

令和2年度
文部科学省委託調査
「スクールカウンセラー及びスクールソーシャル
ワーカーの常勤化に向けた調査研究」
報告書

令和3年3月

調査研究業務 受託者
公立大学法人 大阪府立大学 山野則子研究室

目次

I.	調査の全体像	1
1.	概要と全体の目的.....	1
2.	実施内容.....	2
3.	研究体制.....	2
II.	SCer・SSWer の教職員との連携に関する調査.....	4
1.	調査目的.....	4
2.	調査概要.....	4
3.	分析結果:SCer・SSWer の配置, スクリーニング会議の実施による教職員の連携への効果	8
4.	分析結果:SCer・SSWer の配置状況と, 児童の課題への対応策の選択の関連性 .	19
5.	考察	24
III.	YOSS の活用による変容に関する調査.....	26
1.	調査目的.....	26
2.	調査概要.....	26
3.	調査結果.....	27
4.	考察	103
IV.	総合考察.....	106
V.	巻末資料.....	112
1.	SCer・SSWer の教職員との連携に関する調査	112
2.	YOSS の活用による変容に関する調査.....	117
	引用文献.....	111

I. 調査の全体像

1. 概要と全体の目的

いじめ、児童虐待など児童生徒の命に係わる重大事案発生は、①子ども:教師が問題視しないと子どもの問題は表面化されず早期発見・早期対応がなされないこと、②スクールカウンセラー(SCer)およびスクールソーシャルワーカー(SSWer):職務内容が自治体によって違いがあり、教師の認識もばらばらで有効活用がされないこと、③教師:抱え込みからチームになりにくく負担が過重になる、これらに起因する学校での重大事案の発生予防機能の低下によると考えられる。

これらの課題改善に SCer および SSWer の常勤化が直結する、つまり常勤化がこれら課題を解決するわけではない。SCer や SSWer につながる校内組織、SCer や SSWer の質向上、質を維持する教育委員会内の体制などが必要であろう。

上記 3 つの課題に対して、これまでのスクリーニング研究(能勢町・山野則子研究室, 2019;橋本市・山野則子研究室, 2020;文部科学省・山野則子研究室, 2020)より、スクリーニングという視点を導入することがこれらの課題改善につながると想定される。例えば、ちょっとした子どもの変化は教員のみではピックアップしにくいいため、SCer・SSWer が牽引する役割を担うこと(上記①の改善)、あるいはスクリーニングの結果、SCer や SSWer につなぐという方向性が明確になることで、教員個人の判断に依存してではなく、SCer や SSWer の職務内容にあった(文科省の作成したガイドラインに沿った)適切なつながり方が可能になり、教員間にこれら専門職の正しい職務内容が共有される(上記②の改善)。スクリーニング会議を学校に位置づけることで、協働が進み、教師の抱え込みの改善につながる(上記③の改善)であろうと考えた。

上記 3 つの課題の改善に関して、児童の課題のスクリーニングが有効であり、これを機能させるには SCer・SSWer の常勤化が有効であるという二段階の仮説を立て、これをスクリーニング実施校と未実施校の比較、スクリーニングの事前事後の比較などによって検証し、学校体制、教職員間の連携体制との関連、SCer や SSWer の職責や職務役割などについて検討する。

さらに文部科学省のガイドラインに沿い、スクリーニングを入れた SSWer の動き方のリスト化、その動きと効果を関連させたプログラムの解説・導入パンフレット、活動をエンパワーメントするスーパーバイザー(SVer)の活動項目のリスト化など、並行した取り組みに関しても以下に述べる。

今まで行われてきた SCer 及び SSWer の常勤化に向けた調査研究が実態を解明する方向でおこなわれてきた。しかし、常勤化している自治体が限定的であるため、独自性が強く、その実態解明調査ではすでに調べ尽くされており、全体方策につながり切れず、それでは今後の展開には限界がある。また、様々な調査から SCer・SSWer を活用する教育委員会や教師の認識に左右され、明確に SCer・SSWer の職務が認知されていない実態などが明らかになっており、SCer・SSWer を主語にした雇用や配置などの体制などを変えるだけでは、活用されにくい構造は変えられない。

よって、本調査研究ではこれまでの課題を含んだ「SCer・SSWer の常勤化調査」の現状分析スタイルから一歩進めて、常勤化を実施する自治体が増えないという壁を破る改善策となるよう、大多

数である教師の視点でスクリーニングの有用性を示すことで「SCer・SSWer の常勤化調査」の提案スタイルとする。

2. 実施内容

本調査研究の目的に沿って、以下 3 点 (A) (B) (C) を企画した。(C) は海外調査であったが、コロナウイルス感染症の拡大により渡航出来ず未実施であった。

(A) スクリーニングの取り組みによる効果的な常勤化方策の検証

- 1) SCer・SSWer の教職員との連携に関する調査(スクリーニング実施校・未実施校)
- 2) スクリーニング活用に関する調査(スクリーニング実施前後)
- 3) スクリーニング訪問支援と意見交換

スクリーニングを活用している自治体に対し、仕組みの構築に向けた訪問支援と意見交換を行った。また、スクリーニングを活用した先進自治体の教員、SCer・SSWer のワークショップの実施を企画・実施した。新型コロナウイルス感染症の影響で予定より実施回数が少なくなり、オンライン開催と併用して行った。以下が実施回数である。

- ・ 訪問支援: 25 回(自治体数 13)
- ・ 大阪府立大学におけるワークショップ: 2 回(合計 201 名参加)

(B) 「SCer や SSWer ガイドライン」の実施による常勤化との関連

SCer・SSWer の役割の明確化のために、既に「SCer や SSWer ガイドライン」を具体的動きに落とし込んだプログラム実施の手引き、さらにスクリーニングを入れ込んだ手引き、これらの動きを作る SVer の手引きを作成した(別冊)。

- ・ 検討会議; 4 回
- ・ 参加者: 全国規模で SSWer 2 名, SSWer・SVer 2 名, 大学教員で SSWer・SVer 2 名, 研究員 1 名
- ・ 成果物: SSWer の動き方リスト, SVer の手引き, スクリーニング・ツールキット

※本報告書では、主に(A) 1), 2) の調査結果を述べ、(B) については別冊とする。

3. 研究体制

本研究に係る研究者ならびに本報告書における分担を示す。

研究代表者(研究統括):

山野 則子(大阪府立大学人間社会システム科学研究科 教授): 責任者, 調査の全体統括, 委託元との調整。

(A)-1), 2)担当者

主担当者:小倉 康弘(大阪府立大学人間社会システム科学研究科 非常勤研究員):データの収集・分析・報告書の執筆。

担当者:林 萍萍(大阪府立大学人間社会システム科学研究科 非常勤研究員):データの分析・報告書の執筆。

担当者:木下 昌美(大阪府立大学人間社会システム科学研究科 博士前期課程):データの収集・分析・報告書の執筆。

研究協力者:鶴原 利泰(大阪府立大学人間社会システム科学研究科 非常勤研究員):データの分析・報告書の執筆。

研究協力者:田中 佑典(大阪府立大学人間社会システム科学研究科 博士後期課程):データの分析補助。

研究協力者:清水 祐史(大阪府立大学人間社会システム科学研究科 博士前期課程):データの分析補助。

(A)-3)担当者

主担当者:山野 則子(大阪府立大学人間社会システム科学研究科 教授)

研究協力者:渡辺 実子(ソーシャルワーカー)

研究協力者:守田 典子(熊本県教育委員会 スクールソーシャルワーカー)

研究協力者:岩金 俊充(いわかね社会福祉士事務所 代表)

研究協力者:米倉 治美(鹿児島市教育委員会 スクールソーシャルワーカー)

(B)担当者

主担当者:シランカ 実希(大阪府立大学人間社会システム科学研究科 非常勤研究員)

主担当者:大友 秀治(北星学園大学社会福祉学部福祉臨床学科 准教授)

研究協力者:比嘉 昌哉(沖縄国際大学総合文化学部人間福祉学科 教授)

研究協力者:渡辺 実子(ソーシャルワーカー)

研究協力者:渡邊 香子(横浜市教育委員会事務局人権健康教育部人権教育・児童生徒課
スクールソーシャルワーク活用事業スーパーバイザー兼担当係長)

研究協力者:守田 典子(熊本県教育委員会 スクールソーシャルワーカー)

研究協力者:早川 武彦(三重県教育委員会事務局生徒指導課・いなべ市教育委員会学校教育課
スクールソーシャルワーカー兼スーパーバイザー)

II. SCer・SSWer の教職員との連携に関する調査

1. 調査目的

児童の課題が重大事案に発展する過程において、本研究では以下の 3 つの課題が発生することを前提としている。

1. 教師が問題視しなければ、課題の早期発見・対応がなされない。
2. SCer・SSWer の職務内容に関する教師の認識が不十分である。
3. 教師の問題の抱え込みにより、チームになりづらく、負担が過重になる。

これらの課題の存在を前提として、SCer・SSWer の配置、また当研究室の取り組みとしてのスクリーニング会議の実施の有無によって、上記の課題に対するアプローチに変化が見られるかを分析することが本章の目的である。

2. 調査概要

1) 調査対象と調査項目

当研究室では、協力自治体の教育委員会との契約を通して、域内の小・中学校にてスクリーニングの実施を支援し、集計されたデータの分析結果により契約自治体に対し報告書による助言を行っている。これらの全体的な分析結果、また個別の先進的な取組を対外的に公表する場として報告会を行っており、自治体教育委員会、小・中学校の教員・SCer・SSWer の希望者の参加を得ている。

これら協力自治体、また令和 2 年 8 月 1 日に行われた当研究室主催のオンライン報告会への参加者(157 名)のうち、教育委員会が参加されていた自治体を本調査対象とし、計 33 の市町を抽出した。これら自治体の小・中学校から研究会に参加していたのは 86 名である。この調査対象の選定方法は、全国的にはスクリーニングを実施している学校は非常に少ないため、それをキャッチする方法として活用した。しかし都道府県教育委員会がスクリーニングの方針を出していたとしても、各自治体内の全校がスクリーニングを実施している自治体はなく、各 1～5 校レベルのみにおける実施が現状である。この選択によって、スクリーニング実施校と実施していない学校の 2 種類がサンプリング可能と考えた。調査票は域内の各対象小・中学校に 30 部の調査票を配布可能な形式にて、各教育委員会に様式一式を送付した。対象校数は各市町内の小・中学校数に応じ、30 校(学校数 100 以上の自治体)、25 校(学校数 25 以上 100 未満の自治体)、域内の校数(学校数 25 未満の自治体)とした。

調査原票は令和 2 年 8 月 31 日に対象となる市町の教育委員会に向け発送され、各教育委員会にて指定された小・中学校への送付を通して配布された。回答済み調査票は各小・中学校より当研究室宛てに郵送の後、集計を行った。当研究室にて 10 月 19 日までに受理された調査票計 2,527 件の有効回答が得られた。送付総数が教育委員会からの送付校・各学校の教職員数に左

右され、対象校・その教職員数が把握不可能な性質上、回収率は算定されない。各市町教育委員会への調査票一式の配布数と封書の回収数による校数ベースの回収率は、約 36.4%となった。

上記の課題に関連する既存研究のレビューを通して、本調査にて小・中学校の教師と SCer・SSWer との連携に関する調査項目 68 項目を抽出した。SCer・SSWer に限定せず、より包括的な教育相談の意識に関する既存研究(伊藤, 1997)より、学校における教育相談体制・教師と教育相談係との連携に関する 17 項目を抽出した。また学校における教育相談活動の定着を分析した既存研究(西山・淵上・迫田, 2009)より、教育相談の定着に親和的な学校運営体制・学校風土・教師の意識に関する 27 項目を抽出した。教師の抱え込みの対照として、教師の間の協働による効力感に関する分析を行った既存研究(淵上・西村, 2004)より、教師集団の協働に関連する 4 項目を抽出した。さらに教師と SCer の関係により具体的に焦点を当てた既存研究(内田・今度, 2007)より、SCer の活動と教師の業務との関連についての 12 項目を抽出するとともに、この内 SCer のみを対象としていた 8 項目を SSWer との連携に関連する項目として追加した。以上、これら 68 項目を調査票問 1-1～問 3-26 として設定した。これらの質問に関して、「当てはまる」、「やや当てはまる」、「やや当てはまらない」、「当てはまらない」の 4 件法を採用した。

これらに加え、児童の課題の深刻度に応じた SCer との連携に関する調査(高田, 2018)を応用した SSWer との連携(問 4-17～4-25)、また地域資源や専門機関の活用(問 5-1～5-9)に関連する 18 問の質問を行った。SCer・SSWer との連携に関しては上記の 4 件法、教職員による対応に加えた地域資源・専門機関の活用に関する調査では、「教職員が複数で対応:A」、「地域資源の活用:B」、「専門機関の紹介:C」とし、調査項目に示された課題を抱える児童への対応として、3 つの選択肢からどの対応を行うかを複数回答により選択してもらった。

調査票末の問 6 では、SCer・SSWer の配置・校内会議やチーム会議の有無、こうした会議への SCer・SSWer の参加状況、また当研究室で取り組んでいる、小・中学校におけるスクリーニング会議の実施状況に関する設問を行った。配布された調査票は、文末に資料として提示する。

2) 倫理的配慮

調査票を用いた調査を無記名で実施し、冒頭の説明に下記の内容を記述し、回答を以て同意を得たものとした。

- ・ 研究への協力は、あくまでも自由意思に基づくものであり、いつでも中断・中止することができること。
- ・ 個人情報の漏洩による不利益が生じないように、個人情報の保護には細心の注意を払うこと。
- ・ 研究成果の公表の際には、地域や個人などが特定されないように記述の仕方を工夫するなど、細心の注意を払うこと。
- ・ 得られた情報は、研究目的以外で使用しないこと。
- ・ 希望があれば、研究成果を公表する前に、該当する部分について事前確認を行い、同意を得ること。

- ・ 疑問や要望がある場合は、調査票に記載された担当者の連絡先で受け付けること。

なお、以上の内容は大阪府立大学人間社会システム科学研究科研究倫理委員会の承認を得ている。

3) 分析方法

(1) 因子分析に基づく検討

既存研究より抽出した項目を包摂する因子を探索的に分析するため、調査票の回答データを用い、各調査項目が共通して影響を与えている潜在的な要因を探る際に広く行われている探索的因子分析を、本調査研究でも行った。この際、推計法は最尤法、プロマックス回転を採用した。

先に述べた通り、内田・今度(2007)より抽出した8項目は元来 SCer を対象とした項目であり、SSWer を対象とした8項目は従来の項目のうち「SCer」を「SSWer」に置換したものである。この分類に基づき、8項目ずつを用いて因子分析を行った際には、概ね抽出された因子に含まれる質問項目が一致し、安定的な結果が得られたが、16項目全てを含んだ分析を行うと、質問項目ごとの影響がより曖昧になり、統計学的な推計の妥当性も低下した。したがって本報告書においてはそれぞれに8項目、計60項目に関する因子分析を SCer・SSWer の2つに分割して推計を行った。つまり、問1-1～3-26は両分析に含まれているが、問4-1～4-8は SCer 項目、また問4-9～4-16は SSWer 項目の分析のみに含まれている。

探索的因子分析に用いられた68項目の内容、またこの68項目の平均値を表Ⅱ-1に示した。当該の質問項目には、上記の説明の通り4件法が採用されており、「当てはまらない」を1点、「やや当てはまらない」を2点、「やや当てはまる」を3点、「当てはまる」を4点とし、各質問項目の平均値が算出されている。つまり、平均値が高いほど各質問項目に対しより「当てはまる」とする回答が多いことを示している。なお13の逆転項目(それぞれ SCer・SSWer 項目のみの分析に含まれる項目数としては11項目)が含まれており、探索的因子分析の際には事前に処理を行っている。表Ⅱ-1に印(†)のある逆転項目の傾向として、他の項目と比較し平均値が小さいことが分かる。問1-4を除き、これらの項目の平均値は4件法の平均値である2.5を下回る。それ以外の項目の平均値は全て2.5を上回っており、通常の項目に関し、回答者は各質問項目がより「当てはまる」と認識している傾向があることがうかがわれる。

表 II-1 因子分析項目・平均値一覧

	問2-2 学年部会: 子どもの様子に関する情報交換	問2-1 子どもの様子について自由に話をする雰囲気	問2-3 学年部会: 子どもの理解の仕方や指導方法の議論	問2-5 子どもの問題を教育相談係や管理職などに気軽に相談できる	問3-16 教師という立場で、教育相談に取り組むのは当然である	問2-7 生徒の支援をみんなで抱え、取り組もうとする姿勢	問1-12 校長による独自の学校経営方針	問2-6 子どもの問題発生時の、他の教師からの援助
平均値	3.718	3.666	3.545	3.451	3.379	3.361	3.360	3.345
	問1-13 校長の校内研修会での的確な助言・指導	問3-20 教育相談に関する職員間の共通理解の意向	問1-14 校長の説得力・影響力	問3-4 教育相談係: 他の教師との日常的な情報交換	問1-2 学校内での情報の適切さに関する組織的判断	問3-2 教育相談係: 気になる生徒がいる場合の他の教師からの連絡	問3-3 教育相談係: 生徒の問題発生時の、他の教師からの連絡	問3-18 教育相談の考え方や技術に関する研修希望
平均値	3.316	3.305	3.277	3.250	3.237	3.235	3.230	3.214
	問3-10 教育相談係: 協力体制が得られるような働きかけ	問1-1 学校として援助方針の適切さについて判断できる	問3-26 管理職との連絡調整の意向	問1-6 より良い教育を目指す協力姿勢に基づく高い職務意識	問1-9 相手の意見の尊重、感情的にならない議論	問3-6 教育相談係: 生徒のプライバシーに配慮した情報伝達	問2-12 生徒の様子・状況に関する定期的な検討会議の呼びかけ	問3-17 教育相談の校内研修の希望
平均値	3.200	3.192	3.189	3.184	3.179	3.173	3.143	3.127
	問1-8 個性の尊重、他の人を善意的に見る雰囲気	問3-15 教師はもっと教育相談について勉強すべきである	問3-9 教育相談係: 解決すべき問題を明確にできる	問3-13 教育相談係: 専門機関のスタッフやカウンセラーとのつながり	問4-2 SCerと教師の良好な連携	問3-8 教育相談係: 援助について、職員全体の態度や意見に関する判断	問3-7 教育相談係: 援助に関わるメンバーの選定	問1-3 多様な意見を受け入れ、皆で腹をわって議論できる雰囲気
平均値	3.117	3.092	3.086	3.059	3.056	3.055	3.030	3.028
	問4-4 SCerの活動による担任の抱え込み軽減	問1-10 和を乱すような言動に対する、和を大切にしようとする働きかけ	問3-21 教育相談活動の方向性の、教職員全体への共有	問3-12 教育相談係: 外部専門機関・カウンセラーの特徴の把握	問3-25 いじめ対策委員会を活性化の希望	問3-14 教育相談係: 外部専門機関を職員全体に広報	問3-22 一貫した教育相談体制・活動の方向性	問4-12 SSWerの活動による担任の抱え込み軽減
平均値	3.024	3.006	2.979	2.963	2.943	2.916	2.884	2.880
	問3-24 子どもの問題の検討会の計画希望	問4-5 SCerの活動と学校のチームワークとの関連	問3-23 校外での教育相談の研修会への参加希望	問4-3 SCerの活動による担任の負担軽減	問1-7 不満を口にせず、今の状態でベストを尽くす意欲	問1-4† 他と異なる意見、目立った行動をとらない限り居心地がよい	問4-10 SSWerと教師の良好な連携	問2-11 自学級の子どもに対する、他の教師の指導への抵抗は教師はない
平均値	2.873	2.859	2.858	2.854	2.844	2.837	2.832	2.797
	問4-11 SSWerの活動による担任の負担軽減	問4-13 SSWerの活動と学校のチームワークとの関連	問4-1 SCerの配置による教師のメンタルケア	問4-8 SCerと担任の考えの不一致による生徒への影響	問4-9 SSWerの配置による教師のメンタルケア	問4-16 SSWerと担任の考えの不一致による生徒への影響	問3-5 教育相談室: 子どもが利用しやすい	問3-1 常駐の教育相談室がある
平均値	2.785	2.732	2.681	2.639	2.622	2.600	2.542	2.536

†: 逆転項目

表Ⅱ-1 因子分析項目・平均値一覧(続き)

	問3-11†	問3-19†	問1-5†	問2-9†	問1-11†	問2-10†	問2-8†	問2-4†
	教育相談係：生徒の問題を援助の際、自ら対応する必要	知識・技術不足による、教育相談を進めることの困難	職員会議は、一部の意見に従う形でまとまる	担任の自分の力だけで解決したいという思い	和を大切にすゝるあまり、自分の考えや主張が言いにくい	担任が知らない人に打ち明ける不安	学級だけで子どもの問題に対応する傾向	職員間で子供の理解・指導方法への意見を言いにくい
平均値	2.474	2.445	2.433	2.209	2.181	1.971	1.944	1.779
	問4-6†	問4-14†	問4-15†	問4-7†				
	SCerの配置により、担任の力量を問うことへの不安	SSWerと担任教師との間での生徒の奪い合いの雰囲気	SSWerの配置により、担任の力量を問うことへの不安	SCerと担任教師との間での生徒の奪い合いの雰囲気				
平均値	1.659	1.615	1.444	1.374				

†: 逆転項目

(2) クロス集計を活用した検討

SCer・SSWerを含む教育相談体制、また教師間の連携に関し、本研究では校内会議・連絡会議の実施について、児童の課題共有・教職員の連携を醸成する場としてその重要性を認識している。この下で、上記の探索的因子分析の結果を基に、SCer・SSWerの配置・スクリーニング会議の実施状況と、各学校での校内会議・連絡会議の実施状況に関する調査結果とのクロス集計を用いた分析を行った。

また、児童の課題への対応状況に見るSCer・SSWerの配置、スクリーニング会議の実施の影響を明らかにするため、問5:児童の課題への対応策に関する複数回答を用いて、SCer・SSWerが配置されている、またはスクリーニング会議が実施されている場合に、提示された児童の課題への対応策として「A:教職員が複数で対応する」・「B:地域の資源を活用する」・「C:専門機関を紹介する」の3つの選択肢のうち、どれを採用するかに見られる変化を分析する。それぞれの問は、「問5-1:けんかの多さが目立つ児童」、「問5-2:遅刻の多さが目立つ児童」、「問5-3:健康面での不安が見られる児童」、「問5-4:諸費滞納が目立つ児童」、「問5-5:持ち物が揃わない児童」、「問5-6:髪や服の汚れが気になる児童」、「問5-7:不登校児童」、「問5-8:暴力行為が見られる児童」、「問5-9:虐待が疑われる児童」であり、問番号の増加に応じて児童の課題が深刻なものとなり、「A:教職員が複数で対応する」のみでなく「B:地域の資源を活用する」・「C:専門機関を紹介する」のような外部機関の活用が主になることを想定している。

3. 分析結果:SCer・SSWerの配置、スクリーニング会議の実施による教職員の連携への効果

(1) 因子分析に基づく検討

先述の通り、SCer・SSWerに固有の項目のみを含んだ2種類の推計を行った後にスクリープロットを行い、因子の数による寄与度の変化を通して適切な因子数を検討した結果、5～8の因子が相

対的に大きな寄与を示した。2 つの分析結果の類似性や解釈の容易さから、5 つの因子を抽出した。なお、各因子を構成する項目として因子負荷量が 0.3 以上の項目を選定し、複数の因子に 0.3 以上の因子負荷量を有する場合には、当該項目の因子負荷量がより大きい因子に含まれることとした。表Ⅱ-2 は SCer 項目、表Ⅱ-3 は SSWer 項目を含む探索的因子分析の結果を示している。各表の末には、分析結果内に示した因子名と、各因子に含まれる項目の回答の平均値・標準偏差が示されている。2 つの因子分析結果の間で各因子に含まれる質問項目を対照すると、表Ⅱ-2 の第 2 因子に含まれている「問 1-2: 学校内で情報の適切さについて組織的に判断できる」が表Ⅱ-3 の同因子に含まれていない以外には、各因子に含まれる質問項目に相違が無く、概ねそれぞれが共通の項目で構成された 5 因子によって説明されると考えられる。各因子の構成要素がほぼ共通している一方で、固有値の大きさの順序は因子 3 と 4 について逆転している。SCer・SSWer の配置の間に各因子の影響度の相違が生じていることが見て取れる。また、クロンバックの α の値はいずれの因子も 0.80~0.95 の間に収まっており、各因子に含まれる質問項目の回答は十分な共通性を有していると考えられる。

表Ⅱ-2、表Ⅱ-3 における第 1 因子は、「教育相談係は集められた情報から解決すべき問題を明確にできる」、「教育相談係は援助に対する職員全体の態度や意見について判断できる」等、各学校の教育相談係全般の機能に関する項目によって構成されていることから、因子名を「教育相談体制」とした。また第 2 因子は、「職員間で、子どもの様子について自由に話をする雰囲気がある」、「生徒の支援には、みんなで抱え、取り組もうとする姿勢がある」等、教師による児童の課題への取り組み・協働に関する項目により構成されており、この因子名を「教師による児童の課題への対応」とした。上述した通り、第 3 因子と第 4 因子は SCer・SSWer 双方の項目の分析間で固有値の順序が逆転した箇所である。SCer 項目の分析での第 3 因子(SSWer での第 4 因子)は、「SCer(SSWer)の活動は、担任の負担の軽減につながっている」、「SCer(SSWer)の活動は、担任の自分一人で抱えないといけないという思いを楽にしていることにつながっている」等、SCer・SSWer と教師との連携に関する項目により構成されている。これは内田・今度(2007)における「教師援助」因子と共通であり、本研究においても同様に、「SCer・SSWer による教師援助」という因子名とした。SCer 項目の分析における第 4 因子(SSWer での第 3 因子)は、「校長は校内研修会において的確な助言・指導をしている」、「校長は、教職員に対し、説得力と影響力に富んでいる」、「校長は独自の学校経営方針を明確にしている」の 3 項目で構成されており、こちらも西山・淵上・迫田(2009)にて「校長の変革的リーダーシップ」と命名された因子と共通の構成項目となった。本研究もこれに倣い同因子名とした。

最後に第 5 因子は、「教育相談の考え方や技術に関する研修を受けたい」、「校外で行われる教育相談の研修会に参加したい」等、学校内外での教育相談の啓発活動、内部での連携強化等の希望や意向に関する項目により構成されており、この因子名を「教育相談活動への意欲」とした。

探索的因子分析によって抽出された 5 つの因子に関し、それぞれの因子から SCer の配置ならびにスクリーニング会議の実施の有無によって各因子からの教師への影響に差が生じるか、またそれぞれの程度各因子からの影響があるかを分析するため、SCer が配置されている学校とそう

表 II-2 探索的因子分析結果:SCer 項目を含んだ分析

観測数=1,867	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
教育相談係:解決すべき問題を明確にできる	0.907	0.016	-0.054	-0.007	-0.051
教育相談係:援助について、職員全体の態度や意見に関する判断	0.893	0.003	-0.030	-0.012	-0.035
教育相談係:協力体制が得られるような働きかけ	0.849	0.081	-0.036	-0.034	-0.018
教育相談係:援助に関わるメンバーの選定	0.824	-0.008	-0.044	-0.003	-0.023
教育相談係:生徒のプライバシーに配慮した情報伝達	0.746	0.089	-0.002	0.000	-0.026
教育相談係:気になる生徒がいる場合の他の教師からの連絡	0.729	0.063	-0.065	-0.041	0.045
教育相談係:外部専門機関・カウンセラーの特徴の把握	0.724	-0.084	0.069	-0.003	-0.040
教育相談係:生徒の問題発生時の、他の教師からの連絡	0.723	0.050	-0.066	-0.018	0.053
教育相談係:他の教師との日常的な情報交換	0.712	0.101	-0.028	-0.005	0.039
教育相談係:専門機関のスタッフやカウンセラーとのつながり	0.703	-0.101	0.084	0.012	-0.021
教育相談係:外部専門機関を職員全体に広報	0.698	-0.068	0.035	-0.008	-0.005
教育相談係:生徒の問題を援助の際、自ら対応する必要	-0.468	0.315	0.019	-0.021	-0.030
教育相談室:子どもが利用しやすい	0.421	-0.046	0.160	0.004	-0.048
教育相談活動の方向性の、教職員全体への共有	0.351	0.251	0.076	0.061	0.072
一貫した教育相談体制・活動の方向性	0.311	0.202	0.088	0.083	0.053
子どもの様子について自由に話をする雰囲気	-0.006	0.675	-0.018	-0.035	-0.018
生徒の支援をみんなで抱え、取り組もうとする姿勢	0.103	0.630	-0.012	-0.012	0.026
学級だけで子どもの問題に対応する傾向	-0.014	0.619	-0.087	-0.079	-0.002
職員間で子供の理解・指導方法への意見を言いにくい	-0.036	0.594	-0.004	-0.088	-0.086
学年部会:子どもの様子に関する情報交換	0.041	0.561	0.016	-0.103	-0.021
学年部会:子どもの理解の仕方や指導方法の議論	0.116	0.559	0.001	-0.050	-0.063
子どもの問題発生時の、他の教師からの援助	0.077	0.557	0.038	-0.002	0.056
担任が知らない人に打ち明ける不安	-0.067	0.532	-0.033	-0.088	-0.027
より良い教育を目指す協力姿勢に基づく高い職務意識	0.054	0.519	0.030	0.176	0.029
多様な意見を受け入れ、皆で腹をわって議論できる雰囲気	0.054	0.503	0.057	0.153	-0.029
個性の尊重、他の人を善意的に見る雰囲気	0.002	0.485	0.058	0.146	0.062
相手の意見の尊重、感情的にならない議論	0.012	0.470	-0.006	0.101	0.071
SCerの配置により、担任の力量を問うことへの不安	-0.034	0.458	-0.011	-0.097	-0.038
和を大切にすあまり、自分の考えや主張が言いにくい	-0.006	0.453	0.027	-0.007	-0.087
SCerと担任教師との間での生徒の奪い合いの雰囲気	-0.053	0.407	-0.104	-0.094	0.021
子どもの問題を教育相談係や管理職などに気軽に相談できる	0.043	0.378	0.014	0.183	0.070
職員会議は、一部の意見に従う形でまとまる	0.027	0.374	-0.035	0.022	-0.065
担任の自分の力だけで解決したいという思い	-0.005	0.373	-0.058	-0.072	-0.051
不満を口にせず、今の状態でベストを尽くす意欲	-0.016	0.356	0.073	0.218	0.019
自学級の子どもに対する、他の教師の指導への抵抗は教師はない	0.047	0.349	-0.022	-0.019	-0.014
和を乱すような言動に対する、和を大切にするような働きかけ	0.033	0.315	0.098	0.051	0.067
学校内での情報の適切さに関する組織的判断	0.098	0.302	0.076	0.209	0.030
生徒の様子・状況に関する定期的な検討会議の呼びかけ	0.220	0.302	0.006	0.003	0.129
固有値	10.744	9.427	7.170	6.507	5.669
α	0.930	0.822	0.898	0.877	0.821

表 II-2 探索的因子分析結果:SCer 項目を含んだ分析(続き)

SCerの活動による担任の負担軽減	-0.062	-0.042	0.916	-0.036	-0.037
SCerの活動による担任の抱え込み軽減	-0.037	0.003	0.882	-0.042	-0.012
SCerの活動と学校のチームワークとの関連	-0.019	0.021	0.790	-0.034	0.025
SCerと教師の良好な連携	0.048	0.085	0.762	-0.050	-0.021
SCerの配置による教師のメンタルケア	-0.038	-0.044	0.747	0.025	0.044
校長の校内研修会での的確な助言・指導	-0.023	-0.032	-0.047	0.936	-0.034
校長の説得力・影響力	-0.048	-0.019	-0.041	0.908	-0.037
校長による独自の学校経営方針	-0.001	0.008	-0.056	0.793	-0.017
教育相談の考え方や技術に関する研修希望	-0.031	0.026	-0.026	-0.072	0.751
子どもの問題の検討会の計画希望	-0.041	-0.079	0.016	0.029	0.716
教育相談の校内研修の希望	0.008	0.053	-0.020	-0.039	0.711
校外での教育相談の研修会への参加希望	-0.034	-0.050	0.017	0.017	0.672
いじめ対策委員会を活性化の希望	-0.034	-0.050	0.017	0.017	0.672
教育相談に関する職員間の共通理解の意向	0.056	0.112	-0.015	-0.052	0.620
管理職との連絡調整の意向	-0.016	0.090	0.037	0.081	0.491
教師はもっと教育相談について勉強すべきである	0.009	-0.108	-0.018	-0.080	0.483
教師という立場で、教育相談に取り組むのは当然である	0.062	0.142	0.008	-0.035	0.396
固有値	10.744	9.427	7.170	6.507	5.669
α	0.930	0.822	0.898	0.877	0.821
	平均値	標準偏差			
因子1:教育相談体制	3.006	0.526			
因子2:教師による児童の課題への対応	3.177	0.375			
因子3:SCerによる教師援助	2.894	0.716			
因子4:校長の変革的リーダーシップ	3.318	0.645			
因子5:教育相談活動への意欲	3.114	0.467			

表 II-3 探索的因子分析結果:SSWer 項目を含んだ分析

観測数=1,651	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
教育相談係:解決すべき問題を明確にできる	0.900	0.020	-0.006	-0.050	-0.053
教育相談係:援助について、職員全体の態度や意見に関する判断	0.888	0.003	-0.004	-0.037	-0.032
教育相談係:協力体制が得られるような働きかけ	0.849	0.086	-0.034	-0.037	-0.026
教育相談係:援助に関わるメンバーの選定	0.828	-0.025	-0.007	-0.012	-0.035
教育相談係:生徒のプライバシーに配慮した情報伝達	0.758	0.084	-0.003	-0.020	-0.029
教育相談係:外部専門機関・カウンセラーの特徴の把握	0.742	-0.071	0.000	0.009	-0.032
教育相談係:気になる生徒がいる場合の他の教師からの連絡	0.740	0.051	-0.059	-0.046	0.038
教育相談係:生徒の問題発生時の、他の教師からの連絡	0.735	0.048	-0.031	-0.079	0.051
教育相談係:専門機関のスタッフやカウンセラーとのつながり	0.715	-0.088	0.002	0.057	-0.007
教育相談係:他の教師との日常的な情報交換	0.699	0.108	-0.034	-0.002	0.049
教育相談係:外部専門機関を職員全体に広報	0.694	-0.070	-0.013	0.061	0.002
教育相談係:生徒の問題を援助の際、自ら対応する必要	-0.487	0.316	-0.020	0.037	-0.028
教育相談室:子どもが利用しやすい	0.446	-0.048	0.028	0.120	-0.046
教育相談活動の方向性の、教職員全体への共有	0.366	0.218	0.100	0.052	0.079
一貫した教育相談体制・活動の方向性	0.323	0.175	0.105	0.079	0.053
子どもの様子について自由に話をする雰囲気	-0.022	0.684	-0.038	0.014	-0.016
職員間で子供の理解・指導方法への意見を言いにくい	-0.038	0.617	-0.082	-0.042	-0.067
生徒の支援をみんなで抱え、取り組もうとする姿勢	0.109	0.612	0.001	0.011	0.016
学級だけで子どもの問題に対応する傾向	-0.015	0.612	-0.076	-0.045	-0.014
学年部会:子どもの様子に関する情報交換	0.036	0.576	-0.090	-0.017	-0.001
学年部会:子どもの理解の仕方や指導方法の議論	0.117	0.565	-0.042	-0.019	-0.054
子どもの問題発生時の、他の教師からの援助	0.090	0.543	0.006	0.058	0.043
担任が知らない人に打ち明ける不安	-0.076	0.537	-0.102	-0.015	-0.025
より良い教育を目指す協力姿勢に基づく高い職務意識	0.054	0.516	0.179	0.084	0.016
多様な意見を受け入れ、皆で腹をわって議論できる雰囲気	0.069	0.504	0.138	0.100	-0.042
個性の尊重、他の人を善意的に見る雰囲気	0.024	0.476	0.135	0.094	0.053
和を大切にすあまり、自分の考えや主張が言いにくい	-0.009	0.467	-0.016	0.047	0.061
相手の意見の尊重、感情的にならない議論	0.019	0.461	0.102	0.017	0.055
子どもの問題を教育相談係や管理職などに気軽に相談できる	0.047	0.396	0.199	0.002	0.061
SSWerの配置により、担任の力量を問うことへの不安	-0.045	0.409	-0.088	-0.188	0.020
SSWerと担任教師との間での生徒の奪い合いの雰囲気	-0.049	0.407	-0.067	0.146	0.025
担任の自分の力だけで解決したいという思い	-0.020	0.392	-0.087	-0.051	-0.049
職員会議は、一部の意見に従う形でまとまる	0.027	0.377	-0.004	-0.013	-0.064
不満を口にせず、今の状態でベストを尽くす意欲	-0.010	0.350	0.222	0.121	0.006
和を乱すような言動に対する、和を大切にすような働きかけ	0.060	0.334	0.060	0.046	0.061
自学級の子どもに対する、他の教師の指導への抵抗は教師はない	0.046	0.333	-0.001	-0.005	-0.027
生徒の様子・状況に関する定期的な検討会議の呼びかけ	0.221	0.300	0.022	0.009	0.122
固有値	10.585	9.025	6.856	6.354	5.485
α	0.930	0.877	0.877	0.926	0.821

表 II-3 探索的因子分析結果:SSWer 項目を含んだ分析(続き)

校長の校内研修会での的確な助言・指導	-0.029	-0.025	0.944	-0.097	-0.031
校長の説得力・影響力	-0.055	-0.015	0.915	-0.089	-0.024
校長による独自の学校経営方針	-0.022	-0.014	0.828	-0.065	-0.015
SSWerの活動による担任の負担軽減	-0.068	0.037	-0.077	0.953	-0.010
SSWerの活動による担任の抱え込み軽減	-0.050	0.031	-0.059	0.915	0.009
SSWerと教師の良好な連携	0.013	0.053	-0.066	0.873	-0.039
SSWerの活動と学校のチームワークとの関連	0.003	-0.027	-0.031	0.810	0.047
SSWerの配置による教師のメンタルケア	-0.029	0.003	0.007	0.761	0.023
教育相談の考え方や技術に関する研修希望	-0.039	0.025	-0.074	-0.010	0.750
教育相談の校内研修の希望	0.003	0.046	-0.033	-0.022	0.731
校外での教育相談の研修会への参加希望	-0.045	-0.097	0.028	0.046	0.712
子どもの問題の検討会の計画希望	-0.047	-0.095	0.061	0.051	0.696
いじめ対策委員会を活性化の希望	-0.031	-0.063	0.021	0.048	0.662
教育相談に関する職員間の共通理解の意向	0.069	0.128	-0.073	-0.051	0.634
教師はもっと教育相談について勉強すべきである	0.014	-0.103	-0.084	-0.071	0.510
管理職との連絡調整の意向	-0.009	0.087	0.086	0.009	0.492
教師という立場で、教育相談に取り組むのは当然である	0.047	0.149	-0.021	-0.073	0.420
固有値	10.585	9.025	6.856	6.354	5.485
α	0.930	0.877	0.877	0.926	0.821
	平均値	標準偏差			
因子1:教育相談体制	3.006	0.526			
因子2:教師による児童の課題への対応	3.158	0.382			
因子3:校長の変革的リーダーシップ	3.318	0.645			
因子4:SSWerによる教師援助	2.771	0.791			
因子5:教育相談活動への意欲	3.114	0.467			

でない学校、SSWerが配置されている学校とそうでない学校、スクリーニング会議を実施している学校とそうでない学校の各教師集団について、全体と比較した各条件の下での影響の差を示す因子得点(平均点)を算出した。この結果に対し、SCer・SSWerの配置・スクリーニングの実施が因子得点の差を生んでいるかどうかを統計学的に検証するために分散分析を行った。これにより、SCer・SSWerの配置、スクリーニング会議の実施という条件により生じた因子得点の差が、他の要因と比較し明らかであるかどうかを検証した。

表II-4のクロス集計では、今回の調査においてSCer・SSWerそれぞれの配置のあり・なし、またスクリーニング会議の実施のあり・なしそれぞれの群のサンプル数と、全体における割合が示されている。これによると、SCerが配置済とする回答は全体の半数弱、またSSWerが配置済とする回答は全体の3分の1であった。スクリーニング会議を実施しているとする回答は全体の3割強であった。この内、SCer・SSWerが配置されている場合の方が、スクリーニング会議の実施割合が高かった。なお、SCerの配置・SSWerの配置ともスクリーニング会議の実施との間のカイ二乗検定は有意水準99%以上となり、両者の間の統計的に有意な関係性が示された。

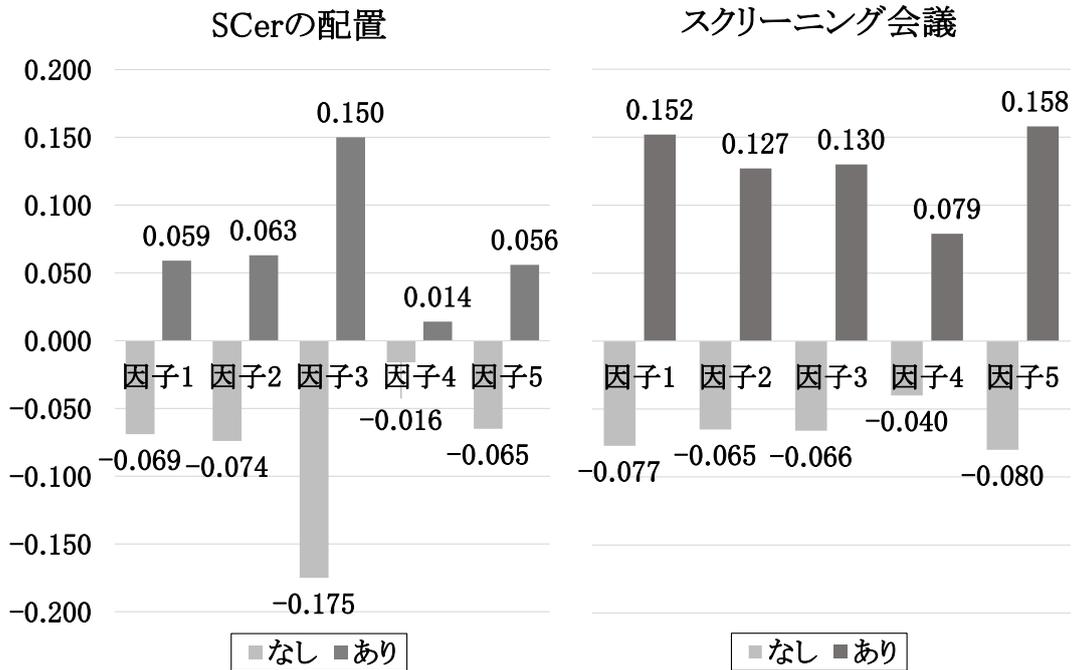
表 II-4 SCer・SSWer の配置, スクリーニング会議の実施状況

		スクリーニング会議				計	
		なし		あり			
SCerの配置	なし	1,055	60.8%	222	28.0%	1,277	50.5%
	あり	679	39.2%	571	72.0%	1,250	49.5%
SSWerの配置	なし	1,298	74.9%	394	49.7%	1,692	67.0%
	あり	436	25.1%	399	50.3%	835	33.0%
計		1,734	100.0%	793	100.0%	2,527	100.0%
SCerの配置	なし	1,055	82.6%	222	17.4%	1,277	100.0%
	あり	679	54.3%	571	45.7%	1,250	100.0%
SSWerの配置	なし	1,298	76.7%	394	23.3%	1,692	100.0%
	あり	436	52.2%	399	47.8%	835	100.0%
計		1,734	68.6%	793	31.4%	2,527	100.0%

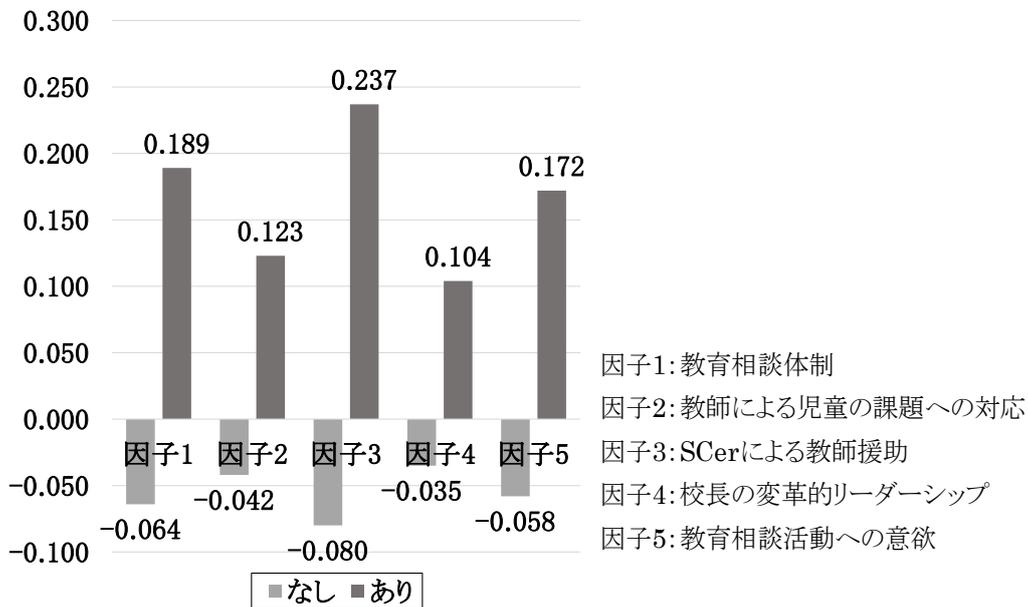
図 II-1 では、SCer の配置・スクリーニング会議の実施の有無それぞれの場合、また、SCer が配置されており、かつスクリーニング会議が実施されている場合の因子得点が示されている。これらは上記の探索的因子分析に含まれる回答から Bartlett 法により算出され、全ての回答の平均値が示されている。表 II-5 ではこれに対する SCer の配置・スクリーニング会議の関係性を統計的に検証するため、分散分析を行った結果が示されている。なお、下の表に示された推計結果とかけ離れた結果が生じる確率(p 値)が 10%未満の(有意水準が 90%より大きい)要因に関しては、各係数にアスタリスクを付しており(p 値 0.01:***, 0.05:**, 0.1:*), 統計的に有意であると見做す。

図 II-1 から明らかなように、因子得点に関しては SCer の配置・スクリーニング会議の実施が「あり」の場合に正、「なし」の場合には負の値が算定されており、それぞれ SCer が配置済み、スクリーニング会議を実施している場合、5 因子による教師への影響が大きいことが示唆される。とりわけ、SCer の配置による第 3 因子「SCer による教師援助」の因子得点の差が大きいことがうかがわれる。

算出された因子得点に対する表 II-5 の分散分析の結果は、SCer の配置に関して第 4 因子の因子得点の平均点との関連が十分な有意水準に達しない(p>0.1)以外には、概ね因子得点との関連について統計的に有意である(p<0.05)ことを示している。なお、スクリーニング会議実施の有無による因子得点に対する分散分析の結果は、全ての因子に対し統計的に有意な結果が示された(p<0.05)。SCer が配置され、かつスクリーニング会議が実施されている場合の得点も著明に高い値となっており、こちらも全ての因子得点の平均値は統計的に有意である(p<0.05)ことを示している。



SCerの配置×スクリーニング会議の実施



注)

左上図: SCer の配置の有無による相違

右上図: スクリーニング会議の実施の有無による相違

下図: SCer が配置され、かつスクリーニング会議が実施されている場合と、そうでない場合 (SCer の配置・スクリーニング会議の実施の何れかのみ行われている場合を含む) の相違

図 II-1 SCer の配置・スクリーニング会議実施の有無による因子得点の相違

表 II-5 分散分析結果:SCer の配置・スクリーニングの実施

要因		因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
SCerの配置	F	7.36***	7.78***	45.69***	0.39	5.92**
スクリーニング会議	F	21.02***	13.84***	14.84***	5.30**	20.91***
SCerの配置×スクリーニング会議	F	21.85***	8.62***	33.07***	6.21**	16.48***

