

次の問 22 は、教務主任等を対象とした学校質問紙②の設問である。

問 22 不十分さを感じる自己の力量

		I	II	III	IV
<新しい教育課題への対応>		$\alpha=.865$			
22-10	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	.891	-.160	-.091	.062
22-15	自分の力量形成で不十分だと感じて いるのは、教育相談やカウンセリング の知識や技能	.779	-.088	-.027	.074
22-9	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	.669	.227	-.069	-.062
22-11	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	.503	.195	.076	-.100
22-14	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	.443	-.017	.338	-.074
22-13	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	.418	.226	.159	-.073
22-16	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	.400	.062	.196	.166
<学習指導と生徒指導>		$\alpha=.873$			
22-2	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	-.106	1.053	-.110	.039
22-1	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	-.065	.934	-.051	.038
22-7	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	.358	.450	-.011	-.034
22-3	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）	.052	.435	.355	-.049

	に関する知識				
22-4	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	.165	.389	.235	.055
<マネジメント>		$\alpha=.820$			
22-18	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	-.085	-.126	.964	.014
22-8	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	-.092	.045	.817	.012
22-17	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	.147	-.030	.722	.015
22-12	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）	.287	.006	.322	.003
<ICT の技能>		$r=.744$			
22-5	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 ICT 技能	.012	.052	-.018	.864
22-6	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 ICT 技能	.026	.002	.043	.810
	I	.701	.747	.276	
	II		.569	.286	
	III			.350	

因子分析の結果、教務主任等が自己の力量について不十分と考えていることについて、4 因子が析出された。第 1 因子は特別支援教育や教育相談、キャリア教育、教科横断的指導など多岐にわたる内容から構成されるが、比較的近年重視されるようになった教育課題が複数含まれているため「力量不足：新しい教育課題への対応」とした。第 2 因子は、担当教科や学級経営など教員にとっては基礎的ともいえる「力量不足：学習指導と生徒指導」といえる因子である。第 3 因子は、因子負荷量が最も低く、第 1 因子にも負荷している「22-12 多文化、多言語環境における指導」以外の項目から、「力量不足：マネジメント」命名した。第 4 因子は「力量不足：ICT 技能」である。

次の問 26 から問 30 は学級担任等対象の学校質問紙③である

問 26 及び問 27 学級担任等からみた児童の様子 27

		I	II	III
<学習規律>		$\alpha=.905$		
27-9	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	-.852	.299	-.119
27-2	担当学級の児童の学習の様子は、教室内が騒々しい	-.835	.185	-.050
26-1	担当学級の児童は、私語が少ない	.804	.112	-.129
26-3	担当学級の児童は、落ち着きがある	.759	.244	-.220
27-11	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	-.646	.157	-.177
27-10	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	.638	.001	.279
27-1	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	.602	.267	-.042
27-8	担当学級の児童の学習の様子は、他の児童の話を中心して聞く	.587	.161	.205
26-4	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	.553	.346	-.105
27-14	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	.486	.153	-.074
27-7	担当学級の児童の学習の様子は、忘れ物をする	-.445	-.178	.188
27-12	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	.423	-.238	.077
<言葉の力>		$\alpha=.797$		
27-6	担当学級の児童の学習の様子は、筋道を立てて話をする	-.076	.722	.023
27-5	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	-.132	.574	.176
26-11	担当学級の児童は、語彙数が少ない	.037	-.569	.166
27-3	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	-.031	.556	.233
27-4	担当学級の児童の学習の様子は、発言や発表の工夫をす	-.155	.554	.395

る

26-9	担当学級の児童は、敬語を使える	.279	.384	-.091
26-10	担当学級の児童は、読書を好む	.066	.364	-.042
26-7	担当学級の児童は、熱心に勉強する	.298	.360	.164
<活発な学級>		α=.696		
27-13	担当学級の児童の学習の様子は、活発に発言する	-.008	.004	.757
26-2	担当学級の児童は、自分から疑問を持つ	-.115	.412	.462
26-8	担当学級の児童は、音楽活動を好む	.138	.022	.441
26-5	担当学級の児童は、児童同士、仲が良い	.315	-.134	.398
26-6	担当学級の児童は、外遊びや運動を好む	-.027	-.061	.351
		因子間相関	I	.529
			II	.561

問 26 と問 27 はどちらも児童の様子を尋ねた項目であるため、まとめて因子分析をしたところ、3 因子が析出された。第 1 因子は、私語が少なく落ち着いて授業に対する構えをつくっている「学習規律」といえる。第 2 因子は、「27-6 筋道を立てて話をする」など、言葉の力といえる。なお、「26-9 敬語を使える」「26-7 熱心に勉強する」は第 1 因子「学習規律」にも一定の負荷量が見られた。第 3 因子は、活発さや音楽活動、外遊びなどを好むといったことから「活発な学級」とした。ただし、「26-2 自分から疑問をもつ」は第 2 因子「言葉の力」にも一定の負荷量が見られた。また、「26-5 児童同士、仲が良い」は第 1 因子「学習規律」にも負荷があり、学習規律と児童相互の良好な関係性の関連が推察される。

問 28 学級全体や学級内のグループによる話し合い活動

		I	II
<対話の態度形成>		α=.794	
28-3-3	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	.688	-.147
28-3-4	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	.641	.072
28-3-2	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	.627	.004
28-3-5	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	.504	.255

28-3-1	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	.425	.229
28-3-8	担当学級の児童は話し合い活動で、児童同士で教え合う	.361	.098
<確かな対話>		$r=.330$	
28-3-7	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	-.112	.806
28-3-6	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	.132	.391
因子間相関			.690

因子分析の結果、学級全体や学級内のグループによる話し合い活動については、話し合う内容を自分に関係ある内容と捉えて望ましい態度で対話しあう児童の姿に関する第1因子「対話の態度形成」と、「28-3-7 話し合いの目的に応じた話し合い」など第1因子よりも一段高次の話し合う様子に関する第2因子「確かな対話」が析出された。

問 29 学習指導に関して感じる自己の指導力の課題

		I	II
<基本的な学習指導>		$\alpha=.825$	
29-12	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。	.720	-.033
29-4	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。	.663	.008
29-11	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。	.619	.066
29-2	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。	.611	-.125
29-1	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。	.610	-.044
29-3	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。	.561	.020
29-5	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。	.505	.209
<多様な学習指導>		$\alpha=.774$	

29-9	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。	-.202	.857
29-8	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。	.040	.735
29-7	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。	.186	.545
29-6	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。	-.014	.488
29-10	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。	.324	.366
因子間相関			.643

因子分析の結果、学級活動や板書など教員にとって「基本的な学習指導」といえ第1因子と、異学年交流やチームティーチングなど多様で比較的新しい学習指導に関わる「多様な学習指導」といえる第2因子が析出された。

因子分析の結果、学習指導に関して感じる自己の指導力の課題については、学級活動や板書など教員にとって「基本的な学習指導」といえる第1因子と、異学年交流やチームティーチングなど多様で比較的新しい学習指導に関わる「多様な学習指導」といえる第2因子が析出された。

問 30 学習評価の際に重視すること

		I	II
<エビデンス>		$\alpha=.791$	
30-3	学習評価について、評価方法の適切さ（妥当性）を重視する	.840	-.080
30-2	学習評価について、客観性を重視する	.767	-.080
30-4	学習評価について、根拠となる資料を重視する	.613	.094
30-1	学習評価について、正確さを重視する	.545	.038
30-5	学習評価について、保護者への説明を重視する	.380	.322
<指導性>		$\alpha=.667$	
30-7	学習評価について、児童への励ましを重視する	-.096	.792
30-8	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	-.068	.635

30-9	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	.132	.564
30-6	学習評価について、他の教員との足並みを重視する	.194	.305
因子間相関			.476

因子分析の結果、習評価の際エビデンスに重視することについては、基づく学習評価の妥当性、客観性など正しいである第1因子「エビデンス」と、児童への指導を重視する第1因子、した学習評価の児童への励ましや児童の成長を促す機能を重視するである第2因子「指導性」といえる第2因子が析出された。

