

WISC-IVの検査場面におけるインフォーマルアセスメントの重要性 — 母親から離れられず不登校傾向にある子どもの事例を通して —

天野 菜穂子¹⁾・宮本 正一²⁾

An Attempt to Improve Non-Attendance at School for a Child Who is Always at Her Mother's Side using an Informal Assessment of WISC-IV

Nahoko AMANO and Masakazu MIYAMOTO

不登校となる子ども達は学校に馴染みにくさを持っている。この馴染みにくさには、学習の苦手さ、集団生活のむずかしさ、対人関係を築く弱さ、子どもを学校へ送り出す家庭の養育能力の弱さなど様々な要因が考えられる。ここではその要因についてアセスメントするにあたり、WISC-IVをどのように有効活用し、子どもの困り感を理解し支援を行うかについて検討を行った。

その結果、WISC-IVの数値的なフォーマルアセスメントだけでなく、WISC-IV施行時の行動観察などに現れるインフォーマルアセスメント、並びに面接の場で子どもが見せる遊びやカウンセラーとのかかわりの様子から、その子どもらしい部分を理解することが可能であった。さらにそこで得られた情報を相談機関が家庭や学校と共有し、子どもへの対応を共同して行うことの重要性が示された。また WISC-IV検査の結果を子どもと保護者に報告することによって、子どもには自己理解が生じ自分の困り感への対策を考える力が引き出され、保護者には我が子への理解が深まり安心感が生まれた。

キーワード：WISC-IV、フォーマルアセスメント、インフォーマルアセスメント、自己理解

1. はじめに

筆者の所属する中部学院大学人間福祉相談センター（以下相談センターと記述する）においては、子どもが学習面や行動面で適応上の困難を持っているときに、家庭ならびに学校・園と連携して、子どもにどのようなつまずきがあり、子どものこころの中で何が起きているのかを理解することに努めている。その際、心理アセスメントのツールのひとつとして WISC-IV を活用している。

(1) 相談の流れの中で WISC-IV を導入する過程

相談の過程で WISC-IV を以下のように導入する。

- ①カウンセラー（検査者）は、保護者とインテーク面接を行い、子どもの生育歴、家族、学校での様子などの情報を集める。
- ②カウンセラー（検査者）は、子どもとカルタやジグソーパズルなどの遊びをし、信頼関係を結ぶ。
- ③子どもとカウンセラー（検査者）は、相談センターに来所した意味やなぜ検査（WISC-IV）をするのか、検査してわかったことをどのように役立てるのかについて話し合う。
- ④WISC-IVを実施する。
- ⑤保護者、子ども、学校・園の関係者と検査結果を共有し、今後について話し合う。
相談センターでは、保護者に、担任や関係する先

1) 中部学院大学人間福祉相談センター 2) 教育学部子ども教育学科

生から子どもに関する情報を取って来てもらうこと、さらに検査結果の共有や子どもへの対応について協議をするために、学校・園が相談センターへ足を運んでもらう交渉を依頼している。また保護者は学校・園と共通理解が図れず、適切な対応が取れないままに日を重ねることがある。それを避け、保護者が主体的に我が子の抱えている課題に取り組み、子どもに寄り添うことができるように、相談の中心を保護者に据えている。

(2) インフォーマルアセスメントとしての行動観察

どのような構えで WISC-IV をアセスメントのツールとして活用しているかを述べる。

「検査を受ける」こと自体が子どもにとって初めて体験であり、身近な仲間も経験していない。検査を受ける子どもはおそらく「なぜ自分だけがこの検査を受けるのか」といろいろ考えるだろう。「検査は自分のどんな部分を明らかにするのか」「それは自分にとって本当によいことにつながるのか」と悩み不安になると思われる。そういう場であるからこそ、安心でき、自分がきちんと受け止められているという感覚をもつと、その子どものその子らしいところが出るのではないだろうか。しかしそれは検査の数値的な部分に現れるよりはむしろ、検査施行時の行動に現れてくると思われ、筆者は子どもを理解するうえでそれを大切にしなければならないと考えている。

2016年中部学院大学第16回ぎふLD・ADHD等学習会で講演した黒田美保は、フォーマルアセスメントとインフォーマルアセスメントについて比較したうえで、「インフォーマルなアセスメントにはその子どもの日常的な自然な場面での振る舞いがわかり、子どもの持つ能力やスキルだけではなく興味や関心を把握することができる」とし、フォーマルアセスメントとインフォーマルアセスメントは相互に補完しあう関係にあると指摘している。また平井・高倉・納富・中山(2011)は通常の学級で担任が行うことができる「読み」のインフォーマルアセスメントを作成し、「読み」を阻害するものを「能力」と「学び」の両方から評価している。中尾(2010)は通常学級で特別なケアの必要な子どもたちを支援するため