F値:他の要因と比較した,左の各要因による分散(ばらつき)の大きさ

p値:上の結果とは異なる結果が生じる確率,***: $p < 0.01$, **: $p < 0.05$, *: $p < 0.1$

因子1:教育相談体制

因子2:教師による児童の課題への対応

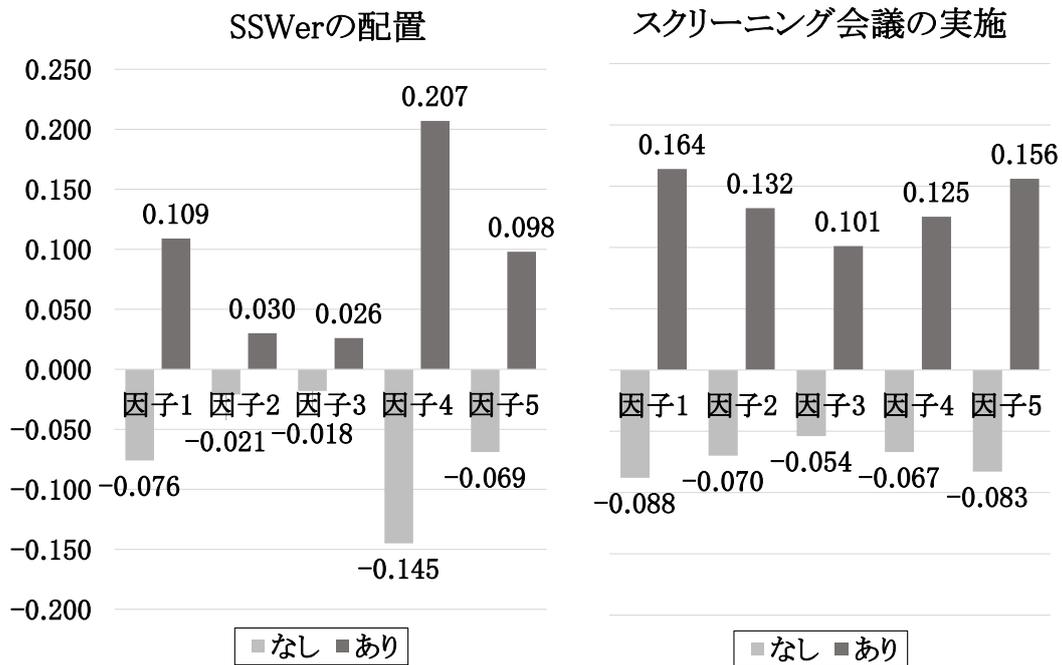
因子3:SCerによる教師援助

因子4:校長の変革的リーダーシップ

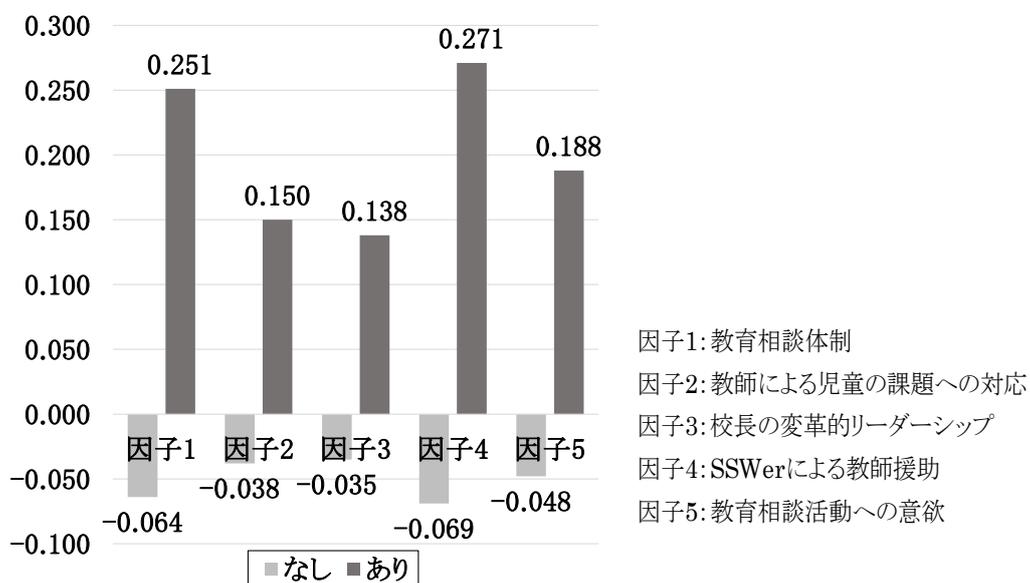
因子5:教育相談活動への意欲

SCerのみを対象にした項目を含む上記の分析に加え,SSWerのみを対象にした項目においても因子得点を算出した。この結果は図II-2に示しており,算出された平均値の統計的有意性を表II-6にて検証している。SCer項目の分析に基づく結果と同様,図II-2のSSWer項目の因子得点においても,SSWerの配置・スクリーニング会議の実施が「あり」の場合に正,「なし」の場合には負の因子得点が算定された。同様に,SSWerが配置され,かつスクリーニング会議が実施されている場合には因子得点の平均値が顕著に高いものであった。これにより,SSWerの配置・スクリーニング会議の実施による各因子の相対的影響度の大きさが示唆されている。またSSWerの配置状況に応じて算出した因子得点(図II-2左)は,第4因子「SSWerによる教師援助」において配置状況の有無による大きな差が見られた。

表II-6に表されているSSWer項目の因子得点に関する分散分析の結果によれば,第2・第3因子では因子得点に関する統計的有意性が観測されず($p > 0.1$),SSWerの配置によって生じる因子2・3からの影響は明らかではなかった。「校長の変革的リーダーシップ」因子の影響が明確ではない結果がSCer項目の分析結果と共通しているとともに,SSWerが配置されている場合に「教師による児童の課題への対応」因子の影響があるかどうかに関しても明らかにならなかった。なおスクリーニング会議の実施に関しては,表II-5のSCerの場合と同様,分散分析ともに有意な結果が確認された($p < 0.01$)。SSWerが配置され,かつスクリーニング会議が実施されている場合にも同様に,5因子全ての高い平均値が統計的に有意($p < 0.01$)であることが示されている。



SSWerの配置×スクリーニング会議の実施



注)

左上図:SSWer の配置の有無による相違

右上図:スクリーニング会議の実施の有無による相違

下図:SSWer が配置され、かつスクリーニング会議が実施されている場合と、そうでない場合(SSWer の配置・スクリーニング会議の実施の何れかのみ行われている場合を含む)の相違

図 II-2 SSWer の配置・スクリーニング会議実施の有無による因子得点の相違

表 II-6 分散分析結果:SSWer の配置・スクリーニングの実施

要因		因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
SSWerの配置	F	13.16***	0.96	0.69	47.95***	9.76***
スクリーニング会議	F	21.02***	13.84***	8.08***	13.05***	18.92***
SSWerの配置×スクリーニング会議	F	25.43***	8.42***	7.28***	29.32***	13.00***

F値:他の要因と比較した,左の各要因による分散(ばらつき)の大きさ

p値:上の結果とは異なる結果が生じる確率,***:p<0.01, **:p<0.05, *:p<0.1

因子1:教育相談体制

因子2:教師による児童の課題への対応

因子3:校長の変革的リーダーシップ

因子4:SSWerによる教師援助

因子5:教育相談活動への意欲

以上,調査票の集計結果に関する探索的因子分析から,「教育相談体制」,「教師による児童の課題への対応」,「SCer・SSWer による教師援助」,「校長の変革的リーダーシップ」,「教育相談活動への意欲」の5因子が抽出された。SCer・SSWer 固有の項目のみを含んだ場合にこれら共通の5因子が抽出された。そして抽出された因子それぞれに対して,SCer・SSWer の配置・スクリーニング会議の実施の有無に応じて因子得点の平均を算出したところ,全ての因子得点が SCer・SSWer の配置「あり」・スクリーニング会議の実施「あり」の場合に高く,とりわけ SCer・SSWer の配置に応じた因子得点の算出結果は,これら専門職による教師への援助に対する影響の相違に顕著な差を生じさせていたことを表している。

(2) クロス集計を活用した検討

前節末の説明の通り,本研究では校内会議・連絡会議の実施を教職員間の質問項目と SCer・SSWer の配置状況,さらにスクリーニング会議の実施状況とのクロス集計の結果を示しているのが図 II-3 である。なお,統計学的に校内会議・連絡会議の実施状況とこれら3項目の関係が認められるかどうかを検証するため,ピアソンのカイ二乗検定を行ったところ,結果は全て統計的に有意(p<0.01)となり,SCer・SSWer の配置,スクリーニング会議の実施と校内会議・連絡会議の実施は統計的に有意な関連を持つことが示された。図 II-3 より,SSWer の配置・スクリーニング会議が行われていない場合には有効回答のうち約半数,SCer の配置がない場合には6割強が校内会議・連絡会議を実施していない一方,SCer・SSWer の配置がある場合には約87%,スクリーニングを実施している場合には約93%が校内・連絡会議を実施していることが明らかになった。

校内会議・連絡会議の実施

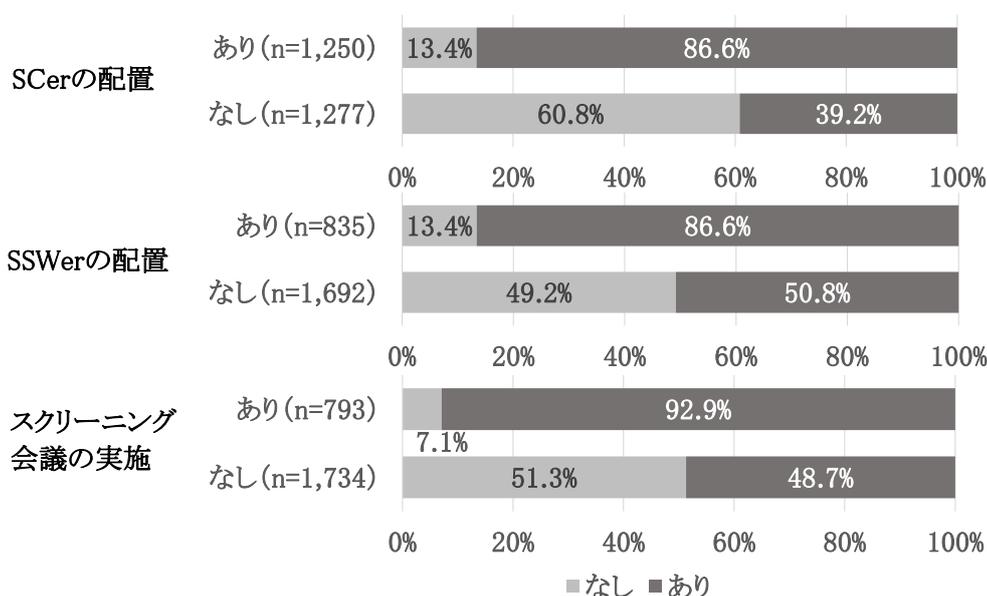


図 II-3 校内会議・連絡会議の実施と SCer/SSWer の配置・スクリーニング実施状況の関連性

4. 分析結果：SCer・SSWer の配置状況と、児童の課題への対応策の選択の関連性

続いて本節では、SCer・SSWer の配置状況によって児童の課題への対応策の選択に変化があるかどうか分析を行う。表 II-7 には、SCer の配置に応じた問 5 の各課題への対応策の選択結果が、配置の有無により分類したサンプル全体のうちの割合を示すクロス集計の形で表されている。SSWer の配置に応じた同様の表は表 II-8、スクリーニング会議の実施による選択結果は表 II-9 に示されている。なお得られた回答にしたがって、想定される選択肢は 3 つの選択肢の組み合わせ、すなわち「A」・「AB」・「AC」・「ABC」・「B」・「BC」・「C」となる。また未回答の場合には「N」として処理する。表 II-7～II-9 の全てのクロス集計において、カイ二乗検定は有意水準 99%以上で有意となり、各課題への対応策の選択は SCer・SSWer の配置、スクリーニング会議の実施の影響を受けていると考えられる。

SCer の配置の有無、SSWer の配置の有無、スクリーニング会議の実施の有無という 3 つの条件設定全てに共通した傾向として、問 5-1～8 においては全て「A:教職員が複数で対応する」を選択した割合が最も高かった。また唯一これに当てはまらなかった「問 5-9:虐待が疑われる児童」に対する選択肢として、3 つの条件全てで「C:専門機関を紹介する」の割合が高く、複数の教職員による対応はそれに続く割合であった。

また「C:専門機関を紹介する」に関連して、「問 5-3:健康面での不安が見られる児童」において割合が高かった以外には、概ね「問 5-6:髪や服の汚れ・臭いが気になる児童」、「問 5-7:不登校児童」、「問 5-8:暴力行為が見られる児童」、「問 5-9:虐待が疑われる児童」とより課題が深刻化するにつれて「C:専門機関を紹介する」を選択する割合が高くなっている。より深刻な児童の課題に

表 II-7 クロス集計:SCer の配置による対応策の選択の相違

		A	AB	ABC	AC	B	BC	C	N
問5-1: けんかの多さが目立つ児童	なし	1,119	0	0	4	13	0	51	90
		87.6%	0.0%	0.0%	0.3%	1.0%	0.0%	4.0%	7.0%
	あり	1,150	1	1	3	9	0	60	26
		92.0%	0.1%	0.1%	0.2%	0.7%	0.0%	4.8%	2.1%
	計	2,269	1	1	7	22	0	111	116
		89.8%	0.0%	0.0%	0.3%	0.9%	0.0%	4.4%	4.6%
問5-2: 遅刻の多さが目立つ児童	なし	1,019	1	1	3	82	0	76	95
		79.8%	0.1%	0.1%	0.2%	6.4%	0.0%	6.0%	7.4%
	あり	1,080	2	1	3	63	0	76	25
		86.4%	0.2%	0.1%	0.2%	5.0%	0.0%	6.1%	2.0%
	計	2,099	3	2	6	145	0	152	120
		83.1%	0.1%	0.1%	0.2%	5.7%	0.0%	6.0%	4.7%
問5-3: 健康面での不安が見られる児童	なし	615	1	2	10	48	1	499	101
		48.2%	0.1%	0.2%	0.8%	3.8%	0.1%	39.1%	7.9%
	あり	637	1	1	13	35	1	538	24
		51.0%	0.1%	0.1%	1.0%	2.8%	0.1%	43.0%	1.9%
	計	1,252	2	3	23	83	2	1,037	125
		49.5%	0.1%	0.1%	0.9%	3.3%	0.1%	41.0%	4.9%
問5-4: 諸費滞納が目立つ児童	なし	793	1	1	3	168	0	195	116
		62.1%	0.1%	0.1%	0.2%	13.2%	0.0%	15.3%	9.1%
	あり	834	6	0	1	159	1	211	38
		66.7%	0.5%	0.0%	0.1%	12.7%	0.1%	16.9%	3.0%
	計	1,627	7	1	4	327	1	406	154
		64.4%	0.3%	0.0%	0.2%	12.9%	0.0%	16.1%	6.1%
問5-5: 持ち物が揃わない児童	なし	1,018	2	1	5	86	1	61	103
		79.7%	0.2%	0.1%	0.4%	6.7%	0.1%	4.8%	8.1%
	あり	1,042	2	1	1	84	2	86	32
		83.4%	0.2%	0.1%	0.1%	6.7%	0.2%	6.9%	2.6%
	計	2,060	4	2	6	170	3	147	135
		81.5%	0.2%	0.1%	0.2%	6.7%	0.1%	5.8%	5.3%
問5-6: 髪や服の汚れ・臭いが気になる児童	なし	728	4	3	8	149	3	276	106
		57.0%	0.3%	0.2%	0.6%	11.7%	0.2%	21.6%	8.3%
	あり	731	4	2	9	159	3	309	33
		58.5%	0.3%	0.2%	0.7%	12.7%	0.2%	24.7%	2.6%
	計	1,459	8	5	17	308	6	585	139
		57.7%	0.3%	0.2%	0.7%	12.2%	0.2%	23.1%	5.5%
問5-7: 不登校児童	なし	660	3	8	15	85	1	411	94
		51.7%	0.2%	0.6%	1.2%	6.7%	0.1%	32.2%	7.4%
	あり	674	4	4	20	66	0	457	25
		53.9%	0.3%	0.3%	1.6%	5.3%	0.0%	36.6%	2.0%
	計	1,334	7	12	35	151	1	868	119
		52.8%	0.3%	0.5%	1.4%	6.0%	0.0%	34.3%	4.7%
問5-8: 暴力行為が見られる児童	なし	711	3	4	15	57	2	383	102
		55.7%	0.2%	0.3%	1.2%	4.5%	0.2%	30.0%	8.0%
	あり	782	2	3	9	33	1	392	28
		62.6%	0.2%	0.2%	0.7%	2.6%	0.1%	31.4%	2.2%
	計	1,493	5	7	24	90	3	775	130
		59.1%	0.2%	0.3%	0.9%	3.6%	0.1%	30.7%	5.1%
問5-9: 虐待が疑われる児童	なし	279	3	7	15	101	4	767	101
		21.8%	0.2%	0.5%	1.2%	7.9%	0.3%	60.1%	7.9%
	あり	249	3	4	20	100	2	845	27
		19.9%	0.2%	0.3%	1.6%	8.0%	0.2%	67.6%	2.2%
	計	528	6	11	35	201	6	1,612	128
		20.9%	0.2%	0.4%	1.4%	8.0%	0.2%	63.8%	5.1%

注: Nは未回答

対しては、教職員の対応のみで対応することなく、外部機関を含めた対応を行う慣行がうかがわれる。「B:地域の資源を活用する」に関して、全体における割合は高くないものの、「問 5-4:諸費滞納が目立つ児童」、「問 5-6:髪や服の汚れ・臭いが目立つ児童」においては 10%を超える選択割合が見られた点も 3 つの条件全てに共通していた。

SCer・SSWer の配置、スクリーニング会議の実施の 3 つの条件に応じた選択の相違という観点から結果を概観すると、全体の割合から一目見て明らかな選択の相違は示されていない。明確でないながらも一定程度の割合の相違が見られるのは、SCer・SSWer の配置と「問 5-2:遅刻の多さが目立つ児童」、「問 5-9:虐待が疑われる児童」への対応策の選択である。問 5-2 に関しては、配置が「なし」の場合と比較し、「あり」の場合に「A:教職員が複数で対応」を選択する割合がどちらも約 7 ポイント高いという結果が示されている。他方、問 5-9 の選択においては、配置が「あり」の場合に「C:専門機関を紹介する」を選択する割合が約 8 ポイント高いことが分かる。SCer・SSWer のような専門職の配置がある場合に、問番号の小さい、つまり相対的な深刻度は大きくない問 5-2 の課題に対して、教職員複数による対応を選択し、より深刻度の高い課題に対しては専門機関の紹介を選択し、外部機関を活用する割合が高いことが示されている。また全体における割合としては高くないものの、これら専門職の配置ならびにスクリーニング会議を実施している場合に共通な傾向として未回答の割合の少なさが挙げられる。全体での割合が小さくないためその差も大きくはないが、専門職の配置・スクリーニング会議の実施が「あり」の場合に約 4~6 ポイント未回答の割合が小さい。ただし、これはクロス集計の際に未回答のものを処理した結果であり、未回答は対応策が不明であることに起因しているのか、もしくはそれ以外の何らかの理由で回答が漏れた結果であるのかは無差別であり、未回答であることが直接当該の課題に対する選択肢を持たないことを意味しないことに留意されたい。

表 II-8 クロス集計:SSWerの配置による対応策の選択の相違

		A	AB	ABC	AC	B	BC	C	N
問5-1: けんかの多さが目立つ児童	なし	1,492	1	0	5	18	0	73	103
		88.2%	0.1%	0.0%	0.3%	1.1%	0.0%	4.3%	6.1%
	あり	777	0	1	2	4	0	38	13
		93.1%	0.0%	0.1%	0.2%	0.5%	0.0%	4.6%	1.6%
	計	2,269	1	1	7	22	0	111	116
		89.8%	0.0%	0.0%	0.3%	0.9%	0.0%	4.4%	4.6%
問5-2: 遅刻の多さが目立つ児童	なし	1,367	2	1	4	109	0	102	107
		80.8%	0.1%	0.1%	0.2%	6.4%	0.0%	6.0%	6.3%
	あり	732	1	1	2	36	0	50	13
		87.7%	0.1%	0.1%	0.2%	4.3%	0.0%	6.0%	1.6%
	計	2,099	3	2	6	145	0	152	120
		83.1%	0.1%	0.1%	0.2%	5.7%	0.0%	6.0%	4.7%
問5-3: 健康面での不安が見られる児童	なし	833	2	2	16	63	1	662	113
		49.2%	0.1%	0.1%	0.9%	3.7%	0.1%	39.1%	6.7%
	あり	419	0	1	7	20	1	375	12
		50.2%	0.0%	0.1%	0.8%	2.4%	0.1%	44.9%	1.4%
	計	1,252	2	3	23	83	2	1,037	125
		49.5%	0.1%	0.1%	0.9%	3.3%	0.1%	41.0%	4.9%
問5-4: 諸費滞納が目立つ児童	なし	1,060	3	1	3	221	0	271	133
		62.6%	0.2%	0.1%	0.2%	13.1%	0.0%	16.0%	7.9%
	あり	567	4	0	1	106	1	135	21
		67.9%	0.5%	0.0%	0.1%	12.7%	0.1%	16.2%	2.5%
	計	1,627	7	1	4	327	1	406	154
		64.4%	0.3%	0.0%	0.2%	12.9%	0.0%	16.1%	6.1%
問5-5: 持ち物が揃わない児童	なし	1,357	3	1	6	115	2	91	117
		80.2%	0.2%	0.1%	0.4%	6.8%	0.1%	5.4%	6.9%
	あり	703	1	1	0	55	1	56	18
		84.2%	0.1%	0.1%	0.0%	6.6%	0.1%	6.7%	2.2%
	計	2,060	4	2	6	170	3	147	135
		81.5%	0.2%	0.1%	0.2%	6.7%	0.1%	5.8%	5.3%
問5-6: 髪や服の汚れ・臭いが気になる児童	なし	960	6	5	11	206	3	381	120
		56.7%	0.4%	0.3%	0.7%	12.2%	0.2%	22.5%	7.1%
	あり	499	2	0	6	102	3	204	19
		59.8%	0.2%	0.0%	0.7%	12.2%	0.4%	24.4%	2.3%
	計	1,459	8	5	17	308	6	585	139
		57.7%	0.3%	0.2%	0.7%	12.2%	0.2%	23.1%	5.5%
問5-7: 不登校児童	なし	871	5	9	22	109	1	568	107
		51.5%	0.3%	0.5%	1.3%	6.4%	0.1%	33.6%	6.3%
	あり	463	2	3	13	42	0	300	12
		55.4%	0.2%	0.4%	1.6%	5.0%	0.0%	35.9%	1.4%
	計	1,334	7	12	35	151	1	868	119
		52.8%	0.3%	0.5%	1.4%	6.0%	0.0%	34.3%	4.7%
問5-8: 暴力行為が見られる児童	なし	971	5	5	18	71	2	506	114
		57.4%	0.3%	0.3%	1.1%	4.2%	0.1%	29.9%	6.7%
	あり	522	0	2	6	19	1	269	16
		62.5%	0.0%	0.2%	0.7%	2.3%	0.1%	32.2%	1.9%
	計	1,493	5	7	24	90	3	775	130
		59.1%	0.2%	0.3%	0.9%	3.6%	0.1%	30.7%	5.1%
問5-9: 虐待が疑われる児童	なし	367	6	8	20	140	4	1,033	114
		21.7%	0.4%	0.5%	1.2%	8.3%	0.2%	61.1%	6.7%
	あり	161	0	3	15	61	2	579	14
		19.3%	0.0%	0.4%	1.8%	7.3%	0.2%	69.3%	1.7%
	計	528	6	11	35	201	6	1,612	128
		20.9%	0.2%	0.4%	1.4%	8.0%	0.2%	63.8%	5.1%

注: Nは未回答

表 II-9 クロス集計:スクリーニング会議実施状況による対応策の選択の相違

		A	AB	ABC	AC	B	BC	C	N
問5-1: けんかの多さが目立つ児童	なし	1,541	1	1	5	17	0	71	98
		88.9%	0.1%	0.1%	0.3%	1.0%	0.0%	4.1%	5.7%
	あり	728	0	0	2	5	0	40	18
		91.8%	0.0%	0.0%	0.3%	0.6%	0.0%	5.0%	2.3%
	計	2,269	1	1	7	22	0	111	116
		89.8%	0.0%	0.0%	0.3%	0.9%	0.0%	4.4%	4.6%
問5-2: 遅刻の多さが目立つ児童	なし	1,422	2	2	3	101	0	99	105
		82.0%	0.1%	0.1%	0.2%	5.8%	0.0%	5.7%	6.1%
	あり	677	1	0	3	44	0	53	15
		85.4%	0.1%	0.0%	0.4%	5.5%	0.0%	6.7%	1.9%
	計	2,099	3	2	6	145	0	152	120
		83.1%	0.1%	0.1%	0.2%	5.7%	0.0%	6.0%	4.7%
問5-3: 健康面での不安が見られる児童	なし	854	2	3	13	60	1	693	108
		49.3%	0.1%	0.2%	0.7%	3.5%	0.1%	40.0%	6.2%
	あり	398	0	0	10	23	1	344	17
		50.2%	0.0%	0.0%	1.3%	2.9%	0.1%	43.4%	2.1%
	計	1,252	2	3	23	83	2	1,037	125
		49.5%	0.1%	0.1%	0.9%	3.3%	0.1%	41.0%	4.9%
問5-4: 諸費滞納が目立つ児童	なし	1,095	5	1	3	223	1	277	129
		63.1%	0.3%	0.1%	0.2%	12.9%	0.1%	16.0%	7.4%
	あり	532	2	0	1	104	0	129	25
		67.1%	0.3%	0.0%	0.1%	13.1%	0.0%	16.3%	3.2%
	計	1,627	7	1	4	327	1	406	154
		64.4%	0.3%	0.0%	0.2%	12.9%	0.0%	16.1%	6.1%
問5-5: 持ち物が揃わない児童	なし	1,389	4	2	3	123	0	97	116
		80.1%	0.2%	0.1%	0.2%	7.1%	0.0%	5.6%	6.7%
	あり	671	0	0	3	47	3	50	19
		84.6%	0.0%	0.0%	0.4%	5.9%	0.4%	6.3%	2.4%
	計	2,060	4	2	6	170	3	147	135
		81.5%	0.2%	0.1%	0.2%	6.7%	0.1%	5.8%	5.3%
問5-6: 髪や服の汚れ・臭いが気になる児童	なし	1,003	4	3	10	199	3	391	121
		57.8%	0.2%	0.2%	0.6%	11.5%	0.2%	22.5%	7.0%
	あり	456	4	2	7	109	3	194	18
		57.5%	0.5%	0.3%	0.9%	13.7%	0.4%	24.5%	2.3%
	計	1,459	8	5	17	308	6	585	139
		57.7%	0.3%	0.2%	0.7%	12.2%	0.2%	23.1%	5.5%
問5-7: 不登校児童	なし	903	2	9	19	102	1	595	103
		52.1%	0.1%	0.5%	1.1%	5.9%	0.1%	34.3%	5.9%
	あり	431	5	3	16	49	0	273	16
		54.4%	0.6%	0.4%	2.0%	6.2%	0.0%	34.4%	2.0%
	計	1,334	7	12	35	151	1	868	119
		52.8%	0.3%	0.5%	1.4%	6.0%	0.0%	34.3%	4.7%
問5-8: 暴力行為が見られる児童	なし	997	2	5	17	61	3	536	113
		57.5%	0.1%	0.3%	1.0%	3.5%	0.2%	30.9%	6.5%
	あり	496	3	2	7	29	0	239	17
		62.5%	0.4%	0.3%	0.9%	3.7%	0.0%	30.1%	2.1%
	計	1,493	5	7	24	90	3	775	130
		59.1%	0.2%	0.3%	0.9%	3.6%	0.1%	30.7%	5.1%
問5-9: 虐待が疑われる児童	なし	375	1	9	18	124	4	1,091	112
		21.6%	0.1%	0.5%	1.0%	7.2%	0.2%	62.9%	6.5%
	あり	153	5	2	17	77	2	521	16
		19.3%	0.6%	0.3%	2.1%	9.7%	0.3%	65.7%	2.0%
	計	528	6	11	35	201	6	1,612	128
		20.9%	0.2%	0.4%	1.4%	8.0%	0.2%	63.8%	5.1%

注: Nは未回答

5. 考察

児童の課題に対する SCer・SSWer と教師の連携に関する上記の調査を基に、探索的因子分析によって 5 つの因子が抽出された。これら 5 因子をそれぞれ、「教育相談体制」、「教師による児童の課題への対応」、「SCer/SSWer による教師への援助」、「校長の変革的リーダーシップ」、「教育相談活動への意欲」とした。この中で、「教育相談体制」因子の影響が最も大きいことが示唆され、教師にとって学校における教育相談係・教育相談体制全般の寄与は、他の教職員・SCer・SSWer との特定の連携と比較して大きな割合を占めており、教育相談全般からのサポートに対する教師の認識は明確である。これと比較し、「SCer・SSWer から教師への援助」因子は、SCer 固有の項目を含んだ分析では第 3 因子、SSWer では第 4 因子として抽出され、教育相談全般と比較したこれら専門職から教師への特定の影響に関する認識は、調査時点においては教育相談係全般の機能と比較して大きなものではないことが示唆された。

他方で、SCer・SSWer の配置に応じた因子得点を算出すると、配置がある場合には、ない場合と比較し、SCer 項目では「教育相談体制」、「教師による児童の課題への対応」、「SCer による教師への援助」、「教育相談活動への意欲」の 4 因子において、また SSWer 項目では「教育相談体制」、「SSWer による教師への援助」、「教育相談活動への意欲」の 3 因子の得点が高く、かつ平均値に及ぼすこれら専門職の配置による統計的有意差が確認されたことから、SCer・SSWer の配置が教師に対するこれらの因子の影響度を高めていると考えられる。中でも SCer 項目による分析の第 3 因子「SCer による教師への援助」、SSWer 項目による分析の第 4 因子「SSWer による教師への援助」の因子得点は、他の因子と比較しそれぞれ SCer・SSWer の配置がある場合に明確に高くなっていたことから、教師自身の SCer・SSWer からの影響の認識に関しては、これら専門職の配置の有無が大きく関わっていることが示唆される。

ただし、算出された因子得点に対する分散分析の結果は、SCer・SSWer の配置を条件とした場合に「校長の変革的リーダーシップ」のみ有意水準に達しなかった。SSWer 項目による分析では、上記因子に加えて第 2 因子「教師による児童の課題への対応」の因子得点が SSWer の配置がある場合にそうでない場合よりも高いものの、統計的に有意な結果が得られなかった。したがって SCer・SSWer の配置のみに伴う「校長の変革的リーダーシップ」因子、SSWer の配置のみに伴う「教師による児童の課題への対応」因子の教師への影響の変化は不明確である。他方で、SCer・SSWer が配置されており、かつスクリーニング会議が実施されている場合には 5 因子全ての得点が高い平均値を示し、全て統計的に有意 ($p < 0.05$) であった。この結果から、単に SCer・SSWer を配置するのみでは教職員間の連携を高めることが明らかにならない一方、スクリーニング会議を実施することにより、教職員間の連携や、校長を中心とした学校運営体制といった要因の影響力を高めることが示唆される。この結果については、本調査では、SSWer の配置がないサンプル数 (1692) が、SSWer の配置があるサンプル数 (835) の 2 倍となっているため、解釈には留意されたい。今後 SSWer の配置があるサンプルを増やし、更なる検証が必要であろう。

上記の SCer・SSWer の配置・スクリーニング会議の実施が教職員間の連携に関する認識に及ぼす影響の分析に付随し、教職員・教育相談係の連携・情報共有の場としての校内会議・連絡会議の実施状況と、SCer・SSWer の配置・スクリーニング会議の実施の 3 項目との関連性を分析した結果、これら専門職の配置・スクリーニング会議の実施がある場合には、校内会議・連絡会議が実施されているとする回答が多数を占め、教職員間の連携の場の必要性に関する認識と実践にもこれら専門職の配置・スクリーニングの実施の影響が示唆された。

また、児童の課題に対し、「教職員が複数で対応する」、「地域の資源を活用する」、「専門機関を紹介する」のどの選択肢によって対応するかに関する教師への調査に基づき、SCer・SSWer の配置・スクリーニング会議の実施がされている場合の対応策の選択の変化に関するクロス集計の概観により分析を行った。この結果、SCer・SSWer の配置、スクリーニング会議の実施がされている場合に、より深刻度の高い児童の課題に対し、教職員による対応のみではなく地域資源の活用・専門機関の紹介等外部機関の活用割合が高いことが示唆され、児童の深刻な課題に対応する際に教職員以外の対応を含めた支援を行うという望ましい結果が示された。調査対象が当研究室主催の研修への参加者を中心に選定されており、従来こうしたトピックに対する意識の高さが結果に反映されていると考えられる。

以上のように、本調査に基づく探索的因子分析より、SCer・SSWer の配置・またスクリーニング会議の実施が、教職員間の協働、SCer・SSWer を含む各学校の教育相談体制の活用・意欲の醸成、学校運営体制による教師への影響力の強化に資する可能性が見出された。また児童の課題への対応策の選択結果からは、教師の各児童の課題に対する意識や、対応策の適切な選択が垣間見られた。

これらの結果から、教師の連携による課題の発見・対応に関しては、SCer の配置による好影響が示唆された。また SCer・SSWer の配置が及ぼすこれら専門職から教師への支援への影響の相違が明らかとなり、特定の課題に対するより適切な支援策の選択傾向と相俟って、教師が地域資源や専門機関といった外部機関を活用し児童の課題に対応する際に、SCer・SSWer の配置が一定程度好影響を及ぼす可能性が示唆された。スクリーニング会議の実施に関しても、上記の因子分析により抽出された 5 因子の因子得点に明確な差を表し、SCer・SSWer を含む教育相談体制、教師間の連携、学校運営や教育相談への意欲への好影響がうかがわれる。本章冒頭に挙げた 3 つの課題のうち、SCer・SSWer の職務に関する認識や、教職員間の連携による児童の課題への対応といった点に対しては、これら専門職の配置や、スクリーニング会議の実施により一定の向上が見込まれることを示す結果となった。因子分析の結果の一環として示した因子得点の相違も数値的にはごく小さいことに関し、今後追加的に検証を重ねる必要があるであろう。

III. YOSS の活用による変容に関する調査

1. 調査目的

本調査の目的は、子どもの問題を早期発見し、チームによる判断がなされ、適切な支援につながることを目標に開発されたスクリーニングシート(YOSS=Yamano Osaka Screening-Sheet)の活用による、SCer・SSWer の効果的な常勤化方策の検証を行うものである。

2. 調査概要

1) 調査方法

調査時点において本研究室から提供した YOSS を活用している 15 の自治体を抽出し、調査対象となる自治体の教育委員会または学校に向け調査票を発送した。教育委員会発送分については各教育委員会にて指定された小・中学校へ递送を通じて配布された。回答後の調査票については、各市町の教育委員会にて取りまとめの上、郵送にて回収を得た。

2) 調査内容

フェイスシートとして、「属性(役職)」「スクリーニングの経験」「スクリーニング会議の構成メンバー」を問うた上で、①早期発見 ②教員の児童理解 ③地域資源の活用 ④教員の協働意識について、「YOSS を活用する前の状況」と「YOSS を活用した後の状況」を「おおいにあてはまる」「まあまああてはまる」「どちらでもない」「あまりあてはまらない」「全くあてはまらない」の 5 件法でそれぞれの回答を得た。また自由記述欄を設け、YOSS の活用に関する意見や感想を得た。調査票は巻末参照。

3) 倫理的配慮

調査票を用いた調査を無記名で実施し、冒頭の説明に下記の内容を記述し、回答を以て同意を得たものとした。

- ・ 研究への協力は、あくまでも自由意思に基づくものであり、いつでも中断・中止することができること。
- ・ 個人情報の漏洩による不利益が生じないように、個人情報の保護には細心の注意を払うこと。
- ・ 研究成果の公表の際には、地域や個人などが特定されないように記述の仕方を工夫するなど、細心の注意を払うこと。
- ・ 得られた情報は、研究目的以外で使用しないこと。
- ・ 疑問や要望がある場合は、調査票に記載された担当者の連絡先で受け付けること。

なお以上の内容は、上記の SCer・SSWer の教職員との連携に関する調査と同様、大阪府立大学人間社会システム科学研究科研究倫理委員会の承認を得ている。

4) 調査対象者

小中学校教職員(940名)

5) 調査実施日

令和2年10月29日～令和2年11月27日

6) 調査配布・回収率(数)

調査配布数は940, 回収数382, 回収率40.6%であった。

7) 分析方法

クロス集計の量的分析と自由記述の質的分析を行った。

8) 回答者の基本属性(職種)

回答者の属性は以下の通りであった。割合は回答数に対する職種の選択数を表示している。なお職種については複数回答を可としたため、構成比の合計が100%を超える。

表 III-1 回答者の職位

(人)

校長	教頭	教務主任	生徒指導主任	学年主任	クラス担任	教科専科担任	養護教諭	コーディネーター	特別支援	その他	無回答
17	28	21	17	57	202	21	18	19	24	11	
4.5%	7.3%	5.5%	4.5%	14.9%	52.9%	5.5%	4.7%	5.0%	6.3%	2.9%	

N=382

3. 調査結果

1) クロス集計の結果

分析に当たっては、調査票全ての質問に対してクロス集計を行った。具体的には、「子どもに関すること」、「教師に関すること」という2つの視点から、まず全体では、YOSS活用前とYOSS活用後の、それぞれの項目における変化を検討した。次は、職種、スクリーニングチェック実施/参加回数、スクリーニング会議の参加構成員、ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間、校内チーム会議参加回数、校内チーム会議の参加構成員に応じた、YOSS活用前とYOSS活用後の各項目における変化を捉えた。

本報告書では「どちらでもない」を除いてそれぞれの選択肢の割合を比較する。それぞれの項目において、YOSS活用前とYOSS活用後における選択肢の割合には統計的に有意差が認められるかを確認した(カイ二乗検定。次ページからの結果表には、縦軸のフェイスシート部分の「属性

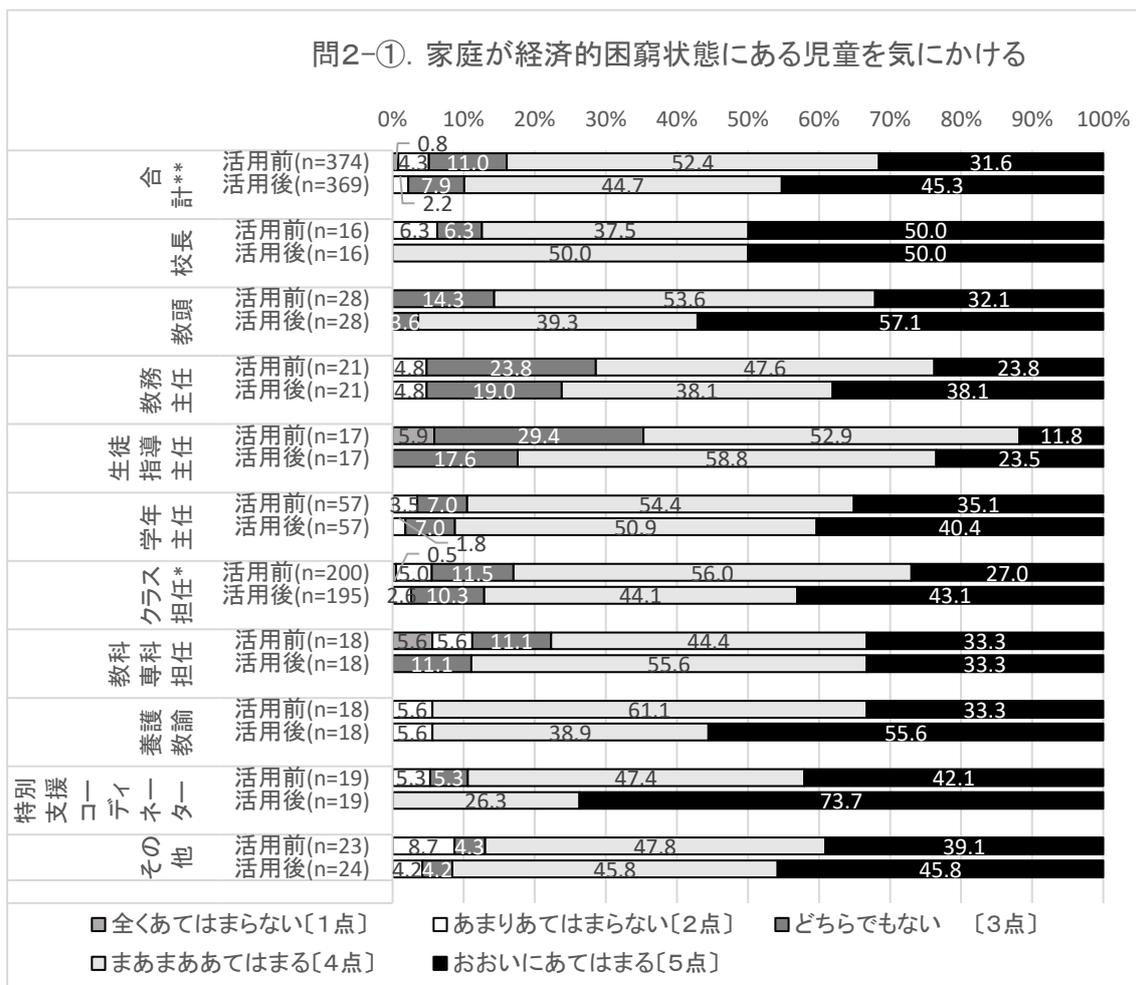
(役職)」「スクリーニングの経験測」「スクリーニング会議の構成メンバー」部分にアスタリスクをつけて示す)。ここでは、統計的に差が認められたものに絞って、子どもと教師に関して、特に重要と思われる項目の結果を中心に分析し、考察を行う。

(1) 子どもに関すること

<子ども自身> (問1×問2)

職種別に見た、家庭が経済的困窮状態にある児童に気をかける程度

(問1-①×問2-①)



*** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05

図 III-1 職種別に見た、家庭が経済的困窮状態にある児童に気をかける程度

家庭が経済的困窮状態にある児童に気をかける程度については、「どちらでもない」を除くと、YOSS 活用前は「まあまああてはまる」(52.4%)がもっとも高く、活用後は、「おおいにあてはまる」(45.3%)がもっとも高い。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、活用前は 31.6%であり、活用後は 45.3%であり、約 10 ポイント増えた。また、YOSS 活用の効果は、職種によって異なり、クラス担任において効果をもっとも大きく、「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、活用前は 27.0%であり、活用後は 43.1%となっている。

職種別に見た、発育や発達の遅れ等生育上に問題があった児童を気にかける程度
(問1-①×問2-②)

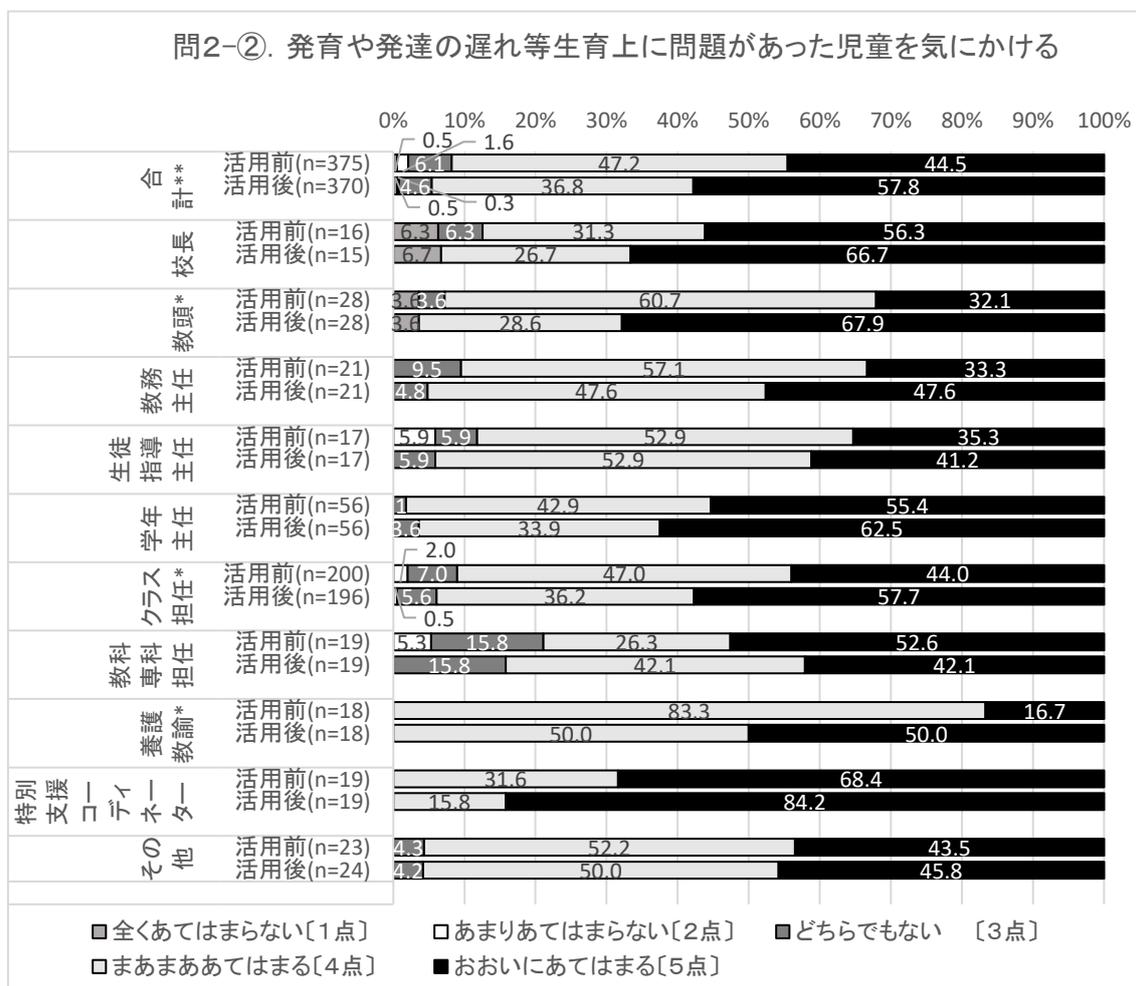


図 III-2 職種別に見た、発育や発達の遅れ等生育上に問題があった児童を気にかける程度

発育や発達の遅れ等生育上に問題があった児童を気にかける程度については、「どちらでもない」を除くと、YOSS 活用前は「まあまああてはまる」(47.2%)がもっとも高く、活用後は、「おおいにあてはまる」(57.8%)がもっとも高い。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、活用前は 44.5%であり、活用後は 57.8%であり、約 10 ポイント増えた。また、YOSS 活用の効果は、職種によって異なり、教頭、クラス担任、養護教諭においては効果がみられた。「おおいにあてはまる」の割合を注目すると、教頭は、活用前は 32.1%であり、活用後は 67.9%であり、約 2 倍となっている。クラス担任は、活用前は 44.0%であり、活用後は 57.7%となっている。養護教諭は、活用前は 16.7%であり、活用後は 50.0%であり、約 3 倍となっている。

職種別に見た、複雑な家族構成の中で暮らしている児童を気にかける程度

(問1-①×問2-③)

