

中学校 生活指導・生徒指導

中学校における不登校の予防的支援に関する研究
—学校風土の可視化に対応した授業改善を通して—

教育相談課 研究員 大高 将紀

要 旨

本研究では、中学生を対象により良い学校風土構築プログラムを作成し、実践することを通して、安心できる学校風土を醸成することが、不登校の予防的支援に有効であることを検証した。

その結果、日本学校風土尺度と不登校傾向尺度において特定の質問項目で有意な変化が見られた他、両尺度全体に有意な負の相関関係も示された。以上のことから、不登校の予防的支援において、本プログラムが一定の効果があったことが示された。

キーワード：中学校 不登校 予防的支援 学校風土 発達支持的生徒指導 COCOLOプラン

I 主題設定の理由

「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査」（文部科学省，2023）によると、令和4年度の中学生における不登校生徒数は全国で193,936人、そのうち青森県は1,638人となり、全国、青森県ともに10年連続で過去最多となった。同調査によると、青森県内小学校の不登校児童数は611人、高等学校の不登校生徒数は407人であった。全ての校種において前年度より増加しており、その対策は全国、青森県ともに喫緊の教育課題であると言える。筆者が今まで不登校生徒や保護者と関わってきた経験を振り返ると、学年スタッフや養護教諭、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーらと連携して対策を講ずることが多かった。一方で、不登校生徒数の増加に伴い、対応の際に生じる教師の多忙感・疲労感を感じており、生徒・保護者・教職員にとって、さらに望ましい対応について研究したいと考えた。

さらに、生徒指導提要（文部科学省，2022）では、特別な指導・援助を必要としている児童生徒を対象に、校内の教職員だけではなく、関係機関との連携・協働による困難課題対応的生徒指導の必要性について述べている。同時に、児童生徒のよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支える、発達支持的生徒指導を充実させることの重要性についても述べており、その在り方を改善していくことが、生徒指導上の諸課題の未然防止につながるとしている。このことから、常態的・先行的（プロアクティブ）な生徒指導の充実が一層必要になっていることがうかがえる。

前出の調査では、不登校の主たる要因として、小学校、中学校ともに「無気力・不安（小学校50.9%、中学校52.2%）」が最も割合が高い。しかし、実際に不登校を経験した者を対象にした「不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書」（文部科学省，2021）では、回答の多かった順に、身体の不調（32.6%）、勉強が分からない（27.6%）、先生のこと（27.5%）、友だちのこと（25.6%）となっている。このことから、不登校の背景には複雑化した事情や複合的な要因があることが分かる。

「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する基本指針」（文部科学省，2017）の中で、「不登校は、取り巻く環境によっては、どの児童生徒にも起こり得るものとして捉え、不登校というだけで問題行動であると受け取られないよう配慮し、児童生徒の最善の利益を最優先に支援を行うことが重要である」とされている。また、「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」（文部科学省，2019）では、児童生徒にとっては、不登校の時期が自分を見つめ直すなどの積極的な意味をもつことがあることにも触れている。一方で、同通知では、進路選択上の不利益や社会的自立へのリスクにも言及しており、学校の役割として、不登校になってからの事後的な取組に先立ち、魅力ある学校づくりの重要性を指摘している。

その上で、生徒指導提要では、児童生徒の自己指導能力の獲得を支える生徒指導の実践上の視点を示している。このうち、魅力ある学校づくり推進のために「安全・安心な風土の醸成」に筆者は着目した。「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLOプラン）」（文部科学省，2023）には、「学校生

活への安心感等の学校の風土や雰囲気把握し、学校運営を改善します」と示されている。このように学校風土の「見える化」を通して、誰にとっても分かりやすく、汎用性のある生徒指導が展開されることを期待し、本研究を進めていきたい。

学校風土に関する研究は、世界的に行われているものである。全米学校風土協議会では、学校風土について、「学校での生活経験の様式に基づき、規範、目標、価値、人間関係、教授・学習とリーダーシップの実践、組織構造を反映する」ものとしている (National School Climate Center, 2007)。文部科学省委託事業、子どもみんなプロジェクトにおいて、和久田らは、これを日本の学校現場に当てはめて考察する必要性を説き、西村ら (2020) は、同プロジェクトの中で日本学校風土尺度を開発し、公開している。

以上のことから、中学校における不登校の予防的支援として、学校風土の可視化を通して現状を的確にアセスメントすることと、そこから得られた学校や生徒の特色等を生かした、より良い学校風土の構築が有効であると考え。特に、学校生活において、生徒が最も長く時間を費やす授業にアプローチすることが、魅力ある学校づくりにつながっていくと考えた。生徒が安心して学習できる環境を整え、個性の伸長や発達を支える生徒指導を展開することで、学習面での不安や、教師や友人との関係性などの不安など、学校に起因する不登校生徒の減少につながると考え、主題を設定した。

II 研究目的

中学生を対象に、より良い学校風土構築プログラムを作成し、実践することで、安心できる学校風土を醸成することが、不登校の予防的支援に有効であることを明らかにする。

III 研究の実際とその考察

1 研究の全体構想

本研究の全体構想図を図1で示す。本研究では、日本学校風土尺度 (Nishimura et al., 2020) で測定できるものを学校風土と捉えることとする。その上で、表1で示すような、①安全、②教えと学び (学習)、③関係性、④環境の4観点に分けることにする。

学校では、不登校でなくとも、別室登校や部分登校などを行っている生徒、保健室利用が多い生徒、登校はしているものの、内面では登校忌避感情を抱えている生徒など、様々な生徒が共に生活している。そのため、欠席日数の増減のみで不登校に対する予防的支援が行われたかについて測ることは困難である。そこで、全ての生徒に内在している「不登校傾向心理」に着目することとした。先行研究には、五十嵐・萩原 (2009) による、不登校傾向を測定するものや、和久田 (2023) による、学校風土と欠席日数等の関連に着目したものはあった。しかし、全ての生徒を対象に、その内面にある不登校傾向心理と学校風土との関連に着目した研究は見受けられなかった。

本研究では、始めに日本学校風土尺度を用いて事前調査を行い、現状の分析をする。そこで得られた学校や生徒の特色等を生かしながら、全ての生徒に対して、学校風土の醸成につながる授業を実施する。本プログラムの作成と実践を通して生徒が学校風土を肯定的に捉えるようになることで、生徒自身の内面にある不登校傾向心理が低減し、結果として不登校の予防的支援に有効であることを明らかにする。

2 学校風土について

(1) 学校風土に関する先行研究について

森田 (1991) は、「学校に行くのが嫌になる」という、登校を回避する感情を示す生徒は、実際には登校している生徒の中に一定数存在し、「潜在的な不登校への可能性をもった層」として考える必要がある

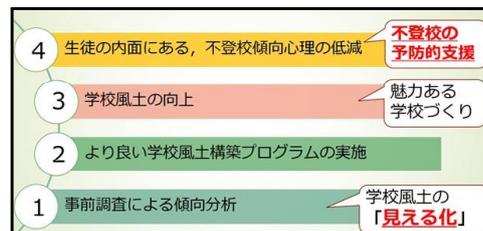


図1 全体構想図

表1 日本学校風土尺度の4観点

① 安全	A 安全 B 決まり
② 教えと学び (学習)	A 授業 B こころの教育
③ 関係性	A 子ども同士 B 子どもと先生 C 子どもと学校 D 子どもと集団
④ 環境	A 物理的環境 B 地域・保護者

ことを示唆している。

また、五十嵐・萩原（2009）は、中学生を対象に不登校傾向の尺度や因子構造を追求し、そのうち「精神・身体症状を伴うもの」の低減には、学級適応感を向上させる援助が有効であることを述べている。

さらに、和久田（2023）は、学校風土と欠席日数等に着目し、学校風土の差によって、学校全体の欠席日数や早退日数に有意な影響があることを示している。

これら先行研究から、登校忌避感情が増大する前のアプローチと、学校風土を向上させることの有効性が示されているといえる。

(2) 日本学校風土尺度を活用した先行事例について

「子どもみんなプロジェクト 事業成果報告書」（文部科学省委託事業，2023）の中で、各学校でテーマを決め、学校風土の向上に取り組んでいる静岡県内の市立中学校2事例が報告されている。また、東京都内の市立中学校において、市教育委員会の研究奨励校の指定を受け、3年間の授業実践を行った1事例が報告されている。