には、3つの段階、1) 行動を観察する 2) 行動特性と認知特性を分析する 3) どう扱うか計画を立てることが必要であるとして、「インフォーマルアセスメント」特に、神経生理学的な診断の一部として用いられてきたソフトサイン (Soft Neurological Signs; SNS) が、どのように学校内で観察できるかを提案している。さらに中尾(2011)は子どもの特性を知る手立てとして、現在教育現場で行われている描画の発達や姿勢維持にみられるフォーマルなアセスメントとインフォーマルなアセスメントの関連を分析している。

そこで筆者は WISC-IV の施行過程を「検査前」「検査中」「検査後」に分け、「問題に取り組む様子」「解答用紙からわかること」を加えて、それぞれにチェックポイントを付し行動観察の目安のリストとして使用している。

上野ら(2005)は子どもの行動特性や行動上の問題、社会性を理解するうえで検査施行時の行動観察を通して得られる情報は重要であると指摘し、行動の特性として「注意集中」「多動性」「耐性」「意欲・情緒」「固執性」「言語・コミュニケーション」「対人的かかわり」という項目を設け、それぞれに複数の観察のポイントをあげている。

岡田ら(2015)は、WISC-IV 検査時の行動のアセスメントは、①検査の測定値を裏付けるために、また、②検査の測定値に現れない特性や状態を把握するために、重要であるとしている。ADHD、ASD などの障害特性や認知的な長所については、ウェクスラー式の検査の測定値で直接的に把握するには限界があるものの、ADHD、ASD に関する検査場面の情報源については収集していく必要があるとしている。そこでチェックポイントを6つのカテゴリーにわけ、「意欲・協力的態度」「知的理解・言語理解」「情緒の問題」に加え、ASD の障害特性である「社会性の困難」「こだわり・切りかえの困難」、ADHD の障害特性である「不注意・衝動性」と設定し、全36項目のチェックリストを作成している。

筆者の示すチェックポイントは ASD、ADHD 等の障害特性を意識したものではなく、子どもの日常の行動特性や社会性、ものの考え方等が現れやすいところをチェックポイントとしている。

表1 検査中の行動観察のリスト

時間の流れ	チェックポイント
検査前	<ul style="list-style-type: none"> ・検査に対して緊張感を持っていたか ・検査を受ける理由について、子どもなりに納得していたか ・検査はどんなことをするのか概ねわかっていたか ・名前、生年月日、検査当日の年月日を言えたか ・名前、所属校を漢字で書いた時、どんな様子だったか
検査中	<ul style="list-style-type: none"> ・検査問題の教示を理解できたか ・検査問題の例示や見本の提示を理解できたか ・検査問題の提示を理解できないとき、どのように対処したか ・検査中の指示やルールを守ることができたか ・集中の切れや疲労はどのようにあらわしたか ・集中の切れや疲労をどのように立て直したか
問題に取り組む様子	<ul style="list-style-type: none"> ・気が散りやすかったか ・どのように答えを言うか(出し抜けに答える、じっくり考えて答える、…) ・どのように考えているか(しゃべりすぎる、こりかたまる、…) ・柔軟に試行錯誤ができるか ・独り言はどのような内容か(不平不満、課題に即してのつぶやき…) ・姿勢はどのように変化するか ・わからないこと、できないことをどのようにあらわしたか ・できない問題に対してどのような気持ちを持ったか
検査後	<ul style="list-style-type: none"> ・検査を終えた自分に対してどのような気持ちを持っているか
解答用紙からわかること	<ul style="list-style-type: none"> ・筆圧、文字の形やバランス、作業の丁寧さなどはどうか ・問題の出来具合はどうか(正答と誤答がくっきりと分かれている、正答が疎らに出ている…)

(3) 検査結果を子どもの自己理解につなげる

相談センターでは、子ども自身が主体的に課題を解決していくことを念頭に置いて、カウンセラーは相談面接の場で子どもと初めて対面したときに、「あなたはどのようにここへ来たのか」「誰があなたをここに来させたのか」「ここへ来ることにどんな意味を見出すのか」について、子どもの状態に応じ子どもにわかる言葉を使って話し合う。それは検査を導入するとき検査結果を伝えるときも同様である。筆者は、この過程が子どもの自己理解となり、自分が困っていることへの対策を立てることにつながっていくと考えている。

