

# 教員における保護者との信頼関係づくり

## —教員と保護者双方への調査から—

春日 由美・三原 茉綸\*

Building Trusting Relationships between Teachers and Parents:  
From a Survey of both Teachers and Parents

KASUGA Yumi, MIHARA Marin\*

(Received September 24, 2021)

### I 問題と目的

近年学校現場では、不登校やいじめ、発達障害や虐待、非行などの問題行動等、様々な課題に教員<sup>1)</sup>は適切に対応することが求められている。一方で、それらの課題に教員のみで対応するのではなく、校内外の様々な専門職と連携する必要性が指摘されている。また文部科学省(2015)において、保護者や地域の人々を巻き込み、教育活動を充実させていくことの重要性が指摘されているように、専門家だけでなく、子どもを最もよく知る保護者との連携は必須と考えられる。そして杉本ら(2019)も指摘するように、子どもの支援のために学校と保護者が協働するには、教員と保護者の信頼関係が重要と考えられる。

これまで、教員と保護者の信頼関係が、子どもと教員との関係に与える影響に関する研究もいくつかなされている。中井・庄司(2006)は中学生を対象に調査し、生徒の認知する保護者から教員への信頼感が、生徒の教員認知に影響を与えている可能性を報告し、板倉(2017)は高校生を対象に調査し、生徒の認知する保護者から教員への信頼感が、生徒の教員への信頼感の規定要因になっている可能性を指摘している。このように教員と保護者の信頼関係は、子どもと教員の関係にも影響することが考えられる。

しかし現在、教員における保護者との関わりの難しさも指摘されている。市橋ら(2008)は、現在多くの教員が保護者対応に大きなストレスを抱えており、学校や保護者は、子どもの成長のために協力し合わなければならないにも関わらず、学校と保護者がまるで敵対関係のようになることもあると指摘している。また金本

(2015)は教員を対象に調査を行い、特に教員経験が3年未満の教員では保護者対応に自信がなく、また10年から20年未満の教員以外では、保護者対応に自信がない教員が広く存在することを報告している。そして春日(2018)が小・中学校の教員を対象に、教育相談困難感について行った調査でも、教員が保護者との関わりに困難を抱えていることが示されている。

一方で、保護者に対する教員の捉え方についての指摘もある。東京都(2010)は、『日本苦情白書』<sup>2)</sup>(関根, 2009)をもとに教員の苦情の捉え方についてまとめているが、他の職種と比較した教育現場の特徴として、苦情について最初から「いちゃもん」「クレマー」と決めてかかる傾向があること、保護者からの苦情を頭から「無理難題」ととらえている可能性があることなどが指摘されている。また東京都が2008年に行った調査では、学校対応に問題があり、保護者等が困るケースも少なからずあることが報告されている(東京都, 2010)。そして小野田(2011)は、保護者からの無理難題要求が増えているかの客観的データは存在せず、一方で保護者からの苦情や無理難題欲求が増えたと思っている教職員が増えた(下線筆者加筆)ことは明確であると指摘している。また米澤・尾崎(2012)は、教員経験の中で、教員を疲弊させる「困った」保護者はごく稀なケースであると述べ、両者が協力すれば、子どものさらなる可能性を上げられるのではないかと述べている。

そして保護者は教員に対し、肯定的な評価をしているという報告もある。大阪府教育委員会(2008)の調査では、小・中学校ともに、8割を超える保護者が学校に対して「信頼している」または「ほぼ信頼している」

\* 福岡県北九州市立浅川中学校

と回答していることが報告されている。また米澤・尾崎（2012）の教員と保護者を対象とした調査では、昨今の教員に対する批判的な論調とは反対に、保護者から教員を応援するニュアンスのある回答が多かったことが指摘されている。そして中村・秋光（2014）の小学生の保護者を対象とした調査では、「子どもたちの話し合いを大切にしている」「自分に都合の悪いことでも、保護者に隠さず話す」「子どものもめ事に上手に対応している」に当てはまるような担任は、保護者の肯定的評価を得ていたことが明らかになっている。このように、教員と保護者の信頼関係形成は決して困難ではなく、教員として基本的な対応ができていることが、保護者からの肯定的な評価に繋がる可能性が考えられる。

しかしこれまで教員と保護者の信頼関係形成のための方策について、十分に検討されてきたとは言い難い。板倉（2018）が多くの教育委員会が保護者からの要望・苦情対応マニュアルを作成しているが、これらは苦情や要望に対する手引き書であり、問題を大きくしないような対応が中心となっていると指摘しているように、マニュアルの多くは、事後対応に偏っていた可能性がある。そして杉本ら（2019）が「日本においては保護者と教師の信頼関係は、『信頼性』、『信頼感』の両側面とも研究がなされていない」と指摘しているが、今後は事後対応ではなく、信頼関係を築く方策など、良好な関係を積極的に築くための研究を進める必要があると考えられる。

