

保護者によって学校に寄せられる「意見・要望」の事例の様相

—KJ法を用いた類型化の試み—

比較教育社会学コース 山本 達人

The Cases of "Opinions or Demands" toward School by Parents':
A Try to Classify according to Type using KJ-Method

Tatsuhito YAMAMOTO

The purpose of this paper is to clarify what cases of "opinions or demands" toward school by parents' are like and how we can classify them. For this purpose, using 48 cases about these "opinions or demands" I interviewed teachers and parents and obtained from them, I tried to classify these cases according to type using KJ-method. As a result of the analysis, all 48 cases were classified into "four main categories" as follows: (I) Questions about the contents of education school carries out; (II) Satisfaction with a guidance of children by teachers; (III) Respect of children by teachers; (IV) Giving priority to individual situations.

目次

1. 問題の所在
2. 保護者の「意見・要望」に関する既存言説
 - A. 既存言説および先行研究における課題の検討
 - B. 分析課題の設定
3. データの概要と分析枠組み
 - A. データの概要
 - B. 分析枠組み
4. 分析結果
 - A. 『メインカテゴリ (I)』の特徴と考察
 - B. 『メインカテゴリ (II)』の特徴と考察
 - C. 『メインカテゴリ (III)』の特徴と考察
 - D. 『メインカテゴリ (IV)』の特徴と考察
 - E. 佐藤 (2012) との比較
5. 課題と展望

1. 問題の所在

本稿の目的は、①保護者によって学校に寄せられる「意見・要望」にはどのようなものがあり、②それらはどのように分類されるのかを明らかにすることである。具体的には、保護者と教員双方へのインタビュー調査から得られた、保護者によって学校に寄せられる「意見・要望」の事例データを用いて、それらの類型化を試みると同時に質的特性を明らかにしていく。加えて本稿では、佐藤 (2012) に掲載された、「保護者によ

て学校に寄せられた『意見・要望』の事例データを二次分析した結果を用いて、両者を対比的に論じていく。

2000年代以降、保護者によって学校に寄せられる無理難題を伴う意見や要望が日本の社会問題として広く認識されている (氏岡・高橋 2005, 小野田 2006など多数)。とりわけここ数年では、保護者からの無理難題要求はよりいっそう理不尽な内容を伴い、管理職をも巻き込んだ形で学校の教育活動全体を疲弊させていることも指摘されている (古川・山岡 2015)。このような状況にも関わらず、保護者が学校に対して寄せる「意見・要望」の事例の具体的内容に着目し、それらの質的特徴を明らかにする実証研究は、教育社会学ではもちろん、教育経営学などの隣接学問領域を含めて、ほとんど行われてこなかった。この理由としては様々なものが考えられるが、保護者によって学校に寄せられる「意見・要望」の具体的な内容の把握を通じて、その予防策や解決法を模索する実践研究の強い要請がその一因として考えられる。同時に、事例データの収集にあたって、現場の教職員とは対照的に、研究者自身が「意見・要望」を学校に寄せる保護者へのアクセスが困難であったことも推測される。

実際のところ、保護者によって学校に寄せられる「意見・要望」に関する大半の既存言説では、学校に「意見・要望」を寄せる一部の保護者の極端な態度や言動ばかりに着目した議論が進められてきた。同時に、そこで取り上げられる「意見・要望」の事例の大

半は、一部の専門家や教育評論家の主観による基準の不明確な類型化に基づき、一部の事例があたかも全体像であるかのように語られてきた。小野田(2007)が「無理難題要求(イチャモン)」と定義するような「当事者の努力によっても解決不可能、または理不尽」な性質を帯びた極端な内容の「意見・要望」に着目するあまり、そこに包含されることのない「意見・要望」がどのような性質を有するのかということ、必ずしも十分な把握や検討がなされてこなかったといえる。したがって、保護者によって学校に寄せられる「意見・要望」の全体像はもちろん、それらはどのように類型化され、どのような性質を有しているのかということ客観的に把握することが困難になっている。さらには、そのような既存言説で取り扱われる事例のほぼ全てが教師や学校関係者からの聞き取りに基づくものであり、保護者の側から聞き取った事例が含まれているわけではない。このような状況が続けば、保護者が学校に寄せた「意見・要望」が、意図せずして教員の側には「無理難題要求」だと受け取られてしまうことにもなりかねず、「教員は善、保護者は悪という敵対関係になってしまうため、事態解決に向けた保護者との連携がとれない」(小坂・佐藤・末内・山下2011)懸念も生じうる。保護者によって学校に寄せられる「意見・要望」の事例の全体像とそれらの質的特徴を、一定の基準に基づいて正確に分類し明らかにすることは、「意見・要望」を言う保護者に対して教師が一方的な負のレッテルを付与することを避け、保護者と教師の対話可能性を開くためには不可欠である。

なお本稿では、「意見・要望」を「ある特定の事物や人物、さまざまな社会的な問題やできごとに対する態度、信念、考え方、価値判断などを、ことばによって表明したもの」(相賀1985 p.190)と、一定の価値判断が付与されることのない中立的概念として定義する。このような操作的定義により、保護者によって学校に寄せられる「意見・要望」それ自体や、学校に「意見・要望」を寄せる主体である保護者に対して、盲目的に負のレッテルを付与してしまう陥穽を回避できると考えられる。また、本稿において「意見・要望」と異なる単語を並列して用いるのは、「ほとんどの苦情には要望を伴う」(佐藤2010 pp.2-3)ことを踏まえ、ほとんどの「意見」は「要望」を伴うと同時に、実際の意見や要望が寄せられる学校現場において、両者を峻別するのは困難と考えられるからである。

