

〈実践研究〉

## 連携における保護者と教師のパートナー関係構築

登内 光 長野県伊那養護学校  
上村恵津子 信州大学学術研究院教育学系

キーワード：連携，パートナー関係，障害受容，クレーム，保護者，教師

### 1. はじめに

子どもの問題状況を解決するために援助する最も身近な存在が、保護者と教師である。平成 24 年 7 月に報告された文部科学省中教審答申では、共生社会の形成に向けた教育相談の在り方について、「本人・保護者に対し十分情報提供をしつつ、本人・保護者の意見を最大限尊重し、本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則」とし、保護者と学校との連携の重要性を述べている。学校心理学の視点でも、援助チームを有効に機能させるためには教師と保護者がパートナーシップを築くことが重要とし、保護者を援助チームの一員として位置づけ、保護者の意見も尊重する。また、相互コンサルテーションを行う上では、立場は横並びであるとする（石隈，1999）。しかし実際には、保護者と教師の連携はたやすく構築できるものではない。上村（2013）は、それぞれの場面で子どもを捉える保護者と教師の間には、その役割の違いから教育観や判断のずれが生じると指摘している。田中（2006）はこの関係を、「保護者と教師の間には越えることのできない河がある」と喩え、対等性を相互に意識するためには、相手を敬い尊重することと述べている。

筆者自身も、子どもの問題状況を解決に向けて保護者にその事実を伝えたところ、「それはうちの子どもの問題ではなく、教師の指導が問題なのでは？」と返答され教師側からの一方的な働きかけに終わったり、話し合いの場面をつくることができなかつたりという苦い経験を持つ。このように、教師が保護者との視点の違いを認識していない場合や保護者の思いに寄り添うことなく事実を伝える姿勢は表面的な関係とも捉えられ、両者の溝をより深める要因になると思われる。また反対に、子どもの教育課題に対する保護者からの意見をきっかけに教師が自己の実践を振り返って指導方針を修正し、それを共有することでパートナー関係を築くことができたというケースも経験している。これは、保護者と教師が感じたズレに対し互いに正面から向き合い、葛藤を乗り越え信頼感を高めた事例と言えるであろう。

そもそも保護者は、生涯の伴走者として子どもを支える子どもの専門家であり、様々な面を併せ持つ立場であることから、子どもへの援助を一つの役割として取り出しにくいという特徴を持つ（石隈，1999）。そして学校の教師は、集団などの環境の中の子どもの専門家として相対的に子どもを捉える。ここでも両者の視点の違いは明らかである。また近頃の社会状

況下においては、家庭が抱える問題が拡大しつつあり保護者自身がカウンセリング・ニーズを抱えることも多い。一方で、教育改革の波の影響や発達障害への理解や合理的配慮を中心とする特別支援教育の広がりにより更に幅広い専門性を求められるなど、教育現場に求められる援助サービスはますます多様化してきている。このような要因も加わり、両者の間には互いに持つ背景の違いや子どもの捉えの違いからズレが生じることにより、対等なパートナー関係を築くことが難しいという実態がある。では、実際の場合で保護者はどのような背景を持ち、教師との関係をどのように感じどんな願いを持っているのであろうか。一方の教師は、ズレをどのように捉えどのようなやりとりを行っているのであろうか。

これらのことを明らかにすることは、両者の関係構築への課題を整理することに繋がり、またそれを互いに認識することは、よりよい関係へのステップを築くための一歩になると考える。そこで本実践では、文献研究から両者の背景となる障害受容や保護者のクレームについての知見を得るとともに、それぞれの立場へのインタビュー調査を行い、両者の間に生じるズレの内容やパートナー関係構築の捉えの実際を明らかにすることを通して、めざすパートナー関係の定義とモデルを提案する。

## 2. 実践概要 1

### 2.1 目的

先行研究から、子どもの問題状況を身近に抱える保護者の背景要因として考えられる「障害受容」と「保護者のクレーム」や保護者と教師の関係性を表すと考えられる「パートナー関係・信頼関係」の3つのキーワードについて調べ、両者の連携における課題を明らかにし、仮説モデルを作成する。

### 2.2 方法

国立情報学研究所 NII ナビゲータ CiNii により、キーワード「障害受容」「保護者 クレーム」「保護者連携」「パートナー関係」「保護者 教師 信頼関係」を中心に文献検索を行った。それをもとに、互いの持つ背景や連携を阻むと思われる要因を明らかにするとともに、めざす保護者と教師のパートナー関係について検討した。

### 2.3 結果

先行文献を調査し、保護者と教師の連携に関わると考えられる①障害受容②保護者のクレームとその対応③連携を阻むズレについてまとめ、仮説モデルを作成した。

#### (1) 先行研究

##### ①障害受容

発達に障害のある子どもの保護者がその障害を受容する過程については、様々な研究者がモデルを考察している。中でも、Drotar, et al. (1975) による「段階説」、Olshansky (1962) による「慢性悲哀説」が著名であるが、中田(1995)はこれを、受容の終了が正常な反応であると規定されることや、障害の受容をすべての親にとって乗り越えなければならないとみなした場合には親に過酷な要求をすることになると指摘している。

これらの研究を踏まえた上で、中田により「螺旋形モデル」が提案された(図1)。このモデルは、障害受容を段階としてとらえないこと、障害受容を課題としないこと、慢性的な悲哀やジレンマは異常な反応ではなく通常反応であるという理解を促すモデルとして考案された。親の内面には障害を肯定する気持ちと障害を否定する気持ちの両方の感情が常に存在する。その過程は決して区切られた段階ではなく連続した過程であり、すべてが適応の過程であるという。支援者の「親は必ず障害を受容するもの」という理解は親に対して否定的になると指摘し、支援者は親の受容の過程を理解し支えたとともにその子どもと家族が主体的に取り組めるように援助することが重要であると述べている。



図1 障害受容の過程のモデル図  
(中田, 1995を参考)

特別支援教育の専門家と障害のある子を持つ親の二つの立場を併せ持つ玉井(1994)は、障害受容には個人差、家族差、文化差があると述べている。障害のある子どもの親へのインタビューから学校教育に対する親の願いを浮き彫りにし、両者の困り感の共有や願いのズレの確認、それぞれの視点で願いをぶつけ合うことの大切さと、その先にある健常児の親と障害児の親とが当たり前になり立ち並ぶことにつながる可能性を指摘している。

これらのことから、障害受容という保護者の持つ背景の理解は、保護者との連携において重要な視点になると思われる。

②保護者のクレームとその対応

②保護者のクレームとその対応

小野田(2006)は、保護者の学校や教師に対するクレームを「イチャモン」と表現した上で、これが政治・社会・教育の問題を背景に増加していると指摘する。保護者の本音や願いはイチャモンという形態で当事者の前に現れることが多く、イチャモン現象の裏に本質が見える、つまりイチャモンは連携を求める姿なのだと述べている。松田(2008)は、保護者からの働きかけを「要望・抗議・クレーム」に分類して対応することや保護者への最大の誠意とは「スピード対応(事後対応)と面談と共感」であるとし、ここでの共感については保護者の意見に賛同や迎合したり要求に従ったりすることを意味するのではないと述べている。

このような保護者との関係を改善するため、また本来の問題解決を促進するために、小林(2007)は予防的対応や傾聴的姿勢とともに「仕切り直し」という対応レベルを設け、両者が一致あるいは納得するレベルにまで目標を広げて共有することを提案している。「仕切り直し」とは、原因を探すのを止め現在までの険悪な雰囲気に終止符を打つ試みである。また花田(2015)は、「各人が各人のフレーム(教育をめぐる理念)を持っている。もともとまちまちで、一致は難しい。」と述べ、それが過度に支配して子どもへの視点を損ねてしまっている状態にクレーム問題が生じると指摘している。

違った背景と役割を持ち、そもそも視点のズレがある両者がよりよく連携していくためには、両者が同じ土台に立ち、子どもの問題状況と一緒に向かっていこうとする姿勢を持つことが必要であろう。それは前述の上村(2013)や田中(2006)も指摘しているように

