

令和7年度

研究報告書

不登校児童等の早期発見・早期対応に向けた
校内共通理解の在り方に関する研究

—教員の同僚性を生かした校内スクリーニングの実践—

兵庫県立総合教育センター 心の教育推進課

不登校対策推進に係る研修員 春木 淳

目次

1	問題と目的	1
	(1) 不登校の現状	
	(2) 不登校の関連要因と児童生徒の状況	
	(3) 不登校児童生徒への支援	
	(4) 先行研究	
	(5) 本研究の目的	
2	研究内容	4
	(1) 取組の概要	
	(2) 研究協力校の概要	
	(3) 事前検討会	
	(4) スクリーニングシート	
	(5) スクリーニング会議	
	(6) 方針決定後の支援	
3	【効果検証Ⅰ】校内スクリーニング実施前後の教職員の意識変化について	11
	(1) 目的	
	(2) 調査時期及び協力者	
	(3) 調査内容	
	(4) 倫理的配慮	
	(5) 分析方法	
	(6) 結果	
	(7) 考察	
4	【効果検証Ⅱ】聞き取り調査結果の整理について	15
	(1) 目的	
	(2) 調査時期及び協力者	
	(3) 調査方法	
	(4) 調査内容	
	(5) 倫理的配慮	
	(6) 分析方法	
	(7) 結果	
	(8) カテゴリ別回答数の結果	
	(9) 考察	
5	総合考察	20
6	おわりに	22
7	引用・参考文献	23
	別添資料	24

謝辞

1 問題と目的

(1) 不登校の現状

文部科学省（2025a）が実施した「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」によると、不登校児童生徒の数は平成24年度以降12年連続で増加しており、令和6年度の全国小中学校における不登校児童生徒の数は、小学校で137,704人、中学校では216,266人であった。不登校児童生徒のうち、新規不登校児童生徒の数は、小学校70,419人（前年度74,447人）、中学校83,409人（前年度90,853人）であり、小・中学校ともに減少し、不登校継続率も低下しているが、不登校児童生徒数が減少する水準には至っていない（文部科学省, 2025b）。本県の不登校児童生徒数は、小学校5,828人、中学校9,628人であり、過去10年間で初めて前年度を下回ったものの、依然高い水準で推移している（兵庫県教育委員会, 2025）。不登校児童生徒の1学級当たりの人数を示した資料では、小学校35人学級においては0.7人、中学校40人学級においては2.7人となっている（文部科学省, 2024）。

(2) 不登校の関連要因と児童生徒の状況

「不登校の要因分析に関する調査研究」（子どもの発達科学研究所・浜松医科大学, 2024）では、不登校の関連要因を明らかにすることを目的として、教員、児童生徒本人、保護者の回答比較を行っている。調査によると、教員回答・児童生徒回答両方で関連がみられた要因には、「仲の良い友だちがいない」「授業が分からない」「宿題ができない」「制服・給食・行事への不適応」「入学・進学・転校など」「インターネット・ゲームの影響」「感覚過敏」「からだの不調」「不安・抑うつへの訴え」などがある。一方、児童生徒回答のみで関連がみられた要因としては、「いじめ被害」「友人関係トラブル」「先生から厳しく怒られた・体罰」となり、教員回答のみで関連がみられた要因としては、「成績の低下、家族の介護・介助」「進路に関わる不安や問題」となるなど、回答にずれが生じているものがあり、不登校の防止・改善のために教員と家庭の連携をより強め、効果的な情報共有を行うことの有益性が指摘されている。また、同調査の「不登校の児童生徒の状況」によると、不登校の児童生徒が学校に行きづらい、休みたいと感じ始めたとき、児童生徒が最も多く相談するのは家族（61.7%）となり、次いで学校の先生（28.2%）、養護教諭（20.2%）と続いている。一方、誰にも相談しなかった児童生徒は31.5%にのぼっており、周囲の大人にとっては、要因がはっきりとしないまま不登校になってしまう児童生徒が相当数いることになる。普段から児童生徒の様子を気かけ、小さな変化に気付くことが、不登校児童生徒の早期発見・早期対応において有効であると考えられる。

(3) 不登校児童生徒への支援

「生徒指導提要」（文部科学省, 2022）では、不登校の数が増え続けると同時に、不登校の原因や状態像も多様化していくなかで、神経症的な不登校に対しては「待つこと」も必要であるが、いじめや、虐待が背景にあるケース、発達障害から生じる二次的な問題に起因する不登校のケースなどは「待っていてはいけないケース」とし、個々の状況に応じた適切な働きかけや関わりを持つことの重要性が指摘されている。また、初期対応の遅れから欠席状態が長期化すると回復が困難になる場合も少なくないとし、予兆への対応を含めた初期段階から、組織的・計画的な支援につながるようすることの必要性が強調されている。不登校対策における課題早期発見対応については、①教職員の受信力の向上と情報

共有、②保健室・相談室との連携、③保護者との日頃からの関係づくりの3つが示されている。①教職員の受信力の向上と情報共有については、児童生徒理解のために「幅広い事項について児童生徒の変化や成長に対するアンテナを高くしておく必要がある」こと、早期対応に向けて「気になる児童生徒について、できる限り早期に複数メンバーで情報を共有し、検討・分析するスクリーニング会議を実施すること」が求められている（文部科学省，2022）。しかし、不登校の関連要因に関する認識において教員と児童生徒間にずれが生じていることや、誰にも相談することが出来ないまま不登校になってしまう児童生徒が数多くいることから、そのような変化に気付くことは容易ではないことが考えられる。以上のことから、本研究では、教職員の受信力の向上と情報共有につながる「スクリーニング」に着目することとした。

(4) 先行研究

スクリーニングの有用性に関する研究では、山野則子・石田まり・山下剛徳（2020）が、「スクリーニングシートに基づきスクリーニング会議を行うことは、観察結果も踏まえた児童生徒理解、そして方向性の決定と明示につながり、確実な支援の実行を導いていた」と述べている。一方で、山野らの研究では、スクリーニングシートの項目や記入基準は最低限の負担で実施できるよう統一されているものの、実践現場の学校の教職員は自校の特色に合わせて項目を選定し、作成することを求めており、項目の精査が課題として挙げられている。

そこで、スクリーニングの項目につながる視点として、児童生徒理解に関する教員の認識に着目した研究に注目した。福田裕子・秋光恵子・松本剛（2024）は、教員の「子どもが気になる瞬間」の具体的な状況を収集・整理することにより、問題行動や学校不適應等を早期に発見し、早期に対応するための予兆についての特徴を考察している。福田らの研究では、予兆について51のカテゴリが生成され、11のグループにまとめられており（表1）、児童生徒が問題行動や学校不適應等の状態になる前から、児童生徒の様子を把握し、予兆の特徴を理解しておくことが早期発見・早期対応につながると述べている。これらの先行研究の知見を生かして、不登校等の早期発見・早期対応につながるようなスクリーニング項目の選定から実際の支援に至るプロセスに焦点を当て、校内でスクリーニングを実践することとした。なお、本稿においては、福田らが作成した項目の予兆を指す場合は【予兆】とする。

表 1 予兆一覧

グループ	カテゴリー	(定義)	具体的記述
本人状況 (内向性への変化)	暗い表情	表情が乏しくなったり暗くなったりする変化	表情が暗かった／笑顔が少なくなっていた
	落ち込んだ様子	活発さが失われ消極的な様子への変化	活発さが少なくなった／寂しそう
	自信喪失	自分の言動に自信がなく相手をうかがう様子	顔色そうかかう様子が見られた／自信が持てない様子
	無気力な様子	集中が続かず気力がなくなる様子	ぼーっとする時間が増えた／無気力になった
本人状況 (攻撃性の増大)	曖昧な応答	尋ねられたことに対して言葉を濁す様子	受け答えが曖昧な様子だった／周りが声をかけても大丈夫と言った
	言葉遣いの変化	不平不満や暴言など汚い言葉を使う様子	汚い言葉遣いが増えた／マイナス発言が増えた
	イライラ感	機嫌が悪くなりイライラした様子	イライラと学級の児童に当たる／言いたいことを我慢している
	投げやりな様子	今までできたことに対して適当にやり過ごす様子	投げやりになっている／掃除が急に適当になった
	乱雑な文字	テストや宿題等の書字が以前と比べて雑な様子	テストの書字が乱雑になった／宿題の文字が雑になった
本人状況 (情緒の不安定さ)	自己中心的言動	他者への気遣いがなく自分を中心とした言動	自己中心的な発言が多かった／自己中心的な行動
	気分不安定さ	普段とは異なる気分の上下が激しい様子	異常に明るかった／テンションの上がり下がりが増えた
	本人特性の顕著化	聴覚の過敏さやこだわりの強さなどの特性による苦しさ	騒がしさに耳を塞いだりした／状況をうまく判断できない
	口数の変化	授業での発表機会や会話の増減の変化	口数が多くなった／発言が減った
身体症状	記述内容や量の変化	日記等の記述量や内容の変化	生活ノートの記述量が減った／日記の内容がはちゃめちゃだった
	友人関係の過敏さ	友人に対しての許容範囲が狭くなる様子	友だちの冗談が受け入れられなかった／友だちの失敗に敏感になった
	トイレ頻回	授業中等でのトイレの利用回数の増加	トイレに行く回数が増えた／授業中にトイレに行くことが増えた
	身体の不調	身体症状として腹痛等の訴えの増加	腹痛を訴えることがあった／授業中に腹痛を訴える
友人関係	食事量の減少	給食等の食事量の減少	食欲が減った／給食を食べる量が減った
	特定の状況等で保健室の利用の増大	保健室利用の増加	グループ活動の際に保健室に行くようになった／保健室によく行く
	友人トラブル	友人とのトラブルの増加	友だちとのトラブルが出てきた／友人とのトラブルが多かった
	友人への反抗	友人に対して素直でない反応	友だちの助言に素直に対応できない／友だちの話を素直に聞けない
	友人へのちょっかい	友人に対してちょっかいをかける様子	友だちに対するちょっかい／友だちに対するちょっかいが止まらない
	友人への加害	物を隠したり暴力をふるったりするなどの加害行動	友だちへの暴力があった／友だちの物を隠すことがあった
	グループ内の距離	所属する友人グループ内での距離感の変化	一緒にいる友だちと距離を取っていた／日頃仲が良かったのに会話が減った
	グループ内の関係変化	所属する友人グループ内での密着または阻害の様子	特定の友達と今まで以上にべったりと過ごすことが増えた
	グループの変化	所属する友人グループから別グループへの移動	いつもいるグループから違うグループに変わった／下級生と遊ぶようになった
	友人との接触回避	友人との関わりを避ける様子	友だちと関わろうとしなくなった／特定の生徒を避けるように感じた
出席状況	周囲との関わり拒絶	自ら周囲との関わりを断とうとする様子	自分から周りに話しかけていなかった
	孤立	学級内で一人で過ごす時間の増加	教室で一人でいるようになった／休み時間を自分の席で過ごすようになった
	欠席状況	欠席の増加や無連絡の欠席が増える様子	連絡なしの欠席が増えた／音楽と図工のある日に休む
	遅刻早退状況	遅刻が増えたり、早退で生活が乱れたりする様子	遅刻して登校することが増えた／生活がルーズになった
学習態度	登下校の様子の変化	登校が遅くなったり下校に不安を抱えたりしている様子	泣きながら登校することがあった／校門の外まで見送りを求めることがあった
	場所へのすくみ	教室や体育館などに入りづらくなる様子	教室へ入れない／体育館に入れなかった
	部活動の不参加	登校しているものの部活動を休む機会の増加	部活を休むようになった
	学業不振	成績が低下や内容理解への困難さ	成績が低下した／授業内容が理解できなくなった
教員との関わり	提出物の状況	提出物が出せなくなったり溜まったりする様子	宿題の未提出が増えた／提出物が出なくなった
	学習意欲の低下	集中力がなくなったり意欲が低下したりする様子	授業中に目が合わないことがあった／授業になると急に気配がなくなるほど物静かになった
	忘れ物の増大	持ち物を持ってこなかったり忘れ物が増えたりする様子	忘れ物が増えてきた／持ち物を持ってこない
	教員との関わり増減	教員への関わりを過剰に求めたり避けたりしている様子	休み時間も教員の近くにいた／教員との関わりが減った
学校の状態	教員への反抗	教員の指示を受け入れず馬鹿にする態度	教員を馬鹿にする態度が増えてきた／教員の話を素直に聞けない
	指導への反応	教員からの注意の増加や指導時の反応の変化	注意されることが増えた／強く指導する時に表情が曇った
	校則違反	校則等のルールを破る様子	髪の毛を染めるなどの校則違反／ピアスなどの校則違反
	前年からの引継ぎ	前年度の担任や連絡会等での情報共有	前年度の引継ぎの際に聞いていた／小学校からの申し送り
家庭の状態	学校環境の変化	教員の異動や学級経営の困難さ等の学校環境の変化	学級経営が上手くいっていない／児童に関わる教員が大勢変わった
	学級雰囲気の変化	当該児童生徒への学級集団の様子の変化	該当児童への当たりがきつかった／教室でその子を見下す発言があった
	家庭環境の変化	親の離婚やきょうだいの不登校等による家庭環境の変化	親の離婚／妹の学校への行き渋り
虐待疑い	ゲームへの依存	ゲームが日常生活に支障を来す状況	ゲーム中心の日常生活／ゲームに依存し過ぎている
	保護者との相談	本人の状況や申し出を踏まえた保護者との相談	母親が疲れているような様子を感じられた／保護者に困っていることを相談していた
	服装の変化	服装に汚れやほつれがある様子	制服の汚れ／制服のほつれ
	不衛生さ	服装や髪の毛が不衛生な様子	服装のにおい／髪の毛がべたべたしている
その他	外傷	あざや擦り傷などがある状況	あざが増えている
	その他		前年度の様子は知らなかった／児童本人もあまり問題視していなかった

