「石巻専修大学　研究紀要」第28号　97—105　2017年３月

石巻地域における不登校問題への取り組みについて —教員に対するアンケート調査より—

佐藤　正恵[*1]・照井　孫久[*1]・木村　民男[*1]・新福　悦郎[*1]・佐藤　誠子[*1]

A Study on Approaches to the School Non-attending Problems in Ishinomaki Area: Through the Questionnaires to Teachers

Masae SATO[*1], Magohisa TERUI[*1], Tamio KIMURA[*1], Etsuro SHINPUKU[*1] and Seiko SATO[*1]

[*1]*Department of Human Education, Faculty of Human Studies, Ishinomaki Senshu University, Ishinomaki 986-8580, Japan*

1　はじめに

現代の学校教育における大きな課題として、不登校の問題がある。不登校とは「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないあるいはしたくともできない状況にあること（ただし、病気や経済的理由によるものを除く）」を言う（平成４年学校不適応対策調査研究協力者会議報告）。学校基本調査（文部科学省, 2015）によると、2014年度の年間30日以上の不登校児童生徒数は小学校で25,864人（発生率0.39）、中学校で96,786人（2.76）である。特に中学校では不登校生徒数が多く、1980年代始めに約１万人であったものが2001年度には11万人余りに達し、この6、7年間は９万人代の横ばい状態が続いている。

これまで、こうした不登校問題を解決するために学校教師は尽力し、文部科学省も対応策を講じてきた。大きな改革としては、1995年度に子どもの心の問題をケアするため中学校にスクールカウンセラー（SC）の導入を開始した。その後、ニーズの高まりによって全国の公立中学校のみならず小学校にもSCが配置されるようになり、一定程度の成果を上げている。さらにその後、虐待や貧困など家庭や地域等子どもを取り巻く環境の諸問題と関係した不登校に対しても効果的な取り組みを行うため、2008年度からスクールソーシャルワーカー（SW）が導入された。これについては、今のところ成果の分析が待たれている段階にあると考えられる。

ところで、本学が所在する石巻市の不登校児童生徒の発生率は、全国に比べ高い状況にある（2014年度全国小学校の不登校児童発生率0.39に対し宮城県0.41、石巻市0.4：全国中学校2.56に対し宮城県3.37、石巻市3.3）（宮城県教育委員会, 2015a）。また、宮城県教育委員会の調査では、不登校の児童生徒のうち小学校で11%、中学校で6.7%が東日本大震災の影響によること、それには震災後の家庭環境や経済状況の変化、肉親や友人などを亡くした精神的動揺、転校等による生活環境の変化まで多様な要因があることが推測されている（宮城県教育委員会, 2015b）。特に震災で多大な被害を受けた沿岸地域では、この先しばらくは多面的に子どもの状態を理解し、必要な支援を行っていく必要があると考えられる。

しかし現在、そうした地域での学校や教員の取り組み状況が必ずしも十分明らかになっているわけではない。そこで本研究では、石巻地域の不登校問題への解決アプローチの方策を探る手掛かりを得るため、小中学校の教員への質問紙調査により、震災後４年を経過した時点における不登校問題への取り組み状況を明らかにしたい。

[*1]石巻専修大学人間学部人間教育学科
本研究は、平成27年度石巻専修大学研究助成（課題名「学校教育問題解決への教育的・心理的・福祉的アプローチの省察—石巻地区での深刻な不登校問題との関連から」）を得て実施されたものである。

2　方法

⑴　対象

宮城県石巻市と隣接する2市1町にある公立小学校・中学校の全教員を対象とした。小学校は合計45校で対象者数834人、中学校は合計24校で対象者数526人であった。

⑵　アンケートの内容

回答者の属性や不登校への取り組み状況、一般的に考えられている対応策への効果意識など4領域にわたる質問と、不登校問題への取り組みのあり方に関する自由記述からなる質問票を作成した。4領域とは、①回答者の属性、②回答者の所属する学校としての取り組みへの評価(役割分担、情報共有、定期的会合、校外関係機関との連携、組織的機能の5項目)、③教員個人としての取り組みの実施状況（指導記録簿等の活用、いじめ問題、非行問題、発達障害評価、発達障害支援、保護者との情報共有、学校外関係機関との連携の7項目)、④不登校問題への一般的な対応策についての効果意識（児童生徒への個別のメンタルサポート、研修、スクールカウンセラーとの連携、スクールソーシャルワーカーとの連携、校外適応指導教室との連携、校内別室登校、保健室の活用、法的権利に関する理解、支持的学級作りと人間関係の育成、心身の障害の理解、保護者との相談・連携、関係機関との連携の12項目）である。これら質問項目はすべて、探索的なものとして今回筆者らが作成したものである。