互いに迎合し合うのではなく、一致することでもなく、尊重し理解し合う姿勢である。また、保護者のクレームとその対応から示唆される重要な視点として、問題状況が起こる以前の保護者との日常的なコミュニケーションが大切であると思われる。

### ③連携を阻むズレ

保護者と教師の信頼関係構築への成功プロセスモデルを提案した米澤・尾崎(2012)は、両者が信頼関係は必要であるという意識は一致したもののその方法面では違いがあることを明らかにし、ともに連携の必要性を感じていながらそこに何らかの溝が生じることにより連携が阻まれると指摘している。ズレの内容について、三宅(2012)は子どものとらえ方、田坂(2003)は子どもの理解の仕方や指導を指摘している。また、これらのズレを解消又は調整するために、両者がそれぞれに働きかけを行っていることも報告されている。ズレを調整するための方法について、上村・石隈(2007)は保護者との関係構築のプロセスとして①傾聴的発言②自己開示的発言③社会的発言(ねぎらい)を挙げている。普光院(2015)は、保護者が求めているのは「我が子に目を向けてくれている」安心感であり、何か不安があったときに「我が子の個別の情報がしっかり出てくる」ことが信頼感の要因だと述べている。またパートナー関係・信頼感について、中井(2015)は生徒と教師の信頼関係構築を「教師側の要因と生徒側の要因が相互作用を繰り返すことで次第に親密になっていく過程である」と述べている。緒方(2001)も、保護者と教師の関係は複雑な相互作用であると述べた上で、相互作用が成立している状態を「良い関係」と指摘している。

両者はともに子どもの問題状況を解決する身近な存在であり、両者の間には様々なズレが存在するが、それを抱えながら協働していくことが不可欠である。そこには双方向からの働きかけが存在し、さらにそれが機能することによって相互作用が生まれるのであろう。また、そのやりとりの中で必要とされる教師のスキルについては、意識的に活用することによってよりスムーズに連携していけるのではないだろうか。

## (2) 仮説モデル

これまでの先行文献から明らかになったことをもとに、①連携の質②ズレの内容と解の必要性の2つの視点から仮説モデル(図2・3)を作成した。

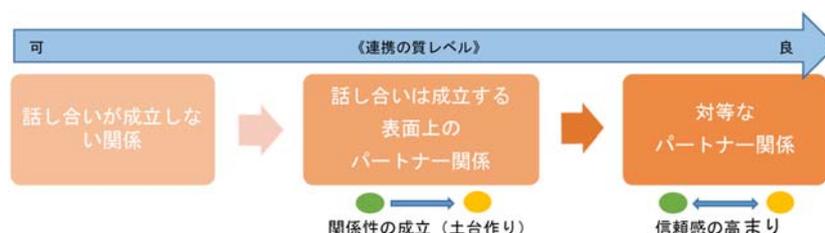


図2 連携の質のレベル

その連携の質は、「話し合いが成立しない関係」から「話し合いは成立する表面上のパートナー関係」へと発展することで良好になる。しかし、このレベルではまだどちらかの一方的な働きかけによって関係が保たれており、対等な立場ではない。次のレベルである「対

## 保護者と教師のパートナー関係構築の一考察

等なパートナー関係」では、2.3 結果③で述べたように双方向のやりとりによる関係性が出来上がり、信頼感や安心感が高まると考える。

図3は、両者の背景と生じるズレを解消の必要性の高いものから並べたモデルである。「子どもの理解」から下の方向に、また保護者と教師が双方向のやりとりを行うことにより、対等なパートナー関係構築へと進むことが期待される。それぞれが抱える「互いの背景」については2.3 結果②で述べたように一致することをめざすのではなく、むしろ尊重し理解し合うことをめざす。

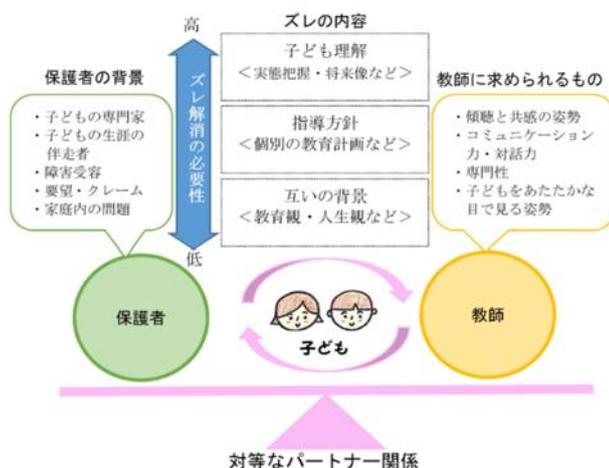


図3 ズレの内容と解消の必要性

### 2.4 考察

障害受容や保護者のクレームから保護者の背景を探ることで、両者の間には決定的な立場・役割の違いがあることが明らかになった。またその視点の違いから、両者の間にズレが生じることが明らかになった。実際の多忙極まる現場で教師は、保護者の受容のプロセスにまで思いを寄せた援助ができているのであろうか。また、仮説モデルで示した教師に求められる要素を持ち合わせ活用しているのであろうか。一方で保護者は、教師に対し子どもへの願いを突き合せようとする姿勢を持たなかったり、不平や不満を抱きながらも意見を言うことに抵抗を感じ対等なパートナーという意識が持てなかったりするという実態が明らかにされている（瀬戸，2010）。

そこで、保護者と教師のやりとりの具体的な様子を明らかにするために、それぞれの立場と教育機関の専門家にインタビュー調査を行った。実践概要2で、その内容と結果を明らかにする。

## 3. 実践概要2

### 3.1 目的

本実践では、インタビュー調査を通して実際の場でのズレやその内容などを聞き取るとともに仮説モデルについての意見交換を行うことを目的とする。インタビュー形式をとった理由は、半構造面接を行うことで質問項目の回答の他にその保護者または教師の持つ子ども観や教育観が洗い出されるのではないかと考えたからである。さらに図3のモデルを中心に、仮説モデルについて意見を求めた。この結果をまとめ、項目ごとに考察する。

### 3.2 方法

#### (1) 対象者

インタビュー調査は、教師・保護者・外部の教育機関の専門家を対象に実施した。筆者

## 登内・上村

の縁故により通常学級・特別支援学級・特別支援学校の20代から60代の教師（退職した教師を含む）を聞き取りの対象とした。対象者の校種および業種は、表1のとおりである。保護者は、縁故によりインタビューに応じることが可能な保護者を対象とした（表2）。外部の専門家については、A県内で活躍する専門家8名に依頼した（表3）。

表1 教師への聞き取りの対象者・人数

学校種	職種	人数(n=23)
小学校	学級担任	5
	特別支援学級・通級指導教室担任（特 CO と兼務）	6 (4)
	管理職	1
中学校	特別支援学級担任	1
	管理職	1
特別支援学校	学級担任	4
	養護教諭	1
	教育相談	1
	特別支援コーディネーター	1
	管理職	2

表2 保護者の対象者・人数

A県在住の保護者	計6名
----------	-----

表3 外部の教育機関の専門家

職種	人数(n=8)
発達支援センターの保育士	2
スクールカウンセラー	2
スクールソーシャルワーカー	1
教育事務所特別支援教育推進員	2
福祉関係の相談員	1

### (2) 聞き取りの方法

上記の保護者・教師に対し、半構造面接を行った。項目に沿って質問をするとともに、仮説モデルについて意見交換をする形式をとった。また、スクールカウンセラーや福祉関係の相談員など教育機関の専門家の立場からの意見も求めた（保護者連携に関する研修会での質問に対する返答も含む）。また、インタビューした内容は許可を取った上でICレコーダーに録音し、のちにそれを筆者が要約してインタビューシートに書き起こした。

