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）

本報告書は、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年度から９年度）」の「学校風土・生徒指導改善調査チーム」による中間報告書であり、令和６年度調査の研究結果を取りまとめたものである。本研究を実施する上で、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターは、複数の教育委員会と地域連携協定を締結し、学校風土調査を実施している。本報告書は、令和６年度の学校風土調査で得られたデータを基に、不登校やいじめ等の生徒指導上の諸課題と学校風土との関連を明らかにするとともに、発達支持的生徒指導の充実・改善に資する基礎的知見を提示することを目的として取りまとめたものである。

かねてから、生徒指導は、問題が顕在化した後の対応にとどまらず、全ての児童生徒を対象として、その発達を支える開発的、予防的な取組の重要性が言われてきたところであるが、令和４年の「生徒指導提要」の改訂以降、発達支持的生徒指導が明示され、その方向性はますます重視されている。他方で、そのような発達支持的生徒指導の機能を、学校現場においてどのように把握し、確認・点検し、改善へとつなげていくかについては、なお十分に整理されているとは言えない。

そこで、本研究では、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」を学校風土の中核概念とし、「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」から成る学校風土調査票を開発し、その尺度構造、因子同士の構造的関係及び外的基準との関連を実証的に検討した。分析の結果、学校風土は複数の領域から成る学習環境の質として把握し得ることが示された。また、教職員や学校の組織的な取組によって変化し得る「学校保護要因」が、生徒の日常的な学校経験である「学校・学級環境」と強く関連し、さらにそれが「学校とのつながり」と関連するという構造が示唆された。加えて、「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」と負に、「社会的態度・行動」と正に関連することが示された。さらに、学校風土調査が、学校及び教育委員会による確認・点検と改善の循環を支える実践的・政策的手法となり得ることも示唆された。

本報告書は、こうした研究成果を踏まえ、学校風土の測定を通して、発達支持的生徒指導の機能を可視化し、その継続的改善に資する「日本版学校風土・生徒指導調査システム」（J-SCHLS）の基本構想へと接続する第一段階の報告として位置付けられる。

１．調査研究の目的・概要

（1）研究の目的

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターでは、幾つかの自治体と地域連携協定を締結し、学校風土調査を継続的に実施している。本研究は、令和 6 年度に中学生を対象に実施した学校風土調査のデータを用い、学校風土を多面的に測定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。

研究の主たる目的は、第一に、CHKS（California Healthy Kids Survey）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、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、第三に、学校風土モデルの中核概念である「学校とのつながり」が、生徒指導上の諸課題や行動とどのように関連するかを、「いじめ加害経験」、「欠席意向・欠席行動」及び「社会的態度・行動」といった外的基準との関連から検討することである。

本研究では、学校風土を、学校への好感や所属意識、心理的な安心感を示す「学校とのつながり」を中核に、教職員や学校の組織的な働きかけによって改善可能な「学校保護要因」、学校や学級における生徒の日常的経験としての「学校・学級環境」、家庭と地域との関係や支援的資源に関わる「学校外保護要因」、さらに、生徒の発達の帰結として位置付けられる「社会的態度・行動」から成る構造として捉えている。こうした学校風土調査票の枠組みによって、改訂された「生徒指導提要」において基盤として位置付けられた発達支持的生徒指導の機能について、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点に本研究の特色がある。

加えて、本研究は、カリフォルニア州の CalSCHLS（California School Climate, Health, and Learning Survey System）と、その中核を成す CHKS を参照しつつ、日本の学校制度や生徒指導の文脈、教育委員会と学校との関係性を踏まえて、学校風土調査の理論的枠組みと構成概念を再構成している。そのため、本研究の成果は、単なる一回限りの調査結果ではなく、生徒指導の取組と施策の継続的改善を教育委員会と学校に促す社会実装としての「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）の基本構想へと接続するものである。

（2）研究の方法

本研究は、地域連携協定を締結した複数の教育委員会が所管する公立中学校を対象として実施したオンラインによる質問紙調査である。調査対象は 69 校、27,533 名であり、58 校、15,377 名から回答を得た。回答率は 55.9%であった。回答者の属性については、表 1 にて性別と学年別に整理した。なお、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。

