

特別支援学校教員の

微小なイニシエーションの形成に関する調査研究

—担当児童生徒の保護者に思いや考えが伝わらない体験を他者へ語ることの意味—

Basic research on the fact that a teacher at a special needs school has a small initiation that is not communicated with guardians of the students in charge

大前真美¹, 河村歩実², 坂本 裕³OOMAE Mami¹, KOUMURA Ayumi², SAKAMOTO Yutaka³

[キーワード Keyword]	特別支援学校, 教員, 保護者, 微小なイニシエーション
[所属 Institution]	¹ 岐阜県立大垣特別支援学校 (Gifu Prefectural Ohgaki Special Needs School), ² 岐阜県立下呂特別支援学校 (Gifu Prefectural Gero Special Needs School), ³ 岐阜大学教育学部 (Faculty of Education, Gifu University)

[要 旨 Abstract] 本研究は、特別支援学校教員のストレスとされる重要な他者、その中でも、担任児童生徒の保護者に思いや考えが伝わらない体験を他者に語ることで、個人の感じ方や在り方が揺れ、再構成される“微小なイニシエーション”となり得るかを検討することを目的とした。特別支援学校教員5名を対象に、PAC分析の手続きに基づき、同僚に思いや考えが伝わらない体験に関する面談を実施した。その結果、2名は他者との関係から自身の自己の在り方を見つめる状況が生じていた。その2名は担任児童生徒の保護者に思いや考えが伝わらない体験を他者に語ることで自身の在り方が揺れ、再構成される伝わらない体験の中にある“微小なイニシエーション”が成立していることが確認された。

I 問題と目的

特別支援学校教員の精神疾患による休職者が同学校種在職者に占める割合は0.71%であり、最も低い高等学校教員0.33%と比して2倍以上の状況にある¹⁾。このような特別支援学校教員のストレスとし“教育理念の相違”“教育活動の不全感”“職務による繁忙感”“保護者との良好な関係”があるとされている⁵⁾。

こうした特別支援学校教員の心理特性について“微小なイニシエーション”³⁾の視点から検討がなされた。そして、同僚に思いや考えが伝わらない体験を他者に語ることによって、他者との関係から自己の在り方を見つめようとする準備が整っていた者には“微小なイニシエーション”が成立することが指摘された⁶⁾。

こうした研究成果を踏まえ、本稿で特別支援学校教諭に担当児童生徒の保護者（以下、保護者）との伝わらない体験に関わる面談を行う。そして、その結果を分析し、保護者に思いや考えが伝わらない体験を他者に語ることによる特別支援学校教員の心的状態の変容について、“微小なイニシエーション”という観点から検討する。

II 方法

1 対象者

G県立特別支援学校での勤務経験において保護者に思いや考えが伝わらない体験を経験している可能性の高いG大学教職大学院に研修派遣された教諭を対象とした。そして、「特別支援学校教員が保護者との間で、伝えたい事柄がうまく伝わらないときの体験についての調査」と説明し、同意を得られた教諭5名を対象とした。なお、同意を得られた5名は女性であり、日程の都合等から同意が得られなかった3名は男性であった。

2 方法

PAC分析(Analysis of Personal Attitude Construct : 個人別態度構造の分析)²⁾を用いた半構造化面接を行った。面接は2回に分けて面談者が個別に行った。

1) 面談1回目 (x年2月~4月)

(1) 同意確認

最初に調査の趣旨とデータの取り扱いの説明をし、録音も含めて書面で同意を得た。

(2) 自由連想

Table1 自由連想における教示

これまでの教員生活で一緒に仕事をした先生を1人思い浮かべて下さい。その人との間で、あなたが伝えたい事柄がうまく伝わらない時、あなたはどのようなことを思い、感じますか。どのような気分になりますか。また、その時どうしたいと思ひ、実際どうするのでしょうか。それは何故、あるいは何のためでしょうか。伝わらないということはあなたにとってどんなことを意味していますか。頭に思い浮かんできたイメージや言葉を15個、思い浮かんだ順に番号を付けてカードに記入して下さい

Table2 連想項目間の類似度行列を作成するための教示

あなたが伝わらない体験に関連するものとしてあげたイメージや言葉の組み合わせが、言葉の意味ではなく、直感的なイメージの上でどの程度似ているか判断し、その近さの程度を別紙の尺度の該当する記号で答えて下さい。

Table3 類似度にかかわる評定尺度

1…非常に近い 2…かなり近い
3…いくぶんか近い 4…どちらともいえない
5…いくぶんか遠い 6…かなり遠い
7…非常に遠い

Table4 クラスタ個別のイメージや併合された理由についての質問

各クラスターからどんなイメージが浮かんできますか。また、どんな内容でまとまっていると感じるでしょうか？ クラスタの比較をします。各クラスターを比較するとどんなところが同じで、どんなところが違っているでしょうか？ クラスタ全体を見たときに、どんなイメージが浮かんでくるでしょうか？ それぞれの項目の1つ1つを単独で取り上げたときに、プラス、マイナス、どちらともいえないのゼロ、のどれが浮かんでくるでしょうか？ 言葉の意味ではなく、実際に感覚として感じられてくるものを教えて下さい。

対象者にとって思いや考えが最も伝わらない体験をした保護者を想起してもらうことを意図し、連想刺激として、同手続きで行われた先行研究³⁾の表記の一部を教員に合わせて変更したTable1の文章を提示するとともに、口頭で読み上げて教示した。そして、カード(縦3cm, 横9cm)15枚を対象者の前に置き、頭に思い浮かぶままに自由連想させ記入させた。

(3) 類似度の評定

記入後、「言葉の意味やイメージがプラスであるかマイナスであるかの方向に関係なく、あなたにとって重要と感じられる順にカードを並べ替え①～⑮で番号を付けてカードに記入して下さい。」と教示した。続けて、連想項目間の類似度行列を作成するため、カードのすべての対を選びながら、Table2に示した教示を対象者に提示し、口頭で読み上げた。そして、Table3に示した7段階の評定尺度に基づいて類似度を評定させた。

2) 1回目の面接結果の分析

1回目の面談終了後、類似度の評定で得られた得点を用いてクラスター分析(Ward法)を行った。

3) 面談2回目 (x年3月～5月)

(1) 類似度行列の修正・解釈・評価

面談1回目後に行ったクラスター分析にて、デンドログラムを得られた類似度行列を、面談者が対象者に提示した。そして、面談者がクラスターの仮説を説明し、対象者が修正、確定した。一部の項目を移動させた方がしっくりくると対象者が述べた場合、それに従った。次に、面談者がまとまりをもつクラスターとして解釈できそうな群ごとに各項目を上から読み上げ、項目群全体に共通するイメージやそれぞれの項目が併合された理由として考えられるもの、群全体が意味する内容の解釈について質問し、対象者による各クラスターおよびクラスター同士の関係の解釈を得た。

