

子どもの資質・能力の育成に関する 教員の認識

—オンライン調査からの示唆—

柄本健太郎・扇原貴志

概要

本稿では、子どもの資質・能力の育成に関する教員の認識について、小学校・中学校・高等学校教員 1500 名にオンライン調査を行った。教職経験年数、学校種、管理職・非管理職、資質・能力を育成するための学校の活動、普段の授業における実践の心掛けを変数として用い、教員の認識の分析を行った。結果から、「面倒だ」「簡単だ」といった認識に関して課題がみられたこと、教職経験年数よりも、学校種、管理職・非管理職の違いの方が認識に与える影響が大きく、特に高等学校教員の認識・管理職の認識に特徴がみられたこと、「主体的・対話的で深い学び」が資質・能力の育成よりも教員の間に浸透していることなどが考察された。

1. 問題と目的

1.1. 子どもの学びにおける「教員の認識」の重要性

平成 29 年以降で改訂された新・学習指導要領の全面実施が進行していくなか、学校教育における資質・能力育成の重要性が高まり、検討が進んでいる（例、東京学芸大学 次世代教育研究推進機構（2019））。

学校教育において子どもの資質・能力を育成していく上で、教育の担い手である教員が子どもの資質・能力育成に関してどのような認識を持っているか（例、肯定的、否定的）は、実際の学校での子どもの学びに影響を及ぼすと考えられる。

資質・能力育成に関して肯定的な認識を持つことは、授業実践に資質・能力育成がどのように取り入れられるかに影響を及ぼすであろう。また、肯定的な認識

を持つことで、教員が子どもの資質・能力育成について深く学ぶ動機づけにもつながると考えられる。中央教育審議会（2021）では、2020年代を通して実現すべき「令和の日本型学校教育」の教職員の姿の中で、変化に対する「前向きな受け止め」や「自律的かつ継続的」な学びが目指されることを指摘している。資質・能力育成という変化に対する肯定的な受け止め・認識は、教員の「自律的かつ継続的」な学びを促進することが想定される。

1.2. 教員の認識に関する調査

資質・能力の育成に関する教員の認識は、管見の限りいまだ明らかになっていない。例えば、学術的には、これまで現職教員を対象として、見方・考え方（豊田・永田、2020）、プログラミング教育（黒田・森山、2018）、（子どもではなく）教師の資質能力（長谷川・森下・麻生・河野、2012）、資質・能力を目標とした授業に関する研修（雨宮・柄本・扇原・関口、2021）などをテーマに調査が行われてきたが、子どもの資質・能力育成をテーマにした教員への調査は見当たらない。また、行政が実施した調査としても、GIGA スクール構想に関する教育関係者への調査（デジタル庁、2021）のような公的かつ大規模に、資質・能力の育成に関して教員の認識を調査した事業は管見の限り行われていない。

なお、教員の認識に関して調査を行う際、教員経験年数、勤務校の学校種、管理職と非管理職の違いに特に着目することが重要と考えられる。教員経験年数については、若手とベテランとの学校内での連携のために、認識の重なる点や異なる点を知ることには意義がある。勤務校の学校種については、学校種間の連携を円滑に行うために、小・中・高の学校間との認識の差を知ることには意義がある。管理職と非管理職の違いについては、若手とベテランの認識の差に着目すると同様に、学校内の連携推進のために若手・ベテラン双方両者の認識を把握することが大切と考えられるためである。

1.3. 本研究の目的

以上を踏まえ、本研究では、子どもの資質・能力を育成することに関して、教員

の認識を調査によって明らかにする。教育の重要な担い手である教員の認識に関して知見を得ることで、今後の資質・能力育成のための議論の基礎資料としたい。

2. 方法

2.1. 調査概要

2020年1月にWeb調査会社を通じてオンラインでのアンケート調査を実施した。回答者は、47都道府県の小学校、中学校、高等学校の教員で、それぞれ500名、合計1500名が回答した。1500名すべての回答データを分析に用いた。回答者の属性を表1、図1～3に示す。

表1 回答者の属性

項目	内訳
学校種	小学校500名(33%)、中学校500名(33%)、高等学校500名(33%)。高等学校の詳細は、普通科354名(23.6%)、専門学科110名(7.3%)、定時制・通信制36名(2.4%)
職階・立場	教諭914名(60.9%)、学年主任184名(12.3%)、主幹教諭77名(5.1%)、校長75名(5.0%)、講師69名(4.6%)、教頭(4.4%)、非常勤講師(3.9%)、指導教諭2.7%、副校長11名(0.7%)、助教諭6名(0.4%) ※管理職(校長、副校長、教頭)152名(10.1%)、非管理職1348名(89.9%)
教員経験年数	平均23.74年、標準偏差11.22、最短1年、最長48年
学校の種別	公立学校1286名(85.7%)、私立学校200名(13.3%)、国公立大学附属校11名(0.7%)、「複数の種別の学校に勤めている」3名(0.2%)
学級担任	担任している629名(41.9%)、担任していない871名(58.1%)
年齢	平均48.58歳、標準偏差10.72、最小23歳、最大74歳
性別	女性362名(24.19%)、男性1138名(75.9%)
居住地	47都道府県の平均32名、標準偏差28.83、最小高知県7名(0.5%)、最大北海道115名(7.7%) ※回答者0の都道府県はなかった

