

WISC- IVフィードバック面接 ー保護者の子ども理解を重視してー

中鉢路子¹⁾ 田中里実¹⁾

1) 教育人間科学部心理学科

Case Study of a WISC-IV feedback session : Emphasizing parents' understanding of their children

Michiko Chuubachi, Satomi Tanaka,

1) Department of Psychology, Aoyama Gakuin University

Summary

This case study describes a boy in the first grade of elementary school who complained of distress about his homework immediately after entering school. The boy was reluctant to go to school after the summer vacation. As a result, the school recommended that he take the WISC-IV test. In the WISC-IV feedback session, the examiner emphasized empathic understanding of the boy's cognitive functions, distress associated with environmental changes, and the parents' understanding of his feelings. At the two-year follow-up, the parents reported that the test results were continuously used in school, and taking the test was helpful for their future. It is suggested that taking the WISC-IV, in which the tester carefully listened to the parents' impatience and distress, and the feedback session provided by the tester were useful as psychological support in the transition from kindergarten to elementary school.

Key Words:WISC-IV feedback session, psychological support for parents, transition from kindergarten to elementary school

問題と目的

小学校入学前後は、子どもにとって、環境変化の大きい時である。就学前施設での遊びを中心とする活動のあり方から、学習中心の小学校へ移行するにあたり、子どもが小学校1年生の環境にうまく適応できない現象は小1プロブレム、小1ショックとして知られており、心理的支援が求められている。特に基本的生活習慣の身についていない子どもや自己コントロールが弱い子どもの学校適応が良くないという調査もある(盛・尾崎, 2008)。就学前施設から小学校1年への移行は、幼保小接続期ともいわれる。母親が年中時に保育者

に相談をすることと小学校1年時の適応に関連があることや(菊池・松本・酒井・菅原, 2015)、保育者の5歳児の時点での発達評価と小学校6年間の適応状況に予測関連性がある(伊藤・野田・中島・田中・浜田・片桐・高柳・村山・辻井, 2016)ことが明らかにされており、就学前施設での情報は、小学校の不適応に対して予防的に活用できる可能性がある。しかしながら、保育者と小学校教員では、子どもの「気になる」点が異なるため(白神・周東・吉澤・角谷, 2017)、小1での不適応を予測して就学前より支援が始められる場合だけではなく、就学前には子どもの特性や適応について園から指摘がなく、小学校入学後に適応が難しい状

況が生じる場合も多い。そして、そのような小1ショックは、保護者にとって非常に戸惑う体験となることは想像に難くない（岡崎・安藤，2018）。小学校入学後に、学校適応に難しさが見られた場合は、学校と保護者がよく連携を取り、安心して学校で過ごせるよう、子どもの状況を整理し理解することが必要である。

小学校入学後に子どもの様子に気になる点があった場合、まずは、子どもの特徴を知ることが目的に、心理検査の受検を勧められることが多い。これまで支援を受けてこなかった親子にとって、初めて支援を受ける体験が心理検査の受検なのである。それを踏まえると、心理検査の受検自体が心理的支援である必要がある（Finn, 2007）。幼稚園や保育園から小学校という大きな環境の変化に際している子どもを理解する上で、心理検査の受検は一助となることが期待される。そのために、検査者は親子の来談した背景にも思いを馳せ、多角的な視点から子どもの状態を理解することが望まれる。特に、子どもに対する心理検査の実施については、子どものみならず保護者支援の側面があることが指摘されている（吉田，2018）が、幼保小の接続期での来談の場合は特に、環境変化をよく理解する必要がある。樋口（2021）は「どのような場合でも、検査を受ける子どもの全体像を捉えること、少しでも子どもや保護者、子どもと関わる人にとって有益なものとなるように何ができるかを考えることが大切」と指摘している。また吉田（2018）は、心理アセスメントについて、「その子と日常を共にする保護者にその結果が納得されたものとならなければならない」、「保護者がその子を育てていく上での何らかの指針が得られるように保護者を支援していく視点が不可欠となる」としている。また、心理検査の受検が子どもの支援に役立つためには、検査結果を直接伝える対象が保護者のみであるとしても、保護者が子どもにどう関わっていけばよいのかのヒントになることに加えて、子どもに関わる周囲の支援者（特に学校関係者）にも読んでもらえるような、現場で活かすことのできる所見を作成することが、検査者側に求められているといえるだろう。つまり、心理検査が保護者支援の側面に加えて、教育機関

をはじめとする関係機関が所見を通じてその子どもについて共通理解を得られるような「見立てと方針」の側面にも役立てられてこそ、受検した体験が活きるのである。

小学校入学前後によく実施される代表的な心理検査の一つとして WISC-IV（Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition: ウェクスラー児童用知能検査第4版）がある。WISC-IV は、児童の知能を測定する個別検査で、対象年齢は5歳0か月から16歳11か月である。特定の認知領域の知的機能を表す4つの合成得点（言語理解指標・知覚推理機能・ワーキングメモリ指標・処理速度指標）と子どもの全般的な知能を示す合成得点を算出することができる（日本版 WISC-IV 刊行委員会，2010a・2010b）。それらの結果は、保護者が子どもの特徴を理解する足掛かりとなるようフィードバックされる必要がある。心理検査のフィードバックに関しては、近年積極的に研究がされており、特に、受検者との協働的・治療的なフィードバック面接が注目されてきている（竹内，2016）。Finn（2007）はアセスメントを従来の情報収集モデルから治療的な介入方法として提唱しており、Therapeutic Assessment（TA）として概念化した。フィードバック面接をクライアントと協働的に行うために、構造化された方法も考案されている。

