

令和 7 年度文部科学省委託事業

「学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究」

（全国学力・学習状況調査の C B T 化に向けた試行・検証）

C.CBT 導入後の質問調査の設計・実施に関する試行・検証

成果報告書

令和 8 年 3 月

UCHIDA

株式会社内田洋行
教育総合研究所

目次

事業概要	2
1. はじめに	4
2. 児童生徒質問調査へのランダム出題方式導入の可能性	7
2.1. ランダム出題方式の定義	7
2.2. 令和6年度事業のランダム出題方式活用による成果と課題	8
2.3. 本事業におけるランダム出題方式活用における論点整理	11
2.3.1. 結果提供区分ごとの情報量の確保(機能的な観点)	11
2.3.2. 心理尺度へのランダム出題方式適用における出題数の検討(研究的な観点)	11
2.3.3. 尺度導入の代替策としての短縮尺度の可能性(研究的な観点)	11
2.3.4. 結果返却を踏まえた「悉皆項目」と「ランダム適用項目」の配分(学校現場の観点)	12
2.3.5. 出題位置が回答傾向・回答時間に与える影響(その他の観点)	12
2.3.6. 小括:本事業の論点整理の位置づけ	12
2.4. 使用する調査データ	12
3. 検証	14
3.1. 結果提供区分ごとの出題率・情報量の確保	14
3.1.1. 使用するデータ	14
3.1.2. 検証1 分析結果	16
3.2. 心理尺度へのランダム出題方式適用における出題数の検討	21
3.2.1. 使用データ	22
3.2.2. 検証2 分析結果	22
3.3. 尺度導入の代替策としての短縮尺度の可能性	32
3.3.1. 使用データ	32
3.3.2. 検証2 分析結果	33
3.4. 結果返却を踏まえた「悉皆項目」と「ランダム適用項目」の配分	34
3.4.1. 使用データ	34
3.4.2. 検証3 分析結果	35
3.5. 出題位置が回答傾向・回答時間に与える影響	37
3.5.1. 使用データ	37
4. 結論・今後の展望	43
4.1. 検証結果のまとめ	43
4.2. 今後の展望	45
4.2.1. 児童生徒質問調査へのランダム方式活用方法	45
4.2.2. 機能的観点における追加検証	48
4.2.3. ランダム出題方式を活用した際の結果提供上の留意点	48
参考文献	51
付録	52
資料1. 児童生徒質問調査集計結果	52
資料2. 実証校アンケート調査集計結果	56

事業概要

● 事業テーマ

学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究

(全国学力・学習状況調査の C B T 化に向けた試行・検証)

C.CBT 導入後の質問調査の設計・実施に関する試行・検証

● 本事業の趣旨

本事業の趣旨は、全国学力・学習状況調査の児童生徒質問調査への CBT 導入に伴い、今後必要となる設計・実施に関する検討を取りまとめることである。なお本事業は、令和 6 年度「学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究（全国学力・学習状況調査の C B T 化に向けた試行・検証）C.CBT 導入後の質問調査の設計・実施に関する試行・検証」の成果と課題を踏まえて実施される。

令和 6 年度の同事業では、ある大問について全小問ではなく一部の小問のみランダムで問う「ランダム出題方式」に着目し、それが全国学力・学習状況調査においてどのように有用であるか、またその留意点が整理された。令和 7 年度の本事業では、令和 6 年度の同事業で得られた成果をさらに発展させ、対象人数や結果提供区分等の実環境を想定した際のフィジビリティ検証および効果・留意点について検討する。

● 体制

本事業では CBT 導入後の質問調査の設計・実施に関する意見収集を行う有識者委員会を設置した。各会議（計 3 回）の開催日程・議題については表 1 に示した。有識者委員の構成については表 2 の通りである。なお、委員は次の 4 つの観点で重要な知見を有する研究者・技術者から選出された。

- ・ 全国学力・学習状況調査における質問調査の調査設計や児童生徒質問調査の内容に関する前提知識を有する
- ・ 初等中等教育の学校現場に関する豊富な経験・知見を有する
- ・ 心理統計・教育測定の特長性に基づく項目および選択肢の設計、分析手法に関する知見を有する
- ・ 児童生徒を対象とする CBT 方式での調査や MEXCBT に関する知見に基づくシステム仕様に関する知見を有する

表 1 有識者会議の開催日程・議題

実施会	時期	議題案
第 1 回	2025 年 9 月 17 日	● 令和 6 年度テーマ C 事業・令和 7 年度全国学力・学習状況調査におけるランダム出題方式活用の結果を踏まえた論点整理
第 2 回	2025 年 10 月 6 日	● ランダム出題方式の実現可能性・効果的な実施方法に関する意見収集
第 3 回	2026 年 3 月 3 日	● 最終報告書に関する意見収集 ● 今後の児童生徒質問調査の設計・実施に関する意見収集

表 2 有識者委員名簿（敬称略）

委員名	所属
川口 俊明	福岡教育大学 准教授 （主査）
岡部 悟志	ベネッセ教育総合研究所 主任研究員
貞広 斎子	千葉大学 副学長・教授
谷 伊織	愛知学院大学 准教授
垂見 裕子	武蔵大学 教授
土屋 隆裕	横浜市立大学 教授
永井 正一	株式会社インフォザイン
浜野 隆	お茶の水女子大学 教授
福沢 俊之	台東区立御徒町台東中学校 校長

※主査以降の委員について五十音順で表記

● 実施スケジュール

本事業の実施スケジュールは表 3 の通りである。2025 年 10 月 27 日の調査開始に先立ち、第 1 回（2025 年 9 月 17 日）・第 2 回（2025 年 10 月 6 日）有識者会議が実施された。その後、2025 年 12 月～2026 年 2 月の集計・分析期間を経て、第 3 回（2026 年 3 月 3 日）有識者会議が実施された。

表 3 本事業の実施スケジュール

日程	マイルストーン
2025 年 9 月 17 日	第 1 回有識者会議
2025 年 10 月 6 日	第 2 回有識者会議
2025 年 10 月 27 日～12 月 5 日	実証校の調査期間
2025 年 12 月～2026 年 2 月	集計・分析
2026 年 3 月 3 日	第 3 回有識者会議

1. はじめに

● 全国学力・学習状況調査の CBT(Computer Based Testing)化

文部科学省（2024）は、GIGA スクール構想による 1 人 1 台端末の普及や PISA 等の国際的な学力調査の CBT（Computer Based Testing：以下、CBT）による実施の流れを受け、全国学力・学習状況調査においても段階的に CBT 化していく方針を掲げている（図 1）。「全国的な学力調査に関する専門家会議」の下に設置された「全国的な学力調査の CBT 化検討ワーキンググループ」においては、令和 6 年度より児童生徒質問調査、令和 7 年度より中学校教科調査の一部に CBT 形式を導入し、最終的に令和 9 年度より教科調査と質問調査のいずれも全面的に CBT 形式で実施することが示された（文部科学省，2026）。今後、全国学力・学習状況調査への CBT 導入が本格化していくことをふまえると、CBT を活用する意義を整理したうえで、その恩恵をなるべく多く享受できる調査設計が求められる。

(参考)今後のCBT化の工程表(案)											
			2021年度 (令和3年度)	2022年度 (令和4年度)	2023年度 (令和5年度)	2024年度 (令和6年度)	2025年度 (令和7年度)	2026年度 (令和8年度)	2027年度 (令和9年度)	2028年度 (令和10年度)	
教科調査 (悉皆)	小学校	国語	PBT	PBT	PBT	PBT	PBT	PBT サンプル問題 による準備	CBT		
		算数	PBT	PBT	PBT	PBT	PBT	PBT			
		理科		PBT			PBT		サンプル問題 による準備	CBT	
	中学校	国語	PBT	PBT	PBT	PBT	PBT	PBT サンプル問題 による準備	CBT		
		数学	PBT	PBT	PBT	PBT	PBT	PBT			
		理科		PBT		サンプル 問題に よる準備	CBT			CBT	
		英語			「話すこと」 をMEXCBT で実施		サンプル問題 による準備	CBT			
	質問調査 (悉皆)	児童生徒	小規模実施 (約1万人)	中規模実施 (約20万人)	大規模実施 (約80万人)	令和6年度より全面オンライン方式に移行済					
		学校	平成28年度よりオンライン方式に移行済								
経年変化分析調査 (抽出)			PBT			PBT CBT			PBT CBT		

※調査設計や出題、結果返却については、全国学力・学習状況調査の目的を今後より確実に達成する観点から、不断の見直しを続けていく。

図 1 全国学力・学習状況調査の CBT 化工程表

文部科学省（2026）「令和 7 年度以降の全国学力・学習状況調査（悉皆調査）CBT での実施について（令和 8 年 1 月改定）」より

● 現行の児童生徒質問調査が抱える課題

全国学力・学習状況調査の児童生徒質問調査には、CBT 化以前からその活用における課題が存在していた。その内容として、政策・研究利用或いは学校現場における指導改善等に資する質問項目の追加が回答負荷との兼ね合いで抑制されていたことが挙げられる。具

体的には、児童生徒の心理的側面を測定するための研究尺度に基づく設問、社会経済的背景（Social Economic Status：以下、SES）をはじめとする社会調査指標、生成 AI の普及等、教育環境の変化に対応したトピック項目等が挙げられる。これらの項目は、政策評価、学校改善に資する詳細な分析を行う際に、解釈可能性や分析可能性を向上させることが期待されるものの、現状は十分とはいえない。

このような課題の背景には、PBT（Paper-based Testing：以下、PBT）としての運用に由来する構造的な制約がある。従来の PBT 方式では、問題冊子・回答用紙等の印刷、配送、保管、回収コストの観点から単一冊子での実施が前提となり、全ての児童生徒に同一の質問を出題する必要があった。その結果、新たに必要とされる質問項目が生じても、回答者全員に一律に追加することになり、回答負荷の増大が不可避となる。そのため、回答負荷への配慮から、導入見送り、既存項目の削減、隔年出題などの対応がとられてきた。すなわち、質問項目の導入と児童生徒の回答負荷は一得一失の関係にあり、研究的・政策的価値の高い項目であっても、負荷の問題によって導入が抑制される局面が生じていた。

勿論、質問項目の新規導入は拙速に決定されるべきものではなく、政策活用等の意図と照らして慎重に議論されるべきである。とはいえ、回答負荷増大を懸念するあまりに項目導入が恒常的に阻害されてしまうことは、全国レベルの貴重なデータ取得に関する機会損失にもなりうる。したがって、児童生徒質問調査を政策・実践・研究の各側面でより有効に活用するためには、回答負荷を増やさずに項目拡張を可能にする設計上の工夫が必要である。

● 全国学力・学習状況調査へのランダム出題方式導入がもたらす可能性

全国学力・学習状況調査への CBT 化導入は調査設計上の自由度を拡張させる可能性がある。文部科学省（2025）は、CBT 実施以前の PBT における課題を「単一冊子方式による制限」と「紙面の制約から発生する回答負荷・ミス」に整理し、CBT 化がもたらす可能性を「質問調査の分冊化」と「回答時のミスや負荷軽減に関する工夫」として提示した（図 2）。とりわけ前者の「質問調査の分冊化」は、従来のトレードオフ構造を緩和すること、調査設計や結果提供に関する多面的な議論が必要であることから優先的に検討が進められている。

分冊化を実現する具体的方策として着目されるのがランダム出題方式である。ランダム出題方式とは、OECD が行う国際学力調査 PISA で活用されている「構成内マトリックスサンプリング法」を参考にした質問手法であり、例えば、ある大問について全小問ではなく一部の小問のみをランダムに問うことで、設問総数を維持しつつ個々の回答者の負荷軽減を可能にする（国立教育政策研究所，2024）。この方式が有効に機能するならば、心理尺度や SES 等の社会調査指標、生成 AI 等の新規トピックに関する項目を、回答負荷を過度に増やすことなく導入する設計が視野に入る。

全国学力・学習状況調査においてランダム出題方式導入を検討した先行例として、令和6年度「学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究」（全国学力・学習状況調査の CBT 化に向けた試行・検証）における、C.CBT 導入後の質問調査の設計・実施に関する試行・検証事業（以下、令和6年度事業）が挙げられる。令和6年度事業では、ランダム出題方式の実現可能性や分析上の論点が整理された一方で、対象が小学6年生4,972名、中学3年生4,651名の集団規模であったため、全国学力・学習状況調査（約90万人規模）への示唆は限定的であった。特に、全国規模を想定した機能検証や、結果提供区分（都道府県・市町村教育委員会・学校等）を踏まえた議論には十分に言及できていない。

児童生徒質問調査のCBT化とその意義について

※本事業は★に焦点を当て検証を実施した

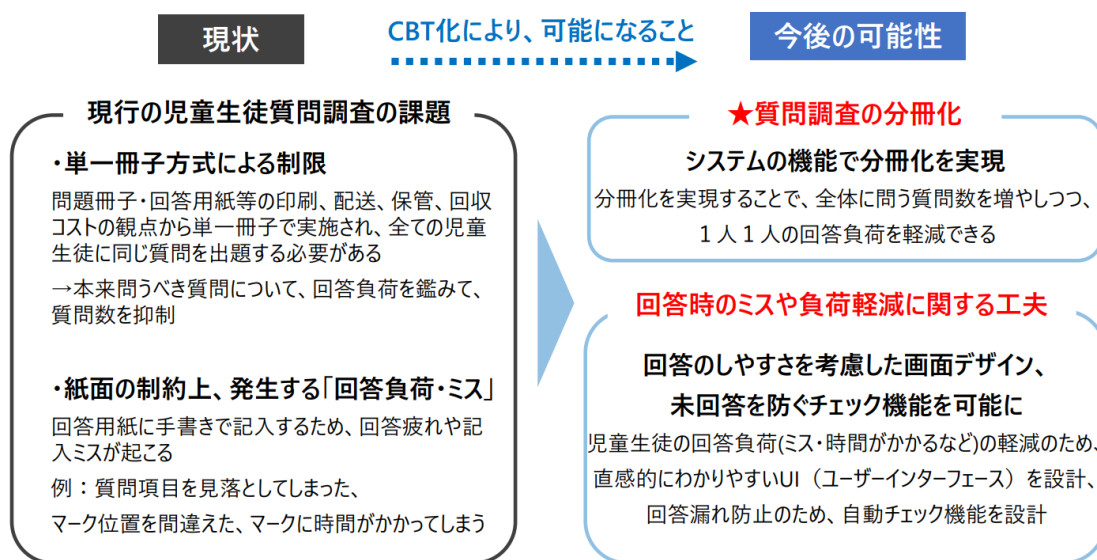


図2 児童生徒質問調査の CBT 化とその意義

文部科学省（2025）「全国学力・学習状況調査の CBT 化に向けた試行・検証 C.CBT 導入後の質問調査の設計・実施に関する試行・検証【概要】」より

● 目的

以上より、児童生徒質問調査の CBT 化は現行方式の課題を克服する可能性を有し、ランダム出題方式は項目導入と回答負担のトレードオフを緩和する手段として重要である。しかし、全国学力・学習状況調査という大規模調査において適切に機能するか、また政策形成や学校現場の指導改善に資する結果提供が可能かについては、実際のデータサイズおよび運用に照らした検討が未だ十分ではない。そこで本事業では、今後の児童生徒質問調査が行政政策や学校での指導改善に効果的に活用されることを念頭に、対象人数や結果提供区分等の実環境を想定した際のランダム出題方式のフィジビリティ、効果、留意点を体系的に整理することを目的とする。

2. 児童生徒質問調査へのランダム出題方式導入の可能性

前章で述べた通り、本事業はランダム出題方式について、対象人数や結果提供区分等の実環境を想定した際のフィジビリティ検証、および効果・留意点の整理を目的とする。本章では、まず本事業におけるランダム出題方式の定義を示す。次に、令和6年度事業における成果と課題を整理し、最後に、全国学力・学習状況調査の実運用を想定した検討論点を提示する。

2.1. ランダム出題方式の定義

国際学力調査 PISA では、学生アンケートの回答方式について継続的に工夫が重ねられており、PISA 2022 においては「構成内マトリックスサンプリング法」が採用された（国立教育政策研究所，2024）。構成内マトリックスサンプリング法とは、ある大問について全小問ではなく一部の小問のみをランダムで生徒に問う手法である。例えば、コロナによる休校期間中の学習について問う大問の中に、デジタル機器の使用、学習環境に関する小問など計8問がある場合、個々の回答者にはその中から5小問がランダムに選択されて表示される。この手法は、設問数を維持しながら、個々の回答者の負荷を軽減することができる（国立教育政策研究所，2024）。

このような出題方式を MEXCBT 上で実現する場合、「セクション設定」と「シャッフル設定」の2つの設定を用いる（図3）。セクション設定とは、複数の質問で構成される群から一部の質問をランダムに抽出して出題することを指す。シャッフル設定とは、複数の質問で構成される群について出題順序をランダムに入れ替えることを指す。これら2つの設定を組み合わせることで、例えば「セクション内に登録した8つの項目のうち、5問を選択してランダムに出題する」といった出題を実現できる。

文部科学省（2025）は、セクション設定とシャッフル設定の両方、あるいはいずれかを利用した出題方式を「ランダム出題方式」と定義しており、本事業もこの定義に従う。但し後述する通り、シャッフル設定については機能上の懸念が指摘されていること、また出題順序のランダム化に伴う順序効果が生じうることを踏まえ、本事業では「セクション設定の利用に限定」して分析を行った。以降、「ランダム出題方式」と記述する場合、特に断りがない限り、「セクション設定のみを利用した出題方式」を指すことに留意されたい。

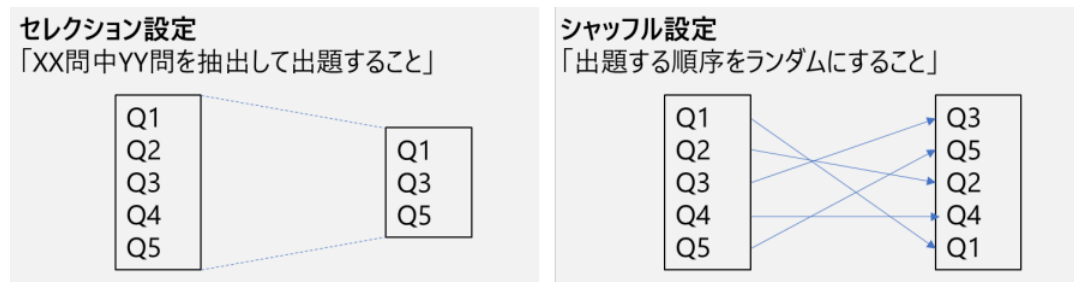


図 3 ランダム出題方式 セレクション・シャッフル設定

文部科学省（2025）「全国学力・学習状況調査の CBT 化に向けた試行・検証
C. CBT 導入後の質問調査の設計・実施に関する試行・検証【概要】」より

2.2. 令和6年度事業のランダム出題方式活用による成果と課題

令和6年度事業では、全国学力・学習状況調査へのランダム出題方式の活用について議論され、4つの検証が実施された。本節では、それらの成果と課題を整理する。

第一に、ランダム出題方式のうち、セレクション設定とシャッフル設定による項目の出題頻度が検証され、セレクション設定では項目が概ね均等に分散して出題される一方、シャッフル設定では出題順序パターンごとに必ずしも均等に分散して出題されないことが明らかにされた。ここで示されたシャッフル設定の頻度の偏りは、出題パターンの制御に関わる MEXCBT の技術的課題として位置付けられる（図 4）。

