

文部科学省委託調査

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・学習状況調査の結果を活用した専門的な分析)

質問紙調査に関する調査研究

報告書

令和4年3月

株式会社浜銀総合研究所

目 次

要約・概要.....	1
1. 調査研究の概要	5
(1) 背景・目的.....	5
(2) 実施内容.....	5
2. 文献等調査	8
(1) 概要・検討事項	8
(2) 「非認知能力」とは何か	9
(3) 「非認知能力」に関する内容・尺度の例.....	17
(4) 学校・教育との関連性を検討する上での留意	28
(5) 児童生徒の『非認知能力』に関する主な調査・分析事例	34
3. 学習と生活、意識に関するアンケート調査	44
(1) 概要・検討事項	44
(2) 児童生徒質問紙調査票の検討	46
(3) 担任教員対象の質問紙調査票、学校（校長）対象の質問紙調査票の検討.....	58
(4) 集計：「非認知能力」に関する尺度の内的整合性・尺度間の関連性.....	66
(5) 集計：年齢や性別、SESなどの属性との関連性	106
(6) 集計：「認知能力」の代替的な指標等との関連性	109
(7) 集計：ウェルビーイングとの関連性.....	111
(8) 集計：教育や訓練、学習体験、環境等との関連性.....	113
(9) まとめ、課題等	121

4. 参考資料	122
(1) 国立教育政策研究所（2017）による社会情緒的コンピテンスに関する研究の概要	122
(2) 小塩（2021）による非認知能力に関する研究の概要.....	135
(3) PISA（OECD 生徒の学習到達度調査）における調査項目例.....	145
(4) TIMSS（IEA 国際数学・理科教育動向調査）における調査項目例.....	147
(5) 国立教育政策研究所（2019）における調査項目例	148
(6) 厚生労働省・文部科学省「21 世紀出生児縦断調査」における調査項目例	149
(7) 埼玉県学力・学習状況調査における調査項目例.....	150
(8) 既存の全国学力・学習状況調査の学校調査に関する分析	152
(9) 「学習と生活、意識に関するアンケート調査」調査票.....	154
(10) 「学習と生活、意識に関するアンケート調査」集計表	179
(11) 参考文献一覧	211

要約・概要

【要約】

- 本調査研究では、いわゆる「非認知能力」について、先行研究を基にその概念や具体的な内容・項目に関する情報を整理し、その上で、児童生徒を対象とした質問紙調査を具体的に検討した。
- 考え方・アプローチとして、OECDの社会情動的スキルに関する枠組み、先行研究で示された「自己／他者（自他関係）」の枠組み、学習指導要領における「学びに向かう力、人間性等」として示されている内容との対応関係に着目し、それぞれをカバーするように項目セットを検討した。
- また、学校・学級における学習指導や学級経営の在り方と児童生徒の「非認知能力」との関連性の分析を行うため、児童生徒対象の調査だけでなく、担任教員対象調査と学校（校長）対象調査についても質問項目の検討を行い、それぞれ実際に調査を行った。
- 調査結果に基づき、児童生徒の「非認知能力」に関し、信頼性や妥当性を踏まえた尺度の検討ができただけでなく、「主体的・対話的で深い学び」など、学校教育や学習指導要領との関連性等を分析しうることを示すことができた。

【調査研究結果の概要】

本調査研究では、「文献等調査」と「学習と生活、意識に関するアンケート調査」により、主に次のような点について検討・把握した。（報告書掲載箇所との対応関係も示した。）

①文献等調査で把握したことの概要

- 「非認知能力」とは、何か特定の「能力」を指し示すものではなく「認知能力以外の心の性質全般を意味するもの」として、極めて多様なものを含む¹。【2.（2）】
- 先行研究・文献では、「自己／他者（自他関係）」の枠組みや、性格特性に関する「ビッグファイ

¹ 「非認知能力」の定義・範囲等については本調査研究の中でも検討を行ったが、元来概念としての範囲が広く、曖昧なところがあると考えられる。その点も留意しつつ、本報告書内では原則としてカッコつきで「非認知能力」と表記する。なお、本調査研究では、先行研究にならない、「非認知能力」について「測定可能である」、「何らかのアウトカム（「よい結果」）を予測する」、「教育や訓練、学習体験、環境等により可変である」という要素・条件を満たすと考えられる内容の中で、児童生徒を対象とした質問紙調査における具体的な質問項目のセットを検討した。

ブ」²の枠組みに沿って、「非認知能力」に関してより具体的にどのようなものがあるか、検討・紹介がされている。【2. (3)】

- 「教育や訓練、学習体験、環境等による可変性」ということを考えた場合、直接的な介入・プログラムによる影響だけでなく、例えば「友人関係」や「教師－子供関係」などの学校内での人間関係や、特別活動や部活動等の諸活動が「非認知能力」にポジティブな影響を及ぼす可能性がある。ただし、日本の社会的文脈においてどのような結果が得られるか、なぜポジティブな影響を及ぼすのかのメカニズムについては、これまで十分に明らかになってはいない。【2. (4)】
- 国内で実施されている既存の調査においても、児童生徒の「非認知能力」について実際に測定・分析がなされているものがある。既存の調査では、教科に関する動機・態度等が、「認知能力」(その教科のテストのスコア)と関連性があることが示されている。また、「学級の雰囲気」や「学校での活動」、「主体的・対話的で深い学びの実施」や「学級経営」が、児童生徒の「非認知能力」に関連するという結果が得られるようになってきている。【2. (5)】

②学習と生活、意識に関するアンケート調査で把握・検討したことの概要

【調査票・調査項目セットの検討】

- 文献等調査で得られた情報を踏まえ、児童生徒を対象とした「非認知能力」に関する質問項目を具体的に検討した。本調査研究では、考え方・アプローチとして、OECDの社会情動的スキルに関する枠組み(「ビッグファイブ」の枠組み)と、先行研究で示された「自己/他者(自他関係)」の枠組み、さらに、学習指導要領における「学びに向かう力、人間性等」として示されている内容との対応関係に着目し、それぞれの内容をカバーするように調査項目(項目セット)を検討した。【3. (2)】
- 本調査研究では、児童生徒を対象とした調査だけでなく、担任教員対象調査、学校(校長)対象調査の計3種類のアンケート調査を設計・実施した。担任教員対象調査や学校(校長)対象調査から把握される、学校・学級における学習指導や学級経営の在り方が、児童生徒の「非認知能力」にどう関連性を有するのかということについても集計・分析を行うことができるように検討した。【3. (3)】

【尺度の検討・設定】

- 児童生徒調査の結果として得られたデータを用いて、設定した項目セットごとに、各項目の回答結果の分布を確認した上で、因子分析の実施、信頼性係数の算出をし、尺度を作成・設定した。本調査研究では、「知的好奇心」(「拡散的好奇心」、「特殊的好奇心」³)、「粘り強さ」、「レジリエ

² 「ビッグファイブ」は、人のパーソナリティを5つの観点(特性)からおおまかに理解しようとするもので、心理学の領域で研究の蓄積がある。なお、OECDでも、「ビッグファイブ」の枠組みを基に社会情動的スキルの内容の検討がなされている。詳細は本報告書 p.22 の注釈や、p.24 を参照されたい。

³ 「拡散的好奇心」は、新しい情報を幅広く求めるタイプの好奇心、「特殊的好奇心」は、特定の情報を深く求めるタイプの好奇心である。

ンス⁴、「協同に対する態度」、「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル⁵」、「共感（共感的関心）」、「尊重」、「メタ認知的学習方略⁶」について尺度を設定した。【3.（4）】

【属性等との関連性の集計・分析】

- 「非認知能力」として設定した各尺度と、年齢（学年）との関係は、「特殊的好奇心」と「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル」以外は、いずれも中学生よりも小学生のほうが尺度の値が高くなっている。性別との関係では、小学生では、「拡散的好奇心」が女性より男性において尺度の値が高くなっている。中学生では、「拡散的好奇心」、「特殊的好奇心」、「レジリエンス」は男性のほうが高い傾向にあり、「共感（共感的関心）」と「尊重」については、女性のほうが高い傾向がみられる。SES（家にある本の冊数）との関係については、小学生・中学生のそれぞれにおいて、統計的に有意な差異がみられるものがあるが、必ずしもその関連性に関する傾向は一貫していなかった。【3.（5）】
- 「非認知能力」と「クラスの中での成績」との関係は、小学生・中学生のそれぞれ、いずれの尺度についても明瞭な関連性があり、成績が「上のほう」の場合に尺度の値が最も高く、「下のほう」の場合に値が低い、という関係になっている。「勉強時間」との関係については、勉強時間が長い者のほうが、各尺度の値が高い傾向にある。【3.（6）】
- 「非認知能力」と「精神的健康⁷」との関係は、小学生・中学生ともに、正の相関となっている。「非認知能力」と「精神的健康」との間の相関係数は、中学生と比べて小学生のほうが高い。「精神的健康」との間の相関係数が最も高いのは、小学生・中学生ともに「レジリエンス」であり、相関係数が最も低いのは、小学生・中学生ともに「特殊的好奇心」であった。「生活満足度」との関係についても、「精神的健康」との間の関係と同様の結果が得られた。小学生・中学生ともに各尺度との間の相関係数は正であり、中学生よりも小学生のほうが相関係数は高く、特に「レジリエンス」との相関係数が高かった。【3.（7）】

【教育や訓練、学習体験、環境等（児童生徒自身の回答）との関連性の集計・分析】

- 「非認知能力」と、教育や訓練、学習体験、環境等との関連性について分析したところ、小学生・中学生ともに、「学級活動・特別活動・部活動」、「対教師関係」、「授業での学習活動状況」のそれぞれの充実度合いと、「非認知能力」の各尺度との間の関係は、すべて正の相関となることが把握された。【3.（8）】
- 「学級活動・特別活動・部活動」の充実は、小学生・中学生ともに、「レジリエンス」との関連性が最も高い。「対教師関係」の充実は、小学生では「協同に対する態度」との間の相関係数が最も

⁴ 「レジリエンス」は、精神的回復力（逆境をしなやかに生き延びる力）を意味する。

⁵ 「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル」は、本調査研究で実施した因子分析の結果を踏まえて新規に設定した尺度である。尺度の構成として、知的謙虚さ、視点獲得、自己主張などの、対人コミュニケーションに関する項目を含む。

⁶ 「メタ認知的学習方略」は、学習に関して「自らの思考のプロセス等を客観的に捉える」ということを行っている否かを把握するものである。

⁷ 本報告書では、「精神的健康」について、日本語版 WHO-5 精神健康状態による 5 項目による指標を作成し、集計・分析を行った。「楽しく、明るい気分でも過ごした」などの項目により、精神面での健康状態を把握するものである。

高く、中学生では、「レジリエンス」との間の相関係数が最も高い。「授業での学習活動状況」の充実は、小学生では「協同に対する態度」との間の相関係数が最も高く、中学生では「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル」との間の相関係数が最も高くなっている。【3. (8)】

【担任教員対象調査・学校（校長）対象調査との関連性の集計・分析】

- 中学生について、担任教員対象調査の結果との関係を分析すると、「主体的・対話的で深い学び」に関する内容として設定した「学級やグループで課題の解決に向けて話し合いをする学習活動を行った」という項目や、「児童生徒の発言や活動の時間を確保して授業を進めた」という項目について、実施したと回答した担任のクラスの生徒は、あまり実施していないと回答した担任のクラスの生徒と比べて、「拡散的好奇心」や「メタ認知的学習方略」の尺度の値が高い傾向がみられた。【3. (8)】
- 授業実践に関し、「授業の始めに前回の授業内容のまとめを示す」ということを実施していると回答した担任のクラスの生徒は、「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル」、「共感（共感的関心）」、「メタ認知的学習方略」の尺度の値が高い傾向がみられた。【3. (8)】
- 「勉強にあまり関心を示さない児童生徒に動機付けをする」という項目について、できていると回答した担任のクラスでは、生徒の「レジリエンス」、「協同に対する態度」、「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル」、「共感（共感的関心）」、「メタ認知的学習方略」の尺度の値が高い傾向がみられた。【3. (8)】
- 学級風土（学級づくり）に関して、「率直かつ適切な意思の伝達や感情交流があるようにする」と「友達との明快なコミュニケーションがとれるようにする」のそれぞれに関して、意識的に実施していると回答した担任のクラスでは、生徒の「協同に対する態度」の尺度の値が高い傾向がみられた。【3. (8)】
- 「成長的マインドセット」に関する「児童生徒の知能は、努力や工夫ではほとんど変えることができないものである」の項目について、「そう思わない」または「あまりそう思わない」と担任が回答したクラスでは、生徒の「粘り強さ」、「レジリエンス」、「尊重」、「メタ認知的学習方略」の尺度の値が高い傾向がみられた。【3. (8)】
- 「学校（校長）対象調査」において、「教員が特定の児童生徒の学習の向上について議論する」という項目に「当てはまる」と回答した場合、生徒の「特殊的好奇心」、「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル」、「メタ認知的学習方略」の尺度の値が高い傾向がみられた。【3. (8)】

【まとめ、課題等】

- 本調査研究では、因果関係を明らかにする分析までは行えないなどの限界はあるが、上記のように、「非認知能力」の内容について幅広く検討し、信頼性や妥当性を検討した上で尺度を作成・設定し、「主体的・対話的で深い学び」など、学校教育や学習指導要領との関連性を分析しうる内容について、一定の知見を得ることができた。【3. (9)】

1. 調査研究の概要

(1) 背景・目的

本調査研究では、全国学力・学習状況調査の質問紙調査について、国・自治体・学校における各種施策や学校における教育指導の改善・充実により資するよう、同調査における質問紙調査項目に関する調査研究を行った。

本調査研究では、いわゆる「非認知能力」について、PISA・TIMSS・TALISなどの国際的な調査や、国内で行われている学力調査等における質問紙調査項目の比較・分析、調査結果の分析、教育心理学分野の文献調査等を行い、これらを踏まえて「非認知能力」に関する項目セットや結果の分析方法等について研究した。

項目セットについては、「非認知能力」の内容について、あらかじめ特定の内容に焦点を当てて限定的に検討をするのではなく、先行研究で取り上げられている内容を幅広く検討するとともに、学校教育や学習指導要領との関連性を分析しうるものを検討した。なお、本調査研究では、先行研究にならい、「非認知能力」について「測定可能である」、「何らかのアウトカム（「よい結果」）を予測する」、「教育や訓練、学習体験、環境等により可変である」という要素・条件を満たすと考えられる内容の中で、具体的な質問項目のセットを検討した。

(2) 実施内容

本調査研究では、まず、「文献等調査」により、先行研究・調査等の情報を参照・整理した。その上で、文献等により得られた情報を基に、「学習と生活、意識に関するアンケート調査」として質問紙調査の設計を行い、実際に調査を実施し、検討・設定した調査項目（及び、それに基づく尺度）について妥当性や信頼性の確認を行った。

なお、本調査研究を進めるに当たっては、教育学・心理学を専門とする有識者に協力を得て研究会を開催し、助言を受けた。

①文献等調査

文献・先行研究等を参照し、概念の定義や範囲を明確にするため、まず、『非認知能力』とは何か』ということに関して情報整理を行った。その上で、『非認知能力』に関する内容・尺度の例』、「学校・教育との関連性を検討する上での留意」、 「児童生徒の『非認知能力』に関する主な調査・分析事例」の各観点について、検討・整理を行った。

参照の対象とする文献等は、「非認知能力」を中心テーマとして扱う書籍や報告書、PISA・TIMSS・TALISなどの国際的な調査や、国内で行われている学力調査等における質問紙調査項目及びこれらの調査についての報告書、解説資料等を検討した。加えて、教育心理学分野等において「非認知能力」を扱う研究論文等を参照した。

これらを通じて、我が国の文化・慣習等に照らして、児童生徒を対象として「非認知能力」の調査を行う場合に配慮すべき事項及びそれを踏まえた質問項目例について検討した。

②「学習と生活、意識に関するアンケート調査」

文献等調査で得られた情報を基に、児童生徒の「非認知能力」を把握するための質問項目を具体的に検討し、「学習と生活、意識に関するアンケート調査」として、実際に質問紙調査を行った。

本調査研究では、児童生徒対象調査、担任教員対象調査、学校（校長）対象調査の3種類のアンケート調査を企画した。「非認知能力」に関する項目セットは、児童生徒対象調査に盛り込む形であるが、担任教員対象調査や学校（校長）対象調査から把握される、学校・学級における学習指導や学級経営の在り方が、児童生徒の「非認知能力」にどう関連性を有するのかということについても集計を行うことができるように検討した。

なお、担任教員対象調査の調査項目検討に当たっては、文献等調査のほか、過去に実施された全国学力・学習状況調査の学校質問紙に関するデータを用いての検討も行った⁸。

「学習と生活、意識に関するアンケート調査」に関する分析として、本調査研究では、児童生徒の「非認知能力」に関してまずは基礎的な情報を得ることが重要と考えた。この考えに基づき、主に下記の点について、それぞれ把握されたことを丁寧に記述し、今後の検討に資する情報を得ることを目的とした。

なお、本調査研究では、児童生徒対象調査、担任教員対象調査、学校（校長）対象調査ともに、オンラインシステム（文部科学省 CBT システム（MEXCBT:メクビット））を活用して実施した。また、調査対象として、本調査研究では、横浜市における小学校・中学校に協力をいただいた。

- 「非認知能力」に関する尺度の内的整合性・尺度間の関連性の把握
- 年齢や性別、SES⁹などの属性との関連性の把握
- 「認知能力」の代替的な指標等との関連性の把握
- ウェルビーイング¹⁰との関連性の把握
- 教育や訓練、学習体験、環境等との関連性の把握

⁸ 検討結果に関する情報は参考資料にも示した。

⁹ Socio-Economic Status の略。「社会経済的地位」、「家庭の社会経済的背景」を意味し、保護者の学歴、収入、職業等の影響を検討するものである。例えば PISA の調査では、PISA index of economic, social and cultural status (ESCS) という、保護者の職業的地位、学歴、家庭での所有物の変数を組み合わせた一元化された指標で評価されている（PISA では所得に関する直接的な指標がないため、家庭の所有物で代替されている）。（PISA 2018 Results (Volume II) : Where All Students Can Succeed、及び、PISA 2018 Technical Report より。）また、例えばお茶の水女子大学「平成 29 年度全国学力・学習状況調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究」（保護者に対する調査の結果と学力等との関係の専門的な分析に関する調査研究）では、家庭の収入、父親学歴、母親学歴の3つの変数を合成した指標が作成され、分析に使用されている。なお、本調査研究においては、保護者の職業や学歴、収入などの情報を得ることが難しかったことから、児童生徒本人に質問紙調査の中で尋ねる、「家庭の蔵書数」を代理変数として扱う。

¹⁰ ウェルビーイングは、「幸福度」とも訳され、生活の質 (quality of life) と物質的な生活条件 (material living conditions) の状況により測定されるものとされている (OECD (2013) , How's Life? 2013: Measuring Well-being, 及び「How's Life? 幸福度の測定 日本語要約」)。多面的に測定しうるものであるが、「非認知能力」に関する文献等では、個々人の健康状態や、生活満足度、幸福感等について研究されている。OECD により、「社会情動的スキルは、健康、市民参加、ウェル・ビーイングといった社会的成果を推進するために重要な役割を果たしうる」(OECD・ベネッセ教育総合研究所「家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成」)とされているように、ウェルビーイングは「非認知能力」の(中・長期的な)アウトカムのひとつとして位置づけられるものと考えられる。

③研究会の開催

本調査研究を進めるに当たって、教育学・心理学を専門とする下記の有識者に協力を得て研究会を開催し、助言を受けた。研究会は、2021年10月、11月、12月（個別ヒアリングの形式で開催）、2022年3月の計4回開催した。

図表 1-1 本調査研究における研究会等に協力いただいた有識者一覧

氏名(50音順)	所属等
秋田 喜代美	学習院大学文学部教授
石井 英真	京都大学大学院教育学研究科准教授
遠藤 利彦	東京大学大学院教育学研究科教授
小塩 真司	早稲田大学文学学術院教授
田村 知子	大阪教育大学連合教職実践研究科教授

2. 文献等調査

(1) 概要・検討事項

①検討事項・目的

本調査研究において、「非認知能力」に関する質問紙調査項目について検討を進めていくに当たり、まず、概念の定義や範囲を明確にする必要があると考えられた。そこで、「非認知能力」について取り扱う代表的な文献・先行研究等を参照し、「『非認知能力』とは何か」という点に関しての情報整理から行った。

その上で、「『非認知能力』に関する内容・尺度の例」、「学校・教育との関連性を検討する上での留意」、「児童生徒の『非認知能力』に関する主な調査・分析事例」の各観点について、検討を進めた。

これらを通じて、我が国の文化・慣習等に照らして「非認知能力」の調査を行う場合に配慮すべき事項及びそれを踏まえた質問項目例について具体的な検討を行うことができるようにすることを目的とした。

②参照の対象とした文献等

文献等は、「非認知能力」を中心テーマとして扱う書籍や報告書、PISA・TIMSS・TALIS¹¹などの国際的な調査や、国内で行われている学力調査等における質問紙調査項目及びこれらの調査についての報告書、解説資料等を検討した。加えて、教育心理学分野等において「非認知能力」を扱う研究論文等を参照した。

報告書本文中には、参照した主な情報を引用するなどして掲載した。このほか、直接的に引用等はしなかった情報であっても、「非認知能力」の項目セットに関連する情報については、本報告書巻末の「参考資料」に情報を掲載した。また、本報告書で参照・引用等を行った文献情報についても、「参考資料」として一覧にして示した¹²。

¹¹ TALIS は教師及び校長を対象とした調査であり、児童生徒の「非認知能力」に関する内容を直接的に扱う調査ではない。本調査研究では、児童生徒の「非認知能力」に関わると考えられる、学習環境に関する検討を行うに当たり、TALIS の調査や項目を参照した（TALIS に基づく検討に関しては本報告書 3. (3) に掲載）。

¹² 本調査研究で引用した文献の中で引用されている文献等で、本調査研究において直接参照していないものについては、その旨注釈にて示す形とした。

(2) 「非認知能力」とは何か

①参照した文献・調査、参照事項等

本調査研究において、いわゆる「非認知能力」に関する質問紙調査項目に関する検討を進めていくに当たり、まず、概念の定義や範囲を明確にする必要があると考えられた。この点について、「非認知能力」を中心テーマとして扱う書籍や報告書（用いている用語は異なっても概念として同一・類似のものを扱っているものを含む）として、下記のを参照した。

本報告書では、それぞれ、概念等について説明・解説等を行っている部分を具体的に参照し、『非認知能力』とは何か』ということについて整理を行った。

<参照した文献>

- 経済協力開発機構（OECD）¹³編著（2018）『社会情動的スキル—学びに向かう力』（明石書店）
（原著 OECD（2015）. Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills.）
- 国立教育政策研究所（2017）『非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書』（平成 27 年度プロジェクト研究報告書、平成 29 年（2017 年）3 月、研究代表者遠藤利彦）
- 石井英真（2019）「非認知的能力の育て方を問う—スキル訓練を超えて—」、『日本教材文化研究財団研究紀要』（49）
- 小塩真司（2021）『非認知能力 概念・測定と教育の可能性』（北大路書房）

<主に参照したこと>

- 「非認知能力」の概念や定義についての説明

¹³ 以下、本報告書では「OECD」と表記する。

②OECD (2018) における説明・整理

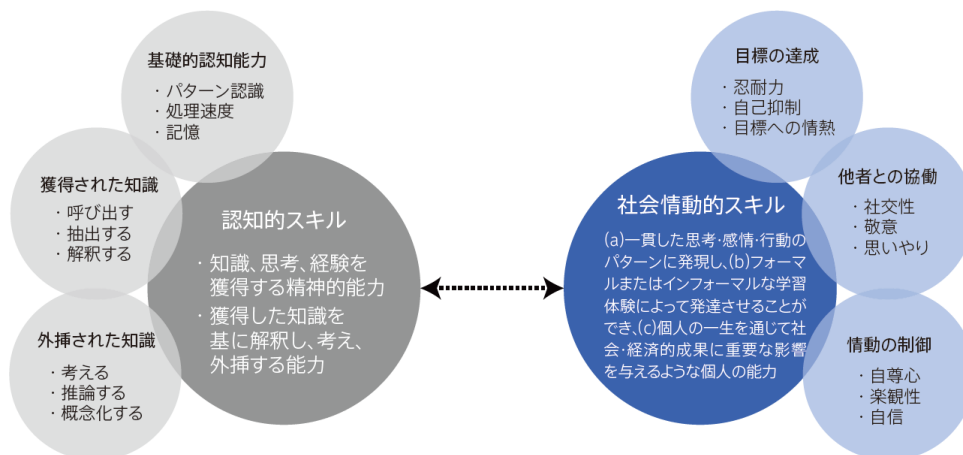
OECD (2018) は、「社会情動的スキル」(Social and Emotional Skills) を取り上げた報告書・書籍である。

学力テストや成績で測定されるものを含めた「認知的スキル」に対する概念として、「社会情動的スキル」について説明がされ、下記図表 2-1 のようなフレームワークが示されている。「認知的スキル」は、学習指導要領における「知識・技能」、「思考力等」に対応するものであり¹⁴、「頭の良さ」や「知能」という形でも説明されるものである¹⁵。

それに対して、「社会情動的スキル」は学習指導要領では「学びに向かう力」と対応するものとされる¹⁶。「社会情動的スキル」は、「非認知的スキル」、「ソフトスキル」、「性格スキル」とも言われる¹⁷。その概念には「忍耐力」、「社交性」、「自尊心」などを含み、目標の達成、他者との協働、感情のコントロールなどに関するスキルである、とされている¹⁸。また、「社会情動的スキル」は、健康面での成果、主観的ウェルビーイングの向上、問題行動を起こす可能性の減少などに関わるものであると説明されている¹⁹。

OECD では、この「認知的スキル」と「社会情動的スキル」の関連性について、「スキルがスキルを生む」ということや、「動的相互作用」(図表 2-3) という考えによっても説明している。つまり、「現在のスキルを増やすことが、将来さらに多くのスキルを獲得することを可能にする」²⁰という関係にあり、特に、「過去の社会情動的スキルは認知的スキルの発達に重要な役割を果たしている」²¹とされている。このことから、「学力」の向上等を考える上でも、「非認知能力」が重要な概念であると考えられる。

図表 2-1 OECD による「認知的スキル」と「社会情動的スキル」のフレームワーク



出所：OECD・ベネッセ教育総合研究所「家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成」の資料より転載
 ※OECD (2018) にも同様のイメージ図が掲載されており、もともとは OECD (2015) によるもの。

¹⁴ OECD (2018) p. 3

¹⁵ OECD (2018) p.54

¹⁶ OECD (2018) p. 3

¹⁷ OECD (2018) p.52。OECD では「スキル」の用語・概念が用いられるが、一般的に「非認知能力」と対応するものが「社会情動的スキル」であると考えられる。

¹⁸ OECD (2018) p.52

¹⁹ OECD (2018) p. 7、p.20。図表 2-2 に示した引用も参照。

²⁰ OECD (2018) p.106

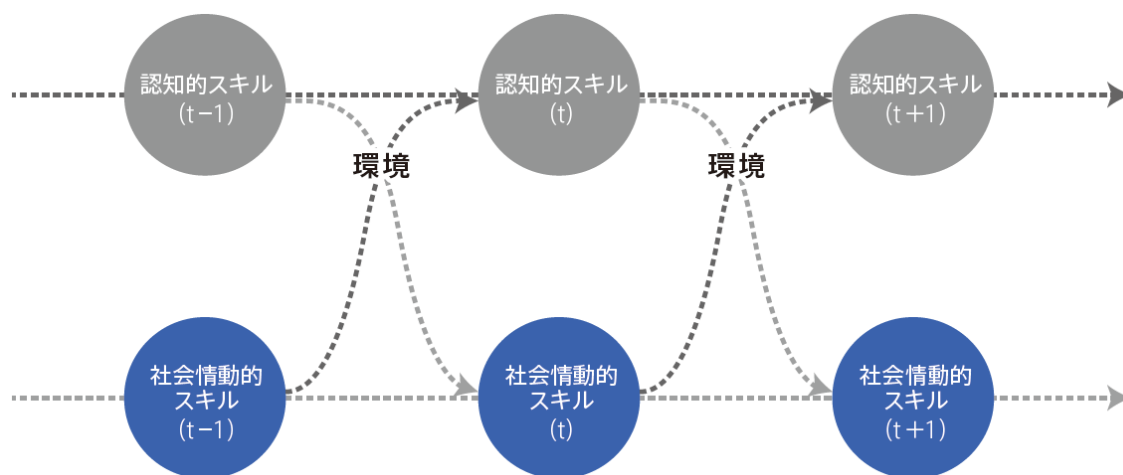
²¹ OECD (2018) p.106

図表 2-2 OECD(2018)における「社会情動的スキル」の説明

- 学力テストや成績で測定されるものを含めた認知的スキルは、個人が教育や労働市場で成功し、成果を収める結果に影響する可能性が高いことがわかっている。(中略)。忍耐力、社交性、自尊心といった社会情動的スキルは、健康面での成果、主観的ウェルビーイングの向上、問題行動を起こす可能性の減少など、多くの社会進歩の指標に影響を及ぼすことがわかっている。認知的スキルと社会情動的スキルは相互に作用し、高め合い、学校内外を問わず子どもにも成功をもたらす。(p. 7)
- 社会情動的スキルは非認知的スキル、ソフトスキル、性格スキルなどとして知られ、目標の達成、他者との協働、感情のコントロールなどに関するスキルである。(p.52)
- 社会情動的スキルを、「a) 一貫した思考・感情・行動のパターンに発現し、b) フォーマルまたはインフォーマルな学習体験によって発達させることができ、c) 個人の一生を通じて社会経済的成果に重要な影響を与えるような個人の能力」と定義している。(p.54)

※下線や(中略)は、本報告書作成者である浜銀総合研究所による。

図表 2-3 OECD による「認知的スキル」と「社会情動的スキル」の関係性(動的相互作用)



出所：OECD・ベネッセ教育総合研究所「家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成」の資料より転載
 ※OECD (2018) にも同様のイメージ図が掲載されており、もともとは OECD (2015) によるもの。

③国立教育政策研究所（2017）における説明・整理

国立教育政策研究所（2017）は、平成 27（2015）年度～平成 28（2016）年度に国立教育政策研究所のプロジェクト研究として行われた「非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究」の研究成果が取りまとめられた報告書である。この報告書では、「非認知能力」に関する概念整理から、具体的な内容の提示、関連する学問領域の先行知見の収集と整理が体系的に行われている。

「非認知能力」に関する概念整理としては、「非認知能力」が元来「認知能力以外のものを広く指す」ものとして扱われており、そのことが理由で、具体的な内容がみえにくいという課題が生じていることが指摘されている²²。この指摘にあるように、もともとの概念として、「非認知能力」は「認知能力以外の心の性質全般を意味するもの」²³として考えられるものであり、それゆえに、極めて多様なものを含むことになる²⁴。

このようなことを踏まえ、国立教育政策研究所（2017）では、非認知的な特徴の中でも特に「社会情緒的コンピテンス」²⁵に焦点を当て、「測定可能であること」、「何らかのアウトカムを予測するという知見が得られているもの」、「生涯における可変性及び教育や環境等による成長可能性を示す知見が得られているもの」の3つの基準を踏まえて報告書に取り上げる内容を検討した、と説明されている²⁶。この3つの基準は、幅広い概念である「非認知能力」について、一定の整理の方法や絞り込みのための枠組みを示されたものと理解できる。

また、「非認知能力」に関して、「可塑性・変容可能性」の観点から、表層（自覚的意識に働きかけるトレーニングや指導・教授法等によって、相対的に短期間に、また、比較的容易に習得が可能であると見込まれるもの）、中層（表層と深層の間として、発達の時間軸の中で徐々に形成されるものであり、各種ライフイベントの経験や学習の蓄積などを受けて、それなりに変容可能であることが見込まれるもの）、深層（より発達の早期段階にその基盤が形成され、生涯全般を通して相対的に高い一貫性を有し、通常、容易には変化しにくいと仮定されるもの）の3つのレベルが想定される、という説明もなされている²⁷。この3つのレベルの説明に関して、幅広い概

²² 国立教育政策研究所（2017）p.9。図表 2-4 に示した引用も参照。

²³ 国立教育政策研究所（2017）p.21

²⁴ 例えば、「非認知」として扱われることの多い自尊心、自制心、自律性、内発的動機づけ、共感性、道徳性、あるいは社会性と総称されるようなものは、少なくとも心理学の中では、通常、「能力」（ability）とは見なされないできたものである」（p.21）とされている。「非認知能力」という、特定の「能力」を指す用語ではなく、「その他に含まれるもの全般」という考え方がされているということが示されている。

²⁵ 国立教育政策研究所（2017）では、「コンピテンス」という概念が用いられている。「本研究で検討する社会情緒的コンピテンスという用語と概念に関して、「能力」と訳されることも多い「スキル」や「アビリティ」というよりも、「コンピテンス」という用語、概念を用いることとした。スキルやアビリティとは、基本的に、全ての人、子供たちが一様に備えることを想定した概念である。一方コンピテンスとは、個々の人間、子供がそれぞれの特性に応じた形で、いかにうまく特定の環境と相互作用することができるかを強調した概念である。」（p.11）とされている。

²⁶ 選定の基準について、「測定可能であること」については、「抽象的概念や理論としてではなく、実証研究において測定の対象となり、一定の科学的研究による知見が得られているコンピテンスを選定した。」とされている。「何らかのアウトカムを予測するという知見が得られているもの」については、「個人の社会的適応を高めるといったアウトカムを予測することが明らかにされている社会情緒的コンピテンスは、個人にとって重要性を持つものであると考えられるため本研究でのレビュー対象とした。」とされている。「生涯における可変性及び教育や環境等による成長可能性を示す知見が得られているもの」については、「社会情緒的コンピテンスとして、獲得や発現という発達のみならず、内容の拡充や範囲の変化など、個人内において可変性を持つコンピテンスを扱うことにした。ただし、変化しにくいと考えられる比較的安定した特性についても、生涯にわたり重要な意味を持ちうるものについてはレビューの対象とし、現在までに得られている知見をまとめることとした。」として、理由が記載されている。（p.11）

²⁷ 国立教育政策研究所（2017）p.21-p.22。図表 2-4 に示した引用も参照。

念である「非認知能力」のなかでどのような点に焦点を当てるかを検討する際の判断基準の一つを提示されたものと認識できる。特に教育や環境等による可変性・成長可能性を検討する際には、「表層」や「深層」に位置付く内容のみ検討を行うのは妥当ではない可能性があることが指摘されている²⁸。

図表 2-4 国立教育政策研究所(2017)における「社会情緒的コンピテンス」の説明

<p>●非認知的能力の重要性を提唱している Heckman らは自らの論文 (Heckman et al 2010)²⁹において、経済学の研究において非認知的能力とは認知能力以外のものを広く指す、と述べている。この定義に基づくと、<u>非認知的能力が指す内容は、IQ や学業達成のレベルではない、あるいは、そのような形で直接に測定することができない能力、という極めて広い範囲にわたることになるが、具体的な内容が見えにくいという課題があるように思われる。</u>(p.9)</p>
<p>●非認知的能力として、「社会情緒的コンピテンス (Social and Emotional Competence)」に焦点を絞り研究を行うこととする。本研究における社会情緒的コンピテンスとは、『自分と他者・集団との関係に関する社会的適応』及び『心身の健康・成長』につながる行動や態度、そしてまた、それらを可能ならしめる心理的特質」を指すものとする。ここでの心理的特質とは、認識、意識、理解、信念、知識、能力及び特性などを含むものである。<u>社会情緒的コンピテンスには、多様な内容が含まれると考えられるが、本研究では、(中略)、「測定可能であること」、(中略)、「何らかのアウトカムを予測するという知見が得られているもの」、(中略)、「生涯における可変性及び教育や環境等による成長可能性を示す知見が得られているもの」を選定した。</u>(p.10-p.11)</p>
<p>●「非認知」の心の性質の構成要素が、それぞれの発達の起源に応じ、どれだけ可塑性・変容可能性 (malleability) を有するかによって、3層構造のいずれかに位置付けられるのではないかと仮定している。この内の<u>表層は、主に自覚的意識に働きかけるトレーニングや指導・教授法等によって、相対的に短期間に、また、比較的容易に習得が可能であると見込まれる構成要素を指して言う。</u>(中略)。それに対し、<u>深層は、より発達の早期段階にその基盤が形成され、生涯全般を通して相対的に高い一貫性を有し、通常、容易には変化しにくいと仮定される構成要素を指して言う。</u>(中略)。そして、表層と深層の間に、もう1層、中層を仮定している。これは、発達の時間軸の中で徐々に形成されるものであり、かつ相対的に安定した形で連続することが想定されるが、各種ライフイベントの経験や学習の蓄積などを受けて、それなりに変容可能であることが見込まれるものである。(p.21-p.22)</p>
<p>●教育的な介入を行うとすれば、特にいかなる構成要素をターゲットとすることが効果的なのであろうか。上で見たように可塑性・変容可能性 (malleability) という視座からすれば、当然のことながら、表層に焦点化した教育的営為が最も顕著な効果が、しかも短期間に期待できるのだろう。しかし、そこで問題になるのは、円滑な社会生活や学業達成等に必要と考えられる知識の習得やスキルの獲得にスコア上の向上が仮に認められたとしても、それが必ずしもその個人の日常生活全般に対して汎化効果をもたらすとは限らないということである。(p.22)</p>
<p>●深層への働きかけは、(早くから開始する必要性があることからすれば時間的にも)極めて高コストであり、またその割には、<u>そう大きな変化が見込めないということから、あまり現実的なものではないのかも知れない。</u>(p.22)</p>

※下線及び(中略)は、本報告書作成者である浜銀総合研究所による。

²⁸ 国立教育政策研究所 (2017) p.22。図表 2-4 に示した引用も参照。

²⁹ 参照されているのは、Heckman, J. Malofeeva, L., Pinto, R., & Savelyev, P. (2010). Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes.

④石井（2019）における説明・整理

石井(2019)は、日本教材文化研究財団研究紀要の特集「これから求められる非認知能力とは？」に掲載されている論文の1つである³⁰。能力観の変容の中で「非認知能力」が注目されるようになっていたことを踏まえ、「非認知的能力」をどう捉え、その育成のための手立てをどう考えていけばよいかを論じたものとなっている。

この論文の中では、「非認知能力」について、「知識や思考やIQなどの認知的能力以外のもの」を指し、その定義や、どのような構成要素で捉えるかは、必ずしも自明ではないということが指摘されている³¹。このような指摘は、国立教育政策研究所（2017）によるものと重なるものである。

また、「非認知能力」に含まれる、「主体性」や「自己をコントロールする力」、「自己調整」、「粘り強さ」などを例に挙げ、それぞれ1つ1つを考えた場合にも、多様な捉え方があり、様々な意味内容が含まれている点に注意が必要であると指摘されている³²。例えば、「粘り強さ」について、「それは、①勉強への粘り強さ（努力と忍耐）とも捉えられるし、②教科への粘り強さ（容易に納得せず問いを追究する批判的な思考態度）とも捉えられるし、③人生への粘り強さ（責任を引き受け、レジリエントに学び続ける力）とも捉えられる。」と指摘され³³、これらの違いにも留意すべきであるとされている。このような指摘からも、「非認知能力」について、定義が明確に定まっていないがために、多義的なものが含まれる状況にあることがわかる。

このほか、「非認知能力」について、「主体間の相互作用（他者との対話）」と、「主体の内部での自己内対話」に主に関わるもの、という形で大きく整理することができるという説明もされている³⁴。自己に関わるもの（例えば、情意（情動と意志））か、他者との関係性に関わるもの（例えば、社会的能力（コミュニケーションや協働やリーダーシップなど））かにより内容を大別できるのではないかという指摘であり、「非認知能力」に含まれる内容や概念を理解する上で参考になる指摘である。

図表 2-5 石井(2019)における「非認知能力」の説明

●非認知的能力の定義、およびそれをどのような構成要素で捉えるかは必ずしも自明ではない。(p.16)
●そもそも非認知的能力とは、文字通り、知識や思考やIQなどの認知的能力以外のものを指し、情意（情動と意志）や社会的能力（コミュニケーションや協働やリーダーシップなど）に関わり、活動主体と対象世界（自然や社会や文化）との相互作用よりも、 <u>主体間の相互作用（他者との対話）や、主体の内部での自己内対話に主に関わるものと大きくは整理することができる。</u> (p.16)

※下線は、本報告書作成者である浜銀総合研究所による。

³⁰ 石井（2019）を含み、「これから求められる非認知能力とは？」をテーマとして、6本の論文が掲載されている。

³¹ 石井（2019）p.16。図表 2-5 に示した引用も参照。

³² 石井（2019）p.16・p.18

³³ 石井（2019）p.18

³⁴ 石井（2019）p.16。図表 2-5 に示した引用も参照。

⑤小塩（2021）における説明・整理

小塩（2021）は、「そもそも非認知能力とは何なのか、どのような心理的な機能がそこに含まれており、どのような教育的介入が可能なのかという点については明確ではない状態にあるのではないのでしょうか。」³⁵という問題関心に基づき執筆・編集された書籍である。

小塩（2021）では、「非認知能力」について、『認知能力ではない』という表現のしかたをとる非認知能力には、非常に多くの心理特性が含まれてくる」³⁶とされ、国立教育政策研究所（2017）や石井（2019）と同様に、広い概念であることが説明されている。

また、小塩（2021）では、「能力」、「スキル」、「特性」と、それぞれのニュアンスの違いについて説明がなされた上で、「非認知能力」といったときに、ニュアンスが微妙に異なるものがすべて含まれる状況にあるといったことが指摘されている³⁷。例えば、図表 2-6 に示したように、「能力」と「スキル」は、「生まれながらの要因（遺伝など）の大きさ」や「教育による変化の可能性」の観点からは、それぞれ異なる位置付けにあるものであるとされるが、「非認知能力」といったときには、まとめて論じられている。なお、「能力」や「特性」は、「生まれながらの要因（遺伝など）の大きさ」は○で、「教育の可能性」については△の評価となっている。これは、国立教育政策研究所（2017）での「深層」に関する説明と整合的な内容であろうと考えられる。

このように「非認知能力」には、実に様々な内容を含むという説明がされるが、小塩（2021）では、「よい結果」へとつながるものであるということが「非認知能力」の最も重要な条件であり、また、教育や訓練によって伸ばすことができるということも重要な条件である、としている³⁸。このような「条件」は、国立教育政策研究（2017）での「測定可能であること」を含む3つの基準と、内容が重なるものであると考えられる。

このほか、小塩（2021）では、「認知能力」と「非認知能力」は完全に別個のものではなく、互いに関連するものであるということも強調されている³⁹。このことは、OECD（2018）と同様の指摘・説明であると認識できる。

図表 2-6 小塩(2021)による「能力」、「スキル」、「特性」のニュアンスの整理

	能力	スキル	特性
心理学的な個人差特性	○	○	○
将来的により結果につながる可能性	○	○	△
生まれながらの要因（遺伝など）の大きさ	○	△	○
教育による変化の可能性	△	○	△

出所：小塩（2021）p. 5

³⁵ 小塩（2021）まえがき ii

³⁶ 小塩（2021）p. 9。図表 2-7 に示した引用も参照。

³⁷ 小塩（2021）p. 4-p. 5

³⁸ 小塩（2021）p. 9。図表 2-7 に示した引用も参照。このほか、「まえがき」としても、「本書で注目する心理特性には、次のような共通点があります。それは、第一に心理学の中でも比較的さかんに研究が行われていること、第二に何らかの形で教育や人生において「よい結果をもたらす」可能性があるという研究が得られていること、そして第三に介入による変容の可能性が研究で示されていることです。」というように説明されている。（まえがき iii）

³⁹ 小塩（2021）p. 9。図表 2-7 に示した引用も参照。

図表 2-7 小塩(2021)における「非認知能力」の説明

●非認知能力は、“noncognitive abilities”の訳語です。この「非認知 (noncognitive)」という言葉には、少し不思議な響きがあります。なぜなら、「～でない」という否定表現を用いて、対象を指示しているからです。(p.1)
●能力、スキル、特性の三つの表現は、ともに何らかの心理学的な機能を指し示すものです。しかし、それぞれのニュアンスは微妙に異なっています。(p.4)
●「認知能力ではない」という表現のしかたをとる非認知能力には、非常に多くの心理特性が含まれてくるといえます。(p.9)
●「よい結果」へとつながる心理特性であることが、非認知能力であることの最も重要な条件です。また、教育や訓練によって伸ばすことができる心理特性であることも重要な条件です。(p.9)
●認知能力と非認知能力は完全に別個の存在なのではなく、互いに関連している心理特性だということを忘れないようにしたいものです。(p.9)

※下線は、本報告書作成者である浜銀総合研究所による。

⑥小括

『非認知能力』とは何か」ということについて、参照した文献等を踏まえると、何か特定の「能力」を指し示すものではなく、そもそも『認知能力』(知能や学力)ではないもの」という、広い概念を指す用語であることがわかる。ただし、石井(2019)にもあるように、そのような定義・説明では、具体的にどのようなものとして捉えるかが非常に難しい。

そのようななかで、国立教育政策研究所(2017)や小塩(2021)では、「測定可能である」、「何らかのアウトカム(「よい結果」)を予測する」、「教育や訓練、学習体験、環境等により可変である」という要素・条件を満たすものであることに着目している。

本調査研究において児童生徒対象の質問紙調査の検討を進める上でも、次に述べる理由から、これらの要素・条件は、重要と考えられる。すなわち、質問紙調査を行う以上、「測定可能である」ということは必須の要件である。また、学校教育や学習指導要領との関連性を検討する上では、「教育や訓練、学習体験、環境等により可変である」ということも満たしている必要がある。加えて、児童生徒に関する何かしらの指標について、単に高い/低いということを示すだけでなく、それが高い/低いということが、「何らかのアウトカム(「よい結果」)を予測する」という点が明らかになっているものであるほうが、介入に向けた政策的な議論がしやすいと考えられる。

このほか、「非認知能力」に関する概念をより細分化して整理するに当たっては、「自己/他者(自他関係)」の2つの領域での枠組みや、「可塑性・変容可能性」の観点からの「表層・中層・深層」の3つのレベルによる整理が可能であることもわかった⁴⁰。

また、OECD(2018)や小塩(2021)により指摘されているように、「非認知能力」は、「認知能力」と切り離されて考えられるべきものではなく、相互に作用し高め合う関係にあることも、概念を捉える上では重要であると考えられる。

⁴⁰ 本調査研究では、児童生徒対象の質問項目を検討する際に、「自己/他者(自他関係)」の両面の内容をカバーするように検討を行った。「表層・中層・深層」のレベルの違いに関しては、その考え方を踏まえ、学校・学級における学習指導や学級経営の在り方と児童生徒の「非認知能力」との関係进行分析の中で、本調査研究で設定した尺度に関して、一定程度の可変性を想定しようということを示すことを意識した。

(3) 「非認知能力」に関する内容・尺度の例

①参照した文献・調査、参照事項等

前節で整理したとおり、もともと広い概念である「非認知能力」に関する質問調査項目について検討を進めていくに当たっては、「測定可能である」、「何らかのアウトカム（「よい結果」）を予測する」、「教育や訓練、学習体験、環境等により可変である」という要素・条件を満たすものについて具体的に検討することが重要であると考えられた。

このような要素・条件を満たす「非認知能力」の具体例について、国立教育政策研究所（2017）や小塩（2021）を再度参照して、これらの文献等で紹介されている、「非認知能力」の具体的な内容や尺度の例に関する情報を整理した。このほか、OECD（2021）での、社会情動的スキルに関する調査における枠組みと、そこで着目されている「非認知能力」に関する具体的な内容例も参照した⁴¹。

<参照した文献>

- 国立教育政策研究所（2017）『非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書』（平成27年度プロジェクト研究報告書、平成29年（2017年）3月、研究代表者遠藤利彦）
- 小塩真司（2021）『非認知能力 概念・測定と教育の可能性』（北大路書房）
- OECD（2021）. Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills.

<主に参照したこと>

- 「非認知能力」の具体的な内容や尺度の例

⁴¹ 「非認知能力」のうちの個別の内容を扱う文献・調査等は他にも多くあると考えられるが、一定の網羅性をもって体系的な検討をされたものとして、国立教育政策研究所（2017）、小塩（2021）、OECD（2021）を参照した。特に、国立教育政策研究所（2017）と小塩（2021）で取り上げられている内容については、「測定可能である」、「何らかのアウトカム（「よい結果」）を予測する」、「教育や訓練、学習体験、環境等により可変である」という要素・条件を一定程度満たすものを具体的に参照・検討できるものとなっており、本調査研究で質問紙調査（質問項目）に関して具体的に検討を進める上で非常に有用な情報であると考えられた。

②国立教育政策研究所（2017）における内容・尺度の例

前節で示したように、国立教育政策研究所（2017）は、国立教育政策研究所のプロジェクト研究として行われた「非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究」の研究成果が取りまとめられた報告書である。報告書では、巻末資料の表1「社会情緒的発達の概要」または表2「社会情緒的コンピテンスの一覧」において、児童期・青年期における「非認知能力」（コンピテンス）の内容が紹介されている。

具体的には、図表 2-8 に掲載したように、28 の「具体的内容」が紹介されている。なお、国立教育政策研究所（2017）では、分類・整理のために、「自分に関する領域」、「他者・集団に関する領域」、「自己と他者・集団との関係に関する領域」の3つの領域が設定されている。「3つの領域はゆるやかに重なり合う部分を持ち、コンピテンスの中には複数の領域にまたがる内容であることもある」⁴²とされるが、「乳児期」や「幼児期」に関しては「自己」「他者」「自他関係」のそれぞれに該当する内容が示され、「児童期・青年期」に関しては「自己」と「自他関係」の2領域での整理となっている⁴³。図表 2-8 のように、「自己」の領域においては「気質」や「パーソナル特性」等が、「自他関係」の領域では「アタッチメント」や「共感性」等が挙げられている。

国立教育政策研究所（2017）では、報告書の中で、「具体的内容」として示されたそれぞれについて、「代表的な測定方法」、「予測因・可変性」、「関連するアウトカム」等がレビューされている⁴⁴。このことから、「具体的内容」として紹介されている28の「非認知能力」は、いずれも「測定可能である」、「何らかのアウトカム（「よい結果」）を予測する」、「教育や訓練、学習体験、環境等により可変である」という要素・条件を一定程度満たすものと考えられる。

ただし、例えば、「気質・個人特性」にあたる内容に関しては、「遺伝的要因による規定性の高い特性」⁴⁵、「社会情緒的コンピテンスの中では、最も深層の最も変わりにくい個人内特性」⁴⁶であると指摘されている。このことから、これらは、「教育や訓練、学習体験、環境等により可変である」という点に関して、可変の幅が小さいものなのではないかと考えられる。また、「創造性」に関しては、「明瞭で広く共有された定義がなく、測定する方法についても広く共有されたものが存在していない。」⁴⁷ということも指摘されている。このことから、「創造性」については、「測定可能である」という条件は満たすと考えられるものの、必ずしも定まった方法があるわけではないということがうかがい知れる。

⁴² 国立教育政策研究所（2017） p.11

⁴³ このような枠組みでの整理は、前述の石井（2019）で説明・指摘されていることと整合的であると考えられる。

⁴⁴ 国立教育政策研究所（2017）でレビューされている内容については、参考資料に別途情報を整理した。

⁴⁵ 国立教育政策研究所（2017） p.104

⁴⁶ 国立教育政策研究所（2017） p.105

⁴⁷ 国立教育政策研究所（2017） p.109

図表 2-8 国立教育政策研究所(2017)における児童期・青年期における「社会情緒的コンピテンス」の分類・説明

領域	具体的内容	概要	定義
自己	気質	気質・個人特性	生得的な比較的一貫した行動や感情の表出傾向。
	パーソナリティ特性		行動・思考・感情の比較的安定したパターンを生じさせる傾向。
	セルフコントロール		理想、価値、道徳、社会的期待に沿うよう、そして長期的な目標の達成をサポートするよう、自らの反応（行動、感情、思考、衝動など）を変化させる能力。
	創造性		オリジナリティと有用性を兼ね揃えたものを生み出せる能力。
	能力についての自己概念	自己意識	当該の能力に対する有能観や自己認知。
	自己効力感		個人がある状況において必要な行動を効果的に遂行できる可能性の認知。
	自尊心		自分自身を基本的に価値あるものとする感覚、自分に価値を置いている程度。
	内発的動機付け	動機付け・学習意欲	課題に取り組む際、その活動自体が目的となっている状態。
	期待・価値		課題や活動の達成を成功させることに対する「期待」と、課題や活動が成功することの「価値」の積。
	原因帰属		生じた出来事の原因について推測、判断するプロセス。
	達成目標		児童生徒が学習に取り組む際の目標志向性。
	エンゲージメント		進行中の課題に対して示される行動的志向性と感情の質。
	忍耐力	忍耐	長い時間目標に向けて努力を続ける力、情熱。
	コーピング	ストレス反応からの回復	個人の資源を脅かし、あるいは超えてしまうような外的および内的な要請に対して、それらを処理するための認知的・行動的な努力であり、常に変化し続けるもの。
	レジリエンス		脅威や困難などの状況下においても、うまく適応する過程・能力・結果、ストレスのネガティブな効果を緩和するパーソナリティ特性、高いリスクにある個人における、発達アウトカムの寄与するポジティブな結果。
特性感情知性	感情知性	パーソナリティの下位レベルに想定した自己感情知覚。	
メタ感情		感情に対する感情や認知、理解の総称。	
自他関係	アタッチメント	自他関係の基礎となる他者志向性	親密な相手に対して接近したり、助けを求めたりする行動の傾向。
	共感性		統一的定義は存在しない。感情的共感（共感的配慮や個人的苦痛）、認知的共感（視点取得や想像性）を含む多層的・多次元的な状態・特性。
	向社会性		向社会的行動の実行頻度の個人差。
	感謝		他者から自分のためにコストをかけて、何か価値あることを意図的にしてもらったときに生じる感情。人以外の対象にも生じることがある。感情価は典型的にはポジティブだが、日本では「申し訳なさ」や「すまなさ」などのネガティブな気持ちが伴うこともよくある。
	尊敬		①水平的・階層的（ヨコ・タテ）関係一般で他者を丁重に扱う道徳的義務（尊重）、②優れた他者との特定の関係性において一貫して保持される感情的態度、③他者の優れた行為や性質、人柄を称賛する一過性の感情状態。日本人の場合、②を意味することが多く、敬愛や慕う気持ちといった、穏やかな愛情に似た主観的情感が伴いやすい。
	尊重		水平的・階層的（ヨコ・タテ）関係一般で他者を丁重に扱う道徳的義務（尊敬の①）。
	経験的感情知性		感情知性
	戦略的感情知性	自他関係の基礎となる感情コンピテンス	感情とそれらの関係を分析し、それによって起こりうる事を察知・またその結果を理解する能力（感情理解）と、感情を回避したり、自己の平静の為に価値判断をしないおしたりする能力（感情管理）を含む。感情を理解・管理するが、必ずしも主観的な感情経験を必要としないと想定されている。
	感情コンピテンス		統合的概念。感情をとまなう社会的相互作用における自己効力感の現れであり、自身の感情の知覚・理解・管理と、他者の感情への知覚・共感、所属する文化における一般的な感情知識などが含まれる。
	感情表出の調整	自他関係の基礎となる感情コンピテンス	状況に適切な表出の調節。内的感情経験と外的表出行動の不一致である感情偽装を含む。
	ソーシャル・スキル	自他関係の基礎となるコミュニケーションスキル	定義は統一されていないが、対人行動の巧拙をスキルの高低から理解する概念。

出所：国立教育政策研究所（2017）の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

このほかにも、例えば、「自尊心」に関して、「日本では自身の能力・価値をあからさまに表に出すことをよしとしない、あるいは自己卑下することを美德とする文化があることから、欧米圏での研究知見をそのまま当てはめることは難しい」⁴⁸とされている。また、「例えば、セルフコントロールに関して、『高すぎるセルフコントロール』や『コントロールしすぎる』、すなわちオーバーコントロール（overcontrol）によって『感情経験の希薄さ』がもたらされ、逆説的に負の影響が生じる可能性」があることや、「自尊心、自己効力感においても、それが高すぎる場合に、ときに仮想的有能感のような、望ましくない『自己』の形成に結びつく可能性」が考えられる、とされ、「各概念について、それが『高ければ高いほど望ましい』という考え方に対して、常に慎重な見方をしなければならないと言えるだろう。」⁴⁹と指摘されている。これらのことから、「自尊心」等の内容に関して、海外での研究がなされている指標等をそのまま採用し、分析に用いることが必ずしも適切でない場合があるという認識を持つことができる。

また、レビューされている内容を具体的にみていくと、「教育や訓練、学習体験、環境等により可変である」ということに関しても、必ずしも定まった方法や、効果等に関する明確なエビデンスが得られているものばかりではないこともわかる。この点に関しては、「非認知能力」全般に関する説明として、『非認知』的な心の性質を様々な教育的営為を通して高めようとする方向性そのものは疑われるべきものではなかろう。」「しかし、研究の現況を俯瞰するに、実のところ、そうした方向性を強力かつ正当に後押しするエビデンスは、少なくとも現段階では相対的に限定的なものに止まると言わざるを得ない」⁵⁰というようにも評されている。

教育や訓練、学習体験、環境等により「非認知能力」を高めうることについて一定のエビデンスは得られているものの、どのような取り組みが、どのような影響・効果を持つかについての知見は、今後の研究により、蓄積をしていくことが必要であるということがわかる。

⁴⁸ 国立教育政策研究所（2017）p.124

⁴⁹ 国立教育政策研究所（2017）p.125

⁵⁰ 国立教育政策研究所（2017）p.18-p.19。図表 2-9 に示した引用も参照。

図表 2-9 国立教育政策研究所(2017)における「非認知能力」の教育の可能性について

- ここで少し立ち止まって確認すべきことは、そうした社会的関心の高まりとは裏腹に、子供期にせよ、成人期にせよ、あるいは生涯発達過程全般にせよ、EI を含めた「非認知」的な心の性質を教育的に伸張させていくことが、人の心理社会的適応や well-being を確実に高め得るのだということを示す"積極的な証左"が未だ必ずしも十分な形では存在していないということである。(p.18)
- 当然、「非認知」的な心の性質を様々な教育的営為を通して高めようとする方向性そのものは疑われるべきものではなからう。そして、理念からして、そうした教育は、基本的にあらゆる子供たちをターゲットして行われる必要があるものと言える。しかし、研究の現況を俯瞰するに、実のところ、そうした方向性を強力かつ正当に後押しするエビデンスは、少なくとも現段階では相対的に限定的なものに止まると言わざるを得ない（冷ややかな見方をすれば、現時点では、不遇な環境下に置かれた子供に対して、特に「非認知」的側面に焦点化した補償的な介入をすれば、ある程度は効果が見込めそうだということを示す研究知見、それもかなり控えめな根拠が得られているに過ぎないと言わなければならない）。(p.18-p.19)
- 教育的文脈において、どのような「非認知」的側面に焦点化した、いかなる試みが、どのような個人に対してどれだけ実り多い帰結をもたらすかということに関しては、むしろこれから先、より体系的な研究デザインをもって、また、長期的視座をもって、さらに多様なサンプルを対象として、地道に精細な検討を加えていく必要があると言えよう。(p.19)

※下線は、本報告書作成者である浜銀総合研究所による。

③小塩（2021）における内容・尺度の例

小塩（2021）では、書籍の中で、『非認知能力』あるいはそれに類するもの」として、図表 2-10 に示した 15 の心理的特性が取り上げられている。なお、これらの 15 の心理的特性については、「心理学の中でも比較的さかんに研究が行われていること」が共通点の一つであるとされている⁵¹。

書籍では、これらの 15 の心理的特性に関して、それぞれ、定義・特徴に加えて、測定方法やアウトカム、介入・教育の可能性に関して先行研究を基にまとめられている⁵²。このような整理のされ方をされていることから、取り上げられている 15 のものは、いずれも、「測定可能である」、「何らかのアウトカム（「よい結果」）を予測する」、「教育や訓練、学習体験、環境等により可変である」という要素・条件を満たすものと考えられる。

ただし、これらの測定方法等については、ある程度確立されたものがあるものもあれば、必ずしも定まったものがあるわけではないものもあることがうかがえる。例えば、「誠実性」は、「ビッグファイブ」のパーソナリティ特性の 1 つ⁵³であり、測定に当たっては、国際的に用いられている尺度の使用が検討できる⁵⁴。他方で、例えば「自己制御・自己コントロール」に関しては、「自己制御とは何か、自己コントロールとは何かといった定義が研究者によって微妙に異なり、理論やモデルも多数提案されていて混沌とした状態」⁵⁵にあり、評定尺度が百以上存在する状況⁵⁶にあるとされている。

このようなことから、質問紙調査の項目セットを考える上では、まず、どのような内容に着目するのかを検討し、その上で、どのような尺度でそれを測定するのかについて検討を行うことが必要になることがわかる。

⁵¹ 小塩（2021）「まえがき」 iii

⁵² 小塩（2021）でレビューされている内容については、参考資料に別途情報を整理した。

⁵³ 「ビッグファイブ」は、人のパーソナリティを 5 つの観点（特性）からおおまかに理解しようとするもの（小塩（2021）p.11）である。国立教育政策研究所（2017）では、「この四半世紀の間、パーソナリティ心理学において最も多く用いられ、コンセンサスを得てきたのは、ビッグファイブ、又は五因子モデルと呼ばれる、パーソナリティ特性を五つの特性—外向性・調和性・誠実性・神経症傾向・開放性—によって測定するモデルである」（p.107）と紹介されている。また、小塩・阿部・カトローニ（2012）によれば、「近年のパーソナリティ特性論において、もっとも確固たる知見を積み重ねているのは、Big Five（ビッグファイブ：Goldberg,1990,1992）や Five Factor Model（5 因子モデル：McCrae & Costa,1987）である。Big Five は Allport & Odbert（1936）以来の語彙研究の流れを汲み、基本的なパーソナリティ特性の次元を語彙と因子分析手法によって 5 つに収束させたものである（John, Naumann,&Soto,2008）」と紹介されている。後述する OECD の社会情動的スキルに関する国際的な調査（Survey of Social and Emotional Skills (SSES)）も、「ビッグファイブ」の枠組みに基づいた検討・設計がされている。図表 2-11～図表 2-13 に示した、OECD による枠組みの内容も参照されたい。なお、小塩・阿部・カトローニ（2012）で引用されているのは下記の論文である。

Goldberg, L. (1990) . An alternative “Description of Personality: the big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.

Goldberg, L. (1992) . The development of markers for the big-five factor structure. *Psychological Assessment*, 4,26-42.

McCrae R. R., & Costa, P. T., Jr. (1987) . Validation of the Five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.

Allport, G. w., & Odbert, H. S. (1936) . Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47 (1) , i-171.

John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008) Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.) , *Handbook of personality: Theory and research*.3rd ed. New York: Guilford Press. pp. 114-158.