福田ら (2024) より引用

(5) 本研究の目的

本研究では、校内スクリーニングを通して、教員の同僚性を生かした、不登校等の学校不適応を早期に発見・支援するための共通理解の在り方について探ることを目的とする。なお、ここでいう「スクリーニング」は、『子どもの最善の利益のために、すべての子どもを対象として、問題の未然防止のために、データに基づいて、潜在的に支援の必要な子どもや家庭を適切な支援につなぐための迅速な識別』であり、つまり『1人で単に子どもの実態をチェックすることではなく、チェックしたデータに基づき複数人による議論から実行可能な暫定的な方向性を決定すること』（文部科学省, 2020）と定義する。

2 研究内容

(1) 取組の概要

本研究では、A市立B小学校を研究協力校とし、事前検討会、スクリーニングシート入力、スクリーニング会議、その後の児童に対する支援までをスクリーニングのプロセスとして依頼した。本研究では、これらの一連の取組を「校内スクリーニング」と称し、全クラスを対象に実施した。

(2) 研究協力校の概要

研究協力校は全校児童数約 350 人、教職員数約 30 名、学級数 17 クラスの中規模校である。不登校児童への対策として校内サポートルームを設置し、不登校児童支援員を配置している。いじめ等の問題の早期発見のために CoCoLo-34¹⁾ を用いて児童の実態把握を行うなど、学校不適応等に対する組織的な対応を行っているが、スクリーニング会議等の実施はない。

(3) 事前検討会

ア 目的

スクリーニングの機能や児童の学校不適応等に対する早期発見の有効性及び【予兆】について理解する。また、【予兆】を基に、研究協力校の実態に合わせたスクリーニングシート項目を作成する。

イ 実施日及び協力者

令和 7 年 6 月に、管理職、生徒指導担当、研修担当、音楽専科、特別支援学級担任、通常学級担任 2 名の計 7 名で実施した。

ウ 内容

スクリーニングの機能や早期発見における有効性、福田ら (2024) の研究でまとめられた【予兆】についての説明を実施した。参加者を 2 つのグループに分けて【予兆】の内容を確認した後、研究協力校の児童に見られる気になる様子について協議を行い、研究協力校の実態に合わせた項目の追加・修正等を検討した。

エ 事前の準備

事前検討会を実施するにあたり、【予兆】について、事前に研究協力校の校種や実態を踏まえ使用されている文言や内容の見直しを行った。見直しは、学校心理学を専門とする大学教員 1 名と、特別支援教育を専門とする大学教員 1 名、中学校教員経験のある指導主事 1 名、小学校教員経験のある筆者の計 4 名で行った。検討の結果、「生活ノート」を「日記」に、「部活動」を「異学年での活動 (クラブ、委員会等)」に、「小学校からの申し送り」を「幼稚園・こども園・保育所からの申し送り」に、「制服」を「服」へと訂正、「学校環境の変化」のカテゴリの削除を行い、研究協力校へ提案した (表 2)。

注

- 1) 心の教育推進センターが作成した「CoCoLo-34」は、「いじめ未然防止プログラム」の活用時に生かすことができる質問紙によるアンケートツールである。小学校 5 年生以上を対象としており、「いじめ未然防止プログラム」の取組の前後などに児童生徒質問紙によるアンケートを実施することによって、児童生徒の資質・能力の様子分析に生かすことができるツールである。

表2 事前訂正提案箇所一覧

グループ	カテゴリー	定義	具体的記述
本人状況 (情緒の不安定さ)	前	記述内容や量の変化	日記等の記述量や内容の変化
	後	記述内容や量の変化	日記等の記述量や内容の変化
出席状況	前	部活動の不参加	登校しているものの 部活動 を休む機会の増加
	後	異学年での活動(クラブ、委員会等)	登校しているものの 異学年での行事や学習活動 を休む機会の増加
学校の状態	前	前年からの引継ぎ	前年度の担任や連絡会等での情報共有
	後	前年からの引継ぎ	前年度の担任や連絡会等での情報共有
	前	学校環境の変化	教員の異動や学級経営の困難さ等の学校環境の変化
	後	(削除)	(削除)
虐待疑い	前	服装の変化	服装に汚れやほつれがある様子
	後	服装の変化	服装に汚れやほつれがある様子

(上段:予兆一覧/下段:事前訂正提案)

オ 事前検討会の様子

検討会では、【予兆】の一覧を確認することで、児童の様子を多面的に捉えることにつながり、その後の協議では参加者が日頃感じていた児童の気になる様子について活発に話し合う姿が見受けられた。参加者から出された研究協力校の児童に見られる気になる様子として、「前髪が目を覆い、それを手で振り払おうとしない」「常にマスクをしている」「教室から近いトイレではなく違う階のトイレを使うなど、使用するトイレの場所が変わった」「保護者に迎えに来てもらうよう連絡することを要求することが増えた」等が挙げられた。検討会の結果、6グループ8カテゴリーの具体的記述に児童の気になる様子を追加した(表3)。

表3 事前検討会における協議時の追加項目一覧

児童の実態	協議の具体	グループ	カテゴリー	具体的記述
前髪が目を覆い、それを手で振り払おうとしない 常にマスクをしている	表情を隠している。自分を守る。自信がない。	本人状況 (内向性への変化)	自信喪失	前髪が目を覆い振り払おうとしない/常にマスクをしている
登校後、すぐに教室に向かわず友だちとたむろする 下校時、すぐに帰宅せず運動場にたむろする	排他的なグループ形成につながる恐れがある。		グループ内の関係変化	登校後や下校時、友だちと運動場でたむろする
教室から近いトイレではなく違う階のトイレを使うなど、使用するトイレの場所が変わった 休み時間を特別支援学級で過ごすなど、教室以外で居場所を見つけて過ごす	教職員の目の届かない所に行こうとしている。学級内での友人関係が上手く築けていない。	友人関係	友人との接触忌避	使用するトイレの場所が変わった/休み時間に特別支援学級や図書室などで過ごす
保護者に迎えに来てもらうよう連絡することを要求することが増えた	友人関係や親子関係に何らかの不安を抱えている		出席状況	登下校の様子の変化
教員の指導を受け怯える	学級全体や他の児童への指導に過剰適応してしまう。	教員との関わり	指導への反応	全体への強い指導を自分自身への指導と捉え怖がる
前年度からの引継ぎがされていない	前年度のトラブルや配慮すべき友人関係について、十分な引継ぎがなされていない。	学校の状態	前年からの引継ぎ	前年度からの引継ぎがされていない/進級時の友人関係
家庭内不和(おじいちゃんと両親の仲が悪い) 親が学校に行かせず家で過ごさせる ネグレクト 親の気持ちが不安定 再婚した 父子・母子家庭である 兄弟姉妹に行き渡りがある	家庭環境の変化や保護者、家族の状況、考え方により児童に影響が見られるもの。	家庭の状態	家庭環境の変化	親の離婚・再婚/父子・母子家庭/兄弟姉妹の学校への行き渡り/家庭内不和/親が精神的に不安定/親が学校に行かせず家で過ごさせる/ネグレクト
些細なことでも連絡帳等を通じて確認してくる 学校や担任に対して頻繁にクレームを入れてくる	親子関係が上手く築けておらず、意思疎通が図れていない。		保護者との相談	保護者からの頻りに連絡が来る/保護者からのクレームが多い

