

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—

桑田 良子^[1] 植草学園大学発達教育学部

A Study on Differences between Parents, Teachers, and Counselors
in Understanding Children with Learning Disabilities
—Use of Pupil Rating Scale—

Yoshiko KUWATA Faculty of Child Development and Education, Uekusa Gakuen University

学習に不適應をきたしているLD児の教育相談に訪れる保護者は、子どもの不適應だけでなく、担任教師との関係がうまくいかないことを来所理由に挙げるケースが多い。子どもの見方をめぐって、保護者と担任教師との間に「ずれ」のあることが、その原因の一つと考えられる。本研究では、保護者、担任教師、専門職で子どもの見方に、どのようなところに、どれくらいの「ずれ」があるのかPRSを使って調査した。その結果をもとに、子ども理解の差異の原因と、それを軽減するための支援について考察した。

キーワード：LD児等、保護者、担任教師、理解のずれ

Parents of children with learning disabilities often complain that they do not have good relations with their teachers. This may be due to a difference between what parents and teachers understand about the children. This study surveyed the difference in the understanding of the children by using the Pupil rating scale. On the basis of the results, the causes of such differences and support methods them were discussed.

Keywords: Learning Disabilities, Parents, Teachers, Difference in understanding children

1. はじめに

近年、教育現場では、通常学級に在籍するLD児とその周辺児に対する支援が一つの大きな課題となっている。学校には、校内委員会を組織すると同時に、外部の専門機関と連携しながら校内支援体制を確立することが求められている。代表的な専門機関に、各種の教育センターが挙げられる。教育センターは相談活動を通して、LD児等を支援すると同

時に、担任教師と保護者との関係を調整しながら学校生活や家庭生活について助言し、より良い環境を整える役割を担っている。ところで、このような教育相談活動では、担任教師と保護者との間でその子どもの理解や問題状況の認識に差異があることが多い（以下、子ども理解や状況の認識の差異を「ずれ」と呼ぶ）。担任教師と保護者とは、子どもを観察する場面も異なれば、立場も異なる。そのため、ずれがあっても当然ではある。しかし、両者が子どもの

[1] 著者連絡先：桑田良子

表1 対象児リスト

(類型) VLD：言語性LD, NVLD：非言語性LD, AMLD：注意記憶性LD

(通級)：「ことばの教室」への通級

(服薬の有無)：(薬)はAD/HDのため服薬中

(他の診断) AD/HD：注意欠陥・多動性障害, PDD：広汎性発達障害(または, 自閉症)

(関係)：担任教師と保護者との関係を、「良い」を5, 「悪い」を1として表記した。

・アスタリスクを付したNo. 4は, 上野・牟田(1992)の類型の基準ではVLDに属さないが, VIQがやや低いためVLDに分類した。

類型 (人数)	番号	学年 (通級)	性別	WISC-Rの結果			他の診断 (服薬の有無)	関係
				VIQ	PIQ	FIQ		
VLD (8)	1	中2	男	83	105	93		2
	2	小6	男	83	105	93	AD/HD(薬)	2
	3	小6	男	84	109	95		1
	4*	小6	男	84	95	89	PDD	3
	5	小5	女	78	98	86	PDD	3
	6	小5	女	82	102	90		2
	7	小2(通級)	男	91	129	109		1
	8	小2	男	86	116	100	AD/HD(薬)	4
NVLD (4)	9	小4	男	88	72	78		3
	10	小2(通級)	女	89	63	75		2
	11	小2	男	101	72	86		2
	12	小1(通級)	男	86	70	77		2
AMLD (6)	13	小4	男	73	75	71	AD/HD(薬)	2
	14	小3	男	86	100	92	AD/HD	3
	15	小3	男	95	95	95		4
	16	小3	男	83	87	83		4
	17	小1	男	72	75	71	PDD	2
	18	小1	男	86	80	82		2

実態や問題を共通理解してこそ, 学校と家庭とで協力しながら適切な支援ができることは間違いない。

そのため, 専門機関が行う教育相談活動では, このずれを埋める関係調整が非常に重要となる。このずれの特徴(タイプ)やそれに影響を及ぼす要因は多々考えられるが, 従来, 十分には検討されていない。そこで, 本研究では, 担任教師と保護者とでLD児等の理解にどこで差異が生じやすいのかを, 質問紙調査を実施し, その回答結果を比較検討することによって明らかにする。さらに, 対象としたケースの相談経過を事例的に述べ, ずれのタイプによる教育相談上の配慮点を述べる。これらより, LD児等支援のための担任教師, 保護者, 専門機関の3者の連携・協力のあり方について考察する。

