

第Ⅳ部
新しい質問項目の開発と
分析手法の提案

本調査研究は、全国学力・学習状況調査における現行の質問紙調査の改善に資することを趣旨とするものである。そのため、本調査研究グループでは、①過去の本体調査の再分析を行い、調査項目の精査を行うと同時に、新しい分析手法の提案を行うこととした。具体的には、各項目の記述統計量、各項目と学力との相関分析・回帰分析、因子分析と因子得点の算出、因子得点と学力の相関分析・回帰分析である。その適用可能性について検討するために、過去の本体調査の再分析を行った。また、②将来の新規項目として採用できる可能性のある項目を作成した。新規項目を作成するにあたっては、新学習指導要領への対応と、学校・教員の指導改善および授業改善に資するという視点が重視された。また、専門家会議などを通して複数の専門家の視点より、内容的妥当性についての検討が重ねられた。さらに、作成された項目を実際に用いて独自調査を行い、その分析結果から作成された項目の機能や信頼性と妥当性を確認することを企画した。第IV部においては、これらの成果を報告する。第1章では児童生徒質問紙、第2章では学校調査質問紙を扱う。

第1章 児童生徒質問紙の開発と実施

1. 平成27年度本体児童調査の再分析による新しい分析手法の提案

1.1. 問題と目的

新規項目の作成と独自調査の実施に先立って、過去の本体調査の再分析を行い、項目の機能についての検討を行った。過去の分析結果（報告書）においては、度数分布とその経年変化、クロス集計が中心となって報告されている。これは質問項目をカテゴリカルデータや名義尺度として扱う場合には適切な分析であると考えられる。一方、児童生徒質問紙の項目の大半は「①当てはまる、②どちらかといえば当てはまる、③どちらかといえば当てはまらない、④当てはまらない」といった順序性が認められる項目である。このようなデータに対し、心理学や精神医学の分野においては、心理計量学領域の知見を背景として「リッカート法」を用いた分析が行われてきた。リッカート法とは、ある質問項目について、当てはまる程度を①当てはまらない、②やや当てはまらない、③どちらともいえない、④やや当てはまる、⑤当てはまる、といった具合に5段階（場合によっては3段階や4段階や7段階等）の評定を求める方法である。リッカート法を使ってデータを収集する場合、得られた値を「間隔尺度」として扱って分析することがほとんどであり、項目間の共分散や相関係数を算出し、因子分析を行い、次元性を確認した後に尺度得点や因子得点を求めて分析を行う流れが一般的である。その理由としては、名義尺度や順序尺度よりも間隔尺度のほうが、利用可能な分析手法が多く便利であることや、構成概念の測定には尺度得点を用いたほうがより適切であるという考え方が背景にあると考えられる。

そこで、本研究においては心理計量学的な手法として、調査項目を間隔尺度とみなした新規の分析手法を提案し、その結果を報告する。ただし、項目によっては順序性が認められない項目も存在するため、その際には分析から除外する、あるいはダミー変数を用いるといった処理を施すこととした。また、心理計量学的な観点においても、リッカート尺度は本来「順序尺度」である

ため、数値の間隔が等しい、という仮定に誤りがある可能性が存在する。そのような理由から、間隔尺度として扱うことには問題や限界があると指摘されることもある。そこで、近年はその等間隔性を検討するための項目反応理論を用いた分析を行うことや、あるいはカテゴリカルデータの分析法を適用することによってこの問題を克服する試みが提案されている。項目反応理論を用いた分析においては問題とされる等間隔性についての検討が行われ、カテゴリカルデータの分析においては順序尺度水準のデータを無理に間隔尺度水準とみなすのではなく、順序尺度の性質を仮定したまま分析するというアプローチが取られる。そこで、本研究においてカテゴリカルデータ分析法によって因子分析を行い、その結果と間隔尺度として扱った従来の因子分析の結果を比較することとした。

上記の分析を行うことによって、従来の項目がどの程度、学力と関連しているのかどうかを示すことができると考えられる。学力と強く関連する項目や、ほとんど学力と関連していない項目なども見出すことができると期待される。また、質問紙全体の構造や、設定された領域の適切性についても検討することができるであろう。また、新規項目の検討のための独自調査に向けて、特に学力と高い変数群を見出すことによって、学力代理変数を作成することが求められる。今回の児童生徒を対象とした独自調査は平成 28 年度の学力テストのデータとの結合ができないため、新規項目と学力との関連性を検討することができない。新規項目を検討するにあたって、学力との関連性は重要な指標となると考えられるため、何らかの学力代理変数が必要とされる。その際に、平成 27 年度の児童生徒調査の再分析を行うことによって、学力代理変数を作成することができるのであれば、それもまた一つの新しい分析の提案となるであろう。

1.2. 方法

1.2.1. 平成 27 年度児童調査の内容

平成 27 年度児童調査は 87 項目から構成されており、その領域は「学習に対する関心・意欲・態度（国語）」、「学習に対する関心・意欲・態度（算数・数学）」、「学習に対する関心・意欲・態度（理科）」、「学習に対する関心・意欲・態度（総合的な学習の時間）」、「学習状況（言語活動）」、「学習状況（言語活動）」、「学習時間等」、「学習生活等」、「基本的な生活習慣」、「家庭でのコミュニケーション等」、「地域との関わり」、「社会に対する興味・関心」、「将来に関する意識」、「自尊意識」、「規範意識」の 15 領域に分類されている。小学 6 年生を対象とした児童調査と中学 3 年生を対象とした生徒調査は、算数を数学に変更するといった違いはあるものの、内容的にはほぼ同じものとなっている。

1.2.2. 対象者

本研究では、小学 6 年生を対象とした児童調査の分析を行い、新しい分析手法の試みとその提案を行うことを目指す。中学 3 年生を対象とした生徒調査についても、同様の分析の適用が可能であると考えられる。平成 27 年度の全国学力調査における小学 6 年生の対象者数は 1,092,073 名であった。

1.2.3. 分析

まず、児童調査の各項目について、記述統計量を算出した。その後、各項目と学力テストとの相関分析と回帰分析を行った。また、その結果に基づいて学力代理変数を作成した。次に、全項目を用いた因子分析を行い、信頼性を検討するために α 係数と IT 相関を求めた。得られた因子構造に従って各因子の尺度得点を算出し、学力テストの相関分析と回帰分析を行い、児童調査から学力の説明を試みた。

さらに、因子分析の結果について、間隔尺度ではなく順序尺度を対象とするカテゴリカル因子分析を実施し、先述の因子分析と結果の比較を行った。また、得られた各因子について、項目反応理論 (IRT) に基づく項目分析とテスト情報量の評価を行った。IRT によって推定された困難度パラメータと識別力パラメータに基づいて、項目の機能を検討した。また、その他の因子分析として、カテゴリカル因子分析等を実施し、これ以外の測定モデルについても検討した。なお、分析のためのソフトウェアとして、SPSS、mplus、R、Easy Estimation を用いた。

1.3. 結果

1.3.1. 記述統計量の算出

まず、全 87 項目について平均値と標準偏差を求めた。また、これ以外にも分布の特徴を表すための重要な指標として、歪度と尖度を求めた。歪度は、分布の左右対称性の違いを表しており、データが、平均を中心にして対称のときは 0 となる。平均から左に偏ったデータの場合は、歪度は正となり、右に偏ったデータの場合は負となる。尖度はデータが平均の周辺に集中している度合いを示している統計指標であり、大きいほど分布はとがっており、小さいほど平らな形になる。なお、正規分布の尖度は常に 3 になるため、3 より大きい場合は正規分布より尖っており、小さい場合は平らになると考えられる。

No	項目	平均	標準 偏差	歪度	標準 誤差	尖度	標準 誤差
1	朝食を毎日食べている	1.18	0.52	3.24	0.00	10.67	0.00
2	毎日、同じくらいの時刻に寝ている	1.85	0.83	0.69	0.00	-0.24	0.00
3	毎日、同じくらいの時刻に起きている	1.51	0.71	1.34	0.00	1.41	0.00
4	ものごとを最後までやり遂げて、うれしかったことがある	1.34	0.62	1.97	0.00	3.87	0.00
5	難しいことでも、失敗を恐れなくて挑戦している	2.01	0.77	0.41	0.00	-0.21	0.00
6	自分には、よいところがあると思う	1.95	0.91	0.71	0.00	-0.30	0.00
7	友達の前で自分の考えや意見を発表することは得意だ	2.44	0.99	0.02	0.00	-1.04	0.00

8	友達と話し合うとき、友達の話や意見を最後まで聞くことができる	1.52	0.66	1.10	0.00	0.93	0.00
9	将来の夢や目標を持っている 普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれくらいの時間、テレビやビデオ・DVDを	1.49	0.87	1.73	0.00	1.91	0.00
10	たり、聞いたりしますか(勉強のためのテレビやビデオ・DVDを見る時間、テレビゲームをする時間は除きます) 普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれ	3.03	1.38	-0.01	0.00	-1.01	0.00
11	くらいの時間、テレビゲーム(コンピュータゲーム、携帯式のゲーム、携帯電話やスマートフォンを使ったゲームも含みます)を	4.03	1.46	-0.64	0.00	-0.47	0.00
12	しますか 普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれくらいの時間、携帯電話やスマートフォン	5.78	1.53	-1.52	0.00	1.77	0.00
13	で通話やメール、インターネットをしますか(携帯電話やスマートフォンを使ってゲームをする時間は除きます) 学校の授業時間以外に、普段(月曜日から金	3.14	1.21	0.05	0.00	-0.26	0.00
14	曜日)をしますか(学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に教わっている時間も含みます) 土曜日や日曜日など学校が休みの日に、1	4.09	1.30	-0.79	0.00	0.18	0.00
15	日当たりどれくらいの時間、勉強をしますか(学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に教わっている時間も含みます) 学習塾(家庭教師の先生に教わっている場合	1.96	1.29	1.21	0.00	0.21	0.00
16	も含みます)で勉強をしていますか 学校の授業時間以外に、普段(月曜日から金	3.92	1.49	-0.23	0.00	-0.80	0.00
17	曜日)をしますか(教科書や参考書、漫画や雑誌は除きます) 昼休みや放課後、学校が休みの日に、本(教	3.69	1.15	-0.48	0.00	-0.75	0.00
	科書や参考書、漫画や雑誌は除きます)を読んだり、借りたりするために、学校図書						

館・学校図書室や地域の
図書館にどれくらい行きますか

18	家の人(兄弟姉妹は含みません)と学校での出来事について話をしますか	1.72	0.89	0.97	0.00	-0.13	0.00
19	家の人(兄弟姉妹は含みません)は、授業参観や運動会などの学校の行事に来ますか	1.22	0.51	2.52	0.00	6.70	0.00
20	自分で計画を立てて勉強をしている	2.19	0.94	0.28	0.00	-0.89	0.00
21	学校の宿題をしている	1.17	0.48	3.28	0.00	11.56	0.00
22	学校の授業の予習をしている	2.59	0.98	-0.17	0.00	-0.97	0.00
23	学校の授業の復習をしている	2.37	1.00	0.11	0.00	-1.06	0.00
24	学校に行くのは楽しいと思う	1.62	0.82	1.27	0.00	0.99	0.00
25	あなたの学級では、学級会などの時間に友達同士で話し合っ て学級のきまりなどを決めていると思う	1.85	0.83	0.74	0.00	-0.07	0.00
26	学級みんなで協力して何かをやり遂げ、うれしかったことがある	1.63	0.81	1.19	0.00	0.76	0.00
27	今住んでいる地域の行事に参加している	2.11	1.05	0.51	0.00	-0.99	0.00
28	地域や社会で起こっている問題や出来事に 関心がある	2.21	0.94	0.33	0.00	-0.81	0.00
29	地域や社会をよくするために何をすべきか 考えたことがある	2.59	0.96	-0.12	0.00	-0.93	0.00
30	新聞を読んでいますか	3.21	1.00	-0.97	0.00	-0.35	0.00
31	テレビのニュース番組やインターネットの ニュースを見ますか。(携帯電話やスマートフォンを使ってインターネットのニュース を見る場合も含みます)	1.68	0.88	1.19	0.00	0.62	0.00
32	学校のきまり〔規則〕を守っている	1.68	0.66	0.70	0.00	0.43	0.00
33	人の気持ちがわかる人間になりたいと思う	1.36	0.65	1.97	0.00	3.85	0.00
34	いじめは、どんな理由があってもいけない ことだと思う	1.23	0.54	2.72	0.00	8.08	0.00
35	人の役に立つ人間になりたいと思う	1.37	0.66	1.97	0.00	3.85	0.00
36	「総合的な学習の時間」の授業で学習した ことは、普段の生活や社会に出たときに役 に立つ	1.74	0.78	0.88	0.00	0.36	0.00

37	「総合的な学習の時間」では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいる	2.15	0.91	0.34	0.00	-0.74	0.00
38	授業では、自分の考えを発表する機会が与えられていたと思う	1.59	0.80	1.25	0.00	0.87	0.00
39	授業では、学級の友達と〔生徒〕の間で話し合う活動をよく行っていたと思う	1.71	0.78	0.90	0.00	0.22	0.00
40	授業では、学級やグループの中で自分たちで課題を立てて、その解決に向けて情報を集め、話し合いながら整理して、発表するなどの学習活動に取り組んでいたと思う	1.99	0.86	0.52	0.00	-0.46	0.00
41	授業の中ではじめに目標(めあて・ねらい)が示されていたと思う	1.60	0.81	1.24	0.00	0.81	0.00
42	授業の最後に学習内容を振り返る活動をよく行っていたと思う	1.91	0.90	0.65	0.00	-0.47	0.00
43	授業で扱うノートには、学習の目標(めあて・ねらい)とまとめを書いていたと思う	1.50	0.82	1.58	0.00	1.62	0.00
44	400字詰め原稿用紙2~3枚の感想文や説明文を書くことは難しい	2.24	1.09	0.31	0.00	-1.23	0.00
45	学校の授業などで、自分の考えを他の人に説明したり、文章に書いたりすることは難しい	2.40	1.04	0.14	0.00	-1.14	0.00
46	学級の友達と〔生徒〕の間で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりすることができている	2.15	0.89	0.35	0.00	-0.64	0.00
47	授業の中で分からないことがあったら、どうすることが多いですか。	3.46	1.67	0.36	0.00	-0.49	0.00
48	国語の勉強は好きだ	2.27	0.98	0.29	0.00	-0.94	0.00
49	国語の勉強は大切だ	1.44	0.70	1.67	0.00	2.55	0.00
50	国語の授業の内容はよく分かる	1.84	0.81	0.76	0.00	0.11	0.00
51	読書は好きだ	1.90	1.05	0.81	0.00	-0.67	0.00
52	国語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ	1.57	0.77	1.28	0.00	1.14	0.00

53	国語の授業で目的に応じて資料を読み、自分の考えを話したり、書いたりしている	2.19	0.87	0.28	0.00	-0.65	0.00
54	国語の授業で意見などを発表するとき、うまく伝わるように話の組み立てを工夫している	2.26	0.90	0.22	0.00	-0.75	0.00
55	国語の授業で自分の考えを書くとき、考えの理由が分かるように気を付けて書いている	2.01	0.88	0.51	0.00	-0.53	0.00
56	国語の授業で文章を読むとき、段落や話のまとめごと内容に理解しながら読んでいる	1.90	0.86	0.67	0.00	-0.31	0.00
57	解答を文章で書く問題がありました。それらの問題について、どのように解答しましたか。	1.24	0.47	1.79	0.00	2.33	0.00
58	算数〔数学〕の勉強は好きだ	2.08	1.07	0.53	0.00	-1.01	0.00
59	算数〔数学〕の勉強は大切だ	1.34	0.67	2.15	0.00	4.44	0.00
60	算数〔数学〕の授業の内容はよく分かる	1.77	0.87	0.93	0.00	0.04	0.00
61	算数の授業で新しい問題に出合ったとき、それを解いてみたい	1.77	0.96	0.98	0.00	-0.21	0.00
62	算数〔数学〕の問題の解き方が分からないときは、諦めずにいろいろな方法を考える	1.80	0.88	0.86	0.00	-0.13	0.00
63	算数〔数学〕の授業で学習したことを普段の生活の中で活用できないか考える	2.07	0.99	0.49	0.00	-0.86	0.00
64	算数〔数学〕の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ	1.43	0.74	1.74	0.00	2.49	0.00
65	算数〔数学〕の授業で問題を解くとき、もっと簡単に解く方法がないか考える	1.79	0.89	0.89	0.00	-0.15	0.00
66	算数〔数学〕の授業で公式やきまりを習うとき、そのわけ〔根拠〕を理解するようにしている	1.77	0.87	0.90	0.00	-0.04	0.00
67	算数〔数学〕の授業で問題の解き方や考え方が分かるようにノートに書いている	1.65	0.84	1.16	0.00	0.48	0.00
68	言葉や数式を使って、わけや求め方などを書く問題がありました。それらの問題について、どのように解答しましたか	1.28	0.49	1.46	0.00	1.13	0.00
69	理科の勉強は好きだ	1.66	0.87	1.18	0.00	0.51	0.00

70	理科の勉強は大切だ	1.56	0.79	1.33	0.00	1.04	0.00
71	理科の授業の内容はよく分かる	1.58	0.77	1.22	0.00	0.93	0.00
72	自然の中で遊んだことや自然観察をしたことがある	1.50	0.81	1.57	0.00	1.58	0.00
73	理科の授業で学習したことを普段の生活の中で活用できないか考える	2.02	0.97	0.54	0.00	-0.79	0.00
74	理科の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ	1.88	0.95	0.76	0.00	-0.51	0.00
75	将来、理科や科学技術に関係する職業に就きたい	3.01	1.09	-0.72	0.00	-0.86	0.00
76	理科の授業で、自分の考えをまわりの人に説明したり発表したりしていますか。	2.36	0.98	0.11	0.00	-1.01	0.00
77	理科の授業では、理科室で観察や実験をどのくらい行いましたか。	1.66	0.71	0.99	0.00	0.96	0.00
78	観察や実験を行うことは好きだ	1.41	0.75	1.90	0.00	2.98	0.00
79	理科の授業で、自分の予想をもとに観察や実験の計画を立てている	1.90	0.89	0.66	0.00	-0.47	0.00
80	理科の授業で、観察や実験の結果から、どのようなことが分かったのか考えている	1.79	0.85	0.83	0.00	-0.10	0.00
81	理科の授業で、観察や実験の進め方や考え方が間違っていないかを振り返って考えている	2.10	0.93	0.41	0.00	-0.77	0.00
82	解答を文章などで書く問題がありました。それらの問題について、どのように解答しましたか。	1.24	0.47	1.69	0.00	1.94	0.00
83	国語 A (の時間が余った)	1.69	0.80	0.92	0.00	0.07	0.00
84	国語 B (の時間が余った)	2.03	0.93	0.42	0.00	-0.86	0.00
85	算数 A (の時間が余った)	1.65	0.80	1.06	0.00	0.39	0.00
86	算数 B (の時間が余った)	2.09	0.97	0.36	0.00	-1.02	0.00
87	理科 (の時間が余った)	1.73	0.86	0.89	0.00	-0.21	0.00

いずれの項目についても、平均値と標準偏差から生起頻度の高さや散らばり具合が示された。これらの情報に合わせて、尖度と歪度を確認することによって、分布の偏りが大きい項目も示されたと考えられる。特に、項目 1、19、21、34、57、68、82 などは分布の偏りが大きく、特定の評定値に回答が大きく偏っていることが示されている。いわゆる選択肢の設定の問題によって生じた天井効果や床効果が疑われる項目や、あるいは黙従反応傾向の表れている項目、実際に

起きている現象としての偏りが見られる項目が存在していると考えられる。ただし、偏りがある場合にも、その偏りのある個人差がなんらかの結果変数を高い精度で予測する可能性も存在するため、この情報だけで項目の機能に関する結論を導き出すことは性急であろう。以降の分析結果も合わせて検討したい。項目 47 のみ、内容を加味すると順序尺度として扱うことができないと判断された。これ以外にもわずかではあるが一部の評定値に順序性を崩している可能性がある項目も数項目、見られるが大きな問題はないと判断された。また、項目 57 (国語)、項目 68 (算数)、項目 80 (理科)、項目 83~87 (回答時間) は、学力テストと合わせて実施することで機能するが、そうでない場合は機能しない項目であると考えられる。

1.3.2. 各項目と学力テストとの相関分析

次に、各項目と学力テストの結果の関連について、Pearson の相関係数を求めた。Pearson の相関係数は間隔尺度同士の場合に適用できるとされる相関係数であり、順序尺度が含まれる場合は Spearman の相関係数やポリコリック相関係数、ポリシリアル相関係数、テトラコリック相関係数を適用することも検討されるが、ここでは伝統的な心理計量学的な手法に倣い、Pearson の相関係数を求めた。カテゴリカルデータへの対応については、今後、因子分析を行う際にその分析手法による差異を検討することとする。

No	項目	国語		算数		理科	総合
		A	B	A	B		
1	朝食を毎日食べている	-.177	-.175	-.178	-.158	-.169	-.196
2	毎日、同じくらいの時刻に寝ている	-.144	-.153	-.146	-.134	-.146	-.166
3	毎日、同じくらいの時刻に起きている	-.127	-.136	-.127	-.113	-.120	-.143
4	ものごとを最後までやり遂げて、うれしかったことがある	-.178	-.188	-.164	-.158	-.163	-.195
5	難しいことでも、失敗を恐れないで挑戦している	-.070	-.078	-.097	-.089	-.069	-.091
6	自分には、よいところがあると思う	-.105	-.117	-.103	-.106	-.099	-.121
7	友達の前で自分の考えや意見を発表することは得意だ	-.191	-.192	-.216	-.232	-.212	-.241
8	友達と話し合うとき、友達の話や意見を最後まで聞くことができる	-.119	-.140	-.088	-.089	-.093	-.121
9	将来の夢や目標を持っている	-.046	-.050	-.013	-.014	-.010	-.029

10	普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれくらいの時間、テレビやビデオ・DVDを たり、聞いたりしますか(勉強のため テレビやビデオ・DVDを見る時間、 ゲームをする時間は除きます)	.135	.115	.117	.144	.116	.143
11	普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれ くらいの時間、テレビゲーム(コンピュ ータゲーム、携帯式のゲーム、携帯電話やスマ ートフォンを使ったゲームも含みます)をし ますか	.232	.223	.190	.210	.188	.237
12	普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれ くらいの時間、携帯電話やスマートフォン で通話やメール、インターネットをします か(携帯電話やスマートフォンを使ってゲー ムをする時間は除きます)	.163	.162	.174	.163	.186	.197
13	学校の授業時間以外に、普段(月曜日から金 曜日)、1日当たりどれくらいの時間、勉強 をしますか(学習塾で勉強している時 間や家庭教師の先生に教わっている時間も含み ます)	-.258	-.223	-.233	-.241	-.196	-.258
14	土曜日や日曜日など学校が休みの日に、1 日当たりどれくらいの時間、勉強をします か(学習塾で勉強している時間や家庭教 師の先生に教わっている時間も含みます)	-.242	-.205	-.215	-.247	-.202	-.252
15	学習塾(家庭教師の先生に教わっている場合 も含みます)で勉強をしていますか	-.020	-.043	-.022	-.024	-.052	-.041
16	学校の授業時間以外に、普段(月曜日から金 曜日)、1日当たりどれくらいの時間、読書 をしますか(教科書や参考書、漫画や雑誌 は除きます)	-.164	-.159	-.088	-.110	-.141	-.155
17	昼休みや放課後、学校が休みの日に、本(教 科書や参考書、漫画や雑誌は除きます)を読 んだり、借りたりするために、学校図 書館・学校図書室や地域の図書館にどれくら い行きますか	-.159	-.166	-.122	-.137	-.155	-.172

18	家の人(兄弟姉妹は含みません)と学校での出来事について話をしますか。	-.178	-.190	-.125	-.129	-.132	-.171
19	家の人(兄弟姉妹は含みません)は、授業参観や運動会などの学校の行事に来ますか	-.131	-.127	-.129	-.114	-.124	-.143
20	自分で計画を立てて勉強をしている	-.222	-.221	-.196	-.202	-.182	-.232
21	学校の宿題をしている	-.236	-.250	-.206	-.186	-.184	-.240
22	学校の授業の予習をしている	-.129	-.131	-.113	-.113	-.103	-.134
23	学校の授業の復習をしている	-.171	-.180	-.141	-.132	-.130	-.172
24	学校に行くのは楽しいと思う	-.128	-.145	-.110	-.112	-.104	-.136
25	あなたの学級では、学級会などの時間に友達同士で話し合っ て学級のきまりなどを決めていると思う	-.133	-.146	-.107	-.103	-.111	-.137
26	学級みんなで協力して何かをやり遂げ、うれしかったことがある	-.126	-.144	-.106	-.106	-.105	-.134
27	今住んでいる地域の行事に参加している	-.053	-.064	-.062	-.040	-.068	-.069
28	地域や社会で起きている問題や出来事に 関心がある	-.208	-.207	-.181	-.198	-.217	-.235
29	地域や社会をよくするために何をすべきか 考えたことがある	-.128	-.129	-.108	-.117	-.132	-.143
30	新聞を読んでいますか。	-.177	-.160	-.149	-.178	-.169	-.193
31	テレビのニュース番組やインターネットの ニュースを見ますか。(携帯電話やスマートフォンを使ってインターネットのニュースを見る場合も含みます)	-.152	-.158	-.126	-.126	-.148	-.165
32	学校のきまり〔規則〕を守っている	-.123	-.140	-.092	-.091	-.098	-.125
33	人の気持ちがわかる人間になりたいと思う	-.147	-.162	-.107	-.113	-.112	-.146
34	いじめは、どんな理由があってもいけない ことだと思う	-.096	-.111	-.062	-.057	-.065	-.088
35	人の役に立つ人間になりたいと思う	-.130	-.147	-.104	-.108	-.103	-.134
36	「総合的な学習の時間」の授業で学習した ことは、普段の生活や社会に出たときに役に立つ	-.110	-.124	-.093	-.078	-.093	-.114
37	「総合的な学習の時間」では、自分で課題 を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいる	-.227	-.231	-.190	-.209	-.211	-.246

38	授業では、自分の考えを発表する機会が与えられていたと思う	-.251	-.257	-.249	-.249	-.258	-.291
39	授業では、学級の友達と〔生徒〕の間で話し合う活動をよく行っていたと思う	-.142	-.156	-.130	-.128	-.129	-.156
40	授業では、学級やグループの中で自分たちで課題を立てて、その解決に向けて情報を集め、話し合いながら整理して、発表するなどの学習活動に取り組んでいたと思う	-.154	-.165	-.130	-.130	-.134	-.163
41	授業の中ではじめに目標(めあて・ねらい)が示されていたと思う	-.225	-.238	-.199	-.193	-.212	-.245
42	授業の最後に学習内容を振り返る活動をよく行っていたと思う	-.148	-.160	-.127	-.120	-.129	-.156
43	授業で扱うノートには、学習の目標(めあて・ねらい)とまとめを書いていたと思う	-.198	-.214	-.162	-.153	-.171	-.205
44	400字詰め原稿用紙2~3枚の感想文や説明文を書くことは難しい	.217	.226	.142	.186	.166	.214
45	学校の授業などで、自分の考えを他の人に説明したり、文章に書いたりすることは難しい	.230	.235	.195	.240	.218	.257
46	学級の友達と〔生徒〕の間で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりすることができている	-.148	-.153	-.146	-.157	-.153	-.175
47	授業の中で分からないことがあったら、どうすることが多いですか	.041	.022	.017	.021	.027	.029
48	国語の勉強は好きだ	-.215	-.191	-.053	-.084	-.100	-.145
49	国語の勉強は大切だ	-.173	-.183	-.132	-.136	-.139	-.174
50	国語の授業の内容はよく分かる	-.300	-.293	-.206	-.235	-.240	-.292
51	読書は好きだ	-.224	-.223	-.129	-.156	-.203	-.218
52	国語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ	-.139	-.152	-.118	-.112	-.126	-.148
53	国語の授業で目的に応じて資料を読み、自分の考えを話したり、書いたりしている	-.217	-.222	-.175	-.194	-.193	-.230
54	国語の授業で意見などを発表するとき、うまく伝わるように話の組み立てを工夫している	-.214	-.215	-.187	-.206	-.200	-.235

55	国語の授業で自分の考えを書くとき、考えの理由が分かるように気を付けて書いている	-.237	-.246	-.188	-.208	-.202	-.247
56	国語の授業で文章を読むとき、段落や話のまとまりごとに内容を理解しながら読んでいる	-.238	-.243	-.184	-.198	-.204	-.244
57	解答を文章で書く問題がありました。それらの問題について、どのように解答しましたか	-.365	-.407	-.329	-.340	-.340	-.409
58	算数〔数学〕の勉強は好きだ	-.172	-.188	-.347	-.322	-.246	-.289
59	算数〔数学〕の勉強は大切だ	-.163	-.186	-.226	-.209	-.189	-.222
60	算数〔数学〕の授業の内容はよく分かる	-.255	-.269	-.402	-.382	-.319	-.371
61	算数の授業で新しい問題に出合ったとき、それを解いてみたい	-.163	-.173	-.274	-.267	-.210	-.247
62	算数〔数学〕の問題の解き方が分からないときは、諦めずにいろいろな方法を考える	-.196	-.211	-.288	-.284	-.239	-.278
63	算数〔数学〕の授業で学習したことを普段の生活の中で活用できないか考える	-.119	-.129	-.176	-.170	-.149	-.171
64	算数〔数学〕の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ	-.148	-.167	-.177	-.163	-.167	-.189
65	算数〔数学〕の授業で問題を解くとき、もっと簡単に解く方法がないか考える	-.173	-.177	-.233	-.232	-.200	-.232
66	算数〔数学〕の授業で公式やきまりを習うとき、そのわけ〔根拠〕を理解するようにしている	-.249	-.260	-.295	-.295	-.266	-.312
67	算数〔数学〕の授業で問題の解き方や考え方が分かるようにノートに書いている	-.221	-.238	-.207	-.206	-.188	-.240
68	言葉や数式を使って、わけや求め方などを書く問題がありました。それらの問題について、どのように解答しましたか	-.318	-.342	-.363	-.381	-.341	-.400
69	理科の勉強は好きだ	-.010	-.019	-.035	-.039	-.142	-.073
70	理科の勉強は大切だ	-.051	-.059	-.069	-.069	-.119	-.093
71	理科の授業の内容はよく分かる	-.129	-.134	-.135	-.145	-.230	-.191
72	自然の中で遊んだことや自然観察をしたことがある	-.083	-.085	-.076	-.068	-.117	-.105

73	理科の授業で学習したことを普段の生活の中で活用できないか考える	-.050	-.048	-.056	-.056	-.110	-.083
74	理科の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ	-.067	-.069	-.076	-.077	-.114	-.099
75	将来、理科や科学技術に関係する職業に就きたい	.003	.020	-.037	-.052	-.079	-.042
76	理科の授業で、自分の考えをまわりの人に説明したり発表したりしていますか。	-.134	-.132	-.170	-.184	-.210	-.199
77	理科の授業では、理科室で観察や実験をどのくらい行いましたか。	-.102	-.108	-.100	-.089	-.114	-.121
78	観察や実験を行うことは好きだ	-.051	-.060	-.073	-.067	-.122	-.094
79	理科の授業で、自分の予想をもとに観察や実験の計画を立てている	-.145	-.153	-.158	-.161	-.199	-.194
80	理科の授業で、観察や実験の結果から、どのようなことが分かったのか考えている	-.198	-.207	-.198	-.210	-.249	-.251
81	理科の授業で、観察や実験の進め方や考え方が間違っていないかを振り返って考えている	-.113	-.118	-.115	-.122	-.153	-.149
82	解答を文章などで書く問題がありました。それらの問題について、どのように解答しましたか	-.292	-.312	-.275	-.287	-.344	-.356
83	国語 A (の時間が余った)	-.271	-.213	-.208	-.218	-.200	-.252
84	国語 B (の時間が余った)	-.097	-.112	-.061	-.105	-.068	-.101
85	算数 A (の時間が余った)	-.239	-.213	-.287	-.276	-.232	-.283
86	算数 B (の時間が余った)	-.080	-.071	-.125	-.199	-.103	-.132
87	理科 (の時間が余った)	-.077	-.068	-.067	-.098	-.146	-.117

各科目の成績および、総合成績（3科目の各教科を100点満点とし、それらの平均を求めて100点満点としたもの）と、それぞれの質問項目の間で相関係数を求めた。その最大の絶対値を確認した結果、項目57と総合の間に $r=|.409|$ の相関係数、項目57と国語Bの間に $r=|.407|$ の相関係数が見出された。単一項目によって、試験の成績を予測・説明する場面においては高い相関係数であると考えられる。また、これ以外の相関係数についても $r=|.300|$ のものが多数見られた。従って、これらの複数の項目を組み合わせることで予測モデルを構築することによって、どのような要因が児童・生徒の学力に影響を与えているのかが示されると考えられる。また、適切に合成変量を生成することによって、児童生徒の学力を予測するための学力代理変数を作成できる可能性が示された。

一般的な心理尺度の場合は点数が高いほど社会的に望ましくなるように得点が設計され、反対方向から問う場合には逆転項目として処理を行う場面がみられるが、本研究においては点数が低いほど社会的に望ましくなるように得点を設定しているため、相関係数の読み取りや解釈を行う際には、元の選択肢を意識し、符号の向きに注意する必要がある。

