

令和4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」

保護者に対する調査の結果を活用した専門的な分析

保護者に対する調査の結果を活用した効果的な学校等の取組やコロナ禍における児童生徒の学習環境に関する調査研究

国立大学法人お茶の水女子大学

令和5年3月31日

目次

序章 調査研究の概要	1
------------	---

(統計分析)

第1章 日本におけるレジリエントな児童生徒および家庭の特徴	12
第2章 授業外学習時間の学力への効果	25
第3章 親の養育態度・行動と子どもの学力・非認知能力	40
第4章 新型コロナウイルス感染症による学校臨時休業が学力に与える負の影響	58
第5章 臨時休業期間中の学習内容の理解度が子どもの学力に与える影響とその規定要因	80
第6章 アカデミック・レジリエンスを示す児童生徒のコロナ禍における生活の特徴	92
第7章 新型コロナウイルス感染症の影響下（コロナ禍）にあっても、アカデミック・レジリエンスを支えた諸要因の検討	111
第8章 学校 SES 別にみた平均学力の高い学校の取組	128

(事例調査)

第9章 訪問調査の概要と分析	144
第10章 訪問調査レポート	165

(文献レビュー)

第11章 コロナ禍における子どもの発達と適応	265
第12章 コロナ禍と家族の貧困： 「子どもの生活実態調査」に見るコロナ禍の影響	286
保護者調査集計表	334

序章 調査研究の概要

浜野 隆

(1) はじめに

本研究では、令和3年度（および過年度）の全国学力・学習状況調査における保護者に対する調査や本体調査の結果等を活用し、社会経済的背景の不利を克服している家庭、学校、教育委員会等について分析を行った。また、コロナ禍において社会経済的に困難であっても学力面で良好な成果を上げた児童生徒、家庭、学校、教育委員会についても分析を行った。

家庭の社会経済的背景（SES）が子どもの学力に大きな影響を与えることはこれまでも各種の調査で明らかにされてきた。しかし、子どもの学力は、SESですべて決定されるわけではない。SESは学力との相関は高いものの、学力に影響する要因はSES以外にも多数存在する。日本の全国学力・学習状況調査においてはSESと学力の相関係数は0.3から0.4で、PISAにおけるESCS（社会経済文化的背景）の学力の説明力は日本では8～11%である（国立教育政策研究所 2016, 2019）。

そして、学力を形成するうえで不利な家庭環境におかれていながらも、良好な成績をあげる子どもが一定数存在することも事実である。SESが低くても高い学力をとっている生徒が多ければ、それは、生まれによる学力格差の度合いが小さいということを意味する。不利な社会経済的背景にあっても高い学力を示すことは、「アカデミック・レジリエンス」、そして、そのような児童生徒は、Resilient students（レジリエント児童生徒）とよばれている。

近年、海外においては、不利な社会経済的背景にあっても高い教育達成を挙げている児童生徒や家庭、学校に注目した分析が盛んにおこなわれている。PISAにおいては、社会経済文化的背景が各国基準で下位25%であっても、学力水準で上位25%に位置する子どもを国内レジリエント生徒（Nationally Resilient Students）と表現し、その割合を計算している。2015年のPISA（科学的リテラシー）についてみると、日本国内のレジリエント生徒の割合は11.6%であり、これは、OECD諸国の平均（11.3%）をやや上回る（OECD 2018）。日本国内のレジリエント生徒は、国際的に見て多いとまではいえないが、少ないわけでもない。本研究では、全国学力・学習状況調査の結果をもとに、日本におけるアカデミック・レジリエンスとその関連する家庭、学校、教育委員会（行政・施策）の要因を平常時とコロナ禍の双方について分析した。

(2) 事業内容

仕様書の内容にもとづき、具体的な分析課題を次の5点に整理した。

分析課題1：家庭の社会経済的背景（SES）の低い層において学力面で成果を上げている児童生徒・家庭の分析

分析課題2：SESの低い層において学力面で成果を上げている学校・教育委員会等の取組の分析

分析課題3：新型コロナウイルス感染症の影響による臨時休業期間中の家庭の取組や学習環境等の状況に関するSESを踏まえた分析

分析課題4：新型コロナウイルス感染症の影響下（以下、コロナ禍）にあっても、SESが低くとも学力面で成果を上げている児童生徒・家庭の分析

分析課題5：コロナ禍にあっても、SESの低い層が学力面で成果を上げている学校や教育委員会等の取組・対応についての分析

このうち分析課題1、2はコロナ禍に限定せず、SESの不利を克服した家庭や学校の特徴を、分析課題3、4、5では、コロナ禍における児童生徒の家庭生活や学習環境、コロナ禍にあってもSESの不利を克服した家庭や学校の特徴を明らかにすることが主な課題である。分析課題2において小学校・中学校各5校、分析課題5において小学校5校・中学校4校の訪問調査を実施した。分析課題1から5まで、すべての課題について統計的分析を、分析課題2、5については訪問調査に基づく質的分析を行った。

分析課題1～5を行う上での基礎的な作業として、保護者調査の回答とSES、子どもの学力等との関係を見るためにクロス集計を行った。また、国内外の研究の文献レビューも実施した。

なお、本研究におけるSESの指標は、世帯年収、保護者の学歴、職業などから構成されている。具体的な計算方法については、福岡教育大学（2023）を参照されたい。そして、本報告書では、SES指標を四等分し、第1四分位をLowest SES、第2四分位をLower Middle SES、第3四分位をUpper Middle SES、第4四分位をHighest SESと名づけた。

また、本報告書において「臨時休業」とは、令和2年4月以降の新型コロナウイルス感染症の影響による地域一斉の学校の臨時休業等（短縮授業・分散登校を含み、春季休業を含まない。また、学校全面再開後に感染者が発生したなどの理由により個別に行われた臨時休業等は含まない）をさす。

（3）令和3年度保護者調査の概要

①調査対象と回収状況

令和3年度保護者調査の調査対象、回収状況は図表1の通りである。

図表1 令和3年度保護者調査の調査対象および回収状況

	保護者		（参考）学校	
	対象数	有効回答数（率）*	対象数	有効回答数（率）**
小学校	33,879	30,325(89.5%)	600	595(99.2%)
中学校	82,410	66,837(81.1%)	750	738(98.4%)

* 本体調査でいずれかの教科を調査日当日に実施し、児童生徒の本体調査の結果と保護者に対する調査の結果を結合でき、保護者調査冊子において「調査に協力できない」と回答しなかった保護者の回答数

** 上記（*）に該当する保護者が1人以上いた学校数

②調査時期

調査は、令和3年5月に実施された。

③調査内容

調査の内容は次のような項目で構成されている：家庭の状況（きょうだい構成や一緒に

住んでいる人、保護者の単身赴任など)、保護者の子どもへの接し方、子どもの土曜日や放課後の過ごし方、子どもの教育に対する考え方、子どもが通っている学校について、学校や地域との関わり、保護者の行動、家庭の蔵書数、保護者の社会経済的背景、普段の帰宅時間。

④ウエイトづけ

本研究においては、有効回収データにウエイトをつけて、全国レベルでの推定を可能とした。ウエイトについては、土屋（2023）を参照されたい。

（4）本報告書の構成

本報告書は次のような構成となっている。

序章 調査研究の概要 (統計分析)
第1章 日本におけるレジリエントな児童生徒および家庭の特徴
第2章 授業外学習時間の学力への効果
第3章 親の養育態度・行動と子どもの学力・非認知能力
第4章 新型コロナウイルス感染症による学校臨時休業が学力に与える負の影響
第5章 臨時休業期間中の学習内容の理解度が子どもの学力に与える影響とその規定要因
第6章 アカデミック・レジリエンスを示す児童生徒のコロナ禍における生活の特徴
第7章 新型コロナウイルス感染症の影響下(コロナ禍)にあっても、アカデミック・レジリエンスを支えた諸要因の検討
第8章 学校SES別にみた平均学力の高い学校の取組 (事例調査)
第9章 訪問調査の概要と分析
第10章 訪問調査レポート (文献レビュー)
第11章 コロナ禍における子どもの発達と適応
第12章 コロナ禍と家族の貧困：「子どもの生活実態調査」に見るコロナ禍の影響 保護者調査集計表

（5）調査研究の内容と方法

【1】分析課題1：家庭の社会経済的背景（SES）の低い層において学力面で成果を上げている児童生徒・家庭の分析

本研究は、全国学力・学習状況調査の結果をもとに、日本におけるアカデミック・レジリエンスとその関連する家庭要因をICTの利活用も含め明らかにする。日本の調査研究では、Lowest SES（SESの下位25%）に属する子どもたちは学力のばらつきが大きく、高学力層も一定程度存在することが明らかにされている。平成29年度のお茶の水女子大学への委託研究では、Lowest SESでありながら「高学力」（総正答率で上位25%）の児童生徒をResilient studentsとして分析が行われた。その結果、小学生のResilient studentsは、Lowest SESの10.6%（児童全体の2.6%）、中学生のResilient studentsはLowest

SES の 9.7%（生徒全体の 2.5%）であることがわかった。Lowest SES の 10%前後がレジリエントであるという数値は、PISA における日本の国内レジリエント生徒の割合ともおおむね一致する。

これまでのアカデミック・レジリエンスに関する専攻研究では、SES の下位 25%に属しながら学力が上位 25%に入る児童生徒をレジリエント生徒と定義するものが多い。しかし、アカデミック・レジリエンスを「SES の下位 25%で、かつ、学力上位 25%」とするのはあくまでも操作的な定義にすぎず、何をもって「レジリエント」とするかに決まった基準があるわけではない。本研究では、例えば、世帯収入で見て下位 10%にありながら学力では A 層に属するなど、閾値を変えた分析も行った。日本の相対的所得ギャップ（子どものいる世帯の所得分布の下から 10%にあたる所得と中央値のギャップ）は大きいといわれている。所得水準で見て下位 10%にあたり厳しい貧困層が、その社会の「人並み」とされる「中位所得」からどの程度離れているかを見ると、OECD 諸国の平均値が 51.2%であるのに対し、日本は 59.8%である。このような困窮度の高い層でありながら、高い学力をとる児童生徒はどのような特徴があるのかを分析した。一方、従来手法（SES 下位 25%、学力上位 25%）で定義した「レジリエント」に該当する生徒の特徴も見た。

また、SES の影響を取り除いても子どもの学力等に影響する要因を明らかにすることは、SES による学力格差の緩和に示唆するところが多い。本研究では、SES を統制したうえで、授業外学習時間（努力）が学力にどのような効果をもつか、家庭での親の子どもへの接し方が子どもの学力・非認知能力にどのように関係しているかの分析も実施した。

【2】分析課題 2：SES の低い層において学力面で成果を上げている学校・教育委員会等の取組の分析

これまでの様々な調査研究からも、家庭の社会経済的背景と子どもの学力との間に強い相関があることが指摘されている。それは、学校レベルでの社会経済的背景による学力差（学校間の差）となって現れる。正答率の学校平均はその学校が置かれた社会経済的背景の影響を受けるため、平均正答率の高い学校を即、「学力向上に高い成果を上げている学校」と見なすことはできない。その学校に通う児童生徒の SES を考慮して、より高い達成度（学力水準の高さ）を示している学校を「学力向上に高い成果を上げている学校」と見なす必要がある。本研究においては、「学力向上への高い成果」を、「その学校に通う児童生徒の社会経済的背景から推計される学力」と「実際に達成された学力」との差で捉え、後者が前者を大きく上回っている学校を「SES の低い層において学力面で成果を上げている学校」と捉えた。その際、学力は単年度ではなく、令和 3 年度も含め過去 3 年間さかのぼって見た。また、いかなる施策や行政からのサポートが学校での実践を支えているのか、教育委員会等の取組にも着目した。その際、学校における ICT への取組にも特に注目した。学校質問紙から統計的に明らかにできる特徴と、訪問調査（学校・教育委員会）によって質的に明らかにできる特徴を見出した。

訪問調査にあたっては、小学校・中学校各 5 校を事例研究の対象とした。本研究では令和 3 年度の学力に基づき学校を選択するため、令和 2 年度時点における学校の取組をよく知る管理職・教務主任等がまだ在勤している学校を選んだ。

学校調査においては、学校の状況、研究や研修の体制、教育課程・学習指導、学校外と

の関係等について、また、教育委員会への訪問調査においては、学力に関する施策、調査対象校の特色、教員配置や加配などの施策、条件整備、研究、研修等について聞き取りを行った。

また、統計分析としては、学校 SES 別に算数・数学の正答率の高い学校でどのような取り組みを行っているかを探った。

【3】分析課題3：新型コロナウイルス感染症の影響による臨時休業期間中の家庭の取組や学習環境等の状況に関する SES を踏まえた分析

文部科学省の「令和3年度・全国学力・学習状況調査の結果」によれば、令和2年度の新学期を中心とした全国的な休業期間の長さ、それから約1年後の児童生徒の学力調査の平均正答率との間には相関は見られなかった。その結果を受けて行われた専門的な追加分析「コロナ禍におけるレジリエントな学校の特徴分析」では、休業期間の長さにより学校 SES を加えたクロス分析が検討されている。それによると、休業期間の長さによらず学校 SES が高いほど児童生徒の学力が高い傾向があったとしている。以上から、休業後の学力を左右する要因として SES が依然根強く重要な役割を果たしていること、一方で休業期間の長さは、児童生徒の学力に対して、必ずしも大きな影響を与えていないことがうかがえる。しかし、新型コロナウイルス感染症に伴う学校閉鎖等によって生じた子どもの学びの損失（ラーニング・ロス）は世界的に報告されている。同様に、日本においても感染拡大がなければ本来あったはずの、早くて前学年の年度末から新学年の新学期にかけての学校生活が失われたことは、子どもの生活や学習に少なからず影響を与えたと考えられる。実際、少なくとも短期的には子どもの生活や学習等への影響があったとする論考はいくつか発表されている。それを踏まえれば、休業から1年後の学力への影響はともかく、休業期間中に学習した学習内容の理解度に関して、子どもが置かれた環境によって差があったと考えられないだろうか。また、そこで形成された理解度は、その後の学力に影響を与えているかもしれない。

以上の課題意識から、本研究では、休業から1年後の学力に先行する学習の指標として、休業期間中の学習内容に対する子どもの理解度に着目し、それが1年後の学力とどのように関連しているか、そしてその休業期間中の学習内容の理解度が SES や休業期間他の子どもの学習・生活習慣や家庭や教師の働きかけなどの要因とどのように関連しているのかについて検討した。

【4】分析課題4：新型コロナウイルス感染症の影響下（コロナ禍）にあっても、SES が低くとも学力面で成果を上げている児童生徒・家庭の分析

新型コロナウイルス感染症の影響を受け、SES の面で通常でも不利な状況にある児童生徒たちはさらに過酷な環境下での学習を余儀なくされた。平時以上に厳しい状況にあってもレジリエンスを発揮し、学力面で良好な成績を上げたグループを、「コロナ禍で『不利な環境を克服している』児童生徒」と捉え、保護者調査、児童生徒調査データを検討する作業を通じて、かれらのレジリエンスを支えた諸要因の解明を試みた。

SES の低さは子どもの学業不振のリスク要因となりうるが、SES の水準が低い家庭のすべての子どもが、必ずしも学業不振に陥っているわけではない。そのような困難な環境下

にありながらも、良好な学業成績を収めている子どもたちも存在している。学力において不利な環境下でありながらも、その困難を克服している子どもたち、すなわち「アカデミック・レジリエンス」を発揮している子どもたちの実態については、多くの人々が関心を寄せている事項である。

一方、新型コロナウイルス感染症の流行という未曾有の事態は、日本を含む世界中の子どもたちの生活に大きな影響を与えた。学校の臨時休業をはじめ、新型コロナウイルス感染症の流行の拡大は、子どもの学業成績に対してネガティブな影響を及ぼしたことが報告されている。新型コロナウイルス感染症の流行により生活のさまざまな制限や変化を強いられた状況下においても、アカデミック・レジリエンスを発揮することができた子どもたちは、コロナ禍においてどのような生活を送っていたのだろうか。家庭のSESと子どもの学力の双方の観点から踏まえた上で、コロナ禍における子どもの生活の特徴について明らかにした調査研究は、これまでに十分に実施されていない。

本研究では、アカデミック・レジリエンスを示す児童生徒のコロナ禍における生活、特に令和2年春の臨時休業期間における生活の特徴について探った。具体的には、アカデミック・レジリエンスを示す児童生徒のコロナ禍における生活の特徴について、児童生徒質問紙、保護者質問紙、学校質問紙のデータを基に分析する。アカデミック・レジリエンスを示す児童生徒の特徴について、アカデミック・レジリエンスを示さない（ノンレジリエントな）児童生徒と比較し、さらに学力A層・高SESに位置する児童生徒の実態も踏まえた上で、明らかにした。

【5】分析課題5：コロナ禍にあっても、SESの低い層が学力面で成果を上げている学校や教育委員会等の取組・対応についての分析

①新型コロナウイルス感染症による学校臨時休業が学力に与える影響

分析課題5と関連しては、まず、令和2年度開始まもなくに見られた新型コロナウイルス感染症による学校の臨時休業が学力に与える影響について実証的に検討した。

「新型コロナウイルス感染症の影響による地域一斉の学校の臨時休業等の期間」（臨時休業）が学力に与える影響については、令和3年度までにすでにいくつかの分析がなされているが、これらは、学校レベルで集計されたデータ分析によって得られた知見であるという課題を残している。よって、児童生徒、学校、地域といった情報を複合的に含んだ入れ子構造（マルチレベル）データによる分析が求められる。そこで本章では、入れ子構造データをマルチレベルモデルによって分析した。

マルチレベルモデルの有用性は次のようなものである。第一に、学校や都道府県のようなグループにおいて同質的な集団が形成されているのであれば、階層内での相関（級内相関）を考慮しないと推定値の歪が生じるが、マルチレベルモデルによりこうした問題を回避することができる。第二に、マルチレベルモデルを用いることで集団単位と個人単位の解釈を区別してそれぞれの推定値が解釈可能である。第三に、学校と児童生徒という異なるレベルでの交互作用効果を検討することが可能となる。そこで、本研究では、マルチレベルモデルによって児童生徒・学校・都道府県の3レベルデータを分析し、新型コロナウイルス感染症による学校の臨時休業の影響を検証した。

②コロナ禍においても成果を上げた「レジリエントな学校」の検討

新型コロナウイルス感染症が急速に拡大し、通常とは異なる対応を余儀なくされた地域（感染者が多発し、教育活動に多大な影響があった地域）にも関わらず、SESの低い層が学力面で高い成果をあげた学校を本研究では「レジリエントな学校」と定義する。ここでいう「レジリエント」とは、自然災害や感染症などの災禍にあっても学校がしなやかに対応し、平時と同等の教育活動を展開できる力をもつことをさす。本研究では、「レジリエントな学校」が厳しい状況にも関わらず高い成果をあげることができた要因を探索的に検討する。学校訪問と教育委員会でのインタビュー調査をあわせて行い、優れた事例を多面的に検討する。このテーマについては、すでに耳塚寛明・垂見裕子・富士原紀絵が、文部科学省学力調査室と国立教育政策研究所教育課程研究センターの協力の下、「令和3年度全国学力・学習状況調査結果の追加分析」として、「コロナ禍における『レジリエントな学校』の特徴分析」を行い、全国的な学力調査に関する専門家会議（令和4年3月28日）において結果を公表している。

同追加分析は、保護者調査の結果を用いず、令和3年度の悉皆調査の結果に基づいているため、第一に学校の社会経済的背景（SES）が、家にある本の冊数の学校平均値（児童生徒質問紙調査によるデータ）によって推定されているという課題があった。加えて、小学校の検討にとどまり中学校に関する詳細な分析は行われていないという課題もあった。

本研究では同追加分析を参照し、その追試を行いつつ、適宜分析方法に必要な修正を加えた。まず、臨時休業期間については、新型コロナウイルス感染症の影響による学校の臨時休業等の日数が40日以上のある学校を対象とした。「学校の社会経済的背景（その学校に通う保護者の収入や学歴から算出）から推計される学力」と「実際に達成された学力」の差（残差）を平成29年度、30年度、31年度、令和3年度、それぞれについて計算し、「平成29年度～平成31年度までの残差の平均値」と「令和3年度の残差」を比較し、その差が大きい（令和3年度の成果が高くなった）順に学校を並べ替え、上位から学校を選択した。小学校5校、中学校4校を、事例研究の対象とした。

学校への訪問調査においては、上記「分析課題2」で示された質問項目に加え、分散登校の具体的な方法、臨時休業期間中の取組、分散登校時の取組、令和2年度の臨時休業期間後の取組、教育指導における取組についても聞き取りを行った。教育委員会への訪問調査においては、当該学校の特色、コロナ禍（令和2年度内）での教育委員会の取組について、コロナ禍以前からの教育委員会の取組について、聞き取りを行った。

（6）調査研究の成果の概要

[1] 「日本におけるレジリエントな児童生徒および家庭の特徴（第1章）」：研究課題1 レジリエントな児童生徒とは、社会経済的不利にありながら高学力の児童生徒のことをさす。SES下位25%、SES下位10%にありながら高い学力をとっている小学生の特徴としては、①朝食をとっている、②自己肯定感が高い、③ICT活用の有用性を認識している、④学級での対話に積極的に参加している、⑤教科学習の有用性を認識している、⑥最後まで解答を書こうと努力している、があげられる。また、レジリエントな児童の保護者の特徴としては、①絵本の読み聞かせをしたこと、②子どもに高い学歴期待を持っていることなどがあげられる。SES下位25%、SES下位10%にありながら高い学力をとっている中学生の特徴としては、①生活習慣（朝食）、②非認知能力（「自分と違う意見について考え

るのは楽しいと思う」など)、③学級での対話や話し合い(「友達の考え(自分と同じところや違うところ)を受け止めて自分の考えをしっかりと伝えていた」など)、④教科学習の方略(「国語の授業では、言葉の特徴や使い方についての知識を理解したり使ったりしている」など)、⑤最後までやり抜く力(「解答を文章で書く問題全ての書く問題で最後まで解答を書こうと努力した」)があげられる。保護者の特徴としては、①絵本の読み聞かせをしたこと、②子どもに高い学歴期待を持っていることなどがあげられる。

[2]「授業外学習時間の学力への効果(第2章)」: 研究課題1

SESと正答率、授業外学習時間と正答率の関係を見ると、SESが高い層ほど、また学習時間が長い層ほど、正答率が高い傾向が見られる(小6および中3)。そして、SES、学習時間、平均正答率の間の三重クロス集計を行った結果、同じSES階層の中では学習時間が長いほど平均正答率が高い傾向が認められる。学習時間の学力に対する独自効果(SESから独立して学力に与える効果)は確かに存在する(小6および中3)。

しかし、学習時間の効果には限界があり、SESの効果が上回る可能性がある。SES、努力、学力の三者の関連は、平成26年当時から大きくは変わっていない。しかしSESの影響が大きくなっている可能性も示唆されており、継続的な観察が必要である。また、パス解析を用いてSES、授業外学習時間、平均正答率の関係を検討した結果、学習時間の効果は、小学校から中学校へかけて著しく低下することがわかった。

[3]「親の養育態度・行動と子どもの学力・非認知能力(第3章)」: 研究課題1

保護者調査では、親の子どもへの関わり方について多くの項目を尋ねている。親の子どもへの関わり方と、子どもの学力・非認知能力の関係についてSESを踏まえた分析を行った。非認知能力は「自分には、よいところがあると思う」「難しいことでも失敗を恐れなくて挑戦している」「友達と話し合うとき、友達の話や意見を最後まで聞くことができる」「自分でやると決めたことは、やり遂げるようにしている」などの項目から合成変数を作成した。分析の結果、学力に対しては、「絵本の読み聞かせ」、「社会の出来事に関する会話」、「図書館に連れていくこと」などの親の関与が、(SES統制後は効果が低減するものの)、学力と強い関係があった。非認知能力には、「普段、子どもと話をしている」、「子どもの良いところを見つけてほめている」、「子どもの友達の名前をたくさん知っている」などの親の関与がSES統制後も強い関係があった。

[4]「学校SES別にみた平均学力の高い学校の取組(第8章)」: 研究課題2

学校SES別に算数・数学正答率の高い学校でどのような取組を行っているかを探った。その結果、小6では、特にLowest SES学校で算数正答率の高低に学校の取組が影響していること、正答率の高い学校は多くの取組をしていることがわかった。また、中3では、SESレベルによってあまり違いはないが、いずれも正答率の高い学校では多くの取組の実施率が高いことが明らかになった。

[5]「臨時休業期間中の学習内容の理解度が子どもの学力に与える影響とその規定要因(第5章)」: 研究課題3

休業期間中の子どもの学習内容の理解度が1年後の学力とどう関連しているか、休業期間中の学習内容の理解度にはどのような要因が関連しているのかを検討した。その結果、①休業期間中の学習内容の理解度はその後の子どもの学力に正の効果を持つこと、②学校の先生による丁寧なサポートが、特に低SESの子どもの理解度に対してプラスに働くこ

とが明らかになった。

〔6〕「アカデミック・レジリエンスを示す児童生徒のコロナ禍における生活の特徴(第6章)」：研究課題4

コロナ禍におけるレジリエント児童生徒の生活(家庭・学校)を明らかにした。その結果、コロナ禍におけるレジリエント児童生徒の特徴として次のようなことが明らかになった：①計画的な学習の継続、②わからないことは自分で調べた、③親のサポート(学校の課題の確認(小6)、学習スケジュール(中3)など)、④学校が課す課題(自由研究や自主学習ノート(小6))。

〔7〕「新型コロナウイルス感染症の影響下(コロナ禍)にあっても、アカデミック・レジリエンスを支えた諸要因の検討(第7章)」：研究課題4

休業期間が長い学校ほどアカデミック・レジリエンスを発揮する児童生徒の割合が低くなる傾向がある。様々な代替手段が模索されたとはいえ、休業によって学校教育の支えが手薄になる事態は、家庭的な背景が相対的に不利な状況にある児童生徒がレジリエンスを発揮する際の障壁となっていた。

〔8〕「新型コロナウイルス感染症による学校臨時休業が学力に与える負の影響(第4章)」：研究課題5

コロナ禍の一斉休業が子どもの学力に与えた影響を分析した。その結果、次の点が明らかになった：①マルチレベル分析の結果、学力の分散成分は、都道府県間では1%にも満たず、学校レベルでは1割未満である。学力(正答率)を児童生徒・学校・都道府県の3レベルデータから分散を検討すると、学力の分散の大部分は児童レベルで説明される。これは、地域間や公立学校間における学力の衡平性が極めて高水準で達成されているということを示唆している。②コロナ禍による臨時休業が学力に与える影響については、中学3年生ではほとんど見られなかったが、小学6年生では負の影響があることが示唆された。③小6を対象として、臨時休業期間(学校レベル要因)と児童SES(児童レベル要因：高SES(上位約2.5%)と低SES(下位約2.5%))のクロスレベル交互作用効果を検討した。その結果、概ね臨時休業が60日以上においては、臨時休業期間と児童SESの交互作用効果が認められた。④学校の臨時休業期間中、学校からの課題で分からないことがあったとき、「自分で調べた」、「分からないことがなかった」と回答している児童生徒ほど学力が高かった。一方、「分からないことをそのままにした」と回答した児童生徒の学力は低かった。

〔9〕「訪問調査の概要と分析(第9章)」：研究課題2・5

事例研究は分析課題2と5に分かれる。分析課題2は小学校5校、中学校5校。分析課題5は小学校5校、中学校4校。なお、分析課題2と5で重複する小学校が1校含まれるため、合計18校である。学校と調査者の都合で直接訪問できず、Zoomによりオンラインインタビューを実施した学校は5校であった。

分析課題2の小学校に関しては、①〇〇市スタンダードの開発と学校現場における徹底、②スキルアップタイムの設定や個別学習の充実、③家庭学習の充実、④校内研究の充実、⑤教員相互の連携のあり方、⑥県や市町の教育委員会が中心となって取り組む学力向上事業などの特徴がみられた。中学校については、①生徒の自尊心と自己肯定感を高める特別支援の視点と福祉との連携、②生徒の自治意識と意欲の向上、生徒主体の授業、きめ細やかな個別指導、③日頃から授業について話す関係、多様な教員を支える研修の仕組みと同

僚性の構築、などの特徴が見出された。

分析課題5の小学校については、①臨時休業期間中に児童への学習指導に役立つ情報提供、②児童の生活習慣を保つための指導などが行われたこと、③臨時休業期間後に学習内容の定着が不十分な児童について各担任が把握に努めたこと、④普段からの取組として、学力向上を重点課題にしていること、⑤学校行事やゲストティーチャーによる出前授業、キャリア教育など多彩な活動が行われ、各児童に活躍の場が提供されていることが特徴であった。中学校では、①課題の出し方等における生徒の主体性を高める取組、②協働的に授業力を高め合おうとする教員文化、③小中連携、もしくは、小中一貫教育の取組がみられた。

[10]学校訪問レポート

各学校・教育委員会の訪問記録をまとめた（第10章）。

[11]文献レビュー

コロナ禍が子どもの発達・適応に与えた影響（第11章）、コロナ禍における子どもの貧困（第12章）に関する国内外の文献レビューを行った。

[12]集計表

保護者調査集計表を掲載した。有効回収データを最終ウエイトによって集計を行った。

（7）執筆者一覧

本報告書の執筆分担は、次の通りである。

氏名	所属・職位	分担
浜野 隆	お茶の水女子大学・教授	序章、第1章、第3章、第9章（1）、保護者調査集計表
耳塚寛明	青山学院大学・教授	第2章、第10章
富士原紀絵	お茶の水女子大学・教授	第9章（2）、第9章（3）5、第10章
原田信之	名古屋市立大学・教授	第9章（3）4、第10章
西岡加名恵	京都大学・教授	第9章（3）3、第10章
山田哲也	一橋大学・教授	第7章、第10章
石井恭子	玉川大学・教授	第9章（3）2、第10章
岡部悟志	ベネッセ教育総合研究所・主任研究員	第5章、第10章
中島ゆり	長崎大学・准教授	第8章、第10章
中西啓喜	桃山学院大学・准教授	第4章、第10章
齊藤彩	お茶の水女子大学・助教	第6章、第11章
三宅雄大	お茶の水女子大学・助教	第12章
岡田泰孝	お茶の水女子大学・研究員	第9章（3）1、第10章

（参考文献）

福岡教育大学, 2023,『保護者に対する調査の結果を活用した家庭の社会経済的背景(SES)と学力との関係に関する調査研究』

国立教育政策研究所（編），2016，『生きるための知識と技能 6』 明石書店．

国立教育政策研究所（編），2019，『生きるための知識と技能 7』 明石書店．

OECD, 2018, *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, Paris, OECD.

