初等中等教育－062

令和 6～9 年度プロジェクト研究

「不登校・いじめ等の生徒指導上の諸課題と学校風土等との関連及び効果的な取組等に関する調査研究－地域との中・長期的な連携を生かして－（令和 6 年度～ 9 年度)」

中間報告書（学校風土・生徒指導改善調査チーム）

令和 8 年（2026 年）7 月

国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター

研究代表者（副センター長）　宮古　紀宏

副代表者（センター長）　　齋藤　憲一郎

はじめに

いじめや不登校をはじめとする生徒指導上の諸課題は、その背景の一層の複雑化や多様化から、一人一人の児童生徒への事後対応の難しさは増していると言える。それゆえ、それら諸課題を未然に防止し、全ての児童生徒の成長や発達と、学びを支える学校づくりが、これまで以上に強く求められている。令和 4 年 12 月に改訂された「生徒指導提要」では、いじめや不登校等、特定の課題の未然防止にとどまらず、全ての児童生徒を対象に、教育課程内外の全ての教育活動において進められる生徒指導の基盤として発達支持的生徒指導が位置付けられた。発達支持的生徒指導の取組例の筆頭には「日々の教職員の児童生徒への挨拶、声かけ、励まし、賞賛、対話、及び、授業や行事等を通した個と集団への働きかけ」が挙げられており、これらは、児童生徒と教職員との信頼関係や良好な学習環境（学校風土）の形成に資する実践と言える。

こうした政策的、実践的要請の下、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターでは、複数の教育委員会と地域連携協定を締結し、生徒指導に関するデータ駆動型教育と EBPM（Evidence-Based Policy Making）の推進を掲げ、発達支持的生徒指導の理論の構築と実践の充実・改善に資する調査研究を中・長期的に構想・推進することとなった。それが、プロジェクト研究「不登校・いじめ等の生徒指導上の諸課題と学校風土等との関連及び効果的な取組等に関する調査研究－地域との中・長期的な連携を生かして－（令和６年度～９年度)」である。本プロジェクト研究は、「学校風土・生徒指導改善調査チーム」、「不登校調査チーム」及び「社会情緒調査チーム」の三つのチームから構成されているが、上記で述べた地域連携協定を締結して継続的な研究を行っているのが「学校風土・生徒指導改善調査チーム」である。本報告書は、同チームによる中間報告書としての位置付けであり、令和６年度調査の研究結果を取りまとめたものである。

「学校風土」とは、複数の概念から構成される多義的な用語であるが、本研究では、主に、生徒の「学校とのつながり」意識や安心感、学校で行われる教育、環境条件といった学校の学習環境の質に対する認識と捉えて、用いている。特に、本研究における学校風土の測定では、学校への好感や所属意識、教職員との関係、指導・援助の質、規律、諸活動への参画、友人関係、学級の雰囲気、家庭や地域との関係等を扱っている。このように学校風土を多面的に把握することは、生徒指導や教育相談といった学校における教育活動のみならず、学校そのものについて、児童生徒がどのように認識し、経験しているのかを明らかにすることにつながる。学校風土の測定は、発達支持的生徒指導の機能を確認・点検し、その充実・改善の方向性を検討するための基盤となり得ると言える。

「学校風土・生徒指導改善調査チーム」の研究目的は幾つかある。第一の目的は、学校風土のデータを収集・分析することで、良好な学校風土の形成に寄与する学校の教職員の働きかけや学校指導体制による組織的取組の方略には、どのようなものがあるのか（本報

告書ではそれらを「学校保護要因」と述べている）を明らかにすることである。そのためには、何より、アカウンタビリティ・モデルに活用し得る精度の高い学校風土調査ツールの開発が求められる。本報告書の主な内容は、国立教育政策研究所における学校風土調査ツールの開発に関するものである。このツールの開発に当たって大いに参考にしたのは、カリフォルニア州教育省と WestEd が共同で開発し、米国において長い実績を有し、大規模に実施されている学校風土調査ツールである CHKS（California Healthy Kids Survey）である。CHKS のライセンスを取得し、海外の研究者からの協力も得ながら、同チームの研究を遂行してきたところである。

また、第二の目的は、学校風土の測定を現状の実態把握にとどめず、得られたデータを教育委員会に適切にフィードバックし、生徒指導施策の確認・点検を促し、継続的な生徒指導改善を仕組み化し、社会実装することである。すなわち、学校風土オンライン調査、データの分析と可視化、教育委員会へのフィードバックを一体的な循環モデルとして位置付けることにより、データに基づく教育委員会における継続的な学校改善支援を根付かせるためのシステムとして構築することを意図している。この点において、本研究は、学校風土の研究知見を生徒指導の取組や施策の充実・改善に接続することを志向した、実践的かつ政策的な性格を有していると言える。

本報告書では、以上のような問題意識と研究構想の下で実施した令和 6 年度調査の結果を基に、まず学校風土調査票の尺度構成を検討し、続いて学校風土を構成する諸要因間の構造的関係を分析するとともに、学校風土の中核的概念として位置付けられる「学校とのつながり」が、生徒の行動や適応とどのように関連しているのかを検討した。これにより、学校風土の観点から、発達支持的生徒指導の機能を把握し、学校及び教育委員会における取組や施策の確認・点検と改善の循環へ接続するための基礎的知見を提示することを試みた。

なお、「学校風土・生徒指導改善調査チーム」による令和 6 年度調査以降の調査については、今後、規模の拡大も視野に入れて実施していく予定である。縦断的調査としての性格を有する本調査を継続させることで、更に研究を精緻化し、発展させていきたい。その成果は、当センターの報告書やそのエッセンスを分かりやすくした資料等で定期的に刊行する予定である。

本研究は、58 校、15,000 人を超える中学生の協力の下に実施されたものである。調査研究の趣旨を御理解いただき、回答に御協力くださった生徒の皆様、調査の実施と運営に御尽力いただいた教職員及び管理職の皆様、そして、本研究の遂行に当たり継続的な御支援と御協力を賜った教育委員会の関係者の皆様に、末筆ながら、この場をお借りして深く感謝申し上げる。

国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター
研究代表者（副センター長）　宮古　紀宏
副代表者（センター長）　齋藤　憲一郎

謝辞

本研究の実施に当たり、多くの方々から格別の御支援と御協力を賜った。ここに記して、心より感謝申し上げる。

まず、国立教育政策研究所名誉所員でありフェローの滝充先生の御紹介により、米国の学校風土研究の第一人者であり、コロンビア大学元教授で、現在、ミズーリ大学セントルイス校特別栄誉研究員である Jonathan Cohen 氏、カリフォルニア大学ロサンゼルス校教授の Ron Avi Astor 氏及びヘブライ大学名誉教授の Rami Benbenishty 氏に、本プロジェクト研究会議において、オンラインにて御講義を賜った。特に Cohen 氏は、本報告書のために特別寄稿を頂いた。これらの御厚意は、本研究の理論的基盤と国際的視野を広げる上で極めて大きな意義を有するものであり、ここに心より御礼申し上げる。

また、本研究では、カリフォルニア州教育省と WestEd が共同開発した CalSCHLS（California School Climate, Health, and Learning Survey）の調査票について、所定のライセンス契約を取得した上で活用している。本研究の本格的な開始以降、毎年 2 月下旬には、早稲田大学名誉教授であり国立教育政策研究所フェローである三村隆男先生にコーディネートいただき、カリフォルニア州サンフランシスコにある WestEd にて研究会議を開催してきた。その場では、WestEd の CEO である Jannelle Kubinec 氏、同機関の Svetlana Darche 氏、Thomas Hanson 氏、カリフォルニア州教育省の Hilva Chan 氏及びカリフォルニア大学バークレー校教授の Deborah McKoy 氏に継続して会議に御参加いただき、こちらの研究の進捗報告に対し、分析や研究の方向性等について、数々の示唆に富む貴重な御意見を頂戴した。ここに深く感謝申し上げる。

さらに、2024 年及び 2026 年には、スタンフォード大学名誉教授であり、カリフォルニア州教育委員会委員長を務める Linda Darling-Hammond 氏を訪問し、学校風土をはじめとする多様な教育データを活用しつつ、地域レベルで継続的改善を促す州全体の取組について御教示いただいた。カリフォルニア州の教育改革を牽引（けん）してこられた同氏から直接学ぶ機会を得られたことは、本研究にとって誠に得難いものであった。ここに記して、深甚なる謝意を表したい。

加えて、オンライン調査の設計及びダッシュボードの構築に際しては、Google for Education の関根薫様、内山美生子様より技術的支援を賜った。オンライン調査では Google フォームを用いたが、個人情報を取得しない設計とするため、Google Apps Script によるハッシュ値生成のプログラムを構築していただいた。また、教育委員会に対して学校風土データを適切にフィードバックするため、Google Data Studio を用いたダッシュボードの構築にも御尽力いただいた。これらの御支援がなければ、本研究の円滑な実施と成果の可視化は成し得なかった。この場をお借りして、厚く御礼申し上げる。

目　次

研究組織 i
執筆者 ii

第１章　研究の目的
１．問題の所在 ----------3
２．先行研究の検討 ----------5
３．発達支持的生徒指導と学校風土---------- 23
４．本研究の視点と分析の枠組み ---------- 24
５．本研究の目的---------- 26
６．本報告書の構成 ---------- 26

第２章　研究の方法
１．調査対象と回答の状況 ---------- 31
２．調査時期と実施方法---------- 31
３．倫理的配慮と個人情報保護 ---------- 31
４．質問紙の構成---------- 32
５．統計分析---------- 33

第３章　学校風土尺度の構成の検討
１．質問項目の作成と分析の方針 ---------- 39
２．「学校とのつながり」尺度の構成 ---------- 40
３．「学校保護要因」尺度の構成 ---------- 42
４．「学校・学級環境」尺度の構成---------- 48
５．「社会的態度・行動」尺度の構成 ---------- 51
６．「学校外保護要因」尺度の構成---------- 55
７．第３章のまとめ ---------- 59

第４章　学校風土の仮説モデルの検証
１．分析の目的と仮説モデル ---------- 63
２．分析方法とモデルの適合度---------- 65
３．標準化推定値と構造関係 ---------- 66

４．構造モデルに関する解釈 ---------- 69
５．発達支持的生徒指導の観点から見た本モデルの意義と位置付け ---------- 70

第５章　「学校とのつながり」と生徒の行動との関連
１．本章の目的と分析方針 ---------- 75
２．「学校とのつながり」と「いじめ加害経験」との関連---------- 76
３．「学校とのつながり」と「欠席意向・欠席行動」との関連 ---------- 82
４．「学校とのつながり」と「社会的態度・行動」との関連 ---------- 83
５．第５章のまとめ ---------- 87

第６章　考察
１．発達支持的生徒指導の機能を捉える学校風土モデルの意義 ---------- 91
２．学校風土調査を活用した確認・点検と改善の循環への示唆---------- 94
３．本研究の限界と今後の課題 ---------- 96

第７章　提案－J-SCHLS の基本構想と「生徒調査」の構成－
１．J-SCHLS の提案 ---------- 101
２．J-SCHLS の基本的な考え方 ---------- 101
３．J-SCHLS における「生徒調査」の位置付け ---------- 102
４．J-SCHLS における「生徒調査」の概要 ---------- 102
５．今後の展望 ---------- 108

特別寄稿
翻訳　米国における学校風土の測定と改善の取組－研究・政策・実践の動向－
Ⅰ．はじめに ---------- 113
Ⅱ．理解の枠組み－子供の学習、安全及び学校風土－ ---------- 114
Ⅲ．目標 ---------- 119
Ⅳ．学校風土の測定の取組 ---------- 119
Ⅴ．学校風土の改善の取組 ---------- 123
Ⅵ．持続可能な学校改善を支えるリーダーシップ開発の方略 ---------- 132
Ⅶ．結論 ---------- 137

原著　School Climate Measurement and Improvement Practice in the United States: Research, Policy and Practice Trends

Table of Contents ---------- 141
Ⅰ. Introduction ---------- 142
Ⅱ. Understandings: Student learning, safety and school climate ---------- 143
Ⅲ. Goals ---------- 146
Ⅳ. School Climate Measurement Practices ---------- 146
Ⅴ. School Climate Improvement Practices ---------- 150
Ⅵ. Leadership Development Strategies Supporting Sustainable School Improvement ---------- 157
Ⅶ. Conclusion ---------- 160
References ---------- 163
Appendix A: Guidelines: Understanding school climate survey findings and triangulating findings ---------- 174
Appendix B: Prosocial Improvement Goals: Supporting Thriving Schools Worksheet ---------- 176
Appendix C: Case Studies: Supporting Leadership Development ---------- 178

巻末資料

第１章～第７章

学校風土の階層構造モデルの推定結果 ---------- 183
学校での生活に関するアンケート（中学生調査票） ---------- 191
学校での生活に関するアンケート基礎集計表 ---------- 201

研究組織

（学校風土・生徒指導改善調査チーム）

	氏名	所属・職名	備考
研究代表者	宮古　紀宏	生徒指導・進路指導研究センター 副センター長	チーム長
副代表者	齋藤　憲一郎	生徒指導・進路指導研究センター センター長	
所内研究分担者	戸上　琢也	生徒指導・進路指導研究センター 総括研究官	
	市川　恵理	生徒指導・進路指導研究センター 副センター長	事務局長
	石川　いずみ	生徒指導・進路指導研究センター 企画課長	事務局
所外研究分担者（五十音順）	岡田　聡志	千葉大学国際未来教育基幹 准教授	
	黒田　友紀	日本大学理工学部 准教授	
	白川　優治	千葉大学大学院国際学術研究院 教授	
	滝　充	国立教育政策研究所 名誉所員・フェロー	
	立石　慎治	筑波大学図書館情報メディア系 助教	
	帖佐　尚人	鹿児島国際大学福祉社会学部 教授	
	三村　隆男	早稲田大学名誉教授 国立教育政策研究所 フェロー	
	八並　光俊	東京理科大学 教育支援機構科学教育連携センター教職教育部門 教授 国立教育政策研究所 客員研究員	
研究協力者	関根　薫	Google for Education, Lead Education Partner Solutions Engineer	技術支援
	内山　美生子	Google for Education, Google for Education Technical Specialist	技術支援

所属及び職名は令和８年６月末時点。

執筆者

第１章～第７章執筆者

宮古　紀宏　（生徒指導・進路指導研究センター　副センター長）

特別寄稿

Jonathan Cohen　（Distinguished Scholar, Center for Character and Citizenship, University of Missouri-St. Louis, US）

宮古　紀宏（訳）　（生徒指導・進路指導研究センター　副センター長）

第１章　研究の目的

第１章　研究の目的

１．問題の所在

いじめや不登校をはじめとする生徒指導上の諸課題は、依然として学校教育における重要課題であり続けている。これらの諸課題は、児童生徒本人の要因にのみ帰するべきものではなく、学校の教職員との関係、ほかの児童生徒との関係、学校や学級の雰囲気、家庭や地域との関係等、多様な要因が重層的に関係する中で生じるものである。それゆえ、課題の兆候が見えたときの早期発見対応や顕在化した後の継続的な事後対応の重要性は言うまでもない。だが、それだけでは十分でなく、課題の背景にある児童生徒が生活している学校や家庭、地域の学習環境全体の在り方に目を向け、とりわけ、諸課題の未然防止と社会性の育成の観点から、学校の学習環境、つまり、良好な学校風土を形成していく必要がある。とりわけ、全ての児童生徒が、他者と思いやりのある関係を築き、安心して学び、学校に所属意識を持って互いに成長できる学校風土をどのように形成するかは、児童生徒を取り巻く環境が目まぐるしく変わる中で、生徒指導における基礎的かつ現代的な課題と言えよう。

こうした問題意識の下、令和 4 年 12 月に改訂された「生徒指導提要」では、いじめや不登校等の特定の課題に対する対応のみならず、全ての児童生徒を対象に、全ての教職員（学校に関わる大人）が、教育課程内外の全ての教育活動において進める生徒指導の基盤として、発達支持的生徒指導が位置付けられた。発達支持的生徒指導の取組例の筆頭には「日々の教職員の児童生徒への挨拶、声かけ、励まし、賞賛、対話、及び、授業や行事等を通した個と集団への働きかけ」[1]とあることから、児童生徒と教職員との信頼関係の形成を最も重視した日常的な教育活動の営みが、児童生徒の発達を支える生徒指導の基盤として捉え直されたと言える。さらに、「第 4 期教育振興基本計画」においても発達支持的生徒指導の推進が明記されており、発達支持的生徒指導は、教員一人一人の経験や力量に委ねられるだけでなく、学校の指導体制による組織的な取組や、教育行政による支援としても、その充実・改善が求められる政策課題となっている [2]。

一方、海外の学校風土研究では、良好な学校風土の形成が、児童生徒の認知面、社会性、感情面、身体といった全人的、総合的な発達を支えるとともに、ストレスや不安の軽減といったメンタルヘルスにも関わることが示されてきた [3]。この学校風土（school

---

[1] 文部科学省（2022）『生徒指導提要』，p.20。

[2] 令和 5 年 6 月 16 日に閣議決定された「第 4 期教育振興基本計画」の p.41 に「発達支持的生徒指導の推進」が掲げられている。

[3] 本報告書に掲載したコロンビア大学元教授であり、現在、ミズーリ大学セントルイス校特別栄誉研究員の Jonathan Cohen 氏による特別寄稿「米国における学校風土の測定と改

climate）には、諸外国を横断して研究者間に合意された単一の定義があるわけではないとされている（Cohen et al., 2017）[4]。だが、例えば、全米学校風土センター（National School Climate Center）の定義では、「学校風土は、児童生徒や保護者、学校関係者が経験する学校生活のパターンに基づいており、規範や目標、価値観、対人関係、教育・学習方法、組織構造を反映したもの」[5]とされている。また、Austin et al.（2011）は、「学校風土とは、学校コミュニティ内の一人一人に共有される価値観や信念、対人関係、物理的環境を創り出し、維持される学習環境の状態や質」[6]と定義している。

学校風土に様々な定義があるという現状を踏まえつつも、児童生徒や教職員、保護者といった学校コミュニティのメンバーが学校をどのように認識しているかといった視点は共通していると考えられたため、本報告書における学校風土の定義は、児童生徒や教職員、保護者らによる学校への好感や所属意識、心理的な安心感、学校で行われる教育的な働きかけや環境条件を含む学校の学習環境の質に対する認識とすることとした。とりわけ、本報告書で行われている学校風土調査は、中学校の生徒の「声」（オンライン形式の質問紙調査）に基づくものである[7]。

学校風土調査によって得られる情報は、とりわけ米国では、学校改善や学校アカウンタビリティに活用されており、学校風土を良好なものへと変化させる保護要因として、「思いやりのある大人との関係性」、「高い期待」、「有意義な参加と貢献」などが見いだされている（Benard, 2004）[8]。こうした知見は、良好な学校風土の形成が、児童生徒の発達を支える教育実践と密接に関連することを示している。

また、後述するが、いじめや不登校の近年の先行研究を見ても、その背景には、学校における人間関係や学校・学級の雰囲気に関する共通した課題が存在することが示唆されて

善の取組－研究・政策・実践の動向－」では、学校風土が児童生徒にどのような影響を及ぼすか、米国を中心とした海外の先行研究について詳細なレビューがなされている。

[4] Cohen, J., Thapa, A., & Higgins-D'Alessandro, A. (2017). School climate and social emotional learning measurement systems: Trends, contributions, challenges and opportunities. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 117-139.

[5] https://schoolclimate.org/（最終確認 令和 8 年 3 月 24 日）

[6] Austin, G., O'Malley, M., & Izu, J. (2011). *Making sense of school climate: Using the California School Climate, Health, and Learning (Cal-SCHLS) survey system to inform your school improvement efforts.* WestEd.

[7] 後述するが、例えば、カリフォルニア州で使用されている州レベルの学校風土調査の質問紙では、児童生徒に家庭や地域における学習環境の認識について問う質問項目も設定されている。このことから、現在の学校風土調査は、いわゆる学校の学習環境だけにとどまらず、家庭や地域の学習環境を児童生徒がどのように認識しているのかも重視している。

[8] Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd.

いる。人間関係と学校・学級の雰囲気は表裏一体であり、これは学校風土の課題として捉えられるもので、その改善のためには、児童生徒の人間関係形成を支援していくことが重要と考えられる。

しかしながら、我が国において、発達支持的生徒指導の重要性が政策的に強調されている一方で、発達支持的生徒指導の機能を生かした実践とはどのようなものなのか、その成果をどのように把握し、学校や教育委員会による生徒指導の取組、施策の充実・改善へと接続するかについては、十分な研究の蓄積があるとは言い難い。とりわけ、国の立場から、学校風土を多面的に把握し、その結果を教育委員会による生徒指導施策の確認・点検や、学校への支援に活用することへの試みは、なお限定的である。

上記の問題を踏まえると、発達支持的生徒指導が機能しているかについて、学校風土の観点から諸概念間の関連を構造的に捉え理論化を図るとともに測定可能とすること、また、それらを適切に可視化し教育委員会等にフィードバックを行うこと、そして、フィードバック情報を基に地域レベルで生徒指導の取組と施策の充実・改善のためのリフレクション・プロセスの創出を促す仕組み化（社会実装）を図る研究は、意義を持つと考える。

そこで、本研究では、学校風土を、学校への好感や所属意識を示す「学校とのつながり」、教職員の働きかけや学校指導体制による組織的取組によって変容し得る「学校保護要因」、さらに「学校・学級環境」や学校外の支援的資源等から成る多面的な構造として捉えることとした。海外の動向を参考に、学校風土を研究上の概念としてのみならず、生徒指導の充実・改善を支える実践的、政策的手法として捉え直すことが、本研究の出発点となる問題の所在である。

２．先行研究の検討

（１）国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターにおける学校風土研究

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターでは、令和元年度から令和３年度にかけて、「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。この研究は、本研究の前身に当たるものであり、生徒指導上の諸課題、とりわけ、いじめの未然防止と学校風土との関連を主軸に、学校風土の鍵概念として生徒の「学校とのつながり」に着目し、その関連要因と教育的意義を明らかにすることを狙いに構想されたものである（国立教育政策研究所, 2022, 2024）[9]。

---

[9] 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2022）「『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」, pp.1-146。
全体版 https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/pdf/20220322-a.pdf
概要版 https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/pdf/20220322-s.pdf

ある2市の中学校40校の生徒（中学1年から3年）と常勤の教員を対象に、令和元年度に1回、令和2年度と3年度にそれぞれ2回の計5回、質問紙調査を実施したもので、郵送にて配布・回収を行った。

「学校指導体制調査研究」の研究目的は、以下の四つであった。第一は、「学校とのつながり」に関連する「学校保護要因」を明らかにすること、第二は、「学校とのつながり」がいじめ加害の未然防止に関連するかを検討すること、第三は、「学校とのつながり」が時間的に変化するか、また、変化するとしたら、「学校」や「時間（調査時期）」との関連があるかを検討すること、第四は、「学校とのつながり」の差異や変化に関わる教職員の組織文化・風土の特性を検討することである。とりわけ、「学校保護要因」として設定された「教師支援」（教師に温かみや思いやりを実感していること）と「保護的規律」（教師は何か問題等が発生したときに守ってくれる存在と認識していること）は、生徒が教員側をどのように認識しているかを表すものであり、教員の専門職的責任の範疇（ちゅう）に属し、教員の努力や意識の注力によって変わり得る要因として位置付けられた。この点は、学校風土を、生徒指導の充実・改善に向けた確認・点検のためのフィードバック情報として活用しようとする本研究の着想元となっている。

この研究は、生徒調査のみならず、教員調査も組み合わせていた。これにより、生徒の認識する学校風土と、教員の認識する学校の組織文化・風土との関連を、同一研究枠組みの中で検討することが可能となった。さらに、生徒調査については、学校を転校しない同一回答者を時系列的にひも付けることで、「学校とのつながり」の時間的変化と学校要因の影響等を検討する方法が採られた。こうした設計は、学校風土研究を単なる一時点の横断的把握にとどめず、学校改善の可能性を視野に入れたものとみなすことができる。

この「学校指導体制調査研究」で得られた実証的知見は、本研究にとって直接的な示唆を与えている。生徒調査の分析からは、生徒が教師から温かみや思いやりを実感していることを表す「教師支援」と、教師は自分たちを守ってくれる存在であるという実感を表す「保護的規律」とが、「学級雰囲気」の改善や「学級ストレス」の低減に関連し、結果として、学校への好感ないしは所属意識としての「学校とのつながり」の形成につながることが示唆された。すなわち、「学校とのつながり」は、生徒に直接的に価値を伝達することで形成されるというよりも、教員の働きかけによって支えられた学級環境や学校経験を通して、間接的に育まれるものとして捉えられたのである。これは、「学校とのつながり」を学校風土の中核的概念に位置付ける本研究の基本的視点と連続している。

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2024）「『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」，pp.1-260。
全体版 https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/pdf/20240423-a.pdf
概要版 https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/pdf/20240423-s.pdf

加えて、「学校とのつながり」の測定の妥当性を検討するために行われた分析では、「学校とのつながり」が高いほど、「いじめ加害経験」を有しない傾向にあることが示された。これは、「学校とのつながり」が、単に、学校への好感や所属意識のみを示す主観的指標であるにとどまらず、生徒指導上の諸課題との関連においても教育的意義を有する指標であることを意味している。さらに、4 時点の学校グループ間比較では、「学校とのつながり」の平均値に統計的に有意な学校グループ間差が認められ、また、その変化は学校によって異なることが示された。このことは、「学校とのつながり」が個人内の固定的特性ではなく、学校という組織的・環境的要因の影響を受ける可変的な概念である可能性を示唆している。

さらに、教員調査の分析からは、学校風土と教職員の組織文化・風土との関係についても重要な知見が得られている。教員による自校評価、すなわち、生徒指導、教育相談及び授業改善に関する自校への評価には、生徒に関する「情報共有」と、学校の課題や方針等に関する「共通理解」が影響を与えていた。また、これらの「情報共有」と「共通理解」には、同僚や管理職、生徒、保護者との広範な人間関係が関与しており、この関係性を良好にする一つの要因として、「学び合い（さらには支え合い)」の取組の充実や工夫が見いだされた。すなわち、良好な学校風土の形成には、生徒に対する教員による働きかけだけで完結するのではなく、教職員同士の同僚性や協働性といった組織文化・風土とも関連していることが示唆されたのである。こうした視点は、発達支持的生徒指導の基盤としての学校指導体制づくりを考える上でも重要である。

以上のように、「学校指導体制調査研究」は、学校風土を、生徒の「学校とのつながり」、「学校保護要因」、学級環境、教職員の組織文化・風土といった複数の次元から捉え、それらの相互関連を分析した先行研究として位置付けられる。また、良好な学校風土に関わる要因の中でも、とりわけ、生徒が教師から受ける支援の実感や、教師が自分たちを守ってくれる存在であるという実感が、「学校とのつながり」の形成に重要であることを示した点は、本研究が「学校保護要因」を改善可能な要因として位置付ける上での直接的な基礎となっている。加えて、教員の組織文化・風土が生徒の学校経験と一定の関連を有することを示した点も、学校風土研究を学校改善や生徒指導の組織的充実へと接続する可能性を開いたものと言える。

もっとも、この先行研究には幾つかの限界もあった。まず、生徒調査における「学校保護要因」を「教師支援」と「保護的規律」の二つに限定した構成であり、学校における支援的環境をより多面的に把握する余地が残されていた。次に、研究の主眼は、主としていじめ加害の未然防止との関連に置かれており、不登校との関連や、社会性、感情面の発達との関連については、なお十分に検討されていなかった。さらに、調査対象は 2 市、40 校の中学校と限られたものであり、また、学校風土調査の結果について、教育委員会へ適切に可視化してフィードバック等を行い、学校改善へと接続する社会実装には至っていなかった。

したがって、本研究は、「学校指導体制調査研究」で得られた知見を継承しつつ、それを更に発展させるものとして位置付けられる。すなわち、過去の研究で見いだされた「学校とのつながり」や「教師支援」、「保護的規律」等の知見を基礎としながら、CHKS（California Healthy Kids Survey）等の理論的枠組みも参照し、「学校保護要因」をより多面的に充実させて捉え直すとともに、「学校・学級環境」、「学校外保護要因」、「社会的態度・行動」、「欠席意向・欠席行動」等を含めた包括的な学校風土モデルへと拡張することを目指している。また、調査対象地域も拡大させて、得られた学校風土データを教育委員会にフィードバックし、地域レベルでの確認・点検と改善の循環へとつなぐ仕組みを志向している点でも、過去の研究を発展的に継承するものである。こうした点に、本研究の独自性と意義があると言える。

（2）いじめ及び不登校と学校風土をめぐる国内研究

いじめ及び不登校に関する国内研究は、それぞれ固有の研究蓄積を有しているが、近年の比較的大規模な調査結果を見ると、両者の背景には、学校における人間関係や学校・学級の雰囲気に関わる共通した課題が存在していることが示唆される。本研究との関係で重要なのは、いじめや不登校を個人内要因のみに帰するのではなく、学校での生活経験や学習環境の質、すなわち、学校風土との関連の中で把握しようとする視点である。ここでは、そのような視点に接続し得る国内の研究として、第一に、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターが実施した前述の「学校指導体制調査研究」のデータを用いたいじめに関する再分析、第二に、栃木県教育委員会（2025）による「不登校に関する調査」を取り上げる。

まず、いじめに関しては、前述の令和元年度から令和 3 年度にかけて行われた「学校指導体制調査研究」のデータを用いて、いじめの被害と加害経験に関する再分析結果を示す。この再分析は、令和元年度に中学 1 年、令和 2 年度に中学 2 年、令和 3 年度に中学 3 年になった同一コホートにおいて、転校せずに、全 5 回の調査の全てに参加し、いじめの被害と加害の経験に関する 16 項目に有効回答した 4,151 名の生徒のデータを用いたものである（宮古, 2025）[10]。

いじめの被害と加害の経験は、それぞれ 8 項目から構成され、「ぜんぜんされなかった（しなかった）」から「1 週間に何度も」までの 5 件法で問う形式である。この分析では、各回の調査において「ぜんぜんされなかった」、又は、「ぜんぜんしなかった」と回答した者を、それぞれ「いじめ被害経験無し」、又は、「いじめ加害経験無し」とし、それ以外を経験有りとして分類している。

---

[10] 宮古紀宏（2025）「魅力的な学校づくりに向けて必要なこと」『教育時報』910 号, pp.4-7。

その結果、中学校 3 年間を通して、いじめの被害経験と加害経験のいずれもなかった生徒は 1,058 名であり、全体の 25.5%にとどまっていた。これに対し、いじめ被害経験のみを有していた生徒は 805 名（19.4%）、いじめ加害経験のみを有していた生徒は 453 名（10.9%）であり、いじめの被害と加害の両方の経験を有していた生徒は 1,835 名（44.2%）と最も多かった（表 1）。すなわち、約 4 分の 3 の生徒が、いじめの被害、又は、加害、あるいはその両方の形で、何らかの経験を有していたことになる。もちろん、この調査は、2 市の中学校 40 校という限定された対象に基づくものであり、全国的傾向として一般化することには慎重さが求められる。しかし、生徒を直接対象とした継続的な質問紙調査という特性を踏まえると、かねてから「いじめは誰にでも起こり得る」と言われてきたが、今日においても、いじめが中学生の学校生活の中で決して例外的な出来事ではなく、極めて身近な経験として存在していることを示す知見として重要である。

表 1　計 5 回の調査の全てに回答した生徒のいじめの被害と加害経験の有無

	人数	割合
いじめ被害・加害の両経験無し群	1,058	25.5
いじめ被害経験のみ有り群	805	19.4
いじめ加害経験のみ有り群	453	10.9
いじめ被害・加害の両経験有り群	1,835	44.2
合計	4,151	100

とりわけ注目すべきは、いじめの被害と加害の双方の経験を有していた生徒が最も多かったという点である。このことは、もちろん、全ての事例がそのように理解できるわけではないが、多くのいじめにおいて、生徒の人間関係の時間的な経緯や文脈を無視して、ある一時点のみで、被害者と加害者を固定的に捉えることの限界を示している。

「生徒指導提要」では、「いじめの問題が複雑化し、対応が難しくなりがちなケース」として、以下の八つが挙げられている（表 2）[11]。「学校指導体制調査研究」の再分析の結果は、表 2 中の「③被害と加害が錯綜しているケース」が、実際の学校現場において、決して例外的ではないことを示唆している。すなわち、いじめの被害と加害の双方の経験を有する生徒が相当程度存在していたことは、多くの学校において、いじめが複雑化し、深刻化する可能性があることを示すものと言える。このことは、いじめの重大事態化を防ぐ上でも、特に留意を要する点であると考えられる。

[11] 文部科学省，前掲『生徒指導提要』，p.137。

学校風土が人間関係の在り方によって大きく規定されることを踏まえると、一定の人間関係の中で生じるいじめは、生徒同士の関係形成の困難さや、安心して学び、生活することのできる環境の脆弱（ぜいじゃく）さという、学校風土の問題が横たわっていると言えよう。

表２　いじめの問題が複雑化し、対応が難しくなりがちなケース

①周りからは仲がよいと見られるグループ内でのいじめ
②閉鎖的な部活動内でのいじめ
③被害と加害が錯綜しているケース
④教職員等が、被害児童生徒側にも問題があるとみてしまうケース
⑤いじめの起きた学級・ホームルームが学級崩壊的状況にある場合
⑥いじめが集団化し孤立状況にあるケース
⑦学校として特に配慮が必要な児童生徒が関わるケース
⑧学校と関係する児童生徒の保護者との間に不信感が生まれてしまったケース

次に、不登校については、栃木県教育委員会（2025）による「不登校に関する調査」を取り上げる[12]。この調査は、県における今後の不登校対策の充実に資することを目的として、児童生徒、保護者及び教員を対象にオンラインで実施されたものである。

児童生徒調査は、県内全ての公立小学校 6 年生 15,593 名、公立中学校 2 年生 15,827 名、県立高校全日制課程 2 年生 10,666 名、計約 4 万人を対象に行われ、実際の回答者は小学校 12,381 名、中学校 11,436 名、高校 6,980 名で、7 割を超える合計 30,797 名から回答を得ている。また、保護者調査は、欠席の多い児童生徒の保護者を対象に 1,966 名から、教員調査は、県や市の教育委員会による研修等の受講者であった教諭、養護教諭、教頭、主幹教諭等を対象に実施され、1,033 名から回答を得たものである。

本調査の特色は、児童生徒本人、保護者及び教員という三者の視点から不登校の実態に迫っていることに加え、児童生徒調査において、不登校の有無のみならず、欠席意向（欠席への願望）の有無と欠席行動（実際の欠席）の有無を組み合わせて比較を行っている点にある。

「不登校に関する調査集計結果」を基に、児童生徒と保護者、教員それぞれの「欠席のきっかけ」の認識の共通点と相違点、児童生徒による学校の各場面での安心を感じられる状況に関する調査結果を以下に取り上げる[13]。まず、児童生徒調査における「学校を欠席

[12] https://www.pref.tochigi.lg.jp/m01/seisaku/r6_futoukouchousa.html（最終確認 令和 8 年 4 月 2 日）

[13] 栃木県教育委員会（2025）「不登校に関する調査集計結果」，pp.1-457。

したいと思ったときのきっかけ」について見ると、以下の項目の回答割合が比較的高かった（表３）[14]。

「友達との人間関係」は全校種で高い割合を示していた。また、「クラスの雰囲気」は、いずれの校種においても、「欠席意向あるが欠席無し（欠席意向のみ）」群より「欠席有り」群で割合が高く、欠席意向が実際の欠席行動へと移行する過程において、学級全体の雰囲気や居心地の悪さが関与している可能性が示唆された。さらに、「勉強のこと」も中学校及び高校で比較的高い割合を示しており、学習への不安や授業場面での困難も、欠席の背景要因として無視できない。加えて、「何か分からない」とする回答割合が全校種で高かったことは、欠席意向や欠席行動の背景が、児童生徒自身にとっても明確に言語化しにくい複合的な経験として存在していることを示している。これらの結果は、不登校や欠席の背景に、友人関係、学級の雰囲気、学習経験といった学校風土に関わる要因が存在していることを示唆するものである。

表３　「児童生徒調査」における
主な「学校を欠席したい」と思ったときのきっかけ

	小学校		中学校		高校	
	欠席意向のみ	欠席有り	欠席意向のみ	欠席有り	欠席意向のみ	欠席有り
友達との人間関係	35.5	37.2	35.4	40.0	26.0	33.5
身体の不調	12.9	27.1	14.8	34.9	15.9	33.9
何か分からない	24.9	25.1	33.7	32.5	31.8	30.5
クラスの雰囲気	17.5	20.2	16.1	24.1	14.8	21.0
勉強のこと	20.5	19.1	26.0	28.5	25.8	27.4
生活リズム	16.4	19.8	19.7	27.7	25.7	32.0

「欠席意向あるが欠席無し」の者を「欠席意向のみ」と表記。

表４　「保護者調査」における
主な「子どもが学校を休むようになった（休みがちになっている）きっかけ」

	小学校		中学校		高校	
	１か月未満	１か月以上	１か月未満	１か月以上	１か月未満	１か月以上
学校やクラスの雰囲気	45.5	42.4	22.0	45.4	20.5	40.5
友達との人間関係	36.4	30.3	30.0	38.1	27.1	33.8
身体の不調	40.9	31.1	40.0	35.4	44.8	41.6
先生との関係	31.8	48.5	18.0	34.0	11.8	29.9

欠席期間が「１か月未満」か「１か月以上」に分類して算出。

[14] 同上，pp.8-14。

保護者調査における「子どもが学校を休むようになった（休みがちになっている）きっかけ」では、以下の項目の回答割合が比較的高かった（表４）[15]。「子どもが学校を休むようになった（休みがちになった）きっかけ」として、「学校やクラスの雰囲気」、「友達との人間関係」、「先生との関係」が一定の割合で挙げられていた。とりわけ、中学校及び高校では、欠席期間が１か月以上の群において「学校やクラスの雰囲気」の割合が高く、小学校では「先生との関係」の割合が高かった。これらの結果は、不登校の背景に、児童生徒個人の心理的要因のみならず、学校や学級の雰囲気、友人関係、教員との関係といった、学校風土に関わる要因が存在していることを示唆している。

教員調査における「関わった児童生徒が学校を休むようになったきっかけ」では、以下の項目の回答割合が比較的高かった（表５）[16]。教員調査においても、関わった児童生徒が学校を休むようになったきっかけとして、「友達との人間関係」が全校種で高い割合を示しており、とりわけ中学校及び高校でその割合が高かった。また、「学校やクラスの雰囲気」も中学校及び高校で比較的高く、「勉強がわからない」も中学校で高い割合を示していた。これらの結果は、教員の認識においても、不登校の背景に、友人関係、学級の雰囲気、学習経験といった学校風土に関わる要因が存在していることを示唆している。一方で、「生活リズム」や「家族との関係」も比較的高い割合を占めており、教員は不登校の背景を学校内要因と学校外要因の双方から捉えていることもうかがえる。したがって、教員調査の結果は、不登校を学校外の事情のみに帰するのではなく、学校風土の観点からも把握し、改善可能な学校内要因を検討する必要性を示すものと言える。

表５　「教員調査」における
「関わった児童生徒が学校を休むようになったきっかけ」

	小学校	中学校	高校
友達との人間関係	42.1	51.7	62.7
生活リズム	42.4	39.8	27.0
家族との関係	28.9	19.9	18.9
勉強がわからない	22.6	33.0	17.8
身体の不調	17.8	19.9	23.8
学校やクラスの雰囲気	14.7	26.1	29.2

児童生徒、保護者及び教員のいずれの調査においても共通していたのは、「友達との人間関係」が高い割合を占めていたという点である。当事者である児童生徒だけでなく、最も

[15] 同上，pp.137-144。

[16] 同上，pp.397-398。

身近な支援者である保護者や教員の認識としても合致するということは、不登校の主要な背景要因の一つとして、「友達との人間関係」の問題が大きいことが伺える。一方で、保護者は「先生との関係」を、教員は「生活リズム」や「家族との関係」といった要因を相対的に重視しており、立場の違いに応じた解釈の差異も確認された。こうした差異は、どの認識が正しいかを単純に判定するというよりも、不登校の背景理解において、当事者、家族及び学校それぞれにおいて一定の認知的バイアスが生じ得ることを示唆している。

さらに、児童生徒調査では、児童生徒が「学校生活で安心できると感じる状況」についても検討されている。これは、児童生徒本人が、学校生活で「安心できる」と感じる場面を複数設定し、当てはまるもの全てを選択するものである。つまり、回答割合が低い項目は、児童生徒が積極的にその場面を安心できると認識していないことを意味している。それぞれの校種で回答割合が低かった項目を六つ抽出したものが表６である[17]。ある校種においては回答割合が低かったが、ほかの校種ではそうではない場合もある（例、小学校の「文化的行事」等)。

表６　「児童生徒調査」における
「学校生活で安心できると感じる状況」

	小学校			中学校			高校		
	欠席無し	欠席意向のみ	欠席有り	欠席無し	欠席意向のみ	欠席有り	欠席無し	欠席意向のみ	欠席有り
文化的行事	22.4	13.9	11.0	44.4	29.1	22.7	27.9	16.8	14.1
委員会・係活動	46.2	31.3	25.7	29.2	14.9	10.8	12.4	5.6	4.3
学活や総合の授業	36.9	23.7	20.0	36.8	20.2	16.4	22.5	10.9	8.8
教科の授業	48.0	30.8	26.7	36.7	19.8	16.2	25.2	14.2	12.5
人間関係（いじめ以外）	34.9	17.2	23.9	32.1	17.2	20.3	18.2	11.6	14.1
担任以外の教員	39.5	33.1	23.1	37.6	21.2	19.3	21.0	12.2	12.2

「欠席意向」も「欠席行動」も無い者を「欠席無し」と表記。
「欠席意向あるが欠席無し」の者を「欠席意向のみ」と表記。

この結果を見ると、小学校では「文化的行事」、中学校及び高校では「委員会・係活動」の回答割合が低く、さらに、「欠席意向」の有無にかかわらず、全校種で「学活や総合の授業」、「人間関係（いじめ以外)」、また「担任以外の教員」に関する回答割合も比較的低いことが確認される。すなわち、児童生徒にとって、集団を通した学習活動や集団への参画の場面、さらには学校の大人との関係の一部（学級・ホームルーム担任以外）は、必ずしも安心できる場として十分に経験されていない可能性がある。特に、学級・ホームルーム活動、総合的な学習の時間、委員会・係活動、文化的行事といった場面は、本来、児童生徒同士の関係形成や所属意識、自己有用感を育む契機となり得る教育活動である。だが、それらが安心できる場として積極的に認識されていないという結果は、学校風土の形

[17] 同上，pp.62-67。

成において、集団活動の質や参加の在り方を改めて問い直す必要があることを示唆している。加えて、「担任以外の教員」の割合が比較的低いことは、学校にいる複数の大人とのつながりが、必ずしも十分には形成されていない可能性を示しており、安心感の基盤としての教職員との関係づくりを、担任のみに依存せず学校全体で構築していく必要性を示すものと考えられる。さらに、全校種において「欠席有り」の児童生徒が安心できる状況として「休み時間や放課後」の割合が最も高かったことは、児童生徒が安心を感じる場が、授業における学習活動や集団活動よりも、比較的自由度の高い時間に偏っている可能性を示している。これらの結果を総合すると、不登校の理解と支援においては、単に欠席のきっかけを把握するだけでなく、児童生徒が学校生活のどの場面を安心できる場として経験しているのか、また、どの場面で安心を得にくいのかという視点から、学校風土を捉えることが重要であると言える。

以上のいじめと不登校の二つの研究から共通して見えてくるのは、これらはいずれも異なる現象でありながら、その背景には、学校の中で安心して他者と関わり、集団での学びに参加し、自らの居場所を感じることに対する難しさといった人間関係形成に起因する共通した課題が存在することである。すなわち、いじめと不登校に関する近年の比較的規模の大きい国内研究は、学校風土が、諸課題の背景を理解するための概念であるにとどまらず、その未然防止や改善に向けて着目すべき教育的、環境的条件でもあることを示唆している。こうした知見は、本研究において、学校風土を「学校とのつながり」、「学校保護要因」、「学校・学級環境」等の複数の概念から多面的に把握し、それを生徒指導の充実・改善へと接続しようとする立場を支える根拠として位置付けられる。

（3）海外における CHKS／CalSCHLS に関する先行研究

海外における学校風土研究、とりわけ、米国における CHKS を用いた先行研究の蓄積と展開をレビューすることは、本研究にとって重要である。前節までに述べたように、学校風土は、児童生徒の認知面、社会性や感情面、身体面等の発達を支える学校の学習環境の質として捉えられるものであるが、米国では、その把握が単なる研究上の関心にとどまらず、学校改善への活用や学校アカウンタビリティといった社会実装へと発展してきた。この点で、学校風土を一定程度、測定可能な概念として把握し、その結果を継続的改善に結び付けようとする本研究にとって、米国における学校風土調査システムの発展は、理論的にも実践的にも示唆に富むものである。

とりわけ、CalSCHLS（California School Climate, Health, and Learning Survey）は、学校改善と州学校アカウンタビリティへの活用を含む学校風土調査システムの代表的な取組の一つである。CalSCHLS は、1997 年にカリフォルニア州教育省と WestEd により構想・

整備が開始され、当初の CHKS を基盤としながら、後に教職員調査や保護者調査を含む包括的な調査システムへと発展してきた経緯がある [18]。

現在では、児童生徒や教職員、保護者という複数のステークホルダーを対象に、共通した概念枠組みの下で、それぞれの調査が設計されており、学校風土、健康、学習、支持的関係、参加、学校安全、学校への参画等、学校改善にとって重要な複数の指標を継続的に把握することを可能にしている。

さらに、CalSCHLS のデータは、近年、カリフォルニア州において多くの学区で LCAP（Local Control and Accountability Plan）と呼称される学校改善計画の作成・更新のための指標として活用されており、学校風土調査が、学校現場の改善のみならず、学区や郡といった地域レベルの教育行政施策とも接続されている（宮古, 2025）[19]。

CHKS を内包する CalSCHLS の特徴の一つは、基本的に、学校風土を単一の総合得点として一義的に把握するのではなく、複数の下位領域から成る構造として把握している点にある。Hanson and Voight（2014）は、CalSCHLS を用いて、2004–05 年度から 2010–11 年度にかけてカリフォルニア州の中学校 1,117 校に在籍する第 7 学年の生徒 730,160 名、及び、2008–09 年度から 2010–11 年度にかけて同州内の中学校 812 校に勤務する教師 16,255 名の回答データを分析し、同調査が中学校段階における学校風土領域を適切に測定しているかを検討した。具体的には、学校風土に関する各領域がどのような構造として把握されるか、個人単位及び学校単位でどの程度高い信頼性をもって測定できるか、また、学校単位の指標が経年的にどの程度安定しているか、さらに、それらの指標が学力や停学といった外的基準とどのように関連するかが分析された。分析には、探索的因子分析と確証的因子分析、個人単位と学校単位の信頼性の推定、学校風土指標の経年相関、学力や停学との関連の検討等の方法が用いられた。その結果、生徒調査については 6 領域、教職員調査については 7 領域の学校風土領域が識別され、これらの領域は、おおむね妥当かつ信頼できる認識を測定し得ることが示された（表 7 ）。

また、CalSCHLS 全体を対象とした Mahecha and Hanson（2020）によれば、CHKS の小学生版と中高校生版の「必須調査項目」（Core Module）、「学校風土調査項目」（School Climate Module）に加え、教職員調査と保護者調査について、確証的因子分析、信頼性の検定、項目バイアス（differential item functioning）の検証を行っている [20]。その結果、

---

[18] CalSCHLS の調査票には、児童生徒用の CHKS、教職員用の CSSS（California School Staff Survey）、保護者用の CSPS（California School Parent Survey）がある。

[19] 宮古紀宏（2025）「米国の州アカウンタビリティ政策における学校風土データの収集と活用－カリフォルニア州を例に－」『国立教育政策研究所紀要』第 154 集, pp.25-40。

[20] Mahecha, J., & Hanson, T. (2020). *Measurement Structure of the California School Climate, Health, and Learning Surveys: Student, Staff, and Parent Surveys*. San Francisco, CA: WestEd.

CalSCHLS の諸尺度は、良好な学校風土形成への支援、いじめや暴力といった行動、生徒のウェルビーイング、教職員の組織文化・風土、保護者支援等、多様な領域をおおむね妥当かつ信頼性をもって測定しており、しかも、主要な尺度については大きな項目バイアスが認められないことが示された。さらに、単に尺度の内的一貫性を確認するにとどまらず、学年や性別、人種・民族等の属性集団間で、尺度が同じ意味を持っているかまで検討している。この知見は、学校改善に係る取組や施策について検証し、意思決定する際に、CalSCHLS のデータが有益であることを示す一定の根拠となる。

表 7　Hanson and Voight（2014）における生徒調査及び教職員調査の学校風土領域

【生徒調査の 6 領域】
①安心とつながり（safety and connectedness）
②大人との思いやりのある関係（caring relationships with adults）
③有意義な参加（meaningful participation）
④学校内での薬物使用（substance use at school）
⑤いじめと差別（bullying and discrimination）
⑥非行（delinquency）
【教職員調査の 7 領域】
①支援と安心（support and safety）
②教職員と生徒との関係（caring staff–student relationships）
③教職員同士の関係（staff–peer relationships）
④職能開発ニーズ（professional development needs）
⑤生徒の健康と学校への参画（student health and engagement）
⑥生徒の非行（student delinquency）
⑦リソースの提供（resource provision）

CHKS／CalSCHLS において、学校風土の理論的中核として重視されてきたのが、保護要因（protective factors）と「学校とのつながり」（school connectedness）である。Hanson and Kim（2007）は、CHKS の「レジリエンス関連調査項目」（Resilience and Youth Development Module） を分析し、学校、家庭、地域及び友人における環境的な資産（assets）と、個人内のレジリエンスとを区別し、その心理測定的な特性を検討した[21]。その結果、特に中学校や高校の生徒では、「思いやりのある関係性」、「高い期待」及び

[21] Hanson, T. L., & Kim, J. O. (2007). *Measuring resilience and youth development: the psychometric properties of the Healthy Kids Survey*. (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 034). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences,

「有意義な参加」といった環境的な保護要因が、おおむね良好な内的一貫性を示し、リスク指標と予想された方向で関連することが確認された。一方、尺度の一部には改善の余地があることや、個人レベルの経年変化を精密に捉えるには限界があることも指摘している。

さらに、WestEd が刊行している CHKS の運用に関するガイドブックにおいても、学校保護要因と「学校とのつながり」とが密接に関連する概念として整理されている[22]。ガイドブックでは、「学校保護要因」として、学校における「思いやりのある関係」、「高い期待」及び「有意義な参加」が示され、これらが学校での成功やポジティブな発達を促進する要因として位置付けられている。また、「学校とのつながり」については、次項で扱うが、Add Health（National Longitudinal Study of Adolescent Health）で用いられた 5 項目尺度を参考に、学校への親近感、学校の一員である感覚、学校での安心感、教師による公平な扱い等を含む概念として説明されている。さらに、ガイドブックでは、「学校保護要因」は「学校とのつながり」と深く関係し、学校への肯定的な結び付きを支えるものとして位置付けられており、両者が相互に関連しながら学校風土の中核的側面を形成していることが示されている。この知見は、学校風土を構成する一部の要因、すなわち本研究で言う「学校保護要因」が、学校や教育委員会の働きかけによって改善可能な要因として把握し得ることを示唆するものであり、本研究が学校風土を生徒指導の充実・改善に資する実践的指標として位置付ける上でも重要な根拠となる。

例えば、Voight, Austin, and Hanson（2013） は、CHKS による学校風土調査が単に児童生徒の主観的な学校経験を表す概念にとどまらず、学校の教育的成果とも関連することを示している。それによれば、州統一テストの結果が、生徒の属性から予測される水準を一貫して上回る「逆境を乗り越えて成果を上げている学校」（beating-the-odds schools）と、そうではない学校とを比較したところ、前者の学校では、学校風土が明らかに良好であったことが報告されている。さらに、この差は、生徒の人口統計学的な属性や教職員の人的資源を統計的に統制した後もなお有意であり、学校風土は、同様の条件下にある学校の間でも、成果の高低を識別する重要な要因であることが示された。加えて、この研究では、学校風土が人的資源や生徒の属性以上に、学校が予測を上回る成果を上げることと関連していたことが明らかにされている。

このように、CHKS／CalSCHLS に関する先行研究は、第一に、学校風土が複数の下位領域から構成される多面的概念であること、第二に、その測定には一定の信頼性、構成概

National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West.

[22] Austin, G., Bates, S., & Duerr, M.（2013）*Guidebook to the California Healthy Kids Survey, Part II: Survey Content—Core Module*, 2013–14 edition（revised 28 August 2013）, WestEd.

念妥当性及び比較可能性が支持されていること、第三に、「学校保護要因」や「学校とのつながり」が学校風土における重要な概念として位置付けられていること、第四に、それらの尺度が学力、健康、適応といった学校教育上重要な成果指標と関連していることを示している。したがって、発達支持的生徒指導の機能を、学校風土の観点から理論化し、一定程度、測定可能なものとして把握しようとする本研究にとって、CHKS は、単なる調査票の参考にとどまるものではなく、理論的枠組みと測定論的基盤の両面において重要な先行例と位置付けられる。

もっとも、CHKS は、カリフォルニア州の教育制度や文化、政策的要請の下で発展してきたものであり、その概念構成や質問項目をそのまま日本に輸入すれば十分であるとは限らない。実際、Hanson and Kim（2007）や Mahecha and Hanson（2020）が示すように、尺度は継続的な改訂と再検証を要するものであり、学校風土の調査票は固定的なものではなく、用いられる文脈に応じて洗練されていくべき性格を有する。その意味で、本研究の課題は、CHKS を参照しつつ、国立教育政策研究所がこれまで蓄積してきた学校風土研究や日本の生徒指導の文脈を踏まえ、日本の学校において妥当かつ実践的に用い得る学校風土尺度群を構成することにある。すなわち、海外の知見を導入すること自体が目的なのではなく、それを手掛かりとして、日本における発達支持的生徒指導の機能を把握し、学校及び教育委員会による確認・点検と生徒指導の充実・改善に資する形へと接続できるように、再構成することが、本研究の狙いである。

（4）「学校とのつながり」に関する先行研究

「学校とのつながり」（school connectedness）に関する研究動向の詳細については、宮古（2026）が整理しているところであるが、本項では、それを踏まえつつ、本研究に直接関わる主要な知見に絞って整理する[23]。「学校とのつながり」は、学校風土研究において中核的概念の一つとして位置付けられてきたが、その定義や測定のための項目は一様ではない。Libbey（2004）は、生徒と学校との関係を捉える概念として、attachment、bonding、connectedness、engagement 等、近接する用語が多様に用いられてきたことを指摘している[24]。その上で、「学校とのつながり」は、生徒と学校との関係を比較的包括的に捉える用語として有用であると整理している。その後の研究や実践に関する文書においても、「学校とのつながり」は、単なる学校への好意や愛着にとどまらず、学校への所属意識、心理的な安心感、学校の大人やほかの生徒との関係性、自分が個人として大切にされているという感覚などを含む概念として扱われてきた。

---

[23] 宮古紀宏「『学校とのつながり』と健康行動との関連に関する研究－Add Health によるデータ収集と二次利用、その後の研究動向－」『アメリカ教育研究』第 36 号, pp.51-64。

[24] Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274–283.

こうした「学校とのつながり」の意義を、最初に大規模縦断調査によって示した代表的研究として知られるのが、Add Health を用いた Resnick et al.（1997）である。Add Health は、1994-95 学年度に第 7 学年から第 12 学年であった 2 万人以上の生徒に対して、全国を代表する抽出調査として開始された縦断調査であり、これまで同一コホートに対して、計 5 回（第一次調査から第五次調査）の調査が実施されている[25]。青少年の健康行動や対人関係、学校経験等を多面的に把握することを目的として実施されたものである。この調査は、現在も追跡が継続されており、思春期から成人期に至るまでのライフコースに沿って、学校経験と健康・適応行動との関連を検討する主要な基礎データとなってきた。Resnick et al.（1997）は、この Add Health の第一次調査データを用いて、「学校とのつながり」が、暴力や薬物使用、性的な逸脱行動、自殺念慮等の健康面でのリスク行動に対する重要な保護要因であることを示した[26]。この研究以降、「学校とのつながり」は、学校での経験に関する主観的評価であると同時に、児童生徒のリスク行動や適応を理解する上での重要な説明変数、あるいは、保護要因として注目されるようになった。

Add Health を用いた後続の研究では、「学校とのつながり」を規定ないしは構成する要因についても検討が進められた。McNeely, Nonnemaker, and Blum（2002）は、生徒の「学校とのつながり」が、学校規模、課外活動への参加、規律方針、教師の資質、クラスルームでの経験等、学校環境の複数の側面と関連していることを示している[27]。とりわけ、学校規模の小ささ、課外活動への参加、ゼロトレランスではない規律方針、良好なクラスルーム経営等が、「学校とのつながり」の高さと関連していたという知見は、学校側がどのような働きかけを通して「学校とのつながり」を育み得るかを考える上で示唆的である。また、McNeely and Falci（2004）は、「学校とのつながり」を単一の指標として扱うことの限界に着目し、「学校とのつながり」を「教師支援」（teacher support）と「社会的所属意識」（social belonging）という二つの次元に区別して分析した[28]。その結果、特に「教師支援」が、飲酒や喫煙、マリファナ使用、暴力、性的な逸脱行動、自殺念慮等のリ

---

[25] https://addhealth.cpc.unc.edu/（最終確認 令和 8 年 4 月 2 日）

[26] Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L. H., & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA, 278*(10), 823–832.

[27] McNeely, C., Nonnemaker, J., & Blum, R. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health, 72*(4), 138–146.

[28] McNeely, C. A., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health, 74*(7), 284–292.

スク行動の抑制と幅広く関連していることが明らかとなった。これは、「学校とのつながり」において、とりわけ、学校の大人との関係性が重要な要因になり得ることを示すものであり、本研究において「教職員との関係性」を含む「学校保護要因」と、「学校とのつながり」を区別しつつも関連付けて捉える視点と親和的である。

さらに、「学校とのつながり」の長期的意義に関する知見も蓄積されている。Steiner et al.（2019）は、Add Health の第一次と第四次の加重データを用い、青年期における「学校とのつながり」及び「家庭とのつながり」と、成人期における健康行動やリスク行動との関連を検討している[29]。その結果、「学校とのつながり」と「家庭とのつながり」は、いずれも独立した保護要因として機能しており、成人期のメンタルヘルスの問題や自殺念慮、性感染症、薬物乱用等のリスク経験の低下と関連していた。すなわち、「学校とのつながり」は、その時点の学校での適応に限られるものではなく、その後の成人期にまで及ぶ健康行動にポジティブな影響を及ぼし続ける可能性が示されたと言える。こうした知見は、「学校とのつながり」を学校教育における一時的な評価としてではなく、児童生徒の発達に長期的な影響を及ぼし得る重要な教育的経験に関わる指標として位置付ける必要性を示している。

近年では、「学校とのつながり」に関する一次研究の蓄積を踏まえたメタ分析も現れている。Maraccini and Brier（2017）は、「学校とのつながり」と、自殺念慮や自殺企図との関連に関するメタ分析を行い、「学校とのつながり」が高いほど、自殺念慮や自殺企図の報告が少ないことを示した[30]。また、Rose et al.（2024）は、メンタルヘルスや性的な逸脱行動、暴力、薬物使用という四つの健康領域についてメタ分析を行い、「学校とのつながり」がいずれの領域に対しても保護要因として機能し得ることを報告している[31]。これらの研究は、「学校とのつながり」が、特定のリスク行動との関連にとどまらず、広範な健康領域に関わる包括的な保護要因として理解されるべきであることを裏付けるものである。

さらに、近年の CDC（Centers for Disease Control and Prevention）による青少年リスク行動調査（Youth Risk Behavior Survey）でも、「学校とのつながり」は重要な指標として導入されている[32]。2021 年の YRBS では、「あなたは、あなたの学校の人たちに親しみを感じますか」といった「学校とのつながり」を示す単一項目が導入され、Wilkins et al.

---

[29] Steiner, R. J., Sheremenko, G., Lesesne, C., Dittus, P. J., & Ethier, K. A. (2019). Adolescent connectedness and adult health outcomes. *Pediatrics, 144*(1).

[30] Marraccini, M. E., & Brier, Z. M. (2017). School connectedness and suicidal thoughts and behaviors: A systematic meta-analysis. *School Psychology Quarterly, 32*(1), 5–21.

[31] Rose, I. D., Lesesne, C. A., Sun, J., Johns, M. M., Zhang, X., & Hertz, M. (2024). The relationship of school connectedness to adolescents' engagement in co-occurring health risks: A meta-analytic review. *Journal of School Nursing, 40*(1), 58–73.