本稿の構成は以下の通りである。まず続く第2節では、本節で指摘した保護者の「意見・要望」に関する

複数の既存言説の実例を挙げ、一部の保護者の極端な言動や態度ばかりが着目されるなかで、一部の専門家や教育評論家の主観に基づいた「意見・要望」の類型化が行われてきた状況を概観する。同時に、数少ない先行研究の知見を整理し本稿の分析視角を設定する。第3節では、分析に用いるデータの概要と分析枠組みとして用いるKJ法(川喜田1967)による分析手続きを説明し、続く第4節ではその分析結果(KJ法を用いた「意見・要望」の類型化の結果)を提示する。第5節では、知見の整理を通じて考察を行い、本稿の課題と展望を提示する。

2. 保護者の「意見・要望」に関する既存言説

本節では、保護者の「意見・要望」に関する既存言説の例や数少ない先行研究の知見からそれらが内包する課題を検討し、そこから導出される本稿の分析課題を設定する。

A. 既存言説および先行研究における課題の検討

前節で指摘したように、保護者によって学校に寄せられる「意見・要望」は、大半の既存言説において、一部の専門家や教育評論家の主観による基準の不明瞭な類型化に基づき、極端な言動や態度を伴う一部の事例があたかも全体像であるかのように語られてきた。以下では、この陥穽が顕著に表れている4つの具体例を取り上げる。

例えば諸富(2008 pp.28-60)は、自子および学校に対する「態度」を基準にして「困った親」を9パターン¹⁾に分類する。また多賀(2008)は、「細かく分類することに意味があるとはあまり思えない」(同 p.16)としつつも、学校に寄せられる「苦情やクレーム」を、「うちの子を最優先させるタイプ」「親の都合を最優先させるタイプ」「先生や学校が困るのを楽しむ愉快犯タイプ」「金品をねだるタイプ」の4つに分類する。尾木(2008 pp.23-25)は、負のレッテルを付与する言葉²⁾を伴い、学校へ「無理難題を突きつける」背景要因の差異を踏まえて保護者を5つのタイプに分類する³⁾。最後に眞邊(2008 pp.30-44)は、同じ「保護者」でも父親と母親とでは学校に対する「苦情やクレーム」の表出方法が異なることを前提とし、両者をそれぞれ2つのタイプに分類する⁴⁾。

既存言説におけるこれらの4例に共通することは、学校に寄せられた「意見・要望」の内容それ自体ではなく、教師に「意見・要望」を言う保護者の態度や

言動に着目し、保護者の類型化がなされている点である。同時に、そのような類型化が何らかの客観的基準に依拠せず、個人の主観に基づいて行われている点である。保護者によって学校に「意見・要望」が寄せられた文脈はもちろん、「意見・要望」の内容それ自体やそれらの質的差異、そして「意見・要望」を言う保護者自身の認識全てが捨象されている。

前述の4例とは対照的に、嶋崎（2008）は自らが設けた基準に基づき「意見・要望」の事例の類型化を試みる。嶋崎（2008 p.144）は、学校に「意見・要望」を寄せる保護者を「クレーマー」と総称しつつも、「クレーマーは、クレームの内容・方法・頻度・程度等、クレームそのものと、訴えた人物（行動特性や、訴えた相手との関係性等）という二つの視点から類型化することができます。「どんな人が」「何をどのように」訴えたかを吟味して分類しておくのです。」とし、「意見・要望」の内容の質的差異や当事者間の関係性に着目し、それらを類型化する重要性を提起する。実際のところ、この嶋崎は自ら収集した「意見・要望」の事例をカードに転記し、その内容の差異に基づいた10パターンへの分類を試みる（嶋崎 2008 pp.144-63）⁵⁾。しかし、用いた事例数や類型化の基準が明示されておらず、ここまで指摘した既存言説の問題点を克服できていない。

このような既存言説の例とは対照的に、学校に寄せられた「意見・要望（苦情）」の事例データを収集し、その内容の質的差異に基づく類型化を試みた先行研究が佐藤（2012）である。この佐藤（2012）は、教育委員会職員及び学校教職員を対象とした自記式質問紙調査により、幼稚園から高校までの「意見・要望」の事例データ（計133例）を収集し、内容の「実現性」および「正当性」の高低に伴う2軸を設定し、各事例を「①イチャモン型、②正当型、③学校依存型、④わが子中心型」の4つに類型化した。管見の限り、この佐藤（2012）は学校に寄せられる「意見・要望」の内容とその質的差異に基づいて類型化を試みた唯一の学術研究である。しかしながら、前述の「実現性」および「正当性」の2軸の設定理由や類型化の根拠とされている両者の高低の基準が示されておらず、前述した既存言説の問題は克服されていない。

B. 分析課題の設定

ここまでの議論を踏まえ、保護者によって学校に寄せられる「意見・要望」の事例に関して、既存言説および先行研究の課題は以下の3点に集約される。

第1の課題は、保護者の極端な言動や態度を伴う理不尽な「意見・要望」の事例に焦点化されることが多く、そこに包含されない「意見・要望」の事例やそれらの質的特徴を明らかにできていないことである。従来の既存言説では、理不尽な「意見・要望」とは認識される可能性の低い「意見・要望」の事例の多くが捨象され、保護者によって学校に寄せられる「意見・要望」の全体像の把握が困難となっている。すべての「意見・要望」の事例を質的に等価な存在として捉え、一般に理不尽ではない内容とみなされる「意見・要望」の事例をも踏まえることが不可欠である。

