

## 『生徒指導上の諸課題に対する実効的な学校の指導体制の構築に関する総合的調査研究（令和2・3年度調査）』最終報告書』の概要

### 1. 研究の目的

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（以下「生徒指導・進路指導研究センター」とする。）では、令和元年度から令和3年度まで「生徒指導上の諸課題に対する実効的な学校の指導体制の構築に関する総合的調査研究」（以下「学校指導体制調査研究」とする。）を実施した。この報告書（以下「最終報告書」とする。）は、令和2年度と令和3年度にそれぞれ2回、計4回実施した質問紙調査の結果を分析したものである。なお、令和元年度調査の結果については、令和4年3月に『「生徒指導上の諸課題に対する実効的な学校の指導体制の構築に関する総合的調査研究（令和元年度調査）」中間報告書』（以下「中間報告書」とする。）として既に刊行している。

「学校指導体制調査研究」は、児童生徒の総合的、包括的、多面的な発達を支援することに寄与する学校風土に着目した研究である。「学校指導体制調査研究」の目的は、主に四つある。

第一は、先行研究の知見を踏まえ、学校風土の鍵概念である生徒の「学校とのつながり」に着目し、包括的に学校風土の測定を試みた生徒調査で得られたデータから、仮説モデルの適合度を検証し、潜在変数間の関連の分析を行うとともに、教員が直接的に介入することが難しい「学校とのつながり」の育成に間接的に関与する学校保護要因を明らかにすることである。とりわけ、生徒調査の学校保護要因として設定した「教師支援」と「保護的規律」は、生徒が教員側をどのように認識しているかを評価しているため、教員の生徒指導に関する専門職的責任の範疇<sup>ちゅう</sup>と捉えられるものであり、教員の努力と意識によって変わり得る学校保護要因を明らかにすることは、生徒指導の充実・改善のための点検の要点を得るための手掛かりにもなり得る。

第二は、「学校とのつながり」が諸外国の先行研究と同様に、生徒指導上の諸課題の未然防止になり得るかを検証することである。これは、「学校とのつながり」を測定することの妥当性や意義にも関連することである。生徒指導・進路指導研究センターでは、「いじめ追跡調査」に関する長年の実績を有しており、現在では、いじめの加害経験については、八つの行為類型で質問項目を作成している。「学校とのつながり」とこの八つの行為類型から成るいじめの加害経験との関連を分析することで、「学校とのつながり」を育むことが、いじめの抑止になり得るかを明らかにする。

第三は、「学校とのつながり」が学校間によって異なるのかについて検証することである。もし「学校とのつながり」が、いじめの加害経験に関連するとすれば、生徒のいじめ加害の未然防止（それは結果的に被害経験の減少にも寄与し得る）を図る観点から「学校とのつながり」を適切に育むことは、教育上、重要な意味を持つことになる。今回の調査では年度内2回、計4回のデータを得ており、生徒調査については、学校を転校せずに、4回の調査全

てに回答したものをひも付けて、時系列データとして分析できる設計としている。そのため、「学校とのつながり」の学校間の平均値の差について、各調査時点において、統計的に有意な差があるかといった分析だけにとどまらず、時系列データとして「時間」と「学校」の要因を組み入れた分析を行い、「学校とのつながり」の変化についてより深い検証を行う。

第四は、「学校とのつながり」が学校によって異なり、また、「学校とのつながり」が時間によって変化し、その変化がどの学校に所属するかといった「学校」要因の影響を受けているとなると、「学校とのつながり」を育むことに肯定的な影響を及ぼしている教職員の組織文化・風土の特性を明らかにすることは、生徒のいじめの未然防止の観点からも重要である。生徒調査だけでなく、教員調査で得られたデータを用いることで、生徒指導の充実・改善に寄与し得る学校の組織文化・風土の特性を仮説に基づき検証する。

## 2. 研究の方法

「学校指導体制調査研究」は、二市を対象に、事前に市教育委員会に調査の趣旨説明等を行い、それぞれ18校と22校、計40校を選定し、生徒指導・進路指導研究センターで作成した「生徒用調査票」、「教員用調査票」及び「管理職用調査票」の3種の質問調査票を送付した。

表1 令和2・3年度調査における  
各質問紙調査の調査対象数や回答学校数、回答者数、回答者率

調査時期	調査種類	調査対象数	回答学校数	回答者数	回答率
第1回調査 (令和2年7月実施)	生徒調査	18,843	40	17,930	95.15
	教員調査	1,325	40	975	79.92
	管理職調査			84	
第2回調査 (令和2年12月実施)	生徒調査	18,843	40	17,655	93.70
	教員調査	1,325	40	966	78.94
	管理職調査			80	
第3回調査 (令和3年7月実施)	生徒調査	19,624	40	17,836	90.89
	教員調査	1,314	40	932	76.86
	管理職調査			78	
第4回調査 (令和3年12月実施)	生徒調査	19,624	40	17,411	88.72
	教員調査	1,314	40	943	78.08
	管理職調査			83	

※回答率は、回答者数を調査対象数で除して算出している。

学校の選定に当たっては、市内を幾つかのブロックに分け、それぞれのブロックから、小

規模、中規模及び大規模の学校について、規模別に学校数が均等となるように抽出した。各質問調査票の回答者は、表1のとおりである。

なお、この最終報告書では、生徒調査と教員調査で設定した仮説の検証に関する分析を中心に、管理職調査の結果については、基礎集計のみを巻末資料に掲載した。

### 3. 分析結果の概要

#### (1) 生徒調査の尺度構造と仮説モデルの検証

本節では、学校風土の複雑な構造を把握し、それを定量的に評価するために開発した生徒調査表で得られたデータの分析を行った。令和2・3年度の「学校指導体制調査研究」における生徒調査では、「学校環境資源（学校保護要因）」、「学級環境資源」、「個人的資源」及び「学校とのつながり」という四つの構成概念を想定し、質問調査票を作成した。まず、生徒調査の尺度の構造を理解するために、探索的因子分析を実施し、各質問項目がどの因子に属するかを明確にした。探索的因子分析として、最尤法、バリマックス回転、固有値1以上で行うとともに、因子負荷量は0.40に満たない項目は除き分析を行うこととした。そして、信頼性については、クロンバックの $\alpha$ 係数を確認し、 $\alpha=0.80$ 以上を採用することとした。これにより、後続の分析では、各因子に対して得られた尺度得点を算出し用いることとした。

