

検 査 手 続 き									
新 版 K 式 発 達 検 査 を め ぐ っ て そ の 4									
大 谷 多 加 志									

福祉の現場で働きながら大学で教員もしている友人が言っていたことがある。アカデミックな場に行けば「現場寄り」と言われ、現場に行くと「アカデミック寄り」と言われるそうだ。

現場で行われている生の体験を、アカデミックな立場は一段上の、メタの視点から捉え直していきます。この立ち位置の違いから「現場は場当たりの対応しかしてない。もっとこうしたらいいのに」「そんなことする人も金もないわ。現実を知らんと、何言ってるねん」という行き違いが起こることも少なくないように思います。

今回、冒頭にこの話題を持ってきたのは、連載のテーマである「新版 K 式発達検査」を巡って、同じようなことを感じる場面があるからです。

■茶道の作法のよう

今回のキーワードは「検査手続き」です。これは各検査課題を実施するときの「やり方」のことです。連載の第 2 回「通過・不通過」で、「通過基準」には細かな決まりがあることを述べましたが、実は「検査手続き」も負けず劣らず、細かく決められています。

例えば、用具を提示する位置、向き、秒数、動かし方などが細かく決められている検査項目もあります。このことを「茶道の作法のようだ」と表現された方がいて、うまい喩えだなあと思いました。もちろん、全ての項目にこれほど細かな手続きの決まりがあるわけではありませんが、それでも検査を実施するために覚えないと手続きはたくさんあります。初めて検査法を学ぶ方にとっては、まずは最初のハードルと言えるかもしれません。

■現場では・・・

では、苦勞して検査手続きを覚えたらこれでバッチリ！かと言えば、実はそうではないのです。理由は「相手がいるから」です。見知らぬ他者に課題をやるように促されても子どもが手を出さないのは当然で、一定のラポール（信頼関係）を作ることがまず必要になります。しかし、相談ニーズがこの「他者との関係作り」であるケースも珍しくはなく、そうなると検査手続きがどうという前に、検査者はまずその子どもとの関係作りに取り組みないといけません。

また臨床の現場では、ことばや対人関係など、何らかの発達上の困難を持つ子ども

を対象に検査を実施する機会が多いので、検査手続き通りに課題を提示してもうまく意図が伝わらなかったり、課題に応じてもらえないというような状況にも出会うことになります。

そんな時、現場の工夫として、検査手続きの一部を変更して検査を実施して見ることがあります。講習会ではこの「検査手続きの変更」についての質問はよく出てきます。変更した手続きで、通過基準を満たす反応が見られた場合、課題の評価を「通過」としてもよいかどうか、というのが質問の趣旨になります。

質問への回答としては、通過・不通過の判断は規定の手続きで実施した際の反応をもとにするのが基本的な考え方であるため、「不通過」あるいは「厳密に言えば不通過」という表現で回答するケースが大半を占めることになります。この時に「えっ、これ通過じゃないの・・・？せっかく現場で工夫してやってるのに、わかってもらえないわぁ〜」という反応が返ってくることもあります。「現場のこと、わかってないわぁ〜」というメッセージ、これが最初の「アカデミック寄り、現場寄り」論争と近いなあと感じる場面です。

■構造化された観察場面

しかし、「規定の手続きによる評価」を重視することは、現場で大切にされているものと決して相反することではないと考えています。

検査のマニュアルでも講習会でも、規定の「検査手続き」に沿って検査を実施する必要があると述べています。しかしそれは「これが正しい」とか「このやり方以外は

認めない」というような話ではなく、「子どもを理解する」ために、必要な手続きだからだと考えています。

検査場面は「構造化された観察場面」です。ここでは、新行動心理学の S-O-R 理論に当てはめて、検査場面について整理して考えてみましょう。

発達検査では、人間の「発達」という目に見えないものを、検査課題に対する反応を観察することによって、間接的に理解しようと試みます。同じ刺激 (Stimulus) が提示されても人 (Organism) によって反応 (Response) は違います。同一の刺激に対して異なる反応が見られた場合、その反応の違いを生むのはその人の内面 (性格や感情、知能、発達など) であると考えることができます。

刺激に対する反応をできるだけ高い精度で観察したいと考えれば、刺激はなるべく一定にすることが望ましいです。刺激が違えば、反応が変化する可能性があるからです。どの子どもに対しても同じ手続きで課題を実施する必要があるのはこのためです。