2. 方法

2.1 調査対象

C市Yセンター(以下, センターと略)に相談に訪れ, 平成11年5月から平成12年10月まで相談継続

中であった小学校1年から中学校2年までの児童・生徒18名を対象児とした。調査対象はその保護者と担任教師であった。対象児には, WISC-Rを個別に実施した。その結果すべてで, 上野・牟田(1992)⁽¹⁾によるLD類型の決定手順によってLDであることが確認された。表1は対象児リストを示した。言語性LDは8名, 非言語性LDは4名, 注意・記憶性LDは6名であった。男女構成は女兒が3名のみと少なかった。医療機関によって, 4名がAD/HD, 3名がPDDまたは自閉症の診断を受けていた。AD/HDの4名中3名は, 治療のため服薬中であった。

保護者と担任教師との関係を, 保護者との面接時の情報, 担任教師との情報交換を踏まえて, 相談を行った筆者が評価した。評価は「良い」「やや良い」「ふつう」「やや悪い」「悪い」の5件法のいずれか1つを選択した。結果を, 表1の右列に1から5の数字で表記した。VLDの8名では, 「やや良い」から「悪い」まで評価は多様であった。NVLDでは, 「ふつう」が1名, 「やや悪い」が3名と, 関係の評価はやや低かった。AMLDでは, VLDと同様多様な評価が得られたが, 6名中4名で「やや悪い」と評価され,

表2 PRSの構成と記入時に評価が難しかったと指摘された項目

* 調査対象別に、評価が難しかったと指摘された質問項目に丸印を示した。

領域	項目	教師	保護者	専門職
I 聴覚的理解と記憶	1. 単語の意味を理解する力			
	2. 指示に従う力			
	3. クラスの話し合いを理解する力	○	○	○
	4. 情報を記憶する能力	○		
II 話し言葉	5. ことばの数	○	○	
	6. 文法			
	7. ことばを思い出す能力			
	8. 経験を話す能力			
	9. 考えを表現する能力	○		
III オリエンテーション	10. 時間の判断			
	11. 土地感覚	○	○	○
	12. 関係の判断			
IV 運動能力	13. 位置感覚		○	○
	14. 一般的な運動			○
	15. バランス	○		○
	16. 手先の器用さ			
V 社会的行動	17. 協調性			○
	18. 注意力			○
	19. 手はずを整える能力		○	○
	20. 新しい状況に適応する能力			
	21. 社会からの受け入れ			
	22. 責任感			
	23. 課題を理解し処理する能力		○	
	24. 心づかい			○
	(合計)	(6)	(6)	(9)

関係の評価はやや低かった。

2.2 調査用紙の選定

調査のための質問紙には、市販のPRS (The Pupil Rating Scale -Screening for Learning Disabilities) を用いた。PRSは、担任教師によって実施できるスクリーニングテストとしてアメリカで1971年に開発され、1981年に改訂された。日本では、森永により改訂版PRSが翻訳され、隠岐らの研究協力の下で標準化された(1992)。PRSは、①聴覚的理解と記憶、②話ことば、③オリエンテーション、④運動能力、⑤社会的行動の5領域からなり、各領域は3個から8個の項目で構成され、項目数は合計24個であった。表2は、PRSの領域別に項目を示した。各問いに対して、「同学年の子ども相応」であれば3点の基準点が与えられる。「未熟」であれば1点、「優秀」であれば5点と与えられる5件法によって結果が得点化される。

PRSは、特別な訓練なしに回答できるので、担任教師とLDの専門家は容易に実施できる。他方、保護者については、LD児の家族が行うものではないと手引書に明記されている。その理由として、保護

者は子どもがクラスの仲間とどのような集団活動をしているかについて十分観察できないこと、また、問いは「同学年の子ども相応」という抽象的な表現で基準が記述されているが、保護者は同学年の子どもの行動や能力に関して知識が不足しているため、基準がずれる傾向があることが指摘されている。しかし、両者に共通して利用可能な標準化された信頼性のある調査用紙としては、PRSが最適と考えられた。この点を考慮して、評価者に評価が難しかった項目を挙げるよう依頼した。表2の右列に、1人の回答者でも評価が難しかったと指摘された項目に、丸印を示した。担任教師と保護者と専門職の3者で共通して評価が難しかったと指摘された項目が2項目あった。合計では、担任教師が6項目に対して保護者が6項目であり、特に、保護者が記入に際して判断が難しかったという傾向は認められなかった。