[32] https://www.cdc.gov/yrbs/index.html（最終確認 令和 8 年 4 月 2 日）

（2023）は、この指標が、メンタルヘルスの不調やタバコの使用、処方薬の乱用、早期の性行動、学校の欠席等と負に関連していることを示した[33]。この研究は、Add Health のような多項目尺度とは異なり、単一項目による測定であるという限界を有するものの、「学校とのつながり」が現在においてもなお、青少年の健康と適応を考える上で重要な概念として政策的にも研究的にも位置付けられていることを示す例と言える。

以上のように、「学校とのつながり」をめぐる先行研究は、第一に、それが学校への好感や所属意識、心理的な安心感、対人関係を含む包括的な概念であること、第二に、暴力や薬物使用、自殺念慮、学校の欠席等の行動と負に関連すること、第三に、メンタルヘルスや活力、健康行動等を含む広範な適応指標とも関係すること、第四に、その影響が思春期にとどまらず成人期にまで及ぶ可能性があることを示している。こうした知見は、本研究において「学校とのつながり」を学校風土の中核的概念として位置付け、それを生徒指導上の諸課題の未然防止や社会性の育成と関連する重要な成果指標として扱うことの理論的根拠を与えるものである。

もっとも、上述のとおり、「学校とのつながり」の定義や測定法は、研究によってなお一定の幅があり、単一尺度として把握する場合もあれば、「教師支援」や「社会的所属感」等、下位次元に分けて扱う場合もある。また、その多くは米国を中心とした研究であり、日本の学校や生徒指導の文脈にそのまま適用できるとは限らない。そのため、本研究では、こうした海外研究の知見を踏まえつつ、日本の学校において学校への好感や所属意識、心理的な安心感を表す「学校とのつながり」尺度を構成し、それが「学校保護要因」や「学校・学級環境」とどのように関連し、さらに、生徒の諸課題や社会性とどのように結び付くのかを実証的に検討することを課題とする。

（5）先行研究を踏まえた本研究の課題

本節では、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターにおける「学校指導体制調査研究」（過去の学校風土研究）、いじめ及び不登校と学校風土をめぐる国内研究、海外における CHKS／CalSCHLS に関する研究、さらに、「学校とのつながり」に関する研究をレビューしてきた。これらの先行研究から、幾つかの重要な到達点を確認することができる。

第一に、学校風土は、学校における人間関係、心理的な安心感、所属意識、教職員による支援、規律、参加と貢献の機会等、複数の側面から構成される多面的概念として理解されていることである。とりわけ、海外の CHKS／CalSCHLS に関する研究は、学校風土を

---

[33] Wilkins, N. J., Krause, K. H., Verlenden, J. V., Szucs, L. E., Ussery, E. N., Allen, C. T., Stinson, J., Michael, S. L., & Ethier, K. A. (2023). School connectedness and risk behaviors and experiences among high school students — Youth Risk Behavior Survey, United States, 2021. *MMWR Supplements, 72*(Suppl-1), 13-21.

複数の下位領域から成る測定可能な構造として把握してきた。また、国立教育政策研究所における「学校指導体制調査研究」といった過去の学校風土研究でも、「学校とのつながり」や「教師支援」、「保護的規律」、「学級雰囲気」等の複数の概念を区別しつつ、その相互関連を検討してきたことで、学校風土は、一定の構造をもった学習環境の質として、児童生徒を取り巻く環境を把握し得る概念であることを示すことができた。

第二に、学校風土は、いじめや不登校、暴力、薬物使用、自殺念慮、学力、社会性といった多様な指標と関連することが、先行研究から一貫して示されていることである。とりわけ、海外の研究から、学校への好感や所属意識、心理的な安心感を表す「学校とのつながり」が、青年期以降における健康リスク行動の抑制と関連することが示されてきた。また、国内研究においても、いじめ及び不登校の背景に、友人関係や学校・学級の雰囲気といった学校風土に関わる共通課題が存在することが示唆されている。これらの知見は、学校風土が、生徒指導上の諸課題の理解と未然防止を考える上で重要な視点であることを示している。

第三に、学校風土を構成する一部の要因は、学校や教育行政の取組によって変容し得る可能性があるという点である。とりわけ、海外研究における代表的な「学校保護要因」である「思いやりのある関係」や「高い期待」、「有意義な参加と貢献」、国立教育政策研究所の「学校指導体制調査研究」において示された「教師支援」と「保護的規律」は、児童生徒による学校の認識と経験に関することの中でも、学校の取組や教職員の働きかけによって改善し得る側面を表す概念として位置付けられる。つまり、学校風土調査で得られたデータの適切なフィードバックや活用が、教職員による生徒指導の取組のリフレクションと同僚間の対話を促し、その充実・改善に資することや、さらには、教育委員会による学校改善支援へと接続する可能性を開くものである。

それでは、これら先行研究の到達点を踏まえて、なお残されている課題は何であろうか。まず、我が国においては、学校風土に関する研究の蓄積は徐々に進みつつあるものの、発達支持的生徒指導の観点から学校風土を理論的に位置付け、その機能を実証的に把握しようとする研究は、なお限定的である。すなわち、学校風土と生徒指導との関係が示唆されていても、発達支持的生徒指導のどのような働きかけや学校指導体制による組織的取組が、児童生徒にとっての良好な学校経験として認識されるのかについては、十分に明らかにされていない。

次に、国立教育政策研究所の過去の「学校指導体制調査研究」は、「学校とのつながり」といじめ未然防止との関連、「学校保護要因」としての「教師支援」と「保護的規律」といった幾つかの知見を示したものの、「学校保護要因」をより多面的に捉えることや、家庭や地域といった学校外の要因、「学校とのつながり」と不登校や社会性との関連を含めた包括的な学校風土モデルとしては必ずしも十分ではなかった。

そして、海外の CHKS／CalSCHLS に関する研究は、学校風土の調査及び学校改善や学校アカウンタビリティへの接続という点で先駆的である一方、その概念構成や項目内容

は、カリフォルニア州の教育制度や文化的背景、政策的文脈の下で発展してきたものであり、そのまま日本の学校に適用可能とは言い難いものである。したがって、日本の学校文化や生徒指導の実践、教育委員会と学校との関係性といった文脈を踏まえつつ、海外の知見を参照して再構成することが必要である。

以上を踏まえて、本研究の課題を以下の三点としたい。第一は、海外の CHKS／CalSCHLS や国立教育政策研究所の過去の研究成果を参照しながら、日本の学校において妥当かつ実践的に用い得る学校風土尺度群を構成することである。第二は、学校風土を構成する諸要因の構造的関係を明らかにし、とりわけ、「学校とのつながり」を中核概念として、それを支える学校保護要因や学校・学級環境、学校外保護要因との関連を検証することである。第三は、「学校とのつながり」が、「いじめ加害経験」、「欠席意向・欠席行動」、「社会的態度・行動」といった外的基準とどのように関連するかを検討し、学校風土尺度群の基準関連妥当性を確認することである。さらに、本研究は、こうして得られた知見を学校及び教育委員会による確認・点検と改善の循環に接続し得るものとして位置付け、生徒指導の充実・改善に資する実践的・政策的な基盤を提示することを目指す。

すなわち、本研究は、発達支持的生徒指導の機能を学校風土の観点から理論化し、把握し、さらにその結果を学校改善へと接続することを試みる点において、先行研究を継承しつつ、それを発展させるものである。

３．発達支持的生徒指導と学校風土

今日の生徒指導上の諸課題の未然防止や児童生徒の社会性の育成を考える上では、課題が顕在化した後の対応のみならず、全ての児童生徒を対象として、日常的な教育活動を通して全人的、総合的な発達を支える基盤的な働きかけに着目する必要がある。この点に関して、改訂された「生徒指導提要」では、発達支持的生徒指導を、「特定の課題を意識することなく、全ての児童生徒を対象に、学校の教育目標の実現に向けて、教育課程内外の全ての教育活動において進められる生徒指導の基盤」[34]となるものとして位置付けている。そこでは、児童生徒本人による自発的・主体的な成長、発達を尊重しつつ、その発達の過程を学校や教職員が支えるという視点が強調されている。

また、「生徒指導提要」に示された発達支持的生徒指導は、日々の教職員による個と集団への働きかけを基盤とし、社会的資質・能力の育成、市民性教育・人権教育、キャリア教育など、日常的な教育活動を通して行うことや、学習指導と関連付けて行うことが求められている。これらは、決して新しい教育内容や実践ではない。その狙いとするところは、児童生徒と教職員との信頼関係の形成、安心して学ぶことのできる場の形成（居場所づくり）、児童生徒同士の人間関係づくり（絆（きずな）づくり）を図ることによって、学校生活全体を支え、学びの質を高める働きかけとして理解することができる。すなわち、発達支持

[34] 文部科学省，前掲『生徒指導提要』，p.20。

的生徒指導は、特定の指導技法を意味するのではなく、児童生徒が学校をどのような場として認識し、経験するかに関わる、良好な学校風土の形成と深く結び付いた営為と言える。

本研究で学校風土に着目するのは、正にこの点にある。学校風土研究が蓄積してきた知見は、発達支持的生徒指導の研究面からの理論化や実証性と親和的であると言える。前述したように、良好な学校風土の形成は、児童生徒の認知面、社会性、情緒面及び身体面といった全人的、総合的な発達を支えることや、ストレスや不安の軽減にも関わることが明らかにされていることから、学校の学習環境の状態や質を意味する学校風土を良好なものとすることは、発達支持的生徒指導の狙いや実践と通ずると整理できる。

学校風土研究では、これまでに主に、学校への好感や所属意識、安心感、教職員との関係、学級や学校の雰囲気、参加や貢献の機会、公平で一貫した規律、さらには家庭や地域との関係などが、児童生徒の発達や適応に関わる学校の学習環境の質として扱われてきた。発達支持的生徒指導において重視される日常的な働きかけは、正にこうした学校風土の形成に直接的に関与する実践である。言い換えれば、発達支持的生徒指導は、良好な学校風土の形成に資する学校の教育実践として位置付けることができ、学校風土の調査は、発達支持的生徒指導を通して形成される学校経験が、児童生徒にどのように認識されているかを複数の観点から明らかにする指標と言える。

以上を踏まえると、発達支持的生徒指導の機能は、学校風土研究の枠組みを用いることにより、理論化し、実証的に把握することが可能であると言える。すなわち、発達支持的生徒指導がどの程度機能しているかは、教職員との関係、指導・援助の質、規律、参画や貢献の機会、友人関係、学校への好感や所属意識等といった学校風土の諸概念を通して、一定程度、把握可能なものとして捉えることができる。本研究は、このような立場に立ち、発達支持的生徒指導の機能を学校風土の観点から構造的に捉え、把握し、学校及び教育委員会による確認・点検と改善へ接続し得る枠組みとして提示することを目指す。

４．本研究の視点と分析の枠組み

本研究は、中学生を調査対象とする学校風土調査のデータを用い、発達支持的生徒指導の機能を学校風土の観点から構造的に把握することを基本的な視点とする。

発達支持的生徒指導は、教職員による日常的な働きかけや学校指導体制による組織的取組を通して、生徒の学校生活における経験や認識に影響を及ぼすものと考え、その機能を学校風土の諸概念によって捉えようとするものである。具体的には、学校への好感や所属意識、心理的な安心感を表す「学校とのつながり」を中核概念として位置付ける。また、学校の教職員による働きかけや取組、学校指導体制による組織的対応によって変容可能であり、生徒指導の取組や施策の確認・点検を行う上でフィードバック情報ともなり得る要因を「学校保護要因」とする。さらに、学級の雰囲気や学級内でのストレス、校内のほか

の生徒の態度や行動といった学校生活の経験を表す要因を「学校・学級環境」とし、家庭や地域との関係性や支援に関する要因を「学校外保護要因」とする。

とりわけ、本研究では、上記の諸概念のうち発達支持的生徒指導の機能の程度を解釈する上で、「学校とのつながり」を成果指標に位置付けた。国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2024）の「学校指導体制調査研究」では「学校とのつながり」の高さが「いじめ加害経験」を有していないことと関連していることが一貫して示されている[35]。また、海外の先行研究レビューから、中高校生時代の「学校とのつながり」が成人期以降、長期にわたり自殺や薬物、性的逸脱といった健康行動と関連していることが明らかにされている（宮古, 2026）[36]。これらの知見を踏まえて、発達支持的生徒指導が機能しているか、結果的に児童生徒が学校をどのように認識し、経験しているかを判断する上で、「学校とのつながり」を生徒指導の重要な成果指標と捉えることとした。

また、本研究では、この学校風土モデルの基準関連妥当性を検討するため、外的基準として「いじめ加害経験」、「欠席意向・欠席行動」及び「社会的態度・行動」を取り上げる。すなわち、学校風土の中核概念である「学校とのつながり」が、生徒指導上の課題に関する行動とどのように関連し、また、社会性や感情面の発達に関わる適応的な態度や行動とどのように関連しているかを検討することによって、本研究で構成する学校風土尺度群の意義を確認しようとするものである。

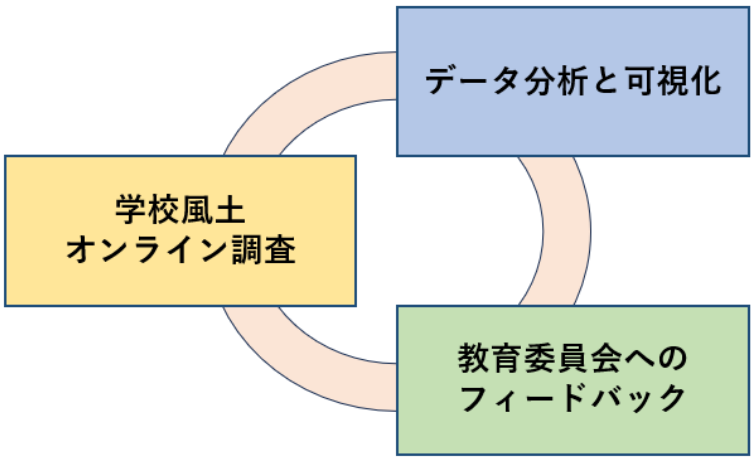


図１　学校風土改善の循環モデル

[35] 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター，前掲「『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」。

[36] 宮古紀宏，前掲「『学校とのつながり』と健康行動との関連に関する研究－Add Healthによるデータ収集と二次利用、その後の研究動向－」。

以上の視点に立ち、本研究では、第一に学校風土調査票の尺度構成を検討し、第二に学校風土を構成する諸要因間の構造的関係を分析し、第三に「学校とのつながり」と外的基準との関連を検討するという枠組みにより、発達支持的生徒指導の機能を学校風土の観点から捉えることを試みる。

なお、本研究の特色は、生徒指導の継続的な充実・改善を目的とした学校アカウンタビリティ等における将来的な活用を見据え、学校風土尺度群の調査情報を可視化し、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターから教育委員会へとデータ・フィードバック・ループを構築することで、地域レベルでのリフレクション・プロセスを創出することを志向した社会実装を射程に入れたものである（図１）。本研究は、学校風土を研究上の概念として把握するにとどまらず、学校及び教育委員会における確認・点検と改善の循環へと接続し得る実践的・政策的取組となることを狙いとするものである。

５．本研究の目的

本研究は、令和 6 年度に実施した中学生を対象とする学校風土調査のデータを用い、学校風土を多面的に調査する尺度群の構成と、その構造モデル及び外的基準との関連を検討する横断的研究である。

本研究の目的は、主に次の三点に整理される。第一に、国際的に活用されている学校風土調査ツールである CHKS 等の理論的枠組みと調査票を参照し、日本の学校においても適用可能な学校風土尺度群を作成し、その尺度構成を検討することである[37]。第二に、学校風土を構成する諸要因の構造的関係を共分散構造分析により検証し、学校風土モデルの理論的整合性を検討することである。第三に、学校風土モデルの中核的概念である「学校とのつながり」が、生徒の行動や適応とどのように関連するかを、「いじめ加害経験」や「欠席意向・欠席行動」、「社会的態度・行動」といった外的基準との関連から検討することである。

---

[37] 本研究で使用する主な調査票は二つである。第一は、学校風土調査として、20 年以上の実績がある米国カリフォルニア州教育省と教育系シンクタンクの WestEd が開発した CalSCHLS と呼称される学校風土調査のうち、児童生徒調査の CHKS を一部訳出して使用した。CHKS の使用に当たっては、同州教育省と WestEd から、令和 6 年 2 月に日本語版の作成と使用のライセンスを取得した。第二は、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターの過去の学校風土調査に該当する「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（令和元年度から令和 3 年度)」で用いた調査票を加筆修正し、その一部を使用した。

これらを通して、本研究は、発達支持的生徒指導の機能を学校風土の観点から構造的に把握し、学校及び教育委員会における生徒指導の取組や施策の確認・点検と改善に資する基礎的知見を得ることを目指す。

６．本報告書の構成

本報告書は、全７章により構成されている。

第１章では、本研究における問題の所在を示した上で、先行研究を検討し、発達支持的生徒指導と学校風土との関連、本研究の視点と分析の枠組み、本研究の目的等を示す。

第２章では、調査対象と回答の状況、調査時期及び実施方法、質問紙の構成、統計分析の方法について述べ、本研究の方法を明らかにする。

第３章では、学校風土調査票を構成する各尺度について、探索的因子分析を用いて尺度構成の検討を行う。具体的には、「学校とのつながり」、「学校保護要因」、「学校・学級環境」、「社会的態度・行動」及び「学校外保護要因」の各尺度について、その尺度構造及び内的一貫性を検討する。

第４章では、第３章で整理された尺度構成を踏まえ、学校風土を構成する諸要因の構造的関係について、共分散構造分析を用いて仮説モデルの検証を行う。とりわけ、「学校保護要因」、「学校・学級環境」、「学校外保護要因」及び「学校とのつながり」の関連を分析し、発達支持的生徒指導の観点から本研究の学校風土モデルの意義について述べる。

第５章では、第４章で学校風土の中核的概念として位置付けられた「学校とのつながり」に着目し、それが生徒の行動や適応とどのように関連するのかを検討する。具体的には、「いじめ加害経験」、「欠席意向・欠席行動」及び「社会的態度・行動」との関連を分析し、「学校とのつながり」の基準関連妥当性を中心に検討する。

第６章では、第３章から第５章までの分析結果を総合し、本研究の知見の意義と限界、発達支持的生徒指導及び学校風土研究への示唆及び今後の研究の課題について考察する。

第７章では、本研究で実施した中学生を対象とする学校風土調査を、「日本版学校風土・生徒指導調査システム」（Japan School Climate, Health, and Learning Survey System：J-SCHLS）の中核をなす「生徒調査」として位置付け、その基本構想を踏まえて、提案する。

さらに、本報告書では、上記の分析に続いて、学校風土研究の国際的動向を参照するため、ミズーリ大学セントルイス校特別栄誉研究員であり、コロンビア大学元教授、全米学校風土センター元センター長の Jonathan Cohen 氏による特別寄稿”School Climate Measurement and Improvement Practice in the United States: Research, Policy and Practice Trends”の原著及び翻訳を掲載した。Cohen 氏の特別寄稿は、本研究の成果について、米

国における学校風土研究及び実践の展開と照らし合わせて理解するための補助的資料を提供するものであると言える[38]。

また、巻末に資料として、第4章において行った学校風土の階層構造モデルの推定結果（観測変数及び誤差項を含むAMOS出力図等）、本研究で用いた学校風土の中学生調査票（学校での生活に関するアンケート）及び基礎集計表を掲載した。

[38] 特別寄稿については、本文のみを翻訳した。参考文献（References）と付録（Appendix）については翻訳の後に掲載している原著を参照されたい。

第２章　研究の方法

第２章　研究の方法

１．調査対象と回答の状況

本研究の調査対象は、地域連携協定を締結した複数の教育委員会（非公表）が所管する公立中学校に在籍する中学 1〜3 年生である。調査協力は、教育委員会を通じて各校へ依頼した。69 校 27,533 名を対象として、58 校 15,377 名から回答を得た（回答率 55.9%）。回答者の属性（性別・学年）の分布については、表８に示す[39]。

表８　回答者の属性（性別×学年）

		中学1年	中学2年	中学3年	その他	合計
性別	男	2,496	2,520	2,614	4	7,634
	女	2,498	2,397	2,551	5	7,451
	回答しない	82	98	103	8	291
合計		5,076	5,015	5,268	17	15,376

２．調査時期と実施方法

調査は、令和 6 年 11 月 1 日から 12 月 24 日にかけて実施した。実施形態は、Google フォームを用いたオンライン方式とし、「学校での生活に関するアンケート」として実施した。各学校には、学級担任等の監督の下、授業時間内での回答を原則とするように依頼した。また、欠席している生徒に対しても回答の機会を確保するために、各家庭に Google フォームの URL と二次元コードを送付し、可能な範囲で回答を促すよう依頼した。

質問項目数は、約 200 項目で、回答所要時間は約 30〜40 分となるように設計した。

３．倫理的配慮と個人情報保護

本研究の実施に当たっては、回答者の権利保護及び個人情報保護に十分配慮した。調査への回答は任意とし、回答しないことや途中で回答を中止することによって、回答者に不利益が生じないことをあらかじめ説明した。また、収集したデータは、個人が特定されない形で集計・分析し、研究目的の範囲内でのみ利用することを教育委員会及び学校に文書等で説明した。

本調査は Google フォームを用いてオンラインで実施したが、データ収集過程では、Google の技術協力を得て、GAS（Google Apps Script）を活用した回答処理の仕組みを構築した。具体的には、回答データの収集に際して、個人を直接特定し得る情報を取得しな

[39] 性別の回答者の合計が 15,376 名となっているのは、当該項目のいずれの選択肢にも回答しなかった（無回答）1 名を除いたためである。

い設計とするとともに、必要な識別情報についてはハッシュ化の処理を施し、個人情報をそのまま保持しない方式を採用した。これにより、研究者が回答者個人を直接特定できない形でデータを管理し、調査データの匿名性を高めた。

４．質問紙の構成

（1）質問項目の作成方針

本調査では学校風土を多面的に把握するため、CHKS（California Healthy Kids Survey）及び本研究の前身となる国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2024）において実施された学校風土研究[40]を参照し、約 200 項目からなる質問項目群を作成した（巻末資料参照）。

質問項目は、理論的枠組みと実践的な活用可能性の観点から、主として、「学校とのつながり」や「学校保護要因」、「学校・学級環境」、「社会的態度・行動」、「学校外保護要因」の 5 領域に整理した。また、外的基準との関連を検証するために、行為類型別のいじめの被害と加害の経験、欠席への願望（欠席意向）と実際の欠席（欠席行動）に関する項目も調査票に加えた。

各質問項目への回答形式は、原則として 5 件法を採用した[41]。

（2）学校風土に関する主要尺度

本研究で分析対象とした主要尺度は、以下の表９のとおりである（尺度構成の詳細は第３章参照）。

表９　本研究における学校風土の主要尺度

学校とのつながり	学校への好感や所属意識、心理的な安心感
学校保護要因	教職員との関係性、指導・援助の質、保護的規律、諸活動参画支援、自己有用感支援、友人関係支援
学校・学級環境	学級雰囲気、学級ストレス、生徒の状況
学校外保護要因	地域との関係性、家族との関係性、家族からの期待

[40] 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター，前掲「『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」。

[41] 間隔尺度については、「とても当てはまる」（５点）、「まあ当てはまる」（４点）、「どちらともいえない」（３点）、「あまり当てはまらない」（２点）、「まったく当てはまらない」（１点）にそれぞれ５点から１点の値の割当てを行った。逆転項目については、得点を逆転させて値の再割当てを行った。

社会的態度・行動	思いやりと責任ある行動、学習意欲、共感性、課題解決力、活力

5．統計分析

（1）欠損値の取扱い

本研究では、分析の目的に応じて欠損値の取扱いを区別した。まず、第3章における尺度構成の検討では、質問項目数が約200項目と多く、全ての項目に完全回答しているケースのみに限定すると、分析対象数が約3,800件減少することが確認された。探索的因子分析は、観測変数間の相関構造から潜在的因子を探索する手法であり、本研究では尺度・領域ごとに分析対象項目を設定して因子構造を検討した。

そこで、探索的因子分析に当たっては、SPSSの設定において欠損値の処理としてリストワイズ削除を採用した。すなわち、分析対象とした項目群のうち、いずれか1項目に欠損があるケースは、その分析から除外し、相関行列の作成及び因子分析には、対象項目の全てに回答しているケースのみを用いることとした。第3章では、尺度・領域ごとに探索的因子分析を行ったため、分析対象となる項目群の違いに応じて、分析ごとのケース数は異なっている。

一方、第4章における学校風土の仮説モデルの検証では、共分散構造分析を用いることから、モデル推定の安定性及び適合度指標の解釈の明確性を重視し、欠損値のないケースのみを対象として分析を行った。その結果、第4章の共分散構造分析では、欠損値のない11,582名のデータを用いてモデル推定を行った。

このように本研究では、尺度構造の探索段階では、尺度ごとに利用可能なケースを確保することを重視し、仮説モデルの検証段階では推定の安定性と解釈可能性を重視するという観点から、分析目的に応じて欠損値処理を区別した。

（2）尺度構成の検証

第3章における学校風土調査票の尺度構成の検証では、探索的因子分析（主因子法、プロマックス回転）を用いた。主因子法を採用した理由は、観測変数間に存在する共通因子の抽出を目的としたことに加え、本調査の質問項目が主に5件法による回答であり、項目分布が必ずしも正規分布に従うとは限らないことを考慮したためである。因子数の決定では、固有値1以上の基準及びスクリープロットの形状を総合的に判断した。

また、因子を構成する質問項目数が3項目未満となる因子は、構成概念の安定性や信頼性の観点から採用しない方針とした。項目の採否については、因子負荷量.50未満の項目と内的一貫性（Cronbachの α 係数）が.80を下回る下位尺度を中心に検討し、統計的基準と概念的一貫性の双方を踏まえて判断した。

なお、本研究は生徒指導の充実・改善に資する実践的な活用と、調査の継続的実施を狙いとしていることから、尺度構成に当たっては、できる限り簡便な解釈可能性と再現性を重視した。こうした観点から、探索段階であっても比較的厳格な基準を採用した。

各因子の下位尺度得点は、探索的因子分析により最終的に採用した下位尺度を構成する項目得点の平均値として算出した。逆転項目（「学級ストレス」）については、尺度の方向性を統一するために、反転処理を行った。

（3）学校風土の仮説モデルの検証

第4章では、学校風土の構造的関係を検証するために、共分散構造分析を実施した。推定には最尤（ゆう）法、モデル適合度指標には、CFI、TLI、RMSEA、GFI、AGFIといった複数の指標を用いて、総合的に判断することとした。

なお、カイ二乗検定はサンプルサイズの影響を受けやすいため、モデル適合度の解釈では補助的指標として扱うこととした。

（4）外的基準との関連

第5章では、本研究で用いた学校風土調査票の尺度と理論モデルの外的妥当性（基準関連妥当性）を検証するため、以下の指標を外的基準として用いた。

・いじめ加害経験
・欠席意向（欠席への願望）と欠席行動（実際の欠席）
・社会的態度・行動

また、とりわけ、「学校とのつながり」を主要説明変数として、以下の分析を行った。

「いじめ加害経験」では、行為類型ごとにいじめ加害経験の頻度を尋ね、分析では「ぜんぜんしなかった」を0、それ以外を1として二値化し、従属変数として、2項ロジスティック回帰分析を行った[42]。

「欠席意向・欠席行動」では、欠席意向（欠席への願望）の有無と欠席行動（実際の欠席）の有無を組み合わせて、①欠席意向無し・欠席行動無し、②欠席意向有り・欠席行動無し、③欠席意向有り・欠席行動有りの3カテゴリを作成し、①を参照カテゴリとして、多項ロジスティック回帰分析を行った。

「社会的態度・行動」では、「思いやりと責任ある行動」や「学習意欲」、「共感性」、「課題解決力」、「活力」といった五つの下位尺度得点を従属変数とした重回帰分析を行った。

---

[42] いじめ加害経験の回答選択肢は、「ぜんぜんしなかった」,「今までに1～2回くらい」,「1か月に2～3回くらい」,「1週間に1回くらい」,「1週間に何度も」とした。

上記の回帰分析においては、いずれの分析でも性別と学年を統制変数とした。

なお、本研究における記述統計、探索的因子分析及び回帰分析等には IBM SPSS Statistics version 28（第 3 章と第 5 章）を用い、共分散構造分析には IBM SPSS Amos version 28（第 4 章）を用いた。

（5）表記上の注記

本報告書における小数表記については、平均値（mean: *M*）、標準偏差（standard deviation: *SD*）、偏回帰係数（*b*）、標準誤差（standard error: *SE*）、オッズ比（odds ratio: *OR*）等のように、1 以上の値を取り得る統計量については、小数点前の 0 を記載した。他方、因子負荷量、標準偏回帰係数（β）、自由度調整済み決定係数（*adjusted* R^2）、重相関係数の平方（R^2）等のように、主として 0 以上 1 未満の範囲で表記される統計量については、小数点前の 0 を省略した。

第３章　学校風土尺度の構成の検討

第３章　学校風土尺度の構成の検討

１．質問項目の作成と分析の方針

第３章では、学校風土を多面的に把握するために作成した質問項目群について、探索的因子分析を用いて尺度構成を検討する。すなわち、本章の目的は、理論的に想定した学校風土の諸領域について、中学生を対象とした調査データに基づき、実際にどのような下位尺度構造が成立するかを明らかにすることである。

本研究では、カリフォルニア州教育省と WestEd により開発された学校風土調査ツールである CHKS（California Healthy Kids Survey）と過去に国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターが実施した学校風土研究[43]を用いて、約 200 項目の質問項目（巻末資料参照）を作成した。

本尺度群は、継続的な学校風土調査の実施と、学校改善やアカウンタビリティへの活用を見据え、学校が発達支持的生徒指導の機能を通じて改善可能な環境要因を把握するための指標として位置付けるものである[44]。

CHKS は、学校風土の保護要因及び「学校とのつながり」の測定に関して国際的に広く用いられており、学校適応や問題行動、健康行動等との関連を検討した実証研究が蓄積されている。本研究では、こうした理論的、実証的研究の知見を踏まえつつ、日本の学校においても適用可能な尺度構成を検討した。

質問項目は、理論的枠組みに基づき、「学校とのつながり」、「学校保護要因」、「学校・学級環境」、「社会的態度・行動」、「学校外保護要因」の 5 領域に整理し、それぞれについて下位尺度構造を検討した。これらの領域は、上述の国立教育政策研究所の学校風土に関する先行研究及び CHKS における保護要因モデルを参考に設定した。

尺度構成の検討に当たっては、前述のとおり、探索的因子分析（主因子法、プロマックス回転）を用いた。主因子法を採用した理由は、尺度構成の検討において、観測変数間に存在する共通因子の抽出を目的としたことに加え、本調査の各質問項目が 5 件法による回答であり、項目分布が必ずしも正規分布に従うとは限らないことを考慮したためである。

因子数の決定は、固有値 1 以上の基準及びスクリープロットの形状を総合的に判断した。また、因子を構成する質問項目数が 3 項目未満となる因子については、構成概念の安

---

[43] 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター，前掲「『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」。

[44] 令和６年度の中学生へのパイロット調査では、本報告書における分析を通して、令和７年度調査に向けて質問項目を精選した。さらに、令和８年度以降の調査に向けては、毎年度得られる調査を分析し、回答者の負担軽減の観点から、内容領域の代表性を担保しつつ項目数の更なる最適化を検討する予定である。

定性や信頼性の観点から採用しない方針とした。さらに、Cronbach の α 係数については、探索段階の尺度として十分な内的一貫性を確保するため.80 を基準とし、それを下回る項目群や、因子負荷量が.50 未満の項目については削除した。上記の判断基準を基に、統計的指標と概念的一貫性の双方を踏まえながら、該当項目を削除しつつ、探索的因子分析を繰り返し、最終的な尺度構成を決定した。

２.「学校とのつながり」尺度の構成

（１）因子構造の検討

「学校とのつながり」に関する項目について、探索的因子分析を実施した。本尺度は、school connectedness として既存研究でも広く知られており、学校に対する好感や所属意識、心理的な安心感を中心とした側面を測定するものである。本研究における「学校とのつながり」も、この概念と整合するものとして位置付けた。

探索的因子分析の結果、当初は 2 因子構造が抽出された。第 1 因子は、学校への好感や肯定的な所属意識、心理的な安心感に関する項目から構成されていたのに対し、第 2 因子は「学校を休みたいと思うことがある」、「学校にいると疲れる」といった学校生活に対する回避傾向や疲労感に関する項目から構成されていた。

しかし、第 2 因子を構成する質問項目数は 2 項目にとどまっており、尺度としての安定性と信頼性に課題があると判断した（Cronbach の α =.74）。また、これらの項目は、学校への肯定的な結び付きそのものというよりも、学校生活に対する回避傾向や疲弊感を表す内容であり、本研究で定義する「学校とのつながり」の中心概念とはやや異なる側面を含むと考えられた。そこで、統計的結果及び概念的一貫性の双方を重視し、第 2 因子に該当する項目は除外することとした。

（２）最終的な尺度構造と信頼性

該当項目を除外した上で再度因子分析を実施した結果、「学校とのつながり」は単一因子構造として整理された（表 10）。因子負荷量は.67～.85 の範囲にあり、共通性もおおむね十分な値を示していた。因子の寄与率は 62.75％であった。また、尺度の内的一貫性を検討した結果、Cronbach の α 係数は.89 であり、高い信頼性が確認された。

さらに、「学校とのつながり」尺度の因子分析の適用可能性を検討するため、KMO（Kaiser-Meyer-Olkin）測度及び Bartlett の球面性検定を実施した。その結果、KMO 値は.81 であり、因子分析に適した相関構造が確認された。また、Bartlett の球面性検定は有意であった（$\chi^2(10)=48{,}556.11$, $p<.001$）。これらの結果から、項目間に十分な相関が存在することが示された。

加えて、固有値の推移を確認するためスクリープロットを作成した（図２）。その結果、第 1 因子と第 2 因子の間で固有値が大きく減少し、第 2 因子以降では固有値の減少が緩や

かになる傾向が確認された。この結果は、「学校とのつながり」が単一因子構造として把握できることを支持するものであった。

（3）尺度の位置付けと解釈

以上の統計的指標及び概念的一貫性を総合的に検討した結果、「学校とのつながり」尺度は、学校への好感や所属意識、心理的な安心感を包括的に捉える単一因子構造の構成概念として位置付けられると判断した。

表 10　「学校とのつながり」の因子分析結果
（主因子法・プロマックス回転、N=15,052）

質問項目	*M*	*SD*	因子	共通性
因子：「学校とのつながり」因子（α＝.89）				
この学校が好きである。	3.84	1.15	**.85**	.72
この学校でよかった。	4.21	0.94	**.82**	.68
この学校にいると安心して過ごすことができる。	3.77	1.16	**.82**	.67
この学校の生徒であることを誇りに思う。	3.84	1.04	**.79**	.62
この学校の人たちみんなに親しみを感じる。	4.01	0.97	**.67**	.45
因子負荷量の2乗和（因子寄与）			3.14	3.14
因子の寄与率（%）			62.75	62.75

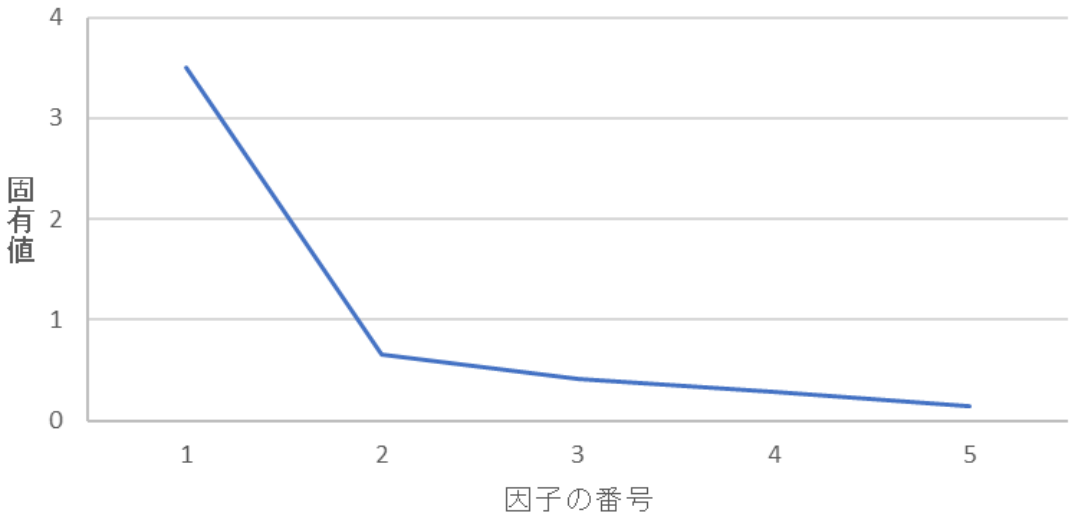


図 2　「学校とのつながり」尺度に関する
固有値のスクリープロット

本研究においては、「学校とのつながり」尺度は、後述の章で検討する学校風土モデルの中核的概念であり、「学校保護要因」や「学校・学級環境」といった学校側の環境要因との関連、生徒の諸課題や社会性との関連を検討する上で重要な役割を果たすものとした。

（4）「学校とのつながり」尺度の最終採用項目

最終的に採用された「学校とのつながり」尺度の項目について、以下の表 11 に示す。

表 11　「学校とのつながり」の質問項目

・この学校が好きである。
・この学校でよかった。
・この学校にいると安心して過ごすことができる。
・この学校の生徒であることを誇りに思う。
・この学校の人たちみんなに親しみを感じる。

3．「学校保護要因」尺度の構成

（1）因子構造の検討

「学校保護要因」に関する項目について、探索的因子分析を実施した。本尺度は、CHKS において、レジリエンス発達モデルを理論的背景とした重要な学校保護要因である「教職員との関係性」や「高い期待」、「有意義な諸活動への参加と貢献」といった概念に基づき、日本の学校に適用可能な尺度構成を検討することを狙いに設定した。

とりわけ、本研究では、「学校保護要因」について、生徒を取り巻く学校内の支持的環境のうち、教職員の努力や意識の注力、学校組織としての取組によって改善可能な側面を表すものとして位置付けた。したがって、本尺度は、生徒が認知する学校の支持的環境を把握するだけでなく、学校における取組の状況を確認・点検し、今後の生徒指導の充実・改善の方向性を検討するためのフィードバック情報としても意義を有するものとした。

探索的因子分析を行った結果、「学校保護要因」は 6 因子構造として整理された（表 12)。因子数の決定に当たっては、固有値 1 以上の基準、スクリープロット、各因子を構成する項目数及び CHKS における保護要因の理論的枠組みとの整合性も踏まえて総合的に判断した。

尺度の因子分析の適用可能性を検討するため、KMO 測度及び Bartlett の球面性検定を実施した。その結果、KMO 値は.98 と高く、因子分析に適した良好な相関構造が確認された。また、Bartlett の球面性検定は有意（$\chi^2(820)=446{,}294.56$, $p<.001$）であったことから、因子分析を行う統計的妥当性が確認された。

さらに、固有値の推移を確認するためにスクリープロットを作成した（図 3）。その結果、第 1 因子から第 2 因子にかけて固有値の大きな減少が見られ、その後も第 6 因子付近

までは一定の減少傾向が認められた一方、第6因子以降では変化が比較的緩やかになる傾向が確認された。この結果は、6因子構造を採用した判断とおおむね整合するものであった。

表12　「学校保護要因」の因子分析結果
（主因子法・プロマックス回転、N=13,549）

質問項目	*M*	*SD*	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子	第6因子	共通性
第1因子：「指導・援助の質」因子（α＝.95）									
この学校の先生は、学校での勉強が実生活にどのように役立つかを教えてくれる。	3.80	1.04	**.83**	-.05	.04	-.07	.02	-.01	.59
この学校の先生は、生徒みんなが学業でうまくいくように促（うなが）している。	3.98	0.93	**.79**	.06	.04	-.04	-.04	-.00	.64
この学校の先生は、生徒が欠席から戻（もど）ったときに遅れを取り戻せるように助けてくれる。	3.39	1.18	**.77**	-.05	-.05	-.06	.04	.01	.48
この学校の先生は、お互いに異なる生徒同士が仲良くすることが重要だと伝えている。	3.88	1.01	**.76**	-.05	.01	-.03	.04	.02	.55
この学校は、学ぶことをサポートしてくれて、魅力的な場所である。	3.88	1.00	**.72**	.10	.01	.01	.02	.00	.67
この学校は、生徒に他の人がどのように考え、どう感じるかを理解するように教えている。	4.01	0.91	**.71**	.05	.03	.02	.01	.00	.61
この学校は、学校のルールを破った場合にどうなるかを、生徒にはっきり伝えている。	3.36	1.24	**.69**	-.17	-.05	-.02	.11	-.01	.35
この学校の先生は、学習に役立つ助言をくれる。	4.13	0.88	**.69**	.13	.06	.00	-.07	.00	.61
この学校は、生徒に自分の気持ちをおさえることについて教えている。	3.57	1.06	**.68**	-.11	-.02	-.07	.11	-.01	.37
この学校は、学校のルールについて、生徒にていねいに説明している。	3.89	1.04	**.68**	-.02	-.05	.05	.04	-.01	.49
この学校は、どんな行動を期待しているかを、生徒に明確に伝えている。	3.74	1.04	**.67**	-.02	.01	-.03	.06	-.02	.45
この学校は、生徒に他の人の気持ちを気にかけるように教えている。	4.07	0.90	**.66**	.09	.03	.05	-.03	-.00	.58
この学校の先生は、すべての生徒を大切にしている。	3.98	1.04	**.66**	.13	-.05	.10	-.08	.02	.62
この学校は、トラブルを解決するために、みんなから話を聞こうとする。	3.81	1.06	**.64**	-.00	-.02	.03	.02	.02	.44
この学校の先生は、必要なときに、学校の勉強がわかるように、一生懸命に手助けしてくれる。	4.17	0.88	**.61**	.22	.05	.02	-.09	.02	.62
この学校は、学校のルールを破った生徒を、公平に扱っている。	3.56	1.07	**.60**	-.05	-.06	.06	.04	-.02	.35
この学校は、生徒同士のトラブルの解決を手助けしてくれる。	3.99	0.99	**.59**	.10	-.04	.15	-.05	.01	.55
この学校の先生は、進学や将来の仕事でうまくいくように、一生懸命（いっしょうけんめい）に励（はげ）ましてくれる。	4.03	0.94	**.58**	.26	.03	-.02	-.05	.01	.62
この学校の先生は、生徒の違い（例えば、性別、人種・国籍、文化など）を尊重している。	4.11	0.95	**.58**	.14	.03	.07	-.07	.01	.53
第2因子：「教職員との関係性」因子（α＝.94）									
この学校には、私がうまくやれると信じてくれる先生や大人がいる。	4.08	0.93	.02	**.84**	.03	-.01	.04	-.02	.76
この学校には、私にベストを尽くしてほしいと思ってくれる先生や大人がいる。	4.06	0.94	.01	**.84**	.02	-.03	.04	-.04	.71
この学校には、私の気持ちを確かめてくれる先生や大人がいる。	3.97	0.97	.09	**.83**	-.04	-.02	.01	-.02	.74
この学校には、私が言いたいことがあるときに、聞いてくれる先生や大人がいる。	4.08	0.94	.07	**.77**	-.05	.02	.01	.02	.68
この学校には、私がよいことをしたときに、それに気づいて伝えてくれる先生や大人がいる。	4.05	0.95	.05	**.77**	.04	-.02	.01	-.00	.68
この学校には、私のことを本当に心配してくれる先生や大人がいる。	4.07	0.95	.05	**.77**	-.05	.01	-.01	.06	.67
この学校には、私がいないときに、そのことに気づいてくれる先生や大人がいる。	4.07	0.91	.06	**.73**	.02	.01	.02	-.00	.64
第3因子：「自己有用感支援」因子（α＝.95）									
自分（自分たち）のしたことで、他の人から感謝された。	4.13	0.90	-.03	-.02	**.95**	.03	-.02	.00	.87
自分（自分たち）のしたことで、他の人に喜んでもらえた。	4.07	0.90	-.02	.00	**.92**	-.00	.00	.01	.83
自分（自分たち）のしたことで、他の人の役に立った。	4.05	0.92	-.01	-.02	**.91**	.00	.03	-.01	.83
自分（自分たち）のしたことで、他の人にほめられた。	4.03	0.95	.00	.01	**.89**	-.01	.01	.01	.81
第4因子：「保護的規律」因子（α＝.93）									
この学校の先生は、いじめがあったときに、きちんと注意、指導してくれる。	4.17	0.98	-.02	.01	-.01	**.93**	.01	-.00	.85
この学校の先生は、暴力があったときに、きちんと注意、指導してくれる。	4.20	0.94	-.02	.01	.03	**.91**	-.00	-.01	.82
この学校の先生は、冷やかしやからかい、悪口、無視があったときに、きちんと注意、指導してくれる。	4.05	1.01	.09	-.01	-.02	**.85**	.01	-.01	.79
この学校の先生は、校則やルールを守らない人に対して、きちんと注意、指導してくれる。	4.08	0.97	.22	-.07	.05	**.63**	.00	.00	.60
第5因子：「諸活動参画支援」因子（α＝.85）									
この学校で、学校全体の活動やルールを決めることに、私も関わっている。	3.52	1.22	-.01	.01	-.04	.05	**.86**	-.00	.73
この学校で、私は学校の取り組みについて発言することがある。	3.00	1.28	.13	-.05	.02	-.09	**.68**	-.03	.49
この学校で、クラスの活動やルールを決めることに、私も関わっている。	3.90	1.05	-.05	.17	.02	.07	**.66**	.04	.61
この学校で、私は学校をよくしようとしている。	3.68	1.06	.18	.05	.04	.02	**.60**	.02	.61
第6因子：「友人関係支援」因子（α＝.92）									
私は、困っているときに、助けてくれる同じ学年の友達がいる。	4.25	0.96	-.01	.00	.01	.02	-.01	**.91**	.84
私は、悩みを相談できる同じ学年の友達がいる。	4.12	1.10	-.00	-.02	-.01	-.02	.01	**.88**	.75
私は、本当に心配してくれる同じ学年の友達がいる。	4.18	1.01	.02	.02	.02	-.02	.00	**.87**	.79

※ 因子負荷量はプロマックス回転のパターン行列に基づく。

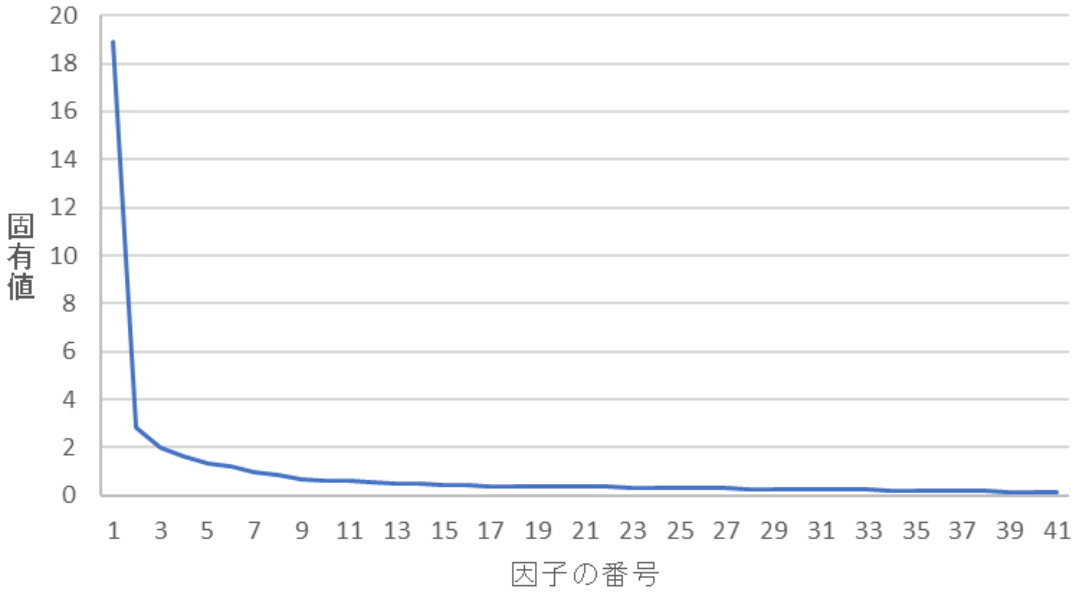


図３　「学校保護要因」尺度に関する
固有値のスクリープロット

（２）最終的な尺度構造と信頼性

最終的に抽出された 6 因子は、以下の内容を有していた（表 13）。各因子の内的一貫性を検討した結果、Cronbach の α 係数は.85～.95 の範囲にあり、いずれの下位尺度も十分な内的一貫性を有していた。因子間相関は.29～.79 の範囲に分布していた（表 14）。

特に、「教職員との関係性」と「指導・援助の質」との間には比較的高い関連が認められたが、これは生徒との関係性形成と支援的な教育実践が密接に関連するという学校風土研究の知見とも整合的である。一方で、各因子は理論的に区別可能な内容領域を保持しており、それぞれ独立した構成概念として識別可能であると言える。

表 13　「学校保護要因」の尺度構造

第 1 因子：指導・援助の質 ・教師による社会性や感情面の学習への支援、学業への支援、学校において望まれる態度や行動、ルールの明確化等、生徒の学業や行動を支える包括的かつ教育的な指導と援助に関する項目で構成された。
第 2 因子：教職員との関係性 ・生徒が信頼できる大人の存在や心理的支援を測定する項目から構成された。
第 3 因子：自己有用感支援 ・生徒が他者への貢献を通して有用感や達成感を得る経験を測定する項目から構成された。

第 4 因子：保護的規律 ・生徒の望ましくない行動や問題行動に対する一貫した指導や公平な対応に関する項目群で、生徒指導の中でも、とりわけ、規律指導の側面を反映した項目から構成された。
第 5 因子：諸活動参画支援 ・学校や学級における意思決定や諸活動への参画機会と貢献に関する項目から構成された。
第 6 因子：友人関係支援 ・同級生との支援的関係を測定する項目から構成された。

表 14　「学校保護要因」尺度の因子間相関

因子	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1)指導・援助の質	-	.79	.46	.68	.52	.51
(2)教職員との関係性		-	.53	.62	.51	.59
(3)自己有用感支援			-	.49	.39	.51
(4)保護的規律				-	.29	.45
(5)諸活動参画支援					-	.36
(6)友人関係支援						-

（3）尺度の位置付けと解釈

「学校保護要因」尺度は、教職員との信頼関係、生徒指導や教育相談等に係る指導・援助の質、規律指導、学校の諸活動への参画と貢献、自己有用感の育成、友人関係づくりへの支援等から構成される多面的な学校の支持的環境を把握する尺度として位置付けられる。

本尺度は、後続の章で検討する「学校とのつながり」や「学校・学級環境」の基盤となる学校側の要因を捉えるものであり、発達支持的生徒指導の機能を可視化する指標として意義を有すると考えられる。とりわけ、CHKS における保護要因モデルとの対応関係を踏まえると、本尺度は、日本の学校文脈における学校の支持的環境の特徴を反映しつつ、国際的知見と接続可能な構成を備えていると言える。

また、本尺度の重要な特徴は、測定対象としている側面の多くが、学校の教職員の意識の注力や働きかけ、学校指導体制の取組の充実によって変化し得る動的要因である点にある。すなわち、「学校保護要因」は、学校による取組を通じて変容し得る環境的条件を把握するための指標である。

このことから、本尺度は、学校における日常的な発達支持的生徒指導の機能を点検し、学校としての強みや課題を確認するためのフィードバック情報として活用可能であると考えられる。教職員との関係性、指導・援助の質、保護的規律、自己有用感支援、諸活動参

画支援、友人関係支援といった諸側面を可視化することは、生徒指導の充実・改善に向けた具体的な方針と取組のリフレクション・プロセスの形成に資する実践的意義を有すると言える。

（4）「学校保護要因」尺度の最終採用項目

最終的に採用された「学校保護要因」尺度の項目について、以下の表 15 に示す。

表 15　「学校保護要因」の質問項目

指導・援助の質（19 項目）
・この学校の先生は、学校での勉強が実生活にどのように役立つかを教えてくれる。 ・この学校の先生は、生徒みんなが学業でうまくいくように促している。 ・この学校の先生は、生徒が欠席から戻ったときに遅れを取り戻せるように助けてくれる。 ・この学校の先生は、お互いに異なる生徒同士が仲良くすることが重要だと伝えている。 ・この学校は、学ぶことをサポートしてくれて、魅力的な場所である。 ・この学校は、生徒に他の人がどのように考え、どう感じるかを理解するように教えている。 ・この学校は、学校のルールを破った場合にどうなるかを、生徒にはっきり伝えている。 ・この学校の先生は、学習に役立つ助言をくれる。 ・この学校は、生徒に自分の気持ちをおさえることについて教えている。 ・この学校は、学校のルールについて、生徒にていねいに説明している。 ・この学校は、どんな行動を期待しているかを、生徒に明確に伝えている。 ・この学校は、生徒に他の人の気持ちを気にかけるように教えている。 ・この学校の先生は、全ての生徒を大切にしている。 ・この学校は、トラブルを解決するために、みんなから話を聞こうとする。 ・この学校の先生は、必要なときに、学校の勉強がわかるように、一生懸命に手助けしてくれる。 ・この学校は、学校のルールを破った生徒を、公平に扱っている。 ・この学校は、生徒同士のトラブルの解決を手助けしてくれる。 ・この学校の先生は、進学や将来の仕事でうまくいくように、一生懸命に励ましてくれる。 ・この学校の先生は、生徒の違い（例えば、性別、人種・国籍、文化など）を尊重している。

教職員との関係性（７項目）
・この学校には、私がうまくやれると信じてくれる先生や大人がいる。 ・この学校には、私にベストを尽くしてほしいと思ってくれる先生や大人がいる。 ・この学校には、私の気持ちを確かめてくれる先生や大人がいる。 ・この学校には、私が言いたいことがあるときに、聞いてくれる先生や大人がいる。 ・この学校には、私がよいことをしたときに、それに気づいて伝えてくれる先生や大人がいる。 ・この学校には、私のことを本当に心配してくれる先生や大人がいる。 ・この学校には、私がいないときに、そのことに気づいてくれる先生や大人がいる。
自己有用感支援（４項目）
・自分（自分たち）のしたことで、他の人から感謝された。 ・自分（自分たち）のしたことで、他の人に喜んでもらえた。 ・自分（自分たち）のしたことで、他の人の役に立った。 ・自分（自分たち）のしたことで、他の人にほめられた。
保護的規律（４項目）
・この学校の先生は、いじめがあったときに、きちんと注意、指導してくれる。 ・この学校の先生は、暴力があったときに、きちんと注意、指導してくれる。 ・この学校の先生は、冷やかしやからかい、悪口、無視があったときに、きちんと注意、指導してくれる。 ・この学校の先生は、校則やルールを守らない人に対して、きちんと注意、指導してくれる。
諸活動参画支援（４項目）
・この学校で、学校全体の活動やルールを決めることに、私も関わっている。 ・この学校で、私は学校の取り組みについて発言することがある。 ・この学校で、クラスの活動やルールを決めることに、私も関わっている。 ・この学校で、私は学校をよくしようとしている。
友人関係支援（３項目）
・私は、困っているときに、助けてくれる同じ学年の友達がいる。 ・私は、悩みを相談できる同じ学年の友達がいる。 ・私は、本当に心配してくれる同じ学年の友達がいる。

4.「学校・学級環境」尺度の構成

（1）因子構造の検討

「学校・学級環境」に関する項目について、探索的因子分析を実施した。本尺度は、生徒が認知する学校及び学級における状態、とりわけ、学校内の生徒の行動や人間関係、価値規範、学習環境、情緒的な雰囲気といった側面を包括的に捉えることを目的として設定したものである。

探索的因子分析の結果、固有値 1 以上の基準及びスクリープロットの形状を総合的に判断し、3 因子構造が妥当であると判断した（表 16、図 4 ）。因子分析の適用可能性を検討するために実施した KMO 値は.96 と高く、また、Bartlett の球面性検定も有意であった（$\chi^2(276)=283{,}211.16, p<.001$）。これらの結果から、因子分析を行うための十分な相関構造が確認された。

表 16　「学校・学級環境」の因子分析結果
（主因子法・プロマックス回転、N=14,273）

質問項目	*M*	*SD*	第 1 因子	第 2 因子	第 3 因子	共通性
第 1 因子：「生徒の状況」因子（α＝.95）						
この学校の生徒は、すべての先生に敬意を払っている。	3.45	1.14	**.83**	-.09	-.01	.59
この学校の生徒は、学校のルールを守っている。	3.69	1.05	**.81**	-.06	-.00	.60
この学校の生徒は、授業に集中している。	3.62	1.04	**.81**	-.02	.02	.63
この学校の生徒は、お互いを気づかうことができる。	3.92	0.99	**.80**	.05	.01	.70
この学校の生徒は、学ぶことに意欲的である。	3.76	1.00	**.78**	-.00	-.04	.58
この学校の生徒は、お互いを大切にしている。	3.98	0.98	**.77**	.10	.02	.72
この学校の生徒は、宿題をきちんとやってくる。	3.50	1.01	**.77**	-.09	.01	.51
この学校の生徒は、みんながんばっている。	4.11	0.94	**.74**	.07	-.01	.62
この学校の生徒は、いじめを見たら止めようとする。	3.66	1.08	**.71**	.01	.01	.53
この学校の生徒は、他の生徒がいじめられているのを見たら、先生に伝える。	3.80	1.04	**.70**	.02	-.00	.51
この学校の生徒は、お互いの違い（例えば、性別、人種・国籍、文化など）を尊重し合っている。	4.03	0.96	**.63**	.11	.01	.51
この学校の生徒は、お互いに仲がよい。	4.10	0.94	**.62**	.18	.02	.58
この学校の生徒は、お互いに学校での活動を楽しんでいる。	4.26	0.85	**.54**	.22	.01	.51
第 2 因子：「学級雰囲気」因子（α＝.92）						
私のクラスは、お互いに、協力でき、まとまりがある。	4.03	1.01	-.03	**.91**	-.03	.77
私のクラスは、お互いのことを大切にしている。	4.02	1.00	.02	**.89**	-.01	.81
私のクラスは、居心地がよい。	3.93	1.10	-.02	**.78**	.11	.68
私のクラスは、お互いに、よく勉強を教え合ったりしている。	4.00	1.01	.04	**.77**	-.07	.59
私のクラスは、ルールや規則が守られている。	3.75	1.07	.11	**.70**	-.01	.60
私のクラスは、勉強に集中できる環境である。	3.67	1.14	.13	**.67**	.03	.61
第 3 因子：「学級ストレス」因子（α＝.94）						
クラスの中で、頭にくる（カッとなる）ことがよくある。（逆）	3.38	1.31	.00	-.07	**.94**	.82
クラスの中で、いらいらすることがよくある。（逆）	3.21	1.28	.00	-.03	**.91**	.80
クラスの中で、いやな気持ちになることがよくある。（逆）	3.32	1.28	-.00	.02	**.88**	.79
クラスの中で、クラスの人に攻撃的な気持ちになることがよくある。（逆）	3.63	1.26	.02	-.04	**.85**	.71
クラスの中にいるとストレスがたまる。（逆）	3.56	1.29	-.02	.12	**.81**	.74

注）（逆）は逆転項目を示す。
※ 因子負荷量はプロマックス回転のパターン行列に基づく。

抽出された第 1 因子は、学校全体における生徒の行動や態度、学習への姿勢、対人関係の在り方を反映する項目から構成されており、「生徒の状況」と命名した。第 2 因子は、生徒が所属する学級における協力的な雰囲気や居心地の良さ、学習への集中のしやすさを示す項目から構成され、「学級雰囲気」と命名した。第 3 因子は、学級内におけるストレス反応や否定的感情に関する項目から構成され、「学級ストレス」と命名した。

なお、「学級ストレス」を構成する項目は、否定的感情やストレス反応を表す内容で逆転項目として設定したため、尺度得点の方向をほかの下位尺度と統一するために反転処理を行った。

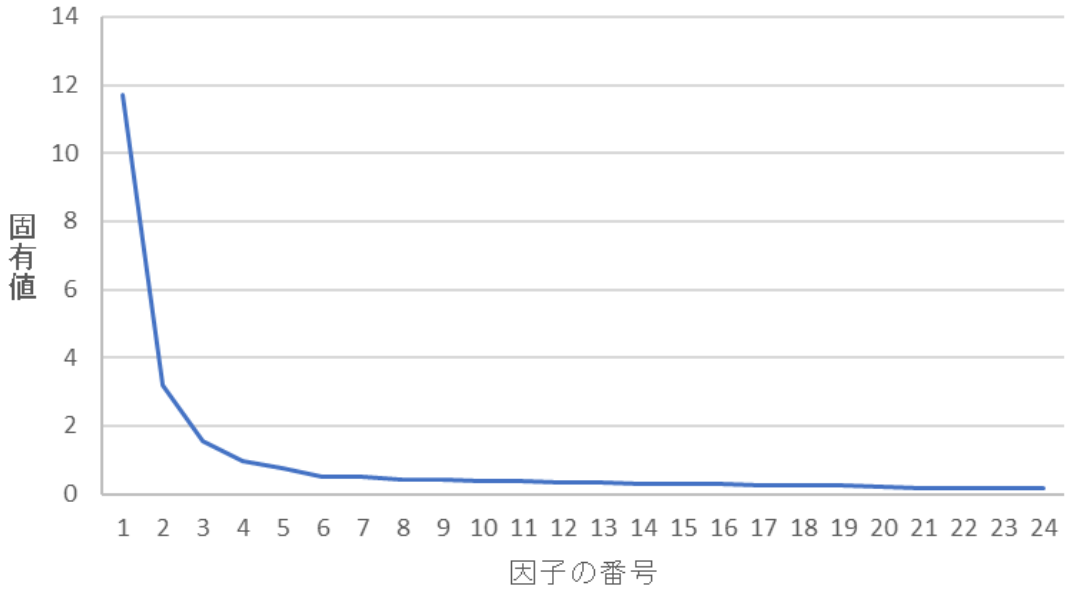


図 4　「学校・学級環境」尺度に関する
固有値のスクリープロット

（2）最終的な尺度構造と信頼性

各項目は、想定された因子にいずれもおおむね.54 以上と高い因子負荷量を示し、他因子への負荷はおおむね.30 未満にとどまっていたことから、交差負荷は限定的であると判断された。また、各因子の内的一貫性を検討した結果、Cronbach の α 係数は、「生徒の状況」因子が.95、「学級雰囲気」因子が.92、「学級ストレス」因子が.94 であり、いずれも高い信頼性が確認された。

因子間相関について、表 17 に示す。「生徒の状況」と「学級雰囲気」の間には比較的高い正の相関が認められた（r=.71）。一方で、「学級ストレス」とほかの 2 因子との相関は中程度にとどまっていた（r=.38～.47）。これらの結果は、「学校・学級環境」が相互に関連

する側面を持ちながらも、それぞれ異なる構成概念として識別可能であることを示している。

特に、「生徒の状況」は、学校全体に共有された生徒文化や価値規範を反映する側面であるのに対し、「学級雰囲気」及び「学級ストレス」は、生徒が日常的に経験する学級単位での人間関係や情緒的環境をより直接的に捉える側面であると解釈できる。このことは、学校環境と学級環境が階層的かつ相互依存的な構造を有していることを示唆している。

表 17　「学校・学級環境」尺度の因子間相関

因子	(1)	(2)	(3)
(1)生徒の状況	-	.71	.38
(2)学級雰囲気		-	.47
(3)学級ストレス			-

（3）尺度の位置付けと解釈

以上の結果から、「学校・学級環境」尺度は、学校全体における生徒の行動や価値規範、学習環境と、学級単位での人間関係及び情緒的な雰囲気という複数の水準を区別しつつ測定できる尺度であると判断した。