⑶　実施手順

アンケート用紙は以下の手順で配布、実施、回収した。①アンケート用紙を当該地域の教育委員会の協力を得て各小中学校へ配布、②各学校の担当者がアンケート用紙と返却用の個別封筒を各教員に配布、③回答者は回答を記入後、各自厳封し、担当者へ提出、④担当者は提出されたアンケート用紙を大学へ返送する。

⑷　分析方法

データの統計的分析にはIBM SPSS Statistics 20を用いた。

3　結果と考察

⑴　アンケートの回答者数、有効回答率

全体69校、対象者数1,360に対し、回答者数1,050、有効回答率77.2％であった。

⑵　回答者の属性

ⅰ）回答者の年齢（表1）

20代の人数は231（22.0％)、30代は191（18.2％)、40代は294（28.0％)、50代は324（30.9％)、60代は7（0.7％)、無回答3（0.3％）であった。40代と50代の教員の合計比率が約6割で、安定的な組織運営が可能である反面、組織的な活性化という面では今後の課題を含んでいる可能性があると考えられた。

ⅱ）回答者の性別（表2）

女性の人数は517（49.2％)、男性528（50.3％)、無回答5（0.5％）で、男女比はほぼ同じであった。

ⅲ）勤務年数（表3）

「1～5年」の人数は262（25.0％)、「6～10年」120（11.4％)、「11～15年」89（8.5％)、「16～20年」113（10.8％)、「21～25年」128（12.2％)、「26～30年」171（16.3％)、「31～35年」113（10.8％)、「35年以上」30（2.9％)、「無回答」24（2.3％）であった。

ⅳ）現在の役職（表4）

「校長」の人数は54（5.1％)、「教頭」59（5.6％)、「主幹教諭」13（1.2％)、「教諭」694（66.1％)、「養護教諭」70（6.7％)、「講師」153（14.6％)、「無回答」7（0.7％）で、約7割が「教諭」であった。

ⅴ）クラス担任の有無（表5）

表1　年齢

年齢	人数	%
20代	231	22.0
30代	191	18.2
40代	294	28.0
50代	324	30.9
60代	7	0.7
無回答	3	0.3
合計	1050	100.0

表2　性別

性別	人数	%
女性	517	49.2
男性	528	50.3
無回答	5	0.5
合計	1050	100.0

表3　勤務年数

年数	人数	%
0-5 年	262	25.0
6-10 年	120	11.4
11-15 年	89	8.5
16-20 年	113	10.8
21-25 年	128	12.2
26-30 年	171	16.3
31-35 年	113	10.8
35 年以上	30	2.9
無回答	24	2.3
合計	1050	100.0

表4　現在の役職

現在の役職	人数	%
校長	54	5.1
教頭	59	5.6
主幹教諭	13	1.2
教諭	694	66.1
養護教諭	70	6.7
講師	153	14.6
無回答	7	0.7
合計	1050	100.0

表5　現在クラス担任の有無

担任	人数	%
有り	613	58.4
無し	422	40.2
無回答	15	1.4
合計	1050	100.0

表6　現在不登校担任の有無

現在の不登校担任	人数	%
有り	156	14.9
無し	883	84.1
無回答	11	1.0
合計	1050	100.0

表7　過去不登校担任の有無

過去の不登校担任	人数	%
有り	718	68.4
無し	325	31.0
無回答	7	0.7
合計	1050	100.0

「現在クラス担任有り」の人数は 613（58.4%）、「現在クラス担任無し」は 422（40.2%）、「無回答」15（1.4%）であった。

vi）不登校生徒の担任経験の有無（表 6、表 7）

「現在不登校担任有り」の人数は 156（14.9%）、「現在不登校担任無し」は 883（84.1%）、「無回答」は 11（1.0%）であった。「過去不登校担任有り」は 718（68.4%）、「過去不登校担任無し」は 325（31.0%）、「無回答」は 7（0.7%）であった。また、現在に至るまで不登校の子どもを担任した経験がない教員数は 296（28%）であった。