治療的なフィードバック面接の知見を WISC-IV のフィードバック面接に活用し、保護者支援に役立てようとする隈元（2020）の研究では、2セッションからなる保護者との協働的 WISC-IV フィードバックの効果が検討された。協働的なフィードバックは、「親の不安を軽減し、子どもの認知特性を生かした適切な関わり方を考え、養育行動を変化させる、端緒となり得る」としている（隈元，2020）。WISC-IV では、保護者が検査結果を通じて、親子の関りを見直すきっかけとなったり、子どもへの関りや子どもへの理解を深めたりする体験となることが、臨床的に重要であると考えられる。しかしこのような協働的なフィードバックは、心理検査が臨床に寄与する上で重要性がいわれているにもかかわらず、まだ実践例が少ない（隈元，2018・2020）。

上記のように、フィードバック面接が保護者支

援として機能するためには、隈元（2018）も指摘するように、保護者の気持ちを受容的・共感的に理解しようとするあり方が検査者に求められるだろう。それが、保護者の子ども理解を深めることの前提となるのではないだろうか。幼保小の接続期における子どもと保護者への心理支援を考える際に、上記の協働的なフィードバック面接と、検査者のあり方について検討する必要があると考えられる。

筆者らは、小学校入学後より宿題に対して苦痛を示し、夏休み以降に登校渋りを示した男児に対して、医療機関ではない相談機関にて、心理検査（WISC-IV）を実施する機会を得た。WISC-IVのフィードバック面接を通して、認知特徴や発達の特性を理解し、児を共感的に理解することを試みた。検査者と保護者がフィードバック面接で児にとって小学校生活がどのように感じられているのかを想像し追体験をするように話し合うことによって、保護者が子ども理解を深めていった。それが「子どもの全体像」（樋口，2021）の理解につながったと考えている。その点から本事例は、特に小1の段階で不適応を示す子どものアセスメントとそのフィードバックに関する示唆を得られる事例であると考えられたため、今後のフィードバック面接と所見作成の実践の発展に役立てることを目的に考察を含めて報告する。

事例

対象児

対象はA、男児で来談時小学1年生（6歳）であった。人懐っこいが、様々なことが気になり不安になりやすい特徴をもっていた。小学校入学時より宿題に対して苦痛を示し、夏休み以降、学校に行きたがらないことがあった。

来談の経緯

夏休み以降の学校渋りがみられたために、学校から心理検査の実施を勧められ、X年9月に申し込みがあり、10月Y日に心理検査を目的に大学附置の心理相談室（以下、心理相談室と表記）に来談した。医療機関や公的機関は予約してから実

施までに時間がかかるという理由から、心理相談室を選んだとのことだった。学校を休んだことはこれまで1日もないが、保護者が登下校の送迎をしていた。検査実施、2週間後にフィードバック面接が行われた。

相談の構造

心理相談室では、子どもの知能検査を実施する際には、子どもが生活する場所で検査情報を活かしてもらうために、検査実施前に約90分の事前聴取を行い、保護者から現在の主訴や生育歴、家族の状況、保護者の願い、子どもの学習状況や興味関心、強みなどについて詳細にうかがっている。また検査結果について、約60分のフィードバック面接を実施し、書面にして配布している。本ケースもこの構造で実施した。

倫理的配慮

事例の公表にあたっては、個人を匿名化しプライバシーには十分に配慮することを説明し、保護者に書面で同意を得た。事例は、本質を損なわない程度に細部に加工を加えている。

事前聴取（生育歴・経過）

母が1人で来談し、これまでの経過や現在の問題について聴取をした。以下が聴取内容である。母親の話に基づき筆者が全体を再構成した。

家族構成 父、母、本児、弟（2歳）の4人家族。父は会社員。母は専業主婦である。

発達歴 過去に発達の問題を指摘されたことはない。言葉は2歳までは話さなかったが、親の言っていることはわかっていた。その後、2語文、3語文と伸びていき、一気に話し出したので、特に心配はしていなかった。3歳健診では、提示されたものを「やりたくない」と拒否した。わからないと焦るところがある。

幼稚園での様子 3歳児で幼稚園に入園する。幼稚園時代は、親からみると元気すぎる子どもであり、のびのびしていた。積極的で、空気の読めなさがあったかもしれない。亀やウサギなど小動物が大好きだった。幼稚園に入った次の日から「○○くんあそぼ」と話しかけることができた。他児の

母に対しても、「〇〇くんのお母さんだよ」と急に話しかけることもあったという。登園渋りはなかった。幼稚園では、活動中に座ることができない、走り回ってしまうといったことはなかったため、特にこれまで心配することはなかった。