そして保護者を対象とした教員との信頼関係等に関する調査研究もいくつか行われている。露口（2008）の小・中学校の保護者を対象とした調査では、保護者は学校・教員の誠実な対応や、学校行事・PTA活動での充実感によって、学校への信頼・不信を決定していることが報告され、保護者は教育活動の「結果」よりも、誠実さ等の「過程」「努力」に関わる要因により学校信頼を決定している可能性が指摘されている。また植村・河内（2015）は保護者を対象に調査し、教員の生徒に対する公正でない関わりに、保護者からのクレームの多くのケースが関連していることが推測されると述べており、このことから逆に、教員の公正な関わりは保護者からの信頼に繋がることも考えられる。更に杉本ら（2019）は「保護者による教師の信頼性認知」を測定する尺度を作成し、保護者との情報共有や子どもへの熱心な指導および問題解決力などの「教師の役割遂行能力」、必要な時はしっかり叱るなどの「規律的指導」、子どもの話をしっかり聞いたり、個性を受け入れ対応するなどの「子どもに合わせた指導」、子どもがその先生のことを好きなど「子どもが示す好意」といった4因子構造となったことを報告している。

このように、保護者の視点からの教員と保護者の信頼関係等についての検討は行われつつある。その一方で、教員を対象とした保護者との信頼関係形成に焦点を当てた研究は未だ少ない。そのような中、米澤・尾崎（2012）は教員と保護者を対象に互いの信頼関係形成について調査を行い、①教員・保護者とも互いの信頼関係は大切であると捉えていること、②双方とも普段から「直接的な交流」が重要であり、それが良好な関係維持に役立っていると感じていること、③教員は保護者の具体的な言動から信頼されていると感じることが多いが、保護者は教員の直接の言動の他に、子どもの言動、行事等で学校に向いた際に感じたことなどをもとに信頼できる教員かどうかを判断していること、④保護者と教員との信頼関係構築の方法面で考え方にズレがあり、教員は子どもとの信頼関係の構築を重視していたが、保護者は教員との直接的な関わりや相互の努力を通して信頼関係の構築を心がけていること、などを報告している。この米澤・尾崎の研究では、教員と保護者の類似だけでなく、教員と保護者のズレも指摘されているが、吉田・秋光（2006）は、今日教育現場では教員と保護者の連携が強く求められている一方、教員と保護者間の様々なトラブルが起こっており、その原因の一つに教員と保護者の間にズレがある可能性を指摘している。これらのことから、今後更に教員と保護者双方に対して調査を行い、互いのズレについても検討し、相互理解や信頼関係形成に繋がるような知見を蓄積することが必要であろう。

加えて、大阪府教育委員会（2008）の調査では、子どもの学校生活や勉強の様子を知る方法として、9割以上の人が「子どもとの会話」を挙げており、教員と保護者の信頼関係には、子どもの要因も含めて検討することが必要であろう。

教員と保護者は立場や役割が異なるため、考え方の違いがあっても当然である。また立場や役割の違いだけでなく、個人によっても考え方や感じ方、価値観が異なっても当然である。板倉（2018）は教員と保護者の関係において、保護者と交流することが楽しみであり、喜びとなる取り組みが求められていることを指摘している。教員と保護者が互いの違いを認めながら、また違いを楽しみながら、一方で子どものためを思うということでは両者は一致しており、協働できるはずである。そしてそのために、今後は教員と保護者の関係をネガティブに捉えるだけではなく、良好な関係構築のための方策を検討するといった、ポジティブな側面にも焦点を当てる研究が一層求められるであろう。

そこで本研究では、どのような要因が保護者から教員への信頼に繋がるかについて、教員と保護者双方に調査を行い、また教員と保護者だけでなく、子どもの要因も

含めて検討し、具体的な教員と保護者の信頼関係構築に繋げるための知見を得ることを目的とする。

## II 方法

### 1 教員への調査

#### 1) 手続き・研究協力者

公立中学校1校に勤務する教員を対象に調査を行った。事前に中学校校長に質問内容を確認してもらい、了解を得た上で、全教員(35名)に調査依頼書を配布してもらった。依頼書には、調査内容やアンケート協力は任意であること、調査において個人情報の取得は行わず、研究において個人が特定されることはないこと等を記載し、調査に協力する場合は依頼書に記載したGoogleフォームのQRコードやリンクから調査に回答してもらった。調査は2020年11月に行い、回答は6名であった(男性5名、女性1名)。

#### 2) 教員への調査の内容

①個人属性：性別を尋ねた。

②保護者との信頼関係を築く工夫についての自由記述：「保護者と信頼関係を築くために、あなたは普段からどのようなことに気をつけたり、工夫されていますか。具体的にお書きください。」の1項目について、自由記述で回答を求めた。

③信頼関係を築くことが難しい保護者との関わりについての自由記述：「信頼関係を築くことが難しいと感じる保護者との関わりにおいて、あなたは普段からどのようなことに気をつけたり、工夫されていますか。具体的にお書きください。」の1項目について、自由記述で回答を求めた。

### 2 保護者への調査

#### 1) 手続き・研究協力者

上記と同じ公立中学校1校の1～3年生の保護者対象に調査を行った。教員への調査同様、事前に中学校校長に質問内容を確認してもらい、了解を得た上で、生徒を通じて保護者(297名)に調査依頼書を配布してもらった。依頼書には、教員への調査同様の内容を記載し、調査に協力する場合は依頼書に記載したGoogleフォームのQRコードやリンクから回答してもらった。調査は2020年11月に行い、回答は36名であった(男性4名、女性31名)。

#### 2) 保護者への調査の内容

①個人属性：性別を尋ねた。

②信頼できた教員の有無：これまで子どもと関わりがあった先生について、信頼できると思う先生がいたかについて、「いた」「いなかった」のいずれかを選択してもらった。なお、教員の校種は問わなかった。

