

小・中学校での特別支援教育における スクールカウンセラーの有用性

—— 学校内で実施する知能検査についての検討 ——

本 徳 勇 気*

I はじめに

文部科学省は「特別支援教育の推進について（通知）」（2007）において「特別支援教育は特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである」とし、小・中学校の通常学級においても発達障害をはじめ、特別な支援を必要とする児童生徒への効果的な支援体制の展開を求めている。また 2016 年に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」が施行され、教育分野におけるインクルーシブ教育システムの構築に向け、これまで以上に障害のある児童生徒に対する支援の在り方に関心が高まっている。しかし、学校現場が抱えている課題は数多くあり、特別な支援を必要とする児童生徒の学校生活を充実させるためには、担任だけでなく学校組織として対応する必要がある。田中・上村（2017）や庄司（2017）が指摘しているように、特別支援教育コーディネーターの役割や対象となる児童生徒の障害理解、教育ニーズへの対応を検討する必要がある。

現在、学校教育の現場には、スクールカウンセラー（以下、SC と表記する）が、心理職の専門家として配置され、学校における様々な心の相談に当たって

* 福岡大学人文学部助手

る。特別支援教育に関しては、文部科学省（2010）の「生徒指導提要」において、SCは特別支援教育コーディネーターとの連携が必要であると記載されている。また岩瀧・山崎（2009）の調査では、特別支援教育における心理職に期待する役割として「教員コンサルテーション」「授業補助」「保護者支援」「心理検査」「児童支援」が挙げられており、心理職が特別支援教育体制の中で活躍することが期待されている。しかし、公的な実態調査はほとんど行われておらず、今後のSCの役割についての検討が必要となっている。

SCがどのような形で特別支援教育に関与していくかを考えた際、SCの主な業務である「相談者への心理的な見立てや対応」がその役割として挙げられる。SCは児童生徒へのアセスメント（相談者の状態を測定し、その後の心理的支援の方針について情報を収集すること）を学校側や保護者から依頼されることもある。特に発達障害や知的な遅れの可能性がある場合、個別の支援計画や個別の指導計画を作成するための資料としてWISC-Ⅲなどの知能検査の結果が用いられることが多い（神谷・坂本，2011）。

筆者はA県の公立小・中学校でSCとして活動している。SCが対応する不登校・いじめ被害などの不適応状態にある児童生徒の中には、特別支援教育に関わるような事例がある。その場合、児童生徒面接、保護者面接、教員へのコンサルテーション、心理アセスメントによる対応を行う。アセスメントのための知能検査は外部の専門機関に依頼して連携を図る場合がほとんどであるが、知能検査を外部の専門機関で行えない場合、学校が知能検査の実施をSCに依頼することもある。しかし、教育相談等に関する調査研究協力者会議（2017）において、「個別の知能や発達に関する専門的な心理検査を実施する際には、児童生徒本人及びその保護者の了解が必要となることや医学的診断はできないことに留意する」とあるが、その具体的な手続きや方法については言及されていない。また渡邊（2017）は検査の実施に関して「実施の可否に関する明確な指針もなく、個別の判断で対応している現状は問題だと言える」とし、「検査

を用いた心理査定（アセスメント）に関して、指針を定める必要がある」と提言している。実際、学校内で知能検査を行うことはメリット・デメリットがあり、その点について議論されないまま、検査が実施されることは、大きな問題がある。

そこで本論文では、SC が小・中学校における特別支援教育に関わる際の課題、特に学校内で知能検査を実施する際の課題や、有効的な活用について考察することを目的とする。

Ⅱ SC による知能検査実施の実際

学校は子どもたちの集団生活の場であり、家庭とは違った側面から子どもたちの様子を見ることができる。そのため、発達障害の特徴が家庭では顕著に見られない場合でも、学校では明らかになりやすい。

1 知能検査によるアセスメントが必要な児童生徒

文部科学省（2012）は、通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な支援を必要とする児童生徒、つまり知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の割合は、約 65% であることを明らかにしている。この調査は専門家チームによる判断ではなく、担任教師の判断の結果で、35 人学級であれば 1 クラスに 2 名程度の児童生徒が特別な支援を必要としていることになる。また、表 1 は、文部科学省が平成 26 年度と平成 25 年度の SC の相談状況について示したものである。この表では、相談内容の分類の中に「特別支援教育への対応」の項目はなく、知能検査によるアセスメントが必要な児童生徒の数は示されていないが、小野寺・池本（2015）は、ある中学校で SC が関与した不適応状態の生徒の内、発達障害等のある事例は、不登校事例の 61%、非行・暴言・暴力事例の 56%、いじめ事例の 40% であったと報告している。相談内容にかかわらず、半数近くは発達障害等がその要因となっていると推測される。