表１　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

本研究で用いた調査票は、主として五つの領域から構成されている。第一は、学校への好感や所属意識、心理的な安心感を把握する「学校とのつながり」であり、本研究の学校風土モデルにおける中核概念として位置付けたものである。第二は、「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」及び「友人関係支援」から成る「学校保護要因」であり、教職員の働きかけや学校の組織的取組によって改善可能なプロセス指標として位置付けたものである。第三は、「学級雰囲気」、「学級ストレス」及び「生徒の状況」から成る「学校・学級環境」である。第四は、「家族からの期待」、「家族との関係性」及び「地域との関係性」から成る「学校外保護要因」である。第五は、「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「社会的態度・行動」である。加えて、「いじめ加害経験」及び「欠席意向・欠席行動」に関する項目を設け、「学校とのつながり」の妥当性を検討する際の外的基準として用いた。

分析に当たっては、まず学校風土尺度群の構成を検討するために探索的因子分析を行い、各尺度の因子構造及び信頼性を確認した。その上で、学校風土を構成する諸要因の関係を検証するため、共分散構造分析を実施し、「学校とのつながり」、「学校保護要因」、「学校・学級環境」及び「学校外保護要因」の構造的関係を分析した。さらに、「学校とのつながり」と「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、学校風土モデルの中核概念としての「学校とのつながり」の基準関連妥当性を検討した。

２．研究成果の概要

（１）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

本研究では、まず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。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、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測定ツールである CHKS（California Healthy Kids Survey）と、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターがこれまでに実施してきた過去の学校風土研究（「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 3 年度）」）の知見を基に、約 200 項目の質問項目を作成した。これらの項目は、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たものである。

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」、「学校外保護要因」及び「社会的態度・行動」の五つの領域に整理し、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、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、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のは、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て行った。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、構成概念の安定性と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.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対象とした。これらの判断基準に基づき、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

「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 として先行研究でも広く用いられてきた概念であり、学校への好感や所属意識、心理的な安心感を中心とする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。

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、肯定的な所属意識、安心感に関する項目から構成されていた。これに対し、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 因子を構成する項目数は 2 項目にとどまり、尺度としての安定性と信頼性に課題が認められた（Cronbach の $\alpha = .74$）。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、学校生活に対する回避や疲弊感を示す内容であり、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んでいると判断された。そのため、統計的結果と概念的一貫性の双方を踏まえ、第 2 因子に属する項目は除外した。

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。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示す Cronbach の α 係数は.89 であり、高い信頼性が確認された。

さらに、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認められた。また、Bartlett の球面性検定は有意であった（$\chi^2(10)=48{,}556.11$, $p<.001$）。加えて、スクリープロットでは、第 1 因子と第 2 因子の間で固有値が大きく減少し、第 2 因子以降では減少が緩やかになる傾向が確認された。これらの結果は、「学校とのつながり」を単一因子構造として把握する妥当性を支持するものであった。

以上の結果から、「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た。本研究においてこの尺度は、後続章で検討する学校風土モデルの中核概念であり、「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中心的役割を果たすものとした。

③「学校保護要因」尺度の構成

「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 における保護要因モデル、すなわち、「教職員との関係性」、「高い期待」及び「有意義な諸活動への参画と貢献」といった概念を理論的背景としつつ、日本の学校に適用可能な尺度構成を検討することを目的として設定した。

本研究では、「学校保護要因」を、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の意義も有するものである。

探索的因子分析の結果、「学校保護要因」は 6 因子構造として整理された。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に加え、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.98 と極めて高く、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り（$\chi^2(820)=446{,}294.56$, $p<.001$）、因子分析を行う統計的妥当性が確認された。さらに、スクリープロットでは、第 1 因子から第 6 因子にかけて固有値が大きく減少し、第 6 因子以降で減少が緩やかになる傾向が確認され、6 因子構造の妥当性を支持する結果が得られた。

最終的に抽出された 6 因子は、以下の内容を有していた。第 1 因子は「指導・援助の質」であり、教師による社会性や感情面に関する学習への支援、学業への支援、学校で望まれる態度や行動を含むルールの明確化等、生徒の学業や行動を支える包括的、教育的な指導と援