(4)スクリーニングシート

ア スクリーニングシートの概要

(7)項目

事前検討会での検討結果を基に、研究協力校の実態を反映したスクリーニングシート項目一覧を作成した(表4)。

表4 スクリーニングシート項目一覧

グループ	カテゴリー	(定義)	具体的記述
1. 本人状況 (内向性への変化)	① 暗い表情	表情が乏しくなったり暗くなったりする変化	表情が暗かった／笑顔が少なくなっていた
	② 落ち込んだ様子	活発さが失われ消極的な様子への変化	活発さが少なくなった／寂しそう
	③ 自信喪失	自分の言動に自信がなくなり相手とうかがう様子	顔をうかがう様子が見られた／自信が持てない様子／ 前髪が目を覆い振り払おうとしない／常にマスクをしている
	④ 無気力な様子	集中が続かず気力がなくなる様子	ぼーっとする時間が増えた／無気力になった
2. 本人状況 (攻撃性の増大)	⑤ 曖昧な応答	尋ねられたことに対して言葉を濁す様子	受け答えが曖昧な様子だった／周りが声をかけても大丈夫と言った
	⑥ 言葉遣いの変化	不平不満や暴言など汚い言葉を使う様子	汚い言葉遣いが増えた／マイナス発言が増えた
	⑦ イライラ感	機嫌が悪くなりイライラした様子	イライラと学級の児童に当たる／言いたいことを我慢している
	⑧ 投げやりな様子	今までできたことに対して適当にやり過ごす様子	投げやりになっている／掃除が急に適当になった
3. 本人状況 (情緒の不安定さ)	⑨ 乱雑な文字	テストや宿題等の書字が以前と比べて雑な様子	テストの書字が乱雑になった／宿題の文字が雑になった
	⑩ 自己中心的言動	他者への気遣いがなく自分を中心とした言動	自己中心的な発言が多かった／自己中心的な行動
	⑪ 気分の不安定さ	普段とは異なる気分の上下が激しい様子	異常に明るかった／テンションの上がり下がりが増えた
	⑫ 本人特性の顕著化	聴覚の過敏さやこだわりの強さなどの特性による苦手さ	騒がしさに耳を塞いだりした／状況をうまく判断できない
4. 身体症状	⑬ 口数の変化	授業での発表機会や会話の増減の変化	口数が多くなった／発言が減った
	⑭ 記述内容や量の変化	日記等の記述量や内容の変化	日記の記述量が減った／日記の内容がほっぺちやっていた
	⑮ 友人関係の過敏さ	友人に対しての許容範囲が狭くなる様子	友だちの冗談が受け入れられなかった／友だちの失敗に敏感になった
	⑯ トイレ頻回	授業中等でのトイレの利用回数の増加	トイレに行く回数が増えた／授業中にトイレに行くことが増えた
5. 友人関係	⑰ 身体の不調	身体症状として腹痛等の訴えの増加	腹痛・ 頭痛 を訴えることがあった／授業中に腹痛・ 頭痛 を訴える
	⑱ 食事量の減少	給食等の食事量の減少	食欲が減った／給食を食べる量が減った
	⑲ 保健室利用の増大	保健室の利用の増加	保健室によく行くようになった
	⑳ 友人トラブル	友人とのトラブルの増加	友だちとのトラブルが出てきた／友人とのトラブルが多かった／ 登下校中のトラブル
6. 出席状況	㉑ 友人への反抗	友人に対して素直でない反応	友だちの助言に素直に対応できない／友だちの話を素直に聞けない／ 友だちへの暴言
	㉒ 友人へのちょっかい	友人に対してちょっかいをかける様子	友だちに対するちょっかいが止まらない
	㉓ 友人への加害	物を隠したり暴力をふるったりするなどの加害行動	友だちへの暴力があった／友だちの物を隠すことがあった
	㉔ グループ内の距離	所属する友人グループ内での距離感の変化	一緒にいる友だちと距離を取っていた／日頃仲が良かったのに会話が減った
	㉕ グループ内の関係変化	所属する友人グループ内での密着または阻害の様子	特定の友達と今まで以上にべったりと過ごすことが増えた／ 登校後や下校時、友だちと運動場でたむろする
	㉖ グループの変化	所属する友人グループから別グループへの移動	いつもいるグループから違うグループに変わった／下級生と遊ぶようになった
	㉗ 友人との接触忌避	友人との関わりを避ける様子	友だちと関わろうとしなくなった／特定の児童を避けるように感じた／ 使用するトイレの場所が変わった／休み時間に特別支援学級や図書室などで過ごす
	㉘ 周囲との関わり拒絶	自ら周囲との関わりを断とうとする様子	自分から周りの子に話しかけていなかった
	㉙ 孤立	学級内で1人で過ごす時間の増加	教室で1人であるようになった／休み時間を自分の席で過ごすようになった
7. 学習態度	㉚ 欠席状況	欠席の増加や無連絡の欠席が増える様子	連絡なしの欠席・遅刻が増えた／ 特定の教科のある日に休む／頭痛・腹痛の欠席
	㉛ 遅刻早退状況	遅刻が増えたり、早退で生活が乱れたりする様子	遅刻・早退することが増えた
	㉜ 登下校の様子の変化	登校が遅くなったり下校に不安を抱えたりしている様子	泣きながら登校することがあった／ 連絡をして保護者の迎えを要求することが増えた
	㉝ 場所へのすくみ	教室や体育館などに入りづらくなる様子	教室へ入れない／体育館に入れなかった
8. 教員との関わり	㉞ 異学年での活動(クラブ、委員会等)	登校しているものの異学年での行事や学習活動を休む機会の増加	たわわりタイムに参加しなくなった／クラブ・委員会への不参加
	㉟ 学業不振	成績が低下や内容理解への困難さ	成績が低下した／授業内容が理解できなくなった／ 学力が低い
	㊱ 提出物の状況	提出物が出せなくなったり溜まったりする様子	宿題の未提出が増えた／提出物が出なくなった
	㊲ 学習意欲の低下	集中力がなくなったり意欲が低下したりする様子	授業中に目が合わないことがあった／授業になると急に気配がなくなるほど物静かになった／ 発表が減った
9. 学校の状態	㊳ 忘れ物の増大	持ち物を持ってこなかったり忘れ物が増えたりする様子	忘れ物が増えてきた／持ち物を持ってこない
	㊴ 教員との関わり増減	教員への関わりを過剰に求めたり避けたりしている様子	休み時間も教員の近くにいた／教員との関わりが減った／ 教員の注意を引く言動
	㊵ 教員への反抗	教員の指示を受け入れず馬鹿にする態度	教員を馬鹿にする態度が増えてきた／教員の話素直に聞けない／ 教員の指示に従わない／教員への暴言
	㊶ 指導への反応	教員からの注意の増加や指導時の反応の変化	注意されることが増えた／強く指導する時に表情が曇った／ 全体への強い指導を自分自身への指導と捉え怖がる
10. 家庭の状態	㊷ 校則違反	校則等のルールを破る様子	教員の見ていないところでルールを破る
	㊸ 前年からの引継ぎ	前年度の担任や連絡会等での情報共有	前年度の引継ぎの際に 気になる様子 を聞いていた／ 前年度からの引継ぎがされていなかった／幼稚園・こども園・保育所からの申し送り／進級時の友人関係
	㊹ 学級雰囲気悪化	当該児童生徒への学級集団の様子の変化	当該児童への当たりがきつかった／教室でその子を見下す発言があった
11. 虐待疑い	㊺ 家庭環境の変化	親の離婚やきょうだいの不登校等による家庭環境の変化	親の離婚・再婚／ 父子・母子家庭／兄弟姉妹の学校への行き渋り／家庭内不和／親が精神的に不安定／親が学校に行かせず家で過ごすさせる／ネグレクト
	㊻ ゲームへの依存	ゲームが日常生活に支障を来す状況	ゲーム中心の日常生活／ゲームに依存し過ぎている
	㊼ 保護者との相談	本人の状況や申し出を踏まえた保護者との相談	保護者 が疲れているような様子を感じられた／保護者に困っていることを相談していた／ 保護者から頻りに連絡が来る／保護者からのクレームが多い
11. 虐待疑い	㊽ 服装の変化	服装に汚れやほつれがある様子	服の汚れ／服のほつれ
	㊾ 不衛生さ	服装や髪の毛が不衛生な様子	服装のにおい／髪の毛がべたべたしている
	㊿ 外傷	あざや擦り傷などがある状況	あざが増えている
	その他		

※福田ら (2024) の項目から変更・追加した部分に を付している。

(イ) 入力シート

スクリーニングシートは、各教員の入力や集計における負担を軽減するため表計算ソフトを使用し、学級ごとにファイルを作成した（図1）。各カテゴリのチェックは、入力しやすいようチェックボックスを使用し、項目のグループごとに小計が自動集計され、一覧が表示できるようにした。また、項目の同グループ内で複数のカテゴリにチェックが入ると、セルが自動で色付けされ、注目すべきグループが一目で分かるようにした。スクリーニングシートの入力後、【集計シート】（図2）を追加することで、複数の教職員が入力したデータは、自動的に集計されるようにした。

スクリーニングシート

小学校		月 日		記入者 ()																								
年 組	番号	名前	抽出	小計		本人状況		本人状況		本人状況		身体状況		本人関係		出席状況		学習態度		教員との関わり		校の状況		家庭の状況		その他		
				本人状況 （内傷性への変化）	本人状況 （外傷性への増大）	本人状況 （情緒の不安定さ）	本人状況 （身体的不安定さ）	本人状況 （社会的不安定さ）	本人状況 （学業への不安定さ）	本人状況 （交友関係への不安定さ）	本人状況 （出席への不安定さ）	本人状況 （学習への不安定さ）	本人状況 （教員への不安定さ）	本人状況 （学校への不安定さ）	本人状況 （家庭への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）
1																												
2																												
3																												
4																												
5																												
6																												
7																												
8																												
9																												
10																												
11																												
12																												
13																												
14																												
15																												
16																												
17																												
18																												
19																												
20																												
21																												
22																												
23																												
24																												
25																												
26																												
27																												
28																												
29																												
30																												
31																												
32																												
33																												
34																												
35																												
36																												
37																												
38																												
39																												
40																												

- ・このシートは子どもの気になる様子について、教員同士で話し合い、それぞれの気付きを共有して児童理解を深めるために使用します。
- ・学級の状態を評価したり、児童のマイナス面を見つけたりのものではありません。
- ・項目以外で気になる様子があれば〔その他〕をチェックし、〔その他詳細〕に記入してください。

図1 スクリーニングシート

集計シート

小学校		月 日		記入者 ()																								
年 組	番号	名前	抽出	小計		本人状況		本人状況		本人状況		身体状況		本人関係		出席状況		学習態度		教員との関わり		校の状況		家庭の状況		その他		
				本人状況 （内傷性への変化）	本人状況 （外傷性への増大）	本人状況 （情緒の不安定さ）	本人状況 （身体的不安定さ）	本人状況 （社会的不安定さ）	本人状況 （学業への不安定さ）	本人状況 （交友関係への不安定さ）	本人状況 （出席への不安定さ）	本人状況 （学習への不安定さ）	本人状況 （教員への不安定さ）	本人状況 （学校への不安定さ）	本人状況 （家庭への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）	本人状況 （その他への不安定さ）
1																												
2																												
3																												
4																												
5																												
6																												
7																												
8																												
9																												
10																												

図2 集計シート

イ スクリーニングシートの入力

(7) 実施時期及び協力者

令和7年7月に研究協力校の管理職、通常学級担任、特別支援学級担任、専科担当、養護教諭、児童支援担当の計24名により実施した。

(イ)方法

1学級につき教職員5名のグループを組み、スクリーニングシートの実施した。体制について、Aは学級担任とし、Bは原則隣接学級担任、C・Dは特別支援学級担任や専科担当、管理職等当該クラスに関わりのある教職員、Eは養護教諭とした(表5)。入力するにあたり、「スクリーニングシート入力マニュアル」(資料4)を作成し、目的や入力手順、留意事項(表6)を記載した。事前の説明時には留意事項について、教職員によって気になるポイントは様々であること、学級の評価や児童のマイナス面を見つけるためのものではないことなどを確認し、教職員それぞれの気付きが最大限反映されるように配慮を行った。

表5 スクリーニングシート入力体制

	A	B	C	D	E
1年1組	担任	1年2組 担任	特別支援学級担任	管理職	養護教諭
1年2組	担任	1年1組 担任			
2年1組	担任	2年2組 担任	専科担当	生徒指導担当	
2年2組	担任	2年1組 担任			
3年1組	担任	3年2組 担任	特別支援学級担任	児童支援担当	
3年2組	担任	3年1組 担任			
4年1組	担任	4年2組 担任	特別支援学級担任	専科担当	
4年2組	担任	特別支援学級担任	4年1組 担任		
5年1組	担任	5年2組 担任	生徒指導担当	専科担当	
5年2組	担任	5年1組 担任			
6年1組	担任	6年2組 担任	特別支援学級担任	専科担当	
6年2組	担任	6年1組 担任			

表6 スクリーニングシート入力の目的と留意事項

目的
<ul style="list-style-type: none"> ・児童の様子をふり返る機会とする ・問題行動及び学校不適切等につながる子どもの変化に気付く力を向上させる
留意事項
<ul style="list-style-type: none"> ・先生によって気になるポイントは様々である ・学級の状態を評価したり、児童のマイナス面を見つけたりするためのものではない

(5)スクリーニング会議

ア 目的

スクリーニングシートのデータを基に、支援が必要な気になる児童を抽出し、支援方法を協議する。

イ 実施日及び協力者

令和7年8月に管理職、生徒指導担当、専科担当、児童支援担当、特別支援学級担任、通常学級担任の計20名の教職員により実施した。

ウ 内容

スクリーニングシート入力時の体制を基に、学年毎に3名から5名でグループを組んだ(表7)。会議が円滑に進むよう、会議の目的、話合いのための基本姿勢、役割分担、会議の進め方の留意事項、予兆一覧を確認できる「スクリーニング会議の手引き」を作成した(資料10)。

表7 スクリーニング会議体制

1年グループ	1組担任	2組担任	特別支援学級担任		
2年グループ	2組担任	専科担当	特別支援学級担任	管理職	
3年グループ	1組担任	2組担任	特別支援学級担任	児童支援担当	専科担当
4年グループ	1組担任	2組担任	特別支援学級担任		
5年グループ	1組担任	2組担任	生徒指導担当		
6年グループ	1組担任	2組担任	専科担当		

(7) 話し合いの基本姿勢

建設的な話し合いとなるよう、話し合いの基本姿勢として、①相手の意見やこれまでの取組を批判せず、互いに安心して発言、表現できるようにする、②児童の強みを生かした教職員の関わりの視点で話し合う、③他教職員の意見を児童支援にどのように生かせるかという柔軟な視点をもつ、④当事者意識をもって、自分がどのように児童に関われるかという視点をもつ、⑤担任以外の教職員も様々な気づきを積極的に発言することを提示した（表8）。また、協議時間は1学級40分に設定し、前半に1組、後半に2組の協議を行い、最後に全体で情報共有を行うこととした。

表8 話し合いのための基本姿勢

話し合いのための基本姿勢
①相手の意見やこれまでの取り組みを批判せず、互いに安心して発言、表現できるようにする
②児童の強みを生かした教職員の関わりの視点で話し合う
③他教職員の意見を児童支援にどのように生かせるかという柔軟な視点をもつ
④当事者意識をもって、自分がどのように児童に関われるかという視点をもつ
⑤担任以外の教職員も様々な気づきを積極的に発言する