2.1.3. 学力調査問題の正答率との相関分析

次に、独自調査の対象Z市46校を対象として、各因子と学力調査問題の正答率との相関を算出した。

		国語 A	国語 B	算数 A	算数 B	学力代理変数
(1)	全国学力・学習状況調査：指導改善への活用	-.165	-.347*	-.177	-.123	.266†
(1)	全国学力・学習状況調査結果：保護者等への説明と協力依頼	-.251†	-.249†	-.274†	-.192	.218
(1)	全国学力・学習状況調査：結果の分析・共有	-.251†	-.219	-.155	-.293†	.374*
(1)	校外関係者とのビジョン共有	-.074	-.108	-.020	-.088	.020
(1)	校内でのビジョン共有	-.257†	-.254†	-.037	-.256†	.200
(1)	指導計画：基本的重点事項の重視	-.102	-.091	-.228	-.279†	.339*
(1)	指導計画：組織的な取り組みの重視	-.187	-.029	-.227	-.257†	.295†
(1)	指導計画：人的・物的資源の重視	.118	.163	.242	.199	-.110
(1)	教職員の協働	-.087	.063	-.173	-.144	.155
(1)	同僚性	-.191	-.123	-.062	-.115	.250
(1)	カリキュラム・マネジメントの	-.066	.059	-.096	-.106	.157

実践						
(1)	児童志向	-.136	-.142	-.063	-.138	.060
(2)	力量不足：新しい教育課題への対応	-.115	-.089	.068	.063	-.132
(2)	力量不足：学習指導と生徒指導	.207	.132	.118	.030	-.139
(2)	力量不足：マネジメント	-.405	-.272	-.497	-.462	.838*
(2)	力量不足：ICT 技能	.097	.037	.038	.112	-.010
(3)	児童の様子：学習規律	-.198	-.089	-.101	-.144	.422**
(3)	児童の様子：言葉の力	-.397**	-.433**	-.363*	-.503***	.555***
(3)	児童の様子：活発な学級	-.380*	-.353*	-.352*	-.471**	.317*
(3)	児童の様子：対話の態度形成	-.287†	-.295*	-.262†	-.355*	.536***
(3)	児童の様子：確かな対話	-.338*	-.250†	-.288†	-.331*	.451**
(3)	指導力の課題：基本的な学習指導	.005	-.023	.127	-.056	-.086
(3)	指導力の課題：多様な学習指導	-.021	.127	-.001	-.078	-.082
(3)	学習評価：エビデンス	-.261†	-.315*	-.121	-.114	.045
(3)	学習評価：指導性	-.266†	-.254†	-.226	-.230	.312*

以下、相関係数の絶対値 0.3 以上で、有意な結果を中心に述べる。

国語 A については、「(3)児童の様子:言葉の力」、「(3)児童の様子:活発な学級」、「(3)児童の様子:確かな対話」との相関が見られた。いずれも言語環境と密接に関わる。他方、「(1)」や「(2)」には該当する項目がなかった。直接学級を担任する教員の回答「(3)」が学力テストと関連しており、妥当な結果と考えられる。

国語 B については、国語 A と同様、「(3)児童の様子:言葉の力」、「(3)児童の様子:活発な学級」と相関が見られた。有意傾向まで含めれば、「(3)児童の様子:確かな対話」も該当する。他に「(3)児童の様子:対話の態度形成」が有意であったが、これは国語 A で有意傾向だった。つまりこれら四つの因子は、国語 A と国語 B とで似通った分析結果となった。同様の傾向は、「(3)学習評価:エビデンス」(国語 A で有意傾向、国語 B で有意)、「(1)校内でのビジョン共有」(国語 A、国語 B とともに有意傾向)、「(1)全国学力・学習状況調査結果:保護等への説明と協力依頼」(同)でもみられる。ただし、「(1)全国学力・学習状況調査結果:指導改善への活用」は、国語 A で有意でなく、国語 B では有意だった。国語 B に特化した、いわゆる「B 問題対策」の実施を想定できる。

算数 A と算数 B も、国語 A・国語 B の結果と似ていた。すなわち、「(3)児童の様子:言葉の力」、「(3)児童の様子:活発な学級」、「(3)児童の様子:対話の態度形成」、「(3)児童の様子:確かな対話」において、相関係数が有意または有意傾向だった。他は有意な結果が得られず、校長等の管理職

や教務主任等と、学級担任との間の認識の違いを、きわめて明確に示している。

留意すべきは、算数 AB と「(1)校内でのビジョン共有」との間に相関関係がなかったことである。小学校高学年の算数の場合、ティーム・ティーチングや少人数学習・習熟度別学習等、国語とは異なった学習形態を想定できる。どの学習形態も、担任外や非常勤講師、ボランティアといった、学級担任以外の教職員が介在する。それらの教職員との「ビジョン共有」の違いが、国語と算数との間に存在するように思われる。

一方、各因子得点と学力代理変数との相関は、如上の結果とやや異なる傾向を示した。

部分的には、「(3)児童の様子:言葉の力」、「(3)児童の様子:活発な学級」、「(3)児童の様子:対話の態度形成」、「(3)児童の様子:確かな対話」「(3)学習評価:指導性」や、「(1)全国学力・学習状況調査:結果の共有・分析」などとの間に、有意または有意傾向の相関が見られ、国語 AB や算数 AB の結果と一部共通する。

ところが、「(1)指導計画:基本的重点事項の重視」「(2)力量不足:マネジメント」「(3)児童の様子:学習規律」においては、学力代理変数と各因子得点との間に中程度から強い相関がみられた(.339～.838)。これは、国語 AB・算数 AB にはあまりみられなかった特徴である。「学力代理変数」といっても、偏差値や習熟度だけではなく、学習への構えや態度に関する内容も問うているため、学力テストの正答率に還元できない部分があると思われる。

また、同一のデータを用いて H28 年度本体調査（学校質問紙）の因子分析結果に基づいた尺度得点を算出し、学力関連変数との相関係数を算出した。

	国語 A	国語 B	算数 A	算数 B	学力代理変数
主体的・対話的で深い学びのための授業改善	-.080	-.200	-.110	-.283†	.196
組織的な取り組み、校内研修	-.082	-.123	-.132	-.242	.118
前向きな児童の様子	-.270†	-.387**	-.250†	-.470***	.323*
小中連携	.106	.008	.127	.055	.025
カリキュラム・マネジメント	-.168	-.246†	-.170	-.389**	.233
国語と算数の指導	-.058	-.162	-.056	-.138	.128
全国学力・学習状況調査の活用	-.051	-.153	-.215	-.307*	.175
コンピュータを活用した授業	-.165	-.119	-.157	-.292*	.193
地域との連携・協働	-.103	-.210	-.103	-.170	.168
算数の習熟度別授業	-.042	-.059	-.263†	-.024	-.038
国語と算数の家庭学習	-.009	-.041	-.022	-.117	-.096
国語と算数の家庭学習の徹底指導	.076	.036	.054	.015	-.070
課題解決的な授業の基盤づくり	-.257†	-.152	-.221	-.306*	.001

国語 B・算数 B・学力代理変数と「前向きな児童の様子」、算数 B と「カリキュラム・マネジメント」「全国学力・学習状況調査の活用」「コンピュータを活用した授業」「課題解決的な授業の基盤づくり」で、それぞれ有意な相関が見られた。さらに「前向きな児童の様子」は、有意傾向まで含めれば、国語 AB・算数 AB・学力代理変数と、すべてにおいて相関がみられた。国語 A・算数 A と各因子得点との間には、有意な相関が得られなかった。

この結果から、「前向きな児童の様子」に示される児童の学習への構えは、教科や問題種別を問わず関連すると示唆される。また、前述「B 問題対策」は、とりわけ算数 B について、組織的な営為と関連する可能性がある。同じ B 問題でも国語 B にはこうした傾向が見られず、興味深い。

