

# 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

—— 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 ——

上 村 恵津子\* 石 隈 利 紀\*\*

本研究では、保護者面談において教師が保護者との連携を構築するプロセス、およびその特徴を明らかにすることを目的とした。グラウンデッド・セオリー・アプローチにより教師の発話を分析した結果、9個のカテゴリーが抽出され、これらは2つのプロセス、「援助具体化」と「保護者との関係構築」にまとめられた。教師は、保護者面談において傾聴的発言や自己開示的発言、保護者からの情報収集等により保護者との関係を構築しつつ、面談目的確認、現状の情報提供、状況の分析、振り返り、対応策の検討、さらに随所で行われる保護者からの情報収集により援助を具体化すると仮説が生成された。この仮説を既存のコンサルテーションモデルと比較すると、面談で取り上げる問題状況と深く関わりを持つ教師が行う保護者面談は、教師が自分自身の対応を振り返り、対応策について積極的に提案する特徴がある反面、問題や目標設定が曖昧になる特徴があると考えられる。保護者面談で教師と保護者が共通理解を図るプロセスは、保護者の理解や方針を取り入れながら教師が自分自身の理解や方針を修正するプロセスであり、保護者との連携構築にはこのような教師の変容が鍵になると考えられた。

キーワード：教師、保護者面談、連携、グラウンデッド・セオリー・アプローチ、発話分析

## 問題と目的

子どもの問題が多様化し、学校現場では発達障害、不登校、いじめ等のさまざまな問題に対応することが求められている。しかし、このような多様な問題に対し、学校内で教師が指導や援助を展開するだけでは限界があるという視点から、保護者や関連機関との連携に基づくチーム援助が注目されるようになってきている（石隈, 1999; 文部科学省, 2005）。特に、保護者は子どもの養育へ生涯にわたり携わると共に、子どもの代弁者としての役割を持つため、保護者との連携を効果的に進めることがチーム援助の鍵を握ると言っても過言ではない。

しかし、教師が保護者と協力して援助に携わる関係を構築するのは簡単なことではない。子どもの捉え方の違いや援助方針の違いから保護者との間にトラブルが生じ、信頼関係が悪化してしまうといった報告も少

なくない（本田, 2003; 河村・鈴木・岩井, 2003; 田坂, 2003; 照井・増田, 1999）。また、保護者との連携が教師のストレスになっているとの指摘もある（石川・中野, 2001; 北村, 1990; 秦, 1991; 山口, 1997）。教師はどのように保護者との連携を構築し、その協力関係を維持すればよいのだろうか。

保護者と教師の連携については、代表的なモデルがあるわけではなく、コミュニケーションやコンサルテーション、カウンセリングの視点から保護者との連携におけるポイントが紹介されてきた（菅野, 2004; 黒沢, 2002; 緒方, 2001; 田村・石隈, 2003）。たとえば、石隈（1999）、鶴飼・鶴飼（1997）、山本（1986）は、問題解決型コンサルテーションとして、問題の定義および問題状況のアセスメント、目標の設定および問題解決の方針と解決案の決定、解決案の実施という3つのプロセスからなるモデルを紹介している。これらのモデルは、いずれも保護者の立場を尊重し双方向的なコミュニケーションを図ることにより連携を構築することがポイントとなっている。

教師のコミュニケーション行動や保護者への受容的態度は、保護者の連携行動や連携に対する満足感に影響を及ぼすことも明らかにされている（Brownell, 1996; Kauffman, 2003）。また、保護者に対する教師の働きかけ

\* 信州大学教育学部附属教育実践総合センター  
〒380-8544 長野県長野市西長野6-ロ  
kamietu@shinshu-u.ac.jp

\*\* 筑波大学大学院人間総合科学研究科  
〒112-0012 東京都文京区大塚3-29-1  
ishikuma@human.tsukuba.ac.jp

はその種類により保護者からの評価が異なることが分かっている。(上村・石隈, 2000; 2001)。さらに、保護者との面接におけるアプローチも、その種類により面接後の教師や保護者のコンピテンス、子どもの行動上の問題の捉え方に異なる影響を及ぼすことが明らかにされている (Gallardo-Cooper, 1998)。これらの知見は、保護者との連携場面における教師の働きかけやアプローチが保護者との連携構築の鍵を握ることを示すものである。しかし、保護者面談の展開プロセスについて、教師の専門性を活かした視点から具体的なモデルを提供するには至っていない。教師が保護者との面談をどのように展開しているのか、その実態も明らかにされていない。保護者との効果的な連携構築へ向けには、教師が実践している保護者面談に基づき教師の特徴を明らかにすることが不可欠であろう。

このような視点に示唆を与える研究として、会話のコンテキストを重視した分析により説明概念を形成するグラウンデッド・セオリー・アプローチによる成果がある。原田 (2003; 2004) は、ロールプレイや実際の相談の逐語録をグラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析することにより、日常的相談の特徴や法律家が行う相談の特徴を明らかにしている。すなわち、日常的相談においては聞き手が自分の体験を開示したり問題を受容するように促したりするといった特徴があるのに対し、法律家が行う相談における法律家の発言は、問題共有、共鳴、判断伝達、説得・対抗、理解促進、終了の6つのカテゴリーにまとめられ、法律の専門的立場から相談者に判断を伝達したり説得したりするといった特徴があることを明らかにした。

このように、グラウンデッド・セオリー・アプローチでは、コンテキストを重視した会話分析により、既存のモデルでは明らかにされてこなかった面接の特徴を対象者の視点から浮き彫りにすることができる。中でも、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチは、分析焦点者を設定し、その視点からプロセスを分析する手法をとると共に (木下, 2003)、複数の事例を分析し理論生成に至るまでの手順が体系的・実践的に示されているという利点がある (西條, 2005)。

そこで、本研究では、保護者面談において教師がどのように面談を展開し保護者との連携を構築しているのか、そのプロセスについての仮説を生成すると共に、コンサルテーション等他の相談との比較から教師が行う保護者面談の特徴を検討することを目的とする。分析には修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いることとし、教師の視点からの分析を試みる。

## 方 法

### 1. データの収集

データは、2名1組の教師によるロールプレイを実施しその会話を録音することにより収集した。本来は、実際の保護者面談場面でデータを収集することが、研究の目的に最も合致する収集方法であろう。しかし、保護者面談を研究で扱うには、研究目的についての理解を得るだけでなく、対象者の利益となるようなフィードバックを行う等の配慮が不可欠である (金沢, 2001)。このような配慮の基にデータを収集するには困難が伴うため、ロールプレイでの結果を得た上で実際の保護者面談の分析に進むこととした。また、実際の保護者面談では、日常場面における保護者と教師の関係性が面談のプロセスに影響を及ぼす可能性が十分に考えられる。ロールプレイは、教師と保護者の関係性に左右されないため、教師が保護者と連携を構築するプロセスに焦点をあて分析することができる点において意義があると考えられる。

