。

同施行規則によって規定された特別な教育的ニーズに関する判定書の内容は、1)子どもの氏名、生年月日、住所等の個人情報、2)特別な教育的ニーズの内容、3)特別な教育的対応の内容、4)就学先あるいは関連した教育上の特別な編成の内容、及び5)教育以外の側面における対応の内容、の5領域から構成されていた<sup>16)</sup>。

このような内容で構成される判定書の作成のために、地方教育当局によって評価が行われるのである。特に、特別な教育的ニーズに関する評価は、心理学的検査などの情報も勘案されるが、ニーズが生じている場面が具体的に記述されることになった。

つまり、特別な教育的ニーズの内容を記述する部分では、単に「障害」について記載されるのではなく、どのような教科場面、どのような点についてニーズがあるのかについて記載されるようになったのである。この点では、ワークブック報告の主旨を反映して、単なる個体内要因だけの肥厚にとどめず、対応のための情報を収集しようとする意図されたものであることが理解できる。

しかしながら、特別な教育的ニーズの内容以下すべての領域が具体的な記載上の指針がないままに用意されていたために、判定書の記述が曖昧で、子どもの特別な教育的ニーズに十分に答えられるような特別な教育的対応が明示されないという問題が生じた<sup>17)</sup>。

この問題は、1981年教育法とその施行規則 (1983) による規定では、判定書における構成は示されたものの、環境要因の包含を意図して制度化された同法の意図を具体的に実現する方法として、子どものニーズを把握するための指針がなかったために生じたものであった。この点については、1980年代のイギリスにおける特別なニーズ教育の展開を特に制度的な観点から振り返った報告書において指摘され、教育省 (現教育局) が子どものニーズの水準を定義する上での指針を示すように改善勧告がなされた<sup>18)</sup>。

現行の1993年教育法では、こうした勧告の内容が反映されて、同法の施行規則(1994)と、より具体的な実践指針を示した(特別な教育的ニーズの発見と評価に関する)施行細則(1994)によってより具体的な手続きが示されるに至った。

これによって、判定書の構成内容がより詳細に示されるようになった。

判定書の内容は施行規則の別項 Part B で規定されているが、特別な教育的対応の内容に関してより詳細な記述が求められるようになったことが大きな特徴である。

具体的には、目標(objectives)の明示、子どもの教育的ニーズ及び教育目標に対応した教育的対応の内容の明示(a.必要な施設、設備、スタッフ編成、カリキュラム; b.ナショナル・カリキュラムの適用における必要な修正; c.ナショナル・カリキュラムからの除外内容; d.宿舎の場所)、及びモニターの方法(a.目標に関連した進歩の定期的なモニター; b.目標達成のための課題の設定; c.bで示した課題の定期的なモニター; d.ナショナル・カリキュラムの適用における修正の適切性に関する定期的なモニター; e.ナショナル・カリキュラムからの内容除外の適切性に関する定期的なモニター)が新たに下位項目として投げられるようになった。

なお、ここでは触れないが、施行規則の付録Cとして「保護者からの助言」について考慮する欄が設けられるようになった。これは、1981年教育法で話題になった親の権利の拡大が、子どもの特別な教育的ニーズの評価にまでより具体的な形で明示されるようになったことを意味している。

## 2) 特徴と課題

特別な教育的ニーズは、制度的に「特別な教育的対応を必要とする」という点から位置づけられているので<sup>16)</sup>、施行規則によって特別な教育的対応の下位項目に一定の内容の幅が規定されたことは、特別な教育的ニーズの表記スタイルもこれに準じて行われるようになることを意味している<sup>17)</sup>。

すなわち、具体的な施設・設備、カリキュラム(特別なカリキュラムとナショ

ナルカリキュラムの適用の双方)、体系的なモニターといった観点から特別な教育的対応の用意を検討できるような評価が求められていることになる。

これらはいずれも環境要因の改善を判定書において明示することであり、1981年教育法の施行規則で規定された枠だけでは、特別な教育的ニーズの評価が子どもの個体内要因のみへの注目から十分に脱することができずにあった状況<sup>18)</sup>に改善がもたらされることが期待されるのである。

もちろん、環境要因の改善の具体的方針が判定書において明示されるように枠組みが提供されたことが、個体内要因の評価をやめることを意味しているのではない。

特別な教育的ニーズの原因に目を向ければ、それは個体内要因によるものもあれば、環境要因によるものもある、さらに両者の相互作用の中で規定されるものもあるので、それぞれについてその評価とそれに基づいた対応が示されることが必要なのである。

現行の施行規則による規定では、特別な教育的対応について環境要因についての記述が明示されるようになったが、特別な教育的対応の項目に関しては、さらに個体内要因に関する対応の内容についての記載欄を設ける必要がある。