ア 静岡県磐田市にあるA中学校の取組について

A中学校では、日本学校風土尺度で計測した領域のうち、「こころの教育」と「子ども同士の関係性」をターゲットに取組を実施した。話し合いの方法を全校で整え、学習におけるスキルを共有することにより、授業参加と子ども同士の関係性を促進することをねらいとした。その結果、1年目と2年目の結果を比較したところ、ほとんどの項目で数値の上昇が見られた。

イ 静岡県浜松市にあるB中学校の取組について

B中学校では、特定の学年の学校風土に問題があったことから、その学年を中心に、「関係性」の向上と、「こころの教育」の充実をテーマにした学校行事等を設定した。具体的には、生徒主導の行事を設定したり、感情コントロールの方法に関する学習を全学級で行ったりした。その結果、「環境」以外の項目で数値の上昇が見られた。

ウ 東京都にあるC中学校の取組について

C中学校では、日本学校風土尺度を使用して、学校風土の調査・分析を行うことができる、「学校風土調査」を用いた取組を行った。学校風土調査の実施と、脳の特性に配慮した授業づくりを重点項目に挙げ、3年間の授業研究を行った結果、1年目と3年目を比較すると、学校風土調査の4観点全てにおいて数値が上昇し、不登校生徒数も減少する結果となった。

3 より良い学校風土構築プログラムの作成について

	No	内容	教科	学校風土との関連
土台 パート	1	オリエンテーション（尺度）・ガイダンス	学活	3 関係性
	2	集団で生活する上で必要なこと	学活	3 関係性
	3	決まり・ルールの必要性	学活	1 安全
積み上げ パート	4	江戸幕府の成立と支配のしくみ	社会	3 関係性
	5	様々な身分と暮らし	社会	2 教えと学び
	6	貿易の振興から鎖国へ	社会	2 教えと学び
	7	鎖国下の対外関係	社会	2 教えと学び
	8	琉球王国やアイヌ民族との関係	社会	2 教えと学び
	9	江戸時代前期のようすをまとめよう	社会	3 関係性
その他に 学年朝会で 関係性を高 めるシヨ ートプロ グラム を実施 (全7回)	10	題材名：いじめのない世界へ 【A-(1)自主、自立、公共の精神】	道徳	1 安全
	11	題材名：今度は私の番だ 【C-(12)社会参画・公共の精神】	道徳	3 関係性
	12	ストレスの対処法を知ろう	学活	2 教えと学び
	13	振り返り（尺度）	学活	4 環境

図2 より良い学校風土構築プログラム

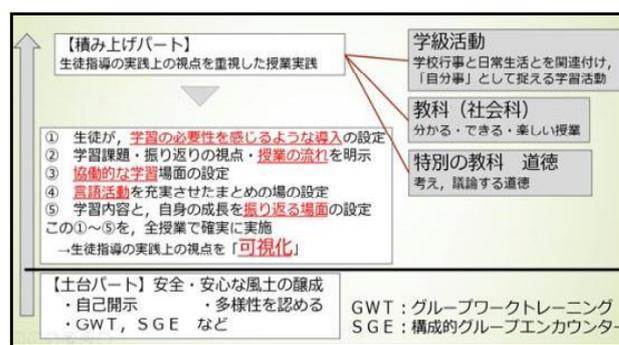


図3 プログラムの全体構成図

同プログラムを作成する際に工夫した点は、以下の5点である。

(1) プログラムの構成

プログラムを、「土台パート」と「積み上げパート」の二つに分けて構成した（図2）。「土台パート」では、日本学校風土尺度の観点のうち、「関係性」を高める内容を多く配置した。年度初めで新しい集団への緊張が予想されることから、初期に自己開示の方法や多様性を認める教育を扱うことにした。グループワークトレーニング（GWT）や構成的グループエンカウンター（SGE）などを取り入れながら、良好な人間関係づくりを通して、安全・安心な風土の醸成をねらっている。その後の、「積み上げパート」では、同尺度の「教えと学び」観点に関わる内容を多く配置し、土台パートで培った良好な関係性と、安全・安心な風土を生かしながら、より具体的な学習内容に迫っていく。同時に、土台パートを補強すべく、

学年朝会を活用してショートプログラムを全7回実施した。

(2) 生徒指導の実践上の視点を重視した授業構成

本研究では、「積み上げパート」において、生徒指導の実践上の視点を重視した授業を展開する。特に、①生徒が学習の必要性を感じるような導入の設定、②学習課題・振り返りの視点・授業の流れの明示、③協働的な学習場面の設定、④言語活動を充実させたまとめの場の設定、⑤学習内容と自身の成長を振り返る場面の設定、の五つについて、全授業において確実に実施できるようにした(図3)。中馬・霜川(2015)は、生徒指導の3機能を生かした授業づくりが、不登校や問題行動等の未然防止につながることを示唆している。

(3) ICTの効果的活用

資料提示や意見交流などの場面において、ICTを適宜活用した。保本・増田(2021)は、中学校において、ICTの効果的な活用が協働的探求学習に効果的なことと、グループ内メンバーの良好な関係構築に繋がる可能性があることを示唆している。これを受けて、研究協力校で使用しているロイロノート(株式会社LoiLo)を活用することとした。情報の共有や自分の意見を可視化させることの他、デジタル付箋を使ったコメントの投稿や動画の視聴など、教室にいない生徒に対して、個別のニーズに応じた授業参加の方法を示すことで、全ての生徒に対して、本プログラムを確実に実施できるようにした。

(4) 研究員通信の発行

プログラムの実施状況を保護者に周知すべく、研究員通信を発行した。その一例を図4に示す。日本学校風土尺度の「環境」観点の低位項目である、「地域・保護者」の向上をねらいとした。学習内容や生徒の感想、次時の予告などを記載し、研究協力校の校長と教頭に内容を確認していただいた上で、全12回発行した。また、同通信は、研究協力校の教職員に毎回配付した。

(5) 教職員への情報提供

研究協力校の教職員に向けて、オンライン掲示板であるパドレット(Wallwisher, Inc.)を用いて、プログラムに関する情報提供を行った。特に、各授業のねらいと生徒指導の実践上の視点に関わる重点事項等について記載したものを筆者が作成し、JNSシートと名付けてパドレットに掲載した(図5)。パスワードを設定し、研究協力校の教職員のみ閲覧とダウンロードができる状態にして、情報提供の他、適宜活用してもらうことをねらいとした。



図4 研究員通信の例

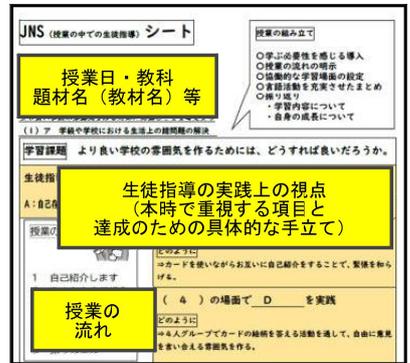


図5 JNSシート例

4 検証方法と事前調査の結果について

(1) 日本学校風土尺度

ア 尺度の概要

「子どもみんなプロジェクト」の中で作成されたもので、いじめや不登校などの生徒指導上の問題について、予防的な観点から取り組む中で必要な、我が国の学校風土を正しく測るための尺度である。1因子32項目の5件法からなる尺度であり、対象は小学校4年生から中学校3年生である。

イ 事前調査の結果

5件法で回答を求めた同調査において、尺度全体の平均が4.15という結果であった。個別の質問項目で見ると、「この学校の先生は、だめなことはだめとはっきり教えてくれる(4.61)」、「クラスみんなで協力して何かをやるとげ、うれしかったことがある(4.55)」などといった、「関係性」に関わる項目で特に高い数値を示した。一方で、「この学校では、イライラしても、上手に気分転換したりストレス解消したりする方法を学んでいる(3.55)」が最も低い数値を示した。

(2) 不登校傾向尺度

ア 尺度の概要

五十嵐・萩原(2004)によって作成された、不登校の前駆的状态である不登校傾向を測定するために開発された尺度である。対象は中学生である。「別室登校を希望する不登校傾向」「遊び・非行に関連