第2の課題は、「意見・要望」の全体像やその類型が個人の主観によって構築されており、その全体像やそこから導かれる「意見・要望」の類型を客観的に把握できていないことである。この問題を克服するために、保護者によって学校に寄せられる「意見・要望」の事例を客観的基準に基づいて分類することが求められる。何らかの客観的基準を設定し、その基準に基づいた分類を行うことで、「意見・要望」の事例の類型化が正確に行われ、類型間の質的差異を正しく把握することが可能になる。したがって、何らかの客観的基準を伴う分析枠組みを用いて「意見・要望」を類型化し、類型ごとの質的特性や類型間の質的差異を正確に把握することが不可欠である。この課題を克服するために、本稿ではKJ法（川喜田 1967）を用いて、保護者によって学校に寄せられる「意見・要望」の事例を類型化する。KJ法を用いる理由と意義に関しては次節で詳述する。

第3の課題は、既存言説や先行研究において用いられる事例が、事例が教師や学校関係者からの聞き取りのみに依拠しており、実際に学校に対して「意見・要望」を寄せる保護者から聞き取った内容が踏まえられていないことである。保護者は「どのような原因」または「どのような意図」で、学校に「意見・要望」を寄せたのか。実際に「意見・要望」を言うのは保護者自身である反面、このような保護者自身の認識は、既存言説はもちろん先行研究である佐藤（2012）においても踏まえられてはいない。教師などの学校関係者から得た「意見・要望」の事例データのみに依拠することなく、実際に「意見・要望」を言う保護者から得たデータも併用し、保護者によって学校に寄せられる「意見・要望」を捉えることが不可欠である。

本稿では、この第3の課題を克服するために、前節で検討した佐藤（2012）に掲載された教職員から得られた「意見・要望」の事例データを用いた2次分析を

行う。そして、次節で筆者が行った保護者と教員双方から得た事例データを用いた分析結果と合わせて、両者の結果を対比的に論じていく。このことにより、前述した第3の課題の限界、換言すれば、教員から得たデータのみを用いる佐藤(2012)の限界を示すと同時に、保護者と教員双方から得たデータを用いて分析を行う本稿の意義をあらためて提示できると考えられる。なお、佐藤(2012)のデータの概要およびKJ法を用いた分析手続きについては次節で詳述する。

以上より、本稿では「①保護者によって学校に寄せられる「意見・要望」にはどのようなものがあり、②それらはどのように分類されるのか」という2つの分析課題を設定し、保護者と教員双方へのインタビュー調査から得られた学校に寄せられる「意見・要望」の事例データを用いてそれらの類型化を行う。その際、佐藤(2012)の分析結果にも言及しながら、導出された各類型の有する質的特性の把握を試みる。

3. データの概要と分析枠組み

本節では、本稿の分析で用いるデータの概要および分析枠組みについての説明を行う。

A. データの概要

本稿の分析で用いるデータは、公立小学校に通う子を持つ(または、過去に自分の子が公立小学校に通っていた経験を持つ)母親8名と現役の公立小学校教師10名⁶⁾への半構造化インタビュー調査から得られた「意見・要望」の具体的事例である。母親への調査は2011年5月から11月に、教師への調査は2011年8月から2012年1月にかけてそれぞれ実施し、「意見・要望」の具体的事例(合計54例:母親21例,教師33例)を得た。この中で、内容が曖昧なものや「意見・要望」を言った経緯を判別できなかった6例を除外し、残った48例を分析に用いた。調査を実施するにあたり、母親については、子どもが小学生の場合は現在の経験を、中学生以上の場合は子どもが小学生だった時の経験を語ってもらった。同時に小学校教師については、新任当初から現在までの経験を語ってもらった。調査者はインタビューイに対して、「これまでのあなたの学校との関わりの中で、学校(担任の先生)に『意見・要望』を申し入れたい」と感じ、実際に申し入れたのはどのようなときでしたか。」(母親)、「これまでの保護者との関わりの中で、保護者に『意見・要望』を言われている」と感じたのは、どのようなときでした

か。またそれはどのようなものでしたか。」(教師)などの質問を行い、インタビューイの回答内容に適宜応じて質問内容を変えていった。インタビュー調査の冒頭では、アイスブレイクの目的で筆者はインタビューイと10~30分間談笑し、その後、インタビューの内容をICレコーダーに記録し、それをもとにトランスクリプトを作成することに了承いただいた。調査全体の所要時間は、母親が40分から2時間半、教師が1時間から2時間半だった。また、インタビューイは以下の基準で選定した。まず8名の母親については、最初の調査協力者は筆者と日常的に接する機会の多い保護者であり、その他の7名に関してはスノーボールサンプリングの方法を用いて、インタビュー終了時に依頼を successive の調査協力者を紹介してもらった。8名の母親の年齢の最大値は50歳、最小値は35歳であった⁷⁾。次に10名の小学校教師については、様々な種類の事例を集めるために年齢に伴う経験の差や男女比がなるべく均等になるように対象者の選定を行った。この結果、10名中4名は筆者の直接の知り合いとなった。10名の教師の年齢の最大値は54歳、最小値は24歳であった⁸⁾。

調査の実施にあたり、教師の学校段階を小学校に限定し、同時に母親から聞き取る「意見・要望」の内容を子どもが小学校時の内容に限定したのは、「中学校よりも小学校の保護者の方が多様な期待をもつ傾向」がある(佐藤2008 p.36)からであり、より多様な「意見・要望」の事例を収集することができると考えたからである。同時に、教師および母親の子どもが属する学校種別を公立学校に限定したのは、「公立の小学校の保護者は基礎的な学力と受験学力とを明確に区別して認識している」(同 p.36)からであり、子どもの学力伸長に直結する教師の授業内容に関する様々な「意見・要望」を聞き取れる可能性が高いと考えたからである。

また、2次分析を行い次節の議論で併用する、佐藤(2012)に掲載された「意見・要望」の事例データの特徴は以下の通りである。データは全国5地区の教育委員会職員及び学校教職員に対して調査票を郵送する自記式調査法を用いて収集されたもので、また、事例数は幼稚園から高校までの計133例である。これらの事例データは教育関係者のみから得られたデータである一方、筆者が用いる事例データ数と比べてその数は3倍近い。本稿では、この中で小学校に寄せられた事例(計88例)のうち、「意見・要望」の具体的内容が不明なものや、ひとつの事例の中に質的に異なる複数内容の「意見・要望」が含まれているもの、また学校

