

自閉スペクトラム症児に対する保護者と教師の 認識の差異に関する文献的検討

A Brief Review of Differences in Parents and Teachers Perceptions of Children with Autism Spectrum Disorder

今 泉 佳代子*

Kayoko IMAIZUMI

1. 背景と目的

自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder 以下 ASD）は、イギリスの精神科医であるローナ・ウィング（Lorna Wing）が1980年代に提唱した、定型発達と軽度の自閉症、症状が顕著な自閉症が連続体となっているという概念である。アメリカ精神医学会の診断基準である DSM-5や、WHO の国際疾病分類である ICD-11において、脳や中枢神経の発達に関する機能不全のカテゴリ群を神経発達症群（Neurodevelopmental disorders）とされており、ASD はコミュニケーションや社会性の問題、こだわりを主症状とした神経発達症群のひとつである。

学校ソーシャルワークや障害児の相談支援において、ASD 児の支援をしていると、保護者、教師、福祉サービスの支援者など、環境や接する立場によって ASD 児本人に対する認識が違うことがしばしばある。ところが、特別支援教育実施のための就学相談や、福祉サービスの利用は、保護者の認識に基づいた意思が優先されることが多い。そのため、ASD 児の適切な支援に結びついているかは不明である。また、保護者と教師により「どちらの認識が正しいのか」ということが話し合われ、認識が一致しないことで関係がこじれてしまうこともある。仲野ら（2018）は、保護者と教師の認識の差異が、学校と家庭の連携の妨げになっていることを指摘しており、学校ソーシャルワークにおいての、保護者と教師の認識の差異による介入の難しさが示唆される。

確かに、立場の違いがあっても ASD 児に対する認識が一致していれば、スムーズに支援に結びつき、連携がとりやすくなるだろう。しかし、ASD 児が、環境や文脈により症状や行動に変化があることは十分考えられ、立場によって判断の基準や価値もが違うため、同じ ASD 児であっても、認識に差異があることは当然と言えよう。これらを勘案すると、認識の一致を求めるよりはむしろ、立場による認識の差異があるという前提のもと、総合的に ASD 児を見立てることや、自分の立場では認識できない ASD 児の姿を理解することこそが必要なのではないだろうか。そのためには、立場によって、どの領域がどう認識されるのかという、認識の構造を知る必要があると考える。

以上のことから、本研究では、児童の主な生活の場である家庭と学校において深く関わる、保護者と教

* いまいずみ かよこ 人間科学研究人間科学専攻博士後期課程
指導教員：安部 計彦

師の認識の差異の構造を明らかにすることを目的に、これまでの研究ではどのような見解があるのかというところを、先行研究を検討することで確認する。

これまでわかっているASD児に対する保護者と教師の認識の差異の領域や、認識差異が起きる原因を確認することにより、ASD児を総合的に見立て、必要な支援に結びつけることができ、連携を促進すると考えられ、支援の一助となることが期待できる。

II. 方法

1. 国内文献の検索

国内研究においては、CiNiiで自閉症についての保護者と教師の認識の差に関する研究を検索するため、「自閉症」「ASD」「保護者」「教師」「担任」「差異」「相違」「違い」「ずれ」「ズレ」「差」という11個のキーワードを組み合わせて検索したところ、発達障害全般の研究や注意欠陥・多動性障害（Attention Deficit Hyperactivity Disorder 以下ADHD）など他の発達障害を中心としたもの、保護者と教師の連携を目的としたものはあったが、ASDのみを対象とした認識の差異の研究はみあたらなかった。そのため、発達障害を検索の対象にし、「発達障害」「保護者」「教師」「担任」「特別支援教育」「差異」「相違」「違い」「ずれ」「ズレ」「差」という11個のキーワードを使用して論文検索した。支援や教育、保護者と教師のコミュニケーション、意識調査、不登校関連、心理、身体障害などについて書かれたものを除外したところ、8件の論文を抽出した。8件のうち2件が学習障害（Learning Disabilities 以下LD）児にのみ言及されていたため除外し、自閉症も対象となっている6件を今回の研究対象とした。尚、「発達障害」というキーワードであるため、自閉症の診断のでていないADHD児や学習障害児など他の発達障害児が含まれている可能性がある。

2. 海外文献の検索

海外研究においては、Google Scholarで検索した。該当件数が多いため、関連度の高い上位20件を確認し、英文研究のみを対象とした。検索キーワードは、自閉症を表す「autism」「ASD」「Asperger」、ASD児と関わる立場として「parent」「teacher」、情報提供者や多面的立場として「informant」「multi informant」、一致や不一致として「agreement」「disagreement」「discrepancy (s)」、評価として「assessment」とした。また、保護者と教師を情報提供者としたアセスメントとしてよく使われる「SRS」を加え13個のキーワードや熟語を使用した。

抽出する文献は、研究目的が情報提供者の認識の差異になっているものとし、家庭と学校の連携、支援について、スケールのレビューや妥当性、ASD検出力、国際間の比較、いじめや精神障害、遺伝について、きょうだい児との比較、大人のASDやASD以外の障害の比較したものは除外した。また、DSM-IIIに基づいた診断を使用しているものは、現在の自閉症の概念とは乖離があるため、DSM-IV以降の診断基準に基づいている研究のみを対象とした。入手困難なため、学位論文も除外した。保護者と教師以外の情報提供者（医師、心理士など）や、自己評価と保護者のみの研究は除外したが、保護者、教師とその他の情報提供者の三者で評価したものは、保護者と教師の差異が検討できるため残した。その結果、20件の文献を抽出した。

3. 選定された文献

対象児は、HF-ASD（DSM-IV診断基においてHF-PDD、高機能自閉症（HFA）、アスペルガー症候群、知的障害を伴わないPDD-NOSを含む）のみを対象にしたものが6研究（全て海外文献）、知的障害（Intellectual Disability 以下ID）を伴ったASDのみを対象としたものが1研究（海外文献）、知能指数

(Intelligence Quotient 以下 IQ) に言及されておらず不明なものも含む HF-ASD や ID を伴った ASD 全般を対象としたと考えられる研究が13研究 (全て海外文献)、ASD ではない、大まかに発達障害とされている、特別支援学級所属とされているなど、別の神経発達症群である ADHD や LD も対象とした研究が6研究 (全て国内研究) であった。

また、比較等するため、ASD 児と定型発達 (typical development 以下 TD) 児も対象としたものが5研究 (国内2、海外文献3) あった。(図1：研究対象の選定)

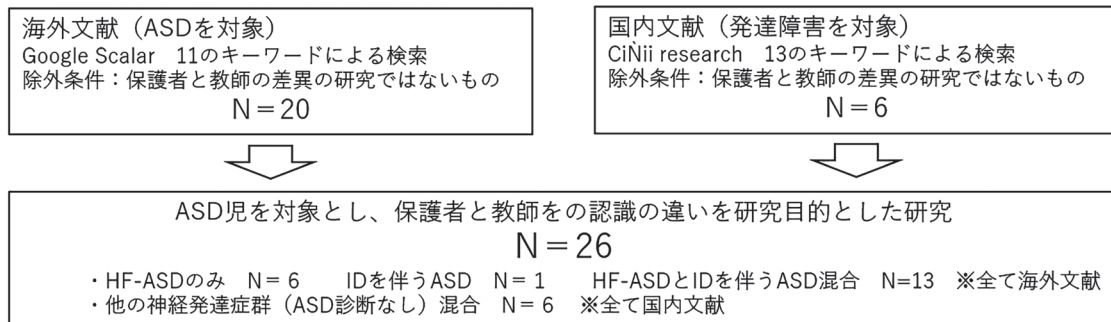


図1：研究対象の選定

4. 表記と限界

立場の表現はさまざまであるが、本研究では、parent (s)、mother、father、親、保護者を「保護者」とし、teacher (s)、教師、担任を「教師」と表す。

国内文献には、ASD 未診断の児童も対象となっている可能性があるが、除外不可能なため対象とした。

III. 倫理的配慮

本稿の執筆に際しては、文献調査のため西南学院大学大学院の人間科学研究科研究倫理委員会の審査を受けなかったが、規定を遵守した。

IV. 結果

ASD 児の保護者と教師の差異に関する先行研究について整理した結果を資料 (巻末) に示した。

1. 対象年齢

メタ分析以外は、研究対象の年齢が示されていた。ASD 児の年齢は2歳から18歳で、年齢が限定的なものと、範囲の広い年齢層を対象にしたものがあつた。年齢範囲は、5歳未満のものが8研究、年齢範囲が5歳を超えるものが17研究あつた。