する不登校傾向」「精神・身体症状を伴う不登校傾向」「在宅を希望する不登校傾向」の4因子13項目の4件法からなる。

イ 事前調査の結果

4件法で回答を求めた同調査において、尺度全体の平均が2.07という結果であった。個別の質問項目で観ると、「学校に行ってしまうと楽しいが、それまでは行きたくないと思っている(2.76)」、「学校に行かず、家で友達と遊んでいたい(2.58)」が高い数値を示した。一方で、「学校に行っても、保健室や相談室で過ごしたい(1.54)」、「学校では、授業より保健室の先生などと話したい(1.55)」といった、「在宅を希望する不登校傾向」に関わる項目で低い数値を示した。

(3) 生徒への事後アンケート

プログラム実施後(7月)に、プログラムを通じた生徒自身の気付きや成長を実感したこと、今後の生活に生かせそうなこと等について、自由記述でのアンケートを実施した。

(4) 教師への事後アンケート

プログラム実施後(7月)に、生徒の変容について尋ねるべく、全職員を対象に自由記述でのアンケートを実施した。

5 検証授業について

(1) 対象者

研究協力校A校(以下、「A校」とする。)の中学校2年生77名(3クラス)を対象とした。

(2) 実施期間

2024年4月中旬から7月上旬にかけて検証プログラムを実施した。検証授業に先立って、日本学校風土尺度と不登校傾向尺度の事前調査を行った。さらに、全プログラム終了後に事後調査を行った。調査方法としては、無記名での回答(検証用として整理番号の記入は求めた)とし、Googleフォーム(Google LLC)での回答を求めた。機器を介しての回答に不安を感じている生徒の不安軽減のため、紙媒体での提出を選択できるようにした。対象者のうち、事前調査、事後調査ともに紙媒体で回答した者は3名であった。

(3) 検証授業の実際

プログラムの主な活動と生徒の感想、学校風土との関連項目を以下に記載する。なお、本プログラムの学習活動を、A校の校名を冠して「Aプロ」という呼称で実施した。

【土台パート】

ア 第1回 オリエンテーション(学級活動 学校風土との関連項目:関係性)

体育館で学年学活として実施した。

(ア) プログラムの目的や概要の説明

プログラムの目的や概要を知ること、生徒が見通しを持って活動できるようにすることをねらいとした。安心して授業や学校生活を送ることができる学校風土を築いていくためのプログラムであるという説明とともに、これから中堅学年として、継続・発展してより良い学校風土を醸成してほしいという期待について伝えた。

(イ) GWT「自己紹介をしよう」

事前調査の結果から、クラス替えがあり、新たな人間関係の構築に不安を抱えている生徒がいる現状を伝え、より良い人間関係構築のために適切な自己開示ができることをねらいとしたGWTを行った。教師がカードを用いた自己紹介の方法を示してから、生徒は二人組を作って活動した。カードは、青森県に関わる絵柄を取り入れたものを筆者が作成したものである。カードには異なる絵が複数描かれており、どのカードをペアにしても必ず共通の絵が入っている。そのカードを生徒に1枚ずつ配付し、互いに自己紹介をしながら、手持ちのカードに描かれている同じ絵を見つけ合う活動を行った。

イ 第2回 集団で生活する上で必要なこと(学級活動 学校風土との関連項目:関係性)

各学級の教室で実施した。

(ア) 対人関係ゲーム「かぶっちゃや〜よ」(青森県総合学校教育センター, 2021)

自分とは異なる多様な考え方があることに気付くことをねらいとした対人関係ゲームを行った。トイロカード(10色のカード)を用いて、特定のテーマについて自分がイメージする色が描かれているカードを1枚提示する。提示の際にはその色を選んだ理由も合わせて説明する。4人グループ内で色が重ならないように考え、生徒それぞれが連想したトイロカードを提示する活動を行った。

(イ) 対人関係ゲーム「Aちゅう村の人々」(「いじめ・不登校を防止する人間関係プログラム, 2016」を筆者が一部改変)

協力して物事を解決することの利点に気付くことをねらいとした。4人グループを作り、それぞれに、正しい解答に至るための情報を20枚のカードに分割して配布した。自分のカードは他のメンバーには見せないことを条件とし、切り離された情報をグループの中で一つにまとめ、正しい解答を求める活動を行った。

ウ 第3回 決まり・ルール of 必要性 (学級活動 学校風土との関連項目：安全)

体育館で学年学活として実施した。決まり・ルールはなぜ必要なのかを理解することをねらいとした。(「社会性と情動の学習 (SEL-8S) の進め方 中学校編, 2011」を筆者が一部改変)

はじめに4人グループを作り、各グループにトランプを模したカードを配布した。それを用いて全員が楽しめるゲームを考案するように指示した。活動後の振り返りにおいて、全てのグループが何らかのルールを設定したことを共有し、決まり・ルールの必要性を実感させた。次に生徒会規約や服装規定から各グループで気になった規則の一つを取り上げ、なぜその規則が作られたかについて考える活動を行った。授業後の感想としては、「校則は自分が思っているよりも大事だと思った。」「ルールとはみんなを幸せにするためのもので、人を縛るものではないと感じた。」などが挙げられていた。

【積み上げパート：社会科】

教科用指導書として「新しい社会 歴史 (東京書籍)」を使用した。歴史的分野 第4章 近世の日本 2節 江戸幕府の成立と対外政策 (配当6時間) を単元として扱った。学習を進めるにあたり、土台パートで学んだ内容を活用して協働的な学習を行ってほしいことを生徒に伝えた。

ア 第4回 江戸幕府の成立と支配の仕組み (社会 学校風土との関連項目：関係性)

小学校で学習した内容と関連付けて、単元を貫く問いを考えることを学習課題とした。安全・安心な風土を醸成する手立てとして、4人グループで主な大名の配置図を見ながら自由に意見を述べる場を設けた。また、自己決定の場を提供する手立てとしては、学習内容を踏まえて、生徒自身が単元を貫く問いを考え、それをロイロノートを使って共有する場面を設けた。共有した意見を見ながら似た意見をグループ化するなどして収束させていき、単元を貫く問いを「江戸時代初期はどのような時代であったと言えるだろうか」と設定した。

イ 第5回 様々な身分と暮らし (社会 学校風土との関連項目：教えと学び)

江戸幕府が長期政権を築くことになった理由を考えることを学習課題とした。自己存在感の感受の手立てとして、グループ学習における相槌を考える活動を設けた。まず教師が例を示した後で、生徒自身が思いついた相槌を付箋に記入していく作業を行った。その際、生徒が興味を持ち、より多くの言葉を出せるよう、「ちょこどーなつ」を頭文字にして考えるように伝えた。生徒が考えた言葉として、「超いいね」、「これはすごい」、「ナイス」などがあり、グループ活動の場面で実際に発言していた。作成した語録は教室の壁面に掲示し、授業中に積極的に使うように促した。また、共感的な人間関係形成の手立てとして、シンキングツール「くまでチャート」を使って、学習した歴史的事象のうち、学習課題に対する影響が高いと思われるものから順に並べ替える場面を設けた。

ウ 第6回 貿易の振興から鎖国へ (社会 学校風土との関連項目：教えと学び)

江戸幕府が途中で外交政策を転換する理由を考察することを学習課題とした。自己決定の場を提供する手立てとして、鎖国に至る年表を作成する活動を設定した。出来事を時系列で整理することで、転換点となる歴史的事象に気づき、自信をもってその理由をまとめることができることをねらいとした。

エ 第7回 鎖国下の対外関係 (社会 学校風土との関連項目：教えと学び)

鎖国下の日本がどのような対外関係を築いていたのかについて調べることを学習課題とした。自己存在感の感受の手立てとして、鎖国下の対外関係について自分が調べた内容を他の生徒に紹介する場面を設けた。四つの窓口と呼ばれた場所でどのような交流があったのかを調べ、その内容をロイロノートで共有した。自分の意見を他者に見てもらい、評価してもらうことで、自分の考えが誰かの役に立っていることを感じさせることをねらいとした。授業後の生徒の感想として、「他の人の意見を聞いて自分に取り入れることは大切だと思った。」「鎖国について小学校の時より深く考えることができた。」等が挙げられた。

オ 第8回 琉球王国やアイヌ民族との関係 (社会 学校風土との関連項目：教えと学び)