1.3.3. 各項目と学力テストの重回帰分析

次に、各項目を説明変数、学力テスト（総合成績）の結果を基準変数とした重回帰分析を行った。

No	項目	非標準化 係数	標準化 係数(B)	<i>r</i>	<i>VIF</i>
1	朝食を毎日食べている	-1.94	-0.05	-.196	1.14
2	毎日、同じくらいの時刻に寝ている	-0.38	-0.02	-.166	1.42
3	毎日、同じくらいの時刻に起きている	0.24	0.01	-.143	1.37
4	ものごとを最後までやり遂げて、うれしかったことがある	-1.44	-0.05	-.195	1.40
5	難しいことでも、失敗を恐れないで挑戦している	2.26	0.09	-.091	1.45
6	自分には、よいところがあると思う	0.55	0.03	-.121	1.36
7	友達の前で自分の考えや意見を発表することは得意だ	-0.97	-0.05	-.241	1.84
8	友達と話し合うとき、友達の話や意見を最後まで聞くことができる	1.12	0.04	-.121	1.35
9	将来の夢や目標を持っている	1.22	0.06	-.029	1.16
10	普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれくらいの時間、テレビやビデオ・DVDを見たり、聞いたりしますか(勉強のためのテレビやビデオ・DVDを見る時間、テレビゲームをする時間は除きま)	0.02	0.00	.143	1.24
11	普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれくらいの時間、テレビゲーム(コンピュータゲーム、携帯式のゲーム、携帯電話やスマートフォンを使ったゲームも含みます)をしますか	0.72	0.06	.237	1.43
12	普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれくらいの時間、携帯電話やスマートフォンで通話やメール、インターネットをしますか(携帯電話や	0.91	0.07	.197	1.22

	スマートフォンを使ってゲームをする時間は除きます)				
13	学校の授業時間以外に、普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれくらいの時間、勉強をしますか(学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に教わっている時間も含まれます)	-0.89	-0.06	-.258	1.79
14	土曜日や日曜日など学校が休みの日に、1日当たりどれくらいの時間、勉強をしますか(学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に教わっている時間も含まれます)	-0.96	-0.07	-.252	1.79
15	学習塾(家庭教師の先生に教わっている場合も含まれます)で勉強をしていますか。	-0.65	-0.04	-.041	1.05
16	学校の授業時間以外に、普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれくらいの時間、読書をしますか(教科書や参考書、漫画や雑誌は除きます)	0.16	0.01	-.155	1.65
17	昼休みや放課後、学校が休みの日に、本(教科書や参考書、漫画や雑誌は除きます)を読んだり、借りたりするために、学校図書館・学校図書室や地域の図書館にどれくらい行きますか	-0.57	-0.03	-.172	1.27
18	家の人(兄弟姉妹は含みません)と学校での出来事について話をしますか	-0.56	-0.03	-.171	1.28
19	家の人(兄弟姉妹は含みません)は、授業参観や運動会などの学校の行事に来ますか	-1.19	-0.03	-.143	1.09
20	自分で計画を立てて勉強をしている	0.33	0.02	-.232	1.72
21	学校の宿題をしている	-2.91	-0.07	-.240	1.21
22	学校の授業の予習をしている	0.96	0.05	-.134	1.67
23	学校の授業の復習をしている	0.36	0.02	-.172	1.80
24	学校に行くのは楽しいと思う	0.38	0.02	-.136	1.43
25	あなたの学級では、学級会などの時間に友達同士で話し合って学級のきまりなどを決めていると思う	0.10	0.00	-.137	1.34
26	学級みんなで協力して何かをやり遂げ、うれしかったことがある	0.30	0.01	-.134	1.56
27	今住んでいる地域の行事に参加している	0.43	0.02	-.069	1.14

28	地域や社会で起こっている問題や出来事に関心がある	-1.13	-0.06	-.235	1.62
29	地域や社会をよくするために何をすべきか考えたことがある	0.49	0.03	-.143	1.62
30	新聞を読んでいますか。	-0.71	-0.04	-.193	1.21
31	テレビのニュース番組やインターネットのニュースを見ますか(携帯電話やスマートフォンを使ってインターネットのニュースを見る場合も含みます)	-0.53	-0.02	-.165	1.18
32	学校のきまり〔規則〕を守っている	1.05	0.04	-.125	1.37
33	人の気持ちがわかる人間になりたいと思う	-0.29	-0.01	-.146	1.68
34	いじめは、どんな理由があってもいけないことだと思う	0.80	0.02	-.088	1.26
35	人の役に立つ人間になりたいと思う	0.44	0.02	-.134	1.73
36	「総合的な学習の時間」の授業で学習したことは、普段の生活や社会に出たときに役に立つ	1.38	0.06	-.114	1.53
37	「総合的な学習の時間」では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいる	-1.29	-0.06	-.246	1.57
38	授業では、自分の考えを発表する機会が与えられていたと思う	-2.17	-0.09	-.291	1.49
39	授業では、学級の友達と〔生徒〕の間で話し合う活動をよく行っていたと思う	0.51	0.02	-.156	1.56
40	授業では、学級やグループの中で自分たちで課題を立てて、その解決に向けて情報を集め、話し合いながら整理して、発表するなどの学習活動に取り組んでいたと思う	0.55	0.02	-.163	1.64
41	授業の中ではじめに目標(めあて・ねらい)が示されていたと思う	-1.50	-0.06	-.245	1.49
42	授業の最後に学習内容を振り返る活動をよく行っていたと思う	0.36	0.02	-.156	1.46
43	授業で扱うノートには、学習の目標(めあて・ねらい)とまとめを書いていたと思う	-0.67	-0.03	-.205	1.35
44	400字詰め原稿用紙2~3枚の感想文や説明文を書くことは難しい	0.59	0.03	.214	1.55

45	学校の授業などで、自分の考えを他の人に説明したり、文章に書いたりすることは難しい	0.90	0.05	.257	1.70
46	学級の友達と〔生徒〕の間で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりすることができている	-0.23	-0.01	-.175	1.47
47	授業の中で分からないことがあったら、どうすることが多いですか	0.72	0.06	.029	1.08
48	国語の勉強は好きだ	0.84	0.04	-.145	1.76
49	国語の勉強は大切だ	0.25	0.01	-.174	1.81
50	国語の授業の内容はよく分かる	-1.31	-0.06	-.292	1.87
51	読書は好きだ	-1.44	-0.08	-.218	1.58
52	国語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ	0.15	0.01	-.148	1.70
53	国語の授業で目的に応じて資料を読み、自分の考えを話したり、書いたりしている	0.21	0.01	-.230	1.84
54	国語の授業で意見などを発表するとき、うまく伝わるように話の組み立てを工夫している	0.01	0.00	-.235	1.94
55	国語の授業で自分の考えを書くとき、考えの理由が分かるように気を付けて書いている	-0.14	-0.01	-.247	1.87
56	国語の授業で文章を読むとき、段落や話のまとめごとにより内容を理解しながら読んでいる	-0.24	-0.01	-.244	1.66
57	解答を文章で書く問題がありました。それらの問題について、どのように解答しましたか	-5.40	-0.13	-.409	1.76
58	算数〔数学〕の勉強は好きだ	-1.28	-0.07	-.289	2.37
59	算数〔数学〕の勉強は大切だ	0.38	0.01	-.222	1.95
60	算数〔数学〕の授業の内容はよく分かる	-2.70	-0.12	-.371	2.36
61	算数の授業で新しい問題に出合ったとき、それを解いてみたい	0.56	0.03	-.247	2.11
62	算数〔数学〕の問題の解き方が分からないときは、諦めずにいろいろな方法を考える	0.02	0.00	-.278	2.06
63	算数〔数学〕の授業で学習したことを普段の生活の中で活用できないか考える	0.63	0.03	-.171	1.75
64	算数〔数学〕の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ	-0.43	-0.02	-.189	1.71
65	算数〔数学〕の授業で問題を解くとき、もっと簡単に解く方法がないか考える	-0.12	-0.01	-.232	1.68

66	算数〔数学〕の授業で公式やきまりを習うとき、そのわけ〔根拠〕を理解するようにしている	-1.22	-0.06	-.312	1.80
67	算数〔数学〕の授業で問題の解き方や考え方が分かるようにノートに書いている	0.08	0.00	-.240	1.53
68	言葉や数式を使って、わけや求め方などを書く問題がありました。それらの問題について、どのように解答しましたか	-3.46	-0.09	-.400	1.85
69	理科の勉強は好きだ	0.18	0.01	-.073	2.17
70	理科の勉強は大切だ	0.86	0.04	-.093	2.17
71	理科の授業の内容はよく分かる	-0.68	-0.03	-.191	2.00
72	自然の中で遊んだことや自然観察をしたことがある	0.45	0.02	-.105	1.34
73	理科の授業で学習したことを普段の生活の中で活用できないか考える	0.84	0.04	-.083	2.09
74	理科の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ	-0.10	0.00	-.099	1.96
75	将来、理科や科学技術に関係する職業に就きたい	0.32	0.02	-.042	1.31
76	理科の授業で、自分の考えをまわりの人に説明したり発表したりしていますか。	-0.12	-0.01	-.199	1.88
77	理科の授業では、理科室で観察や実験をどのくらい行いましたか	-0.41	-0.02	-.121	1.07
78	観察や実験を行うことは好きだ	0.53	0.02	-.094	1.57
79	理科の授業で、自分の予想をもとに観察や実験の計画を立てている	-0.10	0.00	-.194	1.86
80	理科の授業で、観察や実験の結果から、どのようなことが分かったのか考えている	-1.33	-0.06	-.251	2.00
81	理科の授業で、観察や実験の進め方や考え方が間違っていないかを振り返って考えている	0.58	0.03	-.149	1.79
82	解答を文章などで書く問題がありました。それらの問題について、どのように解答しましたか	-3.66	-0.09	-.356	1.68
83	国語 A (の時間が余った)	-1.71	-0.07	-.252	2.21
84	国語 B (の時間が余った)	1.18	0.06	-.101	1.97
85	算数 A (の時間が余った)	-2.22	-0.09	-.283	2.29
86	算数 B (の時間が余った)	0.65	0.03	-.132	2.07

まず、自由度調整済みの決定係数は $R^2 = .428$ ($p < .01$) であり、比較的高い予測力が示されたと考えられる。各項目の回帰係数について、ほぼ全て (項目 10、54、62 以外) が有意であったが、これはサンプルサイズが大きいためであるため、有意性検定には意味が無いと考えられる。有意であっても係数の絶対値は小さいものが見られるため、それらの変数を取り除いても決定係数は大きく変わらないだろう。学力テストと合わせて実施しないと使用することができない項目 (例: このテストの時間が余ったかどうかを問う項目) の回帰係数が高かったいが、実質的な意味があまりないため、これらの項目はのちに取り除いて分析することも検討される。また、選択肢に順序性が無い名義尺度である項目 47 も取り除いた分析が望ましい。

相関係数と回帰係数の符号が逆転している項目や、相関係数は小さいものの回帰係数が比較的高い値となっている項目も複数見られた。このような場合は多重共線性 (Multi-collinearity) の問題が生じていることも考えられるが、 VIF が大きい (ここでは 4 を超えるかどうかを検討した) 項目は見られないため、抑制変数 (Suppressor Variable) として重要な知見をもたらしていると考えられる。

重回帰分析においては、単に予測の高いモデルを構築するだけではなく、現象としての擬似相関の発見など興味深い知見が得られることも多い。抑制変数とは、従属変数との「単相関と偏回帰係数の符号が逆転する変数」、「単相関よりも偏回帰係数がかかなり高くなる変数」「単相関はほぼ無相関であるにもかかわらず、偏回帰係数が有意になる変数」のことを指す。例えば、パイロットの適性試験で「適性試験の実技試験と就職後の総合成績の相関は正、適性試験の筆記試験と就職後の総合成績の相関も正であるが、重回帰分析を行ったところ、筆記試験と就職後の総合成績の偏回帰係数が負になってしまう」ということが起こったとしよう。このとき、実技試験の得点が同じ受験生がいた場合、筆記試験が悪い方を入学させた方がよいと解釈されることになる。このような事態において、筆記試験は「抑制変数」とされる。このような事態においては、「実技試験の成績には、筆記試験の能力も含まれている。従って、実技試験の得点が同じであれば、筆記試験の能力に頼らないでその実技試験の点数を達成した者の方が、実技試験独自の能力は高く、パイロットとしては適性がある」、と考えられる。

今回の分析において、単相関からは「項目 5 難しい問題であっても、失敗を恐れずに挑戦する」子どもの学力は高いことが伺える。しかし、重回帰分析の結果からは「(他の項目から判断して) 勉強の好きな子どもを集めた場合、失敗を恐れずに挑戦をしない (堅実な) 子どものほうが、学力は高い」ことが示されている。なお、この結果についても、先ほどの相関係数と同じく元の選択肢を意識し、符号の向きに注意する必要がある。ここでは総合的な学力と各項目の間の関連性を検討したが、教科ごとの分析も役に立つと考えられよう。

1.3.4. 学力代理変数の作成

上述の相関分析と重回帰分析の結果より、項目から得られた情報を何らかの形で統合するこ

とによって、ある程度学力を予測・説明する変数を作成できる可能性が示された。本研究ではこれを「学力代理変数」と名付け、本研究の独自調査で用いることとした。独自調査では学力テストの結果のデータとの結合ができないが、学力代理変数を用いることによって、独自調査の項目の機能を評価できると考えられる。

具体的な学力代理変数の作成方法として、①相関係数と②重回帰分析の結果をもとに作成する方法が検討された。前者は、単純に相関係数が高い項目を上位よりピックアップし、それらを加算することによって算出する得点であり、算出しやすく、直感的にも理解しやすく、信頼性の分析などを行うことができるのがメリットである。本研究の独自調査ではこちらを作成して用いることとした。後者は重回帰分析の結果をもとに、重み付けをして加算して用いる得点を作成する方法である。算出方法が複雑であり、解釈もやや難しいことがデメリットであるが、予測力が高いことが期待される。本研究の独自調査で用いるのは前者の得点であるが、以下に作成したものを報告する。これらについては、教科ごとに作成することも可能であろう。

①相関係数に基づいた学力代理変数の作成

まず、相関分析の結果をもとに、単純に学力テストの成績と相関係数の絶対値が高い項目を上位より 30 項目抽出した。その後、内容を確認し、事前に試験が行われないと解答ができない項目の扱いについて検討した。その結果、試験の回答時間が余ったかどうかを尋ねる項目については取り除き、国語や算数の試験問題にどのように取り組んでいるのかを尋ねる項目については内容を部分的に改変することとした。教科に関する項目と、普段の学習状況に関する項目が多く残っていたため、それぞれのバランスについても検討し、最終的に 20 項目を選定した。

No	項目	総合
10	普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれくらいの時間、テレビやビデオ・DVDを見たり、聞いたりしますか(勉強のためのテレビやビデオ・DVDを見る時間、テレビゲームをする時間は除きます)	.143
13	学校の授業時間以外に、普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれくらいの時間、勉強をしますか(学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に教わっている時間も含まれます)	-.258
14	土曜日や日曜日など学校が休みの日に、1日当たりどれくらいの時間、勉強をしますか(学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に教わっている時間も含まれます)	-.252
21	学校の宿題をしている	-.240
38	授業では、自分の考えを発表する機会が与えられていたと思う	-.291
50	国語の授業の内容はよく分かる	-.292
55	国語の授業で自分の考えを書くとき、考えの理由が分かるように気を付けて書いている	-.247

56	国語の授業で文章を読むとき、段落や話のまとまりごとに内容を理解しながら読んでいる	-.244
57	国語のテストで、解答を文章で書く問題に対してどのように解答していますか	-.409 a)
58	算数〔数学〕の勉強は好きだ	-.289
60	算数〔数学〕の授業の内容はよく分かる	-.371
61	算数の授業で新しい問題に出合ったとき、それを解いてみたい	-.247
62	算数〔数学〕の問題の解き方が分からないときは、諦めずにいろいろな方法を考える	-.278
66	算数〔数学〕の授業で公式やきまりを習うとき、そのわけ〔根拠〕を理解するようにしている	-.312
68	算数のテストで、言葉や数、式を使って、わけや求め方などを書く問題について、どのように解答していますか	-.400 a)
69	理科の勉強は好きだ	-.073
71	理科の授業の内容はよく分かる	-.191
80	理科の授業で、観察や実験の結果から、どのようなことが分かったのか考えている	-.251
81	理科の授業で、観察や実験の進め方や考え方が間違っていないかを振り返って考えている	-.149
82	理科のテストの問題で、解答を文章などで書く問題について、どのように解答していますか。	-.356 a)

a) 項目を改変して使用

いずれも、学力とある程度相関が認められる同一方向の順序性を有する項目であるため、単純に20項目を加算することによって、学力代理変数を算出することとした。加算して算出された学力代理変数と、学力テストの成績との間の関連性については後述する。

②重回帰分析に基づいた学力代理変数の作成

次に、重回帰分析の結果をもとに学力代理変数を作成した。具体的には次の表の非標準化係数を重み付けして加算することによって学力代理変数を算出する。定数項である87.13に、 -6.03 × 「国語のテストで、解答を文章で書く問題について、どのように解答していますか。」への回答を加算し、以下19項目についても同様に重み付けをした加算をしていくことによって学力代理変数を作成する。

$$\text{学力代理変数} = 87.13 + (-6.03) \times \text{項目57} + (-4.30) \times \text{項目60} \\ + (-1.61) \times \text{項目14} + \dots + (-1.28) \times \text{項目37} + (0.76) \times \text{項目11}$$

すなわち、非標準回帰係数より、「国語のテストで、解答を文章で書く問題について、どのように解答していますか。」への回答が1点異なることによって、学力テストに6.0点(6.0%)の違いが生じていることが伺える。同様に、「算数の授業の内容がよく分かる」への回答は1点異なることによって、学力テストに4.3点(4.3%)の違いが生じていることを意味する。算数の授業の内容が良く分からないと感じている子どもへの支援は全体の学力（あくまで学力テストの成績として測定されるものであるが）を高める上で重要であるといえよう。また、休みの日の学習や、スマートフォンの利用、宿題の状況、朝食の欠食も影響を与えていることが示されている。

No	項目	非標準化 係数	標準化 係数(β)	VIF
	定数	87.13		
57	国語のテストで、解答を文章で書く問題について、どのように解答していますか	-6.03	-0.15	1.69
60	算数〔数学〕の授業の内容はよく分かる	-4.30	-0.20	1.31
14	土曜日や日曜日など学校が休みの日に、1日当たりどれくらいの時間、勉強をしますか(学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に教わっている時間も含まれます)	-1.61	-0.11	1.17
82	理科のテストで解答を文章などで書く問題について、どのように解答していますか	-4.11	-0.10	1.59
38	授業では、自分の考えを発表する機会が与えられていたと思う	-2.31	-0.10	1.29
12	普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれくらいの時間、携帯電話やスマートフォンで通話やメール、インターネットをしますか(携帯電話やスマートフォンを使ってゲームをする時間は除きます)	0.93	0.08	1.19
51	読書は好きだ	-1.56	-0.09	1.12
5	難しいことでも、失敗を恐れなくて挑戦している	2.47	0.10	1.25
45	学校の授業などで、自分の考えを他の人に説明したり、文章に書いたりすることは難しい	1.69	0.09	1.20
68	算数のテストで、言葉や数式を使ってわけや求め方などを書く問題について、どのように解答していますか	-4.19	-0.11	1.75
21	学校の宿題をしている	-2.89	-0.07	1.13

70	理科の勉強は大切だ	1.55	0.06	1.20
1	朝食を毎日食べている	-2.23	-0.06	1.09
9	将来の夢や目標を持っている	1.40	0.06	1.09
41	授業の中ではじめに目標(めあて・ねらい)が示されていると思う	-1.48	-0.06	1.23
36	「総合的な学習の時間」の授業で学習したことは、普段の生活や社会に出たときに役に立つ	2.06	0.08	1.34
28	地域や社会で起こっている問題や出来事に興味がある	-1.24	-0.06	1.29
22	学校の授業の予習をしている	1.27	0.07	1.26
37	「総合的な学習の時間」では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいる	-1.28	-0.06	1.38
11	普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれくらいの時間、テレビゲーム(コンピュータゲーム、携帯式のゲーム、携帯電話やスマートフォンを使ったゲームも含みます)をしますか	0.76	0.06	1.27

③学力代理変数の比較

上述の通り、学力代理変数を2種類作成した。そこで、「相関分析から作られた学力代理変数」、「重回帰分析から作成された学力代理変数」、「もっとも相関の高い単一項目」の3つから学力テストの成績を予測し、それぞれの比較を行った。

	$ r $	R^2
もっとも学力と相関の高い項目(項目57)	.409	.167
相関分析から作られた学力代理変数	.463	.214
重回帰分析から作られた学力代理変数	.611	.373

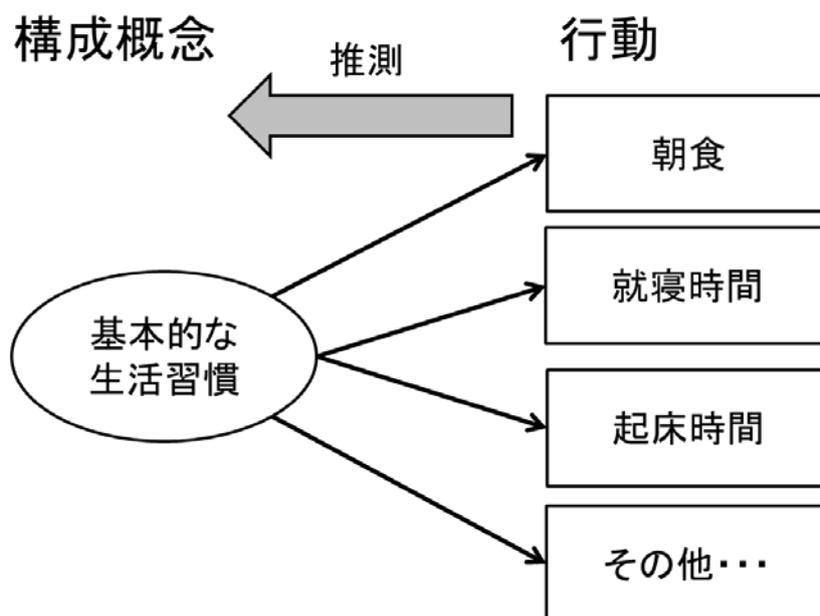
その結果、単一項目による説明をいずれの学力代理変数も上回っており、決定係数が.20を超えていることが確認された。また、重回帰分析から作られた学力代理変数のほうがより予測力が高いことが示唆された。なお、相関分析から作られた学力代理変数20項目の α 係数は.852であり、平均39.63、標準偏差は9.10であった。

1.3.5. 因子分析

上述の通り、児童生徒質問紙における項目を用いた相関分析、回帰分析によって、子どもの学力の背景にある要因をある程度説明することが可能である。それぞれの項目から総合的、あるいは

は各教科の学力を説明するアプローチには意味があるだろう。一方、87 という項目数をふまえると各項目について一つ一つを検討することはやや複雑であり、解釈が難解となるという欠点も存在する。それぞれの項目を確認すると、明らかに類似性や共通性が存在しているため、これらの87項目から得られる情報はある程度冗長性を取り除いて縮約することができ、結果の解釈をより明快にすることも期待できる。例えば「朝食を毎日食べている」「毎日、同じくらいの時刻に寝ている」「毎日、同じくらいの時刻に起きている」といった項目はいずれも「基本的な生活習慣」を表しているだろう。親の養育態度などに影響を受け、基本的な生活習慣が形成されている子どもの場合は、どの項目についても望ましい回答が得られると思われる。この「基本的な生活習慣」は心理学領域においては「構成概念」と呼ばれており、「性格」や「知能」、「動機づけ」なども構成概念にあたる。

構成概念は、物理的な概念とは異なり、その定義や基準がさまざまであり、身長計などによって直接的には測定ができないものである。このような構成概念を評価する前提として、我々の広い意味での行動（ふるまい、認知、思考、感情表出など）に構成概念が反映されていると想定することが一般的である。つまり、構成概念は直接的に観察できるものではないが、行動として表れるため、そこから間接的に推測できるという考えるわけである。構成概念のように観測不可能な変数を潜在変数と呼び、観測可能な変数を観測変数と呼ぶ。構成概念の測定は基本的には間接的な測定であるため、観測変数を使って潜在変数を適切に捉えているかを検討する必要がある。すなわち、「基本的な生活習慣」という構成概念が適切に測定されているのかどうかは観測変数と潜在変数の関係から評価されることになる。これは次の図で表現することができる。潜在変数は楕円で、観測変数は四角で表される。



児童生徒質問紙についても、数多くの構成概念が測定されていると考えられる。特に、項目についての領域や分類は構成概念に近いものとなっていると期待できるだろう。

そこで、本研究においては、児童質問紙の 87 項目に対して因子分析を実施し、この質問紙の全体構造を調べると同時に、それぞれの構成概念が反映された因子得点や尺度得点を算出した。得られた尺度得点や因子得点から学力を予測・説明することは、項目レベルでの分析よりもシンプルで明快な解釈が得られると期待できる。また、これまで設定されてきた領域や項目の分類の適切性についても検討することができるだろう。

最尤法・プロマックス回転による因子分析の結果は次の表の通りである。因子数の決定方法には様々な種類があるが、ここでは多くの項目をより少ない因子から説明する方法を提案するために、固有値の減衰状況（スクリープロット）を重視して 6 因子構造を採用した。ただし、平行分析の結果は 13 因子構造、MAP は 8 因子構造を示しており、本来の児童生徒調査においては 15 の領域が設定されていることから、より多くの因子数となる因子構造についても検討する必要があるだろう。そこで、第 V 部における平成 27 年度と 28 年度の再分析の報告ではより多くの因子構造を採用した分析を行うこととした。以下の表では、太字部分が当該因子に負荷する項目であることを示す。

項目	I	II	III	IV	V	VI
人の気持ちがわかる人間になりたいと思う	.658	-.014	-.004	-.024	-.099	-.035
人の役に立つ人間になりたいと思う	.632	.011	-.029	.010	-.063	-.037
国語の勉強は大切だ	.587	.102	.090	.042	-.205	-.014
学級みんなで協力して何かをやり遂げ、うれしかったことがある	.583	.009	-.167	-.033	.147	.001
国語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ	.561	.137	.004	.027	-.140	-.029
いじめは、どんな理由があってもいけないことだと思う	.559	.001	-.014	-.028	-.172	-.013
「総合的な学習の時間」の授業で学習したことは、普段の生活や社会に出たときに役に立つ	.519	.115	-.041	-.004	.034	-.026
学校に行くのは楽しいと思う	.519	-.008	-.123	.045	.049	.028
ものごとを最後までやり遂げて、うれしかったことがある	.458	-.014	-.077	.036	.114	.017
授業では、学級の友達と〔生徒〕の間で話し合う活動をよく行っていたと思う	.455	-.018	-.198	-.035	.313	.013
あなたの学級では、学級会などの時間に友達同士で話し合っって学級のきまりなどを決めていると思う	.443	-.016	-.112	-.064	.217	.004

授業の中ではじめに目標(めあて・ねらい)が示されていたと思う	.441	-.010	-.059	-.008	.120	.024
学校のきまり〔規則〕を守っている	.437	-.017	.128	-.026	-.037	-.027
友達と話し合うとき、友達の話や意見を最後まで聞くことができる	.437	-.035	.092	-.025	.022	-.019
家の人(兄弟姉妹は含みません)と学校での出来事について話をしますか	.416	-.070	.086	-.074	.073	-.016
算数〔数学〕の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ	.401	.126	-.056	.331	-.209	-.034
授業で扱うノートには、学習の目標(めあて・ねらい)とまとめを書いていたと思う	.400	-.057	.001	-.026	.092	.018
授業では、学級やグループの中で自分たちで課題を立てて、その解決に向けて情報を集め、話し合いながら整理して、発表するなどの学習活動に取り組んでいたと思う	.390	-.009	-.113	-.061	.380	-.005
授業の最後に学習内容を振り返る活動をよく行っていたと思う	.389	.001	-.042	-.026	.189	-.016
学校の宿題をしている	.388	-.155	.117	.030	-.079	.033
授業では、自分の考えを発表する機会が与えられていたと思う	.368	-.036	-.186	.053	.332	.041
自分には、よいところがあると思う	.358	-.035	-.106	.024	.244	.002
国語の授業の内容はよく分かる	.324	.014	.216	-.051	.139	.082
解答を文章で書く問題がありました。それらの問題について、どのように解答しましたか	.317	-.104	.152	.094	-.023	.181
将来の夢や目標を持っている	.292	-.001	.006	-.047	.078	.006
算数〔数学〕の授業で問題の解き方や考え方が分かるようにノートに書いている	.277	-.076	.130	.202	.134	-.022
国語の授業で文章を読むとき、段落や話のまとめごとに内容を理解しながら読んでいる	.268	.032	.219	-.006	.210	-.002
毎日、同じくらいの時刻に起きている	.267	-.027	.106	.025	.018	.023
毎日、同じくらいの時刻に寝ている	.260	-.009	.120	.025	.026	.017
朝食を毎日食べている	.222	-.042	.074	.047	-.034	.024
家の人(兄弟姉妹は含みません)は、授業参観や運動会などの学校の行事に来ますか	.218	-.023	-.031	.016	.023	.030
解答を文章などで書く問題がありました。それらの問題について、どのように解答しましたか	.196	.130	.087	.049	-.016	.162

今住んでいる地域の行事に参加している	.175	.067	.015	-.032	.105	-.018
テレビのニュース番組やインターネットのニュースをみますか(携帯電話やスマートフォンを使ってインターネットのニュースを見る場合も含みます)	.153	.016	.143	-.008	.079	-.003
理科の勉強は好きだ	-.114	.819	-.052	-.030	-.062	.038
理科の勉強は大切だ	.138	.764	-.025	.049	-.225	.010
理科の授業で学習したことを普段の生活の中で活用できないか考える	-.048	.672	.056	-.018	.114	-.024
理科の授業の内容はよく分かる	-.011	.652	-.016	-.003	.033	.080
理科の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ	.136	.649	.005	.017	-.124	-.014
観察や実験を行うことは好きだ	.043	.605	-.086	.002	-.033	.035
将来、理科や科学技術に関係する職業に就きたい	-.334	.479	.120	.083	.091	-.006
理科の授業で、自分の予想をもとに観察や実験の計画を立てている	-.001	.449	.033	.022	.282	-.001
理科の授業で、観察や実験の結果から、どのようなことが分かったのか考えている	.068	.439	.056	.046	.223	-.004
理科の授業で、観察や実験の進め方や考え方が間違っていないかを振り返って考えている	-.003	.407	.107	.031	.252	-.037
自然の中で遊んだことや自然観察をしたことがある	.119	.403	.012	-.076	.074	.015
理科の授業では、理科室で観察や実験をどのくらい行いましたか	.101	.106	-.007	-.004	.072	.016
土曜日や日曜日など学校が休みの日に、1日当たりどれくらいの時間、勉強をしますか(学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に教わっている時間も含みます)	-.173	-.020	.620	.134	-.053	.020
学校の授業時間以外に、普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれくらいの時間、読書をしますか(教科書や参考書、漫画や雑誌は除きます)	-.057	.112	.607	-.156	-.084	.026
学校の授業時間以外に、普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれくらいの時間、勉強をし	-.098	-.078	.580	.153	-.058	.012

ますか(学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に教わっている時間も含まれます)

読書は好きだ	.103	.141	.481	-.161	-.139	.030
自分で計画を立てて勉強をしている	.139	-.060	.470	.108	.077	-.030
昼休みや放課後、学校が休みの日に、本(教科書や参考書、漫画や雑誌は除きます)を読んだり、借りたりするために、学校図書館・学校図書室や地域の図書館にどれくらい行きますか	.020	.058	.434	-.073	-.059	-.014
学校の授業の予習をしている	.046	-.006	.431	.091	.096	-.072
学校の授業の復習をしている	.185	-.036	.416	.059	.070	-.085
400字詰め原稿用紙2~3枚の感想文や説明文を書くことは難しい	.015	.110	-.396	.081	-.230	-.062
新聞を読んでいますか	-.094	.042	.392	.016	.060	.030
普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれくらいの時間、テレビゲーム(コンピュータゲーム、携帯式のゲーム、携帯電話やスマートフォンを使ったゲームも含まれます)をしますか	-.163	.107	-.378	-.029	.105	.035
普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれくらいの時間、テレビやビデオ・DVDを見たり、聞いたりしますか(勉強のためのテレビやビデオ・DVDを見る時間、テレビゲームをする時間は除きます)	.047	.004	-.358	-.074	.055	.018
国語の勉強は好きだ	.306	.049	.347	-.231	.078	.024
地域や社会で起こっている問題や出来事に興味がある	.105	.110	.270	.014	.171	-.033
地域や社会をよくするために何をすべきか考えたことがある	.095	.131	.268	-.007	.198	-.074
授業の中で分からないことがあったら、どうすることが多いですか	.190	-.013	-.240	.039	.200	-.037
学習塾(家庭教師の先生に教わっている場合も含まれます)で勉強をしていますか。	.113	.023	-.146	-.043	.026	.001
算数〔数学〕の勉強は好きだ	-.169	-.019	.014	.849	.020	.007
算数〔数学〕の授業の内容はよく分かる	-.049	-.047	-.020	.764	.071	.055
算数の授業で新しい問題に出合ったとき、それを解いてみたい	-.044	.043	-.010	.745	.046	-.016