気になっていること 小学校入学後に心配性がひどくなった。小学校では、「指示されること」を苦痛に感じているようだ。宿題は、特に困っている点であった。なかなか宿題をやりがらないので「やらせなきゃいけない」と宿題に対して母も頑張っていたが、それがストレスになっていたのではと（母としては）気になっている。それでも1学期はそれなりにこなしていた。宿題が終われば子どもらしい感じに戻る。夏休みは、自由時間を作るように心がけて、Aの様子もすっきりしていた。夏休みは、車に乗って様々なところにいった。Aはとても楽しんだとのことだった。しかしながら、夏休み明けからは、（母からみて）特に気持ちが荒れるようになったという。学校が始まり「もうヤダ」となってしまった。家が好きで「ママといたい」という。母からみてもAは「ママが大好き」である。学校から帰ってくるとAは母にべったりしている。好きなおやつで満足をする。学校へは送り迎えをしている。今はやっと少しずつ泣かなくなってきた。

疲れている様子もみられる。好きなことをやりたいという気持ちが強いようである。宿題をやりがらない。母から言わないと、自分から「宿題やった方がよいよね」と言ってくることもある。Aも宿題をやらなくてはならないことはわかっているようだ。1学期、後半になるにつれて、字が荒れてきて絵も色がなくなってきたので、情緒面も気になっている。また、他に気になる点として、字の書き方にむらがある。疲れてくると字が荒れる。頭が疲れるようだ。

母からみたAの性格と様子 考えるときは悪い方に考えるところがある。周りを気にするところがある。指示をされるのがとにかく嫌であるようで、意思が強いと感じる。「～やりなさい」、「～やったほうがよい」と言われたくない。「僕すごいしょ」は口癖である。「すごいよね」と言われないとがっかりしてしまう。ほめられると満足する。

母からみると、ほめて伸びるタイプで1番が大好き。テストでも1番先に終わらせたいようだ。みんなと一緒にやる時間では、一番にこだわる。遅くなったらどうしようという不安があるのかもしれない。自分だけが遅くなることが「怖い」と言う。不安になりやすい。また、集中の糸が切れて「やだな」となると切り替えられなくなってしまう。文章問題はやる気がしないようである。集中が短く、長い時間座るともぞもぞする。担任の話を聞いている時、後半は足で隣の子をつついたりして、「よくないよ」と注意される。気に入らないことがあると、家庭では唾を吐くことがある。宿題では大きい声を出すこともある。学校から帰ってくると疲れているようだ。本もページをぺらぺらめくる程度でじっくり読まない。ほかの子が1時間やれるとしたら、40分くらいでざわざわするような感じである。

母の願い 自分を好きになってほしい、自信を持ってほしいと願っている。

情緒面 イライラすると弟にティッシュの箱を投げることがある。怒り出すと感情がおさえられなくなってしまう。ただし、宿題が終わると元に戻る。やりたいことがいっぱいあるのに宿題をやれと言われることが嫌だという。怒られているときに笑っているときがある。「どうして笑うの?」と聞いても本人もわからない。クールダウンを取り入れるようにしたところ、少し落ち着いた。感情が抑えられないことは年中の途中くらいからみられており、注意してもそれが入っていないことがある。距離をとるために母が離れると、「ママ、行かないで」と追いかけてきて謝る。怒られることが苦手で繊細さがある。大人なところがありすごくよく考えている。

見通しについて 事前に教えておくとよいと感じる。先に何をするのがわかると安心するようだ。**興味関心・強み** カレンダーへのこだわりがある。何日、何曜日など、適当に言っているのかと思うと合っているので親が驚く。何日にどこに行くのか、などを頻繁に聞いてくる。踏切が好き。積木は幼稚園のころから好きで、漢字の形も好き。ピタゴラスイッチや、パズル、ブロックも好き。自由に作るものに関してはとても細かく作る。想像

力はある、長けていると思う。器用で図工では細かいものを作る。

聴取からの見立て

家庭で母は特に宿題を行わせることについて苦労していることがわかった。また、指示をされることがや怒られることが苦手で、興味のないことに集中が途切れてしまうことや、好奇心があること、のびのびとしているところと繊細さの両面があるなど、Aの特徴について母はよく観察し、捉えていることがわかった。

当日は、少し一緒に遊ぶ時間を作り、Aが慣れたところに検査を導入すること、母とAが分離できない場合には、同室の少し離れたところで実施する可能性もあり、そのために広めの部屋を用意することなどを、母と打ち合わせた。

検査当日の様子

ウォーミングアップのために部屋に用意してあった粘土をみると、すぐに遊び始める。部屋に慣れるために、母と弟と一緒に15分程時間を過ごした。粘土で遊んだ後には、検査者が用意した床に貼ってあった模造紙にクレヨンで列車の絵を描き始めた。紙面をいっぱいを使い、はみ出してしまいそうなほどエネルギーがあった。検査者にも作ったものを見せてくれるようになり、検査者にも慣れたと感じたころあいをみて、「こっちで先生と一緒にやってみよう」と誘いかけると、すぐに応じる。Aが母と一緒に部屋の端に衝立をして、検査実施の様子が母には見えないよう配慮する形で、母、弟と同室で実施した。