対象年齢の区分は、就学前のみ1研究、就学前～小学生6研究、小学生のみ7研究、小学生～中学生1研究、中学生のみ0研究、中学生～高校生1研究、高校生のみ1研究、広範囲の年齢を対象とした、就学前～中学生2研究、小学生～高校生3研究、就学前～中学生2研究、就学前～高校生を対象としたものが1研究あり、研究対象の年齢にはばらつきがあつた。

2. サンプル数

ASD 児のサンプル数は、15名から546名までさまざまであつた。30名未満の小規模なものが3研究、30名以上100名以下の研究が9研究、100名以上の大規模なものが13研究であつた。100名以上の大規模研究

のうち、300名を超えるものは3研究あった。また、メタ分析を行った研究の対象は49文献であった。

今回抽出した研究は、ASD 児の保護者と教師の認識の差異に関する検討を行っているものであったが、そのサンプル数はまちまちであった。複数のアセスメントを使うものや、縦断研究、三者以上の立場を検討する研究は丁寧な作業が必要であり、サンプル数が少なくなる傾向があった。アンケートやカルテなど既にある情報からデータを抽出する研究は大規模なものが多かった。

3. 尺度等

研究に使われた尺度等は、メタ分析を除く海外研究は標準化されたアセスメントを利用していた。国内においては、特別支援教育や道徳教育の指標を研究者が改編したものや、自由記述の分析などがあった。標準化されたアセスメントが多く使われたのは、同一児童の内差を知るために有効であること、アセスメントそのものの妥当性の検討を行った研究もあったことが理由であった。また、領域や項目が明確であるので、差異を数値化しやすい傾向があった。研究領域は、大きく分けて、ASD を検出するためや治療のために症状を比較検討するもの、支援のために適応機能や問題行動を比較するものが多かった。標準化されたアセスメントに依る傾向があり、アセスメントで得られた情報を分析し、差異の出た領域について検討している傾向があった。

4. 分析方法

研究は、山本・小方（2017）、山本ら（2018）が KJ 法を併用しているもの以外は、全て量的研究であった。研究の手順としては、同一児童の保護者と教師の検討で、全体や領域ごとの平均差を比較するものが多かった。例外としては、Stratis & Lecavalier（2015）の49文献をメタ分析しているもの、馬場ら（2007）の、相談申し込み情報から保護者と教師の悩み事の傾向を出しているもの、山本・小方（2017）、山本ら（2018）の、大規模なアンケートを行っているものがあった。

研究の手順としては、保護者と教師の評価について数的結果を出し、保護者と教師を比較し、その全体的な傾向、領域や項目の検討をするものが多かった。しかし、Lerner et al.（2017）は、先に一致・不一致かのサブグループを作り比較検討し、4つのプロファイルを発見した。¹

5. 情報提供者

メタ分析以外では、保護者と教師のみに調査した研究が、19研究、保護者と教師と他の情報提供者から調査した研究が6研究であった。他の情報提供者は、ASD 児本人が5研究、専門家が1研究であった。

6. 研究手法

全て量的研究であり、質的研究である KJ 法を併用したものが1研究あった。時間を置かず一斉に調査を行った横断研究が最も多く21研究、複数回調査を行った縦断研究が2研究、カルテや申し込み票など既にある情報からの分析を行ったものが2研究、文献のメタ分析が1研究であった。研究に使われた尺度等は、標準化された尺度を利用したものが21研究、既にある調査票などを改変、独自に作成したものが4研究であった。また、文献によるメタ分析を行ったものが1研究であった。

¹ Lerner et al.（2017）は、プロファイル1（中等度症状プロファイル一致）、プロファイル2（保護者中等度/教師軽度プロファイル不一致）、プロファイル3（保護者軽度/教師中等度プロファイル不一致）、プロファイル4（重症度プロファイル一致）があるとし、保護者教師間の一緻度パターンで、ASD 児の重症度や傾向が違うとした。

7. 研究領域

研究領域は様々で、複数の領域を調査しているものもあった。

ASD 症状や、ASD 検出度については4研究、社会適応に関するスキルに関する領域は16研究、行動上の問題に関する領域は11研究、精神症状や心理に関する領域は2研究、保護者と教師の相談内容の比較が1研究、児童に対する全般的な認識に関する研究が1研究であった。

8. 研究結果

保護者と教師の評価の差は様々であった。全ての研究で、保護者と教師の差異が報告された。保護者と教師の評価は全く違うわけではなく、概ね、または一部は一致し、領域や項目等で差異がでるという結果が、24という多くの研究で見られた。

1) 保護者と教師の一致

保護者と教師の認識は概ね一致する研究も多く、一致する領域別に分けると、コミュニケーション領域、社会性領域、こだわりに関する領域、問題が自己の外に向かう外在化領域、問題が自己の内面に向かう内在化領域²、学習の問題、ADHD に関する症状があった。一致内容については表1にまとめた。

表1：保護者と教師の認識が一致する領域

	研究者
概ね一致 (全体的に一致、上位尺度が一致 など)	秋山ら (2008), Murray et al. (2009), Kanne et al. (2009), Kalyva (2010), 桑田 (2011), 名越 (2011), Reed. & Osborne. (2013), Lanea et al. (2013), Azad (2016), Jordan (2019)
コミュニケーション (非言語の理解、感情理解、あいさつ、助けを求める相手の話を聞く など)	Murray et al. (2009), 山本・小方 (2017), 山本ら (2018), Dickson et al. (2018), Hume et al. (2018)
社会性 (対人問題、集団行動、協力、仲良くする、最後まで行う、社会的認識、主体性・自立性、自己統制、みだしなみ、ルールを守る、施設利用 など)	馬場ら (2007), 山本・小方 (2017), 山本ら (2018), Donnelly et al. (2018), Thompson. & Winsler. (2018), Hume et al. (2018)
こだわり (興味の偏り、反復行動など)	Donnelly et al. (2018)
外在化 (外在化行動全般、問題行動、反抗的行動、攻撃的行動 など)	Kanne et al. (2009), Reed. & Osborne. (2013), Stratis & Lecavalier (2015) (2017), Ung et al. (2017), Levinson et al. (2021)
内在化 (感情の問題、不安、鬱・抑鬱、引きこもり、不定愁訴、愛着 など)	Kanne et al. (2009), Jepsen et al. (2012), Stratis & Lecavalier (2015), Ung et al. (2017), Thompson. & Winsler. (2018)
学習 (教科学習)	馬場ら (2007)
ADHD (ADHD 症状全般、不注意など)	馬場ら (2007), 秋山ら (2008), Reed. & Osborne. (2013), Ung et al. (2017)

2) 評価の差異について

本研究では、児童の能力や行為全体の判断という意味で「評価」という言葉を使用する。評価の辞書的意味は、新明解国語辞典 第5版(1997)では、「1 物の価値や価格を(論じて)決めること。2 (教育で)児童・生徒の学習成果について判定すること(広義では教育の全般について言う。)」とされており、本研究の児童の評価とは、2の教育における児童・生徒の学習成果について判定することとする。尚、同

² 内在化(internalizing)問題行動と外在化(externalizing)問題行動は、アメリカの児童精神科医 Achenbach (1978) が、問題行動を内面的なもの、外面的なものに分けたものであり、問題行動の概念として使われている。Vineland II (日本語版 2014 Sparrow: 監訳 辻井ら) マニュアルでは、「不適応行動指標」にカテゴリされている。

辞書にて、「教育」とは、「一般的な（その面の）知識や技能の習得、社会人としての人間形成などを目的として行われる訓練」と説明されており、評価は単に学習の優劣のみではなく、総合的な能力や行為を含めたものであるとする。

認識の差異の結果、保護者と教師には評価の差が出てくると考えられるため、評価の差を検討することは重要である。例えば、児童を高く評価するということは、保護者や教師が、児童の能力や行為を「適応が高い」「良い行動をしている」「トラブルや問題が少ない」と捉えているとする。

保護者、教師の差異を評価によって分類すると、①保護者が高く評価する（相対的に教師の評価が低い）もの、②教師が高く評価する（相対的に保護者の評価が低い）もの、③保護者が高く評価する領域や項目と、教師が高く評価する領域や項目が入り混じっているもの、④差異は報告されているが、保護者と教師のどちらが高く評価するかについて言及されていないものに分けられた。

①保護者が高く評価しているとしているものが8研究（海外5研究、国内3研究）、②教師が高く評価しているとしているものが9研究（全て海外研究）、③評価が入り混じっているものが8研究（海外6研究、国内2研究）、④言及されていないものが1研究（国内研究）であった。（表2）

