

## ＜特集 心理アセスメントをめぐって＞

### 巡回相談におけるアセスメント

#### —短時間の行動観察で何をみるのか—

中西由里

#### I. はじめに

発達に偏りや障害がある子どもたちを療育機関や通園施設だけではなく、保育園や幼稚園で受け入れる、いわゆる「統合保育」の制度が導入されてから既に 40 年ほど経っている。例えば、筆者が統合保育における巡回指導員として関わっている A 市の場合、障害児を本格的に保育所で受け入れるようになったのは 1978 年からである（成田、他 1989）。障害児を通常の保育園で受け入れるという事業の導入に伴い、臨床心理学・障害児教育・児童精神医学などの専門家が保育園に出向き、保育者の相談や保護者の相談にのるといって巡回指導制度が導入されるようになった。当初は「障害児保育」として始まったが、その後「統合保育」と視点の転換がなされ、障害をもつ子どもだけではなく、定型発達の子どもたちにとっても障害を持った子どもと交流を持つことで成長・発達に繋がるというように変わっていった（中西、2010）。

また、学校現場においては、平成 16 年度から「特別支援教育制度」が始まり、従来の心身障害児の教育に加え、それまで十分な支援の手が差し伸べられていなかった知的発達の遅れを伴わない通常学級に在籍をしている LD（学習障害）、ADHD（注意欠如多動性障害）、ASD（自閉症スペクトラム障害）の子どもたちへの教育上の支援が行われるようになってきた（中西、2008）。その新しい制度の導入に伴い、臨床心理学や臨床発達心理学の専門家（臨床心理士や臨床発達心理士などの民間の心理関係の資格取得者等）や特別支援学校の教員等が保育や学校教育の現場を訪ね、保育者や教員に助言・指導を行う、いわゆる「巡回相談」制度が取り入れるようになってきた。筆者も、保育園だけではなく、小中学校対象の巡回相談の仕事を依頼されることが多くなった。

臨床心理相談室や児童相談機関などの専門機関では、新

規のケースに対しては受理面接を行い、生育歴等を保護者に聞き取り、一方で子どもの行動観察や心理検査などを実施して、総合的にアセスメントを行い、ケースカンファレンスや受理会議などで対応や処遇方針を検討するという方法がとられていることが多い。しかし、巡回相談の現場では、必ずしも十分な生育歴などの情報がない状況で、保育実践の現場や授業観察など短時間の行動観察に基づいて、その場でアセスメントを行い、子どもの理解や支援について助言指導することが求められることが多い。

そこで、本稿では、短時間の行動観察によって子どもをどのようにアセスメントするのかの実際について述べることにする。

#### II. 発達のアセスメントとは：行動観察のポイント

心理アセスメント（心理査定）とは、クライアントに対する心理的な処遇や援助を考えるための基礎的な資料や情報を収集することを意味し、クライアントをよりよく理解することを目的としている。医学の分野で医師が行うのが「診断（diagnosis）」である。医学的な診断では、クライアントの病的な部分や不適応などを中心に情報を集めることが多いが、心理アセスメントでは、不適応や病理の部分だけではなく、クライアントの健康な部分や適応的な部分、発達の可能性なども視野に入れて、援助などの支援に繋がる見立てをするという、「診断」よりも広い概念で使われることが多い。

つまり、アセスメントの目的は、支援の対象となっている個人をよりよく理解しようとすることであり、その理解をもとにしてどのような援助が必要なのかを考えるために行われるものである。

アセスメントの際には、不適応や問題行動などの否定的

な側面だけではなく、肯定的な側面も把握しようとする試みであることが重要である。保護者の中には『障害』という見方や捉え方に抵抗を感じられる方もいる。そのような場合こそ、アセスメントや見立てをする必要性について説明し、理解を求め、その子どもをよりよく理解するためや、教育の方法や支援に繋げるために行うものであるとの共通の認識を持つことが必要になるだろう。例えば、子どもへの働きかけや指導について、従来の定型発達の子どもの向けとされている対応を行ってきたが、望むような効果が見られない場合には、全く違う方法を試してみた方が有効である場合がある。定型発達の子どものにおいても、支援の方法として、発達障害の枠組みで捉えるほうがより有効・有用な支援が可能となる場合もある。