江戸幕府が琉球王国やアイヌ民族とどのような交流をもっていたのかについて考察することを学習課題とした。共感的な人間関係形成の手立てとして、4人グループになって琉球王国やアイヌ民族との接点分かる資料を集め、ロイロノートを使って共有する場面を設けた。必要な情報を協力して収集し、互いに認め合うことをねらいとした。

カ 第9回 江戸時代前期のようすをまとめよう（社会 学校風土との関連項目：関係性）

今までの学習内容をメモリーツリーとして図示する学習を通して、単元を貫く問いに対するまとめを考えることを学習課題とした。自己存在感の感受の手立てとして、作成したメモリーツリーを生徒同士が見合い、コメントを記入する場面を設定した。コメントの記入には、「いいねカード（図6）」を使用した。多くの生徒から肯定的なコメントをもらうことで、自分の考えが誰かに認められる体験を得ることをねらいとした。作成したメモリーツリーは、ロイロノートで共有した後、印刷して廊下に掲示した。



図6 いいねカード

学習終了後の生徒の感想では、「いいねカードでみんなから褒め言葉をもって嬉しかった。他の人の良い所を見つけるのも楽しい。」「歴史に対するイメージが良くなり、好きになれた。」「授業で学んだ相槌を、他の授業やこれからの生活で生かしたい。」等が挙げられた。

【積み上げパート：特別の教科 道徳】

教科用指導書として、「新しい道徳（東京書籍）」を使用した。

ア 第10回 いじめのない世界へ（特別の教科 道徳 学校風土との関連項目：安全）

自ら責任をもって行動しようとする心情を育むことをねらいとして、いじめた子の心情の変化や、いじめといじりの違いを感じ取る学習を行った。共感的な人間関係形成の手立てとして、いじめといじりの違いについてグループ協議する場面を設けた。他者の意見を聞きながら自身の道徳的価値を深化することができるように配慮した。また、自己決定の場を提供する手立てとして、いじめが起こらないようにするために自分ができることを考える場面を設けた。

イ 第11回 今度は私の番だ（特別の教科 道徳 学校風土との関連項目：関係性）

進んで行動しようとする心情を育むことをねらいとして、自分自身がより良い学校生活を営むためにできることを考える学習を行った。自己存在感の感受の手立てとして、「いいとこ見つけたカード（図7）」を活用した。（「協力すれば何かが変わるー続・学校GWTー，1994」を筆者が一部改変）カードに級友の長所について書き込み、互いに渡し合う活動を通して、自分では気付かない自分の長所に気付くように配慮した。

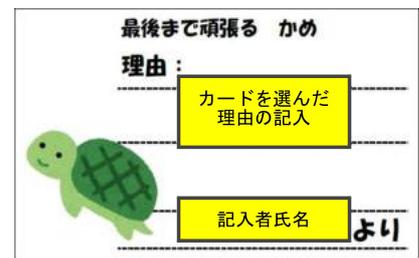


図7 いいとこ見つけたカードの例

授業後の感想として、「お互いの良い所を見つけ、認めることができた。」「互いに支え合う生活をするために、相手のことを考えて行動することが大切だと分かった。」などが挙げられていた。また、担任の先生に向けてカードを作成し、それを渡す生徒も見られた。

【積み上げパート：学級活動】

事前調査の結果において、ストレスに関する質問の数値が最も低かったことを受けて、ストレスマネジメントの学習を設定した。学習に先立って、ショートプログラムの第4回と第5回を用いて、ストレスに関する基礎知識の学習を行った。

ア 第12回 ストレスの対処法を知ろう（学級活動 学校風土との関連項目：教えと学び）

各教室で実施した。ストレスに対して適切に対処できる方法を理解することをねらいとして、ストレスコーピングの学習を行った。（「人間関係スキルアップワークシート，2010」を筆者が一部改変）

(ア) ストレスコーピング傾向の理解

ストレスコーピングの説明をした後、生徒自身のコーピング傾向を知るアンケートを実施した。アンケートにはTAC（コーピングを調べるの原理を簡便化したもの）を用いた。また、八角形のレーダーチャートで示されたコーピングの例と自分のものを見比べて、その人によってコーピングには得意なものや不得意なものがあることを知る学習をした。

(イ) 事例検討（こんなとき、どうする？）

ストレスが生じそうな例題を示し、どのような対応が最も適切な方法か考える活動を行った。生徒の意見はロイロノートを使って共有し、時と場合、その人の個性によって適切な対応や感じ方が変わること気付けるように配慮した。

(ウ) 自分ができるようなコーピングについて考える

学習のまとめを行った後、これからの生活で自分ができそうなコーピングについて考える活動を設けた。生徒の記述内容からは、「思っていることを紙に書く」、「ペットと触れ合う」、「一人になって何も考えない時間を作る」等の具体的なコーピングが挙げられた。

【ショートプログラム：学年朝会（10分）】

ア 第1回 みんなで自己紹介をしよう（学校風土との関連項目：関係性）

安心して自己開示をするために、話しやすい空気を作ることをねらいとした。土台パート1で使用した自己紹介カードを使用して、二人組で自己紹介をし合う活動を設定した。生徒がより意欲的に活動できるように、共通する絵柄を先に見つけたらそのカードを獲得できるというルールを追加した。また、生徒が安心感をもって活動できるように、カードがなくなった場合は授業者から再び得られることも伝えた。そのことが援助希求要請の練習にもなり得ることも合わせて伝えた。

イ 第2回 仲間との適切な関わり方を考えよう（学校風土との関連項目：関係性）

自分の意見を肯定的に受けて止めてもらう活動を通して、安心して自己表現ができることをねらいとした。（「学校再開スタートプログラム2021, 2021」を筆者が一部改変）

二者択一のテーマを示し、自身が選んだ理由と合わせて紹介し合う活動を行った。4人グループを形成し、メンバーが述べた意見を共感的に聞くことの大切さを伝えてから活動させた。

ウ 第3回 学級の団結力を高めよう（学校風土との関連項目：関係性）

学級単位で活動し、集団で物事を成し遂げることの大切さに気付くことをねらいとした。生徒には無作為に1～30までの数字を配布し、番号順に一つの輪を作るように指示をした。その際に無言で行うことを条件として追加した。輪が形成されるまでの時間を計り、活動後に紹介した。時間の早さが学級の優劣を競うものではないことを事前に確認した上で、活動を行った。

エ 第4回 ストレスについて考えよう①（学校風土との関連項目：教えと学び）

ストレスとストレス反応が何か理解することをねらいとした。（「ストレスマネジメント フォザネクスト, 2017」を筆者が一部改変）

ストレス（ストレスの原因）によって、良くも悪くも心や体が反応することがストレス反応であることを学習した上で、15の質問項目から成るストレスチェックを行った。その結果を集計して個人票を作成し、全生徒に配付した。

オ 第5回 ストレスについて考えよう②（学校風土との関連項目：教えと学び）

認知の仕組みに気付き、同じ出来事でも自身の捉え方によって違う感情になることがストレス対処法の一つになることに気付くことをねらいとした。（「ストレスマネジメント フォザネクスト, 2017」を筆者が一部改変）

出来事—認知—感情の法則があることを説明した上で、具体的な事例をもとにどのような認知が適切かを考える学習を行った。授業後の生徒の感想では、「様々な出来事は、考え方を変えるだけで良いストレスにも悪いストレスにもなることが分かった。」「人のせいにするより、まず自分を見つめ直すことが大切だと気付いた。」等が挙げられた。

カ 第6回 仲間との絆を深めよう（学校風土との関連項目：関係性）

グループアプローチを通して、仲間と共に活動することの利点に気付くことをねらいとした。二人組になり、授業者が読み上げる文章の中に出てくる特定の単語に反応するゲームを行った。特定の単語が出てきたら、一方が相手の手を挟み、もう一方が挟まれないように回避するというルールを教師から伝え、途中で役割を交代しながら活動した。

キ 第7回 学校をより良い雰囲気にするために（学校風土との関連項目：関係性）

これからの学校生活をより良いものにすべく、生徒自身で何が出来るかを考える力を育むことをねらいとした。4人グループを作り、今の学校がより良い雰囲気になるために、自分たちができそうな案を出し合う活動をした。出された案はロイロノートを使って共有した。その後、主な意見を印刷して廊下に掲示した。