なお、ロールプレイの実施にあたっては、ロールプレイ自体が促進されるよう参加者が自発的にペアを組むこととした。また、役割、場面、面談時間を以下のような観点から設定した。役割設定では、参加者が全員教師であることから、教師役の対象者は職業上の立場から演じることができると、保護者役の対象者が私生活での立場から演じることができるよう配慮した。具体的には、保護者役の対象者は子どものいる教員が担当することとした。ただし、ペアの都合により子どもがいない教員が保護者役を担当する場合もあったため、ロールプレイではそれぞれの役になりきり面談を展開してほしい旨を伝えた。場面は、実際の相談事例の中から、内容が一般的で、保護者役と教師役の双方が違和感なく問題状況と捉えやすい設定とした。また、学校で行われる保護者面談は限られた時間の中で行われている。教師を対象に行ったアンケートの結果、保護者面談に20~30分をかけていると回答した教師が約半数を占めていた。そこで、面談時間を20分と設定した。なお、ロールプレイの実施の詳細は以下の通りである。

(1) 実施時期 平成16年5月~平成17年9月

(2) 対象者 小学校に勤務する教員24名、長期研修中の教員2名 (小学校教員1名、養護学校教員1名)。2名1組、計13組が分析対象となった。

(3) 手続き まずはじめに、参加者を一同に集めロールプレイの概要を以下のように説明した。「これか

ら、2名1組のペアで保護者と教師が面接するロールプレイを20分間行います。ロールプレイは、小1の女子が最近登校をしぶり始めたことについて保護者と相談をする場面です。ロールプレイはMDで録音させていただきます。先生役の方は時間を気にしながら面接が終了するところまで実施してください。録音しますが、できる限りいつも通りの対応を心がけてください。」2名1組となり、ロールプレイでの役割を決定させた上で、ペアごとに使用機器(MDレコーダー、ストップウォッチ、補足説明用紙)を持ち個室へ移動させた。なお、ロールプレイを始める前に、教師役と母親役それぞれの補足説明用紙を黙読させた。補足説明用紙の内容はAPPENDIXに示す。

## 2. データの分析

ロールプレイにより得られたデータを逐語録におこし、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下修正版M-GTA)により分析を行った。修正版M-GTAは、データ分析とデータ収集を並行して行い、分析結果を新たに収集したデータで確認することにより独自の説明概念を生成するグラウンデッド・セオリー・アプローチの修正版である(木下, 2003)。グラウンデッド・セオリー・アプローチがデータの切片化に基づき分析を行うのに対し、修正版M-GTAではデータを切片化せず、分析を行う研究者の問題意識に基づきデータに表現されたコンテキストを分析する立場をとっている点が大きく異なる点である(木下, 2003; 2005)。具体的には、分析に先立ち、研究テーマを念頭にデータを概観した上で、データ分析の視点をより明確に表現した分析テーマ、および分析焦点者を設定する。これにより、明らかにしようとする社会的相互作用について、どのような変化のプロセスを誰の視点から分析しようとするのかを明確にすることが可能となる。その反面、得られた結果は分析焦点者の視点に基づくプロセスに限定されており、分析焦点者以外の視点からのプロセスに応用することができない点に限界がある。

分析手順は、原田(2004)の手続きを参考とし、6つ

のステップで構成した(TABLE 1)。すなわち、分析の初期であるステップ0から1においては、分析テーマと分析焦点者を設定すると共に、データのコンテキストに注目し、発話の機能を踏まえ概念を生成した。分析の中期であるステップ2において、教師および学校心理学の専門家による分析のチェックを受けた。このようなメンバーチェックは、研究者の分析や解釈が妥当であるか否かを、他者の視点から確認するために行うものである。さらに、分析の後期ステップ3から5においては、概念を検討しつつ概念間の関係性を踏まえてカテゴリーへ統合すると共に、カテゴリー間の関係性を検討した。このように、修正版M-GTAではデータに密着した分析を行うために、データの数を増やしながら分析を進め、概念の生成と修正、およびカテゴリーへの統合と修正を繰り返す手順をとる。また、修正版M-GTAでは概念生成とカテゴリーへの統合を段階的に行うのではなく、概念を生成する際に同時にそれと関係がありそうな概念の可能性も念頭に入れ、それらの相互関連性を絶えず検討しながら分析を進める多重的同时並行思考という手法をとる(木下, 2003)。このような手続きにより、概念および概念間の関係性はデータを反映して生成され、信用性(能智, 2005)を高めることになる。このため、本研究の分析においても、分析初期の段階より個々の概念の関連性を検討しつつ概念を生成することとした。

なお、ステップ2以外の分析は、学校心理学を専門とする研究者2名により行った。

## 研究過程と結果

概念を生成しカテゴリーを統合するまでの経過を、TABLE 1に示した分析手順に従い、ステップごとに示す。なお、ステップ0から1については、上村・石隈(2006)で報告した。主な結果は以下の通りである。

### 1. 予備的分析(ステップ0)

修正版M-GTAでは、「分析テーマ」と「分析焦点者」の設定により、どのようなプロセスを誰の視点で捉え

TABLE 1 逐語録の分析手続き(原田, 2004を参考にして)

ステップ	分析	累積データ数	手続き
0	予備的分析	2	分析テーマと分析焦点者を設定、データ収集および分析法のチェック
1	発話の概念化	5	発話の機能を踏まえ、抽象的な概念へ変換
2	メンバー・チェック	5	分析の途中経過を教師に報告、教師の意見を踏まえ分析見直し
3	カテゴリーへの統合	8	全ステップを踏まえて概念からカテゴリーへと統合
4	カテゴリーの修正・検証	10	新規事例へのカテゴリー適用、カテゴリーの修正とさらなる統合
5	確認的分析	13	新規事例へのカテゴリー適用、最終的なカテゴリーの選択

分析するのかを明らかにする。そこで、ステップ0では、分析対象となった2件のロールプレイの逐語録を概観し、「分析テーマ」「分析焦点者」の設定を行った。その結果、これらのロールプレイではいずれも、教師と保護者が子どもの実態に関する情報交換に基づき援助の方針や方法を協議し、子どもの理解や援助に関する共通理解を図ろうと試みていた。そこで、教師が行う保護者面談の特徴を検討するという本研究の目的を鑑み、教師が保護者と共通理解を図ろうとするプロセスを教師の視点から分析することが必要と判断し、分析焦点者を教師とし、分析テーマを「保護者面談において教師が子どもの理解と援助を保護者と共有するプロセスの分析」と設定した。