検査中は一つ一つの課題に対して、興味をもって取り組むことができていた。課題の途中で質問をすることがあったが、検査者が課題に注意を向けると応じることができる。集中力が途切れやすく、疲れてくると姿勢をまっすぐに維持することが難しくなり、横へ傾くことがあった。最後の課題では「もうやめたい」と話していたが、「これで終わりだからがんばろう」と励ますと、最後まで行うことができた。

検査結果

知能水準 全検査は平均、言語理解指標は平均の上、知覚推理指標は平均、ワーキングメモリ指標は平均、処理速度指標は平均であった。知能水準は平均～平均上に位置している。

ディスクレパンシー 判定値0.15水準で差がみられたのは、言語理解>知覚推理、言語理解>処理速度であった。目で見たものを理解し操作する能力よりも言語理解が優れている。また、処理速度よりも言語能力が優れている。

フィードバック面接

母1人で来談した。まず、検査を受けた事についてどのように思ったかについて母に感想を尋ねたところ、Aが途中で疲れをみせながらも最後まで検査ができたことに対して感心したと話した。それに対し、検査者もAがとてもがんばったと感じたことを伝え、検査実施時の母の協力について感謝を伝えた。

検査結果を伝える前に、検査の目的および内容について確認と説明を行った。目的については、検査を通して得意なところと苦手なところを知り、生活や学習面での困っていることとすりあわせ、得意な部分を活かして生活していけるよう理解を深めることであると伝えた。WISC-IVの内容については、符号を写す、言葉で質問に答えることなどを通して、認知機能の個人差をみていく検査であることを伝え、数値として知的水準や得意なところと苦手なところの傾向(プロフィール)が出ることを伝えた。また、認知機能とは目や耳で情報を受け取り、それを脳で処理して行動に移すまでの過程と考えてもらえるとよく、学習面はもちろん、生活面、情緒面や対人関係の基礎となる働きであることなどを説明した。

その上で、Aの検査結果についてフィードバックを行った。まず合成得点について、グラフを紙面で示しながらAの場合知的水準が平均から平均上に位置しているため、同年齢の子どもと比較しても、知的能力に特に問題はないことを説明した。各合成得点の特徴については、次の点を説明した。言語理解については基本的に言語量が多く、話したいことや思いついたことは色々話をしてく

れていたことを伝えた。言語理解が本人の中では得意なところであり、よく言葉を覚えており、それをうまく説明する力があつた。また、はじめは要領を得なかったが、練習をするとコツをつかみスムーズに取り組みだしたところもあったことを伝えた。知覚推理については、言語理解よりも低い結果となっているが、低いといっても同年齢集団と比べると平均的であり、このような場合は個人内での差が問題となることを強調した。知覚推理の中には弱い能力があり、特に視覚情報の細かいところまで注意深く捉えていくことに苦しさがあることを伝えた。ワーキングメモリについては、平均的な水準であり、耳で聴いた情報をよく記憶することができていると伝えた。処理速度に関わる課題では、ミスが多いことが特徴であったが、そのミスに自分で気が付き、修正することができていると伝えた。これは衝動性の高さや不注意の特徴を示していると説明した。

上記を踏まえて、今後の支援に活かすポイントとして、以下の説明を行った。まず、知的水準は問題ないが、個人の中に凸凹がみられていることを強調した。領域にそれぞれ苦手なところと得意なところがあり、その差が大きいタイプで、それらを平均すると数値としては平均域に入っていると伝えた。得意なところと苦手なところの差が大きい子どもの場合は、周囲から見るとできるところも多いため、できないときに“どうしてできないの？”と周囲が感じやすく、子どもへの要求水準が上がってしまうことが特徴であり、Aの場合もそのタイプであると説明した。母は、「何であんなことができるのにこれができないの」という思いを持ちがちであった」とのことで、納得したようであった。またAの場合は、注意力のアンバランスさがみられていることも特徴であることもあわせて伝えた。母より聴取した背景情報と照らし合わせて説明しながら、検査中に観察できた注意力のアンバランスさについて指摘した。集中できる場合は、高い集中力を発揮するが、集中が途切れてくると姿勢が保てなくなり、飽きてしまう様子を伝え、これはふざけたり怠けたりしているのではなく、注意力のアンバランスさゆえであると大人が理解することの重要性を説明した。周囲