判定書の特別な教育的対応の項目が、このように構成されるようになれば、特別な教育的ニーズの項目もこれに伴ってより具体的な項目設定を行う指針がたえられる。

イギリスの場合、特別な教育的ニーズの存在している状態像として「著しい学習上の困難」の存在をあてており、従って、判定書における特別な教育的ニーズの項目は、この「著しい学習上の困難」に関して、1)どのような場面でどのような困難を示しているのかに関して記述する欄と、2)その原因を個体内要因、環境要因、及び両者の相互作用要因の3つの観点から分析記述する欄から構成される必要があると考えられる。

これによって、判定書における特別な教育的ニーズに関する項目の記述の枠組みがより具体的に提供できる上、特別な教育的対応との系列性が明確になる。さらに、判定書の作成プロセスにおける評価もこの視点に則って実施され

ることが期待でき、各地方教育当局間での判定書の内容格差問題の改善にもつながると考えられる。

## 2. 施行細則による評価の視点

1993年教育法及び施行規則(1994)の規定をさらに具体的に実践に反映させるために施行細則(Code of Practice)<sup>19)</sup>が用意されている。

施行細則は1993年教育法の規定を具体的に実践に適用するための、いわば実践指針といえるものであり、すなわち制度と実践との橋渡しの上で重要な役割をもっている<sup>20)</sup>。

この施行細則では各学校が特別な教育的ニーズに関する対応方針を公にしなければならないことが示されたほか<sup>21)</sup>、地方教育当局と各学校との役割の明確化を図りながら、特別な教育的ニーズの発見と評価にかかわる具体的な段階(ステージ)とその内容が示された。

このステージは5つからなり、最初の3ステージは学校内で、残りの2ステージは地方教育当局を中心に行われるように評価の実施の責任が判定書作成にかかわる一連の過程の中で明示された<sup>22)</sup>。

施行細則における評価に関する規定は、施行細則の位置づけ上、必然的に判定書の作成との関わりの中に設けられている。

ただし、施行細則で示されている評価は必ず判定書の作成につながるというわけではなく、学校で行われるステージ1から3の段階で終わる評価が多いことに留意されたい<sup>23)</sup>。

さて、施行細則の視点として重要な特徴の一つは、各学校で「通常利用可能な資源」についての言及があることである。

これは各学校が子どもの特別な教育的ニーズに関して、どこまで通常の学校内の資源として用意することが求められるのかという課題でもある。

施行細則では、その具体的な範囲については若干の例を挙げるにとどまっているが<sup>24)</sup>、各学校に義務づけた特別な教育的ニーズへの対応方針の内容に評価への視点をうかがうことができる。

例えば、その学校の資源の中で特別な教育的ニーズをもつ生徒にどのような資源を割り当てるのか、特別な教育的ニーズの発見や評価をどのような手続きで行うのか、カリキュラムの中で位置づけはどうか、学校が掲げている特別な教育的ニーズの対応方針の成否の評価をどうするのか、特別な教育的ニーズへの対応におけるスタッフの職域教育をどのように行うか、他の通常の学校や特殊学校との連携はどのように図るのかなどについて、各学校が特別な教育的ニーズに関する対応方針として明示しなければならないことになっている<sup>25)</sup>。

ここであげた内容は、いずれも子どもの特別な教育的ニーズに関する環境要因としての学校の特別な教育的対応がどの程度用意されているのかを問うていることが理解できよう。

つまり、各学校は、子どもの学習にかかわる環境要因となる自らの特別な教育的ニーズへの対応能力について評価することを求められているのである。

ここでは、子どもの特別な教育的ニーズが、学校の対応能力との関わりの中でどのように規定されるのかを問うというよりも、子どもの特別な教育的ニーズに対して、学校全体の教育能力を高めることが指向されていることが理解できよう。

また、施行細則では、子どもの特別な教育的ニーズに対して必要なサービス提供を構成する総合的な責任は地方教育当局におかれているが<sup>26)</sup>、各学校レベルでその学校が行った評価とそれにもとづく教育的対応が適切であるのかを明確にさせようとし<sup>27)</sup>、この上で、各学校での対応が妥当であると判断された場合に、なお、その子どもの発達に十分に促進されない状況がある場合には、さらにどのような対応が必要であるのか、そしてそのサービスが学校の資源の範囲内で提供できるものであるのかどうかを検討する必要性が規定されている<sup>28)</sup>。

このような施行細則の規定からは、各学校の教育能力を一定の水準にすることを前提として、子どもの特別な教育的ニーズを理解しようとする視点を読みとることができるのである。とりわけ、各学校が子どもの特別な教育的ニーズ

に対応する能力を高めることを促している点が重要であろう。

特別な教育的ニーズの評価に関して、施行細則ではこのほか、学校で行われる評価について、判定書作成のプロセスに位置づけて、その手続きを示している。ここでは詳述しないが手続きの各ステージについては注でごく簡潔に示しておく<sup>29)</sup>。