この後さらに、全体についてのイメージや解釈について質問した。続いて、面談者として解釈しにくい個々の項目を取り上げて、個別のイメージや併合された理由について追加的にTable4のような質問をした。各連想項目単独でのイメージがプラス、マイナス、どちらともいえない(ゼロ)のいずれに該当するかを回答させた。

(2) 補足質問

伝わらない体験をより具体的に把握するために、Table5に示した質問を行った。対象者の自発的な語りを妨げるような語りの途中での確認等は行わないことを基本としつつ、必要に応じて質問の表現を変え、不

明な点は確認した。

III 結果

1 対象者A

面談の結果はFig.1, Table6のようになった。なお、以下、対象者の発言の引用は「」で示し、重要度の順番と自由連想文を① [] ② [] …, クラスター番号を【1】, 【2】…のように記す。

1) クラスターとの連想項目

【A1】は⑩「家庭で何か大変な状況があるんじゃないかな…」⑪「お子さんは家で落ち着いて過ごせているのかな…」⑫「お父さんとの関係はうまくいっているのかな…(お父さんの育児の助けは?)」⑨「お母さんの今の心身の健康状態はどうだろう…」①「信頼関係が十分に築けていないのでは…」⑦「お母さんが思っていること、考えをまず聞こう!!」。

【A2】は③「誤解されないように丁寧に言葉を選んで伝えなくては…」⑤「どう伝えたら分かってもらえるかな…」④「私の伝え方が悪いのかな…」②「伝えたいことを分かってもらえるように伝え方を工夫しなくては…具体的に」⑥「ここが踏ん張り時!」⑧「お母さんの気持ちをほぐすために、学校での様子を話そう…」。

【A3】は⑬「何故分かってもらえないんだろう…」⑭「ザワザワ」⑮「時間、どのくらいかかるだろう…」だった。

2) 対象者Aによるクラスターの解釈

(1) 意味

【A1】は「お家の状況を把握して関わっていかなきゃいけないな」と「保護者の状況とそこを支えよう」としている。【A2】は「ここ踏ん張らなきゃ」と思いながら、「こう伝えたらいいのかな、どうやったら分かってもらえるんやろう」「どう話を運んだら伝わるか」と考えている。【A3】は「お母さんそうはいつとるけどさっという自分もおらんと、次の手はうってけん」という思いから「俯瞰しているもう一人の自分」があり、「色々な方向から判断していないといかん」「一教員としての仕事の範疇として合ってるのか」「担任ではないからどっぷりとは保護者対応に浸かれない」という様々に考えている自分の姿である。

(2) 関係性

【A1】は「保護者のことを知らないと言えない」ためにまず強く気持ちが出てくる。【A2】は「自分のこれまでの経験」などから出てくるテクニックなどが反映される部分である。【A1】は保護者に対して「入り込

み」、【A2】は「自分の思いだけ」で熱く頑張れるが、【A3】があることで「そこだけにエネルギーをかけて没頭」せず、「引っ張って戻って」くることができる。加えて、組織としての立場の再確認や頭を一旦冷静にするために【A3】の「もう一人の俯瞰している自分」を意図的に置き、「冷静な自分が全体を捉えて調節」するようにしている。

3) 微小なイニシエーションの成立状況

分離・過渡・統合の各過程が生じ、微小なイニシエーションが成立していた。

まず、分離として、⑬「何故分かってもらえないんだろう…」⑮「時間、どのくらいかかるだろう…」と困惑が表れている。そして、過渡として、⑩「家庭で何か大変な状況があるんじゃないかな…」⑨「お母さんの今の心身の健康状態はどうだろう…」と相手の言動の背景に思いを巡らせている。また、⑦「お母さんが思っていること、考えをまず聞こう!!」と相手のイメージを結び直そうとしている。そして、統合の過程として、⑤「どう伝えたら分かってもらえるかな…」②「伝えたいことを分かってもらえるように伝え方を工夫しなくては…具体的に」とその場に応じた伝え方や関わり方を見直している。また、⑧「お母さんの気持ちをほぐすために、学校での様子を話そう…」⑥「ここが踏ん張り時!」と相手に向かう姿勢を再構築している。

4) 対象者Aの微小なイニシエーションについて

対象者Aは、小学部教務としての保護者との担任の教育方針等に関わる伝わらない体験において、分離、過渡、統合といった微小なイニシエーションの過程が確認された。

分離の過程では、相手への困惑が表れている。このことは補足質問における「自分の伝えた思いが相手にそのまま伝わらず、異なって受け入れられたと感じる状態である」「伝わらなかった原因を自分に探し、責任を感じる」との語りからも確認できる。

過渡の過程では、相手の言動の背景に思いを巡らせ、相手のイメージを結び直そうとしている。こうした相手の理解を見直そうとする心の動きは、補足質問における「不器用で、伝え方がへたな部分がある」「関係性を結ぶのが苦手だが、我が子を思う気持ちは強い人だと思う」からも確認できる。

統合の過程では、その場に応じた伝え方や関わり方を見直し、相手に向かう姿勢を再構築している。このことは補足質問における「伝わらないことを経験することで、振り返って学べたり、対処できる力が身に付