表2：立場による認識の傾向

保護者が高く評価する傾向 (相対的に教師の評価が低い)			教師が高く評価する傾向 (相対的に保護者の評価が低い)			評価の傾向が様々 (評価が領域等によって異なる)		
	研究者	発表年		研究者	発表年		研究者	発表年
海外研究	Kalyva.	2010	海外研究	Kanne et al.	2009	海外研究	Murray et al.	2009
	Reed. & Osborne.	2013		Aldridge et al.	2012		Jepsen et al.	2012
	Lopata et al.	2016		Azad et al.	2016		Lanea et al.	2013
	Thompson. & Winsler.	2018		Stratis & Lecavalier	2017		Stratis & Lecavalier	2015
	Dickson et al.	2018		Ung et al.	2017		McDonald et al.	2016
国内研究	名越	2011		Donnelly et al.	2018		Lerner et al.	2017
	山本ら	2017		Hume et al.	2018	国内研究	秋山ら	2008
	山本ら	2018		Jordan et al.	2019		桑田	2011
				Levinson et al.	2021			
							不明・国内	馬場ら

3) 保護者と教師で認識に差異が出る理由

理由については、理由が考察されているものと、結果のみ報告されているものがあった。（表3 認識の差異が起きる理由）

表3 認識の差異が起きる理由

	差異の理由と考えられるもの	研究者
本人由来	認知能力	Reed. & Osborne.(2013), Dickson et al.(2018)
	IQ	Jepsen et al.(2012)
	ASD 重症度	Lopata et al.(2016), Azad et al.(2016), Levinson. et al.(2021)
	年齢	Murray et al.(2009), Ung et al.(2017)
	全体的適応能力	McDonald et al.(2016)
	環境への慣れ、分かりやすい文脈での行動	Kanne et al.(2009), Thompson. & Winsler.(2018), Dickson et al.(2018), 名越(2011)
	構造化、きまりがあることの適応できなさ	McDonald, ら(2016)
	鬱などの精神症状	Aldridge et al.(2012)
保護者由来	性別がバイアスの原因	Stratis & Lecavalier(2017)
	文脈や慣れで社会性が高くみえる	Kalyva(2010), Jepsen et al.(2012), Lopata et al.(2016), Thompson. & Winsler.(2018), Dickson et al.(2018), 山本・小方(2017), 山本ら(2018)
	文脈や慣れで適応が高くみえる	Murray et al.(2009), Kanne et al.(2009), McDonald et al.(2016), Thompson. & Winsler.(2018), Dickson et al.(2018)
	経験(家庭しか知らない)	Azad et al.(2016), Dickson et al.(2018)
	保護者の特性(ASD 特性高)	Kalyva(2010)
	保護者の価値観で良しとする	名越(2011), 山本・小方(2017)
	本人の内面への希望がバイアス	山本ら(2018)
	症状、問題行動の報告が多い(気になる)	秋山ら(2008), Kanne et al.(2009), Aldridge et al.(2012), McDonald et al.(2016), Donnelly et al.(2018)
教師由来	身体的、心理的不調を報告しやすい	Jepsen et al.(2012), Ung et al.(2017)
	期待度が高い、価値観	Murray et al.(2009), Ung et al.(2017), Hume et al.(2018), Jordan et al.(2019)
	父親の自閉症度(高さ)がバイアスの原因	Stratis & Lecavalier(2017)
	経験値(ASD の知識により正しく判断)	Kalyva(2010), Aldridge et al.(2012), Levinson et al.(2021)
	関心領域や期待(集団での行動を厳しく見る)	秋山ら(2008), Dickson et al.(2018), 山本ら(2018)
	一次特性や、奇異な行動を悪く評価	Lanea et al.(2013), 山本ら(2017)(2018)
	他の児童と比較、年齢とともに閾値を高くする	Murray et al.(2009), Jepsen et al.(2012), Reed. & Osborne.(2013), 山本ら(2018)
	家庭生活のわからなさを推測	名越(2011)
その他	問題行動と判断しない	Kanne et al.(2009), Ung et al.(2017)
	関わっている期間	Levinson et al.(2021)
	家庭の様子が分からない	Jordan et al.(2019)
	学校の構造化と柔軟性に低さ(ばらつきの原因)	Azad et al.(2016)
	集団で求められるスキルのレベルの高さ	Thompson. & Winsler.(2018)
	集団では言語に頼った関わりが必要	Lanea et al.(2013)
	時間(教師との関わりが短い)	Dickson et al.(2018)
	学級規模、教科担任制からのみえにくさ	秋山ら(2008), Levinson et al.(2021)
適応行動の尺度の抽象的でわかりにくい	McDonald et al.(2016)	
民族(相関性あり)	Stratis & Lecavalier(2017)	

V. 考察

1. 保護者と教師の認識の一致

1) 保護者と教師の認識

保護者と教師の評価の差については、全ての研究で、保護者と教師の差異が報告された。全く違うというよりは、概ね一致するが、一部異なった領域があるというものや、全体的な評価や得点、上位尺度は一致するが、下位尺度や領域、項目によって一致しないというものが多かった。研究には、標準化された尺度を使ったものが多いので、全体的な評価が一致するように調整されていることが理由であると考えられる。

2) 一致する領域

一致する領域として、ASD の中核症状であるコミュニケーション、社会性の問題、こだわりなどがあつた。Kanne et al. (2009) は、ASD の症状は一致度が高く、その理由は、ASD の症状は文脈に依存せず、ど

の場面でも見られるからであるとしている。Stratis & Lecavalier (2017) は、TD 児より ASD 児が一致する理由として、ASD 症状が明確であることを述べており、ASD の中核症状は、どのような ASD 児にも共通するものであり、認識が一致しやすいと考えられる。

3) 一致する行動

不適応行動である、外在化問題、内在化問題も一致が高い領域となっていた。Stratis & Lecavalier (2015) はメタ分析の中で、外在化問題行動が一致しやすいと述べている。これは、外在化問題は、反抗的行動、攻撃的行動など問題が顕在化しやすく、社会化するため、保護者と教師の間で共有しやすいことが考えられる。内在化については、一致する説と、不一致になる説があるが、一致している項目は、「感情の問題」「不安」「鬱・抑鬱」「引きこもり」「不定愁訴」「愛着」など、内在化問題が深刻になっていたり、観察しやすくなっていたりするからであると考えられる。

4) 神経発達症

ASD と合併する、LD や ADHD の症状も一致する領域として挙げられている (馬場ら, 2007) (秋山ら, 2008) (Reed & Osborne, 2013) (Ung et al. 2017)。他の神経発達症に関する症状や課題も、ASD 同様診断基準があるため、共通認識しやすいと考えられる。また、学習は絶対評価であるため、保護者と教師の一致がしやすく、ADHD 症状も ASD 症状ははっきりとした指標 (衝動性、多動性、不注意) があるため、共通認識しやすいのではないかと考える。

2. 保護者と教師による認識の傾向

認識の傾向は、①保護者が高く評価する、②教師が高く評価する、③保護者が高く評価する領域や項目と、教師が高く評価する領域や項目が入り混じっている、④差異は報告されているが、保護者と教師のどちらが高く評価するかについて言及されていないものがあつた。

①保護者が高く評価しているとしているものは8研究あり、海外のものが5研究、国内のものが3研究あり、③評価が入り混じっている8研究の内訳は海外が6研究、国内が2研究であり、保護者が高いか、保護者と教師の評価が領域等によって異なっているものが多かった。②教師が高く評価していた9研究は全て海外研究であり、国内にはこの結論がなかった。この理由は不明であるが、日本独自の文化や、教育システムが関係している可能性がある。

3. 保護者と教師の認識の差異を生む理由① (ASD 児本人由来)

年齢、IQ、認知能力など、ASD 児自身が差異を生むことが示唆された。

1) 年齢

ASD 児の年齢が認識の差異を生むと考えられる。

Kanne (2009) は年齢が低いほど保護者が ASD 児を高く評価し、Murray et al. (2009)、Ung et al. (2017) は ASD 児の年齢が高くなるほど教師が高く評価するとした。Ung et al. (2017) は、年長になることで、児童が人を選んで行動することができるようになることと述べており、年齢が上がることで、教師の求める行動ができるようになるが、家庭での生活は相変わらずなので保護者の評価は低いままであると考える。

2) IQ、認知能力、ASD 重症度

IQ、認知能力、ASD 重症度との関連もありそうである。

Reed. & Osborne. (2013)、Dickson et al. (2018) は認知能力が低い場合、Jepsen et al. (2012) は IQ が高い方が、保護者の方が ASD 児を高く評価するとしている。認知能力と IQ は無関係ではないと考えられ、研究によって結果が異なっている理由は不明であるが、認知能力が低い場合、家庭内では文脈的に行動できて、学校など家庭外ではうまくいかず、教師の評価が下がる可能性があると考えられる。また、IQ の高さは保護者の期待を生み、肯定的に捉えられるのではないかと考える。

