

愛知教育大学教職キャリアセンター
教育支援専門職研究部門 報告書
平成 29 年度～令和 3 年度

愛知教育大学教職キャリアセンター
教育支援専門職研究部門

安藤 久美子

岩山 絵理

部門概要

愛知教育大学 教職キャリアセンター 教育支援専門職研究部門は、教職キャリアセンターの3つの柱に基づくロードマップに基づき、「チーム学校」への理解の促進及び新課程の教育体制の検討を目的に、平成29年度から研究を開始した。

平成 29 年度

センター長 西淵茂男 部門長 森川夏乃(心理講座) 研究員 荷出翠(福祉講座)

《ロードマップ項目》

- ・新部門の立ち上げ・「チーム学校」アンケートの実施・他大学への聞き取り調査

平成 30 年度

センター長 西淵茂男 部門長 森川夏乃(心理講座) 研究員 岩山絵理(福祉講座)

《ロードマップ項目》

- ・「チーム学校」アンケートの継続実施・いじめ・不登校アンケートの実施
- ・「チーム学校」の認知度を高めるためのワークショップ等の開催

平成 31 年度(令和元年度)

センター長 西淵茂男 部門長 森川夏乃(心理講座) 研究員 安藤久美子(心理講座)

研究員 岩山絵理(福祉講座)

《ロードマップ項目》

- ・「チーム学校」アンケートの継続実施・いじめ・不登校アンケートの実施
- ・「チーム学校」の認知度を高めるためのワークショップ等の開催

令和 2 年度

センター長 杉浦慶一郎 部門長 安藤久美子(心理講座) 研究員 岩山絵理(福祉講座)

《ロードマップ項目》

- ・「チーム学校」アンケートの継続実施
- ・これまでのアンケート結果、ワークショップの結果を基に教育課題の洗い出し
- ・「チーム学校」を理解するための学部教材の検討

令和 3 年度

センター長 杉浦慶一郎 部門長 安藤久美子(心理講座) 研究員 岩山絵理(福祉講座)

《ロードマップ項目》

- ・「チーム学校」アンケートの継続実施
- ・「チーム学校」の理解を促す授業教材の提案

目 次

はじめに	3
第1部 各年度報告	4
平成 29 年度報告	5
平成 30 年度報告	6
平成 31 年度(令和元年度)報告	7
令和 2 年度報告	8
令和 3 年度報告	9
第2部 プロジェクト報告	10
1. 「チーム学校」アンケート	11
平成 29 年度調査結果	12
平成 30 年度調査結果(1 年生)	15
平成 30 年度調査結果(2 年生)	18
平成 31 年度(令和元年度)調査結果(1 年生)	20
平成 31 年度(令和元年度)調査結果(2 年生)	22
平成 31 年度(令和元年度)調査結果(3 年生)	24
令和 2 年度調査結果(1 年生)	26
令和 2 年度調査結果(2 年生)	29
令和 2 年度調査結果(3・4 年生)	32
2. 不登校アンケート調査結果	35
3. 「チーム学校」の認知度を高めるためのワークショップ	45
平成 30 年度 ワークショップ報告	46
平成 31 年度 合同授業報告	48
4. 「チーム学校」の理解を促す授業教材の提案および開発	52
教材冊子 「チーム学校」を理解するために 基礎編	53
DVD 「チーム学校」を理解するために 基礎編	53

はじめに

愛知教育大学は、教員養成機能における広域の拠点的作用を目指すことを基本的な目標とし、教員養成機能の更なる強化に向けて質的転換を図り、我が国の学校教員の質の向上に貢献することを目指しております。この広域拠点型の教員養成機能を実現するために、「実践力の育成」「高度化の推進」「再教育の支援」を柱とした取り組みを行うことを目的として平成27年度に教職キャリアセンターを設置していますが、平成29年度には「実践力の育成」「高度化の推進」のための開発領域の研究部門として「教育支援専門職研究部門」を設け、「チーム学校」への理解促進及び教育体制の検討を進めて参りました。

今回、平成29年度から令和3年度までの「教育支援専門職研究部門」の活動の成果をまとめた報告を行うことといたしました。

平成27年に中教審より「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」が答申されて以降、「チーム学校」という言葉はしだいに広まっているところですが、理解・実践についてまだまだ十分とは言えない状況だと思います。この報告や作成した教材が参考となり、皆様方の活動の助けになり、「チーム学校」が進むことになれば幸いです。

令和4年 12 月吉日

教職キャリアセンター長 杉浦慶一郎

愛知教育大学教職キャリアセンター 教育支援専門職研究部門での平成29年度から令和3年度までの活動をまとめました。まとめるにあたり多くの方にご協力をいただきましたことを感謝申し上げます。

愛知教育大学生には調査へのご協力ありがとうございました。

学生への調査・分析および合同授業などを試みて、まだまだ教育支援専門職の理解および教員と教育支援専門職との連携については相互の専門性の理解が必要であることがわかりました。

大学教育の中で「チーム学校」をどう教えるかについて、多くの先生方と協議を重ね、「チームとしての学校(以下チーム学校)」という連携協働体制を理解する参考になるよう、教材を開発するに至りました。この教材をきっかけとして、学校現場でそれぞれの専門性の違いを理解し、強みを生かし、児童生徒のために連携することの学びの一助になれば幸いです。

本報告及び教材につきましては、ご高覧いただきご指導ご鞭撻のほどよろしくお願い申し上げます。

令和 4 年 12 月吉日

教職キャリアセンター 教育支援専門職研究部門
部門長 安藤久美子

第 1 部 各年度の報告

1 他大学への聞き取り調査

教育支援専門職研究部門は、「チーム学校」で活躍するスクールカウンセラー(SC)やスクールソーシャルワーカー(SSW),学校事務を養成することを目指して活動がスタートした。

そこで,まずは,スクールカウンセラーの養成,スクールソーシャルワーカーの養成に関する聞き取り調査を実施した。

2 「チーム学校」アンケートの立案と実施

大学生の段階で,どの程度“チーム”の一員としてのスキルを持ち,他職種への理解や,連携・協働することへの意識を持っているのかについて調査することとした。

しかし,このようなチームに関する学生のスキルや認識を測定する尺度は見られなかったため,「チーム学校」に関する学生の理解や認識を測定する尺度を作成し,現状における「チーム学校」の理解について検討した。

3. 結果の公表

森川 夏乃 (2019). 大学 1 年生の『チーム学校』の理解に関する研究—教員養成課程と教育支援専門職養成課程の比較を通して— 愛知教育大学教職キャリアセンター紀要, 4, 51–57.

平成30年度報告

1. 「チーム学校」アンケートの継続実施

チームとしての連携・協働に関する学生の認知や理解の程度について明らかにすることを目的としてアンケートを実施した。

2. ワークショップの開催

平成29年度実施した「チーム学校」の理解に関するアンケート結果より、教員養成課程と教育支援専門職養成課程の学生において、連携・協働の認識に差があることが示された。

この結果を鑑み、他職種の専門性や役割について、体験的に学び、両課程の学生の連携・協働に関する共通理解を深めることを目的としたワークショップ形式のセミナーを実施した。

3. 不登校に関するアンケートの実施

学校現場において、子どもを取り巻く環境が多様化、複雑化する現代、「チーム学校」として対応が求められている。不登校、虐待、貧困など多くの課題の中で、まずは、不登校という課題について、「チーム学校」がどのように機能しているのか実態把握することを目的として、アンケート調査を実施した。

4. 結果の公表

森川 夏乃・岩山 絵理（2019）. 「チーム学校」に関する学生の理解に関する研究 日本教育支援協働学会
2018年度研究大会（2019年3月2日）

安藤 久美子・安藤 直樹・岩山 絵理・森川 夏乃（2021）. 中学校における不登校生徒に対するチーム援助活動とその実感された効果—スクールカウンセラーの場合— 愛知教育大学教職キャリアセンター紀要, 6, 67-73.

平成 31 年度(令和元年度)報告

1. 「チーム学校」アンケートの継続実施

チームとしての連携・協働に関する学生の認知や理解の程度について明らかにすることを目的としてアンケートを実施した。

2. 「チーム学校」入門合同授業の実施

「チーム学校」アンケートの調査結果より、在籍する課程によって、「チーム学校」の認知度や理解度に差がみられた。平成29年度には、両課程の学生に対し、連携・協働に関する共通理解を深めることを目的としてワークショップを実施したが、参加者は「チーム学校」にすでに関心があり、学びを深めるために参加したものが多く、関心が低い学生の参加を促すことが出来なかった。

この結果を踏まえ、教員養成課程の学生に対する連携・協働につ

いての学習の機会の提供方法を検討することを目的に、試行的に両課程の合同授業を実施した。

3. 結果の公表

森川 夏乃・岩山 絵理・安藤 久美子（2020）. 大学生におけるチーム学校の理解度について一学年間の差に着目して― 日本教育支援協働学会2019年度研究大会（2020年3月1日）

岩山 絵理・森川 夏乃・安藤 久美子（2020）. 教員と教育支援専門職の相互理解を目指した授業の教材及び教育内容、教育方法の検討 日本教育支援協働学会2019年度研究大会（2020年3月1日）

岩山 絵理・森川 夏乃・真島 聖子（2020）. 教員と教育支援専門職の相互理解を目指した「チーム学校」入門合同授業実践報告 愛知教育大学教職キャリアセンター紀要 , 5, 205-210.

令和 2 年度報告

1. 「チーム学校」アンケートの継続実施

【目的】

チームとしての連携・協働に関する学生の認知や理解の程度について明らかにすることを目的としてアンケートを実施した。

【方法と対象】

本学1年, 2年, 3年, 4年の学生を対象にアンケート調査を実施した。初めて4学年揃う年度となった。しかし, この年度は新型コロナウイルスの影響を受け, 例年通りの対面での一斉実施を行うことが出来なかったため, Web による調査実施方法に切り替えた。その結果, 回答数が大幅に減少し, これまでの調査結果との比較が難しくなった。

2. 「チーム学校」の理解を深めるための教材開発

「チーム学校」アンケートの結果より, 「チーム学校」については, 1・2年生には学ぶ機会はあるが, 3・4年生には, 学ぶ機会が大きく減少することが示唆された。専門の講義が多くなり, 教育実習や心理実習, 社会福祉実習等の経験をすることから, 学部3年生において, 「チーム学校」についての学びを深まる機会が必要ではないかと, 部門会議で検討された。

1. 「チーム学校」アンケートのまとめ

1-1 1年生の比較

2017年度から2020年度に実施した「チーム学校」アンケートのうち、教員養成課程の1年生の回答について分析した。アンケートは後期の後半に実施されたが、教員養成課程の1年生の約半数が「チーム学校」という言葉を「初めて聞いた」と回答しており、教員養成課程の1年生において「チーム学校」は十分に認知されていなかった。また、「チーム学校」アンケートで用いられた「チーム学校」の理解測定尺度の項目のうち、児童・生徒支援に関する態度を問う項目について因子分析を行ったところ3因子が抽出され、児童・生徒支援に関する態度は「他職種連携必要性の認知」「教師の積極的関与意識」「教育支援専門職へのお任せ主義」の3つに区別された。そして、教師や教育支援専門職(SC・SSW・学校事務)の認知された理解の程度と児童・生徒支援に関する態度との関連について検討した重回帰分析の結果から、児童・生徒支援に関する態度は教師および各教育支援専門職の認知された理解の程度によって異なることが示された。特にSSWは、児童・生徒支援において連携よりもお任せする存在として理解されている様子が見られた。SSWは「チーム学校」における他職種と比べ理解が十分でないと認知されていたが、理解が不十分だという認知が支援をお任せする意識の高さをもたらしているのだとしたら、教員養成課程の学生のSSWについての理解が進むことで児童・生徒の支援においてSSWと連携することの必要性や重要性がより認知されるようになることが期待された。

1-2 「チーム学校」理解や他職種理解につながる学習機会の現状と課題

「チーム学校」アンケートを手掛かりに、学習機会の現状と課題を明らかにすることを試みた。アンケート項目の内、「『チーム学校』を理解するのに役立った授業」を抽出した。さらに当該教科を担当する教員の許可を取り、学習上の課題や教授上の問題を検討するために、インタビュー調査を行った。インタビュー調査には3名の大学教員の協力を得た。その結果、学生の学習状況のばらつきや時間の不足、教材の不足などによる指導目標の不明確さ、1年生での学習の限界などが課題として挙げられ、実習経験を経た後の学習機会の必要性や具体的に現実的に「チーム学校」について理解するための教材開発の必要性が示された。

2. 「チーム学校」の理解を促す授業教材の提案

3年生に向けて全学で授業時間内に柔軟に使用できるオンデマンド教材の開発を行うこととなった。心理、福祉の大学教員、教員経験のある大学教員、現在も現場で活動しているSSWが月一回の打ち合わせをもって教材開発の検討を行った。教材の実際の作成に関しては、上記打ち合わせメンバーのほか、SCや学校事務経験のある大学教員、現職の養護教諭、特別支援教育コーディネーターの経験がある元教員の協力を得た。

3. 結果の公表

安藤 久美子・安藤 直樹・岩山 絵理・森川 夏乃(2022). 教員養成課程の1年生は「チーム学校」をどのように理解しているのか 愛知教育大学教職キャリアセンター紀要, 7, 127-134.

安藤 久美子・岩山 絵理(2022). 「チーム学校」理解を深めるための教材開発—教育学部3年生用の多職種連携理解教材として— 日本教育支援協働学会 第4回研究大会抄録集, 61.

岩山 絵理・安藤 久美子(2022). 「チーム学校」理解や多職種連携理解に繋がる学習の現状と課題—教員養成課程の学生に対するアンケート調査を手掛かりに— 日本教育支援協働学会 第4回研究大会抄録集, 62.

第 2 部 プロジェクト報告

1.「チーム学校」アンケート

【調査の目的】

現段階における、他職種への理解や、連携・協働することへの意識について調査することを通して、「チーム学校」に関する学生の理解や認識を測定する尺度を作成することを目的とする。加えて、在籍課程や学習内容による「チーム学校」に関する理解や認識について明らかにし、今後、「チーム学校」の一員として活躍することのできる学生を育成していくために、どのような教育が必要であるかを検討する。

【方法】

授業時間を利用して、本学の全1年生の学生に対して一斉にアンケートを実施した。866人に配布を行い、729人から回答が得られた(回収率84%)。

アンケートの項目は、「チーム学校」の認知度や「チーム学校」に関する理解や認識を問う項目、教育支援専門職の仕事や役割についての理解度について問う項目から成っており、回答には約15分～20分を要した。

【結果】

1. 「チーム学校」の認知度

「チーム学校」という言葉の認知度を尋ねたところ、13%(95人)がよく知っている、15%(107人)が少し知っている、31%(225人)が聞いたことがある、41%(297人)がはじめて聞いたと回答した。

どのような形で知ったのかを尋ねたところ、133人の学生が“授業”，24人の学生が“授業以外(オープンキャンパスや学外活動など)”と回答した。

“授業”と回答した学生によると、知るのに役立った授業として、教員養成課程(以下、教員養成)の学生からは「キャリアデザインⅠ」「教師論」「教育原理」「初年次演習」「初年次学校体験活動事前指導」、教育支援専門職養成課程(以下、教育支援)の学生からは「教育経営学」「教育支援と心理/福祉/教育ガバナンス」が挙げられた。

2. 「チーム学校」に関する理解・認識尺度の分析

尺度の分析の結果、「連携のスキル」「教育支援専門職の理解」「連携への開放性・積極性」「教師中心性」の4つの下位尺度からなる27項目の尺度が作成された(表1)。

3. 課程による、「チーム学校」の理解や認識の違い

「チーム学校」の認知度や、「チーム学校」に関する理解や認識には、課程による違いがみられた。

「チーム学校」という言葉の認知度は、教育支援の学生の方が教員養成の学生よりも、有意に高かった。また、「連携のスキル」「教育支援専門職の理解」「連携への開放性・積極性」の得点は、教育支援の学生の方が教員養成の学生よりも有意に高く、反対に、「教師中心性」の得点は教員養成の学生の方が教育支援の学生よりも有意に高いという結果が得られた。

加えて、スクールソーシャルワーカー、スクールカウンセラー、学校事務の仕事内容や学校での役割についての理解度を尋ねたところ、教育支援の学生においては、いずれのコースの学生も、授業を通してそれぞれの仕事や役割について約3～4割の学生が理解していると思うと回答していたのに対し、教員養成の学生においては、ほとんどの学生が理解していないという回答であった。