しかし巡回相談場面では、時間的制約もあるため、いわゆるインテーク面接を十分に行うことが難しい状況である場合が多い。巡回相談担当者（コンサルタント）は、短時間の子どもに対する行動観察に基づいて、有用な助言・指導を行うことを求められている。

ここでは、保育園・幼稚園や小中学校での巡回相談・巡回指導において、筆者がどのようにして短時間で相談対象となっている児童・生徒のアセスメントを行っているのかについてのポイントを記すことにする。

#### ① 巡回相談の実際：

保育園の場合：筆者が関与している A 市の保育園の巡回相談（統合保育のスーパーバイズ）の標準的な場面では、だいたい半日で 3 程度の園児の保育場面を観察した後、保護者からの希望があれば保護者と面談し、その後クラス担任である保育者とのコンサルテーションを行うというスケジュールになっている。子どもの観察は、対象となる園児 3 人が別々のクラスの場合は各クラス 10 分～15 分程度の観察を行ってから、保護者と一人あたり 20 分～30 分面談を行い、その後保育者の困りごとを聞きながら面談を行うということが多い。当日の保育スケジュールにもよるが、観察対象の場面は、対象クラスでの設定保育だけではなく、異年齢混合の自由保育場面であったり、誕生会などの月例の行事であったりする場合もある。

小中学校の場合：半日で相談対象の生徒 1～2 人の授業場面を観察し、その後担任と面談というスケジュールが多い。対象生徒が 1 人の場合は、1 時間の授業場面を全部見せてもらうが、複数の場合は 25 分程度でクラスを移動することもある。小学校の場合は、担任の担当する授業であること

が多いが、教科により教員が代わる中学校では、授業の科目の選択は学校に任せてある。

保育園・学校場面とも保育や授業の観察前に、相談の具体的な内容や状況、個別の支援計画など園や学校で作成済みの資料をもとに、簡単な打ち合わせを行う。保育園の統合保育の巡回相談の場合は、対象の園児は、原則として支援枠（通常の入所枠ではなく、保育士の加配や巡回相談の対象となるなど保育場面での支援を前提としている入所枠のこと。その子どもに対して、特別な配慮が必要であるということを保護者も園側も了承の上での入園である。A 市の場合は、支援枠での入園に際して、保護者の就労を義務づけてはいない）での入所であるので、予め、生育歴や相談歴、医師による診断などの情報が得られている場合が多い。

小中学校の場合は、その児童が就学前から何らかの支援を受けている場合は事前に保護者と学校とが情報の共有を行っている場合が多い。しかし、学校側が対応に苦慮していても保護者はそのように認識していない場合もあり、そのような場合は入学前の生育歴などの情報が不十分な場合も多い。学校での巡回相談では、生育歴や生態学的な要因などの情報が不十分な中で、授業中の行動観察に基づいてその後の相談やコンサルテーションを行わなければならない場合もある。そのような場合は行動観察によって対象の児童のおおよその発達のレベルを把握する必要がある。

20 分前後から～50 分程度の短時間の子どもの行動観察におけるポイントを以下に述べていく。

#### ②事前情報の確認：

行動観察に入る前の事前の打ち合わせにおいては、まず園や学校側が捉えている現状（現在の困り事）の把握を行う。その際に、生育歴・療育歴・事例史などの保護者から提供された情報があるとより問題の把握がしやすくなる。次に、その「困りごと」についてのこれまで対応や経過の確認を行う。

#### ③行動観察・当該の子どもの行動の観察：

行動観察を行う際に、発達の指標となるようなポイントを把握しておく、子どもの状態像の把握が容易になる。

発達指標：標準化されている発達検査においては、同一年齢集団内の通過率順に発達の指標となるような行動項目が並べられているので、その中の幾つかの項目を把握しておくことで発達の指標として使うことができる。

例えば、遠城寺式乳幼児分析的発達検査表（遠城寺ら、1977、2009）は原則として通過率 60%～70%で項目を選択している。表 1 は乳児期の主な発達指標について、遠城寺式発

達検査表や一部田中ビネー知能検査の項目を加えて年齢順に並べたもの(中西, 2010)にさらに加筆をしたものである。

主な発達指標を覚えておくと、短時間の行動観察において、子どものおおよその発達水準を推測することができる。乳幼児期の発達指標は、巡回相談だけではなく、発達相談や育児相談の際の子どもの発達を把握する際にも有用である。