これらの確認に基づき、理論的に想定した仮説モデルが実際のデータにどの程度適合しているかを検証するために、共分散構造分析を実施した。共分散構造分析では、探索的因子分析で見出された尺度構造を前提として、理論的枠組みを確認するために用いたものである。パス図の作成とともに、GFI、AGFI、CFI、RMSEAといったモデルの適合度指標を算出し、理論モデルの妥当性を検証した。

探索的因子分析の結果から、生徒指導の成果(アウトカム)としての「学校とのつながり」因子、教師の意識の注力や努力により変容可能な学校環境資源(学校保護要因)としての「教師支援」因子と「保護的規律」因子、学級環境資源としての「学級雰囲気」因子と「学級ストレス」因子、個人的資源としての「社会的態度・行動」因子と「自己有用感」因子、さらに、外部要因である「家庭ストレス」因子の計8因子が抽出された。

これら8因子間の関係について、4時点で得られたデータそれぞれに対して共分散構造分析を実施し、仮説モデルの適合度を検証した。図1は、抽出された計8因子の関係を示したパス図である。また、表2は、同じく4時点の因子間の標準化係数を示したもので、表中にある全ての係数は統計的に有意であった( $p<.001$ )。表3は、4時点の適合度指標を示したものである。GFIは0.85から0.87、AGFIは0.83から0.85、CFIは0.90、RMSEAは0.60から0.70であり、比較的良好なモデル適合度であると判断した。

上記の結果から、「教師支援」と「保護的規律」を生徒が認識することで、「学級雰囲気」が改善され、「学級ストレス」が低下し、学級環境が良好なものとなることが示唆された。それによって、他者からの承認といった教育経験である「自己有用感」の育成を通して、役割活動への責任感や他者の尊重といった「社会的態度・行動」に影響し、結果的に学校への