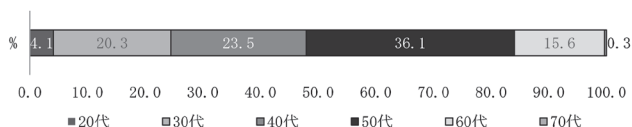


図1 回答者の年代 (%)

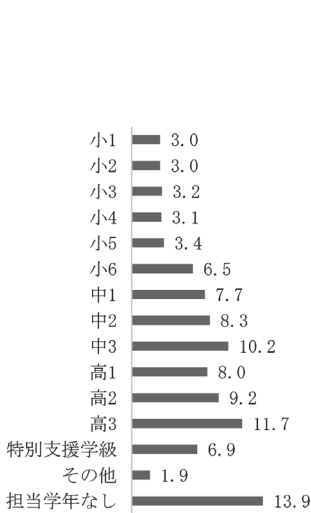


図2 担当学年 (%)

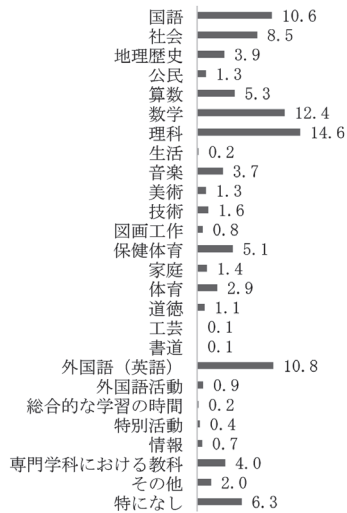


図3 特に専門としている教科・領域 (%)

2.2. 調査項目

2.2.1. 資質・能力の育成に関する認識

子どもの資質・能力の育成に関する教員の認識を調べるために、教育学を専門とする大学教員と心理学を専門とする研究員が協議しながら、8項目を独自に作成した。8項目は、資質・能力の育成を目標とした授業実践に対して、面白いと思うか、面倒だと思うか、興味があるか、詳しく知りたいか、必要性を感じるか、優先度が高いか、簡単だと思うか、子どもにとって意味があるかをそれぞれたずねるものであった。教示文は「資質能力の育成を目標とした授業実践についてあなたの考えをお伺いします」であった。選択肢は「1. 全く当てはまらない」から「5. とても当てはまる」までの5件法であった。

2.2.2. 資質・能力の育成を目標とした授業への心がけ

子どもの資質・能力の育成を普段の授業においてどの程度心がけているかを調

子どもの資質・能力の育成に関する教員の認識—オンライン調査からの示唆— 柄本健太郎・扇原貴志
べるために、1項目を設けた。教示文は「あなたは、資質・能力の育成を目標とすることを、普段の授業においてどの程度心がけていますか」であった。選択肢は「1. 全く心がけていない」から「5. いつも心がけている」までの5件法であった。

また、比較を行うために、資質・能力の育成と共に新・学習指導要領のキーワードとなっている「主体的・対話的で深い学び」についても同様に1項目設けた。教示文は、「あなたは、『主体的・対話的で深い学び』を実践することを、普段の授業においてどの程度心がけていますか」であった。選択肢は資質・能力の育成に関する設問と同様であった。

2.2.3. 資質・能力を育成するための学校の活動

資質・能力の育成に関する認識に対して勤務校におけるどのような活動が影響を与えているかを調べるために、「異なる教科間で授業観察・授業検討を実施する」などの8項目（「その他」を含むと9項目）を設けた。教示文は「児童生徒の資質・能力を育成するために、あなたが現在勤務している学校で行われている活動についてお伺いします（休職・休業中の方は、直近で勤務されていた学校での活動についてお答えください）。以下のそれぞれについて、現在行なっているものをお選びください」であった。回答者は当てはまるものをすべて複数回答した。

2.2.4. 資質・能力に関する知識

子どもの資質・能力の育成に関連して、「資質・能力（コンピテンシー）」という言葉について知識をどの程度持っているのかを調べるために、1項目を設けた。教示文は「以下にあげる言葉について、どれくらい知っていますか」であった。選択肢は「1. 全く知らない」から「5. 詳しく知っている」までの5件法であった。