や教師に「意見・要望」を寄せた主体が小学校に通う子を持つ保護者以外である計19例を除外した合計70例を用いて2次分析を行い、次節の議論で併用する。

B. 分析枠組み

本稿の分析には、KJ法（川喜田 1967）を用いる。ここでKJ法を用いる理由は、調査者の主観を排したうえで「意見・要望」に関する事例の類型化を行い、その構造と構成要素を客観的に把握できる可能性が最も高く担保されており、前節で検討した問題点を克服するために最も適した方法と考えられるからである。この点に関して、川喜田はKJ法を「野外」を観察する科学的方法として位置付けようとして、「あらかじめ何らかの仮説をつくることにとらわれてはいけない」（同 p.26）と、観察の結果生成される仮説の重要性を強調する。これは川喜田が、KJ法を用いる場合の前提として「問題が明確に理性的に捉えられない場合」（同 p.29）に、断片的な諸要素を組み立てることによって得られる構造の析出を通じて全体を把握する帰納的手続きを最重要視するからである。同時に、川喜田は、「共同の仕事をする何人かは、自分たちが共同でとりあげている問題をお互いに十分わかりあったつもりである。ところがこれはしばしば誤った思い込みなのである。すなわち、各自の頭のなかには、それぞれに問題の構図を各人各様にぼんやりと描いているのである。ところが、これら複数の構図は、合致しているよりもむしろ互いにくいちがっているほうがふつうである。ある部分が合致していても、他の部分はいちがっている。このようなくいちがいがあることが、しばしば関係者に気づかれていない。」（同 p.31）と述べ、問題を構成する全体像が不明確な場合にKJ法を用いることによって、その構成要素とその構造を科学的に把握できる可能性を強調する。

川喜田がここで述べている「問題の構図」を、「保護者によって学校に寄せられる『意見・要望』の全体像」、「各自・各人」を、「主観に基づいた『意見・要望』の類型化を行う人物」⁹⁾と考えてみよう。川喜田のこの指摘を、本稿における主要な問題関心である「意見・要望」にそのまま適用すると、前節でその問題点を指摘した「一部の専門家や教育評論家」によって主観的になされる「意見・要望」の類型化は、仮に部分が合致していたとしても、他は高い確率で異なることが予想される。実際のところ、前節で指摘した通り、既存言説で実際になされている類型化は、部分が一致しつつも異なる内容も多い。以上より、前節で検討した既

存言説の問題を克服し、学校に対する「意見・要望」の類型化を行うと同時に各類型の質的特徴を把握するためにKJ法を用いることは妥当であると考えられる。

KJ法を用いた具体的な分析手続きは以下の通りである。まず母親および小学校教師へのインタビューから得られた「意見・要望」の事例（48例）の内容を要約し、その内容を転記した48枚のラベルを作成した。その後、そのラベルの内容同士の「親近感」（同 p.74）を踏まえたグループ編成を行い、類似したものの同士を集めて小グループ、小グループ同士を編成して中グループ、中グループ同士を編成して大グループを編成し、ボトムアップ的に整理・分類した。そして、記述の整理・分類を行うこの過程で作成された各グループにおいて、そのグループ全体の内容を端的に表すのに最もふさわしい一文を、そのグループの見出しとした¹⁰⁾。また、グループ編成を合計3回実施した結果、48枚のラベルは最終的に4つの『メインカテゴリ』（『(I) 学校に対する疑問』『(II) 納得のゆく指導や対応』『(III) 子どもの尊重』『(IV) 個別事情の優先』）および下位カテゴリ（5つの「サブカテゴリ」と13つの「第1カテゴリ」）、そして最後までカテゴリに属さなかった2枚のラベル¹¹⁾に分類された。最後に、一連の分析により析出された各カテゴリの内容に即して、それらに包含される「意見・要望」の質的特徴を検討した。

4. 分析結果

表は、保護者と教員のインタビューから得られた「保護者によって学校へ寄せられる『意見・要望』」の事例（48例）を、KJ法を用いて類型化した結果を示したものである。その結果、それらの事例は、4つのメインカテゴリ『(I) 学校に対する疑問』『(II) 納得のゆく指導や対応』『(III) 子どもの尊重』『(IV) 個別事情の優先』、および2枚のラベルに分類された¹²⁾。以上を踏まえて本節では、各メインカテゴリおよびそこに包含される下位カテゴリや、両者を構成する具体的な「意見・要望」の事例の内容に着目し、保護者によって学校に寄せられる「意見・要望」がどのような質的特徴を有するのかを確認し、それらに対する考察を加えていく。