### (3) 調査期間と手続き

2016年9月から12月に実施した。なお、調査対象者に対し、研究参加の任意性や個人情報保護などについて事前に説明し、書面や口頭にて了承を得た。

### (4) 聞き取りの内容

教師は全員が筆者の知人であったのに対し、保護者の数名は初対面でインタビューを実施する場合も生じたため、回答しやすい項目を準備し、語られる内容やキーワードから質問項目の回答としてまとめる方法をとった。そのため、両者に対して質問項目に差が生じた。外部教育機関の専門家に対しては、保護者連携と仮説モデルに対する質問を行った。なお質問項目は、緒方（2001）、吉田・秋光（2006）の質問項目を参考に作成した（表4）。

これらの質問項目で得られた内容について、それぞれの視点を明確にするために、次のように分類した。(1) 教師の回答から見えてきたもの①両者の間に生じるズレについて②

## 保護者と教師のパートナー関係構築の一考察

ズレへの対応方法について③パートナー関係・信頼関係の捉え④教師の思い⑤様々な立場の教師からの意見 (2) 保護者の回答から見えてきたもの①よい関係が築けたときの要因と築けなかったときの要因について②パートナー関係・信頼関係の捉え③保護者の要望

(3) 外部教育機関の専門家からの意見 (4) 仮説モデルについての意見 (教師・保護者・外部専門家) 以下項目ごとに結果を示す。

表4 インタビューの質問項目

質問項目	教師	保護者	外部専門家
a ズレを感じたことがあるか ズレの内容	○		
b ズレがあることについての考え	○		
c ズレへの対応・配慮したこと	○		
d よい関係が築けたとき・築けなかったときの要因		○	
e パートナー関係・信頼関係の捉え	○	○	
f 学校(教師)への要望			○
g 保護者との連携において配慮していること			○
h 仮説モデルについての意見	○	○	○

### 3.3 結果

#### (1) 教師の回答から見えてきたもの

##### ①両者の間に生じるズレについて

表1の教師のうち、子どもを介して保護者と関わったケースについて語った17名からの回答から挙げられたズレを、図3仮説モデル図内の「ズレの内容」に分類してまとめた。

ズレについては、ほぼ全員が「ある」と回答している。ズレの内容は、「教師の指導方針と保護者のニーズ」という回答が最も多く、続いて「子どもの学校での姿と家庭での姿」「子どもの実態」などの「子ども理解」が多かった。ズレがあることについての考えの質問に対する「当然だと思う」「立場が違うのだから仕方のないことだと思う」などの回答から、ほとんどの教師がズレがあることを認めていることがわかった。「ズレがあるからこそ子どもが成長する」という回答からは、ズレを前向きに受け止め出発点にし、保護者と連携していこうとする教師の姿が見えてくる。一方で、「保護者と教師にも相性がある」「ズレは関係に悪影響を及ぼすもの」という声も聞かれた(表5)。

表5 両者の間に生じるズレについて

ズレを感じたことがあるか	ある (ほぼ100%)
それを感じた内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの捉え 子どもの理解</li> <li>・子どもへの願い</li> <li>・子どもの将来像</li> <li>・子どもからの情報 (情報共有)</li> <li>・教師の指導方針 (⇔保護者のニーズ)</li> <li>・保護者の教育観や価値観</li> </ul>
ズレがあることについての考え	<ul style="list-style-type: none"> <li>・あることだと思う (当然だと思う, もとからあると思う, 仕方のないことだと思う等)</li> <li>・立場が違うから</li> <li>・あるからこそ子どもが成長する</li> <li>・今すぐに解消できなくても, この先に理解し合う時がくるのかも</li> <li>・ズレのすり合わせは必要</li> <li>・あるからこそ歩み寄りが必要</li> <li>・共通している「子どものために何ができるか」という姿勢が必要</li> </ul>

## 登内・上村

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・通常学級では人数が多いから</li> <li>・子どもや保護者との相性があるから</li> <li>・あると関係に悪影響を及ぼすもの</li> </ul>
--	---

### ②ズレへの対応方法について

(1) ①と同様の教師の回答から、ズレへの対応方法を図3 仮説モデル図内で示した「教師に求められるもの」のカテゴリーに分類し、まとめた(表6)。

校種や学級種別に対応の方法に差があるものの、ほとんどの教師が「傾聴・共感」に関わる対応と、「コミュニケーション力・対話力」に関わる対応を行っている。さらに細かく見ると、「傾聴・共感」カテゴリーでは、「保護者の話をよく聞く」という回答が多かった。「コミュニケーション力・対話力」カテゴリーでは「子どもを否定しない言い方」が最も多く、「課題を伝える以上に子どもの良さを伝えたい」「連絡ノートを使って」など、多岐にわたって教師の工夫が為されていることがわかった。伝え方のスキルと話し合いのプロセスについて挙げられたものの中には、先行文献における対応の工夫に挙げられているものも多い。ただし、教師がこれらを意識的に活用しているかどうかについては、聞き取れなかった。専門性に関わる回答には、「医療・福祉との連携」が多く得られたが、これは特別支援教育コーディネーターの役割を併せ持つ教師から、特に多く挙げられた。

また、「その他に語られた対応の工夫」カテゴリーでは、「仕方なく謝罪する」という教師の本音が聞かれ、保護者との対立関係を回避するための方法が取られている実態が伺える。それに対し、「一緒に子どもを見ていきましょうと働きかける姿勢」「教師自らが学ぼうとする姿勢・変容しようとする姿勢」などの回答が得られた。この教師の変容は、自己の実践の振り返りであり修正であるとも言えそうである。また表5で「ズレのすり合せが必要」という意見が挙げられたが、それに関連して「ズレの突き合せを丁寧に行う」「突き合せの積み重ね」という意見が挙げられた。これらの回答から、ズレに対して前向きに対処しようとする教師の姿が捉えられる。

表6 ズレへの対応方法について

傾聴・共感に関わること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者の話をよく聞く(ズレの突き合せを丁寧に行う)</li> <li>・保護者へのねぎらいの気持ち(障害受容、保護者の苦しみに共感する)</li> <li>・子どものことを本当にわかっている親の姿から学ぶ姿勢を持つこと</li> </ul>
コミュニケーション力・対話力に関わること	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎伝え方のスキル                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもを否定しない言い方</li> <li>・子どもの良さを伝える</li> <li>・保護者を否定しない、傷つけない伝え方</li> <li>・あたたかな接し方(笑顔, うなずき, こまめに, 雰囲気づくり等)</li> <li>・具体的な援助案をできるだけ多く出す(最終的に判断するのは保護者)</li> </ul> </li> <li>◎伝えるツールの使い分け                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・連絡ノートで子どもの様子や教師の考えを伝える</li> <li>・直接会って話す(連絡ノートでなく電話で直接話す)</li> </ul> </li> <li>◎話し合いのプロセスを考える                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・インターバルを置く(数回の懇談を予定する, 即決しない, 待つ等)</li> <li>・保護者のニーズを受け入れた後で教師の方針を提案する</li> <li>・突き合せの積み重ねをしていく</li> </ul> </li> <li>◎特徴のある保護者への対応                             <ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者のタイプに合わせた伝え方の工夫</li> </ul> </li> </ul>
専門性に関わること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特別支援教育に関する専門性(情報交換, 個別の支援方法等)</li> </ul>

