

## 教育相談

### 保護者に安心感を与える教師の相談行動に関する研究 —面談における教師の意識調査と保護者アンケートを通して—

教育相談課 研究員 川 浪 一 治

## 要 旨

個人面談における、保護者の不安状態と教師の態度の関連について検証するために、状態不安尺度と相談行動評定尺度を用いて保護者にアンケート調査を行い分析した。また、教師の面談に対する意識を調べるためにPAC分析を行った。その結果、教師の意識が保護者の感じる印象に影響を与える可能性があると考えられた。また、二要因分散分析の結果、教師の態度から「受容・共感」「助言・伝達」の印象を受けた時に保護者の不安が軽減されることが認められた。

キーワード：個人面談 STAI状態不安尺度 相談行動評定尺度 PAC分析 二要因分散分析

## I 主題設定の理由

保護者対応の冊子の中で、北海道教育委員会(2008)は「近年の保護者や地域住民の意識や価値観等の多様化、さらには、学校の対応の不十分さにより学校の教育活動等について、学校と保護者等との間に誤解が生じることなどにより、学校運営上の課題に発展することがあります」と述べている。また、他の教育委員会で作成しているマニュアルや保護者対応の研究の中でも、昨今の「保護者対応の難しさ」が述べられている。保護者や地域住民の学校への期待は大きく、学校への要望が多様化している。また、その要望への学校の対応の不十分さから保護者との間に誤解が生じトラブルに発展したり、かかわる教職員の精神的な負担になったりしている現状も見られるようになってきた。このような実態に対して、各都道府県教育委員会では保護者対応のマニュアルをつくったり、教職員用のリーフレットをつくったりするなどの対応が増えてきている。このように、保護者の要望に対応する機会が増えてきたことから、教師と保護者の面談場面が重要になってきていると考えられる。保護者が教師に相談や苦情、要求を求めて面談する場合には、不満や不安、不信感をもっているものと思われる。そのような場合でも、保護者が安心して冷静に話し合えるような関係づくりをすることが必要になってくる。

宮崎(2000)が、進路相談場面において生徒が認知した教師の相談行動と状態不安との関連について研究しており「進路相談場面における教師の相談行動が、生徒が抱える不安に対して有用な効果を発揮する可能性をもつことが示されたといえるだろう」という考察を述べている。

そこで、宮崎(2000)の研究を参考に、定期面談の場面で面談前後の状態不安と教師の相談行動について保護者にアンケート調査し、教師の相談行動が保護者の状態不安にどのような影響を与えるのかを検討したい。また、保護者との面談における教師の意識や態度を調査し、それが保護者にどのような印象を与えているのかも検討していきたい。これらのことから、保護者の不安を取り除き、安心して話し合える教師の相談行動に関して研究していきたい。

## II 研究目標

保護者との面談場面における、相談行動に対する教師の意識について調査するとともに、面談前後の保護者の状態不安を調査することにより、保護者の不安感を取り除き信頼関係を築く教師の相談行動について明らかにする。

## III 研究仮説

保護者との面談場面において、教師が「受容・共感的な配慮」と「具体的な助言指導」を取り入れた相談

行動を行うことにより、保護者の不安を取り除き安心感を与えることができるであろう。

#### IV 研究の実際とその考察

##### 1 方法

###### (1) PAC分析

###### ア 調査対象者

研究協力校の対象学年から教師1名ずつ2名を対象に個人面談をして回答を得た。

###### イ 調査時期：2009年7月21日

###### ウ 調査内容

###### (ア) PAC（個人別態度構造）分析

教師が面接相談行動に対してどのような意識をもっているのかをとらえることを目的にしたため、自由連想、連想項目間の類似度評定、類似度距離行列によるクラスター分析、当人によるクラスター構造の解釈を通じて、個人ごとの態度構造を分析する内藤(1997)のPAC分析を用い、教師二人の態度構造を考察することにした。PAC分析では、個人ごとの分析になるので被験者が少数でも分析することができる。また、一連の作業を通じて自分の反応を被験者本人が意味付けし、その意味付けを研究者が共感、追体験することで被験者の洞察に迫ろうとする手法であり、実験者の側が客観的に構造をとらえることも可能である。これらのことから、教師の意識についてはこの分析を用いることにした。PAC分析のために、土田(2008)が開発したPACアシストのソフトを使用した。