保育園、幼稚園や学校においては、子どもが保育の中や図工などの授業中に製作をした作品が教室内に掲示してある場合が多い。絵画の場合、特に人物像が描かれていればグッドイナフ人物画知能検査(DAM)(小林, 1977)の判定基準をもとに子どもの知的発達の水準を推測することができる(図1を参照のこと)。この基準を使用する場合は、自由画や課題画として製作された絵の中の人物像からの知的発達段階の推測を行なうのであり、検査として所定の手続きによって得られた素材ではないので、あくまでも参考資料の一つとして限定的に使うべきものであることに留意されたい。

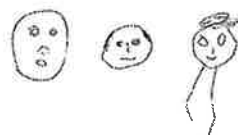
文字の修得・学習状況: 学校場面では、児童が作成したノートやワークシートなどの文字が書かれた素材も掲示してあったり、ファイルされていたりするので、当該児童のものをみるにより、文字の修得状況を把握することもできる。私たちは臨床発達心理の専門家であり国語の教員ではないので、学年ごとの漢字の習得状況や指導要綱を把握しているわけではない。従って、当該児童の書字のレベルを見るためには同じクラスの他の児童が書いたものや教科書等を使って見当をつけて見る必要がある。文部科学省が出している「学習障害の判断・実施把握基準(試案)と留意事項」によると、在籍学年よりも小学校2、3年生で1学年の遅れ、4年生以上で2学年相当の学力の遅れがある場合に書字の遅れによる学習障害の目安とされているとのことである(宇野・春原・金子・Wyde11; 2006)。

#### ④行動観察の場面:

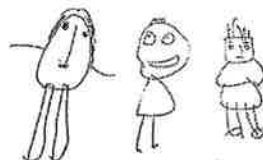
巡回相談では、1コマの授業や保育の場面などにおける観察が主となるが、当日の観察場面以外の場で、子どもの様子についての情報を担任への聞き取りなどから得られる場合は追加の情報として入手しておくことより総合的・多面的に検討することができる。具体的には、学校においては、授業中、放課の時間、給食、清掃等、クラスルームではない移動教室での授業、体育、行事などの子どもの状態に関する情報などである。

なお、保育・学校場面におけるアセスメントのポイントと

3歳前後: 顔に目や口、鼻が描かれている



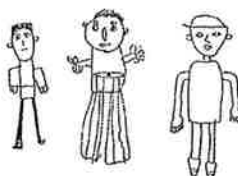
4歳前後: 全身像であることが分かるように描かれている(頭足人も含まれる)



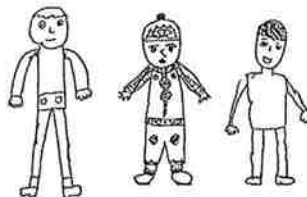
5歳前後: 髪や耳、指などが描かれる



6歳前後(小学校入学前後): 全身像が描かれ、部分の比率が適切になってきたり、洋服も描かれるようになる。指が二本描かれる。



7歳前後: 衣類が正確に描かれるようになる。全体の構成はまだ不正確な部分が残っている



8歳前後: 人物画による知能検査の使用の上限の年齢であり、全体のバランスがとれるようになる

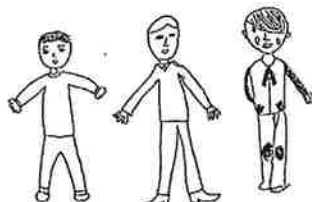


図1 DAMによる3歳~8歳の人物画の例  
(どのくらい詳細に全身像を描いているのか)

表 1 乳幼児期の主な発達指標（発達のレベルや発達年齢のアセスメントための参考資料）

【微細運動（手の運動）—縦から横へ ・「動く」から「止まる」へ—】

- 1 歳前 : 指さし（人差し指 1 本を伸ばす）の指の形ができる
- 1 歳 3 ヶ月頃 : 積み木を縦に重ねる
- 1 歳 7 ヶ月頃 : ぐるぐるまるをかく
- 2 歳前 : チョキの指（人差し指と中指を伸ばす）をすることができる
- 2 歳頃 : 積み木を横に並べる
- 2 歳半頃 : （まねて）縦の線を引く  
まねて○をかく（○が閉じる／動きのコントロール）
- 3 歳頃 : 顔の絵をかく（大きな○の中に小さい○で目と口を示す／大きさのコントロール）  
三本指（人差し指、中指、薬指を伸ばし親指を小指を折り曲げて掌側で合わせる）  
ボタンをはめる
- 3 歳半頃 : 十字をかく（縦と横の線をかく）