## 保護者と教師のパートナー関係構築の一考察

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・進路の知識 将来の見通し</li> <li>・医療や福祉との連携</li> <li>・支援会議で情報共有する</li> </ul>
子どもを理解する姿勢に関わること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもとの良い関係（話し合う、ことばかけ、とことんつき合う等）</li> <li>・子どもの意思を尊重するなど子どもへの細やかな支援の日々の積み重ね</li> </ul>
その他に語られた対応の工夫	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎通常学級で多く為される工夫             <ul style="list-style-type: none"> <li>・学級だよりや学級懇談会で教師の思いや指導方針を伝える</li> <li>・通知表や学級だよりで子どもの良さを伝える</li> <li>・家庭訪問・参観日・個別懇談会の機会を活用して連携する</li> <li>・授業や行事への取り組み</li> <li>・同僚に協力を仰ぎ、授業形態を工夫する</li> </ul> </li> <li>◎気持ちの切り替え             <ul style="list-style-type: none"> <li>・わかり合えない場合は距離を置く</li> <li>・折り合いをつけてつきあっていく</li> <li>・仕方なく謝罪する</li> <li>・担当教師を替える</li> </ul> </li> <li>◎教師の姿勢・資質に関わること             <ul style="list-style-type: none"> <li>・「一緒に子どもを見ていきましょう」という姿勢を保護者に打ち出す</li> <li>・子どものことを真剣に考えているという姿勢を行動することで示す</li> <li>・教師自らが学ぼうとする姿勢を持つ</li> <li>・教育への情熱を持つ</li> </ul> </li> </ul>

### ③教師のパートナー関係・信頼関係の捉え

23名の教師から挙げられたパートナー関係・信頼関係の捉えを、数の多い順に並べた。「弱音・本音を言ってもらえる」「相談してもらえる」「感謝の気持ちや近況報告などを伝えてもらえる」ことなど、頼りにしてもらえたり保護者からの働きかけがあることを連携の手応えと感じている発言が多く聞かれた。また、表6のズレへの対応方法でも取り上げられていた「親の気持ちを汲むこと」など傾聴・共感に関する捉えが多く挙げられていることから、パートナー関係・信頼関係を築く上でも傾聴・共感の姿勢が重要であると捉えられていることがわかった(表7)。

表7 教師のパートナー関係・信頼関係の捉え

<ul style="list-style-type: none"> <li>・弱音や本音、困っていることが言える関係 相談してもらえる関係</li> <li>・連絡帳や卒業メッセージに書かれた感謝の言葉から感じ取れるもの 近況を知らせてもらえる</li> <li>・親もその子と共に一生懸命に生きてきたということを見ること 親の気持ちを汲むこと</li> <li>・理解できるかどうかは別として相互に相手の話を聞こうとすること・子どものことを話していく中で互いの知らないことを共有できる、次のステップが見えてくる、このプロセスが信頼関係づくり</li> <li>・教育観や価値観といった互いの背景となるものが一致しているとスムーズに築ける</li> <li>・信頼関係は時間をかけて築くもの</li> <li>・教師として認めてもらうこと</li> <li>・学校が楽しいという子どもの姿</li> </ul>
--

### ④教師の思い

インタビュー項目には含まなかったが、23名の教師からのインタビュー全般を通して抽出された教師の思いをまとめた(表8)。教師が語る本音からは、課題に突き当たり悩む教師の実態が見えてくる。その思いは実に多様である。「保護者理解については今までの経験から行っている」という回答の他にも、「何気なく」「無意識に」という言葉が聞かれた。また、「連携についても研修してきたつもりだが、このモデルのように自分の実践を整理して考えられれば、もっと良いかわりができそうだ」「自己の実践を振り返って考えることができ良かった」という声からは、本インタビューをきっかけに、日頃の実践を振り返りめざす方向を改めて見つめ直すことができたことが伺える。また、「同僚や校内支援体制の中で助けてもらえるとありがたい」という回答や表5の「ズレがあると関係に悪影響を及ぼす」という回答に似た「保護者とうまく連携できないことは、教師にとって大きなス

トレス要因となる」という回答からは、対立関係への不安が感じられる。

表 8 教師の思い

<ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者理解については、今までの経験から行っている。整理して考えると、より働きかけやすいのかもしれない。(その他:「何気なく」「無意識に」)</li> <li>・整理されたモデル図を見ることは、自分のやり方を振り返る機会になった(振り返りの良さについての回答他にもあり)。</li> <li>・信頼関係を勝ち得るのは授業や学級経営だと思う(通常学級)。</li> <li>・教師に求められるものが多く、それらをすべて全うすることは難しい。同僚や校内支援体制の中で、助けてもらえるとありがたい。</li> <li>・教師は視野が狭いということを実感した方がよい。とかく上からものを言う傾向にあるのでは。</li> <li>・「保護者との間には越えられない河がある」という言葉に納得をし、気が楽になる思いがする。</li> <li>・保護者とうまく連携できないことは教師にとって大きなストレス要因となる。</li> <li>・多様な保護者に多様な考えを持つ教師が対応するのだから、そこを突き詰めることに無理がある。</li> <li>・保護者対応が、教師自身のストレスにならないよう、ある程度切り替えていくことも必要なのでは。</li> </ul>
---

⑤様々な立場の教師からの意見

23名の教師のうち、管理職をはじめとする専門的な業務を担う教師にそれぞれの視点からの意見を求め、得られた回答を4つのカテゴリーに分類した(表9)。

子どもや保護者に間接的に関わることが多く、保護者と教師の関係の悪化に伴い仲介する役割を持つこともある立場からの「背景の違いは対立構造ではなくアプローチの違いであり、それを互いに理解することが必要」「背景の一致にこだわることで、保護者を傷つけてしまう恐れがある」などの回答から、保護者連携に対し多面的な視点を持っていることが伺える。またこれらの教師が学校と外部との窓口を担う役割を持つことから、「管理職や同僚と連携すること」などの校内支援体制や「スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなど外部専門家との連携」など外部の教育機関の専門家との連携について言及した意見も聞かれた。担任教師以外の教師や外部専門家が第三者として支援チームに入ることによって、保護者と教師が互いを責めずに話し合えるという視点は、近年重要視されている。また、教育相談専任教師の回答から導き出された懇談全体のプロセスへの見通しや保護者の特性に合わせた情報提供の準備などの視点は、大変参考になるものである。

表 9 様々な立場の教師からの意見

保護者理解・対する姿勢	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者の障害受容へのより深い理解が必要(これも一種の専門性と言える)</li> <li>・保護者も子どもの変容と共に変容することを察知しその時の思いや状態に合わせる</li> <li>・背景の違いは対立構造ではなくアプローチの違いでありそれを互いに理解すること</li> <li>・背景の一致にこだわることで保護者を傷つけてしまう恐れがある</li> <li>・向かい合って話しているうちにそれぞれの場での子どもの姿や指導方針が見えてくることもある</li> <li>・共感やねぎらいの気持ちを言葉できちんと表すこと</li> <li>・保護者が大事に思っていることなどを丁寧に聞き取ること、笑顔で対応すること</li> <li>・自信のある教師ほど保護者の視点に立つことが難しいという自覚を持つべき</li> <li>・教師の解決を焦らずに関係を深めていく余裕を持つ姿勢が大事</li> <li>・自分の方針への説得がズレを大きくする可能性を持つ</li> </ul>
話し合いのスキル・柱・プロセス	<ul style="list-style-type: none"> <li>・聴くこと、察すること、その上で伝えること</li> <li>・保健室に相談に見えた際には保護者：養護教諭=9：1で話を聴くようにしている</li> <li>・学校として「できること」「できないこと」を伝えること</li> <li>・時間を区切りながら情報交換していくこと</li> <li>・初回、2回目、3回目と、プロセスを見通して懇談を重ねること</li> <li>・両者のズレが子どもの理解や指導方針に関わっている場合は個別の指導計画を検討</li> </ul>

## 保護者と教師のパートナー関係構築の一考察

	材料の柱にして支援会議の中で共に練り上げるプロセスを持つこと ・その保護者が理解しやすい資料の準備や進行を心がける
校内での役割分担・校内支援体制	・子どもとの良い関係が大事 ・管理職や同僚と連携すること ・学校職員一体となった保護者連携が必要
外部機関との連携	・スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなど外部専門家との連携 ・学校だけでなく就学前から卒業後の社会生活まで継続して支援していける援助チーム形成が必要でありその良さの理解を広げたい ・市町村の福祉・行政とも連携し子どもについての情報を共有して支援すること、全職員が子どもについて配慮していくこと ・保護者と教師だけの2者の構造ではなくそれを取り囲む周囲の支援者がみな同じ方でサポートしていければよいと思う ・子どもの背景としての家庭に力をつけてもらうための支援を行う