助に関する項目から構成された。第2因子は「教職員との関係性」であり、生徒が信頼できる大人の存在や支持的な態度や行動の認識について測定する項目から成る。第3因子は「自己有用感支援」であり、他者への貢献を通して生徒が有用感や達成感を得る経験に関する項目から構成された。第4因子は「保護的規律」であり、問題行動に対する一貫した指導や公平な対応といった規律指導の側面を反映する項目群から成る。第5因子は「諸活動参画支援」であり、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因子は「友人関係支援」であり、同級生との関係を測定する項目から構成された。

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。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形成と支持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。他方で、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判断された。

以上の結果から、「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、規律に関する指導、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成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た。本尺度は、「学校とのつながり」や「学校・学級環境」を支え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言える。

また、本尺度の重要な特徴は、確認・点検の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。それゆえ、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確認・点検し、学校としての強みや課題を把握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。

④「学校・学級環境」尺度の構成

「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の状態、とりわけ、生徒の行動や人間関係、価値規範、学習環境、雰囲気といった側面を包括的に把握することを目的として設定した。

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。因子分析の適用可能性を検討するために実施した KMO 測度は.96 と高く、Bartlett の球面性検定も有意であった（$\chi^2(276)=283{,}211.16, p<.001$）。これらの結果は、因子分析を行うための十分な相関構造が存在することを示している。

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」とした。なお、「学級ストレス」を構成する項目は逆転項目として設定していたため、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。

各項目は、想定された因子に対して、おおむね.54以上の因子負荷量を示し、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。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」が.95、「学級雰囲気」が.92、「学級ストレス」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は、「生徒の状況」と「学級雰囲気」の間に比較的高い正の相関が認められた一方で(r=.71)、「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た(r=.38〜.47)。

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や情緒的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された。

⑤「学校外保護要因」尺度の構成

「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、学校外での活動への参画機会といった概念を踏まえ、日本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。

探索的因子分析の結果、当初は4因子構造が抽出されたが、そのうち学校外での趣味やクラブ活動、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は、内的一貫性が相対的に低く（α=.74)、また、家庭や地域における支援的な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、探索的因子分析を行った。その結果、「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。

尺度の因子分析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（χ^2(105)=167,212.87, p <.001)。

最終的に抽出された3因子は、「地域との関係性」、「家族との関係性」及び「家族からの期待」であった。「地域との関係性」は、家庭と学校以外の場における信頼できる大人の存在や情緒的な支援に関する項目から構成された。「家族との関係性」は、家庭内での対話や情緒的な支援、家族との経験に関する項目から構成された。「家族からの期待」は、家族からの期待や関心に関する認識を反映する項目から構成された。

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。

以上の結果から、「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、学校風土を学校内の要因だけでなく、より広い生活文脈の中で捉えるための指標として位置付けられる。

⑥「社会的態度・行動」尺度の構成

「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把握することを目的として設定した。

探索的因子分析の結果、「社会的態度・行動」は 5 因子構造として整理された。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。尺度の因子分析適用可能性を検討するために実施した KMO 測度は.94 と高く、Bartlett の球面性検定も有意であった（$\chi^2(253)=214{,}180.39, p<.001$）。各項目は想定された因子に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とから、因子構造の明瞭性及び弁別的妥当性が支持された。

最終的に抽出された 5 因子は、「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」であった。各因子の内的一貫性を示す 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。

「社会的態度・行動」尺度は、生徒の社会性及び情緒的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、「学校とのつながり」を検証するための外的基準として用いるものとした。すなわち、本尺度は、生徒の問題行動の有無にのみ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「学校とのつながり」との関連から把握する指標であり、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。

（2）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

前述の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。先に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、ここ

では、それらの尺度群を基に、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」にどのように関連しているかについて、仮説モデルとして検証する。

本研究の仮説モデルでは、先に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、教職員の努力や意識の注力、学校指導体制としての組織的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・改善の度合いが、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。

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、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）を用いた。欠損値を含まないケースのみに限定したのは、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、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）を用いた。一般に、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 未満で良好な適合、.08 未満で許容可能な適合とされる。一方、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、モデルが複雑な場合には低めに算出されやすいことが知られている。そのため、本研究では、単一の適合度指標のみに依拠するのではなく、複数の指標を総合的に参照してモデルの適合度を判断した。