6 検証結果

(1) 日本学校風土尺度

プログラム実施後、生徒の学校風土に対する印象がどのように変容したかを調べるために、4月に事前調査、7月に事後調査を実施した。全ての尺度に回答した71名をWilcoxonの符号付順位検定で分析した結果を表2、表3、表4、表5に示す。

表2 「日本学校風土尺度」のWilcoxon符号順位検定（尺度全体と観点別）

観点	全体(N=71)						男子(N=36)						女子(N=35)					
	平均値			Z値	有意確率 (p)	効果量 (r)	平均値			Z値	有意確率 (p)	効果量 (r)	平均値			Z値	有意確率 (p)	効果量 (r)
	事前	事後	差				事前	事後	差				事前	事後	差			
尺度全体	4.15	4.14	-0.01	0.413	.680	.049	4.27	4.22	-0.06	0.534	.593	.089	4.02	4.05	0.03	1.403	.161	.237
安全	4.07	3.93	-0.14	1.948	.051†	.231	4.14	4.01	-0.13	1.194	.233	.199	4.00	3.85	-0.15	1.625	.104	.275
教えと学び(学習)	4.11	4.11	0.00	0.301	.763	.036	4.26	4.18	-0.08	0.790	.430	.132	3.96	4.03	0.08	1.355	.175	.229
関係性	4.24	4.23	-0.01	0.608	.543	.072	4.39	4.34	-0.05	0.386	.700	.064	4.09	4.13	0.03	1.447	.148	.245
環境	3.87	4.01	0.15	1.656	.098†	.197	3.93	4.00	0.07	0.248	.805	.041	3.81	4.03	0.22	2.183	.029*	.369

**: $p < .01$ *: $p < .05$ †: $p < .10$

表3 「日本学校風土尺度」のWilcoxon符号順位検定（4観点の下位項目別）

観点	下位項目	全体(N=71)						男子(N=36)						女子(N=35)					
		平均値			Z値	有意確率 (p)	効果量 (r)	平均値			Z値	有意確率 (p)	効果量 (r)	平均値			Z値	有意確率 (p)	効果量 (r)
		事前	事後	差				事前	事後	差				事前	事後	差			
安全	安全	4.41	4.26	-0.15	1.761	.078	.209	4.53	4.32	-0.21	1.622	.105	.270	4.29	4.20	-0.09	1.007	.314	.170
	決まり	3.85	3.71	-0.13	1.450	.147	.172	3.88	3.81	-0.07	0.572	.568	.095	3.81	3.62	-0.19	1.499	.134	.253
教えと学び(学習)	授業	4.14	4.09	-0.05	0.518	.604	.061	4.26	4.14	-0.12	1.153	.249	.192	4.02	4.04	0.02	0.476	.634	.080
	ことろの教育	4.08	4.13	0.05	0.820	.412	.097	4.26	4.23	-0.03	0.456	.648	.076	3.89	4.02	0.13	1.605	.108	.271
関係性	子ども同士	4.39	4.38	-0.01	0.144	.886	.017	4.44	4.44	0.00	0.031	.975	.005	4.34	4.32	-0.02	0.178	.859	.030
	子どもと先生	4.26	4.28	0.02	0.760	.447	.090	4.42	4.43	0.01	0.166	.868	.028	4.10	4.14	0.04	1.115	.265	.188
	子どもと学校	4.12	4.09	-0.02	0.161	.872	.019	4.30	4.22	-0.08	0.540	.590	.090	3.93	3.96	0.03	0.638	.524	.108
	子どもと集団(多様性・人権)	4.24	4.20	-0.04	0.116	.907	.014	4.40	4.27	-0.13	0.950	.342	.158	4.07	4.14	0.06	1.176	.239	.199
環境	物理的環境	4.10	4.10	0.00	0.287	.774	.034	4.03	3.97	-0.06	0.569	.569	.095	4.17	4.23	0.06	0.266	.790	.045
	地域・保護者	3.75	3.97	0.22	2.168	.030*	.257	3.88	4.01	0.14	0.812	.417	.135	3.63	3.93	0.30	2.445	.014*	.413

**: $p < .01$ *: $p < .05$ †: $p < .10$

表4 「日本学校風土尺度」のWilcoxon符号順位検定（個別の質問項目1）

観点	質問項目	全体(N=71)						男子(N=36)						女子(N=35)					
		平均値			Z値	有意確率 (p)	効果量 (r)	平均値			Z値	有意確率 (p)	効果量 (r)	平均値			Z値	有意確率 (p)	効果量 (r)
		事前	事後	差				事前	事後	差				事前	事後	差			
安全	この学校の児童生徒は、この学校において安全だと感じている。	4.32	4.35	0.03	0.042	.966	.005	4.53	4.47	-0.06	0.471	.637	.079	4.11	4.23	0.11	0.463	.644	.078
	この学校の先生は、いじめなどをしっかりと注意してくれる。	4.49	4.17	-0.32	2.577	.010*	.306	4.53	4.17	-0.36	2.101	.036*	.350	4.46	4.17	-0.29	1.561	.119	.264
	決まりをやぶった時の結果はだれでも同じで納得がいくものだ。	3.70	3.51	-0.20	1.320	.187	.157	3.67	3.64	-0.03	0.018	.986	.003	3.74	3.37	-0.37	1.834	.067†	.310
	この学校の決まりは納得がいくものだ。	3.66	3.66	0.00	0.050	.960	.006	3.64	3.67	0.03	0.176	.860	.029	3.69	3.66	-0.03	0.024	.981	.004
	この学校の決まりは、だれに対しても公平だ。	4.17	3.97	-0.20	2.027	.043*	.241	4.33	4.11	-0.22	1.662	.096†	.277	4.00	3.83	-0.17	1.224	.221	.207
教えと学び(学習)	この学校の児童生徒は、授業中何をすればいいか、はっきりと教えてもらっている。	4.21	4.24	0.03	0.012	.991	.001	4.31	4.31	0.00	0.406	.684	.068	4.11	4.17	0.06	0.471	.637	.080
	この学校では、授業に集中することができる。	3.86	3.79	-0.07	0.486	.627	.058	4.06	3.83	-0.22	1.146	.252	.191	3.66	3.74	0.09	0.605	.545	.102
	授業では、クラスの友だちとの間で話し合う活動をよく行っている。	4.42	4.51	0.08	0.971	.331	.115	4.50	4.50	0.00	0.000	1.000	.000	4.34	4.51	0.17	1.292	.196	.218
	この学校の授業は楽しい。	4.07	3.83	-0.24	2.229	.026*	.265	4.17	3.92	-0.25	1.439	.150	.240	3.97	3.74	-0.23	1.795	.073†	.303
	この学校では、イライラしても、上手に気分転換したりストレス解消したりする方法を学んでいる。	3.55	3.85	0.30	2.692	.007**	.319	3.89	4.00	0.11	0.626	.532	.104	3.20	3.69	0.49	2.954	.003**	.499
	この学校の先生は、だめなことなどはっきり教えてくれる。	4.61	4.48	-0.13	1.290	.197	.153	4.64	4.53	-0.11	0.881	.378	.147	4.57	4.43	-0.14	0.965	.334	.163
	この学校では、けんかやいじめなどの問題を解決する方法を学んでいる。	3.93	3.99	0.06	0.390	.696	.046	4.11	4.11	0.00	0.172	.864	.029	3.74	3.86	0.11	0.784	.433	.133
この学校では、他の人の気持ちを理解するための方法を学んでいる。	4.24	4.20	-0.04	0.454	.650	.054	4.42	4.28	-0.14	1.147	.251	.191	4.06	4.11	0.06	0.443	.658	.075	