2.3 実施手続き

対象児の担任教師と保護者に対して、PRSの調査用紙を配布し記入を依頼し、回収した。保護者の許可を得てから担任教師に依頼したため、依頼日には最大で1ヵ月の差があった。実施期間は、1998年10

月から2000年8月までであった。さらに、相談を担当したセンター職員にも同様に記入を依頼した。回収率は、すべて100%であった。

2.4 分析・処理

3者の評価結果の各々を、PRSの手引き書の手続きに基づき採点した。得られたデータは、各項目の得点、各領域の合計得点、総得点であった。

まず、3者の総得点の分布について検討した。

次に、保護者と担任教師の評価点の差異について、総得点の差異から検討した。この際、保護者がある項目で担任教師より1点高く評価し、他の項目では1点低く評価した場合、実際には評価に差異があるのに総得点は等しくなり、総得点上では差異が消失してしまう危険性があった。そこで、各項目について2者間の評価点の差異の絶対値を算出し、24項目の絶対値を合計し、検討を行った。

さらに、差異のタイプについて、保護者を基準として、保護者が担任教師よりも高得点を与えた保護者過大評価群、低得点を与えた保護者過小評価群、両者で評価が類似した評価一致群を設け、評価上の差異や保護者や担任教師の特徴について検討した。なお、この際、保護者と担任教師の関係の評価結果との関係についても併せて検討した。

3. 結果

3.1 総評価点分布

図1は、各対象児のPRSの総得点について、3者の評価結果を示したものである。図の縦軸は総得点、横軸は評価者を示した。●印は言語性LD（8名）、□印は注意・記憶性LD（6名）、×印は非言語性LD（4名）を表し、同一対象児を線分で結んだ。PRSの診断基準では、LDサスペクト児は総評価点が65点以下であったので、65点のラインを太線で示した。

3者の評価の差異についてみると、近似するものから25点以上の差異があるものまで様々であった。また、どの評価者間で差異が顕著かについても、保護者と担任教師間や担任教師と専門職間など、様々であった。しかし、保護者と担任教師の差異に注目

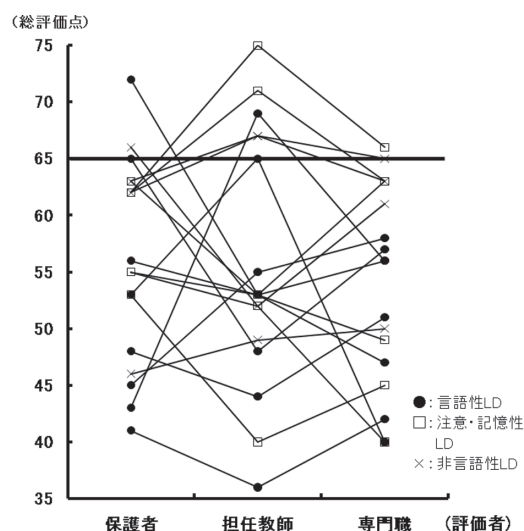


図1 3者の総評価点分布

すると、大きく保護者>担任教師を示す場合と、大きく保護者<担任教師の場合があることが示された。そこで、次にこの差異の傾向に着目し検討を行った。

3.2 保護者・担任教師・専門職の学習障害児理解の差異について

3.2.1 保護者と担任教師の総評価点の差異による対象児分類

保護者の総評価点と担任教師のそれとの差異の特徴によって、18名の対象児を3つのタイプに分類できた。表3は、分類結果を示した。1行が1対象児を示した。左から、対象児番号、LD類型、保護者の総評価点、担任教師の総評価点を示した。差異は、保護者の総評価点から担任教師の総評価点を差し引いた値を「差異1」で、各項目の評価の差異の絶対値の合計を「差異2」で示した。最後に、保護者と担任教師との関係の評価点を示した。第1は保護者過大評価群で、総評価点の差異が10以上を示す5名が属した。第2は、両者の総評価点に大きな差のない一致群で、総評価点の差異が±5以内の8名が属した。第3は保護者過小評価群で、総得点の差異が-10以下を示す5名が属した。