4. 課程による「チーム学校」の理解や認識の仕方

現段階で本学の学生が抱えている、「チーム学校」に関する理解や認識の仕方は、以下の図1のように4つに分類された。

それぞれの類型に含まれる各課程の学生数を算出したところ、「専門職理解高群」は、教員養成の学生が有意に少なく教育支援の学生が有意に多く含まれていた。反対に、「教師中心群」には、教員養成の学生が多く教育支援の学生が有意に少ないことが示された。

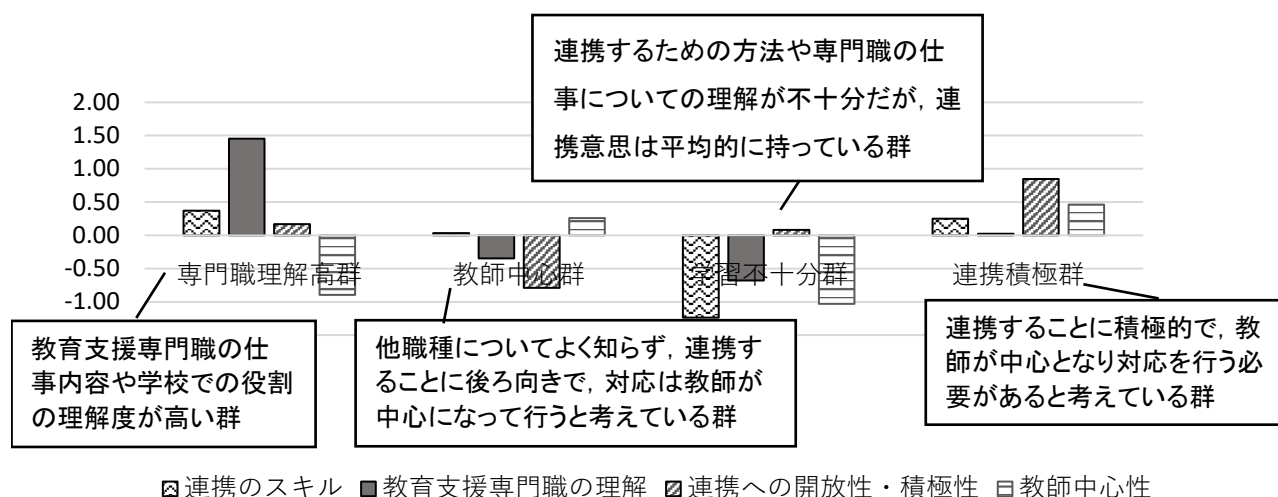


図1 チーム学校の理解と認識の類型

【考察】

在籍する課程によって、「チーム学校」に関する理解や認識の仕方が異なることが示された。教員養成の学生は、学校内では教師が中心となって対応にあたっていくという認識を持っており、他職種についてあまり知らなかった。対して教育支援の学生は、連携に対して前向きな姿勢を持っており、3～4割の学生が専門職の仕事や役割を理解していると感じていることが分かった。

このような課程による違いの背景として、教員養成の1年生は、他職種との連携や協働に関する実践的な授業がまだないために、入学前から抱いていた教師のイメージが先行したのではないかとと思われる。学生自身が目にする教師の姿や、メディアに登場する教師像は、子どものために一人で奮闘している印象が強く、教員志望の学生はこのような教師のイメージを抱いている者が多いのではないかと考えられる。

また、専門職についてよく知らないがために、他職種との連携や協働のイメージを持つことができず、他職種については教師ができないことを手伝う補佐や助けてもらうというイメージを持っているのではないかとと思われる。

今後は、教員養成と教育支援の学生が合同で模擬ケース会議をするような演習や、課程を超えた授業の受講等により、互いに他職種の仕事内容や役割を学ぶ機会が必要なのではないかと考えられた。

表 1:「チーム学校」に関する理解や認識を問う尺度

連携スキル	28	他の課程やコースといった自分とは専門性の異なる人と、いじめや不登校、虐待といった子どもの問題について、対応を協議することができる
	17	他の課程やコースといった自分とは専門性の異なる人と、子どもの教育や関わり方について意見交換をすることができる
	15	子どもの教育や発達について、自分なりの考えを持っている
	20	教員の仕事内容や、学校での役割について理解している
	24	教育における家庭の役割を理解している
	22	管理職の仕事内容や、学校での役割について理解している
	7	教育における地域の役割を理解している
	12	学校内の様々な職種の役割分担について理解している
	10	自分が目指している職種の学校内での役割や専門性について、他者に説明することができる
	5	問題を抱えた児童生徒の保護者の、不安感や抵抗感などの気持ちを推察することができる
職 援 教 解 の 専 育 理 門 支	27	児童生徒を支援する時、他職種同士がどのようにお互い関わり合っているのか理解している
	30	スクールソーシャルワーカーの仕事内容や、学校での役割について理解している
	32	学校事務の仕事内容や、学校での役割について理解している
連携への積極性・開放性	31	スクールカウンセラーの仕事内容や、学校での役割について理解している
	4	問題時だけではなく日常生活の中でも、児童生徒と様々な職種の人との関わりは必要だ
	14	他職種の専門的な理論や技法を学ぶことで、教育活動の質を高めたい
	9	自分が目指している職種以外の職種の仕事内容や役割、専門性について学ぶ機会を持ちたい
	2	児童生徒の対応で困った時、他の人の力を借りたい
	26	児童生徒を支援する時、様々な職種の人と一緒にやって対応する方がうまくいく
	29	児童生徒の問題は特定の専門家が対応することであり、専門職以外の職種の者が関わることはない
教師中心性	19	支援している児童生徒から得られた情報は、職種にかかわらず関わっている者すべての間で共有する必要がある
	16	問題を抱えた児童生徒への支援に教師が時間を割く必要はなく、スクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラーなど専門家に任せた方がよい
	1	様々な職種の中でも、教師が一番、児童生徒のことを理解しておく必要がある
	23	児童生徒の人間形成のためには、クラス活動から部活動まで、児童生徒のあらゆる場面に教師は関わるべきだ
	11	児童生徒が問題を起こすのは、教師の問題である
	21	学校内における児童生徒の問題は、教師が中心となって解決する必要がある

【調査の目的】

昨年度に引き続き、チームとしての連携・協働に関する学生の認知や理解の程度について明らかにすることを目的としてアンケートを実施した。特に昨年度結果より、在籍する課程によって、「チーム学校」の認知度や理解度に差が見られた。このことから今年度においても課程間の比較を行い、「チーム学校」の一員として活躍することのできる学生を育成していくために、どのような教育が必要であるかを検討する。

【方法】

授業時間を利用して、本学の全1年生に対して一斉にアンケートを実施した。889人に配布を行い、865人から回答が得られた(回収率97%)。そのうち回答に不備があるものを除いた860名のデータを分析に使用した。課程別では、教員養成課程732人、教育支援専門職養成課程128人であった。

アンケートの項目は、「チーム学校」の認知度や「チーム学校」に関する理解や認識を問う項目、教育支援専門職の仕事や役割についての認知度について問う項目から成っており、回答には約10分を要した。

【結果】

1. 「チーム学校」の認知度と知った経緯

「チーム学校」という言葉の認知度を尋ねたところ、52%が「はじめて聞いた」、48%が「知っている」、無回答0%で、およそ2人に1人の1年生が「チーム学校」について認知していた(図1)。

しかし課程別の内訳をみると(図2, 図3), 教員養成では半数以上が「はじめて聞いた」のに対し、支援職養成では9割の学生が「知っている」と回答していた。

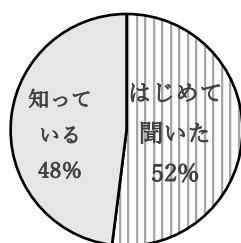


図1 「チーム学校」を知っているか
(n=860)

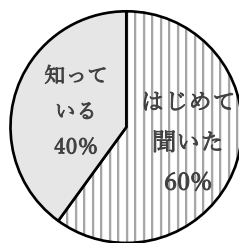


図2 チーム学校を知っているか(教員養成)(n=732)

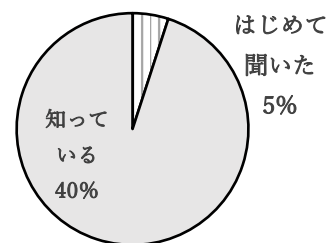


図3 チーム学校を知っているか
(教育支援)(n=128)

また、どのような形で知ったのかを尋ねたところ、回答者413人のうち、41%(171人)が“授業”, 59%(242人)が“授業以外と回答した(図4)。

“授業”と回答した学生によると、知るのに役立った授業として、教員養成課程(以下、教員養成)の学生からは「キャリアデザインⅠ」「教師論」「教育原理」「特別教育支援基礎論」「初年次演習」、教育支援専門職養成課程(以下、教育支援)の学生からは「教育経営学」「教育支援と心理/福祉/教育ガバナンス」が挙げられた。

また、“授業外”では、メディアを通して知った学生が最も多く、次いで高校での授業や進路指導の中で入学前からすでに知っていた学生も見られた(図5)。

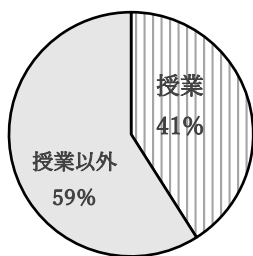


図4 どのようにして知ったか
(n=413)

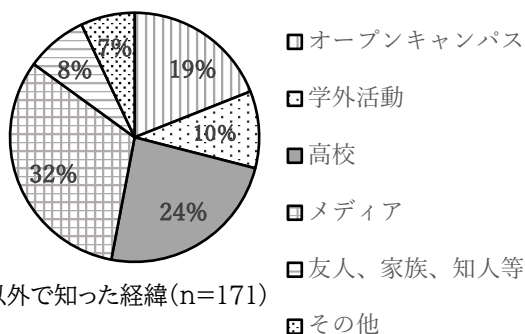


図5 授業以外で知った経緯(n=171)

2. 課程による「チーム学校」の理解度の差

「チーム学校の理解度尺度」の各下位因子(Table1)を課程間で比較したところ、「連携のスキル」「教育支援専門職の理解」「連携への開放性・積極性」の得点は教育支援の学生の方が教員養成の学生よりも有意に高く、反対に「教師中心性」の得点は教員養成の学生の方が教育支援の学生よりも有意に高いという結果が得られた。分業意識は両課程の学生とも低かった。

表1 各因子の内容

連携スキル	多職種と連携するための知識や技術に関する因子	教員<支援
教育支援専門職の理解	教育支援専門職の仕事内容や役割の理解に関する因子	教員<支援
連携への積極性・開放性	多職種と連携をすることへの前向きさに関する因子	教員<支援
教師中心性	教師が抱えこもうとする傾向に関する因子	教員>支援
分業意識	各職種の分業推進の認識に関する因子	

3. 教育支援専門職(SSW, SC, 学校事務)を知った経緯

スクールソーシャルワーカー, スクールカウンセラー, 学校事務の仕事内容や学校での役割をある程度理解していると思うと回答したものに対して, それらをどこで知ったのか尋ねたところ, SSW が授業内で知り, SC と学校事務は授業外(高校の進路指導やこれまでの学校生活を通して)で知った学生が多くみられた(図6~8)。特に SC と学校事務は, 教員養成の学生において授業外で知ったと回答したものが多くみられた。

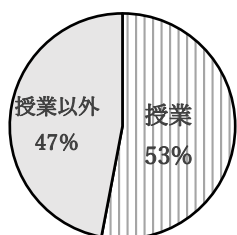


図6 SSWをどこで知ったか
(n=129)

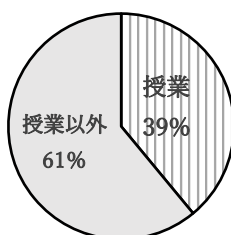


図7 SCをどこで知ったか
(n=239)

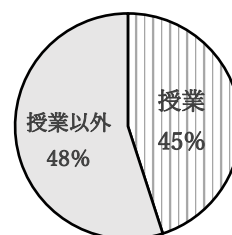


図8 学校事務をどこで知ったか
(n=199)

【考察】

今年度の1年生への調査においても、昨年度同様、在籍する課程によって、「チーム学校」に関する認識や理解が異なることが示された。まず、「チーム学校」を知っているかどうかについては、全体ではおよそ半数の学生が知っていたが、課程別にみると教員養成の学生は、はじめて聞いたと答えた学生が6割に対し、教育支援の学生は9割以上の学生が知っていた。教育支援の学生は、「チーム学校」について1年生の段階で知識を得ていることが示された。

また、『「チーム学校」理解度尺度』を用いて、連携や協働に必要なスキルや認識を尋ねたところ、教員養成の学生は、学校内では教師が中心となって対応にあたっていくという認識を持っており多職種についてあまり知らなかった。対して教育支援の学生は、連携や協働に必要なスキルを自覚し、連携や協働に対して積極的であることが示された。

こうした課程間の背景としては、「チーム学校」や SC、学校事務について、授業外で知ったと回答した学生が多いことから、1年生は入学前に得た知識やイメージが土台になっていることが考えられる。

教員養成の学生は、自身が目にしたりメディアに登場する教師や専門職の姿の印象が強く、生徒の目が届かない裏側で多職種がどのように連携・協働しているかの知識は乏しいことが考えられる。一方で教育支援の学生は、入学にあたり支援専門職について情報収集する中で、「チーム学校」や専門職についての知識を獲得していることが考えられる。なお、この傾向は昨年度に実施したアンケートとも同様の傾向であった。

また、授業内で「チーム学校」や他職種の知識を得たと回答している学生も見られるが、教員養成と教育支援の学生が受講する授業はカリキュラム上異なる。したがって、各課程の学生が授業を通して必ずしも同様の「チーム学校」の理解や認識を形成しているかは不明である。

2年生以降の継続的な調査により、課程間の理解や認識の差がどのように変化していくかを検証すると同時に、授業内でいかに「チーム学校」や多職種についての教育がなされているのかについても検証していくことが必要だろう。

【調査の目的】

チームとしての連携・協働に関する学生の認知や理解の程度について明らかにすることを目的として、本学の2年生へアンケートを実施した。1年生の時の結果との比較や、教員養成課程と教育支援専門職課程との比較を通して、「チーム学校」の一員として活躍することのできる学生を育成していくために、どのような教育が必要であるかを検討する。

【方法】

授業時間を利用して、本学の2年生に対して一斉にアンケートを実施した。866人に配布を行い、815人から回答が得られた(回収率94%)。そのうち回答に不備があるものを除いた802名のデータを分析に使用した。課程別では、教員養成課程673人、教育支援専門職養成課程127人、無回答2人であった。

アンケートの項目は、「チーム学校」の認知度や「チーム学校」に関する理解や認識を問う項目、教育支援専門職の仕事や役割についての認知度について問う項目から成っており、回答には約10分を要した。

【結果】

1. 「チーム学校」の認知度の変化

「チーム学校」という言葉の認知度を尋ねたところ、1年生の時は41%が「はじめて聞いた」、59%が「知っている」、無回答 0%で、「チーム学校」について認知しているのは2人に1人の割合であった(図1)。そして2年生になると、18%が「はじめて聞いた」、81%が「知っている」、無回答1%となり、「チーム学校」の認知度は前年度から約 1.3 倍増加していた(図2)。

2年生の課程別の内訳をみると(図3・4)、教員養成と専門職養成では「知っている」と回答した学生の割合に差がみられた。しかし1年生の時に実施した際には、教員養成では「はじめて聞いた」50%、「知っている」50%、専門職養成では「はじめて聞いた」1%、「知っている」99%であったことを踏まえると、特に教員養成の学生の「チーム学校」の認知度が高まったことが示された。

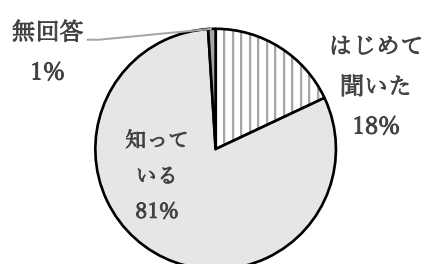


図1 2年次「チーム学校」を知っているか(n=802)

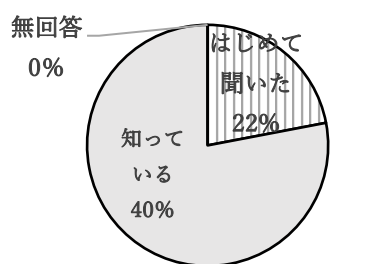


図2 チーム学校を知っているか(教員養成)(n=673)