**: $p < .01$ *: $p < .05$ †: $p < .10$

表5 「日本学校風土尺度」のWilcoxon符号順位検定（個別の質問項目別2）

観点	質問項目	全体(N=71)						男子(N=36)						女子(N=35)					
		平均値			Z値	有意確率 (p)	効果量 (r)	平均値			Z値	有意確率 (p)	効果量 (r)	平均値			Z値	有意確率 (p)	効果量 (r)
		事前	事後	差				事前	事後	差				事前	事後	差			
関係性	この学校の児童生徒は、お互いのことを尊重している。	4.07	3.99	-0.08	0.898	.369	.107	4.19	4.08	-0.11	0.799	.425	.133	3.94	3.89	-0.06	0.440	.660	.074
	クラスみんなで協力して何かをやりとげ、うれしかったことがある。	4.55	4.70	0.15	1.660	.097†	.197	4.50	4.72	0.22	1.662	.096†	.277	4.60	4.69	0.09	0.535	.593	.090
	この学校の児童生徒は、学校の活動を友だちと一緒にすることを楽しんでいる。	4.55	4.45	-0.10	1.292	.196	.153	4.61	4.50	-0.11	1.155	.248	.193	4.49	4.40	-0.09	0.711	.477	.120
	この学校の先生は、私がうまくできた時に認めてくれる。	4.41	4.28	-0.13	1.524	.128	.181	4.47	4.44	-0.03	0.263	.793	.044	4.34	4.11	-0.23	1.890	.059†	.319
	この学校の先生は、私たちに新しい挑戦をさせたいと思っている。	4.25	4.37	0.11	1.052	.293	.125	4.39	4.47	0.08	0.479	.632	.080	4.11	4.26	0.14	1.031	.302	.174
	この学校の先生は、私たちが困っているときに助けてくれる。	4.28	4.35	0.07	0.738	.461	.088	4.50	4.42	-0.08	0.639	.523	.107	4.06	4.29	0.23	1.705	.088†	.288
	私の担任の先生は、私に自信をもたせてくれる。	4.17	4.15	-0.01	0.194	.846	.023	4.36	4.39	0.03	0.131	.896	.022	3.97	3.91	-0.06	0.440	.660	.074
	この学校の児童生徒と先生との関係はいい。	4.20	4.27	0.07	0.742	.458	.088	4.39	4.42	0.03	0.179	.858	.030	4.00	4.11	0.11	0.943	.346	.159
	私はこの学校が好きだ。	3.97	3.99	0.01	0.009	.993	.001	3.94	4.08	0.14	0.656	.512	.109	4.00	3.89	-0.11	0.786	.432	.133
	この学校には、楽しい活動がたくさんある。	4.46	4.37	-0.10	1.187	.235	.141	4.61	4.36	-0.25	1.897	.058†	.316	4.31	4.37	0.06	0.513	.608	.087
	この学校の児童生徒は、ここでやるべきことを精いっぱいやっている。	4.18	4.18	0.00	0.036	.972	.004	4.39	4.31	-0.08	0.728	.467	.121	3.97	4.06	0.09	0.677	.499	.114
	この学校で、私はうまくやれていると感じている。	3.85	3.83	-0.01	0.061	.951	.007	4.25	4.14	-0.11	0.586	.558	.098	3.43	3.51	0.09	0.677	.499	.114
	この学校では、男女とも、同じように大事にされている。	4.03	4.01	-0.01	0.010	.992	.001	4.22	4.17	-0.06	0.354	.723	.059	3.83	3.86	0.03	0.355	.723	.060
	この学校の児童生徒は、クラスの中で、だれでも同じように話したり聞いてもらったりする機会がある。	4.10	4.21	0.11	0.971	.332	.115	4.28	4.25	-0.03	0.099	.921	.017	3.91	4.17	0.26	1.470	.142	.248
この学校では、何かを決めたり選んだりするとき、児童生徒が意見を言う機会がある。	4.49	4.41	-0.08	1.028	.304	.122	4.58	4.47	-0.11	0.881	.378	.147	4.40	4.34	-0.06	0.535	.593	.090	
この学校の児童生徒は、一人一人のちがいを大事にされている。	4.34	4.18	-0.15	1.385	.166	.164	4.53	4.19	-0.33	2.120	.034*	.353	4.14	4.17	0.03	0.164	.870	.028	
環境	この学校はいつもきれいで片付いている。	4.10	4.10	0.00	0.287	.774	.034	4.03	3.97	-0.06	0.569	.569	.095	4.17	4.23	0.06	0.266	.790	.045
	この学校の保護者は、児童生徒の様子について先生と話している。	3.73	4.03	0.30	2.138	.033*	.254	3.86	4.06	0.19	0.828	.407	.138	3.60	4.00	0.40	2.419	.016*	.409
	この学校の保護者と先生の関係はいい。	3.77	3.92	0.14	1.394	.163	.165	3.89	3.97	0.08	0.565	.572	.094	3.66	3.86	0.20	1.698	.090†	.287

**：p<.01 *：p<.05 †：p<.10

尺度全体の平均値において、全体は4.15→4.14、男子は4.27→4.22、女子は4.02→4.05と変化した。有意差は見られなかった。観点別に見ると、「安全」の平均が全体は4.07→3.93と変化し、有意傾向のある減少を示した。男子は4.14→4.01、女子は4.00→3.85と変化した。有意差は見られなかった。また、「環境」の平均が全体は3.87→4.01と変化し、有意傾向のある増加を示した。男子は3.93→4.00、女子は3.81→4.03と変化し、女子において有意な増加と認められた。また、下位項目である「地域・保護者」の平均において、全体は3.75→3.97と変化し、有意な増加と認められた。男子は3.88→4.01、女子は3.63→3.93と変化し、女子において有意な増加と認められた。

個別の質問項目で見ると、全体において有意な増加を示したものは「この学校では、イライラしても、上手に気分転換したりストレス解消したりする方法を学んでいる(3.55→3.85)」、「この学校の保護者は、児童生徒の様子について先生と話している(3.73→4.03)」の2項目であった。有意な減少を示したものは、「この学校の先生は、いじめなどをしっかりと注意してくれる(4.49→4.17)」、「この学校の決まりは、だれに対しても公平だ(4.17→3.97)」、「この学校の授業は楽しい(4.07→3.83)」の3項目であった。男子において有意な増加を示したものは見られなかった。有意な減少を示したものは、「この学校の先生は、いじめなどをしっかりと注意してくれる(4.53→4.17)」、「この学校の児童生徒は、一人一人のちがいを大事にされている(4.53→4.19)」の2項目であった。女子において有意な増加を示したものは、「この学校では、イライラしても、上手に気分転換したりストレス解消したりする方法を学んでいる(3.20→3.69)」、「この学校の保護者は、児童生徒の様子について先生と話している(3.60→4.00)」の2項目であった。有意な減少を示したものは見られなかった。

(2) 不登校傾向尺度

プログラム実施後、生徒に内在する不登校傾向心理がどのように変容したかを調べるために、4月に事前調査、7月に事後調査を実施した。全ての尺度に回答した71名をWilcoxonの符号付順位検定で分析した結果を表6、表7に示す。

表6 「不登校傾向尺度」のWilcoxon符号順位検定（尺度全体・因子別）

因子	全体(N=71)							男子(N=36)							女子(N=35)						
	平均値			Z値	有意確率 (p)	効果量 (r)	平均値			Z値	有意確率 (p)	効果量 (r)	平均値			Z値	有意確率 (p)	効果量 (r)			
	事前	事後	差				事前	事後	差				事前	事後	差						
尺度全体	2.07	2.05	-0.03	0.175	.861	.021	1.98	1.90	-0.07	0.894	.371	.149	2.18	2.20	0.02	0.540	.589	.091			
別室を希望する不登校傾向	1.66	1.58	-0.08	1.012	.312	.120	1.40	1.26	-0.14	1.227	.220	.205	1.92	1.90	-0.02	0.377	.706	.064			
遊び・非行に関連する不登校傾向	2.30	2.21	-0.09	1.684	.092†	.200	2.38	2.17	-0.21	2.620	.009**	.437	2.21	2.25	0.04	0.425	.671	.072			
精神・身体症状を伴う不登校傾向	2.04	2.09	0.05	0.922	.357	.109	1.85	1.88	0.03	0.478	.633	.080	2.24	2.31	0.06	0.829	.407	.140			
在宅を希望する不登校傾向	2.40	2.34	-0.06	1.205	.228	.143	2.39	2.33	-0.06	0.640	.522	.107	2.42	2.35	-0.07	1.127	.260	.190			