### (2) 保護者の視点から見えてきたもの

#### ① よい関係が築けたときの要因と築けなかったときの要因について

よい関係が築けた要因では、「連絡帳で細やかに様子を知らせてくれた」「情報交換が円滑に行えた」などやりとりが十分に行われたことがわかった。このことから、両者の間で子どもに関する情報交換が十分に為されていることに満足感を持ちそれが信頼感につながっていることがわかる。傾聴姿勢や保護者自身を尊重する態度にも、保護者は信頼を寄せることが示唆される結果となった。

よい関係が築けなかったケースを連携の質の視点から見ると、「連絡帳でのやりとりがなかった」などのやりとり不足や「子どもの気持ちを考えない指導方針」のような教師の一方的な働きかけが大きな要因になっている。子どもに関する指導方針の意思決定の場面に保護者が立ち会えなかったという回答からは、意見や思いを汲みとってもらえない苛立ちや切なさが浮き彫りとなった(表 10)。

表 10 よい関係が築けたときの要因と築けなかったときの要因について

よい関係が築けたときの要因	○教師の対応のよさ ・連絡帳で細かに様子を知らせてくれたので家庭の様子も知らせることができた(多数) ・情報交換が円滑に行えており互いに響きあっている感じ ・子どもの理解が為されていた(苦手なことを無理強いしない、得意なことを伸ばす等) ・親身になって話を聞いてくれた ・教師が母親としての自分を認めてくれた ・保護者が抱える家庭の背景を理解してくれた ・普段から子どもや母親の様子を気にかけて様子がおかしい時には声をかけてくれた ○教師の姿勢 ・教師の方針よりも子どもの願いを尊重してくれた ・教師の人柄や学級経営などに信頼感を持たせた ○子どもの姿 ・子どもが学校を楽しみにする姿
築けなかったときの要因	○両者のズレ ・子どもの気持ちを考えない指導方針 ・教師のひとりよがりの指導方針 ・子どもの問題状況に対し何の働きかけもなかった ・話し合いの場が持たれなかった ○ズレへの対応 ・連絡帳でのやりとりがなかった ・連絡帳でのやりとりを要求したが電話連絡になってしまった ・情報共有のなさ(保護者が伝えた子どもの情報を教師が活用しなかった) ○教師の姿勢に要因あり ・教師の熱意のなさ ・教師自身の良さが活かされていない

## 登内・上村

要因	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ズレのすり合わせを教師が直接的にしようとしなかった</li> <li>・情報の共有を求めたが謝罪されるばかりで解決の方向に向かわなかった</li> </ul>
----	---

### ②保護者のパートナー関係・信頼関係の捉え

保護者への全インタビューの中から、抽出できたものを取り上げた(表 11)。

保護者の回答の「やりとりを面倒くさがらずに行うこと」「関係が良い時もあれば悪い時もある」などからは、パートナー関係構築は簡単に成り立つものではないという認識が読み取れる。これは、子どもの問題状況を抱えながら教師や学校に対して必死に働きかけた保護者ならではの深い思いなのかもしれない。

表 11 保護者のパートナー関係・信頼関係の捉え

<ul style="list-style-type: none"> <li>・やりとりの中で方法や思いに違いがあり葛藤を感じたが、違う考えでも目指すものは同じくしてやりとりできた。これはパートナー関係だと思う。</li> <li>・やりとりを面倒くさがらずに行うこと。</li> <li>・関係が良い時もあれば悪い時もある。</li> <li>・関係が悪くなると言いたいことが言えなくなる。</li> <li>・話し合いができることが連携の第一歩だと思う。</li> <li>・子どもを介してのみ出会ったのだから、本元は子どもである。</li> </ul>
---

### ③保護者の要望

「子どもに関するやりとりを重ねていきたい」「支援会議に参加したい」など、やりとりを活発に行い、相互理解を深めていきたいという保護者の思いが表れている。具体的な要望の中にパートナー関係を築けなかったときの要因と重なる内容が含まれるということは、これらはパートナー関係を構築する要因となるものと捉えることができるであろう。

保護者から得た回答は、それぞれの保護者の背景から語られることで多様性を見せているが、「校長は教員配置を適切に行ってほしい」「中学校の構造自体に問題を感じる」など学校組織全体への要望も含め、真摯に受け止め対応する必要がある。また、教師に望むことへの回答からは、「多忙過ぎてこれ以上お願いしようと思わない」「今の教師には余裕がなさすぎる」など、学校の課題を耕す貴重な意見が聞かれた(表 12)。

表 12 保護者の要望

具体的な要望	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師の異動により援助方法の引き継ぎがなされなかった。</li> <li>・支援会議で関係者が全員で問題を共有することにより理解が深まると思う。ぜひ参加したい。</li> <li>・子どもに関するやりとりを重ねていきたい(連絡帳・支援会議)。</li> <li>・自分の対応や指導が悪かったことが明らかな場合には否を認めてほしい。</li> <li>・校長は中学校での教員配置を適切に行ってほしい。困っている教師のフォローも必要では?</li> <li>・中学校の教師配置や教科別担任といった構造自体に問題を感じる。</li> <li>・親から要望を出すことはとても難しいことを汲みとってほしい。</li> <li>・教師がチームを作り多くの目で子どもを見てほしい。そこに保護者も入れてほしい。</li> </ul>
教師に望むこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師は専門性以前に熱意を持ってほしい。</li> <li>・視野を広げてほしい(福祉関係のこと等)</li> <li>・教師の質を全体的に高めチーム援助につなげてほしい。</li> <li>・教師も愚痴や弱音を言える場を持ったりカウンセリングを受けたりしてほしい。</li> <li>・多忙過ぎてこれ以上お願いしようとは思わない。</li> <li>・今の教師には余裕がなさすぎる。</li> <li>・丁寧なやりとりを望んでも、現場の教師にとっては苦しいと想像する。学校のシステムを変えるには時間とお金がかかる。</li> </ul>

## 保護者と教師のパートナー関係構築の一考察

### (3) 外部専門家からの意見

得られた意見は、それぞれの職種により多岐に渡る(表 13)。f への回答では、「言葉は両刃の刃」「どの子にも得意不得意がある」という言葉に表されるように、各専門家が保護者の心に寄り添いながら働きかけていることがわかる。就学前の子どもを見る視点の一致についての言及も、重要な視点であると思われる。また g では、「幼保からの引き継ぎ」が挙げられた。「コミュニケーション力には教師の人間性も含まれる」という回答からは、今までのインタビューでも触れられた教師の資質・姿勢への指摘とも読み取れる。また「校内全職員の協力」という回答は、教師一人の力ではなく多面的な見方で子どもと保護者との関係を支える校内支援体制の必要性の根拠となるものであろう。教師はこれらのアドバイスを肝に銘じ、学校とは別の視点から保護者を支える専門家との連携を深めていきたい。