所属意識や愛着としての「学校とのつながり」の意識を生徒に育むことにつながる事が示唆された。

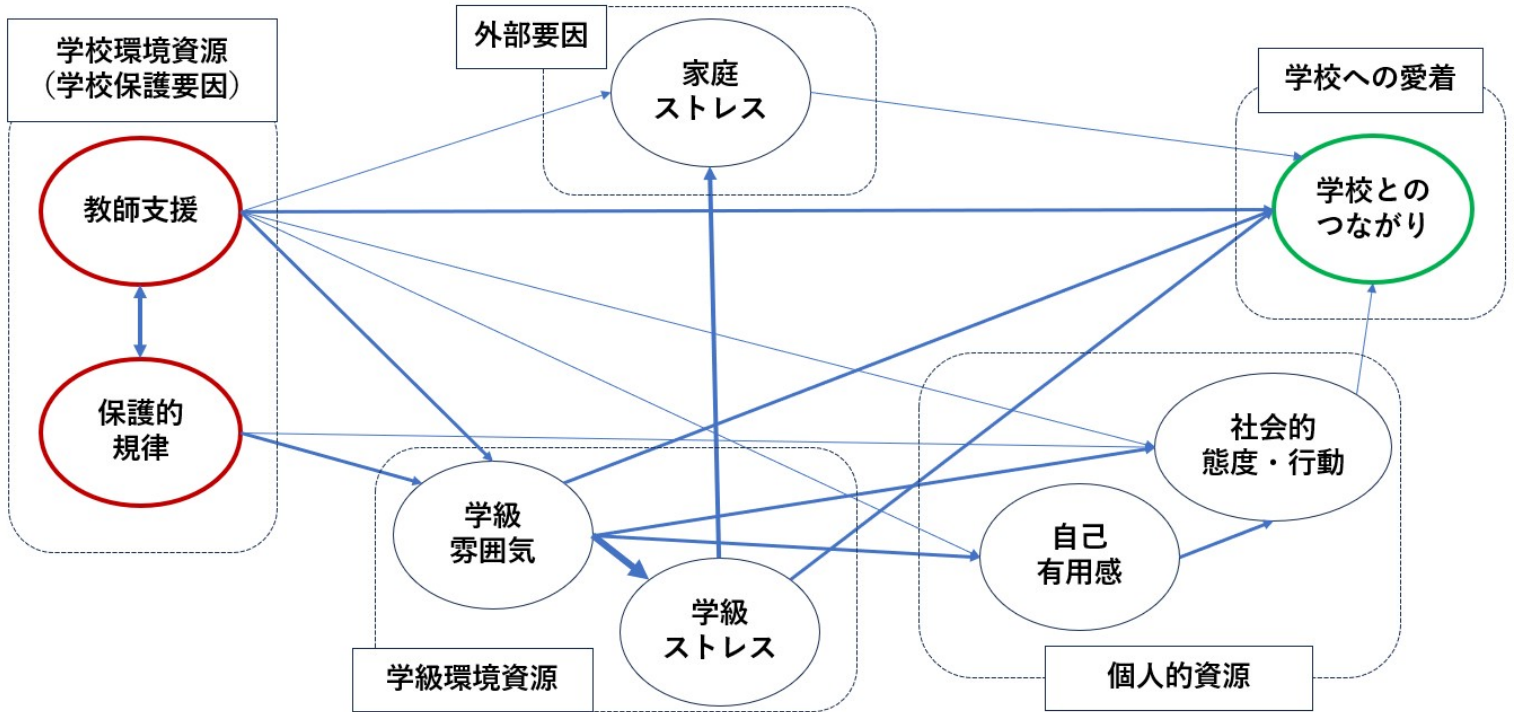


図1 生徒調査の共分散構造分析によるパス図

表2 生徒調査の潜在変数間の標準化係数

	学級雰囲気 (Time1, 2, 3, 4)	学級ストレス (Time1, 2, 3, 4)	家庭ストレス (Time1, 2, 3, 4)	社会的態度・行動 (Time1, 2, 3, 4)	自己有用感 (Time1, 2, 3, 4)	学校とのつながり (Time1, 2, 3, 4)
教師支援	(0.38, 0.35, 0.38, 0.38)	-	(0.12, 0.10, 0.10, 0.08)	(0.12, 0.11, 0.10, 0.09)	(0.18, 0.19, 0.21, 0.18)	(0.24, 0.25, 0.24, 0.24)
保護的規律	(0.27, 0.28, 0.26, 0.28)	-	-	(0.08, 0.10, 0.12, 0.13)	-	-
学級雰囲気	-	<b>(0.63, 0.62, 0.64, 0.65)</b>	-	(0.30, 0.31, 0.29, 0.30)	(0.32, 0.28, 0.30, 0.30)	(0.28, 0.29, 0.28, 0.31)
学級ストレス	-	-	<b>(0.44, 0.45, 0.44, 0.47)</b>	-	-	(0.27, 0.31, 0.32, 0.30)
家庭ストレス	-	-	-	-	-	(0.09, 0.06, 0.09, 0.08)
社会的態度・行動	-	-	-	-	-	(0.18, 0.17, 0.16, 0.17)
自己有用感	-	-	-	(0.32, 0.37, 0.39, 0.38)	-	-
学校とのつながり	-	-	-	-	-	-

Time1, 2, 3, 4 はそれぞれ第1回調査から第4回調査を意味する。

表3 生徒調査のモデル適合度

	適合度指標			
	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
第1回生徒調査（令和2年度）	.87	.85	.90	.06
第2回生徒調査（令和2年度）	.86	.84	.90	.07
第3回生徒調査（令和3年度）	.86	.84	.90	.06
第4回生徒調査（令和3年度）	.85	.83	.90	.07

(2) 「学校とのつながり」といじめ加害経験との関連性

本節では、「学校とのつながり」の測定の妥当性を検証するために、生徒指導上の諸課題、とりわけ、生徒のいじめ加害との関連について分析した。そのために、具体的には、4時点のデータを用いて、「学校とのつながり」を説明変数、いじめの加害経験ダミーを従属変数とするロジスティック回帰分析を行った。

表4 「学校とのつながり」と各いじめ加害経験との関連

	第1回生徒調査 (令和2年度)	第2回生徒調査 (令和2年度)	第3回生徒調査 (令和3年度)	第4回生徒調査 (令和3年度)
仲間はずれにしたり、無視したり、影で悪口を言ったりした。	-.48***	-.52***	-.53***	-.61***
からかったり、冷やかしたり、悪口やおどし文句、いやなことを言ったりした。	-.47***	-.45***	-.46***	-.48***
軽くぶつかったり、遊ぶふりをして、たたいたり、けったりした。	-.41***	-.38***	-.39***	-.39***
ひどくぶつかったり、たたいたり、けったりした。	-.65***	-.56***	-.61***	-.63***
お金や物をとりあげたり、物を買わせたりした。	-.59***	-.69***	-.67***	-.73***
物を隠したり、盗んだり、壊したり、捨てたりした。	-.71***	-.58***	-.39***	-.52***
いやなことや恥ずかしいこと、危険なことを、(友達に対して)したり、させたりした。	-.66***	-.67***	-.51***	-.65***
パソコンやスマートフォン、携帯電話などで、いやなことをした。	-.73***	-.70***	-.60***	-.62***

注：\*\*\*p<.001

表4は、ロジスティック回帰分析の結果として、4時点の生徒調査における「学校とのつながり」と各いじめ加害経験の有無について、偏回帰係数bと統計的有意差(\*\*\*p<.001)を示したものである。表4から、「学校とのつながり」を説明変数、各種のいじめ加害経験の有無のダミー変数を従属変数としたモデルについては、全ての調査時点において、p<.001で統計的に有意であったことが確認された。表中の変回帰係数bの数値がマイナスであるのは「学校とのつながり」の高さがいじめ加害経験が有ることについて、ネガティブに関連

するという意味である。つまり、「学校とのつながり」が強いほど、いじめ加害経験がない傾向にあることが示された。したがって、生徒のアウトカムとして設定した「学校とのつながり」は、少なくともいじめの加害経験の観点において、生徒指導に関する学校パフォーマンスとしての妥当性と有用性を有することが確認された。

### (3) 「学校とのつながり」の学校グループ間及び時間的変動に関する分析

#### ①各調査時点における「学校とのつながり」の一元配置分散分析と多重比較

本節では、「学校とのつながり」に統計的に有意な学校間（クラスター分析を用いた学校グループ間）の差はあるのか、また、生徒の「学校とのつながり」の変化には、「学校」や「時間（調査時期）」の要因は関連するののかについて検証した。

まず、4時点それぞれにおける各学校の「学校とのつながり」の平均値の差に統計的な有意差があるかについて、40校という大きなサンプルサイズを考慮し、多重比較の解釈を容易にするためにクラスター分析を用いて学校を幾つかのグループに分類し、グループ間での比較を行うこととした。