(PAC分析の手順)

- ①当該テーマに関する自由連想（「保護者との面談における、教師の意識や態度」について頭に浮かんだイメージを思いついた順に挙げてもらう。項目を打ち込んでもらう。）
- ②重要度のランク付け（自由連想により得られた項目を重要な順に並び替えてもらう。）
- ③連想項目間の類似度距離行列の作成（自由連想により得られた項目間で、ランダムに対にしながらどの程度似ているかを7段階で答えてもらい、類似度距離行列を作る。）
- ④クラスター分析（距離行列を、クラスター分析し、結果をデンドログラムで表現する。）
- ⑤被験者本人によるクラスターの意味付け（クラスターのまとまりを確認し、クラスターごと、クラスター間、全体についてイメージや関係について答えてもらう。また、項目ごとの±0についても答えてもらう。）
- ⑥総合解釈（分析から得られた材料を踏まえて総合的に解釈し、クラスターを命名する。また、それらを基に全体をとらえる。）

※①～③は、PACアシストを使用した。

教師の意識と保護者が感じる面談時の態度を比べることにより、教師の意識が保護者の感じる態度にどのような影響を与えるかについて明らかにすることができると思われる。また、さらに状態不安尺度との比較を行うことにより、教師の意識とのつながりについても明らかにできるものと考えられる。

###### (2) STAI日本語版 状態不安尺度 及び 相談行動評定尺度

###### ア 調査対象者

研究協力校の二つの学年、6学級の保護者209名を対象に、無記名式の質問用紙法で調査を実施し、90名から回答を得た。そのうち、記入漏れなどの9名を除いた81名のデータを基に分析した。

###### イ 調査時期：2009年7月21日～7月31日

###### ウ 調査内容

###### (ア) STAI日本語版 状態不安尺度

清水・今栄(1981)によるスピルバーガーら(1970)のSTAI（状態—特性不安検査）の日本語版である。

不安は、状態不安と特性不安に分けられる。前者は、状況により喚起される一時的、状況的な不安状態を示す。後者は、ストレス状況に対して状態不安を喚起させやすい傾向であり、比較的安定した個人内特性ということができる。

そこで今回は、保護者の不安の変化を見るために、STAIの状態不安を測る尺度を用いることにした。この尺度は、20の質問に「全くそうでない」、「いくぶんそうである」、「ほぼそうである」、「全くそうである」の4段階で回答してもらい、その時の不安状態を測るものである。この質問に、面談前と面談後の2回答えてもらうことにより、保護者の不安状態の変化を知ることができるものと思われる。

(イ) 相談行動評定尺度

宮崎(2000)の相談行動評定尺度を参考に、保護者の面談に合うように16項目の質問紙を作成した。それぞれに「ちがう」、「いくらか」、「まあそうだ」、「そのとおりだ」の4段階で回答してもらい、教師の面談時の態度について保護者が受けた印象が、状態不安にどのようなかわりがあるのかを調べていくものとする。

2 結果

(1) 教師の面接相談行動に対する意識 (PAC分析)

ア 被験者A

(ア) 被験者本人によるクラスターの意味付け

a クラスターごとの意味付け

(a) クラスター1 (項目: 「親身になって聞く」「親の気持ちも考えながら」「子どものために」)

『親との共通理解のような感じ、親と学校と一緒に指導致していきっていくイメージなのかな。』

(b) クラスター2 (項目: 「自信をもって」)

『自分自身のこと。教師としての立場。』

(c) クラスター3 (項目: 「はっきりしないことは答えない」「言葉に気を付ける」「真実をうまく伝える」)