このように、SC が出会う児童生徒の中に特別支援教育の必要な事例は数多く存在するが、子どもの知能検査を実施できる専門機関がどれほどあるかについては、その地域により違いが大きい。筆者が担当している中学校地域では、専門機関の数が少なく、診察の予約が2・3ヵ月待ちであったり、予約が多くて受け付けられなかったりする。そのため、発達の偏りが推測される事例で、学校が早く知能検査を取って特別支援教育に繋げることを希望し、SC に知能検査を依頼することがある。特に緊急に知能検査が必要な場合や理由があって専門機関へ行くことができない事例の場合、学校が身近な関係にあるSC に心理検査を依頼することになる。

表1 スクールカウンセラーの相談状況（延べ人数）

相談内容	H26 年度	H25 年度
①不登校への対応	655,972	687,948
②いじめ問題への対応	36,642	40,462
③暴力行為への対応	11,382	44,474
④友人関係	223,570	227,046
⑤家庭の問題	176,097	175,859
⑥学業・進路	164,750	149,418
⑦その他	1,587,021	1,085,802
⑧相談内容の区別をしていないもの、 または不明なもの		550,329

文部科学省（2015）学校における教育相談に関する資料より抜粋

2 学校内で知能検査を実施する上での留意点

SC が学校内で知能検査を実施する際は、専門機関で知能検査を実施する時とは異なり、いくつか留意しなければならないことがある。

（1）データの客観性

SC が学校内で知能検査を実施する場合、その結果が客観的なデータとして

妥当性があるか否かが留意点として挙げられる。通常専門機関で知能検査を受ける場合、検査を受ける児童生徒の立場からすると、慣れない場所で初めて会う人（検査者）ということで、緊張や不安があると考えられる。その条件は、どの児童生徒にとっても同じであり、同じ環境で検査を受けることになり、より客観的なデータとなる。それに対して、学校内で知能検査を受ける場合、児童生徒からすると、慣れている場所（学校内）で、もしかしたら知っている、もしくは見たことのある先生（SC）ということで、専門機関で知能検査を受けるよりも緊張や不安が低い場合が多い。知能検査を実施するSCの立場からすると、検査を実施する環境が整っているかどうかということに注意しなければならない。専門機関で知能検査が実施される場合は、検査室自体が検査を実施しやすいように工夫されており、環境が整っていると言える。学校内で知能検査を実施する場合、検査の途中で授業の開始や終了を知らせるチャイムが鳴ったり、カウンセリングルーム（検査室）に突然訪れる教職員もいたりするため、検査を実施する環境が整っているとは限らない。

また知能検査を受ける児童生徒とSCが以前から関わりがあるかどうかによっても、客観性を保っているかどうか注意することが必要になる。SCとして勤務していると、様々な情報が入って来る。担任や教科担任、他の生徒や保護者などから支援を要する児童生徒に関する話題が提供されるが、中には批判的な意見や私情を挟んでいる意見があり、客観的な情報ではないこともある。提供される情報にそのような情報が入っているかもしれないという視点を持つておかないと、学校の人間関係に巻き込まれる可能性があるため注意が必要である。

具体的には、知能検査を分析し、報告書を作成する際、検査の数値だけでなく、児童生徒の基礎情報（状況、申し込み理由等）、面接や観察の行動特徴、検査場面での行動などの情報を盛り込む。そのため、学校内で知能検査を実施すると専門機関で知能検査を実施するよりも情報が得やすい分、情報に振り回され