A. 『メインカテゴリ (I)』の特徴と考察

まず、『メインカテゴリ (I)』に含まれる下位カテゴリの特徴を確認する。メインカテゴリ (I) 『学校に

表 保護者によって学校に寄せられる「意見・要望」の事例の類型化

メインカテゴリ	サブカテゴリ	第1カテゴリ	事例ラベル	
(I) 学校に対する疑問	①担任の教育内容に疑問がある。		教師 9	
			教師28 教師10	
	②学校としての決定事項に疑問がある。		教師29	
			保護者21 保護者 8 保護者11	
(II) 納得のゆく指導や対応	(1) 担任の指導に納得できないので、担任は子どもや親の思いをよく考えてほしい。	③子どもに対して担任が怒ったことに納得できないので、担任は子どものことをよく考えてほしい。	教師 4	
			教師13 教師25 教師23	
	(2) 学校は最後まで責任をもって対応してほしい。	④学校のトラブル対応に納得できないので、納得のゆくように説明してほしい。	保護者17	
			教師12 保護者 5 教師15 保護者 1 教師14	
	(III) 子どもの尊重	⑥子どもの能力に配慮してほしい。		教師 7
				保護者15 保護者 2 保護者16
(3) 学習環境や心情に配慮してほしい。		⑦どの子にも差をつけないで接してほしい。	保護者 9	
			保護者 6 保護者 4	
(IV) 個別事情の優先	(4) 親の意向を最大限に聞いてほしい。	⑧落ち着いて勉強できるよう学級経営をしてほしい。	保護者 9	
			保護者 6 保護者 4	
			保護者 4	
	(5) 家庭の意向を優先させてほしい。	⑨学校はいかなる時でも子どもの教育に対する親の意向を聞いてほしい。	教師27	
			教師26 教師18 教師 2 保護者3	
			保護者13	
			教師22 教師24 教師17 教師20 保護者10 教師19	
⑩親として子どもが心配なので、学校行事を部分的に休ませてほしい。	⑪子どもの習い事を優先させたいので、大事な学校行事を休ませてほしい。	保護者13		
		教師22 教師24 教師17		
		教師20 保護者10 教師19		
⑫子どもの健康に不安があるので、教育活動の一部を子どもにやらせないでほしい。	⑬親の意向に反する学校の決定事項は覆してほしい。	教師 6		
		教師33 教師32		
		教師16 教師31		

に対する疑問』は、2つの第1カテゴリと7枚の事例ラベルから構成されており、ここに包含される2つの‘第1カテゴリ’ (①・②) を構成する「意見・要望」は、学校の教育活動に対して保護者に「疑問」が生じた結果、それを明らかにするための回答を求めている点が共通する。しかしながら、その疑問の内容が担任教師の学級経営など「担任教師の教育内容」(‘第1カテゴリ①’) に対するものであるか、授業カリキュラムの変更や学校行事の中止など「学校全体の決定事項」であるかどうかで「意見・要望」の内容は質的に異なる。

以上の検討より、『メインカテゴリ (I)』に含まれる事例は、「疑問」という言葉で一括りにされてしまう以上、表面的に見ると位相を同じくして捉えられる可能性が高い。しかし、その疑問の内容が「担任教師の教育内容」であるか「学校全体の決定事項」であるかという点で両者は本質的に異なる。この意味で、両者の事例が持つ意味を峻別する必要があるといえよう。

B. 『メインカテゴリ (II)』の特徴と考察

次に、『メインカテゴリ (II)』を構成する下位カテゴリの特徴を確認する。メインカテゴリ (II) 『納得のゆく指導や対応』は、2つの「サブカテゴリ」と3つの‘第1カテゴリ’、そして7枚の事例ラベルから構成されており、子どもに関わる出来事や問題について学校や担任教師が対応した結果、その内容や程度と保護者の期待との間に差異があったため、その埋め合わせを求めて「意見・要望」が学校へ伝えられる点で共通する。しかし、析出された2つの「サブカテゴリ」(1)・(2) と‘第1カテゴリ④’は、学校や教職員の対応の程度や内容が「考えてほしい」(1)「説明してほしい」(‘④’)「対応してほしい」(2) と相異なっており、保護者自身が求める埋め合わせの程度が、質的に異なる3段階に区別されて存在する可能性を示している。

以上より、『メインカテゴリ (II)』に含まれる事例の内容がその質的に差異に基づき、保護者自身が求める埋め合わせの程度が、「考えてほしい」(1)「説明してほしい」(‘④’)「対応してほしい」(2) の3段階に区別されて存在することは、学校や教職員の立場で考えると、具体的な対応を求めている程度の違いにおいて、「考えてほしい」(1)「説明してほしい」(‘④’)「対応してほしい」(2) の順に、彼らが「負担である」と認識する度合いは高まることを示しているのではないだろうか。

C. 『メインカテゴリ (III)』の特徴と考察

次に、『メインカテゴリ (III)』を構成する下位カテゴリの特徴を確認する。メインカテゴリ (III) 『子どもの尊重』は、1つの「サブカテゴリ」と3つの‘第1カテゴリ’、そして7枚の事例ラベルから構成されており、子ども個人を尊重した教育活動を学校に対して求めている点で共通する。しかし、担任教師や学校の意図や指導の結果としてなされた「意見・要望」であるかどうかで、その「意見・要望」の内容は質的に異なる。例えば、‘第1カテゴリ⑥’を構成する2事例の原因は、担任教師や学校の意図や指導の結果なされた点で共通しており、内容面でも担任教師が子ども個人の能力に配慮することを求めている点で共通する。対照的に、‘第1カテゴリ⑦’を構成する2事例の原因は、担任教師や学校の意図や指導の結果とは無関係になされており、子どもに対する担任教師の行為が不利益だと保護者と子どもの両方が認識していることが共通する。また、「サブカテゴリ(3)」を構成する3事例は、内容面において担任が個人の学習環境や心情に配慮することを求めている点で共通する。

以上を踏まえ、『メインカテゴリ (III)』を構成する下位カテゴリと事例は、子ども本人が何らかのメリットを享受することを目的としてなされる「意見・要望」である一方、担任や学校の意図や指導の結果としての「意見・要望」であるかどうかの差異が存在し、それを学校や担任教師は必ずしも認識できていない可能性を示唆するものである。また、カテゴリを構成するほぼ全ての事例が保護者から語られたものであるため、教員のみによつて調査では、このカテゴリが析出されない可能性が高いのではないだろうか。