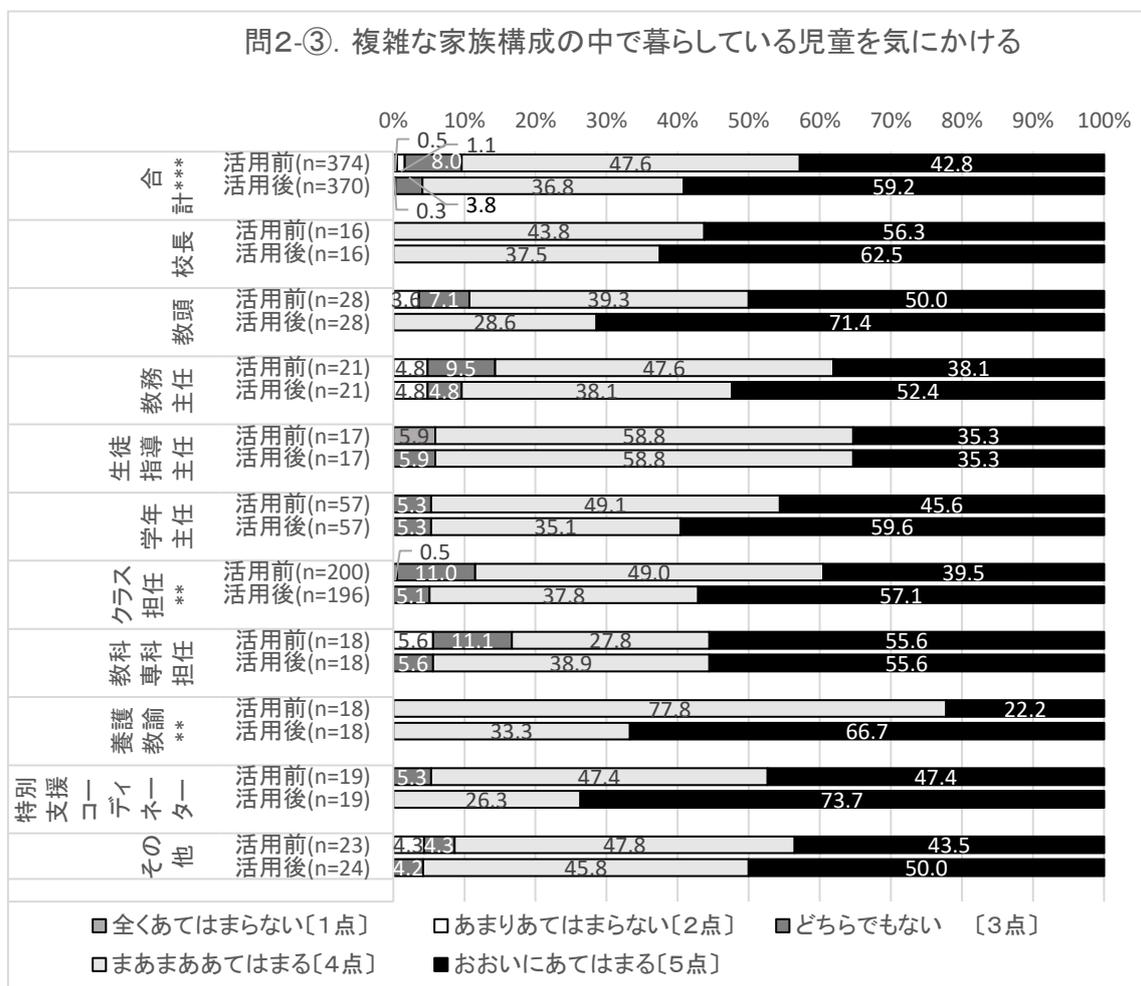


図 III-3 職種別に見た、複雑な家族構成の中で暮らしている児童を気にかける程度

複雑な家族構成の中で暮らしている児童を気にかける程度については、「どちらでもない」を除くと、YOSS 活用前は「まあまああてはまる」(47.6%)がもっとも高く、活用後は、「おおいいあてはまる」(59.2%)がもっとも高い。「おおいいあてはまる」の割合に注目すると、活用前は 42.8%であり、活用後は 59.2%であり、約 20 ポイント増えた。また、YOSS 活用の効果は、職種によって異なり、クラス担任と養護教諭において効果がみられた。「おおいいあてはまる」の割合を注目すると、クラス担任は、活用前は 39.5%であり、活用後は 57.1%となっている。養護教諭は、活用前は 22.2%であり、活用後は 66.7%であり、活用前の約 3 倍となっている。

職種別に見た、生育歴が複雑であった保護者を気にかける程度

(問1-①×問2-⑤)

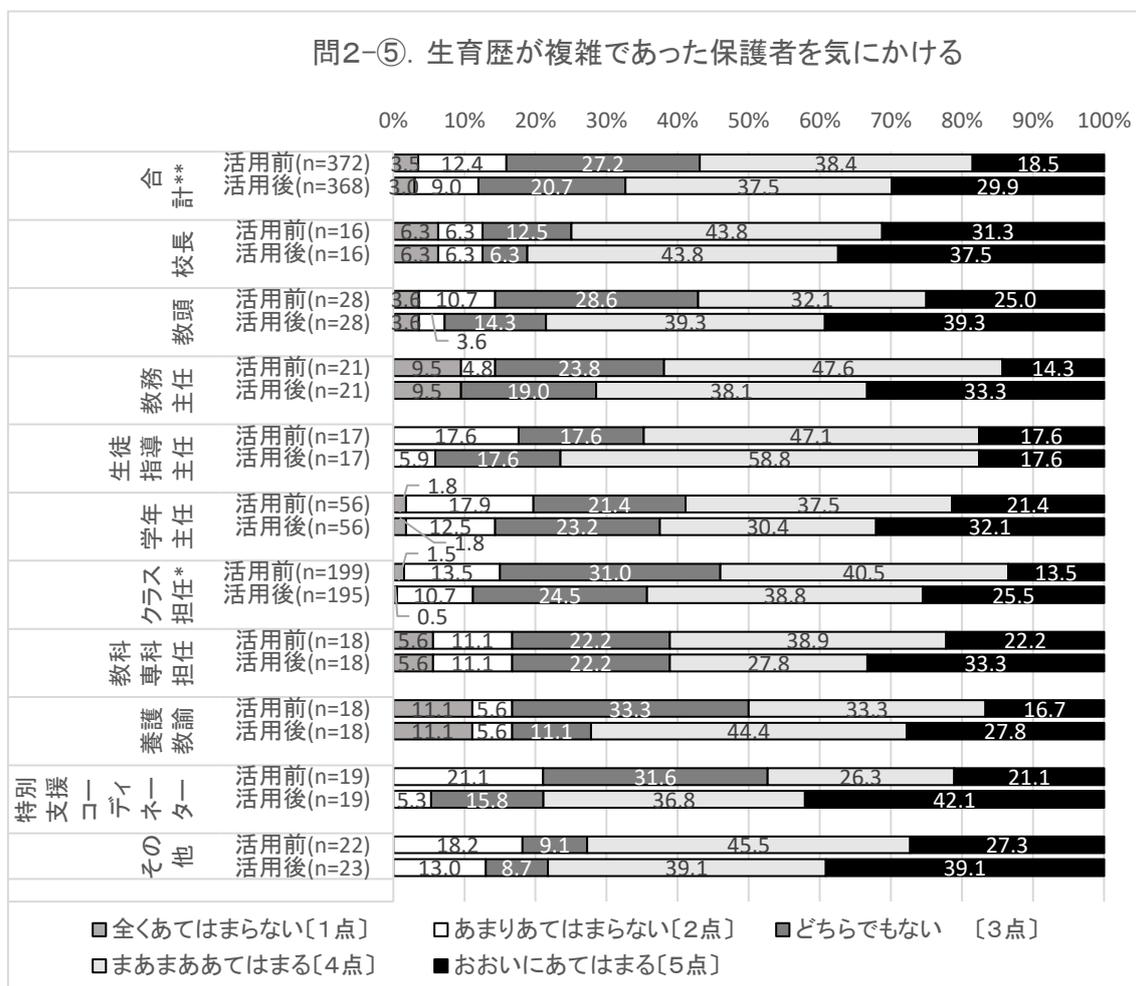


図 III-4 職種別に見た、生育歴が複雑であった保護者を気にかける程度

生育歴が複雑であった保護者を気にかける程度については、「どちらでもない」を除くと、YOSS 活用前(38.4%)も活用後(37.5%)も、「まあまああてはまる」の割合がもっとも高い。「おおいいあてはまる」の割合に注目すると、活用前は 18.5%であり、活用後は 29.9%であり、約 10 ポイント増えた。また、YOSS 活用の効果は、職種によって異なり、クラス担任において効果がもっとも大きく、「おおいいあてはまる」の割合を注目すると、活用前は 13.5%であり、活用後は 25.5%であり、約 2 倍となっている。

職種別に見た、若年出産した保護者を気にかける程度

(問1-①×問2-⑥)

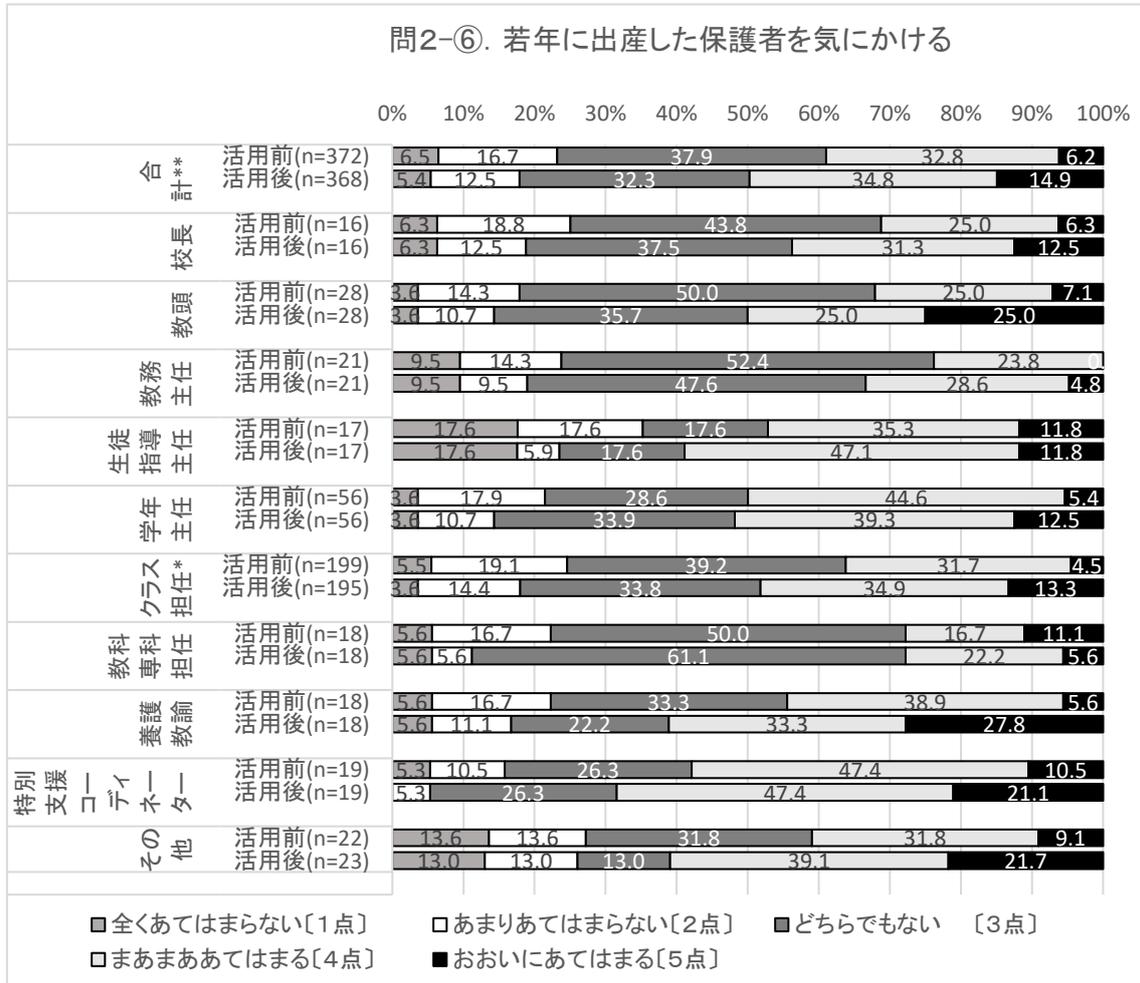


図 III-5 職種別に見た、若年出産した保護者を気にかける程度

若年に出産した保護者を気にかける程度については、「どちらでもない」を除くと、YOSS 活用前(32.8%)も活用後(34.8%)も、「まあまああてはまる」の割合がもっとも高い。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、活用前は6.2%であり、活用後は14.9%であり、約2倍となっている。また、YOSS 活用の効果は、職種によって異なり、クラス担任において効果がもっとも大きく、「おおいにあてはまる」の割合を注目すると、活用前は4.5%であり、活用後は13.3%であり、活用前の約3倍となっている。

スクリーニングチェック実施回数別に見た、複雑な家族構成の中で暮らしている児童を気にかける程度

(問1-②-②-1×問2-③)

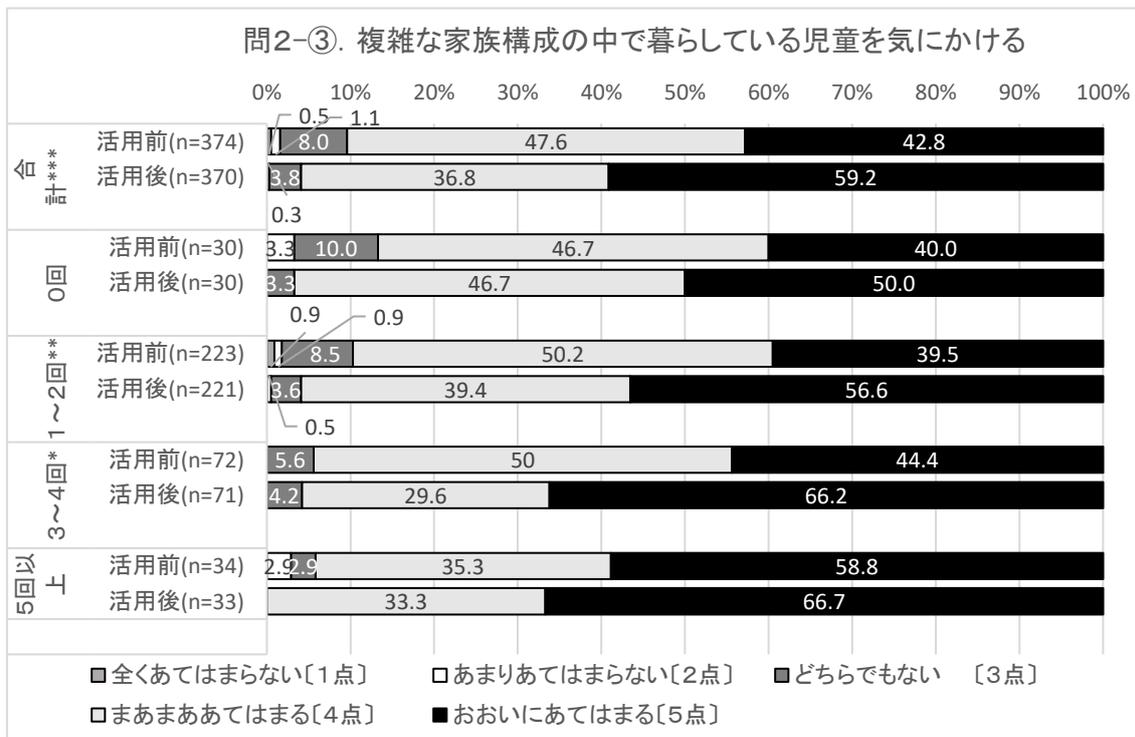


図 III-6 スクリーニングチェック実施回数別に見た、複雑な家族構成の中で暮らしている児童を気にかける程度

複雑な家族構成の中で暮らしている児童を気にかける程度については、YOSS の活用の効果は、YOSS を活用した経験/スクリーニング会議参加回数によって異なり、「1~2回」「3~4回」に効果が見られた。「おおいにあてはまる」の割合を注目すると、「1~2回」は活用前 39.5%、活用後は 56.6%となっている。「3~4回」は活用前 44.4%、活用後は 66.2%となっている。

ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間別に見た、複雑な家族構成の中で暮らしている児童を気にかける程度

(問1-②-②-3×問2-③)

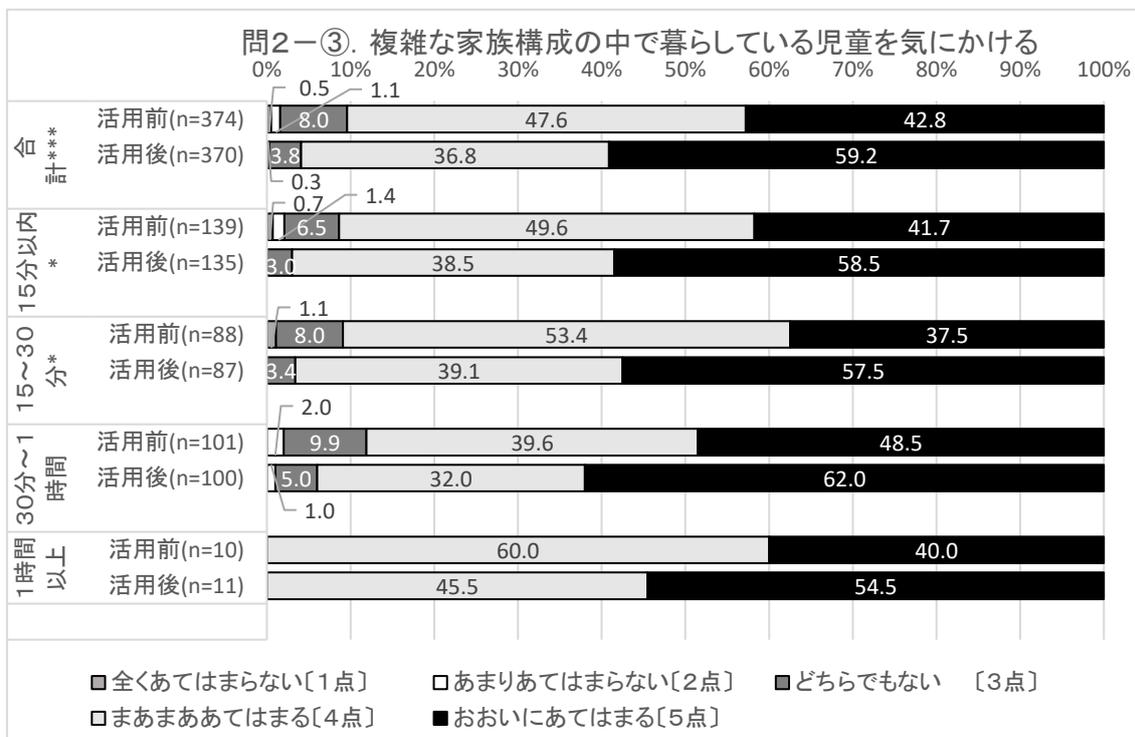


図 III-7 ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間別に見た、複雑な家族構成の中で暮らしている児童を気にかける程度

複雑な家族構成の中で暮らしている児童を気にかける程度に関しては、YOSS の活用の効果は、YOSS を活用した経験/ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間によって異なっており、「15分以内」、「15~30分」に効果が見られた。「おおいいあてはまる」の割合に注目すると、「15分以内」は、活用前は 41.7%であり、活用後は 58.5%となっている。「15~30分」は、活用前は 37.5%であり、活用後は 57.5%であり、20ポイント増えた。

校内チーム会議参加回数別に見た、生育歴が複雑であった保護者を気にかける程度
 (問1-②-③-1×問2-⑤)

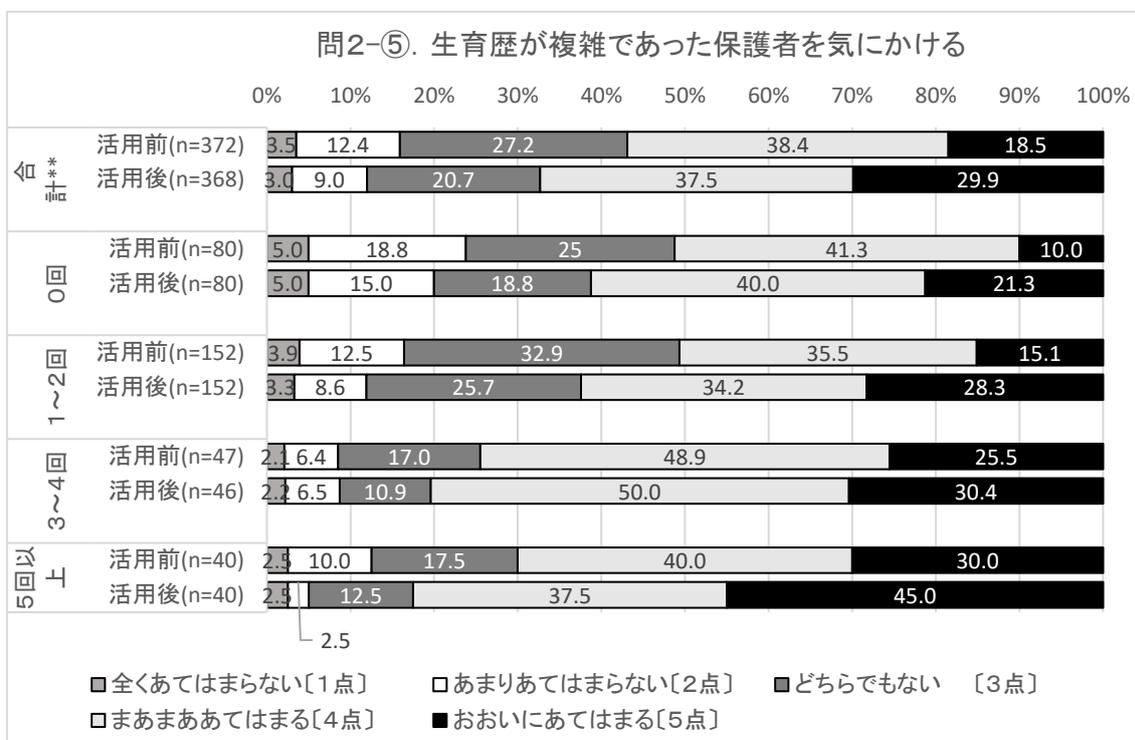


図 III-8 校内チーム会議参加回数別に見た、生育歴が複雑であった保護者を気にかける程度

生育歴が複雑であった保護者を気にかける程度については、「1~2回」と「5回以上」においては、YOSS 活用後は活用前に比べ、「おおいにあてはまる」の割合は、約 15 ポイント増えたが、統計的有意差が認められなかった。このことから、生育歴が複雑であった保護者を気にかける程度は、校内チーム会議参加回数による違いを生んでいるとは言えない。

校内チーム会議の参加構成員別に見た，家庭が経済的困窮状態にある児童を気にかける程度
 (問1-②-③-2×問2-①)

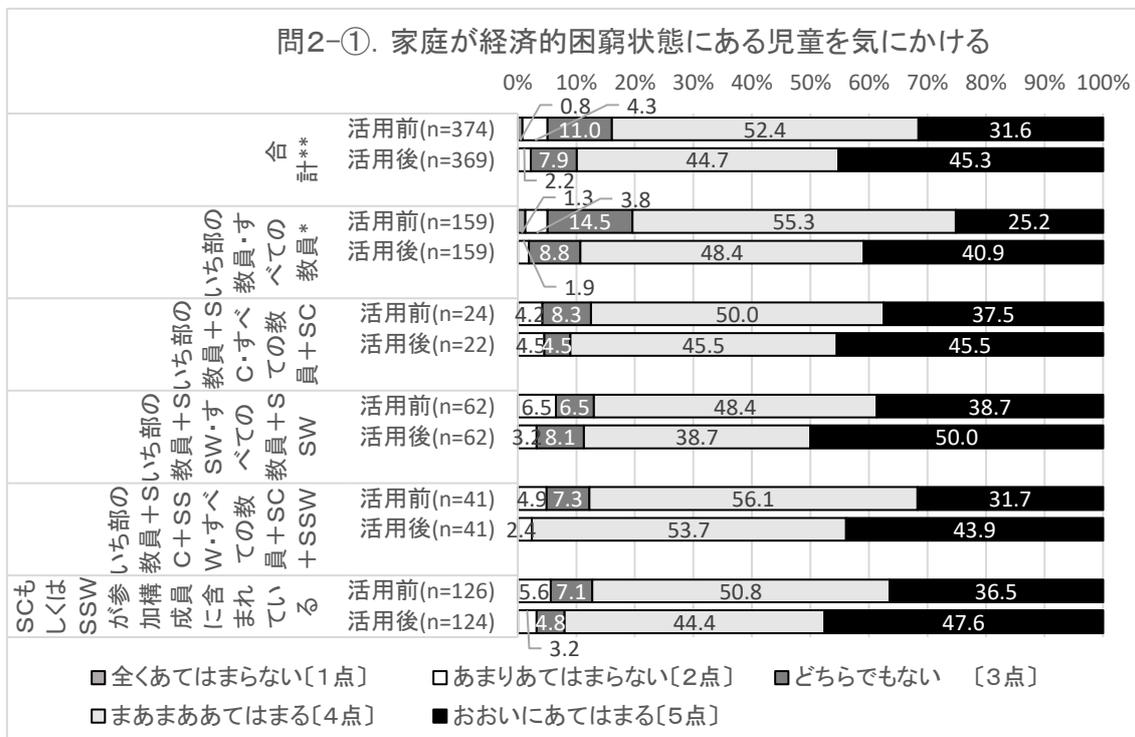


図 III-9 校内チーム会議の参加構成員別に見た，家庭が経済的困窮状態にある児童を気にかける程度

家庭が経済的困窮状態にある児童を気にかける程度に関しては，YOSS の活用の効果は，YOSS を活用した経験/校内チームの参加構成員によって異なっており，「いち部の教員・すべての教員」に効果が見られた。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると，活用前は 25.2%であり，活用後は 40.9%であり，約 15 ポイント増えた。

校内チーム会議の参加構成員別に見た、発育や発達の遅れ等生育上に問題があった児童を気にかける程度

(問1-②-③-2×問2-②)

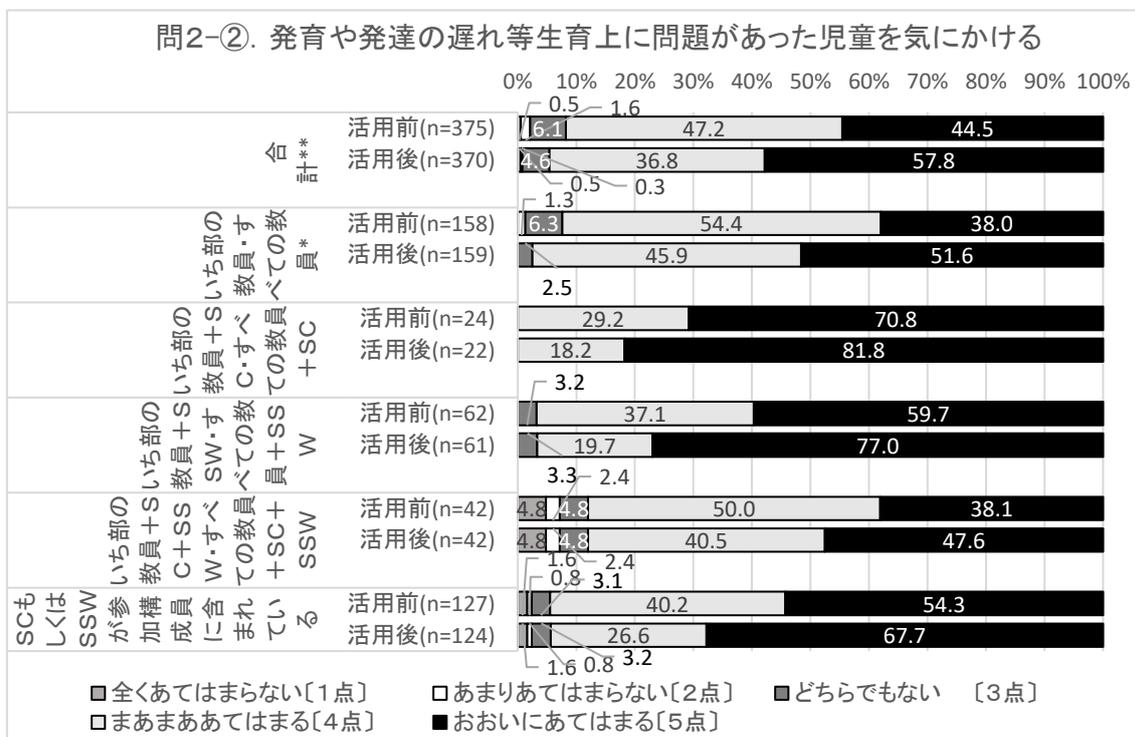


図 III-10 校内チーム会議の参加構成員別に見た、発育や発達の遅れ等生育上に問題があった児童を気にかける程度

発育や発達の遅れ等生育上に問題があった児童を気にかける程度に関しては、YOSSの活用効果は、YOSSを活用した経験/校内チームの参加構成員によって異なっており、「いち部の教員・すべての教員」に効果が見られた。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、「いち部の教員・すべての教員」は、活用前は38.0%であり、活用後は51.6%となっており、約15ポイント増えた。

校内チーム会議の参加構成員別に見た、複雑な家族構成の中で暮らしている児童を気にかける程度

(問1-②-③-2×問2-③)

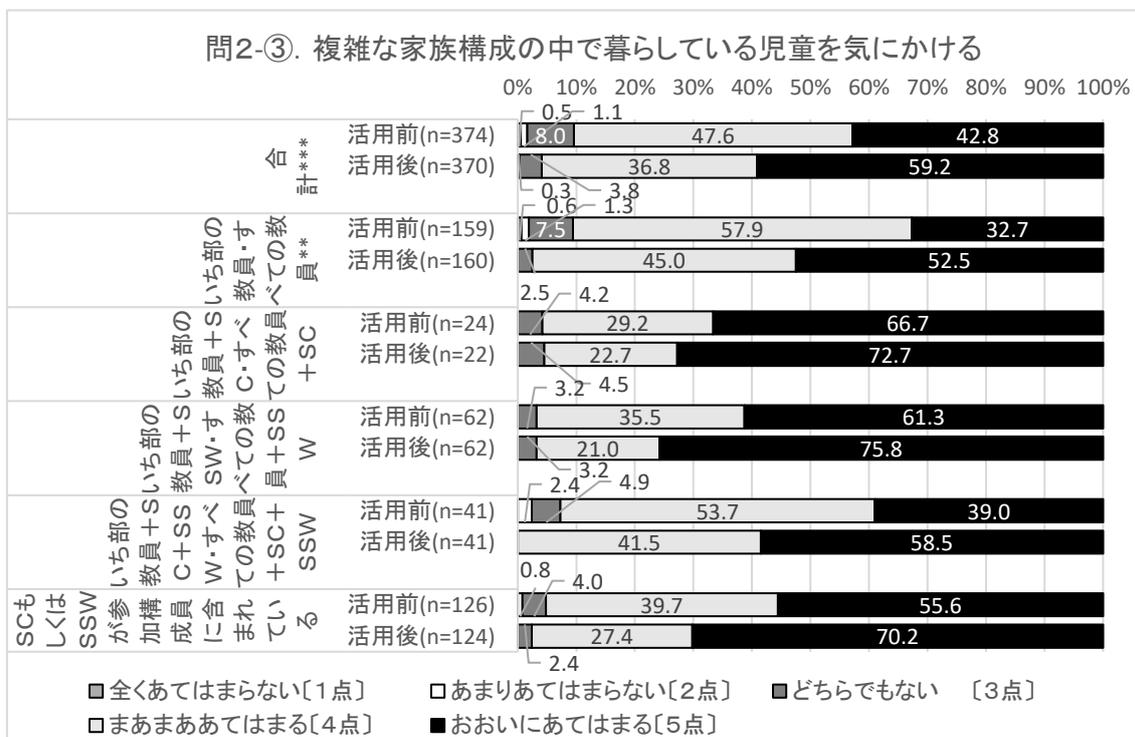


図 III-11 校内チーム会議の参加構成員別に見た、複雑な家族構成の中で暮らしている児童を気にかける程度

複雑な家族構成の中で暮らしている児童を気にかける程度に関しては、YOSS の活用の効果は、YOSSを活用した経験/校内チームの参加構成員によって異なっており、「いち部の教員・すべての教員」に効果が見られた。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、「いち部の教員・すべての教員」は、活用前は 32.7%であり、活用後は 52.5%であり、約 20 ポイント増えた。

校内チーム会議の参加構成員別に見た、きょうだいが著しく多い児童を気にかける程度
 (問1-②-③-2×問2-④)

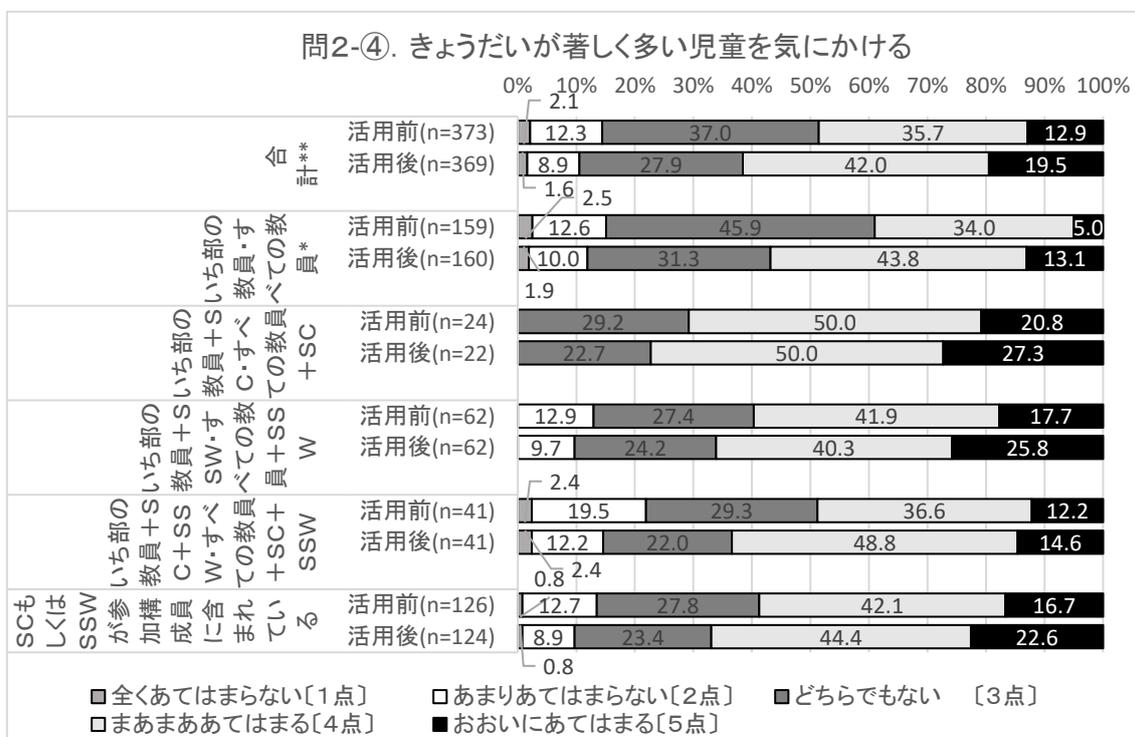


図 III-12 校内チーム会議の参加構成員別に見た、きょうだいが著しく多い児童を気にかける程度

きょうだいが著しく多い児童を気にかける程度に関しては、「どちらでもない」を除くと、YOSS 活用前(35.7%)も活用後(42.0%)も「まあまああてはまる」の割合がもっとも高い。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、活用前は 12.9%であり、活用後は 19.5%となっている。また、YOSS の活用の効果は、YOSS を活用した経験/校内チームの参加構成員によって異なっており、「いち部の教員・すべての教員」に効果が見られた。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、活用前は、5.0%、活用後は 13.1%となっている。

<子どもにつかうサービス> (問1×問4)

職種別に別に見た, 家庭教育支援チームの活動は身近な子ども支援のために活用できる程度 (問1-①×問4-①)

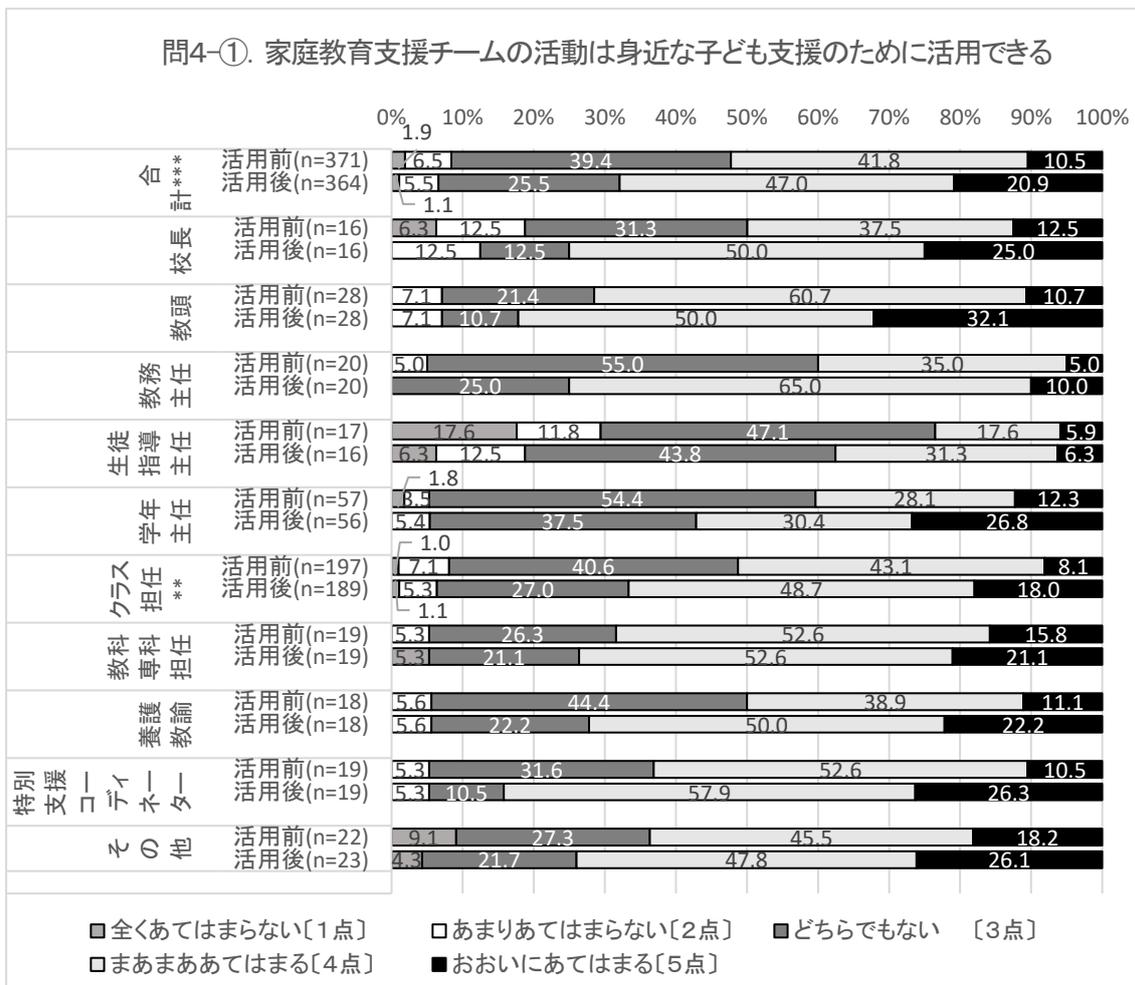


図 III-13 職種別に別に見た, 家庭教育支援チームの活動は身近な子ども支援のために活用できる程度

家庭教育支援チームの活動は身近な子ども支援のために活用できる程度については、「どちらでもない」を除くと、YOSS 活用前(41.8%)も活用後(47.0%)も、「まあまああてはまる」の割合がもっとも高い。「おおいいあてはまる」の割合に注目すると、活用前は 10.5%であり、活用後は 20.9%であり、約 2 倍となっている。また、YOSS 活用の効果は、職種によって異なり、クラス担任において効果をもっとも大きく、「おおいいあてはまる」の割合を注目すると、活用前は 8.1%であり、活用後は 18.0%であり、活用前の約 2 倍となっている。

職種別に別に見た，学習支援や子ども食堂など活動は身近な子ども支援のために活用できる程度

(問1-①×問4-③)

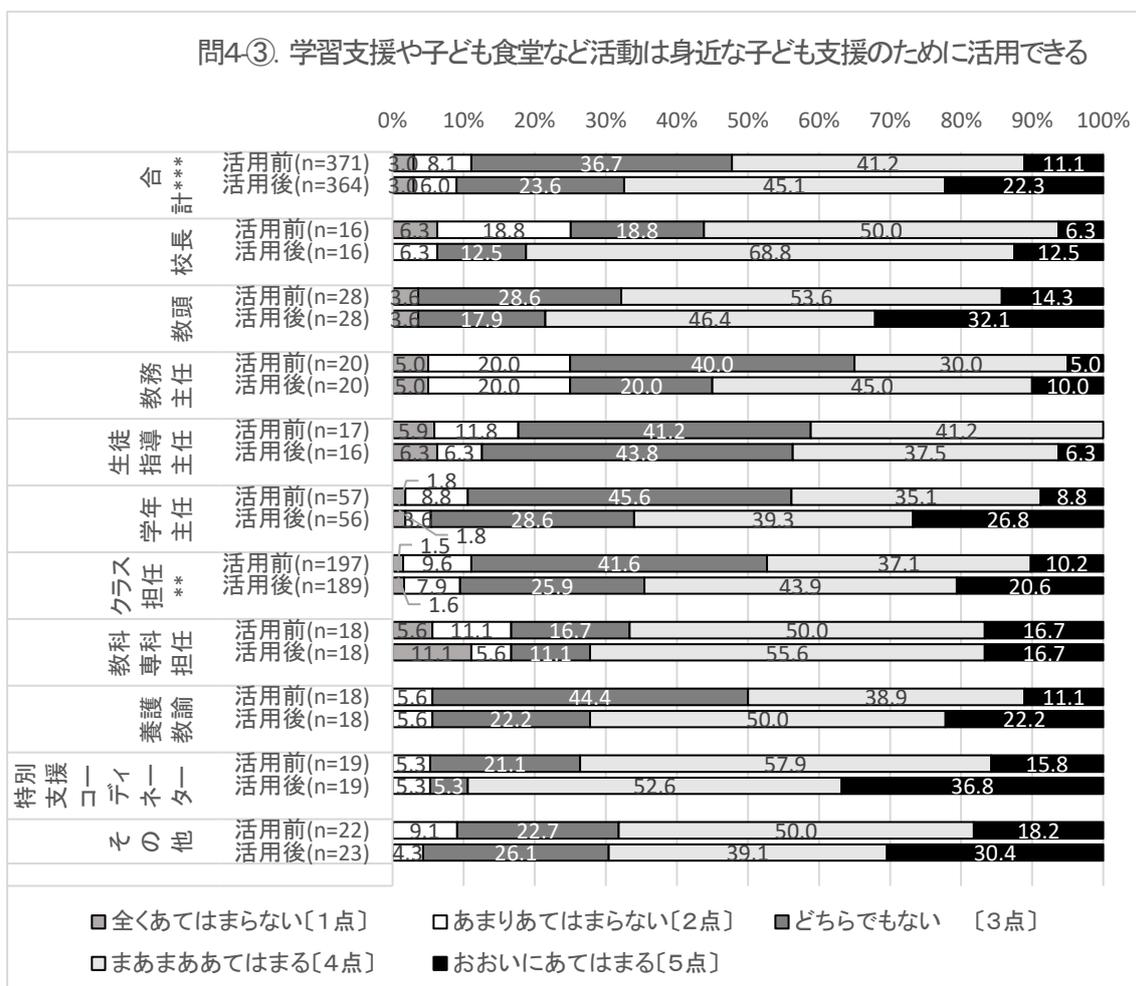


図 III-14 職種別に別に見た，学習支援や子ども食堂など活動は身近な子ども支援のために活用できる程度

学習支援や子ども食堂など活動は身近な子ども支援のために活用できる程度については、「どちらでもない」を除くと，YOSS 活用前(41.2%)も活用後(45.1%)も、「まあまああてはまる」の割合がもっとも高い。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると，活用前は 11.1%であり，活用後は 22.3%であり，約 2 倍となっている。また，YOSS 活用の効果は，職種によって異なり，クラス担任において効果がもっとも大きく，「おおいにあてはまる」の割合を注目すると，活用前は 10.2%であり，活用後は 20.6%であり活用前の約2倍となっている。

職種別に別に見た，児童生徒が利用している放課後等デイサービスは身近な子ども支援のため活用できる程度

(問1-①×問4-④)

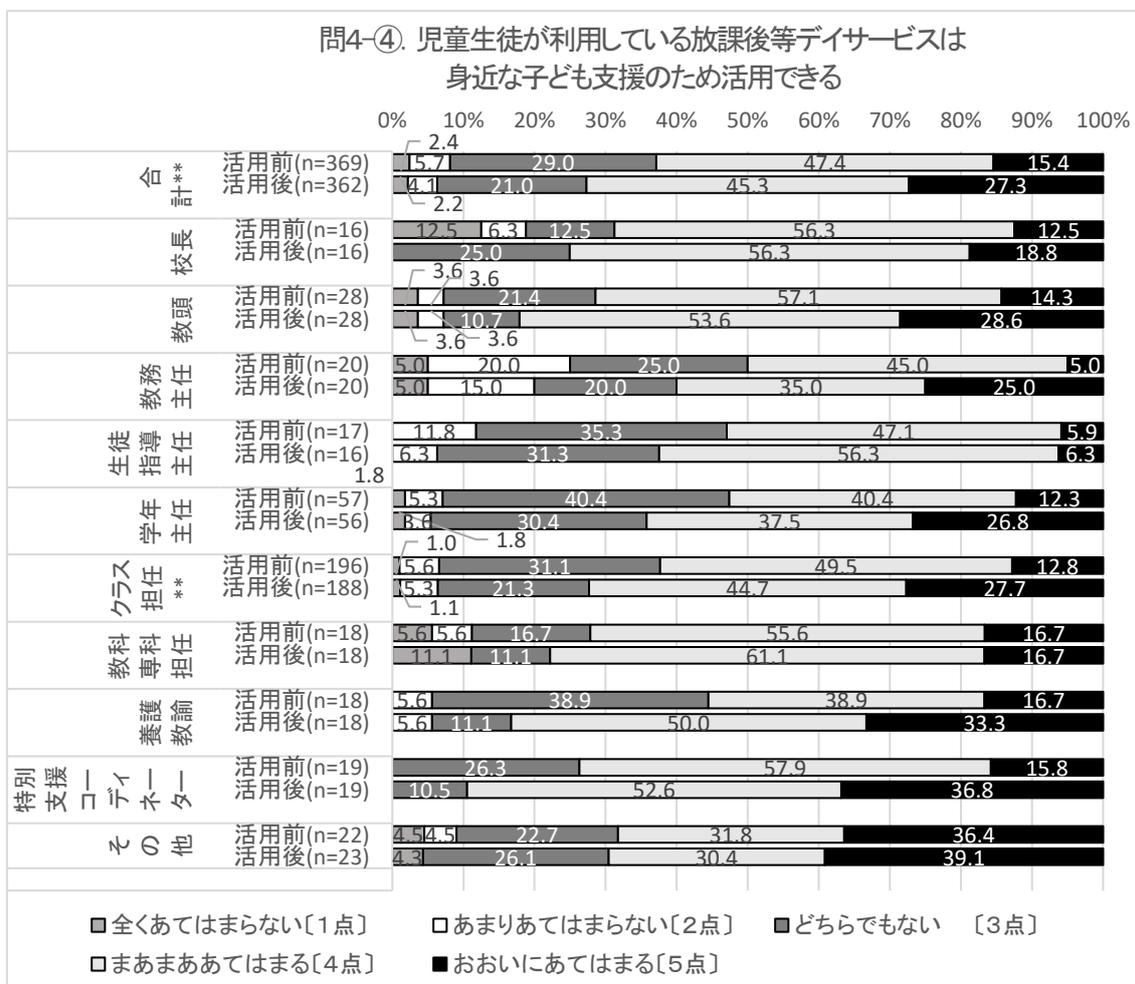


図 III-15 職種別に別に見た，児童生徒が利用している放課後等デイサービスは身近な子ども支援のため活用できる程度

児童生徒が利用している放課後等デイサービスは身近な子ども支援のため活用できる程度については、「どちらでもない」を除くと，YOSS 活用前(47.4%)も活用後(45.3%)も、「まあまああてはまる」の割合がもっとも高い。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると，活用前は 15.4%であり，活用後は 27.3%であり，約 2 倍となっている。また，YOSS 活用の効果は，職種によって異なり，クラス担任において効果がもっとも大きく，「おおいにあてはまる」の割合を注目すると，活用前は 12.8%であり，活用後は 27.7%であり，活用前の約 2 倍となっている。

スクリーニングチェック実施回数別に見た、学習支援や子ども食堂など活動は身近な子ども支援のために活用できる程度

(問1-②-①×問4-③)