算数〔数学〕の問題の解き方が分からないときは、諦めずにいろいろな方法を考える	.031	.014	.020	.629	.141	-.027
算数〔数学〕の勉強は大切だ	.362	.071	-.033	.534	-.279	-.025
算数〔数学〕の授業で問題を解くとき、もっと簡単に解く方法がないか考える	.003	.071	.031	.467	.182	-.025
算数〔数学〕の授業で公式やきまりを習うとき、そのわけ〔根拠〕を理解するようにしている	.119	-.009	.064	.445	.178	-.025
算数〔数学〕の授業で学習したことを普段の生活の中で活用できないか考える	.047	.143	.053	.417	.130	-.056
言葉や数式を使って、わけや求め方などを書く問題がありました。それらの問題について、どのように解答しましたか	.178	-.094	.080	.329	-.014	.168
友達の前で自分の考えや意見を発表することは得意だ	-.051	-.059	-.098	.095	.712	.021
理科の授業で、自分の考えをまわりの人に説明したり発表したりしていますか	-.184	.293	-.082	.051	.630	.009
国語の授業で意見などを発表するとき、うまく伝わるように話の組み立てを工夫している	.133	-.021	.081	-.007	.572	-.022
国語の授業で目的に応じて資料を読み、自分の考えを話したり、書いたりしている	.204	.003	.110	-.056	.492	-.013
学級の友達と〔生徒〕の間で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりすることができている	.218	.023	-.110	.011	.466	.008
学校の授業などで、自分の考えを他の人に説明したり、文章に書いたりすることは難しい	.067	.105	-.206	-.015	-.460	-.057
「総合的な学習の時間」では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいる	.248	-.001	.067	-.043	.387	.001
難しいことでも、失敗を恐れないで挑戦している	.165	-.018	-.049	.122	.374	-.009
国語の授業で自分の考えを書くとき、考えの理由が分かるように気を付けて書いている	.275	-.036	.167	-.011	.359	-.023
普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれくらいの時間、携帯電話やスマートフォンで通話やメール、インターネットをしますか(携帯電話	-.123	-.023	-.133	-.071	.154	.007

やスマートフォンを使ってゲームをする時間は
除きます)

国語 A (の時間が余った)	.081	-.010	.079	-.049	-.032	.729	
算数 A (の時間が余った)	.015	-.031	-.003	.156	-.025	.720	
国語 B (の時間が余った)	.033	.017	.016	-.107	.041	.715	
算数 B (の時間が余った)	-.085	.003	-.050	.124	.047	.693	
理科 (の時間が余った)	-.037	.167	-.039	-.083	.034	.611	
	因子間相関	II	.511	.577	.524	.609	.113
		III		.417	.438	.504	.108
		IV			.435	.598	.219
		V				.482	.228
		VI					.215

項目の内容より、第 1 因子は対人関係に関わる項目が多く見られたので対人関係因子と命名した。第 2 因子は理科に関する項目がほとんどであったので理科因子と名付けた。第 3 因子は学習時間などに関する項目が多く見られたので学習状況因子とした。第 4 因子は算数と関わる項目が多かったため、算数因子と命名した。第 5 因子は、発表などの言語活動に関係する項目が多かったので、言語活動因子とした。第 6 因子は学力試験の時間が余ったかどうかを尋ねる項目のみであったので、テストの出来栄を反映していると考えられるため、学力テスト因子とした。

1.3.6. 因子得点と学力テストの相関分析

先述の因子構造に基づいて、回帰法によって各因子得点を算出した。各因子得点と学力試験の成績との間の相関係数は以下の表の通りである。

	国語 A	国語 B	算数 A	算数 B	理科	総合
対人関係因子	-.301	-.326	-.245	-.246	-.254	-.315
理科因子	-.096	-.102	-.116	-.122	-.206	-.163
学習状況因子	-.390	-.375	-.300	-.335	-.325	-.396
算数因子	-.258	-.274	-.413	-.397	-.325	-.381
言語活動因子	-.274	-.279	-.261	-.287	-.282	-.321
学力テスト因子	-.241	-.218	-.236	-.277	-.232	-.278

総合的な成績は、学習時間などを表している学習状況因子との相関が最も高く、次いで算数因子との間の相関が高かった。対人関係因子は国語との相関が高く、理科因子は理科の成績と

の相関が比較的高く、算数因子は算数の成績との相関が高く、いずれも解釈可能な結果であった。

1.3.7. 因子得点と学力テストの回帰分析

次に、独立変数を各因子の因子得点、従属変数を総合学力として重回帰分析を行った。まず、自由度調整済みの決定係数は $R^2=.237$ ($p<.01$) であり、一定の予測力が示されたと考えられる。また、各因子からの回帰係数は、全てが有意であった。理科因子は抑制変数であると考えられる。

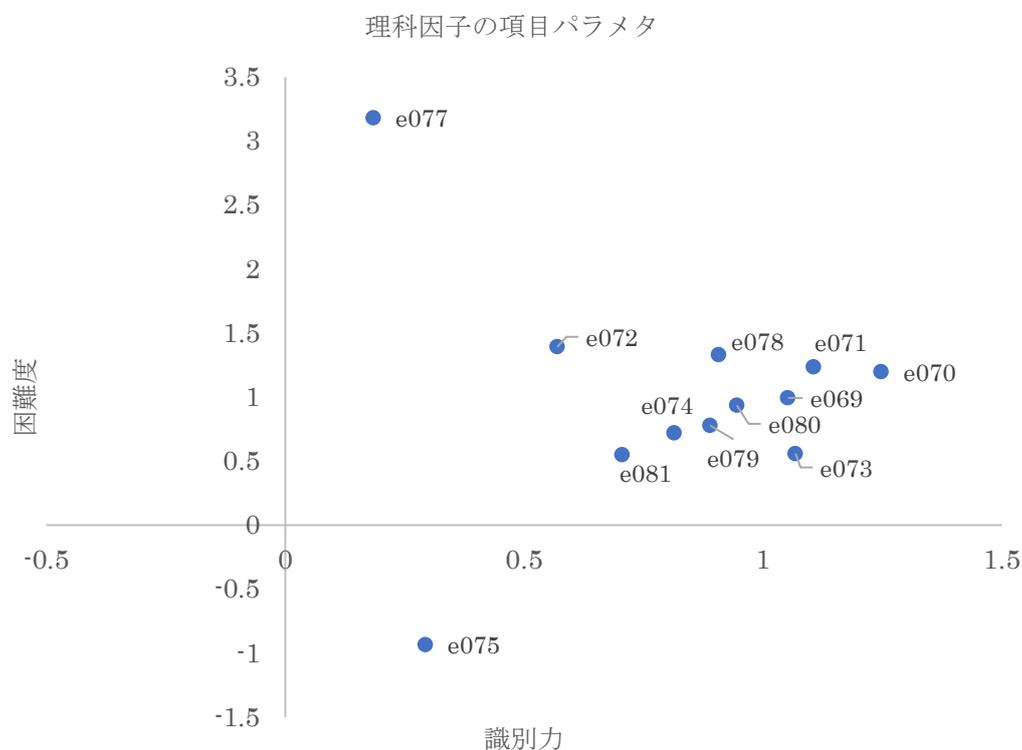
	非標準化 係数	標準化 係数 (β)	VIF
(定数)	63.86		
対人関係因子	-1.12	-0.06	2.47
理科因子	2.71	0.14	1.67
学習状況因子	-5.13	-0.25	2.17
算数因子	-4.71	-0.24	1.72
言語活動因子	-0.35	-0.02	2.55
学力テスト因子	-3.20	-0.16	1.13

1.3.8. 項目反応理論

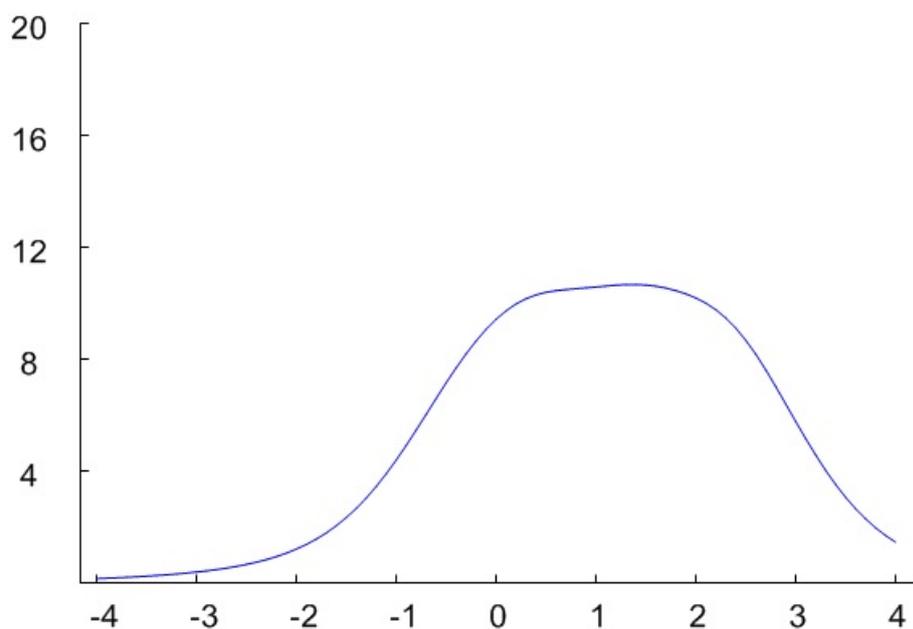
先に行った因子分析の結果を元に心理尺度として用いることについて、さらに発展的な分析として項目反応理論(IRT)に基づく項目分析を試みた。近年、テストの項目だけではなく、心理尺度の項目に IRT を適用し、尺度に含まれる項目、テストの情報量、それらの機能について、より詳細な分析がなされることがある。ここでは、先ほどの因子分析の中でも項目の内容に統一性があり、信頼性も高いと考えられる理科因子について IRT による項目分析を行った。

No	項目	識別力	標準誤差	困難度	標準誤差
69	理科の勉強は好きだ	1.052	0.020	0.993	0.010
70	理科の勉強は大切だ	1.247	0.024	1.196	0.009
71	理科の授業の内容はよく分かる	1.105	0.021	1.234	0.011
72	自然の中で遊んだことや自然観察をしたことがある	0.569	0.014	1.392	0.027
73	理科の授業で学習したことを普段の生活の中で活用できないか考える	1.068	0.019	0.559	0.008
74	理科の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ	0.814	0.016	0.722	0.011

75	将来、理科や科学技術に関係する職業に就きたい	0.293	0.006	-0.933	0.028
77	理科の授業では、理科室で観察や実験をどのくらい行いましたか	0.184	0.004	3.182	0.069
78	観察や実験を行うことは好きだ	0.906	0.020	1.331	0.016
79	理科の授業で、自分の予想をもとに観察や実験の計画を立てている	0.889	0.016	0.779	0.010
80	理科の授業で、観察や実験の結果から、どのようなことが分かったのか考えている	0.945	0.017	0.936	0.011
81	理科の授業で、観察や実験の進め方や考え方が間違っていないかを振り返って考えている	0.705	0.013	0.548	0.012



困難度パラメタについて、項目 77 がかなり高くなっており、一方で項目 75 は低くなっていることが示された。また、これらの項目はいずれも識別力が低かった。また、項目 70 は特に識別力が高い項目であることが示された。



1.3.9. そのほかの因子分析

このほかにも、因子分析については様々な方法が検討可能である。例えば、階層的因子分析や高次因子分析、領域を分けての因子分析などが考えられる。また、今回は領域を全てまとめて87項目での因子分析を実施しており、これは、ジョイント因子分析と呼ばれる種類の異なるさまざまな尺度の項目をまとめて行った因子分析とほぼ同じ分析であると考えられる。一方で、「国語」「数学」「理科」の各教科については領域を分けて因子分析を行う試みも重要であると考えられる。ここでは全ての報告は省略するが、第V章においては妥当性や新規提案領域の項目で、その分析結果を示すこととする。

また、因子分析を実施するにあたって、各項目への回答を間隔尺度とみなして行ったが、この前提には無理があるという考え方も存在する。そこで、各項目への回答を順序尺度としてみなしたカテゴリカル因子分析についても実行し、結果を比較することも求められるであろう。いずれにせよ、さまざまな方法を検討する余地があると考えられる。

2. 新学習指導要領に対応する新規項目の検討

2.1. 問題と目的

本節では、新規項目の検討を行った結果を報告する。前節の分析において、記述統計の検討では、平均値がかなり上限の数値に近い項目が見られたが、それらの項目と学力との相関分析および回帰分析を行った結果からは、有意な関連や説明力を有するものが認められた。したがって、本体調査の各項目を評価するにあたっては、単純な分布の偏りなどの情報だけから項目を選定することは相応しくないと考えられたため、項目の特性や外部基準との関連などを総合的に検討し、項目を選定していく必要性が示唆された。

そこで、本体調査の現行項目について、測定すべき概念に当てはまっているかの検討として内容的妥当性の検証をおこなった。さらに、新学習指導要領に準じて追加すべき概念に関連する項目を検討した。資質・能力、主体的・対話的で深い学び、社会に開かれた教育課程、学習評価、カリキュラムマネジメントなどの概念について検討したが、平成 28 年度の本体調査において、主体的・対話的で深い学び（児童調査、学校調査）、学習評価（児童調査、学校調査）、カリキュラムマネジメント（学校調査）は新規項目として設定がなされている。したがって、社会に開かれた教育課程と関連する新規項目の提案を検討した。

項目分析の結果、本体調査における既存の項目で、測定しなければならない概念に対応した項目を選定した。その上で、「測定しなければならないにも関わらず、既存の項目に該当するものがない」と判断された概念に対応する項目を、独自調査用に新たに作成した。その結果、調査の項目分析の結果が良く、内容的妥当性もある「良項目」と判断された項目は、独自調査から除外した。新規項目は、必要に応じて外在基準を用い、基準関連妥当性を検討した。基準関連妥当性検証の項目を設定し、本調査に追加するため、項目数の関連から調査用紙は 2 パターンで作成された。具体的な新規項目の作成と基準関連妥当性検証の項目の設定手続きを以下に記す。

2.1.1. 「基本的生活習慣」の項目検討

平成 28 年度版の既存項目

項目 01 「朝食を毎日食べている」

項目 02 「毎日、同じくらいの時刻に寝ている」

項目 03 「毎日、同じくらいの時刻に起きている」

項目 10 「普段(月曜日から金曜日)、何時ごろに寝ますか」

項目 11 「普段(月曜日から金曜日)、1 日当たりどれくらいの時間、テレビやビデオ・DVD を見たり、聞いたりしますか。(勉強のためのテレビやビデオ・DVD を見る時間、テレビゲームをする時間は除きます。)」

項目 12 「普段(月曜日から金曜日)、1 日当たりどれくらいの時間、テレビゲーム(コンピュータゲーム、携帯式のゲーム、携帯電話やスマートフォンを使ったゲームも含みます)をしますか」

項目 13 「普段(月曜日から金曜日)、1 日当たりどれくらいの時間、携帯電話やスマートフ

オンで通話やメール、インターネットをしますか(携帯電話やスマートフォンを使ってゲームをする時間は除きます)」

問題点と改良点

基本的な生活習慣は概念として明確化されておらず、多義的に扱われているままである。そのため、これらの行動が子どもの内面にどのような能力を育成しているかという観点で、再検討する必要がある。多くの研究では、自律性や自己制御能力との関連が示唆されていることから、こうした能力に特化した項目への変更が有益と考えられる。また、能力の低さ（できていない状態）を反映する項目を追加することも有益と考えられる。基準関連妥当性（並存的妥当性）の検証のため、自己制御能力と関連する既存尺度との関連分析も必要である。

新規提案項目

「誘惑に負けず、計画的に行動できる」

「なにごとにも我慢できず、なまけてしまう」

以下の既存項目を代替するという方法も考えられる。

項目 4 「ものごとを最後までやり遂げて、うれしかったことがある」

項目 5 「難しいことでも、失敗を恐れなくて挑戦している」

基準関連妥当性検証のための外在化基準

A) セルフコントロール尺度の短縮版（尾崎・後藤・小林・沓澤, 2016）

Brief Self-Control Scale（Tangney et al., 2004）の邦訳版である（Table 1）。状況に限定されないセルフコントロールを測定することができる、健常者対象の短縮版尺度である。上記の新規提案項目は、この尺度から抽出および改訂した。

Table 1 セルフコントロール尺度の因子分析結果

	大学生 (n = 259)	一般人 (n = 290)
1 悪いクセをやめられない (r)	.465	.709
2 だらけてしまう (r)	.594	.730
3 場にそぐわないことを言う (r)	.276	.529
4 自分にとってよくないことでも、楽しければやってしまう (r)	.532	.667
5 自分にとってよくない誘いは、断る	-.184	-.263
6 もっと自制心があればよいのと思う (r)	.425	.734
7 誘惑に負けない	-.576	-.560
8 自分に厳しい人だと言われる	-.327	-.392
9 集中力がない (r)	.298	.605
10 先のことを考えて、計画的に行動する	-.328	-.382
11 よくないことと知りつつ、やめられない時がある (r)	.699	.688
12 他にどのような方法があるか、よく考えずに行動してしまう (r)	.521	.533
13 趣味や娯楽のせいで、やるべきことがそっちのけになることがある (r)	.581	.684

注) (r) は反転項目。数値は因子負荷量 (標準化係数)。

2.1.2. 「家庭でのコミュニケーション等」の項目検討

平成 28 年度版の既存項目

項目 19 「家の人(兄弟姉妹は含みません)と学校での出来事について話をしますか」

問題点と改良点

家庭でのコミュニケーションは目的が不明確である。項目 20 については、向社会的行動を尋ねており、コミュニケーションを測定しているとは考えられない。規範意識を測定しているのであれば、対象が家族だけになっているという問題がある。子どもの学力や社会性を向上させるという観点で項目の内容を見直すため、監督機能を持つコミュニケーションを把握する項目への変更が有効である。基準関連妥当性の検証のため、監督機能と関連する既存尺度との関連分析も必要である。

新規提案項目 (下線部を追加もしくは変更)

「家の人(兄弟姉妹は含みません)と学校での出来事 や友人関係 について話をしますか」

「家の人(兄弟姉妹は含みません) に放課後や休日どこで何をしているか話をしますか」

基準関連妥当性検証のための外在化基準

A) 親の監督尺度 (小保方・無藤, 2006)

非行傾向行為の先行要因を検討するために、暴力尺度と併せて作成された尺度である (Table 2)。「非行原因に関する総合的研究調査(第 3 回)」(総務庁青少年対策本部, 1999)を参考に、加

筆修正されて作成されている。上記の新規提案項目は、この尺度から抽出および改訂した。

Table 2 親の監督尺度の因子分析結果（暴力を含む）

項目	因子 1	因子 2	共通性
親は家の中で暴力をふるう	.90	.05	.79
親は私をしかるときにたたいたりする	.57	.02	.32
小さいときに親に暴力をふるわれた	.56	-.08	.34
父と母はよくけんかをする	.39	.02	.15
親は私が放課後や休日どこで何をしてるかを知っている	-.05	.66	.45
親は私の友人関係を知っている	-.06	.64	.43
親は学校での出来事をよく聞いてくる	.04	.55	.30
親は私が今まで持っていなかったものを持っていると、すぐに気づく	.09	.52	.26
因子の寄与率 (%)	21.42	16.34	
因子間相関		-.20	

2.1.3. 「規範意識」の項目検討

平成 28 年度版の既存項目

- 項目 4 「ものごとを最後までやり遂げて、うれしかったことがある」
- 項目 5 「難しいことでも、失敗を恐れなくて挑戦している」
- 項目 6 「自分には、よいところがあると思う」
- 項目 9 「将来の夢や目標を持っている」
- 項目 31 「学級みんなで協力して何かをやり遂げ、うれしかったことがある」
- 項目 34 「今住んでいる地域の行事に参加している」
- 項目 35 「地域や社会で起こっている問題や出来事に興味がある」
- 項目 39 「学校のきまり〔規則〕を守っている」
- 項目 43 「人の役に立つ人間になりたいと思う」

問題点と改良点

このカテゴリには、自己制御能力を測定する項目、自己肯定感を測定する項目、協調性を測定する項目、地域との関わりを測定する項目、規範意識を測定する項目が混在している。そのため、以下では平成 27 年度のカテゴリと対応づけた項目検討を行った結果を報告する。

2.1.4. 平成 27 年度カテゴリ「地域との関わり」の項目検討

平成 28 年度版で該当すると考えられる項目

- 項目 34 「今住んでいる地域の行事に参加している」
- 項目 36 「地域社会などでボランティア活動に参加したことがありますか」

問題点と改良点

吉田他 (2011) においては、地域との関わりが、私的な交流であるか公的な交流であるかという観点から、質的に異なる交流の側面に分類されている。現行では公的交流に該当する関わりしか測定されていないため、私的交流に対応した項目の測定が必要である。基準関連妥当性の検証のため、子どもの社会性と密接に関連する集合的有能感（近隣の住人が居住者の共通の価値観を認識し、効果的な社会的コントロールを維持する際の弁別的な能力；吉澤他，2009）など既存尺度との関連分析も必要である。

新規提案項目（私的交流を追加）

「今住んでいる地域の人たちに、ほめられたり、しかられたりしたことがある」

「今住んでいる地域の人たちとあいさつをしたり、はなしをしたりする」

基準関連妥当性検証のための外在化基準

A) 地域住民との交流尺度（吉田他，2011）

先述の私的交流と公的交流を測定する尺度である（Table 3）。多様な地域の PTA 広報や地域活動に関する情報をインターネット上から収集して作成されている。上記の新規提案項目は、この尺度の私的交流の項目から抽出および改訂した。

Table 3 地域住民との交流尺度の因子分析結果

	F1	F2	M	SD
F1 公的交流				
地域の大人や子どもが参加する、自然体験活動（ハイキングなど）や季節行事（もちつきなど）に参加する	.68	2.10	1.30	
公園の掃除や、花・木を植えるなど地域をきれいにする活動に参加する	.62	2.14	1.25	
地域で行う廃品回収（リサイクル活動）やバザーを手伝う	.59	2.33	1.39	
地域の伝統技術（伝統芸）体験に参加する	.55	1.48	0.97	
地域で開かれている祭りで、神輿を担いだり、おはやし演奏をするなどの役割を担当する	.54	2.31	1.48	
地域の人々がメンバーである、おどりのチームに参加する	.51	1.46	0.98	
近隣で行われている子ども会に参加する	.50	2.99	1.67	
街の落書などを消す地域活動、パトロール活動に参加する	.49	1.23	0.64	
地域の子どもが参加対象のボランティア活動（ボーイスカウト・ガールスカウトなども含める）に参加する	.48	1.48	1.01	
地域で開かれている運動会に参加する	.47	2.39	1.54	
F2 私的交流				
近所の人にほめられる		.72	2.60	1.28
近所に住んでいる大人と挨拶をしたり、話をしたりする		.66	3.69	1.22
友達の家へ行ったとき、友達の親とも話しをする		.61	3.41	1.25
近所の人たちと家族ぐるみの交流がある		.60	2.49	1.37
因子間相関	F1	.52		
残余項目				
近所の人に注意をされたり、しかられたりする			1.69	0.97
サッカー少年団、野球少年団など地域のスポーツクラブに参加する			2.38	1.70

2.1.5. 平成 27 年度カテゴリー「規範意識」の項目検討

平成 28 年度版で該当すると考えられる項目

項目 39 「学校のきまり〔規則〕を守っている」

項目 40 「友達との約束を守っている」

項目 41 「人が困っているときは、進んで助けている」

項目 42 「いじめは、どんな理由があってもいけないことだと思う」

項目 43 「人の役に立つ人間になりたいと思う」

問題点と改良点

既存項目には、道德意識、向社会的行動、反社会的行動のそれぞれに関連する規範意識項目が整理されないまま混在している。したがって、より網羅的に規範意識を測定する尺度（山田他，2013）の中から、新規項目を提案する必要がある。

新規提案項目

今回の調査の分析結果を参考に、第 V 部で提案する。

基準関連妥当性検証のための外在化基準

A) 小中学生用規範行動自己評定尺度（山田他，2013）

先行研究における社会的規範・規範意識を整理したうえで、規範行動に着目して尺度を開発している（Table 4）。社会的領域理論における道德領域、一般慣習領域、校則領域に該当する 3 因子構造を確認している。新規項目はこの尺度の項目内から提案する予定である。

Table 4 小中学生用規範行動自己評定尺度の因子分析結果

項目	因子負荷量			共通性
	I	II	III	
I 対人間での望ましい行動 ($\alpha = .71$)				
あなたは、はきはきとした気持ちのよいあいさつをしていますか。	.75	-.15	-.04	.39
あなたは、自分の名前が呼ばれたら、きちんと返事をしていますか。	.64	-.09	-.04	.31
あなたは、友だちが困っていたら、何かできることをしていますか。	.49	.13	.01	.35
あなたは、学級のみみんなで話し合っ決めてことについて、協力して活動していますか。	.46	.05	.16	.38
あなたは、友だちから何かをしてもらったら、感謝の言葉を言っていますか。	.44	.14	.01	.31
II 対人間で遵守すべき行動 ($\alpha = .73$)				
あなたは、友だちの悪口を言わないようになっていますか。	-.17	.83	-.03	.49
あなたは、友だちにうそをつかないようになっていますか。	-.08	.63	-.01	.33
あなたは、友だちが謝ったら許したり、友だちの失敗や間違いに対して文句を言わず、優しく接したりしていますか。	.18	.54	-.04	.42
あなたは、友だちに迷惑をかけたり自分がまちがったときに、謝っていますか。	.28	.37	-.01	.35
あなたは、先生に対して、ていねいな言葉づかいをしていますか。	.10	.37	.11	.28
III 個人として遵守すべき行動 ($\alpha = .71$)				
あなたは、自分が使ったものを、きちんと後片付けしていますか。	-.03	-.04	.73	.48
あなたは、自分の身の回りの整理・整頓を、きちんとしていますか。	-.08	-.09	.72	.38
あなたは、チャイムにしたがったり、時計を見たりしながら時間をきちんと守っていますか。	.06	.10	.38	.25
あなたは、授業の中で先生や友だちの話をきちんと聞いていますか。	.13	.18	.35	.35
あなたは、学級の仕事(日直、給食当番、掃除当番)をきちんとしていますか。	.10	.17	.33	.31
	寄与率(%)	29.16	3.36	3.22
	因子間相関			
	II	.71		
	III	.69	.68	

2.1.6. 「学習時間等」の項目検討

平成 28 年度版の既存項目

項目 14 学校の授業時間以外に、普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれくらいの時間、勉強をしますか。

(学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に教わっている時間も含まれます。)

項目 15 土曜日や日曜日など学校が休みの日に、1日当たりどれくらいの時間、勉強をしますか。

(学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に教わっている時間も含まれます。)

項目 16 学習塾(家庭教師の先生に教わっている場合も含まれます。)で勉強をしていますか。

項目 17 学校の授業時間以外に、普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれくらいの時間、読書をしますか。(教科書や参考書、漫画や雑誌は除きます。)

項目 18 昼休みや放課後、学校が休みの日に、本(教科書や参考書、漫画や雑誌は除きます。)を読んだり、借りたりするために、学校図書館・学校図書室や地域の図書館にどれくらい行きますか。

項目 21 自分で計画を立てて勉強をしている。

項目 22 学校の宿題をしている。

項目 23 学校の授業の予習をしている。

項目 24 学校の授業の復習をしている。

項目 25 予習・復習やテスト勉強などの自学自習において、教科書を使いながら学習している。

項目 64 読書は好きだ。

問題点と改良点

学校外での「学習時間等」は後述するが「基本的生活習慣」と合わせて「日常生活習慣」としてカテゴリを設けるか、「基本的生活習慣」にまとめたほうが良いのではないか。すなわち、日常生活習慣の下位概念として、「学習」「食事」「睡眠」「メディアとの接触」を設定することになる。たとえば、先行研究において、浜田ら(2016)は単一市内の全公立小中学校に在籍する小学4年生から中学3年生の児童生徒(5,021名)を対象に調査を実施し、日常生活習慣(起床時刻・就寝時刻・朝食・夕食・宿題・メディアとの接触等)と抑うつ傾向の関連について検討するために分散分析を行った結果、いずれの日常生活習慣についても抑うつ傾向に対する主効果が認められたことを報告している。児童生徒の日常生活のあり方は学力や学校適応にも影響する項目であると考えられるため、今後も必要な項目であると考えられる。

前半の学習時間を問う項目は「日常生活習慣」に含まれると考えられるが、後半の項目は学習方略を問う内容となっているため、異なるカテゴリに分類すべきである。

新規提案項目

学習時間に関する項目14～18については、経年比較のために変更しないことが望ましいと考えられる。一方で、項目21～25、64については、追加の項目を検討するほうが良いと考えられる。特に「学習方略・自己調整学習方略・学習動機づけ」と関係した項目の追加案を加味した追加が必要であろう。

妥当性検証のための方法

過去および今年度のデータについて、因子分析を行い、尺度得点化可能な項目群を選定する。その後、それらの関連性を事前に調べた後に、今年度の調査(独自調査)を行う。本研究で作成した追加項目が学力代理変数との関連が高いなど有効な項目として機能した場合、それらの尺度の信頼性が高くなったり、他の概念との関連性が高くなったりすることが期待できる。新しい課題として設定した学習方略や動機づけ、非認知能力については、他の尺度を合わせた実施し、併存的妥当性の検討を行う必要があるだろう。

2.1.7. 「学校生活等」の項目検討

平成28年度版の既存項目

項目 26 学校に行くのは楽しいと思う

項目 27 友達に会うのは楽しい

項目 28 好きな授業がある

項目 29 あなたの学級では、学級会などの時間に友達同士で話し合っ
て学級のきまりなどを決
めていると思う

項目 30 学級会などの話し合いの活動で、自分とは異なる意見や少数意見のよさを生かしたり、折
り合いをつけたりして話し合い、意見をまとめている

問題点と改良点

項目 26 から 28 については学校への適応度や QOL を測定する項目として扱うことができよ
う。また、児童を対象とした抑うつ等のメンタルヘルスを測定する尺度においても類似した項目
が見られる。「学校生活満足度」「学校適応」等の下位概念を設定することが可能であると考えら
れる。追加する項目はメンタルヘルスに関連する項目もしくは学校生活の充実感などを問う項
目が考えられる。

項目 29 と 30 については学級運営や指導に関する項目として扱うことを検討したい。

新規提案項目

「独りぼっちの気がする」

「いつものように何をしても楽しい」

妥当性検証のための方法

先述の通り、過去および今年度のデータについて、因子分析を行い、尺度得点化を行い、関連
性から妥当性検討を行う。

2.1.8. 「基本的生活習慣」の項目検討

平成 28 年度版の既存項目

項目 1 朝食を毎日食べている。

項目 2 毎日、同じくらいの時刻に寝ている。

項目 3 毎日、同じくらいの時刻に起きている。

項目 10 普段(月曜日から金曜日)、何時ごろに寝ますか。

項目 11 普段(月曜日から金曜日)、1 日当たりどれくらいの時間、テレビやビデオ・DVD を見た
り、聞いたりしますか。(勉強のためのテレビやビデオ・DVD を見る時間、テレビゲームをす
る時間は除きます。)

項目 12 普段(月曜日から金曜日)、1 日当たりどれくらいの時間、テレビゲーム(コンピュータゲ
ーム、携帯式のゲーム、携帯電話やスマートフォンを使ったゲームも含みます。)をしますか。

項目 13 普段(月曜日から金曜日)、1 日当たりどれくらいの時間、携帯電話やスマートフォンで
通話やメール、インターネットをしますか。(携帯電話やスマートフォンを使ってゲームをす
る時間は除きます。)

問題点と改良点

生活習慣の下位概念として、「食事」「睡眠」「メディアとの接触」が設定されている。たとえば、浜田ら(2016)は単一市内の全公立小中学校に在籍する小学4年生から中学3年生の児童生徒(5,021名)を対象に調査を実施し、日常生活習慣(起床時刻・就寝時刻・朝食・夕食・宿題・メディアとの接触等)と抑うつ傾向の関連について検討するために分散分析を行った結果、いずれの日常生活習慣についても抑うつ傾向に対する主効果が認められたことが報告されている。学力にも影響する項目であると考えられるため、今後も必要な項目であると考えられる。

新規提案項目

- ・具体的な起床時刻・就寝時刻に変更することが望ましい。
- ・食事についても、朝食だけでなく、夕食についても頻度を尋ねるべきであろう。
- ・一日の生活の流れが分かるような項目の呈示を行うべき。

妥当性検討の方法

・過去の調査データに対して因子分析を行い、自尊感情や学習方略等の尺度得点を求め、その尺度得点と現行の質問項目の間の関連性を検討する。

2.1.9. 「自尊意識」の項目検討

平成28年度版の既存項目

- 項目04 ものごとを最後までやり遂げて、うれしかったことがある。
- 項目05 難しいことでも、失敗を恐れなくて挑戦している。
- 項目06 自分には、よいところがあると思う。