からみると、努力が足りないようにみえるが、本人の努力でどうにもならない部分であり、長時間になると飽きてしまうことや興味がもてなくなると集中力の持続が難しくなるというのは、Aのもつ個性でもあることを伝えた。その上で、検査は1対1で本人の状態に合わせて実施でき、集中力が切れた場合でも仕切り直せるが、学校の教室では本人のペースに合わせるができない状況もあるため、集中を保てないことでどんなふうにご迷惑のか戸惑うことがあるかもしれないと、教室でのAの困りについて言及した。また、飽きてしまうと姿勢が落ち着かなくなる様子について、身体への感覚的刺激が不足するためにそわそわとしてくる傾向があるのではないかと考えられたことや、一方で、好きな事には集中力を発揮する様子もあり、興味関心にも偏りがあることが想像されることも伝えた。その上で＜好きなことにはおそらくものすごく没頭する、一方興味がもてないことには苦痛となる。衝動性が高くて、課題と課題へ移るスピードが速く、やりたいことには、没頭できることは強みです。そのような偏りを、親が肯定的にとらえ、少しずつ、本人にも自分の特徴を理解させていく関りがよいと思われます。＞と見通しを伝えた。＜基本的にアンバランスさをお持ちのお子さんであると思われますが、好奇心が優れていることや、好きなことには没頭できることなどは強みですね。やりたくないことをやらされることに対して抵抗が強い、ということは、それだけ意思の強さでもあり、このような特徴は発達の特徴といって、本人の努力ではなかなか改善できないものと考えられていますので、特徴をうまく理解してあげる必要があるんですよ。＞と、特性についての母の理解が促されるように丁寧に説明を行った。

また母の言う「大人な一面」と、感情を爆発して抑えられなくなる様子について、言葉で色々本人が言っていることに比べて、情緒的には実は幼い場合があることに言及した。＜Aさんの場合は、言葉で色々説明するので“わかっているだろう”とつい聞いている人が思ってしまう、大人のように接してしまう傾向が生まれやすいですが、Aさんの言葉の使い方に大人が影響されるのでは

なく、幼い子どものもつ情緒をとらえていくことが大切なのではないかと思われました。＞とAの言語性の高さからくる語彙の豊富さや言葉遣いの大人びているところと、感情を言葉にすることの苦しさがあるかもしれないということをかみ砕いて説明した。＜言葉の発達は、情緒を抱えることに大切な役割を持ちますが、情緒的なものを言語化することがまだ難しい面もありますので、言葉で言っていることを100ととらずに、くみ取っていく必要があります。学校渋りは何かのサインだととらえて、発達の特性も踏まえながら、特に情緒面を支えることが重要です。＞と伝えた。母は、「確かに、大人びた事を言うので、わかっているかと思ってしまっていたが、確かにまだまだ甘えたい年だし、子どもなんですよ。ね。」「ついでにもいるものだから、お兄ちゃんだという意識があったかもしれない。」と振り返っていた。

また、児が“家にいたい”と言うことについては、総合的な見立ても含めて検査者の理解を伝えた。＜小1という環境変化への戸惑いもあると思われる。特に現在、家に弟と母がいて、自分だけ行くという状況が本人にとって仲間外れのような気持ちを抱いているのかもしれない。発達の特性により、学校での過ごし辛さがあることや、一人だけ宿題をやらなければならないことに納得できない気持ちがあるのだと思われます。それを言葉では色々言うのですが、どちらかという言葉にならない気持ちのほうに着目して、何かのサインだと思えることが大切かもしれません。でも、これが何かのサインと特定する必要なく、SOSがあるということがわかっていけばよいのではないかと思います。家ではゆっくり過ごす、本当に宿題に対して嫌がった場合は、学校とも相談し、宿題の量を調節する、エネルギーを発散させた後に宿題を行うなどベストな時間を模索するといった工夫をする必要があると思われました。＞。その上で＜これは、検査者の考えたことですが、聞いてみていいかがですか？＞と、最後に母に対して感想を求めた。母は、熱心に検査者の話を聞いていた。子どもの気持ちに思いを馳せ、検査者の“仲間外れ”という言葉に驚きを得たようだった。そして「一人だけ学校に行くという状況について、

想像していなかった。Aはそう言われてみれば、ずるい、が口癖なんです。」と思い当たったようだった。＜ずるいって言っているんですね＞と、実際のAのセリフを教えてもらい、検査者の中でもつながった気持ちになった。母は、これまでどのように考えたことがなかったとのことで、「ずるいってそういう事だったのか…。」と納得がいった様子だった。そして、検査結果を聞いての感想として、「苦ささと同時に、良いところもわかった。小1になって、あまりゆっくり過ごさせていなかったかも。やらせよう、やらせよう、としていた。私にも余裕がなかったと思う。自分自身も神経質なところがあって、もっと受け止めてあげようと思う。」と話した。

検査所見には、上記で述べたことを中心に、最後に『自己肯定感をほぐくむことが第一に重要であると考えます。注意力の問題は、しつけや努力でびたつと改善するものではなく、特徴と捉え、それに合わせた工夫をしていく必要があります。苦手なことは、どう工夫すればよいのかを考えられるようになることを大切にするとよいのではないかと思います。』と学校でも工夫が得られるように書き添えた。

検査結果を学校にも渡せるよう、保護者用と学校用の2部を用意した。作成には、上野（2012a, 2012b）を参考にした。学校にも結果をみてもらえるとよいこと、また心理相談室では診断機能を持たないため、今後学校渋りが増えていくなど困ることがあったら、医療機関や公的機関に相談にいく方法があるということを情報提供した。