【粗大運動（全身運動）】

- 1 歳前後 : 歩く
- 1 歳半頃 : 走る
- 2 歳頃 : ボールを蹴る／両足跳び
- 3 歳頃 : 片足立ち（片足で 2～3 秒立つ）
- 3 歳半頃 : でんぐりがえしをする／幅跳び（両足をそろえて前に跳ぶ）
- 4 歳過ぎ : ブランコの立ちのりをしてこぐ。
- 4 歳半 : スキップができる

【言語・理解】

- 1 歳過ぎ : 言葉を 2, 3 語使い始める
- 1 歳半頃 : 目、口、耳、手、足などを指示する
- 2 歳頃 : 二語文を話す
- 2 歳半頃 : 自分の姓名を言う／大きい小さいがわかる
- 3 歳頃 : 同年齢の子どもと会話ができる／色の理解（赤、青、黄、緑など）
- 3 歳半頃 : 3 までの数の理解
- 4 歳頃 : 5 までの数の理解
- 5 歳頃 : 左右の理解
- 就学前 : 日本語に含まれるほとんど全ての音が発音可能となる

【身辺自立】

- 6 ヶ月頃 : ビスケットなどを手で持って食べる
- 11 ヶ月頃 : コップを自分で持って飲む／スプーンで食べようとする
- 1 歳 3 ヶ月頃 : 自分の口元をひとりで拭こうとする
- 2 歳頃 : 排尿を予告する／一人でパンツを脱ぐ
- 2 歳 5 ヶ月頃 : こぼさないで一人で食べる
- 3 歳前 : 上着を一人で脱ぐ
- 4 歳前 : 入浴時ある程度自分で体を洗う
- 5 歳前 : 一人で着衣ができる

（筆者による）

して中西（2010）で作成した表に加筆したものを表2とし  
て、発達のバランスを見るポイントを表3に示した。

表2 発達のバランスのアセスメントのポイント

【言語】

理解言語と表出言語のバランス／言語発達の遅れの有無／病理言語の有無／構音／  
言語に表れる情緒的問題（社会的場面と私的場面の話し方や吃音などの有無／声の大きさの  
コントロール）等

【対人関係】

子ども自身から大人への働きかけ／大人からの働きかけに対する反応／子ども同士の関係ややりとりの様子

【感情・情緒面】

感情表出の分化・豊かさ・固さなど／感情のコントロール／了解可能であり状況にあっているのかどうか／共感性（対人的共感性・他者の感情の理解のあり方・相互交渉の持ち方）／関係やつながりが持てているという感じ（疎通性）

【行動面】

活動の自発性／活動量（多動・寡動）／機敏性など／活動の目的性／自己コントロール／興味・関心の  
ありかた 等  
病理行動（こだわりの強さ／パニックの有無／極端な興味の限局／関心の狭さ 等）

（中西、2010による）

表3 保育・学校場面でのアセスメントのポイント

①現状（現在保育者・教員が困っていること・困難感）の把握

- ・入園・入学前の生育歴（病歴・療育歴・家族歴等）の情報による把握（発達の経過の確認）
- ・入園・入学後の変化（変わったこと・変わらなかったこと）及び現在困っていることや症状の変遷
- ・家庭および園・学校で現在までに取られた対応とそれに対する反応など

②当該子どもの行動の観察

- ・保育場面での観察（自由遊び、設定保育、散歩等の園外活動、給食、おやつ、トイレ、午睡等）
- ・学校場面での観察（授業中、休憩時間、授業前の準備状況、給食、清掃、当番活動等）
- ・登園時・帰園時、保護者との分離場面、担任不在時の様子 等
- ・登校時・下校時の様子（分団などの異年齢少数集団内での行動等）
- ・集団行動や個別に対応している場面での観察
- ・症状や問題行動の出現状況
- ・親子分離時の様子・再会時の様子など（幼児の場合）
- ・身辺自立の様子や自分の物の管理などの状況
- ・大人（担任／他クラスの保育者・教員／フリーの保育者・担任以外の教科担当教員・養護教諭／園長・校務主任・教務主任、教頭・校長／他児の保護者等）との関わり場面
- ・子どもからすれば「見知らぬ見学者」である巡回相談者（コンサルタント）との関わり
- ・他の子どもとの関わり場面（同年齢／年上／年下）
- ・物（玩具・遊具）との関わり

