

# 心理査定の教育方法に関する検討

花田 利郎<sup>1</sup>・安部 順子<sup>2</sup>・利光 恵<sup>1</sup>

(<sup>1</sup>西九州大学, <sup>2</sup>福岡教育大学)

(平成18年12月22日受理)

## A Consideration of Method for Teaching Psychological Assessment

Toshiro HANADA<sup>1</sup>, Junko ABE<sup>2</sup>, Megumi TOSHIMITSU<sup>1</sup>

(<sup>1</sup> Nishikyushu University, <sup>2</sup> Fukuoka University of Education)

(Accepted December 22 , 2006)

### Abstract

As graduate students with major in clinical psychology, it is essential to acquire and develop psychological assessment abilities. Cited in these documents first hand, are dealing with teaching methods for learning psychological test. This will be followed next by a debate and arguments on the possibility of developing psychological assessment abilities thru practice of support groups for children having developmental disorder. In conclusion, we tend to suggest the necessity that students have to analyze and notice the sub-structure of a psychological test, and to visualize and ascertain the nature of the subject's image profile clinically.

Key Words: psychological assessment 心理査定  
psychological test 心理テスト  
teaching method 教授法  
developmental disorder 発達障害  
practice 実習

## I はじめに

心理査定能力は、臨床経験を長く積むことで伸びていくが、臨床心理士養成指定大学院は、2年間という教育期間の中で、大学院生に対して心理臨床の専門家としての基礎を教授する使命を持つ。

安部(2005)<sup>1)</sup>は、西九州大学大学院の臨床心理実習におけるプログラムに対して、実習生(大学院生)による自己評価表を用いて、実習内容の教育効果について分析した。その結果、心理テストを始めとする心理査定の学習が不足がちであり、心理査定の教育・訓練の教授法や実習プログラムの工夫、検討の必要性を示唆した。

心理テストの教育・訓練に関して、片本(2005)<sup>2)</sup>は、従来の教育方法の不十分さを指摘し、臨床心理基礎実習において「架空の樹木画作品の対提示を用いた解釈仮説の立て方の実習」を行い、心理査定に関する実習方法について考察している。

本論では、西九州大学大学院における、心理テストの教授法の工夫と発達障害を持った子どもたちへの支援グループへの参加を通し、心理査定力の向上を目指した試みについて検討する。

## II 心理検査の教授法に関する検討

### 問題と目的

本研究では、臨床心理査定における心理検査の初学者に対する教授法について検討を行う。臨床心理士を目指す大学院生や学生がまず学ばなければならないことの双壁として、臨床心理面接と臨床心理査定が重要視されている。臨床心理面接については、その技法の解説書だけではなく、その技法を習得するためのロールプレイや、さらにその前段階として様々な体験的なワークの必要性が説かれ、その具体的な方法を示す様々なワークブックが出版されている。それに対して、臨床心理査定における心理検査については学ぶべき内容を列挙したものや全体的な心構えを示すようなもの、さらに事例集のようなものはあるが、その学び方(教員にとっては教授法)を示すものはほとんどない。

学部や大学院のシラバスを見ると、検査者として実施できることが主目的とされ、教員による解説や学生同士のロールプレイが行われているところが多いようである。ある程度経験がある者に対してはそれでよいであろうが、初学者の場合は、この手順では、検査を実施すること(実施法)や、結果を出すこと(整理法)で精一杯になり、検査の構造や下位項目について深く目を向けることが困難であることが多いのではないかと考えられる。大学院生は2年間という限られた期間内に心理検査についての知識および技術を習得するため、その所見の作成において、

解説書をそのまま参考とした機械的な作業となりやすいことが危惧される。大学院生が心理検査の所見を作成できるようにするためには、授業の時間だけではなく個人的にも積極的に学習に取り組むことが必要不可欠であり、そのためには院生(学生)の検査の学習に対するモチベーションを高める教員側の教授法の工夫が求められる。

西九州大学において初学時の教授法の工夫として、次の2つのことを留意して行っている。一つは、検査の内容や構造を理解する際に、知識の詰め込みではない、考えるという体験を行わせることである(平成18年度から実施)。もう一つは、検査を検査として学ぶことがないように、被験者の姿をある程度具体的に思い浮かべることができるようにすることである(平成17年度から実施)。具体的には、前者についてはロールプレイやそれに伴う課題の設定や実施順序の工夫であり、後者については「日の隈キッズ」と称する発達障害のある子どもたちへの支援グループの実施である(Ⅲで詳細を説明)。