『同じようなこと。「真実をうまく伝える」は、ありのままを伝えたいけど子どもの様子をありのままだと親がショックを受けるかなと思って。柔らかい言葉で、でも嘘はつきたくないということでもあったんだと思う。』

b クラスター間のイメージ

『クラスター1は、親と私のこと。クラスター2は、自分一人のことで、ここは似ていない。クラスター2と3は、親に伝えるためには、自信をもたなきゃいけない。ここは似ているのかな。違うのは、「自信をもって」には自分自身のことでも含まれているから。子どもが家と学校での様子が全く違う時に、親に学校での様子を説明するのも「自信をもって」に入っているのかもしれない。クラスター1と3は、似ていると思う。個人面談する時に大切なことだと思う。親と対話する時に大切なこと。クラスター1と3の項目をやらないと親も不満をもつんじゃないかな。1と3の項目をしっかりやらないと、面談をやっても満足しないと思う。』

c 全体の印象

『親と教師が両方の立場から子どもをよくしようと力を合わせて見ていくっていうか。親だけでも駄目だし、学校だけでも駄目、子どもをお互いに共通理解していい方に伸ばしていければいいと思う。』

(イ) 実験者による解釈

クラスター1は、保護者の気持ちや立場を考えながら親身になって話を聴き、お互いに子どものために力を合わせていこうとする立場であり、面談時には子どものために相手の話をよく聴こうとするものである。このことからこのクラスターは、〈傾聴と協働〉と命名することができる。クラスター2は、保護者の話を聴く時にも保護者に話をする時にも「自信をもって」保護者に接しようとする姿であり、〈教師としての自分の立場〉と命名することができる。クラスター3は、保護者に十分な配慮をしながら必要なことをしっかりと伝えていこうとする姿であり、面談時には、助言をする際の態度になる。そこでこのクラスターは〈相手の立場での助言〉と命名することができる。全体的に見て、面談において、聴く時も話す時も保護者の立場に十分に配慮して臨もうとする姿が浮かんでくる。また、その中でも自分自身に自信をもって臨もうとしている。+-のイメージで、「自信をもって」「はっきりしないことは答えない」という自己防衛的なことに-のイメージが付いていることから、慎重さがうかがえる。

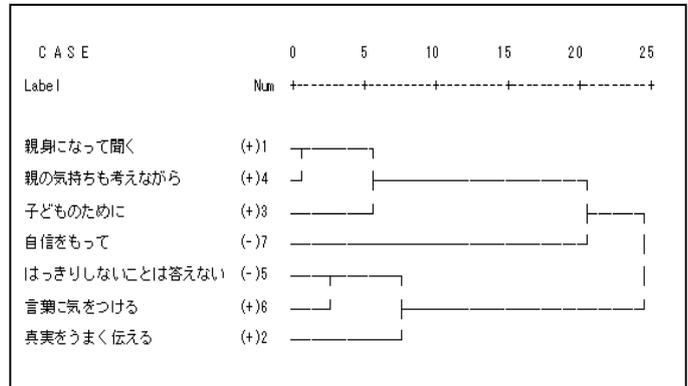


図1 被験者Aのデンドログラム(番号は重要度の順位)

イ 被験者B

(ア) 被験者本人によるクラスターの意味け

a クラスターごとの意味付け

(a) クラスター1 (項目: 「受容」「共感」「信頼」「協力」「安心」「反省」)

『心、誠実、信。人と人とのコミュニケーション、心の結び付きでまとまっている感じ。子どもと親と教師がこういう関係になるには、毎日の生活や、日々の積み重ねが必要だと思う。「反省」に関しては、今まで自分がやってきたことに対してよくなかったりした部分への反省。例えば、子どもの家での実態を知らずに適切じゃない言葉かけをすとか、自分自身のことを振り返ってみでの反省。』

(b) クラスター2 (項目: 「将来」「事実」「実態」「毅然」)

『現実とか善悪の判断、発達段階に応じたその子の様子をきちんと伝える。それも、ただやみくもに伝えるのではなく将来のために、実態を把握して、家での様子も聴いてそれらを踏まえてこの先どうすればいいのかを考える。「毅然」も、将来を見据えてよくない状況の打開のために話し合う。子どもの成長を考えて伝えるが、悲しいことやつらいことが混じっているかもしれないし、親の考えや、しつけや、やり方が、明らかに悪い時に必要になるという感じ。親の子どもへの扱いの中に、虐待や言葉の暴力があった時に、毅然とした態度をとらないといけないかな。』

b クラスター間のイメージ

『似ているところは、親と教師双方で子どもがよくなるように望む方向性が一緒で、協力や信頼関係がないと話をしていけないだろうから方向性が似ているのかな。違うところは、クラスター1は人間関係なのに対して、クラスター2は見方の問題。クラスター1は、子どもあつての話だけど親と向き合う。子どもは一人では生きられないから、この項目の親と教師と地域の力が必要。クラスター2は子どもが大前提。子どものこのことの実際っていうか、現実的な話。』

c 全体の印象

『子どもがよく生きる、健やかに生きる、その子らしく生きるとか、明るく生きるとか生活していくとか、そういう理想のイメージ。段階を経て発達していく、理想と現実の中で発達していく成長のイメージ。親も子も教師もよりよい人間関係を築いていかないといけない。』