ASD の重症度については、Lopata et al. (2016) は ASD の重症度が高いと保護者が高く評価し、Azad et al. (2016)、Levinson et al. (2021) は、ASD 重症度が低い場合は教師が高く評価するとしており、重症度が高いほど保護者の評価が高い。Levinson et al. (2021) は、ASD の重症度が高い方が、内在化問題の一致が高いのは、保護者も教師も文脈に頼らず、本人を見て評価するからではないかとしており、ASD の軽さが評価のばらつきを生むと考える。認知能力や IQ と同様、ASD 度が重くなるにつれ、学校生活での不適応が教師の評価に影響を与えているかもしれない。

3) 環境、文脈

環境や文脈が本人の症状や行動に影響を与えようである。ただし家庭と学校ではどちらの方が ASD 児にとってわかりやすく、能力が発揮できるかということには慎重にならなければならない。家庭の方が環境に慣れているともいえるが、学校の方が枠組みが整理されて文脈が分かりやすいともいえるからである。

Thompson. & Winsler. (2018)、Dickson et al. (2018)、名越 (2011) は、家庭の方が慣れていること、保護者が本人をよく理解していることから、本人がそれほど困ることがなく、保護者の評価が高いとしている。McDonald et al. (2016) も、構造化されすぎた学校への適応できなさを報告し、保護者の評価の方が高くなるとしている。しかし、Reed (2009) は、学校の方が構造化されているため求められることが分かりやすく、結果教師の評価の方が高くなるとしている。相容れない結果であるが、調査の対象児童の特性や学校の構造、評価者のタイプなどに左右される可能性もあるだろう。

4) 適応能力

McDonald et al. (2016) は、BASC-2³ 保護者版 (PRS-C)、教師版 (TRS-C) を使って ASD 児の適応総合得点が低くなる、すなわち、適応能力が低くなるほど、保護者と教師の一致度が下がるとしている。この理由は不明であるとし、適応能力の構成要素の性質が関与している可能性を指摘している。また、Aldridge et al. (2012) は、ASD 児と保護者が ASD を疑い受診したものの ASD の診断が出なかった児童との比較で、非 ASD には別の症状 (不安、うつ、知的障害など) があると、ASD 症状が高く見えてしまう傾向について述べ、保護者の問診による偽陽性率の高さ、すなわち、間違っ て ASD としてしまう傾向を指摘している。

このように、場面への適応力、精神的な二次症状や合併症状なども、保護者と教師の認識の差異を生む原因であろう。

本人に由来する保護者と教師の認識の差異を図 2 に示した。

³ Behavior Assessment System for Children (BASC-2) 2歳から25歳までの子供、青年、および若年成人の行動と自己認識を評価するために使用されるシステム。(1) 教師用 (教師評価尺度: TRS) と親用 (親評価尺度: PRS) の2つの評価尺度、児童の観察によるアセスメントであり、自己報告尺度 (自己報告人格、または SRP) で、青年が感情や自己認識を記述できるもの、構造化発達歴 (SDH)、教室での観察を記録および分類するためのフォーム (学生観察システム: SOS) がある。

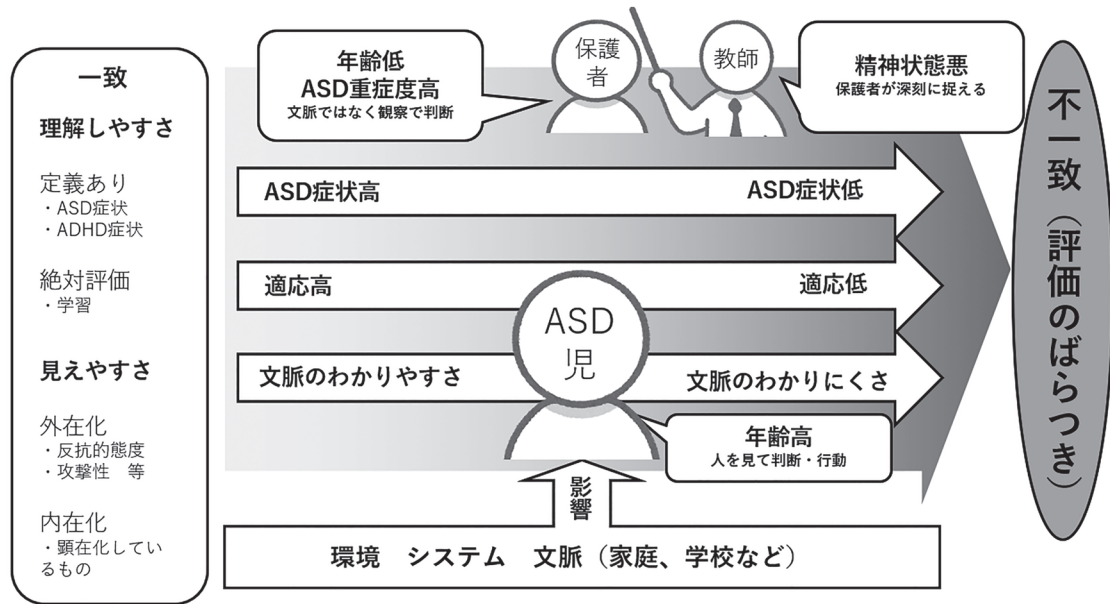


図2：本人に由来する保護者と教師の認識の差異

4. 保護者と教師の認識の差異を生む理由②（保護者による）

保護者という立場や、保護者自身の特性が認識の差異を生む理由となる可能性がある。

1) 保護者が ASD 児を高く評価する理由

本人の評価が高く見える理由としては、家庭という変わらない環境のなか、保護者と本人がお互いに慣れているため、社会性が高く見えるという報告は多い (Kalyva, 2010) (Jepsen et al. 2012) (Lopata et al. 2016) (Thompson. & Winsler. 2018) (Dickson et al. 2018) (山本・小方, 2017) (山本ら, 2018)。また、適応も高く見える (Murray et al. 2009) (McDonald et al. 2016) (Thompson. & Winsler. 2018) (Dickson et al. 2018)。これらは、保護者の主観だけではなく、先に述べたように ASD 児自身の行動も慣れから、問題が少なく、よく適応している結果でもありと考えられる。

また、名越 (2011) 山本・小方 (2017) は、保護者独自の価値観の中で問題をよしとするとしているように、保護者が文脈のわかりやすさや、慣れから、本人の心理や行動の理由を察しやすいため、問題にならない可能性もあると考える。また、山本ら (2018) は、保護者の本人への希望がバイアスになっているとした。このように、家庭内における保護者の主観的な価値判断が ASD 児を高く評価する原因となっていると考えられる。保護者が高く評価する主観性について言及しているものは国内研究であり、興味深い。

2) 保護者が ASD 児を低く評価する理由

保護者が本人の評価を低く見る理由としては、保護者からの症状、問題行動の報告の多さが挙げられる (秋山ら 2008) (anne et al. 2009) (Aldridge et al. 2012) (McDonald et al. 2016) (Thompson 2018)。Jepsen et al. (2012)、Ung et al. (2017) は、保護者が、二次的な身体的、心理的不調を気づきやすいとしており、症状、問題行動、身体症状、心理的不調などについて、保護者は「気になる」ことが多いようである。また、保護者は子どもに対して期待度が高いため、より「できない」と感じてしまうこともある (Murray et al. 2009) (Ung et al. 2017) (Hume et al. 2018) (Jordan et al. 2019)。このような保護者の深刻な捉え方、悲観的な思考が ASD 児を低くすると考えられる。

3) 保護者の家庭以外の知らなさ

保護者が家庭や自分以外の子どもをよく知らないことが評価の差異を生んでいるという考え方もある。Dickson et al. (2018) は、保護者は家庭以外を知らないことで ASD の重症度を軽く見る可能性を指摘した

が、Azad et al. (2016) は、保護者が悲観的に捉えるとした。相容れない結果であるが、保護者が自身の子ども中心にしか判断できない傾向があるといえよう。

4) 保護者の特性

保護者自身の特性についても見解が分かれるところである。Stratis & Lecavalier (2017) は、父親の ASD 度が評価のバイアスになって保護者の評価が低くなるとしたが、Kalyva (2010) は、保護者の ASD 度が高いと問題視することが減り、評価が高くなるとした。仲野ら (2018) は、特別支援学校と特別支援学級に在籍する児童や関わる教師を対象とした調査を行っており、この調査の結果、学校と全く連携できない理由として、最も割合が高かったのは保護者に障害があったことだと報告し、保護者の認識のズレが連携を妨げていることを指摘している。このように、保護者にも認知理解の偏りがあることが考えられ、保護者の特性も無視できない。