土屋隆裕，2023，『（別冊）令和3年度保護者に対する調査のウエイト作成について』 文部科学省．

第1章 日本におけるレジリエントな児童生徒

および家庭の特徴

浜野 隆

(1) レジリエントな児童生徒

本委託研究においては、分析課題1として「家庭の社会経済的背景（SES）の低い層において学力面で成果を上げている児童生徒・家庭の分析」を設定している。これまで、全国学力・学習状況調査の保護者調査の分析においては、家庭の社会経済的背景（SES）が高いほど子どもの学力も高いという傾向が示されてきた。しかしながら、SESが低くても高い学力をとる児童生徒が一定数存在することも明らかにされている。平成29年度のお茶の水女子大学への委託研究（お茶の水女子大学2018）では、Lowest SES（SESの下位25%）に属する子どもたちは学力のばらつきが大きく、高学力層も一定程度存在することを示したうえで、Lowest SESでありながら「高学力」（総正答率で上位25%）の児童生徒を Resilient students と定義して分析が行われた。その結果、小学生の Resilient students は、Lowest SES の 10.6%（児童全体の 2.6%）、中学生の Resilient students は Lowest SES の 9.7%（生徒全体の 2.5%）であることが示されている。

本章では、令和3年度の保護者調査の結果を活用して、レジリエントな児童生徒および家庭の特徴を明らかにすることを目的とする。そこでまず、レジリエントな児童生徒の定義について検討したい。これまでのアカデミック・レジリエンスに関する先行研究では、SESの下位25%に属しながら学力が上位25%に入る児童生徒をレジリエント生徒と定義するものが多い（Ye et al. 2021）。本章においても、「SESの下位25%で、かつ、学力上位25%」の児童生徒を中心に、その特徴を見ていきたい。しかし、アカデミック・レジリエンスを「SESの下位25%で、かつ、学力上位25%」とするのはあくまでも操作的な定義にすぎず、何をもち「レジリエント」とするかに決まった基準があるわけではない。そこで、本章では、世帯収入で見て下位10%にありながら学力ではA層に属するなど、閾値を変えた分析も行うこととする。日本の相対的所得ギャップ（子どものいる世帯の所得分布の下から10%にあたる所得と中央値のギャップ）は大きいといわれている。所得水準で見て下位10%にあたり厳しい貧困層が、その社会の「人並み」とされる「中位所得」からどの程度離れているかを見ると、OECD諸国の平均値が51.2%であるのに対し、日本は59.8%である（UNICEF Office of Research 2017）。このような困窮度の高い層でありながら、高い学力をとる児童生徒はどのような特徴があるのかを分析した。本章では、レジリエントな児童生徒の「特徴」を明らかにするために、同じSESの「低学力層」（学力下位50%）との比較を行った。

図表1-1～図表1-2は、視覚的にわかりやすいように、レジリエントな児童生徒とその比較対象を示したものである。図表1-1は、Lowest SES(下位25%)内での高学力層と低学力層との比較、図表1-2は、SES下位10%における高学力層と低学力層の比較方法を図示したものである。

図表 1 - 1 Lowest SES(下位 25%)内での高学力層と低学力層を比較

	学力 D (低学力)	C	B	学力 A (高学力)
SES Lowest	比較対象			Resilient
Lower- Middle				
Upper- Middle				
Highest				

図表 1 - 2 SES 下位 10%における高学力層と低学力層を比較

	学力 D (低学力)	C	B	学力 A (高学力)
SES 1 低	比較対象			Resilient
SES 2				
SES 3				
SES 4				
SES 5				
SES 6				
SES 7				
SES 8				
SES 9				
SES 10 高				

図表 1 - 3 A 層と C・D 層の比較

	学力 D (低学力)	C	B	学力 A (高学力)
SES Lowest	比較対象			高学力層
Lower- Middle				
Upper- Middle				
Highes				

なお、本章では、「学力」を令和3年度の全国学力・学習状況調査の国語と算数（中学生は国語と数学）のA・B問題の総正答数を総問題数で除する）によって算出される「総正答率」をもとに、学力を4つの層（A～D）に分けた。学力が高い順に、A層、B層、C層、D層と名付けた。一般的な高学力層の特徴と比較して、特に「レジリエント生徒」の特徴は何かを検討するために、一般的な高学力層の特徴（図表1-3）の分析も同時に実施した。

(2) レジリエントな児童生徒はどれくらいいるのか

1. SES4分位別に見た各学力層の割合

レジリエントな児童生徒は、どれくらいいるのだろうか。図表1-4は小6、図表1-5は中3について、SES（4区分）と、学力（4区分）のクロス表を示したものである。これを見ると、小6については、Lowest SESのうち、学力A層に該当するのは14.3%、中3については10.0%であり、小6のほうが割合は高いことがわかる。

図表1-4 SES4分位別に見た各学力層の割合（小6）

小6			学力				全体
			低学力	←	→	高学力	
			D	C	B	A	
SES	Lowest	SESの%	35.7%	34.6%	15.4%	14.3%	100.0%
		学力の%	41.3%	28.9%	19.5%	12.4%	25.0%
	Lower middle	SESの%	25.2%	33.3%	20.3%	21.3%	100.0%
		学力の%	29.1%	27.9%	25.8%	18.4%	25.0%
	Upper middle	SESの%	17.5%	30.5%	21.6%	30.4%	100.0%
		学力の%	20.4%	25.6%	27.7%	26.3%	25.1%
	Highest	SESの%	8.0%	21.0%	21.2%	49.8%	100.0%
		学力の%	9.2%	17.6%	27.0%	43.0%	25.0%
全体		SESの%	21.6%	29.8%	19.6%	29.0%	100.0%
		学力の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

2. SES10分位別に見た各学力層の割合

SESを10段階に区分した時、SES下位10%にありながら学力が上位25%に該当する児童生徒はどれくらいいるのだろうか。図表1-6は小6、図表1-7は中3について、SES（10区分）と、学力（4区分）のクロス表を示したものである。これを見ると、小6については、SES下位10%のうち、学力A層に該当するのは8.8%、中3については7.7%であり、ここでも、小6のほうが割合は高いことがわかる。

図表 1 - 5 SES 4 分位別に見た各学力層の割合 (中 3)

中3			学力				全体
			低学力	←	→	高学力	
			D	C	B	A	
SES	Lowest	SES の %	41.8%	23.9%	24.4%	10.0%	100.0%
		学力の %	39.9%	28.5%	19.7%	11.4%	25.0%
	Lower middle	SES の %	29.7%	23.3%	30.8%	16.2%	100.0%
		学力の %	28.2%	27.6%	24.7%	18.3%	24.8%
	Upper middle	SES の %	21.8%	21.2%	34.1%	22.9%	100.0%
		学力の %	20.9%	25.4%	27.6%	26.2%	25.1%
	Highest	SES の %	11.5%	15.4%	34.5%	38.6%	100.0%
		学力の %	11.0%	18.5%	28.0%	44.2%	25.1%
全体		SES の %	26.2%	20.9%	31.0%	21.9%	100.0%
		学力の %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

図表 1 - 6 SES10 分位別に見た各学力層の割合 (小 6)

小6			学力				全体	
			低学力	←	→	高学力		
			D	C	B	A		
SES (10分位)	低	1	SES の %	48.0%	28.0%	15.1%	8.8%	100.0%
			学力の %	19.3%	11.4%	6.2%	3.6%	10.0%
	↑	2	SES の %	37.3%	28.5%	21.3%	12.9%	100.0%
			学力の %	14.6%	11.2%	8.5%	5.1%	10.0%
		3	SES の %	33.5%	27.7%	22.8%	16.0%	100.0%
			学力の %	13.2%	11.0%	9.1%	6.4%	10.0%
		4	SES の %	29.6%	28.4%	24.8%	17.2%	100.0%
			学力の %	11.6%	11.2%	9.9%	6.9%	10.0%
		5	SES の %	26.7%	28.2%	26.2%	18.9%	100.0%
			学力の %	10.6%	11.3%	10.6%	7.7%	10.0%
		6	SES の %	24.0%	27.7%	25.5%	22.8%	100.0%
			学力の %	9.5%	11.1%	10.3%	9.2%	10.0%
		7	SES の %	19.5%	24.5%	29.0%	27.0%	100.0%
			学力の %	7.7%	9.9%	11.7%	10.9%	10.0%
		8	SES の %	16.9%	23.2%	28.2%	31.6%	100.0%
			学力の %	6.6%	9.3%	11.3%	12.7%	10.0%
	↓	9	SES の %	10.9%	19.8%	29.3%	40.1%	100.0%
			学力の %	4.3%	7.9%	11.8%	16.3%	10.1%
	高	10	SES の %	6.6%	14.0%	26.7%	52.8%	100.0%
			学力の %	2.6%	5.6%	10.7%	21.1%	10.0%
全体		SES の %	25.3%	25.0%	24.9%	24.8%	100.0%	
		学力の %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

図表 1 - 7 SES10 分位別に見た各学力層の割合 (中 3)

中3			学力				全体	
			低学力	←	→	高学力		
			D	C	B	A		
S E S (1 0 分 位)	低	1	SESの%	48.4%	22.6%	21.2%	7.7%	100.0%
			学力の%	18.4%	10.8%	6.8%	3.5%	10.0%
	↑	2	SESの%	38.4%	25.0%	25.8%	10.7%	100.0%
			学力の%	14.7%	12.0%	8.3%	4.9%	10.0%
		3	SESの%	34.2%	23.7%	28.7%	13.3%	100.0%
			学力の%	13.1%	11.3%	9.3%	6.1%	10.0%
		4	SESの%	30.0%	24.1%	30.9%	15.0%	100.0%
			学力の%	11.5%	11.5%	10.0%	6.9%	10.0%
		5	SESの%	27.7%	22.4%	31.5%	18.4%	100.0%
			学力の%	10.6%	10.7%	10.2%	8.4%	10.0%
		6	SESの%	24.3%	22.1%	32.8%	20.8%	100.0%
			学力の%	9.3%	10.6%	10.6%	9.5%	10.0%
		7	SESの%	21.1%	20.6%	34.4%	23.9%	100.0%
			学力の%	8.1%	9.9%	11.1%	10.9%	10.0%
		8	SESの%	17.0%	20.1%	35.5%	27.5%	100.0%
			学力の%	6.5%	9.6%	11.5%	12.6%	10.0%
		9	SESの%	12.3%	17.3%	35.6%	34.9%	100.0%
			学力の%	4.7%	8.3%	11.5%	16.0%	10.1%
	高	10	SESの%	8.5%	11.4%	33.2%	46.9%	100.0%
			学力の%	3.2%	5.4%	10.7%	21.3%	10.0%
全体			SESの%	26.2%	20.9%	31.0%	21.9%	100.0%
			学力の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

(3) 結果 (小学校)

1. 生活習慣

図表 1 - 8 は、児童の生活習慣について、全般的な高学力層の特徴(「全体」の列)、Lowest SES における高学力層の特徴(「Lowest SES」の列)、SES 下位 10% における高学力層の特徴(「SES 下位 10%」の列)を見たものである。それぞれの回答項目に「あてはまる」児童の割合を A 層と C・D 層で比較し、その差を算出している。これを見ると、「毎日朝食を食べている」「毎日、同じくらいの時刻に寝ている」「毎日、同じくらいの時刻に起きている」はいずれも、「Lowest SES」「SES 下位 10%」の A 層の特徴であることがわかる。また、「携帯電話・スマートフォンやコンピュータの使い方について、家の人と約束したことを守っている」は、「SES 下位 10%」において特に A 層と C・D 層との差が大きい。「家で自分で計画を立てて勉強をしている(学校の授業の予習や復習を含む)」は、全般的な高学力層の特徴でもあるが、「Lowest SES」「SES 下位 10%」においても、高学力層の特徴であるといえよう。

図表 1－8 児童の生活習慣（％）

小6	全体			Lowest SES			SES下位10%		
	A	C・D	差	A	C・D	差	A	C・D	差
朝食を毎日食べている	92.0	80.6	11.4	89.1	73.6	15.5	84.1	68.2	15.9
毎日、同じくらいの時刻に寝ている	41.7	34.7	7.0	40.6	32.8	7.8	40.7	30.9	9.8
毎日、同じくらいの時刻に起きている	57.9	52.4	5.4	58.4	51.0	7.4	56.9	49.4	7.5
携帯電話・スマートフォンやコンピュータの使い方について、家の人と約束したことを守っている	40.1	36.1	4.0	41.7	35.9	5.8	44.1	35.0	9.1
家で自分で計画を立てて勉強をしている（学校の授業の予習や復習を含む）	44.2	24.3	19.9	36.2	22.0	14.2	33.2	19.1	14.1

図表 1－9 自己意識、非認知能力等（％）

小6	全体			Lowest SES			SES下位10%		
	A	C・D	差	A	C・D	差	A	C・D	差
自分には、よいところがあると思う	44.2	31.4	12.8	46.6	27.6	19.0	42.4	24.6	17.8
将来の夢や目標を持っている	60.2	60.4	-0.2	59.5	61.1	-1.6	55.1	60.7	-5.6
自分でやると決めたことは、やり遂げるようにしている	39.3	33.3	6.1	38.5	32.4	6.1	35.1	30.2	4.9
難しいことでも、失敗を恐れなくて挑戦している	25.4	24.2	1.2	24.4	22.8	1.6	23.7	21.4	2.3
人が困っているときは、進んで助けている	42.8	44.0	-1.2	45.2	43.5	1.7	43.6	45.2	-1.6
いじめは、どんな理由があってもいけないことだと思う	85.4	83.2	2.2	87.7	83.2	4.5	89.6	83.6	6.0
人の役に立つ人間になりたいと思う	80.0	71.8	8.2	80.3	70.0	10.3	79.0	68.8	10.2
学校に行くのは楽しいと思う	53.2	44.3	8.9	54.4	43.1	11.3	51.3	41.5	9.8
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	35.7	21.7	14.0	29.6	19.5	10.1	27.4	18.3	9.1
自分と違う意見について考えるのは楽しいと思う	36.1	21.7	14.4	32.1	19.7	12.4	30.0	18.0	12.0
友達と協力するのは楽しいと思う	71.8	71.2	0.6	21.2	22.2	-1.0	70.2	69.7	0.5

2. 自己意識、非認知能力等

図表 1－9 は、自己意識や非認知能力について、図表 1－8 と同様の方法で比較を行ったものである。これを見ると、「自分には、よいところがあると思う」「人の役に立つ人間になりたいと思う」「学校に行くのは楽しいと思う」などが「Lowest SES」「SES 下位 10%」の A 層の特徴であることがわかる。「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」「自分と違う意見について考えるのは楽しいと思う」は、全般的な高学力層の特徴でもあるが、「Lowest SES」、「SES 下位 10%」においても、高学力層の特徴であるといえよう。

3. ICT 利用

図表 1－10 は、ICT の利用や利用意識について、レジリエント児童の特徴を見たもので

ある。これを見ると、「学習の中でコンピュータなどの ICT 機器を使うのは勉強の役に立つと思う」が、「Lowest SES」や「SES 下位 10%」において A 層の特徴であることがわかる。特に、「SES 下位 10%」において A 層と C・D 層との差が大きい。なお、「5年生までに受けた授業で、コンピュータなどの ICT 機器をほぼ毎日使用した」と「学校で、コンピュータなどの ICT 機器を、他の友達と意見を交換したり、調べたりするために、ほぼ毎日使用している」については、高学力層と低学力層の間でほとんど差は見られない。

図表 1-10 ICT の利用や利用意識

小 6	全体			Lowest SES			SES下位10%		
	A	C・D	差	A	C・D	差	A	C・D	差
5年生までに受けた授業で、コンピュータなどの ICT 機器をほぼ毎日使用した	10.5	11.5	-1.0	7.7	11.4	-3.7	5.6	11.0	-5.4
学校で、コンピュータなどの ICT 機器を、他の友達と意見を交換したり、調べたりするために、ほぼ毎日使用している	11.1	9.8	1.3	9.4	9.9	-0.5	8.0	8.9	-0.9
学習の中でコンピュータなどの ICT 機器を使うのは勉強の役に立つと思う	69.2	64.1	5.1	73.0	63.5	9.5	77.3	62.6	14.7

図表 1-11 授業への関わり方（話し合いや発表など）

小 6	全体			Lowest SES			SES下位10%		
	A	C・D	差	A	C・D	差	A	C・D	差
5年生までに受けた授業で、学級の友達との間で話し合う活動では、話し合う内容を理解して、相手の考えを最後まで聞き、友達の考え（自分と同じところや違うところ）を受け止めて自分の考えをしっかりと伝えていた	45.4	26.9	18.5	41.3	24.6	16.7	39.4	24.1	15.3
5年生までに受けた授業で、自分の考えを発表する機会では、自分の考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組立てなどを工夫して発表していた	37.4	16.0	21.4	29.5	13.7	15.8	24.5	12.6	11.9
5年生までに受けた授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいた	44.9	23.0	21.9	39.6	20.2	19.4	35.3	18.6	16.7
5年生までに受けた授業では、各教科などで学んだことを生かしながら、自分の考えをまとめたり、思いや考えをもとに新しいものを作り出ししたりする活動を行っていた	32.8	19.0	13.8	27.9	17.1	10.8	30.3	16.7	13.6
5年生までに受けた授業は、自分にあった教え方、教材、学習時間などになっていた	47.1	33.8	13.3	52.9	31.3	21.6	52.6	29.2	23.4
友達と話し合うとき、友達の話や意見を最後まで聞くことができている	64.7	59.5	5.2	66.1	58.4	7.7	65.9	56.9	9.0
学級の友達との間で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりすることができている	42.9	28.0	14.9	41.2	26.1	15.1	39.5	24.6	14.9
学習した内容について、分かった点や、よく分からなかった点を見直し、次の学習につなげることができている	45.5	25.0	20.5	42.8	22.9	19.9	41.5	21.9	19.6
総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいる	43.0	24.4	18.6	38.5	22.3	16.2	35.7	20.8	14.9
学級では、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を決めている	39.5	27.7	11.8	40.7	26.7	14.0	40.3	26.2	14.1
学級活動における学級での話し合いを生かして、今、自分が努力すべきことを決めて取り組んでいる	34.3	28.5	5.8	35.8	26.5	9.3	38.7	25.9	12.8
道徳の授業では、自分の考えを深めたり、学級やグループで話し合ったりする活動に取り組んでいる	50.9	40.7	10.2	51.1	39.9	11.2	50.3	37.9	12.4

4. 授業への関わり方（話し合いや発表など）

図表1-11は、授業への関わり方（話し合いや発表など）について、レジリエント児童の特徴を見たものである。これを見ると、ここに掲げた多くの項目がレジリエント児童の特徴に該当するが、特に「Lowest SES」や「SES 下位 10%」においてA層の特徴であるものをあげると、「5年生までに受けた授業は、自分にあった教え方、教材、学習時間などになっていた」「学級では、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を決めている」「学級活動における学級での話し合いを生かして、今、自分が努力すべきことを決めて取り組んでいる」などとなる。

図表1-12 国語・算数に関する意識・態度

小6	全体			Lowest SES			SES下位10%		
	A	C・D	差	A	C・D	差	A	C・D	差
国語の勉強は好きである	31.2	18.8	12.4	27.0	17.9	9.1	22.9	17.5	5.4
国語の勉強は大切だと思う	79.5	62.9	16.6	79.2	60.1	19.1	77.4	57.5	19.9
国語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思う	72.4	59.8	12.6	76.1	58.5	17.6	75.4	56.8	18.6
国語の授業では、言葉の特徴や使い方についての知識を理解したり使ったりしている	53.4	31.1	22.3	48.0	29.5	18.5	45.2	29.2	16.0
国語の授業では、目的に応じて、自分の考えを話したり必要に応じて質問したりしている	36.4	19.4	17.0	31.1	17.2	13.9	33.9	15.7	18.2
国語の授業では、目的に応じて、自分の考えとそれを支える理由との関係が分かるように書いたり表現を工夫して書いたりしている	38.8	20.2	18.6	31.9	19.2	12.7	30.1	18.1	12.0
国語の授業では、目的に応じて文章を読み、感想や考えをもったり、自分の考えを広げたりしている	47.4	25.9	21.5	43.0	23.3	19.7	40.7	22.4	18.3
今回の国語の問題で、解答を文章で書く問題について、全ての問題で最後まで解答を書こうと努力した	96.9	68.6	28.3	96.7	64.5	32.2	96.7	62.3	34.4
算数の勉強は好きである	55.5	31.3	24.2	49.6	28.3	21.3	46.5	27.3	19.2
算数の勉強は大切だと思う	84.8	70.4	14.4	83.2	68.0	15.2	83.5	67.0	16.5
算数の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思う	78.2	68.6	9.6	78.6	66.3	12.3	80.2	65.6	14.6
算数の授業で学習したことを、普段の生活の中で活用できないか考える	48.5	33.3	15.2	46.1	30.6	15.5	46.8	30.0	16.8
算数の問題の解き方が分からないときは、あきらめずにいろいろな方法を考える	64.2	39.9	24.3	60.4	37.1	23.3	60.8	37.2	23.6
算数の授業で公式やきまりを習うとき、そのわけを理解するようにしている	70.5	42.6	27.9	66.1	38.8	27.3	62.3	37.7	24.6
算数の授業で問題の解き方や考え方が分かるようにノートに書いている	73.6	59.2	14.4	73.1	56.0	17.1	71.8	54.2	17.6
今回の算数の問題で、言葉や数、式を使って、わけや求め方などを書く問題について、全ての問題で最後まで解答を書こうと努力した	97.5	66.4	31.1	96.8	61.2	35.6	96.8	58.4	38.4

5. 国語・算数に関する意識・態度

図表1-12は、国語・算数に関する意識・態度について、レジリエント児童の特徴を見たものである。これを見ると、ここに掲げた多くの項目がレジリエント児童の特徴に該当

するといえるが、特に「Lowest SES」や「SES 下位 10%」において A 層の特徴であるものとしては、「国語の勉強は大切だと思う」「国語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思う」「算数の勉強は大切だと思う」「算数の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思う」「算数の授業で学習したことを、普段の生活の中で活用できないか考える」といった、各教科の有用性や活用可能性に関するもの、また、「今回の国語の問題で、解答を文章で書く問題について、全ての問題で最後まで解答を書こうと努力した」「今回の算数の問題で、言葉や数、式を使って、わけや求め方などを書く問題について、全ての問題で最後まで解答を書こうと努力した」といった「最後までやり抜く力」があげられる。さらに「国語の授業では、目的に応じて、自分の考えを話したり必要に応じて質問したりしている」は、「SES 下位 10%」の A 層にとりわけ特徴的である。

6. 保護者の関わり

上記「1.」～「5.」にみた児童本人の特性に加え、保護者の特徴についても触れておこう。図表 1-13 は、レジリエント児童の保護者の特徴を見たものである。これを見ると、「子どもが小学校に入学する前の時期に、ほとんど毎日、絵本などの読み聞かせをした」「子どもに大学まで進んでほしいと思っている」は、いずれも、全般的な高学力層の特徴ではあるものの、「Lowest SES」や「SES 下位 10%」においても A 層と C・D 層との間にある程度の差がある。「昨年、授業参観に参加した」「昨年、学校行事（運動会や音楽会など）に参加した」「昨年、PTA 活動に役員や委員として参加した」の 3 つは、A 層と C・D 層との間の差はあまり大きくはないものの、全体としては高学力層の特徴とは言えないので、「Lowest SES」や「SES 下位 10%」に特徴的な学力の関連要因であることを示唆している。

図表 1-13 レジリエント児童の保護者の特徴

小6	全体			Lowest SES			SES下位10%		
	A	C・D	差	A	C・D	差	A	C・D	差
子どもが小学校に入学する前の時期に、ほとんど毎日、絵本などの読み聞かせをした	34.5	17.1	17.4	22.0	11.7	10.3	18.6	9.2	9.4
子どもに大学まで進んでほしいと思っている	78.6	48.2	30.4	54.8	29.2	25.6	46.1	24.5	21.6
昨年、授業参観に参加した	63.5	61.3	2.2	64.6	58.8	5.8	63.7	57.1	6.6
昨年、学校行事（運動会や音楽会など）に参加した	74.8	74.8	0.0	76.8	73.2	3.6	76.1	72.3	3.8
昨年、PTA活動に役員や委員として参加した	29.2	28.9	0.3	33.2	27.9	5.3	33.6	25.7	7.9

(4) 結果（中学校）

1. 生活習慣・自己意識等

本節では、レジリエントな中学生の特徴について見ていきたい。図表 1-14 は、レジリ

エント生徒の生活習慣や自己意識の特徴を見たものである。ここにあげた項目はいずれもレジリエント生徒の特徴であるが、「朝食を毎日食べている」「自分と違う意見について考えるのは楽しいと思う」が、「Lowest SES」や「SES 下位 10%」において A 層の特徴であることがわかる。

図表 1-14 レジリエント生徒の生活習慣や自己意識の特徴

中3	全体			Lowest SES			SES下位10%		
	A	C・D	差	A	C・D	差	A	C・D	差
朝食を毎日食べている	89.4	75.7	13.7	84.2	70.6	13.6	81.4	67.0	14.4
家で自分で計画を立てて勉強をしている（学校の授業の予習や復習）	28.4	14.2	14.2	25.1	12.3	12.8	24.5	12.7	11.8
自分でやると決めたことは、やり遂げるようにしている	39.0	31.9	7.1	40.0	31.6	8.4	39.0	31.2	7.8
人の役に立つ人間になりたいと思う	77.0	71.6	5.4	78.8	70.1	8.7	77.0	68.9	8.1
自分と違う意見について考えるのは楽しいと思う	39.1	23.4	15.7	38.6	22.2	16.4	38.7	21.8	16.9

図表 1-15 授業への関わり方（話し合いや発表など）に関するレジリエント生徒の特徴

中3	全体			Lowest SES			SES下位10%		
	A	C・D	差	A	C・D	差	A	C・D	差
1, 2年生のときに受けた授業で、生徒の間で話し合う活動では、話し合う内容を理解して、相手の考えを最後まで聞き、友達や先生の考え（自分と同じところや違うところ）を受け止めて自分の考えをしっかりと伝えていた	47.2	30.4	16.8	46.7	28.8	17.9	47.0	28.1	18.9
1, 2年生のときに受けた授業で、自分の考えを発表する機会では、自分の考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組立てなどを工夫して発表していた	32.7	14.7	18.0	28.2	12.8	15.4	28.0	12.0	16.0
1, 2年生のときに受けた授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいた	51.2	23.3	27.9	49.0	20.4	28.6	45.7	19.7	26.0
1, 2年生のときに受けた授業では、各教科などで学んだことを生かしながら、自分の考えをまとめたり、思いや考えをもとに新しいものを作り出したりする活動を行っていた	25.7	13.7	12.0	23.9	11.9	12.0	23.9	11.7	12.2
1, 2年生のときに受けた授業は、自分にあった教え方、教材、学習時間などになっていた	29.9	20.0	9.9	30.9	19.1	11.8	30.8	18.3	12.5
学級の生徒との間で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりすることができている	44.6	27.6	17.0	43.6	25.5	18.1	42.6	24.5	18.1
学習した内容について、分かった点や、よく分からなかった点を見直し、次の学習につなげることができている	42.4	17.6	24.8	39.3	15.6	23.7	39.9	15.0	24.9
総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいる	37.8	22.6	15.2	36.2	20.8	15.4	35.6	20.1	15.5
道徳の授業では、自分の考えを深めたり、学級やグループで話し合ったりする活動に取り組んでいる	55.2	44.2	11.0	57.7	43.2	14.5	54.0	42.3	11.7

2. 授業への関わり方

図表 1-15 は、授業への関わり方（話し合いや発表など）について、レジリエント生徒の特徴を見たものである。これを見ると、ここに掲げた多くの項目がレジリエント生徒の

特徴に該当するが、特に「Lowest SES」や「SES 下位 10%」において A 層の特徴であるものとしては、「1、2年生のときに受けた授業で、生徒の間に話し合う活動では、話し合う内容を理解して、相手の考えを最後まで聞き、友達の考え（自分と同じところや違うところ）を受け止めて自分の考えをしっかりと伝えていた」「1、2年生のときに受けた授業は、自分にあった教え方、教材、学習時間などになっていた」「学級の生徒との間で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりすることができている」があげられる。

3. 国語・数学に関する意識・態度

図表 1-16 は、国語・数学に関する意識・態度について、レジリエント生徒の特徴を見たものである。これを見ると、ここに掲げた多くの項目がレジリエント生徒の特徴に該当するといえるが、特に「Lowest SES」や「SES 下位 10%」において A 層の特徴であるものとしては、「国語の授業では、言葉の特徴や使い方についての知識を理解したり使ったりしている」「数学の授業で公式やきまりを習うとき、そのわけを理解するようにしている」「数学の授業で問題の解き方や考え方が分かるようにノートに書いている」といった、各教科の学習方略に関するもの、また、「今回の国語の問題で、解答を文章で書く問題について、全ての問題で最後まで解答を書こうと努力した」「今回の数学の問題で、解答を言葉や数、式を使って説明する問題について、全ての問題で最後まで解答を書こうと努力した」といった「最後までやり抜く力」があげられる。

図表 1-16 国語・数学に関する意識・態度について、レジリエント生徒の特徴

中3	全体			Lowest SES			SES下位10%		
	A	C・D	差	A	C・D	差	A	C・D	差
国語の授業では、言葉の特徴や使い方についての知識を理解したり使ったりしている	48.3	28.2	20.1	48.8	27.3	21.5	49.8	27.6	22.2
国語の授業では、目的に応じて、自分の考えを話したり必要に応じて質問したりしている	32.7	16.9	15.8	31.7	15.3	16.4	28.7	16.1	12.6
国語の授業では、目的に応じて、自分の考えが伝わるように根拠を明確にして書いたり表現を工夫して書いたりしている	43.2	20.0	23.2	40.2	18.1	22.1	36.0	18.3	17.7
国語の授業では、目的に応じて文章を読み、内容を解釈して自分の考えを広げたり深めたりしている	47.8	22.3	25.5	47.2	20.5	26.7	45.1	20.8	24.3
今回の国語の問題で、解答を文章で書く問題について、全ての問題で最後まで解答を書こうと努力した	95.2	56.7	38.5	95.1	53.4	41.7	94.2	52.1	42.1
数学の勉強は好きである	47.8	21.9	25.9	46.0	19.8	26.2	44.3	19.7	24.6
数学の勉強は大切だと思う	60.8	43.5	17.3	56.6	41.4	15.2	54.2	41.3	12.9
数学の授業で学習したことを、普段の生活の中で活用できないか考える	28.5	15.1	13.4	26.8	13.2	13.6	25.3	13.0	12.3
数学の問題の解き方が分からないときは、あきらめずにいろいろな方法を考える	57.6	26.2	31.4	54.4	23.5	30.9	49.0	22.4	26.6
数学の授業で公式やきまりを習うとき、そのわけを理解するようにしている	61.3	35.4	25.9	61.4	33.2	28.2	58.3	31.9	26.4
数学の授業で問題の解き方や考え方が分かるようにノートに書いている	63.1	52.3	10.8	64.5	50.2	14.3	62.2	48.1	14.1
今回の数学の問題で、解答を言葉や数、式を使って説明する問題について、全ての問題で最後まで解答を書こうと努力した	92.0	34.9	57.1	90.1	31.6	58.5	88.3	30.2	58.1

4. 保護者の関わり

図表 1-17 は、レジリエント生徒の保護者の特徴を見たものである。これを見ると、「子どもが小学校に入学する前の時期に、ほとんど毎日、絵本などの読み聞かせをした」という関わり、「子どもに大学まで進んでほしいと思っている」「子どもにはできるだけ高い学歴を身につけさせたい」といった学歴期待は、いずれも、全般的な高学力層の特徴ではあるものの、「Lowest SES」や「SES 下位 10%」においても A 層と C・D 層との間にある程度の差が確認できる。「子どもがふだん、朝食を食べている」ことについては、「Lowest SES」や「SES 下位 10%」において特に A 層と C・D 層との間に差が確認できる。

図表 1-17 レジリエント生徒の保護者の特徴

中3	全体			Lowest SES			SES下位10%		
	A	C・D	差	A	C・D	差	A	C・D	差
子どもは、普段（学校のある日）、朝食を食べている	93.5	81.7	11.8	90.1	77.0	13.1	88.6	73.8	14.8
子どもが小学校に入学する前の時期に、ほとんど毎日、絵本などの読み聞かせをした	36.7	17.8	18.9	24.4	13.1	11.3	21.7	11.2	10.5
子ども大学まで進んでほしいと思っている	85.2	40.0	45.2	67.1	24.8	42.3	61.6	20.1	41.5
子どもにはできるだけ高い学歴を身につけさせたい	23.0	7.8	15.2	15.7	6.4	9.3	17.0	6.5	10.5

(5) 結果のまとめ

1. レジリエント児童の特徴（小学校 6 年生）

レジリエントな児童に特徴的なのは、次の点である：①生活習慣（朝食）、②自己肯定感（「自分には良いところがある」）、③ICT 活用の有用性の認識（「学習の中でコンピュータなどの ICT 機器を使うのは勉強の役に立つと思う」）、④学級での対話（「学級では、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を決めている」「学級活動における学級での話し合いを生かして、今、自分が努力すべきことを決めて取り組んでいる」）、⑤教科学習の有用性認識（「国語の授業で学習したことは将来、社会に出たときに役に立つ」）、⑥最後までやり抜く力（「解答を文章で書く問題全ての書く問題で最後まで解答を書こうと努力した」）。

レジリエントな児童の保護者に特徴的だったのは、次の点である：①子どもが小さい頃に絵本の読み聞かせをよく行った、②子どもに対し高い学歴期待を持っている。

2. レジリエント生徒の特徴（中学校 3 年生）

レジリエントな生徒に特徴的なのは、次の点である：①生活習慣（朝食）、②非認知能力（「自分と違う意見について考えるのは楽しいと思う」「自分でやると決めたことは、やり遂げるようにしている」「人の役に立つ人間になりたいと思う」）、③学級での対話や話し合い（「1、2年生のときに受けた授業で、生徒の間で話し合う活動では、話し合う内容を理解して、相手の考えを最後まで聞き、友達の考え（自分と同じところや違うところ）を受け止めて自分の考えをしっかりと伝えていた」「1、2年生のときに受けた授業は、自分にあった教え方、教材、学習時間などになっていた」「学級の生徒との間で話し合う活動を通じ

て、自分の考えを深めたり、広げたりすることができている」、④教科学習の方略（「国語の授業では、言葉の特徴や使い方についての知識を理解したり使ったりしている」「数学の授業で公式やきまりを習うとき、そのわけを理解するようにしている」「数学の授業で問題の解き方や考え方が分かるようにノートに書いている」）、⑤最後までやり抜く力（「解答を文章で書く問題全ての書く問題で最後まで解答を書こうと努力した」）。そして、レジリエントな生徒の保護者には、①子どもが小さい頃に絵本の読み聞かせをよく行った、②子どもに対し高い学歴期待を持っている、といった特徴がみられた。

（参考文献）

お茶の水女子大学, 2018, 『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』.