また、比較を行うために、資質・能力と関連の深い「主体的・対話的で深い学び」、「カリキュラム・マネジメント」、「21世紀型スキル」、「キー・コンピテンシー」、「エージェンシー」（OECD、2018；OECD、2019a）、「PISA」、「OECD・ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030」（OECD、2019b）についてもそれぞれ1項目を設けた。

2.3. 資質・能力に関する説明

回答者は「資質・能力」という言葉の意味について、設問への回答を行う前に説明を受けた（「資質・能力の育成を目標とした授業実践についてお伺いします。なお、ここで伺いする資質・能力（コンピテンシー）とは、これからの時代に必要な能力全体を総合的に表す概念です。それは、知っていることやできること、考えていることをうまく用いて、実際の場面の様々な問題に対応する力のことを指しています。そのため、この概念には、教科固有の知識や技能を含みつつ、それを越えたものという意味が込められています。」）。

2.4. 分析方法

分析はHAD（清水、2016）ver.17を用いて行われた。なお、効果量の基準には水本・竹内（2008）を用いた。また、本研究においてはサンプル数が大きく、有意水準を5%に設定して統計的仮説検定を行った場合、多くのケースで実質的に大きな差や強い関連がないにもかかわらず有意になってしまうことが予想された。そこで本研究では、第一種の過誤を防ぐために有意水準を1%に設定した。

3. 結果と考察

3.1. 認識、心がけ、知識

表2 資質・能力の育成に対する認識における各項目の平均値と1サンプルのt検定結果

質問項目	M(SD)	df	t	p	r
1. 資質・能力の育成を目標とした授業実践は面白いと思う	3.73(0.82)	1499	34.54	<.001	.66
2. 資質・能力の育成を目標とした授業実践は面倒だと思う	3.15(0.99)	1499	6.12	<.001	.15
3. 資質・能力の育成を目標とした授業実践に興味がない	2.29(0.99)	1499	-27.43	<.001	.57
4. 資質・能力の育成を目標とした授業実践について詳しく知りたい	3.69(0.91)	1499	29.62	<.001	.60

5. 資質・能力の育成を目標とした授業実践を行う必要性を感じられない	2.31(0.99)	1499	-26.76	<.001	.56
6. 他のことに比べ、資質・能力の育成を目標とした授業実践の優先度が低い	2.82(0.98)	1499	-6.79	<.001	.17
7. 資質・能力の育成を目標とした授業実践は簡単だと思う	2.35(0.96)	1499	-26.13	<.001	.56
8. 資質・能力の育成を目標とした授業実践を行うことは、子どもにとって意味があると思う	3.84(0.85)	1499	38.26	<.001	.70

資質・能力の育成に対する教員の認識について各項目の平均値を表2に示す。

同時に、理論的中間点の3点（「どちらともいえない」）を基準値に用い、1サンプルのt検定を行った（表2）。その結果、すべての項目において有意であり、3点からは差がみられた。項目2と項目6では効果量は小さかったが、それ以外の項目では効果量は大きかった。

分析結果から、教員は資質・能力の育成に関して、「面白い」・「詳しく知りたい」・「意味がある」という肯定的な認識を持ち、「興味が無い」・「必要性を感じられない」という否定的な認識を持っていないと考えられる。一方、「面倒だ」に関しては、効果量は小さかったものの項目2が「どちらともいえない」よりも高かったため、「面倒だ」と認識している教員が多い可能性が示唆された。同様に「簡単だ」に関しては、項目7が「どちらともいえない」よりも低かったため、「簡単だ」と認識している教員が少ない可能性が示唆された。そのため、「面倒だ」・「簡単ではない」・「簡単かどうかわからない」といった教員の認識・声に対応することが、資質・能力の育成を推進するための手段の一つとして有効であることが示唆された。

表3 普段の授業での心がけにおける各項目の平均値

質問項目	M(SD)
1. あなたは、資質・能力の育成を目標とすることを、普段の授業においてどの程度心がけていますか。	3.33(0.89)
2. あなたは、「主体的・対話的で深い学び」を実践することを、普段の授業においてどの程度心がけていますか。	3.53(0.90)

普段の授業での心がけにおける各項目の平均値を表3に示す。

表4 「資質・能力（コンピテンシー）」に関する知識における各項目の平均値

質問項目	M(SD)
1. 資質・能力（コンピテンシー）	3.27(0.96)
2. 主体的・対話的で深い学び	3.89(0.86)
3. カリキュラム・マネジメント	3.70(0.93)
4. 21世紀型スキル	2.67(1.13)
5. キー・コンピテンシー	2.51(1.17)
6. (OECDが最近、提唱した概念) エージェンシー	2.29(1.08)
7. PISA	3.22(1.19)
8. OECD ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030	2.58(1.16)