問題点と改良点

「自尊意識」の概念が不明確であり、定義の検討が必要であろう。心理学における「自尊感情」と同様の定義を用いるのであれば、項目6はこれまでどおり用いることができるが、それ以外の項目は異なる概念を測定していると推測される。ただし、分析の結果、信頼性が十分に認められるようであればこれらの項目であっても特に問題がない可能性がある。どちらかといえば、「自己効力感」に近いので、そのほかの尺度との関連性を調べることによって、後付で解釈を行うこともできるだろう。また、他にも「得意である」といった項目は同一の概念を測定する項目として機能する可能性がある。

箕浦・成田(2013)は自尊感情については2項目の短縮版を作成している。現在、妥当性検証に関する報告を多く行っているが、おおよそ大きな問題は見られないため、ここでも項目分析やIRTを用いて項目を減らすことを提言したい。また、自尊意識や自尊感情ではなく、自己に関してはパーソナリティ特性についても、検討してもよいのではないかと。

新規提案項目

- 自分のことを好ましく感じる（自尊感情）
- 自分にはいろいろな良い素質があると思う（自尊感情）
- 失敗しないかといつも心配だ（パーソナリティ）
- まちがいをしないかと、気になる（パーソナリティ）
- 気に入らないことが多い（パーソナリティ）
- ちょっとしたことをくよくよと気にする（パーソナリティ）
- できそうにないことをぼんやり考えることがある（パーソナリティ）
- ひとから見られているとおちつかない（パーソナリティ）
- 心からたよりにできる友達が少ない（パーソナリティ）
- 人から冷たい人間だと思われている（パーソナリティ）
- なかなか決心がつかない（パーソナリティ）
- よく空想にふける（パーソナリティ）
- 人はみんな自分さえ良ければと思っている（パーソナリティ）
- わけのわからないものにきょうみを持つ（パーソナリティ）
- まわりに親切な人が多い（パーソナリティ）
- 別世界へ行ってみたい（パーソナリティ）
- ぼんやりいろいろなことを考えるのが楽しい（パーソナリティ）
- いたづらをされるとだまっておれない（パーソナリティ）
- なんでも一生けんめいに取り組む方だ（パーソナリティ）
- きめられた仕事は責任を持ってやりとおす（パーソナリティ）
- 会や集まりの時、人より進んで働く（パーソナリティ）
- やくそくはきちんと守る（パーソナリティ）
- 計画をたてて勉強している（パーソナリティ）
- おとなしい方だ（パーソナリティ）
- 目だちたがりやである（パーソナリティ）
- じょうだんを言ったりふざけたりすることはあまりない（パーソナリティ）
- じっとしているのがきらいだ（パーソナリティ）

2.1.10. 「学習に対する関心・意欲・態度」の項目検討

平成 28 年度版の既存項目

国語

項目 61 「国語の勉強は好きだ」

項目 62 「国語の勉強は大切だ」

項目 63 「国語の勉強の内容はよく分かる」

項目 65 「国語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ」

項目 69 「国語の授業で文章を読むとき、段落や話のまとめりに内容を理解しながら読んでいる」

項目 70 「【小学校】 解答を文章で書く問題がありました。それらの問題について、どのように解答しましたか。【中学校】 解答を文章で書く問題がありました。それらの問題で最後まで解答を書こうと努力しましたか。」

項目 82 「(国語 A について) 調査問題の解答時間は十分でしたか。」

項目 83 「(国語 B について) 調査問題の解答時間は十分でしたか。」

算数 (数学)

項目 71 「算数 (数学) の勉強は好きだ」

項目 72 「算数 (数学) の勉強は大切だ」

項目 73 「算数 (数学) の授業の内容はよく分かる」

項目 74 「【小学校】 算数の授業で新しい問題に出合ったとき、それを解いてみたい【中学校】 算数ができるようになりたい」

項目 75 「算数 (数学) の問題の解き方が分からないときは、諦めずにいろいろな方法を考える」

項目 76 「算数 (数学) の授業で学習したことを普段の生活の中で活用できないか考える」

項目 77 「算数 (数学) の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ」

項目 78 「算数 (数学) の授業で問題を解くとき、もっと簡単に解く方法がないか考える」

項目 79 「算数 (数学) の授業で公式や決まりを習うとき、そのわけ (根拠) を理解するようにしている」

項目 80 「算数 (数学) の授業で問題の解き方や考え方が分かるようにノートに書いている」

項目 81 「【小学校】 言葉や数、式を使って、わけや求め方などを書く問題がありました。それらの問題について、どのように解答しましたか。【中学校】 解答を言葉や数、式を使って説明する問題がありました。それらの問題で最後まで解答を書こうと努力しましたか。」

項目 84 「(算数 (数学) A について) 調査問題の解答時間は十分でしたか。」

項目 85 「(算数 (数学) B について) 調査問題の解答時間は十分でしたか。」

総合的な学習の時間

項目 45 「「総合的な学習の時間」の授業で学習したことは、普段の生活や社会に出たときに役に立つ」

問題点と改良点

「学習に対する関心・意欲・態度」のカテゴリを検討した結果、1) 関心・意欲・態度の定義を勘案して不足している項目を充足する必要性、2) 項目内容が関心・意欲・態度の定義にそぐわないため新たなカテゴリを設定してそれらの項目を位置づける必要性、3) より詳細に検討する意義のある概念のため新たにカテゴリを設定する必要性、4) 学力を規定する学習動機づけを規定する新たなカテゴリを設定する必要性が認められた。これらの新カテゴリは、新学習指導要領における「学びに向かう力」となるものであり、「主体的な学び」「深い学び」を促す要因に該

当し、新たな児童生徒調査を作成する際には、重要なカテゴリとなりうると考えられる。

2.1.10.1. 「学習に対する関心・意欲・態度」の項目選定

平成 28 年度版の既存項目における該当項目

<関心>

項目 61 「国語の勉強は好きだ」

項目 71 「算数（数学）の勉強は好きだ」

<意欲>

項目 74 「【小学校】算数の授業で新しい問題に出合ったとき、それを解いてみたい【中学校】算数ができるようになりたい」

<態度>

項目 62 「国語の勉強は大切だ」

項目 65 「国語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ」

項目 72 「算数（数学）の勉強は大切だ」

項目 76 「算数（数学）の授業で学習したことを普段の生活の中で活用できないか考える」

項目 77 「算数（数学）の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ」

項目 45 「「総合的な学習の時間」の授業で学習したことは、普段の生活や社会に出たときに役に立つ」

問題点と改良点

渡部・杉原・丹羽・藤生（1995）では、関心を「特定の対象への積極的・選択的注意を向けるように働く心の構え」、意欲を「目標行動を喚起し、それを達成するように努力させる精神的な力」、態度を「ある対象に関して個人の行動を方向づける比較的長期的な傾向性」と定義し、それぞれの概念において関心では好み・興味・知的好奇心を、意欲では達成意欲・努力帰属を、態度では価値・イメージを評定観点としている。しかし、現行調査では各概念に相当する項目設定が不十分であり、関心・意欲・態度それぞれの項目を設定する必要がある。

「関心」に関しては、既存項目における項目 61 「国語の勉強は好きだ」、項目 71 「算数（数学）の勉強は好きだ」などが関心の下位側面の興味に該当するといえる。よって、「関心」を測定する項目としては、上記の既存項目を使用することが内容的妥当性を考慮すると適切であるといえる。

「意欲」に関しては、既存項目における項目 74 「【小学校】算数の授業で新しい問題に出合ったとき、それを解いてみたい【中学校】算数ができるようになりたい」が意欲の下位側面の達成意欲に該当するといえる。上記のように、既存項目では、算数において達成意欲に関する項目が測定されているが、国語においては達成意欲に該当する項目は見受けられない。よって、「意欲」に関しては、国語における達成意欲の項目を追加し、測定を行うことが内容的妥当性の観点から適切といえる。

「態度」に関しては、既存項目における項目 62「国語の勉強は大切だ」、項目 72「算数（数学）の勉強は大切だ」、項目 65「国語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ」、項目 76「算数（数学）の授業で学習したことを普段の生活の中で活用できないか考える」、項目 77「算数（数学）の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ」などが態度の下位側面の価値に該当するといえる。このように、態度については、価値の観点から複数の項目が設定されているが、その他の関心・意欲の項目内容を勘案すると、項目 62、72 が内容的妥当性の観点から適切であると考えられた。

新規提案項目

「国語ができるようになりたい」（意欲）

基準関連妥当性検証のための外在化基準

基準関連妥当性（並存的妥当性）の検証については、学習全般に対する動機づけ（期待や価値）と関連する既存尺度との関連分析が必要である。

A) 総合的動機づけ診断（中西・伊田，2006）における課題価値

本尺度は、「やる気が出た授業」についての自由記述を元に、勉強に対する意欲、すなわち、学習動機づけを総合的に診断する尺度であり、期待の側面（効力予期、結果予期）、課題価値の側面（興味価値、利用価値、私的獲得価値、公的獲得価値）、感情・身体の側面（感情的要因、身体的要因）、環境の側面（物理的環境、社会的環境）という 10 下位尺度から動機づけを測定する尺度である。そのうち、課題価値の側面が重視された授業は、学習動機づけを高めていることから（中西・伊田，2006）、課題価値の側面が反映された下位尺度は学習動機づけに関連する要因の妥当性を検証するために有効な外在的基準である。

Table 5 総合的動機づけ診断における課題価値の各下位尺度項目および平均値、標準偏差

<p>興味価値（平均：2.60 標準偏差：1.06）</p> <ul style="list-style-type: none"> ●●の勉強のことを考えると楽しい気分になる ●●は面白い ●●の勉強には興味がわく ●●の勉強のことを考えると、わくわくすることがある
<p>利用価値（平均：3.44 標準偏差：0.97）</p> <ul style="list-style-type: none"> ●●の力を身につけることは将来のためになる ●●の勉強をすることは、将来、仕事の役に立つと思う この先さらに勉強していくために、今、●●を勉強することは重要だ ●●の勉強の内容は生活に生かせると思う
<p>私的獲得価値（平均：3.13 標準偏差：0.93）</p> <ul style="list-style-type: none"> ●●を勉強することは、自分にとって重要だ ●●の勉強は、自分で進んで勉強する価値がある ●●の勉強をすると自分をもっと成長できると思う ●●の勉強をするとなりたいたい自分に近づける
<p>公的獲得価値（平均：3.19 標準偏差：0.85）</p> <ul style="list-style-type: none"> ●●の勉強ができて、自慢にならないと思う ●●の勉強ができると、人よりも優れていると感じる ●●ができるとかっこいいとおもう ●●の勉強ができないのはかっこわるいと思う

B) 「学習活動に対する期待」尺度

本尺度は、Wild & Enzle (2002) を参照して作成された学習活動に対する期待を測定する尺度であり、「学習内容に対する期待」と「先生に対する期待」の2側面から構成されている (Table 6)。学習意欲を規定する学習環境に対する期待の側面を測定する尺度であることから、学習動機づけに関連する要因の妥当性を検証するために有効な外在的基準である。

Table 6 「学習活動に対する期待」尺度の項目

<p>学習内容に対する期待</p> <ul style="list-style-type: none"> これから学校で学ぶ内容は楽しそう これから学校で学ぶ内容は面白そう これから学校で学ぶ内容は興味をもてそう
<p>先生に対する期待</p> <ul style="list-style-type: none"> 学校の先生は、わたしたちが勉強することを一番に考えてくれそう 学校の先生は、わたしたちの立場にたって教えてくれそう 学校の先生は、わたしたちがわかるようになることを応援してくれそう

2.1.10.2. 「学習動機づけ」(期待×価値理論) カテゴリの提案と項目検討

平成28年度版の既存項目における該当項目

項目 65 「国語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ」

項目 76 「算数（数学）の授業で学習したことを普段の生活の中で活用できないか考える」

項目 77 「算数（数学）の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ」

項目 45 「『総合的な学習の時間』の授業で学習したことは、普段の生活や社会に出たときに役に立つ」

問題点と改良点

項目 65、76、77、45 は、課題に取り組みたいと思わせる価値的な側面である課題価値のなかでも利用価値に該当する。利用価値とは、キャリア上の有用性や日常生活全般における有用性として扱われる価値を指す（解良・中谷、2014）。先行研究において、利用価値が向上することで、その後のキャリア選択やパフォーマンスに影響することが示されているように、自律的な学習については学力の規定要因を検討する上で、学習に対する価値についてはより詳細な検討が必要となる。

学習動機づけに関するさまざまな要因の中でも、この課題価値は主要な要因に位置づけられているが、価値にとりわけ注目している学習動機づけの理論としては「期待×価値理論」があげられる。「期待×価値理論」とは、信念などの認知内容（具体的には期待、価値）とそれらに関連する認知プロセスにより、動機づけの現象を説明する理論群を指す（鹿毛、2013）。

期待×価値理論のポイントは、動機づけが「積」（乗算の結果）として表現されるという点にある。たとえば、成功する見込みをもっていてもその行為自体に価値が見いだせない場合や、価値があると認識している行為であっても成功する見込みがないと感じている場合は、行為が生起しないことも考えられる。このように、動機づけ理論の一つである期待×価値理論は、期待と価値の認識が達成の選択に影響するというものである。学力の主要な規定要因であると位置づけられてきたこうした学習動機づけに関する要因を、新カテゴリとして明確に設定することは非常に重要である。

そこで、「学習動機づけ」概念を新たに設置する上で、「期待×価値理論」を援用し、下位概念である期待と価値に関する新規項目を提案する。なお、期待については、市原・新井（2006）の成功期待尺度の項目を参考に作成する。価値については、項目 65、76、77、45 で想定されている利用価値以外の課題価値である興味価値、私的利用価値、公的利用価値に関する項目を作成する。

新規提案項目

<国語：学習動機づけ・期待>

「これから先、国語が得意である、得意になるという自信がありますか」

「これから先、国語の授業内容を理解できるという自信がありますか」

「これから先、国語でよい成績をとる自信がありますか」

「これから先、算数（数学）が得意である、得意になるという自信がありますか」

「これから先、算数（数学）の授業内容を理解できるという自信がありますか」

「これから先、算数（数学）でよい成績をとる自信がありますか」

<算数（数学）：学習動機づけ・価値>

「国語の勉強はおもしろい」（興味価値）

「国語は自分から進んで勉強する価値がある」（私的利用価値）

「国語ができるとかっこよくみられると思う」（公的利用価値）

「算数（数学）の勉強はおもしろい」（興味価値）

「算数（数学）は自分から進んで勉強する価値がある」（私的利用価値）

「算数（数学）ができるとかっこよくみられると思う」（公的利用価値）

基準関連妥当性検証のための外在化基準

基準関連妥当性（並存的妥当性）の検証については、学習全般に対する動機づけ（期待や価値）と関連する既存尺度との関連分析が必要である。「学習動機づけ」（期待×価値理論）カテゴリは、「学習に対する関心・意欲・態度」カテゴリと同様、学力を強く規定することが予想される。そのため、「学習に対する関心・意欲・態度」カテゴリの基準関連妥当性検証のための外在化基準として用いる総合的動機づけ診断（中西・伊田，2006）における課題価値の4下位尺度と学習活動に対する期待は、有効な外在化基準である。

2.1.10.3. 「学習方略」カテゴリの提案と項目検討

平成28年度版の既存項目における該当項目

<国語>

項目69「国語の授業で文章を読むとき、段落や話のまとめりに内容を理解しながら読んでいる」

<算数（数学）>

項目75「算数（数学）の問題の解き方が分からないときは、諦めずにいろいろな方法を考える」

項目78「算数（数学）の授業で問題を解くとき、もっと簡単に解く方法がないか考える」

項目79「算数（数学）の授業で公式や決まりを習うとき、そのわけ（根拠）を理解するようにしている」

項目80「算数（数学）の授業で問題の解き方や考え方が分かるようにノートに書いている」

問題点と改良点

「学習に対する関心・意欲・態度」カテゴリの中には、項目69、75、78、79、80のように、学習の進め方などを調整する学習方略に該当する項目が含まれている。そのため、「学習方略」は別のカテゴリとして設定することで、「学習に対する関心・意欲・態度」とは別の観点から、学力の規定要因として検討することが可能となる。

学習方略にはさまざまな分類があるが、先行研究を概観すると深い処理の学習方略である“意味理解方略”と浅い処理の学習方略である“暗記・反復方略”に大きく二分される（市原・新井、

2005)。平成 28 年度版では、項目 69、75、78、79、80 のように意味理解方略の深い処理の学習方法は測定されており、内容的妥当性の観点からある程度適切であると考えられる。一方、暗記・反復方略などといった浅い処理の学習方法は測定されていない。

ただし、Biggs & Tang (2011) によれば、深い処理の学習を行う際、浅い処理の学習方法が用いられていないわけではない。深い処理の学習の際にも、課題の一部ではこうした浅い処理の学習方法が用いられるなど、あらゆる学習方法が用いられている。

これらを勘案すると、学力を規定する要因を検討する際には、既存の深い処理の学習方略に関する項目のみならず、浅い処理の学習方略に関する項目を含めておくことが重要であると考えられる。

新規提案項目

<国語>

「国語を勉強するとき、教科書は暗記するくらい繰り返し読む」(浅い学習方略)

「国語を勉強するとき、意味の分からない言葉がでてきても、まず暗記をする」(浅い学習方略)

<算数(数学)>

「算数(数学)を勉強するとき、何度も同じ問題を解く」(浅い学習方略)

「算数(数学)を勉強するとき、分からない問題は何度も繰り返して解けるようにする」(浅い学習方略)

基準関連妥当性検証のための外在化基準

基準関連妥当性(並存的妥当性)の検証については、学習全般に対する動機づけ(期待や価値)と関連する既存尺度との関連分析が必要である。「学習方略」カテゴリも、「学習に対する関心・意欲・態度」カテゴリと同様、学力を強く規定することが予想される。そのため、「学習に対する関心・意欲・態度」カテゴリの基準関連妥当性検証のための外在化基準として用いる総合的動機づけ診断(中西・伊田, 2006)における課題価値の4下位尺度と学習活動に対する期待は、有効な外在化基準である。

2.1.10.4. 「動機づけ調整方略」カテゴリの提案と項目の検討

平成 28 年度版の既存項目における該当項目

なし

問題点と改良点

現行の調査項目は、「学習に対する関心・意欲・態度」にみられるように、学力を直接的に規定する要因に焦点をあてた項目が主である。しかし、新学習指導要領で位置づけられている「学びに向かう力」を想定すると、そうした学力の直接的な規定要因を促す要因にも焦点をあてること、そして新たに設定することが必要となる。

近年、学力を規定する学習動機づけを調整する方略として「動機づけ調整方略」が注目を集めている。伊藤・神藤（2003）は、この学習に向かうためのやる気を調整する方略である動機づけ調整方略を、二種類に分けてとりあげている。一つは内発的調整方略であり、これは課題や学習そのものや、それへの取り組み方を工夫したり調整したりすることで、動機づけの生成、維持、向上を図る学習方法を指す。もう一つは外発的調整方略であり、これは学習自体の負担をうまくかわし、外側から動機づけを維持したり高めたりしようとする学習方法を指す。

既存項目では、この動機づけ調整方略に関する項目は設定されていない。しかし、学習の進め方などを試行錯誤する前に、自身のやる気を調整・コントロールし、学習に向かう傾向をもつことが「学びに向かう力」として重要であると考えられる。学習を行う背景に存在するやる気の自己調整の現象を検討できるという点からも、これらの項目を測定することには意義があるといえる。

新規提案項目

<国語>

「国語の勉強を自分のよく知っていることや興味のあることと関係づけて勉強する」（内発的調整方略）

「国語の勉強内容で面白そうな部分を探してみる」（内発的調整方略）

「国語のテストで高得点をとるために勉強する」（外発的調整方略）

「国語の勉強をしないといい点がとれないと思って勉強する」（外発的調整方略）

<算数（数学）>

「算数（数学）の勉強を自分のよく知っていることや興味のあることと関係づけて勉強する」（内発的調整方略）

「算数（数学）の勉強内容で面白そうな部分を探してみる」（内発的調整方略）

「算数（数学）のテストで高得点をとるために勉強する」（外発的調整方略）

「算数（数学）の勉強をしないといい点がとれないと思って勉強する」（外発的調整方略）

基準関連妥当性検証のための外在化基準

基準関連妥当性（並存的妥当性）の検証については、学習全般に対する動機づけ（期待や価値）と関連する既存尺度との関連分析が必要である。「動機づけ調整方略」カテゴリも、「学習に対する関心・意欲・態度」カテゴリと同様、学力を強く規定することが予想される。そのため、「学習に対する関心・意欲・態度」カテゴリの基準関連妥当性検証のための外在化基準として用いる総合的動機づけ診断（中西・伊田，2006）における課題価値の4下位尺度と学習活動に対する期待は、有効な外在化基準である。

2.1.11. 「社会に対する興味・関心」の項目検討

28年度版の既存項目

項目 36 「地域社会などでボランティア活動に参加したことがありますか」

項目 37 「新聞を読んでいますか」

項目 38 「テレビのニュース番組やインターネットのニュースを見ますか（携帯電話やスマートフォンを使ってインターネットのニュースを見る場合も含む）」

問題点と改良点

平成 27 年度版で「社会に対する興味・関心」の項目であった平成 28 年度版項目 35 「地域や社会で起こっている問題や出来事に興味がありますか」が「ユニバーサルデザイン・規範意識・道徳の時間」に変更されており、また「地域や社会をよくするために何をすべきかを考えることがありますか」が平成 28 年度版からは削除されている。ただし、カテゴリ「ユニバーサルデザイン・規範意識・道徳の時間」の項目内容は多岐にわたり、1つのカテゴリとしてまとめるのは困難である。そのため、概念をまとめるのではなく、概念ごとにカテゴリを作成した方が学力への影響を検討する際に有用であると考えられ、これらの項目は「社会に対する興味・関心」の項目として捉える方が適切であると考えられる。

なお、項目 35・36 の「地域や社会で起こっている問題」に関する項目については抽象度が高く、児童・生徒によって想定される「問題」に個人差がみられる可能性が高い。また、項目 37・38 ではメディアを利用することで社会の情報に触れているということを想定しているものと思われるが、妥当性の検証が不可欠である。とりわけ、項目 37 で新聞を読んでいるからといって、社会に対する興味・関心を有しているとはいえないことが問題点と考えられる。さらに、項目 35 の回答方法（「当てはまる」「どちらかといえば、当てはまる」「どちらかといえば、当てはまらない」「当てはまらない」「その他」「無回答」）や項目 36（「参加したことがある」「参加したことがない」「分からない」）の回答方法については、「社会に対する興味・関心」を測定する回答方法として、適切とはいえない。

田中・中谷（2008）によれば、授業中に教師が「なんでだろう。」「不思議だね。」などと子どもたちに学習内容についての「興味価値」を強調することによって、環境によって引き起こされる一過性の興味である「状況的興味」から対象そのものへの比較的長期的な興味である「個人的興味」へ移行することを示唆している。こうした、興味価値の内在化があらわれる新規項目を提案することは、「社会に対する興味・関心」の発達の程度を捉えるうえで重要であると考えられる。

新規提案項目

「地域や社会で起こっている問題について知りたい」

「ニュースを見たり聞いたりして、不思議に思うことがある」

「見たり聞いたりしたニュースについて、親や先生に質問することがある」

基準関連妥当性検証のための外在化基準

A) 児童生徒用品格尺度（井邑・青木・高橋・野中・山田，2013）の「勇気・工夫」

児童生徒の品格は主観的幸福感や生活充実感のみならず、学情成績とも関連することが明らかにされている（Park & Peterson, 2006; Torner, Haslam, Robinson, & Williams, 2012; van Eeden, Wissing, Dreyer, Park, & Peterson, 2008）。井邑他（2013）によって作成されたよい行為の習慣から児童生徒の品格を測定する児童生徒用品格尺度の下位尺度のうち、「勇気・工夫」の下位尺度は、新しい未来や自分を切り開くという特徴をもち、ホープと中程度の正の相関を示しており、「社会に対する興味・関心」とも関連性がみられると考えられる。このことから、児童生徒用品格尺度における「勇気・工夫」の下位尺度は、「社会に対する興味・関心」における基準関連妥当性検証のための有効な外在化基準である。

Table 7 児童生徒用品格尺度の「勇気・工夫」

第2因子：勇気・工夫 ($\alpha = .79$)				
少々反対されても、自分が正しいと思う考えを主張できる	.05	.71	-.16	-.10
少し難しそうなのにチャレンジしたことがある	.06	.59	.06	-.12
何にでも積極的に参加する	-.10	.57	.16	.01
何かをするとき、「ほかに方法はないかな」と考えるのが好きだ	-.24	.52	-.01	.25
失敗しても、めげずにがんばったことがある	-.03	.48	.30	-.08
自分の周りの出来事や世の中にとっても興味がある	-.27	.44	.26	.12

2.1.12. 「将来に関する意識」の項目検討

平成 28 年度版の既存項目

なし

問題点と改良点

平成 27 年度版では項目 09「将来の夢や目標を持っていますか」として設定されていたが、平成 28 年度版では「ユニバーサルデザイン・規範意識・道徳の時間」に組み込まれている。しかし、カテゴリ「ユニバーサルデザイン・規範意識・道徳の時間」の項目内容は多岐にわたり、1つのカテゴリとしてまとめるのは困難である。そのため、概念ごとにカテゴリを作成した方が学力への影響を検討する際に有用であると考えられる。

本概念をキャリア意識として検討すると、キャリア研究では、キャリア意識について、将来に「関心」を持つだけでなく、「行動」していくこと（模索していくこと）の観点から検討することの重要性が指摘されている。しかし、現行の項目では、「関心」の側面を主に測定していると考えられることから、「行動」の側面も項目作成する必要があるだろう。

なお、新学習指導要領で形成すべき「資質・能力」の1つとして、キャリアに関連する概念は設定すべき概念といえる。「将来に関する意識」、ひいては、「キャリア・アダプタビリティ」を測定する概念として導入するのは、新学習指導要領に対応する上でも非常に有用であると考え

られる。

新規提案項目

「自分の将来を想像するとわくわくする」

「将来、何をしたいか具体的に考えている」

「なりたい自分を目指して、努力している」

基準関連妥当性検証のための外在化基準

A) キャリア・アダプタビリティ尺度（杉本，2015）の「関心」「コントロール」

キャリア・アダプタビリティとは「変化できる資質、大きな困難なくしてあるいは変化した環境に適応できる資質」を意味し、「あらかじめ備えておくといった予測できる課題に対処するレジリエンスと、状況の変化によって適応を余儀なくされる予測のできない変化に対処するレジリエンス」とされる（Savickas, 1997）。大学生を対象にして作成されたキャリア・アダプタビリティ尺度は、関心・コントロール・好奇心・自信の4下位尺度から構成されており、とりわけ関心とコントロールは、児童や生徒といった発達段階においても、発達可能であり、発達が求められる側面であるといえる。そこで、キャリア・アダプタビリティ尺度（杉本，2015）の「関心」「コントロール」について児童・生徒用に項目内容を改変し、基準関連妥当性検証のための外在化基準として使用した。

Table 8 「キャリア・アダプタビリティ」尺度の関心とコントロールの下位尺度項目

キャリア・アダプタビリティ(関心)

今自分で決めたことが将来の自分につながらずと考えること
将来に向けて気持ちの準備をすること
自分になりたい職業に興味を持つこと
自分の将来がどうなるかを考えること

キャリア・アダプタビリティ(コントロール)

自分自身で物事を決めていくこと
前向きでいること
物事を自分の力で進めていくこと
自分がこの先どうなりたいかを自分で選ぶこと

2.1.13. 「基礎的・汎用的能力」の項目検討

平成28年度版の既存項目

『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について』によって示された、基礎的・汎用的能力に関連する以下の項目について、人間関係形成・社会形成能力に関する項目、自己理解・自己管理能力に関する項目、課題対応能力に関する項目に分類し、検討をおこなった。

<課題対応能力として想定>

項目 25 「予習・復習やテスト勉強などの自学自習において、教科書を使いながら学習している」
項目 46 「「総合的な学習の時間」では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいる」

項目 76 「算数〔数学〕の問題の解き方が分からないときは、諦めずにいろいろな方法を考える」
＜自己理解・自己管理能力として想定＞

項目 47 「授業では、先生から示される課題や、学級やグループの中で、自分たちで立てた課題に対して、自ら考え、自分から取り組んでいたと思う」

項目 21 「自分で計画を立てて勉強をしている」

項目 5 「難しいことでも、失敗を恐れなくて挑戦している」

項目 4 「ものごとを最後までやり遂げて、うれしかったことがある」

＜人間関係形成・社会形成能力として想定＞

項目 30 「学級会などの話し合いの活動で、自分とは異なる意見や少数意見のよさを生かしたり、折り合いをつけたりして話し合い、意見をまとめている」

項目 31 「学級みんなで協力して何かをやり遂げ、うれしかったことがある」

問題点と改良点

既存の学習状況調査内の設問では、人間関係形成・社会形成能力といった対人面でのスキルに関する設問が多いが、21世紀型スキルで指摘されている、思考法（批判的思考、問題解決、意思決定など）、ジェネリックスキルで指摘されている、思考スキル（情報取得、学習スキル、問題解決など）、文科省基礎的・汎用的能力のうち課題対応能力（課題発見・計画立案・実行）に関する設問がほとんど見られていない。

そのため、人間関係形成・社会形成能力（コミュニケーション・コラボレーション）、自己理解・自己管理能力（自立的な学習者である）、課題対応能力（批判的思考・問題解決・意思決定）の3因子を想定した上で、既存設問を活用しつつ、新規設問を加えた。

さらに、改訂にあたっては、以下の3点を考慮した。

- ・パーソナリティそのものを測定するのではなく、「状況における行動」を測定する。その際、教育効果の可視化、質保証の観点から提唱された文部科学省の基礎的・汎用的能力、さらにそのベースとなった21世紀型スキルや各国のジェネリックスキルを参照する。
- ・能力に関しては、今後の環境変化（AIやIOT、テクノロジーの進化に伴う必要スキルの変化）を前提に、項目レベルの検討ではなく、概念レベルで検討する必要がある。つまり、環境変化に伴い、必要とされるスキルが変化した場合には、項目レベルで入れ替え可能な状態とする。
- ・設問数の制限から、既存設問を活用しつつ、基礎的汎用的能力のうち、「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」の3能力領域3因子構造を想定した設計とする。さらに、3領域に対応するスキルのうち、21世紀型スキルでも言及されている「コラボレーション」、「学びの学習（メタ認知）」、「課題解決」にフォーカスする。

新規提案項目

- 「学級みんなで協力して、なにかをやり遂げたことがある」
- 「話し合いのときにみんなの意見を1つにまとめることができる」
- 「人が困っているときには、協力することができる」
- 「授業で習ったことを深く理解するために、自ら考え、自分から取り組んでいたと思う」
- 「きめられた仕事は責任を持ってやりとおす」
- 「会や集まりの時、人より進んで働く」
- 「自分で計画を立てて勉強をしている」
- 「自分で立てた計画通りに進まないとき、計画を見直した」

2.1.14. 主体的・対話的で深い学びの項目検討

平成28年度本体調査には既に「主体的・対話的で深い学びの視点による学習指導の改善の取組状況」「学習状況（言語活動）」「学習状況（指導状況）」が導入されている。本研究では、これら求められている教育課題に対応し、改善する視点で検討した。不足している観点及び、既存項目が児童生徒にとって理解しやすいかという観点、及び、学校質問紙における「主体的・対話的で深い学びの視点による学習指導の改善の取組状況」と対応した児童生徒項目の有無の観点からも検討を加えた。

平成28年度版の既存項目

主体的・対話的で深い学びの視点による学習指導の改善の取組状況（児童生徒質問紙）

項目46「総合的な学習の時間」では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいますか」

項目47「5年生までに受けた授業では、先生から示される課題や、学級やグループの中で、自分たちで立てた課題に対して、自ら考え、自分から取り組んでいたと思いますか」

項目48「5年生までに受けた授業では、自分の考えを発表する機会が与えられていたと思いますか」

項目49「5年生までに受けた授業では、学級の友達との間で話し合う活動をよく行っていたと思いますか」

項目50「5年生までに受けた授業では、学級やグループの中で自分たちで課題を立てて、その解決に向けて情報を集め、話し合いながら整理して、発表するなどの学習活動に取り組んでいたと思いますか」

項目51「5年生までに受けた授業で、学級の友達との間で話し合う活動では、話し合う内容を理解して、相手の考えを最後まで聞き、自分の考えをしっかりと伝えていたと思いますか」

項目52「5年生までに受けた授業で、自分の考えを発表する機会では、自分の考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組み立てなどを工夫して発表していたと思いますか」

項目58「学校の授業などで、自分の考えを他の人に説明したり、文章に書いたりすることは難

しいと思いますか」

項目 59 「学級の友達との間で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりすることができていると思いますか」

項目 66 「国語の授業で目的に応じて資料を読み、自分の考えを話したり、書いたりしていますか」

項目 67 「国語の授業で意見などを発表するとき、うまく伝わるように話の組み立てを工夫していますか」

項目 68 「国語の授業で自分の考えを書くとき、考えの理由が分かるように気を付けて書いていますか」

主体的・対話的で深い学びの視点による学習指導の改善の取組状況（学校質問紙）

項目 17 「調査対象学年の児童は、学級やグループでの話し合いなどの活動で、自分の考えを相手にしっかりと伝えることができていると思いますか」

項目 18 「調査対象学年の児童は、学級やグループでの話し合いなどの活動で、相手の考えを最後まで聞くことができていると思いますか」

項目 19 「調査対象学年の児童は、学級やグループでの話し合いなどの活動で、自分の考えを深めたり、広げたりすることができていると思いますか」

項目 20 「児童（生徒）は、自らが設定する課題や教員から設定される課題を理解して授業に取り組むことができている（学校質問紙）」

項目 21 「調査対象学年の児童は、授業において、自らの考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組立てなどを工夫して、発言や発表を行うことができていると思いますか」