### 2. 発話の概念化 (ステップ1)

ステップ1では、ステップ0の2件に3件を加え、計5件のデータを分析し、概念の生成を試みた。

教師が保護者と子どもの理解と援助を共有するプロセスという視点からコンテキストを分析した結果、＜現状把握＞＜状況分析＞＜対応検討＞＜関係構築＞の4個の概念が生成された。しかし、いずれの概念共に具体例が多く見られたため再検討が必要と判断し、再度分析を行った。その結果、TABLE 2 に示すように23個の概念が生成された。なお、発話を概念化した具体例をTABLE 3 に示す。

### 3. メンバー・チェック (ステップ2)

分析や解釈が妥当であるか否かを分析者以外の視点から確認するため、メンバー・チェックを実施した。メンバー・チェックには、ロールプレイを実施した教

TABLE 2 ステップ1で生成された概念

1回目(4概念)	2回目(23概念)
現状把握	<ul style="list-style-type: none"> <li>対象児の現状伝達</li> <li>対象児の環境に関する現状伝達</li> <li>教師・学校の対応に関する現状伝達</li> <li>現状に関する情報収集</li> </ul>
状況分析	<ul style="list-style-type: none"> <li>問題の要因に関する仮説</li> <li>教師の視点からの予測・感想</li> <li>対象児・保護者の視点からの共感</li> <li>対応の振り返り</li> <li>状況分析に関する意見収集</li> </ul>
対応検討	<ul style="list-style-type: none"> <li>今後の教師の対応方針伝達</li> <li>保護者との連携方針伝達</li> <li>今後の保護者の対応に関する提案・指示</li> <li>教師との連携に関する保護者への提案・指示</li> <li>対応策に関する意見収集</li> </ul>
関係構築	<ul style="list-style-type: none"> <li>相づち</li> <li>同意・支持</li> <li>確認</li> <li>保護者の発言促進</li> <li>保護者への感情伝達</li> <li>謝罪</li> <li>教師の価値観・教育観</li> <li>教師自身の経験</li> <li>社会的発言</li> </ul>

師6名と学校心理学の専門家1名の協力を得た。その結果、分析の視点に関わる意見として、以下の2点のコメントを得た。

1点目のコメントは、面談の設定に関するものであった。「保護者との面談は、①保護者からの要請があつて行う場合と、②担任(学校)側の必要感から保護

TABLE 3 ステップ1における教師の発話の概念化の具体例

教師の発話データ (T:教師役, M:保護者役)	発話の概念
M: ちょっとまだ、あの、1年生ということで私の方もよくわからないんですけども、先生から見てどうですかね。量は多いとか少ないとか、そんなことはありますか。	対象児の環境に関する現状伝達
T: そうですね、ま、その日によってね、やっぱり給食の量、その日の量が違うもんでね。いちがいは多いとも少ないとも言えないんですけどもね。	
M: ー。	対応の振り返り
T: えーと、先ほどねお話を伺っててね、ちょっとこちらもちよっと気になったことでね、えー、ま、先生がねこーう怖い、怒られるんじゃないかというようなことがね、ありましてね、えー、まあその辺、私の方でも気を付けなきゃいけないななんていうふうに思うんですが。	
M: ええ。	現状に関する情報収集
T: 給食以外でも、何か私の方がこーう怖いなんていうふうに、こーう、お母さまの方に言ってるようなことありますでしょうか。	
M: ー、今、あの、班長をね、	相づち
T: ええ。	
M: 任されてるってということで、	相づち
T: ええ、うん。	

者を学校に迎えて行く場合があるが、同じ保護者面談でも、①②では進め方に違いがあると感じている。」

コメントにあるように、学校現場ではさまざまな設定で面談が行われている。これらは以下の3つに大別できよう。期末懇談や家庭訪問のように学校行事に位置づけられている面談、教師の必要感から保護者を学校に迎えて行く面談、保護者の要請で行う面談である。これらの面談は、面談に至るまでの経緯が異なるため、展開方法も異なってくるのが推測される。本研究では、面接の設定の違いにより連携プロセスにも違いが生じるという理解が不十分であった。そこで、ロールプレイの内容から判断し、本研究で検討する面談を教師からの要請に基づく面談に限定することとした。

2点目のコメントは、保護者面談のプロセスに関わるものであった。「保護者から正確な情報を収集するためには、保護者が信頼して話せる状況を作りつつ、より正確な状況をつかみ分析していくという循環的な発想がわかりにくい感じがする。」

このコメントは、保護者面談における教師と保護者の連携プロセスが、信頼関係の形成から援助案の検討へと一方向的に進むのではなく、これら2つが相互に影響し合って展開することを示している。ステップ3

以降、カテゴリー生成およびカテゴリー間の関係性を分析する際の視点とすることにした。

#### 4. カテゴリーへの統合 (ステップ3)

新たに3件を加えた8件を分析し、概念の再検討とカテゴリーへの統合を行った。

概念の検討を行った結果、ステップ1で生成した概念に大きな変更はなかった。ただし、＜対象児・保護者の視点からの共感＞の概念について変更点があった。具体例を検討したところ、「そんな、朝ね、つらいようじゃ、かわいそうだもんね」に代表されるように、この概念は対象児や保護者の立場を想像した上で教師としての感想を伝える内容と考えることができた。そこで、概念名を＜対象児・保護者の立場への想像・感想＞と改めた。主な概念の具体例をTABLE 4に示す。

次に、概念からカテゴリーへと統合を試みた。その結果、23個の概念が8個のカテゴリーに統合された。具体的には、[現状の情報提供] [状況の分析] [振り返り] [対応策の検討] [保護者からの情報収集] [傾聴的発言] [自己開示的発言] [社会的発言] の8個のカテゴリーである (TABLE 5)。