(イ) 実験者による解釈

クラスター1は、保護者と「信頼」や「協力」、「安心」というよい関係を築くために、自分自身の行動を振り返り「受容」と「共感」の態度で保護者に向かい合おうとする姿が浮かんでくる。日々の積み重ねで保護者とのよりよい関係を築くようにしながら、面談においては、保護者の立場を受容し共感していこうとするものであり〈保護者とのよりよい関係〉と命名することができる。クラスター2は、子どもの「将来」のために「事実」や「実態」を把握し、保護者に伝えていこうとする姿である。その中で、必要な時には毅然とした態度で保護者に臨もうとするもので〈子どものための話合いと教師の態度〉と命名することができる。全体的に見て、保護者とのよりよい関係を築きその上で必要なことを保護者に伝え、子どものために共に歩んでいこうとする態度が見られる。面談においては、日頃の人間関係を基に相手を受容し共感して、相手の話をよく聴こうとする態度と、子どもの将来を見据え事実や実態を把握して毅然とした態度で伝えていこうとする姿が浮かんでくる。

ウ 被験者Aと被験者Bの共通点

二つの事例を比べると、相手の立場を考えて聴く傾聴の部分と、自分自身が話をしていく助言の部分で共通して見られた。そしてそれらは、「子どものために」という大前提があり、保護者と教師がお互いに協働体制で臨んでいこうとする教師の考えをどちらの事例からも感じることができる。これらのことから、教師は面談に際して保護者の立場に立ってしっかりと話を聴き、子どもの実態を保護者の心情に配慮しながらしっかりと伝えていこうという態度で面接相談に臨んでいるものと思われる。

(2) STAI日本語版 状態不安尺度

状態不安尺度のアンケートの項目と点数を表1に示した。状態不安尺度は点数が高いほど不安が強いこ

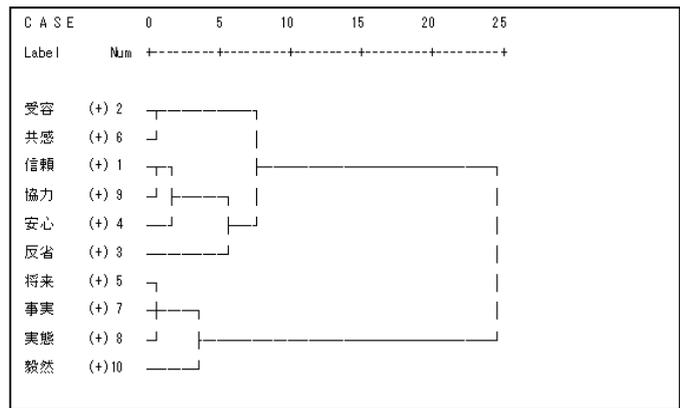


図2 被験者Bのデンドログラム(番号は重要度の順位)

とを表す。また項目の1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20は逆転項目になっている。実際に保護者にアンケートを行う場合には、点数の部分が空欄のものを使い、当てはまる部分に丸を付けてもらった。この項目を使って、個人面談の前後に保護者にアンケートを行い、状態不安の変化を見ることにした。面談前後の状態不安の平均値と標準偏差を表2に示した。また、面談前の状態不安と面談後の状態不安で対応のあるt検定を行った結果を表3に示した。表3から面談前後の平均の差は有意であった( $t(80)=9.63, p<.05$ )。さらに前後の差の平均値がプラスだったことから、保護者の状態不安は面談後に有意に下がったといえる。

