

障害のある子供へのアセスメント

1. 検査の意義とアセスメント

(1) アセスメントの目的と意義

① アセスメントとは

アセスメントとは、支援を必要としている子供の状態像を理解するため、様々な角度から子供に関する情報を収集し、その結果を総合的に整理・解釈していく過程であるということができます。

アセスメントでは、「子供の主たる問題が何であるか」「子供や保護者はどのようなニーズをもっているか」を聞き取ることが出発点になります。

次の段階として、「このような問題の背景にはどのような要因が考えられるか」を多角的に探り、さらには「子供や保護者のニーズに対応するためには、どのような支援方法が考えられるか」について具体的に検討していくことになります。

このほか、外からでは見えにくい問題の背景を探るとき、また、子供が有するリソースを見つける際の手助けになるのが検査です。標準化された検査のみがアセスメントに相当するものではありません。アセスメントとは、こうした検査を含めて子供の状態像をより深く、的確に理解し、効果的な支援への指針をつかむところまで含んでいる必要があります。

重要なのは、「検査の目的（提供される情報の内容）」、「検査の特徴（効用と限界）」を正確にとらえ、「結果を見て、（ある程度）内容を理解、解釈できること」、「結果から指導・支援の指針を立てることができること」です。

② 主なアセスメント

アセスメントは、その切り口によって様々な分け方ができます。ここでは、主なものについて取り上げます。

ア スクリーニング的な機能をもつもの・診断的な機能をもつもの

スクリーニングでは、ある条件や基準に照らし合わせ、大まかにその対象となり得る者を抽出することが目的です。いわば、広く浅く行うアセスメントということができます。比較的簡便に実施できるため、実施に際しての負担（時間的、労力的）が少ないことが効用として挙げられます。さらには、こうしたスクリーニング機能が早期発見、早期支援につながることもしばしばです。一方、限界としては、「本来はそのような障害がないのに、そうと判断されてしまう確率」、あるいは「障害があるのに見過ごされてしまう確率」が

ある程度高くなること、得られる情報に限りがあることなどが挙げられます。

次に、診断的機能ですが、これはスクリーニングから一步、二歩進み、より深く行うこととなります。障害の有無について言及するだけでなく、障害特性の把握まで詳細に探っていくことが目的です。このプロセスは、スクリーニングに比べ負担はありますが、詳細な結果が得られ、その結果から具体的な指導や支援に結び付けることができます。

イ 子供に直接行うもの・間接的に行うもの

アセスメントの中には、子供に対して直接的に行うものと、間接的に行うものがあります。実際に子供を前にして行う直接的なアセスメントは、検査場面の行動観察を含めることで有用な情報を提供します。

間接的なアセスメントの主たるものには、保護者や教員に対する（子供の特性を問う）チェックリストや、生育歴、学校場面での様子などの聴き取りなどが考えられます。間接的なアセスメントのみでは、子供の状態像を把握するのに十分でないことがあります。第3者から見た評価として重要な情報が含まれます。まずは、間接的なアセスメントで支援が必要な内容と配慮を検討し、直接的なアセスメントで確認をしていくというように両者をうまく組み合わせることが重要です。

ウ 標準化された検査などを用いて行うもの・インフォーマルなもの

検査には、妥当性や信頼性が保証され、被検査者の特性や傾向を客観的・科学的に診断できるといった特徴をもつものがあります。このような検査を行う場合には、検査を実施するに適した場所や器具、実施手続きに精通するなど、相当に準備する必要があります。また、検査に対する子供の協力が不可欠です。

一方、インフォーマルなアセスメントとは、必ずしも先述したような特徴を十分に保持しない構造化されていないアセスメントといえることができます。日常の場面、またはそれに近い状況で、アセスメントを行うので、子供の真の状態像に迫れる可能性をもちます。例えば、「学校での子供の様子を観察すること」、「教師が作成したテストによって評価すること」、「子供のノートや作品を評価すること」が考えられます。