**：p<.01 *：p<.05 †：p<.10

表7 「不登校傾向尺度」のWilcoxon符号順位検定（個別の質問項目）

因子	質問項目	全体(N=71)							男子(N=36)							女子(N=35)						
		平均値			Z値	有意確率 (p)	効果量 (r)	平均値			Z値	有意確率 (p)	効果量 (r)	平均値			Z値	有意確率 (p)	効果量 (r)			
		事前	事後	差				事前	事後	差				事前	事後	差						
別室を希望する 不登校傾向	教室に行かなくても、保健室や別室で勉強できればいいと思う	1.89	1.76	-0.13	0.968	.333	.115	1.64	1.42	-0.22	1.165	.244	.194	2.14	2.11	-0.03	0.229	.819	.039			
	学校に行っても、保健室や相談室で過ごしたい	1.54	1.39	-0.14	1.754	.079	.208	1.25	1.08	-0.17	1.403	.161	.234	1.83	1.71	-0.11	1.069	.285	.181			
	学校では、授業より保健室の先生などと話したい	1.55	1.58	0.03	0.464	.643	.055	1.31	1.28	-0.03	0.054	.957	.009	1.80	1.89	0.09	0.758	.448	.128			
遊び・非行に 関連する不登校 傾向	学校や自分の家で仲の良い友だちと過ごすより、友だちの家で過ごす方が楽しい	2.55	2.31	-0.24	2.022	.043*	.240	2.67	2.25	-0.42	2.417	.016*	.403	2.43	2.37	-0.06	0.453	.651	.077			
	学校へ行ったり、家にいたりするより、それ以外の場所で友だちとずっと遊んでいたい	2.39	2.34	-0.06	0.604	.546	.072	2.47	2.31	-0.17	1.604	.109	.267	2.31	2.37	0.06	0.354	.723	.060			
	夜遅くまで遊んでいて、学校に行くのがつらいと思うことがある	1.68	1.86	0.18	2.024	.043*	.240	1.81	1.92	0.11	0.855	.392	.143	1.54	1.80	0.26	2.183	.029*	.369			
	学校に行かず、家で友だちと遊んでいたい※	2.58	2.34	-0.24	2.317	.021*	.275	2.58	2.22	-0.36	2.101	.036*	.350	2.57	2.46	-0.11	1.000	.317	.169			
精神・身体症状 を伴う不登校傾 向	学校に行ってしまうと楽しいが、それまでは行きたくないと思っている	2.76	2.66	-0.10	1.156	.248	.137	2.64	2.69	0.06	0.577	.564	.096	2.89	2.63	-0.26	1.789	.074†	.302			
	学校に行くことを考えたら、頭が痛くなったり、気持ちが悪くなったりすることがある	1.70	1.76	0.06	0.423	.672	.050	1.56	1.58	0.03	0.136	.891	.023	1.86	1.94	0.09	0.569	.570	.096			
	学校に行くと、誰かに悪口を言われているような気がして、こわい	1.87	2.03	0.15	1.785	.074†	.212	1.58	1.67	0.08	1.000	.317	.167	2.17	2.40	0.23	1.519	.129	.257			
	少しのことで気分が落ち込み、学校に行くのがつらい	1.83	1.90	0.07	0.835	.404	.099	1.61	1.56	-0.06	0.134	.893	.022	2.06	2.26	0.20	1.538	.124	.260			
在宅を希望する 不登校傾向	先生や友だちと会いたないので、家にいるより学校に行きたい(R)	2.11	2.20	0.08	0.599	.549	.071	2.06	2.22	0.17	0.759	.448	.127	2.17	2.17	0.00	0.000	1.000	.000			
	学校に行かず、家でゲームをして過ごせたらと思う	2.52	2.49	-0.03	0.155	.877	.018	2.53	2.56	0.03	0.233	.816	.039	2.51	2.43	-0.09	0.449	.653	.076			

※は「在宅」「遊び・非行」の両因子に該当する項目
(R)は逆転項目

**：p<.01 *：p<.05 †：p<.10

尺度全体の平均値において、全体は2.07→2.05、男子は1.98→1.90、女子は2.18→2.20と変化したが、有意差は見られなかった。因子別に見ると、「遊び・非行に関連する不登校傾向」の平均値において、全体は2.30→2.21と変化し、有意傾向のある減少を示した。男子は2.38→2.17、女子は2.21→2.25と変化し、男子において1%水準で有意な減少と認められた。

個別の質問項目で見ると、全体において有意な増加を示したものは、「夜遅くまで遊んでいて学校に行くのがつらいと思うことがある(1.68→1.86)」の1項目であった。有意な減少を示したものは、「学校や自分の家で仲の良い友だちと過ごすより、友だちの家で過ごす方が楽しい(2.55→2.31)」、「学校に行かず、家で友だちと遊んでいたい(2.58→2.34)」の2項目であった。男子において有意な増加を示したものは見られなかった。有意な減少を示したものは、「学校や自分の家で仲の良い友だちと過ごすより、友だちの家で過ごす方が楽しい(2.67→2.25)」、「学校に行かず、家で友だちと遊んでいたい(2.58→2.22)」の2項目であった。女子において有意な増加を示したものは、「夜遅くまで遊んでいて学校に行くのがつらいと思うことがある(1.54→1.80)」の1項目であった。有意な減少を示したものは見られなかった。

(3) 日本学校風土尺度と不登校傾向尺度との相関関係

生徒が感じる学校風土と不登校傾向心理との関連性を調べるため、日本学校風土尺度と不登校傾向尺度の相関関係について調べた。両尺度全体のSpearmanの相関順位係数は-.544(p<.01)を示し、有意な負の相関関係が認められた。それを受けて、両尺度全体の散布図を作成した。その結果を図8に示す。

得られた回答をカテゴリー化して分析したところ、生徒の変容に大きく影響を与えたプログラムとして、「A：人間関係構築（60.0%）」、「C：協働（53.3%）」、「F：ストレスマネジメント（53.3%）」があった。また、「不登校傾向の生徒もプログラムに参加できた。」「不登校傾向の生徒が少しずつ登校しようとする意思が見られた。」等といった、不登校傾向生徒の二次支援に結びつくような感想も得られた。

7 考察

本研究では、中学校2年生を対象として、より良い学校風土構築プログラムの作成・実践を通して安心できる学校風土を醸成することが、不登校の予防的支援に有効であるかどうかについて検証した。

尺度調査の結果から、日本学校風土尺度の「環境」観点の下位項目である「地域・保護者」において、有意な向上が見られた他、ストレスマネジメントに関わる項目において有意な向上が見られた。また、不登校傾向尺度において、「遊び・非行に関連する不登校傾向」因子の個別の質問項目で有意な減少が見られた上、男子においては同因子において有意な減少が示された。さらに、両尺度全体に有意な負の相関関係があることも示されたことから、生徒が学校風土を肯定的に捉えていることが、生徒自身の内面にある不登校傾向心理の低減につながることを示唆していると言える。加えて、不登校傾向尺度と欠席日数、遅刻日数、早退日数にも有意な正の相関関係があることが示されたことから、「遊び・非行に関連する不登校傾向」因子の低減が実際の欠席日数等に有意な影響を与えていることを示唆していると言える。これらのことから、本プログラムの作成と実践は、不登校の予防的支援に一定の効果があることが認められた。

その要因として、事前調査の結果を踏まえて授業を展開したことで、生徒の実態に沿った学習を行うことができたことが考えられる。特に、事前調査の結果で特に低い項目であった、ストレスマネジメントに関わる学習を土台パートで行ったことで、事後調査において有意な向上が見られた。これは、生徒自身が本プログラムを通して「何となく」感じていた不安感や不快感等について意識化することができ、コーピング法を中心に普段の生活に生かそうとする心理が醸成された結果ではないかと推察される。

また、研究員通信の発行を通して、本プログラムの内容を保護者に周知したことで、学校の教育活動への理解を助長したことが「環境」観点における有意な向上に繋がったと考えられる。

教職員を対象とした事後アンケートにおいて、「研究員通信で学校の様子や学習内容を知ることができるため、他にどのようなことを学校でしているのか保護者に聞かれることが増えた。」という意見が見られたことから、通信の発行が保護者とのより良い関係性の向上に一定の効果があったと推察される。