長澤正樹は、平成27年に行った講演「自己理解からこれからの自分を考える」のなかで「本人に関する情報の提供が、本人が自分の悩みや困難さを受け止めることにつながり、現状から具体目標を自己選択して自分に必要な支援の選択につながる」として自己理解の重要性を強調している。

2. 事例研究

(1) 事例研究の目的

事例を通して、行動観察からくる情報が検査の測定値に由来する解釈を補完し、子どもの日常に現れるその子らしい部分をも把握するうえで有効であるか、また、検査結果を子どもに分かりやすく伝えることが子どもの自己理解やその後の行動にどのような影響を与えていくかについて考察する。

なおこの事例は、匿名性を確保するために、研究の目的および事例の本質を損なわない限りで、事実関係の修正を行っており、事例のご本人には了解を得ている。

(2) 母親と離れられず教室に入りにくいA子の事例

A子の生育歴、状況等を下記にまとめた。

表2 母親から聴取したA子の状態

対象	小学校3年生、女子。通常学級在籍。
相談理由	3年生になり新卒の女性が担任になったことを喜んで登校していたが、1学期の終わりごろから登校しぶりが始まった。運動会終了後、不登校に。10月にはいつから母親とともに登校を始めた。居場所は保健室だが、特別教室での授業ならば、母親が自分の席の横にいることを条件にときどき参加ができる。
相談経緯	同時期に保健室登校していた子どもの母親の紹介。
家族構成	父(会社員)、母(パート)、姉(小学校6年生)自宅付近に父方祖父母宅がある。
家族歴	幼少期、姉がぜんそくで入院することがよくあり、A子は父方母方の実家に預けられた。小学校2年生の時、B市からC市に家を新築し転居した。姉も昨年登校しぶりがあった。
生育歴	40週、自然分娩、生下時体重3060g 検診等で問題の指摘を受けたことはない。運動・言語の発達、身辺自立は順調。偏食はないものの食が細い。
教育歴	B市幼稚園(年少・年中・年長)学年初めに必ず母子分離ができなかったが、徐々に解消。B市小学校入学、母親は登校できるか心配したが、A子には姉とともに通学することが心理的な支えになり登校できた。2年生になりC市小学校に転校。母親はA子が新しい学校に慣れるか心配したが、このときは姉が登校を渋り、A子のほうが問題なく適応した。
家庭での様子	宿題をするのに集中できない様子で時間がかかる。読書やゲームなどには興味がなく、外遊びをしたりぬいぐるみで家族ごっこをすることを好む。

表3 母親が学校で聴取したA子の状態

学習面	授業中にはここにこして先生の話聞き、ノートもとっている。発言はあまりしない。 算数:理解はしているが計算はゆっくり。九九がころもとない。 国語:作文はいつも2行ほどで終わってしまうので声掛けをしている。順を追って話をする事書く事は苦手。 図工:取りかかりが遅く作業がゆっくり。休み時間に友達とよく絵を描いているが、キャラクターなどの決まった絵が多い。
運動面	粗大運動:身軽く動きは素早い。どんな運動にも楽しそうに参加する。 微細運動:リコーダーの操作が苦手ですすんで練習をしない。
行動面	離席はしないが、いつも体のどこかが動いていて落ち着かない。一斉指導でクラス全員に姿勢を正したり、話し手に注目することを促すと、はっと気が付いて自分の姿勢を正し、話す人に注目する。友達の中に自然に入り仲良く遊ぶことができる。

◆事例の経過◆

◇母親面接◇

11月初旬のインテーク面接に始まり、翌年の1月末まで母親のみの面接が続いた。A子が母親と分離できず母親が来所ができないときもあり、電話で対応することも数回あった。

当時の母親は様々な問題を抱えており、学校でA子に付き添うことに相当疲れていた。A子とともに教室に入ることは、参観日とは異なる学校での日常的な子ども達の姿を見ることになり、教師の目の届かないところでの子ども同士の関係がいじめ関係に

発展するのではないかと心配し、担任はもっと子ども達に目を向けるべきだと嘆いた。片時も自分から離れようとするA子と学校で過ごすことは、母親にとってストレスフルな状況だった。昨年姉が登校を渋り、今年A子が不登校になったことが母親を追い詰め、自分は母親失格ではないかと思悩んでいた。

父親は、転居によって通勤に時間がかかるようになり、そのころ昇進して、家族とかわる時間がほとんどなくなった。子育てを母親一人が担うことになり、夫の実家や近所の付き合いで母親はひとり気