UNICEF Office of Research, 2017, *Building the Future: Children and the Sustainable Development Goals in Rich Countries, Innocenti Report Card 14*, UNICEF Office of Research, Innocenti, Florence.

Ye, W., Strietholt, R., and Blömeke, S., 2021, Academic Resilience: Underlying Norms and Validity of Definitions, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(1), pp.169-202.

第2章 授業外学習時間の学力への効果

耳塚寛明

(1) 問題と本章で用いる変数

1 問題

授業時間以外における学習時間（主に家庭や学校外学習機関における学習）は、子どもの学力にどのような効果があるのだろうか。本章では、不利な家庭環境であるにもかかわらず高い学力を獲得している児童生徒の特徴の中で、授業外学習時間の長さに着目して、学力への効果を明らかにする。具体的には、①学力が社会経済的背景によって規定されていることを把握した上で、②児童生徒の授業外学習時間によって家庭環境の不利を克服する上でどの程度有効であるのかを検討する。授業外学習時間を努力の操作的定義と見なし、レジリエントな児童生徒の分析の一環として（OECD, 2011）、努力の持つ学力への効果の大きさを検証することがねらいである。それは、分析結果によっては、努力の限界を明らかにする試みとして位置づけられるかもしれない。

本章の構成は次のとおりである。

(2) 社会経済的背景、学習時間と学力の関連（クロス集計による記述）

(3) 社会経済的背景、学習時間と学力の関連（三重クロス集計による説明）

(4) 社会経済的背景を統制した学習時間の学力への効果（学力を従属変数、学習時間、社会経済的背景を独立変数としたパス解析。全体および性別）

私たちがこの問題を設定して分析を試みるのは、今回が二度目である。前回の知見は、耳塚・中西 2014（それを元にした論考は、耳塚・中西 2021）で報告を行っている。そこでは、第一に、児童生徒の努力（授業外学習時間）はたしかに学力に対して社会経済的背景から独立した効果を持つこと、すなわち努力は社会経済的背景から受ける制約を一定程度補償することができること、第二に、しかし努力の効果には限界があり、児童生徒の努力のみでは学力格差を縮小させることは困難な可能性があることが明らかとなった。本章では、前回から8年後の令和3（2021）年度データを用いてこれらの知見を確認し、さらに多変量解析の手法の一つであるパス解析を用いて三重クロス分析を補うとともに、パス解析を性別集団に適用して性別の記述を行う。

2 分析に用いる変数

本章で分析に用いる変数は、1) 学力、2) 家庭の社会経済的背景、3) 児童生徒の学業面での努力の3グループである。

1) 学力は最終的な従属変数となる。概念としての学力を測定する操作的定義として、国語と算数・数学の教科別の正答率、両者の平均正答率を用いる。

2) 家庭の社会経済的背景の操作的定義として、SESを用いる。ただし、社会経済的背景を総合的に把握するのではなく、文化的背景と経済的背景に分解して学力への影響を分析する場合には、それぞれ父母の学歴（教育年数）と世帯収入（税込み年収）を操作的定義とする。なお学歴は、父母の学歴がともに欠損値ではない場合はその平均教育年数、父（母）の学歴が欠損値の場合、母（父）の教育年数とした。なお、これらの変数の記述統

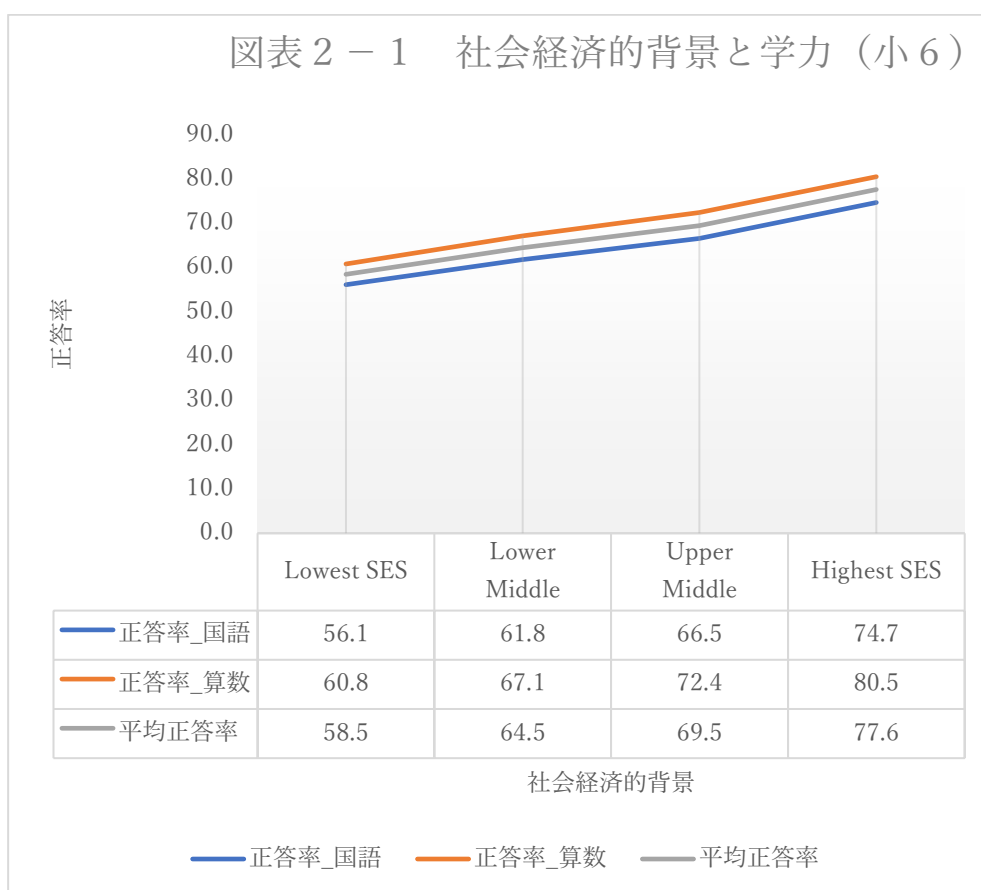
計は、図表 2-8、2-9 に示した。

3) 努力の操作的定義として、平日の授業外学習時間を用いた。児童生徒質問紙で、「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。）」と尋ねた結果である。選択肢は図表 2-5、2-6 を参照。

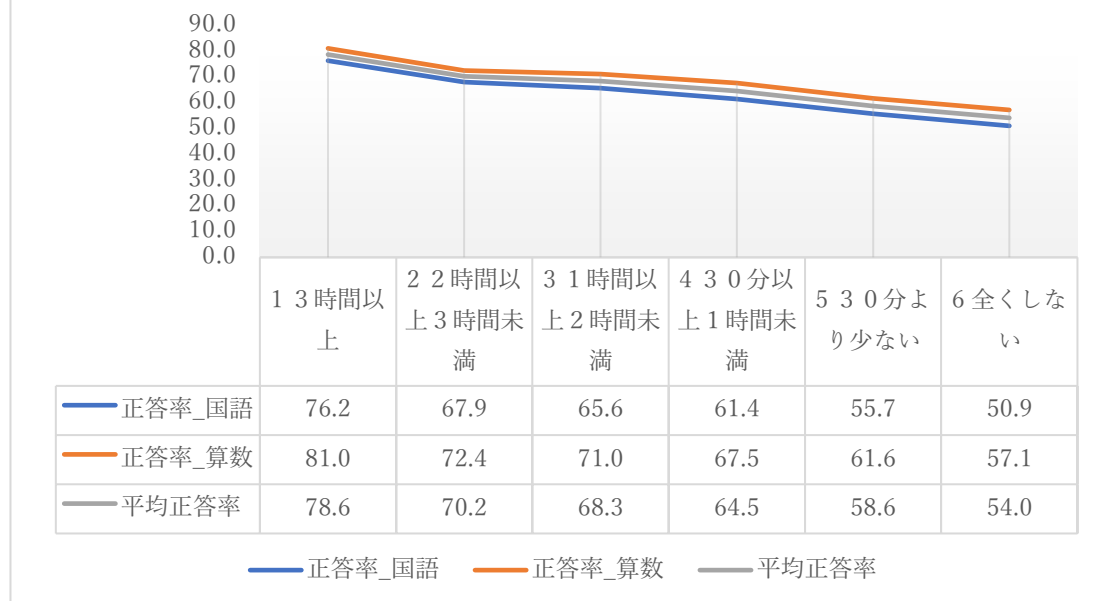
(2) 社会経済的背景、学習時間と学力の関連（クロス集計による記述）

まずは、小学校 6 年生について、家庭の社会経済的背景と授業外学習時間が、学力とどのように関連しているのかをクロス集計によって確認する。

SES が高い層ほど、正答率が高くなる傾向が、国語と算数のいずれについてもみられる（図表 2-1）。SES と正答率の関係は、直線的である。Highest SES と Lowest SES の間の正答率の差は、およそ 20% である。授業外平日学習時間の長さとも正答率の関係も直線的で、学習時間が長くなるほど正答率が高くなる傾向が、国語と算数のいずれについてもみられる（図表 2-2）。



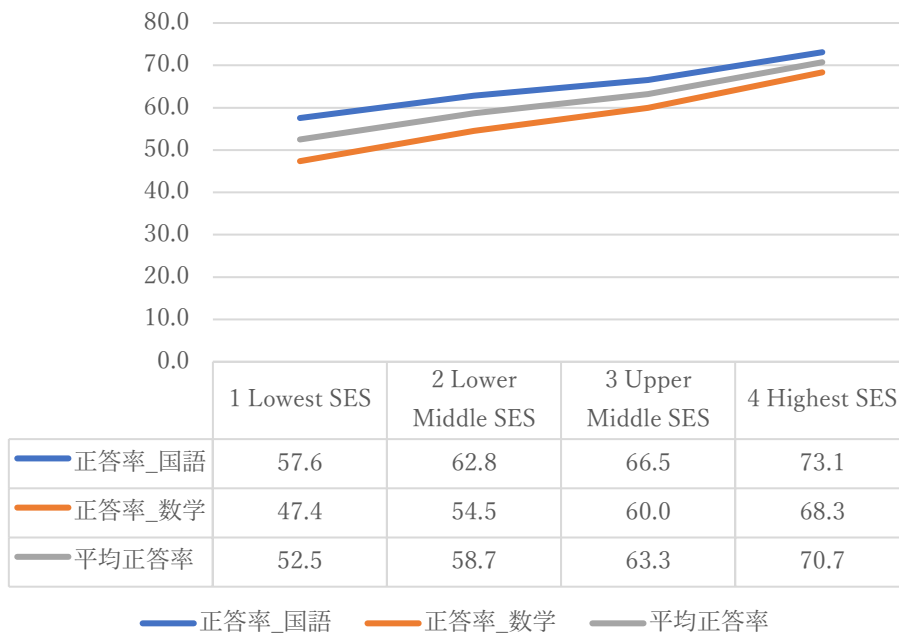
図表 2 - 2 授業外平日学習時間と学力（小 6）



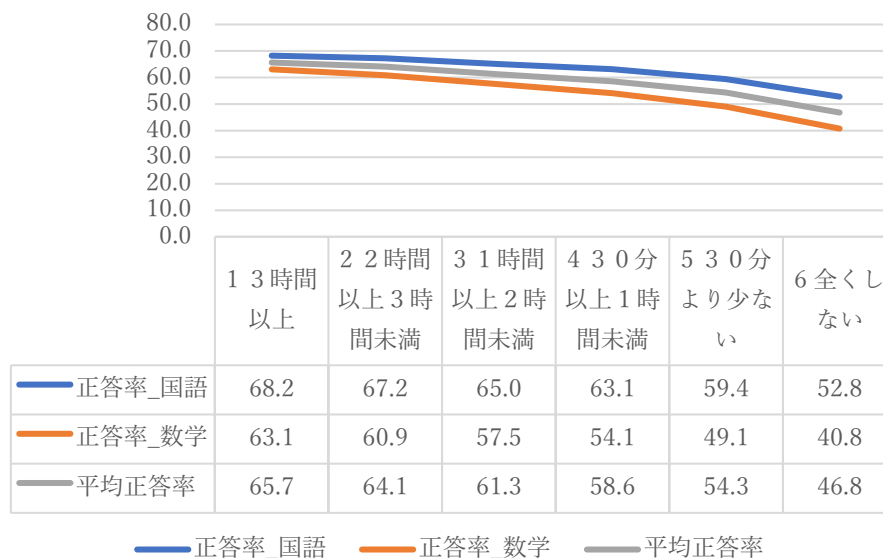
次に中学校 3 年生についてはどうだろうか。社会経済的背景と学力、授業外学習時間と学力の関係は、小学校 6 年生とほぼ同様である。SES が高い層ほど（図表 2-3）、また授業外学習時間が長い生徒ほど（図表 2-4）、正答率が高い傾向がある。ただし、小学校と中学校を比べると教科による若干の違いがみられる。中学校では、国語に比較して数学で、SES による正答率の差も学習時間による正答率の差も、やや大きい傾向がある。小学校では教科による関係の差はほとんどみられない。

以上から、SES と正答率、授業外学習時間と正答率の間には共変関係があり、SES が高い層ほど、また学習時間が長い層ほど、正答率が高い傾向が見られる。ただし現時点ではいずれも 2 変数間の相関関係を調べているだけであり、因果関係が示唆されるわけではない点に注意が必要である。

図表 2 - 3 社会経済的背景別学力（中 3）



図表 2 - 4 授業外学習時間別に見た学力（中 3）



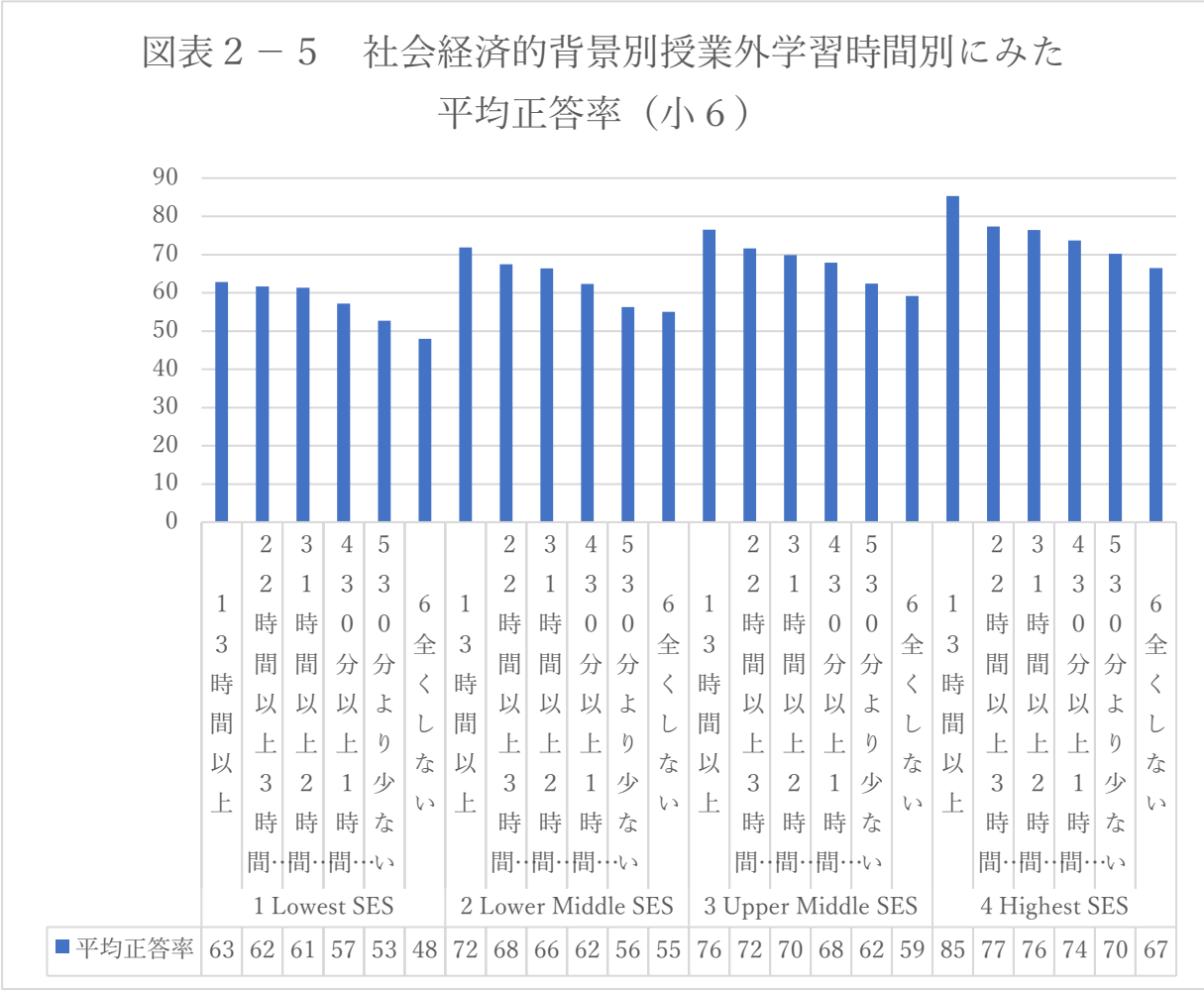
なお、ここまでの分析では、正答率を、国語と算数（数学）に分けてみてきた。しかしながら図表 2-1 から 2-4 に示されているように（教科によるわずかの差は認められるものの）、教科を区別して他の変数との関連を見る必要は小さい。以後は、国語と算数（小学校）、国語と数学（中学校）の平均正答率を算出して分析を行うことにする。

（3）社会経済的背景、学習時間と学力の関連（三重クロス集計による説明）

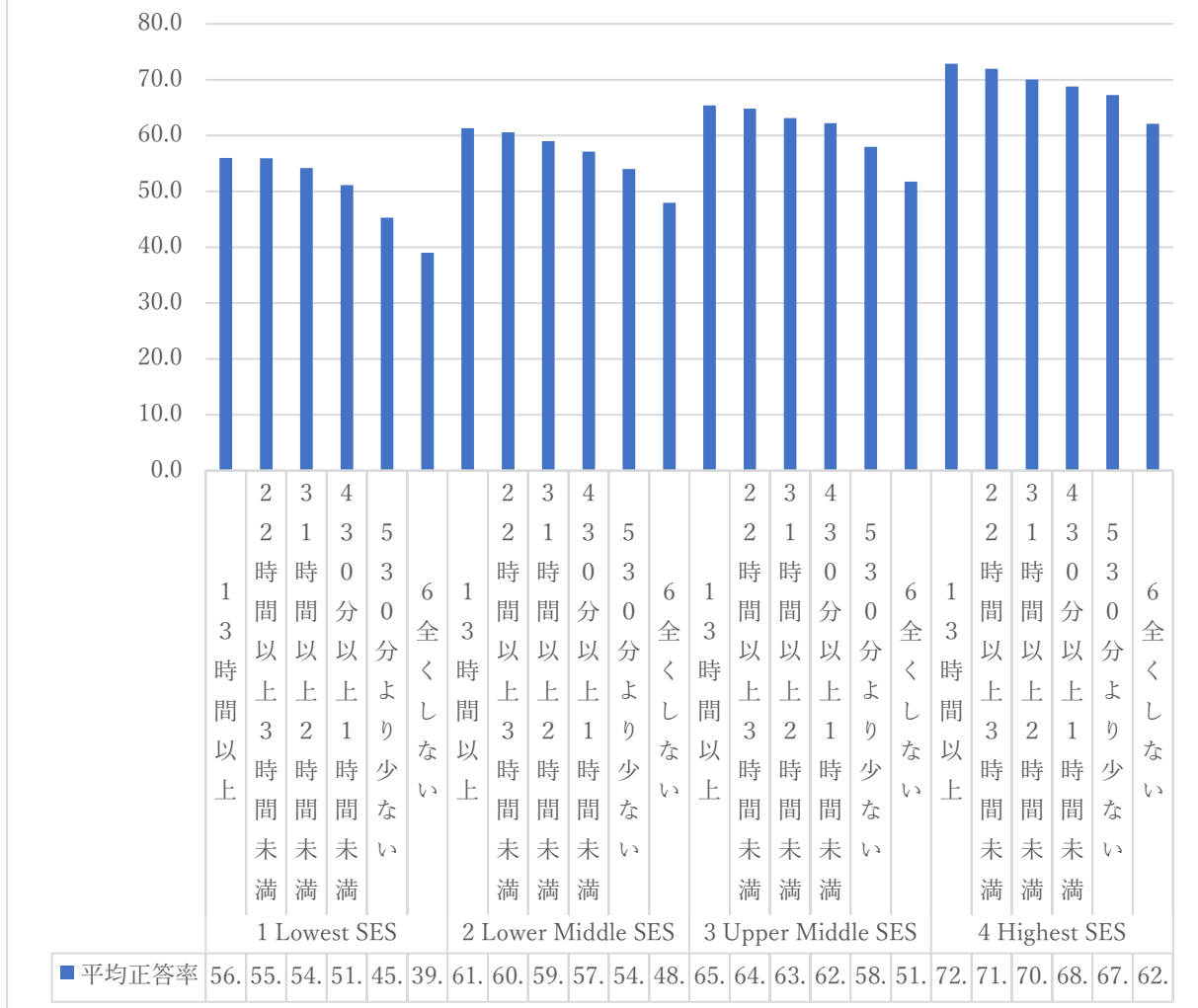
ここまでの検討では、SES と学力の関連、学習時間と学力の関連を、それぞれ別個に検討してきた。このように2変数間の関係をみている限り、SES、学習時間、学力という3つの変数の間の因果関係を推測することは不可能である。図表2-1から2-4には、見かけ上の相関関係（疑似相関）が含まれている可能性もある。例えば、SES が学力を規定し、同時に SES が学習時間を規定しているために、結果として見かけ上、学習時間が長いほど学力が高いように見えているだけかもしれない。

この点を確認するために、次に、SES、学習時間、正答率という三変数の関係を、三重クロス集計を行って分析することにする。仮に、学習時間と正答率の関係が疑似相関に過ぎなかったとすれば、SES を統制したとき学習時間と正答率の関係は消えて見えなくなってしまうはずである。

SES、学習時間、正答率の間の三重クロス集計の結果が、図表2-5（小6）、図表2-6（中3）である。



図表 2 - 6 社会経済的背景別授業外学習時間別にみた
平均正答率（中 3）



小学校について図表 2-5 をみると、同じ SES 階層の中で学習時間による平均正答率の差が生じている。同じ SES 階層の中では学習時間が長いほど平均正答率が高い傾向が明瞭に認められる。ここからわかるのは、第一に学習時間の学力に対する独自効果（SES から独立して学力に与える効果）はたしかに存在することである。図表 2-2 で見られた学習時間と平均正答率の関係は、そのすべてが疑似相関の結果であったわけではなく、SES が学習時間に与える影響を統制した上で、学習時間が正答率に与える影響がなお残っていることを意味している。同じ知見は、中学校（図表 2-6）からも得られる。

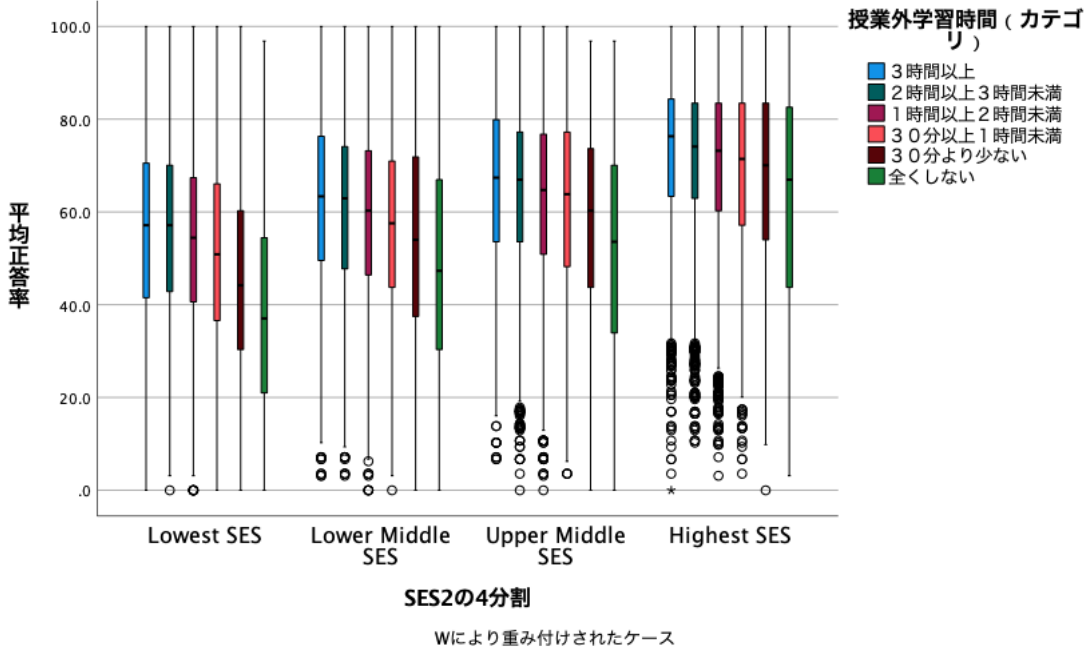
しかし同時に注目しておかねばならない点がある。中学校に関する図表 2-6 をみよう。Lowest SES で平日に授業外で 3 時間以上学習している生徒の平均正答率は 56.0。これに対して Highest SES で平日まったく学習しない生徒の平均正答率は 62.1。小学校（図表 2-5）でも同様の傾向を確認できる（Lowest SES で 3 時間以上学習している児童の平均正答率は 62.8、Highest SES で平日全く学習しない児童の平均正答率は 66.5）。平日にまったく学習しなくとも、もっとも SES が高い階層の児童生徒の平均正答率は、1 日に 3 時間

以上学習するもっとも SES が低い階層の児童生徒の平均正答率を凌いでいる。逆に言えば、Lowest SES の児童生徒は 1 日に 3 時間以上学習したとしても、まったく学習しない Highest SES の児童生徒の平均正答率に追いつくことができない。これが第二に重要な知見である。たしかに学習時間の平均正答率に対する独自効果は存在する、しかし学習時間の効果には限界があり、SES の効果が上回る可能性がある。努力の学力に対する独自効果は認められるものの、相対的に社会経済的背景の影響が大きいかもしれない。この点は次節のパス解析による検討で再度検討する。

以上の三重クロス集計による分析結果は、概ね耳塚・中西（2014、2021）と一致しており、社会経済的背景、努力、学力の三者の関連は、平成 26 年当時から大きくは変わっていないといえる。ただし、平成 26 年のデータを見ると（小 6 国語 B を例示する）、Lowest SES で 3 時間以上学習している児童の平均正答率は 41.5、Highest SES で平日全く学習しない児童の平均正答率は 42.0 であり、後者がわずかに上回るものの両者の差はごく小さかった。これに対して令和 3 年のデータでは、（調査問題に変化があり、また分析に用いている指標も異なるため、厳密な比較は不可能であるものの）両者の数値は、62.8 と 66.5 であり差は拡大しているようにみえる。今後、観察を継続していく必要がある。