これらのカテゴリーを具体例も含めて概観すると、[現状の情報提供] [状況の分析] [振り返り] [対応策

TABLE 4 ステップ3で生成された主な概念とその具体例

概 念	具体例
対象児の現状伝達	どっちかという、教室の中でおとなしく遊んでる方が多いかな。
教師・学校の対応に関する現状伝達	残したいって言うてきた時に、もう少し頑張ってみたらって声かけをしてるんですけども。
問題の要因に関する仮説	自分はこうね頼りにされちゃってるし、しっかりしなきゃっていう気持ちでね、んー、「いえ、できない」っていうのは言いにくいかもしれないね。
教師の視点からの予測・感想	でも、あの、まあ、班の仲間にもし支えてもらって、あのー、最後までできたら、それはきっとAさんの自信になると思うので。
対応の振り返り	なんか本当はね、学校でもっとちゃんと聞いていればねもっと早めにわかったことなんですけれど。
今後の教師の対応方針の伝達	また今度、あの2学期にもなるから、少し班長も、こうね、違うお子さんに替えたりしてそれで少しやってみて様子も見てみたいと思います。
教師との連携に関する保護者への提案・指示	またおうちで出た話を少し、学校に教えてもらうとありがたいかなと、うーん、思いますけれど。
対応策に関する意見収集	えーと、じゃ、ちょっと私が呼んでね、あの、どういうふうにやったらいいのかなっていう話をしてみても大丈夫ですかね。
確認 (明確化, 繰り返し, 代弁, 問題の整理)	ドキドキしちゃいますよね。
保護者への感情伝達	あ、でも、お母さんと一緒に来て頂いて良かったです。こうやってお話できてね。
謝罪	目が届きませんでね、ちょっとね申し訳なかったななんて思います。
教師の価値観・教育観	あのー、まあ、私も結構食べ物をあんまり残してほしくないなと思っているので。
教師自身の経験	私もね給食だめだったんですよ、掃除が終わるまで食べてましたから、ほんとに。
社会的発言	あの、今日は本当にお母さん、わざわざ来ていただいて、ありがとうございます。

TABLE 5 ステップ3におけるプロセス、カテゴリー、概念の関係

プロセス	カテゴリー	概念	
援助 具体化 の プロセス	現状の情報提供	<ul style="list-style-type: none"> <li>・対象児に関する現状伝達</li> <li>・対象児の環境に関する現状伝達</li> <li>・教師・学校の対応に関する現状伝達</li> </ul>	
	状況の分析	<ul style="list-style-type: none"> <li>・問題の要因に関する仮説</li> <li>・教師の視点からの想像・感想</li> <li>・対象児・保護者の立場への想像・感想</li> </ul>	
	振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>・対応振り返り</li> </ul>	
	対応策の検討	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今後の教師の対応方針の伝達</li> <li>・今後の保護者の対応に関する提案・指示</li> <li>・保護者との連携方針伝達</li> <li>・教師との連携方針に関する保護者への提案・指示</li> </ul>	
	保護者との 関係構築 のプロセス	保護者からの情報収集	<ul style="list-style-type: none"> <li>・現状に関する情報収集</li> <li>・状況分析に関する意見収集・確認</li> <li>・対応策に関する意見収集・確認</li> <li>・その他の意見収集</li> </ul>
		傾聴的発言	<ul style="list-style-type: none"> <li>・相づち</li> <li>・同意・支持</li> <li>・確認</li> </ul>
		自己開示的発言	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者への感情表出</li> <li>・謝罪</li> <li>・教師の価値観・教育観</li> <li>・教師自身の経験</li> </ul>
社会的発言		<ul style="list-style-type: none"> <li>・社会的発言</li> </ul>	

の検討]のカテゴリーからは、現状把握に基づき状況を分析し、これまでの対応への振り返りを経て対応策を検討する援助を具体化するための一連のプロセスが浮き彫りになった。そこで、[現状の情報提供][状況の分析][振り返り][対応策の検討]の4個のカテゴリーで構成されるプロセスを【援助具体化のプロセス】と命名し、カテゴリーの上位に位置づけた。一方、[傾聴的発言][自己開示的発言][社会的発言]のカテゴリーは、子どもの援助策検討とは直接的に関連しないものの、傾聴していることを示したり、自分の感情や経験を伝えたりすることにより保護者との協力関係を構築するプロセスと考えられた。そこで、[傾聴的発言][自己開示的発言][社会的発言]3個のカテゴリーで構成されるプロセスを【保護者との関係構築のプロセス】と命名し、【援助具体化のプロセス】と並列的に位置づけた (TABLE 5)。

[保護者からの情報収集]のカテゴリーについては、援助を具体化するためのプロセスの随所で情報収集すると同時に、保護者との関係構築を促進する役割を担っていると考えられた。このため、【援助具体化のプロセス】および【保護者との関係構築のプロセス】の2つのプロセスに重複して位置づけるものと判断した。

さらに、[対応策の検討]についてこれに含まれる概念および具体例を検討したところ、<今後の教師の対応方針の伝達><今後の保護者の対応に関する提案・指示>の2個の概念は、教師や保護者が子どもに対してどのような対応をするかについて言及した概念であるのに対し、<保護者との連携方針伝達><教師との連携方針に関する保護者への提案・指示>は、教師と保護者が連携するための具体的対策を提案および指示する発言で構成された概念であった。つまり、<保護者との連携方針伝達><教師との連携方針に関する保護者への提案・指示>の2個の概念は、援助の具体化のみならず保護者との関係構築に深く関連していると考えられた。このため、これらの概念を[保護者からの情報収集]同様、【援助具体化のプロセス】および【保護者との関係構築のプロセス】の2つのプロセスに重複して位置づけた。

#### 5. カテゴリーの修正・検証 (ステップ4)

新たに2件を加えた10件を分析し、概念の検討およびカテゴリーの修正と検証を行った。

概念の検討を行った結果、概念として<面談目的の明確化><対応に対する教師の予測・願望>を新たに追加することとなった。<面談目的の明確化>は、

「じゃ、今日は、そんなご心配な点をちょっと出していただいて」に代表されるようにこの面談で何をやるうとしているのかを明確にすることを意図した発話であった。〈対応に対する教師の予測・願い〉は、「幼稚園的な対応と小学校に入ってからの対応を変えて頂けると、すぐお姉ちゃんになったっていう気持ちがね出てきますので。」等のように、教師の提案した対応策が子どもにどのような変化をもたらすのかを予測する発言であった。いずれも、新たに加えたデータに見出されたため追加することとなった。

また、〈保護者への感情表出〉の概念には、「私が見据えることができなくて、ちょっと自分なりのジレンマなんです」「ちょっと40人となるとやっぱしきついのかなっていうか」等のように、教師自身の不安や葛藤といった感情も含まれることとなった。そこで、概念名を〈教師の感情表出〉と変更した。これにより生成された概念は25個になった。

以上のような概念の修正に伴いカテゴリーを再検討した結果、〈面談目的の明確化〉の概念が新しく生成されたことにより新たなカテゴリーが必要となり、[面談目的確認]と命名したカテゴリーを追加した。なお、〈対応に対する教師の予測・願い〉の概念は[対応策の検討]のカテゴリーに位置づけた。プロセスとカテゴリーの関係をTABLE 6に示す。