る事態も生じてくる。

このような理由から学校内で知能検査を実施する際にはデータの客観性が損なわれる危険性が高いと考えられる。

(2) SCの外部性

「外部性」とは、SCは教員とは異なり成績の評価などを行わない第三者的な存在であるということ、また児童生徒、保護者、教員のそれぞれにとって、公平な第三者的立場であるために相談しやすいといった特性のことを意味する(平松, 2004)。知能検査をSCの立場で実施する場合、この外部性が保たれているのか否かも留意点として挙げられる。本来、知能検査をはじめとする心理専門家によるアセスメントは、就学先を決定する際の重要な情報として機能する場合もある。この視点で考えた時、SCが外部性を保ち、第三者的な存在として児童生徒、保護者に認識されているのであれば良いが、そうでなかった場合、学校側の人間に特別支援教育を勧められたと受け取られる可能性がある。実際、筆者がSCとして経験したことであるが、相談に来た保護者から「先生(SC)は学校の先生とは違うと知って相談に来ました」と言われることがあった。その保護者によると、小学校に入ってすぐに担任が自分の子どもに対して、(その保護者にとって)不適切な言動があったため、保護者が担任の指導に違和感を持った。その担任から子どもの発達の偏りを指摘されたことで、担任に対する反感を持ってしまった。保護者は子どもが小学校時代に何度か他の教員にも子どもの発達の偏りについて指摘をされ、SCの相談を提案されていたが、保護者が担任の話に耳を傾けることはなかった。中学校に入り、SCが外部の機関から来ていることを保護者が知り、相談に来たとのことであった。

この保護者の例を見ても分かるように、SCは学校組織と身近な存在になっているため、保護者によっては、SCが学校組織内の職員であると誤解してしまい、SCの外部性が発揮されないこともある。

その他に、検査報告が客観的なデータになりにくい点と同様に、SCは日常的に学校職員と接することの多いため、学校職員から先に得られた情報で、児童生徒に対する先入観を持ってしまい、客観的な判断が難しくなる場合もあり得る。これは、SCの外部性が保たれていないケースと考えられる。

（3）児童生徒、保護者の理解

知能検査を実施する場合は、児童生徒、保護者との信頼関係を基盤に、検査についての十分な説明が必要である。信頼関係が築かれないうちに知能検査が進められれば、児童生徒は「よく分からないテストを受けさせられた」「出来なくて嫌な思いをした」とSCに対して悪い印象を持つであろう。また保護者も「うちの子の頭が悪いから特別支援学級にクラス替えされる」など、学校に対する不信感を抱くかもしれない。安達（2012）は、担任が児童の発達の偏りを判断し、特別支援を勧めた事例を挙げ、「母親はわが子に対する『障害』のラベリングに傷つき、教員は児童生徒や学級の現状を『障害』に原因帰属させるか『自身』に原因帰属させるかに迷う中で傷つき、子どもはその両者の狭間で傷つく」と指摘している。このように、支援が必要な児童生徒に対して、特別支援教育を良かれと思って勧めた場合であっても、勧められた側が相手の意図を理解出来ずに関係が悪くなってしまふ恐れがある。また知能検査を受ける児童生徒本人が検査を受けることを嫌がっていたが、周囲からの働きかけの結果、本人が受けないといけないと思い、検査が行われた場合や自然な流れの中で十分な説明が行われないうちに検査が行われた場合は、検査結果に大きな影響が出てくる。このような事態は当然だが避けなければならない。しかしSCが学校教員の身近な相談役となっている現在では、教員が「児童生徒が意図せずとも知能検査を受けること」を適切に理解しないまま、SCへ相談に来る場合もあると考えられる。

3 SCの有効的な活用方法

現在、特別支援教育が必要と考えられる児童生徒は、1クラスに2名程在籍しているとされている。それら全ての児童生徒に知能検査が必要であるとは限らないが、かなりの人数が対象になると推測される。専門機関で知能検査の実施が難しい場合、学校内で検査を実施することになる。その場合は、実施上の留意点に注意しながら、知能検査を実施する。留意点については、SCが気を付けておけばいいということだけではなく、教員の理解を得ることが必要となる。「データの客観性」については、教員は児童生徒、保護者にSCを紹介する前に知能検査をSCに依頼するかもしれないということを打診しておくなど、日ごろから適切な情報共有があれば、データの客観性を損なう危険性を回避することができる。