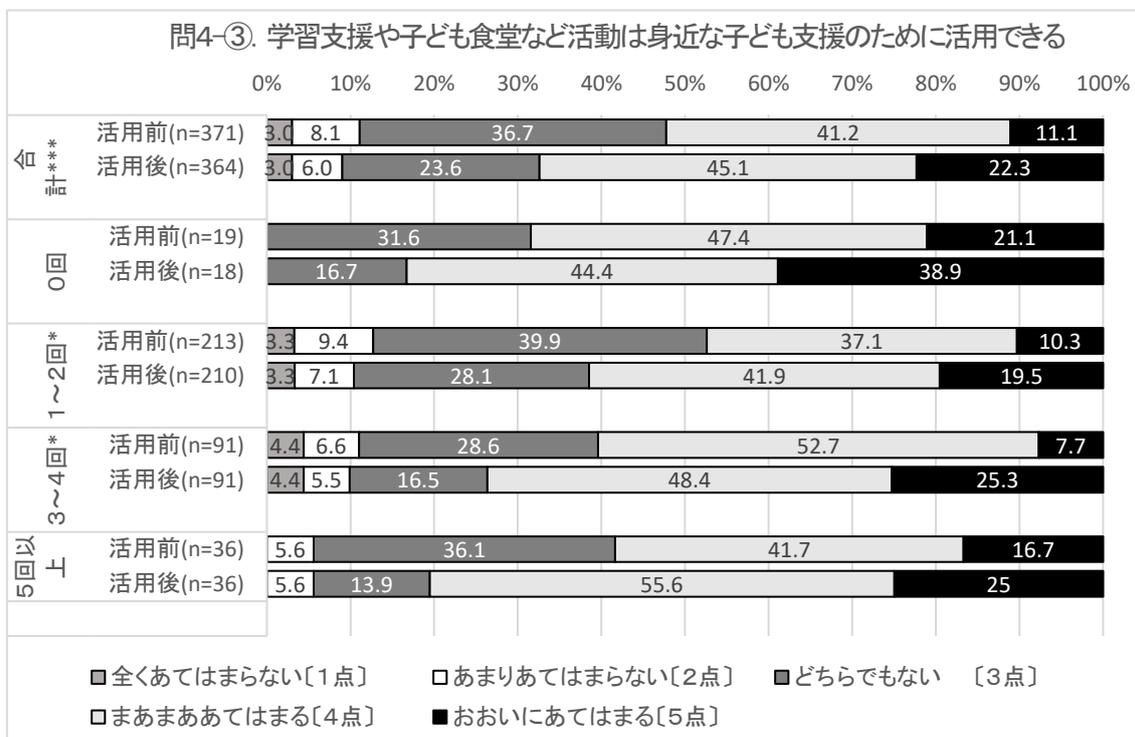


図 III-16 スクリーニングチェック実施回数別に見た、学習支援や子ども食堂など活動は身近な子ども支援のために活用できる程度

学習支援や子ども食堂など活動は身近な子ども支援のために活用できる程度については、YOSSの活用の効果は、YOSSを活用した経験/スクリーニングチェック実施回数によって異なり、「1~2回」「3~4回」に効果が見られた。「おいにあてはまる」の割合を注目すると、「1~2回」は活用前には10.3%であり、活用後は19.5%となっている。「3~4回」は活用前には7.7%であり、活用後は25.3%となっている。

スクリーニング会議参加回数別に見た、学習支援や子ども食堂など活動は身近な子ども支援のために活用できる程度

(問1-②-②-1×問4-③)

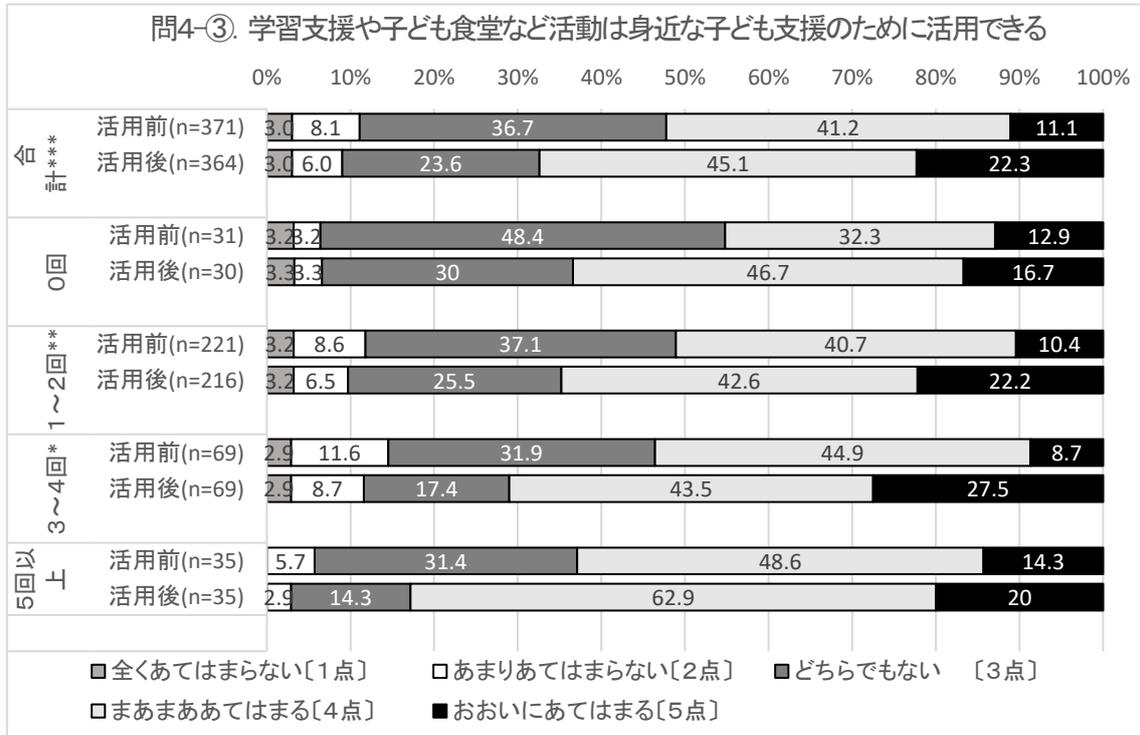


図 III-17 スクリーニング会議参加回数別に見た、学習支援や子ども食堂など活動は身近な子ども支援のために活用できる程度

学習支援や子ども食堂など活動は身近な子ども支援のために活用できる程度については、YOSSの活用の効果は、YOSSを活用した経験/スクリーニング会議参加回数によって異なり、「1~2回」「3~4回」に効果が見られた。「おおいにあてはまる」の割合を注目すると、「1~2回」は活用前では10.4%、活用後は22.2%となっており、「3~4回」は活用前では8.7%、活用後は27.5%となっている。それぞれ活用前の約2倍~3倍となっている。

ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間別に見た、家庭教育支援チームの活動は身近な子ども支援のために活用できる程度

(問1-②-②-3×問4-①)

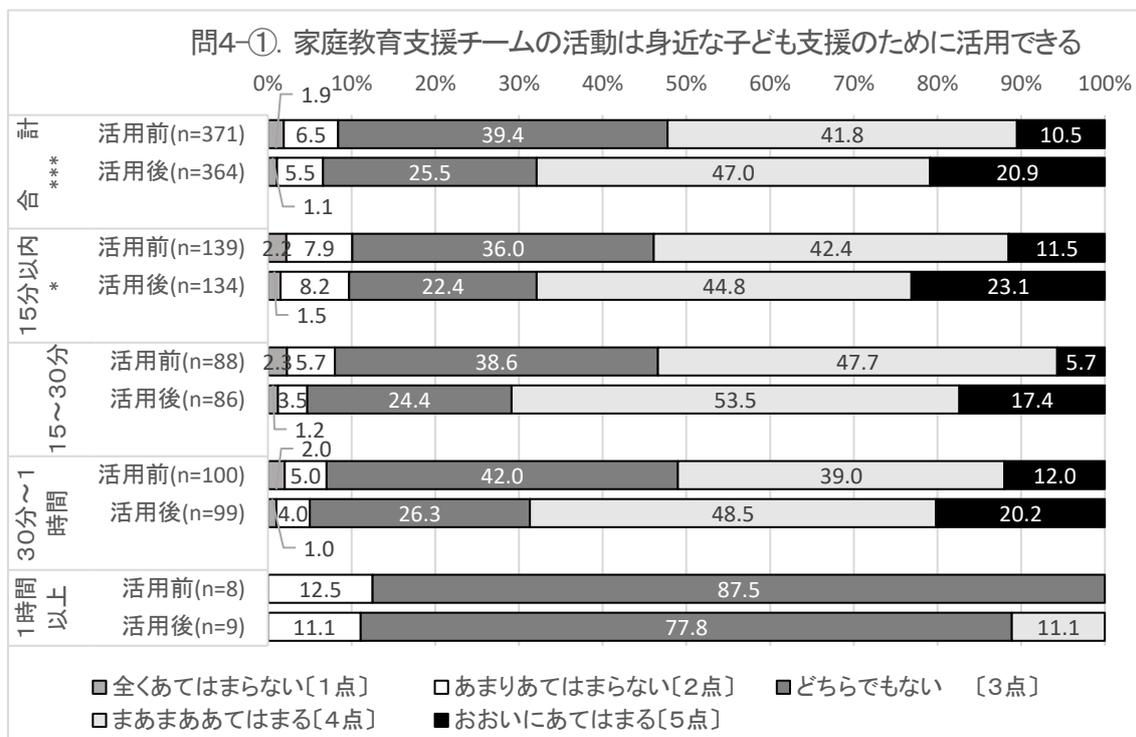


図 III-18 ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間別に見た、家庭教育支援チームの活動は身近な子ども支援のために活用できる程度

家庭教育支援チームの活動は身近な子ども支援のために活用できる程度に関しては、YOSS の活用の効果は、YOSS を活用した経験/ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間によって異なっており、「15 分以内」に効果が見られた。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、活用前は 11.5%であり、活用後は 23.1%であり、活用前の約 2 倍となっている。

ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間別に見た，学習支援や子ども食堂など活動は身近な子ども支援のために活用できる

(問1-②-②-3×問4-③)

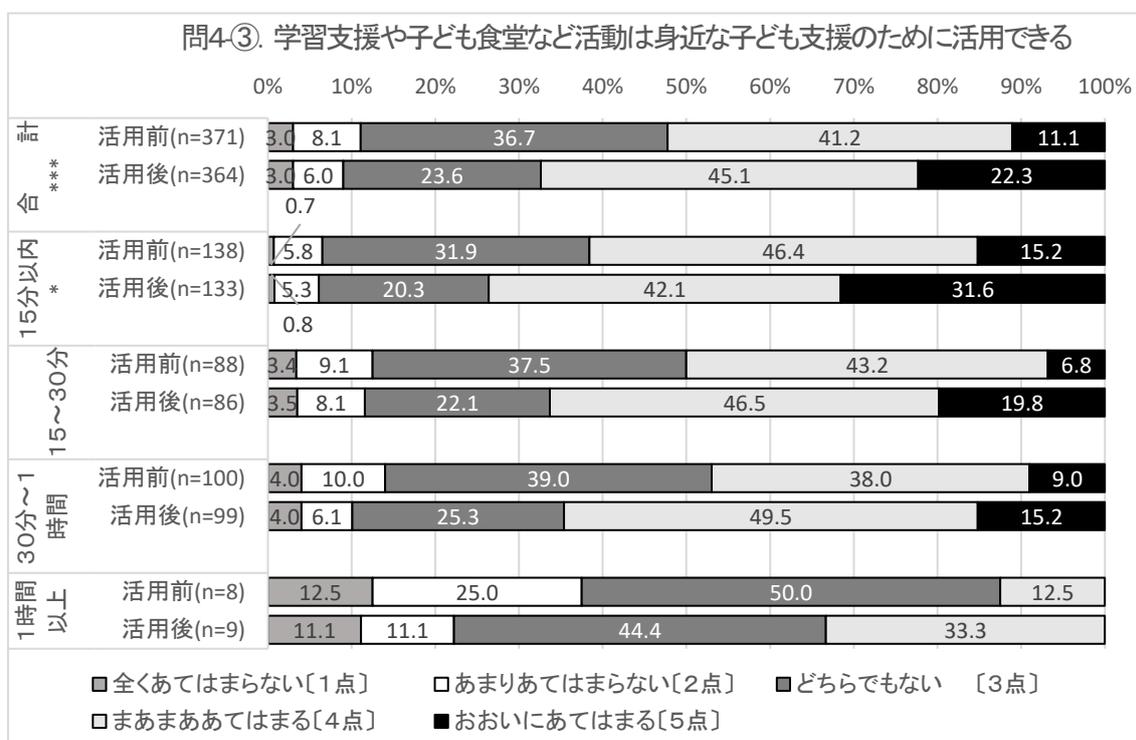


図 III-19 ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間別に見た，学習支援や子ども食堂など活動は身近な子ども支援のために活用できる

学習支援や子ども食堂など活動は身近な子ども支援のために活用できる程度に関しては，YOSS の活用の効果は，YOSS を活用した経験/ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間によって異なっており，「15分以内」に効果が見られた。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると，活用前は 15.2%であり，活用後は 31.6%であり，活用前の約 2 倍となっている。

校内チーム会議の参加構成員別に見た、家庭教育支援チームの活動は身近な子ども支援のために活用できる程度

(問1-②-③-2×問4-①)

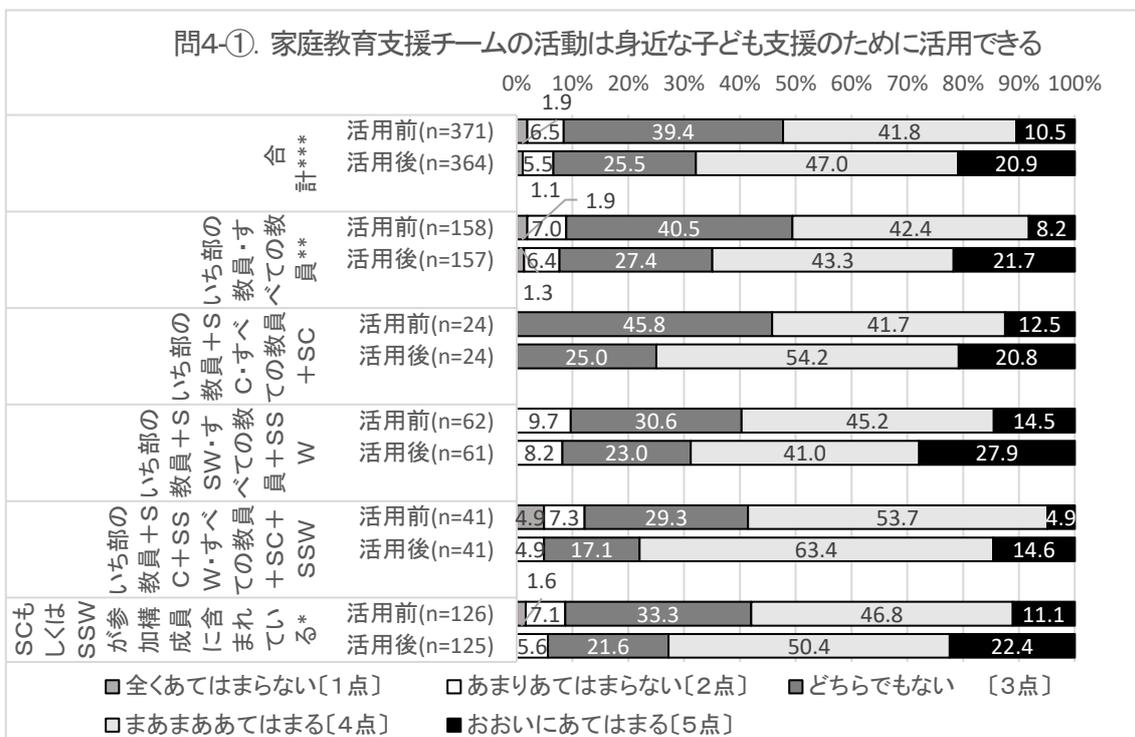


図 III-20 校内チーム会議の参加構成員別に見た、家庭教育支援チームの活動は身近な子ども支援のために活用できる程度

家庭教育支援チームの活動は身近な子ども支援のために活用できる程度に関しては、YOSS の活用の効果は、YOSS を活用した経験/校内チームの参加構成員によって異なっており、「いち部の教員・すべての教員」、「SCerもしくはSSWerが参加構成員に含まれている」に効果が見られた。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、「いち部の教員・すべての教員」は、活用前は 8.2%であり、活用後は 21.7%となっている「SCerもしくはSSWerが参加構成員に含まれている」は、活用前は 11.1%であり、活用後は 22.4%となっている。それぞれ活用前の約 2 倍となっている。

校内チーム会議の参加構成員別に見た、学習支援や子ども食堂など活動は身近な子ども支援のために活用できる程度

(問1-②-③-2×問4-③)

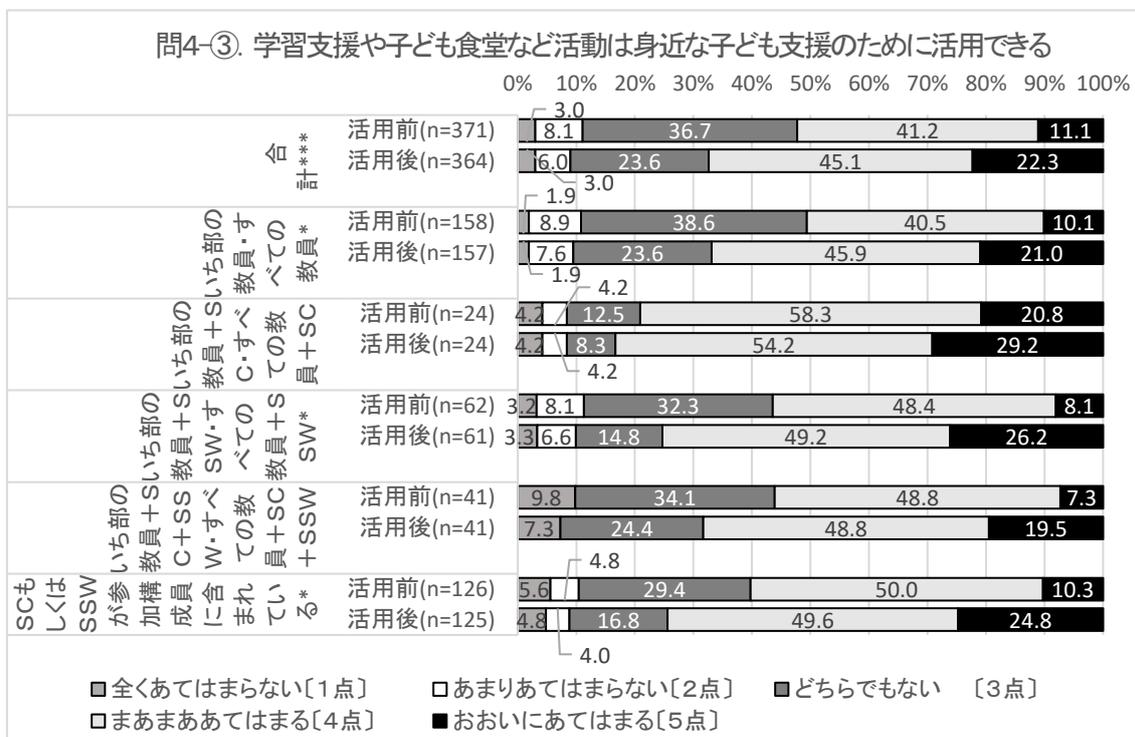


図 III-21 校内チーム会議の参加構成員別に見た、学習支援や子ども食堂など活動は身近な子ども支援のために活用できる程度

学習支援や子ども食堂など活動は身近な子ども支援のために活用できる程度に関しては、YOSS の活用の効果は、YOSS を活用した経験/校内チームの参加構成員によって異なっており、「いち部の教員・すべての教員」、「いち部の教員+SSWer・すべての教員+SSWer」、「SCer もしくはSSWer が参加構成員に含まれている」に効果が見られた。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、「いち部の教員・すべての教員」は、活用前は 10.1%であり、活用後は 21.0%となっている。「いち部の教員+SSWer・すべての教員+SSWer」は、活用前は 8.1%であり、活用後は 26.2%となっている。「SCer もしくはSSWer が参加構成員に含まれている」は、活用前は 10.3%であり、活用後は 24.8%となっている。それぞれ活用前の約 2~3 倍となっている。

(2) 教師に関すること

<学校・組織に関すること(問1×問3)>

職種別に見た、会議の場で、自分が受け持つ担任以外の児童生徒について意見をいう程度
(問1-①×問3-①)

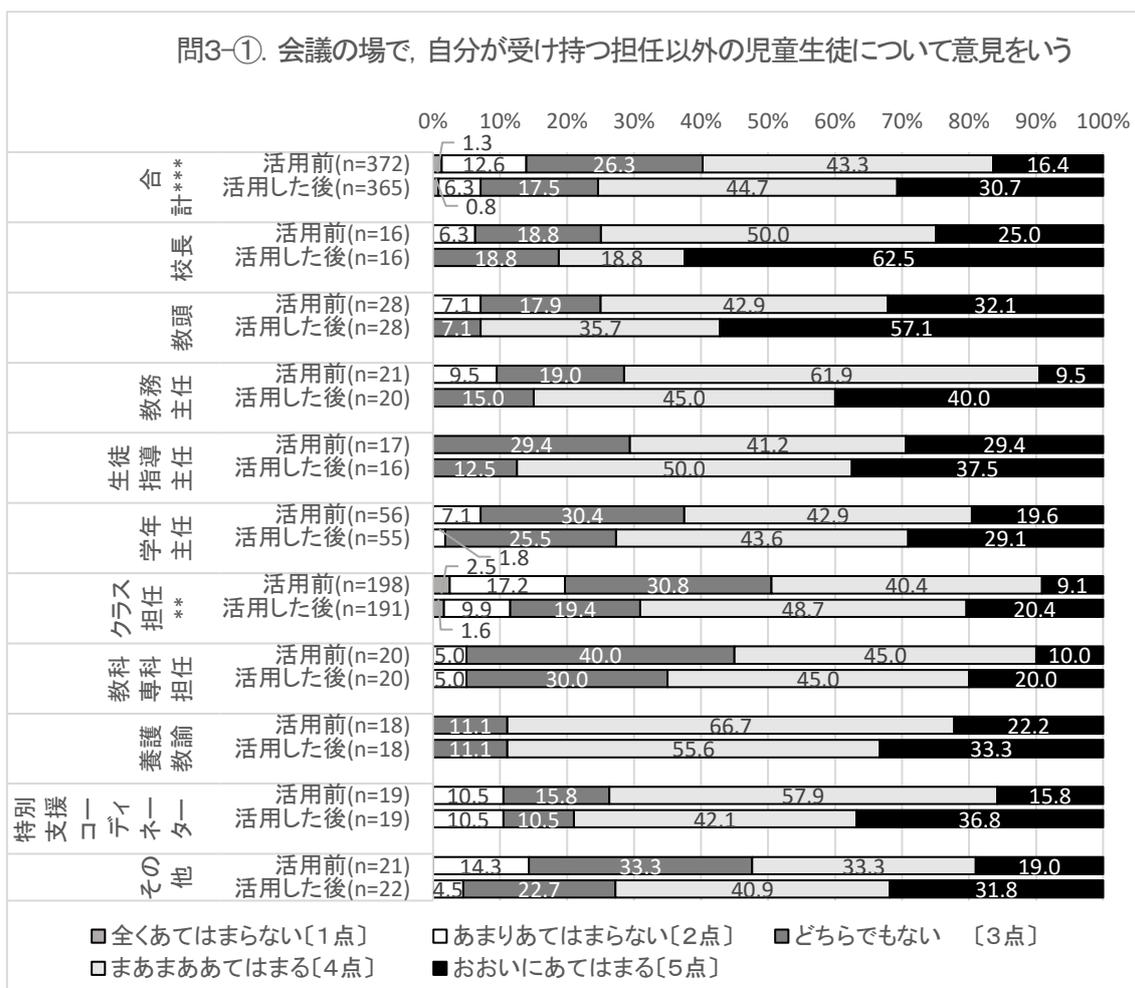


図 III-22 職種別に見た、会議の場で、自分が受け持つ担任以外の児童生徒について意見をいう程度

会議の場で、自分が受け持つ担任以外の児童生徒について意見をいう程度については、「どちらでもない」を除くと、YOSS 活用前(43.3%)も活用後(44.7%)も、「まあまああてはまる」の割合がもとも高い。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、活用前は 16.4%であり、活用後は 30.7%であり、約 2 倍となっている。また、YOSS 活用の効果は、職種によって異なり、クラス担任において効果がもともと大きく、「おおいにあてはまる」の割合を注目すると、活用前は 9.1%であり、活用後は 20.4%であり、活用前の約 2 倍となっている。

職種別に見た、自分以外の教員の意見をきいて納得する程度

(問1-①×問3-②)

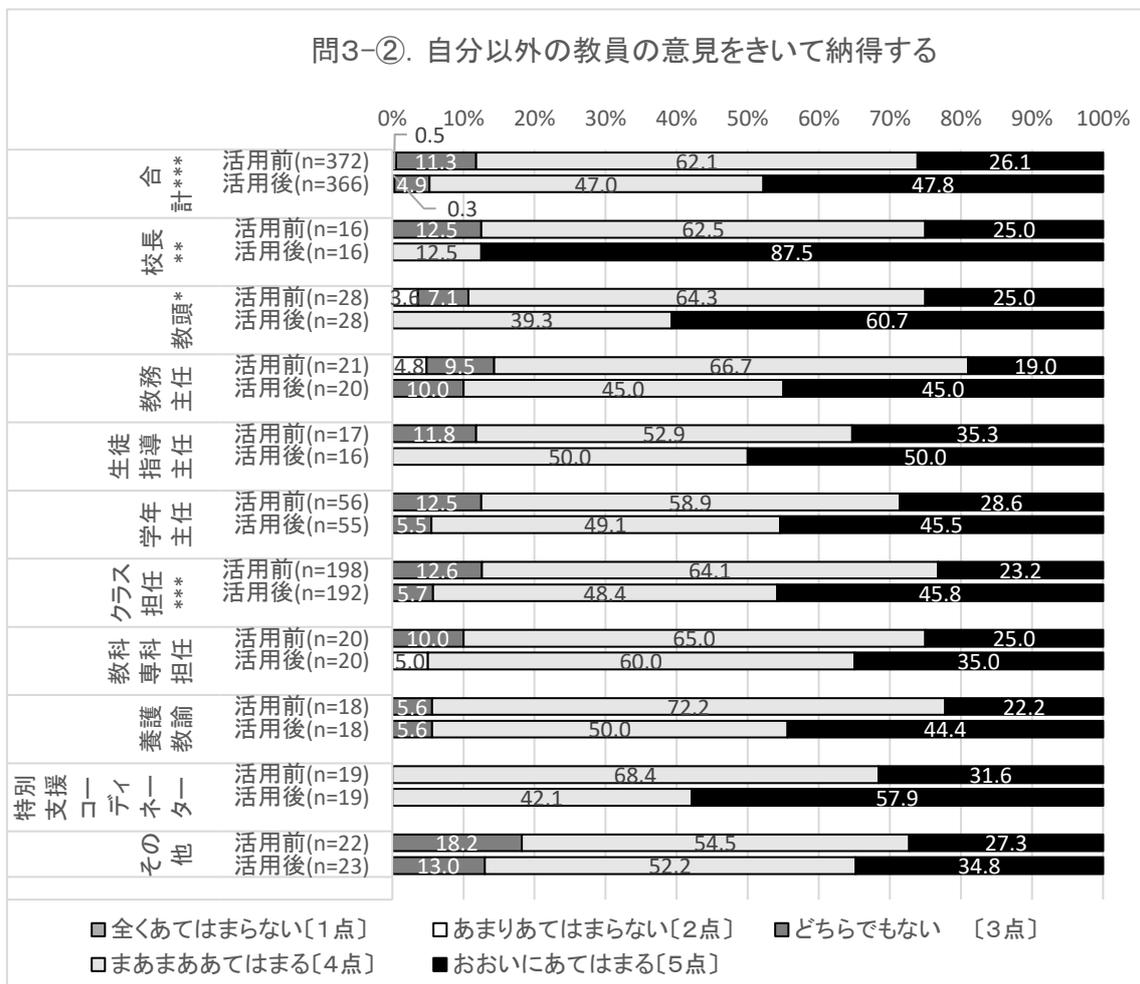


図 III-23 職種別に見た、自分以外の教員の意見をきいて納得する程度

自分以外の教員の意見をきいて納得する程度については、「どちらでもない」を除くと、YOSS 活用前は「まあまああてはまる」(62.1%)がもっとも高く、活用後は、「おおいいあてはまる」(47.8%)が最も高い。「おおいいあてはまる」の割合に注目すると、活用前は 26.1%であり、活用後は 47.8%であり、約 2 倍となっている。また、YOSS 活用の効果は、職種によって異なり、クラス担任、校長、教頭において効果がみられた。「おおいいあてはまる」の割合を注目すると、クラス担任は、活用前は 23.2%であり、活用後は 45.8%となっている。校長は、活用前は 25.0%であり、活用後は 87.5%となっている。教頭は、活用前は 25.0%であり、活用後は 60.7%となっている。それぞれ活用前の約 2 倍～3 倍となっている。

職種別に見た、教員以外の異職種の意見をきいて納得する程度

(問1-①×問3-③)

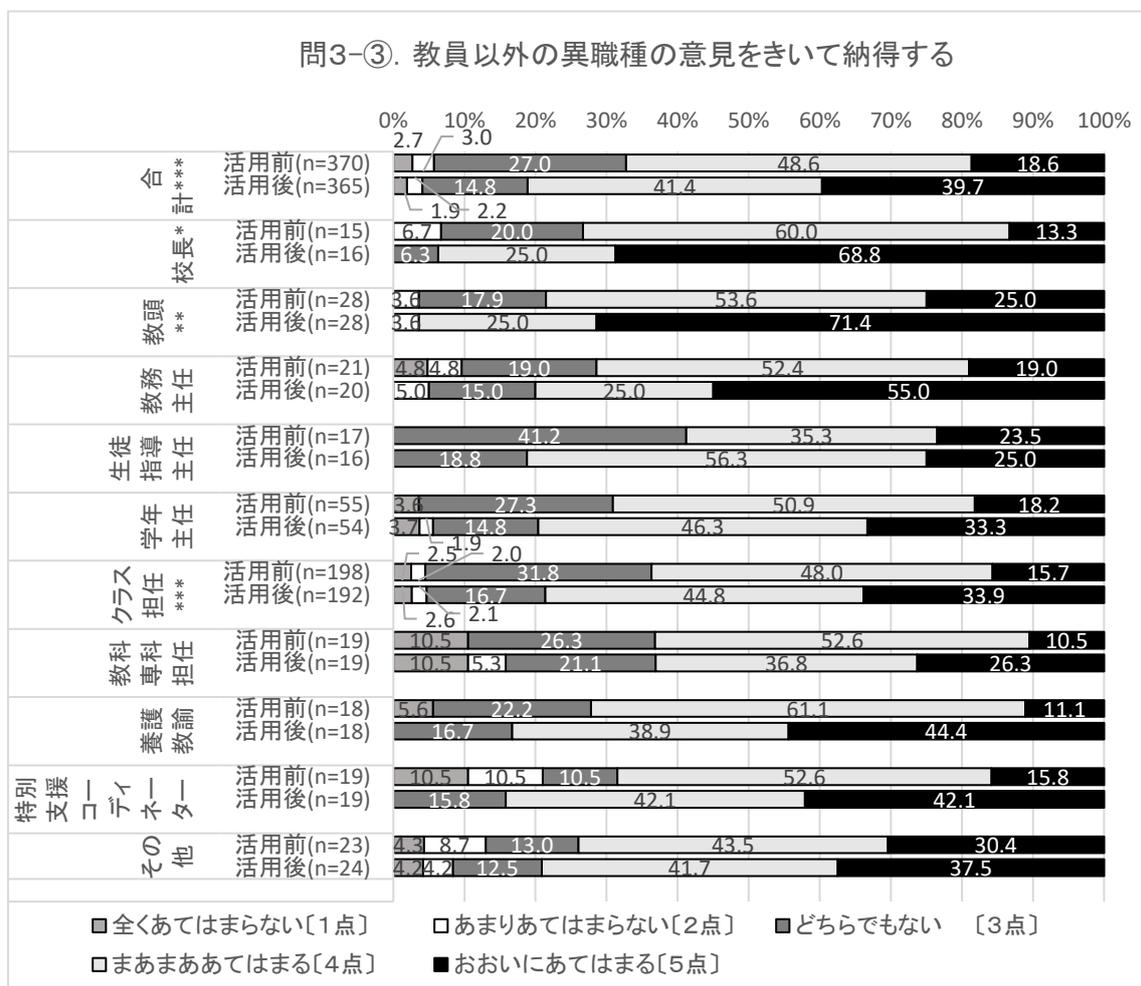


図 III-24 職種別に見た、教員以外の異職種の意見をきいて納得する程度

教員以外の異職種の意見をきいて納得する程度については、「どちらでもない」を除くと、YOSS 活用前(48.6%)も活用後(41.4%)も、「まあまああてはまる」の割合がもっとも高い。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、活用前は 18.6%であり、活用後は 39.7%であり、約 2 倍となっている。また、YOSS 活用の効果は、職種によって異なり、クラス担任、教頭、校長において効果がみられた。「おおいにあてはまる」の割合を注目すると、クラス担任は、活用前は 15.7%であり、活用後は 33.9%となっている。教頭は、活用前は 25.0%であり、活用後は 71.4%となっている。校長は、活用前は 13.3%であり、活用後は 68.8%となっている。それぞれ活用前の約 2 倍～5 倍となっている。

職種別に見た、会議において児童への対応について具体的に決定する程度

(問1-①×問3-④)

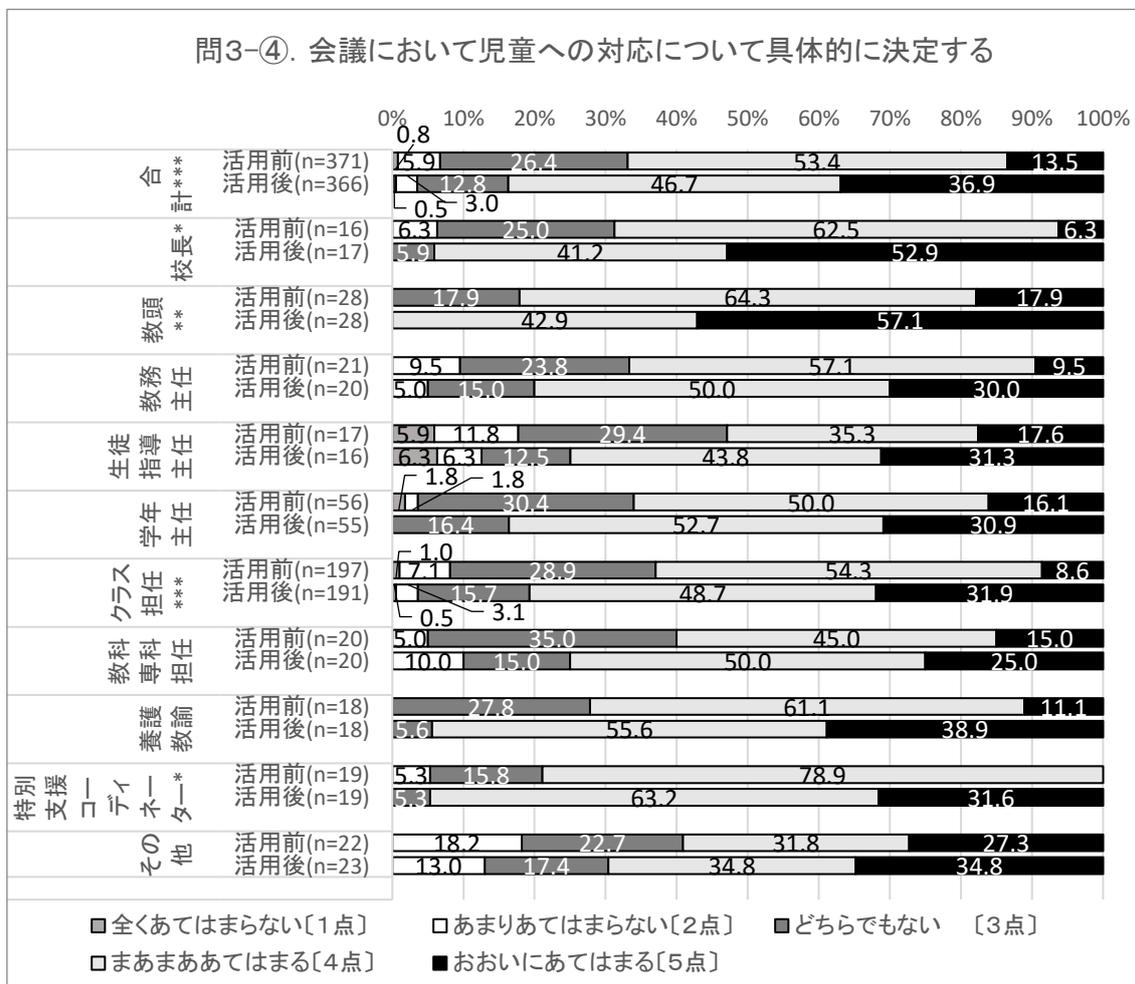


図 III-25 職種別に見た、会議において児童への対応について具体的に決定する程度

会議において児童への対応について具体的に決定する程度については、「どちらでもない」を除くと、YOSS 活用前(53.4%)も活用後(46.7%)も、「まあまああてはまる」の割合がもっとも高い。「おおいいあてはまる」の割合に注目すると、活用前は 13.5%であり、活用後は 36.9%であり、約 3 倍となっている。また、YOSS 活用の効果は、職種によって異なり、クラス担任、教頭、校長、特別支援コーディネーターにおいて効果がみられた。「おおいいあてはまる」の割合を注目すると、クラス担任は、活用前は 8.6%であり、活用後は 31.9%となっている。教頭は、活用前は 17.9%であり、活用後は 57.1%となっている。校長は、活用前は 6.3%であり、活用後は 52.9%となっている。特別支援コーディネーターは、活用前は 0%であり、活用後は 31.6%となっている。

スクリーニングチェック実施回数別に見た、会議の場で、自分が受け持つ担任以外の児童生徒について意見をいう程度

(問1-②-①×問3-①)

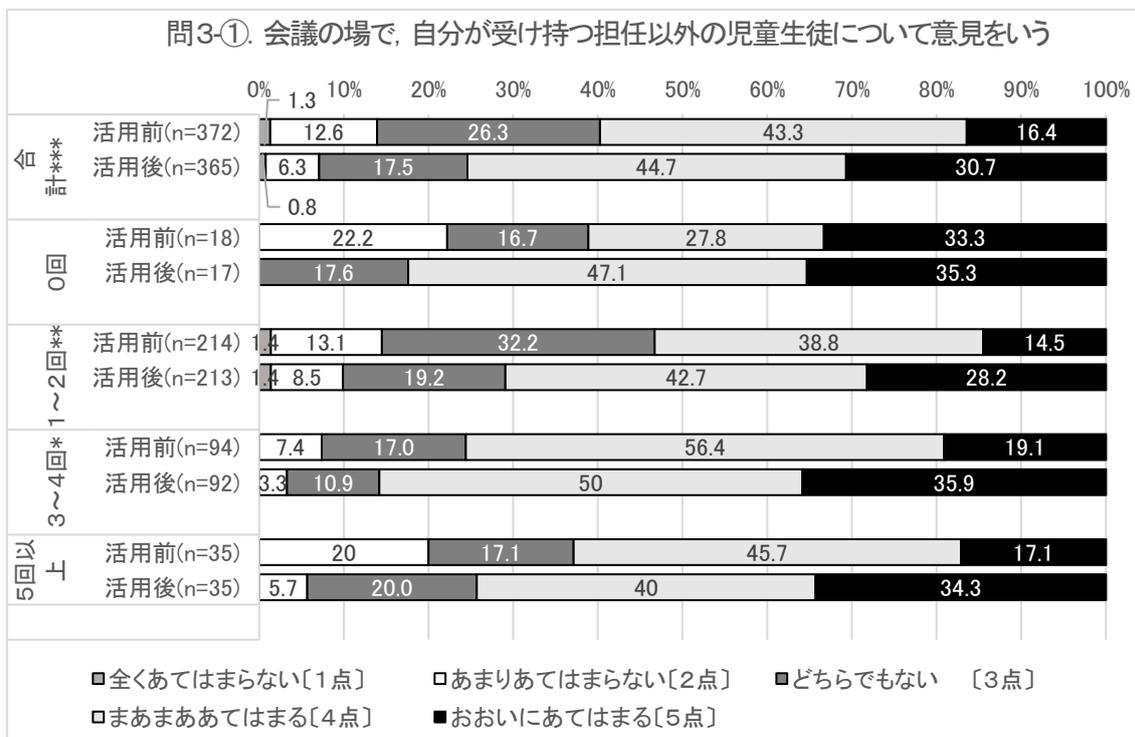


図 III-26 スクリーニングチェック実施回数別に見た、会議の場で、自分が受け持つ担任以外の児童生徒について意見をいう程度

会議の場で、自分が受け持つ担任以外の児童生徒について意見をいう程度については、YOSSを活用した経験/スクリーニングチェック実施回数によって異なっており、YOSSの活用効果は、YOSSを活用した経験/スクリーニングチェック実施回数によって異なり、「1~2回」「3~4回」に効果が見られた。「おおいにあてはまる」の割合を注目すると、「1~2回」は活用前では14.5%、活用後は28.2%となっている。「3~4回」は活用前では19.1%、活用後は35.9%となっている。それぞれ活用前の約2倍となっている。

スクリーニングチェック実施回数別に見た、自分以外の教員の意見をきいて納得する程度
(問1-②-①×問3-②)

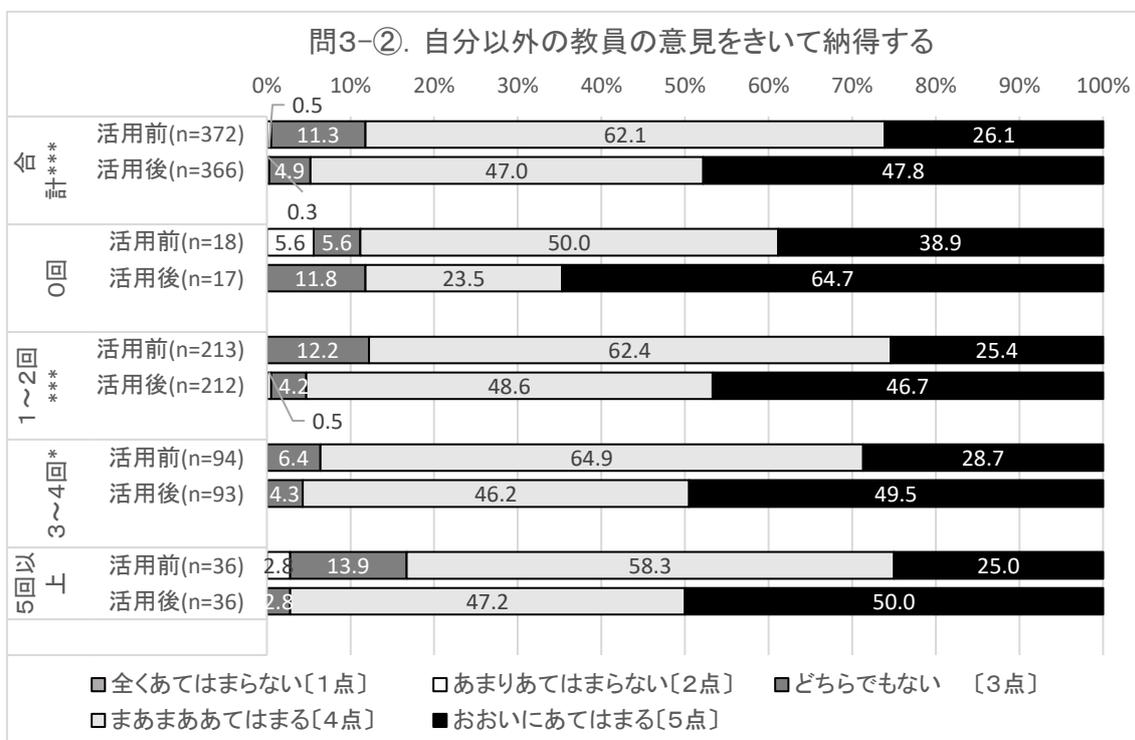


図 III-27 スクリーニングチェック実施回数別に見た、自分以外の教員の意見をきいて納得する程度

自分以外の教員の意見をきいて納得する程度については、YOSS 活用の効果はスクリーニングチェック実施回数によって異なり、「1~2回」「3~4回」に効果が見られた。「おおいいあてはまる」の割合を注目すると、「1~2回」は活用前では 25.4%であり、活用後は 46.7%となっている。「3~4回」は活用前では 28.7%であり、活用後は 49.5%となっている。

スクリーニングチェック実施回数別に見た、会議において児童への対応について具体的に決定する程度

(問1-②-①×問3-④)

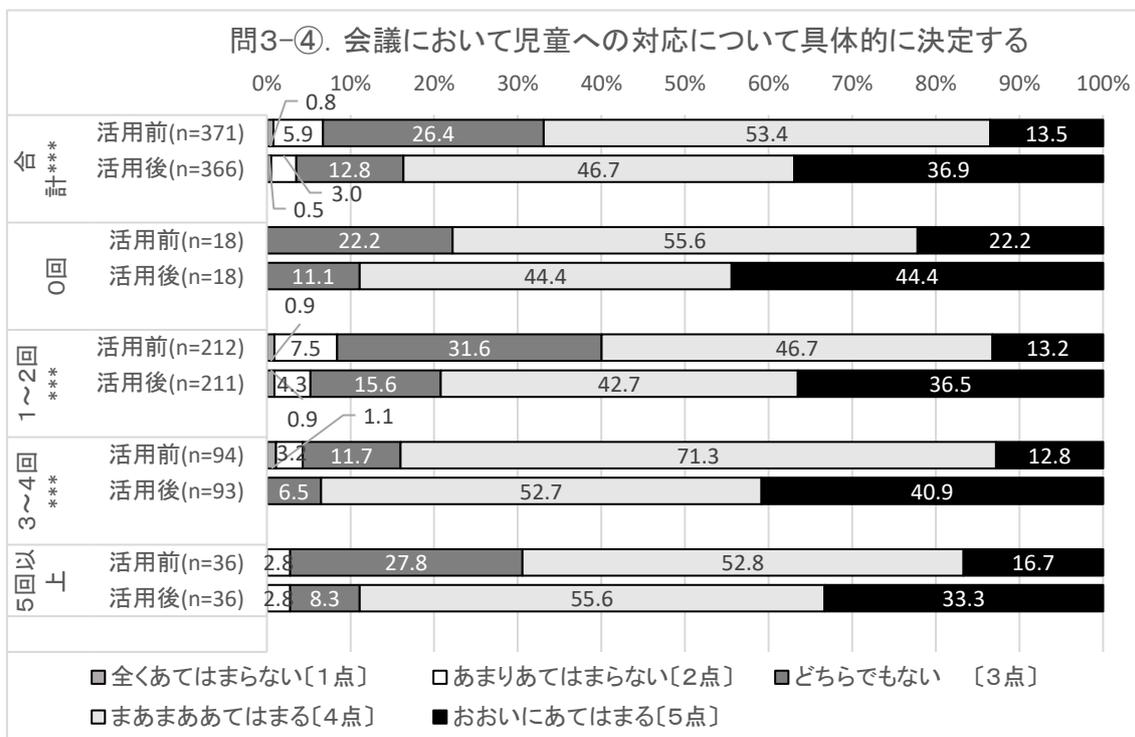


図 III-28 スクリーニングチェック実施回数別に見た、会議において児童への対応について具体的に決定する程度

会議において児童への対応について具体的に決定する程度については、YOSS の活用の効果は、YOSS を活用した経験/スクリーニングチェック実施回数によって異なり、「1~2回」「3~4回」に効果が見られた。「おおいいあてはまる」の割合を注目すると、「1~2回」は活用前では 13.2%であり、活用後は 36.5%となっている。「3~4回」は活用前では 12.8%であり、活用後は 40.9%となっている。それぞれ活用前の約 2 倍~3 倍となっている。

スクリーニング会議参加回数別に見た、自分以外の教員の意見をきいて納得する程度
 (問1-②-②-1×問3-②)