本報告では、筆者が行っている臨床心理査定における心理検査の教授法について、その内容を示し、その有効性を検討することを目的とする。また、「日の隈キッズ」の活動を通じた、発達障害のある子どもとの接触経験の有無による違いを検討することも併せて目的とする。

### 方 法

#### 対象者

大学院修士課程1年生6名、2年生6名であり、全員が修士課程1年時に臨床心理査定演習Ⅰ・Ⅱを履修し、単位を取得している。臨床心理査定演習Ⅰ・Ⅱの内容は、知能検査はビネー式、ウェクスラー式、性格検査は質問紙法に加え、ロールシャッハテストを中心としている。

#### 教授法

本方法の特徴は、従来検査の実施法の実習として行われることの多いロールプレイを検査の内容や構造を推測するために行う点である。そのために、通常行われる説明を行わずに、ロールプレイを行い、その後テストの内容や構造について検討を行うという手順をとる。

今回は教材としてK・ABC心理・教育アセスメントバッテリーを用いた。初学者への教授法がテーマであるので、授業で取り上げていなかった本検査を選んだ。本検査は14の下位検査からなり、情報処理過程(同時処理と継時処理)と習得度の視点から知能の測定を行うものである。今回は、被験者を5歳児と仮定し、該当する下位検査(10項目)を取り上げた。また、検査道具の面から見ると、本検査は3つのイーゼル(被験者側には問題、検査者側には実施法が書かれている)から成っている。

手順としては、ロールプレイとそのふり返りとなる。ロールプレイについては、実施前に、本検査についての

知識の有無を確認する以外は、検査についての説明や指導は行わずに実施する。2、3人で一組になり、検査者と被検査者（3人の場合はさらにオブザーバー）を随時交代しながら務める。検査者となったものは、その場で検査の手引きを読み、ある程度理解したところで検査を実施することになる。本ロールプレイは、テストを構成する課題について、実際にその課題に取り組みながら知ることが目的であるため、必ずしも下位尺度の実施順序を規定通りに行なわず、また、検査道具を3つに分けることができるので、3組同時に行った。

ふり返りについては、ロールプレイ終了に、①各下位検査項目の測定内容、検査の構造の予想、②本検査において発達に障害（MR/LD/ADHD/高機能自閉症/アスペルガー症候群）のある子どもで示される特徴の予想、③実習の感想について自由記述で回答を求めるものである。（通常の授業においては、この後に、受講者同士による意見の交換や教員による解説を行っている。）

## 分析

①、②、③の自由記述の内容を分類し分析を行った。①の各下位検査項目の測定内容については、記述されたことのうち、検査マニュアルの「下位検査によって測定される能力」に該当する項目数を得点とした。

また、対象者の「日の隈キッズ」のプログラムに参加した院生（7名M1が6名、M2が1名）と、参加しなかった院生（M2が5名）の比較も行った。

## 結 果

### 1. 教授法について

#### ①下位検査項目の測定能力および検査の構造の予想

下位検査の測定内容については、下位検査1項目に対して0～3個該当した項目があり、下位検査10項目に対して該当した項目数は11～19であった。下位検査1項目あたりの該当した項目数の平均は1.5個であった。さらに、学年別に見ると、M1が1.3個、M2が1.6個であった（図1）。

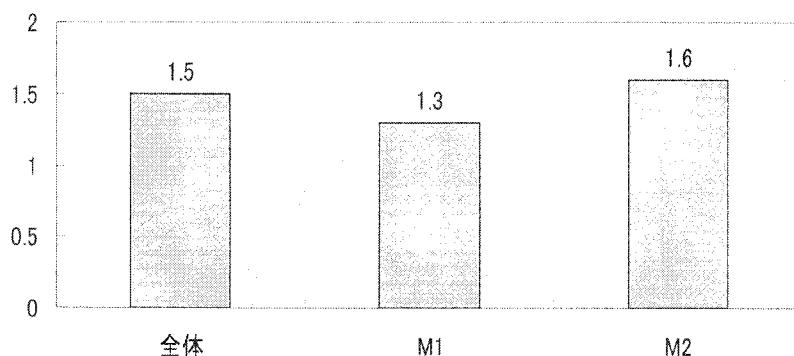


図1 1下位検査あたりの回答数(学年別)

検査の構造については、本検査についての知識がほとんどない者は「言語性－動作性」、「視覚－聴覚」、「短期記憶－長期記憶」の視点を中心として分類している場合が多かった。また、情報処理過程についての言及は「知覚統合」、「処理速度」というものは見られたが、「同時処理と継時処理」の視点から分類を試みた者はほとんどいなかった。以上のように、WISC-Ⅲに関する知識をもとに分類を行っている者が多かった。