### 3. 特別な教育的ニーズの評価表パッケージにおける評価の対象

特別な教育的ニーズの判定書の作成過程における評価手続きが具体的に規定されたことに伴って、各学校のSENコーディネーター (Special Educational Needs Co-ordinator)<sup>30)</sup>の学校における評価を行う上での役割と責任が明確にされた<sup>31)</sup>。

それまではSENコーディネーターの役割は、学校内における特別な教育的ニーズをもった子どもの教育にかかわる助言を行うとともに、教育的対応の調整を行うといった範囲で担われていたことが多かった。

しかし、1993年教育法とその施行細則の規定によって、SENコーディネーターの役割は、学級担任及び教科担任への助言、総合的な評価の実施、個別化された指導プログラムの作成、生徒への支援の調整、学校内の特別な教育的ニーズをもつすべての生徒に関する記録の管理と更新の他、教育心理学者や医療、社会サービスなどの学校外の機関や子どもの親との密接な関係を形成することまで大幅に拡大されて明確に示されるようになったのである<sup>32)</sup>。

評価と記録の管理や更新を中心にSENコーディネーターの責任が明確に規定されたことに伴って、より詳細で構造的かつ学校内で一貫性のある記録を保持できるような書式による評価表を作成する必要がでてくることになった。

こうした状況に対して、SENコーディネーターが記録を効率的に行うことができるように、いくつかの評価表が開発されている。

注<sup>29)</sup>で簡潔に示したステージ1においては、まず学級担任もしくは教科担任によって特別な教育的ニーズの発見と記録が行われるので、こうした評価表は、特別な専門性をもった教師でなくとも記入ができるようになりやすいも

のであることが要求される。

評価表は上述したように記録を保持する役割をもっており、子どものニーズがどのように変化したのかがわかるように領域が整理されている。

評価表の内容は、評価が何に重点をおきながら行われようとしているのかを反映しているといえることができるので、これを分析することによって、個体内要因、環境要因、及び両者の相互作用要因についての記述がどのように位置づけられているのかを検討したい。

本項では、いくつかある評価表のパッケージのうち環境要因についての視点が明確なものについて例示しながら検討する。

なお、このパッケージには小学校段階用と中等学校段階用の2種類が用意されているが、ここでは特に小学校段階用の部分に限定して取り上げる(両者の違いはさほどない)。

この評価表パッケージは、オリジナルがタワー・ハムレット学校 (Tower Hamlets School) で開発され、その後、複数の学校での試験的な活用とそこからのフィードバックをふまえて公にされた。利用マニュアルには、生徒の学校における学習や行動にかかわるあらゆる側面を網羅することを意図して開発したと説明されている<sup>33)</sup>。

また、とりわけ個別教育計画の作成とその総合評価を最も重要な利用目的と位置づけている。なお、ここでいう個別教育計画とは、アメリカ合衆国の全障児教育法でいう「個別教育計画」とは異なるものであるので留意されたい<sup>34)</sup>。

評価表パッケージの全体の構成は、おおまかに各個人のプロフィールの評価表、縦断的なプロフィールの集計表(中等学校用のみ)、各生徒の学習目標表、指導計画用評価表、行動観察表、生徒や保護者の意識分析調査票、それに個別の教育計画表が含まれている。このうち、本稿の主題に特に関わりのある各個人のプロフィールの評価表と指導計画用評価表の2種類について取り上げる。

この評価表パッケージの特徴は、第一に記入が簡単に行えるように作られていること、そして、評価の結果が、学習面及び行動面それぞれに関してベース

ライン評価からその後の進歩の状況の把握が容易なように、多くの項目がリッカート尺度でのチェック式の評価と自由記述式評価の組み合わせで作られている点である。

記入が簡単に行えるようになってきているのは、1回の評価にかかる時間を極力短くすること、何よりも評価を頻繁に行うことによって、生徒の学校における様子を細かく追っていくことの重要性が意識されているからである。

往々にして、評価はその実施が複雑で、また実施に長時間を必要とすることが多いため、個々の生徒について頻りに評価を行うことが困難であったが、生徒のニーズをより初期の段階で把握することができれば、問題が深刻化する前に対応が図れるようになる。

この評価表パッケージでは、この点を重視しているのである。

具体的なプロフィール評価表と指導計画用評価表を図1及び図2として本稿末に示す。

評価表に関しては、特に著作権の問題が発生しやすいこと、またこれらの評価表はナショナル・カリキュラムを背景にもったものであり、誤って日本国内で利用されないようにとの配慮から、図は原語のまま原版を縮小しただけのものである点について、ご了解いただきたい。

図1は小学校段階用の各個人のプロフィール評価表である。教科内容の欄を除けば中等学校用も同じ形式である。

プロフィール評価表は大きく6つのセクションと付帯項目から構成されている。セクション1は、氏名、性別、家庭での言語といった個人情報欄である。セクション2は、学校への出席率と遅刻の状況についての5段階で(前者は割合も)評定する。セクション3は、主要教科である英語(国語)、算数、及び科学の3教科に関して、例えば国語であれば「話す・聞く」「読む」「書く」という領域について、それぞれ5段階評定をするようになっている。さらに他の教科に関しては、自由記述式で記入するようになっている。セクション4は、学習への取り組み方についての項目で、学習への取り組みはじめの様子や他の生徒との協同性、一人での学習への取り組みなどが評定されるようになってい