なお、これらの知見と解釈は、SES 別学習時間別にみた各集団の正答率の平均値に依拠した分析であるという点に、十分留意が必要である。正答率の分布を一つの代表値（平均値）によってみているために誤解が生じる。実際には同一の集団に含まれる児童生徒の正答率は平均値の周りにばらつきをもって分布している。

図表 2-7 SES 別授業外学習時間別平均正答率の箱ひげ図（中 3）



図表 2-7 は、SES 別学習時間別平均正答率の箱ひげ図を示したものである（中 3。小 6 の箱ひげ図は省略するがほぼ同様の結果である）。同一の SES 階層・学習時間階層であっても、相当程度平均正答率のばらつきが生じていることがわかる。このばらつきは学習時間

が短い集団ほど大きな傾向がある。それゆえ、先に「Lowest SES の児童生徒は 1 日に 3 時間以上学習したとしても、まったく学習しない Highest SES の児童生徒の平均正答率に追いつくことができない」と書いたけれども、平均値ではなく個々の児童生徒のレベルで見れば、「追いつくことができている児童生徒」も事実として存在している。代表値に依拠して正答率のばらつきを看過すると、学習時間（努力）のもっているレジリエンスを過小評価してしまいかねない。注意すべき点である。

（４）社会経済的背景を統制した学習時間の学力への効果（パス解析）

1 分析の方法

次に、多変量解析の一つであるパス解析を用いて、三重クロス集計で得られた知見を再度把握し直すことにしよう。具体的には、平均正答率（学力）を従属変数、学習時間（努力）と SES（社会経済的背景）を独立変数としたパス解析を行う。パス解析を学年別全体集団に適用し、あわせて性別集団ごとの分析も行うことにする。前節で用いた変数をここでも用いるが、社会経済的背景の操作的定義として、SES に代えて世帯年収（税込み年収）と父母平均学歴（教育年数）を用いる。SES を、文化的背景（学歴）と経済的背景（年収）に分解して、学力への影響をみるためである。SES は家庭の文化資本と経済資本の総量を測定した指標であり、これを文化資本と経済資本に分解して学力への影響を測定することも時として有益であろう。

パス解析は、複数の重回帰分析の組合せである。パス解析をここでの分析に用いる利点は、主に二つある。第一に、社会経済的背景と授業外学習時間が学力形成に及ぼす影響の経路（パス）と影響の大きさ（パス係数）を、パスダイアグラム（例として図表 2-12 を参照）によって表現することができる。パスダイアグラムにおいては、変数が左から右へと時間的順序をもって配置され、変数間の因果関係の生じる経路（パス）が矢印をもって示されている。例えば、世帯収入が学力に影響を及ぼすパスには二つあり、世帯収入が学力を規定する直接のパスと、世帯収入が授業外学習時間を経由して学力に影響する間接的パスがある。第二に、各変数が学力に与える効果の大きさを、直接効果（世帯年収の場合、それが直接に学力に影響を与える大きさ）と間接効果（世帯年収が学習時間を経由して学力に影響を与える間接的な効果）に分けて把握することが可能で、両者を足し合わせることで総効果も算出することができる。

パス解析に投入した変数の記述統計が図表 2-8（小 6）と図表 2-9（中 3）、重回帰分析の従属変数、独立変数、決定係数を示したのが図表 2-10（小 6）、図表 2-11（中 3）である。今回のパスモデルでは、各学年別に、2 本の重回帰分析を行っている。1 本目（分析 1）が学習時間を従属変数として、世帯収入と父母平均学歴を独立変数とする分析、2 本目（分析 2）が、平均正答率を従属変数として、世帯収入、父母平均学歴、学習時間を独立変数とする分析である。

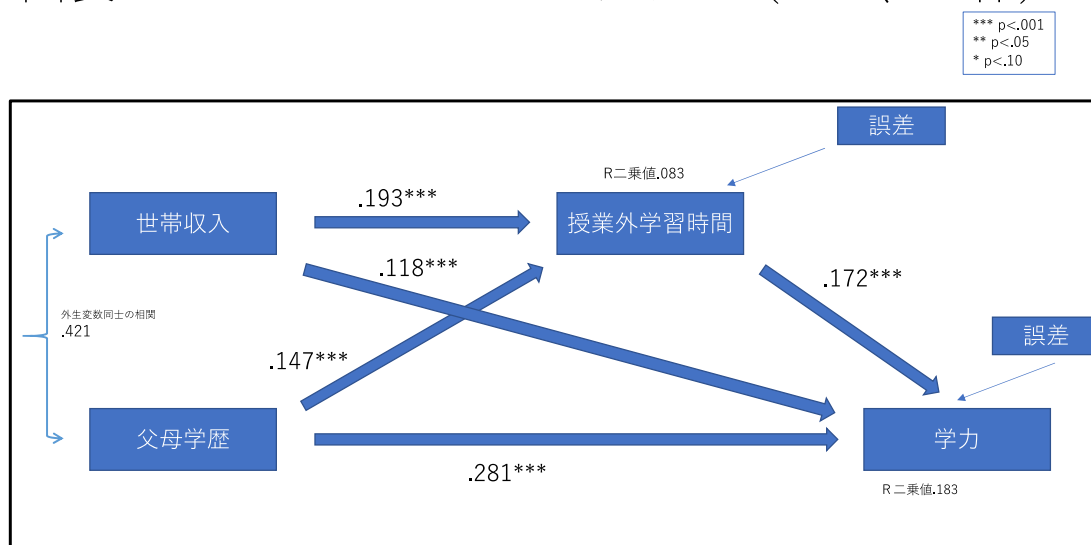
	平均値	標準偏差
平均正答率	67.6	20.3
世帯収入(税込み年収)	712.4	360.5
父母平均学歴	13.8	1.8
平日授業外学習時間(分)	96.5	67.1

	平均値	標準偏差
平均正答率	61.3	20.0
世帯収入(税)	706.7	351.7
父母平均学歴	13.5	2.3
平日授業外学	112.3	65.8

	従属変数	独立変数	修正済みR二乗値
分析1	学習時間	世帯収入 父母平均学歴	0.083
分析2	平均正答率	世帯収入 父母平均学歴 学習時間	0.183

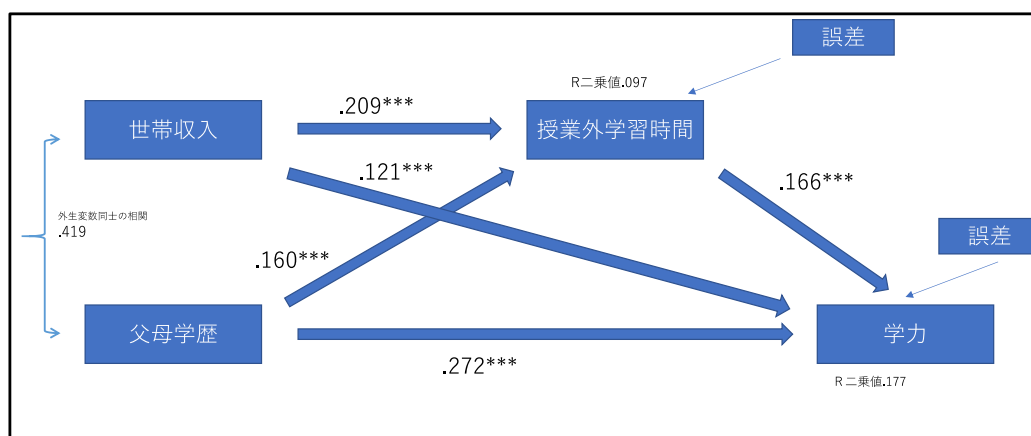
	従属変数	独立変数	修正済みR二乗値
分析1	学習時間	世帯収入 父母平均学歴	0.035
分析2	平均正答率	世帯収入 父母平均学歴 学習時間	0.152

図表2-12 パスダイアグラム(小6、全体)

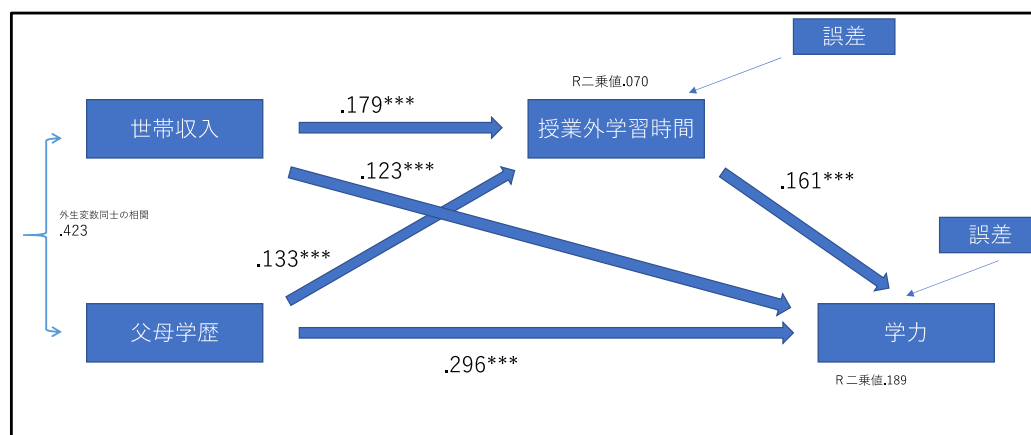


図表2-13 直接効果、間接効果、総効果 (小6 全体)			
	直接効果	間接効果	総効果
世帯年収	0.118	.193x.172=.033	0.151
		世帯年収→学習時間→学力	
父母学歴	0.281	.147x.172=.025	0.306
		学歴→学習時間→学力	
学習時間	0.172		0.172

図表2-14 パスダイアグラム (小6、男子)



図表2-15 パスダイアグラム (小6、女子)



図表2-16 直接効果、間接効果、総効果		
		(小6 男子)
	直接効果	間接効果
		総効果
世帯年収	0.121	.209x.166=.035
		世帯年収→学習時間→学力
父母学歴	0.272	.160x.166=.027
		学歴→学習時間→学力
学習時間	0.166	
		0.166
(小6 女子)		
	直接効果	間接効果
		総効果
世帯年収	0.123	.179x.161=.029
		世帯年収→学習時間→学力
父母学歴	0.296	.133x.161=.021
		学歴→学習時間→学力
学習時間	0.161	
		0.161

2 パス解析結果（小6）

図表2-12 から図表2-16 に、小6についての全体および性別集団別のパス解析結果を順に示した。

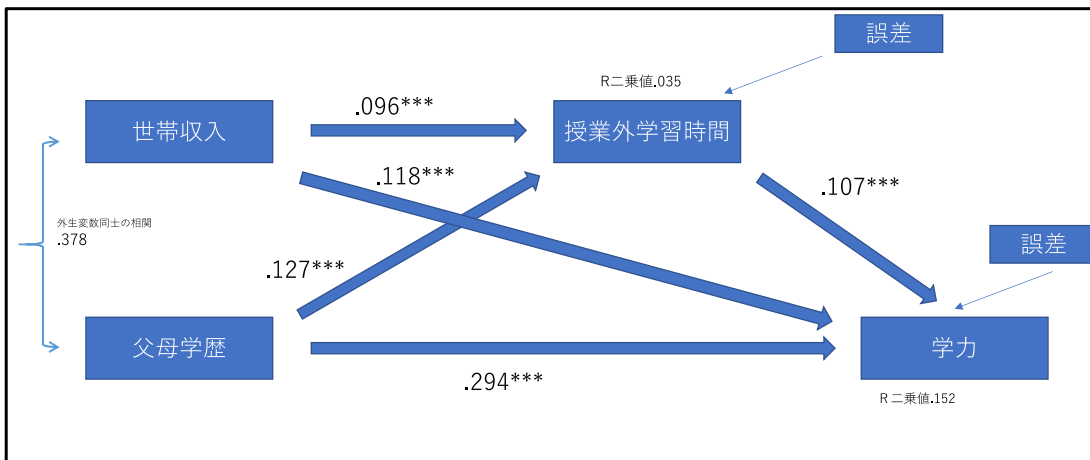
まず、小6全体について、授業外平日学習時間の平均正答率に対する効果（直接効果＝総効果）は、0.172である（図表2-12、2-13）。学習時間は統計的に有意な効果が認められ、また世帯年収の総効果を上回っているものの、父母学歴の総効果0.306には及ばない（図表2-13）。三重クロス分析で明らかになったとおり、努力の学力への効果は存在するものの、社会経済的背景の効果には及ばない。社会経済的背景の中では、父母学歴の効果が世帯年収の効果を上回っている。家庭の経済的環境以上に文化的環境が、学力形成上重要である可能性が示唆される。

次に、性別に分けてパス解析を適用した。授業外学習時間、世帯年収、父母学歴の平均正答率に対する直接効果、間接効果、総効果を、性別に比較すると、顕著な違いは見られなかった（図表2-14、2-15、2-16）。ただし女子で、父母学歴の総効果が男子より大きな傾向が見られた。努力の学力への効果は父母学歴に次ぐ大きさで、世帯年収の効果を若干上回る。男子に比べて女子で、社会経済的背景のうち文化的環境の影響が大きいことが示唆された。

3 パス解析結果（中3）

図表 2 - 1 7 パスダイアグラム (中3、全体)

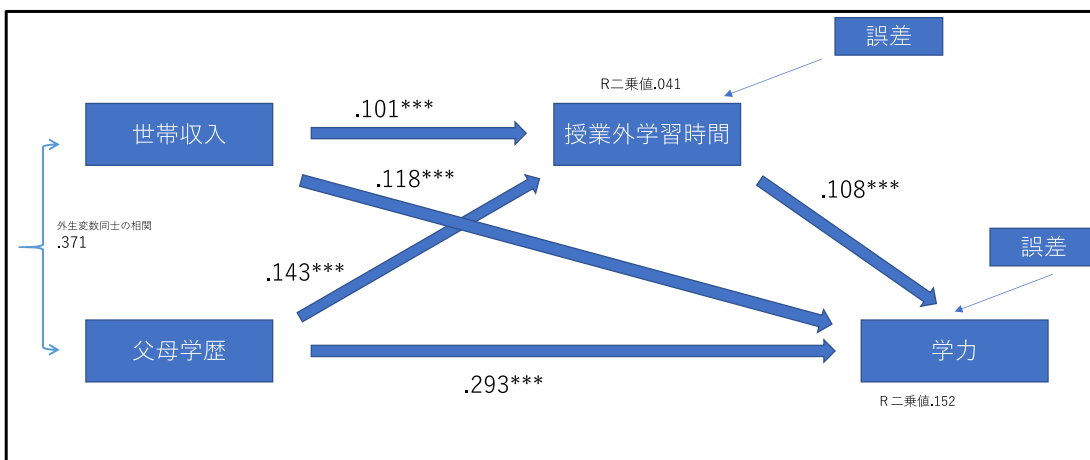
*** p<.001
** p<.05
* p<.10



	直接効果	間接効果	総効果
世帯年収	0.118	.096x.107=.010	0.128
父母学歴	0.294	.127x.107=.014	0.308
学習時間	0.107		0.107

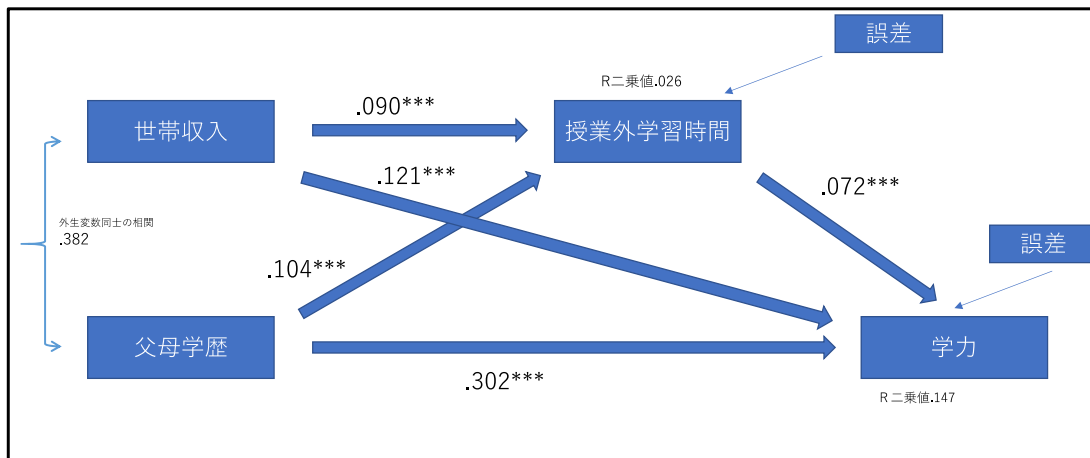
図表 2 - 1 9 パスダイアグラム (中3、男子)

*** p<.001
** p<.05
* p<.10



図表 2 - 2 0 パスダイアグラム (中3、女子)

*** p<.001
** p<.05
* p<.10



			(中3 男子)
	直接効果	間接効果	総効果
世帯年収	0.118	.101x.108=.011	0.129
		世帯年収→学習時間→学力	
父母学歴	0.293	.143x.108=.015	0.308
		学歴→学習時間→学力	
学習時間	0.108		0.108
			(中3 女子)
	直接効果	間接効果	総効果
世帯年収	0.121	.090x.072=.006	0.127
		世帯年収→学習時間→学力	
父母学歴	0.302	.104x.072=.007	0.309
		学歴→学習時間→学力	
学習時間	0.072		0.072

まず中3全体について、平均正答率に対する総効果が大きいのは、父母学歴、世帯年収、学習時間の順である(図表2-17、2-18)。学習時間の平均正答率への効果は、統計的に有意であるものの、社会経済的背景を加えた3変数の中でもっとも小さい。社会経済的背景の中では、父母学歴の効果が世帯年収の効果を上回る。

性別に比較してみると、顕著な相違がある(図表2-19、2-20、2-21)。世帯年収と父母学歴の平均正答率への影響はほとんど性別にみられないが、学習時間の平均正答率への効果は女子で著しく小さくなっている(統計的には有意)。学力への努力の効果は、相対的に男子で大きく、女子で小さいという結果が出た。

この結果を小6と比較すると、大きな違いが3点認められる。第一に、小学校に比べて中学校で決定係数の値が小さくなっている。モデル外の変数の平均正答率の影響が中学校では大きくなることを示唆している。第二に、学習時間の効果が、小学校から中学校へかけて著しく低下する。第三に、父母学歴の平均正答率への効果はほぼ変わらないのに対し

て、世帯年収の効果は小さくなっている。学力に対する努力の効果は、小学校と比べて中学校で小さく、また社会経済的背景の中では経済的環境の学力への影響が小さくなる。

(5) まとめ

本章では、学力が社会経済的背景によって規定されていることを把握した上で、児童生徒の授業外学習時間が家庭環境の不利を克服する上でどの程度有効であるのかを検討した。授業外学習時間を努力の操作的定義と見なし、レジリエントな児童生徒の分析の一環として、努力の持つ学力への効果の大きさを検証することがねらいである。分析方法は、クロス集計、三重クロス集計、パス解析を用いた。主な知見は次のとおりである。

①SES と正答率、授業外学習時間と正答率の間には共変関係があり、SES が高い層ほど、また学習時間が長い層ほど、正答率が高い傾向が見られる（小6 および中3）。

②SES、学習時間、平均正答率の間の三重クロス集計を分析すると、同じSES 階層の中では学習時間が長いほど平均正答率が高い傾向が明瞭に認められる。学習時間の学力に対する独自効果（SES から独立して学力に与える効果）はたしかに存在する（小6 および中3）。

③しかし同時に、学習時間の効果には限界があり、SES の効果が上回る可能性がある。中3 を例にとると、Lowest SES で平日に授業外で3時間以上学習している生徒の平均正答率は56.0。これに対してHighest SES で平日まったく学習しない生徒の平均正答率は62.1。Lowest SES の児童生徒は1日に3時間以上学習したとしても、まったく学習しないHighest SES の児童生徒の平均正答率に追いつくことができない。ただし平均値ではなく個々の児童生徒のレベルでみれば、「追いつくことができている児童生徒」も事実として存在している。代表値に依拠して平均正答率のばらつきを看過すると、学習時間（努力）のもっているレジリエンスを過小評価してしまいかねないため注意が必要である。

④以上を耳塚・中西（2014）と比較すると（厳密な比較は困難であるけれども）、社会経済的背景、努力、学力の三者の関連は、平成26年当時から大きくは変わっていない。しかしSES の影響が大きくなっている可能性も示唆されており（(3)節における、社会経済的背景、努力、学力の間の三重クロス集計を、平成26年と令和3年で比較した結果に基づく推測である）、継続的な観察が必要である。

⑤パス解析を用いて社会経済的背景、授業外学習時間、平均正答率の関係を検討した。社会経済的背景の指標は、SES に代えて、世帯年収（経済的環境）と父母平均学歴（文化的環境）を用いた。小6全体について、授業外平日学習時間の平均正答率に対する効果は統計的に有意であった。その効果は世帯年収の総効果を上回っているものの、父母学歴の総効果には及ばない。社会経済的背景の中では、父母学歴の効果が世帯年収の効果を上回っている。家庭の経済的環境以上に文化的環境が、学力形成上重要である可能性が示唆された。性別に分けてパス解析を適用した結果、性別による顕著な違いは見られなかった。ただし女子で、父母学歴の総効果が男子より大きな傾向が見られた。男子に比べて女子で、文化的環境の影響が大きいことが示唆された。

⑥中3全体について、平均正答率に対する総効果が大きいのは、父母学歴、世帯年収、学習時間の順である。学習時間の平均正答率への効果は、統計的に有意である。しかし効果の大きさは、社会経済的背景を加えた3変数の中でもっとも小さい。性別に比較してみると、学習時間の平均正答率への効果は女子で著しく小さくなっている。学力への努力の

効果は、相対的に男子で大きく、女子で小さい。小6と比較すると、学習時間の効果は、小学校から中学校へかけて著しく低下する。学力に対する努力の効果は、小学校と比べて中学校で小さい。

最後に2点、インプリケーションを付け加えておきたい。

第一に本書の知見の中でもっとも重要なのは、学力に対する努力の効果はたしかに存在するという事実である。努力の意義を過小評価することなく、子どもたちに学習を奨励することは、学力格差の拡大を妨げるという意味でも、有益であろう。ただし、その際、学習への構えや学習の方法などにも注目する必要がある。本章では、授業外学習時間の長短という、いわば量的側面にのみ焦点づけた分析を行った。それに加えて学習の質に焦点づけた分析も必要である。Lowest SES の子どもたちの、学習時間と平均正答率の関連をみると(図表2-5、2-6)、長時間学習する子どもたちの学力が伸び悩む傾向を見いだすことができる。長い時間学習する習慣が学力に結実しない、なにがしかの状況があるのかもしれない。学習の質に着目した検討は、そうした実践的課題の克服につながる可能性がある。

第二に、学力に対する努力の効果はたしかに存在するといっても、努力の効果には限界があるという事実から目を背けてはならない。この限界は、小学校と比べ中学校で、また男子より女子で大きいと推測できる。この意味で、日本社会は努力がものをいう、単純な業績主義社会であるとはとてもいうことができない。それは、パス解析結果も雄弁に物語るところである。家庭の社会経済的背景の学力への影響をどう克服していくのか。日本の教育界の、否、日本社会自身が抱える、最重要課題の一つであることは間違いがない。

(参考文献)

OECD, 2011, *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*, OECD Publishing

耳塚寛明・中西啓喜, 2014, 「社会経済的背景別にみた、学力に対する学習の効果に関する分析」、国立大学法人お茶の水女子大学『平成25年度 全国学力・学習状況調査(きめ細かい調査)の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究』, pp. 83-108.

耳塚寛明・中西啓喜, 2021, 「社会経済的背景別に見た学力に対する学習の効果」、耳塚寛明・浜野隆・富士原紀絵編著『学力格差への処方箋 [分析]全国学力・学習状況調査』、勁草書房, pp. 61-76

第3章 親の養育態度・行動と子どもの学力・非認知能力

浜野 隆

(1) はじめに

全国学力・学習状況調査の保護者調査では、保護者の養育態度、すなわち、家庭での親の子どもへの接し方・関わり方や子どもを取り巻く環境への親の関与などを尋ねている。そして、これまでの委託研究においても、親の養育態度と子どもの学力の関係は分析されてきた(垂見 2014, 浜野 2014, 2018 など)。しかしながら、保護者調査には毎回新たな項目が加わることで、子どもや保護者を取り巻く状況も変化していることが考えられるため、親の養育態度と子どもの学力の関係は継続して分析していく必要があると考える。

本章では、令和3年度の調査結果をもとに、保護者の養育態度が子どもの学力や非認知能力とどのような関係があるのかを分析する。本報告書の第1章、および先行研究(山田 2018)において、非認知能力の高さがレジリエントな児童生徒の特性であること、親の子どもへの働きかけによって非認知能力を高めることができることが示唆されている。そこで、本章では、保護者調査および児童生徒調査のデータを用いて、保護者の養育態度と子どもの学力・非認知能力の関係を分析することを目的とする。

(2) 本章で扱う変数：非認知能力と親の養育態度

1. 学力と非認知能力

まず、学力について、本章では、令和3年度の全国学力・学習状況調査の国語と算数(中学生は国語と数学)の総正答数を総問題数で除した「総正答率」を指標として用いた。

本章では、子どもの非認知能力は、令和3年度の全国学力・学習状況調査における児童生徒調査への回答結果を用いて指標を構成した。SES・非認知能力・学力の関係を分析した先行研究(山田 2018)では、「自分には、よいところがあると思う」「難しいことでも、失敗を恐れないで挑戦している」「友達と話し合うとき、友達の話や意見を最後まで聞くことができる」「ものごとを最後までやり遂げてうれしかったことがある」「友達の前で自分の考えや意見を発表することは得意だ」「友達と話し合うとき、友達の考えを受け止めて、自分の考えを持つことができる」「学級会などの話し合いの活動で、自分とは異なる意見や少数意見のよさを生かしたり、折り合いをつけたりして話し合い、意見をまとめている」「学級みんなで協力して何かをやり遂げ、うれしかったことがある」の8つの質問項目によって非認知能力(非認知的スキル)をとらえている。これに対し、令和3年度の調査では児童生徒調査の内容が平成29年度調査とは一部異なるため、いくつかの項目を変更して合成変数を作成した。具体的には、「自分には、よいところがあると思う」(自己肯定感)、「難しいことでも、失敗を恐れないで挑戦している」(挑戦心)、「自分でやると決めたことは、やり遂げるようにしている」(やり抜く力)、「人が困っているときは、進んで助けている」(向社会性)、「将来の夢や目標を持っている」(達成動機)、「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」(メタ認知)、「自分と違う意見について考えるのは楽しいと思う」(開放性)、「友達と協力するのは楽しいと思う」(協調性)の

8項目でもって非認知能力をとらえた。このうち、「自分には、よいところがあると思う」「難しいことでも、失敗を恐れなくて挑戦している」は平成29年度の山田（2018）の研究と共通するが、それ以外の項目は今回新たに含めたものである。変数の記述統計は図表3-1に示す通りである。各変数名を短縮して表現する場合の呼称を最右列に記した。

図表3-1 非認知能力（記述統計）

	小6		中3		本章での変数名
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
自分には、よいところがあると思う（「1. 当てはまらない」～「4. 当てはまる」）	3.05	0.91	3.04	0.89	自己肯定感
将来の夢や目標を持っている（「1. 当てはまらない」～「4. 当てはまる」）	3.32	0.98	2.97	1.04	将来の夢や目標
自分でやると決めたことは、やり遂げるようにしている（「1. 当てはまらない」～「4. 当てはまる」）	3.18	0.73	3.17	0.74	やり抜く力
難しいことでも、失敗を恐れなくて挑戦している（「1. 当てはまらない」～「4. 当てはまる」）	2.90	0.82	2.81	0.82	チャレンジ精神
人が困っているときは、進んで助けている（「1. 当てはまらない」～「4. 当てはまる」）	3.31	0.71	3.28	0.71	向社会性
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. 当てはまらない」～「4. 当てはまる」）	2.91	0.86	3.04	0.84	メタ認知
自分と違う意見について考えるのは楽しいと思う（「1. 当てはまらない」～「4. 当てはまる」）	2.91	0.87	2.99	0.83	開放性
友達と協力するのは楽しいと思う（「1. 当てはまらない」～「4. 当てはまる」）	3.64	0.65	3.58	0.65	協調性

合成得点を算出するため、これら8つの項目について主成分分析を行った（図表3-2）。その結果、次元性が高いことが明らかとなり、小学校では分散の説明率は37.6%、中学校では38.7%であった。クロンバックのアルファ係数は、小6のほうが0.751、中3のほうが0.761であった。

図表3-2 非認知能力を構成する変数：因子負荷量

因子負荷量	小6	中3
自分には、よいところがあると思う（自己肯定感）	0.612	0.634
難しいことでも、失敗を恐れなくて挑戦している（挑戦心）	0.698	0.727
自分でやると決めたことは、やり遂げるようにしている（やり抜く力）	0.667	0.662
人が困っているときは、進んで助けている（向社会性）	0.616	0.643
将来の夢や目標を持っている（達成動機）	0.431	0.462
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（メタ認知）	0.641	0.644
自分と違う意見について考えるのは楽しいと思う（開放性）	0.638	0.583
友達と協力するのは楽しいと思う（協調性）	0.563	0.592
分散の説明率	37.6%	38.7%