(イ) 役割分担

各グループに〈進行〉と〈PCデータ入力〉の役割を置いた。この役割分担については、検討クラス入替のタイミングで役割が変わってもよいこととした。

エ 会議の進め方

(7) 支援の方向性の決定

データに基づき、支援の方向性（IA・IB・II・III・空欄）を暫定的に決定する（図3）。

a I 教員の関与

教員の関与による支援をIとし、その中でも担任が中心となって行うものをIA、担任以外も行うものをIBとした。

b II 校内資源の活用

担任、学年団、養護教諭、児童支援、SC、SSW等、校内資源を活用し、組織的なアプローチを行うものをIIとした。

c III 地域資源・専門機関の活用

こども家庭センター、少年サポートセンター、教育支援教室、福祉等、地域資源・専門機関を活用するものをIIIとした。

d 空欄

これまでの関わりを継続するものは空欄とした。

〈II校内資源の活用〉〈III地域資源・専門機関の活用〉に関しては、必要に応じて、より個別の検討を行う校内ケース会議を開催することとした。

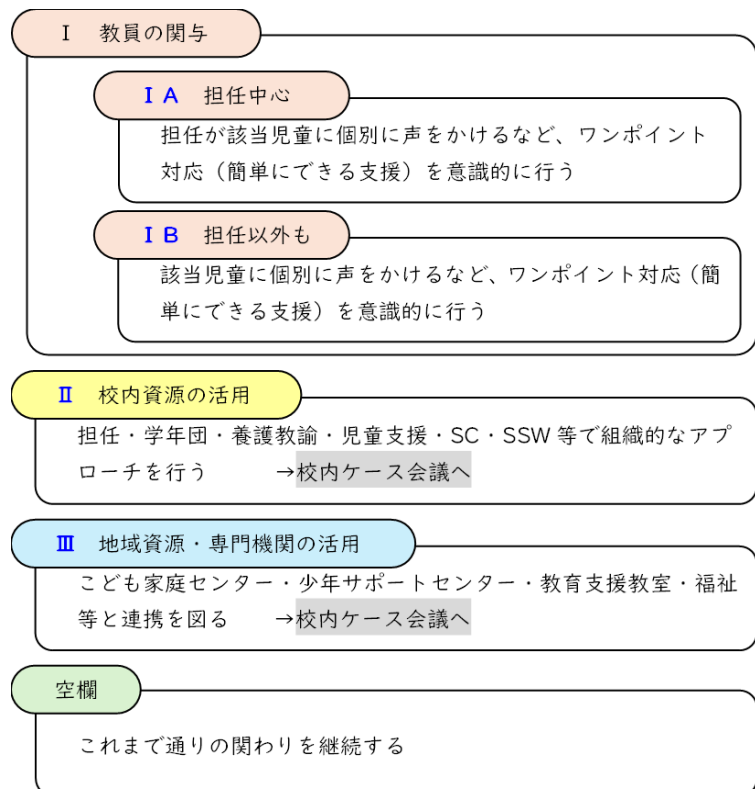


図3 支援の方向性

(イ) 支援方法の決定

決定した支援の方向性（ⅠA・ⅠB・Ⅱ・Ⅲ）に基づき、各グループで児童ごとに支援方法について合意形成を図ることとした（図4）。その際、より効果的な支援となるよう、対象となる児童の得意なことや頑張っていることなどにも目を向け、強みを生かした支援方法について協議を行うこととした。

Ⅰ 教員の関与

ⅠAは、〈毎朝、担任が「おはよう」と意識的にあいさつする×席替えの際、話しかけやすい子を近くの席にする〉等、担任が中心となって行う支援とした。

ⅠBは、〈清掃活動に来た当該児童に労いの言葉をかける×給食中、サポートに入る先生が様子を気にかけて見守る×簡単な用を頼んで「ありがとう」など温かい言葉がけを増やす〉等、担任以外の教職員も関わる支援とした。

Ⅱ 校内資源の活用

Ⅱは、〈複数の教職員による支援体制×通級による指導×校内サポートルームの使用×SCの面談、SSWとの連携×別室登校〉等、校内資源を活用する支援とした。

Ⅲ 地域資源・専門機関の活用

Ⅲは、市内にある〈こども家庭センター×青少年サポートセンター×教育支援教室〉等、学校外の地域資源や専門機関を児童に必要な支援に合わせて活用するものとした。

支援の方向性を〈Ⅱ校内資源の活用×Ⅲ地域資源・専門機関の活用〉に振り分けた児童の支援方法は、校内ケース会議での協議が必要となる場合があるため、校内ケース会議で役立つような情報を書き出して共有することとした。

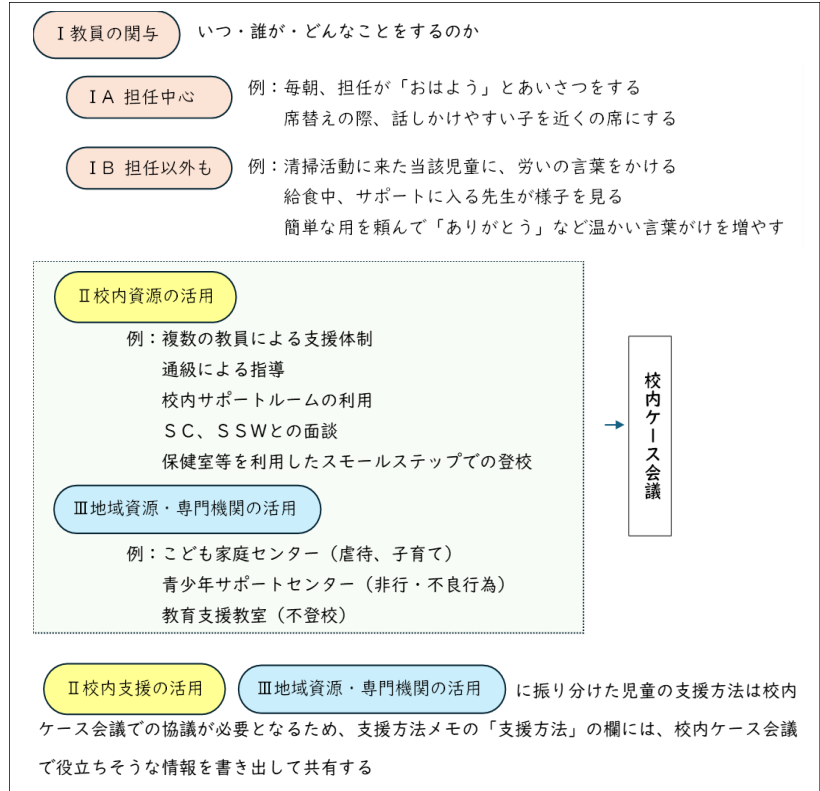


図4 支援方法

支援方法メモ 小学校												
年 組												
ID	年	組	番号	名前	ⅠA 方向性	ⅠB 方向性	Ⅱ 方向性	Ⅲ 方向性	その他	強み	ⅠA・ⅠB … 支援方法 Ⅱ・Ⅲ … 共有情報 (★印が付きます)	
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												

図5 支援方法メモ

(f) 情報共有

各グループで協議し抽出された児童の状況や支援方法について、支援方法メモ（図5）を用いて全体で共有を行った。

(6) 方針決定後の支援

スクリーニング会議後から、2学期終了までの期間を目安にして決定された方向性で支援、又はケース会議を実施した。

3 【効果検証Ⅰ】校内スクリーニング実施前後の教職員の意識変化について

(1) 目的

校内スクリーニング実践上の課題や有用性等に関する考えを研究協力校教職員から収集し、校内スクリーニング前後（スクリーニングシート入力後とスクリーニング会議実施後）での変化を分析することを目的とする。

(2) 調査時期及び協力者

調査は、令和7年7月にスクリーニングシートを入力を実施した研究協力校の教職員、及び令和7年8月にスクリーニング会議に参加した研究協力校の教職員を対象に実施した。なお、スクリーニングシート入力後に行ったアンケートを[1回目]、スクリーニング会議実施後に行ったアンケートを[2回目]とする。

(3) 調査内容

質問紙調査では以下の回答を求めた。校内スクリーニング前後で共通して尋ねた項目は《共通》と示す。各質問項目の末尾に示した〈 〉内の語は、当該項目を分析等における指標として扱う名称である。以降の本文では、これらの名称を用いて記述する。

[1回目]

I. 校内共通理解について
①児童の様子について他の先生と話し合う機会の有無〈話し合う機会〉
②児童の様子について他の先生と話し合うことの児童理解への有用感《共通》〈有用感〉
③児童の様子について、他の先生と話し合うことへの抵抗感《共通》〈抵抗感〉
II. スクリーニングシートについて
①回答者の立場
②スクリーニングシート入力時間
③スクリーニングシート入力の負担感〈入力の負担感〉
④スクリーニングシート入力項目からの新たな気づきの実感〈新たな気づき〉
III. 回答者属性
①教職経験
②研究協力校在任期間
③スクリーニング実施クラス
④誕生日4桁

[2回目]

I. スクリーニング会議の参加について
①今回のスクリーニング会議において、他の先生と話し合うことへの抵抗感《共通》〈抵抗感〉
②今回のスクリーニング会議で、他の先生と話し合うことの児童理解への有用感《共通》〈有用感〉
③今回のスクリーニング会議が、今後の自分の児童生徒理解への有用感〈児童理解〉
④今回のスクリーニング会議が、今後の学級経営や学級に関わる際の理解への有用感〈学級経営〉
⑤今回のスクリーニング会議が、教員としての自分を振り返ることへの有用感〈自己の振り返り〉
⑥今回のスクリーニング会議で学んだことや気付いたこと、話し合ったことの実践意欲〈助言や学びの活用〉
II. スクリーニング会議感想
III. 回答者属性
①教職経験
②研究協力校在任期間
③協議に参加したクラス
④誕生日4桁

[1回目]と[2回目]のⅢにおける回答者属性では、①教職経験については[5年以下・10年以下・15年以下・20年以下・21年以上]の5項目から選択して回答するよう依頼した。②研究協力校在任期間は数字で回答を求め、③スクリーニング実施クラス及び③協議に参加したクラスは学年と組を数字で回答を求めた。なお、④の誕生日4桁の数字は[1回目]と[2回目]のマッチングのために利用した。

[1回目]のアンケートにおいて、I. 校内共通理解に関しては、〈話し合う機会〉〈有用感〉〈抵抗感〉を、II. スクリーニングシートについては、〈入力の負担感〉〈新たな気付き〉を「どちらとも言えない」を含む5件法で回答を求めた。スクリーニングシートの入力時間については所要時間の記入を求めた(資料8)。[2回目]のアンケートにおいては、スクリーニング会議の〈抵抗感〉〈有用感〉〈児童理解〉〈学級経営〉〈自己の振り返り〉〈助言や学びの活用〉について「どちらとも言えない」を含む5件法で回答を求めた。なお、スクリーニング会議の感想について自由記述による回答ができるよう欄を設けた(資料9)。

(4) 倫理的配慮

本調査の結果は本研究の目的のみに使用し、回答により不利益が生じることはないこと、質問紙は無記名とし、[1回目]と[2回目]のマッチングを行うために誕生日の数字4桁のみ記入するよう依頼した。本研究においては情報の取扱に留意し、蓄積されたデータはパスワードを設定し保存した上で、研究終了後に処分する。

(5) 分析方法

質問紙を用いた調査結果を校内スクリーニング実施前後で比較検討した。自由記述については、考察のための資料として抽出した。

(6) 結果

ア [1回目]について

(7) 話し合う機会

「普段児童の様子について他の先生と話し合う機会」を問うた。「よくある」「ややある」を肯定的回答とした。肯定的評価の割合は100%の結果となった(図6)。

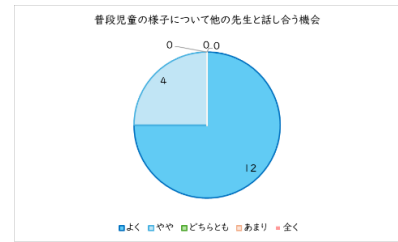


図6 話し合う機会

(イ) 入力の大変さ

「スクリーニングシートへの入力の大変さ」を問うた。逆転項目のため、「全く大変ではなかった」「あまり大変ではなかった」を肯定的回答とした。肯定的評価の割合は25.0%、「どちらとも言えない」が37.5%、否定的割合が37.5%の結果となった(図7)。