(3)　学校としての取り組みへの評価

各教員が所属する学校としての取り組み 5 項目（①担任、学年主任などの役割分担、②職員会議での情報共有、③校内関係者による定期的な会合、④校外の関係機関との連携、⑤組織的機能）について、「十分」から「不十分」までの 5 件法で評価を求めた（表 8）。このうち、「概ね十分」と「十分」の回答比率を調べたところ、最も多いのが「情報共有」77%、次いで「役割分担」71.7%、「組織機能」66.5%、「定期会合」63.2%、「外部連携」60.4%の順であった。また、「十分」から「不十分」の回答をそれぞれ 5〜1 点で得点化し、平均値を算出した（表 9）。一元配置分散分析を実施したところ有意差があり（$F(4,4516) = 33.16$, $p < .001$）、多重比較（等分散が仮定される場合 Bonferroni、仮定されない場合 Tamhane によった）の結果、「情報共有」が他の 4 つの取り組みより有意に高く、「役割分担」が「外部連携」と「組織機能」より有意に高かった（いずれも $p < .001$）。このことから、学校では不登校児童生徒の情報共有や対応の際の役割分担等は、相対的によく行われていると考えられた。

(4)　教員個人としての取り組み状況

教員個人の取り組み 7 項目（①個別の児童生徒を理解するために引継ぎ簿や指導記録簿を活用、②いじめ問題の発生の有無の確認、観察、指導、③非行問題の発生の有無の確認、観察、指導、④発達障害に関連する評価シートやチェックリストなどを活用、⑤発達障害を有する児童生徒への個

表8　学校としての取り組みへの評価　人数（割合）N = 1050

取組内容	不十分	やや不十分	どちらとも	概ね十分	十分	無回答
役割分担	3（0.3）	41（3.9）	110（10.5）	553（52.7）	199（19.0）	144（13.7）
情報共有	3（0.3）	27（2.6）	69（6.6）	482（46.0）	325（31.0）	144（13.7）
定期会合	7（0.7）	60（5.7）	176（16.8）	416（40.0）	244（23.2）	147（14.0）
外部連携	11（1.0）	52（5.0）	204（19.4）	440（41.9）	194（18.5）	149（14.2）
組織機能	10（0.9）	41（3.9）	189（18.0）	507（48.3）	158（15.0）	145（13.8）

表9　学校としての取り組みの平均値

取組内容	平均値	SD
役割分担	4.0	0.74
情報共有	4.2	0.73
定期会合	3.9	0.89
外部連携	3.8	0.87
組織機能	3.8	0.80

別の支援、⑥不登校の子どもをもつ保護者との情報共有、⑦学校外の関係機関との連携）について「十分行っている」から「行っていない」までの5件法で回答してもらった（表10）。

「行っている」と「十分行っている」の合計比率は、最も多いのが「いじめ対応」86.1%、次いで「非行対応」80.7%、「指導記録簿等活用」73.7%、「発達障害支援」54.2%、「保護者との情報共有」49.5%、「発達障害評価」47.7%、「学外連携」40.2%であった。また、「十分行っている」から「行っていない」の5段階評価を5〜1点で得点化し、平均値を求めた（表11）。一元配置分散分析の結果、有意差があり（$F(6,6988) = 172.24$, $p < .001$）、多重比較を行ったところ、「いじめ対応」が他のどの取り組みより高く、「非行対応」と「指導記録簿等活用」がともに「発達障害支援」「発達障害評価」「保護者と情報共有」「学外連携」より高かった（いずれも $p < .001$）。「保護者と情報共有」や「学外連携」の平均値は低く、特に「学外連携」は他のどの取り組みより低かった（いずれも $p < .001$）。

以上より、教員は不登校に関連し、いじめや非行対応、指導記録簿等の作成や活用などに比較的熱心に取り組んでおり、保護者対応や学外との連携はそれらに比べるとあまり行っていないことが伺われた。