「資質・能力（コンピテンシー）」に関する知識の程度について、結果を表4と図5に示す。測定した8項目の中で、最も「詳しく知っている」という回答の選択が多かったのは「主体的・対話的で深い学び」（23.9%）であった。「資質・能力（コンピテンシー）」は「詳しく知っている」が7.7%であり、「主体的・対話的で深い学び」の三分の一程度であった。「詳しく知っている」・「大体知っている」まで含めた場合、「主体的・対話的で深い学び」が71%、「資質・能力（コンピテンシー）」は44.4%であった。

分析結果から、資質・能力に関する知識を持つ教員は、主体的・対話的で深い学びに関する知識を持つ教員よりも少ないと考えられる。このことから、調査時点の2020年時点では資質・能力に対して主体的・対話的で深い学びの方が教員の間で浸透していることが示唆される。

3.2. 教職経験年数と認識との関連

教職経験年数、資質・能力の育成を目標とすることを普段の授業において心がけている程度、主体的・対話的で深い学びを実践することを普段の授業において心がけている程度、資質・能力の育成に関する認識8項目の間の相関係数を算出

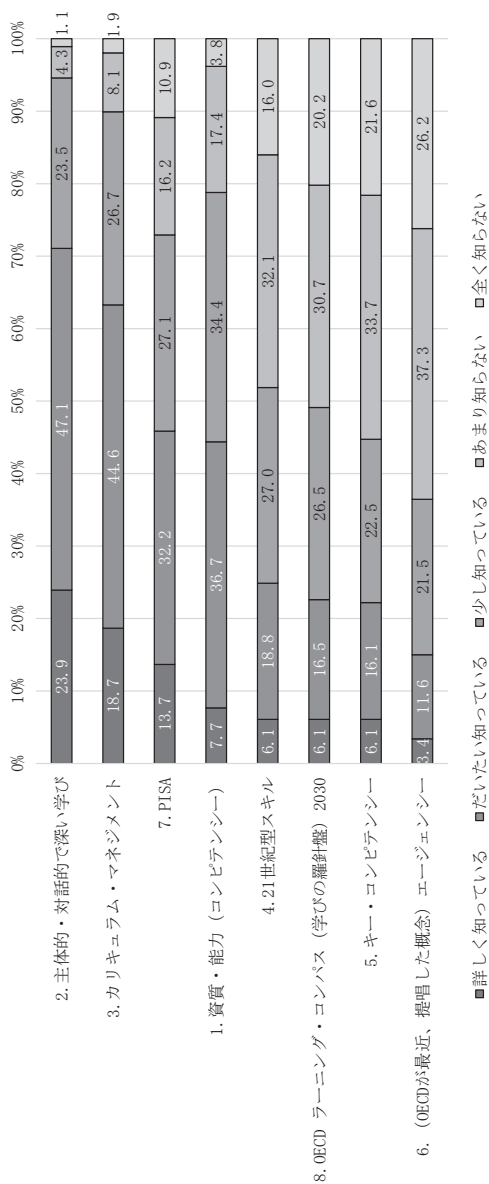


図5 「資質・能力(コンピテンシー)」に関する知識における各項目の選択割合(%)

した結果を表 5 に示す。

表 5 経験年数及び各項目間の相関係数

	経験年数	心：資質	心：主体	認識 1	認識 2	認識 3	認識 4	認識 5	認識 6	認識 7
経験年数	-									
心：資質	.02	-								
心：主体	-.10**	.58**	-							
認識 1	-.07*	.44**	.45**	-						
認識 2	.01	-.29**	-.26**	-.16**	-					
認識 3	.09**	-.40**	-.39**	-.49**	.36**	-				
認識 4	-.17**	.37**	.40**	.58**	-.13**	-.49**	-			
認識 5	.07**	-.36**	-.38**	-.46**	.33**	.74**	-.46**	-		
認識 6	-.01	-.38**	-.37**	-.33**	.39**	.51**	-.29**	.53**	-	
認識 7	.08**	.09**	.05*	.02	-.14**	.19**	-.07**	.20**	.02	-
認識 8	-.06*	.39**	.37**	.62**	-.18**	-.51**	.57**	-.53**	-.30**	-.08**

* $p < .05$, ** $p < .01$

注) 「心：資質」：資質・能力の育成を目標とすることを普段の授業において心がけている程度、「心：主体」主体的・対話的で深い学びを実践することを普段の授業において心がけている程度、「認識」：資質・能力の育成に対する認識の項目

分析の結果、経験年数と資質・能力の育成に対する認識との間の相関係数は、絶対値で .01 から .17 の間に収まっていた。この結果から、経験年数と資質・能力の育成に対する認識との間の関連は強くないと考えられる。なお、項目 4「資質・能力の育成を目標とした授業実践について詳しく知りたい」において -.17 という相関係数が得られたが、第一に効果量としては小さいこと、第二に年齢を統制変数として投入した偏相関係数は -.04 (*ns*) であったことから、関連としては弱く、年齢の影響による疑似相関の可能性も考えられる。