表 13 外部専門家からの意見

	質問 f 保護者連携で配慮していること	質問 g 学校への要望
発達支援センターの保育士	<ul style="list-style-type: none"> <li>療育の場は子にとっても保護者にとっても土台作りに当たる。丁寧なやりとりや信頼関係づくりに努めている。</li> <li>保護者の視点を子どもの課題に焦点化するように支える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>就学相談で引き継いだことが入学後に活かされていないと感ずることがあるので更に連携を深めていきたい。</li> <li>地域の学校、友だちとのつながりを大切に考えてほしい。</li> </ul>
SC・SSW	<ul style="list-style-type: none"> <li>両者が「困っていること」の一致点を見つけ出すこと。それが何なのかを関係者会議で洗い出しておくこと。</li> <li>言葉は両刃の刃であることへの意識を持つこと。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>特別支援教育の専門性が高まったことに反して早々に受診を勧めるが増えているように感じる。</li> <li>クリティカル・シンキングと子どもが家庭でどんな様子かを想像すること。</li> </ul>
特別支援教育推進員	<ul style="list-style-type: none"> <li>共通の視点としてチェックシートや個別の指導計画を活用する。</li> <li>支援計画で援助の仕組みを明確にする</li> <li>子どもの変容が保護者の変容につながりそれによって教師との連携にも好影響を与える。教育でしかできないことをきちんと実践する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>校内全職員で子どもの問題状況の理解・協力をする。提案したり困り感を伝えたりする人間関係を持つ。</li> <li>「コミュニケーション力」には、教師の人権感覚や人間性が垣間見える。</li> <li>よい教師は一人ひとりの子どもを大事にしている。</li> </ul>
福祉関係の相談員	<ul style="list-style-type: none"> <li>我が子の課題を指摘されるのは嫌なことだという理解。どの子にも得意・不得意があるという視点で支援する</li> <li>一人ひとりに配慮し続けているという専門性を見せる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>発達障害の子どもについて保育園からのつながりを丁寧に行う。</li> <li>外部機関も含めた継続的な支援会議を行う。</li> <li>教師が LD に対する実践力を持つ。</li> </ul>

### (4) 仮説モデルについての意見・感想

インタビュー対象者全員に対し、仮説モデルについて意見を求めた。図 2 連携の質モデルについては、「相互作用の積み重ね」「具体的な指導方針の提案の積み重ね」により、連携の質が高まっていくことが指摘された。図 3 ズレの内容・解消の必要性モデルについては、「やりとりが多い方が対等になれる」という対等性や「子ども理解から指導方針へと話し合いを進める」という関係構築へのプロセスを言及する意見、「話し合う勇気を持つこと」「対立しても突き合わせること」などの葛藤を恐れないやりとりの必要性が挙げられた。また、「図 2 の表面上のパートナー関係から先に進めるときに図 3 のモデルが生きてくるのでは」という、二つの仮説モデルを一体化させる意見が出された。

教師

- ・こういうことだと思う。子どもが真ん中において。
- ・整理されていてわかりやすい。連携は何気なくやっていることだから。
- ・やりとりが多い方が対等になれると思う。
- ・子どもに思いを寄せているという土台があれば今はズレがあっても次第に理解し合っていける。
- ・保護者だけでなく子どもとの関係も同じ。互いの本音のすり合わせなしに一方の方針だけでは難しい。
- ・図3では共通の土台である子ども理解から指導方針へと話し合いを進めると信頼感が高まってくる。
- ・保護者と教師と連携する様々な専門家がみな同じくらいの役割を持つとよい。
- ・「表面上のパートナー関係」ができてから次の段階へ進むときにモデル図が活きてくるのでは。
- ・「表面上のパートナー関係」のときの「土台作り」が重要。図3のモデル図は関係を作る流れでは。
- ・このやりとりはやれる教師とやれない教師がいるのかもしれない。

保護者

- ・このモデルのような関係ができたらいいと思う。ただ、連携する、相手を理解しようとするのには、気持ちの余裕と自分自身を知ることが必要だと思う。
- ・モデルは納得もするが現場の教師にとっては苦しいと思う。医療・福祉につなげ役割を分散すれば、パートナー関係につなげられるのかもしれない。
- ・モデルのようなパートナー関係になれば強力なチームで子どもが伸びる力に変わっていくと思う。
- ・互いに本音や考えをやりとりできると安心して次のやりとりができる（相互作用の積み重ね）。
- ・一方の言い分だけで決定するのは平等ではないと思う。話し合いをする勇氣が必要。自分の思いを伝えること、対立しても突き合わせる。

専門家

- ・子どもが変容する、力が伸びているという事実が信頼関係を生む。
- ・根拠（子ども理解）から具体的な指導方針の提案の積み重ねと学校（教室）が子どもにとって居心地よい場所であることが保護者の信頼感を高める。
- ・子どもと家庭は切り離せないので教師が相談窓口を紹介するなどの仲介役を担うことはあるだろう。
- ・保護者と教師は役割として出会ったので役割関係に徹した方がよい。
- ・図3の保護者と教師の周りに子どもや両者を支える医療・福祉の連携がある（多くの指摘有り）。

### 3.4 考察

インタビュー調査を通して、保護者と教師一人ひとりそれぞれのパートナー関係への考えと対峙の方法があることを感じたが、その反面共通の傾向として捉えられる視点もあった。これらの結果を通して明らかになった三者の特徴と共通点・相違点を以下にまとめる。

#### (1) 教師の回答に見られる特徴

教師の回答からは、保護者との間に感じるズレの内容や対応方法は似通っているものの、ズレの受け止め方や連携にまつわる思いについては多様性が見受けられた。それぞれの教師が保護者とのコミュニケーション力・対話力として必要と思われる中の何らかのスキルを持ち、傾聴・共感を通して保護者の思いに寄り添いたい、うまく連携していきたいという思いがある一方、ズレをストレス要因として捉え対立関係を回避したいという両方の思いを抱えていることが特徴として捉えられる。また、インタビュー全般に「子どもの成長の姿」「自分と子どもとの関係」によって両者の連携が進むという回答が多く挙げられたが、これらからは子どもの姿を介して保護者と連携していこうという教師の姿が捉えられる。

また、様々な立場の教師の回答からは、話し合い全体のプロセスを見通す、膠着状態に陥った場合には保護者からの働きかけを待つなど、教師と保護者の関係を俯瞰して見つめ仲介する立場ならではの特徴が捉えられた。これは、直接的に子どもやその保護者と関わる教師と間接的にそれらの教師を支え組織を機能させる役割を持つ教師との、視点の相違

## 保護者と教師のパートナー関係構築の一考察

であろう。石隈（1999）は援助者に求められるものの一つとして、「自分の役割を明確化し限界を知ることが重要である」と述べている。それぞれの役割を自覚し、また視点の違う教師と連携を強化することは、パートナー関係構築のみならず援助チーム形成のために重要であると思われる。

### （2）保護者の回答に見られる特徴

保護者の回答からは、やりとりができていない場合に教師とのパートナー関係が構築できたと感じていることが多いことがわかった。関係がうまく築けず傷ついたり怒りを覚えたりした経験を持つ保護者でも、教師に寄せる要望はやりとりの充実であることが示唆された。ここには、子どもの問題状況を一刻も早く解決したいという保護者の思いが表れているように思われる。また、3.3(2)②の「親から要望を出すことはとても難しいことを汲みとってほしい」という回答に見られるように、元来自ら願いを言い出しにくい保護者に対し、教師が配慮のない一方的な働きかけを行った場合には、教師に対する信頼感を脅かしパートナー関係構築を妨げることになりかねないことが予想される。

### （3）外部専門家の意見の特徴

外部専門家の回答からは、両者を公平に見つめる立場としての冷静な姿勢が見受けられた。受診の勧めや個人情報の保護、教師の学びの姿勢など、教師が真摯に受け止めるべき課題も多く挙げられた。保護者との連携のコミュニケーション上のスキルについては教師と同様に多く挙げられたが、保護者の変容や様子、支援会議で扱われた内容をどのように受け止めるかなどへの想像力を働かせるという視点は新しく、教師の回答では見られないものだった。先述の小野田（2015）はこれを0次対応として「相手の立場を推し量る力」が必要であると述べ、田中（2006）は「どう伝わるだろうかという相手の受け止め方を見極めた予測」が重要だと述べている。これらは、保護者から多忙かつ気持ちに余裕がないと捉えられている教師にとって、必要な視点であろう。

### （4）三者の共通点

立場の違う三者から共通して挙げられたことは、保護者と教師の二者で関係を完結することではなく、援助チームを形成すること（校内支援体制）や更に外部機関と連携していくことの必要性である。学校心理学では、保護者をパートナーとすることで多面的なアセスメントを行うことができ、援助方針や援助案について同意を得ながら援助を進めていくことができる旨指摘している（田村，2012）。保護者からの回答には、援助チームへの参加の強い意思が感じられた。保護者を子どもの専門家としてチームに迎え、協力し合っていく体制を作り上げることが、相互理解への早道なのかもしれない。