図表 3-3 親の養育態度（記述統計）

	小6		中3		本章での変数名
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
お子さんが小学校に入学する前の時期に、どの程度、絵本などの読み聞かせをしましたか（「1. ほとんどしなかった」～「5. ほとんど毎日」）	3.20	1.39	3.25	1.39	絵本の読み聞かせ
普段（学校のある日）、お子さんと学校での出来事について話をしていますか（「1. まったくしていない」～「5. いつもしている」）	3.98	0.91	3.73	0.99	親子の会話（学校の出来事）
普段（学校のある日）、お子さんと学校の勉強のことについて話をしていますか（「1. まったくしていない」～「5. いつもしている」）	3.40	0.96	3.30	0.95	親子の会話（学校の勉強）
普段（学校のある日）、お子さんと将来や進路のことについて話をしていますか（「1. まったくしていない」～「5. いつもしている」）	2.89	0.92	3.23	0.83	親子の会話（将来や進路）
普段（学校のある日）、お子さんと社会の出来事について話をしていますか（「1. まったくしていない」～「5. いつもしている」）	3.12	0.93	3.08	0.92	親子の会話（社会の出来事）
計画的に勉強するようお子さんに促していますか（「1. まったくしていない」～「5. いつもしている」）	3.40	1.07	3.31	1.05	計画的に勉強するよう促す
お子さんに読書をすすめていますか（読書には、本や雑誌、新聞、電子書籍を含む）（「1. まったくしていない」～「5. いつもしている」）	2.93	1.10	2.65	1.06	読書を勧める
お子さんが悪いことをしたらきちんと叱っていますか（「1. まったくしていない」～「5. いつもしている」）	4.46	0.66	4.29	0.75	悪いことをは叱る
お子さんのよいところをほめるなどして自信を持たせるようにしていますか（「1. まったくしていない」～「5. いつもしている」）	3.96	0.85	3.78	0.89	よいところをほめる
携帯電話やスマートフォンの使い方についてルールや約束を守るように促していますか（「1. まったくしていない」～「5. いつもしている」）	3.78	1.13	3.49	1.11	携帯のルールを守らせる
テレビゲーム（コンピュータゲーム、携帯式のゲーム、携帯電話やスマートフォンを使ったゲームも含む）をする時間を限定していますか（「1. まったくしていない」～「5. いつもしている」）	3.72	1.22	3.00	1.33	ゲームの時間の制限
昨年、どのくらいお子さんを図書館に連れて行きましたか（「1. 連れて行かなかった」～「5. 月に1回以上」）	2.02	1.37	1.47	1.02	図書館に連れていった
昨年、どのくらいお子さんを博物館や美術館に連れて行きましたか（「1. 連れて行かなかった」～「5. 月に1回以上」）	1.37	0.77	1.20	0.57	博物館や美術館に連れて行った
昨年、どのくらいお子さんをミュージカルやクラシックコンサートに連れて行きましたか（「1. 連れて行かなかった」～「5. 月に1回以上」）	1.11	0.43	1.09	0.40	ミュージカルやクラシックコンサートに連れて行った
昨年、お子さんを旅行に連れて行きましたか（「1. 連れて行かなかった」～「5. 月に1回以上」）	1.74	0.98	1.52	0.85	旅行に連れて行った
昨年、授業参観に参加しましたか（「1. まったくしていなかった」～「4. いつもしていた」）	2.76	0.82	2.66	0.80	授業参観への参加
昨年、学校行事（運動会や音楽会など）に参加しましたか（「1. まったくしていなかった」～「4. いつもしていた」）	2.09	0.61	2.04	0.63	学校行事への参加
昨年、PTA活動に役員や委員として参加しましたか（「1. まったくしていなかった」～「4. いつもしていた」）	2.29	0.76	2.22	0.75	PTAへの参加
昨年、学級・学校ボランティア活動（読み聞かせ、丸付け、課外活動の引率補助など）に参加しましたか（「1. まったくしていなかった」～「4. いつもしていた」）	1.98	0.69	1.96	0.67	学級・学校ボランティアへの参加
お子さんの学校の友達の名前を、何人くらい知っていますか（「1. いない」～「4. 21人以上」）	3.28	1.10	2.50	1.28	友達の名前を知っている
お子さんの通っている学校には、お子さんのことについて相談できる先生や職員が何人くらいいますか（「1. いない」～「4. 5人以上」）	3.55	0.92	2.72	1.29	相談できる先生や職員がいる
お子さんの通っている学校には、気軽に話のできる保護者の方が何人くらいいますか（「1. いない」～「4. 11人以上」）	2.32	1.30	1.95	1.20	気軽に話せる保護者がいる
あなたの住んでいる地域には、お子さんのことについて相談できる友人や知人は何人くらいいますか（お子さんの通っている学校の保護者の方は除く）（「1. いない」～「4. 11人以上」）	1.47	0.89	1.32	0.74	相談できる友人や知人がいる

2. 親の養育態度

親の養育態度としては、保護者調査から、子どもへの働きかけや子どもをとりまく環境の認知・関与に関する変数を取りあげた。変数の一覧と記述統計を図表3-3に示す。本章において各変数名を短縮して表現する場合の呼称を最右列に記した。

(3) SES・学力・非認知能力の関係

すでに多くの研究で指摘されているように、SESと学力の間には相関関係が存在する。本章で定義した学力（総正答率）とSESとの関係を見ると、小学校では0.369、中学校では0.355という相関係数となっている（表3-4）。では、SESと非認知能力はどのような関係になっているであろうか。これについては、山田（2018）の先行研究では、小学校では0.15、中学校では0.10程度の相関とされている。本章の分析は、非認知能力の内容が山田の研究とは異なること、また、SESについても尺度が新しくなっていることに留意する必要があるが、相関係数は小学校では0.093、中学校では0.050と、ほとんど相関は見られないという結果となった。なお、学力と非認知能力の間には、小学校では0.169、中学校では0.113という相関係数が確認された（図表3-4）。

図表3-4 SES・学力・非認知能力間の相関係数

	小6	中3
SESと学力の相関	0.369	0.355
SESと非認知能力の相関	0.093	0.050
学力と非認知能力の相関	0.169	0.113

このように、非認知能力はSESとの関係はほとんどない。これは、SESの高低に非認知能力が左右される部分は極めて小さく、SESに関わらず高めることができることを示唆している。しかし、総体としての非認知能力とSESとの関係はほとんど見られないとはいえ、非認知能力を構成する個々の項目のなかにはSESとの関係が見られるものがあるかもしれない。そこで、非認知能力とSESの関係をさらに詳細に検討するため、非認知能力を構成する各項目とSESとの関係（相関係数）を算出した（図表3-5）。これを見ると、ほとんどの項目で係数は0.1を下回っており、中には無相関に近いものも存在する。ただ、一方で、相関係数が0.1を超える項目も小学生ではいくつか存在する。自己肯定感、メタ認知、開放性は、SESとある程度のある関係があるといえよう。ここでは、それらについて、クロス集計表でSES別にどの程度の差があるのか、確認しておきたい。そうすることによって、相関係数0.1が、クロス表ではどの程度の回答率の差なのかを把握することにもなる。

図表3-6～表3-8は、SESカテゴリ別に回答結果を見たものであるが、いずれの項目も、SESが高くなるにつれ「当てはまる」が多くなっている。図表3-6は、SESカテゴリ別に「自分には、よいところがあると思う（自己肯定感）」の回答率を見たものである（小6）。これを見ると「当てはまる」という回答は、Lowest SESにくらべHighest SES

のほうが 11.3 ポイント高いことがわかる。また、「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（メタ認知）」（小6）については、Lowest SES よりも Highest SES のほうが 12.5 ポイント、「自分と違う意見について考えるのは楽しいと思う（開放性）」（小6）については、Lowest SES よりも Highest SES のほうが 10.1 ポイント高いことがわかる（図表3-7、図表3-8）。

図表3-5 SES と非認知能力（各項目）との相関係数

	小6	中3
自分には、よいところがあると思う	0.113	0.068
将来の夢や目標を持っている	0.000	0.000
自分でやると決めたことは、やり遂げるようにしている	0.043	0.019
難しいことでも、失敗を恐れなくて挑戦している	0.045	0.031
人が困っているときは、進んで助けている	0.008	-0.012
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	0.122	0.061
自分と違う意見について考えるのは楽しいと思う	0.101	0.077
友達と協力するのは楽しいと思う	0.003	-0.001

図表3-6 SES と「自分には、よいところがあると思う（自己肯定感）」の関係（小6）

	SES				合計
	Lowest	Lower Middle	Upper Middle	Highest	
無回答	0.0%	0.0%	0.0%	0.1%	0.0%
当てはまる	21.8%	24.6%	27.8%	33.1%	26.8%
どちらかといえば、当てはまる	42.0%	44.4%	43.8%	42.9%	43.3%
どちらかといえば、当てはまらない	28.3%	24.3%	22.9%	19.8%	23.8%
当てはまらない	7.8%	6.7%	5.5%	4.2%	6.0%
その他	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

図表3-7 SES と「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（メタ認知）」の関係（小6）

	SES				合計
	Lowest	Lower Middle	Upper Middle	Highest	
無回答	0.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
当てはまる	30.2%	33.8%	37.7%	42.7%	36.1%
どちらかといえば、当てはまる	40.7%	42.7%	40.7%	38.0%	40.5%
どちらかといえば、当てはまらない	19.2%	16.0%	14.7%	13.0%	15.7%
当てはまらない	9.9%	7.4%	7.0%	6.3%	7.6%
その他	0.0%	0.1%	0.0%	0.0%	0.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

図表 3-8 SES と「自分と違う意見について考えるのは楽しいと思う（開放性）」の関係（小6）

	SES				合計
	Lowest	Lower Middle	Upper Middle	Highest	
無回答	0.0%	0.0%	0.0%	0.1%	0.0%
当てはまる	22.5%	25.5%	27.5%	32.6%	27.0%
どちらかといえば、当てはまる	42.6%	44.0%	44.0%	42.4%	43.3%
どちらかといえば、当てはまらない	26.6%	23.6%	22.4%	19.8%	23.1%
当てはまらない	8.1%	6.9%	6.0%	5.1%	6.5%
その他	0.0%		0.0%	0.0%	0.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

（4）親の養育態度と子どもの学力の関係

本節では、親の養育態度と子どもの学力の関係を見ていきたい。親の養育態度の各項目と子どもの学力の関係を回帰分析の標準偏回帰係数（ β ）で見えていくことにする。先に示したように、子どもの学力と SES の間には相関が確認されるため、ここでは、親の養育態度の各項目と子どもの学力の単回帰分析の結果と、SES 統制後の重回帰分析の結果を示す。図表 3-9 に小 6 の結果を、図表 3-10 に中 3 の結果を示した。なお、それぞれの結果において回帰係数が大きいものから上位 5 項目にハイライトを付してある。

まず、小 6（図表 3-9）についてみると、SES 統制前は、係数の大きい順に、「絵本の読み聞かせ」「図書館に連れていった」「読書を勧める」「親子の会話（社会の出来事）」「計画的に勉強するよう促す」となる。絵本の読み聞かせや図書館、読書など、「読書活動」に関わる働きかけが子どもの学力との関係が強いという点は、先行研究（垂見 2014）とも一致する。では、SES 統制後はどうであろうか。SES 統制後はいずれの変数も係数は低下する。これは、養育態度が SES の影響を受けているため、SES の影響を取り除くと、それぞれの項目単独の効果が低くなることを示している。「絵本の読み聞かせ」は特に SES 統制による効果の目減りが大きく、SES 統制後は「図書館に連れていった」よりも係数は小さくなる。また、「計画的に勉強するよう促す」も、SES 統制後は係数は下がり、上位 5 位には入らなくなる。これと対照的なのが「友達の名前を知っている」である。「友達の名前を知っている」は、SES 統制前後での係数の変化が少なく、SES 統制後はこの中で 5 番目に大きな係数となる。

次に、中 3 についてみてみよう（図表 3-10）。中 3 においても、SES 統制前は、「絵本の読み聞かせ」が最も大きな係数で、次いで「図書館に連れていった」と、読書活動の影響が大きいことに変わりはない。そして、それ以降は「親子の会話（学校の勉強）」「親子の会話（社会の出来事）」「読書を勧める」の順となっている。SES 統制後は、小 6 の結果と同様に、読書活動の係数は小さくなり、「読書を勧める」と「友達の名前を知っている」の順位は逆転する。中 3 の結果で注目されることのひとつは、小 6 では学力とのプラスの関係が強かった「計画的に勉強するよう促す」が、マイナスの係数になっていることである。これは、小学校では親が計画的な学習を促すことは学習習慣の形成につながり学力にプラスに働くのに対し、中学校ではそうではないことを示唆している。中学校では、学力面で課題を抱える子どもに対して親が勉強を促す傾向があるという逆の因果関係になっている

のかもしれない。

図表3-9 親の養育態度と子どもの学力の関係（小6）

	SES統制前		SES統制後	
	β	決定係数	β	決定係数
子どもが小学校に入学する前にどの程度絵本などの読み聞かせをしたか	0.207	0.131	0.125	0.150
普段（学校のある日）、子どもと学校での出来事について話をしているか	0.080	0.058	0.056	0.139
普段（学校のある日）、子どもと学校の勉強のことについて話をしているか	0.101	0.065	0.061	0.139
普段（学校のある日）、子どもと将来や進路のことについて話をしているか	0.116	0.077	0.070	0.140
普段（学校のある日）、子どもと社会の出来事について話をしているか	0.138	0.100	0.092	0.144
計画的に勉強するよう子どもに促しているか	0.117	0.050	0.049	0.138
子どもに読書をすすめているか（読書には、本や雑誌、新聞、電子書籍を含む）	0.157	0.092	0.087	0.142
子どもが悪いことをしたらきちんと叱っているか	-0.004	-0.021	-0.017	0.136
子どものよいところをほめるなどして自信を持たせるようにしているか	0.019	0.003	0.000	0.135
携帯電話やスマートフォンの使い方についてルールや約束を守るように促しているか	0.024	0.015	0.011	0.135
テレビゲーム（コンピュータゲーム、携帯式のゲーム、携帯電話やスマートフォンを使ったゲームも含む）をする時間を限定しているか	0.080	0.045	0.042	0.136
昨年、どのくらい子どもを図書館に連れて行ったか	0.192	0.142	0.133	0.153
昨年、どのくらい子どもを博物館や美術館に連れて行ったか	0.071	0.024	0.020	0.136
昨年、どのくらい子どもをミュージカルやクラシックコンサートに連れて行ったか	0.057	0.025	0.020	0.136
昨年、子どもを旅行に連れて行ったか	0.032	-0.017	-0.020	0.136
昨年、授業参観に参加したか	0.005	0.007	0.009	0.136
昨年、学校行事（運動会や音楽会など）に参加したか	-0.002	-0.001	0.002	0.135
昨年、PTA活動に役員や委員として参加したか	-0.011	0.001	0.011	0.136
昨年、学級・学校ボランティア活動（読み聞かせ、丸付け、課外活動の引率補助など）に参加したか	0.007	0.001	0.003	0.136
子どもの学校の友達の名前を、何人くらい知っているか	0.088	0.077	0.073	0.143
子どもの通っている学校には、子どものことについて相談できる先生や職員が何人くらいいるか	0.020	0.000	-0.003	0.136
子どもの通っている学校には、気軽に話のできる保護者が何人くらいいるか	0.082	0.061	0.058	0.140
自分の住んでいる地域には、子どものことについて相談できる友人や知人は何人くらいいるか（子どもの通っている学校の保護者は除く）	-0.005	-0.003	-0.006	0.136

※ β 係数上位5項目をハイライト

図表 3-10 親の養育態度と子どもの学力の関係（中3）

	SES統制前		SES統制後	
	β	決定係数	β	決定係数
子どもが小学校に入学する前にどの程度絵本などの読み聞かせをしたか	0.215	0.046	0.146	0.146
普段（学校のある日）、子どもと学校での出来事について話をしているか	0.086	0.007	0.073	0.131
普段（学校のある日）、子どもと学校の勉強のことについて話をしているか	0.132	0.017	0.097	0.135
普段（学校のある日）、子どもと将来や進路のことについて話をしているか	0.035	0.001	0.026	0.126
普段（学校のある日）、子どもと社会の出来事について話をしているか	0.101	0.010	0.073	0.131
計画的に勉強するよう子どもに促しているか	-0.020	0.000	-0.056	0.128
子どもに読書をすすめているか（読書には、本や雑誌、新聞、電子書籍を含む）	0.094	0.009	0.046	0.127
子どもが悪いことをしたらきちんと叱っているか	-0.040	0.002	-0.047	0.128
子どものよいところをほめるなどして自信を持たせるようにしているか	0.042	0.002	0.027	0.126
携帯電話やスマートフォンの使い方についてルールや約束を守るように促しているか	0.008	0.000	-0.011	0.125
テレビゲーム（コンピュータゲーム、携帯式のゲーム、携帯電話やスマートフォンを使ったゲームも含む）をする時間を限定しているか	0.025	0.001	-0.006	0.125
昨年、どのくらい子どもを図書館に連れて行ったか	0.138	0.019	0.104	0.136
昨年、どのくらい子どもを博物館や美術館に連れて行ったか	0.054	0.003	0.024	0.126
昨年、どのくらい子どもをミュージカルやクラシックコンサートに連れて行ったか	0.045	0.002	0.022	0.126
昨年、子どもを旅行に連れて行ったか	-0.002	0.000	-0.040	0.127
昨年、授業参観に参加したか	0.042	0.002	0.034	0.127
昨年、学校行事（運動会や音楽会など）に参加したか	0.020	0.000	0.022	0.126
昨年、PTA活動に役員や委員として参加したか	0.012	0.000	0.015	0.126
昨年、学級・学校ボランティア活動（読み聞かせ、丸付け、課外活動の引率補助など）に参加したか	0.007	0.000	0.003	0.126
子どもの学校の友達の名前を、何人くらい知っているか	0.084	0.007	0.070	0.131
子どもの通っている学校には、子どものことについて相談できる先生や職員が何人くらいいるか	0.037	0.001	0.010	0.126
子どもの通っている学校には、気軽に話のできる保護者が何人くらいいるか	0.066	0.004	0.048	0.128
自分の住んでいる地域には、子どものことについて相談できる友人や知人は何人くらいいるか（子どもの通っている学校の保護者は除く）	0.003	0.000	-0.004	0.126

※ β 係数上位 5 項目をハイライト

次に、上記の回帰分析において特徴の見られたいくつかの変数について、クロス表でも学力との関係を確認しておきたい。まず、SES 統制前に最も学力との関係が強くみられた「絵本の読み聞かせ」についてであるが、図表 3-11 は、学力を四分位にして、上位 25% (A 層) から下位 25% (D 層) それぞれの層における家庭での絵本の読み聞かせの特徴を見たものである。これを見ると、A 層の子どもたちは、34.5%がほとんど毎日読み聞かせをされていたのに対し、D 層では 14.5%と、20 ポイントもの差が存在することが分かる。表 3-9 における回帰係数 0.207 は、一見するとあまり大きな数値には見えないかもしれないが、クロス表で見ると、このように A 層と D 層との間に読み聞かせの頻度に大きな差があることがわかる。図表 3-12 は、学力層別に、親が子どもの友達の名前を何人知っているかを見たものである。これを見ると、A 層のほうが子どもの友達の名前をたくさん知っていることが読み取れる。

図表 3-11 どの程度絵本などの読み聞かせをしたか (小 6)

	学力				
	低学力 ←			→ 高学力	
	D	C	B	A	
ほとんど毎日	14.5%	19.7%	26.0%	34.5%	23.6%
週に3日から4日	17.7%	19.7%	21.2%	23.3%	20.4%
週に1日から2日	26.3%	26.8%	24.7%	20.5%	24.6%
月に1日から3日	16.7%	15.6%	12.4%	9.2%	13.5%
ほとんどしなかった	23.7%	17.7%	15.2%	11.8%	17.2%
無回答	1.0%	0.5%	0.5%	0.6%	0.6%
誤記入	0.1%	0.0%	0.1%	0.1%	0.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

図表 3-12 子どもの学校の友達の名前を、何人くらい知っているか (小 6)

	学力				
	低学力 ←			→ 高学力	
	D	C	B	A	
いない	0.5%	0.4%	0.4%	0.3%	0.4%
1人から10人	53.3%	47.4%	45.4%	43.6%	47.2%
11人から20人	25.5%	28.1%	27.9%	28.1%	27.5%
21人以上	19.9%	23.4%	25.7%	27.4%	24.2%
無回答	0.8%	0.7%	0.7%	0.6%	0.7%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

(5) 親の養育態度と子どもの非認知能力の関係

本節では、親の養育態度と子どもの非認知能力の関係を見ていきたい。親の養育態度の各項目と子どもの非認知能力の関係を回帰分析の標準偏回帰係数 (β) で見ていくことにする。先に示したように、子どもの非認知能力と SES の間にはいくつかの項目では相関が確認される。そのため、本節でも前節と同様、親の養育態度の各項目と子どもの非認知能力の単回帰分析の結果と、SES 統制後の重回帰分析の結果を示す。図表 3-13 に小 6 の結果を、図表 3-14 に中 3 の結果を示した。なお、それぞれの結果において回帰係数が大きいものから上位 5 項目にハイライトを付している。

図表 3-13 親の養育態度と子どもの非認知能力の関係（小6）

	SES統制前		SES統制後	
	β	決定係数	β	決定係数
子どもが小学校に入学する前にどの程度絵本などの読み聞かせをしたか	0.092	0.008	0.074	0.014
普段（学校のある日）、子どもと学校での出来事について話をしているか	0.161	0.026	0.157	0.033
普段（学校のある日）、子どもと学校の勉強のことについて話をしているか	0.145	0.021	0.137	0.027
普段（学校のある日）、子どもと将来や進路のことについて話をしているか	0.138	0.019	0.128	0.025
普段（学校のある日）、子どもと社会の出来事について話をしているか	0.117	0.014	0.107	0.020
計画的に勉強するよう子どもに促しているか	0.088	0.008	0.074	0.014
子どもに読書をすすめているか（読書には、本や雑誌、新聞、電子書籍を含む）	0.081	0.007	0.066	0.013
子どもが悪いことをしたらきちんと叱っているか	0.066	0.004	0.063	0.013
子どものよいところをほめるなどして自信を持たせるようにしているか	0.102	0.010	0.098	0.018
携帯電話やスマートフォンの使い方についてルールや約束を守るように促しているか	0.067	0.004	0.064	0.013
テレビゲーム（コンピュータゲーム、携帯式のゲーム、携帯電話やスマートフォンを使ったゲームも含む）をする時間を限定しているか	0.074	0.005	0.065	0.013
昨年、どのくらい子どもを図書館に連れて行ったか	0.072	0.005	0.057	0.012
昨年、どのくらい子どもを博物館や美術館に連れて行ったか	0.027	0.001	0.014	0.009
昨年、どのくらい子どもをミュージカルやクラシックコンサートに連れて行ったか	0.034	0.001	0.024	0.009
昨年、子どもを旅行に連れて行ったか	0.023	0.001	0.010	0.009
昨年、授業参観に参加したか	0.051	0.003	0.052	0.011
昨年、学校行事（運動会や音楽会など）に参加したか	0.043	0.002	0.045	0.011
昨年、PTA活動に役員や委員として参加したか	0.040	0.002	0.043	0.011
昨年、学級・学校ボランティア活動（読み聞かせ、丸付け、課外活動の引率補助など）に参加したか	0.031	0.001	0.031	0.010
子どもの学校の友達の名前を、何人くらい知っているか	0.131	0.017	0.128	0.025
子どもの通っている学校には、子どものことについて相談できる先生や職員が何人くらいいるか	0.048	0.002	0.043	0.010
子どもの通っている学校には、気軽に話のできる保護者が何人くらいいるか	0.101	0.010	0.095	0.018
自分の住んでいる地域には、子どものことについて相談できる友人や知人は何人くらいいるか（子どもの通っている学校の保護者は除く）	0.059	0.003	0.058	0.012

※ β 係数上位5項目をハイライト

図表 3-14 親の養育態度と子どもの非認知能力の関係（中3）

	SES統制前		SES統制後	
	β	決定係数	β	決定係数
子どもが小学校に入学する前にどの程度絵本などの読み聞かせをしたか	0.057	0.003	0.048	0.005
普段（学校のある日）、子どもと学校での出来事について話をしているか	0.142	0.020	0.140	0.022
普段（学校のある日）、子どもと学校の勉強のことについて話をしているか	0.125	0.016	0.121	0.017
普段（学校のある日）、子どもと将来や進路のことについて話をしているか	0.129	0.017	0.128	0.019
普段（学校のある日）、子どもと社会の出来事について話をしているか	0.105	0.011	0.102	0.013
計画的に勉強するよう子どもに促しているか	0.045	0.002	0.040	0.004
子どもに読書をすすめているか（読書には、本や雑誌、新聞、電子書籍を含む）	0.040	0.002	0.034	0.004
子どもが悪いことをしたらきちんと叱っているか	0.064	0.004	0.063	0.006
子どものよいところをほめるなどして自信を持たせるようにしているか	0.105	0.011	0.103	0.013
携帯電話やスマートフォンの使い方についてルールや約束を守るように促しているか	0.062	0.004	0.060	0.006
テレビゲーム（コンピュータゲーム、携帯式のゲーム、携帯電話やスマートフォンを使ったゲームも含む）をする時間を限定しているか	0.037	0.001	0.034	0.004
昨年、どのくらい子どもを図書館に連れて行ったか	0.032	0.001	0.027	0.003
昨年、どのくらい子どもを博物館や美術館に連れて行ったか	0.014	0.000	0.009	0.003
昨年、どのくらい子どもをミュージカルやクラシックコンサートに連れて行ったか	0.021	0.000	0.017	0.003
昨年、子どもを旅行に連れて行ったか	0.022	0.000	0.017	0.003
昨年、授業参観に参加したか	0.066	0.004	0.065	0.007
昨年、学校行事（運動会や音楽会など）に参加したか	0.078	0.006	0.078	0.008
昨年、PTA活動に役員や委員として参加したか	0.055	0.003	0.055	0.005
昨年、学級・学校ボランティア活動（読み聞かせ、丸付け、課外活動の引率補助など）に参加したか	0.050	0.003	0.049	0.005
子どもの学校の友達の名前を、何人くらい知っているか	0.156	0.024	0.154	0.026
子どもの通っている学校には、子どものことについて相談できる先生や職員が何人くらいいるか	0.086	0.007	0.083	0.009
子どもの通っている学校には、気軽に話のできる保護者が何人くらいいるか	0.128	0.016	0.126	0.018
自分の住んでいる地域には、子どものことについて相談できる友人や知人は何人くらいいるか（子どもの通っている学校の保護者は除く）	0.085	0.007	0.084	0.009

※ β 係数上位5項目をハイライト

まず、小6（図表3-13）についてみると、SES統制前、統制後とも、係数の大きい順に、「親子の会話（学校の出来事）」「親子の会話（学校の勉強）」「親子の会話（将来や進路）」「友達の名前を知っている」「親子の会話（社会の出来事）」となっている。小6については、家庭での会話が多く、さまざまな話題を話していること、親が子どもの友達の名前を知っていることが非認知能力との関係が強いといえよう。

中3についてはどうであろうか。図表3-14を見ると、SES統制前、統制後とも、係数の大きい順に、「友達の名前を知っている」「親子の会話（学校の出来事）」「親子の会話（将来や進路）」「気軽に話せる保護者がいる」「親子の会話（学校の勉強）」となっている。家庭での会話が非認知能力と関係している点は小学校と同じであるが、中3の結果で注目されるのは、「友達の名前を知っている」が最も非認知能力との関係が強いこと、また、「気軽に話せる保護者がいる」が係数の大きさで上位に入っていることである。

図表3-13、14では、合成変数とした非認知能力への親の養育の効果についてみたが、次に、親の養育態度の各項目と、非認知能力の各項目との関係に目を向けてみよう。図表3-15、図表3-16は、親の養育態度と非認知能力各項目の関係を見たものである（非認知能力の各項目ごとに相関係数上位3つにハイライトを付した）。どのような非認知能力にどのような養育が関係しているかを示している。むろん、相関関係は必ずしも因果関係を示すものではないし、因果関係があるとしても双方向的なものかもしれない。その点には十分留意したうえで、解釈する必要がある。

まず、自己肯定感と関係が強いのは、小6では親子の会話（学校の出来事・学校の勉強）と、「よいところをほめる」である。中3では、親子の会話よりも「友達の名前を知っている」「気軽に話せる保護者がいる」のほうが関係は強くなる。次に、達成動機については、小6、中3ともでは親子の会話が強く関係している。将来や進路について話をする事と、子どもの達成動機と強く関係している（小・中とも最も高い相関係数を示している）。「やり抜く力」については、小学校では親子の会話が、中学校では親子の会話と「友達の名前を知っている」が関係が強い。挑戦心については、小6では「友達の名前を知っている」と親子の会話（学校の勉強、将来や進路）との関係が強く、中3では、「友達の名前を知っている」「気軽に話せる保護者がいる」との関係が強い。向社会性に関しては、小中とも親子の会話（学校の出来事・学校の勉強）と「友達の名前を知っている」との関係が強い。メタ認知については、小学校では親子の会話が、中学校では「友達の名前を知っている」「気軽に話せる保護者がいる」との関係が強い。「開放性」は、小中とも親子の会話に加え、「絵本の読み聞かせ」も関連している。協調性は、小中とも親子の会話に加え、「友達の名前を知っている」「気軽に話せる保護者がいる」が関連要因となっている。

このように、非認知能力については、「気軽に話せる保護者がいる」ことが関連要因となっている。これについては、親が「気軽に相談できる保護者が周囲にいる」ことが、保護者の精神的な安定につながり、それが子どもの非認知能力のサポート要因になっていると考えることができる。

全体的にみると、小学校では親子の会話が相関係数の大きさの上位にあがってくる能力が多く、中学校では、親子の会話だけでなく、「友達の名前を知っている」「気軽に話せる保護者がいる」も関係が強い能力が多くなっている。なお、図表3-17～図表3-22は、親の養育と子どもの非認知能力（各項目）の関係について、特徴的と思われるものを選ん

でクロス表にしたものである。

図表 3-15 親の養育態度と非認知能力各項目の関係（小6）

	自己肯定感	達成動機	やり抜く力	挑戦心	向社会性	メタ認知	開放性	協調性
絵本の読み聞かせ	0.084	0.037	0.052	0.044	0.039	0.087	0.089	0.013
親子の会話（学校の出来事）	0.110	0.103	0.110	0.079	0.119	0.112	0.093	0.070
親子の会話（学校の勉強）	0.098	0.084	0.102	0.083	0.094	0.099	0.104	0.044
親子の会話（将来や進路）	0.080	0.157	0.093	0.086	0.077	0.101	0.086	0.015
親子の会話（社会の出来事）	0.077	0.065	0.073	0.064	0.059	0.109	0.102	0.023
計画的に勉強するよう促す	0.064	0.041	0.034	0.051	0.058	0.079	0.075	0.028
読書を勧める	0.067	0.038	0.036	0.048	0.038	0.072	0.080	0.015
悪いことは叱る	0.046	0.042	0.031	0.049	0.052	0.053	0.034	0.019
よいところをほめる	0.094	0.038	0.082	0.060	0.068	0.061	0.055	0.039
携帯のルールを守らせる	0.037	0.042	0.045	0.051	0.054	0.054	0.029	0.016
ゲームの時間の制限	0.049	0.036	0.039	0.061	0.035	0.068	0.042	0.029
図書館に連れていった	0.062	0.035	0.050	0.038	0.028	0.062	0.069	0.002
博物館や美術館に連れて行った	0.032	0.020	-0.003	0.012	0.004	0.030	0.048	-0.011
ミュージカルやクラシックコンサートに連れて行った	0.022	0.025	0.014	0.018	0.029	0.023	0.034	0.002
旅行に連れて行った	0.020	0.017	-0.005	0.013	0.007	0.026	0.030	0.004
授業参観への参加	0.035	0.026	0.031	0.041	0.037	0.025	0.025	0.028
学校行事への参加	0.027	0.025	0.029	0.027	0.032	0.025	0.022	0.026
PTAへの参加	0.019	0.017	0.035	0.033	0.036	0.018	0.007	0.026
学級・学校ボランティアへの参加	0.029	0.013	0.014	0.024	0.022	0.022	0.014	0.013
友達の名前を知っている	0.076	0.065	0.088	0.099	0.089	0.093	0.067	0.062
相談できる先生や職員がいる	0.050	0.026	0.024	0.033	0.029	0.029	0.028	0.014
気軽に話せる保護者がいる	0.079	0.033	0.067	0.072	0.064	0.072	0.046	0.057
相談できる友人や知人がいる	0.037	0.027	0.037	0.045	0.048	0.035	0.013	0.046