(5)　一般的対応策に関する効果意識

不登校問題に関する12項目の一般的対応策（①児童生徒への個別のメンタルサポート、②不登校問題対応のための研修、③スクールカウンセラーとの連携、④スクールソーシャルワーカーとの連携、⑤校外の適応指導教室との連携、⑥校内での別室登校の実施、⑦保健室の活用、⑧関係者による、不登校問題を抱えた児童生徒の法的な権利に関する理解、⑨支持的学級作りと人間関係の育成、⑩児童生徒の心身の障害の理解、⑪保護者との相談・連携、⑫関係機関との連携）について、「効果有り」から「効果なし」まで5件法で回答を求めた（表12）。

まず目立つのは、「関係機関との連携」への無回答が342人とひときわ多かったことである。これ

表10　教員としての取り組み　人数（割合）N = 1050

取組内容	行っていない	ほとんど行っていない	少し行っている	行っている	十分行っている	無　回　答
指導記録簿等活用	29（2.8）	42（4.0）	163（15.5）	574（54.7）	200（19.0）	42（4.0）
いじめ対応	7（0.7）	20（1.9）	89（8.5）	649（61.8）	255（24.3）	30（2.9）
非行対応	18（1.7）	43（4.1）	113（10.8）	636（61.0）	207（19.7）	33（3.1）
発達障害評価	88（8.4）	160（15.2）	266（25.3）	374（35.6）	127（12.1）	35（3.3）
発達障害支援	85（8.1）	92（8.8）	265（25.2）	439（41.8）	130（12.4）	39（3.7）
保護者との情報共有	204（19.4）	88（8.4）	145（13.8）	374（35.6）	146（13.9）	93（8.9）
学外連携	231（22.0）	148（14.1）	166（15.8）	319（30.4）	103（9.8）	83（7.9）

は、関係機関との連携の経験が少なく、効果の判断をしにくい教員が多いことを示している可能性がある。次に、「効果有り」と「やや効果有り」の合計比率を多い順に見ると「保護者との連携」96.3%、「障害の理解」90.4%、「支持的対応」89.2%、「メンタルサポート」88.8%、「SC 連携」86.6%、「保健室活用」83.6%、「別室登校」80.8%、「SW 連携」82.8%、「対応研修」76.6%、「適応指導教室連携」65.8%「関係機関との連携」54.8%、「法的権利の理解」50.7%であった。また、「効果あり」から「効果なし」までの5段階評価を5〜1点で得点化し、平均値を求めたところ（表13)、「保護者との連携」が4.7と最も高く、「法的権利の理解」が3.6と最も低かった。

表11　教員としての取り組みの平均値

取組内容	平均値	SD
指導記録簿等活用	3.9	0.88
いじめ対応	4.1	0.68
非行対応	4.0	0.80
発達障害評価	3.3	1.14
発達障害支援	3.4	1.09
保護者と情報共有	3.2	1.38
学外連携	2.9	1.36

(6)　学校としての取り組みの類型化と教員個人としての取り組みの特徴

ⅰ）クラスター分類

得点に不備が見られなかった899名を対象に、標準化得点を用いた階層的クラスター分析（ward法、平行ユークリッド距離）を実施した。その結果、4つのクラスターを得ることができた。各クラスターの5項目の平均値を算出し、その特徴から第1クラスターを「全体的取組型」、第2クラスターを「個別対応重視型」、第3クラスターを「情報優位型」、第4クラスターを「チーム対応重視型」と名づけた（表14)。

これら4つのクラスターの平均値をレーダーチャートで表したものが図1である。「全体的取組型」は5項目全てで得点が比較的高く、該当者は364名と最も多かった。「個別対応重視型」は、役割分担と情報共有の得点は比較的高いが、定期会合、外部連携、組織機能は低く、該当者は2番目に多い273名であった。「情報優位型」は情報共有は高いが、それ以外の得点はいずれも低く、該当者は158名であった。「チーム対応重視型」は、情報共有と定期会合、外部連携で得点が高いが、役割分担は4クラスターの中で最も低かった。該当者は最も少ない104名であった。