クラスター分析の結果から、4時点の「学校とのつながり」の推移から4グループに分類することができた。

一元配置分散分析の結果は、以下であった。第1回調査の一元配置分散分析の結果は、学校グループ間の「学校とのつながり」の平均値に統計的な有意差があった ( $F(3, 5565.92) = 80.62, p < .001$ )。第2回調査の一元配置分散分析の結果においても、学校グループ間の「学校とのつながり」の平均値に統計的な有意差があった ( $F(3, 5538.04) = 107.39, p < .001$ )。第3回調査の一元配置分散分析の結果においても、学校グループ間の「学校とのつながり」の平均値に統計的な有意差が見られた ( $F(3, 5475.83) = 84.76, p < .001$ )。第4回調査の一元配置分散分析の結果においても、学校グループ間の「学校とのつながり」の平均値に統計的な有意差が見られた ( $F(3, 5314.01) = 76.56, p < .001$ )。

上記の一元配置分散分析の結果、それぞれの調査時点において、学校グループ間のいずれかに「学校とのつながり」の平均値に、統計的に有意な差が存在することが示された。

そして、各調査時点における学校グループ間の平均値の差を具体的に評価するために、多重比較を更に実施した(表5)。この多重比較の結果から、第1回調査時点では、1Gの得点が2Gよりも統計的に有意に高く、2Gは3Gと4Gよりも統計的に有意に高い得点を示した。だが、3Gと4Gの間には統計的な有意な差は見られなかった ( $1G > 2G > 3G = 4G$ )。第2回から第4回調査時点では、1Gの得点が最も高く、次いで2G, 3G, 4Gの順であり、これらには統計的な有意差が見られた ( $1G > 2G > 3G > 4G$ )。

この多重比較の結果は、学校グループ間の「学校とのつながり」の平均値が、時間の経過とともにどのように変化するかを示すとともに、各時点においてその差は統計的に意味のあるものであることを示唆している。

表5 各調査時点における「学校とのつながり」の  
学校グループ間の多重比較の結果

第1回生徒調査（令和2年度）

	1G (N=4,681)	2G (N=6,303)	3G (N=4,983)	4G (N=1,396)	F値	多重比較
M	3.31	3.20	3.10	3.06	80.62***	1G>2G>3G=4G
SD	0.70	0.73	0.77	0.79		

第2回生徒調査（令和2年度）

	1G (N=4,633)	2G (N=6,348)	3G (N=4,966)	4G (N=1,383)	F値	多重比較
M	3.28	3.19	3.01	3.08	107.39***	1G>2G>4G>3G
SD	0.73	0.74	0.79	0.79		

第3回生徒調査（令和3年度）

	1G (N=4,780)	2G (N=6,393)	3G (N=4,952)	4G (N=1,368)	F値	多重比較
M	3.25	3.18	3.07	2.93	84.76***	1G>2G>3G>4G
SD	0.74	0.74	0.77	0.82		

第4回生徒調査（令和3年度）

	1G (N=4,627)	2G (N=6,330)	3G (N=4,848)	4G (N=1,314)	F値	多重比較
M	3.27	3.16	3.08	2.96	76.56***	1G>2G>3G>4G
SD	0.75	0.76	0.77	0.80		

②「学校とのつながり」の経時変化：反復測定二元配置分散分析

個々の生徒のデータを時系列で追跡するために、4時点全てにおいて、転校等せずに、同一校に在籍して回答した生徒のデータ（9,720名）を接続させ、反復測定二元配置分散分析を実施した。反復測定二元配置分散分析の実施する目的は、「時間」因子と「学校」因子が「学校とのつながり」に及ぼす影響を明らかにするとともに、これらの因子の交互作用が存在するかどうかを検証するためである。

このような詳細な分析を行うことで、「学校とのつながり」が静的因子（介入等による変容不可能な因子）ではなく、時間の経過とともに変化し、また、学校によっても変化する動的因子としての特性を持つことを示すことができる。そして、この「学校とのつながり」の変化が、生徒のいじめ加害行為といった具体的な行動指標にも影響を及ぼす可能性があり、学校によってその時間的変化も含めて異なるのであれば、この知見は、どのような学校の教職員の文化・風土を実現していくことが望まれるのかといった組織的知見を提供することにつながり得る。

表6に反復測定二元配置分散分析の結果について、要因と自由度、F値、p値を示した。反復測定二元配置分散分析を実施した結果は、以下であった。Wilks' Lambdaに基づく多変量検定結果については、「時間」因子と「学校」因子が「学校とのつながり」に統計的に有意な影響を与えていることが明らかとなった（ $p < .001$ ）。これは、時間の経過と特定の学校風土が生徒の「学校とのつながり」に影響していることを示唆したものである。

被験者内効果については、「時間」因子による「学校とのつながり」の変動は、統計的に有意であった ( $p < .001$ )。この結果は、時間の経過に伴う「学校とのつながり」の変化が認められることを示唆するものである。

被験者間効果については、「学校」因子による「学校とのつながり」の違いも統計的に有意であることが示された ( $p < .001$ )。つまり、学校ごとに「学校とのつながり」に関する生徒の経験が異なることが示唆された。

「時間」因子と「学校」因子の交互作用項については、時間の経過と学校との交互作用も統計的に有意であることが示された ( $p < .001$ )。これは、「学校とのつながり」の時間経過による変化がどの学校に所属するかによって異なることを示唆するものである。

表6 反復測定二元配置分散分析の結果

要因	df (自由度)	F値
調査時期	3	75.20***
学校	39	8.21***
調査時期 × 学校 (交互作用項)	111.88	2.81***
誤差	26891.79	

※\*\*\* $p < .001$

本節の一連の分析結果から、クラスター分析によって形成された四つの学校グループ間における「学校とのつながり」の平均値は、一元配置分散分析と多重比較より各調査時点で統計的に有意な差が存在することが明らかとなった。また、反復測定二元配置分散分析によって、「学校とのつながり」は時間とともに変化し、この変化は学校によって異なることが示唆された。