普段の授業での心がけに関する項目に着目すると、資質・能力の育成に対する認識 8 項目との相関係数は、項目 7（「資質・能力の育成を目標とした授業実践は簡単だと思う」）が非常に弱く .09 であり、その他の項目は弱いもしくは中程度の相関であった（範囲は絶対値で $r = .29 - .44$ ）。この傾向は、主体的・対話的で深い学びに関する普段の授業の心がけでも同様にみられている。この結果から、「資質・能力の育成を目標とした授業実践は簡単だと思う」かどうか、普段の授業で心がけているかどうかの間の関連が弱いこと、他の認識に比べて、「簡単だ」という認識が独自の動きをしていること、簡単かどうかに関わらず重

子どもの資質・能力の育成に関する教員の認識—オンライン調査からの示唆— 柄本健太郎・扇原貴志
 要・必要なことであると判断しているため普通の授業で心がけている可能性が示唆された。

3.3. 学校種による認識の差

学校種による資質・能力の育成に対する認識の差について検討するため、勤務校の学校種（小学校、中学校、高等学校の3水準）を独立変数、資質・能力の育成に対する認識8項目を従属変数とした対応のない一元配置分散分析を行った。結果を表6に示す。

結果として、有意な主効果が項目3、4、5、6でみられ、Holm法による多重比較の結果、各項目の水準の組で小さな効果量が得られた（範囲.24—31）。

分析結果から、高等学校の教員は、小学校の教員に比べて、子どもの資質・能力の育成に関して「興味がない」、「必要性を感じられない」、「優先度が低い」という認識が高く、「詳しく知りたい」という認識が弱い傾向があると考えられる（「興味がない」、「詳しく知りたい」については中学校の教員とも差があると考えられる）。本研究では認識の理由を調査していないため、資質・能力の育成を推進する場合は、各学校種の教員、特に小学校と高等学校の教員に対して、どのような面であれば興味・必要性を感じられるのか、またどのような環境・状況であれば優先度が高いとされるのかといった点について別途調査を行う必要がある。

なお、3.1において課題を指摘した「面倒だ」「簡単だ」という認識については、学校種による大きな違いはみられないと考えられる。

表6 回答者が所属する学校種別にみた資質・能力の育成に対する認識

質問項目	小	中	高	<i>F</i>	<i>p</i>	偏 η^2	多重比較
1. 資質・能力の育成を目標とした授業実践は面白いと思う	3.77 (0.73)	3.79 (0.83)	3.64 (0.89)	4.47	.012	.00	—
2. 資質・能力の育成を目標とした授業実践は面倒だと思う	3.07 (0.96)	3.15 (1.02)	3.24 (0.97)	3.87	.021	.00	—
3. 資質・能力の育成を目標とした授業実践に興味がない	2.19 (0.95)	2.22 (0.99)	2.46 (1.03)	11.02	<u><.001</u>	.15	小・中<高

4. 資質・能力の育成を目標とした授業実践について詳しく知りたい	3.81 (0.83)	3.76 (0.94)	3.52 (0.93)	14.06	<.001	.18	小・中>高
5. 資質・能力の育成を目標とした授業実践を行う必要性を感じられない	2.20 (0.94)	2.26 (0.99)	2.45 (1.04)	8.71	<.001	.12	小・中<高
6. 他のことに比べ、資質・能力の育成を目標とした授業実践の優先度が低い	2.70 (0.96)	2.82 (1.00)	2.95 (0.98)	8.48	<.001	.11	小<高
7. 資質・能力の育成を目標とした授業実践は簡単だと思う	2.29 (0.97)	2.30 (0.94)	2.45 (0.96)	4.21	.015	.00	—
8. 資質・能力の育成を目標とした授業実践を行うことは、子どもにとって意味があると思う	3.89 (0.84)	3.88 (0.84)	3.76 (0.87)	3.69	.025	.05	—

注1) 小・中・高の値はそれぞれ $M(SD)$ で、 n はすべて 500

注2) 自由度はすべてグループ間 $df1=2$ 、グループ内 $df2=1497$

注3) 多重比較 (Holm 法) は学校種の主効果が有意かつ多重比較が有意だった場合のみ記載した。また、小さな効果量が得られたものには下線を記した。

3.4. 管理職・非管理職の別による資質・能力の育成に対する認識

管理職・非管理職間で資質・能力の育成に対する認識に差がみられるのかについて検討するために、管理職かどうかを独立変数とした Welch の t 検定を行った。分析の際、校長、教頭、副校長を「管理職」($n=152$, 経験年数 $M=31.5$, $SD=6.5$)、それ以外の教員を「非管理職」($n=1348$, 経験年数 $M=22.8$, $SD=11.2$) とした。結果を表7に示す。