ⅱ）各クラスターにおける教員個人としての取り組みの特徴

各クラスターごとに教員個人としての取り組み

表12　一般的対応策への効果意識　人数（割合）　N = 1050

取組内容	効果なし	あまり効果なし	どちらとも	やや効果有り	効果有り	無回答
メンタルサポート	0 (0)	7 (0.7)	88 (8.4)	371 (35.3)	562 (53.5)	22 (2.1)
対応研修	7 (0.7)	26 (2.5)	204 (19.4)	514 (49.0)	290 (27.6)	9 (0.9)
SC 連携	9 (0.9)	14 (1.3)	112 (10.7)	395 (37.6)	515 (49.0)	5 (0.5)
SS 連携	6 (0.6)	17 (1.6)	145 (13.8)	399 (38)	470 (44.8)	13 (1.2)
適応指導教室連携	3 (0.3)	25 (2.4)	310 (29.5)	455 (43.3)	236 (22.5)	21 (2.0)
別室登校	0 (0)	16 (1.5)	158 (15.0)	509 (48.5)	360 (34.3)	7 (0.7)
保健室活用	2 (0.2)	14 (1.3)	150 (14.3)	492 (46.9)	385 (36.7)	7 (0.7)
法的権利の理解	11 (1.0)	56 (5.3)	428 (40.8)	407 (38.8)	125 (11.9)	23 (2.2)
支持的対応	0 (0)	4 (0.4)	95 (9.0)	403 (38.4)	533 (50.8)	15 (1.4)
障害の理解	1 (0.1)	2 (0.2)	89 (8.5)	400 (38.1)	549 (52.3)	9 (0.9)
保護者との連携	0 (0)	3 (0.3)	30 (2.9)	296 (28.2)	715 (68.1)	6 (0.6)
関係機関との連携	0 (0)	9 (0.9)	124 (11.8)	320 (30.5)	255 (24.3)	342 (32.6)

表 13　対応策への効果意識の平均値

項目	平均値	SD
メンタルサポート	4.4	0.68
対応研修	4.0	0.80
SC 連携	4.3	0.79
SSW　連携	4.3	0.80
適応指導教室連携	3.9	0.80
別室登校	4.2	0.73
保健室活用	4.2	0.74
法的権利の理解	3.6	0.81
支持的対応	4.4	0.67
障害の理解	4.4	0.66
保護者との連携	4.7	0.55
関係機関との連携	4.2	0.75

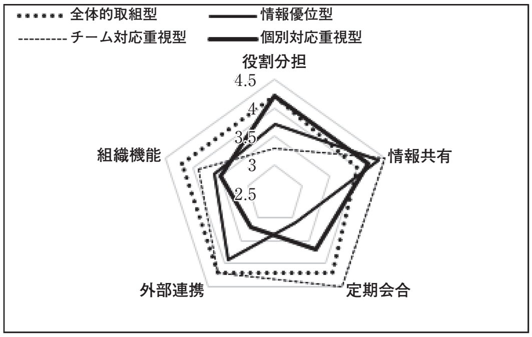

図 1　4 つのクラスターのレーダーチャート

表 14　クラスター分類と平均値（SD）N ＝ 899

学校取組 / クラスター名	役割分担	情報共有	定期会合	外部連携	組織機能	クラスター人数
Ⅰ全体的取組型	4.2（0.66）	4.0（0.77）	4.2（0.74）	4.2（0.64）	4.2（0.66）	364
Ⅱ個別対応重視型	4.2（0.63）	4.2（0.72）	3.7（0.88）	3.2（0.86	3.5（0.84）	273
Ⅲ情報優位型	3.7（0.73）	4.4（0.65）	3.1（0.74）	3.9（0.69）	3.6（0.77）	158
Ⅳチーム対応重視型	3.3（0.81）	4.5（0.59）	4.5（0.67）	4.2（0.75）	3.9（0.72）	104

※統計的有意差（一元配置分散分析・多重比較）　「役割分担」Ⅰ、Ⅱ＞Ⅲ、Ⅳ；Ⅲ＞Ⅳ
「情報共有」Ⅳ＞Ⅰ、Ⅱ；Ⅲ＞Ⅰ；Ⅱ＞Ⅰ　「定期会合」Ⅳ＞Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ；Ⅰ＞Ⅱ、Ⅲ；Ⅱ＞Ⅲ
「外部連携」Ⅰ、Ⅳ＞Ⅱ、Ⅲ；Ⅲ＞Ⅱ　「組織機能」Ⅰ＞Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ；Ⅳ＞Ⅱ、Ⅲ