る。ここでは、各項目ごとに下位に必要に応じて選択する項目が列記されている。例えば学習の始まりで、「非常にはっきりと説明をする必要がある」のであれば、その部分に印を付けるようになっている。また、付帯する事項があればそれを書き込めるようになっている。セクション5は、性格及び社会性に関する項目で構成されており、自尊感情や友達などについての下位項目がある。記録の方式はセクション4と同じである。そして、セクション6は、行動面に関する項目で構成されている。ここでは対仲間、対大人の関係、校庭やトイレなどの共通の場所での行動について記録される。方式は上二者と同じである。これら6つのセクションに加えて、1) (評価表に記録している)教師がもっとも注意をおいている内容、2)最近改善されてきたと思われる領域、及び3)教師がよく利用する指導方法、の3つの付帯項目がある。これらはいずれも自由記述式になっている。

これが図1の構成内容であるが、いずれも子どもの個体内要因に関する内容である。

一方、図2は、指導計画を立てる第一段階として、指導方針を策定するために用いられる指導計画用評価表である。これは、すべて記述式で記入するようになっている。

指導計画用評価表は厳密には特別な教育的対応の範囲に含まれるものであるが、評価をもとに個別の教育計画を作成するための基本方針を定めるためのものであり、子どものニーズに関する環境要因をここで考慮するように構成されていることから引用した。

まず、子どもの困難のうち主要なものを列挙した上で、その原因を直接要因と背景要因に分けて記述する欄が続く。前者が個体内要因、後者が環境要因を意味していることはいうまでもないであろう。

そして、スタッフや他の生徒たちの反応の様子や、分析した要因が「どのように」学習上の困難や問題とされる行動を強めているのか、といった点について、記述式で記入するようになっている。特に「社会的文脈の問題」に関して「どのように」という観点に立った項目が用意されていることは、まさに、

この評価表が明確に環境との相互作用を認識して作成されたものであることを表している。

利用のガイダンスにもこの視点は明確に記されている。

「学習や行動は、学級や学校という文脈の中で生じるものである。情緒や社会的文脈によって影響を受ける場合もあるが、私たちは教師として、この学校の文脈に直接的な影響を与えている…(略)…。私たちがこの文脈に与えている影響をより徹底的に検討しておけばおぼくほど、生徒や親やその他の関係者とのパートナーシップが、一層効果的になるであろう。」<sup>35)</sup>

すなわち、学習が行われている環境である学級や学校という環境要因の中で、その構成要素である教師が子どもに大きな影響を与えていることを自覚し、それをふまえながら環境要因が子どもにどのように関わりを持っているかに注意することを促しているのである。さらに、こうした実践の際に、親や関係機関との協力関係のもとで展開することを明示している点が特徴である。

また、「生徒の視点から見て、生徒の学校生活上における大切な内容が、指導や学習における私たちの関心の上では何の意味も持っていないことがよくあるということは常に覚えておく価値のあることである。」<sup>36)</sup>とも述べられているが、これは特に評価においては重要な視点を提供している。すなわち、エインスコーら(1989<sup>37)</sup>)が述べているように、評価というのは、評価者(教師)の意図や目的によってその見方が影響されるのであり、つまり特定の部分についてしか目を向けていないのであって、それは裏を返せば、意識して注意を向けていない領域については、まったく情報を得ていないとさえいえるのである。

直接的に学習にかかわらない内容であっても、学級や学校という環境の中で生徒の学習へのかかわり方に影響する要因は多数存在しているものであり、これらに関する情報を得るためには、通常の学級での子どもたちの様子について観察記録をとっておくことが重要となる。なお、本稿では取り上げていないが、行動観察記録のうち、授業場面用のものについては、タイムサンプリング式にチェックする評価表が同じパッケージの中に用意されている<sup>38)</sup>。

指導計画用評価表は、このような環境要因を包含した原因の分析に統いて、

ような、より専門的に妥当性をもった環境要因評価の原理と評価パッケージの開発が必要である。

#### IV. まとめ

本稿では特別な教育的ニーズの評価をめぐって、特別な教育的対応を行うための判定書作成の上での評価の視点から、実践的な場面で適用される評価表の例まで既述し、その特徴を整理した。

まず、施行規則においては判定書の構成内容で教育的対応を明確に念頭に置いた評価が意図されていたが、特別な教育的ニーズの原因分析への視点が示されていないという課題があった。施行細則からは子どもの学習における環境要因である学校が自身の教育的対応の水準を引き上げるとともにそれを念頭に置いた評価が求められていることが理解できた。また、実践用の評価表の例では、詳細な分析の実施には限界が認められたが、個体内要因と環境要因との相互作用をふまえた評価の視点が明確に盛り込まれていた。