を使うことが多かった。

また母親は自身の実家に複雑な思いがあった。母親によると、自身の母親、A子にとっての祖母はとても立派な人で、母親はこの人の前にいると自分が長女、A子の姉が次女、A子が三女のような気がして、自分がいつまでたっても母親になれない気がした。B市では実家の近くに住んでいたが、思い切って転居した理由の一つに母親が本当の意味での母親になりたいという思いがあった。

子ども達も母親自身も早く新天地に慣れようと、子どもの友達に積極的に新築した家を開放したところ、学童保育のようになってしまい、なかには5時を過ぎても帰りがらない子もいて、結果的に母親もA子もA子の姉も家でゆっくり休むことができずいらいらしてしまうことになった。

さらに母親はA子に付き添うことによって、日常的な掃除・洗濯・食事の準備や後片付けに手が回ら

なくなり、深夜に家事をすることになった。

カウンセラーは母親を労い、家事の手の抜き方や休養の取り方、姉の担任や養護教諭に窮状を話し協力を仰ぐことを話し合った。週1回50分の面接を2か月続ける過程で母親は次第に落ち着き、やるべきことに優先順位をつけ、うまくできないことを思い悩まず、今しばらく棚上げにすることで心の折り合いをつけていった。2月の第1週にようやくカウンセラーはA子と会うことになった。

◇A子との面接◇

A子との面接は週1回50分、母子同席で行われた。これはA子が母親同席を希望したことによる。ここではアセスメント面接、特にWISC-IV実施の前後を検討するために初回から第6回面接まで報告する。以下に表4でその日程を示した。

表4 A子との面接経過

回数	時期	対象	内容
第1回	2月第1週	A子 母親	相談の目的についてA子と話し合う
第2回	2月第2週	A子 母親	信頼関係の構築。心理検査を行う意味についてA子と話し合う
第3回	2月第3週	A子	WISC-IV実施する
第4回	2月第4週	母親	検査の結果を母親に報告する
第5回	3月第1週	母親 学校(担任等)	母親・学校・カウンセラーで検査結果を共有し、今後の対応について話し合う
第6回	3月第2週	A子	検査の結果をA子に報告し、話し合う

第1回面接（2月第1週、母子同席面接）

カウンセラーはA子が相談センターに相当な抵抗感を持つものと予測したが、物怖じしない態度で母親とともにすたすたと待合室へ入ってきた。しかしカウンセラーがいろいろ質問してもにこにこするばかりで、「代わりに答えて」と言わんばかりに母親の顔を見つめた。

カウンセラーはゆっくりA子に話しかけた。「A子ちゃん、あなたはお母さんと相談室に来てくれました。お母さんや担任の先生は、とてもあなたのことを心配して、ここに来させてくれたんやよ。あなたは運動会終わってから、とても教室にいるのがつらいね。国語や算数が大変だし、友達といっしょにいるのも苦しいね。だから、おばさんと二人で、ど

うしてそうなるのかを考えよう。今日はおばさんと仲良しになろうね」A子はカウンセラーの顔をじっと見ながら硬い表情で聞いていた。

そこでカウンセラーは、A子をカルタ遊びに誘った。このカルタは絵札に食べ物が描かれている。読み札には、「㊦っちゃん、㊦がつく、㊦んごでござる」（絵札は三色団子）、「㊧っちゃん、㊧がつく、㊧ゅーくりーむ」（絵札はシュークリーム）、「㊨っちゃん、㊨がつく、㊨よこれーといっばい」（絵札は様々な種類のチョコレート菓子）という文があり、文中には拗音・促音・長音・撥音・濁音・半濁音が豊富に出てくる。

A子には読み札を5枚渡し、残りの札を母親とカウンセラーで分け合いカルタ遊びを始めた。A子は

読みづらそうで、声が小さく不明瞭、文尾を自分勝手に読んでしまい、自信のない読みぶりだった。一枚一枚の絵を楽しんでいる様子だったが、絵に対するコメントはなく、それを補うかのように母親が「おいしそうやね」「これ、食べたことあるね」など声を掛けた。カウンセラーは、次回には別のゲームを用意しておくことを約束して第1回面接を終えた。

第2回面接（2月第2週、母子同席面接）

カウンセラーは母子を、3種類の遊びに誘った。

一つ目は言葉をつくる遊び。それぞれの自分の色のカードをめくるとひらがな3文字が出て、参加者すべてのひらがなから二文字以上の言葉を作ることができたなら、自分のカードをめくることができる。例えば「き、さ、ち、か、み、は・・・」であれば、「みち、さか、かき、みき、かみ、はさみ、・・・」という言葉ができる。できた言葉を言ってカードをめくり手持ちのカードをすべてめくってしまえば上がりというルールである。A子は一生懸命に考えるが、言葉づくりに時間を要した。しかし行き詰ると、「ヒントください」と言い、カウンセラーが「それは果物です、・・・秋になると食べます・・・橙色です」と言うと、カウンセラーのことばを手がかりにして、答えを出した。