表1 状態不安尺度項目

	全くちがう	いくらか	まあそうだ	その通りだ
1. 平静である。	4	3	2	1
2. 安心している。	4	3	2	1
3. 固くなっている。	1	2	3	4
4. 後悔している。	1	2	3	4
5. ホットしている。	4	3	2	1
6. どうてんしている。	1	2	3	4
7. まずいことが起こりそうで心配である。	1	2	3	4
8. ゆったりした気持ちである。	4	3	2	1
9. 不安である。	1	2	3	4
10. 気分がよい。	4	3	2	1
11. 自信がある。	4	3	2	1
12. ビリビリしている。	1	2	3	4
13. イライラしている。	1	2	3	4
14. 緊張している。	1	2	3	4
15. リラックスしている。	4	3	2	1
16. 満足している。	4	3	2	1
17. 心配である。	1	2	3	4
18. ひどく興奮ろうばいしている。	1	2	3	4
19. ウキウキしている。	4	3	2	1
20. たのしい。	4	3	2	1

表2 面談前後の状態不安の平均値と標準偏差

	平均値	人数	標準偏差	平均値の標準誤差
前	40.05	81	8.54	0.95
後	31.83	81	8.22	0.91

表3 面談前後の状態不安の対応のあるt検定

	対応サンプルの差				t 値	自由度	有意確率 (両側)	
	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差	差の95%信頼区間				
				下限				上限
前-後	8.22	7.69	0.85	6.52	9.92	9.63	80	5.49-E17

### (3) 相談行動評定尺度

教師の面談時の相談行動から保護者が受けた印象を16項目の質問事項を用いて調査し、因子分析を行った。因子の抽出には最尤法を用いた。因子数はスクリープロットを考慮し個有値2以上の基準を設け、2因子とした。プロマックス回転(斜交回転)を行った結果の因子パターンを表4に示した。なお、因子間相関は表5のようになった。

第1因子は、「親の考えを尊重してくれる」、「親を思いやってくれる」、「親の立場で聞いてくれる」、「どんな話でも聞いてくれる」、「親と一緒に考えてくれる」、「最後まで話を聞いてくれる」、「頭から決めつけない」、「優しく接してくれる」に対して負荷量が高く、受容や共感に対する態度の項目が集まっているので「受容・共感」因子と命名した。第2因子は、「適切な助言をくれる」、「事実をはっきり伝えてくれる」、「学習の様子について伝えてくれる」、「子どもの様子を伝えてくれる」、「親のやるべきことを伝えてくれる」、「子どもの良いところを伝えてくれる」、「疑問に答えてくれる」、「できないことはできないとはっきり伝えてくれる」の負荷量が高く、助言や伝達に対する態度の項目が集まっているので「助言・伝達」因子と命名した。

それぞれの因子の得点を基に、教師の意識と保護者の印象とを比較していった。また、抽出された因子の尺度の得点を基に、被験者の保護者を四つのグループに分類して分析を行った。すなわち、「受容・共感」と「助言・伝達」の評定得点がいずれも平均より高いHH群、「受容・共感」のみが高いHL群、「助言・伝達」のみが高いLH群、どちらも平均より低いLL群である。

相談行動評定尺度の項目ごとの平均値と標準偏差を表6に示した。得点平均を項目ごとに見ていくと4点満点中すべて3.49点以上になった。さらに、因子ごとに見ていくと「受容・共感」因子の得点平均は、32点満点中29.85点、「助言・伝達」因子の得点平均は、32点満点中29.53点と両方とも高い得点になった。

表4 相談行動評定尺度の因子分析結果

	因子	
	1	2
キ 親の考えを尊重してくれる	0.833	-8.68E-02
ウ 親を思いやってくれる	0.804	1.54E-03
イ 親の立場で聞いてくれる	0.803	-4.98E-02
オ どんな話でも聞いてくれる	0.802	4.25E-03
ク 親と一緒に考えてくれる	0.749	4.70E-02
ア 最後まで話を聞いてくれる	0.683	-5.27E-03
エ 頭から決めつけない	0.665	9.72E-02
カ 優しく接してくれる	0.635	1.07E-02
コ 適切な助言をくれる	3.92E-03	0.906
ケ 事実をはっきり伝えてくれる	-0.133	0.881
シ 学習の様子について伝えてくれる	-0.105	0.798
サ 子供の様子を伝えてくれる	-5.62E-02	0.755
ス 親のやるべきことを伝えてくれる	6.40E-02	0.740
タ 子供の良いところを伝えてくれる	0.183	0.683
ソ 疑問に答えてくれる	0.328	0.537
セ できないことはできないと はっきり伝えてくれる	0.136	0.447