図表 3-16 親の養育態度と非認知能力各項目の関係（中3）

	自己肯定感	達成動機	やり抜く力	挑戦心	向社会性	メタ認知	開放性	協調性
絵本の読み聞かせ	0.055	0.025	0.036	0.031	0.015	0.046	0.075	-0.001
親子の会話（学校の出来事）	0.088	0.114	0.106	0.073	0.126	0.079	0.073	0.057
親子の会話（学校の勉強）	0.081	0.103	0.097	0.072	0.088	0.068	0.076	0.044
親子の会話（将来や進路）	0.073	0.174	0.092	0.083	0.085	0.067	0.064	0.025
親子の会話（社会の出来事）	0.070	0.094	0.067	0.059	0.062	0.074	0.094	0.013
計画的に勉強するよう促す	0.025	0.037	-0.008	0.035	0.047	0.031	0.017	0.043
読書を勧める	0.032	0.037	0.022	0.023	0.020	0.019	0.052	-0.003
悪いことは叱る	0.028	0.048	0.032	0.052	0.061	0.048	0.009	0.041
よいところをほめる	0.093	0.058	0.094	0.067	0.063	0.049	0.051	0.042
携帯のルールを守らせる	0.025	0.054	0.028	0.050	0.058	0.037	0.022	0.037
ゲームの時間の制限	0.019	0.037	0.005	0.035	0.028	0.027	0.016	0.022
図書館に連れていった	0.023	0.049	0.016	0.014	0.019	0.006	0.055	-0.012
博物館や美術館に連れて行った	0.020	0.030	-0.006	-0.002	0.002	0.006	0.047	-0.020
ミュージカルやクラシックコンサートに連れて行った	0.015	0.028	0.004	0.011	0.020	0.008	0.029	-0.007
旅行に連れて行った	0.029	0.019	-0.010	0.010	0.017	0.021	0.027	0.000
授業参観への参加	0.043	0.027	0.047	0.051	0.050	0.038	0.038	0.037
学校行事への参加	0.042	0.034	0.059	0.062	0.065	0.040	0.033	0.049
PTAへの参加	0.034	0.026	0.043	0.045	0.038	0.035	0.022	0.029
学級・学校ボランティアへの参加	0.032	0.026	0.032	0.043	0.032	0.027	0.032	0.024
友達の名前を知っている	0.099	0.062	0.106	0.121	0.121	0.110	0.052	0.091
相談できる先生や職員がいる	0.068	0.048	0.063	0.067	0.056	0.043	0.045	0.035
気軽に話せる保護者がいる	0.090	0.037	0.094	0.105	0.083	0.090	0.037	0.086
相談できる友人や知人がいる	0.055	0.028	0.055	0.070	0.062	0.062	0.024	0.054

図表 3-17 「よいところをほめる」と自己肯定感の関係（小6）

	自己肯定感				合計
	低	←	→	高	
いつもしている	25.0%	24.6%	28.3%	34.2%	29.6%
よくしている	37.9%	39.5%	40.3%	39.1%	39.6%
ときどきしている	31.3%	29.4%	27.2%	22.7%	26.2%
あまりしていない	4.3%	4.9%	3.1%	2.7%	3.3%
まったくしていない	0.4%	0.6%	0.3%	0.2%	0.3%
無回答	0.9%	0.9%	0.5%	0.7%	0.7%
誤記入	0.3%	0.3%	0.2%	0.3%	0.3%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

図表 3-17 は、自己肯定感の高い子どもほど、親が子どもの良いところをほめていることを示している（小6）。自己肯定感が最も高いグループでは、保護者の 34.2%が「よいところをほめる」に「いつもしている」という回答であったのに対し、自己肯定感が最も低いグループでは、その割合は 25.0%であった。

図表 3-18 は、「絵本の読み聞かせ」と子どもの開放性（自分と違う意見について考えるのは楽しいと思う）の関係を見たものである（小6）。開放性が最も高いグループでは、保護者の 28.3%が「絵本の読み聞かせ」を「ほとんど毎日」したという回答であったのに対し、開放性が最も低いグループでは、その割合は 18.3%であった。

図表 3-19 は、「子どもの学校の友達の名前を、何人くらい知っているか」と子どもの挑戦心（難しいことでも、失敗を恐れなくて挑戦している）との関係（中3）を見たものである。挑戦心が最も高いグループでは、保護者の 25.5%が子どもの学校の友達の名前を「21人以上」知っているという回答したのに対し、挑戦心が最も低いグループでは、その割合は 12.5%であった。

図表 3-18 「絵本の読み聞かせ」と開放性の関係（小6）

	開放性				合計
	低	←	→	高	
ほとんど毎日	18.3%	21.3%	22.6%	28.3%	23.6%
週に3日から4日	18.2%	19.3%	21.5%	20.3%	20.5%
週に1日から2日	23.2%	24.5%	25.1%	24.3%	24.6%
月に1日から3日	15.7%	14.6%	13.5%	12.1%	13.5%
ほとんどしなかった	23.8%	19.5%	16.6%	14.4%	17.2%
無回答	0.8%	0.7%	0.6%	0.6%	0.6%
誤記入	0.1%	0.0%	0.1%	0.1%	0.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

図表 3-19 「子どもの学校の友達の名前を、何人くらい知っているか」と挑戦心（難しいことでも、失敗を恐れなくて挑戦している）との関係（中3）

	挑戦心				合計
	低	←	→	高	
いない	1.7%	1.0%	0.6%	0.5%	0.8%
1人から10人	65.5%	58.4%	50.3%	45.6%	52.5%
11人から20人	19.5%	23.5%	27.3%	27.6%	25.8%
21人以上	12.5%	16.4%	21.1%	25.5%	20.2%
無回答	0.8%	0.8%	0.7%	0.7%	0.7%
誤記入	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

図表 3-20 は、「子どもの学校の友達の名前を、何人くらい知っているか」と子どものメタ認知能力（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)の関係(中3)を見たものである。メタ認知が最も高いグループでは、保護者の23.7%が子どもの学校の友達の名前を「21人以上」知っているという回答したのに対し、メタ認知が最も低いグループでは、その割合は13.4%であった。

図表3-21 「普段(学校のある日)、子どもと将来や進路のことについて話をしているか」と子どもの達成動機(将来の夢や目標を持っている)の関係(中3)の関係を見たものである。これは、相関係数で見ると0.174と、図表3-15、図表3-16を通じて最も高い相関係数が得られた2変数である。子どもと将来や進路のことについて話を「いつもしている」と「ときどきしている」を合計した数値で比較すると、最も達成動機が高いグループでは、40.6%であるのに対し、最も低いグループでは21.7%となっている。

図表3-20 「子どもの学校の友達の名前を、何人くらい知っているか」と子どものメタ認知(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)の関係(中3)

	メタ認知				合計
	低	←	→	高	
いない	1.9%	1.2%	0.6%	0.5%	0.8%
1人から10人	64.7%	59.1%	52.4%	46.9%	52.5%
11人から20人	19.3%	22.7%	26.2%	28.2%	25.8%
21人以上	13.4%	16.1%	20.1%	23.7%	20.2%
無回答	0.7%	0.9%	0.7%	0.7%	0.7%
誤記入		0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

図表3-21 「普段(学校のある日)、子どもと将来や進路のことについて話をしているか」と子どもの達成動機(将来の夢や目標を持っている)の関係(中3)

	達成動機				合計
	低	←	→	高	
いつもしている	4.4%	4.6%	6.5%	10.9%	7.6%
よくしている	17.3%	19.9%	23.2%	29.7%	24.4%
ときどきしている	54.4%	56.0%	54.4%	47.9%	52.1%
あまりしていない	20.2%	17.0%	13.7%	9.8%	13.5%
まったくしていない	2.7%	1.8%	1.4%	1.0%	1.5%
無回答	0.7%	0.5%	0.6%	0.6%	0.6%
誤記入	0.2%	0.2%	0.2%	0.2%	0.2%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

図表3-22は、「子どもの通っている学校には、気軽に話のできる保護者が何人くらいいるか」と子どもの協調性(友達と協力するのは楽しい)の関係(中3)を見たものである。気軽に話のできる保護者が「6人から10人」と「11人以上」を合計した数値で比較すると、最も協調性が高いグループでは、26.5%であるのに対し、最も低いグループでは

14.9%となっている。

図表 3-22 「子どもの通っている学校には、気軽に話のできる保護者が何人くらいいるか」と子どもの協調性（友達と協力するのは楽しい）の関係（中3）

	協調性				合計
	低	←	→	高	
いない	20.0%	17.6%	13.2%	9.7%	11.2%
1人から5人	64.1%	63.5%	64.4%	63.0%	63.4%
6人から10人	11.3%	12.4%	14.6%	17.7%	16.5%
11人以上	3.6%	5.9%	6.9%	8.8%	8.1%
無回答	1.0%	0.7%	0.8%	0.9%	0.9%
誤記入	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

（6）まとめと考察

最後に、結果のまとめと解釈を加えておきたい。まず、学力と関係が深い親の関与としては、絵本の読み聞かせ、親子の会話、図書館に連れていく、などの読書活動があげられる。しかし、これらは、SES 統制後は効果が落ちることもわかった。それに対し、「友達の名前を知っている」は、SES を統制しても効果はほとんど落ちない。これは、「友達の名前を知っている」と SES との関係があまり強くはない（小学校では相関係数が 0.043、中学校では 0.041）ことに由来すると考えられる。

次に、非認知能力と親の養育態度との関係であるが、本章の分析では、親子の会話が豊富なことに加え、親が「友達の名前を知っている」ことが、非認知能力に対して効果が大きいことがわかった。

まず、親子の会話についてであるが、筆者はかつて、親子のふれあいや会話を大切にし、子どもとの共有体験を楽しむ子育てスタイルを「共有型のしつけ」と命名し、共有型のしつけをとっている家庭ほど子どもの社会的適応度が高いことを示したことがある（内田・浜野[編] 2012）。本章においても、子どもとの会話が豊かな家庭ほど子どもの非認知能力が高まる傾向が示されたことは、先行研究の知見と整合したものであるといえよう。

非認知能力に関する本章の分析でとりわけ注目される変数は、「友達の名前を知っている」であろう。「友達の名前を知っている」は、令和3年度調査で初めて保護者調査に加入った質問項目であり、今年度の調査研究での新たな知見である。「友達の名前を知っている」は、「子どもの学校での友達の名前を何人知っているか」について「いない」「1～10人」「11～20人」「21人以上」から親が選択した結果をもとに変数化している。単純集計を見ると、「21人以上」という回答が小学校では 25.3%、中学校では 20.8%（文部科学省による単純集計）となっている。本章の分析では、子どもの学校での友達の名前を親がたくさん知っているほど子どもの非認知能力は高いという結果が得られたが、このことは、何を意味するのだろうか。

これについてはさまざまな解釈が可能であろう。第一の解釈は「友達の名前をたくさん

知っている」ことが、「子どもの見守り」の程度を示しているということである。子どもがどんな友達と遊んだり、つながったりしているかについて、親としてどれだけ見守っているかを表しているという解釈である。「子どもの見守り」には、子どもの生活への関心も含まれよう。子どもにとってみれば、親が自分の身の回りの関係に関心を持ち、気を払ってくれていることは、安心感につながる。そのような安心感に支えられるからこそ、挑戦したり、人と関わったりする力が育まれるのであろう。「子どもの見守り」は、直接的な親から子への関与ではないが、子どもを取り巻く環境（環境を整える）に気遣う親の姿勢こそが子どもの非認知能力の高さにつながっていると考えることができよう。

また、「友達の名前を知っている」の第二の解釈は、この変数が親子の「愛着の程度」を示しているということである。親が子どもの友達の名前を知るためには、そもそも子どもがその話をしてくれなければ情報が得られない。子どもが自分の友達について素直に親と情報を共有できる、家族のだんらんがある、友達について様々な話ができるだけの関係性が親子の間に構築されていることなどが推察される。そのような環境で育まれた愛着に支えられて、非認知能力が育っているとみることもできよう。先の「親子の間に会話が多いと非認知能力が高い」という知見も、この解釈を支持していると考えてよい。

本章では、学力と非認知能力に関係する親の養育態度を見てきた。学力・非認知能力とも、養育態度との関係はある程度はみられるものの、相関係数も決定係数も必ずしも大きいとは言えない。とりわけ、非認知能力に関しては、本章で見てきた変数以外にも多くの要因が影響していると考えられる。今後は、より説明力の高い変数を探して、実証的に検討していくことが課題である。

（参考文献）

浜野隆, 2014, 「家庭の教育投資・保護者の意識等と子どもの学力」『平成 25 年度全国学力・学習状況調査（きめ細かい調査）の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究』, pp.33-58.

浜野隆, 2018, 「家庭環境と子供の学力」『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』, pp.23-22.

垂見裕子, 2014, 「保護者の関与・家庭の社会経済的背景・子どもの学力」『平成 25 年度全国学力・学習状況調査（きめ細かい調査）の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究』, pp.59-73.

内田伸子・浜野隆[編], 2012, 『世界の子育て格差—子どもの貧困は超えられるか』金子書房.

山田哲也, 2018, 「家庭の社会経済的背景・「非認知スキル」・子どもの学力」『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』, pp.23-27.

第4章 新型コロナウイルス感染症による学校臨時休業が 学力に与える負の影響

中西啓喜

(1) 問題関心

ここでは、令和2年度開始まもなくに見られた新型コロナウイルス感染症による学校の臨時休業が学力に与える影響について実証的に検討していく。

首相官邸より休業の要請があったのは令和2年(2020年)2月27日であった。同年4月7日、埼玉県、千葉県、東京都、神奈川県、大阪府、兵庫県、福岡県の7都県を対象に「緊急事態宣言」が発せられた。緊急事態宣言は次第に地域を拡大したが、休業要請と緊急事態宣言にはタイムラグがあったことに加え、年度を跨ぐ時期だったこと、宣言の地域差などが、複合的に学校関係者の多忙さを生んだ。

こうした「新型コロナウイルス感染症の影響による地域一斉の学校の臨時休業等の期間」(以下、臨時休業と表記)が学力に与える影響については、令和3年度までにすでにいくつかの分析がなされている。

文部科学省(2021)による『令和3年度全国学力・学習状況調査の結果』では、臨時休業期間の長さとは各教科の平均正答率の間には、2変量間の相関分析の結果、相関関係は観測されなかったとしている。これを踏まえ、耳塚・垂見・富士原(2022)は、学校の社会経済的背景(Socio-Economic Status: SES)、臨時休業期間の長さ、平均正答率の間の三重クロス集計を行い、学校SESが低い学校ほど平均正答率が低い傾向を指摘している。

しかし、上記の文部科学省(2021)や耳塚ら(2022)の分析は、学校レベルで集計されたデータ分析によって得られた知見であるという課題を残している。よって、児童生徒、学校、地域といった情報を複合的に含んだ入れ子構造(マルチレベル)データによる分析が求められる。そこで本章では、入れ子構造データをマルチレベルモデルによって分析していく。

マルチレベルモデルの有用性は次のようなものである。第一に、学校や都道府県のようなグループにおいて同質的な集団が形成されているのであれば、階層内での相関(級内相関)を考慮しないと推定値の歪が生じるが、マルチレベルモデルによりこうした問題を回避することができる。第二に、マルチレベルモデルを用いることで集団単位と個人単位の解釈を区別してそれぞれの推定値が解釈可能である(Kreft and Leeuw 1998=2006)。第三に、学校と児童生徒という異なるレベルでの交互作用効果を検討することが可能となる。

そこで以下では、マルチレベルモデルによって児童生徒・学校・都道府県の3レベルデータを分析し、新型コロナウイルス感染症による学校の臨時休業の影響を検証していく。

(2) 変数と分析戦略

本章の分析は、3つのパートに分かれる。

第一の分析では、小学6年生および中学3年生の学力が、都道府県間および学校間でどの程度異なるのかを検討する。委託される全国学力・学習状況調査のデータには、「学校基本情報」として設置されている地域、学校規模などの変数がいくつか準備されている。ここで

は、「国公私」、「学校種」、「本校分校」、「地域規模」、「へき地」、「学級数規模」といった学校の置かれた条件による学力差について改めて確認しておく。それを踏まえ、性別、児童生徒 SES（父学歴、母学歴、世帯年収から作成する合成変数）の影響を確認する。

第二の分析では、令和2年4月以降に見られた新型コロナウイルス感染症による学校の臨時休業期間が児童生徒の学力に与えた影響についてマルチレベルモデルによって検証していく。なお、分析対象は令和3年度の小学6年生と中学3年生である。よってこの分析では、対象者にとっては前年度（小5と中2）の臨時休業が翌年（小6と中3）の正答率へ影響するのかどうかを分析していることになる。

第三の分析では、新型コロナウイルス感染症による学校の臨時休業期間中の児童生徒の様子について分析を行う。具体的には、「新型コロナウイルスの感染拡大で多くの学校が臨時休業していた期間中、学校からの課題で分からないことがあったとき、どのようにしていましたか」という質問にどのように回答するかによって正答率に差が生じるのかどうかを分析する。この質問への回答には、「先生に聞いた」、「友達に聞いた」、「家族に聞いた」、「先生、友達、家族以外の人に聞いた」、「自分で調べた」、「分からないことをそのままにした」、「分からないことがなかった」、「思い出せない」の8つそれぞれに対するマルチアンサーで選択肢が準備されている。こうした児童生徒の回答と正答率にはどのような関連があるだろうか。

本章で分析に用いる主な変数は、図表4-1にまとめた通りである。なお、児童生徒のSESの変数は、お茶の水女子大学（2014、2015、2018、2019）を踏襲し、家庭の収入、父学歴、母学歴を合成したものを用いる。合成変数を用いるのは、SESを総体として捉えることで解釈がより容易になり、モデルが簡素化され共線性の問題も軽減されるためである。尺度の構成方法は次の通りである。まず、家庭の収入は回答カテゴリーの中間値（例えば、「200万円以上～300万円未満」は250）へ、父母学歴はそれぞれ教育年数（例えば、「大学卒」は16）へ換算し数量化した。次に、3つの変数をそれぞれ標準化し、3つの変数の平均値を算出した。学校SESは、この正答率を学校ごとに平均した値である。

また、分析の推定法は、マルコフ連鎖モンテカルロ法によるベイズ推定を行う。ベイズ推定を用いることの長所は、サンプルサイズの小さいデータでの分析の場合には、最尤推定法よりも相対的に推定値が安定しやすいところにある。とりわけ、階層的データは上位レベル（都道府県など）のサンプルサイズが極端に小さくなることがあるため、マルチレベルモデルによる分析にはベイズ推定が推奨されている（Gelman and Hill 2007）。また、保護者調査の個票データを利用する際には、本来、母集団の推定を行う場合にはウェイト付けが必要であるが、本分析はマルチレベルモデルであることからウェイト付けは行わず、実測値を用いてベイズ推定を行った。

分析ソフトウェアにはStata ver. 17（Stata Corp 1985-2021）を用い、設定する事前分布は弱情報事前分布（平均値0、分散10000（標準偏差100）の正規分布）とした。回帰係数と分散成分の算出にはメトロポリス-ヘイスティングス法を用い、連鎖の数は4とし間引きはせずすべての値を計算に利用した。サンプリング回数は20000回とし、最初の10000回をウォームアップ期間とした場合のGelman-Rubinの指標値（Potential Scale Reduction）が1.01以下であることを収束の判定基準とした。

図表4-1. 使用する学校基本情報のパーセント

	小学校 N=33302	中学校 N=78703
国公立		
国立	1.03	0.97
公立	98.22	97.09
私立	0.75	1.94
学校種		
小学校	99.98	—
特別支援学校（小学部）	0.02	—
中学校	—	98.57
中等教育学校（前期課程）	—	0.66
義務教育学校（後期課程）	—	0.77
都市規模		
大都市	26.77	25.18
中核市	22.78	21.80
その他の市	41.23	43.33
町村	9.22	9.69
僻地		
指定なし	98.24	98.71
特別地	0.14	0.39
準へき地	0.36	0.19
1級地	1.24	0.43
2級地	0.00	0.19
3級地	0.00	0.04
4級地	0.01	0.01
5級地	0.00	0.05
学校規模（学級数）		
5学級以下	0.46	—
6～11学級	22.55	—
12～17学級	35.47	—
18～23学級	26.58	—
24～29学級	12.20	—
30学級以上	2.74	—
2学級以下	—	0.04
3～5学級	—	5.81
6～8学級	—	10.97
9～11学級	—	19.61
12～14学級	—	21.36
15～17学級	—	17.50
18～20学級	—	13.70
21～23学級	—	7.60
24学級以上	—	3.42
学校臨時休業期間		
10日未満	2.1	2.3
10日以上-20日未満	3.0	4.5
20日以上-30日未満	2.2	3.0
30日以上-40日未満	7.4	5.6
40日以上-50日未満	16.2	18.0
50日以上-60日未満	27.9	26.0
60日以上-70日未満	21.5	21.6
70日以上-80日未満	6.7	6.9
80日以上-90日未満	5.9	3.6
90日以上	6.8	8.4
その他・無回答	0.3	0.1

(3) 分析1：学校基本情報に着目したマルチレベルモデル

3.1. ヌル・モデル

小学6年生および中学3年生の学力は、学校間および都道府県間でどの程度異なるのだろうか。これを明らかにするために、ヌル・モデルから学力の全分散のうち、都道府県間と学校間の分散がどの程度であるかを確認しよう。

図表4-2および図表4-3は、個人の正答率の全分散に対するレベルごとの分散比である級内相関係数（Intra-Class Correlation：ICC）をまとめたものである。ICCは、グループ間分散とグループ内分散の比率であり、データがグループ内でどれだけ類似しているかを表している。この値が大きいほど、都道府県や学校により学力に大きな違いがあるということになる。なお、児童生徒、学校、都道府県の3レベルの階層的データの分散は3つ算出されるためICCは2つ算出される。

図表4-2と図表4-3から結果を確認しよう。表中の都道府県レベルICCは、都道府県間での正答率の分散割合である。数値は、0.32%~0.75%程度であり、都道府県による学力の分散割合は1%にも満たず極めて小さいことがわかる。学校レベルICCは、全分散に占める学校間での正答率の学校平均値の分散割合である。数値は約5.73~8.25%と1割未満であり、先行研究（川口 2009、垂見 2014、中西 2022）における児童生徒と学校の2レベルでのICCとほぼ同程度である。

このように児童生徒・学校・都道府県の3レベルデータからICCを算出すると、学力の分散の大部分は児童生徒レベルで説明されることが伺える。

図表4-2. 学力のヌル・モデル（小学6年）

	国語			算数		
	推定値	95%信用区間		推定値	95%信用区間	
		下限	上限		下限	上限
ランダム効果						
都道府県間の分散	3.639	1.050	7.926	2.777	0.850	5.907
学校間の分散	35.692	30.420	41.639	27.719	23.478	32.474
児童間の分散	448.050	441.184	454.978	453.420	446.471	460.402
ICC						
都道府県レベル	0.75%			0.57%		
学校レベル	7.32%			5.73%		

図表4-3. 学力のヌル・モデル（中学3年）

	国語			数学		
	推定値	95%信用区間		推定値	95%信用区間	
		下限	上限		下限	上限
ランダム効果						
都道府県間の分散	1.601	0.328	3.727	1.744	0.066	4.742
学校間の分散	25.113	22.097	28.482	44.752	39.594	50.491
生徒間の分散	378.585	374.807	382.420	496.054	491.098	501.085
ICC						
都道府県レベル	0.40%			0.32%		
学校レベル	6.20%			8.25%		

ヌル・モデルの分析結果からは、都道府県レベルでは、学力のばらつきがかなり小さかつ

た。学校レベルについても、同様である。つまり学力は都道府県レベルにおいても学校レベルにおいても、日本中どこに行っても児童生徒は衡平な教育が受けられていることを示している。

3.2. マルチレベルモデルの結果

正答率を従属変数に設定し、学校基本情報のみを独立変数に投入したマルチレベルモデルによる分析結果が図表4-4および図表4-5である。なおここでは、推定された係数の95%信用区間が0を含んでいるか否かによって効果の有無を判断し、表中の網掛けとして表すこととする。

図表4-4の小学校の分析結果において、学力差がみられるのは国公立の間である。具体的には公立学校に比べて国立学校と私立学校の学力が高いことがわかる。また特別支援学校の正答率が低いことが確認できる。

図表4-5から中学校の分析結果を見ても小学校とほぼ同様である。公立学校に比べて国立学校と私立学校の学力が高い。ただし小学校に比べると、公立と私立との間での学力差は小さいことがわかる。また中学校に比べると中等教育学校（前期課程）の学力が高い。

最後に、児童の性別と親学歴、世帯年収を投入したのが図表4-6である。ここでの分析は、あえてSES変数をほぼ加工せずに投入している¹⁾。この結果が指し示すのは、男子よりも女子の方が学力は高く、保護者が高学歴、高所得であるほど子の学力が高いということである。国語正答率の結果から推定値を見ると、女子は男子よりも約6.5ポイント高い。保護者の学歴が義務教育卒業と大学卒業で比べると10ポイント以上の差があり、世帯年収が100万円未満と1000万円以上でも10ポイント以上の差がある。ICCの結果を勘案しても、学力の分散の大部分は性別や出身家庭背景といった子供自身で選択が難しい要因で説明されている²⁾。

ただし、本章においてこれらの分析結果において重要なことは、都市規模や僻地かどうか、及び学校規模による学力差がほとんど確認されないという点である。中学校の国語において特別地の学力が高いことが確認されるものの、それ以外の学校条件による学力差は確認されない。つまり、地域間や公立学校間における学力の衡平性が極めて高水準で達成されていることが伺える。こうした基本的な分析結果を踏まえ、次パートでは新型コロナウイルス感染症による臨時休業の影響を検討する。

図表4-4. 学校基本情報のみを投入したマルチレベルモデル (小学6年)

	国語			算数		
	推定値	95%信用区間		推定値	95%信用区間	
		下限	上限		下限	上限
固定効果						
切片	64.966	60.237	69.688	68.877	64.393	73.360
国公立 (ref.公立)						
国立	13.710	7.387	20.050	13.607	8.155	19.191
私立	16.644	11.180	22.060	12.547	7.485	17.507
特別支援学校	-43.909	-63.039	-24.638	-43.075	-62.314	-23.909
都市規模 (ref.その他の市)						
大都市	1.295	-0.191	2.811	1.774	0.434	3.114
中都市	1.069	-0.386	2.529	1.157	-0.149	2.465
町村	0.504	-1.264	2.260	0.184	-1.415	1.787
僻地 (ref.指定なし)						
特別地	4.178	-5.154	13.454	4.108	-4.713	12.879
準へき地	-0.704	-6.439	5.074	1.302	-4.076	6.685
1級地	0.871	-2.935	4.756	-4.109	-7.565	-0.597
4級地	4.748	-19.213	28.584	2.973	-20.391	26.165
学校規模 (ref.5学級以下)						
6~11学級	-2.277	-6.969	2.421	-0.693	-5.146	3.791
12~17学級	-1.891	-6.665	2.865	-0.773	-5.290	3.733
18~23学級	-0.478	-5.353	4.373	1.204	-3.375	5.784
24~29学級	1.880	-3.291	7.004	2.258	-2.613	7.128
30学級以上	2.479	-4.550	9.458	2.879	-3.469	9.239
ランダム効果						
都道府県間の分散	2.925	0.367	6.699	1.365	0.110	3.541
学校間の分散	30.296	25.566	35.738	23.353	19.542	27.648
児童間の分散	448.181	441.271	455.151	453.495	446.522	460.557
ICC						
都道府県レベル	0.61%			0.29%		
学校レベル	6.29%			4.88%		

図表4-5. 学校基本情報のみを投入したマルチレベルモデル (中学3年)

	国語			数学		
	推定値	95%信用区間		推定値	95%信用区間	
		下限	上限		下限	上限
固定効果						
切片	59.438	49.390	69.546	54.882	42.657	67.130
国公立 (ref.公立)						
国立	19.010	15.170	22.773	25.916	20.806	31.550
私立	4.063	1.818	6.341	1.871	-0.920	4.767
学校種 (ref.中学校)						
中等教育学校 (前期課程)	15.275	10.552	20.024	17.271	10.869	23.868
義務教育学校 (後期課程)	1.971	-1.443	5.439	3.495	-0.797	8.040
都市規模 (ref.その他の市)						
大都市	0.963	-0.100	2.018	1.264	-0.144	2.634
中都市	0.429	-0.604	1.449	1.111	-0.183	2.384
町村	-0.155	-1.368	1.056	-0.228	-1.837	1.357
僻地 (ref.指定なし)						
特別地	6.179	0.639	11.690	3.923	-3.609	11.320
準へき地	2.782	-2.129	7.646	1.266	-4.871	7.371
1級地	-0.339	-3.780	3.111	0.785	-3.487	5.086
2級地	-3.395	-8.524	1.659	-3.569	-10.247	2.729
3級地	7.654	-3.879	19.188	1.535	-13.003	16.109
4級地	1.216	-17.983	20.410	10.043	-12.689	32.515
5級地	-2.382	-10.600	5.825	-4.666	-14.935	5.443
学校規模 (ref.5学級以下)						
3~5学級	4.532	-5.575	14.574	0.459	-11.838	12.766
6~8学級	4.281	-5.842	14.367	0.675	-11.614	12.870
9~11学級	4.297	-5.849	14.351	0.618	-11.706	12.841
12~14学級	4.670	-5.465	14.742	1.337	-10.973	13.560
15~17学級	5.078	-5.069	15.176	1.824	-10.490	14.113
18~20学級	5.478	-4.691	15.582	2.737	-9.577	15.096
21~23学級	5.465	-4.840	15.704	2.055	-10.468	14.545
24学級以上	8.785	-1.788	19.322	6.391	-6.537	19.114
ランダム効果						
都道府県間の分散	2.535	0.943	5.038	2.792	0.534	6.163
学校間の分散	19.140	16.685	21.883	35.331	30.984	40.209
生徒間の分散	378.581	374.765	382.429	495.978	490.993	501.014
ICC						
都道府県レベル	0.63%			0.52%		
学校レベル	4.78%			6.62%		