D. 『メインカテゴリ (IV)』の特徴と考察

最後に、『メインカテゴリ (IV)』を構成する下位カテゴリの特徴を確認する。メインカテゴリ (IV) 『個別事情の優先』は、2つの「サブカテゴリ」と5つの‘第1カテゴリ’、そして15枚の事例ラベルから構成されており、「学校教育活動には家庭（保護者）の意向が踏まえられてほしい」という意思が「意見・要望」と言う形で伝えられている点で共通する。とりわけ、2つの「サブカテゴリ」(4)・(5) および‘第1カテゴリ⑬’の3カテゴリ間では「家庭（保護者）の意向の強さ」が異なることが特徴的である。実際のところ、「サブカテゴリ(5)」を構成する3つの‘第1カテゴリ’ (⑩・⑪・⑫) の内容は共通して「家庭の意向を優先させてほしい」というものである一方、「サブカテゴリ(4)」

を構成する‘第1カテゴリ⑨’と3事例の内容は、学校や教師の状況を考慮せず、「いかなる場合も親（家庭）の意向を優先させるべき」とされている。また、‘第1カテゴリ⑩’を構成する3事例の内容は「学校での決定事項を覆してほしい」とする点で、前述の2カテゴリと比べても意向の強さが顕著に高い。

以上を踏まえ、『メインカテゴリ（IV）』を構成する下位カテゴリと事例の内容には、「意見・要望」の背後に存在する家庭の意向の強さの程度に応じて明確な質的差異が存在し、『メインカテゴリ（II）』を構成するカテゴリ間の差異と同様、対応に回る学校や担任教師に及ぶ影響や負担の度合いが異なっていることが推察される。とりわけ「学校での決定事項を覆してほしい」という内容を伴う「意見・要望」は、実現の可否に関わらず、一度決定した内容が覆される可能性を含んでおり、教師や学校が最も高く負担を認識する可能性がある。この点を踏まえるならば、このカテゴリに包含される内容の「意見・要望」が、既存言説中で頻繁に語られる、「無理難題を伴う理不尽な『意見・要望』」と認識されているのではないだろうか。仮にそうであるならば、それらはあくまでも「意見・要望」全体の一部分に過ぎないといえる。

E. 佐藤（2012）との比較

本節では、佐藤（2012）に掲載された「意見・要望」の事例（70例）を用いたKJ法による2次分析の結果を踏まえ、前節で行った本稿の分析結果を考察する。佐藤（2012）における教職員から得られた保護者によって学校へ寄せられる「意見・要望」の事例データ（70例）を分析した結果、それらは最終的に5つのメインカテゴリ『（I）学校に対する疑問』『（II）納得のゆく指導や対応』『（III）子どもの尊重』『（IV）個別事情の優先』『（V）費用の支払い』、および3枚の事例ラベルに分類された¹³⁾。以下、この佐藤（2012）の結果を交えながら、前節で行った本稿の分析結果を考察する。

まず、析出された5つのメインカテゴリのうち、『（V）費用の支払い』以外の4つ（『（I）学校に対する疑問』『（II）納得のゆく指導や対応』『（III）子どもの尊重』『（IV）個別事情の優先』）は、前節の分析で析出されたメインカテゴリの内容と共通する。とりわけ、メインカテゴリ『（I）学校に対する疑問』を構成する2つの第1カテゴリの内容は、前節の分析で析出された2枚の第1カテゴリの内容と完全に一致する。その一方で、他の3つのメインカテゴリ（『（II）納得のゆく指導や対応』『（III）子どもの尊重』『（IV）個別事情

の優先』）については、それらを構成する下位カテゴリの数やその内容において、前節の分析結果との差が見出され、下位カテゴリの内容が完全に一致した『（I）学校に対する疑問』とは異なる結果が得られた。しかしながら、最終的に析出されたメインカテゴリの内容が共通していることは、前節の分析結果の妥当性を裏づけるもので、保護者によって学校に寄せられる「意見・要望」の事例は、少なくともこの4つのメインカテゴリの内容から構成されることを示唆しているといえる。

次に、メインカテゴリ『（III）子どもの尊重』を構成する下位カテゴリの数や内容が、前節で筆者が行った分析の結果析出されたメインカテゴリのものとは著しく異なっている。具体的には、筆者の行った分析では1つの「サブカテゴリ」と3つの‘第1カテゴリ’から構成される『メインカテゴリ』が析出されたのに対し、佐藤（2012）を用いた分析では1つの‘第1カテゴリ’のみであり、この‘第1カテゴリ’の内容（学校での日常学習に対して、我が子の能力に配慮してほしい）は、筆者が行った分析で析出された‘第1カテゴリ⑥’の内容（子どもの能力に配慮してほしい）と共通する。このことは、筆者が行った分析で析出された2つの下位カテゴリ（「サブカテゴリ(3)」, ‘第1カテゴリ⑦・⑧’）の内容が、保護者と教師の両方のデータを用いて分析したことにより初めてもたらされた知見と考えられ、分析において保護者と教師のデータを用いる有用性を強く示していると考えられる。

最後に、前節で筆者が行った分析では析出されなかった、メインカテゴリ『（V）費用の支払い』が析出された。この理由としては様々なものが考えられるが、そのひとつに佐藤（2012）と比べて筆者の行った分析では事例データの数が少なかったことがその一因として考えられる。実際のところ、佐藤（2012）で用いた事例データ数が70例である反面、筆者の分析で用いた教師データは33例とその半数以下であった。また、各メインカテゴリを構成する事例ラベルの枚数に着目すると、メインカテゴリ『（V）費用の支払い』を構成する事例ラベル数は4枚で、析出された5つのメインカテゴリの中では、先に言及したメインカテゴリ『（III）子どもの尊重』に次いで2番目に少ない。このように、分析に用いた事例全体の中でこのカテゴリを構成する事例の割合が相対的に少ないことは、学校に対して諸費用の支払いを求める「意見・要望」の具体的な事例が教師から語られる頻度が相対的に少ないことが推測される。このため、筆者が教師に行ったイ