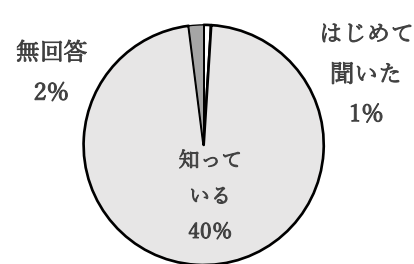


図3 チーム学校を知っているか(教育支援)(n=127)

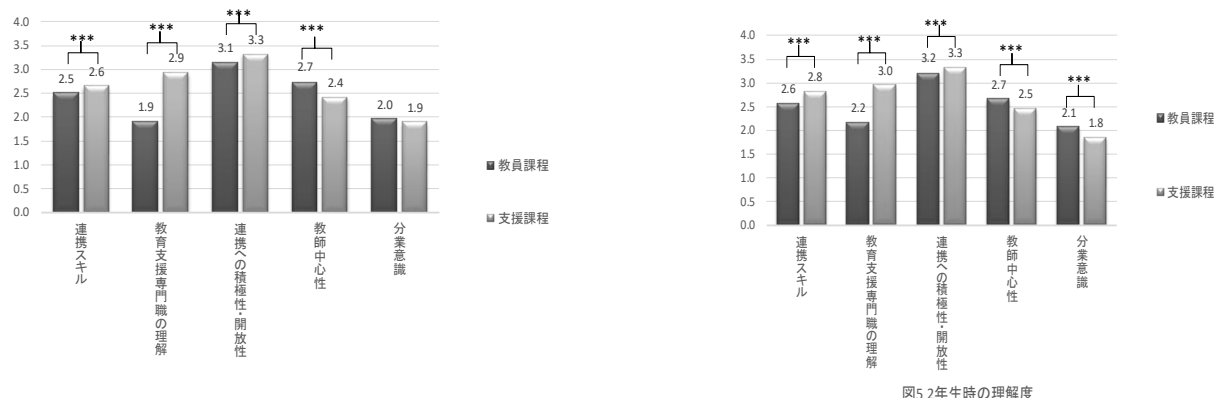
また、どのような形で「チーム学校」について知ったのかを尋ねたところ、2年生では、162人が“授業”, 147人が“授業以外と回答した。“授業”と回答した学生によると、知るのに役立った授業として新たに挙げられたのは、教員養成の学生からは「学校サポート活動Ⅰ」「教育の社会的研究」「教育学基礎実習」「発達障害のある児童生徒理解基礎」、専門職養成の学生からは「教育事務論」「心理学的支援法」が挙げられた。また、“授業外”で

は、テレビやインターネット、本等のメディアを通して知った学生が最も多く(63人)、次いで学校に関わるボランティア等の学外活動(60人)であった。

2. 「チーム学校」の理解度の1年生から2年生への変化

『「チーム学校」の理解度尺度』の各下位因子を課程間で比較したところ、1年生の時は、「連携のスキル」「教育支援専門職の理解」「連携への開放性・積極性」の得点が、専門職養成の学生の方が教員養成の学生よりも有意に高く、反対に「教師中心性」の得点は教員養成の学生の方が専門職養成の学生よりも有意に高いという結果であった。

2年生になると、両課程の学生とも、「連携のスキル」や「教育支援専門職の理解」、「連携への開放性・積極性」はやや上昇が見られた。しかし、1年生と同様に、教員養成と専門職養成の差は依然として見られた。加えて、「分業意識」も課程間で有意差が見られた。



【考察】

1年生から2年生になることで、「チーム学校」の認知度は高くなることが分かった。

特に1年生には、教員養成と専門職養成との間での認知度の差が大きくみられたが、2年生においては、教員養成の認知度が高まり、課程間の差も少し小さくなることが示された。教員養成の学生の中には授業内で知ったという学生も見られ、徐々に専門授業が増えていく中で、「チーム学校」という言葉に触れる機会が増えていくことが考えられる。

「チーム学校の理解度尺度」について見ると、1年生と2年生を比較しても、専門職養成の学生は、連携・協働に対して意欲的な姿勢あるいは必要性を感じているのに対し、教員養成の学生は、学校内では教師が中心となって対応にあたっていくという認識は依然として見られた。

両課程とも、「チーム学校」について知っている割合は上昇した一方で、依然として認識に差がみられた背景として、両課程の学生が想定する「チーム」の理解に違いがあることも考えられる。また、2年生においては、専門職養成の「教師中心性」、教員課程の「分業意識」が上昇しており、互いのことを知っていく中で、連携・協働に対して消極的になっていくことも考えられた。今後、学生に対する教育の内容や、教育する側の「チーム学校」の認識についても検討する必要があると考えられた。

また今後の課題として、初めから「チーム学校」に興味・関心がない学生の理解をどのように深めるかという点が挙げられる。2年生になっても、一部の学生は「チーム学校」を知らないと回答していた。

授業の中で学ぶ機会が増えていても、関心が低い学生の記憶には残っていないことも推察される。様々な学生に対して、4年間をかけていかに教育を図っていくかは今後も検討が必要である。

【調査の目的】

チームとしての連携・協働に関する学生の認知や理解の程度について明らかにすることを目的としてアンケートを実施した。これまでの結果より、在籍する課程によって、「チーム学校」の認知度や理解度に差が見られた。このことから今年度においても課程間の比較を行い、「チーム学校」の一員として活躍することのできる学生を育成していくために、どのような教育が必要であるかを検討する。

【方法】

授業時間を利用して、本学の全1年生に対して一斉にアンケートを実施した。891人に配布を行い、849人から回答が得られた(回収率95%)。そのうち回答に不備があるものを除いた846人のデータを分析に使用した。課程別では、教員養成課程(以下教員養成)718人、教育支援専門職養成課程(以下教育支援)128人であった。アンケートの項目は、「チーム学校」の認知度や「チーム学校」に関する理解や認識を問う項目、教育支援専門職の仕事や役割についての認知度について問う項目から成っており、回答には約10分を要した。

【結果】

1. 「チーム学校」の認知度と知った経緯

「チーム学校」という言葉の認知度を尋ねたところ、43%(360人)が「はじめて聞いた」、57%(485人)が「知っている」と回答し、半数以上の1年生が「チーム学校」について認知していた(図1)。また、課程別にみると(図2・3)、教員養成では半数が「はじめて聞いた」のに対し、教育支援では9割の学生が「知っている」と回答していた。

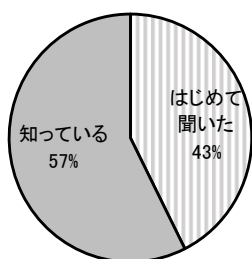


図1 「チーム学校」を知っているか

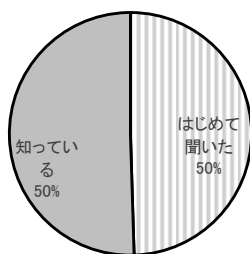


図2 「チーム学校」を知っているか
(教員養成)

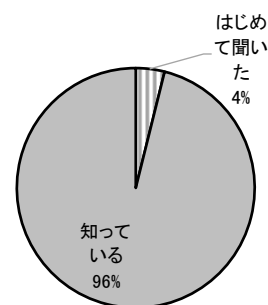


図3 「チーム学校」を知っているか
(教育支援)

また、「知っている」と回答した全学生に対して、「チーム学校」をどのようにして知ったのかを尋ねたところ、236人が“授業”，239人が“授業以外”と回答した。“授業”と回答した学生によると、知るのに役立つ授業として、教員養成の学生からは、多い順に「教師論」「教育原理」「キャリアデザインⅠ」，教育支援の学生からは、多い順に「教育経営学」「教育支援と心理/福祉/教育ガバナンス」が挙げられた。

また，“授業外”では、「テレビやインターネット、本等のメディア」を通して知った学生が109人と最も多く、次いで「高校での授業や進路指導」49人であった。

2. 課程による「チーム学校」の理解度の差

『「チーム学校」の理解度尺度』の各下位尺度を課程間で比較したところ、「教育支援専門職の理解」の得点は

教育支援の学生の方が教員養成の学生よりも有意に高かったが、その他の因子においては有意な差はみられなかった(表1)。

3. 教育支援専門職を知った経緯

スクールソーシャルワーカー(以下 SSW), スクールカウンセラー(以下 SC), 学校事務の仕事内容や学校での役割をある程度理解していると思うと回答した学生に対して、それらをどこで知ったのか尋ねたところ、SSW は授業内で知り、SC と学校事務は授業外(学校にいた SC や学校事務の姿を見て)で知った学生が多くみられた(図6～8)。特に教員養成の学生は、学校にいた SC や学校事務を通して、SC や学校事務を知ったと答えた学生が多かった。

表1 教員養成と教育支援の平均値の差の検定

	教員養成	教育支援	t 値 (自由度844)
連携スキル			
平均値	2.59	2.65	1.31
標準偏差	0.45	0.44	
教育支援専門職の理解			
平均値	2.02	2.83	16.64**
標準偏差	0.50	0.55	
連携への積極性・開放性			
平均値	3.27	3.36	2.05
標準偏差	0.43	0.40	
教師中心性			
平均値	3.27	3.36	2.05
標準偏差	0.43	0.40	
分業意識			
平均値	1.95	1.88	1.27
標準偏差	0.61	0.64	

** $p<.01$

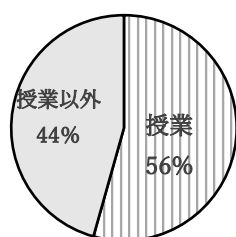


図4 SSWをどこで知ったか
(n=172)

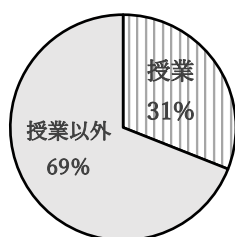


図5 SCをどこで知ったか
(n=174)

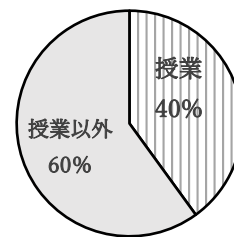


図6 学校事務をどこで知ったか
(n=181)

【考察】

2019年度入学の1年生への調査において、「チーム学校」を知っていると答えた学生の割合は57%で、これまでとおおむね同様の割合であった(2018年度実施時は「知っている」学生48%, 2017年度実施時は「知っている」学生が53%)。しかし、今年度の傾向として、教員養成の学生において「チーム学校」を知っている学生の割合が例年よりも高かった。例年、教員養成においては、半数以上の学生が「チーム学校」を「はじめて聞いた」と回答している(2018年度・2017年度実施時は「はじめて聞いた」教員養成の学生は6割)のに対し、今年度は、「はじめて聞いた」学生は5割であった。

また、どのようにして「チーム学校」について知ったのかを尋ねたところ、授業内と授業外が約半分であった。昨年度は授業外が6割、授業が4割程度であった。教員養成の授業において「チーム学校」が取り上げられることが増えたことが背景として考えられる。

課程別に「チーム学校」の認識を比較すると、「教育支援専門職への理解」の因子において有意差が見られた。例年、「連携スキル」や「連携への積極性・開放性」、「教師中心性」の因子においても課程間で有意差が見られていたが、今年度はこれらの因子での有意差は見られなかった。本学の新課程がスタートし3年が経過する中で、授業内で「チーム学校」が取り上げられ、その必要性について教育が行われていることが考えられる。

一方で、「教育支援専門職への理解」において差が見られたのは、教員養成の学生が、教育支援専門職について知る機会が授業内では乏しいことも考えられる。SSW, SC, 学校事務をどこで知ったのかを尋ねたところ、この問いに解答した学生の多くは教育支援専門職課程の学生であり、かつ SC や学校事務といった多くの学校に配置されている職種においては、配置されていた人を通して知ったと回答した者が多くみられた。このことから、専門職について知る機会はまだ少ないことが推察される。今後、両課程の学生に対して、双方の職種への理解を促す教育が必要であると考えられる。

【調査の目的】

チームとしての連携・協働に関する学生の認知や理解の程度について明らかにすることを目的として、本学の2年生へアンケートを実施した。1年生の時の結果との比較や、教員養成課程と教育支援専門職課程との比較を通して、「チーム学校」の一員として活躍することのできる学生を育成していくために、どのような教育が必要であるかを検討する。

【方法】

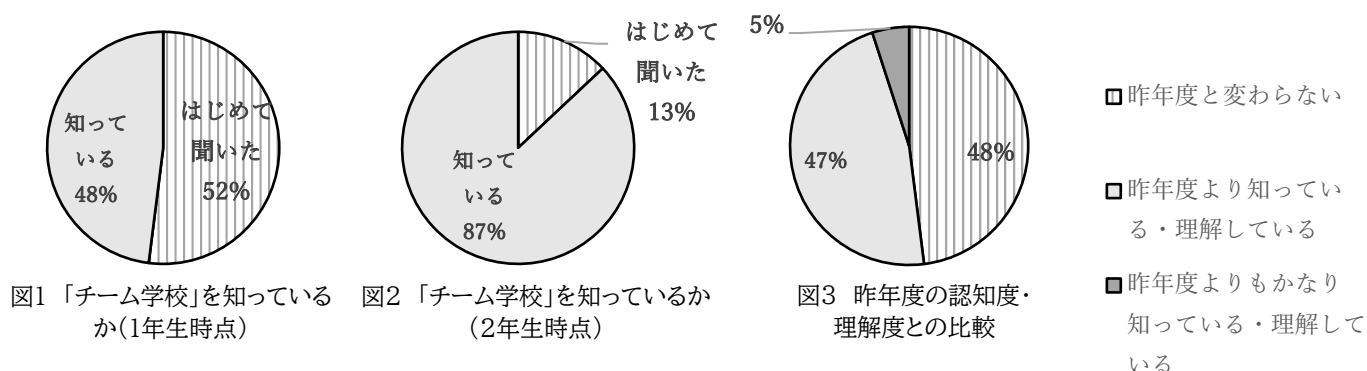
授業時間を利用して、本学の2年生に対して一斉にアンケートを実施した。849人に配布を行い、773人から回答が得られた(回収率91%)。そのうち、他学年の学生及び回答に不備があるものを除いた761人のデータを分析に使用した。課程別では、教員養成課程(以下教員養成)645人、教育支援専門職養成課程(以下教育支援)116人あった。アンケートの項目は、「チーム学校」の認知度や「チーム学校」に関する理解や認識を問う項目、教育支援専門職の仕事や役割についての認知度について問う項目から成っており、回答には約10分を要した。

【結果】

1. 「チーム学校」の認知度の変化

「チーム学校」という言葉の認知度を尋ねたところ、1年生の時は48%(444人)が「はじめて聞いた」、52%(410人)が「知っている」という回答であった(図1)。2年生になると、12%(100人)が「はじめて聞いた」、78%(657人)が「知っている」、1%(4人)が無回答であった(図2)。また、昨年度と比較してより知っている・理解していると感じている学生が多く見られた(図3)。

2年生の課程別の内訳をみると、教員養成では、15%(97人)の学生が「はじめて聞いた」、85%(545人)が「知っている」であった。教育支援では、3%(3人)が「はじめて聞いた」、97%(112人)が「知っている」という結果であった。



加えて、昨年度よりも理解が促進されたと感じている学生に対して、「チーム学校」について理解するのに役立つものは何か尋ねた。215人が「授業」、151人が「授業以外」と回答した。

「授業」と回答した学生によると、知るのに役立った2年生の授業としては、「キャリアデザイン」「教育の社会的研究」が挙げられた。また、「授業外」と回答した学生では、「テレビやインターネット、本等のメディア」を通して知った学生が64人と最も多く、次いで「学校に関わるボランティア等の学外活動」を通して知った学生が60人であった。

2. 「チーム学校」の理解度の1年生から2年生への変化

『チーム学校』の理解度尺度の下位尺度得点を課程間で比較した。結果、1年生の時は、「連携のスキル」「教育支援専門職の理解」「連携への開放性・積極性」の得点が、教育支援の学生の方が教員養成の学生よりも有意に高く、反対に「教師中心性」の得点は教員養成の学生の方が教育支援の学生よりも有意に高かった。

2年生になると、教員養成の学生において、「連携のスキル」、「教育支援専門職の理解」、「連携への開放性・積極性」の上昇が見られた。しかし、「教師中心性」において依然として有意差が見られ、さらに「分業意識」においては、両課程とも1年生の時より上昇していることが示された。

表1 教員養成と教育支援の平均値の差の検定(1年生時点)