分析の結果、項目7を除く7つの項目で有意な差がみられた。また、項目1、3、5、6、8において小さな効果量が得られた。効果量を踏まえた考察から、管理職は、非管理職に比べて、子どもの資質・能力の育成に対して「面白い」、「意味がある」という認識を強く持っており、「興味がない」、「必要性を感じられない」、「優先度が低い」という認識は弱いことが考えられる。管理職が資質・能力の育成に対してやや積極的、もしくは非管理職が資質・能力の育成に対してやや消極的である可能性が考えられるため、今後、管理職・非管理職の間で認識の差を埋めていくことが、資質・能力の考え方を学校教育において推進していく際に必要になることが示唆される。

表7 管理職・非管理職の別による資質・能力の育成に対する認識

質問項目	管理職	非管理職	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
1. 資質・能力の育成を目標とした授業実践は面白いと思う	4.00(0.75)	3.70(0.83)	4.48	<.001	.10
2. 資質・能力の育成を目標とした授業実践は面倒だと思う	2.90(1.08)	3.18(0.97)	-3.09	.002	-.08
3. 資質・能力の育成を目標とした授業実践に興味がない	1.98(1.00)	2.32(0.99)	-4.06	<.001	-.10
4. 資質・能力の育成を目標とした授業実践について詳しく知りたい	3.89(0.85)	3.67(0.91)	2.95	.004	.07
5. 資質・能力の育成を目標とした授業実践を行う必要性を感じられない	1.95(0.95)	2.35(0.99)	-4.84	<.001	-.12
6. 他のことに比べ、資質・能力の育成を目標とした授業実践の優先度が低い	2.33(0.95)	2.88(0.97)	-6.66	<.001	-.16
7. 資質・能力の育成を目標とした授業実践は簡単だと思う	2.50(0.96)	2.33(0.96)	2.01	.045	.05
8. 資質・能力の育成を目標とした授業実践を行うことは、子どもにとって意味があると思う	4.10(0.78)	3.81(0.86)	4.25	<.001	.10

注) 管理職 ($n=152$)、非管理職 ($n=1348$) の値はそれぞれ $M(SD)$

3.5. 児童生徒の資質・能力を育成するために勤務校で行われている活動の有無による資質・能力の育成に対する認識の差

児童生徒の資質・能力を育成するために勤務校で行われている活動について、結果を図4に示す（選択割合が多かった順に並べ替えた）。回答の多かった選択肢は、順に「同学年内で児童生徒の学習状況を情報交換する」、「異なる教科間で授業観察・授業検討を実施する」であり、それぞれ67.8%、54.9%と過半数の教員に選択された。「学校全体の目標の中に、資質・能力に関することを含んでいる」が40.7%と続き、「カリキュラム・マネジメントに関する委員会等を設置している」以降は26—30%と全体の3分の1程度の回答であった。

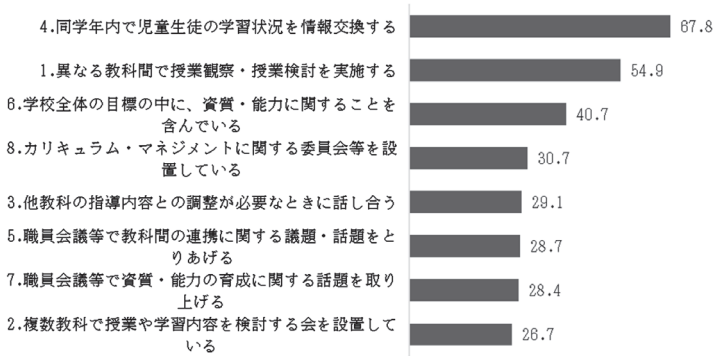


図4 児童生徒の資質・能力を育成するために勤務校で行われている活動(%) (複数回答)

児童生徒の資質・能力を育成するために勤務校で行われている活動の有無により資質・能力育成に対する認識に差がみられるか検討するため、Welchの*t*検定を行った。結果を表8に示す。なお、3.1の1サンプルの*t*検定の分析結果を基に、従属変数は「資質・能力の育成を目標とした授業実践は面倒だと思う」、「資質・能力の育成を目標とした授業実践は簡単だと思う」の2項目に絞った。

従属変数を「資質・能力の育成を目標とした授業実践は面倒だと思う」としたWelchの*t*検定の結果、学校の活動3、5、6、7、8において有意な差がみられ、いずれも活動を行っていると回答した群の方が得点は低かった。学校の活動7「職員会議等で資質・能力の育成に関する話題を取り上げる」の効果量は小さかった。