⁵⁴ 小塩（2021） p.12

⁵⁵ 小塩（2021） p.46

⁵⁶ 小塩（2021） p.48

図表 2-10 小塩(2021)における「非認知能力」の内容・説明

内容	特徴
誠実性	課題にしっかりと取り組むパーソナリティ（ビッグファイブの5つの特性の1つ）
グリット	困難な目標への情熱と粘り強さ
自己制御・ 自己コントロール	目標の達成に向けて自分を律する力 （価値ある目標のために競合する衝動や誘惑を自ら抑止・制御する）
好奇心	新たな知識や経験を探究する原動力
批判的思考	情報を適切に読み解き活用する思考力
楽観性	将来をポジティブにみて柔軟に対処する能力
時間的展望	過去・現在・未来を関連づけて捉えるスキル
情動知能	情動を賢く活用する力（情動コンピテンス、社会情動的スキル、EQとも呼ばれる）
感情調整	感情にうまく対処する能力
共感性	他者の気持ちを共有し、理解する心理特性
自尊感情	自分自身を価値ある存在だと思う心
セルフ・コンパッション	自分自身を受け入れてやさしい気持ちを向ける力
マインドフルネス	「今ここ」に注意を向けて受け入れる力
レジリエンス	逆境をしなやかに生き延びる力
エゴ・レジリエンス	日常生活のストレスに柔軟に対応する力

出所：小塩（2021）の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

④OECD（2021）における内容・尺度の例

OECD（2021）は、社会情動的スキルに関する国際的な調査（Survey of Social and Emotional Skills（SSES））の結果⁵⁷を示した報告書である。

SSESでは、社会情動的スキルについて、図表 2-12（及び図表 2-13）に示されるように、パーソナリティ特性に関する「ビッグファイブ」の枠組みを基にした、5つの領域の、15のスキルに関して調査が行われている⁵⁸。

5つの領域は、それぞれ、日本語としては「開放性」、「誠実性」、「情緒安定性⁵⁹」、「外向性」、「調和性」であり、SSESでは、これらの各領域に対応する形で、3つずつスキルが設定されている。

なお、調査結果からは、例えば、15歳と10歳を比較すると15歳時点のほうが若干各尺度の値は下がる傾向にあること（optimism, trust, energy, sociabilityなどで顕著）、スキルの内容によっては性差があること（emotional regulation, sociableness, energyなどは男性で高く、responsibility, empathy, co-operation with othersなどは女性で高い）、SESが不利な生徒のほうが全体的にスキルが低い傾向にあること、学業成績（school performance）との関係性は関係が強いものもあれば弱いものもあること（persistence や curiosity は関連性が強く、stress resistance, creativity, sociabilityなどは弱い）、心理的ウェルビーイング（psychological well-being）⁶⁰との関連性が強い（stress resistance, optimism, emotional control, trust, energy と関連性が強い）ことなどが明らかになっている。

図表 2-11 「社会情動的スキル」に関する「ビッグファイブ」の各領域について

OECD(2021)での表現	日本語	各領域に関する説明
openness to experience (open-mindedness)	開放性	自己の精神世界や経験する世界における幅・深さ・独自性を意味し、想像性や審美性、新奇性といった概念を含むものである。
conscientiousness (task performance)	誠実性	自己の衝動を、社会的に決められた規範に沿ってコントロールし、課題指向的・目的指向的な行動をとる傾向で、規律正しさや慎重さ、秩序正しさなどが概念として含まれる。
extraversion (engaging with others)	外向性	現実世界に対し積極的に接近する傾向を意味し、活発さや社交性、ポジティブ情動性などを含む概念である。
agreeableness (collaboration)	調和性	他者に対して向社会的ないし共感的にふるまう傾向であり、利他性や優しさ、謙虚さなどが含まれる概念である。
emotional stability (emotional regulation)	情緒安定性 (神経症傾向)	（「神経症傾向」に関する説明） 抑うつや不安、悲しみや怒りといったネガティブ情動を感じやすい傾向である。

出所：OECD（2021）と国立教育政策研究所（2017）をもとに、本報告書作成者である浜銀総合研究所が作成
※「各領域に関する説明」は、国立教育政策研究所（2017）の p.107 による。

⁵⁷ 参加国は、コロンビア、韓国、フィンランド、アメリカ、トルコ、ロシア、カナダ、ポルトガル、中国である。日本は参加していない。10歳～11歳、15歳～16歳の2つの年齢層を対象に調査が実施されている。なお、子供だけでなく、保護者・教員・校長に対する調査が実施されている。児童生徒対象の調査では、各スキルについて8つずつ調査項目が設定され、信頼性等の検証を経て最終的な尺度が作成されている。（OECD（2021） Survey on Social and Emotional Skills Technical Report）

⁵⁸ SSESでは、5つの領域とは別に、Achievement motivation（達成意欲）と Self-efficacy（自己効力感）のスキルも設定されている。なお、図表 2-12 の内容を日本語に訳したものを図表 2-13 に示した。

⁵⁹ 「ビッグファイブ」の枠組みでは、「神経症傾向」と示されることもある。

⁶⁰ SSESでは、心理的ウェルビーイングについて、精神的健康に関する WHO-5 の5項目により測定されている。このほか、生活満足度に関する11段階の指標についても調査・分析がなされている。

図表 2-12 OECD(2021)による「社会情動的スキル」の分類・説明

DOMAINS	SKILLS	DESCRIPTION	BEHAVIOURAL EXAMPLES
OPEN-MINDEDNESS (Openness to experience)	CURIOSITY	Interested in ideas and love of learning, understanding and intellectual exploration; an inquisitive mindset.	Likes to read books, to travel to new destinations. Opposite: Dislikes change, is not interested in exploring new products.
	TOLERANCE	Is open to different points of view, values diversity, is appreciative of foreign people and cultures.	Has friends from different backgrounds. Opposite: Dislikes foreigners or people from different backgrounds.
	CREATIVITY	Generates novel ways to do or think about things through exploring, learning from failure, insight and vision.	Has original insights, creates valued artworks Opposite: Acts conventionally; not interested in arts.
TASK PERFORMANCE (Conscientiousness)	RESPONSIBILITY	Able to honour commitments, and be punctual and reliable.	Arrives on time for appointments, gets chores done right away. Opposite: Doesn't follow through on agreements/promises.
	SELF-CONTROL	Able to avoid distractions and sudden impulses and focus attention on the current task in order to achieve personal goals.	Postpones fun activities until important tasks are completed, does not rush into things. Opposite: Is prone to say things before thinking them through. Binge drinking.
	PERSISTENCE	Able to persevere in tasks and activities until they get done.	Finishes homework projects or work once started. Opposite: Gives up easily when confronted with obstacles/distractions.
ENGAGING WITH OTHERS (Extraversion)	SOCIABILITY	Able to approach others, both friends and strangers, initiating and maintaining social connections.	Skilled at teamwork, good at public speaking. Opposite: Can struggle in working with a larger team, avoids public speaking.
	ASSERTIVENESS	Able to confidently voice opinions, needs, and feelings, and exert social influence.	Takes charge in a class or team. Opposite: Waits for others to lead the way; keeps quiet when disagrees with others.
	ENERGY	Approaches daily life with energy, excitement and spontaneity.	Is always busy; works long hours. Opposite: Gets tired easily without physical cause.
COLLABORATION (agreeableness)	EMPATHY	Understands and cares about others, and their well-being. Values and invests in close relationships.	Consoles a friend who is upset, sympathises with the homeless. Opposite: Tends to misinterpret, ignore or disregard other person's feelings.
	TRUST	Assumes that others generally have good intentions and forgives those who have done wrong.	Lends things to people, avoids being harsh or judgmental. Opposite: Is secretive and suspicious in relations with people.
	CO-OPERATION	Lives in harmony with others and values interconnectedness among all people.	Finds it easy to get along with people, respects decisions made by a group. Opposite: Is prone to arguments or conflicts with others; does not tend to compromise.
EMOTIONAL REGULATION (emotional stability)	STRESS RESISTANCE	Effectiveness in modulating anxiety and able to calmly solve problems (is relaxed, handles stress well).	Is relaxed most of the time, performs well in high-pressure situations. Opposite: Most of the time worries about things, difficulties sleeping.
	OPTIMISM	Positive and optimistic expectations for self and life in general.	Generally in a good mood. Opposite: Often feels sad, tends to feel insecure or unworthy.
	EMOTIONAL CONTROL	Effective strategies for regulating temper, anger and irritation in the face of frustrations.	Controls emotions in situations of conflict. Opposite: Gets upset easily; is moody.
ADDITIONAL INDICES	ACHIEVEMENT MOTIVATION	Sets high standards for oneself and works hard to meet them.	Enjoys reaching a high level of mastery in some activity. Opposite: Lack of interest in reaching mastery in any activity, including professional competencies.
	SELF-EFFICACY	The strength of individuals' beliefs in their ability to execute tasks and achieve goals	Remains calm when facing unexpected events. Opposite: Avoids challenging situations.

出所：OECD（2021）より転載

図表 2-13 OECD(2021)による「社会情動的スキル」の分類・説明(日本語訳)

領域	スキル	定義	行動例
オープンマインド (開放性)	好奇心	アイデアと学習、理解、知的探求に興味がある。好奇心旺盛な考え方。	本を読んだり、新しい目的地に旅行したりするのが好き。 反対：変化が嫌いで、新しいものに興味がない。
	寛容さ	様々な観点を持ち、多様性を尊重し、外国の人々や文化を受け入れる。	様々なバックグラウンドの友達がいる。 反対：外国人や様々なバックグラウンドを持つ人々が好きでない。
	創造性	探求し、失敗から学び、洞察とビジョンを通して斬新な方法を生み出す。	独自の洞察を持ち、価値のあるものを作成する。 反対：従来通りに行動する。芸術には興味がない。
タスクパフォーマンス (誠実性)	責任	約束を守り、時間厳守で信頼できる。	予約の時間に到着し、すべきことを行う。 反対：合意や約束に従わない。
	セルフコントロール	目標を達成するために、注意散漫や突如の衝動を避け、現在のタスクに注意を集中することができる。	重要なタスクが完了するまで楽しい活動を延期する。 反対：考え抜く前に物事を言う傾向がある。
	粘り強さ	完了するまで、タスクや活動に耐えることができる。	仕事や宿題を一度開始したら終わらせる。 反対：障害物や気晴らしの場面に直面したとき、簡単に諦める。
他者との関わり (外向性)	社交性	友人や見知らぬ人の両方にアプローチし、社会的なつながりをつくり、維持することができる。	チームワークができ、人前で話すのが得意。 反対：大規模なチームでの作業に苦勞する可能性があり、人前で話すことを避ける。
	自己主張	自信を持って意見等を表明し、影響力を発揮することができる。	クラスやチームで責任を持つ。 反対：他の人が先導するのを待つ。他の人と意見が合わないときは静かにする。
	行動力	エネルギーや自発性等をもって日常生活を過ごす。	いつも忙しい。長時間動ける。 反対：身体的な原因がなくても簡単に疲れる。
協力 (調和性)	共感	他の人のことを理解し、気にかける。緊密な関係を大切にする。	動揺している友人を慰め、厳しい状況にある人に同情する。 反対：他人の気持ちを誤解したり、無視したりする。
	信頼	他の人は一般的に善意を持っていると考える。間違っただけをした人を許す。	人々に物事を貸し、厳しくあたるとはしない。 反対：人々との関係において秘密主義で疑問的な態度をとる。
	連携	他者との調和を保ち、すべての人々の相互関係を大切にする。	人々と仲良くすることができ、グループによって下された決定を尊重する。 反対：議論や他者との対立を起こしやすい。妥協する傾向がない。
感情統制 (精神的安定性)	ストレス耐性	不安を和らげ、問題を落ち着いて解決する(リラックスし、ストレスをうまく処理する)。	ほとんどの場合リラックスしていて、プレッシャーがある状況でうまく対応できる。 反対：心配事があり、睡眠の困難を抱えがちである。
	楽観性	自己と生活に対して前向きで楽観的な見方をする。	一般的に良い気分である。 反対：しばしば悲しみや不安を感じ、価値がないと感じる傾向がある。
	感情調整	欲求不満に直面したときの怒りや苛立ちを調整するための効果的な方略を持つ。	感情を制御する。 反対：簡単に動揺する。不機嫌である。
追加指標	達成意欲	自分自身に高い基準を設定し、それらを満たすために一生懸命になる。	高いレベルの習得に到達することを楽しむ。 反対：専門的能力を含むあらゆる活動を習得することに関心がない。
	自己効力感	タスクを実行し、目標を達成する能力に対する信念を持つ。	予期せぬ出来事に直面しても落ち着きを保つ。 反対：困難な状況を回避する。

出所：OECD(2021)をもとに浜銀総合研究所により作成

⑤小括

文献等により、「非認知能力」の具体的な内容や尺度の例を参照した。

国立教育政策研究所（2017）では、「気質」や「パーソナリティ特性」、「アタッチメント」、「共感性」など、28の内容が取り上げられている。国立教育政策研究所（2017）では、「自分に関する領域」、「他者・集団に関する領域」、「自己と他者・集団との関係に関する領域」の3つの領域（「児童期・青年期」に関しては2つの領域）により「非認知能力」の性質を整理しており、広い概念である「非認知能力」に関して、捉えるべき内容・領域をより具体的に認識することができる。小塩（2021）では、「心理学の中でも比較的さかんに研究が行われている」という観点から、「誠実性」や「グリット」などの15の内容が挙げられており、一部、国立教育政策研究所（2017）で取り上げられているものとは異なる内容について、具体例を参照することができる。OECD（2021）では「ビッグファイブ」の領域別の整理がなされており、こちらも、「非認知能力」に関して、国立教育政策研究所（2017）や小塩（2021）とは異なる形で、捉えるべき内容・領域を、より具体的に認識する上で参考になる。

これらの研究・文献は、それぞれ異なる観点から、「非認知能力」に関して一定の網羅性をもって体系的な検討をされたものと考えられ、取り上げられている「非認知能力」の内容は、本調査研究で質問調査（質問項目）に関して検討を進める上での具体例として非常に有用な情報である。

ただし、一つ一つを見ていくと、例えば小塩（2021）で紹介された「自己制御・自己コントロール」の例のように、測定方法に関して必ずしも定まったものがあるものばかりではないと考えられる。また、国立教育政策研究所（2017）で指摘されているように、教育や訓練、学習体験、環境等による可変性に関して、必ずしも定まった方法や、効果等に関する明確なエビデンスが得られているものばかりではないと考えられる。

このようなことから、本調査研究で質問紙調査（質問項目）を検討する上では、国立教育政策研究所（2017）、小塩（2021）、OECD（2021）に取り上げられている内容・項目例が大いに参考になるものの、そのまま質問項目として採用できるものばかりではなく、指摘されている留意点等を踏まえつつ、「非認知能力」としてどのような内容に着目するか、また、その測定方法の妥当性等について、より具体的に、個別に検討を行うことが必要であると考えられた。このほか、OECD（2021）の調査結果のように、「非認知能力」の内容によっては性差があることや、成長に伴い（一時的に）低下するものもあると想定される。質問紙調査によりデータを得て、集計・分析を行う際には、これらのことについても留意が必要であると考えられる。

(4) 学校・教育との関連性を検討する上での留意

①参照した文献・調査、参照事項等

国立教育政策研究所（2017）で指摘されているように、「非認知能力」に関する教育や訓練、学習体験、環境等による可変性に関して、必ずしも定まった方法や、効果等に関する明確なエビデンスが得られているものばかりではないと考えられる。

ただし、この点を調査・分析をしていくことは非常に重要である。本調査研究においても、児童生徒を対象として「非認知能力」の調査を行うことを検討する上で、学校・教育との関連性についてどのようなことが検討可能なのか、あるいは留意が必要であるのか、情報整理が必要であると考えられた。

そこで、OECD（2018）、国立教育政策研究所（2017）、石井（2019）の文献を再度参照し、「非認知能力」に関して、学校・教育との関連性や、これらの介入等による可変性を考えるに当たり、どのような可能性があるか、検討を行った。

<参照した文献>

- 経済協力開発機構（OECD）編著（2018）『社会情動的スキル—学びに向かう力』（明石書店）
（原著 OECD（2015）. Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills.）
- 国立教育政策研究所（2017）『非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書』（平成 27 年度プロジェクト研究報告書、平成 29 年（2017 年）3 月、研究代表者遠藤利彦）
- 石井英真（2019）「非認知的能力の育て方を問う—スキル訓練を超えて—」、『日本教材文化研究財団研究紀要』（49）

<主に参照したこと>

- 「非認知能力」と学校・教育との関連性を検討する上での視点や留意点等

②OECD (2018) における指摘

OECD (2018) では、「学習環境を改善し、介入プログラム⁶¹を活用することによって社会情動的スキルの向上を図ることができる」⁶²とされ、「施策の改革や教師の革新的な取り組み、親の努力によって子どものスキルを向上させる余地があることが示唆されている。」としている⁶³。

また、成果を収めた多くの介入プログラムにおいては、共通の特徴として、「親・教師・指導者との子どもとの温かく協力的な関係を通じて愛情を強調することとメンタリング」、「各家庭、学校、仕事場、地域社会の枠を超えて学習環境の質の一貫性を確保すること」、「子どもと教師に対して、連続性があり、活動的、集中的かつ明確な学習実践に基づいたスキルトレーニングを提供すること」、「幼児期から青年期にかけてプログラムを導入し、それ以前に行われた投資をフォローアップし補完すること」が挙げられるとしている⁶⁴。

一方で、「学習環境や習慣がスキルに対して与える影響について因果関係を示す研究（介入プログラムの効果性を評価するものも含む）は少ない。」⁶⁵ということも指摘されている。この指摘のように、学習環境や介入プログラムと「非認知能力」との間には、一定の関連性がみられることは明らかになってきているが、どのような形で介入が効果を持つのか、因果関係・経路までは明確になっている研究は少ないと考えられる。そのため、実際に児童生徒の「非認知能力」に対して、何が効果的であるのかについて、厳密には明らかになっていないと考えられる。

このほか、地域社会としての学習環境⁶⁶に着目した研究のエビデンスも限られている⁶⁷、とされている。このような指摘からは、「学習環境」を広くとらえた形での調査・研究が必要であるということがうかがい知れる。

図表 2-13 OECD(2018)における説明・指摘

●学習環境、スキル、成果の間の因果経路についてのエビデンスはわずかしかない。(p.209)
●学習環境や習慣がスキルに対して与える影響について因果関係を示す研究（介入プログラムの効果性を評価するものも含む）は少ない。(p.210)
●社会情動的発達を促す地域社会としての学習環境に関するエビデンスは限られている。(p.210)

※下線は、本報告書作成者である浜銀総合研究所による。

⁶¹ OECD (2018) では、介入プログラムの例として、ABC (アベセダリアン・プロジェクト)、Dominican (Dominican Youth Employment Program ドミニカ若年者雇用プログラム)、BAM (Becoming a Man)、MLES (Montreal Longitudinal Experimental Study)、NFP (Nurse-Family Partnership)、Perry (Perry pre-school program)、PTE (Pathways to Education)、Seattle (Seattle Social Development Project)、STAR (Project Star: Steps to Achieving Resilience) が挙げられている。(p.96 表 3.1)

⁶² OECD (2018) p. 4、p.205

⁶³ OECD (2018) p.205

⁶⁴ OECD (2018) p.205-p.206

⁶⁵ OECD (2018) p.210。図表 2-13 に示した引用も参照。

⁶⁶ OECD (2018) では「地域社会」はインフォーマルな学習環境であるとされ、「市民・文化活動」、「社会的ネットワーク」、「公共サービスと安全」が例として挙げられている。(p.62-p.63) また、「学校と地域社会の連携は、生徒が課外活動に参加しやすい状況を生み、地域社会への関心を高めるため、社会情動的な学びの機会を増やす。最近では、高等教育機関や企業、地域コミュニティなどの外部ステークホルダーが積極的に学校と連携して、こうした教育プログラムを強化する動きが広がっている。」(p.155) として、デンマークと英国での事例が紹介されている。

⁶⁷ OECD (2018) p.210。図表 2-13 に示した引用も参照。

③国立教育政策研究所（2017）における指摘

国立教育政策研究所（2017）では、「コンピテンスを育む教育環境」として、「友人関係」、「教師—子供関係」、「学級の情緒的風土」、「特別活動」、「部活動」、「欧米における課外活動」のそれぞれに関する研究の蓄積等がレビューされている。

国立教育政策研究所（2017）によれば、先行研究において、学校における「友人関係」や「教師—子供関係」は、子供の「適応」（学校への適応や、社会情緒的な適応（社会性・敵意・抑うつ不安・自尊心）など）に影響するとされている⁶⁸。「学級の情緒的風土」は、子供の「社会的スキル」や「学校への関与」に関わるとされており、特にリスクのある子供や傷つきやすさを抱えた子供の場合、より重要な意味合いを持つとされている⁶⁹。

また、「特別活動」に関しては、生徒会活動や学校行事に関する研究において、自発性、自主性、自己有用感や自己信頼感、問題解決への積極性等との関連性がみられていること⁷⁰、「部活動」は、自己不明瞭感、日常生活場面で必要とされるライフスキルとの関連性がみられるとされている⁷¹。このほか、「欧米における課外活動」に関しては、社会的コンピテンスや学業コンピテンス、社会的スキルや自尊心、自信、自己価値、イニシアティブ、レジリエンス、感情制御、チームワーク、対人コンピテンスとの関連性が報告されているようである⁷²。

これらから、学校内での人間関係や諸活動の実施は、いずれも子供の社会情緒的な発達において重要であると考えられ、本調査研究での質問紙調査の内容を検討する上でも、このような観点からの項目を盛り込むことが重要であることがわかる。

ただし、例えば「友人関係」について、「質の高い友人関係が、なぜ子供の適応や行動に影響を及ぼすのかについては、まだ十分に解明されておらず、そのメカニズムやプロセスにおいて、実証的に明らかにしておくことが、今後の研究課題として残されている」⁷³という指摘もある。「日本においては、教育課程に位置付けられる特別活動、教育課程外である部活動をはじめとする課外活動に関する実証的研究が、あまり多く見られないといえる」⁷⁴という指摘もあり、我が国において、これらの観点からの項目を盛り込んだ調査設計を行うことの意義が大きいこともうかがい知れる。

⁶⁸ 国立教育政策研究所（2017） p.186-p.187

⁶⁹ 国立教育政策研究所（2017） p.187-p.189

⁷⁰ 国立教育政策研究所（2017） p.194

⁷¹ 国立教育政策研究所（2017） p.195

⁷² 国立教育政策研究所（2017） p.196

⁷³ 国立教育政策研究所（2017） p.187

⁷⁴ 国立教育政策研究所（2017） p.198

図表 2-15 国立教育政策研究所(2017)における「学級における営み」に関する説明・指摘

教育環境	研究の蓄積・指摘内容等
友人関係	友人関係の質に関する個人差は、子供の社会情緒的な適応に肯定的な影響を及ぼすことが実証的に認められている。(p.186) また、否定的にも影響することが認められている。(p.187) 質の高い友人関係が、なぜ子供の適応や行動に影響を及ぼすのかについては、まだ十分に解明されておらず、そのメカニズムやプロセスにおいて、実証的に明らかにしていくことが、今後の研究課題として残されている。(p.187)
教師—子供関係	教師と子供の関係性は、学校での成功に必要なスキルを獲得する子供の能力に重要な役割を果たし、学校での子供の適応の重要な予測要因の一つとなる。(p.187) 教師—子供関係は、一般的に年長になるにつれて、親密性が低下し、葛藤が高まっていく傾向にある (p.188) 教師と子供の関係性の形成に当っては、複数の要因によって規定されていることが認められている。子供側の要因として、性別・人種・気質(シャイネスなど)・言語能力・社会的能力・問題行動・動機づけや意欲・就学前の(保育所や幼稚園での)経験などが家族環境に関わる要因として、家庭の社会経済的状態・親子関係(アタッチメント)・親のサポート体制・親と教師の関係性などが学校環境に関わる要因として、クラス的情緒的風土・教師の指導の在り方(発達的に適切な指導・対話的な指導・評価的フィードバック)・教師の学歴・教師の教職歴・教師の自己効力感・教師対子供の人数比率・教師の支援体制(給料・研修制度)などが規定要因として挙げられている。(p.188) 教師—子供関係が子供の学校適応に及ぼす影響は、一般的に、学業面よりも社会情緒的な行動面への影響が、より強いとされる (p.189)
学級の情緒的風土	学級の情緒的風土についての実証的研究は、現時点で余り多くなく、ここ過去10年間で、少しずつ増えてきたといえる。これまでのところ、支持的な学級の風土が、子供のより良好な社会的スキルや学校への関与と関連することが示されている。(p.190) 学級の情緒的風土は、全ての子供に様に作用するというよりは、特にリスクのある子供や傷つきやすさを抱えた子供の場合、より重要な意味合いを持ち、その効果を発揮する可能性が高い。(p.190)
考察と展望	友人関係、教師—子供関係、学級の情緒的風土いずれも、ポジティブな対人関係の経験が子供の良好な社会情緒的発達を促進し、子供の適応を支える重要な役割を果たしていることが示唆されたといえる。ただし、日本においては、こうした学級における対人関係の営みに関する研究は、まだ余り多くなく、今後、日本においても、実証的検証が図られていくことが求められる。また、ポジティブな友人関係、教師—子供関係、学級の情緒的風土が、なぜ子供の社会情緒的発達を促進するのかについてのメカニズムやプロセスに関しては、まだ十分に解明されていない。(p.191)

出所：国立教育政策研究所(2017)の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

図表 2-16 国立教育政策研究所(2017)における「教科指導以外の教育の営み」に関する説明・指摘

教育環境	研究の蓄積・指摘内容等
特別活動	残念なことに、特別活動の育む社会情緒的コンピテンスを測定した研究は、ほとんど見られない。一部、生徒会活動、学校行事に関する研究において、自発性、自主性、自己有用感や自己信頼感、問題解決への積極性等との関連性が見られる。(p.194)
部活動	部活動の参加と自己不明瞭感、日常生活場面で必要とされるライフスキルとの関連性が見られる。(p.195)
欧米における課外活動	社会的コンピテンスや学業コンピテンス、社会的スキルや自尊心、自信、自己価値、イニシアティブ、レジリエンス、感情制御、チームワーク、対人コンピテンスとの関連性が報告されている。ただし、その関連に関しては、横断的な研究では関連が見られた変数に関しても、縦断的な研究の場合には、活動参加との関連が見られないといった報告も見られる。(p.196)
考察と展望	日本においては、教育課程に位置付けられる特別活動、教育課程外である部活動をはじめとする課外活動に関する実証的研究が、あまり多く見られないといえる。また、欧米の課外活動研究においては、その効果に関してメカニズムまで含め、検討することが重要であることが示唆されており、元々の経験や性格特性によっても、その効果が異なるといった指摘が見られる。そのため、今後、日本において、教科を超えた教育環境がいかに社会情緒的コンピテンスに効果をあげ得るのかを検討する際には、この指摘についても留意していく必要がある。(p.198)

出所：国立教育政策研究所(2017)の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

④石井（2019）における指摘

石井（2019）では、「非認知能力」に関して、「子育てのノウハウ本やスキルトレーニング的なプログラムが巷にあふれるようになった」⁷⁵という状況認識も踏まえ、ともすれば、個人への指導的介入という形で介入しやすい、変化しやすい（効果を実証しやすい）スキルに着目されがちであるということについて注意を促している⁷⁶。

他方で、直接的な介入だけでなく、間接的に影響を与えうる、特別活動や学級活動などを含む学校の共同体的側面や、地域の遊び環境や家庭の生活環境を含む環境面に着目することの重要性を指摘している⁷⁷。

これらの指摘は、OECD（2018）での地域社会としての学習環境に着目した研究のエビデンスが少ないということや、国立教育政策研究所（2017）での教育課程に位置付けられる特別活動、教育課程外である部活動をはじめとする課外活動に関する実証的研究が多くない、という指摘と重なるものであり、重要な視点であると考えられる。

図表 2-17 石井(2019)における説明・指摘

●非認知的能力は、操作可能な個人の心理特性としてスキル化されがちで、それを直接的に訓練する傾向を生み出し、「非認知的能力の教育」は、「非認知的スキルの訓練」に矮小化されがちである。(p.16)
●効率的に訓練可能なもの、正確に言えば訓練の効果を <u>実証しやすいスキル</u> に議論の視野が限定されがちな状況の下で、 <u>コミュニケーション能力や協働のように、社会関係に規定される側面が強い要素よりも、意志や情動といった、個人の努力や生理的機能への介入によって変化しやすい要素が注目される傾向にある。</u> (p.16)
●認知的能力と同様、非認知的能力の育成についても、それを系統化したりスキル化したりして個人を対象に直接的に訓練するような方法がイメージされがちである。しかし、コミュニケーション能力などは、どういった雰囲気の中で誰とコミュニケーションするかによって、表出されるものは異なるのであって、非認知的能力の欠如とされる状態の多くは、個人の能力や気質の問題というよりも、関係性の質に由来するという見方を忘れてはならない。乳幼児期における非認知的能力の育ちの重要性を示唆する研究成果については、そうした能力の積極的伸長を目的とした個人への指導的介入（教育）の必要性を示唆するというよりも、それが <u>自ずと育まれる子どもたちの地域の遊び環境や家庭の生活環境の量的・質的な整備（福祉）の必要性を示唆するものとみること</u> もできる。(p.19)
●学校で個人を対象とする直接的介入を試みる前に、 <u>特別活動や学級活動など、非認知的能力を間接的にゆるやかに育ててきた学校の共同体的側面を再評価することが必要</u> だろう。(p.19-p.20)

※下線は、本報告書作成者である浜銀総合研究所による。

⁷⁵ 石井（2019） p.15

⁷⁶ 石井（2019） p.16。図表 2-17 に示した引用を参照。

⁷⁷ 石井（2019） p.19-p.20。図表 2-17 に示した引用を参照。

⑤小括

「非認知能力」と学校・教育との関連性を検討する上での視点や留意点等に関して、先行研究・文献からは、学習環境や介入プログラムと「非認知能力」との間には一定の関連性がみられるとされている。

国立教育政策研究所（2017）では、例えば「友人関係」や「教師－子供関係」などの学校内での人間関係や、特別活動や部活動等の諸活動が児童生徒にポジティブな影響を及ぼすことが示唆されている。本調査研究での質問紙調査の内容を検討する上でも、このような観点からの項目を盛り込むことが重要であると考えられる。

ただし、これらの「非認知能力」と学校・教育との関連性に関しては、研究の蓄積が多くあるわけではなく、日本の社会的文脈においてどのような結果が得られるか、なぜポジティブな影響を及ぼすのか等のメカニズムは、十分に明らかになってはいないとされている。このことから、我が国において「非認知能力」に関する調査を行い、学校・教育との関連性を検討する上では、特定の仮説を設定して調査・分析を行うという仮説検証型の発想だけでなく、仮説探索的なアプローチにより広く検討することも重要であると考えられる⁷⁸。

また、地域社会としての学習環境（「市民・文化活動」、「社会的ネットワーク」、「公共サービスと安全」、あるいは「地域の遊び環境」等）の差異が及ぼす影響に関するエビデンスが十分に得られているわけではないことも指摘されている。このような観点も踏まえた調査設計等が求められていることがうかがい知れる。

⁷⁸ 本調査研究において実施した「学習と生活、意識に関するアンケート調査」の設計及び分析は、仮説探索的なアプローチにより検討を行ったものである。児童生徒質問紙調査票では多様な形で「非認知能力」に関する項目を設定し、他方で担任教員対象の質問紙調査票と学校（校長）対象の質問紙調査票では様々な形で学校・学級における学習指導や学級経営の在り方に関する項目を設定した。集計・分析では、特定の仮説に基づいて精緻な分析を行い、因果関係等やメカニズムを詳細に把握するという発想ではなく、基本的な集計結果や関係性を整理し、教育や訓練、学習体験、環境等と「非認知能力」とがどのように関連しうるのかについて検討できるようにした。

(5) 児童生徒の『非認知能力』に関する主な調査・分析事例

①参照した文献・調査、参照事項等

続いて、PISA・TIMSS⁷⁹などの国際的な調査や、国内で行われている学力調査等における質問紙調査項目や調査結果を参照し、その中で「非認知能力」に関する質問項目がどのように設定され、また、どのような分析がなされているかについて、具体的に把握した⁸⁰。

<参照した文献・調査研究>

- PISA (OECD 生徒の学習到達度調査)⁸¹
- TIMSS (IEA 国際数学・理科教育動向調査)⁸²
- 国立教育政策研究所 (2019) 「質問紙調査結果に見る我が国児童生徒の意欲・態度等に関する調査研究に関する調査研究報告書」(平成 30 年度プロジェクト研究報告書、平成 31 年 (2019 年) 3 月、研究代表者濱口太久未)
- 厚生労働省・文部科学省「21 世紀出生児縦断調査 (平成 13 年出生児)」
- 埼玉県「埼玉県学力・学習状況調査」

<主に参照したこと>

- 既存の調査では「非認知能力」に関してどのような項目が設定されているか
- 「非認知能力」に関してどのような分析がされ、どのような結果が得られているか

⁷⁹ 前述もしたように、TALIS は教師及び校長を対象とした調査であり、児童生徒の「非認知能力」に関する内容を直接的に扱う調査ではないため、ここでは参照の対象外とした。

⁸⁰ このほか、本調査研究の検討においては、岐阜大学「平成 28 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」(質問紙調査の項目及び分析手法に関する内外調査研究) や、お茶の水女子大学「平成 29 年度全国学力・学習状況調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究」(保護者に対する調査の結果と学力等との関係の専門的な分析に関する調査研究) も参照した。

⁸¹ 以下、本報告書では「PISA」と表記する。

⁸² 以下、本報告書では「TIMSS」と表記する。

②PISA での調査・分析事例 ⁸³

PISA では、義務教育修了段階の 15 歳の者を対象に、2000 年から 3 年ごとに、読解リテラシー（読解力）、数学的リテラシー、科学的リテラシーの 3 分野で調査が実施されている。各調査回で中心分野が設定されており、2000 年、2009 年、2018 年は読解リテラシー（読解力）、2003 年と 2012 年は数学的リテラシー、2006 年と 2015 年は科学的リテラシーが中心分野である。これらの分野におけるテスト問題のほか、生徒自身に関する情報を収集するための生徒質問紙及び学校に関する情報を収集するための学校質問紙が実施されている ⁸⁴。

PISA はもともと、これらのリテラシーに関するテストの結果を評価する調査であり、動機（motivations）、態度（attitudes）、信念（beliefs）、行動（behaviors）などの「非認知能力」に関する内容（non-cognitive outcomes）は、学業成績（scholastic performance）や学業達成（educational attainment）等における予測因子として扱われてきた ⁸⁵。

例えば、PISA2003、及び PISA2012 は数学的リテラシーが中心分野であるが、生徒質問紙では、これに関わる内容として「数学における興味・関心や楽しみ」（図表 2-18 の内容）、「道具的動機付け」⁸⁶、「数学における自己効力感」、「数学における自己概念」、「数学に対する不安」について項目が設定されている。

これらに関して、PISA2003 では、数学への興味・関心や動機付けの高いほうが数学のリテラシーのスコアも高くなる傾向にあるが、数学への不安はスコアにあまり影響しないという結果が得られている ⁸⁷。PISA2012 に関しても、「日本における生徒の自己効用感と数学の得点との関連性は、平均的に見て、OECD 平均よりも強い」といったことが明らかになっている ⁸⁸。

図表 2-18 PISA2012 の「数学における興味・関心や楽しみ」の調査項目

整理番号	調査項目
1	数学についての本を読むのが好きである
2	数学の授業が楽しみである
3	数学を勉強しているのは楽しいからである
4	数学で学ぶ内容に興味がある

出所：PISA2012 生徒調査票

同様に、PISA2006、及び PISA2015 では、科学リテラシーが中心分野であり、「科学の楽しさ指標」、「広範な科学的トピックへの興味・関心指標」、「理科学習に対する道具的な動機付け指標」、

⁸³ 一部、参考として具体的な項目セットを示しているが、PISA での調査項目について、基本的には参考資料に示した。

⁸⁴ 調査の基本的な情報について、下記サイト（OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）《2000 年調査国際結果の要約》）を参照した。https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/index28.htm

⁸⁵ OECD（2017）, PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition, PISA, OECD Publishing, Paris. (p.110)

⁸⁶ 「道具的動機付け」とは、将来の学業や職業のために学習することには利点があると考えるというもの（OECD（2014）”PISA in Focus（39）”）で、例えば、PISA では、「将来就きたい仕事に役立ちそうだから、数学はがんばる価値がある」などの項目が設定されている。

⁸⁷ 文部科学省「平成 16 年度 臨時全国都道府県・指定都市教育委員会 指導主事会議（平成 17 年 1 月 19 日開催）」資料。OECD（2014）”PISA in Focus（39）”では、「数学における道具的動機付けと数学的リテラシーの成績の関係」で、数学における道具的動機付け指標による数学の平均スコアの差が OECD 諸国に比べて大きいことが示されている。また、OECD ”FIRST RESULTS FROM PISA 2003 Executive Summary” Figure4 では、不安が高い者と不安が低い者とで数学のスコアの差が他の OECD 諸国に比べて小さいことが示されている。

⁸⁸ OECD “JAPAN – Country Note –Results from PISA 2012” (p. 7)

「理科学習者としての自己効力感指標」などが設定され、これらはすべて科学的リテラシーの平均スコアと正の相関があるとされている⁸⁹。

ただし、近年 PISA では、その重要性の高まりを踏まえ、従来とは異なる形で、「非認知能力」に関する内容が盛り込まれるようになってきている。例えば、PISA2015 では、協同問題解決能力を測定する調査が実施されたこともあり、質問紙調査において、「協同作業への態度」に関する項目（「他者との関係性への価値付け」、「共同作業への価値付け」）が設定された（図表 2-20 に示した項目。調査の枠組みとしては、図表 2-19 に示したもののうち、右下の Dispositions for collaborative problem solving に位置づく）。

「他者との関係性への価値付け」に関する指標は、日本では4項目すべて、肯定的な回答をした生徒のほうが統計的に有意に協同問題解決能力のスコアが高くなっており、「共同作業への価値付け」に関する指標は、日本では、「チームの方が、1人よりいい決定をすると思う」について肯定的な回答をした生徒のほうが統計的に有意に協同問題解決能力のスコアが高く、「1人で作業をするより、共同作業の方が好きだ」は、否定的な回答をした生徒のほうが、統計的に有意にスコアが高いとされている（「共同作業だと、自分の力が発揮できる」と「友達と協力するのは楽しい」の2項目では、統計的な有意差はない）⁹⁰。

また、「協同作業への態度」の指標と、読解リテラシー（読解力）、数学的リテラシー、科学的リテラシーのそれぞれのスコアとの間の関連性はそれほど強くないということも指摘されている⁹¹。

図表 2-19 PISA2015 の調査項目の枠組み

Figure 6.2 ■ Modular structure of the PISA 2015 context assessment design

Student background		Processes			Non-cognitive outcomes	
Family	Education	Actors	Core processes	Resource allocation		
Science-related topics	5. Out-of-school science experience	1. Teacher qualification and professional knowledge	2. Science teaching practices	12. Learning time and curriculum	4. Science-related outcomes: motivation, interest, beliefs...	
		Teaching and learning				
General topics	9. Educational pathways in early childhood	3. School-level learning environment for science			6. Career aspirations 10. General behaviour and attitudes 11. Dispositions for collaborative problem solving	
		7. Student SES and family	14. Parental involvement	13. School climate: interpersonal relations, trust, expectations		16. Resources
		8. Ethnicity and immigration	15. Leadership and school management	School policies		
		17. Locus of decision making within the school system	19. Assessment evaluation and accountability	18. Allocation, selection and choice		
		Governance				

出所：OECD（2017）, PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition, PISA, OECD Publishing, Paris. (p.109)

⁸⁹ 国立教育政策研究所 「OECD 生徒の学習到達度調査～2015 年調査国際結果の要約～」 (p.13)

⁹⁰ 国立教育政策研究所 「OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）2015 年協同問題解決能力調査のポイント」 (p. 5)

⁹¹ 国立教育政策研究所（2019） p.96

図表 2-20 PISA2015 の「協同作業への態度」の調査項目

整理番号	分類	調査項目
1	他者との関係性への価値付け	人の話をよく聞く
2		クラスの友達が成功するのを見るのがうれしい
3		ほかの人が興味を持っていることに気を配る
4		異なる意見について考えるのは楽しい
5	共同作業への価値付け	1人で作業をするより、共同作業の方が好きだ
6		チームの方が、1人よりいい決定をすると思う
7		共同作業だと、自分の力が発揮できる
8		友達と協力するのは楽しい

出所：PISA2015 生徒調査票

さらに、PISA2018 では、図表 2-22 に示した枠組みに基づき、Dispositional variables（性格特性）に関して、「成長的マインドセット」に関する項目、「競争心」、「作業の熟達度合い」に関する項目が設定されており、これらは、読解力との関連性があることが明らかになっている⁹²。また、「粘り強さ／レジリエンス⁹³」（図表 2-21 に示した内容）や「失敗への不安」を把握するための項目も設定されている。「粘り強さ／レジリエンス」に関しては、他の多くの参加国と違い、日本では「困難に直面したとき、たいてい解決策を見つけることができる」という見解に「その通りだ」と回答した生徒とそうでない生徒の間で、読解力のスコアの差はみられなかったとされている⁹⁴。また、「失敗への不安」については、日本をはじめ、スコアの高い国は、生徒の失敗に対する恐れを感じている割合が高いという傾向がみられるとされている⁹⁵。

図表 2-21 PISA2018 の「粘り強さ／レジリエンス」の調査項目

整理番号	調査項目
1	物事はたいてい何とかできる
2	物事を達成すると、自分を誇らしく思う
3	同時に複数のことを行うことができる
4	自分を信じることで、困難を乗り越えられる
5	困難に直面したとき、たいてい解決策を見つけることができる

出所：PISA2018 生徒調査票

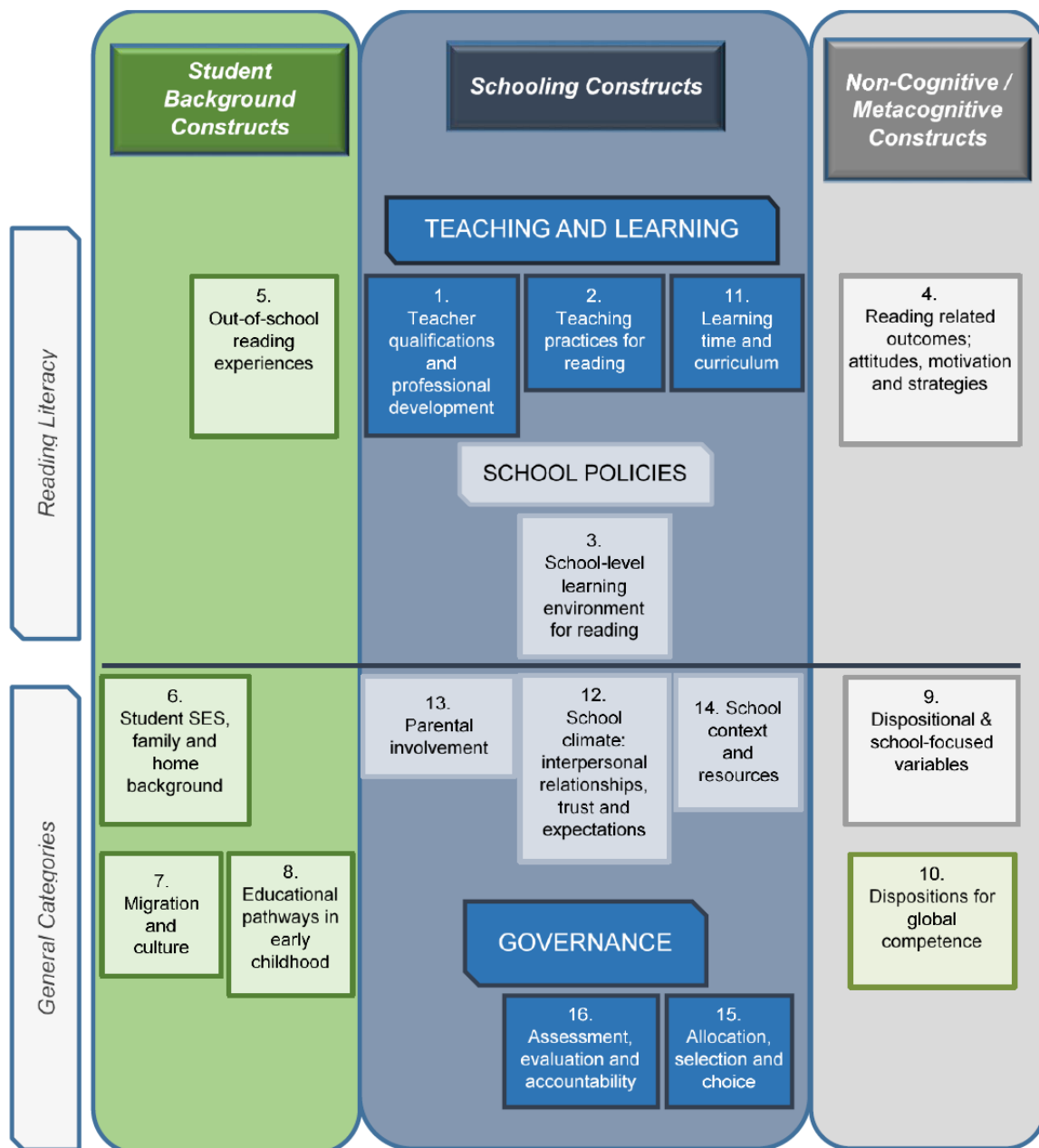
⁹² 浜野（2019）「国際比較でみる日本の『非認知能力』の課題－PISA2018『読解力低下』問題を手がかりに－」。質問項目ごとに、回答内容別の読解力のスコアの平均値を比較している。

⁹³ 日本語の調査票では「粘り強さ」とされている（https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/questionnaire_stu.pdf）が、OECD ではレジリエンスに関する尺度であると説明されている。（OECD（2020）, PISA 2018 Results（Volume VI）: Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World? PISA, OECD）p.235

⁹⁴ OECD “Country Note Result from PISA2018”

⁹⁵ OECD “Country Note Result from PISA2018”

図表 2-22 PISA2018 の調査項目の枠組み



出所： OECD (2019) , PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris. (p.220)

③TIMSS での調査・分析事例⁹⁶

TIMSS は、初等中等教育段階における算数・数学及び理科の教育到達度を測定するための調査で、小学4年生と中学2年生を対象に、1995年から4年ごとに、1999年、2003年、2007年、2011年、2015年、2019年と調査がなされてきている。算数・数学及び理科のテストに加え、児童・生徒質問紙、教師質問紙、学校質問紙による調査が実施されている。

TIMSS では、「非認知能力」に関する項目が明示的に設定されているわけではないが、Student Attitudes Toward Learning（学習に対する態度）という枠組みの中で、教科に関連する形での動機や態度に関する項目が設定されてきた⁹⁷。

例えば、「算数の授業は楽しい」などの項目が設定されており、これらの肯定的な回答と算数の平均スコアの高さについては、正の関連がみられるとされている⁹⁸。また、PISAの「数学における自己概念（数学への自信）」にあたる項目として、「算数の成績はいつもよい」などの項目が設定されているが、これらの自信に関する項目も、スコアの高さと相関することが示されている⁹⁹。このほか、中学生に関しては、「道具的動機付け」にあたる項目も設定されている。また、それぞれ、「理科」についても、「算数」「数学」について尋ねている内容と同様・類似の項目が設定されている。

また、TIMSS（及びPISA）の調査データを用いた、「非認知能力」に関する内容を扱う個別の研究として、図表2-23に挙げたような事例がある。教科に関する「自信」や「効力感」等の「非認知能力」が「認知能力（教科に関するテストのスコア）」に関連することや、習熟度別の指導が「非認知能力」に影響する可能性があることが示されている。

図表 2-23 TIMSS(及び PISA)のデータを用いた「非認知能力」に関する研究事例

著者・発行年	タイトル	概要
Lee Jihyun, Lazar Stankov (2018)	Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA	TIMSS 2003, 2007, 2011 と PISA 2003, 2012 のデータを用いて、「非認知」に関する項目をいくつか設定し、数学のスコアに対する影響を分析。階層線形モデルによる分析により、特に、PISA の Self-efficacy と TIMSS の confidence、または educational aspiration の変数が数学のスコアと強く関連することを示した。
Jia He, Fabián Barrera-Pedemonte & Janine Buchholz (2019)	Cross-cultural comparability of noncognitive constructs in TIMSS and PISA	TIMSS と PISA の道具的動機付け、楽しさ、学校帰属意識 (Belonging to School) に着目して、テストスコアとの関連性を分析。PISA の学校帰属意識以外で、テストスコアとの関連性がみられることを示した。
北條雅一 (2012)	学力の決定要因：経済学の視点から（第18回教育政策セミナー資料）	TIMSS2007 のデータを用いて、算数・数学に関する15項目（小学生は11項目）を基に因子分析を行い、「意欲」、「自信」、「有用性」、「帰属意識」の4つの「非認知能力」の指標を作成。傾向スコアを用いた分析により、習熟度別の指導が「自信」、「有用性」等にプラスの影響を持つことを示した。

⁹⁶ TIMSS での調査項目は参考資料に示した。

⁹⁷ IEA (2017) TIMSS 2019 Assessment Frameworks には、「非認知」(non-cognitive) という単語は出てこない。Student Attitudes Toward Learning という枠組みの中で、好きであるか、自信があるか、価値を認識しているか（道具的動機付け）に関する項目設定がなされていると説明されている。なお、IEA (2017) TIMSS 2019 Assessment Frameworks のなかでも、これらはいずれもテストの結果 (achievement) と関連性が高いということが言及されている。(p.72)

⁹⁸ 国立教育政策研究所「国際数学・理科教育動向調査 (TIMSS2019) のポイント」

⁹⁹ 国立教育政策研究所「国際数学・理科教育動向調査の2011年調査 国際調査結果報告 (概要)」。項目の回答別に、算数の平均スコアの水準が異なることが示されている。

④国立教育政策研究所（2019）での調査・分析事例

国立教育政策研究所では、2015年から2016年にかけて、関東圏の2つの自治体における小学校、中学校、高等学校、計35校、330学級の児童生徒とその保護者、担任教諭を対象に、約1年のときを隔てて2回にわたり、短期縦断的に調査が実施されている¹⁰⁰。

調査には図表2-24に示したように、「自尊心」や「学習動機づけ」、「エンゲージメント」等の「非認知能力」の内容が含まれ、学校種間の差異や、1年間での全体傾向の変化、変化の個人差等について集計・分析が行われている。なお、手法として、学校種間の差異は、一元配置分散分析により「非認知能力」に関する尺度の平均値差が分析され、1年間での変化は、「対応のあるt検定」による分析がなされている。

加えて、相関関係である（因果関係ではない）ものの、学校行事や部活動への傾倒が「非認知能力」と関連性を持つことが明らかにされており¹⁰¹、具体的には、例えば、「部活動に没頭しているほど、他者感情の認知が高く、授業や学校に向かう意欲が高いことがうかがえる」¹⁰²ということが示されている。また、同様に相関分析の結果から、教師の経験・精神的健康や家庭状況（家庭の収入及び蔵書数）が、児童生徒の種々の「非認知能力」と関連しうることが明らかになっている¹⁰³。

図表 2-24 国立教育政策研究所(2019)での調査項目

内容	指標等
パーソナリティ特性	日本語版 Ten Item Personality Inventory（日本語版として小塩・阿部・カトローニ, 2012）を使用。外向性・調和性・誠実性・神経症傾向・開放性の「ビッグファイブ・パーソナリティ」を各2項目、合計10項目で測定する尺度で、（1）まったく違うと思うー（7）強くそう思うの7件法で測定。
生活習慣	児童生徒の食生活や就寝・起床時間を測定。
課外活動（習い事等）への参加	課外活動への参加の有無、参加が認められる場合にはどのような活動にどれくらいの期間、どのように参加しているのかを測定。小学生では、課外活動として学習塾以外の習い事を想定させ、中学生及び高校生では習い事ではなく部活動を想定させた。
学校行事への参加	学校行事に関する活動にどれくらいの期間、どのように参加しているのかを測定。
インターネット利用	日常生活におけるインターネットの利用の有無や使用機器、利用頻度、利用時間及び利用目的を測定。
他者への尊敬	家族・学校教師・先輩や上級生・友人・有名人の5カテゴリーについて、尊敬する人がいるか否かを2件法にて測定。
感情特性	喜び・尊敬・恐れ・興味・嫌悪・罪悪感・妬み・感謝・怒り・悲しみ・軽蔑・恥・誇りの計13個の感情について、その経験頻度を（1）まったく感じないー（5）とてもよく感じる、の5件法で測定。
感情知性	EI尺度（箱田・小松・中村, 2010） ¹⁰⁴ を使用。EI尺度は、「自己感情の表現」、「他者感情の認知」、「自己感情の制御」の三つの感情知性を各4項目、合計12項目で測定する尺度で、（1）まったくあてはまらないー（5）とてもあてはまる、の5件法で測定。
セルフコントロール	日本語版セルフコントロール尺度短縮版（日本語版として尾崎・後藤・小林・杏澤, 2016）を使用。計13項目からセルフコントロールを測定する尺度で、（1）まったくあてはまらないー（5）とてもあてはまる、の5件法で測定。
保護者との関係性（愛着）	児童生徒の主たる養育者に対する愛着スタイルを測定するために、アタッチメント・スタイル尺度（日本語版として 古村・村上・戸田, 2016）を使用。愛着スタイルにおける親密性の回避を6項目、見捨てられ不安を3項目の、合計9項目から愛着スタイルを測定する尺度で、（1）まったくあてはまらないー（5）とてもあてはまる、の5件法で測定。

¹⁰⁰ この調査における「非認知能力」に関する調査項目については、国立教育政策研究所（2017）に示されている検討を踏まえて設定がされたものであると考えられる。設定された具体的な項目に関し、参照元となっているものについては、参考資料に示した。

¹⁰¹ 国立教育政策研究所（2019）p.402-403

¹⁰² 国立教育政策研究所（2019）p.486

¹⁰³ 国立教育政策研究所（2019）p.403

¹⁰⁴ 参照されているのは箱田裕司・小松佐穂子・中村知靖（2010）「情動的知能とは何か？—情動的知能の主観的・客観的測定法による結果とストレスコーピングとの関係」（第14回日本情報ディレクトリ学会全国大会研究報告予稿集、7-10.）

図表 2-24 国立教育政策研究所(2019)での調査項目(続き)

内容	指標等
担当教師との関係性(愛着機能)	児童用アタッチメント機能尺度(村上・櫻井,2014)を使用。この尺度は、愛着の機能を「近接性の維持」、「安全な避難場所」、「分離苦悩」、「安全基地」の四つの側面から測定するもので、調査では、この4下位尺度のうち2つ、「安全な避難場所」と「安全基地」の3項目ずつ、合計6項目を抜粋して使用。回答は、(1)あてはまらないー(4)あてはまる、の4件法で求めた。
自尊心	日本語版自尊感情尺度を使用(日本語版として山本・松井・山成,1982)。計10項目から自尊心を測定する尺度で、(1)まったくあてはまらないー(5)とてもあてはまる、の5件法で測定。
愛他的行動	愛他性尺度(首藤,1990)を使用。児童の愛他的行動という純粋に他者のためにとられる行動の頻度を13項目で測定する尺度で、(1)したことがないー(3)たくさんある、の3件法で測定。
同性の友人との関係性(愛着機能)	児童用アタッチメント機能尺度(村上・櫻井,2014)を使用。担任教師との関係性と同様に、四つの愛着機能のうち「安全な避難場所」と「安全基地」の2つの下位尺度各3項目ずつ、合計6項目を抜粋して使用。回答は、(1)あてはまらないー(4)あてはまる、の4件法で求めた。
インターネット依存	インターネット依存尺度(Young,1998) ¹⁰⁵ を使用。この尺度は計20項目を用いてインターネットに対する依存度を測定するもので、(1)まったくあてはまらないー(5)とてもあてはまる、の5件法で測定。
心理的ウェルビーイング	日本語版WHO-5精神健康状態表(日本語版としてAwata et al., 2007)を使用。この尺度は計5項目を用いて心理面でのウェルビーイングを測定するもので、世界保健機関(WHO)によって開発された(http://www.who-5.org/)。回答は、(0)まったくないー(5)いつもの6件法で求めた。
抑うつ	子供用抑うつ自己評価尺度を用いた。合計18項目から抑うつを測定する尺度であるが、回答者の負担を考慮し、並川ら(2011) ¹⁰⁶ による短縮版を使用。短縮版は9項目であり、(0)ないー(2)いつもの3件法で回答を求めた。
希死念慮	児童生徒の過去と現在の希死念慮を、それぞれ「これまでに、「生きていても仕方がない」と考えたことはありましたか?」と「現在、「生きていても仕方がない」と考えていますか?」という質問で測定。回答は、(1)いいえー(4)はいの4件法で求めた。
妄想幻覚様体験	児童生徒の妄想幻覚様体験を、5項目からなる妄想幻覚様体験尺度(Nishida et al., 2008) ¹⁰⁷ により測定。回答は、(1)あったー(3)なかった、の3件法で求めた。
いじめの被害・加害経験	いじめ被害・加害尺度(Olweus,1996) ¹⁰⁸ を日本人対象に利用できるよう改変されたものを使用。いじめの被害・加害内容についてそれぞれ8項目、計16項目で尋ねるもので、その経験頻度を(1)過去2-3か月ではないー(5)1週間に数回あった、の5件法で測定。
エンゲージメント	児童生徒のエンゲージメント(学習への取組)を測定するために、エンゲージメント尺度(日本語版として梅本・伊藤・田中,2016) ¹⁰⁹ を使用。エンゲージメント尺度は、「感情的エンゲージメント」と「行動的エンゲージメント」の2つのエンゲージメントを各5項目、合計10項目で測定する尺度で、それぞれから先行研究より不適切とされている1項目ずつを削除した計8項目を使用。回答は(1)まったくそうでないー(4)とてもそうであるの4件法で求めた。
学習への動機づけ	自律的学習動機尺度を使用(西村・河村・櫻井,2011)。自己決定理論に基づき、学習への動機づけを自律性の高低の異なる四つの調整スタイル「外的調整」、「取り入的調整」、「同一化的調整」、「内的調整」から測定するもの。各5項目、合計20項目から測定する尺度で、(1)まったくあてはまらないー(4)とてもあてはまる、の4件法で回答を求めた。
学級の目標構造	児童生徒の所属する学級の目標構造を測定するために、教室の目標構造尺度(三木・山内,2005)を使用。学級の目標構造を「遂行目標構造」と「熟達目標構造」の2つの側面から各4項目、合計8項目により測定する尺度。回答は、(1)まったくあてはまらないー(6)とてもあてはまる、の6件法で求めた。
知能観	児童生徒の暗黙の知能観を測定するために知能観・性格観尺度(日本語版として及川,2005)を使用。この尺度は、「知能観」と「性格観」の2つの側面を各3項目、合計6項目により測定するものである。回答は、(1)あてはまらないー(4)あてはまる、の4件法で求めた。
学業成績	児童生徒の全般的な学業成績を測定するため、「あなたの成績は、クラスの中でどのくらいだと思いますか?」という問いに対して、(1)下の方ー(5)上の方の5件法で回答を求めた。なお、中学生と高校生の生徒用の調査質問紙では、英語・数学・国語を教科ごとに上記5件法による自己評価を求め、その上で、全般的な学業成績についても同様の方法で尋ねることとした。

出所：国立教育政策研究所(2017)の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの。

¹⁰⁵ 参照されているのは、Young, K. S. (1998) Caught in the net: How to recognize the signs of internet addiction and a winning strategy for recovery. John Wiley & Sons

¹⁰⁶ 参照されているのは、並川努・谷伊織・脇田貴文・熊谷龍一・中根愛・野口裕之・辻井正次(2011)「Birlleson 自己記入式抑うつ評価尺度(DSRS-C)短縮版の作成」、『精神医学』、53、489-496

¹⁰⁷ 参照されているのは、Nishida, A., Tanii, H., Nishimura, Y., Kajiki, N., Inoue, K., Okada, M., Sasaki, T. & Okazaki, Y. (2008) Associations between psychotic-like experiences and mental health status and other psychopathologies among Japanese early teens. Schizophrenia Research, 99, 125-133

¹⁰⁸ 参照されているのは、Olweus, D. (1996) The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire. Bergen, Norway: Mimeo, Research Center for Health Promotion (HEMIL), University of Bergen

¹⁰⁹ 参照されているのは、梅本貴豊・伊藤崇達・田中健史朗(2016)「調整方略、感情的および行動的エンゲージメント、学業成果の関連」、『心理学研究』、87、334-342

⑤厚生労働省・文部科学省「21世紀出生児縦断調査」での調査・分析事例¹¹⁰

「21世紀出生児縦断調査（平成13年出生児）」は、全国の2001年（平成13年）の特定の期間に生まれた子供及びその保護者を追跡している調査である。学力の測定は行われていないが、原則として1年に1回、質問紙調査が行われている。

令和3年度の段階では、第19回までの調査結果が公表されており、第16回～第19回の調査（高校性等の段階以降の調査）で、「非認知能力」に関する内容として、「パーソナリティ特性」、「自尊感情」、「精神的回復力（レジリエンス）」、「粘り強さ」に関する項目が設定されている。

これらのうち、「パーソナリティ特性」（特に、「外向性」）、「自尊感情」、「精神的回復力（レジリエンス）」（「新奇性追求」、「感情調整」、「肯定的な未来志向」の下位尺度）については浜銀総合研究所（2021）により集計・分析されたものがある。保護者の学歴や年収との関連性、学童期における「体験活動」の経験等との関連性について分析（平均値差の分析、回帰分析）がなされており、これらと一定の関連性があることが示されている。

⑥埼玉県学力・学習状況調査での調査・分析事例¹¹¹

埼玉県では、小学4年生から中学3年生を対象として、県独自の学力・学習状況調査が実施されている。教科に関する調査（学力を測定する調査）に加えて、児童生徒に対する質問紙調査や、学校を対象とした質問紙調査等が実施されている。

児童生徒に対する質問紙調査では、「自制心」、「勤勉性」、「自己効力感」、「やり抜く力」など、いくつかの観点から「非認知能力」を測定している。なお、学年限定的には、2018年度に性格特性に関する「ビッグファイブ」、2019年度に「批判的思考」について調査が行われている¹¹²。

これらについて、埼玉県教育委員会の報告書では、学年が進むにつれ学年平均の値は低減していくこと、学力との相関が高いこと、「自己効力感」は男子のほうが高く、「勤勉性」、「自制心」、「やり抜く力」は女子のほうが値が高いことなどが示されている。また、これらの「非認知能力」は、アクティブ・ラーニングの実施や、「教員が自分のことを褒めてくれたか」や「心配ごとの相談にのってくれたか」といったことと、正の相関にあるとされている。

これらの関係性に関する分析結果を通じて、埼玉県では、『主体的・対話的で深い学び』の実施に加えて、『学級経営』が、子供の『非認知能力』『学習方略』を向上させ、子供の学力向上につながる。」ということが示されている¹¹³。

¹¹⁰ 「21世紀出生児縦断調査」での調査項目は参考資料に示した。

¹¹¹ 埼玉県学力・学習状況調査での調査項目は参考資料に示した。

¹¹² 埼玉県教育委員会（2020）「埼玉県学力・学習状況調査のデータを活用した効果的な指導方法に関する分析研究 調査報告書」（2020年3月23日）p.6。ただし、「ビッグファイブ」や「批判的思考」の測定方法や結果等は示されていない。

¹¹³ 埼玉県教育委員会（2021）「令和2年度埼玉県学力・学習状況調査報告書」（埼玉県学力・学習状況調査の分析からわかったこと（概要））

⑦小括

本調査研究で参照した調査・研究のように、国内で実施されている既存の調査において、児童生徒の「非認知能力」について実際に測定・分析がなされているものがある。

PISA や TIMSS では、教科に関する関心や効力感に関する項目が設定され、これらのことと、認知能力（その教科のスコア）とが関連性を有することが明らかにされてきた。また、近年 PISA では、「協同作業への態度」、「成長的マインドセット」、「競争心」、「作業の熟達度合い」「粘り強さ／レジリエンス」、「失敗への不安」等、教科に関する関心や効力感以外の観点から、多様な形で「非認知能力」を測定するための調査項目が設定されるようになっている。

国立教育政策研究所（2019）では、「自尊心」や「学習動機づけ」、「エンゲージメント」等の項目を含む調査が行われており、学級の雰囲気や、学校での活動が児童生徒の「非認知能力」に関連するということが示されている。

21 世紀出生児縦断調査では、高校生世代の「パーソナリティ特性（「外向性」等）」、「自尊感情」、「精神的回復力（レジリエンス）」に関する情報が把握でき、調査データを用いた分析では、例えば、学童期の「体験活動」がこれらと関連性を有することが示されている。

埼玉県学力・学習状況調査での分析では、「自制心」、「勤勉性」、「自己効力感」、「やり抜く力」などが調査されており、「主体的・対話的で深い学び」の実施や「学級経営」が、児童生徒の「非認知能力」に影響するとされている。

これらのように、国内においても調査・研究の蓄積が徐々になされてきている状況にあると考えられる。PISA では「非認知能力」に関して従来教科に関する関心や効力感等について調査が行われてきたものが、より多様な側面を把握するようになってきている。国立教育政策研究所や埼玉県での調査・分析では、学校での取組等との関連性についても調査・分析がなされており、本調査研究で質問紙調査の内容等について検討する上で、これらの既存の調査で設定されている調査項目や調査の枠組み等について、参考となる部分があると考えられた。

3. 学習と生活、意識に関するアンケート調査

(1) 概要・検討事項

①検討事項・目的

文献等調査で得られた情報を基に、「非認知能力」に関する質問項目を具体的に検討し、「学習と生活、意識に関するアンケート調査」として、実際に調査を行った。

文献等を参照することで、項目設定の枠組みや具体的な項目セット例について参考にすることができるが、児童生徒の「非認知能力」を測定するために必要・重要であると考えられる調査項目セットは、必ずしも一意に定まるわけではないと考えられた。本報告書で参照してきたように、「非認知能力」の内容は多様であり、また、測定方法としても、必ずしも先行研究等で用いられているものをそのまま適用すればよいというわけではなく、その妥当性等について検討が必要であると考えられた。このほか、児童生徒に実際に調査を行うに当たり、項目数の調整や、ワーディングの調整等も必要と考えられ、これらについて具体的に検討を行った。

本調査研究では、「学習と生活、意識に関するアンケート調査」として、児童生徒対象調査、担任教員対象調査、学校(校長)対象調査の3種類のアンケート調査を企画した¹¹⁴。「非認知能力」に関する項目セットは、児童生徒対象調査に盛り込む形であるが、担任教員対象調査や学校(校長)対象調査から把握される、学校・学級における学習指導や学級経営の在り方が、児童生徒の「非認知能力」にどう関連性を有するのかということについても集計を行うことができるように検討した。特に、その際、学校単位での取組状況だけでなく、クラス単位での状況把握が重要と考えられたことから、担任教員対象調査の実施について検討を行った。