表9 入力時間

所要時間(分)	入力クラス数	1クラス平均(分)
20	1	20
30	2	15
30	2	15
30	2	15
20	2	10
20	2	10
20	2	10
20	2	10
10	1	10
18	2	9
15	2	7.5
30	4	7.5
10	2	5
10	2	5
10	2	5
30	12	2.5
中央値(分)		10

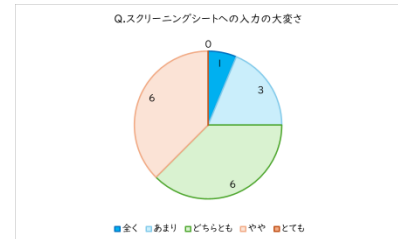


図7 入力の大変さ

(ウ) 新たな気付き

「スクリーニングシートへの入力は、新たな気付きにつながったか」を問うた。「とてもつながった」「ややつながった」を肯定的回答とした。肯定的評価の割合は81.0%、「どちらとも言えない」が19.0%の結果となり、否定的回答はなかった(図8)。

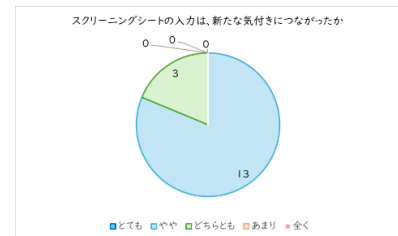


図8 新たな気付き

イ [2回目]について

(7) 児童理解

「今後の自分の児童生徒理解に役に立つか」を問うた。「とても役に立った」「やや役に立った」を肯定的回答とした。肯定的評価の割合は100%の結果となった(図9)。

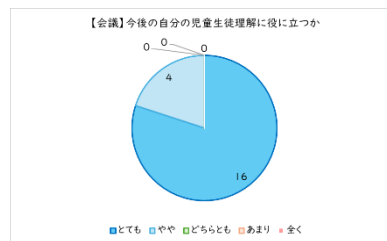


図9 児童理解

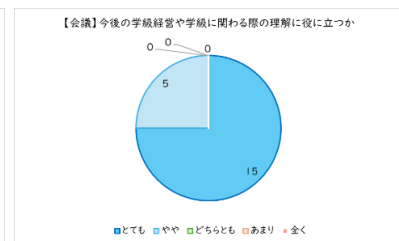


図10 学級経営

(イ) 学級経営

「今後の学級経営や学級に関わる際の理解に役に立つか」を問うた。「とても役に立ちそうだ」「やや役に立ちそうだ」を肯定的回答とした。肯定的評価の割合は100%となった(図10)。

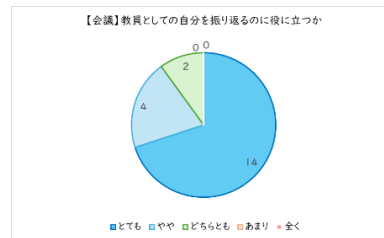


図11 自己の振り返り

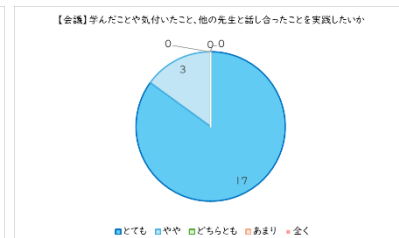


図12 助言や学びの活用

(ウ) 自己の振り返り

「教員としての自分を振り返るのに役に立つか」を問うた。「とても役に立った」「やや役に立った」を肯定的回答とした。肯定的評価の割合は90.0%、「どちらとも言えない」が10.0%の結果となり、否定的回答はなかった(図11)。

(I) 助言や学びの活用

「学んだことや気付いたこと、他の先生と話し合ったことを実践したい」かどうかを問うた。「とても実践したい」「やや実践したい」を肯定的回答とした。肯定的評価の割合は100%の結果となった（図12）。

ウ 比較

(7) 抵抗感

「他の先生と児童の様子について話し合うことに抵抗はあるか」を問い、[1回目]と[2回目]で結果を比較した。逆転項目のため、「全くない」「あまりない」を肯定的回答とした。[1回目]の肯定的評価の割合は87.5%、[2回目]は100%の結果となり、肯定的割合が増加した（図13）。

(4) 有用感

「他の先生と話し合うことは児童生徒理解に役立つか」を問い、[1回目]と[2回目]で結果を比較した。「とても役に立つ」「やや役に立つ」を肯定的回答とし、[1回目]、[2回目]ともに100%の肯定的評価となったが、「とても役に立った」の割合だけで比較すると、[1回目]が81.3%、[2回目]が95.0%の結果となり、肯定的評価の割合が増加した（図14）。

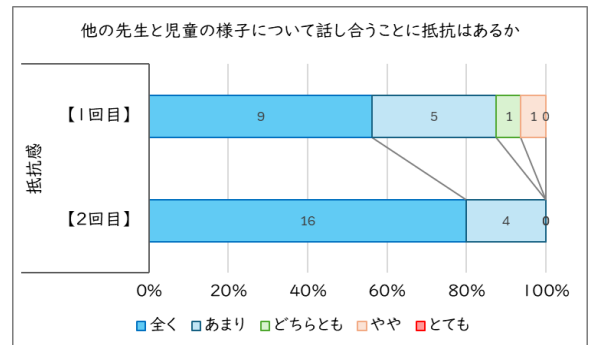


図13 抵抗感の割合比較

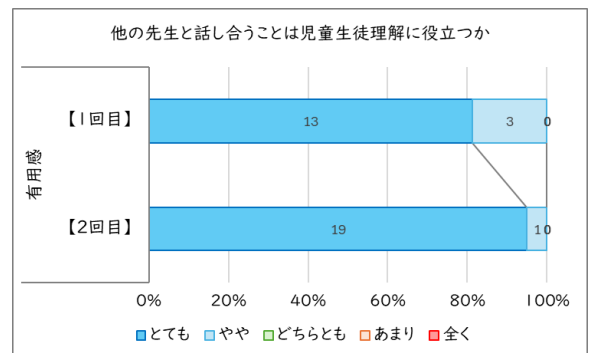


図14 有用感の割合比較

(7) 考察

〈抵抗感〉を問う質問に対しては、[1回目]よりも[2回目]の方が肯定的回答の割合が増加している。〈話し合う機会〉についての質問に対し、「よくある」「ややある」といった肯定的回答の割合が、[1回目]でも100%であったことから、普段から放課後の雑談の中や会議などで児童の様子について話し合う機会は多くとられていると推察できる。一方で、他の教職員と児童の様子について話し合うことに抵抗があると答える教職員も存在する。スクリーニング会議後に抵抗感が軽減したことからは、表6の「スクリーニングシート入力目的と留意事項」で示した、「先生によって気になるポイントは様々である」「学級の状態を評価したり、児童のマイナス面を見つけたりするためのものではない」という前提を参加する教職員全員が共通理解することによって、建設的な話し合いの場と雰囲気が醸成され、抵抗感を払拭することにつながったものであると考えられる。

また、〈有用感〉に対する質問について、「とても役に立った」の割合を比較すると、[1回目]が81.3%、[2回目]が95.0%の結果となり、児童生徒理解に大いに役に立つと考える教職員の割合が増加した。[2回目]の〈児童理解〉〈学級経営〉についての質問に対して、ともに肯定的回答が100%であったことから、校内スクリーニングを実践する教職員それぞれの認識の違いを肯定的に捉え、児童理解の広がりを実感した結果であると考えられる。

〈入力の大変さ〉、〈新たな気付き〉についての質問では、他の質問より肯定的回答の割合が低い結果となった。〈入力の大変さ〉については、1クラスのスクリーニングシートの記入時間の中央値が10分であったにも関わらず、否定的回答の割合が37.5%の結果となった。スクリーニングシートの項目数の多さや入力時期が1学期末の成績処理期間と重なっ

ていたこと、項目に使用した【予兆】の理解や、自分自身の児童理解に対する視点に対する不安が負担感を増大させる要因となったと推察される。また、スクリーニングシートの入力作業は個人で行っており、児童理解に対する〈新たな気付き〉の広がりを感じにくい状況であったことも影響していると考えられる。

しかしながら、[2回目]の〈助言や学びの活用〉についての質問に対しては、肯定的回答の割合が最も高くなった。複数の教職員により協議することで、立場の違いによる様々な視点からの情報を共有するだけでなく、今後の支援についても自分一人ではなく協力して行っていくという心理的な安心感が影響していると考えられる。つまり、スクリーニング会議の実施前では、自分の児童生徒理解に対する認識への不安が大きかったものの、スクリーニング会議で立場の違いによる様々な視点からの情報共有が行われたことで、視点が異なることへの価値が認識された結果であると考えられる。

4 【効果検証Ⅱ】聞き取り調査結果の整理について

(1) 目的

研究協力校における教職員への聞き取り調査によって、校内スクリーニングの取組を行う教職員の実践上の有用性や課題等を収集・整理し、校内スクリーニングの効果と課題について考察することを目的とする。

(2) 調査時期及び協力者

令和7年11月下旬に、校内スクリーニング（検討会・シート入力・会議の何れか）に参加した教職員の中から、学年や立場の異なる6名を抽出し、聞き取り調査を行った（表10）。

表10 調査協力者一覧

	職名	検討会	シート入力	会議	立場	備考
A	教諭		○	○	特別支援学級担任	教職経験21年以上
B	主幹教諭	○	○	△	通常学級担任	研修担当
C	教諭		○	○	通常学級担任	教職経験1年未満
D	教諭	○	○	○	通級担当	生徒指導担当 教職経験16年以上20年以下
E	養護教諭		○		養護教諭	全クラスのスクリーニングシート入力
F	教頭		○	○	統括	スクリーニング会議後のケース会議の計画、実施

(3) 調査方法

1名につき40分程度で個別の聞き取り調査を行った。聞き取り調査は、事前にインタビューガイドを作成し、筆者による半構造化面接を実施した。

(4) 調査内容

聞き取り調査では、協力者に調査の趣旨を説明した上で実施した。調査内容は主に【スクリーニング検討会】【スクリーニングシート入力】【スクリーニング会議】の3つとし、あらかじめ作成された以下のインタビューガイドの項目（表11）に沿って、聞き取り調査を実施した。

表11 主な質問項目

検討会	児童の様子を見取る意識に変化があったか
シート入力	自身の児童理解の認識に対する気付きはあったか 児童の気になる様子や変化への気付きにつながったか 入力時間や負担感 入力に際し工夫した点や留意した点
会議	複数人により協議することの児童生徒理解への影響 複数人で協議することについて スクリーニングシートを基に協議を行うことについて 会議後、教職員間で児童について話し合う機会の変化 抽出した児童への支援の経過 協議した支援方法の実施による児童の変化 実施時期や回数、体制について 継続して取組むために必要なこと

(5) 倫理的配慮

本調査では、倫理的配慮として、以下の i) から v) をフェイスシートに明示し、回答者から同意を得た上で実施した。

- i) インタビューを通じて御提供いただいた情報に、研究者とセンター職員以外の第三者が触れることはありません。
- ii) もし、質問に答えたくない場合は、答えなくても構いません。
- iii) インタビューを途中でやめたい場合は、その旨をお伝えいただければいつでも中止することができます。
- iv) 研究データに誤りがないように、インタビューの音声を録音させていただきます。音声データは慎重に扱い、研究者以外の第三者が聞くことはありません。また、調査結果がまとまった段階で、音声データは破棄します。
- v) 研究成果については、個人情報と保護してお名前等が出ないようにまとめます。

(6) 分析方法

聞き取り調査で得られた音声データから逐語録を作成した。その後、まとめり毎に切片化し、KJ 法のグループ分けの手法を用いて分類して整理した。分類、整理にあたっては、学校心理学を専門とする大学教員 1 名と、特別支援教育を専門とする大学教員 1 名、中学校教員経験のある指導主事 1 名、小学校教員経験のある筆者の計 4 名で行った。