分析結果から、資質・能力の育成について「面倒だ」という認識を低くする学校での活動として「職員会議等で資質・能力の育成に関する話題を取り上げる」ことが影響を及ぼすと考えられる。本研究のデータからはあくまで推測に留まるが、資質・能力の育成について話題として直接取り上げ、教員同士で議論することで、一人では浮かばないような発想・取り組み・効率的な方法を知ることができ、そのことが「面倒さ」を低めるのではないだろうか。

なお、効果量は項目7よりも小さいものの、「他教科の指導内容との調整が必要ときに話し合う」、「職員会議等で教科間の連携に関する議題・話題をとりあ

げる」、「学校全体の目標の中に、資質・能力に関することを含んでいる」、「カリキュラム・マネジメントに関する委員会等を設置している」といった活動も、「面倒だ」という認識を低くする可能性があることが示唆された。

従属変数を「資質・能力の育成を目標とした授業実践は簡単だと思う」とした Welch の t 検定の結果、学校の活動 4 において有意な差がみられ、活動を行っていると回答した群の方が得点は低かった。ただし、効果量は小さかった。

分析結果から、「同学年内で児童生徒の学習状況を情報交換する」ことが、資質・能力の育成について「簡単だ」という認識を低めてしまう可能性が考えられる。学習状況について教員間で情報を共有・交換することで、担当クラス間の学習状況・特徴の差が明確になると考えられるが、そのようなクラス間の差が資質・能力の育成を学年で共通に行う際の難しさにつながってしまうのかもしれない。

また、従属変数を「資質・能力の育成を目標とした授業実践は面倒だと思う」とした場合とは大きく結果が異なることから、「面倒だ」という認識と「簡単だ」という認識では異なる対応が必要であることが示唆される。「簡単だ」という認識を高める可能性を示した学校の活動が今回の調査ではみられなかったことから、「簡単だ」と教員が認識できるようにするには、今回測定したような学校の活動以外の施策が必要であろう。今回の扱った学校の活動 8 項目は教科間・学年内といった教員間の情報交換、調整、検討に関するものであった。そのため、「簡単だ」と教員が認識できるためには、資質・能力の育成について手間がかからない方法、効率的にできる方法の事例提供など、学校内の教員の枠、学校の枠を越えた支援が必要になる可能性がある。

表 8 児童生徒の資質・能力を育成するために勤務校で行われている活動の有無による資質・能力育成に対する認識

質問項目	あり $M(SD)$	なし $M(SD)$	df	t	p	r
1. 異なる教科間で授業観察・授業検討を実施する	3.13 (1.01) $n=824$ 2.34 (0.96)	3.18 (0.96) $n=676$ 2.35 (0.95)	1467.63	0.90	.368	.02
2. 複数教科で授業や学習内容を検討する会を設置している	3.08 (1.07) $n=400$ 2.42 (0.99)	3.18 (0.95) $n=1100$ 2.32 (0.94)	645.48	1.71	.086	.04
			677.02	-1.70	.089	-.04

3. 他教科の指導内容との調整が必要なときに話し合う	3.01(1.06) <i>n</i> = 437 2.38(1.01)	3.21(0.95) <i>n</i> = 1063 2.33(0.93)	737.89 755.78	3.32 -0.95	.001 .339	.09 -.02
4. 同学年内で児童生徒の学習状況を情報交換する	3.13(1.02) <i>n</i> = 1017 2.27(0.96)	3.21(0.91) <i>n</i> = 483 2.50(0.94)	1043.57 964.84	1.58 4.40	.113 <.001	.03 .11
5. 職員会議等で教科間の連携に関する議題・話題をとりあげる	3.02(1.07) <i>n</i> = 430 2.37(0.99)	3.21(0.95) <i>n</i> = 1070 2.34(0.95)	715.571 764.31	3.15 -0.47	.002 .632	.08 -.01
6. 学校全体の目標の中に、資質・能力に関することを含んでいる	3.06(1.05) <i>n</i> = 610 2.30(0.99)	3.22(0.94) <i>n</i> = 890 2.38(0.93)	1209.45 1257.41	3.05 1.56	.002 .118	.08 .04
7. 職員会議等で資質・能力の育成に関する話題を取り上げる	2.99(1.06) <i>n</i> = 426 2.40(1.03)	3.22(0.95) <i>n</i> = 1074 2.33(0.93)	710.00 711.69	3.75 -1.22	<.001 .220	.10 -.03
8. カリキュラム・マネジメントに関する委員会等を設置している	3.03(1.08) <i>n</i> = 460 2.32(1.02)	3.21(0.94) <i>n</i> = 1040 2.36(0.93)	779.906 811.21	3.01 0.74	.003 .455	.08 .02