### （5）保護者と教師の共通点・相違点

保護者と教師の回答の共通点は、やりとりをすることがパートナー関係構築に繋がるという見解である。保護者のやりとりをしたいという強い思いと教師の保護者からの働きかけが励みになるという思いが一致することによって相互作用が生まれ、よりよい連携へと動き出すことになろう。また、アプローチの仕方やそれぞれが持つ背景は違うとしても、

両者が子どもについて話し合おうという意思を持った上で、やりとりをしようとする姿勢を持つことが重要であろう。

相違点として捉えられることは、「連絡帳や電話ではなかなか本意が伝わらなかったためストレートに伝えたところ、教師からの発信が途絶えた。このような教師の姿勢に対し、信頼感とやりとりをする気持ちを失した。」という保護者が語ったケースから明らかであるように、保護者が傷ついてもやりとりを求めていることに対し、教師はよりよい連携を求めながらも関係構築に向けての不安を持ち、ストレスを感じやすいという点である。ここにパートナー関係構築への課題があり、裏を返せば鍵が隠されているように思われる。

#### 4. 総合考察と今後の課題

本実践では、実践概要1において文献研究から障害受容とクレーム対応の視点で保護者の背景を探り、両者の間に生じやすいズレの内容やその際教師に求められる対応を手がかりに仮説モデルを作成した。実践概要2ではインタビュー調査を行い、実際の場で保護者と教師はズレをどう捉えパートナー関係構築に向けどのような工夫をしているのかを中心に、外部専門家の意見を取り入れながらまとめた。総合考察では、実践概要1と2を通して考察した(1)定義とモデルの検討(2)本実践の限界と今後の課題について述べる。

##### (1) 定義とモデルの検討

本実践では、対等なパートナー関係の定義を「背景を一致させることを目指すのではなく、互いの専門性を活かしそれを理解しようとしながら、ともに子どもの問題状況を解決していこうと、やりとりを積み重ねていくこと」と提案する。

また、二つの仮説モデルを一体化させ、図4「パートナー関係構築モデル」とする。図2のそれぞれの段階の名称を関係性の視点から修正し、「A:面談が成立しない関係」「B:面談は成立するが一方的に伝えるパートナー関係」「C:双方向的に伝え合うパートナー関係」とした。また図3の「ズレの内容」を話し合いのステップに置き換え「話し合いのプロセス」とした。「A:面談が成立しない関係」から「B:面談は成立するが一方的に伝えるパートナー関係」(片矢印)に進んだ後、「C:双方向的に伝え合うパートナー関係」への展開における土台作り(C')が重要であり、ここで話し合いのプロセスに沿ったやりとりの積み重ねが行われる。話し合

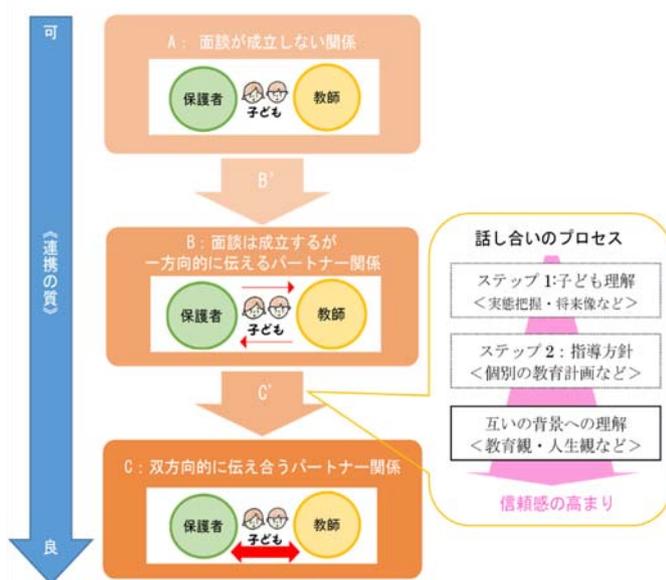


図4 パートナー関係構築モデル

## 保護者と教師のパートナー関係構築の一考察

いは「子ども理解」「指導方針」の順に進め、「互いの背景への理解」については一致することを目的とせず、ステップが進むうちに信頼感が高まる可能性を示唆するものである。Cにおいては、双方向のコミュニケーション（両矢印）が成り立つ。

以下に実際のパートナー関係構築に向けて特に重要であると考えられる3点について述べる。

### ①ズレや葛藤場面を出発点に

実際の中で生じるズレや対立関係が教師にとってストレス要因として一面的に捉えられ、回避される傾向が強いことはすでに述べたとおりである。このことはインタビューにおいてさらに踏み込んで葛藤場面の有無を尋ねた際に、「それ以上はあきらめてしまった」あるいは「差し障りのない関係に徹した」「ズレがあったときに早く解消したいと思って焦る」という回答が聞かれたことから明らかである。これは両者の間に生じるズレや葛藤が、関係をこじらせたり互いの背景つまり人間性を否定し合ったりするものという、ネガティブなイメージが先行するためと思われる。人と人の付き合いとしての居心地の良い関係が望まれるのは当然であるが、これは関係悪化を予防するための「面談は成立するが一方的に伝え合うパートナー関係」であり、真ん中にいるはずの子どもが抜け落ちた状態である。子どもを介した役割として出会った両者が、その役割を全うできずに関係を構築したとして、「双方向的な伝え合うパートナー関係」に進めるであろうか。多くの教師の回答に挙げられた傾聴・共感の姿勢も、本質を見失っては表面上のものとなり、敏感な保護者にはそれが教師の人間性として伝わってしまうであろう。

ここで、葛藤場面を乗り越えて、めざすパートナー関係に近づきつつある関係が語られたケースを示す。「前年度は子どもを介しての情報、教師の指導方針と保護者のニーズの二つの主なズレがきっかけで対立関係が生じ、教師へのクレームも増加した。新年度になり新たに子どもの担当になったことから、教師自身がまずは子どもの良さに注目しようと心がけ、それを連絡ノートで保護者に伝えるようにした。その働きかけを2か月ほど行ったあたりから、教師の指導方針に理解を示すなど保護者の変容が見られるようになってきた。」というものである。約1年間の葛藤を経て教師の働きかけにより保護者が教師に対し信頼感を増し、ともに子どもの問題状況を解決しようと変容し始めたものである。ズレや葛藤場面は理解し合える機会であり、「双方向的に伝え合うパートナー関係」へと進むためのスタート地点になるのかもしれない。津久井・齊藤（2014）は合意形成には多大な手間と時間が必要だと述べている。保護者との対立関係は、確かに教師にとって心理的な負担であることは事実だが、葛藤の先に真のパートナー関係があると信じて、やりとりの積み重ねの中で関係を深めていく勇気を持ちたい。この勇気こそが、教師に求められる情熱なのではないだろうか。

また、「(先行研究から)互いの背景が一致しなくてよいということがわかりほっとする」という教師の本音からは、保護者の持つ教育観や子ども観と一致しようともがく教師の姿が見えてくる。筆者自身も、この点において保護者との関係に悩むことが多かった。本実践においては、定義とモデルで提案したように、まず両者が取り組むべき課題は子どもの

実態はどんな様子か、何に困っているのかなどの「子ども理解」であるとする。保護者と教師とは立場が違うこと、そのためにズレや意見の相違が生じることを承知していること、親密さと信頼感を区別すること、そして両者の連携の目的は子どもの成長であることの認識は、両者の関係性を客観視したり、状況に応じて柔軟なやりとりを行ったりするための大きな助けになるであろう。