本尺度は、後述する「学校とのつながり」や「学校保護要因」と密接に関連する基盤的な環境要因を捉えるものであり、後述の章では、これらの要因間をつなぐ媒介的な役割を果たす可能性についても検討する。

（4）「学校・学級環境」尺度の最終採用項目

最終的に採用された「学校・学級環境」尺度の項目について、以下の表 18 に示す。

表 18　「学校・学級環境」の質問項目

生徒の状況（13 項目）
・この学校の生徒は、全ての先生に敬意を払っている。
・この学校の生徒は、学校のルールを守っている。
・この学校の生徒は、授業に集中している。
・この学校の生徒は、お互いを気づかうことができる。
・この学校の生徒は、学ぶことに意欲的である。
・この学校の生徒は、お互いを大切にしている。
・この学校の生徒は、宿題をきちんとやってくる。
・この学校の生徒は、みんながんばっている。

・この学校の生徒は、いじめを見たら止めようとする。 ・この学校の生徒は、他の生徒がいじめられているのを見たら，先生に伝える。 ・この学校の生徒は、お互いの違い（例えば、性別、人種・国籍、文化など）を尊重し合っている。 ・この学校の生徒は、お互いに仲がよい。 ・この学校の生徒は、お互いに学校での活動を楽しんでいる。
学級雰囲気（6項目）
・私のクラスは、お互いに、協力でき、まとまりがある。 ・私のクラスは、お互いのことを大切にしている。 ・私のクラスは、居心地がよい。 ・私のクラスは、お互いに、よく勉強を教え合ったりしている。 ・私のクラスは、ルールや規則が守られている。 ・私のクラスは、勉強に集中できる環境である。
学級ストレス（5項目）
・クラスの中で、頭にくる（カッとなる）ことがよくある。(逆) ・クラスの中で、いらいらすることがよくある。(逆) ・クラスの中で、いやな気持ちになることがよくある。(逆) ・クラスの中で、クラスの人に攻撃的な気持ちになることがよくある。(逆) ・クラスの中にいるとストレスがたまる。(逆)

注）（逆）は逆転項目を示す。

5．「社会的態度・行動」尺度の構成

（1）因子構造の検討

「社会的態度・行動」に関する項目について、探索的因子分析を実施した。本尺度は、生徒が学校生活の中で示す対人関係上の配慮や役割等への責任ある行動、学習に向かう意欲、他者理解、問題解決に向けた行動、情緒的・身体的な活力といった側面を多面的に捉えることを目的として設定した。

探索的因子分析を行った結果、「社会的態度・行動」は5因子構造として整理された（表19)。因子数の決定に当たっては、固有値1以上の基準及びスクリープロットの形状を総合的に判断した（図5）。

尺度の因子分析の適用可能性を検討するため、KMO 測度及び Bartlett の球面性検定を実施したところ、KMO 値は.94 と高く、因子分析に適した良好な相関構造が確認された。

また、Bartlett の球面性検定は有意であり、項目間に十分な相関が存在することが示された（$\chi^2(253)=214{,}180.39$, $p<.001$）。

各項目は、想定された因子に対して高い因子負荷量を示し、他因子への交差負荷は限定的であった。これらの結果から、因子構造の明瞭性及び弁別的妥当性が支持された。

表 19　「社会的態度・行動」の因子分析結果
（主因子法・プロマックス回転、N=14,145）

質問項目	*M*	*SD*	第 1 因子	第 2 因子	第 3 因子	第 4 因子	第 5 因子	共通性
第 1 因子：「思いやりと責任ある行動」因子（α＝.93）								
学校の中で与えられた役割（例、生徒会や委員会活動など）は、他人まかせにせず、責任感を持って行っている。	4.15	0.95	**.88**	.08	-.19	.00	.02	.64
クラスの中で与えられた役割（例、係活動など）は、他人まかせにせず、責任感を持って行っている。	4.16	0.93	**.87**	.09	-.18	.01	.01	.64
クラスの人と一緒にいるとき、相手の気持ちを考えて行動している。	4.13	0.90	**.78**	-.04	.15	.01	-.04	.73
クラスの人の違いを認め、その人のよさを大切にしている。	4.19	0.88	**.78**	-.03	.11	-.01	-.00	.70
自分がされていやなことは、クラスの人にしないようにしている。	4.21	0.91	**.75**	-.02	.13	-.01	-.09	.62
クラスの人が困っているとき、相手を助けている。	4.09	0.93	**.73**	-.04	.08	.02	.07	.66
クラスの人のことを、気にかけている。	4.05	0.96	**.72**	-.04	.11	-.01	.05	.65
第 2 因子：「学習意欲」因子（α＝.88）								
学校で新しいことを学ぶとき、理解しようと努力している。	4.04	0.94	.02	**.84**	.03	-.01	-.02	.72
学校の勉強ができるようになるよう努力している。	3.98	0.97	.03	**.80**	-.02	-.00	-.02	.62
学校の勉強に興味をもって、がんばれる。	3.65	1.05	-.03	**.79**	-.01	.06	.03	.65
学校の勉強をがんばりたいといつも思っている。	4.02	1.01	.01	**.75**	.07	-.04	.01	.60
第 3 因子：「共感性」因子（α＝.87）								
他の人のつらい体験を理解しようとする。	4.11	0.95	-.01	.00	**.78**	-.03	-.03	.56
他の人がどのように感じ、どう考えるかを理解しようとする。	4.24	0.84	.04	.05	**.76**	.02	-.01	.67
誰かが傷つくと、いやな気持ちになる。	4.05	1.02	.01	.00	**.71**	-.03	-.05	.46
他の生徒の意見や考えを聞いている。	4.31	0.79	.06	.03	**.71**	.01	.04	.63
自分と違う意見を持つ人と一緒に取り組むことができる。	4.14	0.90	.02	.01	**.62**	.09	.10	.57
第 4 因子：「課題解決力」因子（α＝.84）								
自分が抱えている悩みや問題について、話したり書いたりして解決しようとする。	3.64	1.21	.00	.04	-.02	**.82**	-.05	.63
困ったことがあったら、どこに相談したらいいか知っている。	3.73	1.22	.00	-.03	-.01	**.80**	-.05	.58
助けが必要なときに、相談できる人を見つける。	3.90	1.13	.01	-.03	.01	**.80**	.03	.67
自分が抱えている悩みや問題を自分で解決することができる。	3.67	1.12	-.02	.04	.01	**.57**	.09	.41
第 5 因子：「活力」因子（α＝.88）								
活動的である。	3.98	1.11	-.01	-.02	-.03	-.05	**.98**	.86
熱心である。	3.93	1.11	.02	.06	.00	.02	**.80**	.72
元気である。	4.22	0.99	.01	-.04	.03	.07	**.74**	.61

注）（逆）は逆転項目を示す。

※ 因子負荷量はプロマックス回転のパターン行列に基づく。

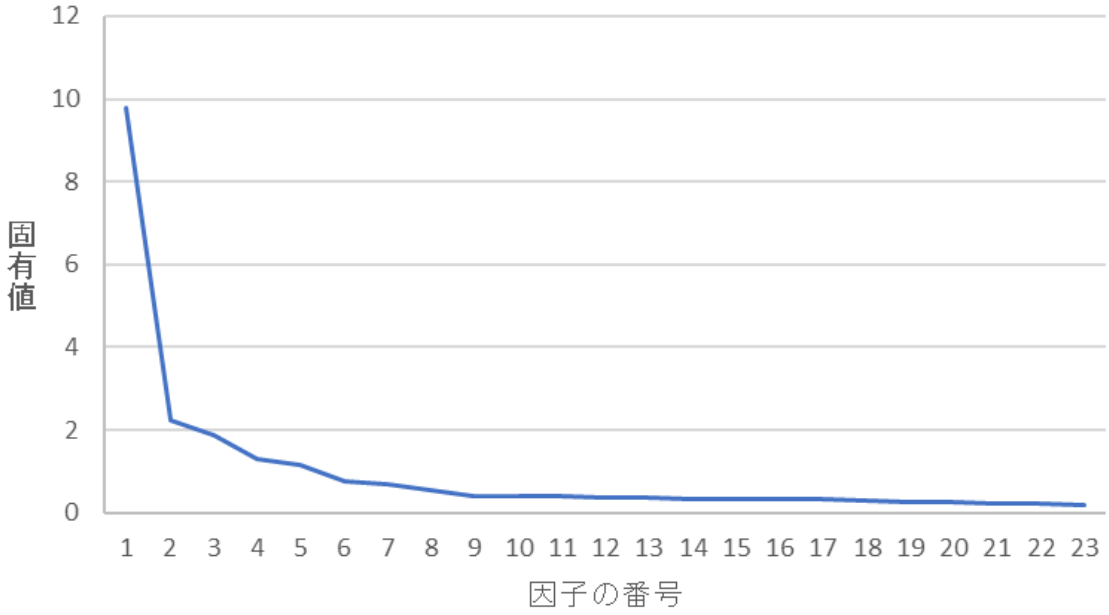


図 5　「社会的態度・行動」尺度に関する
固有値のスクリープロット

（2）最終的な尺度構造と信頼性

最終的に抽出された 5 因子は、以下の内容を有していた（表 20）。各因子の内的一貫性を検討した結果、Cronbach の α 係数は.84～.93 の範囲にあり、十分に高い信頼性が確認された。また、因子間相関は.41～.70 の範囲に分布しており、各因子が相互に関連しつつも、独立した構成概念として識別可能であることが示された（表 21）。

表 20　「社会的態度・行動」の尺度構造

第 1 因子：思いやりと責任ある行動 ・生徒が学校や学級において与えられた役割について責任をもって果たすことや、他者への配慮や援助行動を示す側面を捉える項目から構成された。
第 2 因子：学習意欲 ・学習内容への関心や理解しようとする姿勢、学習に対する努力を反映する項目から構成された。
第 3 因子：共感性 ・他者の感情や立場を理解しようとする態度、異なる意見を尊重しながら関わる姿勢を反映する項目から構成された。
第 4 因子：課題解決力 ・困難や悩みに直面した際に、相談資源を活用することや、自ら解決に向けて行動しようとする態度や行動を反映する項目から構成された。

第 5 因子：活力
・情緒的、身体的な元気さや熱意を捉える項目から構成された。

表 21　「社会的態度・行動」尺度の因子間相関

因子	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1)思いやりと責任ある行動	-	.48	.70	.44	.51
(2)学習意欲		-	.51	.41	.42
(3)共感性			-	.56	.55
(4)課題解決力				-	.58
(5)活力					-

因子間相関の結果は、「社会的態度・行動」を構成する各側面が相互に関連しながらも、同一ではない複数の領域から成り立っていることを示している。すなわち、他者への配慮や学習への意欲、課題解決、活力などの諸側面は、生徒の適応や発達を支える関連した特性である一方、それぞれ独自の内容を有する下位次元として把握することが妥当であると考えられる。

（3）尺度の位置付けと解釈

「社会的態度・行動」尺度は、生徒の社会性及び情緒的な側面を多面的に把握する尺度として位置付けられる。本尺度は、学校風土が生徒の適応や発達にどのように関連するかを検討する上で重要な指標であり、後述の章において「学校とのつながり」との関連を検証するための外的基準でもある。

すなわち、本尺度は、問題行動の有無のみに着目するのではなく、生徒が学校生活の中でどのような望ましい態度や行動を示しているかを把握するための指標であり、学校風土研究において生徒のポジティブな発達的側面を捉える上で意義を有すると考えられる。

（4）「社会的態度・行動」尺度の最終採用項目

最終的に採用された「社会的態度・行動」尺度の項目について、以下の表 22 に示す。

表 22　「社会的態度・行動」の質問項目

思いやりと責任ある行動（7 項目）
・学校の中で与えられた役割（例、生徒会や委員会活動など）は、他人まかせにせず、責任感を持って行っている。 ・クラスの中で与えられた役割（例、係活動など）は、他人まかせにせず、責任感を持って行っている。

・クラスの人と一緒にいるとき、相手の気持ちを考えて行動している。 ・クラスの人の違いを認め、その人のよさを大切にしている。 ・自分がされていやなことは、クラスの人にしないようにしている。 ・クラスの人が困っているとき、相手を助けている。 ・クラスの人のことを、気にかけている。
学習意欲（4項目）
・学校で新しいことを学ぶとき、理解しようと努力している。 ・学校の勉強ができるようになるよう努力している。 ・学校の勉強に興味をもって、がんばれる。 ・学校の勉強をがんばりたいといつも思っている。
共感性（5項目）
・他の人のつらい体験を理解しようとする。 ・他の人がどのように感じ、どう考えるかを理解しようとする。 ・誰かが傷つくと、いやな気持ちになる。 ・他の生徒の意見や考えを聞いている。 ・自分と違う意見を持つ人と一緒に取り組むことができる。
課題解決力（4項目）
・自分が抱えている悩みや問題について、話したり書いたりして解決しようとする。 ・困ったことがあったら、どこに相談したらいいか知っている。 ・助けが必要なときに、相談できる人を見つける。 ・自分が抱えている悩みや問題を自分で解決することができる。
活力（3項目）
・活動的である。 ・熱心である。 ・元気である。

6.「学校外保護要因」尺度の構成

（1）因子構造の検討

「学校外保護要因」に関する項目について、探索的因子分析を実施した。本尺度は、CHKS において示されている学校外の保護要因、すなわち、家庭や地域における信頼できる大人との関係性、家庭内での情緒的な期待や支援、学校外での諸活動へ参加する機会と

いった概念を踏まえ、日本の生徒の実態に即した尺度構成を検討することを目的に設定した。

表 23　「学校外保護要因」の因子分析結果
（主因子法・プロマックス回転、N=14,560）

質問項目	*M*	*SD*	第１因子	第２因子	第３因子	共通性
第１因子：「地域との関係性」因子（α＝.95）						
家庭と学校以外で、私がうまくやれると信じくれる大人がいる。	3.62	1.26	**.92**	-.06	.06	.86
家庭と学校以外で、私がいつもベストを尽くすことを望んでくれる大人がいる。	3.61	1.26	**.89**	-.11	.13	.81
家庭と学校以外で、私がよいことをしたときに、気づいて伝えてくれる大人がいる。	3.53	1.28	**.88**	.06	-.05	.80
家庭と学校以外で、私のことを本当に心配してくれる大人がいる。	3.61	1.28	**.87**	.07	-.07	.77
家庭と学校以外で、私が信頼している大人がいる。	3.62	1.30	**.86**	-.00	.01	.74
家庭と学校以外で、私が何かに腹を立てているときに、気づいてくれる大人がいる。	3.27	1.31	**.83**	.06	-.07	.68
第２因子：「家族との関係性」因子（α＝.89）						
家の人は、私が何か言いたいことがあるときに、話を聞いてくれる。	4.13	1.04	-.00	**.90**	-.05	.74
家の人は、私の悩みを聞いてくれる。	4.14	1.06	.00	**.86**	-.04	.70
家の人と一緒に楽しいことをしたり、楽しい場所に行ったりする。	4.30	0.97	-.02	**.74**	.03	.57
よい家庭になるように、よくしようとしている。	4.16	1.00	-.01	**.74**	.10	.66
家庭のことを決めることに関わっている。	3.85	1.14	.10	**.58**	.08	.49
第３因子：「家族からの期待」因子（α＝.82）						
家の人は、私にルールを守ることを期待している。	4.04	0.96	.00	-.05	**.74**	.50
家の人は、私がいつもベストを尽くすことを望んでいる。	4.16	0.98	.02	-.01	**.70**	.50
家の人は、私の学校の勉強に関心を持ってくれる。	3.95	1.04	-.01	.14	**.65**	.56
家の人は、私が成功すると信じている。	4.06	1.01	-.02	.25	**.59**	.60

※ 因子負荷量はプロマックス回転のパターン行列に基づく。

探索的因子分析を行った結果、当初は 4 因子構造が抽出された。学校外での趣味の活動やクラブ活動、ボランティア活動への参加といった行動に関する項目から構成された因子（３項目）は、内的一貫性が相対的に低い水準（α=.74）にとどまっていた。加えて、当該因子は学校外での活動参加という行動的側面を表す項目群であり、家庭や地域における支援的関係性という本尺度の中心概念とはやや異なる側面を含んでいた。そこで、尺度の安定性及び概念的一貫性を高めることを目的として、当該因子を除外し、再度探索的因子分析を実施した（表 23）。因子数の決定に当たっては、固有値 1 以上の基準及びスクリープロットの形状を総合的に判断した（図６）。

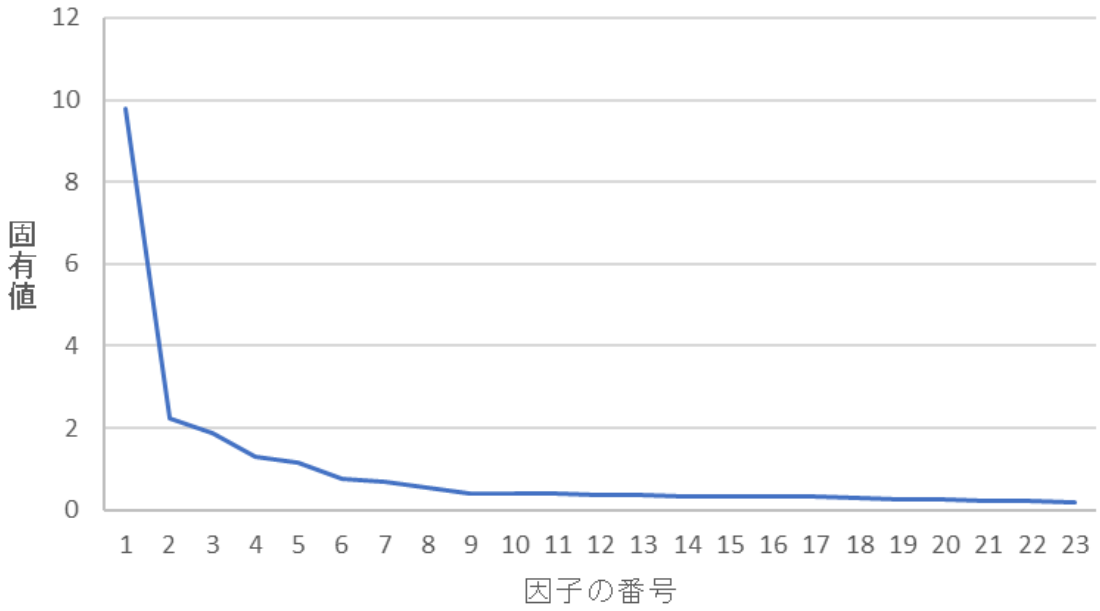


図 6　「学校外保護要因」尺度に関する
固有値のスクリープロット

尺度の因子分析の適用可能性を検討するため、KMO 測度及び Bartlett の球面性検定を実施した。その結果、KMO 値は.94 と高く、因子分析に適した良好な相関構造が確認された。また、Bartlett の球面性検定は有意であり、項目間に十分な相関が存在することが示された（$\chi^2(105)=167{,}212.87$, $p<.001$）。

（2）最終的な尺度構造と信頼性

該当項目を除外した上で再分析を行った結果、「学校外保護要因」は 3 因子構造として整理された。因子数は、固有値の推移及びスクリープロットの形状からも支持されており、明確な折れ曲がりが第 3 因子までに確認された。

最終的に抽出された 3 因子は、以下の表 24 のとおりであった。各因子の内的一貫性を検討した結果、Cronbach の α 係数は.82～.95 の範囲にあり、いずれも十分に高い信頼性が確認された。また、因子間相関は.48～.71 の範囲に分布しており、相互に関連しつつも識別可能な構成概念であることが示された（表 25）。

表 24　「学校外保護要因」の尺度構造

第 1 因子：　地域との関係性
・家庭や学校以外の場において、生徒が信頼できる大人の存在や情緒的支援を認知しているかを測定する項目から構成された。

第 2 因子：家族との関係性 ・家庭内での対話や情緒的な支援、家族との経験に関すること等、生徒が家庭を心理的な支えとして認知しているかを反映する項目から構成された。
第 3 因子：家族からの期待 ・家族からの期待や関心といった認識を反映する項目から構成された。

表 25　「学校外保護要因」尺度の因子間相関

因子	(1)	(2)	(3)
(1)地域との関係性	-	.50	.48
(2)家族との関係性		-	.71
(3)家族からの期待			-

因子間相関の結果は、「学校外保護要因」を構成する各側面が相互に関連しながらも、家庭と地域という異なる生活文脈における支援的資源を区別して把握できることを示している。とりわけ、「家族との関係性」と「家族からの期待」は同じ家庭の文脈に属するため比較的高い関連を示す一方で、「地域との関係性」はそれらとは異なる支援資源として位置付けられたものと考えられる。

（3）尺度の位置付けと解釈

「学校外保護要因」尺度は、「家族との関係性」、「家族からの期待」及び「地域との関係性」という三つの側面から構成される尺度として整理された。本尺度は、生徒を取り巻く学校外の資源について、家庭と地域それぞれとの関係性の観点から把握するものであり、先行研究における保護要因の理論的枠組みとも整合的である。

本研究では、測定の安定性と実践への活用可能性を重視し、最終的に 3 因子構造、15 項目の尺度として確定した。本尺度は、学校風土を学校内の保護要因のみならず、家庭及び地域を含む広い文脈の中で捉えるための指標として位置付けられる。

（4）「学校外保護要因」尺度の最終採用項目

最終的に採用された「学校外保護要因」尺度の項目について、以下の表 26 に示す。

表 26　「学校外保護要因」の質問項目

地域との関係性（6 項目）
・家庭と学校以外で、私がうまくやれると信じてくれる大人がいる。
・家庭と学校以外で、私がいつもベストを尽くすことを望んでくれる大人がいる。
・家庭と学校以外で、私がよいことをしたときに、気づいて伝えてくれる大人がいる。

・家庭と学校以外で、私のことを本当に心配してくれる大人がいる。 ・家庭と学校以外で、私が信頼している大人がいる。 ・家庭と学校以外で、私が何かに腹を立てているときに、気づいてくれる大人がいる。
家族との関係性（5項目）
・家の人は、私が何か言いたいことがあるときに、話を聞いてくれる。 ・家の人は、私の悩みを聞いてくれる。 ・家の人と一緒に楽しいことをしたり、楽しい場所に行ったりする。 ・よい家庭になるように、よくしようとしている。 ・家庭のことを決めることに関わっている。
家族からの期待（4項目）
・家の人は、私にルールを守ることを期待している。 ・家の人は、私がいつもベストを尽くすことを望んでいる。 ・家の人は、私の学校の勉強に関心を持ってくれる。 ・家の人は、私が成功すると信じている。

7．第3章のまとめ

本章では、学校風土を多面的に把握するために作成した質問項目群について、探索的因子分析を用いて尺度構成を検討した。その結果、「学校とのつながり」は単一因子構造、「学校保護要因」は6因子構造、「学校・学級環境」は3因子構造、「社会的態度・行動」は5因子構造、「学校外保護要因」は3因子構造として整理された。各尺度について、KMO測度及びBartlettの球面性検定の結果は、いずれも因子分析の適用可能性を支持しており、Cronbachの α 係数も十分に高い値を示した。これらのことから、本研究で構成した尺度群は、一定の信頼性を有し、構成概念としておおむね整合的な尺度構成であることが示された。

とりわけ、「学校とのつながり」は、学校への好感や所属意識、心理的な安心感を包括的に捉える概念として整理された。また、「学校保護要因」は、「教職員との関係性」、「指導・援助の質」、「保護的規律」、「自己有用感支援」、「諸活動参画支援」、「友人関係支援」から成る学校内の支持的環境を把握する尺度で、発達支持的生徒指導の取組の充実・改善に資する学校と教育委員会へのフィードバック情報としての性格を有するものとして整理された。さらに、「学校・学級環境」は、学校全体の生徒文化や価値規範を反映する側面と、学級単位での人間関係や情緒的な雰囲気を反映する側面とを区別して把握できる尺度として整理された。そして、「社会的態度・行動」は、生徒の社会性を多面的に把握する指

標として、「学校外保護要因」は、家庭と地域における支持的資源を捉える指標として、それぞれ独自の意義を有するものとして整理された。

以上の結果から、本研究で構成した尺度群は、中学生を対象に、学校風土を学校内外の複数領域から把握するための尺度といえ、概念的整合性及び統計的妥当性を備えていると考えられる。とりわけ、「学校保護要因」や「学校・学級環境」は、「学校とのつながり」の形成の基盤となる学校側の要因を捉える尺度として重要であり、「社会的態度・行動」は、「学校とのつながり」の形成の帰結として、生徒一人一人に育まれる社会性を幾つかの諸側面から捉えたものといえ、学校風土調査そのものに妥当性を与える外的基準としての性格を有する指標と位置付けられる。

次章では、本章で整理された各尺度を用いて、学校風土を構成する因子間の構造的関係について仮説モデルを設定し、その適合度等について検証する。すなわち、第3章で確定した尺度構成を踏まえ、第4章では、学校風土の諸要因がどのように「学校とのつながり」に関連するのかについて、共分散構造分析により検討する。

第４章　学校風土の仮説モデルの検証

第４章　学校風土の仮説モデルの検証

１．分析の目的と仮説モデル

本章では、第３章において探索的因子分析により整理された学校風土に関する各尺度を用いて、学校風土を構成する諸要因の構造的関係を検討することを目的として、共分散構造分析を実施した。第３章では、学校風土を構成する各領域について下位尺度構造を探索的に整理したのに対し、第４章では、それらの尺度群を基礎として、学校風土の諸要因が相互にどのように関連し、生徒の「学校とのつながり」にどのように関与しているのかを、理論的枠組みに基づく仮説モデルとして検証する。

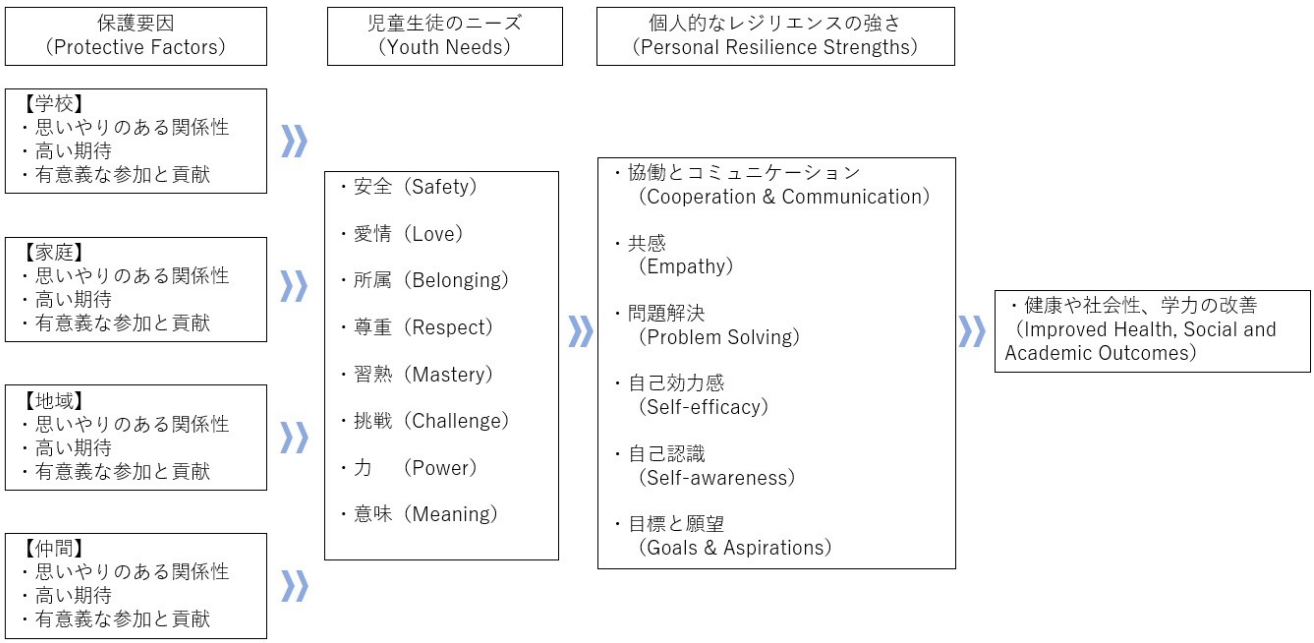


図７　CHKS におけるレジリエンス発達モデル

（Austin, G., Bates, S. & Duerr, M. (2013). *Guidebook to the California Healthy Kids Survey Part II: Survey Content – Core Module*. WestEd, Figure 2, p.61 を基に翻訳・作成）

探索的因子分析は、観測変数間の相関構造から潜在的な因子構造を探索的に抽出する手法であり、仮説生成に適している。一方、共分散構造分析は、理論的に想定した潜在変数間の関係を明示した上で、そのモデルが得られたデータにどの程度適合するかを検討する手法である。第４章では、第３章で整理された尺度構成を踏まえ、学校風土の理論モデルとしての整合性を検討するために、第３章で整理された下位尺度がそれぞれの潜在変数を測定しているかという測定上の関係と、それらの潜在変数同士がどのように関連するかという構造的関係を併せて検討するため、共分散構造分析を行った。

カリフォルニア州教育省と WestEd によって開発された CHKS（California Healthy Kids Survey）の理論的背景にレジリエンス発達モデルがあり、学校、家庭、地域及び仲間集団における保護要因が、児童生徒の基本的ニーズの充足や個人的なレジリエンスの強さを介して、健康、社会性及び学力の改善と関連するという枠組みが示されている（図７）[45]。本研究では、この基本的な発想を参照しつつ、日本の学校風土及び発達支持的生徒指導の文脈に沿うように、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2024）によるこれまでの学校風土研究の知見を踏まえ、図８に示す学校風土の仮説モデルを設定した[46]。この仮説モデルは、学校内外の支持的環境と「学校とのつながり」との関連を中心に再構成したものである。

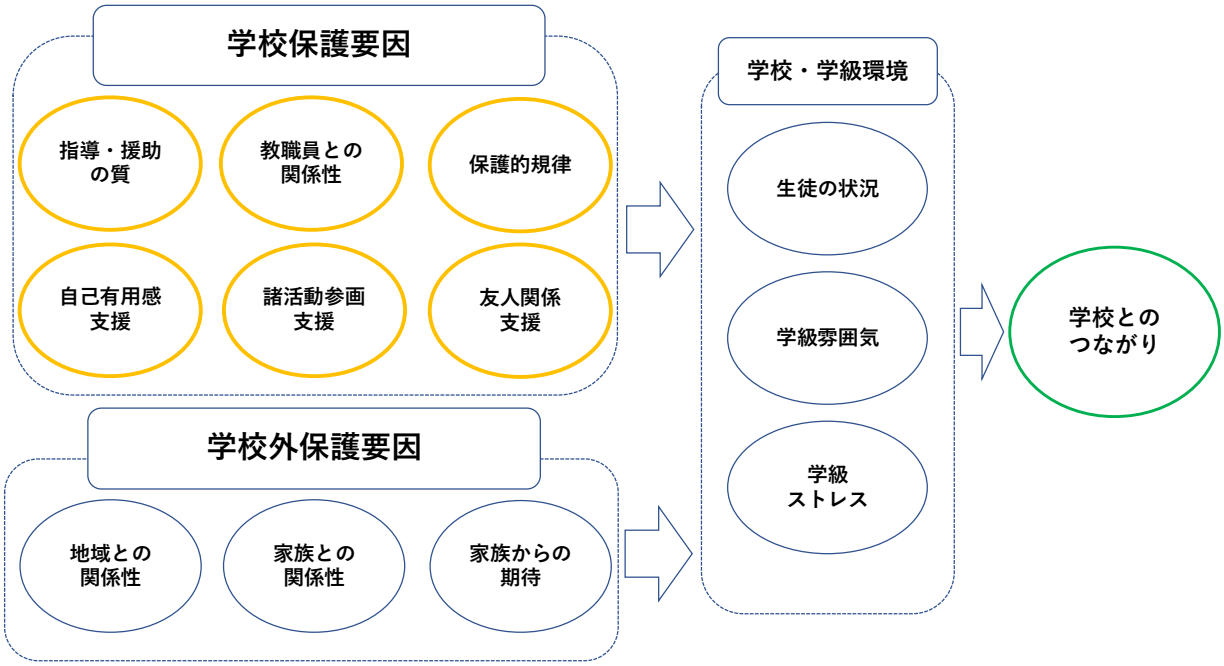


図８　本研究における学校風土の仮説モデル

具体的には、本研究の仮説モデルでは、第３章で整理した学校風土を構成する主要な潜在変数として、「学校保護要因」、「学校・学級環境」、「学校外保護要因」及び「学校とのつながり」の四つを設定した。とりわけ、生徒を取り巻く学校内の支持的環境のうち、教職

[45] Austin, G., Bates, S. & Duerr, M. (2013). *Guidebook to the California Healthy Kids Survey Part II: Survey Content – Core Module*. WestEd, p.61.

[46] 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター，前掲「『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」。

員の努力や意識の注力、学校指導体制としての組織的な取組によって改善可能な側面を表す「学校保護要因」の充実・改善度合いが、生徒の日常的な「学校・学級環境」の経験と認識を形成し、さらに、それが基盤となって、生徒の学校に対する好感や所属意識、心理的な安心感、すなわち、「学校とのつながり」に関連するという構造を想定した。また、家庭や地域における支持的関係から構成される「学校外保護要因」も、「学校・学級環境」に一定の関連を有する要因としてモデルに位置付けた。

このように、本研究の仮説モデルは、学校風土を単一の概念としてではなく、学校内外の支持的環境が階層的かつ多層的に関連する構造として捉えるものである。その上で、「学校とのつながり」を学校風土の中核的概念として位置付け、学校側の支持的要因や学校外の支援的資源が、生徒の学校経験を通してこの中核的概念とどのように関連するのかを検証することを本章の狙いとした。

2．分析方法とモデルの適合度

本分析では、共分散構造分析ソフトウェアである IBM SPSS Amos を用いて、最尤（ゆう）法による推定を行った。分析対象には、欠損値のないデータ（N＝11,582）を用いることとした。欠損値を含まないケースのみに限定した理由は、第 2 章の研究方法で述べたとおり、構造モデルの推定の安定性及び適合度指標の解釈の明確性を確保することを優先したためである。

モデル適合度の評価には、構造方程式モデリングにおいて広く用いられている複数の適合度指標を採用した。具体的には、以下の指標を用いた[47]。

・CFI（Comparative Fit Index）
・TLI（Tucker-Lewis Index）
・RMSEA（Root Mean Square Error of Approximation）
・GFI（Goodness of Fit Index）
・AGFI（Adjusted Goodness of Fit Index）

---

[47] CFI と TLI は、本研究で仮定したモデルが、変数間に関連がないと想定した基準的なモデル（独立モデル）と比べて、どの程度データに適合しているかを示す指標である。RMSEA は、仮定したモデルが母集団のデータ構造をどの程度の誤差で近似しているか、つまり、実際のデータ構造とのずれの大きさを示す指標であり、値が小さいほどモデルの適合が良いと解釈される。GFI は、仮定したモデル全体がデータにどの程度適合しているかを示す指標であり、AGFI はその適合度の程度をモデルの複雑さを踏まえて調整した指標である。

一般的に、CFI と TLI は.90 以上で許容可能な適合、.95 以上で良好な適合とされる。また、RMSEA は.05 以下で良好な適合、.08 未満で許容可能な適合とされる。一方で、GFI と AGFI は.90 以上が望ましいとされるが、観測変数や潜在変数が多く、モデルが複雑である場合には低く算出されやすいとされる。そのため、本研究では、単一の適合度指標にのみ依拠するのではなく、複数の適合度指標を総合的に参照して、仮説モデルの適合を判断した。

本研究で推定したモデルの適合度指標は、以下のとおりであった。

・CFI = .90
・TLI = .90
・RMSEA = .05
・GFI = .81
・AGFI = .80

RMSEA は.05 であり、良好な適合を示す基準を満たしていた。また、CFI と TLI はともに.90 であり、許容可能な適合度を示していた。一方で、GFI と AGFI はやや低めの値であったが、本研究のモデルは複数の潜在変数及び多くの観測変数を含む比較的大規模な測定モデルであることから、これらの指標が低めに算出される可能性がある点を踏まえる必要がある。

以上の結果を総合的に判断すると、本研究で設定した学校風土モデルは、理論的枠組みに基づく構造として、おおむね許容可能な適合度を示していると判断された。

なお、モデルのカイ二乗値は $\chi^2(3470)=88{,}343.28$, $p<.001$ であり統計的に有意であった。しかしながら、カイ二乗検定はサンプルサイズの影響を強く受ける指標であり、本研究のようにサンプルサイズが大きい場合には、実質的に一定の適合度が得られているモデルであっても有意となることが知られている。そのため、本研究ではカイ二乗値の有意性そのものよりも、上記の適合度指標を中心に判断した。

３．標準化推定値と構造関係

推定された二次因子モデルの共分散構造分析の標準化推定値を図 9 に示した[48]。なお、本モデルにおいて、二次因子から一次因子への単方向矢印は、各一次因子が二次因子とい

[48] 図 9 は、学校風土の階層構造モデルの全体像を見やすく示すため、観測変数及び誤差項を省略した簡略図である。観測変数と誤差項を含む AMOS 出力図は巻末資料（「学校風土の階層構造モデルの推定結果」）に掲載した。なお、視認性を高めるため、「学校とのつながり」はえんじ色、「学校保護要因」は黄色、「学校・学級環境」は緑色、「学校外保護要因」は青色で示した。

う上位概念をどの程度反映しているかを示す標準化因子負荷量を表している[49]。例えば、「教職員との関係性」や「指導・援助の質」などが、上位概念としての「学校保護要因」をどの程度構成しているかを示す値である。一方、二次因子から二次因子への単方向矢印は、構造モデルにおける標準化パス係数を表しており、例えば「学校保護要因」が「学校・学級環境」にどの程度関連しているかを示す値である[50]。

まず、二次因子から一次因子への標準化因子負荷量を見ると、「学校保護要因」の各一次因子に対する標準化因子負荷量は.59〜.92 の範囲にあり、「指導・援助の質」、「教職員との関係性」、「自己有用感支援」、「保護的規律」、「諸活動参画支援」及び「友人関係支援」が、上位概念としての「学校保護要因」を中程度から高い水準で反映していることが示された。標準化因子負荷量は、下位尺度が上位概念をどの程度よく表しているかを示す値であり、本結果は、これら六つの下位尺度が「学校保護要因」という上位概念を構成する要因として一定のまとまりを有していることを意味している。また、「学校・学級環境」の各一次因子に対する標準化因子負荷量は.45〜.89 の範囲にあり、「生徒の状況」、「学級雰囲気」及び「学級ストレス」が、「学校・学級環境」という上位概念を構成する下位次元として位置付けられた。さらに、「学校外保護要因」の各一次因子に対する標準化因子負荷量は.57〜.89 の範囲にあり、「地域との関係性」、「家族との関係性」及び「家族からの期待」が、上位概念としての「学校外保護要因」を一定程度反映していることが示された。

とりわけ、「学校・学級環境」を構成する一次因子のうち、「学級ストレス」の標準化因子負荷量は.45 であり、ほかの一次因子と比べてやや低い値を示した。「学級ストレス」を構成する項目は、もともと学級内における否定的感情やストレス反応を表す内容であった

---

[49] ここで言う二次因子とは「学校保護要因」、「学校・学級環境」及び「学校外保護要因」のことである。一次因子とは、それぞれの二次因子を構成する下位尺度のことであり、例えば、「学校保護要因」であれば、「教職員との関係性」や「指導・援助の質」、「保護的規律」、「自己有用感支援」、「諸活動参画支援」、「友人関係支援」がこれに該当する。標準化因子負荷量は、これらの一次因子が、上位概念である二次因子をどの程度よく反映しているかを示す値である。この値が大きいほど、当該一次因子が上位概念を強く表していると解釈される。ただし、本研究では、数値の大小のみで判断するのではなく、統計的結果と概念的な解釈可能性を併せて検討している。

[50] 二次因子から二次因子への単方向矢印とは、「学校保護要因」から「学校・学級環境」、「学校外保護要因」から「学校・学級環境」、「学校・学級環境」から「学校とのつながり」への三つの矢印のことである。これらの矢印に示された標準化パス係数は、潜在変数間の関連の向きと大きさを表す値である。標準化されているため、値の大きさを比較しやすく、絶対値が大きいほど関連が強いと解釈される。ただし、横断的調査に基づく分析であるため、パス係数は因果関係そのものを直接に示すものではなく、仮説モデルに基づく統計的関連として解釈する必要がある。

ため、尺度得点の算出に当たっては方向を統一するために反転処理を行っている。その上でなお負荷量が相対的に低かったことは、「学級ストレス」が「学校・学級環境」の一部ではあるものの、「学級雰囲気」や「生徒の状況」と比べると、やや異なる側面を捉えている可能性を示している[51]。

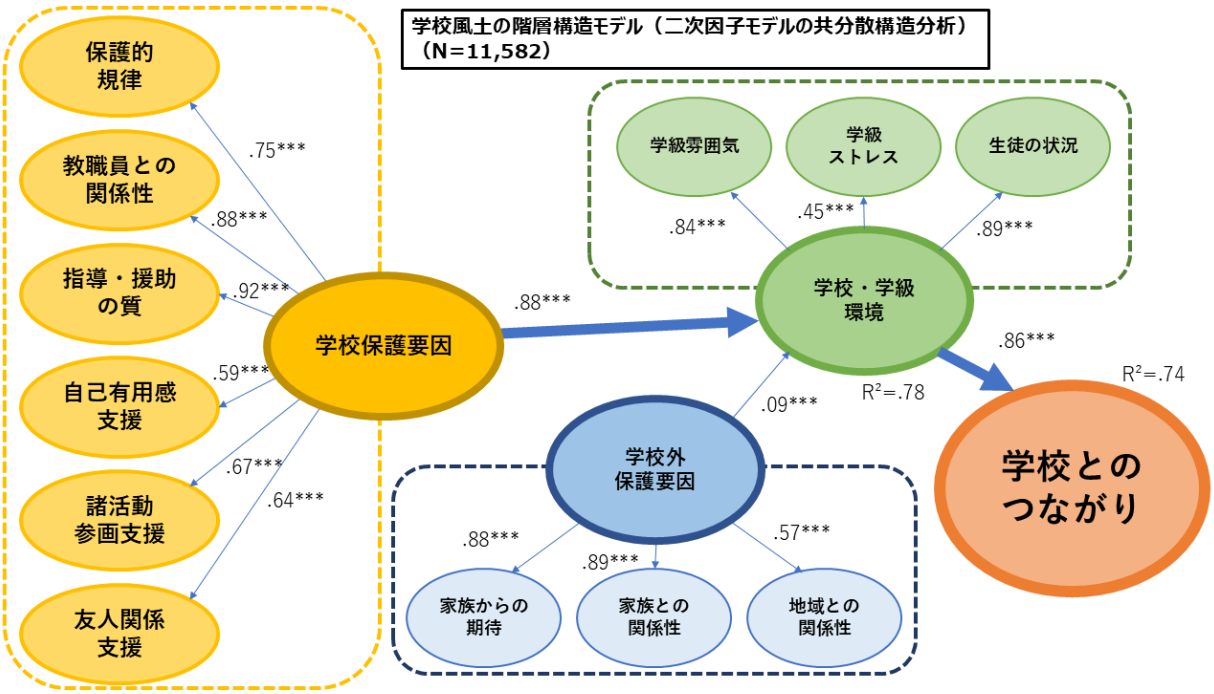


図９　学校風土の階層構造モデル

以上の結果は、第３章において探索的因子分析から整理された下位尺度群が、二次因子モデルにおいてもおおむね一貫した構造を示したことを意味している。すなわち、「学校保護要因」、「学校・学級環境」及び「学校外保護要因」は、それぞれ複数の一次因子から成る上位概念として把握し得ることが確認された。

次に、構造モデルにおける潜在変数間の標準化パス係数を見ると、「学校保護要因」から「学校・学級環境」への標準化パス係数は.88、「学校・学級環境」から「学校とのつながり」への標準化パス係数は.86、「学校外保護要因」から「学校・学級環境」への標準化パス係数は.09 であり、いずれも統計的に有意な正の関連が確認された（p <.001）。

これらの結果から、学校における「教職員との関係性」や「指導・援助の質」、「保護的規律」等から成る「学校保護要因」は、生徒が日常的に経験する「学校・学級環境」と強く関連しており、さらに、そうした学校経験を通して、生徒の学校への心理的な結び付

[51] もっとも、「学級ストレス」は第３章における探索的因子分析において独立した因子として抽出されており、かつ、内的一貫性も十分に高かったことから、本研究では「学校・学級環境」を構成する一側面として保持することが妥当であると判断した。

き、すなわち、「学校とのつながり」に関連している可能性が示された。とりわけ、「学校保護要因」から「学校・学級環境」へのパス係数、「学校・学級環境」から「学校とのつながり」への標準化パス係数は、ともに比較的大きく、学校における支持的環境と、そこで生徒が日常的に経験する学校・学級での雰囲気や人間関係が、生徒の学校への所属意識や安心感と密接に関連していることが示唆された。

一方で、「学校外保護要因」から「学校・学級環境」へのパス係数は.09 であり、統計的には有意であったものの、関連の大きさは比較的小さいものであった。このことから、家庭や地域における生徒との支持的関係や支援的資源は、生徒が学校や学級で経験する環境と一定の関連を有している可能性が示された。ただし、その関連は限定的であり、生徒の「学校・学級環境」の経験と認識が、主として学校外の要因によって規定されていると解釈することは適切ではない。むしろ、本モデルにおいては、「学校保護要因」から「学校・学級環境」への関連が相対的に大きく、学校内における教職員の働きかけや組織的取組が、生徒の学校・学級での経験とより強く関連していることが示唆された。

また、「学校とのつながり」の重相関係数の平方（R^2）は.74、「学校・学級環境」の重相関係数の平方（R^2）は.78 であった。これらの結果から、本研究で設定した学校風土の諸要因によって、「学校とのつながり」や「学校・学級環境」の個人差の相当部分が説明されていることが確認された。ただし、本研究のデータは、同一時点における同一手法による生徒の自己報告に基づくものであるため、変数間の関連には共通方法バイアス（common method bias）の影響が含まれる可能性がある。したがって、各標準化パス係数や重相関係数の平方の値は構造関係の強さを示す一つの指標として参照しつつも、その大きさの解釈には慎重である必要がある。

４．構造モデルに関する解釈

共分散構造分析の結果は、第３章の探索的因子分析において整理された各尺度が、理論的に想定された学校風土モデルの中で相互に関連することを示すものであった。とりわけ、「学校保護要因」が「学校・学級環境」と、また、「学校・学級環境」が「学校とのつながり」と強く関連していたことは、学校風土を構成する学校側の支持的要因と、生徒による学校への好感や所属意識とが、日常的に経験する学校・学級での環境を媒介として、密接に結び付いていることを示唆している。

「学校保護要因」が、生徒にとって学びの場であり、生活の場でもある「学校・学級環境」の認識と強く関連していたことは、「学校保護要因」の各尺度が、学校の生徒指導や教育相談等の質を示す多面的、多次元的な指標であるだけでなく、発達支持的生徒指導の機能を確認・点検する上での実践上のフィードバック情報としても活用し得ることを示している。すなわち、「指導・援助の質」、「教職員との関係性」、「自己有用感支援」、「保護的規律」、「諸活動参画支援」及び「友人関係支援」といった諸側面は、教職員の努力と学校指導体制による組織的な取組によって改善可能な諸要因として把握され得るものであり、

その充実・改善の程度が、生徒の学校・学級での経験の質と関連している可能性があると言える。

また、「学校・学級環境」は、「生徒の状況」、「学級雰囲気」及び「学級ストレス」といった側面から構成される環境要因として位置付けられるものである。第3章で整理されたとおり、この尺度は、学校全体に共有された生徒文化や価値規範を反映する側面と、学級単位での情緒的な雰囲気を反映する側面とを含んでいる。こうした点を踏まえると、「学校・学級環境」は、学校の生徒指導や教育相談等の質（「学校保護要因」）と、生徒による学校との心理的な結び付きとをつなぐ媒介的な層として理解することができる。換言すれば、発達支持的生徒指導の機能を充実・改善させることは、支持的環境の質の向上として把握されると同時に、生徒にとっての日常的な学校・学級での経験と認識の改善を通して、「学校とのつながり」の高まりに関連する可能性があると考えられる。

さらに、「学校外保護要因」は、「家族との関係性」、「家族からの期待」及び「地域との関係性」という学校外の支持的関係や支援的資源から構成される要因として整理され、「学校・学級環境」と有意な関連を示した。標準化パス係数自体は大きくなかったものの、この結果は、生徒の学校・学級での経験が学校内部の要因のみによって形成されるのではなく、家庭や地域といった学校外の生活とも一定の関連を有していることを示している。すなわち、学校風土は学校内の閉じた現象として理解されるべきではなく、生徒が関わる学校や家庭、地域といった広い生活上の文脈と多様な学習コミュニティとの関係の中で捉えられる必要がある。

以上の結果は、学校風土が単一の要因によって説明されるものではなく、学校内外の多様な環境要因が階層的かつ多層的に関連しながら構成される概念であることを示唆している。

5．発達支持的生徒指導の観点から見た本モデルの意義と位置付け

本研究で検討した構造モデルは、学校風土を構成する諸要因がどのように生徒の「学校とのつながり」に関連するかを包括的に示したものであり、単なる尺度構成の整理にとどまらず、発達支持的生徒指導の機能を「学校保護要因」の六つの次元から把握した場合に、それらの要因と、「学校とのつながり」との関連を検討したものと言える。これは、つまり、発達支持的生徒指導の実践について、学校風土の観点から、理論的かつ実証的に把握しようとする試みとして意義を有する。

本研究の力点は、「学校保護要因」にあるといっても過言ではない。「学校保護要因」を変容不可能な静的要因としてではなく、学校の教職員の働きかけや学校指導体制による組織的な取組によって変容可能な動的要因として把握した点に特色がある。すなわち、「指導・援助の質」、「教職員との関係性」、「自己有用感支援」、「保護的規律」、「諸活動参画支援」及び「友人関係支援」といった「学校保護要因」の諸側面は、発達支持的生徒指導の機能が、学校の中でどの程度具体化されているかを示す指標として理解することができ

る。このことは、本モデルが単なる学校風土の調査にとどまらず、学校としての強みや課題の把握を、とりわけ、生徒指導に関する RVPDCA サイクルの「実態把握」（Research）や「確認・点検」（Check）を充実させるための基盤として活用可能であることを示している [52]。

また、「学校とのつながり」を学校風土の中核的概念として位置付けたことにも、重要な意義がある。「学校とのつながり」は、学校への好感や所属意識、心理的な安心感といった側面を包括する概念である。分析結果は、この発達支持的生徒指導の成果（機能しているかどうか）を学校風土の観点から捉える際に、「学校とのつながり」は重要な成果指標の一つとして位置付け得る。このことは、続く第 5 章において、「いじめ加害経験」や「欠席意向・欠席行動」といった生徒指導上の諸課題行動、さらに、「社会的態度・行動」といった社会性や感情面での適応的行動といった外的基準との関連から検証する。

さらに、本研究では、「学校・学級環境」が、「学校保護要因」と「学校とのつながり」とをつなぐ媒介的な層として位置付けられた。これは、教職員の働きかけや学校の取組が、直ちに生徒の学校に対する好感や所属意識、安心感に結び付くというよりも、まずは生徒が学校や学級の中でどのような人間関係、価値規範、学習環境、情緒的な雰囲気を認識しているかという日常的な経験を通して、「学校とのつながり」に関わる可能性を示している。したがって、発達支持的生徒指導の充実を図る際には、「学校保護要因」の各側面を高めることに加え、「学校・学級環境」が生徒によってどのようなものとして経験されているのかを、必要に応じて、補足的、補助的に把握することも一定の意義があろう。

加えて、本研究で「学校外保護要因」をモデルに含めたことは、学校風土を学校内部のみで完結する事象として捉えないという点で重要である。「地域との関係性」、「家族との関係性」及び「家族からの期待」いった学校外の支持的関係と支援的資源が、「学校・学級環境」と一定の関連を示したことは、生徒の学校生活の経験が、家庭や地域と切り離されて存在するものではなく、より広い生活に根ざした文脈の中で形成されている可能性を示唆している。このことは、生徒指導を学校内の閉じた事象としてのみ捉えるのではなく、家庭や地域を学校の教育活動の重要なパートナーとして位置付け、学校教育への理解を促すとともに参画させ、学習環境を学校、家庭及び地域といった広範な枠組みの中で構想す

---

[52] RVPDCA サイクルとは、生徒指導の充実・改善を図るための実践的枠組みであり、Research（調査・実態把握）、Vision（目標・方向性の合意形成・共有）、Plan（計画）、Do（実践）、Check（点検・評価）、Action（改善）から成る。各学校の生徒指導に関する年間指導計画や基本方針の策定に当たる Plan には、調査・実態把握としての Research と、目指す方向性の合意形成・共有としての Vision が内包される。ここでは、それらを強調するために、PDCA ではなく RVPDCA として記載した。本研究との関係では、学校風土調査により得られるデータは、学校としての強みや課題を把握する Research 及び取組の確認・点検を行う Check を支える基盤的情報として位置付けられる。

る必要性を強調するものである。だが、今回の分析結果からは、「学校外保護要因」の「学校・学級環境」への影響は、「学校保護要因」に比して、極めて限定的なものでもあったことから、日本の中学生における良好な「学校・学級環境」の形成については、学校内の要因が大きく関与している可能性にも留意する必要がある。

以上のことから、本研究のモデルは、学校風土を多面的に把握しつつ、発達支持的生徒指導の機能とその成果との関連を構造的に捉えるための基盤的モデルとして位置付けられる。特に、「学校保護要因」を変容可能な要因として可視化し、それをフィードバック情報として活用する視点は、今後の継続的な生徒指導改善のリフレクション・プロセスを社会実装していく上でも重要であると考えられる。

第５章　「学校とのつながり」と
生徒の行動との関連

第５章　「学校とのつながり」と生徒の行動との関連

１．本章の目的と分析方針

本章では、第４章において学校風土モデルの中核概念として位置付けられた「学校とのつながり」が、生徒の行動や適応とどのように関連しているかについて検討する。具体的には、生徒指導上の課題である「いじめ加害経験」や、欠席への願望ないしは欠席の行動化の程度を示す「欠席意向・欠席行動」、社会性や感情面の適応的、発達的な側面を表す指標としての「社会的態度・行動」を取り上げ、「学校とのつながり」との関連を統計的に検証する（図 10）。

この分析は、「学校とのつながり」について、その外的基準との関連を確認することにより、学校風土尺度及び理論モデルの妥当性を補強的に検討することを目的とするものである。すなわち、「学校とのつながり」が、生徒指導上の諸課題に関する行動と負に関連し、適応的な態度・行動と正に関連するのであれば、本研究で構成した学校風土モデルは、学校現場における生徒の実際の状態と一定の対応関係を有していると考えられる。

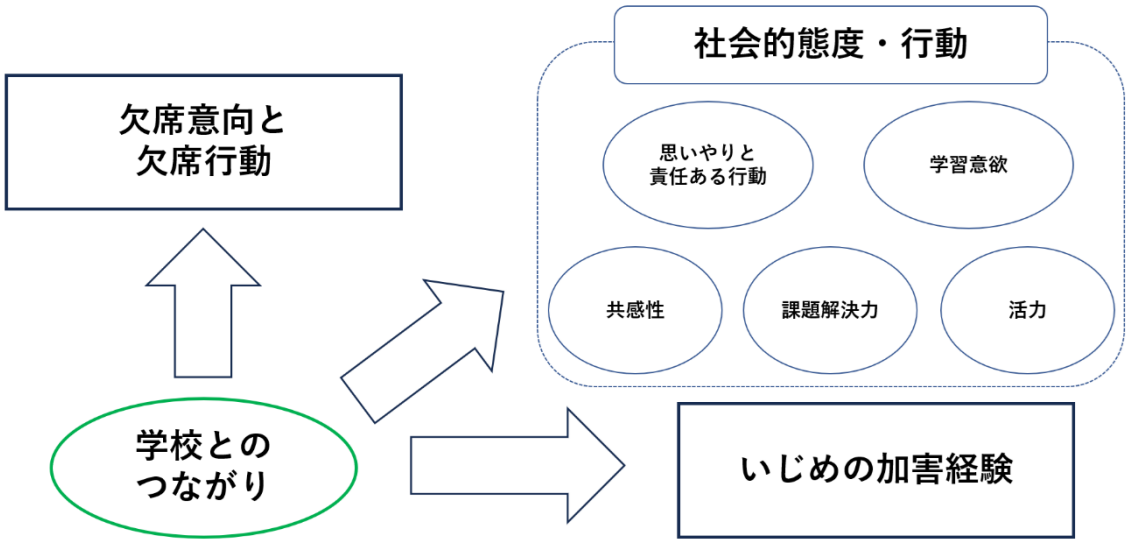


図 10　「学校とのつながり」と生徒の行動との関連

分析に当たっては、従属変数の尺度水準に応じて、「いじめ加害経験」の有無については２項ロジスティック回帰分析、「欠席意向・欠席行動」の組合せについては多項ロジスティック回帰分析、「社会的態度・行動」については重回帰分析を用いた[53]。いずれの分析にお

[53] 本章のロジスティック回帰分析では、「学校とのつながり」を連続変数として投入しているため、オッズ比（Odds Ratio：*OR*）はその尺度得点が１単位高い場合に、各従属変数の生起オッズがどのように変化するかを示している。

いても、「学校とのつながり」を主要な説明変数とし、「性別」及び「学年」を統制変数として投入した。

なお、本章の分析は、関連の方向と強さを明らかにすることを狙いとしたものであり、因果関係を直接的に実証するものではない。また、データはいずれも生徒の自己報告に基づくため、解釈に当たってはその点に留意する必要がある。

２.「学校とのつながり」と「いじめ加害経験」との関連

（１）分析方法

「学校とのつながり」と「いじめ加害経験」との関連を検討するため、「学校とのつながり」を説明変数、行為類型ごとの「いじめ加害経験」の有無を従属変数とした２項ロジスティック回帰分析を実施した。「いじめ加害経験」については、暴力を伴わないいじめ、暴力を伴ういじめ、金品に関する行為、ネット上の行為等を含むように行為類型を網羅的に設定した（表 27)。

分析に当たり、「いじめ加害経験」の有無は「ぜんぜんしなかった」と回答した者を「いじめ加害経験無し」とし、それ以外の選択肢を含む者を「いじめ加害経験有り」として二値化した[54]。説明変数には「学校とのつながり」の尺度得点（連続変数）を投入し、統制変数として性別及び学年を投入した[55]。

（２）結果

分析の結果、全ての行為類型の「いじめ加害経験」において、「学校とのつながり」は有意な負の関連を示した（表 28～35)。具体的には、「仲間はずれ・無視・陰口」（*OR*=0.70)、「からかい・冷やかし・悪口」（*OR*=0.73)、「軽くぶつかる・叩く（たたく）・蹴る」（*OR*=0.74)、「ひどくぶつかる・叩く・蹴る」（*OR*=0.71)、「お金・物を取り上げた」（*OR*=0.74)、「窃盗・所有物損壊等」（*OR*=0.70)、「嫌なこと・恥ずかしいこと・侮辱」（*OR*=0.71)、「ネット」（*OR*=0.74）の全てにおいて、「学校とのつながり」が高いほど、

---

[54] いじめ加害経験の回答の選択肢は「１週間に何度も」、「１週間に１回くらい」、「１か月に２～３回くらい」、「今までに１～２回くらい」、「ぜんぜんしなかった」とした。

[55] 性別及び学年は、カテゴリカルデータ（質的変数）を回帰分析で扱うために０と１で数値化したダミー変数としてモデルに投入した。性別ダミーは男子を 0、女子を１とした。学年については、中学１年生を 1、中学２・３年生を 0 とする学年１ダミー、中学３年生を 1、中学１・２年生を 0 とする学年３ダミーを作成し、中学２年生を基準カテゴリとして分析を行った。なお、性別において「回答しない」を選択した者、及び学年において「その他」を選択した者は、ダミー変数作成の対象から除外した。

いじめ加害を行うオッズが有意に低いことが示された（いずれも $p<.001$）[56]。ここで、*OR*（odds ratio）はオッズ比を表し、表中の exp(*b*)に相当する。*OR* が 1 未満の値は当該行動のオッズが低いことを意味し、例えば *OR*=0.70 は、「学校とのつながり」が高い者ほど当該いじめ加害を行うオッズが 0.70 倍になることを示している。

また、いずれの行為類型においてもオッズ比はおおむね 0.70 前後に分布し、95% CI はいずれも 1 を下回っていたことから、結果の方向性は一貫しており、推定は安定していると解釈できる。モデルのオムニバス検定はいずれも有意であり、Nagelkerke R^2 は.04〜.09 の範囲に分布していた。

（3）解釈

これらの結果は、いじめの加害行動が個人要因や環境要因など、複数の要因の影響を受けて生じる行動であることに鑑みると、本分析において「学校とのつながり」があらゆるいじめの行為類型と一貫して関連し、かつ、性別と学年を統制した上でも負の関連が確認されたことは、生徒が学校の中で居場所感や心理的な安心感、肯定的な所属意識を得ているほど、他者への攻撃的、排他的な行動に至りにくいという関連が想定される。

すなわち、「学校とのつながり」が、いじめの未然防止を考える上で重要な観点となり得るとともに、いじめ加害全般に関わる基盤的要因である可能性を示唆するものである。

表 27　いじめ加害経験の質問項目と類型

類型	質問項目の内容
仲間はずれ・無視・陰口	仲間はずれにしたり、無視したり、陰口を言った
からかい・冷やかし・悪口	からかったり、冷やかしたり、悪口（いやなあだ名を含む）を言った
軽くぶつかる・叩く・蹴る	軽くぶつかったり、たたいたり、けったりした
ひどくぶつかる・叩く・蹴る	強くぶつかったり、たたいたり、けったりした
お金・物を取り上げた	お金や物をとりあげたり、物を買わせたりした
窃盗・所有物損壊等	物を隠したり、盗んだり、壊したり、捨てたりした
嫌なこと・恥ずかしいこと・侮辱	恥ずかしいことや危険なこと、相手が望んでいないことを、したり、させたりした
ネット	インターネットやSNSなどで、いやなことをした