③信頼できた教員の子どもへの関わりについての自由記

述：②において、信頼できる先生がいたと回答した場合のみ回答してもらった。質問内容は「あなたはその先生の子どもたちへのどのような関わり方から信頼できると思われましたか。具体的にお書きください(特にない場合は無記入でも構いません)。」の1項目について、自由記述で回答を求めた。

④信頼できる教員の子どもへの関わりについての自由記述：「あなたは子どもたちに対してどのような関わり方をする先生が信頼できると思いますか。具体的にお書きください(実際に関わりがあった先生についてなくても構いません)。」の1項目について、自由記述で回答を求めた。

⑤信頼できた教員の保護者への関わりについての自由記述：②において、信頼できる先生がいたと回答した場合のみ回答してもらった。質問内容は「あなたはその先生の保護者へのどのような関わり方から信頼できると思われましたか。具体的にお書きください(特にない場合は無記入でも構いません)。」の1項目について、自由記述で回答を求めた。

⑥信頼できる教員の保護者への関わりについての自由記述：「あなたは保護者の方に対してどのような関わり方をする先生が信頼できると思いますか。具体的にお書きください(実際に関わりがあった先生についてなくても構いません)。」の1項目について、自由記述で回答を求めた。

## III 結果

### 1 教員対象の調査

#### 1) 保護者との信頼関係

KJ法(安藤, 2004; 川喜多, 2017)を援用し、カテゴリー化を行った。まず第2著者が1つの意味のある文章のまとまりを単位として区切り、14枚のカードを作成した。その後、第1著者が内容の類似から6のサブカテゴリー(以下〈 〉で表記)にグループ編成し、それらを更に3つのカテゴリー(以下【 】で表記)に分類した(表1)<sup>3)</sup>。【子どもとの関わり】は〈子どもとの関係づくり〉〈指導の工夫〉の2つのサブカテゴリーからなった。【日常的繋がり】は〈子どもの話題〉〈普段の関係づくり〉の2つのサブカテゴリーからなった。【問題時の繋がり】は〈情報共有〉〈詳細な説明〉の2つのサブカテゴリーからなった。記述数は【子どもとの関わり】が4, 【日常的繋がり】が5, 【問題時の繋がり】が5であり、3つのカテゴリー間で大きな差は見られなかった。

#### 2) 信頼関係を築くことが難しい保護者との関わり

1)同様にカテゴリー化を行った。まず第2著者が1つの意味のある文章のまとまりを単位として区切り、11枚



り】が26, 【子どもからの好意】が2であり, 記述数が最も多かったカテゴリーは【子どもへの関わり】であった。また, 記述数が5以上のサブカテゴリーは, 【態度】〈誠実さ〉, 【子どもへの関わり】〈良さを見る視点〉〈子ども理解〉〈個々の尊重〉であった。

### 3) 信頼できる教員の子どもへの関わり

1の1)同様にカテゴリー化を行った。まず第2著者が1つの意味のある文章のまとまりを単位として区切り, 56枚のカードを作成した。その後, 第1筆者が内容の類似から16のサブカテゴリーにグループ編成し, それらを更に3つのカテゴリーに分類した(表4)。【態度】は〈誠実・公平〉〈親身〉〈日常的コミュニケーション〉〈話しやすさ〉〈一貫性〉〈冷静〉〈メリハリ・情熱〉の7つのサブカテゴリーからなる。【指導力】は〈褒める・叱る〉〈問題対応〉〈成長促進〉〈スピード感〉〈集団作り〉〈礼儀作法〉の6つのサブカテゴリーからなる。【子どもへの関わり】は〈傾聴・子ども理解〉〈寄り添った対応〉〈良さを見る視点〉の3つのサブカテゴリーからなる。記述数は【態度】が21, 【指導力】が11, 【子どもへの関わり】が24であり, 記述数が最

も多かったカテゴリーは【子どもへの関わり】であった。また, 記述数が5以上のサブカテゴリーは【子どもへの関わり】〈傾聴・子ども理解〉〈寄り添った対応〉であった。

### 4) 保護者が思う信頼できた・できる教員の子どもへの関わりの図解化

2の2)と3)のカテゴリー化の結果をもとに, 1の3)同様に, 保護者が思う信頼できた・できる教員の子どもへの関わりの工夫について図2のように図解化を行った( ( )内の数字は2)と3)を合わせた記述数。【子どもからの好意】は2)のみ)。その結果, 教員自身に関するものと, 子どもと教員との関係に関するものの2つの側面があることが示された。つまり, 保護者は普段の教員自身の【態度】や教員の専門性としての【指導力】が信頼に繋がると感じており, また【子どもへの関わり】【子どもからの好意】といった子どもと教員の関わりも教員への信頼に繋がると感じていることが示された。そして記述数では【子どもへの関わり】が50と最も多く, 次いで【態度】が30であった。