		対象者 A	対象者 B
教員歴		教諭25年(特別支援学校) 計25年(知的3年, 肢体不自由8年, 知的14年(内大学院研修2年))	教諭26年(特別支援学校) 計26年(知的4年, 肢体不自由7年(内育休2年), 病弱15年(内育休2年, 大学院研修2年))
今回語られた状況での立場		勤務歴18年目(3校目の7年目) 小学部教務	勤務歴21年目(3校目の10年目(育休含む)) 担任
子どもについて	学年・性別(障がい種)	小学部4年生女子(知的障害)	小学部1年生(訪問)女子(重度重複障害)
	保護者の思いの捉え	(特に語られなかった)	皆と同じように活動させたい。もっと外に出させたい。
場面		授業中や放課後に保護者の電話対応をしている場面	訪問教育で自宅にうかがっている場面
相手との関係や背景		それまでは、廊下で会うと挨拶する程度の関係であった。きっかけは、関係性が崩れている担任に関わる不満や要望について掛かってきた電話への対応だった。その電話はその後、私を指名するようになり、中学部まで続いた。	小1の女の子のお母さんであり、関わった期間は短い。
質問 a 連想の際に思い浮かべた状況、その時伝えたかったことはどのようなものか		担任が子どもへの願いをもって精一杯やっていることを知っておいてほしかった。ただし、担任と保護者の関係を仲裁しようという思いはなかった。	社会的で外とのやりとりが活発な保護者に、子どもの体調や本当にその子に必要なだと思って行動しているのかなど、日々のことにもっと目を向けてほしいということを伝えたかった。
質問 b 調査参加者にとって、〈伝わる〉とはどういう意味・イメージか		自分が思う形や温度や感触などの感覚が、相手にそのまま同じ意味や捉え方で届き、共有できる状態である。	自分が伝えたことを、自分と同じ信条をもって、その人なりの行動や言葉で返してくれる状態となる。
質問 c 思い浮かべた状況での〈伝わらない〉とはどういう意味・イメージか		自分の伝えた思いが相手にそのまま伝わらず、異なって受け入れられたと感じる状態である。伝わらなかった原因を自分に探し、責任を感じる。	自分の伝えたことを、相手が行動として起こさなかったり、言葉が変わってしまったり伝えた信条がずれたりするイメージである。怒りや焦りの感情から、相手に心の距離を置いてしまう状態になる。
質問 d 〈伝わらない〉ことに肯定的な意味はあると思うか		伝わらないことを経験することで、振り返って学べたり、対処できる力が身に付き、自分の成長になる。伝えたかったことを分かってもえなかったから、自分のことが嫌いなのだと思うのではなく、伝えたいことはきちんと伝えることが大切である。	もし冷静にいられたら、私と意見が違う人もいると思え、自分の意見をただ押し付けるだけではない状態になれる。そして、自身の意見を正しいと思いがちなため、後から振り返れば、視野を広げたり新たな視点を得られたりする機会ともなる。
質問 e 思い浮かべたその人はどういう人だと思うか		不器用で、伝え方がへたな部分がある。寄り添ってほしいのに強めに出てしまう。関係性を結ぶの苦手だが、我が子を思う気持ちは強い人だと思った。	一生懸命で前向きな人である。訪問教育の保護者の交流など外のこと、社会との繋がりに目が向いている面がある人だと思った。
質問 f 現時点での調査参加者にとって〈伝わらない〉とはどんな意味があるか		自分が相手に振り向いてもらえない片思いの状態である。教職員同士だとある程度割り切れるが、保護者には届けたい形をちょっと変えてでも届けたい。保護者を支えていくことがこの業界で大切である。	相手が理解してくれないことに対し、以前は嫌だと距離をおいていた。しかし、伝わらない経験を重ねる中で、自分のしてほしいことを相手にやってもらうには伝えることが必須だと気付いた。子どもの理解と合わせて保護者も理解していきたい。

特別支援学校教員の微小なイニシエーションの形成に関する調査研究 大前真美・河村歩実・坂本 裕

対象者C	対象者D	対象者E
教諭16年(特別支援学校), 講師2年(高校) 計18年(高校2年, 肢体不自由4年, 知的4年(内育休2年), 肢体不自由8年(内大学院研修2年))	教諭19年(特別支援学校), 講師6年(特別支援学校) 計25年(知的6年, 病弱3年, 知的5年, 知的11年(内大学院研修2年))	教諭23年(特別支援学校) 計23年(肢体不自由6年, 病弱1年, 知的16年(内大学院研修1年))
勤務歴11年目(4校目の1年目) 担任	勤務歴19年目(4校目の5年目) 担任	勤務歴15年目(3校目の8年目) 進路指導主事
中学部3年生女子(重複障害)	高等部3年生女子(知的障害)	高等部2年生女子(知的障害)
その子の安全や健康への配慮と周りの子と同じ活動をさせたい。	子どもの願いを最大限叶えさせたい。	高等部から特別支援学校に進学させ, 一般就労をさせたい。
保護者と対面で懇談をしている場面	保護者と一対一や校長先生を交えて対面で話している場面	保護者と担任, E(進路指導主事)で進路懇談をしている場面
担任として, 登校や修学旅行, 気管切開など医療的ケアに関する事柄の対応を行った。その後, 保健安全部長としても, 医療的ケアとその安全について学校の立場から話し合いをもった。	高1, 2, 3と他クラス担任として関わってきた子どもの母親。母親との直接的な関わりはない。	進路指導主事として一般就労をさせたい保護者に, 長く働ける職場や子どもが上手く生きていける方法を考えていこう年6回程進路などについて面談する機会があった。
保護者が大丈夫と言うことでも学校が責任をもてる範囲との差があり, ルールに沿って誰もが分かる条件(SPO2の値や吸引回数など)を設定したい。そうすることで, 子どもが安全・安心な状態で学校に登校したり修学旅行に行けることを相手と一緒に考えたい。	生徒の希望進路は実現が難しかったが, 保護者は子どもの希望を叶えたいとの意向であった。そのため, その子に取り組んでほしいことを, 一つずつ保護者と一緒にやっていきたいと伝えたかった。しかし, 保護者は学校が取り組むのが当然で, 結果だけを求める姿勢だった。	生徒に無理をさせないで, その子に合った障がい者雇用の場と一緒に選びましょうと伝えたかった。しかし, 保護者は, この学校で働く訓練をすれば普通通りやっていたりはずだから, 一般就労をさせたいとの意向だった。
相手と自分が互いに納得, 共感し, 笑顔で前に進んでいける状態となる。	相手に伝わり受け入れられている状態である。伝えたのに何で分かってくれへんと思うときもあるけれど, 伝える側にも伝える責任が必要である。	自分が伝えたことに相手が意見を返してくれ, 互いに話し合いできる状態である。
相手の思いと自分が担任として伝えなければならぬことが合致せず, 相手も自分も辛く, 腑に落ちない感情が残る状態になる。	割り切ってしまうれば楽なのに, そういうわけにもいかない。逃げたいけど逃げられない中で, 大変さ, 難しさ, イライラなどのどろどろとした灰色の感情を自分が抱えているイメージである。	理解してもらいたいことが理解してもらえず, 妥協点もなく先が見えない状態になる。
伝わらないこと自体は苦しい。肯定的な面は一部ある。伝わらないことにより, 相手に伝えるにはどうしたらよいのだろうか考えるきっかけになり, 歩み寄れたり, 別の選択肢を見つけたりする機会にはなる。	将来的には肯定的に捉えたい。伝わらなくて良かったとは思わないけれど, 伝わらない経験が努力するきっかけを与えてくれ, 今後に生きる。今だと伝わらないことは珍しくないが, なにかのきっかけで伝わったらいいと思う。	状況によって異なるかもしれないが, 肯定的な意味はあるのかもしれない。それぞれ相手が自分の考えや強い信条があるということは肯定的に捉えることもできるのかもしれない。
明るく笑顔が素敵な人である。ざっくりとした性格であると思った。	年上の母親である。困っていたけれど, できるだけ自分を出さない様子であった。頼りたかったのに, 強がっていたのかもしれないと思う。	自身の考え方を変えられず, 他の人の意見を受け入れられない人である。自分の意見ばかり言う頑固な人だと思った。
自分のこれまでの経験を生かすことができているかを振り返り, 自分と相手が向き合っているかを見つける機会である。お互いに歩み寄れることになれば最高であるが, その取り組みは凄くストレスとも感じる。	伝わってほしいから, 伝える事に向けてどうやったら伝わるのかをものすごく考えたり, 悩んだりして頑張ることができている学びの機会である。	以前は伝えようという気持ちが強かったが, 今は伝えようというより受け手側として聞こうという思いが強くなった。伝わらなくてもイライラはあまりしなくなった。一旦冷静になって相手がどう考えているのか客観的に見ようとする姿勢になれるきっかけとなる。