こうした特別な教育的ニーズの評価をめぐる現状からは、個体内要因に偏重した従来の子どものニーズの把握姿勢の見直しにとどまるのではなく、環境要因を評価対象に含めることによって実践の質を高めようとする積極的な方向性が生み出されているという特徴の存在が看取された。

特別な教育的ニーズにかかわる評価は、すでにニーズが生じている場合に適用される評価と、ニーズを生じさせないような事前努力のための環境評価に大別されよう。本稿では前者を取り上げて論じたが、後者に関しては、必ず満たしていることが要求される学習環境の質の水準を明確にする必要があるにもかかわらず、環境の中でニーズが生じる構造の理論化が不十分な現状にあっては、そのための評価対象と方法が母けずにある。

イギリスにおいては、各学校における教育の質を高めるために視学制度が規定されており<sup>39)</sup>、視学官が公正かつ有効な調査を行えるようにするために、ガイドラインも示されている<sup>40)</sup>。ところが、例えば生徒の評価内容が「生徒

中心的に指導を行う内容について、目標設定、重点領域、指導方略等の概要を記述するようになってきている。さらにその方略を適用した後で振り返ることができるように項目が構成されている。

このように、この評価表パッケージは子どもが学習している状況について、個体内要因の評価(図1)と環境要因との相互作用を視点にふまえた指導計画時の評価(図2)を備えているのである。

この評価表パッケージでは、さらにこのほかの行動観察や生徒や保護者の意識分析調査をふまえて、総合的な個人別教育計画を行うように構成されている。すでに述べたように、環境要因をも念頭に置いた評価が継続的かつ頻繁に行われながら指導計画が調整されるようになってきている点が特徴である。

実践場面への適用とそのフィードバックをふまえたものだけに、随所に記入を容易にさせる工夫(記述式項目においても頻繁に生じる可能性の高いものは印を付ければすむように用意されている)がみられる。

子どもの特別な教育的ニーズの評価において、環境要因を明確に包含し、それとの相互作用まで記述する項目が、実践への適用をふまえて用意されていることが注目し値するといえよう。

ただし、この評価表パッケージは、SENコーディネーターばかりではなく、特に専門的な評価に関する知識のない担任教師(あるいは教科担任)が短時間で利用できるようなことを想定してのものであるので、教育的対応を見据えた特別な教育的ニーズの原因分析を深く行うことには限界がある。より専門的な評価は、学校外の専門家の協力を得ながら、SENコーディネーターがその役割を担うことになるので、専門的な助言に利用できるようなより詳細なパッケージが必要となる。

個体内要因の分析に関しては、すでに独立した評価バッテリーとして、特定の目的ごとに開発されている心理学的検査を教育的対応を見据えながら適切に利用しながら行うことが可能となってきている。しかしながら、環境要因の評価に関しては、その構成領域と実践の妥当性、応用性など検討すべき課題が山積状態である。次の段階として、個体内要因との相互作用の評価にも耐えうる

の達成状況の評価手続きの有効性と問題点を調査すること」「生徒の達成状況の評価に関して有効なシステムがあるか」「評価の結果がカリキュラム計画の原の情報として利用されているか」との視点が示されていない<sup>41)</sup>ことからもうかがえるように、教育上のニーズの生じる構造への視座は、現状では評価内容に含められていない。特別な教育的ニーズが生じている環境について、その要因分析の密着が課題となるといえる。

なお、環境要因と個体内要因との相互作用に関しては、環境要因は個体内要因に影響を与えるが、個体内要因それ自体も環境の構成要素であることを考えれば、両者には循環構造が形成される。相互作用の評価を考えていく上で、この循環構造における規定要因を明らかにする評価が求められる。これらを目指した評価モデルの理論構築<sup>42)</sup>と、構成概念の妥当性検証及び実用性の検討のための実践的フィードバックが必要と考えられる。

これらは特別な教育的ニーズの概念の理論構築作業と符合することになる。

#### 注

- 1) Gulliford, R.: Special Educational Needs. Routledge, 1971, 3-5. ここで子どもの欠陥(defect)によるのではなく、特別な教育的ニーズによる理解の視点が明確に示された。
- 2) Department of Education and Science: Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, HMSO, 1978, 37.
- 3) 理解のないように補足すれば、これは子どもに問題解決場面を体験させないという意味ではない。
- 4) 本稿ではイギリスを England and Wales にあてて用いている。
- 5) 本稿では特に断りのない限り「評価」は assessment にあてて、evaluation とは区別される用語である。第2面冒頭部参照。
- 6) 評価の検討を行う場合、次の4点の分析が必要である。①評価の原理、②評価の目的、③評価の対象、及び④評価の手続き。本稿ではこのうちの特に対象に焦点をあてたものである。
- 7) 窪島務(：SNEから日本の学校教育を考える。SNE学会第1回研究大会シンポジウム、提案2。SNEジャーナル, Vol.1, No.1, 1996, 154.)の(SENカテゴリーの)「内容の質的側面に関しては、歴史的、社会的に制約されており、インターナシ