検証 1：セレクション設定とシャッフル設定による出題頻度

セレクション設定の出題頻度：「1 アイテムあたりの出題人数が均等に分散しているか」

方法：「グリット（8 問中 5 問を抽出）」について、各項目が出題された人数及び総回答人数に対する割合を算出

結果：質問ごとの出題人数割合のばらつきは、全体の回答人数の（6）61.7%～（2）63.3%

このことから、**セレクション設定の出題頻度は、概ね均等に分散している**と考えられる。

シャッフル設定の出題頻度：「出題順序パターンごとの人数が均等に分散しているか」

方法：「学習習慣/学習環境（全 4 問の出題順序を入替）」につき出題パターン計 24 パターンごとに、出題された人数及び総回答人数に対する割合を算出

結果：出題された人数が

最多（1）→（2）→（3）→（4）で 360 名（7.2%）

最少（2）→（4）→（1）→（3）で 145 名（2.9%）

このことから、**シャッフル設定の出題頻度は、セレクション設定と比較すると均等に分散するわけではない**といえる

図 4 令和6年度事業の検証結果概要 検証1

文部科学省（2025）「全国学力・学習状況調査の CBT 化に向けた試行・検証
C. CBT 導入後の質問調査の設計・実施に関する試行・検証【概要】」より

第二に、シャッフル設定によって各設問の出題順序（勉強時間・読書時間・ゲーム時間・SNS/動画視聴時間）を入れ替えることで、順序効果が生じることが示された。すなわ

ち、出題順序の変化それ自体が回答傾向に影響しうる点が確認され、シャッフル設定の導入に際しては、順序効果のリスクを評価する必要があることが示唆された（図 5）。

検証 2：シャッフル設定による順序効果

シャッフル設定による順序効果の発生について

方法：各設問の出題順番によって

「（１）勉強時間」・「（２）読書時間」・「（３）ゲームをする時間」・「（４）SNSや動画視聴をする時間」

の得点に差があるかを検討するため、1 要因分散分析を行った

結果：

（１）勉強時間について、小学校では出題順序による回答結果の差異がみられた。ただし、中学校においてはみられなかった。

（２）読書時間について、小学校・中学校ともに出題順序による回答結果の差異がみられた。

（３）ゲーム時間について、小学校・中学校ともに出題順序による回答結果の差異がみられた。

（４）SNS/動画視聴時間について、小学校では出題順序による回答結果の差異がみられた

当該質問について、順序効果の発生が可視化されたといえる。

結果を踏まえ、順序効果の発生を考慮した質問調査設計を検討する必要がある

図 5 令和6年度事業の検証結果概要 検証2

文部科学省（2025）「全国学力・学習状況調査の CBT 化に向けた試行・検証

C. CBT 導入後の質問調査の設計・実施に関する試行・検証【概要】」より

第三に、心理尺度であるグリット 8 項目（根気と一貫性の 2 因子モデルを想定）についてセレクション設定を活用し、欠測が生じる条件下でも因子構造の再現可能性が検証された。具体的には、完全情報最尤推定法（FIML）による欠測推定を用いた確認的因子分析（CFA）の結果、モデル適合度が良好であったことが報告されており、少なくとも当該条件においては、因子分析を前提とした心理尺度の運用可能性が示唆された（図 6）。

検証 3：欠測値を含んだデータにおける研究尺度の再現性

ランダム出題方式を活用したとしても、先行研究と同一の因子構造が再現可能か

方法：

「グリット（8 問中 5 問を抽出）」を使用し、尺度について確認的因子分析を行った

「Grit Scale 日本語版（子ども版）（西川, 奥上, 雨宮 2015）」に基づき、根気と一貫性の 2 因子を想定したモデルを使用

R4.4.0の lavaan パッケージに含まれる cfa()関数を使用

欠測値処理には、完全情報最尤 (Full-Information Maximum Likelihood) 法を使用

分析対象者数：小学生4,971名、中学生4,644名（1 つも回答がなかった小学生1名、中学生7名を除外）

結果：

小学生：CFI = .947、TLI = .922、RMSEA = .044 (90%CI[.038, .049])、SRMR = .046

中学生：CFI = .926、TLI = .891、RMSEA = .053 (90%CI[.047, .059])、SRMR = .055

データに対するモデルの当てはまりは許容範囲といえる

図 6 令和6年度事業の検証結果概要 検証3

文部科学省（2025）「全国学力・学習状況調査の CBT 化に向けた試行・検証

C. CBT 導入後の質問調査の設計・実施に関する試行・検証【概要】」より

第四に、実証校に対するアンケート調査が実施され、児童生徒質問調査のカテゴリのうち、児童生徒全員分の結果返却が必要なものと、必ずしも全員分の返却を必要としないものの傾向が導出された。このことは、ランダム出題方式の導入を導入するにあたり、それを適用する項目とそうでない項目との配分が重要であることを示す（図 7）

検証 4：結果返却に対する学校現場の反応

学校単位の結果返却の必要性（質問カテゴリ※毎）

方法：

- ① 1) の回答割合が多いカテゴリ順に並べ替え ⇒ 図 4
- ② 1) と回答した数を基に度数分布表を作成 ⇒ 表 14
- ③ 調査してほしい内容（自由記述）⇒ 表 15

選択肢：

- 1) 児童生徒一人一人の学習指導に活用しており、学校の児童生徒全員分の回答状況の返却が必要である。
- 2) 国や自治体全体の傾向が分かればよく、児童生徒全員の回答状況が返却されなくても差し支えない。

結果：

- ・現場にとって関心が高い、国が主体となって尋ねて欲しいカテゴリについて返却の希望割合が高い
- ・返却を希望している層が、どのような意図で返却を希望するか、その理由を把握し議論を行う必要性

※質問カテゴリ：

全国学力・学習状況調査の質問調査で尋ねる11種類のカテゴリ

1. 基本的な生活習慣等（例：朝食を毎日食べている）

2. 挑戦心、自己有用感、幸福感等（例：自分には、よいところがあると思う）等

図 7 令和6年度事業の検証結果概要 検証4

文部科学省（2025）「全国学力・学習状況調査の CBT 化に向けた試行・検証

C. CBT 導入後の質問調査の設計・実施に関する試行・検証【概要】」より

以上の検証結果の意義は、大きく次の3点にまとめられる。一つ目は、ランダム出題方式を MEXCBT 機能で実現可能かを確認できた点である。二つ目は、ランダム出題方式を活用した場合に生じる分析上の課題（欠測構造、順序効果、返却要件等）を整理できた点である。三つ目は、ランダム出題方式を適用する際には活用目的の設定が重要であることを提示できた点である。

一方で、令和6年度事業の結果のみでは、全国学力・学習状況調査への本格導入に十分であるとは言いがたい。同事業は小学校6年生4,972名、中学校3年生4,651名の集団規模で実施されており、約90万人規模の全国調査条件下で方式が安定的に機能するかを直接検証したわけではない。また、分析単位は対象者を一集団としてのみ捉えられていたため、実際の結果提供区分（都道府県・市町村教育委員会・学校等）を踏まえた精度や返却可能性には言及できていない。

したがって、今後ランダム出題方式導入を検討するにあたっては、全国学力・学習状況調査の集団規模や結果提供区分等を考慮し、どのような集団サイズであれば方式を活用可能であるか、またその結果を踏まえた活用方法論の案を提示することが重要である。

2.3. 本事業におけるランダム出題方式活用における論点整理

前節までの議論を踏まえると、児童生徒質問調査へのランダム出題方式の適用可能性は、単に「回答負荷を下げられるか」だけではなく次に挙げる観点から多面的に検証される必要がある。そこで本事業では、全国規模の実運用を想定し、ランダム出題方式の導入に伴って顕在化する論点を、以下の観点から整理した。

2.3.1. 結果提供区分ごとの情報量の確保(機能的な観点)

ランダム出題方式を導入する場合、欠測項目が必然的に生じるため、結果提供区分ごとに十分な回答数(出題率)を確保できるかが、まず前提条件となる。特に、都道府県・市町村教育委員会・学校といった下位区分では、集団規模が全国と比べると相対的に小さくなるため、特定項目が割り当てられる人数が不足し、推定の安定性や返却可能性が制約されることが想定される。

この点を検討するため、本事業では、全国学力・学習状況調査の結果提供区分を前提に、集団規模ごとの出題率を検証し、どの集団でどの程度の情報量が確保され得るかを把握した。この検証は、ランダム適用項目を「どの単位まで返却対象とし得るか」を議論する際の基礎資料として位置付けられる。

2.3.2. 心理尺度へのランダム出題方式適用における出題数の検討(研究的な観点)

心理尺度項目は、単一項目の記述統計ではなく、複数項目のまとまりとして潜在構成概念を測定する点に特徴がある。そのため、ランダム出題方式を適用する際には、「何問程度の出題があれば尺度として成立し、結果提供に耐えるか」という最小出題数の問題が生じる。

本事業では、グリット8項目を悉皆で出題したデータを基礎として、疑似的に欠測(設計欠測)を生成し、最低何問を出題すれば尺度としての分析・返却が可能となるかをシミュレーションにより検討した。この検討は、心理尺度の導入を「ランダム方式で拡張する」場合に必要となる設計条件(出題数・割当設計)を明確化することを目的とする。

2.3.3. 尺度導入の代替策としての短縮尺度の可能性(研究的な観点)

一方で、心理尺度の導入は、必ずしもランダム出題方式の適用に限定されない。心理尺度には短縮版が存在し、測定の目的や運用制約によっては、短縮尺度の活用により、悉皆出題のまま回答負荷を抑制できる可能性がある。

この観点から本事業では、短縮版自尊感情尺度を試行的に用い、既存の類似概念を測定する項目との相関等を確認しつつ、(a) 短縮尺度で代替する、(b) 既存項目を活かす、(c) 両者を併用するといった複数の設計オプションを提示できるよう整理を行った。

2.3.4. 結果返却を踏まえた「悉皆項目」と「ランダム適用項目」の配分(学校現場の観点)

ランダム出題方式は、一定の集団規模を前提として有用性を発揮する手法であるため、学校や市町村教育委員会レベルへの結果返却を前提にすると、特に小規模学校や市町村教育委員会に提供されるデータの質が担保されづらくなる可能性がある。したがって、全国学力・学習状況調査における実運用を想定するならば、すべての項目をランダム適用するのではなく、結果返却上の重要性や活用実績に応じて、悉皆で問うべき項目とランダム方式を活用する項目のバランスを設計することが不可欠である。

この点を検討するため、本事業では既存項目をカテゴリごとに整理し、これまでの活用実績（返却の優先度）を把握することで、優先度の高低を明確化し、悉皆出題とランダム適用の配分を検討するための基礎資料を作成した。

2.3.5. 出題位置が回答傾向・回答時間に与える影響(その他の観点)

CBT 環境では、設問の配置（前半・後半）や導線が回答行動を変化させ得るため、同一内容であっても、設問が置かれる位置によって回答傾向や回答品質が影響を受ける可能性がある。特に心理尺度のように一定の集中を要する設問群では、疲労や注意低下の影響が生じやすいと考えられる。

そこで本事業では、A・B の分冊を用意し、心理尺度に関する 12 問を冊子前半に配置する条件と後半に配置する条件を設定し、回答時間、異常値回答、ストレートライン回答等の指標を用いて回答傾向の差異を検証した。この検討は、ランダム出題方式の議論に先立ち、CBT としての設計妥当性（設問配置の適否）を確認するための論点として位置付けられる。

2.3.6. 小括:本事業の論点整理の位置づけ

以上の検討は、ランダム出題方式の導入可能性を、(i) 提供区分ごとの情報量確保、(ii) 心理尺度の成立条件、(iii) 短縮尺度等の代替戦略、(iv) 返却設計としての悉皆・ランダムの配分、(v) CBT 特有の設問配置と回答傾向、という複数の論点から多面的に検証するものである。すなわち、本事業はランダム出題方式を単なる「負荷軽減策の検討」としてだけではなく、全国学力・学習状況調査の政策形成・研究利用および運用制約（返却区分・回答品質）を踏まえた「調査設計上の選択肢の検討」として位置付け、そのフィジビリティと設計要件を整理することを目指す。

2.4. 使用する調査データ

前節の論点整理を踏まえ、本事業では 2.3.6.で示した 5 点について検証する。また、使用する調査データは、令和 7 年度全国学力・学習状況調査の生徒質問調査、本事業の児童生徒質問調査および学校代表者質問調査の 3 つである。それぞれの調査データと対応する検証について表 4 の通り示した。

表 4 使用する調査データと本事業の検証内容

調査データ	検証
令和 7 年度 全国学力・学習状況調査（本体調査） 「生徒質問調査」	i 提供区分ごとの情報量確保
令和 7 年度 全国学力・学習状況調査の C B T 化に 向けた試行・検証 「児童生徒質問調査」	ii 心理尺度の成立条件 iii 短縮尺度等の代替戦略 v CBT 特有の設問配置と回答傾向
令和 7 年度 全国学力・学習状況調査の C B T 化に 向けた試行・検証 「学校代表者質問調査」	iv 返却設計としての悉皆・ランダム の配分

3. 検証

3.1. 結果提供区分ごとの出題率・情報量の確保

約 90 万人規模の全国学力・学習状況調査において、ランダム出題方式を活用したとき、出題された人数が均一に分散しているか、また提供区分ごと（都道府県・市町村教委）に出題人数が均一に分散しているかを確認する。これによって、ランダム出題方式の項目が、どの提供区分まで均等に分散して出題されるかという機能的な観点での検証および、結果返却の可能性について検討材料を得る

検証には、令和 7 年度全国学力・学習状況調査（本体調査）「生徒質問調査」を用いる。同調査は、約 90 万人に対して、ランダム出題方式を採用した項目が一部あるため、その出題率を確認する。具体的には、全国・都道府県・市町村教育委員会の単位でランダム出題方式が採用された項目について、出題された人数が均一に分散しているかを検証する。

3.1.1. 使用するデータ

● 検証対象

検証には令和 7 年度全国学力・学習状況調査の生徒質問調査を利用した。中学校第 3 学年を対象とし、理科を実施した 903,528 人、生徒質問調査を実施した 904,413 人が該当する。学校数は、理科：9,599 校、生徒質問調査：9,600 校、市町村教育委員会数は、理科：1,792 市町村、生徒質問調査：1,791 市町村であった。

● 調査項目

4 問中 1 問をセレクション設定で出題

以下の 4 問よりランダムに 1 問抽出されて出題されている。いずれの質問も 4 件法で尋ねられた。

- ・ 生徒質問回答_080「理科の授業では、見いだした課題に対して、日常生活や既習事項と関連付けた根拠のある予想をしていますか」
- ・ 生徒質問回答_081「理科の授業では、観察や実験の結果を自分でまとめていますか」
- ・ 生徒質問回答_082「理科の授業で、観察や実験の結果をもとに考察していますか」
- ・ 生徒質問回答_083「健康に過ごすために、授業で学習したことや保健室の先生などから教えられたことを、普段の生活に役立てていますか」

4 問中 1 問をセレクション設定で出題

以下の 4 問よりランダムに 1 問抽出されて出題されている。3 件法または 4 件法で尋ねられた。

- ・ 理科.生徒質問回答_001「今回の理科の問題について、解答を文章などで答える問題がありました。それらの問題について、どのように解答しましたか」（3件法）
- ・ 理科.生徒質問回答_002「解答時間は十分でしたか（理科）」（4件法）
- ・ 理科.生徒質問回答_003「今年度の中学校理科の教科調査は、コンピュータを使っての実施でしたが、操作方法が分からない問題はどのくらいありましたか」（3件法）
- ・ 理科.生徒質問回答_004「今年度の中学校理科の教科調査は、コンピュータを使っての実施でしたが、機器の不具合等の影響で解答しにくいと感じることがありましたか」（3件法）

7 問中 2 問をセレクション設定で出題

以下の 7 問よりランダムに 2 問抽出されて出題されている。いずれの質問も 4 件法で尋ねられた。

- ・ 生徒質問回答_033 「（1）自分のペースで理解しながら学習を進めることができる」
- ・ 生徒質問回答_034 「（2）分からないことがあった時に、すぐ調べることができる」
- ・ 生徒質問回答_035 「（3）楽しみながら学習を進めることができる」
- ・ 生徒質問回答_036 「（4）画像や動画、音声等を活用することで、学習内容がよく分かる」
- ・ 生徒質問回答_037 「（5）自分の考えや意見を分かりやすく伝えることができる」
- ・ 生徒質問回答_038 「（6）友達と考えを共有したり比べたりしやすくなる」
- ・ 生徒質問回答_039 「（7）友達と協力しながら学習を進めることができる」

5 問中 2 問をセレクション設定で出題

以下の 5 問よりランダムに 2 問抽出されて出題されている。いずれの質問も 4 件法で尋ねられた。

- ・ 生徒質問回答_084 「1、2 年生のときに受けた授業では、英語を聞いて（一文一文ではなく全体の）概要や要点をとらえる活動が行われていたと思いますか」
- ・ 生徒質問回答_085 「1、2 年生のときに受けた授業では、英語を読んで（一文一文ではなく全体の）概要や要点をとらえる活動が行われていたと思いますか」
- ・ 生徒質問回答_086 「1、2 年生のときに受けた授業では、原稿などの準備をすることなく、（即興で）自分の考えや気持ちなどを英語で伝え合う活動が行われていたと思いますか」
- ・ 生徒質問回答_087 「1、2 年生のときに受けた授業では、スピーチやプレゼンテーションなど、まとまった内容を英語で発表する活動が行われていたと思いますか」

- ・ 生徒質問回答_088「1、2年生のときに受けた授業では、自分の考えや気持ちなどを英語で書く活動が行われていたと思いますか」

3.1.2. 検証1 分析結果

● ランダム出題方式が採用された項目の出題割合(全国単位)

全国単位で見た場合における、ランダム出題方式が採用された項目の出題割合を算出し、結果を以下の通りまとめた(表5)。

4問中1問をセレクション設定で出題した場合の設問毎の出題率及び無出題率(n=904413)を算出した。期待される出題率は25%であることから、その最大差は0.056%であった。

4問中1問をセレクション設定で出題した場合の設問毎の出題率及び無出題率(n=903528)を算出した。期待される出題率は25%であることから、その最大差は0.081%であった。

7問中2問をセレクション設定で出題した場合の設問毎の出題率及び無出題率(n=904413)を算出した。期待される出題率は28.571%であることから、その最大差は0.041%であった。

5問中2問をセレクション設定で出題した場合の設問毎の出題率及び無出題率(n=904413)を算出した。期待される出題率は40%であることから、その最大差は0.128%であった。

表5 ランダム出題方式が採用された項目の出題割合(全国単位)

変数名	出題率	期待される出題率
生徒質問回答_080	24.969%	25%
生徒質問回答_081	25.056%	
生徒質問回答_082	24.956%	
生徒質問回答_083	25.017%	
理科.生徒質問回答_001	24.971%	25%
理科.生徒質問回答_002	24.952%	
理科.生徒質問回答_003	25.081%	
理科.生徒質問回答_004	24.998%	
生徒質問回答_033	28.613%	28.571%
生徒質問回答_034	28.595%	
生徒質問回答_035	28.545%	
生徒質問回答_036	28.538%	

生徒質問回答_037	28.555%	40%
生徒質問回答_038	28.602%	
生徒質問回答_039	28.549%	
生徒質問回答_084	40.091%	
生徒質問回答_085	40.021%	
生徒質問回答_086	39.980%	
生徒質問回答_087	40.032%	
生徒質問回答_088	39.872%	

以上より、ランダム出題方式が採用された項目の出題率は、概ね均一に分散していると考えられる。但し、5問中2問出題するケースのように、期待される出題率が高くなると、若干ではあるものの実際の出題率との差が上振れする傾向が見られた。

● ランダム出題方式が採用された項目の出題割合（都道府県単位）

次にランダム出題方式が採用された項目の出題割合を都道府県単位で確認した（表6）。理科.生徒質問回答_001について確認したところ、期待される出題率との差が大きかったのはa県で24.207%（差.793%）、b県で25.990%（差.990%）であった。全国単位と同様に、ランダム出題方式が採用された項目の出題率は、概ね均一に分散していると考えられる。

表 6 ランダム出題方式が採用された項目の出題割合（都道府県単位）

都道府県名	質問番号	出題人数	出題率
a 県	理科.生徒質問回答_001	5990	24.207%
...	...	...	...
b 県	理科.生徒質問回答_001	6918	25.990%

● ランダム出題方式が採用された項目の出題割合（市町村教育委員会単位）

最後に、ランダム出題方式が採用された項目の出題割合を市町村教育委員会単位で確認した。理科.生徒質問回答_001について、市町村教育委員会の人数規模に応じた出題割合を算出した（表 7・図 8・図 9・図 10・図 11・図 12・図 13）

1-10 人、11-50 人規模では理科.生徒質問回答_001 が 1 人も出題されない市町村教委が一定数存在していた。51-100 人規模では、1 人も出題されない市町村教委は存在しないものの 期待される出題率(25%)との差が大きいことがわかる。以降、人数規模が大きくなるに従って、期待される出題率との差が縮まる傾向がある。

表 7 集団規模別市町村教育委員会数

範囲	度数
1-10 人	96
11-50 人	361
51-100 人	257
101-500 人	664
501-1000 人	220
1000 人以上	194

範囲：生徒人数 度数：市町村教育委員会数



横軸：出題割合 縦軸：市町村教育委員会数

図 8 集団規模単位別にみたランダム出題方式適用項目 1 問の「出題割合」と「市町村教育委員会数」(1-10 人規模)