(7) 結果

KJ 法の手続きを用いて、調査協力教職員 6 名の回答を分類した結果、313 のカードとして抽出し、24 個のカテゴリが生成され、8 個のグループにまとめられた (表 12)。抽出された主な語りの具体的な発話については表 13 に示す。以下、文章中に用いる際に、グループには【 】、カテゴリには〈 〉、で括って示し、協力者の語りは「 」で示す。

表 12 回答内容分類一覧

グループ	カテゴリ	定義
気付き	新しい視点	スクリーニングシートの項目を見ることで得た新しい視点
	視点の違い	担任、専科、管理職、養護、特別支援等それぞれの立場によって見え方が違うことへの気付き
	感度の変化	予兆の項目や他の教員の気づきによる自身の視点の広がりや変化を捉える意識の高まり
	共通認識	他の先生との共通性を認識した安心感
児童理解	児童理解の変化	複数人で協議することによる特定の児童への理解の変化
	具体的な支援	スクリーニング会議後、実際に児童に行っている具体的な支援内容
	支援の効果	支援によりもたらされた効果
	支援に向けての共有	児童の現状や支援方法等、支援に向けた教職員間での共有
同僚性	支援への意識の変化	方針に沿った長期的な支援の重要性
	同僚性の高まり	教員同士のつながりを意識した児童生徒理解の促進
	立場の違いの意義	子どもを見る視点や気付きの違いを補完し合うことによる児童理解の深まり
運営	事前検討の効果	学校の実態に応じたスクリーニング項目検討の効果
	構成メンバー	スクリーニングシートの入力やスクリーニング会議の体制への言及
	時期・回数 (シート)	スクリーニングシートの入力時期や回数への言及
	時期・回数 (会議)	スクリーニング会議の実施時期や回数への言及
シート	入力の抵抗感	他の教員との感覚が違うことに対する不安感や担任に対する心理的な配慮
	入力の工夫	時機、方法等スクリーニングシートを入力する際の工夫
	シートのメリット	視覚的な明瞭さ、入力の操作性、多用途
会議	従来の共通理解	従来の会議等における共通理解への言及
	会議のメリット	児童について協議を行う場を設定することの良さ
	強みに関する協議	支援方法を協議するにあたり、児童の強みを考えることの意義への言及
	協議への抵抗感	複数人で協議することに対する抵抗感
継続	活用のメリット	教員の児童理解促進や引継ぎ資料等に活用するための提言
	活用するための工夫・留意点	スクリーニングシートをより活用するための工夫や留意点

表 13 抽出された具体的な発話（抜粋）

グループ	カテゴリ	発話者	発話内容
気付き	新しい視点	C	この表（スクリーニングシート）を見てもうたら多分凄いやさしいと思うんですけど、どっちかという、学業というよりは、生活面の方をよく見てるんだなって思ってた。
		E	授業の様子とか、本人のこういう対先生へのとか、授業の所とかは見れてなかったの。
	視点の違い	A	私は教師の指導への何とかかみたいところに付けたけど、担任の先生は、担任の前では大丈夫みたいなの、そういう所は。
		B	やっぱり自分だけの目では全部子どもは把握できないと自分で思ってたから、やっぱり見えてなかったんやなって思ってた。
		D	担任の、もちろん日々のね、ちょっとした変化で見るとはんですけど、専科でもそういう見取りが必要やなっていうのは、自分がチェックしてみても気付きませんでした。
		E	担任の先生の目線が見れたことが良かったと思います。
感度の変化	B	（事前検討会に参加していたので）漠然と子どもを見るんじゃなくて、この観点で見ようと思えるのは良かった。	
	C	声をあげない、分からなくて困ってる子っていうのが、もっとおらんかなっていうのがこれよりなりました。	
	D	学校外のトラブルの事とか、言葉遣いがちょっと変わってくるなんていうことも、確かにそうやなっていう。他のグループの意見も聞きながら、確かになって。	
	F	大人しくて、日々、頑張ってる感じも、教師の手を掛けない子達が意識できるかもしれないですね。	
共通認識	A	やっぱりそうよねっていう、自分だけの捉え方じゃなくて、担任の先生も感じておられるんやなっていうのはすごい、安心感がありましたね。	
	A	担任の前ではちゃんとできてきて、担任の目を離した所ではちょっと、そういうのも感じたかな。	
児童理解	児童理解の変化	C	状況とか環境が変わると興奮しがら。クールダウンがすごい要る子っていうのがよく分かったし、落ち着いてますね。
		E	他の先生の所を見たら、保健室で見る顔と、教室ではなんか違う、意外なところにチェック付いてたりしたら、ああそんなやとかかって思ったりして。
		F	友人関係なのか、家庭環境で愛されてない感じがするとかって話もしたり、そんな話をちょっとしてはますね。習い事が厳しかったり、保護者の考え方がちょっと独特だったたり。
	具体的な支援	A	「あ、この子や」と思ってトイレ一緒に行ったり、あんまり頭ごなしはあかんなかって聞ける子は「どないなの？」とか言ってみたり。
		B	声掛けしてもらってるし、状況をいつも終わった後に話してますね。
		C	話を聞きにいらたり、お母さんと密に、良いことをお伝えしたりとかして。
支援	支援の効果	D	担任が帰る前に声掛けて、困ってないかとか、今日嫌な事無かったかなとかして。
		E	よく保健室来るんですけど、担任の先生が、方針で先生が行くって言って、お母さんと話とかもよく共有してくれるので、（スクリーニング会議で）拳がってたから対応してるんかなって思ったりはしますね。
		F	私も授業2学期持っていないので、担任の授業じゃない時にちょっと行くみたいな。
	支援に向けての共有	A	（運動会の）ダンスもこれも園の時から一回も踊ったことなくて、体操服も嫌がって着ない子だったんだけど、友だち同士のつながりができて、体操服を着てきて、ダンスも踊るとい、すごい変化したなって。
		C	保健室行くこともほとんど無くなって、結構毎日笑顔で学校に来るので、話をちゃんと聞いてあげたらよかったんやなって思ってた。
		D	継続して登校出来るし、友だちとのトラブルもそれ以降聞かないし。
支援への意識の変化	F	お母さんが何も聞わなくて感じてたんですけど、お母さんにも変化があって、ここつながれそうす。	
	D	僕としては通級に来てほしいので、担任に、保護者どんな様子ですかと進めて、いけそうですかとか、そういう話とかもしました。	
	D	どう？最近困ってない？とかっていう声掛けをしていこうって話になりました。	
同僚性の高まり	同僚性の高まり	D	友だちとの関係でトラブルがあって、学校に来にくいみたいな話も出てたので、これも声掛けが続いているなって。
		E	目立つ子の話はよくしてあげて、ちょっと気になる子については、自分も確かに最近発言とかが気になってたとかって喋る先生はいらっしゃいます。
		E	全体の会議の中でも名前を出して、こういう支援もやっていこうとをされてましたね。
	立場の違いの意義	D	実際に今回の会議を経て、具体的な動き、支援への動きっていうのも、別に今結果としてはつながってないんですけど、ゆくゆくはそういうのは大事やなっていうのは前より強くなりました。
		A	自分はこういう子に、担任の先生が手を離さへん時に、ちょっと聞ける、そういう役割かなって思ってたから。
		B	子どものためでもあるんですけど、先生の質を高めるっていう意味でも大事な。
事前検討の効果	事前検討の効果	C	困ったことがあったら、これがあったら、「前話した誰々さんなんですけど、今こんな感じなんですけど」って職員室でフランクに話せたりしたの。
		C	こういう子達は結構もどから話をするんですけど、あまり話をしなかった子についても、一緒に入ってくださって先生に伝わって、授業見てももらえるようになってるの。
		D	担任も、この会のおも、気にして見てくれてるっていうのは感じてはいます。
	構成メンバー	D	担任とのコミュニケーションをこれによってするの。多分これが無かったら、本当に担任が困ってから動いてたと思うんですけど。
		A	特別支援学級の子にしたら、2つ場所があるから、担任の先生とのコミュニケーションは絶対に必要やし、なかつたらあかんって思ってたから。
		B	出席の所で、保健室に行く回数とか、なんが行ってらなっていうのはあるけど、保健室からの、違う角度からの見方とかは聞いてみたいと分らないっていうのはあるの。
運営	時期・回数（シート）	C	自分一人で見れるとこって限りあるんやなって。
		D	こうやって複数の先生で見ることで、自分は気付いていない価値観がね、それぞれ見る視点とかが違うんで、自分が気付いてないことを他の人が補ってくれるっていうの。
		F	担任と専科の子ども見え方の違いを感じきつかけになったんちゃうかな。お互い見え方が違いますがね。
	時期・回数（会議）	D	（シート入力の）時間はそんなに長かからなかったです。検討会一回練習したじゃないですか。
		A	私、三つの学年があるから、やっぱり（会議で参加した学年以外の）話は聞きたかったな。交流のこの子は気になる子だよとかっていうのはね。
		B	2年生以上は、前の担任が見たら、前年度の雰囲気分かるっていうのは結構いいかなって思ってた。
シート	入力の工夫	C	喋りやすかったです。自分の関わりも深い先生なので。
		D	メンバーによってはちょっと言いにくい事もあるのなっていう部分も。前提として違いが大事やなって言ってくださってたらそういうことはいいんですけど、話し合うメンバーによるのかなと思います。
		E	良かったと思います。支援員さんとか聞わってる人をさらに増やしても。
	入力の抵抗感	F	来年もう一回するとしたら、このスタイルかなと思います。
		A	本当は日々チェックしたいけど、やっぱり夏休み一学期を振り返る、二学期の振り返りがあるのか、年度末があるのかっていう感じがいいと思います。
		B	前の年度の人が最後にビシッとやってくれどもっと正確なかなって思いました。例えば、今年生なんてですけど、3年生の担任が最後にこれをしてた上でクラス替えをするとか。
会議	会議のメリット	C	7月で丁度ちょっとずつ分かってきたぐらいの段階だったので、7月に入力するのは良かった。5月6月だとこんなに打てなかったと思います。
		D	このスクリーニングシートとかを柱にして研修したりとか児童理解で学校でやるならば、複数回やるのは効果的なかなって思っています。
		E	一学期の末は、先生等も（児童の様子）見れて入れやすい時期ですね。
	強みに関する協議	A	夏休みで良かったと思いますよ。運動会、音楽会って二学期行事が多いから、それに向かって。
		B	これは学年末にしたらいいかなって。
		C	夏休み話し合うのも、7月やったら、多分色々なことが気になって気になってしかなかったんですけど、落ち着いて時間的にも余裕があったのでよかったかなって。
継続	活用するための工夫・留意点	D	入力してから会議までちょっと長かったの、どうい理由で付けたかなってちょっと思いつく所もあったの、その期間が短いとスムーズにいくのかなっていうのはありました。
		F	タイミングが大事かなって思ってた。イメージとしては関係性が良くなって行く時に、もししたら4月までの関係性が出来てない時にすると、あんまり効果、その子ども達への効果的な支援とかっていうのはもししたら薄いかもしれない。
		F	夏にやって冬っていうのもまた違った見え方というか、違った話合いになったりするんじゃないかなって思っています。
	活用するための工夫・留意点	B	あの入った方に気にするかとか、それは人によってあると思いますよ。
		D	担任の先生ってこの子をどう見てるのなっていうのは付けながら気になりました。
		E	付いたら、ちょっと嫌な顔するんちゃうかっていうのも、まあ関係性によってはあるんだらうなっていうのはありました。
継続	活用するための工夫・留意点	D	遠慮ありましたね。その先生がどう付けてるか一回見て。
		E	でもどうしても言いたいところは書いてもらって、ちょっと照らし合わせてました。
		A	この子ちょっと気になるんですねって事前に（担任に）声は掛けました。
	活用するための工夫・留意点	B	前からするって決まっていたから、そういう目で見えたのはよかった。
		C	隣のクラスの先生とタイミングを合わせて一緒にやりました。
		D	この10分でこのクラスって分けてやっただけでそんなに負担感は無かったです。
継続	活用するための工夫・留意点	E	この子付けようって見ていくパターンと、項目ごとに見ていくパターンもれなくチェックできたかなって思っています。
		A	こうやってデータになると客観的に見れるかなって。
		B	質問しやすいです。何でここに付けたのか、この数字何でっていうのが言いやすかった。
	活用するための工夫・留意点	C	トラブルがある子でも、どういうトラブルが結構違うけど、それが分かりやすい。人とのトラブルなのか、内面的なトラブルなのか、お家関連の、学校でちょっと手が付けないに難しい所なのかっていうのが分かりやすい。
		D	視点が見たに生まれるというか、そういうものはありました。
		D	養護教諭に入れてもらったけど、担任も専科も気付いていないような所も付けてもらって、そこにもすごい意味があるんやろなと思いました。集計シートで見ることで。
継続	活用するための工夫・留意点	F	経験上、家庭環境に重きを置く人とか、友人関係に重きを置く人とか偏って見るので、バランス良くというか、そういう視点としてありがたかったです。
		F	この視点から質問したりとか、そういう意味では項目が共通言語になっていた。
		A	言葉の部分も大事やけど、言葉の部分って人によって表現の仕方が違うなって。
	活用するための工夫・留意点	B	職員会議で、この子支援が要るんですけど色々言うけど、顔と名前が分らない時があるじゃないですか。
		C	新学期に行った児童理解は情報と聞くと感じ。クラスとか学年のことは真剣に聞いたり覚えたりしてたんやんですけど、他学年のことはあんまりよく分らなくて。
		C	（これまでの共通理解の資料は）簡易書きて、家庭のトラブルとか友だちとのトラブルも一緒にに書かれてるから分らないじゃないですか。
継続	活用するための工夫・留意点	A	日常的にもできてつむりやっただけ、改めてこういう機会を作って、こうやって話して話して、普段よりも深い部分で話できたかなって思いましたね。
		B	これって生の声で他の人も言ってるから聞き入れやすいし、数字もあるから確実やなって、この子見ようかと思うんですけど、ここまであまり目立たなかった子たちの話が密にできたのは、そういうアプローチもあるよなとか、そういう声掛けできるよなって言われるのは初めてだったので、自分のクラスのことを、良いことも悪いことも話せる機会になてすごく良かったなって思いました。
		D	（教職員間での認識の）差を気付かす。今回のこの複数でやるっていうのは大きな意味があったなと思います。
	活用するための工夫・留意点	F	管理職として、日常的にできたらいいなと思った。子どもを真ん中に置いて、子どもの話をしながらっていう雰囲気づくり。
		A	チェックって言われるけどどうしてもマイナスなイメージがあるけど、前向きな方をまず出したいし共有したいなって思っています。
		B	強みっていう言葉がかきづらかった。それよりも、その子が困っていることとか課題とかいうのだったら書きやすいかな。
継続	活用するための工夫・留意点	C	ちゃんと改めて強みを考える機会になったので良かったと思います。
		B	（複数で協議することが）嫌な人もいいるかもしれない。
		C	確かに見えてなかったなって、ちょっとマイナスに思う瞬間もあったけど。
	活用するための工夫・留意点	A	（シートのデータ）次の学年の人がもたらたら、まずこの子は気をつけなあかんって見るよね。去年はこれ付いてるけど今年はみたいな感じだね。
		B	来年度のために情報を洗い出すこともできるという面でも良いと思う。
		A	時期の問題、一回目は夏休みで良かった。
継続	活用するための工夫・留意点	B	これをやるって意味でですね、やるって意味を分からなかったら作業になってしまふ。
		D	取組の効果の検証とか、それが子ども達にちゃんと帰って来てる。何のためにしてるんだらうっていうのはすごく嫌なもので。
		E	年度当初から何月にするか決めておく。
	活用するための工夫・留意点	F	児童理解のって点検できないので、管理職としては、先生たちの児童を見る力が高まっていますよっていうメッセージを伝えることが大事かなと。