さらに、日本学校風土尺度における、上述に関連する質問項目について、有意な正の相関関係にあることが示された（表9）。このことから、ストレスマネジメントに関する学習を中心に、生徒がプログラムの学習を通して学んだことを保護者に伝えたり、保護者が研究員通信を読んでその内容を知ったりしたことで、生徒だけでなく保護者にとっても安心できる学校風土の醸成がされていったと考えられる。表9の結果から、これは女子において顕著であったと言える。

一方で、日本学校風土尺度の「安全」観点に関する二つの質問項目において、有意な減少が見られた。このことについては、積み上げパート第10回の学習を通して、自分たちの行動を深く省察する生徒が増加したことが一因ではないかと推察される。同授業後の生徒の感想には、「自分がやった行動は、良かったのか悪かったのかを見極めることが大事だと分かった」、「自分がいじめだと思っていなくても、相手の捉え方や感じ方でいじめにつながってしまうことが分かった。」「もしかしたら、自分もいじり過ぎている時があったかもしれない。」等が挙げられていた。生徒が安全・安心だと感じるができる雰囲気を作っていくためにも、生徒の実態把握や変容の見取りと、継続した指導が必要である。

IV 研究のまとめ

本研究の目的は、中学生を対象に、より良い学校風土構築プログラムを作成し、実践することで、安心できる学校風土を醸成することが、不登校の予防的支援に有効であることを明らかにすることであった。

そこで、本研究では、学校風土を可視化することと、生徒が学校で過ごす時間が最も長い授業を改善することを通して、生徒が安心できる学校風土の醸成を試みた。学校風土の可視化のため、「子どもみんなプロジェクト」の中で開発された日本学校風土尺度に着目し、事前調査で得られた特徴等を踏まえつつ、より良

表9 学校風土尺度における、個別の質問項目との相関関係

	この学校の保護者は、児童生徒の様子について先生と話している。			
	全体	男子	女子	
この学校では、イライラしても、上手に気分転換したりストレス解消したりする方法を学んでいる。	相関係数	.373	.281	.468
	有意確率 (p)	.001**	.097†	.005**

Spearman の順位相関係数 **: p < .01 * : p < .05 † : p < .10

い学校風土構築プログラムを作成し、中学校2年生を対象に実践した。

その結果、日本学校風土尺度の「環境」観点の下位項目である「地域・保護者」において、有意な向上が見られた他、不登校傾向尺度において、「遊び・非行に関連する不登校傾向」因子に関わる個別の質問項目で有意な減少が見られた。また、両尺度全体に有意な負の相関関係が示されたことから、生徒が学校風土を肯定的に捉えていることが、生徒の内面にある不登校傾向心理の低減に繋がる可能性を示唆する結果となった。さらに、不登校傾向尺度と欠席日数、遅刻日数、早退日数にも有意な正の相関関係があることが示されたことから、「遊び・非行に関連する不登校傾向」因子の低減が実際の欠席日数等に有意な影響を与えていることを示唆する結果となった。

以上のことから、本プログラムを作成し、実践することが、研究協力校の対象生徒にとって、安心できる学校風土の醸成につながり、それが不登校の予防的支援として一定の効果があることが示唆された。

最後に、本研究の課題について述べる。一つ目は検証期間の長さである。本プログラムでは、全13時間と、全7回(各10分)のショートプログラムという、限られた時数の中での実施であった。欠席日数、遅刻日数、早退日数についても56日という限られた範囲での検証であった。不登校の予防的支援という観点から見ても、より長期的な視点での検証を行うことで、さらに精緻な結果が得られるものとする。

二つ目は、生徒に関する学力面からの実態把握が不十分であったことである。本プログラム終了後の生徒アンケートや教職員アンケートには、「内容が難しかった部分があった。」という趣旨の記述が挙げられている。このことから、知能検査や学習状況調査等の結果分析を踏まえた授業プログラムを構築することで、より高い効果が得られたのではないかと考える。

三つ目は、対象範囲に関するものである。本研究では、中学校2年生を対象として研究を行ってきたが、学校風土を醸成するという視点で見ると、全校を対象にしたプログラムの作成と実践がより効果的であったと考える。ただし、限られた期間や対象の中でも一定の効果が得られたことは、今後、研究協力校以外にも活用できる部分であるとする。

最後に、本研究を進めるにあたり、御協力くださった研究協力校の校長先生はじめ先生方に深く感謝申し上げます。

<引用文献・URL>

- 1 文部科学省 2023 「令和4年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」 (2025.01.15)
- 2 文部科学省 2022 「生徒指導提要」 (2025.01.15)
- 3 文部科学省 2021 「不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書」, p.11 (2025.01.15)
- 4 文部科学省 2017 「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する基本方針」, p.2 (2025.01.15)
- 5 文部科学省 2019 「不登校児童生徒への支援の在り方について(通知)」 (2025.01.15)
- 6 文部科学省 2023 「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策(COCOLOプラン)」, p.9 (2025.01.15)
- 7 National School Climate Center 2007 「National School Climate Standards」, p.2
<https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/school-climate-standards.pdf>
(2025.01.15)
- 8 子どもみんなプロジェクト 2023 「文部科学省委託事業 子どもみんなプロジェクト 事業成果報告書」
<https://www.cocoro.chiba-u.jp/kodomo-minna/files/houkokusyo.pdf> (2025.01.15)
- 9 五十嵐哲也・萩原久子 2009 「中学生の一学年間における不登校傾向の変化と学級適応感との関連」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』, p.1 (2025.01.15)
- 10 和久田学 2023 「不登校対策の考え方 RTIモデルの採用とエビデンス」『文部科学省 不登校に関する調査研究協力者会議(第6回)配付資料』, pp.8-18 (2025.01.15)
- 11 中馬好行・霜川正幸 「不登校や問題行動の未然防止につながる学校づくりの実践」『山口大学教育学部附属実践教育センター研究紀要第39号(2015.3)』, pp.238-239 (2025.01.15)
- 12 保本正芳・増田憲昭 「中学校におけるICTを活用した協働的探究学習の実践」『情報教育Vol.3』
https://www.jstage.jst.go.jp/article/rrie/3/0/3_1/_pdf/-char/ja , p.7 (2025.01.15)

- 13 五十嵐哲也・萩原久子 2002 「中学生における不登校傾向に関する研究（1）－不登校傾向尺度の開発－」『日本教育心理学会第44回総会発表論文集』（2025.01.15）
- 14 五十嵐哲也・萩原久子 2004 中学生の不登校傾向と幼少期の父親および母親への愛着との関連『愛知教育大学教育実践センター紀要, 12』
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjep1953/52/3/52_264/_pdf (2025.01.15)

<参考文献・URL>

- 1 大野太郎 2017 「動画とパワーポイントですぐできる！ ストレスマネジメント フォーザ ネット」, 東山書房
- 2 小泉令三・山田洋平 2011 「子どもの人間関係能力を育てるSEL-8S③ 社会性と情動の学習（SEL-8S）の進め方 中学校編」, ミネルヴァ書房
- 3 嶋田洋徳・坂井秀敏・菅野純・山崎茂雄 2010 「中学・高校で使える 人間関係スキルアップワークシート ストレスマネジメント教育で不登校生徒も変わった!」, 学事出版
- 4 島根県松江市立第一中学校「こころ♡ほっとタイム」研究会 2016 「いじめ・不登校を防止する人間関係プログラム アクティブラーニングで学校が劇的に変わる!」, 学事出版
- 5 東洋経済education×ICT編集部 「公立中が『脳科学を基に授業改善』、深刻化する不登校といじめは減ったのか? 『学校風土』に注目、国立第二中の3年間の挑戦」, 東洋経済新報社
<https://toyokeizai.net/articles/-/664931>
- 6 日本学校GWT研究会 1994 「協力すれば何かが変わる－続・学校GWT－」, 遊戯社
- 7 森田洋司 1991 『「不登校」現象の社会学』, 学文社 (2025.01.15)
- 8 横浜市教育委員会 2021 「学校再開スタートプログラム2021」
https://www.city.yokohama.lg.jp/kosodate-kyoiku/kyoiku/plankoho/yokohama-program.files/s tartprogram_r3.pdf

<商標>

- 1 ロイロノートは、株式会社 LoiLoの商標である。
- 2 パドレットは、Wallwisher, Inc.の商標である。
- 3 Googleフォームは、Google LLCの商標である。
- 4 ユーザーローカルA I テキストマイニングは、株式会社ユーザーローカルの商標である。