インタビューではこのメインカテゴリを構成する内容の事例が語られなかった可能性が高い。しかしながら、当該事例を構成する事例の内容をそもそも保護者が積極的に語ろうとしない可能性など、その他の理由も多分に推測される。以上を踏まえ、メインカテゴリ『(V) 費用の支払い』が筆者の行った分析で析出されなかった理由は本稿の分析で得られたいずれの知見からも解釈することが難しい。その要因を保護者と教師のいずれのものに帰着させるのかどうかを含め、慎重な検討が必要である。

5. 課題と展望

前節で試みたKJ法を用いた分析を通じて、「保護者によって学校に寄せられる『意見・要望』」の事例は、質的に相異なる4カテゴリへの類型化が可能になることが明らかとなった。そして析出された4類型を構成する下位カテゴリを参照した結果、そのそれぞれが客観的に相異なる質的特徴を有しており、個々のカテゴリを構成する事例はそれらの差異によって明確に区別されることが明らかとなった。それでは、KJ法を用いた分析から得られた本稿における一連の知見は、第2節で検討を行った保護者の「意見・要望」に関する既存言説や、先行研究の蓄積がほぼ皆無である保護者の「意見・要望」を直接の分析対象として設定する学術研究に関していかなる示唆を提示できるのだろうか。この点を踏まえ本節では、学校に寄せられる保護者の『意見・要望』に関する既存言説やそれらを分析対象として扱う学術研究について与える示唆とその展望について述べていく。

第1の示唆は、保護者によって学校に寄せられる「意見・要望」を質的に等価な存在として捉える有用性である。これは、第2節で確認をした大多数の既存言説はもちろん、佐藤(2012)に代表される、これまでに教育学における隣接学問領域を含めた「保護者によって学校に寄せられる『意見・要望』」を取り扱った先行研究では着目されてこなかった視点であり、本稿が当該研究の発展に大きく貢献しうる点であると考えられる。既存言説における議論の問題を克服し、「理不尽ではない内容の『意見・要望』」が議論から排除されることを未然に防ぎうるため、それらに対する認識利得を提供することが可能になるといえよう。

第2の示唆は、保護者によって学校に寄せられる「意見・要望」は相異なる4カテゴリへの類型化が可能という視点である。「意見・要望」の内容に応じて、

現場の教職員は「意見・要望」に背後に存在する保護者の思いやその規定要因を推測可能になり、より保護者の個性を斟酌した対応が可能になりうる。同時に、既存言説において一部の専門家や教育評論家によってなされてきた主観的類型化とは異なり、KJ法を用いて析出された4類型は客観性が担保されているため、それらを踏まえた変数の作成や仮説構築など、先行研究の蓄積がほぼ皆無である保護者の「意見・要望」を直接の分析対象とする実証研究への応用可能性を提起できよう。

第3の示唆は、保護者にインタビューをして得られたデータを用いる意義である。前節の分析でも確認した通り、学校関係者のみを調査対象として「意見・要望」の類型化を行った佐藤(2012)の限界を克服し、メインカテゴリ(Ⅲ)『子どもの尊重』など、教師や学校関係者へのインタビューでは得られる可能性の低い内容の事例を分析で扱うことが可能になる。同時に、このことを踏まえ、教師や学校関係者のみのインタビューデータを用いる場合と比べ、より精緻で妥当性の高い「意見・要望」の全体像を示すことが可能になる。

最後に、本稿における限界と残された課題について述べる。第1の課題は分析に用いる事例数をより増やす必要性、第2の課題は保護者と教師の事例を分けて分析しその結果を相互に比較する必要性である。この点について、第2の課題を克服するためには必然的に第1の課題が克服される必要がある以上、第1の課題の克服は第2の課題を克服するうえでの必要条件となっている。

前節において佐藤(2012)を用いた教師データのみで構成される事例を分析した結果、メインカテゴリ(Ⅲ)『子どもの尊重』を構成する下位カテゴリの内容やラベル数には著しい差が見出された。このように、メインカテゴリを構成する下位カテゴリの内容の差は保護者データのみで構成される事例を分析した場合にも見出されるのかどうかを検証するために、保護者データにおける事例数をより増やし、本稿と同様の枠組みで分析を行う必要がある。このように保護者データのみで構成される事例を分析したうえで、保護者データと教師データの分析結果を相互に比較することにより、教師データのみで構成される事例を分析した結果析出されたメインカテゴリ(『(V) 費用の支払い』)は、教師データのみ特有のカテゴリであるかどうかを示すことができよう。以上を通じて、保護者によって学校に寄せられる「意見・要望」の事例に対する認識や解釈をめぐって、保護者と教師の共通点や

相違点がより明確になり、それらに対する認識や解釈に差が生じる要因を、両者の立場の違いに基づいて詳細に明らかにできる可能性を提起できる。これらの点を克服した調査・分析の実施を今後の課題としたい。