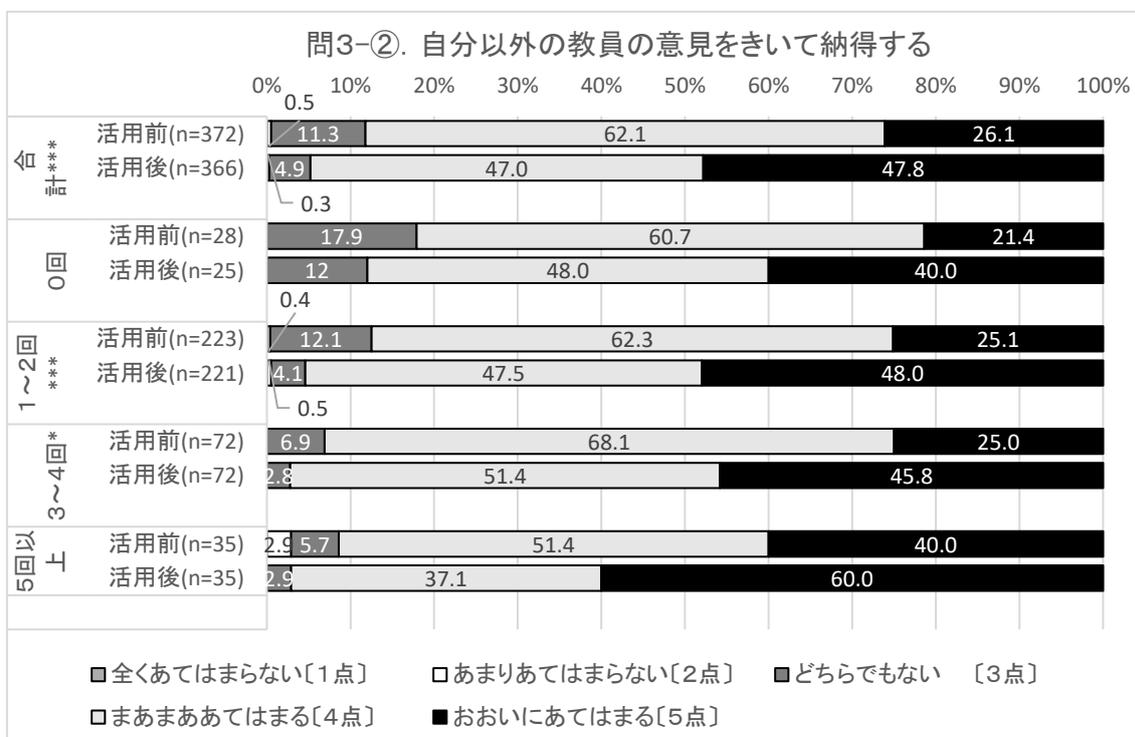


図 III-29 スクリーニング会議参加回数別に見た、自分以外の教員の意見をきいて納得する程度

自分以外の教員の意見をきいて納得する程度については、YOSS の活用の効果は、YOSS を活用した経験/スクリーニング会議参加回数によって異なり、「1~2回」「3~4回」に効果が見られた。「おおいいあてはまる」の割合を注目すると、「1~2回」は活用前では 25.1%であり、活用後は 48.0%となっている。「3~4回」は活用前では 25.0%であり、活用後は 45.8%となっている。それぞれ活用前の約 2 倍となっている。

スクリーニング会議参加回数別に見た、教員以外の異職種の意見をきいて納得する程度
(問1-②-②-1×問3-③)

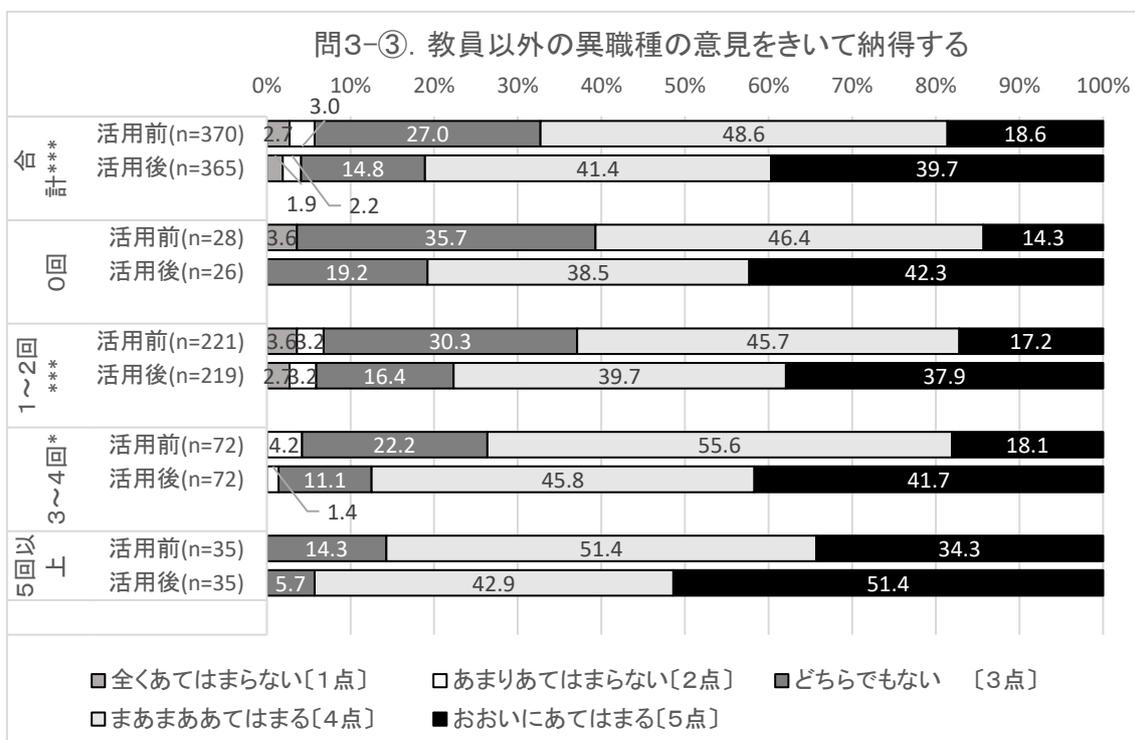


図 III-30 スクリーニング会議参加回数別に見た、教員以外の異職種の意見をきいて納得する程度

教員以外の異職種の意見をきいて納得する程度については、YOSSの活用の効果は、YOSSを活用した経験/スクリーニング会議参加回数によって異なり、「1~2回」「3~4回」に効果が見られた。「おおいいあてはまる」の割合を注目すると、「1~2回」は活用前では17.2%であり、活用後は37.9%となっている。「3~4回」は活用前では18.1%であり、活用後は41.7%となっている。それぞれ活用前の約2倍となっている。

スクリーニング会議参加回数別に見た、会議において児童への対応について具体的に決定する程度

(問1-②-②-1×問3-④)

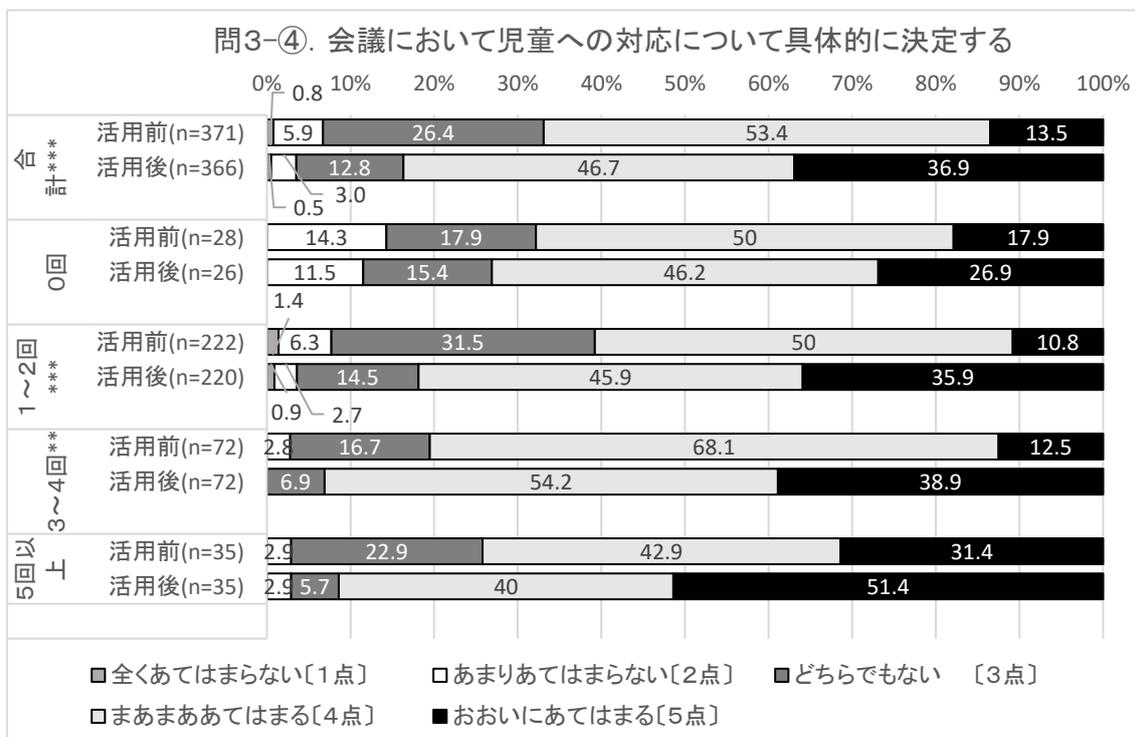


図 III-31 スクリーニング会議参加回数別に見た、会議において児童への対応について具体的に決定する程度

会議において児童への対応について具体的に決定する程度については、YOSS の活用の効果は、YOSS を活用した経験/スクリーニング会議参加回数によって異なり、「1~2回」「3~4回」に効果が見られた。「おおいいあてはまる」の割合を注目すると、「1~2回」は活用前では 10.8%、活用後は 35.9%となっている。「3~4回」は活用前では 12.5%であり、活用後は 38.9%となっている。それぞれ活用前の約 3 倍となっている。

スクリーニング会議の参加構成員別に見た、会議の場で、自分が受け持つ担任以外の児童生徒について意見をいう程度

(問1-②-②-2×問3-①)

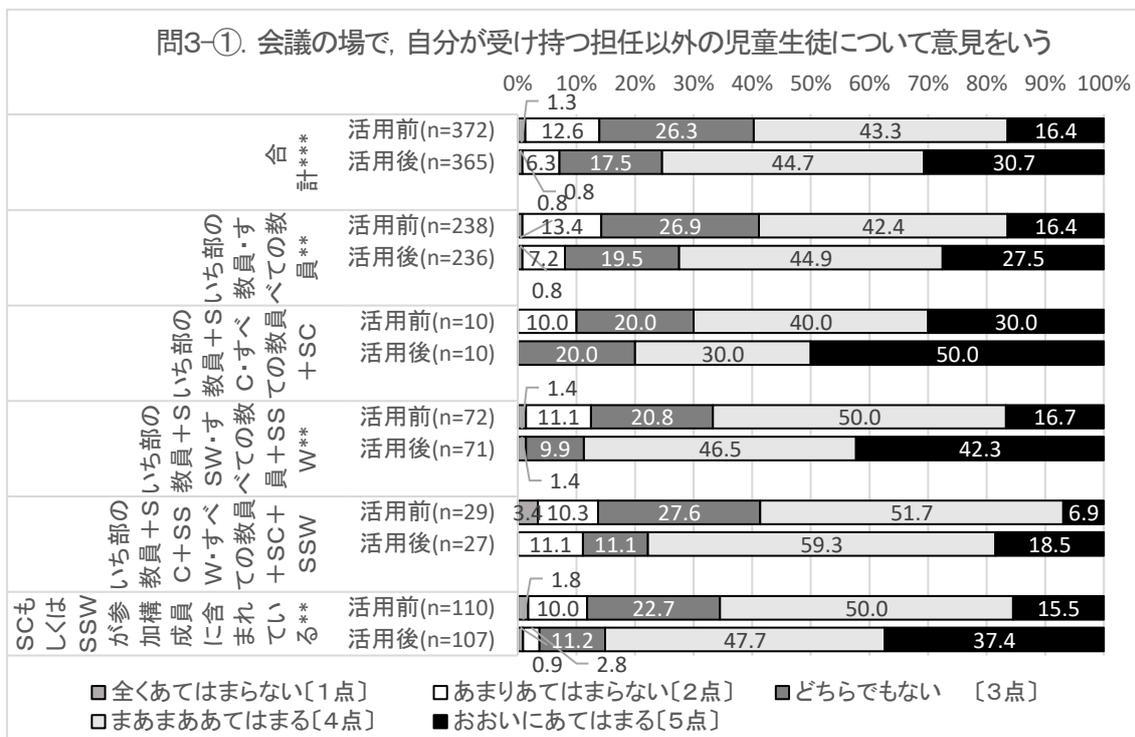


図 III-32 スクリーニング会議の参加構成員別に見た、会議の場で、自分が受け持つ担任以外の児童生徒について意見をいう程度

会議の場で、自分が受け持つ担任以外の児童生徒について意見をいう程度に関しては、YOSS の活用の効果は、YOSS を活用した経験/スクリーニング会議の参加構成員によって異なっており、「いち部の教員・すべての教員」、「いち部の教員+SSWer・すべての教員+SSWer」、「SCerもしくはSSWerが参加構成員に含まれている」に効果が見られた。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、「いち部の教員・すべての教員」は、活用前は 16.4%であり、活用後は 27.5%となっている。「いち部の教員+SSWer・すべての教員+SSWer」は、活用前は 16.7%であり、活用後は 42.3%となっている。「SCerもしくはSSWerが参加構成員に含まれている」は、活用前は 15.5%であり、活用後は 37.4%となっている。それぞれ活用前の約 2 倍となっている。

スクリーニング会議の参加構成員別に見た、自分以外の教員の意見をきいて納得する程度
(問1-②-②-2×問3-②)

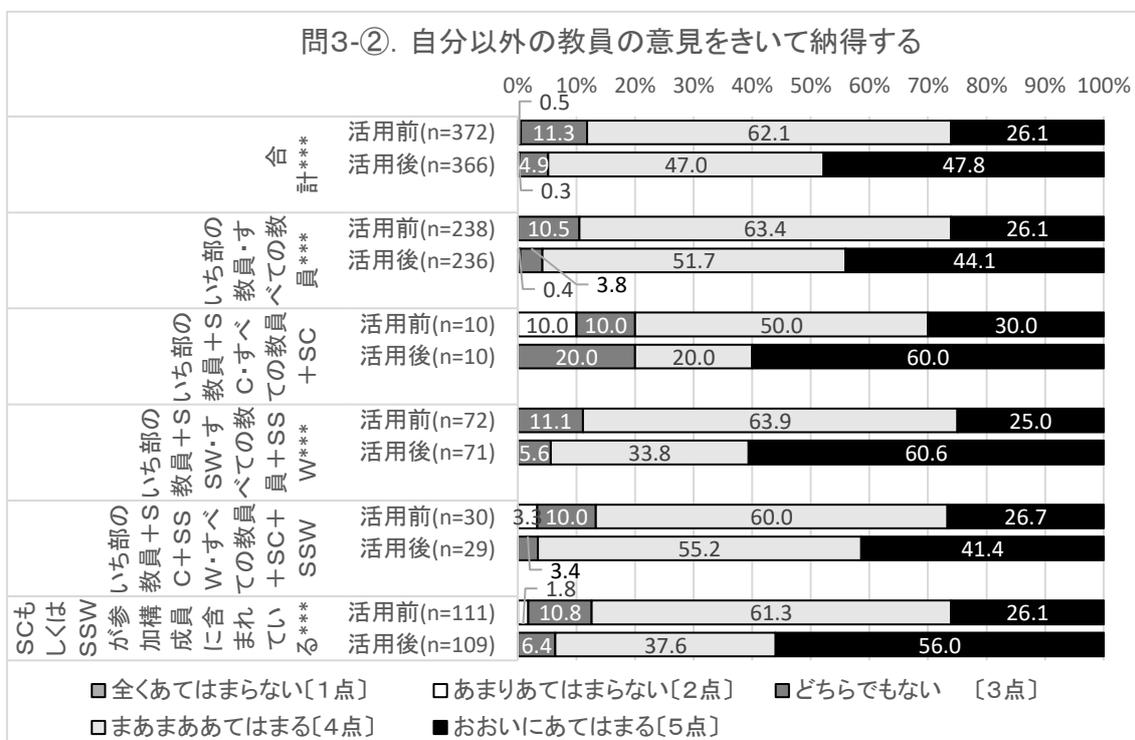


図 III-33 スクリーニング会議の参加構成員別に見た、自分以外の教員の意見をきいて納得する程度

自分以外の教員の意見をきいて納得する程度に関しては、YOSS の活用の効果は、YOSS を活用した経験/スクリーニング会議の参加構成員によって異なっており、「いち部の教員・すべての教員」、「いち部の教員+SSWer・すべての教員+SSWer」、「SCCerもしくはSSWerが参加構成員に含まれている」に効果が見られた。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、「いち部の教員」は、活用前は 26.1%であり、活用後は 44.1%となっている。「いち部の教員+SSWer・すべての教員+SSWer」活用前は 25.0%であり、活用後は 60.6%となっている。「SCCerもしくはSSWerが参加構成員に含まれている」は、活用前は 26.1%であり、活用後は 56.0%となっている。それぞれ活用前の約 2 倍となっている。

スクリーニング会議の参加構成員別に見た、教員以外の異職種の見解をきいて納得する程度
(問1-②-②-2×問3-③)

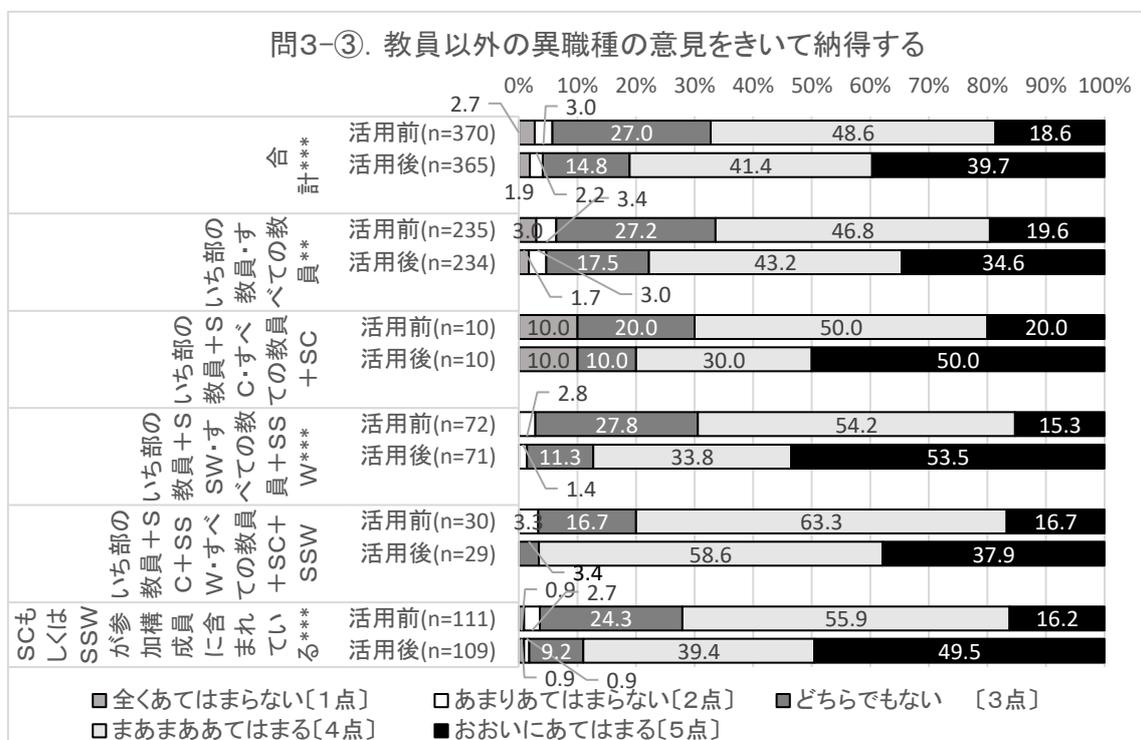


図 III-34 スクリーニング会議の参加構成員別に見た、教員以外の異職種の見解をきいて納得する程度

教員以外の異職種の見解をきいて納得する程度に関しては、YOSS の活用の効果は、YOSS を活用した経験/スクリーニング会議の参加構成員によって異なっており、「いち部の教員・すべての教員」、「いち部の教員 + SSWer・すべての教員 + SSWer」、「SCer もしくは SSWer が参加構成員に含まれている」に効果が見られた。「おおいいあてはまる」の割合に注目すると、「いち部の教員・すべての教員」は、活用前は 19.6%であり、活用後は 34.6%となっている。「いち部の教員 + SSWer・すべての教員 + SSWer」活用前は 15.3%であり、活用後は 53.5%となっている。「SCer もしくは SSWer が参加構成員に含まれている」は、活用前は 16.2%であり、活用後は 49.5%となっている。それぞれ活用前の約 2~3 倍となっている。

スクリーニング会議の参加構成員別に見た、会議において児童への対応について具体的に決定する程度

(問1-②-②-2×問3-④)

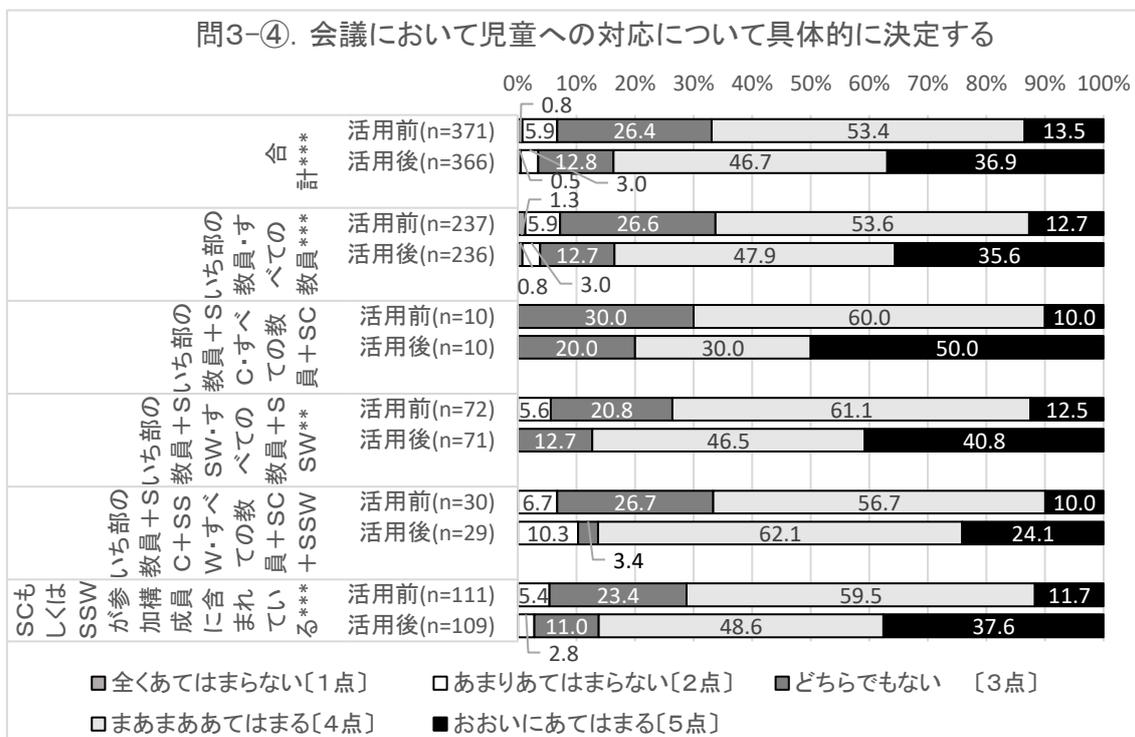


図 III-35 スクリーニング会議の参加構成員別に見た、会議において児童への対応について具体的に決定する程度

会議において児童への対応について具体的に決定する程度に関しては、YOSS の活用の効果は、YOSS を活用した経験/スクリーニング会議の参加構成員によって異なっており、「いち部の教員・すべての教員」、「いち部の教員+SSWer・すべての教員+SSWer」、「SCCer もしくは SSWer が参加構成員に含まれている」に効果が見られた。「おおいいあてはまる」の割合に注目すると、「いち部の教員・すべての教員」は、活用前は12.7%であり、活用後は35.6%となっている。「いち部の教員+SSWer・すべての教員+SSWer」活用前は12.5%であり、活用後は40.8%となっている。「SCCer もしくは SSWer が参加構成員に含まれている」は、活用前は11.7%であり、活用後は37.6%となっている。それぞれ活用前の約3倍となっている。

ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間別に見た、会議の場で、自分が受け持つ担任以外の児童生徒について意見をいう程度

(問1-②-②-3×問3-①)

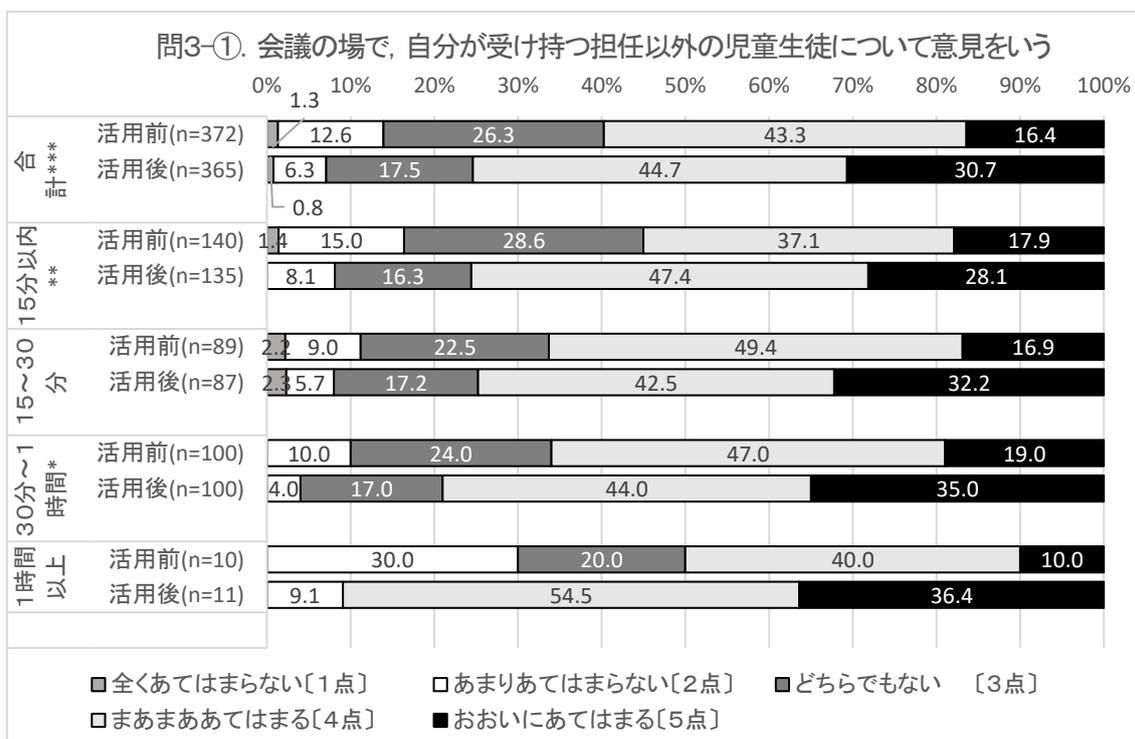


図 III-36 ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間別に見た、会議の場で、自分が受け持つ担任以外の児童生徒について意見をいう程度

自分が受け持つ担任以外の児童を気にかける程度に関しては、YOSS の活用の効果は、YOSS を活用した経験/ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間によって異なっており、「15 分以内」、「30 分~1 時間」に効果が見られた。「おおいいあてはまる」の割合に注目すると、「15 分以内」は、活用前は 17.9%であり、活用後は 28.1%となっている。「30 分~1 時間」は、活用前は 19.0%であり、活用後は 35.0%となっている。

ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間別に見た、自分以外の教員の意見をきいて納得する程度

(問1-②-②-3×問3-②)

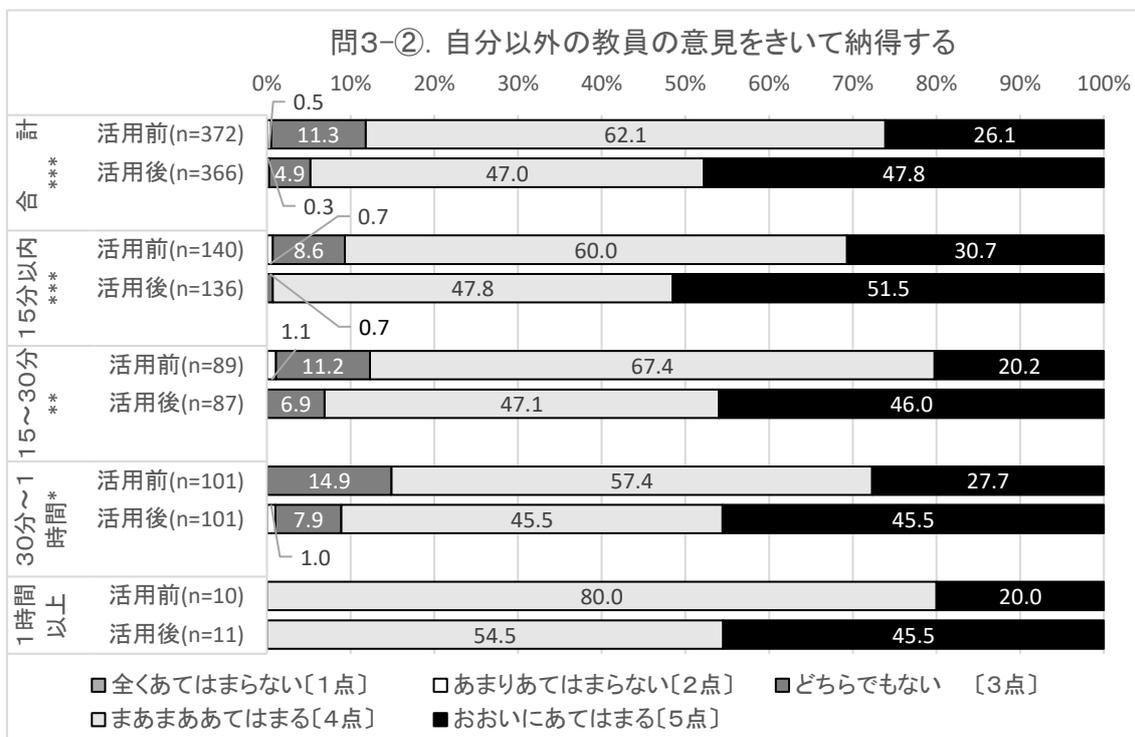


図 III-37 ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間別に見た、自分以外の教員の意見をきいて納得する程度

自分以外の教員の意見をきいて納得する程度に関しては、YOSS の活用の効果は、YOSS を活用した経験/ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間によって異なっており、「15分以内」、「15分~30分」「30分~1時間」に効果が見られた。「おおいいあてはまる」の割合に注目すると、「15分以内」は、活用前は30.7%であり、活用後は51.5%となっている。「15分~30分」は、活用前は20.2%であり、活用後は46.0%となっており、約2倍となっている。「30分~1時間」は、活用前は27.7%であり、活用後は45.5%となっている。

ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間別に見た、教員以外の異職種の見解をきいて納得する程度

(問1-②-②-3×問3-③)

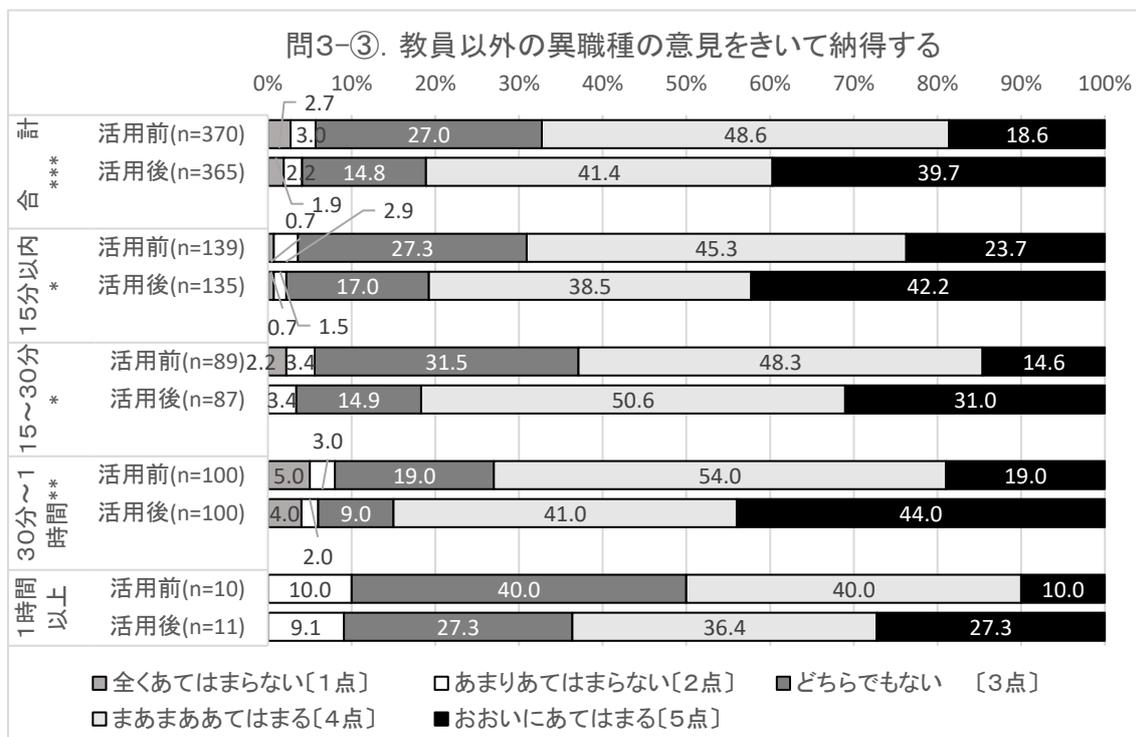


図 III-38 ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間別に見た、教員以外の異職種の見解をきいて納得する程度

教員以外の異職種の見解をきいて納得する程度に関しては、YOSS の活用の効果は、YOSS を活用した経験/ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間によって異なっており、「15 分以内」、「15～30 分」「30 分～1 時間」に効果が見られた。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、「15 分以内」は、活用前は 23.7%であり、活用後は 42.2%となっている。「15～30 分」は、活用前は 14.6%であり、活用後は 31.0%となっている。「30 分～1 時間」は、活用前は 19.0%であり、活用後は 44.0%となっている。それぞれ活用前の約 2 倍となっている。

ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間別に見た、会議において児童への対応について具体的に決定する程度

(問1-②-②-3×問3-④)

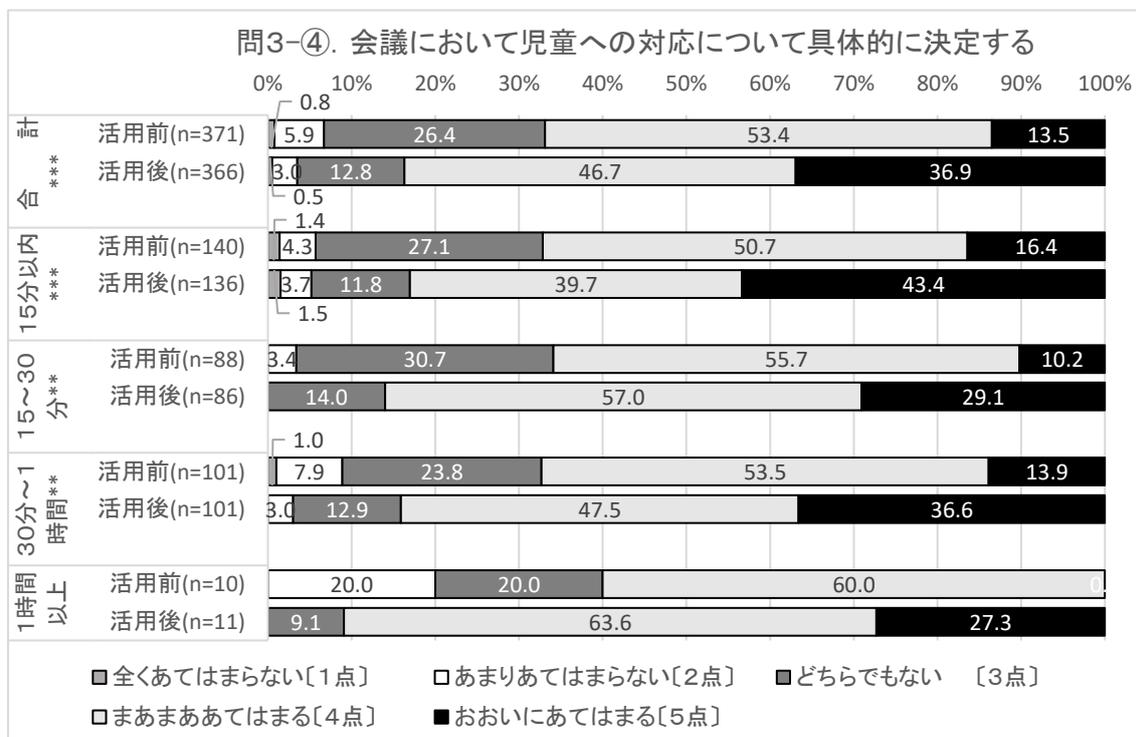


図 III-39 ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間別に見た、会議において児童への対応について具体的に決定する程度

会議において児童への対応について具体的に決定する程度に関しては、YOSSの活用の効果は、YOSSを活用した経験/ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間によって異なっており、「15分以内」、「15～30分」「30～1時間」に効果が見られた。「おおいいあてはまる」の割合に注目すると、「15分以内」は、活用前は16.4%であり、活用後は43.4%となっている。「15～30分」は、活用前は10.2%であり、活用後は29.1%となっている。「30分～1時間」は、活用前は13.9%であり、活用後は36.6%となっている。それぞれ活用前の約3倍を示している。

校内チーム会議参加回数別に見た、教員以外の異職種の見解をきいて納得する程度
 (問1-②-③-1×問3-③)

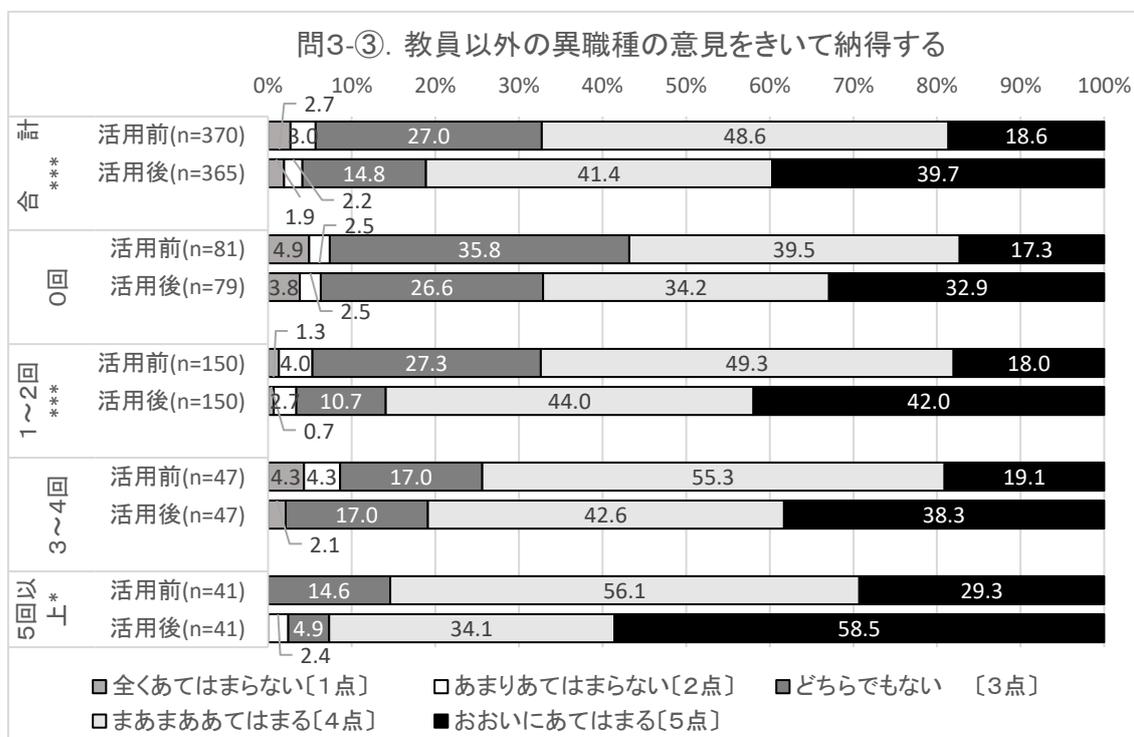


図 III-40 校内チーム会議参加回数別に見た、教員以外の異職種の見解をきいて納得する程度

教員以外の異職種の見解をきいて納得する程度については、YOSS 活用の効果は、YOSS を活用した経験/校内チーム会議参加回数によって異なり、「1~2回」「5回以上」に効果が見られた。「おおいいあてはまる」の割合に注目すると、「1~2回」は活用前では18.0%あり、活用後は42.0%となっている。「5回以上」は活用前では29.3%であり、活用後は58.5%となっている。それぞれ活用前の約2倍となっている。

校内チーム会議参加回数別に見た、会議において児童への対応について具体的に決定する程度

(問1-②-③-1×問3-④)

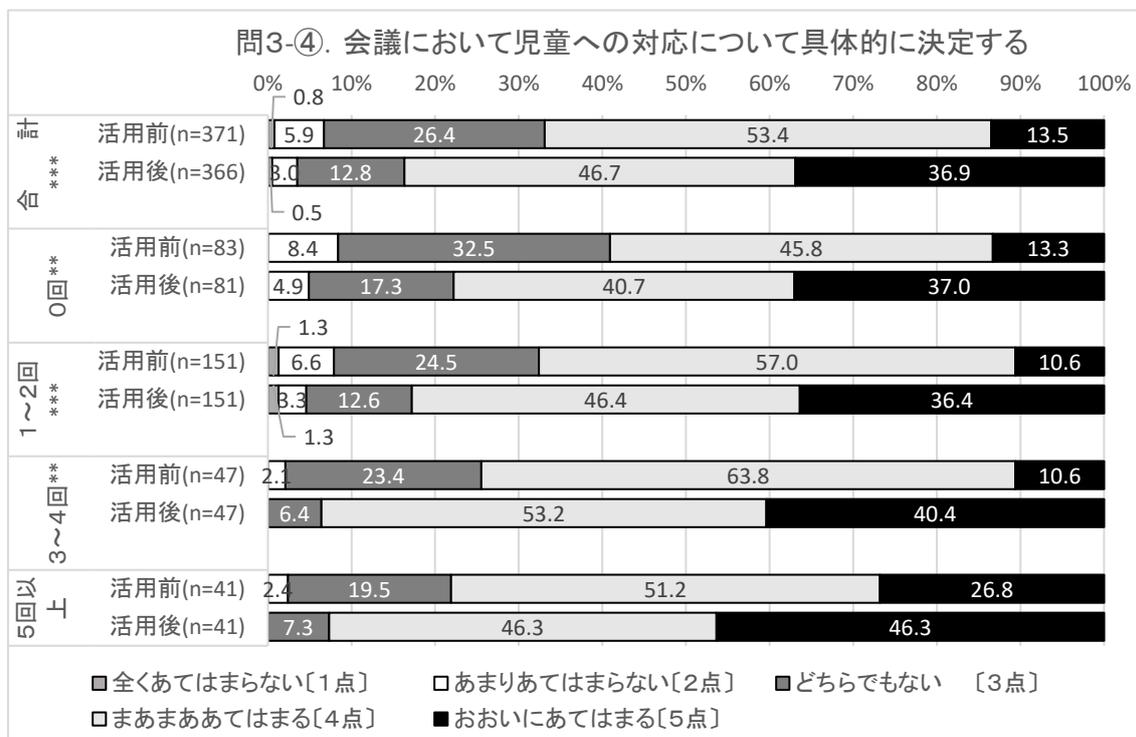


図 III-41 校内チーム会議参加回数別に見た、会議において児童への対応について具体的に決定する程度

会議において児童への対応について具体的に決定する程度については、YOSS 活用の効果は、YOSS を活用した経験/校内チーム会議参加回数によって異なり、「0回」「1~2回」「3~4回」に効果が見られた。「おおいいあてはまる」の割合に注目すると、「0回」は活用前では 13.3%であり、活用後は 37.0%となっている。「1~2回」は活用前では 10.6%であり、活用後は 36.4%となっている。「3~4回」は活用前には 10.6%であり、活用後は 40.4%となっている。それぞれ活用前の約 3 倍となっている。

校内チーム会議の参加構成員別に見た、会議の場で、自分が受け持つ担任以外の児童生徒について意見をいう程度

(問1-②-③-2×問3-①)

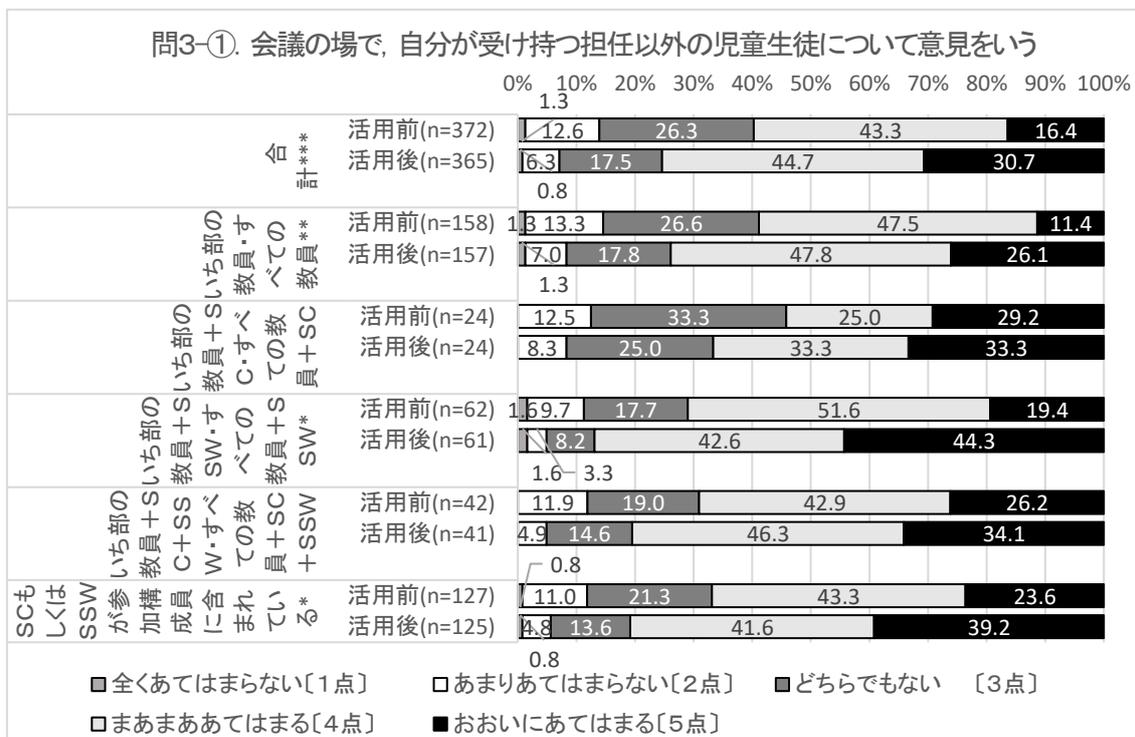


図 III-42 校内チーム会議の参加構成員別に見た、会議の場で、自分が受け持つ担任以外の児童生徒について意見をいう程度

会議の場で、自分が受け持つ担任以外の児童生徒について意見をいう程度に関しては、YOSSの活用の効果は、YOSS を活用した経験/校内チームの参加構成員によって異なっており、「いち部の教員・すべての教員」、「いち部の教員+SSWer+すべての教員+SSWer」、「SCCer もしくはSSWer が参加構成員に含まれている」に効果が見られた。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、「いち部の教員・すべての教員」は、活用前は、11.4%であり、活用後は 26.1%となっている。「いち部の教員+SSWer+すべての教員+SSWer」は、活用前は 19.4%であり、活用後は 44.3%となっている。それぞれ活用前の約 2 倍となっている。「SCCer もしくはSSWer が参加構成員に含まれている」は、活用前は、23.6%であり、活用後は 39.2%となっており、約 15 ポイント増えた。

校内チーム会議の参加構成員別に見た、会議において児童への対応について具体的に決定する程度

(問1-②-③-2×問3-④)