#### ②発達障害ある子どもで示される特徴の予想

記述内容としては、教科書的な記述（特定の下位検査項目を取り上げずに障害の説明をするような回答、「結果にバラツキが見られる」など）がほとんどを占めるものと、差が出ると予想する下位検査項目を取り上げて回答するものに大別された。

障害別には、知的障害については回答者間に差は見られなかったが、学習障害・ADHDについては記述内容に明らかな誤解（知的面の遅れを指摘するもの）が見られる者が少数見られた。さらに高機能自閉症やアスペルガー症候群については記述量が極端に少ない者（2名）、記述内容に明らかな誤解が含まれる者が少数見られた。

#### ③実習の感想

「道具が少なく実施しやすい」などの検査道具について（2名）、「問題が難しい」などの検査課題の難しさについて（2名）、「教示の言い方について考えることができた」などの検査の仕方について（2名）の言及のみであるものが5名であった。その一方で、「勉強不足を痛感した」（4名）、「下位検査や検査の構造を理解することの重要性を感じた」（5名）、「検査の実施方法のみにとらわれていたことに気づいた」、「検査の手順にも慣れることが必要ではあるが、その意味を改めて見直していくことが自分の課題になると思う」、「いつもとは違った視点からの学習（であった）」、「考える楽しさがあった」、「とても集中力と考えることを必要とする授業であった」、「自主的に学習していく必要性を感じた」（以上各1名）などの感想が得られたものが6名であった。

表 1 障害別検査結果の予想の回答例

障害	参加群	不参加群
高機能自閉症	・下位検査○が難しい。類推する課題は難しい ・下位検査△、下位検査◇など、視覚的によく入ってきたものは良くできる	・特定の検査のみ高い結果が見られる。 ・目立った遅れは見られないが、項目の得点に差が見られる ・（記述なし）
アスペルガー症候群	・視覚から入ってきたものを理解する、 下位検査○、下位検査△は良くできる	・視覚課題項目が優位となる ・（記述なし）

注：○△◇は数字

## 2. 発達障害を持つ子どもとの関わりの有無による比較

### ①下位検査項目の測定能力および検査の構造の予想

下位検査1項目あたりの該当した項目数の平均は、参加群が1.3個、不参加群が1.6個であった（図2）。

### ②発達障害ある子どもで示される特徴の予想

障害別には、知的障害、学習障害・ADHDについては差はほとんど差は見られなかった。その一方で高機能自閉症やアスペルガー症候群については、不参加群（5名）に記述量が極端に少ない者が見られたり（2名）、記述内容が前述の教科書的な記述をしている者がいたり（2名）したのに対し、参加群の学生は差が出ると予想する下位検査項目を取り上げて回答するものが多かった（表1）。

### ③実習の感想

対象者となった大学院生の2群間において、内容、記述量に大きな差は見られなかった。

## 考 察

### 1. 教授法について

③実習の感想における「いつもとは違った視点からの学習（であった）」、「検査の実施方法のみにとらわれていたことに気づいた」などの回答は、自由記述であるため少数意見であったが、同じ大学で学んでいることを考慮すれば、全員に当てはまることであると考えられ、これまでの学習スタイルや学習における主眼が実施法に置

かれていたことを示唆している。そのような大学院生に対し、単に「勉強不足を痛感」させるだけではなく、「下位検査や検査の構造を理解することの重要性を感じた」や「自主的に学習していく必要性を感じた」との回答に見られるように、学生の心理検査を学ぶことに対するモチベーションを高めていることが伺える。さらに、「考える楽しさがあった」、「とても集中力と考えることを必要とする授業であった」という回答より、教員が説明することではなく、大学院生が考えることが学習の出发点とすることができていることが示唆される。

以上のことより、本教授法は初学者の目が向きやすい検査の実施方法だけでなく、下位検査項目や検査の構造を理解することの重要性に目を向けさせる方法として有効であるのではないだろうか。

### 2. 発達障害を持つ子どもとの関わりの有無による比較

下位検査項目の測定能力を予想する課題では不参加群の方が参加群よりも該当数の平均値が高かったにもかかわらず、発達障害のある子どもの特徴を予想する課題では参加群の方が具体的に下位検査を取り上げながら特徴を述べているものが多かった。このことは、「日の隈キッズ」のプログラムに参加することによって、発達障害のある子どもと直接的に接することで、様々な場面において様々な現れ方をその特性に触れることができたことが影響していると考えられる。参加群の大学院生は、その体験を踏まえて、障害のある子どもの臨床像を思い浮かべながら、下位検査項目に体験的に取り組んだりふ