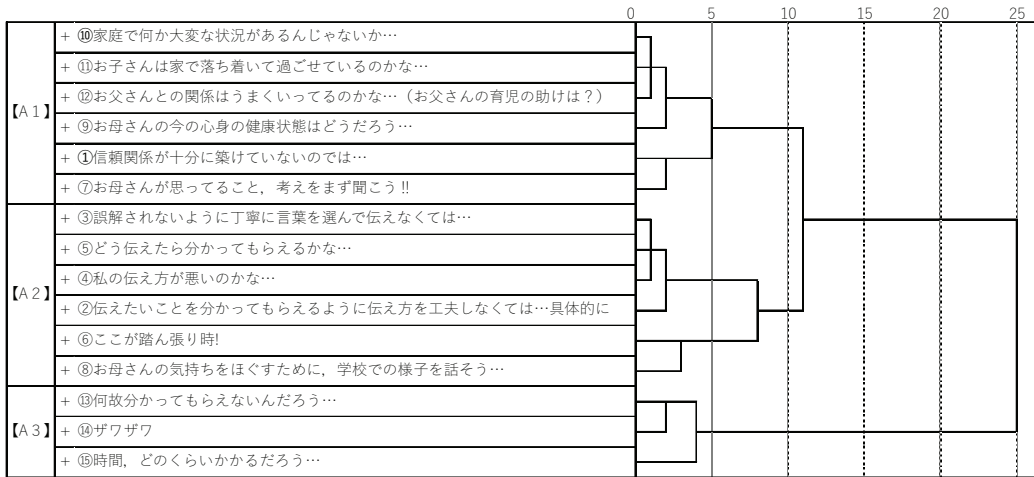


Fig.1 対象者Aのデンドログラム

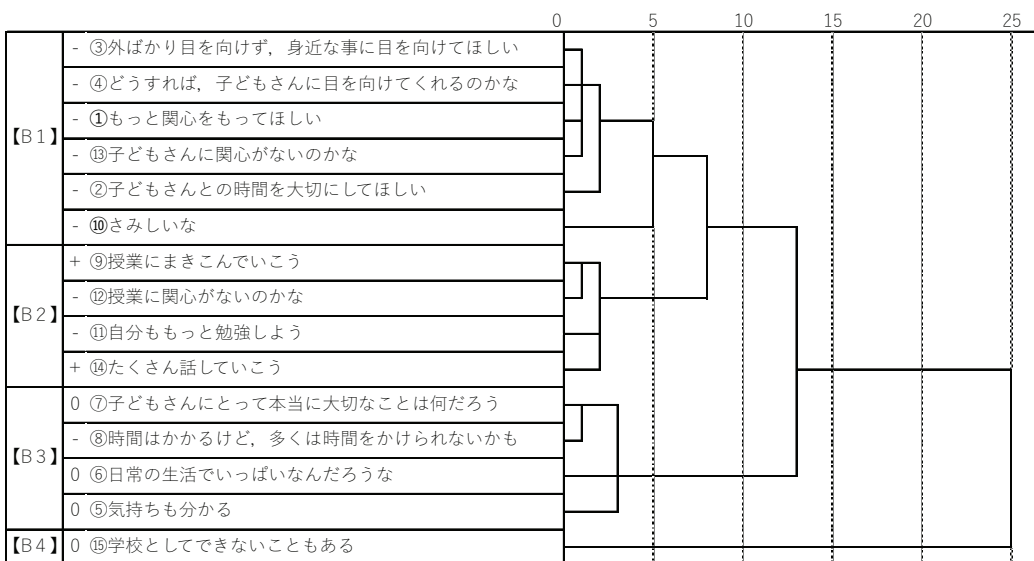


Fig.2 対象者Bのデンドログラム

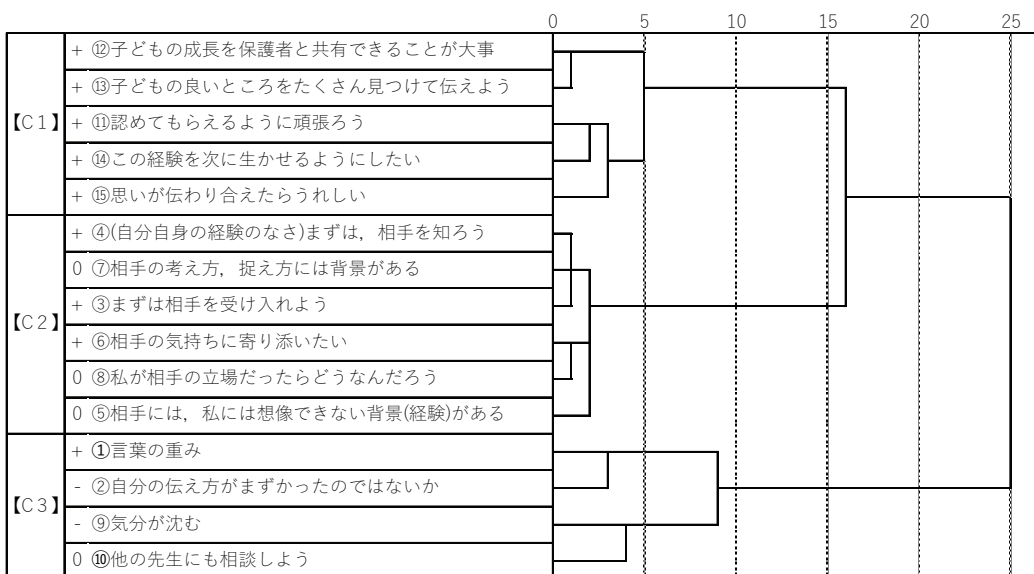


Fig.3 対象者Cのデンドログラム

き、自分の成長になる」「自分の伝えなかったことを分かってもらえなかったから、自分のことが嫌いなのだと思うのではなく、伝えたいことはきちんと伝えることが大切である」との語りからも確認できる。