二つ目はパンダの人形を積む遊び。2センチほどの大きさのパンダ人形が10個あり、これを直径10センチほどのタイヤの形のプラスチックに箸を使って積んでいく。崩れたらアウト。表面がすべすべしたものでどうしなので、とても積みづらい。A子は癖のある箸の持ち方をしてやり始め、すぐに「やめた」と言い箸をおいた。そのあとを母親が引き受け熱心にやり始めた。するとA子は母親にあれこれ口を出し、母親が5個ほど積み上げて崩れてしまうと、再び箸をとりやり始めた。何度も試みたのち、母子共同で10個すべてを積み上げた。

三つめはジグソーパズル。カウンセラーがジグソーパズルを取り出すと、母親はすぐA子に「大丈夫?」と問うた。A子はジグソーパズルが苦手、姉が楽しそうに遊んでいても、目もくれないという。しかし意外にもA子は「やる、やる」と言い、箱を取り出すのを手伝ってくれた。アニメーションの「トトロ」の4場面で、15ピース、35ピース、54ピース、80ピースがある。A子は15ピース、母親は80ピース、カウンセラーは35ピースを選んだ。A子ははじ

め戸惑っている様子で一向に進まなかったため、カウンセラーが人物のピースとトトロのピースに分け、それぞれを組み合わせるように提案した。すると熱心に試行錯誤し、最後に人物とトトロを合体させて作り上げた。それに気をよくしたのか、「おばさん、手伝ってあげる」と言い、カウンセラーの35ピースと一緒に完成させた。その後、A子は54ピースの箱を取り、「一緒にやろう」とカウンセラーを誘った。A子は「わたし好きになったわ、これどこで買ったの?」と尋ね、母親とカウンセラーは目を丸くして顔を見合わせた。A子は母親の80ピースも手伝い、とても満足そうだった。

この後カウンセラーは、A子のことをもっと知りたいと告げ、A子の得意なことや苦手なことがわかる「検査」という道具があり、それをやってみないかと提案した。「内容は今日やったことに似ている」と言うとA子は黙って頷いた。

第3回面接（2月第3週、A子面接）

WISC-IV検査を実施した。第2回面接で検査者(カウンセラー)が「検査」を提案したときA子は母親同席を希望した。しかし検査室に入るとすぐに、A子は「わたし一人でいい」と言い母親に、検査を受けている間、大学の構内にある食堂でコーヒーを飲んでくるようにと言った。A子のことばに応じて母親は退出し、A子と検査者は検査を開始した。検査には1時間半を要し、検査者が終了をつけると、A子はとても疲れた様子だったが「やり切った」という表情をして、「わたしこんなに勉強したの初めて」としみじみ言った。

その後、二人で待合室に戻ると母親がいなかった。A子は意外にも落ち着いて、ここで待っていれば母親はまもなく来るだろうと言い、自分はドールハウスで遊びながら待っている、カウンセラーは検査道具を片付けるようにとすすめた。程なく母親は現れ、聞けば食堂で寝落ちてしまったというので三人で笑い合い、カウンセラーは検査の結果を報告することを約束して終了した。

(3) アセスメントの結果

(3)-1 数値によるフォーマルなアセスメント

WISC-IV検査によって得られた数値を下記の表に示す。

4つの合成得点において言語理解が知覚推理、

表5 WISC-IV検査の結果

	評価点合計	合成得点	パーセンテージ	信頼区間	記述分類
全検査IQ	85	88	21	83-94	平均の下～平均
言語理解指標	35	109	73	101-115	平均～平均の上
知覚推理指標	21	80	9	75-89	低い(境界域)～平均の下
ワーキングメモリー指標	15	85	16	80-93	平均の下～平均
処理速度指標	14	83	13	77-93	低い(境界域)～平均

ワーキングメモリー、処理速度に比して有意に高い。しかし知覚推理、ワーキングメモリー、処理速度の指標間では有意差はない。したがって、言語理解が知覚推理、ワーキングメモリー、処理速度より強いプロフィールといえる。なお、最も高い言語理解と最も低い処理速度の得点差が26あり、1.5SD(23ポイント)を上回るため、全検査IQの数値だけから本児の全般的な発達水準を判断することは控える。