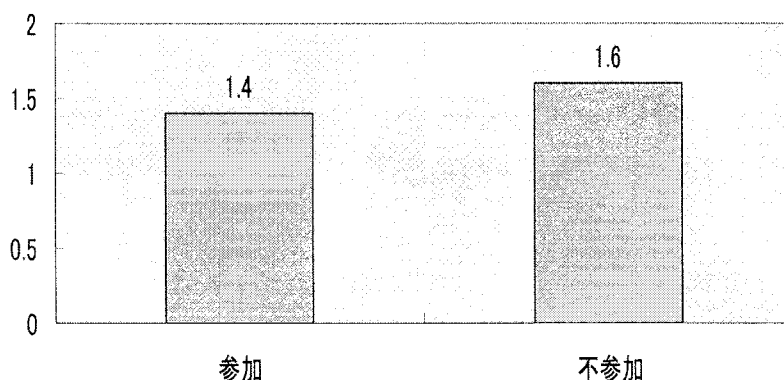


図2 1下位検査あたりの回答数(「日の隈キッズ」への参加の有無別)

り返ったりすることができたのではないだろうか。一方不参加群については、教科書的な知識は持ち得ているが、その理解において具体的な臨床像を描くことができるまでには至っていないことが考えられる。

### Ⅲ 発達障害のある子どもたちへの 支援グループ「日の隈キッズ」 参加による心理査定の学習

#### 問題と目的

発達障害のある子どもに対する支援は、特別支援教育への注目が集まる中、スクールカウンセラーに対する学校現場のニーズ（杉崎 2002）<sup>3)</sup> のひとつにもなっている。従来、発達障害のある子どもへの対応については特殊教育、療育の範疇として、積極的に関わることの少なかったスクールカウンセラーもこのニーズに応え始めている。福祉領域、医療領域、矯正領域においても同様の状況にあり、これからの臨床心理士養成においては、このことははずすことができない教育内容となりつつある。

ところで、心理査定とは、心理テストと観察、また面接を通して得られた情報等を統合して、クライアントを理解しようとする営みである。そして、その結果はクライアントへの治療、教育、福祉的支援に役立つことが求められる。知能検査のみを概観してみても、WISC-ⅢやK-ABC心理・教育アセスメントバッテリー、ITPAなどの心理検査について、教育支援の方法まで詳しく示した解説書（服部ら 2005）<sup>4)</sup> も増えてきた。これは、心理テストという客観的データをもとにして、対象となる子どもの特性を理解し、それに応じた教育方法の工夫に寄与しようとするものである。また、心理査定を行うためのデータは、標準化されたテストや、統制された観察、構造化された面接にのみによって収集されるわけではない。松島（2003）<sup>5)</sup> は「多くの心理臨床家は、実際には、こうした客観的データの収集を一方で行いながら、他方では子どもとの『いま・ここ』の交流において生じる直感的な印象を、きめ細かく収集することを怠らない」と述べ、発達アセスメントの臨床的・主観的な側面の価値と役割について論じている。また、田嶋（2003）<sup>6)</sup> は、心理的援助のための心理アセスメントという基本的視点を述べる中で『『心理アセスメント』と『心理的援助のための働きかけ』は同時進行することが多い』と指摘している。日常的な心理臨床活動においては、子どもとの心理的関係性を基盤とした心理査定は、心理的支援と結びつくだけでなく、心理支援そのものとなることがある。以上のことを踏まえて、西九州大学では、発達障害のある子どもたちへの支援グループ「日の隈キッズ」を平成17年度に臨床心理実習のプログラムのひとつとして実施

した。「日の隈キッズ」への参加を通して、大学院生が、発達障害そのものについて学習するとともに、発達に関する査定力を向上させ、さらに子どもたちとの関わり方やグループの運営方法を身につけることを目的としたものであった。しかし、17年度は基本的に院生に参加を必修としなかったため、大学院生は参加する群と参加しない群とに分かれた。修士1年生（6名）は全員が参加し、修士2年生は1名のみ参加、6名は不参加であった。参加した大学院生と不参加の大学院生とでは、心理査定の能力の発達にどのような差異がみられるであろうか。ここでは、発達に関する心理査定能力について検討していきたい。