### ②教師が持ちたい資質・姿勢

仮説モデルへの意見から、よりよい連携において教師に求められる対応の中身を具体化させることができた。具体的には、傾聴・共感の姿勢を持つこと（本質的なねぎらい・尊重の気持ち等）、コミュニケーション力・対話力を持つこと（学校としてできること・できないことを伝える、懇談のプロセスへの見通し、保護者のタイプに合った話題・話し方・情報提示等）、専門性を持つこと（発達障害をはじめとする特別支援教育全般、授業改善、進路や福祉制度の知識等）、子どもや保護者を理解しようとする（一人ひとりの情報がすぐに出てくること、うなずき等）、そして話しやすさ（明るさ、笑顔、相手の様子に気づきことばがけをする配慮等）である。ほとんどの教師が何らかの工夫を行っていたが、さらにこれらのスキルを意識して保護者に働きかけることが重要だと思われる。

インタビュー調査からも教師の資質・姿勢への要望や意見が得られたが、実際には保護者とのやりとりを前向きに、時には気持ちをうまく切り替えながら行える教師がいれば、日々の教育実践で精いっぱい保護者との丁寧なやりとりが難しいという教師もいる。また被援助志向性に関する研究では、教師は問題を一人で抱え込んでしまう傾向が強いと指摘されている（田村，2011）。これらの傾向は、初任者とベテランといった経験年数の差ではなく、教師の実態の多様さから生まれるものと思われる。さらに多様な背景や考え方を持つ保護者と連携していくためには、三者の回答の共通点に挙げられたように、保護者と教師の二者の関係という枠組みを広げて支援体制を形成することが必要であろう。それとともに、日頃から周囲の同僚に相談したり時には弱音を吐いたりできる関係を作ることが一人ひとりの教師を支え、ここから生まれる信頼関係が保護者との関係構築を支える土台になると考える。

### ③教師が自らの経験を話すことの効用

本実践のインタビュー調査はパートナー関係について深く考察する機会を得たばかりではなく、保護者や教師、外部専門家の背景を見つめ、それぞれの教育観や人生観、矜持に触れた作業であった。これは筆者自身のこれまでの実践や価値観を振り返って揺さぶられる体験であり、また濃密な相互作用の時間でもあった。それは、一つのインタビューがそれぞれ2時間ほどの時間を要したことや、「話すって大事ですね」「ドキドキワクワクする」「話してみて自分の過程を振り返って、こういう過程で来たのだなと整理ができた」という教師の感想からも伺えた。上村・石隈(2007)は、教師が保護者との面談の場面で、保護者の理解や方針を取り入れながら自分自身の理解や方針を修正することが保護者との連携構築において重要であることについて指摘している。保護者と共に悩み、継続したやり

## 保護者と教師のパートナー関係構築の一考察

とりを行っていきける教師であるためには、まずは教師同士が互いに実践の課題などについて純粋に話し合い、その中で実践を振り返り修正することが重要であると考え。そしてそれは、知識を得ること以上に充実した学びとなるであろう。

また、教師によって語られた実践の中には、様々な無意識の工夫が多く見られた。教師の無意識が知識と実践に裏付けられたものとなり、さらに同僚と話して共有することにより意識化され確かなものになっていくことが、保護者とパートナー関係を築くための重要なポイントになるのではないだろうか。

### (2) 本実践の限界と課題

本実践は、保護者のインタビュー対象者が6名であることに限界がある。また縁故により協力して下さった対象者は、子どもの問題状況の解決に向けた意欲やコミュニケーション力があり、常に問題意識を持ちながら積極的に教師や保護者と関わってきた方たちである。さらに多様な背景を持つ保護者や教師を対象に、モデルの妥当性を検討していく必要がある。また、先行研究から得た知見や保護者の思いを多忙な現場の教師と共有し、実践を振り返る時間を持つことの効果についても検証していきたい。

## 謝 辞

本実践に関わる調査にご協力いただいた皆様に、厚く御礼申し上げます。

## 文 献

- Drotar, D., Baskiewicz, A., Irvin, N., Kennel, J., & Klaus, M., (1975). The adaptation of parents to the birth of an infant with a congenital malformation :A hypothetical model. *Pre-natal diagnosis*, 5(6), 710-717.
- 普光院亜紀 (2015). 保護者から見た学校との関係 月刊生徒指導, 45(12), 32-35.
- 花田里欧子 (2015). クレームを持つ保護者と会う教師へのコンサルテーションー家庭と学校の連携のために 日本家族心理学会(編) 子どもと家族を支える心理臨床実践 (pp.49-58) 金子書房
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学ー教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービスー 誠信書房
- 上村恵津子 (2013). 初回の面談で親との心の糸をつなぐ 児童心理, 67(9), 42-47.
- 上村恵津子・石隈利紀 (2007). 保護者面談における教師の連携構築プロセスに関する研究ーグラウンデッド・セオリー・アプローチによる教師の発話分析を通してー 教育心理研究, 55, 560-572.
- 小林正幸 (2007). 親からのクレームに対する教師の基本姿勢 児童心理, 61 (8), 746-751.
- 松田智子 (2008). 公立義務教育学校における保護者対応の現在ー保護者の要望・抗議・クレームの分析を中心にー 京都光華女子短期大学部究紀要, 46, 167-194.

- 三宅幹子 (2012). 特別な支援を必要とする子どもの保護者と教師との連携における課題—学校における保護者の支援ニーズへの対応— 福山大学こころの健康相談室紀要, 6, 73-79.
- 文部科学省 (2014). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告) 中央教育審議会
- 中井大介 (2015). 教師との関係の形成・維持の対する動機づけと担任教師に対する信頼感の関連 教育心理学研究, 63, 359-371.
- 中田洋二郎 (1995). 親の障害の認識と受容に関する考察—受容の段階説と慢性的悲哀— 早稲田大学心理学年報, 27, 83-92.
- 小野田正利 (2006). 悲鳴をあげる学校 旬報社
- 小野田正利 (2015). 「0次対応」とコミュニケーション術, 普通の教師が生きる学校 第222回, 内外教育
- Olshansky, S., (1962). Chronic sorrow : A response to having a mentally defective child. : *Social Casework*, 43, 190-193.
- (オルシャンスキー,S. (1968). 絶えざる悲しみ—精神薄弱児をもつことへの反応 ヤングズバンド(編) 松本武子他(共訳) 家族福祉—家族診断・処遇の論文集—(pp.133-138) 家政教育社)
- 緒方明子 (2001). インクルージョンに関連する要因の検討(2)—保護者と教師相互作用について— 明治学院大学心理学紀要, 11, 59-62.
- 瀬戸美奈子 (2010). 学校との連携に対する保護者の意識—不登校親の会へのインタビューを通して— 日本教育心理学会第53回大会発表論文集, 53, 498.
- 玉井邦夫 (1994). 瞬間をかさねて—障害児のいる暮らし ひとなる書房
- 田村節子 (2012). 保護者とのパートナーシップ 学校心理士資格認定委員会(編) 学校心理学ガイドブック第3版 (pp.140-143) 風間出版
- 田村修一 (2011). 教師の被援助志向性とチーム援助—「助けられ上手」な教師になるために 児童心理, 65(3), 19-26.
- 田中康雄 (2006). 軽度発達障害のある子のライフサイクルに合わせた理解と対応 学研
- 田坂宜文 (2003). 担任と母親の協力関係を築くために—共に歩む 児童心理, 57(14), 88-92.
- 津久井稲緒・齊藤葵 (2014). 住民との協働による合意形成のあり方に関する研究 かながわ政策研究・大学連携ジャーナル№6, 85-112.
- 米澤基宏・尾崎啓子 (2012). 保護者と教師間の信頼関係構築に向けた成功プロセスモデル 埼玉大学教育学部教育実践センター紀要, 11, 9-15.
- 吉田美沙・秋光恵子 (2006). 教師が保護者との間に感じるズレとは何か—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる質的研究— 日本教育心理学会総会発表論文集, 48, 737.

(2017年 4月27日 受付)

(2017年 9月19日 受理)