項目 35 「調査対象学年の児童に対して、前年度までに、習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善及び工夫をしましたか」

項目 39 「調査対象学年の児童に対して、前年度までに、様々な考えを引き出したり、思考を深めたりするような発問や指導をしましたか」

項目 40 「調査対象学年の児童に対して、前年度までに、発言や活動の時間を確保して授業を進めましたか」

項目 42 「調査対象学年の児童に対して、前年度までに、学級やグループで話し合う活動を授業などで行いましたか」

項目 43 「調査対象学年の児童に対して、前年度までに、総合的な学習の時間において、課題の設定からまとめ・表現に至る探究の過程を意識した指導をしましたか」

項目 44 「調査対象学年の児童に対して、前年度までに、授業において、児童自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を取り入れましたか」

項目 45 「調査対象学年の児童に対して、前年度までに、本やインターネットなどを使った資料の調べ方が身に付くよう指導しましたか」

項目 46「調査対象学年の児童に対して、前年度までに、資料を使って発表ができるよう指導しましたか」

項目 47「調査対象学年の児童に対して、前年度までに、自分で調べたことや考えたことを分かりやすく文章に書かせる指導をしましたか」

項目 98「調査対象学年の児童に対して、前年度までに、家庭学習の取組として、調べたり文章を書いたりしてくる宿題を与えましたか（国語算数共通）」

学習状況（言語活動）

項目 07「友達の前で自分の考えや意見を発表することは得意ですか」

項目 08「友達と話し合うとき、友達の話や意見を最後まで聞くことができますか」

項目 57「400字詰め原稿用紙2～3枚の感想文や説明文を書くことは難しいと思いますか」

学習状況（指導状況）

項目 53「5年生までに受けた授業の中で目標（めあて・ねらい）が示されていたと思いますか」

項目 54「5年生までに受けた授業の最後に学習内容を振り返る活動をよく行っていたと思いますか」

項目 55「5年生までに受けた授業で扱うノートには、学習の目標（めあて・ねらい）とまとめを書いていたと思いますか」

項目 60「授業の中で分からないことがあったら、どうすることが多いですか」

指導方法（学校質問紙）

項目 36「調査対象学年の児童に対して、前年度までに、授業の中で目標（めあて・ねらい）を示す活動を計画的に取り入れましたか」

項目 37「調査対象学年の児童に対して、前年度までに、授業の最後に学習したことを振り返る活動を計画的に取り入れましたか」

項目 41「調査対象学年の児童に対して、前年度までに、授業で扱うノートに、学習の目標（めあて・ねらい）とまとめを書くように指導しましたか」

項目 52「調査対象学年の児童に対して、前年度に、教科や総合的な学習の時間、あるいは朝や帰りの会などにおいて、地域や社会で起こっている問題や出来事を学習の題材として取り扱いましたか」

問題点と改良点

全体を通して、既存項目には、「授業中・・・の活動を行った」という指導状況を尋ねる項目が散見される。しかし、指導状況自体は学校質問紙で尋ねることが可能である。また、児童生徒が指導状況をどう認知しているかよりも、指導の結果として、児童生徒がどのように学び、どのような状態になっているかを明らかにすることが、児童生徒質問紙の意義であろう。そこで、

新規項目は全て児童生徒自身の状態（主体的・対話的に学習しているか、学習の結果として意欲の高まりが見られるか、など）を問うよう、児童生徒を主語とした設問文にした。また、例えば「友達と話し合うとき友達の話や意見を最後まで聞くことができますか（項目 8）」は、相手の意見に心を寄せて理解しようとしている心的過程を問う意図があると考えられるが、学習規律として「最後まで聞く」態度をとっていることを確認しているに留まっている可能性もある。そこで、児童生徒の表層的な態度ではなく、内面を問うようなワーディングをめざす必要がある。この方向性を基盤とした上で、次の(1)～(4)の観点からも、既存項目改訂及び新規項目追加を検討した。

- (1)児童生徒にわかりにくい言葉が使用された項目や、1項目で2つの内容を尋ねるダブルミーニングの項目が見られるため、改訂する必要がある。
- (2)学校質問紙における「主体的・対話的で深い学びの視点による学習指導の改善の取組状況」と対応する児童生徒質問項目がない内容があるため、対応する項目を新規追加した。
- (3)全体的に、発見学習や問題解決学習に関わる質問項目は多いが、受容学習や機械的学習に関わる質問項目がない。児童生徒により、嗜好する学習のタイプが異なり、それによって学力や学習状況が異なる可能性がある。また、学校においても、どのようなタイプの指導が行われているかを多面的に実態把握することは意義がある。複数の学習のタイプを項目に追加した。
- (4)PISA2009の項目群との比較、および、学習基盤として規律と同時に人間関係や信頼関係の重要性が指摘されてきたこと（中井・庄司，2006；露口他，2014）を鑑みると、現行項目は学習規律に関わる項目しかない。特に、対話的な学びの学習基盤として、児童生徒と教員の良好な人間関係（信頼関係）や児童生徒間の良好な人間関係（信頼関係）に関する項目が必要と考えられる。
- (5)中央教育審議会の議論では、「主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力」の育成の重要性が議論された。生涯にわたり、学び続ける自律的な学習者は、自律的な学習観と自己調整学習方略をもつことが特徴と考えられる（Black et al., 2006）。そこで、「自分で学べること」に価値を見出す学習観に関わる項目が必要と考えられる。

新規提案項目

「授業の最後に「わかった」「できた」「よく頭を使った」などと感じることが多い」

「授業で学習したことを友達や家の人によく話す」

「授業でわからなかったことや不思議に思ったことを自分で調べることもある」

「話し合いのとき、適当に友達の意見に合わせることもある」（児童生徒質問紙項目 8 及び学校質問紙項目 18 との関連）

「自分の考えをもって真剣に話し合いに参加している」（項目 49 改訂）

「課題（問題）を解決するために、どのように学習していけばよいかわかっている」（対応する学校質問紙：項目 20）

「授業で学習していることに対して「なぜだろう?」「どうしてだろう?」と考えたくなる」(対応する学校質問紙:項目 47)

「意見を言うときは、理由も言うようにしている」(対応する学校質問紙:項目 46)

「話し合いを終えると自分の考えが広がったり深まったりしている」(対応する学校質問紙:項目 19)

「先生の説明を聞く授業が好きだ」

「学級やグループで、話し合う授業が好きだ」(項目 50 改訂)

「自分で(自分達で)情報を集めて課題を解決する授業が好きだ。」(項目 50 改訂)

「授業中に、計算問題や漢字練習に何度も取り組んだ」

「私のことをわかってくれている先生がいる」

「自分がわからないことや疑問を先生にきくことができる」

「自分がわからないことや疑問を友達にきくことができる」

「自分ひとりでも勉強ができるようになりたい」

3. 新しい質問紙調査の開発と実施

3.1. 目的

児童生徒対象質問紙は前節の検討結果を参考に、小・中それぞれ A（基本的な生活習慣、家庭でのコミュニケーション等、地域との関わり、規範意識、主体的・対話的・深い学び、自尊感情、対人関係基礎力）、B（教科に関する関心・意欲・態度、学習方略、学習動機づけ、社会に対する興味、将来に関する意識）の二種類を作成した。

本体調査（児童生徒調査）の新規項目として、学習やキャリアに対する関心や意欲、価値観、学習方略、自己調整学習方略、動機づけ調整方略などについての既存の項目を検索し、本体調査への追加を検討した。その際、現行の本体調査の項目精選の資料とするため、妥当性の検証が可能な外在化基準の項目についての調査も併せて実施した。児童生徒質問紙については、学習動機づけ、キャリア意識、自己概念、家庭や地域におけるコミュニケーション、規範意識に関して、信頼性や妥当性が確認されている既存の質問紙尺度を外在化基準に用いた。なお、質問紙全体の項目数の多さを考慮して、前節で検討された妥当性検証の外在化基準のうち、一部の外在化基準のみが採用されている。

また、学習指導状況に関しては、本体調査（平成 28 年度）の批判的検討を経て、新学習指導要領の学力代理項目ワードである「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」「学びに向かう力」「対人関係基礎力」や「道徳」に関わる新規項目を作成した。児童と生徒の A パターンおよび B パターンの質問紙における各項目を次ページ以降の表に示した。

3.2. 方法

開発・実施した質問紙調査は、児童生徒調査（小学校 3449 名・中学校 3605 名）を実施した。調査対象校の選定においては、事業遂行期間が限られているため予備調査の実施が困難であったことから、児童生徒調査については、調査実施方法の説明や学校からの問い合わせへの迅速な対応をするために、B 班メンバーの所属の近隣地域である Z 市の全ての小中学校を対象とした。調査対象校は、Z 市立小学校 47 校、Z 市立中学校 22 校である。

児童生徒質問紙は、小・中それぞれ A（基本的な生活習慣、家庭でのコミュニケーション等、地域との関わり、規範意識、道徳、主体的・対話的・深い学び、自尊感情、対人関係基礎力）、B（教科に関する関心・意欲・態度、学習方略、学習動機づけ、社会に対する興味、将来に関する意識）の二種類を作成した。

Z 市の小中学校群を規模や地域性から二等分し、A あるいは B のいずれかの調査票を割り振り、小学校第 6 学年児童および中学校第 3 学年の生徒を対象に実施した。調査実施時期は、平成 28 年 12 月の約 1 ヶ月間である。帰りの会等の機会を利用して、学級担任等の指導の下、全国学力・学習状況調査と同様のマニュアルに従って実施してもらった。回収率は、児童調査が 95.0%(3277 名)、生徒調査が 93.8%(3381 名)であった。

3.3. 分析

分析においては、①各項目の学力との相関分析、回帰分析、記述統計、②因子分析および信頼性分析、③因子分析の結果から示唆された因子と学力の間の相関分析、回帰分析、を用い、妥当性の外在化基準との関連分析の報告による本分析手法の有効性の確認を行った。

分析については、本体調査（学力調査および児童生徒調査）や独自児童生徒調査との関連分析を実施し、学校調査の測定内容による児童生徒の学業パフォーマンスや学校適応の予測性を検証した。分析結果については、第Ⅴ部に掲載する。

児童A	分類	項目
	1 基本的生活習慣	誘惑に負けず、計画的に行動できる
	2 基本的生活習慣	なにごとにも我慢できず、なまけてしまう
	3 セルフコントロール・妥	だらけてしまう
	4 セルフコントロール・妥	誘惑に負けない
	5 セルフコントロール・妥	よくないことと知りつつ、やめられない時がある
	6 セルフコントロール・妥	他の楽しいことに夢中になり、やるべきことがそっこのけになることがある
	7 家庭でのコミュニケーション等	家の人（兄弟姉妹は含みません）と学校での出来事や友人関係について話をしますか
	8 家庭でのコミュニケーション等	家の人（兄弟姉妹は含みません）に放課後や休日どこで何をしているか話をしますか
	9 親の監督・妥	親は私が放課後や休日どこで何をしているかを知っている
	10 親の監督・妥	親は私の友人関係を知っている
	11 親の監督・妥	親は学校での出来事をよく聞いてくる
	12 地域との関わり	今住んでいる地域の人たちに、ほめられたり、しかられたりしたことがある
	13 地域との関わり	今住んでいる地域の人たちとあいさつをしたり、はなしをしたりする
	14 地域との関わり・公的交流・妥	地域の子どもが参加する、自然体験活動（ハイキングなど）や季節行事（もちつきなど）に参加する
	15 地域との関わり・公的交流・妥	公園の掃除や、花・木を植えるなど地域をきれいにする活動に参加する
	16 地域との関わり・公的交流・妥	地域で行う廃品回収（リサイクル活動）やバザーを手伝う
	17 地域との関わり・公的交流・妥	地域の伝統技術（伝統芸）体験に参加する
	18 地域との関わり・私的交流・妥	近所の人にほめられる

- 19 地域との関わり・私的交流・妥 近所に住んでいる大人と挨拶したり、話をしたりする
- 20 地域との関わり・私的交流・妥 友だちの家へ行ったとき、友達の親とも話をする
- 21 規範意識・対人間での望ましい行動・妥 あなたは、はきはきとした気持ちのよいあいさつをしていますか
- 22 規範意識・対人間での望ましい行動・妥 あなたは、自分の名前が呼ばれたら、きちんと返事をしていますか
- 23 規範意識・対人間での望ましい行動・妥 あなたは、友だちが困っていたら、何かできることをしていますか
- 24 規範意識・対人間での望ましい行動・妥 あなたは、学級のみんなで話し合っただけで決めたことについて、協力して活動していますか
- 25 規範意識・対人間で遵守すべき行動・妥 あなたは、友だちの悪口を言わないようにしていますか
- 26 規範意識・対人間で遵守すべき行動・妥 あなたは、友だちにうそをつかないようにしていますか
- 27 規範意識・対人間で遵守すべき行動・妥 あなたは、友だちが謝ったら許したり、友だちの失敗や間違いに対して文句を言わず、優しく接したりしていますか
- 28 規範意識・個人として遵守すべき行動・妥 あなたは、自分が使ったものを、きちんと後片付けしていますか
- 29 規範意識・個人として遵守すべき行動・妥 あなたは、自分の身の回りの整理・整頓を、きちんとしていますか
- 30 道徳 道徳の授業は、自分の今の生活や将来にとってためになると思う
- 31 道徳 道徳の授業では、自分を見つめ、自分の生き方について考えを深めることができた
- 32 道徳 道徳の授業において、様々な問題や課題についてグループや学級で考え話し合う活動に取り組んでいたと思う
- 33 教師への信頼 私のことをわかってくれている先生がいる
- 34 主体的な学び、（教師との）対話的な学び、教師への信頼 自分がわからないことや疑問を先生にきくことができる
- 35 対話的な学び 自分がわからないことや疑問を友達にきくことができる
- 36 主体的な学び、学び方の学習 課題（問題）を解決するために、どのように学習していけばよいかわかっている

- 37 深い学び 授業で学習していることに対して「なぜだろう?」「どうしてだろう?」と考えたくなる。
- 38 深い学び 授業中に、他によい考えがないかどうか考えながら学習している
- 39 主体的な学び、深い学び 自分の考えをもって真剣に話し合いに参加している
- 40 言語活動 意見を言うときは、理由も言うようにしている
- 41 対話的な学び・主体的な学び (逆転項目) 話し合いのとき、適当に友達の意見に合わせることもある
- 42 対話的な学び・深い学び 話し合いを終えると自分の考えが広がったり深まったりしている
- 43 講義型授業への嗜好性 先生の説明を聞く授業が好きだ
- 44 対話的な学びへの嗜好性 学級やグループで、話し合う授業が好きだ
- 45 主体的な学び、問題解決学習 自分で (自分達で) 情報を集めて課題を解決する授業が好きだ。
- 46 反復練習型の学び 授業中に、計算問題や漢字練習に何度も取り組んだ
- 47 深い学び 授業の最後に「わかった」「できた」「よく頭を使った」などと感じることが多い
- 48 深い学び、学びに向かう力 授業で学習したことを友達や家の人によく話す
- 49 主体的な学び、学びに向かう力 授業でわからなかったことや不思議に思ったことを自分で調べることがある
- 50 主体的な学び、自律性への嗜好 自分ひとりでも勉強ができるようになりたい
- 51 生活 (抑うつ) 独りぼちのような気がする
- 52 生活 (抑うつ) いつも、何をしても楽しい
- 53 生活 (BF情緒性) 失敗しないかいつも心配している
- 54 生活 (BF開放性) 自分の知らないことに興味を持つ
- 55 生活 (BF協調性) まわりに親切な人が多い
- 56 自尊感情 自分のことを好ましく感じる
- 57 自尊感情 自分にはいろいろな良い素質があると思う
- 58 生活 (BF開放性) できそうにないことでも、考えることがある
- 59 生活 (BF外向性) 活動的で、何についても前向きである
- 60 人間関係・社会形成 学級みんなと協力して、なにかをやり遂げたことがある
- 61 人間関係・社会形成 話し合いのときにみんなの意見を1つにまとめることができる

62	人間関係・社会形成	人が困っているときには、協力することができる
63	自己理解・自己管理	授業で習ったことを深く理解するために、自ら考え、自分から取り組んでいたと思う
64	自己理解・自己管理	きめられた仕事は責任を持ってやりとおす
65	自己理解・自己管理	会や集まりの時、人より進んで働く
66	課題対応能力	自分で計画を立てて勉強をしている
67	課題対応能力	自分で立てた計画通りに進まないとき、計画を見直した 普段(月曜日から金曜日), 1日当たりどれくらいの時間, テレビゲーム(コンピュータゲーム, 携帯式のゲーム, 携帯電話やスマートフォンを使ったゲームも含みます)を しますか
68	学力代理項目	学校の授業時間以外に, 普段(月曜日から金曜日), 1日当たりどれくらいの時間, 勉強をしますか(学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に教わっている時間も含まれます)
69	学力代理項目	土曜日や日曜日など学校が休みの日に, 1日当たりどれくらいの時間, 勉強をしますか(学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に教わっている時間も含まれます)
70	学力代理項目	学校の宿題をしている
71	学力代理項目	授業では, 自分の考えを発表する機会が与えられていたと思う
72	学力代理項目	国語の授業の内容はよく分かる
73	学力代理項目	国語の授業で自分の考えを書くとき, 考えの理由が分かるように気を付けて書いている
74	学力代理項目	国語の授業で文章を読むとき, 段落や話のまとまりごとに内容を理解しながら読んでいる
75	学力代理項目	国語のテストで, 解答を文章で書く問題に対してどのように解答していますか
76	学力代理項目	算数の勉強は好きだ
77	学力代理項目	算数の授業の内容はよく分かる
78	学力代理項目	算数の授業で新しい問題に出合ったとき, それを解いてみたい
79	学力代理項目	算数の問題の解き方が分からないときは, 諦めずにいろいろな方法を考える
80	学力代理項目	算数の授業で公式やきまりを習うとき, そのわけ〔根拠〕を理解するようにしている
81	学力代理項目	

82	学力代理項目	算数のテストで、言葉や数、式を使って、わけや求め方などを書く問題について、どのように解答していますか
83	学力代理項目	理科の勉強は好きだ
84	学力代理項目	理科の授業の内容はよくわかる
85	学力代理項目	理科の授業で、観察や実験の結果から、どのようなことが分かったのか考えている
86	学力代理項目	理科の授業で、観察や実験の進め方や考え方が間違っていないかを振り返って考えている
87	学力代理項目	理科のテストの問題で、解答を文章などで書く問題について、どのように解答していますか

生徒A	分類	項目
1	基本的な生活習慣	誘惑に負けず、計画的に行動できる
2	基本的な生活習慣	なにごとにも我慢できず、なまけてしまう
3	セルフコントロール・妥	だらけてしまう
4	セルフコントロール・妥	誘惑に負けない
5	セルフコントロール・妥	よくないことと知りつつ、やめられない時がある
6	セルフコントロール・妥	他の楽しいことに夢中になり、やるべきことがそっこのけになることがある
7	家庭でのコミュニケーション等	家の人(兄弟姉妹は含みません)と学校での出来事や友人関係について話をしますか
8	家庭でのコミュニケーション等	家の人(兄弟姉妹は含みません)に放課後や休日どこで何をしているか話をしますか
9	親の監督・妥	親は私が放課後や休日どこで何をしてるかを知っている
10	親の監督・妥	親は私の友人関係を知っている
11	親の監督・妥	親は学校での出来事をよく聞いてくる
12	地域との関わり	今住んでいる地域の人たちに、ほめられたり、しかられたりしたことがある
13	地域との関わり	今住んでいる地域の人たちとあいさつをしたり、はなしをしたりする
14	地域との関わり・公的交流・妥	地域の子どもが参加する、自然体験活動(ハイキングなど)や季節行事(もちつきなど)に参加する
15	地域との関わり・公的交流・妥	公園の掃除や、花・木を植えるなど地域をきれいにする活動に参加する

16	地域との関わり・公的交流・妥	地域で行う廃品回収（リサイクル活動）やバザーを手伝う
17	地域との関わり・公的交流・妥	地域の伝統技術（伝統芸）体験に参加する
18	地域との関わり・私的交流・妥	近所の人にほめられる
19	地域との関わり・私的交流・妥	近所に住んでいる大人と挨拶（あいさつ）したり、話をしたりする
20	地域との関わり・私的交流・妥	友だちの家へ行ったとき、友達の親とも話をする
21	規範意識・対人間での望ましい行動・妥	あなたは、はきはきとした気持ちのよいあいさつをしていますか
22	規範意識・対人間での望ましい行動・妥	あなたは、自分の名前が呼ばれたら、きちんと返事をしていますか
23	規範意識・対人間での望ましい行動・妥	あなたは、友だちが困っていたら、何かできることをしていますか
24	規範意識・対人間での望ましい行動・妥	あなたは、学級のみinnで話し合って決めたことについて、協力して活動していますか
25	規範意識・対人間で遵守すべき行動・妥	あなたは、友だちの悪口を言わないようにしていますか
26	規範意識・対人間で遵守すべき行動・妥	あなたは、友だちにうそをつかないようにしていますか
27	規範意識・対人間で遵守すべき行動・妥	あなたは、友だちが謝ったら許したり、友だちの失敗や間違いに対して文句を言わず、優しく接したりしていますか
28	規範意識・個人として遵守すべき行動・妥	あなたは、自分が使ったものを、きちんと後片付けしていますか
29	規範意識・個人として遵守すべき行動・妥	あなたは、自分の身の回りの整理・整頓を、きちんとしていますか
30	道徳	道徳の授業は、自分の今の生活や将来にとってためになると思う
31	道徳	道徳の授業では、自分を見つめ、人間としての生き方について考えを深めることができた
32	道徳	道徳の授業において、様々な問題や課題についてグループや学級で考え議論する活動に取り組んでいたと思う

- 33 総合 私のことをわかってくれている先生がいる
- 34 言語活動 自分がわからないことや疑問を先生にきくことができる
- 35 対話的な学び 自分がわからないことや疑問を友達にきくことができる
- 36 主体的な学び 課題（問題）を解決するために、どのように学習していけばよいかわかっている
- 37 主体的な学び 授業で学習していることに対して「なぜだろう？」
「どうしてだろう？」と考えたくなる
- 38 総合 授業中に、他によい考えがないかどうか考えながら学習している
- 39 言語活動 自分の考えをもって真剣に話し合いに参加している
- 40 言語活動 意見を言うときは、理由も言うようにしている
- 41 対話的な学び 話し合いのとき、適当に友達の意見に合わせることもある
- 42 深い学び 話し合いを終えると自分の考えが広がったり深まったりしている
- 43 総合 先生の説明を聞く授業が好きだ
- 44 対話的な学び 学級やグループで、話し合う授業が好きだ
- 45 主体的な学び 自分で（自分達で）情報を集めて課題を解決する授業が好きだ
- 46 学び方の学習 授業中に、計算問題や漢字練習に何度も取り組んだ
- 47 深い学び 授業の最後に「わかった」「できた」「よく頭を使った」などと感じることが多い
- 48 総合 授業で学習したことを友達や家の人によく話す
- 49 主体的な学び 授業でわからなかったことや不思議に思ったことを自分で調べることがある
- 50 主体的な学び 自分ひとりでも勉強ができるようになりたい
- 51 生活（妥当性） 独りぼっちのような気がする
- 52 生活（妥当性） いつも、何をしても楽しい
- 53 生活（妥当性） 失敗しないかいつも心配している
- 54 生活（妥当性） 自分の知らないことに興味を持つ
- 55 生活 まわりに親切な人が多い
- 56 自尊感情 自分のことを好ましく感じる
- 57 自尊感情 自分にはいろいろな良い素質があると思う

- 58 生活 できそうにないことでも、考えることがある
- 59 生活 活動的で、何についても前向きである
- 60 人間関係・社会形成 学級みんなで協力して、なにかをやり遂げたことがある
- 61 人間関係・社会形成 話し合いのときにみんなの意見を1つにまとめることができる
- 62 人間関係・社会形成 人が困っているときには、協力することができる
- 63 自己理解・自己管理 授業で習ったことを深く理解するために、自ら考え、自分から取り組んでいたと思う
- 64 自己理解・自己管理 きめられた仕事は責任を持ってやりとおす
- 65 自己理解・自己管理 会や集まりの時、人より進んで働く
- 66 課題対応能力 自分で計画を立てて勉強をしている
- 67 課題対応能力 自分で立てた計画通りに進まないとき、計画を見直した
- 68 学力代理項目 普段(月曜日から金曜日),1日当たりどれくらいの時間,テレビゲーム(コンピュータゲーム,携帯式のゲーム,携帯電話やスマートフォンを使ったゲームも含みま
す)をしますか
- 69 学力代理項目 学校の授業時間以外に,普段(月曜日から金曜日),1日
当たりどれくらいの時間,勉強をしますか(学習塾で勉
強している時 間や家庭教師の先生に教わっている時間
も含まます)
- 70 学力代理項目 土曜日や日曜日など学校が休みの日に,1日当たりどれ
くらいの時間,勉強をしますか(学習塾で勉強している
時間や家庭教 師の先生に教わっている時間も含まま
す)
- 71 学力代理項目 学校の宿題をしている
- 72 学力代理項目 授業では,自分の考えを発表する機会が与えられていた
と思う
- 73 学力代理項目 国語の授業の内容はよく分かる
- 74 学力代理項目 国語の授業で自分の考えを書くとき,考えの理由が分か
るように気を付けて書いている
- 75 学力代理項目 国語の授業で文章を読むとき,段落や話のまとめりと
ごに内容を理解しながら読んでいる
- 76 学力代理項目 国語のテストで,解答を文章で書く問題に対してどの
ように解答していますか

77	学力代理項目	数学の勉強は好きだ
78	学力代理項目	数学の授業の内容はよく分かる
79	学力代理項目	数学の授業で新しい問題に出合ったとき、それを解いてみたい
80	学力代理項目	数学の問題の解き方が分からないときは、諦めずにいろいろな方法を考える
81	学力代理項目	数学の授業で公式やきまりを習うとき、そのわけ〔根拠〕を理解するようにしている
82	学力代理項目	数学のテストで、言葉や数、式を使って、わけや求め方などを書く問題について、どのように解答していますか
83	学力代理項目	理科の勉強は好きだ
84	学力代理項目	理科の授業の内容はよくわかる
85	学力代理項目	理科の授業で、観察や実験の結果をもとに考察している
86	学力代理項目	理科の授業で、観察や実験の進め方や考え方が間違っていないかを振り返って考えている
87	学力代理項目	理科のテストの問題で、解答を文章などで書く問題について、どのように解答していますか

児童 B	分類	項目
1	学力代理項目	国語の授業の内容がよく分かる
2	動機づけ期待	これから先、国語が得意である、得意になるという自信がありますか？
3	教科に関する意欲	国語ができるようになりたい
4	学力代理項目	国語の授業で自分の考えを書くとき、考えの理由が分かるように気を付けて書いている
5	動機づけ期待	これから先、国語の授業内容を理解できるという自信がありますか？
6	動機づけ価値	国語の勉強はおもしろい
7	動機づけ期待	これから先、国語でよい成績をとる自信がありますか？
8	動機づけ価値	国語は自分から進んで勉強する価値がある
9	動機づけ価値	国語ができるとかっこよくみられると思う
10	浅い学習方略	国語を勉強するとき、教科書は暗記するくらい繰り返し読む

- | | | |
|----|-------------------|--|
| 11 | 動機づけ調整方略・
内的調整 | 国語の勉強を自分のよく知っていることや興味のあることと関係づけて勉強する |
| 12 | 浅い学習方略 | 国語を勉強するとき、意味の分からない言葉がでてきても、まず暗記をする |
| 13 | 動機づけ調整方略・
内的調整 | 国語の勉強内容で面白そうな部分を探してみる |
| 14 | 動機づけ調整方略・
外的調整 | 国語のテストで高得点をとるために勉強する |
| 15 | 学力代理項目 | 国語の授業で文章を読むとき、段落や話のまとめりごとに内容を理解しながら読んでいる |
| 16 | 動機づけ調整方略・
外的調整 | 国語の勉強をしないといい点がとれないと思って勉強する |
| 17 | 学力代理項目 | 国語のテストで、解答を文章で書く問題に対してどのように解答していますか |
| 18 | 学力代理項目 | 算数の勉強は好きだ |
| 19 | 学力代理項目 | 算数の授業の内容はよく分かる |
| 20 | 学力代理項目 | 算数の授業で新しい問題に出会ったとき、それを解いてみたい |
| 21 | 学力代理項目 | 算数の問題の解き方が分からないときは、諦めずにいろいろな方法を考える |
| 22 | 動機づけ期待 | これから先、算数が得意である、得意になるという自信がありますか？ |
| 23 | 学力代理項目 | 算数の授業で公式やきまりを習うとき、そのわけ〔根拠〕を理解するようにしている |
| 24 | 動機づけ価値 | 算数の勉強はおもしろい |
| 25 | 動機づけ期待 | これから先、算数でよい成績をとる自信がありますか？ |
| 26 | 動機づけ価値 | 算数は自分から進んで勉強する価値がある |
| 27 | 動機づけ期待 | これから先、算数の授業内容を理解できるという自信がありますか？ |
| 28 | 動機づけ価値 | 算数ができるとかっこよくみられると思う |
| 29 | 浅い学習方略 | 算数を勉強するとき、何度も同じ問題を解く |
| 30 | 動機づけ調整方略・
内的調整 | 算数の勉強を自分のよく知っていることや興味のあることと関係づけて勉強する |
| 31 | 浅い学習方略 | 算数を勉強するとき、分からない問題は何度も繰り返して解けるようにする |

- 32 動機づけ調整方略・内的調整 算数の勉強内容で面白そうな部分を探してみる
- 33 動機づけ調整方略・外的調整 算数のテストで高得点をとるために勉強する
- 34 動機づけ調整方略・外的調整 算数の勉強をしないといい点がとれないと思って勉強する
- 35 学力代理項目 算数のテストで、言葉や数、式を使って、わけや求め方などを書く問題について、どのように解答していますか
- 36 学力代理項目 理科の勉強は好きだ
- 37 学力代理項目 理科の授業の内容はよくわかる
- 38 学力代理項目 理科の授業で、観察や実験の結果から、どのようなことが分かったのか考えている
- 39 学力代理項目 理科の授業で、観察の実験の進め方や考え方が間違っていないかを振り返って考えている
- 40 学力代理項目 理科のテストの問題で、解答を文章などで書く問題について、どのように解答していますか
- 41 課題価値・妥 勉強をすべるとなりたい自分に近づける
- 42 課題価値・妥 この先さらに勉強していくために、今、勉強することは重要だ
- 43 課題価値・妥 勉強は面白い
- 44 課題価値・妥 勉強のことを考えると楽しい気分になる
- 45 課題価値・妥 勉強をすることは、将来、仕事の役に立つと思う
- 46 課題価値・妥 勉強には興味がわく
- 47 課題価値・妥 勉強ができると、人よりも優れていると感じる
- 48 課題価値・妥 勉強ができないのはかっこわるいと思う
- 49 課題価値・妥 勉強のことを考えると、わくわくすることがある
- 50 課題価値・妥 勉強をすると自分をもっと成長できると思う
- 51 課題価値・妥 勉強することは将来のためになる
- 52 課題価値・妥 勉強ができても、自慢にならないと思う
- 53 課題価値・妥 勉強ができるとかっこいいと思う
- 54 課題価値・妥 勉強の内容は生活に活かせると思う
- 55 課題価値・妥 勉強することは、自分にとって重要だ
- 56 課題価値・妥 勉強は、自分で進んでする価値がある
- 57 学力代理項目 授業では、自分の考えを発表する機会が与えられていたと思う

58	学習内容に対する期待・妥	これから学校で学ぶ内容は楽しそう
59	学習内容に対する期待・妥	これから学校で学ぶ内容は楽しそう
60	学習内容に対する期待・妥	これから学校で学ぶ内容は興味をもてそう
61	先生に対する期待・妥	学校の先生は、わたしたちが勉強することを一番に考えてくれそう
62	先生に対する期待・妥	学校の先生は、わたしたちの立場にたって教えてくれそう
63	先生への期待・妥	学校の先生は、わたしたちがわかるようになることを応援してくれそう
64	学力代理項目	普段(月曜日から金曜日), 1日当たりどれくらいの時間, テレビゲーム(コンピュータゲーム, 携帯式のゲーム, 携帯電話やスマートフォンを使ったゲームも含みます)をしますか
65	学力代理項目	学校の授業時間以外に, 普段(月曜日から金曜日), 1日当たりどれくらいの時間, 勉強をしますか(学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に教わっている時間も含まれます)
66	学力代理項目	土曜日や日曜日など学校が休みの日に, 1日当たりどれくらいの時間, 勉強をしますか(学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に教わっている時間も含まれます)
67	学力代理項目	学校の宿題をしている
68	社会への興味	地域や社会で起こっている問題について知りたい
69	社会への興味	ニュースを見たり聞いたりして、不思議に思うことがある
70	社会への興味	見たり聞いたりしたニュースについて、親や先生に質問することがある
71	品格尺度・妥	少々反対されても、自分が正しいと思う考えを主張できる
72	品格尺度・妥	少し難しそうなことにチャレンジしたことがある
73	品格尺度・妥	何にでも積極的に参加する
74	品格尺度・妥	何かするとき、“ほかに方法はないかな”と考えるのが好き
75	品格尺度・妥	失敗しても、めげずにがんばったことがある
76	品格尺度・妥	自分の周りの出来事や世の中にとっても興味がある
77	将来への意識	将来の自分を想像するとわくわくする
78	将来への意識	将来、何をしたいか具体的に考えている
79	将来への意識	なりたい自分を目指して、努力している

