

インクルーシブ教育時代における教育評価について

なるかわ あつこ
成川 敦子

1. はじめに

教育評価と聞くと、子供たちにテストをして成績をつけること、授業評価、学校評価などをイメージするかもしれません。教育評価の関連資料には、多くの類似語や多義語が見られ、その捉え方は曖昧な印象があります。その背景には、時代とともに揺れ動いてきた教育評価に対する考え方の変化や混乱があると推測されます。現代社会の様々な評価活動は、国際基準をふまえながら、人権尊重の原理に基づくことが求められています。教育評価では、学習者に自らの人格・能力発達への可能性を確信させる役割を果たすことが重要であるという考えで、学習権、教育権の根本的な保障に結びつく評価の在り方が尊重されています。我が国の学習指導要領や学習評価の在り方など関連する施策やその変遷についても、近年の多様性を包括する国際動向を視野に入れることで、理解や解釈を深めることができます。

2. 教育評価について

(1) 教育評価とは

教育評価は「教育目標に照らして教育の効果を調べ、価値判断をすることであり、量的な面だけでなく、質的な面も重視して全体的に判定する」(辰野ら, 2006)とされています。人は自分自身を価値あるものとして認めたいと願っています。学校がそれぞれにふさわしい学習の機会を与え、自分は成長しているという自信をもたせることで、生涯にわたる学習への興味を発展させることにつながるでしょう。それが教育評価の大きな目的であるといえます。

(2) 教育評価の歴史

1920年代のアメリカでは知能検査や心理検査等、客観的な指標としての教育測定(measurement)の概念が急速に発展しました。しかし、数量化を強調したあまり数量化できない面が軽視されたことから、1930年代になると教育測定は批判され、その後、評価を教育実践の改善に役立てようとする「エバリュエーション」(evaluation)という構想に発展しました。現代のアメリカでは、「アセスメント」(assessment)という言葉も使用されるようになりました。「エバリュエーション」と「アセスメント」は同義で用いられる場合もありますが、「アセスメント」が実態把握を意味するのに対し、「エバリュエーション」は実態把握に基づいて下される価値判断を指す場合もあります。日本では、アメリカの教育測定運動批判や「エバリュエーション」概念が導入され、「絶対評価」「相対評価」「到達度評価」が登場します。1998年の学習指導要領改訂では、「総合的な学習の時間」創設により「ポートフォリオ評価法」が普及し、2004年の「PISAショック」を受けて、「思考力・判断力・表現力」を重視する施策が打ち出されていきます。2010年、2017年の改訂では数値化しにくい能力を評価するための「パフォー

マンス評価」や、「ポートフォリオ」の活用が推進されていきました。今後も教育評価を歴史的な経緯をふまえながら見ていく必要があるでしょう。

(3) 教育評価の目的・対象・主体

現代における教育評価の目的・主体・対象は以下のようにまとめられます（西岡・石井 2015）。

- ① 目的：教師が指導の計画を立て、指導方法を検討するため、学習形態や教育環境に関する判断を行うため、学校が説明責任（accountability）を果たすため等が挙げられます。
- ② 対象：大きく3つに分類され、第一は子供の学習状況の評価で、教育評価の中核といえます。第二は様々な教育の方策についての評価で、指導方法、授業、教育課程、学校、教育制度などが該当し、子供の学習や学力獲得に貢献しているかという観点から評価するものです。第三は教育目的や教育目標そのものの評価で、子供にとって最善であるかを検討する視点を意識することが重要とされています。
- ③ 主体：評価関係者（stakeholders）という概念があります。教師や学校管理者だけでなく、子供、保護者、地域住民、教育行政関係者、大学や雇用者など、幅広い人材が考えられます。評価関係者の参加の形態は多様ですが、評価の直接的な主体となる場合もあれば、情報の受け手として位置づけられる場合もあります。

(4) 教育評価の機能

ブルーム（Bloom, B. S, 1973）は教育評価を3つの機能に分類しています。

- ① 診断的評価（diagnostic evaluation）：指導の前に学習の前提となる学力や生活経験の有無などの子供の状態を把握しておくための評価のことです。入学当初、学年当初、単元開始時などに情報を収集し、その後の指導計画やクラス編成、学習形態などを考慮するためにフィードバックされます。
- ② 形成的評価（formative evaluation）：指導の途中や授業の過程で行われる評価です。意図した教育効果がもたらされているかが確認され、授業がねらい通りに展開していないと判断された場合には、授業計画の修正や子供たちへの回復指導（補充学習など）が行われます。逆に期待以上の効果が見られる場合には、更に高い目標を設定し直すことも必要です。教育実践の改善に直接つながることから、教育評価の中核を担っているといえます。
- ③ 総括的評価（summative evaluation）：単元末や学期末、学年末といった学習の締めくくりに行われる評価です。総括的評価の情報は、教師側の実践を反省し、子供側は学習の定着を確認するためにフィードバックされます。この総括的評価にもとづき、成績（評定）がつけられることになります。それぞれに目的や役割が異なりますが、子供たちと教師たちに有効なフィードバックを行うことが必要です。近年では、形成的評価は「学習のための評価」（assessment for learning）、総括的評価は「学習の評価」（assessment of learning）として再定義され「指導と評価の一体化」の充実が求められています。子供自身が評価活動に参加することにより、評価活動自体を学習の機会として捉える「学習としての評価」（assessment as learning）も実践が始まっています。

3. 評価を指導に活かす

教育実践を行う際には、単元の目標や評価規準、基準、内容配列、授業方法、学習展開等と合わせて評価方法を明確にする必要があります。カリキュラム設計にあたり、「逆向き設計」論（西岡，2005）では、「知の構造」と評価方法・評価基準の対応が図1のように捉えられています。知の構造は、低次の「事实的知識」「個別的スキル」を用いて「転移可能な概念」や「複雑なプロセス」