表3. 信頼できた教員の子どもへの関わり

カテゴリー	サブカテゴリー	記述内容
【態度】 (9)	〈誠実さ〉 (5)	本音を話してくれるから／何かあった時など, ごまかしたりうやむやにせず真摯に親子ともに向き合い指導してくださった／子供が友達とのトラブルがあった時に, 全力で守ると言ってくれたこと／問題が起きたときに一生懸命対応してくださった／子供が家庭で話す何気ない先生との会話の内容にとっても誠実に向き合っていると感じた
	〈公平さ〉 (4)	公平な指導をする／子どもたちに公平に接してくれたこと／一方的に悪者にした指導をしない／叱られる内容が妥当
【指導力】 (7)	〈成長促進〉 (3)	学年に合わせた成長過程で, いろんなことが起きてもまずは自分たちで注意し合ったり解決していこうとする力が発揮できるよう見守る／子供の成長のために自分は少し甘い先生と思われても, あえて論理で簡単に事を解決させてしまわず, 子供達の考える力を引き出すようにできる／子どもたちみんなが, 自信をもてるよう, 上手に誘導していた
	〈集団づくり〉 (2)	先生が積極的にみんなで休み時間に遊ぶなどして友達が作りやすい環境を作ってくれた／授業参観の際にクラスの雰囲気がとても良かったこと
	〈安定した対応〉 (2)	トラブルにきちんと対応してくれる／いい所はしっかり褒め, 悪い所はしっかり叱る
【子どもへの関わり】 (26)	〈良さを見る視点〉 (10)	子どもの良いところを見つけてくれる／良さを認めて励ましてくれる／子どもの良い面を見ようとしてくれた／良さを伸ばそうとしてくれる指導が見える／子どもの頑張りを認めてくれた／見た目に表出する言動の激しさにとらわれず, 良さを見出そうとしてくれる様子が見られる／子どもたちの良いところを見つけ褒めてくださること／出来ないことは伸びしろであって, 決してダメなところではないという目で見られている／一見短所と取られてしまう部分でも, いい所として評価してくれて, そのいい所をさらに伸ばすための具体策を考えてくれる／子どもたちの短所と取れる部分も良いところとして評価してくれる
	〈子ども理解〉 (6)	性格, 友達関係などを把握している／子供の性格をよく理解していた／子供の様子をよく見ていてくれた／生徒一人ひとりに目を向けている先生／子どもたちをよく見てくださっていること／保護者会での会話から子供をよく見てくれていることを感じたから
	〈個々の尊重〉 (5)	子どもの言い分をしっかりと聞いてくれる／子どもの話をよく聞いてくれた／子どもの気持ちや言葉を大切にしてくれる／子どもたち一人ひとりにきちんと関わる／トラブルが発生したとき, 子供一人一人の話をきちんと聞いてくれる
	〈寄り添った対応〉 (3)	認め, 励ましながら指導できる／出来ないことを親身になって促してくれた／その子の個性に合わせてクラスで活躍できる場を与えていた
	〈日常の声掛け〉 (2)	子供たちとの日常会話を多くされていた／何もなくてもよく声を掛けてくださった
【子どもからの好意】 (2)	〈子どもからの好意〉 (2)	関わり方というより, 我が子が先生のことを大好きだと言っていた／子供が先生が大好きと言って楽しそうに学校に行っていたから

注: ( )内の数字は記述数。

表 4. 信頼できる教員の子どもへの関わり

カテゴリー	サブカテゴリー	記述内容
【態度】 (21)	〈誠実・公平〉 (4)	誠実に、公平に関わってくれる／子ども騙しな話をせず、誠実に向き合ってくれる／最良せず分け隔てなく接して下さる／頭ごなしに決めつけて評価しない
	〈親身〉 (4)	親身になってくれる／きれいごとばかりではなく、本気で向き合ってくれる／ごまかしたり、事なかれ主義で逃げるような言葉指導をしない先生／何か問題があった時には親身に相談にのってくれる
	〈日常的コミュニケーション〉 (4)	子どもや保護者と積極的にコミュニケーションを図るよう努めている／生徒とコミュニケーションを多くとる／つまらない事でも何か返事してくれる／家庭やクラブでの出来事に関心を持って聞いてくれたりする
	〈話しやすさ〉 (3)	何でも話し合える／話しやすい、相談しやすい／些細なことで聞く耳を持つてくれる
	〈一貫性〉 (3)	態度が一貫している／一貫性のある指導ができる／ブレない指導ができる
	〈冷静〉 (2)	感情をぶちまけない先生／できるだけ感情的でないこと
	〈メリハリ・情熱〉 (1)	指導にメリハリがあり、情熱のある先生
【指導力】 (11)	〈褒める・叱る〉 (4)	良いところはしっかり褒め、悪いところ（行動）はしっかり叱る／正しいことは正しい、間違ったときには厳しく叱ってくれる先生／悪いことは悪いとしっかり言うてくれる／教育委員会や上司の目を気にせずに、子供のことを叱ってくれる先生
	〈問題対応〉 (3)	イジメなどトラブルが起こった時に、子どもの間に立って子どもたちがきちんと向き合え、話し合える環境を提供してくれる／問題が起きたときに話をよく聞いてくれる／問題が生じた際にすばやく一生懸命対処して下さる
	〈成長促進〉 (1)	アドバイスもしてくれて、子ども自身に気づかせてくれる
	〈スピード感〉 (1)	スピード感
	〈集団作り〉 (1)	集団が安心できるものになる集団作りができています
	〈礼儀作法〉 (1)	勉強だけでなく、礼儀作法を教えてくれる
【子どもへの関わり】 (24)	〈傾聴・子ども理解〉 (14)	子どもの話したいことをよく聞いてくれる／子どもの思いや意見に耳を傾けることができる／子どもの話をよく聞き、理解してくれる先生／子どもを理解しようとする姿勢が見える／いっぱい良いところも見つけてくれる／子どもたち一人ひとりをきちんと見てくれる先生／どんなに些細な頑張りでも気づいてくれる／子どもの表情を見て、心が読み取れる先生／日頃からよく子どもを観察している／見守ってくださる／生徒のことを本当の意味でよく見ている／日頃から子どもをよく観察している (2名)／子どものことをよく見てくれる
	〈寄り添った対応〉 (8)	子どもの性格に合った接し方／子どものことを理解してくれて、その子に合った関わり方をしてくれる／その子一人ひとりに応じた関わりを丁寧に行う姿勢のある先生／発言が少ない子どものこともよく見ていて、「何かあればいつでも言ってね」とよく声をかけてくれる／手のかからない普通の子にもきちんと目が届き、声をかけてくださる／良いところも悪いところも把握してくれた上での指導／出来ない子を放ったらかしにしない／子どもの気持ちを汲んで尊重してしてくれる
	〈良さを見る視点〉 (2)	小さなことでも育ちを認めてくださる／些細な頑張りもしっかり評価して（褒めて）くれる