検査実施2年後の保護者からの報告

電話にて母にその後の状況について尋ねると、学校に所見を提出したと報告があった。学校の先生も、所見をもとに対策を講じてくれているとのことであった。早く特徴を捉えていけてよかったと思うと話していた。学年が上がっても心理検査の結果を学年の先生が引き継いでくれており、所見をもとに先生と話をすることができているとのことであった。検査を受ける前は怖い気持ちもあったが、あの時相談に行けてよかったと話した。

考察

本事例は、検査者の多角的な理解を保護者に伝えることが支援に役に立った例であったと考える。特に、①特性ゆえの子どもの生きづらさや苦労についての理解（知的能力自体は高いが、認知的な凸凹があることによる苦労、注意集中の持続の難しさや注意のアンバランスさ、柔軟に状況に対応できにくいことによる不安になりやすさ）、②幼保小接続期における子どもの戸惑いについての理解の2点にまとめることができる。以下、2点に分けて考察を行う。

本児の感じる生活上・学習上の苦痛について検査を通して理解する

心理検査を受検することをきっかけとして、親が特性ゆえの子どもの生きづらさや苦労についての理解（知的能力自体は高いが、認知的な凸凹があることによる苦労、注意集中の持続の難しさや注意のアンバランスさ、柔軟に状況に対応できにくいことによる不安になりやすさ）をすることの意味について考察を行う。知能検査を実施して、周囲の大人と共通理解を持つことにおいて、まずポイントとなるのは知的水準である。知的な遅れの有無を知ることによって、声かけの仕方や要求水準の見通しが明らかとなるからである。また、知的な遅れがない場合、認知的な凸凹の特徴を知ることによって、得意なことと苦手なことを知ることができ、Aの母が述べたように「良いところも知れる」ことも関わりの示唆となる。

Aの特徴として、興味関心の偏りが大きく、興味のないことには注意が続きにくい、興味のあることに対しては過集中ともいえる集中力を発揮することがあった。このように注意されてしまう点と褒められる点が特性の裏表であることを理解することによって、Aの他者評価を安定させられることを特に重視した。Aは、工作などでは集中力を発揮する一方で、宿題には過剰なほどの拒否感を示した。検査時の様子として、細部まで注意をして視覚刺激に注意を働かせることが苦手な面や、衝動的なミスが多い面がみられており、このあたりの認知特性が宿題を行うことの苦痛につながっていることが推察された。単純な作業への苦

痛があることに加えて、細かいところにまで注意を行き届かせて仕上げることは、周囲が思っている以上にAには苦痛であることや、好奇心が強く、周囲に注意が向いてしまう特性ゆえに、指示を受けることや指示に従い自分の行動をコントロールすることにも苦痛を感じやすいことなど、子どものもつ生きづらさを理解することは、結果的に親の焦りの防止にもつながると考えられる。小泉（2016）は、強みを持ちながらも認知機能にアンバランスさを抱えることの「生きづらさ」について、興味関心のない作業に取り組めず、単純な反復作業が苦手である場合、基礎的な書きや暗算が苦手となりやすく、そのような特徴は反復学習が求められる日本の学習において特に適応の難しさに繋がりやすいことを述べている。その際、充足感が得られないことが自尊心の低下を招きやすく、学校不適応につながることを指摘している。Aも、能力を発揮する場面では集中力や創造性を持つ一方で、反復的な単純作業が主となる宿題に強い拒否感を示しており、知的水準としては平均的であるが、得意なところと苦手なところの差が大きいことが特徴であり、まさに自尊心の低下は配慮すべき点であると考えられた。そのため、認知的な凸凹があるということ、得意なところと苦手なところの差が大きいということそれ自体が、Aにとって困りとなるというよりは、周囲との関わりの中で困りとして生じることを、保護者が理解できるように中心的に伝えるようにした。また、その中では、保護者だけでなく子どもに関わる周囲の支援者（特に学校関係者）にも読んでもらえるような、現場で活かすことのできる所見の作成も意識した。結果として、母の学校への働きかけにより、Aと関わる周囲の人との共通理解のために所見が活用されたといえる。工夫としては、親が子どもの認知的な特徴や特性を理解することに加えて、そのような特徴を有することによって生じる生きづらさや苦労を、検査者が結果と生活状況を突き合わせて理解したこと、共感的に伝えた点である。検査結果の分析や解釈を行う際の検査者の共感の役割については、ここでは詳しく検討することはないが、このような共感的な関わりは、カウンセリングを行うときと共通するあり方であ

る。事前聴取やフィードバック面接では、検査者の共感的な理解に基づく関わりこそが、保護者が子どもの特性ゆえの苦勞に気がつくことができる場となりうる。保護者が安心して検査者に対して結果を受けての感想をフィードバックできる相互的な関係は隈元（2018, 2020）の協働的なフィードバック面接でも重要視されており、検査者との対話を通して、親自身が児との関わりに結果を活かせるという感覚を得たのではないだろうか。また、子どもの生活の場である学校での活用について、本事例は、学校では毎年の引継ぎの中で所見を新しい担当の先生も読んでくださっていると親から報告があった。吉田（2018）は、所見について、直接説明を受けない人が読み、ケースに関わる人たちの共通理解をすることのできる形で作成する必要があると述べている。所見を作成するためには、検査者側も、この結果が誰にどう読まれていくのかを、作成時から明確に意識する必要があるだろう。本事例では、読み手は保護者と学校の教員に向けたものを意識した。