	教員養成 (n=732)	教育支援 (n=128)	t 値 (自由度858)
連携スキル			
平均値	2.61	2.76	3.48***
標準偏差	0.43	0.45	
教育支援専門職の理解			
平均値	2.02	2.82	16.78***
標準偏差	0.47	0.62	
連携への積極性・開放性			
平均値	3.24	3.35	2.73**
標準偏差	0.42	0.42	
教師中心性			
平均値	2.70	2.52	3.82***
標準偏差	0.52	0.43	
分業意識			
平均値	1.93	1.82	1.70
標準偏差	0.62	0.66	

** $p<.01$, *** $p<.001$

表2 教員養成と教育支援の平均値の差の検定(2年生時点)

	教員養成 (n=645)	教育支援 (n=116)	t 値 (自由度759)
連携スキル			
平均値	2.66	2.79	2.67**
標準偏差	0.43	0.48	
教育支援専門職の理解			
平均値	2.29	2.94	11.89***
標準偏差	0.53	0.54	
連携への積極性・開放性			
平均値	3.29	3.31	0.44
標準偏差	0.43	0.51	
教師中心性			
平均値	2.69	2.25	8.27***
標準偏差	0.47	0.54	
分業意識			
平均値	2.31	2.49	3.95***
標準偏差	0.44	0.46	

** $p<.01$, *** $p<.001$

【考察】

2年生のアンケート結果について、1年生の時と比較をすると、図1、図2より、「チーム学校」の認知度が高まっていることが示された。これは、教員養成の学生における「チーム学校」の認知度が上昇したことが背景にある。

1年生の時に実施した際には、教員養成では「はじめて聞いた」50%、「知っている」50%であったのに対し、2年生になると、「知っている」と回答した学生が85%まで増加していた。

授業を通して理解を促されたと回答した学生が多く、徐々に専門授業が増えていく中で、「チーム学校」という言葉に触れる機会が増えたことが考えられる。

『チーム学校』の理解度尺度の下位尺度得点を課程間で比較をすると、表1、表2より、課程間での有意差はまだあるものの、教員養成の学生の「チーム学校」への意欲やスキルが上昇していることがうかがえた。

一方で、学校内では教師が中心となって対応にあたっていくという認識(「教師中心性」)については、依然として教員養成の学生の値は高く、過程間で有意差が見られた。

また、両課程とも、「分業意識」の得点の上昇が見られた。これは2017年度に入学した学生の1年生時点と2年生時点でのアンケートでも、同様の結果であった。1年生から2年生になり専門的な講義が始まる一方で、実習や学外の活動等を通して実際の連携の姿を見る体験はあまりないため、職種間の連携を“分業”のようにイメージしている学生が多いことも考えられる。

学年進行に伴い授業等を通して「チーム学校」について理解が促される一方で、体系的に学ぶわけではないため、理解した内容に偏りがあることも考えられる。今後、「チーム学校」について、どのように体系的に学習を図っていくことが必要であるか、検討する必要があると考えられる。

【調査の目的】

チームとしての連携・協働に関する学生の認知や理解の程度について明らかにすることを目的として、本学の3年生へアンケートを実施した。1・2年生の時の結果との比較や、教員養成課程と教育支援専門職課程との比較を通して、「チーム学校」の一員として活躍することのできる学生を育成していくために、どのような教育が必要であるかを検討する。

【方法】

授業時間を利用して、本学の3年生に対してインターネットでのアンケート調査を実施した。3年生916人に対して、回答フォームの URL の配布を行い、237人から回答が得られた(回収率26%)。このうち、不備がある回答等で除外するものはなく、237人全員のデータを分析に使用した。課程別では、教員養成課程(以下教員養成)181人、教育支援専門職養成課程(以下教育支援)56人であった。

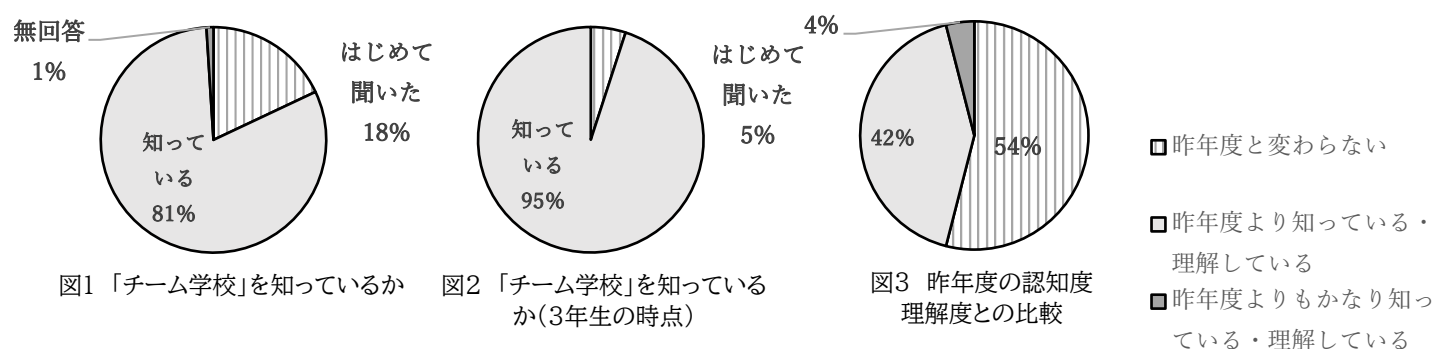
アンケートの項目は、「チーム学校」の認知度や「チーム学校」に関する理解や認識を問う項目、教育支援専門職の仕事や役割についての認知度について問う項目から成っており、回答には約10分を要した。

【結果】

1. 「チーム学校」の認知度の変化

「チーム学校」という言葉の認知度を尋ねたところ、2年生の時は 18%(148人)が「はじめて聞いた」、81%(649人)が「知っている」という回答であった(図1)。3年生になると、5%(12人)が「はじめて聞いた」、95%(225人)が「知っている」と回答した(図2)。昨年度との比較では、昨年度と変わらない学生と、昨年度より知っている・理解していると感じている学生が約半々であった(図3)。

課程別にみると、教員養成では、7%(12人)の学生が「はじめて聞いた」、93%(169人)が「知っている」であった。支援課程の学生は、100%(56人)全員が「知っている」という結果であった。



また、昨年度よりも理解が促進されたと感じている学生に対して、「チーム学校」について知ったり理解するのに役立ったものは何か尋ねたところ、学内の授業(63人)、学外の活動(74人)が有効であったと回答した。学外での活動が有効だった者のうち、特に「学校にかかわるボランティア等の学外活動」(33人)、「テレビやインターネット、本等のメディア」(25人)が有効であったという回答であった。

2. 「チーム学校」の理解度の1～3年生までの変化

各学年における「『チーム学校』の理解度尺度」の各下位尺度得点の推移を表1に示す。

また、課程間で比較したところ(表2～4), 1年生の時は、「連携のスキル」「教育支援専門職の理解」「連携への開放性・積極性」の得点が、教育支援の学生の方が教員養成の学生よりも有意に高く、反対に「教師中心性」の得点は教員養成の学生の方が教育支援の学生よりも有意に高いという結果であった。

これが2年生になると、両課程の学生とも、「連携のスキル」や「教育支援専門職の理解」「連携への開放性・積極性」はやや上昇が見られた。しかし1年生の時と同様に、教員養成と教育支援の差は依然として見られた。加えて、「分業意識」も課程間で有意差が見られた。そして3年生になると、「教育支援専門職の理解」「教師中心性」においてのみ、有意な差が見られた。

表1 各学年における平均値と標準偏差

	1年生(n=727)		2年生(n=793)		3年生(n=237)	
	M	SD	M	SD	M	SD
連携スキル	2.53	0.44	2.60	0.41	2.78	0.36
教育支援専門職への理解	2.10	0.69	2.25	0.65	2.43	0.54
連携への積極性・開放性	3.18	0.46	3.23	0.39	3.34	0.38
教師中心性	2.68	0.47	2.63	0.46	2.65	0.44
分業意識	1.95	0.64	2.03	0.62	1.98	0.67

表2 1年生時における教員課程と支援課程の平均値の差の検定(n=724)

	教員課程(n=588)		支援課程(n=136)		t 値 (自由度722)
	M	SD	M	SD	
連携スキル	2.50	0.43	2.65	0.45	3.61***
教育支援専門職への理解	1.91	0.55	2.94	0.63	19.17***
連携への積極性・開放性	3.15	0.45	3.31	0.47	3.72***
教師中心性	2.74	0.46	2.41	0.44	7.62***
分業意識	1.96	0.64	1.88	0.64	1.34

p<.001

表3 2年生時における教員課程と支援課程の平均値の差の検定(n=791)

	教員課程(n=664)		支援課程(n=127)		t 値 (自由度789)
	M	SD	M	SD	
連携スキル	2.56	0.41	2.81	0.36	6.51***
教育支援専門職への理解	2.13	0.57	2.91	0.65	13.77***
連携への積極性・開放性	3.21	0.39	3.33	0.33	3.32***
教師中心性	2.66	0.47	2.46	0.41	4.38***
分業意識	2.07	0.61	1.85	0.64	3.67***

p<.001

表4 3年生時における教員課程と支援課程の平均値の差の検定(n=237)

	教員課程(n=181)		支援課程(n=56)		t 値 (自由度235)
	M	SD	M	SD	
連携スキル	2.76	0.13	2.82	0.12	1.00
教育支援専門職への理解	2.31	0.26	2.82	0.21	6.55***
連携への積極性・開放性	3.34	0.16	3.34	0.09	0.05
教師中心性	2.74	0.17	2.35	0.16	6.27***
分業意識	1.99	0.44	1.94	0.51	0.26

p<.001

【考察】

3年生の「チーム学校」の認知度、理解度を1年生・2年生の時点と比較すると、図1～図3および表1より、認知度や理解度は徐々に上昇していることがうかがえた。また、表2～表4に示すように、課程別にみても、学年進行と共に、徐々に課程間の差は小さくなる傾向がうかがえた。

具体的には、1年生の時には、教育支援の学生は連携・協働に対して意欲的な姿勢あるいは必要性を感じているのに対し、教員養成の学生は、学校内では教師が中心となって対応にあたっていくという認識であった。だが、学年が上がると、教員養成の学生の連携・協働への関心や、連携・協働するために他者に説明する力、他専門職への理解度が高まることで、課程間の差も少なくなることが示された。

こうした理解を促す背景として、学生から上げられた要因として多かったのは、学外での活動であった。教員養成の学生は、3年生になると教育実習も始まり、教育実習や教職に関係するボランティア等の活動により、「チーム学校」の重要性を体感し関心や理解が高まったことが推察される。

一方で、「教師中心性」は両課程間で有意差が見られた。すなわち、“教師が最も児童を理解しあらゆる関わりをしなくてはならない”という教師の職業イメージを教員養成の学生は強く持っており、依然として課程間で開きがあることがうかがえた。

今後の課題として、今回の調査では、3年生の回答者数が少ないため、一部の学生の考えしか反映できなかった。アンケートの実施方法についての検討が必要である。

令和2年度は新型コロナウイルスの影響を受け、例年通りの対面での一斉実施を行うことが出来なくなり、Webによる調査方法への変更を余儀なくされた。その結果、回答数が大幅に減少し、これまでと同様の分析をすることや前年度までの調査との比較が難しくなった。そのため、以降は、結果の報告を中心に行う。比較的、回答数の多かった1年生については、分析を行い、結果は、教職キャリアセンター紀要第7号に報告した。

【調査の目的】

チームとしての連携・協働に関する学生の認知や理解の程度について明らかにすることを目的として、本学の1年生へアンケートを実施した。教員養成課程と教育支援専門職課程との比較を通して、「チーム学校」の一員として活躍することのできる学生を育成していくために、どのような教育が必要であるかを検討する。

【方法】

本学の1年生に対して Web アンケートを実施した。907人に配布を行い、323人から回答が得られた(回収率36%)。課程別では、教員養成課程(以下教員養成)263人、教育支援専門職養成課程(以下教育支援)60人あった。アンケートの項目は、「チーム学校」の認知度や「チーム学校」に関する理解や認識を問う項目、教育支援専門職の仕事や役割についての認知度について問う項目から成っており、回答には約10分を要した。

【結果】

1. 「チーム学校」の認知度

「チーム学校」という言葉の認知度を尋ねたところ、53%(171人)が「はじめて聞いた」、47%(152人)が「知っている」という回答であった(図1)。

課程別の内訳をみると、教員養成では、65%(171人)が「はじめて聞いた」、34%(92人)が「知っている」であった(図2)。教育支援では、100%(60人)が「知っている」という結果であった(図3)。

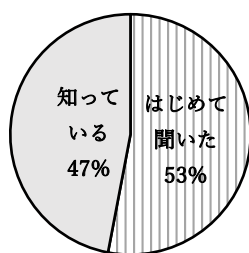


図1 チーム学校を知っているか

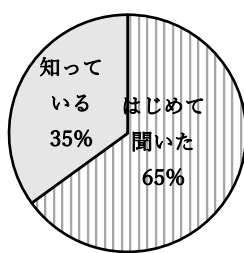


図2 チーム学校を知っているか
(教員養成)

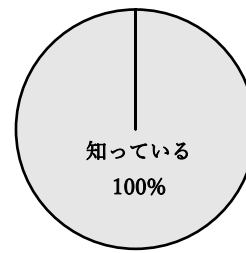


図3 チーム学校を知っているか
(教育支援)

2. 課程による「チーム学校」理解の差

知っていると回答した学生に対し、「チーム学校」について、どの程度理解しているのかを尋ねたところ、教員養成では、35%(32人)が「言葉だけ知っている」、50%(46人)が「少し知っている」、15%(14人)が「理解している」、0%(0人)が「具体的に理解している」となっており、「言葉だけ知っている」や「少し知っている」と学生自身が、理解度が低いと認識している割合が8割程度を占めていた(図4)。

一方で、教育支援では、1%(1人)が「言葉だけ知っている」、26%(16人)が「少し知っている」、33人が「理解している」、10人が「具体的に理解している」となっており、理解度が低いと認識している割合は3割程度にと

どまり、教員養成と教育支援では、学生の主観的な理解度に差があることが示された(図5)。

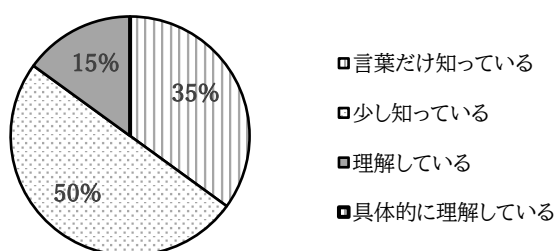


図4「チーム学校」をどの程度知っているか
(教員養成)

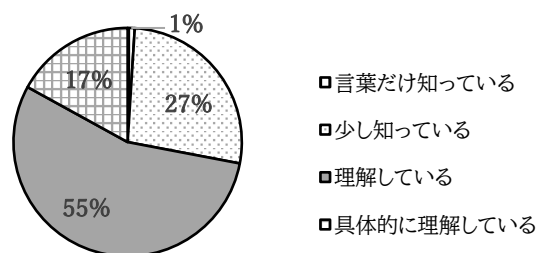


図5「チーム学校」をどの程度知っているか
(教育支援)

3. 教育支援専門職の認知度

各専門職について知っていると思うかを尋ねたところ、「とてもそう思う」「ややそう思う」を選択した、おおむね理解していると認識している学生は、スクールソーシャルワーカー(SSW)については、18%(59人)、スクールカウンセラー(SC)については、25%(80人)、学校事務については15%(51人)であった(図6, 図7, 図8)。

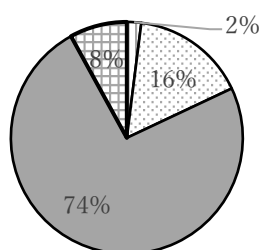


図6 SSWの認知度(全体)
n=323

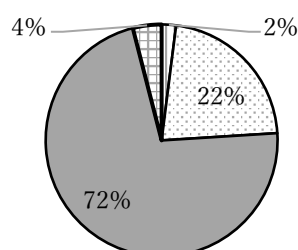


図7 SCの認知度(全体)
n=323

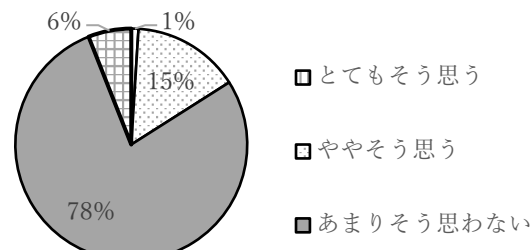


図8 学校事務の認知度(全体)
n=323

各専門職の認知度を課程別に見てみると、教員養成では、おおむね理解していると回答した学生は、スクールソーシャルワーカー4%(11人)、スクールカウンセラー14%(34人)、学校事務 7%(18人)であった(図9, 図10, 図11)。