注：( ) 内の数字は記述数。

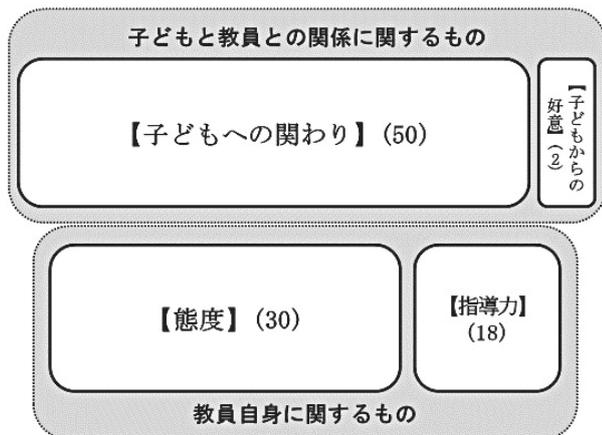


図2. 信頼できた・できる教員の子どもへの関わり ( ) 内数字は記述数

### 5) 信頼できた教員の保護者への関わり

1の1)同様にカテゴリー化を行った。まず第2著者が1つの意味のある文章のまとまりを単位として区切

り、37枚のカードを作成した。その後、第1筆者が内容の類似から10のサブカテゴリーにグループ編成し、それらを更に4つのカテゴリーに分類した(表5)。【態度】は〈親身〉〈誠実さ〉〈常識的態度〉〈傾聴〉の4つのサブカテゴリーからなる。【問題対応力】は〈指導力〉〈ポジティブな対応〉の2つのサブカテゴリーからなる。【問題時の繋がり】は〈迅速な報告・相談〉〈繋がり作り〉の2つのサブカテゴリーからなる。【日常的繋がり】は〈日常的伝達〉〈アドバイス〉の2つのサブカテゴリーからなる。記述数は【態度】が12、【問題対応力】が7、【問題時の繋がり】が7、【日常的繋がり】が11であり、記述数が最も多かったカテゴリーは【態度】であった。また、記述数が5以上のサブカテゴリーは【問題対応力】〈指導力〉、【問題時の繋がり】〈迅速な報告・相談〉、【日常的つながり】〈日常的伝達〉であった。

6) 信頼できる教員の保護者への関わり

1の1)同様にカテゴリー化を行った。まず第2著者が1つの意味のある文章のまとまりを単位として区切り、41枚のカードを作成した。その後、第1筆者が内容の類似から9のサブカテゴリーにグループ編成し、それらを更に3つのカテゴリーに分類した(表6)。

〈誠実・親身〉〈話や相談のしやすさ〉〈常識的態度〉

〈柔軟さ・客観的〉〈傾聴〉〈一目置ける〉の6つのサブカテゴリーからなる。【問題時の繋がり】は〈問題時の繋がり〉の1つのサブカテゴリーからなる。【日常的繋がり】は〈日常的伝達〉〈アドバイス〉の2つのサブカテゴリーからなる。記述数は【態度】が26、【問題時