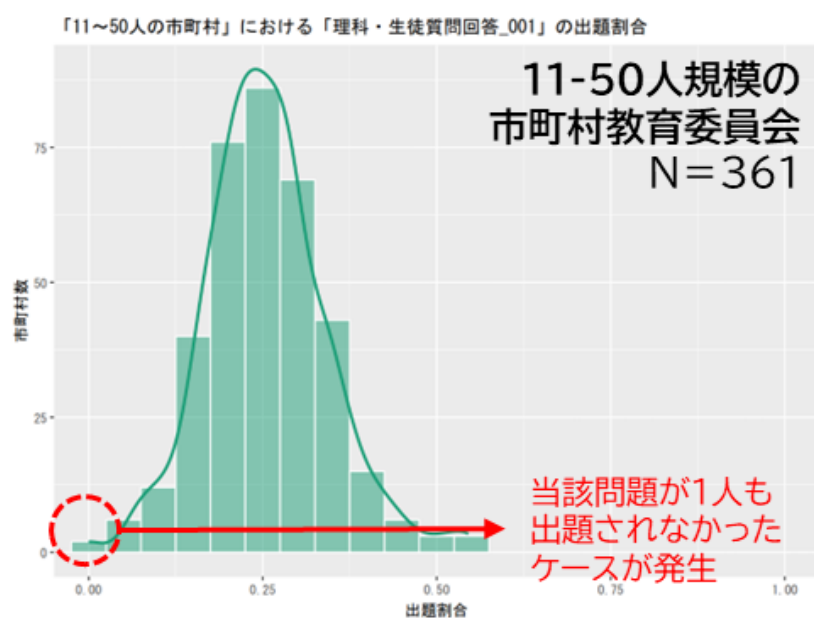


図 9 集団規模単位別にみたランダム出題方式適用項目 1 問の
「出題割合」と「市町村教育委員会数」(11-50 人規模)

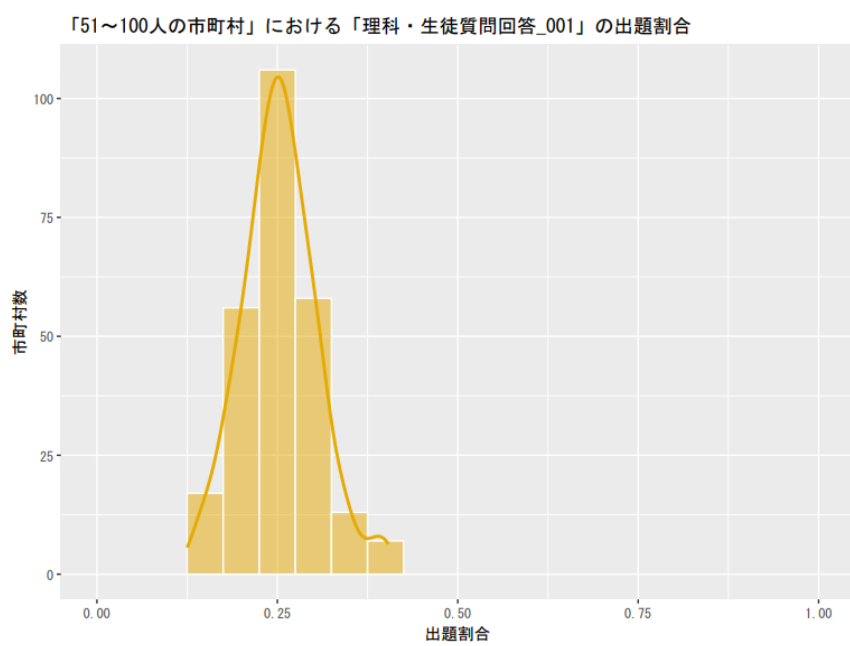
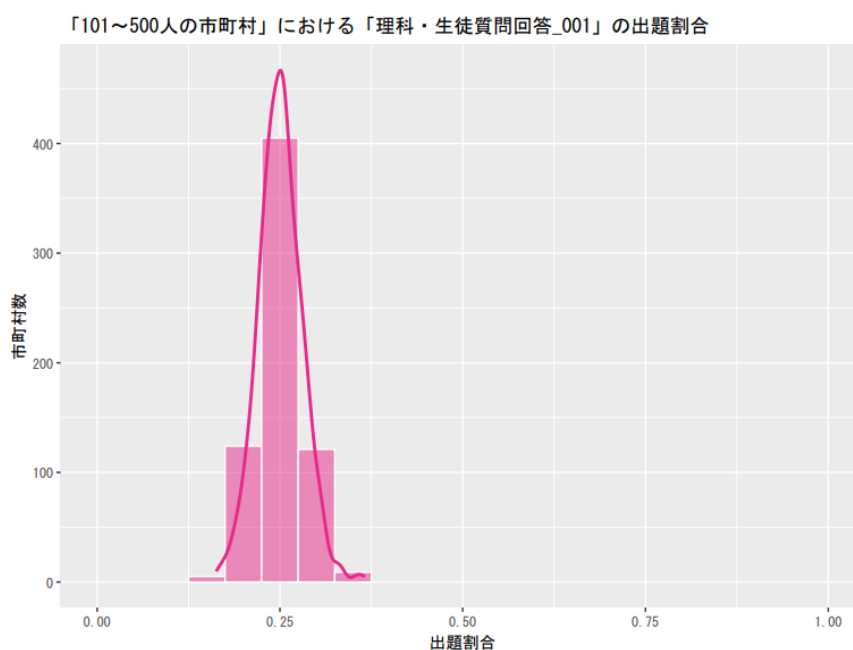
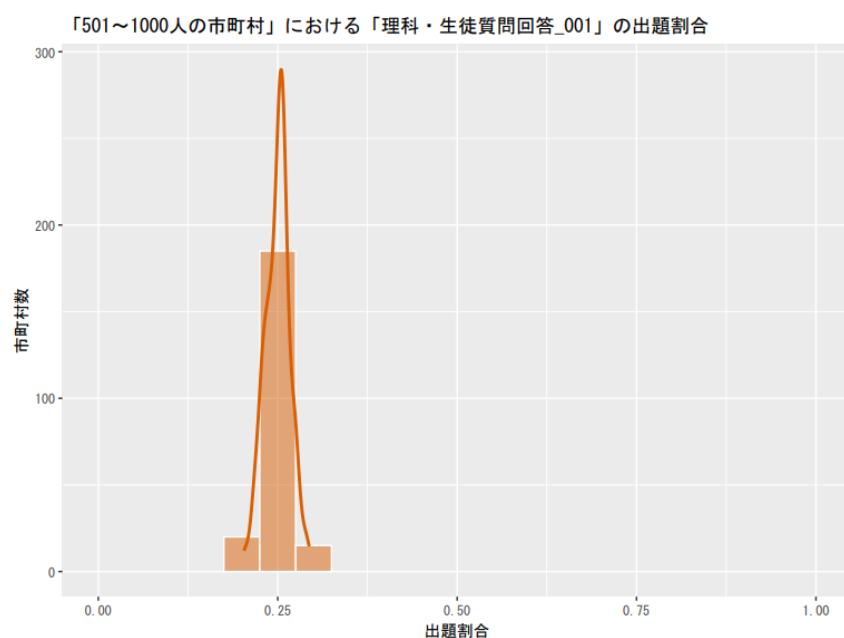


図 10 集団規模単位別にみたランダム出題方式適用項目 1 問の
「出題割合」と「市町村教育委員会数」(51-100 人規模)



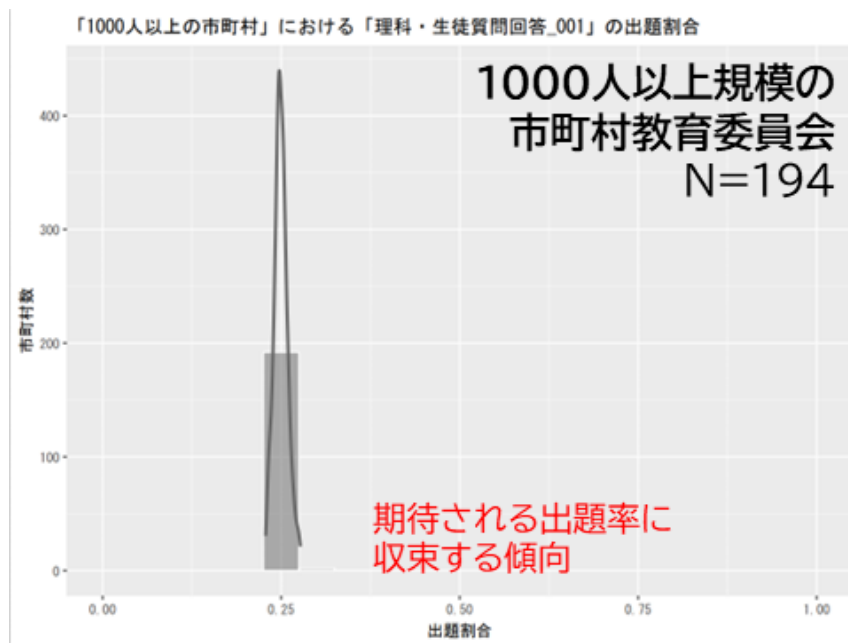
横軸：出題割合 縦軸：市町村教育委員会数

図 11 集団規模単位別にみたランダム出題方式適用項目 1 問の「出題割合」と「市町村教育委員会数」(101-500 人規模)



横軸：出題割合 縦軸：市町村教育委員会数

図 12 集団規模単位別にみたランダム出題方式適用項目 1 問の「出題割合」と「市町村教育委員会数」(501-1000 人規模)



横軸：出題割合 縦軸：市町村教育委員会数

図 13 集団規模単位別にみたランダム出題方式適用項目 1 問の「出題割合」と「市町村教育委員会数」(1000 人以上規模)

● まとめ

全国・都道府県単位の場合はランダム出題方式の活用は、出題率の観点からは可能といえるが、一方、市町村教育委員会について特に人数規模が小さい場合は、期待される出題率との差が大きくなる傾向がある。特に 1-50 人から 51-100 人までの規模の場合、該当設問について所属する児童生徒に一問も出題されない、出題割合の分散が安定しない等のケースが発生する可能性がある。市町村教委単位でのランダム出題方式の活用（また、その一階層下の学校単位での活用）にあたっては、小規模集団での出題を踏まえた結果提供方法について議論が必要である。詳細は 4.2.今後の展望で述べる。

3.2. 心理尺度へのランダム出題方式適用における出題数の検討

心理尺度項目は、複数項目のまとまりとして潜在構成概念を測定する点に特徴があるが、ランダム出題方式を適用する際には、「何問程度の出題があれば尺度として成立し、結果提供に耐えるか」という最小出題数の問題が生じる。

そこで、令和 7 年度全国学力・学習状況調査の C B T に向けた試行検証「児童生徒質問調査」で得た、グリット 8 項目を悉皆で出題したデータを基礎として、疑似的に欠測（設計欠測）を生成し、最低何問を出題すれば尺度としての分析・返却が可能となるかをシミュレーションにより検討する。心理尺度の導入を「ランダム方式で拡張する」場合に必要となる設計条件（出題数・割当設計）を明確化することを目的とする。

3.2.1. 使用データ

- 検証対象

検証には令和7年度全国学力・学習状況調査のC B Tに向けた試行検証「児童生徒質問調査」を利用した。令和7年度全国学力・学習状況調査のC B Tに向けた試行検証事業は、「B.CBTでの調査実施等に関する試行・検証（B事業）」「C.CBT導入後の質問調査の設計・実施に関する試行・検証（C事業）」の両事業で実証校に調査を依頼している。本事業では、B事業の実証（小学校31校、中学校29校）と併せる形で質問調査を依頼した。

その結果、所属する小学6年生（1547名）・中学3年生（1235名）から回答を得た。そのうち、すべての項目において無回答であった3名（小学生2名、中学生1名）は集計対象から除外し、対象者は小学生1545名・中学生1233名であった。

- 調査方法

調査にはMEXCBTを使用した。調査時間は小学校、中学校ともに20分程度であった。

- 調査項目

グリット非認知能力のひとつであるグリットを測定するために、Duckworthによる「8-Item Grit Scale」を翻訳した「Grit Scale 日本語版（子ども版）（西川ら，2015）」に基づいた質問項目（福岡教育大学，2017）を用いた。「始めたことは何でも最後まで終わらせる」や「新しい考えや計画を思いつくと前のことから気がそれてしまう」などの8項目で構成されており、「とてもよく当てはまる」「よく当てはまる」「少し当てはまる」「あまり当てはまらない」「まったく当てはまらない」の5件法にて尋ねた。

3.2.2. 検証2 分析結果

心理尺度にランダム方式、特にセレクション設定を活用し、各受検者に対して限られた項目数を出题しても信頼性・妥当性が担保されるか、また、尺度得点の再現性が保たれるかについて検証を行った。具体的には、心理尺度全項目の回答データに対して、確認的因子分析を行い、適合度指標（CFI / TLI / RMSEA / SRMR）・信頼性係数（ α 係数 / ω 係数）・尺度得点を算出した。その後、無作為に無回答（欠測）を割り当てることで疑似的なセレクション設定データ（以下、疑似欠測データ）を作成し、そのデータに対して確認的因子分析を行ったうえで、適合度指標・信頼性係数・尺度得点を算出し、元データとのスコアの比較を行った。なお、尺度得点については、個人スコアの比較に加えて、集団スコアの比較を検討するために、学校平均の比較も行った。

分析には、オープンソースの統計ソフトウェア環境であるR4.5.2のlavaanパッケージを利用した。欠測値に関しては、完全情報最尤法（Full-Information Maximum Likelihood: FIML）により処理を行った。

- 元データの適合度指標と信頼性係数

元データに対して先行研究に基づいた2因子モデルをもとに確認因子分析を行った。結果を以下に示す。なお、適合度指標について、小学生は $CFI = .940$ 、 $TLI = .911$ 、 $RMSEA = .066$ (90%CI[.056, .076])、 $SRMR = .041$ となり、中学生は $CFI = .903$ 、 $TLI = .857$ 、 $RMSEA = .091$ (90%CI[.080, .102])、 $SRMR = .065$ であった。また、下位尺度の信頼性係数について、根気は小学生で $\alpha = .627$ 、 $\omega = .640$ 、中学生で $\alpha = .640$ 、 $\omega = .650$ であり、一貫性は小学生で $\alpha = .666$ 、 $\omega = .667$ 、中学生で $\alpha = .721$ 、 $\omega = .724$ であった。

- 疑似欠測データの適合度指標

元データの8項目に対して、以下5つの条件に応じて無作為に欠測を割り当てることで疑似欠測データを生成した。具体的には、下位尺度を考慮して、下位尺度4項目のうち1項目ずつ欠測させる条件(1/4条件)、下位尺度4項目のうち2項目ずつ欠測させる条件(2/4条件)の2条件について検証を行った。なお、各条件における欠測の割り当ては、乱数によるズレを平均化するために1,000回ずつ試行を重ねた。

各条件の全試行で確認的因子分析を行い、適合度指標を算出した。その結果をもとに、各条件における適合度指標の平均、標準偏差、中央値、第1四分位数、第3四分位数を算出した。

大規模集団を対象にしたマクロ分析への利用であれば、耐用可能な範囲といえる。一方で次の点には留意をすべきである。 CFI ・ TLI ・ $RMSEA$ は高い欠測割合でも見かけ上、改善されるようにも見える。しかし、その分散は大きく、例えば、2/4条件では、 CFI や TLI において十分とはいえない値を示すことも少なくない。一方、 $RMSEA$ は高い欠損割合で分散が大きくなるものの、およそその試行において改善される傾向が見られた。なお、 $SRMR$ は高い欠測割合で悪化する傾向が見られた。

表 8 疑似欠測データの適合度指標(小学校)

適合度指標	平均	SD	中央値	第1四分位数	第3四分位数
1/4					
CFI	.944	.011	.944	.936	.952
TLI	.917	.016	.918	.906	.929
RMSEA	.048	.005	.048	.045	.052
SRMR	.043	.004	.042	.040	.045
2/4					
CFI	.945	.022	.945	.931	.961
TLI	.918	.033	.919	.898	.943
RMSEA	.031	.007	.031	.027	.036
SRMR	.050	.007	.050	.046	.055

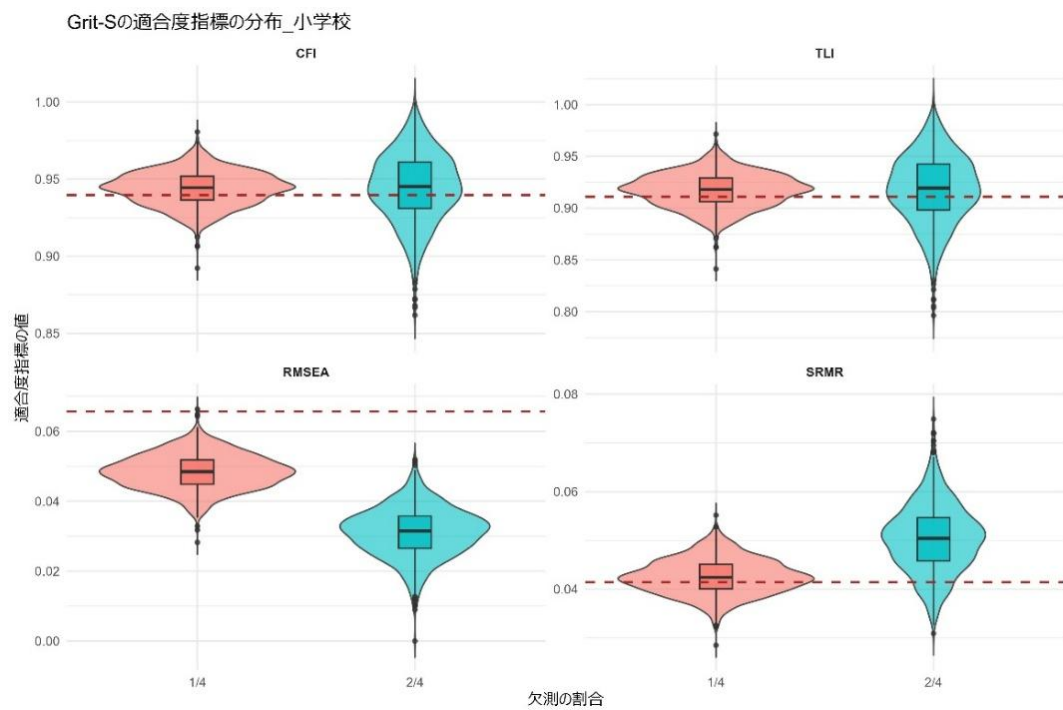


図 14 疑似欠測データの適合度指標と実測値との比較(小学校)

表 9 疑似欠測データの適合度指標(中学校)

適合度指標	平均	SD	中央値	第1四分位数	第3四分位数
1/4					
CFI	.902	.013	.902	.893	.911
TLI	.855	.020	.856	.842	.869
RMSEA	.070	.005	.070	.066	.073
SRMR	.066	.004	.066	.063	.069
2/4					
CFI	.889	.029	.891	.871	.909
TLI	.837	.043	.840	.810	.866
RMSEA	.047	.007	.047	.043	.052
SRMR	.072	.008	.072	.067	.077

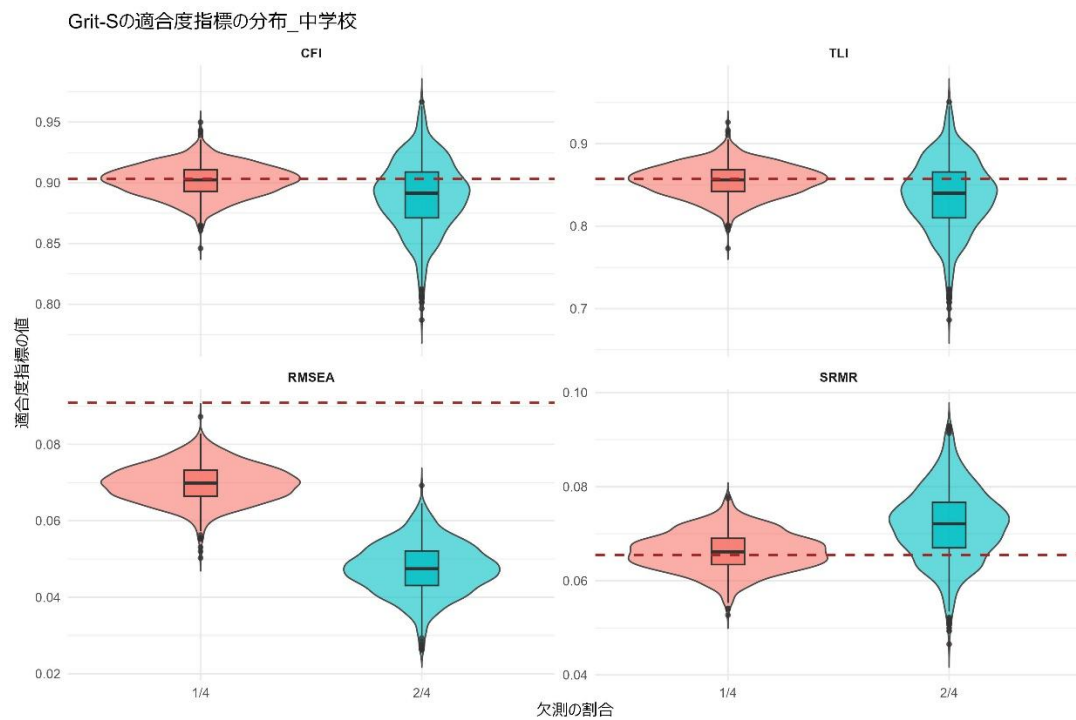


図 15 疑似欠測データの適合度指標と実測値との比較(中学校)