[56] 本報告書では、ロジスティック回帰分析における回帰係数 b を指数変換した値である exp(*b*)をオッズ比として示した。オッズ比は、説明変数が 1 単位増加したときに、目的変数が生起するオッズが何倍になるかを表す指標である。95%信頼区間（95% Confidence Interval: 95% CI）は、推定されたオッズ比の不確実性の範囲を示すものであり、この区間に 1 を含まない場合、統計的に有意な関連があると判断した。標準誤差（*S.E.*）は、算出された係数の推定値のばらつきの程度、すなわち推定精度を示す指標であり、一般に値が小さいほど推定の精度が高いことを意味する。

表 28　「仲間はずれ・無視・陰口」についての
2 項ロジスティック回帰分析結果

	b	*S.E.*	exp(*b*)	95% CI
学校とのつながり	-0.35***	0.02	0.70	[0.67, 0.74]
性別ダミー	-0.20***	0.04	0.82	[0.76, 0.89]
学年 1 ダミー	0.22***	0.05	1.25	[1.14, 1.38]
学年 3 ダミー	-0.35***	0.05	0.71	[0.64, 0.78]
定数	0.10	0.10	1.11	
−2対数尤度	14387.35			
Cox and Snell R^2	.03			
Nagelkerke R^2	.04			
N	14,701			

注：*p < .05, **p < .01, ***p < .001
$\chi^2(4)=366.42$, p < .001

表 29　「からかい・冷やかし・悪口」についての
2 項ロジスティック回帰分析結果

	b	*S.E.*	exp(*b*)	95% CI
学校とのつながり	-0.31***	0.02	0.73	[0.70, 0.77]
性別ダミー	-0.91***	0.05	0.40	[0.37, 0.44]
学年 1 ダミー	0.19***	0.05	1.21	[1.10, 1.34]
学年 3 ダミー	-0.31***	0.05	0.73	[0.66, 0.82]
定数	0.19	0.10	1.20	
−2対数尤度	13719.63			
Cox and Snell R^2	.04			
Nagelkerke R^2	.07			
N	14,685			

注：*p < .05, **p < .01, ***p < .001
$\chi^2(4)=644.04$, p < .001

表 30　「軽くぶつかる・叩く・蹴る」についての
2 項ロジスティック回帰分析結果

	b	*S.E.*	exp(*b*)	95% CI
学校とのつながり	-0.30***	0.03	0.74	[0.71, 0.78]
性別ダミー	-1.13***	0.05	0.32	[0.29, 0.36]
学年 1 ダミー	0.40***	0.06	1.49	[1.34, 1.67]
学年 3 ダミー	-0.33***	0.06	0.72	[0.63, 0.81]
定数	-0.23	0.11	0.80	
−2対数尤度	11355.26			
Cox and Snell R^2	.05			
Nagelkerke R^2	.09			
N	14,675			

注：*p < .05, **p < .01, ***p < .001
$\chi^2(4)=737.32$, p < .001

表 31　「ひどくぶつかる・叩く・蹴る」についての
2 項ロジスティック回帰分析結果

	b	*S.E.*	exp(*b*)	95% CI
学校とのつながり	-0.34***	0.04	0.71	[0.66, 0.77]
性別ダミー	-1.54***	0.09	0.22	[0.18, 0.26]
学年 1 ダミー	0.51***	0.09	1.66	[1.41, 1.97]
学年 3 ダミー	-0.23*	0.10	0.79	[0.66, 0.96]
定数	-1.10***	0.16	0.33	
−2対数尤度	5963.20			
Cox and Snell R^2	.03			
Nagelkerke R^2	.09			
N	14,677			

注：*p < .05, **p < .01, ***p < .001
$\chi^2(4)=489.27$, p < .001

表 32　「お金・物を取り上げた」についての
2 項ロジスティック回帰分析結果

	b	*S.E.*	exp(*b*)	95% CI
学校とのつながり	-0.30***	0.06	0.74	[0.66, 0.84]
性別ダミー	-1.132***	0.14	0.27	[0.21, 0.35]
学年 1 ダミー	0.32*	0.14	1.37	[1.05, 1.80]
学年 3 ダミー	-0.04	0.15	0.96	[0.72, 1.29]
定数	-2.29***	0.25	0.10	
−2対数尤度	2945.07			
Cox and Snell R^2	.01			
Nagelkerke R^2	.05			
N	14,659			

注：*p < .05, **p < .01, ***p < .001
$\chi^2(4)=134.93$, p < .001

表 33　「窃盗・所有物損壊等」についての
2 項ロジスティック回帰分析結果

	b	*S.E.*	exp(*b*)	95% CI
学校とのつながり	-0.36***	0.04	0.70	[0.64, 0.77]
性別ダミー	-1.67***	0.11	0.19	[0.15, 0.23]
学年 1 ダミー	0.48***	0.10	1.62	[1.33, 1.97]
学年 3 ダミー	-0.02	0.11	0.98	[0.79, 1.22]
定数	-1.38***	0.18	0.25	
−2対数尤度	4783.02			
Cox and Snell R^2	.03			
Nagelkerke R^2	.09			
N	14,680			

注：*p < .05, **p < .01, ***p < .001
$\chi^2(4)=385.60$, p < .001

表 34　「嫌なこと・恥ずかしいこと・侮辱」についての
2 項ロジスティック回帰分析結果

	b	*S.E.*	exp(*b*)	95% CI
学校とのつながり	-0.37***	0.05	0.71	[0.65, 0.79]
性別ダミー	-1.62***	0.12	0.20	[0.16, 0.25]
学年 1 ダミー	0.27*	0.11	1.31	[1.06, 1.63]
学年 3 ダミー	-0.02	0.12	0.99	[0.79, 1.24]
定数	-1.57***	0.20	0.21	
−2対数尤度	4194.62			
Cox and Snell R^2	.02			
Nagelkerke R^2	.07			
N	14,683			

注：*p < .05, **p < .01, ***p < .001
$\chi^2(4)=287.76$, p < .001

表 35　「ネット」についての
2 項ロジスティック回帰分析結果

	b	*S.E.*	exp(*b*)	95% CI
学校とのつながり	-0.30***	0.05	0.74	[0.67, 0.81]
性別ダミー	-1.04***	0.10	0.35	[0.29, 0.43]
学年 1 ダミー	0.04	0.11	1.04	[0.85, 1.29]
学年 3 ダミー	-0.22*	0.11	0.80	[0.64, 1.00]
定数	-1.69***	0.20	0.18	
−2対数尤度	4290.32			
Cox and Snell R^2	.01			
Nagelkerke R^2	.04			
N	14,683			

注：*p < .05, **p < .01, ***p < .001
$\chi^2(4)=152.28$, p < .001

3.「学校とのつながり」と「欠席意向・欠席行動」との関連

（1）分析方法

次に、「学校とのつながり」と欠席に関する指標との関連を検討するため、「欠席意向」（欠席への願望）と「欠席行動」（実際の欠席）の有無を組み合わせた以下の三つのカテゴリを設定し、従属変数とした多項ロジスティック回帰分析を実施した（表 36）。

①欠席意向無し・欠席行動無し
②欠席意向有り・欠席行動無し
③欠席意向有り・欠席行動有り

説明変数には「学校とのつながり」の尺度得点を投入し、統制変数として性別及び学年を投入した。参照カテゴリは上記①の「欠席意向無し・欠席行動無し」とした。

（2）結果

分析の結果、「欠席意向無し・欠席行動無し」を参照カテゴリとした場合、「学校とのつながり」は「欠席意向有り・欠席行動無し」（OR=0.45, 95% CI [0.43, 0.47], p <.001）及び「欠席意向有り・欠席行動有り」（OR=0.40, 95% CI [0.37, 0.42], p <.001）のいずれにおいても有意な負の関連を示した。

モデル全体の尤（ゆう）度比検定は有意であり（$\chi^2(8)$=1,749.31, p <.001）、説明変数を投入したモデルは切片のみのモデルと比較して有意に当てはまりが良いことが確認された。Nagelkerke R^2 は.13 であった。

（3）解釈

これらの結果は、「学校とのつながり」の低下が「欠席意向」の形成と関連するだけでなく、実際の「欠席行動」の発現とも関連していることを示している。特に、「欠席意向有り・欠席行動有り」の群においてオッズ比がより小さかった点は、学校への心理的な結び付きの低下が、「欠席意向」の段階にとどまらず「欠席行動」へと移行し、定着していく過程においても重要な関連要因となる可能性を示唆している。

「欠席行動」は、心身の状態、対人関係、学校や家庭の環境等、多様な要因が複合して生起する現象と考えられるが、その中で学校への好感や所属意識、安心感が、実際の欠席といった行動水準にまで結び付いている点は、生徒指導や教育相談、学校指導体制の観点から重要な示唆を有すると言える。

表 36　「欠席意向」及び「欠席行動」の有無についての
多項ロジスティック回帰分析結果
（参照カテゴリ：「欠席意向無し・欠席行動無し」）

		b	*S.E.*	exp(*b*)	95% CI
欠席意向有り・欠席行動無し	学校とのつながり	-0.81***	0.03	0.45	[0.43, 0.47]
	性別ダミー	0.54***	0.04	1.71	[1.58, 1.85]
	学年1ダミー	0.01	0.05	1.01	[0.92, 1.11]
	学年3ダミー	0.03	0.05	1.03	[0.94, 1.14]
	切片	3.10***	0.11		
欠席意向有り・欠席行動有り	学校とのつながり	-0.93***	0.03	0.40	[0.37, 0.42]
	性別ダミー	0.49***	0.05	1.63	[1.48, 1.79]
	学年1ダミー	-0.04	0.06	0.96	[0.85, 1.08]
	学年3ダミー	0.08	0.06	1.09	[0.97, 1.22]
	切片	2.82***	0.13		
−2対数尤度		1374.52			
Cox and Snell R^2		.11			
Nagelkerke R^2		.13			
N		14,664			

注：***$p<.001$
$\chi^2(8)=1749.31$, $p<.001$

4.「学校とのつながり」と「社会的態度・行動」との関連

（1）分析方法

本節では、「学校とのつながり」が生徒の適応的な態度や行動とどのように関連するかを明確にするため、向社会性に関連する「社会的態度・行動」の尺度との関連について、重回帰分析を用いて検証した。

具体的には、「社会的態度・行動」として、「思いやりと責任ある行動」、「学習意欲」、「共感性」、「課題解決力」、「活力」といった五つの下位尺度得点をそれぞれ従属変数とし、「学校とのつながり」を主要な説明変数、性別及び学年を統制変数として投入した重回帰分析を実施した（表 37～41）。

（2）結果

分析の結果、「社会的態度・行動」の全ての下位尺度において、「学校とのつながり」は有意な正の関連を示した（$\beta=.45$～$.56$、いずれも $p<.001$）[57]。特に、「思いやりと責任

[57] 偏回帰係数 b は、ほかの独立変数の影響を統制した上で、ある独立変数が 1 単位変化したときに従属変数がどの程度変化するかを示す。標準偏回帰係数 β は、各変数を標準化した上で算出された係数であり、独立変数間で影響の相対的な大きさを比較するための指標

ある行動」（β=.56）、「活力」（β=.56）、「共感性」（β=.53）において比較的大きな標準偏回帰係数が認められ、「学校とのつながり」が対人配慮や責任感、主観的な活力、他者理解といった社会性や感情面の発達に関連していることが示された。

また、「学習意欲」と「課題解決力」においても中程度の関連が確認され、学校との心理的な結び付きが学習面を含む幅広い適応指標と関連していることが示唆された。

自由度調整済み R^2 は.20～.32 の範囲にあり、「社会的態度・行動」の個人差の一定割合が、「学校とのつながり」及び性別・学年によって説明されていた。

（3）解釈

「社会的態度・行動」は、学校や家庭環境、友人との関係、地域の支援資源等、多様な要因の影響を受けて形成されると考えられる。その中で、「学校とのつながり」が一貫して有意な関連を示し、比較的十分な説明力を示したことは、学校経験に基づく、学校への心理的な好感や所属意識が、生徒の望ましい行動特性、すなわち、社会性や感情面の発達と結び付く可能性を示唆している。

この結果は、「学校とのつながり」が問題行動の抑制要因にとどまらず、生徒が他者と協働し、意欲や活力をもって学校生活を送るための基盤的な心理社会的資源として機能している可能性を示唆するものである。

表 37　「思いやりと責任ある行動」についての重回帰分析結果

	b	*S.E.*	β
学校とのつながり	0.49***	0.01	.56
性別ダミー	0.26***	0.01	.17
学年１ダミー	-0.03*	0.01	-.02
学年３ダミー	0.05***	0.01	.03
定数	2.09***	0.03	
R^2	.32		
自由度調整済みR^2	.32		
N	14,394		

注：*p <.05, **p <.01, ***p <.001

F(4, 14389)=1699.92, p<.001

である。標準誤差（*S.E.*）は、算出された係数の推定値のばらつきの程度、すなわち推定精度を示す指標であり、一般に値が小さいほど推定の精度が高いことを意味する。

表 38　「学習意欲」についての重回帰分析結果

	b	*S.E.*	*β*
学校とのつながり	0.44***	0.07	.45
性別ダミー	0.12***	0.01	.07
学年 1 ダミー	-0.01	0.02	-.00
学年 3 ダミー	0.04*	0.02	.02
定数	2.13***	0.03	
R^2	.20		
自由度調整済みR^2	.20		
N	14,607		

注：*p <.05, **p <.01, ***p <.001

F(4, 14602)=922.35, p <.001

表 39　「共感性」についての重回帰分析の結果

	b	*S.E.*	*β*
学校とのつながり	0.43***	0.01	.53
性別ダミー	0.16***	0.01	.11
学年 1 ダミー	0.00	0.01	.00
学年 3 ダミー	0.07***	0.01	.05
定数	2.37***	0.03	
R^2	.28		
自由度調整済みR^2	.28		
N	14,530		

注：*p <.05, **p <.01, ***p <.001

F(4, 14525)=1423.62, p <.001

表 40　「課題解決力」についての重回帰分析結果

	b	*S.E.*	*β*
学校とのつながり	0.50***	0.01	.45
性別ダミー	-0.05***	0.01	-.03
学年 1 ダミー	-0.03	0.02	-.01
学年 3 ダミー	0.05**	0.02	.02
定数	1.80***	0.04	
R^2	.21		
自由度調整済みR^2	.21		
N	14,577		

注：*p <.05, **p <.01, ***p <.001

F(4, 14572)=965.38, p <.001

表 41　「活力」についての重回帰分析結果

	b	*S.E.*	*β*
学校とのつながり	0.61***	0.01	.56
性別ダミー	-0.07***	0.01	-.04
学年 1 ダミー	0.01	0.02	.01
学年 3 ダミー	0.01	0.02	.01
定数	1.69***	0.03	
R^2	.31		
自由度調整済みR^2	.31		
N	14,633		

注：*p <.05, **p <.01, ***p <.001

F(4, 14628)=1675.78, p <.001

５．第５章のまとめ

第５章では、学校風土モデルの中核的概念である「学校とのつながり」が、生徒の行動及び適応にどのように関連しているかについて検討した。具体的には、「いじめ加害経験」、「欠席意向・欠席行動」及び「社会的態度・行動」を外的基準として取り上げ、「学校とのつながり」との関連を分析した。

その結果、「学校とのつながり」は、あらゆる行為類型の「いじめ加害経験」において有意な負の関連を示し、また、「欠席意向有り・欠席行動無し」及び「欠席意向有り・欠席行動有り」のいずれとも有意な負の関連を示した。さらに、「思いやりと責任ある行動」、「学習意欲」、「共感性」、「課題解決力」及び「活力」といった「社会的態度・行動」の各下位尺度とは、いずれも有意な正の関連を示した。

これらの結果から、「学校とのつながり」は、生徒指導上の諸課題に関する行動と負に関連し、生徒の望ましい態度・行動と正に関連することが示された。すなわち、学校への好感や肯定的な所属意識、心理的な安心感が高いほど、生徒指導上の課題に関する行動は生じにくく、他方で、他者との関係や学習への意欲、活力といった適応的側面は高い傾向にあることが示唆された。

以上のことから、「学校とのつながり」は、生徒の行動及び適応と幅広く関連する重要な指標であると考えられる。第６章では、第３章から第５章までの結果を踏まえ、本研究で構成した学校風土モデルの意義、発達支持的生徒指導との関連、今後の課題等について総合的に考察する。

第６章　考察

第６章　考察

１．発達支持的生徒指導の機能を捉える学校風土モデルの意義

本研究では、中学生を対象とした大規模な学校風土調査のデータを用い、第一に学校風土尺度群の構成、第二に学校風土を構成する諸要因間の構造的関係、第三に学校風土の中核的概念として位置付けた「学校とのつながり」と生徒の諸課題や行動との関連を検討し、明らかにすることを試みた。これらの一連の分析結果は、学校風土が、複数の領域から成る構造をもった学習環境の質として把握し得ること、さらに、その構造は、いじめや不登校の未然防止、社会性の育成に関連することから、学校風土の調査は、学校における発達支持的生徒指導の機能を一定程度、理論的かつ実証的に捉え得ることを示している。また、本研究で構成した尺度群は、中学生を対象として、学校風土を複数領域から多面的に把握するための調査ツールとして一定の有用性があると考えられる。

（１）分析の概要

本報告書の第３章では、「学校とのつながり」、「学校保護要因」、「学校・学級環境」、「社会的態度・行動」及び「学校外保護要因」に関する尺度群を構成し、各尺度について探索的因子分析を行い、因子負荷量等の基準を踏まえて項目を精選するとともに、信頼性の検討を行った。その結果、各尺度についておおむね解釈可能な因子構造と一定の内的一貫性が確認された。

第４章では、こうした尺度群を用いて学校風土の仮説モデルを基に、学校風土を構成する諸要因の構造的関係を整理した。その結果、教職員による働きかけや学校指導体制による組織的取組として変化可能な「学校保護要因」が「学校・学級環境」に反映され、生徒による学校経験としての「学校とのつながり」の形成に結び付くという論理構造として理解できることが示唆された。

「学校とのつながり」の形成基盤となる学校側の要因に、「学校保護要因」や「学校・学級環境」が位置付けられたが、「学校・学級環境」は、「学校保護要因」と「学校とのつながり」との媒介要因としての役割である。だが、「学校保護要因」は、生徒が学校の支援者である教師自身とそこで行われている教育活動等をどのように受け止め、認識しているかに関わるものである。これは、「学校保護要因」の情報を参考に、学校や教育委員会側が生徒指導の取組や施策について確認・点検し、リフレクションを行う際の方略を提供するものとなることを意味する。

第５章では、「学校とのつながり」を生徒指導の成果指標として捉えることの妥当性について、「いじめ加害経験」と「欠席意向・欠席行動」、「社会的態度・行動」の尺度を外的基準として設定し、検討した。その結果、「学校とのつながり」が「いじめ加害経験」と負に関連し、「欠席意向・欠席行動」とも負に関連し、さらに「社会的態度・行動」と正に関連することが示された。これらの結果は、「学校とのつながり」が、単に学校への好感

や所属意識を表す主観的意識にとどまらず、生徒指導上重要な行動や適応と広く関係する指標であることを示している。

（2）発達支持的生徒指導と学校風土モデルとの関連

改訂された「生徒指導提要」において示された発達支持的生徒指導とは、全ての児童生徒を対象に、教育課程内外の全ての教育活動を通して行われる生徒指導の基盤として位置付けられているもので、その具体例は、「日々の教職員の児童生徒への挨拶、声かけ、励まし、賞賛、対話、及び、授業や行事等を通した個と集団への働きかけ」、「社会的資質・能力の育成」に関する取組、「自己の将来をデザインするキャリア教育」、「共生社会の一員となるための市民性教育・人権教育等」とされており、まさに、「全ての児童生徒の発達を支える働きかけ」を意味し、その範疇（ちゅう）は極めて広範である[58]。さらに「このような働きかけを、学習指導と関連付けて行うことも重要」とあり、意図的に、各教科や「道徳科」、総合的な学習（探究）の時間、特別活動等と密接に関連させて取組を進めるものとされている。

これまで発達支持的生徒指導は理念的には重要であっても、その機能をどのように把握し、改善につなげるのかが必ずしも明確ではなかった。このような構造化は、学校風土研究の知見をとりわけ、発達支持的生徒指導の機能と接続する上で大きな意義を有しており、発達支持的生徒指導に対して、学校風土という観点から一つの理論的、かつ、実践的な枠組みを提示したと言える。つまり、児童生徒と教職員との信頼関係形成をはじめ、生徒指導や教育相談、キャリア教育、学習指導等の日々の教育活動そのものである生徒指導の基盤としての発達支持的生徒指導は、児童生徒の学校に対する広範な認識や経験の質を意味する学校風土として調査することにより、その機能を一定程度、確認・点検可能なものとして把握することができると言える。

（3）学校風土モデルの意義

本研究で示された学校風土モデルは、発達支持的生徒指導の機能を、学校風土という測定可能な概念群を介して具体化したものと見ることができる。教職員による日常的な教育活動は、それぞれが独立して作用するのではなく、学校という場における経験の総体として生徒に認識され、その中核として「学校とのつながり」が形成されると言える。

先に述べた分析結果から、「学校保護要因」や「学校・学級環境」が「学校とのつながり」の形成基盤となる学校側の要因を捉える尺度として位置付けられ、「社会的態度・行動」がその形成の帰結として育まれる社会性を示す指標として位置付けられたことは、本研究の分析枠組み全体に理論的な一貫性を与えている。

---

[58] 文部科学省，前掲『生徒指導提要』，p.20。

とりわけ、本研究の学校風土調査において、中心的かつ重要指標として位置付けられるべきなのは、「学校とのつながり」と「学校保護要因」である。「学校保護要因」は、学校や教育委員会の働きかけによって変容し得る改善可能なフィードバック情報であり、形成的な指標である一方、「学校とのつながり」は、そうした取組が生徒にどのように経験されているかを示す成果指標として位置付けられる。

以上より、本研究で構成、検証した学校風土モデルは、発達支持的生徒指導の機能を、学校の学習環境の質として構造的に捉えるための基盤を与えるものである。その意義は、学校風土を多面的かつ測定可能な概念として再構成したこと、学校内外の諸要因が「学校とのつながり」の形成へと至る構造的関係を示したこと、その枠組みを学校改善や教育行政上の確認・点検へ接続し得る形で提示したことにある。とりわけ、本研究の中核に位置付けた「学校とのつながり」と生徒の行動・適応との関連からは、実践上重要な次の三点を指摘することができる。

まず、「学校とのつながり」が「いじめ加害経験」と負に関連していたことは、生徒が学校を自分の居場所として感じ、安心感や所属意識を持っていることが、他者への攻撃的・排他的な行動の抑制と関係している可能性を示唆している。もちろん、いじめの発生には個人内要因、仲間集団の力動、学校の規律、家庭背景等、複数の要因が複雑に関与しており、それを単一の変数によって説明することはできない。だが、本研究の結果は、少なくとも、学校との肯定的な結び付きが弱いことが、いじめ加害経験と無関係ではないことを示している。この点は、先行研究において「学校とのつながり」がいじめ加害の未然防止と関連することが示されてきた知見とも整合している[59]。

次に、「学校とのつながり」が「欠席意向・欠席行動」と負に関連していたことは、不登校を考える上で示唆に富む。学校を欠席したいという願望は、実際の欠席行動に先行する心理的なサインとして理解し得るが、そのような意向と「学校とのつながり」との関連が確認されたことは、学校との心理的距離が、生徒の出席行動の背景にあることを示唆する。すなわち、不登校や欠席の課題を、本人の意欲や家庭要因のみに帰するのではなく、生徒が学校をどのような場として認識しているのかという観点から把握する必要性が、改めて示されたと言える。とりわけ本研究では、「欠席意向」と「欠席行動」とを区別して捉えており、「学校とのつながり」がその双方と関連していることは、学校との心理的な結び付きが、欠席の前段階から重要な意味を持つことを示している。

さらに、「学校とのつながり」が「社会的態度・行動」と正に関連していたことは、本研究の意義を、いじめや不登校といった諸課題の未然防止にとどめず、より積極的な社会性や感情面の発達への支援に広げるものである。本研究で扱った「社会的態度・行動」に

---

[59] 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター，前掲「『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」。

は、「思いやりと責任ある行動」、「学習意欲」、「共感性」、「課題解決力」及び「活力」といった、生徒の学校生活やその後の社会生活にとって重要な資質・態度が含まれている。これらとの正の関連が示されたことは、「学校とのつながり」が、単に諸課題を生じさせない状態の指標ではなく、他者と関わりながら学び、成長し、主体的に生活する力の形成とも結び付くことを意味している。ここに、「学校とのつながり」を成果指標として位置付ける積極的な意義がある。

この両義的な性質こそが、「学校とのつながり」を生徒指導の一つの成果指標として位置付ける根拠となる。従来、生徒指導の成果は、諸課題の件数や欠席日数など、主として問題の有無や量によって把握されることが多かった。しかし、それらはあくまで事後的、表出的な指標であり、生徒が学校をどのように認識し、経験しているかという基盤的な側面を直接には捉えにくい。本研究の結果は、その基盤的側面を把握する指標として「学校とのつながり」が有効である可能性を示した。

さらに、「学校とのつながり」は、学校側の働きかけとしての「学校保護要因」によって一定程度変容し得る概念として理解される点も重要である。もしこれが性格（パーソナリティ）特性のような固定的な属性に近いものであれば、あるいは、自己肯定感のように発達段階を通して必ずしも右肩上がりに上昇するものではない性質のものであれば、学校改善の指標として用いることには限界がある。しかし、先行研究や本研究のモデルが示すように、「学校とのつながり」は、「学校保護要因」や「学校・学級環境」といった学校側の条件と関連して形成される。つまり、「学校とのつながり」と「学校保護要因」は、学校の取組の結果と取組のプロセスを生徒の認識の次元で示す可変的な成果指標でありプロセス指標と解することができる。そして、とりわけ、「学校保護要因」は、学校が自校の教育活動を振り返り、その強みと課題を捉えるとともに、今後の方略を示す指針となり得る。

発達支持的生徒指導の成果を把握しようとする際、何をもって「機能している」とみなすかは重要な論点であるが、本研究は、その答えの一つとして、生徒が学校に対して、他者と温かみと思いやりのある関係を実感し、安心して学ぶことのできる自らの居場所として感じられているかどうか、すなわち、「学校とのつながり」と「学校保護要因」の程度に着目することの有効性を示したと言える。

２．学校風土調査を活用した確認・点検と改善の循環への示唆

本研究の意義は、発達支持的生徒指導の機能と学校風土の構造との関連を理論的、実践的に示したことにとどまらない。むしろ本研究の独自性は、こうした知見を、学校及び教育委員会による確認・点検と改善の循環へと社会実装しようとしている点にある。本研究は、研究計画の構想段階において、学校風土の調査を現状把握にとどめず、教育委員会へフィードバックし、教育委員会を介した継続的な学校改善支援へと接続することが意図されていた。

まず、本研究で構成した学校風土尺度群は、学校改善に資する情報を複数の層で提供し得る。すなわち、「学校とのつながり」は生徒指導の成果指標、「学校保護要因」は生徒指導上の取組の確認・点検のためのプロセス指標であるとともに、その充実・改善のための方略を提供する指標である。また、「学校・学級環境」は、「学校とのつながり」と「学校保護要因」とを架橋する補助的指標として捉えられる。

これらの区別は実践上極めて重要である。生徒指導は実務上、ややもすると諸課題への事後対応に意識が向きがちで、発達支持的生徒指導の取組や成果は、日々に埋没しがちであり、その充実・改善に向けた具体の方略は見えにくい。

だが、本研究で構築した学校風土モデルで一定程度明らかにした枠組みを基に、発達支持的生徒指導の機能として捉えられる条件が把握できれば、どこに働きかけるべきかが明確になる。例えば、学校全体、あるいは、ある学年の「学校とのつながり」が低い場合でも、その背景に、教職員との関係性に課題があるのか、不安を喚起されるような事態（いじめや暴力、校則やルールの無視等）が生じたときに教職員がそれを放置し、毅然（きぜん）とした指導ができていないのか、学校の教育活動で人から感謝され、役に立っているといった経験、あるいは、学校や学級の活動に主体的に参加し、貢献しているといった経験を得られる機会を提供できていないのか、適切な友人関係づくりを促す取組の視点が十分でないのか等、「学校保護要因」の強みと課題によって、求められる改善方略は異なる。本研究の学校風土モデルは、その違いを見分ける手掛かりを提供する。

本調査で使用した学校風土調査を教育委員会が主体的に行う場合、その結果を適切に学校にフィードバックすることは、自校の実践が児童生徒にどのように受け止められているかを振り返る機会を提供することを意味する。教育行政における学校改善支援において、学力調査の結果、問題行動の件数のみでは、学校における学習環境の質や、生徒が学校をどのように経験しているのかを十分に把握することは難しい。本研究が示すように、学校風土データは、学校の現状をより多面的に捉え、未然防止や発達支持の観点から支援の方向性を検討する上で有効な情報となる。とりわけ、学校風土が厳しい状況にある学校の課題傾向や、地域ごとの特徴的な課題を把握することで、教育委員会は、画一的な施策ではなく、学校や地域の実態に応じた支援を構想しやすくなる。つまり、本研究は、学校風土データを生徒指導上のアカウンタビリティや EBPM に資するものとして位置付け得る可能性も示している。

だが、学校へのフィードバックには、留意が必要である。例えば、横断的な視点による平均値の高低に基づく評価のみを提示した場合、相対評価となり、必ずしも一つ一つの学校の努力を正当に評価し得ない（対象校間の全体平均値を基準とした評価の場合、必ず平均値より低い学校が存在することになる）。学校風土は、それぞれの学校や地域が置かれている固有の文脈や条件が反映されたものでもあり、一時点の横断的な比較は学校にとって不公平なものとなり得る。

フィードバックにおいては、横断的な学校間比較のみとすると、学校を身構えさせ、ディフェンシブな姿勢（例えば、調査への非協力や良好な学級のみに回答させる等）を生み出すといった意図せざる結果を招きかねない。そのため、フィードバックにおいては、学校風土データを単純な学校間のランキングや序列化に用いるのではなく、改善に向けて教職員間の対話を促し、学校内の生徒指導の形成的なデータとして活用することで、それぞれの学校・学年を多面的かつ経年的に捉える視点が重要となる。本調査研究では、学校風土を複数の構成概念から成るモデルとして把握することを試みており、一定の多面性と多層性を担保することができた。また、中長期的な調査研究であるため、年に１回の調査を継続することで、それぞれの学校の多面的なパフォーマンスを可視化しつつ、それらの経年的な変化をも把握可能である。

したがって、教育委員会が所管している学校の風土情報を確認・点検する際は、域内の学校に関するその他の豊富な情報と照らし合わせながら解釈し、トライアンギュレーション、つまりは量的なデータだけでなく、質的なデータを併用するなどし、多角的検証を図ることが求められる。この意味で、学校風土調査は、学校改善をめぐる学校や教育委員会、保護者、地域の関係者などの協働とリフレクションを支えるための一つの契機として理解されるべきである。

以上より、本研究は、学校風土調査を、発達支持的生徒指導の機能を把握する手法としてのみならず、学校及び教育委員会による確認・点検、リフレクションと対話、改善を支える実践的、政策的手法として活用し得る可能性を示した。その意義は、学校風土データを生徒指導の成果、結果としてだけでなく、学習環境の質を高める継続的な生徒指導改善のプロセスの一環として捉え直す視座を与えている点にある。

３．本研究の限界と今後の課題

本研究は、発達支持的生徒指導を学校風土の観点から理論化し、測定し、改善の循環へと接続するための基礎的知見を提示した。しかしながら、本研究には幾つかの限界があり、今後の課題も残されている。

第一に、本研究は主として令和６年度調査に基づく横断的分析であり、変数間の関連や構造的関係を明らかにしたものではあるが、厳密な意味での因果関係を確定するものではない。例えば、「学校保護要因」や「学校・学級環境」が「学校とのつながり」に関連していること、また「学校とのつながり」が「いじめ加害経験」や「欠席意向・欠席行動」、「社会的態度・行動」に関連していることは示されたが、それらの時間的先行関係については、なお慎重な解釈が必要である。実際には、「学校とのつながり」が高いことが望ましい行動や態度を促すだけでなく、そのような行動や態度が更に「学校とのつながり」を高めるという相互関係も考えられる。したがって、今後は縦断的なデータを用いて、これらの概念間の時間的変化や因果的方向性を検討することが課題となる。

第二に、本研究で用いたデータは、生徒本人による自己報告に基づくものである。そのため、本研究が把握しているのは、客観的な学校の状態そのものというよりも、生徒が学校をどのように認識し、経験しているかという意識の側面である。この点は、学校風土研究の本質である一方、回答者の気分や状態、社会的望ましさ、設問理解、回答への集中力等の影響を受け得るという限界も有する。したがって、今後は、学校風土の生徒調査だけでなく、教育委員会等が保有するその他のデータとも接合させながら、結果の妥当性を補強していくことが望まれる。

第三に、本研究では、中学生を対象とした尺度構成とモデル検証を行ったが、その妥当性が他校種にも同様に当てはまるかについては、今後更に検討を要する。小学校段階と中学校段階、高校段階では、学校生活の在り方や対人関係の構造、学校への意味付けが異なる可能性がある。また、同じ中学校であっても、地域特性、学校規模、生徒の社会経済的背景等によって学校風土の表れ方は異なり得る。したがって、今後は対象校種や地域を広げつつ、尺度の安定性や比較可能性を検証し、どの範囲まで本研究の枠組みを一般化できるのかを検討する必要がある。

第四に、本研究は、学校風土データの教育委員会へのフィードバックと改善の循環への接続を志向しているが、その社会実装の方法論については、なお発展途上にある。すなわち、どのような形式で結果を可視化すれば学校現場にとって理解しやすいのか、どのような対話の場を設定すれば教職員のリフレクションと改善行動につながりやすいのか、また、教育委員会が学校支援に活用する際にどのような補助資料や解釈の枠組みが必要かといった実装上の課題が残されている。今後は、調査結果のフィードバック方法そのものを研究対象とし、学校及び教育委員会における活用プロセスの検証を進めることが重要である。

以上の限界と課題を踏まえると、本研究は、発達支持的生徒指導の機能を学校風土の観点から捉える試みとして、なお基礎的段階にあると言える。しかし、その基礎的段階において、本研究は、学校風土を多面的に把握し得る尺度群を構成し、それらの構造的関係を示し、さらに「学校とのつながり」が生徒指導上の諸課題及び「社会的態度・行動」と関連することを示した点で、重要な出発点を提示した。今後、縦断的な検証、他校種・他地域への展開、ほかのデータとの接続、フィードバック方法の開発等、本研究を更に発展させていくことで、発達支持的生徒指導の理論化と実践化、さらには教育委員会による有効で継続的な学校改善支援に、より確かな形で貢献し得るものになると考える。

第７章　提案

－J-SCHLS の基本構想と「生徒調査」の構成－

第７章　提案－J-SCHLS の基本構想と「生徒調査」の構成－

１．J-SCHLS の提案

本章では、本研究において実施した中学生を対象とする学校風土調査を、今後の継続的な調査研究及び学校改善支援の基盤として位置付ける観点から、「日本版学校風土・生徒指導調査システム」（J-SCHLS）の基本構想を提案する。

本研究で実施した調査は、CalSCHLS（California School Climate, Health, and Learning Survey System）の中核をなす CHKS（California Healthy Kids Survey）に大きく依拠しつつ、国立教育政策研究所が実施した過去の学校風土調査である「学校指導体制調査研究」の調査票も組み込み、日本の学校教育及び生徒指導の文脈に即して再構成を図ったものである。調査票の構成及び調査システムの構想に当たっては、CHKS のライセンス契約を取得し、カリフォルニア州教育省（California Department of Education）及び WestEd の協力を得ながら検討を進めてきた。こうした経緯を踏まえ、本報告書では、学校風土の調査を通して発達支持的生徒指導の機能を把握し、その確認・点検と改善の循環へ接続するため CalSCHLS の名称を模して、J-SCHLS（Japan School Climate, Health, and Learning Survey System）とし、その日本語名を「日本版学校風土・生徒指導調査システム」とすることとする。

令和６年度に実施した中学生対象の調査は、この J-SCHLS の中核をなす「生徒調査」（Student Survey-Junior High School）として理解されるものである。本章では、まず J-SCHLS の基本的な考え方と全体像を整理し、次に本研究の分析を経て検討した「生徒調査」の構成概念と項目群を示す。これにより、本研究の成果を単年度の分析報告にとどめず、今後の継続的な調査研究と学校改善支援へ発展させるための基礎資料を提示する。

２．J-SCHLS の基本的な考え方

J-SCHLS は、学校風土を、児童生徒が学校をどのような場として認識し、経験しているかに関わる学習環境の質として把握し、その結果を学校及び教育委員会による確認・点検と改善の循環へ接続することを目的とする調査システムである。その基本的な考え方は、CalSCHLS と同様であると言える。第一に、学校風土を複数の構成概念から成る多面的なものとして把握すること、第二に、学校風土の調査を学校改善や教育行政上の支援に資する情報として位置付けること、第三に、単年度の横断的把握だけでなく、中・長期的な継続調査を通して経年的な変化を捉えることにある。

CalSCHLS は、児童生徒調査、教職員調査及び保護者調査を含む包括的な調査システムとして発展してきたが、J-SCHLS もまた、将来的には同様に複数の調査から構成されるシステムとして構想されるべきものである。ただし、本研究の段階では、まず生徒の認識を基軸として学校風土を把握することを重視し、中学生を対象とした調査を先行的に実施した。したがって、本報告書において提示する J-SCHLS は、現時点では、生徒への調査を

中核としつつ、今後、教職員調査や保護者調査、さらには結果のフィードバック資料や活用指針等を含めて発展させていく構想として位置付けられる。

J-SCHLS において重視されるのは、学校風土の調査を、問題の有無を確認するためだけの手段とせず、発達支持的生徒指導の機能を捉えるための手段として位置付けることである。すなわち、児童生徒と教職員との関係、安心感、保護的規律、参加と貢献の機会、友人関係、学級の雰囲気、家庭や地域との関係や支援的資源等を、生徒の認識を通して把握することにより、学校における学習環境の質を多面的に把握し、その結果を学校改善に生かすことを目指すものである。

３．J-SCHLS における「生徒調査」の位置付け

本研究で実施した中学生対象の学校風土調査は、J-SCHLS の中核をなす「生徒調査」として位置付けられる。「生徒調査」は、学校風土を構成する諸要因について、学校生活の当事者である生徒自身の認識と経験に基づいて把握することを目的とするものであり、J-SCHLS の出発点となる調査である。

学校風土の把握において「生徒調査」が重要であるのは、学校風土が、学校の制度や取組の有無それ自体ではなく、それらが生徒にどのように受け止められ、経験されているかに関わる概念であるからである。例えば、教職員が支援的に関わっているつもりであっても、生徒がそれを温かみや思いやりとして実感していなければ、学校風土の観点からは十分に機能しているとは言えない。同様に、規律や安全に関する取組が存在していても、生徒が安心感や公平に扱われている実感を持つことができていなければ、その機能は限定的である。この意味で、「生徒調査」は、学校風土の実際の経験的側面を把握する上で不可欠である。

また、本研究においては、「生徒調査」を通して「学校とのつながり」、「学校保護要因」、「学校・学級環境」、「社会的態度・行動」及び「学校外保護要因」といった複数の構成概念を測定し、それらの構造的関係や外的基準との関連を検討した。これにより、「生徒調査」は、単なる現状把握のための調査にとどまらず、発達支持的生徒指導の機能を理論的かつ実証的に捉えるための基盤的調査として位置付けられる。

さらに、今後、J-SCHLS を発展させていく上では、「生徒調査」の結果を教職員調査や保護者調査、教育委員会が保有するほかの情報と接合し、学校風土を多面的に理解していくことが課題となる。その意味で、本研究における生徒調査は、J-SCHLS の第一段階としての性格を有している。

４．J-SCHLS の「生徒調査」の概要

J-SCHLS の「生徒調査」は、学校風土を多面的に把握するため、複数の領域及び構成概念から成るものとして設計されている。本研究において、中心的に構築した尺度は、「学校とのつながり」、「学校保護要因」、「学校・学級環境」、「学校外保護要因」及び「社会的態

度・行動」の五領域である。以下は、本研究において用いた主な領域とその下位概念、内容、指標の位置付け、項目数を表したものである（表 42)。J-SCHLS の「生徒調査」は計 108 項目から成る。なお、回答の選択肢は、「1 まったく当てはまらない」、「2 あまり当てはまらない」、「3 どちらともいえない」、「4 まあ当てはまる」及び「5 とても当てはまる」の 5 件法を採用している。

表 42　J-SCHLS 生徒調査の主な領域と下位概念、内容等

領域	下位概念	主な内容	指標の位置付け	項目数
学校とのつながり	学校とのつながり	学校への好感、所属意識、心理的な安心感	成果指標	5
学校保護要因	教職員との関係性	教職員からの期待、傾聴、承認	プロセス指標	7
	保護的規律	問題行動への適切で一貫した注意・指導		4
	指導・援助の質	学習や生活、対人関係に関する指導と援助の質		19
	自己有用感支援	他者に役立ち認められる機会の提供とその支援		4
	諸活動参画支援	学校や学級の活動への参加と意思決定場面の提供とその支援		4
	友人関係支援	友人関係づくりへの支援		3
学校・学級環境	学級雰囲気	学級内での協力関係、安心感、規律、学習しやすさ	補助指標	6
	学級ストレス	学級内での緊張や不快感、いらだち		5
	生徒の状況	生徒の協調性、学習態度、思いやり、相互の尊重		13
学校外保護要因	家族からの期待	家族からの応援や励まし、学習への関心	補助指標	4
	家族との関係性	家族との対話、経験の共有、家庭への関与		5
	地域との関係性	地域の大人からの信頼と承認		6
社会的態度・行動	思いやりと責任ある行動	他者への配慮、役割責任、援助行動	補助指標	7
	学習意欲	学習への関心、努力、向上心		4
	共感性	他者理解、傾聴、多様な考えの受容		5
	課題解決力	悩みや問題への対処、援助希求		4
	活力	活動性、熱意、元気さ		3

また、第 3 章にて探索的因子分析の結果として、各領域の項目を既に掲載しているが、読みやすいようにここでも再掲する（表 43～47)。

第一に、「学校とのつながり」は、学校への好感や所属意識、心理的な安心感等を表すものであり、本研究では学校風土の中核的指標として位置付けた。学校が自分にとって安心できる場所であるか、学校の一員であると感じられるか、学校で大切にされていると感じるか等を把握することを狙いとする。これは、発達支持的生徒指導の取組が、生徒にどのような学校経験として形成されているかを示す成果指標と理解される。

第二に、「学校保護要因」は、「教職員との関係性」、「保護的規律」、「指導・援助の質」、「諸活動参画支援」、「自己有用感支援」及び「友人関係支援」から成るもので、学校の取組や教育委員会による改善支援によって変容し得る要因を表すものである。教職員との温かく思いやりのある関係、問題発生時に守ってくれるという感覚、学校や学級において意味ある役割を果たし参加できているという感覚等を把握することを狙いとする。これらは、学校の取組や教育委員会の施策によって改善可能な条件を捉えるものであり、生徒

指導の改善方略を考える際の指針となるものである。本研究では、これを発達支持的生徒指導の取組や施策の確認・点検のためのプロセス指標として位置付けた。

第三に、「学校・学級環境」は、「学級雰囲気」、「学級ストレス」及び「生徒の状況」から成るもので、生徒が日常的に経験する学校生活の場の質を表すものである。「学校保護要因」と「学校とのつながり」とをつなぐ媒介的、補助的な指標として位置付けられる。第四に、「学校外保護要因」は、家庭や地域との関係や校外の支援的環境を把握するものであり、学校風土と生徒の適応との関連を理解する際の背景情報となる補助的な指標として位置付けられる。

第五に、「社会的態度・行動」は、「思いやりと責任ある行動」、「学習意欲」、「共感性」、「課題解決力」及び「活力」から成るものであり、発達支持的生徒指導や良好な学校風土と関連して育まれる発達的なアウトカムと言える生徒の社会性を把握するものであり、補助的な指標として位置付けられる。

以上の構成概念を整理すると、J-SCHLS の「生徒調査」は、学校風土について、「学校とのつながり」の成果指標と「学校保護要因」のプロセス指標を中核に、「学校・学級環境」の媒介指標、「社会的態度・行動」の発達的なアウトカムや「学校外保護要因」といった背景指標という複数の補助的指標をも用意して、多面的かつ複数の層から、学習環境の質を包括的に把握することを可能にするものである。

表 43　「学校とのつながり」の項目（成果指標）

学校とのつながり（5 項目）
・この学校が好きである。
・この学校でよかった。
・この学校にいると安心して過ごすことができる。
・この学校の生徒であることを誇りに思う。
・この学校の人たちみんなに親しみを感じる。

表 44　「学校保護要因」の項目（プロセス指標）

教職員との関係性（7 項目）
・この学校には、私がうまくやれると信じてくれる先生や大人がいる。
・この学校には、私にベストを尽くしてほしいと思ってくれる先生や大人がいる。
・この学校には、私の気持ちを確かめてくれる先生や大人がいる。
・この学校には、私が言いたいことがあるときに、聞いてくれる先生や大人がいる。
・この学校には、私がよいことをしたときに、それに気づいて伝えてくれる先生や大人がいる。
・この学校には、私のことを本当に心配してくれる先生や大人がいる。
・この学校には、私がいないときに、そのことに気づいてくれる先生や大人がいる。

保護的規律（4 項目）
・この学校の先生は、いじめがあったときに、きちんと注意、指導してくれる。 ・この学校の先生は、暴力があったときに、きちんと注意、指導してくれる。 ・この学校の先生は、冷やかしやからかい、悪口、無視があったときに、きちんと注意、指導してくれる。 ・この学校の先生は、校則やルールを守らない人に対して、きちんと注意、指導してくれる。
指導・援助の質（19 項目）
・この学校の先生は、学校での勉強が実生活にどのように役立つかを教えてくれる。 ・この学校の先生は、生徒みんなが学業でうまくいくように促している。 ・この学校の先生は、生徒が欠席から戻ったときに遅れを取り戻せるように助けてくれる。 ・この学校の先生は、お互いに異なる生徒同士が仲良くすることが重要だと伝えている。 ・この学校は、学ぶことをサポートしてくれて、魅力的な場所である。 ・この学校は、生徒に他の人がどのように考え、どう感じるかを理解するように教えている。 ・この学校は、学校のルールを破った場合にどうなるかを、生徒にはっきり伝えている。 ・この学校の先生は、学習に役立つ助言をくれる。 ・この学校は、生徒に自分の気持ちをおさえることについて教えている。 ・この学校は、学校のルールについて、生徒にていねいに説明している。 ・この学校は、どんな行動を期待しているかを、生徒に明確に伝えている。 ・この学校は、生徒に他の人の気持ちを気にかけるように教えている。 ・この学校の先生は、全ての生徒を大切にしている。 ・この学校は、トラブルを解決するために、みんなから話を聞こうとする。 ・この学校の先生は、必要なときに、学校の勉強がわかるように、一生懸命に手助けしてくれる。 ・この学校は、学校のルールを破った生徒を、公平に扱っている。 ・この学校は、生徒同士のトラブルの解決を手助けしてくれる。 ・この学校の先生は、進学や将来の仕事でうまくいくように、一生懸命に励ましてくれる。 ・この学校の先生は、生徒の違い（例えば、性別、人種・国籍、文化など）を尊重している。
自己有用感支援（4 項目）
・自分（自分たち）のしたことで、他の人から感謝された。

・自分（自分たち）のしたことで、他の人に喜んでもらえた。
・自分（自分たち）のしたことで、他の人の役に立った。
・自分（自分たち）のしたことで、他の人にほめられた。
諸活動参画支援（4 項目）
・この学校で、学校全体の活動やルールを決めることに、私も関わっている。
・この学校で、私は学校の取り組みについて発言することがある。
・この学校で、クラスの活動やルールを決めることに、私も関わっている。
・この学校で、私は学校をよくしようとしている。
友人関係支援（3 項目）
・私は、困っているときに、助けてくれる同じ学年の友達がいる。
・私は、悩みを相談できる同じ学年の友達がいる。
・私は、本当に心配してくれる同じ学年の友達がいる。

表 45　「学校・学級環境」の項目（補助的指標）

生徒の状況（13 項目）
・この学校の生徒は、全ての先生に敬意を払っている。
・この学校の生徒は、学校のルールを守っている。
・この学校の生徒は、授業に集中している。
・この学校の生徒は、お互いを気づかうことができる。
・この学校の生徒は、学ぶことに意欲的である。
・この学校の生徒は、お互いを大切にしている。
・この学校の生徒は、宿題をきちんとやってくる。
・この学校の生徒は、みんながんばっている。
・この学校の生徒は、いじめを見たら止めようとする。
・この学校の生徒は、他の生徒がいじめられているのを見たら，先生に伝える。
・この学校の生徒は、お互いの違い（例えば、性別、人種・国籍、文化など）を尊重し合っている。
・この学校の生徒は、お互いに仲がよい。
・この学校の生徒は、お互いに学校での活動を楽しんでいる。
学級雰囲気（6 項目）
・私のクラスは、お互いに、協力でき、まとまりがある。
・私のクラスは、お互いのことを大切にしている。
・私のクラスは、居心地がよい。
・私のクラスは、お互いに、よく勉強を教え合ったりしている。
・私のクラスは、ルールや規則が守られている。
・私のクラスは、勉強に集中できる環境である。

学級ストレス（5項目）
・クラスの中で、頭にくる（カッとなる）ことがよくある。(逆)
・クラスの中で、いらいらすることがよくある。(逆)
・クラスの中で、いやな気持ちになることがよくある。(逆)
・クラスの中で、クラスの人に攻撃的な気持ちになることがよくある。(逆)
・クラスの中にいるとストレスがたまる。(逆)

注）(逆）は逆転項目を示す。

表 46　「学校外保護要因」の項目（補助的指標）

地域との関係性（6項目）
・家庭と学校以外で、私がうまくやれると信じてくれる大人がいる。
・家庭と学校以外で、私がいつもベストを尽くすことを望んでくれる大人がいる。
・家庭と学校以外で、私がよいことをしたときに、気づいて伝えてくれる大人がいる。
・家庭と学校以外で、私のことを本当に心配してくれる大人がいる。
・家庭と学校以外で、私が信頼している大人がいる。
・家庭と学校以外で、私が何かに腹を立てているときに、気づいてくれる大人がいる。
家族との関係性（5項目）
・家の人は、私が何か言いたいことがあるときに、話を聞いてくれる。
・家の人は、私の悩みを聞いてくれる。
・家の人と一緒に楽しいことをしたり、楽しい場所に行ったりする。
・よい家庭になるように、よくしようとしている。
・家庭のことを決めることに関わっている。
家族からの期待（4項目）
・家の人は、私にルールを守ることを期待している。
・家の人は、私がいつもベストを尽くすことを望んでいる。
・家の人は、私の学校の勉強に関心を持ってくれる。
・家の人は、私が成功すると信じている。

表 47　「社会的態度・行動」の項目（補助的指標）

思いやりと責任ある行動（7項目）
・学校の中で与えられた役割（例、生徒会や委員会活動など）は、他人まかせにせず、責任感を持って行っている。
・クラスの中で与えられた役割（例、係活動など）は、他人まかせにせず、責任感を持って行っている。
・クラスの人と一緒にいるとき、相手の気持ちを考えて行動している。
・クラスの人の違いを認め、その人のよさを大切にしている。

・自分がされていやなことは、クラスの人にしないようにしている。 ・クラスの人が困っているとき、相手を助けている。 ・クラスの人のことを、気にかけている。
学習意欲（4項目）
・学校で新しいことを学ぶとき、理解しようと努力している。 ・学校の勉強ができるようになるよう努力している。 ・学校の勉強に興味をもって、がんばれる。 ・学校の勉強をがんばりたいといつも思っている。
共感性（5項目）
・他の人のつらい体験を理解しようとする。 ・他の人がどのように感じ、どう考えるかを理解しようとする。 ・誰かが傷つくと、いやな気持ちになる。 ・他の生徒の意見や考えを聞いている。 ・自分と違う意見を持つ人と一緒に取り組むことができる。
課題解決力（4項目）
・自分が抱えている悩みや問題について、話したり書いたりして解決しようとする。 ・困ったことがあったら、どこに相談したらいいか知っている。 ・助けが必要なときに、相談できる人を見つける。 ・自分が抱えている悩みや問題を自分で解決することができる。
活力（3項目）
・活動的である。 ・熱心である。 ・元気である。

5．今後の展望

J-SCHLS は、本研究で実施した中学生対象の「生徒調査」を出発点としつつ、今後更に発展させていくべき構想である。第一に、調査対象を他校種へ拡張し、小学校段階や高校段階における学校風土の把握可能性を検討することが求められる。第二に、「生徒調査」に加えて、教職員や保護者への調査を整備し、学校風土を複数の立場から把握できるシステムとして発展させることが課題である。第三に、調査結果のフィードバック方法を工夫し、学校及び教育委員会におけるリフレクションと改善に結び付く運用方法を開発していく必要がある。第四に、継続的な実施により経年的変化を把握し、学校風土の改善過程を検証することが重要である。

このように、J-SCHLS は、学校風土を把握するための質問紙の名称にとどまるものではなく、発達支持的生徒指導の機能を確認・点検し、その改善の循環を支えるための調査・分析・フィードバックのシステムとして構想するものである。令和 6 年度調査は、その中

核をなす「生徒調査」を確立させるものであり、本報告書は、その基礎的成果を示す第一段階の報告と言える。

特別寄稿

米国における学校風土の測定と改善の取組－研究・政策・実践の動向－

ジョナサン・コーエン（Ph.D. ABPP）
ミズーリ大学セントルイス校　特別栄誉研究員
米国専門心理学委員会（ABPP）臨床心理学ディプロメイト
セビリア大学 国際学校風土・暴力予防観測所 元会長（2018–2023）
コロンビア大学ティーチャーズカレッジ 心理学・教育学 客員教授（1986–2023）

I. はじめに

「風土」（climate）という語は、言語的にも概念的にも古い起源を有している。例えば西洋では、ヒポクラテス（Hippocrates）が、地理的条件や気候条件が人間の健康や気質にいかなる影響を及ぼすかについて論じている。彼は、異なる風、季節、環境が、人々の身体的な体質や行動にどのような影響を与えるのかを記述していた（Hippocrates, 400 BCE/1978）。一方、東洋においては、中国医学及び宇宙論（cosmology）、とりわけ、漢代（Han Dynasty, 紀元前 206 年～紀元 220 年）において、気候的要因は身体、健康、そして、世界を理解する上で中心的な位置を占めていた（Unschuld, 2003）。筆者は、日本の古代文献において、ギリシア語に由来する“climate”という語そのものに焦点を当てた記述が初期の段階から存在していたとは認識していない。しかし、日本においても、季節や環境の変化に対する深く広範な意識が、宇宙観、農業、詩歌、さらには、統治の在り方の中に織り込まれていたと考えている（Shirane, 2012）。

これらの記述はいずれも、人間の多様性、健康、社会を、環境の変動との関係の中で理解しようとする初期の試みを示している。これは、後の気候学（climatology）、生態学（ecology）、社会学（sociology）、さらには、幼稚園から高校段階まで（K-12）の学校環境に存在する諸条件、すなわち「学校風土」（school climate）に関する理解の先駆をなすものである。

学校風土という概念は、その語が実際に用いられる以前から存在していた多様な知的伝統に根ざしている。西洋における進歩主義的な教育指導者たちは、100 年以上にわたり、学習及び学校生活における社会的側面や情緒的側面、市民的側面、倫理的側面について論じてきた（Dewey, 1916; Freud & Dann, 1951; Perry, 1908）。こうした初期の進歩主義的教育思想家たちは、学習における社会情緒的（social-emotional）、倫理的側面のみならず、認知的側面（あるいは「学業的」側面）にも目を向けていた。また、共感、社会情緒的安全（social-emotional safety）及び身体的安全、さらに、教室における民主主義的な関係性（democratically informed relationships）が基盤として重要であることを認識していたのである（Rogers, 1969; Dewey, 1916）。

1950 年代になると、西洋の組織心理学（organizational psychology）は、多様な制度や組織を研究対象とするようになった。そこには、職場、軍隊、その他の大規模集団に関する研究が含まれており、それが「組織風土」（organizational climate）、すなわち、集団行動を形づくる共有された認識や規範という考え方を生み出した（Litwin & Stringer, 1968）。1950 年代から 1960 年代にかけて、教育研究者たちはこれらの考え方を学校に応用し、リーダーシップの様式、教師の士気、学校の開放性などを評価するための測定手法を開発した（Halpin & Croft, 1963）。

このように、個人及び対人的な経験だけでなく、システム、あるいは、より大きな集団過程を併せて考察することが常に有益であるという理解の発展は、ブロンフェンブレンナー（Bronfenbrenner）の生態学的システム理論（ecological systems theory）の重要な成立へとつながった（Bronfenbrenner, 1979）。この発達論的、かつ、生態学的視点に立つ枠組みは、個人的（生物・心理・社会的側面）、対人的、小集団及び大集団の力動が、常に相互作用しながら人間の経験や行動を形成しているという複雑性を明らかにしたものである（Bronfenbrenner, 1979）。ブロンフェンブレンナーの研究は、幼稚園から高校段階までの教育や、家族及びより大きな学校コミュニティと関わる学校を基盤としたメンタルヘルスの指導者たちに重要な示唆を与えた。このことはまた、子供の健全な発達と学ぶ力を支えるためには「村全体」（the whole village）が必要であるというアフリカの理解とも重なり、それを支えるものでもあった。これらの視点があいまって、今日の学校風土理論の基盤が形づくられたのであり、そこでは、現在、学校生活の質と特質を評価し、改善するために、関係的、教育・学習的、組織的及び文化的なそれぞれの側面が統合的に捉えられている。

本稿では、次の三つの問いに焦点を当てる。第一に、米国は、幼稚園から高校段階までの教育データをどのように用いて学校改善を促進しているのか。第二に、学校風土調査による評価の強みと限界は何か。第三に、学校改善モデルとそのプロセスの利点と課題とは何か、である。

理解（と誤解）は、我々が掲げる目標を形成する。そして、目標は、それを実現するために用いる改善方略を方向付ける。理想的には、その後、我々は自らの進捗と課題を測定し、その結果として理解と目標を修正することになる。すなわち、これは問題解決の循環（problem-solving cycle）である。

II. 理解の枠組み－子供の学習、安全及び学校風土－

世界的に見て、何が測定されるかが、何が重要であるとみなされるかを規定することは広く知られている。歴史的に、米国において、そして、おおむね世界各国において、教育の場で測定されてきた指標は二つであった。すなわち、教科の学習（academic learning）と行動に関する記録（behavioral reports）である。行動に関する記録には、例えば、停学

や退学処分、卒業率、欠席等が含まれる。これは、認知的学習、あるいは、「教科の」学習と「よい」行動こそが重要であるという、歴史的な理解、あるいは、誤解を反映している。もちろん、これらはいずれも重要である。しかし、この 30 年ほどの間に、学習科学と子供の健全な発達に関する科学的知見は大きく進展してきた。

学習と発達の科学

この 10 年ほどの間に蓄積された学習と発達の科学に関する実証研究は、学習が、認知的、情緒的、社会的及び文脈的な過程の統合と切り離すことのできないものであることを示している（American Psychological Association, 2015）。これらの研究知見は、人間の発達が可塑的（malleable）であり、生物学的要因、例えば、神経可塑性（neuroplasticity）、ストレス反応システム、気質や生得的な強みや弱みによって形づくられると同時に、関係性、安全、学習と指導、学校風土といった環境的影響によっても形づくられることを明らかにしている（Cantor et al., 2019）。Cantor と Osher は、全人的な子供（whole child）という存在をその発達的文脈の中で理解しなければならず、とりわけ、大人との強く支援的な関係が、レジリエンスや学習、ウェルビーイングを促進する決定的な原動力であると論じている（Cantor & Osher, 2021）。我々は、学習を形づくる主要な「力」（forces）が幾つも存在することを学んできた。そこには、第一に、ストレスやトラウマの神経発達上の影響、特に、逆境的小児期体験（adverse childhood experiences）が、保護的な関係によって緩衝されない限り、学習を阻害し得ること、第二に、学習環境における身体的安全や社会情緒的安全、知的安全の重要性、第三に、健全な脳の発達を促進する上での、肯定的な発達的関係の力、第四に、所属意識（belonging）と関与（engagement）を育む、統合的で、文化的応答性を備えた、包摂的な実践（integrated, culturally responsive, and inclusive practices）の役割が含まれる。

この枠組みは、幼稚園から高校段階までの学校において、全ての子供の社会的、情緒的、市民的、道徳的、そして、学業的な能力を意図的に促進することに焦点を当てた「全人的な子供」（whole-child）の育成を支えるものである。また、この枠組みは、特に逆境に直面している子供を含め、全ての子供にとって最適な学習を実現するために、教育的、心理的及び社会的支援を整合的に結び付けることを支えるものでもある。

安全を感じること、そして、実際に安全であること

安全を感じること、そして、実際に安全であることは、人間の基本的欲求である。実際、我々は安全でないと感じるとき、皆、脅威や危険から身を守るために自動化された生理的反応、すなわち、闘争・逃走・凍結反応（Fight-Flight-Freeze）に対して脆弱（ぜいじゃく）になる。「危ない！」という言葉を聞いたときに何が起こるかを思い浮かべればよい。我々は、自分がいかに素早く動くかに驚かされる。子供たちが安全でないと感じる程度に応じて、学び、健全に成長する力は大きく損なわれる。しかし、世界の多くの国々が、身体的

安全だけでなく、社会的安全、情緒的安全、さらには、知的安全を感じることの重要性を認識し、価値付けるようになったのは、ごく最近のことである（Cohen & Espelage, 2020）。

「学校風土」という考え方が、米国内のみならず国際的にも関心を集めている理由の一つは、子供が学校でどの程度安全だと感じているかを、信頼性をもって測定できるからである。そしてまた、対人関係（子供同士、子供と教師、教師同士）、指導と学習（教科の学習のみか、それとも、社会性と感情の学習と教科の学習の両方か[1]）、さらには子供の発達と形成されつつある学習能力を彩り、形づくる環境に関する諸要因の性質を、体系的に評価し始めることができるのである。