80	キャリアアダプタビ リティ・妥	今自分で決めたことが将来の自分につながると考えること
81	キャリアアダプタビ リティ・妥	自分自身で物事を決めていくこと
82	キャリアアダプタビ リティ・妥	将来に向けて気持ちの準備をすること
83	キャリアアダプタビ リティ・妥	前向きでいること
84	キャリアアダプタビ リティ・妥	自分がなりたい職業に興味を持つこと
85	キャリアアダプタビ リティ・妥	物事を自分の力で進めていくこと
86	キャリアアダプタビ リティ・妥	自分の将来がどうなるかを考えること
87	キャリアアダプタビ リティ・妥	自分がこの先どうなりたいかを自分で選ぶこと

生徒 B	分類	項目
1	学力代理項目	国語の授業の内容がよく分かる
2	動機づけ期待	これから先、国語が得意である、得意になるという自信がありますか？
3	教科に関する意欲	国語ができるようになりたい
4	学力代理項目	国語の授業で自分の考えを書くとき、考えの理由が分かるように気を付けて書いている
5	動機づけ期待	これから先、国語の授業内容を理解できるという自信がありますか？
6	動機づけ価値	国語の勉強はおもしろい
7	動機づけ期待	これから先、国語でよい成績をとる自信がありますか？
8	動機づけ価値	国語は自分から進んで勉強する価値がある
9	動機づけ価値	国語ができるとかっこよくみられると思う
10	浅い学習方略	国語を勉強するとき、教科書は暗記するくらい繰り返し読む
11	動機づけ調整方略・内的調整	国語の勉強を自分のよく知っていることや興味のあることと関係づけて勉強する

12	浅い学習方略	国語を勉強するとき、意味の分からない言葉がでてきても、まず暗記をする
13	動機づけ調整方略・内的調整	国語の勉強内容で面白そうな部分を探してみる
14	動機づけ調整方略・外的調整	国語のテストで高得点をとるために勉強する
15	学力代理項目	国語の授業で文章を読むとき、段落や話のまとまりごとに内容を理解しながら読んでいる
16	動機づけ調整方略・外的調整	国語の勉強をしないといい点がとれないと思って勉強する
17	学力代理項目	国語のテストで、解答を文章で書く問題に対してどのように解答していますか。
18	学力代理項目	数学の勉強は好きだ
19	学力代理項目	数学の授業の内容はよく分かる
20	学力代理項目	数学の授業で新しい問題に出会ったとき、それを解いてみたい
21	学力代理項目	数学の問題の解き方が分からないときは、諦めずにいろいろな方法を考える
22	動機づけ期待	これから先、数学が得意である、得意になるという自信がありますか？
23	学力代理項目	数学の授業で公式やきまりを習うとき、そのわけ〔根拠〕を理解するようにしている
24	動機づけ価値	数学の勉強はおもしろい
25	動機づけ期待	これから先、数学でよい成績をとる自信がありますか？
26	動機づけ価値	数学は自分から進んで勉強する価値がある
27	動機づけ期待	これから先、数学の授業内容を理解できるという自信がありますか？
28	動機づけ価値	数学ができるとかっこよくみられると思う
29	浅い学習方略	数学を勉強するとき、何度も同じ問題を解く
30	動機づけ調整方略・内的調整	数学の勉強を自分のよく知っていることや興味のあることと関係づけて勉強する
31	浅い学習方略	数学を勉強するとき、分からない問題は何度も繰り返して解けるようにする
32	動機づけ調整方略・内的調整	数学の勉強内容で面白そうな部分を探してみる

33	動機づけ調整方略・外的調整	数学のテストで高得点をとるために勉強する
34	動機づけ調整方略・外的調整	数学の勉強をしないといい点がとれないと思って勉強する 数学のテストで、言葉や数、式を使って、わけや求め方などを書く問題について、どのように解答していますか
35	学力代理項目	理科の勉強は好きだ
36	学力代理項目	理科の授業の内容はよくわかる
37	学力代理項目	理科の授業で、観察や実験の結果から、どのようなことが分かったのか考えている
38	学力代理項目	理科の授業で、観察の実験の進め方や考え方が間違っていないかを振り返って考えている
39	学力代理項目	理科のテストの問題で、解答を文章などで書く問題について、どのように解答していますか。
40	学力代理項目	勉強をすべるとなりたい自分に近づける
41	課題価値・妥	この先さらに勉強していくために、今、勉強することは重要だ
42	課題価値・妥	勉強は面白い
43	課題価値・妥	勉強のことを考えると楽しい気分になる
44	課題価値・妥	勉強をすることは、将来、仕事の役に立つと思う
45	課題価値・妥	勉強には興味がわく
46	課題価値・妥	勉強ができると、人よりも優れていると感じる
47	課題価値・妥	勉強ができないのはかっこわるいと思う
48	課題価値・妥	勉強のことを考えると、わくわくすることがある
49	課題価値・妥	勉強をすべると自分がもっと成長できると思う
50	課題価値・妥	勉強することは将来のためになる
51	課題価値・妥	勉強ができて、自慢にならないと思う
52	課題価値・妥	勉強ができるとかっこいいと思う
53	課題価値・妥	勉強の内容は生活に活かせると思う
54	課題価値・妥	勉強することは、自分にとって重要だ
55	課題価値・妥	勉強は、自分で進んでする価値がある
56	課題価値・妥	授業では、自分の考えを発表する機会が与えられていたと思う
57	学力代理項目	
58	学習内容に対する期待・妥	これから学校で学ぶ内容は楽しそうだ

- 59 学習内容に対する期待・妥 これから学校で学ぶ内容は面白そうだ
- 60 学習内容に対する期待・妥 これから学校で学ぶ内容は興味をもてそうだ
- 61 先生に対する期待・妥 学校の先生は、わたしたちが勉強することを一番に考えてくれそうだ
- 62 先生に対する期待・妥 学校の先生は、わたしたちの立場にたって教えてくれそうだ
- 63 先生に対する期待・妥 学校の先生は、わたしたちがわかるようになることを応援してくれそうだ
- 64 学力代理項目 普段(月曜日から金曜日), 1日当たりどれくらいの時間, テレビゲーム(コンピュータゲーム, 携帯式のゲーム, 携帯電話やスマートフォンを使ったゲームも含みます)をしますか
- 65 学力代理項目 学校の授業時間以外に, 普段(月曜日から金曜日), 1日当たりどれくらいの時間, 勉強をしますか(学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に教わっている時間も含まれます)
- 66 学力代理項目 土曜日や日曜日など学校が休みの日に, 1日当たりどれくらいの時間, 勉強をしますか(学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に教わっている時間も含まれます)
- 67 学力代理項目 学校の宿題をしている
- 68 社会への興味 地域や社会で起こっている問題について知りたい
- 69 社会への興味 ニュースを見たり聞いたりして、不思議に思うことがある
- 70 社会への興味 見たり聞いたりしたニュースについて、親や先生に質問することがある
- 71 品格尺度・妥 少々反対されても、自分が正しいと思う考えを主張できる
- 72 品格尺度・妥 少し難しそうなことにチャレンジしたことがある
- 73 品格尺度・妥 何にでも積極的に参加する
- 74 品格尺度・妥 何かするとき、“ほかに方法はないかな”と考えるのが好きだ
- 75 品格尺度・妥 失敗しても、めげずにがんばったことがある
- 76 品格尺度・妥 自分の周りの出来事や世の中にとっても興味がある
- 77 将来への意識 将来の自分を想像するとわくわくする
- 78 将来への意識 将来、何をしたいか具体的に考えている

79	将来への意識	なりたい自分を目指して、努力している
80	キャリアアダプタビリティ・妥	今自分で決めたことが将来の自分につながると考えること
81	キャリアアダプタビリティ・妥	自分自身で物事を決めていくこと
82	キャリアアダプタビリティ・妥	将来に向けて気持ちの準備をすること
83	キャリアアダプタビリティ・妥	前向きでいること
84	キャリアアダプタビリティ・妥	自分がなりたい職業に興味を持つこと
85	キャリアアダプタビリティ・妥	物事を自分の力で進めていくこと
86	キャリアアダプタビリティ・妥	自分の将来がどうなるかを考えること
87	キャリアアダプタビリティ・妥	自分がこの先どうなりたいかを自分で選ぶこと

第2章 学校質問紙の開発と実施

1. 平成27年度本体調査における項目機能の検討

児童生徒調査と同様に、学校質問紙の新規項目の作成と独自調査の実施に先立って、過去の本体調査の再分析を行い、項目の機能についての検討を行うこととした。児童生徒調査と比較するとリッカート法を用いた分析を行うのが相応しくない項目が多いと判断されたため、因子分析や尺度得点化といったアプローチは全体に対して行わず、部分的に行うこととした。すなわち、順序性が認められており、同じ領域の測定に対して因子分析などを行うこととした。なお、児童生徒調査と比較すると、学力との関連性は全体的に低い傾向があるため、ここでは学力代理変数は作成しなかったが、今回の独自調査においては児童生徒調査と学校調査の結合は可能であるため、児童生徒調査における学力代理変数が活用できると考えられるため、その関連から新規項目の機能について検討を行うことが可能である。

1.1. 方法

1.1.1. 平成27年度小学校質問紙の内容

小学校質問紙は以下の112項目、19領域によって構成されており、それぞれの項目および分類について、児童調査と同様の分析を試みることとした。

No	分類	項目
1	学校規模等	調査対象日現在の学校の全学年の児童数
2	学校規模等	調査対象日現在の第6学年の児童数（特別支援学級の児童数は除く）
3	学校規模等	平成26年5月1日現在の第5学年の児童数（特別支援学級の児童数は除く）
4	学校規模等	調査対象日現在の学校の全学年の学級数（特別支援学級は除く）
5	学校規模等	調査対象日現在の第6学年の学級数（特別支援学級は除く）
6	学校規模等	平成26年5月1日現在の第5学年の学級数（特別支援学級派は除く）
7	学校規模等	平成26年度の第5学年の国語の総授業時数
8	学校規模等	平成26年度の第5学年の算数の総授業時数
9	学校規模等	平成26年度の第5学年の理科の総授業時数
10	教職員	調査対象日現在の学校の全教員数
11	教職員	教員の経験年数別人数（5年未満）

12	教職員	教員の経験年数別人数（5年以上10年未満）
13	教職員	教員の経験年数別人数（10年以上20年未満）
14	教職員	教員の経験年数別人数（20年以上）
15	教職員	あなたの学校には、教員以外の職員で学校図書館に関する業務を担当する職員（「学校司書」など）が置かれていますか（ボランティアは除く 平成27年3月31現在）
16	学習態度	児童は熱意をもって勉強している
17	学習態度	児童は授業中の私語が少なく、落ち着いている
18	学習態度	児童は礼儀正しい
19	言語活動	児童は、学級やグループでの話し合いなどの活動で、自分の考えを相手にしっかりと伝えることができている
20	言語活動	児童は、学級やグループでの話し合いなどの活動で、相手の考えを最後まで聞くことができている
21	言語活動	児童は、学級やグループでの話し合いなどの活動で、自分の考えを深めたり、広げたりすることができている
22	就学援助	調査対象である第6学年の児童のうち、就学援助を受けている児童の割合は、どれくらいですか
23	就学援助	調査対象である第6学年の児童のうち、日本語指導が必要な児童は、どれくらい在籍していますか
24	学力向上に向けた取組	「朝の読書」などの一斉読書の時間を設けましたか
25	学力向上に向けた取組	学校図書館を活用した授業を計画的に行いましたか
26	学力向上に向けた取組	放課後を利用した補充的な学習サポートを実施しましたか
27	学力向上に向けた取組	土曜日を利用した補充的な学習サポートを実施しましたか
28	学力向上に向けた取組	長期休業日を利用した補充的な学習サポートを実施しましたか
29	指導方法・学習規律	授業の冒頭で目標（めあて・ねらい）を児童に示す活動を計画的に取り入れている

30	指導方法・学習規律	授業の最後に学習したことを振り返る活動を計画的に取り入れている
31	言語活動	各教科等の指導のねらいを明確にした上で、言語活動を適切に位置付けている
32	言語活動	児童の様々な考えを引き出したり、思考を深めたりするような発問や指導をしている
33	言語活動	児童の発言や活動の時間を確保して授業を進めている
34	指導方法・学習規律	授業で扱うノートに、学習の目標（めあて・ねらい）とまとめを書くように指導している
35	言語活動	学級やグループで話し合う活動を授業などで行っている
36	言語活動	総合的な学習の時間において、課題の設定からまとめ・表現に至る探求の過程を意識した指導をしている
37	言語活動	授業において、児童自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を取り入れている
38	指導方法・学習規律	児童に対して、本屋インターネットなどを使った資料の調べ方が身に付くよう指導している
39	言語活動	児童に対して、資料を使って発表ができるよう指導している
40	言語活動	児童が自分で調べたことや考えたことを分かりやすく文章に書かせる指導をしている
41	指導方法・学習規律	児童に将来就きたい仕事や夢について考えさせる指導をしている
42	指導方法・学習規律	児童に対して、学級全員で取り組んだり挑戦したりする課題やテーマを与えている
43	指導方法・学習規律	学校生活の中で、児童一人一人のよい点や可能性を見付け、児童に伝えるなど積極的に評価している
44	指導方法・学習規律	学習規律（私語をしない、話をしている人の方を向いて聞く、聞き手に向かって話をする、授業開始のチャイムを守るなど）の維持を徹底している
45	指導方法・学習規律	調査対象である第6学年の児童に対して、前年度に、教科や総合的な学習の時間、あるいは朝や帰りの会などにおいて、地域や社会で起こっている問題や出来事を学習の題材として取り扱いましたか

46	コンピュータなどを活用した教育	調査対象である第6学年の児童に対して、前年度までに、コンピュータ等の情報通信技術を活用して、子供同士が教え合い学び合う学習（協働学習）や課題発見・解決型の学習指導を行いましたか
47	コンピュータなどを活用した教育	国語の授業において、コンピュータ等の情報通信技術を活用した授業
48	コンピュータなどを活用した教育	算数の授業において、コンピュータ等の情報通信技術を活用した授業
49	コンピュータなどを活用した教育	理科の授業において、コンピュータ等の情報通信技術を活用した授業
50	全国学力・学習状況調査等の活用	平成26年度全国学力・学習状況調査の自校の結果を分析し、学校全体で成果や課題を共有した
51	全国学力・学習状況調査等の活用	平成26年度全国学力・学習状況調査の自校の分析結果について、調査対象学年・教科だけではなく、学校全体で教育活動を改善するために活用した
52	全国学力・学習状況調査等の活用	平成26年度全国学力・学習状況調査の自校の結果について、保護者や地域の人たちに対して公表や説明を行った（学校のホームページや学校だより等への掲載、保護者会等での説明を含む）
53	全国学力・学習状況調査等の活用	平成26年度全国学力・学習状況や学校評価の自校の結果等を踏まえた学力向上のための取組について、保護者や地域の人たちに対して働きかけを行った
54	全国学力・学習状況調査等の活用	全国学力・学習状況の結果を地方公共団体における独自の学力調査の結果と併せて分析し、具体的な教育指導の改善や指導計画等への反映を行っていますか
55	個に応じた指導（習熟度別少人数）	前年度に、習熟の遅いグループに対して少人数による指導を行い、習得できるようにした
56	個に応じた指導（習熟度別少人数）	前年度に、習熟の早いグループに対して少人数による指導を行い、発展的な内容を扱った

- 57 個に応じた指導（チームティーチング） 算数の授業において、前年度に、チームティーチングによる指導を行った
- 58 個に応じた指導（チームティーチング） 理科の授業において、前年度に、チームティーチングによる指導を行った
- 59 国語科の指導方法 調査対象である第6学年の児童に対する国語の授業において、前年度までに、補充的な学習の指導をどの程度行いましたか
- 60 国語科の指導方法 調査対象である第6学年の児童に対する国語の授業において、前年度までに、発展的な学習の指導をどの程度行いましたか
- 61 国語科の指導方法 調査対象である第6学年の児童に対する国語の授業において、前年度までに、目的や相手に応じて話したり聞いたりする授業をどの程度行いましたか
- 62 国語科の指導方法 調査対象である第6学年の児童に対する国語の授業において、前年度までに、書く習慣を付ける授業をどの程度行いましたか
- 63 国語科の指導方法 調査対象である第6学年の児童に対する国語の授業において、前年度までに、様々な文章を読む習慣を付ける授業をどの程度行いましたか
- 64 国語科の指導方法 調査対象である第6学年の児童に対する国語の授業において、前年度までに、漢字・語句など基礎的・基本的な事項を定着させる授業をどの程度行いましたか
- 65 算数・数学科の指導方法 調査対象である第6学年の児童に対する算数の授業において、前年度までに、補充的な学習の指導をどの程度行いましたか
- 66 算数・数学科の指導方法 調査対象である第6学年の児童に対する算数の授業において、前年度までに、発展的な学習の指導をどの程度行いましたか
- 67 算数・数学科の指導方法 調査対象である第6学年の児童に対する算数の授業において、前年度までに、実生活における事象との関連を図った授業をどの程度行いましたか

68	算数・数学科の指導方法	調査対象である第6学年の児童に対する算数の授業において、前年度までに、計算問題などの反復練習をする授業をどの程度行いましたか
69	理科の指導方法	調査対象である第6学年の児童に対する算数の授業では、前年度までに、教科手担任制を実施していましたか
70	理科の指導方法	調査対象である第6学年の児童に対する理科の授業において、前年度までに、補充的な学習の指導をどの程度行いましたか
71	理科の指導方法	調査対象である第6学年の児童に対する理科の授業において、前年度までに、発展的な学習の指導をどの程度行いましたか
72	理科の指導方法	調査対象である第6学年の児童に対する理科の授業において、前年度までに、実生活における事象との関連を図った授業をどの程度行いましたか
73	理科の指導方法	調査対象である第6学年の児童に対する理科の授業において、前年度までに、児童が科学的な体験や自然体験をする授業をどの程度行いましたか
74	理科の指導方法	調査対象である第6学年の児童に対する理科の授業において、前年度までに、自ら考えた仮説をもとに観察、実験の計画を立てさせるをどの程度行いましたか
75	理科の指導方法	調査対象である第6学年の児童に対する理科の授業において、前年度までに、観察や実験の結果を整理し考察する指導をどの程度行いましたか
76	理科の指導方法	調査対象である第6学年の児童に対する理科の授業において、前年度までに、観察や実験におけるカードやノートへの記録・記述の方法に関する指導をどの程度行いましたか
77	理科の指導方法	調査対象である第6学年の児童に対する理科の授業やその準備において、前年度に観察実験自補助員が配置されていましたか
78	理科の指導方法	調査対象である第6学年の児童に対する理科の授業において、前年度に理科室で児童が観察や実験をする授業を1クラス当たりどの程度行いましたか

- 79 特別支援教育 学校の教員は、特別支援教育について理解し、前年度までに、調査対象である第6学年の児童に対する授業の中で、児童の特性に応じた指導上の工夫（板書や説明の仕方、教材の工夫など）を行いましたか
- 80 学校種間の連携 あなたの学校では、教科の指導内容や指導方法について隣の中学校と連携（教師の合同研修、教師の交流、教育課程の接続など）を行っていますか
- 81 地域人材・施設の活用 地域の人材を外部講師として招聘した授業
- 82 地域人材・施設の活用 ボランティア等による授業サポート（補助）
- 83 地域人材・施設の活用 博物館や科学館、図書館を利用した授業
- 84 地域人材・施設の活用 調査対象である第6学年の児童に対して、第5学年までの間に自然の中での集団宿泊活動を行いましたか
- 85 地域人材・施設の活用 あなたの学校では、職場見学や職場体験活動を行っていますか
- 86 地域人材・施設の活用 あなたの学校では、PTAや地域の人が学校の諸活動（学校の美化など）にボランティアとして参加してくれますか
- 87 地域人材・施設の活用 学校支援地域本部などの学校支援ボランティアの仕組みにより、保護者や地域の人が学校における教育活動の様々な活動に参加してくれますか
- 88 地域人材・施設の活用 保護者や地域の人々の学校支援ボランティア活動は、学校の教育水準の向上に効果がありましたか
- 89 家庭学習 調査対象である第6学年の児童に対して、前年度までに、国語の指導として、家庭学習の課題（宿題）を与える
- 90 家庭学習 調査対象である第6学年の児童に対して、前年度までに、国語の指導として、児童に与えた家庭学習の課題（長期休業期間中の課題を除く）についての評価・指導
- 91 家庭学習 調査対象である第6学年の児童に対して、前年度までに、算数の指導として、家庭学習の課題（宿題）を与える
- 92 家庭学習 調査対象である第6学年の児童に対して、前年度までに、算数の指導として、児童に与えた家庭学習の課題（長期休業期間中の課題を除く）についての評価・指導

- 93 家庭学習 前年度までに、国語・算数の指導として、保護者に対して児童の家庭学習を促すような働きかけ
- 94 家庭学習 前年度までに、国語・算数の指導として、家庭学習の課題の与え方について、校内の教職員で共通理解を図る
- 95 家庭学習 前年度までに、国語・算数の指導として、家庭学習の取組として、調べたり文章を書いたりしてくる宿題を与える
- 96 家庭学習 前年度までに、国語・算数の指導として、家庭学習の取組として、児童に家庭での学習方法等を具体例を挙げながら教える
- 97 家庭学習 調査対象である第6学年の児童に対して、前年度までに、理科の指導として、家庭学習の課題（宿題）を与える
- 98 家庭学習 調査対象である第6学年の児童に対して、前年度までに、理科の指導として、長期休業期間中に自由研究や課題研究などの家庭学習の課題を与える
- 99 家庭学習 調査対象である第6学年の児童に対して、前年度までに、理科の指導として、字度に与えた家庭学習の課題（長期休業期間中の課題を除く）についての評価・指導
- 100 教員研修 学校でテーマを決め、講師を招聘するなどの校内研修を行っている
- 101 教員研修 模擬授業や事例研究など、実践的な研修を行っている
- 102 教員研修 教員が、他校や外部の研修機関などの学校外での研修に積極的に参加できるようにしている
- 103 教員研修 授業研究を伴う校内研修を前年度に何回実施しましたか
- 104 教職員の取組 教職員は、校内外の研修や研究会に参加し、その成果を教育活動に積極的に反映させている
- 105 教職員の取組 学習指導と学習評価の計画の作成に当たっては、教職員同士が協力し合っている
- 106 教職員の取組 知識・技能の活用に重点を置いた指導計画を作成している
- 107 言語活動 言語活動に重点を置いた指導計画を作成している
- 108 言語活動 学校全体の言語活動の実施状況や課題について、全教職員の間で話し合ったり、検討したりしている
- 109 言語活動 言語活動について、国語科だけではなく、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組んでいる

110	教職員の取組	学校全体の学力傾向や課題について、全教職員の間で共有している
111	教職員の取組	学級運営の状況や課題を全教職員の間で共有し、学校として組織的に取り組んでいる
112	教職員の取組	あなた（校長）は、校内の授業をどの程度見て回っていますか

1.2.2. 対象校

本研究では 20212 校の小学校における学校調査質問紙のデータを対象として、記述統計量と項目と教科間の相関分析を行った。

1.2.3. 分析

まず、各項目を対象に記述統計量の分析を行った。部分的に分布に偏りが見られた。

No	項目	平均	標準偏差	歪度	尖度
1	調査対象日現在の学校の全学年の児童数	3.46	1.36	-0.30	-0.66
2	調査対象日現在の第 6 学年の児童数（特別支援学級の児童数は除く）	3.38	1.57	0.02	-0.92
3	平成 26 年 5 月 1 日現在の第 5 学年の児童数（特別支援学級の児童数は除く）	3.36	1.59	0.04	-0.80
4	調査対象日現在の学校の全学年の学級数（特別支援学級は除く）	2.70	1.14	0.68	0.27
5	調査対象日現在の第 6 学年の学級数（特別支援学級は除く）	2.32	1.79	2.36	6.15
6	平成 26 年 5 月 1 日現在の第 5 学年の学級数（特別支援学級派は除く）	2.34	1.86	2.32	5.72
7	平成 26 年度の第 5 学年の国語の総授業時数	2.83	0.66	0.55	7.99
8	平成 26 年度の第 5 学年の算数の総授業時数	2.79	0.63	0.55	8.99
9	平成 26 年度の第 5 学年の理科の総授業時数	2.59	0.69	0.81	5.98
10	調査対象日現在の学校の全教員数	4.42	1.90	0.51	-0.41
11	教員の経験年数別人数（5 年未満）	1.48	0.71	1.67	4.41

12	教員の経験年数別人数（5年以上10年未満）	1.26	0.52	2.11	6.17
13	教員の経験年数別人数（10年以上20年未満）	1.30	0.54	2.03	7.08
14	教員の経験年数別人数（20年以上）	2.37	1.04	1.14	2.38
15	あなたの学校には、教員以外の職員で学校図書館に関する業務を担当する職員（「学校司書」など）が置かれていますか（ボランティアは除く 平成27年3月31日現在）	3.22	0.79	-0.85	0.52
16	児童は熱意をもって勉強している	1.82	0.55	-0.03	0.28
17	児童は授業中の私話が少なく、落ち着いている	1.72	0.65	0.49	-0.09
18	児童は礼儀正しい	1.83	0.62	0.23	-0.08
19	児童は、学級やグループでの話し合いなどの活動で、自分の考えを相手にしっかりと伝えることができている	2.18	0.61	0.06	-0.06
20	児童は、学級やグループでの話し合いなどの活動で、相手の考えを最後まで聞くことができている	1.95	0.62	0.15	0.07
21	児童は、学級やグループでの話し合いなどの活動で、自分の考えを深めたり、広げたりすることができる	2.26	0.61	-0.01	-0.21
22	調査対象である第6学年の児童のうち、就学援助を受けている児童の割合は、どれくらいですか	3.35	1.60	0.06	-0.64
23	調査対象である第6学年の児童のうち、日本語指導が必要な児童は、どれくらい在籍していますか	1.15	0.64	5.52	37.15
24	「朝の読書」などの一斉読書の時間を設けましたか	2.36	1.06	1.03	1.56
25	学校図書館を活用した授業を計画的に行いましたか	2.55	1.01	0.12	-0.57
26	放課後を利用した補充的な学習サポートを実施しましたか	4.42	1.62	-0.52	-1.09

27	土曜日を利用した補充的な学習サポートを実施しましたか	0.66	-4.76	24.38	
28	長期休業日を利用した補充的な学習サポートを実施しましたか	4.00	0.99	-0.93	0.77
29	授業の冒頭で目標（めあて・ねらい）を児童に示す活動を計画的に取り入れている	1.30	0.50	1.27	0.79
30	授業の最後に学習したことを振り返る活動を計画的に取り入れている	1.58	0.61	0.50	-0.51
31	各教科等の指導のねらいを明確にした上で、言語活動を適切に位置付けている	1.81	0.57	-0.03	-0.06
32	児童の様々な考えを引き出したり、思考を深めたりするような発問や指導をしている	1.74	0.55	-0.07	-0.29
33	児童の発言や活動の時間を確保して授業を進めている	1.56	0.55	0.22	-0.90
34	授業で扱うノートに、学習の目標（めあて・ねらい）とまとめを書くように指導している	1.48	0.61	0.90	0.03
35	学級やグループで話し合う活動を授業などで行っている	1.56	0.58	0.45	-0.52
36	総合的な学習の時間において、課題の設定からまとめ・表現に至る探求の過程を意識した指導をしている	1.94		0.06	-0.43
37	授業において、児童自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を取り入れている	2.10	0.67	-0.05	-0.49
38	児童に対して、本屋インターネットなどを使った資料の調べ方が身に付くよう指導している	1.80	0.59	0.04	-0.19
39	児童に対して、資料を使って発表ができるよう指導している	1.90	0.61	0.04	-0.17

40	児童が自分で調べたことや考えたことを分かりやすく文章に書かせる指導をしている	1.80	0.57	-0.04	-0.09
41	児童に将来就きたい仕事や夢について考えさせる指導をしている	2.10	0.68	-0.05	-0.48
42	児童に対して、学級全員で取り組んだり挑戦したりする課題やテーマを与えている	1.80	0.64	0.21	-0.45
43	学校生活の中で、児童一人一人のよい点や可能性を見付け、児童に伝えるなど積極的に評価している	1.56	0.56	0.27	-0.83
44	学習規律（私語をしない、話をしている人の方を向いて聞く、聞き手に向かって話を する、授業開始のチャイムを守るなど）の維持を徹底している	1.45	0.57	0.78	-0.23
45	調査対象である第6学年の児童に対して、前年度に、教科や総合的な学習の時間、あるいは朝や帰りの会などにおいて、地域や社会で起こっている問題や出来事を学習の題材として取り扱いましたか	2.05	0.68	0.00	-0.44
46	調査対象である第6学年の児童に対して、前年度までに、コンピュータ等の情報通信技術を活用して、子供同士が教え合い学び合う学習（協働学習）や課題発見・解決型の学習指導を行いましたか	2.20	0.71	-0.04	-0.41
47	国語の授業において、コンピュータ等の情報通信技術を活用した授業	2.68	0.93	-0.34	-0.66
48	算数の授業において、コンピュータ等の情報通信技術を活用した授業	2.53	1.06	-0.11	-1.18
49	理科の授業において、コンピュータ等の情報通信技術を活用した授業	2.25	0.84	0.12	-0.58
50	平成26年度全国学力・学習状況調査の自校の結果を分析し、学校全体で成果や課題を共有した	1.53	0.54	0.17	-1.07

51	平成 26 年度全国学力・学習状況調査の自校の分析結果について、調査対象学年・教科だけではなく、学校全体で教育活動を改善するために活用した	1.63	0.57	0.11	-0.66
52	平成 26 年度全国学力・学習状況調査の自校の結果について、保護者や地域の人たちに対して公表や説明を行った（学校のホームページや学校だより等への掲載、保護者会等での説明を含む）	1.83	0.62	0.07	-0.39
53	平成 26 年度全国学力・学習状況や学校評価の自校の結果等を踏まえた学力向上のための取組について、保護者や地域の人たちに対して働きかけを行った	1.91	0.58	-0.06	0.08
54	全国学力・学習状況の結果を地方公共団体における独自の学力調査の結果と併せて分析し、具体的な教育指導の改善や指導計画等への反映を行っていますか	1.79	0.70	0.91	1.83
55	前年度に、習熟の遅いグループに対して少人数による指導を行い、習得できるようにした	3.42	1.61	-0.44	-1.41
56	前年度に、習熟の早いグループに対して少人数による指導を行い、発展的な内容を扱った	3.74	1.48	-0.80	-0.83
57	算数の授業において、前年度に、チームティーチングによる指導を行った	3.35	1.58	-0.39	-1.40
58	理科の授業において、前年度に、チームティーチングによる指導を行った	4.39	1.21	-1.97	2.58
59	調査対象である第 6 学年の児童に対する国語の授業において、前年度までに、補充的な学習の指導をどの程度行いましたか	2.12	0.70	0.22	0.06
60	調査対象である第 6 学年の児童に対する国語の授業において、前年度までに、発展的な学習の指導をどの程度行いましたか	2.54	0.67	-0.31	0.03

61	調査対象である第6学年の児童に対する国語の授業において、前年度までに、目的や相手に応じて話したり聞いたりする授業をどの程度行いましたか	1.88	0.57	-0.01	0.30
62	調査対象である第6学年の児童に対する国語の授業において、前年度までに、書く習慣を付ける授業をどの程度行いましたか	1.75	0.59	0.12	-0.31
63	調査対象である第6学年の児童に対する国語の授業において、前年度までに、様々な文章を読む習慣を付ける授業をどの程度行いましたか	1.94	0.61	0.05	-0.04
64	調査対象である第6学年の児童に対する国語の授業において、前年度までに、漢字・語句など基礎的・基本的な事項を定着させる授業をどの程度行いましたか	1.49	0.54	0.43	-0.87
65	調査対象である第6学年の児童に対する算数の授業において、前年度までに、補充的な学習の指導をどの程度行いましたか	1.69	0.64	0.54	0.23
66	調査対象である第6学年の児童に対する算数の授業において、前年度までに、発展的な学習の指導をどの程度行いましたか	2.27	0.70	-0.12	-0.35
67	調査対象である第6学年の児童に対する算数の授業において、前年度までに、実生活における事象との関連を図った授業をどの程度行いましたか	2.21	0.62	-0.06	-0.11
68	調査対象である第6学年の児童に対する算数の授業において、前年度までに、計算問題などの反復練習をする授業をどの程度行いましたか	1.44	0.55	0.71	-0.41
69	調査対象である第6学年の児童に対する算数の授業では、前年度までに、教科手担任制を実施していましたか	1.92	0.28	-3.38	10.67
70	調査対象である第6学年の児童に対する理科の授業において、前年度までに、補充的な学習の指導をどの程度行いましたか	2.40	0.78	0.05	-0.31