2 対象者B

面談の結果はFig.2, Table 6のようになった。

1) クラスターとの連想項目

【B1】は③ [外ばかり目を向けず、身近な事に目を向けてほしい] ④ [どうすれば、子どもさんに目を向けてくれるのかな] ① [もっと関心をもってほしい] ⑬ [子どもさんに関心がないのかな] ② [子どもさんとの時間を大切にしてほしい] ⑩ [さみしいな]。

【B2】は⑨ [授業にまきこんでいこう] ⑫ [授業に関心がないのかな] ⑪ [自分ももっと勉強しよう] ⑭ [たくさん話していこう]。

【B3】は⑦ [子どもさんにとって本当に大切なことは何だろう] ⑧ [時間はかかるけど、多くは時間をかけられないかも] ⑥ [日常生活でいっぱいなんだろうな] ⑤ [気持ちも分かる]。

【B4】は⑮ [学校としてできないこともある]だった。

2) 対象者Bによるクラスターの解釈

(1) 意味

【B1】は「子どもにとって保護者の行動は寂しいな」など「子どものことを軸にしてこうしてほしい」という「子どもが中心」の自分である。「親さんにもってほしい」視点でもあるが、「親さんの事情や思いは置いておき、子どもさんにとってどうかしか考えてない」。

【B2】は「私自身が改善しなきゃいけないことがあるなあ」「自分の反省と共にこうしていこう」という「私自身がどうしていくか」という視点である。【B3】は「子どもにとって大切なことは何か親さんとしてはどう考えているのだろうか」「親さんの立場としてはどうだろうか」という「親さんを軸」にしている自分である。

【B4】は「対応とか学校として難しいかもってふっとよぎる」「親さんの要望に対してできないこともある」という「学校としての立場」の自分である。

(2) 関係性

【B1】の「こういう家庭、訪問授業でいいのかな」という「希望、イメージ」が「上手く重なってない」状態から、【B2】の「反省を元に、こうしたらいいのかな」という思いが表れる。【B1】【B2】どちらも、「授業そのものをどうするか」を考えており、「訪問教育ってやっぱり保護者と一緒にやるっていう大事さというか、協力というか相互関係の大切さ」があるために、

【B3】が重なり統合される。【B1】【B2】【B3】は訪問教育の出来事に対し、【B4】は学校教育という大きなくくりであり、「家庭教育ではないので。学校教育っていう訪問教育の位置づけを、ちゃんと意識していないといけない」という学校組織の一員としての「訪問教育の意識の持ち方」が表れている。

3) 微小なイニシエーションの成立状況

分離・過渡・統合の各過程が生じ、微小なイニシエーションが成立していた。さらに全体の土台として、⑮ [学校としてできないこともある]と学校という組織に所属する自分を念頭に置くようにしている。その上で、まず、分離の過程として、③ [外ばかり目を向けず、身近な事に目を向けてほしい] ① [もっと関心をもってほしい] など親への要望、願いが表れた。そして、過渡の過程として、⑥ [日常生活でいっぱいなんだろうな] ⑤ [気持ちも分かる]と相手の言動の背景に思いを巡らせ、相手を理解しようとしている。さらに、統合の過程として、⑨ [授業にまきこんでいこう]や⑪ [自分ももっと勉強しよう]⑭ [たくさん話していこう]と自分から相手に発信していこうと考えている。

4) 対象者Bの微小なイニシエーションについて

対象者Bは学級担任として保護者との担任児童の教育活動に関わる伝わらない体験において、分離・過渡・統合といった微小なイニシエーションの過程が確認された。

分離の過程では、まず、親への要望、願いが表れている。補足質問における母親の期待が「日々のことにもっと目を向けてほしい」「子どもの体調や本当にその子に必要なだと思って行動しているのか」との語りからも確認できる。

過渡の過程では、相手の言動の背景に思いを巡らせ、相手を理解しようとしている。補足質問においても、「訪問教育の保護者の交流など外のこと、社会との繋がりに目が向いている面がある」との語りから、相手に思いを巡らせていることが確認できる。

統合においては自分から相手に発信していこうと考えている。こうした自分からの動きは補足質問における「自分のしてほしいことを相手にやってもらうには伝えることが必須」、「伝える方法を考えたり、変えたりしようと思うきっかけとなる」との語りからも確認できる。

3 対象者C

面談の結果はFig.3, Table6のようになった。

1) クラスターとの連想項目

【C1】は⑫ [子どもの成長を保護者と共有できることが大事] ⑬ [子どもの良いところをたくさん見つけて伝えよう] ⑪ [認めてもらえるように頑張ろう] ⑭ [この経験を次に生かせるようにしたい] ⑮ [思いが伝わり合えたらうれしい]。

【C2】は④ [(自分自身の経験のなさ)まずは、相手を知ろう] ⑦ [相手の考え方、捉え方には背景がある] ③ [まずは相手を受け入れよう]、⑥ [相手の気持ちに寄り添いたい] ⑧ [私が相手の立場だったらどうなんだろう] ⑤ [相手には、私には想像できない背景(経験)がある]。

【C3】は① [言葉の重み] ② [自分の伝え方がまずかったのではないかと] ⑨ [気分が沈む] ⑩ [他の先生にも相談しよう] だった、

2) 対象者Bによるクラスターの解釈

(1) 意味

【C1】は「こういう風にやりたい、伝わらないけど私はこうなりたい」という伝わらない中での「希望」を見出し、「すごく良い関係で保護者との前向きなイメージ」である。また、「積み重ねの中でこういったものが生まれてくる」としている。【C2】は「受容と傾聴」「相手に寄り添う」という自分である。「保護者に対する姿勢で、私が大事に思っている事」「接する時の心構え」でもある。【C3】は「1つ1つの言葉を選んで話す必要があるなあ」「伝わらなかったことに対してすごく気分が沈む」などの「言葉の大事さと、そこでつまづいた時の落ち込み」がある。伝わらないことを経験して感じる、「不安とか、伝え方が悪かったのかな」という後悔、混乱」という「マイナスの部分」が出ているが、「マイナスからプラスに向かう」ような「前向きな姿」も表れている。