さらに、同一のデータを用いて各項目と学力関連変数との相関係数を算出した。

		国語 A	国語 B	算数 A	算数 B
010-1	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	-.190	-.167	-.069	-.360*
010-2	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	-.041	-.063	-.149	.004
010-3	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	-.361*	-.288†	-.225	-.288†
010-4	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	-.182	-.190	-.078	-.161
010-5	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	-.290†	-.195	-.180	-.164
010-6	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	.211	.252†	.255†	.286†
010-7	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	-.143	-.076	-.196	-.079
010-8	全国学力・学習状況調査の結果の活用にあたり、全国平均や都道府県平均等と比較することを重視した	-.105	-.064	-.066	-.035
010-9	全国学力・学習状況調査の結果の活用にあたり、めざすべき学力の特徴を理解す	-.167	-.297*	-.234	-.030

	ることを重視した				
010-10	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	-.205	-.337*	-.207	-.124
010-11	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	-.044	-.199	-.024	-.021
010-12	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	-.116	-.276†	-.112	-.206
010-13	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	-.142	-.231	-.264†	-.155
010-14	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	-.116	-.229	-.125	-.153
012-1	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	-.338*	-.268†	-.192	-.095
012-2	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	-.212	-.183	-.002	-.176
012-3	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	-.140	-.144	.082	-.159
012-4	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	-.097	-.114	-.062	-.167

有している

012-5	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	.068	.093	.031	.054
012-6	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	-.082	-.111	.053	-.194
012-7	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	-.221	-.286†	-.098	-.113
012-8	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	.068	.023	.025	.057
012-9	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	-.232	-.276†	-.119	-.357*
013-1	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	.141	.033	.004	-.206
013-2	各種の指導計画を作成する際, 言語活動を重視する	-.193	-.149	-.275†	-.161
013-3	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	-.105	-.096	-.098	-.212
013-4	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	.011	.025	-.139	-.103
013-5	各種の指導計画を作成する際, 「PDCAサイクル」の遂行を重視する	-.276†	-.231	-.311*	-.301
013-6	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	-.055	-.146	-.119	-.280†
013-7	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	-.106	-.051	.020	-.073

	る				
013-8	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	.087	.011	-.152	-.056
013-9	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	-.078	-.036	-.136	-.189
013-10	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	.223	.178	.370*	.232
013-11	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	.067	.172	.118	.218
013-12	各種の指導計画を作成する際、財政面の負担を重視する	.052	.122	.162	.040
013-13	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	-.172	.046	-.182	-.178
013-14	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	-.193	-.090	-.216	-.225
013-15	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	-.161	-.024	-.182	-.242
013-16	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	-.078	-.039	-.156	-.184
015-1	この学校の教職員は、校外の研修や研究会に参加する	.013	.108	-.049	-.029
015-2	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	-.200	-.062	-.279†	-.201
015-3	この学校の教職員は、言語活動の充実のために、話し合って検討する	-.030	.107	-.187	-.108
015-4	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	-.105	.033	-.042	-.151
015-5	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	.079	.066	.036	-.022
015-6	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	-.070	.046	-.150	-.092
016-1	この学校の教職員の様子は、同僚の考え	-.069	-.110	-.080	-.118

	方を相互に尊重する				
016-2	この学校の教職員の様子は, 地域と連携を図っている	.008	.089	.143	-.033
016-3	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	-.167	-.059	-.097	-.037
016-4	この学校の教職員の様子は, 勤務外で私的に交流する	.089	.245	.064	.024
016-5	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	.084	.134	-.036	-.055
016-6	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	-.186	-.203	-.087	-.122
016-7	この学校の教職員の様子は, 会議で発言をしやすい	-.271†	-.210	-.084	-.197
016-8	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	-.018	.015	.098	.002
016-9	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	-.140	.011	-.049	.068
016-10	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	.016	-.002	.004	.076
016-11	この学校の教職員の様子は, 児童の幸福を重視する	-.190	-.144	-.145	-.090
016-12	この学校の教職員の様子は, 児童との関係が良好である	-.066	-.117	.015	-.050
016-13	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	-.004	-.071	.090	-.016
016-14	この学校の教職員の様子は, 児童の卒業後も交流がある	-.251†	-.182	-.194	-.395
016-15	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	-.111	.020	-.021	-.168
016-16	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	-.097	-.074	-.020	-.177
016-17	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	-.132	.074	-.025	.005
016-18	この学校の教職員の様子は, 互いの実践	-.054	.011	-.066	-.113

	上の知識や技能を提供し合う				
016-19	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	.033	.038	-.063	-.080
016-20	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	-.065	.017	-.150	-.096
019-1	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 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）	-.013	.102	.080	.137
019-2	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 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	.166	.195	-.175	.088
019-3	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 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）	.029	.104	-.025	-.039
019-5	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 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）	.063	.080	.079	-.008
019-6	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 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	.121	-.010	.100	-.103

019-7	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 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研究	.058	.002	.064	-.053
019-8	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 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	.068	.054	.096	-.058
019-9	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 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	.097	.149	.011	.157
019-10	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 月）に経験した研修は、その他（具体的に記入）	.215	.288	.313*	.276
022-1	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	.287†	.256†	.106	.177
022-2	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	.146	.089	.074	.075
022-3	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	.097	.017	.061	-.069
022-4	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	.208	.136	.096	-.015
022-5	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 ICT 技能	.121	.081	.044	.119
022-6	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 ICTT 技能	.058	-.013	.027	.088
022-7	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 ICT	-.012	-.047	.043	-.027
022-8	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	-.149	-.195	-.120	-.127

022-9	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	.116	.032	.084	.123
022-10	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	-.075	-.019	.083	.166
022-11	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	-.185	-.243	-.021	-.129
022-12	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	-.039	-.139	-.111	-.181
022-13	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）	-.200	-.056	-.121	-.250†
022-14	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	-.057	-.090	.058	.001
022-15	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	-.122	-.067	.103	.203
022-16	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	-.009	.029	.092	.099
022-17	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	-.139	-.021	-.025	-.136
022-18	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	-.171	-.159	-.098	-.113
023-1	研修に参加する場合の、勤務日程上の調 整の影響	-.096	-.155	.118	.183
023-2	研修に参加する場合の、費用の高さの影 響	.066	-.105	.104	.050
023-3	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	-.055	-.039	.031	.186
023-4	研修に参加する場合の、家庭の都合との 調整の影響	.065	.038	.100	.203
023-5	研修に参加する場合の、参加する動機や	.191	.247	.145	.223

きっかけのなさの影響

023-6	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	.056	-.011	-.002	.151
026-1	担当学級の児童は、私語が少ない	-.150	-.089	-.107	-.029
026-2	担当学級の児童は、自分から疑問を持つ	-.468**	-.370*	-.432**	-.437**
026-3	担当学級の児童は、落ち着きがある	-.172	-.043	-.085	-.141
026-4	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	-.142	-.050	.026	-.147
026-5	担当学級の児童は、児童同士、仲が良い	-.051	-.084	-.019	-.213
026-6	担当学級の児童は、外遊びや運動を好む	-.177	-.306*	-.117	-.267†
026-7	担当学級の児童は、熱心に勉強する	-.375*	-.373*	-.327*	-.411**
026-8	担当学級の児童は、音楽活動を好む	-.432**	-.392**	-.413**	-.369*
026-9	担当学級の児童は、敬語を使える	-.244*	-.180	-.103	-.219†
026-10	担当学級の児童は、読書を好む	-.034	-.220	-.105	-.077
026-11	担当学級の児童は、語彙数が少ない	.176	.195	.151	.321*
027-1	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	-.230	-.148	-.077	-.047
027-2	担当学級の児童の学習の様子は、教室内が騒々しい	.122	.014	.049	-.043
027-3	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	-.267†	-.251†	-.294*	-.384**
027-4	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	-.422**	-.463**	-.336*	-.541***
027-5	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	-.260†	-.223	-.328*	-.331*
027-6	担当学級の児童の学習の様子は、筋道を立てて話をする	-.336*	-.387**	-.329*	-.380**
027-7	担当学級の児童の学習の様子は、忘れ物をする	.131	.136	-.041	.066
027-8	担当学級の児童の学習の様子は、他の児童の話を中心して聞く	-.292*	-.185	-.277†	-.242
027-9	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	.158	.064	.194	.145
027-10	担当学級の児童の学習の様子は、学習に	-.257†	-.088	-.235	-.275†