へ発展させ、それらを使いこなすことによって「原理や一般化」に関する「永続的理解」に至ります。「永続的理解」を身につけたことを見極めるには、パフォーマンス課題が適しており、ルーブリックによる評価基準表を活用することができます。

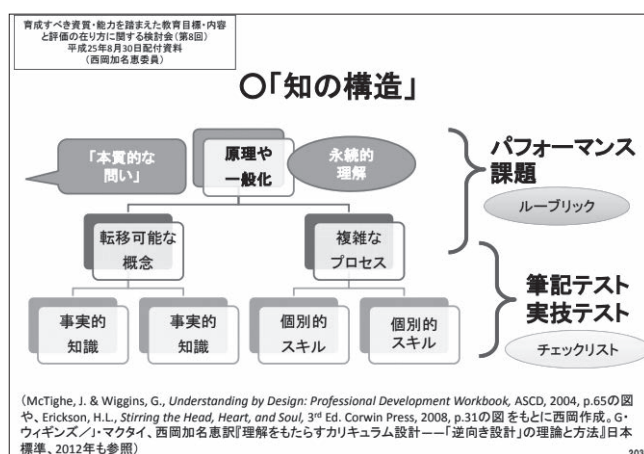


図1 知の構造と評価方法・評価基準の対応（西岡ら，2015）

4. インクルーシブ教育時代の評価について

今、学校は急激に変化する新しい時代の中で、大きく変わろうとしています。我が国は2014年1月に「障害者の権利に関する条約」に批准し、一連の障害者制度改革の中で、インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育の取組みが一層推進されることになりました。「インクルーシブ教育システム」とは、人間の多様性の尊重等を強化し、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能にするという目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みのことです。ただし、単に障害のある子供が適切な支援もないまま通常学級で学ぶのではなく、必要な環境整備や合理的配慮が提供されることが前提条件になっていることを認識しておかなければなりません。教育評価は常に人権思想と直結していることから、これからの教育評価は、インクルーシブ教育の視点が不可欠であるといえます。

（1）インクルーシブ教育の評価

インクルーシブ教育を評価する指標は、ヨーロッパを中心に開発が進んでいます。ヨーロッパにおけるインクルーシブ教育のための一連の指標の開発の報告書（Kyriazopoulou, M. and Weber, H. (eds), 2009）が発行され、国レベルおよびヨーロッパレベルでの評価が可能になっています。日本でも、韓ら（2015）により、インクルーシブ教育指標（IEAI：Inclusive Education Assessment Indicator）の開発やその活用の研究が進められています。

（2）LD判定の新しいRTI（Response to Intervention / Instruction）モデル

LDの判定は、知的能力と学習達成度の差による「乖離（ディスクレパンシー）モデル」が用いられてきました。しかし、そのモデルは学業不振が顕著になってから判断されるため、支援開始が遅れてしまい、つまづきが深刻になってしまう問題がありました。そこで、米国で新たに提唱されたのが、RTI（Response to Intervention / Instruction）モデルです。通常学級

で通常の指導を行いながら子供たちの学習等到達度をモニターし、学習上のつまずきが見られる児童生徒に対して支援の有無や介入方法を早期に判断して、適切な支援につなげていきます。特別なニーズのある子供たちを含むすべての子供たちに対応した3層構造の教育的モデルであり、形成的評価を取り入れた指導法として活用されています。

(3) 「アセスメント」(assessment)を活用した個に応じた指導：算数障害を例に

特別支援教育では、アセスメントという言葉をよく使います。検査だけでなく多くの方法を用いて多角的に情報を収集し、総合的に診断や評価を行うことです。算数困難のLD児を例にあげると、数処理、数概念、計算、数的推論(文章題など)に困難が見られますが、つまずき方もその背景要因もまちまちであることから、支援の見極めは難しいといえます。困難の背景には、言語性能力や視覚処理能力、継次処理、同時処理におけるアンバランス、プランニング、記憶、注意など様々な認知機能の問題が関わっていることが推測されます。これらの認知機能や情報処理の特性、強みや弱み、アンバランスは、WISC-VやK-ABC IIなどの心理検査で明らかにすることができます。高い能力を利用して低い能力を補ったり、得意な情報処理スタイル(継時処理、同時処理等)を取り入れたりすることが有効なことから、評価を支援に活用しながら個別支援計画や指導の手立てに活かしています。

5. おわりに

インクルーシブ教育と関連付けながら、教育評価について概観してきました。障害のある子供たちも、教師の教育的働きかけに対し、様々な形でフィードバックしてくれます。その姿を「評価」の結果として真摯に受け止めることで自身の指導力を磨くことができます。子供から学ぶということが教育評価の原点であると思います。

参考文献

- Bloom, B. S., Hastings, J. T., Madaus, G. F. 著, 梶田叡一, 渋谷憲一, 藤田恵璽 訳 (1973): 教育評価法ハンドブック. 第一法規出版
- 韓昌完, 矢野夏樹, 小原愛子, 奥住秀之 (2015): インクルーシブ教育評価指標 (IEAI) の開発と日本の法令・制度政策の分析 日本型インクルーシブ教育モデル開発の観点からの分析. Asian Journal of Human Services, 8, 66-80.
- Kyriazopoulou, M. and Weber, H. (editors) (2009): Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- 西岡加名恵, 石井英真 (2015): 新しい教育評価入門. 有斐閣
- 西岡加名恵 (2005): ウィギンズとマクタイによる「逆向き設計」論の意義と課題. カリキュラム研究 14, 15-29
- 辰野千壽, 石田恒好, 北尾倫彦 (2006): 教育評価事典. 図書文化社

(玉川大学 准教授)