- ナルではないことが、往々にして看過されている。…(略)…海外のニーズ論を紹介するだけでは、何の役に立たないだけでなく、問題でさえある」との指摘をふまえた。
- 8) ウェーロック報告で、従来の障害に代えて特別な教育的ニーズの概念を導入することにしたと述べられていることから、用語が置き換えられたとの誤解が生じたと思われる。こうした誤解は、特に海外動向の紹介でイギリスについて取り上げている場合に「特別なニーズのある子ども(障害のある子ども)」のような記述に典型的である。イギリスにおける特別な教育的ニーズ概念の立場を正確に理解するならば、従来のカテゴリーカルな障害の概念にとどまって特殊教育を考えるのではなく、特別な教育的ニーズの概念を取り入れて、特殊教育の概念を拡大して考えようとしたのだ、ということになる。
- 9) Ainscow, M. and Muncay, J.: Meeting Individual Needs. Studies in Primary Education. David Fulton, 1989, 62-63.
- 10) 教育省発行のガイドブック (Department for Education: Special Educational Needs Tribunal. How to appeal. Crown, 1995, 19.) は次のように記されている。  
「Assessment 子どもの特別な教育的ニーズについての詳細な検査。特別な教育的ニーズに関する判定書の作成につながる場合がある。」
- 11) 保護者が判定書の作成にかかわる地方教育当局の決定に不服申請が保障されているが、これは評価の実施の拒否や判定書作成の決定、判定書の内容に関して不服がある場合に限定されており、評価の実施方法に関しては地方教育当局に裁量が委ねられている。(Department for Education: Special Educational Needs Tribunal. How to appeal. Crown, 1995, 3-4.)
- 12) Department of Education and Science(1983): The Education (Special Educational Needs) Regulations 1983. HMSO. に Form of statement として規定されている。
- 13) 河合康: イギリス特殊教育における特別な教育的ニーズについて。筑波大学心身障害学研究, 13(1), 1989, 141-148.、及び拙稿: イギリスにおける特別なニーズ教育をめぐる制度的課題-1993年教育法以前の地方教育当局の判定書作成における課題-。大阪教育大学障害児教育研究紀要, 19, 1996, 印刷中。
- 14) 1990年代に入ってからイギリスでは省庁再編が繰り返されており、1981年教育法施行時の教育科学省 (Department of Education and Science: DES) は、1992年に教育省 (Department for Education: DfE), また1996年には教育雇用省 (Department for Education and Employment: DfEE) となり、現在に至っている。
- 15) Audit Commission and HM: Getting in on the Act. Provision for

- 29) 主に学校で行う評価は次の3ステージから構成されている。ステージ1は学級担任もしくは教科担任が子どもの特別な教育的ニーズを発見、記録に登録し、SENコーディネーターに相談を行って活動を開始する段階。ステージ2はSENコーディネーターが担任と協力しながら子どもへの特別な教育的対応をマネジメントするために責任を持たされて活動する段階。ステージ3は教師とSENコーディネーターが学校外の専門家からの支援を受ける段階。(para.1:4)
- 30) SENコーディネーターとは、通常の教師が、子どもの指導に直接的にかかわるのに対して、学校における子どもの活動全般を見通して、特別な教育的ニーズをもつ子どもに対する学習環境のコーディネートとモニターを行うことに責任を持つ教師である。規模の小さな小学校の場合には、校長か教頭がこれを兼ねていることが多く、規模の大きな小学校や中学校では「特別なニーズ部主任 (head of special needs)」や「学習支援部主任 (head of learning support)」などの立場にある教師が役割を担っている。
- 31) SENコーディネーターの責任と役割は、施行細則中のモデルの中で示されている。
- 32) Department for Education: 注19) 2:14-15. このように1993年教育法の施行により、施行細則の規定に従って学校における評価の責任の範囲が明示されたことに伴い、SENコーディネーターの事務的仕事量は一挙に増大した。
- 33) Ayers, H., Clarke, D., and Ross, A.: Assessing Individual Needs. A Practical Approach, second Edition. David Fulton Pub. 1996, 4.
- 34) 「個人別教育計画」の原語は Individual Education Plan である。近年、イギリスにおいて「IEP」の表現がよく聞かれるようになったが、略号こそ同じであるものの、これはアメリカ合衆国における、子ども個人に関する総合的な教育契約ともいえる「個別教育計画」とは異なり、個々の子どものニーズに対して「個人別」教育計画を作成するという意味合いのものである。
- 35) Ayers, H. et al., op.cit., 33, 37.
- 36) Ayers, H. et al., op.cit., 33, 41.
- 37) Ainscow, M. et al., op.cit., 9, 61.
- 38) Fixed Interval Sampling と題された評価表で、授業中の行動の様子を、課題に取り組んでいる、発言している、注視している、うるさくしている、そわそわしているなどのカテゴリーごとにタイムサンプリングができるようになっている (Ayers, H. et al., op.cit. 33).
- 39) 現行の視学制度は The Education (Schools) Act 1992 の Section 9 を根拠規定とする。
- 40) Office for Standards in Education (1995): Guidance on the Inspection of SPECIAL SCHOOLS. HMSO.
- 41) Ibid., p.76.