注1) 上段：従属変数「2. 資質・能力の育成を目標とした授業実践は面倒だと思う」

注2) 下段：従属変数「7. 資質・能力の育成を目標とした授業実践は簡単だと思う」

4. 総合考察

本研究では、子どもの資質・能力の育成に対する認識に着目し、教職の経験年数、学校種、管理職・非管理職、学校での活動による差異を検討した。その結果、「面倒だ」・「簡単ではない」・「簡単かどうかわからない」といった認識に課題がみられる可能性が明らかになった。また、2020年時点では、主体的・対話的で深い学びの方が資質・能力（の育成）よりも浸透していることが示唆された。子どもの資質・能力の育成に対する認識に関しては、教職経験年数よりも、学校種、管理職・非管理職の違いの方が大きいことも示唆された。

本研究の限界としては、認識の理由について調査を行っていないことがまず挙げられる。また、調査回答者として特に専門としている教科・領域に国語、社会、算数・数学・理科・外国語（英語）の教員が多かったこと、回答者の年代として20代が4.1%と少なかったこと、学校種として特別支援学校、幼稚園など含まれていないことも挙げられる。認識の理由について、各教科等を専門とする教員への詳細なインタビューなど、さらなる調査が必要であろう。

「資質・能力の育成」が、変化の激しい社会において子どもが活躍していくために有効に実施されるためには、教員の力、教員が活躍できる環境が必要不可欠である。教員の認識をきっかけに、教師の力量、教師を取り巻く環境の向上がさらに進むよう、今後の検討が期待される。

5. 謝辞及び付記

本論文の執筆に際して、東京学芸大学の松尾直博先生、関口貴裕先生、雨宮沙織先生にご協力いただきました。記して感謝申し上げます。

6. 付記

本研究は、東京学芸大学「次世代型コンピテンシー育成のための教育方法開発とその国内外への発信」（文部科学省機能強化経費「機能強化促進分」対象事業）の研究成果の一部である。また、本研究で用いられたデータは、雨宮ら（2021）で記載された調査から得られたものである。調査は共通であるが、本研究は雨宮ら（2021）とは異なる設問項目のデータを用い、異なるリサーチ・クエスチョンを検討した。資質・能力育成の授業に対する認識については、関口（2020, p.3）での発表内容に対して新たな分析を行った。

7. 引用文献

- 雨宮 沙織・柄本 健太郎・扇原 貴志・関口 貴裕（2021）児童・生徒の資質・能力育成に関する教員研修の実態：オンライン研修に着目して 日本教育大学協会研究年報 39, 51-62
- デジタル庁（2021）GIGA スクール構想に関する教育関係者へのアンケートの結果及び今後の方向性について（最終閲覧日 2022 年 1 月 20 日）
- 長谷川 祐介・森下 覚・麻生 良太・河野 伸子（2012）資質能力形成に関する小中学校教師の意識 教育実践総合センター紀要（30）, 71-82
- 黒田 昌克・森山 潤（2018）小学校段階におけるプログラミング教育に対する教員の意識と意義形成要因の検討 教育メディア研究 24（2）, 43-54
- 水本 篤・竹内 理（2008）研究論文における効果量の報告のために—基礎的概念と注意点— 英語教育研究 31, 57-66
- 文部科学省（年不明）学習指導要領改訂の考え方
Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/1421692_6.pdf（最終閲覧日 2022 年 1 月 20 日）

関口 貴裕 (2020) 成果と提案2「コンピテンシー(資質・能力)育成のための
教員研修とは」(第3回 東京学芸大学次世代教育研究推進機構(NGE)シンポ
ジウム資料)

—OECDとの協働によるカリキュラム・指導法の提案—

清水 裕士 (2016) フリーの統計分析ソフトHAD:機能の紹介と統計学習・教育、
研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究
1, 59-73

東京学芸大学 次世代教育研究推進機構 (2019)「コンピテンシー育成のための授
業の手立て」解説ビデオ Retrieved from [http://www.u-gakugei.ac.jp/~jisedai/
tedatevideo/](http://www.u-gakugei.ac.jp/~jisedai/tedatevideo/) (最終閲覧日 2022年1月20日)

豊田 昌幸・永田 博 (2020) 教育の方法・技術に関する実践的課題:「見方・考え
方」に関する教員の意識実態調査の分析を中心に 茨城大学教育実践研究 39,
233-243

中央教育審議会 (2021)『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子
供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～(答申)

OECD (2018) The future of education and skills Education 2030 Position Paper.
[https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20
Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (最終閲覧日 2022年1月20日)

OECD (2019a) OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning
framework STUDENT AGENCY FOR 2030
Retrieved from [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-
learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf)
(最終閲覧日 2022年1月20日)

OECD (2019b) OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual
learning framework LEARNING COMPASS 2030
Retrieved from [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-
learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_
concept_note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf) (最終閲覧日 2022年1月20日)