#### 方 法

##### 1. 「日の隈キッズ」の実施

心理査定と心理支援を同時進行的に実践可能な心理臨床家の養成をめざした、臨床心理実習プログラム「日の隈キッズ」は、次のような方法で実施された。

- (1) 回数：夏休み 3回、冬休み 2回、春休み 1回、合計6回実施した。
- (2) 参加児童：対象児は各回4名～8名で、これにきょうだい児が加わった。
- (3) スタッフ：教員2名、外部スーパーバイザー3名～5名、大学院生7名、学部生3名～5名程度であった。
- (4) 親グループ：最初と最後は親子一緒であったが、途中、子どもグループが実施されている時間に並行して親グループを実施した。回によっては、最初から最後まで親子が一緒のときもあった。
- (5) スタッフミーティング：発達障害に関する事前学習、グループ終了後には毎回、子どもへの対応についての検討し、ロールプレイも実施した。

##### 2. 心理査定の学習に及ぼす影響の分析

日の隈キッズのプログラムに参加した大学院生（7名、以下「参加群」とする）と参加しなかった大学院生（5名、以下「不参加群」とする）を対象とし、①発達障害のある子どもに見られる行動を参考に考案した発達障害の特性に関する設問（表2）と、②上野（2005）<sup>7)</sup> を参考に考案した考案したWISC-Ⅲのプロフィールに関する設問（表3）について、①については自由記述、②については3つの選択肢から1つを選択する形式で回答を求め、その結果の分析を行った。

表2 発達障害の特性に関する設問

(問1) 教室からの飛び出しについて	広汎性発達障害の診断を受けている小学校1年生のA児。クラスメートと一緒に遊ぼうと彼の肩に手を置いたところ、その場から逃げ出し、教室を飛び出していきました。それはなぜだったのか、その要因に関してどのようなことが考えられますか。思いっただけ、列記してください。
(問2) 遊びの共有方法について	プラレールに熱中して、ひとりで遊んでいる自閉症と診断されている5歳(幼稚園児)のB児。Thが関わろうとしますが、無視されたり、拒否されたりしました。では、どのような遊びであれば、B児と体験を共有できると思いますか。思いっただけ、その理由とともに列記してください。
(問3) 整理整頓、行儀が悪い等の問題について	軽度発達障害を持つ、小学校5年生のC児。着替えをするべき時にせず、整理整頓ができない。行儀が悪く授業中でも寝そべったり、机につっぷしたりしています。C児の発達や行動の特徴はどのように理解したらよいでしょうか。思いっただけ、列記してください。
(問4) 個別式の知能検査の実施上の問題	軽度発達障害を持つ小学校4年生のD児に個別式の知能検査を実施しようとしたのですが、興味を示さず、離席して検査に応じてくれません。さて、どのように対応したらよいでしょうか。あなたならどのような方法を思い浮かべますか。思いっただけ、その理由とともに列記してください。
(問5) 学校への行き渋りについて	高機能広汎性発達障害を持った小学校5年生のE児。最近元気をなくした様子で学校にいきしぶります。学校では他の児童とよくトラブルとなり、時にはパニックをおこしてしまいます。あなたがスクール・カウンセラーだったとして、どのような情報を担任の先生から得たらよいでしょうか。思いっただけ列記しなさい。
(問6) 支援グループのプログラムの企画案を作る	高機能広汎性発達障害を持つ子どもたちの支援グループ、1回3時間分のプログラムを企画することになりました。子どもは小学校低学年の児童7名、スタッフは14名で、季節は秋です。あなたなら、どのような内容にしたいと思いますか。企画の内容をその意図とともに書いてください。