図表4-6. 学校基本情報、性別、SES変数を投入したマルチレベルモデル（小学6年）

	国語			算数		
	推定値	95%信用区間		推定値	95%信用区間	
		下限	上限		下限	上限
固定効果						
切片	47.934	43.157	52.905	46.635	42.123	51.431
国公立 (ref.公立)						
国立	7.471	1.482	13.302	7.165	2.342	11.943
私立	7.862	3.205	12.498	4.103	0.085	8.090
特別支援学校	-33.768	-50.776	-16.842	-34.702	-51.710	-17.804
都市規模 (ref.その他の市)						
大都市	-0.140	-1.427	1.160	0.203	-0.859	1.275
中都市	0.379	-0.875	1.617	0.435	-0.600	1.480
町村	0.613	-0.911	2.125	0.579	-0.742	1.886
僻地 (ref.指定なし)						
特別地	0.598	-7.589	8.805	0.444	-7.063	7.990
準へき地	-0.364	-5.398	4.687	1.085	-3.544	5.738
1級地	1.663	-1.749	5.039	-3.604	-6.528	-0.668
4級地	8.572	-13.226	30.303	7.798	-13.400	28.964
学校規模 (ref.5学級以下)						
6~11学級	-1.635	-5.902	2.393	-0.600	-4.671	3.228
12~17学級	-2.108	-6.459	1.976	-1.734	-5.869	2.139
18~23学級	-1.929	-6.225	2.219	-1.112	-5.234	2.819
24~29学級	-0.441	-4.989	3.821	-0.657	-4.982	3.458
30学級以上	-0.252	-6.729	5.804	-1.542	-7.147	3.665
性別 (ref.女子)						
男子	-6.540	-6.978	-6.104	-1.490	-1.934	-1.048
不明	-4.195	-7.600	-0.767	-0.221	-3.036	2.568
父学歴 (ref.小学校・中学校・中等教育学校)						
高等学校	4.051	2.967	5.131	4.047	2.946	5.144
高等専修学校	4.169	1.494	6.834	3.295	0.590	6.001
短期大学	7.296	5.323	9.226	7.422	5.432	9.383
高等専門学校	7.159	5.018	9.298	6.816	4.640	8.989
専門学校	5.071	3.891	6.263	5.548	4.350	6.758
大学	10.307	9.178	11.428	10.412	9.266	11.543
大学院	13.099	11.645	14.569	13.618	12.139	15.110
不明	3.549	2.197	4.889	3.550	2.176	4.913
母学歴 (ref.小学校・中学校・中等教育学校)						
高等学校	5.614	4.366	6.855	6.157	4.894	7.412
高等専修学校	3.477	0.759	6.196	3.711	0.963	6.473
短期大学	10.319	9.013	11.631	10.940	9.616	12.264
高等専門学校	6.860	4.616	9.099	7.184	4.913	9.451
専門学校	6.992	5.684	8.279	7.582	6.263	8.893
大学	13.503	12.173	14.832	14.088	12.740	15.430
大学院	13.658	11.444	15.861	14.659	12.419	16.897
不明	2.462	0.762	4.175	2.798	1.065	4.533
世帯年収 (ref.100万円未満)						
100万円以上200万円未満	2.742	0.450	5.067	5.008	2.691	7.367
200万円以上300万円未満	3.255	1.040	5.481	5.031	2.782	7.293
300万円以上400万円未満	5.080	2.950	7.258	7.445	5.285	9.654
400万円以上500万円未満	5.863	3.763	8.009	7.921	5.787	10.094
500万円以上600万円未満	6.775	4.676	8.905	9.286	7.156	11.445
600万円以上700万円未満	7.485	5.388	9.626	10.311	8.182	12.479
700万円以上800万円未満	8.080	5.980	10.226	10.956	8.820	13.127
800万円以上900万円未満	9.045	6.908	11.223	11.649	9.472	13.852
900万円以上1,000万円未満	9.530	7.338	11.760	12.335	10.113	14.584
1,000万円以上1,200万円未満	10.536	8.387	12.723	12.848	10.667	15.067
1,200万円以上1,500万円未満	11.916	9.651	14.219	14.379	12.084	16.716
1,500万円以上	10.884	8.550	13.235	14.383	12.027	16.760
不明	7.121	4.942	9.343	9.772	7.566	12.022
ランダム効果						
都道府県間の分散	4.274	1.548	8.471	0.485	0.015	1.906
学校間の分散	19.646	16.270	23.544	12.683	10.179	15.502
児童間の分散	390.588	384.579	396.676	402.607	396.438	408.880
ICC						
都道府県	1.03%			0.12%		
学校	4.74%			3.05%		

(4) 分析2：新型コロナウイルス感染症による臨時休業期間に着目した学力の規定要因
それでは新型コロナウイルス感染症による臨時休業が、児童生徒の学力に与えた影響について分析していこう。

図表4-7および図表4-8は、以上の新型コロナ禍での臨時休業中についての情報を含んだマルチレベルモデルによる分析結果である。児童生徒レベル SES や学校レベル SES の影響は先行研究と同様で、SES が高いほど学力が高いという結果が示されている。

コロナ臨時休業についての影響を見ていこう。臨時休業期間の推定値は、「10 日以上-20 日未満」を基準としたものである³⁾。例えば、小6国語の分析における「30 日以上-40 日未満」の-6.139 という推定値は、臨時休業期間が「10 日以上-20 日未満」と比べて「30 日以上-40 日未満」だと国語正答率が約 6.1 ポイント低いということを意味している。ただし、「90 日以上」の推定値が約-4.2 (国語) であることを見ると、臨時休業期間が長ければ長いほど学力が下がるというような直線的な相関は把握できない。算数も同様の傾向である。

一方で、中3の分析では臨時休業の長さと言力の間には関係がみられない。ほとんどの学校では、臨時休業期間後、夏休みを利用した補講、個別・補充学習が実施されており、こうした教師の努力が影響している可能性もある。長期の臨時休業による学力への影響が小6のみに見られていることはひとつの知見であろう。

そこで長期の臨時休業による負の影響が示唆された小6を対象として、臨時休業期間(学校レベル要因)と児童SES(児童レベル要因)のクロスレベル交互作用効果を検討した。結果は図表4-9である。臨時休業期間によって多少のばらつきはあるが、交互作用の推定値はおおよそ2.0~2.4程度である。交互項の値は傾きの差を表している。例えば国語の「児童レベルSES×60日以上-70日未満」の2.184という推定値は児童SESが1標準偏差上がる時の上がり幅が、臨時休業期間が「10日以上-20日未満」と「60日以上-70日未満」の差が約2.1であると読める。一方で児童SESが1標準偏差下がる時は、その差は約-2.1であると読める。

この交互作用効果の解釈をわかりやすくするために図化したのが図表4-10と図表4-11である。それぞれの図は、推定したモデルに基づいて児童SESと臨時休業期間によって国語正答率がどのように変わるか予測したものである。なお、「10日未満」での推定値がやや不安定に見えるが、これはもともとのケース数が少ないためである。

児童SESは、高群(2標準偏差)と低群(-2標準偏差)に分割し、児童SESと臨時休業期間の変数は、ダミー変数には0、連続変数にはサンプル平均値を代入して推定している。図の交互作用効果の推定値を見ればやや臨時休業のSES別効果は広がっていることが統計的に観測される。

図表4-7. 学校臨時休業期間に着目した正答率の規定要因分析（小学6年）

	国語			算数		
	推定値	95%信用区間		推定値	95%信用区間	
		下限	上限		下限	上限
固定効果						
切片	76.255	71.456	81.051	75.856	71.533	80.196
国公立 (ref.公立)						
国立	4.385	-1.294	10.167	3.113	-1.571	7.826
私立	3.249	-1.458	7.901	-0.363	-4.384	3.662
特別支援学校	-38.051	-57.851	-18.333	-43.901	-62.854	-24.953
都市規模 (ref.その他の市)						
大都市	-0.928	-2.262	0.396	-0.765	-1.878	0.334
中都市	0.154	-1.054	1.348	0.122	-0.883	1.130
町村	0.623	-0.871	2.102	0.559	-0.696	1.810
僻地 (ref.指定なし)						
特別地	-0.211	-8.202	7.763	-1.122	-8.414	6.231
準へき地	-1.823	-6.771	3.112	0.368	-4.119	4.864
1級地	1.354	-1.918	4.630	-3.389	-6.275	-0.514
4級地	6.739	-14.662	28.334	8.062	-12.696	28.917
学校規模 (ref.5学級以下)						
6~11学級	-2.755	-6.882	1.373	-0.599	-4.461	3.304
12~17学級	-3.240	-7.457	0.957	-1.761	-5.691	2.176
18~23学級	-3.756	-8.033	0.509	-1.831	-5.816	2.170
24~29学級	-2.205	-6.725	2.327	-1.406	-5.526	2.759
30学級以上	-3.057	-8.780	2.657	-2.989	-8.060	2.077
学校レベルSES	3.102	1.665	4.569	3.077	1.838	4.299
学校臨時休業期間 (ref.10日以上-20日未満)						
10日未満	-5.003	-14.537	4.334	-2.639	-10.474	5.175
20日以上-30日未満	-1.340	-5.013	2.388	-0.349	-3.424	2.723
30日以上-40日未満	-6.139	-9.479	-2.780	-3.158	-6.008	-0.288
40日以上-50日未満	-4.832	-7.681	-1.987	-2.709	-5.042	-0.341
50日以上-60日未満	-3.501	-6.122	-0.824	-2.557	-4.688	-0.429
60日以上-70日未満	-3.667	-6.339	-0.938	-2.360	-4.483	-0.220
70日以上-80日未満	-4.136	-6.904	-1.277	-3.034	-5.234	-0.814
80日以上-90日未満	-2.551	-5.803	0.798	-1.930	-4.565	0.764
90日以上	-4.285	-7.620	-0.841	-3.334	-6.045	-0.584
その他-無回答	-4.563	-7.567	-1.563	-2.856	-5.285	-0.432
児童レベルSES	7.239	6.991	7.485	7.567	7.316	7.816
性別 (ref.女子)						
男子	-6.427	-6.874	-5.977	-1.397	-1.849	-0.944
不明	-5.558	-8.967	-2.167	-0.665	-3.497	2.131
ランダム効果						
都道府県間の分散	5.087	2.100	9.751	1.293	0.053	3.174
学校間の分散	16.444	13.406	19.980	9.774	7.518	12.383
児童間の分散	382.831	376.748	388.996	391.037	384.827	397.365
ICC						
都道府県レベル	1.26%			0.32%		
学校レベル	4.07%			2.43%		

図表4-8. 学校臨時休業期間に着目した正答率の規定要因分析（中学3年）

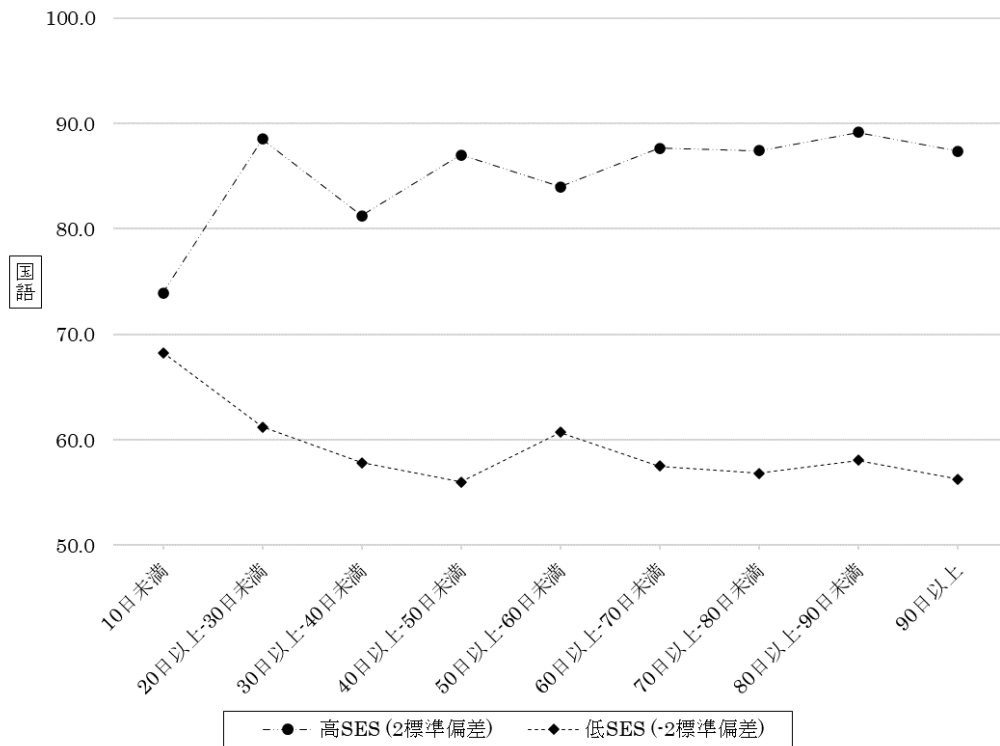
	国語			数学		
	推定値	95%信用区間		推定値	95%信用区間	
		下限	上限		下限	上限
固定効果						
切片	68.572	60.254	76.885	66.789	56.439	77.000
国公立 (ref.公立)						
国立	7.539	4.684	10.396	10.377	6.524	14.280
私立	-3.287	-5.040	-1.518	-8.374	-10.674	-6.017
学校種 (ref.中学校)						
中等教育学校 (前期課程)	7.717	4.468	10.979	7.654	3.201	12.072
義務教育学校 (後期課程)	1.650	-0.805	4.103	3.156	-0.148	6.446
都市規模 (ref.その他の市)						
大都市	-0.653	-1.424	0.096	-0.952	-2.015	0.067
中都市	-0.574	-1.276	0.132	-0.046	-0.996	0.911
町村	0.169	-0.684	1.015	0.074	-1.079	1.211
僻地 (ref.指定なし)						
特別地	6.054	1.711	10.397	3.681	-1.894	9.202
準へき地	2.942	-0.837	6.719	2.077	-2.691	6.887
1級地	-0.005	-2.734	2.721	0.682	-2.718	4.160
2級地	-1.525	-5.471	2.425	-1.600	-6.555	3.347
3級地	6.945	-1.972	15.823	2.277	-9.049	13.557
4級地	5.526	-10.956	21.998	15.744	-3.612	35.173
5級地	-1.362	-8.811	6.041	-3.597	-12.592	5.432
学校規模 (ref.5学級以下)						
3~5学級	3.685	-4.458	11.848	-4.249	-14.264	5.889
6~8学級	2.847	-5.309	11.043	-4.806	-14.840	5.366
9~11学級	2.651	-5.473	10.824	-5.272	-15.261	4.865
12~14学級	1.995	-6.177	10.197	-5.921	-15.924	4.255
15~17学級	1.716	-6.481	9.905	-6.419	-16.446	3.795
18~20学級	2.263	-5.896	10.490	-5.290	-15.328	4.924
21~23学級	1.953	-6.299	10.228	-6.366	-16.497	3.957
24学級以上	2.318	-6.083	10.759	-5.767	-16.088	4.852
学校レベルSES	4.903	4.048	5.764	5.991	4.808	7.170
学校臨時休業期間 (ref.10日以上-20日未満)						
10日未満	-3.322	-10.291	3.589	-6.427	-15.815	2.876
20日以上-30日未満	0.297	-2.157	2.718	0.048	-3.164	3.227
30日以上-40日未満	-1.878	-3.793	0.050	-2.011	-4.552	0.535
40日以上-50日未満	-0.545	-2.267	1.179	-0.216	-2.501	2.033
50日以上-60日未満	-1.025	-2.640	0.590	-0.603	-2.708	1.464
60日以上-70日未満	-1.076	-2.691	0.541	-0.791	-2.913	1.296
70日以上-80日未満	-1.336	-3.010	0.346	-0.839	-3.077	1.345
80日以上-90日未満	-1.041	-2.946	0.891	-0.158	-2.734	2.440
90日以上	-0.133	-2.200	1.909	-0.228	-3.005	2.518
その他-無回答	-1.224	-2.934	0.507	-1.269	-3.522	0.989
生徒レベルSES	5.673	5.524	5.821	7.898	7.729	8.067
性別 (ref.女子)						
男子	-6.795	-7.074	-6.516	-2.394	-2.711	-2.075
不明	-3.922	-5.425	-2.394	-0.718	-2.706	1.309
ランダム効果						
都道府県間の分散	2.532	1.272	4.424	3.404	1.643	6.071
学校間の分散	6.679	5.527	7.962	14.885	12.653	17.343
生徒間の分散	325.093	321.619	328.580	420.849	416.334	425.362
ICC						
都道府県レベル	0.76%			0.78%		
学校レベル	2.00%			3.39%		

図表4-9. 学校臨時休業期間に着目した正答率の規定要因分析（小学6年）

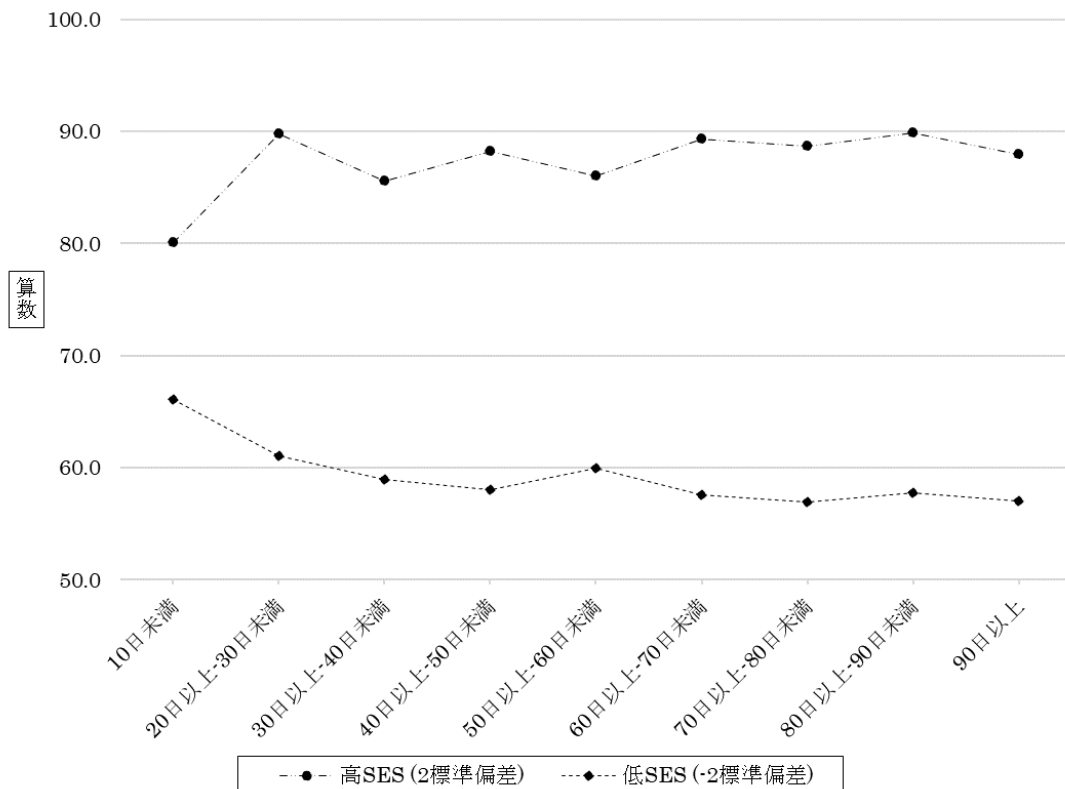
—クロスレベル交互作用効果の検討—

	国語			算数		
	推定値	95%信用区間		推定値	95%信用区間	
		下限	上限		下限	上限
固定効果						
切片	75.634	70.786	80.475	75.106	70.697	79.496
国公立（ref.公立）						
国立	4.985	-0.670	10.797	3.658	-1.020	8.356
私立	3.694	-1.038	8.473	0.073	-3.970	4.127
特別支援学校	-38.537	-58.313	-18.872	-44.481	-63.391	-25.527
都市規模（ref.その他の市）						
大都市	-0.921	-2.237	0.410	-0.787	-1.896	0.322
中都市	0.254	-0.920	1.426	0.189	-0.821	1.184
町村	0.602	-0.854	2.077	0.568	-0.688	1.830
僻地（ref.指定なし）						
特別地	0.010	-7.913	7.949	-0.943	-8.174	6.380
準へき地	-1.815	-6.770	3.116	0.336	-4.203	4.847
1級地	1.202	-2.111	4.479	-3.523	-6.418	-0.630
4級地	5.265	-16.226	26.611	6.441	-14.206	27.173
学校規模（ref.5学級以下）						
6～11学級	-2.762	-6.908	1.395	-0.603	-4.501	3.295
12～17学級	-3.230	-7.470	0.995	-1.745	-5.702	2.232
18～23学級	-3.780	-8.073	0.529	-1.856	-5.835	2.160
24～29学級	-2.255	-6.757	2.269	-1.460	-5.603	2.703
30学級以上	-2.898	-8.655	3.086	-2.969	-8.128	2.186
学校レベルSES	2.964	1.476	4.423	2.940	1.683	4.192
学校臨時休業期間（ref.10日以上-20日未満）						
10日未満	-4.529	-14.204	5.069	-1.988	-9.940	6.086
20日以上-30日未満	-0.749	-4.533	2.970	0.312	-2.860	3.454
30日以上-40日未満	-6.090	-9.594	-2.641	-2.821	-5.881	0.202
40日以上-50日未満	-4.117	-7.039	-1.225	-2.006	-4.423	0.405
50日以上-60日未満	-3.267	-5.990	-0.518	-2.106	-4.342	0.087
60日以上-70日未満	-3.035	-5.802	-0.207	-1.626	-3.807	0.569
70日以上-80日未満	-3.520	-6.402	-0.608	-2.299	-4.577	-0.015
80日以上-90日未満	-2.000	-5.421	1.433	-1.276	-3.950	1.432
90日以上	-3.781	-7.173	-0.330	-2.623	-5.386	0.133
その他-無回答	-3.943	-6.997	-0.863	-2.138	-4.636	0.344
児童レベルSES	5.359	3.874	6.836	5.476	3.997	6.947
児童レベルSES×学校臨時休業期間（ref.10日以上-20日未満）						
児童レベルSES×10日未満	-3.931	-9.224	1.335	-1.978	-7.319	3.342
児童レベルSES×20日以上-30日未満	1.473	-0.804	3.752	1.718	-0.524	3.952
児童レベルSES×30日以上-40日未満	0.494	-1.840	2.835	1.177	-1.158	3.524
児童レベルSES×40日以上-50日未満	2.401	0.677	4.136	2.074	0.349	3.801
児童レベルSES×50日以上-60日未満	0.466	-1.130	2.072	1.029	-0.568	2.629
児童レベルSES×60日以上-70日未満	2.184	0.642	3.735	2.462	0.929	4.008
児童レベルSES×70日以上-80日未満	2.294	0.735	3.863	2.477	0.919	4.037
児童レベルSES×80日以上-90日未満	2.418	0.685	4.158	2.549	0.826	4.281
児童レベルSES×90日以上	2.421	0.663	4.202	2.275	0.517	4.050
児童レベルSES×その他-無回答	2.299	0.551	4.038	2.386	0.642	4.131
性別（ref.女子）						
男子	-6.427	-6.870	-5.979	-1.398	-1.846	-0.947
不明	-5.508	-8.935	-2.103	-0.507	-3.288	2.261
ランダム効果						
都道府県間の分散	4.856	1.885	9.309	1.146	0.040	3.017
学校間の分散	16.524	13.428	20.072	9.932	7.625	12.579
児童間の分散	382.418	376.358	388.565	390.781	384.581	397.073
ICC						
都道府県レベル	1.20%			0.29%		
学校レベル	4.09%			2.47%		

図表 4-10. 小6 児童 SES と学校臨時休業期間の交互作用効果 (国語)



図表 4-11. 小6 児童 SES と学校臨時休業期間の交互作用効果 (算数)



(5) 分析3:新型コロナウイルス感染症による臨時休業期間における学習に着目した学力の規定要因

先の分析を受けて、臨時休業期間中において、(1)教師や友人などの他者とのコミュニケーション方法が限られていた中での学習状況はどのようなものであるか、(2)そして、臨時休業期間中の学習が学力に与える影響はどのようなものであるか、の2点について分析する。

用いる変数は、「新型コロナウイルスの感染拡大で多くの学校が臨時休業していた期間中、学校からの課題で分からないことがあったとき、どのようにしていましたか」という質問に対して、「先生に聞いた」、「友達に聞いた」、「家族に聞いた」、「先生、友達、家族以外の人に聞いた」、「自分で調べた」、「分からないことをそのままにした」、「分からないことがなかった」、「思い出せない」の8つそれぞれに対するマルチアンサーの回答である。

それぞれの選択肢についての該当パーセントは図表7に示した通りである。小6と中3の回答を比較すると、わからないことがあると小6児童は家族に尋ねており、中3生徒は友人に尋ねるといった傾向が見て取れる。ただし、「自分で調べた」という回答も小6、中3ともに該当者が6割を超えており、自学を基本としながら家族や友人に尋ねながら学校からの課題に取り組んでいたことがわかる。

それでは、それぞれの選択肢の該当・非該当の間では正答率に差が見られるのかを確認しよう。

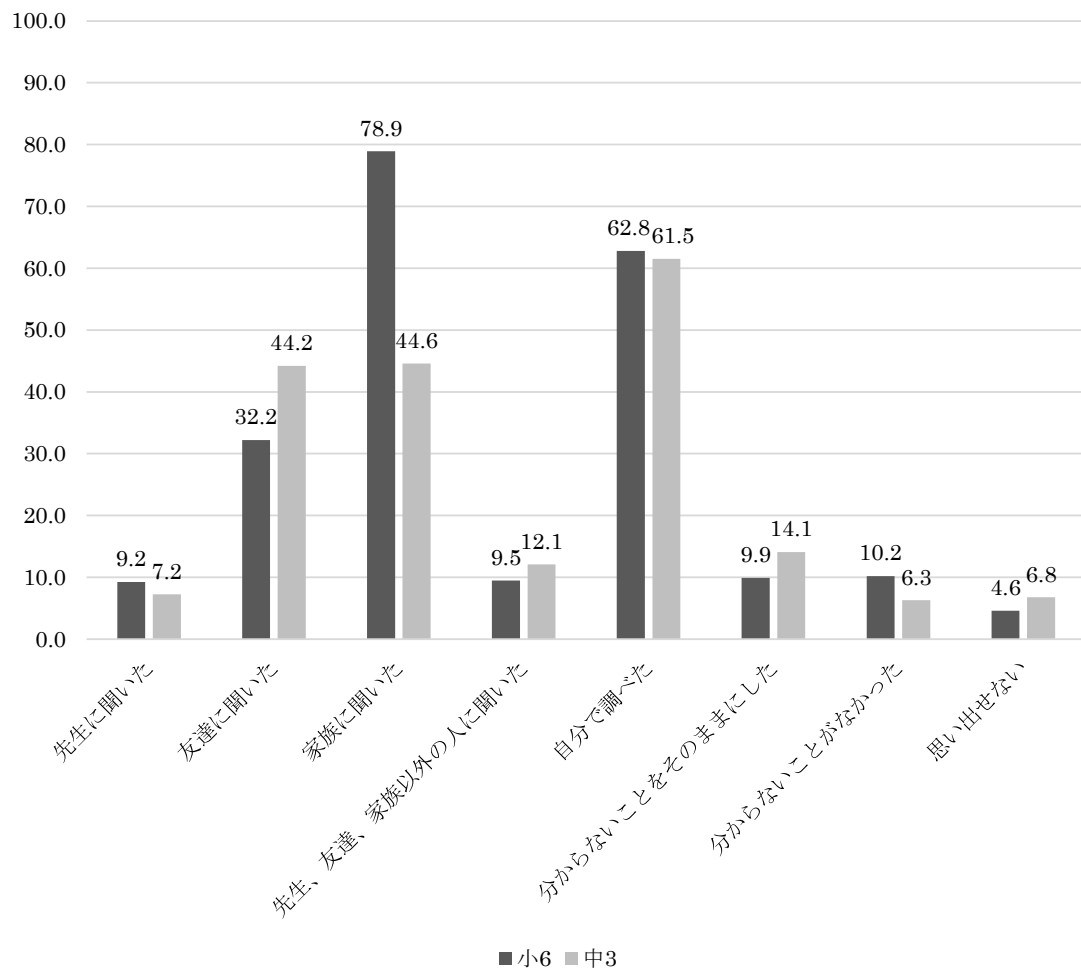
結果は図表4-12および図表4-13である。基本的には小6も中3も同様の分析結果の傾向で、先生、友達、家族に質問している児童生徒ほど学力が低いという傾向が見られる。その一方で、「自分で調べた」、「分からないことがなかった」と回答している児童生徒ほど学力が高い。ただし、「先生、友達、家族以外の人に聞いた」のみ小中学校で逆転した結果となっている。小6では先生、友達、家族以外の人に尋ねる児童ほど学力は低いが、中3では質問する生徒ほど学力が高い。その中身にまで言及することは難しいが、例えば、中3生徒は学習塾の利用などとも関連しているため、こうした傾向となるのかもしれない。

最も注目すべきは、「分からないことをそのままにした」と回答した児童生徒の学力の低さである。小6も中3もこれに該当する児童生徒の正答率は低く、おそらく学習意欲が低いことも予想できる。

そこで、「分からないことをそのままにした」と回答した児童生徒のSESをクロス集計した結果を図表4-14にまとめた。それほど大きな差ではないものの、Lowest SESの児童生徒の方がこれに該当している傾向を読み取ることができよう。

最後に、ここまでのマルチレベルモデルに「分からないことをそのままにした」のダミー変数を投入し、その独立した効果の有無を検証しよう。結果は、図表4-15(小学6年)、図表4-16(中学3年)である。その結果、臨時休業期間中に「分からないことをそのままにした」こと負の影響が確認できる。いずれの学年でも教科でも正答率にはマイナスに影響している。推定値は、小6では国語で約-7.8、算数で約-9.2、中3では国語で約-5.1、数学で約-8.9である。臨時休業期間とは独立して、「分からないことをそのままにした」ということが学力にネガティブな影響を与えているのである。

図表 4-12. 臨時休業期間中の学校からの課題で分からないことがあったときの対応についての該当割合



図表 4-13. 臨時休業期間中の学校からの課題で分からないことがあった際の対応別に見た正答率の差 (小学6年)

	国語		算数		国語		算数	
	先生に聞いた		先生に聞いた		友達に聞いた		友達に聞いた	
	該当	非該当	該当	非該当	該当	非該当	該当	非該当
平均値	57.89	< 65.48	63.13	< 70.92	61.00	< 66.57	66.22	< 72.10
標準偏差	24.32	21.77	23.95	21.53	21.80	22.06	21.53	21.80

	国語		算数		国語		算数	
	家族に聞いた		家族に聞いた		先生、友達、家族以外の人に聞いた		先生、友達、家族以外の人に聞いた	
	該当	非該当	該当	非該当	該当	非該当	該当	非該当
平均値	64.36	< 66.33	69.72	< 72.03	62.40	< 65.03	67.85	< 70.45
標準偏差	21.54	24.16	21.32	23.79	22.33	22.09	21.98	21.86

	国語		算数		国語		算数	
	自分で調べた		自分で調べた		分からないことをそのままにした		分からないことをそのままにした	
	該当	非該当	該当	非該当	該当	非該当	該当	非該当
平均値	65.81	> 63.02	71.21	> 68.50	55.37	< 65.81	59.33	< 71.39
標準偏差	21.13	23.63	20.70	23.67	22.74	21.82	23.32	21.39

	国語		算数	
	分からないことがなかった		分からないことがなかった	
	該当	非該当	該当	非該当
平均値	74.45	> 63.67	79.45	> 69.15
標準偏差	22.09	21.86	21.67	21.66