● 疑似欠測データの信頼性係数

次に、各条件の全試行で信頼性係数（ α 係数 / ω 係数）を算出した。なお、これらの値は、完全情報最尤法によって推定された共分散行列を用い、確認的因子分析モデルをもとに算出している。具体的な手続きとしては、lavaan パッケージの compRelSEM()関数を用いて、 α 係数と ω 係数を算出している。

表 10 疑似欠測データの信頼性係数(小学校)

信頼性係数	平均	SD	中央値	第1四分位数	第3四分位数
1/4					
α 係数（根気）	.626	.011	.626	.619	.634
α 係数（一貫性）	.666	.010	.666	.659	.673
ω 係数（根気）	.637	.011	.637	.629	.645
ω 係数（一貫性）	.670	.011	.670	.662	.678
2/4					
α 係数（根気）	.626	.023	.627	.611	.642
α 係数（一貫性）	.666	.021	.667	.653	.681
ω 係数（根気）	.633	.025	.634	.617	.651
ω 係数（一貫性）	.673	.022	.674	.659	.689

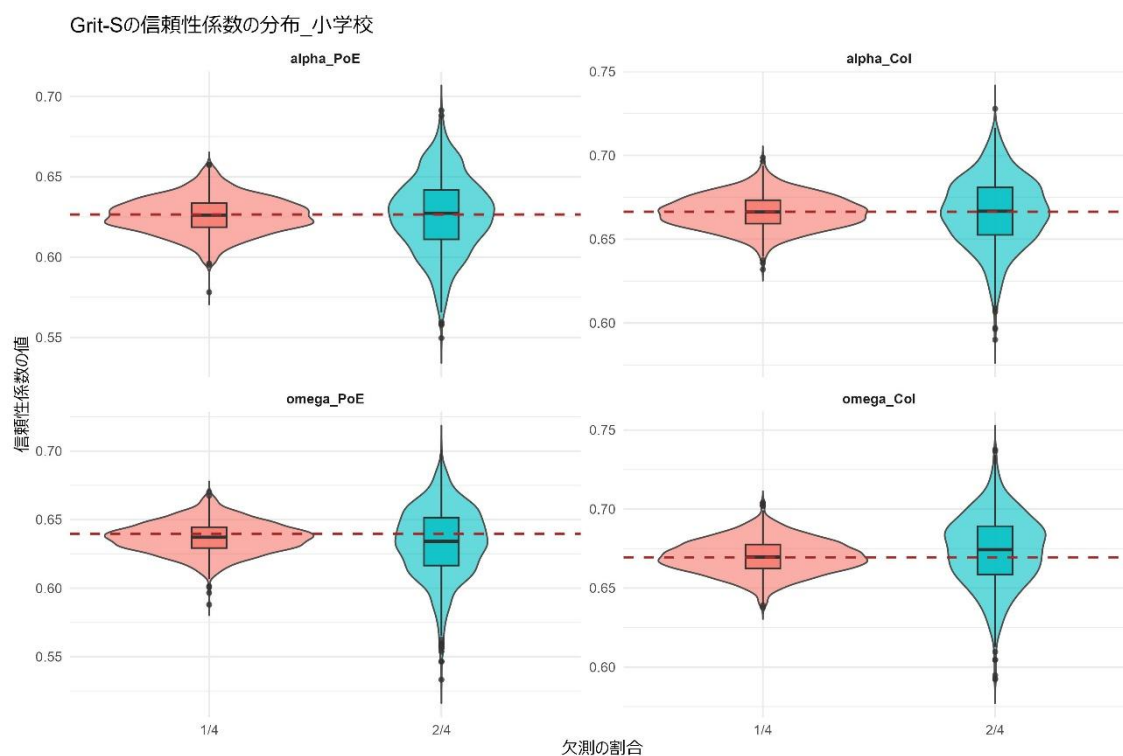


図 16 疑似欠測データの信頼性係数と実測値との比較(小学校)

表 11 疑似欠測データの信頼性係数(中学校)

信頼性係数	平均	SD	中央値	第1四分位数	第3四分位数
1/4					
α 係数 (根気)	.639	.011	.639	.632	.647
α 係数 (一貫性)	.721	.008	.721	.715	.726
ω 係数 (根気)	.647	.012	.646	.638	.655
ω 係数 (一貫性)	.723	.010	.723	.717	.730
2/4					
α 係数 (根気)	.638	.025	.639	.623	.655
α 係数 (一貫性)	.721	.017	.722	.709	.733
ω 係数 (根気)	.638	.030	.640	.619	.658
ω 係数 (一貫性)	.726	.020	.727	.713	.739

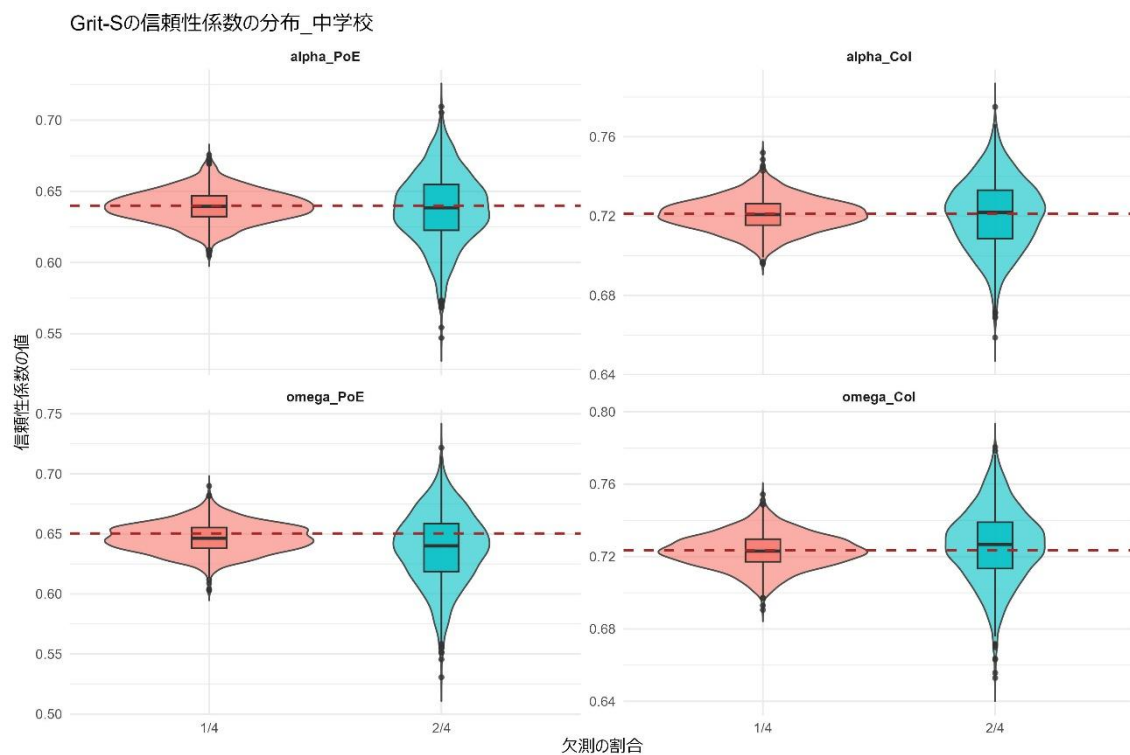


図 17 疑似欠測データの信頼性係数と実測値との比較(中学校)

α 係数・ ω 係数ともに、平均的にみれば、どの条件においても概ね元データの値に近い値になっている。また、欠測が多いほど分散が大きくなるのは適合度指標と同様であるが、元データに比べて明らかに信頼性係数が悪化している場合があるとは言い難い結果であった。例えば、2/4 条件において、各係数の第 1 四分位数は、校種によらずいずれ

も.600を超えており、元データの値を考慮すると不十分とはいえない結果であったといえる。

● 元データと疑似欠測データの尺度得点（個人スコア）の相関

各条件の全試行で下位尺度（根気・一貫性）の尺度得点を算出し、元データにおける尺度得点との相関係数を算出した。なお、相関係数は Pearson の積率相関係数と Spearman の順位相関係数を算出した。

表 12 元データと疑似欠測データの尺度得点(個人スコア)の相関(小学校)

相関係数	平均	SD	中央値	第1四分位数	第3四分位数
1/4					
r （根気）	.957	.002	.957	.955	.958
r （一貫性）	.954	.002	.954	.953	.956
ρ （根気）	.952	.003	.952	.950	.954
ρ （一貫性）	.947	.003	.947	.945	.949
2/4					
r （根気）	.880	.007	.881	.876	.885
r （一貫性）	.877	.007	.877	.873	.882
ρ （根気）	.870	.008	.871	.865	.876
ρ （一貫性）	.862	.008	.862	.857	.867

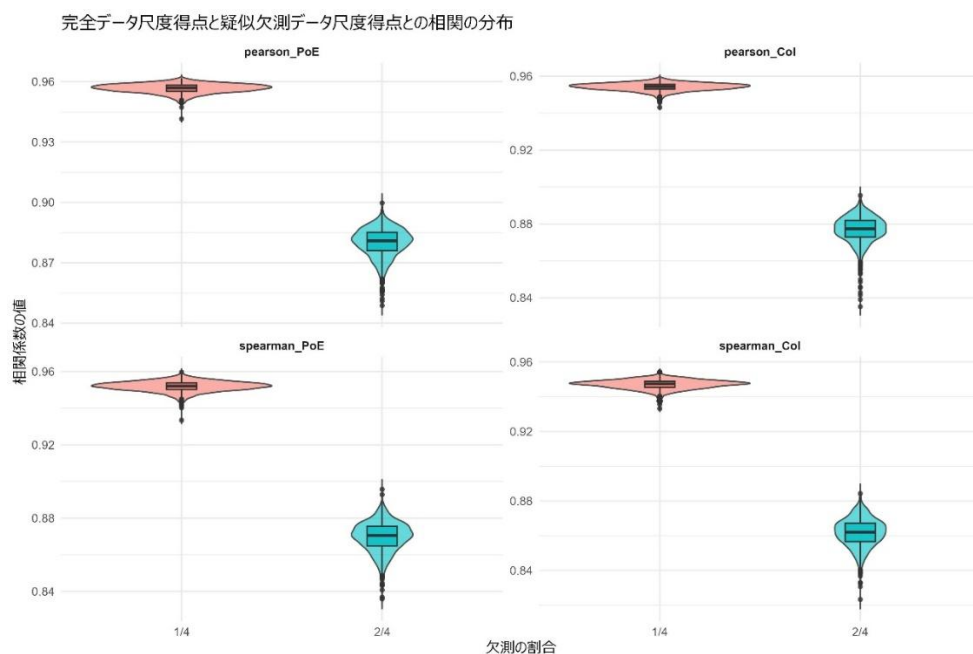


図 18 元データと疑似欠測データの尺度得点(個人スコア)の相関(小学校)

表 13 元データと疑似欠測データの尺度得点(個人スコア)の相関(中学校)

相関係数	平均	SD	中央値	第1四分位数	第3四分位数
1/4					
r (根気)	.956	.003	.956	.955	.958
r (一貫性)	.957	.003	.957	.955	.958
ρ (根気)	.951	.003	.952	.949	.953
ρ (一貫性)	.953	.003	.954	.952	.955
2/4					
r (根気)	.877	.009	.879	.873	.883
r (一貫性)	.878	.012	.881	.873	.886
ρ (根気)	.870	.009	.871	.865	.876
ρ (一貫性)	.873	.010	.874	.867	.880

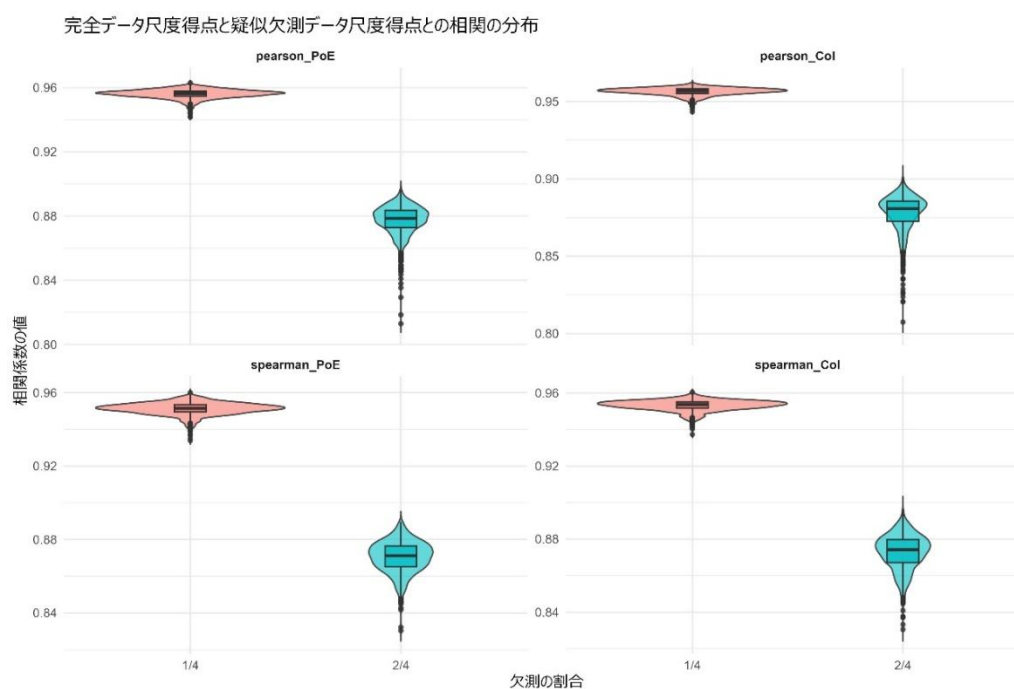


図 19 元データと疑似欠測データの尺度得点(個人スコア)の相関(中学校)

欠測が多いほど、元データとの相関が低下していることが見て取れる。特に 2/4 条件では、いずれの相関係数の平均も .900 を下回っている。2/4 条件、すなわち、各受検者に半分の項目数を出題するだけでは、個人にフィードバックするには不十分なスコアとなるといえる。

- 元データと疑似欠測データの尺度得点（学校平均）の相関

集団レベルのスコアを検討するために、各条件の全試行で下位尺度（根気・一貫性）の尺度得点をもとに学校平均を算出し、元データによる尺度得点の学校平均との乖離を確認した。特に少ない人数の学校において、元データによるスコアと大きく乖離することが見て取れる。学校単位でのフィードバックには慎重になるべきであろう。

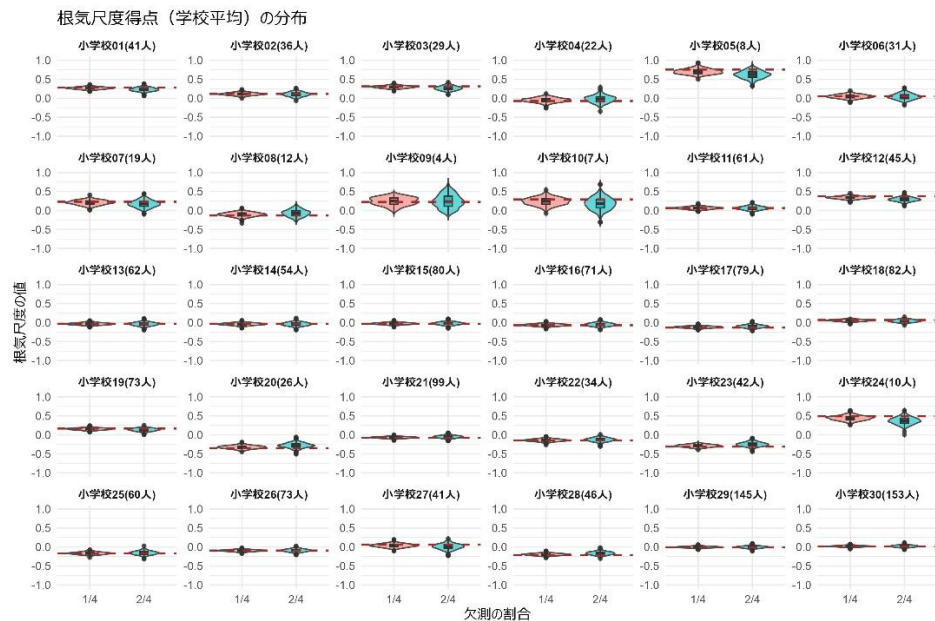


図 20 根気尺度得点(学校平均)の分布_小学校

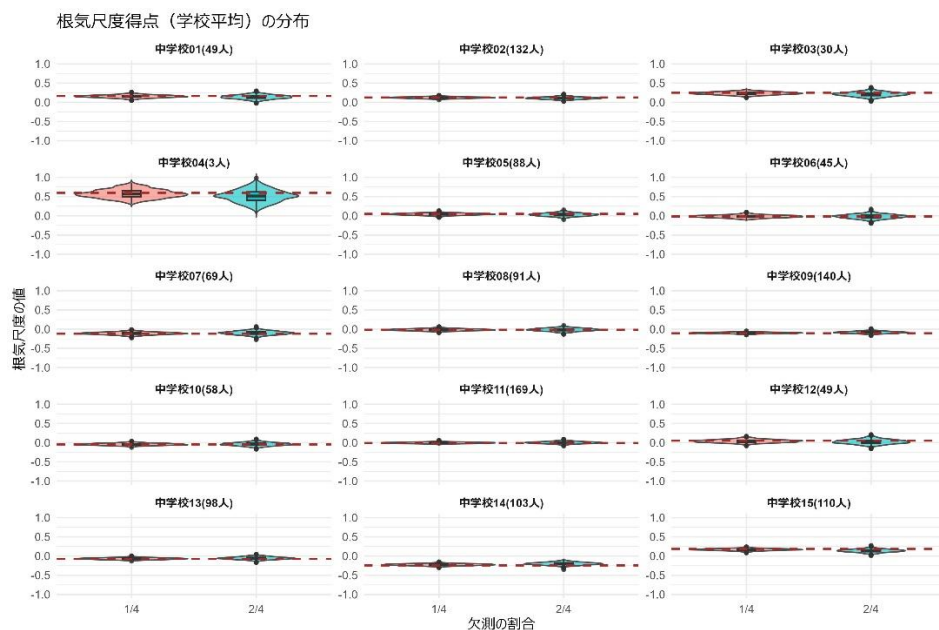


図 21 根気尺度得点(学校平均)の分布_中学校

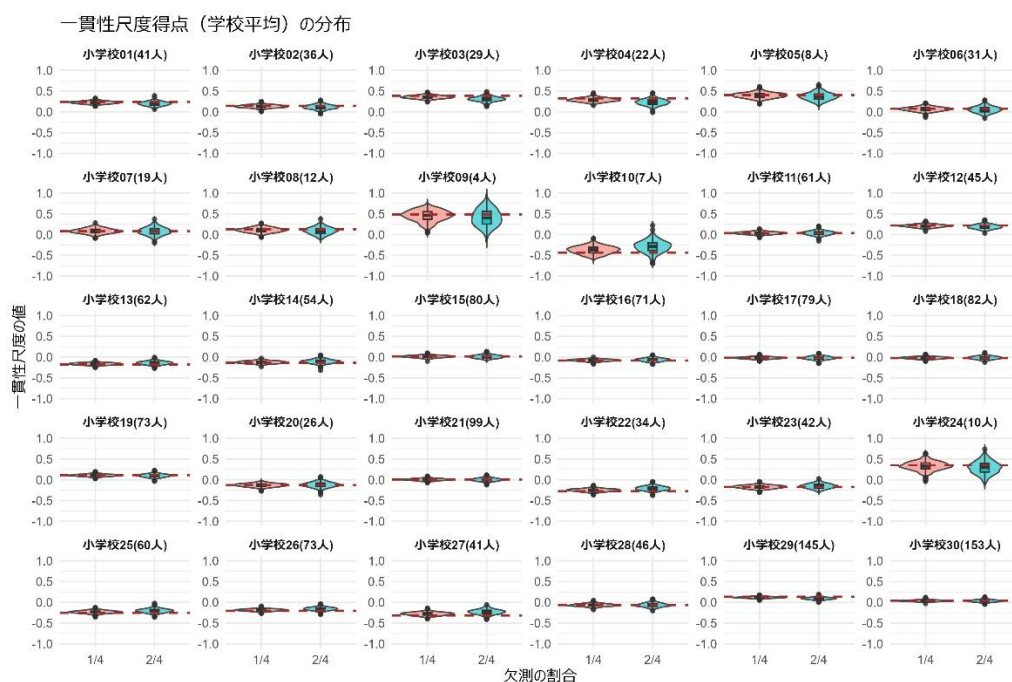


図 22 一貫性尺度得点(学校平均)の分布_小学校

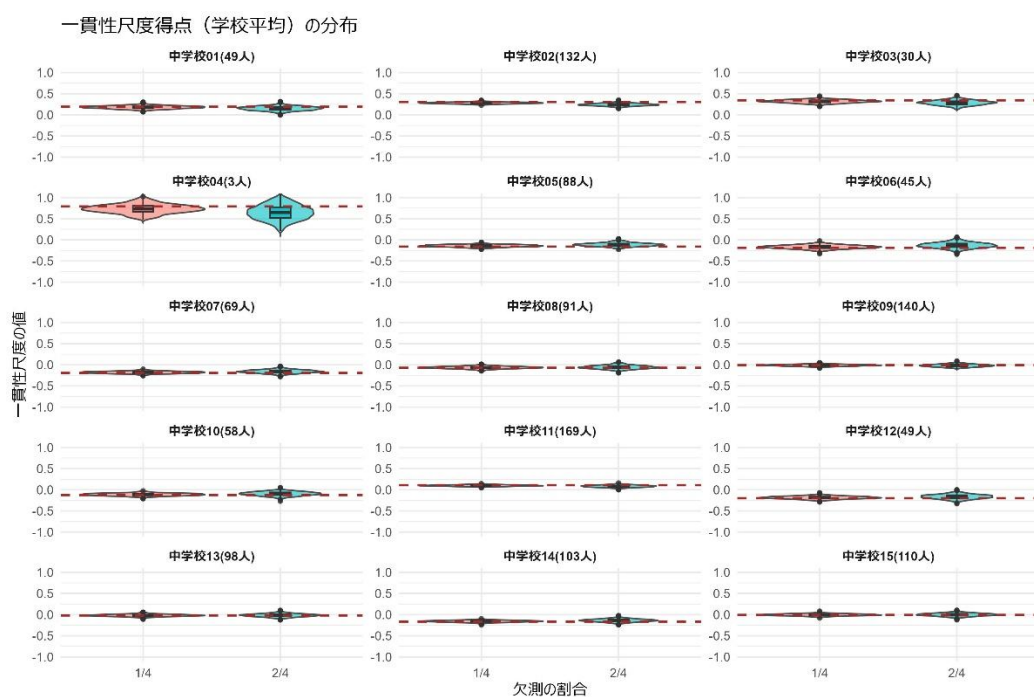


図 23 一貫性尺度得点(学校平均)の分布_中学校

- **まとめ**

令和7年度全国学力・学習状況調査のC B Tに向けた試行検証「児童生徒質問調査」で得た、グリット8項目を用いてシミュレーション分析を実施した。

その結果、全国規模を対象にしたマクロ分析の用途の場合、8項目中4項目まで項目を削減できる可能性（グリットに限る）が示唆された。一方で、小規模な集団レベル・個人レベルの推定値を返却する運用には不向きであることが示唆された。