その結果、各指標のモデルの適合度は、CFI＝.90、TLI＝.90、RMSEA＝.05、GFI＝.81、AGFI＝.80 であった。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 及び TLI はいずれも.90 であり、許容可能な適合度を示していた。他方、GFI 及び 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を考慮する必要がある。

なお、モデルのカイ二乗値は $\chi^2(3470)=88{,}343.28$, $p<.001$ であり、有意であった。しかし、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。

以上の結果から、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。

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１に示した。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。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いる。

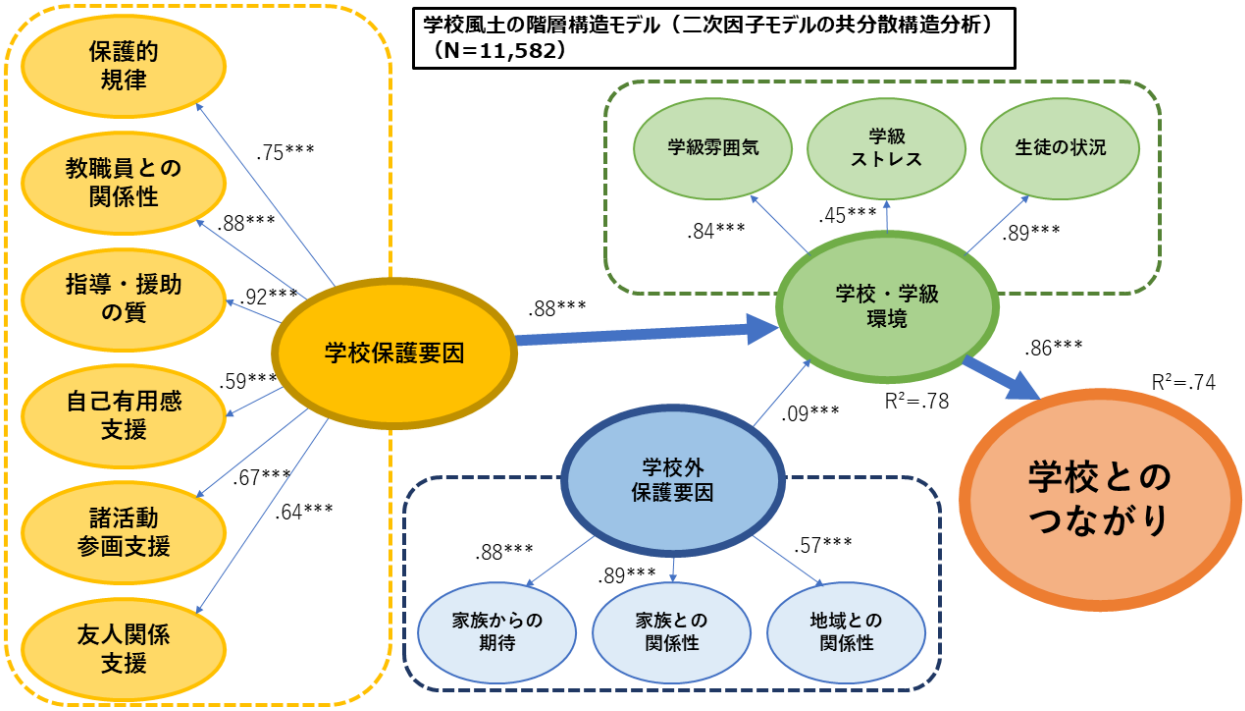

図１　学校風土の階層構造モデル

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、「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」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、「学級雰囲気」、「学級ストレス」及び「生徒の状況」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、「家族からの期待」、「家族との関係

性」及び「地域との関係性」が、「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、ほかの一次因子に比べてやや低い値を示した。「学級ストレス」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項目から構成されており、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、標準化因子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、やや異なる性質を捉えている可能性を示している。

以上の結果は、先に探索的因子分析により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」、「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」へのパス係数は、いずれも比較的大きく、学校における支持的環境と、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、「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、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ことが示された。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。これらの結果は、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を示している。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（同じ調査方法や同じ回答者から得られたデータであることにより、変数間の関連が実際より強く見積もられる可能性）の影響が含まれる可能性がある。そのため、各標準化パス係数及び決定係数の値については、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。