学校風土－概念、測定及び学校改善の実践－

肯定的な学校風土は、学業やメンタルヘルス、行動の諸領域における改善と関連していることが示されている。そこには、学業の達成、いじめや暴力、抑うつと自殺傾向、懲戒の件数、心理社会的ウェルビーイング、生活の質、自尊感情、中途退学、薬物使用等が含まれる（Aldridge & McChesney, 2018; Cohen, 2009; Cornell & Huang, 2016; Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2018; Maxwell et al., 2017; Thapa et al., 2013; Zullig et al., 2018）。また、学校風土の質は、複数の研究において出席状況とも密接に関連していることが見いだされている（Brookmeyer et al., 2006; Hendron & Kearney, 2016; Ingul et al., 2012）。さらに、学校風土は、多様な子供の集団にとって、特に出席との関連において顕著な要因であることが示されている（Pizmony-Levy & Kosciw, 2016; Voight et al., 2015）。

「学校風土」という語は、相互に重なり合いながらも重要な点で異なる三つの意味で用いられている。すなわち、概念（a concept）、測定（a measurement practice）、そして、学校改善モデルとプロセス（a school improvement model and process）としてである。

概念

概念としての学校風土は、常に学校の中に存在する学習のための条件を意味している。しかし、学校風土について合意された単一の定義が存在するわけではない。最も影響力が大きく、広く用いられている定義の一つは、National School Climate Council（2007）に

---

[1] この 100 年の間、東洋と西洋のいずれにおいても、大多数の学校は、言語的能力や数学的・論理的思考力の育成に重点を置いてきた。このような、いわゆる「学問の」（academic）重視は、現在に至るまで、世界各国の教育目標と教育実践を特徴付けている。しかし、この 30 年ほどの間に蓄積された実証研究は、子供の発達しつつある社会的、情緒的及び倫理的な能力に注意を払い、それらを意図的に支援することによって、保護者や教育者は、子供が学び発達する力を、認知的能力のみを対象とする場合よりも、より効果的に支え、守ることができることを示している。

よって提示されたものであり、同団体は学校風土と持続的、肯定的な学校風土（a positive and sustained school climate）を次のように定義することを提案している。

「学校風土は、人々の学校生活の経験のパターンに基づくものであり、規範や目標、価値、対人関係、教育と学習の実践（teaching and learning practices）、組織構造を反映するものである。」

「持続可能で肯定的な学校風土は、民主主義社会において生産的で、貢献的で、満足のいく生活を送るために必要な、子供の発達と学習を促進する。この学校風土には、人々が社会的で情緒的、身体的に安全であると感じることを支える規範や価値、期待が含まれる。人々は、関与し、尊重される。子供や家庭、教育者は、共有された学校ビジョンを形成し、それを生き、それに貢献するために協働する。教育者は、学ぶことの利益と、学びから得られる満足を重視する態度を体現し、それを育む。さらに、一人一人が、学校の運営と物理的環境への配慮の双方に貢献する。」

米国教育省（U.S. Department of Education）は、上記の定義を採用している（National Center on Safe Supportive Learning Environments, 2016）。しかしながら、米国においては、研究者や、ある程度は実践の指導者たちの間でも、学校風土は相互に重なり合いながらも異なる仕方で理解されている。例えば、学校生活の特定の側面、社会的関係、あるいは、「社会的風土」（social climate）、又は、「安全」のみに、より狭く焦点を当てる立場もある。

興味深いことに、ラテンアメリカなど世界の他地域では、教育指導者たちは、学校風土について、幾つかの、互いに大きく重なり合う仕方で焦点を当てる傾向がある。ラテンアメリカ全域においては、二つの補完的な考え方が学校生活を枠付けている。すなわち、「学校風土」（clima escolar）と「学校における共生」（convivencia escolar）である。学校風土は、信頼や所属意識、安全、有意義な学習に焦点を当て、子供が関係性や制度的生活の質をどのように認識しているかを問題にする。他方、学校における共生は、この視点を拡張し、民主主義や権利、包摂を強調する。それは、学校コミュニティのメンバーがいかに共に生き、対立をいかに扱い、そして、尊重と公正に基づく環境の構築にどのように参加するかに関わるものである。チリの Política Nacional de Convivencia Educativa（2024–2030）やブラジルの Diretrizes para a Convivência Escolar などの国家的枠組みは、共生と、社会性や感情面の学習、市民性教育（citizenship education）、修復的実践（restorative practices）とを結び付ける、形成的でシステム全体にわたるプロセスとして位置付けている（López, 2017）。ユネスコやラテンアメリカの研究者による地域的分析は、共生を、暴力予防の方略であると同時に、民主的参加の戦略として捉えており、特に、不平等と社会的な分断が顕著な社会において極めて重要であるとみなしている（UNESCO Regional

Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, 2022)。政策指導者にとって、最も効果的なアプローチは、学校風土と共生とを相互に補強し合う二つのレンズとして結び付けることである。一方は安全と所属意識の認識を測定し、もう一方は日常的な民主的関与とケアを深める。この二つは、包摂的でレジリエントな学校コミュニティに向けた共有された課題について規定している。

学校風土の測定

学校風土の測定は、現在、米国において、子供の学習と学校改善を支えるために活用されている、比較的新しい形態の教育データである。歴史的に見れば、先に述べたとおり、米国において用いられてきた教育データの主要な形態は、世界の多くの国々と同様に、第一は学業成績、主として言語的能力と数学的・論理的思考力に関するもの、第二は行動の記録であり、これにはさらに、(a) 高校卒業率、(b) 停学・退学処分に関する記録、(c) 欠席率が含まれてきた。

米国の連邦政府が、学校風土の測定を幼稚園から高校段階までの学校制度のアカウンタビリティ・システムの一部として正式に推奨し始めたのは、2015 年 12 月 10 日に成立した ESSA（Every Student Succeeds Act）以降である。ESSA（初等中等教育法の再改定法）により、各州は複数指標によるアカウンタビリティ・システムを設計することが求められた。そこでは、テストの得点と英語の能力、卒業率に加えて、少なくとも一つの「学校の質、又は、子供の成功に関するその他の指標」(other indicator of school quality or student success）を含めなければならないとされた。多くの州は、長期欠席率（rates of chronic absenteeism）や学校風土調査の測定結果をその指標として採用している。これに対応して、2016 年に、米国教育省は、EDSCL（Education Department School Climate Surveys）を公表した。これらの調査は、州及び学区が、信頼性が高く全国的に妥当性が確認された学校風土データをリアルタイムで収集し、それに基づいて行動を起こすことを支援するために明示的に設計されたものであり、学校風土に対してより体系的に注目すべきであるとする先行の連邦政府の研究提言に基づいている [2]。

後述（「学校風土の測定の取組」の節）するように、学校の指導者たちは、学校風土測定の結果を多様な仕方で活用しているし、場合によっては活用していないこともある。

学校改善モデルとプロセス

学校風土は、反復的で、継続的な学校改善モデルを意味する用語としても用いられる。この学校改善モデルは、次の三つの問いを中心に構成されている。すなわち、「我々（子供、保護者、教職員、そして、時には地域のメンバーを含む）は、我々の学校をどのよう

[2] 注）米国教育省の当該ウェブサイトは、2025 年 11 月 1 日時点において、米国連邦政府閉鎖の影響により利用不能であった。

な学校にしたいのか」、「我々の現在の強みと課題は何か」、そして、「我々のビジョンと現在の現実との間に必然的に存在する隔たり（gap）を踏まえると、学校コミュニティとして、今、焦点を当てたい学校改善目標は、一つか二つ、あるいは、多くても三つまでのうち、どれか」という問いである（詳細は後述の「学校風土の改善の取組」の節参照）。

Ⅲ．目標

目標は、行動を方向付ける。米国においては、学校風土に基づく主要な目標が二つ存在する。第一は、学校風土の測定であり、第二は、学校風土情報に基づく学校改善モデル（school climate-informed improvement model）である。次節の「学校風土の測定の取組」では、米国において学校風土の測定がいかなる多様な焦点の下で実施されているのかを詳述する。続く「学校風土の改善の取組」の節では、現在の体系的、教育・学習的及び関係的な学校改善の目標、改善方略、そして、課題について詳しく述べる。

Ⅳ．学校風土の測定の取組

最初期の月の満ち欠けを記すために骨に刻みを入れていた頃から、今日の衛星時計やデータ・ダッシュボードに至るまで、人間は常に世界を測定し、それによって世界を理解してきた。我々は、秒、時間、一生という単位で時間を刻み、足取りやエーカー、光年によって空間を測る。また、気温や気圧、速度、気分、意味までも測定の対象としてきた。時計の針の進み、影の移ろい、あるいは心拍の脈動を通して、我々は絶えず、現在あるもの、かつてあったもの、そして、これからあり得るものについて把握しようとしている。

幼稚園から高校段階までの教育においては、「何が測定されるかが、何が重要であるとみなされるかを決める」ということが世界的によく知られている。先に述べたとおり、米国において、ごく最近まで、K-12 段階の教育における主要な測定の取組は、学業成績と行動の報告、すなわち、停学や退学処分、出席状況、卒業率に焦点を当てていた。2015 年にオバマ大統領が ESSA に署名したことは、社会的、情緒的な観点を含む指標を、アカウンタビリティや学校改善の取組の中に位置付ける重要性を認めたことを意味していた。その際、学校風土の測定は、米国内の各州がこれを実現しようとする際の、最も一般的で継続的な方法となってきた。

測定に関する取組の範囲

米国において学校風土は、様々な方法によって測定されてきた。そこには、フォーカス・グループ、観察（学校内の「ウォークスルー」（walk throughs））、さらに、懲戒や出席、行動指標などの行政データが含まれる（Freiberg, 1999; Osher et al., 2010; Osher et al., 2016; Wallace Foundation, 2013）。しかし、米国において学校風土を評価する最も一般

的な方法は、学校風土調査（school climate surveys）である（Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016）。

測定の取組としての学校風土は、米国の K-12 段階の教育研究者と実践の指導者の間で、おおむね次のような共通理解に基づいている（Jones & Kahn, 2017）。

- 調査票による測定は、反復的な過程を通して、信頼性と妥当性を徐々に確立してきていること。
- 調査は、比較的短時間、例えば 20 分から 25 分以内で回答可能であること。
- 調査は、子供と学校の教職員が、関係性、安全、教育に関する事柄（pedagogical issues）、そして、しばしば環境的要因についてどのように考えているかを理解しようとするものであること。そこには、例えば、物理的環境が、学校コミュニティの全てのメンバーにとっての安全感、所属意識、支援の感覚にどのように寄与しているかを理解することが含まれる。
- ほとんどの学校風土調査は、子供と学校の教職員だけでなく、保護者の「声」（voice）も重視している。ただし、全てがそうではない。さらに、米国におけるごく一部の学校風土の評価では、地域住民や地域の指導者の「声」も重視されている（Cohen, Thapa, & Higgins-D'Alessandro, 2017）。

学校風土調査

1998 年の時点では、米国には、信頼性と妥当性を備えた学校風土調査は三つしか存在していなかった。そして、それらはいずれも教科の学習と学業達成に焦点を当てたものであった。2000 年代初頭に、私と同僚たちは、学業や学習に関する側面のみならず、社会性や感情面の諸課題についても、子供や保護者、教職員の「声」を反映する、初めて科学的に妥当な学校風土調査を開発した（Cohen, Thapa, & Higgins-D'Alessandro, 2017）。この 20 年間で、補完的かつ包括的な学校風土調査は増加してきた。そこには、米国教育省による School Climate Surveys（2016a）、一般に EDSCLS と呼ばれるものが含まれる。これは、学校、学区、州が、複数の関係者（子供、授業担当、又は、授業担当ではない教職員、保護者、校長）による学校風土データを評価し、それに基づいて行動を起こすことを支援するために、連邦政府が開発した無償かつオープンアクセスの調査ツール群である。重要なのは、これらの資源が、測定のみならず学校改善にもこのツールを活用することを支援する、詳細で実践に根ざしたガイドラインと結び付けられていることである。

今日、学校風土評価の焦点は、概して次の四つの領域に置かれている。すなわち、関係性、安全、教育と学習及び物理的環境である。多くの調査は、子供、教職員及び保護者という三つの集団が、これら四つの領域の様々な側面をどのように認識しているのかを把握しようとする。通常、調査は、これら三つの集団が、関係的生活（relational life）、人々がどの程度安全である、又は、安全でないと感じているか、自校における教育と学習の性

質、そして、学校環境の様々な側面について、どのように認識し判断しているのかを理解するために用いられる。

この分野は、いかなる学校風土の次元が、なぜ重要なのかを体系的に研究し、理解し始めたばかりの段階にある。例えば、Dewey Cornell とその同僚たちは、「権威ある（民主的で毅然（きぜん）とした）」（authoritative）学校風土と「権威主義的な（強権的な）」（authoritarian）学校風土を区別して理解することの重要性を示唆している。Cornell によれば、権威ある学校風土とは、高い懲戒構造（high disciplinary structure）、すなわち、公正かつ一貫したルールの執行だけでなく、高い子供支援（high student support）、すなわち、温かさ、尊重、教師が子供の成功を気にかけているという信念をも併せ持つものである。これに対して、権威主義的な学校風土は、厳格なルールを特徴とするが、公正さや支援が十分には認識されず、情緒的な支援を伴わない統制が強調されるものである。これは、権威主義的な子育て（authoritarian parenting）に類似している。Cornell と共同研究者たちは、構造と支援を兼ね備えた学校、すなわち、権威ある学校風土を有する学校が、懲戒構造のみを強調する学校や、支援のみを重視する学校（permissive 又は low expectations）よりも、学業成果においても（Cornell, Shukla, & Konold, 2016; Konold et al., 2017）、リスク予防やいじめ予防においても（Cornell & Huang, 2016; Cornell & Huang, 2018）、よりよい成果を上げていることを明らかにしている。Cornell の研究によれば、公正で構造化された規律と、真正な子供支援との均衡を保っている学校、すなわち、子供が認識するところの権威ある学校風土を有する学校は、より安全で、より高い関与を生み、学業的にもより強い学校環境をもつ傾向にある。これに対して、支援や高い基準を欠いた権威主義的な学校は、学業面でも行動面でも劣る成果にとどまりやすい。

Cornell とその同僚による権威ある学校風土と権威主義的な学校風土に関する知見は、親の養育の様式や方略が子供のウェルビーイングに深く影響することを示す最近の研究成果とも重要な重なりを有している。地域や文化を越えて、親がより自律性に対して支援的（autonomy supportive）であるほど子供のウェルビーイングは高まり、親が心理的に統制的（psychologically controlling）であるほど不適応は高まることが示されている（Bradshaw et al., 2025）。筆者は、これが教育、メンタルヘルス、保護者支援に関わる指導者たちにとって、検討と研究に値する極めて重要な知見の集まりであると考えている。学校風土調査については、系統的レビュー（systematic reviews）も公表されている（Gonzálvez, Bacon, & Kearney, 2023）。また NCSSLE（米国教育省と AIR（American Institute of Research））は、優れた学校風土調査の概要一覧（compendiu）を整備している。

実施頻度

年 1 回の学校風土調査の評価は一般的である。しかし、米国の一部の学区では、年に複数回実施しているところもある。また、2 年に 1 回実施しているところも存在する。

学校風土調査の結果はどのように活用されているか

学校風土調査の結果は、主として二つの方法で活用されている。第一に、それは、学校の指導者（school leaders）によって、学習と安全のための風土を評価するための追加的な「一つのデータ・ポイント」（data point）として用いられている。これは、学業の達成や行動の報告、卒業率に加わるものである。学校の指導者（校長や学区、地域の指導者）は、一般に学校風土データを有用と認識しており、それを用いて、子供の関係性、子供集団の認識（例えば、学校がどの程度安全であるかに関する認識）、他校との比較、そして、データに基づく意思決定を促進する方法を検討している。他方で、こうした学校の指導者が、調査結果をどのように理解し、それを更なる学校改善にどう生かすかについて、追加的なガイドラインを求めていることも事実である（Debnam et al., 2021）。

第二に、学校風土調査の結果は、学校改善プロセス全般を支援するため、とりわけ、学習のためのより安全な風土を促進するために活用されている（Bradshaw et al., 2021; Cohen & Espelage, 2020b）。例えば、筆者が以前に、CSCI（*Comprehensive School Climate Inventory*）を用いて、数千の学校及び学区、さらには、四つの州教育省と協働した際、最も一般的な学校風土調査の結果は、保護者と教職員が「子供は学校でとても安全であると感じている」と考えている、というものであった。しかし、我々が関わった学校の大多数において、子供自身は、驚くほど不安全だと感じていることを報告していた（Cohen, Thapa, & Higgins-D'Alessandro, 2017）。学校風土の改善の取組に関する節で更に詳しく後述するが、これらの知見は、子供の声を支え、協働的、かつ、効果的ないじめ予防や「誰かのために立ち上がる者」（Upstander）の取組を発展させるために用いることができる（Cohen & Espelage, 2020b）。ある子供や教育者が、別の子供が傷付けられている場面、あるいは、他者を傷付けている場面を見たときに、我々は受動的な「傍観者」（bystander）となり、実質的にいじめを黙認し、それを助長させるのか。それとも、最良の意味で「努力」しながら、積極的に助けようとする「誰かのために立ち上がる者」になるのか。「誰かのために立ち上がる者」とは、誰かが苦しんでいる、あるいは傷付けられているのを見聞きしたときに、自分には助ける責任があると信じて行動する人々のことである。

測定上の課題

学校風土測定の実践には、幾つかの重要な課題がある。

第一の課題は、学校風土調査の結果をどのように理解し、どのように活用するかということである。時として、子供、保護者、教職員の全てが、ある特定の問題、例えば、「子供がほかの子供や教師をどのように扱っているか」が重要であるという点では一致する。しかし、ある問題、例えば、「子供がどの程度安全だと感じているか」について、子供、保護者、教職員の間、あるいは、それぞれの集団内部において、重要な認識のずれが見られる

ことはかなり一般的である。米国教育省と NCSSLE（National Center on Safe Supportive Learning Environments）は、学校風土調査の結果の解釈、とりわけ、ほかの地域のデータ（出席、懲戒及び学業達成）との照合や総合的解釈（triangulation）に関して、実質的、かつ、実践的な指針を提供している（American Institutes for Research, 2021; National Center on Safe Supportive Learning Environments, 2016–2024; U.S. Department of Education, 2023）。しかし、各州には、学校風土尺度とテスト得点や行動指標とを結合するための、規範的な、あるいは「ハウツー」型の標準化された統計式を示した手引きは存在しない。現在の指針は、特定の分析モデルを示すよりも、ベンチマーキング（benchmarking）、分解（disaggregation）、データ活用サイクル（data-use cycles）、行動計画（action planning）を重視している。以下の付録 A（Appendix A）では、学校の指導者が学校風土調査の結果を理解し、それを学業達成、行動のパターンや傾向とトライアンギュレーションすることを支援する枠組みを概説している。

第二の、そして、ある程度重なり合う課題は、学校の指導者が、評価と改善のプロセスにおいて、保護者や子供をどの程度、真正なパートナー（authentic partners）として参画させたいと考えているかという点である。今日の米国では、学校の指導者の多くは、子供や保護者をパートナーとして含めていない。むしろ、学校の指導者は、学校風土調査の結果を、学業達成や行動指標と同様に、時間の経過に伴う変化を追跡するためのベンチマーク、あるいは、「指標」（markers）として用いている。これに関する実証研究を筆者は知らないが、筆者の強い印象としては、このような米国の学校では、子供通常、なぜ学校風土調査が行われているのかを理解しておらず、調査に真剣に向き合い、熟考して回答しようとする姿勢が欠ける傾向にある。

第三の、そして、これもまた重なり合う課題は、米国では、社会的、情緒的、道徳的、倫理的、市民的な学習及び学校生活の側面が、学業的側面、あるいは、より厳密には認知的側面と同様に重要であるということを理解していない、又は、十分に価値付けていない学校の指導者が少なくないという点である。全米の数千校と関わってきた私の経験からすると、一部の学校の指導者が、社会的、情緒的、学業的学習を理解し、それを認識し、意図的に促進することに対して関心を持ちにくい、あるいは、取り組みにくい背景には、様々な要因が存在しているように思われる。

V. 学校風土の改善の取組

過去 40 年の間に、米国や世界各国における幼稚園から高校段階までの学校改善に関する取組は、その目標や方略、概念的基盤において大きく変化してきた。こうした変化は、何が教育的な成功や公正性、そして、持続可能な改革を生み出すのかについての理解が変化してきたことを反映している。

1980 年代から 1990 年代にかけて、学校改善の取組は、主としてアカウンタビリティ重視の改革（accountability-focused reforms）によって方向付けられており、基準、テスト、成果が強調されていた。こうしたトップダウン型の要請は、深い授業改善よりも表面的な遵守をもたらすことが少なくなかった（Cuban, 1990）。2000 年代に入り、米国で NCLB 法（No Child Left Behind Act）が成立すると、アカウンタビリティ・システムは更に強化された（Jennings & Rentner, 2006）。NCLB 法は、学校の指導者に対して、実証研究によって支持された介入、例えば、カリキュラムやリスク予防方略、学校改善の取組のみを用いることを求めた。多くの点で、これは前向きな一歩であった。しかし、研究者たちはしばしば持続可能性について十分に考慮していなかった。2010 年代から 2020 年代にかけては、テストに基づくアカウンタビリティの限界に対する認識が広がり、能力形成（capacity-building）、公正性、継続的改善（continuous improvement）、そして、実装科学（implementation science）の発展へと重点が移行していった（Bryk et al., 2015; Fixsen et al., 2013; Fullan, 2011）。

K–12 段階の学校教育における実装科学は比較的新しい分野であり、主として 21 世紀に入ってから、教育研究者と実践家たちが、エビデンスに基づく介入と、それを現実の学校現場で有効に活用することとの間の隔たりを埋める方法を模索する中で発展してきた。実装科学はもともと、保健及び社会サービスの分野において、「科学から実践へのギャップ」（science-to-practice gap）、すなわち、統制された研究環境の外では、有効な介入がなぜしばしば機能しないのかという問題に対処するために生じたものであった（Fixsen et al., 2005）。この研究は、教育分野における応用の基盤を築いた。2000 年代後半になると、研究者や諸組織は実装科学を K–12 段階の学校教育の場へと適用し始めた。NIRN（National Implementation Research Network）は、保健分野の概念を教育へ移し替える上で重要な役割を果たし、忠実な実施、使用可能なイノベーション、実装チームといった中核的要素を重視した（Albers & Pattuwage, 2017; Fixsen et al., 2005; Fixsen et al., 2013）。

今日の米国教育における実装科学は、文脈適合性（contextual fit）、すなわち、各学校コミュニティの特性に意図的に即すること、イノベーションの拡大、すなわち、小規模・試行的な実践から始め、反復的、かつ、継続的に学校の成功を促進し、課題に対応していくこと、継続的改善、すなわち、学校も人間と同様に決して完全ではなく、改善プロセスは本質的に反復的、かつ、継続的であると理解すること、そして、研究・実践のパートナーシップ（research-practice partnerships）、すなわち、研究者が実践家から学び、実践家もまた研究者から学ぶことを支える仕組みを意図的に構築することを重視している。実装段階フレームワーク（Implementation Stages Framework）やヘキサゴン・ツール（Hexagon Tool）、AIFs（Active Implementation Frameworks）等は、現在、ますます広く用いられるようになっている（Blase, Kiser, & Van Dyke, 2013; Fixsen et al., 2005）。

学校風土という概念と同様に、実装科学もまた、個人、関係性、小集団及び大集団の力動に注意を向ける。例えば、この研究から得られた重要な知見の一つは、教育者同士に不

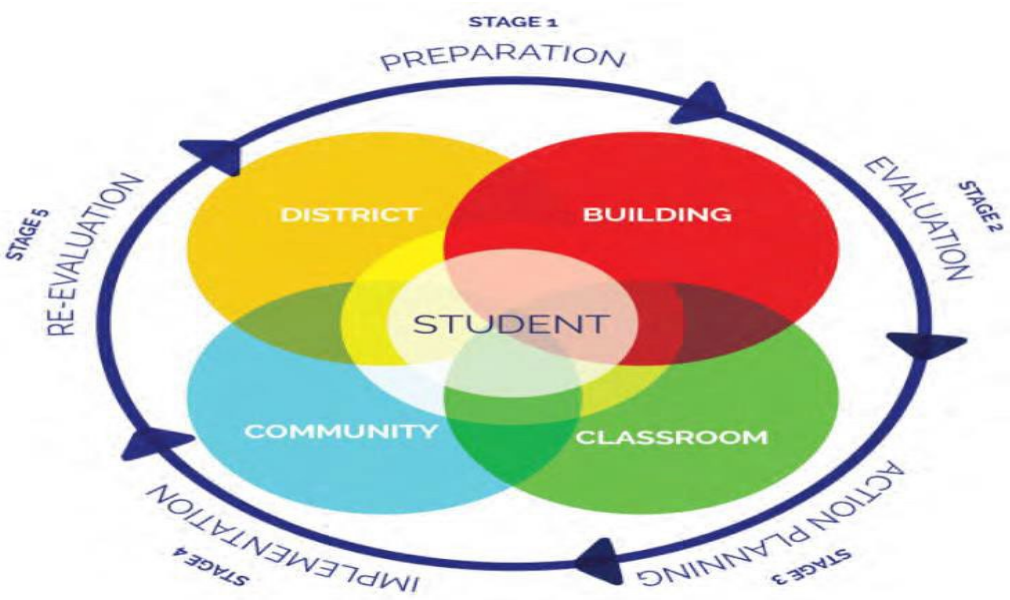
信感がある場合、あらゆる学校改善の取組が深刻に妨げられるということである（Bryk & Schneider, 2002）。米国の学校では、教師と管理職の間、更には、しばしば教員組合の指導者と管理職の間に、否定的感情や不信感が存在することは珍しくない。実装科学は、学校もまた人間と同様に、常に問題や課題を抱えていることを強調する。最も重要なのは、我々が改善目標を明確にし、その目標を実現するためにどのような方略を用いているのか、そして、意味ある学びと改善を支える測定の取組とは何かを明確にしておくことである（Bryk et al., 2015; Hargreaves & Fullan, 2012）。以下の付録 B では、体系的、教育・学習的及び関係的な改善目標の一例を示している。

学校風土改善モデル

学校風土改善モデル（school climate improvement models）には、幾つかの種類が存在する。これらのモデルは、しばしば三年間の循環として構想されている。これらのモデルはいずれも、次のような理解に基づいている（Cohen, Brown, & Ward-Seidel, 2022）。

1. 継続的、反復的で、かつ、データ駆動型のプロセスに基づいていること（Bryk et al., 2015）。
2. 諸段階を明確に区別していること。例えば、準備、測定、測定結果の理解と行動計画の作成、行動計画の実施、成功と課題を再測定した上で新たな循環を開始すること、あるいは、それらの段階を支える具体的諸課題を示していること（Cohen, Thapa, & Higgins-D'Alessandro, 2017）。
3. 指導に対する意図的、かつ、主要な焦点を有し、子供や教師、学習内容の相互作用の改善を重視していること（Elmore, 2004）。
4. 学校と教室の指導者に対するリーダーシップ開発を重視していること。これは、指導改善のモデル化と支援、専門的学習（professional learning）の促進、組織的一貫性の形成を支えるためのものである（Bryk et al., 2015; Leithwood et al., 2004）。また同時に、保護者や子供に対するリーダーシップ開発も重視していること（Christenson, Reschly, & Wylie, 2012）。
5. 教職員間の信頼、共有された探究（shared inquiry）、集合的効力感（collective efficacy）を促進する、協働的な専門職文化（Collaborative Professional Culture）を育成すること（DuFour & Eaker, 1998; Hargreaves & Fullan, 2012）。
6. データに基づく意思決定を重視すること。有効な学校は、児童生徒の学習、関与、学校風土を含む複数のデータを用いて実践を方向付け、調整していること（Halverson et al., 2007）。
7. 家庭や地域の関与を重視すること。家庭や地域との強固なパートナーシップは、子供の学習と学校改善の目標を補強すること（Epstein et al., 2009）。

Thriving Schools: A Guide for K-12 School Leaders（Cohen, Brown, & Seidel, 2021）は、比較的新しい学校風土改善の「ロードマップ」の一例であり、実装科学と整合している。このガイドは、教育指導者が、反復的な改善における三つの重要な側面を支援することを意図している。第一に、学校、学区及び地域の指導者が、戦略的な学校改善や学区・地域改善の計画に用いることのできる概念的かつ実践的な枠組みを提供すること、第二に、学校改善プロセスの次の循環を支えるための有効な準備過程に焦点を当てること、第三に、安全で、支援的で、公正で、かつ、学びへの関与を高める風土を構築するために学校の指導者が活用できる、最新の研究に基づく資源を提示することである。



学校改善サイクル（The School Improvement Cycle）の図

この学校改善の「ロードマップ」は、一連の学校改善の段階、すなわち、次の改善段階への準備、学校の強みと課題の評価、評価結果の理解と行動計画の作成、行動計画の実施、そして、学校の強みと課題の再評価と新たな循環の開始を軸に構成されており、それらは図に示されている。

また、Thriving Schools モデルは、学校の指導者が始動させることのできる三つの本質的プロセス、すなわち、意図的であること、計画的であること、そして、根本的に協働的であること基づいている（Cohen, Brown, & Ward-Seidel, 2022）。我々は、改善プロセスの一つの段階から次の段階へ、例えば、準備から評価へ、あるいは、行動計画の作成からその実施へと、順次進んでいくことを論理的に考えがちである。しかし、学校もまた人間と同様に、決して完全に合理的、論理的なものではない。そして、学校の指導者が意図的、戦略的、かつ、根本的に協働的に行動している限り、それで十分であることを、我々は見てきたのである。

改善方略の理解と行動計画の策定を支援するために、資源（測定ツール、チェックリスト、ガイドライン）も用意されている。National Prevention Science Coalition（https://www.npscoalition.org）は、この改善プロセスを学校の指導者がどのように進めればよいかを理解するための、4 回構成のオンライン専門職研修コースを開発している。このコースは、継続教育に関心をもつ学校心理士及び K-12 段階の学校の教育者が受講できるだけでなく、無料でも利用可能である（https://npsc.thinkific.com/courses/thiriving-schools）。

学校風土の基準

米国において、「教育基準」（educational standards）」という用語には、複数の意味がある。教育基準とは、学年段階や課程修了段階など、教育の特定の段階において、子供が主要な教科に関して何を知り、何ができるようになるべきかを示すものである。これらの基準は、学習のための明確な目標を設定するが、具体的なカリキュラムや教育方法、教材を規定するものではない。その主たる目的は、全ての子供が将来の成功に備えられるようにするための共有された枠組みを提供することである（Schmidt & Prawat, 2006）。他方で、学校改善プロセスに焦点を当て、ガイドラインやエビデンスに基づく実践を示す教育基準も存在する（U.S. Department of Education, 2016b）。最初の学校風土改善基準（school climate improvement standards）は、National School Climate Council（2009）によって策定され、次の五つの基準が示された。

1. 学校コミュニティは、肯定的な学校風土を促進し、高め、持続させるための共有されたビジョンと計画を有している。
2. 学校コミュニティは、(a) 社会的、情緒的、倫理的、市民的、知的なスキルや知識、態度、関与を促進し、持続させること、また、(b) 学習と教育の障壁を扱い、学びから離脱した子供を再び関与させるための包括的なシステムを促進することを明確に目指した方針を定めている。
3. 学校コミュニティの実践は、(a) 子供の学習と肯定的な社会的、情緒的、倫理的、市民的発達を促進すること、(b) 授業や学習、学校全体の活動への関与を高めること、(c) 学習と教育の障壁に対応し、離脱した者を再び関与させること、(d) この基準を満たすための適切な運営基盤及び能力形成メカニズムを形成し、持続させることを目的として、特定され、優先順位付けられ、支援されている。
4. 学校コミュニティは、全てのメンバーが歓迎され、支えられ、学校の中で社会的、情緒的、知的、身体的に安全であると感じられる環境を創り出している。
5. 学校コミュニティは、社会的、市民的責任や、社会正義へのコミットメントを促進する、有意味で関与を促す実践、活動、規範を発展させている。

これらの基準は、複数の州教育省にとって基盤となっている。例えば、コネティカット州教育省（Connecticut State Department of Education）は、これらの基準を改訂・更新し、更に有効なリーダーシップ、指導、関係者の関与、公正性に関連するツール（ルーブリック）を追加している（Connecticut State Department of Education, 2025）。

学校風土の改善目標

学校の指導者が焦点を当て得る学校全体、授業、あるいは、関係性に関する改善目標には、多様なものがある。

歴史的に、世界各国の学校制度は、学業の達成に焦点を当て、子供が言語的能力や数学的、論理的思考力を発達させることの重要性を強調してきた。先に述べたとおり、この 25 年ほどの間に、学習、リスク予防、健康の促進に関する膨大、かつ、増大しつつある実証研究が、学業的、あるいは、認知的能力は、社会的、情緒的、市民的、道徳的能力と常に不可分に相互に関連していることを明らかにしてきた（American Psychological Association, 2015; Cantor & Osher, 2021）。教育者と保護者が、子供の学業的、社会的、情緒的、市民的及び道徳的能力を意図的に育成しようとするとき、学業達成のみならず、健康やメンタルヘルスの促進の取組も高められ、リスク予防の取組も力強く支えられる（Brown, Corrigian, & Higgins-D'Alessandro, 2012; Cohen & Espelage, 2020）。

これらの研究知見は、米国の K-12 段階の学校において、社会性と感情の学習（social emotional learning）（Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017）、人格教育（character education）（Berkowitz & Bier, 2005; Brown et al., 2022; Jeynes, 2019）、そして、メンタルヘルスの促進（mental health promotion）の取組（Weist et al., 2021）への関心を大きく高めてきた。

これと重なり合う形で、児童生徒の社会的、情緒的、市民的、更には、学業的能力を促進することを意図した、特定の教育方法に対する関心と活用も著しく高まってきた。そこには、サービス・ラーニング（service learning）（Celio et al., 2011; Yorio & Ye, 2012）、体験的な教育（experiential education）（Bowen & Neill, 2013; Rickinson et al., 2004）、修復的実践（restorative practices）（Augustine et al., 2018）、モラル・ジレンマ（moral dilemma discussions）（Lerkiatbundit et al., 2006; Power et al., 1989; Schlaefli et al., 1985）、マインドフルネスの実践（mindfulness practice）（Dunning et al., 2019）、レジリエンス促進の取組（resilience promoting efforts）（Métais et al., 2025）等が含まれる（Jones et al., 2022）。

学校風土の改善課題

上述した学校風土改善モデルを実施する上では、幾つかの、相互に重なり合う重要な課題がある。それらは、次の点に関わっている。

- 「トップダウン型」のリーダーシップ（“top down” leadership）か、「ボトムアップ型」のリーダーシップ（“bottom up” leadership）か。
- 従来重視されてきた三つの目標、すなわち、言語学習、数学的・論理的思考、行動のコントロールではなく、社会的、情緒的、市民的、認知的な能力、あるいは、健康とメンタルヘルスの促進を重視し、それにコミットできるかどうか。
- 持続可能な学校改善プロセスを実施するために必要な資源（時間、資金、人的資本）を有しているかどうか。
- 学校風土の改善の取組を優先事項として位置付けられるかどうか。
- 子供の声（student voice）を認識できるかどうか。
- 体系的に考えると同時に、指導（instructional）の観点からも考えられるかどうか
- 専門職による学習コミュニティ（Professional Learning Communities）を促進できるかどうか。

トップダウンか、ボトムアップか

歴史的に、米国や世界各国における大多数の K-12 段階の学校は、トップダウン型で組織されてきた。校長や学校の指導者が権威をもち、他者に何をすべきかを指示するのである。実際、学校は、民主主義体制ではない。学校の指導者は、選挙によって選ばれるのではなく、任命される。しかし、学校の指導者は、多様な仕方でリードすることができる。すなわち、権威主義的（強権的）（authoritarian）な仕方でも、権威ある（民主的であり毅然とした）（authoritative）仕方でも、また、民主主義的な知見を踏まえた仕方でも、そうではない仕方でも、指導し得るのである。上述した学校風土改善モデルはいずれも、学校の指導者が権威ある、意図的な、戦略的な、そして、根本的に協働的な仕方でリードするとき、学校暴力は減少し、学業達成と子供の関与は高まるという理解に基づいている（Cornell & Huang, 2018）。しかし、このような、より協働的な仕方でリードすることは、多くの学校の指導者にとって容易ではない。実際、民主主義的知見を踏まえてリードすることの方が、より困難なのである。

学校の指導者が必要な資源を確保すること、そして、学校風土の改善を優先事項とすることは、相互に重なり合う課題である。学校改善プロセスは、あらゆる旅路と同様に、学校の指導者が計画を立て、どのような追加的支援や資源がその成功可能性を高めるかを検討するときに支えられる。そこには、効果的な計画立案、評価、結果の理解と行動計画の作成、行動計画の実施、再評価及び次の循環への計画立案を形づくる具体的な課題を明示した学校改善の「ロードマップ」、関連する専門性を有する人的資本（human capital）、すなわち学校内外の人材、さらには、職能開発、評価、その他の改善プロセスを支える財政的能力が含まれる。時として、学校の指導者は、協働的な学校改善プロセスが何を意味するのかを十分に理解していないことがある。また、別の学校の指導者は、こうした取組に価値を見いださず、そのため優先順位を与えないこともある。

児童生徒の「声」（voice）を認識することも、多くの学校の指導者にとって別の、そして、非常に一般的な課題である。過去 25 年にわたる筆者の国際的な研究での経験を通して、大多数の学校の指導者は、児童生徒の声に耳を傾けることの重要性を認めている。しかし、それを実際に行うことは、当然ながら容易ではない。

体系的に考えることと、授業や指導の観点から考えることを両立させることも、学校の指導者にとって課題となることがある。歴史的に、K-12 段階の学校の教師は、個々の子供を学習者として捉えることに焦点を当ててきた。そこには、才能ある子供を支援すること、特定の困難、例えば、学習障害なのか、心理社会的な課題を有するのか、家庭内の葛藤があるのか、その他の何かなのかを理解しようとすること、問題行動に対応すること等、様々な目標が含まれていた。経済的に恵まれた地域では、こうした諸課題の全てに対する認識が比較的見られ、学校の指導者は、それらに責任ある仕方で対応しようとする傾向がある。他方で、経済的に不利な地域では、学校の指導者が問題行動を統制し、管理することに重点を置きがちである。残念ながら、このことは、問題行動への対応として懲罰的になるという憂慮すべき傾向を生み出してきた。しかし、現在では、懲罰が行動方略としていかに役に立たないかを示す実証研究が、既に数十年分蓄積されている（American Academy of Pediatrics, 2018; Fabelo et al., 2011; Noltemeyer, 2015）。

この 30 年の間に、K-12 段階の学校教育において（Bryk et al., 2010; Durlak & DuPre, 2008; Thapa et al., 2013）、またほかの多くの分野においても（Commission on Social Determinants of Health, 2008; Engel, 1997; Sampson et al., 1997）、体系的に考えることは、授業と指導、関係性の観点から考えることと同様に、極めて有益であるという理解が広がってきた。社会性と感情の学習（SEL）は、当初、教室における子供のスキル・ベースの学習にのみ焦点を当てて始まった。しかし、やがて研究者や実践の指導者たちは、ほとんど常に経験を彩り、形づくるシステム、すなわち、社会規範、期待、信念体系、規則と行動規範等にも焦点を当てなければならないことを見いだした。現在の社会性と感情の学習の取組は、通常“SEL 2.0”と呼ばれており、個人的かつ授業的の枠組みと同時に、体系的な枠組みを含んでいる（Mahoney et al., 2021）。今日では、SEL 2.0 は、事実上、学校風土という概念とほぼ同義である（Cohen, 2014）。

米国において最も一般的な学校風土に基づく改善目標は、意地の悪く、残酷で、いじめに該当する行動を減少させることである（Cohen & Espelage, 2020b）。筆者が評価支援に関わってきた大多数の学校では、最も一般的な学校風土調査の結果は、子供が、教師や保護者が考えているよりも、はるかに安全でないと感じていると報告することであった。典型的には、保護者や教師は、大多数の子供が学校でかなり安全だと感じている、あるいは、「わずかに」不安全である程度だと考えていた。しかし、子供は、ほとんど常に、自分たちは中程度、あるいは、極めて不安全だと感じていると報告していた。都市部で経済的に極めて不利な一部の学校では、身体的暴力が現実的な懸念であった。しかし、米国の大多数の学校では、そうではなかった。他方で、言葉による、あるいは、社会的な、意地の

悪さ、残酷さ、いじめに対する恐れや不安は、驚くほど広く存在していた（Bradshaw et al., 2021）。

このような意地が悪く、残酷で、いじめに該当する行動パターンは、幾つかの理由から教師にとって、しばしば難題となる。第一に、多くの学校は、これほど多くの子供が、自分たちが想定していたよりもはるかに不安全だと感じていることに、真に衝撃を受け、動揺してきた。第二に、米国の学校では、歴史的に、意地の悪い、残酷な、いじめに該当する行動に対して、(a) 個々の子供に焦点を当て、(b) 懲罰的に対応するという方法が採られてきた。しかし、先に述べたとおり、このような個人への懲罰的な焦点化は、予想どおり有効ではない。実際、厳密な研究デザイン、すなわち、メタ分析、縦断コホート研究、政策評価を通して見ると、懲罰に過度に依存するアプローチは、一貫して、より悪い結果、すなわち、非行や司法への接触の増加、メンタルヘルスとウェルビーイングの低下、意図しない行動上の悪影響と関連している一方、排除的な対応ではない政策は、単なる置き換えではなく、実際に、停学件数を減少させることが示されている（American Psychological Association, 2008; Centers for Disease Control and Prevention, 2024a; Gerlinger et al., 2021）。

有効ないじめ予防の取組は、次のような理解と介入に基づいている。

- 第一に、そして、何より重要なこととして、「学校コミュニティとして、我々は既に何を役立つもの、よいものとして行っているのか」を認識し、それを協働的に発展させることである。例えば、様々な仕方で子供の安全と学習を支援していること、クラスルームの教師の自律性と尊重を支えていること等である。
- 子供のルールや社会規範を見直し、必要に応じて改正することによって、思いやりと責任とともに、尊重に基づく社会的行動と規範を支えることである。これと重なり合う形で、懲罰を中心とする懲戒モデルから、学習に焦点を当てたモデルへと移行することが重要である。
- 誰かが自分たちに対して意地悪であったり、残酷であったりするときに、「我々は何を望むのか」について、子供と保護者、教職員との対話を明示的に開始することである。全ての学校、全ての組織には、「傍観者」の行動や「誰かのために立ち上がる者」の行動をめぐる暗黙の、又は、明示的な社会規範が存在する。傍観者とは、誰かが苦しんでいる、あるいは、傷付けられている場面を見たときに、「今、自分に何ができるのか」を最善の意味で真剣に考えようとしない人々である。ほとんど全ての人、子供も大人も、「もちろん、自分が助けてもらいたい」と願っていると表明する。他方、「誰かのために立ち上がる者」とは、他者が傷付けられている、あるいは、苦しんでいるのを見たときに、何らかの行動を起こすことに関与しようとする者である。「誰かのために立ち上がるという文化」（Upstander culture）

を創り出すことは、意地の悪い、残酷な、あるいは、いじめに該当する行動を減少させる最も重要な体系的介入の一つである。

- 健康とメンタルヘルスの促進及び予防に基づく学校全体の枠組みを活用することである。そこには、(i) 全人的な子供、(ii) 「リスクのある」(at risk) 子供、(iii) 実際に深刻な困難を抱え、相当な追加支援を必要とする子供という多層的モデル (multi-tiered model) が含まれる。米国で最も一般的に用いられているモデルは、MTSS (Multi-Tiered System of Supports) である (Cipriano et al., 2023; Nitz et al., 2023)。通常、「いじめる側」(bully) と「標的」(target) の双方の役割を担いがちな子供は、心理社会的に「リスクのある」状態にあるか、又は、困難を抱えていることが多い。興味深いことに、単に意地悪であったり、残酷であったり、いじめる側にのみなりがちな子供については、必ずしもそうではない (Gaffney et al., 2021)。

専門職による学習コミュニティ (Professional Learning Community: PLC) を促進することは、教職員の声と、教室と学校改善のプロセスへの意味ある関与を、真正に支える組織構造を形成することにつながる。この 20 年間にわたり、PLC が、効果的な授業や子供の学習の向上、さらには、真正な関与と所属意識の向上を支える上でいかに有用であるかを示す実証研究が蓄積されてきた (Lomas et al., 2011; Stoll et al., 2006; Vescio et al., 2008)。

先にも述べたように、学校風土改善プロセスを単純に捉える一つの方法は、子供と保護者、教職員に対して、次の三つの根本的な問いを協働的に考え、対処するように求めることである。すなわち、「自分は、あるいは我々は、理想的には、自分たちの学校をどのような学校にしたいのか」、「自校の現在の強みと課題は何か」、そして、「我々の「ビジョン」と現在の現実との間に必然的に存在する「隔たり (gap)」を踏まえたとき、我々全員が合意し、共に取り組める改善目標は、一つか二つ、多くても三つまでのうち何か」という問いである。この枠組みとプロセスは、PLC のモデル及びプロセスと大きく重なり合っている。そして、これは、先に触れた最初の課題、すなわち、トップダウン型か、ボトムアップ型か、という問題とも深く重なる。PLC を促進することは、校長にとって、しばしば「権力を手放すこと」として経験される。したがって、それが困難に感じられるのは理解できることであり、また、実際に困難なのである。

VI. 持続可能な学校改善を支えるリーダーシップ開発の方略

2000 年代初頭の米国において得られた、研究に基づく重要な教育上の教訓 (lessons) の一つは、ある教育的介入、例えば、カリキュラムや多様で体系的な学校改善モデルが、三年間の研究期間において「有効」であることは示され得るものの、それが持続可能な仕

方で機能しているとは限らない、ということであった。当初、米国の全国的な研究の指導者たちは、次のような重大な問いに十分には注意を向けていなかった。すなわち、初期の、典型的には三年間の期間に認められた改善のうち、どの程度が持続可能なのか、という問いである。この時期（2002 年〜2015 年）に、米国は、特定の教育的な取組が実際に有効であることを示すために、70 億ドルを超える資金を投じた（Centers for Disease Control and Prevention, 2024; U.S. Department of Education, 2018a, 2018b）。しかし、一連の研究は、それらの改善がしばしば持続可能ではないことを示した（Fagan et al., 2019; Herlitz et al., 2020; Le Floch et al., 2016; Vernez et al., 2006）。米国政府が研究と実践のプロジェクトに資金を投じる際には、比較的特別で最適な条件が設定されていた。しかし、米国の学校における「現実の生活」（real life）は、しばしば最適とは言えない。こうした知見は、一般に実装科学と呼ばれる分野への関心を飛躍的に高めることとなった（Bryk et al., 2010, 2015; Fixsen et al., 2005）。

K–12 段階の学校教育における実装科学は、エビデンスに基づく実践を、実際の学校において機能させることに焦点を当てている。それは、プログラム、例えば、社会性と感情の学習や、特定のカリキュラムを、特定の文脈の中で、いかに採用し、統合して、持続させるかを研究するものであり、その問いを「それは有効か」（Does it work?）から、「それをここで、全ての子供にとって機能させ、しかも継続させるにはどうすればよいか」（How do we make it work here, for all students, and keep it going?）へと転換するものである。

実装科学には通常、(i) 改善プロセスの段階に関する情報、すなわち、探索→導入の準備→初期の実施→完全実施→継続に関する情報、(ii) いわゆる、「推進要因」（drivers）に関する情報、すなわち、教師の能力（選抜、研修、コーチング）、組織運営（データシステム、円滑な運営）、そして、学校改善の障壁を取り除くとともに、成功や他者のリーダーシップを認識し、たたえることを目指すリーダーシップに関する情報、(iii) 忠実な履行、実施量、到達度と浸透度、受容可能性、実行可能性、適用、適切性、費用、持続可能性等、追跡すべき成果に関する情報、さらに、(iv) チームによるデータ活用、短い改善サイクル、完全性の保持等のルーティンに関する情報が含まれる。

得られた教訓

ここでは、過去 20 年間の実装科学から相互に重なり合う一連の「得られた教訓」（lessons learned）を示す。

1. 信頼関係（relational trust）と、向社会的（prosocial）な、すなわち、社会的、情緒的、市民的、道徳的、そして、認知的、ないしは、学業的側面を含むビジョンのそれぞれを構築することである。そこには、教師が、尊重や信頼性、能力を体現し、規範や合意を共同で形成することが含まれる（Bryk & Schneider, 2002; Thapa et al., 2013）。

2. 教育と学習を主導することである。すなわち、授業上の焦点を定め、カリキュラムと評価を整合させ、観察を行い、有用で実行可能なフィードバックを提供することである（Robinson et al., 2008）。
3. 職能開発を、職務に埋め込まれたもの（job-embedded）とし、コーチングを伴うものにすることである。そこには、コーチングの循環、教室における実践、そして、社会性と感情の学習や学校風土に関する「確認すべき点」（look-fors）に結び付いたフィードバックが含まれる（Kraft, Blazar, & Hogan, 2018; Vescio, Ross, & Adams, 2008）。
4. 社会性と感情の学習、行動、学業を整合させるために MTSS モデルを用いることである。すなわち、(a) 全ての子供を対象とした学校全体の第一層において、期待と向社会的な取組（社会性と感情の学習、人格教育、メンタルヘルスの促進の取組）を定義し、支えること、(b) データに基づく第二層において、「リスクのある」子供集団への介入を行うこと、(c) 第三層において、より慢性的に「深刻な困難を抱えている」児童生徒に対する個別的な支援を行うことである（Bradshaw, Waasdorp, & Leaf, 2012）。
5. 学校メンタルヘルスを多層的支援の枠組み、すなわち、MTSS と統合することである。米国や世界各国の多くの学校制度では、精神疾患の認識とメンタルヘルスの促進の基盤的な重要性を軽視してきた。実際、米国では、およそ 5 人に 1 人の思春期の子供が深刻なメンタルヘルス上の課題を抱えている（Merikangas et al., 2010）。国際的なエビデンスもまた、世界各地の一連の研究において、「5 人に 1 人」から「7 人に 1 人」程度の有病率を示している（Polanczyk et al., 2015; World Health Organization, 2025; United Nations Children's Fund [UNICEF], 2021）。学習上の困難や苦悩に対する学校内チームを設置し、地域の支援機関と連携させること、傾向に関する情報をほかの学校の指導者と共有すること、そして、何がエビデンスに基づく実践であるかを理解することはいずれも重要である（Weist et al., 2022）。
6. 実装科学の推進要因を適用することである。そこには、特定の役割にどのような人を配置するかを考えること、コーチングを行うこと、学習を支えるデータシステム（懲罰を支えるものではない）を構築すること、忠実度、適用、継続の状況を追跡することが含まれる（Damschroder et al., 2009; Durlak & DuPre, 2008）。
7. 継続的改善のサイクルを支えることである。実際、学校も人と同様に決して完全ではない。この理解を受け入れるならば、学校改善とは、目標を定め、現在の強みと課題を測定し、次の改善目標を明確にし、それを実施し、再び新たに始めるという、継続的、かつ、反復的な問題解決的なサイクルであることを受け入れなければならない（Durlak & DuPre, 2008; Damschroder et al., 2009）。
8. 分散型のリーダーシップ（distributed leadership）を進め、学校リーダーシップ・チームを強化することである。教師、カウンセラー、教務主任（deans）等に権限

を与えることは、比較的容易であり（少なくとも学校の指導者が自らの役割に不安を抱いていない限り）、しかも有効である。あわせて、役割と意思決定のルールを明確にする必要がある（McIntosh et al., 2014; Spillane, 2006）。

9. 公正で、教育的な規律指導を用いることである。すなわち、懲罰的な対応を、関係的で、徒弟的なアプローチに基づく対応へと置き換え、修復的なルーティン（restorative routines）を採用することである（Okonofua, Paunesku, & Walton, 2016）。
10. 家庭と地域を巻き込むことである。双方向のコミュニケーションを行い、社会性と感情の学習や学校風土に関するルーティンを共同で設計し、地域の資源を活用することである（Bryk et al., 2010; Jeynes, 2012）。米国では、ほぼ全ての学校の指導者が、家庭と地域を巻き込み、意味のある学校と地域のパートナーシップを構築することの重要性について、口頭では認めている。しかし、実際には、これは比較的まれにしか実現していない。全米学校風土センター（National School Climate Center） は、現在の学校風土調査が通常、子供、保護者及び教職員の「声」は捉える一方で、地域住民や地域の指導者の「声」は捉えていないことを補い、拡張するために、無償の「地域尺度」（community scale）を開発した（Ice et al., 2015; Thapa & Cohen, 2017）。この尺度と「学校と地域のプロセス」（school-community process）は、教育者の監督の下で、子供が、地域の 14 部門、例えばm宗教団体、法執行機関、保護者・家庭、市民団体、財団、教育委員会、企業、メディア等の地域住民や地域の指導者に対して、実質的に二つの問いを投げかけるものである。すなわち、「現在の学校の改善目標について学ぶことに関心があるか」、「学校の改善目標を支援することを考えていただけるか」という問いである。我々は、これらの問いが、地域の指導者と子供との対話を生み出し、それが実質的、かつ、協働的な学校と地域のパートナーシップへと発展したことに、驚き、そして大いに励まされた。
11. 子供の成果と学校風土の成果を追跡し、その価値を把握し、実証することである。すなわち、取組の実施状況と成果（規律、所属意識、出席、学業成績）を結び付け、成功事例を共有することである（Durlak et al., 2011; Bryk et al., 2015）。

上記の整理と重なり合う形で、米国の四つの教育現場を対象に 12 名の指導者が参加した近年の質的研究では、長期的改善を持続させるために指導者が用いていた七つの方略が見いだされている（Koh, Askell-Williams, & Barr, 2023）。それは、（1）明確な目的意識（a clear sense of purpose）、（2）戦略的な教職員のリーダーシップとマネジメント（strategic staff leadership and management）、（3）相互作用的で説明責任を伴う専門職ネットワークの形成（developing interactive and accountable professional networks）、（4）情報共有（sharing information）、（5）時間と資源の管理（time and resource management）、（6）分

散型のリーダーシップ（distributed leadership）、（7）体系的関係性から生み出される学校文化（school culture: an emergent product of systemic relationships）である。

学校風土におけるリーダーシップ

筆者は、学校風土の測定と学校改善の取組を最も有効に活用することを支える実践的で、特に、有用な枠組みの一つは、リーダーシップの開発であると考える。学校の指導者は、政策を実施する人々である。したがって、学校の指導者は、校舎、学区と地域、州といったそれぞれのレベルにおいて、民主主義的知見を踏まえた学校の指導者を育成する職能開発から利益を得る。上述した測定と学校改善のモデルは、理想的には、根本的に協働的な仕方で実施されるべきものである。しかし、これは多くの学校の指導者にとって、当然ながら困難を伴い得る。

協働は、本質的に困難なものである。短期的には、独裁的である方が常に容易である。しかし、学校改善研究は、「トップダウン型」、あるいは、権威主義的（強権的）（authoritarian）な学校リーダーシップが、学校改善を可能にする条件、すなわち、教師間の信頼、協働、専門職としての成長を損なう一方で、協働的で、指導的なリーダーシップ（collaborative/instructional leadership）は、授業の質と子供の成果を着実に強化することを示している（Cornell et al., 2016; Hoque et al., 2023; Robinson et al., 2008）。シカゴにおける画期的な縦断研究では、校長や教師、家庭、子供との間に高い信頼関係が存在する学校は、持続的な改善を実現する可能性が著しく高く、これに対して包摂的で協議的なリーダーシップのパターンを欠く学校は停滞することが示された（Bryk et al., 2010）。

メタ分析に基づくエビデンスによれば、子供の学習に対して、最も強力なリーダーシップ行動は、校長が教師の学びを促進し、それに参加することである。すなわち、スタッフとともに探究、フィードバック、職能開発の循環に取り組むことであり、距離を置いた管理を行うことではない（Robinson et al., 2008）。共有型ないしは分散型のリーダーシップ（shared/distributed leadership）と強い専門的環境（professional environments）は、時間をかけて教師の成長を更に高め、それが授業実践の改善や学業達成の向上につながる。これらは、協働がいかにして関与、学習、学校全体の改善を促進するのかを示す具体的なメカニズムである（Kraft & Papay, 2014）。

事例研究は、常に重要な「教育と学習」の手法の一つであった。学校風土に基づく測定や改善の取組に焦点を当てた事例研究も数多く存在している（付録 C 参照）。

先に強調したように、子供とその保護者に対するリーダーシップ開発もまた、極めて有効であり得る。子供や保護者は、教師が知らないことを知っている場合がある。子供と保護者が、自分たちの声が聴かれ、包摂されていると感じるとき、それは、学校におけるより大きな関与と所属意識を育む傾向がある。そして、子供と保護者の関与が高まるほど、学習と学校改善は大きく促進されるのである（Christenson et al., 2012）。

VII. 結論

結論として、学校風土とは、相互に重なり合いながらも異なる三つの意味をもつ概念である。すなわち、概念、測定の取組及び学校改善モデルとプロセスとしての意味である。筆者は、学校風土が、統合的で、生態学的視点に立脚した考え方となり、測定や学校改善の取組として、過去 30 年の間に米国や世界各国においても、大きく関心を集めるようになってきたことを概観してきた（Cohen & Espelage, 2020）。

学校風土の測定と改善の取組は、「全人的な子供」と「全体としての学校」を認識し、支える上で、極めて大きな可能性を有している。学校風土の測定と改善の取組は、定義上、社会的、情緒的、市民的、学業的（あるいは認知的）な能力を、個人と組織の双方のレベルにおいて認識し、それを促進しようとするものである。歴史的に、米国における K-12 段階の学校教育に関する議論の余りにも多くが、ほとんど専ら、言語的学習や数学的に方向付けられた学習に焦点を当ててきた。過去には、K-12 段階の学校教育の指導者たちは、ほかの多様な知能、例えば、視空間的知能、運動感覚的知能、音楽的知能、対人的知能、内省的知能等について、ほとんど語ることがなかった。また同様に、関与や意味、調和、協働する力、喜びといった肯定的な目標についても、ほとんど語られることがなかった。

米国において、また、世界各国においてもますます、学校風土が関心を集めるようになったのには、幾つかの理由がある。

- 学校風土が、個人と組織の生活の双方における複雑性を理解する概念であること。
- 学校風土が測定可能であること。
- 実証研究によって、学校風土の測定結果が、既存の学業と行動面に関する K-12 段階の学校への評価を有益に補完し、拡張することが示されてきたこと。
- 実証研究によって、協働的な改善モデルが、子供や保護者、教職員の関与、また、子供の学習を、持続可能な仕方で促進することが示されてきたこと。
- 学校風土研究が、リーダーシップの様式、すなわち、権威主義的（強権的）（authoritarian）か、権威ある（民主的で毅然としている）（authoritative）かという違いが、学業達成や子供の関与、卒業率、暴力予防等に深い影響を及ぼすことを示していること。

今日、米国は、そして、世界のますます多くの国々もまた、新たな、しかも著しく権威主義的な政治状況へと移行しつつある。理論的には、研究知見が政策を形成し、その政策が実践を方向付けるはずである。しかし、この 30 年間で、筆者が学んできたことは、政治的リーダーシップが常に政策的命令を彩り、形づくるということである。さらに、世界各国において、政治的指導者は、政策を形成するために、特定の研究知見の組合せを意図的に選び取っているということも学んできた。これは、今日の米国でも現に起きている。

これが、今後数か月、数年のうちに、学校風土の研究と実践の取組にどのような影響を与えるのか、筆者にはまだ分からない。

なお、我々がいまだ十分に理解しておらず、今後更に研究を深める必要があることは多い。そこには、次のような問いが含まれる。

- 異なるニーズや目標を有する学校コミュニティにおいて、どの学校風土の測定要因が最も重要なのか。
- 学校の指導者が学校風土の測定結果をどのように活用しているのかを、更に深く理解すること。
- 特定の学校風土の測定結果が、いかなる学校改善のニーズや機会を示唆し得るのかを理解すること。
- 特定の学校改善の目標と実践を支えるもの、あるいは、損なうものは何か。
- 学校間及び学校内における、学校の指導者同士の学び合いを支えるネットワーク型の改善共同体（Networked Improvement Communities: NICs）や専門職による学習コミュニティを支えるもの、あるいは、意図せずそれを損なうものは何か。

歴史的に、研究と実践のそれぞれの指導者は、相互に重なり合いながらも、しばしば分離した専門的世界の中で学び、働く傾向にあった。しかし、この 15 年の間に、実践の指導者が研究者から学び、研究者もまた実践の指導者から継続的に学ぶことを目指す「研究と実践のパートナーシップ」（research-practice partnerships）を創り出そうとする取組が広がってきた（Sjölund et al., 2022）。実践の指導者と研究の指導者が、相互に継続的に学び合うことを支えることには、数多くの利点があるように思われる（Farrell et al., 2021; Lawson et al., 2024; Wentworth, 2024）。筆者は、研究と実践のパートナーシップに関する研究及び実践を更に発展させることが、重要かつ有益であると考える。

筆者は、今後の最も重要でありながら、同時に困難を伴う次のステップの一つは、学校の指導者が、自らの測定と学校改善に関する、(i) 目標、(ii) その目標を実現するために用いている方略、(iii) 測定の取組、そして、測定結果に応じた、(iv) 目標の修正を共有できるオンライン・プラットフォームを構築することであると考える。ここでの基盤的な考え方と目標は、責め立てることのない文化（non-blaming culture）の中で、学校の指導者同士が学び合うことを支えることである（Blasé et al., 2013; Bryk et al., 2015; Fixsen et al., 2020）。

K-12 段階の学校における実装科学の指導者たち（Bryk et al., 2015）は、学校の指導者が、自らの詳細な改善目標について、透明性をもって共有し、その上で、具体的に計画された方略、教育方法や介入、さらには、測定と学習のシステムを、数年ごとではなく数か月ごとといった速い周期で共有することが、極めて有益であることを示唆している。ノースカロライナ大学チャペルヒル校フランク・ポーター・グラハム子供発達研究所（Frank

Porter Graham Child Development Institute at The University of North Carolina at Chapel Hill）に置かれている NIRN（National Implementation Research Network）の Dean Fixsen とその同僚たちもまた、この分野における指導者的存在である。ミシガン州教育省は NIRN と協働し、MICIP（Michigan Integrated Continuous Improvement Process）を開発している。これは、全人的な子供と、全体としての学校のニーズを評価し、計画を策定し、資金を調整することによって、学区が子供の成果を改善するための道筋を示すものである。

最後に、学校風土は、米国において、教育、学習、そして、健全な人間発達を形づくる条件を理解し改善するための、強力な枠組みとして台頭してきた。それは、単一の測定や単一のプログラムを超えるものであり、学校生活の社会的次元、情緒的次元、市民的次元、学業的次元を一つの首尾一貫したビジョンの中に統合するものである。教育者が、妥当性のある調査、協働的な対話、継続的改善の循環を通して、学校風土を体系的に評価するとき、彼らは、安全、関係性、関与が、学業達成とウェルビーイングにどのような影響を与えているのかを理解するための「鏡」を得ることになる。

エビデンスは明確である。肯定的な学校風土を意図的に育成する学校は、学習、メンタルヘルス、出席、市民的参加において改善を示す一方で、権威主義的なリーダーシップや懲罰的実践は、これらの成果を損なう。持続可能な改善には、関係性に根ざし、データに基づき、参加を重視するリーダーシップが必要である。この意味において、学校風土の取組は、エビデンスに基づく改革方略であると同時に、思いやりがあり、公正で、民主的なコミュニティの中で、全人的な子供を育てるという道徳的コミットメントでもあるのである。

謝辞（Acknowledgements）

本稿を丁寧に通読し、有益な助言を寄せてくださった Robert Thornberg 博士（スウェーデン・リンシェーピング大学）に心より感謝する。また、Amrit Thapa 博士（米国・ペンシルベニア大学）と Adriano Moro 博士（ブラジル・カルロス・シャーガス財団）にも、貴重な助言を頂いたことに深く感謝する。

訳者注

・参考文献（References）と付録（Appendix）は、翻訳していないため、それらについては、この後の原著を参照されたい。参考文献は、本報告書の pp.163-174、付録 A は pp.174-176、付録 B は pp.176-178、付録 C は pp.178-179 に掲載している。

・本文中の student(s)や child の表記は、全て「子供」として訳出した。

School Climate Measurement and Improvement Practice in the United States: Research, Policy and Practice Trends

From: Jonathan Cohen, Ph.D. ABPP
Distinguished Scholar, Center for Character and Citizenship, University of Missouri-St. Louis, USA;
Diplomate in Clinical Psychology, American Board of Professional Psychology (ABPP);
Past president, International Observatory for School Climate and Violence Prevention, University of Seville, Spain (2018-2023);
Adjunct Professor in Psychology and Education, Teachers College, Columbia University (1986 – 2023).