表5 相談行動評定尺度の因子相関行列

因子	1	2
1	1	0.611
2	0.611	1

表6 相談行動評定尺度の平均値と標準偏差

	N	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差	
受容・共感	ア 最後まで話を聞いてくれる	81	3.84	0.37	0.04
	イ 親の立場で聞いてくれる	81	3.68	0.50	0.06
	ウ 親を思いやってくれる	81	3.69	0.46	0.05
	エ 頭から決めつけない	81	3.73	0.50	0.06
	オ どんな話でも聞いてくれる	81	3.78	0.42	0.05
	カ 優しく接してくれる	81	3.85	0.36	0.04
	キ 親の考えを尊重してくれる	81	3.64	0.53	0.06
	ク 親と一緒に考えてくれる	81	3.64	0.53	0.06
	小計		29.85		
	助言・伝達	ケ 事実をはっきり伝えてくれる	81	3.68	0.54
コ 適切な助言をくれる		81	3.67	0.57	0.06
サ 子供の様子を伝えてくれる		81	3.81	0.42	0.05
シ 学習の様子について伝えてくれる		81	3.80	0.46	0.05
ス 親のやるべきことを伝えてくれる		81	3.52	0.67	0.07
セ できないことはできないと はっきり伝えてくれる		81	3.49	0.61	0.07
ソ 疑問に答えてくれる		81	3.72	0.55	0.06
タ 子供の良いところを伝えてくれる		81	3.84	0.40	0.04
小計			29.53		

(4) 相談行動評定尺度グループごとの状態不安尺度

表7は、各グループの状態不安の平均値と標準偏差を表したものである。また、面談前後の状態不安のグループごとの平均値の変化を表したグラフを図3に示した。二要因分散分析の結果、交互作用が有意であった( $F(3, 77)=5.121, p<.01$ )。そこで、グループごとに単純主効果を分析した結果、面談前後の変化についてHH群、HL群、LH群では単純主効果が有意であった( $p<.01$ )が、LL群では有意ではなかった( $p>.05$ ) (表8)。また、HH群とLL群で面談後の単純主効果が有意であった( $F(3, 77)=5.548, p<.01$ ) (表9)。以上のことから、「受容・共感」因子と「助言・伝達」因子の両方が高いグループと、両方が低いグループの間では、面談前後の状態不安の変化は両方が高い場合に有効に下がったといえる。また、両方が低いグループでは、不安の軽減が少ないともいえる。

表7 グループごとの平均値と標準偏差

	分類受・助	平均値	標準偏差	人数
前	1 HH	38.08	8.568	52
	2 HL	45.63	4.838	8
	3 LH	44.33	9.327	9
	4 LL	41.67	7.278	12
	総和	40.05	8.539	81
後	1 HH	29.88	7.224	52
	2 HL	34.25	7.704	8
	3 LH	30.67	8.396	9
	4 LL	39.50	8.576	12
	総和	31.83	8.225	81

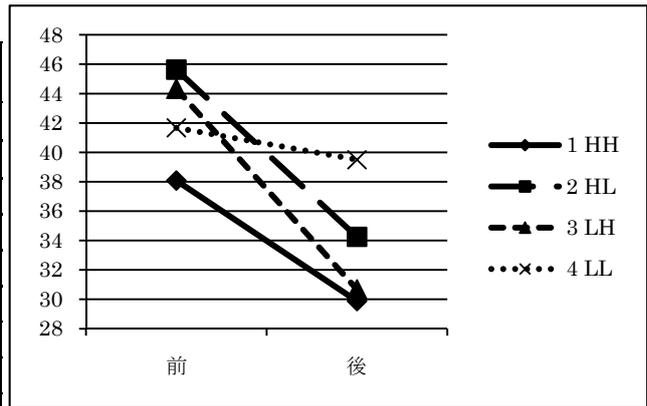


図3 状態不安尺度のグループごとの平均値の変化

表8 グループごとの比較

分類受・助	平均値の差(前-後)	標準誤差	有意確率(a)	差の95%信頼区間(a)	
				下限	上限
1 HH	8.192(*)	0.992	3.253E-12	6.217	10.168
2 HL	11.375(*)	2.530	2.401E-05	6.338	16.412
3 LH	13.667(*)	2.385	1.855E-07	8.918	18.416
4 LL	2.167	2.065	0.297	-1.946	6.279