表3 WISC-Ⅲのプロフィールに関する設問

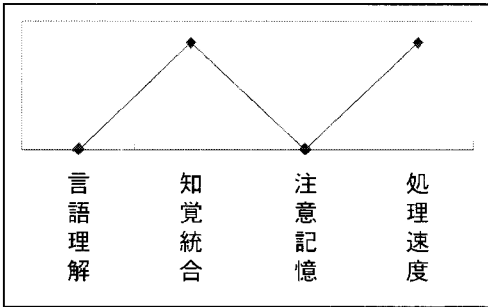
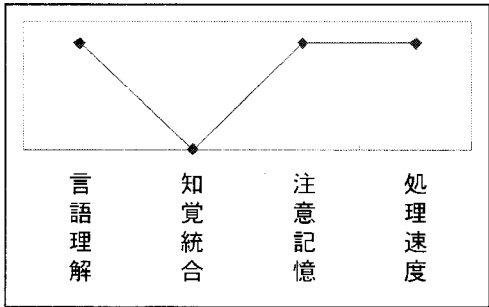
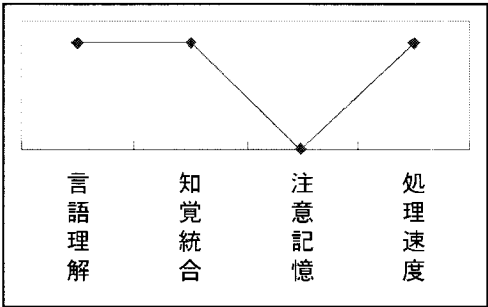
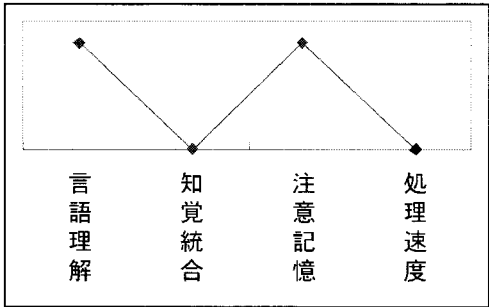
- (1) 
- (2) 
- (3) 
- (4) 
- A 先生やともだち、親の話をきちんと聞いて集団行動ができず、パニックをおこしやすい。  
 B 位置や方向、場所などを間違えてトラブルになることが多い。  
 C 授業時間内に課題が終わらな板書を移し終えることができない
- A 人の話をよく聞き、相手に気を使い、疲れてしまいやすい。  
 B 場面や状況、相手の表情などを理解できずその場にあった行動ができない。  
 C 言語的な指示は理解できるがルールが守れず集団行動からはずれてしまいやすい
- A 社会的なルールが理解しにくい。  
 B 落ち着いてはいるが、話が一方的であることが多い。  
 C 約束を覚えていられず、対人関係でトラブルが生じやすい。
- A 活動のペースがゆっくりで、同学年集団の遊びについていけず、自信がない。  
 B 聴覚的な情報を処理する力が同学年の子どもに比べておけている。  
 C 落ち着いていて、状況理解が他の領域に比べ優れている。

表4 問1「教室から飛び出したA君」に対する回答例

日の隈キッズ参加群	不参加群
<ul style="list-style-type: none"> <li>・突然肩に手を置かれて驚いた。</li> <li>・肩に手を置かれたことにどう対応していいかわからなかった。</li> <li>・肩に手を置かれたことが恥ずかしかった。</li> <li>・肩に手を置かれたことで、今までAがしていたことが中断してしまい、嫌になり飛び出した。</li> <li>・肩の手を置かれたことで、他のことを思い出し、教室をとびだした。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・彼の予期していない突然の接触だったので、パニックになってしまった。</li> <li>・相手の行動の意味、相手の気持ちが理解できなかった。</li> <li>・相手からの言動に対して、どのように返したらいいかわからなかった。</li> </ul>

表5 問2「自閉症児B君との遊び」に対する回答例

日の隈キッズ参加群	不参加群
<ul style="list-style-type: none"> <li>・E児が遊んでいる様子を見守りながら声かけをしていく（理由：Thの存在をまずは知ってもらうため。B児がThのもとで安心して遊んでいるという感じを感じてもらおう）</li> <li>・B児は、Thがどのような対応をした時にふりむくか工夫する（理由：B児との関係つくりのため。Thがどう関わっていくかを探るためB児の遊びにThから遊び方の提案をする （理由；B児の遊んだ遊びを尊重してThから遊び方を提案することで、B児もThの提案にのりやすくなるのではないか）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音の出る玩具など（理由：音を一緒にきくことで、時間と音を共有することができる）</li> </ul>

表6 問5「登校渋りに関する情報収集」についての回答例

日の隈キッズ参加群	不参加群
<ul style="list-style-type: none"> <li>・具体的にいつから元気をなくしていると思うか。それに関する出来事はなかったか。</li> <li>・トラブルになる要因</li> <li>・先生の対応の仕方(本人や友達にたいして)</li> <li>・どのような時にパニックになるか</li> <li>・本人からどのような話をきいたか</li> <li>・友達はどうのように思っているか</li> <li>・家での様子の違いなど</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業中の様子や休み時間の様子など、気になることや特徴的なことを聞き、Eの特徴を把握する。</li> </ul>