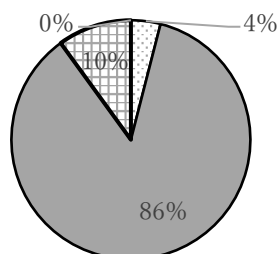


図9 SSWの認知度(教員養成)
n=263

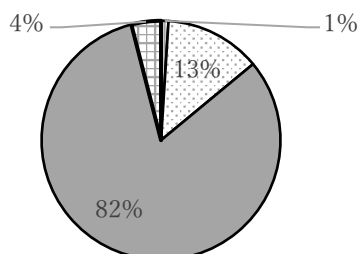


図10 SCの認知度(教員養成)
n=263

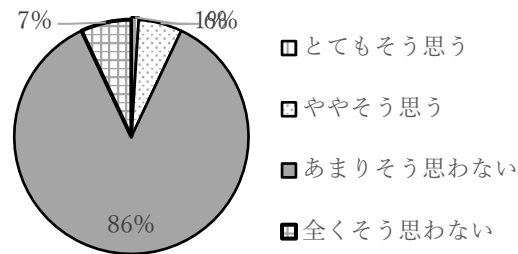


図11 学校事務の認知度(教員養成)
n=263

教育支援では、スクールソーシャルワーカー80%(48人)、スクールカウンセラー78%(47人)、学校事務55%(33人)となっている(図12, 図13, 図14)。

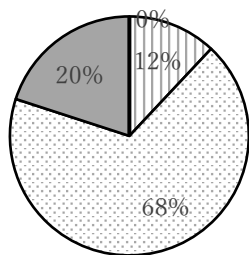


図12 SSWの認知度(教育支援)
n=60

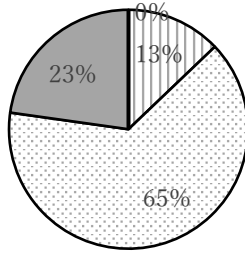


図13 SCの認知度(教育支援)
n=60

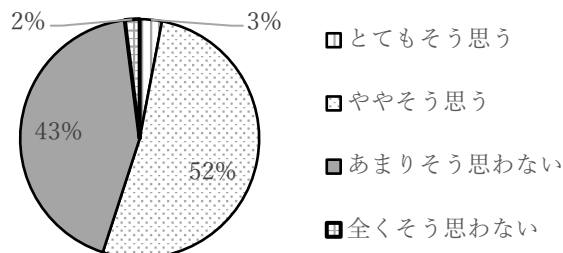


図14 学校事務の認知度(教育支援)
n=60

【考察】

今年度は、「チーム学校」の認知度と理解度、教育支援専門職の認知度のみを結果として示した。「チーム学校」の認知度や理解度については、教員養成は、半数以上の学生が「はじめて聞いた」と回答していた。一方で教育支援では、すべての学生が「知っている」と回答しており、課程間で差が見られた。

「知っている」と回答した学生に対して、どの程度理解しているかを尋ねたところ、教員養成では「言葉だけ知っている」「少し知っている」と回答した学生が多く、教育支援では「理解している」「具体的に理解している」と回答した学生が多かった。「チーム学校」の理解度にも課程間で差があることが示された。

1年生は、自身の専門性について、学び始めたばかりの時期であり、他の専門職について具体的に理解することは難しいと考えられるが、「チーム学校」の理解を促進するためには、「チーム学校」の概要について、共通して学ぶ機会を提供する方法を検討する必要があると考えられる。

また、各専門職について知っていると思うかを尋ねたところ、課程間で差が見られた。

教員養成では、スクールソーシャルワーカーと学校事務の認知度が、スクールカウンセラーと比較して低い傾向があり、教育支援では、学校事務が、スクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラーと比較して低い傾向が見られた。

スクールソーシャルワーカーについては、教育現場においても認知度が低いことが課題となっている。

「チーム学校」として連携を促進していくためには、他の専門職についての理解が欠かせない。スクールカウンセラーと比較して、スクールソーシャルワーカーは、学校に配置された時期も遅く、配置数も少ないことから、身近な存在ではない。そのため、大学の授業において、専門性や役割などを知る機会を提供することは重要である。

また、学校事務については、両課程において、認知度が低い傾向が見られた。学校事務の存在は知っていても、専門性について、学ぶ機会が少ないのではないかと推察できる。

「チーム学校」として多職種の連携を促進していくためには、双方の理解が不可欠である。「チーム学校」の構成員についても、その概要について、共通に学べる機会を提供していく必要があると考える。

【調査の目的】

チームとしての連携・協働に関する学生の認知や理解の程度について明らかにすることを目的として、本学の2年生へアンケートを実施した。教員養成課程と教育支援専門職課程との比較を通して、「チーム学校」の一員として活躍することのできる学生を育成していくために、どのような教育が必要であるかを検討する。

【方法】

本学の1年生に対して web アンケートを実施した。907人に配布を行い、207人から回答が得られた(回収率23%)。課程別では、教員養成課程(以下教員養成)140人、教育支援専門職養成課程(以下教育支援)67人であった。アンケートの項目は、「チーム学校」の認知度や「チーム学校」に関する理解や認識を問う項目、教育支援専門職の仕事や役割についての認知度について問う項目から成っており、回答には約10分を要した。

【結果】

1. 「チーム学校」の認知度

「チーム学校」という言葉の認知度を尋ねたところ、5%(12人)が「はじめて聞いた」、95%(195人)が「知っている」という回答であった(図1)。

課程別の内訳をみると、教員養成では、9%(12人)が「はじめて聞いた」、91%(128人)が「知っている」であった(図2)。教育支援では、100%(67人)が「知っている」という結果であった(図3)。

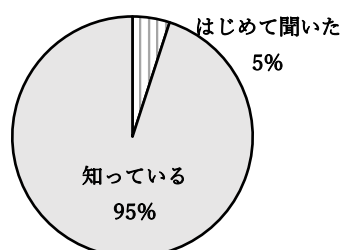


図1 チーム学校を知っているか

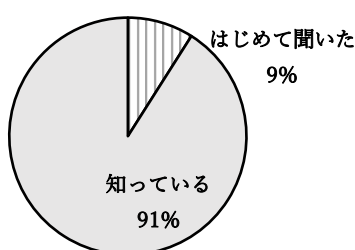


図2 チーム学校を知っているか
(教員養成)

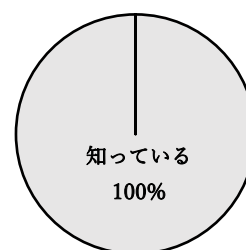


図3 チーム学校を知っているか
(教育支援)

2. 課程による「チーム学校」理解度

知っていると回答した学生に対し、「チーム学校」について、どの程度理解しているのかを尋ねたところ、教員養成では、8%(10人)が「言葉だけ知っている」、41%(52人)が「少し知っている」、41%(52人)が「理解している」、10%(14人)が「具体的に理解している」であり、理解度がやや低いと認識している学生の割合は5割程度であった(図4)。

教育支援では、1%(1人)が「言葉だけ知っている」、26%(11人)が「少し知っている」、36人が「理解している」、19人が「具体的に理解している」となっており、理解度が低いと認識している割合は3割程度にとどまり、7割以上の学生は、ある程度理解が出来ていると認識していた(図5)。

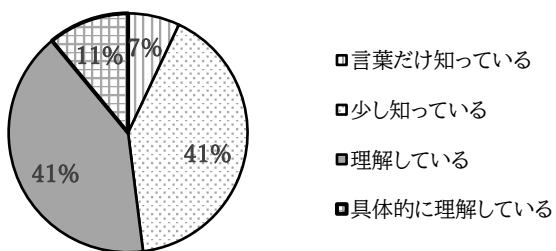


図4「チーム学校」をどの程度知っているか
(教員養成)n=128

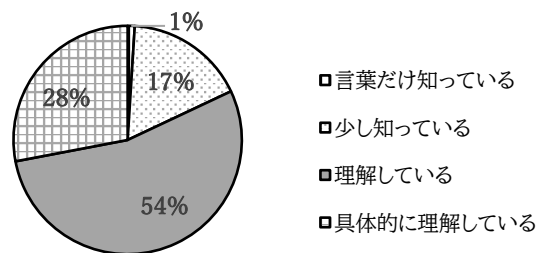


図5「チーム学校」をどの程度知っているか
(教育支援)n=67

3.教育支援専門職の認知度

各専門職について知っていると思うかを尋ねたところ、「とてもそう思う」「ややそう思う」を選択した、おおむね理解していると認識している学生は、スクールソーシャルワーカーについては、113人(54%)、スクールカウンセラーについては58%(120人)、学校事務については34%(70人)であった(図6, 図7, 図8)。

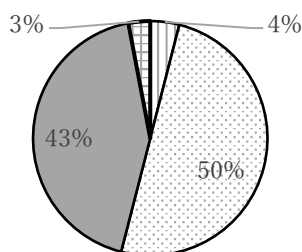


図6 SSWの認知度(全体)
n=207

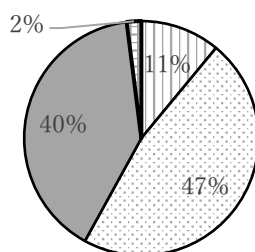


図7 SCの認知度(全体)
n=207

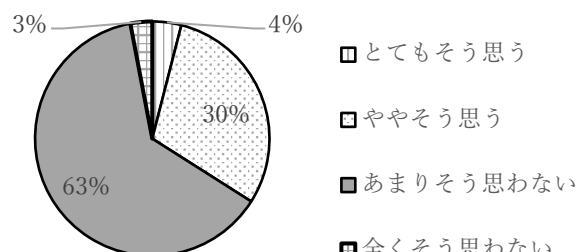


図8 学校事務の認知度(全体)
n=207

各専門職の認知度を課程別に見てみると、教員養成では、おおむね理解していると回答した学生は、スクールソーシャルワーカー4%(11人)、スクールカウンセラー14%(34人)、学校事務7%(18人)あった(図9, 図10, 図11)。

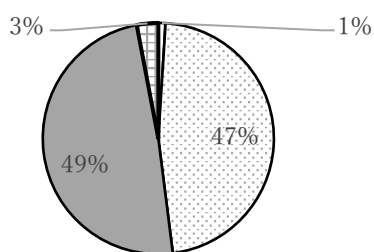


図9 SSWの認知度(教員養成)
n=140

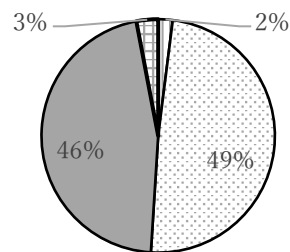


図10 SCの認知度(教員養成)
n=140

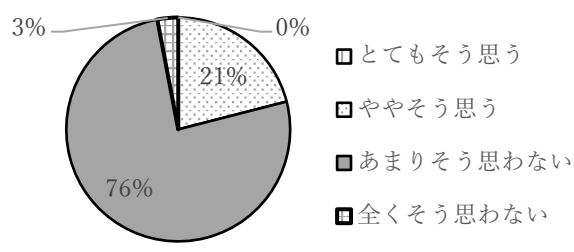


図11 学校事務の認知度(教員養成)
n=140

教育支援では、スクールソーシャルワーカー80%(48人)、スクールカウンセラー78%(47人)、学校事務55%(33人)となっている(図12, 図13, 図14)。

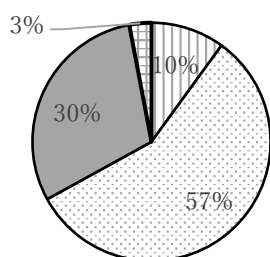


図12 SSWの認知度(教育支援)
n=67

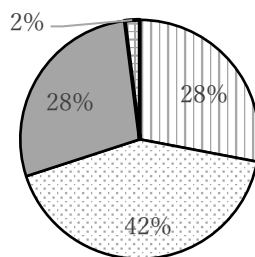


図13 SCの認知度(教育支援)
n=67

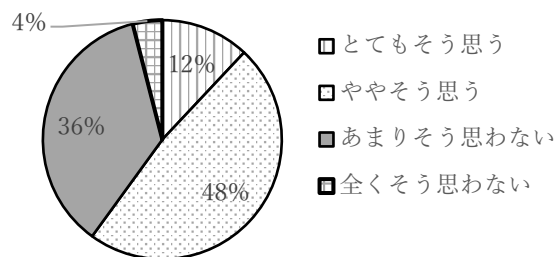


図14 学校事務の認知度(教育支援)
n=67

【考察】

「チーム学校」の認知度と理解度, 教育支援専門職の認知度のみを結果として示した。

「チーム学校」の認知度については, 課程間の差は, ほとんど見られず, 9割以上の学生が, 「知っている」と回答した。

一方で「チーム学校」の理解度については, 課程間で差が見られ, 教員養成で, 「言葉だけ知っている」や「少し知っている」と回答した学生が5割程度, 教育支援では, 「理解している」や「具体的に理解している」が8割程度となっていた。「チーム学校」について学ぶ機会はあるが, その内容には差があることがうかがえる。

また, 各専門職について知っていると思うかを尋ねたところ, 両課程に共通して, 学校事務の認知度が, スクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラーと比較して低い傾向が示された。

教員養成ではスクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラーの認知度も, おおむね理解していると認識している学生は半数程度であり, さらなる理解の促進が必要であると考ええる。

【調査の目的】

チームとしての連携・協働に関する学生の認知や理解の程度について明らかにすることを目的として、本学の2年生へアンケートを実施した。教員養成課程と教育支援専門職課程との比較を通して、「チーム学校」の一員として活躍することのできる学生を育成していくために、どのような教育が必要であるかを検討する。

【方法】

本学の3・4年生に対してwebアンケートを実施した。1908人に配布を行い、361人から回答が得られた(回収率18%)。課程別では、教員養成課程(以下教員養成)300人、教育支援専門職養成課程(以下教育支援)61人であった。アンケートの項目は、「チーム学校」の認知度や「チーム学校」に関する理解や認識を問う項目、教育支援専門職の仕事や役割についての認知度について問う項目から成っており、回答には約10分を要した。

【結果】

1. 「チーム学校」の認知度

「チーム学校」という言葉の認知度を尋ねたところ、4%(14人)が「はじめて聞いた」、96%(347人)が「知っている」という回答であった(図1)。

課程別の内訳をみると、教員養成では、5%(14人)が「はじめて聞いた」、95%(286人)が「知っている」であった(図2)。教育支援では、100%(61人)が「知っている」という結果であった(図3)。

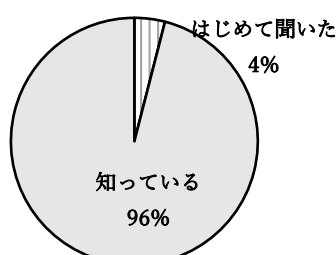


図1 チーム学校を知っているか
(全体)

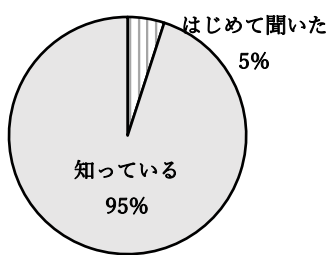


図2 チーム学校を知っているか
(教員養成)

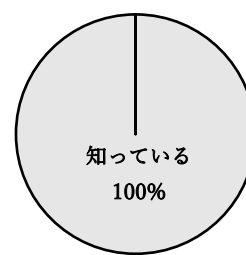


図3 チーム学校を知っているか
(教育支援)

2. 課程による「チーム学校」理解度

知っていると回答した学生に対し、「チーム学校」について、どの程度理解しているのかを尋ねたところ、教員養成では、9%(27人)が「言葉だけ知っている」、35%(105人)が「少し知っている」、41%(123人)が「理解している」、10%(31人)が「具体的に理解している」であり、理解度がやや低いと認識している学生の割合は5割程度であった(図4)。

教育支援では、0%(0人)が「言葉だけ知っている」、8%(5人)が「少し知っている」、50%(25人)が「理解している」、41%(21人)が「具体的に理解している」となっており、理解度が低いと認識している割合は1割程度にとどまり、9割以上の学生は、ある程度理解が出来ていると認識していた(図5)。