	適した雰囲気を創り出す				
027-11	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	.118	.046	.067	.029
027-12	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	.033	.058	.085	-.121
027-13	担当学級の児童の学習の様子は、活発に発言する	-.272†	-.173	-.305*	-.425**
027-14	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	-.112	-.054	.003	-.115
	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。				
028-1-1	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	-.387**	-.339*	-.324*	-.225
028-2-1	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	-.155	-.113	-.124	.113
028-2-2	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	-.043	-.143	-.045	-.202
028-2-3	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	-.332*	-.319*	-.333*	-.261†
028-2-4	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	-.240	-.338*	-.316*	-.246†
028-2-5	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	-.308*	-.304*	-.356*	-.374*
028-3-1	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	-.266†	-.234	-.192	-.154
028-3-2	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	-.137	-.227	-.218	-.341*
028-3-3	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	-.123	-.047	-.154	-.235
028-3-4	担当学級の児童は話し合い活動で、自分	-.234	-.359*	-.180	-.277†

	の考えを深め、広げる				
028-3-6	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	-.359*	-.273†	-.294*	-.298*
028-3-7	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	-.167	-.118	-.150	-.199
028-3-8	担当学級の児童は話し合い活動で、児童同士で教え合う	-.198	-.131	-.046	-.140
029-1	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	-.156	-.062	-.106	-.032
029-2	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	.089	.044	.227	.040
029-3	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	.018	.051	.031	-.013
029-4	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	.016	-.092	.093	-.193
029-5	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	-.105	-.127	-.009	-.200
029-6	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	-.165	-.067	-.156	-.112
029-7	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	.139	.088	.043	.068
029-8	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	.066	.053	.165	-.099
029-9	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	.024	.247	.183	.078
029-10	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	.022	.012	.102	-.072
029-11	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	.051	-.055	.230	.030
029-12	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	.102	.115	.151	.086

030-1	学習評価について、正確さを重視する	-.173	-.273†	-.089	-.205
030-2	学習評価について、客観性を重視する	-.353*	-.405**	-.203	-.213
030-3	学習評価について、評価方法の適切さ (妥当性)を重視する	-.302*	-.279†	-.105	-.140
030-4	学習評価について、根拠となる資料を重視する	-.012	-.050	.087	.150
030-5	学習評価について、保護者への説明を重視する	-.138	-.173	-.132	-.022
030-6	学習評価について、他の教員との足並みを重視する	-.346*	-.237	-.408	-.174
030-7	学習評価について、児童への励ましを重視する	-.308*	-.262†	-.138	-.250
030-8	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	.041	-.007	-.034	-.096
030-9	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	-.137	-.197	-.058	-.102
031-1	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	.004	-.071	-.145	-.033
031-2	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	-.012	-.092	-.161	-.028
031-3	児童が情報を集めて課題を解決する授業に自信がある	-.096	-.200	-.087	-.235
031-4	練習問題を解かせて習熟させる授業に自信がある	-.151	-.151	-.318*	-.188
032	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	-.329	-.120	-.365*	-.134
033	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	-.164	.006	-.148	-.303*

前述した因子得点と学力関連変数との相関分析の結果について、項目レベルでもほぼ裏づける内容となっている。改めて整理すれば、(a)校長・教務主任等と、学級担任との間の違い、(b)A問題とB問題との間の違い、(c)国語と算数との違い、となる。

(a)は、学力関連変数と項目「010-1」から「016-20」および「019-1」から「023-6」との間に

は、有意な相関係数があまりなかった。その一方で、学力関連変数と項目「026-1」から「33」までは有意な相関係数が相対的に多かった。この違いを示す。

(b)は、学力関連変数と項目「010-1」から「016-20」との間で、教科はさておき、A問題かB問題のいずれか一方に有意な相関関係がみられた結果による。有意な相関が少なかつただけに、この違いは目立つといえよう。

(c)は、AB問題はさておき、国語と算数との違いに注目した結果である。たとえば、項目「012-1 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」や「030-2 学習評価について、客観性を重視する」は、国語 AB それぞれと有意な相関関係にあったが、算数 AB とはいずれも無相関だった。有意傾向まで含めれば、該当項目数はさらに増える。

2.1.4. 自尊意識との相関分析

また、同じデータを用いて自尊意識と各尺度の相関係数を算出した。自尊意識として使用したのは、H28 本体調査（児童質問紙）の項目 04, 05, 06, 09 の合成得点である。

独自調査各尺度得点と自尊感情の相関

	<i>r</i>
(1) 全国学力・学習状況調査：指導改善への活用	-.181
(1) 全国学力・学習状況調査：結果の保護者等への説明と協力依頼	.013
(1) 全国学力・学習状況調査：結果の分析・共有	-.058
(1) 校外関係者とのビジョン共有	-.360
(1) 校内でのビジョン共有	-.069
(1) 指導計画：基本的重点事項の重視	-.004
(1) 指導計画：組織的な取り組みの重視	-.183
(1) 指導計画：人的・物的資源の重視	-.170
(1) 教職員の協働	-.172
(1) 同僚性	.064
(1) カリキュラム・マネジメントの実践	.006
(1) 児童志向	-.059
(2) 力量不足：新しい教育課題への対応	-.067
(2) 力量不足：学習指導と生徒指導	.256
(2) 力量不足：ICT 技能	.102
(3) 児童の様子：学習規律	.455 *
(3) 児童の様子：言葉の力	.364 †

(3)	児童の様子：活発な学級	.094
(3)	児童の様子：対話の態度形成	.145
(3)	児童の様子：確かな対話	.139
(3)	指導力の課題：基本的な学習指導	.044
(3)	指導力の課題：多様な学習指導	.226
(3)	学習評価：エビデンス	-.309
(3)	学習評価：指導性	-.164

「(3)児童の様子:学習規律」で中程度の有意な相関、および「(3)児童の様子:言葉の力」で有意傾向の相関、という結果を得た。自尊感情と因子得点との間で、有意または有意傾向にある相関関係は、他に見出せなかった。

この結果から、学習に適した雰囲気の学級と自尊感情との関連が示唆される。私語が少なく授業に集中できる学級で、自らを疎ましく思う児童はあまりいないだろうし、自らを好ましく思う児童は、私語も少なく授業に集中しやすいといえよう。学習に適した雰囲気 of 学級を担任が作れるかどうかは、間接的な学習支援と考えられるし、学習内容以前に学習規律が児童の前向きな構えを作るとみれば、学力向上における学級経営の重要性が示唆される。

本体調査（H28 学校質問紙）の各尺度との相関係数も算出したが、有意な結果は得られなかった。

本体調査各尺度得点と自尊感情の相関

	<i>r</i>
主体的・対話的で深い学びのための授業改善	-.086
組織的な取り組み、校内研修	-.030
前向きな児童の様子	-.171
小中連携	.161
カリキュラム・マネジメント	-.108
国語と算数の指導	.029
全国学力・学習状況調査の活用	.016
コンピュータを活用した授業	.254
地域との連携・協働	-.137
算数の習熟度別授業	-.308
国語と算数の家庭学習	.023
国語と算数の家庭学習の徹底指導	.069
課題解決的な授業の基盤づくり	-.148

2.2. 中学校の独自学校調査に関する分析

中学校についても、小学校と同様の分析を行った。使用したデータは、Z市22校とZ市以外182校の合計204校分のデータである。

2.2.1. 記述統計

まず、記述統計量を算出した。

No	項目	平均値	標準偏差
010-1	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。	3.19	1.29
010-2	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。	1.71	0.68
010-3	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。	1.61	0.62
010-4	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。	1.69	0.61
010-5	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。	2.64	0.94
010-6	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。	2.86	0.91
010-7	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。	2.45	1.05
010-8	全国学力・学習状況調査の結果の活用にあたり、全国平均や都道府県平均等と比較することを重視した。	1.99	0.66
010-9	全国学力・学習状況調査の結果の活用にあたり、めざすべき学力の特徴を理解することを重視した。	1.79	0.54
010-10	全国学力・学習状況調査の結果の活用にあたり、具体的な学習指導の改善に生かすことを重視した。	1.66	0.57
010-11	全国学力・学習状況調査の結果の活用にあたり、生徒一人ひとりの学習改善に生かすことを重視した。	1.90	0.63
010-12	全国学力・学習状況調査の結果の活用にあたり、指導計画の改善に生かすことを重視した。	1.96	0.64
010-13	全国学力・学習状況調査の結果の活用にあたり、保護者や地域への説明責任を果たすことを重視した。	2.30	0.73