#### 6. 確認的分析 (ステップ5)

3件を加えた13件を分析し、ステップ4までで生成した概念およびカテゴリーの最終確認を行った。その結果、新たに加えた3件のデータはこれまで生成した概念およびカテゴリーに全てあてはまり、修正の必要は認められなかった。これにより、理論的飽和に達し

たと判断した。最終的に生成された概念は25個、カテゴリーが9個、プロセスが2個となった(TABLE 6)。

## 考 察

保護者面談において教師が子どもの理解と援助をどのように保護者と共有するのか、そのプロセスについて仮説を生成することを目的として、保護者面談での教師の発話を分析した。生成された概念およびカテゴリーから教師が行う保護者面談のモデルを検討し、その特徴について考察する。

### 1. 教師が行う保護者面談のモデルの検討

発話分析により得られた概念およびカテゴリーに基づき、教師が行う保護者面談のモデルを検討した。その結果、以下に示すようなモデルが想定された。

保護者面談において教師が子どもの理解と援助を保護者と共有するプロセスは、子どもへの援助を具体化するプロセス【援助具体化のプロセス】と保護者との関係を構築するプロセス【保護者との関係構築のプロセス】の2つの軸で展開される。

援助を具体化するプロセスに含まれる6個のカテゴリーから、保護者面談がどのように展開されるのかを考えると、以下のようなになる。教師はまず、面談の目的を確認しつつ[面談目的確認]、対象児の現状について保護者と情報交換を行う[現状の情報提供][保護者からの情報収集]。これらの情報に基づき子どもが抱える問題状況を分析し[状況の分析]、これまで行ってきた教師自身の対応を振り返る[振り返り]。そして、今後の対応について提案、指示を行い[対応策の検討]、援助策が具体化され、教師と保護者の役割分担が明確になり、面談が終了していく。さらに、このような援助具体化に向けた取り組みの随所で、教師は保護者のみが知る情報や保護者の意見、感想を尋ねている[保護者からの情報収集]。これにより、保護者の情報や視点も組み入れた援助策の立案が可能になると共に、援助を具体化するプロセスが双方向的なコミュニケーションで成立することになる。

一方、保護者との関係構築のプロセスは、保護者の話を傾聴していることを示したり[傾聴的発言]、自らの感情や体験、価値観を伝えたり[自己開示的発言]、保護者をねぎらったり[社会的発言]する発言で構成されている。これらの発言は、援助の具体化に直接関係する発言ではないものの、保護者との関係を構築する上で重要な役割を担っていると思われる。

### 2. 教師が行う保護者面談の特徴の検討

本研究で検討する保護者面談は、面談の担い手が専

TABLE 6 ステップ4におけるプロセスとカテゴリーの関係

プロセス	カテゴリー
援助具体化のプロセス	面談目的確認
	現状の情報提供
	状況の分析
	振り返り
保護者との関係構築のプロセス	対応策の検討
	保護者からの情報収集
	傾聴的発言
	自己開示的発言
	社会的発言

専門家であり、問題解決を目的とするという点において、問題解決型コンサルテーションのモデル(石隈, 1999; 鶴飼・鶴飼, 1997; 山本, 1986)や法律相談モデル(原田, 2004)と共通点がある。特に、教師が行う保護者面談は、教師から保護者へのコンサルテーションとして議論されている(石隈, 1999)。そこで、これら2つのモデルと比較することにより、教師が行う保護者面談の特徴を検討した。

その結果、TABLE 7 に示すように、保護者面談のカテゴリーのうち、[振り返り]は他のモデルでは認められない特徴的なカテゴリーであることがわかった。また、[面談目的確認]と[対応策の検討]については、他のモデルに対応するステップがあるものの、内容的に異なる特徴があると考えられた。したがって、これらの点について考察し、教師が行う保護者面談の特徴を検討する。

(1) [振り返り] 保護者面談で今後の対応策を検討するには、保護者からの新たな情報を基にこれまでの自分の理解や方針を見直すことが欠かせない。しかし、[振り返り]のカテゴリーは、コンサルテーションモデル、法律相談モデルのいずれにおいても明確に位置づけられていない。これらのモデルでは、相談の受け手は、相談者の問題状況に直接関係を持つことがないため、話し手の問題をあくまでも自分とは切り離して考えることができる。これに対し、保護者面談での教師は、問題状況と深く関わりがある。問題に関する情報を収集し分析を進めてゆくと、対象児の環境の一部である自分自身(石隈, 1999)の対応を問題との関連から必然的に振り返ることになると考えられよう。

従来のコンサルテーションモデルにおいても、振り返りが行われていないわけではない。しかし、振り返りを行うのは、あくまでも話し手、コンサルティ側であった。保護者面談における振り返りは、教師が自分自身の活動を振り返る点に特徴がある。

このような振り返りの過程の重要性は、石隈(1999)の「相互コンサルテーション」や Schön (1983) の「行為の中の省察(reflection)」において示唆されている。「相互コンサルテーション」とは、コンサルティとコンサルタントの役割が場面により入れ替わるスタイルのコンサルテーションである(石隈, 1999)。「相互コンサルテーション」では、コンサルタントの振り返りがモデルの中に明記されている訳ではないが、コンサルタントも場面によってコンサルティとなり、コンサルテーションを受ける立場になり得るという新たな視点を提供している。また、Schön (1983) は、問題状況に対する実践者の理解は経験から得られた知識だけでなく、既存の知識およびそれに基づく理解自体に対する振り返りにより構築されるとし、実践家の専門的力はこの振り返りを通して高められるとした。

これら2つの視点で考えれば、保護者面談は、保護者からの異なる視点を得て、教師が独自の解釈に基づき立てた方針や教師としての価値観および個人としての価値観を、子どもや保護者の視点から改めて問い直す点において意味がある。つまり、教師がコンサルティの立場に立つコンサルテーションとして保護者面談を捉えることにより、保護者面談は教師のアセスメントをより客観的にする役割をも果たすことが可能になると考えられる。

TABLE 7 保護者面談モデルと各モデルとの比較

本研究における 保護者面談モデル	問題解決型 コンサルテーションモデル (石隈, 1999)	法律相談のモデル (原田, 2004)
面談目的確認	問題状況の定義及び目標の仮の設定	
現状の情報提供	問題状況の生態学的なアセスメント	問題共有
状況の分析	問題状況の生態学的なアセスメント	問題共有
振り返り		
対応策の検討	目標の設定及び問題解決の方針と方略の選択	判断伝達/説得・対抗
保護者からの情報収集	問題状況の生態学的アセスメント 目標の設定及び問題解決の方針と方略の選択 パートナーとしての協力関係作り	問題共有 理解促進
傾聴的発言	パートナーとしての協力関係作り	共鳴
自己開示的発言	パートナーとしての協力関係作り	共鳴
社会的発言	パートナーとしての協力関係作り	