71	調査対象である第6学年の児童に対する理科の授業において、前年度までに、発展的な学習の指導をどの程度行いましたか	2.51	0.71	-0.18	-0.12
72	調査対象である第6学年の児童に対する理科の授業において、前年度までに、実生活における事象との関連を図った授業をどの程度行いましたか	2.03	0.63	0.11	0.17
73	調査対象である第6学年の児童に対する理科の授業において、前年度までに、児童が科学的な体験や自然体験をする授業をどの程度行いましたか	1.92	0.64	0.15	-0.11
74	調査対象である第6学年の児童に対する理科の授業において、前年度までに、自ら考えた仮説をもとに観察、実験の計画を立てさせるをどの程度行いましたか	1.95	0.66	0.13	-0.25
75	調査対象である第6学年の児童に対する理科の授業において、前年度までに、観察や実験の結果を整理し考察する指導をどの程度行いましたか	1.73	0.57	0.03	-0.24
76	調査対象である第6学年の児童に対する理科の授業において、前年度までに、観察や実験におけるカードやノートへの記録・記述の方法に関する指導をどの程度行いましたか	1.76	0.59	0.11	-0.28
77	調査対象である第6学年の児童に対する理科の授業やその準備において、前年度に観察実験自補助員が配置されていたか	1.87	0.35	-2.26	3.48
78	調査対象である第6学年の児童に対する理科の授業において、前年度に理科室で児童が観察や実験をする授業を1クラス当たりどの程度行いましたか	1.45	0.58	0.90	0.52
79	学校の教員は、特別支援教育について理解し、前年度までに、調査対象である第6学年の児童に対する授業の中で、児童の特性	1.79	0.66	0.46	0.42

	に応じた指導上の工夫（板書や説明の仕方、教材の工夫など）を行いましたか				
80	あなたの学校では、教科の指導内容や指導方法について近隣の中学校と連携（教師の合同研修、教師の交流、教育課程の接続など）を行っていますか	2.17	0.83	0.23	-0.52
81	地域の人材を外部講師として招聘した授業	2.01	0.78	0.41	-0.21
82	ボランティア等による授業サポート（補助）	2.75	1.00	-0.25	-1.00
83	博物館や科学館、図書館を利用した授業	2.74	0.79	-0.20	-0.27
84	調査対象である第6学年の児童に対して、第5学年までの間に自然の中での集団宿泊活動を行いましたか	3.53	0.86	-1.18	1.89
85	あなたの学校では、職場見学や職場体験活動を行っていますか	1.58	0.50	-0.38	-1.69
86	あなたの学校では、PTAや地域の人が学校の諸活動（学校の美化など）にボランティアとして参加してくれますか	1.44	0.56	0.82	-0.03
87	学校支援地域本部などの学校支援ボランティアの仕組みにより、保護者や地域の人が学校における教育活動の様々な活動に参加してくれますか	1.87	0.96	1.07	0.30
88	保護者や地域の人々の学校支援ボランティア活動は、学校の教育水準の向上に効果がありましたか	1.54	0.62	0.73	1.10
89	調査対象である第6学年の児童に対して、前年度までに、国語の指導として、家庭学習の課題（宿題）を与える	1.14	0.36	2.24	4.47
90	調査対象である第6学年の児童に対して、前年度までに、国語の指導として、児童に与えた家庭学習の課題（長期休業期間中の課題を除く）についての評価・指導	1.31	0.50	1.16	0.44
91	調査対象である第6学年の児童に対して、前年度までに、算数の指導として、家庭学習の課題（宿題）を与える	1.13	0.35	2.44	5.72

92	調査対象である第6学年の児童に対して、前年度までに、算数の指導として、児童に与えた家庭学習の課題（長期休業期間中の課題を除く）についての評価・指導	1.30	0.49	1.25	0.68
93	前年度までに、国語・算数の指導として、保護者に対して児童の家庭学習を促すような働きかけ	1.49	0.57	0.59	-0.50
94	前年度までに、国語・算数の指導として、家庭学習の課題の与え方について、校内の教職員で共通理解を図る	1.71	0.70	0.54	-0.43
95	前年度までに、国語・算数の指導として、家庭学習の取組として、調べたり文章を書いたりしてくる宿題を与える	1.96	0.68	0.08	-0.58
96	前年度までに、国語・算数の指導として、家庭学習の取組として、児童に家庭での学習方法等を具体例を挙げながら教える	1.72	0.64	0.34	-0.43
97	調査対象である第6学年の児童に対して、前年度までに、理科の指導として、家庭学習の課題（宿題）を与える	2.56	0.71	-0.58	0.08
98	調査対象である第6学年の児童に対して、前年度までに、理科の指導として、長期休業期間中に自由研究や課題研究などの家庭学習の課題を与える	1.79	0.74	0.56	-0.18
99	調査対象である第6学年の児童に対して、前年度までに、理科の指導として、字度を与えた家庭学習の課題（長期休業期間中の課題を除く）についての評価・指導	2.00	0.80	0.31	-0.57
100	学校でテーマを決め、講師を招聘するなどの校内研修を行っている	1.43	0.64	1.36	1.44
101	模擬授業や事例研究など、実践的な研修を行っている	1.40	0.58	1.15	0.59
102	教員が、他校や外部の研修機関などの学校外での研修に積極的に参加できるようにしている	1.46	0.56	0.68	-0.49

103	授業研究を伴う校内研修を前年度に何回実施しましたか	4.01	2.20	-0.16	-1.31
104	教職員は、校内外の研修や研究会に参加し、その成果を教育活動に積極的に反映させている	1.66	0.56	0.03	-0.53
105	学習指導と学習評価の計画の作成に当たっては、教職員同士が協力し合っている	1.62	0.57	0.22	-0.74
106	知識・技能の活用に重点を置いた指導計画を作成している	1.97	0.58	0.07	0.24
107	言語活動に重点を置いた指導計画を作成している	1.80	0.62	0.19	-0.32
108	学校全体の言語活動の実施状況や課題について、全教職員の間で話し合ったり、検討したりしている	1.75	0.65	0.33	-0.60
109	言語活動について、国語科だけではなく、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組んでいる	1.74	0.60	0.19	-0.46
110	学校全体の学力傾向や課題について、全教職員の間で共有している	1.42	0.53	0.65	-0.81
111	学級運営の状況や課題を全教職員の間で共有し、学校として組織的に取り組んでいる	1.46	0.55	0.59	-0.72
112	あなた（校長）は、校内の授業をどの程度見て回っていますか	1.43	0.63	1.18	0.53

次に、各項目と各教科の学力テストの平均正答率との相関係数を算出した。

No	国語		算数		理科		
	A	B	A	B	A	B	
1	.029	.000	.003	.067	-.017	-.085	.027
2	.031	.007	.006	.069	-.011	-.079	.033
3	.032	.011	.009	.072	-.009	-.077	.034
4	.049	.027	.023	.079	.013	-.050	.050
5	.055	.064	.063	.051	.070	.049	.075
6	.052	.063	.065	.052	.074	.058	.076

7	.046	.039	.037	.040	.030	.021	.032
8	.034	.027	.030	.025	.021	.020	.020
9	.048	.049	.044	.036	.048	.047	.043
10	-.011	-.032	-.042	.031	-.052	-.104	-.014
11	-.048	-.054	-.053	.005	-.083	-.131	-.045
12	-.016	-.025	-.004	.046	-.044	-.095	-.007
13	.027	.016	.014	.060	.008	-.029	.029
14	.027	.002	-.027	.002	-.001	-.004	.002
15	-.038	-.043	-.040	-.037	-.047	-.028	-.053
16	-.222	-.259	-.235	-.241	-.239	-.211	-.231
17	-.198	-.244	-.205	-.208	-.223	-.196	-.216
18	-.193	-.228	-.192	-.192	-.222	-.207	-.207
19	-.205	-.229	-.206	-.228	-.222	-.193	-.216
20	-.210	-.242	-.212	-.211	-.231	-.207	-.221
21	-.219	-.240	-.216	-.235	-.231	-.197	-.227
22	-.174	-.182	-.180	-.165	-.205	-.190	-.192
23	-.100	-.087	-.094	-.058	-.095	-.100	-.081
24	-.078	-.087	-.071	-.027	-.077	-.090	-.060
25	-.024	-.014	-.033	-.040	-.021	.003	-.033
26	-.008	-.001	-.033	.005	.020	.005	.026
27	-.019	-.004	-.022	-.018	-.009	-.006	-.009
28	-.011	-.007	-.015	.002	-.002	-.019	.008
29	-.121	-.123	-.102	-.080	-.120	-.118	-.108
30	-.114	-.115	-.097	-.083	-.119	-.110	-.111
31	-.125	-.132	-.112	-.113	-.129	-.116	-.123
32	-.116	-.128	-.110	-.120	-.125	-.112	-.119
33	-.116	-.129	-.110	-.114	-.128	-.120	-.119
34	-.139	-.143	-.115	-.087	-.144	-.139	-.132
35	-.143	-.158	-.126	-.143	-.145	-.125	-.142
36	-.112	-.117	-.101	-.109	-.120	-.107	-.114
37	-.114	-.127	-.109	-.125	-.124	-.105	-.122
38	-.100	-.099	-.090	-.089	-.116	-.104	-.111
39	-.128	-.134	-.117	-.133	-.144	-.126	-.140

40	-.156	-.160	-.137	-.146	-.155	-.138	-.149
41	-.092	-.101	-.086	-.078	-.099	-.099	-.088
42	-.092	-.105	-.086	-.097	-.105	-.099	-.097
43	-.065	-.078	-.060	-.071	-.081	-.076	-.075
44	-.121	-.138	-.118	-.125	-.127	-.118	-.119
45	-.092	-.106	-.089	-.084	-.103	-.101	-.093
46	-.072	-.070	-.071	-.079	-.087	-.078	-.084
47	-.027	-.030	-.032	-.036	-.046	-.042	-.043
48	-.017	-.020	-.032	-.032	-.036	-.030	-.035
49	-.036	-.038	-.042	-.040	-.064	-.065	-.056
50	-.090	-.116	-.096	-.074	-.088	-.079	-.084
51	-.080	-.108	-.090	-.068	-.083	-.079	-.076
52	-.060	-.086	-.067	-.062	-.053	-.037	-.057
53	-.057	-.073	-.062	-.036	-.053	-.049	-.049
54	-.097	-.116	-.101	-.073	-.105	-.111	-.090
55	.037	.066	.026	.025	.069	.077	.057
56	-.003	.026	-.014	-.012	.029	.043	.017
57	.094	.095	.092	.078	.092	.078	.091
58	.015	.021	.020	-.009	.000	-.009	.005
59	-.014	-.014	-.016	.003	-.021	-.042	-.006
60	-.161	-.163	-.157	-.153	-.163	-.142	-.158
61	-.122	-.142	-.120	-.132	-.132	-.108	-.133
62	-.122	-.128	-.116	-.114	-.121	-.104	-.118
63	-.108	-.114	-.098	-.110	-.111	-.091	-.112
64	-.064	-.051	-.052	-.048	-.061	-.062	-.053
65	-.026	-.018	-.028	-.011	-.024	-.039	-.012
66	-.193	-.188	-.203	-.200	-.198	-.169	-.194
67	-.081	-.086	-.081	-.090	-.092	-.084	-.087
68	-.025	-.015	-.034	-.014	-.026	-.033	-.019
69	-.008	.003	-.009	-.028	-.001	.009	-.008
70	-.058	-.055	-.053	-.030	-.104	-.135	-.073
71	-.129	-.129	-.126	-.130	-.172	-.170	-.154
72	-.069	-.076	-.064	-.073	-.104	-.105	-.091

73	-.057	-.066	-.055	-.065	-.098	-.107	-.082
74	-.111	-.120	-.104	-.112	-.136	-.129	-.125
75	-.127	-.134	-.119	-.125	-.154	-.140	-.146
76	-.102	-.104	-.089	-.099	-.126	-.122	-.115
77	-.031	-.025	-.023	-.054	-.046	-.025	-.054
78	-.091	-.092	-.077	-.075	-.119	-.129	-.099
79	.037	.029	.037	.024	.025	.015	.028
80	-.063	-.043	-.052	-.031	-.045	-.041	-.043
81	-.057	-.068	-.057	-.059	-.061	-.057	-.057
82	.007	.013	-.005	-.016	.014	.036	-.001
83	-.028	-.027	-.032	-.056	-.035	-.017	-.041
84	-.040	-.034	-.038	-.081	-.023	.012	-.042
85	-.006	.001	.003	.005	-.005	-.022	.007
86	-.121	-.130	-.117	-.110	-.137	-.123	-.131
87	-.058	-.058	-.067	-.066	-.067	-.053	-.068
88	-.084	-.090	-.080	-.077	-.096	-.090	-.089
89	-.047	-.049	-.041	-.044	-.038	-.040	-.033
90	-.077	-.079	-.069	-.065	-.068	-.077	-.056
91	-.045	-.052	-.045	-.038	-.035	-.040	-.028
92	-.074	-.077	-.070	-.060	-.064	-.073	-.052
93	-.070	-.061	-.059	-.037	-.057	-.066	-.046
94	-.078	-.072	-.068	-.032	-.065	-.077	-.050
95	-.127	-.135	-.116	-.115	-.119	-.104	-.116
96	-.103	-.108	-.086	-.067	-.107	-.116	-.089
97	-.107	-.108	-.091	-.068	-.129	-.142	-.107
98	-.105	-.102	-.086	-.096	-.105	-.087	-.105
99	-.109	-.110	-.093	-.085	-.125	-.131	-.108
100	-.032	-.025	-.031	-.030	-.019	.008	-.033
101	-.054	-.058	-.044	-.046	-.046	-.034	-.049
102	-.071	-.078	-.062	-.063	-.066	-.059	-.063
103	-.031	-.032	-.019	-.038	-.007	.006	-.014
104	-.071	-.090	-.065	-.073	-.080	-.073	-.076
105	-.066	-.075	-.068	-.068	-.071	-.060	-.069

106	-0.063	-0.073	-0.063	-0.066	-0.067	-0.059	-0.065
107	-0.083	-0.091	-0.072	-0.077	-0.078	-0.067	-0.076
108	-0.084	-0.099	-0.089	-0.080	-0.092	-0.089	-0.084
109	-0.093	-0.102	-0.089	-0.093	-0.102	-0.095	-0.095
110	-0.086	-0.092	-0.086	-0.067	-0.088	-0.090	-0.078
111	-0.069	-0.077	-0.071	-0.061	-0.078	-0.075	-0.072
112	-0.025	-0.028	-0.007	-0.007	-0.022	-0.023	-0.018

学校調査の項目についても、学校の学力テストの平均点と一定の相関が認められる項目が存在することが示された。従って、児童生徒調査と同様に因子分析による尺度得点化、項目および因子を用いた重回帰分析も有効であると考えられる。そこで、第 V 部においては学校調査においても本体調査、独自調査の両方について①記述統計量、②各項目と学力テストとの間の相関係数および重回帰分析、③因子分析、④因子分析の結果に基づいた尺度得点と学力テストとの間の相関係数および重回帰分析を行うこととした。

2. 新しい質問紙調査の開発

従来の学校質問紙は、大きく三つの課題があったと思われる。

一つは、質問紙の文言それ自体に関わる課題である。具体例は割愛するが、項目の文言や回答結果から見て、明らかに「はい」「そう思う」などと答えるのが当然であり、否定的な回答をしづらいものがある。これは、項目の文言が規範的な内容に偏り、回答者に「はい」と答えさせてしまう、いわゆる黙従反応傾向と呼ばれる問題である。一種の「誘導」ともとれる。一般に、単純集計にもとづき相関係数や因子分析、重回帰分析等へと分析を進める際、回答分布は正規分布の方が望ましい。ここに黙従反応傾向が作用すると、回答分布はL字型やJ字型といった、歪んだ形となる。たとえば、ある設問に対し、「そう思う」「ややそう思う」「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「そう思わない」といった5件法で回答する場合、選択肢「そう思う」「ややそう思う」がほとんどを占めるようでは、設問に社会的規範が介在し、回答者がそれを意識した可能性が高い。

もう一つの課題は、項目の内容である。実態、意識や認識、経験のいずれを問うのか、判然としない項目がある。構成の点でも、全体の整合性が十分取れているとは言いがたい。これは、先行する各種の調査との整合性、比較可能性を考慮したためだろうし、必要な項目を部分的かつ事後的に追加修正したためとも思量される。要するに、現行の質問紙は、「枠組み」すなわち構成原理が明瞭ではなく、非常にわかりにくい。複数の項目群を要約・集約して示す統計手法をあまり想定せず、項目単位のパーセンテージの集計と分析に主な関心が注がれた帰結ではないか。本来、質問紙や項目を作成する場合、標本抽出や単純集計はもちろん、分析手法や結果のアウトプットに至る、専門的なスキルを要する。この点、現行の学校調査は、なお改善の余地があると思われる。

最後に、回答者と回答形式の課題である。現行の学校向け質問紙は、学校代表者が答える形式となっている。項目をつぶさに見ていくと、教務主任や研修担当、そして実際に担任を経験している教員が回答すべき内容が多い。学校代表者が回答する場合、学級での授業実践から離れて久しい人物、たとえば校長や副校長、教頭といった管理職が回答せざるを得ない場合もある。これらは、聞くべき人に聞くべきことを聞いているかという、質問紙調査の妥当性の問題とまとめられる。とりわけ、学校レベルではなく、学級内の規律や授業の状況、クラスの雰囲気等を尋ねる場合、学校代表者による回答を求めても、妥当性の点で疑問が残る。A校は校長、B校は教務主任、C校は学級担任が回答した場合、同列に扱って集計する意味はどれほどあるか、疑問が残る。

以上の課題に鑑み、次の対応を試みた。

まず学校質問紙は、OECD-PISAやTALIS等の国内外の諸調査の項目、カリキュラムマネジメント・チェックリスト(田村, 2016)を参考として、従来の質問紙の構成から大幅に見直し、改めて項目を作成した。字句文言もさることながら、その項目を通じて問う事柄、分析の枠組みを意識して、各項目の改訂にあたった。学習指導に関する項目は、児童生徒調査との対

応関係も考慮し、新学習指導要領で求められる学習指導の在り方等を精査して、新規項目の追加を検討した。また、既存の調査項目との対応関係を残しつつ、教員・学校の困り感やリソース不足の把握を目的とした項目（職能開発や学習指導力の課題意識など）を追加し、分析に使えるよう配慮した。

また、学校質問紙の項目群を、「事実確認」、「組織的取組」、「回答者の意見」のそれぞれに分類した。その際、質問紙の様式を検討し、尺度項目をカテゴリー別にまとめ、質問に階層性をもたせた。これらの工夫により、実態と意見を区別でき、かつ関連する項目をまとめて回答できるため、回答者にとってより答えやすくなったと思われる。

さらに、全質問項目を、内容から見て三つに分割し、三種類の質問紙を作成した。これらを、内容に対応した回答者（①校長等、②教務主任等、③学級担任等）に回答を求めるよう試みた。学校代表者が網羅的に、学校水準から教員研修、そして授業の中身まで回答するのではなく、学校水準の実態は主に校長等、教員研修や教員組織は教務主任等、そして授業の実際や児童生徒の様子は学級担任等にと、きめ細かく調査を設計した。配布と回収の方法を工夫する必要があるが、結果的に個人が回答する項目数は明らかに減るため、負担の軽減にもつながると考えられる。

Table 9～11 に、出典・参考文献とともに項目一覧を示す。

Table 9 独自調査（学校質問紙①：校長等対象）項目一覧

独自調査 学 校 (小・)	大分類	中分類	小分類	項目	出典・参考
問 01	事実確認	校長	在職年数	校長先生ご自身は、この学校での校長としての勤務は何年目ですか。	
問 02	事実確認	教職員	1年未満の職員数	調査対象日現在、常勤の教員のうち、経験1年未満の教員、常勤講師は何人ですか。	
問 03	事実確認	教職員	職員数	調査対象日現在、学校の教員以外の全職員数は何人ですか。	
問 04	事実確認	教職員	職員経験年数	教員以外の全職員の職務経験年数の内訳を、人数でお答えください。(臨時職員も含む)	
問 05(1)	事実確認	教職員	職員数、割合	教員：授業を主な業務とする者（講師、養護教諭、栄養教諭を含む）の人数	TALIS 改変
問 05(2)	事実確認	教職員	職員数、割合	主観教諭、指導教諭の人数	TALIS 改変
問 05(3)	事実確認	教職員	職員数、割合	学校の経営に携わる者（校長、副校長・教頭、その他学校経営に関することを主たる業務とする者を含む）の人数	TALIS 改変
問 05(4)	事実確認	教職員	職員数、割合	学校の業務に携わる職員：受付、秘書、事務補助員を含む の人数	TALIS 改変
問 05(5)	事実確認	教職員	職員数、割合	授業の支援に携わる職員：ALT、教員以外で指導や補助を行う職員、特別支援教育支援員、司書、スクールカウンセラーなどの人数	TALIS 改変

問 05(6)	事実確認	教職員	職員数、割合	その他の職員の人数	TALIS 改変
問 06(1)	事実確認	児童生徒	就学援助率	調査対象である第6学年の児童について、(日本語指導以外の)特別な支援を要する児童の、学年全体に占めるおよその百分率	全国 (H28) 改変 TALIS 改変
問 06(2)	事実確認	児童生徒	就学援助率	調査対象である第6学年の児童について、長期欠席、不登校の状態にある児童の、学年全体に占めるおよその百分率	全国 (H28) 改変 TALIS 改変
問 07(1)	事実確認	時数確認	教育課程特例の有無	調査対象日から5年以内の、教育委員会による研究指定の有無	
問 07(2)	事実確認	時数確認	教育課程特例の有無	調査対象日から5年以内の、文部科学省による研究開発学校の指定の有無	
問 07(3)	事実確認	時数確認	教育課程特例の有無	調査対象日から5年以内の、文部科学省による教育課程特例校(旧「教育特区」を含む)の指定の有無	
問 07(4)	事実確認	時数確認	教育課程特例の有無	調査対象日から5年以内の、教育委員会や文部科学省以外の公的機関による研究指定や助成の有無	
問 07(5)	事実確認	時数確認	教育課程特例の有無	調査対象日から5年以内の、民間団体や企業等による研究指定や助成の有無	
問 08(1)	事実確認	I C T機器の充実	パソコンの部屋	学習用のコンピュータ室はいくつありますか。	
問 08(2)	事実確認	I C T機器の充実	パソコンの数	児童が学習に使えるコンピュータ(タブレット型端末を除く)は、何台ありますか。	
問 08(3)	事実確認	I C T機器の充実	タブレット	児童が学習に使えるタブレット型端末は、何台ありますか(レンタル、リースを含む)。	
問 08(4)	事実確認	I C T機器の充実	学内LAN	児童が学習に使えるWi-Fi設備は、ありますか。	
問 08(5)	事実確認	I C T機器の充実	電子黒板	電子黒板は何台ありますか。	
問 09(1)	事実確認	施設・設備	その他の施設・設備	オープンスペースの活用状況	
問 09(2)	事実確認	施設・設備	その他の施設・設備	教科教室制による教室配置の活用状況	
問 09(3)	事実確認	施設・設備	その他の施設・設備	学校園・学級園・農場の活用状況	
問 09(4)	事実確認	施設・設備	その他の施設・設備	飼育小屋の活用状況	
問 09(5)	事実確認	施設・設備	その他の施設・設備	小中一体型施設の活用状況	
問 09(6)	事実確認	施設・設備	その他の施設・設備	天体観測施設の活用状況	
問 09(7)	事実確認	施設・設備	その他の施設・設備	ビオトープの活用状況	
問 09(8)	事実確認	施設・設備	その他の施設・設備	和室の活用状況	
問 09(9)	事実確認	施設・設備	その他の施設・設備	外国語活動用教室の活用状況(注:小学校のみ)	
問 9(10)	事実確認	施設・設備	その他の施設	その他(具体的に記入)の活用状況	

			設・設備		
問 10(1)	組織的取組	各種調査結果の利用	全国学力・学習状況調査	全国学力・学習状況調査について、学校の教職員が独自に採点を行った。	全国 (H28) 改変
問 10(2)	組織的取組	各種調査結果の利用	全国学力・学習状況調査	全国学力・学習状況調査について、自校の結果を独自に分析した。	全国 (H28) 改変
問 10(3)	組織的取組	各種調査結果の利用	全国学力・学習状況調査	全国学力・学習状況調査の結果の共有について、調査対象の学年で確認・共有した。	全国 (H28) 改変
問 10(4)	組織的取組	各種調査結果の利用	全国学力・学習状況調査	全国学力・学習状況調査の結果の共有について、学校全体で確認・共有した。	全国 (H28) 改変
問 10(5)	組織的取組	各種調査結果の利用	全国学力・学習状況調査	全国学力・学習状況調査の結果の共有について、保護者会や地域の集会等で説明した。	全国 (H28) 改変
問 10(6)	組織的取組	各種調査結果の利用	全国学力・学習状況調査	全国学力・学習状況調査の結果の共有について、学区内の中学校と共有した。	全国 (H28) 改変
問 10(7)	組織的取組	各種調査結果の利用	全国学力・学習状況調査	全国学力・学習状況調査の結果の共有について、ホームページや学校だより等に掲載した。	全国 (H28) 改変
問 10(8)	組織的取組	各種調査結果の利用	全国学力・学習状況調査	全国学力・学習状況調査の結果の活用に当たり、全国平均や都道府県平均等と比較することを重視した。	全国 (H28) 改変
問 10(9)	組織的取組	各種調査結果の利用	全国学力・学習状況調査	全国学力・学習状況調査の結果の活用に当たり、めざすべき学力の特徴を理解することを重視した。	
問 10(10)	組織的取組	各種調査結果の利用	全国学力・学習状況調査	全国学力・学習状況調査の結果の活用に当たり、具体的な学習指導の改善に生かすことを重視した。	全国 (H28) 改変
問 10(11)	組織的取組	各種調査結果の利用	全国学力・学習状況調査	全国学力・学習状況調査の結果の活用に当たり、児童一人ひとりの学習改善に生かすことを重視した。	
問 10(12)	組織的取組	各種調査結果の利用	全国学力・学習状況調査	全国学力・学習状況調査の結果の活用に当たり、指導計画の改善に生かすことを重視した。	
問 10(13)	組織的取組	各種調査結果の利用	全国学力・学習状況調査	全国学力・学習状況調査の結果の活用に当たり、保護者や地域への説明責任を果たすことを重視した。	
問 10(14)	組織的取組	各種調査結果の利用	全国学力・学習状況調査	全国学力・学習状況調査の結果の活用に当たり、学力向上の取組について、具体的な協力を保護者や地域の方々から得ることを重視した。	全国 (H28) 改変
問 11(1)	組織的取組	各種調査結果の利用	民間企業	校外の民間企業等による模擬試験を、校内で具体的な教育指導の改善や指導計画等に反映させている。	
問 11(2)	組織的取組	各種調査結果の利用	知能検査	知能検査を、校内で具体的な教育指導の改善や指導計画等に反映させている。	

問 11(3)	組織的取組	各種調査結果の利用	性格検査	性格検査を、校内で具体的な教育指導の改善や指導計画等に反映させている。	
問 11(4)	組織的取組	各種調査結果の利用	職業適性検査	職業に関する適性検査を、校内で具体的な教育指導の改善や指導計画等に反映させている。	
問 11(5)	組織的取組	各種調査結果の利用	学級内人間関係調査	学級内の人間関係に関する調査を、校内で具体的な教育指導の改善や指導計画等に反映させている。	
問 11(6)	組織的取組	各種調査結果の利用	その他の調査	その他(具体的に記入)を、校内で具体的な教育指導の改善や指導計画等に反映させている。	
問 12(1)	組織的取組	ビジョンの共有範囲	スクールリーダー	学校のビジョン(学校がめざす児童の姿や重点的に取り組む教育活動など)を、管理職、主幹教諭、各主任と共有している。	
問 12(2)	組織的取組	ビジョンの共有範囲	常勤の教員	学校のビジョン(学校がめざす児童の姿や重点的に取り組む教育活動など)を、常勤の、授業を行う教員(教諭、常勤講師)と共有している。	
問 12(3)	組織的取組	ビジョンの共有範囲	常勤の職員	学校のビジョン(学校がめざす児童の姿や重点的に取り組む教育活動など)を、授業が主たる業務ではない常勤の職員(事務職員、学校栄養職員など)と共有している。	
問 12(4)	組織的取組	ビジョンの共有範囲	非常勤の教育職員	学校のビジョン(学校がめざす児童の姿や重点的に取り組む教育活動など)を、非常勤講師、授業に関わる非常勤教職員(ALT、特別支援教育支援員など)と共有している。	
問 12(5)	組織的取組	ビジョンの共有範囲	非常勤の非教育職員	学校のビジョン(学校がめざす児童の姿や重点的に取り組む教育活動など)を、授業に関わらない非常勤職員(スクールカウンセラー、非常勤の事務職員など)と共有している。	
問 12(6)	組織的取組	ビジョンの共有範囲	保護者	学校のビジョン(学校がめざす児童の姿や重点的に取り組む教育活動など)を、保護者と共有している。	
問 12(7)	組織的取組	ビジョンの共有範囲	ボランティア	学校のビジョン(学校がめざす児童の姿や重点的に取り組む教育活動など)を、ボランティア等で関わる学校外の関係者と共有している。	
問 12(8)	組織的取組	ビジョンの共有範囲	地域住民	学校のビジョン(学校がめざす児童の姿や重点的に取り組む教育活動など)を、地域(主に校区)の住民と共有している。	
問 12(9)	組織的取組	ビジョンの共有範囲	生徒	学校のビジョン(学校がめざす児童の姿や重点的に取り組む教育活動など)を、児童と共有している。	
問 13(1)	組織的取組	カリキュラム・マネジメント	計画段階	各種の指導計画を作成する際、教科横断的な視点を重視する。	全国(H28) 改変
問 13(2)	組織的取組	カリキュラム・マネジメント	計画段階	各種の指導計画を作成する際、言語活動を重視する。	全国(H28) 改変

		ント			
問 13(3)	組織的取組	カリキュラム・マネジメント	計画段階	各種の指導計画を作成する際、知識・技能の活用を重視する。	全国 (H28) 改変
問 13(4)	組織的取組	カリキュラム・マネジメント	計画段階	各種の指導計画を作成する際、学校の教育目標に応じた教育内容の組織を重視する。	全国 (H28) 改変
問 13(5)	組織的取組	カリキュラム・マネジメント	計画段階	各種の指導計画を作成する際、「計画段階DCAサイクル」の遂行を重視する。	全国 (H28) 改変
問 13(6)	組織的取組	カリキュラム・マネジメント	計画段階	各種の指導計画を作成する際、指導事項の系統性を重視する。	全国 (H28) 改変
問 13(7)	組織的取組	カリキュラム・マネジメント	計画段階	各種の指導計画を作成する際、地域の現状等に関する調査結果や資料を重視する。	全国 (H28) 改変
問 13(8)	組織的取組	カリキュラム・マネジメント	計画段階	各種の指導計画を作成する際、児童の実態に関する調査結果や資料を重視する。	全国 (H28) 改変
問 13(9)	組織的取組	カリキュラム・マネジメント	計画段階	各種の指導計画を作成する際、前年度のカリキュラム評価の結果を重視する。	
問 13(10)	組織的取組	カリキュラム・マネジメント	計画段階	各種の指導計画を作成する際、人的・物的資源の導入を重視する。	全国 (H28) 改変
問 13(11)	組織的取組	カリキュラム・マネジメント	計画段階	各種の指導計画を作成する際、校外からの人的・物的資源の導入を重視する。	全国 (H28) 改変
問 13(12)	組織的取組	カリキュラム・マネジメント	計画段階	各種の指導計画を作成する際、財政面の負担を重視する。	全国 (H28) 改変
問 13(13)	組織的取組	カリキュラム・マネジメント	計画段階	各種の指導計画を作成する際、特別な支援を要する児童の個別の指導計画を重視する。	
問 13(14)	組織的取組	カリキュラム・マネジメント	計画段階	各種の指導計画を作成する際、学校の研究テーマを重視する。	
問 13(15)	組織的取組	カリキュラム・マネジメント	計画段階	各種の指導計画を作成する際、多くの教職員が参加して指導計画を作成することを重視する。	田村 2016 改変
問 13(16)	組織的取組	カリキュラム・マネジメント	計画段階	各種の指導計画を作成する際、評価計画を立てることを重視する。	
問 14	組織的取組	特別支援教育	通常学級での指導の工夫	特別支援教育に関連して、児童の特性に応じた指導(板書や説明の仕方、教材の工夫など)を、授業で配慮するよう、学校の取組として推進していますか。	全国 (H28) 改変
問 15(1)	組織的取組	教員研修(職能開発)	形態と頻度	この学校の教職員は、校外の研修や研究会に参加する。	全国 (H28) 改変