010-14	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。	2.56	0.75
011-1	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。	0.40	0.49
011-2	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。	0.22	0.41
011-3	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。	0.06	0.24
011-4	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。	0.13	0.34
011-5	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。	0.56	0.50
011-6	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。	0.09	0.29
012-1	学校のビジョン（学校がめざす生徒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。	1.17	0.39
012-2	学校のビジョン（学校がめざす生徒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。	1.32	0.49
012-3	学校のビジョン（学校がめざす生徒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。	1.74	0.68
012-4	学校のビジョン（学校がめざす生徒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。	1.94	0.62
012-5	学校のビジョン（学校がめざす生徒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。	2.23	0.72
012-6	学校のビジョン（学校がめざす生徒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。	1.76	0.54
012-7	学校のビジョン（学校がめざす生徒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	2.42	0.74

係者と共有している。

012-8	学校のビジョン（学校がめざす生徒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。	2.42	0.70
012-9	学校のビジョン（学校がめざす生徒の姿や重点的に取り組む教育活動など）を、生徒と共有している。	1.62	0.58
013-1	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。	2.08	0.60
013-2	各種の指導計画を作成する際、言語活動を重視する。	1.51	0.53
013-3	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。	1.52	0.55
013-4	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。	1.51	0.54
013-5	各種の指導計画を作成する際、「PDCA サイクル」の遂行を重視する。	1.64	0.59
013-6	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。	1.73	0.56
013-7	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。	2.30	0.97
013-8	各種の指導計画を作成する際、生徒の実態に関する調査結果や資料を重視する。	1.52	0.54
013-9	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。	1.67	0.63
013-10	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。	1.88	0.63
013-11	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。	2.19	0.64
013-12	各種の指導計画を作成する際、財政面の負担を重視する。	2.17	0.83
013-13	各種の指導計画を作成する際、特別な支援を要する生徒の個別の指導計画を重視する。	1.57	0.60
013-14	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。	1.53	0.56
013-15	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	1.81	0.68

	導計画を作成することを重視する。		
013-16	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。	1.77	0.57
014	特別支援教育に関連して、生徒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。	1.82	0.58
015-1	この学校の教職員は、校外の研修や研究会に参加する。	1.70	0.58
015-2	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。	1.90	0.56
015-3	この学校の教職員は、言語活動の充実のために、話し合っ て検討する。	1.90	0.64
015-4	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	1.69	0.54
015-5	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。	1.63	0.54
015-6	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。	1.49	0.51
016-1	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。	1.55	0.51
016-2	この学校の教職員の様子は、地域と連携を図っている。	1.86	0.63
016-3	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	1.65	0.62
016-4	この学校の教職員の様子は、勤務外で私的に交流する。	2.47	0.60
016-5	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。	1.85	0.56
016-6	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。	1.40	0.52
016-7	この学校の教職員の様子は、会議で発言をしやすい。	1.64	0.64
016-8	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。	1.58	0.61
016-9	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。	1.68	0.56
016-10	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。	1.88	0.66

016-11	この学校の教職員の様子は、生徒の幸福を重視する。	1.42	0.51
016-12	この学校の教職員の様子は、生徒との関係が良好である。	1.43	0.50
016-13	この学校の教職員の様子は、生徒の発言や意見に関心をもつ。	1.48	0.52
016-14	この学校の教職員の様子は、生徒の卒業後も交流がある。	2.08	0.65
016-15	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。	2.03	0.66
016-16	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。	1.54	0.56
016-17	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。	1.63	0.53
016-18	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。	1.80	0.54
016-19	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。	2.12	0.59
016-20	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。	2.02	0.60
<hr/>			
019-1	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 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）	0.85	0.36
019-2	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 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	0.09	0.29
019-3	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 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）	0.65	0.48
019-4	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 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）	0.03	0.18
019-5	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 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）	0.14	0.35
019-6	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 月）	0.24	0.43

	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		
	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 月）		
019-7	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研究	0.24	0.43
	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 月）		
019-8	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	0.25	0.43
	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 月）		
019-9	に経験した研修は、同僚の観察・助言、コーチング活動	0.59	0.49
	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 月）		
019-10	に経験した研修は、その他（具体的に記入）	0.02	0.16
	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 月）		
020-1	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	1.66	0.60
	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 月）		
020-2	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	1.71	0.60
	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 月）		
020-3	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	1.76	0.65
	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 月）		
020-4	に経験した研修した内容は、生徒の評価や評価方法	2.00	1.00
	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 月）		
020-5	に経験した研修した内容は、学習指導用の ICT 技能	1.96	0.72
	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 月）		
020-6	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）	2.11	0.88
	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 月）		
020-7	に経験した研修した内容は、生徒の活動と学級経営	2.02	0.87
	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 月）		
020-8	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	1.75	0.81
	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 月）		
020-9	に経験した研修した内容は、個に応じた学習指導の手法	1.85	0.55

020-10	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 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生徒への指導	1.83	0.66
020-11	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 月） に経験した研修した内容は、生徒の健康や安全に関する指導	1.86	0.88
020-12	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 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）	2.73	0.87
020-13	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 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）	1.78	0.74
020-14	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 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	2.11	0.80
020-15	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 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	2.05	0.81
020-16	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 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	1.62	0.62
020-17	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 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	1.70	0.73
020-18	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 月） に経験した研修した内容は、組織マネジメント	1.84	0.74
021-1	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 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	1.29	0.46
021-2	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 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	1.34	0.48
021-3	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 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	1.25	0.43
021-4	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 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	1.78	0.41

回に分けて行われる長期研修

	過去 12 か月の間（平成 27 年 12 月から平成 28 年 11 月）		
021-5	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	1.76	0.43
022-1	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	2.92	0.69
022-2	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	2.88	0.72
022-3	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	2.69	0.73
022-4	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、生徒の評価や評価方法	2.86	0.67
022-5	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 ICT 技能	2.45	0.80
022-6	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 ICT 技能	2.52	0.81
022-7	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 ICT	2.87	0.63
022-8	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、生徒の活動と学級経営	2.16	0.73
022-9	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	2.71	0.62
022-10	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	2.33	0.65
022-11	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生徒への指導	2.73	0.62
022-12	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、生徒の健康や安全に関する指導	1.86	0.69
022-13	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）	2.47	0.66
022-14	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	2.76	0.67
022-15	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	2.51	0.66