本調査研究で行う「学習と生活、意識に関するアンケート調査」は、主に下記の点について、それぞれ把握されたことを丁寧に記述し、今後の検討に資する情報を得ることを目的とした。OECD(2021)により、「社会情動的スキル」に関して”First Results”として示されている内容も踏まえ、属性との関係や、認知能力(の代理指標)、ウェルビーイングとの関連性を示すことが重要であると考えた。また、「教育や訓練、学習体験、環境等との関連性の把握」に関しては、「国・自治体・学校における各種施策や学校における教育指導の改善・充実により資する」という本調査研究の目的を踏まえ、非常に重要な点と考え、検討を行った。

- 「非認知能力」に関する尺度の内的整合性・尺度間の関連性の把握
- 年齢や性別、SESなどの属性との関連性の把握
- 「認知能力」の代替的な指標等との関連性の把握
- ウェルビーイングとの関連性の把握
- 教育や訓練、学習体験、環境等との関連性の把握

¹¹⁴ 保護者対象の調査については、調査の依頼・実施にかかる負担が大きくなると考えられたことから、本調査研究では検討しなかった。

②調査対象・方法

質問紙調査の質問項目の検討とは別に、調査対象・方法について、下記のように検討等を行った。

【調査対象・規模】

児童生徒調査の対象は、卒業間近である最終学年は避け、小学生については5年生、中学生については2年生を対象とした。一定の集計・分析を行うため、それぞれ1,000件程度のサンプルを得ることを検討した。

担任教員対象調査は、児童生徒対象調査の担任に学級のことなどについて、学校（校長）対象調査は校長に学校のことについて回答いただく調査とした。

全国から無作為に学校を抽出し、依頼を行う方法も検討したが、地域性等の環境の違いが児童生徒の「非認知能力」に影響を与えている可能性が考えられるなかで、本調査研究ではサンプルサイズなどの関係でその点を十分に考慮した集計・分析を行うことが難しいこと、同様に、新型コロナウイルス感染症の影響度合いの違いなども考慮できないことから、本調査研究では、特定の地域の学校・児童生徒に依頼をする方法を検討した。

本調査研究では、横浜市に協力を得ることができ¹¹⁵、小学5年生・中学2年生ともに、調査を依頼した。なお、対象学校の選定や学校への依頼・説明等は、教育委員会に行っていた。

【方法】

アンケート調査実施の方法として、オンラインシステムでの実施を検討した。今回、条件等が合致したため、本調査研究では、児童生徒対象調査、担任教員対象調査、学校（校長）対象調査ともに文部科学省 CBT システム（MEXCBT:メクビット）を活用して調査を実施した。

【実施概要】

2022年2月4日（金）から2022年2月25日（金）の間に、文部科学省 CBT システム（MEXCBT:メクビット）上でアンケート調査の配信・回答が可能にした。

児童生徒対象調査、担任教員対象調査、学校（校長）対象調査それぞれについて、下記のように回答が得られた¹¹⁶。

図表 3-1-1 「学習と生活、意識に関するアンケート調査」の実施・回答状況（有効回答数）

	協力学校数	児童生徒	担任教員	校長
小学校	11	520	18	8
中学校	16	1,350	45	14

¹¹⁵ 本調査の実施に当たり、横浜市には多大なるご協力をいただいた。なお、横浜市においても、令和4年度からの取組として、「非認知能力」と学力向上との関連性等を調査・分析する事業を推進されること、横浜市独自の「学力・学習状況調査」のデータを活用し、より効果的な教育活動や教育政策の推進に反映していこうとしている状況にあることを伺い、本調査研究の実施について、横浜市の担当の方からも意見聴取をして検討を行った。

¹¹⁶ 有効回答数は、1問以上の項目に回答があった人数である。無回答の項目が多い回答者もみられたが、有効回答数としてはカウントした。なお、協力を得た学校のうち、一部、システム・通信の不具合により実施が困難であった学校があったという報告を受けた。

(2) 児童生徒質問紙調査票の検討

① 枠組みの検討

本調査研究での文献等調査では、『非認知能力』とは何か』ということに関して情報整理を行い、その上で、『非認知能力』に関する内容・尺度の例、「学校・教育との関連性を検討する上での留意」、「児童生徒の『非認知能力』に関する主な調査・分析事例」の各観点について、検討・整理を行った。文献等から把握される先行研究・調査を参照することで、項目設定の枠組みや具体的な項目セット例について検討することができるが、児童生徒の「非認知能力」を測定するために必要・重要であると考えられる調査項目セットは、文献等調査による整理を踏まえても、必ずしも一意に定まるわけではないと考えられた。

児童生徒を対象とした質問紙調査に、「非認知能力」に関してどのような項目を盛り込むかを検討するにあたっての考え方・アプローチとして、例えば、エビデンスがある程度集められている、個々の研究が蓄積されているものをさらに突き詰める形で着目していくという考え方があると思われる。この場合、測定方法が確立している、あるいは何らかのアウトカム(例えば「学力」)を予測することが明らかになっている、特定の「非認知能力」の内容に着目し、どのような者がその能力を高く有しており、どのようにすればその能力を育成することができるかを検討するための調査設計を行う、というようなことが想定される。ただし、様々な考え方ができる中、現状において、「育成するとよいと考えられる『非認知能力』」を特定し、設定することは容易ではないと考えられた。また、「どのようにすればその能力を育成することができるか」ということについての明確な仮説設定等も難しいと考えられた。

別の考え方・アプローチとして、「ビッグファイブ」の枠組みや、「自己/他者(自他関係)」の枠組みなど、比較的大きな枠組みに基づいて検討を行った上で、それらをカバーする下位概念を検討するという考え方もあると考えられた。このような考え方の場合、ある程度全体を網羅する形で、できるだけ多様な形で「非認知能力」に関する項目設定を行う、ということを考えることになる。

本調査研究では、後者の考え方・アプローチで検討を進めた。OECD(2021)で社会情動的スキルに関して”First Results”として結果が示されているように、現状として、児童生徒を対象とした「非認知能力」に関して、どのように測定すべきか、また、どのような結果が得られるかについて、必ずしもデータが多く得られているわけではないと考えられる。そのような現状認識の中で、基礎的な情報を得るという観点からも、多様な形で「非認知能力」を把握することの重要性は大きいと考えた。

ただし、全体を網羅する形で検討をすると、把握すべき内容が多岐にわたり、目的等が拡散していくことが考えられた。そこで、本調査研究では、OECD(2021)の社会情動的スキルに関する枠組み(「ビッグファイブ」の枠組み)と「自己/他者(自他関係)」の枠組み、さらに、学習指導要領における「学びに向かう力、人間性等」として示されている内容との対応関係を意識して、これらに対応する内容を把握する調査項目を設定するよう、検討を行った。

図表 3-2-1 「学びに向かう力、人間性等」の内容

- 主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考のプロセス等を客観的に捉える力など、いわゆる「メタ認知」に関するもの。
- 多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性等に関するもの。

出所：文部科学省「新しい学習指導要領等が目指す姿」

なお、できるだけ多様な形で「非認知能力」に関する項目設定を行うという観点から、本調査研究と同様・類似の目的をもって調査・研究がされたと考えられた国立教育政策研究所（2019）で扱われた項目セットとは異なる形での項目検討を行うよう、留意した。

また、全国学力・学習状況調査の質問紙調査が全 70 問程度で行われていることなども踏まえ、全体としての項目数が多くなりすぎないように検討・調整を行い、次ページ以降に示した検討過程を経て、最終的には、次の枠組みにより、「知的好奇心」、「粘り強さ」、「レジリエンス」、「協同に対する態度」、「共感・知的謙虚さ・自己表現」、「尊重」、「メタ認知的学習方略」に関する項目について調査を行うことを検討した。

このほか、基本属性としての性別、SES に関して家庭の蔵書数の項目、アウトカムとして想定されるウェルビーイングに関する項目、学力の代理指標としての成績や勉強時間に関する項目、その他学校での学習状況等を把握する項目を検討した。

図表 3-2-2 本調査研究で検討した「非認知能力」に関する枠組み・内容

OECD (2021) の分類	自己／他者	国立教育政策研究所 (2019)での項目	学習指導要領「学びに向かう力、人間性等」	本調査研究での検討
Open-mindedness	自己	セルフコントロール 感情知性	主体的に学習に取り組む 自己の感情や行動を統制する	知的好奇心 粘り強さ レジリエンス
Task performance				
Emotional regulation				
Engaging with others	他者	向社会性(愛他的行動) 他者への尊敬 感情知性	互いのよさを生かして協働する 多様性を尊重する	協同に対する態度 共感・知的謙虚さ・自己表現 尊重
Collaboration				
Achievement motivation	自己	自律的学習動機づけ エンゲージメント	主体的に学習に取り組む 自らの思考のプロセス等を客観的に捉える	メタ認知的学習方略
Self-efficacy				

※分類の対応関係の整理は浜銀総合研究所によるもの。緩やかな対応関係を想定して整理したものである。

※国立教育政策研究所（2019）では、上記のほかにも、パーソナリティ特性（「ビッグファイブ」）を直接的に把握する項目が設定されている。

②「知的好奇心」についての検討

「主体的に学習に取り組む」ということに関わり、OECD（2021）での Open-mindedness（オープンマインド）に対応する項目を検討した。OECD（2021）では、Open-mindedness に関して、Curiosity（好奇心）、Tolerance（寛容さ）、Creativity（創造性）が設定されているが、小塩（2021）も踏まえ、本調査研究では、「好奇心」（特に、学習に深く関わるものとして、「知的好奇心」）に着目した。

小塩（2021）では、「知的好奇心」に関して、日本での尺度として西川・雨宮（2015）が紹介されている。西川・雨宮（2015）の「知的好奇心」は、「拡散的好奇心」（新しい情報を幅広く求める）と「特殊的好奇心」（特定の情報を深く求める）の2つの下位尺度からなる、計12項目による尺度である。

本調査研究では、西川・雨宮（2015）を基に具体的に検討を行い、もともとの12項目のうち、「どこに行っても、新しい物事や経験を探す」は、場面の想起が難しいと考えられたことから、「身の回りにあるいろいろなことに興味をもつほうだと思ふ」の項目に変更した。また、児童生徒を対象に調査を行うに当たり、用語をよりわかりやすくするため、「はっきりした明快な答えが出るまでずっと考えるほうだと思ふ」は「はっきりした答えが出るまでずっと考えるほうだと思ふ」とし、「予期しない出来事が起きた時、原因が分かるまで調べる」は、「思っていなかったことが起きた時、なぜそうなったのかがわかるまで調べる」に変更した。

このほか、漢字・平仮名の表記の統一について、他の項目セットと合わせて検討を行い、適宜変更等を行った。

図表 3-2-3 本調査研究で検討した「知的好奇心」に関する項目セット

整理番号	分類	調査項目
1	拡散的 好奇心	新しいことに挑戦することは好きだ
2		誰もやったことがないものごとにとっても興味がある
3		身の回りにあるいろいろなことに興味をもつほうだと思ふ
4		今までやったことのない課題にもよろこんで取り組める
5		新しいアイデアをあれこれ考える
6		何ごとにも興味関心が強い
7	特殊の 好奇心	はっきりした答えが出るまでずっと考えるほうだと思ふ
8		解答を理解できないと気持ちが落ち着かず、何とか理解しなければと思ふ
9		ものごとを学ぶときには、徹底的に調べたい
10		思っていなかったことが起きた時、なぜそうなったのかがわかるまで調べる
11		ある考えを理解するために必要な知識をすべて学ばないと満足できない
12		問題を解くために長時間じっくり考える

出所：西川・雨宮（2015）を基に、浜銀総合研究所にて一部の項目・ワーディングを変更したもの

③「粘り強さ」についての検討

「自己の感情や行動を統制する」ということに関わり、OECD (2021) での Task performance (タスクパフォーマンス) に対応する項目を検討した。OECD (2021) では、Task performance に関して、Responsibility (責任)、Self-control (セルフコントロール)、Persistence (粘り強さ) が設定されている。このうち、「セルフコントロール」については、国立教育政策研究所 (2019) において、尾崎・後藤・小林・沓澤 (2016) による尺度で調査がなされている。「責任」については、国立教育政策研究所 (2017) や小塩 (2021) では対応するものが検討されていないと考えられたことから、本調査研究では「粘り強さ」について検討した。

「粘り強さ」については、「グリット」や「忍耐力」、「やりぬく力」とも表現され、国立教育政策研究所 (2017) と小塩 (2021) でともに取り上げられている。また、PISA2018 や 21 世紀出生児縦断調査、埼玉県学力・学習状況調査でも、それぞれ調査項目が設定されている。

国立教育政策研究所 (2017) では、日本語版 (8 項目の短縮版) の尺度として、西川・奥上・雨宮 (2015) が紹介されている。また、小塩 (2021) では、12 項目による竹橋ら (2019) が紹介されている。

21 世紀出生児縦断調査では、西川・奥上・雨宮 (2015) とはワーディングが若干異なるが、類似の 8 項目が設定されている。埼玉県学力・学習状況調査では、12 項目が設定されているが、これは、海外研究でのオリジナルの項目や竹橋ら (2019) などを踏まえ、より平易な表現に変更されたものであると考えられる。

本調査研究では、先行研究での知見を踏まえつつ、児童生徒を対象に調査を行うに当たり、より項目数が少ないほうが望ましいと考え、西川・奥上・雨宮 (2015) の 8 項目を基に具体的に検討を行った。ただし、もともとの項目に関して、「困難にめげない」や「勤勉である」の用語等が難しいと考えられたことから、西川・奥上・雨宮 (2015) を基にして検討したとされる山北ら (2018) による小学生版の項目を参照した。

図表 3-2-4 本調査研究で検討した「粘り強さ」に関する項目セット

整理番号	分類	調査項目
1	根気尺度	私のがんばりやである
2		始めたことは何でも最後までやりとげる
3		私は、失敗しても落ち込むことなく、他の人より早く立ちなおることができる
4		私は努力家 (まじめで勉強熱心) である
5	一貫性尺度	新しい考えや計画を思いつくと、以前の考えや計画から関心がそれることがある
6		終わるまでに何カ月もかかる計画に集中し続けることは難しい
7		いったん目標を決めてから、あとで違う目標に変えてしまうことがある
8		私は、物事に一時的に夢中になることがあるが、しばらくするとあきてしまう

出所：山北ら (2018) による日本語版子ども用 8 項目の Grit 尺度

④ 「レジリエンス」についての検討

「自己の感情や行動を統制する」ということに関わり、OECD（2021）での Emotional regulation（感情統制）に対応する項目を検討した。OECD（2021）では、Emotional regulation に関して、Stress resistance（ストレス耐性）、Optimism（楽観性）、Emotional control（感情調整）が設定されている。

これに対応するものとして、国立教育政策研究所（2017）では「コーピング」や「レジリエンス」が、小塩（2021）では「楽観性」、「感情調整」、「レジリエンス」、「エゴ・レジリエンス」が挙げられる。

国立教育政策研究所（2017）では、「コーピング」について、日本語版として大塚（2009）による 28 項目の尺度が紹介されている。なお、「レジリエンス」については、日本語版の尺度は紹介されていない。小塩（2021）では、「楽観性」については外山（2016）による 10 項目の「子ども用楽観・悲観性尺度」、「感情調整」については Namatame et al（2020）による 10 項目の Children’s Emotional Regulation Scale¹¹⁷、「レジリエンス」については小塩ら（2002）による 21 項目の「精神的回復力尺度」、「エゴ・レジリエンス」については藤原ら（2021）による 12 項目の小学生用 Ego-Resiliency 尺度が紹介されている。

なお、21 世紀出生児縦断調査では、小塩ら（2002）を基にしたと考えられる、レジリエンス（精神的回復力尺度）に関する 9 項目が設定されている。前述のように、21 世紀出生児縦断調査については浜銀総合研究所（2021）により集計・分析がされたものがあり、3 項目ずつ、「新奇性追求」、「感情調整」、「肯定的な未来志向」の因子による構造であることなどが把握されている。

本調査研究では、児童生徒を対象に調査を行うに当たり、より項目数が少ないほうが望ましいと考え、「レジリエンス」に関して、21 世紀出生児縦断調査で設定されている 9 項目を参照して具体的な検討を行った。ただし、もともとの項目のうち、場面の想起が難しいと考えられたことから、「動揺しても、自分を落ち着かせることができる」は、「不安や心配なことがあっても、自分を落ち着かせることができる」に変更した。

図表 3-2-5 本調査研究で検討した「レジリエンス」に関する項目セット

整理番号	分類	調査項目
1	新奇性追求	いろいろなことにチャレンジするのが好きだ
2		新しいことやめずらしいことが好きだ
3		ものごとに対する興味や関心が強いほうだ
4	感情調整	自分の感情をコントロールできるほうだ
5		不安や心配なことがあっても、自分を落ち着かせることができる
6		怒りを感じるとおさえられなくなる
7	肯定的な未来志向	自分の未来にはきっといいことがあると思う
8		将来の見通しは明るいと思う
9		自分の将来に希望をもっている

出所：21 世紀出生児縦断調査（平成 13 年出生児）の第 18 回調査に設定されている項目を基に、浜銀総合研究所にて一部の項目・ワーディングを変更したもの

¹¹⁷ 日本語版であるとされるが、論文は英語であり、日本語での調査項目を確認することができなかった。

⑤ 「協同に対する態度」、「共感・知的謙虚さ・自己表現」についての検討

「互いのよさを生かして協働する」ということに関わる内容について検討した。この点については、OECD（2021）での、Engaging with others（他者との関わり）と Collaboration（協力）の両面に関わるものであると考えられた。

OECD（2021）では、Engaging with others に関して、Sociability（社交性）、Assertiveness（自己主張）、Energy（行動力）が設定されている。また、Collaboration に関しては、Empathy（共感）、Trust（信頼）、Co-operation（連携）が設定されている。「互いのよさを生かして協働する」ということについては、心理的な面で「共感する」「認める」ということと、行動面で「働きかける」「一緒に行く」といったことの両面が関わると考えられた。

これらに対応するものとして、国立教育政策研究所（2017）では、「共感性」や「向社会性」が、小塩（2021）でも「共感性」が挙げられている。「共感性」に関しては、国立教育政策研究所（2017）、小塩（2021）ともに、長谷川ら（2009）による 30 項目の「児童用の多次元共感性尺度」が紹介されている。「向社会性」については、国立教育政策研究所（2017）により、25 項目の「子供の強さと困難さアンケート（Strengths and Difficulties Questionnaire : SDQ）」が紹介されている。また、PISA2015 では、「協同作業への態度」（「他者との関係性への価値付け」、「共同作業への価値付け」）に関する 8 項目が設定され、調査がなされている。

これらを踏まえ、本調査研究では、まず、「協同に対する態度」として、PISA2015 を基にした項目を設定することを検討した。ただし、質問項目中の「共同作業」というワーディングは、より分かりやすい表現とするため、「友達と一緒にいる作業」に変更した。また、「人の話をよく聞く」の項目は、「人の話をしっかり聞く」に¹¹⁸、「異なる意見について考えるのは楽しい」は、「自分と異なる意見について考えるのは楽しい」に¹¹⁹変更した。

図表 3-2-6 本調査研究で検討した「協同に対する態度」に関する項目セット

整理番号	分類	調査項目
1	他者との関係性への価値付け	人の話をしっかり聞く
2		クラスの友達が成功するのを見るのがうれしい
3		他の人が興味をもっていることに気を配る
4		自分と異なる意見について考えるのは楽しい
5	共同作業への価値付け	1人で作業をするより、友達と一緒に作業をするほうが好きだ
6		チームのほうが、1人よりいい決定をすると思う
7		友達と一緒にいる作業だと、自分の力が発揮できる
8		友達と協力するのは楽しい

出所：PISA2015 での項目を基に、浜銀総合研究所にて一部の項目・ワーディングを変更したもの

¹¹⁸ 「よく聞く」の表現は、頻度を意味すると誤解される可能性があるため、表現を変更した。

¹¹⁹ 「異なる意見」について、「間違った意見」ととらえられないように、「自分と」という表現を追加した。なお、令和3年度の全国学力・学習状況調査でも、「自分と異なる意見について考えるのは楽しい」というワーディングでの項目が設定されている。

また、これとは別に、「共感性」に関する項目セットを検討した。長谷川ら（2009）による「児童用の多次元共感性尺度」は計 30 項目によるものであるが、内容を踏まえ、このうち、特に「視点獲得」と「共感的関心」の内容を把握できるとよいのではないかと考えた。

ただし、本調査研究における研究会に協力いただいた有識者から、「共感」するだけでなく、「自己主張」や「自己表現」ができるということも重要なのではないかという指摘があった。このほか、「互いのよさを生かして協働する」という場面を考えたとき、「知的謙虚さ」と言われるように、自身の意見を柔軟に変更するという態度も重要になるのではないかと考えられた。

これらに関しては、全体としての項目数等との関係から、既存の項目セットをそのまま参照しての項目設定が難しいと考えられたことから、本調査研究では、「共感・知的謙虚さ・自己表現」として、それぞれの内容を反映すると考えられた項目を検討し、計 11 項目の質問項目を設定した。

なお、「共感」については、長谷川ら（2009）による「視点獲得」と「共感的関心」の考え方を踏まえて、「知的謙虚さ」については、雲財・川崎（2021）で設定されている項目等を参考にし、ワーディング等を検討した。「自己表現」については、全国学力・学習状況調査で設定されている項目を参照した。

図表 3-2-7 本調査研究で検討した「共感・知的謙虚さ・自己表現」に関する項目

整理番号	分類	調査項目
1	共感 (視点獲得)	相手の立場になって、その人の気持ちを考えるようにしている
2		友達のしたことや言ったことに対して、なぜそれをしたり言ったりするのかを理解することができるほうだと思う
3		他の人の気持ちや表情の変化に気がつきやすいほうだと思う
4	共感 (共感的関心)	うれしそうな人や楽しそうな人が近くにいると、自分もうれしくなったり楽しくなったりする
5		努力が実って喜んでいる人を見ると、「がんばったなあ」と感心する
6		困っている人やつらそうにしている人を見ると、「大変だなあ」と思う
7	知的謙虚さ	人の話をじっくりと聞くことで、自分の考えがまとまることがある
8		意見が分かれたときには、それぞれの立場に立って考えるほうだと思う
9		自分の考えたことよりも、相手のほうがよい考えをもっていると思ったときは、進んで自分の考えを変えるほうだと思う
10	自己表現	自分の思っていることや感じていることをきちんと言葉で表すことができる
11		自分の考えを発表する機会では、自分の考えがうまく伝わるよう工夫している

出所：長谷川ら（2009）による「視点獲得」と「共感的関心」の考え方、雲財・川崎（2021）、全国学力・学習状況調査を踏まえ、浜銀総合研究所にてワーディング等について検討を行ったもの

⑥「尊重」についての検討

「多様性を尊重する」ということに関わり、OECD（2021）での Engaging with others（他者との関わり）と Collaboration（協力）に対応する項目を検討した。

このような内容に対応するものとして、国立教育政策研究所（2017）では、「尊敬」や「尊重」が挙げられている。また、国立教育政策研究所（2019）では、「尊敬」に関わる項目が設定され、実際に調査がなされている。

このような対応関係を踏まえ、本調査研究では、「尊重」を把握するものとして、国立教育政策研究所（2017）で紹介されている、柴山・武藤・五十嵐（2011）による「中学生用他尊感情尺度」を基にして具体的な検討を行った。

柴山・武藤・五十嵐（2011）の「中学生用他尊感情尺度」は、1因子での9項目による尺度であるが、このうち、「私は、人の個性の違いを理解し、それぞれに価値があると思う」、「私は、相手とともに喜び合うことを大切にする」、「私は、この世の中に必要でない人などいないと思う」の3項目は、場面の想起やワーディングが特に難しいのではないかと考えられた。本調査研究では、全体としての項目数を縮減することも検討し、これらの3項目を除いた6つの項目を「尊重」に関する項目として設定することとした。

図表 3-2-8 本調査研究で検討した「尊重」に関する項目

整理番号	調査項目
1	私は、どんな人も生まれてきた以上は価値があると思う
2	私は、誰にでもその人が一番かがやける場所があると思う
3	私は、人に対して常に親切でいようと思う
4	私は、相手が傷つくようなことはしたくない
5	私は、人が目指している目標を応援しようと思う
6	私は、人は誰でも失敗するし、失敗することは悪いことではないと思う

出所：柴山・武藤・五十嵐（2011）を基に、浜銀総合研究所にて一部の項目・ワーディングを変更したもの

⑦「メタ認知的学習方略」についての検討

「自らの思考のプロセス等を客観的に捉える」ということに関わる項目を検討した。

OECD（2021）では、直接的にこのような点に対応する領域は設定されていないように思われた。ただし、Additional Indices（追加指標）として、Achievement motivation（達成意欲）と Self-efficacy（自己効力感）が、5つの領域とは別に設定されている。これらは国立教育政策研究所（2017）で「動機付け・学習意欲」や「自己意識」として設定されている内容と重なるものであり、認知能力との関連性を考える上では重要な領域であると考えられる。この領域に関しては、国立教育政策研究所（2019）でも、「学習への動機づけ」や「エンゲージメント」に関する項目が設定され、調査がなされている。

本調査研究では、これらの動機づけ等の内容とは異なる形で、「自らの思考のプロセス等を客観的に捉える」という点に対応する項目設定を検討した。論文検索を行い、「メタ認知」に関するものとして、佐藤・新井（1998）による項目を基に具体的に検討した。

佐藤・新井（1998）では、「メタ認知的方略」に関して、「柔軟的方略因子」と「プランニング方略因子」を下位尺度とした14項目が設定されている。なお、佐藤・新井（1998）を基に、市原・新井（2006）では9項目、梅本（2013）では6項目での設定がなされている。

本調査研究では、全体としての項目数を縮減することも検討し、佐藤・新井（1998）を基に、「柔軟的方略因子」と「プランニング方略因子」それぞれについて因子負荷量が大きい項目など、6項目を設定することとした。

図表 3-2-9 本調査研究で検討した「メタ認知的学習方略」に関する項目

整理番号	分類	調査項目
1	柔軟的方略	勉強のやり方が自分にあっているかどうかを考えながら勉強する
2		勉強しているとき、自分がわからないところはどこかを見つけようとする
3		勉強でわからないことがあったら、勉強のやり方をいろいろ変えてみる
4	プランニング方略	勉強するときは、最初に計画を立ててからはじめる
5		勉強しているときに、やっていることが正しくできているかどうかを確かめる
6		勉強するとき、たまに止まって、一度やったところを見なおす

出所：佐藤・新井（1998）を基に、浜銀総合研究所にて一部の項目・ワーディングを変更したもの

⑧その他の項目の検討

本調査研究では、「非認知能力」に関する調査項目セットとは別に、「非認知能力」との関連性を把握するための項目として、下記のような項目についても検討し、調査項目を設定した¹²⁰。

このうち、特に「学級活動・雰囲気」、「特別活動・部活動」、「対教師関係」、「授業での学習活動状況」については、国立教育政策研究所（2019）等を踏まえ、児童生徒自身がどう認識しているかの観点から把握し、これらの学校内の学習環境等と「非認知能力」との関連性について集計・分析ができるように検討した。

図表 3-2-10 本調査研究で検討した児童生徒調査に関するその他の項目

項目	使用目的、項目数、参照元等
学年	年齢・学年による差異を把握するため、項目を設定 (小学5年生であるか、中学2年生であるかを判別 ¹²¹)
クラス番号	クラス単位での分析、担任教員対象調査との対応関係を把握するために項目を設定
性別	性別による差異を確認するために設定（「その他、答えたくない」の選択肢も設定）
学級活動・雰囲気	全国学力・学習状況調査での項目などを踏まえ、学級活動・学級の様子を把握するための項目（3項目）を設定
特別活動・部活動	特別活動や部活動の活動状況を把握するための項目（3項目）を設定 (ワーディングはオリジナルで検討)
対教師関係	全国学力・学習状況調査や、PISAなどを踏まえ、対教師関係の様子を把握するための項目（3項目）を設定
授業での学習活動状況	全国学力・学習状況調査での項目などを踏まえ、「主体的・対話的で深い学び」に関わると考えられた授業での学習活動状況を把握するための項目（6項目）を設定
勉強時間	認知能力とも密接に関わると考えられる、家庭等での勉強時間に関する項目（平日の状況に関する1項目）を設定（全国学力・学習状況調査の項目を設定）
家庭の蔵書数	SESの代理指標として、家庭の蔵書数に関わる項目（1項目）を設定 (全国学力・学習状況調査の項目を設定)
成績の自己認識	認知能力の代理指標として、クラスの中での成績（自己認識）の項目（1項目）を設定 (国立教育政策研究所（2019）と同様の項目を設定)
精神的健康	ウェルビーイングに関する指標として、日本語版WHO-5精神健康状態表による項目（5項目）を設定（国立教育政策研究所（2019）と同様の項目を設定）
生活満足度	ウェルビーイングに関する指標として、PISAを踏まえ、生活満足度に関する項目（1項目）を設定

¹²⁰ このほか、検討の過程では、PISAで項目設定されているような、保護者の学歴を尋ねる項目や、本人の進路展望を尋ねる項目の設定も検討したが、これらは特に小学生にとっては回答が難しいと考えられたことから、最終的に項目設定はしなかった。

¹²¹ 文部科学省 CBT システム (MEXCBT:メクビット) で回答を得たため、回答記録から情報の把握が可能であったが、記録・管理のために項目を設定した。

⑨ 枠組みの再整理

本調査研究で「非認知能力」に関する調査項目として設定した内容について、あらためて図表 3-2-11 のように整理した。

本調査研究では、これらの項目を盛り込んだ「学習と生活、意識に関するアンケート調査」を実施し、「学びに向かう力、人間性等」との対応関係を意識して設定したこれらの「非認知能力」に関する項目について、単純集計により回答分布（極端に回答が偏ってしまわないか等）を確認し、また、合成変数・尺度を作成した場合の内的整合性の確認や尺度間の関連性（相関関係）の把握を行った。

なお、「学習と生活、意識に関するアンケート調査」においては、児童生徒の「非認知能力」に関するこれらの項目はいずれも 5 件法（「当てはまる」、「やや当てはまる」、「どちらともいえない」、「あまり当てはまらない」、「当てはまらない」）の選択肢により調査を行った。

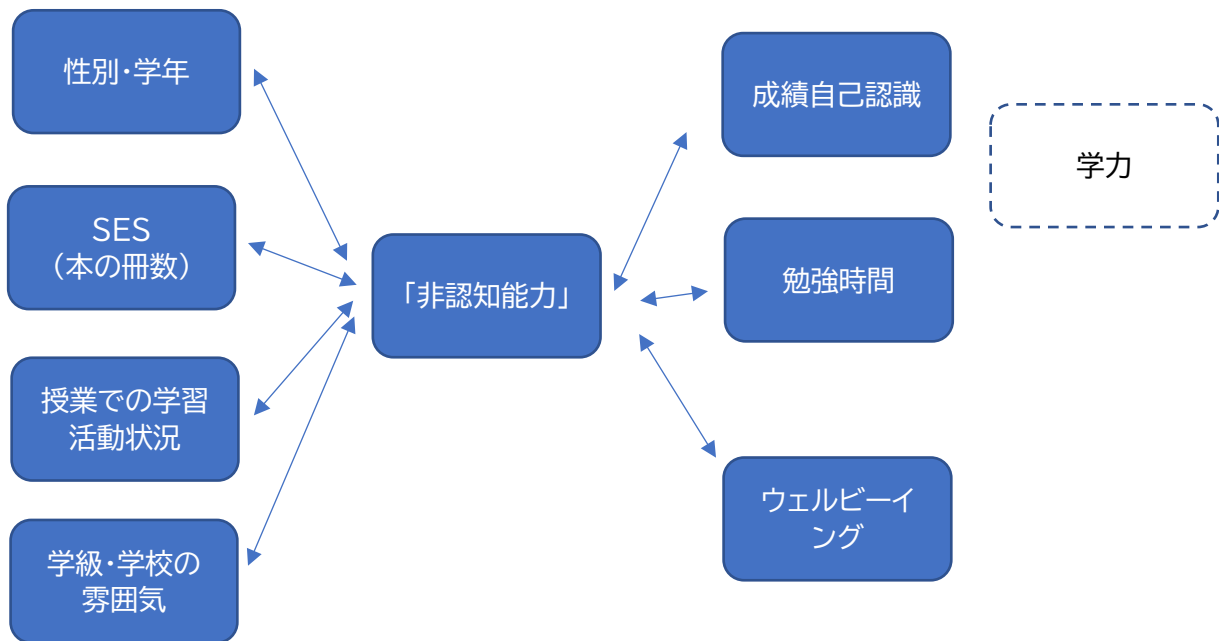
図表 3-2-11 本調査研究で検討した「非認知能力」に関する内容の再整理

項目・尺度	参照元など	備考・検討内容の概要
知的好奇心	西川・雨宮（2015）による知的好奇心尺度	「拡散的好奇心」と「特殊的好奇心」について、各 6 項目、計 12 項目。一部、場面の想起やワーディングが難しいと思われた項目（「予期しない出来事」、「どこに行っても、新しい物事や経験を探す」）の表現を変更。
粘り強さ	山北ら（2018）での小学生版の尺度	Short Grit Scale の日本語版（西川・奥上・雨宮（2015））をもとにした、小学生版のワーディングを参照。
レジリエンス	小塩・中谷・金子・長峰（2002）の精神的回復力尺度	もともとは全 21 項目の指標。項目数削減も検討し、厚生労働省・文部科学省「21 世紀出生児縦断調査（平成 13 年出生児）」（第 18 回調査）で実施されている 9 項目を設定。一部、場面の想起やワーディングが難しいと思われた項目（「動揺しても」）の表現を変更。
協同に対する態度	PISA 調査 2015 の「他者との関係性への価値付け」と「共同作業への価値付け」に関する項目	各 4 項目の計 8 項目。一部、場面の想起やワーディングが難しいと思われた項目（「共同作業」、「異なる意見について考える」、「話をよく聞く」）の表現を変更。
共感・知的謙虚さ・自己表現	長谷川ら（2009）、雲財・川崎（2021）、全国学力・学習状況調査を踏まえて検討した項目	「共感」については、「視点獲得」と「共感的関心」の考え方を参照。「自己表現」については、全国学力・学習状況調査で既に尋ねられている項目を参照。あわせて 11 項目を設定。
尊重	柴山・武藤・五十嵐（2011）の中学生用他尊感情尺度	もともとは 1 因子の 9 項目。項目数削減も検討し、場面の想起やワーディングが難しいと思われた項目（「人の個性の違いを理解」、「相手とともに喜び合う」、「必要でない人などいない」）を削除し、6 項目で設定。
メタ認知的学習方略	佐藤・新井（1998）の学習方略に関する尺度	もともとは全 14 項目。項目数削減も検討し、「柔軟的方略因子」と「プランニング方略因子」それぞれについて因子負荷量が大い項目など、6 項目を設定。

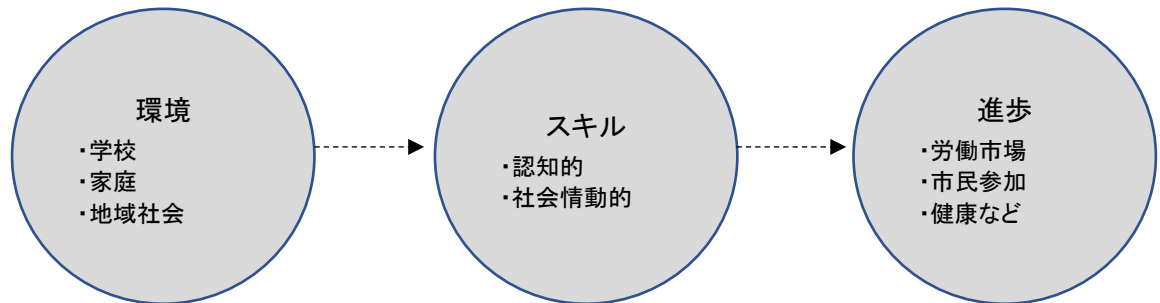
また、「非認知能力」以外の指標・項目との関連性を把握する際のイメージを、図表 3-2-12 のように示した。OECD では、図表 3-2-13 のような形で「学習環境」、「スキル」、「社会進歩」の関係が示されている¹²²。本調査研究で行う調査では、「認知能力（認知的スキル）」は直接的な形での把握を行うことはできないが、「成績」や「勉強時間」を「学力」の代理指標と想定し、「非認知能力」との関連性を把握した。また、性別・学年との関係を把握するとともに、「家庭環境」として SES、「学校環境」として「学校・学級での学習指導」や「特別活動の状況等」との関連性について集計・分析を行った。さらに、OECD での「社会進歩」との関係を想定し、現在の「ウェルビーイング」との間にもどのような関連性がみられるかについても、集計・分析を行った。

精緻な分析により因果関係等やメカニズムを詳細に把握できるわけではないが、基本的な集計結果や関係性を整理し、提示することがまず重要になるものと考えた。

図表 3-2-12 本調査研究で検討した「非認知能力」との関連性を把握する集計・分析のイメージ



図表 3-2-13 OECD で示される学習環境、スキル、社会進歩の関係



出所：OECD（2018）p.48 掲載の図表を再現したもの。

¹²² OECD により示されるモデルには因果的な関係が想定されており、特に、「スキル」と「進歩」の関係は、一定の時間経過の後にみられる関係であることが想定されていると考えられる。他方で、本調査研究で行う調査においては、因果関係の想定は難しいことから、両方向での矢印で関係性を示した。なお、OECD（2018）や石井（2019）で指摘されていた、「地域社会としての学習環境」（「市民・文化活動」、「社会的ネットワーク」、「公共サービスと安全」、あるいは「地域の遊び環境」等）については、本調査研究において検討はしたが、具体的に項目設定をすることができなかった。

(3) 担任教員対象の質問紙調査票、学校（校長）対象の質問紙調査票の検討

① 枠組みの検討

前節で示したように、児童生徒対象調査において、「学級活動・雰囲気」、「特別活動・部活動」、「対教師関係」、「授業での学習活動状況」に関する項目を設定し、「非認知能力」との関連性を把握するが、加えて、本調査研究では、担任教員対象調査や学校（校長）対象調査を実施し、そこから得られる情報を基に、学校・学級における学習指導や学級経営の在り方と、児童生徒の「非認知能力」との関連性について集計を行うことができるように検討した。

特に、担任教員対象調査については、現行の全国学力・学習状況調査では実施がされていない調査であるが、国立教育政策研究所（2019）では、児童生徒の「非認知能力」について検討を行う上で教員の情報が重要であることが示されている。また、埼玉県学力・学習状況調査では、『主体的・対話的で深い学び』の実施に加えて、『学級経営』が、子供の『非認知能力』『学習方略』を向上させ、子供の学力向上につながる。¹²³とされている。

これらを踏まえ、教員・学校側の情報を用いて、学校・学級における学習指導や学級経営の在り方と児童生徒の「非認知能力」との関係について集計・分析を行うことを検討した。

② 担任教員対象調査の検討

担任教員対象調査の検討に当たっては、まず、全国学力・学習状況調査の学校質問紙調査で尋ねられている項目に着目し、そこで設定されている項目を基に、近年の「主体的・対話的で深い学び」の実践状況などを把握する項目設定を検討した。

項目精査のため、本調査研究では、令和3年度の全国学力・学習状況調査の学校質問紙調査のデータ（匿名データ）の貸与を受け、このデータを基に、学校で実践されている取組に関して探索的な因子分析を行った。分析の結果、小学校・中学校に共通した結果が得られた¹²⁴ことから、本調査研究では、分析結果を踏まえ、「主体的・対話的で深い学び」、「学級活動」、「家庭学習」、「教員間の連携・協働、研修」の実践状況を把握することができるのではないかと考えられた項目セットを設定した。（全国学力・学習状況調査で設定されている項目を基に、ダブルバーレルとなってしまうのではないかと考えられたものなどのワーディングを精査し、設定した。）

また、より多角的に指導の在り方や学校・学級に関する情報を得るため、TALIS（OECD 国際教員指導環境調査）を参照し、調査項目の設定を行った。TALIS は、学校の学習環境と教員の勤務環境に焦点を当てた調査であり、これまで、2013年と2018年の2回実施されている。児童生徒を対象とした調査ではないが、児童生徒の「非認知能力」に影響を与えうる、学校における学習環境の実態、及び教員の指導の状況について、学級や学校ごとの差異を把握するための項目設定を検討できるのではないかと考え、具体的に参照した。

¹²³ 埼玉県教育委員会（2021）「令和2年度埼玉県学力・学習状況調査報告書」（埼玉県学力・学習状況調査の分析からわかったこと（概要））。なお、埼玉県学力・学習状況調査では、担任対象の調査は実施されていない。

¹²⁴ 結果の詳細は参考資料として掲載した。

TALIS で示されている調査の枠組みのうち、Assessment and feedback（評価・フィードバック）、Instructional practices（教育実践、Classroom management（学級運営）、Clarity of instruction（指導の明確さ）、Cognitive activation（認知活性化））、Teacher self-efficacy（教師の自己効力感）、Teacher self-efficacy in classroom management（学級運営に関する効力感）、Teacher self-efficacy in instruction（指導に関する効力感）、Teacher self-efficacy in student engagement（児童生徒のエンゲージメントに関する効力感）、Student-teacher relations（児童生徒・教員の関係性）に関する項目を基にし、調査項目を設定した¹²⁵。

このほか、国立教育政策研究所（2019）での指摘等を踏まえ、「学級風土」に関して、伊藤・宇佐美（2017）や横浜市「学級風土チェックシート簡易版」を基にした項目¹²⁶、学級活動に関する国立教育政策研究所「平成 24 年度小学校学習指導要領実施状況調査」における項目、教師の示す態度に関して PISA の成長的マインドセットに関する項目、TIMSS の Teachers' Job Satisfaction の項目、ウェルビーイングに関する日本語版 WHO-5 精神健康状態表の項目、「学び続ける教師」に関するオリジナルの項目¹²⁷を設定した。

¹²⁵ TALIS に関するこれらの項目の設定等の検討に当たっては、OECD Education Working Papers No.187 "Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework" 及び OECD Education Working Papers No.220 "Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 analysis plan" を参照した。

¹²⁶ 「学級風土」に関して、伊藤・宇佐美（2017）からは、現在の学級風土をどう認識しているかという現状認識を把握することができるが、このような現状認識とは別に、各教員がどのような学級づくりをしているか(しようとしているか)ということ把握できる項目を設定することが、分析を行う上で有用と考えられた。横浜市「学級風土チェックシート簡易版」に挙げられている内容は、「自分づくり（公正、寛容）」、「仲間づくり（自己表現、配慮）」、「集団づくり（課題遂行、合意形成）」に分類・整理されているものである。今回横浜市の学校・教員・児童生徒を対象に調査を行うにあたり、担任教員が普段意識している「学級づくり」のありかたと児童生徒の「非認知能力」との間に関連性がみられる可能性が高いのではないかと考え、横浜市「学級風土チェックシート簡易版」を基にした調査項目を盛り込むこととした。

¹²⁷ 本調査研究における研究会に協力いただいた有識者からの助言を踏まえ、「学び続ける教師」に関する項目を設定した。

図表 3-3-1 担任教員対象調査の全国学力・学習状況調査の学校質問紙調査を基にした項目セット

整理番号	分類	調査項目
1	主体的・ 対話的で 深い学び	児童生徒が自ら学級やグループで課題を設定する学習活動を行った
2		学級やグループで課題の解決に向けて話し合いをする学習活動を行った
3		学級やグループで話し合ったことをまとめ、表現する学習活動を行った
4		児童生徒の発言や活動の時間を確保して授業を進めた
5		習得・活用及び探究の学習過程を重視した指導を行った
6		各教科等で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かすことができるような機会を設けた
7		知識を相互に関連付けてより深く理解する学習を行った
8		情報を精査して考えを形成する学習を行った
9		思いや考えをもとに創造に向かう過程を重視した学習を行った
10	学級活動	学級活動で話し合い、互いの意見のよさを生かして解決方法などを合意形成できるような指導を行った
11		学級活動での話し合いを生かして、一人一人の児童生徒が意思決定できるような指導を行った
12	家庭学習	家庭学習の課題の課し方について、校内の教職員で共通理解を図った
13		児童生徒に家庭での学習方法を具体例を挙げながら教えた
14		児童生徒が行った家庭学習の課題について、その後の教員の指導改善や児童生徒の学習改善に生かした
15	教員間の 連携・協 働、研修	言語活動について、国語科だけではなく、各教科、特別の教科道徳、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組んでいる
16		校長のリーダーシップのもと、組織的、継続的な研修を行っている
17		授業研究や事例研究など、実践的な研修を行っている
18		生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を学ぶ校内研修を行っている
19		教員は、校外の各教科等の教育に関する研究会等に定期的・継続的に参加している
20		教職員は、校内外の研修や研究会に参加し、その成果を教育活動に積極的に反映させている
21		学習指導と学習評価の計画の作成に当たっては、教職員同士が協力している
22		学校全体の言語活動の実施状況や課題について、全教職員の間で話し合ったり、検討したりしている
23		学級運営の状況や課題を全教職員の間で共有し、学校として組織的に取り組んでいる

出所：令和3年度全国学力・学習状況調査の学校質問紙を基に、浜銀総合研究所にて一部の項目・ワーディングを変更したもの

図表 3-3-2 担任教員対象調査の TALIS を基にした項目セット

整理番号	分類	調査項目	
1		児童生徒のよい点や改善点などを積極的に評価した	
2	Assessment and Feedback	児童生徒の学習成果に対して点数や評定による成績評価だけでなく、文書によるフィードバックを行った	
3	(評価とフィードバック)	児童生徒に学習の進捗状況を自己評価させた	
4		児童生徒が特定の課題に取り組む様子を観察し、必要なフィードバックを行った	
5	Instructional practices (教育実践)	授業の始めに前回の授業内容のまとめを示す	
6		授業の始めに目標を設定する	
7		児童生徒に何を学んで欲しいかを説明する	
8		新しい学習内容と過去の学習内容がどのように関連しているか説明する	
9		明らかな解決法が存在しない課題を提示する	
10		Classroom management (学級運営)	批判的に考える必要がある課題を与える
11		Clarity of instruction (指導の明確さ)	児童生徒を少人数のグループに分け、問題や課題に対する合同の解決法を出させる
12		Cognitive activation (認知活性化)	複雑な課題を解く際に、その手順を各自で選択するよう児童生徒に指示する
13			教室でのルールを守るよう児童生徒に伝える
14	人の話を聞くよう児童生徒に伝える		
15	規律を乱している児童生徒を静かにさせる		
16		授業の始めに、すぐに静かにするよう伝える	
17	Teacher self-efficacy (教師の自己効力感)	児童生徒に勉強ができると自信を持たせる	
18		児童生徒が学習の価値を見いだせるよう手助けする	
19		児童生徒のために発問を工夫する	
20		学級内の秩序を乱す行動を抑える	
21		in classroom management (学級運営における)	勉強にあまり関心を示さない児童生徒に動機付けをする
22		自分が児童生徒にどのような態度・行動を期待しているか明確に示す	
23		in instruction (指導における)	児童生徒の批判的思考を促す
24		児童生徒を教室のきまりに従わせる	
25		in student engagement (児童生徒のエンゲージメントにおける)	秩序を乱す、又は騒々しい児童生徒を落ち着かせる
26		多様な評価方法を活用する	
27	児童生徒がわからない時には、別の説明の仕方を工夫する		
28		様々な指導方法を用いて授業を行う	
29	Student-teacher relations (児童生徒・教師関係)	通常、教員と児童生徒は互いに良好な関係にある	
30		ほとんどの教員は、児童生徒の幸せが重要であると考えている	
31		ほとんどの教員は、児童生徒の声に関心を持っている	
32		児童生徒が特別な援助を必要としている時、学校は支援している	

出所：TALIS2018 の校長質問紙及び教師質問紙を基に、浜銀総合研究所にて一部の項目・ワーディングを変更したもの
 ※「Assessment and feedback」の項目には、全国学力・学習状況調査の学校質問紙を基にした項目を含む。

図表 3-3-3 担任教員対象調査のその他の項目・項目セット(概要)

項目	使用目的、項目数、参照元等
クラス番号	児童生徒対象調査との対応関係を把握するために項目を設定
教職経験年数	Teacher self-efficacy などとの関係を把握するための基本項目の一つとして設定
性別	基本項目の一つとして設定
年齢	基本項目の一つとして設定
担任の児童生徒数	基本項目の一つとして設定
担当教科	(中学校に勤務している方のみ) 基本項目の一つとして設定
学級風土 (学級づくり)	横浜市「学級風土チェックシート簡易版」を参照し、「よいことはよい、悪いことは悪いと言える雰囲気をつくる」などの 12 項目を設定 ¹²⁸ 学級づくりとしてどのような点が特に意識されているのかを把握することを目的として設定
学級風土 (現状認識)	伊藤・宇佐美(2017)を参照し、「取り組み」「関心」「仲のよさ」「トラブル」「教師開示」「規律正しさ」の 6 点に関わる項目を設定(全 25 項目) クラス内の雰囲気・教師との関係性等を把握することを目的として設定
学級活動	国立教育政策研究所「平成 24 年度小学校学習指導要領実施状況調査」における項目を参照し、「児童生徒が学級生活向上のための問題を見つけられるようにしている」などの 4 項目を設定
成長的マインド セット	PISA2018 の項目を参照し、「児童生徒の知能は、努力や工夫ではほとんど変えることができないものである」の項目(1 項目)を設定
仕事の満足度	TIMSS の Teachers' Job Satisfaction に関する項目を参照し、「私は教師という職業に満足している」などの 5 項目を設定
学び続ける教師	オリジナルで検討し、「専門性を高めるために書籍等を読む」、「新しい知識・技能についての情報を得る」、「同僚等と授業や教材等に関して相談や情報交換をする」の 3 項目を設定
精神的健康	ウェルビーイングに関する指標として、日本語版 WHO-5 精神健康状態表による項目(5 項目)を設定(児童生徒対象調査と同一の項目を設定)

¹²⁸ 横浜市「学級風土チェックシート簡易版」には、「自分づくり(公正、寛容)」、「仲間づくり(自己表現、配慮)」、「集団づくり(課題遂行、合意形成)」の 6 つの観点があり、それぞれの観点から 2 項目ずつ調査項目を設定した形となっている。

③学校（校長）対象調査の検討

学校（校長）対象調査については、TALIS をもとに、母語が日本語でない児童生徒の割合など児童生徒の特性を把握する項目や、校長のリーダーシップを把握するための Instructional leadership（指導的リーダーシップ）、Distributed leadership（分散型リーダーシップ）に関する項目を設定した。

また、学校風土を把握するため（特に、内外の連携・協力がなされている状況にあるかを把握するため）、TALIS を基に、Participation among stakeholders（関係者の参加）、Collaborative school culture（協調的な学校文化）、Teacher reliance on each other（教師の相互信頼）、Common teaching beliefs（信念の共有）、Parent-community involvement（保護者や地域の関与）、Collaborative activities¹²⁹（共同活動）、Student-teacher relations（児童生徒・教師関係、担任教員対象調査と同一の項目）の情報が把握できる項目を設定した。

このほか、学校における課題の状況把握を行うため、Lack of personnel（人員不足）、Lack of resources（資源不足）に関する項目を設定した¹³⁰。これらの項目を基に、児童生徒の「非認知能力」との関連性について、探索的な検討を行った。

図表 3-3-4 学校(校長)対象調査の TALIS を基にした項目セット

整理番号	分類	調査項目
1	Instructional leadership (指導的リーダーシップ)	新たな指導実践を開発するための教員間の協力を支援する取組を行った
2		教員が指導能力の向上に責任を持つよう具体的な取組を行った
3		教員が担当する児童生徒の学習成果について責任を感じるよう具体的な取組を行った
4	Participation among Stakeholders (関係者の参加)	この学校は、教職員が学校的意思決定に積極的に参加する機会を提供している
5		この学校は、保護者が学校的意思決定に積極的に参加する機会を提供している
6		この学校は、児童生徒が学校的意思決定に積極的に参加する機会を提供している
7	Distributed leadership (分散型リーダーシップ)	学校の課題について、責任を共有する文化がある
8	Collaborative school culture (協調的な学校文化)	お互いに助け合う協力的な学校文化がある

¹²⁹ TALIS では教師質問紙に設定されている項目であるが、本調査研究では、学校（校長）対象調査に項目を設定した。

¹³⁰ TALIS に関するこれらの項目の設定等の検討に当たっては、OECD Education Working Papers No.187 ”Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework” 及び OECD Education Working Papers No.220 ”Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 analysis plan” を参照した。なお、回答者側としての重複感を避けるため、学校（校長）対象調査の実施に当たっては、毎年全国的に実施をしている全国学力・学習状況調査の項目は盛り込まない形とした。また、検討の過程では、地域性等の把握を行うための自治体の人口規模に関する項目を盛り込むことも検討していたが、本調査研究では特定の自治体に調査協力をいただくことになったことから、当該項目は最終的には削除した。「学校名」についても、本調査研究は文部科学省 CBT システム（MEXCBT:メクビット）での実施となり、アカウント情報等から別途把握が可能であったことから、調査項目としては設定しなかった。

図表 3-3-4 学校(校長)対象調査の TALIS を基にした項目セット(続き)

整理番号	分類	調査項目
9	Teacher reliance on each other (教師の相互信頼)	教員は、互いに信頼しあうことができる
10	Common teaching beliefs (信念の共有)	教職員は、指導や学習についての信念を共有している
11	Parent-community involvement (保護者や地域の関与)	保護者は、児童生徒が良い成績を修めるよう支援している
12		保護者は学校の活動に参加している
13		学校は地域のコミュニティと協力している
14	Collaborative activities (共同活動)	学級内でチーム・ティーチングを行う
15		教員が他の教員の授業を見学し、感想を述べる
16		学級や学年をまたいだ合同学習を行う(例:プロジェクト)
17		教員が同僚と教材をやりとりする
18		特定の生徒の学習の向上について議論する
19		他の教員と共同して、児童生徒の学習の進捗状況を評価する基準を定める
20		専門性を高めるための勉強会に参加する
21	Student-teacher relations (児童生徒・教師関係)	通常、教員と児童生徒は互いに良好な関係にある
22		ほとんどの教員は、児童生徒の幸せが重要であると考えている
23		ほとんどの教員は、児童生徒の声に関心を持っている
24		児童生徒が特別な援助を必要としている時、学校は支援している
25	Lack of personnel (人員不足)	資格を持つ教員の不足
26		特別な支援を要する児童生徒への指導能力を持つ教員の不足
27		支援職員の不足
28	Lack of resources (資源不足)	教材(教科書など)が不足している、あるいは適切でない
29		指導のためのデジタル技術が不足している、あるいは適切でない (例:ソフトウェア、コンピュータ、タブレット、電子黒板)
30		インターネット接続環境が不十分である
31		図書館の教材が不足している、あるいは適切でない

出所: TALIS2018 の校長質問紙及び教師質問紙を基に、浜銀総合研究所にて一部の項目・ワーディングを変更したもの。

※Lack of personnel に関する「職業教育を行う教員の不足」は「支援教員の不足」に変更した。

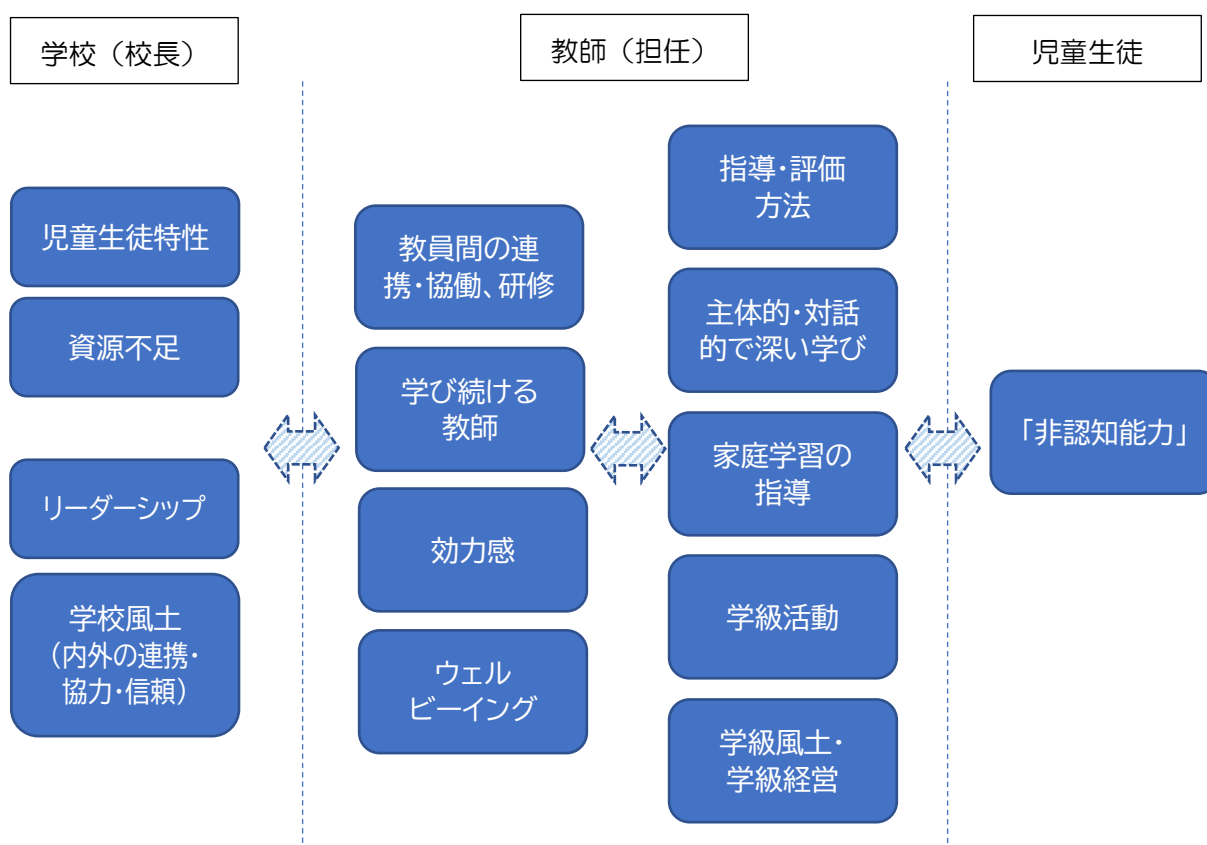
④ 枠組みの再整理

児童生徒対象調査との関係も含め、担任教員対象調査と学校（校長）対象調査で把握する内容やその関係性のイメージについて、図表 3-3-5 のように示した。

「児童生徒の『非認知能力』について、学校・学級での教育活動とどのような関連がみられるか？『主体的・対話的で深い学び』に関する実施の状況や、学級活動の状況、教師による働きかけ・態度等による違いはみられるか？」といった観点から探索的に検討を行い、把握されたことを丁寧に記述することを試みた。

なお、担任教員対象調査について、実践の状況・指導の状況等の実態を尋ねる項目については、「とても当てはまる」、「当てはまる」、「いくらか当てはまる」、「当てはまらない」などの4件法で、意識・認識を尋ねる項目については「そう思う」、「まあそう思う」、「あまりそう思わない」、「そう思わない」の4件法、あるいは「どちらともいえない」を含む5件法での選択肢により調査を行った。学校（校長）対象調査については、学校の現状について尋ねる項目について、基本的には「とても当てはまる」、「当てはまる」、「当てはまらない」、「全く当てはまらない」の4件法での選択肢により調査を行った。

図表 3-3-5 担任教員対象調査と学校(校長)対象調査の内容のイメージ



(4) 集計：「非認知能力」に関する尺度の内的整合性・尺度間の関連性

①集計の概要

本調査研究で「非認知能力」の内容を反映すると考え、設定をした各調査項目について、信頼性や妥当性に関する検討のため、下記の「確認事項」に示したように、設定した項目セットごとに、各項目の回答結果の分布を確認した上で、因子分析の実施、信頼性係数の算出をし、想定したような構造になっているのかを把握した¹³¹。また、これらの確認の上で尺度を作成し、尺度間の相関関係が相対的に高いもの、低いものを把握した。なお、これらは、小学生・中学生のそれぞれに対して行った。

<調査項目・尺度に関する確認事項>

- 各項目の回答結果の分布の確認
- 因子分析の実施、因子構造の確認
- 信頼性係数の算出（内的整合性の確認）
- 尺度の作成、尺度間の相関関係の把握

【各項目の回答結果の分布の確認】

回答結果の分布の確認に関して、吉田・石井・南風原（2012）「尺度の作成・使用と妥当性の検討」では、「項目得点の分布の歪み」として、「分布が大きく偏っていて分散がほとんどない項目は除外する必要があるが、ある程度の分散があれば分布の歪みよりも内容を重視すべきであろう。」とある。このことを踏まえ、本調査研究では、ヒストグラムでの分布確認を行い、極端な例がないかを把握し、指標・尺度検討に当たっての参考とした¹³²。

【因子分析の実施、因子構造の確認】

因子分析は、「ある観測された変数（質問項目等）が、どのような潜在的な因子から影響を受けているかを探る手法」¹³³である。本調査研究の場合、例えば、「知的好奇心」に関する調査項目として設定した12項目が、（先行研究と同様に）「拡散的好奇心」及び「特殊的好奇心」という潜在的な因子から影響を受けた（因子を反映した）項目と考えられるか否かを確認・把握するということを目的として実施した。

「非認知能力」のような「概念」を扱う質問項目や尺度を検討するに当たっての因子分析の実施の妥当性に関しては、中村（2007）「心理尺度作成における因子分析の利用法」による説明も参考になる。中村（2007）では、「心理尺度が測ろうとしているものは構成概念と呼ばれる抽象

¹³¹ 一連の方法・手続き等に関しては、下記のウェブサイトの説明も参照した。

https://www.f.waseda.jp/oshio.at/edu/data_b/09_folder/da09_01.html

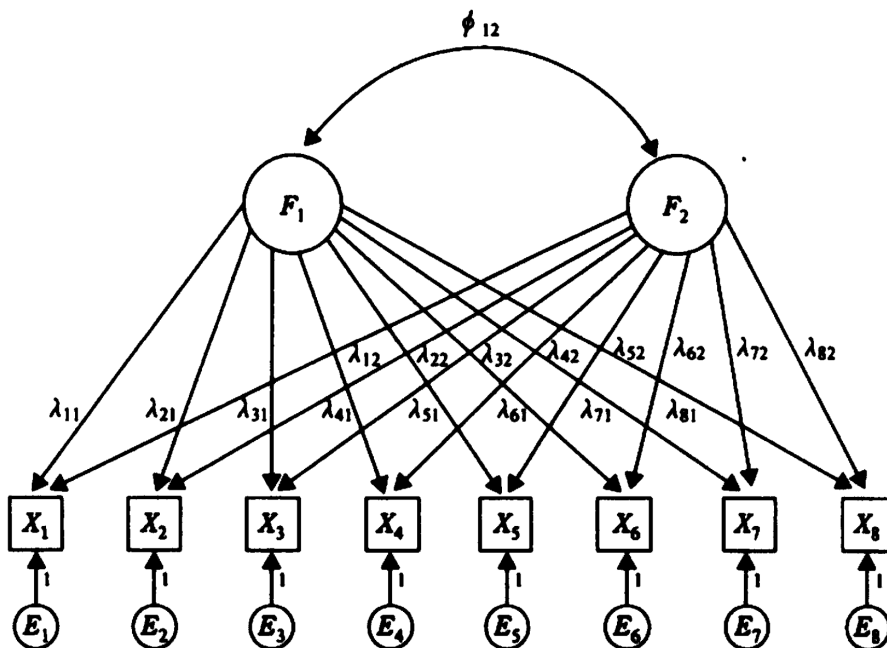
https://www.f.waseda.jp/oshio.at/edu/data_b/09_folder/da09_02.html

¹³² なお、確認の結果として、各調査項目への回答には一定の分散があると考え、「分布に歪みがあることをもって尺度を構成する項目から除く」という処理は行わなかった。

¹³³ https://www.f.waseda.jp/oshio.at/edu/data_b/top.html における説明を参照した。

的な理論的概念である。そのため、この概念を身の周りの物理的な大きさのように直接的に測定することはできず、構成概念が反映される物事を通じて間接的に測定することになる。この間接測定の手助けをしてくれるのが因子分析である。因子分析は多数の項目間の相関関係をもとに相関関係の原因となるもの、すなわち構成概念を数理モデルの上で測定できるようにした統計的手法である。したがって、因子分析は構成概念を扱う心理尺度作成においては不可欠なものである。」と説明され、因子分析のモデルに関して、図表 3-4-1 が示されている。中村（2007）では、このモデル図を基に、「F から X へのパスについての重み λ は共通因子から観測変数への影響力を示す因子負荷量である。因子分析では、この指標を求めることが大きな目的である。」とし、続いて、因子負荷量を求める方法などについて説明される¹³⁴。

図表 3-4-1 中村(2007)による因子分析モデル(2因子モデル)