（3）「学校とのつながり」と生徒の行動との関連

①分析の目的と方針

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を検討した。具体的には、生徒指導上の課題行動としての「いじめ加害経験」及び「欠席意向・欠席行動」、並びに、社会性や感情面の適応的、発達的側面を示す「社会的態度・行動」を取り上げ、「学校とのつながり」との関連について、個人を単位として統計的に検証した。

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。

分析に当たっては、従属変数の尺度水準に応じて分析手法を使い分けた。「いじめ加害経験」の有無については二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。いずれの分析においても、「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。

②「学校とのつながり」と「いじめ加害経験」との関連

「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二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や暴力を伴ういじめ、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。分析に当たっては、「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。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加えた。

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。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・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、いじめ加害行動をとるオッズが有意に低いことが示された（いずれも p <.001）。

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%信頼区間はいずれも 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、推定も安定していると解釈された。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。

これらの結果は、いじめ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を踏まえても、「学校とのつながり」が全てのいじめ行為類型と一貫して負に関連し、かつ、性別と学年を統制した上でもその関連が確認されたことを意味する。すなわち、生徒が学校への好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・排除的な行動に至りにくいという関連が示唆された。

したがって、「学校とのつながり」は、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。

③「学校とのつながり」と「欠席意向・欠席行動」との関連

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。

・欠席意向無し・欠席行動無し
・欠席意向有り・欠席行動無し
・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「欠席意向無し・欠席行動無し」とした。

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（表２）。

モデル全体の尤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。

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２　「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

ここでは、「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らかにするため、「社会的態度・行動」の各下位尺度との関連を重回帰分析により検討した。具体的には、「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」の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。

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 $p<.001$）。特に、「思いやりと責任ある行動」（$\beta=.56$）、「活力」（$\beta=.56$）、「共感性」（$\beta=.53$）において比較的大きな標準化回

帰係数が認められ、「学校とのつながり」が他者への配慮や理解、責任感、主観的な活力といった社会性や感情面の発達と関連していることが示された。

また、「学習意欲」及び「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。自由度調整済み決定係数（adjusted 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。

「社会的態度・行動」は、学校や家庭の環境、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すものである。

（4）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た。これら一連の分析結果は、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、その構造が、いじめや不登校の未然防止及び社会性の育成と関連することを示している。すなわち、学校風土の測定は、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可能性を有している。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測定ツールとして一定の有効性を有すると考えられる。

本研究では、「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、探索的因子分析により各尺度の構造を検討した。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。また、これらの尺度群を用いて学校風土の仮説モデルを検証した結果、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、それを介して、生徒の「学校とのつながり」の形成に結び付くという構造が示唆された。さらに、「学校とのつながり」が、「いじめ加害経験」と負に、「欠席意向・欠席行動」とも負に、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、単なる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幅広く関係する指標であることを示している。

改訂された「生徒指導提要」において、発達支持的生徒指導は、全ての児童生徒を対象に、全ての教職員により、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。これまで、発達支持的生徒指導は理念的に重要であっても、その具体的実践がどのようなもので、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。本研究が提示した学校風土モデルは、学校風土研究の知見を発達支持的生徒指導の機能と接続することにより、発達支持的生徒指導が学校の中でどのように具体化され、生徒にどのように経験されているかを把握するための理論的、かつ、実践的な枠組みを与えるものである。

とりわけ、本研究の学校風土測定において、中心的かつ重要な指標として位置付けられるのは、「学校とのつながり」と「学校保護要因」である。「学校とのつながり」は、生徒の学校への好感や所属意識、安心感の認識と経験を示す成果指標として位置付けられる。一方、「学校保護要因」は、教職員や学校の組織的な取組によって変容し得る改善可能なプロセス指標として位置付けられる。この区別により、学校風土調査は、単に生徒の意識や学校の状態を把握するだけでなく、学校がどこに働きかけ、どのような取組を充実させるべきかを検討するための手掛かりを提供するものとなる。

さらに、「学校とのつながり」が「いじめ加害経験」及び「欠席意向・欠席行動」と負に関連し、「社会的態度・行動」と正に関連していたことは、この概念が諸課題の未然防止のみならず、肯定的な社会性と感情面の発達にも関わることを示している。