#### (4) 教員調査の尺度構造と仮説モデルの検証

本節では、教員調査で得られたデータをもとに、教員側による学校風土の測定として、とりわけ、生徒指導に関連する教職員の組織文化・風土を定量的に評価し、その構造を把握した。令和2・3年度の「学校指導体制調査研究」における教員調査では、「学校環境資源」、「中間要因」、「生徒への支援」という三つの構成概念を想定し、質問調査票を作成した。

まず、生徒調査で行ったプロセスと同様に、まず、教員調査の尺度の構造を理解するために、探索的因子分析を実施し、各質問項目がどの因子に属するかを明確にした。

次に、想定した仮説モデルが実際のデータにどの程度適合しているかを検証するために、

共分散構造分析を実施した。共分散構造分析では、探索的因子分析で見出された尺度構造を前提として、理論的枠組みを確認するために用いたものである。パス図の作成とともに、GFI, AGFI, CFI, RMSEA といったモデルの適合度指標を算出し、理論モデルの妥当性を検証した。

本節におけるこの一連の研究方法は、教員調査票の尺度開発における信頼性と妥当性の基準を満たし、用いた調査票において、主に、生徒指導の観点からみた教職員の組織文化・風土について、定量化する手法の信頼性を確立するために行ったものである。さらに、本節の分析を通して確認された教職員の組織文化・風土の構造は、生徒指導の充実・改善において、教職員の努力や意識の注力に変容し得る学校保護要因、つまり、学校の組織体制づくりや指導体制づくりを検討する上で、どのような取組を考え、工夫していくかの手掛かりとなる実践的知見を提供するものである。

探索的因子分析の結果から、教職員の組織・文化風土の成果（アウトカム）としての「授業改善」因子、「支持的態度」因子及び「保護的規律指導」因子、学校環境資源としての「学び合い」因子（学校保護要因）、「仕事意欲」因子、「関係性」因子、そして、中間要因としての「情報共有」因子と「共通理解」因子の計 8 因子が抽出された。

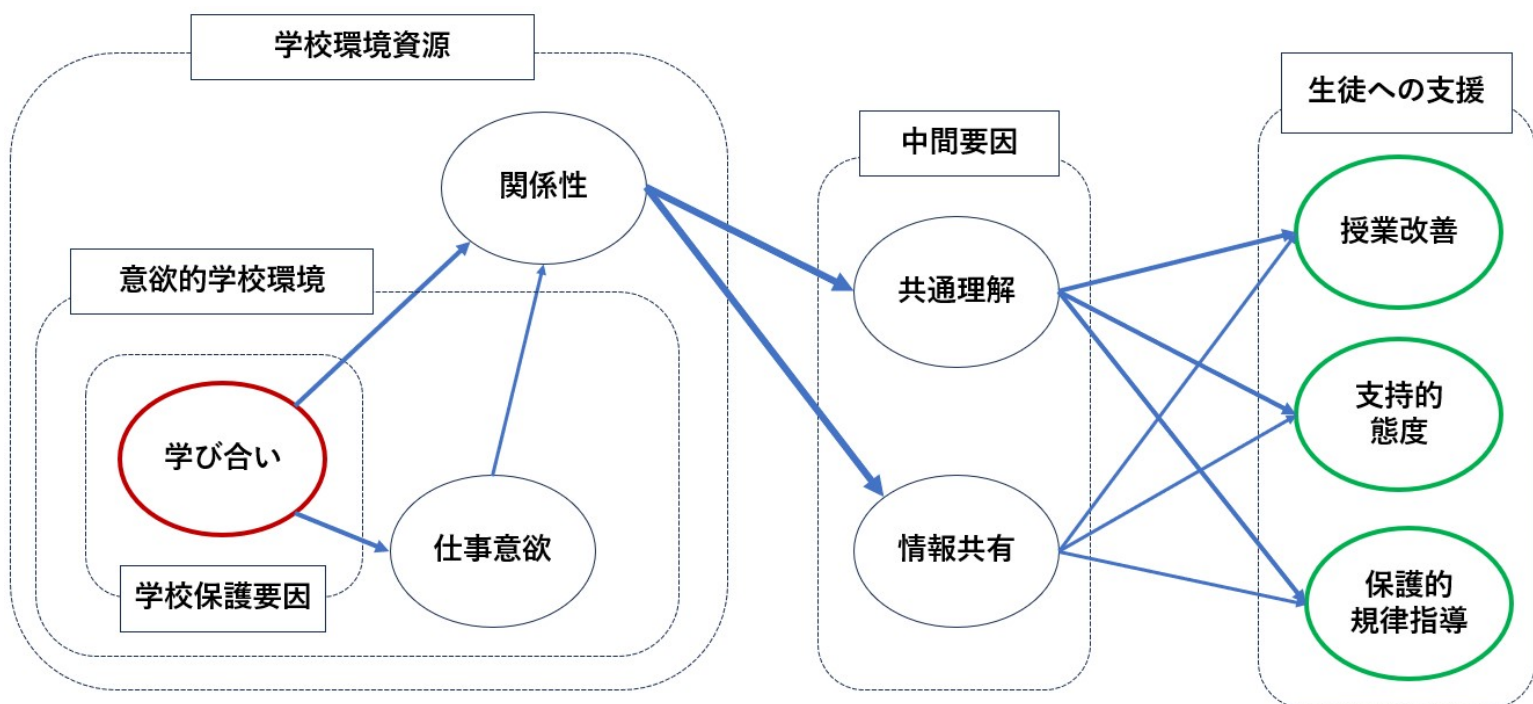


図2 教員調査の共分散構造分析によるパス図

これら 8 因子間の関係について、4 時点で得られたデータそれぞれに対して共分散構造分析を実施し、仮説モデルの適合度を検証した。図 2 は、抽出された計 8 因子の関係を示したパス図である。

また、表7は、同じく4時点の因子間の標準化係数を示したもので、表中にある全ての係数は統計的に有意であった ( $p < .001$ )。表8は、4時点の適合度指標を示したものである。GFIは0.78から0.80、AGFIは0.75から0.78、CFIは0.87から0.88、RMSEAは0.70から0.80であり、比較的良好なモデル適合度であると判断した。