「差異1」と「差異2」を比較すると、保護者過大評価群に属したs6やs14、保護者過小評価群に属したs3では同じ値の大きさを示した。そのため、これら3名では項目間での差異が総計によって相殺されることなく、一貫して保護者が担任教師よりも高得点、または、低得点を与え、総評価点の差異の

表3 保護者と担任教師の差異によるタイプ別分類

* 差異1は、保護者の総評価点－担任教師の総評価点を表した。

差異2は、各項目間の評価の差異の絶対値の合計を表した。

関係は、保護者と担任教師との関係の評価結果（5点満点）を表した。

対象児No.	LDタイプ	保護者	担任教師	差異1	差異2	関係
保護者過大評価群(n=5)						
s4	言語性LD	72	53	19	21	2
s6	言語性LD	66	52	14	14	2
s7	言語性LD	65	48	17	19	1
s13	注意・記憶性LD	63	53	10	16	2
s14	注意・記憶性LD	53	40	13	13	3
評価一致群(n=8)						
s1	言語性LD	41	36	5	11	3
s5	言語性LD	56	53	3	17	3
s8	言語性LD	62	67	-5	9	4
s9	非言語性LD	63	67	-4	10	3
s10	非言語性LD	48	44	4	10	2
s12	非言語性LD	46	49	-3	7	2
s16	注意・記憶性LD	55	53	2	10	4
s17	注意・記憶性LD	55	52	3	9	2
保護者過小評価群(n=5)						
s2	言語性LD	45	55	-10	16	2
s3	言語性LD	53	65	-12	12	2
s11	非言語性LD	43	69	-26	30	2
s15	注意・記憶性LD	62	75	-13	21	4
s18	注意・記憶性LD	53	66	-13	15	2

大きさが各項目で生じた差異を正確に表したことを示した。「差異1」の値の大きさよりも「差異2」の値の方が大きい他の15名では、総評価点の差異が項目内で生じた差異の大きさそのものを示してはなかった。しかし、保護者過大評価群と保護者過小評価群の「差異2」は12から30に分布したのに対して、一致群のそれはs5の1名を除き7から11に分布し、過大・過小評価群の「差異2」は一致群のそれと比較して大きい傾向を示した。これから、総評価点の差異が「評価のずれ」を代表するものと判断し、以下では主として総評価点の差異を検討した。

各群に属する児のLD類型についてみると、それぞれの群に多種の類型が属し、一定の傾向は認めがたかった。ただ、保護者過小評価群の中に非言語性LD児はみられなかった。各群に属するLD児の保護者と担任教師との関係をみると、次のことが言えた。一致群では、概して、両者の関係の評価点は高く、児の評価の一致と良好な関係には対応関係が認められた。保護者過小評価群では、5名中4名で関係の評価点は2点を示し、概して、関係の評価は低かった。教師は保護者よりも対象児の行動を高く評価しているのだが、保護者はそれを良いことと受け止めていないことが推測された。このことは、面談

中、過小評価群の保護者から聞かれた「担任は児や、自分の悩みをわかってくれない」「真剣に心配してくれていない」ということばからも推測された。また、保護者過大評価群では、両者の関係の評価が低い事例が多かった。

3.2.2 群別にみた3者の総評価点

図2は、保護者過大評価群、保護者過小評価群、一致群について、保護者・担任教師・専門職のPRS総評価点を重ね書きしたものである。図の縦軸は総評価点、横軸は評価者を示し、同一対象児を線分で結んで表示した。

過大評価群図2-(1)では、5名中3名では保護者>専門職>担任教師を示し、専門職の評価が保護者と教師の中間に位置した。2名では、専門職の評価が保護者と教師による評価よりも低かった。面談結果からは、過大評価群の保護者には次の3点の傾向が認められた。①学習場面に偏ったフォローの仕方をしている、②生活面では、児へのかかわり方に過保護傾向がある、③自分の児を他児と比較して判断するというより、自分の感覚で困っていなければ大きな問題はないと考える傾向がある。専門職が最も低評価を示した2件については、学校訪問相談