5. 保護者と教師の認識の差異を生む理由③ (教師による)

教師に由来する認識の差異も報告されている。

1) 専門性や経験

Kalyva (2010) は教師が ASD の知識により厳しく的確に評価するとし、Aldridge et al. (2012)、Levinson et al. (2021) は、冷静に判断して保護者ほど悪く報告しないとしており、専門性が高いこと、他の児童と比較できることなど教師の経験により、ASD 児の課題を正しく捉え、保護者と比較して安定した評価をしているといえる。正しく判断できることが差異を生むというのは逆説的であるが、保護者が偏った判断をした場合、相対的に差異を生む理由となると考える。

また、専門性の高い教師ばかりではない。教師の専門性や経験によっては、ASD の一次特性であるコミュニケーションの問題、社会性の低さ、こだわりや、ASD 特有の奇異な行動を悪く捉え、評価が下がるという見解もある (Lanea et al. 2013) (山本・小方 2017) (山本ら 2018)。これは、教師の ASD に対する無知、無理解からくるものであると考える。このように、教師の専門性のばらつきは、児童の認識に差異を与えると考える。

2) 学校システムや他の児童との比較

教師が低く評価し、相対的に保護者の評価が高くなる理由としては、学校での価値観として集団での行動を重視する結果、ASD 児の行動を厳しく見る傾向が指摘されている (秋山ら 2008) (Dickson et al. 2018) (山本ら 2018)。

また、教師の評価が悪くなる理由として、Stratis (2018) は集団で求められるスキルのレベルの高さ、Lanea et al. (2013) は集団では、言語に頼った関わりになることを指摘している。コミュニケーションや社会性の課題を抱える ASD 児にとっては、集団での一斉指示による学校生活は、厳しい環境であるといえる。

また、他の児童と比較したり、年齢相応の適応や行動を求めたりするため、許容できる閾値が高くなってしまいうという見解もある (Murray et al. 2009) (Jepsen et al. 2012) (Lanea Dickson Hume 2013) (山本ら 2018)。

このように、教師には ASD 児個人ではなく、組織や集団、他の児童を軸に ASD 児を判断するため、厳しい評価をしてしまう傾向が見受けられる。

3) ASD 児との関わりの希薄さ

教師の評価のばらつきの原因としては、教師が関わりの希薄さから ASD 児本人をよく理解していないということがある。

Levinson et al. (2021) は、教師と ASD 児個人との関わりの長さや評価の関係において、関わりが長いほど保護者との教師との評価が一致することを報告している。また、Dickson et al. (2018) は、教師は担当するまで ASD 児本人を知らないので、教師の評価が難しくなることを指摘している。

名越（2011）は、教師は家庭生活のわからなさを推測して悪く評価する、Jordanら（2019）は良く評価するとしている。Kanne et al.（2009）、Ung et al.（2017）は、教師がクラス中でASD児の行動を問題行動と判断せず、問題を低く見るとしている。

また、家庭と違って、学校は集団の中の1人となるため、学級の規模の大きいと子どもが見えにくくなる。Levinson et al.（2021）は学級規模が大きいほど保護者と教師の不一致が大きくなることを指摘しており、秋山ら（2008）は、中学入学後の教科担任制から、ASD児の問題がみえにくくなるとしている。

このように、関わりの短さ、学校以外の場面のわからなさ、たくさんの児童のなかでの問題の埋没など、教師からのASD児の問題のみえにくさが、教師の評価がばらつく原因の一つとなっていると考えられる。

6. 保護者と教師の認識の差異を生む理由④（その他）

保護者と教師の認識の差異の理由は、個人に由来するものばかりとはいえない。

1) わかりにくい尺度

McDonald et al.（2016）は、問題行動の項目に比べて、適応行動の尺度は抽象的でわかりにくいいため、評価のばらつきの原因になるとしている。また、Lanea et al.（2013）は、多動性、攻撃性、注意の問題などの行動は保護者と教師の解釈にばらつきがあり、慎重になるべきだとしている。

2) 民族

Levinson（2017）は民族と評価差異の相関性を指摘しているが、民族と評価が無関係であるという報告も多く、この文献研究からは理由が不明である。

保護者と教師のASD児に対する認識を図3に示した。

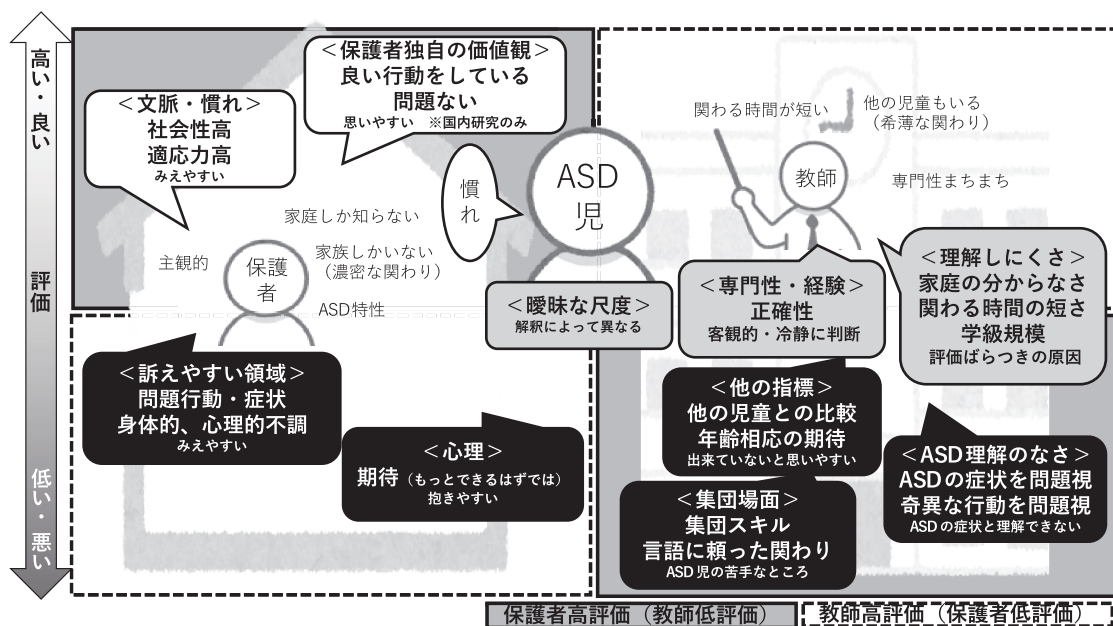


図3：保護者と教師のASD児に対する認識

VI. 結論

本研究では、ASD児の保護者と教師の認識の差異の構造を明らかにすることを目的に、これまでの研究ではどのような見解があるのかということ、文献を検討することで確認してきた。その結果、国内外問わず、領域によっては認識が一致するが、差異がある領域もあることが明らかになった。

認識が一致しやすい領域は、診断基準など共通理解しやすい指標のあるものや、問題が大きくなり、保

護者と教師の間で情報が共有されているものであった。しかし、差異のある領域は多岐にわたり一定の結論はでなかった。また、認識の差異の起きる理由は、ASD 児に由来するもの、保護者に由来するもの、教師に由来するもの、環境や共通理解のしにくい指標など、研究によりまちまちの考察がなされていた。

VII. 今後の課題

保護者と教師の認識が一致することで、連携がとりやすくなり、スムーズな支援につながりやすくなるだろうが、環境や文脈、それぞれの立場における役割や価値観が違うなか、認識の差異が起きることは当然である。この立場による認識の差異が、総合的な児童の理解を妨げるものとなっている可能性があるため、立場によってどのような認識の差異があるのかという構造を明らかにする必要がある。しかし、ASD 児の保護者と教師の認識の差異に関する文献は少なく、一定の結論がでていないため、保護者と教師の認識の差異の検討が十分なされているとはいえ、今後の研究が期待される。

また、今回の文献には、国内の ASD 児に特化したものがなかった。環境、文脈に左右されやすい ASD 児の立場による認識の差異は、日本文化において特有の構造になっていると考えられ、今後、国内における ASD 児の立場による認識の差異を検討する必要があるだろう。