出所：中村（2007）より転載

※X は観測変数を表し、心理尺度の質問項目に対応する。F は共通因子、E は独自因子を表す。F から X へのパスについての重み λ は共通因子から観測変数への影響力を示す因子負荷量である。 ϕ は因子間相関を表す。

なお、調査項目や尺度検討のために行う因子分析の方法・考え方について、吉田・石井・南風原（2012）では、「相関行列の固有値などをもとに因子数（＝下位尺度の数）を決め、バリマックス法やプロマックス法による回転後の各因子への負荷の大きい項目を選んで尺度を構成する手続き。あるいは、あらかじめ下位概念に分けて、各概念ごとに項目を作成した場合は、得られた因子数および各因子への負荷によって項目作成の適切さをチェックする手続き。」と説明されている。

¹³⁴ 中村（2007）の説明にあるように、「因子負荷量」は、因子分析により抽出される因子（共通因子）から観測変数（個別の質問項目）への影響力を示すものである。因子負荷量は一般的に-1~1 の間の値をとり、絶対値が大きいほど影響力が大きい（想定される因子と調査項目との間の関連性が強い）と考えられる。なお、一般的には回転後の因子負荷量の値が高い（絶対値 0.4 以上）の調査項目の内容をもとに因子名（因子の内容）が解釈される（中村（2007））。

因子分析には様々な手法があるが、基本的な手順としては、各調査項目をチェックした上で、「因子の抽出方法」を決め、「因子数」を決め、「回転の方法」を決め、その上で求められる因子負荷量の結果を基に解釈等を行っていくものであると考えられる¹³⁵。

なお、本調査研究では、「因子の抽出の方法」としては「最尤法」という方法を用いている¹³⁶。「因子数」の決定方法としては、相関行列の固有値が1以上であるかという点から判断している¹³⁷。「回転の方法」としては「プロマックス回転」という方法を用いている¹³⁸。

本調査研究では、このような方法による因子分析を実施し、因子の数や、因子負荷量を基にした因子の内容について解釈・確認を行い、質問項目や、それによる尺度が妥当なものと考えられるかについてチェックをした。

【信頼性係数の算出（内的整合性の確認）】

信頼性係数は、一般的に、因子分析を行って下位尺度が決定した後に算出されるものであり、係数が高ければ、尺度の「内的整合性が高い」と判断されるものである¹³⁹。

本調査研究において信頼性係数は、高木・服部（2015）「国内の心理尺度作成論文における信頼性係数の利用動向」にあるように、尺度の検討を行う上で行われることが多い α 係数（クロンバックの α 係数）により、内的整合性の把握・確認等を行った¹⁴⁰。高木・服部（2015）で報告されているように、基準とされることが多い、係数が0.7以上であるかどうかを参照した。なお、 α 係数に関しては、「尺度作成の際に α 係数を高くすることを最優先すると、（中略）図りたい構成概念の方向からずれた尺度となる危険があるので、この点も注意すべきである」（吉田・石井・南風原（2012）、中略は浜銀総合研究所による）という指摘を踏まえ、本調査研究では、項目の加除による係数の変化について確認はしたが、必ずしも、係数の値が最も高くなるということを優先はしなかった。

¹³⁵ 中村（2007）及び https://www.f.waseda.jp/oshio.at/edu/data_b/09_folder/da09_01.html を参照した。

¹³⁶ 様々な手法がある中で、因子の抽出方法としては、「最尤法」のほかにも、「主因子法」、「重み付けのない最小二乗法」、「重み付け最小二乗法」などがある。このうち、「最尤法」は、「統計学的に最もよい推定法」とされ、データ自体が因子分析モデルに適合していると考えられる場合には最尤法を用いる方法がよい（中村（2007））とされていることから、本調査研究でも「最尤法」を用いた因子抽出を行った。

¹³⁷ データにいくつの因子が想定されるのかを判断する方法についても、様々な方法がある。本調査研究で用いた「固有値が1以上であるか」という以外にも、「仮説から決める」「固有値やスクリープロットを見て、固有が大きく落ち込むところまでを採用する」などの方法がある（https://www.f.waseda.jp/oshio.at/edu/data_b/09_folder/da09_01.html）。「固有値」とは、因子抽出の過程で計算される、因子数を決める際に参照される基準となる指標のことである。「スクリープロット」とは、算出された因子ごとの固有値を最大値から最小値まで降順にプロットし、そのグラフの形状から、基準を判断する方法である。本調査研究では、スクリープロットによる判断は煩雑になると考えられたことから、先行研究での因子数を参照しつつ、統一的に「固有値が1以上であるか」という基準により因子数を判断した。

¹³⁸ 因子分析における「回転」は、より解釈しやすい因子負荷量の結果を得るために実施するものである。因子分析に用いている調査項目が、特定の1つの因子については高い因子負荷量を示し、それ以外の因子に対しては低い負荷量を示すような構造を基に回転（変換）を行うものである。回転の方法にも数多くの方法が存在するが、大きくは「直行回転」（因子間に相関がないという想定をするもので、代表的な方法としてバリマックス回転）と「斜交回転」（因子間に相関があると想定するもので、代表的な方法としてプロマックス回転）がある（これらの方法に関する説明は中村（2007）を参照した）。本調査研究では、「非認知能力」という人の内面に関する分析を行うに当たり、想定される因子間には相関があると想定し、「斜交回転」（プロマックス法）により回転を行い、因子負荷量を求めた。

¹³⁹ https://www.f.waseda.jp/oshio.at/edu/data_b/09_folder/da09_02.html

¹⁴⁰ α 係数は、項目ごとの分散と、尺度合計の分散による値により算出される。

【尺度の作成、尺度間の相関関係の把握】

尺度の「妥当性」に関しては、小塩（2016）「心理尺度構成における再検査信頼性係数の評価—「心理学研究」に掲載された文献のメタ分析から—」にもあるように、「多様な概念」であり、「一定の検証過程を経ることであるかないかを測定するような性質のものではない」というものであると認識される。

本調査研究では、多くが先行研究等を踏まえて設定した調査項目であることを踏まえ、上記のような「回答結果の分布確認」、「因子分析」、「信頼性係数の算出」、及び、「尺度間の相関関係の把握」を行うことで、検討した項目や作成される尺度が、それぞれ一定の妥当性を有すると考えられることの確認・検討等を行った。

②「知的好奇心」について

「知的好奇心」について、西川・雨宮（2015）を参照し、計 12 項目を設定した。

設定した 12 項目に関するヒストグラムを確認すると（図表 3-4-2-1～図表 3-4-2-12）、いずれの項目に関しても、否定的な回答より肯定的な回答のほうが多くなっている。「当てはまる」との肯定的な回答が最も多かったのは、小学生・中学生ともに、「新しいことに挑戦することは好きだ」の項目で、「やや当てはまる」の回答と合わせると、小学生では約 8 割、中学生では約 7 割が肯定的な回答となっている。「誰もやったことがないものごとにとっても興味がある」についても、他の項目と比べて、「当てはまる」との回答が多い傾向にある。また、このような傾向は、小学生において顕著である。

設定した 12 項目について、西川・雨宮（2015）によると「拡散的好奇心」と「特殊的好奇心」の 2 因子が想定されるが、このような因子構造の確認を行うため、探索的に因子分析を実施した。因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行うと、小学生・中学生ともに、固有値が 1 以上の因子数は 2 つで、同じ構造で、それぞれ 6 項目からなる 2 つの因子が抽出された（図表 3-4-2-13）。参照した西川・雨宮（2015）と齟齬がない結果となっており、「拡散的好奇心」と「特殊的好奇心」の因子が抽出されたものと考えられる。

「拡散的好奇心」と「特殊的好奇心」の下位尺度に関して、信頼性係数を算出すると、小学生では「拡散的好奇心：クロンバックの $\alpha=0.882$ 」、「特殊的好奇心：クロンバックの $\alpha=0.842$ 」、であり、中学生では「拡散的好奇心：クロンバックの $\alpha=0.883$ 」、「特殊的好奇心：クロンバックの $\alpha=0.867$ 」であった。

0.8 以上の高い内的整合性があることが確認されたため、「拡散的好奇心」、「特殊的好奇心」、のそれぞれについて、単純加算して尺度（点数が高いほど肯定的）を作成すると、小学生の平均値は「拡散的好奇心：17.23」、「特殊的好奇心：15.21」、中学生の平均値は「拡散的好奇心：15.70」、「特殊的好奇心：15.23」であった（それぞれの尺度の分布は図表 3-4-2-14～図表 3-4-2-17）。

6 項目ずつで 2 つの因子が抽出され、また、尺度を構成する項目の内容としても先行研究と整合的な結果が得られていることから、「拡散的好奇心」、「特殊的好奇心」の 2 つの下位尺度を用いての集計・分析を進めた¹⁴¹。

¹⁴¹ 作成した尺度を基に、「年齢や性別、SES などの属性との関連性」、「認知能力」の代替的な指標等との関連性、「ウェルビーイングとの関連性」、「教育や訓練、学習体験、環境等との関連性」について集計・分析を行った。結果は、後段の（5）～（8）に示した。（以下、各尺度について同様）

図表 3-4-2-1 「新しいことに挑戦することは好きだ」(q14_1)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-2-2 「誰もやったことがないものごとにとっても興味がある」(q14_2)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-2-3 「身の回りにあるいろいろなことに興味をもつほうだと思う」(q14_3)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-2-4 「今までやったことのない課題にもよろこんで取り組める」(q14_4)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-2-5 「新しいアイデアをあれこれ考える」(q14_5)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-2-6 「何ごとにも興味関心が強い」(q14_6)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-2-7 「はっきりした答えが出るまでずっと考えるほうだと思う」(q14_7)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-2-8 「解答を理解できないと気持ちが落ち着かず、何とか理解しなければと思う」(q14_8)の
ヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-2-9 「ものごとを学ぶときには、徹底的に調べたい」(q14_9)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-2-10 「思っていなかったことが起きた時、なぜそうなったのかがわかるまで調べる」(q14_10)
のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-2-11 「ある考えを理解するために必要な知識をすべて学ばないと満足できない」(q14_11)の
ヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-2-12 「問題を解くために長時間じっくり考える」(q14_12)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

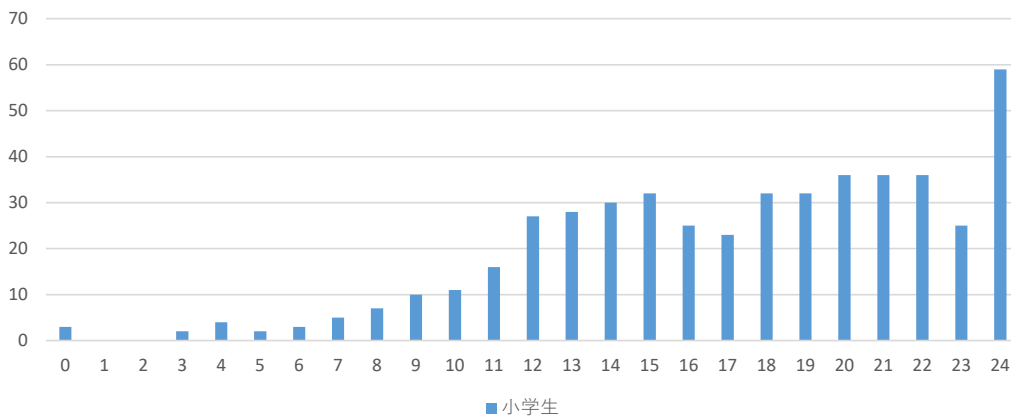
図表 3-4-2-13 「知的好奇心」に関する因子分析(最尤法、プロマックス回転)

小学生 パターン行列			中学生 パターン行列		
	因子			因子	
	1	2		1	2
q14_3	0.869	-0.132	q14_3	0.853	-0.050
q14_6	0.796	0.015	q14_1	0.814	-0.092
q14_1	0.762	-0.065	q14_6	0.787	0.043
q14_5	0.703	0.049	q14_2	0.752	-0.015
q14_2	0.671	0.031	q14_4	0.617	0.148
q14_4	0.629	0.187	q14_5	0.584	0.118
q14_11	-0.072	0.775	q14_11	-0.078	0.851
q14_8	-0.133	0.725	q14_10	0.058	0.768
q14_7	0.093	0.702	q14_9	0.056	0.767
q14_12	-0.037	0.631	q14_8	-0.004	0.671
q14_9	0.184	0.579	q14_7	0.117	0.603
q14_10	0.140	0.569	q14_12	-0.041	0.602

因子間相関			因子間相関		
因子	1	2	因子	1	2
1	1.000	0.620	1	1.000	0.621
2	0.620	1.000	2	0.621	1.000

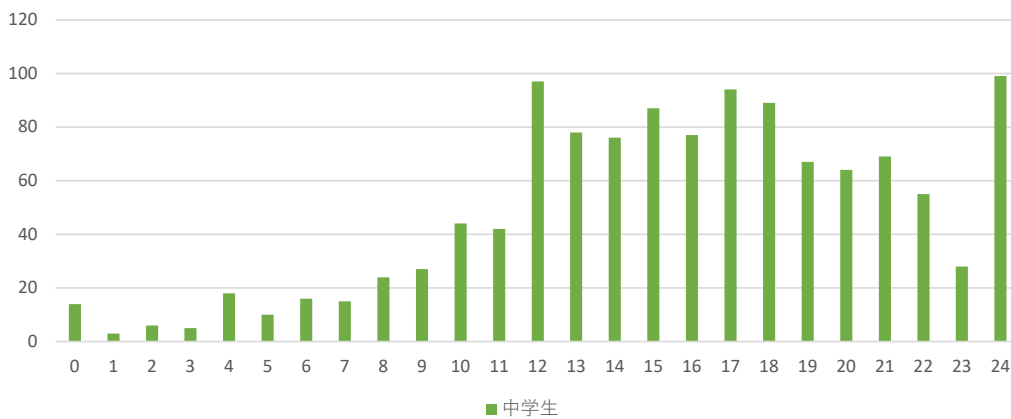
※小学生・中学生ともに2つの因子が抽出された。因子負荷量の値が大きい順に項目を並べ替え、また、オレンジ色で色を塗った。第1因子が「拡散的好奇心」、第2因子が「特殊的好奇心」と考えられる。

図表 3-4-2-14 「拡散的好奇心」の尺度の分布(小学生)



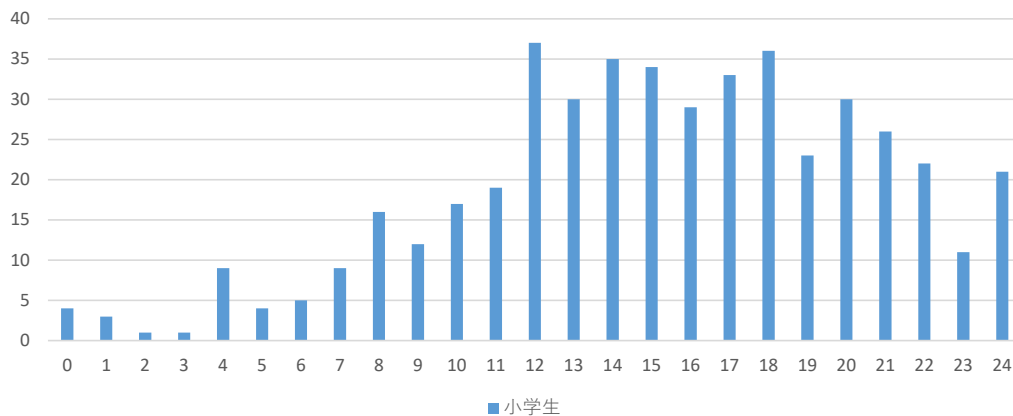
※横軸が「拡散的好奇心」の尺度（6項目）の得点、縦軸が各尺度得点に該当する件数（度数）である。

図表 3-4-2-15 「拡散的好奇心」の尺度の分布(中学生)



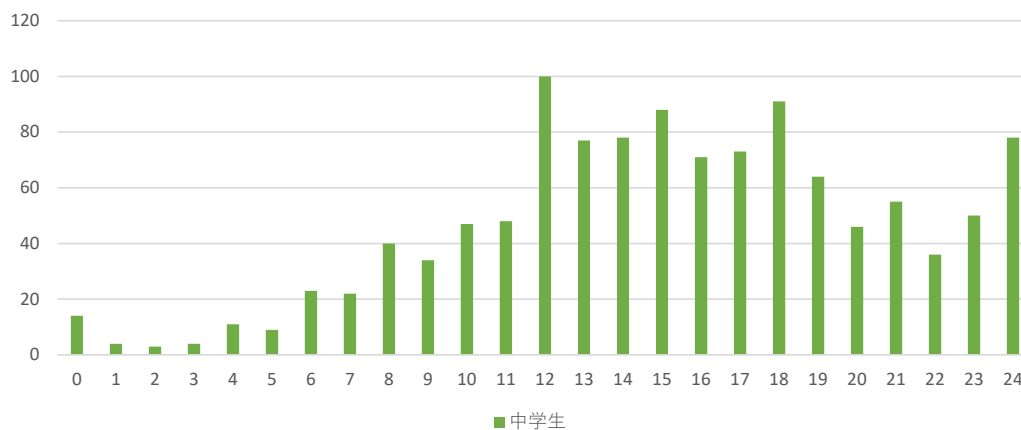
※横軸が「拡散的好奇心」の尺度（6項目）の得点、縦軸が各尺度得点に該当する件数（度数）である。

図表 3-4-2-16 「特殊的好奇心」の尺度の分布(小学生)



※横軸が「特殊的好奇心」の尺度（6項目）の得点、縦軸が各尺度得点に該当する件数（度数）である。

図表 3-4-2-17 「特殊的好奇心」の尺度の分布(中学生)



※横軸が「特殊的好奇心」の尺度（6項目）の得点、縦軸が各尺度得点に該当する件数（度数）である。

③「粘り強さ」について

「粘り強さ」について、西川・奥上・雨宮（2015）及び山北ら（2018）を参照して、計8項目を設定した。

設定した8項目に関するヒストグラムを確認すると（図表 3-4-3-1～図表 3-4-3-8）、多くの項目は、「当てはまらない」の回答よりも「当てはまる」の回答のほうが多くなっているが、「私は努力家（まじめで勉強熱心）である」については、中学生において「当てはまらない」の回答のほうが多くなっている。

設定した8項目について、西川・奥上・雨宮（2015）及び山北ら（2018）によると「根気」と「一貫性」の2因子が想定されるが、このような因子構造の確認を行うため、探索的に因子分析を実施した。因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行うと、固有値が1以上の因子は2つ抽出されたが、q13_5の「新しい考えや計画を思いつくと、以前の考えや計画から関心がそれることがある」の項目に関して、小学生については第1因子の因子負荷量が大きく、中学生については第2因子の因子負荷量が大きい（ただし、第1因子の因子負荷量も比較的大きい）という結果となった（図表 3-4-3-9）¹⁴²。また、全8項目での信頼性係数を算出したところ、小学生・中学生ともに、「新しい考えや計画を思いつくと、以前の考えや計画から関心がそれることがある」を除いたほうが信頼性係数が顕著に高くなるという結果であった。そこで、この項目を除いた7項目で、再度因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行ったところ、小学生・中学生ともに、同じ構造の結果が得られた（図表 3-4-3-10）。なお、2つの因子は、「根気」と「一貫性」を意味するものと考えられた。

先行研究と若干異なる結果となったことも踏まえ、下位尺度ごとに尺度作成はせず、q13_5の「新しい考えや計画を思いつくと、以前の考えや計画から関心がそれることがある」を除く7項目で信頼性係数を算出した（「一貫性」に関する項目は逆転項目とした）。小学生では「粘り強さ：クロンバックの $\alpha=0.769$ 」、中学生では「粘り強さ：クロンバックの $\alpha=0.702$ 」であった。なお、小学生・中学生それぞれ、特定の項目を除いたほうが信頼性係数が高くなるといったことはなかった。

0.7以上の一定の内的整合性があることが確認されたため、「粘り強さ」として、「一貫性」に関する項目は逆転項目として7項目を加算して尺度（点数が高いほど肯定的）を作成すると、小学生の平均値は「粘り強さ：14.84」、中学生の平均値は「粘り強さ：12.84」であった（それぞれの尺度の分布は図表 3-4-3-11～図表 3-4-3-12）。

8項目からなる先行研究とは若干異なる形となるが、7項目による「粘り強さ」の尺度を用いての集計・分析を進めた。

¹⁴² 先行研究とは異なる結果になったが、山北ら（2018）でも、「一貫性」に関しては信頼性係数が高くなく、特に「新しい考えや計画を思いつくと、以前の考えや計画から関心がそれることがある」の項目は「根気」に関する因子負荷量が大きくなっている。「新しい考えや計画を思いつくと、以前の考えや計画から関心がそれることがある」の項目については、「一貫性がない」ということとは別に、ポジティブな要素を含んだ表現となっている可能性があると考えられる。

図表 3-4-3-1 「私のがんばりやである」(q13_1)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-3-2 「始めたことは何でも最後までやりとげる」(q13_2)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-3-3 「私は、失敗しても落ち込むことなく、他の人より早く立ちなおることができる」(q13_3)の
ヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-3-4 「私は努力家(まじめで勉強熱心)である」(q13_4)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-3-5 「新しい考えや計画を思いつくと、以前の考えや計画から関心がそれることがある」
(q13_5)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-3-6 「終わるまでに何カ月もかかる計画に集中し続けることは難しい」(q13_6)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-3-7 「いったん目標を決めてから、あとで違う目標に変えてしまうことがある」(q13_7)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-3-8 「私は、物事に一時的に夢中になることがあるが、しばらくするとあきてしまう」(q13_8)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-3-9 「粘り強さ」(8項目)に関する因子分析(最尤法、プロマックス回転)

小学生 パターン行列			中学生 パターン行列		
	因子			因子	
	1	2		1	2
q13_1	0.821	0.031	q13_1	0.868	-0.007
q13_4	0.760	-0.101	q13_4	0.821	-0.004
q13_2	0.687	-0.106	q13_2	0.749	-0.087
q13_3	0.611	-0.030	q13_3	0.456	0.045
q13_5	0.542	0.247	q13_7	-0.033	0.721
q13_7	0.077	0.730	q13_6	-0.031	0.624
q13_8	-0.001	0.685	q13_8	-0.064	0.605
q13_6	-0.021	0.638	q13_5	0.330	0.429

因子間相関			因子間相関		
因子	1	2	因子	1	2
1	1.000	-0.342	1	1.000	-0.068
2	-0.342	1.000	2	-0.068	1.000

※小学生・中学生ともに2つの因子が抽出された。因子負荷量の値が大きい順に項目を並べ替え、また、オレンジ色で色を塗った。
 q13_5の「新しい考えや計画を思いつくと、以前の考えや計画から関心がそれることがある」の項目について、小学生では第1因子の因子負荷量の値が高く、中学生では第2因子の因子負荷量の値が高い、という結果になっている。

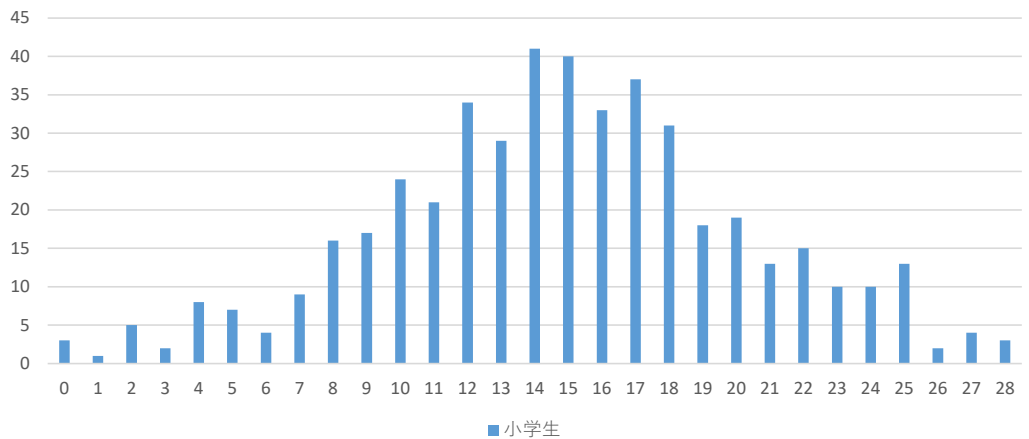
図表 3-4-3-10 「粘り強さ」(7項目)に関する因子分析(最尤法、プロマックス回転)

小学生 パターン行列			中学生 パターン行列		
	因子			因子	
	1	2		1	2
q13_1	0.853	0.096	q13_1	0.882	0.026
q13_4	0.771	-0.056	q13_4	0.821	0.020
q13_2	0.705	-0.059	q13_2	0.737	-0.081
q13_3	0.611	-0.007	q13_3	0.449	0.039
q13_7	0.046	0.710	q13_7	0.015	0.713
q13_8	-0.008	0.705	q13_6	0.018	0.645
q13_6	-0.055	0.608	q13_8	-0.020	0.611

因子間相関			因子間相関		
因子	1	2	因子	1	2
1	1.000	-0.367	1	1.000	-0.165
2	-0.367	1.000	2	-0.165	1.000

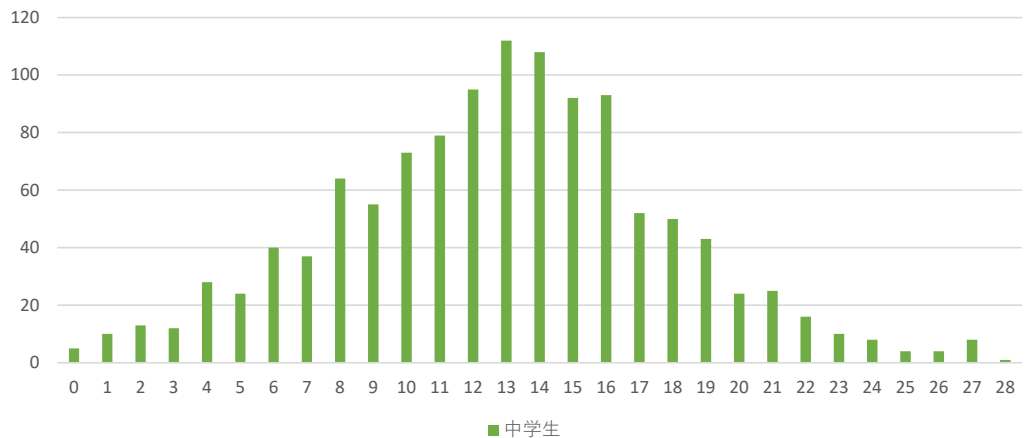
※小学生・中学生ともに2つの因子が抽出された。因子負荷量の値が大きい順に項目を並べ替え、また、オレンジ色で色を塗った。
 第1因子が「根気」、第2因子が「一貫性」と考えられる。ただし、因子間相関の大きさが小学生と中学生とで異なっているなどの違いもみられる。

図表 3-4-3-11 「粘り強さ」の尺度の分布(小学生)



※横軸が「粘り強さ」の尺度（7項目）の得点、縦軸が各尺度得点に該当する件数（度数）である。

図表 3-4-3-12 「粘り強さ」の尺度の分布(中学生)



※横軸が「粘り強さ」の尺度（7項目）の得点、縦軸が各尺度得点に該当する件数（度数）である。

④「レジリエンス」について

「レジリエンス」について、小塩・中谷・金子・長峰（2002）をもとに21世紀出生児縦断調査で設定されている項目を参照して、計9項目を設定した。

設定した9項目に関するヒストグラムを確認すると（図表3-4-4-1～図表3-4-4-9）、「怒りを感じるとおさえられなくなる」については、小学生では「当てはまる」の回答が「当てはまらない」の回答よりも多くなっている。また、将来のことについてたずねる項目（3項目）については、いずれも、小学生では「当てはまる」の回答が多いが、中学生では「どちらともいえない」の回答が多くなっている。

設定した9項目について、元となっている小塩・中谷・金子・長峰（2002）を踏まえると、「新奇性追求」、「感情調整」、「肯定的な未来志向」の3因子が想定されるが、このような因子構造の確認を行うため、探索的に因子分析を実施した。因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行うと、固有値が1以上の因子は、中学生に関しては3つであったが、小学生に関しては2つであった。小学生に関しては、先行研究で「新奇性追求」と「肯定的な未来志向」に関するとした項目がいずれも第1因子の因子負荷量が大い、という結果であった¹⁴³。中学生に関しては先行研究と整合的な結果となった（図表3-4-4-10）。

先行研究と若干異なる結果となったことも踏まえ、下位尺度ごとに尺度作成はせず、計9項目で信頼性係数を算出した（q12_9の「怒りを感じるとおさえられなくなる」の項目は逆転項目とした）。小学生では「レジリエンス：クロンバックの $\alpha=0.838$ 」、中学生では「レジリエンス：クロンバックの $\alpha=0.824$ 」であった。なお、小学生・中学生それぞれ、「怒りを感じるとおさえられなくなる」の項目を除いたほうが信頼性係数の値は若干高くなったが、含める形でも0.8以上の内的整合性があることが確認されることから、先行研究・調査の枠組みを踏まえ、項目は削除せず、全9項目で尺度を作成した。

「怒りを感じるとおさえられなくなる」の項目は逆転項目として加算して尺度（点数が高いほど肯定的）を作成すると、小学生の平均値は「レジリエンス：24.72」、中学生の平均値は「レジリエンス：23.47」であった（それぞれの尺度の分布は図表3-4-4-11～図表3-4-4-12）。

図表 3-4-4-1 「いろいろなことにチャレンジするのが好きだ」(q12_1)のヒストグラム

【小学5年生】

【中学2年生】

¹⁴³ 先行研究とは異なる結果になったが、ヒストグラムからも把握できたように、将来のことに対する認識・回答が小学生と中学生では異なることが要因となっているのではないかと推察される。

図表 3-4-4-2 「自分の感情をコントロールできるほうだ」(q12_2)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-4-3 「自分の未来にはきっといいことがあると思う」(q12_3)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-4-4 「新しいことやめずらしいことが好きだ」(q12_4)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-4-5 「不安や心配なことがあっても、自分を落ち着かせることができる」(q12_5)の
ヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-4-6 「将来の見通しは明るいと思う」(q12_6)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-4-7 「ものごとに対する興味や関心が強いほうだ」(q12_7)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-4-8 「自分の将来に希望をもっている」(q12_8)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-4-9 「怒りを感じるとおさえられなくなる」(q12_9)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

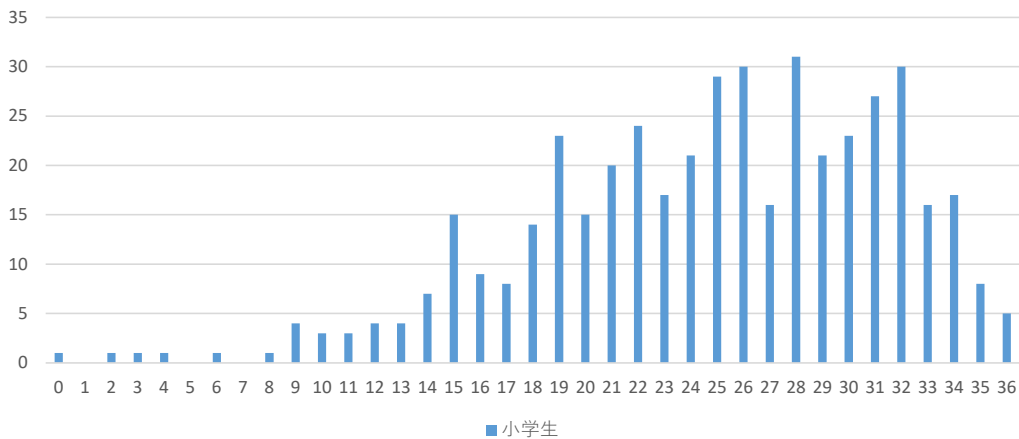
図表 3-4-4-10 「レジリエンス」に関する因子分析(最尤法、プロマックス回転)

小学生 パターン行列			中学生 パターン行列			
	因子		因子			
	1	2	1	2	3	
q12_6	0.944	-0.045	0.933	-0.069	-0.005	
q12_3	0.920	-0.107	0.861	0.016	-0.062	
q12_8	0.803	-0.015	0.812	0.040	0.017	
q12_7	0.459	0.131	-0.104	0.844	0.007	
q12_4	0.441	0.180	0.013	0.775	-0.050	
q12_1	0.409	0.159	0.116	0.712	-0.077	
q12_2	0.035	0.737	-0.016	0.088	0.831	
q12_5	0.106	0.679	0.082	0.205	-0.571	
q12_9	0.051	-0.437	0.208	0.120	0.494	

因子間相関			因子間相関			
因子	1	2	因子	1	2	3
1	1.000	0.549	1	1.000	0.610	0.415
2	0.549	1.000	2	0.610	1.000	0.362
			3	0.415	0.362	1.000

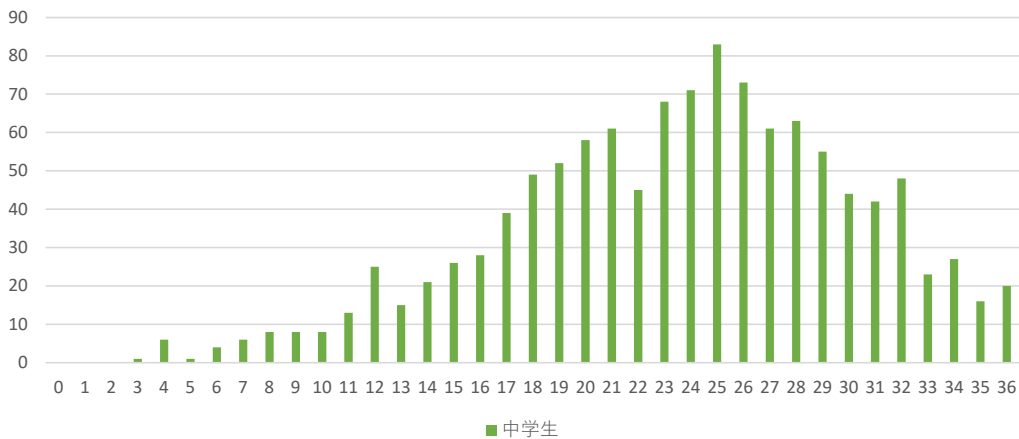
※小学生では2つ、中学生では3つの因子が抽出された。因子負荷量の値が大きい順に項目を並べ替え、また、オレンジ色で色を塗った。小学生では「新奇性追求」と「肯定的な未来志向」に関すると考えられた項目について、第1因子の因子負荷量の値が高くなっている。中学生に関しては、第1因子が「肯定的な未来志向」、第2因子が「新奇性追求」、第3因子が「感情調整」と考えられ、先行研究と整合的な結果となっている。

図表 3-4-4-11 「レジリエンス」の尺度の分布(小学生)



※横軸が「レジリエンス」の尺度（9項目）の得点、縦軸が各尺度得点に該当する件数（度数）である。

図表 3-4-4-12 「レジリエンス」の尺度の分布(中学生)



※横軸が「レジリエンス」の尺度（9項目）の得点、縦軸が各尺度得点に該当する件数（度数）である。

⑤「協同に対する態度」について

「協同に対する態度」について、PISA 調査を参照して、計 8 項目を設定した。

設定した 8 項目に関するヒストグラムを確認すると（図表 3-4-5-1～図表 3-4-5-8）、「1人で作業をするより、友達と一緒に作業をするほうが好きだ」や「友達と協力するのは楽しい」の項目について、「当てはまる」の回答が多くなっており、その傾向は特に小学生において顕著にみられる。「やや当てはまる」の回答を合わせると、「1人で作業をするより、友達と一緒に作業をするほうが好きだ」や「友達と協力するのは楽しい」の項目について、小学生では約 9 割が肯定的な回答となっている。

設定した 8 項目について、元となっている PISA2015 を踏まえると、「他者との関係性への価値付け」と「共同作業への価値付け」の 2 因子が想定されるが、このような因子構造の確認を行うため、探索的に因子分析を実施した。因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行うと、固有値が 1 以上の因子は、小学生に関しては 2 つであったが、中学生に関しては 1 つであった。小学生に関する 2 つの因子については、q15_5「チームのほうが、1人よりいい決定をすると思う」が「他者との関係性への価値付け」の因子に含まれ、q15_3「クラスの友達が成功するのを見るのがうれしい」に関しては「共同作業への価値付け」の因子についての因子負荷量大きいという結果となっている（図表 3-4-5-9）¹⁴⁴。

先行研究と若干異なる結果となったことも踏まえ、下位尺度ごとに尺度作成はせず、計 8 項目で信頼性係数を算出した。小学生では「協同に対する態度：クロンバックの $\alpha=0.838$ 」、中学生では「協同に対する態度：クロンバックの $\alpha=0.834$ 」であった。

0.8 以上の高い内的整合性があることが確認されたため、「協同に対する態度」として、加算して尺度（点数が高いほど肯定的）を作成すると、小学生の平均値は「協同に対する態度：25.03」、中学生の平均値は「協同に対する態度：23.13」であった（それぞれの尺度の分布は図表 3-4-5-10～図表 3-4-5-11）。

図表 3-4-5-1 「1人で作業をするより、友達と一緒に作業をするほうが好きだ」(q15_1)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

¹⁴⁴ PISA の枠組みで想定されるものとは異なる結果になったが、もともと、心理尺度として検討された項目でないことが原因となっているのではないかと推察される。

図表 3-4-5-2 「人の話をしっかり聞く」(q15_2)のヒストグラム

【小学5年生】

【中学2年生】

図表 3-4-5-3 「クラスの友達が成功するのを見るのがうれしい」(q15_3)のヒストグラム

【小学5年生】

【中学2年生】

図表 3-4-5-4 「他の人が興味をもっていることに気を配る」(q15_4)のヒストグラム

【小学5年生】

【中学2年生】

図表 3-4-5-5 「チームのほうが、1人よりいい決定をすと思う」(q15_5)のヒストグラム

【小学5年生】

【中学2年生】

図表 3-4-5-6 「自分と異なる意見について考えるのは楽しい」(q15_6)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-5-7 「友達と一緒にやる作業だと、自分の力が発揮できる」(q15_7)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-5-8 「友達と協力するのは楽しい」(q15_8)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-5-9 「協同に対する態度」に関する因子分析(最尤法、プロマックス回転)

小学生 パターン行列

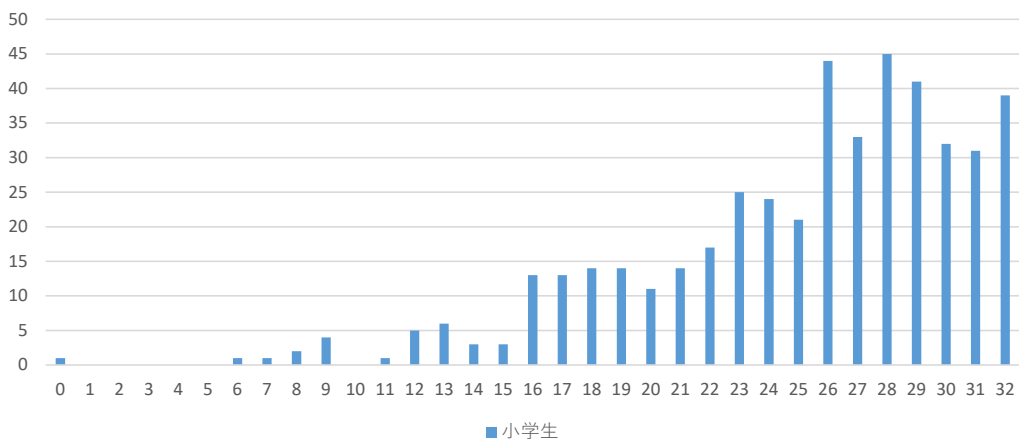
	因子	
	1	2
q15_1	0.894	-0.153
q15_8	0.872	-0.010
q15_7	0.494	0.270
q15_6	-0.031	0.733
q15_4	0.000	0.650
q15_2	-0.100	0.578
q15_5	0.159	0.430
q15_3	0.364	0.425

因子間相関

因子	1	2
1	1.000	0.670
2	0.670	1.000

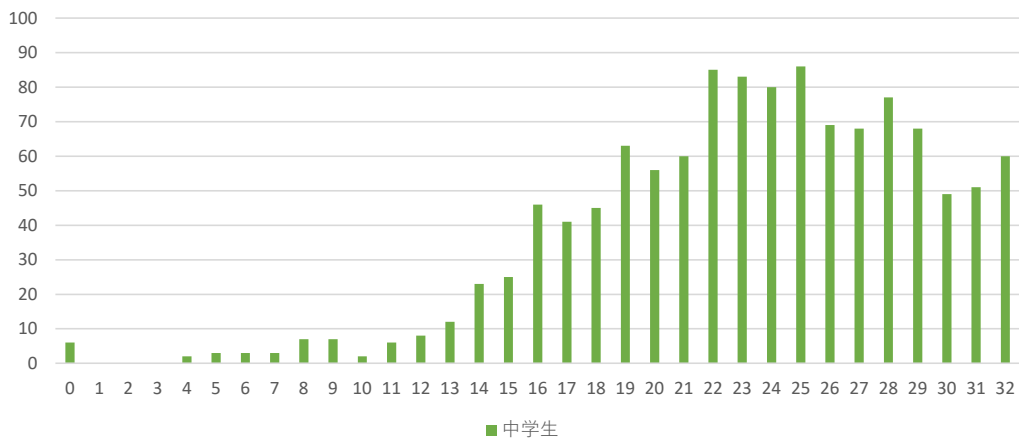
※小学生では2つの因子が抽出されたが、中学生では1つであった。小学生について、因子負荷量の値が大きい順に項目を並べ替え、また、オレンジ色で色を塗った。2つの因子が抽出された小学生に関しても、PISA2015により想定された「他者との関係性への価値付け」と「共同作業への価値付け」の関係とは異なる結果であった。

図表 3-4-5-10 「協同に対する態度」の尺度の分布(小学生)



※横軸が「協同に対する態度」の尺度（8項目）の得点、縦軸が各尺度得点に該当する件数（度数）である。

図表 3-4-5-11 「協同に対する態度」の尺度の分布(中学生)



※横軸が「協同に対する態度」の尺度（8項目）の得点、縦軸が各尺度得点に該当する件数（度数）である。

⑥「共感・知的謙虚さ・自己表現」について

「共感・知的謙虚さ・自己表現」について、先行研究等を参照してオリジナルで検討した計 11 項目を設定した。

設定した 11 項目に関するヒストグラムを確認すると（図表 3-4-6-1～図表 3-4-6-11）、いずれの項目についても「当てはまらない」の回答より「当てはまる」の回答が多くなっており、特に「共感（共感的関心）」に関するものとして設定した項目において、「当てはまる」の回答が多くなっている。

設定した 11 項目について、当初想定した概念としての分類では、4 因子が想定されるが、因子構造を確認するため、探索的に因子分析を実施した。因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行うと、固有値が 1 以上の因子は、小学生・中学生ともに 2 つであり、同じ因子構造での 2 因子が抽出された（図表 3-6-12）。ともに第 2 因子は「共感（共感的関心）」であると考えられる。第 1 因子は、当初想定した「共感（視点獲得）」、「知的謙虚さ」、「自己表現」を包含する形となるが、この因子を、あらためて、「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル」と解釈をして、尺度作成について検討を行った。

「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル」（計 8 項目）と「共感（共感的関心）」（計 3 項目）のそれぞれについて、信頼性係数を算出したところ、小学生では「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル：クロンバックの $\alpha=0.848$ 」、「共感（共感的関心）：クロンバックの $\alpha=0.777$ 」、中学生では「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル：クロンバックの $\alpha=0.848$ 」、「共感（共感的関心）：クロンバックの $\alpha=0.732$ 」であった。なお、小学生・中学生ともに、「共感（共感的関心）」については、q16_9 の「困っている人やつらそうにしている人を見ると、『大変だなあ』と思う」の項目を除き 2 項目としたほうが信頼性係数はより高くなるという結果であったが、3 項目の場合でも 0.7 以上の一定の内的整合性が得られていることから、3 項目での尺度作成を検討した。

「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル」（計 8 項目）と「共感（共感的関心）」（計 3 項目）のそれぞれについて、加算して尺度（点数が高いほど肯定的）を作成すると、小学生の平均値は「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル：22.76」、「共感（共感的関心）：9.50」、中学生では「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル：22.27」、「共感（共感的関心）：9.12」であった（それぞれの尺度の分布は図表 3-4-6-13～図表 3-4-6-16）。

図表 3-4-6-1 「自分の思っていることや感じていることをきちんと言葉で表すことができる」(q16-1)の
ヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-6-2 「自分の考えを発表する機会では、自分の考えがうまく伝わるよう工夫している」(q16-2)の
ヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-6-3 「人の話をじっくりと聞くことで、自分の考えがまとまることもある」(q16-3)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-6-4 「意見が分かれたときには、それぞれの立場に立って考えるほうだと思う」(q16-4)の
ヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-6-5 「自分の考えたことよりも、相手のほうがよい考えをもっていると思ったときは、進んで自
分の考えを変えるほうだと思う」(q16-5)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-6-6 「相手の立場になって、その人の気持ちを考えるようにしている」(q16-6)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-6-7 「友達のしたことや言ったことに対して、なぜそれをしたり言ったりするのかを理解することができるほうだと思う」(q16-7)のヒストグラム

【小学5年生】

【中学2年生】

図表 3-4-6-8 「他の人の気持ちや表情の変化に気がつきやすいほうだと思う」(q16-8)のヒストグラム

【小学5年生】

【中学2年生】

図表 3-4-6-9 「困っている人やつらそうにしている人を見ると、「大変だなあ」と思う」(q16-9)のヒストグラム

【小学5年生】

【中学2年生】

図表 3-4-6-10 「うれしそうな人や楽しそうな人が近くにいると、自分もうれしくなったり楽しくなったりする」(q16-10)のヒストグラム

【小学5年生】

【中学2年生】

図表 3-4-6-11 「努力が実って喜んでいる人を見ると、「がんばったなあ」と感心する」(q16-11)のヒストグラム

【小学5年生】

【中学2年生】

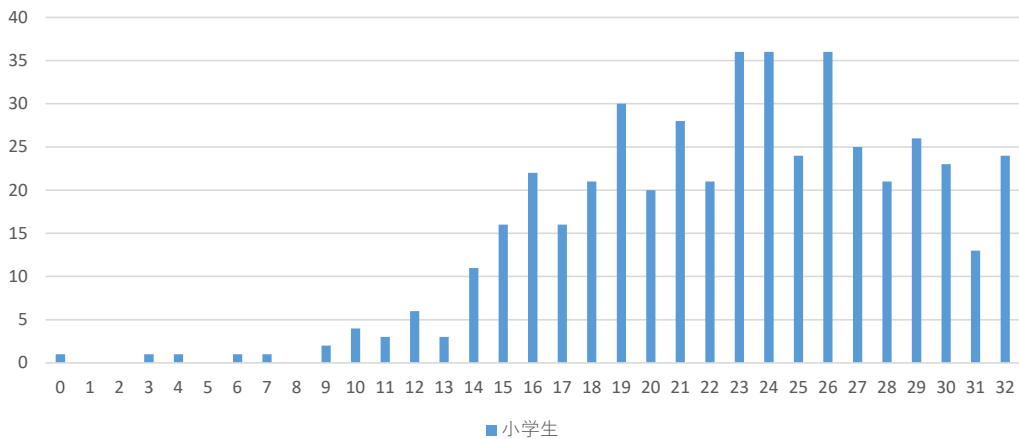
図表 3-4-6-12 「共感・知的謙虚さ・自己表現」に関する因子分析(最尤法、プロマックス回転)

小学生 パターン行列			中学生 パターン行列		
	因子			因子	
	1	2		1	2
q16_4	0.858	-0.081	q16_4	0.801	-0.051
q16_2	0.750	-0.064	q16_2	0.741	-0.130
q16_7	0.677	-0.026	q16_3	0.703	0.020
q16_6	0.659	0.106	q16_7	0.609	0.155
q16_3	0.600	0.191	q16_1	0.560	-0.031
q16_8	0.581	0.077	q16_6	0.524	0.239
q16_1	0.432	0.054	q16_5	0.460	0.112
q16_5	0.427	0.079	q16_8	0.436	0.206
q16_10	-0.077	0.913	q16_11	-0.067	0.834
q16_11	0.054	0.770	q16_10	-0.038	0.781
q16_9	0.127	0.485	q16_9	0.122	0.466

因子間相関			因子間相関		
因子	1	2	因子	1	2
1	1.000	0.616	1	1.000	0.652
2	0.616	1.000	2	0.652	1.000

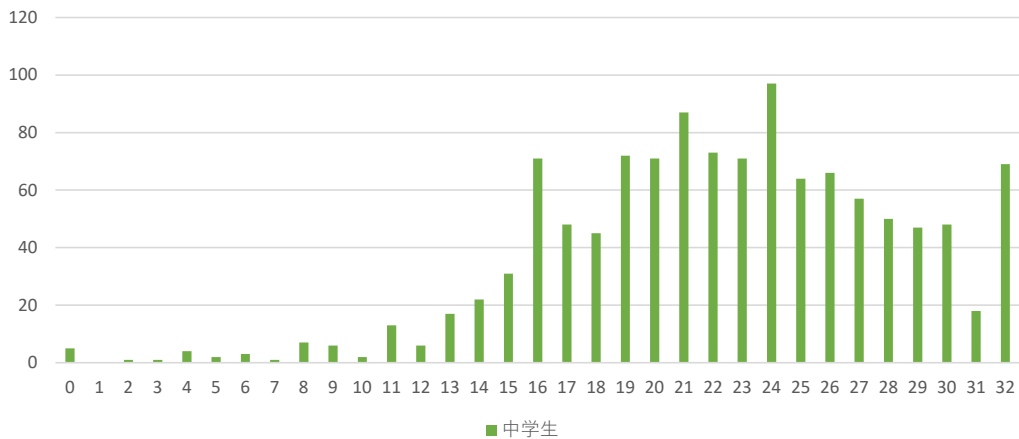
※小学生・中学生ともに2つの因子が抽出された。因子負荷量の値が大きい順に項目を並べ替え、また、オレンジ色で色を塗った。当初想定とは異なるが、第1因子が「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル」、第2因子が「共感(共感的関心)」と考えた。

図表 3-4-6-13 「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル」の尺度の分布(小学生)



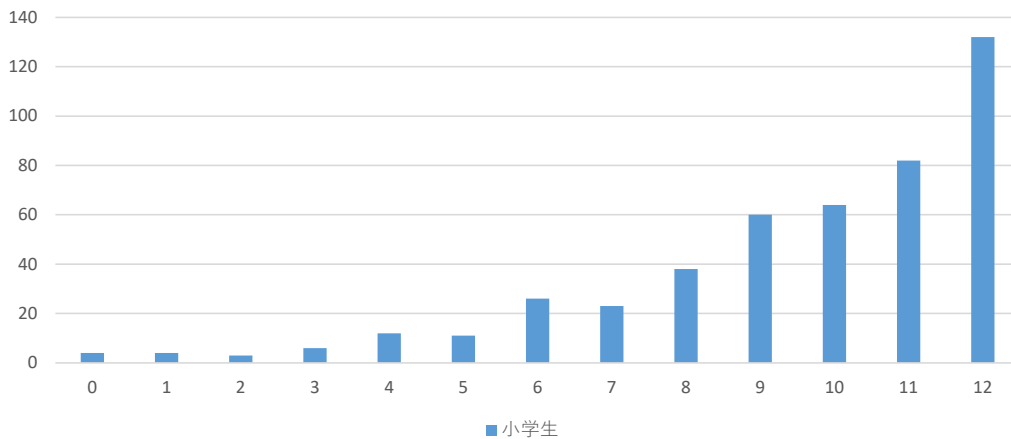
※横軸が「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル」の尺度（8項目）の得点、縦軸が各尺度得点に該当する件数（度数）である。

図表 3-4-6-14 「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル」の尺度の分布(中学生)



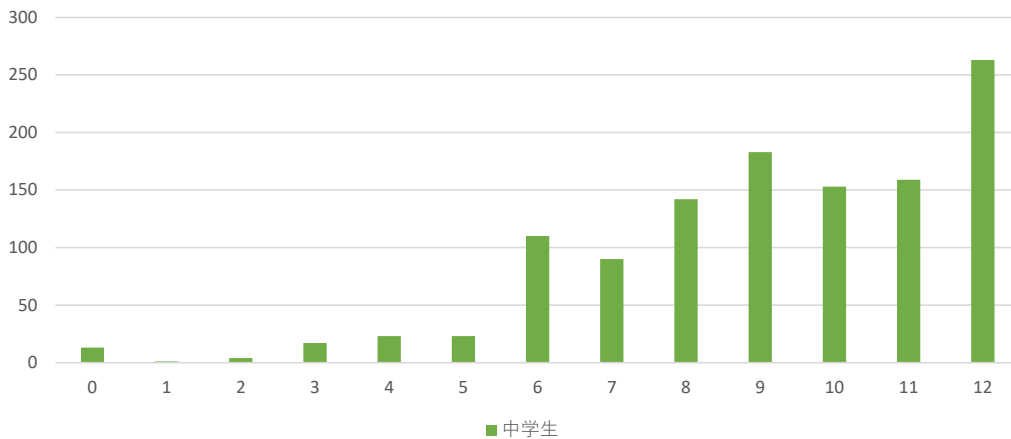
※横軸が「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル」の尺度（8項目）の得点、縦軸が各尺度得点に該当する件数（度数）である。

図表 3-4-6-15 「共感(共感的関心)」の尺度の分布(小学生)



※横軸が「共感(共感的関心)」の尺度(3項目)の得点、縦軸が各尺度得点に該当する件数(度数)である。

図表 3-4-6-16 「共感(共感的関心)」の尺度の分布(中学生)



※横軸が「共感(共感的関心)」の尺度(3項目)の得点、縦軸が各尺度得点に該当する件数(度数)である。

⑦「尊重」について

「尊重」について、柴山・武藤・五十嵐（2011）を参照し、計6項目を設定した。

設定した6項目に関するヒストグラムを確認すると（図表 3-7-1～図表 3-4-7-6）、いずれの項目に関しても、小学生・中学生ともに、「当てはまる」の回答が最も多くなっている。

設定した6項目について、柴山・武藤・五十嵐（2011）によると、1因子が想定されるが、このような因子構造の確認を行うため、探索的に因子分析を実施した。因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行うと、小学生・中学生ともに、固有値が1以上の因子数は1つであった。

そこで、6項目により信頼性係数を算出すると、小学生では「尊重：クロンバックの $\alpha=0.846$ 」、中学生では「尊重：クロンバックの $\alpha=0.836$ 」であった。

0.8以上の高い内的整合性があることが確認されたため、単純加算して尺度（点数が高いほど肯定的）を作成すると、小学生の平均値は「尊重：19.92」中学生の平均値は「尊重：19.35」であった（それぞれの尺度の分布は図表 3-4-7-7～図表 3-4-7-8）。

図表 3-4-7-1 「私は、どんな人も生まれてきた以上は価値があると思う」(q17-1)のヒストグラム

【小学5年生】

【中学2年生】

図表 3-4-7-2 「私は、誰にでもその人が一番かがやける場所があると思う」(q17-2)のヒストグラム

【小学5年生】

【中学2年生】

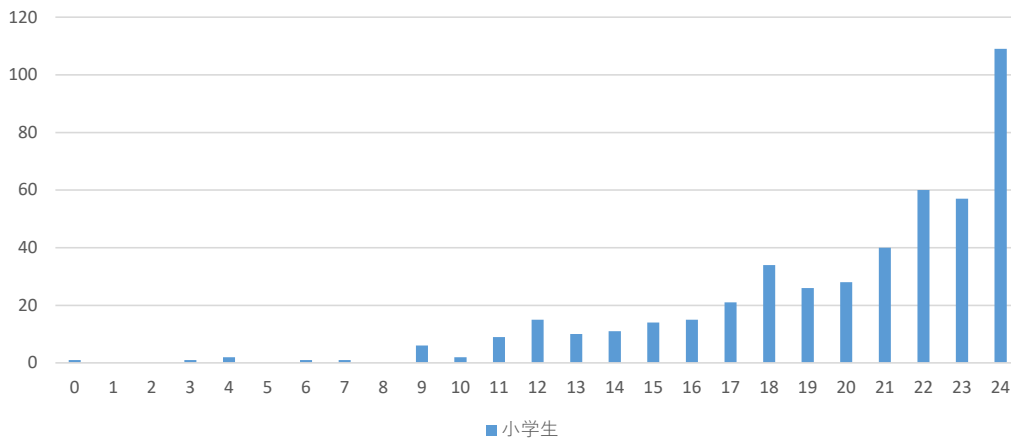
図表 3-4-7-3 「私は、人に対して常に親切でいようと思う」(q17-3)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-7-4 「私は、相手が傷つくようなことはしたくない」(q17-4)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-7-5 「私は、人が目指している目標を応援しようと思う」(q17-5)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

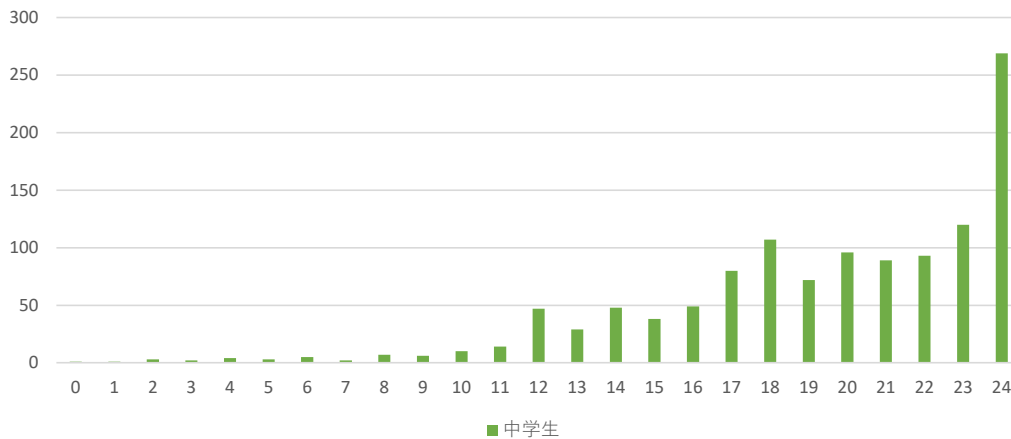
図表 3-4-7-6 「私は、人は誰でも失敗するし、失敗することは悪いことではないと思う」(q17-6)の
ヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-7-7 「尊重」の尺度の分布(小学生)



※横軸が「尊重」の尺度（6項目）の得点、縦軸が各尺度得点に該当する件数（度数）である。

図表 3-4-7-8 「尊重」の尺度の分布(中学生)



※横軸が「尊重」の尺度（6項目）の得点、縦軸が各尺度得点に該当する件数（度数）である。

⑧「メタ認知的学習方略」について

「メタ認知的学習方略」について、佐藤・新井（1998）を参照し、計6項目を設定した。

設定した6項目に関するヒストグラムを確認すると（図表 3-8-1～図表 3-4-8-6）、いずれの項目に関しても、小学生・中学生ともに、「当てはまらない」の回答よりも「当てはまる」の回答が多く、特に「勉強しているとき、自分がわからないところはどこかを見つけようとする」について「当てはまる」の回答が多くなっている。

設定した6項目について、佐藤・新井（1998）によると、「柔軟的方略」と「プランニング方略」の2因子が想定されるが、このような因子構造の確認を行うため、探索的に因子分析を実施した。因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行うと、小学生・中学生ともに、固有値が1以上の因子数は1つであった¹⁴⁵。

そこで、6項目により信頼性係数を算出すると、小学生では「メタ認知的学習方略：クロンバックの $\alpha=0.859$ 」、中学生では「メタ認知的学習方略：クロンバックの $\alpha=0.852$ 」であった。

0.8以上の高い内的整合性があることが確認されたため、単純加算して尺度（点数が高いほど肯定的）を作成すると、小学生の平均値は「メタ認知的学習方略：17.20」中学生の平均値は「メタ認知的学習方略：16.23」であった。（それぞれの尺度の分布は図表 3-4-8-7～図表 3-4-8-8）

図表 3-4-8-1 「勉強のやり方が自分にあっているかどうかを考えながら勉強する」(q10-1)の

ヒストグラム

【小学5年生】

【中学2年生】

図表 3-4-8-2 「勉強しているとき、自分がわからないところはどこかを見つけようとする」(q10-2)のヒストグラム

【小学5年生】

【中学2年生】

¹⁴⁵ 先行研究とは異なる結果になったが、佐藤・新井（1998）ではもともと14項目設定されていたものを、本調査研究では6項目での調査実施を行ったため、2つの因子が抽出されなかったのではないかと考えられる。

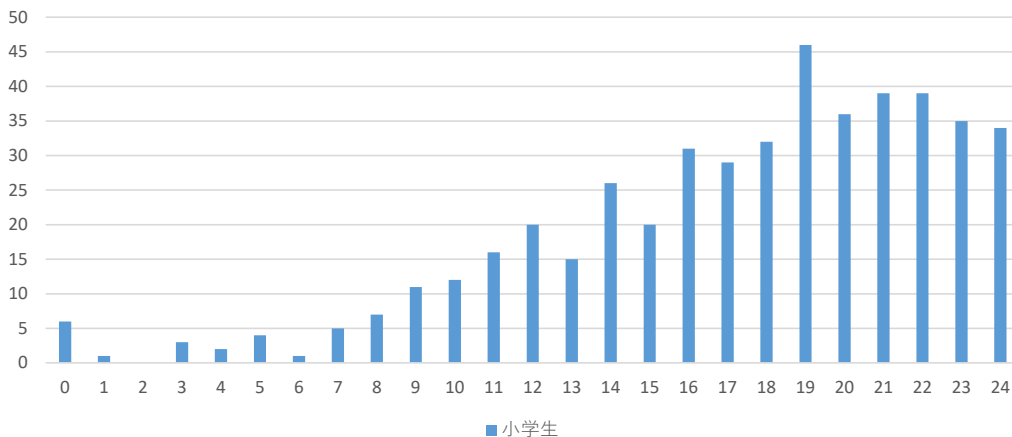
図表 3-4-8-3 「勉強でわからないことがあったら、勉強のやり方をいろいろ変えてみる」(q10-3)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-8-4 「勉強するときは、最初に計画を立ててからはじめる」(q10-4)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-8-5 「勉強しているときに、やっていることが正しくできているかどうかを確かめる」(q10-5)の
ヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

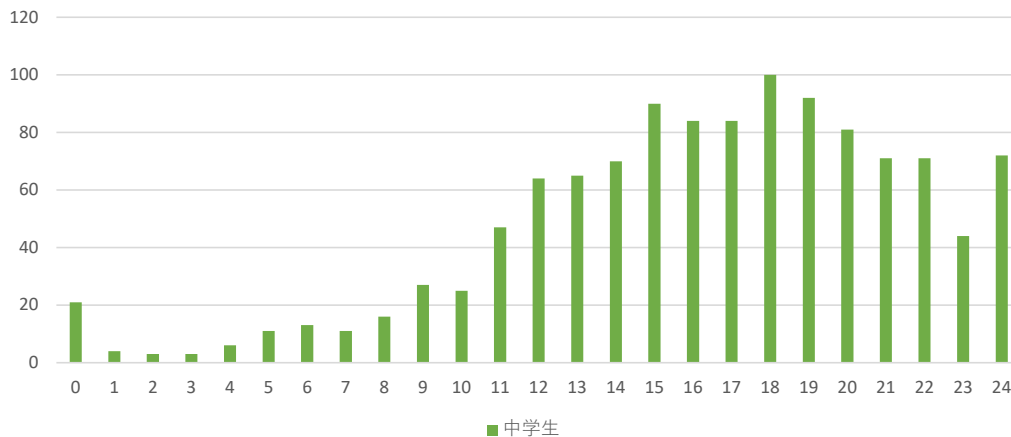
図表 3-4-8-6 「勉強するとき、たまに止まって、一度やったところを見なおす」(q10-6)のヒストグラム
【小学5年生】 【中学2年生】

図表 3-4-8-7 「メタ認知的学習方略」の尺度の分布(小学生)



※横軸が「メタ認知的学習方略」の尺度（6項目）の得点、縦軸が各尺度得点に該当する件数（度数）である。

図表 3-4-8-8 「メタ認知的学習方略」の尺度の分布(中学生)



※横軸が「メタ認知的学習方略」の尺度（6項目）の得点、縦軸が各尺度得点に該当する件数（度数）である。

⑨尺度間の相関関係について

下位尺度として設定した内容も含み、9つの尺度について、相関関係をみることで尺度間の関係性について把握した。

小学生・中学生ともに、いずれの尺度間にも正の相関関係がみられる。小学生では、相関係数が最も高いのは「協同に対する態度」と「共感（共感的関心）」との間の関係であり、**0.728**となっている。次いで高いのは「拡散的好奇心」と「レジリエンス」との間の関係であり、**0.686**となっている。これらは特に近接・類似の関係にあるのではないかと考えられる。なお、「レジリエンス」は「新奇性追求」を含む尺度であるため、「拡散的好奇心」との相関が高いということは整合的な結果である。他方で、相関係数が低いのは、「特殊的好奇心」と「共感（共感的関心）」との間の関係であり、**0.333**となっている。