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、構想段階から、学校風土の測定を現状把握にとどめず、教育委員会へのフィードバックを通じて継続的な学校改善支援へ接続することを意図していた。

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、生徒が学校への好感や所属意識、心理的な安心感をどの程度有しているかを示す成果指標である。「学校保護要因」は、教職員や学校の組織的取組によって改善可能な側面を捉えるプロセス指標であり、生徒指導上の取組を確認・点検し、その充実・改善の方略を検討するための情報を提供する。また、「学校・学級環境」は、「学校保護要因」と「学校とのつながり」とを架橋する補助的指標として位置付けられる。この区別は実践上重要である。生徒指導は諸課題への事後対応に意識が向きがちであり、発達支持的生徒指導の取組や成果は日々の実践の中に埋没しやすいが、本研究の学校風土モデルは、どこに働きかけるべきかを見極める手掛かりを与える。

また、教育委員会が学校風土調査を主体的に実施し、その結果を学校へ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。学校風土データは、学校の現状をより多面的に捉え、諸課題の

未然防止や発達への支援の観点から方針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や地域ごとの特徴を把握することにより、教育委員会は、画一的な施策ではなく、学校や地域の実情に応じた支援を構想しやすくなる。この意味で、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（Evidence Based Policy Making）に資するものとして位置付け得る可能性を示している。

ただし、教育委員会による学校への学校風土調査結果のフィードバックには留意が必要である。横断的な学校間比較を強調した場合、学校を身構えさせ、調査への非協力やディフェンシブな対応を生み出すおそれがある。そのため、学校風土データは、単純なランキングや序列化のために用いるのではなく、改善に向けた教職員間の対話を促し、学校内の生徒指導の形成的データとして活用することが重要である。本研究は、年 1 回の継続調査により、各学校の多面的な状況とその経年的変化を把握する可能性を有しており、学校風土調査を、確認・点検、リフレクションと対話、改善を支える実践的・政策的手法として位置付ける視座を提供している。

③J-SCHLS の基本構想と今後の展望

以上のような実践的・政策的含意を踏まえ、本研究で実施した中学生対象の学校風土調査は、今後の継続的な調査研究及び学校改善支援の基盤となる「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）として提案したい。

本研究で実施した調査は、CalSCHLS（California School Climate, Health, and Learning Survey System）の中核を成す CHKS（California Healthy Kids Survey）に大きく依拠しつつ、国立教育政策研究所がこれまでに実施した過去の学校風土調査の知見も組み込み、日本の学校制度や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及び WestEd の協力を得ながら検討を進めてきた。つまり、本研究は、当初より、教育委員会が、学校風土の測定を通して、発達支持的生徒指導の機能を把握し、その確認・点検と学校改善支援の循環を生み出す仕組み化を構想していた。

J-SCHLS の基本的な考え方は、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測定すること、第二に、その測定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変化を捉えることにある。

現段階での J-SCHLS は、本研究で実施した中学生対象の「生徒調査」を中核として構想している。今後の展望としては、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、「生徒調査」に加えて教職員調査や保護者調査を整備し、学校風土を複数の立場から把握できるシステムへ発展させること、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すること、継続的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等が挙げられる。J-SCHLS は、単なる質問紙の名称ではなく、発達支持的生徒指導の機能を把握し、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されるべきものである。

④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、確認・点検し、改善の循環へと接続するための基礎的知見を提示することを試みたものである。しかしながら、幾つかの限界と今後の課題が残されている。

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示したものであるが、厳密な意味での因果関係を確定するものではない。したがって、今後は縦断的データを用いて、概念間の時間的変化や因果的方向性を検討する必要がある。

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り、学校の客観的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を把握したものである。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ほかのデータとも接合しながら、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、更に検討を要する。今後は対象とする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学校改善支援への接続と循環を志向しているが、その社会実装の方法論についてはなお途上の段階にある。今後は、調査結果の可視化の在り方、教育委員会と学校間、ないしは、学校内の教職員間の対話の促進の方途といった活用プロセスそのものを研究対象とし、学校及び教育委員会における実装の在り方を検証す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測定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、縦断的検証、他校種・他地域への展開、ほかの教育データとの接続、フィードバック方法の開発等を通して本研究の枠組みを更に精緻化していくことにより、学校風土研究は、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られる。