表5. 信頼できた教員の保護者への関わり

カテゴリー	サブカテゴリー	記述内容
【態度】 (12)	〈親身〉 (4)	保護者面談の際に子供の気持ちについてよく考えてくれていたと感じたこと／とにかく子供たちに対する温かさが感じられた／熱心／良い事も悪い事も親身になって嬉し涙や悔し涙を流したり、一緒に目線になって話してくれるところ
	〈誠実さ〉 (3)	保護者に公平に、誠実に接してくれたこと／こちらの親にいい顔、あちらの親にいい顔という態度ではなかった／子どもたちにも保護者にも同じ態度で本音を話してくれる
	〈常識的態度〉 (3)	常識がある／礼儀正しい／気持ちの良い挨拶をしてくださること
	〈傾聴〉 (2)	保護者の思いや考えを聞こうとしてくれる／話をよく聞いてくれる
【問題対応力】 (7)	〈指導力〉 (5)	問題を解決して下さること／問題に対する対応を迅速にしてくれた／問題事項が拡大する前に早めの対処が出来る／叱られた内容について困っているとか保護者に言うのではなく、子どもとの関係で解決してくれた／何かトラブルがあったとき、逐一連絡をするのではなく、学校でできる指導をきちっとしている
	〈ポジティブな対応〉 (2)	まずは子供のことを褒めてくれる、次にもう少し頑張ってもらいたいところを言ってくれる／必ず前向きな思考で良い方向を指示してくれるところ
【問題時の繋がり】 (7)	〈迅速な報告・相談〉 (5)	(問題に対する) 事後の報告もすぐしてくれた／相談した子供の事案に対し、必ず報告など結果の連絡があった／何かあった時に連絡帳に書いたときに、速急に連絡をくれた／どう対応したらいいか、相談してくれる／問題解決のため親にも相談や報告がすぐにあった
	〈繋がり作り〉 (2)	いつでも相談できるようホットラインを作ってくださった／欠席が続いたときに電話してくださること
【日常的繋がり】 (11)	〈日常的伝達〉 (9)	子供達との日常会話から様子を教えてくれた／学校での様子を話してくれた／学級通信で、良いところも悪いところも含めてクラスの様子を知らせてくださること (匿名で) /校長先生から子どもの様子を教えていただけたら、学校全体で子どもを見てくださっていると安心感がありました／クラスだよりをまめに書いてクラスの様子を知らせてくださった／学校での状況を連絡帳に記入して下さる／問題があった日だけでなく、毎日学校での様子を教えてくださいましたから／問題がない日でも毎日連絡をくれた／参観日などで会った時も、気にかけて声をかけてくださった
	〈アドバイス〉 (2)	子供に対して、こう言って褒めてあげてくださいと具体的に教えてくれた／困ったときに、いつも的確なアドバイスをしてくださる、学校が嫌いだっとうちの子は、先生のおかげで学校が好きになった

注：( ) 内の数字は記述数

表6. 信頼できる教員の保護者への関わり

カテゴリー	サブカテゴリー	記述内容
【態度】 (26)	〈誠実・親身〉 (8)	心ある対応をしてくれる／困った時に親身になってくれる先生／保護者との誠実なコミュニケーション／保護者と一緒に考えてくれる／子どもの成長を保護者と一緒に支えようと真剣に向き合ってくれる先生／問題が生じた時にすばやく一生懸命対処して下さる／隠し事のない／学校のスタンスを押し通さない
	〈話や相談のしやすさ〉 (6)	話しやすい／気軽に何でも話せる／相談しやすい／相談しやすい雰囲気がある／細かいことでも様子を伝えていただけたら、何か気になることがあった時相談しやすい／親しみが湧く
	〈常識的態度〉 (5)	常識的／礼儀正しい／気持ちの良い挨拶をして下さる先生／人として真つ当な考え方のある先生／「親しき仲にも礼儀あり」をわきまえて
	〈柔軟さ・客観的〉 (3)	何かあったときなど、きっとこうだろうとか固定概念にとらわれない／問題があった場合など、きちんと調査した上でお話しをして下さる／全体的に広く事実を確かめる
	〈傾聴〉 (3)	話をよく聞いてくれる／子供と共に親の意見もきちんと聞いてくださる／保護者の話を聞ける
	〈一目置ける〉 (1)	一目置ける
【問題時の繋がり】 (7)	〈問題時の繋がり〉 (7)	子どもの学校での出来事をきちんと説明してくれる／スピード感があり、タイムリーに連絡をいただける／早めに報告／子供に何かあった時や、学校で様子がおかしいと気づいたら、連絡してくれる先生／必ずアフターフォローの連絡がある／状況について情報開示してくれる／何かあった時に、こっちらから連絡するのではなく、先生の方から先に連絡してくれる
【日常的繋がり】 (8)	〈日常的伝達〉 (6)	子供の様子を教えてもらう／毎日、先生と保護者が会話をする／学校での様子をよく話して下さる先生／保護者と積極的にコミュニケーションを図るよう努めている／子どもの良いところを見て、保護者にも気づかせてくれる先生／学校での様子や態度など、良い所だけでなく悪い所も教えてくれる
	〈アドバイス〉 (2)	より良い方向へ向かうために、改めた方がよい点についてアドバイスをしてくださる／学校生活内での子供との関わりから、子供それぞれの特性を把握した上でアドバイスや助言をくれる

注：( ) 内の数字は記述数

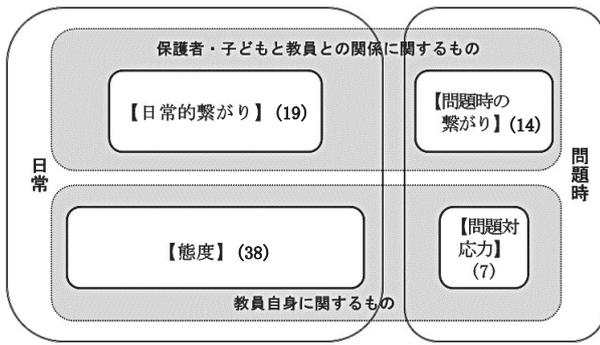


図3. 信頼できた・できる教員の保護者への関わり  
( )内数字は記述数

の繋がり】が7, 【日常的繋がり】が8であり, 記述数が最も多かったカテゴリーは【態度】であった。また, 記述数が5以上のサブカテゴリーは【態度】〈誠実・親身〉〈話や相談のしやすさ〉〈常識的態度〉, 【問題時の繋がり】〈問題時の繋がり〉, 【日常的繋がり】〈日常的伝達〉であった。