中学生で相関係数が高いのは「拡散的好奇心」と「レジリエンス」との間の関係であり、**0.646**となっている。次いで高いのは「共感（共感的関心）」と「尊重」との間の関係であり、**0.635**となっている。「協同に対する態度」と「共感（共感的関心）」との間も**0.631**と比較的高い。なお、相関係数が低いのは、「粘り強さ」と「共感（共感的関心）」との間の関係であり、**0.283**となっている。これらは小学生においても概ね同様の結果となっており、今回測定した「非認知能力」のそれぞれの性質の違いを表していると考えられる。

図表 3-4-9-1 作成・設定した尺度間の相関関係(小学生)

	拡散的好奇心 (6項目)	特殊的好奇心 (6項目)	粘り強さ (7項目)	レジリエンス (9項目)	協同に対する 態度 (8項目)	知的謙虚さ・ 視点獲得等の 対人スキル (8項目)	共感（共感的 関心） (3項目)	尊重 (6項目)	メタ認知的 学習方略 (6項目)
拡散的好奇心(6項目)	1.000								
特殊的好奇心(6項目)	0.569	1.000							
粘り強さ(7項目)	0.563	0.393	1.000						
レジリエンス(9項目)	0.686	0.494	0.676	1.000					
協同に対する態度(8項目)	0.512	0.423	0.418	0.599	1.000				
知的謙虚さ・視点獲得等の 対人スキル(8項目)	0.634	0.631	0.520	0.670	0.668	1.000			
共感（共感的関心）(3項目)	0.427	0.333	0.340	0.510	0.728	0.567	1.000		
尊重(6項目)	0.424	0.361	0.404	0.549	0.668	0.598	0.650	1.000	
メタ認知的学習方略(6項目)	0.551	0.623	0.544	0.620	0.551	0.625	0.453	0.491	1.000

図表 3-4-9-2 作成・設定した尺度間の相関関係(中学生)

	拡散的好奇心 (6項目)	特殊的好奇心 (6項目)	粘り強さ (7項目)	レジリエンス (9項目)	協同に対する 態度 (8項目)	知的謙虚さ・ 視点獲得等の 対人スキル (8項目)	共感（共感的 関心） (3項目)	尊重 (6項目)	メタ認知的 学習方略 (6項目)
拡散的好奇心(6項目)	1.000								
特殊的好奇心(6項目)	0.573	1.000							
粘り強さ(7項目)	0.445	0.317	1.000						
レジリエンス(9項目)	0.646	0.419	0.524	1.000					
協同に対する態度(8項目)	0.488	0.332	0.320	0.531	1.000				
知的謙虚さ・視点獲得等の 対人スキル(8項目)	0.608	0.575	0.394	0.575	0.586	1.000			
共感（共感的関心）(3項目)	0.435	0.328	0.283	0.458	0.631	0.570	1.000		
尊重(6項目)	0.418	0.311	0.329	0.531	0.571	0.528	0.635	1.000	
メタ認知的学習方略(6項目)	0.446	0.527	0.410	0.477	0.382	0.551	0.383	0.369	1.000

(5) 集計：年齢や性別、SESなどの属性との関連性

①集計の概要

前節で作成した「非認知能力」に関する各尺度については、その分布や平均値に関し、小学生と中学生とで違いがみられるものがあることがわかる。また、OECD (2021) において示されているように、「非認知能力」の尺度の水準には、性別による差異がみられることも考えられる。

各尺度についてこれらの点を把握するため、「年齢(学年)」¹⁴⁶、「性別」、「SES(家にある本の冊数)」の個人属性に関する回答状況別に、「非認知能力」に関する尺度の平均値の差について分析をし、統計的に有意な差異がみられるもの／みられないものについての把握・整理を行った。

②年齢(小学5年生又は中学2年生)と「非認知能力」に関する各指標との関連性

前節で、各尺度について小学生・中学生の平均値の値を示したが、あらためて、統計的に有意な差異がみられるか否かについて把握した。

集計・検定の結果、「特殊的好奇心」と「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル」以外は5%水準で有意差があり、いずれも、中学生よりも小学生のほうが尺度の値が高くなっている。このような結果をみると、むしろ、「特殊的好奇心」と「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル」に有意な差異がみられないほうが特異な結果なのではないかとも考えられる。OECD (2021) でも、10歳と15歳を比較すると15歳のほうが値が低くなる内容があることが報告されている。多くの尺度でそのような傾向がみられるが、必ずしもそのような傾向を示すものばかりではないことが明らかになった。

図表 3-5-1 「非認知能力」に関する尺度の年齢(学年)による差異

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	粘り強さ	レジリエンス	協同に対する態度	知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル	共感(共感的関心)	尊重	メタ認知的学習方略
小学5年生	17.23	15.21	14.84	24.72	25.03	22.76	9.50	19.92	17.20
中学2年生	15.70	15.23	12.84	23.47	23.13	22.27	9.12	19.35	16.23
有意確率	0.000	0.940	0.000	0.001	0.000	0.114	0.008	0.018	0.001

※「有意確率」は、平均値差のt検定によるもの。

※集計対象件数は、一部無回答がある場合に集計対象外としているため「非認知能力」の内容によって異なるが、最小の値は、小学5年生の場合は「レジリエンス」でn=450、中学2年生の場合は「特殊的好奇心」でn=1,166である。

¹⁴⁶ 今回調査対象となっているのは公立小学校・公立中学校在籍の児童生徒である。私立学校に進学する者が多い地域等においては、小学生と中学生とで児童生徒の属性が同一ではない可能性があり、その場合、分析により把握される平均値の差異が純粋に「年齢(学年)」によるものであるか否かはわからない。本調査研究でも、そのようなことが想定されたが、まずは比較を行う中で、差異がみられる尺度とみられない尺度があるのではないかと考え、集計・分析を行った。

③性別と「非認知能力」に関する各尺度との関連性

次に、小学生と中学生のそれぞれについて、性別による違いを把握した。

小学生の結果と中学生の結果は若干異なっている。小学生では、「拡散的好奇心」についてのみ5%水準で有意となっており、女性より男性において尺度の値が高くなっている。

中学生では、「拡散的好奇心」、「特殊的好奇心」、「レジリエンス」は有意に男性のほうが高い傾向にあり、「共感（共感的関心）」と「尊重」については、女性のほうが高い傾向がみられる。

図表 3-5-2 「非認知能力」に関する尺度の性別による差異(小学生)

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	粘り強さ	レジリエンス	協同に対する態度	知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル	共感(共感的関心)	尊重	メタ認知的学習方略
男性	17.86	15.57	15.17	25.31	25.61	22.78	9.77	20.00	17.40
女性	16.61	14.89	14.56	24.25	24.59	22.86	9.32	19.91	17.02
有意確率	0.007	0.165	0.225	0.091	0.052	0.875	0.065	0.828	0.424

※「有意確率」は、平均値差のt検定によるもの。

※集計対象件数は、一部無回答がある場合に集計対象外としているため「非認知能力」の内容によって異なるが、最小の値は、男性の場合は「レジリエンス」でn=214、女性の場合は「協同に対する態度」でn=227である。

図表 3-5-3 「非認知能力」に関する尺度の性別による差異(中学生)

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	粘り強さ	レジリエンス	協同に対する態度	知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル	共感(共感的関心)	尊重	メタ認知的学習方略
男性	16.32	15.75	13.00	24.10	23.51	22.13	9.04	19.15	16.06
女性	15.08	14.66	12.81	22.92	22.91	22.48	9.34	19.81	16.45
有意確率	0.000	0.001	0.535	0.003	0.072	0.299	0.038	0.010	0.195

※「有意確率」は、平均値差のt検定によるもの。

※集計対象件数は、一部無回答がある場合に集計対象外としているため「非認知能力」の内容によって異なるが、最小の値は、男性の場合は「レジリエンス」及び「メタ認知的学習方略」でn=565、女性の場合は「特殊的好奇心」及び「共感（共感的関心）」でn=552である。

④SES（家にある本の冊数）と「非認知能力」に関する各尺度との関連性

SES（家にある本の冊数）との関係についても、小学生と中学生のそれぞれについて集計を行った。

小学生・中学生のそれぞれにおいて、5%水準で有意な差異がみられるものがあるが、必ずしもその関連性に関する傾向は一貫していないことがわかる。小学生における「拡散的好奇心」は、家にある本の冊数が多いほど高い値を示す傾向となっているが、「粘り強さ」や「レジリエンス」、「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル」、「尊重」、「メタ認知的学習方略」に関しては、本の冊数が「501冊以上」である場合に最も高い値を示すかといえ、そうはなっていない。

中学生に関しては、「協同に対する態度」や「共感（共感的関心）」、「尊重」に関して、どちらかというとな家にある本の冊数が少ないほど高い値を示す傾向となっているようにもみて取れる。

図表 3-5-4 「非認知能力」に関する尺度のSES(家にある本の冊数)による差異(小学生)

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	粘り強さ	レジリエンス	協同に対する態度	知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル	共感(共感的関心)	尊重	メタ認知的学習方略
0~10冊	15.84	13.95	13.39	22.22	23.09	20.65	8.45	18.33	14.91
11~25冊	15.94	14.66	13.66	23.63	24.92	22.18	9.41	19.28	16.42
26~100冊	17.22	15.42	15.32	25.61	25.66	23.34	9.61	20.58	17.74
101~200冊	17.77	15.75	15.66	25.81	25.35	23.39	9.78	20.45	18.37
201~500冊	18.35	15.96	15.38	24.41	25.60	23.47	9.61	20.44	17.31
501冊以上	18.55	14.29	14.94	24.88	23.49	21.17	9.58	18.27	17.11
有意確率	0.006	0.208	0.048	0.024	0.058	0.021	0.156	0.002	0.005

※「有意確率」は、一元配置分散分析によるもの。

※集計対象件数は、一部無回答がある場合に集計対象外としているため「非認知能力」の内容によって異なるが、例えば、「レジリエンス」に関しては、「0~10冊」はn=41、「11~25冊」はn=88、「26~100冊」はn=139、「101~200冊」はn=77、「201~500冊」はn=70、「501冊以上」はn=34である。

図表 3-5-5 「非認知能力」に関する尺度のSES(家にある本の冊数)による差異(中学生)

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	粘り強さ	レジリエンス	協同に対する態度	知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル	共感(共感的関心)	尊重	メタ認知的学習方略
0~10冊	15.33	14.48	12.42	22.72	23.58	21.54	9.39	19.45	15.28
11~25冊	15.24	15.04	12.92	23.65	23.33	22.01	9.39	19.61	15.81
26~100冊	15.57	15.42	12.66	23.33	23.12	22.07	9.03	19.57	16.32
101~200冊	16.24	15.64	13.28	23.83	23.55	23.08	9.14	19.31	17.20
201~500冊	16.21	15.30	13.04	23.81	22.59	22.95	8.98	19.22	16.46
501冊以上	15.84	15.14	12.44	23.16	20.88	21.69	8.21	17.32	15.77
有意確率	0.282	0.392	0.560	0.619	0.020	0.077	0.019	0.011	0.010

※「有意確率」は、一元配置分散分析によるもの。

※集計対象件数は、一部無回答がある場合に集計対象外としているため「非認知能力」の内容によって異なるが、例えば、「特殊的好奇心」に関しては、「0~10冊」はn=165、「11~25冊」はn=225、「26~100冊」はn=358、「101~200冊」はn=209、「201~500冊」はn=139、「501冊以上」はn=58である。

(6) 集計：「認知能力」の代替的な指標等との関連性

①集計の概要

次に、「非認知能力」に関する各尺度と、「クラスの中での成績」と「家庭での勉強時間」との関係について、「非認知能力」に関する尺度の平均値の差に関する分析を行うことで把握した。

今回の調査データでは直接「認知能力（学力）」との関係は分析できないが、OECD（2018）で示されているように、「スキルがスキルを生み」、「非認知能力」が高い者は、その後高い「認知能力」を獲得していく可能性が高いのではないかと考えられることから、両者の関係性について推察できるよう、集計・分析を行った。

②クラスの中での成績との関連性

「認知能力（学力）」との相関が高いと考えられる「クラスの中での成績」（児童生徒の自己認識によるもの）との関係について、小学生と中学生のそれぞれについて集計を行った。

小学生・中学生のそれぞれ、いずれの尺度に関しても、明瞭な関連性があることがわかる。いずれも統計的に有意な差異がある結果となっており、概ね、成績が「上のほう」の場合に尺度の値が最も高く、「下のほう」の場合に値が低い、という関係になっている。

図表 3-6-1 「非認知能力」に関する尺度のクラスの中での成績による差異(小学生)

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	粘り強さ	レジリエンス	協同に対する態度	知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル	共感(共感的関心)	尊重	メタ認知的学習方略
上のほう	21.08	18.32	19.03	29.38	27.18	26.27	10.08	21.52	20.56
やや上のほう	18.91	16.98	16.01	26.21	26.17	25.38	10.14	20.81	18.92
真ん中あたり	17.39	15.29	15.13	25.14	25.54	22.82	9.70	20.49	17.75
やや下のほう	14.78	12.54	13.35	22.95	23.07	20.06	8.68	18.01	15.08
下のほう	13.50	12.24	10.08	19.09	22.34	18.71	8.43	17.73	12.62
有意確率	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

※「有意確率」は、一元配置分散分析によるもの。

※集計対象件数は、一部無回答がある場合に集計対象外としているため「非認知能力」の内容によって異なるが、例えば、「レジリエンス」に関しては、「上のほう」はn=58、「やや上のほう」はn=90、「真ん中あたり」はn=166、「やや下のほう」はn=77、「下のほう」はn=57である。

図表 3-6-2 「非認知能力」に関する尺度のクラスの中での成績による差異(中学生)

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	粘り強さ	レジリエンス	協同に対する態度	知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル	共感(共感的関心)	尊重	メタ認知的学習方略
上のほう	19.10	18.91	16.00	27.06	23.61	25.13	9.44	19.90	19.44
やや上のほう	16.81	17.14	13.95	25.40	23.82	23.91	9.59	19.97	18.17
真ん中あたり	15.70	15.03	13.22	24.07	23.57	22.75	9.29	19.83	16.96
やや下のほう	15.14	14.33	11.67	22.35	23.08	21.39	9.04	19.27	14.81
下のほう	13.89	13.08	10.92	20.30	21.64	19.62	8.40	17.86	13.29
有意確率	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

※「有意確率」は、一元配置分散分析によるもの。

※集計対象件数は、一部無回答がある場合に集計対象外としているため「非認知能力」の内容によって異なるが、例えば、「特殊的好奇心」に関しては、「上のほう」はn=106、「やや上のほう」はn=210、「真ん中あたり」はn=381、「やや下のほう」はn=224、「下のほう」はn=239である。

③勉強時間との関連性

「勉強時間」との関係についても、小学生・中学生のそれぞれ、いずれの尺度に関しても、統計的に有意な差異がみられる、という結果となっている。概ね、勉強時間が長い者のほうが、各尺度の値が高い傾向にある。

このような結果から、本調査研究で着目・作成した尺度により把握される「非認知能力」は、「認知能力」との関連性も高くみられる可能性があるのではないかと考えられる。

図表 3-6-3 「非認知能力」に関する尺度の勉強時間による差異(小学生)

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	粘り強さ	レジリエンス	協同に対する態度	知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル	共感(共感的関心)	尊重	メタ認知的学習方略
3時間以上	18.56	16.81	16.30	26.12	25.16	24.16	9.80	20.20	19.15
2時間以上、3時間より少ない	17.43	15.30	15.05	24.72	25.88	23.12	9.99	20.43	18.13
1時間以上、2時間より少ない	17.54	15.19	15.49	25.69	25.80	22.67	9.57	20.26	17.50
30分以上、1時間より少ない	16.28	14.59	13.76	23.97	24.74	22.24	9.25	19.68	15.92
30分より少ない	15.06	14.03	12.85	20.91	23.15	20.41	8.67	18.52	14.41
全くしない	14.35	8.76	9.41	19.93	20.13	18.07	7.40	16.81	9.31
有意確率	0.000	0.000	0.000	0.000	0.002	0.000	0.003	0.013	0.000

※「有意確率」は、一元配置分散分析によるもの。

※集計対象件数は、一部無回答がある場合に集計対象外としているため「非認知能力」の内容によって異なるが、例えば、「レジリエンス」に関しては、「3時間以上」はn=122、「2時間以上3時間より少ない」はn=76、「1時間以上、2時間より少ない」はn=104、「30分以上、1時間より少ない」はn=100、「30分より少ない」はn=33、「全くしない」はn=15である。

図表 3-6-4 「非認知能力」に関する尺度の勉強時間による差異(中学生)

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	粘り強さ	レジリエンス	協同に対する態度	知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル	共感(共感的関心)	尊重	メタ認知的学習方略
3時間以上	17.12	16.82	14.04	24.66	23.47	23.85	9.36	19.32	18.31
2時間以上、3時間より少ない	15.94	15.53	13.14	23.77	23.36	22.61	9.28	19.68	17.09
1時間以上、2時間より少ない	15.45	14.85	12.52	23.76	23.80	22.07	9.30	19.69	16.23
30分以上、1時間より少ない	14.83	13.98	12.43	22.59	22.56	21.84	8.75	19.02	14.98
30分より少ない	15.53	15.17	12.70	22.63	22.06	21.10	8.88	18.90	14.32
全くしない	13.78	13.92	10.48	20.29	20.73	19.37	8.08	17.51	11.13
有意確率	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001	0.000	0.001	0.005	0.000

※「有意確率」は、一元配置分散分析によるもの。

※集計対象件数は、一部無回答がある場合に集計対象外としているため「非認知能力」の内容によって異なるが、例えば、「特殊的好奇心」に関しては、「3時間以上」はn=205、「2時間以上3時間より少ない」はn=318、「1時間以上、2時間より少ない」はn=318、「30分以上、1時間より少ない」はn=163、「30分より少ない」はn=94、「全くしない」はn=66である。

(7) 集計：ウェルビーイングとの関連性

①集計の概要

続いて、「非認知能力」に関する尺度と、アウトカムとして想定される指標との間の関連性について把握を行った。「精神的健康」¹⁴⁷、と「生活満足度」¹⁴⁸を把握する項目を設けており、これらの内容との相関関係を把握した。

本調査研究で実施する集計はあくまで調査時点における「精神的健康」や「生活満足度」と「非認知能力」との関係であるため、「非認知能力」が高いということが（将来的な）アウトカムとしての高いウェルビーイングにつながりうるかということは明確にできない。ただ、そのようになる可能性が高いのではないかということについて検討・推察できるよう、調査時点における相関関係について集計・分析を行った。

②「精神的健康」との関連性

小学生・中学生ともに、「精神的健康」と各尺度との間の相関係数は正のものとなっている。また、いずれも、中学生と比べて小学生のほうが相関係数は高くなっている。

相関係数が最も高いのは、小学生・中学生ともに「レジリエンス」である。「レジリエンス」のもともとの概念を踏まえると、「精神的健康」と相関係数が高いという結果は、妥当なものと考えられる。他方で、相関係数が最も低いのは、小学生・中学生ともに「特殊的好奇心」という結果となっている。

図表 3-7-1 「非認知能力」に関する尺度と「精神的健康」との相関関係(小学生)

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	粘り強さ	レジリエンス	協同に対する態度	知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル	共感(共感的関心)	尊重	メタ認知的学習方略
相関係数	0.395	0.259	0.388	0.562	0.452	0.359	0.408	0.429	0.400

図表 3-7-2 「非認知能力」に関する尺度と「精神的健康」との相関関係(中学生)

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	粘り強さ	レジリエンス	協同に対する態度	知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル	共感(共感的関心)	尊重	メタ認知的学習方略
相関係数	0.313	0.133	0.321	0.435	0.297	0.252	0.263	0.301	0.231

¹⁴⁷ 日本語版 WHO-5 精神健康状態表による 5 項目を設定しており、単純加算して尺度化した。

¹⁴⁸ 1 項目であるが、11 段階で最近の生活全般に関する満足度を尋ねたものである。

③「生活満足度」との関連性

「生活満足度」との関係についても、小学生・中学生ともに、各尺度との間の相関係数は正のものとなっている。また、いずれも、中学生と比べて小学生のほうが相関係数は高くなっている。

相関係数が最も高いのは、やはり、小学生・中学生ともに「レジリエンス」である。相関係数が最も低いのは、小学生・中学生ともに「特殊的好奇心」であり、「精神的健康」との関係と同様の結果となっている。

これらから、本調査研究で着目・作成した尺度により把握される「非認知能力」は、現在の生活におけるウェルビーイングと関連していることが把握された。また、将来的にも関連性がみられる可能性があるのではないかと推察される。

図表 3-7-3 「非認知能力」に関する尺度と「生活満足度」との相関関係(小学生)

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	粘り強さ	レジリエンス	協同に対する態度	知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル	共感(共感的関心)	尊重	メタ認知的学習方略
相関係数	0.387	0.235	0.370	0.519	0.432	0.330	0.369	0.399	0.350

図表 3-7-4 「非認知能力」に関する尺度と「生活満足度」との相関関係(中学生)

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	粘り強さ	レジリエンス	協同に対する態度	知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル	共感(共感的関心)	尊重	メタ認知的学習方略
相関係数	0.310	0.190	0.312	0.482	0.368	0.302	0.336	0.366	0.231

(8) 集計：教育や訓練、学習体験、環境等との関連性

①集計の概要

最後に、「非認知能力」に関する尺度と、教育や訓練、学習体験、環境等との関連性について検討・把握を行った。

この点に関しては、まず、児童生徒調査から把握される「学級活動・雰囲気」、「特別活動・部活動」、「対教師関係」、「授業での学習活動状況」との間の関係を、相関関係により把握した。

その上で、担任教員対象調査と学校（校長）対象調査から把握される情報を踏まえた分析を行った。

②児童生徒自身の回答による「学級活動・雰囲気」、「特別活動・部活動」、「対教師関係」、「授業での学習活動状況」との関連性

児童生徒対象の調査票において、「学級活動・雰囲気」として3項目、「特別活動・部活動」として3項目、「対教師関係」として3項目、「授業での学習活動状況」として6項目を設定していた。

これらに関して、探索的な因子分析を行ったところ、「学級活動・雰囲気」に関する項目として設定した、「学級のみみんなの関係はうまくいっている」の項目は、複数の因子にまたがる内容であることが把握された。このような結果を踏まえ、「学級のみみんなの関係はうまくいっている」の項目は除き、「学級活動・特別活動・部活動」（5項目）、「対教師関係」（3項目）、「授業での学習活動状況」（6項目）の考え方により再編し、それぞれ項目を単純加算した、活動等の充実度を把握する指標を作成し、「非認知能力」の各尺度との相関関係を把握した。

その結果、小学生・中学生ともに、「学級活動・特別活動・部活動」、「対教師関係」、「授業での学習活動状況」のそれぞれの充実度合いと、「非認知能力」の各尺度との間の関係は、すべて正の相関となることが把握された。

小学生・中学生ともに、「学級活動・特別活動・部活動」は、「レジリエンス」との相関係数が最も高い。「対教師関係」は、小学生では「協同に対する態度」との間の相関係数が最も高く、中学生では、「レジリエンス」との間の相関係数が最も高い。このほか、「対教師関係」は、特に小学生において、「共感（共感的関心）」や「尊重」との間の相関係数も比較的高くなっている。

「授業での学習活動状況」は、小学生では「協同に対する態度」との間の相関係数が最も高く、中学生では「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル」との間の相関係数が最も高くなっている。

このような結果から、「学級活動・特別活動・部活動」、「対教師関係」、「授業での学習活動状況」のそれぞれを充実させることが、児童生徒の「非認知能力」を育むことにつながっていく可能性があることが示唆される。また、これらの活動の充実が「非認知能力」とどのように関連するかについて、小学生と中学生とでは若干異なる状況にあるのではないかと推察される。

ただし、因果の関係性は不明であり、もともとポジティブな特性を有しているから、教師とも良好な関係を持ち、活動等に積極的に参加しているというだけかもしれない。このような点に関して、別の考え方でも検討できるように、続いて、担任教員対象調査と学校（校長）対象調査か

ら把握される情報を踏まえた分析を行い、より客観的な形で、担任による働きかけや学校の環境が、児童生徒の「非認知能力」を育む可能性があるのではないかということについて検討を行った。

図表 3-8-1 「非認知能力」に関する尺度と学校での活動等の充実度に関する指標との相関関係(小学生)

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	粘り強さ	レジリエンス	協同に対する態度	知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル	共感(共感的関心)	尊重	メタ認知的学習方略
学級活動・特別活動・部活動	0.504	0.388	0.399	0.518	0.509	0.492	0.428	0.433	0.512
対教師関係	0.230	0.191	0.240	0.370	0.491	0.267	0.404	0.460	0.335
授業での学習活動状況	0.433	0.303	0.293	0.453	0.495	0.431	0.428	0.437	0.436

図表 3-8-2 「非認知能力」に関する尺度と学校での活動等の充実度に関する指標との相関関係(中学生)

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	粘り強さ	レジリエンス	協同に対する態度	知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル	共感(共感的関心)	尊重	メタ認知的学習方略
学級活動・特別活動・部活動	0.428	0.264	0.345	0.469	0.436	0.459	0.382	0.378	0.406
対教師関係	0.312	0.227	0.185	0.410	0.364	0.293	0.323	0.341	0.310
授業での学習活動状況	0.373	0.287	0.154	0.368	0.342	0.389	0.309	0.293	0.367

③担任教員対象調査と学校(校長)対象調査から把握される情報を踏まえた分析

上述のとおり、今回担任教員対象調査では、「主体的・対話的で深い学び」、「学級活動」、「家庭学習」、「教員間の連携・協働、研修」の項目セット、Assessment and feedback (評価・フィードバック)、Instructional practices (教育実践、Classroom management (学級運営)、Clarity of instruction (指導の明確さ)、Cognitive activation (認知活性化)、Teacher self-efficacy (教師の自己効力感、Teacher self-efficacy in classroom management (学級運営に関する効力感)、Teacher self-efficacy in instruction (指導に関する効力感)、Teacher self-efficacy in student engagement (児童生徒のエンゲージメントに関する効力感)、Student-teacher relations (児童生徒・教員の関係性)、「学級風土」、「学級活動」、「成長的マインドセット」、「仕事の満足度」、「ウェルビーイング」、「学び続ける教師」など、多様な観点から項目設定を行った。学校(校長)対象調査に関しても、主に TALIS を参照した項目セットの設定を行った。

本調査研究では、まず、これらの観点別の項目を基に、それぞれ合成変数を作成し、その値の多寡別に児童生徒の「非認知能力」の尺度の平均値との関連性を把握する分析を試みた。ただし、クラス単位・学校単位での分析となることもあり、なかなか明瞭な関連性を見出すことができなかった。そのため、次に、合成変数を作成するのではなく、担任教員対象調査と学校(校長)対象調査に設定した項目別に、ひとつひとつ児童生徒の「非認知能力」に関する尺度との関係について集計を行い、特徴的な結果がみられる項目について、探索的に検討を行った。

下記に、得られたいくつかの集計・分析結果を掲載する。なお、今回集計・分析に参照することが可能なクラス数・学校数を踏まえ、ここでは原則として中学校に限定して集計・分析を行った結果を示す。

<担任教員対象調査の「主体的・対話的で深い学び」に関する項目>

担任教員対象調査で「主体的・対話的で深い学び」に関する内容として設定した「学級やグループで課題の解決に向けて話し合いをする学習活動を行った」という項目について、「とても当てはまる」または「当てはまる」と回答した場合を「積極的实施」とし、「いくらか当てはまる」または「当てはまらない」と回答した場合を「消極的实施」として、それぞれのクラスの生徒の「非認知能力」の各尺度の平均値を比較した。その結果、「積極的实施」のクラスでは、生徒の「拡散的好奇心」、「レジリエンス」、「メタ認知的学習方略」の尺度の値が、「消極的实施」のクラスの生徒よりも5%水準で有意に高いという結果が得られた。

また、同じく「主体的・対話的で深い学び」に関する内容として設定した「児童生徒の発言や活動の時間を確保して授業を進めた」という項目との関連性について分析を行うと、「積極的实施」のクラスでは、生徒の「拡散的好奇心」、「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル」、「メタ認知的学習方略」の尺度の値が、「消極的实施」のクラスの生徒よりも5%水準で有意に高いという結果が得られた。

これらの結果に関して、具体的にどのような活動を行っているのか、なぜ「非認知能力」との間に一定の関連性がみられるのか、ということまでは今回の調査では詳細にはわからないが、「主体的・対話的で深い学び」に関するこれらの取組実施の重要性が示唆される結果が得られた。

図表 3-8-3 「非認知能力」に関する尺度と「学級やグループで課題の解決に向けて話し合いをする学習活動を行った」の項目との関連性(中学生)

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	粘り強さ	レジリエンス	協同に対する態度	知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル	共感(共感的関心)	尊重	メタ認知的学習方略
消極的实施	14.97	14.89	12.56	22.63	22.59	21.69	8.85	19.05	15.70
積極的实施	15.85	15.36	12.83	23.62	23.21	22.41	9.12	19.30	16.54
有意確率	0.027	0.245	0.457	0.045	0.141	0.090	0.155	0.451	0.025

※「有意確率」は、平均値差のt検定によるもの。

※集計対象件数は、一部無回答がある場合に集計対象外としているため「非認知能力」の内容によって異なるが、例えば、「特殊的好奇心」に関しては、「消極的实施」はn=266、「積極的实施」はn=591である。

図表 3-8-4 「非認知能力」に関する尺度と「児童生徒の発言や活動の時間を確保して授業を進めた」の項目との関連性(中学生)

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	粘り強さ	レジリエンス	協同に対する態度	知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル	共感(共感的関心)	尊重	メタ認知的学習方略
消極的实施	14.86	14.65	12.53	22.65	22.59	21.38	9.02	18.91	15.46
積極的实施	15.77	15.36	12.80	23.49	23.13	22.39	9.04	19.30	16.50
有意確率	0.046	0.119	0.521	0.135	0.266	0.038	0.911	0.295	0.015

※「有意確率」は、平均値差のt検定によるもの。

※集計対象件数は、一部無回答がある場合に集計対象外としているため「非認知能力」の内容によって異なるが、例えば、「特殊的好奇心」に関しては、「消極的实施」はn=175、「積極的实施」はn=682である。

<担任教員対象調査の「Instructional practices(教育実践)」に関する項目>

担任教員対象調査で「Instructional practices（教育実践）」に関する内容として設定した「授業の始めに前回の授業内容のまとめを示す」という項目について、「いつも」または「しばしば」と回答した場合を「積極的实施」とし、「時々」または「ほとんどなし」と回答した場合を「消極的实施」として、それぞれのクラスの生徒の「非認知能力」の各尺度の平均値を比較した。

その結果、「積極的实施」のクラスでは、生徒の「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル」、「共感（共感的関心）」、「メタ認知的学習方略」の尺度の値が、「消極的实施」のクラスの生徒よりも5%水準で有意に高いという結果が得られた。なお、10%水準ではあるが、「拡散的好奇心」や「特殊的好奇心」についても、「実施該当」のクラスの生徒のほうが値が高い傾向にある。

授業開始の導入の工夫や、「振り返る」活動が、生徒のメタ認知や好奇心の在り方に関連している可能性があることが示唆される。

図表 3-8-5 「非認知能力」に関する尺度と「授業の始めに前回の授業内容のまとめを示す」の項目との関連性(中学生)

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	粘り強さ	レジリエンス	協同に対する態度	知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル	共感(共感的関心)	尊重	メタ認知的学習方略
消極的实施	15.06	14.67	12.81	22.73	22.62	21.28	8.71	19.18	15.40
積極的实施	15.77	15.42	12.72	23.52	23.17	22.51	9.15	19.24	16.59
有意確率	0.088	0.071	0.825	0.126	0.220	0.005	0.026	0.864	0.003

※「有意確率」は、平均値差のt検定によるもの。

※集計対象件数は、一部無回答がある場合に集計対象外としているため「非認知能力」の内容によって異なるが、例えば、「特殊的好奇心」に関しては、「消極的实施」はn=235、「積極的实施」はn=622である。

＜担任教員対象調査の「Teacher self-efficacy(教師の自己効力感)」に関する項目＞

担任教員対象調査で「Teacher self-efficacy (教師の自己効力感)」に関する内容として設定した「勉強にあまり関心を示さない児童生徒に動機付けをする」という項目について、「よくできている」、「できている」、「いづれかできている」のいずれかを回答した場合を「自信あり」とし、「できていない」と回答した場合を「自信なし」として、それぞれのクラスの生徒の「非認知能力」の各尺度の平均値を比較した。

「自信あり」と回答されたクラスでは、生徒の「レジリエンス」、「協同に対する態度」、「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル」、「共感(共感的関心)」、「メタ認知的学習方略」の尺度の値が、「自信なし」のクラスの生徒よりも5%水準で有意に高いという結果が得られた。

担任教員の力量の問題でなく、そもそも生徒に課題がみられる状況であるために担任の回答が「自信なし」となるということも想定されるが、勉強・動機づけの観点でうまくいっているクラスとそうではないクラスとでは、様々な形で生徒の「非認知能力」にも差異が生じている可能性があるということが示唆される。

図表 3-8-6 「非認知能力」に関する尺度と「勉強にあまり関心を示さない児童生徒に動機付けをする」の項目との関連性(中学生)

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	粘り強さ	レジリエンス	協同に対する態度	知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル	共感(共感的関心)	尊重	メタ認知的学習方略
自信なし	14.93	14.62	12.81	22.14	21.55	20.47	8.52	18.93	14.63
自信あり	15.69	15.32	12.74	23.50	23.27	22.47	9.12	19.27	16.54
有意確率	0.148	0.181	0.877	0.040	0.002	0.000	0.017	0.442	0.000

※「有意確率」は、平均値差のt検定によるもの。

※集計対象件数は、一部無回答がある場合に集計対象外としているため「非認知能力」の内容によって異なるが、例えば、「特殊的好奇心」に関しては、「自信なし」はn=126、「自信あり」はn=731である。

＜担任教員対象調査の「学級風土(学級づくり)」に関する項目＞

担任教員対象調査で「学級風土(学級づくり)」に関する内容として設定した項目のうち、「率直かつ適切な意思の伝達や感情交流があるようにする」と「友達との明快なコミュニケーションがとれるようにする」のそれぞれに関して、「とても意識した」または「意識した」と回答した場合は「積極的实施」、「いづらか意識した」または「意識しなかった」と回答した場合は「消極的实施」として、それぞれのクラスの生徒の「非認知能力」の各尺度の平均値を比較した。

それぞれ、「積極的实施」のクラスでは、「協同に対する態度」の尺度の値が、「消極的实施」のクラスの生徒よりも5%水準で高くなっている。統計的に有意な差が確認されたのはこの点のみであるが、「学級風土(学級づくり)」として目指している内容と合致した結果であると考えられる。

「主体的・対話的で深い学び」や「Instructional practices(教育実践)」といった、学習面に直接的に関わることでない形でも、児童生徒の「非認知能力」に作用することがあるのではないかということが示唆されている。

図表 3-8-7 「非認知能力」に関する尺度と「率直かつ適切な意思の伝達や感情交流があるようにする」の項目との関連性(中学生)

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	粘り強さ	レジリエンス	協同に対する態度	知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル	共感(共感的関心)	尊重	メタ認知的学習方略
消極的实施	14.99	14.88	12.84	23.28	22.03	22.03	8.90	18.84	15.73
積極的实施	15.70	15.28	12.73	23.32	23.22	22.21	9.06	19.30	16.39
有意確率	0.153	0.420	0.796	0.940	0.023	0.738	0.474	0.262	0.159

※「有意確率」は、平均値差のt検定によるもの。

※集計対象件数は、一部無回答がある場合に集計対象外としているため「非認知能力」の内容によって異なるが、例えば、「特殊的好奇心」に関しては、「消極的实施」はn=142、「積極的实施」はn=715である。

図表 3-8-8 「非認知能力」に関する尺度と「友達との明快なコミュニケーションがとれるようにする」の項目との関連性(中学生)

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	粘り強さ	レジリエンス	協同に対する態度	知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル	共感(共感的関心)	尊重	メタ認知的学習方略
消極的实施	15.05	15.20	13.38	23.56	21.57	22.21	9.00	19.19	16.28
積極的实施	15.64	15.22	12.67	23.29	23.19	22.18	9.04	19.22	16.28
有意確率	0.328	0.984	0.199	0.711	0.010	0.959	0.889	0.952	0.995

※「有意確率」は、平均値差のt検定によるもの。

※集計対象件数は、一部無回答がある場合に集計対象外としているため「非認知能力」の内容によって異なるが、例えば、「特殊的好奇心」に関しては、「消極的实施」はn=88、「積極的实施」はn=769である。

<担任教員対象調査の「成長的マインドセット」に関する項目>

担任教員対象調査で「成長的マインドセット」に関する項目として、「児童生徒の知能は、努力や工夫ではほとんど変えることができないものである」の項目を設定した。この項目に「そう思う」または「まあそう思う」と回答した場合を「知能観：不変」、「あまりそう思わない」または「そう思わない」と回答した場合を「知能観：可変」として、それぞれのクラスの生徒の「非認知能力」の各尺度の平均値を比較した。

「可変」と回答されたクラスでは、生徒の「粘り強さ」、「レジリエンス」、「尊重」、「メタ認知的学習方略」の尺度の値が、「不変」と回答されたクラスの生徒よりも5%水準で有意に高いという結果が得られた。

「粘り強さ」との関連性がみられるという点が特徴的であると考えられ、担任が持つ知能観が児童生徒の「非認知能力」に影響を及ぼす可能性があることが示唆される。

図表 3-8-9 「非認知能力」に関する尺度と「児童生徒の知能は、努力や工夫ではほとんど変えることができないものである」の項目との関連性(中学生)

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	粘り強さ	レジリエンス	協同に対する態度	知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル	共感(共感的関心)	尊重	メタ認知的学習方略
不変	14.89	14.84	12.05	22.29	22.32	21.59	8.83	18.52	15.32
可変	15.75	15.31	12.92	23.57	23.19	22.33	9.09	19.40	16.52
有意確率	0.059	0.318	0.040	0.026	0.079	0.135	0.243	0.040	0.015

※「有意確率」は、平均値差のt検定によるもの。

※集計対象件数は、一部無回答がある場合に集計対象外としているため「非認知能力」の内容によって異なるが、例えば、「特殊的好奇心」に関しては、「不変」はn=165、「可変」はn=692である。

<学校(校長)対象調査との関係>

学校単位で回答を得た内容に関しても、児童生徒の「非認知能力」との関連性が把握できた項目があった。例えば「教員が特定の児童生徒の学習の向上について議論する」という項目について、「とても当てはまる」または「当てはまる」と回答した場合を「積極的实施」、「いくらか当てはまる」と「当てはまらない」と回答した場合を「消極的实施」とし、それぞれの学校の生徒の「非認知能力」の各尺度の平均値を比較すると、「積極的实施」の学校では、「特殊的好奇心」、「知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル」、「メタ認知的学習方略」の尺度の値が「非該当」の学校の生徒よりも5%水準で高くなっている。

他方で、「粘り強さ」に関しては、「非該当」の学校の生徒のほうが有意に高いという結果になっている。学校単位での分析では児童生徒の「非認知能力」との関連性がよりわかりづらいところもあると考えられるが、「教員が特定の児童生徒の学習の向上について議論する」ということを積極的に実施している学校では、何かしら学習面においてよい影響が及んでいるのではないかと推察される。

図表 3-8-10 「非認知能力」に関する尺度と「教員が特定の児童生徒の学習の向上について議論する」の項目との関連性(中学生)

	拡散的好奇心	特殊的好奇心	粘り強さ	レジリエンス	協同に対する態度	知的謙虚さ・視点獲得等の対人スキル	共感(共感的関心)	尊重	メタ認知的学習方略
消極的实施	15.44	14.80	13.10	23.36	22.90	21.52	9.07	19.24	15.36
積極的实施	15.82	15.50	12.42	23.23	23.14	22.50	9.07	19.18	16.61
有意確率	0.251	0.038	0.031	0.763	0.514	0.008	0.967	0.843	0.000

※「有意確率」は、平均値差のt検定によるもの。

※集計対象件数は、一部無回答がある場合に集計対象外としているため「非認知能力」の内容によって異なるが、例えば、「特殊的好奇心」に関しては、「消極的实施」はn=580、「積極的实施」はn=453である。

(9) まとめ、課題等

本調査研究は、いわゆる「非認知能力」に着目し、PISA・TIMSS・TALISなどの国際的な調査や、国内で行われている学力調査等における質問紙調査項目の比較・分析、調査結果の分析、教育心理学分野の文献調査等を行い、これらを踏まえて「非認知能力」に関する項目セットや結果の分析方法等について研究した。

本調査研究では、児童生徒の「非認知能力」に関する項目セットを具体的に検討するに当たり、OECD (2021) の社会情動的スキルに関する枠組み（「ビッグファイブ」の枠組み）と「自己／他者（自他関係）」の枠組みに加えて、学習指導要領における「学びに向かう力、人間性等」として示されている内容との対応関係を意識して項目の設定を行った。

これらの枠組み・概念としての対応関係を踏まえて、「知的好奇心」、「粘り強さ」、「レジリエンス」、「協同に対する態度」、「共感・知的謙虚さ・自己表現」、「尊重」、「メタ認知的学習方略」に関する項目について調査を行った。調査結果に基づき尺度の検討を行ったところ、一部先行研究とは異なる結果が得られたものがあったものの、内容の妥当性や信頼性等について検討を行い、下位尺度を含む9つの尺度を作成・設定し、分析に用いた。

特に、「教育や訓練、学習体験、環境等との関連性」について分析を行ったところ、「主体的・対話的で深い学び」の実践状況と児童生徒の「非認知能力」の尺度との間に正の相関がみられるなど、両者に一定の関連性があることを示すことができた。また、「学級活動・特別活動・部活動」の充実との相関関係があることや、「学級風土（学級づくり）」との関連性があることも明らかになった。

ただし、今回行った分析では、性別やSES等の個人属性を統制した上での学校教育による影響といったことは明らかにすることができていない。また、一時点の横断的な調査であるため、因果関係や関連性のメカニズム等については今回の調査では十分に把握することができない。このほか、「認知能力（学力）」との関係について、本調査研究では「クラスの中での成績」と「勉強時間」を代理指標として検討を行ったが、「認知能力」に関しては、今回実施した調査のなかでは直接的には把握することができていない。

保護者による影響（SESによる影響、幼少期の頃の経験等の差異など）について、今回は児童生徒の「家庭にある本の冊数」から検討したが、そのほかの観点についての検討も必要であろうと考えられる。このほか、先行研究等で指摘されていたように、地域性等も考慮し、「地域社会としての学習環境の差異」が児童生徒の「非認知能力」に及ぼす影響を検討することも重要と考えられる。

これらのように、本調査研究では明らかにできていないこともあるが、「非認知能力」の内容について幅広く検討し、具体的に調査項目・尺度を設定し、学校教育や学習指導要領との関連性を分析しうる内容について、一定の知見を得ることができた。「主体的・対話的で深い学び」の実践状況との関連性などは、今後より詳細に調査・分析を行うことも可能なのではないかと考えられる。また、「非認知能力」に関する研究は、育成にあたっての因果関係の解明のためのパネル調査や、国際比較の調査などが進んでいくのではないかと考えられる。

4. 参考資料

(1) 国立教育政策研究所 (2017) による社会情緒的コンピテンスに関する研究の概要

図表 4-1-1 社会情緒的コンピテンス(「気質・個人特性」)に関する研究の概要

		研究の蓄積・指摘内容等
気質	測定法	9-15 歳児を対象とする The Early Adolescent Temperament in Middle Children Questionnaire-Revised (EATQ-R) など、子どもの年齢に応じた気質の質問紙尺度が作成されている。日本語版も作成されており、Rothbart らのウェブサイトからリクエストを送ることで入手できるようである ¹⁴⁹ 。(p.105)
	予測因、可変性	遺伝による影響が大きいことが明らかにされてきた。遺伝的要因と環境要因の複雑な相互作用の上に形成されるものであると考えられるようになってきている。(p.106)
	アウトカム	エフォートコントロールというやや認知的な要素を含む側面は、その後の問題行動を抑制し、学業等にポジティブな影響を示すことが明らかにされている。(p.106)
パーソナリティ特性	測定法	コンセンサスを得てきたのは、「ビッグファイブ」、又は「五因子モデル」と呼ばれる、パーソナリティ特性を五つの特性—外向性・調和性・誠実性・神経症傾向・開放性—によって測定するモデルである。(p.107) 数多くの尺度が作成され、利用されている。社会調査等で用いるべく、10 項目パーソナリティ尺度 (TIPI) の利用が増えてきている ¹⁵⁰ 。(p.107-p.108)
	予測因、可変性	遺伝的規定性が高い。(p.108)
	アウトカム	これまでの豊富な実証研究において、短期的にも長期的にも種々のアウトカムに対して一定程度の予測力を持つ (p.109)
創造性	測定法	測定する方法について、広く共有されたものが存在しない。(p.109-p.110)
	予測因、可変性	研究の蓄積が少ない。(p.110-p.111)
	アウトカム	知見が不足している。(p.111)
考察と展望	児童期後期ないし青年期前期くらいの年齢からであれば、自己評定による質問紙法により気質、パーソナリティ特性の測定は可能 (p.111) 将来のポジティブなアウトカムを得るために、何かしらの介入を伴って気質やパーソナリティ特性を変化させようとするのは、余り現実的ではないかもしれない。(p.111)	

出所：国立教育政策研究所 (2017) の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

図表 4-1-2 「気質」の測定方法例 (EATQ-R)

気質次元	エフォートフル・コントロール	
気質下位尺度	気質の定義	項目数
行動始発の制御	やりたくないことや苦手なことにも、がんばって取り組むことができる	8
注意の制御	一つのこと集中でき、また必要などときにはあることからほかのことへ注意や関心を移すことができる	7
行動抑制の制御	計画をたてたり、ふさわしくない行動を抑えることができる	11
気質次元	親和性	
気質下位尺度	気質の定義	項目数
親和	恥ずかしがりであったり外向的であったりということとは関係なく、ほかの人と暖かく親しい間柄でいたいと思っている	8
知覚的感性	周りのわずかな、弱い刺激にも過敏に反応する	6
弱い刺激への快	穏やかで、ゆったりした、単純で、ありふれた単調な活動や刺激に対して喜びを感じる	7
気質次元	高潮性	
気質下位尺度	気質の定義	項目数
強い刺激への快	スリルや危険を伴うこと、あるいは目新しいことがとても楽しい	11
恐れ	悲しいことや苦しいことを考えて不快になったり、心配したり緊張したりする	6
内気さ	特に人づき合いがかかわる新しい場面や困難な課題でひっこみがちになる	7
気質次元	負の情動	
気質下位尺度	気質の定義	項目数
欲求不満	やっていることをじゃまされたり、目的を妨害されたときに、不機嫌になる	11
抑うつ気分	気分が沈みがちになり、何をやるにも興味がなくなって楽しめなくなった感じをもっている	6
攻撃性	物や人に対する暴力行為、直接あるいは間接的な非難や、冷淡な反応などを含む、攻撃的で敵意のある行動をしがちである	9

出所：中川・鋤柄・松木・古田 (2020)

¹⁴⁹ 本調査研究では入手はしていない。

¹⁵⁰ 21 世紀出生児縦断調査で設定されている項目として取り上げた、小塩・阿部・カトローニ (2012) が日本語版の TIPI の代表的な指標と考えられる。

図表 4-1-3 社会情緒的コンピテンス(「自己意識」)に関する研究の概要

		研究の蓄積・指摘内容等
セルフコントロール	測定法	数多くのセルフコントロールの測定尺度が作成されているが、中でも Self Control Scale (SCS) が汎用性の高い有用な尺度であるとされている。13 項目版の Brief Self-Control Scale (BSCS) も作成されている。SCS (宮崎・中江・古賀・押見, 2007) ¹⁵¹ 、BSCS (尾崎・後藤・小林・沓澤, 2016) ¹⁵² 共に、日本語版が存在する。(p.119)
	予測因、可変性	脳の成熟と密接な関連を有する。(p.119) 幼少期の介入の効果に関する研究がなされている。(p.120)
	アウトカム	学力、身体的・精神的健康、社会経済的地位、収入などの指標との正の関連や、非行・犯罪歴、喫煙率、飲酒運転、死亡率、精神疾患などの指標との負の関連がある (p.120-p.121)
自尊心	測定法	代表的な測定尺度として挙げられるのが、Rosenberg (1965) ¹⁵³ の尺度である。日本語版も作成され、既に多くの研究において用いられている(ただし、日本語版には星野 (1970) ¹⁵⁴ 、山本・松井・山成 (1982)、桜井 (2000) ¹⁵⁵ の 3 パターンが存在する)。 ¹⁵⁶ (p.121)
	予測因、可変性	親からの温かく受容的な養育は、子供の高い自尊心を予測する。良好な友人関係は、児童期・青年期における高い自尊心と関連する。アウトドア・アドベンチャーや社会情動学習プログラムなどの介入による自尊心の向上についても報告されている。(p.122)
	アウトカム	自尊心と種々の変数との関連は、むしろ逆の因果関係、すなわち、「学業成績が高いから自尊心が高い」というものであり、自尊心はほとんどの変数に対して、有効な予測因ではないと結論付けている。(p.122)
自己効力感	測定法	特性的な自己効力感を測定する代表的な尺度としては、General Self-Efficacy Scale (GSES) が挙げられる。日本語版も作成されている(成田他, 1995) (p.123) 領域固有的な自己効力感を測定する尺度としては、実に様々なものが作成されている。
	予測因、可変性	領域固有の自己効力感の変化には、成功体験、代理体験、説得、生理的・感情的状態の覚知が関連している。特性的な自己効力感の予測因に関しては、相対的に実証研究が少ない。(p.124)
	アウトカム	領域固有の自己効力感に関しては、基本的には、自己効力感の向上に応じて、当該の状況・課題における行動、パフォーマンスが増加・向上するという知見が得られている。従来実施された多くの研究は同時相関研究であり、必ずしも因果関係を明らかにするものではない (p.124)
考察と展望	日本における知見の蓄積が今後望まれる。(p.124) 各概念について、それが「高ければ高いほど望ましい」という考え方に対して、常に慎重な見方をしなければならない (p.125)	

出所：国立教育政策研究所 (2017) の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

図表 4-1-4 「セルフコントロール」の測定方法例 (Brief Self-Control Scale (BSCS))

整理番号	調査項目
1	悪いクセをやめられない
2	だらけてしまう
3	場にそぐわないことを言ってしまう
4	自分にとってよくないことでも、楽しければやってしまう
5	自分にとってよくない誘いは、断る
6	もっと自制心があればよいのと思う
7	誘惑に負けない
8	自分に厳しい人だと言われる
9	集中力がない
10	先のことを考えて、計画的に行動する
11	よくないことと知りつつ、やめられない時がある
12	他にどういう方法があるか、よく考えずに行動してしまう
13	趣味や娯楽のせいで、やるべきことがそっちのけになることがある

出所：尾崎・後藤・小林・沓澤 (2016)

¹⁵¹ 参照されているのは、宮崎貴子・中江須美子・古賀ひろみ・押見輝男 (2007) 「特性自己コントロール及び状態自己消耗の測定」、『立教大学心理学研究』, 49, 33-45.

¹⁵² 国立教育政策研究所 (2019) では、尾崎・後藤・小林・沓澤 (2016) によるものが項目として設定されている。

¹⁵³ 参照されているのは、Rosenberg, M. (1965) Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.

¹⁵⁴ 参照されているのは、星野命 (1970) 「感情の心理と教育 (2)」、『児童心理』, 24, 1445-1477.

¹⁵⁵ 参照されているのは、桜井茂男 (2000) 「ローゼンバーク自尊感情尺度日本語版の検討」、『筑波大学発達臨床心理学研究』, 12, 65-71.

¹⁵⁶ 国立教育政策研究所 (2019) では、山本・松井・山成 (1982) によるものが項目として設定されている。なお、山本・松井・山成 (1982) の論文を参照しても、具体的な調査項目に関するワーディングは確認できない。21 世紀出生児縦断調査に設定されている 10 項目が、山本・松井・山成 (1982) によるものと考えられる。

図表 4-1-5 「自己効力感」の測定方法例 (General Self-Efficacy Scale (GSES))

整理番号	調査項目
1	自分が立てた計画は、うまくできる自信がある
2	しなければならぬことがあっても、なかなか取りかからない
3	はじめはうまくいかない仕事でも、できるまでやり続ける
4	新しい友達を作るのが苦手だ
5	重要な目標を決めても、めったに成功しない
6	何かを終える前にあきらめてしまう
7	会いたくない人を見かけたら、向こうから来るのを待たないでその人の所へ行く
8	困難に出会うのを避ける
9	非常にややこしく見えることには、手を出そうとは思わない
10	友達になりたい人でも、友達になるのが大変ならばすぐに止めてしまう
11	面白くないことをするときでも、それが終わるまでがんばる
12	何かをしようと思ったら、すぐにとりかかる
13	新しいことを始めようと決めても、出だしでつまづくとすぐにあきらめてしまう
14	最初は友達になる気がしない人でも、すぐにあきらめないで友達になろうとする
15	思いがけない問題が起こった時、それをうまく処理できない
16	難しそうなことは、新たに学ぼうとは思わない
17	失敗すると、一生懸命やろうと思う
18	人の集まりの中では、うまく振る舞えない
19	何かしようとする時、自分にそれができるかどうか不安になる
20	人に頼らない方だ
21	私は自分から友達を作るのがうまい
22	すぐにあきらめてしまう
23	人生で起きる問題の多くは処理できるとは思えない

出所：成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田（1995）

図表 4-1-6 社会情緒的コンピテンス(「動機付け・学習意欲」)に関する研究の概要

		研究の蓄積・指摘内容等
内発的・ 外発的 動機付 け	測定法	多くの言語に翻訳され、広く使用されている尺度の一つに、MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) がある。(p.166) また、自己決定理論に基づいた動機づけにおける自律性の程度(調整スタイル)を測定する自己評定尺度として、SQR (Self-Regulation Questionnaire) や、それを拡張したAMS (Academic Motivation Scale) などがある。(p.166) 日本語の尺度としては、SQR をモデルとした速水・田畑・吉田(1996)の学習動機尺度 ¹⁵⁷ や、西村・河村・櫻井(2011)の自律的学習動機尺度などがある ¹⁵⁸ 。
	予測因、 可変性	内発的動機づけは小学校中学年から中学生にかけて低下していく。いかなる種類の報酬であっても、報酬の提示が活動への内発的動機づけと自己報告の興味を低下させる (p.167)
	アウトカム	例えば、学校での自律性の知覚が生徒の学業成績の高さを予測することや、自律性の高い調整スタイルを持つ生徒ほど、中退意図が低いこと、自律性の高さが児童の心理的 well-being の高さを予測することなどが示されている。(p.166-p.167)
期待一 価値	測定法	期待と価値を測定する指標について、よく使用されている尺度の一つに期待一価値尺度がある。日本においては、市原・新井(2006)が、成功期待尺度と、課題価値尺度を用いて中学生を対象とした測定を行っている (p.167)
	予測因、 可変性	自分の能力についての有能感と価値は、小学校1年生から中学校3年生にかけて低下することが示されている。一方で、学業課題への興味と価値が、介入によって向上し得ることも示唆されてきた。(p.168)
	アウトカム	課題に対する児童の現在の達成度を統制してもなお、児童の期待一価値が、後続の課題の達成度の高さを予測することや、児童生徒の期待一価値がスポーツや音楽、読書といった課外活動への取組の多さを予測することなどが示されている。(p.167)
原因 帰属	測定法	帰属スタイルの個人差を測定する指標として、帰属スタイル質問紙 (Attributional Style Questionnaire) や、児童用帰属スタイル質問紙 (Children's Attributional Style Questionnaire) がある。(p.168)
	予測因、 可変性	再帰属訓練による学習意欲の向上がみられている (p.169)
	アウトカム	学業達成を努力に帰属する子供たちの方が、能力に帰属する子供たちよりも後の学習意欲や学業成績が高いことが示されている。ただし、帰属スタイルが学業適応に及ぼす効果について、一貫した結論は得られていない。(p.169)
達成 目標	測定法	学習に対する目標志向性を測定する尺度として、PALS (Patterns of Adaptive Learning Scale) がある。暗黙の知能観を測定する尺度としては、暗黙の知能観尺度 (Dweck, et al., 1995) ¹⁵⁹ がある。(p.169)
	予測因、 可変性	増大的知能観を促進する介入プログラムについての一連の実証研究は、生徒の増大的知能観の育成が可能であることを示唆している。
	アウトカム	習得目標志向性と学業適応の高さとの関連が示唆されてきた。(p.169)
エンゲ ージメン ト	測定法	児童生徒のエンゲージメントの測定は、多様な尺度によって行われ、類似の概念や尺度も多数存在する。(p.170) 日本語版の自己評定尺度としては、Skinner et al. (2009) ¹⁶⁰ を基に作成された梅本・田中(2010)のエンゲージメント尺度 ¹⁶¹ や、Fredricks, Blumenfeld, & Paris (2005) ¹⁶² を基に作成された鎌田・淵上(2011)の簡易版エンゲージメント尺度がある。(p.170)
	予測因、 可変性	退学のリスクのある児童生徒に対する介入プログラムや、教師に対し児童生徒との相互作用の質を高める介入を行う My Teaching Partner-Secondary (MTP-S) プログラムなどの効果に関する実証研究などによって示されてきた。(p.171)
	アウトカム	児童生徒のエンゲージメントの高さは、学業適応の高さと関連することが示されてきた。また、エンゲージメントが非行や退学、薬物使用の少なさを予測することや、精神的健康の高さを予測することなども見いだされている。(p.170-171)
考察と展望		学習意欲は、児童生徒の学業成績や、学校への適応、精神的健康を予測する重要な要因であることを示す研究が蓄積されている。また、児童生徒の学習意欲を高めるための介入プログラムの効果も示されてきた。ただし、これまでの介入研究の多くは、数週間から数ヶ月の期間に限定した効果の検証をしているため、生涯発達の視座から、教師や親が日常生活の中でどのような働きかけをすることで、児童生徒が意欲的に学習し続けていくことができるのかという点については、検討すべき点が多く残されている。(p.171)

出所：国立教育政策研究所(2017)の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

¹⁵⁷ 参照されているのは、速水敏彦・田畑治・吉田俊和(1996)「総合人間科の実践による学習動機づけの変化」、『名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科)』, 43, 23-35.

¹⁵⁸ 国立教育政策研究所(2019)では、西村・河村・櫻井(2011)によるものが項目として設定されている。

¹⁵⁹ 参照されているのは、Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995) Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267-285

¹⁶⁰ 参照されているのは、Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009) A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.

¹⁶¹ 参照されているのは、梅本貴豊・中西良文(2010)「CAMI (Control, Agency, and Means-Ends Interview) による期待信念と学習行動の関連：努力と方略の信念の弁別」、『教育心理学研究』(58, 313-324)であるが、この論文からはエンゲージメント尺度について参照できなかった。

¹⁶² 参照されているのは、Fredricks, J. a., & Eccles, J. S. (2005) Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 507-520.

図表 4-1-7 「内発的・外発的動機付け」の測定方法例(自律的学習動機尺度)

整理番号	分類	調査項目
1	内発的調整	問題を解くことがおもしろいから
2		むずかしいことに挑戦することが楽しいから
3		勉強すること自体がおもしろいから
4		新しいとき方や、やり方を見つけることがおもしろいから
5		自分が勉強したいと思うから
6	同一化調整	将来の成功につながるから
7		自分の夢を実現したいから
8		自分の希望する高校や大学に進みたいから
9		自分のためになるから
10		勉強するということは大切なことだから
11	取り入れ調整	勉強で友だちに負けたくないから
12		友だちより良い成績をとりたいたから
13		まわりの人にかしこいと思われたいたから
14		友だちにバカにされたくないから
15		勉強ができないとみじめな気持ちになるから
16	外的調整	やらないとまわりの人がうるさいから
17		まわりの人から、やりなさいといわれるから
18		成績が下がると、怒られるから
19		勉強するということは、規則のようなものだから
20		みんながあたりまえのように勉強しているから

出所:西村・河村・櫻井(2011)

図表 4-1-8 「期待-価値」の測定方法例(成功期待尺度、課題価値尺度)

整理番号	分類	調査項目
1	成功期待	これから先、数学が得意である、得意になるという自信がありますか？
2		これから先、あなたは数学の授業についていけなくなると思いますか？
3		これから先、あなたは数学の授業の内容をだいたい理解できるという自信がありますか？
4		これから先、数学でよい成績を取る自信はありますか？
5		これから先、数学がわからないようになっていきますか？
6		この次の、数学のテストであなたはそれくらいよくできると思いますか？
7		これから先、数学が不得意になってしまうと思いますか？
8		これから先、あなたは数学のテストで悪い点を取ることがあると思いますか？
9	課題価値 (内発的価値)	あなたは数学がおもしろいと思いますか？
10		あなたは数学の授業が楽しいと思いますか？
11		数学の勉強するのは好きですか？
12		数学はつまらないと思いますか？
13		数学の勉強するのは楽しいと思いますか？
14		数学の問題を解くのは楽しいですか？
15		あなたは数学が好きですか？
16	課題価値 (獲得・利用価値)	あなたにとって、数学ができるということは大切なことですか？
17		数学ができることはあなたの将来にどのくらい役に立ちますか？
18		数学ができなくても、将来困ることはないと思いますか？
19		あなたが数学の授業で習うものは大切ですか？
20		数学の授業で習ったことは、他の教科の学習にも役に立つと思いますか？
21		数学が他の人よりもできることはあなたにとってどれくらい大切なことですか？
22		数学で習ったことは、普段の生活でも役に立つと思いますか？
23		あなたにとって、数学の成績がいいということは大切なことですか？
24		数学ができることはあなたの将来にとってどのくらい大切ですか？

出所:市原・新井(2006)

図表 4-1-9 「エンゲージメント」の測定方法例(簡易版エンゲージメント尺度)

整理番号	分類	調査項目
1	認知的エンゲージメント	私は、学校で習ったことをもっと理解するために参考書をよく読む
2		私は、テストが無い時でも家で勉強している
3		私は、学校でわからないところがあると本やテレビなどをみたり人に聞いたりして調べる
4		私は、忘れ物をしないように次の日の時間割をチェックしている
5		私は、学校のできごとを学校以外の人によく話す
6	情緒的エンゲージメント	私は、学校にいるのが好きだ
7		私は、私のクラスでいるのが楽しい
8		私は、学校の活動にわくわくさせられる

出所:鎌田・淵上(2011)

図表 4-1-10 社会情緒的コンピテンス(「忍耐」、「ストレス反応からの回復」)に関する研究の概要

		研究の蓄積・指摘内容等
忍耐力 (グリット)	測定法	グリットを測定する尺度について、Grit Scale が挙げられる。その後、8項目の短縮版である Short Grit Scale が作成されており、短縮版については日本語版も作成されている(西川・奥上・雨宮, 2015)。(p.157)
	予測因、可変性	まだ知見が多く蓄積されておらず、予測因は十分に明らかになっていない。(p.157) 安易にトレーニングなどによって伸ばすことができない可能性があるが、今後、グリットの予測因を明らかにすることで、その介入可能性を探っていけるのかもしれない。(p.157)
	アウトカム	大学生の知見では学業成績、陸軍士官学校の青年における残留できる割合、児童におけるスプリングコンテストの成績などを正の方向に予測した。同様に高校生の学業達成を予測した知見もみられる。(p.157)
コーピング	測定法	例えば Children's Coping Strategies Checklist (CCSC) は、9～13歳の児童を対象とした尺度であり、他にも、10～15歳を対象とした29項目4件法による Coping Scale for Children and Youth や、12～18歳を対象とした、Kidcope など多くの尺度が存在する。(p.158) およそ12歳以降に対して使用できるコーピングの尺度として、使用頻度の高いものに、コーピングの尺度である COPE、また、その短縮版である Brief COPE も開発されている。(p.158) COPE の日本語版として(大塚, 2009)がある。(p.159)
	予測因、可変性	コーピングスタイルを規定する要因として、パーソナリティ特性が挙げられる。(p.159) コーピングを規定する要因として、ストレスの種類や個人内の資源にとどまらず、家族や友人なども含まれている。(p.159)
	アウトカム	心理的な苦痛の低さが挙げられる。(p.159) 学業達成との関連も報告されている。(p.159)
レジリエンス	測定法	児童期・青年期を対象とした尺度は、12～17歳を対象とした Youth Resiliency: Assessing Developmental Strengths (YR:ADS)、12～19歳を対象とした The Resiliency Attitudes and Skills Profile、小学生を対象とした California healthy Kids Survey・The Resilience Scale of the Student Survey、13～15歳を対象とした Resilience Scale for Adolescents (READ) などがある。児童期・青年期を対象にしたレジリエンスを測定する尺度の開発は、国外と比較すると非常に数が少ない。(p.160)
	予測因、可変性	幼少期に形成されたアタッチメントは、危機的な状況下における情動制御を促すシステムであり、レジリエンスの土台を形成する上で重要な概念であると考えられる。(p.160)
	アウトカム	レジリエンスは、日常生活における様々な適応上の指標と正の関連を持つことが指摘されている。精神的な健康面や問題行動の抑制のみならず、将来の社会的達成にも正の効果をもたらすことが明らかにされてきた。(p.161)
考察と展望		帰結として予測するものについては、いずれも精神的健康の維持や学業達成や将来の社会的達成などが報告されていた。

出所: 国立教育政策研究所(2017)の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

図表 4-1-11 「忍耐力(グリット)」の測定方法例(Short Grit Scale)

整理番号	分類	調査項目
1	根気尺度	頑張りやである
2		始めたことは何であれやり遂げる
3		私は困難にめげない
4		勤勉である
5	一貫性尺度	新しいアイデアや計画を思いつくと、以前の計画から関心がそれる
6		終わるまでに何カ月もかかる計画にずっと興味を持ち続けるのは難しい
7		いったん目標を決めてから、後になって別の目標に変えることがよくある
8		物事に対して夢中になっても、しばらくするとすぐに飽きてしまう

出所：西川・奥上・雨宮 (2015)

図表 4-1-12 「コーピング」の測定方法例(Brief COPE 尺度)

整理番号	分類	調査項目
1	気晴らし	そのことから気をそらすために、仕事や他の活動にとりかかる
2		そのことについてあまり考えないようにするために、映画やテレビをみたり、本を読んだり、空想にふけったり、寝たり、買い物をしたりする
3	積極的	自分が置かれている状況について何かをすることに集中する
4	コーピング	よりよい状況にしようと行動する
5	否認	「これは現実ではない」と自分に言い聞かせる
6		それが起こったことを信じない
7	アルコール、薬物使用	気分をよくするためにお酒や薬を飲む
8		それを乗り越えるためにお酒や薬を飲む
9	情緒的サポートの使用	誰かから精神的な支えを得る
10		誰かから励ましや理解を得る
11	道具的サポートの利用	誰かから援助やアドバイスをもらう
12		何をすべきか誰かからアドバイスや援助を得ようとする
13	行動的諦め	それに取り組もうとすることをあきらめる
14		それに対応しようとするのをあきらめる
15	感情表出	口に出して不快な気持ちから逃れようとする
16		いやな気持ちを外に出す
17	肯定的再解釈	それがよりよく思えるように、別の視点から見ようとする
18		起きていることの良いところを探す
19	計画	何をすべきか戦略を立てようとする
20		どんな方法をとるか一生懸命考える
21	ユーモア	それについて冗談を言う
22		その状況を面白おかしくとらえる
23	受容	それが起こったという現実を受け入れる
24		それを受け入れるようになる
25	宗教・信仰	宗教や自分の信念の中に安らぎを求めようとする
26		祈ったり、黙想したりする
27	自己非難	自分自身を非難する
28		起こったことについて自分自身を責める

出所：大塚(2009)

図表 4-1-13 社会情緒的コンピテンス(「アタッチメント」)に関する研究の概要

		研究の蓄積・指摘内容等
アタッチメント	測定法	Brennan, Clark, & Shaver (1998) ¹⁶³ は、その当時までに開発されたアタッチメントを測定する 14 の尺度を統合しようと試み、「親密な対人関係体験尺度 (Experiences in Close Relationship; ECR)」を開発した。さらに、児童期・青年期の特徴でもある複数の対象へのアタッチメントを同時に測定できるようにと、ECR-Relationship Structures (ECR-RS) が開発された。(p.150) 中尾・加藤 (2004) ¹⁶⁴ によって ECR の日本語版が作成されている。また、ECR-RS も古村・村上・戸田 (2016) によって、日本語版が作成された。 ¹⁶⁵ (p.151)
	予測因、可変性アウトカム	母親とのアタッチメントが安定している児童ほど仲間から受け入れられやすく、相互的な友人関係を築くこと、孤独を感じにくいことが示されている。(p.151) 児童期中期において教師との関わりにおいてアタッチメントを明確に扱った研究はほとんど見られないが、教師がアタッチメント機能を果たしていることを示唆する研究は幾つか見られる。(p.152)
考察と展望		教師は、一時的なアタッチメント対象になり得るという想定に基づくと、児童がその教師を安全基地や安全な避難所として信用することができれば、安定した人間関係を形成し、自尊心も高いレベルにあると考えられる。(p.154) 教師との関係、友人との関係、恋人との関係といったような関係性において、安定した関係を形成することは、その子供の将来に対して重要な意味を持つものであると考えられる。(p.154)

出所：国立教育政策研究所 (2017) の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

図表 4-1-14 「アタッチメント」の測定方法例 (ECR-RS)

整理番号	分類	調査項目
1	回避	私は、その人に個人的なことを相談する
2		私は、たいていその人に自分の問題や心配事を話す
3		その人は、私にとって頼りやすい人だ
4		必要なときはその人に頼り助けてもらうことができる
5		自分が心の奥底で考えていることを知られたくない
6		私は、その人に心を開くことを心地よく感じない
7	不安	私がある人を大切に思っているほど、その人は私のことを大切に思っていないのではと心配になる
8		その人が私のことを本当は大切に思っていないのかもしれないと、たびたび心配になる
9		私は、その人に見捨てられるのではないかと不安に思う

出所) 古村・村上・戸田 (2016)

¹⁶³ 参照されているのは、Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998) . Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. In Attachment theory and close relationships (p.46–p.76) .