A Report Submitted to: *National Institute of Educational Policy Research* and the *Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology*, Tokyo Japan
November 1, 2025

Table Of Contents

I. Introduction

II. Understandings: Student learning, safety and school climate
The Science of Learning and Development
Feeling and Being Safe
School climate: A concept; A measurement practice; and A School Improvement Practice

III. Goals

IV. School Climate Measurement Practices
Range of measurement practices
School climate surveys
Frequency
How are school climate findings used?
Measurement challenges

V. School Climate Improvement Practices
School climate improvement models
Thriving Schools: A Guide for K-12 School Leaders
School climate standards
School climate improvement goals
School climate improvement challenges

VI. Leadership Development Strategies Supporting Sustainable School Improvement
Lessons learned
School Climate Leadership: The Principal, educators, students, parents/guardians and even community members/leaders

VII. Conclusion

References

Appendix A: **Guidelines: Understanding school climate survey findings and triangulating findings**
Appendix B: Prosocial Improvement Goals: Supporting Thriving Schools Worksheet
Appendix C: Case Studies: Supporting Leadership Development

I. **Introduction**:

The word "*climate*" has ancient origins, both linguistically and conceptually. In the West, for example, Hippocrates wrote about how geographical and climatic conditions affect health and temperament. He wrote about how different winds, seasons, and environments influence physical constitutions and behaviors of people (Hippocrates, 400 BCE/1978). In the East, Chinese medicine and cosmology (especially during the Han Dynasty**,** 206 BCE–220 CE), *climatic factors* were central to understanding the body, health, and the world (Unschuld, 2003). I am not aware of ancient Japanese texts focusing on the Greek-derived term *climate* in early texts. I believe there was a deep and pervasive awareness of seasonal and environmental variation – woven into cosmology, agriculture, poetry, and governance (Shirane, 2012).

All of these writings reveal an early attempt to understand human diversity, health, and society in relation to environmental variability—a precursor to later climatology, ecology, sociology and the understandings about the conditions that exist within kindergarten-12th grade (K-12) school environments or the notion of 'school climate'.

The concept of *school climate* draws from a diverse array of intellectual traditions that predates the use of the term. Progressive educational leaders in the West have written about the social, emotional, civic and ethical aspects of learning and school life for over 100 years (Dewey, 1916; Freud & Dann, 1951; Perry, 1908). These early progressive educational leaders were attuned to social-emotional and ethical as well as cognitive (or 'academic') aspects of learning and the foundational importance of empathy, social-emotional as well as physical safety, and democratically informed relationships in classrooms (Rogers, 1969; Dewey, 1916).

In the 1950's organizational psychology in the West began to study a range of institutions. This included the study of workplaces, military and other large groups that gave rise to the idea of "organizational climate" or the shared perceptions and norms that shape group behavior (Litwin, & Stringer, 1968). Educational researchers in the 1950s and 60s, adapted these ideas to schools, developing tools to assess leadership style, teacher morale, and school openness (Halpin, & Croft, 1963).

This developing understanding that it is always useful to consider systems (or larger group processes) as well as individual and interpersonal experiences lead to the important development of Bronfenbrenner's ecological systems theory (Bronfenbrenner, 1979). This developmentally and ecologically informed framework recognized the complexity of how individual (biopsychosocial); interpersonal, small group and larger group dynamics are always interactively shaping human experience and behavior (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner's work contributed to K-12 educational, and school based mental health leaders working with families and larger school communities. This overlapped with and supported the African understanding that it really does take "the whole village" to support children's healthy development and ability to learn. These perspectives collectively laid the groundwork for contemporary school climate theory, which now integrates relational, instructional, organizational, and cultural dimensions to evaluate and improve the quality and character of school life.

In this paper, I focus on the following three questions: (1) How the United States uses K-12 educational data to promote school improvement? (2) What are the strengths and limitations of school climate survey evaluations? and, (3) What are the advantages and challenges of the school improvement model and process?

Understanding (and misunderstandings) shapes our goals. *Goals* promote given improvement *strategies* that we use to actualize our goals. Ideally, we then *measure* our progress and challenges and as a result, revise understandings and goals: A problem-solving cycle.

II. Understandings: Student learning, safety and school climate

Around the world, it is well known that what is measured is what counts. Historically, what has been measured educationally in the United States and to a great extent, around the world, are two metrics: Academic learning and behavioral reports (e.g. suspensions and expulsions, graduation rates; and, absenteeism). This reflects the historical (mis) understanding that cognitive or 'academic' learning and 'good' behavior are all that matters. Of course they both do matter! However, over the last three decades there has been major scientific advances that have shed light on the science of learning and children's healthy development.

The Science of Learning and Development

Over the last decade, empirical research on the science of learning and development, suggests that learning is inextricably linked to the integration of cognitive, emotional, social, and contextual processes (American Psychological Association, 2015). These research findings underscored the idea that human development is malleable, shaped by both biological factors (e.g., neuroplasticity, stress response systems; temperament and inherent strengths/weaknesses) and environmental influences such as relationships, safety, learning/teaching and school climate (Cantor, et al. 2019). Cantor and Osher argue that the whole child must be understood within their developmental context, and that strong, supportive relationships—especially with adults—are critical drivers of resilience, learning, and well-being (Cantor, & Osher, 2021). We have learned that there a number of key 'forces' that shape learning, including: (1) the neurodevelopmental effects of stress and trauma, particularly how adverse childhood experiences can disrupt learning unless buffered by protective relationships; (2) the importance of physical and social-emotional as well as intellectual safety in learning environments; (3) the power of positive developmental relationships in promoting healthy brain development; and (4) the role of integrated, culturally responsive, and inclusive practices that foster belonging and engagement.

Their framework supports 'whole-child' design in K-12 schools that are intentionally focused on promoting all children's social, emotional, civic and moral as well as academic capacities. This framework also supports the alignment of educational, psychological, and social supports to optimize learning for all students—particularly those facing adversity.

Feeling and Being Safe

Feeling and being safe is a basic human need. In fact, when we do not feel safe, we are all vulnerable to automatized, physiologically driven responses – Fight-Flight-Freeze – that are designed to protect us

from threat or danger. Think about what happens when you hear the words "Look Out!" We are all surprised at how fast we move! To the extent that our children feel unsafe, their ability to learn and grow in healthy ways are powerfully undermined. However, many countries around the world have only recently appreciated and valued the importance of feeling safe socially, emotionally and/or intellectually as well as physically (Cohen & Espelage, 2020).

One of the reasons why the idea of "school climate" has gained such U.S. based as well as international interest is that we can reliably measure to what extent students feel safe in schools. And, we can begin to systemically assess the nature of interpersonal relationships (students-students, student-teacher, teacher-teacher), teaching and learning (academical vs social-emotional and academic[1]) and other factors (e.g. the environment) that color and shape human development and children's emerging learning capacities.

School Climate: A Concept, Measurement and School Improvement Practice

Positive school climate is associated with improvements in academic, mental health, and behavioral domains such as achievement, bullying and violence, depression and suicidality, disciplinary referrals, psychosocial wellbeing, quality of life, self-esteem, school dropout, and substance use (Aldridge & McChesney, 2018; Cohen, 2009; Cornell & Huang, 2016; Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2018; Maxwell et al., 2017; Thapa et al, 2013; Zullig et al., 2018). School climate quality has also been found to be closely related to school attendance across several studies (Brookmeyer et al., 2006; Hendron & Kearney, 2016; Ingul et al., 2012). School climate is a particularly salient factor for diverse student groups with respect to school attendance (Pizmony-Levy & Kosciw, 2016; Voight et al., 2015).

The term 'school climate' is used in three overlapping but importantly different ways: As a concept, a measurement practice, and a school improvement model and process.

A concept: School climate as a concept always refers to conditions for learning that exist within a school. However, there is not one agreed upon definition for school climate. One of the most influential and commonly used definitions was developed by the National School Climate Council (2007) that recommended that *school climate* and a *positive and sustained school climate* be defined in the following ways:

> "School climate is based on patterns of people's experiences of school life and reflects norms, goals, values, interpersonal relationships, teaching and learning practices, and organizational structures."

[1] Over the last century, the majority of schools in both the East and the West have focused on promoting linguistic and mathematical/logical thinking competencies. This "academic" focus continues to characterize educational goals and practices around the world. However, over the last three decades empirical research has shown that parents and educators can more effectively support and protect children's ability to learn and develop when we pay attention to and intentionally work to support children's developing social, emotional and ethical competences as well as cognitive capacities.

> "A sustainable, positive school climate fosters youth development and learning necessary for a productive, contributive, and satisfying life in a democratic society. This climate includes norms, values, and expectations that support people feeling socially, emotionally and physically safe. People are engaged and respected. Students, families and educators work together to develop, live, and contribute to a shared school vision. Educators model and nurture an attitude that emphasizes the benefits of, and satisfaction from, learning. Each person contributes to the operations of the school as well as the care of the physical environment."

The U.S. Department of Education has adopted this definition (National Center on Safe Supportive Learning Environments, 2016). However, different researchers and to some extent practice leaders in the U.S. understand school climate in a number of overlapping but different ways. Some, for example, focus more narrowly on a given facet of school life, social relations or the "social climate" or on "safety" alone.

Interestingly, in other parts of the world, like Latin America, educational leaders tend focus on the social climate in several, very overlapping ways. Across Latin America, two complementary ideas frame school life: "school climate" (*clima escolar*) and "school coexistence" (*convivencia escolar*). *School climate* focuses on trust, belonging, safety, and meaningful learning—how people perceive relationships and the quality of institutional life. *School coexistence* expands this view, emphasizing democracy, rights, and inclusion. It concerns how members of a school community live together, manage conflict, and participate in building a respectful, equitable environment. National frameworks—such as Chile's *Política Nacional de Convivencia Educativa (2024–2030)* and Brazil's *Diretrizes para a Convivência Escolar*—position coexistence as a formative, system-wide process that unites socio-emotional learning, citizenship education, and restorative practices (López 2017). Regional analyses by UNESCO and Latin American scholars view coexistence as both a violence-prevention and democratic-participation strategy, particularly vital in societies marked by inequality and social fragmentation (UNESCO Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, 2022). For policy leaders, the most effective approaches link *climate* and *coexistence* as mutually reinforcing lenses: one measures perceptions of safety and belonging, the other deepens everyday democratic engagement and care. Together, they define a shared agenda for inclusive and resilient school communities.

School climate - A measurement practice: School climate measurement is the most recent form of educational data that is now being used in the United States to support student learning and school improvement. Historically (as noted above), the two major forms of educational data that have been used in the U.S. (like most of the world) are: (i) academic performance (primarily linguistic and mathematical/logical thinking abilities); and, (ii) behavioral records, which are further used in three ways: (a) high school graduation rates; and, (b) disciplinary records or rates of students being suspended or expelled; and, (c) rates of student absenteeism.

The U.S. federal government began formally recommending that K–12 school systems measure school climate as part of their accountability systems with the passage of the *Every Student Succeeds Act* (ESSA), signed into law on December 10, 2015. Under ESSA (reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act), states were then required to design multiple-measure accountability

systems. In addition to test scores, English proficiency, and graduation rates, each system must include at least one "other indicator of school quality or student success"—most states have chosen rates of chronic absenteeism or school climate survey measures. In 2016, responding to this requirement, the U.S. Department of Education released the Education Department School Climate Surveys (EDSCLS). These surveys were explicitly designed to help states and districts collect and act on reliable, nationally-validated school climate data in real time, and were grounded in prior federal research recommending more systematic attention to school climate[2].

As I will detail below (*School Climate Measurement Practices* section) there are a range of ways that school leaders use (or not) school climate measurement findings.

School climate - A school improvement model and process: School climate is also used to refer to a school improvement model that is iterative, continuous and organized around the following three questions: What kind of school do we (students, parents, school personnel and sometimes, even community members and leaders) want "our" school to be? What are our current strengths and challenges? And, given the inevitable 'gap' between our vision and current reality, what are one or two or at most, three school improvement goals that we – as a school community – want to focus on now? (See *School Climate Improvement Practices* section below for further detail).

III. Goals:

Goals drive behavior. In the United States, there are two major school climate informed goals: Measurement of school climate on the one hand and a school climate informed improvement model on the other hand. In the next section – *School Climate Measurement Practices* section – I will detail the range of ways that school climate measurements are focused and practiced in the United States. And, in the following section –*School Climate Improvement Practices* section – I will detail range of current systemic, instructional and relational school improvement goals, improvement strategies and challenges.

IV. School Climate Measurement Practices

From the earliest notches carved into bones to mark lunar cycles, to today's satellite clocks and data dashboards, human beings have always measured the world to make sense of it. We mark time in seconds, hours, and lifetimes; we measure space in footsteps, acres, and light years. We track temperature, pressure, speed, mood, and meaning. Whether through the ticking of a watch, the shifting of shadows, or the pulse of a heart, we are constantly taking stock—of what is, what was, and what might be.

In K-12 education it is well known around the world that "what is measured is what counts!" As noted above, until very recently in the U.S., K-12 educational major measurement practices focused on academic grades/achievement, behavioral reports (suspensions, expulsions, attendance), and graduation rates. When President Obama signed the 2015 *Every Student Succeeds Act* (ESSA), he was

[2] Note: This U.S. Department of Education website is currently not operative due to the current U.S. government shutdown (November 1, 2025).

acknowledging the importance of measuring social and emotionally informed metrics into accountability and school improvement efforts. Measuring school climate has been the most common and consistent way that States within the U.S. have sought to do this.

Range of measurement practices: School climate has been measured in a range of ways in the United States: Focus groups, Observation/school "walk throughs", and administrative data (e.g., disciplinary, attendance and behavior metrics) (Freiberg, 1999; Osher et al., 2010; Osher et al., 2016; Wallace Foundation, 2013). However, the school climate surveys are the most common method of evaluating school climate in the U.S. (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016).

School climate as a measurement practice is based on the following, generally agreed upon understandings by K-12 educational research and practice leaders in the United States (Jones & Kahn, 2017):

- The survey measure has begun to establish its reliability and validity of the tool in an iterative manner.
- The survey can be completed in fairly short time (e.g. not more than 20 to 25 minutes).
- The survey seeks to understand what students and school personnel think about a range of relational, safety, pedagogical and often, environmental issues (e.g. understanding how the physical surroundings contribute to a sense of safety, belonging, and support for everyone in the school community).
- Most but not all school climate surveys recognize the "voice" of parents as well as students and school personnel staff. A small number of school climate evaluations in the U.S. also recognize the "voice" of community members and leaders (Cohen, Thapa, & Higgins-D'Alessandro, 2017).

School climate surveys: In 1998, there were three U.S. based school climate surveys that were reliable and valid. They were all focused on academic learning and achievement. In the early 2000's my colleagues and I developed the first scientifically sound school climate survey that recognized student, parent and school personnel 'voice' about a range of academic/learning as well as social-emotional issues (Cohen, Thapa, & Higgins-D'Alessandro, 2017). Over the last two decades, there has been a growing number of complimentary and comprehensive school climate surveys, including the U.S. Department of Education's School Climate Surveys (2016a), commonly referred to as EDSCLS: A federally developed, free, open-access suite of survey tools designed to help schools, districts, and states assess and act on school climate data across multiple stakeholders (students, instructional and non-instructional staff, parents, and principals). Importantly, this set of resources are linked to detailed, field-based guidelines that support the utilization of this tool for both measurement as well as school improvement goals.

Today, the focus on school climate evaluations tends to be on the following four domains: Relationships; Safety; Teaching & Learning; and, the Environment (physical surroundings). Most surveys recognize and seek to understand how the following three groups perceive various aspects of these four domains; Students; Educators and other school personnel; and, parents/guardians. Typically, surveys are used to understand how these three groups of people perceive and make judgments about relational life, how safe (or not) people feel, the nature of teaching/learning in "your" school, and various aspects of the school environment.

This field is still just beginning to systematically study and understand which school climate dimensions are most important and why. For example, Dewey Cornell and his colleagues have suggested that it is important to understand "Authoritative" and "Authoritarian" school climates. Cornell suggests that an authoritative climate includes a high disciplinary structure (i.e. fair, consistent enforcement of rules) as well as high student support (i.e. warmth, respect, and belief that teachers care about student success). In contrast, an authoritarian climate features strict rules with little perceived fairness or support. And, there is an emphasis on control without emotional support (much like authoritarian parenting). Cornell and collaborators have discovered that schools combining structure *and* support – authoritative -- achieve better academic outcomes (Cornell, Shukla, & Konold, 2016; Konold et al., 2017) as well as more effective risk and bully prevention outcomes (Cornell, & Huang, 2016; Cornell, & Huang, 2018) than those emphasizing only structure (authoritarian) or only support (permissive or low expectations). Cornell's research has shown schools that balance fair, structured discipline with genuine student support—what he calls *authoritative* climate—tend to have safer, more engaged, and academically stronger school environments. In contrast, authoritarian schools lacking support or high standards tend to yield poorer academic and behavioral outcomes.

Cornell and his colleagues learning about authoritative and authoritarian school climates importantly overlaps with recent findings that show how parenting styles and strategies profoundly shape children's well-being. Across regions and cultures, child well-being goes up when parents are more autonomy supportive, and ill-being goes up when parents are psychologically controlling (Bradshaw et al., 2025). I suggest that this is a terribly important set of findings for educational, mental health and parent leaders to consider and study.

There have been published systematic reviews of school climate surveys (Gonzálvez, Bacon, & Kearne, 2023) and the National Center on Safe Supportive Learning Environments (U.S. Department of Education and the American Institute of Research) have developed a thoughtful compendium of school climate surveys.

Frequency: Annual school climate survey evaluations are common. However, a few school districts in the U.S. administer surveys more than once a year. And, some administer surveys every two years.

How are school climate findings used? There are two major ways that school climate survey findings are used. First, as one more "data point" (in addition to academic achievement, behavioral reports, graduation rates) for school leaders to evaluate the climate for learning and safety. School leaders (Principals and District/regional leaders) generally appreciate school climate data and use it to consider student relationships, perceptions of student subgroups (e.g. about how safe or not it is in school), comparing their data with other schools, and ways to facilitate data-based decision-making. It is also true that these school leaders want additional guidelines about how to understand the survey findings and use it to further school improvement (Debnam et al., 2021).

The second major way that school climate survey findings are being used in the U.S. today is to support the school improvement process in general and often, with regard to promoting even safer climates for learning in particular (Bradshaw et al., 2021; Cohen & Espelage, 2020b). In our earlier work, for

example, using the *Comprehensive School Climate Inventory* (CSCI) with thousands of schools and districts and four State Departments of Education, we learned that the most common school climate survey findings were that parents and educators reported believing that students felt very safe in schools. However, in the vast majority of schools we worked with, students reported feeling surprisingly unsafe (Cohen, Thapa, & Higgins-D'Alessandro, 2017). As I will detail more in the next school improvement section, these findings can be used to support student voices and develop collaborative and effective bully prevention and "Upstander" efforts (Cohen & Espelage, 2020b). When a student or educator sees another student being hurt or hurting, are we a passive "bystander" and, in essence, collude with and support the bully? Or, do we struggle — in the best sense of the word! – to be actively helpful or an "Upstander"? Upstanders are people who believe that they have a responsibility to act helpfully when they see or hear someone else who is hurting or being hurt.

Measurement challenges: There are several important challenges to school climate measurement practices.

The first challenge is how to understand and use school climate survey findings. Sometimes, students and parents and school personnel all agree that a given issue (e.g. how students treat other students and/or teachers) is important. However, it is fairly common that there are important discrepancies between (or within) student, parental and school personnel groups and how they perceive a given issue (e.g. how safe students feel?). The U.S. Department of Education and the National Center on Safe Supportive Learning Environments (NCSSLE) do provide substantive, practical guidance for interpreting school-climate survey results (especially NCSSLE) and for triangulating those results with other local data (attendance, discipline, achievement) (American Institutes for Research, 2021; National Center on Safe Supportive Learning Environments, 2016–2024; U.S. Department of Education, 2023). However, the States does not have any kind of prescriptive or "how-to manual" with standardized statistical formulas for merging climate scales with test scores or behavior metrics. The guidance emphasizes benchmarking, disaggregation, data-use cycles, andaction planning rather than specific analytic models. Appendix A below outlines various frameworks that support school leaders understanding and triangulating school climate survey findings with achievement and behavioral patterns and trends.

A second and somewhat overlapping challenge is to what extent school leaders want to engage parents and/or students to be authentic partners in the assessment process in the evaluation and improvement process. Most often in the U.S. today, school leaders do not include students or parents as partners. Rather they use school climate findings – like academic achievement and/or behavioral findings – as benchmarks or "markers" to track change over time. Although I am not aware of empirical findings, my strong impression is that in these U.S. schools, students do not typically understand why the school climate surveys are being administered and tend to be less engaged and serious about completing the survey thoughtfully.

A third and overlapping challenge is that there are many school leaders in the U.S. who do not understand and/or appreciate the foundational importance of the social, emotional, moral/ethical and civic as well as academic (or more strictly cognitive) aspects of learning and school life. In my work with thousands of schools across the United States, my impression is that there are a range of factors that

contribute to some school leaders being less interested and/comfortable intentionally working to understand, recognize and promote social, emotional and academic learning.

V. School Climate Improvement Practices

Over the past four decades, K–12 school improvement efforts in the United States and globally have shifted significantly in their goals, strategies, and conceptual underpinnings. These changes reflect evolving understandings of what drives educational success, equity, and sustainable reform.

In the 1980s–1990s school improvement efforts were largely driven by accountability-focused reforms, emphasizing standards, testing, and outcomes. These top-down mandates often led to superficial compliance rather than deep instructional change (Cuban, 1990). In the 2000's with the passage of the U.S. *No Child Left Behind* (NCLB) education act, accountability systems tightened (Jennings & Rentner, 2006). NCLB mandated that school leaders only use interventions (e.g. curriculum, risk prevention strategies, school improvement efforts) that were supported by empirical research findings. In many ways this was a positive step. However, too often researchers were not thinking about sustainability. In the 2010s–2020s there was growing recognition that the limits of test-based accountability led to shifts toward capacity-building, equity, continuous improvement and the development of implementation science (Bryk et al., 2015; Fixsen et al, 2013; Fullan, 2011).

K–12 implementation science is relatively recent, evolving primarily in the 21st century as education researchers and practitioners sought ways to bridge the gap between evidence-based interventions and their effective use in real-world school settings. Implementation science initially emerged in health and social services fields to address the "science-to-practice gap" or why effective interventions often fail when applied outside of controlled research settings (Fixsen et al., 2005). This work laid the groundwork for adaptation in education. By the late 2000s, scholars and organizations began applying implementation science to K–12 settings. The National Implementation Research Network (NIRN) was instrumental in translating concepts from health to education, emphasizing core components like fidelity, usable innovations, and implementation teams (Albers, & Pattuwage, 2017; Fixsen et al, 2005; Fixsen et al, 2013).

Contemporary implementation science in U.S. education emphasizes contextual fit (e.g. being intentionally attuned to the nature of each school community), scaling up innovations (e.g. beginning with small scale/pilot studies and gradually, iteratively and continuously working to promote school successes and address challenges), continuous improvement (e.g. understanding that schools, like people, are never perfect and the improvement process is necessarily iterative and continuous), and research-practice partnerships (e.g. intentional creating systems that support researchers learning from practice leaders and visa versa). Tools such as Implementation Stages Framework, Hexagon Tool, and Active Implementation Frameworks (AIFs) are now, more and more, commonly used (Blase, Kiser, & Van Dyke, 2013; Fixsen et al., 2005)[3].

[3] Implementation is a process over time, not a single event and these tools are designed to support the improvement process. The "Implementation Stages Framework" describes the phases organizations move through to adopt and sustain an evidence-based practice or innovation. The "Hexagon Tool: helps

Like the notion of school climate, implementation science is attuned to individual, relational, small and large group dynamics. One of the important discoveries, for example, that emerges from this work is that when educators distrust one another, any and all school improvement efforts are profoundly challenged (Bryk, & Schneider, 2002). In U.S. schools, it is fairly common that there are negative feelings and distrust between teachers and administrators and often, between teacher union leaders and administrators. Implementation science underscores that schools – like people – always have problems and challenges. What is most important is that we are clear about our improvement goals, the strategies we are using to actualize these goals and measurement practices that support meaningful learning and improvement (Bryk et. al, 2015; Hargreaves & Fullan, 2012). Appendix B (below) outlines one set of systemic, instructional and relational improvement goals.

School climate improvement models: There are a number of school climate improvement models. These models are often framed as a three year cycle. All of these models are based on the following understandings (Cohen, Brown & Ward-Seidel, 2022):

(1) They are based on *a continuous, iterative and data-driven process* (Bryk et al., 2015);
(2) They delineate *stages* (e.g. Preparation; Measurement; Understanding measurement findings and creating an action plan; Implementing the action plan; Beginning anew based on measuring successes and challenges) or a series of specific tasks that support these stages (Cohen, Thapa, & Higgins-D'Alessandro, 2017);
(3) There is an intentional and major *focus on Instruction and enhancing the interactions among students, teachers, and content* (Elmore, 2004);
(4) *Leadership Development* for school and classroom educational leaders (to support their modeling and supporting instructional improvement, cultivate professional learning, and build organizational coherence (Bryk et al., 2015; Leithwood et al., 2004) as well as for parents and students (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012);
(5) *Fostering Collaborative Professional Culture* that promotes trust, shared inquiry, and collective efficacy among educators (DuFour & Eaker, 1998; Hargreaves & Fullan, 2012);
(6) *Data-Informed Decision-Making*: Effective schools use multiple forms of data—including student learning, engagement, and climate—to guide and adjust practice (Halverson, et al., 2007);
(7) *Family and Community Engagement*: Strong partnerships with families and communities reinforce student learning and school improvement goals (Epstein et al., 2009).

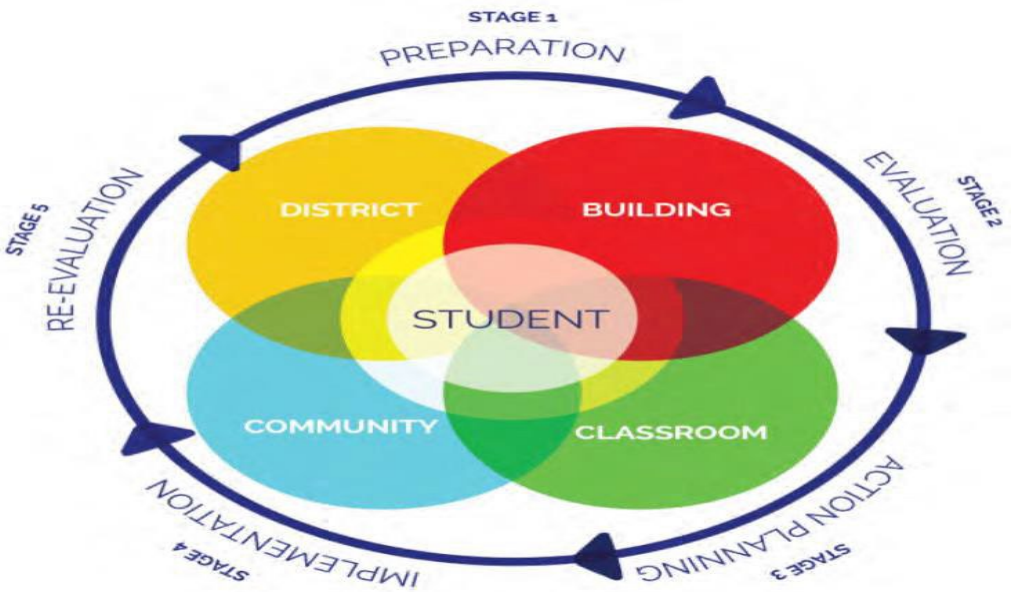
Thriving Schools: A Guide for K-12 School Leaders (Cohen, Brown & Seidel, 2021) is an example of a fairly recent school climate improvement 'road map' that is aligned with implementation science and intends to help educational leaders in three key aspects of the iterative improvement: (1) Providing a conceptual and practical framework for school and district leaders to use in strategic school and district/regional improvement planning; (2) Focuses on an effective preparation process that supports the next iteration of the school improvement process; and, (3) Presents current, research-based

schools and systems assess whether a program or innovation is a good match before adoption. And, the "Active Implementation Frameworks (AIFs)" is a comprehensive set of frameworks for selecting, installing, and sustaining innovations with fidelity.

resources that school leaders can use to build safe, supportive, equitable, and engaging climates for learning.

This school improvement "road map" is organized around a series of school improvement stages (Preparing for the next phase of school improvement; Evaluating the schools strengths and challenges; Understanding the evaluation findings and developing an action plan; Implementation the action plan; and, Re-evaluating the schools strengths and challenges and Beginning anew) that are depicted in Figure 1 (below).

Figure 1 - The School Improvement Cycle



The *Thriving Schools* model is also based on three essential processes that school leaders can set in motion: Being Intentional, Strategic and Fundamentally Collaborative (Cohen, Brown, & Ward-Seidel, 2022). We have learned that as logical as it is to think about moving sequentially from one stage of the improvement process to the next (e.g. preparation to evaluation or developing an action plan to implementing the plan) schools – like people — are never entirely rational or logical. And, we have seen that this is "ok enough" as long as school leaders are acting in an intentional, strategic and fundamentally collaborative manner.

Resources (measurement tools, checklists, and guidelines) are included to support leadership teams learning about improvement strategies and developing action plans. The *National Prevention Science Coalition* (https://www.npscoalition.org) has developed a four session, on-line professional development course to support school leaders understanding how to navigate this improvement process. This course is available for school psychologists and K-12 educators who are interested in continuing education as well as for free (https://npsc.thinkific.com/courses/thiriving-schools; the coupon code to gain access to this material for free is: "myfreebie100ts").

School climate standards: In the United States, "educational standards" have several meanings. Educational standards detail what students should know and be able to do in core academic subjects at specific stages of their education, such as grade levels or course completions. These standards set clear goals for learning but do not dictate the specific curriculum, teaching methods, or materials to be used. Their main purpose is to provide a shared framework to ensure all students are prepared for future success (Schmidt & Prawat, 2006). Other educational standards are focused on the school improvement process, providing guidelines and evidence-based practices (U.S. Department of Education, 2016b). The first school climate improvement standards were developed by the National School Climate Council (2009) that detail the following five standards:

1. The school community has a shared vision and plan for promoting, enhancing and sustaining a positive school climate.

2. The school community sets policies specifically promoting (a) the development and sustainability of social, emotional, ethical, civic and intellectual skills, knowledge, dispositions and engagement, and (b) a comprehensive system to address barriers to learning and teaching and reengage students who have become disengaged.

3. The school community's practices are identified, prioritized and supported to (a) promote the learning and positive social, emotional, ethical and civic development of students, (b) enhance engagement in teaching, learning, and school-wide activities; (c) address barriers to learning and teaching and reengage those who have become disengaged; and (d) develop and sustain an appropriate operational infrastructure and capacity building mechanisms for meeting this standard.

4. The school community creates an environment where all members are welcomed, supported, and feel safe in school: socially, emotionally, intellectually and physically.

5. The school community develops meaningful and engaging practices, activities and norms that promote social and civic responsibilities and a commitment to social justice.

These standards have become the foundation for a number of State Departments of Education. The Connecticut State Department of Education, for example, has revised and updated these standards and added a number of tools (rubrics) and linked standards for effective leadership, instruction, stakeholder engagement, and equity (Connecticut State Department of Education, 2025).

School climate improvement goals: There are a range of schoolwide, instructional and/or relational improvement goals that school leaders can decide to focus on.

Historically, school systems around the world have focused on academic achievement and emphasized the foundational importance of students developing linguistic and mathematical-logical thinking competencies. As noted above, over the last two and a half decades, an extraordinary and growing body of empirical research about learning, risk prevention and health promotion has underscored how academic or cognitive competences are always integrally inter-related with social, emotional, civic and moral competences (American Psychological Association, 2015; Cantor, & Osher, 2021). When educators and parents intentionally work to promote children's academic, social, emotional, civic and

moral competences, academic achievement as well as health/mental health promotion efforts are enhanced and risk prevention efforts are powerfully supported (Brown, Corrigian, & Higgins-D'Alessandro, 2012; Cohen & Espelage, 2020).

These research findings have contributed to a dramatic increased interest in social emotional learning (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017), character education (Berkowitz & Bier, 2005; Brown et al., 2022; Jeynes, 2019) and mental health promotion efforts (Weist et al., 2021) in the U.S. K-12 schools.

In an overlapping manner, there has been a dramatic growth in interest and the utilization of specific pedagogical strategies that are designed to promote students social, emotional and civic as well as academic competences, including service learning (Celio et al., 2011; Yorio & Ye, 2012), experiential education (Bowen & Neill, 2013; Rickinson et al., 2004), restorative practices (Augustine et al., 2018), moral dilemma discussions (Lerkiatbundit et al., 2006; Power et al., 1989; Schlaefli et al., 1985), mindfulness practice (Dunning et al., 2019), resilience promoting efforts (Métais et al., 2025) and more (Jones et al., 2022).

School climate improvement challenges: There are several, somewhat overlapping and important challenges to implementing the school climate improvement models outlined above that relate to:

- "Top down" vs. "bottom up" leadership;
- Appreciating and being committed to promoting social/emotional/civic/cognitive competences or health/mental health rather than the traditional focus on the following three goals: Language learning, mathematical/logical thinking and behavioral control;
- Having the needed resources (time, money, human capital) to implement a sustainable school improvement process;
- Prioritizing school climate improvement efforts;
- Recognizing student voice;
- Thinking systemically as well as instructionally;
- Promoting Professional Learning Communities.

Top down and/or bottom up? Historically, most K-12 schools in the U.S. and around the world are organized in a "top down" manner. The Principal or school leader is the authority, and they tell others what to do. In fact, schools are not democracies. School leaders are not elected. They are appointed. However, school leaders can lead in any number of different ways: Authoritarian or authoritative? Democratically informed or not? The school climate improvement models outlined above are all based on the understanding that when school leaders lead in authoritative, intentional, strategic and fundamentally collaborative ways, school violence decreases, academic achievement and student engagement increases (Cornell & Huang, 2018).. However, leading in this more collaborative manner is a challenge for many school leaders! In fact, it is more challenging to lead in democratically informed ways!

Ensuring that school leaders have the needed resources and prioritizing school climate improvement are overlapping challenges. The school improvement process – like any journey – is supported when school leader develops plans and consider what other supports and/or resources will enhance the likelihood that the process is successful. School improvement "road maps" that delineate specific tasks

that shape an effective planning, evaluation, understanding findings and developing an action plan; carrying out the action plan, and, re-evaluation and planning for the next cycle); human capital (e.g. people who are within and/or outside of the school) who have relevant expertise; financial capacity to support professional development, evaluations and/or other aspects of the improvement process. Sometimes, school leaders do simply have not understood what a collaborative school improvement process entails. Other school leaders may not believe that this is a worthwhile effort and hence, will not prioritize this.

Recognizing student "voice" is another, and very common challenge for many school leaders. In my own international travels over the last two and a half decades, most school leaders acknowledge the importance of listening to students. However, this is – understandably – challenging.

Thinking systematically as well as instructionally is sometimes a challenge for school leaders. Historically, K-12 educators have been focused on the individual student learner. Historically, this has meant a number a variety of goals: Supporting students who are gifted; working to understand the specific challenges (e.g. learning disabilities? psychosocial issues? family conflict? other?); addressing problematic behavior and more). In economically advantaged communities there has typically been a recognition of all of these challenges and school leaders tend to work responsibly to address them. On the other hand, too often in economically disadvantaged communities, school leaders tend to focus on working to control and manage problematic behavior. Unfortunately, this has led to troubling patterns of school leaders being punitive as a response to misbehavior, in spite of the fact that there are now decades of empirical research that underscore how profoundly unhelpful punishment is as a behavioral strategies (American Academy of Pediatrics, 2018; Fabelo et al., 2011; Noltemeyer, 2015).

Over the last three decades, there has been a growing appreciation in K-12 education (Bryk et. al., 2010; Durlak & DuPre, 2008; Thapa et al., 2013) as well as a range of other fields (Commission on Social Determinants of Health, 2008; Engel, 1997; Sampson et al., 1997) that it is profoundly helpful to think systemically as well as instructionally and relationally. Social emotional learning (SEL) as a field began with a sole focus on student, skill based learning in the classroom. Over time, research and practice leaders discovered that they need to also focus on the systems that virtually always color and shape experience: Social norms, expectations, belief systems, rules/codes of conduct and more. Current SEL practice is now typically referred to as "SEL 2.0" that includes an individual/instructional but also systemic framework (Mahoney et al., 2021). SEL 2.0 today is virtually synonymous with the notion of school climate (Cohen, 2014).

The most common school climate informed improvement goal in the United States is reducing mean, cruel and/or bullying behaviors (Cohen & Espelage, 2020b). In the vast majority of schools that I have been involved with helping to evaluate, the most common school climate survey findings were that students reported feeling much less safe than educators and parents believed that they felt. Typically, parents and educators reported that they believed that most students feel fairly safe in schools or only "mildly" unsafe. However, students – almost always – reported feeling moderately or even extremely unsafe in schools! In some urban and very economically disadvantaged schools, physical violence was a meaningful concern. However, this was not the case in the vast majority of schools in the United States.

But, fears and worries about verbally and/or socially mean, cruel and/or bullying behavior was (surprisingly) widespread (Bradshaw et al., 2021).

This pattern of mean, cruel and/or bullying behaviors Is often challenging for educators for several reasons. First, many schools have been – truly – shocked and upset that so many students are feeling so much less safe than they imagined. Second, schools in the U.S. have historically addressed mean, cruel and/or bullying behavior by (a) focusing on the individual student, and (b) responding punitively. This strategy – focusing on the individual punitively – (as noted above) is predictably unhelpful! In fact, across rigorous designs (meta-analysis, longitudinal cohorts, policy evaluations), punishment-heavy approaches are consistently associated with worse outcomes—more delinquency/justice contact, poorer mental health and well-being, and unintended behavioral effects—while policy moves away from exclusion lower actual suspensions without simple substitution (American Psychological Association, 2008; Centers for Disease Control and Prevention, 2024a; Gerlinger et al., 2021).

Effective "bully prevention" efforts are grounded in a series of understandings and interventions that include:

- First and importantly, recognizing what "we as a school community" are already doing that is helpful and "good" (e. g. supporting student safety and learning in a range of ways; Supporting classroom teacher autonomy and respect; and more) and working to collaboratively build on this.
- Reviewing and possibly revising student rules and social norms to support caring, responsible and respectful social behavior and norms. In an overlapping manner this importantly includes moving away from disciplinary models that focus on punishment to one that focuses on learning.
- Explicitly setting in motion conversations with students, their parents and fellow school personnel about "what we want when someone is being mean or cruel to us?" All schools (all organizations) include implicit or explicit social norms around "bystander" and "Upstander" behavior. Bystanders are people (students and everyone else in the school community) who do not struggle (in the best sense of the word) to consider "what can I do now?" when they see someone who is hurting or being hurt? Virtually everyone – student and adult alike – expresses the wish that, "Of course, I want others to help!" Upstanders are people who are invested in doing something when they see others being hurt or hurting[4]. Creating an "Upstander culture" is one of the single, most important systemic intervention that helps to reduce mean, cruel and/or bulling behaviors.
- Utilizing a school-wide framework that is health/mental health promotion and prevention oriented and includes a multi-tiered model of (i) students in general, (ii) "at risk" students; and (iii) students who are in meaningful trouble and need significant additional support. In the U.S. the most commonly used model is the Multi-Tiered System of Supports or "MTSS" model (Cipriano et al., 2023; Nitz et al., 2023). It is most common that students who typically fall into the role of both "bully" and "target" are psychosocially "at risk" and/or troubled. Interestingly, this is not the case with students who tend to only be the mean, cruel and/or bullying person (Gaffney et al,. 2021).

Promoting a Professional Learning Community (PLC) helps to authentically create organizational structures that empower teacher and staff voice and meaningful input the classroom and school improvement processes. Over the last two decades, there has been a growing body of empirical research that underscores how helpful PLC's can be to support effective teaching, enhanced student learning as well as enhanced authentic engagement and a sense of belonging (Lomas et al., 2011; Stoll et al., 2006; Vescio et al., 2008).

As I have noted above, one simple way of thing about the school climate improvement process is that we are collaboratively asking students, parents and school personnel to consider and address the following three essential questions: What kind of school do I or we – ideally – want our school to be? What is the current reality with regard to our schools strengths and challenges? Given the inevitable "gap" between our "vision" and current reality, what are one or two or at most three improvement goals that we can all agree to and work on together? This framework and process overlap greatly with a PLC model and process. In ways that very much overlap with the first challenge I have noted above ("top down" vs "bottom up" leadership). Promoting PLC's is often experienced by the Principal is "giving up" power. And, that can understandably feel and be a challenge.

VI. Leadership Development Strategies Supporting Sustainable School Improvement

One of the important educational, research-based lessons that was learned in the early 2000s in the United States is that a given educational intervention (e.g. a curriculum or any number of systemic and/or school improvement models) could be established to be "helpful" over a three year research period, but not in sustainable ways. National research leaders in the U.S. were not initially attuned to the following critical question: To what extent are any of the positive improvement that were seen in the initial (typically) three year period *sustainable*? During these years (2002-2015), the United States spent over seven billion dollars establishing that given educational efforts were actually helpful (bs for Disease Control and Prevention, 2024; U.S. Department of Education 2018a & 2018b). However, a series of studies showed that often they were not sustainable improvements (Fagan et.al., 2019; Herlitz et al., 2020; Le Floch et al., 2016; Vernez et al., 2006). When the U.S. government funded research/practice studies they created rather unusual and optimal conditions. However, "real life" in U.S. schools is often not optimal. These findings have led to an extraordinary increased interest in what is often referred to as implementation science (Bryk et al., 2010 & 2015; Fixsen, 2005).

Implementation science in K-12 education is focused on making evidence-based practices actually work in real schools. It studies *how* to adopt, integrate, and sustain programs (e.g., SEL, , a given curricula) in specific contexts—shifting the question from "Does it work?" to "How do we make it work *here*, for *all* students, and keep it going?"

Implementation science typically includes information about (i) stages of the improvement process (exploration → installation → initial implementation → full implementation → sustainment); (ii) information about what are referred to as "drivers" or information about educator competency (selection, training, coaching), organizational life (data systemic, facilitative administration) and leadership that – ideally – works to remove barriers to school improvement as well as recognizing and celebrating success and the leadership of others; (iii) Outcomes to track that includes, fidelity, dosage,

reach/penetration, acceptability, feasibility, adoption, appropriateness, cost, sustainability; and, (iv) routines that include, for example, team-based data use, short improvement cycles, and adaptation with integrity.

Lessons Learned

Here are a series of somewhat overlapping "lessons learned" from implementation science over the last two decades:

1) *Building relational trust and a prosocial* (e.g. social, emotional, civic and moral as well as cognitive/academic) *vision* that includes educators modeling respect, reliability, competence and co-creating norms and agreements (Bryk & Schneider, 2002; Thapa et al., 2013);

2) *Leading instruction and learning*: Setting the instructional focus; aligning curriculum and assessment; observing and providing helpful/actionable feedback (Robinson et al., 2008);

3) *Making professional development (PD) job-embedded and coached*: Coaching cycles; practice in classrooms; feedback tied to 'look-fors' for SEL/climate (Kraft, Blazar, & Hogan, 2018; Vescio, Ross, & Adams, 2008);

4) *Using a MTSS model to align SEL, behavior, and academics*: creating systems that define and support (a) Schoolwide Tier 1 for all students, expectations/Prosocial instruction (SEL, character education, mental health promotion efforts); (b) data-guided Tier 2 for "at risk" student group interventions; and (c) individualized Tier 3 individualized efforts for students who are more chronically "in serious trouble (Bradshaw, Waasdorp, & Leaf, 2012);

5) *integrating school mental health with a multi-tiered or MTSS framework*: Many schools systems in the U.S. and around the world have tended to negate the foundational importance of recognizing mental illness and promoting mental health. In fact, roughly one out of five adolescents struggle with significant mental health problems in the U.S. (Merikangas, et al 2010;). International evidence shows similar findings (in the "1 in 5…to 1 in 7 prevalence rages) in a series of studies around the world (Polanczyk, et al, 2015; World Health Organization, 2025; United Nations Children's Fund (UNICEF). (2021). Creating school based teams that coordinate school learning and/or struggles with community providers; sharing information about trends with other school leaders and understanding what are "evidence based practices" are all relevant here (Weist et al., 2022);

6) *Applying implementation science drivers*: This includes considering how we select people for given roles; coaching; creating data systems that support learning (and not punishment); tracking fidelity/ adoption/sustainment (Damschroder et al., 2009l Durlak & DuPre, 2008);

7) *Supporting continuous improvement cycles*: In fact, schools, like people, are never perfect. If we accept this understanding, we need to embrace the fact that school improvement is a continuous, iterative process of defining goals, measuring current strengths and challenges, delineating the next set of improvement goals, carrying them out and beginning anew: the problem-solving cycle (Durlak & DuPre, 2008; Damschroder et al., 2009)!

8) *Distributed leadership and strengthening school leadership teams*: Empowering teachers, counselors, deans is relatively simply (unless the school leader is unsecure in their own role) and helpfully powerful; clarify roles & decision rules (McIntosh, et al., 2014; Spillane, 2006);

9) Using equitable, instructional discipline: this means replacing punitive responses with relational/ apprenticeship approaches; restorative routines (Okonofua, Paunesku, & Walton, 2016);

10) *Engaging families and the community*: Two-way communication; co-design SEL/climate routines; leverage community assets (Bryk et al., 2010; Jeynes, 2012). In the U.S. virtually all school leaders verbally acknowledge the importance of engaging families and communities and building meaningful school-community partnerships. In fact, this relatively rarely occurs. The National School Climate Center developed a (free) "community scale" to compliment and extend current school climate surveys that typically recognize student, parent and school personnel "voice", but not the "voices" of community members and leaders (Ice, et al, 2015; Thapa & Cohen, 2017). This scale and 'school-community process' engages student (under the supervision of an educator) to essentially ask community members/leaders in 14 sector of the larger community (e.g. faith based; law enforcement; parent/families; civic; philanthropic, school boards; business; media and more) two questions: Are you interested in learning about what our school's improvement goals are now? Would you consider supporting our schools improvement goals? We were surprised and very pleased that these questions generated community leaders-student conversations that led to substantive and collaborative school-community partnerships.

11) Tracking student and climate outcomes to learn and prove value: Pair fidelity with outcomes (discipline, belonging, attendance, achievement); share wins (Durlak et al., 2011; Bryk et al., 2015).

Overlapping with the summary above, a recent qualitative study across four educational sites in the U.S. involving 12 leaders identified the following seven strategies used by leaders to sustain long-term improvement (Koh, Askell-Williams, & Barr, 2023): (1) a clear sense of purpose; (2) strategic staff leadership and management; (3) developing interactive and accountable professional networks; (4) sharing information; (5) time and resource management; (6) distributed leadership; and, (7) school culture: an emergent product of systemic relationships.

School Climate Leadership:
The Principal, educators, students, parents/guardians and even community members/leaders

I suggest that one practical and particularly useful framework that supports the most effective use of school climate measurement as well as school improvement efforts is leadership development. School leaders are the people who implement policy. School leaders benefit from professional development that supports democratically informed school leaders at the building, district/regional and state level. The measurement and school improvement models outlined above are – ideally – conducted in fundamentally collaborative ways. This can – understandably -- be challenging for many school leaders.

Collaboration is inherently challenging. In the short run it is always easier to be dictatorial. However, school improvement research has shown that "top-down" or authoritarian school leadership undermines the very conditions that make school improvement possible—teacher trust, collaboration, and professional growth—while collaborative/instructional leadership reliably strengthens teaching quality and student outcomes (Cornell et al., 2016; Hoque et al., 2023; Robinson et al., 2008). In Chicago's landmark longitudinal work, schools with high relational trust among principals, teachers, families, and students were dramatically more likely to realize sustained gains; those lacking inclusive, consultative leadership patterns stalled (Bryk et. al., 2010).

Meta-analytic evidence shows the most powerful leadership behavior for student learning is when principals *promote and participate in teacher learning* (i.e., working *with* staff in cycles of inquiry, feedback, and professional development), not when they manage from a distance (Robinson et al., 2008). Shared/distributed leadership and strong professional environments further amplify teacher growth over time and connect to improved instructional practice and achievement—concrete mechanisms by which collaboration fuels engagement, learning, and schoolwide improvement (Kraft, & Papay, 2014).

Case studies have always been one important 'teaching and learning' tool. There are a number of case studies that focus on school climate informed measurement and/or improvement practices (see: Appendix C).

As I have underscored above, leadership development for students and also their parents are potentially powerfully helpful. Students and their parents sometimes know things that educators do not. When students and parents feel listened to and included, it tends to foster greater engagement and a sense of belonging in and at school. When students and their parents are more rather than less engaged, learning and school improvement are dramatically enhanced (Christenson et. al., 2012).

VII. Conclusion

In conclusion, school climate refers to three overlapping but different meanings: A concept; a measurement practice; and, a school improvement model and process. I have outlined how interest in school climate as an integrative and ecologically informed idea, measurement and school improvement practice have grown dramatically in the U.S. (and around the world) over the last three decades (Cohen, & Espelage, 2020).

School climate measurement and improvement efforts have extraordinary potential to recognize and support the "whole child" and the "whole school". School climate measurement and improvement practices – by definition – recognize and seek to promote social, emotional, civic, and academical (or cognitive) competence: Individually and organizationally. Historically, too many U.S. based conversations about K-12 education that were almost solely focused on linguistic and mathematically informed learning. In the past, K-12 educational leaders rarely talked about the range of additional intelligences (e.g. visual-spatial; kinesthetic; musical; interpersonal, intrapsychic and more) on the one hand and positive goals, like a sense of engagement and meaning; harmony; collaborative capacities, joy and more!

In the United States (and to a growing extent, around the world) school climate garnered growing interest for several reasons:

- It is a concept that appreciates the complexity of both individual and organizational life;
- It is measurable;
- Empirical research has underscored that school climate measurement findings helpfully compliment and extend current academic and behavioral K-12 school evaluation practices;
- Empirical research has also underscored that the collaborative improvement model promotes student, parent and school personal engagement and student learning in sustainable ways.
- School climate research is showing that leadership style (authoritarian and/or authoritative) has a profound impact of academic achievement, student engagement and graduate rates, school violence prevention and more.

Today, the United States (and more and more countries around the world) has moved into a new and dramatically more autocratic political state. In theory, research findings should shape policy, which in turn dictates practice. Over the last three decades I have learned that political leadership always colors and shapes policy mandates. I have learned that -- around the world -- political leaders intentionally selection given sets of research findings to shape policy. This is happening in the United States today. I do not know how this will color and shape school climate research and practice efforts in the months and years to come.

There is a still a great deal that we do not understand and need to study more, including:

- What school climate measurement factors are most important in given school communities with differing sets of needs and/lor goals?
- Understanding more about how school leaders use school climate measurement findings?
- How given school climate measurement findings may signal specific sets of school improvement needs and/or opportunities?
- What supports and/or undermines given school improvement goals and practices?
- What supports and/or (inadvertently) undermines Network Improvement Communities (NICs) or professional learning communities (PLCs) between as well as within schools that support school leaders learning from one another?

Historically, research and practice leaders have tended to learn and work in overlapping but too often, separate professional worlds. Over the last 15 years, there has been a growing effort to create "research-practice partnerships" where practice leaders learn from researchers and visa versa in an

ongoing manner (Sjölund, et al. 2022. There appears to be a growing number of advantages to supporting practice and research leaders learning from each other in an ongoing manner ((Farrell, et. al., 2021; Lawson, et al. 2024; Wentworth, 2024). I suggest that furthering the study and practice of research-practice partnerships will be important and helpful.

I would suggest that one of the most important but also challenging next steps will be to create on-line platforms that support school leaders sharing their measurement and/or school improvement (i) *goals*, (ii) *strategies* (that they use to actualize their goals), (iii) measurement practices and depending on measurement findings, (iv) the revision of their goals. The underlying idea and goal here is to support school leaders learning from each other in a non-blaming culture (Blasé, et al., 2013; Bryk et al., 2015; Fixsen et al., 2020).

K-12 implementation science leaders (Bryk et al. 2015) suggest that it is terribly helpful for school leaders transparently share their detailed improvement *goals*, and, then, specific planned *strategies*, pedagogies and/or interventions; *measurement*/learning systems rapidly (e.g., every few months rather than every few years). Dean Fixen and his colleagues at the National Implementation Research Network (NIRN) (Frank Porter Graham Child Development Institute at The University of North Carolina at Chapel Hill) have also been leaders in this area. The Michigan Department of Education is working with NIRN has developed the *Michigan Integrated Continuous Improvement Process* (MICIP) (https://www.michigan.gov/mde/0,4615,7-140-81376_92325---,00.html): A pathway for districts to improve student outcomes by assessing whole child/ whole school needs to develop plans and coordinate funding.

In closing, school climate has emerged in the United States as a powerful framework for understanding and improving the conditions that shape teaching, learning, and healthy human development. More than a single measure or program, it integrates the social, emotional, civic, and academic dimensions of school life into one coherent vision of how schools function as living systems. When educators systematically assess climate—through valid surveys, collaborative dialogue, and continuous improvement cycles—they gain a mirror for understanding how safety, relationships, and engagement influence achievement and well-being.

The evidence is clear: schools that intentionally cultivate positive climates see gains in learning, mental health, attendance, and civic participation, while authoritarian leadership and punitive practices undermine these same outcomes. Sustainable improvement requires leadership that is relational, data-informed, and participatory. In this way, school climate work represents both an evidence-based reform strategy and a moral commitment—to educate the whole child within a caring, equitable, and democratic community.

Acknowledgements: I am grateful to Robert Thornberg, Ph.D. (Linköping University, Sweden) for his close reading and helpful suggestions. I am also indebted to Amrit Thapa, Ph.D. (University of Pennsylvania, USA), Adriano Moro, Ph.D. (Carlos Chagas Foundation, San Palou, Brazil) for their helpful suggestions.

References:

Albers, C. A., & Pattuwage, L. (2017). Implementation science and school psychology. *School Psychology International*, 38(5), 379–386. https://doi.org/10.1177/0143034317727751

Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121–145. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012

American Academy of Pediatrics. (2018). Effective discipline to raise healthy children. *Pediatrics, 142*(6), e20183112

American Institutes for Research. (2021). *ED School Climate Surveys (EDSCLS) user guide* (9th ed.). National Center on Safe Supportive Learning Environments. safesupportivelearning.ed.gov

American Psychological Association (APA), Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). T*op 20 principles from psychology for PreK–12 teaching and learning*. www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf

American Psychological Association Zero Tolerance Task Force. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations**.** *American Psychologist, 63*(9), 852–862. https://www.apa.org/pubs/reports/zero-tolerance apa.org

Augustine, C. H., Engberg, J., Grimm, G.E., Lee, E., Wang, E.L., Christianson, K., & Joseph, A.A. (2018). *Can Restorative Practices Improve School Climate and Curb Suspensions?* An Evaluation of the Impact of Restorative Practices in a Mid-Sized Urban School District. Santa Monica, CA: RAND Corporation, https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2840.html.

Blase, K., Kiser, L., & Van Dyke, M. (2013). *The Hexagon Tool: Exploring context*. National Implementation Research Network, University of North Carolina at Chapel Hill.

Bottiani, J. H., Lindstrom Johnson, S., McDaniel, H.L., & Bradshaw, C. P. (2020). Triangulating School Climate: Areas of Convergence and Divergence Across Multiple Levels and Perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 65 (3-4):423-436. doi: 10.1002/ajcp.12410.

Bowen & Neill (2013). A meta-analysis of adventure therapy outcomes and moderators*. The Open Psychology Journal,* 6, 28–53.

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics, 130*(5

Bradshaw, C., Cohen, J., Espelage, D.L. & Nation, M. (2021). Addressing School Safety Through Comprehensive School Climate Approaches, *School Psychology Review*, DOI: 10.1080/2372966X.2021.1926321

Bradshaw, E. L., Duineveld, J. J., Conigrave, J. H., Steward, B. A., Ferber, K. A., Joussemet, M., Parker, P. D., & Ryan, R. M. (2025). Disentangling autonomy-supportive and psychologically controlling parenting: A meta-analysis of self-determination theory's dual process model across cultures. *American Psychologist, 80* (6), 879–895. https://doi.org/10.1037/amp0001389

Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2006). Schools, Parents, and Youth Violence: A Multilevel, Ecological Analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 35*(4), 504–514. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3504_2

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Brown, M., McGrath, R. E., Bier, M. C., Johnson, K., & Berkowitz, M. W. (2022). A comprehensive meta-analysis of character education programs. *Journal of Moral Education*, *52*(2), 119–138. https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2060196;

Brown, P.M., Corrigian, M.W & Higgins-D'Alessandro, A (eds) (2012). *The Handbook of Prosocial Education*. Rowman & Littlefield.

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement.* Russell Sage Foundation.

Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better.* Harvard Education Press.

Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2019). *Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context*. *Applied Developmental Science*, 23(4), 307–337.

Cantor, P., & Osher, D. (2021). *Whole-child development, learning, and thriving: A dynamic systems approach*. In M. Darling-Hammond, L. Darling-Aduana, & D. Plasman (Eds.), *Preparing Teachers for Deeper Learning* (pp. 31–50). Harvard Education Press.

Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, *34*(2),164-181.doi.org/10.1177/105382591103400205

Centers for Disease Control and Prevention (2024a). Report of unfair discipline at school and associations with violence, mental health, and suicidality — United States, 2021. *MMWR Supplements, 73*(Suppl-4). https://doi.org/10.15585/mmwr.su7304a8 CDC

Centers for Disease Control and Prevention (2024b). *What Works in Schools: Evidence-based strategies to improve health and mental health.* https://www.cdc.gov/healthy-youth/what-works-in-

schools/index.html (CDC's evidence summary drawing on evaluated school-health/climate interventions).

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement.* Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7

Cipriano C, Strambler MJ, Naples LH, Ha C, Kirk M, Wood M, Sehgal K, Zieher AK, Eveleigh A, McCarthy M, Funaro M, Ponnock A, Chow JC, Durlak J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5):1181-1204. doi: 10.1111/cdev.13968.

Cohen, J. (2014). School Climate Policy and Practice Trends: A Paradox. A Commentary. *Teachers College Record,* Date Published: February 21, http://www.tcrecord.org

Cohen, J. & Espelage, D. (editors) (2020) *Feeling safe in School: Bullying and Violence Prevention Around the World.* Harvard Educational Press.

Cohen, J. & Espelage, D. (2020b). Creating safe, supportive and engaging K-12 schools in the United States. In Cohen, J. & Espelage, D. (editors) (2020) *Feeling safe in School: Bullying and Violence Prevention Around the World*. Harvard Educational Press.

Cohen, J,. McCabe, E.M, Michelli, N.M & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record,* Volume 111: Issue 1: pp. 180-213.

Cohen, J., Thapa, A. & Higgins-D'Alessandro, A. (2017). School Climate/Social Emotional Learning Measurement Systems: Trends, Contributions, Challenges and Opportunities, *Journal of Educational Leadership and Policy,* Vol 1, pages 117-139. ISSN#: 2473-2826.

Cohen, J., Brown, P. M., & Ward-Seidel, A. R. (2021). *Thriving Schools: A Guide for K-12 School Leaders. Promoting Social, Emotional, Civic, and Academic Development; Healthy School Climates; and Violence Prevention Efforts*, v2. Available: https://institucional.us.es/ioscvp/ (register and this and related tools (like a readiness assessment for school leaders and their leadership teams are free to download).