幼保小接続期における子どもの戸惑いへの理解

小1で初めて不適応を示した場合、保護者自身も相談機関や学校関係者と子どもについて話し合う機会をこれまで持ったことがないケースが多い。そのような際、心理検査の受検が支援の入口として、『相談してよかった』と保護者が思えるようサポーティブに機能する必要があるだろう。発達障害を有する子どもに関しては、幼保小接続期にその情報を伝えていく取り組みがあるが、幼稚園と小学校での適応状況の変化について、保育者と教師が「気になる」点に優先順位が異なることが明らかとなっており、幼児期には周囲から「気になる」とされない特性が、小学校期に入り周囲から「気になる」と認知されるという、環境の変化による影響があると想定され、幼児期の様子がそのまま小学校でみられるわけではない可能性がある。石倉・仲村（2011）は、保育者と教師の「気になる」ポイントを比較し、保育者は対人関係、多動衝動、変化適応、注意集中・不注意の順番に気になる一方で、教師は状況適応、注意集中・不注意、多動衝動、対人関係の順番に気になること

を指摘し、引継ぎ支援の際には、伝える内容にと聞きたい内容にずれが生じる可能性があると述べた。Aの場合も興味関心の偏りや注意のアンバランスさといった特徴は、幼稚園時代からみられていたことが推察されるが、幼児期の適応にはそれほど影響がなかったことが考えられる。保育士の発達評価に基づく評価は、就学後の心理社会的不適応を予測することがわかっており（伊藤・野田・中島・田中・浜田・片桐・高柳・村山・辻井, 2016）、幼保小接続期の引継ぎを丁寧に行うことはもちろん重要であるが、単に幼保での様子を小学校に引き継ぐだけではなく、小1ショックといわれるような、環境の変化によって不適応が生じるという視点も持ちながら丁寧に子どもをとらえていくことが、子どもと保護者を支えることにつながる可能性がある。本事例では、検査を実施する際に直接保育者や教師との連携はとれなかったため、保護者からの情報に基づき、子どもの特徴と環境の変化の要因とを検査結果と突き合わせながら、追体験するように、現在の児の困るポイントを見立てて親と共有していく必要があった。検査者は、共感的に児を理解するために、生活場面での状況をよく想像し、それを言葉で保護者と共有した。その結果、「ずるい」という子どもの言葉の意味について親が思い当たることができ、保護者の子どもへの深い理解につながったのではないかと考えられる。小1から不適応が生じた子どもとその保護者に対する支援では、この接続期特有の子どもの戸惑いについて検査者自身もよく理解することが役に立つといえる。

また本ケースの場合、環境の変化によるAの戸惑いは大きかったが、児の特徴そのものに対して、保護者が肯定的に捉えていたこと、それが検査結果からも確かめられたことも大切な要因であると思われる。児の良いところも共有した上で、検査結果や行動観察の結果と主訴を結び付けて児の特徴について説明し、あわせて環境の変化の視点から保護者が児の困り感を共感的に捉えられるように心がけたことで、保護者が児を理解する手がかりを得られたのではないかと考えられる。隈元（2018）は協働的 WISC-IV フィードバック面接では、「フィードバックを一方的な伝達ではな

く、親と心理師が協働し、結果と日常生活をつなげる話し合いが重視される」ものとして位置づけている。本事例でも、結果と日常生活をつなげる話し合いを重視した。特に、親子を悩ませていたことの中心に宿題の問題があり、その背景には興味のないことに取り組むことの難しさや人から指示されることの苦手がうかがえたわけだが、それらは本児の強みである好奇心の強さと不可分であること、そのようなことに対して保護者が思っている以上にAは疲れてしまっている可能性があることを伝えた。さらに、幼稚園ではなかった宿題についての戸惑いを追体験することによって、保護者自身が「もう少し自宅でリラックスできるような関わりがいいのかもしれない」、「親も焦りすぎてしまっていたかもしれない」と自身の関りについて内省が生まれ、関わりのヒントとなった。Finn (2007) はアセスメントが治療的であるために、心理テストを「共感の拡大鏡」として用いると表現した。そして、クライアントとの協働作業によるアセスメントを通して、検査者とクライアントの両者に、深い理解が生まれ、クライアントが自分についてより良く洞察し、「自分のことを大事に思える瞬間が訪れる」としている。このように考えると、本事例では、検査者との対話を通して、保護者がAの「ずるい」という言葉の意味に思い当たり、そこから生活場面につながる気づきが生まれ、それと同時に、自らの関りについても洞察をした場面がTherapeuticな瞬間であったといえるのではないか。