¹⁶⁴ 参照されているのは、中尾達馬・加藤和生 (2004) 「成人愛着尺度 (ECR) の日本語版作成の試み」、『心理学研究』, 75, 154-159.

¹⁶⁵ 国立教育政策研究所 (2019) では、「保護者との関係性 (愛着)」として、古村・村上・戸田 (2016) によるものが項目として設定されている。

図表 4-1-15 社会情緒的コンピテンス(「自我関係の基礎となる他者志向性」)に関する研究の概要

		研究の蓄積・指摘内容等
共感性	測定法	対人的反応性指標 (Interpersonal Reactivity Index: IRI) は、先駆的な尺度の一つであり、現在も世界中でよく使用されている。複数の日本語版がある。児童向けに簡潔で適切な項目表現をした尺度も開発されており、国内では Davis の理論に基づく尺度として、児童用多次元共感性尺度 (長谷川・堀内・鈴木・佐渡・坂元, 2009) がある。(p.132) ただし、国内では IRI やその日本語版の下位尺度の信頼性や妥当性がたびたび問題となっており、IRI を発展させた尺度も複数開発されている。(p.132)
	予測因、可変性	共感性や向社会性の個人差は、遺伝や生物学的プロセスのほか、文化的価値観・実践、養育、仲間、また、学校での経験にも影響を受ける。(p.133) 家庭以外での社会化プロセスも重要であり、特に仲間や教師との質の高い関係が共感性や向社会的行動を促進するという知見も得られる。(p.134) 近年、共感性や向社会性は比較的可変性のある変数として研究されており、国内外で学校を現場とする様々な介入プログラムが開発され、一定の成果を挙げている (p.136)
	アウトカム	状態・特性双方の共感的配慮と視点取得は、向社会的行動や利他的行動を正に予測することが多くの実証的研究により示されている。(p.135)
向 社 会 性	測定法	「子供の強さと困難さアンケート (Strengths and Difficulties Questionnaire : SDQ) は世界中で翻訳版が開発されよく使用されている。(p.133)
	予測因、可変性	上記「共感性」と同様。
	アウトカム	向社会性の帰結は多岐にわたる。Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo (2000) ¹⁶⁶ は、縦断的研究により、児童期早期の向社会性が、5年後の青年期の学業達成と、仲間から好まれることを予測することを明らかにした。(p.136)
感謝	測定法	感謝を測定する自己報告式尺度として海外でよく使用される尺度は 3 つある。(Gratitude Questionnaire-6 (GQ-6)、Gratitude, Resentment, and Appreciation Test (GRAT)、Gratitude Adjective Checklist (GAC)) 国内では、GQ-6 の日本語版 (感謝特性尺度邦訳版: 白木・五十嵐, 2014) が近年開発された。児童用の尺度として対人的感謝尺度 (藤原・村上・西村・濱口・櫻井, 2014) も開発されている。(p.137)
	予測因、可変性	尺度開発の遅れも伴い、児童期・青年期における感謝の発達や予測因を検討した実証的研究は少ない。(p.137) 感謝介入の効果はこれまで想定されてきたほどには強くないという、感謝介入研究の再考を迫るメタ分析の知見もある。(p.139)
	アウトカム	特に児童期・青年期においては、心理的適応や対人関係、well-being に感謝が与える効果に焦点化した研究が多い。(p.138) 日本では、ネガティブ感情や負債感とも正に関連するなど、欧米とは一部異なる知見も見られる。(p.139)
尊敬	測定法	青年期後期を対象とした自己報告式の特性尊敬関連感情尺度 (武藤, 2016) ¹⁶⁷ があるが、大学生以下の児童・生徒に対して尺度をそのまま使用することは適切でない可能性がある。(p.140) ほとんどの尺度の日本語版の開発や文化差の検討は今後の課題である。(p.140)
	予測因、可変性	児童期・青年期における尊敬の実証的研究は少なく、尊敬がどのように発達するのかは明らかではない。感謝と同様に、家庭や学校での他者からの学習経験も尊敬の発達にとって重要な意味を持つ可能性がある。(p.141) 国内では、実証的研究は少ないものの、潜在的に学校の日常的な道徳教育や人権教育などで高められている可能性が高い。(p.142)
	アウトカム	尊敬のアウトカムに関する実証的研究は少ないが、理論的に想定されている個人内の社会的機能として、「自己ピグマリオン過程 (self-Pygmalion process)」が挙げられる。(p.141) 今後、より年齢の低い児童期・青年期を対象とした研究知見の蓄積が望まれる。(p.142)
尊重	測定法	尊重を測定する尺度は、国内外において複数作成されてきた。石川他 (2005) ¹⁶⁸ の尺度を基にした、中学生用他尊感情尺度 (柴山・武藤・五十嵐, 2011) も開発されている。(p.140)
	予測因、可変性	尊敬と同様に、尊重の予測因も実証的研究が少ないため定かではないが、子供は、家庭でのしつけや養育、学校での道徳教育や人権教育を通して他者の尊重を徐々に身につける可能性がある。(p.141) 特に目上の他者の尊重 (義務尊敬) に関して、敬語の獲得も尊敬や尊重の発達の予測因の一つである可能性が指摘されている。(p.141) 国内では、実証的研究は少ないものの、潜在的に学校の日常的な道徳教育や人権教育などで高められている可能性が高い。(p.142)
	アウトカム	尊重 (義務尊敬) は、相手に敬意を見えるようにはっきりと示すことで対人葛藤や怒りを抑制し、円滑な人間関係を構築・維持・促進するモードであることがわかっている。また、他者から尊重されることが集団への適応や向社会的行動、精神的健康にポジティブな影響を与えることが示されている。(p.142)
考察と展望	これらの感情状態や特性は、向社会的行動や様々な他者との質の高い関係性の構築・維持、追従や自己向上といった、それぞれ特徴的な機能を持ち、いずれも向社会性に関わり、他者への怒りや攻撃行動を抑制し、学業面での達成や身体的健康、well-being、自己の成長、発達をも促進しうる。(p.143)	

出所：国立教育政策研究所 (2017) の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの。

¹⁶⁶ 参照されているのは、Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000) Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306.

¹⁶⁷ 参照されているのは、武藤世良 (2016) 「特性尊敬関連感情尺度 (青年期後期用) の作成の試み」、『心理学研究』, 86, 566-576.

¹⁶⁸ 参照されているのは、石川満佐育・石隈利紀・濱口佳和 (2005) 「他尊感情と自尊感情が自己表現に与える影響」、『筑波大学心理学研究』, 29, 89-97.

図表 4-1-16 「共感性」の測定方法例(児童用多次元共感性尺度)

整理番号	分類	調査項目
1	視点獲得	だれかをせめる前に、自分がその人の立場だったら、と考える
2		おこっている人がいたら、どうしておこっているのだろうと考える
3		友だちのいやなところをその友だちにいう前に、自分が友だちにそんなことをいわれたらどう感じるんだろうと考えてみる
4		勉強のとき、自分とはちがう考えを持っている人の意見を聞かなくてもよいと思う
5		友だちがいいあそびをしているとき、だれが正しいのかを決める前に、私はみんなの意見を聞こうとする
6		友だちが自分のことをどのように思っているのか考えることがある
7		友だちからはそのことがどんなふうに見えるのか考えることで、友だちのことをもっとわかってもらうとする
8		ニコニコしている友だちに会ったとき、「何かよいことがあったのかなあ」と考える
9		友だちからはそのことがどんなふうに見えるのだろう、と考えることがある
10	共感的関心	自分より恵まれていない子はかわいそうに思う
11		悲しそうにしている友だちを見ると自分まで悲しくなってくる
12		他の人に起こったことでも、自分も悲しくなったり、うれしくなったりする
13		友だちや家族が困っていても、あまり気にしない
14		人が困っていたり悲しんでいても、あまりかわいそうに思わない
15		ちょっとしたことでも人のことをかわいそうに思う
16	個人的苦痛	けがや病気で苦しそうにしている子を見ると、自分まで苦しくなってくる
17		ころんで大けがをした人を見ると、そこから逃げ出したくなる
18		だれかがけがをするようなたいへんなときに、助けを求められると、パニックになって何もできない
19		困っている人を見ると、どうしていいかわからなくなる
20		だれかが大けがをしたり困っていたら、こわくて落ちつかない
21		ぐあいが悪くなったりパニックになったりしている人を見ると、こわくて落ちつかない
22		だれかがけがをするようなたいへんなことがおこったら、どうしていいかわからなくなる
23	ファンタジー	友だちや家族がパニックになっていると、私は気分が悪くなり、助けてあげられないような気がする
24		おもしろい映画やビデオを見ると、自分がその登場人物になったつもりになる
25		ドラマや映画を見ると、私もお話の中の人になったように感じる
26		おもしろい本を読んだり、おもしろいお話を聞いたりすると、同じことが自分にもおきたらどう感じるんだろうと考える
27		読んだり、聞いたりしたお話の登場人物の気持ちになりきる
28		テレビを見るときは、自分が主人公になったつもりで見る
29		映画やドラマを見るとき、その世界に自分がいたら、と考えたりしない
30	テレビゲームの主人公になりきるのが好きだ	

出所：長谷川・堀内・鈴木・佐渡・坂元（2009）

図表 4-1-17 「向社会性」の測定方法例(Strengths and Difficulties Questionnaire:SDQ)

整理番号	分類	調査項目
1	向社会性	私は、他人に対して親切にするようにしている。私は、他人の気持ちをよく考える
2		私は、他の子どもたちと、よく分け合う（食べ物・ゲーム・ペンなど）
3		私は、誰かが心を痛めていたり、落ち込んでいたり、嫌な思いをしているときなど、すすんで助ける
4		私は、年下の子どもたちに対してやさしくしている
5		私は、自分からすすんでよくお手伝いをする（親・先生・子どもたちなど）
6	多動	私は、おちつきがなく、長い間じっとしてられない
7		私は、いつもそわそわしたり、もじもじしている
8		私は、すぐに気が散りやすく、注意を集中できない
9		私は、よく考えてから行動する
10		私は、ものごとを最後までやりとげ、集中力もある
11	情緒	私は、よく頭やお腹がいたくなったり、気持ちが悪くなったりする
12		私は、心配ごとが多く、いつも不安だ
13		私は、おちこんでしずんでいたり、涙ぐんだりすることがよくある
14		私は、新しい場面に直面すると不安になり、自信をなくしやすい
15		私は、こわがりで、すぐにおびえたりする
16	行為	私は、ひどくかっとなったり、よくかんしゃくをおこす
17		私は、だいたいは言われたとおりにする
18		私は、よくけんかをする。相手を自分の思う通りにすることができる
19		私は、よくうそをついていると言われたり、ごまかしていると責められたりする
20		私は、家や学校、その他のところから、自分の物ではないものを持ってきてしまう
21	仲間関係	私は、私はたいてい一人である。だいたいいつも一人で遊ぶか、人と付き合うことを避ける
22		私は、仲の良い友だちが少なくとも一人はいる
23		私は、同じくらいの年齢の子どもからは、だいたいは好かれている
24		私は、他の子から、いじめられたり、からかわれたりする
25		私は、他の子どもたちより、大人という方がうまくいく

出所：日本医療研究開発機構（AMED）障害者対策総合研究開発事業「児童・思春期における心の健康発達・成長支援に関する研究」（研究開発代表者 東邦大学精神神経医学講座教授 水野 雅文）の分担研究「児童・思春期の心の健康教育・診断・支援手法研究」研究開発分担者 神尾陽子（お茶の水女子大学客員教授）の一部として平成 30 年度調整費にて作成されたサイト (<https://ddclinic.jp/SDQ/index.html>) 掲載の情報を参照

図表 4-1-18 「感謝」の測定方法例(Gratitude Questionnaire-6(GQ-6))

整理番号	調査項目
1	私が今までに感謝したことすべてを数えようとしたら、きりがないだろう
2	私の人生には感謝すべきことが多い
3	世の中には、感謝すべきことは多くはない
4	私は広くたくさんの人々に感謝している
5	年を取るにつれて、自分の人生で、出会った人々や出来事、境遇に対して、もっと感謝できると気付くようになるだろう

出所：白木・五十嵐（2014）

図表 4-1-19 「感謝」の測定方法例(対人的感謝尺度)

整理番号	調査項目
1	私には、感謝の気持ちをつたえたい人が、たくさんいます
2	いろいろな人に感謝しています
3	私は、まわりの人にいつも感謝しています
4	私は、感謝したい相手をたくさん思いうかべることができます
5	ふだんの生活の中で、まわりの人に感謝することがたくさんあります
6	他の人に感謝することを書きだしたら、たくさん書けます
7	他の人が自分のためにしてくれたことに、感謝しています
8	今の私がいるのは、まわりの人が自分によくしてくれたおかげです

出所：藤原・村上・西村・濱口・櫻井（2014）

図表 4-1-20 「尊重」の測定方法例(他尊感情尺度)

整理番号	調査項目
1	私は、どんな人も生まれてきた以上は価値があると思う
2	私は、人の個性の違いを理解し、それぞれに価値があると思う
3	私は、相手とともに喜び合うことを大切にする
4	私は、誰にでもその人が一番輝ける場所があると思う
5	私は、人に対して、常に親切でいようと思う
6	私は、相手が傷つくようなことはしたくない
7	私は、人が目指している目標を応援しようと思う
8	私は、人は誰でも失敗するし、失敗することは悪いことではないと思う
9	私は、この世の中に必要でない人などいないと思う

出所：柴山・武藤・五十嵐（2011）

図表 4-1-21 社会情緒的コンピテンス(「感情知性」)に関する研究の概要

		研究の蓄積・指摘内容等
感情知性	測定法	能力モデルに従った測定は、4 枝モデルに沿った自己報告式測定尺度として、self-report measure of EI : SEI が挙げられる。(p.177) 特性感情知性の測定には、Trait Emotional Intelligence Questionnaire : TEIQue が開発されている。8 歳～17 歳の範囲まで対応した子供用や、他者評定用の尺度も開発されている (Petrides, 2009)。日本では TEIQue と、短縮版 30 項目 (TEIQue-SF) が翻訳されている (阿部ら, 2012)。(p.177)
	予測因、可変性	感情知性は、教育によって向上し得るとの立場から、幅広い年代を対象としたトレーニングが多数考案・実施されており、それらは、社会感情学習 (Social and Emotional Learning: SEL) と呼ばれている。(p.180) 社会感情学習という名称は、社会的・感情的なコンピテンスを育む実践介入の総称であり、統一のプログラムが存在するわけではない。(p.180) 社会感情学習が、感情に関わる能力に対して実際にどのような効果を持つかの検証は、依然として余り多くはない。(p.181)
	アウトカム	経験的感情知性の適応的アウトカム (p.177-178)、戦略的感情知性の適応的アウトカム (p.178-179) などがあり、感情知性の様々な領域が多くの適応的なアウトカムをもたらしている (p.180)
考察と展望		諸研究から、感情知性が適応的なアウトカムをもたらすと示唆されているが、定義や測定の仕方にばらつきがあること、また、感情知性から適応的アウトカムまでの機序の解明が十分にはなされていないことに留意しなければならない。(p.182) 単に高い感情コンピテンスのみを良しとしない観点が必要である (p.182)

出所：国立教育政策研究所（2017）の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

図表 4-1-22 「感情知性」の測定方法例(TEIQue-SF)

整理番号	分類	調査項目
1	幸福感	私は人生が楽しいとは感じない
2		自分の人生に喜びを感じている
3		ほとんどのことに対して悲観的な見方をしている
4		人生の中でいろんなことがうまく行くだろうと思っている
5		私はたくさんの良い性質（素養）を持っていると感じる
6		自分が個人的な強さに満ちあふれていると思う
7	自己管理	私がいつもリラックスしている事に対して回りの人は感心している
8		自分が望めば自分の感情をコントロールする方法を見つけ出すことができる
9		ストレスをうまく対処できる
10		後になって抜け出したいと思うことに巻き込まれる傾向がある
11		よく気分が変わるほうである
12		自分の感情をコントロールすることは難しいと感じる
13	情緒性	他の人の視点で物事をみることは難しいと思う
14		相手の立場に立って考えることができ、相手の感情を自分のことのように経験できる
15		自分でどんな感情をいだいているのか自分でも理解できないことがある
16		自分の身近な人とさえも良い関係を作ることを難しいと感じる
17		周りの人たちは私が彼らを正しく扱っていないとよく不満を言う
18		私はふと立ち止まって、自分の気持ちについて見つめることがしばしばある
19		自分の親しい人に愛情を示すことが難しいと感じる
20		感情を言葉で表すことは私にとって問題ない
21	社交性	たとえ自分が正しいと知っていても、自分を抑えてしまう傾向にある
22		自分の権利を主張することが難しいと感じる
23		私は交渉がうまいと思う
24		自分自身を交渉上手だと言えることができる
25		私はふつう他人の感情に影響を与えることができる
26		他の人の感情に影響を与える力は全くないと思う

出所：阿部ら（2012）

(2) 小塩 (2021) による非認知能力に関する研究の概要

図表 4-2-1 「誠実性」に関する研究の概要

		研究の蓄積・指摘内容等
誠実性	特徴	課題にしっかりと取り組むパーソナリティ（「ビッグファイブ」の5つの特性の1つ）
	測定法	「ビッグファイブ」を測定する心理測定尺度。複数の尺度が存在する。 子供を対象とした自己評定の尺度として、BFQ-Cがある。日本語のものとしては曾我（1999）によるFFPCや村上・畑山（2010）による小学生用主要5因子性格検査がある。（p.12-p.15）
	介入研究・教育の可能性	成人を対象とした介入はやや困難なことといえるかもしれない。（p.23） ただし、子供に関しては「社会性と情動の学習」により効果が確認されている。（p.24） プログラムが順序・秩序だっていること、アクティブラーニングのような活動的な形式をとっている、コンピテンスを獲得することに焦点化する内容を含む、プログラムが対象としているコンピテンスが明示化されていることが重要。（p.25）
	アウトカム	就業状態（失業）や収入、身体的な健康や寿命、メンタルヘルス、パートナーとの関係性の質や離婚など（縦断調査など、関連性を検証した研究は非常に多い）（p.18～） 誠実性が高すぎることによる問題が生じる可能性もある。（p.27-p.28）

出所：小塩（2021）の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

図表 4-2-2 「誠実性」の測定方法例(FFPC)

整理番号	分類	調査項目
1	協調性	心からたよりにできる友達が少ない
2		自分をつまらない人間だと思う
3		だれも私の話をよく聞いてくれない
4		人から冷たい人間だと思われる
5		気にいらぬことが多い
6		人はみんな自分さえ良ければと思っている
7		だれとでも仲良くなれる
8		まわりに親切な人が多い
9	統制性	なんでも一生けんめいにとりくむ方だ
10		会や集まりの時人よりすすんで働く
11		きめられた仕事は責任を持ってやりとおす
12		計画をたてて勉強している
13		仕事をするのがはやい方だ
14		やくそくはきちんと守る
15		リーダーに選ばれることが多い
16		自分の気持ちを大切にす
17	情緒性	失敗しないかといつも不安だ
18		まちがいをしないかと、気になる
19		ちょっとしたことをよくよと気にする
20		人から見られているとおちつかない
21		なかなか決心がつかない
22		はずかしがりやである
23		なにをしても、うまくいかないような気がする
24		人のすることが気になる
25	開放性	ぼんやりいろいろなことを考えるのが楽しい
26		よく空想にふける
27		できそうにもないことをぼんやりと考えることがある
28		わけのわからないものにきょうみを持つ
29		時々ぼかんとしている
30		別世界へ行ってみたい
31		あれこれ考えすぎて何もできないことがある
32		私には自分も知らない一面があると思う
33	外向性	目立ちたがりやである
34		じっとしているのがきらいだ
35		気が短い
36		いたづらをされるとだまっておれない
37		よく考えずになんでもやってしまう
38		冗談を言ったりふざけたりすることはあまりない
39		あまりかっとならない
40		おとなしい方だ

出所：曾我（1999）

図表 4-2-3 「誠実性」の測定方法例(小学生用主要 5 因子性格検査)

整理番号	調査項目
1	どちらかというと、にぎやかなことが好きです
2	からかわれたら、たたいたりけったりするかもしれません
3	すぐにおこる方です(すぐにむかつく方です)
4	元気がよいと人に言われます
5	思いやりがあるほうです
6	何かにとりくんでも、とちゅうでやめてしまうことが多い
7	ちいさなことまで気になってしまいます
8	いろいろなことをたくさん知っています
9	どちらかというと明るいほうです
10	クラスの中で大切な人です
11	友だちの考えにさんせいできないときは、はっきり言います
12	どちらかいというと、おとなしいほうです
13	どちらかという人と人にたいしてやさしいほうです
14	どちらかという、やろうと思ったことが長つづきしないで、こん気がないほうです
15	いつも気になることがあって、落ちつきません
16	たくさんのものごとを知っているほうです
17	みんなで決めたことには、できるだけきょうかしようと思います
18	すぐにけんかをしてしまいます
19	人にらんぼうなことをしたことがあります
20	人の前で話すのはがてです
21	だれにでも親切にするようにしています
22	どちらかという、あきつぽいほうです
23	くよくよと考えこみます
24	いろいろな問題やことがらから同じせいしつを見つけたすのは、ほかの人よりとくいです
25	まじめにしごとをすることは自分のためになると思います
26	ちょっとしたことではらがたちます(むかつきます)
27	たたかれたらたたきかえします
28	ほかの人とくらべると活発に行動するほうです
29	いつも人の立場になって考えるようにしています
30	問題をよく考えないで、行動することが多い
31	どちらかという、気持ちが落ちつかないことが多い
32	ほかの人とくらべると、ものごとの本質がみぬけるほうです
33	決められたことはしっかりとします
34	おこると、くちぎたない言葉を言います
35	いやなことを言ったあい手には強く言いかえします
36	ほかの人とくらべると話しすぎです
37	小さい子やお年よりのせわをするのが好きです
38	あまり考えないでものごとを決めたり、行動しています
39	きんちょうしてイライラすることがよくあります
40	問題をいろいろなほうめんから考えるのががてなほうです
41	いろいろなものにきょうみがあります
42	カッとするとなかなか気持ちをおちつけることができなくなります
43	わたしはだいたんなほうだと思えます
44	学校のしごとやべん強には、いっしょうけんめいにとりくみます
45	どちらかという、さいごまで全力をつくすほうです
46	あまり心ばいばかりするほうではありません
47	むずかしい問題にぶつかると、どう考えればよいかわからなくなることが多いです

出所：村上・畑山(2010)

図表 4-2-4 「グリット」に関する研究の概要

		研究の蓄積・指摘内容等
グリット	特徴	困難な目標への情熱と粘り強さ
	測定法	ダックワースによる 12 項目のグリット尺度がある。日本語版グリット尺度も開発されている（竹橋ら 2019）。(p.32-p.33)
	介入研究・教育の可能性	価値・期待を高める介入は一定の効果は見られるが、4 か月後には介入効果が消えていた。(p.40-p.41) 「自分らしさ」（アイデンティティ）を意識させる方法がある。(p.41-42) 目標構造が「習得的」な学級のほうがグリットが高められやすい。(p.42-p.43) 性急に成果を求めず、習得や成長を大事にしてほしいと伝えることが大切。(p.45)
	アウトカム	高い成績、試験の突破など。「長期的な目標からの保持・脱落」と関係。(p.31) 転職のしにくさと関連。(p.34) 努力の量や「自己調整学習」と関連。(p.36)

出所：小塩（2021）の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

図表 4-2-5 「グリット」の測定方法例(日本語版グリット尺度)

整理番号	分類	調査項目
1	興味の一貫性	新しいアイデアや計画によって、それまで取り組んでいたことから注意がそれることがある
2		あるアイデアや計画に一時的に夢中になっても、あとで興味を失うことがある
3		数ヶ月以上かかるような計画に集中して取り組み続けることは難しい
4		私の興味は年々変わる
5		目標を決めても、後から変えてしまうことがよくある
6		数か月ごとに新しい活動への興味がわいてくる
7	努力の粘り強さ	私は精魂傾けてものごとに取り組む
8		重要な試練に打ち勝つため、困難を乗り越えてきた
9		数年にわたる努力を要する目標を達成したことがある
10		私は頑張り屋だ
11		始めたことは、どんなことでも最後までやりとげる
12		困難があっても、私はやる気を失わない

出所：竹橋ら（2019）

図表 4-2-6 「自己制御・自己コントロール」に関する研究の概要

		研究の蓄積・指摘内容等
自己制御・自己コントロール	特徴	目標の達成に向けて自分を律する力（価値ある目標のために競合する衝動や誘惑を自ら抑止・制御する）
	測定法	評定尺度が百以上存在する。(p.48) 「自己コントロール尺度」、「パラット衝動性尺度」、「低自己統制尺度」など。(p.52)
	介入研究・教育の可能性	様々な方法による介入の効果について研究されている。（ただし、研究により測定方法が異なるため注意も必要）長期的に効果があるかは不明。(p.55-p.56) 日本における介入研究については効果検証されているものは多くない。ソーシャルスキルトレーニングや「社会性と情動の学習」との関連性が見られる可能性もある。MCII (Mental Contrasting and Implementation Intention) の介入の効果については文化差が確認されている。(p.57-p.59) 運動や課外活動が効果を持つ可能性もある。(p.60-p.61)
	アウトカム	学業成績がよく、精神疾患や過食、アルコール依存になることが少なく、幸せで、対人関係も良好である。健康で年収も高い。(p.47-p.48)

出所：小塩（2021）の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

図表 4-2-7 「好奇心」に関する研究の概要

		研究の蓄積・指摘内容等
好奇心	特徴	新たな知識や経験を探究する原動力
	測定法	複数の種類や側面があり、それによって測定方法も異なる。(p.64～) 例えば「知的好奇心」に関して、日本での尺度として西川・雨宮（2015）。(p.69) 領域を特定しないものとして好奇心探索尺度（日本語版は西川・吉津ら（2015））。(p.76)
	介入研究・教育の可能性	「仮説実験授業」などで「適度な情報のズレ」を活用した指導を行うことが提案されている。(p.78～)
	アウトカム	主観的幸福感、学業成績、年収、学歴、社交性など。(p.76～p.77) 「知的好奇心」などの基本的な好奇心が仕事や学業などへの好奇心にどのように結びついていくのかについては研究されていない。(p.78)

出所：小塩（2021）の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

図表 4-2-8 「好奇心」の測定方法例(知的好奇心)

整理番号	分類	調査項目
1	拡散的 好奇心	新しい事に挑戦することは好きだ
2		誰もやった事がないものごとにとっても興味がある
3		どこに行っても、新しい物事や経験を探す
4		今までやったことのない課題にもよるこんで取り組める
5		新しいアイデアをあれこれ考える
6		何事にも興味関心が強い
7	特殊的 好奇心	はっきりした明快な答えが出るまでずっと考えるほうだと思う
8		解答を理解できないと気持ちが落ち着かず、何とか理解しなければと思う
9		物事を学ぶときには、徹底的に調べたい
10		予期しない出来事が起きた時、原因が分かるまで調べる
11		ある考えを理解するために必要な知識をすべて学ばないと満足できない
12		問題を解くために長時間じっくり考える

出所：西川・雨宮（2015）

図表 4-2-9 「好奇心」の測定方法例(好奇心探索尺度)

整理番号	分類	調査項目
1	伸展型 好奇心	困難な状況を成長と学習の機会としてとらえている
2		課題に挑戦し人間として成長できるような機会をふだんから求めている
3		自分自身や世界に対する考え方に試練を課してくれるような経験をいつも求めている
4		自分にとっての最高の状態は、複雑で困難な課題に取り組んでいる時である
5	包括型 好奇心	少々ドキッとするような事をするのを好む
6		日常生活における不確実性を心から楽しむタイプである
7		刺激的で予測できないような仕事をしてみたい
8		なじみのない人や出来事、場所を喜んで受け入れるタイプの人間である
9		どこに行っても、外に出て新しい物事や経験を探す
10		新しい状況では出来るだけ多くの情報を積極的に求める

出所：西川・吉津ら（2015）

図表 4-2-10 「批判的思考」に関する研究の概要

		研究の蓄積・指摘内容等
批判的 思考	特徴	情報を適切に読み解き活用する思考力
	測定法	概念の広さから様々なものが用いられている。(p.87) 小学生高学年から中学生を対象としたものとしては児童・生徒用一般的批判的思考態度尺度（楠見ら2016）(p.87)
	介入研究・教育の可能性	没入アプローチよりも、スキルや態度を明示化して授業を行う方（導入アプローチ）が効果的。(p.91～、p.97～)
	アウトカム	各種のリテラシーや創造性を支える基盤、市民としてよりよく生きていくために必要となる (p.84)

出所：小塩（2021）の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

図表 4-2-11 「批判的思考」の測定方法例(児童・生徒用一般的批判的思考態度尺度)

整理番号	分類	調査項目
1	一般的批判的思考態度	新しいことをつぎつぎ学びたいと思う
2		いろいろな考えかたの人と接して、多くのことを学びたい
3		他の人も納得できるように、理由をつけて説明をしようとする
4		2つの考えのうちどちらかに決めるときには、できるだけ多くの証拠を調べる
5		話し合いをするときは、自分の意見と他の人の意見をくらべる
6		はっきりとした理由を考えて自分の行動を決める
7		一つ二つの立場だけではなく、できるだけ多くの立場から考えようとする
8		人の意見を聞いたり本を読んだりするときは、実際にあったことなのか、その人の意見なのかを区別する
9		思い込みで判断しないようにいつも気をつけている
10		他の人の考えを自分の言葉でまとめてみる
11	学習場面の批判的学習態度	その日の授業で何が大切なことかを考えながら授業を聞く
12		意見を聞くときは、話におかしなところがないか考えながら聞く
13		授業で学んだことを使って自分なりに新しいことを考えてみる
14		授業で学んだことを、ふだんの生活や社会のできごとに社会のできごとにあてはめて考えてみる
15		前の授業で学んだことが、その日の授業でどのようにどのように使われているかを考える
16		意見を聞くときは、話している人の思いこみが入っていないか考えながら聞く
17		授業に関心を持ったことについて自分で本や資料集を調べてみる
18		授業で学んだことのなかで大事なことを、自分の言葉でまとめてみる
19		授業では積極的に質問をする
20		授業の前に、前回の授業のまとめができるか自分でチェックする

出所：楠見ら (2016)

図表 4-2-12 「楽観性」に関する研究の概要

		研究の蓄積・指摘内容等
楽観性	特徴	将来をポジティブにみて柔軟に対処する能力
	測定法	特性的楽観性を測定する尺度はさまざまな尺度が開発されているが LOT (Life Orientation Test) や LOT-R (Revised Life Orientation Test) が広く使用されている。(p.105) 外山 (2016) が「子ども用楽観・悲観性尺度」を開発。
	介入研究・教育の可能性	例えば「こうなりたい」という想像や書き出しをってもらう方法 (BPS 法) で楽観性が高められる。悲観的な説明スタイルから楽観的な説明スタイルをとることによる効果がみられる。
	アウトカム	適応や精神的健康、身体的健康に関連 (レジリエンスの構成概念の一つとして楽観性が取り上げられることもある) (p.106)

出所：小塩 (2021) の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

図表 4-2-13 「楽観性」の測定方法例(子ども用楽観・悲観性尺度)

整理番号	分類	調査項目
1	楽観性	大きくなったら、楽しいことやよいことがたくさんあると思う
2		これからさき、自分には良いことが起こると思う
3		将来、幸せになれると思う
4		自分の将来を楽しみにしている
5		何かする時は、うまくいだろうと考える
6	悲観性	大きくなった時のことを考えると、悪いことばかり頭に浮かぶ
7		大きくなったら、つらいことや悪いことがたくさんあると思う
8		これからさきは、悪いことばかり起こると思う
9		何かする時は、失敗するだろうと考える
10		自分の夢はかなわないと思う

出所：外山 (2016)

図表 4-2-14 「時間的展望」に関する研究の概要

		研究の蓄積・指摘内容等
時間的 展望	特徴	過去・現在・未来を関連づけて捉えるスキル
	測定法	日本では白井（1994）による尺度が使用頻度が高い（p.120） 青年・成人時間的態度尺度は国際比較に利用しやすく信頼性・妥当性も高い（p.120-p.121） 時間的連続性尺度については石井（2015）など（p.127）
	介入研究・ 教育の可能性	未来への指向性を高めようとする働きかけをクラス単位や学校単位で行うことも効果的。未来志向の 高いクラスや学校に所属しているほど、生徒一人ひとりの未来志向も高まり、問題行動や精神的・身体的 な症状を抑制しやすいことも明らかになっている（p.132）
	アウトカム	パターンにより、成績が高く、学歴志向が高く、自尊感情が高い群がある（p.122） 未来焦点の高さは、高い進路意識などと関連する（p.124）

出所：小塩（2021）の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

図表 4-2-15 「時間的展望」の測定方法例(ETPS)

整理番号	調査項目
1	毎日の生活が充実している
2	毎日が同じことのくり返しで退屈だ
3	今の生活に満足している
4	毎日がなんとなく過ぎていく
5	今の自分は本当の自分ではないような気がする
6	私には、だいたいの将来計画がある
7	私には、将来の目標がある
8	私の将来は漠然としていてつかみどころがない
9	将来のために考えて今から準備していることがある
10	10年後、私はどうなっているのかよくわからない
11	過去のことはあまり思い出したくない
12	私の過去はつらいことばかりだった
13	私は過去の出来事にこだわっている
14	私は、自分の過去を受け入れることができる
15	私には未来がないような気がする
16	自分の将来は自分でできりひらく自信がある
17	話の将来には、希望がもてる
18	将来のことはあまり考えたくない

出所：白井（1994）

図表 4-2-16 「時間的展望」の測定方法例(時間的連続性尺度)

整理番号	分類	調査項目
1	現在と 未来の 連続性	未来があるから頑張ることができる
2		未来に向かって今生きている
3		未来は、現在の私の行動に影響を与えている
4		将来に向けて、現在行っていることがある
5		今は将来のためのステップである
6		今を大切にしていると未来もよくなる
7	過去と 現在の 連続性	現在は過去の積み重ねである
8		過去があるから今がある
9		現在のあり方は過去のあり方に影響を受けている
10		過去は現在のためのステップであった

出所：石井（2015）

図表 4-2-17 「情動知能」に関する研究の概要

		研究の蓄積・指摘内容等
情動知能	特徴	情動を賢く活用する力（情動コンピテンス、社会情動的スキル、EQとも呼ばれる）
	測定法	「自己報告による能力モデル」であれば WLEIS、「混合モデル」であれば TEIQue などの尺度が用いられる。（p.137）
	介入研究・教育の可能性	「社会性と情動の学習」による効果があるとされている。（p.143～）
	アウトカム	主観的幸福感、健康、学業成績、勤務成績、職務満足度などのさまざまな種類の心理的・身体的・社会的な適応の高さ。（p.134、p.138～）

出所：小塩（2021）の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

図表 4-2-18 「感情調整」に関する研究の概要

		研究の蓄積・指摘内容等
感情調整	特徴	感情にうまく対処する能力
	測定法	近年では小学生から高校生までの生徒を対象にした質問が作成されている。（Namatame et al（2020） ¹⁶⁹ など）（p.156）
	介入研究・教育の可能性	「社会性と情動の学習」が提案され、実践されてきた。（p.156～）
	アウトカム	学業成績（p.150、p.155～） 発達途上にある子どもは、望ましい結果と関連する方法をまだうまく用いられないことが示唆されている（p.155） 文化によって、感情の表出や抑制と望ましい結果との結びつきは異なる可能性がある（p.155）

出所：小塩（2021）の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

図表 4-2-19 「共感性」に関する研究の概要

		研究の蓄積・指摘内容等
共感性	特徴	他者の気持ちを共有し、理解する心理特性
	測定法	特性共感の尺度として、対人的反応性指標（IRI）が世界中で翻訳され、最も広く用いられている。長谷川ら（2009） ¹⁷⁰ が作成した児童用の多次元共感性尺度などがある。（p.168-p.169）
	介入研究・教育の可能性	親からの「他者志向的誘導を用いるしつけ方略」は子供の共感性を高めることが示唆されている。（p.172） 共感訓練プログラム等による効果（p.175～）
	アウトカム	向社会的行動や適応と関連、攻撃的傾向を抑制、ストレス反応に対して保護因子として働く（p.174）

出所：小塩（2021）の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

図表 4-2-20 「自尊感情」に関する研究の概要

		研究の蓄積・指摘内容等
自尊感情	特徴	自分自身を価値ある存在だと思ふ心
	測定法	多次元性があるものとして捉えられる（p.182-p.183）
	介入研究・教育の可能性	認知行動療法に基づくアプローチ、対人関係の調整方略に着目したアプローチ、学校予防教育、共有体験（p.187～）
	アウトカム	ネガティブ情動が少なく、自発的・意欲的な行動や幸福感が増進される（p.181） 社会経済的地位の良好さと関連性（p.181）

出所：小塩（2021）の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

¹⁶⁹ 日本語版であるとされるが、論文は英語であり、日本語での調査項目を確認することができなかった。

¹⁷⁰ 国立教育政策研究所（2017）で取り上げられているものと同一である。

図表 4-2-21 「セルフ・コンパッション」に関する研究の概要

		研究の蓄積・指摘内容等
セルフ・コンパッション	特徴	自分自身を受け入れてやさしい気持ちに向ける力
	測定法	セルフ・コンパッション尺度（短縮版は有光ら（2016））（p.196～）
	介入研究・教育の可能性	マインドフル・セルフ・コンパッションのプログラム、「自分をハグする」のワーク（p.203～）
	アウトカム	幸福感、メンタルヘルス、学業に関する動機付け（p.196、p.200～） ただし、学業成績と直接的な関連性はみられない（p.196） バーンアウトの低減（p.202-p.203）

出所：小塩（2021）の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

図表 4-2-22 「セルフ・コンパッション」の測定方法例（短縮版）

整理番号	分類	調査項目
1	Self-Kindness	苦労を経験しているとき、必要とする程度に自分自身をいたわり、やさしくする
2		自分のパーソナリティの好きでないところについては理解し、やさしい目で見ようとしている
3	Self-Judgement	自分自身の欠点や不十分などところについて、不満に思っているし、批判的である
4		自分のパーソナリティの好きでないところについては、やさしくなれないし、いらだちを感じる
5	Common Humanity	自分自身にどこか不十分などところがあると感じると、多くの人も不十分であるという気持ちと共有していることを思い出すようにする
6		自分の失敗は、人間のありようの1つであると考えようとしている
7	Isolation	気分が落ち込んだとき、多くの人がおそらく自分より幸せであるという気持ちになりがちである
8		自分にとって大切な何かに失敗したとき、自分の失敗の中でひとりぼっちのように感じる傾向がある
9	Mindfulness	何かで苦しい思いをしたときには、感情を適度なバランスに保つようにする
10		何か苦痛を感じる事が起こったとき、その状況についてバランスのとれた見方をするようにする
11	Over-Identification	気分が落ち込んだときには、間違っただけのことすべてについて、くよくよと心配し、こだわる傾向にある
12		自分にとって重要なことを失敗したとき、無力感で頭がいっぱいになる

出所：有光ら（2016）

図表 4-2-23 「マインドフルネス」に関する研究の概要

		研究の蓄積・指摘内容等
マインドフルネス	特徴	「今ここ」に注意を向けて受け入れる力
	測定法	FFMQ、6因子マインドフルネス尺度（前川・越川（2015））など（p.212-p.213）
	介入研究・教育の可能性	マインドフルネス・トレーニングによる介入（p.219～）
	アウトカム	心身の健康・人生満足度・自己効力感などの主観的ウェルビーイング、ストレスに対する体制（レジリエンス）・感情のコントロール能力、日常的な抑うつや不安などの心理的苦痛のレベルの低さ、対人場面での適応、職場での適応、パフォーマンスの向上（p.212）

出所：小塩（2021）の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

図表 4-2-24 「マインドフルネス」の測定方法例(6因子マインドフルネス尺度)

整理番号	分類	調査項目
1	自他不二の姿勢	自分と他者を、同程度に思いやることができる
2		自分にも他者にも、同程度に優しい気持ちをもてる
3		自分と他者を同じ重みづけでとらえる
4	描写	自分が感じていることを的確な言葉で表現できる
5		自分が考えていることを的確な言葉で表現できる
6		自分の身体にどのような感覚があるのかを的確な言葉で表現できる
7	受容・自動的に反応しないこと	思考や感情に深入りせず、思い浮かぶままにさせておく
8		物事に自動的に反応せず、起こるままにさせておく
9		物事が自分の望むように進まなくても、不快な気分に入り込まず、ただその状況を受け入れる
10		思考や感情や身体感覚に、穏やかに意識を向ける
11		今この瞬間に、自分が何を考えているか、どう感じているかを、それにとらわれたり、見失ったりすることなく、穏やかにただ観察する
12		何か不適切なことを考えたとき、自分自身を非難することはない
13		良い・悪いの評価や判断をせずに、自分の体験を受け入れることができる
14		不快な出来事に対して評価や価値判断をせずに、ただ事実だけを受け入れることができる
15		自分の思考がポジティブなものであれネガティブなものであれ、それを評価することなく受け入れられる
16	客観的な観察	自分の感情を客観的に眺めることができる
17		自分の思考を客観的に眺めることができる
18		目の前の出来事を客観的に眺めることができる
19	気づき	瞬間瞬間の感情に気付いている
20		瞬間瞬間の思考に気付いている
21		瞬間瞬間の身体感覚に気付いている
22		日常的な動き（食事をする、歩く、歯磨きをする、など）をしているとき、瞬間瞬間の身体感覚に注意を向けている
23		自分がしていることに常に意識を向けながら行動する
24		自分の考えや気持ちに注意を向けながら何かをすることがある
25		自分の感情が変化していく様子を好奇心をもって眺めることができる
26	今ここに存在すること	過去の出来事について考えるよりも、今何をするかを考えるほうが多い
27		過去や未来のことについて考えるより、今現在に集中する
28		未来への不安や心配があっても、そのときやるべきことをやる
29		失敗しても、そのときやるべきことをやる
30		不快な出来事について何度も繰り返し考えたりはしない
31		同じ考えがぐるぐる回っていることに気付いたら、そこから離れることができる

出所：前川・越川（2015）

図表 4-2-25 「レジリエンス」に関する研究の概要

		研究の蓄積・指摘内容等
レジリエンス	特徴	逆境をしなやかに生き延びる力
	測定法	多数開発されているが、The Brief Resilience Scale など (p.227) 国内では精神的回復力尺度（小塩ら（2002））など (p.229)
	介入研究・教育の可能性	コーピング・スキルを学ぶ内容を含むプログラム (p.233) 逆境や適応として想定されるものが文脈によって異なる（また、同じ文脈でもレジリエンスの発揮の仕方も異なる）(p.228、p.238)
	アウトカム	メンタルヘルス、学校適応、自尊心の高さ、ビジネスにおける成功 (p.231～) 学業成績との間には直接的な関連性はみられにくい (p.232)

出所：小塩（2021）の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

図表 4-2-26 「レジリエンス」の測定方法例(精神的回復力尺度)

整理番号	分類	調査項目
1	新奇性追求	色々なことにチャレンジするのが好きだ
2		新しいことや珍しいことが好きだ
3		ものごとに対する興味や関心が強い方だ
4		私は色々なことを知りたいと思う
5		困難があっても、それは人生にとって価値のあるものだと思う
6		慣れないことをするのは好きではない
7		新しいことをやり始めるのはめんどろだ
8	感情調整	自分の感情をコントロールできる方だ
9		動揺しても、自分を落ち着かせることができる
10		いつも冷静でいられるようこころがけている
11		ねばり強い人間だと思う
12		気分転換がうまくできない方だ
13		つらい出来事があると耐えられない
14		その日の気分によって行動が左右されやすい
15		あきっぽい方だと思う
16	怒りを感じるとおさえられなくなる	
17	肯定的な未来志向	自分の未来にはきっといいことがあると思う
18		将来の見通しは明るいと思う
19		自分の将来に希望をもっている
20		自分には将来の目標がある
21		自分の目標のために努力している

出所：小塩ら（2002）

図表 4-2-27 「エゴ・レジリエンス」に関する研究の概要

		研究の蓄積・指摘内容等
エゴ・レジリエンス	特徴	日常生活のストレスに柔軟に対応する力
	測定法	エゴ・レジリエンス尺度（p.243～） 藤原ら（2021）による小学生用エゴ・レジリエンス尺度（p.245）
	介入研究・教育の可能性	レジリエンスプログラム、ワークショップや課題の実践、プログラムによる介入（p.249～）
	アウトカム	共感性、社会的に望ましい行動、無気力感の軽減、心理的幸福感など（p.246-247）

出所：小塩（2021）の掲載内容を本報告書作成者である浜銀総合研究所が再整理したもの

図表 4-2-28 「エゴ・レジリエンス」の測定方法例(小学生用 Ego-Resiliency 尺度)

整理番号	調査項目
1	私は、いやなことやつらいことがあっても、またがんばれます
2	私は、はじめてやることや、慣れていないことも、楽しんでやります
3	私は、日々の生活の中で「楽しいこと」「面白いこと」を見つけるのがとくいです
4	私は、新しいことや、やったことがないことに挑戦することが好きです
5	私は、友だちから、いい人だと思われています
6	私は、友だちから、とてもバワフルだと思われています
7	私は、何かするとき、アイデアがたくさん思いつきます
8	私は、落ちこむことがあっても、すぐに立ち直ります
9	私は、友だちにやさしく、思いやりがあります
10	私は、だれかに腹を立てることがあっても、すぐにきげんが直ります
11	私は、友だちよりも、いろいろなものごとを知りたい気持ちが強いです
12	私は、今まで食べたことがない食べ物を、食べてみるのが好きです

出所：藤原ら（2021）

(3) PISA (OECD 生徒の学習到達度調査) における調査項目例

図表 4-3-1 PISA2012 の「道具的動機付け」の調査項目

整理番号	調査項目
1	将来就きたい仕事に役立ちそうだから、数学はがんばる価値がある
2	将来の仕事の可能性を広げてくれるから、数学は学びがいがある
3	自分にとって数学が重要な科目なのは、これから勉強したいことに必要だからである
4	これから数学でたくさんのことを学んで、仕事につく時に役立てたい

出所：PISA2012 生徒調査票

図表 4-3-2 PISA2012 の「数学における自己効力感(自己効用感)」の調査項目

整理番号	調査項目
1	列車の時刻表をみて、ある場所から別の場所までどのくらい時間がかかるか計算する
2	あるテレビが30%引きになったとして、それが元の値段よりいくら安くなったかを計算する
3	床にタイルを張るには、何平方メートル分のタイルが必要かを計算する
4	新聞に掲載されたグラフを理解する
5	$3x + 5 = 17$ という方程式を解く
6	縮尺 10,000 分の 1 の地図上にある、2 点間の距離を計算する
7	$2(x + 3) = (x + 3)$ という方程式を解く
8	自動車のガソリンの燃費を計算する

出所：PISA2012 生徒調査票

図表 4-3-3 PISA2012 の「数学における自己概念(数学への自信)」の調査項目

整理番号	調査項目
1	数学はまったく得意ではない
2	数学では良い成績をとっている
3	数学はすぐわかる
4	数学は得意科目の一つだといつも思う
5	数学の授業ではどんな難しい問題でも理解できる

出所：PISA2012 生徒調査票

図表 4-3-4 PISA2012 の「数学に対する不安」の調査項目

整理番号	調査項目
1	数学の授業についていけないのではないかとよく心配になる
2	数学の宿題をやるとなるととても気が重くなる
3	数学の問題をやっているといらいらする
4	数学の問題を解くとき、手も足も出ないと感じる
5	数学でひどい成績をとるのではないかと心配になる

出所：PISA2012 生徒調査票

図表 4-3-5 PISA2015 の「科学の楽しさ」の調査項目

整理番号	調査項目
1	科学の話題について学んでいる時は、たいてい楽しい
2	科学についての本を読むのが好きだ
3	科学についての問題を解いている時は楽しい
4	科学についての知識を得ることは楽しい
5	科学についてを学ぶことに興味がある

出所：PISA2015 生徒調査票

図表 4-3-6 PISA2015 の「理科学習に対する道具的な動機付け」の調査項目

整理番号	調査項目
1	将来自分の就きたい仕事で役に立つから、努力して理科の科目を勉強することは大切だ
2	理科の科目を勉強することは、将来の仕事の可能性を広げてくれるので、私にとってやりがいがある
3	将来やりたいことに必要となるので、理科を勉強することは重要だ
4	将来自分の就きたい仕事で役に立つから、努力して理科の科目を勉強することは大切だ

出所：PISA2015 生徒調査票

※PISA2006 では PISA2015 とは若干異なるワーディングで調査されている。

図表 4-3-7 PISA2015 の「理科学習者としての自己効力感」の調査項目

整理番号	調査項目
1	健康問題を扱った新聞記事を読んで、何が科学的に問題なのかを読み取ること
2	地震がひんぱんに発生する地域とそうでない地域があるのはなぜかについて説明すること
3	病気の治療で使う抗生物質にはどのような働きがあるかを説明すること
4	ゴミ捨てについて、何が科学的な問題なのかがわかること
5	環境の変化が、そこに住む特定の生物の生存にどのように影響するかを予測すること
6	食品ラベルに表示されている科学的な説明を理解すること
7	火星に生命体が存在するかについて、これまで自分で考えていたことが、新発見によりどう変わってきたかを議論すること
8	酸性雨の発生の仕方に関して二つの説があった時に、そのどちらが正しいか見極めること

出所：PISA2015 生徒調査票

図表 4-3-8 PISA2018 の「成長的マインドセット」の調査項目

整理番号	調査項目
1	自分の知能は、自分ではほとんど変えることができないものである

出所：PISA2018 生徒調査票

図表 4-3-9 PISA2018 の「競争心」の調査項目

整理番号	調査項目
1	他の人と競争しながら勉強することを楽しむ
2	私にとって、課題を他の人より上手にこなすことは重要である
3	他の人と競争しているとき、一層頑張る

出所：PISA2018 生徒調査票

図表 4-3-10 PISA2018 の「作業の熟達度合い」の調査項目

整理番号	調査項目
1	物事はたいてい何とかできる
2	物事を達成すると、自分を誇らしく思う
3	全力で取り組むことに満足を感じる
4	競争しながら勉強することを楽しむ

出所：PISA2018 生徒調査票

図表 4-3-11 PISA2018 の「失敗への不安」の調査項目

整理番号	調査項目
1	失敗しそうとき、他の人が自分のことをどう思うかが気になる
2	失敗しそうとき、自分に十分な才能がないかもしれないと不安になる
3	失敗しそうとき、自分の将来への計画に疑問をもつ

出所：PISA2018 生徒調査票

(4) TIMSS (IEA 国際数学・理科教育動向調査) における調査項目例

図表 4-4-1 TIMSS2019 の「算数の勉強について、どう思いますか」の調査項目

整理番号	調査項目
1	算数の勉強は楽しい
2	算数の勉強をしなくてもよければいいのと思う
3	算数はたいくつだ
4	算数でおもしろいことをたくさん勉強している
5	わたしは、算数が好きだ
6	わたしは数字に関する学校の勉強はどれも好きだ
7	わたしは算数の問題をとくのが好きだ
8	算数の授業が楽しみだ
9	算数はわたしの好きな教科の一つだ

出所：TIMSS2019 児童質問紙

※生徒質問紙でも「数学」について同様に項目設定されている。

※また、児童質問紙・生徒質問紙それぞれ、「理科」についても同様・類似の項目が設定されている。

図表 4-4-2 TIMSS2019 の「算数について、どう思いますか」の調査項目

整理番号	調査項目
1	算数の成績はいつもよい
2	わたしは、クラスの友だちよりも算数をむずかしいと感じる
3	わたしは算数が苦手だ
4	算数でならうことはすぐにわかる
5	算数はわたしをイライラさせる
6	わたしは算数のむずかしい問題をとくのが得意だ
7	先生はわたしに算数がよくできると言ってくれる
8	わたしには、算数はほかの教科よりもむずかしい
9	算数はわたしをこまらせる

出所：TIMSS2019 児童質問紙

※生徒質問紙でも「数学」について同様に項目設定されている。

※また、児童質問紙・生徒質問紙それぞれ、「理科」についても同様・類似の項目が設定されている。

図表 4-4-3 TIMSS2019 の「数学に関する次の質問についてどう思いますか」の調査項目

整理番号	調査項目
1	数学を勉強すると、日常生活に役立つ
2	他教科を勉強するために数学が必要だ
3	自分が行きたい大学に入るために数学で良い成績をとる必要がある
4	将来、自分が望む仕事につくために、数学で良い成績をとる必要がある
5	数学を使うことが含まれる職業につきたい
6	世の中で成功するためには数学について勉強することが重要である
7	数学を勉強することで、大人になってより多くの就職の機会を得られる
8	私の両親は、私が数学で良い成績をとることが重要であると思っている
9	数学の成績が良いことは大切だ

出所：TIMSS2019 生徒質問紙

※「理科」についても同様・類似の項目が設定されている。

(5) 国立教育政策研究所(2019)における調査項目例

図表 4-5-1 国立教育政策研究所(2019)で設定された「パーソナリティ特性」の調査項目 ¹⁷¹

整理番号	調査項目
1	私は自分自身のことを、活発で、外向的だと思う
2	私は自分自身のことを、他人に不満をもち、もめごとを起こしやすいと思う
3	私は自分自身のことを、しっかりしていて、自分に厳しいと思う
4	私は自分自身のことを、心配性で、うろたえやすいと思う
5	私は自分自身のことを、新しいことが好きで、変わった考えをもつと思う
6	私は自分自身のことを、ひかえめで、おとなしいと思う
7	私は自分自身のことを、人に気をつかう、やさしい人間だと思う
8	私は自分自身のことを、だらしなく、うっかりしていると思う
9	私は自分自身のことを、冷静で、気分が安定していると思う
10	私は自分自身のことを、発想力に欠けた、平凡な人間だと思う

出所：小塩・阿部・カトローニ (2012)

図表 4-5-2 国立教育政策研究所(2019)で設定された「愛着機能」の調査項目 ¹⁷²

整理番号	分類	調査項目
1	近接性の維持	その人のそばにいたいですか
2		その人といっしょに時間を過ごしたいですか
3		その人といっしょにいるのは好きですか
4	安全な避難場所	とてもつらくて泣いてしまいそうなとき、あなたはその人に、なぐさめてもらいに行きますか
5		イヤなことがあって、つらいとき、あなたはその人に、話を聞いてもらいに行きますか
6		とてもこまったとき、あなたはその人に助けてもらいに行きますか
7	分離苦悩	その人と長い間、会えなくなると、さびしくなると思えますか
8		そのひととしばらく会えなくなると思うと、つらく感じると思えますか
9		その人と会えなくなると、悲しくなると思えますか
10	安全基地	その人が見守ってくれると、むずかしいことでもがんばろうと思えますか
11		その人のことを考えると、元気がでて、がんばろうと思えますか
12		その人といると安心して、いろいろなことに挑戦できますか

出所：村上・櫻井 (2014)

図表 4-5-3 国立教育政策研究所(2019)で設定された「学級の目標構造」の調査項目

整理番号	分類	調査項目
1	遂行目標構造	わたしのクラスでは、成績が良いか悪いかということが大切なことです
2		わたしのクラスでは、勉強のやり方よりも、テストの点数が良いか、悪いか大切なことです
3		わたしのクラスでは、テストの点数だけが成績になります
4		わたしのクラスでは、成績が良い子がほめられます
5	熟達目標構造	わたしのクラスでは、先生は勉強を覚えるだけでなく、内容をちゃんとわかってほしいと思っています
6		わたしのクラスでは、テストで良い点数をとることよりも、がんばって勉強することのほうが大切だとされています
7		わたしのクラスでは、テストの点数が悪くても、がんばったり、努力したりすることが評価されます
8		わたしのクラスでは、まちがいや失敗も、勉強のうちと考えられています

出所：三木・山内 (2005)

¹⁷¹ 21世紀出生児縦断調査(平成13年児出生児)でも同様の項目設定がなされている。

¹⁷² 国立教育政策研究所(2019)では、このうち、「安全な避難場所」と「安全基地」に関わる6項目が用いられた。

(6) 厚生労働省・文部科学省「21世紀出生児縦断調査」における調査項目例

図表 4-6-1 21 世紀出生児縦断調査の「自尊感情」の調査項目

整理番号	調査項目
1	少なくとも人並みには、価値のある人間である
2	色々な良い素質を持っている
3	敗北者だと思ふことがよくある
4	物事を人並みには、うまくやれる
5	自分には、自慢できるところがあまりない
6	自分に対して肯定的である
7	だいたいにおいて、自分に満足している
8	もっと自分自身を尊敬できるようになりたい
9	自分は全くだめな人間だと思ふことがある
10	何かにつけて、自分は役に立たない人間だと思ふ

出所：厚生労働省・文部科学省 21 世紀出生児縦断調査（平成 13 年出生児）第 16 回調査票
 ※明示されていないが、山本真理子・松井豊・山成由紀子（1982）による項目と考えられる。
 ※第 18 回調査、第 19 回調査は、6 項目で調査がされている。

図表 4-6-2 21 世紀出生児縦断調査の「レジリエンス」の調査項目

整理番号	調査項目
1	色々なことにチャレンジするのが好きだ
2	自分の感情をコントロールできる方だ
3	自分の未来にはきっといいことがあると思ふ
4	新しいことや珍しいことが好きだ
5	動揺しても、自分を落ち着かせることができる
6	将来の見通しは明るいと思ふ
7	ものごとに対する興味や関心が強い方だ
8	自分の将来に希望を持っている
9	怒りを感じるとおさえられなくなる

出所：厚生労働省・文部科学省 21 世紀出生児縦断調査（平成 13 年出生児）第 18 回調査票
 ※明示されていないが、小塩ほか（2002）を基にした項目と考えられる。

図表 4-6-3 21 世紀出生児縦断調査の「粘り強さ」の調査項目

整理番号	調査項目
1	新しいアイデアや計画によって、それまで取り組んでいたことから注意がそれることがある
2	困難があっても、私はやる気を失わない
3	あるアイデアや計画に一時的に夢中になっても、あとで興味を失うことがある
4	私は頑張り屋だ
5	目標を決めても、後から変えてしまうことがよくある
6	数ヶ月以上かかるような計画に集中して取り組み続けることは難しい
7	始めたことは、どんなことでも最後までやりとげる
8	私は精魂傾けてものごとに取り組む

出所：厚生労働省・文部科学省 21 世紀出生児縦断調査（平成 13 年出生児）第 19 回調査票

(7) 埼玉県学力・学習状況調査における調査項目例 ¹⁷³

図表 4-7-1 埼玉県学力・学習状況調査の「自制心」の調査項目

整理番号	調査項目
1	授業で必要なものを忘れた他の子たちが話をしているときに、その子たちのじゃまをした
2	何か乱暴なことを言った
3	机・ロッカー・部屋が散らかっていたので、必要なものを見つけることができなかった
4	家や学校で頭にきて人やものにあたった
5	先生が、自分に対して言っていたことを思い出すことができなかった
6	きちんと話を聞かないといけないときにぼんやりしていた
7	イライラしているときに、先生や家の人（兄弟姉妹を除きます）に口答えをした

出所：令和2年度埼玉県学力・学習状況調査

図表 4-7-2 埼玉県学力・学習状況調査の「自己効力感」の調査項目

整理番号	調査項目
1	授業ではよい評価をもらえるだろうと信じている
2	教科書の中で一番難しい問題も理解できると思う
3	授業で教えてもらった基本的なことは理解できたとと思う
4	先生が出した一番難しい問題も理解できると思う
5	学校の宿題や試験でよい成績をとることができると思う
6	学校でよい成績をとることができるだろうと思う
7	授業で教えてもらったことは使いこなせると思う
8	授業の難しさ、先生のこと、自分の実力のことなどを考えれば、自分はこの授業でよくやっているほうだと思う