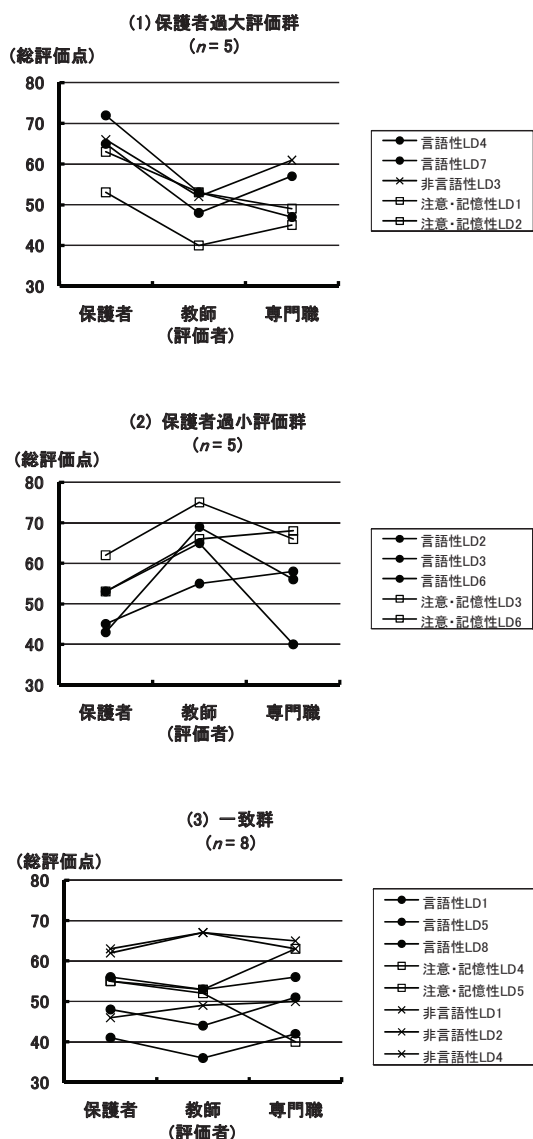


図2 評価の差異の群別にみた3者のPRSの総評価点

をしているケースで、集団生活場面、個別指導場面の両場面を見ており、児の理解が深くできているケースであった。

過小評価群図2-(2)では、保護者の評価が最も低く、ついで専門職、担任教師と評価が高くなった児が2名、保護者の次に担任教師、専門職の順に高くなった児が2名、専門職が最も低く、保護者について教師の評価が高くなった児が1名であった。この群に属する保護者の傾向として、次の4点が挙げられた。①「いつも、周囲の皆に自分の児は迷惑をかけていて申し訳ない」と思っている、②自分の児の欠点にのみ心が向いている、③自分の理想とするレベルにまで児を高めようとする傾向が強い、④児の客観的な見方ができていないなど、周囲にいる

人に対しての親としての開き直りができず萎縮していたり、親自身が自信を失っているなど、周囲に遠慮がちで、外に向かっての自己主張が弱かった。

一致群図2-(3)では、担任教師と保護者の総評価点はほぼ一致した。担任教師と専門職との比較では、担任教師の評価が専門職よりも高かった児は3名、低かった児は5名であった。この群に属する保護者には、次の3点の特徴が認められた。①児を長所、短所を含めて客観的にとらえている、②全体的、相対的な中で児を捉えて評価していて、児に無理な要求をしていない、③保護者と担任教師がよく話し合っている様子があり、無理のない形で児にかかわっている。

3.2.3 領域別の評価点

差異のタイプの3群それぞれについて、PRSの5領域や、言語性領域、非言語性領域のどこで差異が示される傾向にあるのかを検討した。図3は、上段から保護者過大評価群、保護者過小評価群、一致群を配置した。左にPRSの5領域、右に言語性領域、非言語性領域、総評価点を配置した。PRSの言語性領域は、5領域の内の「聴覚的理解と記憶」と「話しことば」の評価点を合計点で示された。又、非言語性領域は、5領域の内の「オリエンテーション」「運動能力」「社会的行動」の評価点の合計点で示された。そこで各図の縦軸は評価点を、横軸は領域を示し、同一評価者を異なる記号の実線で結んで表示した。なお、この評価点は群平均を示している。

保護者過大評価群図3-(1)では、すべての領域で保護者の評価点が他の2者よりも高かった。特に、社会的行動(so)では、この差異が大きかった。このため、言語性領域の差異よりも非言語性領域での差異の方が大きかった。また、担任教師と専門職では、いずれの領域でも評価点は近似した。

過小評価群図3-(2)では、すべての領域で担任教師の評価点が他の2者よりも高かった。他の2者との差異が特に明瞭な領域は認められなかった。また、保護者と専門職では、いずれの領域でも評価点は近似した。