Cohen, J., Brown, P. & Ward-Seidel, A.R. (2022). Prosocial approaches to school climate improvement: Definitions, Measurement, and improvement strategies for thriving schools. Pages 349-364. In K-A. Allen, M. J. Furlong, D. A. Vella-Brodrick & S. M. Suldo, (Eds.). *The handbook of positive psychology in schools: Supporting Process and Practice* (3rd ed.). Taylor and Francis. (DOI: 10.4324/9781003013778-29) ISBN: 978-03-67-85586-4.

Commission on Social Determinants of Health. (2008). *Closing the gap in a generation*. WHO.

Connecticut State Department of Education (2025). *Connecticut School Climate Guidance*. Available: https://portal.ct.gov/-/media/sde/school-climate/connecticut-school-climate-guidance-2025.pdf?utm_source=chatgpt.com

Cornell, D., & Huang, F. (2016). Authoritative School Climate and High School Student Risk Behavior: A Cross-Sectional Multi-Level Analysis, *Journal of Youth and Adolescence*, 45(11), 2246–2259. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0424-4

Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. (2016). Authoritative School Climate and Student Academic Engagement, Grades, and Aspirations. *Child Development*, 87(6), 1951–1966. https://doi.org/10.1111/cdev.12542

Cornell, D., & Huang, F. (2018). School Climate and Student Well-Being: A Multilevel Analysis of Teacher–Student Closeness, School Discipline, and Bullying. *Psychology in the Schools*, 55(10), 1072–1084. https://doi.org/10.1002/pits.22173

Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again*. Educational Researcher*, 19(1), 3–13.

Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A., & Lowery, J. C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: A consolidated framework. *Implementation Science 4, 50*

Darling-Hammond, L. & Cook-Harvey, C.M. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute
Davis, M., Shyjka, A., Hart, H., Gutiérrez, A., & Kheraj, A. (2021). *How do schools use school climate survey data?* University of Chicago Consortium on School Research. https://consortium.uchicago.edu/publications/how-do-schools-use-school-climate-survey-data

Debnam, K. J., Edwards, K., Maeng, J. L., & Cornell, D. (2021). Educational Leaders' Perceptions and Uses of School Climate Data. *Journal of School Leadership*, *32*(4), 362-383. doi.org/10.1177/10526846211001878

Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2019). Research review: The effects of mindfulness-based programs in schools*. Child and Adolescent Mental Health*, 24(1), 3–14.

Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on program implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3–4), 327–350.
Thapa 2013

Durlak J.A., Weissberg R.P., Dymnicki A.B., Taylor R.D., Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' SEL: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x. PMID: 21291449

DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement.* Solution Tree.
Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance.* Harvard

Education Press.

Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science, 196*(4286), 129–136.

Epstein, J. L., Sanders, M.G., Sheldon, S., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R., VanVoorhis, F.L., Martin, C.S., Thomas, B.G., Greenfield, M.D., Hutchins, D.J., &Williams, K.J. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). Corwin.

Fabelo, T., Thompson, M. D., Plotkin, M., Carmichael, D., Marchbanks, M. P., III, & Booth, E. A. (2011). *Breaking schools' rules: A statewide study of how school discipline relates to students' success and juvenile justice involvement*. Council of State Governments Justice Center & Public Policy Research Institute.

Fagan, A. A., Bumbarger, B. K., Barth, R. P., Bradshaw, C. P., Rhoades Cooper, B., Supplee, L. H., & Klein Walker, D. (2019). Scaling up evidence-based interventions in U.S. public systems to prevent behavioral health problems: Challenges and opportunities. *Prevention Science, 20*(8), 1147–1168. https://doi.org/10.1007/s11121-019-01048-8

Farrell, C. C., Penuel, W. R., Coburn, C. E., Daniel, J., & Steup, L. (2021). *Research-practice partnerships in education: The state of the field.* New York, NY: William T. Grant Foundation. William T. Grant Foundation+2William T. Grant Foundation+2

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature.* Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute. https://nirn.fpg.unc.edu/resources/implementation-research-synthesis-literature

Fixsen, D. L., Blase, K. A., Metz, A., & Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children*, 79(2), 213–230. https://doi.org/10.1177/001440291307900206

Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Falmer Press.

Freud, A., & Dann, S. (1951). An experiment in group upbring. *Psychoanalytic Study of the Child*, 6: 127-168

Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform.* Centre for Strategic Education.

Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D., & Ttofi, M. M. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Campbell Systematic Reviews, 17*(2), e1143

Gerlinger, J., Viano, S., Gardella, J. H., Fisher, B. W., Curran, F. C., & Higgins, E. M. (2021). Exclusionary school discipline and delinquent outcomes: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 50*(8), 1493–1509. https://doi.org/10.1007/s10964-021-01459-3 SpringerLink

Gonzálvez, C., Bacon, V., & Kearney, C. A. (2023). Systematic and evaluative review of school climate instruments for students, teachers, and parents. *Psychology in the Schools, 60*(6), 1781–1836. https://doi.org/10.1002/pits.22838

Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school.* Teachers College Press.

Halverson, R., Grigg, J., Prichett, R., & Thomas, C. (2007). The new instructional leadership: Creating data-driven instructional systems in school. *Journal of School Leadership, 17*(2), 159–194.

Hendron, M., & Kearney, C.A. (2016). School Climate and Student Absenteeism and Internalizing and Externalizing Behavioral Problems, *Children & Schools*, Volume 38, Issue 2, April 2016, Pages 109–116, https://doi.org/10.1093/cs/cdw009

Herlitz, L., MacIntyre, H., Osborn, T., & Bonell, C. (2020). The sustainability of public health interventions in schools: A systematic review. *Implementation Science, 15*, Article 4. https://doi.org/10.1186/s13012-019-0961-8

Hippocrates. (400 BCE/1978). *Airs, Waters, Places* (W.H.S. Jones, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work c. 400 BCE)

Hoque, K. E., Mokshein, S. E., Samat, N., Rahman, S., & Alam, G. M. (2023). Relationship between principals' leadership styles and teachers' job satisfaction, organizational commitment, and stress: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 14*, 1098818. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1098818

Huang, F. L. (2023). Seasonality of school climate: Implications for interpreting survey results. *AERA Open, 9*, 1–13. https://doi.org/10.1177/23328584231165792

Ice, M., Thapa, A. & Cohen, J. (2015**).** Recognizing Community "Voice" and a Youth-Led School-Community Partnerships in the School Climate Improvement Process. *School Community Journal,* Vol. 25, No. 1. Pages 9-28

Ingul, J.M., Klöckner, C.A., Silverman, W.K., & Nordahl, H.M. (2012). Adolescent school absenteeism: modelling social and individual risk factors. *Child Adolescent Mental Health*. 17(2):93-100. doi: 10.1111/j.1475-3588.2011.00615.x.

Jennings, J. L., & Rentner, D. S. (2006). Ten big effects of the No Child Left Behind Act on public schools. *Phi Delta Kappan*, 88(2), 110–113.

Jeynes (2019). A meta-analysis on the relationship between character education and student achievement and behavioral outcomes. *Education & Urban Society*, 51(1), 33–71.

Jones, S. M. & Kahn, J. (2017). *The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development*. Consensus Statements of Evidence From the Council of Distinguished Scientists National Commission on Social, Emotional, and Academic Development The Aspen Institute.
Available: chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2025/05/FINAL_CDS-Evidence-Base.pdf

Jones, S. M., Brush, K. E., Wettje, S., Ramirez, T., Podoloff, N., Kannarr, A., Barnes, S. P., Hopper, A., Brion-Meisels, G., & Chng, E. (2022). *Navigating SEL from the inside out: Looking inside & across leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers*. Ecological Approaches to Social and Emotional Learning Laboratory, Harvard Graduate School of Education.
https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out-middle-high-school.pdf;

Koh, G.A., Askell-Williams, H., & Barr, S. (2023). Sustaining school improvement initiatives: advice from educational leaders, *School Effectiveness and School Improvement*, 34:3, 298-330, DOI: 10.1080/09243453.2023.2190130

Konold, T., Cornell, D., Shukla, K., & Huang, F. (2017). Authoritative School Climate and Student Academic Engagement, Grades, and Aspirations in Middle and High Schools Journal: *AERA Open*, 3(3). https://doi.org/10.1177/2332858417712718

Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? *Educational Evaluation and Policy Analysis, 36*(4), 476–505. https://doi.org/10.3102/0162373713519496

Lawson, G. M., & Owens, J. S. (2024). Research-practice partnerships for the development of school mental health interventions: An introduction to the special issue. *School Mental Health, 16*(3), 593–600. https://doi.org/10.1007/s12310-024-09707-0 PMC

Le Floch, K. C., O'Day, J., Birman, B., Hurlburt, S., Nayfack, M., Halloran, C., Boyle, A., Brown, S., Mercado-García, D., Goff, R., Rosenberg, L., & Hulsey, L. (2016). *Case studies of schools receiving School Improvement Grants: Final report (NCEE 2016-4002).* U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565615.pdf

Lerkiatbundit, S., Utaipan, P., Laohawiriyanon, C., & Teo, A. (2006). Impact of the Konstanz method of dilemma discussion on moral judgment in allied health students: A randomized controlled study. *Journal of Allied Health, 35*(2), 101–108

Litwin, G. H., & Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business Administration.

Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement—a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement, 22*(2), 121–148. https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467

López, V., Ascorra, P., & Morales, M. (2017). *School climate and convivencia escolar: Tensions and issues in Latin America.* Recursos PACES Working Paper Series. https://recursos.paces.cl

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., Van Ausdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist, 76*(7), 1128–1142. https://doi.org/10.1037/amp0000701

Maxwell, S., Reynolds, K. J. , Lee, E., Subasic, E., & , Bromhead, D. (2017). The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher Data, *Frontiers in Psychology*, Vol. 8. DOI=10.3389/fpsyg.2017.02069, ISSN=1664-1078

McIntosh, K., Predy, L. K., Upreti, G., Hume, A. E., & Turri, M. G. (2014). Perceptions of contextual features related to sustained implementation of school-wide positive behavioral interventions and supports. *School Psychology Quarterly, 29*(2), 171–187.

Merikangas, K.R., He, J.P., Burstein, M., Swanson, S.A., Avenevoli , S., Cui, L., Benjet, C., Georgiades, K., & Swendsen J. **(**2010). Lifetime prevalence of mental disorders in U.S. adolescents: Results from the National Comorbidity Survey Replication–Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 49*(10), 980–989. doi: 10.1016/j.jaac.2010.05.017.

Métais, C., Waters, L., Martin-Krumm, C., Tarquinio, C., & Burel, N. (2025). A scoping review of universal school-based resilience programs for adolescents. *School Psychology, 40*(5), 566–583. https://doi.org/10.1037/spq0000659

National Center on Safe Supportive Learning Environments. (2016–2024). *School Climate Improvement Resource Package: Data Interpretation resources* (Data Analysis Worksheet; Data Interpretation Guide; Topical Discussion Guides). safesupportivelearning.ed.gov+1

National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retrieved from http://www.schoolclimate.org/climate/advocacy.php

National School Climate Council (2009). *National School Climate Standards: Benchmarks to promote effective teaching, learning and comprehensive school improvemen*t. National School Climate Center. Available: https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/school-climate-standards.pdf

Nitz J, Brack F, Hertel S, Krull J, Stephan H, Hennemann T, Hanisch C. (2023). Multi-tiered systems of support with focus on behavioral modification in elementary schools: A systematic review. *Heliyon*, 22; 9 (6):e17506. doi: 10.1016/j.heliyon.2023.e17506.

Noltemeyer, A., Ward, R. M., & Mcloughlin, C. (2015). Relationship between school suspension and student outcomes: A meta-analysis. *School Psychology Review, 44*(2), 224–240.

Okonofua, J. A., Paunesku, D., & Walton, G. M. (2016). A brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(19), 5221–5226.

Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39(1), 48–58. https://doi.org/10.3102/0013189X09357618

Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644–681. https://doi.org/10.3102/0091732X16673595

Perry, A. (1908). *The Management of a City School*. New York: Macmillan.

Pizmony-Levy, O., & Kosciw, J. G. (2016). School climate and the experience of LGBT students: A comparison of the United States and Israel. *Journal of LGBT Youth,* 13, (1-2), 46-66.

Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*(3), 345–365. https://doi.org/10.1111/jcpp.12381 ACAMH+1

Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education: A study of three democratic high schools.* Columbia University Press.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635–674.

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2004). *A Review of Research on Outdoor Learning.* NFER/King's College London. Available: https://informalscience.org/wp-content/uploads/2019/02/Review-of-research-on-outdoor-learning.pdf

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Merrill.

Sampson, R. J., Raudenbush, S. W., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science, 277*(5328), 918–924.

Schlaefli, A., Rest, J. R., & Thoma, S. J. (1985). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies using the DIT. *Review of Educational Research, 55*(3), 319–352.

Schmidt, W. H., & Prawat, R. S. (2006). Curriculum coherence and national control of education: Issue or non-issue? *Journal of Curriculum Studies, 38*(6), 641–658. https://doi.org/10.1080/00220270600582474

Shirane, H. (2012). *Japan and the Culture of the Four Seasons: Nature, Literature, and the Arts*. Columbia University Press.

Sjölund, S., Lindvall, J., Larsson, M., & Ryve, A. (2022). Using research to inform practice through research-practice partnerships: A systematic literature review. *Review of Education, 10*(1), e3337. https://doi.org/10.1002/rev3.3337 ERIC+1

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership.* Jossey-Bass.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change, 7*(4), 221–258. https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8

Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2017). Promoting positive youth development through school-based SEL: A meta-analysis of follow-up effects*. Child Development*, 88(4), 1156–1171.

Thapa, A. & Cohen, J. (2017). School Climate Community Scale: Report on Construct Validity and Internal Consistency *School Community Journal*. Vol. 27, 2, pages 301-318. Available: http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. doi.org/10.3102/0034654313483907

Unschuld, P. U. (2003). *Huang Di Nei Jing Su Wen: Nature, Knowledge, Imagery in an Ancient Chinese Medical Text*. University of California Press.

U.S. Department of Education. (2016a). *ED School Climate Surveys (EDSCLS) & school climate improvement resources*. National Center on Safe Supportive Learning Environments. https://safesupportivelearning.ed.gov/edscls

U.S. Department of Education. (2016b). *Non-regulatory guidance: Using evidence to strengthen education investments.* https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/essa/guidanceuseseinvestment.pdf

U.S. Department of Education. (2018a). *Safe and Supportive Schools (S3) grant descriptive study: Executive summary*. Safe Supportive Learning. https://safesupportivelearning.ed.gov/sites/default/files/S3_Descriptive_Study_Executive_Summary_Final_July_2018.pdf

U.S. Department of Education. (2018b). *Safe and Supportive Schools (S3) grant descriptive study: Executive summary*. Safe Supportive Learning. https://safesupportivelearning.ed.gov/sites/default/files/S3_Descriptive_Study_Executive_Summary_Final_July_2018.pdf

U.S. Department of Education. (2023). *Guiding principles for creating safe, inclusive, supportive, and fair school climates*. Office for Civil Rights & Office of Special Education and Rehabilitative Services. U.S. Department of Education

UNESCO Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean (OREALC/UNESCO Santiago). (2022). *Reimagining school coexistence for inclusive and safe learning environments in Latin America and the Caribbean.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2021). *The State of the World's Children 2021: On my mind—Promoting, protecting and caring for children's mental health*. UNICEF. https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021

Vernez, G., Karam, R., Mariano, L. T., & DeMartini, C. (2006). *Evaluating comprehensive school reform models at scale: Focus on implementation (MG-546).* RAND Corporation. www.rand.org/pubs/monographs/MG546.html

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24*(1), 80–91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004

Voight, A., Hanson, T., O'Malley, M. & Adelanye, L. (2015). The Racial School Climate Gap: Within-School Disparities in Students' Experiences of Safety, Support, and Connectedness. *American Journal of Community Psychology*, Volume 56, Issue 3-4, pp. 252-267

Wallace Foundation. (2013). *The use of student perception surveys in educator evaluation and development*. https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/student-perception-surveys-educator-evaluation.aspx

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315–352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Weist, M. D., Splett, J. W., Coleman, K. J., & Stephan, S. H. (2021). Expanding the role of schools in promoting mental health and wellness. *School Psychology Review*, **50**(2–3), 150-162. https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1862624

Weist, M.D., Splett, J.W., Halliday, C.A., Gage, N.A., Seaman, M.A., Perkins, K.A., Perales, K., Miller, E., Collins, D., & DiStefano C. A. (2022). A randomized controlled trial on the interconnected systems framework for school mental health and PBIS: Focus on proximal variables and school discipline. *Journal of School Psychology*, 94:49-65. doi: 10.1016/j.jsp.2022.08.002.

Wentworth, L., Fox, L., & Reardon, S. F. (2024). Education research-practice partnerships: Impacts and dynamics. *Peabody Journal of Education, 99*(3), 314–329. https://doi.org/10.1080/0161956X.2024.2357033

World Health Organization. (2025, September 1). *Adolescent mental health* (Fact sheet). https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health World Health Organization

Yorio, P. L., & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education, 11*(1), 9–27. https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072

Zullig, K.J., Ward, R.M., & Huebner, E.S. (2018). Association between Adolescent School Climate and Perceived Quality of Life. *Child Indicators Research* 11, 1737–1753). https://doi.org/10.1007/s12187-017-9521-4

Zullig, K.J., Ward, R.M., Scott Huebner, E. & Daily, S.M. (2018). Association between Adolescent School Climate and Perceived Quality of Life. *Child Ind Res* 11, 1737–1753 . https://doi.org/10.1007/s12187-017-9521-4

Appendix A

Guidelines: Understanding school climate survey findings and triangulating findings

Note: in addition to the work cited above (American Institutes for Research, 2021; National Center on Safe Supportive Learning Environments, 2016–2024; U.S. Department of Education, 2023), the following guidelines and suggestions grow out of several additional research efforts (Bottiani,et al, 2020; Davis, et al, 2021; Huang, 2023)

Core federal guidance (NCSSLE/ED)

ED School Climate Surveys (EDSCLS) – User Guide (9th ed., 2021).
How to administer, score, report, and **interpret** climate domains (Engagement, Safety, Environment) across students, staff, and families; provides report structures that lend themselves to merging with admin data. safesupportivelearning.ed.gov+2safesupportivelearning.ed.gov+2

School Climate Improvement Resource Package (SCIRP) – Data Interpretation resources.
Practical Data Analysis Worksheet, Data Interpretation Guide, and 13 Topical Discussion Guides (e.g., Relationships, Physical Environment) that explicitly walk teams through combining survey findings with other data (e.g., discipline, attendance) and moving from analysis to action. safesupportivelearning.ed.gov+4safesupportivelearning.ed.gov+4safesupportivelearning.ed.gov+4

Quick Guide on Making School Climate Improvements (NCSSLE).
Condenses the SCIRP approach into a 5-step continuous-improvement cycle; points leaders to the Data Interpretation Guide/Topical Guides and highlights multi-tiered supports when aligning survey + behavior + achievement indicators. IIRP Graduate School

Guiding Principles for Creating Safe, Inclusive, Supportive, and Fair School Climates (U.S. ED, 2023).
System-level, evidence-based recommendations (e.g., restorative practices, PBIS, trauma-informed supports) that leaders can link to patterns they see when triangulating climate with discipline and learning metrics. U.S. Department of Educationsafesupportivelearning.ed.gov

SchoolSafety.gov Climate Resource map (ED/DHS/DOJ/HHS).
One-page federal overview that orients leaders to the full set of climate resources, including **SCIRP** and **EDSCLS** surveys/tools. SchoolSafety.gov

State/district–tested toolkits that show the triangulation workflow

5Essentials Survey manuals & FAQs (Chicago).
Operational guidance on using 5Essentials reports with GPA, attendance, test growth for school improvement and accountability conversations. UChicago ImpactUChicago Consortium on School Research

California Healthy Kids Survey (CHKS) — data-use materials (WestEd/CDE).
Long-running state system; guidebooks and reporting explain how climate indicators relate to student wellness and academic performance, with pointers for local interpretation alongside admin data. California Department of EducationCalSCHLS Data

*Montana OPI School Climate Data Interpretation Guidance (2024***).**
A current, step-by-step protocol for teams to analyze multiple climate datasets (student/staff surveys, attendance, ODR/suspensions, YRBS) and translate to action; includes structured meeting agendas and timing. SchoolSafety.govOffice of Public Instruction

Multi-tiered system of supports (MTSS) frameworks: Supporting integration of findings

*Thriving Schools Guide for School Leaders: Promoting Social, Emotional, Civic and Academic Development; Healthy School Climates and Violence Prevention Efforts***:** at A practical, research based set of school improvement guidelines. Available (free): https://ijvs.org/

*Center on PBIS – Data-Based Decision Making hub + practice guides***.**
Specifies how teams blend survey data (e.g., School Climate Survey Suite, Tiered Fidelity Inventory) with discipline and academic indicators in tiered decision cycles; includes equity-focused discipline analyses. PBIS+2PBIS+2

NCES Forum Guide to Discipline Data (2023).
Technical guidance for collecting, validating, and reporting discipline data so it can be responsibly linked with climate findings and achievement data at school/district levels. National Center for Education Statistics

A concise, research-aligned triangulation protocol you can adopt now

1. Establish measures & timing. Use a validated climate instrument **(**e.g., EDSCLS**,** 5Essentials**,** CHKS). Administer on a predictable schedule and document when the survey falls relative to attendance, discipline, GPA, and testing windows**.** (SCIRP + EDSCLS User Guide.) safesupportivelearning.ed.gov+1

*2. Create a merge plan***.** At the school (and grade/teacher) level**,** merge climate domains (Safety, Engagement, Environment) with chronic absence, OSS/ISS/ODR rates, GPA/test growth; disaggregate by grade, race/ethnicity, EL, IEP. (SCIRP Data Analysis Worksheet; 5Essentials manuals.) safesupportivelearning.ed.govUChicago Impact

*3. Use structured discussion guides***.** Run data meetings using the SCIRP Topical Discussion Guides (e.g., "Relationships," "Physical Environment") to interpret patterns across survey + admin data and generate hypotheses for root causes. safesupportivelearning.ed.gov+1

4. Apply tiered decision rules**.** Within your MTSS/PBIS teams, adopt data-based decision-making cycles (screen → diagnose → plan → monitor) that explicitly combine climate indicators + discipline + academics; embed equity checks (e.g., risk indices, relative rate ratios). PBIS+2PBIS+2

*5. Select evidence-based responses***.** Map findings to interventions in ED's *Guiding Principles* (restorative practices, SEL, trauma-informed supports, classroom management) and document the expected leading/lagging outcome shifts. U.S. Department of Education

*6. Monitor & communicate***.** Use the SCIRP Data Interpretation Guide to set short-cycle indicators (e.g., classroom climate items, tardies) and longer-cycle indicators (e.g., test growth, graduation), and report back to staff/families using the EDSCLS/5Essentials report templates. safesupportivelearning.ed.gov+1

Appendix B

Prosocial School Improvement Goals:
Supporting Thriving Schools Worksheet

This worksheet is designed to support school board leaders and leadership teams considering your school board's prosocial improvement goals. The term 'prosocial' includes the systemic, instructional and relational aspects of school life that combine to provide an educational environment that successfully promotes the healthy development of the whole child and thriving schools.

This *Thriving Schools* (Cohen, Brown, & Ward-Seidel, 2021) worksheet provides an opportunity for district leaders to consider and reflect upon what you are doing already and what you are planning on doing. Some of the goals below are the responsibility of U.S. school board leadership (e.g. policy review and reform; developing codes of conduct and/or school rules; understanding and developing school board wide themes, 'shared visions' and values) and others are more building or school level issues. In the latter sets of examples (e.g. supporting teachers being helpful role models and ongoing social, emotional and academic learners themselves) explicit district support to building and classroom leaders is important!

In the actual worksheet, classroom and school leaders are invited to read, reflect upon and, then, rate each of the school-wide, instructional and relationships goals individually or as a team:
(1) Little or No Focus; (2) Getting Started; (3) Emerging Proficiency; (4) Masterful.

Schoolwide

- Reviewing and revising school board policies and procedures that impact school safety and student well-being (e.g. SEL, character education, school climate, disciplinary, bully/violence prevention curriculum). We work to ensure that current policy is aligned with research findings.

- Developing a shared vision and values about what kind of schools we want ours to be: Understanding the development of shared values as both a strategy to engage school stakeholders, and the basis for establishing standards and expectations for ethical behavior that support a thriving social community. School board leaders support building level as well as district wide conversations that lead to this kind of shared vision and values.

- Supporting leadership development: It is of foundational importance to support both systems of shared leadership for adults as well as providing age-appropriate student leadership opportunities.

- Including students and parents as well as school personnel in co-authoring codes of conduct based on developmental support rather than punitive punishment.

- Using measurement systems as indicators of success that recognize the social, emotional and civic as well as academic aspects of student learning and school life (e.g. school climate and SEL metrics).

- Providing for adult/educator learning opportunities and well-structured professional learning communities (PLCs).

- Making prosocial education and equity an explicit and valued goal and practice.

Instructional

- Being a helpful role model or "living example" in interactions with students, colleagues and caregivers. School board leaders support building level administrators and classroom leaders in this sphere.

- Developing and insisting on classroom management and disciplinary procedures and practices that support learning rather than punishment. School board leaders support building level administrators and classroom leaders in this sphere.

- Embracing and funding evidence informed pedagogic strategies that support social, emotional and academic development (from cooperative learning and conflict resolution to moral dilemma discussions and restorative practices to ethnic studies). School board leaders support building level administrators and classroom leaders in this sphere.

- Integrating prosocial, evidence-based curriculum (e.g. Facing History/Ourselves; Second Steps) into a scaffolded model of student development. School board leaders support building level administrators and classroom leaders in this sphere.

- Using a backwards design model of curriculum development that supports teachers integrating social and emotional learning and culturally relevant objectives and strategies into academic content and pedagogical processes. School board leaders support building level administrators and classroom leaders in this sphere.

Relational

- Prioritizing connected and responsible relationships: student-student; student-teacher; educator-educators. School board leaders support building level administrators and classroom leaders in this sphere.

- Supporting parent-educator-school counselor partnerships: Supporting one another recognizing and supporting students whose needs are not being fully met by the school. School board leaders support building level administrators and classroom leaders in this sphere.

- Ensuring that there are clear expectations through policies, procedures and training that individuals and groups will not be denigrated or discriminated against. School board leaders support building level administrators and classroom leaders in this sphere.

Suggested citation: Cohen, J., Brown, P. & Ward-Seidel, A. (2019). Prosocial District Improvement Goals: Supporting Thriving Districts - A Worksheet. Unpublished paper. (jonathancohen300@gmail.com)

This worksheet builds on a consensus statement developed by the National School Climate Council (2015, School Climate and Prosocial Educational Improvement: Essential Goals and Processes that Support Student Success for All. *Teachers College Record*, Date Published: May 05, 2015. http://www.tcrecord.org ID Number: 17954).

Appendix C

Case Studies: Supporting Leadership Development

Measurement-focused case studies

EDSCLS validation in Washington, DC (student sample). What it is: Psychometric case study confirming the Education Department School Climate Survey (EDSCLS) factor structure with DC middle/high schools. (Berg, J. K., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Benson, D., & Jacobs, N. (2020). Measuring school climate: Validating the Education Department School Climate Survey in a sample of urban middle and high school students. AERA Open, 6(3), 1–21. https://doi.org/10.1177/2332858420948024 SAGE Journals+1)

CalSCHLS measurement properties (state system, multi-module). What it is: Technical report on the psychometrics of California's student, staff, and parent climate surveys (CalSCHLS). (Mahecha, J., Hanson, T., WestEd, & CDE. (2020). Measurement structure of the California School Climate, Health, and Learning Surveys (CalSCHLS). WestEd. calschls.org)

Washington State landscape & implementation guidance. What it is: State board report reviewing district climate measures and offering implementation considerations (with

examples). (Washington State Board of Education. (2022). Assessing school climate: A review of evidence, practices, and state efforts. Washington State Board of Education)

Improvement-focused case studies

California Safe & Supportive Schools (Cal-S3) – San Juan High School.
What it is: Single-site case showing action-planning with Cal-S3 led to climate/discipline gains. (WestEd & CDE. (2015). A case study of San Juan High School's Safe and Supportive Schools (S3) work. Calschls Data)

California S3 – portfolio of "success stories."
What it is: Multi-school brief linking climate improvement efforts to better school outcomes over two years. (WestEd & CDE. (2013). Improving school climate & academic achievement in California: S3 success stories. Calschls Data)

CalSCHLS "how-to" guide with site examples. What it is: Practical guide using real schools' data-to-action cycles to drive improvement. (Austin, G., O'Malley, M., & Izu, J. (2011). Making sense of school climate: Using CalSCHLS to inform school improvement efforts. WestEd. Calschls Data)

*NSCC case—advisory & relationship-building (*Tenafly, NJ). What it is: District case documenting advisory program rollout and measured climate gains. (National School Climate Center. (2014). *Tenafly Middle School: Building a culture of care (Case study).* School Climate)

System-level improvement featuring "student-centered learning climate" (Chicago). What it is: Longitudinal, mixed-methods cases across Chicago elementary schools highlighting climate as one of the "five essentials." (Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago. University of Chicago Press. University of Chicago Press+1)

*Statewide/CA districts—using climate data for change (*recent synthesis with cases). What it is: Evidence summary with district vignettes on making climate data actionable. (Learning Policy Institute. (2024). Using data to improve school climate [fact sheet + linked report]. Learning Policy Institute)

*District consulting case (*Bridgeport, CT).
What it is: Recent district case describing goal setting, data dashboards, and interventions tied to climate indicators. (Hanover Research. (2025). Bridgeport Public Schools prioritizes school climate to improve outcomes for all - case study).

Jonathan Cohen, Ph.D., ABPP
• Distinguished Scholar, Center for Character and Citizenship, University of Missouri-St. Louis, USA
• Adjunct Professor in Psychology and Education, Teachers College, Columbia University (retired), USA
• Past co-president, *International Observatory for School Climate and Violence Prevention*, University of Seville, Spain
• Diplomate in Clinical Psychology, American Board of Professional Psychology (ABPP)
• Practicing clinical psychologist and psychoanalyst.
jonathancohen300@gmail.com

巻末資料

学校風土の階層構造モデルの推定結果

第 4 章において行った学校風土の階層構造モデルの推定結果を、観測変数及び誤差項を含む AMOS 出力図として以下に示す。なお、本文中の図 9 は、モデルの全体構造を視認しやすく示すため、観測変数及び誤差項を省略した簡略図である。本資料では、推定に用いたモデルの全体像を確認できるよう、AMOS 出力図と標準化係数の一覧を掲載した。図中及び表中の係数は全て標準化係数を示す。なお、推定係数の有意性の判定は非標準化係数に基づいており、図中に示した推定係数はいずれも統計的に有意であった（p <.001）。

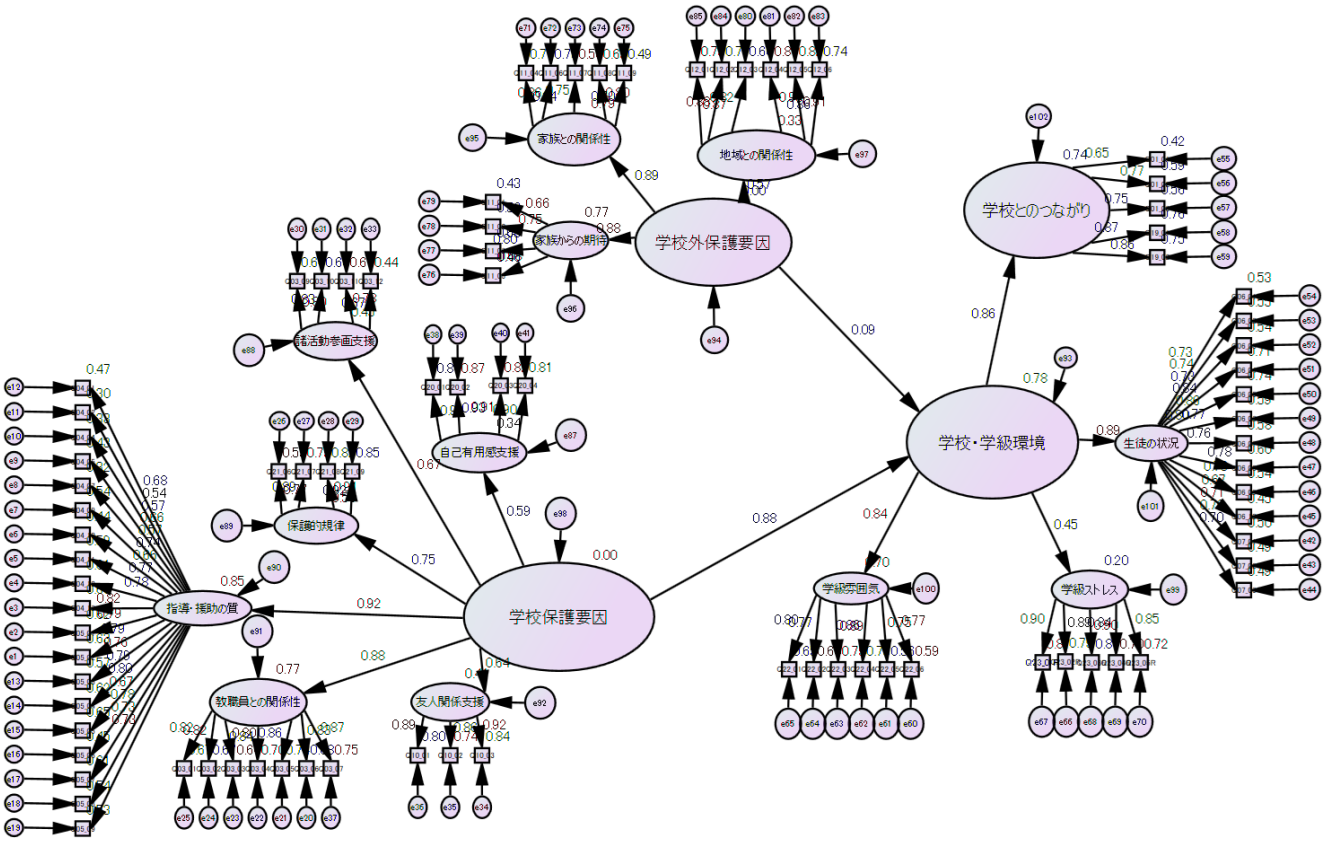


図 11　学校風土の階層構造モデルの推定結果（AMOS 出力図）

注）図中の係数は全て標準化係数を示す。

表 48　学校風土の階層構造モデルにおける標準化係数

パス			推定値
学校・学級環境	<---	学校外保護要因	.09
学校・学級環境	<---	学校保護要因	.88
学級ストレス	<---	学校・学級環境	.45

パス			推定値
生徒の状況	<---	学校・学級環境	.89
学級雰囲気	<---	学校・学級環境	.84
家族との関係性	<---	学校外保護要因	.89
家族からの期待	<---	学校外保護要因	.88
地域との関係性	<---	学校外保護要因	.57
教職員との関係性	<---	学校保護要因	.88
友人関係支援	<---	学校保護要因	.64
自己有用感支援	<---	学校保護要因	.59
諸活動参画支援	<---	学校保護要因	.67
保護的規律	<---	学校保護要因	.75
指導・援助の質	<---	学校保護要因	.92
学校とのつながり	<---	学校・学級環境	.86
Q01_01 この学校の人たちみんなに親しみを感じる。	<---	学校とのつながり	.65
Q01_02 この学校でよかった。	<---	学校とのつながり	.77
Q01_03 この学校の生徒であることを誇りに思う。	<---	学校とのつながり	.75
Q19_01 この学校が好きである。	<---	学校とのつながり	.87
Q19_02 この学校にいると安心して過ごすことができる。	<---	学校とのつながり	.86
Q07_01 この学校の生徒は、お互いの違い（例えば、性別、人種・国籍、文化など）を尊重し合っている。	<---	生徒の状況	.71
Q07_02 この学校の生徒は、他の生徒がいじめられているのを見たら、先生に伝える。	<---	生徒の状況	.70
Q07_03 この学校の生徒は、いじめを見たら止めようとする。	<---	生徒の状況	.70
Q06_10 この学校の生徒は、宿題をきちんとやってくる。	<---	生徒の状況	.67
Q06_09 この学校の生徒は、学校のルールを守っている。	<---	生徒の状況	.73
Q06_08 この学校の生徒は、みんながんばっている。	<---	生徒の状況	.78

パス			推定値
Q06_07 この学校の生徒は、授業に集中している。	<---	生徒の状況	.76
Q06_06 この学校の生徒は、お互いに仲がよい。	<---	生徒の状況	.77
Q06_05 この学校の生徒は、お互いを大切にしている。	<---	生徒の状況	.86
Q06_04 この学校の生徒は、お互いを気づかうことができる。	<---	生徒の状況	.84
Q06_03 この学校の生徒は、すべての先生に敬意を払っている。	<---	生徒の状況	.73
Q06_02 この学校の生徒は、学ぶことに意欲的である	<---	生徒の状況	.74
Q06_01 この学校の生徒は、お互いに学校での活動を楽しんでいる。	<---	生徒の状況	.73
Q22_06 私のクラスは、勉強に集中できる環境である	<---	学級雰囲気	.77
Q22_05 私のクラスは、お互いに、よく勉強を教え合ったりしている。	<---	学級雰囲気	.75
Q22_04 私のクラスは、お互いに、協力でき、まとまりがある。	<---	学級雰囲気	.87
Q22_03 私のクラスは、お互いのことを大切にしている。	<---	学級雰囲気	.89
Q22_02 私のクラスは、ルールや規則が守られている。	<---	学級雰囲気	.77
Q22_01 私のクラスは、居心地がよい。	<---	学級雰囲気	.81
Q23_02R クラスの中で、いやな気持ちになることがよくある。(逆転項目)	<---	学級ストレス	.89
Q23_01R クラスの中で、いらいらすることがよくある。(逆転項目)	<---	学級ストレス	.90
Q23_03RR クラスの中で、頭にくる（カッとなる）ことがよくある。(逆転項目)	<---	学級ストレス	.90
Q23_04R クラスの中で、クラスの人に攻撃的な気持ちになることがよくある。(逆転項目)	<---	学級ストレス	.84

パス			推定値
Q23_05R クラスの中にいるとストレスがたまる。(逆転項目)	<---	学級ストレス	.85
Q11_04 家の人は、私の悩みを聞いてくれる。	<---	家族との関係性	.84
Q11_06 家の人は、私が何か言いたいことがあるときに、話を聞いてくれる。	<---	家族との関係性	.86
Q11_07 家の人と一緒に楽しいことをしたり、楽しい場所に行ったりする。	<---	家族との関係性	.75
Q11_08 よい家庭になるように、よくしようとしている。	<---	家族との関係性	.80
Q11_09 家庭のことを決めることに関わっている	<---	家族との関係性	.70
Q11_05 家の人は、私がいつもベストを尽くすことを望んでいる。	<---	家族からの期待	.68
Q11_03 家の人は、私が成功すると信じている。	<---	家族からの期待	.80
Q11_02 家の人は、私の学校の勉強に関心を持ってくれる。	<---	家族からの期待	.75
Q11_01 家の人は、私にルールを守ることを期待している。	<---	家族からの期待	.66
Q12_03 家庭と学校以外で、私が何かに腹を立てているときに、気づいてくれる大人がいる。	<---	地域との関係性	.82
Q12_04 家庭と学校以外で、私がうまくやれると信じてくれる大人がいる。	<---	地域との関係性	.93
Q12_05 家庭と学校以外で、私がいつもベストを尽くすことを望んでくれる大人がいる。	<---	地域との関係性	.91
Q12_06 家庭と学校以外で、私が信頼している大人がいる。	<---	地域との関係性	.86
Q12_02 家庭と学校以外で、私がよいことをしたときに、気づいて伝えてくれる大人がいる。	<---	地域との関係性	.88
Q12_01 家庭と学校以外で、私のことを本当に心配してくれる大人がいる。	<---	地域との関係性	.87

パス			推定値
Q05_02 この学校の先生は、必要なときに、学校の勉強がわかるように、一生懸命に手助けしてくれる。	<---	指導・援助の質	.79
Q05_01 この学校の先生は、進学や将来の仕事でうまくいくように、一生懸命（いっしょうけんめい）に励（はげ）ましてくれる。	<---	指導・援助の質	.79
Q04_13 この学校は、学ぶことをサポートしてくれて、魅力的な場所である。	<---	指導・援助の質	.82
Q04_12 この学校は、生徒に他の人がどのように考え、どう感じるかを理解するように教えている。	<---	指導・援助の質	.78
Q04_11 この学校は、生徒に他の人の気持ちを気にかけるように教えている。	<---	指導・援助の質	.77
Q04_10 この学校は、トラブルを解決するために、みんなから話を聞こうとする。	<---	指導・援助の質	.66
Q04_09 この学校は、生徒同士のトラブルの解決を手助けしてくれる。	<---	指導・援助の質	.74
Q04_07 この学校は、生徒に自分の気持ちをおさえることについて教えている。	<---	指導・援助の質	.57
Q04_05 この学校は、どんな行動を期待しているかを、生徒に明確に伝えている。	<---	指導・援助の質	.66
Q04_04 この学校は、学校のルールを破った生徒を、公平に扱っている。	<---	指導・援助の質	.57
Q04_02 この学校は、学校のルールを破った場合にどうなるかを、生徒にはっきり伝えている。	<---	指導・援助の質	.55
Q04_01 この学校は、学校のルールについて、生徒にていねいに説明している。	<---	指導・援助の質	.68
Q05_03 この学校の先生は、学校での勉強が実生活にどのように役立つかを教えてくれる。	<---	指導・援助の質	.76
Q05_04 この学校の先生は、学習に役立つ助言をくれる。	<---	指導・援助の質	.79
Q05_05 この学校の先生は、生徒みんなが学業でうまくいくように促（うなが）している。	<---	指導・援助の質	.81

パス			推定値
Q05_06 この学校の先生は、生徒が欠席から戻（もど）ったときに遅れを取り戻せるように助けてくれる。	<---	指導・援助の質	.67
Q05_07 この学校の先生は、すべての生徒を大切にしている。	<---	指導・援助の質	.78
Q05_08 この学校の先生は、生徒の違い（例えば、性別、人種・国籍、文化など）を尊重している。	<---	指導・援助の質	.73
Q05_09 この学校の先生は、お互いに異なる生徒同士が仲良くすることが重要だと伝えている。	<---	指導・援助の質	.73
Q03_06 この学校には、私が言いたいことがあるときに、聞いてくれる先生や大人がいる。	<---	教職員との関係性	.83
Q03_05 この学校には、私の気持ちを確かめてくれる先生や大人がいる。	<---	教職員との関係性	.86
Q03_04 この学校には、私にベストを尽くしてほしいと思ってくれる先生や大人がいる。	<---	教職員との関係性	.84
Q03_03 この学校には、私がいないときに、そのことに気づいてくれる先生や大人がいる。	<---	教職員との関係性	.80
Q03_02 この学校には、私がよいことをしたときに、それに気づいて伝えてくれる先生や大人がいる。	<---	教職員との関係性	.82
Q03_01 この学校には、私のことを本当に心配してくれる先生や大人がいる。	<---	教職員との関係性	.82
Q21_06 この学校の先生は、校則やルールを守らない人に対して、きちんと注意、指導してくれる。	<---	保護的規律	.77
Q21_07 この学校の先生は、冷やかしやからかい、悪口、無視があったときに、きちんと注意、指導してくれる。	<---	保護的規律	.89
Q21_08 この学校の先生は、暴力があったときに、きちんと注意、指導してくれる。	<---	保護的規律	.91
Q21_09 この学校の先生は、いじめがあったときに、きちんと注意、指導してくれる。	<---	保護的規律	.92

パス			推定値
Q03_09 この学校で、クラスの活動やルールを決めることに、私も関わっている。	<---	諸活動参画支援	.80
Q03_10 この学校で、学校全体の活動やルールを決めることに、私も関わっている。	<---	諸活動参画支援	.83
Q03_11 この学校で、私は学校をよくしようとしている。	<---	諸活動参画支援	.78
Q03_12 この学校で、私は学校の取り組みについて発言することがある。	<---	諸活動参画支援	.67
Q10_03 私は、困っているときに、助けてくれる同じ学年の友達がいる。	<---	友人関係支援	.92
Q10_02 私は、悩みを相談できる同じ学年の友達がいる。	<---	友人関係支援	.86
Q10_01 私は、本当に心配してくれる同じ学年の友達がいる。	<---	友人関係支援	.89
Q03_07 この学校には、私がうまくやれると信じてくれる先生や大人がいる。	<---	教職員との関係性	.87
Q20_01 自分（自分たち）のしたことで、他の人に喜んでもらえた。	<---	自己有用感支援	.92
Q20_02 自分（自分たち）のしたことで、他の人から感謝された。	<---	自己有用感支援	.93
Q20_03 自分（自分たち）のしたことで、他の人の役に立った。	<---	自己有用感支援	.91
Q20_04 自分（自分たち）のしたことで、他の人にほめられた。	<---	自己有用感支援	.90

学校での生活に関するアンケート（中学生調査票）

あなたの性別を教えてください。
〇男
〇女
〇回答しない

あなたの学年を教えてください。
〇中学 1 年生
〇中学 2 年生
〇中学 3 年生
〇その他

あなたの学校を選択してください。

1. 以下のことは、あなたについて、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。
〇この学校の人たちみんなに親しみを感じる。
〇この学校でよかった。
〇この学校の生徒であることを誇りに思う。
〇学校の勉強に集中できない。
〇学校の勉強ができるようになるよう努力している。
〇学校の勉強に興味をもって、がんばれる。
〇学校で新しいことを学ぶとき、理解しようと努力している。
〇学校の勉強をがんばりたいといつも思っている。

2. 以下のことは、あなたの学校について、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。
〇この学校の先生は、生徒に対して、ひいきしたりせずに平等に接している。
〇この学校は、安心して過ごせる。
〇この学校は、いつもきれいに整理整頓（せいりせいとん）されている。
〇この学校の先生は、保護者に、学校での学習について伝えている。
〇この学校の先生は、保護者のいうことに真剣に耳を傾けてくれる。
〇この学校は、保護者が学校に来ることを歓迎している。

3. 以下のことは、あなたについて、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇この学校には、私のことを本当に心配してくれる先生や大人がいる。
〇この学校には、私がよいことをしたときに、それに気づいて伝えてくれる先生や大人がいる。
〇この学校には、私がいないときに、そのことに気づいてくれる先生や大人がいる。
〇この学校には、私にベストを尽くしてほしいと思ってくれる先生や大人がいる。
〇この学校には、私の気持ちを確かめてくれる先生や大人がいる。
〇この学校には、私が言いたいことがあるときに、聞いてくれる先生や大人がいる。
〇この学校には、私がうまくやれると信じてくれる先生や大人がいる。
〇この学校で、私は興味のある活動をしている。
〇この学校で、クラスの活動やルールを決めることに、私も関わっている。
〇この学校で、学校全体の活動やルールを決めることに、私も関わっている。
〇この学校で、私は学校をよくしようとしている。
〇この学校で、私は学校の取り組みについて発言することがある。

4. 以下のことは、あなたの学校について、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇この学校は、学校のルールについて、生徒にていねいに説明している。
〇この学校は、学校のルールを破った場合にどうなるかを、生徒にはっきり伝えている。
〇この学校は、ささいなルールを破っただけでも、問題になる。
〇この学校は、学校のルールを破った生徒を、公平に扱っている。
〇この学校は、どんな行動を期待しているかを、生徒に明確に伝えている。
〇この学校は、行動に責任を持つように、生徒に教えている。
〇この学校は、生徒に自分の気持ちをおさえることについて教えている。
〇この学校は、生徒に教室での話合いや活動に参加する機会を与えてくれる。
〇この学校は、生徒同士のトラブルの解決を手助けしてくれる。
〇この学校は、トラブルを解決するために、みんなから話を聞こうとする。
〇この学校は、生徒に他の人の気持ちを気にかけるように教えている。
〇この学校は、生徒に他の人がどのように考え、どう感じるかを理解するように教えている。
〇この学校は、学ぶことをサポートしてくれて、魅力的な場所である。

5. 以下のことは、あなたの学校について、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇この学校の先生は、進学や将来の仕事でうまくいくように、一生懸命（いっしょうけんめい）に励（はげ）ましてくれる。
〇この学校の先生は、必要なときに、学校の勉強がわかるように、一生懸命に手助けしてくれる。
〇この学校の先生は、学校での勉強が実生活にどのように役立つかを教えてくれる。
〇この学校の先生は、学習に役立つ助言をくれる。
〇この学校の先生は、生徒みんなが学業でうまくいくように促（うなが）している。
〇この学校の先生は、生徒が欠席から戻（もど）ったときに遅れを取り戻せるように助けてくれる。
〇この学校の先生は、全ての生徒を大切にしている。
〇この学校の先生は、生徒の違い（例えば、性別、人種・国籍、文化など）を尊重している。
〇この学校の先生は、お互いに異なる生徒同士が仲良くすることが重要だと伝えている。
〇この学校の先生は、生徒にいじめは許されないとはっきり伝えている。
〇この学校の先生は、もしあなたが、誰かにいじめられていると先生に伝えたら、助けるために何かしてくれる。

6. 以下のことは、あなたの学校について、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇この学校の生徒は、お互いに学校での活動を楽しんでいる。
〇この学校の生徒は、学ぶことに意欲的である。
〇この学校の生徒は、全ての先生に敬意を払っている。
〇この学校の生徒は、お互いを気づかうことができる。
〇この学校の生徒は、お互いを大切にしている。
〇この学校の生徒は、お互いに仲がよい。
〇この学校の生徒は、授業に集中している。
〇この学校の生徒は、みんながんばっている。
〇この学校の生徒は、学校のルールを守っている。
〇この学校の生徒は、宿題をきちんとやってくる。

7. 以下のことは、あなたの学校について、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇この学校の生徒は、お互いの違い（例えば、性別、人種・国籍、文化など）を尊重し合っている。

〇この学校の生徒は、他の生徒がいじめられているのを見たら、先生に伝える。
〇この学校の生徒は、いじめを見たら止めようとする。
〇この学校のルールは、生徒みんなに対して公平である。
〇この学校のルールは、厳しすぎる。
〇この学校の校舎や校庭は、清潔でよい状態である。
〇この学校の教室は、ごみごみしていて、勉強に集中しにくい。
〇この学校の校庭は、きれいに保たれている。

8. 以下のことは、あなたについて、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。
〇自分に対して高い目標と期待を持っている。
〇高校を卒業するつもりだ。
〇高校を卒業したら、大学などに進学するつもりだ。
〇将来、仕事で成功したいと思っている。
〇将来の自分にあまり期待していない。
〇自分の人生に目的がある。
〇困ったことがあったら、どこに相談したらいいか知っている。
〇自分が抱えている悩みや問題について、話したり書いたりして解決しようとする。
〇自分が抱えている悩みや問題を自分で解決することができる。
〇助けが必要なときに、相談できる人を見つける。
〇だいたいのことはやろうと思えばできる。
〇得意なことがたくさんある。

9. 以下のことは、あなたについて、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。
〇他の生徒と一緒にクラスで活動することを楽しんでいる。
〇学校のグループで活動するとき、自分の役割をきちんと担う。
〇他の人をいやな気持ちにさせることなく、自分の意見を主張する。
〇自分と違う意見を持つ人と一緒に取り組むことができる。
〇他の生徒の意見や考えを聞いている。
〇他の人がどのように感じ、どう考えるかを理解しようとする。
〇誰かが傷つくと、いやな気持ちになる。
〇他の人のつらい体験を理解しようとする。
〇自分が抱えている困難な悩みや問題を解決できると信じている。
〇自分の気持ちや感情を理解している。
〇自分がしていることについて、なぜそうするのかを理解している。

10. 以下のことは、あなたについて、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇私は、本当に心配してくれる同じ学年の友達がいる。
〇私は、悩みを相談できる同じ学年の友達がいる。
〇私は、困っているときに、助けてくれる同じ学年の友達がいる。
〇私の友達は、いろいろなトラブルに巻き込まれている。
〇私の友達は、正しいことをしようと努力する。
〇私の友達は、学校でうまくやっている。

11. 以下のことは、あなたの家庭について、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇家の人は、私にルールを守ることを期待している。
〇家の人は、私の学校の勉強に関心を持ってくれる。
〇家の人は、私が成功すると信じている。
〇家の人は、私の悩みを聞いてくれる。
〇家の人は、私がいつもベストを尽くすことを望んでいる。
〇家の人は、私が何か言いたいことがあるときに、話を聞いてくれる。
〇家の人と一緒に楽しいことをしたり、楽しい場所に行ったりする。
〇よい家庭になるように、よくしようとしている。
〇家庭のことを決めることに関わっている。

12. 以下のことは、あなたについて、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇家庭と学校以外で、私のことを本当に心配してくれる大人がいる。
〇家庭と学校以外で、私がよいことをしたときに、気づいて伝えてくれる大人がいる。
〇家庭と学校以外で、私が何かに腹を立てているときに、気づいてくれる大人がいる。
〇家庭と学校以外で、私がうまくやれると信じてくれる大人がいる。
〇家庭と学校以外で、私がいつもベストを尽くすことを望んでくれる大人がいる。
〇家庭と学校以外で、私が信頼している大人がいる。
〇家庭と学校以外で、私は部活動やクラブチーム、その他のグループ活動に参加している。
〇家庭と学校以外で、私は音楽、美術、文学、スポーツ、または何かしらの趣味に関する活動をしている。
〇家庭と学校以外で、私は他人を助ける活動をしている。

13. 以下のことは、あなたについて、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇自分の能力を自分で変えることはあまりできないと思う。
〇何かわからないことがあると、わかるまで何度も先生に聞く。
〇授業で聞かれた質問には全て答えるようにしている。
〇数学の問題を解こうとするとき、答えを見つけるまでやめない。
〇自分の行動に責任を持つ。
〇将来の仕事で成功することを楽しみにしている。
〇自分の間違いを認めることができる。
〇断られても、めげずに、対処できる。
〇自分の欲しいものをがまんすることができる。
〇努力をして挑戦しても、よくなることはないと思う。
〇他の人が忙しくしているときに、迷惑をかけないようにしている。
〇行動する前に考える。
〇学習してもできないことがある。
〇授業で他の生徒の意見を聞くのが好きだ。
〇生まれつき苦手な科目の場合、その科目でうまくいくことはない。
〇感謝の気持ちを感じている。
〇元気である。
〇活動的である。
〇熱心である。

14. 以下のことは、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇私は、この学校に、自分の悩みや問題を相談できる大人がいる。
〇この学校にいる人たちは、心の健康についてオープンに話している。
〇この学校は、生徒に心の健康に気を配るように教えている。
〇心の健康は、私と同じ学年の人たちにとって重要である。
〇悲しかったり、さびしかったりして落ち込んだとき、学校の誰に相談すればよいか、知っている。
〇悲しかったり、さびしかったりして落ち込んだとき、大人に相談すると気分が晴れると思う。
〇この学校の生徒は、私が悲しかったり、さびしかったりして落ち込んでいると、優しくしてくれる。
〇この学校の生徒は、私と同じ学年の人が、悲しかったり、さびしかったりして落ち込んでいると、優しくする。

〇私と同じ学年の人が、悲しかったり、さびしかったりして落ち込んでいるとき、大人の人に相談すると気分が晴れると思う。

※上記の設問 1 から 14 の各質問項目の選択肢は「まったく当てはまらない」、「あまり当てはまらない」、「どちらともいえない」、「まあ当てはまる」、「とても当てはまる」である。

15. もしあなたが、とても悲しいとき、ストレスがあるとき、さびしいとき、落ち込んでいるとき、以下のことが、当てはまると思いますか。 一つずつ選んでください。
〇学校の先生や学校にいる大人に相談する。
〇保護者や家族の誰かに相談する。
〇カウンセラーなどの心の専門家に相談する。
〇友達に相談する。
〇相談することをためらう。

※上記の設問 15 の各質問項目の選択肢は「あてはまらない」、「あてはまる」、「わからない」である。

16. あなたは、今の学年になってから、病気やけが以外の理由（気がかりなことがあった場合など）で、学校を欠席したいと思ったときに、実際に学校を欠席しましたか。 一番近いと思う回答を一つ選んでください。
〇特に欠席したいと思わなかったし、欠席もしていない。
〇欠席したいと思ったが、それで欠席することはなかった。
〇欠席したいと思ったとき、たまに欠席することがあった。
〇欠席したいと思ったとき、しばしば欠席することがあった。
〇欠席したいと思ったとき、いつも欠席していた。

17. あなたは、今の学年になってから、次のようなことを学校の誰かから、どれくらいされ、いやな思いをしましたか。 一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。
〇仲間はずれにされたり、無視されたり、影で悪口を言われたりして、いやな思いをした。
〇からかわれたり、冷やかされたり、悪口（いやなあだ名を含む）を言われ、いやな思いをした。
〇軽くぶつかられたり、たたかれたり、けられたりして、いやな思いをした。
〇強くぶつかられたり、たたかれたり、けられたりして、いやな思いをした。
〇お金や物をとりあげられたり、物を買わされたりして、いやな思いをした。

〇物を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりして、いやな思いをした。
〇恥ずかしいことや危険なこと、自分が望んでいないことを、されたり、させられたりして、いやな思いをした。
〇インターネットや SNS などで、いやな思いをした。

※上記の設問 17 の各質問項目の選択肢は「ぜんぜんされなかった」、「今までに１～２回くらい」、「１か月に２～３回くらい」、「１週間に１回くらい」、「１週間に何度も」である。

18. あなたは、今の学年になってから、次のようなことを学校の誰かに、どれくらいしましたか。 一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。
〇仲間はずれにしたり、無視したり、影で悪口を言った。
〇からかったり、冷やかしたり、悪口（いやなあだ名を含む）を言った。
〇軽くぶつかったり、たたいたり、けったりした。
〇強くぶつかったり、たたいたり、けったりした。
〇お金や物をとりあげたり、物を買わせたりした。
〇物を隠したり、盗んだり、壊したり、捨てたりした。
〇恥ずかしいことや危険なこと、相手が望んでいないことを、したり、させたりした。
〇インターネットや SNS などで、いやなことをした。

※上記の設問 18 の各質問項目の選択肢は「ぜんぜんしなかった」、「今までに１～２回くらい」、「１か月に２～３回くらい」、「１週間に１回くらい」、「１週間に何度も」である。

19. 以下のことは、あなたについて、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。
〇この学校が好きである。
〇学校にいるとつかれる。
〇学校を休みたいと思うことがよくある。
〇クラスの中で与えられた役割（例、係活動など）は、他人まかせにせず、責任感を持って行っている。
〇学校の中で与えられた役割（例、生徒会や委員会活動など）は、他人まかせにせず、責任感を持って行っている。
〇クラスの人の違いを認め、その人のよさを大切にしている。
〇クラスの人のことを、気にかけている。
〇クラスの人と一緒にいるとき、相手の気持ちを考えて行動している。

〇自分がされていやなことは、クラスの人にしないようにしている。
〇クラスの人が困っているとき、相手を助けている。

※上記の設問 19 の各質問項目の選択肢は「まったく当てはまらない」、「あまり当てはまらない」、「どちらともいえない」、「まあ当てはまる」、「とても当てはまる」である。

20. 以下のことは、あなたについて、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。
〇自分（自分たち）のしたことで、他の人に喜んでもらえた。
〇自分（自分たち）のしたことで、他の人から感謝された。
〇自分（自分たち）のしたことで、他の人の役に立った。
〇自分（自分たち）のしたことで、他の人にほめられた。

※上記の設問 20 の各質問項目の選択肢は「まったくなかった」、「あまりなかった」、「どちらともいえない」、「少しあった」、「よくあった」である。

21. 以下のことは、あなたの学校の先生について、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。
〇この学校の先生は、私のことを気にかけてくれる。
〇この学校の先生は、私の話をよく聞いてくれる。
〇この学校の先生は、私が何か言いたいことがあるときに、相談にのってくれる。
〇この学校の先生の授業は、わかりやすく、おもしろい。
〇この学校の先生の授業は、学習への興味や意欲を引き起こしてくれる。
〇この学校の先生は、校則やルールを守らない人に対して、きちんと注意、指導してくれる。
〇この学校の先生は、冷やかしやからかい、悪口、無視があったときに、きちんと注意、指導してくれる。
〇この学校の先生は、暴力があったときに、きちんと注意、指導してくれる。
〇この学校の先生は、いじめがあったときに、きちんと注意、指導してくれる。

22. 以下のことは、あなたのクラスについて、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。
〇私のクラスは，居心地がよい。
〇私のクラスは，ルールや規則が守られている。
〇私のクラスは，お互いのことを大切にしている。
〇私のクラスは，お互いに，協力でき，まとまりがある。

〇私のクラスは，お互いに，よく勉強を教え合ったりしている。
〇私のクラスは，勉強に集中できる環境である。

23. 以下のことは、あなたについて、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。
〇クラスの中で、いらいらすることがよくある。
〇クラスの中で、いやな気持ちになることがよくある。
〇クラスの中で、頭にくる（カッとなる）ことがよくある。
〇クラスの中で、クラスの人に攻撃的な気持ちになることがよくある。
〇クラスの中にいるとストレスがたまる。

※上記の設問 21 から 23 の各質問項目の選択肢は「まったく当てはまらない」、「あまり当てはまらない」、「どちらともいえない」、「まあ当てはまる」、「とても当てはまる」である。

※上記の設問 1 から 15 の各質問項目は CHKS（California Healthy Kids Survey）の翻訳である。上記 16 から 23 は国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターにより作成した項目である。特に、設問 17 から 23 の各質問項目は「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」で用いたものである。

学校での生活に関するアンケート基礎集計表

あなたの性別を教えてください。

		回答者数	割合
選択肢	男	7634	49.6
	女	7451	48.5
	回答しない	291	1.9
	無回答	1	0.0
合計		15377	100.0

あなたの学年を教えてください。

		回答者数	割合
選択肢	中学1年生	5076	33.0
	中学2年生	5015	32.6
	中学3年生	5268	34.3
	その他	17	0.1
	無回答	1	0.0
合計		15377	100.0