3.3. 尺度導入の代替策としての短縮尺度の可能性

回答負荷を抑制した心理尺度の導入手段は、必ずしもランダム出題方式に限定されない。心理尺度には短縮版が存在し、測定の目的や運用制約によっては、短縮尺度の活用により、悉皆出題のまま回答負荷を抑制できる可能性がある。

この観点から本事業では、短縮版自尊感情尺度を試行的に用い、既存の類似概念を測定する項目との相関等を確認しつつ、(a) 短縮尺度で代替する、(b) 既存項目を活かす、(c) 両者を併用するといった複数の設計オプションを提示できるよう整理を行う。

そこで短縮版心理尺度の活用可能性及び、短縮版心理尺度と全国学力・学習状況調査において例年調査している項目（以下、本体調査項目とする）の関連を検討する。具体的には、短縮版心理尺度と例年調査している項目の中で、その心理尺度と同等の構成概念を測定しようとしている項目との関連を検討する。

3.3.1. 使用データ

- **検証対象**

検証には令和7年度全国学力・学習状況調査のC B Tに向けた試行検証「児童生徒質問調査」の項目を利用した。対象者は当該4項目すべてに回答があった小学6年生1537名・中学3年生1222名であった。

- **調査項目**

短縮版心理尺度として、箕浦・成田（2013）の2項目自尊感情尺度（Two-Item Self-Esteem scale: TISE）及び、全国学力・学習状況調査において例年調査している「挑戦心、達成感、規範意識、自己有用感、幸福感等」のうち、自尊感情に関連がありそうな2項目を用いた。

自尊感情尺度 箕浦・成田（2013）の2項目自尊感情尺度（Two-Item Self-Esteem scale: TISE）を用いた。「自分にはいろいろな良い素質があると思う」と「自分のことを好ましく感じる」の2項目から構成されており、先行研究にもとづき「非常にあてはまる」「ややあてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「全くあてはまらない」の5件法にて尋ねた。

本体調査関連項目 全国学力・学習状況調査において例年調査している「挑戦心、達成感、規範意識、自己有用感、幸福感等」のうち、自尊感情に関連がありそうな2項目を用いた。「自分には、よいところがあると思う」「先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思いますか」であり、これまでの調査をもとに「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」の4件法にて尋ねた。

3.3.2. 検証2 分析結果

まず、TISEの内的整合性を確認するために、Eisinga, te Grotenhuis, & Pelzer (2012)の指摘にしたがい、Spearman-Brownの公式による信頼性係数を算出した。その結果、小学生では $\rho = .78$ 、中学生では $\rho = .80$ であり、十分な内的整合性が確認された。また、本体調査項目の平均値と標準偏差を表14に示す。

表 14 本体調査項目の記述統計量

	小学生		中学生	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
自分には、よいところがあると思う。	3.17	0.85	3.22	0.82
先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思いますか。	3.32	0.80	3.27	0.75

次に、TISEと本体調査項目との関連を検討するために相関係数を算出した。なお、カテゴリカル変数同士のため、ポリコリック相関係数を算出した（表15）。

表 15 短縮版自尊感情尺度との相関係数

TISEとの相関 (<i>r</i>)	小学生	中学生
自分には、よいところがあると思う。	.83	.84
先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思いますか。	.39	.47
2項目の加算得点	.71	.73

● まとめ

本体調査質問項目、特に「自分には、よいところがあると思う」が自尊感情尺度と非常に高い相関であり、同質の概念を測定できている可能性が示唆された。このことから、自尊感情尺度に限定されるが、以下の選択肢についての議論の可能性が浮上したといえる。つまり、研究上扱いやすい利点を生かして本体調査項目を（a）短縮尺度で代替するか、本体調査項目が自尊感情尺度の概念と同質の内容を測定できていることとして（b）本体調

査項目を残すか、或いは両方のメリットを生かし、(c) 両者を併用するか、活用等の観点から議論することが可能となり、複数の設計オプションが提示されたといえる。

3.4. 結果返却を踏まえた「悉皆項目」と「ランダム適用項目」の配分

ランダム出題方式の全国学力・学習状況調査における実運用を想定した際、結果返却上の重要性や活用実績に応じて、悉皆項目とランダム方式適用項目のバランスを検討する必要がある。そこで、全国学力・学習状況調査の児童生徒質問調査の既存項目をカテゴリごとに整理し、これまでの活用実績（返却の優先度）について尋ねた。

3.4.1. 使用データ

● 検証対象

検証には令和7年度全国学力・学習状況調査のCBTに向けた試行検証「学校代表者質問調査」を利用した。令和7年度全国学力・学習状況調査のCBTに向けた試行検証事業は、「B.CBTでの調査実施等に関する試行・検証（B事業）」「C.CBT導入後の質問調査の設計・実施に関する試行・検証（C事業）」の両事業で実証校に調査を依頼している。本事業では、B事業の実証（小学校31校、中学校29校）と併せる形で質問調査を依頼した。なお、各校の代表者1名から回答を収集し、回答数は58名であった。

● 調査方法

調査にはMicrosoft FormsによるWEBアンケート方式を使用した。

● 調査項目

全国学力・学習状況調査の質問調査で尋ねる11種類の項目は以下の通りである。

- ・ 基本的な生活習慣等（例：朝食を毎日食べている）」
- ・ 挑戦心、達成感、規範意識、自己有用感、幸福感等（例：自分には、よいところがあると思う）」
- ・ 学習習慣、学習環境等（例：学校の授業時間以外に、1日当たりどれくらいの時間、勉強をしますか）」
- ・ 地域や社会に関わる活動の状況等（例：地域や社会をよくするために何かしてみたいと思う）」
- ・ ICTを活用した学習状況（例：5年生（中学2年生）までに受けた授業で、PC・タブレットなどのICT機器を、どの程度使用しましたか）」
- ・ 主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善に関する取組状況（例：授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいた）」

- ・ 総合的な学習の時間、学級活動、特別の教科 道徳（例：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）」
- ・ 学習に対する興味・関心（例：国語の勉強は好きだ）」
- ・ 授業の理解度（例：国語の授業の内容はよく分かる）」
- ・ 各教科の学習状況（例：算数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。理科の授業では、自分の予想をもとに観察や実験の計画を立てている）」
- ・ 調査問題の解答状況（例：解答時間は十分でしたか）」

それぞれの項目について、昨年度および今年度の結果活用実績（学校の方針検討・児童生徒への指導改善に使用したか）を尋ねた。回答は、1)大いに活用した、2)活用した、3)どちらともいえない、4)あまり活用していない、5)活用していない、の5件法で回答を得た。

3.4.2. 検証3 分析結果

調査の結果、58名から回答が得られた。回答結果について、集計結果表（表16）に加えて「1）大いに活用した」「2）活用した」の回答割合が多いカテゴリ順にグラフを作成した（表17）

「1）大いに活用した」「2）活用した」の回答割合が高いカテゴリから順に

- ・ 「⑥主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善に関する取組状況（例：授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいた）」
- ・ 「⑤ICTを活用した学習状況（例：5年生（中学2年生）までに受けた授業で、PC・タブレットなどのICT機器を、どの程度使用しましたか）」
- ・ 「⑩各教科の学習状況（例：算数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。理科の授業では、自分の予想をもとに観察や実験の計画を立てている）」

という結果となった。

● まとめ

肯定的回答が相対的に高いカテゴリは、「指導方針の検討」や「授業改善」の観点から重要と捉えられている可能性がある。一方で肯定的回答が相対的に低いカテゴリであったとしても、一定の割合で活用されていることがうかがえる。よって、本結果やその他の情報、有識者との議論を通じてランダム出題方式適用項目の選定が必要と考えられる。

但し、肯定的回答が低いことは結果提供の優先順位を下げる根拠になりえず、実態として活用度が低くても、現場にとって有益な見取りができる可能性のある項目は存在する。学力調査の目的や児童生徒の負担、本結果等を踏まえてランダム出題方式適用項目の選定

が必要といえる。

表 16 学校代表者質問調査集計結果

全国学力・学習状況調査の質問カテゴリ	1)大いに活用した		2)活用した		3)どちらともいえない		4)あまり活用していない		5)活用していない		総数
	度数	割合	度数	割合	度数	割合	度数	割合	度数	割合	
①基本的な生活習慣等	5	8.6%	25	43.1%	17	29.3%	7	12.1%	4	6.9%	58
②挑戦心、達成感、規範意識、自己有用感、幸福感等	7	12.1%	30	51.7%	14	24.1%	5	8.6%	2	3.4%	58
③学習習慣、学習環境等	7	12.1%	21	36.2%	20	34.5%	7	12.1%	3	5.2%	58
④地域や社会に関わる活動の状況等	6	10.3%	22	37.9%	19	32.8%	9	15.5%	2	3.4%	58
⑤ICTを活用した学習状況	12	20.7%	32	55.2%	9	15.5%	4	6.9%	1	1.7%	58
⑥主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善に関する取組状況	9	15.5%	40	69.0%	7	12.1%	1	1.7%	1	1.7%	58
⑦総合的な学習の時間、学級活動、特別の教科 道徳	7	12.1%	28	48.3%	20	34.5%	2	3.4%	1	1.7%	58
⑧学習に対する興味・関心	6	10.3%	33	56.9%	16	27.6%	2	3.4%	1	1.7%	58
⑨授業の理解度	8	13.8%	31	53.4%	17	29.3%	1	1.7%	1	1.7%	58
⑩各教科の学習状況	7	12.1%	36	62.1%	12	20.7%	2	3.4%	1	1.7%	58
⑪調査問題の解答状況	10	17.2%	20	34.5%	24	41.4%	4	6.9%	0	0.0%	58

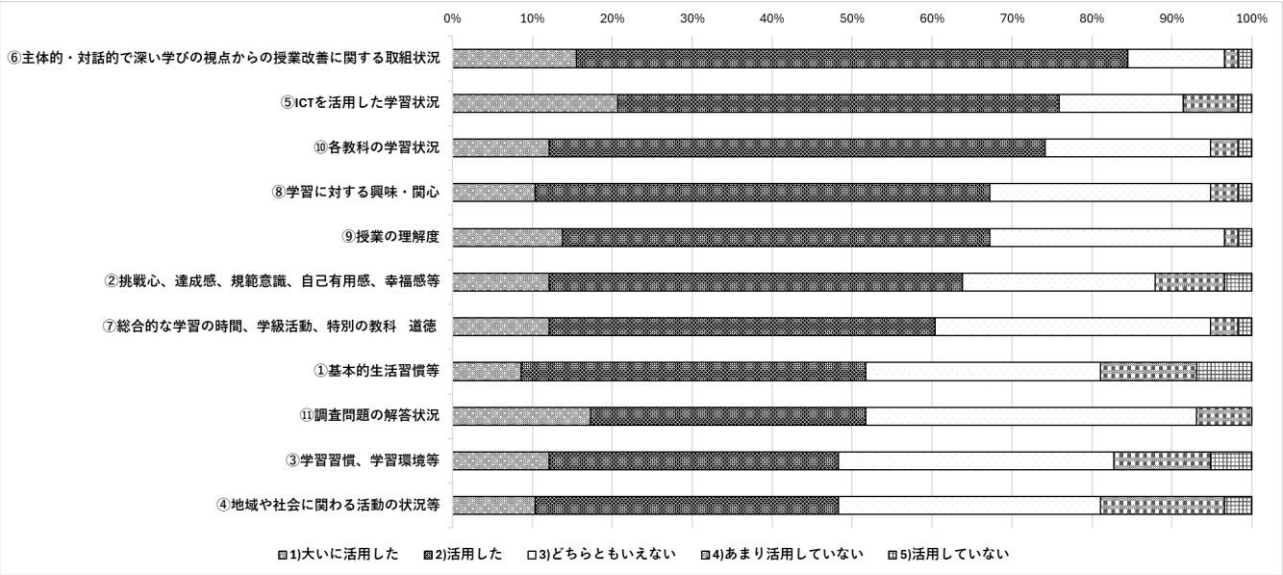


図 24 カテゴリごとの回答結果

3.5. 出題位置が回答傾向・回答時間に与える影響

今後、全国学力・学習状況調査の児童生徒質問調査において、CBT によるランダム出題や心理尺度の導入等を検討するにあたり、出題位置による回答負荷の違いを検証する必要がある。そこで、本調査では、分冊方式を活用し、受検者間で出題位置を変えることにより、回答時間や回答傾向に差が生じるのかを検討する。

3.5.1. 使用データ

- 検証対象

検証には令和7年度全国学力・学習状況調査のCBTに向けた試行検証「児童生徒質問調査」の項目を利用した。分析対象は以下12問の調査項目について少なくとも1項目に回答があった小学生1545名・中学生1233名を分析対象とした。

- 調査項目

令和7年度全国学力・学習状況調査のCBTに向けた試行検証「児童生徒質問調査」で準備された49項目のうち、心理尺度に関する12項目（グリット8問・短縮版自尊感情尺度2問・自尊感情との関連項目2問）を使用した。

出題位置による回答負荷の違いを検証するために2つの分冊を用意した。分冊Aでは前半に、分冊Bでは後半に配置した（図25）。なお、A冊子・B冊子ともに冒頭の1問は性別に関する問いである。そして、この12項目に対する回答時間や回答傾向に差が生じるのかを検討した。



図 25 冊子構成イメージ

- 回答時間の平均値の比較

まず、12項目それぞれの回答時間の差を検討した。A冊子とB冊子における各項目の回答時間を表17・表18に示す。等分散を仮定しないWelchの t 検定により、小学生では8項目、中学生において2項目、A冊子に比べてB冊子の方が、回答時間が有意に短いことが示された。

- 各項目の平均値の比較

次に、12項目それぞれの平均値の差を検討した。A冊子とB冊子における各項目の平均値を表19・表20に示す。等分散を仮定しないWelchの t 検定により、小学生では2項目、中学生では1項目について有意差が見られた。いずれもB冊子において、平均値が高

かったが、「新しい考えや計画を思いつくと、前のことから気がそれてしまうことがあります。」は逆転項目であるため、「どちらの冊子が肯定的」といったような、共通した傾向はみられなかった。

表 17 回答時間の長さの比較（対応のない *t* 検定） 小学校

項目	A冊子		B冊子		<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
新しい考えや計画を思いつくと、前のことから気がそれてしまうことがあります。	15.84	12.79	13.02	10.42	4.75 ***	.24
わたしは、がっかりしたあと、ほかの人よりも立直るのがはやいです。	9.88	7.94	8.14	4.73	5.25 ***	.27
少しの間、ある考えや計画のことで頭がいっぱいになっても、しばらくするとあきてしまいます。	11.58	9.71	10.18	7.57	3.15 **	.16
がんばりやさんです。	5.96	5.42	5.61	6.07	1.21	.06
いったん目標を決めてから、そのあと別の目標に変えることがよくあります。	8.58	7.45	7.66	8.38	2.27 *	.12
終わるまでに何か月もかかるようなことに集中しつづけることができません。	10.16	8.65	9.11	5.76	2.82 **	.14
始めたことはなんでも最後まで終わらせます。	6.56	4.74	6.08	4.98	1.93	.10
まじめにコツコツとやるタイプです。	5.39	5.41	5.29	12.35	0.20	.01
自分にはいろいろな良い素質があると思う。	9.06	15.03	7.50	6.14	2.67 **	.14
自分のことを好ましく感じる。	5.40	5.18	5.03	5.11	1.41	.07
自分には、よいところがあると思う。	8.50	7.00	6.63	6.30	5.54 ***	.28
先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思いますか。	8.02	9.26	6.47	5.22	4.05 ***	.21

p* < .05, *p* < .01, ****p* < .001

表 18 回答時間の長さの比較（対応のない *t* 検定） 中学校

項目	A冊子		B冊子		<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
新しい考えや計画を思いつくと、前のことから気がそれてしまうことがあります。	11.43	10.23	11.16	19.91	0.31	.02
わたしは、がっかりしたあと、ほかの人よりも立直るのがはやいです。	6.58	5.04	6.56	7.48	0.04	.00
少しの間、ある考えや計画のことで頭がいっぱいになっても、しばらくするとあきてしまいます。	8.88	8.92	8.41	9.31	0.91	.05
がんばりやさんです。	4.71	4.89	4.59	8.22	0.32	.02
いったん目標を決めてから、そのあと別の目標に変えることがよくあります。	6.55	7.23	5.88	5.36	1.83	.10
終わるまでに何か月もかかるようなことに集中しつづけることができません。	7.41	7.04	7.25	6.46	0.42	.02
始めたことはなんでも最後まで終わらせます。	5.21	5.68	4.95	6.10	0.77	.04
まじめにコツコツとやるタイプです。	3.88	4.42	3.91	5.55	-0.10	-.01
自分にはいろいろな良い素質があると思う。	6.01	7.34	5.18	4.63	2.38 *	.14
自分のことを好ましく感じる。	3.89	5.36	3.83	5.86	0.20	.01
自分には、よいところがあると思う。	5.38	4.59	4.72	4.78	2.47 *	.14
先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思いますか。	5.01	5.30	4.61	5.47	1.29	.07

p* < .05, *p* < .01, ****p* < .001

表 19 該当項目の記述統計量と *t* 検定の結果(小学校)

項目	A冊子		B冊子		<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
新しい考えや計画を思いつくと、前のことから気がそれてしまうことがあります。	3.21	0.95	3.32	0.98	-2.19 *	-.11
わたしは、がっかりしたあと、ほかの人よりも立直るのがはやいです。	2.94	1.15	3.05	1.20	-1.95	-.10
少しの間、ある考えや計画のことで頭がいっぱいになっても、しばらくするとあきてしまいます。	3.14	1.18	3.19	1.17	-0.82	-.04
がんばりやさんです。	3.29	1.09	3.32	1.12	-0.55	-.03
いったん目標を決めてから、そのあと別の目標に変えることがよくあります。	3.07	1.05	3.11	1.06	-0.71	-.04
終わるまでに何か月もかかるようなことに集中しつづけることができません。	3.13	1.21	3.11	1.21	0.31	.02
始めたことはなんでも最後まで終わらせます。	3.23	1.04	3.24	1.06	-0.15	-.01
まじめにコツコツとやるタイプです。	2.95	1.12	2.93	1.09	0.31	.02
自分にはいろいろな良い素質があると思う。	3.52	1.08	3.60	1.05	-1.52	-.08
自分のことを好ましく感じる。	3.29	1.20	3.44	1.19	-2.47 *	-.13
自分には、よいところがあると思う。	3.14	0.86	3.19	0.84	-1.13	-.06
先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思いますか。	3.30	0.79	3.34	0.81	-1.03	-.05

p* < .05, *p* < .01, ****p* < .001

表 20 該当項目の記述統計量と *t* 検定の結果(中学校)