一致群図3-(3)では、言語性、非言語性、総評価点での3者の差は小さかったが、5領域で見ると、実際には評価で差異が認められた。話しことば

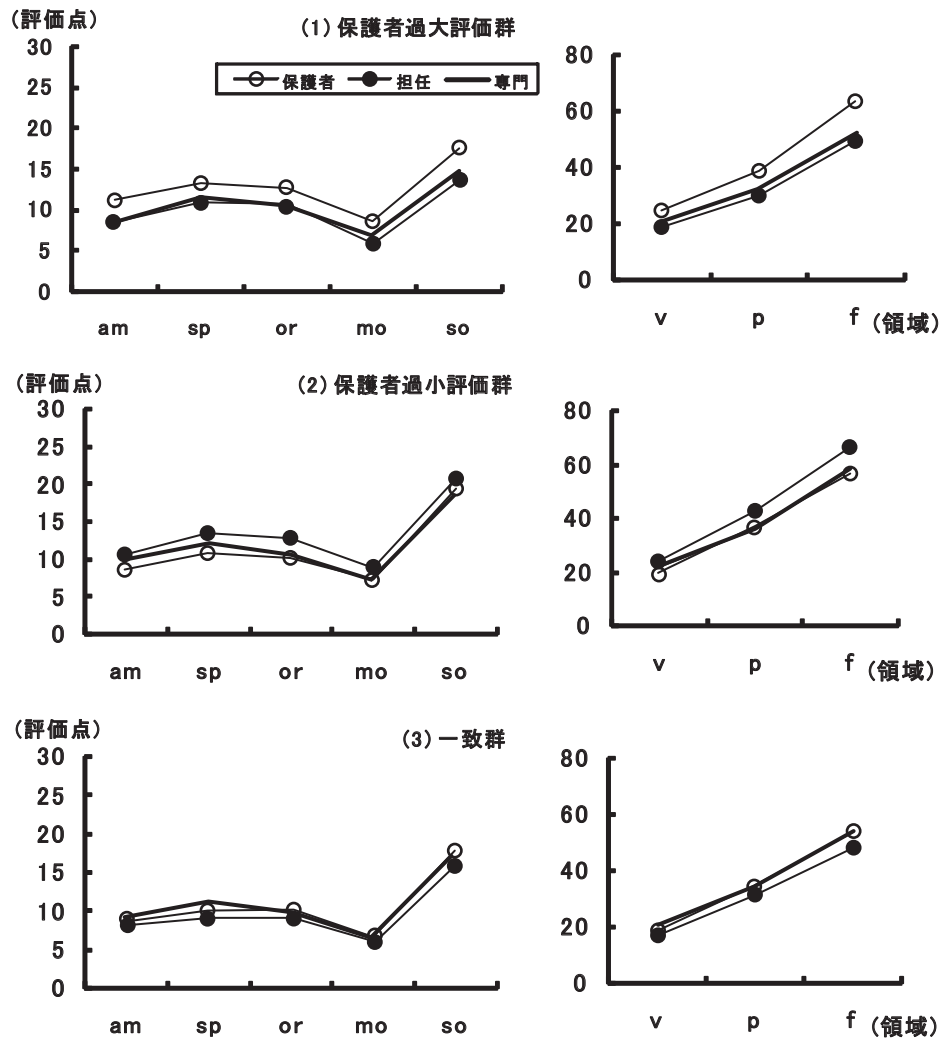


図3 群別に見た3者の領域別評価点

5 領域 am: 聴覚的理解と記憶
 sp: 話しことば
 or: オリエンテーション
 mo: 運動能力
 so: 社会的行動

v: 言語性合計 (am+sp)
 p: 非言語性合計 (or+mo+sp)
 f: 総評価点

の領域で3者の評価の差異がやや目立った。

3.2.4 保護者過大評価群および過小評価群の社会性領域における評価点

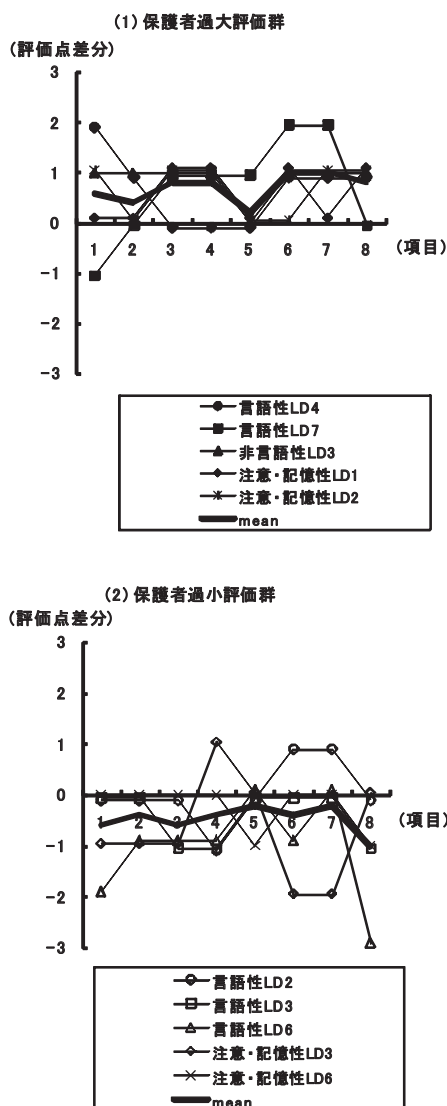
図4は社会性領域における項目別評価点の差異を過大評価群、過小評価群で図示したものである。上段に保護者過大評価群、下段に保護者過小評価群を配置した。縦軸は保護者評価から担任教師評価を差し引いた評価点の差分を示した。横軸は8個の質問項目を示した。一線分が一対象児を表し、群平均を太実線で表示した。

過大評価群(図4-1)では、項目3, 4, 6, 7,

8、で保護者の評価が担任教師よりも高い傾向が示され、項目5は比較的一致した。過小評価群(図4-2)では、項目1, 3, 4, 8で保護者の評価が低い傾向が示され、項目5は比較的一致した。これらから、社会性領域では、項目3, 4, 8では評価の差異が示されやすく、項目5では一致する傾向が示された。

4. 考察

結果から以下の考察を行った。



社会性領域質問事項内容

1. 協調性
2. 注意力
3. 手はずを整える能力
4. 新しい状況に適應する能力
5. 社会からの受け入れ
6. 責任感
7. 課題を理解し処する能力
8. 心遣い

図4 保護者課題・過小評価群の社会性領域の各項目における評価点の差異

4.1 保護者と担任教師間で学習障害児理解に生じる「ずれ」の性質

保護者過大評価群では、担任教師と専門職とで群平均の評価点はすべての領域で近似する傾向が示され、保護者の評価が他の2者に比して高かった。他方、保護者過小評価群では、保護者と専門職とで群平均は近似したのに対して、担任教師の評価が高い傾向が示された。3者のいずれがより客観的で妥当