表7 教員調査の潜在変数間の標準化係数

	仕事意欲 (Time1, 2, 3, 4)	関係性 (Time1, 2, 3, 4)	情報共有 (Time1, 2, 3, 4)	共通理解 (Time1, 2, 3, 4)	支持的態度 (Time1, 2, 3, 4)	保護的規律指導 (Time1, 2, 3, 4)	授業改善 (Time1, 2, 3, 4)
学び合い	(0.59, 0.64, 0.57, 0.63)	(0.50, 0.48, 0.50, 0.49)	-	-	-	-	-
仕事意欲	-	(0.33, 0.38, 0.36, 0.37)	-	-	-	-	-
関係性	-	-	(0.77, 0.78, 0.77, 0.77)	(0.80, 0.84, 0.85, 0.86)	-	-	-
情報共有	-	-	-	-	(0.35, 0.31, 0.33, 0.22)	(0.35, 0.33, 0.34, 0.26)	(0.39, 0.22, 0.37, 0.37)
共通理解	-	-	-	-	(0.51, 0.56, 0.54, 0.61)	(0.51, 0.53, 0.54, 0.63)	(0.52, 0.61, 0.57, 0.53)
支持的態度	-	-	-	-	-	-	-
保護的規律指導	-	-	-	-	-	-	-
授業改善	-	-	-	-	-	-	-

Time1, 2, 3, 4はそれぞれ第1回調査から第4回調査を意味する。

表8 教員調査のモデル適合度

	適合度指標			
	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
第1回教員調査 (令和2年度)	.80	.78	.87	.07
第2回教員調査 (令和2年度)	.80	.77	.87	.07
第3回教員調査 (令和3年度)	.79	.76	.88	.07
第4回教員調査 (令和3年度)	.78	.75	.87	.08

上記の結果から、教職員の組織文化・風土として、生徒への支援の充実感を生み出すためには、生徒に関する「情報共有」と、学校の課題や方針等への「共通理解」の改善が影響を与えていたといえる。そして、これら「情報共有」と「共通理解」の促進については、同僚や管理職、生徒、保護者との人間関係が影響しており、この「関係性」を良好とするために、教員調査から得られたことの一つが「学び合い」の取組の充実や工夫であった。学校保護要因に想定した「学び合い」をそれぞれの学校において、それぞれの立場で検討することが、結果的に生徒への支援の実感につながることを示唆された。

#### (5) 教員調査の「生徒への支援」と生徒調査の各潜在変数との相関関係

本節では、教員調査において教職員の組織文化・風土のアウトカムとした「生徒への支援」（「授業改善」、「支持的態度」及び「保護的規律指導」）の実感が、実際に生徒の学校経験とどのように関連しているかを分析した。教員調査において測定された「授業改善」、「支持的態度」及び「保護的規律指導」という三つの潜在変数が、もし生徒の学校経験と何らの関連もなく、あくまで教員自身の満足感としてのみにとどまる場合、教員の「生徒への支援」の充実感を測定することの意味が失われてしまう。そこで、本節では、教員による「生徒への支援」が、生徒調査で得られた学校風土の側面を評価する七つの潜在変数と関連するのかを検証するために、相関分析を実施した。

この相関分析を実施するに当たり、教員調査の「生徒への支援」の3変数の尺度得点の平均値と、生徒調査の7変数の尺度得点の平均について、調査対象の40校を観測単位として投入したデータセットを作成した。そして、各調査時点における教員調査の三つの潜在変数と生徒調査の七つの潜在変数との相関を求め、教員の認識と生徒の経験の一致度を定量的に評価した。

第1回調査の相関分析の結果からは、教員の「授業改善」の充実と生徒の「保護的規律」との間 ( $r = .32, p < .05$ ) に軽度の統計的に有意な正の相関が確認された。

また、教員の「保護的規律指導」の充実と生徒の「保護的規律」との間 ( $r = .57, p < .01$ ) には、中程度の有意な正の相関が確認された。そして、生徒の「学校とのつながり」との間 ( $r = .40, p < .05$ )、生徒の「学級雰囲気」との間 ( $r = .39, p < .05$ )、生徒の「学級ストレス」との間 ( $r = .37, p < .05$ ) にそれぞれ軽度の有意な正の相関が確認された。

第2回調査の相関分析の結果からは、教員の「授業改善」の充実と生徒の「学校とのつながり」との間 ( $r = .49, p < .01$ )、生徒の「保護的規律」との間 ( $r = .43, p < .01$ ) にそれぞれ中程度の統計的に有意な正の相関が確認された。また、生徒の「教師支援」との間 ( $r = .32, p < .05$ )、生徒の「学級ストレス」との間 ( $r = .39, p < .05$ ) にもそれぞれ軽度の正の相関が確認された。

教員の「支持的態度」の充実と生徒の「学校とのつながり」との間 ( $r = .44, p < .01$ )、生徒の「教師支援」との間 ( $r = .55, p < .01$ )、生徒の「保護的規律」との間 ( $r = .41, p < .01$ ) にもそれぞれ中程度の有意な正の相関が確認された。また、生徒の「学級雰囲気」との間 ( $r$

= .33,  $p < .05$ ), 生徒の「学級ストレス」との間 ( $r = .33, p < .05$ ) にもそれぞれ軽度の正の相関が確認された。

教員の「保護的規律指導」と生徒の「学校とのつながり」との間 ( $r = .41, p < .01$ ), 「保護的規律」との間 ( $r = .43, p < .01$ ) にそれぞれ中程度の有意な正の相関が確認された。また, 生徒の「学級ストレス」との間 ( $r = .38, p < .05$ ) にも軽度の正の相関が確認された。