保護者との連携における教師の変容の必要性は、阿部 (2001) も指摘している点である。保育事例から連携において人を理解するモデルを構築した阿部 (2001) は、保育者自身の考えの正しさを根拠にして保護者に変わることを求めるのではなく、「保育者自身の考えが揺らいだとき (保育者にとっても危機的な状態) に、協働の道が開けてくる」としている。保護者との連携においても、保護者の枠組みを取り入れて教師自身の枠組みをいかに変容させるかが鍵となるが、教師にとっては、自分の価値観や教育観に脅威がもたらされるストレスフルな場面にもなり得るのであろう。保護者面談がこのような意味や状況を内包することを考えると、スクールカウンセラー等複数のメンバーで構成される援助チームで教師の危機を受け止める機能を果たすことも必要となろう。

このような振り返りは、保護者との信頼関係を構築する上でも大きな役割を果たしていると考えられる。従来のコンサルテーションやコラボレーションでは、コンサルタントとコンサルティが対等な関係になることが重要とされてきた (石隈, 1999; Porter & McKenzie, 2000)。しかし、教育の専門家としての教師が保護者に対しどのように接することが対等な関係を構築することになるのか、具体的には示されてこなかった。保護者面談では、教師の視点のみならず保護者の視点も加えて問題状況を捉え直す作業を保護者と共に行うことが、家族として子どもの養育を中心的に担う保護者を尊重すると同時に、教師とは異なる保護者の役割を尊重することにつながると考えられる。また、このように保護者を尊重する面談を通して教師と保護者の対等性は具現化されるのだろう。

以上のように、<振り返り>は、教師に新たな視点を提供し教師の理解を促進する役割を持つと共に、保護者との信頼関係を構築する役割をも担っていると考えられる。自分自身の価値観や理解を見直す作業は教師に脅威をもたらすものの、保護者と共に行うことでさらなる信頼関係が構築され、この信頼関係が教師の<振り返り>を行いやすくするという逆説的な構造をもつとも考えられよう。

(2) 問題設定や目標設定の曖昧さ コンサルテーションでは、問題の定義や目標設定が明確に位置づけられている。話し手は聞き手の主訴と目標を確認し、どのようにしたら目標が実現するかを共に考えることが共通した道筋になっている。しかし、保護者面談では、問題の定義や目標設定が概念やカテゴリーとして明確化されなかった。なぜ、保護者面談の発話分析か

らは問題設定や目標設定が明確化されなかったのだろうか。

Schön (1983) は、実践者が直面する問題は複雑で不安定、独立的、価値葛藤といった現象を抱えており、雑多な現象の中から解決すべき問題を設定すること自体が重要な過程だと論じている。つまり、問題状況の中から注意を向ける事柄を抽出し、その文脈に枠組みを与える作業を相互に行う過程を通して問題設定が可能となり、これに基づき達成すべき目的や達成のための手段が構造化され、具体化されるのである。

目標設定がそのプロセスの中に明確に位置づけられているコンサルテーションのモデルにおいても、まずコンサルティの視点から「仮の目標」を設定し、その後、コンサルタントと共に実施するアセスメント、状況分析を経て、子どもの視点から「目標」を設定する過程をたどる (石隈, 1999)。本来、目標設定は専門家同士のコンサルテーションにおいても時間がかかる作業であり、問題状況から独立した第三者的立場にある専門家の視点が、解決すべき問題の絞り込みを促進する重要な役割を果たす。

これらを踏まえると、保護者や教師は生活を子どもと共有する存在であり、問題状況に関する多様な情報を有するだけに、問題の抽出や絞り込み自体が困難になりやすい立場にある。したがって、保護者面談において問題や目標を明確化するには、問題状況に関する情報収集から検討内容の絞り込みに至る過程に十分な時間をかけ、教師と保護者が解決すべき問題を共有できるようにすることが重要だろう。言い換えれば、多くの保護者面談では、明確な問題や目標が前提にあり面談が始まるというよりも、問題状況を把握し要因を分析するという一連の作業を通して、問題や目標に対する共通理解が構築され、これに伴って問題の定義や目標が明確化されるのであり、面談の中では明確に言語化されないまま具体的な援助方針や援助方法の確認に移行していると考えることができよう。

しかし、対応策を具体化し、これに対する評価を保護者と教師が共有するためには、目標の明確化が不可欠である。目標の明確化へ向けて、保護者と教師が情報交換を行うことに重要な意味があり、スクールカウンセラー等、外部の専門家の視点やアドバイスが有意義となってくるのだろう。

(3) [対応策の検討] 保護者面談は、問題解決型コンサルテーション同様、複数の援助者が子どもの援助について考えるチーム援助の一形態と位置づけられる。チーム援助においては、援助方法を具体化し、チーム

のメンバーの役割分担を確認することが欠かせない。保護者面談のカテゴリー〔対応策の検討〕にも、教師の対応方針に加え、保護者の対応、保護者との連携方針、教師との連携に関する保護者の対応といった概念が含まれており、教師と保護者がそれぞれどのように対応したらよいかを具体的に提案・指示する発言がなされている。

一般的に、コンサルテーションは相談者の主体的な問題解決を援助することを目的としている（石隈, 1999; 山本, 1997）。つまり、コンサルテーションは、相談者自身が問題を焦点化し、分析、解決するのを援助する活動であり、コンサルタントには話し手が直面する問題の対応策について具体的な提案、指示をするよりも、話し手の思考を傍らで援助、促進することが求められている。

これに対し、保護者面談で扱う子どもの問題は、学校と家庭の両方で援助を展開することが考えられ、学校を主たる援助の場とする場合には、教師が主体的に援助に携わる立場となる。このため、教師は自分がどのように援助したらよいかを積極的に提案することが自ずと求められる。このような立場にある教師のアプローチは、問題の主体的な解決を見守るカウンセラーやコンサルタントのアプローチとは必然的に異なる側面を持つ。つまり、対応策について積極的に提案、指示するアプローチが教師の面談の特徴であり、教師は、現状の分析に基づき適切で多様な対応策を提案することにこそ教師の専門性を発揮できるとも考えられる。

しかし、保護者面談はあくまでもチームによる援助会議である。指示や提案が一方的にならぬよう、傾聴的発言や保護者からの情報収集等により関係を構築し、バランスをとることが重要になる。

### 3. 研究の限界と今後の課題

本研究では、分析焦点者を教師として、教師からの要請に基づく保護者面談のロールプレイにおける教師の発言を分析した。本研究の限界を、テーマ設定上の限界、分析方法上の限界、データ収集上の限界の3点で整理し、今後の課題を述べる。