ア 【気付き】

【気付き】については、〈新しい視点〉〈視点の違い〉〈感度の変化〉〈共通認識〉の4カテゴリからなる。「担任の先生が目線が見られたことが良かった」といった立場による見え方の違いへの気付きや、「大人しくて、日々、頑張っていて過ごしていて、教師の手をかけない子たちが意識できるかもしれない」という、自身の視点の広がりや変化を捉える意識が高まったという語りがあった。

イ 【児童理解】

【児童理解】については、〈児童理解の変化〉の1カテゴリからなる。「状況とか環境が変わると興奮しがちでクールダウンの要る子っていうのがよく分かった」「担任の前ではちゃんとできているけど、担任が目を離れた所ではちょっと。そういうのも感じた」など、複数人で協議することによる特定の児童への理解の変化が語られた。

ウ 【支援】

【支援】については、〈具体的な支援〉〈支援の効果〉〈支援に向けての共有〉〈支援への意識の変化〉の4カテゴリからなる。「帰る前に困ってないかとか、今日嫌なことがなかったかなど、担任がこまめに声掛けをしている」といった具体的な支援内容や支援による効果についての肯定的な意見が語られた。

エ 【同僚性】

【同僚性】については、〈同僚性の高まり〉〈立場の違いの意義〉の2カテゴリからなる。「あまり話をしてなかった子についても、一緒に入ってくださっている先生に伝わって、授業見てもらえるようになった」といった、校内スクリーニングが同僚性の高まりにつながり、児童生徒理解が促進されたことが語られた。また、立場の違いによる見え方の違いを肯定的に捉え、補完し合うことによる児童理解の深まりについても語られた。

オ 【運営】

【運営】については、〈事前検討の効果〉〈構成メンバー〉〈時期・回数(シート)〉〈時期・回数(会議)〉の4カテゴリからなる。学年とそれに関わっている教職員という構成に対し、「しゃべりやすかった」と肯定的な意見が語られたが、「会議で参加した学年以外の話合いにも参加したかった」という意見や、「メンバーによってはちょっと言いにくいこともあるのかな」といった不安が語られる場面もあった。時期に関しては、シート、会議ともに、児童の実態をある程度把握できている1学期終了前から時間的、精神的に余裕のある夏休みにかけての実施がよいとの意見が多かった。回数に関しては、2学期末や年度末など、複数回の実施があってもよいという意見があった。

カ 【シート】

【シート】については、〈入力の抵抗感〉〈入力の工夫〉〈シートのメリット〉の3カテゴリからなる。「客観的に見られる」「分かりやすい」といった視覚的な明瞭さや表計算ソフトを用いたことによる入力のしやすさ、資料としての汎用性が語られた一方、「担任の先生ってどうこの子を見ているのかが気になった」、「あの人(担任)は(チェックを)付けたら気にするかな」といった、他の教員との感覚が違うことに対する不安感や担任に対する心理的な配慮についても語られた。

キ 【会議】

【会議】については、〈従来の共通理解〉〈会議のメリット〉〈強みに関する協議〉〈協議への抵抗感〉の4カテゴリからなる。「日常的にもできているつもりだったが、改めてこういう機会を作って話し合うと、普段よりも深い部分で話げできた」「教職員間での認識の差に気付き合う、複数で協議をするのは大きな意味があったと思う」といった児童について

協議を行う場を設定することの良さが語られた。一方で、「確かに見られてなかったなって、ちょっとマイナスに思う瞬間もあった」「複数で協議することが嫌な人もいるかもしれない」といった複数での協議に対する不安も語られた。

ク 【継続】

【継続】については、〈活用のメリット〉〈活用するための工夫・留意点〉の2カテゴリからなる。次年度の引継ぎ資料としての活用の可能性などが語られた。今後、校内スクリーニングに継続して取組むために、時期や取組の効果の検証、管理職からの声掛けなど、多様な視点からの語りがあった。

(8) カテゴリ別回答数の結果

カテゴリ別の回答数では（表 14）、〈シート of メリット〉についての回答数が 36 と最も多く、特別支援学級担任や通常学級担任、通級担当、養護教諭、管理職等全ての立場から複数の語りがあった。次いで〈視点の違い〉、〈同僚性の高まり〉が多く、回答数は 25 となった。〈視点の違い〉については、全ての立場から複数の語りがあり、〈同僚性の高まり〉については、通常学級担任（B, C）による語りが多くあった。特に、〈シート of メリット〉については通常学級担任（B, C）、通級担当（D）、管理職（F）の語りが各立場の語りの中で最も多くなった。通常学級担任（B, C）の 2 名は、〈シート of メリット〉と〈同僚性の高まり〉に複数の語りが見られ、〈具体的な支援〉や〈強みに関する協議〉では通常学級担任によって複数の語りがなされていた。特別支援学級担任（A）では、〈児童理解の変化〉が、養護教諭（F）では、〈支援に向けての共有〉〈入力 of 抵抗感〉〈活用するための工夫・留意点〉についての語りが複数あった。

表 14 カテゴリ別回答数集計一覧

グループ	カテゴリ	調査協力者						計
		A	B	C	D	E	F	
気付き	新しい視点	2	2	3	1	1	0	9
	視点の違い	5	6	3	6	2	3	25
	感度の変化	1	2	5	5	0	3	16
	共通認識	1	0	0	0	0	0	1
児童理解	児童理解の変化	8	1	6	0	1	1	17
支援	具体的な支援	1	3	8	3	2	1	18
	支援の効果	1	1	1	1	1	1	6
	支援に向けての共有	0	0	1	3	4	0	8
	支援への意識の変化	0	0	0	1	0	0	1
同僚性	同僚性の高まり	1	8	8	2	2	4	25
	立場の違いの意義	1	3	1	5	0	2	12
運営	事前検討の効果	0	0	0	1	0	0	1
	構成メンバー	5	3	2	3	3	2	18
	時期・回数（シート）	2	2	1	7	2	0	14
	時期・回数（会議）	3	2	5	1	1	5	17
シート	入力 of 抵抗感	3	2	2	4	4	0	15
	入力 of 工夫	3	2	3	5	3	0	16
	シート of メリット	2	10	9	8	2	5	36
会議	従来の共通理解	4	2	2	0	0	0	8
	会議 of メリット	5	5	2	1	0	4	17
	強みに関する協議	2	10	1	0	0	0	13
	協議への抵抗感	0	1	3	0	0	0	4
継続	活用 of メリット	2	1	0	0	1	1	5
	活用するための工夫・留意点	2	1	0	2	4	2	11
		54	67	66	59	33	34	313

（D）、管理職（F）の語りが各立場の語りの中で最も多くなった。通常学級担任（B, C）の 2 名は、〈シート of メリット〉と〈同僚性の高まり〉に複数の語りが見られ、〈具体的な支援〉や〈強みに関する協議〉では通常学級担任によって複数の語りがなされていた。特別支援学級担任（A）では、〈児童理解の変化〉が、養護教諭（F）では、〈支援に向けての共有〉〈入力 of 抵抗感〉〈活用するための工夫・留意点〉についての語りが複数あった。

(9) 考察

研究協力校における聞き取り調査の結果、最も多く語られたのは〈シート of メリット〉であった。抽出されたカードの枚数も、協力者の立場による差異は小さく、どの立場の教職員においてもメリットを感じていたことが推察される。今回の研究において、スクリーニング会議という協議の場を設定し、シートを基に気付きの違いを共有していくことにより、〈シート of メリット〉の有用性を感じたものであると考えられる。また、スクリーニングシートが気になる児童を抽出するための資料としてだけでなく、引継ぎ資料や児童について相談を行う際の資料として活用できる点もメリットとして語られた。従来の引継ぎ資料や生徒指導上の支援について会議をする際は、児童の様子について各担任が主観的かつ抽象的に伝えていた部分が、本研究で活用したシートを用いることにより、具体的に共通理解を図ることができることに良さを感じたと思われる。

また、〈同僚性の高まり〉についての語りも多く、特に通常学級担任の立場によるものが多かった。今回、校内スクリーニングにおいて、立場の異なる教職員同士による具体的な協議により、児童の様子や必要な支援が明確になったこと、通常学級担任が一人で対応していた支援が、協議により多くの教職員が関わるものとして共通理解できたことにより〈同僚性の高まり〉を実感したと考えられる。