022-16	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	2.40	0.70
022-17	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	2.28	0.70
022-18	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	2.19	0.72
023-1	研修に参加する場合の、勤務日程上の調整の影響	1.46	0.60
023-2	研修に参加する場合の、費用の高さの影響	2.26	0.86
023-3	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	2.77	0.75
023-4	研修に参加する場合の、家庭の都合との調整の影響	2.79	0.87
023-5	研修に参加する場合の、参加する動機やきっかけのなさの 影響	2.24	0.80
023-6	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	1.86	0.79
026-1	担当学級の生徒は、私語が少ない	2.18	0.85
026-2	担当学級の生徒は、自分から疑問を持つ	2.48	0.70
026-3	担当学級の生徒は、落ち着きがある	2.08	0.85
026-4	担当学級の生徒は、時や場や状況にふさわしい態度をとる	1.92	0.72
026-5	担当学級の生徒は、生徒同士、仲が良い	1.52	0.56
026-6	担当学級の生徒は、外遊びや運動を好む	1.98	0.74
026-7	担当学級の生徒は、熱心に勉強する	2.20	0.80
026-8	担当学級の生徒は、音楽活動を好む	1.89	0.70
026-9	担当学級の生徒は、敬語を使える	2.06	0.70
026-10	担当学級の生徒は、読書を好む	2.09	0.73
026-11	担当学級の生徒は、語彙数が少ない	2.40	0.69
027-1	担当学級の生徒の学習の様子は、教員の話を中心して聞く	1.84	0.66
027-2	担当学級の生徒の学習の様子は、教室内が騒々しい	2.97	0.83
027-3	担当学級の生徒の学習の様子は、自分で課題を設定できる	2.71	0.63
027-4	担当学級の生徒の学習の様子は、発言や発表の工夫をする	2.46	0.68
027-5	担当学級の生徒の学習の様子は、情報や資料を活用できる	2.37	0.62
027-6	担当学級の生徒の学習の様子は、筋道を立てて話をする	2.54	0.63
027-7	担当学級の生徒の学習の様子は、忘れ物をする	2.51	0.69
027-8	担当学級の生徒の学習の様子は、他の生徒の話を中心して	2.06	0.66

	聞く		
027-9	担当学級の生徒の学習の様子は、授業開始時、静かになるまで時間がかかる	3.24	0.80
027-10	担当学級の生徒の学習の様子は、学習に適した雰囲気を創り出す	1.86	0.66
027-11	担当学級の生徒の学習の様子は、授業の邪魔をしようとする	3.68	0.57
027-12	担当学級の生徒の学習の様子は、間違いやつまづきを冷やかさない	1.98	0.86
027-13	担当学級の生徒の学習の様子は、活発に発言する	2.19	0.68
027-14	担当学級の生徒の学習の様子は、宿題をきちんとやる	2.21	0.61
028-1-1	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。	3.42	1.69
028-2-1	今年度、自分の学級では、生徒自ら、学級やグループで課題を設定する活動を行った	2.29	0.69
028-2-2	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	1.93	0.59
028-2-3	今年度、自分の学級では、生徒が話し合いを記録する活動を行った	2.56	0.73
028-2-4	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	1.90	0.61
028-2-5	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	2.52	0.65
028-3-1	担当学級の生徒は話し合い活動で、自分の考えを相手に伝える	2.11	0.55
028-3-2	担当学級の生徒は話し合い活動で、相手の考えを最後まで聞く	1.90	0.65
028-3-3	担当学級の生徒は話し合い活動で、話し合いの内容を自分に関係ある問題としてとらえる	2.28	0.64
028-3-4	担当学級の生徒は話し合い活動で、話し合いが進む雰囲気を作る	2.02	0.70
028-3-5	担当学級の生徒は話し合い活動で、自分の考えを深め、広げる	2.49	0.64

028-3-6	担当学級の生徒は話し合い活動で、理由（根拠）をつけて意見を言う	2.25	0.67
028-3-7	担当学級の生徒は話し合い活動で、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	2.26	0.63
028-3-8	担当学級の生徒は話し合い活動で、生徒同士で教え合う	1.70	0.62
029-1	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。	2.86	1.34
029-2	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	2.92	0.68
029-3	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	2.33	0.64
029-4	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	2.72	1.14
029-5	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	2.63	0.97
029-6	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	2.96	2.25
029-7	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	2.89	0.64
029-8	学習指導に関する事柄について、ティームティーチングや少人数指導に課題を感じる	4.23	2.91
029-9	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	4.46	3.30
029-10	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	2.51	0.97
029-11	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。	2.40	0.99
029-12	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	2.65	1.04
030-1	学習評価について、正確さを重視する	1.54	0.53
030-2	学習評価について、客観性を重視する	1.67	0.64
030-3	学習評価について、評価方法の適切さ（妥当性）を重視する	1.44	0.54

030-4	学習評価について、根拠となる資料を重視する	1.45	0.55
030-5	学習評価について、保護者への説明を重視する	1.65	0.61
030-6	学習評価について、他の教員との足並みを重視する	1.93	0.63
030-7	学習評価について、生徒への励ましを重視する	1.75	0.59
030-8	学習評価について、生徒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	2.00	0.71
030-9	学習評価について、生徒による授業の振り返りを重視する	1.87	0.66
031-1	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	2.05	0.49
031-2	学級やグループで生徒が話し合う授業の実施に自信がある	2.27	0.53
031-3	生徒が情報を集めて課題を解決する授業に自信がある	2.53	0.55
031-4	練習問題を解かせて習熟させる授業に自信がある	2.05	0.49
032	道徳の時間で、生徒自らが議論する指導は、どれくらい行っていますか。	2.88	1.20
033	現在の担当学級の生徒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。	2.34	0.64
034	現在の担当学級の生徒のうち、学習塾に通っている割合は、どれくらいだと思いますか	3.66	1.27

2.2.2. 因子分析

次に、順序尺度とみなせる項目からなる設問については、領域ごとに因子分析を行った。問 10 から問 16 は校長等対象の学校質問紙①の設問である。

問 10 「平成 28 年度全国学力・学習状況調査」の扱い

項目	I	II	III	
<指導改善への活用> $\alpha=.806$				
10-10	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。	.966	-.053	-.049
10-11	全国学力・学習状況調査の結果の活用に当たり、生徒一人ひとりの学習改善に生かすことを重視した。	.640	-.025	.159
10-12	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。	.526	.169	.077

10-9	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。	.453	-.049	.190	
<保護者等への説明と協力依頼>		$\alpha=.721$			
10-13	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。	.031	.838	-.015	
10-7	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。	-.066	.686	-.110	
10-5	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。	-.133	.489	.255	
10-14	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。	.247	.480	-.123	
10-6	全国学力・学習状況調査の結果の共有について、学区内の小学校と共有した。	-.009	.227	.223	
<結果の分析・共有>		$\alpha=.701$			
10-3	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。	.028	.057	.707	
10-4	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。	.129	-.018	.621	
10-1	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。	.041	-.132	.503	
10-2	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。	.170	.103	.474	
10-8	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。	.022	.159	.185	
		因子間相関	I	.516	.714
			II		.558

因子分析の結果、平成28年度全国学力・学習状況調査の扱いについては、小学校同様、「指導改善への活用」に関わる第1因子、「保護者等への説明と協力依頼」に関わる第2因子、「結果の分析・共有」に関わる第3因子が析出された。

問 12 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）の共有範囲

		I	II
<校内でのビジョン共有>		$\alpha=.818$	
12-2	学校のビジョン(学校がめざす生徒の姿や重点的に取り組む教育活動など)を、常勤の、授業を行う教員と共有している。	1.014	-.140
12-1	学校のビジョン(学校がめざす生徒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。	.761	-.097
12-9	学校のビジョン(学校がめざす生徒の姿や重点的に取り組む教育活動など)を、生徒と共有している。	.510	.254
12-3	学校のビジョン(学校がめざす生徒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	.453	.255
12-4	学校のビジョン(学校がめざす生徒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。	.399	.321
<校外関係者とのビジョン共有>		$\alpha=.781$	
12-8	学校のビジョン(学校がめざす生徒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。	-.058	.790
12-7	学校のビジョン(学校がめざす生徒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と共有している。	-.137	.781
12-5	学校のビジョン(学校がめざす生徒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と共有している。	.112	.593
12-6	学校のビジョン(学校がめざす生徒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。	.146	.573
因子間相関		I	.550

因子分析の結果、学校のビジョンの共有範囲については、「校内の関係者とのビジョンの共有

(第1因子)」と「校外でのビジョンの共有(第2因子)」が析出された。非常勤講師など(12-4)が、小学校では「校外」に、中学校では「校内」に入ったのが小中間の主な相違であった。