- Pupils with Special Educational Needs: the National Picture. HMSO, 1992.
- 16) Department for Education: the Education Act 1993, sec.156. の規定による。
- 17) 特別な教育的ニーズに関する記載内容に関しては、現行の施行規則で特に下位項目は設定されていない。しかしながら、特別な教育的ニーズの定義が特別な教育的対応との関係から制度的に行われている以上、判定書の記載もこの規定関係に束縛される。
- 18) 河合康(注13)には、1981年教育法下での特別な教育的ニーズの判定書の記述の特徴に関する事理的分析が行われており、その中で、個体内要因に関する記述にとどまり、内容に環境要因との相互作用にかかわる記述がみられないことが指摘されている。
- 19) Department for Education: Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs. HMSO, 1994a.
- 20) 施行細則の解説書も出版されている。Oliver, S. and Austen, L.: Special Educational Needs and the Law. Jordans, 1996. はその一例であるが、各規定に関して他の関連制度 (Circularなど) についてもおさながら詳述されている。
- 21) Code of Practice, para.2:10-13. と Department for Education: Circular 6/94., 1994b, 10-20. にガイドラインが示されている。
- 22) 学校と地方教育当局の責任分担が明示された背景には、学校による特別な教育的ニーズに関する評価とそれにもとづく特別な教育的対応の要請が、評価の裁量権のあった地方教育当局で適切に取り扱われず、問題が生じた場合に責任のなすり合いが生じていたことが大きな要因としてあげられよう。
- 23) 地方教育当局が関与するのはステージ4から、そして判定書の作成が具体的になるのはステージ5においてである。
- 24) Code of Practice, para.4:11. ここでは専門家や助手による一時的援助、小規模な施設・設備の改善に関しては、学校内の資源で対応すべきであり、他方、継続的な専門家の援助、教育以外の諸機関との定期的な連携、リフト (エレベーター) の設置のような大規模な改造に関しては地方教育当局によって特別な費用配分が保障されるべきであるとされている。
- 25) Code of Practice, para.2:10. これは施行規則第2条及び別項1の規定に対応している。
- 26) Ibid., para.4:5.
- 27) Ibid., para.4:9.
- 28) Ibid., para.4:10.

- 42) 評価モデルの原理には、カリキュラム・ベースド・アセスメント (Curriculum Based Assessment) などすでにいくつかのものがある。これらの後者は別項に譲りたい。

### Primary Assessment Profile

Pupil  N.C. Year  Date

Class  E2L Stage: 1 2 3 4 Home Language

Gender: M / F Medical  Teacher

Average or Acceptable  
↓  
Concern → 1 2 3 4 5 ← Excellent

1) Attendance <input type="checkbox"/> % age 1 2 3 4 5	<b>LEARNING / WORK</b> <b>English</b> 1) Speaking and Listening Level <input type="checkbox"/> 2) Reading Level <input type="checkbox"/> 3) Writing Level <input type="checkbox"/>
2) Punctuality 1 2 3 4 5	
<b>Mathematics</b> 1) Using and Applying Maths Level <input type="checkbox"/> 2) Number and Algebra Level <input type="checkbox"/> 3) Shape, Space and Measuring Level <input type="checkbox"/> 4) Handling Data Level <input type="checkbox"/>	
	<b>Science</b> 1) Experimental and Investigative Science Level <input type="checkbox"/> 2) Life processes and Living Things Level <input type="checkbox"/> 3) Materials and Properties Level <input type="checkbox"/> 4) Physical Processes Level <input type="checkbox"/>

Do these results reflect the pupil's potential?  
 Comments on other subject areas:  
 (Indicate levels of subjects which are below or above average)

3) Starting work 1 2 3 4 5 <i>How well do they start work? Do they start work as quickly as possible or take a long time to get started?</i>	4) Working cooperatively 1 2 3 4 5 <i>Does the pupil work well with others? Does the pupil work well on their own?</i>
5) Work 1 2 3 4 5 <i>Does the pupil work well? Do they work well on their own? Do they work well in a group? Do they work well in a pair? Do they work well in a team? Do they work well in a class?</i>	6) Organisational skills 1 2 3 4 5 <i>Does the pupil work well? Do they work well on their own? Do they work well in a group? Do they work well in a pair? Do they work well in a team? Do they work well in a class?</i>
7) Working Independently 1 2 3 4 5 <i>Does the pupil work well? Do they work well on their own? Do they work well in a group? Do they work well in a pair? Do they work well in a team? Do they work well in a class?</i>	8) Managing difficulties in work 1 2 3 4 5 <i>Does the pupil work well? Do they work well on their own? Do they work well in a group? Do they work well in a pair? Do they work well in a team? Do they work well in a class?</i>