文献：

- Achenbach, T.,(1978): The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts, *Psychological Bulletin*, 85, 1275-301.
- Aldridge Fiona J., Gibbs Vicki M., Schmidhofer Katherine., Williams Megan., (2012): Investigating the Clinical Usefulness of the Social Responsiveness Scale (SRS) in a Tertiary Level, Autism Spectrum Disorder Specific Assessment Clinic, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 294-300.
- Azad Gazi F., Reisinger Erica., Xie Ming., Mandell David S.(2016): Parent and Teacher Concordance on the Social Responsiveness Scale for Children with Autism. *School Mental Health*, 8, 368-376.
- 馬場広充, 田中栄美子, 舟橋奈生子, 富田光恵, 藤尾知成 (2007) : 発達障害のある子どもの保護者と担任の課題意識の相違. 香川大学教育実践総合研究, 15, 101-108.
- 秋山千枝子, 昆かおり, 堀口寿広 (2008) : 発達障害児の状態に対する保護者と教師の認識のズレに関する検討. 脳と発達 40(4), 284-288.
- Dickson Kelsey S., Suhrheinrich Jessica., Rieth Sarah R., Stahmer Aubyn C. (2018):Parent and Teacher Concordance of Child Outcomes for Youth with Autism Spectrum Disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 1423-1435.
- Donnelly James P., Lopata Christopher., Jordan Allyson K., Thomeer Marcus L., Rodgers Jonathan D., McDonald Christin A., Nelson Andrew T. (2018): Informant Discrepancies in the Assessment of ASD Symptoms of High-Functioning Children With ASD Using the SRS-2, *MEASUREMENT AND EVALUATION IN COUNSELING AND DEVELOPMENT*, 51, 60-70.
- 発達障害者支援法 (https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=416AC1000000167_20160801_428AC0000000064&keyword=%E7%99%BA%E9%81%94%E9%9A%9C%E5%AE%B3%E8%80%85%E6%94%AF%E6%8F%B4%E6%B3%95 2022.5.18)
- Hume Kara., Steinbrenner Jessica Dykstra., John. Sideris Leann Smith., Kucharczyk Suzanne., Szidon Kate. (2018): Multi-informant assessment of transition-related skills and skill importance in adolescents with autism spectrum disorder, *Autism*, 22(1), 40-50.
- Jepsen Matthew I., Gray Kylie M., Taffe John R. (2012): Agreement in multi-informant assessment of behaviour and emotional problems and social functioning in adolescents with Autistic and Asperger's Disorder, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 3, 1091-1098.
- Jordan Allyson K., Thomeer Marcus L., Lopata Christopher., Donnelly James P., Rodgers Jonathan D., McDonald Christin A. (2019): Informant Discrepancies in the Assessment of Adaptive Behavior of Children with Autism Spectrum Disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 2024-2034.
- Kalyva Efrosini. (2010): Multirater congruence on the social skills assessment of children with asperger syndrome: Self, mother, father, and teacher ratings, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1202-1208.
- Kanne Stephen M., Abbacchi Anna M., Constantino John N. (2009): Multi-informant ratings of psychiatric symptom severity in

- children with autism spectrum disorders, The importance of environmental context. *J Autism Dev Disord* 39(6), 856-64.
- 金田一京助, 山田忠雄, 柴田武ら (1997): 新明解国語辞典 第5版 (第34刷 2003) 三省堂
- 桑田良子 (2011): 保護者・担任教師・専門家による LD 児等理解の差異に関する検討: PRS を利用して. 植草学園大学研究紀要 3(0), 27-36.
- Lai Meng-Chuan., Kassee Caroline, MHSc., Besney Richard., Bonato Sarah., Hull Laura., Mandy William., et al. (2019): Prevalence of co-occurring mental health diagnoses in the autism population: a systematic review and meta-analysis, *The Lancet Psychiatry*, 6, 10, 819-829.
- Murray Donna S., Ruble Lisa., Willis Heather., Molloy Cynthia A. (2008): Parent and Teacher Report of Social Skills in Children With Autism Spectrum Disorders: The importance of environmental context. *LANGUAGE, SPEECH, AND HEARING SERVICES IN SCHOOLS-October*, 40(2), 109-115.
- Lane Ben R., Paynter Jessica., Sharman Rachael. (2013): Parent and teacher ratings of adaptive and challenging behaviours in young children with autism spectrum disorders, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 10, 1196-1203.
- Lerner Matthew D., Reyes Andres De Los., Drabick Deborah A.G., Gerber Alan H. Gadow Kenneth D. (2017): Informant discrepancy defines discrete, clinically useful autism spectrum disorder subgroups, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(7), 829-839.
- Levinson Sarah., Neuspiel Juliana., Eisenhower Abbey., Blacher Jan. (2021): Parent-Teacher Disagreement on Ratings of Behavior Problems in Children with ASD: Associations with Parental School Involvement Over Time, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 1966-1982.
- Lopata Christopher., Donnelly James P., Jordan Allyson K., Thomeer Marcus L., McDonald Christin A., Rodgers Jonathan D. (2016): Brief Report: Parent-Teacher Discrepancies on the Developmental Social Disorders Scale (BASC-2) in the Assessment of High-Functioning Children with ASD, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(9), 3183-3189.
- McDonald Christin A., Lopata Christopher., Donnelly James P., Thomeer Marcus L., Rodgers Jonathan D., Jordan Allyson K. (2016): Informant Discrepancies in Externalizing and Internalizing Symptoms and Adaptive Skills of High-Functioning Children With Autism Spectrum Disorder, *School Psychology Quarterly*, 31(4), 467-477.
- 名越斉子 (2011): 社会適応スキルの評定に関する研究: 保護者と担任の比較 (小林久男教授退職記念特集), 埼玉大学紀要, 教育学部, 60(1), 35-46.
- 仲野栗, 橋本創一, 枘千晶, 杉岡千宏, 川池順也, 杉浦采夏, 林安紀子 (2018): 特別支援学校・小学校特別支援学級の教師—保護者間の連携と共通理解に関する調査研究. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 69, 411-417.
- Reed Phil., Osborne Lisa A. (2013): The Role of Parenting Stress in Discrepancies Between Parent and Teacher Ratings of Behavior Problems in Young Children with Autism Spectrum Disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 471-477.
- Sparrow Sara S., Cicchetti Domenic V., Balla David A., (2014): Vineland-II 適応行動尺度 日本版 マニュアル [Vineland Adaptive Behavior Scales Second Edition]. Trans. 辻井正次・村上隆・黒田美保・伊藤大幸・萩原拓・染木史緒 日本文化科学社
- Stratis Elizabeth A. Lecavalier Luc. (2015): Informant Agreement for Youth with Autism Spectrum Disorder or Intellectual Disability: A Meta-analysis, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1026-1041.
- Stratis Elizabeth A., Lecavalier Luc. (2017): Predictors of Parent-Teacher Agreement in Youth with Autism Spectrum Disorder and Their Typically Developing Siblings, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 2575-2585.
- Thompson Brittany., Winsler Adam. (2018): Parent-Teacher Agreement on Social Skills and Behavior Problems Among Ethnically Diverse Preschoolers with Autism Spectrum Disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 3163-3175.
- Ung Danielle Dianna., Boone M Nicole., Howie McBride Flora., Scalli Leanne., Storch Eric A. (2017): Parent and Teacher Agreement of Behavior Problems in Youth Diagnosed With and Without Autism Spectrum Disorders, *Journal of Child and Family Studies*, 26, 370-380
- 山本木ノ実, 小方朋子 (2017): 発達障害等のある児童の道徳的価値の理解と実践に関する一考察: 発達障害等のある児童・保護者・学級担任の行動認識の違いを通して. 道徳教育方法研究, (23), 51-60.
- 山本木ノ実, 植田和也, 小方朋子 (2018): 生徒指導上の児童理解の視点による支援を要する児童の行動認識の現状と課題: 発達障害等のある児童、保護者、担任の行動認識の違いより. 香川大学教育学部研究報告. 第1部, 150, 83-94.