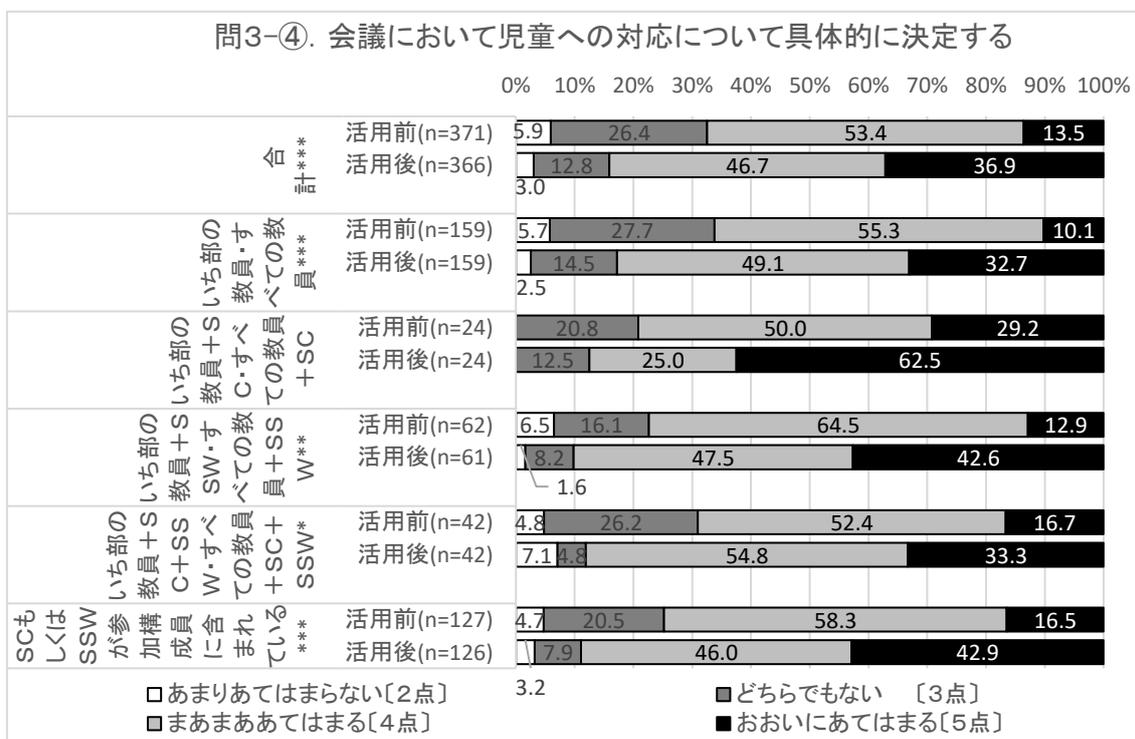


図 III-43 校内チーム会議の参加構成員別に見た、会議において児童への対応について具体的に決定する程度

会議において児童への対応について具体的に決定する程度に関しては、YOSS の活用の効果は、YOSS を活用した経験/校内チームの参加構成員によって異なっており、「いち部の教員・すべての教員」、「いち部の教員+SSWer・すべての教員+SSWer」、「いち部の教員+SCer+SSWer・すべての教員+SCer+SSWer」、「SCerもしくはSSWerが参加構成員に含まれている」に効果が見られた。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、「いち部の教員・すべての教員」は、活用前は10.1%であり、活用後は32.7%となっている。「いち部の教員+SSWer・すべての教員+SSWer」は活用前では12.9%であり、活用後は42.6%となっている。それぞれ活用前の約3倍となっている。「いち部の教員+SCer+SSWer・すべての教員+SCer+SSWer」は活用前では16.7%、活用後は33.3%となっている。「SCerもしくはSSWerが参加構成員に含まれている」は、活用前は16.5%であり、活用後は42.9%となっている。それぞれ活用前の約2倍となっている。

<教師の意識・知識に関すること(問1×問5)>

職種別に見た、児童生徒の問題行動等に関して、みんなでかかわっていけばできる気がする程度

(問1-①×問5-①)

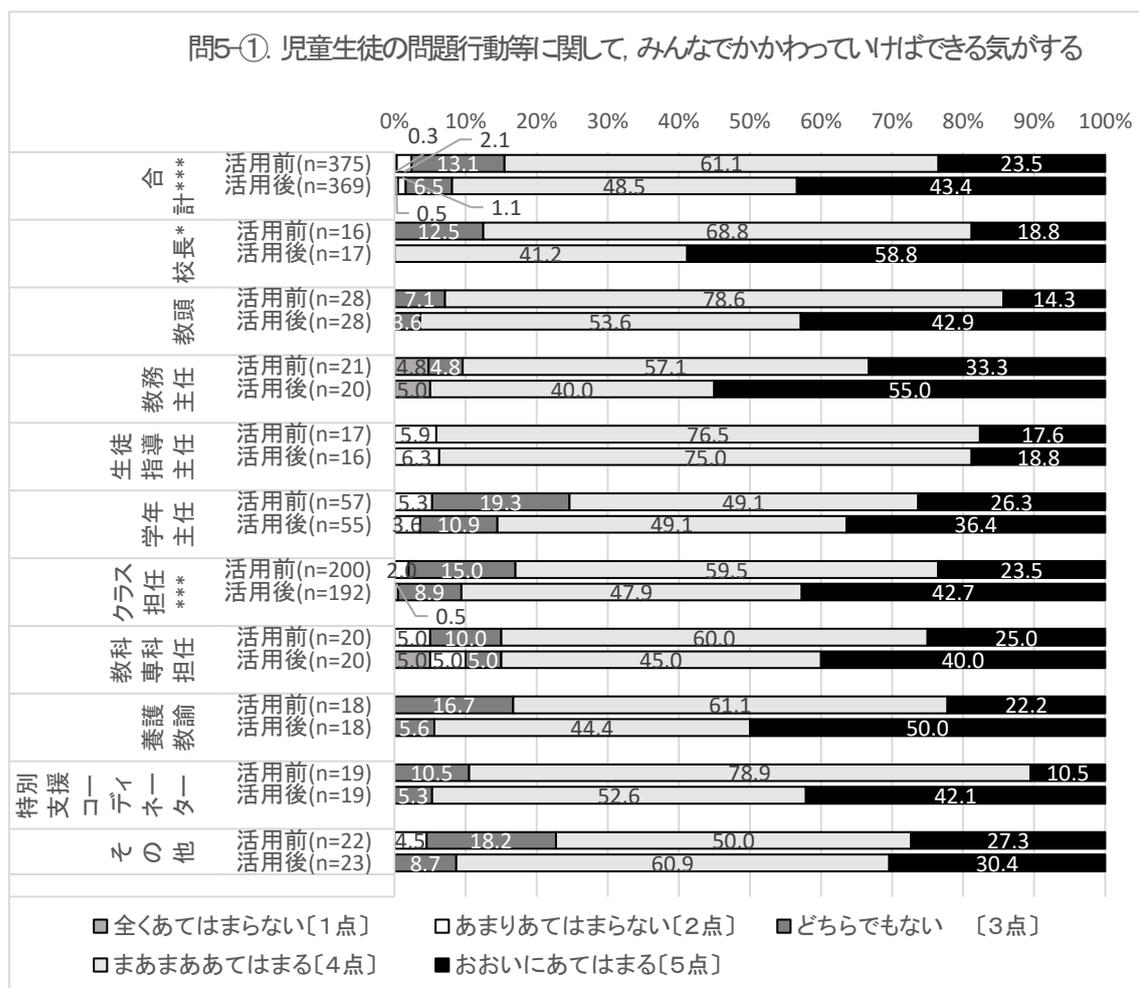


図 III-44 職種別に見た、児童生徒の問題行動等に関して、みんなでかかわっていけばできる気がする程度

児童生徒の問題行動等に関して、みんなでかかわっていけばできる気がする程度については、「どちらでもない」を除くと、YOSS 活用前(61.1%)も活用後(48.5%)も、「まあまああてはまる」の割合がもっとも高い。「おいにあてはまる」の割合に注目すると、活用前は 23.5%であり、活用後は 43.4%であり、約 2 倍となっている。また、YOSS 活用の効果は、職種によって異なり、クラス担任、校長において効果がみられた。「おいにあてはまる」の割合を注目すると、クラス担任は、活用前は 23.5%であり、活用後は 42.7%となっている。校長は、活用前は 18.8%であり、活用後は 58.8%となっている。

職種別に見た、みんなで色々な意見を出し合うことは有益である程度

(問1-①×問5-②)

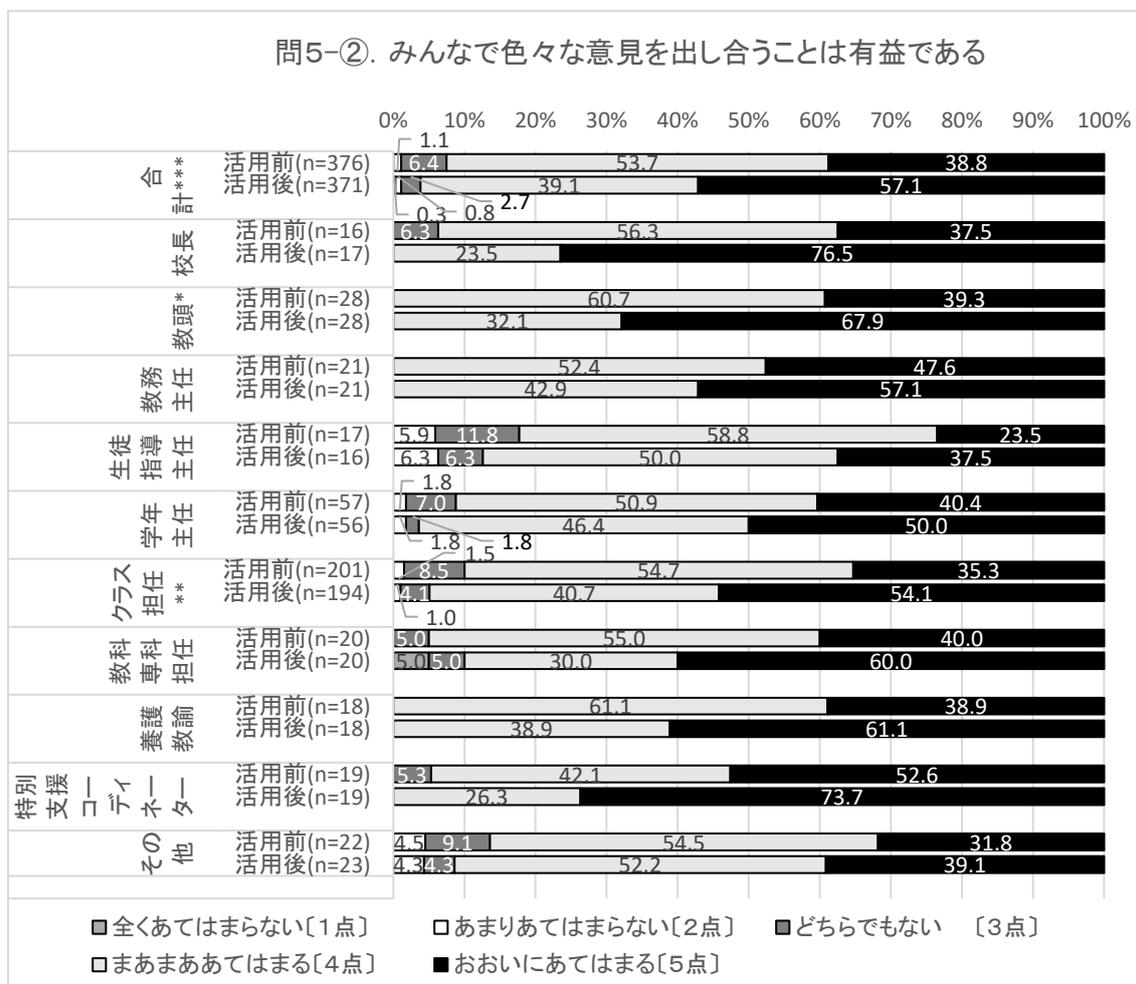


図 III-45 職種別に見た、みんなで色々な意見を出し合うことは有益である程度

みんなで色々な意見を出し合うことは有益である程度については、「どちらでもない」を除くと、YOSS 活用前は「まあまああてはまる」(53.7%)がもっとも高く、活用後は、「おおいいあてはまる」(57.1%)が最も高い。「おおいいあてはまる」の割合に注目すると、活用前は38.8%であり、活用後は57.1%であり、約 20 ポイント増えた。また、YOSS 活用の効果は、職種によって異なり、クラス担任、教頭において効果がみられた。「おおいいあてはまる」の割合を注目すると、クラス担任は、活用前は35.3%であり、活用後は54.1%となっている。教頭は、活用前は39.3%であり、活用後は67.9%となっている。

職種別に見た、チーム活動は他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える程度
(問1-①×問5-④)

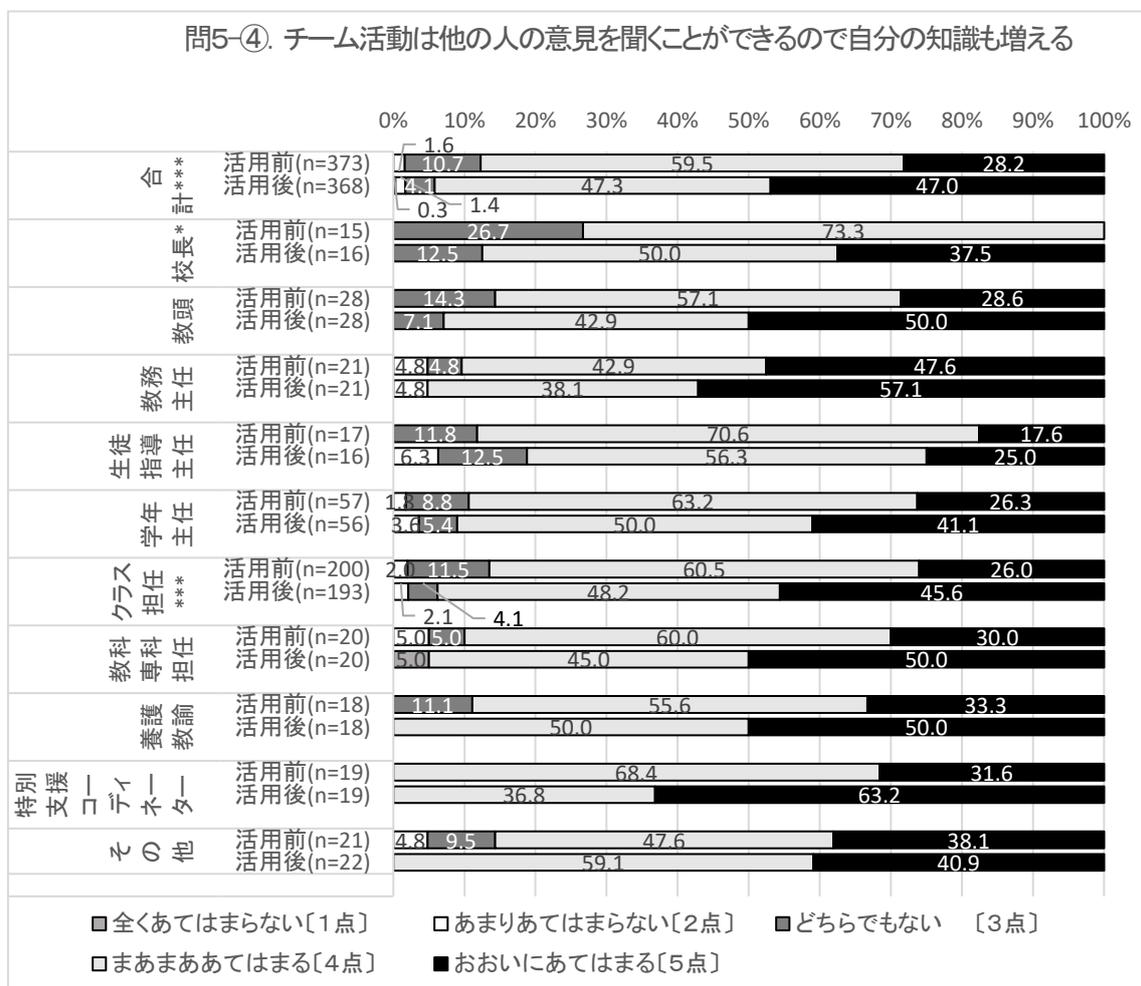


図 III-46 職種別に見た、チーム活動は他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える程度

チーム活動は他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える程度については、「どちらでもない」を除くと、YOSS 活用前 (59.5%) も活用後 (47.3%) も、「まあまああてはまる」の割合がもつとも高い。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、活用前は 28.2% であり、活用後は 47.0% であり、約 20 ポイント増えた。また、YOSS 活用の効果は、職種によって異なり、クラス担任、校長において効果がみられた。「おおいにあてはまる」の割合を注目すると、クラス担任は、活用前は 26.0% であり、活用後は 45.6% となっている。校長は、活用前は 0% であり、活用後は 37.5% となっている。

職種別に見た、SSWやSCなど学校における専門職の役割を理解する程度
(問1-①×問5-⑦)

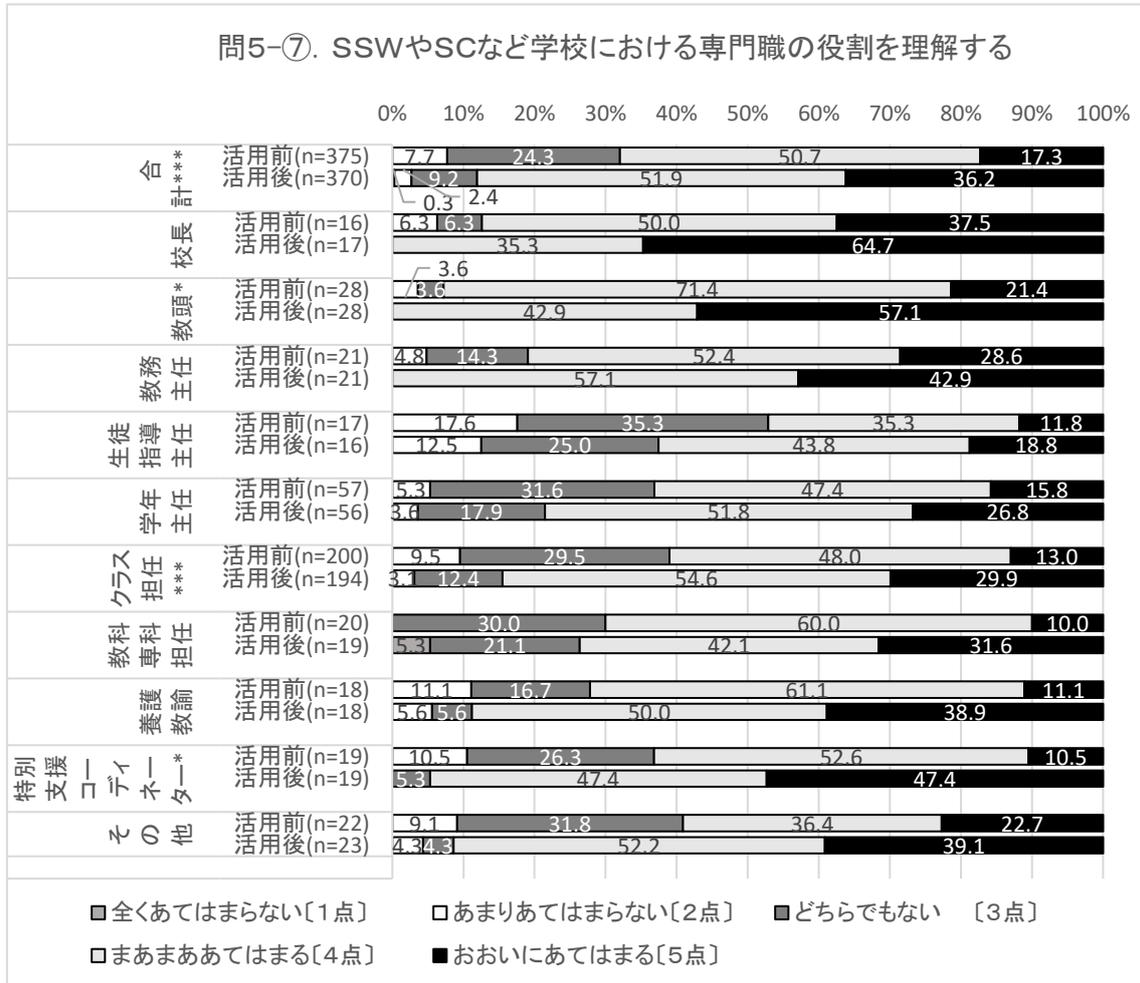


図 III-47 職種別に見た、SSWer や SCer など学校における専門職の役割を理解する程度

SSWer や SCer など学校における専門職の役割を理解する程度については、「どちらでもない」を除くと、YOSS 活用前(50.7%)も活用後(51.9%)も、「まあまああてはまる」の割合がもっとも高い。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、活用前は17.3%であり、活用後は36.2%であり、約2倍となっている。また、YOSS 活用の効果は、職種によって異なり、クラス担任、教頭、特別支援コーディネーターにおいて効果がみられた。「おおいにあてはまる」の割合を注目すると、クラス担任は、活用前は13.0%であり、活用後は29.9%となっている。教頭は、活用前は21.4%であり、活用後は57.1%となっている。特別支援コーディネーターは、活用前は10.5%であり、活用後は47.4%となっている。それぞれ活用前の約2倍～4倍となっている。

スクリーニングチェック実施回数別に見た、児童生徒の問題行動等に関して、みんなでかかわっていけばできる気がする程度

(問1-②-①×問5-①)

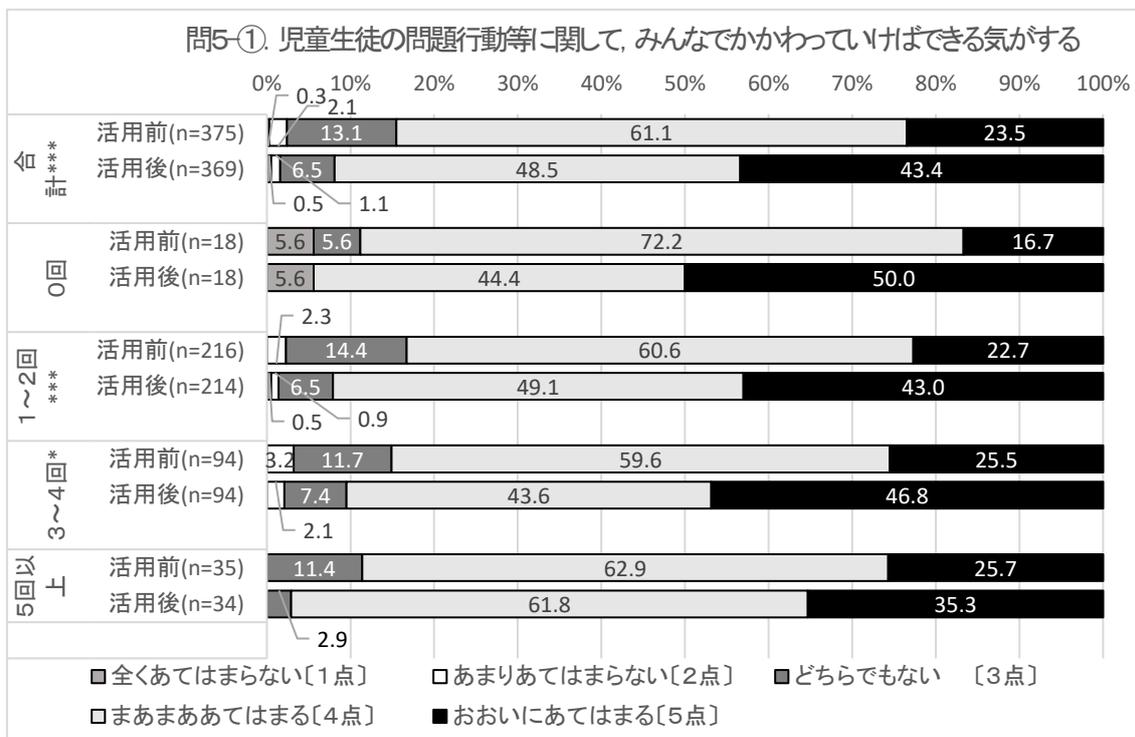


図 III-48 スクリーニングチェック実施回数別に見た、児童生徒の問題行動等に関して、みんなでかかわっていけばできる気がする程度

児童生徒の問題行動等に関して、みんなでかかわっていけばできる気がする程度については、YOSS 活用の効果は、スクリーニングチェック実施回数によって異なり、「1~2回」「3~4回」に効果が見られた。「おいにあてはまる」の割合を注目すると、「1~2回」は活用前では 22.7%であり、活用後は 43.0%となっている。「3~4回」は活用前では 25.5%であり、活用後は 46.8%となっている。

スクリーニングチェック実施回数別に見た、複数で集まって議論することは教員の負担である程度

(問1-②-①×問5-③)

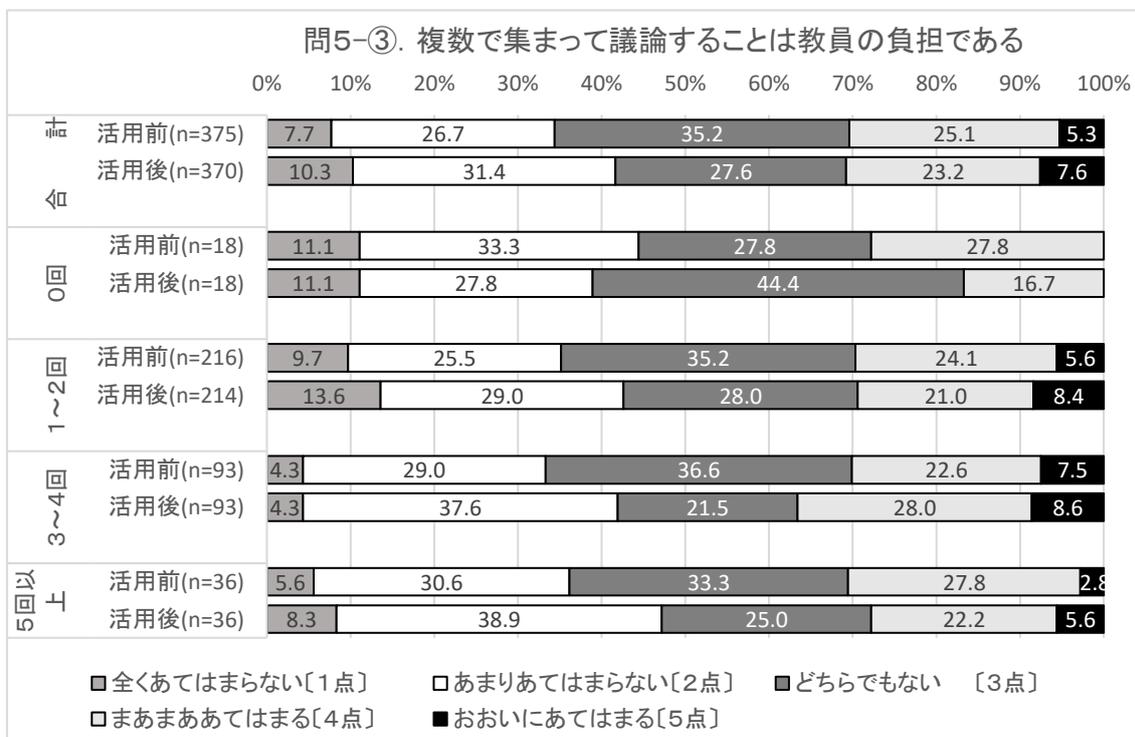


図 III-49 スクリーニングチェック実施回数別に見た、複数で集まって議論することは教員の負担である程度

複数で集まって議論することは教員の負担である程度に関しては、「どちらでもない」を除くと、YOSS 活用前(26.7%)も活用後(31.4%)も、「あまりあてはまらない」の割合がもっとも高い。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、活用前は 5.3%であり、活用後は 7.6%である。統計的有意差が認められなかったため、YOSS の活用によって負担が増えるとは言えない。また、複数で集まって議論することは教員の負担である程度は、スクリーニングチェック実施回数による違いが見られなかった。

スクリーニングチェック実施回数別に見た、チームで決定することは負担である程度
 (問1-②-①×問5-⑤)

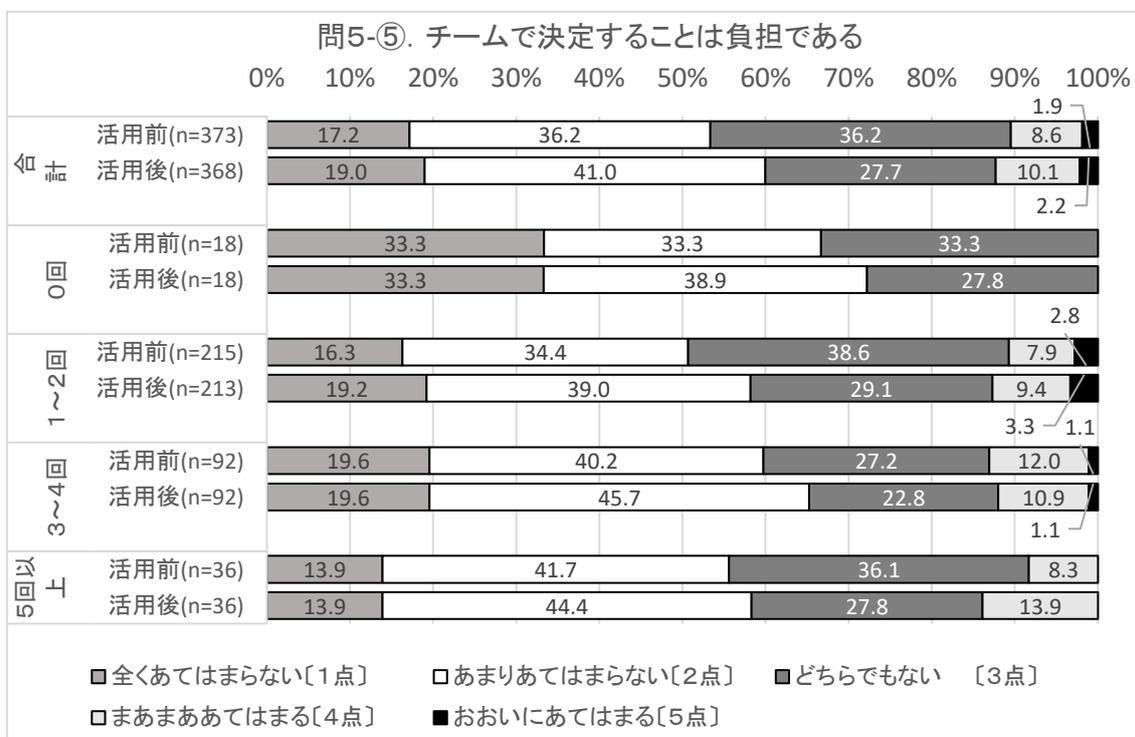


図 III-50 スクリーニングチェック実施回数別に見た、チームで決定することは負担である程度

チームで決定することは負担である程度に関しては、「どちらでもない」を除くと、YOSS 活用前(36.2%)も活用後(41.0%)も「あまりあてはまらない」の割合がもっとも高い。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、活用前は 1.9%であり、活用後は 2.2%である。統計的有意差が認められなかったため、YOSS の活用によって負担が増えるとは言えない。また、チームで決定することは教員の負担である程度は、スクリーニングチェック実施回数による違いが見られなかった。

スクリーニングチェック実施回数別に見た、SSWやSCなど学校における専門職の役割を理解する程度

(問1-②-①×問5-⑦)

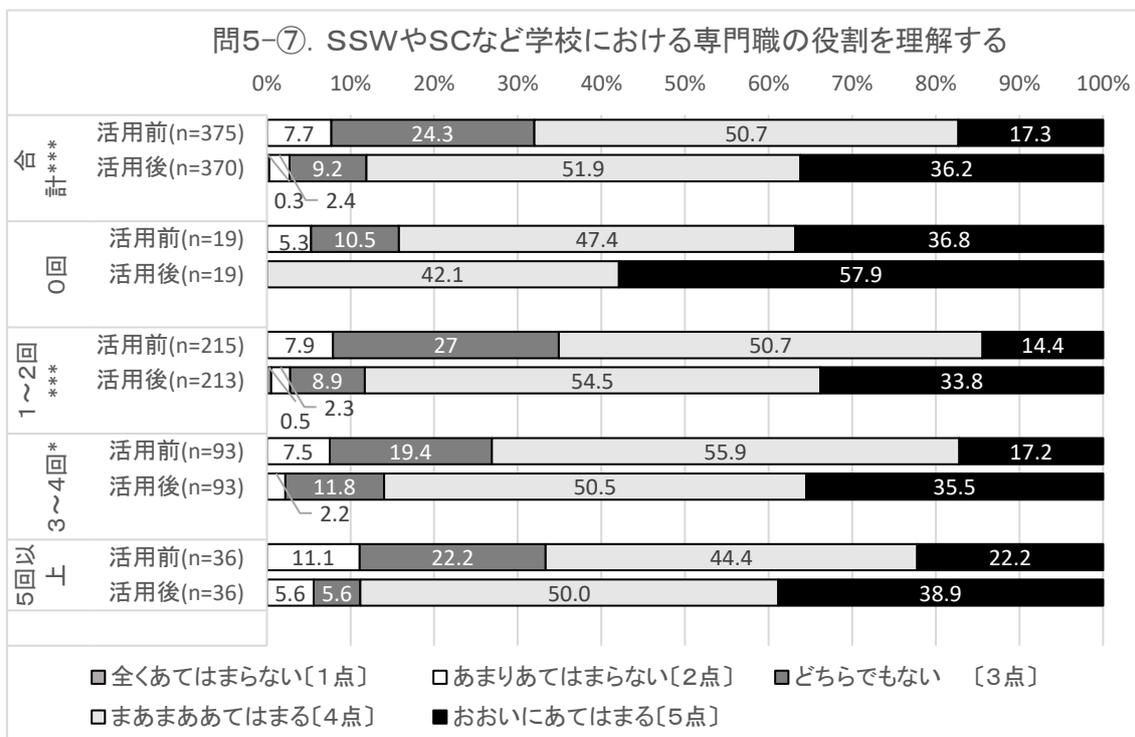


図 III-51 スクリーニングチェック実施回数別に見た、SSWer や SCer など学校における専門職の役割を理解する程度

SSWer や SCer など学校における専門職の役割を理解する程度については、YOSS 活用の効果は、スクリーニングチェック実施回数によって異なり、「1~2回」「3~4回」に効果が見られた。「おおいいあてはまる」の割合を注目すると、「1~2回」は活用前では14.4%であり、活用後は33.8%となっている。また「3~4回」は活用前では17.2%であり、活用後は35.5%となっている。それぞれ活用前の約2倍となっている。

スクリーニング会議参加回数別に見た、児童生徒の問題行動等に関して、みんながかかわって
いけばできる気がする程度

(問1-②-②-1×問5-①)

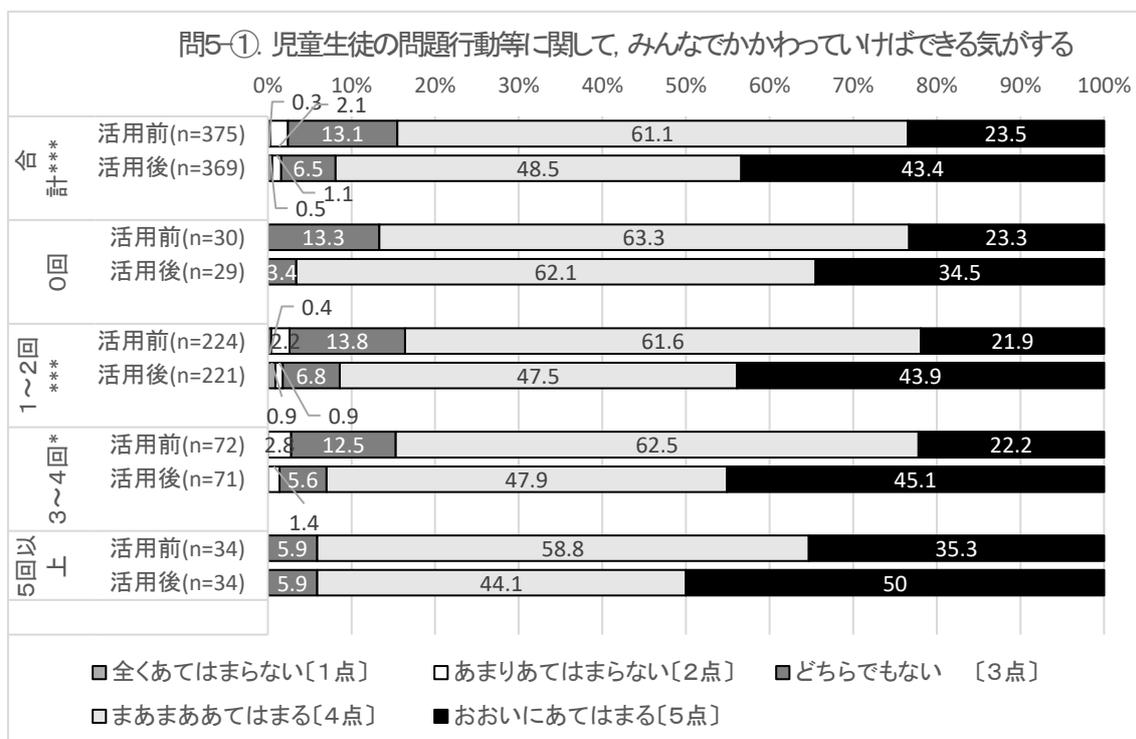


図 III-52 スクリーニング会議参加回数別に見た、児童生徒の問題行動等に関して、みんながかかわっていけばできる気がする程度

児童生徒の問題行動等に関して、みんながかかわっていけばできる気がする程度については、YOSS 活用の効果は、スクリーニング会議参加回数によって異なり、「1~2回」「3~4回」に効果が見られた。「おおいいあてはまる」の割合を注目すると、「1~2回」は活用前では 21.9%、活用後は 43.9%、「3~4回」は活用前では 22.2%、活用後は 45.1%となっている。それぞれ活用前の約 2 倍となっている。

スクリーニング会議参加回数別に見た、複数で集まって議論することは教員の負担である程度
(問1-②-②-1×問5-③)

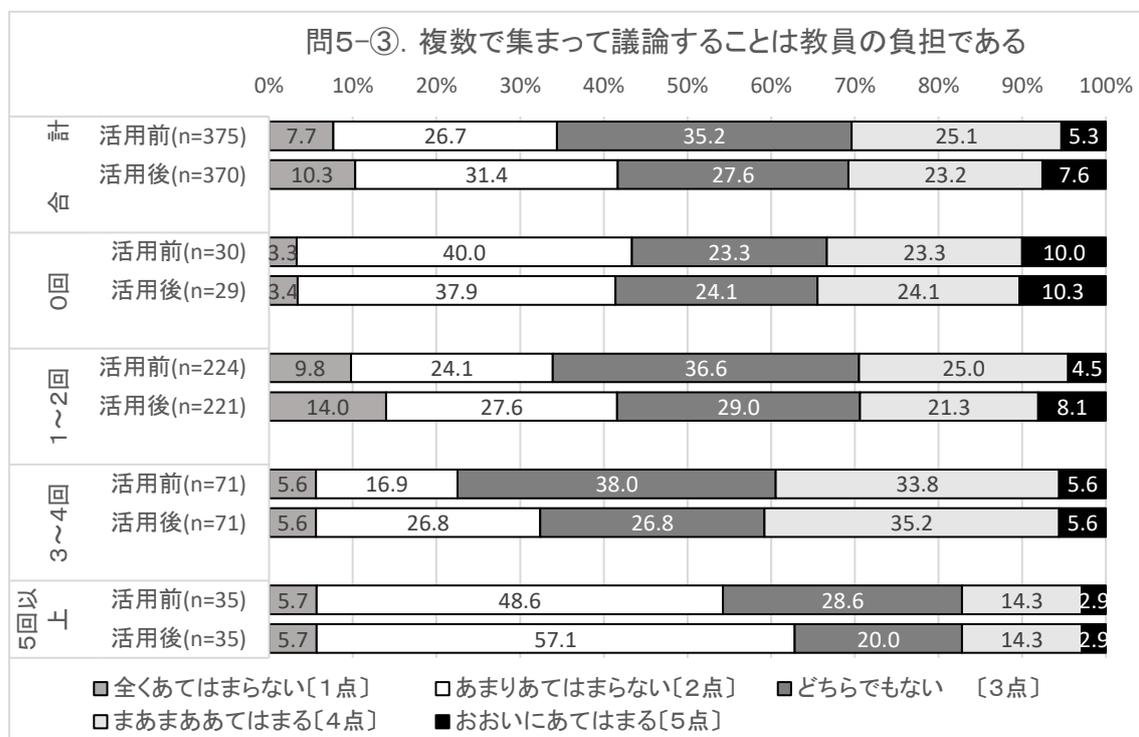


図 III-53 スクリーニング会議参加回数別に見た、複数で集まって議論することは教員の負担である程度

複数で集まって議論することは教員の負担である程度に関しては、スクリーニング会議参加回数による違いが見られなかった。とくに、スクリーニング会議に5回以上参加した場合においても、活用前後でそれぞれの選択肢の割合に違いが見られず、YOSSの活用によって、複数で集まって議論することに対する負担が増えるとは言えない。

スクリーニング会議参加回数別に見た、チームで決定することは負担である程度
 (問1-②-②-1×問5-⑤)

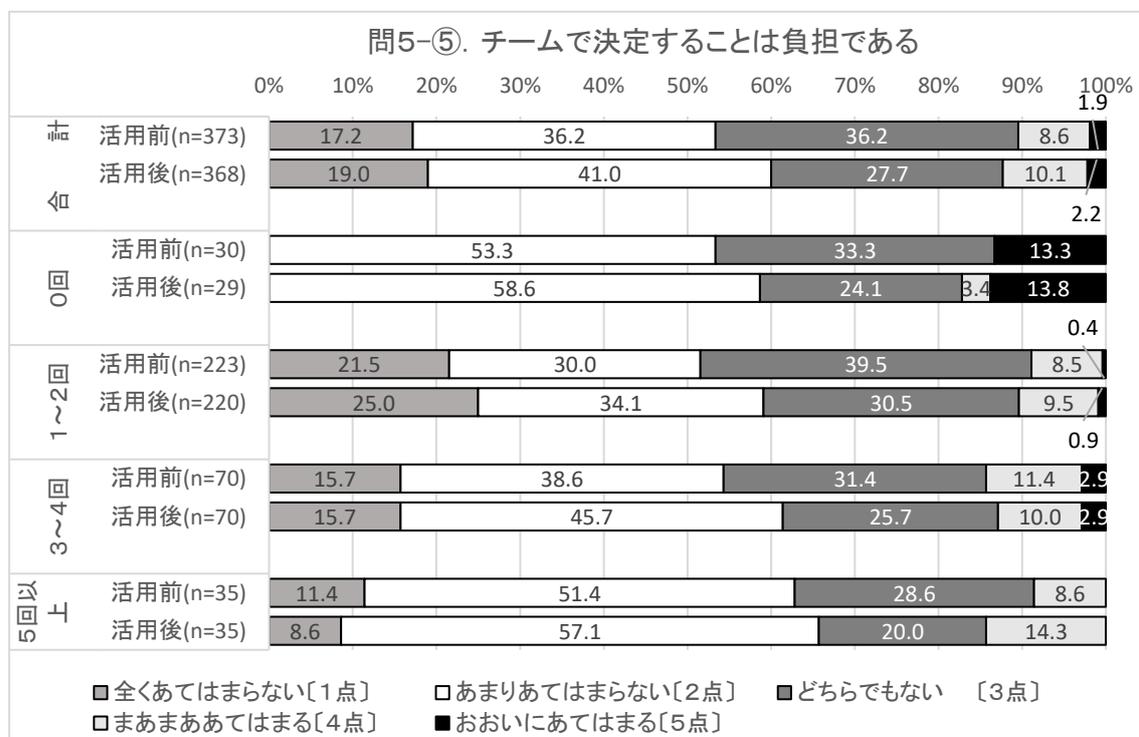


図 III-54 スクリーニング会議参加回数別に見た、チームで決定することは負担である程度

チームで決定することは負担である程度に関しては、スクリーニング会議参加回数による違いが見られなかった。とくに、スクリーニング会議に5回以上参加した場合においても、活用前後でそれぞれの選択肢の割合に違いが見られず、YOSSの活用によってチームで決定することに対する負担が増えるとは言えない。

スクリーニング会議参加回数別に見た、SSWやSCなど学校における専門職の役割を理解する程度

(問1-②-②-1×問5-⑦)

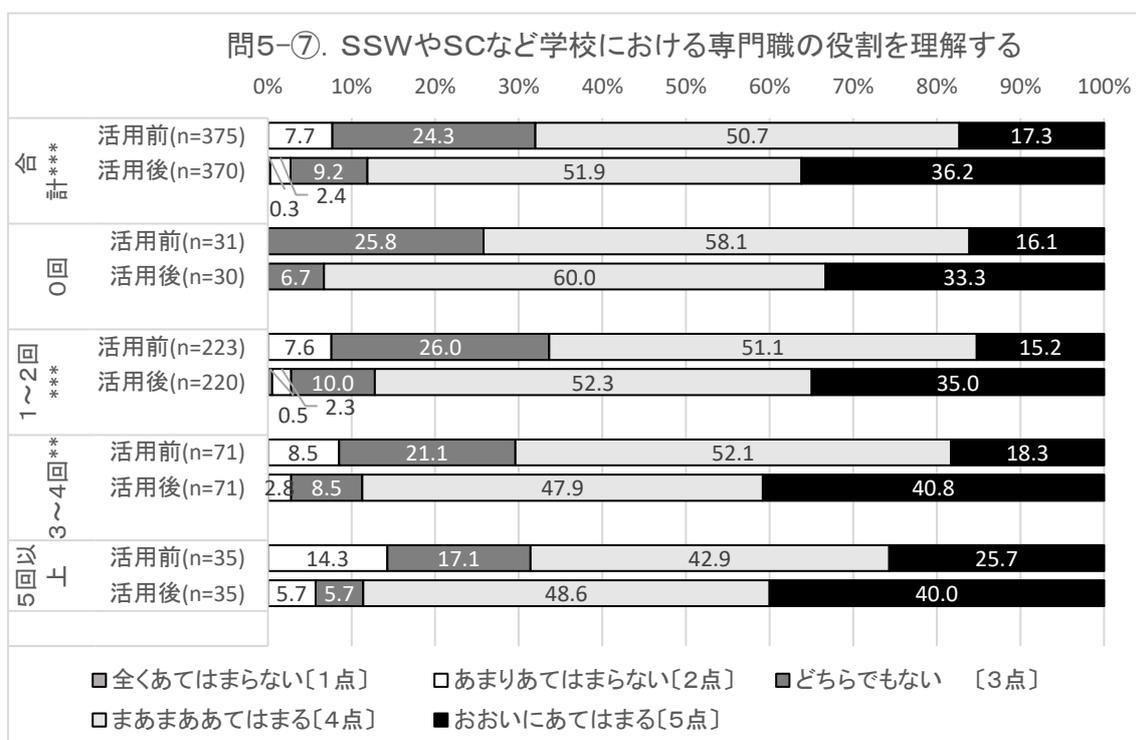


図 III-55 スクリーニング会議参加回数別に見た、SSWやSCなど学校における専門職の役割を理解する程度

SSWやSCなど学校における専門職の役割を理解する程度については、YOSS 活用の効果は、スクリーニング会議参加回数によって異なり、「1~2回」「3~4回」に効果が見られた。「おおいいあてはまる」の割合を注目すると、「1~2回」は活用前では 15.2%であり、活用後は 35.0%となっている。「3~4回」は活用前では 18.3%であり、活用後は 40.8%となっている。それぞれ活用前の約2倍となっている。

スクリーニング会議の参加構成員別に見た、児童生徒の問題行動等に関して、みんなでかかわっていけばできる気がする程度

(問1-②-②-2×問5-①)