項目	A冊子		B冊子		<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
新しい考えや計画を思いつくと、前のことから気がそってしまうことがあります。	3.40	1.01	3.53	0.98	-2.25 *	-.13
わたしは、がっかりしたあと、ほかの人よりも立直るのがはやいです。	3.00	1.28	3.07	1.28	-0.97	-.06
少しの間、ある考えや計画のことで頭がいっぱいになっても、しばらくするとあきてしまいます。	3.28	1.11	3.34	1.17	-0.98	-.06
がんばりやさんです。	3.30	1.18	3.22	1.18	1.09	.06
いったん目標を決めてから、そのあと別の目標に変えることがよくあります。	3.22	1.07	3.31	1.08	-1.52	-.09
終わるまでに何か月もかかるようなことに集中しつづけることができません。	3.32	1.21	3.32	1.20	0.07	.00
始めたことはなんでも最後まで終わらせます。	3.30	1.08	3.27	1.03	0.45	.03
まじめにコツコツとやるタイプです。	2.85	1.18	2.88	1.17	-0.42	-.02
自分にはいろいろな良い素質があると思う。	3.62	1.10	3.67	1.05	-0.71	-.04
自分のことを好ましく感じる。	3.44	1.20	3.43	1.20	0.07	.00
自分には、よいところがあると思う。	3.22	0.82	3.21	0.82	0.12	.01
先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思いますか。	3.29	0.75	3.25	0.76	1.04	.06

p* < .05, *p* < .01, ****p* < .001

● 回答時間が極端な受検者の検出

回答時間が極端な受検者検出の検証では「なるべく認知的なリソースを使わずに回答しよう」と考える傾向、すなわち努力の最小限化(satisficing; Krosnick, 1991)に焦点を当てている。例えば後半で疲れてしまいその後の回答が適当になっている場合、極端に回答時間が早くなっていたり、遅くなっていたりする受検者が存在するはずである。そこで、ここでは閾値を設けて、早すぎる・遅すぎる受検者を検出する方法を用いる。具体的には、Hoaglin, Mosteller, & Tukey (2000)の閾値を参考に、各項目について「下限：中央値 - 1.5 × (中央値 - 第1四分位点)」「上限：中央値 + 1.5 × (第3四分位点 - 中央値)」を算出し、多くの項目でこの閾値を超過している受検者を検知する。

まず、下限を超過した項目数のヒストグラムを描画した。すると、小学生・中学生ともに12項目の半数となる6項目を境に、それ以上下限を超過している受検者は相対的に少なくなっていることが見て取れる(図26・図27)。そこで今回は、6項目以上、下限を超過している受検者を対象とする。その結果、小学生において6項目以上、下側閾値を超えた受検者はA冊子で62人、B冊子で70人であった。また、中学生において、6項目以上、下側閾値を超えた受検者はA冊子で51人、B冊子で62人であった。

次に、上限を超過した項目数のヒストグラムを描画した。すると、12項目の半数前後となる5～7項目を境に、それ以上下限を超過している受検者は相対的に少なくなっていることが見て取れる(図28・図29)。そこで今回は下限と条件を揃えて、6項目以上、上限を超過している受検者を対象とする。その結果、小学生において6項目以上、上側閾値を超えた受検者はA冊子で97人、B冊子で49人であった。また、中学生において、6項目以上、上側閾値を超えた受検者はA冊子で85人、B冊子で56人であった(表21)。

このことから、極端に回答時間が短い、つまり回答が適当になっていると考えられる群がB冊子に多いというよりも、諸要因によって極端に回答時間が長い群がA冊子に多いと考えられる。

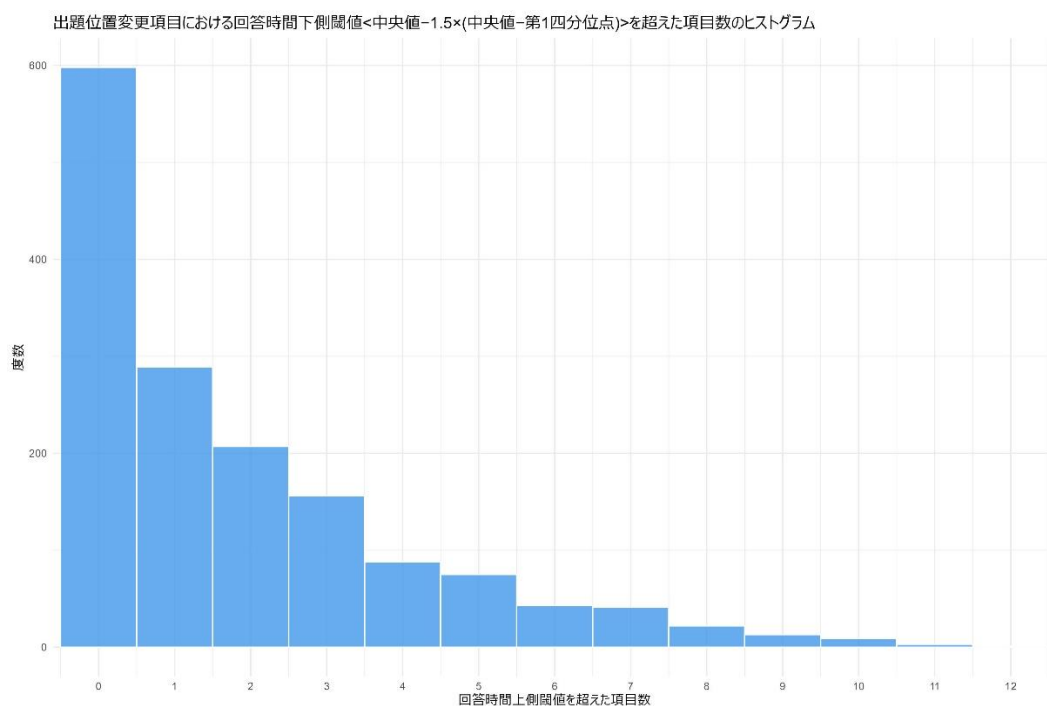


図 26 回答時間について下側閾値を超えた項目数のヒストグラム_小学校

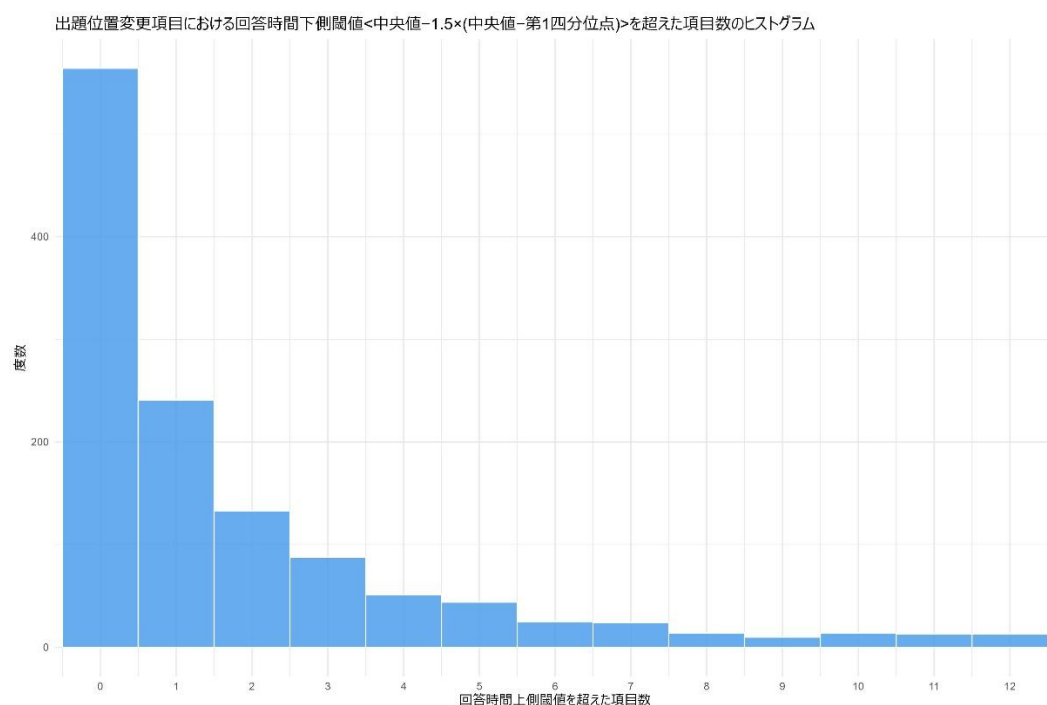


図 27 回答時間について下側閾値を超えた項目数のヒストグラム_中学校

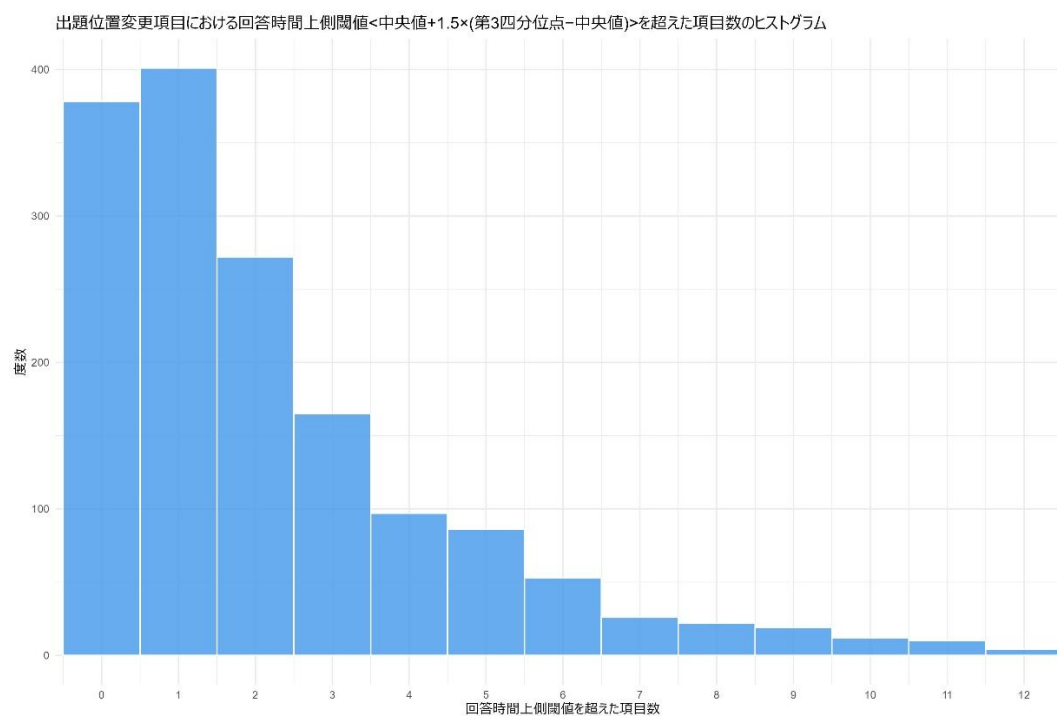


図 28 回答時間について上側閾値を超えた項目数のヒストグラム_小学校

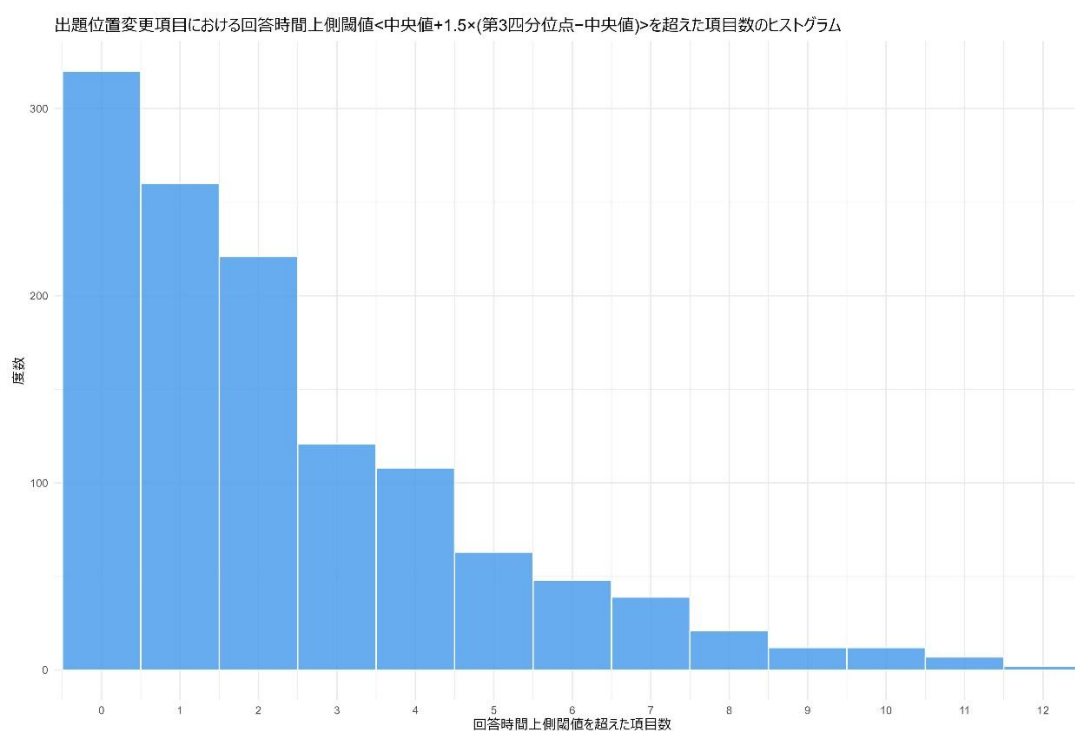


図 29 回答時間について上側閾値を超えた項目数のヒストグラム_中学校

表 21 極端な回答の検知数

	極端に回答時間が長い回答者	極端に回答時間が短い回答者
A 冊子	小学校 97 人／中学校 85 人	小学校 62 人／中学校 51 人
B 冊子	小学校 49 人／中学校 56 人	小学校 70 人／中学校 62 人

● ストレートラインの検出

努力の最小限化(satisficing; Krosnick, 1991) について、例えば後半で疲れてしまいその後の回答が適当になっている場合、後半ほど、ずっと同じ選択肢を選び続ける状態、すなわち、ストレートラインが多く生じていると考えられる。そこで、本調査では、各受検者のストレートラインの最大の長さを算出し、閾値を設けて、それを超過した受検者を検出する。

まず、12 項目について、各受検者のストレートラインの最大の長さを算出し、ヒストグラムを描画した（回答時間の閾値は学校種により差が生じる可能性を考慮し、個別に算出したが、ストレートラインでは学校種を考慮せず、あわせて算出した）。すると、7 項目を境に、急激に度数が低くなっていることが見て取れる（図 30）。そこで今回は、7 項目以上ストレートラインの受検者を対象とした。その結果、小学生において 7 項目以上のストレートラインがあったレコードは A 冊子で 20 人、B 冊子で 23 人であった。また、中学生において 7 項目以上のストレートラインがあったレコードは A 冊子で 16 人、B 冊子で 14 人であった（表 22）。

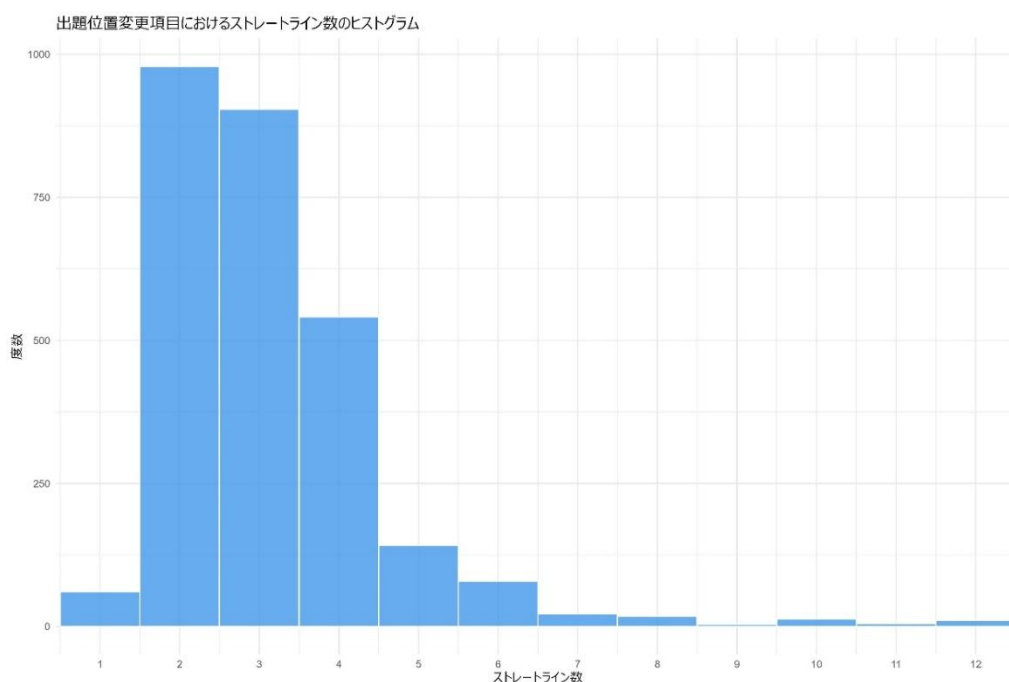


図 30 ストレートライン数に関するヒストグラム

表 22 ストレートライン回答の検知数

	ストレートラインとみられる回答者（人数）
A 冊子	小学校 20 人／中学校 16 人
B 冊子	小学校 23 人／中学校 14 人

● まとめ

これらの結果を踏まえると、今回調査では、特に小学生において、前半に比べて後半で回答時間が短くなる傾向があるといえるが、後半ほど努力の最小限化が生じているという結果は得られなかった。むしろ、前半において極端に回答時間を要している受検者が多い結果となった。原因としては、質問調査自体に慣れていないことや、CBT による質問調査に慣れていないことが考えられる。

4. 結論・今後の展望

4.1. 検証結果のまとめ

本事業では、児童生徒質問調査へのランダム出題方式活用について、実際の環境（対象人数や結果提供区分等）を想定した際の実現可能性・効果・留意点を整理することを目的として、4つの観点で5つの分析を実施した。その結果、以下の事柄が明らかとなった。

第一に、機能的な観点で「提供区分ごとの情報量確保」に関する分析を実施した。これは、ランダム出題方式を適用した時、国・都道府県・市町村教育委員会等の単位で十分な回答数を確保できるかを検討するものであった。

令和7年度の本体調査データにおいて一部ランダム出題方式を適用された項目に着目し、その出題割合が均一に分散しているかを確認したところ、全国・都道府県単位の場合、出題率の誤差は概ね均整化されていることが確認できた一方で、市町村教育委員会・学校単位の場合、1-10人規模や11-50人規模など一部の小規模な集団において出題率の誤差が残りやすいことが明らかになった。なお、1792市町村のうち457市町村が該当し、全体の約25%の市町村教育委員会に出題率の誤差による影響が及ぶことがわかった。

第二に、研究的な観点で「心理尺度の成立条件」に関する分析を実施した。これは、心理尺度のような複数問で構成される質問群に、ランダム出題方式を適用させるとき、何問程度の出題があれば尺度として成立し、結果提供に耐えるかを検討するものであった。

本分析ではグリット尺度を用いたシミュレーション分析を行った。具体的には、ランダム出題方式による欠測パターンを疑似的に作り出し、確認的因子分析によるモデル適合度指標、信頼性係数、実際の尺度得点と推定された尺度得点の相関係数（個人・学校）を算出する手続きを1000回重ねるといったものであった。その結果、全国規模を対象にしたマクロ分析の用途であれば、8項目中4項目まで項目を削減でき、活用可能な範囲といえる一方で、個人及び小規模な集団レベルの推定値は実測値と乖離がみられることが明らかに

なり、小規模な集団レベル・個人レベルの推定値を返却する運用には不向きであることが示唆された。なお、本分析の結果はグリットに限り、他の心理尺度については分析できていないことに留意が必要である。

第三に、研究的な観点で「短縮尺度等の代替戦略」に関する分析を実施した。心理尺度の導入を検討する際は、ランダム出題方式による項目削減だけでなく、既に短縮化されかつ信頼性・妥当性が担保された心理尺度を導入することも考えられる。そこでランダム出題方式の代替戦略として短縮尺度に関する検討を行った。

本分析では、短縮版自尊感情尺度得点と既存項目2問「自分にはよいところがあると思う」「先生はあなたのよいところを認めてくれていると思いますか」の相関係数を算出し、その結果、自分にはよいところがあると思うとの相関が小学生で0.83、中学生で0.84と非常に高い相関がみられた。短縮版自尊感情尺度と児童生徒質問項目「自分には、よいところがあると思う。」が同質の概念を測定できている可能性が示唆された。自尊感情をより教育研究に利用していく場合は本体調査項目と「代替」或いは、自尊感情とほぼ同質の概念であること確認できたうえで、既存項目を継続して調査してきたことの経年比較を重視する場合は、「本体調査質問項目を残す」など、活用方法の検討が可能になったといえる。