(3)-2 行動観察によるインフォーマルなアセスメント

表1に示した検査中の行動観察のリストにしたがって、行動観察に関する情報を以下にまとめた。

検査前：検査者はA子の緊張感を感じなかった。前回の面接で母親の同席を希望していたにもかかわらず、それを断り検査を受けた。意欲も感じられ、検査用具の入った箱に興味深そうに見ていた。生年月日、検査当日の日にちを尋ねるとよどみなく答えた。しかし氏名を書かせると、筆圧が弱く字が小さかった。また苗字の一部の漢字を一筆書き的に書くなどの独特の書き順を示した。

検査中：A子は検査問題の教示に分からない点があると明らかに表情が曇り眉根を寄せたので、検査者はマニュアルに則り対処した。検査開始後50分ほど経過したところでとても疲れた様子になったため問題の区切りで「疲れたの？」と検査者が聞くと肯いた。そこで検査者とともに伸びを数回すると、気を取り直すことが出来、そこから終了まで疲れを見せることなくやり通せた。

問題に取り組む様子：じっくり考えて解答し、解答できなかった問題に対しての執着はなかった。

検査終了後：A子は検査を「勉強」と捉え1時間半

休むことなく取り組んだ自分に満足していた。

解答の様子から分かること：

＜言語理解の下位問題＞

単語、もしくは二、三語文で答えることが多く、補足説明や言い換え、具体例を挙げて答えることがなかった。年齢より幼さのある話し方だった。

＜知覚推理の下位問題＞

積み木：左右対称の図には対応できたが、図版8、10のような対称ではない図は困難で、9個の積み木を使う問題は正答できなかった。

絵の概念：問題の意味を理解しているにもかかわらず、同じ色のもの・対になるものに着目すると、観点を柔軟に切り換えることをしないために解答に行き詰まってしまうことが見られた。

行列推理：図の上段が色・大きさ・形など一つの要素による変化のパターンでは容易に解答できるが、要素が複数になり図に回転や除去などの複雑な操作が加わってくると、正答が困難となった。

絵の完成：見たままのもの的一部分がない問題の場合は容易に解答したが、切られた木の切り株の反対側の年輪や、二人の自転車走行中に片方が人が水たまりを通過して轍の後がついていることからもう一人の自転車の轍の有無を考えるような推理を伴った視点の移動が困難だった。

＜ワーキングメモリーの下位問題＞

数唱：順唱が数字5つまで到達するに比べて逆唱は2つにとどまった。

語音整理：数字を小さい数からに並べる操作に集中するとひらがなの操作が疎かになった。

算数：ワーキングメモリーの要素の弱さ以上に四則

計算の技能不足で誤答になることもあった。

<処理速度>

符号：数字と対になる記号を頻繁に見直し、記号をじっと見つめる時間が長いことから視記憶に弱さのある可能性が認められた。

絵の抹消：符号・記号問題は平均域に届かなかったが、絵の抹消では平均に達した。問題の絵を見ながら「これは物」「これは動物」と唱え、言葉を頼りに作業を進めた。動物の絵にスラッシュを書くように指示すると、A子は「動物が切られるみたい」と言い、輪郭の外側に小さくレ点を書いた。

(4) 結果の報告

■対象：母親、学校関係者（学級担任・学年主任）

第4回（2月第4週）母親面接、第5回（3月第1週）母親・学校関係者同席面接でカウンセラーは、第1回、2回面接の様子とWISC-Ⅲのアセスメントの結果をもとに、各指標の数値（フォーマルアセスメント）、行動観察の結果（インフォーマルアセスメント）を報告し、A子の日常生活の困難として予測されることを述べた。以下にその内容を示す。

- ①言葉の意味を理解し、言葉を使って考える力の発達は平均的である。ところが情報量が多くなると、内容を分類・整理して話の脈絡に沿ってまとめる力が弱いために聞く・話す・書くという作業がうまく進まなくなることが予測される。
- ②ものの形を正確に捉え細かい部分に注目すること、見たものを正しく記憶することに苦手さがあり、文字を書くこと・絵を描くことに難しさがある。
- ③ものごとの細かい変化をよく見て原因や次の展開を推理することが弱く、見たそのままにとらわれがちで様々な視点に立つことができないために、ものごとを柔軟にとらえ状況判断することが苦手である。このために授業中の発言が少なく、課題の遂行が遅れがちになることが推察される。しかし言葉を頼りに作業するとスムーズに進むことができる。
- ④拗音・促音・長音・撥音・濁音・半濁音などのまじったひらがな5文字以上の長いことばで読むことが難しく漢字の書き順が意識できない。また簡単な四則計算につまずきがある。