表9 グループごとの比較

前後	(I) 分類	(J) 分類	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率(a)	差の 95% 信頼区間(a)	
	受・助	受・助				下限	上限
1 面談前	1 HH	2 HL	-7.548	3.117	0.107	-15.989	0.893
		3 LH	-6.256	2.963	0.228	-14.280	1.768
		4 LL	-3.590	2.628	1.000	-10.708	3.528
	2 HL	1 HH	7.548	3.117	0.107	-0.893	15.989
		3 LH	1.292	3.988	1.000	-9.508	12.091
		4 LL	3.958	3.746	1.000	-6.186	14.103
	3 LH	1 HH	6.256	2.963	0.228	-1.768	14.280
		2 HL	-1.292	3.988	1.000	-12.091	9.508
		4 LL	2.667	3.619	1.000	-7.134	12.467
	4 LL	1 HH	3.590	2.628	1.000	-3.528	10.708
		2 HL	-3.958	3.746	1.000	-14.103	6.186
		3 LH	-2.667	3.619	1.000	-12.467	7.134
2 面談後	1 HH	2 HL	-4.365	2.887	0.808	-12.184	3.453
		3 LH	-0.782	2.745	1.000	-8.215	6.650
		4 LL	-9.615(*)	2.435	0.001	-16.209	-3.022
	2 HL	1 HH	4.365	2.887	0.808	-3.453	12.184
		3 LH	3.583	3.694	1.000	-6.420	13.587
		4 LL	-5.250	3.470	0.806	-14.647	4.147
	3 LH	1 HH	0.782	2.745	1.000	-6.650	8.215
		2 HL	-3.583	3.694	1.000	-13.587	6.420
		4 LL	-8.833	3.352	0.061	-17.911	0.245
	4 LL	1 HH	9.615(*)	2.435	0.001	3.022	16.209
		2 HL	5.250	3.470	0.806	-4.147	14.647
		3 LH	8.833	3.352	0.061	-0.245	17.911

### 3 考察

#### (1) 教師の面談に対する意識と保護者が受ける教師の面接相談行動の印象の比較

教職員を対象にした面接相談演習を行った後、2名の教師にPAC分析を行った。その結果、二人に共通して「傾聴」や「助言」に意識が向いていると考えられる結果を得ることができた。また、保護者の相談行動評定尺度の分析では、相談行動評定尺度の因子が「受容・共感」と「助言・伝達」に分かれ、項目ごとの得点がすべて3.49点以上の高い得点になった。今回は、対象のすべての学級の担任についてのPAC分析は行っていないため、関連について明らかにすることはできないが、教師の意識と保護者の印象に共通する部分が見られ、かつその点数も高いことから「教師の意識が、保護者の受ける教師の印象に影響を与える可能性がある。」と考えられる。

#### (2) 保護者の状態不安の変化と、保護者が受ける教師の面接相談行動の印象の比較

相談行動評定尺度を基にしたグループの、状態不安尺度の分析の結果から、「保護者が受ける教師の面接相談行動の印象が、保護者の不安の軽減に影響を与える。」ということが考えられる。

HH群とLL群の分析の結果から、教師の「受容・共感的態度」と「具体的に助言・伝達する態度」が保護者に伝わった時に保護者の不安感が減り、それが感じられなかった場合には保護者の不安感を取り除かれにくいということが考えられる。

HL群とLH群は、面談前、面談後ともに他のグループと比較して有意な差は見られなかったが、グループごとの面談前後の変化では有意差が見られた。今回は、夏休みの定期的な個人面談であり保護者の意識が、教師から話を聞こうというものに向かったためLH群での不安の軽減が有意になったものと思われる。また、同様の条件下で、HL群の不安の軽減が有意になっていることから「受容・共感」の態度が保護者との面談においては大切だということが考えられる。