					TALIS 校長改変 TALIS 教員改変
問 15(2)	回答者	職場の様子・印象	協働的な計画作成	この学校の教職員は、学習指導と学習評価の計画を、協力して作成する。	全国(H28)改変 TALIS 校長改変 TALIS 教員改変
問 15(3)	回答者	職場の様子・印象	言語活動	この学校の教職員は、言語活動の充実のために、話し合っていて検討する。	全国(H28)改変 TALIS 校長改変 TALIS 教員改変
問 15(4)	回答者	職場の様子・印象	言語活動	この学校の教職員は、国語科に限定せず、言語活動に取り組む	全国(H28)改変 TALIS 校長改変 TALIS 教員改変
問 15(5)	回答者	職場の様子・印象	課題の共有	この学校の教職員は、学校特有の学力傾向や課題を共有する。	田村 2016 改変
問 15(6)	回答者	職場の様子・印象	課題の共有	この学校の教職員は、学年・学級運営の状況や課題を共有する。	
問 16(1)	回答者	職場の様子・印象	同僚性	この学校の教職員の様子は、同僚の考え方を相互に尊重する。	全国(H28)改変 TALIS 校長改変 TALIS 教員改変
問 16(2)	回答者	職場の様子・印象	地域連携	この学校の教職員の様子は、地域と連携を図っている。	全国(H28)改変 TALIS 校長改変 TALIS 教員改変
問 16(3)	回答者	職場の様子・印象	同僚性	この学校の教職員の様子は、各自の成功を共有する雰囲気がある	全国(H28)改変 TALIS 校長改変 TALIS 教員改変
問 16(4)	回答者	職場の様子・印象	同僚性	この学校の教職員の様子は、勤務外で私的に交流する。	
問 16(5)	回答者	職場の様子・印象	同僚性	この学校の教職員の様子は、学校教育に関する信念を共有している。	全国(H28)改変 TALIS 校長改変

					TALIS 教員改 変
問 16(6)	回答者	職場の様子・ 印象	同僚性	この学校の教職員の様子は、お互い助け合 い、協力的である。	全国(H28)改 変 TALIS 校長改 変 TALIS 教員改 変
問 16(7)	回答者	職場の様子・ 印象	同僚性	この学校の教職員の様子は、会議で発言を しやすい。	
問 16(8)	回答者	職場の様子・ 印象	同僚性	この学校の教職員の様子は、困難な問題を オープンに話し合う。	全国(H28)改 変 TALIS 校長改 変 TALIS 教員改 変
問 16(9)	回答者	職場の様子・ 印象	同僚性	この学校の教職員の様子は、経験の浅い教 職員に寛容である。	
問 16(10)	回答者	職場の様子・ 印象	保護者連携	この学校の教職員の様子は、日常的に保護 者と意見交換する。	
問 16(11)	回答者	職場の様子・ 印象	生徒・教員 の良好な関 係	この学校の教職員の様子は、児童の幸福を 重視する。	全国(H28)改 変 TALIS 校長改 変 TALIS 教員改 変
問 16(12)	回答者	職場の様子・ 印象	生徒・教員 の良好な関 係	この学校の教職員の様子は、児童との関係 が良好である。	全国(H28)改 変 TALIS 校長改 変 TALIS 教員改 変
問 16(13)	回答者	職場の様子・ 印象	生徒・教員 の良好な関 係	この学校の教職員の様子は、児童の発言や 意見に関心をもつ。	全国(H28)改 変 TALIS 校長改 変 TALIS 教員改 変
問 16(14)	回答者	職場の様子・ 印象	生徒・教員 の良好な関 係	この学校の教職員の様子は、児童の卒業後 も交流がある。	
問 16(15)	回答者	職場の様子・ 印象	実験性	この学校の教職員の様子は、新しい指導に 積極的にチャレンジする。	
問 16(16)	回答者	職場の様子・ 印象	協働性、チ ーム	この学校の教職員の様子は、教職員が一丸 となった取り組みをする。	
問 16(17)	回答者	職場の様子・ 印象	分散型リー ダーシップ	この学校の教職員の様子は、立場に応じて リーダーシップを発揮する。	田村 2016 改変
問 16(18)	回答者	職場の様子・ 印象	共有性	この学校の教職員の様子は、互いの実践上 の知識や技能を提供し合う。	田村 2016 改変

問 16(19)	回答者	職場の様子・印象	教科横断的指導	この学校の教職員の様子は、各教科等の教育目標や内容の相互関連を意識して授業する。	田村 2016 改変
問 16(20)	回答者	職場の様子・印象	カリキュラム・マネジメント	この学校の教職員の様子は、指導の改善に役立つ記録（メモ）を残す。	田村 2016 改変

Table 10 独自調査（学校質問紙②：教務主任等対象）項目一覧

独自調査学校	大分類	中分類	小分類	項目	出典・参考
問 17	回答者の属性			以下の問いにお答えになる先生は、どなたですか。	
問 18	組織的取組	教員研修（職能開発）	メンター	先生は、調査日現在、次の事柄に当てはまりますか。1：自分を支援する指導者（メンター）が、校内にいる 2：自分を支援する指導者（メンター）が、校外にいる 3：校内で、他の教員の指導者（メンター）を務めている 4：校外で、他の教員の指導員（メンター）を務めている 5：1 から 4 のどれにもあてはまらない	全国（H28）改変 TALIS 教員改変
問 19(1)	組織的取組	教員研修（職能開発）	研修の種別と頻度	過去 1 2 か月の間（平成 2 7 年 1 2 年から平成 2 8 年 1 1 月）に経験した研修は、他校の見学・視察（他校の授業研究への参加を含む）	全国（H28）改変 TALIS 教員改変
問 19(2)	組織的取組	教員研修（職能開発）	研修の種別と頻度	過去 1 2 か月の間（平成 2 7 年 1 2 年から平成 2 8 年 1 1 月）に経験した研修は、企業、公的機関、非政府組織（NGO）の見学・視察	全国（H28）改変 TALIS 教員改変
問 19(3)	組織的取組	教員研修（職能開発）	研修の種別と頻度	過去 1 2 か月の間（平成 2 7 年 1 2 年から平成 2 8 年 1 1 月）に経験した研修は、教育に関する会議やセミナー（例：教員や研究者が研究成果を発表し、教育上の課題に関して議論する）。	全国（H28）改変 TALIS 教員改変
問 19(4)	組織的取組	教員研修（職能開発）	研修の種別と頻度	過去 1 2 か月の間（平成 2 7 年 1 2 年から平成 2 8 年 1 1 月）に経験した研修は、資格取得プログラム（例：修士号などの学位取得）	全国（H28）改変 TALIS 教員改変
問 19(5)	組織的取組	教員研修（職能開発）	研修の種別と頻度	過去 1 2 か月の間（平成 2 7 年 1 2 年から平成 2 8 年 1 1 月）に経験した研修は、認定証や修了証が発行される、課程（コース）やワークショップ（例：教科等の内容や指導法、その他教育関連）	全国（H28）改変 TALIS 教員改変
問 19(6)	組織的取組	教員研修（職能開発）	研修の種別と頻度	過去 1 2 か月の間（平成 2 7 年 1 2 年から平成 2 8 年 1 1 月）に経験した研修は、教員の力量形成（職業能力開発）を目的とする研究団体への参加	全国（H28）改変 TALIS 教員改変
問 19(7)	組織的取組	教員研修（職能開発）	研修の種別と頻度	過去 1 2 か月の間（平成 2 7 年 1 2 年から平成 2 8 年 1 1 月）に経験した研修は、職務上、関心を持っているテーマに関する個人	全国（H28）改変 TALIS 教員改変

				研究	変
問 19(8)	組織的取組	教員研修（職能開発）	研修の種別と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修は、学校の公的な組織内指導（メンタリング）、相談	全国（H28）改変 TALIS 教員改変
問 19(9)	組織的取組	教員研修（職能開発）	研修の種別と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修は、同僚の観察・助言、コーチング活動	全国（H28）改変 TALIS 教員改変
問 19(10)	組織的取組	教員研修（職能開発）	研修の種別と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修は、その他（具体的に記入）	全国（H28）改変 TALIS 教員改変
問 20(1)	組織的取組	教員研修（職能開発）	内容と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修した内容は、担当教科等に関する知識と理解	全国（H28）改変 TALIS 教員改変
問 20(2)	組織的取組	教員研修（職能開発）	内容と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修した内容は、担当教科等の指導法に関する能力	全国（H28）改変 TALIS 教員改変
問 20(3)	組織的取組	教員研修（職能開発）	内容と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修した内容は、教育課程（カリキュラム）に関する知識	全国（H28）改変 TALIS 教員改変
問 20(4)	組織的取組	教員研修（職能開発）	内容と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修した内容は、児童の評価や評価方法	全国（H28）改変 TALIS 教員改変
問 20(5)	組織的取組	教員研修（職能開発）	内容と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修した内容は、学習指導用のICT技能	全国（H28）改変 TALIS 教員改変
問 20(6)	組織的取組	教員研修（職能開発）	内容と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修した内容は、学習指導以外の職務用のICT（例：成績入力システム、セキュリティ関連）	
問 20(7)	組織的取組	教員研修（職能開発）	内容と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修した内容は、児童の活動と学級経営	全国（H28）改変 TALIS 教員改変
問 20(8)	組織的取組	教員研修（職能開発）	内容と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修した内容は、学校の管理運営、法規、制度に関する知識	全国（H28）改変 TALIS 教員改変
問 20(9)	組織的取組	教員研修（職能開発）	内容と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修した内容は、個に応じた学習指導の手法	全国（H28）改変 TALIS 教員改変

問 20(10)	組織的取組	教員研修（職能開発）	内容と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修した内容は、特別な支援を要する児童への指導	全国（H28）改変 TALIS 教員改変
問 20(11)	組織的取組	教員研修（職能開発）	内容と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修した内容は、児童の健康や安全に関する指導	
問 20(12)	組織的取組	教員研修（職能開発）	内容と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修した内容は、多文化、多言語環境における指導（日本語指導を含む）	全国（H28）改変 TALIS 教員改変
問 20(13)	組織的取組	教員研修（職能開発）	内容と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修した内容は、教科横断的な資質・能力の育成に関する指導（例：問題解決能力、学び方の学習）	全国（H28）改変 TALIS 教員改変
問 20(14)	組織的取組	教員研修（職能開発）	内容と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修した内容は、進路指導やキャリア教育の知識や技能	全国（H28）改変 TALIS 教員改変
問 20(15)	組織的取組	教員研修（職能開発）	内容と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修した内容は、教育相談やカウンセリングの知識や技法	全国（H28）改変 TALIS 教員改変
問 20(16)	組織的取組	教員研修（職能開発）	内容と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修した内容は、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善	
問 20(17)	組織的取組	教員研修（職能開発）	内容と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修した内容は、カリキュラム・マネジメント	
問 20(18)	組織的取組	教員研修（職能開発）	内容と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修した内容は、組織マネジメント	
問 21(1)	組織的取組	教員研修（職能開発）	形態と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修の方法は、他の教員との共同学習や研究活動	
問 21(2)	組織的取組	教員研修（職能開発）	形態と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修の方法は、「座学」以外の参加型・体験型学習の機会	
問 21(3)	組織的取組	教員研修（職能開発）	形態と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修の方法は、自校や自らの実践の報告	
問 21(4)	組織的取組	教員研修（職能開発）	形態と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修の方法は、数週間から数か月に渡り、複数回に分けて行われる長期研修	
問 21(5)	組織的取組	教員研修（職能開発）	形態と頻度	過去12か月の間（平成27年12年から平成28年11月）に経験した研修の方法は、2日から1週間程度の短期集中型研修	

問 22(1)	組織的取組	教員研修（職能開発）	力量への自己評価	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、担当教科等に関する知識と理解	
問 22(2)	組織的取組	教員研修（職能開発）	力量への自己評価	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、担当教科等の指導法に関する能力	
問 22(3)	組織的取組	教員研修（職能開発）	力量への自己評価	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、教育課程（カリキュラム）に関する知識	
問 22(4)	組織的取組	教員研修（職能開発）	力量への自己評価	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、児童の評価や評価方法	
問 22(5)	組織的取組	教員研修（職能開発）	力量への自己評価	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、学習指導用の I C T 技能	
問 22(6)	組織的取組	教員研修（職能開発）	力量への自己評価	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、学習指導以外の I C T 技能	
問 22(7)	組織的取組	教員研修（職能開発）	力量への自己評価	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、学習指導以外の職務用の I C T	
問 22(8)	組織的取組	教員研修（職能開発）	力量への自己評価	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、児童の活動と学級経営	
問 22(9)	組織的取組	教員研修（職能開発）	力量への自己評価	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、学校の管理運営、法規、生徒に関する知識	
問 22(10)	組織的取組	教員研修（職能開発）	力量への自己評価	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、個に応じた学習指導の手法	
問 22(11)	組織的取組	教員研修（職能開発）	力量への自己評価	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、特別な支援を要する児童への指導	
問 22(12)	組織的取組	教員研修（職能開発）	力量への自己評価	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、児童の健康や安全に関する指導	
問 22(13)	組織的取組	教員研修（職能開発）	力量への自己評価	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、多文化、多言語環境における指導（日本語指導を含む）	
問 22(14)	組織的取組	教員研修（職能開発）	力量への自己評価	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、教科横断的な資質・能力の育成に関する指導	
問 22(15)	組織的取組	教員研修（職能開発）	力量への自己評価	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、進路指導やキャリア教育の知識や技法	
問 22(16)	組織的取組	教員研修（職能開発）	力量への自己評価	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善	
問 22(17)	組織的取組	教員研修（職能開発）	力量への自己評価	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、カリキュラム・マネジメント	
問 22(18)	組織的取組	教員研修（職能開発）	力量への自己評価	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、組織マネジメント	
問 23(1)	組織的取組	教員研修（職能開発）	研修参加の条件	研修に参加する場合の、勤務日程上の調整の影響	
問 23(2)	組織的取組	教員研修（職能開発）	研修参加の条件	研修に参加する場合の、費用の高さの影響	
問 23(3)	組織的取組	教員研修（職能開発）	研修参加の条件	研修に参加する場合の、資格や経験、勤務年数などの要件不足の影響	
問 23(4)	組織的取組	教員研修（職能開発）	研修参加の条件	研修に参加する場合の、家庭の都合との調整の影響	
問 23(5)	組織的取組	教員研修（職能開発）	研修参加の条件	研修に参加する場合の、参加する動機やき	

	組	能開発)	条件	っかけのなさの影響	
問 23(6)	組織的取組	教員研修 (職能開発)	研修参加の条件	研修に参加する場合の、自分のニーズや希望と合わない内容の影響	

Table 11 独自調査 (学校質問紙③: 学級担任等対象) 項目一覧

	大分類	中分類	小分類	項目	出典・参考
問 24	回答者の属性			以下の問いにお答えになる先生は、どなたですか。	
問 25	回答者の意見	児童の様子・印象	学校・学級内の規律	これまでの先生のご経験からみて、現在の担当学級の印象は、次のどれに当てはまりますか。 1: 例年より指導しやすい学級 2: ほぼ例年通り指導できる学級 3: 例年より指導に配慮を要する学級	
問 26(1)	回答者の意見	児童の様子・印象	学校・学級内の規律	担当学級の児童は、私語が少ない	全国 (H28) 改変
問 26(2)	回答者の意見	児童の様子・印象	学校・学級内の規律	担当学級の児童は、自分から疑問を持つ	全国 (H28) 改変
問 26(3)	回答者の意見	児童の様子・印象	学校・学級内の規律	担当学級の児童は、落ち着きがある	全国 (H28) 改変
問 26(4)	回答者の意見	児童の様子・印象	学校・学級内の規律	担当学級の児童は、時や場や状況にふさわしい態度をとる	全国 (H28) 改変
問 26(5)	回答者の意見	児童の様子・印象	学校・学級内の人間関係	担当学級の児童は、児童同士、仲が良い	全国 (H28) 改変
問 26(6)	回答者の意見	児童の様子・印象	外遊び	担当学級の児童は、外遊びや運動を好む	
問 26(7)	回答者の意見	児童の様子・印象	学習意欲	担当学級の児童は、熱心に勉強する	全国 (H28) 改変
問 26(8)	回答者の意見	児童の様子・印象	音楽	担当学級の児童は、音楽活動を好む	
問 26(9)	回答者の意見	児童の様子・印象	敬語	担当学級の児童は、敬語を使える	全国 (H28) 改変
問 26(10)	回答者の意見	児童の様子・印象	読書	担当学級の児童は、読書を好む	
問 26(11)	回答者の意見	児童の様子・印象	語彙数	担当学級の児童は、語彙数が少ない	
問 27(1)	回答者の意見	児童の様子・印象	学校・学級内の規律	担当学級の児童の学習の様子は、教員の話を中心して聞く	全国 (H28) 改変
問 27(2)	回答者の意見	児童の様子・印象	学校・学級内の規律	担当学級の児童の学習の様子は、教室内が騒々しい	全国 (H28) 改変
問 27(3)	回答者の意見	児童の様子・印象	学校・学級内の規律	担当学級の児童の学習の様子は、自分で課題を設定できる	全国 (H28) 改変
問 27(4)	回答者の意見	児童の様子・印象	学校・学級内の規律	担当学級の児童の学習の様子は、発言や発表の工夫をする	全国 (H28) 改変
問 27(5)	回答者の意見	児童の様子・印象	学校・学級内の規律	担当学級の児童の学習の様子は、情報や資料を活用できる	全国 (H28) 改変
問 27(6)	回答者の	児童の様	学校・学級内の	担当学級の児童の学習の様子は、筋道を立	全国 (H28) 改

	意見	子・印象	規律	てて話をする	変
問 27(7)	回答者の意見	児童の様子・印象	学校・学級内の規律	担当学級の児童の学習の様子は、忘れ物をする	
問 27(8)	回答者の意見	児童の様子・印象	学校・学級内の規律	担当学級の児童の学習の様子は、他の児童の話を集中して聞く	
問 27(9)	回答者の意見	児童の様子・印象	学校・学級内の規律	担当学級の児童の学習の様子は、授業開始時、静かになるまで時間がかかる	全国 (H28) 改変
問 27(10)	回答者の意見	児童の様子・印象	学校・学級内の規律	担当学級の児童の学習の様子は、学習に適した雰囲気を作り出す	全国 (H28) 改変
問 27(11)	回答者の意見	児童の様子・印象	学校・学級内の規律	担当学級の児童の学習の様子は、授業の邪魔をしようとする	全国 (H28) 改変
問 27(12)	回答者の意見	児童の様子・印象	学校・学級内の規律	担当学級の児童の学習の様子は、間違いやつまづきを冷やかさない	全国 (H28) 改変
問 27(13)	回答者の意見	児童の様子・印象	学校・学級内の規律	担当学級の児童の学習の様子は、活発に発言する	
問 27(14)	回答者の意見	児童の様子・印象	学校・学級内の規律	担当学級の児童の学習の様子は、宿題をきちんとやってくる	
問 28(1-1)	回答者の意見	児童の様子・印象	学習指導	学級全体や学級内のグループによる話し合い活動は、今年度どれくらい、授業等に取り入れていますか。	全国 (H28) 改変
問 28(2-1)	回答者の意見	児童の様子・印象	グループ学習の様子	今年度、自分の学級では、児童自ら、学級やグループで課題を設定する活動を行った	全国 (H28) 改変
問 28(2-2)	回答者の意見	児童の様子・印象	グループ学習の様子	今年度、自分の学級では、課題の解決に向けて話し合う活動を行った	全国 (H28) 改変
問 28(2-3)	回答者の意見	児童の様子・印象	グループ学習の様子	今年度、自分の学級では、児童が話し合いを記録する活動を行った	全国 (H28) 改変
問 28(2-4)	回答者の意見	児童の様子・印象	グループ学習の様子	今年度、自分の学級では、話し合った内容を発表する活動を行った	全国 (H28) 改変
問 28(2-5)	回答者の意見	児童の様子・印象	グループ学習の様子	今年度、自分の学級では、話し合いを通して、新たな課題を発見する活動を行った	
問 28(3-1)	回答者の意見	児童の様子・印象	グループ学習の様子	担当学級の児童は話し合い活動で、自分の考えを相手に伝える	全国 (H28) 改変
問 28(3-2)	回答者の意見	児童の様子・印象	グループ学習の様子	担当学級の児童は話し合い活動で、相手の考えを最後まで聞く	全国 (H28) 改変
問 28(3-3)	回答者の意見	児童の様子・印象	グループ学習の様子	担当学級の児童は話し合い活動で、話し合いの内容を自分に関係ある問題としてとらえる	全国 (H28) 改変
問 28(3-4)	回答者の意見	児童の様子・印象	グループ学習の様子	担当学級の児童は話し合い活動で、話し合いが進む雰囲気を作る	全国 (H28) 改変
問 28(3-5)	回答者の意見	児童の様子・印象	グループ学習の様子	担当学級の児童は話し合い活動で、自分の考えを深め、広げる	全国 (H28) 改変
問 28(3-6)	回答者の意見	児童の様子・印象	グループ学習の様子	担当学級の児童は話し合い活動で、理由(根拠)をつけて意見を言う	
問 28(3-7)	回答者の意見	児童の様子・印象	グループ学習の様子	担当学級の児童は話し合い活動で、話し合いの目的(結論をだすのか、考えを広げるのかなど)に応じた話し合いをする	
問 28(3-8)	回答者の意見	児童の様子・印象	グループ学習の様子	担当学級の児童は話し合い活動で、児童同士で教え合う	

問 29(1)	回答者の意見	学習指導	指導上の課題	学習指導に関する事柄について、ノート指導に課題を感じる。	
問 29(2)	回答者の意見	学習指導	指導上の課題	学習指導に関する事柄について、学習のきまりの指導に課題を感じる。	
問 29(3)	回答者の意見	学習指導	指導上の課題	学習指導に関する事柄について、話し合い活動の指導に課題を感じる。	
問 29(4)	回答者の意見	学習指導	指導上の課題	学習指導に関する事柄について、板書指導の技術に課題を感じる。	
問 29(5)	回答者の意見	学習指導	指導上の課題	学習指導に関する事柄について、掲示物の工夫や活用に課題を感じる。	
問 29(6)	回答者の意見	学習指導	指導上の課題	学習指導に関する事柄について、タブレット、電子黒板等の機器利用に課題を感じる。	
問 29(7)	回答者の意見	学習指導	指導上の課題	学習指導に関する事柄について、プリント、ワークシートの活用に課題を感じる。	
問 29(8)	回答者の意見	学習指導	指導上の課題	学習指導に関する事柄について、チームティーチングや少人数指導に課題を感じる。	
問 29(9)	回答者の意見	学習指導	指導上の課題	学習指導に関する事柄について、異学年交流を用いた指導に課題を感じる。	
問 29(10)	回答者の意見	学習指導	指導上の課題	学習指導に関する事柄について、総合的な学習の時間の指導に課題を感じる。	
問 29(11)	回答者の意見	学習指導	指導上の課題	学習指導に関する事柄について、道徳の指導に課題を感じる。	
問 29(12)	回答者の意見	学習指導	指導上の課題	学習指導に関する事柄について、学級活動の指導に課題を感じる。	
問 30(1)	回答者の意見	学習指導	学習評価	学習評価について、正確さを重視する。	
問 30(2)	回答者の意見	学習指導	学習評価	学習評価について、客観性を重視する。	
問 30(3)	回答者の意見	学習指導	学習評価	学習評価について、評価方法の適切さ(妥当性)を重視する。	
問 30(4)	回答者の意見	学習指導	学習評価	学習評価について、根拠となる資料を重視する。	
問 30(5)	回答者の意見	学習指導	学習評価	学習評価について、保護者への説明を重視する。	
問 30(6)	回答者の意見	学習指導	学習評価	学習評価について、他の教員との足並みを重視する。	
問 30(7)	回答者の意見	学習指導	学習評価	学習評価について、児童への励ましを重視する。	
問 30(8)	回答者の意見	学習指導	学習評価	学習評価について、児童が自分で丸付けや間違い直しができるようになることを重視する。	
問 30(9)	回答者の意見	学習指導	学習評価	学習評価について、児童による授業の振り返りを重視する。	
問 31(1)	回答者の意見	学習指導	指導上の自信	先生がわかりやすく説明をする授業の実施に自信がある	
問 31(2)	回答者の意見	学習指導	指導上の自信	学級やグループで児童が話し合う授業の実施に自信がある。	
問 31(3)	回答者の意見	学習指導	指導上の自信	児童が情報を集めて課題を解決する授業に	

	意見			自信がある。	
問 31(4)	回答者の意見	学習指導	指導上の自信	練習問題を解かせて習熟させる授業に自信がある。	
問 32	組織的取組	学習支援	道徳	道徳の時間で、児童自らが考え話し合う指導は、どれくらい行っていますか。	全国 (H28) 改変
問 33	回答者の意見	児童の様子・印象	家庭学習	現在の担当学級の児童の家庭学習のようす(通塾や習い事を除きます)は、どれくらいだと思いますか。	
問 34	回答者の意見	児童の様子・印象	通塾・習い事	現在の担当学級の児童のうち、学習塾に通っている割合は、どれくらいだと思いますか。	

3. 新しい質問紙調査の実施

3.1. 調査対象校

開発・実施した学校質問紙調査の対象校は、Z市立小学校47校、Z市立中学校22校、Z市以外の全国から層化抽出された小学校254校、中学校278校、合計601校である。Z市立の全小中学校を対象にしたのは、本調査研究における児童生徒調査をZ市で実施したことによる。

	小学校	中学校
Z市	47	22
全国	254	278

Z市以外の全ての小中学校は、県や市、区などの地域単位で層化をおこない、その中から対象校をランダムに選ぶ層化抽出法を用いて選定した。具体的には、全国を8ブロック（北海道・東北・関東・中部・近畿・中国・四国・九州）に区切り、人口比に応じた比例配分法によって8群に分けた。

地域	小学校	中学校	比
北海道	11	12	4%
東北	18	20	7%
関東	85	94	34%
東海	43	47	17%
関西	45	49	18%
中国	15	16	6%
四国	8	8	3%
九州・沖縄	29	32	11%
合計	254	278	100%

さらに、学力テストの結果を基にして3群に分け、そこからランダムに抽出した。学力による層化抽出学力の成績を用いて学力（上位33%、中位33%、下位33%）は3群に分けた。地域×学力で8地域×3学力群の層を作成し、それぞれの層より比例配分によってランダムに532校を抽出した。

小学校	北海道	東北	関東	東海	関西	中国	四国	九州・ 沖縄	合計
1	5	5	29	12	18	4	2	10	85
2	3	6	29	15	14	5	3	10	85
3	3	7	27	16	13	6	3	9	84
合計	11	18	85	43	45	15	8	29	254

中学校	北海道	東北	関東	東海	関西	中国	四国	九州・ 沖縄	合計
1	4	7	32	9	18	5	2	15	92
2	4	6	33	15	16	6	3	10	93
3	4	7	29	23	15	5	3	7	93
合計	12	20	94	47	49	16	8	32	278

なお、分析にあたっては 500 校程度のデータが必要であると考えられたが、過去の回収状況から回収率は 70%程度と推計した。直接依頼が可能である Z 市は 90%程度の回収率を見込むことができるため、これらを加味して調査依頼数は 600 校と設定した。層化にあたっての小数点の処理など行った結果、多少のズレが生じたが 601 校の抽出となり、ほぼ目標どおりの依頼数となった。最終的に、395 校からの回答を得ることができたため、若干予定数よりは少ない結果となったが概ね分析には支障が無い程度のデータが得られたと考えられる。

3.2. 調査の実施

学校質問紙は、回答者別（①校長等、②教務主任等、③学級担任等）の三種類の質問紙を 1 セットとして、対象校に配布した。各回答は、回答者がそれぞれを内封筒に封入し、三つの封入済回答を学校内でまとめ、一括して返送（郵送）してもらった。Z 市立小中学校は、児童生徒質問紙を送るための箱に、学校質問紙一式を同封し、郵送法により実施した（平成 28 年 12 月上旬配布、12 月下旬に回収）。Z 市以外の抽出校には、12 月上旬に発送（郵送）し、1 月 10 日までの返送（返信用封筒による）を求めた。なお、実施に先立ち、Z 市の場合、Z 市を管轄する県教育委員会および Z 市教育委員会の了承を得て、Z 市教育委員会を通して小中学校校長会にて事前の説明を実施した。Z 市以外の抽出校は全国に及ぶため、学校及び設置者への事前の依頼は行わず、依頼状を同封の上、学校に直接質問紙を郵送した。学校への依頼とほぼ同時期に、所管の都道府県教育委員会と設置者に対して、調査に対する説明・協力依頼文書を郵送した。

回収率は、Z 市小学校 97.9%（46 校）、Z 市中学校 100.0%（22 校）、Z 市以外小学校 64.8%（166 校）、Z 市以外中学校 65.4%（182 校）、全体では 69.2%（416 校）であった。

引用文献

- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. 4th ed. Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Black P., McCormick R., James M., & Pedder D. (2006). Learning How to Learn and Assessment for Learning: a theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21, 119-132
- Van Eeden, C., Wissing, M. P., Dreyer, J., Park, N., & Peterson, C. (2008). Validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth (VIA-Youth) among South African learners. *Journal of Psychology in Africa*, 18, 143-154.
- 市原 学・新井 邦二郎 (2005). 中学生用数学・国語の学習方略尺度の作成 筑波大学心理学研究, 29, 99-107.
- 市原 学・新井 邦二郎 (2006). 数学学習場面における動機づけモデルの検討:メタ認知の調整効果 教育心理学研究, 54, 199-210.
- 井邑 智哉・青木 多寿子・高橋智子・野中陽一郎・山田剛史 (2013). 児童生徒の品格と Well-being の関連: よい行為の習慣からの検討 心理学研究, 84, 247-255.
- 伊藤 崇達・神藤 貴昭 (2003). 中学生用自己動機づけ方略尺度の作成 心理学研究, 74, 209-217.
- 鹿毛 雅治 (2013). 学習意欲の理論—動機づけの教育心理学 金子書房.
- 解良 優基・中谷 素之 (2014). 認知された課題価値の教授と生徒の課題価値評定、および学習行動との関連 日本教育工学会論文誌, 38, 61-71.
- 国立教育政策研究所編 (2014). 教員環境の国際比較-OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2013年調査結果報告書
- 三宅 なほみ (2014). 21世紀型スキル: 学びと評価の新たなかたち 北大路書房.
- 文部科学省 (2011). 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について 中央教育審議会答申 ぎょうせい.
- 中西 良文・伊田 勝憲 (2006). 総合的動機づけ診断に関する探索的研究 三重大学教育学部研究紀要 57, 93-100.
- 中井 大介・荘司 一子 (2006). 中学生の教師に対する信頼感とその規定要因 教育心理学研究, 54, 453-463.
- 小保方 晶子・無藤 隆 (2006). 中学生の非行傾向行為の先行要因—1学期と2学期の縦断調査から— 心理学研究, 77, 424-432.
- 尾崎 由佳・後藤 崇志・小林 麻衣・沓澤 岳 (2016). セルフコントロール尺度短縮版の邦訳および信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 87, 144-154.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of

- Strengths for youth. *Journal of adolescence*, 29, 891-909.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The career development quarterly*, 45, 247-259.
- Schoon, I., Nasim, B., Sehmi, R., & Cook, R. (2015). The impact of early life skills on later outcomes: Final report. Presented in 29-30 October 2015, Paris, France-OECD Conference centre, Paris
- 島本 好平・石井 源信 (2006). 大学生における日常生活スキル尺度の開発 教育心理学研究, 54, 211-221.
- 白水 始・三宅 なほみ・益川 弘如. (2014) 学習科学の新展開 認知科学, 21, 254-267.
- 総務庁青少年対策本部 (1999). 非行原因に関する総合的研究調査(第3回) 大蔵省印刷局
- 杉本 英晴 (2015). キャリア・アダプタビリティの発達過程: 就職イメージ類型の発達の特徴との比較検討 日本発達心理学会第26回大会発表論文集, P7-013.
- 田村 知子・村川 雅弘・吉富 芳正・西岡 加名恵(編) (2016). カリキュラムマネジメント・ハンドブック ぎょうせい
- 田中 瑛津子・中谷 素之 (2008). 興味を喚起する授業実践が児童の学習動機づけに及ぼす影響 日本教育心理学会第50回総会発表論文集, 69.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-324.
- 露口 健司(編) (2014). 学力向上と信頼構築-相互関係から探る学校経営方策 ぎょうせい
- Toner, E., Haslam, N., Robinson, J., & Williams, P. (2012). Character strengths and wellbeing in adolescence: Structure and correlates of the Values in Action Inventory of Strengths for Children. *Personality and Individual Differences*, 52, 637-642.
- 渡部 玲二郎・杉原 一昭・丹羽 洋子・藤生 英行 (1995). 児童の教科学習における情意領域の評価尺度に関する研究: 国語・算数における関心・意欲・態度の評価 筑波大学心理学研究, 17, 89-97.
- Wild, T. C., & Enzle, M. E. (2002). Social contagion of motivational orientations. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.141-157). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- 山田 洋平・小泉 令三・中山 和彦・宮原 紀子 (2013). 小中学生用規範行動自己評定尺度の開発と規範行動の発達の变化 教育心理学研究, 61, 387-397.
- 吉田 琢哉・原田 知佳・吉澤 寛之・中島 誠・尾関 美喜・吉田 俊和 (2011). 地域住民との交流が中学生の反社会的態度の抑制に及ぼす影響—集合的有能感と社会的自己制御による媒介モデルの検討— 東海心理学研究, 5, 26-32.
- 吉澤 寛之・吉田 俊和・原田 知佳・海上 智昭・朴 賢晶・中島 誠・尾関 美喜 (2009). 社会環境が反社会的行動に及ぼす影響—社会化と日常活動による媒介モデル— 心理学研究, 80,

33-41.