表 15　クラスターごとに見た教員個人としての取り組みの平均値（SD）

教員取組 / クラスター	指導記録簿等活用	いじめ対応	非行対応	発達障害評価	発達障害支援	保護者と情報共有	学外連携
Ⅰ全体的取組型	3.9（0.9）	○ 4.2（0.68）	○ 4.1（0.81）	○ 3.4（1.11）	○ 3.6（1.05）	3.3（1.37）	3.2（1.37）
Ⅱ個別対応重視型	3.8（0.91）	4.1（0.64）	3.9（0.74）	3.2（1.12）	3.3（1.12）	3.2（1.02）	2.7（1.26）
Ⅲ情報優位型	3.8（0.77）	4.0（0.65）	3.8（0.78）	3.2（1.14）	3.3（1.07）	3.2（1.36）	2.9（1.31）
Ⅳチーム対応重視型	○ 4.0（0.81）	4.1（0.62）	3.9（0.83）	3.2（1.23）	3.5（1.07）	○ 3.4（1.33）	○ 3.3（1.27）

※教員の取り組みの各項目において、○印は最も高い、網掛けは最も低い得点であることを示す
※統計的有意差（一元配置分散分析・多重比較）　「いじめ対応」Ⅰ＞Ⅲ、「非行対応」Ⅰ＞Ⅲ、「発達障害支援」Ⅰ＞Ⅱ、Ⅲ　「学外連携」Ⅰ、Ⅳ＞Ⅱ

7 項目の実施状況の平均値を算出した（表 15）。各項目ごとに最も高い得点と最も低い得点を調べたところ、「全体的取組型」はいじめ対応、非行対応、発達障害評価、発達障害支援の 4 項目が全クラスターの中で最も高く、「チーム対応重視型」は指導記録簿等活用および保護者との情報共有、学外連携の 3 項目が最も高かった。

逆に「個別対応重視型」では、発達障害支援、保護者との情報共有、学外連携の 3 項目で最も低く、また「情報優位型」では指導記録簿等活用、いじめ対応、非行対応、発達障害評価の 4 項目で最も低かった。「個別対応重視型」は、先に見たように教員間での情報共有や役割分担はよくできているが、経過をフォローする会議や組織的対応、

外部との連携推進などが不十分と考えられたグループである。こうした場合、発達障害への支援や保護者との情報共有、学外連携など実践的な面での取り組みが十分行われていない可能性が考えられた。また、「情報優位型」は情報の共有だけが高いグループであるが、この場合、対応策を検討する会議や具体的な役割分担が不十分、また関係資料の確認を通しての不登校児童生徒の理解、いじめ、非行、発達障害などへの具体的対応が不十分になっていることが危惧された。

(7)　全体の相関

学校としての取り組みと教員個人としての取り組み、また一般的な対応策に対する効果意識の関係を見るため、これまで不登校生徒に関わった経験がないと答えた296名を除いた754名を対象に相関分析（Pearson・両側）を実施した（表16）。一般的な対応策の効果意識については項目数が多いことから、今回は各項目の平均値からクラスター分析を行い、類似のまとまりに分けた。その結果、概念的にも納得しうる以下の４つのまとまりが得られたのでそれを採用し、以下のように命名した。障害の理解、保護者との連携、支持的対応、メンタルサポートの４項目からなる「コミュニケーション対応」、SC連携、SW連携の２項目からなる「相談機能活用」、別室登校、保健室活用の２項目からなる「支援場所工夫」、対応研修、関係機関との連携、適応指導教室連携、法的権利の理解の４項目からなる「制度的対応」である。

表16では、相関係数が0.4以上のセルを濃く網掛けし、0.2以上0.4未満のセルを薄く網掛けしてある。一般的な対応策への効果意識と学校としての取り組みとの相関では、「相談機能活用」や「制度的対応」の効果意識が、学校の取り組みの全５項目（役割分担、情報共有、定期会合、組織機能）と0.2程度ながらも弱い有意な正の相関を示していた。こうした主に制度的なハード面の効果意識と学校としての取り組みへの評価は関連していることが伺える。一方、教員個人としての取り組みとの相関では、「制度的対応」と非行対応のみに0.2程度の弱い有意な正の相関が見られただけであった。