なお、これらについては、本項「1(3)学校でのアセスメントと専門機関でのアセスメント」で、さらに詳しく触れます。

(2) アセスメントを実施する際の配慮事項

アセスメントを実施する際に重要な配慮事項を以下に挙げます。

① どういう検査を行うことが、子供にとって必要かについて計画を立てる

アセスメントでは、多くの検査をすればよいというものではありません。子供にとって、

どのような情報が必要かを整理し、アセスメントの計画を立てていきます。実際に進めていく中で、さらに必要な検査（当初予定していたが不要な検査）がおのずと明らかになります。

② 検査場面では、子供が本来もっている力を発揮できるような状況を設定する

検査によっては、検査者、被検査者ともに、かなりの時間や労力を要するものも少なくありません。また、一度検査をすると、次に同様の検査を実施できるまでに、約1年間の期間を要するものもあります。そこで、検査を実施するからには、できる限り有意義な情報、その子供の真の状態像を反映するような結果が導き出せるよう、体調面（例：気分が悪いときには実施を見送る、適宜休憩を入れる）、環境面（例：実施時期や時刻、気候、実施場所）についても十分配慮する必要があります。

③ 検査の結果と日頃の様子を関連させた総合的な解釈を行う

検査結果、検査の数値のみを見て、子供の状態像の解釈を行うのは危険です。なぜなら、検査は日常とは異なる構造化された場面で行うことが多く、また数回きりの実施で結果を出すので、それが子供の状態像を全面的に反映しているとは言い難いからです。そこで大切なのが、日頃の子供の様子と検査結果とを関連させて解釈することです。前もって、「こういった問題の背景には何があるのだろうか？」といった問題提起のもと、その背景要因を探っていくというのも一つの方向です。また、「このような検査結果は何を意味するのだろうか？」といった疑問から、日々の子供の様子を今一度見直してみると、今まで不可解だった行動の意味が見えてくることがあります。このような双方向のやりとり（検査結果から日頃の様子へ、日頃の様子から検査結果へ）が、結果の解釈において重要です。

④ 子供の特性に合わせた手立てを提案する

先にも述べたように、アセスメントを行うのは、子供の真の状態像を理解するためであり、それがひいては、その子供に合った効果的な支援を用意する際の手がかりになることです。どういう部分はうまくいっていて、どういう部分がスムーズでないか、子供の中のこうした特徴をつかむことでより効果的な支援の提案に近づくことができます。

(3) 学校及び専門機関でのアセスメント

① 学校でのアセスメント

子供が多くの時間を費やす学校での様子をアセスメントすることにより、非常に有益な

情報を得ることができます。標準化された検査だけでなく、インフォーマルなアセスメントに見られるように授業や休み時間など、日常場面の観察、ノートや絵といった子供の作品を通して、分析・解釈することは身近でかつ有意義な情報を提供してくれます。

また、学校でこそ実施できるアセスメントの一つに、学力アセスメントが挙げられます。学習という行為は日々なされていることから、この領域については、子供のつまずきやニーズについての情報を比較的収集しやすいとすることができます。そこで、標準化されている学力検査、さらには、既存の方法を使って調べる学力アセスメントについて見ていきます。

ア 標準学力検査と到達度学力検査

標準学力検査とは、子供の学力が基準となる集団の中のどのあたりに位置しているかを相対的に評価することを目的としています。一般的には、学年別、教科別といった包括的なものになっていますが、どういった領域に落ち込みが見られるかを把握しようとする診断的なものがあります。例えば、領域別の標準学力検査を例にとってみると、一つの教科（例：「算数」）の全体的な水準とともに、小学校学習指導要領に沿った領域（例：「数と計算」「量と測定」「図形」「数量関係」）ごとに相対的な評価ができるようになっています。

到達度学力検査とは、子供がある目標に対して、どの程度到達しているかを評価できます。正答率などを参考に、前もって到達基準が示されており（例えば、○点以上取れば、その目標に対して「十分に到達」している）、そこから個々の到達段階を把握するようになっていきます。例えば、観点別の到達度学力検査は、教科における各観点（例：「算数への関心・意欲・態度」、「数学的な考え方」、「数量や図形についての表現・処理」「数量や図形についての知識・理解」）ごとに到達度が評価できるようになっている点で、子供の得意な力や苦手な力を把握する診断的な意味をもっているといえます。