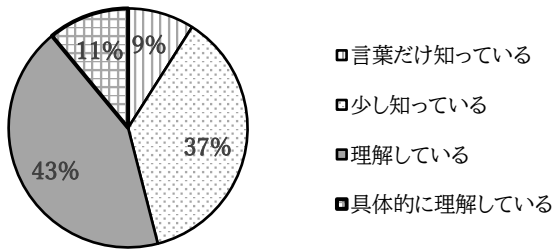


図4「チーム学校」をどの程度知っているか
(教員養成)n=300

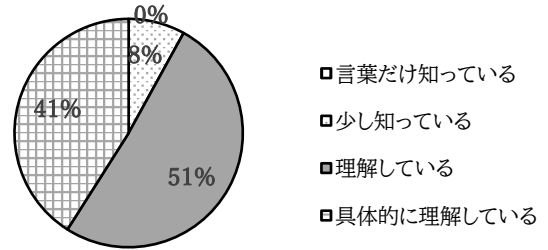


図5「チーム学校」をどの程度知っているか
(教育支援)n=61

3.教育支援専門職の認知度

各専門職について知っていると思うかを尋ねたところ、「とてもそう思う」「ややそう思う」を選択した、おおむね理解していると認識している学生は、スクールソーシャルワーカーについては、40%(143人)、スクールカウンセラーについては46%(168人)、学校事務については25%(58人)であった(図6, 図7, 図8)。

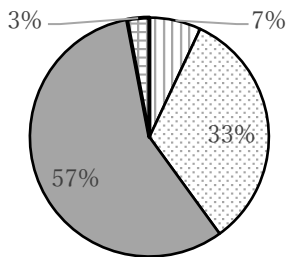


図6 SSWの認知度(全体)
n=361

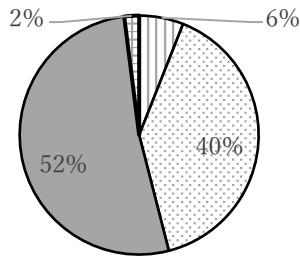


図7 SCの認知度(全体)
n=361

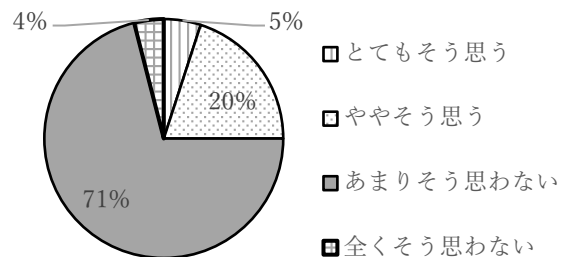


図8 学校事務の認知度(全体)
n=361

各専門職の認知度を課程別に見てみると、教員養成では、おおむね理解していると回答した学生は、スクールソーシャルワーカー34%(100人)、スクールカウンセラー39%(118人)、学校事務19%(58人)あった(図9, 図10, 図11)。

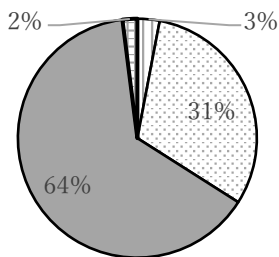


図9 SSWの認知度(教員養成)
n=300

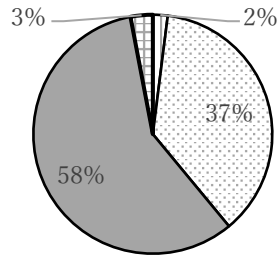


図10 SCの認知度(教員養成)
n=300

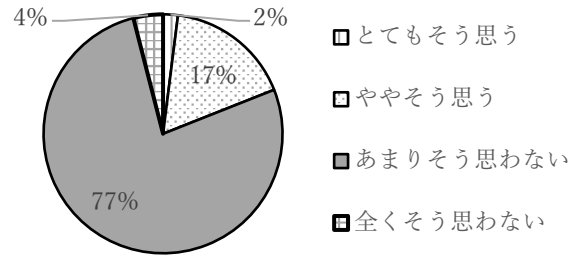


図11 学校事務の認知度(教員養成)
n=300

教育支援では、スクールソーシャルワーカー70%(43人)、スクールカウンセラー82%(50人)、学校事務57%(35人)となっている(図12, 図13, 図14)。

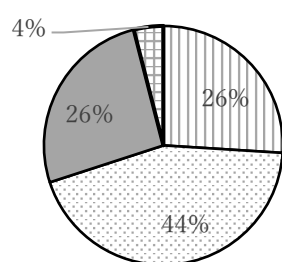


図12 SSWの認知度(教育支援)
n=61

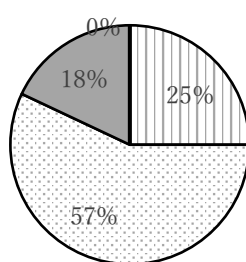


図13 SCの認知度(教育支援)
n=61

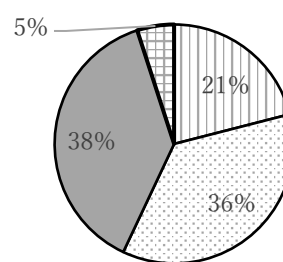


図14 学校事務の認知度(教育支援)
n=61

- とてもそう思う
- ▨ ややそう思う
- あまりそう思わない
- 全くそう思わない

【考察】

「チーム学校」の認知度と理解度, 教育支援専門職の認知度のみを結果として示した。

「チーム学校」の認知度については, 課程間の差は, ほとんど見られず, 9割以上の学生が, 「知っている」と回答した。一方で「チーム学校」の理解度については, 課程間で差が見られ, 教員養成で, 「言葉だけ知っている」や「少し知っている」と回答した学生が4割程度, 教育支援では, 「理解している」や「具体的に理解している」が9割程度となっていた。「チーム学校」について学ぶ機会はあるが, 3・4年生においても, その内容には差があることがうかがえる。

また, 各専門職について知っていると思うかを尋ねたところ, 両課程に共通して, 学校事務の認知度が, スクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラーと比較して低い傾向が示された。

また, 教員養成ではスクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラーの認知度も, おおむね理解していると認識している学生は半数程度であり, 今年度の2年生の認知度と比較しても, ほとんど差がない状況である。

3・4年生で, 半数程度の学生が, 「チーム学校」や他職種の理解が十分にできていないと認識していることは課題であり, 学習の内容について検討する必要があるのではないだろうか。また, 本調査において, 教育支援の学生が「教員」についてどの程度, 理解しているのかはたずねていない。

2. 不登校に関するアンケート

ロードマップでは、いじめ・不登校アンケートを予定していたが、今回は小学校から中学校への移行の時期に不登校が大幅に増える実態があることから、中学校の不登校に関するアンケートを実施した。

【調査の目的】

近年の多様化・複雑化する学校現場の課題に対して、文部科学省(2015)は、学校組織や業務の在り方を見直し、「チームとしての学校」を作り上げていくことの必要性を指摘している。この「チームとしての学校」像であるが、「校長のリーダーシップの下、カリキュラム、日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮し、子供たちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせることができる学校」(文部科学省, 2015)であると示されている。すなわち、多職種が、子どものより良い教育を行うという目的のもと、各専門性に応じて役割分担をしながら学校組織の一員として活動していくことが求められる。

しかしながら、実際に「チーム学校」における各職種の役割や専門性について確立しているわけではなく、現場では模索が続いている。例えば、高橋・石黒(2019)は、スクールソーシャルワーク研修会に参加した教育関係者のアンケートの回答結果より、スクールソーシャルワーカー(以下 SSW)の校内での役割や、SSW とスクールカウンセラー(以下 SC)との違いについて十分に理解がされているわけではないことを指摘している。また、これら専門職は週に1～2回という限られた訪問回数の中で様々な課題に対応していくために、関係者とどのような連携・協働を行い対応していくことが望ましいのだろうか。

ここで、文部科学省が示す SSW と SC の職務内容を見ると、SSW は、①問題を抱える児童生徒が置かれた環境への働き掛け、②関係機関等とのネットワークの構築、連携・調整、③学校内におけるチーム体制の構築、支援、④保護者、教職員等に対する支援・相談・情報提供、⑤教職員等への研修活動等と挙げられている(文部科学省, 2008)。一方で SC は、①児童生徒に対する相談・助言、②保護者や教職員に対する相談(カウンセリング、コンサルテーション)、③校内会議等への参加、④教職員や児童生徒への研修や講話、⑤相談者への心理的な見立てや対応、⑥ストレスチェックやストレスマネジメント等の予防的対応、⑦事件・事故等の緊急対応における被害児童生徒の心のケアといった点が挙げられている(文部科学省, 2007)。このように、SSW は人が置かれた環境に対して働きかけを行う支援であり、SC は問題を抱える個人の状態に着目し個々の心理に対して支援を行うという分担であることがうかがえる。すなわち、学校内での問題に対して、SSW は問題をとりまく環境としての学校組織や保護者、多機関に対して働きかけ、また同時に SC は、個々人の心理に対して働きかけていくことで、環境と個人双方の面から問題解決を図っていくことができると考える。さらに教職員と専門職とが連携することによって、児童生徒の学校生活全体を通して問題の改善を図っていくことができるだろう。

しかしながら、チームとしての学校の中で、実際の問題に対して教員や SC, SSW といった多職種がどのように役割分担をして連携・協働をしているのか、また連携することによってどんな効果が得られているのかについては十分に明らかにされていない。そこで本調査においては、近年増加している不登校の児童生徒に対する多職種連携に焦点を当て、不登校問題に対する連携の実態及び、連携の効果を各職種がどのように実感しているのかについて実態を調査する。

【方法】

(1)調査方法と調査時期

2019年3月に名古屋市内の中学校110校へアンケートを郵送し、その中学校に勤務し、かつ中心となって不登校児童生徒の対応に当たっている教員及びスクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカーそれぞれに回答を求めた。

なお、アンケートは無記名で行い、アンケートに回答したことで、個人が特定されたり、それにより学校や個人が不利益を被ることは一切ないこと、研究目的以外にデータを使用することもないことを明記し、これらに同意したうえで回答してもらった。

回答後のアンケートは、個人の回答結果が漏れないよう個別に封筒に入れ、それらを学校単位でまとめ返送してもらい回収した。

(2)調査対象者

110校へ配布した質問紙の内、59校から回収し(回収率 54%), 59校すべてを分析に用いた。回答者の職種は、名古屋市内の中学校に勤務する教員64人、スクールカウンセラー54人、スクールソーシャルワーカー8人の計126人であった。なお、一つの中学校から複数の教員が回答している場合もある。

(3)アンケートの構成

1)基礎情報

まず、教員・SC・SSW・その他の中から回答者の職種を選択してもらった。また、教員には役職(校長・教頭・養護教諭・クラス担任・学年主任・生徒指導主任・教育相談担当・その他)についても回答を求めた。

そして、年齢・性別・職歴・現在の勤務校での年数について尋ねた。加えて、SC・SSW には、勤務形態(常勤・非常勤)と、現在の勤務校での勤務時間についても回答を求めた。

さらに、操作チェックとして、「在籍する学級に毎日通うことができない児童生徒(保健室登校や別室登校、適応指導教室へ通学を含む不登校の児童生徒)」のこれまでの有無について回答を求めた。そのうえで、このような児童に対応する際に、一緒に取り組んでいる職種(校長・教頭・養護教諭・クラス担任・学年主任・生徒指導主任・教育相談担当・SC・SSW・学校事務・特別支援教育コーディネーター・学外の専門機関・その他)すべてに○を付けてもらった。

2)学校内での連携の在り方について

不登校児童生徒に対応する際の学校内での各職種の連携の取り方について尋ねるために、瀬戸・石隈(2003)が作成した「個別援助チームコーディネーション尺度」を用いた。この尺度は、「アセスメント・判断」、「保護者・担任連携」、「説明・調整」、「専門家連携」の4つの因子から構成されており、生徒の問題を援助するときにチーム内でどのような行動をとるかを問うものである。

「これまでに、在籍する学級に毎日通うことができない児童生徒(保健室登校や別室登校、適応指導教室へ通学を含む不登校の児童生徒)を援助する際、あなたはどのように援助をしてきましたか。以下の質問に対して、あなた自身に最もあてはまる番号に○をしてください。」と教示し、「まったくしていない」(1)から「よくしている」(4)の4件法で回答を求めた。

3)連携効果の実感について

多職種と連携したことによる影響をどのように感じているかを尋ねるために、山野・梅田・厨子(2014)や原田(2005)を参考に、「連携効果の実感尺度」を独自に作成した。原尺度の項目は25項目であった。

「これまでに、あなた自身やあなたを含むチームが、在籍する学級に毎日通うことができない児童生徒(保健室

登校や別室登校、適応指導教室へ通学を含む不登校の児童生徒)の援助を行った結果、どのような変化がありましたか。以下の質問に対して、最も当てはまる番号に○をしてください。」と教示し、「子どもが家庭の中で会話をするようになった。」という家庭内の変化や、「教員の負担が軽減され授業に専念できた。」といった教員の負担軽減に関する質問に回答を求めた。

「まったく当てはまらない」(1)から「よく当てはまる」(4)の4件法でたずねた。

【結果】

対象校すべてにおいて、不登校児童生徒が“いた”と回答があったため、全59校、126人を分析に用いた。各職種の回答者は教員64人、スクールカウンセラー54人、スクールソーシャルワーカー8人の計126人であった。

(1)調査対象者の属性及び、不登校児童生徒の問題において連携する職種

回答者の平均年齢、性別、平均職歴、勤務校での平均勤務年数、役職、勤務形態及び平均勤務時間について Table1 に示す。

Table1 各職種の平均年齢、性別、平均職歴、勤務校での平均勤務年数、教員の役職、SC・SSWの勤務形態及び平均勤務時間

	平均年齢	性別			平均職歴	平均勤務年数	役職							勤務形態		平均年間勤務時間	
		男	女	無回答			校長	教頭	養護教諭	クラス担任	学年主任	生徒指導主任	教育相談担当	教務主任	常勤		非常勤
教員	40.97	51	13	0	16.97	3.28	0	6	2	16	4	21	11	13			
SC	39.76	13	39	2	9.72	2.74									45	9	1336.44
SSW	44.00	2	5	1	4.38	3.25									8	0	1706.50

※「役職」は複数回答可

また、教員、SC、SSW が不登校児童生徒の問題に対応する際に一緒に取り組んだと回答した職員は、校長から学外の専門機関まで幅広く見られた。その人数及び割合を Table2、割合のグラフを Figure1 に示す。

Table2 不登校児童生徒の問題対応において連携する職員の人数と割合

	教員(<i>n</i> =64)		SC(<i>n</i> =54)		SSW(<i>n</i> =8)	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
校長	34	53%	33	61%	6	75%
教頭	39	61%	38	70%	6	75%
養護教諭	44	69%	42	78%	7	88%
クラス担任	60	94%	52	96%	8	100%
学年主任	52	81%	47	87%	7	88%
生徒指導	43	67%	37	69%	6	75%
教育相談担当	27	42%	18	33%	4	50%
SC	50	78%	—	—	8	100%
SSW	23	36%	31	57%	—	—
学校事務	2	3%	1	2%	0	0%
特別支援教育 コーディネーター	15	23%	5	9%	2	25%
学外の専門機関	33	52%	28	52%	7	88%
その他	6	9%	7	13%	1	13%

※その他には、教務主任、学年職員、子ども応援委員会、児童デイ等が見られた。

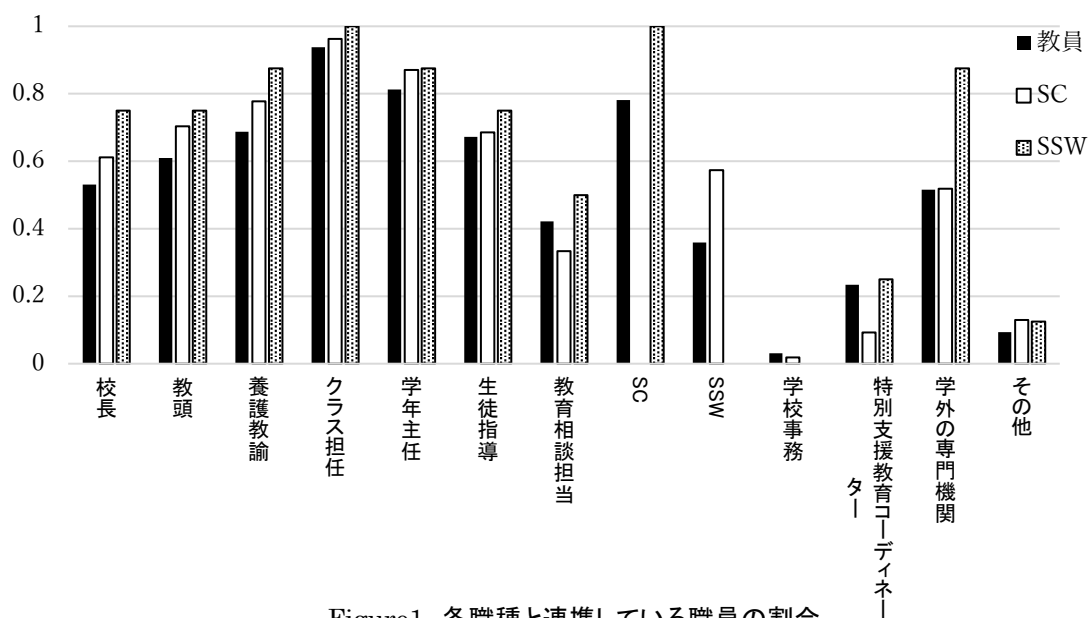


Figure1 各職種と連携している職員の割合

(2)「連携効果の実感尺度」因子分析

連携効果の実感尺度の全25項目のうち、いずれの項目も天井効果、フロア効果は見られなかった。そのため、全25項目に対して、最尤法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った。その結果、スクリープロットより、