(1) **テーマ設定上の限界** 本研究では、保護者面談において教師が保護者と連携を構築するプロセスを検討することを目的とした。この点で、分析焦点者を設定し分析を進める修正版 M-GTA は本研究の目的と合致したものだと思われる。しかし、本研究で得られた結果は、あくまでも教師の視点から捉えた保護者面談のプロセスである点を踏まえる必要がある。連携構築におけるコンテキストの理解は、保護者と教

師とは異なる可能性があり、双方の視点から検討することによりさらに分析が進むことが考えられる。今後は、保護者の視点も加え分析を行うことが必要であろう。

また、保護者面談において教師が保護者と連携を構築するプロセスは、教師の知識や経験等の個人的特徴の影響を受けることが予想される。教師の個人的特徴に焦点をあて面談のプロセスについてさらなる分析を進めることが今後の課題である。

(2) **分析方法上の限界** 修正版 M-GTA では、分析により得られた概念はデータを解釈して得られる仮説的なものであり、生成される理論もまた分析データの範囲内に限定されたものと捉えている。理論の一般化には、分析により得られた理論が社会的な場に戻され現実的問題に適用され検証されることが必要であるとの立場をとる。したがって、本研究で得られた結果は、あくまでも本研究が分析対象としたデータの範囲内に限定されるものであり、教師が保護者と連携を構築するプロセスについての仮説である。今後は、より一般性のある理論生成に向け、実際の保護者面談に適用し検証することが必要である。

### (3) データ収集上の限界

本研究では、保護者面談において教師が保護者と連携を構築するプロセスを分析するために、ロールプレイによるデータ収集を試みた。ロールプレイは実験的場面設定である反面、面談に至るまでの両者の関係性の影響を強く受けることなく連携構築プロセスを検討することができるという利点がある。しかしながら、ロールプレイは対象者にとってはあくまでも仮想場面に過ぎない。また、実際の面談で連携を構築するプロセスには、教師と保護者の関係性が何らかの影響を及ぼしていることが考えられる。本研究で得られた結果は、ロールプレイにおけるデータであることを踏まえ、実際の保護者面談でさらに検討を重ねることが必要である。

### 引用文献

- 阿部和子 2001 乳児保育再考III—保護者との連携について— 聖徳大学研究紀要短期大学部, 34, 29-36. (Abe, K. 2001 The nursery care of infants revisited III: The partnership between parent and child care worker. *Bulletin of the Junior College, Seitoku University*, 34, 29-36.)
- Brownell, A. B. 1996 Determinants and consequences of parental involvement in education.

- Dissertation Abstracts International Section A : Humanities and Social Sciences*, **56** (7-A), 2627.
- Gallardo-Cooper, M. I. 1998 A comparison of three different home-school meeting formats conducted by mental health professionals. *Dissertation Abstracts International Section A : Humanities and Social Sciences*, **59** (2-A), 0423.
- 原田杏子 2003 人はどのように他者の悩みをきくのか—グラウンデッド・セオリー・アプローチによる発言カテゴリーの生成— 教育心理学研究, **51**, 54-64. (Harada, K. 2003 How do people counsel others in everyday life? Verbal categories developed with a grounded theory approach. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **51**, 54-64.)
- 原田杏子 2004 専門的相談はどのように遂行されるか—法律相談を題材とした質的研究— 教育心理学研究, **52**, 344-355. (Harada, K. 2004 How do non-education professionals counsel clients? Qualitative research on legal counseling. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **52**, 344-355.)
- 秦 政春 1991 教師のストレス—「教師のストレス」に関する調査研究 (I)— 福岡教育大学紀要, **40**, 79-146. (Hata, M. 1991 Sociological analysis of teachers' stress in school society: Study on "stress of education (I)". *Bulletin of Fukuoka University of Education. Part 4, Education and psychology*, **40**, 79-146.)
- 本田武久 2003 教師はこんな母親に困っている 児童心理, **57**(14), 33-37.
- 石川正典・中野明德 2001 教師のストレスとサポート体制に関する研究 福島大学教育実践研究紀要, **40**, 17-24. (Ishikawa, T., & Nakano, A. 2001 A study of the support system for coping with teachers' stress. *Research and Guidance Center of Teaching Practice, the Faculty of Education*, **40**, 17-24.)
- 石隈利紀 1999 学校心理学—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— 誠信書房
- 上村恵津子・石隈利紀 2000 教師からのサポートの種類とそれに対する母親のとらえ方の関係—特別な教育ニーズを持つ子どもの母親に焦点をあてて— 教育心理学研究, **48**, 284-293. (Kamimura, E., & Ishikuma, T. 2000 Perception of teachers' support by mothers of children with learning disabilities. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **48**, 284-293.)
- 上村恵津子・石隈利紀 2001 教師からのサポートの種類とそれに対する父親のとらえ方の関係—特別な教育ニーズを持つ子どもの父親に焦点をあてて— LD研究, **10**(1), 59-69. (Kamimura, E., & Ishikuma, T. 2001 Perception of teachers' support by fathers of children with learning disabilities. *Japanese Journal of Learning Disabilities*, **10**(1), 59-69.)
- 上村恵津子・石隈利紀 2006 保護者と教師の面接における教師の言語コミュニケーションの分類II—グラウンデッド・セオリー・アプローチによる分析— 信州大学教育学部紀要, **117**, 207-218. (Kamimura, E., & Ishikuma, T. 2006 A classificatory analysis of verbal communication in parent-teacher interviews II: A grounded theory approach (Humanities and Social Science). *Journal of the Faculty of Education, Shinshu University*, **117**, 207-218.)
- 金沢吉展 2001 臨床心理学の倫理 下山晴彦・丹野義彦 (編) 講座臨床心理学1 臨床心理学とは何か 東京大学出版会 Pp.171-189.
- 菅野 純 2004 教師のためのカウンセラートレーニング (22) カウンセリングを生かした保護者との面接 児童心理, **58** (799), 136-143.
- Kauffman, C. E. 2003 Relationships between school staff attitudes and family-school collaboration pertaining to parent involvement, parent satisfaction, and parental feelings of self-efficacy on prereferral intervention teams. *Dissertation Abstracts International Section A : Humanities and Social Sciences*, **63** (7-A), 2457.
- 河村夏代・鈴木啓嗣・岩井圭司 2003 中学校教師の「ビリーフ」に関する研究—母親と比較して— 発達心理臨床研究, **9**, 79-85. (Kawamura, N., Suzuki, H., & Iwai, K. 2003 Studies on "beliefs" of junior high school teachers; Comparison with mothers. *Journal of Human Development and Clinical Psychology*, **9**, 79-85.)
- 木下康仁 2003 グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 弘文堂
- 木下康仁 2005 分野別実践編 グラウンデッド・セ