な子どもの理解をしているかについて言及することは本研究の目的外であるが、2者の評価が近似する場合、その評価がより確からしい評価と考えることができる。これから、保護者過大評価群では、保護者が児を過大評価するために、児理解にずれが生じていると考えることができる。他方、保護者過小評価群では、保護者が児を過小評価しているのではなく、担任教師が児を過大評価しているために児理解に「ずれ」が生じていると考えることができる。

各群に属するLD類型をみると、それぞれの群に多様なLD類型の児が属した。調査当初は、見誤りが生じやすい行動を多く示すLD類型があり、そのために、保護者と担任教師間で「ずれ」が生じていることが予想された。しかし、結果は異なり、LD類型と「ずれ」のタイプには対応関係は認められなかった。このことは、子どもの状態像や行動そのものの性質から子ども理解に「ずれ」が生じるのではなく、評価する側の見方の違いが「ずれ」に、より大きく表れていることを示唆する。このことは、「ずれ」の原因は、過大評価しやすい保護者と教師がいることであるという前述の指摘を支持すると考えることができる。「ずれ」の内容は両者でその性質が大きく異なることを指摘でき、その性質に応じた援助が求められる。

4.2 学習障害児理解に「ずれ」の生じる領域とその原因

過大評価しやすい保護者では、社会的行動領域で過大評価しやすい傾向があること、また、過小評価しやすい領域は社会的行動領域、話ことば領域であることが示された。社会的行動領域は、評価のずれが大きくなりやすい領域であった。この原因として、社会行動に関する基準が、一人一人違うことによると考えられる。保護者が長い生活習慣の中で培い、確立してきたものが評価基準になっていたり、同学年の子どもの実態把握が不十分な中で評価であったりすることなどで、評価基準そのものに差があることが影響していると考えられる。基準の差の解消は、集団生活における観察がもっともよい方法であるが、問題がおこってから、担任教師から保護者への学校参観要請は、問題も多く配慮を要する。集団生活での子どもの実態を知るために、他の社会資