資料：ASD 立場による評価の差異に関する文献

著者	発表年	対象児童		情報提供者	概要
		年齢	サンプル数		
1 馬場広充, 田中栄美子, 舟橋奈生子, 富田光恵, 藤尾知成	2007	幼児～中学生	2004年度103名 2005年度131名 2006年度162名 2007年度85名 (年度途中)	・保護者 ・教師	保護者と教師の連携のために、発達相談の申込用紙から、保護者と教師の課題意識の相違を把握することを目的に相談内容を調査。あまり一致しない結果が出たため、両者の共通認識を得る手立て、連携の在り方を検討した。
2 秋山千枝子, 昆かおり, 堀口寿広.	2008	5歳～13歳 未就学児3名	45名	・保護者 ・教師	発達障害児の状態に対する保護者と教師の認識の共通化を手助けすることを目的に、質問紙を作成、医療機関のこども相談室を受診した子どもの保護者と教師が回答。保護者の回答では不注意、教師の回答では多動と対人的コミュニケーション能力の問題に関して「問題がある」という回答が多かった。この3つの特徴にズレが多いとし、重点的に情報を収集、診断、支援に活用すべきとした。
3 Murray Donna S., Ruble Lisa A., Willis Heather., Molloy Cynthia A.	2009	5-14歳	45名	・保護者 ・教師	ASD 児特定の社会的行動に対する親と教師の認識の一致を検討することを目的に、アメリカ中西部の2つの外来自閉症治療センターで社会的スキルグループに登録された児童について、情報提供者の評価を作成。社会的スキルの総合評価点については、保護者と教師の間で中程度の一致が見られたが、特定の社会的項目についてはほとんど一致が見られなかった。保護者は一貫して交流の開始に関する項目で比較的高い評価の一方、教師は相互作用への対応と維持に関連する項目で常に高い評価を与えていた。よく一致する領域は文脈に依存する可能性があることを示唆しており、より効果的な治療計画を作成するために必要な、子どもの社会的能力のより完全なプロフィールを提供するための多情報のアプローチの必要性を示した。
4 Kanne Stephen M., Abbacchi Anna M., Constantino John N.	2009	3～18歳 (平均年齢7.3歳)	177名 ※きょうだい児がいない児童もいた	・保護者 ・教師 ・非 ASD きょうだい児の最も年齢に近い 148名	ASD 児と、そのきょうだい児を対象に両親と教師を比較。ASD 児では、両親は、感情的問題、不安、注意、行動、反抗的問題、身体的問題の併存を報告し、教師はより低い有病率を報告した。ASD 児の自閉的重症度スコアは、情報提供者内では一般的な精神病理と中程度の相関を示したが、情報提供者間では相関がなかった。結果により、ASD 児の精神症状発現における環境的背景が関係あるとし、情報提供者の不一致は、環境が重要な手がかりとなることを示唆。

著者	発表年	対象児童		情報提供者	概要
		年齢	サンプル数		
5 Kalyva Efrosini.	2010	9歳～16歳 (平均年齢12歳6カ月)	21名 +TD 児21名)	<ul style="list-style-type: none"> ・父親 ・母親 ・教師 ・本人 ・TD 児 	<p>統合教育を受けているアスペルガー症候群(AS)の子どもたちは、これまで十分に調査されてこなかった社会的スキルの欠陥に直面しているため、AS児と、定型発達児の自己報告、母親、父親、教師からの報告を通じて、社会的スキルを検討することを目的とした研究。</p> <p>ASの子どもは、すべての評価者によると、より多くの社会的スキルの欠陥があること、対照群に比べ、攻撃性/反社会的行動が多く、自惚れ/不機嫌が多く、孤独/社会不安が多く、自己主張が少ないと報告した。</p> <p>評価者間の一致度には大きなばらつきがあり、社会的スキルは複数の情報提供者を用いて研究するのが最善であることを示唆。</p>
6 桑田良子.	2011	小学1年生～ 中学2年生	18名	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者 ・教師 ・相談員 	<p>学習に不適応をきたしているLD児の保護者の相談内容は、担任との関係のうまくゆかなさを来所理由にしていることもあるため、保護者と担任教師の間のズレを検討。領域ごとにどれだけのズレがあるかを検討し、子ども理解の差異の原因、軽減するための支援について検討。</p>
7 名越斉子.	2011	小学2～6年生	15組	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者 ・教師 	<p>旭出式社会適応スキル検査の作成の経緯や特徴を概括し、旭出式社会適応スキル検査の保護者と担任の評価を比較、検査の信頼性、差異の要因を考察。</p> <p>いくつかの下位領域で保護者と担任の評定にさが認められたものの、全検査レベルでは概ね一致。差異も含めた評定結果を共有することが適切な支援につながるとした。</p>
8 Aldridge Fiona J., Gibbs Vicki M., Schmidhofer Katherine., Williams Megan.	2012	4歳2カ月～ 15歳10カ月	48名	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者 ・教師 ・ASDの診断がでなかった群 	<p>社会的反応性を持つ子どもを特定するためのスクリーニングツールであるSRSで、自閉症スペクトラム障害(ASD)である可能性がわかるため、三次の専門的な医療機関の自閉症特異的評価サービスに紹介された児童を対象に、SRS得点と最終的な診断結果との関係を検討。</p> <p>包括的ASDアセスメント親と教師のSRSのスコアを、診断結果と比較し、自閉症児であるという特異度はかなり低かったことを報告。保護者は子どもの精神状態の悪さを深刻に捉え、悪く報告。この結果から、SRSの結果を現在のカットオフ値に基づいて解釈する際には、特に、以前に社会的発達の問題が確認された子どもにおいては、注意が必要であることを示唆。</p>
9 Jepsen Matthew I., Gray Kylie M., Taffe John R.	2012	12-18歳	45名	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者 ・教師 ・本人 	<p>ASD児の集団における複数情報源の一致のパターンに関する証拠は乏しいため、自閉症またはアスペルガー障害のある児童に対し、行動・情緒的問題および社会機能の評価を、両親および教師による評価と比較し、精神病理と社会的機能に関する思春期と親の評価には、中程度の一致があったと報告。親と教師の評価、ASD児本人と教師の評価は、有意に異なっているとされた。</p> <p>結果により、行動が環境的文脈によって変化することを示唆。</p> <p>複数の情報提供者間の一致のパターンは、ASDでない集団とは異なることが多く、臨床医や研究者は、自閉症やアスペルガー障害のある青少年の行動や情緒の問題を詳細に把握するために、複数の情報提供者によるアプローチを検討する必要があるとした。</p>

著者	発表年	対象児童		情報提供者	概要
		年齢	サンプル数		
10 Reed Phil., Osborne Lisa A.	2013	44.4カ月 (範囲36-77カ 月)	52名 (男児46名、女 児6名)	・保護者 ・教師(家 庭で応用行 動療法を行 う)	ASD 児の問題行動に対する教師と親の評価が類似しているかどうかを検討。 保護者と家庭で教育を行っている教師という2者の情報提供者が、同じ家庭環境での子どもの行動を評価し、育児ストレスが評価の類似性にどの程度影響を与えるかを評価。 全体的な行動問題評価はグループ間で差がなかったが、個々の子どもの評価間の相関は悪く、親のストレスは不一致に顕著な影響を与えなかった。行動問題評価における副担当者と教師の不一致は、評価環境の違いに完全に起因するものではなく、子育てストレスがこれらの不一致に広く影響を与えているという証拠はほとんどなかった。 このような結果を説明するには、教師の特性に注目する必要があることを示唆。
11 Lanea Ben R., Paynterb Jessica., Sharmana Rachael.	2013	2歳半～6歳	39名(男児32 名 女児7 名)	・保護者 ・教師	早期介入プログラムに登録されたASD 児の適応行動と挑戦行動の親と教師の評価対応について検討。 適応行動の評価は概して親と教師の相関が高く、多動性、攻撃性、注意の問題などの評価は比較的低い相関を示した。適応能力のみ、親と教師の平均値に有意差があり、親の評価はより大きな障害を示唆。 この結果から、臨床家は、子どもの多動性、攻撃性、注意の問題のような行動に関して、親と教師の両方の視点を得ることを考慮すべきであるが、評価が終了した後は、親か教師のどちらかの情報提供者による適応行動の測定で十分であることを示唆。
12 Stratis Elizabeth A. & Lecavalier Luc.	2015	*	49文献	*	ASD やIDのある児童の感情・行動問題や社会的スキルに関する情報提供者の一致について、メタ分析的手法を用いて検討。 すべての評価者、すべての行動において中程度の一致。TD 児の児童におけるメタ分析と一致して、異なる評価者のペア(例えば、親と教師)に比べて、類似した情報提供者のペア(例えば、親と親)の方が一致が高い。すべての評価者のペアを合わせると、一致度は、外在化問題の方が、内在化問題よりも有意に高かった。 いくつかの要因が児童の診断、年齢、IQ など、情報提供者間の一致のと関係している。
13 McDonald Christin A., Lopata Christopher., Donnelly James P., Thomeer Marcus L., Rodgers Jonathan D., Jordan Allyson K.	2016	6-11歳	118名	・母親 ・教師	HF-ASD 児の内在化症状、外在化症状、適応能力の評価について、親と教師の不一致を検討。 2つの情報提供者グループ(親と教師)から得られたHF-ASD の子どもの評価を分析、内在化問題、外在化問題、適応能力複合項目の得点について検討。 内在化・外在化の各総合項目およびその構成尺度(多動性を除く)には、評価者間に有意な平均値の差はなかったため、構成要素や尺度に関する保護者と教師の評価には有意な相関があることを報告。しかし、適応行動とその構成尺度のいくつかについては、教師の評価が保護者よりも有意に高かった。適応能力複合項目の情報提供者間の相関は有意(低から中程度)であり、構成尺度間の相関には顕著なばらつきがあった。 外向性症状と内向性症状については一致、適応能力についてはより大きな不一致があることを示唆。