6因子構造が確認された。ここでは、固有値の減衰状況(第1因子から第5因子まで, 7.87, 2.19, 1.90, 1.62, 1.11, 1.04)から判断した。

次に、因子負荷量.35以上を基準として、各項目の負荷量を確認したところ、問12がいずれの因子へも負荷量.35以下であったため除外した。次に問4もいずれの因子へも負荷量.35以下のため除外し、さらに、問17が第1因子と第4因子への因子荷量が高かったため除外した。そして問14がいずれの因子へも負荷量.35のため除外した。最後に問10がいずれの因子へも負荷量.35以下であったため除外し、20項目に対して因子分析(最尤法, プロマックス回転)を行ったところ、すべての項目が負荷量.35以上となり、各因子に項目のまとまりがみられたため、因子分析を打ち切った(Table3)。

因子分析の結果抽出された5因子に含まれる項目に基づき、第1因子は、教員の負担の軽減や教員の気持ちが楽になったという項目から成ることから、「教員の負担の軽減」と命名した。

第2因子は、家庭や子どもへの理解の深まりや対応技術が向上したという項目から成るため、「家庭対応スキル」と命名した。

第3因子は、学校や家庭内での子どもの生活が改善されたという肯定的な変化に関する項目から成ることから、「子どもの問題解決」と命名した。

第4因子は、専門職や多機関との連携が促されたといった項目から成ることから「つながり」と命名した。

最後に第5因子は、子どもの問題に関する専門性の増加やかかわり技術の向上に関する項目から成るため、「子ども対応スキル」と命名した。

また、各因子の α 係数を算出したところ、「教員の負担の軽減」 $\alpha=.86$ 、「家庭対応スキル」 $\alpha=.80$ 、「子どもの問題解決」 $\alpha=.73$ 「つながり」 $\alpha=.67$ 、「子ども対応スキル」 $\alpha=.73$ であった。

Table3 連携効果の実感尺度の因子分析結果(最尤法・プロマックス回転後のパターン)($n=126$)

	教員の負担 軽減	家庭対応 スキル	子どもの 問題解決	つながり	子ども対応 スキル
23 教員の負担が軽減され授業に専念できた。	.98	-.20	.01	-.06	.01
25 役割分担が明確になり、ゆとりが生まれた。	.87	.13	-.05	.00	-.07
24 教員が、自分ひとりで抱えなくてはいけないという思いから解放された。	.69	.08	.10	-.02	-.05
22 教員が気軽に物事を相談できる相手ができた。	.45	.10	-.07	.27	.18
19 子どもや家庭への共感が深まった。	-.05	.88	-.13	.06	-.08
18 子どもや家庭が抱える問題の理解が深まった。	.13	.86	-.08	-.07	-.02
20 子どもや家庭への対応のレパートリーが増えた。	-.15	.64	.10	-.02	.19
13 子どもと家庭の良い点に目を向けるようになった。	.07	.44	.28	-.15	.05
2 子どもが学校の中で居場所ができた。	-.03	-.11	.86	-.07	-.07
6 子どもや家庭の課題が解決した。	.07	.09	.54	.17	-.26
1 子どもが家庭の中で会話をするようになった。	.07	.09	.52	-.02	.20
11 学校と家庭との関係が良くなった。	.06	-.10	.51	.00	.10
3 子どもが学校の中で気軽に相談できる相手ができた。	-.07	.04	.47	.25	.04
5 子どもや保護者が教職員と接触する機会が増えた。	-.13	.14	.37	.32	-.07
8 専門機関(児童相談所や病院など)との連携がスムーズになった。	.02	-.01	-.18	1.03	.01
7 学校と関係機関が気軽に相談し合うようになった。	-.02	-.11	.23	.46	.04
9 学校と関係機関が合同で行う会議が増加した。	.01	-.01	.21	.37	.01
16 子どもの心身の問題についての専門性が増した。	-.06	.07	-.17	-.05	1.02
15 子どもの心身の問題の早期発見ができた。	.02	-.05	.13	.10	.57
21 子どもへのかかわり方に自信が持てるようになった。	.16	.02	.29	.05	.35

因子間相関

教員の負担の軽減	1.00	.42	.42	.30	.46
家庭対応スキル		1.00	.48	.30	.63
子どもの問題理解			1.00	.29	.47
つながり				1.00	.24
子ども対応スキル					1.00

削除された項目

- 4 子どもや保護者が必要な社会資源(専門機関や地域の支援など)とつながった。
 10 地域から情報を得られるようになった。
 12 子どもの少しの変化に気がつくようになった。
 14 自身の専門とは異なった、児童生徒理解の視点を得ることができた。
 17 第三者としての客観的な意見を聞くことができた。

(3)各職種における連携の取り方、効果の実感の比較

職種による連携の取り方、連携効果の実感が異なっているかどうかを検討するために、教員・SC・SSW の職種を独立変数とし、「個別援助チームコーディネーション行動尺度」と「連携効果の実感尺度」を従属変数とした一要因分散分析を行なった(Table4)。

その結果、「個別援助チームコーディネーション行動尺度」では、「説明・調整」($F(2)=11.68, p<.001$),「保護者・担任連携」($F(2)=3.94, p<.05$),「専門家連携」($F(2)=4.88, p<.01$)において、職種間で有意差が認められた。そのため、Turkey 法による多重比較を行なった結果、「説明・調整」は教員が SC よりも有意に高く($p<.001$),「保護者・担任連携」は、SSW が教員よりも有意に高かった($p<.05$)。また、「専門家連携」は、SSW が、教員($p<.05$)と SC($p<.01$)よりも有意に高かった。

また、「連携効果の実感尺度」においては、「家庭対応スキル」($F(2)=3.69, p<.05$),「子どもの問題解決」($F(2)=3.85, p<.05$),「つながり」($F(2)=8.33, p<.001$)において、職種間で有意差が認められた。有意差が見られた因子については、Tukey 法による多重比較を行ったところ、「家庭対応スキル」においては、SC が教員よりも有意に高かった($p<.05$)。また、「子どもの問題解決」も、SC が教員よりも有意に高かった($p<.05$)。「つながり」においては、SSW が教員($p<.01$)と SC($p<.001$)よりも有意に高いことが示された。

Table4 職種ごとの連携の在り方・効果の実感に関する分散分析結果($n=126$)

		教員($n=64$)		SC($n=54$)		SSW($n=8$)		F値 自由度	多重比較 (Tukey法)
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
チーム コーディネー ション 行動 ディ ネー ー	説明・調整	3.16	0.55	2.65	0.62	2.96	0.29	11.68*** 2	教員>SC
	保護者・担任連携	3.29	0.48	3.42	0.44	3.73	0.21	3.94* 2	SSW>教員
	アセスメント・判断	3.64	0.37	3.65	0.35	3.85	0.21	1.24 2	n.s
	専門家連携	3.17	0.62	3.06	0.65	3.79	0.35	4.88** 2	SSW>教員、SC
連 携 効 果	負担の軽減	2.73	0.70	2.56	1.07	2.72	0.43	.56 2	n.s
	家庭対応スキル	3.11	0.47	3.38	0.63	3.38	0.42	3.69* 2	SC>教員
	子どもの問題解決	2.82	0.38	3.02	0.44	3.04	0.39	3.85* 2	SC>教員
	つながり	2.86	0.71	2.62	0.65	3.62	0.33	8.33*** 2	SSW>教員、SC
	子ども対応スキル	3.03	0.55	3.02	0.76	3.29	0.42	.64 2	n.s

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

【考察】

(1)不登校児童生徒の問題対応において連携する職員について

不登校の問題対応にあたり、連携する職員を選択してもらったところ、教員、SC、SSW いずれの職種においても好調から学外の専門機関まで様々な職種と連携を取っていることが示された。また、いずれの職種においても、クラス担任との連携を最も行っており、不登校児童生徒が所属するクラス担任との連携が不可欠であることがうかがえる。クラス担任との連携を行うことにより、登校時の生徒の様子やクラス環境、学習状況、家庭環境など、生徒の情報を細やかに収集し対応につなげていることが考えられる。

また、多職種連携をもっとも多く行っていたのは SSW であった。すなわち、SSW が問題と関係する教職員と積極的につながっていることがうかがえる。文部科学省(2008)が示す SSW の職務内容にあるように、SSW が学校環境に働きかけたり、関係者や関係機関をつなぎコーディネートを行っていく役割を担っていることがわかる。

(2)各職種における連携行動と連携の効果の実感について

職種を独立変数、「個別援助チームコーディネーション行動尺度」と「連携の効果実感尺度」を従属変数とした一要因分散分析を行なった結果、「説明・調整」は教員が SC よりも有意に高いことが示された。この結果より、教員が先頭に立って、校内での意見調整や、教職員に対する対応の周知を図っていることが示された。また、「保護者・担任連携」と「専門家連携」は、SSW が、教員や SC よりも有意に高かった。つまり、教員は校内での

説明役に回っているのに対し、SSW は、担任や家庭のニーズや不安を汲み取り調整を図ったり、学校と専門職をつなぐ役割を果たしていることが示された。すなわち、不登校児童生徒の対応においては、中心で対応にあたる教員が校内の教職員への説明や調整を行い、さらに SSW が全体のニーズや不安を理解した上で、専門機関も含めた支援チームのコーディネートを行っていることが考えられる。このように、不登校児童生徒の対応における、教員と SSW の動きが示された。

しかしながら、「個別援助チームコーディネーション尺度」において SC が有意に高い項目は見られなかった。だが Table2, Figure1に示したように、SC においても教職員との連携は見られたことから、一定の連携を取っているものの、本尺度で捉えた連携の取り方において特化したものがなかったことが考えられる。むしろ SC に対しては、子どもや親の心理状態をアセスメントしたり、ケアをするためのカウンセリングという役割が期待されていたことも考えられる。

また、「連携効果の実感尺度」においては、「家庭対応スキル」と「子どもの問題解決」において、SC が教員よりも有意に高いことが示された。このことから、SC は教員よりも、学校と家庭関係の変化や子どもの変化に着目していることが考えられる。これは、SC が保護者や子どもとカウンセリングを行いじっくりと話を聞き心理面を観察することで、保護者の学校に対する心の変化や、子どもの心理状態の改善を実感しやすいことが背景にあると考えられる。また、「つながり」においては、SSW が教員と SC よりも有意に高いことが示された。SSW は、「専門家連携」の得点も最も高く、学校内外の専門家との連携を図るよう動いているため、こうした行動の結果として多機関とのつながりが築かれていく実感を得ていることが考えられる。

加えて、連携効果の実感は、いずれの因子も教員よりも専門職の方が高かった。このことから、SC や SSW といった専門職は、教員よりも子どもや家庭の変化、学校と家庭・子ども・多機関とのかかわりの変化に気が付きやすいといえる。専門的な視点から評価をすることで、客観的に学校の変化を捉えやすいことが考えられる。

以上のように、職種により得意とする連携の取り方やその職種の役割、連携効果の着眼点が異なっていることが示された。

(3)まとめ

教員と SC・SSW との連携について検討したところ、各職種における連携行動の特徴が示された。具体的には、教員においてはチーム内での仲介や説明、意見調整を多く行っており、SSW においては保護者や担任、専門機関との連携を行っていることが示された。これらの結果から、チームにおいて、教員は、チーム内での目的を共有し関係者が円滑にかかわっていくことができるよう調整を図る役割であることが推察される。そして SSW は、校内外の関係者とネットワークを構築し、チームのコーディネートを行う役割であることが示唆された。また、SC においては特化した連携行動は見られなかったが、カウンセリングなどの役割を担っていることが考えられた。

さらに、各職種が実感している連携効果の実感には差が見られたことから、各職種の着眼点や評価基準が異なっていることも考えられた。こうした観点の違いは、チームとして共有されることでチーム成員のモチベーションや、対応方針の再検討につながっていくと考える。一方で、共有されない場合、チーム内で子どもや家庭の理解、対応の認識に差が生じ、他職種の対応について非難したり、意見の対立や衝突が生じてしまうことも考えられる。したがって、チーム内で職種間の観点の違いを理解しあううえで、子どもや家庭の対応について検討していくよう、情報共有やコミュニケーションが重要になってくると考える。

(4)本調査の課題

本調査においては、SC のチーム内での役割について本質問紙では十分に捉えきれなかったことが考えられる。例えば、子どもや保護者に対する心のケアについては質問紙の項目で尋ねることができておらず、SC の主たる

役割を見ることができなかったと推察される。今後、各職種の職務内容をよりカバーするよう、項目の追加が求められる。

また、サンプル数が59校と少なかったため、一つのサンプルに結果が左右されやすかった。特に SSW は8人と非常に少ないことから、本調査の知見はあくまで示唆にとどまる。今後は、サンプル数を増やして調査を行うことが求められる。

5 引用文献

原田 唯司 (2005). 教師が持つ属性および教育相談観とスクールカウンセラーの活動評価との関連 静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学編), 55-155.

文部科学省. (2007). スクールカウンセラーについて.

(2019年7月5日取得)

文部科学省. (2008). スクールソーシャルワーカー活用事業.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/046/shiryo/attach/1376332.htm (2019年7月3日取得)

文部科学省. (2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申).

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1365185.htm (2019年7月5日取得)

高橋 眞琴・石黒 慶太 (2019). チーム学校の組織化から見るスクールソーシャルワーカーの役割. 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 33, 11-18.

瀬戸 美奈子・石隈 利紀 (2003). 中学校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究. 教育心理学研究, 51(4), 378-389.

山野 則子・梅田 直美・厨子 健一 (2014). 効果的スクールソーシャルワーカー配置プログラム構築に向けた全国調査: 効果的プログラム要素の実施状況および効果(アウトカム)との相関分析. 社会福祉学, 54(4), 82-97.