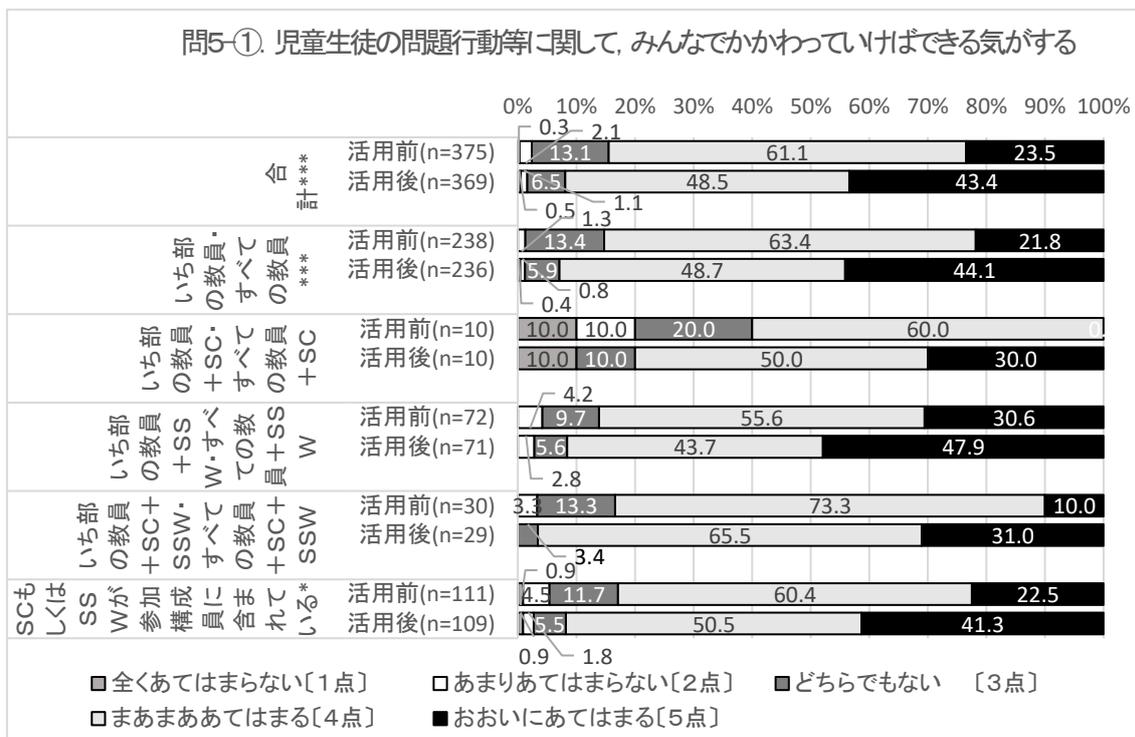


図 III-56 スクリーニング会議の参加構成員別に見た、児童生徒の問題行動等に関して、みんなでかかわっていけばできる気がする程度

児童生徒の問題行動等に関して、みんなでかかわっていけばできる気がする程度に関しては、YOSS の活用の効果は、YOSS を活用した経験/スクリーニング会議の参加構成員によって異なっており、「いち部の教員・すべての教員」、「SCer もしくは SSWer が参加構成員に含まれている」に効果が見られた。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、「いち部の教員・すべての教員」は、活用前は 21.8%であり、活用後は 44.1%となっており、約 2 倍を示している。「SCer もしくは SSWer が参加構成員に含まれている」は、活用前は 22.5%であり、活用後は 41.3%となっている。

スクリーニング会議の参加構成員別に見た、みんなで色々な意見を出し合うことは有益である程度

(問1-②-②-2×問5-②)

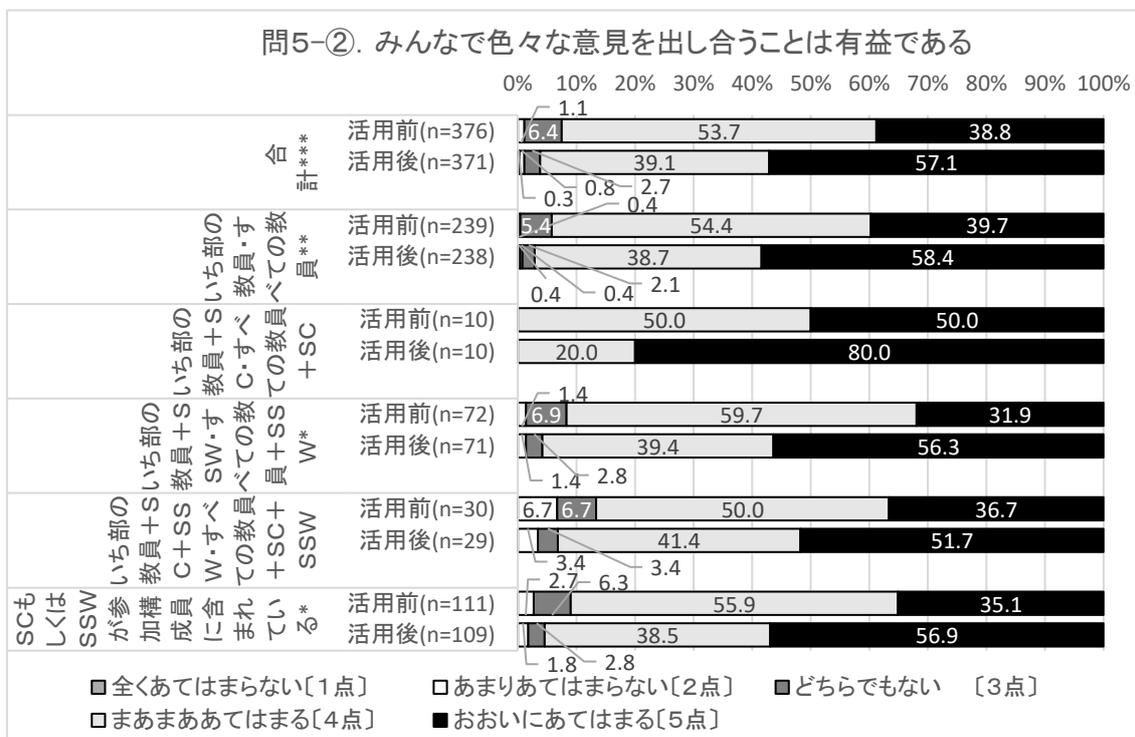


図 III-57 スクリーニング会議の参加構成員別に見た、みんなで色々な意見を出し合うことは有益である程度

みんなで色々な意見を出し合うことは有益である程度に関しては、YOSS の活用の効果は、YOSS を活用した経験/スクリーニング会議の参加構成員によって異なっており、「いち部の教員・すべての教員」、「いち部の教員+SSWer・すべての教員+SSWer」、「SCerもしくはSSWerが参加構成員に含まれている」に効果が見られた。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、「いち部の教員・すべての教員」は、活用前は 39.7%であり、活用後は 58.4%となっている。「いち部の教員+SSWer・すべての教員+SSWer」活用前は 31.9%であり、活用後は 56.3%となっている。「SCerもしくはSSWerが参加構成員に含まれている」は、活用前は 35.1%であり、活用後は 56.9%となっている。

スクリーニング会議の参加構成員別に見た、チーム活動は他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える程度
(問1-②-②-2×問5-④)

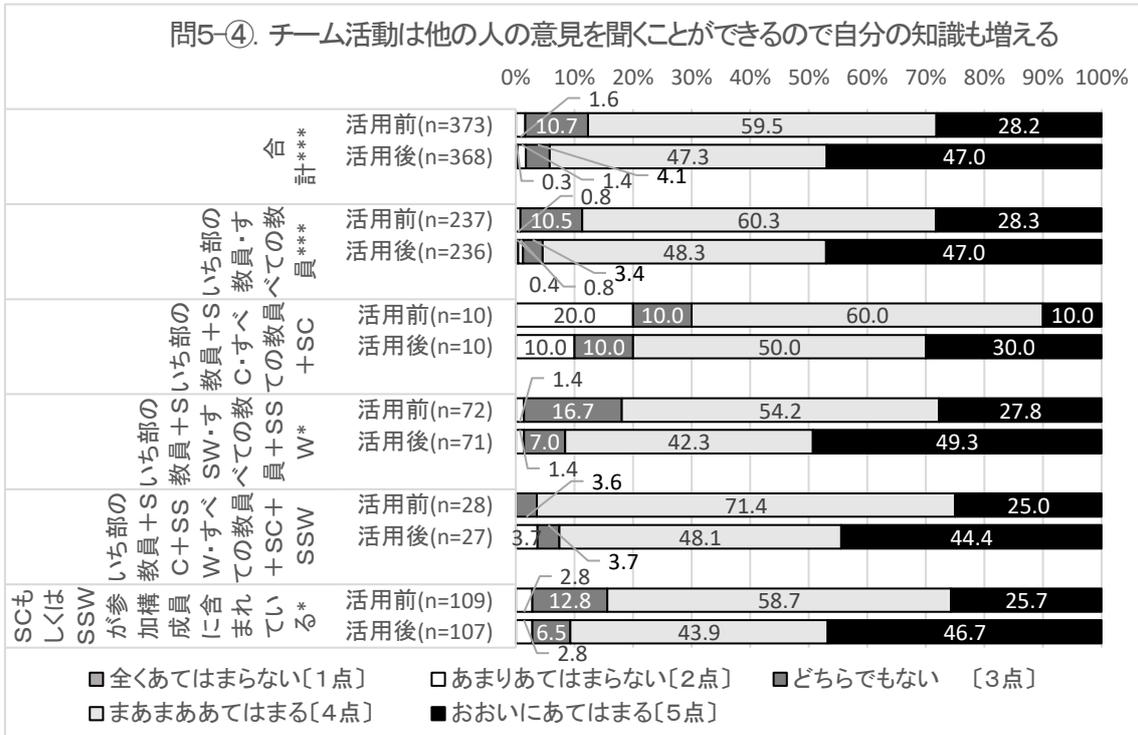


図 III-58 スクリーニング会議の参加構成員別に見た、チーム活動は他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える程度

チーム活動は他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える程度に関しては、YOSSの活用の効果は、YOSSを活用した経験/スクリーニング会議の参加構成員によって異なっており、「いち部の教員・すべての教員」、「いち部の教員+SSWer・すべての教員+SSWer」、「SCerもしくはSSWerが参加構成員に含まれている」に効果が見られた。「おおいいあてはまる」の割合に注目すると、「いち部の教員・すべての教員」は、活用前は 28.3%であり、活用後は 47.0%となっている。「いち部の教員+SSWer・すべての教員+SSWer」活用前は 27.8%であり、活用後は 49.3%となっている。「SCerもしくはSSWerが参加構成員に含まれている」は、活用前は 25.7%であり、活用後は 46.7%となっている。

スクリーニング会議の参加構成員別に見た、SSWやSCなど学校における専門職の役割を理解する程度

(問1-②-②-2×問5-⑦)

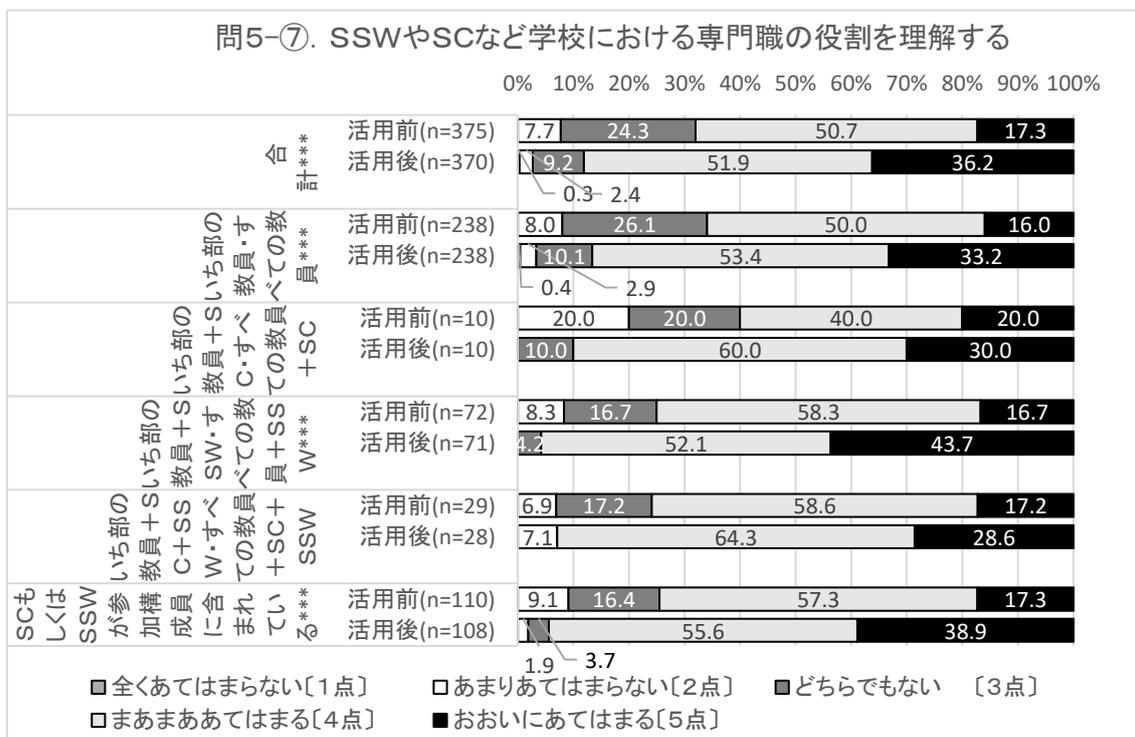


図 III-59 スクリーニング会議の参加構成員別に見た、SSWer や SCer など学校における専門職の役割を理解する程度

SSWer や SCer など学校における専門職の役割を理解する程度に関しては、YOSS の活用の効果は、YOSS を活用した経験/スクリーニング会議の参加構成員によって異なっており、「いち部の教員・すべての教員」、「いち部の教員+SSWer・すべての教員+SSWer」、「SCer もしくは SSWer が参加構成員に含まれている」に効果が見られた。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、「いち部の教員・すべての教員」は、活用前は 16.0%であり、活用後は 33.2%となっている。「いち部の教員+SSWer・すべての教員+SSWer」活用前は 16.7%であり、活用後は 43.7%となっている。「SCer もしくは SSWer が参加構成員に含まれている」は、活用前は 17.3%であり、活用後は 38.9%となっている。それぞれ活用前の約 2 倍となっている。

ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間別に見た，児童生徒の問題行動等に関して，みんながかかわっていけばできる気がする程度

(問1-②-②-3×問5-①)

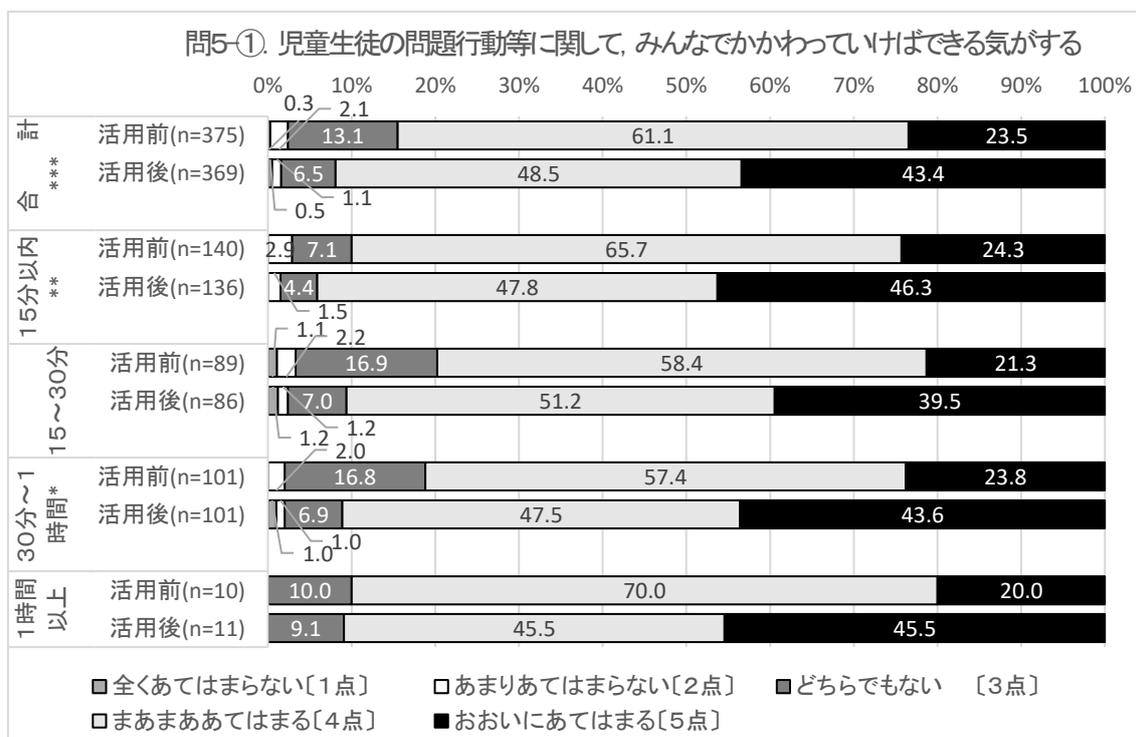


図 III-60 ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間別に見た，児童生徒の問題行動等に関して，みんながかかわっていけばできる気がする程度

児童生徒の問題行動等に関して，みんながかかわっていけばできる気がする程度に関しては，YOSS の活用の効果は，YOSS を活用した経験/ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間によって異なっており，「15分以内」「30分～1時間」に効果が見られた。「おおいいあてはまる」の割合に注目すると，「15分以内」は活用前では24.3%，活用後は46.3%であり，「30分～1時間」では活用前は23.8%，活用後は43.6%となっている。

ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間別に見た、みんなで色々な意見を出し合うことは有益である程度

(問1-②-②-3×問5-②)

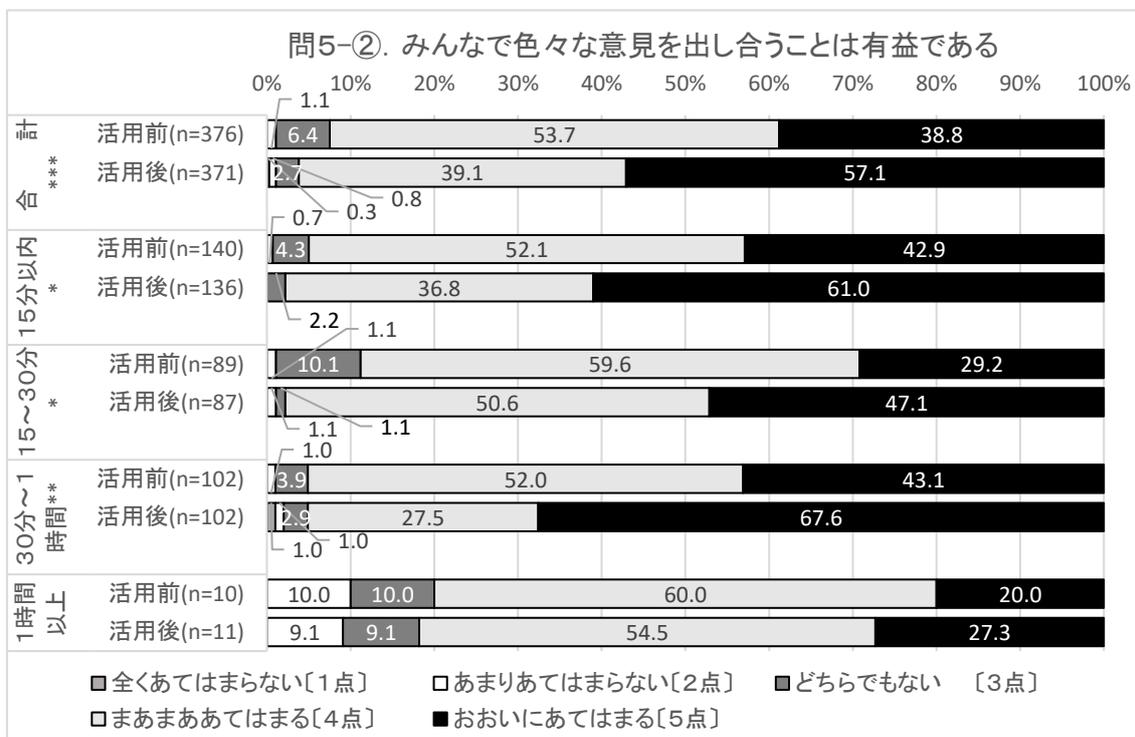


図 III-61 ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間別に見た、みんなで色々な意見を出し合うことは有益である程度

みんなで色々な意見を出し合うことは有益である程度に関しては、YOSS の活用の効果は、YOSS を活用した経験/ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間によって異なっており、「15分以内」、「15～30分」「30～1時間」に効果が見られた。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、「15分以内」は、活用前は 42.9%であり、活用後は 61.0%となっている。「15～30分」は、活用前は 29.2%であり、活用後は 47.1%となっている。「30分～1時間」は、活用前は 43.1%であり、活用後は 67.6%となっている。

ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間別に見た、チーム活動は他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える程度

(問1-②-②-3×問5-④)

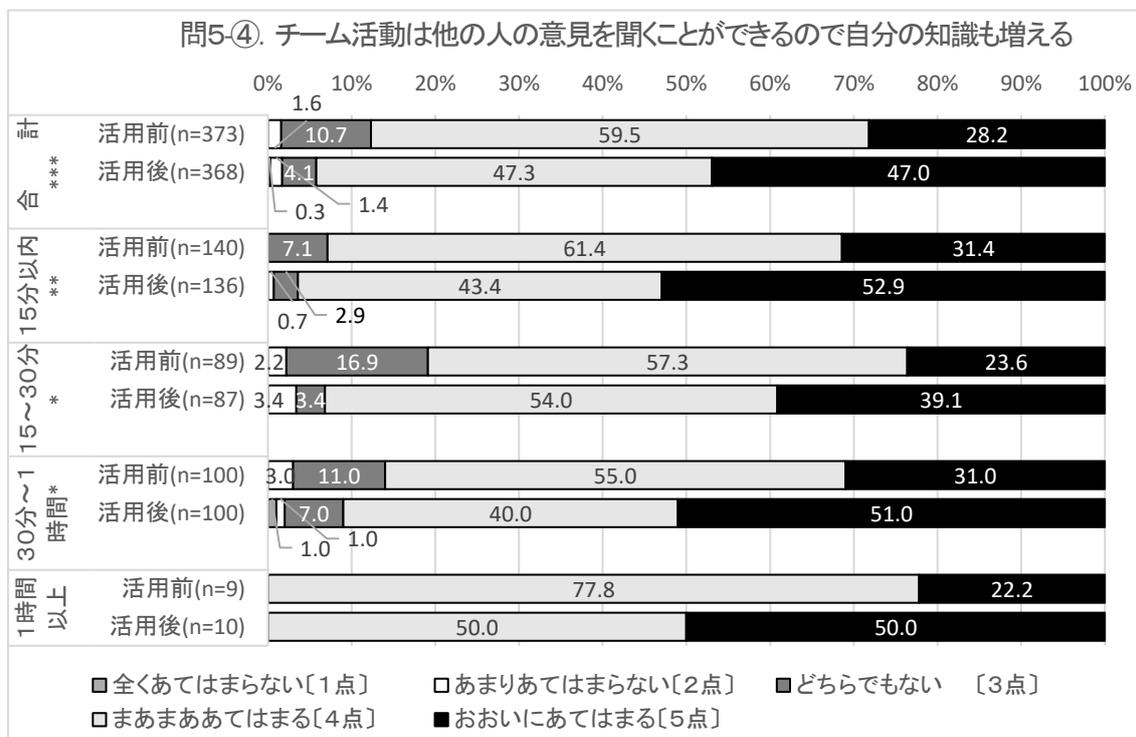


図 III-62 ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間別に見た、チーム活動は他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える程度

チーム活動は他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える程度に関しては、YOSSの活用の効果は、YOSSを活用した経験/ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間によって異なっており、「15分以内」、「15～30分」「30～1時間」に効果が見られた。「おいにあてはまる」の割合に注目すると、「15分以内」は、活用前は31.4%であり、活用後は52.9%となっている。「15～30分」は、活用前は23.6%であり、活用後は39.1%となっている。「30分～1時間」は、活用前は31.0%であり、活用後は51.0%となっている。

ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間別に見た、SSWやSCなど学校における専門職の役割を理解する程度

(問1-②-②-3×問5-⑦)

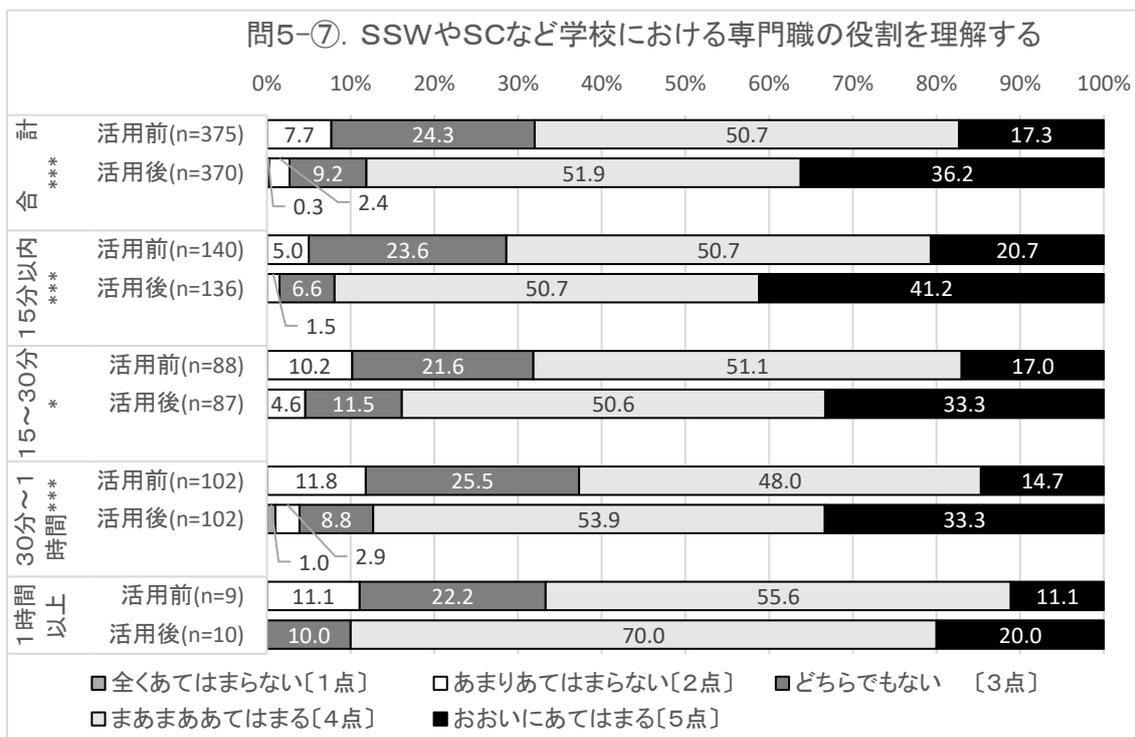


図 III-63 ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間別に見た、SSWer や SCer など学校における専門職の役割を理解する程度

SSWer や SCer など学校における専門職の役割を理解する程度に関しては、YOSS の活用の効果は、YOSS を活用した経験/ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間によって異なっており、「15分以内」、「15～30分」「30～1時間」に効果が見られた。「おおいいあてはまる」の割合に注目すると、「15分以内」は、活用前は 20.7%であり、活用後は 41.2%となっている。「15～30分」は、活用前は 17.0%であり、活用後は 33.3%となっている。「30分～1時間」は、活用前は 14.7%であり、活用後は 33.3%となっている。それぞれ活用前の約 2 倍となっている。

校内チーム会議参加回数別に見た、複数で集まって議論することは教員の負担である程度
(問1-②-③-1×問5-③)

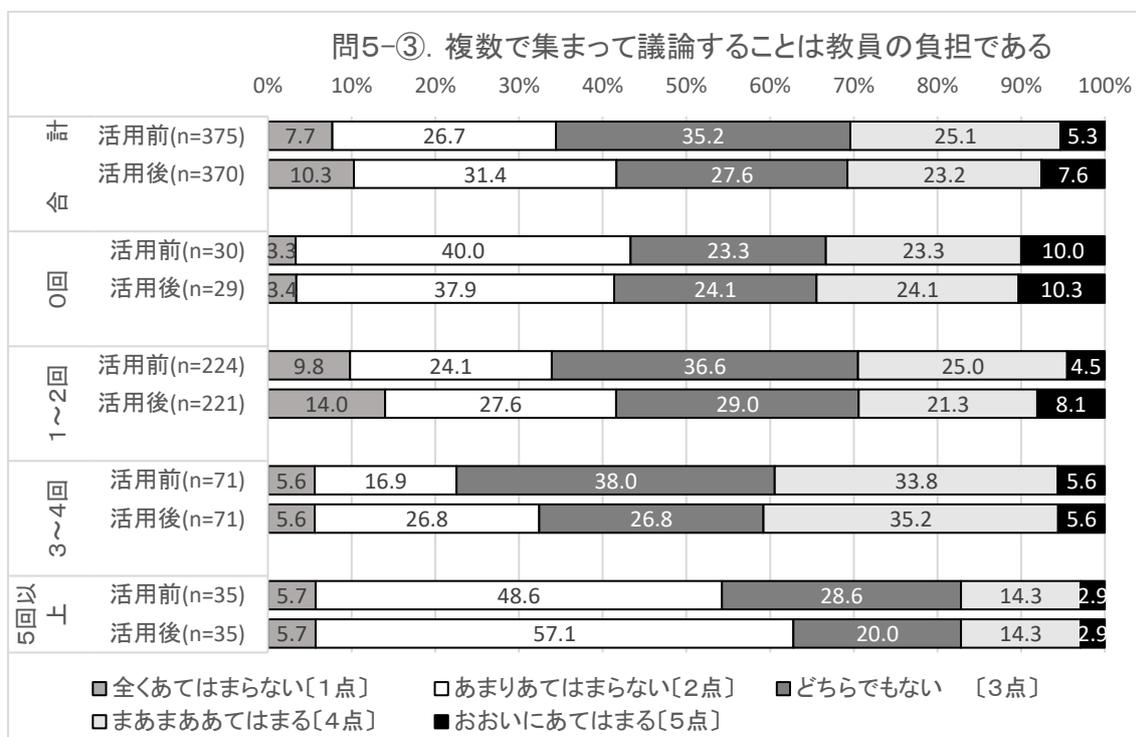


図 III-64 校内チーム会議参加回数別に見た、複数で集まって議論することは教員の負担である程度

複数で集まって議論することは教員の負担である程度に関しては、校内チーム会議参加回数による違いが見られなかった。とくに、校内チーム会議に5回以上参加した場合においても、活用前後でそれぞれの選択肢の割合に違いが見られず、YOSSの活用によって、複数で集まって議論することに対する負担が増えるとは言えない。

校内チーム会議参加回数別に見た、チームで決定することは負担である程度
 (問1-②-③-1×問5-⑤)

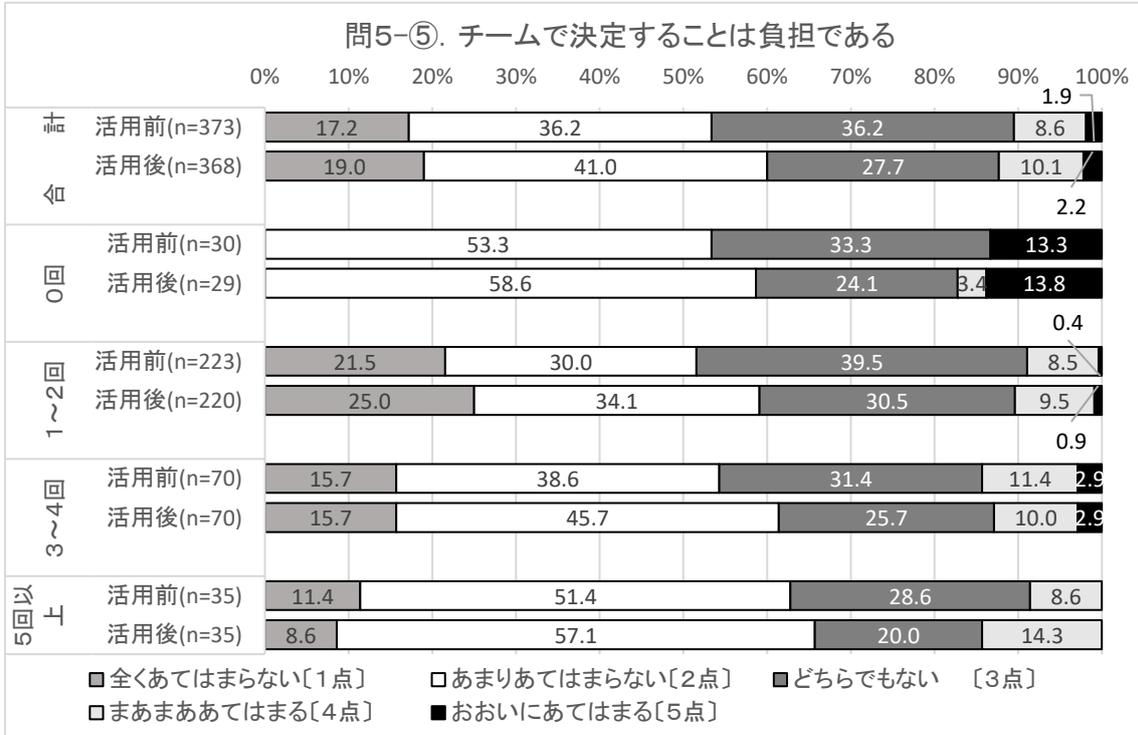


図 III-65 校内チーム会議参加回数別に見た、チームで決定することは負担である程度

チームで決定することは負担である程度に関しては、校内チーム会議参加回数による違いが見られなかった。とくに、校内チーム会議に5回以上参加した場合においても、活用前後でそれぞれの選択肢の割合に違いが見られず、YOSSの活用によって、チームで決めることに対する負担が増えるとは言えない。

校内チーム会議参加回数別に見た、自分ひとりで児童や保護者にかかわる限度(領域)を意識する程度

(問1-②-③-1×問5-⑥)

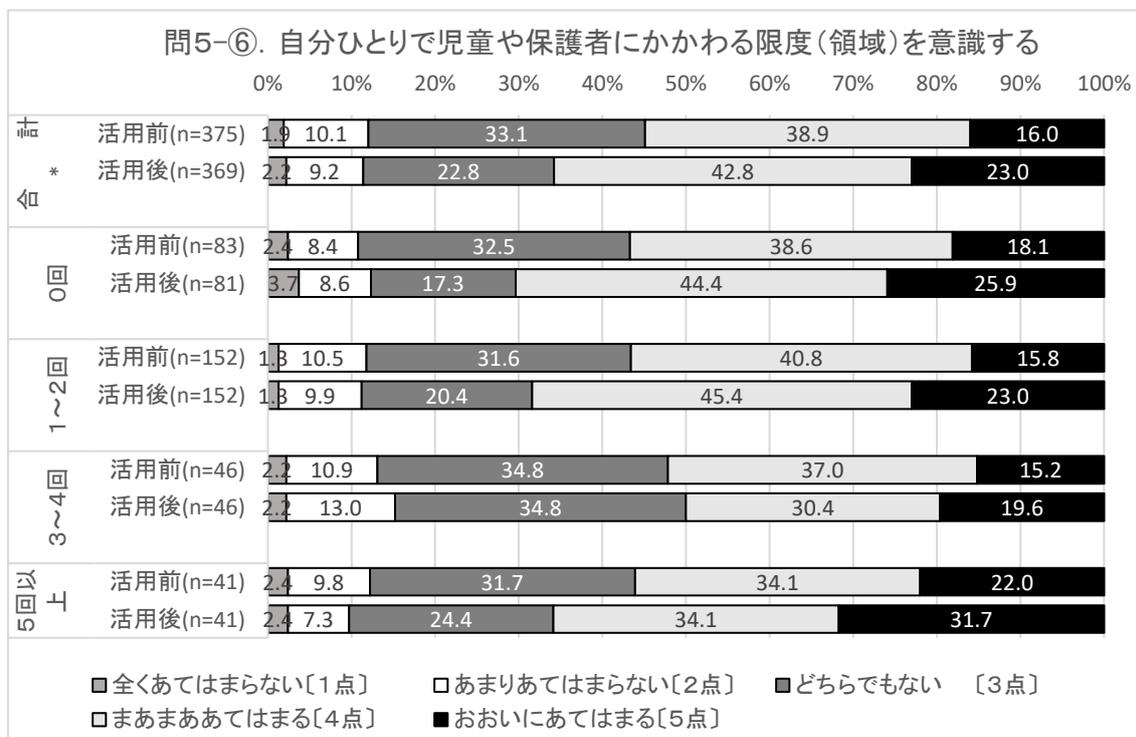


図 III-66 校内チーム会議参加回数別に見た、自分ひとりで児童や保護者にかかわる限度(領域)を意識する程度

自分ひとりで児童や保護者にかかわる限度(領域)を意識する程度については、「どちらでもない」を除くと、YOSS 活用前(38.9%)も活用後(42.8%)も「まあまああてはまる」の割合がもっとも高い。「おおいいあてはまる」の割合に注目すると、活用前は16.0%であり、活用後は23.0%であった。また、YOSS 活用校内チーム会議参加回数の効果は合計ではみられたものの、YOSS を活用した経験/校内チーム会議参加回数別では限度の意識はかわらなかった。

校内チーム会議の参加構成員別に見た、児童生徒の問題行動等に関して、みんなでかかわって
いけばできる気がする程度

(問1-②-③-2×問5-①)

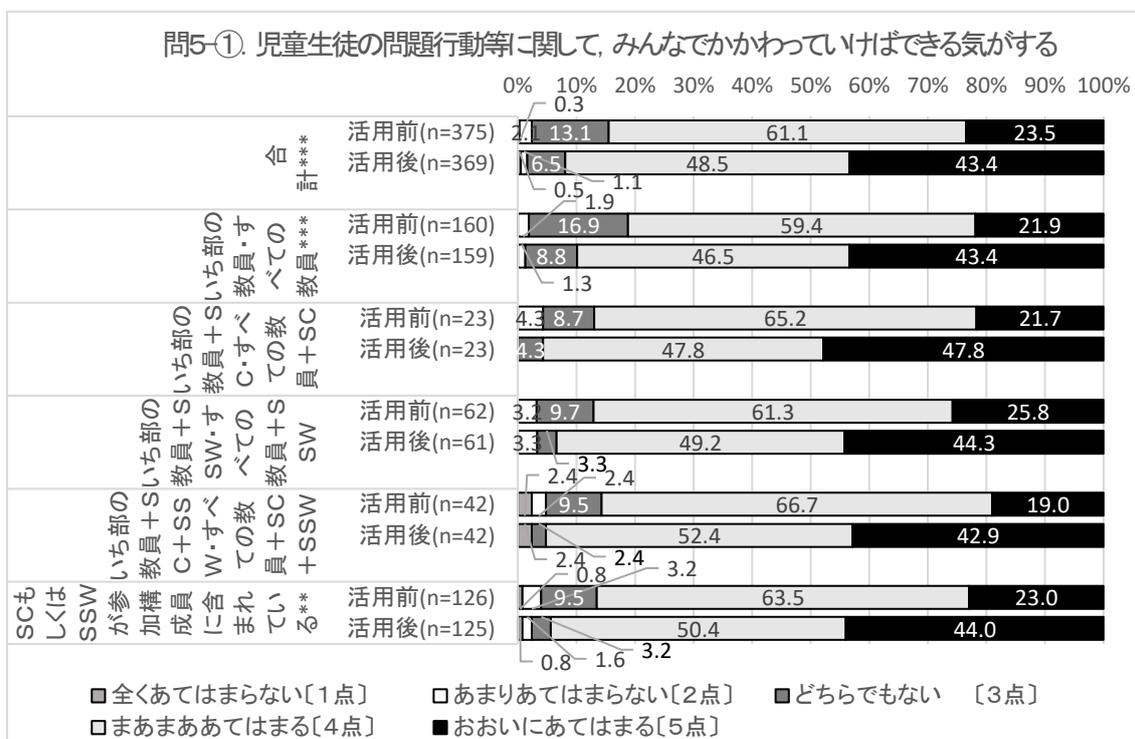


図 III-67 校内チーム会議の参加構成員別に見た、児童生徒の問題行動等に関して、みんなでかかわっていけばできる気がする程度

児童生徒の問題行動等に関して、みんなでかかわっていけばできる気がする程度に関しては、YOSS の活用の効果は、YOSS を活用した経験/校内チームの参加構成員によって異なっており、「いち部の教員・すべての教員」、「SCer もしくは SSWer が参加構成員に含まれている」に効果が見られた。「おおいにあてはまる」の割合に注目すると、「いち部の教員・すべての教員」は、活用前は 21.9 %であり、活用後は 43.4%であり、約 2 倍になっている。SCer もしくは SSWer が参加構成員に含まれている」は、活用前は 23.0%であり、活用後は 44.0%となっている。

2) 自由記述の質的分析結果

本節では上のアンケート調査の結果に加え、調査票の自由記述欄に記載された YOSS の活用に関する意見や感想を参照し、この内容に関する分析を行った。全ての自由記述は表 III-2 に一覧として示している。これによると、「スクリーニング」の有用性や、「SSWer などの専門職の有用性」について述べられた回答が多く見られた。このことから、本節での分析に当たり、調査票の自由記述欄のうち、出現パターンが似通っており、かつ出現頻度の多い語を抽出した¹。その中で「YOSS」「スクリーニング」「SSWer」という単語に注目した。

表 III-2 自由記述回答記載一覧

	自由記述回答
1	スクリーニング会議に参加して、自分のクラス以外の児童のしんどさや大変さを知ることができ、その児童への声のかけ方(あまり場面はないが)等、心構えができた。また、その児童を担当されている先生の苦勞も知ることができ、しんどい児童を担当してくれている先生だけでなくもっとチームとしてかかわっていければなと思った。
2	・問題が大きくなっていないが、気をつけて関わっていく必要のある子が見えてきた。また、入力のための基準を本校では作っているの、問題の度合いが具体的になるので、対応も具体的に取り組みやすい。・スクリーニング会議で、担任以外から情報や関わる手立てを聞かせてもらえ、特に経験年数の少ない教員は子どもや保護者との関わり方を参考にできることが多い。・担任が1人で抱えこんでしまわないよう、担任に声をかけたり子どもや保護者について話を聞いたりすることをより心掛けるようになった。
3	学校のプラットフォーム化を新しい学習指導要領がめざす“地域に開かれた教育課程”，“地域とともにある学校づくり”は求めるところは同じであると考えている。チーム、学校としての取組が今後益々必要である。
4	スクリーニングをすることで、子ども達の背景が数値として出てくるため、注意すべき児童が分かりやすいのですごく活用しています。また、どこに問題があるのか(家庭、保護者、学力など)も分かりやすいため、考えるべきポイントもしぼりやすいです。いつもありがとうございます。
5	学校の体制として、YOSSがあつた方がよい(ないと充実しない)学校とすでに、きちんと支援の体制がとられている学校とでその変化は大きくちがうと感じました。
6	さまざまな意見を聞くことができていると良いと思っています。
7	YOSSをして、うまく活用できる方法を教職員で学習するきっかけをもつとより向上するのではないかと思います。異動等で職員が変わるので共通理解をもついみで大切かと思っています。
8	スクリーニングシートがあることで、日頃学級の児童で悩んでいることが明確になり、他の先生方からもアドバイスが頂けて、ありがたいです。

¹ KH コーダー (<https://kncoder.net/>) により抽出。

9	スクリーニングを行うことで、色んな視点が共有でき良いと思う。SSWer の勤務日が少ないため、全ての学年の会議に入ることができない。
10	担任一人で児童の支援の方向性を決め、それを実行するには限界的なものがあったが、一人の児童にたくさんの大人がかかわることにより必要な支援が実行されやすくなったと思われる。しかし、家庭のかかえる課題にふみこんでいく手立てがいまひとつ明確にならず、一年前とほぼ同じ状況にある児童も少なくない。改善策として、各校にコーディネーターの委員を配置し、専門的に「気になる子どもたち」の課題解決にむけての支援を継続させること（できれば、コーディネーターは担外で）。
11	自分が意識していなかった項目までであったので、新たな視点となりましたが、だからこそ専門的な対応ができる SCer や SSWer の方々に入っていたいただきたいとも思いました。教員が対応できる範囲を超えないように（担任や生徒指導主事などが抱えこまないように）他の業種の方にとんどん入っていたいただきたい。
12	スクリーニングで子どもの問題を発見ということより、担任及び複数の教師、支援員など多くの目で見えて発見できている。スクリーニングは本校職員というよりは、他校または教委が客観視できる一つの方法でしかなく、教職員の仕事が増えるだけのように感じる（昨年度のチェック、会議などから）。
13	アンケートに取り組むことで、YOSS の活用があまりできていなかったことに気がつけました。
14	特に何か変化があったという実感はない。
15	既に気になっている児童に関しては再確認や周知・共有がはかれますし、表面上出てこなかった児童を認識する上でとても役立つと感じました。また、担任だけで抱え込まず、協力して意見を出し合うこと・方向性を決めることの有用性がよくわかりました。
16	専科として情報を共有することができて、担任の先生からの協力や支援をして頂くことがふえたように思います。専科が入力できる項目がもう少し細かくあるといいと思いました。
17	今回 YOSS を活用することで SSWer の専門的な意見を聞くことができたのがとても勉強になりました。その相談の中で児童理解が深まり、これからの対応の仕方の見通しがもてたのがよかった。
18	一番は SSWer という専門職と子どもについて考え、話し合う機会をもち、その専門性に触れることができたことが大きな経験となった。
19	・SSWer も交えたチーム会議では、他業種の専門的立場からの見解も頂けたので、視野が広がった。 ・指導の悩みを抱えがちな担任、教員の一助になればよいと思うが、入力の手間や項目がエクセルでは見にくく、改善の余地はあると思う。項目の精選などもしてもよいのかもしれない。
20	いろいろな方のお話を聞けることはとても参考になります。
21	共通の情報整理が可能となるので校内の支援体制をまとめやすい。一方でこれまでの体制と、どう調整すべきか悩ましく、教員の負担感是否めない。

22	まだまだ理解や知識が不足していると感じる。
23	全員の分析をして、普段気かけにくい子どもたちのことを考えるのはとても良いです。特別支援に関することは、別で見取りのシートがあるので、スクリーニングにも記入はしますが、基本は会議で取りあげず、特別支援の会議は別にすると良いかと思います。
24	・個だけでなく、チーム、組織として対応することでいろいろとよいアイデア、対応が生まれ、実際により方向へと改善されている事例が多いと思う。
25	6年間を通して、継続的に見るのであれば、前年度までの一人一人の点数と今年度の分を見比べられれば良いと思いました。
26	スクリーニング会議において情報を出し合うまでは一定スムーズに行くが、A・B・Cの支援方針を決定していくとなると、少し時間がかかる。方針決定までを考えるとSSWerなどの専門家が必要であると考えます。
27	元々、気になる子に関しては家庭も含め気にかけてきているが、気になる子の対象範囲が大きくなったような気がする。
28	短い時間で、ノーマークになりがちな児童を見取れた。多くの観点を焦点化した上で、関わりのある教職員より情報を得ることができ、スクリーニングは有用であると思った。今後、くり返しスクリーニングを行うことで、担任のみでなく、他の教職員の児童理解がより深まり、教校全体の教職員同士の児童観の理解も深まっていくと考えられた。
29	今までは、それほど気にならなかったが、スクリーニング会議の中で多くの職員が気になる点を挙げている話を聴く事で新たに気になる児童が見えてきた。多くの情報を得る事ができるので、とても良いと思いました。
30	多面的な方向で色々な教員の視点、意見が分かるので有意義であると思う。
31	<ul style="list-style-type: none"> ・学年間の情報交換が活発になった(共通理解の機会が増えた)。 ・SSWerの役割が理解できた。・地域資源とは何か具体的に理解できた。・全生徒の支援策を常に頭に入れながら学校経営できていることに気づいた。 ・子家センと連携しやすくなった。→子家センに(文科省の「児童生徒支援シート」を提示して、ケース会議ができるようになった)。 ・現在、子家セン→医療へ連絡してもらい、関係機関とこれまで以上に連携できるようになった。 ・渡辺SSWerさんの指導が大きかったです。
32	教育側は考え方がまちまちだが、シートがあると同じ目線で考えることができるのは良い。新卒者が一人がかかえなくてすむ。
33	YOSSを活用することで、支援が必要な生徒に具体的にどのような人材につなげればよいか、わかってきた。先生たちも生徒・保護者の様子をこまかく見て、お互いに情報交換をするようになってきた。
34	このアンケート項目で、活用前後のことを尋ねているが明確な違いが出しにくいです。