第3回調査の相関分析の結果からは, 教員の「授業改善」の充実と生徒の「学校とのつながり」との間 ( $r = .54, p < .01$ ), 生徒の「教師支援」との間 ( $r = .47, p < .01$ ), 生徒の「保護的規律」との間 ( $r = .55, p < .01$ ), 「学級ストレス」との間 ( $r = .44, p < .01$ ) にそれぞれ中程度の統計的に有意な正の相関が確認された。また, 生徒の「学級雰囲気」との間 ( $r = .38, p < .05$ ) にも軽度の正の相関が確認された。

教員の「支持的態度」の充実と生徒の「学校とのつながり」との間 ( $r = .48, p < .01$ ), 「教師支援」との間 ( $r = .44, p < .01$ ), 「保護的規律」との間 ( $r = .44, p < .01$ ) にそれぞれ中程度の有意な正の相関が確認された。また, 生徒の「社会的態度・行動」との間 ( $r = .32, p < .05$ ) にも軽度の正の相関が確認された。

教員の「保護的規律指導」と生徒の「保護的規律」との間 ( $r = .68, p < .01$ ) に強い有意な正の相関が確認された。また, 生徒の「学校とのつながり」との間 ( $r = .42, p < .01$ ), 「学級雰囲気」との間 ( $r = .44, p < .01$ ), 「学級ストレス」との間 ( $r = .57, p < .01$ ) に中程度の有意な正の相関が確認された。その他にも, 生徒の「教師支援」との間 ( $r = .32, p < .05$ ) に軽度の正の相関が確認された。

第4回調査の相関分析の結果からは, 教員の「授業改善」の充実と生徒の「学校とのつながり」との間 ( $r = .34, p < .05$ ), 生徒の「保護的規律」との間 ( $r = .32, p < .05$ ) にそれぞれ軽度の統計的に有意な正の相関が確認された。

教員の「支持的態度」の充実と生徒の「教師支援」との間 ( $r = .48, p < .01$ ) には中程度の有意な正の相関が確認された。また, 生徒の「保護的規律」との間 ( $r = .37, p < .05$ ) にも軽度の正の相関が確認された。

教員の「保護的規律指導」と生徒の「保護的規律」との間 ( $r = .48, p < .01$ ) には中程度の有意な正の相関が確認された。また, 生徒の「学級雰囲気」との間 ( $r = .39, p < .05$ ), 「学級ストレス」との間 ( $r = .31, p < .05$ ), 「社会的態度・行動」との間 ( $r = .37, p < .05$ ) にそれぞれ軽度の有意な正の相関が確認された。

各時点の相関分析の結果から, 教員の「生徒への支援」, すなわち, 「授業改善」, 「支持的態度」及び「保護的規律指導」は, 生徒の各潜在変数との関連は, 相関の強さと有意差にばらつきが見られるものの, 幾つかの変数との間には統計的に有意な正の相関が一貫して確認された。この結果は, 教員が認識している支援の質が, 生徒の学校に対する認識や経験に一定程度反映されていると解釈することができる。

つまり, より具体的には, 教員の「授業改善」や「支持的態度」, 「保護的規律指導」への取組の充実感が, 教員と生徒間の良好な関係の形成や生徒の安心・安全感を育み, 生徒の学

校生活に肯定的な影響を及ぼしている可能性が示唆されたといえる。

#### 4. 考察

本節では、分析結果を踏まえた考察を行った。第一に、前節の分析結果の「(1) 生徒調査の尺度構造と仮説モデルの検証」と「(2) 『学校とのつながり』といじめ加害経験との関連性」をもとに、生徒に「学校とのつながり」の意識を育む意義と、学校として、生徒に「学校とのつながり」を育むために日頃の生徒指導を振り返り、充実・改善を図る上で、何が要点になり得るか考察を行った。

生徒に「学校とのつながり」の意識を育むことの生徒指導上の意義の一つとして、いじめの未然防止が挙げられる。「学校とのつながり」を説明変数として、また、いじめ加害経験（八つの行為類型）の有無（ダミー変数）を従属変数としたロジスティック回帰分析の結果より、八つ全ての行為類型のいじめ加害経験について、各調査時点で統計的に有意な負の関連が確認された ( $p < .001$ )。これは、「学校とのつながり」に関する意識が高い生徒ほど、いじめ加害行為をする可能性が低いことを示唆している。すなわち、「学校とのつながり」を生徒に実感させることは、生徒のいじめ加害に対し抑制的な効果を持つため、生徒指導上、「学校とのつながり」を育む方針や方略は、いじめの未然防止の観点から意義を持ち得るといえる。

この「学校とのつながり」を育む上での要点としては、学校の教員の努力や意識の注力で変容可能な動的要因として学校保護要因を想定することでアプローチしている。その結果から、「学校とのつながり」を育むためには、生徒が学校の大人（教職員等）からあたたかみや思いやりを実感し、親和的な人間関係を経験していること（「教師支援」）、そして、学校の大人は自分を守ってくれる存在であると認識していること（「保護的規律」）が基盤であることが見出された。この結果は、生徒指導の取組において、教員による生徒への教育的な支援の前提として、そもそも生徒が学校と学校の教職員をどのように認識しているかが重要という知見を提供するものである。生徒と大人との間に、思いやりのあるあたたかい関係性と信頼感があってこそ、良好な学級づくりへとつながり、ようやくそこから社会性の育成等に関する取組も意味を持ち得るといえよう。

第二に、前節の分析結果の「(3) 『学校とのつながり』の学校グループ間及び時間的変動に関する分析」をもとに、「学校とのつながり」には学校間による差異が存在すること、また、その時間的変化は、どの学校に生徒が所属するかで異なるという知見が提供する意味について考察を行った。

調査対象の40校をクラスター分析により、4グループに分けて、調査時点ごとに、4グループの「学校とのつながり」の平均値について一元配置分散分析と多重比較を実施したところ、学校グループ間の平均値には統計的に有意な差があった ( $p < .001$ )。これは、「学校とのつながり」が、学校（グループ）間によって、一概に偶然とは言い切れない差が生じていることを意味している。