出所：令和2年度埼玉県学力・学習状況調査

図表 4-7-3 埼玉県学力・学習状況調査の「勤勉性」の調査項目

整理番号	調査項目
1	うっかりまちがえたりミスしたりしないように、やるべきことをやります
2	ものごとは楽しみながらがんばってやります
3	自分がやるべきことにはきちんと関わります
4	授業中は自分がやっていることに集中します
5	宿題が終わったとき、ちゃんとできたかどうか何度も確認をします
6	ルールや順番は守ります
7	だれかと約束をしたら、それを守ります
8	自分の部屋や机の周りはこちらかっています
9	何かを始めたら、絶対終わらせなければいけません
10	学校で使うものはきちんと整理しておくほうです
11	宿題を終わらせてから、遊びます
12	気が散ってしまうことはあまりありません
13	やらないといけないことはきちんとやります

出所：令和2年度埼玉県学力・学習状況調査

¹⁷³ これらは、Duckworth, et al. (2007) や Tsukayama, et al. (2013)、Barbaranelli et al. (2003) 及び Pintrich and de Groot (1990) が開発した心理測定尺度を、日本語に翻訳した後、国内の調査を経て、妥当性が検証されているものが設定されたとされている（「埼玉県学力・学習状況調査のデータを活用した効果的な指導方法に関する分析研究 調査報告書」（2017年3月24日版、2018年3月20日版、2019年3月18日版）。ただし、具体的な日本語訳の方法や予備調査等に関する情報は示されていない。

図表 4-7-4 埼玉県学力・学習状況調査の「やりぬく力」の調査項目

整理番号	調査項目
1	大きな問題をやりとげるために、しっばいをのりこえてきました
2	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	きょう味をもっていることやかん心のあることは、毎年かわります
4	しっばいしても、やる気がなくなってしまうことはありません
5	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
6	何事にもよくがんばるほうです
7	いったん目ひょうを決めてから、その後べつの目ひょうにかえることがよくあります
8	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
9	始めたことは何でもさい後まで終わらせませす
10	何年もかかるような目ひょうをやりとげてきました
11	数か月ごとに、新しいことにきょう味を持ちませす
12	まじめにコツコツとやるタイプです

出所：令和2年度埼玉県学力・学習状況調査

図表 4-7-5 埼玉県学力・学習状況調査の「主体的・対話的で深い学びの実施状況」の調査項目

整理番号	調査項目
1	課題を解決するときに、それまでに習ったことを思い出して解決できたこと
2	自分の考えを理由をつけて発表したり、書いたりできたこと
3	ノートやワークシート、プリントに書いた授業のまとめを先生に見てもらふこと
4	グループで活動するときに、一人の考えだけでなくみんなで考えを出し合つて課題を解決すること
5	授業で課題を解決するときに、みんなでいろいろな考えを発表すること
6	授業の始めに、先生から、どうやったら課題を解決できるか考えるように言われること
7	授業の始めには気が付かなかつた疑問が、授業の終わりに、頭に浮かんできたこと

出所：令和2年度埼玉県学力・学習状況調査

※対象の学年により、質問項目のワーディングが異なつてゐる。

(8) 既存の全国学力・学習状況調査の学校調査に関する分析

令和3年度の全国学力・学習状況調査の学校質問紙調査のデータ（匿名データ）を用いて、探索的な因子分析を行い、データの特徴・構造について把握を行った。

因子負荷量の低い項目を除くなどして繰り返し因子分析（最尤法・プロマックス回転）の検討を行ったところ、小学校・中学校に共通した形で、4つの因子が抽出された。

本調査研究では、この4つの因子に関わる調査項目について、「主体的・対話的で深い学び」、「学級活動」、「家庭学習」、「教員間の連携・協働、研修」として、担任教員対象調査に項目を設定した。

なお、令和3年度の全国学力・学習状況調査の学校質問紙調査のデータ（匿名データ）では、それぞれ信頼性係数（クロンバックの α ）の値は0.8前後となること、単純加算により指標を作成すると、学校単位での国語や算数の正当数の平均値との間にそれぞれ正の相関がみられることなども把握した。

図表 4-8-1 小学校の学校調査に関する因子分析結果(パターン行列、因子負荷量)

調査項目	因子1	因子2	因子3	因子4
校長のリーダーシップのもと、研修リーダー等を校内に設け、校内研修の実施計画を整備するなど、組織的、継続的な研修を行っていますか	0.698	-0.130	0.037	0.049
授業研究や事例研究など、実践的な研修を行っていますか	0.697	-0.102	0.004	0.025
言語活動について、国語科だけではなく、各教科、特別の教科 道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組んでいますか	0.620	0.097	-0.010	-0.031
学校全体の言語活動の実施状況や課題について、全教職員の間で話し合ったり、検討したりしていますか	0.617	0.045	0.005	-0.035
教職員は、校内外の研修や研究会に参加し、その成果を教育活動に積極的に反映させていますか	0.595	0.012	-0.014	0.038
学習指導と学習評価の計画の作成に当たっては、教職員同士が協力し合っていますか	0.578	0.037	0.028	0.018
個々の教員が、自らの専門性を高めていこうとしている教科・領域等を決めており、校外の各教科等の教育に関する研究会等に定期的・継続的に参加していますか	0.577	0.010	-0.041	-0.020
児童自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を学ぶ校内研修を行っていますか	0.567	0.150	-0.027	-0.080
学級運営の状況や課題を全教職員の間で共有し、学校として組織的に取り組んでいますか	0.491	-0.040	0.027	0.035
調査対象学年の児童に対して、前年度までに、各教科等で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かすことができるような機会を設けましたか	-0.024	0.786	-0.012	-0.027
調査対象学年の児童に対して、前年度までに、習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善及び工夫をしましたか	-0.032	0.786	0.023	-0.055
調査対象学年の児童に対して、前年度までに、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習を、計画的に取り入れましたか	0.071	0.706	0.001	-0.035
調査対象学年の児童に対して、前年度までに、授業において、児童自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を取り入れましたか	-0.022	0.632	-0.032	0.113
調査対象学年の児童に対して、前年度までに、児童の発言や活動の時間を確保して授業を進めましたか	0.015	0.540	0.032	0.104
調査対象学年の児童に対して、前年度までに、家庭学習の取組として、学校では、児童に家庭での学習方法等を具体例を挙げながら教えるようにしましたか（教科共通）	-0.046	-0.048	0.911	0.009
調査対象学年の児童に対して、前年度までに、家庭学習の課題の課し方について、校内の教職員で共通理解を図りましたか（教科共通）	0.033	-0.025	0.726	-0.027
調査対象学年の児童に対して、前年度までに、家庭学習の取組として、学校では、児童が行った家庭学習の課題について、その後の教員の指導改善や児童の学習改善に生かしましたか（教科共通）	0.044	0.156	0.549	0.013
調査対象学年の児童に対して、学級生活をよりよくするために、学級会で話し合い、互いの意見のよさを生かして解決方法などを合意形成できるような指導を行っていますか	0.007	0.002	-0.010	0.811
調査対象学年の児童に対して、学級活動の授業を通して、今、努力すべきことを学級での話し合いを生かして、一人一人の児童が意思決定できるような指導を行っていますか	0.005	0.067	0.002	0.757

図表 4-8-2 中学校の学校調査に関する因子分析結果(パターン行列、因子負荷量)

調査項目	因子1	因子2	因子3	因子4
校長のリーダーシップのもと、研修リーダー等を校内に設け、校内研修の実施計画を整備するなど、組織的、継続的な研修を行っていますか	0.699	-0.042	-0.018	0.025
教職員は、校内外の研修や研究会に参加し、その成果を教育活動に積極的に反映させていますか	0.680	-0.046	-0.038	0.022
授業研究や事例研究など、実践的な研修を行っていますか	0.670	0.008	-0.034	0.007
学習指導と学習評価の計画の作成に当たっては、教職員同士が協力し合っていますか	0.648	-0.042	0.011	-0.019
学校全体の言語活動の実施状況や課題について、全教職員の間で話し合ったり、検討したりしていますか	0.644	0.106	-0.005	-0.017
教員は、校外の各教科等の教育に関する研究会等に定期的・継続的に参加していますか	0.633	-0.137	0.025	-0.009
生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を学ぶ校内研修を行っていますか	0.596	0.095	0.021	-0.018
言語活動について、国語科だけではなく、各教科、特別の教科 道徳、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組んでいますか	0.550	0.079	-0.018	0.020
学級運営の状況や課題を全教職員の間で共有し、学校として組織的に取り組んでいますか	0.455	0.059	0.090	-0.032
調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、各教科等で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かすことができるような機会を設けましたか	-0.040	0.801	-0.005	-0.066
調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習を、計画的に取り入れれましたか	-0.026	0.743	-0.009	-0.003
調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善及び工夫をしましたか	-0.006	0.732	0.024	-0.052
調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、授業において、生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を取り入れましたか	0.022	0.579	-0.047	0.111
調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、生徒の発言や活動の時間を確保して授業を進めましたか	0.030	0.541	0.023	0.083
調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、家庭学習の取組として、学校では、生徒に家庭での学習方法を具体例を挙げながら教えるようにしましたか(教科共通)	-0.026	-0.036	0.857	0.013
調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、家庭学習の課題の課し方について、校内の教職員で共通理解を図りましたか(教科共通)	-0.006	-0.037	0.794	-0.019
調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、家庭学習の取組として、学校では、生徒が行った家庭学習の課題について、その後の教員の指導改善や生徒の学習改善に生かしましたか(教科共通)	0.057	0.106	0.626	0.023
調査対象学年の生徒に対して、学級生活をよりよくするために、学級活動で話し合い、互いの意見のよさを生かして解決方法などを合意形成できるような指導を行っていますか	-0.033	-0.040	-0.003	1.034
調査対象学年の生徒に対して、学級活動の授業を通して、今、努力すべきことを学級での話し合いを生かして、一人一人の生徒が意思決定できるような指導を行っていますか	0.053	0.132	0.020	0.589

(9) 「学習と生活、意識に関するアンケート調査」調査票

学習と生活、意識に関するアンケート調査
(児童生徒対象調査票)

【調査について】

- これは、あなたの学習や生活の状況、普段考えていることなどを調べるためのアンケートです。テストではありませんので、自分の思うように回答してください。
- 答えたくない質問やわからない質問は、回答しなくてかまいません。次の質問にすすんでください。
- 回答したものを学校の先生や保護者の方に見せる必要はありません。
- 回答するときは、アンケート回答画面上で、選択肢の中から当てはまるものを選んでください。

最初に、あなた自身のことについてお聞きします。

Q1 あなたの学年について教えてください。

1. 小学5年生 2. 中学2年生

Q2 クラス番号を教えてください。

組

Q3 あなたの性別を教えてください。

1. 男性 2. 女性 3. その他、答えたくない

あなたの学校のこと、学校生活のことについてお聞きします。

Q4 あなたの学級のことについて、当てはまるものを1つずつ選んでください。

	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
学級では、学活（学級活動）などの時間に友達同士で話し合うことが多い	1	2	3	4
学活（学級活動）などの時間では、話し合いによって互いの意見をまとめている	1	2	3	4
学級のみんなの関係はうまくいっている	1	2	3	4

Q5 児童会・生徒会活動、クラブ活動・部活動、学校行事のことについて、当てはまるものを1つずつ選んでください。

	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
委員会活動や代表委員会、児童会・生徒会活動等について、めあてをもって自分たちで活動を進めている	1	2	3	4
クラブ活動や部活動に積極的に参加している	1	2	3	4
学校行事に積極的に参加している	1	2	3	4

Q6 学校の先生のことについて、当てはまるものを1つずつ選んでください。

	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
先生は、私のよいところを認めてくれていると思う	1	2	3	4
私たちが助けて欲しいときは、先生は助けてくれる	1	2	3	4
私たちと先生との関係はうまくいっている	1	2	3	4

Q7 あなたが今の学年になってから受けた授業のことについて、当てはまるものを1つずつ選んでください。

	とても当てはまる	当てはまる	少し当てはまる	当てはまらない
授業では、自分の考えをまとめる活動があった	1	2	3	4
授業では、PC・タブレット等のICT機器を使う活動があった	1	2	3	4
授業では、学級の友達との間で話し合う活動があった	1	2	3	4
授業では、グループで一緒に調べる活動があった	1	2	3	4
授業の中で目標（めあて・ねらい）が示されることがあった	1	2	3	4
授業の最初や最後にこれまでの学習内容を振り返る活動があった	1	2	3	4

学習の状況等についてお聞きします。

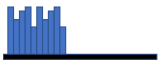
Q8 学校の授業時間以外に、普段（月曜日から金曜日）、1日当たりどれくらいの時間、勉強をしますか。（学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に教わっている時間、インターネットを活用して学ぶ時間も含まれます。）

- | | |
|--------------------|--------------------|
| 1. 3時間以上 | 2. 2時間以上, 3時間より少ない |
| 3. 1時間以上, 2時間より少ない | 4. 30分以上, 1時間より少ない |
| 5. 30分より少ない | 6. 全くしない |

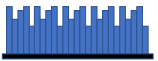
Q9 あなたの家には、およそどれくらいの本がありますか。（雑誌、新聞、教科書は除きます。）

- | | | |
|-------------|-------------|------------|
| 1. 0~10冊 | 2. 11~25冊 | 3. 26~100冊 |
| 4. 101~200冊 | 5. 201~500冊 | 6. 501冊以上 |

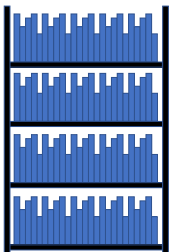
※10冊は、この絵にかいてあるくらいです。



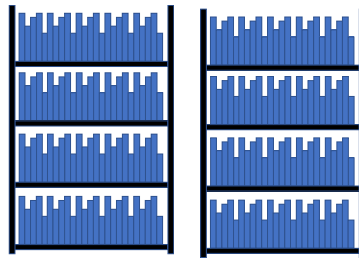
※25冊は、この絵にかいてあるくらいです。



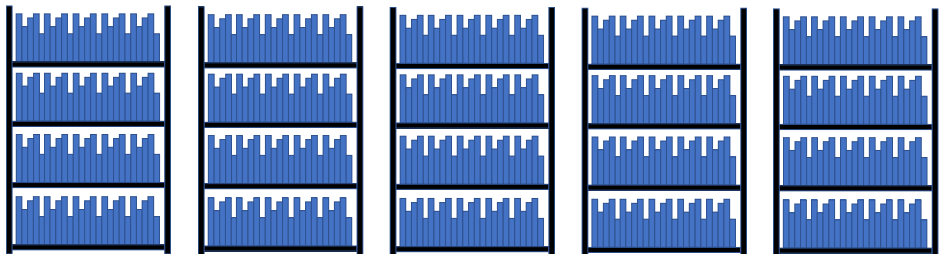
※100冊は、この絵にかいてあるくらいです。



※200冊は、この絵にかいてあるくらいです。



※500冊は、この絵にかいてあるくらいです。



Q10 次のことは、あなたにどれくらい当てはまりますか。当てはまるものを1つずつ選んでください。

	当てはまる	やや 当てはまる	どちらとも いえない	あまり当て はまらない	当て はまらない
勉強のやり方が自分にあっているかどうかを考えながら勉強する	1	2	3	4	5
勉強しているとき、自分がわからないところはどこかを見つけようとする	1	2	3	4	5
勉強でわからないことがあったら、勉強のやり方をいろいろ変えてみる	1	2	3	4	5
勉強するときは、最初に計画を立ててからはじめる	1	2	3	4	5
勉強しているときに、やっていることが正しくできているかどうかを確認する	1	2	3	4	5
勉強するとき、たまに止まって、一度やったところを見なおす	1	2	3	4	5

Q11 あなたの成績は、クラスの中でどのくらいだと思いますか。

1. 上のほう	2. やや上のほう	3. 真ん中あたり
4. やや下のほう	5. 下のほう	

あなたが普段考えていることについてお聞きします。

Q12 次のことは、あなたにどれくらい当てはまりますか。当てはまるものを1つずつ選んでください。

	当てはまる	やや 当てはまる	どちらとも いえない	あまり当て はまらない	当て はまらない
いろいろなことにチャレンジするのが好きだ	1	2	3	4	5
自分の感情をコントロールできるほうだ	1	2	3	4	5
自分の未来にはきっといいことがあると思う	1	2	3	4	5
新しいことやめずらしいことが好きだ	1	2	3	4	5
不安や心配なことがあっても、自分を落ち着かせることができる	1	2	3	4	5
将来の見通しは明るいと思う	1	2	3	4	5
ものごとに対する興味や関心が強いほうだ	1	2	3	4	5
自分の将来に希望をもっている	1	2	3	4	5
怒りを感じるとおさえられなくなる	1	2	3	4	5

Q13 次のことは、あなたにどれくらい当てはまりますか。当てはまるものを1つずつ選んでください。

	当てはまる	やや 当てはまる	どちらとも いえない	あまり当て はまらない	当て はまらない
私はがんばりやである	1	2	3	4	5
始めたことは何でも最後までやりとげる	1	2	3	4	5
私は、失敗しても落ち込むことなく、他の人より早く立ちなおることができる	1	2	3	4	5
私は努力家(まじめで勉強熱心)である	1	2	3	4	5
新しい考えや計画を思いつくと、以前の考えや計画から関心がそれることがある	1	2	3	4	5
終わるまでに何カ月もかかる計画に集中し続けることは難しい	1	2	3	4	5
いったん目標を決めてから、あとで違う目標に変えてしまうことがある	1	2	3	4	5
私は、物事に一時的に夢中になることがあるが、しばらくするとあきてしまう	1	2	3	4	5

Q14 次のことは、あなたにどれくらい当てはまりますか。当てはまるものを1つずつ選んでください。

	当てはまる	やや 当てはまる	どちらとも いえない	あまり当て はまらない	当て はまらない
新しいことに挑戦することは好きだ	1	2	3	4	5
誰もやったことがないものごとにと ても興味がある	1	2	3	4	5
身の回りにあるいろいろなことに興 味をもつほうだと思う	1	2	3	4	5
今までやったことのない課題にもよ ろこんで取り組める	1	2	3	4	5
新しいアイデアをあれこれ考える	1	2	3	4	5
何ごとにも興味関心が強い	1	2	3	4	5
はっきりした答えが出るまでずっと 考えるほうだと思う	1	2	3	4	5
解答を理解できないと気持ちが落ち着か ず、何とか理解しなければと思う	1	2	3	4	5
ものごとを学ぶときには、徹底的に 調べたい	1	2	3	4	5
思っていなかったことが起きた時、なぜ そうなったのかわかるまで調べる	1	2	3	4	5
ある考えを理解するために必要な知 識をすべて学ばないと満足できない	1	2	3	4	5
問題を解くために長時間じっくり考 える	1	2	3	4	5

Q15 次のことは、あなたにどれくらい当てはまりますか。当てはまるものを1つずつ選んでください。

	当てはまる	やや 当てはまる	どちらとも いえない	あまり当て はまらない	当て はまらない
1人で作業をするより、友達と一緒に作業をするほうが好きだ	1	2	3	4	5
人の話をしっかり聞く	1	2	3	4	5
クラスの友達が成功するのを見るのがうれしい	1	2	3	4	5
他の人が興味をもっていることに気を配る	1	2	3	4	5
チームのほうが、1人よりいい決定をしようと思う	1	2	3	4	5
自分と異なる意見について考えるのは楽しい	1	2	3	4	5
友達と一緒にやる作業だと、自分の力が発揮できる	1	2	3	4	5
友達と協力するのは楽しい	1	2	3	4	5

Q16 次のことは、あなたにどれくらい当てはまりますか。当てはまるものを1つずつ選んでください。

	当てはまる	やや 当てはまる	どちらとも いえない	あまり当て はまらない	当て はまらない
自分の思っていることや感じていることをきちんと言葉で表すことができる	1	2	3	4	5
自分の考えを発表する機会では、自分の考えがうまく伝わるよう工夫している	1	2	3	4	5
人の話をじっくりと聞くことで、自分の考えがまとまることがある	1	2	3	4	5
意見が分かれたときには、それぞれの立場に立って考えるほうだと思う	1	2	3	4	5
自分の考えたことよりも、相手のほうがよい考えをもっていると思ったときは、進んで自分の考えを変えるほうだと思う	1	2	3	4	5
相手の立場になって、その人の気持ちを考えるようにしている	1	2	3	4	5
友達のしたことや言ったことに対して、なぜそれをしたり言ったりするのかを理解することができるほうだと思う	1	2	3	4	5
他の人の気持ちや表情の変化に気がつきやすいほうだと思う	1	2	3	4	5
困っている人やつらそうにしている人を見ると、「大変だなあ」と思う	1	2	3	4	5
うれしそうな人や楽しそうな人が近くにいると、自分もうれしくなったり楽しくなったりする	1	2	3	4	5
努力が実って喜んでいる人を見ると、「がんばったなあ」と感心する	1	2	3	4	5

Q17 次のことは、あなたにどれくらい当てはまりますか。当てはまるものを1つずつ選んでください。

	当てはまる	やや 当てはまる	どちらとも いえない	あまり当て はまらない	当て はまらない
私は、どんな人も生まれてきた以上は価値があると思う	1	2	3	4	5
私は、誰にでもその人が一番かがやける場所があると思う	1	2	3	4	5
私は、人に対して常に親切でいようと思う	1	2	3	4	5
私は、相手が傷つくようなことはしたくない	1	2	3	4	5
私は、人が目指している目標を応援しようと思う	1	2	3	4	5
私は、人は誰でも失敗するし、失敗することは悪いことではないと思う	1	2	3	4	5

生活の状況についてお聞きします。

Q18 最近の2週間で、以下のことはあなたにどのくらい当てはまりますか。順番に読んで、それぞれ一番当てはまるものを1つずつ選んでください。

最近2週間、私は…	全くない	ほんの ために	半分以下 の期間を	半分以上 の期間を	ほとんど いつも	いつも
明るく、楽しい気分で過ごした	1	2	3	4	5	6
落ち着いた、リラックスした気分で過ごした	1	2	3	4	5	6
意欲的で、活動的に過ごした	1	2	3	4	5	6
ぐっすりと休め、気持ちよく目覚めた	1	2	3	4	5	6
日常生活の中に、興味のあることがたくさんあった	1	2	3	4	5	6

Q19 全体として、あなたはあなたの最近の生活全般に、どのくらい満足していますか。「0」は「全く満足していない」を、「10」は「十分に満足している」ことを意味します。

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

└───┬───┬───┬───┬───┬───┬───┬───┬───┬───┘

全く満足
していない

十分に
満足している

学習と生活、意識に関するアンケート調査 (担任教員対象調査)

【調査について】

- 本アンケート調査は、文部科学省委託事業「質問紙調査に関する調査研究」の一環として実施するものです。
- このアンケート調査には、別途実施している児童生徒対象調査の対象学級（小学5年生または中学2年生）の担任の方が回答してください。
- このアンケート調査は、担任としてあなたが指導している児童生徒を念頭において回答してください。学習指導のことなどで回答が難しい部分がある場合には、他の先生方にも聞いていただいてもかまいません。
- このアンケート調査の結果については、いかなる報告書においても、個人や学校が特定されることは決してありません。
- このアンケート調査の回答が個別の評価等に使用されることはありません。ありのままをお答えください。

【回答方法について】

- 回答する際は、アンケート回答画面上で、選択肢の中から当てはまるものを選ぶか、枠内に数字や文字を入力して回答してください。

最初に、あなた自身のことについてお聞きします。

Q1 あなたが担任をしている学級は何組ですか。

組

Q2 あなたの教職経験年数は、今年度末までで何年ですか（臨時的任用教員や非常勤講師等の経験を含む）。（切り上げて、整数で回答してください。）

年

Q3 あなたの性別を教えてください。

1. 男性 2. 女性 3. その他、答えたくない

Q4 あなたは、何歳ですか。

1. 25歳未満 2. 25～29歳 3. 30～34歳 4. 35～39歳
5. 40～49歳 6. 50～59歳 7. 60歳以上

Q5 この調査の対象学級（あなたの担任のクラス）の児童生徒は何人ですか（通級による指導等を行っている児童生徒を含む）。（数字で回答してください。）

人

（中学校に勤務している方のみ）

Q6 あなたが中学校で担当している教科は何ですか。主なもの1つを選んでください。

1. 国語	2. 社会	3. 数学	4. 理科	5. 音楽
6. 美術	7. 保健体育	8. 技術・家庭	9. 外国語	10. その他

児童生徒の指導のことについてお聞きします。

Q7 この調査の対象学級あるいは学年について、今年度、次のことはどの程度当てはまりますか。当てはまるものを1つずつ選んでください。

	とても 当てはまる	当てはまる	いづらか 当てはまる	当てはまら ない
児童生徒が自ら学級やグループで課題を設定する学習活動を行った	1	2	3	4
学級やグループで課題の解決に向けて話し合いをする学習活動を行った	1	2	3	4
学級やグループで話し合ったことをまとめ、表現する学習活動を行った	1	2	3	4
児童生徒の発言や活動の時間を確保して授業を進めた	1	2	3	4
習得・活用及び探究の学習過程を重視した指導を行った	1	2	3	4
各教科等で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かすことができるような機会を設けた	1	2	3	4
知識を相互に関連付けてより深く理解する学習を行った	1	2	3	4

Q8 この調査の対象学級あるいは学年について、今年度、次のことはどの程度程度当てはまりますか。
当てはまるものを1つずつ選んでください。

	とても 当てはまる	当てはまる	いづらか 当てはまる	当てはまら ない
情報を精査して考えを形成する学習を行った	1	2	3	4
思いや考えをもとに創造に向かう過程を重視した学習を行った	1	2	3	4
学級活動で話し合い、互いの意見のよさを生かして解決方法などを合意形成できるような指導を行った	1	2	3	4
学級活動での話し合いを生かして、一人一人の児童生徒が意思決定できるような指導を行った	1	2	3	4
家庭学習の課題の課し方について、校内の教職員で共通理解を図った	1	2	3	4
児童生徒に家庭での学習方法等を具体例を挙げながら教えた	1	2	3	4
児童生徒が行った家庭学習の課題について、その後の教員の指導改善や児童生徒の学習改善に生かした	1	2	3	4
児童生徒のよい点や改善点などを積極的に評価した	1	2	3	4
児童生徒の学習成果に対して点数や評定による成績評価だけでなく、文書によるフィードバックを行った	1	2	3	4
児童生徒に学習の進捗状況を自己評価させた	1	2	3	4
児童生徒が特定の課題に取り組む様子を観察し、必要なフィードバックを行った	1	2	3	4

Q9 この調査の対象学級あるいは学年における指導について、次のことをどのくらいの頻度で行いますか。当てはまるものを1つずつ選んでください。

	いつも	しばしば	時々	ほとんどなし
授業の始めに前回の授業内容のまとめを示す	1	2	3	4
授業の始めに目標を設定する	1	2	3	4
児童生徒に何を学んで欲しいかを説明する	1	2	3	4
新しい学習内容と過去の学習内容がどのように関連しているか説明する	1	2	3	4
明らかな解決法が存在しない課題を提示する	1	2	3	4
批判的に考える必要がある課題を与える	1	2	3	4
児童生徒を少人数のグループに分け、問題や課題に対する合同の解決法を出させる	1	2	3	4
複雑な課題を解く際に、その手順を各自で選択するよう児童生徒に指示する	1	2	3	4
教室でのルールを守るよう児童生徒に伝える	1	2	3	4
人の話を聞くよう児童生徒に伝える	1	2	3	4
規律を乱している児童生徒を静かにさせる	1	2	3	4
授業の始めに、すぐに静かにするよう伝える	1	2	3	4

Q10 あなたは、この調査の対象学級の指導において、今年度、次のことをどのくらい意識しましたか。

当てはまるものを1つずつ選んでください。

	とても意識した	意識した	いくらか意識した	意識しなかった
よいことはよい、悪いことは悪いと言える雰囲気をつくる	1	2	3	4
場の雰囲気や人の意見に流されず、自分の意見や感じ方を表明できるようにする	1	2	3	4
失敗や意見の違いを温かく認め、包み込んでいこうとする雰囲気をつくる	1	2	3	4
互いのよさや違いを認め、尊重していこうとする	1	2	3	4
率直かつ適切な意思の伝達や感情交流があるようにする	1	2	3	4
友達との明快なコミュニケーションがとれるようにする	1	2	3	4
思いやりのある言動・行動が自然に現れるようにする	1	2	3	4
友達の気持ちを推しはかって行動ができるようにする	1	2	3	4
グループの目標や課題解決に意欲を持つようにする	1	2	3	4
集団の課題・目標を達成するために話し合いを進めるようにする	1	2	3	4
意見や感情の違いを認めながら、集団の意見をまとめるようにする	1	2	3	4
みんなの意見を上手に取り入れて話し合いの調整をするようにする	1	2	3	4

Q11 あなたは、この調査の対象学級を指導する際に、次のことをどのくらいしますか。当てはまるものを1つずつ選んでください。

	とても 当てはまる	当てはまる	いづらか 当てはまる	当てはまら ない
児童生徒が学級生活向上のための問題 を見つけられるようにしている	1	2	3	4
児童生徒が学級会の進め方を理解し て、話し合いができるようにしている	1	2	3	4
児童生徒が協力してよりよい学級生活 や人間関係を築けるようにしている	1	2	3	4
児童生徒が日常生活や学習に取り組む 目標を自分で決め、実行できるように している	1	2	3	4

Q12 あなたは、次のことについてどう考えますか。あてはまるものを1つ選んでください。

	そう思う	まあ そう思う	あまりそう思 わない	そう思わない
児童生徒の知能は、努力や工夫ではほ とんど変えることができないものであ る	1	2	3	4

対象学級の児童生徒のことについてお聞きします。

Q13 対象学級の児童生徒について、次のことはどの程度当てはまると思いますか。当てはまるものを1つずつ選んでください。

	そう思う	まあ そう思う	どちらとも いえない	あまりそう 思わない	そう 思わない
行事などのクラス活動に一生懸命取り組む	1	2	3	4	5
先生に言われた以上に作業や活動をする	1	2	3	4	5
クラスの活動に自分から進んで参加する	1	2	3	4	5
行事の時、練習や準備をたくさんする	1	2	3	4	5
行事の時、やる気のある人が多い	1	2	3	4	5
行事の時に、盛り上がる	1	2	3	4	5
誰もがクラス全体のことを考えている	1	2	3	4	5
クラスがうまくいかない時みんな心配する	1	2	3	4	5
クラスが成功するように願っている	1	2	3	4	5
クラスのことをよく考える	1	2	3	4	5
クラスの活動がうまく進むか気にかける	1	2	3	4	5
このクラスはみんな仲が良い	1	2	3	4	5
学校に限らず個人的にも仲が良い	1	2	3	4	5
お互いのことをよく知っている	1	2	3	4	5

Q14 対象学級の児童生徒について、次のことはどの程度当てはまるとお思いますか。当てはまるものを一つずつ選んでください。

	そう思う	まあ そう思う	どちらとも いえない	あまりそう 思わない	そう 思わない
このクラスは、もめごとが少ない	1	2	3	4	5
重苦しい雰囲気になることがある	1	2	3	4	5
もめごとを起こす人はいない	1	2	3	4	5
クラス全体が、嫌な雰囲気になることがある	1	2	3	4	5
先生がそばにいても遠慮なく話せる	1	2	3	4	5
自分たちの気持ちを素直に先生に見せる	1	2	3	4	5
このクラスは、落ち着いて静かだ	1	2	3	4	5
守るべき規則がはっきりと示されている	1	2	3	4	5
掃除当番をきちんとする人が多い	1	2	3	4	5
このクラスは、規則を守る	1	2	3	4	5
このクラスは先生の指示にすばやく従う	1	2	3	4	5

児童生徒の指導に関する自信についてお聞きします。

Q15 あなたの指導において、次のことは、どの程度できていますか。当てはまるものを1つずつ選んでください。

	よく できている	できている	いくらか できている	できていない
児童生徒に勉強ができると自信を持たせる	1	2	3	4
児童生徒が学習の価値を見いだせるよう手助けする	1	2	3	4
児童生徒のために発問を工夫する	1	2	3	4
学級内の秩序を乱す行動を抑える	1	2	3	4
勉強にあまり関心を示さない児童生徒に動機付けをする	1	2	3	4
自分が児童生徒にどのような態度・行動を期待しているか明確に示す	1	2	3	4
児童生徒の批判的思考を促す	1	2	3	4
児童生徒を教室のきまりに従わせる	1	2	3	4
秩序を乱す、又は騒々しい児童生徒を落ち着かせる	1	2	3	4
多様な評価方法を活用する	1	2	3	4
児童生徒がわからない時には、別の説明の仕方を工夫する	1	2	3	4
様々な指導方法を用いて授業を行う	1	2	3	4

学校のことについてお聞きします。

Q16 あなたの学校の教職員の取組について、次の事項にどの程度当てはまりますか。当てはまるものを1つずつ選んでください。

	とても 当てはまる	当てはまる	いづらか 当てはまる	当てはまら ない
言語活動について、国語科だけではなく、各教科、特別の教科道徳、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組んでいる	1	2	3	4
校長のリーダーシップのもと、組織的、継続的な研修を行っている	1	2	3	4
授業研究や事例研究など、実践的な研修を行っている	1	2	3	4
生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を学ぶ校内研修を行っている	1	2	3	4
教員は、校外の各教科等の教育に関する研究会等に定期的・継続的に参加している	1	2	3	4
教職員は、校内外の研修や研究会に参加し、その成果を教育活動に積極的に反映させている	1	2	3	4
学習指導と学習評価の計画の作成に当たっては、教職員同士が協力し合っている	1	2	3	4
学校全体の言語活動の実施状況や課題について、全教職員の間で話し合ったり、検討したりしている	1	2	3	4
学級運営の状況や課題を全教職員の間で共有し、学校として組織的に取り組んでいる	1	2	3	4

Q17 あなたの学校について、次のことはどの程度当てはまりますか。当てはまるものを1つずつ選んでください。

	とても 当てはまる	当てはまる	当てはま らない	全く当て はまらない
通常、教員と児童生徒は互いに良好な関係にある	1	2	3	4
ほとんどの教員は、児童生徒の幸せが重要であると考えている	1	2	3	4
ほとんどの教員は、児童生徒の声に関心を持っている	1	2	3	4
児童生徒が特別な援助を必要としている時、学校は支援している	1	2	3	4

教師としての仕事のこと、日常的に感じていることについてお聞きします。

Q18 あなたは、教師であることについて、次のようなことはどの程度当てはまりますか。当てはまるものを1つずつ選んでください。

	とても 当てはまる	当てはまる	い くら か 当てはまる	当てはま らない
私は教師という職業に満足している	1	2	3	4
私は自分の仕事に多くの意味や目的を見いだしている	1	2	3	4
私は自分の仕事に熱中している	1	2	3	4
この仕事は私をやる気にさせる	1	2	3	4
私は自分のする仕事に誇りを持っている	1	2	3	4

Q19 次のことは、あなたにどの程度当てはまりますか。当てはまるものを1つずつ選んでください。

	とても 当てはまる	当てはまる	いづらか 当てはまる	当てはまら ない
専門性を高めるために書籍等を読む	1	2	3	4
新しい知識・技能についての情報を得る	1	2	3	4
同僚等と授業や教材等に関して相談や 情報交換をする	1	2	3	4

Q20 最近の2週間で、次のことはあなたにどのくらい当てはまりますか。順番に読んで、それぞれ一番当てはまるものを1つずつ選んでください。

最近2週間、私は…	全くない	ほんの ために	半分以下 の期間を	半分以上 の期間を	ほとんど いつも	いつも
明るく、楽しい気分で過ごした	1	2	3	4	5	6
落ち着いた、リラックスした気分で 過ごした	1	2	3	4	5	6
意欲的で、活動的に過ごした	1	2	3	4	5	6
ぐっすりと休め、気持ちよく目覚めた	1	2	3	4	5	6
日常生活の中に、興味のあることが たくさんあった	1	2	3	4	5	6

学習と生活、意識に関するアンケート調査 (学校(校長)対象調査)

【調査について】

- 本アンケート調査は、文部科学省委託事業「質問紙調査に関する調査研究」の一環として実施するものです。
- このアンケート調査には、別途実施している児童生徒対象調査や担任教員対象調査の対象学校の校長が回答してください。
- このアンケート調査の結果については、いかなる報告書においても、個人や学校が特定されることは決してありません。
- このアンケート調査の回答が個別の評価等に使用されることはありません。ありのままをお答えください。

【回答方法について】

- 回答する際は、アンケート回答画面上で、選択肢の中から当てはまるものを選ぶか、枠内に数字や文字を入力して回答してください。

Q1 令和4年1月1日現在の全校の在籍児童生徒数は何人ですか。(数字で回答)

 人

Q2 あなたの学校において、以下の特性を持つ児童生徒の割合を推定し、最も近いものを1つずつ選んでください。

※この質問は、児童生徒の背景についてのあなた個人としての理解をお尋ねするものです。およその推定値で回答していただいて結構です。児童生徒が複数の特性を持つこともあり得ます。

※「特別な支援を要する児童生徒」とは、精神的、身体的又は情緒的に困難な条件にあることによって、特別な学習を行う必要性が公式に認定されている児童生徒を指すものとします。（これらの児童生徒に対しては、多くの場合、その教育支援のために公的あるいは民間からの何らかの追加的な（人的、物的、財政的）資源が提供されています。）

※「社会経済的に困難な家庭環境」とは、住居や栄養、医療などの生活上必要な基礎的な条件を欠いている家庭環境のことをいいます。

	なし (0%)	1% ～ 5%	6% ～ 10%	11% ～ 20%	21% ～ 30%	31% 以上
母語が日本語でない児童生徒	1	2	3	4	5	6
特別な支援を要する児童生徒	1	2	3	4	5	6
社会経済的に困難な家庭環境にある児童生徒	1	2	3	4	5	6

Q3 あなたの学校について、次のことはどの程度当てはまりますか。当てはまるものを1つずつ選んでください。

	とても 当てはまる	当てはまる	当てはま らない	全く当ては まらない
この学校は、教職員が学校の意思決定に積極的に参加する機会を提供している	1	2	3	4
この学校は、保護者が学校の意思決定に積極的に参加する機会を提供している	1	2	3	4
この学校は、児童生徒が学校の意思決定に積極的に参加する機会を提供している	1	2	3	4
学校の課題について、責任を共有する文化がある	1	2	3	4
お互いに助け合う協力的な学校文化がある	1	2	3	4
教員は、互いに信頼しあうことができる	1	2	3	4
教職員は、指導や学習についての信念を共有している	1	2	3	4

Q4 あなたの学校について、次のことはどの程度当てはまりますか。当てはまるものを1つずつ選んでください。

	とても 当てはまる	当てはまる	当てはま らない	全く当ては まらない
保護者は、児童生徒が良い成績を修めるよう支援している	1	2	3	4
保護者は学校の活動に参加している	1	2	3	4
学校は地域のコミュニティと協力している	1	2	3	4

Q5 あなたの学校について、次のことはどの程度当てはまりますか。当てはまるものを1つずつ選んでください。

	とても 当てはまる	当てはまる	当てはま らない	全く当て はまらない
通常、教員と児童生徒は互いに良好な関係にある	1	2	3	4
ほとんどの教員は、児童生徒の幸せが重要であると考えている	1	2	3	4
ほとんどの教員は、児童生徒の声に関心を持っている	1	2	3	4
児童生徒が特別な援助を必要としている時、学校は支援している	1	2	3	4

Q6 過去12か月の間に、あなたの学校では、次のことをどのくらいの頻度で行いましたか。当てはまるものを1つずつ選んでください。

	とても頻繁に 行った	頻繁に行った	時々行った	行っていない
新たな指導実践を開発するための教員間の協力を支援する取組を行った	1	2	3	4
教員が指導能力の向上に責任を持つよう具体的な取組を行った	1	2	3	4
教員が担当する児童生徒の学習成果について責任を感じるよう具体的な取組を行った	1	2	3	4

Q7 あなたの学校では、現在、質の高い指導を行う上で、次のことがどの程度妨げになっていますか。当てはまるものを1つずつ選んでください。

	とても妨げになっている	妨げになっている	いづらか妨げになっている	妨げになっていない
資格を持つ教員の不足	1	2	3	4
特別な支援を要する児童生徒への指導能力を持つ教員の不足	1	2	3	4
支援職員の不足	1	2	3	4
教材(教科書など)が不足している、あるいは適切でない	1	2	3	4
指導のためのデジタル技術が不足している、あるいは適切でない(例:ソフトウェア、コンピュータ、タブレット、電子黒板)	1	2	3	4
インターネット接続環境が不十分である	1	2	3	4
図書館の教材が不足している、あるいは適切でない	1	2	3	4

Q8 あなたの学校では、次のことがどの程度当てはまりますか。当てはまるものを1つずつ選んでください。

	とても当てはまる	当てはまる	いづらか当てはまる	当てはまらない
学級内でチーム・ティーチングを行う	1	2	3	4
教員が他の教員の授業を見学し、感想を述べる	1	2	3	4
学級や学年をまたいだ合同学習を行う(例:プロジェクト)	1	2	3	4
教員が同僚と教材をやりとりする	1	2	3	4
教員が特定の児童生徒の学習の向上について議論する	1	2	3	4
他の教員と共同して、児童生徒の学習の進捗状況を評価する基準を定める	1	2	3	4
専門性を高めるための勉強会に参加する	1	2	3	4

(10)「学習と生活、意識に関するアンケート調査」集計表

①児童生徒対象調査

Q1 あなたの学年について教えてください。

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
小学5年生	520	100.0	100.0	0	0.0	0.0
中学2年生	0	0.0	0.0	1520	100.0	100.0
無回答	0	0.0		0	0.0	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q2 クラス番号を教えてください。

(省略)

Q3 あなたの性別を教えてください。

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
男性	258	49.6	49.8	661	49.0	49.5
女性	254	48.8	49.0	618	45.8	46.3
その他、答えたくない	6	1.2	1.2	56	4.1	4.2
無回答	2	0.4		15	1.1	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q4_1 学級では、学活(学級活動)などの時間に友達同士で話し合うことが多い

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	299	57.5	57.8	697	51.6	52.7
どちらかといえば、当てはまる	187	36.0	36.2	498	36.9	37.7
どちらかといえば、当てはまらない	25	4.8	4.8	100	7.4	7.6
当てはまらない	6	1.2	1.2	27	2.0	2.0
無回答	3	0.6		28	2.1	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q4_2 学活(学級活動)などの時間では、話し合いによって互いの意見をまとめている

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	181	34.8	35.4	418	31.0	32.2
どちらかといえば、当てはまる	242	46.5	47.3	604	44.7	46.6
どちらかといえば、当てはまらない	69	13.3	13.5	208	15.4	16.0
当てはまらない	20	3.8	3.9	67	5.0	5.2
無回答	8	1.5		53	3.9	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q4_3 学級のみんなの関係はうまくいっている

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	252	48.5	50.1	639	47.3	51.1
どちらかといえば、当てはまる	203	39.0	40.4	526	39.0	42.1
どちらかといえば、当てはまらない	39	7.5	7.8	59	4.4	4.7
当てはまらない	9	1.7	1.8	26	1.9	2.1
無回答	17	3.3		100	7.4	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q5_1 委員会活動や代表委員会、児童会・生徒会活動等について、めあてをもって自分たちで活動を進めている

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	279	53.7	54.4	572	42.4	44.3
どちらかといえば、当てはまる	193	37.1	37.6	499	37.0	38.7
どちらかといえば、当てはまらない	35	6.7	6.8	134	9.9	10.4
当てはまらない	6	1.2	1.2	85	6.3	6.6
無回答	7	1.3		60	4.4	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q5_2 クラブ活動や部活動に積極的に参加している

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	360	69.2	70.6	815	60.4	63.2
どちらかといえば、当てはまる	124	23.8	24.3	293	21.7	22.7
どちらかといえば、当てはまらない	21	4.0	4.1	94	7.0	7.3
当てはまらない	5	1.0	1.0	88	6.5	6.8
無回答	10	1.9		60	4.4	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q5_3 学校行事に積極的に参加している

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	288	55.4	56.8	645	47.8	50.9
どちらかといえば、当てはまる	172	33.1	33.9	464	34.4	36.7
どちらかといえば、当てはまらない	38	7.3	7.5	116	8.6	9.2
当てはまらない	9	1.7	1.8	41	3.0	3.2
無回答	13	2.5		84	6.2	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q6_1 先生は、私のよいところを認めてくれていると思う

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	289	55.6	56.8	544	40.3	41.9
どちらかといえば、当てはまる	174	33.5	34.2	609	45.1	47.0
どちらかといえば、当てはまらない	31	6.0	6.1	108	8.0	8.3
当てはまらない	15	2.9	2.9	36	2.7	2.8
無回答	11	2.1		53	3.9	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q6_2 私たちが助けて欲しいときは、先生は助けてくれる

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	322	61.9	64.1	574	42.5	44.6
どちらかといえば、当てはまる	139	26.7	27.7	575	42.6	44.6
どちらかといえば、当てはまらない	22	4.2	4.4	101	7.5	7.8
当てはまらない	19	3.7	3.8	38	2.8	3.0
無回答	18	3.5		62	4.6	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q6_3 私たちと先生との関係はうまくいっている

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	278	53.5	55.7	565	41.9	45.2
どちらかといえば、当てはまる	174	33.5	34.9	583	43.2	46.7
どちらかといえば、当てはまらない	32	6.2	6.4	70	5.2	5.6
当てはまらない	15	2.9	3.0	31	2.3	2.5
無回答	21	4.0		101	7.5	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q7_1 授業では、自分の考えをまとめる活動があった

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	184	35.4	36.4	454	33.6	35.1
当てはまる	218	41.9	43.1	583	43.2	45.1
少し当てはまる	93	17.9	18.4	217	16.1	16.8
当てはまらない	11	2.1	2.2	40	3.0	3.1
無回答	14	2.7		56	4.1	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q7_2 授業では、PC・タブレット等のICT機器を使う活動があった

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	380	73.1	75.0	789	58.4	61.4
当てはまる	112	21.5	22.1	405	30.0	31.5
少し当てはまる	12	2.3	2.4	82	6.1	6.4
当てはまらない	3	0.6	0.6	8	0.6	0.6
無回答	13	2.5		66	4.9	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q7_3 授業では、学級の友達との間で話し合う活動があった

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	293	56.3	58.1	585	43.3	47.1
当てはまる	176	33.8	34.9	517	38.3	41.6
少し当てはまる	30	5.8	6.0	130	9.6	10.5
当てはまらない	5	1.0	1.0	11	0.8	0.9
無回答	16	3.1		107	7.9	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q7_4 授業では、グループで一緒に調べる活動があった

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	269	51.7	55.3	536	39.7	43.8
当てはまる	159	30.6	32.7	509	37.7	41.6
少し当てはまる	44	8.5	9.1	163	12.1	13.3
当てはまらない	14	2.7	2.9	17	1.3	1.4
無回答	34	6.5		125	9.3	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q7_5 授業の中で目標（めあて・ねらい）が示されることがあった

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	248	47.7	52.4	465	34.4	38.5
当てはまる	176	33.8	37.2	577	42.7	47.7
少し当てはまる	44	8.5	9.3	148	11.0	12.2
当てはまらない	5	1.0	1.1	19	1.4	1.6
無回答	47	9.0		141	10.4	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q7_6 授業の最初や最後にこれまでの学習内容を振り返る活動があった

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	226	43.5	48.1	472	35.0	39.1
当てはまる	191	36.7	40.6	539	39.9	44.7
少し当てはまる	47	9.0	10.0	170	12.6	14.1
当てはまらない	6	1.2	1.3	25	1.9	2.1
無回答	50	9.6		144	10.7	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q8 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

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
3時間以上	134	25.8	26.2	231	17.1	17.9
2時間以上、3時間より少ない	86	16.5	16.8	349	25.9	27.0
1時間以上、2時間より少ない	126	24.2	24.7	353	26.1	27.3
30分以上、1時間より少ない	111	21.3	21.7	186	13.8	14.4
30分より少ない	36	6.9	7.0	97	7.2	7.5
全くしない	18	3.5	3.5	76	5.6	5.9
無回答	9	1.7		58	4.3	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q9 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

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
0～10冊	49	9.4	9.6	179	13.3	14.1
11～25冊	100	19.2	19.6	242	17.9	19.1
26～100冊	159	30.6	31.2	400	29.6	31.5
101～200冊	86	16.5	16.9	231	17.1	18.2
201～500冊	78	15.0	15.3	150	11.1	11.8
501冊以上	38	7.3	7.5	68	5.0	5.4
無回答	10	1.9		80	5.9	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

q10_1 勉強のやり方が自分にあっているかどうかを考えながら勉強する

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	181	34.8	35.6	383	28.4	30.1
やや当てはまる	194	37.3	38.2	467	34.6	36.7
どちらともいえない	91	17.5	17.9	290	21.5	22.8
あまり当てはまらない	22	4.2	4.3	70	5.2	5.5
当てはまらない	20	3.8	3.9	61	4.5	4.8
無回答	12	2.3		79	5.9	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q10_2 勉強しているとき、自分がわからないところはどこかを見つけようとする

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	215	41.3	42.7	532	39.4	42.4
やや当てはまる	160	30.8	31.7	450	33.3	35.8
どちらともいえない	93	17.9	18.5	187	13.9	14.9
あまり当てはまらない	15	2.9	3.0	50	3.7	4.0
当てはまらない	21	4.0	4.2	37	2.7	2.9
無回答	16	3.1		94	7.0	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q10_3 勉強でわからないことがあったら、勉強のやり方をいろいろ変えてみる

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	176	33.8	35.5	332	24.6	26.9
やや当てはまる	158	30.4	31.9	421	31.2	34.1
どちらともいえない	98	18.8	19.8	280	20.7	22.7
あまり当てはまらない	35	6.7	7.1	115	8.5	9.3
当てはまらない	29	5.6	5.8	86	6.4	7.0
無回答	24	4.6		116	8.6	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q10_4 勉強するときは、最初に計画を立ててからはじめる

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	132	25.4	27.0	238	17.6	19.6
やや当てはまる	151	29.0	30.9	310	23.0	25.5
どちらともいえない	92	17.7	18.8	269	19.9	22.2
あまり当てはまらない	69	13.3	14.1	212	15.7	17.5
当てはまらない	45	8.7	9.2	185	13.7	15.2
無回答	31	6.0		136	10.1	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q10_5 勉強しているときに、やっていることが正しくできているかどうかを確認する

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	179	34.4	36.8	376	27.9	31.0
やや当てはまる	180	34.6	37.0	444	32.9	36.6
どちらともいえない	88	16.9	18.1	262	19.4	21.6
あまり当てはまらない	20	3.8	4.1	83	6.1	6.8
当てはまらない	19	3.7	3.9	49	3.6	4.0
無回答	34	6.5		136	10.1	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q10_6 勉強するときに、たまに止まって、一度やったところを見なおす

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	174	33.5	36.3	344	25.5	28.4
やや当てはまる	162	31.2	33.8	420	31.1	34.7
どちらともいえない	74	14.2	15.4	238	17.6	19.7
あまり当てはまらない	33	6.3	6.9	126	9.3	10.4
当てはまらない	36	6.9	7.5	82	6.1	6.8
無回答	41	7.9		140	10.4	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q11 あなたの成績は、クラスの中でどのくらいだと思いますか。

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
上の方	65	12.5	12.9	117	8.7	9.3
やや上の方	101	19.4	20.0	223	16.5	17.6
真ん中あたり	191	36.7	37.8	415	30.7	32.8
やや下の方	84	16.2	16.6	251	18.6	19.9
下の方	64	12.3	12.7	258	19.1	20.4
無回答	15	2.9		86	6.4	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q12_1 いろいろなことにチャレンジするのが好きだ

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	214	41.2	42.4	403	29.9	31.9
やや当てはまる	173	33.3	34.3	443	32.8	35.1
どちらともいえない	74	14.2	14.7	252	18.7	20.0
あまり当てはまらない	25	4.8	5.0	112	8.3	8.9
当てはまらない	19	3.7	3.8	53	3.9	4.2
無回答	15	2.9		87	6.4	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q12_2 自分の感情をコントロールできるほうだ

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	159	30.6	31.6	382	28.3	30.5
やや当てはまる	181	34.8	36.0	441	32.7	35.3
どちらともいえない	94	18.1	18.7	250	18.5	20.0
あまり当てはまらない	44	8.5	8.7	106	7.9	8.5
当てはまらない	25	4.8	5.0	72	5.3	5.8
無回答	17	3.3		99	7.3	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q12_3 自分の未来にはきっといいことがあると思う

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	163	31.3	34.0	318	23.6	25.9
やや当てはまる	131	25.2	27.3	314	23.3	25.6
どちらともいえない	136	26.2	28.4	382	28.3	31.1
あまり当てはまらない	17	3.3	3.5	118	8.7	9.6
当てはまらない	32	6.2	6.7	96	7.1	7.8
無回答	41	7.9		122	9.0	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q12_4 新しいことやめずらしいことが好きだ

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	233	44.8	49.4	481	35.6	39.1
やや当てはまる	130	25.0	27.5	421	31.2	34.2
どちらともいえない	83	16.0	17.6	235	17.4	19.1
あまり当てはまらない	17	3.3	3.6	57	4.2	4.6
当てはまらない	9	1.7	1.9	36	2.7	2.9
無回答	48	9.2		120	8.9	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q12_5 不安や心配なことがあっても、自分を落ち着かせることができる

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	117	22.5	24.9	260	19.3	21.2
やや当てはまる	155	29.8	33.0	390	28.9	31.9
どちらともいえない	113	21.7	24.0	343	25.4	28.0
あまり当てはまらない	46	8.8	9.8	149	11.0	12.2
当てはまらない	39	7.5	8.3	82	6.1	6.7
無回答	50	9.6		126	9.3	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q12_6 将来の見通しは明るいと思う

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	142	27.3	30.2	209	15.5	17.2
やや当てはまる	130	25.0	27.7	297	22.0	24.5
どちらともいえない	142	27.3	30.2	455	33.7	37.5
あまり当てはまらない	23	4.4	4.9	134	9.9	11.0
当てはまらない	33	6.3	7.0	118	8.7	9.7
無回答	50	9.6		137	10.1	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q12_7 ものごとに対する興味や関心が強いほうだ

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	180	34.6	38.5	393	29.1	32.5
やや当てはまる	152	29.2	32.5	421	31.2	34.8
どちらともいえない	110	21.2	23.6	281	20.8	23.2
あまり当てはまらない	17	3.3	3.6	77	5.7	6.4
当てはまらない	8	1.5	1.7	37	2.7	3.1
無回答	53	10.2		141	10.4	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q12_8 自分の将来に希望をもっている

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	190	36.5	40.9	278	20.6	23.2
やや当てはまる	110	21.2	23.7	330	24.4	27.6
どちらともいえない	116	22.3	24.9	358	26.5	29.9
あまり当てはまらない	24	4.6	5.2	115	8.5	9.6
当てはまらない	25	4.8	5.4	116	8.6	9.7
無回答	55	10.6		153	11.3	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q12_9 怒りを感じるとおさえられなくなる

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	73	14.0	15.7	102	7.6	8.5
やや当てはまる	130	25.0	27.9	240	17.8	20.0
どちらともいえない	112	21.5	24.0	322	23.9	26.9
あまり当てはまらない	95	18.3	20.4	301	22.3	25.1
当てはまらない	56	10.8	12.0	233	17.3	19.4
無回答	54	10.4		152	11.3	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q13_1 私はがんばりやである

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	112	21.5	22.3	209	15.5	16.7
やや当てはまる	158	30.4	31.4	386	28.6	30.8
どちらともいえない	173	33.3	34.4	361	26.7	28.8
あまり当てはまらない	29	5.6	5.8	164	12.1	13.1
当てはまらない	31	6.0	6.2	134	9.9	10.7
無回答	17	3.3		96	7.1	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q13_2 始めたことは何でも最後までやりとげる

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	140	26.9	27.8	236	17.5	19.0
やや当てはまる	163	31.3	32.4	408	30.2	32.8
どちらともいえない	137	26.3	27.2	336	24.9	27.0
あまり当てはまらない	41	7.9	8.2	175	13.0	14.1
当てはまらない	22	4.2	4.4	88	6.5	7.1
無回答	17	3.3		107	7.9	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q13_3 私は、失敗しても落ち込むことなく、他の人より早く立ちなおることができる

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	113	21.7	22.7	222	16.4	18.0
やや当てはまる	138	26.5	27.7	316	23.4	25.6
どちらともいえない	144	27.7	28.9	353	26.1	28.6
あまり当てはまらない	66	12.7	13.3	216	16.0	17.5
当てはまらない	37	7.1	7.4	128	9.5	10.4
無回答	22	4.2		115	8.5	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q13_4 私は努力家(まじめで勉強熱心)である

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	68	13.1	13.7	140	10.4	11.4
やや当てはまる	122	23.5	24.6	246	18.2	20.1
どちらともいえない	170	32.7	34.3	375	27.8	30.6
あまり当てはまらない	74	14.2	14.9	251	18.6	20.5
当てはまらない	61	11.7	12.3	213	15.8	17.4
無回答	25	4.8		125	9.3	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q13_5 新しい考えや計画を思いつくと、以前の考えや計画から関心がそれることがある

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	114	21.9	23.2	261	19.3	21.4
やや当てはまる	142	27.3	28.9	396	29.3	32.4
どちらともいえない	179	34.4	36.4	400	29.6	32.8
あまり当てはまらない	36	6.9	7.3	103	7.6	8.4
当てはまらない	21	4.0	4.3	61	4.5	5.0
無回答	28	5.4		129	9.6	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q13_6 終わるまでに何カ月もかかる計画に集中し続けることは難しい

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	102	19.6	21.0	352	26.1	28.8
やや当てはまる	131	25.2	27.0	362	26.8	29.6
どちらともいえない	121	23.3	24.9	289	21.4	23.7
あまり当てはまらない	84	16.2	17.3	144	10.7	11.8
当てはまらない	48	9.2	9.9	74	5.5	6.1
無回答	34	6.5		129	9.6	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q13_7 いったん目標を決めてから、あとで違う目標に変えてしまうことがある

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	91	17.5	18.9	277	20.5	22.9
やや当てはまる	135	26.0	28.0	422	31.3	34.9
どちらともいえない	121	23.3	25.1	307	22.7	25.4
あまり当てはまらない	83	16.0	17.2	120	8.9	9.9
当てはまらない	52	10.0	10.8	82	6.1	6.8
無回答	38	7.3		142	10.5	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q13_8 私は、物事に一時的に夢中になることがあるが、しばらくするとあきてしまう

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	120	23.1	25.2	400	29.6	33.0
やや当てはまる	124	23.8	26.0	372	27.6	30.7
どちらともいえない	107	20.6	22.4	240	17.8	19.8
あまり当てはまらない	74	14.2	15.5	131	9.7	10.8
当てはまらない	52	10.0	10.9	69	5.1	5.7
無回答	43	8.3		138	10.2	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q14_1 新しいことに挑戦することは好きだ

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	240	46.2	47.8	441	32.7	35.3
やや当てはまる	152	29.2	30.3	415	30.7	33.2
どちらともいえない	80	15.4	15.9	266	19.7	21.3
あまり当てはまらない	18	3.5	3.6	71	5.3	5.7
当てはまらない	12	2.3	2.4	56	4.1	4.5
無回答	18	3.5		101	7.5	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q14_2 誰もやったことがないものごとにとっても興味がある

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	227	43.7	45.3	401	29.7	32.4
やや当てはまる	131	25.2	26.1	402	29.8	32.4
どちらともいえない	102	19.6	20.4	276	20.4	22.3
あまり当てはまらない	24	4.6	4.8	97	7.2	7.8
当てはまらない	17	3.3	3.4	63	4.7	5.1
無回答	19	3.7		111	8.2	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q14_3 身の回りにあるいろいろなことに興味をもつほうだと思う

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	185	35.6	37.4	357	26.4	29.0
やや当てはまる	157	30.2	31.7	378	28.0	30.7
どちらともいえない	112	21.5	22.6	342	25.3	27.8
あまり当てはまらない	25	4.8	5.1	101	7.5	8.2
当てはまらない	16	3.1	3.2	53	3.9	4.3
無回答	25	4.8		119	8.8	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q14_4 今までやったことのない課題にもよろこんで取り組める

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	116	22.3	23.3	196	14.5	15.9
やや当てはまる	145	27.9	29.2	300	22.2	24.4
どちらともいえない	151	29.0	30.4	468	34.7	38.0
あまり当てはまらない	49	9.4	9.9	164	12.1	13.3
当てはまらない	36	6.9	7.2	102	7.6	8.3
無回答	23	4.4		120	8.9	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q14_5 新しいアイデアをあれこれ考える

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	165	31.7	33.5	291	21.6	23.8
やや当てはまる	141	27.1	28.6	361	26.7	29.5
どちらともいえない	122	23.5	24.7	336	24.9	27.5
あまり当てはまらない	45	8.7	9.1	157	11.6	12.8
当てはまらない	20	3.8	4.1	79	5.9	6.5
無回答	27	5.2		126	9.3	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q14_6 何ごとにも興味関心が強い

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	143	27.5	29.1	274	20.3	22.5
やや当てはまる	138	26.5	28.0	360	26.7	29.6
どちらともいえない	150	28.8	30.5	404	29.9	33.2
あまり当てはまらない	40	7.7	8.1	114	8.4	9.4
当てはまらない	21	4.0	4.3	66	4.9	5.4
無回答	28	5.4		132	9.8	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q14_7 はっきりした答えが出るまでずっと考えるほうだと思う

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	144	27.7	29.3	348	25.8	28.7
やや当てはまる	152	29.2	31.0	371	27.5	30.6
どちらともいえない	125	24.0	25.5	312	23.1	25.7
あまり当てはまらない	45	8.7	9.2	132	9.8	10.9
当てはまらない	25	4.8	5.1	49	3.6	4.0
無回答	29	5.6		138	10.2	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q14_8 解答を理解できないと気持ちが落ち着かず、何とか理解しなければと思う

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	156	30.0	32.0	389	28.8	32.3
やや当てはまる	142	27.3	29.2	375	27.8	31.1
どちらともいえない	120	23.1	24.6	285	21.1	23.6
あまり当てはまらない	36	6.9	7.4	101	7.5	8.4
当てはまらない	33	6.3	6.8	56	4.1	4.6
無回答	33	6.3		144	10.7	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q14_9 ものごとを学ぶときには、徹底的に調べたい

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	130	25.0	26.8	290	21.5	24.2
やや当てはまる	148	28.5	30.5	334	24.7	27.9
どちらともいえない	144	27.7	29.7	358	26.5	29.9
あまり当てはまらない	41	7.9	8.5	153	11.3	12.8
当てはまらない	22	4.2	4.5	62	4.6	5.2
無回答	35	6.7		153	11.3	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q14_10 思っていなかったことが起きた時、なぜそうなったのかわかるまで調べる

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	85	16.3	17.6	239	17.7	19.9
やや当てはまる	146	28.1	30.3	344	25.5	28.7
どちらともいえない	158	30.4	32.8	355	26.3	29.6
あまり当てはまらない	56	10.8	11.6	183	13.6	15.3
当てはまらない	37	7.1	7.7	77	5.7	6.4
無回答	38	7.3		152	11.3	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q14_11 ある考えを理解するために必要な知識をすべて学ばないと満足できない

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	86	16.5	17.9	230	17.0	19.3
やや当てはまる	107	20.6	22.2	286	21.2	24.0
どちらともいえない	164	31.5	34.1	373	27.6	31.3
あまり当てはまらない	74	14.2	15.4	208	15.4	17.4
当てはまらない	50	9.6	10.4	95	7.0	8.0
無回答	39	7.5		158	11.7	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

q14_12 問題を解くために長時間じっくり考える

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	126	24.2	26.5	293	21.7	24.6
やや当てはまる	127	24.4	26.7	360	26.7	30.3
どちらともいえない	126	24.2	26.5	304	22.5	25.5
あまり当てはまらない	63	12.1	13.3	158	11.7	13.3
当てはまらない	33	6.3	6.9	75	5.6	6.3
無回答	45	8.7		160	11.9	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q15_1 1人で作業をするより、友達と一緒に作業をするほうが好きだ

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	329	63.3	65.9	516	38.2	41.2
やや当てはまる	83	16.0	16.6	296	21.9	23.7
どちらともいえない	41	7.9	8.2	246	18.2	19.7
あまり当てはまらない	21	4.0	4.2	101	7.5	8.1
当てはまらない	25	4.8	5.0	92	6.8	7.4
無回答	21	4.0		99	7.3	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q15_2 人の話をしっかり聞く

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	175	33.7	35.1	418	31.0	33.7
やや当てはまる	222	42.7	44.6	495	36.7	39.9
どちらともいえない	68	13.1	13.7	215	15.9	17.3
あまり当てはまらない	27	5.2	5.4	65	4.8	5.2
当てはまらない	6	1.2	1.2	47	3.5	3.8
無回答	22	4.2		110	8.1	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q15_3 クラスの友達が成功するのを見るのがうれしい