#### 7) 保護者が考える信頼できた・できる教員の保護者への関わりへの図解化

5)と6)のカテゴリー化の結果をもとに, 1の3)同様に, 保護者が思う信頼できた・できる教員の子どもへの関わりへの工夫について図3のように図解化を行った( )内の数字は5)と6)を合わせた記述数。【問題対応力】は5)のみ)。その結果, 教員自身に関するものと, 保護者や子どもと教員との関係に関するものの2つの側面があることが示された。また日常のものと問題が起こった時の2つの側面もあることが示された。つまり, 保護者は普段の教員自身の【態度】や教員と自分や子どもとの【日常的繋がり】をもとに教員への信頼が生まれると考えており, また問題が起こった時の教員の【問題対応力】や教員が保護者と連携するといった【問題時の繋がり】からも教員への信頼を生じていることが示された。また記述数では【態度】が38と最も多く, 次いで【日常的繋がり】が19であった。

## IV 考察

### 1 教員対象の調査

調査から, 教員は保護者との信頼関係形成の工夫として, 普段は【子どもとの関わり】のように子どもへの関わりや指導を十分に行うことや, 【日常的繋がり】のように子どもについて保護者と話すようにしたり, あいさつや話す機会を作るなど行っていることが明らかになった。先述の大阪府教育委員会(2008)の調査のように, 保護者が学校の様子を知る方法は, 子どもとの会話を通してが多いことが考えられるため, 教員が子どもとの関わりを重視することは, 保護者との信頼関係形成に有益であると考えられる。また日常的に繋がりを持つことは,

米澤・尾崎(2012)の研究の直接的な交流と類似した内容と考えられ, このような教員の工夫は, 保護者からの信頼に繋がると考えられる。また問題が生じた際には【問題時の繋がり】のように, 丁寧で迅速, 詳細な説明をすることが保護者との信頼関係に繋がると考えていることが示された。他方, 信頼関係を築くことが難しいと感じる保護者とは, 【積極的で寄り添う姿勢】や【具体的工夫】のように, 積極的に保護者に関わりを持つ工夫をしていることが明らかになった。これらから, 図1のように, 普段の保護者との信頼関係作りと, 信頼関係を築くことが難しい保護者との関係作りは全く異なっているというよりも, 普段の関わり方に加えて, より積極的に教員は保護者に寄り添うような関わりへの工夫をしていることが示唆された。

## 2 保護者対象の調査

### 1) 信頼できた教員の有無

今回研究に協力者した保護者においては, 90%以上の保護者が信頼できたと思う教員がいたと回答していた。これは先述の大阪府教育委員会(2008)や米澤・尾崎(2012)と同様の結果であり, 保護者から教員への信頼関係の形成は決して困難ではない可能性が考えられた。

### 2) 信頼できた・信頼できる教員の子どもへの関わり

分析の結果, 保護者は信頼できた・信頼できる教員の子どもへの関わりとして, 【子どもへの関わり】【態度】【指導力】の3つの側面を重要視していると考えられた。特に【子どもへの関わり】の記述数は50と最も多く, 次いで【態度】が30と多かった。【子どもへの関わり】は〈良さを見る視点〉〈子ども理解〉〈個々の尊重〉〈寄り添った対応〉〈日常の声掛け〉のサブカテゴリーからなり, 保護者は教員が自分の子どもに寄り添い, 大切に関わっているかどうか注目していることが考えられた。先述の杉本ら(2019)の研究で作成された「保護者による教師の信頼性認知」を測定する尺度にも, 「子どもに合わせた指導」の因子があるが, 子ども一人ひとりに寄り添うといった教員としての基本的な関わりは, 保護者が教員を信頼する重要な要因になると考えられた。そして【態度】の記述内容から, 教員の誠実さや公平さ, 親身な態度などの日常の態度が, 保護者から教員への信頼形成に重要であることが明らかになった。露口(2008)の調査でも学校信頼の要因として, 保護者は教員の誠実さ等を見ていることが報告されている。また米澤・尾崎(2012)の研究でも, 教員と異なり, 保護者は教員の直接言動以外に, 行事等で教員と会った際に感じたことなどをもとに信頼できるかどうかを判断していることが示されていた。今回教員への調査結果からは, 教員が考える保護者との信頼関係作りへの工夫にこのような態度のカテゴリーは見られなかったことから, 教

員と保護者で異なる点として、教員が考えている以上に、保護者は教員の「態度」に注目していることが示唆されたと言えよう。

### 3) 信頼できた・信頼できる教員の保護者への関わり

分析の結果、保護者が信頼できた・信頼できる教員の保護者への関わりとして、【態度】【日常的繋がり】

【問題時の繋がり】【問題対応力】があることが明らかになった。【態度】は記述数が38と最も多く、次いで【日常的繋がり】が19と多かった。日常的繋がり、今回の教員への調査でも見られたが、先述したように、教員への調査では態度のカテゴリーは見られていない。