⑤落ち着いた環境のもと安心できると、思いやりを持ち主導的な立場が取れ、自分が抱いた疑問点を表明できる。また信頼できる人をよりどころにして苦手なことに挑戦する意欲がある。

⑥自分のやったことに達成感を持ち、素直に喜ぶことができる。

以上から低学年とは異なる3年生の論理的な情報量の多い学習がA子にとって負担の大きいものになっている。また中学年という活発な仲間関係に身を置き、瞬時に展開が変わっていく状況下で主体性を持って友達と交流することができにくくなっているのではないか。その結果、不安が募り、母親へのしがみつきが起きていることが推察される。

■対象：A子

第5回（3月第1週、母子同席面接）でカウンセラーは以下のことをA子に伝えた。

「A子さんは授業中に『覚えることが多すぎる』『先生の話が何を言っているのか分からない』『何をするのか分からない』と思うことがよくあるのではないですか？それですべて不安になるよね。」するとA子は「そう、そう」と言って肯いた。カウンセラーが「そして一人ぼっちになったような気持ちになって、お母さんにそばに居てもらいたくなるんだね。」と言うと、「おばさん、何でそんなこと知っとるの、誰にも言ってないのに」と驚いた。カウンセラーはA子の得意なこと、苦手なことに言及し、苦手なことに対してどうすればよいか、得意なことをどのように使えばよいかについて話し合った。

(5) アセスメント後の事例の経過

アセスメントから1ヵ月後、A子は4年生となり、担任は3年時の学年主任がなった。A子の3年生3月時点で、保護者・学校（学年主任・特別支援コーディネーター）・カウンセラーで話し合った対策が実現した。学校では、教室に支援員を置きA子の拠り所を母親から支援員に移行すること、保健室から相談室へA子の居場所を広げ、そこから教室の授業に入ることになった。算数では、いちばん進度のゆっくりした習得度別クラスへ入ることで、A子の負担を出来るだけ小さくした。また通級指導教室に入級し作文や計算などの苦手な課題を補い、宿題などの家庭学習についてはA子の状態に合わせ担任が配慮した。

家庭では、母親が宿題の見届けをし、カウンセラーの提案で家庭教師が書き順を意識した漢字学習の指導を行った。また母親の発案で、母親・姉・A子が地域のテニススクールに通い始めた。

■その後のA子と母親

A子は3年生のときには一度も朝の会に出席しなかったが、4年生になると参加し司会もするようになった。司会の役割をするときには、朝の会のプログラムにしたがって司会のことばをメモしたものを用意した。また授業の内容について自分がついていくことができるかたえず不安を持つA子に、担任が「予定係」なることを提案した。A子はメモを片手に授業をする先生の所いき、授業の予定を聞くようになった。苦手な漢字に対しては「私、漢字おぼえるのが大変だから、テストの一週間前から練習する、先生、急にテストするって言わんといて」と言いテストを不安がらなくなった。

母親はA子の行動や特徴を「変わっている」と思い続けていたが、アセスメントの結果から納得できたことが多く、気持ちがすっきりしたという。毎晩の絵本の読み聞かせではA子が低学年の本を選び、同じ本を繰り返しがむことにいらだつこともあったが、合点がついたと話した。以前は夜になると「明日は学校に行くことが出来るか、…」と不安に思ったが、今は関わってくださる人が以前に比べると多くなったことが心強いと話した。

3. 考 察

(1) インフォーマルアセスメントが「その子らしさ」を引き出す

行動観察によるインフォーマルアセスメントからの情報は、A子の母親へのしがみつき背景にあるものを把握することに役立った。A子が感じる不安やクラスの中での孤立感を、母親・学校関係者と共に共有したことが、A子への深い理解になったと考えられる。それがA子に安心感をもたらし、A子は母親や担任を一層信頼して、朝の会の司会、予定係、漢字練習に向かうことが可能になったと推察できる。

A子は本来、わからなさを現し安心できる環境では主導的になることのできる子どもである。そういう「A子らしいところ」をインフォーマルアセスメントは取り出した。母親と担任は、それらの情報を

もとにA子が安心感を持ち、進んで学習し、生活できる環境を提案できたと思われる。

田中(2013)は子ども一人一人の持つ「らしさ」は発達のバランスにあるという。発達にはいくつかの構成要素があり、著しく発達が進んでいるところもあれば、ゆっくりと発達が進んでいるところもある。それが周りの人々や環境と関係しあいながら「その子らしさ」になり、周囲が「その子らしさ」を理解し受け入れることに重要性があるとし、「その子らしさ」をbeingと名付けている。そして子どもの行動上の目立つ特性に注目するのではなく、「その子らしさ」を理解することが地域社会(学校等)において、その子の居場所を提供することにつながると示唆している。