あなたの学校を選択してください。

	学校コード	回答者数	割合
選択肢	1	498	3.2
	2	336	2.2
	3	2	0
	4	186	1.2
	5	264	1.7
	6	232	1.5
	7	41	0.3
	8	214	1.4
	9	229	1.5
	10	121	0.8
	11	188	1.2
	12	410	2.7
	13	226	1.5
	14	383	2.5
	15	243	1.6
	16	530	3.4
	17	367	2.4
	18	490	3.2
	19	289	1.9
	20	287	1.9
	21	196	1.3
	22	346	2.3
	23	342	2.2
	24	521	3.4
	25	65	0.4
	26	372	2.4
	27	52	0.3
	28	580	3.8
	29	1	0
	30	383	2.5
	31	95	0.6
	32	1	0
	33	7	0
	34	322	2.1
	35	319	2.1
	36	5	0
	37	483	3.1
	38	137	0.9
	39	1	0
	40	315	2
	41	109	0.7
	42	418	2.7
	43	519	3.4
	44	1	0
	45	281	1.8
	46	287	1.9
	47	226	1.5
	48	328	2.1
	49	162	1.1
	50	187	1.2
	51	154	1
	52	537	3.5
	53	540	3.5
	54	299	1.9
	55	308	2
	56	321	2.1
	57	310	2
	58	310	2
	無回答	1	0
合計		15377	100

1. 以下のことは、あなたについて、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇この学校の人たちみんなに親しみを感じる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	336	2.2
	あまり当てはまらない	996	6.5
	どちらともいえない	2166	14.1
	まあ当てはまる	6621	43.1
	とても当てはまる	5234	34.0
	無回答	24	0.2
合計		15377	100.0

〇この学校でよかった。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	269	1.7
	あまり当てはまらない	566	3.7
	どちらともいえない	2190	14.2
	まあ当てはまる	5032	32.7
	とても当てはまる	7288	47.4
	無回答	32	0.2
合計		15377	100.0

〇この学校の生徒であることを誇りに思う。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	491	3.2
	あまり当てはまらない	997	6.5
	どちらともいえない	3877	25.2
	まあ当てはまる	5124	33.3
	とても当てはまる	4814	31.3
	無回答	74	0.5
合計		15377	100.0

〇学校の勉強に集中できない。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	2752	17.9
	あまり当てはまらない	5388	35.0
	どちらともいえない	3627	23.6
	まあ当てはまる	2459	16.0
	とても当てはまる	1103	7.2
	無回答	48	0.3
合計		15377	100.0

〇学校の勉強ができるようになるよう努力している。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	341	2.2
	あまり当てはまらない	1003	6.5
	どちらともいえない	2465	16.0
	まあ当てはまる	6357	41.3
	とても当てはまる	5149	33.5
	無回答	62	0.4
合計		15377	100.0

〇学校の勉強に興味をもって、がんばれる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	532	3.5
	あまり当てはまらない	1722	11.2
	どちらともいえない	3916	25.5
	まあ当てはまる	5635	36.6
	とても当てはまる	3514	22.9
	無回答	58	0.4
合計		15377	100.0

〇学校で新しいことを学ぶとき、理解しようと努力している。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	306	2.0
	あまり当てはまらない	802	5.2
	どちらともいえない	2436	15.8
	まあ当てはまる	6361	41.4
	とても当てはまる	5397	35.1
	無回答	75	0.5
合計		15377	100.0

〇学校の勉強をがんばりたいといつも思っている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	439	2.9
	あまり当てはまらない	906	5.9
	どちらともいえない	2500	16.3
	まあ当てはまる	5572	36.2
	とても当てはまる	5904	38.4
	無回答	56	0.4
合計		15377	100.0

2. 以下のことは、あなたの学校について、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇この学校の先生は、生徒に対して、ひいきしたりせずに平等に接している。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	675	4.4
	あまり当てはまらない	1529	9.9
	どちらともいえない	2915	19.0
	まあ当てはまる	5275	34.3
	とても当てはまる	4947	32.2
	無回答	36	0.2
合計		15377	100.0

〇この学校は、安心して過ごせる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	325	2.1
	あまり当てはまらない	953	6.2
	どちらともいえない	2414	15.7
	まあ当てはまる	5618	36.5
	とても当てはまる	6016	39.1
	無回答	51	0.3
合計		15377	100.0

〇この学校は、いつもきれいに整理整頓（せいりせいとん）されている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	343	2.2
	あまり当てはまらない	1396	9.1
	どちらともいえない	3718	24.2
	まあ当てはまる	6123	39.8
	とても当てはまる	3753	24.4
	無回答	44	0.3
合計		15377	100.0

〇この学校の先生は、保護者に、学校での学習について伝えている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	275	1.8
	あまり当てはまらない	713	4.6
	どちらともいえない	3694	24.0
	まあ当てはまる	5567	36.2
	とても当てはまる	5028	32.7
	無回答	100	0.7
合計		15377	100.0

〇この学校の先生は、保護者のいうことに真剣に耳を傾けてくれる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	201	1.3
	あまり当てはまらない	462	3.0
	どちらともいえない	3291	21.4
	まあ当てはまる	5221	34.0
	とても当てはまる	6097	39.7
	無回答	105	0.7
合計		15377	100.0

〇この学校は、保護者が学校に来ることを歓迎している。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	179	1.2
	あまり当てはまらない	292	1.9
	どちらともいえない	4000	26.0
	まあ当てはまる	4824	31.4
	とても当てはまる	5959	38.8
	無回答	123	0.8
合計		15377	100.0

3. 以下のことは、あなたについて、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇この学校には、私のことを本当に心配してくれる先生や大人がいる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	281	1.8
	あまり当てはまらない	649	4.2
	どちらともいえない	2759	17.9
	まあ当てはまる	5554	36.1
	とても当てはまる	6078	39.5
	無回答	56	0.4
合計		15377	100.0

〇この学校には、私がよいことをしたときに、それに気づいて伝えてくれる先生や大人がいる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	275	1.8
	あまり当てはまらない	711	4.6
	どちらともいえない	2698	17.5
	まあ当てはまる	5848	38.0
	とても当てはまる	5774	37.5
	無回答	71	0.5
合計		15377	100.0

〇この学校には、私がいないときに、そのことに気づいてくれる先生や大人がいる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	202	1.3
	あまり当てはまらない	439	2.9
	どちらともいえない	3283	21.4
	まあ当てはまる	5384	35.0
	とても当てはまる	5967	38.8
	無回答	102	0.7
合計		15377	100.0

〇この学校には、私にベストを尽くしてほしいと思ってくれる先生や大人がいる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	257	1.7
	あまり当てはまらない	484	3.1
	どちらともいえない	3336	21.7
	まあ当てはまる	5217	33.9
	とても当てはまる	5993	39.0
	無回答	90	0.6
合計		15377	100.0

〇この学校には、私の気持ちを確かめてくれる先生や大人がいる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	332	2.2
	あまり当てはまらない	681	4.4
	どちらともいえない	3351	21.8
	まあ当てはまる	5571	36.2
	とても当てはまる	5350	34.8
	無回答	92	0.6
合計		15377	100.0

〇この学校には、私が言いたいことがあるときに、聞いてくれる先生や大人がいる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	280	1.8
	あまり当てはまらない	572	3.7
	どちらともいえない	2811	18.3
	まあ当てはまる	5533	36.0
	とても当てはまる	6102	39.7
	無回答	79	0.5
合計		15377	100.0

〇この学校には、私がうまくやれると信じてくれる先生や大人がいる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	228	1.5
	あまり当てはまらない	491	3.2
	どちらともいえない	3157	20.5
	まあ当てはまる	5365	34.9
	とても当てはまる	6045	39.3
	無回答	91	0.6
合計		15377	100.0

〇この学校で、私は興味のある活動をしている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	534	3.5
	あまり当てはまらない	1013	6.6
	どちらともいえない	3090	20.1
	まあ当てはまる	4955	32.2
	とても当てはまる	5688	37.0
	無回答	97	0.6
合計		15377	100.0

〇この学校で、クラスの活動やルールを決めることに、私も関わっている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	532	3.5
	あまり当てはまらない	1015	6.6
	どちらともいえない	3118	20.3
	まあ当てはまる	5453	35.5
	とても当てはまる	5172	33.6
	無回答	87	0.6
合計		15377	100.0

〇この学校で、学校全体の活動やルールを決めることに、私も関わっている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	1299	8.4
	あまり当てはまらない	1652	10.7
	どちらともいえない	4005	26.0
	まあ当てはまる	4395	28.6
	とても当てはまる	3927	25.5
	無回答	99	0.6
合計		15377	100.0

〇この学校で、私は学校をよくしようとしている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	630	4.1
	あまり当てはまらない	1154	7.5
	どちらともいえない	4551	29.6
	まあ当てはまる	5032	32.7
	とても当てはまる	3916	25.5
	無回答	94	0.6
合計		15377	100.0

〇この学校で、私は学校の取り組みについて発言することがある。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	2417	15.7
	あまり当てはまらない	2866	18.6
	どちらともいえない	4562	29.7
	まあ当てはまる	3017	19.6
	とても当てはまる	2398	15.6
	無回答	117	0.8
合計		15377	100.0

4. 以下のことは、あなたの学校について、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇この学校は、学校のルールについて、生徒にていねいに説明している。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	454	3.0
	あまり当てはまらない	1244	8.1
	どちらともいえない	2721	17.7
	まあ当てはまる	5948	38.7
	とても当てはまる	4938	32.1
	無回答	72	0.5
合計		15377	100.0

〇この学校は、学校のルールを破った場合にどうなるかを、生徒にはっきり伝えている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	1405	9.1
	あまり当てはまらない	2502	16.3
	どちらともいえない	3870	25.2
	まあ当てはまる	4186	27.2
	とても当てはまる	3343	21.7
	無回答	71	0.5
合計		15377	100.0

〇この学校は、ささいなルールを破っただけでも、問題になる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	2025	13.2
	あまり当てはまらない	3761	24.5
	どちらともいえない	5338	34.7
	まあ当てはまる	2529	16.4
	とても当てはまる	1630	10.6
	無回答	94	0.6
合計		15377	100.0

〇この学校は、学校のルールを破った生徒を、公平に扱っている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	757	4.9
	あまり当てはまらない	1302	8.5
	どちらともいえない	5303	34.5
	まあ当てはまる	4509	29.3
	とても当てはまる	3364	21.9
	無回答	142	0.9
合計		15377	100.0

〇この学校は、どんな行動を期待しているかを、生徒に明確に伝えている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	472	3.1
	あまり当てはまらない	1274	8.3
	どちらともいえない	4102	26.7
	まあ当てはまる	5387	35.0
	とても当てはまる	4036	26.2
	無回答	106	0.7
合計		15377	100.0

〇この学校は、行動に責任を持つように、生徒に教えている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	178	1.2
	あまり当てはまらない	332	2.2
	どちらともいえない	2117	13.8
	まあ当てはまる	5972	38.8
	とても当てはまる	6679	43.4
	無回答	99	0.6
合計		15377	100.0

〇この学校は、生徒に自分の気持ちをおさえることについて教えている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	643	4.2
	あまり当てはまらない	1481	9.6
	どちらともいえない	4998	32.5
	まあ当てはまる	4752	30.9
	とても当てはまる	3390	22.0
	無回答	113	0.7
合計		15377	100.0

〇この学校は、生徒に教室での話合いや活動に参加する機会を与えてくれる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	163	1.1
	あまり当てはまらない	370	2.4
	どちらともいえない	2214	14.4
	まあ当てはまる	5773	37.5
	とても当てはまる	6764	44.0
	無回答	93	0.6
合計		15377	100.0

〇この学校は、生徒同士のトラブルの解決を手助けしてくれる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	378	2.5
	あまり当てはまらない	779	5.1
	どちらともいえない	2976	19.4
	まあ当てはまる	5650	36.7
	とても当てはまる	5487	35.7
	無回答	107	0.7
合計		15377	100.0

〇この学校は、トラブルを解決するために、みんなから話を聞こうとする。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	552	3.6
	あまり当てはまらない	1069	7.0
	どちらともいえない	3808	24.8
	まあ当てはまる	5176	33.7
	とても当てはまる	4677	30.4
	無回答	95	0.6
合計		15377	100.0

〇この学校は、生徒に他の人の気持ちを気にかけるように教えている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	245	1.6
	あまり当てはまらない	472	3.1
	どちらともいえない	2892	18.8
	まあ当てはまる	6052	39.4
	とても当てはまる	5571	36.2
	無回答	145	0.9
合計		15377	100.0

〇この学校は、生徒に他の人がどのように考え、どう感じるかを理解するように教えている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	227	1.5
	あまり当てはまらない	541	3.5
	どちらともいえない	3303	21.5
	まあ当てはまる	6039	39.3
	とても当てはまる	5132	33.4
	無回答	135	0.9
合計		15377	100.0

〇この学校は、学ぶことをサポートしてくれて、魅力的な場所である。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	415	2.7
	あまり当てはまらない	855	5.6
	どちらともいえない	3728	24.2
	まあ当てはまる	5455	35.5
	とても当てはまる	4787	31.1
	無回答	137	0.9
合計		15377	100.0

5. 以下のことは、あなたの学校について、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇この学校の先生は、進学や将来の仕事でうまくいくように、一生懸命（いっしょうけんめい）に励（はげ）ましてくれる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	256	1.7
	あまり当てはまらない	634	4.1
	どちらともいえない	3104	20.2
	まあ当てはまる	5700	37.1
	とても当てはまる	5583	36.3
	無回答	100	0.7
合計		15377	100.0

〇この学校の先生は、必要なときに、学校の勉強がわかるように、一生懸命に手助けしてくれる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	211	1.4
	あまり当てはまらない	462	3.0
	どちらともいえない	2313	15.0
	まあ当てはまる	5901	38.4
	とても当てはまる	6402	41.6
	無回答	88	0.6
合計		15377	100.0

〇この学校の先生は、学校での勉強が実生活にどのように役立つかを教えてくれる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	464	3.0
	あまり当てはまらない	1223	8.0
	どちらともいえない	3593	23.4
	まあ当てはまる	5550	36.1
	とても当てはまる	4441	28.9
	無回答	106	0.7
合計		15377	100.0

○この学校の先生は、学習に役立つ助言をくれる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	207	1.3
	あまり当てはまらない	447	2.9
	どちらともいえない	2426	15.8
	まあ当てはまる	6228	40.5
	とても当てはまる	5945	38.7
	無回答	124	0.8
合計		15377	100.0

○この学校の先生は、生徒みんなが学業でうまくいくように促（うなが）している。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	260	1.7
	あまり当てはまらない	632	4.1
	どちらともいえない	3382	22.0
	まあ当てはまる	5882	38.3
	とても当てはまる	5088	33.1
	無回答	133	0.9
合計		15377	100.0

○この学校の先生は、生徒が欠席から戻（もど）ったときに遅れを取り戻せるように助けてくれる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	1170	7.6
	あまり当てはまらない	2165	14.1
	どちらともいえない	4566	29.7
	まあ当てはまる	4081	26.5
	とても当てはまる	3278	21.3
	無回答	117	0.8
合計		15377	100.0

〇この学校の先生は、全ての生徒を大切にしている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	458	3.0
	あまり当てはまらない	886	5.8
	どちらともいえない	3080	20.0
	まあ当てはまる	4880	31.7
	とても当てはまる	5959	38.8
	無回答	114	0.7
合計		15377	100.0

〇この学校の先生は、生徒の違い（例えば、性別、人種・国籍、文化など）を尊重している。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	269	1.7
	あまり当てはまらない	484	3.1
	どちらともいえない	3082	20.0
	まあ当てはまる	4847	31.5
	とても当てはまる	6569	42.7
	無回答	126	0.8
合計		15377	100.0

〇この学校の先生は、お互いに異なる生徒同士が仲良くすることが重要だと伝えている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	382	2.5
	あまり当てはまらない	892	5.8
	どちらともいえない	3887	25.3
	まあ当てはまる	5063	32.9
	とても当てはまる	5005	32.5
	無回答	148	1.0
合計		15377	100.0

〇この学校の先生は、生徒にいじめは許されないとはっきり伝えている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	285	1.9
	あまり当てはまらない	494	3.2
	どちらともいえない	1959	12.7
	まあ当てはまる	4081	26.5
	とても当てはまる	8448	54.9
	無回答	110	0.7
合計		15377	100.0

〇この学校の先生は、もしあなたが、誰かにいじめられていると先生に伝えたら、助けるために何かしてくれる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	290	1.9
	あまり当てはまらない	435	2.8
	どちらともいえない	2822	18.4
	まあ当てはまる	4739	30.8
	とても当てはまる	6925	45.0
	無回答	166	1.1
合計		15377	100.0

6. 以下のことは、あなたの学校について、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇この学校の生徒は、お互いに学校での活動を楽しんでいる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	172	1.1
	あまり当てはまらない	373	2.4
	どちらともいえない	1943	12.6
	まあ当てはまる	5578	36.3
	とても当てはまる	7202	46.8
	無回答	109	0.7
合計		15377	100.0

○この学校の生徒は、学ぶことに意欲的である。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	340	2.2
	あまり当てはまらない	1228	8.0
	どちらともいえない	4226	27.5
	まあ当てはまる	5421	35.3
	とても当てはまる	4034	26.2
	無回答	128	0.8
合計		15377	100.0

○この学校の生徒は、全ての先生に敬意を払っている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	851	5.5
	あまり当てはまらない	2321	15.1
	どちらともいえない	4381	28.5
	まあ当てはまる	4533	29.5
	とても当てはまる	3173	20.6
	無回答	118	0.8
合計		15377	100.0

○この学校の生徒は、お互いを気づかうことができる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	346	2.3
	あまり当てはまらない	946	6.2
	どちらともいえない	3172	20.6
	まあ当てはまる	5903	38.4
	とても当てはまる	4873	31.7
	無回答	137	0.9
合計		15377	100.0

○この学校の生徒は、お互いを大切にしている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	326	2.1
	あまり当てはまらない	841	5.5
	どちらともいえない	3034	19.7
	まあ当てはまる	5661	36.8
	とても当てはまる	5382	35.0
	無回答	133	0.9
合計		15377	100.0

○この学校の生徒は、お互いに仲がよい。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	271	1.8
	あまり当てはまらない	614	4.0
	どちらともいえない	2686	17.5
	まあ当てはまる	5447	35.4
	とても当てはまる	6228	40.5
	無回答	131	0.9
合計		15377	100.0

○この学校の生徒は、授業に集中している。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	500	3.3
	あまり当てはまらない	1623	10.6
	どちらともいえない	4359	28.3
	まあ当てはまる	5479	35.6
	とても当てはまる	3289	21.4
	無回答	127	0.8
合計		15377	100.0

○この学校の生徒は、みんながんばっている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	223	1.5
	あまり当てはまらない	638	4.1
	どちらともいえない	2739	17.8
	まあ当てはまる	5374	34.9
	とても当てはまる	6271	40.8
	無回答	132	0.9
合計		15377	100.0

○この学校の生徒は、学校のルールを守っている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	476	3.1
	あまり当てはまらない	1571	10.2
	どちらともいえない	3910	25.4
	まあ当てはまる	5481	35.6
	とても当てはまる	3807	24.8
	無回答	132	0.9
合計		15377	100.0

○この学校の生徒は、宿題をきちんとやってくる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	488	3.2
	あまり当てはまらない	1821	11.8
	どちらともいえない	5186	33.7
	まあ当てはまる	5143	33.4
	とても当てはまる	2585	16.8
	無回答	154	1.0
合計		15377	100.0

7. 以下のことは、あなたの学校について、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇この学校の生徒は、お互いの違い（例えば、性別、人種・国籍、文化など）を尊重し合っている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	281	1.8
	あまり当てはまらない	708	4.6
	どちらともいえない	3079	20.0
	まあ当てはまる	5414	35.2
	とても当てはまる	5758	37.4
	無回答	137	0.9
合計		15377	100.0

〇この学校の生徒は、他の生徒がいじめられているのを見たら、先生に伝える。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	464	3.0
	あまり当てはまらない	1024	6.7
	どちらともいえない	4204	27.3
	まあ当てはまる	5017	32.6
	とても当てはまる	4519	29.4
	無回答	149	1.0
合計		15377	100.0

〇この学校の生徒は、いじめを見たら止めようとする。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	644	4.2
	あまり当てはまらない	1262	8.2
	どちらともいえない	4777	31.1
	まあ当てはまる	4490	29.2
	とても当てはまる	4052	26.4
	無回答	152	1.0
合計		15377	100.0

○この学校のルールは、生徒みんなに対して公平である。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	405	2.6
	あまり当てはまらない	762	5.0
	どちらともいえない	3151	20.5
	まあ当てはまる	5233	34.0
	とても当てはまる	5668	36.9
	無回答	158	1.0
合計		15377	100.0

○この学校のルールは、厳しすぎる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	2356	15.3
	あまり当てはまらない	3531	23.0
	どちらともいえない	4784	31.1
	まあ当てはまる	2484	16.2
	とても当てはまる	2090	13.6
	無回答	132	0.9
合計		15377	100.0

○この学校の校舎や校庭は、清潔でよい状態である。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	404	2.6
	あまり当てはまらない	1142	7.4
	どちらともいえない	3619	23.5
	まあ当てはまる	5460	35.5
	とても当てはまる	4575	29.8
	無回答	177	1.2
合計		15377	100.0

〇この学校の教室は、ごみごみしていて、勉強に集中しにくい。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	3707	24.1
	あまり当てはまらない	4535	29.5
	どちらともいえない	3664	23.8
	まあ当てはまる	1923	12.5
	とても当てはまる	1395	9.1
	無回答	153	1.0
合計		15377	100.0

〇この学校の校庭は、きれいに保たれている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	328	2.1
	あまり当てはまらない	670	4.4
	どちらともいえない	3131	20.4
	まあ当てはまる	5500	35.8
	とても当てはまる	5556	36.1
	無回答	192	1.2
合計		15377	100.0

8. 以下のことは、あなたについて、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇自分に対して高い目標と期待を持っている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	750	4.9
	あまり当てはまらない	1673	10.9
	どちらともいえない	3419	22.2
	まあ当てはまる	4756	30.9
	とても当てはまる	4667	30.4
	無回答	112	0.7
合計		15377	100.0

〇高校を卒業するつもりだ。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	123	0.8
	あまり当てはまらない	118	0.8
	どちらともいえない	1001	6.5
	まあ当てはまる	2666	17.3
	とても当てはまる	11328	73.7
	無回答	141	0.9
合計		15377	100.0

〇高校を卒業したら、大学などに進学するつもりだ。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	696	4.5
	あまり当てはまらない	677	4.4
	どちらともいえない	2927	19.0
	まあ当てはまる	3203	20.8
	とても当てはまる	7743	50.4
	無回答	131	0.9
合計		15377	100.0

〇将来、仕事で成功したいと思っている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	141	0.9
	あまり当てはまらない	223	1.5
	どちらともいえない	1545	10.0
	まあ当てはまる	3526	22.9
	とても当てはまる	9820	63.9
	無回答	122	0.8
合計		15377	100.0

〇将来の自分にあまり期待していない。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	2912	18.9
	あまり当てはまらない	2991	19.5
	どちらともいえない	3977	25.9
	まあ当てはまる	3083	20.0
	とても当てはまる	2285	14.9
	無回答	129	0.8
合計		15377	100.0

〇自分の人生に目的がある。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	1056	6.9
	あまり当てはまらない	1558	10.1
	どちらともいえない	3586	23.3
	まあ当てはまる	3486	22.7
	とても当てはまる	5530	36.0
	無回答	161	1.0
合計		15377	100.0

〇困ったことがあったら、どこに相談したらいいか知っている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	1054	6.9
	あまり当てはまらない	1520	9.9
	どちらともいえない	3100	20.2
	まあ当てはまる	4310	28.0
	とても当てはまる	5264	34.2
	無回答	129	0.8
合計		15377	100.0

〇自分が抱えている悩みや問題について、話したり書いたりして解決しようとする。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	1109	7.2
	あまり当てはまらない	1575	10.2
	どちらともいえない	3573	23.2
	まあ当てはまる	4393	28.6
	とても当てはまる	4580	29.8
	無回答	147	1.0
合計		15377	100.0

〇自分が抱えている悩みや問題を自分で解決することができる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	761	4.9
	あまり当てはまらない	1476	9.6
	どちらともいえない	3968	25.8
	まあ当てはまる	4822	31.4
	とても当てはまる	4207	27.4
	無回答	143	0.9
合計		15377	100.0

〇助けが必要なときに、相談できる人を見つける。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	765	5.0
	あまり当てはまらない	1065	6.9
	どちらともいえない	2740	17.8
	まあ当てはまる	4977	32.4
	とても当てはまる	5673	36.9
	無回答	157	1.0
合計		15377	100.0

〇だいたいのことはやろうと思えばできる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	496	3.2
	あまり当てはまらない	1182	7.7
	どちらともいえない	3093	20.1
	まあ当てはまる	5408	35.2
	とても当てはまる	5055	32.9
	無回答	143	0.9
合計		15377	100.0

〇得意なことがたくさんある。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	1194	7.8
	あまり当てはまらない	2170	14.1
	どちらともいえない	4119	26.8
	まあ当てはまる	4076	26.5
	とても当てはまる	3664	23.8
	無回答	154	1.0
合計		15377	100.0

9. 以下のことは、あなたについて、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇他の生徒と一緒にクラスで活動することを楽しんでいる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	351	2.3
	あまり当てはまらない	608	4.0
	どちらともいえない	1801	11.7
	まあ当てはまる	5005	32.5
	とても当てはまる	7491	48.7
	無回答	121	0.8
合計		15377	100.0

〇学校のグループで活動するとき、自分の役割をきちんと担う。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	134	0.9
	あまり当てはまらない	343	2.2
	どちらともいえない	1853	12.1
	まあ当てはまる	5908	38.4
	とても当てはまる	7011	45.6
	無回答	128	0.8
合計		15377	100.0

〇他の人をいやな気持ちにさせることなく、自分の意見を主張する。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	248	1.6
	あまり当てはまらない	779	5.1
	どちらともいえない	3658	23.8
	まあ当てはまる	5742	37.3
	とても当てはまる	4813	31.3
	無回答	137	0.9
合計		15377	100.0

〇自分と違う意見を持つ人と一緒に取り組むことができる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	197	1.3
	あまり当てはまらない	534	3.5
	どちらともいえない	2468	16.0
	まあ当てはまる	5827	37.9
	とても当てはまる	6218	40.4
	無回答	133	0.9
合計		15377	100.0

〇他の生徒の意見や考えを聞いている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	107	0.7
	あまり当てはまらない	245	1.6
	どちらともいえない	1787	11.6
	まあ当てはまる	5750	37.4
	とても当てはまる	7339	47.7
	無回答	149	1.0
合計		15377	100.0

〇他の人がどのように感じ、どう考えるかを理解しようとする。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	153	1.0
	あまり当てはまらない	326	2.1
	どちらともいえない	2100	13.7
	まあ当てはまる	5868	38.2
	とても当てはまる	6770	44.0
	無回答	160	1.0
合計		15377	100.0

〇誰かが傷つくと、いやな気持ちになる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	444	2.9
	あまり当てはまらない	660	4.3
	どちらともいえない	2888	18.8
	まあ当てはまる	4995	32.5
	とても当てはまる	6234	40.5
	無回答	156	1.0
合計		15377	100.0

〇他の人のつらい体験を理解しようとする。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	315	2.0
	あまり当てはまらない	543	3.5
	どちらともいえない	2652	17.2
	まあ当てはまる	5417	35.2
	とても当てはまる	6276	40.8
	無回答	174	1.1
合計		15377	100.0

〇自分が抱えている困難な悩みや問題を解決できると信じている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	687	4.5
	あまり当てはまらない	1277	8.3
	どちらともいえない	3611	23.5
	まあ当てはまる	4702	30.6
	とても当てはまる	4932	32.1
	無回答	168	1.1
合計		15377	100.0

〇自分の気持ちや感情を理解している。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	498	3.2
	あまり当てはまらない	859	5.6
	どちらともいえない	2865	18.6
	まあ当てはまる	5180	33.7
	とても当てはまる	5812	37.8
	無回答	163	1.1
合計		15377	100.0

〇自分がしていることについて、なぜそうするのかを理解している。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	500	3.3
	あまり当てはまらない	947	6.2
	どちらともいえない	3774	24.5
	まあ当てはまる	5240	34.1
	とても当てはまる	4734	30.8
	無回答	182	1.2
合計		15377	100.0

10. 以下のことは、あなたについて、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇私は、本当に心配してくれる同じ学年の友達がいる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	422	2.7
	あまり当てはまらない	660	4.3
	どちらともいえない	2169	14.1
	まあ当てはまる	4509	29.3
	とても当てはまる	7482	48.7
	無回答	135	0.9
合計		15377	100.0

〇私は、悩みを相談できる同じ学年の友達がいる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	680	4.4
	あまり当てはまらない	767	5.0
	どちらともいえない	1982	12.9
	まあ当てはまる	4343	28.2
	とても当てはまる	7460	48.5
	無回答	145	0.9
合計		15377	100.0

〇私は、困っているときに、助けてくれる同じ学年の友達がいる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	378	2.5
	あまり当てはまらない	525	3.4
	どちらともいえない	1774	11.5
	まあ当てはまる	4691	30.5
	とても当てはまる	7837	51.0
	無回答	172	1.1
合計		15377	100.0

〇私の友達は、いろいろなトラブルに巻き込まれている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	4009	26.1
	あまり当てはまらない	3458	22.5
	どちらともいえない	3951	25.7
	まあ当てはまる	2110	13.7
	とても当てはまる	1692	11.0
	無回答	157	1.0
合計		15377	100.0

〇私の友達は、正しいことをしようと努力する。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	214	1.4
	あまり当てはまらない	441	2.9
	どちらともいえない	3024	19.7
	まあ当てはまる	5460	35.5
	とても当てはまる	6080	39.5
	無回答	158	1.0
合計		15377	100.0

〇私の友達は、学校でうまくやっている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	170	1.1
	あまり当てはまらない	273	1.8
	どちらともいえない	2072	13.5
	まあ当てはまる	5032	32.7
	とても当てはまる	7664	49.8
	無回答	166	1.1
合計		15377	100.0

11. 以下のことは、あなたの家庭について、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇家の人は、私にルールを守ることを期待している。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	267	1.7
	あまり当てはまらない	636	4.1
	どちらともいえない	3133	20.4
	まあ当てはまる	5310	34.5
	とても当てはまる	5871	38.2
	無回答	160	1.0
合計		15377	100.0

〇家の人は、私の学校の勉強に関心を持ってくれる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	444	2.9
	あまり当てはまらない	938	6.1
	どちらともいえない	3216	20.9
	まあ当てはまる	4962	32.3
	とても当てはまる	5652	36.8
	無回答	165	1.1
合計		15377	100.0

〇家の人は、私が成功すると信じている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	362	2.4
	あまり当てはまらない	595	3.9
	どちらともいえない	3281	21.3
	まあ当てはまる	4432	28.8
	とても当てはまる	6523	42.4
	無回答	184	1.2
合計		15377	100.0

〇家の人は、私の悩みを聞いてくれる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	536	3.5
	あまり当てはまらない	650	4.2
	どちらともいえない	2449	15.9
	まあ当てはまる	4107	26.7
	とても当てはまる	7444	48.4
	無回答	191	1.2
合計		15377	100.0

〇家の人は、私がいつもベストを尽くすことを望んでいる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	296	1.9
	あまり当てはまらない	567	3.7
	どちらともいえない	2768	18.0
	まあ当てはまる	4339	28.2
	とても当てはまる	7230	47.0
	無回答	177	1.2
合計		15377	100.0

〇家の人は、私が何か言いたいことがあるときに、話を聞いてくれる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	449	2.9
	あまり当てはまらない	690	4.5
	どちらともいえない	2568	16.7
	まあ当てはまる	4265	27.7
	とても当てはまる	7235	47.1
	無回答	170	1.1
合計		15377	100.0

〇家の人と一緒に楽しいことをしたり、楽しい場所に行ったりする。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	329	2.1
	あまり当てはまらない	583	3.8
	どちらともいえない	1770	11.5
	まあ当てはまる	4041	26.3
	とても当てはまる	8477	55.1
	無回答	177	1.2
合計		15377	100.0

〇よい家庭になるように、よくしようとしている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	385	2.5
	あまり当てはまらない	536	3.5
	どちらともいえない	2559	16.6
	まあ当てはまる	4420	28.7
	とても当てはまる	7282	47.4
	無回答	195	1.3
合計		15377	100.0

〇家庭のことを決めることに関わっている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	789	5.1
	あまり当てはまらない	973	6.3
	どちらともいえない	3521	22.9
	まあ当てはまる	4346	28.3
	とても当てはまる	5532	36.0
	無回答	216	1.4
合計		15377	100.0

12. 以下のことは、あなたについて、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇家庭と学校以外で、私のことを本当に心配してくれる大人がいる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	1459	9.5
	あまり当てはまらない	1488	9.7
	どちらともいえない	3363	21.9
	まあ当てはまる	4099	26.7
	とても当てはまる	4785	31.1
	無回答	183	1.2
合計		15377	100.0

〇家庭と学校以外で、私がよいことをしたときに、気づいて伝えてくれる大人がいる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	1540	10.0
	あまり当てはまらない	1567	10.2
	どちらともいえない	3676	23.9
	まあ当てはまる	4047	26.3
	とても当てはまる	4355	28.3
	無回答	192	1.2
合計		15377	100.0

〇家庭と学校以外で、私が何かに腹を立てているときに、気づいてくれる大人がいる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	2043	13.3
	あまり当てはまらない	1958	12.7
	どちらともいえない	4338	28.2
	まあ当てはまる	3409	22.2
	とても当てはまる	3417	22.2
	無回答	212	1.4
合計		15377	100.0

〇家庭と学校以外で、私がうまくやれると信じてくれる大人がいる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	1412	9.2
	あまり当てはまらない	1289	8.4
	どちらともいえない	3614	23.5
	まあ当てはまる	4126	26.8
	とても当てはまる	4720	30.7
	無回答	216	1.4
合計		15377	100.0

〇家庭と学校以外で、私がいつもベストを尽くすことを望んでくれる大人がいる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	1432	9.3
	あまり当てはまらない	1227	8.0
	どちらともいえない	3801	24.7
	まあ当てはまる	3976	25.9
	とても当てはまる	4704	30.6
	無回答	237	1.5
合計		15377	100.0

〇家庭と学校以外で、私が信頼している大人がいる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	1570	10.2
	あまり当てはまらない	1291	8.4
	どちらともいえない	3436	22.3
	まあ当てはまる	3796	24.7
	とても当てはまる	5029	32.7
	無回答	255	1.7
合計		15377	100.0

〇家庭と学校以外で、私は部活動やクラブチーム、その他のグループ活動に参加している。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	4297	27.9
	あまり当てはまらない	841	5.5
	どちらともいえない	2244	14.6
	まあ当てはまる	2270	14.8
	とても当てはまる	5497	35.7
	無回答	228	1.5
合計		15377	100.0

〇家庭と学校以外で、私は音楽、美術、文学、スポーツ、または何かしらの趣味に関する活動をしている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	2647	17.2
	あまり当てはまらない	816	5.3
	どちらともいえない	2355	15.3
	まあ当てはまる	2885	18.8
	とても当てはまる	6455	42.0
	無回答	219	1.4
合計		15377	100.0

〇家庭と学校以外で、私は他人を助ける活動をしている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	3279	21.3
	あまり当てはまらない	2144	13.9
	どちらともいえない	4529	29.5
	まあ当てはまる	2680	17.4
	とても当てはまる	2488	16.2
	無回答	257	1.7
合計		15377	100.0

13. 以下のことは、あなたについて、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇自分の能力を自分で変えることはあまりできないと思う。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	1867	12.1
	あまり当てはまらない	2822	18.4
	どちらともいえない	3871	25.2
	まあ当てはまる	4094	26.6
	とても当てはまる	2534	16.5
	無回答	189	1.2
合計		15377	100.0

〇何かわからないことがあると、わかるまで何度も先生に聞く。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	1348	8.8
	あまり当てはまらない	2864	18.6
	どちらともいえない	3989	25.9
	まあ当てはまる	4107	26.7
	とても当てはまる	2854	18.6
	無回答	215	1.4
合計		15377	100.0

〇授業で聞かれた質問には全て答えるようにしている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	829	5.4
	あまり当てはまらない	2101	13.7
	どちらともいえない	3781	24.6
	まあ当てはまる	4946	32.2
	とても当てはまる	3498	22.7
	無回答	222	1.4
合計		15377	100.0

〇数学の問題を解こうとするとき、答えを見つけるまでやめない。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	1111	7.2
	あまり当てはまらない	2404	15.6
	どちらともいえない	3659	23.8
	まあ当てはまる	4305	28.0
	とても当てはまる	3716	24.2
	無回答	182	1.2
合計		15377	100.0

〇自分の行動に責任を持つ。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	238	1.5
	あまり当てはまらない	533	3.5
	どちらともいえない	2541	16.5
	まあ当てはまる	5555	36.1
	とても当てはまる	6307	41.0
	無回答	203	1.3
合計		15377	100.0

〇将来の仕事で成功することを楽しみにしている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	599	3.9
	あまり当てはまらない	908	5.9
	どちらともいえない	3204	20.8
	まあ当てはまる	4170	27.1
	とても当てはまる	6313	41.1
	無回答	183	1.2
合計		15377	100.0

〇自分の間違いを認めることができる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	227	1.5
	あまり当てはまらない	668	4.3
	どちらともいえない	2519	16.4
	まあ当てはまる	5871	38.2
	とても当てはまる	5877	38.2
	無回答	215	1.4
合計		15377	100.0

〇断られても、めげずに、対処できる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	579	3.8
	あまり当てはまらない	1544	10.0
	どちらともいえない	4092	26.6
	まあ当てはまる	4795	31.2
	とても当てはまる	4144	26.9
	無回答	223	1.5
合計		15377	100.0

〇自分の欲しいものをがまんすることができる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	606	3.9
	あまり当てはまらない	1386	9.0
	どちらともいえない	2897	18.8
	まあ当てはまる	5035	32.7
	とても当てはまる	5246	34.1
	無回答	207	1.3
合計		15377	100.0

〇努力をして挑戦しても、よくなることはないと思う。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	3246	21.1
	あまり当てはまらない	3373	21.9
	どちらともいえない	3519	22.9
	まあ当てはまる	2555	16.6
	とても当てはまる	2484	16.2
	無回答	200	1.3
合計		15377	100.0

〇他の人が忙しくしているときに、迷惑をかけないようにしている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	188	1.2
	あまり当てはまらない	416	2.7
	どちらともいえない	2318	15.1
	まあ当てはまる	5651	36.7
	とても当てはまる	6603	42.9
	無回答	201	1.3
合計		15377	100.0

〇行動する前に考える。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	661	4.3
	あまり当てはまらない	1493	9.7
	どちらともいえない	3408	22.2
	まあ当てはまる	5089	33.1
	とても当てはまる	4527	29.4
	無回答	199	1.3
合計		15377	100.0

〇学習してもできないことがある。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	638	4.1
	あまり当てはまらない	1233	8.0
	どちらともいえない	2719	17.7
	まあ当てはまる	5215	33.9
	とても当てはまる	5309	34.5
	無回答	263	1.7
合計		15377	100.0

〇授業で他の生徒の意見を聞くのが好きだ。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	767	5.0
	あまり当てはまらない	1513	9.8
	どちらともいえない	4807	31.3
	まあ当てはまる	4246	27.6
	とても当てはまる	3789	24.6
	無回答	255	1.7
合計		15377	100.0

〇生まれつき苦手な科目の場合、その科目でうまくいくことはない。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	1747	11.4
	あまり当てはまらない	3046	19.8
	どちらともいえない	4193	27.3
	まあ当てはまる	3336	21.7
	とても当てはまる	2834	18.4
	無回答	221	1.4
合計		15377	100.0

〇感謝の気持ちを感じている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	183	1.2
	あまり当てはまらない	246	1.6
	どちらともいえない	2067	13.4
	まあ当てはまる	4967	32.3
	とても当てはまる	7689	50.0
	無回答	225	1.5
合計		15377	100.0

〇元気である。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	352	2.3
	あまり当てはまらない	592	3.8
	どちらともいえない	2250	14.6
	まあ当てはまる	4059	26.4
	とても当てはまる	7918	51.5
	無回答	206	1.3
合計		15377	100.0

〇活動的である。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	556	3.6
	あまり当てはまらない	1044	6.8
	どちらともいえない	2937	19.1
	まあ当てはまる	4177	27.2
	とても当てはまる	6459	42.0
	無回答	204	1.3
合計		15377	100.0

〇熱心である。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	588	3.8
	あまり当てはまらない	954	6.2
	どちらともいえない	3359	21.8
	まあ当てはまる	4159	27.0
	とても当てはまる	6100	39.7
	無回答	217	1.4
合計		15377	100.0

14. 以下のことは、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇私は、この学校に、自分の悩みや問題を相談できる大人がいる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	1000	6.5
	あまり当てはまらない	1267	8.2
	どちらともいえない	3197	20.8
	まあ当てはまる	4652	30.3
	とても当てはまる	5036	32.8
	無回答	225	1.5
合計		15377	100.0

〇この学校にいる人たちは、心の健康についてオープンに話している。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	833	5.4
	あまり当てはまらない	1280	8.3
	どちらともいえない	4613	30.0
	まあ当てはまる	4438	28.9
	とても当てはまる	3958	25.7
	無回答	255	1.7
合計		15377	100.0

〇この学校は、生徒に心の健康に気を配るように教えている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	489	3.2
	あまり当てはまらない	812	5.3
	どちらともいえない	3614	23.5
	まあ当てはまる	5398	35.1
	とても当てはまる	4816	31.3
	無回答	248	1.6
合計		15377	100.0

〇心の健康は、私と同じ学年の人たちにとって重要である。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	271	1.8
	あまり当てはまらない	384	2.5
	どちらともいえない	3034	19.7
	まあ当てはまる	5268	34.3
	とても当てはまる	6134	39.9
	無回答	286	1.9
合計		15377	100.0

〇悲しかったり、さびしかったりして落ち込んだとき、学校の誰に相談すればよいか、知っている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	1172	7.6
	あまり当てはまらない	1292	8.4
	どちらともいえない	3339	21.7
	まあ当てはまる	4398	28.6
	とても当てはまる	4933	32.1
	無回答	243	1.6
合計		15377	100.0

〇悲しかったり、さびしかったりして落ち込んだとき、大人に相談すると気分が晴れると思う。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	1352	8.8
	あまり当てはまらない	1599	10.4
	どちらともいえない	3805	24.7
	まあ当てはまる	4169	27.1
	とても当てはまる	4215	27.4
	無回答	237	1.5
合計		15377	100.0

〇この学校の生徒は、私が悲しかったり、さびしかったりして落ち込んでいると、優しくしてくれる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	530	3.4
	あまり当てはまらない	729	4.7
	どちらともいえない	3473	22.6
	まあ当てはまる	5101	33.2
	とても当てはまる	5308	34.5
	無回答	236	1.5
合計		15377	100.0

〇この学校の生徒は、私と同じ学年の人が、悲しかったり、さびしかったりして落ち込んでいると、優しくする。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	357	2.3
	あまり当てはまらない	514	3.3
	どちらともいえない	3145	20.5
	まあ当てはまる	5322	34.6
	とても当てはまる	5770	37.5
	無回答	269	1.7
合計		15377	100.0

〇私と同じ学年の人が、悲しかったり、さびしかったりして落ち込んでいるとき、大人の人に相談すると気分が晴れると思う。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	783	5.1
	あまり当てはまらない	1021	6.6
	どちらともいえない	4445	28.9
	まあ当てはまる	4482	29.1
	とても当てはまる	4385	28.5
	無回答	261	1.7
合計		15377	100.0

15. もしあなたが、とても悲しいとき、ストレスがあるとき、さびしいとき、落ち込んでいるとき、以下のことが、当てはまると思いますか。 一つずつ選んでください。

〇学校の先生や学校にいる大人に相談する。

		回答者数	割合
選択肢	あてはまる	5419	35.2
	あてはまらない	5273	34.3
	わからない	4450	28.9
	無回答	235	1.5
合計		15377	100.0

〇保護者や家族の誰かに相談する。

		回答者数	割合
選択肢	あてはまる	8670	56.4
	あてはまらない	3214	20.9
	わからない	3223	21.0
	無回答	270	1.8
合計		15377	100.0

〇カウンセラーなどの心の専門家に相談する。

		回答者数	割合
選択肢	あてはまる	2639	17.2
	あてはまらない	8241	53.6
	わからない	4174	27.1
	合計	15054	97.9
	無回答	323	2.1
合計		15377	100.0

〇友達に相談する。

		回答者数	割合
選択肢	あてはまる	9471	61.6
	あてはまらない	2449	15.9
	わからない	3198	20.8
	無回答	259	1.7
合計		15377	100.0

〇相談することをためらう。

		回答者数	割合
選択肢	あてはまる	6250	40.6
	あてはまらない	3852	25.1
	わからない	5004	32.5
	無回答	271	1.8
合計		15377	100.0

16. あなたは、今の学年になってから、病気やけが以外の理由（気がかりなことがあった場合など）で、学校を欠席したいと思ったときに、実際に学校を欠席しましたか。 一番近いと思う回答を一つ選んでください。

		回答者数	割合
選択肢	特に欠席したいと思わなかったし、欠席もしていない。	5705	37.1
	欠席したいと思ったが、それで欠席することはなかった。	6406	41.7
	欠席したいと思ったとき、たまに欠席することがあった。	2109	13.7
	欠席したいと思ったとき、しばしば欠席することがあった。	655	4.3
	欠席したいと思ったとき、いつも欠席していた。	270	1.8
	無回答	232	1.5
合計		15377	100.0

17. あなたは、今の学年になってから、次のようなことを学校の誰かから、どれくらいされ、いやな思いをしましたか。 一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇仲間はずれにされたり、無視されたり、影で悪口を言われたりして、いやな思いをした。

		回答者数	割合
選択肢	1週間に何度も	502	3.3
	1週間に1回くらい	457	3.0
	1か月に2〜3回くらい	876	5.7
	今までに1〜2回くらい	3057	19.9
	ぜんぜんされなかった	10270	66.8
	無回答	215	1.4
合計		15377	100.0

〇からかわれたり、冷やかされたり、悪口（いやなあだ名を含む）を言われ、いやな思いをした。

		回答者数	割合
選択肢	1週間に何度も	759	4.9
	1週間に1回くらい	509	3.3
	1か月に2～3回くらい	962	6.3
	今までに1～2回くらい	2704	17.6
	ぜんぜんされなかった	10230	66.5
	無回答	213	1.4
合計		15377	100.0

〇軽くぶつかられたり、たたかれたり、けられたりして、いやな思いをした。

		回答者数	割合
選択肢	1週間に何度も	333	2.2
	1週間に1回くらい	343	2.2
	1か月に2～3回くらい	604	3.9
	今までに1～2回くらい	1635	10.6
	ぜんぜんされなかった	12238	79.6
	無回答	224	1.5
合計		15377	100.0

〇強くぶつかられたり、たたかれたり、けられたりして、いやな思いをした。

		回答者数	割合
選択肢	1週間に何度も	259	1.7
	1週間に1回くらい	203	1.3
	1か月に2～3回くらい	407	2.6
	今までに1～2回くらい	1074	7.0
	ぜんぜんされなかった	13191	85.8
	無回答	243	1.6
合計		15377	100.0

〇お金や物をとりあげられたり、物を買わされたりして、いやな思いをした。

		回答者数	割合
選択肢	1週間に何度も	121	0.8
	1週間に1回くらい	61	0.4
	1か月に2〜3回くらい	196	1.3
	今までに1〜2回くらい	376	2.4
	ぜんぜんされなかった	14393	93.6
	無回答	230	1.5
合計		15377	100.0

〇物を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりして、いやな思いをした。

		回答者数	割合
選択肢	1週間に何度も	162	1.1
	1週間に1回くらい	130	0.8
	1か月に2〜3回くらい	247	1.6
	今までに1〜2回くらい	904	5.9
	ぜんぜんされなかった	13702	89.1
	無回答	232	1.5
合計		15377	100.0

〇恥ずかしいことや危険なこと、自分が望んでいないことを、されたり、させられたりして、いやな思いをした。

		回答者数	割合
選択肢	1週間に何度も	170	1.1
	1週間に1回くらい	147	1.0
	1か月に2〜3回くらい	320	2.1
	今までに1〜2回くらい	1017	6.6
	ぜんぜんされなかった	13506	87.8
	無回答	217	1.4
合計		15377	100.0

〇インターネットやSNSなどで、いやな思いをした。

		回答者数	割合
選択肢	1週間に何度も	175	1.1
	1週間に1回くらい	126	0.8
	1か月に2〜3回くらい	309	2.0
	今までに1〜2回くらい	1007	6.5
	ぜんぜんされなかった	13540	88.1
	無回答	220	1.4
合計		15377	100.0

18. あなたは、今の学年になってから、次のようなことを学校の誰かに、どれくらいしましたか。 一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇仲間はずれにしたり、無視したり、影で悪口を言った。

		回答者数	割合
選択肢	1週間に何度も	260	1.7
	1週間に1回くらい	231	1.5
	1か月に2〜3回くらい	613	4.0
	今までに1〜2回くらい	1948	12.7
	合計	15153	98.5
	無回答	224	1.5
合計		15377	100.0

〇からかったり、冷やかしたり、悪口（いやなあだ名を含む）を言った。

		回答者数	割合
選択肢	1週間に何度も	323	2.1
	1週間に1回くらい	254	1.7
	1か月に2〜3回くらい	526	3.4
	今までに1〜2回くらい	1801	11.7
	ぜんぜんしなかった	12233	79.6
	無回答	240	1.6
合計		15377	100.0

○軽くぶつかったり、たたいたり、けったりした。

		回答者数	割合
選択肢	1週間に何度も	237	1.5
	1週間に1回くらい	232	1.5
	1か月に2〜3回くらい	406	2.6
	今までに1〜2回くらい	1303	8.5
	ぜんぜんしなかった	12948	84.2
	無回答	251	1.6
合計		15377	100.0

○強くぶつかったり、たたいたり、けったりした。

		回答者数	割合
選択肢	1週間に何度も	127	0.8
	1週間に1回くらい	84	0.5
	1か月に2〜3回くらい	191	1.2
	今までに1〜2回くらい	477	3.1
	ぜんぜんしなかった	14236	92.6
	無回答	262	1.7
合計		15377	100.0

○お金や物をとりあげたり、物を買わせたりした。

		回答者数	割合
選択肢	1週間に何度も	86	0.6
	1週間に1回くらい	33	0.2
	1か月に2〜3回くらい	92	0.6
	今までに1〜2回くらい	134	0.9
	ぜんぜんしなかった	14761	96.0
	無回答	271	1.8
合計		15377	100.0

〇物を隠したり、盗んだり、壊したり、捨てたりした。

		回答者数	割合
選択肢	1週間に何度も	99	0.6
	1週間に1回くらい	52	0.3
	1か月に2〜3回くらい	118	0.8
	今までに1〜2回くらい	393	2.6
	ぜんぜんしなかった	14469	94.1
	無回答	246	1.6
合計		15377	100.0

〇恥ずかしいことや危険なこと、相手が望んでいないことを、したり、させたりした。

		回答者数	割合
選択肢	1週間に何度も	97	0.6
	1週間に1回くらい	40	0.3
	1か月に2〜3回くらい	117	0.8
	今までに1〜2回くらい	291	1.9
	ぜんぜんしなかった	14588	94.9
	無回答	244	1.6
合計		15377	100.0

〇インターネットやSNSなどで、いやなことをした。

		回答者数	割合
選択肢	1週間に何度も	101	0.7
	1週間に1回くらい	43	0.3
	1か月に2〜3回くらい	96	0.6
	今までに1〜2回くらい	304	2.0
	ぜんぜんしなかった	14594	94.9
	無回答	239	1.6
合計		15377	100.0

19. 以下のことは、あなたについて、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇この学校が好きである。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	885	5.8
	あまり当てはまらない	1114	7.2
	どちらともいえない	2760	17.9
	まあ当てはまる	5280	34.3
	とても当てはまる	5154	33.5
	無回答	184	1.2
合計		15377	100.0

〇学校にいるとつかれる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	1261	8.2
	あまり当てはまらない	1858	12.1
	どちらともいえない	3549	23.1
	まあ当てはまる	4860	31.6
	とても当てはまる	3638	23.7
	無回答	211	1.4
合計		15377	100.0

〇学校を休みたいと思うことがよくある。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	2749	17.9
	あまり当てはまらない	2732	17.8
	どちらともいえない	3131	20.4
	まあ当てはまる	3415	22.2
	とても当てはまる	3084	20.1
	無回答	266	1.7
合計		15377	100.0

〇クラスの中で与えられた役割（例、係活動など）は、他人まかせにせず、責任感を持って行っている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	325	2.1
	あまり当てはまらない	434	2.8
	どちらともいえない	2310	15.0
	まあ当てはまる	5446	35.4
	とても当てはまる	6637	43.2
	無回答	225	1.5
合計		15377	100.0

〇学校の中で与えられた役割（例、生徒会や委員会活動など）は、他人まかせにせず、責任感を持って行っている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	345	2.2
	あまり当てはまらない	411	2.7
	どちらともいえない	2532	16.5
	まあ当てはまる	5158	33.5
	とても当てはまる	6708	43.6
	無回答	223	1.5
合計		15377	100.0

〇クラスの人の違いを認め、その人のよさを大切にしている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	267	1.7
	あまり当てはまらない	261	1.7
	どちらともいえない	2415	15.7
	まあ当てはまる	5652	36.8
	とても当てはまる	6561	42.7
	無回答	221	1.4
合計		15377	100.0

〇クラスの人のことを、気にかけている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	395	2.6
	あまり当てはまらない	438	2.8
	どちらともいえない	2956	19.2
	まあ当てはまる	5527	35.9
	とても当てはまる	5832	37.9
	無回答	229	1.5
合計		15377	100.0

〇クラスの人と一緒にいるとき、相手の気持ちを考えて行動している。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	302	2.0
	あまり当てはまらない	330	2.1
	どちらともいえない	2562	16.7
	まあ当てはまる	5819	37.8
	とても当てはまる	6120	39.8
	無回答	244	1.6
合計		15377	100.0

〇自分がされていやなことは、クラスの人にしないようにしている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	284	1.8
	あまり当てはまらない	312	2.0
	どちらともいえない	2390	15.5
	まあ当てはまる	5161	33.6
	とても当てはまる	6988	45.4
	無回答	242	1.6
合計		15377	100.0

〇クラスの人が困っているとき、相手を助けている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	341	2.2
	あまり当てはまらない	338	2.2
	どちらともいえない	2881	18.7
	まあ当てはまる	5603	36.4
	とても当てはまる	5972	38.8
	無回答	242	1.6
合計		15377	100.0

20. 以下のことは、あなたについて、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇自分（自分たち）のしたことで、他の人に喜んでもらえた。

		回答者数	割合
選択肢	まったくなかった	334	2.2
	あまりなかった	476	3.1
	どちらともいえない	2216	14.4
	少しあった	6733	43.8
	よくあった	5374	34.9
	無回答	244	1.6
合計		15377	100.0

〇自分（自分たち）のしたことで、他の人から感謝された。

		回答者数	割合
選択肢	まったくなかった	314	2.0
	あまりなかった	422	2.7
	どちらともいえない	2063	13.4
	少しあった	6422	41.8
	よくあった	5914	38.5
	無回答	242	1.6
合計		15377	100.0

〇自分（自分たち）のしたことで、他の人の役に立った。

		回答者数	割合
選択肢	まったくなかった	351	2.3
	あまりなかった	424	2.8
	どちらともいえない	2682	17.4
	少しあった	6329	41.2
	よくあった	5325	34.6
	無回答	266	1.7
合計		15377	100.0

〇自分（自分たち）のしたことで、他の人にほめられた。

		回答者数	割合
選択肢	まったくなかった	402	2.6
	あまりなかった	524	3.4
	どちらともいえない	2615	17.0
	少しあった	6090	39.6
	よくあった	5496	35.7
	無回答	250	1.6
合計		15377	100.0

21. 以下のことは、あなたの学校の先生について、どれくらい当てはまると思いますか。
一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇この学校の先生は、私のことを気にかけてくれる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	399	2.6
	あまり当てはまらない	647	4.2
	どちらともいえない	3203	20.8
	まあ当てはまる	5955	38.7
	とても当てはまる	4930	32.1
	無回答	243	1.6
合計		15377	100.0

〇この学校の先生は、私の話をよく聞いてくれる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	410	2.7
	あまり当てはまらない	667	4.3
	どちらともいえない	3240	21.1
	まあ当てはまる	5668	36.9
	とても当てはまる	5124	33.3
	無回答	268	1.7
合計		15377	100.0

〇この学校の先生は、私が何か言いたいことがあるときに、相談にのってくれる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	491	3.2
	あまり当てはまらない	637	4.1
	どちらともいえない	3866	25.1
	まあ当てはまる	5219	33.9
	とても当てはまる	4882	31.7
	無回答	282	1.8
合計		15377	100.0

〇この学校の先生の授業は、わかりやすく、おもしろい。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	405	2.6
	あまり当てはまらない	757	4.9
	どちらともいえない	3062	19.9
	まあ当てはまる	5512	35.8
	とても当てはまる	5374	34.9
	無回答	267	1.7
合計		15377	100.0

○この学校の先生の授業は、学習への興味や意欲を引き起こしてくれる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	546	3.6
	あまり当てはまらない	1012	6.6
	どちらともいえない	3977	25.9
	まあ当てはまる	5184	33.7
	とても当てはまる	4379	28.5
	無回答	279	1.8
合計		15377	100.0

○この学校の先生は、校則やルールを守らない人に対して、きちんと注意、指導してくれる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	381	2.5
	あまり当てはまらない	594	3.9
	どちらともいえない	2524	16.4
	まあ当てはまる	5518	35.9
	とても当てはまる	6097	39.7
	無回答	263	1.7
合計		15377	100.0

○この学校の先生は、冷やかしやからかい、悪口、無視があったときに、きちんと注意、指導してくれる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	449	2.9
	あまり当てはまらない	656	4.3
	どちらともいえない	2740	17.8
	まあ当てはまる	5075	33.0
	とても当てはまる	6204	40.3
	無回答	253	1.6
合計		15377	100.0

〇この学校の先生は、暴力があったときに、きちんと注意、指導してくれる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	330	2.1
	あまり当てはまらない	390	2.5
	どちらともいえない	2436	15.8
	まあ当てはまる	4780	31.1
	とても当てはまる	7176	46.7
	無回答	265	1.7
合計		15377	100.0

〇この学校の先生は、いじめがあったときに、きちんと注意、指導してくれる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	390	2.5
	あまり当てはまらない	420	2.7
	どちらともいえない	2615	17.0
	まあ当てはまる	4519	29.4
	とても当てはまる	7134	46.4
	無回答	299	1.9
合計		15377	100.0

22. 以下のことは、あなたのクラスについて、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇私のクラスは，居心地がよい。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	638	4.1
	あまり当てはまらない	1054	6.9
	どちらともいえない	2737	17.8
	まあ当てはまる	4999	32.5
	とても当てはまる	5740	37.3
	無回答	209	1.4
合計		15377	100.0

〇私のクラスは，ルールや規則が守られている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	499	3.2
	あまり当てはまらない	1485	9.7
	どちらともいえない	3518	22.9
	まあ当てはまる	5360	34.9
	とても当てはまる	4294	27.9
	無回答	221	1.4
合計		15377	100.0

〇私のクラスは，お互いのことを大切にしている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	365	2.4
	あまり当てはまらない	749	4.9
	どちらともいえない	2848	18.5
	まあ当てはまる	5324	34.6
	とても当てはまる	5841	38.0
	無回答	250	1.6
合計		15377	100.0

〇私のクラスは，お互いに，協力でき，まとまりがある。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	430	2.8
	あまり当てはまらない	748	4.9
	どちらともいえない	2732	17.8
	まあ当てはまる	5282	34.4
	とても当てはまる	5948	38.7
	無回答	237	1.5
合計		15377	100.0

〇私のクラスは，お互いに，よく勉強を教え合ったりしている。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	438	2.8
	あまり当てはまらない	761	4.9
	どちらともいえない	2871	18.7
	まあ当てはまる	5392	35.1
	とても当てはまる	5682	37.0
	無回答	233	1.5
合計		15377	100.0

〇私のクラスは，勉強に集中できる環境である。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	799	5.2
	あまり当てはまらない	1512	9.8
	どちらともいえない	3832	24.9
	まあ当てはまる	4710	30.6
	とても当てはまる	4279	27.8
	無回答	245	1.6
合計		15377	100.0

23. 以下のことは、あなたについて、どれくらい当てはまると思いますか。一番近いと思う回答を、一つずつ選んでください。

〇クラスの中で、いらいらすることがよくある。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	3134	20.4
	あまり当てはまらない	3407	22.2
	どちらともいえない	3655	23.8
	まあ当てはまる	3388	22.0
	とても当てはまる	1581	10.3
	無回答	212	1.4
合計		15377	100.0

〇クラスの中で、いやな気持ちになることがよくある。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	3588	23.3
	あまり当てはまらない	3472	22.6
	どちらともいえない	3688	24.0
	まあ当てはまる	2986	19.4
	とても当てはまる	1407	9.2
	無回答	236	1.5
合計		15377	100.0

〇クラスの中で、頭にくる（カッとなる）ことがよくある。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	4032	26.2
	あまり当てはまらない	3342	21.7
	どちらともいえない	3541	23.0
	まあ当てはまる	2761	18.0
	とても当てはまる	1453	9.4
	無回答	248	1.6
合計		15377	100.0

〇クラスの中で、クラスの人に攻撃的な気持ちになることがよくある。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	5131	33.4
	あまり当てはまらない	3284	21.4
	どちらともいえない	3704	24.1
	まあ当てはまる	1930	12.6
	とても当てはまる	1089	7.1
	無回答	239	1.6
合計		15377	100.0

〇クラスの中にいるとストレスがたまる。

		回答者数	割合
選択肢	まったく当てはまらない	4946	32.2
	あまり当てはまらない	3215	20.9
	どちらともいえない	3687	24.0
	まあ当てはまる	1974	12.8
	とても当てはまる	1318	8.6
	無回答	237	1.5
合計		15377	100.0

国立教育政策研究所プロジェクト研究「不登校・いじめ等の生徒指導上の諸課題と学校風土等との関連及び効果的な取組等に関する調査研究－地域との中・長期的な連携を生かして－（令和６年度～９年度)」中間報告書（学校風土・生徒指導改善調査チーム）

令和８（2026）年７月

発行所　　国立教育政策研究所
住所　　〒100-8951
東京都千代田区霞が関３－２－２