源の活用が保護者にも望まれる。

保護者が過大評価しやすい理由として、次の3点が考えられる。①子どもの長所だけを見て評価がちである。自分の願いで書く傾向にある。②自分との関係で子どもを評価する傾向にある。③子どもの集団における様子をみる機会が限られている。また、教師に過大評価傾向がある理由として、次の3点が考えられる。①子どもを絶対評価している。②最近の傾向として、長所をみる評価が主流になっているので、悪く評価できないという思いがある。③しっかり見ていないので、無難なところで評価をしてしまう。いずれにしても厳しい評価はよほど評価者に自信がないとつけられないことが筆者の評価体験からも指摘できる。ある担任教師がPRS記入後、「自分の子ども理解の甘さや、子どもをみる視点の狭さについて気づいた」と感想を述べた。これは、PRSを記入するだけで学ぶことがあることを伺える感想であった。いつも見ている担任教師であっても、子どもに対する教育的姿勢やアセスメント力によって、評価にかなりの違いがでてくることだけは間違いないと考えられる。担任教師が正確な子ども理解の視点をもつためにも、研修の充実をはかっていくことが肝要と考える。いずれにしても保護者と担任教師の間には子ども理解において「ずれ」がおこりうるということを理解して、両者の間の環境調整をしていく必要がある。そのためには、保護者には我が子を客観的に捉えることができる情報の提示を、担任教師には、教師同士の相互協力で子どもに関する情報交換の機会の設定や、子どもに感情的に接しなくてもすむような精神的ゆとりをもてる支援体制の充実が必要である。保護者と担任教師の関係では、保護者が担任に比して子どもを過大評価している場合は、担任との関係が悪化していることが多い。これらの「ずれ」が担任教師と、保護者の間に無用の軋轢を引き起こしていると考えれば、それらの軋轢をなくすためには、上記を踏まえた環境調整をしていくことが重要であることを、このデータは示していると考えることができる。

4.3 子ども理解の差異を軽減するための保護者および担任教師への支援

過大評価群の保護者には、集団の中での子どもの

様子の観察や、保護者同士の話し合いの場を提供することにより、子どもを客観的にとらえることができるような配慮やアセスメントによる客観的データの提示が効果的であると考えられる。

過小評価群の保護者には、子どもの状態は「お母さんが悪い」からではないことを伝え、一生懸命に子どもに対応してきた労をねぎらうようにしたり、どちらかという子ども長所より欠点に目がいくので、子どもの出来るようになったことや、良いことを伝えるようにしたりするとよい。また、他の保護者と話し合う機会をつくることで、子どもの見方や考え方の幅を広げてもらうことが大事である。

過大評価群の教師には、自分の基準に基づいた評価ではなく、客観的データに基づいた評価ができるよう、チェックリストの紹介、記録の取り方、子どもの理解の仕方などを伝えることが効果的である。また、保護者にとって辛い率直な評価でも真に子どもの成長を望む真摯な態度があれば、保護者の共感を得、子ども理解の「ずれ」をなくすことに繋がることを確信する。これからは、ますます適確なアセスメント力が教師に求められることであろう。

一致群の保護者と担任教師には、子どものもつ困難や問題についてより具体的に知らせたり改善のための方法をともに考えたりすることで、子どもへの理解や支援をより深めてもらうようにするのが効果的である。

5. 謝辞

この研究を行うに当たり、保護者とC市養護教育センター職員の方に多大なるご協力をいただきました。心よりお礼申し上げます。

6. 文献

- 1) 上野一彦, 牟田悦子共編著. 学習障害児の教育. 日本文化科学社. 1992. 25.
- 2) 上野一彦. 学校教育におけるLD児の発見と対応－学習障害に関する調査研究協力者会議報告の意義と残された課題－. LD(学習障害)－研究と実践－. 2000: 8(2). 2-11.

桑田良子：保護者・担任・専門家によるLD児等理解の差異に関する検討

- 3) 山口薫. 21世紀を拓くLD教育－日本の学校教育
改革への提言－LD(学習障害)－研究と実践－.
2001：10.2-8.
- 4) 真城知己. 特別な教育的ニーズ論 その基礎と応用. 2003