また、学校としての取り組みと教員個人として

表16　効果意識・学校の取り組み・教員の取り組みの相関

		効果意識				学校取組					教員取組						
		コミュニケーション対応	相談機能活用	支援場所工夫	制度的対応	役割分担	情報共有	定期会合	外部連携	組織機能	指導記録等活用	いじめ対応	非行対応	発達障害評価	発達障害支援	保護者と情報共有	学外連携
効果意識	コミュニケーション対応	1															
	相談機能活用	.445**	1														
	支援場所工夫	.423**	.366**	1													
	制度的対応	.555**	.564**	.502**	1												
学校取組	役割分担	.132**	.217**	.178**	.189**	1											
	情報共有	.152**	.202**	.145**	.198**	.533**	1										
	定期会合	.098**	.196**	.166**	.204**	.521**	.576**	1									
	外部連携	.087*	.202**	.137**	.231**	.450**	.471**	.609**	1								
	組織機能	.137**	.229**	.180**	.272**	.628**	.585**	.698**	.691**	1							
教員取組	指導記録等活用	.163**	.079*	.076*	.190**	.215**	.233**	.252**	.252**	.274**	1						
	いじめ対応	.178**	.097**	.169**	.169**	.263**	.251**	.266**	.221**	.283**	.555**	1					
	非行対応	.150**	.105**	.150**	.204**	.268**	.233**	.278**	.228**	.295**	.529**	.741**	1				
	発達障害評価	.069*	.081**	.064*	.109**	.190**	.203**	.208**	.170**	.211**	.422**	.405**	.384**	1			
	発達障害支援	.111**	.043	.069*	.141**	.176**	.192**	.215**	.241**	.221**	.343**	.339**	.348**	.638**	1		
	保護者と情報共有	.005	.007	.037	.078*	.114**	.142**	.114**	.147**	.133**	.333**	.332**	.363**	.322**	.342**	1	
	学外連携	-.019	.069*	.074*	.187**	.179**	.197**	.222**	.359**	.245**	.342**	.295**	.341**	.365**	.338**	.741**	1

※効果意識の４群の下位項目

コミュニケーション対応：障害の理解、保護者との連携、支持的対応、メンタルサポート

相談機能活用：SC連携、SW連携

支援場所工夫：別室登校、保健室活用

制度的対応：対応研修、関係機関との連携、適応指導教室連携、法的権利の理解

の取り組みとの相関では、学校としての取り組み5項目は、教員個人としての取り組みのうち保護者との情報共有を除く6つの項目と0.2程度の弱い有意な正の相関を示す場合が多かった。しかし、保護者との情報共有のみとは相関があるとは言えない結果であった。これは、保護者対応が今回挙げた学校としての取り組みのいずれにも支えられておらず、教員個人の資質や努力に委ねられている可能性が高いことを示唆するものである。

(8) 自由記述の分析

不登校問題への取り組みのあり方に関する自由記述の内容について、研究者2名によりKJ法を実施した。まず記述を1つの内容ごとに分け、同じ内容をまとめた。さらにそれら類似の内容を上位概念に統合し、カテゴリー名をつけた。その結果、大きく4つのカテゴリーが生成された（表17)。最も多く4割（225度数）を占めたのは「組織的対応」カテゴリーで、内容は「学校全体での支援・情報共有」「教員負担の大きさ解消」「未然防止への取り組み」「学級づくりの支援」「早期対応」「管理職のあり方」「教員の研修」「情報の引き継ぎ」からなっている。この中で最も多かったのは「学校全体での支援・情報共有」であり、このカテゴリーの約1/5を占めていた。次いで多かったカテゴリーが「関係者・関係機関との連携」（度数193、約3割）で、内容は「家庭の問題と関連あり」「関係機関連携」「保護者と協力」「保護者への支援」「SC・支援員等との連携が難しい」「学校外の居場所・目標を」「社会全体の課題」であった。最も少ない約1割を占めたのは「個々に応じた支援」「傾聴・寄り添い」「子ども理解」からなる「個別支援」カテゴリーであった。