注

- 1) ①わが子しか見えない親, ②学校に時給を要求してくる親, ③子どものためのお金を惜しむ親, ④親の責任を放棄している親, ⑤子どもの言いなりの親, ⑥子どもにキレル親, ⑦教師に逆ギレする親, ⑧教師に頼りすぎる親, ⑨教師をストレスのはげ口にする親, の9パターンを指す。
- 2) 尾木 (2008) では全体を通じ, 学校に「意見・要望」を言う保護者を指して「モンスター」や「怪物」(前掲書 p.132) という表現が用いられている。
- 3) ①我が子中心型, ②ネグレクト (育児放棄) 型, ③ノーモラル型, ④学校依存型, ⑤権利主張型, の5タイプを指す (尾木 2008 pp.23-25)。
- 4) 眞邊 (2008 pp.30-44) は, 父親と母親を以下のように類型化する。母親は, 「子供の価値」(同 p.37) を基準として「完全同一人格化タイプ」と「所有物化タイプ」に分類される一方で, 父親は「自分の価値を学校という場所でいかに誇示するか」(同 p.38) を目的にして, 「自己顕示欲タイプ」と「征服欲タイプ」に分類されるとする。なお父親と母親の分類いずれにおいても, その分類基準は恣意的なものであり, 本文中のどこにもその分類基準を裏付ける具体的な事例は述べられていない。
- 5) 嶋崎 (2008 pp.144-63) は「クレーマー」を以下の10種類に類型化する。順に, ①問題指摘型 (善意のクレーマー), ②子どもベッタリ型 (溺愛型クレーマー), ③関係保持型 (依存型クレーマー), ④自尊心 (自尊感情過多クレーマー), ⑤敏感・神経質型 (敏感型クレーマー), ⑥欲求不満解消型 (欲求不満解消型クレーマー), ⑦攻撃型 (愉快犯型クレーマー), ⑧理解不能型 (混乱型クレーマー), ⑨利得追求型 (利得追求型クレーマー), ⑩無クレーム型 (無クレーマー) である。
- 6) ただし, 10名の教師のうち1名は調査者が用意した質問内容を文書で送付し, その質問項目に対する回答を郵送によって返送してもらった形で調査を行なった。
- 7) いずれも調査当時の年齢。8名の母親のうち専業主婦は3名であった。他の5名は勤務形態に差はあるものの, 何らかの職を有していた。また, 8名のうち2名は母子家庭であった。
- 8) いずれも調査当時の年齢。10名の小学校教師の勤続年数の最小値は1年, 最大値は31年であった。
- 9) 前節で用いた表現に基づくならば, 「一部の専門家や教育評論家」を指す。
- 10) 他のカテゴリとの質的差異をより把握しやすくするために, メインカテゴリのみ1文ではなく「1語句」とした。
- 11) 最後までどこのグループにも属さなかったラベルである。
- 12) 以下, 各カテゴリに付された各数字 (ローマ数字, 丸数字, 括弧付数字) は, それぞれ表において記載されたカテゴリのラベル内容を示す数字と対応する。例えば (Ⅲ) は3番目のメインカテゴリ, (5) は5番目のサブカテゴリ, ⑦は7番目の第1カテゴリの

内容をそれぞれ表している。

- 13) KJ法を用いて分析した結果, 各メインカテゴリを構成する下位カテゴリおよび事例ラベル数は以下の通りである。メインカテゴリ『(Ⅰ) 学校に対する疑問』は2つの第1カテゴリと5枚の事例ラベルから, メインカテゴリ『(Ⅱ) 納得のゆく指導や対応』は4つのサブカテゴリと9つの第1カテゴリ, そして33枚の事例ラベルから, メインカテゴリ『(Ⅲ) 子どもの尊重』は1つの第1カテゴリと2枚の事例ラベルから, メインカテゴリ『(Ⅳ) 個別事情の優先』は2つのサブカテゴリと9つの第1カテゴリ, そして23枚の事例ラベルから, メインカテゴリ『(Ⅴ) 納得のゆく指導や対応』は1つのサブカテゴリと1つの第1カテゴリ, そして4枚の事例ラベルからそれぞれ構成されていた。なお紙幅の都合, 分析結果を記した表と, 下位カテゴリのラベルの内容への網羅的言及は割愛した。

引用文献

- 相賀徹夫. 1985.『日本大百科全書2』小学館。
- 古川治・山岡賢三. 2015.「大阪の学校管理職の保護者対応の現状に関するアンケート調査研究」(日本教育経営学会第55回大会 発表用当日配布資料)。
- 川喜田二郎. 1967.『発想法—創造性開発のために』中央公論社。
- 小坂浩嗣・佐藤亨・末内佳代・山下和夫. 2011.「教師と保護者との連携に関する学校臨床心理学的考察: いわゆる「モンスターペアレント」との対応」『鳴門教育大学研究紀要』26, pp. 160-170。
- 眞鍋明人. 2008.『オレってバカ親? モンスターペアレントにはなりたくない』ソニーマガジンズ。
- 諸富祥彦. 2008.『モンスターペアレント!? 『親バカとバカ親』は紙一重』株式会社アスペクト。
- 尾木直樹. 2008.『バカ親って言うな! ~モンスターペアレントの謎』角川書店。
- 小野田正利. 2006.『悲鳴をあげる学校—親の“イチャモン”から“結び合い”へ』旬報社。
- 大阪大学人間科学研究科・教育制度学研究室 (編)・小野田正利 (著). 2007.『学校賛歌ブックレット・プチ2007 子どものために手をつなぐ2~学校へのイチャモン (無理難題要求) のウラにあるもの~』自費出版。
- 佐藤晴雄. 2010.「保護者による苦情・要望の可否意識からみた学校との関係性」. 佐藤晴雄研究室『保護者の学校意識に関する調査研究』(中間報告)(科学研究費補助金研究成果報告書), pp. 46-64。
- 佐藤晴雄. 2012.「保護者の対学校行動に対する事例集」(中間報告3)(科学研究費補助金研究成果報告書)。
- 佐藤香. 2008.「学校教育に対する保護者の期待と満足—学校段階に着目して—」ベネッセ教育開発センター・東京大学共同研究『学校教育に対する保護者の意識調査2008』。
- 嶋崎政男. 2008.『学校崩壊と理不尽クレーム』集英社。
- 多賀幹子. 2008.『親たちの暴走~日米英のモンスターペアレント』朝日出版。
- 氏岡真弓・高橋庄太郎. 2005.「ニュースに迫る 保護者の『無理難題』受験のため1か月休みを・全学級担任案…」, 朝日新聞2005年6月26日付朝刊37面。