また、検査手続きを一定にしていることは別のメリットもあります。検査手続きの一部を意図的に変更して違う刺激を提示してみることで、反応が変化するかどうかを観察することができることです。例えば、規定の手続き (仮に刺激 A と呼ぶ) で課題を提示した時に、通過基準を満たす反応が返ってこなかったり反応がなかった場合に、手続きの一部を変更して新しい課題状況 (仮に刺激 A' と呼ぶ) を再度子どもに提示することができます。規定の検査手続きの中でも「例示」や「再質問」と呼ばれる手順が用意されています。

刺激を変化させたことで反応にも変化があれば、その変化させた部分こそが、子どもが課題に取り組む上で重要なポイントなのかもしれない、と考えることができます。例えば、言語教示だけでは課題の求めるところを理解できなかった子どもが、「例示」の手続きで課題に取り組めるようになったとすれば、「例示＝実際に何をするのかを見せてもらうこと」が課題の理解を促した可能性が高いと考えられます。「言葉だけの指示ではなく、実際にお手本を見せてあげると、理解しやすいかもしれないですね」など、有効なアドバイスにもつながるかもしれません。

そして考えておきたいのは、もしこの時、最初から刺激 A´ で課題を提示していたらどうだったかということです。子どもはスムーズに課題を理解し、通過基準を満たす反応をしてくれたかもしれませんが、肝心の「刺激 A と刺激 A´ の違いがポイント」という情報は、わからなくなってしまう。手続きの変更が予め用意されている項目（例示や再質問など）でも、規定の手続きから先に実施する必要があるのは、そのためです。

実際の検査場面では、子どもにとって「刺激」になり得るものは提示した検査課題だけではなく、その場のあらゆるものが対象になります。極論すれば、検査者自身も検査状況の一部ですので、全ての子どもに完全に同一の課題状況（刺激）を提示することは不可能です。そのため、検査手続きの違いだけで全てが説明できるほど単純ではない、ということも一方で忘れてはいけません。そうした検査の限界を念頭においた上で、やはり検査者は自分がどのように課

題を提示したかということについて十分な注意を払う必要があるでしょう。

■よい検査者とは？

通過基準ぎりぎりのきわどい反応は、つい「通過」と判断したくなります。手続きを変更した場合もそうで、子どもの反応からその課題を達成する力が育ってきているのが見えるのに「不通過」と評価することに対して、その子どもを正当に評価しないような、罪悪感に近い気持ちを抱かれる方も多いように思います。

検査者がこのような思いを持つ背景について、考えたことがあります。援助職の心性として可能な限りポジティブに評価したいという感覚がベースにあるように思っています。もう1つ気になっていることがあります。

未熟な検査者が検査を実施した結果、子どもが十分に力を発揮できず不当に低い結果が出る恐れ（大島,2010）が指摘されることがあります。具体的には、検査者自身が検査に不慣れで緊張していてその緊張が子どもに伝播したり、上手に子どもとラポールを作ることができずに子どもの意欲や集中が適切に引き出されなかった場合などが考えられます。

このような危険性は確かに存在しますし、検査者が十分な知識と経験を持ち、子どもが安心感を持って課題に取り組めるように配慮することは怠ってはいけません。しかし、ここで気になっているのは、この逆説として「よい検査者が検査をすればよい結果が出る」「よい結果を出すのが、よい検査者だ」という誤解が生まれていないかということです。

子どもの反応に対する「検査者の影響」について考慮する視点はもちろん重要です。しかし、一方で子どもの反応を、通過・不通過に関わらず冷静に受け止める中立性も、やはり必要ではないかと思うのです。

■何が役に立つのか

検査手続きを改変して実施した場合の判定について「不通過、あるいは厳密には不通過」と回答することが多い、と先に述べました。その際に併せてお伝えしているのは、手続きを改変した結果反応が変わったという点は、付記しておくのが望ましいということです。同じく、例示や再質問など検査法上の手続きによって課題を理解し「通過」となった場合でも、単に「通過」という記録だけを残すのではなく、例示や再質問を行ったことをきちんと明記することが必要です。

子どもの中に、課題を達成する力が育ってきていることを捉えることも重要ですが、それが規定の手続きの中でうまく発揮されないということも同様に重要です。同じことが他の場面でも起こっている可能性があるからです。発達相談に来られるケースでは、子どもに生活上で何かうまくいかない場面があること大半です。「課題を達成する力はありますよ」と言われれば、その場は安心されるかもしれませんが事態の解決には結びつきません。「達成する力は育ちながらも、うまく発揮できない要因がある」「うまく力を発揮するために必要な条件、配慮が必要」ということが共有され、そのための具体的な手立てを保護者や関係者と一緒に探ることが、子どもを理解することや役立つ支援につながっていくのではないかと

思います。

引用文献

大島剛 2010 発達障害のある子どもの支援に「K式」をどう役立てるか そだちと臨床 Vol9 p21-25