また、4回に渡る全ての調査に転校せずに同一校で回答した生徒だけを抽出し、時系列データとして「学校とのつながり」と、時間要因及び学校要因との関連を反復測定二元配置分散分析により検証した結果から、時間経過に伴い「学校とのつながり」に変化があること、学校ごとに生徒の「学校とのつながり」が異なること、時間の経過による「学校とのつながり」の変化は学校の影響を受けていることが見出された ( $p < .001$ )。

上記の結果が意味するところは、生徒はどの学校に所属するかで「学校とのつながり」に関する意識が異なるということであり、「学校とのつながり」を育むことができる学校もあれば、「学校とのつながり」が希薄化してしまう学校もあり得るということである。前述の通り、「学校とのつながり」は生徒のいじめの加害の未然防止に関連している。学校として生徒の「学校とのつながり」の意識をしっかりと育むために学校保護要因の観点から、生徒指導を点検し、その改善・充実に取り組むことは、学校の教員の専門職的責任の範疇といえよう。

第三に、前節の分析結果の「(4) 教員調査の尺度構造と仮説モデルの検証」と「(5) 教員調査の『生徒への支援』と生徒調査の各潜在変数との相関分析」をもとに、教員による「生徒への支援」の充実感が生徒の学校風土に関する認識と関連するという結果を踏まえて、そのような学校の教職員の組織文化・風土を形成する上で、組織論上着目すべき要点について考察を行った。

前述のように、生徒の「学校とのつながり」の時間的経過による変化は、学校間の相違ともあいまって進む。「学校とのつながり」の変化について、学校間の相違との関連性が見出されたということは、学校の環境を変えることで生徒の「学校とのつながり」をよりよくできる可能性が示唆されたことを意味する。

それでは、どのような学校の特性（教職員の組織文化・風土）が、生徒の「学校とのつながり」をはじめ、良好な学校風土に関連するのであろうか。それについて、教職員集団のパフォーマンスや組織文化・風土に焦点を当てた教員調査のデータを分析することで、教職員集団の在り方と生徒の「学校とのつながり」との関連について、更に検証したところ、「学び合い」の実感が、仕事意欲や人間関係へ肯定的な影響を及ぼすことで、生徒の「情報共有」や学校の課題と方針等の「共通理解」が促され、「生徒への支援」の充実感につながるという仮説が一定程度のエビデンスをもって支持されたといえる。

さらに、教員調査の「生徒への支援」が、教員の認識だけにとどまらず、生徒調査で抽出された各潜在変数とそれぞれの調査時点において、相関関係が確認されたことにより、「生徒への支援」の測定には一定程度の妥当性があると判断することができた ( $p < .05$ ,  $p < .01$ )。

上記の結果は、生徒に「学校とのつながり」を育むことに一定の成功を取めている学校は、学校の教員の「生徒への支援」の充実についての実感があり、そのためには「情報共有」と「共通理解」を促進することができる組織づくりが求められる。そして、そのための方略の一つとして、教職員同士の「学び合い」を活性化させることが重要であることが、「学校とのつながり」をはじめ、良好な学校風土を形成している学校の特色として見出されたといえ

る。すなわち、教員の「生徒への支援」の実感を高めていくために、いかにして教え合い、学び合う教職員の組織文化・風土を形成していくか、管理職やミドルリーダーをはじめ、それぞれの立場で、何ができるか、どのような工夫、手立てをしていくことができるかを、考えていくことが組織文化・風土の改善の一步になり得るのではないだろうか。

第四に、学校風土の測定に関する留意点について考察を行った。生徒が学校や教職員をどのように認識しているのかを把握することは、教育活動を振り返る上で重要なフィードバック情報になり得る。「学校指導体制調査研究」の調査票をはじめ、先行研究として参照した米国の CalSCHLS においても、他者評価項目（例、生徒による学校や教員の評価、教員による管理職や他の同僚の評価等）を重視している。他者評価項目は、教員に対するフィードバック情報になるため、生徒指導の点検においては有益な側面がある。

しかしながら、他者評価項目を重視する学校風土の測定には、実施する上で一定の留意が必要である。教員は、生徒にとって支援者であると同時に評価者でもある（このことは、管理職と教員との関係においても類似した側面があり、教員への調査においてもいえる）。生徒による教員に対する評価を記名式で行う場合、本音で回答しづらい場合があることは容易に想像でき、あえて本心とは異なり、好意的な回答をする場合も考えられよう。また、学校の大人は話を聞いてくれない、支援してくれないといった生徒からの否定的な回答が寄せられた場合、教員側も記名式でその回答結果を受けて、生徒が自分をどう思っているのかを明確に認識することとなり、生徒との関係性にマイナスの変化が生じないとも限らない。

そのため、他者評価という性質上、個人が特定されない等、実施上の工夫をしないと得られるデータがゆがむ可能性がある（例、社会的に望ましい回答が促される等）。他者評価項目を重視した調査を実施する場合、個人や学級を特定せずに、例えば、学年といった単位で実施し、結果については学年全体での課題意識の共有と課題解決の協議に活用する等も一考であろう。

そして、学校風土に関する調査の結果は、教員による生徒の成績に関する評価や管理職による教員評価に使用すべきではない。たまたま、今年度、組織上の都合等から、厳しい状況にある児童生徒を複数引き受けている等の教員からすれば、一時点の学校風土の測定をもって、学級の状態等を評価されることは、場合によっては、その教員の努力をおとしめ、職務への意欲を減退させることになり得る。学校風土に関する調査を実施する場合、学校として何の目的で実施するのかについて教職員全体で共通理解することも重要である。

上記のように、他者評価項目には有益な側面があるとともに、実施上、留意しなければならない点がある。