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	280	53.8	56.9	537	39.8	43.7
やや当てはまる	117	22.5	23.8	392	29.0	31.9
どちらともいえない	70	13.5	14.2	217	16.1	17.7
あまり当てはまらない	9	1.7	1.8	51	3.8	4.2
当てはまらない	16	3.1	3.3	31	2.3	2.5
無回答	28	5.4		122	9.0	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q15_4 他の人が興味をもっていることに気を配る

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	167	32.1	33.9	373	27.6	30.5
やや当てはまる	163	31.3	33.1	503	37.3	41.2
どちらともいえない	135	26.0	27.4	270	20.0	22.1
あまり当てはまらない	16	3.1	3.2	44	3.3	3.6
当てはまらない	12	2.3	2.4	32	2.4	2.6
無回答	27	5.2		128	9.5	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q15_5 チームのほうが、1人よりいい決定をすと思う

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	283	54.4	57.8	482	35.7	39.4
やや当てはまる	91	17.5	18.6	316	23.4	25.8
どちらともいえない	81	15.6	16.5	302	22.4	24.7
あまり当てはまらない	18	3.5	3.7	65	4.8	5.3
当てはまらない	17	3.3	3.5	58	4.3	4.7
無回答	30	5.8		127	9.4	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q15_6 自分と異なる意見について考えるのは楽しい

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	170	32.7	34.8	315	23.3	25.8
やや当てはまる	138	26.5	28.2	399	29.6	32.7
どちらともいえない	134	25.8	27.4	365	27.0	29.9
あまり当てはまらない	29	5.6	5.9	88	6.5	7.2
当てはまらない	18	3.5	3.7	53	3.9	4.3
無回答	31	6.0		130	9.6	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q15_7 友達と一緒にやる作業だと、自分の力が発揮できる

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	174	33.5	35.7	256	19.0	20.9
やや当てはまる	157	30.2	32.2	347	25.7	28.4
どちらともいえない	112	21.5	23.0	438	32.4	35.8
あまり当てはまらない	23	4.4	4.7	103	7.6	8.4
当てはまらない	21	4.0	4.3	78	5.8	6.4
無回答	33	6.3		128	9.5	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q15_8 友達と協力するのは楽しい

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	338	65.0	72.5	652	48.3	53.3
やや当てはまる	72	13.8	15.5	323	23.9	26.4
どちらともいえない	35	6.7	7.5	182	13.5	14.9
あまり当てはまらない	8	1.5	1.7	43	3.2	3.5
当てはまらない	13	2.5	2.8	24	1.8	2.0
無回答	54	10.4		126	9.3	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q16_1 自分の思っていることや感じていることをきちんと言葉で表すことができる

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	132	25.4	26.9	298	22.1	24.1
やや当てはまる	177	34.0	36.0	405	30.0	32.7
どちらともいえない	110	21.2	22.4	301	22.3	24.3
あまり当てはまらない	46	8.8	9.4	169	12.5	13.7
当てはまらない	26	5.0	5.3	64	4.7	5.2
無回答	29	5.6		113	8.4	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q16_2 自分の考えを発表する機会では、自分の考えがうまく伝わるよう工夫している

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	139	26.7	28.4	294	21.8	23.9
やや当てはまる	161	31.0	32.9	417	30.9	34.0
どちらともいえない	136	26.2	27.8	344	25.5	28.0
あまり当てはまらない	38	7.3	7.8	116	8.6	9.4
当てはまらない	16	3.1	3.3	57	4.2	4.6
無回答	30	5.8		122	9.0	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q16_3 人の話をじっくりと聞くことで、自分の考えがまとまることがある

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	139	26.7	28.5	326	24.1	26.7
やや当てはまる	190	36.5	38.9	411	30.4	33.7
どちらともいえない	118	22.7	24.2	339	25.1	27.8
あまり当てはまらない	24	4.6	4.9	97	7.2	7.9
当てはまらない	17	3.3	3.5	48	3.6	3.9
無回答	32	6.2		129	9.6	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q16_4 意見が分かれたときには、それぞれの立場に立って考えるほうだと思う

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	127	24.4	26.1	326	24.1	26.8
やや当てはまる	162	31.2	33.3	401	29.7	32.9
どちらともいえない	142	27.3	29.2	343	25.4	28.2
あまり当てはまらない	34	6.5	7.0	94	7.0	7.7
当てはまらない	22	4.2	4.5	54	4.0	4.4
無回答	33	6.3		132	9.8	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

q16_5 自分の考えたことよりも、相手のほうがよい考えをもっていると思ったときは、進んで自分の考えを変えるほうだと思う

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	180	34.6	37.0	434	32.1	35.6
やや当てはまる	146	28.1	30.0	390	28.9	32.0
どちらともいえない	120	23.1	24.6	310	23.0	25.4
あまり当てはまらない	22	4.2	4.5	53	3.9	4.3
当てはまらない	19	3.7	3.9	33	2.4	2.7
無回答	33	6.3		130	9.6	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q16_6 相手の立場になって、その人の気持ちを考えるようにしている

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	164	31.5	33.9	413	30.6	33.9
やや当てはまる	174	33.5	36.0	460	34.1	37.7
どちらともいえない	113	21.7	23.3	283	21.0	23.2
あまり当てはまらない	22	4.2	4.5	42	3.1	3.4
当てはまらない	11	2.1	2.3	22	1.6	1.8
無回答	36	6.9		130	9.6	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q16_7 友達のしたことや言ったことに対して、なぜそれをしたり言ったりするのかを理解することができるほうだと思う

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	135	26.0	28.2	291	21.6	24.0
やや当てはまる	171	32.9	35.7	484	35.9	39.8
どちらともいえない	138	26.5	28.8	322	23.9	26.5
あまり当てはまらない	25	4.8	5.2	88	6.5	7.2
当てはまらない	10	1.9	2.1	30	2.2	2.5
無回答	41	7.9		135	10.0	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q16_8 他の人の気持ちや表情の変化に気がつきやすいほうだと思う

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	204	39.2	42.2	470	34.8	39.1
やや当てはまる	155	29.8	32.1	373	27.6	31.0
どちらともいえない	93	17.9	19.3	269	19.9	22.4
あまり当てはまらない	16	3.1	3.3	58	4.3	4.8
当てはまらない	15	2.9	3.1	33	2.4	2.7
無回答	37	7.1		147	10.9	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q16_9 困っている人やつらそうにしている人を見ると、「大変だなあ」と思う

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	219	42.1	46.0	497	36.8	41.7
やや当てはまる	159	30.6	33.4	395	29.3	33.1
どちらともいえない	64	12.3	13.4	222	16.4	18.6
あまり当てはまらない	21	4.0	4.4	46	3.4	3.9
当てはまらない	13	2.5	2.7	33	2.4	2.8
無回答	44	8.5		157	11.6	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q16_10 うれしそうな人や楽しそうな人が近くにいると、自分もうれしくなったり楽しくなったりする

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	236	45.4	49.7	484	35.9	40.5
やや当てはまる	122	23.5	25.7	341	25.3	28.5
どちらともいえない	73	14.0	15.4	261	19.3	21.8
あまり当てはまらない	23	4.4	4.8	60	4.4	5.0
当てはまらない	21	4.0	4.4	49	3.6	4.1
無回答	45	8.7		155	11.5	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q16_11 努力が実って喜んでる人を見ると、「がんばったなあ」と感心する

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	262	50.4	55.4	527	39.0	44.1
やや当てはまる	111	21.3	23.5	382	28.3	32.0
どちらともいえない	66	12.7	14.0	205	15.2	17.2
あまり当てはまらない	15	2.9	3.2	40	3.0	3.3
当てはまらない	19	3.7	4.0	41	3.0	3.4
無回答	47	9.0		155	11.5	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q17_1 私は、どんな人も生まれてきた以上は価値があると思う

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	253	48.7	52.1	599	44.4	48.6
やや当てはまる	110	21.2	22.6	278	20.6	22.5
どちらともいえない	84	16.2	17.3	217	16.1	17.6
あまり当てはまらない	19	3.7	3.9	61	4.5	4.9
当てはまらない	20	3.8	4.1	78	5.8	6.3
無回答	34	6.5		117	8.7	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q17_2 私は、誰にでもその人が一番かがやける場所があると思う

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	285	54.8	58.5	609	45.1	49.8
やや当てはまる	94	18.1	19.3	278	20.6	22.7
どちらともいえない	81	15.6	16.6	209	15.5	17.1
あまり当てはまらない	14	2.7	2.9	64	4.7	5.2
当てはまらない	13	2.5	2.7	62	4.6	5.1
無回答	33	6.3		128	9.5	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q17_3 私は、人に対して常に親切でいようと思う

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	227	43.7	46.3	556	41.2	45.9
やや当てはまる	154	29.6	31.4	388	28.7	32.0
どちらともいえない	85	16.3	17.3	199	14.7	16.4
あまり当てはまらない	14	2.7	2.9	39	2.9	3.2
当てはまらない	10	1.9	2.0	29	2.1	2.4
無回答	30	5.8		139	10.3	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q17_4 私は、相手が傷つくようなことはしたくない

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	283	54.4	57.9	674	49.9	55.8
やや当てはまる	113	21.7	23.1	308	22.8	25.5
どちらともいえない	70	13.5	14.3	180	13.3	14.9
あまり当てはまらない	11	2.1	2.2	25	1.9	2.1
当てはまらない	12	2.3	2.5	20	1.5	1.7
無回答	31	6.0		143	10.6	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q17_5 私は、人が目指している目標を応援しようと思う

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	279	53.7	57.9	634	47.0	52.4
やや当てはまる	121	23.3	25.1	360	26.7	29.8
どちらともいえない	67	12.9	13.9	174	12.9	14.4
あまり当てはまらない	6	1.2	1.2	27	2.0	2.2
当てはまらない	9	1.7	1.9	15	1.1	1.2
無回答	38	7.3		140	10.4	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

q17_6 私は、人は誰でも失敗するし、失敗することは悪いことではないと思う

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
当てはまる	349	67.1	73.2	779	57.7	64.4
やや当てはまる	79	15.2	16.6	289	21.4	23.9
どちらともいえない	35	6.7	7.3	108	8.0	8.9
あまり当てはまらない	7	1.3	1.5	21	1.6	1.7
当てはまらない	7	1.3	1.5	13	1.0	1.1
無回答	43	8.3		140	10.4	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

q18_1 明るく、楽しい気分で過ごした

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
全くない	23	4.4	4.8	75	5.6	6.1
ほんのたまに	56	10.8	11.6	166	12.3	13.4
半分以下の期間を	53	10.2	11.0	179	13.3	14.5
半分以上の期間を	99	19.0	20.5	300	22.2	24.3
ほとんどいつも	152	29.2	31.4	302	22.4	24.4
いつも	101	19.4	20.9	215	15.9	17.4
無回答	36	6.9		113	8.4	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q18_2 落ち着いた、リラックスした気分で過ごした

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
全くない	37	7.1	7.7	85	6.3	7.0
ほんのたまに	72	13.8	14.9	221	16.4	18.1
半分以下の期間を	55	10.6	11.4	205	15.2	16.8
半分以上の期間を	107	20.6	22.2	280	20.7	22.9
ほとんどいつも	141	27.1	29.2	262	19.4	21.4
いつも	71	13.7	14.7	169	12.5	13.8
無回答	37	7.1		128	9.5	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

q18_3 意欲的で、活動的に過ごした

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
全くない	29	5.6	6.0	101	7.5	8.3
ほんのたまに	73	14.0	15.1	189	14.0	15.6
半分以下の期間を	68	13.1	14.1	210	15.6	17.3
半分以上の期間を	106	20.4	22.0	296	21.9	24.4
ほとんどいつも	137	26.3	28.4	255	18.9	21.0
いつも	69	13.3	14.3	162	12.0	13.4
無回答	38	7.3		137	10.1	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q18_4 ぐっすりと休め、気持ちよく目覚めた

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
全くない	57	11.0	11.9	149	11.0	12.3
ほんのたまに	65	12.5	13.6	247	18.3	20.3
半分以下の期間を	50	9.6	10.4	230	17.0	18.9
半分以上の期間を	86	16.5	18.0	219	16.2	18.0
ほとんどいつも	107	20.6	22.3	195	14.4	16.0
いつも	114	21.9	23.8	175	13.0	14.4
無回答	41	7.9		135	10.0	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q18_5 日常生活の中に、興味のあることがたくさんあった

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
全くない	40	7.7	8.4	139	10.3	11.4
ほんのたまに	94	18.1	19.7	271	20.1	22.3
半分以下の期間を	47	9.0	9.9	213	15.8	17.5
半分以上の期間を	94	18.1	19.7	236	17.5	19.4
ほとんどいつも	97	18.7	20.3	179	13.3	14.7
いつも	105	20.2	22.0	176	13.0	14.5
無回答	43	8.3		136	10.1	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

Q19 全体として、あなたはあなたの最近の生活全般に、どのくらい満足していますか。「0」は「全く満足していない」を、「10」は「十分に満足している」ことを意味します。

	小学生			中学生		
	度数	%	無回答除く%	度数	%	無回答除く%
0(全く満足していない)	9	1.7	1.8	33	2.4	2.7
1	5	1.0	1.0	19	1.4	1.5
2	9	1.7	1.8	35	2.6	2.8
3	15	2.9	3.1	69	5.1	5.6
4	21	4.0	4.3	93	6.9	7.6
5	53	10.2	10.9	168	12.4	13.6
6	35	6.7	7.2	165	12.2	13.4
7	62	11.9	12.7	202	15.0	16.4
8	80	15.4	16.4	179	13.3	14.5
9	69	13.3	14.2	88	6.5	7.1
10(十分に満足している)	129	24.8	26.5	180	13.3	14.6
無回答	33	6.3		119	8.8	
合計	520	100.0	100.0	1350	100.0	100.0

②担任教員対象調査

学年

	度数	%	無回答除く%
小学5年生	18	28.6	28.6
中学2年生	45	71.4	71.4
無回答	0	0.0	
合計	63	100.0	100.0

q2 あなたの教職経験年数は、今年度末までで何年ですか(臨時的任用教員や非常勤講師等の経験を含む)。

	度数	%	無回答除く%
5年以下	12	19.0	19.7
6年～10年	18	28.6	29.5
11年～15年	11	17.5	18.0
16年～20年	6	9.5	9.8
21年以上	14	22.2	23.0
無回答	2	3.2	
合計	63	100.0	100.0

q4 あなたは、何歳ですか。

	度数	%	無回答除く%
25歳未満	6	9.5	9.5
25～29歳	10	15.9	15.9
30～34歳	10	15.9	15.9
35～39歳	11	17.5	17.5
40～49歳	14	22.2	22.2
50～59歳	10	15.9	15.9
60歳以上	2	3.2	3.2
無回答	0	0.0	
合計	63	100.0	100.0

q6 あなたが中学校で担当している教科は何ですか。主なもの1つを選んでください。

	度数	%	無回答除く%
国語	6	9.5	12.2
社会	6	9.5	12.2
数学	7	11.1	14.3
理科	4	6.3	8.2
音楽	3	4.8	6.1
美術	1	1.6	2.0
保健体育	8	12.7	16.3
技術・家庭科	2	3.2	4.1
外国語	9	14.3	18.4
その他	3	4.8	6.1
無回答・非該当	14	22.2	
合計	63	100.0	100.0

q7_1 児童生徒が自ら学級やグループで課題を設定する学習活動を行った

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	11	17.5	18.3
当てはまる	28	44.4	46.7
いくらか当てはまる	14	22.2	23.3
当てはまらない	7	11.1	11.7
無回答	3	4.8	
合計	63	100.0	100.0

q1 あなたが担任をしている学級は何組ですか。
(省略)

q3 あなたの性別を教えてください。

	度数	%	無回答除く%
男性	34	54.0	54.0
女性	26	41.3	41.3
その他、答えたくない	3	4.8	4.8
無回答	0	0.0	
合計	63	100.0	100.0

q5 この調査の対象学級(あなたの担任のクラス)の児童生徒は何人ですか(通級による指導等を行っている児童生徒を含む)。

	度数	%	無回答除く%
20人以下	7	11.1	11.3
21人～30人	14	22.2	22.6
31人～35人	24	38.1	38.7
36人以上	17	27.0	27.4
無回答	1	1.6	
合計	63	100.0	100.0

q7_2 学級やグループで課題の解決に向けて話し合いをする学習活動を行った

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	13	20.6	21.7
当てはまる	30	47.6	50.0
いくらか当てはまる	14	22.2	23.3
当てはまらない	3	4.8	5.0
無回答	3	4.8	
合計	63	100.0	100.0

q7_3 学級やグループで話し合ったことをまとめ、表現する学習活動を行った

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	11	17.5	18.3
当てはまる	28	44.4	46.7
いくらか当てはまる	17	27.0	28.3
当てはまらない	4	6.3	6.7
無回答	3	4.8	
合計	63	100.0	100.0

q7_5 習得・活用及び探究の学習過程を重視した指導を行った

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	7	11.1	11.7
当てはまる	27	42.9	45.0
いくらか当てはまる	24	38.1	40.0
当てはまらない	2	3.2	3.3
無回答	3	4.8	
合計	63	100.0	100.0

q7_7 知識を相互に関連付けてより深く理解する学習を行った

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	7	11.1	11.7
当てはまる	25	39.7	41.7
いくらか当てはまる	26	41.3	43.3
当てはまらない	2	3.2	3.3
無回答	3	4.8	
合計	63	100.0	100.0

q8_1 情報を精査して考えを形成する学習を行った

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	4	6.3	6.8
当てはまる	29	46.0	49.2
いくらか当てはまる	22	34.9	37.3
当てはまらない	4	6.3	6.8
無回答	4	6.3	
合計	63	100.0	100.0

q8_3 学級活動で話し合い、互いの意見のよさを生かして解決方法などを合意形成できるような指導を行った

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	12	19.0	20.3
当てはまる	26	41.3	44.1
いくらか当てはまる	19	30.2	32.2
当てはまらない	2	3.2	3.4
無回答	4	6.3	
合計	63	100.0	100.0

q8_5 家庭学習の課題の課し方について、校内の教職員で共通理解を図った

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	9	14.3	15.3
当てはまる	22	34.9	37.3
いくらか当てはまる	23	36.5	39.0
当てはまらない	5	7.9	8.5
無回答	4	6.3	
合計	63	100.0	100.0

q7_4 児童生徒の発言や活動の時間を確保して授業を進めた

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	13	20.6	21.7
当てはまる	36	57.1	60.0
いくらか当てはまる	9	14.3	15.0
当てはまらない	2	3.2	3.3
無回答	3	4.8	
合計	63	100.0	100.0

q7_6 各教科等で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かすことができるような機会を設けた

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	8	12.7	13.3
当てはまる	25	39.7	41.7
いくらか当てはまる	23	36.5	38.3
当てはまらない	4	6.3	6.7
無回答	3	4.8	
合計	63	100.0	100.0

q8_2 思いや考えをもとに創造に向かう過程を重視した学習を行った

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	8	12.7	13.6
当てはまる	28	44.4	47.5
いくらか当てはまる	21	33.3	35.6
当てはまらない	2	3.2	3.4
無回答	4	6.3	
合計	63	100.0	100.0

q8_4 学級活動での話し合いを生かして、一人一人の児童生徒が意思決定できるような指導を行った

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	9	14.3	15.3
当てはまる	31	49.2	52.5
いくらか当てはまる	18	28.6	30.5
当てはまらない	1	1.6	1.7
無回答	4	6.3	
合計	63	100.0	100.0

q8_6 児童生徒に家庭での学習方法を具体例を挙げながら教えた

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	5	7.9	8.5
当てはまる	26	41.3	44.1
いくらか当てはまる	21	33.3	35.6
当てはまらない	7	11.1	11.9
無回答	4	6.3	
合計	63	100.0	100.0

q8_7 児童生徒が行った家庭学習の課題について、その後の教員の指導改善や児童生徒の学習改善に生かした

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	3	4.8	5.1
当てはまる	19	30.2	32.2
いくらか当てはまる	31	49.2	52.5
当てはまらない	6	9.5	10.2
無回答	4	6.3	
合計	63	100.0	100.0

q8_9 児童生徒の学習成果に対して点数や評定による成績評価だけでなく、文書によるフィードバックを行った

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	10	15.9	16.9
当てはまる	26	41.3	44.1
いくらか当てはまる	21	33.3	35.6
当てはまらない	2	3.2	3.4
無回答	4	6.3	
合計	63	100.0	100.0

q8_11 児童生徒が特定の課題に取り組む様子を観察し、必要なフィードバックを行った

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	9	14.3	15.3
当てはまる	26	41.3	44.1
いくらか当てはまる	20	31.7	33.9
当てはまらない	4	6.3	6.8
無回答	4	6.3	
合計	63	100.0	100.0

q9_1 授業の始めに前回の授業内容のまとめを示す

	度数	%	無回答除く%
いつも	23	36.5	39.7
しばしば	24	38.1	41.4
時々	8	12.7	13.8
ほとんどなし	3	4.8	5.2
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q9_3 児童生徒に何を学んで欲しいかを説明する

	度数	%	無回答除く%
いつも	21	33.3	36.2
しばしば	32	50.8	55.2
時々	5	7.9	8.6
ほとんどなし	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q9_5 明らかな解決法が存在しない課題を提示する

	度数	%	無回答除く%
いつも	3	4.8	5.2
しばしば	16	25.4	27.6
時々	22	34.9	37.9
ほとんどなし	17	27.0	29.3
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q8_8 児童生徒のよい点や改善点などを積極的に評価した

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	16	25.4	27.1
当てはまる	30	47.6	50.8
いくらか当てはまる	10	15.9	16.9
当てはまらない	3	4.8	5.1
無回答	4	6.3	
合計	63	100.0	100.0

q8_10 児童生徒に学習の進捗状況を自己評価させた

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	9	14.3	15.3
当てはまる	30	47.6	50.8
いくらか当てはまる	16	25.4	27.1
当てはまらない	4	6.3	6.8
無回答	4	6.3	
合計	63	100.0	100.0

q9_2 授業の始めに目標を設定する

	度数	%	無回答除く%
いつも	33	52.4	56.9
しばしば	19	30.2	32.8
時々	6	9.5	10.3
ほとんどなし	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q9_4 新しい学習内容と過去の学習内容がどのように関連しているか説明する

	度数	%	無回答除く%
いつも	18	28.6	31.0
しばしば	25	39.7	43.1
時々	15	23.8	25.9
ほとんどなし	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q9_6 批判的に考える必要がある課題を与える

	度数	%	無回答除く%
いつも	2	3.2	3.4
しばしば	12	19.0	20.7
時々	34	54.0	58.6
ほとんどなし	10	15.9	17.2
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q9_7 児童生徒を少人数のグループに分け、問題や課題に対する合同の解決法を出させる

	度数	%	無回答除く%
いつも	7	11.1	12.1
しばしば	19	30.2	32.8
時々	28	44.4	48.3
ほとんどなし	4	6.3	6.9
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q9_9 教室でのルールを守るよう児童生徒に伝える

	度数	%	無回答除く%
いつも	36	57.1	62.1
しばしば	13	20.6	22.4
時々	9	14.3	15.5
ほとんどなし	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q9_11 規律を乱している児童生徒を静かにさせる

	度数	%	無回答除く%
いつも	24	38.1	41.4
しばしば	19	30.2	32.8
時々	12	19.0	20.7
ほとんどなし	3	4.8	5.2
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q10_1 よいことはよい、悪いことは悪いと言える雰囲気をつくる

	度数	%	無回答除く%
とても意識した	27	42.9	46.6
意識した	28	44.4	48.3
いくらか意識した	3	4.8	5.2
意識しなかった	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q10_3 失敗や意見の違いを温かく認め、包み込んでいこうとする雰囲気をつくる

	度数	%	無回答除く%
とても意識した	31	49.2	53.4
意識した	21	33.3	36.2
いくらか意識した	6	9.5	10.3
意識しなかった	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q10_5 率直かつ適切な意思の伝達や感情交流があるようにする

	度数	%	無回答除く%
とても意識した	18	28.6	31.0
意識した	29	46.0	50.0
いくらか意識した	9	14.3	15.5
意識しなかった	2	3.2	3.4
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q9_8 複雑な課題を解く際に、その手順を各自で選択するよう児童生徒に指示する

	度数	%	無回答除く%
いつも	5	7.9	8.6
しばしば	21	33.3	36.2
時々	25	39.7	43.1
ほとんどなし	7	11.1	12.1
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q9_10 人の話を聞くよう児童生徒に伝える

	度数	%	無回答除く%
いつも	36	57.1	62.1
しばしば	15	23.8	25.9
時々	7	11.1	12.1
ほとんどなし	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q9_12 授業の始めに、すぐに静かにするよう伝える

	度数	%	無回答除く%
いつも	22	34.9	37.9
しばしば	17	27.0	29.3
時々	9	14.3	15.5
ほとんどなし	10	15.9	17.2
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q10_2 場の雰囲気や人の意見に流されず、自分の意見や感じ方を表明できるようにする

	度数	%	無回答除く%
とても意識した	26	41.3	44.8
意識した	23	36.5	39.7
いくらか意識した	9	14.3	15.5
意識しなかった	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q10_4 互いのよさや違いを認め、尊重していこうとする

	度数	%	無回答除く%
とても意識した	28	44.4	48.3
意識した	28	44.4	48.3
いくらか意識した	2	3.2	3.4
意識しなかった	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q10_6 友達との明快なコミュニケーションがとれるようにする

	度数	%	無回答除く%
とても意識した	18	28.6	31.0
意識した	35	55.6	60.3
いくらか意識した	4	6.3	6.9
意識しなかった	1	1.6	1.7
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q10_7 思いやりのある言動・行動が自然に現れるようにする

	度数	%	無回答除く%
とても意識した	20	31.7	34.5
意識した	31	49.2	53.4
いくらか意識した	7	11.1	12.1
意識しなかった	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q10_9 グループの目標や課題解決に意欲を持つようにする

	度数	%	無回答除く%
とても意識した	16	25.4	27.6
意識した	28	44.4	48.3
いくらか意識した	11	17.5	19.0
意識しなかった	3	4.8	5.2
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q10_11 意見や感情の違いを認めながら、集団の意見をまとめるようにする

	度数	%	無回答除く%
とても意識した	18	28.6	31.0
意識した	29	46.0	50.0
いくらか意識した	11	17.5	19.0
意識しなかった	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q11_1 児童生徒が学級生活向上のための問題を見つけられるようにしている

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	9	14.3	15.5
当てはまる	26	41.3	44.8
いくらか当てはまる	20	31.7	34.5
当てはまらない	3	4.8	5.2
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q11_3 児童生徒が協力してよりよい学級生活や人間関係を築けるようにしている

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	16	25.4	27.6
当てはまる	35	55.6	60.3
いくらか当てはまる	7	11.1	12.1
当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q12 児童生徒の知能は、努力や工夫ではほとんど変えることができないものである

	度数	%	無回答除く%
そう思う	1	1.6	1.7
まあそう思う	9	14.3	15.5
あまりそう思わない	38	60.3	65.5
そう思わない	10	15.9	17.2
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q10_8 友達の気持ちを推しはかって行動ができるようにする

	度数	%	無回答除く%
とても意識した	19	30.2	32.8
意識した	31	49.2	53.4
いくらか意識した	7	11.1	12.1
意識しなかった	1	1.6	1.7
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q10_10 集団の課題・目標を達成するために話し合いを進めるようにする

	度数	%	無回答除く%
とても意識した	18	28.6	31.0
意識した	30	47.6	51.7
いくらか意識した	8	12.7	13.8
意識しなかった	2	3.2	3.4
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q10_12 みんなの意見を上手に取り入れて話し合いの調整をするようにする

	度数	%	無回答除く%
とても意識した	14	22.2	24.1
意識した	35	55.6	60.3
いくらか意識した	8	12.7	13.8
意識しなかった	1	1.6	1.7
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q11_2 児童生徒が学級会の進め方を理解して、話し合いができるようにしている

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	10	15.9	17.2
当てはまる	30	47.6	51.7
いくらか当てはまる	17	27.0	29.3
当てはまらない	1	1.6	1.7
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q11_4 児童生徒が日常生活や学習に取り組む目標を自分で決め、実行できるようにしている

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	11	17.5	19.0
当てはまる	31	49.2	53.4
いくらか当てはまる	14	22.2	24.1
当てはまらない	2	3.2	3.4
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q13_1 行事などのクラス活動に一生懸命取り組む

	度数	%	無回答除く%
そう思う	26	41.3	44.8
まあそう思う	26	41.3	44.8
どちらともいえない	5	7.9	8.6
あまりそう思わない	0	0.0	0.0
そう思わない	1	1.6	1.7
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q13_2 先生に言われた以上に作業や活動をする

	度数	%	無回答除く%
そう思う	15	23.8	25.9
まあそう思う	28	44.4	48.3
どちらともいえない	12	19.0	20.7
あまりそう思わない	2	3.2	3.4
そう思わない	1	1.6	1.7
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q13_3 クラスの活動に自分から進んで参加する

	度数	%	無回答除く%
そう思う	9	14.3	15.5
まあそう思う	38	60.3	65.5
どちらともいえない	8	12.7	13.8
あまりそう思わない	3	4.8	5.2
そう思わない	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q13_4 行事の時、練習や準備をたくさんする

	度数	%	無回答除く%
そう思う	11	17.5	19.0
まあそう思う	29	46.0	50.0
どちらともいえない	14	22.2	24.1
あまりそう思わない	4	6.3	6.9
そう思わない	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q13_5 行事の時、やる気のある人が多い

	度数	%	無回答除く%
そう思う	17	27.0	29.3
まあそう思う	26	41.3	44.8
どちらともいえない	11	17.5	19.0
あまりそう思わない	3	4.8	5.2
そう思わない	1	1.6	1.7
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q13_6 行事の時に、盛り上がる

	度数	%	無回答除く%
そう思う	19	30.2	32.8
まあそう思う	30	47.6	51.7
どちらともいえない	6	9.5	10.3
あまりそう思わない	2	3.2	3.4
そう思わない	1	1.6	1.7
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q13_7 誰もがクラス全体のことを考えている

	度数	%	無回答除く%
そう思う	2	3.2	3.4
まあそう思う	18	28.6	31.0
どちらともいえない	27	42.9	46.6
あまりそう思わない	9	14.3	15.5
そう思わない	2	3.2	3.4
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q13_8 クラスがうまくいかない時みんな心配する

	度数	%	無回答除く%
そう思う	4	6.3	6.9
まあそう思う	34	54.0	58.6
どちらともいえない	16	25.4	27.6
あまりそう思わない	3	4.8	5.2
そう思わない	1	1.6	1.7
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q13_9 クラスが成功するように願っている

	度数	%	無回答除く%
そう思う	27	42.9	46.6
まあそう思う	24	38.1	41.4
どちらともいえない	5	7.9	8.6
あまりそう思わない	2	3.2	3.4
そう思わない	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q13_10 クラスのことをよく考える

	度数	%	無回答除く%
そう思う	11	17.5	19.0
まあそう思う	32	50.8	55.2
どちらともいえない	11	17.5	19.0
あまりそう思わない	2	3.2	3.4
そう思わない	2	3.2	3.4
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q13_11 クラスの活動がうまく進むか気にかける

	度数	%	無回答除く%
そう思う	11	17.5	19.0
まあそう思う	34	54.0	58.6
どちらともいえない	8	12.7	13.8
あまりそう思わない	4	6.3	6.9
そう思わない	1	1.6	1.7
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q13_12 このクラスはみんな仲が良い

	度数	%	無回答除く%
そう思う	13	20.6	22.4
まあそう思う	37	58.7	63.8
どちらともいえない	7	11.1	12.1
あまりそう思わない	1	1.6	1.7
そう思わない	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q13_13 学校に限らず個人的にも仲が良い

	度数	%	無回答除く%
そう思う	9	14.3	15.5
まあそう思う	33	52.4	56.9
どちらともいえない	14	22.2	24.1
あまりそう思わない	2	3.2	3.4
そう思わない	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q13_14 お互いのことをよく知っている

	度数	%	無回答除く%
そう思う	8	12.7	13.8
まあそう思う	27	42.9	46.6
どちらともいえない	19	30.2	32.8
あまりそう思わない	4	6.3	6.9
そう思わない	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q14_1 このクラスは、もめごとが少ない

	度数	%	無回答除く%
そう思う	10	15.9	17.2
まあそう思う	28	44.4	48.3
どちらともいえない	11	17.5	19.0
あまりそう思わない	7	11.1	12.1
そう思わない	2	3.2	3.4
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q14_2 重苦しい雰囲気になることがある

	度数	%	無回答除く%
そう思う	3	4.8	5.2
まあそう思う	12	19.0	20.7
どちらともいえない	8	12.7	13.8
あまりそう思わない	26	41.3	44.8
そう思わない	9	14.3	15.5
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q14_3 もめごとを起こす人はいない

	度数	%	無回答除く%
そう思う	2	3.2	3.4
まあそう思う	19	30.2	32.8
どちらともいえない	13	20.6	22.4
あまりそう思わない	14	22.2	24.1
そう思わない	10	15.9	17.2
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q14_4 クラス全体が、嫌な雰囲気になることがある

	度数	%	無回答除く%
そう思う	2	3.2	3.4
まあそう思う	15	23.8	25.9
どちらともいえない	10	15.9	17.2
あまりそう思わない	22	34.9	37.9
そう思わない	9	14.3	15.5
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q14_5 先生がそばにいても遠慮なく話せる

	度数	%	無回答除く%
そう思う	13	20.6	22.4
まあそう思う	35	55.6	60.3
どちらともいえない	8	12.7	13.8
あまりそう思わない	2	3.2	3.4
そう思わない	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q14_6 自分たちの気持ちを素直に先生に見せる

	度数	%	無回答除く%
そう思う	12	19.0	20.7
まあそう思う	30	47.6	51.7
どちらともいえない	12	19.0	20.7
あまりそう思わない	4	6.3	6.9
そう思わない	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q14_7 このクラスは、落ち着いて静かだ

	度数	%	無回答除く%
そう思う	6	9.5	10.3
まあそう思う	16	25.4	27.6
どちらともいえない	17	27.0	29.3
あまりそう思わない	11	17.5	19.0
そう思わない	8	12.7	13.8
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q14_8 守るべき規則がはっきりと示されている

	度数	%	無回答除く%
そう思う	10	15.9	17.2
まあそう思う	35	55.6	60.3
どちらともいえない	8	12.7	13.8
あまりそう思わない	4	6.3	6.9
そう思わない	1	1.6	1.7
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q14_9 掃除当番をきちんとする人が多い

	度数	%	無回答除く%
そう思う	22	34.9	37.9
まあそう思う	26	41.3	44.8
どちらともいえない	8	12.7	13.8
あまりそう思わない	0	0.0	0.0
そう思わない	2	3.2	3.4
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q14_10 このクラスは、規則を守る

	度数	%	無回答除く%
そう思う	19	30.2	32.8
まあそう思う	30	47.6	51.7
どちらともいえない	5	7.9	8.6
あまりそう思わない	2	3.2	3.4
そう思わない	2	3.2	3.4
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q14_11 このクラスは先生の指示にすばやく従う

	度数	%	無回答除く%
そう思う	7	11.1	12.1
まあそう思う	37	58.7	63.8
どちらともいえない	9	14.3	15.5
あまりそう思わない	4	6.3	6.9
そう思わない	1	1.6	1.7
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q15_2 児童生徒が学習の価値を見いだせるよう手助けする

	度数	%	無回答除く%
よくできている	4	6.3	6.9
できている	28	44.4	48.3
いづらかできている	25	39.7	43.1
できていない	1	1.6	1.7
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q15_4 学級内の秩序を乱す行動を抑える

	度数	%	無回答除く%
よくできている	10	15.9	17.2
できている	33	52.4	56.9
いづらかできている	14	22.2	24.1
できていない	1	1.6	1.7
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q15_6 自分が児童生徒にどのような態度・行動を期待しているか明確に示す

	度数	%	無回答除く%
よくできている	5	7.9	8.6
できている	33	52.4	56.9
いづらかできている	20	31.7	34.5
できていない	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q15_8 児童生徒を教室のきまりに従わせる

	度数	%	無回答除く%
よくできている	6	9.5	10.3
できている	33	52.4	56.9
いづらかできている	19	30.2	32.8
できていない	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q15_10 多様な評価方法を活用する

	度数	%	無回答除く%
よくできている	4	6.3	6.9
できている	16	25.4	27.6
いづらかできている	35	55.6	60.3
できていない	3	4.8	5.2
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q15_1 児童生徒に勉強ができると自信を持たせる

	度数	%	無回答除く%
よくできている	2	3.2	3.4
できている	26	41.3	44.8
いづらかできている	27	42.9	46.6
できていない	3	4.8	5.2
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q15_3 児童生徒のために発問を工夫する

	度数	%	無回答除く%
よくできている	7	11.1	12.1
できている	34	54.0	58.6
いづらかできている	17	27.0	29.3
できていない	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q15_5 勉強にあまり関心を示さない児童生徒に動機付けをする

	度数	%	無回答除く%
よくできている	2	3.2	3.4
できている	14	22.2	24.1
いづらかできている	38	60.3	65.5
できていない	4	6.3	6.9
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q15_7 児童生徒の批判的思考を促す

	度数	%	無回答除く%
よくできている	2	3.2	3.4
できている	18	28.6	31.0
いづらかできている	28	44.4	48.3
できていない	10	15.9	17.2
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q15_9 秩序を乱す、又は騒々しい児童生徒を落ち着かせる

	度数	%	無回答除く%
よくできている	11	17.5	19.0
できている	28	44.4	48.3
いづらかできている	16	25.4	27.6
できていない	3	4.8	5.2
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q15_11 児童生徒がわからない時には、別の説明の仕方を工夫する

	度数	%	無回答除く%
よくできている	8	12.7	13.8
できている	30	47.6	51.7
いづらかできている	20	31.7	34.5
できていない	0	0.0	0.0
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q15_12 様々な指導方法を用いて授業を行う

	度数	%	無回答除く%
よくできている	10	15.9	17.2
できている	23	36.5	39.7
いづらかできている	22	34.9	37.9
できていない	3	4.8	5.2
無回答	5	7.9	
合計	63	100.0	100.0

q16_1 言語活動について、国語科だけではなく、各教科、特別の教科道徳、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組んでいる

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	9	14.3	15.8
当てはまる	31	49.2	54.4
いづらか当てはまる	16	25.4	28.1
当てはまらない	1	1.6	1.8
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q16_3 授業研究や事例研究など、実践的な研修を行っている

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	6	9.5	10.5
当てはまる	21	33.3	36.8
いづらか当てはまる	27	42.9	47.4
当てはまらない	3	4.8	5.3
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q16_5 教員は、校外の各教科等の教育に関する研究会等に定期的・継続的に参加している

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	4	6.3	7.0
当てはまる	20	31.7	35.1
いづらか当てはまる	28	44.4	49.1
当てはまらない	5	7.9	8.8
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q16_7 学習指導と学習評価の計画の作成に当たっては、教職員同士が協力し合っている

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	7	11.1	12.3
当てはまる	31	49.2	54.4
いづらか当てはまる	17	27.0	29.8
当てはまらない	2	3.2	3.5
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q16_9 学級運営の状況や課題を全教職員の間で共有し、学校として組織的に取り組んでいる

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	7	11.1	12.3
当てはまる	32	50.8	56.1
いづらか当てはまる	17	27.0	29.8
当てはまらない	1	1.6	1.8
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q16_2 校長のリーダーシップのもと、組織的、継続的な研修を行っている

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	7	11.1	12.3
当てはまる	28	44.4	49.1
いづらか当てはまる	20	31.7	35.1
当てはまらない	2	3.2	3.5
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q16_4 生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を学ぶ校内研修を行っている

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	5	7.9	8.8
当てはまる	23	36.5	40.4
いづらか当てはまる	23	36.5	40.4
当てはまらない	6	9.5	10.5
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q16_6 教職員は、校内外の研修や研究会に参加し、その成果を教育活動に積極的に反映させている

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	4	6.3	7.0
当てはまる	19	30.2	33.3
いづらか当てはまる	30	47.6	52.6
当てはまらない	4	6.3	7.0
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q16_8 学校全体の言語活動の実施状況や課題について、全教職員の間で話し合ったり、検討したりしている

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	6	9.5	10.5
当てはまる	21	33.3	36.8
いづらか当てはまる	24	38.1	42.1
当てはまらない	6	9.5	10.5
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q17_1 通常、教員と児童生徒は互いに良好な関係にある

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	10	15.9	17.5
当てはまる	46	73.0	80.7
当てはまらない	1	1.6	1.8
全く当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q17_2 ほとんどの教員は、児童生徒の幸せが重要であると考えている

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	19	30.2	33.3
当てはまる	35	55.6	61.4
当てはまらない	3	4.8	5.3
全く当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q17_3 ほとんどの教員は、児童生徒の声に関心を持っている

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	21	33.3	36.8
当てはまる	34	54.0	59.6
当てはまらない	2	3.2	3.5
全く当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q17_4 児童生徒が特別な援助を必要としている時、学校は支援している

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	14	22.2	24.6
当てはまる	41	65.1	71.9
当てはまらない	2	3.2	3.5
全く当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q18_1 私は教師という職業に満足している

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	16	25.4	28.1
当てはまる	27	42.9	47.4
いづらか当てはまる	12	19.0	21.1
当てはまらない	2	3.2	3.5
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q18_2 私は自分の仕事に多くの意味や目的を見いだしている

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	15	23.8	26.3
当てはまる	33	52.4	57.9
いづらか当てはまる	9	14.3	15.8
当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q18_3 私は自分の仕事に熱中している

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	9	14.3	15.8
当てはまる	30	47.6	52.6
いづらか当てはまる	17	27.0	29.8
当てはまらない	1	1.6	1.8
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q18_4 この仕事は私をやる気にさせる

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	9	14.3	15.8
当てはまる	28	44.4	49.1
いづらか当てはまる	18	28.6	31.6
当てはまらない	2	3.2	3.5
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q18_5 私は自分のする仕事に誇りを持っている

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	18	28.6	31.6
当てはまる	27	42.9	47.4
いづらか当てはまる	11	17.5	19.3
当てはまらない	1	1.6	1.8
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q19_1 専門性を高めるために書籍等を読む

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	9	14.3	15.8
当てはまる	21	33.3	36.8
いづらか当てはまる	21	33.3	36.8
当てはまらない	6	9.5	10.5
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q19_2 新しい知識・技能についての情報を得る

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	15	23.8	26.3
当てはまる	28	44.4	49.1
いづらか当てはまる	14	22.2	24.6
当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q19_3 同僚等と授業や教材等に関して相談や情報交換をする

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	15	23.8	26.3
当てはまる	30	47.6	52.6
いくらか当てはまる	10	15.9	17.5
当てはまらない	2	3.2	3.5
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q20_1 明るく、楽しい気分で過ごした

	度数	%	無回答除く%
全くない	0	0.0	0.0
ほんのたまに	7	11.1	12.3
半分以下の期間を	13	20.6	22.8
半分以上の期間を	23	36.5	40.4
ほとんどいつも	10	15.9	17.5
いつも	4	6.3	7.0
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q20_2 落ち着いた、リラックスした気分で過ごした

	度数	%	無回答除く%
全くない	1	1.6	1.8
ほんのたまに	11	17.5	19.3
半分以下の期間を	14	22.2	24.6
半分以上の期間を	20	31.7	35.1
ほとんどいつも	8	12.7	14.0
いつも	3	4.8	5.3
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q20_3 意欲的で、活動的に過ごした

	度数	%	無回答除く%
全くない	0	0.0	0.0
ほんのたまに	7	11.1	12.3
半分以下の期間を	12	19.0	21.1
半分以上の期間を	26	41.3	45.6
ほとんどいつも	9	14.3	15.8
いつも	3	4.8	5.3
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q20_4 ぐっすりと休め、気持ちよく目覚めた

	度数	%	無回答除く%
全くない	0	0.0	0.0
ほんのたまに	13	20.6	22.8
半分以下の期間を	16	25.4	28.1
半分以上の期間を	14	22.2	24.6
ほとんどいつも	12	19.0	21.1
いつも	2	3.2	3.5
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

q20_5 日常生活の中に、興味のあることがたくさんあった

	度数	%	無回答除く%
全くない	0	0.0	0.0
ほんのたまに	15	23.8	26.3
半分以下の期間を	13	20.6	22.8
半分以上の期間を	16	25.4	28.1
ほとんどいつも	9	14.3	15.8
いつも	4	6.3	7.0
無回答	6	9.5	
合計	63	100.0	100.0

③学校（校長）対象調査

学校

	度数	%	無回答除く%
小学校	8	36.4	36.4
中学校	14	63.6	63.6
無回答	0	0.0	
合計	22	100.0	100.0

q2_1 母語が日本語でない児童生徒

	度数	%	無回答除く%
なし(0%)	4	18.2	18.2
1%~5%	18	81.8	81.8
6%~10%	0	0.0	0.0
11%~20%	0	0.0	0.0
21%~30%	0	0.0	0.0
31%以上	0	0.0	0.0
無回答	0	0.0	
合計	22	100.0	100.0

q2_3 社会経済的に困難な家庭環境にある児童生徒

	度数	%	無回答除く%
なし(0%)	3	13.6	13.6
1%~5%	10	45.5	45.5
6%~10%	2	9.1	9.1
11%~20%	4	18.2	18.2
21%~30%	3	13.6	13.6
31%以上	0	0.0	0.0
無回答	0	0.0	
合計	22	100.0	100.0

q3_1 この学校は、教職員が学校の意思決定に積極的に参加する機会を提供している

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	4	18.2	19.0
当てはまる	17	77.3	81.0
当てはまらない	0	0.0	0.0
全く当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q3_3 この学校は、児童生徒が学校の意思決定に積極的に参加する機会を提供している

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	1	4.5	4.8
当てはまる	8	36.4	38.1
当てはまらない	12	54.5	57.1
全く当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q1 令和4年1月1日現在の全校の在籍児童生徒数は何人ですか

	度数	%	無回答除く%
300人以下	2	9.1	9.1
301人~400人	2	9.1	9.1
401人~500人	5	22.7	22.7
501人~600人	5	22.7	22.7
601人~700人	5	22.7	22.7
701人以上	3	13.6	13.6
無回答	0	0.0	
合計	22	100.0	100.0

q2_2 特別な支援を要する児童生徒

	度数	%	無回答除く%
なし(0%)	1	4.5	4.5
1%~5%	6	27.3	27.3
6%~10%	11	50.0	50.0
11%~20%	4	18.2	18.2
21%~30%	0	0.0	0.0
31%以上	0	0.0	0.0
無回答	0	0.0	
合計	22	100.0	100.0

q3_2 この学校は、保護者が学校の意思決定に積極的に参加する機会を提供している

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	0	0.0	0.0
当てはまる	9	40.9	42.9
当てはまらない	12	54.5	57.1
全く当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q3_4 学校の課題について、責任を共有する文化がある

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	2	9.1	9.5
当てはまる	18	81.8	85.7
当てはまらない	1	4.5	4.8
全く当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q3_5 お互いに助け合う協力的な学校文化がある

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	9	40.9	42.9
当てはまる	12	54.5	57.1
当てはまらない	0	0.0	0.0
全く当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q3_7 教職員は、指導や学習についての信念を共有している

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	2	9.1	9.5
当てはまる	15	68.2	71.4
当てはまらない	4	18.2	19.0
全く当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q4_2 保護者は学校の活動に参加している

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	0	0.0	0.0
当てはまる	17	77.3	81.0
当てはまらない	4	18.2	19.0
全く当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q5_1 通常、教員と児童生徒は互いに良好な関係にある

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	6	27.3	28.6
当てはまる	15	68.2	71.4
当てはまらない	0	0.0	0.0
全く当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q5_3 ほとんどの教員は、児童生徒の声に関心を持っている

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	9	40.9	42.9
当てはまる	12	54.5	57.1
当てはまらない	0	0.0	0.0
全く当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q6_1 新たな指導実践を開発するための教員間の協力を支援する取組を行った

	度数	%	無回答除く%
とても頻繁に行った	2	9.1	9.5
頻繁に行った	8	36.4	38.1
時々行った	11	50.0	52.4
行っていない	0	0.0	0.0
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q3_6 教員は、互いに信頼しあうことができる

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	5	22.7	23.8
当てはまる	15	68.2	71.4
当てはまらない	1	4.5	4.8
全く当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q4_1 保護者は、児童生徒が良い成績を修めるよう支援している

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	1	4.5	4.8
当てはまる	17	77.3	81.0
当てはまらない	3	13.6	14.3
全く当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q4_3 学校は地域のコミュニティと協力している

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	5	22.7	23.8
当てはまる	16	72.7	76.2
当てはまらない	0	0.0	0.0
全く当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q5_2 ほとんどの教員は、児童生徒の幸せが重要であると考えている

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	11	50.0	52.4
当てはまる	10	45.5	47.6
当てはまらない	0	0.0	0.0
全く当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q5_4 児童生徒が特別な援助を必要としている時、学校は支援している

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	6	27.3	28.6
当てはまる	15	68.2	71.4
当てはまらない	0	0.0	0.0
全く当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q6_2 教員が指導能力の向上に責任を持つよう具体的な取組を行った

	度数	%	無回答除く%
とても頻繁に行った	4	18.2	19.0
頻繁に行った	7	31.8	33.3
時々行った	9	40.9	42.9
行っていない	1	4.5	4.8
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q6_3 教員が担当する児童生徒の学習成果について責任を感じるよう具体的な取組を行った

	度数	%	無回答除く%
とても頻繁に行った	2	9.1	9.5
頻繁に行った	8	36.4	38.1
時々行った	10	45.5	47.6
行っていない	1	4.5	4.8
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q7_1 資格を持つ教員の不足

	度数	%	無回答除く%
とても妨げになっている	2	9.1	9.5
妨げになっている	6	27.3	28.6
いくらか妨げになっている	7	31.8	33.3
妨げになっていない	6	27.3	28.6
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q7_3 支援職員の不足

	度数	%	無回答除く%
とても妨げになっている	7	31.8	33.3
妨げになっている	7	31.8	33.3
いくらか妨げになっている	7	31.8	33.3
妨げになっていない	0	0.0	0.0
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q7_5 指導のためのデジタル技術が不足している、あるいは適切でない(例:ソフトウェア、コンピュータ、タブレット、電子黒板)

	度数	%	無回答除く%
とても妨げになっている	2	9.1	9.5
妨げになっている	5	22.7	23.8
いくらか妨げになっている	10	45.5	47.6
妨げになっていない	4	18.2	19.0
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q7_7 図書館の教材が不足している、あるいは適切でない

	度数	%	無回答除く%
とても妨げになっている	0	0.0	0.0
妨げになっている	5	22.7	23.8
いくらか妨げになっている	8	36.4	38.1
妨げになっていない	8	36.4	38.1
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q8_1 学級内でチーム・ティーチングを行う

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	0	0.0	0.0
当てはまる	11	50.0	52.4
いくらか当てはまる	10	45.5	47.6
当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q7_2 特別な支援を要する児童生徒への指導能力を持つ教員の不足

	度数	%	無回答除く%
とても妨げになっている	2	9.1	9.5
妨げになっている	6	27.3	28.6
いくらか妨げになっている	12	54.5	57.1
妨げになっていない	1	4.5	4.8
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q7_4 教材(教科書など)が不足している、あるいは適切でない

	度数	%	無回答除く%
とても妨げになっている	0	0.0	0.0
妨げになっている	5	22.7	23.8
いくらか妨げになっている	6	27.3	28.6
妨げになっていない	10	45.5	47.6
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q7_6 インターネット接続環境が不十分である

	度数	%	無回答除く%
とても妨げになっている	3	13.6	14.3
妨げになっている	5	22.7	23.8
いくらか妨げになっている	8	36.4	38.1
妨げになっていない	5	22.7	23.8
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q8_2 教員が他の教員の授業を見学し、感想を述べる

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	0	0.0	0.0
当てはまる	9	40.9	42.9
いくらか当てはまる	12	54.5	57.1
当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q8_3 学級や学年をまたいだ合同学習を行う（例：プロジェクト）

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	1	4.5	4.8
当てはまる	5	22.7	23.8
いくらか当てはまる	9	40.9	42.9
当てはまらない	6	27.3	28.6
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q8_5 教員が特定の児童生徒の学習の向上について議論する

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	1	4.5	4.8
当てはまる	12	54.5	57.1
いくらか当てはまる	8	36.4	38.1
当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q8_7 専門性を高めるための勉強会に参加する

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	1	4.5	4.8
当てはまる	7	31.8	33.3
いくらか当てはまる	13	59.1	61.9
当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q8_4 教員が同僚と教材をやりとりする

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	4	18.2	19.0
当てはまる	11	50.0	52.4
いくらか当てはまる	6	27.3	28.6
当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

q8_6 他の教員と共同して、児童生徒の学習の進捗状況を評価する基準を定める

	度数	%	無回答除く%
とても当てはまる	5	22.7	23.8
当てはまる	12	54.5	57.1
いくらか当てはまる	4	18.2	19.0
当てはまらない	0	0.0	0.0
無回答	1	4.5	
合計	22	100.0	100.0

(11) 参考文献一覧

- 阿部恵子・若林英樹・西城卓也・川上ちひろ・藤崎和彦・丹羽雅之・鈴木康之 (2012) 「Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) と Jefferson Scale of Physician Empathy の日本語版開発と信頼性・妥当性の検討」、『医学教育』、43、351-359
- 有光興記・青木 康彦・古北みゆき・多田綾乃・富樫莉子 (2016) 「セルフ・コンパッション尺度日本語版の 12 項目短縮版作成の試み」、『駒澤大学心理学論集』、第 18 号、1-9
- 藤原健志・村上達也・西村多久磨・濱口佳和・櫻井茂男 (2014) 「小学生における対人的感謝尺度の作成」、『教育心理学研究』、62、187-196
- 藤原寿幸・河村昭博・河村茂雄・小野寺敦子・畑潮 (2021) 「小学生用 Ego-Resiliency 尺度(ER89-K)の作成と信頼性・妥当性の検討」、『学級経営心理学研究』、10 (1)、1-8
- 岐阜大学 (2017) 「平成 28 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 報告書」(質問紙調査の項目及び分析手法に関する内外調査研究)
- 浜銀総合研究所 (2021) 『令和 2 年度「体験活動等を通じた青少年自立支援プロジェクト」青少年の体験活動の推進に関する調査研究報告書』(令和 3 年 3 月、令和 2 年度文部科学省委託調査)
- 浜野隆 (2019) 「国際比較でみる日本の『非認知能力』の課題—PISA2018『読解力低下』問題を手がかりに—」、『日本教材文化研究財団研究紀要』(49)
- 長谷川真里・堀内由樹子・鈴木佳苗・佐渡真紀子・坂元章 (2009) 「児童用多次元共感性尺度の信頼性・妥当性の検討」、『パーソナリティ研究』、17 巻 3 号、p.307-310
- 北條雅一 (2012) 「学力の決定要因：経済学の視点から」(第 18 回教育政策セミナー資料)
- 市原学・新井 邦二郎 (2006) 「数学学習場面における動機づけモデルの検討-メタ認知の調整効果」、『教育心理学研究』、54 巻 2 号、p.199-210
- IEA (2017) TIMSS 2019 Assessment Frameworks
- 石井英真 (2019) 「非認知的能力の育て方を問う—スキル訓練を超えて—」、『日本教材文化研究財団研究紀要』(49)
- 石井僚 (2015) 「時間的連続性尺度の作成」、『青年心理学研究』、27、39-47
- 伊藤亜矢子・宇佐美慧 (2017) 「新版中学生用学級風土尺度 (Classroom Climate Inventory; CCI) の作成」、『教育心理学研究』、65 巻 1 号、p. 91-105
- Jia He, Fabián Barrera-Pedemonte & Janine Buchholz (2019) Cross-cultural comparability of noncognitive constructs in TIMSS and PISA, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, Volume 26*
- 鎌田雅史・淵上克義 (2011) 「社会的勢力の自己認知が児童の適応感に及ぼす影響」、『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』、146、73-83
- 国立教育政策研究所「国際数学・理科教育動向調査の 2011 年調査 国際調査結果報告 (概要)」
- 国立教育政策研究所「平成 24 年度小学校学習指導要領実施状況調査」
- 国立教育政策研究所「OECD 生徒の学習到達度調査～2015 年調査国際結果の要約～」
- 国立教育政策研究所「OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2015 年協同問題解決能力調査のポイント」
- 国立教育政策研究所 (2017) 『非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書』(平成 27 年度プロジェクト研究報告書、平成 29 年 (2017 年) 3 月、研究代表者遠藤利彦)

- 国立教育政策研究所 (2019) 「質問紙調査結果に見る我が国児童生徒の意欲・態度等に関する調査研究に関する調査研究報告書」(平成 30 年度プロジェクト研究報告書、平成 31 年 (2019 年) 3 月、研究代表者濱口太久未)
- 国立教育政策研究所「国際数学・理科教育動向調査 (TIMSS2019) のポイント」
- 古村健太郎・村上達也・戸田弘二 (2016). アダルト・アタッチメント・スタイル尺度 (ECR-RS) の妥当性評価 心理学研究, 87, 303-313.
- 厚生労働省・文部科学省 21 世紀出生児縦断調査 (平成 13 年出生児) 第 16 回調査票
- 厚生労働省・文部科学省 21 世紀出生児縦断調査 (平成 13 年出生児) 第 18 回調査票
- 厚生労働省・文部科学省 21 世紀出生児縦断調査 (平成 13 年出生児) 第 19 回調査票
- 楠見孝・村瀬公胤・武田明典 (2016) 「小学校高学年・中学生の批判的思考態度の測定: --認知的熟慮性-衝動性, 認知された学習コンピテンス, 教育プログラムとの関係--」、『日本教育工学会論文誌』、40 (1)、33-44
- Lee Jihyun, Lazar Stankov (2018) Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA, *Learning and Individual Differences*, 65, 50-64
- 前川真奈美・越川房子 (2015) 「6 因子マインドフルネス尺度 (SFMS) の開発」、『健康心理学研究』、28 巻 2 号、p. 55-64
- 三木かおり・山内弘継 (2005) 「教室の目標構造の知覚, 個人の達成目標志向, 学習方略の関連性」、『心理学研究』、76、260-268
- 文部科学省「平成 16 年度 臨時全国都道府県・指定都市教育委員会 指導主事会議 (平成 17 年 1 月 19 日開催)」資料
- 村上達也・櫻井茂男 (2014) 「児童期・後期におけるアタッチメント・ネットワークを構成する成員の検討——児童用アタッチメント機能尺度を作成して——」、『教育心理学研究』、62、24-37
- 村上宣寛・畑山奈津子 (2010) 「小学生用主要 5 因子性格検査の作成」、『行動計量学』、37 巻 1 号、p. 93-104
- 中川敦子・鋤柄増根・松木太郎・古田美佳 (2020) 「前青年期における気質測定尺度 (Early Adolescent Temperament Questionnaire-Revised) の親子評定間の比較を含む基礎研究」、『小児保健研究』、第 79 巻第 6 号、545-554
- 中村知靖 (2007) 「心理尺度作成における因子分析の利用法」、『教育心理学年報』、46 巻、p. 42-45
- 成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子 (1995) 「特性的自己効力感尺度の検討——生涯発達の利用の可能性を探る——」、『教育心理学研究』、第 43 巻第 3 号、306-314
- 西川一二・雨宮俊彦 (2015) 「知的好奇心尺度の作成-拡散的好奇心と特殊的好奇心-」、『教育心理学研究』、63 巻 4 号、p. 412-425
- 西川一二・奥上紫緒里・雨宮俊彦 (2015) 「日本語版 Short Grit(Grit-S) 尺度の作成」、『パーソナリティ研究』、24、167-169
- 西川一二・吉津潤・雨宮俊彦・高山直子 (2015) 「好奇心の個人差と精神的健康および心理的 well-being との関連」、『日本健康医学会雑誌』、24 巻 1 号、p. 40-48
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 (2011) 「自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス: 内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか?」、『教育心理学研究』、59、77-87
- お茶の水女子大学 (2018) 「平成 29 年度全国学力・学習状況調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究」(保護者に対する調査の結果と学力等との関係の専門的な分析に関する調査研究)
- OECD, FIRST RESULTS FROM PISA 2003 Executive Summary.
- OECD, JAPAN – Country Note –Results from PISA 2012.
- OECD (2013), How's Life? 2013: Measuring Well-being, OECD Publishing.

- OECD (2014) PISA in Focus (39)
- OECD (2015) Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills.
- OECD・ベネッセ教育総合研究所「家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成」
- OECD (2017) PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD 編著 (2018) 『社会情動的スキル—学びに向かう力』(明石書店)
- OECD (2018) Education Working Papers No.187 ” Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework”.
- OECD (2019) Country Note Result from PISA2018.
- OECD (2019) PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019) PISA 2018 Results (Volume II) : Where All Students Can Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris
- OECD (2020) PISA 2018 Results (Volume VI) : Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World? PISA, OECD Publishing, Paris
- OECD (2020) Education Working Papers No.220 ” Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 analysis plan”.
- OECD (2021) Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills.
- OECD (2021) Survey on Social and Emotional Skills Technical Report.
- OECD, PISA2018 Technical Report (<https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/>)
- 奥西有理・谷口弘一 (2019) 「21 世紀に求められる資質・能力と PISA 調査による測定 :PISA2018 グローバル・コンピテンスの概念と測定を中心として」、『岡山理科大学紀要』、第 55 号、129-136
- 大塚泰正 (2009) 「理論的作成方法によるコピーング尺度: COPE」、『広島大学心理学研究』、8、121-128
- 小塩真司・中谷素之・金子一史・長峰伸治 (2002) 「ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性——精神的回復力尺度の作成——」、『カウンセリング研究』、35、57-65
- 小塩真司・阿部晋吾・カトローニピノ (2012) 「日本語版 Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) 作成の試み」、『パーソナリティ研究』、21 (1)、40-52
- 小塩真司 (2016) 「心理尺度構成における再検査信頼性係数の評価—「心理学研究」に掲載された文献のメタ分析から—」、『心理学評論』、59 (1)、68-83
- 小塩真司 (2021) 『非認知能力 概念・測定と教育の可能性』(北大路書房)
- 尾崎由佳・後藤崇志・小林麻衣・沓澤岳 (2016) 「セルフコントロール尺度短縮版の邦訳及び信頼性・妥当性の検討」、『心理学研究』、87、144-154
- PISA2012 生徒調査票
- PISA2015 生徒調査票
- PISA2018 生徒調査票
- 埼玉県教育委員会 (2020) 「埼玉県学力・学習状況調査のデータを活用した効果的な指導方法に関する分析研究 調査報告書」(2020 年 3 月 23 日)
- 埼玉県教育委員会 (2021) 「令和 2 年度埼玉県学力・学習状況調査報告書」(埼玉県学力・学習状況調査の分析からわかったこと (概要))

- 佐藤純・新井邦二郎 (2018) 「学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係」、『筑波大学心理学研究』、20、p.115-124
- 柴山香澄・武藤悠子・五十嵐哲也 (2011) 「中学生の他尊感情と友人関係の諸側面との関連」、『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』、1、83-88
- 白井利明 (2014) 「時間的展望体験尺度の作成に関する研究」、『心理学研究』、65 (1)、54-60
- 白木優馬・五十嵐祐 (2014) 「感謝特性尺度邦訳版の信頼性および妥当性の検討」、『対人社会心理学研究』、14、27-33
- 曾我祥子 (1999) 「小学生用5因子性格検査 (FFPC) の標準化」、『心理学研究』、70 巻4号、p. 346-351
- 高本真寛・服部環 (2015) 「国内の心理尺度作成論文における信頼性係数の利用動向」、『心理学評論』、58 巻2号、p. 220-235
- 竹橋洋毅・樋口収・尾崎由佳・渡辺匠・豊沢純子 (2019) 「日本語版グリット尺度の作成および信頼性・妥当性の検討」、『心理学研究』、89 (6)、580-590
- TALIS2018 教員質問紙 (小学校・中学校)
- TALIS2018 校長質問紙 (小学校・中学校)
- TIMSS2019 児童質問紙
- TIMSS2019 生徒質問紙
- 外山美樹 (2016) 「楽観・悲観性尺度の作成ならびに信頼性・妥当性の検討」、『心理学研究』、84 巻3号、p. 256-266
- 梅本貴豊 (2013) 「メタ認知的方略,動機づけ調整方略が認知的方略,学習の持続性に与える影響」、『日本教育工学会論文誌』、37 巻1号、p.79-87
- 雲財寛・川崎弘作 (2021) 「理科における知的謙虚さ尺度の検討」、『日本科学教育学会研究会研究報告』、36 巻2号、p.21-26
- 山北満哉・安藤大輔・佐藤美理・秋山有佳・鈴木孝太・山縣然太朗 (2018) 「子どものスポーツ活動と Grit (やり抜く力) の関連：横断研究」、『日本健康教育学会誌』、26 巻4号、p. 353-362
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子 (1982) 「認知された自己の諸側面の構造」、『教育心理学研究』、30、64-68.
- 横浜市「学級風土チェックシート簡易版」
- 吉田寿夫・石井秀宗・南風原朝和 (2012) 「尺度の作成・使用と妥当性の検討」、『教育心理学年報』、51 巻、p. 213-217