問13 各種の指導計画を作成する際、重視すること

		I	II
<カリキュラム面の重視>		$\alpha=.836$	
13-3	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。	.836	-.287
13-2	各種の指導計画を作成する際、言語活動を重視する。	.701	-.089
13-5	各種の指導計画を作成する際、「PDCAサイクル」の遂行を重視する。	.684	-.089
13-4	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。	.622	.002
13-14	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。	.561	.072
13-16	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。	.548	.100
13-1	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。	.406	.156
13-6	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。	.402	.357
13-8	各種の指導計画を作成する際、生徒の実態に関する調査結果や資料を重視する。	.348	.215
13-13	各種の指導計画を作成する際、特別な支援を要する生徒の個別の指導計画を重視する。	.272	.230
<マネジメント面の重視>		$\alpha=.710$	
13-11	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。	-.139	.721
13-10	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。	-.070	.648
13-12	各種の指導計画を作成する際、財政面の負担を重視する。	-.129	.450
13-15	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。	.282	.438

13-7	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。	.063	.420
13-9	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。	.278	.406
因子間相関		I	.571

因子分析の結果、各種の指導計画を作成する際、重視することについては、小学校が 3 因子構造であったのに対して、中学校は 2 因子構造となった。第 1 因子は、教育内容やカリキュラムの PDCA サイクルを重視する項目からなるため「カリキュラム面の重視」とした。第 2 因子は、人的・物的資源や教職員の参加などの項目の多さから「マネジメント面の重視」とした。

問 15 教職員が実施していること

		I	
教職員の協働		$\alpha=.749$	
15-3	この学校の教職員は、言語活動の充実のために、話し合って検討する。	.837	
15-4	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。	.699	
15-2	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。	.562	
15-5	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。	.503	
15-1	この学校の教職員は、校外の研修や研究会に参加する。	.430	
15-6	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。	.388	

因子分析の結果、小学校同様、1 因子性が確認された。「教職員の協働」とした。

問 16 校長等からみた教職員の様子

		I	II	III
<同僚性>		$\alpha=.887$		
16-6	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。	.910	-.203	.052
16-16	この学校の教職員の様子は、教職員が一丸となった取り	.836	.071	-.135

	組みをする。			
16-1	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。	.764	-.054	.005
16-8	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。	.626	.002	.182
16-7	この学校の教職員の様子は、会議で発言をしやすい。	.595	.093	-.001
16-9	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。	.484	.189	.064
16-17	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。	.483	.334	-.054
16-3	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。	.414	.245	.031
<カリキュラム・マネジメントの実践>		$\alpha=.808$		
16-19	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。	-.115	.786	-.042
16-20	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。	-.088	.768	-.029
16-18	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。	.234	.568	-.051
16-15	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。	.151	.518	.053
16-5	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。	.226	.402	.062
16-14	この学校の教職員の様子は、生徒の卒業後も交流がある。	-.154	.387	.377
16-10	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。	.063	.378	.142
16-4	この学校の教職員の様子は、勤務外で私的に交流する。	.140	.268	.039
16-2	この学校の教職員の様子は、地域と連携を図っている。	.117	.226	.056
<生徒志向>		$\alpha=.812$		
16-13	この学校の教職員の様子は、生徒の発言や意見に関心をもつ。	-.076	-.001	.922
16-12	この学校の教職員の様子は、生徒との関係が良好である。	.257	-.125	.647
16-11	この学校の教職員の様子は、生徒の幸福を重視する。	.048	.126	.611
因子間相関		I	.651	.640

因子分析の結果、小学校同様、「同僚性（第1因子）」「カリキュラム・マネジメントの実践（第2因子）」「生徒志向（第3因子）」と解釈される3因子が析出されたが、小学校では「児童志向（第3因子）」に含まれた、生徒との卒業後の交流（16-14）と日常的な保護者との交流（16-10）が第2因子を構成した点が小学校との相違点である。

次の問22は、教務主任等を対象とした学校質問紙②の設問である。

問22 教務主任等が不十分さを感じる自己の力量

		I	II	III	IV
<学習指導>		$\alpha=.900$			
22-1	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	.987	.014	-.102	-.012
22-2	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	.984	-.093	-.011	-.033
22-4	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、生徒の評価や評価方法	.530	.109	.225	.035
22-3	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	.494	.345	-.010	.042
<マネジメントと新しい学習指導>		$\alpha=.862$			
22-17	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	.105	.986	-.186	-.028
22-18	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	-.104	.868	.098	.003
22-8	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、制度に関する知識	.050	.536	.245	-.105
22-16	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	.115	.462	.016	.127
22-12	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）	-.230	.423	.403	.013
22-13	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、	.134	.347	.227	.029

	るのは、教科横断的な資質・能力の育成に関する指導				
<教育臨床領域の指導>		$\alpha=.859$			
22-10	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生徒への指導	-.022	-.041	.805	-.043
22-15	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、教育相談やカウンセリングの知識や技能	-.130	.157	.705	.012
22-7	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、生徒の活動と学級経営	.286	-.106	.591	.043
22-11	自分の力量形成で不十分だと感じているのは、生徒の健康や安全に関する指導	.214	.022	.533	-.059
22-9	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	.405	-.003	.448	-.052
22-14	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	.226	.108	.326	.201
<ICT の技能>		$r=.779$			
22-6	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 ICT 技能	-.078	-.037	.030	.989
22-5	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 ICT 技能	.060	.029	-.080	.808
		I	.641	.689	.458
		II		.689	.542
		III			.436

因子分析の結果、教務主任等が不十分さを感じる自己の力量については、「ICT の技能（第 4 因子）」以外は、小学校と大きく異なる因子構造が析出された。第 1 因子は「学習指導」と言える。第 2 因子は、マネジメントに関わることとアクティブ・ラーニングや教科横断的な指導など今日的に重視される指導から構成されるため、「マネジメントと新しい学習指導」とした。第 3 因子は、特別な支援を要する生徒への対応、教育相談、カウンセリング、学級経営、健康や安全、故に応じた学習指導、進路指導とキャリア教育から構成されるため、「教育臨床領域の指導」

とした。

次の問 26 から問 30 は学級担任等対象の学校質問紙③の設問である

問 26 及び問 27 学級担任等からみた生徒の様子

		I	II	III
<学習規律>		$\alpha=.909$		
26-3	担当学級の生徒は、落ち着きがある	.880	-.026	-.123
26-1	担当学級の生徒は、私語が少ない	.874	-.136	-.111
27-2	担当学級の生徒の学習の様子は、教室が騒々しい	-.848	.004	.176
27-9	担当学級の生徒の学習の様子は、授業開始時、静かになるまで時間がかかる	-.770	.131	-.035
27-1	担当学級の生徒の学習の様子は、教員の話を中心して聞く	.737	-.001	.248
26-4	担当学級の生徒は、時や場や状況にふさわしい態度をとる	.615	.179	.061
27-11	担当学級の生徒の学習の様子は、授業の邪魔をしようとする	-.597	.065	-.050
27-10	担当学級の生徒の学習の様子は、学習に適した雰囲気を作り出す	.579	.082	.142
27-8	担当学級の生徒の学習の様子は、他の生徒の話を中心して聞く	.566	-.064	.342
27-7	担当学級の生徒の学習の様子は、忘れ物をする	-.531	-.210	.230
26-9	担当学級の生徒は、敬語を使える	.474	.118	-.019
27-14	担当学級の生徒の学習の様子は、宿題をきちんとやってくる	.427	.186	-.022
27-12	担当学級の生徒の学習の様子は、間違いやつまづきを冷やかさない	.426	-.021	-.004
<言葉の力>		$\alpha=.864$		
27-3	担当学級の生徒の学習の様子は、自分で課題を設定できる	-.079	.792	-.026
27-5	担当学級の生徒の学習の様子は、情報や資料を活用できる	-.023	.737	.071

27-4	担当学級の生徒の学習の様子は、発言や発表の工夫をする	-.034	.693	.098
27-6	担当学級の生徒の学習の様子は、筋道を立てて話をする	.069	.674	-.019
26-2	担当学級の生徒は、自分から疑問を持つ	-.120	.668	.048
26-11	担当学級の生徒は、語彙数が少ない	-.122	-.608	.164
26-7	担当学級の生徒は、熱心に勉強する	.302	.517	-.008
26-10	担当学級の生徒は、読書を好む	.169	.201	-.053
<活発な学級>		$\alpha=.545$		
27-13	担当学級の生徒の学習の様子は、活発に発言する	-.135	.212	.534
26-6	担当学級の生徒は、外遊びや運動を好む	-.179	-.094	.473
26-5	担当学級の生徒は、生徒同士、仲が良い	.096	-.058	.448
26-8	担当学級の生徒は、音楽活動を好む	.132	.171	.392
		因子間相関	I	.542
			II	.462