- オリー・アプローチ 弘文堂
- 北村陽英 1990 教師のストレスと精神疾患 教育と医学, 48, 52-58.
- 黒沢幸子 2002 指導援助に役立つスクールカウンセリング・ワークノート 金子書房
- 文部科学省 2005 特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申) 中央教育審議会
- 中川 薫 2005 「子と自分のバランスをとる」—重症心身障害児の母親の意識変容の契機とメカニズム— 保健医療社会学論集, 15(2), 94-103. (Nakagawa, K. 2005 “Balancing the child and the self”: A study on the turning mechanism in the transformation process of the consciousness of the mothers with severely handicapped children. *Japanese Journal of Health and Medical Sociology*, 15(2), 94-103.)
- 能智正博 2005 質的研究の質 伊藤哲司・能智正博・田中共子(編) 2005 動きながら識る, 関わりながら考える—心理学における質的研究の実践— ナカニシヤ出版 Pp.155-166.
- 緒方明子 2001 インクルージョンに関連する要因の検討(2)—保護者と教師の相互作用について— 明治学院大学文学部心理学科「心理学紀要」, 11, 59-62. (Ogata, A. 2001 Inclusion and its related factors: Interpersonal relationship between the parents and the teacher of included children with disabilities. *Psychology (The Meiji Gakuin Review)*, 11, 59-62.)
- Porter, L., & McKenzie, S. 2000 *Professional collaboration with parents of children with disabilities*. London: Whurr Publishers. (ポーター L.・マッケンジー S. 堅田明義(監訳) 2005 教師と親のコラボレーション—障害のある子どものよりよい生活のために— 田研出版)
- 西條剛央 2005 質的研究論文執筆の一般技法—関心相関の構成法— 質的心理学研究, 4, 186-200. (Saijo, T. 2005 A writing skill in qualitative research: “Interest-correlative construction technique”. *Qualitative Research in Psychology*, 4, 186-200.)
- Schön, D. 1983 *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. (シヨーン D. 佐藤 学・秋田喜代美(訳) 2001 専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える ゆみる出版)
- 田村節子・石隈利紀 2003 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開—援助者としての保護者に焦点をあてて— 教育心理学研究, 51, 328-338. (Tamura, S., & Ishikuma, T. 2003 Forming a core team (teacher, school counselor, and parent) to support a student: Parents as supporters. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 51, 328-338.)
- 田坂直文 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.
- 照井康幸・増田真也 1999 保護者を要因とする教師のストレスに関する研究 茨城大学教育実践研究, 18, 29-41. (Terui, Y., & Masuda S. 1999 A study of parent-related stress in teachers. *Studies in Teaching Strategies Ibaraki University*, 18, 29-41.)
- 鵜養美昭・鵜養啓子 1997 学校と臨床心理士—心育での教育をささえる— ミネルヴァ書房
- 山口 剛 1997 「教師 800 人に聞きました」教師の“ストレス”の実態と中身 月刊教育ジャーナル, 05, 22-23.
- 山本和郎 1986 コミュニティ心理学—地域臨床の理論と実践— 東京大学出版会
- 山本和郎 1997 コミュニティ心理学—理論と実践— ミネルヴァ書房
- (2006.5.12 受稿, '07.4.3 受理)

#### APPENDIX ロールプレイで使用された補足説明用紙

##### 教師役用

あなたは1年2組の担任です。

今朝、あなたのクラスのAさんは、お母さんと一緒に少し遅れて登校してきました。その際、お母さんより「子どもが学校に行きたくないと言っている」との訴えがありました。あなたは、「せっかくいらしてくださいので少しお話ししましょう」とお母さんをお誘いしました。

Aさんは比較的小となしいお子さんですが、学習面でも生活面でも特に問題は感じられません。作業ペースは決して速いほうではありませんが、几帳面な性格なこともあり、班長をやってもらっています。

思い当たることと言えば、給食の時に時折「残したい」と訴えに来ることくらいです。このような訴えがあった場合には、「もう少しがんばってみようか」と声

かけし、それでもつらそうな場合には残させることにしていました。

なお、面接時間は急な設定ということもあり、20分であることをお母さんに了解していただきました。

#### 保護者役用

あなたのお子さんは1年2組のAさんです。

Aさんは最近「学校へ行きたくない」と言うようになりました。

理由を聞くと、「給食が食べられない、残したいと訴えても残させてくれない」とのこと。給食が食べられないと先生に怒られるのではと心配になっている様子です。

Aさんは比較のおとなしい性格です。几帳面な所もあり、何事もきちんとやりたいという思いがある反面、作業ペースは決して早いほうではありません。

お母さんは、Aさんが班長などを任されていることも含め、現在のクラスの生活はAさんにとって負担が大きいのではないかと感じています。Aさんが登校をしぶり始め、とにかく何とかしなくては・・・と思い、今朝思い切ってAさんと一緒に来校しました。

先生に会うと、「せっかくいらして下さったので少しお話ししましょう」と誘われ、面接することになりました。なお、面接時間は急な設定ということもあり、20分間であることを聞き、了解しています。

## *Teachers' Process of Building Rapport in Parent-Teacher Conferences : Analysis of Teachers' Speech Based on a Grounded Theory Approach*

ETSUKO KAMIMURA (CENTER FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND TRAINING FACULTY OF EDUCATION, SHINSHU UNIVERSITY) AND  
TOSHINORI ISHIKUMA (GRADUATE SCHOOL OF COMPREHENSIVE HUMAN SCIENCES, UNIVERSITY OF TSUKUBA)  
JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2007, 55, 560-572

The present research sought to clarify the process by which teachers build rapport with parents in parent-teacher conferences, and to identify the characteristics of that process. From an analysis of what elementary school teachers said in parent-teacher conferences, 8 categories were identified and then consolidated into 2 processes: "substantiating support" and "building relationships with parents." While building relationships by collecting information from the parents by means of attentive comments and self-disclosing statements, the teachers substantiated their support by confirming the goals of the conference, providing information about current circumstances, analyzing situations, reflecting, examining steps to be taken, and constantly collecting information from the parents. A comparison with existing models suggested that although parent-teacher conferences are characterized by reflection upon the teacher's response and positive proposals regarding steps to take, there is a tendency for topic and goal-setting to become obscured. A process that seeks to create mutual understanding between teachers and parents is one in which the teachers modify their own understanding or policies while incorporating the parents' understanding and philosophy. Such a transformation by teachers is the key to building rapport with parents.

Key Words : parent-teacher conference, rapport, grounded theory approach, speech analysis