(2) 「自己理解」が「考える力」を引き出す

カウンセラーはアセスメントの結果から、「聞いたり見たりした情報を長くこころの中にとどめておくことが苦手かもしれない」「ものの形を一度見ただけでおぼえてしまうことはなかなか大変なので、漢字を書くことには苦勞するかもしれない」とA子に告げた。4年生になり司会に挑戦し予定係の仕事をするA子が「メモ」を手にしたこと、担任に漢字テストを実施する前に準備期間を要望したことは、自分の苦手さを理解し、克服するためのツールや方策を考えたことにある。カウンセラーに自分の苦手さ、弱みを突き付けられたA子は戸惑ったであろうが、それを受け入れ自己理解したことが、A子に考える力を引き出したのではなかろうか。

長澤(2015)は発達障害を持つ大学生の場合で論じているが、学生が自分の悩み、困難さを受け止め、自分の願う姿を具現化するために「目標」を定め目標達成の方法を考える過程に、「自己理解」は重要な位置を占め、それは将来の進路や仕事の決定につながると主張している。

(3) 母親の主体性

母親はしがみついたA子に困り果て、二人の娘が学校に行きたがらないことで自分を追い詰め、孤立無縁状態で相談センターを訪れた。カウンセラーは、学校からの情報の聴取、学校とのアセスメントの共有・対策の立案に関して母親が中心になることを支援した。母親は自分が主体的動くことで、A子への

理解が深まり学校の協力が得られ事態が変化することを実感した。やがて孤立感から脱し協力者の存在に安心感を持つに至った。A子が4年生になり少しずつ変わっていく姿を見せたのは、背景に母親が自信を取り戻したことがあるだろう。

4. 今後の課題

WISC-IV検査を通してフォーマルアセスメントと共にインフォーマルアセスメントの重要性を論じた。検査中の行動と知能検査得点間の関係、検査中の行動と学校や家庭、検査以外での面接での行動および知能検査得点と学校や家庭、検査以外での面接での行動との関係の解釈の一貫性をより一層検討し、子どもの姿を保護者や学校に伝える情報に吟味を重ねる必要を感じている。

また子どもに検査結果を伝えることが子ども自身の自己理解となりそこからポジティブな自己選択や自己決定につながるように、十分な子どもを尊重する対応が求められている。子どもにとって過酷な検査への導入や検査、結果の受容に関して検査者の寄り添いの質を絶えず洗練する姿勢が問われている。

さらに行動観察の拠り所となる表1で示した行動観察のリストも十分な検討が必要で、子どもの示す行動と下位検査の結果の関係をより多くの視点に立って解釈ができるように改良を重ねなければならない。

また子どもの主体的な育ちを保障する家庭や学校への情報の提供の方法も吟味する必要がある。特にどのような情報を家庭や学校が求めているのか、そのニーズに相談機関がどの程度応えていくことができるのかを客観的に判断し、その技能を高めねばならない。

引用文献

- 平井みどり・高倉稔恵・納富恵子・中山健(2011). 通常の学級でできる「読み」のインフォーマルアセスメント—COGENTプログラムの考え方を踏まえて— 福岡教育大学特別支援教育センター研究紀要, 3, 87-98.
- 長澤正樹(2015). 自己理解からこれからの自分を考える: 発達障害等特別な支援を要する生徒の自己

決定 <http://www.ed.niigata-u.ac.jp/~nagasawa/> (2016/12/6 検索)

- 中尾繁樹(2010). 通常学級におけるインフォーマルアセスメントの有効性に関する考察, 関西国際大学研究紀要, 11, 1-13.
- 長尾繁樹(2011). 通常学級におけるインフォーマルアセスメントの有効性に関する考察Ⅱ— 描画と姿勢の観察から —, 関西国際大学研究紀要, 12, 13-24.
- 岡田智・田邊李江・飯利知恵子・小林玄・鳥居深雪(2015). 日本版 WISC-IVにおける検査行動アセスメントの意義と実践的課題: 検査行動チェックリストの施策と事例による検討 子ども発達臨床研究, 7, 23-35.
- 田中哲(2013). 発達障害とその子「らしさ」— 児童精神医科医が出会った子どもたち, 31-60.
- 上野一彦・海津亜希子・服部美佳子(2005). 軽度発達障害の心理アセスメント, 4-6 日本文化科学社