35	専門機関とのつながりが持ちやすくなったように感じます。専門機関の働きを知った上でどう困っている子とつなげていくのか専門的な知識が得られている。
36	学年間で十分に話し合いができています中、さらに会議の場が必要なのかという点に疑問が残る。この取り組みによる効果をあまり感じる事がなかった。
37	学級担任時(YOSS の存在を知らなかった時期)に、子どもや家庭の課題へのアプローチは、自身の経験上得たわずかな知識で判断していました。しかし、YOSS を知ることで、数値化するデータの中にたくさんの知識や気づきが含まれることを知りました。そして、専門職(SCer・SSWer など)重要性や関係諸機関との連携(特に“福祉”との連携)の必要性をますます強く感じる事ができています。SCer・SSWer の常勤化を切に願います。
38	これまでの学年会より、他クラスの子どものことをよく知られるし、とりくみをチームで考えられたので定期的にケース会議があるのが良いと感じました。配慮のいる子どもを学年で把握できている。
39	YOSS を活用して、確かに小学校などは、組織として子どもの対応にあたる、担任一人がかかえこまないなどの効果が(成果が)出ている。しかし、本校ぐらいの児童・生徒数、学級内の児童数・生徒数であれば YOSS を活用せずともできると感じることも多い。YOSS を活用せずともできると感じることも多い。YOSS 中の頑固をもっと本校用にアレンジしたり、有効に活用できる形式等にしていけば、もっと効果をあげられると感じている。今後、そのあたりを研究していきたい。
40	YOSS を活用することにより児童生徒を多くの目で客観的に見る事ができるようになったと感じる。
41	今年度立場がかわったため、多くの児童の情報を得るのにスクリーニングは役立っている。地域資源の活用に関して学校は必要と感じても保護者がそう感じていないとうまくつなぐことが難しいと感じている。
42	きびしい生活背景、生い立ちが見えてくる中、少しでも多くの教職員の目で見守る必要を感じます。たくさんの気づきを共有し、具体的な手だてを進めていくために SCer や、SSWer も入っていただいてとりくんでいるが、会議が増えることへの負担を感じる教職員も多いと思います。
43	養護教諭の立場からすると…全学年、毎学期のスクリーニングシートを記入していくのはかなりの時間と労力がいらいます。必要な子については、スクリーニングの場以外でも担任や管理職と情報共有をしています。
44	多くの資料を参考にして生徒へ対応することで有効な指導につながっていくと思います。
45	生徒や保護者の置かれた状況を的確に理解し、学校全体での支援策を定める上で、YOSS はたいへん有効であると思う。今後は小学校と連携した取組を進める必要がある。
46	組織的に生徒に関わることができるので有効だと思います。
47	大規模校ではもっと有効に活用できるのかなと感じました。

48	「YOSS」を使ったことがないので(使ったおぼえがない)よくわかりません。
49	理解が深まると思います。
50	保健室以外の場所での児童や、事務職員からの集金状況の情報など、1人では分からない児童の様子や背景を知ることができ、多面的に児童をとらえることにつながった。
51	チームで意見交換、情報交換することで、よりよい対応につなげることができ、よいと思います。また、チーム学校の意識も徐々に高めることができていると思います。
52	一人一人の状況を理解する場としてはとても有意義であった。慣れるまでに時間がかかるのが大変であった。
53	・学級費などの支払いが難しい家庭と児童の問題行動があんがリンクしていることがわかった。
54	問題をかかえている児童に対して特に気をつけて見るようになった。
55	特にありません。
56	点数化されることはわかりやすい。活用する前に気になる児童が点数が高いので納得できた。
57	点数化し、視覚化することで、同じ視点で話し合えると思います。
58	・初めて数値化してみて、共有しやすくなった。
59	スクリーニングシートを活用して、点数化されたことで学級の子がかかえている背景や現状を見直す機会になりました。このシートを活用して、今後も子どもの様子を気にかけて見ていきたいです。
60	スクリーニングシートを使うことで、気にかけていた児童が実はチェックが少なかったり、気にかけていなかった児童にチェックが多数ついたり、意外な気づきが多く、学級経営にも生かしている。また、会議で全クラスの児童の実態を知ることができる。学年全体で見守ることができる。
61	スクリーニングリストを活用することで子どもの状況が可視化できるのでとても良いと思います。今後も指導に役立てたいと思います。ありがとうございます。
62	スクリーニングシートを使うことで、児童のどこをみていけばいいのか、共通理解することができる。また若手教員が増える中、児童をみるポイントを示すこともできる。1回目は担任のチェックでいいが、2回目、3回目などは担任以外がチェックするようにすると色々な見方ができ効果的だと考える。
63	児童が抱える問題、困難について視覚化、数値化できることが良いと感じた。
64	・何度も行うことで支援の必要な子を再確認できるのでよいと思います。
65	特にありません。
66	他の教育機関の連携のため、さまざまな機関について学習することが必要。

67	スクリーニングできたことにより、より鮮明に生徒が抱える問題を知ることができたが、それをどう地域や関係機関につなげていくか結局、それが無いとただ職員の負担が増えるだけで終わってしまいます。もう少しシステム化していく作業が必要だと思います。コロナ禍における、保健所や病院の情報の一元管理化と同様のものができていくことを期待します。
68	・全職員で共通理解できることは効果的である。
69	・シートの活用はしていなかったが、以前から学年会だけでなく、いつでも話し合いが(短時間であっても)する環境により、YOSSによって、あまり変わるものはなかった。・学校の範疇を越える事案も多く、結局決まらないことも多い(毎週水曜にそれについての会議もやっているが、実質報告会でしかなく、次に続いていないという意見も出ていた)。・一人一人を確認する意味で、“普通の子”にも目をかけることはよいと思うが、とても時間が足りていない。一人5分程度というのはどのようにしたらできるのか、毎回疑問に思っている(アンケートのたびに書いています)。
70	これまでも、生活指導・支援的な話は職員室や学年部会で行っていたが、具体的な所までを学年の全職員で共有できるスクリーニングは、効果的と感じる。自身のふり返りにもつながった。
71	スクリーニング会議は有効と思うが時間がかかるので、場の設定をして欲しい。地域の支援をお願いできればと思うが実際にどんな支援があるのか、具体的に教員側が知る必要がある。その場合に迅速な対応をお願いしたい。
72	・もっとじっくり話し合ったり、共有する時間がほしいと思います。・地域で行える支援がどのようなものがあるのかの情報がほしいです。それにより連携や活用ができるのではないかと思います。
73	YOSSの活用により、チームでの対策を意識するようになりました。今後、地域資源の活用について、具体策を練る必要があると考えています。
74	生徒1人1人が表にあることで、広く議論することができ、定期的に行うことで、1人1人の変化や成長が確認できる。
75	・町や学校の職員の支援体制特に(人数)が充実しないとより効果的に改善はできないのではないかと感じます。 ・1人ひとりをチェックして見るのは共通理解ができてとてもいいと思います。
76	全ての生徒ひとりひとりを見ることで、今まで気付くことのできなかつたことや、注意、支援すべき点が見えてきたことが良かった。1クラスにかかる時間がまだ30分くらいあるので、より効率的に見取っていけるように慣れていきたいと思います。
77	方向性と実行性が高まる印象である。自分があまり気にとめていなかった生徒の意見をもらえるため、新しい角度で生徒を見ることができる。

(3) 結果

「YOSS」の活用による「学校体制」への影響、「学校全体で支援策を定める」・「抱え込まない」・「チームでの対策」への意識の変化を含意する記述が3件あった。また、「YOSSを活用することで、支援が必要な生徒に具体的にどのような人材につなげればよいか、わかってきた。」という、専門職の有効活用を推奨する意見もあった。

「スクリーニング」の有用性として、例えば「スクリーニングを行うことで、色んな視点が共有でき良いと思う。」や「スクリーニングシートを使うことで、児童のどこをみていけばいいのか、共通理解することができる。」など、「情報共有」のツールとして活用されている、という意見が7件あった。また、「スクリーニングをすることで、子ども達の背景が数値として出てくるため、注意すべき児童が分かりやすいのでごく活用しています。」という意見のように、子どもの家庭環境等の背景(環境要因)に関する記述もあった。

また、SSWerの常勤化を望む意見としては、「(前略)SSWerの勤務日が少ないため、全ての学年の会議に入ることができない。」「(前略)そして、専門職(SCer・SSWerなど)重要性や関係諸機関との連携(特に“福祉”との連携)の必要性をますます強く感じることができています。SCer・SSWerの常勤化を切に願います。」などの具体的な意見が見られた。なお、この9件の回答者の属性は、校長2名、教頭2名、教務主任1名、学年主任1名、クラス担任1名であった。管理職はSSWerの職域を理解し導入の価値を見出していると考えられるが、一方で児童生徒に直接関わることの多い担任や教科担任からはそのような意見記述は見られなかった。なおこれらSSWer等専門職の有用性に関する記述は表III-3に示されている。

直接的な表現ではなかったものの、潜在的にSSWerなど専門職の関与を望む意見として「教員以外の福祉的な専門性を活かした気づき、アドバイス、情報共有などの視点の提供」が4件、学校

表 III-3 スクリーニングシート及びSSWerなど専門職の有用性の記述件数

		記載件数 (件)	記述を得られたうちの割合 (%)
スクリーニング シートの有用性	・「YOSS」という語を用いて活用の有用性を記載	7	9.1
	・「スクリーニング」という語を用いて活用の有用性を記載	17	22.1
「SSWer」などの 専門職の有用性	・「SSWer」の会議参加の必要性を直接的に記載	9	11.7
	・教員以外の福祉的な専門性を活かした気づき、アドバイス、情報提供などの視点の提供	4	5.2
	・地域資源や関係機関等へのつなぎ役としてのコーディネート	4	5.2

の仕事の領域を超えた地域資源や関係機関等へのつなぎ役としてのコーディネート」が 5 件あった。この 5 件のうち 3 件が同学校から出た意見であり、地域資源の存在はすでに認知しているものの、つなぎ役を担う人材として地域資源や関係機関との連携を職域にもつ SSWer の必要性が示唆される。

4. 考察

この章では、職種、スクリーニングチェック実施/参加回数、スクリーニング会議の参加構成員、ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間、校内チーム会議参加回数、校内チーム会議の参加構成員別に、YOSS 活用前と活用後の各項目における変化を検討した。主な結果を以下にまとめる。

1) 子どもに関すること～子ども自身に関すること～

- 全体では、さまざまな問題(家庭が経済的困窮状態にある、発育や発達の遅れ等生育上に問題があったなど)を抱える児童や、発見しにくい問題(生育歴が複雑であった、若年出産したなど)を抱える保護者に対して、YOSS 活用前と比べ、活用後の方がより気にかけるようになる傾向が見られる。
- 具体的には、児童や保護者を気にかける程度における「おおいにあてはまる」の割合については、クラス担任において約 10 ポイント以上(図Ⅲ-1～図Ⅲ-5)、比較的少ない回数(1～2 回, 3～4 回)でスクリーニングチェックや短い時間(15 分以内, 15～30 分)でスクリーニング会議が行われた場合においても約 15 ポイント以上(図Ⅲ-6, 図Ⅲ-7)、「いち部の教員またはすべての教員」が参加構成員に含まれている場合において約 15～20 ポイント以上(図Ⅲ-9～図Ⅲ-12)、YOSS 活用後は活用前と比べ増加している。

2) 子どもに関すること～子どもに使うサービスに関すること～

- 全体では、「家庭教育支援チームの活動」、「学習支援や子ども食堂など活動」、「児童生徒が利用している放課後等デイサービス」といったさまざまな地域資源や地域活動は身近な子ども支援のために活用出来るかどうかについて、YOSS 活用前と比べ、活用後の方がより活用出来ると思うようになる傾向が見られる。
- 具体的には、それぞれの地域資源や地域活動は子ども支援のために活用できると思う程度における「おおいにあてはまる」の割合については、クラス担任において約 10 ポイント以上(図Ⅲ-13～図Ⅲ-15)、比較的少ない回数(1～2 回, 3～4 回)でスクリーニングチェック実施やスクリーニング会議参加が行われた場合は約 15 ポイント以上(図Ⅲ-16, 図Ⅲ-17)、比較的短い時間(15 分以内, 15～30 分)でスクリーニング会議が行われた場合は約 10 ポイント以上(図Ⅲ-18, 図Ⅲ-19)、「いち部の教員またはすべての教員」や「SCer もしくは SSWer」が参加構成員に含まれている場合は約 10 ポイント(図Ⅲ-20, 図Ⅲ-21)、YOSS 活用後は活用前と比べ増加している。

3) 教師に関すること～学校・組織に関すること～

- 全体では、YOSS 活用前と比べ、活用後の方がより児童生徒について意見を言ったり、自分以外の教員や教員以外の異職種の意見を聞いて納得したり、会議中に児童への対応について具体的に決定出来たりするようになる傾向が見られる。
- 具体的には、意見の主張や受容、意思決定が出来ると思う程度における「おおいにあてはまる」の割合については、校長、教頭とクラス担任において約 10～30 ポイント以上(図Ⅲ-22～図Ⅲ-25)、比較的少ない回数(1～2 回, 3～4 回)でスクリーニングチェック実施やスクリーニング会議参加が行われた場合は約 15 ポイント以上(図Ⅲ-26～図Ⅲ-31)、比較的短い時間(15 分以内, 15～30 分)でスクリーニング会議や校内チーム会議が行われた場合は 10～30 ポイント(図Ⅲ-36～図Ⅲ-41)、「いち部の教員またはすべての教員」や「いち部の教員＋SSWer・すべての教員＋SSWer」, 「SCerもしくはSSWer」が参加構成員に含まれている場合は約 10～30 ポイント(図Ⅲ-32～図Ⅲ-35, 図Ⅲ-42, 図Ⅲ-43), YOSS 活用後は活用前と比べ増加している。

4) 教師に関すること～教師の意識・知識に関すること～

- 全体では、YOSS 活用前と比べ、活用後の方がより、児童の問題の解決可能性や意見主張の有益性、自身の知識の蓄積、学校における専門職の役割への理解が高まると認識するようになる傾向が見られる。
- 具体的には、教師の意識と知識に対する評価における「おおいにあてはまる」の割合は、「クラス担任や校長・教頭において 15～30 ポイント以上(図Ⅲ-44～図Ⅲ-47)、比較的少ない回数(1～2 回, 3～4 回)でスクリーニングチェック実施やスクリーニング会議参加が行われた場合は約 20 ポイント以上(図Ⅲ-48, 図Ⅲ-51, 図Ⅲ-52, 図Ⅲ-55)、1時間以内でスクリーニング会議が行われた場合は約 15 ポイント以上(図Ⅲ-60～図Ⅲ-63)、「いち部の教員またはすべての教員」や「いち部の教員＋SSWer・すべての教員＋SSWer」, 「SCer もしくは SSWer」が参加構成員に含まれている場合において約 20 ポイント以上(図Ⅲ-57～図Ⅲ-60), YOSS 活用後は活用前と比べ増加している。
- 複数で集まって議論したり、チームで決定したりすることに対する負担感について、スクリーニングチェック実施回数、スクリーニング会議参加回数、ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間別に見ると、YOSS 活用後は活用前と比べて増加傾向は見られない(図Ⅲ-49, 図Ⅲ-50, 図Ⅲ-53, 図Ⅲ-54, 図Ⅲ-64, 図Ⅲ-65)。

上述したように、YOSS を活用することは、子ども自身の問題、子どもに使うサービス、学校・組織の運営、教師の成長と意欲など、さまざまな面において効果が見られた。具体的には、教員がさまざまな問題を抱える児童や保護者に対してより気にかけるようになること、さまざまな地域資源や地域活動は身近な子ども支援のために活用できると認識するようになること、意見を主張したり受け入れたり、意思決定が出来るようになること、自身の知識の蓄積や学校における専門職の役割へ

の理解が高まることが垣間見られた。このような意識や理解の高まりは、問題を抱える児童の早期発見、教師の児童の課題に対する対応力の向上につながることを期待される。

一方これまで、複数での議論・チームでの決定は、教員にとって負担となるのではないかとの懸念が持たれてきた。本調査では、YOSS を活用することでこういった負担が増える傾向は見られず、比較的少ない回数や短い時間でスクリーニングチェック実施、スクリーニング会議や校内チーム会議が行われる場合においても YOSS の活用の効果が見られることから、今後も YOSS を継続して活用されたい。

また、自由記述欄の分析結果から、スクリーニングの「情報共有」ツールとしての有用性を教職員が認識していることが明らかになり、さらに SCer・SSWer のような専門職を有効活用の可能性が示されたことから、スクリーニングが教員間、または教員とこれら専門職との共通理解を促すものであるということが分かる。また、この情報の中には児童の家庭環境等の背景状況に関するものが含まれているため、教員にとってはスクリーニングに取り組むことが福祉的な視点を持つきっかけとなり、この際に SCer・SSWer の福祉に関する専門知識が活用されることで、児童の問題行動となりうるリスク要因の早期発見につながられることが示唆された。

IV. 総合考察

先述の通り、いじめ、児童虐待など児童生徒の命に係わる重大事案発生の課題は、①子ども：教師が問題視しないと子どもの問題は表面化されず早期発見・早期対応がなされないこと、②SCer・SSWer：職務内容が自治体によって違いがあり、教師の認識もばらばらで有効活用がされないこと、③教師：抱え込みからチームになりにくく教師の負担が過重になる、という3点である。また、この課題改善にSCer及びSSWerの常勤化が直結するわけではなく、(A)SCerやSSWerにつながる校内組織や(B)SCer・SSWerの質向上や質を維持する教育委員会内の体制が必要であると想定した。

本調査研究では、上記3つの課題の改善に対し、児童の課題のスクリーニングが有効であり、これを機能させるにはSCer・SSWerの常勤化が有効であるという仮説を設けた。この仮説の下、学校体制、教職員間の連携体制との関連、SCerやSSWerの職責や職務役割などについて検討を行った。この一環として、(A)-1)SCer・SSWerの教職員との連携に関する調査、2)スクリーニングの活用に関する調査、3)スクリーニング訪問支援と意見交換を実施した。さらに(B)においては本調査の協力者である各専門家と議論の末、SSWerの活動プロセスのマニュアルやスクリーニングを少しでも進めやすくなるように実施自治体からツールを収集し、ツールキットづくりに取り組んだ。

II、III章に(A)-1)2)にあたる調査部分を報告してきたが、本報告書はそれだけでなく、(A)-3)や(B)も含んだ全事業の報告書(「スクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカーの常勤化に向けた調査研究」報告書)であることを踏まえて、総合的な考察を行う。

1. スクリーニング会議の有用性

II、III章の調査では、スクリーニング実施校と未実施校、スクリーニング実施前と実施後において、学校で多数を占める教師の意識や行動に差があるのかどうか確認した。また、①早期発見されない、②SCer・SSWerの専門性が理解されない、③教師が抱え込みやすく多忙、という3つの課題にスクリーニングが有効であるかどうか検証した。結果、教師の意識や行動の差を確認でき、3つの課題に対して有効性がみられたことから、仮説が実証されたと考える。さらにSCer・SSWerの配置はスクリーニングに有効に機能することが示唆された。以下、課題3点に対して考察する。

1) 子どものリスクの早期発見ほかについて

今回のアンケートや自由記述、訪問支援などの調査結果から、さまざまな問題(家庭が経済的困窮状態にある、発育や発達の遅れ等生育上に問題があったなど)を抱える児童や、発見しにくい問題(生育歴が複雑であった、若年出産したなど)を抱える保護者に対して、スクリーニングのなかでも調査を行ったYOSS活用前と活用後において、活用後の方がより気にかけるようになるなど具体的な変化が見られた。さまざまな問題(家庭が経済的困窮状態にある、発育や発達の遅れ等、生育上に問題があったなど)を抱える児童や、発見しにくい家庭環境(生育歴が複雑であった、若年出産したなど)を持つ子どものみならず、保護者に関するキャッチする視点がYOSS活用

前後比較において活用後に明らかに上昇している。さらに教頭や校長など管理職や担任の変化が最も顕著であり、多くの子どもに触れ合い困っている担任と責任者である管理職にもっとも影響を与えることは、今後に可能性が感じられる。さらに、SCer や SSWer がスクリーニング会議や校内チーム会議に参加することは子どものリスクの発見に有用であることを示した。

2) SCer・SSWer の明確化と有用性

まず 1) で述べたように、YOSS を活用することで発見が増加すること、さらに SCer・SSWer の存在は発見を強化することを示した。次に SCer・SSWer の役割に深く関連する支援機能を確認した。発見だけでなく、必要な子どもに必要な支援が繋がらないという課題(大阪府立大学, 2017; 山野, 2018)に対して、YOSS を活用することで、「家庭教育支援チームの活動」、「学習支援や子ども食堂など活動」、「児童生徒が利用している放課後等デイサービス」といったさまざまな地域資源や地域活動を活用できると認識するようになる。かつ、チーム会議のメンバーに SCer・SSWer がいる方が地域資源活用する方向に変化していた。身近な地域資源が、課題を抱える子どものために活用できるものであるという認識を教師が持つことは大きな変化であり、今後子どもの抱える課題が重篤化する前に介入をしていくためには YOSS を活用すること、SCer・SSWer が入っていくことが重要である。SCer・SSWer が会議に入っていることで今まで述べた発見に至りやすいことだけでなく(a)、支援の方向性が決定されること(b)、地域資源の活用など対応策が増えること(c)が明らかになった。これら 3 点が YOSS の重要な要素である。

同様に、SCer・SSWer の配置のみを条件とした場合に 1 つまたは 2 つの因子得点の有意な結果が得られていないのは、単に常勤化するだけでは課題の解決につながらないことと関連し、スクリーニング活用を行うことで、教育相談体制、教師による児童の課題への対応、校長の変革的リーダーシップ、専門職による教師援助、教育相談活動への意欲が有意に高くなり、SCer・SSWer が活かされていくと考えられる。

3) 教師の協働意識について

さらに、これらちょっとした支援や対応方法を「決定する」ことに着目し、YOSS の活用前と活用後と比較すると、大きく差が見られた。先述した変化が見られた職種は全体傾向と変わらないが、特に校長は 10 倍、教頭は 3 倍、担任 3 倍と高く変化していた。また、自分以外の意見を聞いて納得することも、校長は 3 倍以上、教頭で 2.5 倍、担任で 2 倍強という変化であった。つまり校長は孤立する職種であり、事が大きくなってからしか動かないことや意見を聞くことなく単独に「決定する」ことが常態化しており、その危なさを持っていることが指摘できる。この結果は、校長を頂点にした鍋蓋組織である学校組織の課題が浮き彫りになった、特筆すべき結果である。

全体として、YOSS 活用前と比べ、活用後の方がより児童生徒について意見を述べ、自分以外の教員や教員以外の異職種の意見を聞いて納得し、会議中に児童への対応について具体的に決定出来るようになる傾向が見られる。そして、YOSS 活用後の方が、より児童の問題の解決可能性

や担任ではないが意見を出すことの有益性、自身の知識の蓄積、学校における専門職の役割への理解が高まる傾向がみられる。

教育相談全般からのサポートに対する教師の認識は、スクリーニング会議を実施している場合により高く、教職員間の連携の場の必要性に関する認識と実践にもスクリーニングの実施が影響していることがうかがわれた。スクリーニング会議の実施が、教職員間の協働、SCer・SSWerを含む各学校の教育相談体制の活用・意欲の醸成、学校運営体制による教師への影響力の強化に資する可能性が見出された。また、スクリーニング会議が実施されている場合に、校内会議・連絡会議も実施されている場合が多いことが明らかになっている。

また懸念されるスクリーニングを実施することに対する教師の負担感について、YOSS 活用後は活用前と比べて増加傾向は見られなかった。

2. スクリーニングの重要な機能

以上から、スクリーニングに含まれる 3 要素(以下の a,b,c)が、課題①②③を改善させるポイントであったと考える。スクリーニング項目 1 つ1つは、子どもの生活実態調査の結果から作成したもので、遅刻の多さなど、リスクの低いものである。そのリスクが低いうちにキャッチし、対応や支援を行うことである。実際に、訪問支援時には多くの教師がスクリーニング会議の最中に横串を刺すことで、気づかなかったリスクに気づいていき、可視化することの効果を実感する発言が多く聞かれた。これまでに a:些細な懸念をピックアップすること, b:複数人で話し合うこと, c:暫定的に決定することの 3 要素の重要性を明らかにしてきた(文部科学省・山野研究室, 2020;山野・石田・山下, 2020;山野・小倉・石田, 2021)。また、管理職の抱え込みが明らかになり, b と c が喫緊に必要である。これが今回の調査によって、数値として明らかに示されたといえよう。

3. スクリーニングの効果的な方法

スクリーニング定義のポイントが、短時間で、簡潔・暫定的にという点であることが表すように、今回の調査において、事前事後の変化は、比較的少ない参加回数(1~2 回, 3~4 回)でポイントを得ることができ、スクリーニング会議は短い時間(15 分以内, 15~30 分)で実施している方が統計的に有意であり、差も明確に見られた。つまりスクリーニングはアセスメントではなく、スクリーニング会議はケース会議ではない。全教員で全児童生徒を検討するが、1 クラス 15 分くらいのスピードでこなし、支援の方向性を決めることを重要点としていたが、効果としても実証されたといえる。

児童相談所や警察など専門機関の関与の必要性がある場合は全校児童生徒数の 1~5%, 市町村児童相談に紹介すべき事例は 10%くらい、そして地域を活用するのがこのスクリーニングによってキャッチするリスクの可能性のある 30%の層である。この点についても先行自治体では、2018 年度全体の子どもの 37.3%のピックアップができており、そうすると遅刻や保健室来室などの好転率が 40~70%とかなり高かった。しかし慣れない自治体では、当初かなり議論はされていても 7%ほ

どしか拾っていないため、好転率も 10～30%となっている(補足表 1, 補足表 2)。各学校の教職員の集団が 30%ほどをピックアップができる集団であるか否かにかかってくるといえよう。

補足表1. チーム会議にあげた人数の割合				補足表2. 1つでもチェックのついた人数と割合					
	2018年度		2020年度			2018年度		2020年度	
	A自治体 (先進)	B市	C市(一般的)			A自治体	B市	C市	
総数	322	718	621	総数	322	718	621		
チーム会議にあげた人数	120	55	3	1つでもチェックのついた人数	232	398	424		
割合	37.3%	7.7%	0.5%	割合	72.0%	55.4%	68.3%		
友人関係の好転率	49.2%	13.0%							
遅刻・早退の好転率	64.3%	19.0%							
授業中の様子の好転率	39.5%	11.4%							
保健室来室の好転率	71.4%	28.6%							

さらに今回の調査で明確になった、教師集団が意見を言うことに慣れているかどうか、他者からの意見を受け入れることができるかどうかなど集団の排他性や凝集性に関わってくる。これらは教師個人の問題ではなく、学校組織に課題があると考え(山野 2018)。この点も感覚と数値では大きくずれがあり、数値化した意義は大きかった。今回の調査で管理職を中心に変化がみられることから、教師集団が変わる可能性はあり、スクリーニング会議を制度的に意義付けて設置することによって意見交換し決定することへの意識が高くなることが示唆される。そしてそれによって子どもたちを救える可能性を広げることができよう。

以上から、スクリーニング会議の有用性が見出されただけでなく、その方法にも示唆が与えられる。短時間で比較的回数(学期に 1 回)も少なめの方がむしろ有用である。これらが教師の負担感を増加させることがないことも実証された。また管理職の変容の効果も大きく、導入へ方向付けることへの阻害要因が少なくなった。

各学校にて実際に SCer・SSWer の配置、スクリーニング会議の実施をすることを想定した場合、スクリーニング会議に関わる管理運営は教師ではなく SSWer の職務と考えられよう。SCer は教員へのコンサルテーションは大きな責務である。こうして教師との役割分担を明確にすべきである。SSWer の場合、中学校 1 校、小学校 3 校で 1 人担当と考えると、4 校×(スクリーニング会議 3 回/年+チーム会議 3 回/年+学年会議 12 回+ケース会議 12 回)=120 回、22 日×11 か月=242 日、半分はマネジメントの仕事となる。同じく、SCer による面談はほぼ 1 時間と決まっているため、1 日 6 セッション×(242 日-60 日=上記会議マネジメント時間を減らし参加者のみとして半分)=1092 セッション。1 人の生徒の継続回数 20 セッションが平均と考えると 55 人担当出来ることになる。潜在的な児童の課題発見のための、リスクを有する児童のピックアップは全校生徒の 30%(300 人の全校生徒の学校であれば 90 人)を対象とすることを主張してきた。90 人のうち SCer・SSWer がすべて関わるわけではない。半数であれば、約 45 人であり、常勤化が必要と考えられる。このような試算も今後必要であろう。

4. 専門的役割と責務

最後に、常勤としての SCer や SSWer に求められる職責や職務・役割を検討する。SCer・SSWer の配置、およびスクリーニング会議の実施が、教職員間の協働、SCer・SSWer を含む学校の教育相談体制・教師の意欲の醸成、学校運営体制の影響の強化に資する可能性が見出されたことから、SCer・SSWer は、個別事例といったマイクロ面へのアプローチだけではなく、効果的なスクリーニング会議の管理・運営、教育相談体制・学校運営体制の充実といったマクロ面への働きかけ(マクロ実践)の役割を明確化すべきである。こういったマクロ実践は、SSWer の責務である。それに対して、マイクロに個別事例を丁寧に 1 件ずつ教師にコンサルテーションできる SCer は、マイクロ実践に強みがある。この両者が、学校内で機能を明確化して、両輪で動いていくことが重要であろう。

これらのマクロ実践を行う際には、マクロ実践の現場がマイクロ実践よりも少ないことや支援現場では少ないことから、SSWer の力量がより問われる。したがって SSWer のソーシャルワーク実践をガイドラインにしっかり位置付ける必要がある。現在、マクロ実践がソーシャルワークには位置づいているため、本来はそれで十分であるが、学校ソーシャルワーク領域にも必要である。既に、文科省の SSWer ガイド(教育相談等に関する調査研究協力者会議, 2017)には掲載され、SSWer が実地でどのように職責を果たすのかに関して、本研究室においてプログラム評価理論をベースに項目リスト化している。しかし、それだけでは学校という職場内で少数派の SSWer が、今回明らかになったようなマネジメントなどを含むマクロ実践の認識を維持しにくい。よって、実践においてはこれら SSWer の活動を教育、管理、支持する SVer の活動が必要であり、SVer の活動の項目リストとして、実践家とともに議論を重ね、今回 SSWer の項目リストとともに手引きとして合わせて作成した。利用しやすいようにガイドも作成した。さらに、本調査研究において大きな効果が示唆されたスクリーニングが少しでも現場で容易に実践可能になるように、SSWer の実践項目リストにスクリーニング項目を追加し、スクリーニング・ツールキットも提示した(全て別冊)。

これらの取り組みをより広く・具体的に進めることが出来るよう、文部科学省において SCer・SSWer の常勤化を突破し、スクリーニングを明確に制度化し、各自治体が上記の注意点を踏まえて導入へと向かうよう、今後を期待したい。

引用文献

- 伊藤美奈子. “小・中学校における教育相談系の意識と研修に関する一考察.” 教育心理学研究 45(3):295-302, 1997
- 内田利広, 今度義則. “教育相談に求められる SC との連携についての一考察.” 京都教育大学紀要 111:1-16, 2007
- 大阪府立大学. 大阪市子どもの生活に関する実態調査報告書. 大阪市, 2017
- 教育相談等に関する調査研究協力者会議. 児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～. 文部科学省, 2017
- 高田晃. “スクールカウンセラーに対する教員のニーズと満足度に関する調査研究.” 宇部フロンティア大学附属地域研究所年報 8(1):47-64, 2018
- 西山久子, 淵上克義, 迫田裕子. “学校における教育相談活動の定着に影響を及ぼす諸要因の相互関連性に関する実証的研究.” 教育心理学研究 57:99-110, 2009
- 能勢町・山野則子研究室. スクリーニング活用ガイド～支援の見える化・児童生徒理解のために～. 能勢町, 2019
- 橋本市・山野則子研究室. スクリーニングスタートマニュアル. 橋本市, 2020
- 淵上克義, 西村一生. “教師の協働的効力感に関する実証的研究.” 教師学研究 5(6)1-12, 2004
- 文部科学省・山野則子研究室. スクリーニング活用ガイド～表面化しにくい子ども虐待, いじめ, 経済的問題の早期発見のために～. 文部科学省, 2020
- 山野則子. 学校プラットフォーム. 2018
- 山野則子, 小倉康弘, 石田まり. “見えない貧困, 子ども虐待などを背景にした子どもへの支援システム作り—スクリーニングの可能性—.” 教育システム情報学会誌 38(1):31-41, 2021
- 山野則子, 石田まり, 山下剛徳. “学齢期における子どもの課題スクリーニングの可能性: チーム学校を機能させるツールとして.” 社会問題研究 69(148):1-11, 2020

V. 巻末資料

1. SCer・SSWer の教職員との連携に関する調査

小・中学校における教師・管理職とスクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカーの連携に関する調査

この調査は、文部科学省「いじめ対策・不登校支援等推進事業」の一環として、小・中学校の教育現場における教員・管理職・スクールカウンセラー(SC)・スクールソーシャルワーカー(SSW)の皆さまの業務の現状を、各職掌間の業務における連携、またSC・SSW配置の効果に着目して調査・研究することを目的に行うものです。正しい答え、間違った答えはありません。ご回答者が日々業務においてお感じになっている通りに率直にお答えください。

ご回答いただきました調査票原本・データは、個人情報の漏洩に伴う不利益を生じないように、当研究室にて厳重に管理されます。また本調査票は、本委託研究終了後シュレッダーを用い処分を行い、本件委託業者とは「個人情報に関する覚書」を取り交わすなど、個人情報の保護に最大限の配慮を致します。なお調査データに関しては、本研究科のガイドラインに基づき、本研究に関する最後の研究発表後10年を経過した後処分されます。本調査により得られた情報は、委託研究終了に伴う研究報告書、論文・学会発表等の研究目的以外に使用されず、研究における使用の際には地域や個人が特定されないような記述を行う等、お取扱いに関しても細心の注意が払われます。

ご回答者様におかれましては、各設問をよくご確認の上、可能な限りすべての質問についてお答えいただきたく存じます。本調査票への回答を以て、本調査へのご協力に同意を頂いたものとさせていただきます。なお、随時調査票へのご回答の中断・再開が可能であり、ご回答を控えたいとお感じになった場合には、無理にご回答を要求するものではありません。

本調査票は、ご回答後同封の封筒に他の調査票とまとめて封緘の上、以下のお問い合わせ先に送付先にご送付をお願い致します。

その他本調査票に関してご質問・ご要望等ございましたら、下記のお問い合わせ先にてお受け致します。どうぞよろしくお願い申し上げます。

お問い合わせ先 大阪府立大学 人間社会システム科学研究科
 山野則子研究室（担当：小倉）
 〒599-8531 大阪府堺市中区学園町1-1
 電話：072-254-9783
 E-mail：eb-ssw@sw.osakafu-u.ac.jp

問1. 現在の学校運営に関するご回答者様の認識について、以下の各質問はどの程度当てはまりますか？「当てはまらない」(1点)から「当てはまる」(4点)の間で最もふさわしい物をご回答ください。

	当	や	や	当
	て	や	や	て
	は	当	当	は
	ま	て	て	ま
	る	は	は	ら
		ま	ま	な
		る	ら	い
				な
				い
1. 学校として援助方針の適切さについて判断できる	4	3	2	1
2. 学校内で情報の適切さについて組織的に判断できる	4	3	2	1
3. 教育実践や校務文章に関する多様な意見を受け入れ、皆で腹をわって議論できる雰囲気である	4	3	2	1
4. 他と異なる意見を言ったり、目立った行動をとらない限り居心地がよい職場である	4	3	2	1
5. 職員会議は、一部の意見に従う形でまとまることが多い	4	3	2	1
6. 皆が協力してよりよい教育を目指しているの、自分も高い職務意識を持つことができる	4	3	2	1
7. 仕事上の不満を口にする事なく、今の状態でベストを尽くそうと努力することができる	4	3	2	1
8. 一人ひとりの個性を尊重し、どの人も善意的に見ることができる	4	3	2	1
9. 意見の対立があるような場面でも相手の意見を尊重し、感情的にならず話することができる	4	3	2	1

図 V-1「小中学校における教師・管理職と SCer・SSWer の連携に関する調査」調査票

	当	や	や	当
	て	や	や	て
	は	当	当	は
	ま	て	て	ま
	る	は	は	ら
		ま	ま	な
		る	ら	い
				い
10. 教師集団の和を乱すような言動に対して、和を大切にしよう働きかけることができる	4	3	2	1
11. 教師集団の和を大切にすあまり、自分の考えや主張が言いにくい職場である	4	3	2	1
12. 校長は独自の学校経営方針を明確にしている	4	3	2	1
13. 校長は校内研修会において的確な助言・指導をしている	4	3	2	1
14. 校長は、教職員に対し、説得力と影響力に富んでいる	4	3	2	1

問2. あなたの勤務校を考えた時、子どもの様子・問題と職員間の連携の現状について、以下の各質問はどの程度当てはまりますか？「当てはまらない」(1点)から「当てはまる」(4点)の間で最もふさわしい物をご回答ください。

1. 職員間で、子どもの様子について自由に話をする雰囲気がある	4	3	2	1
2. 学年部会では、子どもの様子について情報交換が行われている	4	3	2	1
3. 学年部会では、子どもの理解の仕方や指導方法について話し合われている	4	3	2	1
4. 職員間で、子どもの理解の仕方や指導方法について意見を言いにくい	4	3	2	1
5. 子どもの問題を教育相談係や管理職などに気軽に相談できる	4	3	2	1
6. 子どもの問題が起きたとき、担任を援助する教師が多い	4	3	2	1
7. 生徒の支援には、みんなで抱え、取り組もうとする姿勢がある	4	3	2	1
8. 学級だけで子どもの問題に対応する傾向がある	4	3	2	1
9. 担任(教師)には、自分の力だけで解決したいという思いがある	4	3	2	1
10. 担任(教師)には、知らない人に打ち明けるという不安がある	4	3	2	1
11. 自分の学級の子どもを他の教師に指導されることに抵抗を感じる教師はいない	4	3	2	1
12. 学校全体の生徒の様子や状況について、検討する会議を定期的に開くよう呼びかけている	4	3	2	1

問3. 教育相談体制について、以下の各質問はどの程度当てはまりますか？「当てはまらない」(1点)から「当てはまる」(4点)の間で最もふさわしい物をご回答ください。

1. 常駐の教育相談室がある	4	3	2	1
2. 気になる生徒がいるとき、教育相談係は他の教師から連絡を受ける	4	3	2	1
3. 生徒に問題が起きたとき、教育相談係は他の教師から連絡を受ける	4	3	2	1
4. 生徒の状況について、教育相談係は他の教師と日常的に情報交換をしている	4	3	2	1
5. 教育相談室は子どもが利用しやすいようになっている	4	3	2	1
6. 教育相談係は生徒のプライバシーを尊重しながら、全体にどこまで情報を伝えればよいかわかる	4	3	2	1
7. 教育相談係は援助に関わるメンバーを選ぶことができる	4	3	2	1
8. 教育相談係は援助に対する職員全体の態度や意見について判断できる	4	3	2	1
9. 教育相談係は集められた情報から解決すべき問題を明確にできる	4	3	2	1
10. 教育相談係は学校全体の協力体制が得られるように働きかけることができる	4	3	2	1
11. 教育相談係は生徒の問題を援助するとき、立場上、自分が対応しなければならない	4	3	2	1
12. 教育相談係は外部専門機関の特色やカウンセラーの得意な分野について調べている	4	3	2	1
13. 教育相談係は個人的に相談できる専門機関のスタッフやカウンセラーとつながりを作っている	4	3	2	1
14. 教育相談係は相談できる外部専門機関を職員全体に広報している	4	3	2	1
15. 教師はもっと教育相談について勉強すべきである	4	3	2	1
16. 教師という立場で、教育相談に取り組むのは当然である	4	3	2	1
17. 教育相談の校内研修を進めたい	4	3	2	1

図 V-1「小中学校における教師・管理職と SCer・SSWer の連携に関する調査」調査票(続き)

当 や や 当
 て や や て
 は 当 当 は
 ま て て ま
 る は は ら
 る ま ま な
 る ら い
 な い
 い

18.	教育相談の考え方や技術に関する研修を受けたい	4	3	2	1
19.	知識・技術がないので、教育相談を進めることに困難を感じる	4	3	2	1
20.	教育相談について職員間の共通理解に努めたい	4	3	2	1
21.	教育相談活動の方向性は、教職員全体に共有されていると思う	4	3	2	1
22.	担当者が変わっても、教育相談体制や活動の方向性は一貫していると思う	4	3	2	1
23.	校外で行われる教育相談の研修会に参加したい	4	3	2	1
24.	子どもの問題について検討する会を計画したい	4	3	2	1
25.	いじめ対策委員会を活性化させたい	4	3	2	1
26.	管理職との連絡調整に努めたい	4	3	2	1

問4. SC・SSWとの連携について、以下の各質問はどの程度当てはまりますか？「当てはまらない」(1点)から「当てはまる」(4点)の間で最もふさわしい物をご回答ください。

1.	SCの配置は、教師自身のメンタルケアに役立っている	4	3	2	1						
2.	SCと教師の連携はうまくいっている	4	3	2	1						
3.	SCの活動は、担任の負担の軽減につながっている	4	3	2	1						
4.	SCの活動は、担任の自分一人で抱えないといけないという思いを楽にしていることにつながっている	4	3	2	1						
5.	SCの活動は、学校のチームワークに大きく関わっている	4	3	2	1						
6.	SCの配置は、担任に力量を問われるのではという不安をもたらしている	4	3	2	1						
7.	SCと担任教師との間で生徒の奪い合いになっていると思うことがある	4	3	2	1						
8.	SCと担任との考えが一致しないと生徒に影響が及ぶと思う	4	3	2	1						
9.	SSWの配置は、教師自身のメンタルケアに役立っている	4	3	2	1						
10.	SSWと教師の連携はうまくいっている	4	3	2	1						
11.	SSWの活動は、担任の負担の軽減につながっている	4	3	2	1						
12.	SSWの活動は、担任の自分一人で抱えないといけないという思いを楽にしていることにつながっている	4	3	2	1						
13.	SSWの活動は、学校のチームワークに大きく関わっている	4	3	2	1						
14.	SSWの配置は、担任に力量を問われるのではという不安をもたらしている	4	3	2	1						
15.	SSWと担任教師との間で生徒の奪い合いになっていると思うことがある	4	3	2	1						
16.	SSWと担任との考えが一致しないと生徒に影響が及ぶと思う	4	3	2	1						
17.	けんかの多さが目立つ児童の状況をSC・SSWと共有する	SC	4	3	2	1	SSW	4	3	2	1
18.	遅刻の多さが目立つ児童の状況をSC・SSWと共有する	SC	4	3	2	1	SSW	4	3	2	1
19.	健康面での不安が見られる児童の状況をSC・SSWと共有する	SC	4	3	2	1	SSW	4	3	2	1
20.	諸費滞納が目立つ児童の状況をSC・SSWと共有する	SC	4	3	2	1	SSW	4	3	2	1
21.	持ち物が揃わない児童の状況をSC・SSWと共有する	SC	4	3	2	1	SSW	4	3	2	1
22.	髪や服の汚れ・臭いが気になる児童の状況をSC・SSWと共有する	SC	4	3	2	1	SSW	4	3	2	1
23.	不登校児童の状況をSC・SSWと共有する	SC	4	3	2	1	SSW	4	3	2	1
24.	暴力行為が見られる児童の状況をSC・SSWと共有する	SC	4	3	2	1	SSW	4	3	2	1
25.	虐待が疑われる児童の状況をSC・SSWと共有する	SC	4	3	2	1	SSW	4	3	2	1

図 V-1「小中学校における教師・管理職とSCer・SSWerの連携に関する調査」調査票(続き)

問5. 児童に以下のような課題・問題を認識された場合、「A：教職員が複数で対応する」、「B：地域の資源を活用する」、「C：専門機関を紹介する」のうち、どの選択肢が通常の業務に最もよく当てはまるでしょうか？最もよく当てはまる選択肢をご回答ください。

	教 地 専 職 域 門 員 の 機 が 資 関 複 源 を 数 を 紹 で 活 介 対 用 す 応 する する
1. けんかの多さが目立つ児童	A B C
2. 遅刻の多さが目立つ児童	A B C
3. 健康面での不安が見られる児童	A B C
4. 諸費滞納が目立つ児童	A B C
5. 持ち物が揃わない児童	A B C
6. 髪や服の汚れ・臭いが気になる児童	A B C
7. 不登校児童	A B C
8. 暴力行為が見られる児童	A B C
9. 虐待が疑われる児童	A B C

問6. 以下のご質問にご回答ください。

1. ご回答者様の職掌	(教員 ・ 管理職 ・ 養護教諭)
2. SC・SSW配置人員数	SC () SSW ()
3. SC・SSW雇用形態	SC () SSW ()
4. SC・SSW配置年数	SC () SSW ()
5. SC・SSW雇用待遇	SC () SSW ()
6. SC・SSW勤務時間	SC () SSW ()
7. 校内会議・連絡会議の有無・頻度	有無(あり・なし) 頻度 ()
8. 問題児童の発見を行うチーム会議の存在	()
9. 問題児童の検討を行うチーム会議の存在	()
10. 問題児童の対応方針決定を行うチーム会議の存在	()
11. 上記の各種会議へのSCの参加頻度	(毎回・2,3回に1回・月に1回・学期に1回・なし)
12. 上記の各種会議へのSSWの参加頻度	(毎回・2,3回に1回・月に1回・学期に1回・なし)
13. SCの活動記録の有無	()
14. SSWの活動記録の有無	()
15. 児童の課題に対するスクリーニング会議の有無	(あり・なし) 頻度 ()

図 V-1「小中学校における教師・管理職とSCer・SSWerの連携に関する調査」調査票(続き)

2. YOSSの活用による変容に関する調査

YOSSの活用による変容に関する調査

*YOSSとは…大阪府立大学 山野研究室によって開発された「Yamano Osaka-Prefecture-Screening Sheet」(山野式スクリーニングシート)のことです。

この調査は、教職員が機能し、子どもの問題を早期発見し対応が進む要因は何か、検討することを目的としています(そのツールとしてYOSSを仮定できるかも含めています)。

YOSSを「活用する前」と「活用した後」のご自身の状況について実際の体験、認識を率直にお答えください。ご協力のほど、何卒よろしくお願いたします。



問 い	回 答										
	校 長	教 頭	教 務 主 任	生 徒 指 導	学 年 主 任	ク ラ ス 担 任	教 科 専 科 担 任	養 護 教 諭	ネ ー タ イ ド	特 別 支 援	そ の 他
《問1》 ご回答者様について、以下の質問にお答えください。											
①あなたは、学校でどのような職種に就かれていますか。番号に○をつけてください。(複数回答可)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	
②あなたが今までにYOSSを活用した経験について、①～③の()の中に数字をお答えください。また、②-2、②-3、③-2については、該当する番号に○をつけてください。(令和2年10月末までの状況) ☆スクリーニング会議とは… 学年会等複数メンバーで、関わる全ての児童生徒を対象として検討を行い、気になる事例を早期に洗い出す会議のこと。 ☆校内チーム会議とは… スクリーニング会議において挙がってきた児童生徒について更なる個別支援の必要性の有無やアプローチの方法等について、児童生徒の支援方針を決定する会議のこと。チーム会議では、多様な専門職が参加し、多角的な視点で支援の方向性を検討する。	①スクリーニングチェック実施回数 () 回										
	②-1 スクリーニング会議参加回数 () 回										
	②-2 スクリーニング会議の参加構成員はどなたですか。 1. いち部の教員 6. すべての教員+SSW 2. すべての教員 7. いち部の教員+SC+SSW 3. いち部の教員+SC 8. すべての教員+SC+SSW										
	②-3 ひとクラスにかけるスクリーニング会議の時間はどのくらいですか。 1. 15分以内 3. 30分～1時間 2. 15～30分 4. 1時間以上										
	③-1 校内チーム会議参加回数 () 回										
③-2 校内チーム会議の参加構成員はどなたですか。 1. いち部の教員 6. すべての教員+SSW 2. すべての教員 7. いち部の教員+SC+SSW 3. いち部の教員+SC 8. すべての教員+SC+SSW											
《問2》 児童生徒または、児童生徒の保護者について、あなたが最もあてはまると思う番号に1つ○をつけてください。	YOSS活用										
	活用する前の状況					活用した後の状況					
	て お ま い る に あ	ま あ ま あ	い ち ま あ	ち ま ま あ	ま ま ま あ	あ ま ま あ	ま ま ま あ	あ ま ま あ	ま ま ま あ	あ ま ま あ	ま ま ま あ
①家庭が経済的困窮状態にある児童を気にかける	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	
②発育や発達の遅れ等生育上に問題があった児童を気にかける	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	
③複雑な家族構成の中で暮らしている児童を気にかける	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	
④きょうだいが著しく多い児童を気にかける	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	
⑤生育歴が複雑であった保護者を気にかける	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	
⑥若年に出産した保護者を気にかける	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	

図 V-2 「YOSSの活用による変容に関する調査」調査票

《問6》 YOSSを活用することに関して、変化や感想、ご意見などについてご自由にお書きください。

Large empty rounded rectangular box for writing answers.

ご協力、誠にありがとうございました。

【本研究に関する連絡先】

大阪府立大学 山野則子研究室（担当：木下昌美）
住所：〒599-8531 大阪府堺市中区学園町1-1
電話：072-254-9783
E-mail：mdb05003@edu.osakafu-u.ac.jp



図 V-2 「YOSS の活用による変容に関する調査」調査票（続き）