標準学力検査、到達度学力検査など一連の学力検査については、多くの出版社から出されており名称も様々です。

イ 既存の方法を利用した学力アセスメント

「視写・聴写テスト」：視写テストは、手本を見ながら、それを正確に写すことができるかを見るものです。この課題が難しい場合は、視覚認知の問題か、運筆に伴う運動の問題が推測されます。聴写は、耳から聴いた内容を正確に書き取ることができるかというものです。この課題には、聴覚認知、音と文字とが結び付いているか、文字を想起できるかといった力と関連することが考えられます。

「音読」：初見の文章を提示し、子供の読み能力を観察することで、聴覚や視覚認知、さらには、記憶や注意の問題などのスクリーニングになる場合があります。

「作文」：書くという機能における総合的なアセスメントといえます。つまり、表記

や文法のルールの獲得状況に加えて、自分の伝えたいことを相手にうまく伝えられるかといった表現力などを把握する一助になります。

学力アセスメントは、その後の診断プロセスに対し、多くの示唆を提供します。さらには、「改まった場を設定しなくても、普段の流れの中で行うことが可能なため簡便であり、子供本来の状態像をとらえやすいこと」、「アセスメントを行った結果が即、支援の方針に反映すること」などが考えられます。つまり、「つまづいているところ」が「支援を必要としているところ」なのです。併せて、子供が答えを導き出すまでのプロセスを丁寧にたどることで、子供の考え方が明らかになり、その子に合った手立ても見えてくる可能性があります。

ウ その他

子供の行動面や社会性面の特徴を把握する際に、かかわる場や人によって態度が異なることがあります。そこで、総合的に深く子供の様子を理解するために、一つの間や状況だけでなく、他の教員や保護者からも情報を集めることが不可欠です。情報収集の際には、チェックリストなども活用しながら行うことが有効です。こうした行動面、社会性の特徴をとらえるためのチェックリストも学力アセスメント同様、標準化されたものがあります。

② アコモデーションという考え方

本項の「アセスメントを実施する際の配慮事項」とも密接に関連し、重要な考え方の一つとして、アコモデーションが挙げられます。アコモデーションとは、テストなどを受ける際、子供が本来もっている能力が、障害によって十分に発揮できない可能性が考えられる場合、代替手段の適用をすることで、発揮しやすい状況をつくり出すことがねらいです。例えば、(問題文の) 代読者や、代筆者、その他にも、テストの時間を延長したり、問題文の文字サイズを大きく印刷したりすることなどが挙げられます。

検査でどのような能力に焦点を当てたいかを明確にし、他の要因によって測定しようとしている能力の測定に影響が出ないよう、核心でない部分に対してはアコモデーションという考え方で補うことも一つの方法です。

③ 情報収集のポイント (専門機関にアセスメントを依頼する際に)

学校で行うアセスメントには物的、人的要因からも限界があります。そこで、必要に応じて、専門機関にアセスメントを依頼することになります。主に専門機関で行われる検査については、次項にゆずります。本項の最後では、学校内でどのような情報を収集しておくべきか、行ったアセスメントをどういう視点でまとめていくとよいかについて述べます。これらの情報が、専門機関でのアセスメントを迅速に、かつ的確に行う上で重要な示唆をもたらすこととなります。

主訴

保護者が「現在、気になっている点」「今後どのようにしてほしいか」「どういう支援を希望しているか」

学校側として依頼した専門機関に配慮してほしい点：「詳細に調べる必要がある点」「具体的にアドバイスがほしい内容」

家族構成

生育歴（「言葉の発達」「運動面の発達」「情緒・行動面の発達」「社会性・コミュニケーションの発達」など）

既往歴

相談歴（定期健診の結果、医療機関等への受診の有無と内容等など）

教育歴（就学前、1、2年時など、期間を分けてとらえることも有用）

現在の子供の様子（学力：「聞く」「話す」「読む」「書く」「算数・数学的なこと」、
行動：「注意集中」「集団参加」「対人関係」「興味・関心」、
運動：「粗大運動」「微細運動」、
生活：「身辺処理」「時間や金銭感覚」）

引用・参考文献

上野一彦・海津亜希子・服部美佳子編著．軽度発達障害のための心理アセスメントーWISC-IIIの上手な利用と事例ー．日本文化科学社, 2005.