SCは日ごろから教員集団と接触して適切な情報を得るような働きかけが必要となる。しかしそのための時間が取れないことも多いため、特別支援教育コーディネーターと連絡会を開いたり、資料を提供してもらったりして補うことが求められる。特別支援教育の視点から気になる児童生徒について、教員が記載しやすいアセスメントシートをSCが作成し、それを教員に配布し記入してもらうことで、情報を得やすいように工夫することも必要である。「SCの外部性」や知能検査に対する「児童生徒、保護者の理解」に関しても、意識している教員と、そうでない教員がいる。そのため、職員研修などでSCが講師として知能検査の実施上の留意点などを伝えることで、教員の意識を深めることが求められる。特に事例検討会を開いて、事例ごとの留意点などを伝えることができれば、より教員の理解を得ることが可能となる。留意点を押さえておけば、学校内部の連携がとりやすくなり、知能検査の結果をもとに特別支援教育の具体的な対応について十分に検討することができる。また児童生徒、保護者への説明も円滑に進めることが可能になる。

Ⅲ まとめと今後に向けて

ここまで、学校内でSCが知能検査を実施する際の留意点や効果的な活用方法について検討してきた。SCの配置数は増加しているが、勤務時間数の少なさなど十分な体制となっていないとは限らない。特別な支援が必要とされる児童生徒が多い中、SCの有用性を明らかにし、限りある時間の中で効率的なSCの活用方法を考えることが重要になる。文部科学省（2015）の「チームとしての学校のあり方と今後の改善方針について（答申）」においては、「生徒指導や特別支援教育等の充実を図るために、学校や教員が、心理や福祉等の専門家や専門機関と連携・分担する体制を整備し、学校の機能を強化していくことが重要である。」としており、体制を整備するためには、これまでの実践と研究を整理し、課題を明確にすることが求められている。また、これまで心理職が専門としてきた心理アセスメントについて、学校文化に合うような伝え方の工夫も必要である。SCは学校文化の中で心理職文化をどのように伝えていくか、またそれが実際に困っている児童生徒、保護者、教員のニーズに応えられているのか、日々の実践を検討しなければならない。今後は、SCが学校内で知能検査を実施した際の実践がどのようになされているか、事例研究や質的・量的研究による検討が必要である。

謝辞

学校という場で出会い、多くの学びをいただいた児童生徒、保護者、教職員の皆さまに心より感謝いたします。

文献

安達潤（2012）. 特別支援教育の現在とスクールカウンセラーの役割（特別支援教育のいま）. 岡崎祐士（監修）青木省三（監修）、宮岡等（監修）、田中康雄（編集）. ころの科学, 163, 71-74.

- 平松清志 (2004). 現場に生きるスクールカウンセリング: 子ども・教師・保護者への対応と援助. 金剛出版.
- 岩瀧大樹・山崎洋史 (2009). 特別支援教育導入における教員の意識研究 - 期待される心理職の役割 -. 東京海洋大学研究報告, **5**, 17-27.
- 神谷かつ江・坂本真也 (2011). 小学校におけるスクールカウンセリングに関する一考察. 東海学院大学短期大学部紀要, **37**, 13-19.
- 香川克 (2017). 学校臨床における個人のアセスメント. 福田憲明 (編). 子どもの心と学校臨床, 遠見書房, **16**, 56-63.
- 教育相談等に関する調査研究協力者会議 (2017) 児童・生徒の教育相談の充実について ~学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり~ (報告).
- 文部科学省 (2007). 特別支援教育の推進について (通知).
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要.
- 文部科学省 (2012). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について.
- 文部科学省 (2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申).
- 文部科学省初等中等教育局 (2015). 学校における教育相談に関する資料.
- 小野寺利津子・池本喜代正 (2015). 通常の学校における特別支援教育体制へのスクールカウンセラーの関与 (その2) - 学校不適応状態と発達障害との関連について -. 宇都宮大学教育学部教育実践紀要, **1**, 13-20.
- 庄司和史 (2017). 特別支援教育への転換から10年の現状と課題 - 障害者差別解消法施行と学校における特別な支援の展開 -. 信州大学教職支援センター教育実践研究, **1**, 58-60.
- 田中美鈴・上村恵津子 (2017). 特別支援教育コーディネーターが機能する校内支援体制の検討 - A地区における現状と課題からの考察 -. 信州大学教育学部研究論集, **11**, 191-210.
- 渡邊はるか (2017). 特別支援教育におけるスクールカウンセラーの役割: A県における実態調査から. 目白大学総合科学研究, **13**, 83-89.