以上の結果から、教員は組織的対応の充実に向けた体制整備の強化や学校全体での支援及び情報共有、また家庭や関係機関との連携が重要だと認識していることが理解できた。

表17 自由記述のカテゴリー、内容

カテゴリー	内　　容	度数	カテゴリー合計
対応のための組織的対応	学校全体での支援・情報共有	113	225（40.4%）
	教員負担の大きさ解消	28	
	未然防止の取り組み	20	
	学級づくりの支援	18	
	早期対応	18	
	管理職のあり方	12	
	教員の研修	8	
	情報の引き継ぎ	8	
関係者・関係機関との連携	家庭の問題と関連あり	48	193（34.6%）
	関係機関連携	44	
	保護者と協力	42	
	保護者への支援	28	
	SC・支援員等との連携難しい	14	
	学校外の居場所・目標を	10	
	社会全体の課題	7	
個別支援	個々に応じた支援	35	64（11.5%）
	傾聴・寄り添い	19	
	子ども理解	10	
その他	その他	75	75（13.4%）
合　　計		557	100%

4 まとめと今後の課題

不登校問題に対する学校としての取り組みでは、6、7割の教員が5項目全てに「概ね十分」もしくは「十分」取り組めていると答えていた。一方、教員個人としての取り組みでは、「行っている」もしくは「十分行っている」と答えた教員の割合は項目によって差があり、いじめ対応、非行対応、指導記録簿等活用では7割を超えていた。逆に、発達障害評価、学外連携、保護者との情報共有などでは「行っている」や「十分行っている」と答えた教員の割合は5割以下に留まっていた。

ただし、クラスター分析からわかったように、学校としての取り組み状況にはいくつかのパターンがあり、それによっては教員の取り組み状況に違いが見られた。これは、当然ながら学校としての態度や取り組みと、教員個人の取り組みに関連があることを意味している。今回は小学校と中学校を分けた分析や学校ごとの分析を行っていないが、特に学校ごとの特徴を分析することにより、その学校の評価しうる点や、逆に不十分な点も明らかにできる可能性がある。今回の知見をヒントに、さらに分析を進めていく必要がある。

また、全体としては学校としての取り組みでも教員個人の取り組みでも、特に外部機関との連携

の平均値が低く、あまり行われていない状況にあった。その必要に迫られていない、連携すべき機関についての情報がないなど、その理由は様々考えられるが、今回の調査では明確にすることができなかった。多様な背景を持つ不登校児童生徒への支援が、学校や家庭だけでなく社会全体の課題になりつつある中で、民間のNPO団体なども含む地域の広いサポート資源への認識、理解促進のための努力や交流なども必要なのかもしれない。

教員個人の取り組みでは、さらに保護者との情報共有も不十分であった。対応策としての効果意識では、保護者との情報共有に効果があると答えた教員が9割を越えており、他の対応策の中でもひときわ高く評価されているにも関わらず、実際には十分行われていないことが理解できる。また、この取り組みは学校としての5つの取り組みのいずれとも相関がなかった。このことは、保護者対応が重要だと認識しながらも、個人的努力にまかされ、多忙な中で十分に行うことができていない教員が多いことを示している可能性がある。今後は、教員が抱いている保護者対応の困難点だけでなく、保護者から見た学校や教員、学校外の機関への期待も探り、保護者支援のあり方について広く検討する必要があろう。

今回は、学校として、また教員としての不登校問題への取り組みが、実際不登校の児童生徒の状態に改善をもたらしたかどうかについてまでは確認しなかった。様々な取り組みの効果意識だけでなく、現実的に効果があるかどうかも含めたさらなる研究は今後の重要な課題である。

引用文献

宮城県教育委員会（2015a）「平成26年度における児童生徒の問題行動等に関する調査［いじめを除く］」（宮城県分） http://www.pref.miyagi.jp/site/gikyou-kkr/reserch-on-problems.html

宮城県教育委員会（2015b）「不登校への対応の在り方について」リーフレット http://www.pref.miyagi.jp/uploaded/attachment/237122.pdf

文部科学省（2015）「学校基本調査―平成27年度の概要―」http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1365622.htm

謝辞

お忙しい中、アンケートにお答えいただいた全ての先生方に深く感謝申し上げます。また、様々な面でご協力をいただいた2市1町の教育委員会の先生方にも厚く御礼申し上げます。