(2) 関係性

【C1】は「保護者の方と中々伝わらない、上手く関係性が作れん」というときに、「子供の良い所を積極的に保護者に伝えるように意識する」など、「保護者によって使い分けて」いる。【C2】は保護者と関わる際の「基本スタンス」として常にもっているものであり、【C1】の「発信」に繋げている。【C1】【C2】が「相手がい、その関係性の中で起こっていること」なのに対し、【C3】は「自分の中で起こっていること」が出ている。

3) 微小なイニシエーションの成立状況

分離の過程がないまま、過渡・統合の過程が生じ、微小なイニシエーションは成立していなかった。まず、

過渡が生じ、② [自分の伝え方がまずかったのではないかと]、そして、① [言葉の重み] を考え、保護者への自分の在り方を問い直そうとする動きも見られる。さらに、統合の過程として、⑫ [子どもの成長を保護者と共有できることが大事] と気づき、⑪ [認めてもらえるように頑張ろう] ⑭ [この経験を次に生かせるようにしたい] と肯定的な関わりに務めようとしている。加えて、④ [(自分自身の経験のなさ)まずは、相手を知ろう] ⑦ [相手の考え方、捉え方には背景がある] と互いの違いや相手の意図、言動の背景に想像を巡らせ、⑥ [相手の気持ちに寄り添いたい] ⑤ [相手には、私には想像できない背景(経験)がある] と相手に向かう姿勢を再構築している。

4) 対象者Cの微小なイニシエーションについて

対象者Cは学級担任として保護者との担任生徒への医療行為に関わる伝わらない体験において、過渡、統合の過程は確認された。なお、分離の過程は確認できなかったが、補足質問で「相手の思いと自分が担任として伝えなければならないことが合致せず、相手も自分も辛く、腑に落ちない感情が残る状態になる」と語られている。

過渡の過程では、保護者への自分の在り方を問い直そうとする動きも見られる。このことは補足質問における「自分のこれまでの経験を生かすことができているかを振り返り、自分と相手向き合っているかを見つめる機会である」との語りからも確認できる。

統合の過程では、肯定的な関わりを基本とし、互いの違いや相手の意図、言動の背景に想像を巡らせ、相手に向かう姿勢を再構築している。補足質問における「伝わらないことにより、相手に伝わるにはどうしたらよいのだろうと考えるきっかけになり、歩み寄りたり、別の選択肢を見つけたりする機会にはなる」との語りからも確認できる。

4 対象者D

面談の結果はFig.4, Table6のようになった。

1) クラスターとの連想項目

【D1】は⑧ [管理職に報告] ⑨ [これから先のことを考えながら、伝える方法を練る] ⑬ [複数人でもう一度伝える機会をつくる] ⑪ [生徒、保護者自身にとってよいと思うことを一緒に考えたいから] ⑫ [保護者の立場や気持ちになることで分かり合うことが生徒のためだと信じたから] ⑩ [生徒本人はその時どのような状況なのか]。

【D2】は④ [状況や内容をもう一度整理する] ⑤ [落

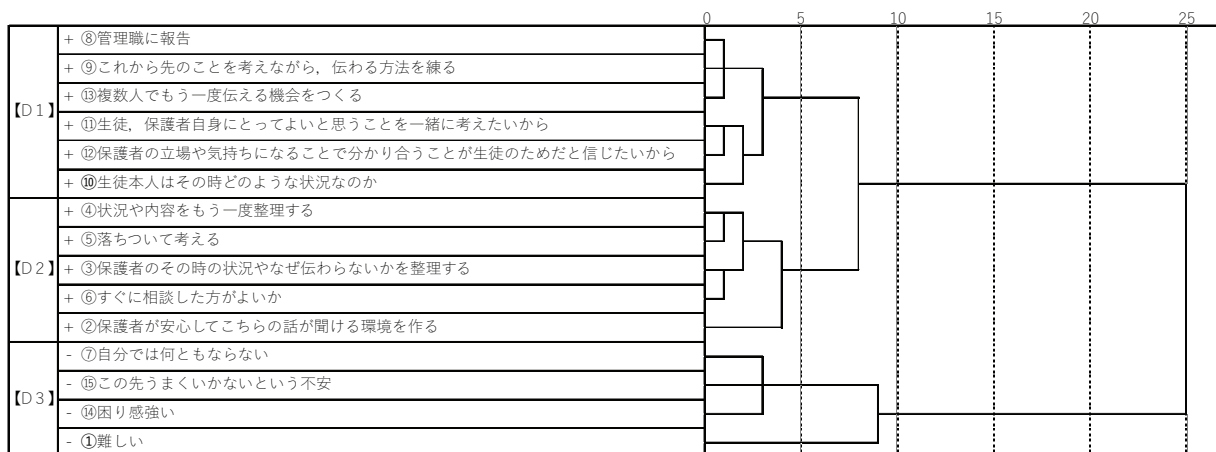


Fig.4 対象者Dのデンドログラム

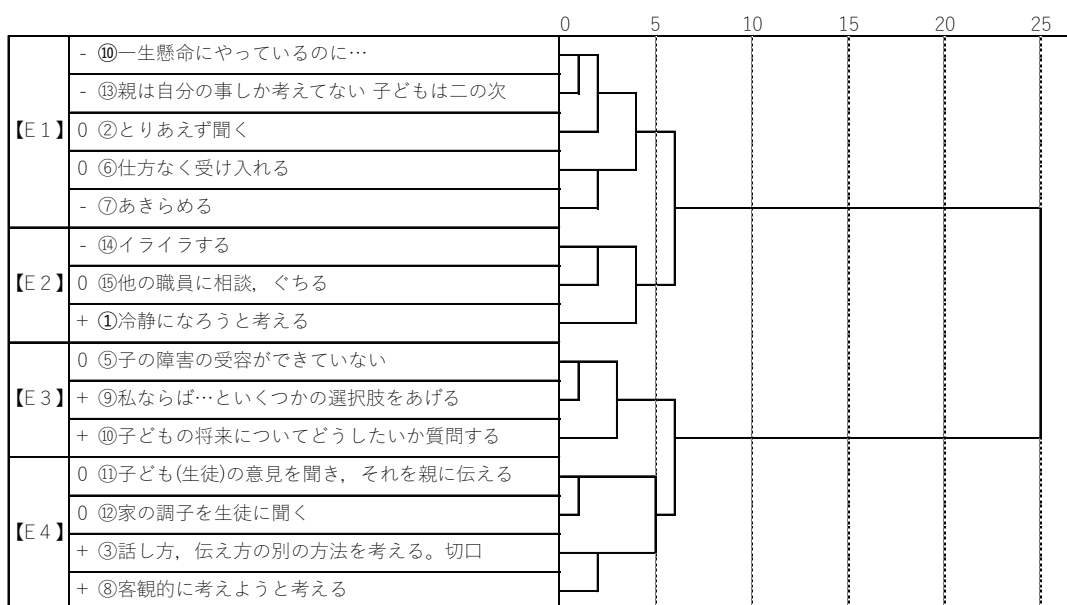


Fig.5 対象者Eのデンドログラム

ちついて考える] ③ [保護者のその時の状況やなぜ伝わらないかを整理する] ⑥ [すぐに相談した方がよいか] ② [保護者が安心してこちらの話が聞ける環境を作る]。