## 結果

### 1. 発達障害の特性理解に関する各設問の比較

①の問1、問2、問3、問4、問5については、回答が1つであれば1点とし、その回答総数を得点化し、参加群と不参加群の比較を行った。さらに、得点差が大きい設問についてはその内容についても2群の比較を行った。問6については設問の性質を考慮して、回答内容の比較

のみを行った。

その結果、問1「教室からの飛び出しについて」、問2「遊びの共有方法について」、問5「学校への行き渋りに関する情報収集」に参加群と不参加群との得点差が大きい傾向がみられた（図3）。また、得点差が大きかった問1、問2、問5について、その内容を比較したところ、参加群の方が臨床像を思い浮かべた具体的な記述が多かった（表4、表5、表6）。問6「プログラムの企画」につい

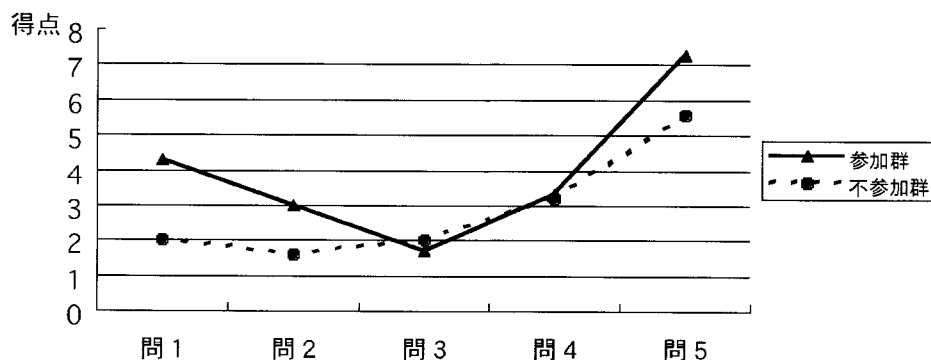


図3 日の隈キッズ参加群と不参加群の得点比較

表7 問6「グループ・プログラムの企画」についての回答例

日の隈キッズ参加群	不参加群
<p>内容 ルールの少ないゲームを2チームに分かれて行う。</p> <p>目標</p> <p>①グループにきている子と仲良くなる            高機能のこども同士の場合、話が合うことが多いと思うので、普段学校ではできないような、気のあうともだちをみつけてもらいたいと思う。</p> <p>②自分の好きなものをみんなの前で発表する            好きなことにもっと詳しくなり、ほめてもらうことで、こだわりと言われていたことが今後活かせるような方向になっていけばいいのではないかと思うため行う。</p>	<p>内容 秋の遠足            近くの公園などに歩いて行き、目的地でグループでお弁当を食べるなど</p> <p>目標            同年齢の児童と自然に親しみながら、交流することで、対人関係を深める</p>

での回答では、参加群に、障害の特性を意識した表現が多くみられた(表7)。

## 2. WISC-Ⅲの群指数プロフィールの解釈力の比較

WISCプロフィールの解釈の正答率に関しては、両群に大きな差はみられず、参加群は71%、不参加群は60%であった。

## 考 察

2群間で得点差が大きかった設問は、問1と問2と問5であり、いずれも参加群の方が得点が高かった。設問毎に内容の比較を行うと、問1では、架空の事例である軽度発達障害を持った子どもA君が教室からの飛び出していったことの要因について質問した。その結果、要因として思いついた回答の数は、参加群が4.3個、不参加は2個であり、両群間の差がめだっている。参加群は、実際に子どもたちと関わっていく中で、周囲が困ることになる子どもの行動について、その背景は、子どもによって違うこと、また、いくつも要因が重なる可能性があることを、大学院生は感じ取っていったものと思われる。このようにいくつかの可能性を思い浮かべることができるようになることは、実際の心理査定を行う際に心理臨床家に必要とされる基本的能力である。問2は、自閉症の子どもとの遊びについて、どのように遊びを媒介として関わるかという、難しい問であった。この問については、日の隈キッズ参加群では全員が「～ではないかと思うので、～を試してみる」という形で回答していた。これに対して不参加群は、「～をする」と思いついた遊びを断定的に記述していた。利光(2006)<sup>8)</sup>は「発達障害児への発達臨床を支えていく人材を育成するためには、まず、セラピストが子ども達の心の状態に目を向け、仮説を立てていける力量を身につけさせる力量を身につけさせることが重要である」ことを指摘した。日の隈キッ