#### (3) 総合的に

分析の結果、「保護者の受ける教師の印象が、保護者の不安の軽減に影響を与える。」「教師の意識が、保護者の受ける教師の印象に影響を与える。」という可能性があると考えられる。これらのことから、保護者の不安感を取り除き安心感を与えるためには、教師が「受容・共感的な配慮」と「具体的に助言・伝達する態度」を意識して、保護者への面接相談に臨むことが大切であるという可能性が示されたと思われる。

## V 研究のまとめ

本研究は、面談場面において教師の「受容・共感的な配慮」と「具体的な助言指導」を取り入れた相談行動が、保護者の不安を取り除き安心感を与えるのに効果的であることを検証した。

その結果、

- ・ 教師の意識が、保護者の受ける教師の印象に影響を与える可能性がある。
- ・ 保護者の受ける教師の印象が、保護者の不安の軽減に影響を与える。
- ・ 保護者の不安感を取り除き安心感を与えるためには、教師が「受容・共感的な配慮」と「具体的に助言・伝達する態度」を意識して、保護者への面接相談に臨むことが大切である。

と考えられる結果を得ることができた。

以上のことから、面談場面において教師が「受容・共感的な配慮」と「具体的な助言指導」を取り入れた相談行動を行うことで、保護者の不安が軽減され安心感を与えることができる可能性があると考えられる。

また、このような態度と意識を高めるために、校内研修などを通して教師の面接相談の力量の向上を図っていくことが必要である。

## VI 本研究による課題

- 1 教師の態度や意識の高まりと、保護者が受ける教師の印象や不安との関連について分析するためには、継続的な追跡調査や、担任とその学級の保護者での調査・分析が必要である。
- 2 保護者が受ける教師の印象について、こちらが用意した16項目のアンケートにより分析を行ったが、保護者が受ける教師の印象は他にもあり、具体的にどのような態度が安心感を与えるのかを知るためには、自由記述による項目の精選が必要である。
- 3 調査対象が研究協力校の二つの学年に限られていたので、地域差や発達段階などを考慮すると、より対象を広げた調査が必要である。
- 4 今回の調査で「受容・共感的な配慮」と「具体的な助言指導」が面接相談では、有効である可能性が示されたことから、このような態度と意識を身に付けるための研修を、全教職員が受ける機会をもつことができるような校内研修体制をつくる必要がある。

### <引用文献>

- 北海道教育委員会 2008 「保護者との良好な関係づくりのための事例集～要望等への適切な対応のために～」, p. 1  
宮崎太一 2000 「進路相談場面において生徒が認知した相談行動と状態不安との関連についての研究」, p. 6, 三重大学教育心理学卒業論文

### <参考文献>

- 岩手県教育委員会 2006 「苦情対応マニュアル（学校版）」  
大阪府教育センター 2008 「保護者とのかかわりハンドブック」  
落合両行 佐藤有耕 岡本政博 国本勝正 1995 「進路相談において生徒に望まれる教師の対応」  
金子真人 2007 「学校における保護者対応に関する調査研究」  
京都府教育委員会 2007 「信頼ある学校を創るー学校に対する苦情への対応」  
群馬県総合教育センター 2009 「トラブル防止マニュアル～保護者の信頼を得るために～」  
國分康孝 國分久子 2003 『育てるカウンセリングによる教室課題対応全書10 保護者との対応』  
図書文化社  
佐藤利章 2008 「保護者への対応に関する調査研究ートラブル防止マニュアルの作成と活用を通してー」  
清水秀美 今栄国晴 1981 「STATE-TRAIT ANXIETY INVENTORYの日本語版(大学生用)の作成」  
土田雄一 2006 『これで安心“保護者とのトラブルへの対応”』 教育開発研究所  
徳島県教育委員会 2009 「信頼される学校づくりのために」  
内藤哲雄 2002 『PAC分析実施法入門 改訂版ー「個」を科学する新技法への招待』 ナカニシヤ出版  
諸富祥彦 2008 『頼れる校長の「保護者のクレーム解消」の技術』 教育開発研究所  
諸富祥彦 2008 『親バカとバカ親は紙一重』 アスペクト