第四に、学校現場の観点で「悉皆項目・ランダム出題方式適用項目の配分」に関する分析を実施した。悉皆項目とランダム方式を活用する項目のバランスはどう考えるべきかを検討した。本事業の実証校の先生58名を対象に、質問調査の11カテゴリについて活用実績を尋ねたところ、肯定的回答の割合が相対的に特に多いのは、主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善に関する取り組み状況や、ICTを活用した学習状況、各教科の学習状況であり、指導方針の検討や授業改善の観点から重要と捉えられている項目が挙げられた。一方、肯定的回答が相対的に少ないのは、地域や社会に関わる活動の状況等、学習習慣、学習環境等、調査問題の解答状況等であった。但し、肯定的回答が低いことは結果提供の優先順位を下げる根拠になりえず、実態として活用度が低くても、現場にとって有益な見取りができる可能性のある項目は存在する。学力調査の目的や児童生徒の負担、本結果等を踏まえてランダム出題方式適用項目の選定が必要といえる。

第五に、その他の観点で「設問配置と回答傾向」に関する分析を実施した。同一質問内容でも、設問が置かれる位置によって回答傾向に差異が生ずるかを検討した。今後CBTで心理尺度等の新規項目を出題するにあたり、同一質問内容でも、設問が置かれる位置によって回答傾向に差異がないかを検討する必要がある。本分析では、A冊子・B冊子を用意し、心理的な内容を問う12問について、前半に配置するか、後半に配置するかで回答負担に差異がないかを確認した。具体的には、冊子間の回答時間の比較、極端に回答時間が長い或いは短いレコードの検出、ストレートラインレコードの検出を行った。その結果、B冊子の回答が適当になるわけではなく、A冊子において回答に時間がかかっている児童生徒が多いことが明らかになった。これは序盤に配置されたA冊子ではCBT回答への

不慣れ等が要因となり、回答に時間がかかった可能性が考えられる。なお今回の問題数（48問）では疲労効果は出にくく、つまり前半・後半で適当に回答した人の割合は変わらないとも考えられ、必ずしも本体調査項目数で同様の傾向になるかはまではわからないことに留意が必要である。

4.2. 今後の展望

これまで児童生徒質問調査へのランダム方式による出題を活用した際の実現可能性・効果・留意点を4つの観点5つの分析によって明らかにしてきたが、4.2.では、それらを踏まえ今後の児童生徒質問調査を改善する上で重要となる論点を示す。なお本項の内容は、本事業における有識者会議で得られた意見を集約し、再整理したものである。

4.2.1. 児童生徒質問調査へのランダム方式活用方法

ランダム出題方式を児童生徒質問調査に適用する際、適用する項目の選定と新規項目追加を区別して検討を行う必要がある。前者は現状、悉皆形式で尋ねていた質問項目について継続して悉皆で尋ねるか、ランダム出題方式を用いて尋ねるかを検討するものであり、後者は、前者によって節約された質問数を踏まえて新規追加項目を検討するものである。なお、過年度の質問項目は通年および隔年で出題する項目に区別することができるが、悉皆かランダム出題方式かの2択ではなく、通年か隔年かも含めて負荷軽減のための手段を組み合わせることも一案といえる（図 31）。

● 現状、悉皆形式で尋ねていた質問項目について

どのように悉皆/ランダムの場合分けをするか、目的や児童生徒の負担等に応じて整理することが必要であり、観点としては「活用目的による整理」「結果提供上の留意点による整理」が挙げられる。

【例】活用目的による整理

目的①：児童生徒一人一人の指導に生かすための質問項目（＝悉皆で調査すべき）

目的②：国全体の傾向を把握し、政策形成に生かすための質問項目（＝ランダムでも調査目的は達成可）

【例】結果提供上の留意点による整理

悉皆項目：従来通り、集計値を返却することが可能

ランダム項目：出題された人数のみで集計されるため、小規模学校や教育委員会への配慮が必要

結果帳票上の配慮例

検証 i より、1－100 名規模の集団の場合、一部の質問の出題人数に偏り、または 0 人となるケースが発生すると考えられることから、以下の配慮が求められる。

- ・ 該当項目を提供内容に含めない場合：ランダム出題方式を採用、集計から除外していることを明記
- ・ 該当項目を提供内容に含める場合：ランダム出題方式を採用、留意点として集団全体の回答結果ではないことを明記

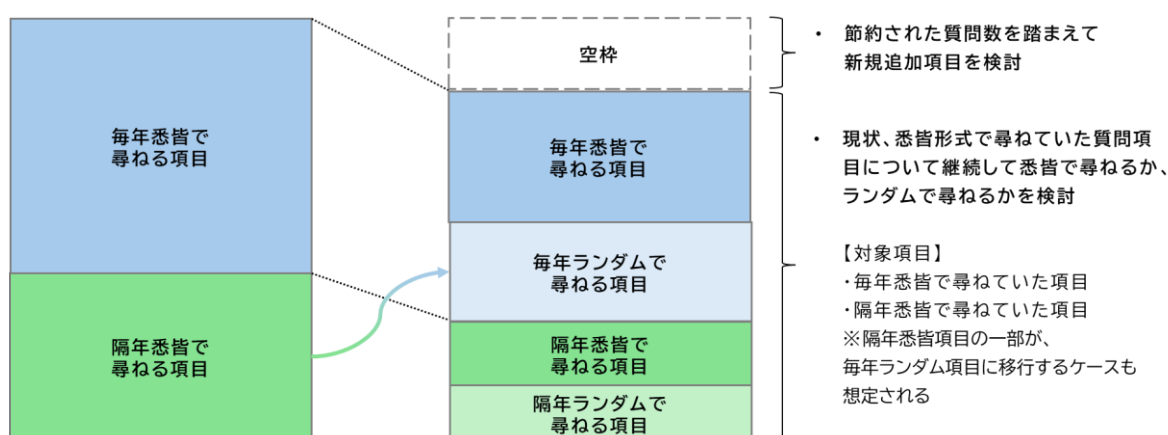


図 31 児童生徒質問調査へのランダム方式活用方法イメージ

● 新規追加項目の検討について

新規追加項目としては、心理尺度・社会調査指標・トピック項目等が考えられる（図 32）。

例えば、心理尺度導入にあたっては、検証 ii の手続きのように、心理尺度を構成する項目数のうち削減可能な数に関する事前確認分析が必要である。また検証 iii で検討を行ったように、短縮版心理尺度を活用する場合は、検討する短縮版心理尺度が本体調査項目と同質の概念を測定できているかを確認し、そのうえで (a) 短縮尺度で代替する、(b) 既存項目を活かす、(c) 両者を併用するかを検討することが想定される。併せて、心理尺度の利用にあたっては、著作者への許諾確認プロセスが必要と考えられる。

社会調査指標導入については、今回の検証では扱いきれなかったが、特に社会経済的背景（SES）等を項目として活用していく場合、本の冊数 1 項目ではなく、複数の項目を組み合わせた合成変数を作成していくことが一案として考えられる。また項目追加時には、実際の SES と作成する代替指標項目の関連を確認するなどの事前分析が求められる。

最後にトピック項目であるが、生成 AI の普及等、教育を取り巻く様々な環境変化、時代の潮流を鑑みて調査が必要である。一方で、そうした項目は多数存在すると考えられるため、本体調査の目的に照らして、本体調査で何を取り扱うかについては丁寧な議論が求められる。

 心理尺度 児童生徒の心理的側面を測定するための研究尺度	- ランダム項目を適用させる場合は、検証 ii の手続きのように、削減可能な項目数に関する事前確認分析が必要 - 短縮版心理尺度を活用する場合は、既存項目と同質の概念を測定できているかの事前確認分析や著作者の許諾確認が必要
 社会調査指標 社会経済的背景 (SES) をはじめとする社会調査指標 ※SES: Social Economic Status	- 精度高くSESを考慮した分析を実施するためには、単一項目ではなく合成変数を作成することも一案 - 項目追加時には、実際のSESと代替指標項目の関連を確認する事前確認分析が必要
 トピック項目 生成AIの普及等、教育環境の変化に対応した項目	生成AIをはじめ、数々の教育環境の変化といえるトピックが挙げられるため、本体調査で何を取り扱うか、丁寧な議論が必要

図 32 新規追加項目の検討について

● ランダム出題方式を活用した質問項目構成の変更例

ランダム項目の適用範囲を広げ、既存項目の 1 人当たりの質問数を 70 問に抑制した際、13 項目の空き枠（既存項目拡充枠・新規項目追加枠）ができる（R7 年度の 1 人当たりの質問項目 83 問をベースラインとした場合）。空き枠の活用としては、既存項目の拡充・新規項目の追加の 2 観点から検討することが考えられる（図 33）。

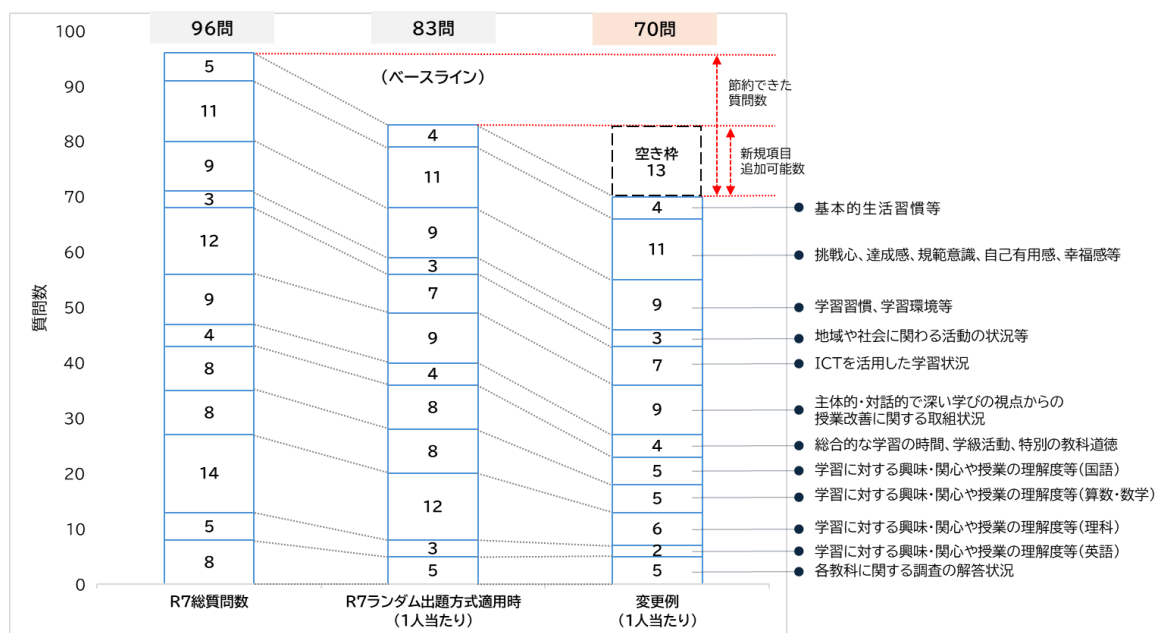


図 33 ランダム出題方式を活用した質問項目構成の変更例

新規項目追加例：

83 問のベースラインに対して 70 問に抑制した場合（13 項目の空き枠の活用例）

- 心理尺度：Grit（8 問中 4 問）、短縮版自尊感情尺度（2 問）
- 社会調査指標：SES 代替指標（2 問）

- ・トピック項目：生成 AI 関連（2 問）、その他項目（10 問中 3 問）

4.2.2. 機能的観点における追加検証

検証 i にて、4 問中 1 問をランダム出題した際に出题率が均等に分散することを確認することができた一方で、その他の出題パターンでも同様の結果が得られることは確認できていないことが課題であった。ランダム出題設定をする質問群をさらに増加させることで 1 回の調査で従来よりも多くの質問項目を出題可能になることが想定される（図 34）。

例）100 問中 1 問を出題する

論点）全国の縮図となるサンプリングが可能か、ランダム適用時の回答数の確保、クロス集計等の他項目との組合せ、MEXCBT 機能による実現可能性

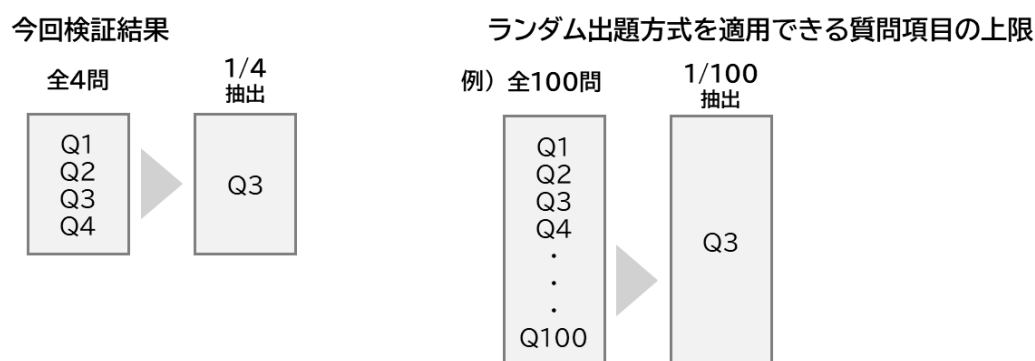


図 34 ランダム出題方式を適用できる質問項目の上限が拡張される場合

4.2.3. ランダム出題方式を活用した際の結果提供上の留意点

ランダム出題方式の活用メリットを確認できた一方で、全国学力・学習状況調査においては「結果提供」の観点において、どのようなことに留意しながら検討すべきかを確認する必要がある。これまでの検証で扱ってきた通り、ランダム出題方式を使用することで必ず欠測データが生じる。全国学力・学習状況調査の第一の目的である「児童生徒一人一人の指導に生かす」ことを鑑みた時に、このように欠測したデータであったとして、どの範囲でなら結果提供が可能であるか、どのようなことに留意をすべきかを整理する必要がある。

そこでランダム出題方式の活用の留意点を結果提供単位（学校・市町村教育委員会・都道府県・国）、加えてどのような観点（ローデータ・単項目集計・合成変数スコア）を返却するかによって内容をまとめた（図 35）

観点	学校	市町村教育委員会	都道府県	国
ローデータ	○ どの子どもがどの質問に回答したかを 確認することが可能	○ 同左	○ 同左 (加えて、マクロ的な分析に使用可)	○ 同左 (加えて、マクロ的な分析に使用可)
単項目集計 単項目の反応率を見 取る帳票類に関連	△(特に小規模集団※1) 出題された子どもの人数が該当質問 における母集団となるため、特に小規 模な組織の場合、集計値における個 人の影響力が大きくなり、組織全体の 傾向を見取りづらくなる	△(特に小規模集団※1) 同左	○ 出題数によるが、出題率は均等にばら つき、回答数も十分に確保できること から、組織全体の傾向を見取することは 可能。(但し、ランダム出題方式による 欠測について補足説明が必要)	○ 同左
合成変数スコア ※2 研究上の分析利用や レーダーチャート等で 複数の項目を合成変 数化して、変数間の傾 向を見取る帳票類に も関連	△(特に小規模集団※1) 検証 i ii より、特に小規模集団におけ る出題率の分散、また推定された尺 度スコアの誤差程度が大きいため、こ ろ、実態と乖離したデータを返してし まう可能性がある。 ※3	△(特に小規模集団※1) 同左 ※3	○ ※3	○ ※3

※1 検証 i より、一部の質問について、1人も出題されない等の事象が発生する可能性が指摘されたことを踏まえ、本事業においては、1-50人・51-100人規模の集団を指す。

※2 合成変数スコア:例えば、完全情報最尤推定法等で計算された心理尺度スコア、複数の項目を単純加算や標準化処理をしたうえで算出したスコア等を指す。

※3 合成変数スコアを帳票に導入するときの留意点:欠測値を補完した合成変数スコアの計算方法を定義する。

合成変数スコアをマクロ分析に利用する際の留意点:検証 ii より、大規模集団を対象にしたマクロ的な分析への活用は許容範囲内と考えられる。
但し、既に信頼性・妥当性を担保された心理尺度を使用し、かつ欠測値を補完した場合や類似の事前確認分析を実施した場合に限る。

図 35 ランダム出題方式を活用した際の結果提供上の留意点

● ローデータ

1つ目の観点は、ローデータである。ローデータは学校・市町村教育委員会・都道府県・国いずれの提供単位に返却可能であると整理した。ローデータは、1人1行の形式をとっているため、ランダム出題方式による欠測が生じたとしても、どの子どもがどの質問に回答したかを確認することができる。また特に都道府県・国単位で見た場合は、欠測データがあることに留意をしたうえで分析に使用することが可能であると考えられる。

● 単項目集計

2つ目の観点は、単項目集計である。単項目集計とは、例えばある質問への回答について、選択肢別の割合を返却するようなケースを指す。その場合、特に小規模な学校・市町村教育委員会において、返却には一定の留意が必要と整理した。小規模とは、検証 i より、一部の質問について、1人も出題されない、出題割合の分散が安定しない等の事象が発生する可能性が指摘されたことを踏まえ、1-50人・51-100人規模の集団を指す。単項目集計を返却する場合、出題された子どもの人数が該当質問における母集団となるため、特に小規模な学校や市町村教育委員会は、集計値における個人の影響力が大きくなり組織全体の傾向を見取りづらくなることに留意が必要である。単項目の反応率を見取る帳票などに注釈（欠測データが生じていること、必ずしも組織全体の傾向を示す結果ではないこと）を加えるなどの配慮が必要になると考えられる。また、検証 i の結果より、（出題数にもよるが）出題率は均等にばらつき、回答数も十分に確保できることが分かったことから、都道府県・国の提供単位への返却は可能と考えられる。但し、ランダム出題方式による欠測について補足説明は必要である。

- 合成変数スコア

3つ目の観点は、合成変数スコアである。合成変数スコアとは、例えば、完全情報最尤推定法等で欠測データを補完したうえで計算された心理尺度スコア、或いは、複数の項目を単純加算や標準化処理をしたうえで算出したスコア等を指す。この場合、単項目集計と同様に、特に小規模な学校・市町村教育委員会において、返却には一定の留意が必要と整理した。小規模組織の定義やそのことによる留意点は単項目集計で述べた内容と同様である。加えて、検証 i ii より、特に小規模集団における出題率の分散、また推定された尺度スコアの誤差程度が大きいことから、実態と乖離したデータを返してしまう可能性がある。研究上の分析利用や、レーダーチャート等で複数の項目を合成変数化して、変数間の傾向を見取る帳票で示すには、上述の通り、欠測データを含む合成変数の課題を乗り越える必要がある。例えば、帳票に導入する際はあらかじめ欠測値を補完した合成変数スコアの計算処理方法を定義したり、分析に利用する際は既に信頼性・妥当性を担保された心理尺度を使用し、かつ欠測値を補完した場合や類似の事前確認分析を実施したりする必要がある。

参考文献

- Eisinga, R., Grotenhuis, M.t. & Pelzer, B, 2012, 『The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown?』, *Int J Public Health* 58, 637–642.
- Hoaglin, David C., Mosteller, Frederick. & Tukey, John W, 2000, 『Understanding Robust and Exploratory Data Analysis』. Wiley Classics Library.
- 福岡教育大学, 2017, 『児童生徒や学校の社会経済的背景を分析するための調査の在り方に関する調査研究』.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/11/28/1398296_4.pdf. (2026 年 2 月 23 日閲覧)
- 国立教育政策研究所, 2024, 『生きるための知識と技能 8 OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2022 年調査国際結果報告書』 明石書店.
- Krosnick, J.A , 1991, 『Response strategies for coping with the cognitive demands of attitude measures in surveys』. *Appl. Cognit. Psychol.*, 5: 213-236.
- 箕浦 有希久・成田 健一(2013), 2 項目自尊感情尺度の開発および信頼性・妥当性の検討, 感情心理学研究, 21 巻 1 号 p. 37-45
- 文部科学省, 2025, 『令和 6 年度 全国学力・学習状況調査の CBT 化に向けた試行・検証 C. CBT 導入後の質問調査の設計・実施に関する試行・検証』.
https://www.mext.go.jp/content/20260130-mxt_chousa02-000035736-01.pdf.
(2026 年 3 月 23 日閲覧)
- 文部科学省, 2026, 『令和 7 年度以降の全国学力・学習状況調査 (悉皆調査) CBT の実施について (令和 8 年 1 月改定)』. https://www.mext.go.jp/content/20260130-mxt_chousa02-000035736-01.pdf. (2026 年 3 月 23 日閲覧)
- 西川一二・奥上紫織里・雨宮俊彦, 2015, 『日本語版 ShortGrit (Grit-S) 尺度の作成』 パーソナリティ研究, 24(2).