【D3】は⑦ [自分では何ともならない] ⑩ [この先うまくいかないという不安] ⑭ [困り感強い] ① [難しい] だった。

2) 対象者Dによるクラスターの解釈

(1) 意味

【D1】は「何とか伝えないといけない」という思いから「その時にエネルギーがそこに集中」し「何とかしようってすぐ動く」ような「前向き」な自分であり、「保護者や生徒のことを第一に」考えている。「一方的にこっちが伝えたいというよりは、伝わってからどうするかってことを一緒に考えたい、将来的なところへすぐ繋がるような感じ」である。【D2】は「何で伝

わらないってことを冷静に考え」ている「一旦落ち着いて、すぐ伝えなくてもいいもんで上手く伝える方法を模索する」自分である。【D3】は、「関わりたくない、逃げたい」「何ともならないので努力しようっていうよりは、何ともならないのでよろしくお願いします」「あわよくば自分がいないところで解決しといて下さい」という「ストレス」を感じている自分である。

(2) 関係性

【D1】 【D2】 のいずれも、「何とかしたい」という「前向きな気持ち」がベースにあり、【D1】は「ティファール」のようにすぐに解決したい、【D2】は「やかんでじっくりお湯を沸かすよう」に、時間をかけて伝わらないことを整理していこうという違いがある。これらに対して【D3】は、後ろ向きな「何とかしたくない。もう私は嫌です」という気持ちや「保護者への困り感」が出ている。【D1】 【D3】 の気持ちが「瞬間的

に表れ、「クールダウン」して内容を整理する【D2】の気持ちが出てくる。

3) 微小なイニシエーションの成立状況

分離の過程がないまま、過渡、統合の過程が生じ、微小なイニシエーションは成立していなかった。まず、過渡が生じ、⑮「この先うまくいかないという不安」⑦「自分では何ともならない」といった苦しい、そして、もどかしい感情が生まれる。そして、統合の過程として、⑨「これから先のことを考えながら、伝わる方法を練る」⑬「複数人でもう一度伝える機会をつくる」と学校組織としてその場に応じた伝え方や関わり方を見直している。また、④「状況や内容をもう一度整理する」⑤「落ちついて考える」と自身の働きかけの見直しを行い、相手との関係を再構築している。

4) 対象者Dの微小なイニシエーションについて
対象者Dは学級担任として保護者との担任生徒の就労に関わる伝わらない体験においてにおいて、過渡・統合の過程は確認された。なお、分離の過程は確認できなかったが、補足質問で「伝えたのに何で分かってくれへんと思う」と語られている。

過渡の過程では、苦しい、そして、もどかしい感情が生まれる。補足質問においても、伝わらない状態から離れようとしたときの心の動きが、「割り切ってしまうれば楽なのにそういうわけにもいかない」「逃げたいけど逃げられない中で、大変さ、難しさ、イライラ、悩みなどのどろどろとした灰色の感情を自分が抱えているイメージ」との語りから確認できる。

統合の過程では、学校組織としてその場に応じた伝え方や関わり方を見直し、自身の働きかけの見直しを行い、相手との関係を再構築している。このことは補足質問における「後から振り返れば、視野を広げたり新たな視点を得られたりする機会」との語りからも確認できる。

5 対象者E

面談の結果はFig.5, Table6のようになった。

1) クラスタと連想項目

【E1】は⑩「一生懸命にやっているのに…」⑬「親は自分の事しか考えてない 子どもは二の次」②「とりあえず聞く」⑥「仕方なく受け入れる」⑦「あきらめる」。
【E2】は⑭「イライラする」⑮「他の職員に相談、ぐちる」①「冷静になろうと考える」。

【E3】は⑤「子の障害の受容ができていない」⑨「私ならば…といくつかの選択肢をあげる」④「子どもの将来についてどうしたいか質問する」。

【E4】は⑪「子ども(生徒)の意見を聞き、それを親に伝える」⑫「家の調子を生徒に聞く」、③「話し方、伝え方の別の方法を考える。切口」⑧「客観的に考えようとする」だった。

2) 対象者Eによるクラスタの解釈

(1) 意味

【E1】は「なんで一生懸命にやっているのに上手いかないんだろう」「仕方なくとか諦める」「話をやめようかな」などの気持ちが「心の中のつぶやき」として「心の中でぐるぐる」している。【E2】は「心に思っていることをどう発散するか」と他の職員などの力を借りて「自分の気分転換の方法を考えているような」自分であり、「自分の方向性を変えようとしている」部分でもある。【E3】は「相手の立場に立って」「相手のことを考える」ことで「糸口探したり」している自分である。「プラス方向」であり「冷静になった」上で「客観的に考えようとしている。【E4】は「なんかで他に近づける方法無いかな」と「別の切り口とか方法とかを探っている」自分である。「俯瞰みたいな感じでちょっと遠く離れた感じ」で「先を見通したような考え方」も表れている。

(2) 関係性

【E1】【E2】どちらも、伝わらないというその場で起こっていることに対して「心の中でイライラ」している「どちらかといえばマイナス」の気持ちが出ている。これらに対し、【E3】【E4】は「相手の立場を考えている」「どちらかといえばプラス」な気持ちが出ている。同じイライラでも、【E1】は「自分の中」で【E2】は「外の力を借りて」解決を試みている。伝わらない経験の瞬間に【E1】【E2】、次に【E3】の気持ちが表示れ、少し後で【E4】の気持ちが出てくる。【E3】や【E4】の気持ちを大切にしたいと思っているが、【E1】が出てしまうことがある。