ズに参加した大学院生の回答には、仮説を立てて試行する姿勢が顕著である。問5では、登校を渋る架空の事例F君について、担任からどのような情報を得るかを質問した。思いついた「収集すべき情報」については、「あなたがスクール・カウンセラーだったとして、担任からどのような情報を得ますか」という質問であったため、スクール・カウンセラー役割を意識した回答が両群に増えている。内容的な特徴として、「担任はどのように対応しているかを尋ねる」内容が日の隈キッズ参加群では7人中5人にみられ、不参加群ではひとりもいなかった。参加群では担任と子どもの関係性に思いがいたりやすくなっている。心理査定において、関係性への注目は「心理臨床領域特有の治療経過や治療関係の中での見立てという観点」(神谷2003)<sup>9)</sup>として、重要である。この観点が育ってきているといえるのではないだろうか。問3、問4については2群間に差が見られなかった。問3については教室での授業をイメージしにくかったためであると考えられる。また、問4については授業科目である心理査定演習において学習しており、全員がひととおりの知識を有し、対応策について適切に記述できたものと考えられる。

回答内容の比較のみを行った問6では発達障害児を対象としたグループ・プログラムを企画するように要求したが、ここでも、問2と同様に参加群に「仮説を立てて試行する」傾向が顕著に示されている。

ところで、両群に差がなかったWISC-Ⅲの解釈であるが、設問が選択性であったために、微妙な臨床像の把握を特に必要としなかったと思われる。知的な学習の範囲でも回答が可能であったと思われる。

全体として、参加群は、臨床像を思い浮かべた具体的な記述が多く、また、障害から派生するいろいろな問題への対応について、「具体的にどう支援するかを見つけるために、その子どもの特性を理解していこう」とする



姿勢がみられた。この姿勢は、仮説を立てて試行し、関係性を重視する態度と言い換えることもできる。実際のグループ活動では、予定外の出来事も多く、常に冷静に心理査定する余裕がない場合も多い。グループの運営は、スタッフ間のチームワーク、体力や気力の問題とも絡まって、現実的には大変な作業である。しかし、「日の隈キッズ」への参加は、具体的な支援のために心理査定を行うという、倫理観を含んだ、心理臨床家にとって必須の基礎的センスを醸成していると考えられる。

#### IV 結 論

臨床心理の専門家としての査定力は、臨床経験を積み重ねることでより深まっていくことが期待できるであろう。しかし、大学院での養成期間は短く、他の履修科目も多いという現実がある。そのような限られた期間の中で、大学院生の査定力を向上させるためには、授業時間以外の院生の自主的努力が必要とされる。しかし、初学時にどのように教授するかによって、その認識は大きく左右されることが予想される。従って、教員は教授法を工夫する必要がある。具体的には、①初学時に検査の実施方法だけではなく、検査の構造や下位検査項目にも強く目を向けさせる、②検査の対象となるケースの具体的な臨床像を思い浮かべることができるようにする、ための工夫が必要であるといえる。

#### 付 記

本論は第25回心理臨床学会（関西大学）において発表した内容に加筆したものである。

#### 文 献

- 5) 松島恭子 2003 発達アセスメントと共感性 臨床心理学 3(4) 462-469.
  - 6) 田嶋誠一 2003 心理援助と心理アセスメントの基本的視点 臨床心理学 3(4) 506-517.
  - 7) 上野一彦 2005 軽度発達障害の心理アセスメント WISC-Ⅲの上手な利用と事例 日本文化科学社
  - 8) 利光恵 2006 学童期の発達障害児に対する臨床心理学的支援のあり方について—日の隈キッズの活動参加で大学院生が得たもの— 日本心理臨床学会 第25回大会発表論文集 341.
  - 9) 神谷栄治 2003 心理士からみた操作的診断 臨床心理学 3(4) 494-505.
- 1) 安部順子 2005 臨床心理実習に対する実習生による自己評価 西九州大学臨床心理相談室 臨床心理相談研究, 1, 47-49.
  - 2) 片本恵利 2005 樹木画の対提示による心理アセスメントに関する実習の試み—臨床心理基礎実習におけるバウムテストの解釈に関する実習— 沖縄国際大学 人間福祉研究 37-52.
  - 3) 杉崎雅子 2002 中学校教員を対象とした発達障害についての調査：認知度、経験度、困っていること、スクールカウンセラーに望むと 日本教育心理学会総会発表論文集 44 632.
  - 4) 服部美佳子 2005 心理アセスメント 上野一彦・梅津亜希子・服部美佳子（編）軽度発達障害の心理アセスメント WISC-Ⅲの上手な利用と事例 日本文化科学社 18-32.