付録

資料1. 児童生徒質問調査集計結果

カテゴリ	管理番号 回答者数	質問文	選択肢	選択肢内容	割合	
					小学校	中学校
性別	q01010 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	あなたの性別を教えてください。	1	男性	48.9%	53.0%
			2	女性	50.4%	45.8%
			3	その他	0.6%	1.1%
			0	無回答	0.1%	0.2%
グリット	q11010 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	新しい考えや計画を思いつくと、前のことからは気がそれてしまうことがあります。	1	とてもよく当てはまる	12.7%	17.4%
			2	よく当てはまる	22.9%	28.4%
			3	少し当てはまる	45.3%	39.4%
			4	あまり当てはまらない	16.5%	12.2%
			5	まったく当てはまらない	2.5%	2.4%
			0	無回答	0.1%	0.2%
	q11020 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	わたしは、がっかりしたあと、ほかの人よりも立直るのがはやいです。	1	とてもよく当てはまる	13.7%	18.5%
			2	よく当てはまる	18.6%	17.6%
			3	少し当てはまる	30.2%	22.7%
			4	あまり当てはまらない	28.2%	30.7%
			5	まったく当てはまらない	9.1%	10.2%
			0	無回答	0.1%	0.3%
	q11030 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	少しの間、ある考えや計画のことで頭がいっぱいになっても、しばらくするとあきてしまいます。	1	とてもよく当てはまる	16.9%	18.5%
			2	よく当てはまる	21.5%	24.9%
			3	少し当てはまる	29.4%	29.9%
			4	あまり当てはまらない	25.7%	22.2%
			5	まったく当てはまらない	6.3%	4.5%
			0	無回答	0.1%	0.1%
	q11040 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	がんばりやさんです。	1	とてもよく当てはまる	17.3%	19.1%
			2	よく当てはまる	23.9%	21.1%
			3	少し当てはまる	36.4%	33.3%
			4	あまり当てはまらない	17.0%	19.1%
			5	まったく当てはまらない	5.4%	7.2%
			0	無回答	0.0%	0.2%
	q11050 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	いったん目標を決めてから、そのあと別の目標に変えることがよくあります。	1	とてもよく当てはまる	10.9%	14.2%
			2	よく当てはまる	22.0%	27.4%
			3	少し当てはまる	38.1%	33.7%
			4	あまり当てはまらない	23.2%	20.0%
			5	まったく当てはまらない	5.8%	4.6%
			0	無回答	0.1%	0.1%
	q11060 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	終わるまでに何か月もかかるようなことに集中しつづけることができません。	1	とてもよく当てはまる	16.6%	21.2%
			2	よく当てはまる	21.2%	23.4%
			3	少し当てはまる	27.8%	27.9%
			4	あまり当てはまらない	25.8%	21.1%
			5	まったく当てはまらない	8.4%	6.4%
			0	無回答	0.1%	0.1%
	q11070 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	始めたことはなんでも最後まで終わらせず。	1	とてもよく当てはまる	13.6%	14.7%
			2	よく当てはまる	25.8%	26.7%
			3	少し当てはまる	34.6%	34.7%
			4	あまり当てはまらない	22.7%	20.6%
			5	まったく当てはまらない	3.2%	3.3%
			0	無回答	0.0%	0.1%
	q11080 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	まじめにコツコツとやるタイプです。	1	とてもよく当てはまる	10.5%	11.7%
			2	よく当てはまる	17.7%	17.1%
			3	少し当てはまる	35.9%	28.4%
			4	あまり当てはまらない	27.1%	31.4%
			5	まったく当てはまらない	8.9%	11.3%
			0	無回答	0.0%	0.2%
自尊感情	q12010 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	自分にはいろいろな良い素質があると思う。	1	非常にあてはまる	18.4%	23.5%
			2	ややあてはまる	39.3%	35.7%
			3	どちらともいえない	28.1%	26.7%
			4	あまりあてはまらない	8.3%	9.2%
			5	全くあてはまらない	5.8%	4.5%
			0	無回答	0.1%	0.4%
	q12020 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	自分のことを好ましく感じる。	1	非常にあてはまる	19.5%	22.7%
			2	ややあてはまる	28.8%	27.3%
			3	どちらともいえない	29.4%	28.0%
			4	あまりあてはまらない	12.9%	14.3%
			5	全くあてはまらない	9.3%	7.5%
			0	無回答	0.0%	0.2%
	q31050 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	自分には、よいところがあると思う。	1	当てはまる	39.6%	41.7%
			2	どちらかといえば、当てはまる	42.6%	41.8%
			3	どちらかといえば、当てはまらない	11.8%	11.6%
			4	当てはまらない	5.8%	4.4%
			0	無回答	0.2%	0.6%
	q31060 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	先生は、あなたのよいところを認めてくれると思いますか。	1	当てはまる	47.9%	42.2%
			2	どちらかといえば、当てはまる	39.9%	45.2%
			3	どちらかといえば、当てはまらない	7.3%	8.9%
			4	当てはまらない	4.5%	3.3%
			0	無回答	0.4%	0.3%

デジタルコンテンツ	q25010 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	あなたは、インターネットを利用していますか。	1 はい	95.4%	98.6%
			2 いいえ	4.6%	1.3%
			0 無回答	0.0%	0.1%
	q25050 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	あなたが自分専用のスマートフォンを初めて利用したのは、何才の時ですか。	1 3才以下	0.9%	0.8%
			2 4～6才	5.4%	3.6%
			3 7～9才	22.5%	11.1%
			4 10-12才	39.5%	46.8%
			5 13才以上(中学生のみ)	0.2%	31.3%
			6 覚えていない	3.2%	2.4%
			7 自分専用のスマートフォンを持っていない	28.2%	4.1%
			0 無回答	0.0%	0.1%
	q25070 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	あなたがテレビゲーム（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む）を初めて利用したのは、何才の時ですか。	1 3才以下	4.5%	4.1%
			2 4～6才	32.6%	25.2%
			3 7～9才	36.9%	38.6%
			4 10-12才	9.6%	17.3%
			5 13才以上(中学生のみ)	0.1%	3.1%
			6 覚えていない	11.3%	8.3%
			7 テレビゲームを持っていない	4.9%	3.4%
			0 無回答	0.1%	0.1%
	q25090 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	あなたは、自分専用のスマートフォンを持っていますか。	1 持っている	69.5%	95.3%
			2 持っていない	30.4%	4.5%
			0 無回答	0.1%	0.2%
	q2510a 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	投稿・メッセージ交換をする	1 している	61.0%	91.7%
			2 していない	10.2%	4.1%
			3 自分専用のスマートフォンを持っていない	28.5%	4.1%
			0 無回答	0.3%	0.1%
	q2510b 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	ニュースを見る	1 している	30.5%	63.5%
			2 していない	40.0%	31.8%
			3 自分専用のスマートフォンを持っていない	28.6%	4.0%
			0 無回答	0.9%	0.7%
	q2510c 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	検索をする	1 している	66.9%	94.1%
			2 していない	3.6%	1.1%
			3 自分専用のスマートフォンを持っていない	27.6%	4.0%
			0 無回答	1.9%	0.8%
	q2510d 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	地図を使う	1 している	40.6%	81.4%
			2 していない	28.9%	13.6%
			3 自分専用のスマートフォンを持っていない	27.6%	4.0%
			0 無回答	2.8%	1.0%
	q2510e 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	音楽を聴く	1 している	60.4%	92.0%
			2 していない	10.7%	3.8%
			3 自分専用のスマートフォンを持っていない	28.4%	4.0%
			0 無回答	0.5%	0.2%
	q2510f 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	動画を見る	1 している	63.6%	93.4%
			2 していない	7.5%	1.9%
			3 自分専用のスマートフォンを持っていない	28.2%	4.1%
			0 無回答	0.7%	0.5%
	q2510g 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	読書をする	1 している	13.9%	27.2%
			2 していない	56.4%	67.9%
			3 自分専用のスマートフォンを持っていない	28.4%	4.0%
			0 無回答	1.3%	0.9%
	q2510h 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	マンガを読む	1 している	21.4%	50.3%
			2 していない	48.3%	44.7%
			3 自分専用のスマートフォンを持っていない	28.0%	4.0%
			0 無回答	2.3%	1.1%
	q2510i 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	ゲームをする	1 している	58.7%	78.0%
			2 していない	12.6%	17.8%
			3 自分専用のスマートフォンを持っていない	28.4%	4.1%
			0 無回答	0.3%	0.1%
	q2510j 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	買い物をする	1 している	11.1%	35.9%
			2 していない	59.3%	59.6%
			3 自分専用のスマートフォンを持っていない	28.5%	4.0%
			0 無回答	1.2%	0.5%
	q2510k 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	勉強をする	1 している	35.3%	70.8%
			2 していない	35.2%	24.7%
			3 自分専用のスマートフォンを持っていない	28.0%	4.0%
			0 無回答	1.6%	0.5%
	q2510l 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	撮影や制作、記録をする（動画撮影や音楽制作、編集を含む）	1 している	38.6%	57.4%
			2 していない	31.9%	37.6%
			3 自分専用のスマートフォンを持っていない	28.0%	3.7%
			0 無回答	1.6%	1.3%
	q25110 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	あなたは、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む）を持っていますか。	1 持っている	93.5%	94.7%
			2 持っていない	6.5%	5.1%
			0 無回答	0.0%	0.2%
	q34292 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	あなたは自分がインターネットを使って情報を収集する（検索する、調べるなど）ことができますか。	1 とても思う	58.0%	71.2%
			2 そう思う	37.0%	25.9%
			3 あまりそう思わない	4.0%	2.4%
			4 そう思わない	1.0%	0.5%
			0 無回答	0.1%	0.1%

生成AI	q22010 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	あなたは、生成AIのことをどのくらい知っていますか	1	よく知っている	22.6%	27.1%
			2	知っている	41.2%	48.4%
			3	あまり知らない	28.7%	21.8%
			4	全く知らない	7.4%	2.5%
			0	無回答	0.0%	0.2%
			1	ほぼ毎日	11.1%	14.5%
	q22020 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	あなたは、学校の授業時間以外で、どのくらい生成AIを使っていますか。	2	週1回程度	22.5%	26.7%
			3	月1,2回程度	13.0%	16.5%
			4	数か月に1回程度	10.6%	10.6%
			5	使っていない	42.8%	31.0%
			0	無回答	0.0%	0.6%
			1	ほぼ毎日	6.8%	7.4%
	q22030 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	あなたは、学校の授業で、どのくらい生成AIを使っていますか。	2	週1回程度	17.0%	20.6%
			3	月1,2回程度	12.6%	12.6%
			4	数か月に1回程度	9.3%	10.6%
			5	使っていない	54.0%	48.5%
			0	無回答	0.3%	0.3%
			1	ほとんど毎日	4.0%	2.7%
学習習慣/学習環境	q23010 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	あなたは、普段、どのくらい学校の図書館に行きますか。	2	週に1回程度	26.0%	9.6%
			3	月に1回程度	18.1%	11.2%
			4	数か月に1回	19.0%	12.5%
			5	年に1回	5.1%	5.4%
			6	ほとんど行かない	27.7%	58.5%
			0	無回答	0.1%	0.2%
	q23020 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	あなたは、普段、どのくらい地域の図書館に行きますか。	1	ほとんど毎日	0.7%	1.3%
			2	週に1回程度	5.5%	3.8%
			3	月に1回程度	10.3%	7.2%
			4	数か月に1回	17.0%	14.3%
			5	年に1回	10.6%	9.3%
			6	ほとんど行かない	55.9%	63.9%
	q23030 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	あなたの学級では、人と違う意見を言っても否定されないとと思う。	0	無回答	0.0%	0.2%
			1	とてもそう思う	24.5%	33.5%
			2	そう思う	38.1%	42.4%
			3	あまり思わない	21.6%	14.1%
			4	思わない	6.6%	3.8%
			5	わからない	9.1%	6.2%
	q23040 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	あなたは、放課後、どこで勉強することが多いですか。	0	無回答	0.1%	0.1%
			1	家	73.9%	58.9%
			2	学校	3.7%	1.4%
			3	学習塾	16.1%	35.5%
			4	図書館	0.7%	1.1%
			5	その他	5.6%	2.9%
	q23050 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	あなたは、学習に関係のない他の作業をしながら、勉強をすることはありますか。	0	無回答	0.0%	0.2%
			1	よくある	20.5%	25.4%
			2	時々ある	47.1%	46.4%
			3	ない	22.8%	23.4%
			4	わからない	9.6%	4.6%
			0	無回答	0.0%	0.2%
	q23080 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	あなたは、どの段階の学校まで進みたいと考えていますか。	1	中学校まで	1.6%	0.7%
			2	高等学校まで	15.0%	13.5%
			3	専門学校まで（高等学校卒業後に進学するもの）	9.3%	8.9%
			4	高等専門学校・短期大学まで	3.6%	1.5%
			5	大学まで	46.9%	63.5%
			6	大学院まで	4.7%	3.6%
			7	その他	0.4%	0.6%
			8	わからない	18.5%	7.5%
			0	無回答	0.0%	0.1%
	q23220 小学校：1545人（100%） 中学校：1234人（100%）	あなたの家には、およそどれくらいの本がありますか（雑誌、新聞、教科書は除きます）。	1	0～10冊	14.4%	15.6%
			2	11～25冊	17.5%	18.1%
			3	26～100冊	30.1%	30.2%
			4	101～200冊	18.1%	16.2%
			5	201～500冊	12.3%	11.8%
			6	501冊以上	7.4%	8.0%
			0	無回答	0.1%	0.1%

学習習慣/学習環境 令和6,7年度質問調査項目	q32160 小学校：951人 (61.6%) 中学校：746人 (60.5%)	分からないことや詳しく知りたいことがあったときに、自分で 学び方を考え、工夫することはできていますか。	1	できている	24.0%	33.4%
			2	どちらかといえば、できている	55.2%	50.3%
			3	どちらかといえば、できていない	18.5%	14.1%
			4	できていない	2.3%	2.1%
			0	無回答	0.0%	0.1%
	q32170 小学校：950人 (61.5%) 中学校：723人 (58.6%)	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、インターネットを活用して学ぶ時間も含みます)。	1	3時間以上	15.4%	24.8%
			2	2時間以上、3時間より少ない	12.9%	29.2%
			3	1時間以上、2時間より少ない	23.5%	25.0%
			4	30分以上、1時間より少ない	23.8%	11.5%
			5	30分より少ない	17.8%	6.1%
			6	全くしない	6.3%	3.3%
			0	無回答	0.3%	0.1%
	q32190 小学校：914人 (59.2%) 中学校：725人 (58.8%)	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、インター ネットを活用して学ぶ時間も含みます)。	1	4時間以上	11.8%	27.7%
			2	3時間以上、4時間より少ない	3.9%	19.0%
			3	2時間以上、3時間より少ない	10.6%	18.1%
			4	1時間以上、2時間より少ない	24.6%	17.7%
			5	1時間より少ない	34.5%	13.4%
			6	全くしない	14.6%	3.9%
			0	無回答	0.0%	0.3%
	q33060 小学校：906人 (58.6%) 中学校：753人 (61.0%)	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。	1	4時間以上	23.7%	24.6%
			2	3時間以上、4時間より少ない	12.4%	15.9%
			3	2時間以上、3時間より少ない	18.5%	21.5%
			4	1時間以上、2時間より少ない	21.7%	16.3%
			5	1時間より少ない	15.3%	13.7%
			6	全くしない	8.1%	7.6%
			0	無回答	0.2%	0.4%
	q33070 小学校：914人 (59.2%) 中学校：755人 (61.2%)	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SNSや動画視聴などを しますか(携帯電話やスマートフォンを使って学習する時 間やゲームをする時間は除きます)。	1	4時間以上	20.4%	25.3%
			2	3時間以上、4時間より少ない	11.7%	18.0%
			3	2時間以上、3時間より少ない	12.7%	24.2%
			4	1時間以上、2時間より少ない	17.6%	20.1%
			5	30分以上、1時間より少ない	12.7%	7.3%
			6	30分より少ない	11.3%	3.3%
			7	携帯電話やスマートフォンを持っていない	13.6%	1.5%
			0	無回答	0.1%	0.3%
	q34293 小学校：1545人 (100%) 中学校：1234人 (100%)	あなたは自分がPC・タブレットなどのICT機器を使って情 報を整理する(図、表、グラフ、思考ツールなどを使って まとめる)ことができると感じますか。	1	とてもそう思う	20.7%	23.5%
			2	そう思う	42.3%	40.1%
			3	あまりそう思わない	31.0%	29.7%
			4	そう思わない	5.8%	6.3%
			0	無回答	0.1%	0.3%
主体深に関する取組状況 令和6,7年度質問調査項目	q35320 小学校：759人 (49.1%) 中学校：631人 (51.1%)	授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分か ら取り組んでいた。	1	当てはまる	22.1%	36.0%
			2	どちらかといえば、当てはまる	52.8%	50.7%
			3	どちらかといえば、当てはまらない	21.9%	10.6%
			4	当てはまらない	3.2%	2.5%
			0	無回答	0.0%	0.2%
	q35350 小学校：786人 (50.9%) 中学校：603人 (48.9%)	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、新たな考え方に気付いたりすることができ ている。	1	当てはまる	30.4%	46.9%
			2	どちらかといえば、当てはまる	52.3%	44.3%
			3	どちらかといえば、当てはまらない	13.6%	6.8%
			4	当てはまらない	2.8%	1.3%
			5	学級の友達との間で話し合う活動を行っていない	0.9%	0.2%
			0	無回答	0.0%	0.5%

本検証で扱わなかった質問項目の補足

政策等に活用するための新規項目を検討するために、デジタルコンテンツに関する項目、生成 AI に関する項目、学習習慣/学習環境、および、主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善に関する取組状況に関する項目を尋ねた。デジタルコンテンツに関する項目は、インターネット・スマートフォン及び、テレビゲームの利用状況について尋ねた。なお、項目の作成においては、こども家庭庁の令和6年度「青少年のインターネット利用環境実態調査」や文部科学省の令和6年度情報活用能力調査を参考にしている。生成 AI に関する項目については、認知度や、学校内外での利用頻度について尋ねた。また、学習習慣/学習環境に関する項目については、全国学力・学習状況調査において例年調査している学習習慣や学習環境に関する6項目(学び方の工夫・平日の勉強時間・休日の勉強時間・ゲームをする時間・SNSや動画視聴をする時間・ICT機器を利用した情報整理)に加え、新規項目を検討するために「図書館の利用頻度」「蔵書数」「勉強をする場所」「ながら勉強の頻度」「将来の学歴」「学級の心理的安全性」について尋ねた。さらに、全国学力・学習状況調査において例年調査している主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善に関する取組状況に関する2項目「授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいた」と「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、新たな考え方に気付いたりすることができている」についても尋ねた。なお、全国学力・学習状況調査において例年調査している学習習慣や学習環境に関する6項目のうちの5項目(学び方の工夫・平日の勉強時間・休日の勉強時間・ゲームをする時間・SNSや動画視聴をする時間)と、主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善に関する取組状況に関する2項目について、セクション設定項目として出題した。具体的には、前者は各受検者に5項目中3項目ずつ、後者は各受検者に2項目中1項目ずつランダムに割り当たるように出題した。

資料 2. 実証校アンケート調査集計結果

全国学力・学習状況調査の質問カテゴリ	1)大いに活用した		2)活用した		3)どちらともいえない		4)あまり活用していない		5)活用していない		総数
	度数	割合	度数	割合	度数	割合	度数	割合	度数	割合	
昨年度および今年度の全国学力・学習状況調査の結果活用についてお聞きします。次の項目を学校の方針や児童生徒への指導改善に使用しましたか。											
①基本的な生活習慣等	5	8.6%	25	43.1%	17	29.3%	7	12.1%	4	6.9%	58
②挑戦心、達成感、規範意識、自己有用感、幸福感等	7	12.1%	30	51.7%	14	24.1%	5	8.6%	2	3.4%	58
③学習習慣、学習環境等	7	12.1%	21	36.2%	20	34.5%	7	12.1%	3	5.2%	58
④地域や社会に関わる活動の状況等	6	10.3%	22	37.9%	19	32.8%	9	15.5%	2	3.4%	58
⑤ICTを活用した学習状況	12	20.7%	32	55.2%	9	15.5%	4	6.9%	1	1.7%	58
⑥主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善に関する取組状況	9	15.5%	40	69.0%	7	12.1%	1	1.7%	1	1.7%	58
⑦総合的な学習の時間、学級活動、特別の教科 道徳	7	12.1%	28	48.3%	20	34.5%	2	3.4%	1	1.7%	58
⑧学習に対する興味・関心	6	10.3%	33	56.9%	16	27.6%	2	3.4%	1	1.7%	58
⑨授業の理解度	8	13.8%	31	53.4%	17	29.3%	1	1.7%	1	1.7%	58
⑩各教科の学習状況	7	12.1%	36	62.1%	12	20.7%	2	3.4%	1	1.7%	58
⑪調査問題の解答状況	10	17.2%	20	34.5%	24	41.4%	4	6.9%	0	0.0%	58