3) 微小なイニシエーションの成立状況

分離の過程がないまま、過渡、統合の過程が生じ、微小なイニシエーションは成立していなかった。まず、過渡が生じ、⑩「一生懸命にやっているのに…」といった苦しい感情が生まれる。それゆえ、伝わらない相手から一時的に距離を置き、苦しい感情から離れたたいと、⑥「仕方なく受け入れる」⑦「あきらめる」となる。その一方で、①「冷静になろうと考える」との気持ちも生じている。そして、統合の過程として、その場に応じた伝え方や関わり方を見直そうと、③「話し方、伝え方の別の方法を考える。切口」⑧「客観的に考えようとする」と自身の働きかけを整理している。ま

た、⑨ [私ならば…といくつかの選択肢をあげる] ④ [子どもの将来についてどうしたいか質問する] と、どのようなすれば相手の考えを整理できるのかにも心を及ぼせている。

4) 対象者Eの微小なイニシエーションについて

対象者Eは進路指導主事として保護者との生徒の就労に関わる伝わらない体験において、過渡・統合の過程は確認された。なお、分離の過程は確認できなかったが、補足質問において「自身の考え方を換えられず、他の人の意見を受け入れられない人」と語っている。過渡の過程では苦しい感情が生まれ、相手から一時的に距離を置き、苦しい感情から離れたいとの思いが強くなっている。このことは補足質問における「理解してもらいたいことが理解してもらえず、妥協点もなく先が見えない」との語りにも現れている。

統合の過程では、その場に応じた伝え方や関わり方を見直そうとしたり、どのようなすれば相手の考えを整理できるのかにも心を及ぼせたりしている。こうした思いの変化は補足質問において、伝わらない体験を「一旦冷静になって相手がどう考えているのか客観的に見ようとする姿勢になれるきっかけ」とし、「以前は伝えようという気持ちが強かったが、今は伝えようというより受け手側として聞こうという思いが強くなった」との語りからも確認できる。

IV 考察

微小なイニシエーションが成立した2事例は、教員と保護者の関係において対象者Aは「我が子を思う気持ちは強い人」、「自分が相手に振り向いてもらえない片思いの状態だった」、「保護者を支えていくことがこの業界で大切。」、対象者Bは「社交的で外とのやりとりが活発な保護者」、「子どもの理解に合わせて保護者も理解していきたい」と保護者を肯定的に理解し、共に取り組もうとしている。こうした教員としての保護者を支えたい、受容したいとの思いがあるためか、対象者Aは⑮ [時間、どれくらいかかるのだろうか…]、対象者Bは③ [外ばかり目を向けず、身近な事に目を向けてほしい] とうまく寄り添えない状況を分離として表現しているものと考えられる。しかし、過渡として、保護者を否定的に捉えないようにと、対象者Aは⑨ [お母さんの今の心身の健康状態はどうだろう…]、対象者Bは⑥ [日常の生活でいっぱいなんだろうな] とそうならざるを得ない状況を推測しようとしている。

その上で、統合として対象者Aは⑥ [ここが踏ん張

り時!] ② [伝えたいことを分かってもらえるように伝え方を工夫しなくては…具体的に] ⑧ [お母さんの気持ちをほぐすために、学校での様子を話そう…]、対象者Bは⑨ [授業にまきこんでいこう] ⑭ [たくさん話していこう] と自分からの保護者への関わり方を更に積極的にしていこうとしている。

微小なイニシエーションが成立した2事例において保護者と伝わらなかった内容は教育に関わる業務内容であり、教員が専門職として取り組む業務⁴⁾であった。そのようなこともあってか、「保護者を支えていく」「保護者も理解していきたい」との思いが語られている。そして、保護者に期待する姿が分離として示された。さらに、障害児の保護者が置かれた状況を慮った思いが過渡として語られた。そうした分離、過渡を踏まえ、教員として保護者と共に歩いていく思いが統合として語られ、微小なイニシエーションが成立したと考える。

それに対し、微小なイニシエーションが成立しなかった3名は、教員と保護者の関係性として、補足質問にて、対象者Cは「ざっくりとした性格である」、「保護者が大丈夫と言うことでも学校が責任をもてる範囲との差があり、ルールに沿って誰もが分かる条件(SPO2の値や吸引回数など)を設定したい」、対象者Dは「頼りたかったのに、強がっていたのかもしれない」、「保護者は学校が取り組むのが当然で、結果だけを求める姿勢だった」、対象者Eは「自分の意見ばかり言う頑固な人」、「この学校で働く訓練すれば普通通いやっていけるはずだから、一般就労をさせたいとの意向だった」と保護者を肯定的に理解し、共に取り組む状況に至っていない。こうした保護者と共に取り組む状況になかなか至らない状況もあり、過渡として、対象者Cは⑨ [気分が沈む]、対象者Dは⑮ [自分では何ともならない]、対象者Eは⑩ [一生懸命やっているのに…] と自身の不安と困り感が強く表れている。その上で、統合として対象者Cは⑫ [子どもの成長を保護者と共有できることが大事]、対象者Dは⑨ [これから先のことを考えながら、伝わる方法を練る]、対象者Eは③ [話し方、伝え方の別の方法を考える。切口] と相手に伝わる方法を考え、教員として保護者との関係をとにかく継続しようとしている状況が推測される。

このような微小なイニシエーションが成立しなかった3事例において保護者と伝わらなかった内容は、教員が負担感を示すとされる他職種との連携のなかで取り組む業務³⁾であった。そのような他機関等との連携を含む業務に関わっては、補足質問では語られたものの、自由連想では直接的には語られなかった。それよりも、

[気分が沈む] [自分ではなんともならない] [一生懸命やっているのに…] と自身の心労が過渡として語られた。そして、教員としての職責からか、保護者との関係を維持・継続するとの思いが語れるに留まっている。こうしたことから微小なイニシエーションは成立しなかったものと思われる。

文献

- 1) 文部科学省 (2021) : 令和2年度公立学校教職員の人事行政状況調査について
- 2) 内藤哲雄(2002) : PAC分析実施法入門 [改訂版] . ナカニシヤ出版.
- 3) 二宮幸大 (2020) : 重要な他者との〈伝わらない体験〉が微小なイニシエーションとなる契機. 心理臨床学研究,38,336-347.
- 4) 坂本裕・守屋朋伸・沖中紀男(2013):特別支援学校教員の専門性におけるコンセプチュアル・スキルへの関与要因についての探求的研究, 発達障害研究, 35, 161-167.
- 5) 坂本裕・一門恵子・後藤成美・堀田愛理(2015) : 特別支援学校教員のストレス尺度の作成と妥当性・信頼性の検討. 発達障害者システム学研究, 14, 46-48.
- 6) 坂本裕・河村歩実・大前真美(2022) : 特別支援学校教員の微小なイニシエーションの形成に関する基礎研究. 発達障害者システム学研究,21,113-124.