今後の展望

本稿では、小学校での環境変化に戸惑い、特に、宿題への苦痛を訴える小1男児の保護者に対してWISC-IVのフィードバック面接を行った事例を通して、児への不安や生きづらさに対する共感的理解と保護者に寄り添うことを大切にした保護者支援の試みについて示した。心理検査の活用では、生活場面での利用が必須であるが、本事例では保護者を通じた聞き取りの情報のみであり、実際に学校でどのように活用されたのかといった点については情報を得られていない。所見がどのように活かされたのか、所見を受け取った他職種側がど

のように所見を読んだのかなどの研究の積み重ねが求められる。今後、インタビューなどを行い所見に記載された検査結果がどのように現場で活かされていくのかということについて検証していく必要があるだろう。検査結果の活用のされ方については、その現場にいるのが心理検査を熟知した職種であるとは限らないという点も考慮に入れ、知見を深めていくことが必要であろう。そのためには、保護者や読み手である学校からのフィードバック(吉田, 2018)について検討を積み重ねていく必要があるだろう。当事者の声を大切に、真に役立つ心理支援としてのアセスメントについて実践から学ぶ姿勢を持ち研究を発展させていきたい。

付記

Aさんご家族には本論文の執筆へのご協力にご快諾をいただきました。Aさんご家族に感謝いたします。

引用文献

- Fiin,S,E (2007). In our clients'shoes ; Theory and techniques of Therapeutic Assessment. Lawrence Erlbaum Associates. 野田昌道・中村紀子(訳)(2014). 治療的アセスメントの理論と実際—クライアントの靴を履いて. 金剛出版.
- 菊池知美・松本聡子・酒井晝・菅原ますみ(2015). 母親による保育施設との相談 就学後の子どもの問題行動との関連プロセス こども学, 11, 66-70.
- 木村あやの・田口香代子(2014). 発達障害児者の支援に資するアセスメントレポート—ウェクスラー式知能検査を中心に— 昭和女子大学生生活心理研究所紀要, 16, 103-110.
- 小泉雅彦(2016). 認知機能にアンバランスさを抱えるこどもの「生きづらさ」と教育: WISC-IVで高い一般知的能力指標を示す知的ギフティッド群. 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 124, 145-151.
- 隈元みちる(2018). 保護者支援としての協働的WISC-IVフィードバック 心理臨床学研究,

- 36 (4), 377-386.
- 隈元みちる (2020). 参加者への質問紙調査からみる親との協働的フィードバック WISC-IV フィードバックの親支援効果 兵庫教育大学研究紀要, 56, 127-132.
- 樋口隆弘 (2021). 子どもの発達検査の取り方・活かし方 誠信書房.
- 伊藤大幸・野田航・中島俊思・田中善大・浜田恵・片桐正敏・高柳伸哉・村山恭朗・辻井正次 (2016). 保育士の発達評価に基づく就学後の心理社会的不適応の縦断的予測: 保育要録用発達評価尺度の開発 発達心理学研究, 27 (1), 59-71.
- 飯田浩子・池本喜代 (2020). 発達障害のある子どもに関する幼少接続のあり方—特別支援コーディネーターへの調査を中心に— 宇都宮大学教育学部教育実践紀要, 7, 533-536.
- 菊池知美・松本聡子・酒井厚・菅原ますみ (2015) 母親による保育施設との相談: 就学後の子どもの問題行動との関連プロセス. 日本子ども学, 11, 66-70.
- 日本版 WISC-IV 刊行委員会 (編) (2010a). 日本版 WISC-IV 知能検査 理論・解釈マニュアル 日本文化科学社.
- 日本版 WISC-IV 刊行委員会 (編) (2010b). 日本版 WISC-IV 知能検査 実施・採点マニュアル 日本文化社.
- 岡崎由美子・安藤美華代 (2018). 就学前後の子をもつ親の子育て不安・子育て支援に関する検討 岡山大学教師教育開発センター紀要 第8号別冊. 193-206
- 盛真由美・尾崎康子 (2008). 幼稚園から小学校への移行における適応過程に関する縦断的研究 人間発達科学部紀要, 2 (2), 175-172.
- 塩澤雄一 (2011). 幼稚園・保育園と小学校のスムーズな接続への一考察 目白大学人文学研究, 7, 215-224.
- 白神敬介・周東和好・吉澤千夏・角谷詩織 (2017). 幼児期に求められる指導内容についての保育者と小学校教員の考えの相違 上越教育大学紀要, 37 (1), 49-55.
- 竹内健児 (編) (2016). 心理検査を支援に繋ぐフィードバック 事例でわかる心理検査の伝え方・活かし方 [第2集] 金剛出版
- 上野一彦 (2012a). 日本版 WISC-IV テクニカルレポート # 2, 日本文化科学社. https://www.nichibun.co.jp/documents/kensa/technicalreport/wisc4_tech_2.pdf (2022年1月12日取得).
- 上野一彦 (2012b). 日本版 WISC-IV テクニカルレポート # 4, 日本文化科学社. https://www.nichibun.co.jp/documents/kensa/technicalreport/wisc4_tech_4.pdf (2022年1月12日取得).
- 吉田直樹 (2018). 発達障害児と保護者を支える心理アセスメント「その子のための支援」をめざして. ミネルヴァ書房.