〈視点の違い〉については、特別支援学級担任から、自身の捉えている様子と担任の前で見せる様子に違いがあることへの気づきが多く語られた。「自分だけの目では全部は把握できていないとは思っていたが、やっぱり見えていなかったところがあった」「自分が見えているのは学習面の部分が大いなのだと思った」と語られており、シート入力集計結果を見ることや会議での協議を通して、立場による視点の違いを認識したものであると思われる。それぞれの違いは、個人が何となく感じているだけでは気になる児童を見落とすことにつながってしまうかもしれないが、関わる教職員同士で共有することによって児童理解が広がり、立場による視点の違いはむしろプラスの効果をもたらすと考えられる。つまり、それぞれの立場での気づきを共有することは、校内スクリーニングのメリットを最大限引き出すためにも不可欠であると考えられる。

〈時期・回数（シート）〉〈時期・回数（会議）〉では、校内スクリーニングの運営についての言及があった。シート入力、会議ともに、本研究で実施した7月は、ある程度児童理解が進んだ時期であり、1学期を振り返り、2学期に向けての準備として良かったとの肯定的な意見が語られた。また、効果検証の意味も含め、2学期末や年度末など継続して実施してみたいとの語りもあったことから、複数回実施への期待感があると思われる。

一方、校内スクリーニングの課題として考えられる語りとして、〈シート入力の抵抗感〉〈協議への抵抗感〉があった。「担任が（シートを）どう付けているかが気になる」「遠慮があった」との語りからも、他の教員との感覚が違ふことに対する不安感や担任に対する心理的な配慮があることが分かり、これは日常的に持ち合わせているものであると推察される。今回の校内スクリーニングの実践において、課題として示された項目は、気になる児童の発見を阻害する要因となり得ると考えられる。シート入力やスクリーニング会議を実施する際に、事前に校内スクリーニングの目的や意図を丁寧に説明した上で、異なる立場からの視点がスクリーニング会議やその後の支援にとって有益であることについて実施する教職員の理解を促すことが重要である。

5 総合考察

本研究の目的は、不登校等の学校不適応等を早期に発見・支援するための校内スクリーニングを通して、教員の同僚性を生かした共通理解の在り方について探ることであった。校内スクリーニング実施前後の教員の質問紙調査と聞き取り調査の結果から、校内スクリーニングの在り方について考察する。

(1) 立場の異なる教職員による児童理解の重要性

スクリーニングシートの集計結果を共有することや会議での協議を通して、児童に関わる様々な立場の教職員からの児童の見え方の違いに気付くことの重要性が確認できた。効果検証Ⅰの質問紙調査において、「スクリーニングシートへの入力、新たな気づきにつながったか」との質問に対しては「どちらとも言えない」が19.0%と他の質問に対する結果よりも高く、個人で入力する段階では、メリットを感じていない教職員も多い。しかしながら、効果検証Ⅱの聞き取り調査では、シートを基に行ったスクリーニング会議において、見え

方の違いの共有による児童理解の深まりが語られている。関わる教職員それぞれの立場による児童の様子見え方について、関わる教職員同士で共有しなければ、児童の変化や気になる様子を見落とすことにつながってしまう。今回のスクリーニングシートが教職員間の「共通言語」となり、具体的な項目や数値を基に、気になる児童に関するそれまで見えていなかった具体的なエピソードや背景を共有することで、児童理解の促進につながったものであると考えられる。校内スクリーニングは、それぞれの見え方の違いを生かしながら、教職員で同じ方向性を持って効果的な支援を行うことにつながると考える。その結果、教職員の心理的な安心感や支援の実践意欲を生み、不登校等の学校不適応等を早期に発見し、支援につながるものであると考える。

(2) 教職員の同僚性を生かすための抵抗感の軽減

教職員同士で話し合う機会については、効果検証Ⅰの「普段児童の様子について他の先生と話し合う機会」は「よくある」「ややある」といった肯定的結果の割合は100%を示し、日頃忙しい中でも話し合う機会は多くあると感じていることが分かる。しかしながら、話し合う内容については、明確になった児童の課題や、決定した支援内容の共有にとどまるものではないかと推察する。つまり、スクリーニングシート等の話し合うためのツールや、会議等の時間を設定しなければ、情報共有だけで終わってしまい、児童理解のための協議や、それを踏まえた支援の具体にまで話が及ばないのではないかとと思われる。このことは、児童について話し合う機会はあるものの、他の教職員との感覚が違うことに対する不安感、あるいは担任に対する心理的な配慮からシート入力や協議の際に抵抗感を抱くという語りや意識調査の結果から推察できる。例えば、効果検証Ⅰの抵抗感の比較において、抵抗を感じないとする肯定的割合が[1回目]は87.5%だったが、[2回目]は100%となり、目的を理解した上で取り組むことで抵抗感は解消され则认为られる。また、効果検証Ⅰの「他の先生と話し合うことは児童生徒理解に役立つか」の項目の「とても役に立った」の割合だけで比較すると、[1回目]が81.3%、[2回目]が95.0%の結果となり、大いに役立ったとする回答が増加している。さらに、聞き取り調査における〈会議のメリット〉での語りでは、複数人での協議による効果を感じていることが確認された。これは、近藤直樹・福田裕子・中西功（2024）が「学級に関わる教員同士でグループを編成し、話合いのためのルールを明示した上で話合いを行うことで抵抗感を減少させる要因」となり、「教員同士で共有し合える時間や場が積み重なっていくことが、各教員の子ども観のより深い理解に繋がる」との考察と一致する。つまり、スクリーニング会議において、同僚性を意識したグループ編成や協議のための前提条件等を確認した上で実施することは、自身の児童理解の状況について自己開示することへの抵抗感を低減させるものであると考える。

この抵抗感の低減のためには、研修等において前提条件を確認することが有効であると考えられる。効果検証Ⅰにおいて、シート入力時間の中央値が10分であったことに対して、入力の負担感についての否定的回答の割合が37.5%の結果となったものの、会議後、「今後の自分の児童生徒理解に役に立つか」、「今後の学級経営や学級に関わる際の理解に役に立つか」の質問に対しては肯定的回答の割合が100%となった。効果検証Ⅱの聞き取り調査の中で、「取組の目的や効果が分からないことに対しては負担感を感じる」との語りがあったことから、シート入力した結果がどのように共有されるか等がイメージできない場合はシート入力を負担に感じていたものであると思われる。しかしながら、実際にスクリーニング会議をしたことで、教員個人の児童理解を伝えることや、同僚の児童理解を知ることが、

自身の児童理解の深まりや学級経営に有益であると実感できた結果、抵抗感が低減されたものと考えられる。

6 おわりに

不登校等の学校不適應等を早期に発見し、支援につなげるためには、児童に関わる教職員の立場による見え方の違いや違いの良さに気付くことが重要である。今回の研究における校内スクリーニングは、それぞれの見え方の違いを生かし、気になる児童への効果的な支援につながるものであった。不登校児童生徒数が年々増加し、背景要因も多様化・複雑化するなか、教職員集団の学校不適應等に対する受信力向上は今後も不可欠であると考えられる。「生徒指導提要」(2022)が「個人の機能開発だけでなく、学校が『学習する組織』へと変容」することを求めているように、教職員一人一人の生徒指導上の力量形成を図ることと、教職員同士が協働して課題を解決する同僚性を構築することが必要であると考えられる。

また、校内スクリーニングの運営に関して、聞き取り調査では複数回の実施や継続的に取り組むことについての言及があった。山野ら(2020)は、スクリーニングを、「重大事件につながる教師の抱え込みを防ぐよう、組織として、教師の潜在的課題まで見据えた子ども理解や見過ごさず動きを生むという大きな目的を実現するための方法」と述べている。校内スクリーニングは、一度やって終わりという性質のものではなく、支援の効果の確認や新たな学校不適應等の課題が生じた児童生徒の早期発見につなげることが重要となる。実施する学校現場の実態に合わせ、年間を通した取組についての検証も必要であると考えられる。

今後は、校内スクリーニングが不登校を含めた児童の小さな変化を見取る教職員集団の受信力の向上につながるかどうか、継続的に取り組む効果や取組の具体についての更なる研究を継続していきたい。

7 引用・参考文献

- 福田裕子・秋光恵子・松本剛（2024）問題行動及び学校不適応等に関する子どもの予兆と教員の気づきへの考察．発達心理臨床研究，30，33-44.
- 兵庫県教育委員会（2025）令和6年度兵庫県下の公立学校児童生徒の問題行動不登校等の状況について．
https://www2.hyogo-c.ed.jp/hpe/uploads/sites/8/2025/10/probe_r06.pdf（最終閲覧日：R7.12.10）
- 公益社団法人子どもの発達科学研究所・浜松医科大学子どものこころの発達研究センター（2024）文部科学省委託事業不登校の要因分析に関する調査研究．
https://www.mext.go.jp/content/20251120-mxt_jidou02-100002768_1.pdf（最終閲覧日：R7.12.11）
- 近藤直樹・福田裕子・中西功（2024）教員が学級集団の状態像を把握する力を高めるための協働的な校内研修の在り方—CoCoLo-34/CoCoLo-J を活用した校内研修の実践から—．兵庫県立総合教育センター研究紀要，134，1-8.
- 文部科学省（2020）スクリーニング活用ガイド：表面化しにくい児童虐待、いじめ、経済的問題の早期発見のために．
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/__icsFiles/afieldfile/2020/03/27/20200327_mxt_kouhou02_2.pdf（最終閲覧日：R7.12.11）
- 文部科学省（2022）生徒指導提要（改訂版）．
https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf（最終閲覧日：R8.2.10）
- 文部科学省（2023）誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLO プラン）．
https://www.mext.go.jp/content/20230418-mxt_jidou02-000028870-cc.pdf（最終閲覧日：R8.1.29）
- 文部科学省（2024）初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）参考資料．
https://www.mext.go.jp/content/20242127-mxt_kyoiku01-000039494_3.pdf（最終閲覧日：R7.12.11）
- 文部科学省（2025a）令和6年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果．
https://www.mext.go.jp/content/20260116-mxt_jidou02-100002753_1_3.pdf（最終閲覧日：R7.12.10）
- 文部科学省（2025b）令和6年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果概要．
https://www.mext.go.jp/content/20260116-mxt_jidou02-100002753_2_2.pdf（最終閲覧日：R8.1.29）
- 山野則子・石田まり・山下剛徳（2020）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—．大阪公立大学社会問題研究，69，1-11.
- 山野則子・三枝まり・木下昌美（2024）学校版スクリーニング YOSS 実践ガイド：児童生徒理解とチーム学校の実現に向けて．明石書店.

別添資料

- 資料 1 研究概要
- 資料 2 研究概要（ポンチ絵）
- 資料 3 スクリーニング検討会資料
- 資料 4 スクリーニングシート入力マニュアル
- 資料 5 スクリーニングシート
- 資料 6 スクリーニング集計シート
- 資料 7 支援方法メモ
- 資料 8 アンケート調査用紙（[1回目]）
- 資料 9 アンケート調査用紙（[2回目]）
- 資料 10 スクリーニング会議の手引き
- 資料 11 インタビュー調査協力同意書
- 資料 12 聞き取り調査概要（インタビューガイド）

謝辞

この研修期間中、県立総合教育センターの西田健次郎センター長、荒木和仁副センター長、茶谷剛安管理部長、坪田正弘教務部長、半田滋人教務部参事、横山恵子部長補佐兼課長をはじめ、県立総合教育センターの皆様大変お世話になりました。研究におきましても、様々な御指導や御助言を賜り、心より感謝申し上げます。

心の教育推進センターの秋光恵子所長、井澤信三主任研究員、福田裕子指導主事、津賀尾雄一指導主事、有方栄一郎不登校児童生徒支援員からも、心の教育について専門的な御指導をいただきました。示唆に富む御指導や御助言により、研究や日々の業務を進めることができました。また、清水直樹特別支援教育相談員、ひょうごっ子悩み相談の教育相談員、カウンセラーの皆様にも、電話相談業務の心構えや対応等について御指導や御助言をいただきました。本当にありがとうございました。

そして、この貴重な研修の機会を与えていただきました兵庫県教育委員会、姫路市教育委員会、本研究を進めてくださった小学校校長はじめ、校内スクリーニング、質問紙調査及び面接調査に御協力いただいた職員の皆様に心より感謝申し上げます。

この報告書をもって、多くの皆様に支えられ無事に研修を終えられたことを報告し、感謝の意をお伝えいたします。

2026年3月31日

姫路市立中寺小学校 教諭
不登校対策推進に係る研修員
春木 淳