因子分析の結果、学級担任等からみた生徒の様子は、小学校と若干の構造の違いが見られるものの、類似性の高い3因子が析出された。小学校と同様、第1因子は「学習規律」、第2因子は、「言葉の力」、第3因子は「活発な学級」とした。

問 28 学級全体や学級内のグループによる話し合い活動

		I
<対話の態度形成>		$\alpha=.819$
28-3-5	担当学級の生徒は話し合い活動で、自分の考えを深め、広げる	.711
28-3-4	担当学級の生徒は話し合い活動で、話し合いが進む雰囲気を作る	.681
28-3-6	担当学級の生徒は話し合い活動で、理由(根拠)をつけて意見を言う	.676
28-3-7	担当学級の生徒は話し合い活動で、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	.675

28-3-3	担当学級の生徒は話し合い活動で、話し合いの内容を自分に関係ある問題としてとらえる	.656
28-3-1	担当学級の生徒は話し合い活動で、自分の考えを相手に伝える	.610
28-3-2	担当学級の生徒は話し合い活動で、相手の考えを最後まで聞く	.590
28-3-8	担当学級の生徒は話し合い活動で、生徒同士で教え合う	.464
28-3-6	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	.132

小学校では2因子構造だったが、中学校では1因子構造が認められた。「対話の態度形成」とした。小学校では「確かな対話(第2因子)」に含まれていた、話し合いの目的に応じた話し合い(3-7)が第1因子に含まれた。発達や指導の積み重ねにより、話し合いといえは目的に応じることが定着しているのかもしれない。

問29 学習指導に関して感じる自己の指導力の課題

		I	II	III
<教科外の指導力の課題>		$\alpha=.793$		
29-12	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。	.994	-.055	.006
29-11	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。	.786	.052	-.092
29-10	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。	.686	.045	.056
29-2	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。	.300	.233	.058
<教科指導の課題>		$\alpha=.703$		
29-4	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。	-.079	.814	-.020
29-5	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。	-.008	.773	.003

29-3	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。	.183	.401	.005
29-7	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。	.195	.391	.009
29-6	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。	-.068	.341	.322
29-1	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。	.144	.275	.062
<多様な指導形態の課題>		$\alpha=.574$		
29-9	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。	.021	-.117	1.024
29-8	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。	-.013	.153	.557
因子間相関		II	.394	.169
		III		.287

因子分析の結果、小学校とは異なる因子構造が見出された。第1因子は学級活動や道徳、総合的な学習の時間など「教科外の指導の課題」である。第2因子は、「教科指導の課題」である。第3因子は、異学年交流とチームティーチングなので「多様な指導形態の課題」とした。

問 30 学習評価の際に重視すること

		I	II
<エビデンス>		$\alpha=.804$	
30-3	学習評価について、評価方法の適切さ(妥当性)を重視する	.753	.006
30-2	学習評価について、客観性を重視する	.696	-.013
30-4	学習評価について、根拠となる資料を重視する	.678	-.110
30-1	学習評価について、正確さを重視する	.665	.016
30-5	学習評価について、保護者への説明を重視する	.572	.165

<指導性>		α=.606	
30-7	学習評価について、生徒への励ましを重視する	-.068	.774
30-9	学習評価について、生徒による授業の振り返りを重視する	.097	.540
30-8	学習評価について、生徒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	-.068	.514
30-6	学習評価について、他の教員との足並みを重視する	.097	.307
因子間相関		I	.264

因子分析の結果、学習評価の際に重視することについては、小学校と同じく「エビデンス（第1因子）」「指導性（第2因子）」が析出された。

2.2.3. 学力調査問題の正答率との相関分析

次に、独自調査の対象Z市22校を対象として、各因子と学力調査問題の正答率との相関を算出した。

		国語 A	国語 B	数学 A	数学 B
(1)	全国学力・学習状況調査：指導改善への活用	-.395†	-.352	-.397*	-.334
(1)	全国学力・学習状況調査結果：保護者等への説明と協力依頼	-.348	-.327	-.394†	-.259
(1)	全国学力・学習状況調査：結果の分析・共有	-.001	.005	.039	.056
(1)	校内でのビジョン共有	-.478*	-.482*	-.276	-.413†
(1)	校外関係者とのビジョン共有	-.477*	-.387†	-.428†	-.397†
(1)	指導計画：カリキュラム面の重視	-.597**	-.569**	-.593**	-.646**
(1)	指導計画：マネジメント面の重視	-.162	-.144	-.212	-.175
(1)	教職員の協働	-.218	-.291	-.080	-.177
(1)	同僚性	-.289	-.312	-.218	-.240
(1)	カリキュラム・マネジメントの実践	-.292	-.320	-.293	-.292
(1)	生徒志向	-.576**	-.500*	-.520*	-.532*
(2)	力量不足：学習指導	.038	-.013	.092	.063

(2)	力量不足：マネジメントと新しい 学習指導	.207	.220	.278	.238
(2)	力量不足：教育臨床領域の指導	-.075	-.020	-.063	.018
(2)	力量不足：ICT 技能	.115	.188	.303	.172
(3)	児童の様子：学習規律	-.502*	-.455*	-.361†	-.469*
(3)	児童の様子：言葉の力	-.286	-.236	-.149	-.321
(3)	児童の様子：活発な学級	-.244	-.181	-.213	-.323
(3)	児童の様子：対話の態度形成	-.248	-.368†	-.155	-.248
(3)	指導力の課題：教科外の指導力の 課題	-.107	-.299	-.203	-.309
(3)	指導力の課題：教科指導の課題	.286	.407†	.223	.317
(3)	指導力の課題：多様な学習形態	-.019	.051	-.056	-.067
(3)	学習評価：エビデンス	.049	.045	.117	.199
(3)	学習評価：指導性	.318	.470*	.212	.280

国語 AB・算数 AB の計四つの正答率と、有意または有意傾向で相関がみられた項目は、「(1) 校外関係者とのビジョン共有」、「(1) 指導計画：カリキュラム面の重視」、「(1) 生徒志向」、「(3) 生徒の様子：学習規律」のみだった。計三つの場合は項目「(1) 校内でのビジョン共有」（算数 A 以外）、計二つの場合は項目「(1) 全国学力・学習状況調査：指導改善への活用」（国語 A、算数 A）で、それぞれ有意または有意傾向で相関がみられた。他に、国語 B と「(3) 学習評価：指導性」との間に有意な相関が得られた。

中学校は教科担任制のため、小学校の学級担任制に比べると、学級担任の果たす役割が明らかに異なり、やや限定的と呼べるかもしれない。学級経営や学習指導においても、同様の状況にあると考えられる。小中間で因子構造が異なるため慎重に解釈すべきところだが、小学校の分析結果に比べ、中学校の学級担任の指導性は相対的に低かった、といえるだろう。

他方、校長等管理職によるマネジメント関連の因子得点と、国語・算数の正答率との間には、相応の相関がみられた。教科担任制の校長等の役割と、学級担任制の校長等の役割もまた、学力との関係において異なると考えられる。また、因子得点「(2)」、すなわち教務主任等による回答結果は、国語・算数の正答率と無相関だった。これも小学校の結果とはやや異質である。校長など管理職と同様、教科担任制の教務主任の役割と、学級担任制の教務主任の役割とは、学力との関係において異なると考えられる。やや粗い言い方をすれば、教科の担当者の取りまとめと、学級の担当者を取りまとめる違い、となろうか。

比較すると、学力において、教科指導と学級経営との関連は小中で明らかに異なっており、かつ小学生における学級担任の重要性が改めて確認できたといえる。中学校の場合、学級担任の関わりは相対的に限られるため、校長による学校レベルのマネジメントが学力と関連する可能性が