From Assessing Individual Needs - H. Ayles, D. Clarke and A. Ross - David Fulton Publishers - 1994

図1 プロフィール評価表の例

### PERSONAL and SOCIAL

9) Self-confidence 1 2 3 4 5 <i>Does the pupil have confidence in themselves? Do they have confidence in others? Do they have confidence in their own abilities? Do they have confidence in their own ideas? Do they have confidence in their own opinions?</i>	10) Awareness of other's needs 1 2 3 4 5 <i>Does the pupil have awareness of other's needs? Do they have awareness of other's feelings? Do they have awareness of other's opinions? Do they have awareness of other's ideas? Do they have awareness of other's opinions?</i>
11) Self-awareness 1 2 3 4 5 <i>Does the pupil have self-awareness? Do they have self-awareness of their own feelings? Do they have self-awareness of their own opinions? Do they have self-awareness of their own ideas? Do they have self-awareness of their own opinions?</i>	12) Following instructions 1 2 3 4 5 <i>Does the pupil follow instructions? Do they follow instructions? Do they follow instructions? Do they follow instructions? Do they follow instructions?</i>
13) Friendship 1 2 3 4 5 <i>Does the pupil have friends? Do they have friends? Do they have friends? Do they have friends? Do they have friends?</i>	14) Responding to correction 1 2 3 4 5 <i>Does the pupil respond to correction? Do they respond to correction? Do they respond to correction? Do they respond to correction? Do they respond to correction?</i>
15) Managing disagreements 1 2 3 4 5 <i>Does the pupil manage disagreements? Do they manage disagreements? Do they manage disagreements? Do they manage disagreements? Do they manage disagreements?</i>	16) Managing in the playground 1 2 3 4 5 <i>Does the pupil manage in the playground? Do they manage in the playground? Do they manage in the playground? Do they manage in the playground? Do they manage in the playground?</i>

### BEHAVIOUR

17) Interactions with peers 1 2 3 4 5 <i>Does the pupil interact with peers? Do they interact with peers? Do they interact with peers? Do they interact with peers? Do they interact with peers?</i>	18) Interactions with adults 1 2 3 4 5 <i>Does the pupil interact with adults? Do they interact with adults? Do they interact with adults? Do they interact with adults? Do they interact with adults?</i>
19) Use of equipment 1 2 3 4 5 <i>Does the pupil use equipment? Do they use equipment? Do they use equipment? Do they use equipment? Do they use equipment?</i>	20) Pupil noise 1 2 3 4 5 <i>Does the pupil make noise? Do they make noise? Do they make noise? Do they make noise? Do they make noise?</i>
21) Movement about the class 1 2 3 4 5 <i>Does the pupil move about the class? Do they move about the class? Do they move about the class? Do they move about the class? Do they move about the class?</i>	22) Public areas 1 2 3 4 5 <i>Does the pupil use public areas? Do they use public areas? Do they use public areas? Do they use public areas? Do they use public areas?</i>

23) How does the pupil's behaviour compare with others in the class?  
 Much worse 1 2 3 4 5 Much better  
 1 2 3 4 5

Please indicate any areas of strength or improvements made recently:  
 Please indicate two areas that you are concerned about:  
 Please indicate any strategies you have found useful:

From Assessing Individual Needs - H. Ayles, D. Clarke and A. Ross - David Fulton Publishers - 1994

図1 プロフィール評価表の例 (続き)

### Planning Sheet

Describe the main difficulties causing concern as specifically as possible:

- 1)
- 2)

Are there other areas causing concern?

Possible contributory factors

Immediate

Background

How do staff respond?

How do other pupils respond?

What other things happen to / are avoided by the pupil?

How might these factors be reinforcing the learning difficulty / behaviour?

What strengths does the pupil have?

Have you considered the 'context issues'? If so how might these be relevant?

From Assessing Individual Needs - H. Ayles, D. Clarke and A. Ross - David Fulton Publishers - 1994

図2 指導計画用評価表の例

Describe the overall aim of any intervention to be made

What areas are to be the focus of the intervention?

What is the initial strategy to be tried?

Date for initial review

Review of initial strategy

Has the duration been reduced?  
 Has the frequency been reduced?  
 Has the intensity been reduced?

What is the next strategy to be tried?

Date for review

Review of intervention

Continue on extension sheet if necessary

From Assessing Individual Needs - H. Ayles, D. Clarke and A. Ross - David Fulton Publishers - 1994

図2 指導計画用評価表の例 (続き)