3. ワークショップ

【趣旨・目的】

昨年度実施した「チーム学校」の理解度に関するアンケート結果より、教員養成課程の学生と他職種の教育支援専門職養成課程の学生において、連携・協働の認識に差があることが示された。この結果を鑑み、両者の専門性や役割について体験的に学び、学生の連携・協働に関する共通理解を深めることを目的としたワークショップ形式のセミナーを行った。

【方法】

1. 日時

平成30年12月5日(水) 13時30分～15時00分(受付:13時00～)

2. 内容・プログラム

教職大学院生と教育支援専門養成課程の学生の混合グループ(4～6人程度)を作り、簡単な自己紹介を行った後、不登校の事例を提示し、グループでどのように対応を行うか検討を行った。その際、実際に自身が専攻する職種の立場から検討した。検討した内容は全体で共有し、ワークを通して他職種の役割や、他職種と連携や協働することの意義について考えを深めた。

教員は最後に、「チーム学校」について簡単に解説を行った。なお、ワークショップの終了後にはアンケートを実施した。タイムスケジュールは表1の通りである。

表1 タイムスケジュール

時刻	時間	項目	備考
13:00		受付開始	受付時に資料とアンケートを配布
13:30～13:35	5分	開会挨拶	
13:35～13:50	15分	グループ作り, 自己紹介	受付後, なるべく他の課程の学生と一緒に着席し, スムーズにグループが形成されるようにする
13:50～14:25	35分	グループワーク(不登校事例の検討)	教員は巡回しながら助言を行う
14:25～14:40	15分	グループワークで話し合われたことを全体で共有する	
14:40～14:50	10分	連携・協働について解説	学生の感想や気づきに対して, 教員よりコメントや補足
14:50～14:53	3分	閉会の挨拶	
14:53～15:00	7分	事後アンケートの記入	アンケートを提出し, 解散

3. 参加者

13名(福祉1年生3名, 心理2年生1名, 教職大学院生8名, 教員1名)

4. アンケート結果

アンケート項目は連携するにあたって必要な、多職種の知識や協議するスキルについて問うものとなっており、このワークショップを通して多職種や家庭のことを理解して、協議をすることができたかを自己評価する内容となっていた。結果として連携スキルは概ね高い結果となった(表2)。しかし、参加者の多くは、すでに連携・協働に関心が高かったこと、また教職大学院生については、現場での経験も豊富でワークショップ参加以前よりこの

スキルが高かったと予測できる。

表2 各項目の平均値と標準偏差

		平均値	標準偏差
【問1】	問題を抱えた児童生徒の保護者の、不安感や抵抗感などの気持ちを推察することができた	4.00	0.68
【問2】	自分が目指している職種の学校内での役割や専門性について、他者に説明することができた	3.46	1.01
【問3】	学校内の様々な職種の役割分担について理解することができた	4.31	0.61
【問4】	他の課程やコースといった自分とは専門性の異なる人と、子どもの教育や関わり方について意見交換をすることができた	4.38	0.62
【問5】	他の職種の仕事内容や、学校での役割について理解することができた	4.38	0.62
【問6】	児童生徒を支援する時、多職種同士がどのようにお互い関わり合っているのか理解することができた	4.38	0.62
【問7】	他の課程やコースといった自分とは専門性の異なる人と、問題について、対応を協議することができた	4.38	0.49

アンケートの自由記述(表3)からは、「様々な視点を身にける良い機会になりました」「改めて学校内でのコミュニケーションや情報交換がいかに重要かを感じることが出来ました」等の記述があり、ワークショップの内容は連携や協働について体験的に学び共通理解を深めるものとなっていたと考えられる。

表3 自由記述

記述内容
初めてのケース会議を経験して、学校内で様々な職種が連携していくことが大切だと感じました。自分が目指す職性について全然知らないことに気が付いたので、もっとこれから勉強していきたいと思いました。様々な視点を身につける良い機会になりました。またこのような機会があればよいと思います。
限られた少ない時間でまとめるために、進行の仕方を提示してもらえるとスムーズに共通認識できて進められたかもしれません。
SC,SSWの得意な点を具体的に学ぶことができました。改めて学校内でのコミュニケーションや情報交換がいかに重要かを感じることが出来ました。ありがとうございました。
他職種の方と意見交流できたことで学びが広がりました。こういう授業が教職大学院にあったらいいなと思いました。
他の職種を他の課程の学生とともに考えることで、実践的に考えることが出来てよかった。ありがとうございました。
私の班では、SC,SSW志望が愛子さんの課程に特に注目していたのに対して、教員志望は愛子さんのクラスや教員の働きかけに注目するなど着眼点に違いがあるのがはっきり見えて面白かった。また、機会があればぜひ参加したい。
「初期対応」という形で、知りたい情報を整理しまとめることが出来たかと思います。実際は情報は仕入れていくものなので、良いトレーニングになりました。また「交通整理」という表現がとても分かりやすかったです。本日はありがとうございました。
短いアイスブレイクがあると、はじめからなじみやすいかと思います。貴重な機会をありがとうございました。
限られた少ない時間でまとめるために、進行の仕方を提示してもらえるとスムーズに共通認識できて進められたかもしれません。
リアルなお話が聞けました。年齢も職種もバラバラで、しかも初めての方とで実際に意識した話し合いが出来ました。おもしろい！
学校現場でのケース会議や現職教育に役立てることができそうなワークショップでした。ありがとうございました。
担任、部活の顧問、養教、SC,SSWなど多くの大人が愛子さんに関わっていることが改めて分かった（学校）母、父、祖父母などとの交流にも注目する（家庭）学校関係、家庭関係を並行的に解決するためには他職種が協働する必要があるんだな—と思いました。

6. 今後の課題

「チーム学校」アンケートの結果より、在籍する課程によって、「チーム学校」の認知度や理解度に差がみられ、両課程の学生に対し、連携・協働に関する共通理解を深めることを目的としてワークショップを実施したが、参加者は「チーム学校」にすでに関心があり、学びを深めるために参加したものが多く、関心が低い学生の参加を促すことが出来なかった。特に、教員養成課程の学生に対する学習の提供方法について検討する必要がある。

【趣旨・目的】

本取組の目的は、愛知教育大学(以下「本学」)において多職種連携の相互理解を目的とした「チーム学校」入門合同授業の企画・実施と、その成果や授業後アンケートの結果の分析を通して、授業の教育的効果や今後の課題を検討することである。

【方法】

1. 日時

2019年7月24日13時20分から14時50分(90分)で授業を実施した。

2. 内容・プログラム

①導入

教員が授業の目的、進め方の説明を行った後、グループワークを円滑に進めるため各グループで学生同士が簡単な自己紹介を行った。

②個人でワークシートの記入

場面かん黙の事例を提示し、個人で考え、ワークシートの記入をした。

事例は中1のA男に場面緘黙の症状が認められるようになった経緯が示され、小学校1～2年生の間での困難状況、小学校3年生以後、症状の改善が見られた経緯やA男の性格や好みについても示された。そして、中学に入り環境の変化によって、また症状が悪化し不登校となっている現状が示されている。

この事例に対しワークシートの設問は、次の3点である。①この事例を読んで、まず思い浮かんだことはどんなことですか？一言で「A男は○○○(な子供だ)」と表現してみてください。②A男の特徴を5個挙げてください。③A男の対応に役立つことは何でしょうか。

設問に答えることを通して、課題のある児童をどのように捉えるか自身の考えを整理した。

なお、事例は、黒沢幸子『指導援助に役立つスクールカウンセリング・ワークブック』金子書房(2011年)から引用した。

③グループでの話し合い

ワークシートに記入した内容をグループのメンバーで共有し、視点の違いについて話し合った。

その後、教員は回答を配布し、想定される回答が4つの視点(①査定・診断に属するもの、②原因、③問題点、④資源・資質・能力)に分類することができることを示し、それぞれの視点で見ることが、児童にどのような影響を与えるか、注意点や支援に活かせる点を解説した。

次に、事例について、もし自分たちが教員や学校に関連する専門職として関わる場合だったら、どのように対応するかグループで検討を行った。その際は、実際に自身が専攻する職種の立場から検討し、模造紙に事例への対応をそれぞれの専門職の役割を明確にしてまとめた。

表 1 授業スケジュール

時間	内容	備考
13:20-13:25	授業の目的, 進め方の説明	
13:25-13:35	個人でワークシート記入	
13:35-13:45	グループでの話し合い①	ワークシートの(1)(2)(3)について, グループのほかのメンバーがどのようなことを書いているか共有する。
13:45-13:55	回答を配布し, 解説	
13:55-14:15	グループでの話し合い②	ワークシートの内容も参考にしながら, 具体的にどのように対応していくかをグループで考える。
14:15-14:35	発表	グループで作成した模造紙を示しながら各グループで考えた対応方法を発表
14:35-14:45	解説	チームで協働することの大切さについて SC の役割, SSW の役割について, 教員の役割について
14:45-14:50	アンケート・授業終了	

【アンケートの結果】

アンケート項目は連携するにあたって必要な, 多職種の知識や協議するスキルについて問うものである。

項目は, 以下の表2にまとめた。回答は, 1まったくそう思わない, 2あまりそう思わない, 3どちらでもない, 4ややそう思う, 5とてもそう思う, から最もあてはまる番号を1つ選択する5件法とした。数値が5に近いほど肯定的な自己評価を示し, 1に近いほど否定的な自己評価を示している。

表 2 アンケート項目

問1	問題を抱えた児童生徒の保護者の不安感や抵抗感などの気持ちを推察することができた
問2	自分が目指している職種の学校内での役割や専門性について, 他者に説明することができた
問3	学校内の様々な職種の役割分担について理解することができた
問4	他の課程やコースといった自分とは専門性の異なる人と子どもの教育や関わり方について意見を交換することができた
問5	他の職種の仕事内容や学校での役割について理解することができた
問6	児童生徒を支援する時, 多職種同士がどのようにお互いに関わり合っているのか理解することができた
問7	他の課程やコースといった自分とは専門性の異なる人と問題について対応を協議することができた

また、項目の数値の平均を課程・コースごとにグラフにしたものが、図1である。

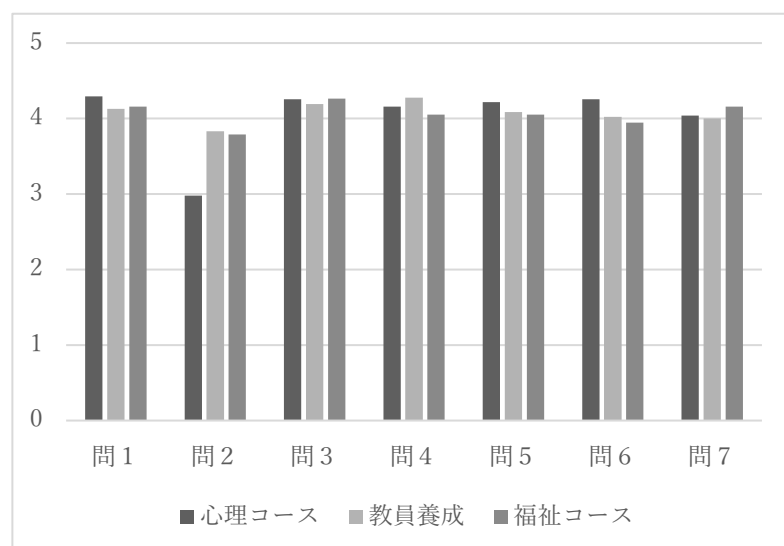


図1 授業後アンケートの課程・コースごとの平均

問1では、「問題を抱えた児童生徒の保護者の不安感や抵抗感などの気持ちを推察することができたか」について、心理コース、教員養成課程、福祉コースともに、平均値は4を超えている。教員養成課程と福祉コースに比べると心理コースの学生が少し高い平均値を示している。「気持ちを推察する」という点で、心理コースの学生の特性が反映されていると考えられる。

問2では、「自分が目指している職種の学校内での役割や専門性について、他者に説明することができたか」について、心理コースの学生の平均値は3を下回っている。教員養成課程と福祉コースの学生の平均値は、ともに3.5を超えている。この結果の要因の1つとして、心理コースの学生は1年生で、大学に入学して4か月であるのに対し、教員養成課程の学生は2年生、福祉コースの学生は3年生であることから、大学における専門科目の学修や実習等の経験などに学年間の差が反映されていると考えられる。

問3では、「学校内の様々な職種の役割分担について理解することができたか」について、心理コース、教員養成課程、福祉コースともに、平均値は4を超えている。

問4では、「他の課程やコースといった自分とは専門性の異なる人と子どもの教育や関わり方について意見交換をすることができたか」について、心理コース、教員養成課程、福祉コースともに、平均値は4を超えている。この中でも、教員養成課程の学生は、心理コースや福祉コースの学生に比べて、平均値がやや高かった。

問5では、「他の職種の仕事内容や学校での役割について理解することができたか」については、心理コース、教員養成課程、福祉コースともに、平均値は4を超えている。心理コースの学生が、教員養成課程や福祉コースの学生に比べて、平均値がやや高かった。

問6では、「児童生徒を支援する時、多職種同士がどのようにお互いに関わり合っているのか理解することができたか」については、心理コースと教員養成課程は、平均値は4を超えているが、福祉コースは、4を下回っている。

問7では、「他の課程やコースといった自分とは専門性の異なる人と問題について対応を協議することができたか」については、心理コース、教員養成課程、福祉コースともに、平均値は4を超えている。福祉コースの学生は、教員養成課程や心理コースの学生に比べて、少し平均値が高かった。

以上の授業後アンケートから、この合同授業を通して多職種や他の課程のことを理解して、協議をすることができたといえ、連携スキルは概ね高い結果となった。

②アンケートの自由記述の結果

心理コースの学生の自由記述には、「他の専攻の人と話し合うことで、それぞれの面からの支援を考える良い機会になった。今日の話し合いを通して、「チーム学校」の必要性を改めて感じる事ができた」と合同授業の意義を見出す意見が見られた一方で、「上級生に遠慮してしまってあまり積極的に発言できなかった」、「もっと専門的な知識を得て話してみたいと思った」というように、合同授業を実施する上で、学年の発達段階を考慮してチームを編成することが課題としてあげられた。

教員養成課程の学生の自由記述には、「SSW や SC の役割の違いが分からなかったが心理か福祉の人が説明してくれ理解できた」、「他の専攻の人たちと話し合いをしてみて、色々な視点から考えることがとても大切だと分かった。また、専門機関とすべての機関の連携が大切だと思った」というように、専門機関との連携の必要性を実感する意見が見られた。

一方で、「1回90分だけではもっと深めていくためには足りないかと。2コマ分くらいやれたら、もっと質の高い授業、話し合いになったと思う」というように、時間を十分にとって意見交換や協議を進めることで、話し合いの質を高めることができるのではないかと授業の改善点も示された。

福祉コースの学生の自由記述には、「SC と SSW は『専門職』として一緒に扱われがちだと思いますが、グループワークを通して、それぞれの役割にかなり違いがあることがよく理解できてよかったです」、「カウンセラーや教師からの視点は、やはり自分たちとは違う意見があって、自分の考えがすごく深めることができた」というように、専門職としての役割の違いについて、理解を深めることができたという意見が見られた。

一方で、「他職種との連携が大事だということや他の仕事内容など理解でき、違う視点で面白く感じたが、環境を整える SSW にとって環境に問題があまりなく、本当に介入が必要なのかとまで思ってしまった」というように、課程やコースが異なる中で、適切な課題を設定して事例検討を行うことの難しさが浮かび上がってきた。

5. 今後の課題

試行的な実施であったため、学年や人数を統一することができなかった。そのため、学生からは、話し合いの進めにくさが指摘されている。また、人数が多く、大教室での実施は困難であったため、3教室に分かれて実施することとなった。他職種との連携・協働を体験的に学ぶためには、演習形式で実施する必要もあり、クラスの人数調整が必要である。

授業時間が1コマ(90分)に限られていたため、他の専門職との視点の違いを知る程度の内容となり、連携・協働の理解を深めるところまでは、十分に達成することができなかった。

今後は、学年や人数を統一することに加え、各学年の達成目標を設定し、4年間かけてスキルを育成していくプログラムを開発することが必要である。

4.「チーム学校」の理解を促す授業教材の提案

【問題】

「チーム学校」は学生にどのように学習され理解されていくかを検討するために開始した「チーム学校」アンケート,児童生徒の不登校に対し「チーム学校」はどのように働きかけるかについての名古屋市調査,「チーム学校」理解を深めるための模擬ケース検討を用いた合同授業の実施の結果をあわせて検討した。

教育・心理・福祉の専門性を生かせるような事例検討を視野に入れた教材の必要性があり,各職種の専門性を学んだうえで(基礎編),架空事例を検討する(実践編)体系の教材を提案した。

すでに1・2年生で学習している「チーム学校」について理解を深めるためには,教育実習など学校等の現場実習が始まる3年生において,学校現場での「子どもの困難さ」に視点を置いた教材は関心が持てるのではないかと考えた。

教材開発には心理を専門とする大学教員,福祉を専門とする大学教員,現役のSSW,教職経験のある教職大学院教員で月1回企画会議を行い,作成には現職・元現職の学校教員や大学教員に協力を依頼した。

最終年度であったため基礎編のみの作成となった(愛知県下の各教育委員会および愛知教育大学教員に教材冊子とDVDを配布予定)。

教材では

- ① 「チーム学校」について説明
- ② 文部科学省統計報告などから,学校現場が抱える子どもの問題を3つ(不登校児童生徒の増加・特別支援教育を受ける児童生徒の増加・子どもの貧困)取り上げて現状を解説
- ③ 教師の仕事,学校体制,令和の日本型教育と「チーム学校」の必要性
- ④ 校内での「チーム学校」連携
- ⑤ 「チーム学校」を構成する人たちとして各専門職の役割や職務内容,専門性を解説

これらをまとめた教材冊子を作成し,それに沿って各専門家が解説したものを映像化したDVDを作成し,合わせて(講義に合わせて一部だけでも使用できる)教材として開発した。

なお架空事例検討を含めて実際にどのように連携・協働していくかを模擬体験できる実践編の開発は次年度の課題とした。

以上

愛知教育大学 教育支援専門職研究部門報告書

発行年月日 令和4年12月31日

編集・発行 愛知教育大学 教職キャリアセンター
教育支援専門職研究部門
〒448-8542 刈谷市井ヶ谷町広沢1
電話 (0566) 26-2717 (ダイヤルイン)