【態度】の記述内容から、保護者は教員の誠実さや親身な態度、話や相談のしやすさ、常識的な態度など、教員個人の態度をもとに、信頼できるか否かを判断していることが考えられた。また【日常的繋がり】の記述内容から、普段から子どもの様子を伝えたり、保護者とコミュニケーションを図ろうとするなど、日常的に教員が保護者と繋がろうとすることは、保護者からの教員への信頼に繋がると考えられ、これは米澤・尾崎(2012)の研究とも一致すると考えられる。そして【問題対応力】や【問題時の繋がり】のカテゴリーが見られたように、問題が起こった時の対応やその際の保護者との連携も、信頼関係の形成に重要と考えられる。しかしそれ以上に保護者は、日頃の教員の態度や保護者と繋がろうとする姿勢を重視している可能性が考えられた。

## V 総合考察と今後の課題

検討の結果、教員は普段の保護者との関係作りと、関係作りが難しいと感じる保護者との関わりでは、質的に変えているというよりも、より丁寧に行っていることが明らかになった。また図2, 3のように、保護者が教員への信頼を感じる要素として、教員自身に関するものと、子ども・保護者と教員との関係に関するものの2側面があると考えられた。そして教員への保護者の信頼関係形成のためには、教員も保護者も子どもとの関わりや問題が起こった場合の対応などを重視している点が共通していた。一方で教員と保護者とで異なっていたのは、保護者は教員を信頼する上で、教員の日頃の態度を重視していたということ、また保護者は教員の子どもの関わりを細かに見ているということである。そして保護者が信頼できる教員の要素として挙げていたのは、人に関わる職種として、また子どもに関わる教育者としての基本的な側面であり、保護者は教員に対して過剰な要求をしているというより、教員としての基本的な対応を期待し、そこから信頼できると感じていることが示唆されたと言えよう。

本研究の課題として、教員・保護者ともに研究協力者

数が少なかったことが挙げられる。また1校のみでの調査であり、結果は限定的なものである。今後更に複数の学校や校種において、検討を重ねる必要がある。

### 付記

本研究は第2筆者が卒業研究として調査とデータのカード化(意味のある文章のまとまりを単位として区切った)を行ったものを、第1筆者が再分析と執筆を行ったものである。快く調査実施のご協力をいただいた中学校校長先生をはじめ、調査協力をいただいた保護者の皆様や先生方に心より感謝申し上げます。

### 注

- 1) 煩雑さを避けるため、「教員」「教師」の文言を、引用文を鍵括弧で引用した部分以外は、職業を表す用語の「教員」で統一した。
- 2) 日本苦情白書(2009)の教育分野は小野田正利監修。
- 3) 表中の自由記述の内容は、敬体で書かれていたものも常体にして記載した。

### 引用文献

- 安藤香織(2004). 図式を利用する KJ法 無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ(編) 質的心理学 新曜社 pp.192-198.
- 市橋真奈美・黒河内雅典・富永良喜・古川雅文(2008) 教員の「保護者対応」に関する研究(1)スクールカウンセラーを対象とした調査結果をもとに、発達心理臨床研究, 4, 1-8.
- 板倉憲政(2017) 親子間での担任教師に関するコミュニケーションと高校生の教師に対する信頼感及び登校回避感情との関連, 学校メンタルヘルス, 20, 197-203.
- 板倉史郎(2018) 教員と保護者の信頼関係構築をめざした取り組み―「担任と保護者」ではない関係を軸に―, 大阪千代田短期大学紀要, 48, 62-71.
- 植村善太郎・河内祥子(2015) トラブル対応の成功・不成功および情報の開示が学校に対する公平感に及ぼす影響―生徒間トラブルへの対応状況を題材とした保護者対象調査―, 日本教育心理学会総会発表論文集, 57, 470.
- 小野田正利(2011) モンスターペアレント論を超えて―保護者の思いと背景を読み取る, 日本小児看護学会誌, 20(3), 97-102.
- 大阪府教育委員会(2007) 平成18年度大阪府学力等実態調査報告書 (<https://www.pref.osaka.lg.jp/shochugakko/jittutaityouusa/index.html> (2021年9月1日取得))

- 金本佐紀子 (2015) 保護者対応の課題－教員意識調査に焦点をあてて－, 日本女子大学教職教育開発センター年報, 2, 39-48.
- 春日由美 (2018) 教師の教育相談に関する困難感および自他意識との関連に関する一研究, 南九州大学人間発達研究, 8, 57-65.
- 川喜田二郎 (2017). 発想法 改版 中央公論新社
- 杉本希映・遠藤寛子・飯田順子・青山郁子・中井大介 (2019) 保護者による教師の信頼性認知尺度の開発とその関連要因の検討, 教育心理学研究, 67, 149-161.
- 関根眞一 (2009) 日本苦情白書 メデュケーション
- 露口健司 (2008) 保護者による学校信頼の決定要因－都市部近郊の公立中学校区を事例として－, 愛媛大学教育学部紀要, 55, 19-26.
- 東京都教育委員会 (2010) 学校問題解決のための手引－保護者との対話を活かすために－ ([https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/document/problem\\_solving/manual.html](https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/document/problem_solving/manual.html) (2021年9月1日取得))
- 中井大介・庄司一子 (2006) 中学生の教師に対する信頼感とその規定要因, 教育心理学研究, 54, 453-463.
- 中村容子・秋光恵子 (2014) 保護者による子どもの学級担任に対する評価の関連要因, 日本教育心理学会総会発表論文集, 56, 174.
- 文部科学省 (2015) チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申) ([https://www.mext.go.jp/bmenu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](https://www.mext.go.jp/bmenu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf) (2021年9月1日取得))
- 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総合センター紀要, 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: 修正版クラウンデッド・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.