著者	発表年	対象児童		情報提供者	概要
		年齢	サンプル数		
14 Azad Gazi., Reisinger Erica., Xie Ming., Mandell David S.	2016	幼稚園～小学 2年生	123名	・保護者 ・教師	ASD 児の行動評価に関する親と教師の一致について、ASD 重症度の関係性を検討。 親と教師の評価は、学年の始めと終わりに統計的に有意な相関を示したが、それは重度の自閉症児だけであった。教師による社会的欠陥の報告は、標準化された ADOS での重症度と相関があったが、親による報告は相関がなかったため、評価手順や保護者と教師の協力体制を改善するべきとした。
15 Lopata Christopher., Donnelly James P., Jordan Allyson K., Thomeer Marcus L., McDonald Christin A., Rodgers Jonathan D.	2016	6-12歳児	120名	・母親 ・教師	HF-ASD 児を対象に、親と教師が ASD 関連症状を評価し、比較検討。 親および教師の評価は、推定値よりも有意に高かった。情報提供者間の比較では、親（対教師）が有意に高いが、両親と教師の評価は概ね正確であった。 追加解析の結果、親と教師の不一致の傾向は有意であったが、不一致のモデルがなかったため、今後の研究が必要とした。
16 Lerner Matthew D., Reyes Andres De Los., Drabick Deborah A.G., Gerber Alan H. Gadow Kenneth D.	2017	6歳～18歳	283名	・保護者 ・教師	親と教師の ASD 症状評価の不一致の程度が、ASD 児の個別的で臨床的に意味のあるサブグループを定義するかどうかを検討。 ASD 専門クリニックに通う ASD 児の親と教師による、ASD 症状の DSM-IV-TR の 3 つの中核領域（コミュニケーション、社会性、こだわり）の評価を元に検討。 結果、情報提供者間の不一致が大きい（情報提供者固有）グループから、不一致が比較的少ない（情報提供者の一致、状況横断的）グループまで、4 つの明確なサブグループが出現した。中程度の親/低位の教師または低位の親/中程度の教師の重症度（不一致）、および中程度または高位の症状の重症度（一致）があった。 ASD のタイプの特徴を把握するためには、症状発現の児童内の問題が重要であるとし、独自の有用な情報が得られる可能性を示唆。
17 Stratis Elizabeth A., Lecavalier Luc.	2017	6歳～18歳	403家族	・TD 児の きょうだい をもつ保護 者 ・きょうだ いを知って いる教師	自閉症児とその定型発達の兄弟児を対象に、行動・情動の問題や自閉症症状に関する情報提供者の一致の大きさと一致の予測要因を検討。 親と教師の一致は、低から中程度の範囲にとどまった。親の ASD 特性のいくつかの測定値のみが情報提供者の一致度と関連していた。
18 Ung Danielle Dianna., Boone M Nicole., Howie McBride Flora., Scalli Leanne., Storch Eric A.	2017	2～10歳	ASD58名 非 ASD42名	・保護者 ・教師	ASD 児における行動障害の有病率と重症度は文脈依存的であり、情報提供者の報告が食い違い、症例概念や治療目標を複雑にしている可能性があるため、ASD 児の行動障害について、親と教師の評価者間一致について検討。 ASD 児と非 ASD を比較するため、親と教師が児童の行動を評価。 非 ASD 児も、ASD 児も、一致度が低いから中程度であったが、外在化行動と攻撃的行動については、ほぼ一致した。

著者	発表年	対象児童		情報提供者	概要
		年齢	サンプル数		
19 山本木ノ実, 小方朋子.	2017	3～6年生	77組 児童53名	・保護者 ・教師 ・本人 ・通常学級 児童	通常の学級に在籍する児童と、発達障害等がある児童と、その保護者、学級担任の行動認識の違いを調査し、支援を要する児童の行動認識の現状を明らかにするため、作成したアンケートを通常学級と発達障害等のために医療機関に通院する児童、大学の通級指導教室に通う児童と、保護者、教師に実施。 保護者と教師の認識に差はあるものの、概ね一致した。児童の自己認識とはズレがあった。保護者の方がプラス認識をする傾向があった。
20 Donnelly James P., Lopata Christopher., Jordan Allyson K., Thomeer Marcus L., Rodgers Jonathan D., McDonald Christin A., Nelson Andrew T.	2018	6歳～12歳	120名	・保護者 ・教師	HF-ASD 児の両親と教師による社会的反応性尺度に関する評価を比較した。 両親の評価は教師の評価より有意に高く、情報提供者間の相関は低から中程度であった。 スクリーニング、診断、結果評価への問題点を指摘。
21 Thompson Brittany., Winsler Adam.	2018	就学前の児童	257名	・保護者 ・教師	民族的に多様な ASD 児を対象に、両親と教師が評価。 親と教師の評価の相関は、社会的スキルについては中程度で有意であったが、行動的懸念についてはほぼ一致しなかった。 親は教師よりも社会的スキルが高く、行動的な心配が少ないと評価し、TD 児を対象とした先行研究とは異なっていた。
22 Thompson Brittany., Winsler Adam.	2018	3-12歳	246名	・保護者 ・教師	ASD 児の大規模で多様なサンプルを用いて、適応機能と ASD 特異的症狀の評価について、保護者と教師の一致を継時的に評価。子どもの臨床的特徴が一致度に与える影響についても検討。 保護者と教師の一致度は変動があったが、時間経過とともに概ね一致した。一致度は、自閉症の重症度と子どもの認知能力によって有意に影響された。 ASD 児の機能を評価する際に、子どもの臨床的要因を考慮する必要性を支持。
23 Hume Kara., Steinbrenner Jessica Dykstra.John. Sideris Leann Smith., Kucharczyk Suzanne., Szidon Kate.	2018	高校生	547名	・保護者 ・教師 ・本人	中学から高校への移行支援について、ASD の移行計画を支援するための中等教育修了チェックリストを用いて調査。ASD 児、教師、親のスキル評価間の不一致を示し、移行計画に多角的視点を取り入れることの重要性を強調した。 評価はさまざまであったが、最高と最低の評価を受けたスキルについて、ASD 児の青年、両親、教師の間で一致が見られたことから、重要な移行スキルに焦点を当て、問題解決、高校卒業後の生活設計、自己主張などを視点に入れる必要があることを示唆。

著者	発表年	対象児童		情報提供者	概要
		年齢	サンプル数		
24 山本木ノ実, 植田和也, 小方朋子.	2018	小学生	通常級児童 583名 発達障害児 アンケート配 布は56名	・保護者 ・教師 ・本人 ・通常学級 児童	通常の学級に在籍する児童と、発達障害等がある児童と、その保護者、学級担任の行動認識の違いを調査し、支援を要する児童の行動認識の現状を明らかにするため、作成したアンケートを通常学級と発達障害等のために医療機関に通院する児童、大学の通級指導教室に通う児童と、保護者、教師に実施。 通常の学級には、行動に関して支援を要する児童が5%在籍し、保護者と教師で行動認識に関してずれがあった。保護者は児童の内面の成長を願っており、学校は保護者との認識の違いを意識した連携が必要とした。
25 Jordan Allyson K., Thomeer Marcus L., Lopata Christopher, Donnelly. James P., Rodgers Jonathan D., McDonald Christin.	2019	6歳～12歳	103名	・保護者 ・教師	HF-ASDを対象に、親と教師の適応行動評価に関する情報提供者の不一致を検討。教師のスコアが保護者よりも有意に機能していると評価していることが示された。 保護者と教師の得点には中程度の相関があったが、全体的な適応行動については、教師の評価が保護者よりも有意に高く、主に実践的領域において教師の評価が有意に高かった。 IDを持たないASDの子どもに対して適応行動の包括的尺度を用いることで、臨床家がより一貫した評価と一致を期待することができることを示唆しているが、相違が生じた場合、実践的/日常的な生活スキルの領域で相違が出る可能性が高いとした。
26 Levinson Sarah., Neuspiel Juliana., Eisenhower Abbey., Blacher Jan.	2021	就学時 半年後	163名	・保護者 ・教師	新入学から半年後までのASD児の行動問題の評価における親と教師の不一致を調査。内在化行動問題と外在化行動問題に対する情報提供者の意見の不一致があった。 情報提供者の不一致と親の学校関与との関連も検討し、入学時に子どもの行動問題に対する情報提供者の不一致が高いと、半年後に親の学校関与が低くなることが予測され、情報提供者の一致が高まれば、親の学校関与が長期的に促進されることを示唆。