③その他の園・学校にある資料

- ・子どもの作品（図画、工作、折り紙等）
- ・学校の場合にはノート、ファイル、ワークシートなどの文字が書かれた記録
- ・保育記録・指導記録
- ・連絡ノート（保護者と担任との）

④家庭環境等、保育・学校場面以外での子どもの様子に関する情報

（中西、2010を一部改変）

⑤得意な情報の入力方法：

保育・教育関係者や本人への聞き取りから、対象の子どもが視覚優位なのか、聴覚優位なのかの判断のための情報の収集を行うと具体的な支援を考えやすくなる。視覚的な刺激と聴覚的な刺激のどちらにより反応するのか、本人に何かを伝えようとする場合に、視覚に訴えて提示した場合と、聴覚に訴えて提示した際の反応の違いや有効な方法などの情報である。

本人に対して面談等で訊くことが可能ならば、目からの情報と耳からの情報のどちらが理解しやすいのか、得意なのかを確認してもよいだろう。判断するための問いかけの具体例としては、「人の顔と名前では覚えやすいのはどちら」「他者の弁別をする際の手がかりは、顔や体型などのルックス（視覚優位）なのか、それとも声（聴覚優位）なのか」などがある。知人やTVなどで見かける芸能人を認識する場合においても、視覚優位の場合は「あっ、この人知っている」「見たことがある」「この人、前に〇〇に出ていた人だよ」など外見で判断していることを子どもが語り、聴覚優位の場合は「あっ、この声の人、以前に□□に出ていた人だ」、「このアニメの〇〇の役の声の人は、△△の役の人と同じ声優だ」などと言ったりする。

また、基本的な授業科目（国語、算数、理科、社会、英語）や実技科目（体育、図工・美術、音楽、家庭科）などの成績や得意な分野・苦手な分野の情報もあると対象の子どもの知的発達や学習能力のアセスメントにも有用である。

### Ⅲ. まとめ

先に述べてきたように、巡回相談においては、行動観察者でもあるコンサルタント自身で行う行動観察から得られた情報と保育・教育関係者の日常的な記録に、もし追加的に入手可能であれば、保護者からの聞き取り情報を加味して、短い時間での観察であっても、なるべく多くの情報から総合的に子どもの状態像のアセスメントを行うことが重要である。

また、アセスメントの際に、その場での情報だけでは判断できないことは、その旨を明確に保育・学校関係者に伝えることも重要である。その場合は、可能性として想定される選択肢を示すことができればその方がよいだろう。当該児童については、可能性としてAのことやBのことが考えられ、その判別するために不足している情報を具体的に保育・学校関係者に伝えておくべきである。不足の情報を得られた場合には、アセスメントをし直し、支援の計画を再考すべきであろう。アセスメントと支援計画も、心理学の実験計画と同様に、仮説-検証型の問題であり、仮説が異なっていることが想定されれば、新しい仮説を考え、支援計画に実効性がなかったならば、別な選択肢を考え直すことが、よりよい支援となっていくのである。

### Ⅳ. 文献

- 遠城寺宗徳他（九州大学小児科改訂新装版）、「遠城寺式乳幼児分析的発達検査法」、1977/改訂版、2009 改訂新装版、慶應義塾大学出版会。
- 小林重雄 1977 「グッドイナフ人物画知能検査ハンドブック」、三京房。
- 中西由里 2008 「子どもの発達障害とその対応」（宮川充司・津村俊充・中西由里・大野木裕明 編「スクールカウンセリングと発達支援」）、ナカニシヤ出版
- 中西由里 2010 「保育におけるコンサルテーション-統合保育における巡回指導について-」、椋山女学園大学人間関係学部・大学院人間関係学研究科 人間関係学部研究、第9号（2010年度）、37-46。
- 成田錠一 他編・著（名古屋市障害児保育指導委員会 編・著）1989 「障害児保育のあり方を求めて-名古屋市障害児保育10年の歩み-」、名古屋市民政局保育課発行。
- 宇野彰・春原則子・金子真人・Takco N.Wydell 2006 「小学生の読み書きスクリーニング検査」、インテルナ出版。