図表 4-14. 臨時休業期間中の学校からの課題で分からないことがあった際の対応別に見た正答率の差 (中学3年)

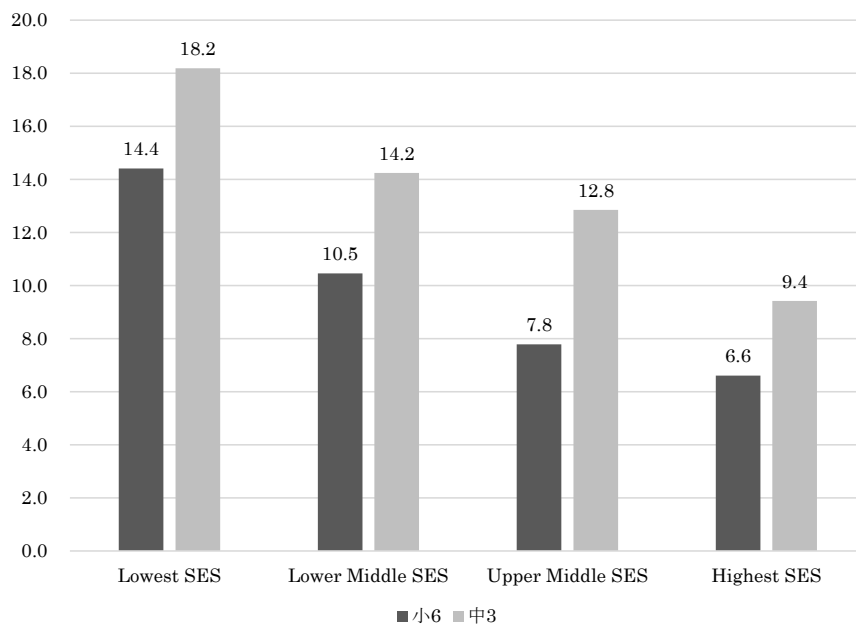
	国語		数学		国語		数学	
	先生に聞いた		先生に聞いた		友達に聞いた		友達に聞いた	
	該当	非該当	該当	非該当	該当	非該当	該当	非該当
平均値	62.89	< 65.20	57.49	< 57.57	63.94	< 65.89	56.22	< 58.63
標準偏差	21.27	19.97	23.06	23.20	19.44	20.53	22.16	23.93

	国語		数学		国語		数学	
	家族に聞いた		家族に聞いた		先生、友達、家族以外の人に聞いた		先生、友達、家族以外の人に聞いた	
	該当	非該当	該当	非該当	該当	非該当	該当	非該当
平均値	66.72	< 63.66	59.55	< 55.96	65.32	> 64.99	59.18	> 57.34
標準偏差	19.21	20.65	21.93	24.05	18.96	20.23	21.16	23.45

	国語		数学		国語		数学	
	自分で調べた		自分で調べた		分からないことをそのままにした		分からないことをそのままにした	
	該当	非該当	該当	非該当	該当	非該当	該当	非該当
平均値	67.03	> 61.82	59.99	> 53.70	59.14	< 66.01	47.60	< 59.23
標準偏差	18.71	21.72	21.72	24.89	20.14	19.90	22.61	22.87

	国語		数学	
	分からないことがなかった		分からないことがなかった	
	該当	非該当	該当	非該当
平均値	75.01	> 64.36	72.05	> 56.59
標準偏差	19.15	19.96	21.44	22.98

図表4-15. SES別、「分からないことをそのままにした」該当者の割合



図表4-16. 臨時休業期間中の学校からの課題で分からないことがあった際「分からないことをそのままにした」ことの学力への影響（小学6年）

	国語			算数		
	推定値	95%信用区間		推定値	95%信用区間	
		下限	上限		下限	上限
固定効果						
切片	77.183	72.450	81.969	76.939	72.625	81.257
国公立（ref.公立）						
国立	4.119	-1.527	9.779	2.696	-1.932	7.348
私立	3.683	-0.983	8.327	0.006	-3.945	3.950
特別支援学校	-37.095	-56.738	-17.736	-42.619	-61.368	-23.994
都市規模（ref.その他の市）						
大都市	-0.876	-2.180	0.434	-0.681	-1.773	0.391
中都市	0.219	-0.969	1.405	0.184	-0.801	1.168
町村	0.632	-0.808	2.073	0.555	-0.668	1.800
僻地（ref.指定なし）						
特別地	-0.539	-8.378	7.274	-1.501	-8.662	5.731
準へき地	-1.649	-6.546	3.221	0.556	-3.903	5.005
1級地	1.255	-2.006	4.517	-3.502	-6.363	-0.647
4級地	5.590	-15.778	26.994	6.794	-13.733	27.555
学校規模（ref.5学級以下）						
6～11学級	-3.000	-7.115	1.095	-0.841	-4.696	3.002
12～17学級	-3.464	-7.647	0.724	-1.950	-5.861	1.957
18～23学級	-3.952	-8.233	0.294	-2.030	-5.990	1.930
24～29学級	-2.472	-6.953	1.988	-1.692	-5.776	2.379
30学級以上	-3.328	-9.048	2.363	-3.256	-8.311	1.765
学校レベルSES	3.044	1.620	4.476	3.071	1.845	4.300
学校臨時休業（ref.10日以上-20日未満）						
10日未満	-1.328	-4.924	2.287	-0.366	-3.431	2.695
20日以上-30日未満	-6.355	-9.657	-3.034	-3.421	-6.248	-0.589
30日以上-40日未満	-4.756	-7.599	-1.929	-2.622	-4.943	-0.290
40日以上-50日未満	-3.343	-5.958	-0.722	-2.384	-4.498	-0.239
50日以上-60日未満	-3.606	-6.258	-0.949	-2.252	-4.367	-0.117
60日以上-70日未満	-4.101	-6.831	-1.315	-2.968	-5.158	-0.765
70日以上-80日未満	-2.568	-5.793	0.713	-1.875	-4.493	0.789
80日以上-90日未満	-4.368	-7.716	-1.024	-3.376	-6.070	-0.659
90日以上	-4.519	-7.457	-1.578	-2.784	-5.186	-0.357
その他-無回答	-5.245	-14.948	4.105	-3.036	-10.834	4.755
児童レベルSES	6.999	6.752	7.246	7.284	7.035	7.533
休校中にわからないことをそのままにした性別（ref.女子）						
男子	-6.610	-7.056	-6.162	-1.614	-2.062	-1.164
不明	-5.619	-8.953	-2.271	-0.678	-3.436	2.072
ランダム効果						
都道府県間の分散	4.746	1.981	9.094	1.259	0.114	3.064
学校間の分散	16.079	13.092	19.428	9.432	7.193	11.954
児童間の分散	377.587	371.614	383.694	383.816	377.762	390.029
ICC						
都道府県レベル	1.19%			0.32%		
学校レベル	4.04%			2.39%		

図表4-17. 臨時休業期間中の学校からの課題で分からないことがあった際「分からないことをそのままにした」ことの学力への影響（中学3年）

	国語			数学		
	推定値	95%信用区間		推定値	95%信用区間	
		下限	上限		下限	上限
固定効果						
切片	69.333	61.150	77.545	68.065	57.936	78.248
国公立 (ref.公立)						
国立	7.738	4.911	10.602	10.592	6.705	14.449
私立	-3.162	-4.925	-1.406	-8.199	-10.507	-5.837
学校種 (ref.中学校)						
中等教育学校 (前期課程)	8.010	4.734	11.259	8.121	3.535	12.706
義務教育学校 (後期課程)	1.607	-0.875	4.058	3.157	-0.151	6.434
都市規模 (ref.その他の市)						
大都市	-0.629	-1.382	0.132	-0.961	-1.993	0.076
中都市	-0.512	-1.224	0.205	0.028	-0.929	0.996
町村	0.133	-0.722	0.983	0.046	-1.111	1.194
僻地 (ref.指定なし)						
特別地	5.987	1.663	10.293	3.490	-2.064	9.030
準へき地	2.730	-1.052	6.516	1.778	-2.978	6.536
1級地	0.118	-2.610	2.848	1.012	-2.366	4.431
2級地	-1.320	-5.260	2.609	-1.232	-6.188	3.753
3級地	7.048	-1.755	15.833	2.422	-8.799	13.518
4級地	4.470	-12.063	21.000	13.985	-5.436	33.319
5級地	-1.302	-8.716	5.990	-3.333	-12.258	5.527
学校規模 (ref.5学級以下)						
3~5学級	3.763	-4.290	11.806	-4.114	-14.053	5.848
6~8学級	2.825	-5.229	10.906	-4.800	-14.770	5.164
9~11学級	2.670	-5.386	10.726	-5.251	-15.183	4.703
12~14学級	1.963	-6.116	10.043	-5.937	-15.961	4.062
15~17学級	1.695	-6.373	9.784	-6.392	-16.358	3.589
18~20学級	2.225	-5.874	10.329	-5.355	-15.355	4.649
21~23学級	1.923	-6.191	10.079	-6.382	-16.495	3.705
24学級以上	2.340	-5.995	10.655	-5.653	-16.082	4.684
学校レベルSES	4.790	3.917	5.662	5.881	4.688	7.065
学校臨時休業期間 (ref.10日以上-20日未満)						
10日未満	-3.677	-10.621	3.173	-6.972	-16.436	2.350
20日以上-30日未満	0.217	-2.232	2.656	-0.084	-3.229	3.066
30日以上-40日未満	-1.860	-3.754	0.070	-1.938	-4.496	0.638
40日以上-50日未満	-0.499	-2.217	1.232	-0.146	-2.390	2.133
50日以上-60日未満	-1.030	-2.626	0.556	-0.587	-2.661	1.496
60日以上-70日未満	-1.060	-2.700	0.547	-0.691	-2.811	1.414
70日以上-80日未満	-1.370	-3.038	0.305	-0.822	-2.969	1.387
80日以上-90日未満	-0.995	-2.920	0.908	-0.023	-2.614	2.517
90日以上	-0.064	-2.147	2.056	-0.284	-3.093	2.549
その他-無回答	-1.237	-2.973	0.483	-1.231	-3.460	1.043
生徒レベルSES	5.498	5.349	5.647	7.601	7.432	7.769
休校中にわからないことをそのままにした	-5.192	-5.588	-4.792	-8.916	-9.364	-8.463
性別 (ref.女子)						
男子	-6.918	-7.196	-6.641	-2.610	-2.925	-2.298
不明	-4.001	-5.489	-2.515	-0.823	-2.835	1.167
ランダム効果						
都道府県間の分散	2.587	1.314	4.496	3.553	1.708	6.382
学校間の分散	6.740	5.588	8.036	14.903	12.693	17.354
生徒間の分散	321.556	318.142	325.012	411.214	406.842	415.631
ICC						
都道府県レベル	0.78%			0.83%		
学校レベル	2.04%			3.47%		

(6) まとめ

本章の分析から得られた知見は、以下の4点にまとめることができる。

第一に、マルチレベル分析におけるヌル・モデルの結果、学力の分散成分は、都道府県レベルでは1%にも満たず、学校レベルでは約5.73~8.25%と1割未満である。正答率を児童生徒・学校・都道府県の3レベルデータから分散を検討すると、学力の分散の大部分は児童生徒レベルで説明されることが伺える。ただし、この結果において重要なことは、都市規模や僻地かどうか学校規模による学力差がほとんど確認されず、地域間や公立学校間における学力の公平性が極めて高水準で達成されているということである。

第二に、新型コロナウイルス感染症による学校の長期の臨時休業が学力に与える影響については、中学3年生ではほとんど見られなかったが、小学6年生では負の影響があることが示唆された。

第三に、小6を対象として、臨時休業期間（学校レベル要因）と児童SES（児童レベル要因：高SES（上位約2.5%）と低SES（下位約2.5%））のクロスレベル交互作用効果を検討した。その結果、概ね臨時休業が60日以上においては、臨時休業期間と児童SESの交互作用効果が認められた。

第四に、「新型コロナウイルスの感染拡大で多くの学校が臨時休業していた期間中、学校からの課題で分からないことがあったとき、どのようにしていましたか」という質問項目と正答率の関連を検討した。その結果、基本的には小6・中3両学年で、先生、友達、家族に質問している児童生徒ほど学力が低いという傾向が見られた。その一方で、「自分で調べた」、「分からないことがなかった」と回答している児童生徒ほど学力が高かった。

特に、「分からないことをそのままにした」と回答した児童生徒の学力が低かったことである。マルチレベルモデルによって他変数を統制しても、児童生徒SESや臨時休業期間とは独立して、「分からないことをそのままにした」ということが学力にネガティブな影響を与えていた。

本章の分析では、新型コロナウイルス感染症による長期の臨時休業が小学6年生の学力に負の影響を与えることが示唆された。しかし、本章の(3)ヌル・モデルでのICCの結果を見る限り、そもそもの学校間の学力の分散は極めて小さいため臨時休業の長さによる決定的な影響があるとも言い切れない。

加えて、本章（本データ）の分析は、令和3年度の小学6年生と中学3年生であり、対象

者にとっては前年度（小5と中2）の臨時休業が翌年（小6と中3）の正答率へ影響するの
かどうかを分析していることになる。こうした時間的なラグは、厳密な意味での因果推論を
ほぼ不可能としている。よって、本章での分析結果はあくまで示唆に留まることに留意すべ
きである。

<注>

- 1) ただし、親学歴と世帯年収の無回答や欠損値は「不明ダミー」として一括りにして分析
に用いることとする。
- 2) 中学校データの分析では、Gelman-Rubin の指標値が収束と判定する基準を満たさなか
ったため結果表の掲載は省略する。ただし、頻度統計で推定した結果では図表4-6と
ほぼ同様の結果が得られた。
- 3) 「10日未満」のケースが少ないため、「10日以上20日未満」を基準カテゴリーとして
設定した。

(参考文献)

Gelman, Andrew and Jennifer Hill, 2007, *Data Analysis Using Regression and
Multilevel / Hierarchical Models*, Cambridge University Press.

川口俊明, 2009, 「マルチレベルモデルを用いた「学校の効果」の分析—「効果的な学校」
に社会的不平等の救済はできるのか」『教育社会学研究』第84集, pp.165-184.

Kreft, Ita and Jan de Leeuw, 1998, *Introducing Multilevel Modeling*, Sage
Publications Ltd (=2006, 小野寺孝義翻訳『基礎から学ぶマルチレベルモデル—入り
組んだ文脈から新たな理論を創出するための統計手法』ナカニシヤ出版) .

耳塚寛明・垂見裕子・富士原紀絵, 2022, 「令和3年度全国学力・学習状況調査結果の追加
分析—コロナ禍における「レジリエントな学校」の特徴分析」『全国的な学力調査に関す
る専門家会議』配付資料07, https://www.mext.go.jp/content/20220428-mxt_chousa02-000022257_8.pdf, 2023年2月27日取得.

文部科学省, 2021, 『令和3年度全国学力・学習状況調査の結果』

<https://www.nier.go.jp/21chousakekkahoukoku/21summary.pdf>, 2023年2月27日取得.

中西啓喜, 2022, 「学級規模を通じた衡平性と適切性の実証的検討—全国学力・学習状況調
査における小学6年児童・学校・都道府県のマルチレベルデータから」『教育社会学研究』

第 110 集, pp. 283-303.

お茶の水女子大学, 2014, 『平成 25 年度 全国学力・学習状況調査（きめ細かい調査）の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究』.

——— 2015, 『平成 26 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（効果的な指導方法に資する調査研究）』.

——— 2018, 『文部科学省委託研究 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』.

——— 2019, 『平成 29 年度 保護者に対する調査の結果を活用した効果的な学校等の取組に関する調査研究』.

Stata Corp, 1985-2021, *Stata User's Guide Release 17*, Statistical Software. College Station, TX: Stata Corp LLC.

垂見裕子, 2014, 「家庭の社会経済的背景による不利の克服(2) 学校内学力格差が小さい学校の取組」お茶の水女子大学編『平成 25 年度 全国学力・学習状況調査（きめ細かい調査）の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究』, pp. 109-118.

第5章 臨時休業中の学習内容の理解度が子どもの学力に 与える影響とその規定要因

岡部 悟志

(1) 背景と目的

文部科学省の「令和3年度・全国学力・学習状況調査の結果」によれば、令和2年度の新学期を中心とした全国的な臨時休業の長さ、それから約1年後の児童生徒の学力調査の平均正答率との間には相関は見られなかった。その結果を受けて行われた専門的な追加分析「コロナ禍におけるレジリエントな学校の特徴分析」では、臨時休業の長さにより学校SESを加えたクロス分析が検討されている。それによると、臨時休業の長さによらず学校SESが高いほど児童生徒の学力が高い傾向があったとしている。以上から、休業後の学力を左右する要因としてSESが依然根強く重要な役割を果たしていること、一方で臨時休業の長さは、児童生徒の学力に対して、必ずしも大きな影響を与えていないことがうかがえる。

しかし、新型コロナウイルス感染症に伴う学校閉鎖等によって生じた子どもの学びの損失（ラーニング・ロス）は世界的に報告されている（Betthäuser et al. 2023, Engzell et al. 2021 など）。同様に、日本においても感染拡大がなければ本来あったはずの、早くて前学年の年度末から新学年の新学期にかけて学校生活が失われたことは、子どもの生活や学習に少なからず影響を与えたと考えられる。実際、少なくとも短期的には子どもの生活や学習等への影響があったとする論考はいくつか発表されている（Asakawa et al. 2022、藤原 2021、日本財団ほか 2021、東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所 2021 など）。

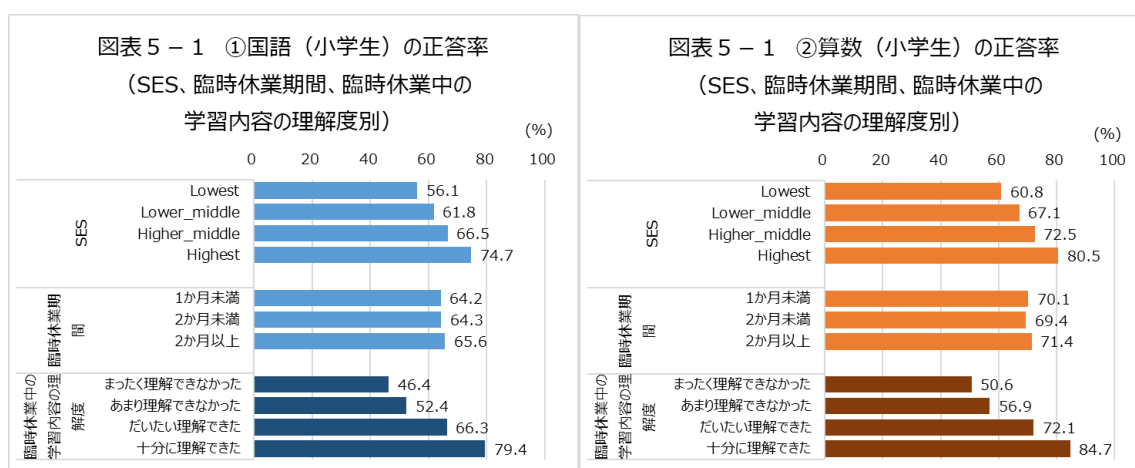
以上を踏まえれば、休業から1年後の学力への影響はともかく、臨時休業中に学習した学習内容の理解度に関して、子どもが置かれた環境によって差があったと考えられないだろうか。また、そこで形成された理解度は、その後の学力に影響を与えているかもしれない。

以上の課題意識から、本章では、休業から1年後の学力に先行する学習の指標として、臨時休業中の学習内容に対する子どもの理解度（以下、「臨時休業中の学習内容の理解度」¹⁾）に着目する。これは、令和3年度の保護者調査の中で聴取された項目の1つである。この回答は、保護者の目からみた子どもの理解度であること、しかも回顧しての回答であることに留意は必要だが、一方で、第一に、子どもによる自己評定ではなく保護者からみた客観的な指標である点、第二に、続く第2節に示すように、臨時休業中の学習内容の理解度は1年後の学力に対してSESを考慮しても独立した効果をもつ点から、分析に値する重要な変数であると考えた。

以上の関心に基づいて本章では、臨時休業中の子どもの学習内容の理解度に着目し、それが1年後の学力とどのように関連しているか（第2節）、そしてその臨時休業中の学習内容の理解度がSES²⁾や臨時休業期間³⁾、他の子どもの学習・生活習慣や家庭や教師の働きかけなどの要因とどのように関連しているのか（第3、4節）について検討していく。

(2) 臨時休業中の学習内容の理解度が1年後の学力に与える影響

全国的な休業から1年後の学力を規定する主な要因を探るために、家庭の社会経済的背景（SES）、臨時休業期間、臨時休業中の学習内容の理解度別に、小学生の国語と算数の平均正答率を算出し比較した。すると、これまで行われた分析と同様に、高SESほど正答率が高いこと、臨時休業の長短による差はあまり明確ではないことがわかる（図表5-1）。それらに加えて、同図表1からは、臨時休業中の学習内容の理解度の程度が、学力調査の正答率と比較的強く関連していることがうかがえる。以上を踏まえつつ、学力に関連するとされるいくつかの要因（ジェンダー、学習時間、地域）を統制した上で学力に対する重回帰分析を行った（図表5-2）。ここから、臨時休業中の学習内容の理解度が高いほど、1年後の学力が有意に高いことが確認された。臨時休業中の学習内容の理解度の係数は、モデル1（-11.160）→モデル2（-10.298）とで1ポイント以内の減少幅に留まっていること、SESでいうとHighestと比べたときのLowestやLower-Middleとの正答率の差に相当することから、1年後の学力を左右する重要な要因の1つであるといえる⁴。なお、算数の正答率を目的変数とした重回帰分析も、ほぼ同様の結果であった。



図表 5-2 臨時休業中の学習内容の理解度が1年後の学力（国語の正答率）に与える影響（重回帰分析）

	モデル1 臨時休業期間とSESを統制	モデル2 ジェンダー、学習時間、 地域を統制
SES（ベース：Highest）		
Lowest	-14.063*** (0.345)	-12.664*** (0.350)
Lower-Middle	-9.698*** (0.340)	-8.595*** (0.342)
Higher-Middle	-6.220*** (0.336)	-5.360*** (0.336)
臨時休業期間（ベース：1か月未満）		
2か月未満	0.033 (0.453)	0.189 (0.449)
2か月以上	-0.660 (0.467)	-0.649 (0.472)
臨時休業期間中の学習内容の理解度		
	11.160*** (0.189)	10.298*** (0.189)
女子ダミー		
		5.928*** (0.234)
学習時間（時間）		
		3.065*** (0.123)
地域（ベース：大都市）		
中核市		0.993** (0.334)
その他市		-0.108 (0.299)
町村		0.819 (0.473)
定数	40.308*** (0.770)	34.003*** (0.807)
サンプル数	28380	27562
決定係数	0.193	0.233
調整済み決定係数	0.193	0.233

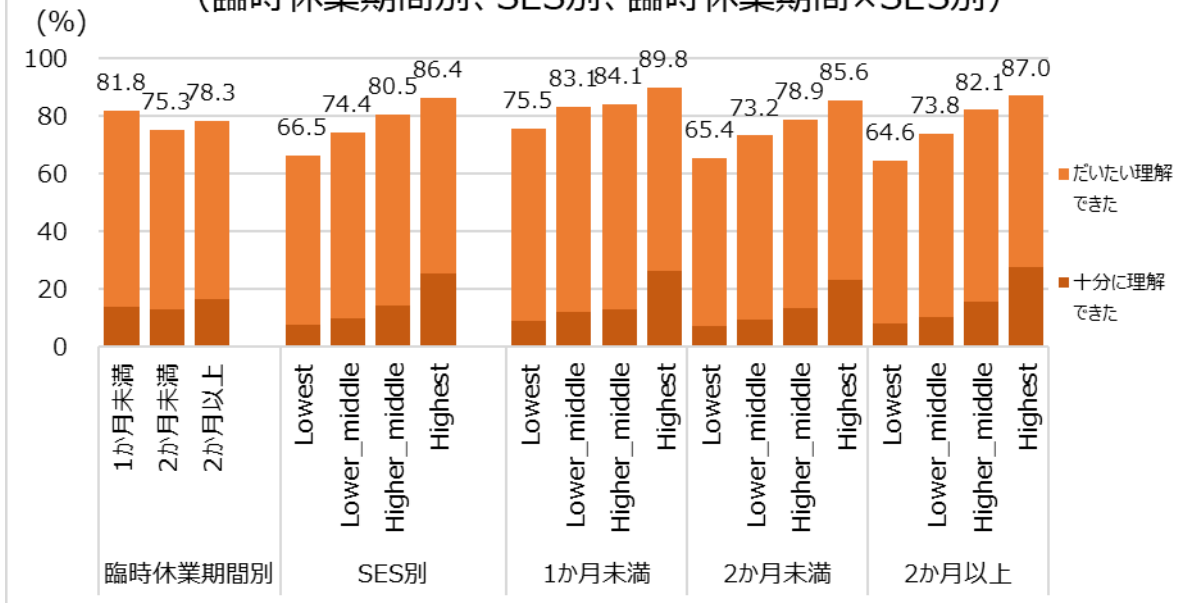
注1) * p<0.05; ** p<0.01; *** p<0.001。

注2) ()内は標準誤差。

（3）臨時休業中の学習内容の理解度が低いのは誰か

臨時休業期間が長いほど、また家庭のSESが低いほど、臨時休業中の学習内容の理解度が低いと予想される。ところが、図表5-3をみると、臨時休業期間別の理解度は「2か月以上」がもっとも低いというわけではなかった。一方で、SES別をみると、明らかにSESが高いほど理解度が高い。以上を踏まえつつ、さらに臨時休業期間×SES別にみても、LowestやLower-Middleにおいて、臨時休業期間が短かった「1か月未満」と比べて、長かった「2か月未満」「2か月以上」の理解度が低い。以上から、臨時休業期間中の学習内容の理解度に対してSESが重要な役割を果たしていること、また臨時休業期間とSESの相乗効果による影響（臨時休業期間が長く、かつSESが低いほど理解度が低い）の可能性があることがうかがえる。

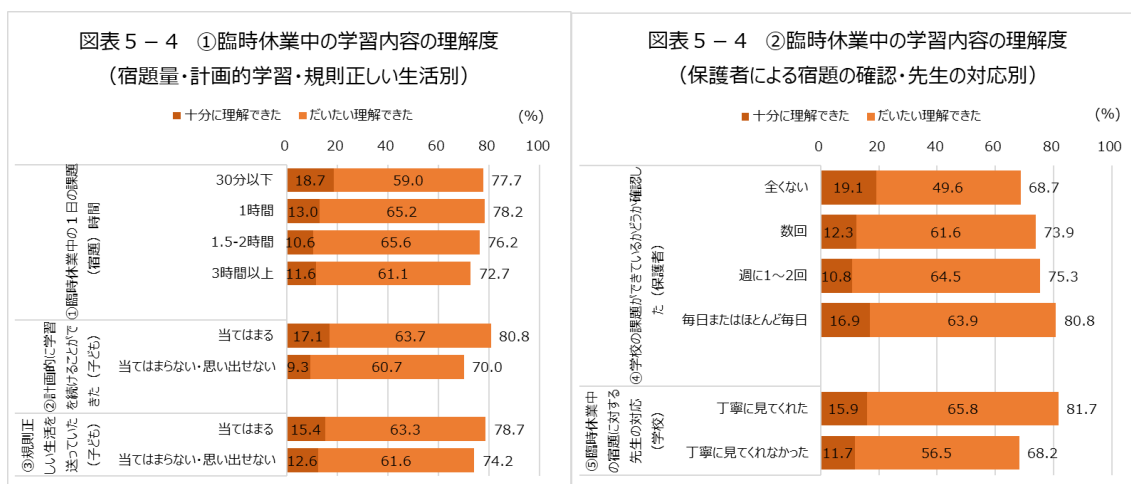
図表5-3 臨時休業中の学習内容の理解度
(臨時休業期間別、SES別、臨時休業期間×SES別)



臨時休業期間やSES以外で、臨時休業中の学習内容の理解度に影響を与えると考えられる要因として何が考えられるだろうか。ここでは臨時休業中の宿題の量や子ども自身の習慣、家庭や学校の教師によるサポートに関する、以下に①～⑤として示した5つの要因に着目した。なお、各要因の内容に続くカッコ内には、調査対象となる調査の種類、及び各要因と学習内容の理解度との予想される関係性を示す。

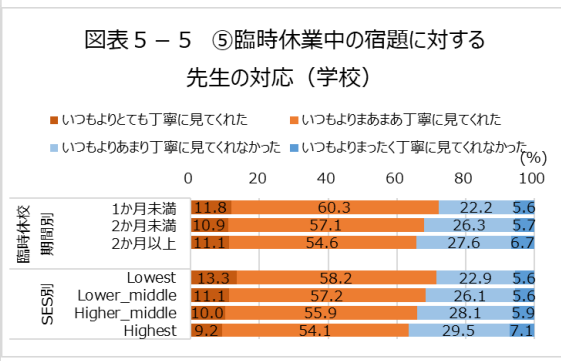
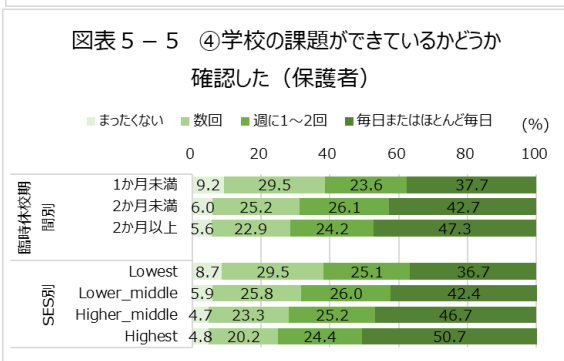
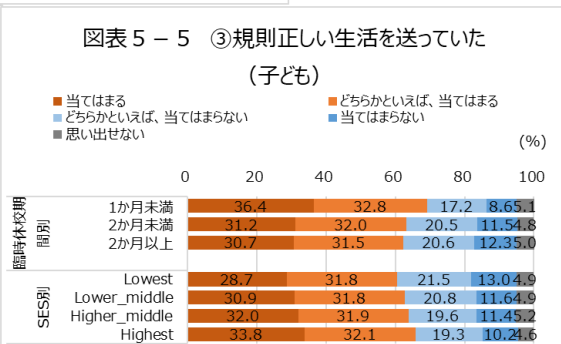
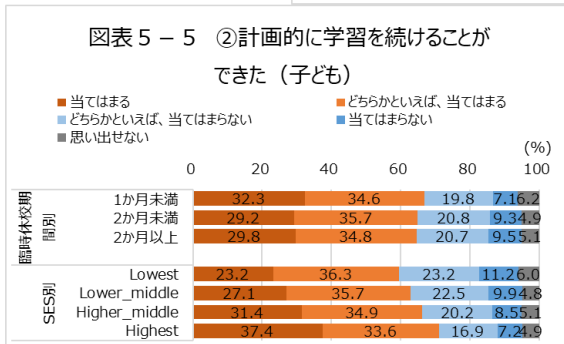
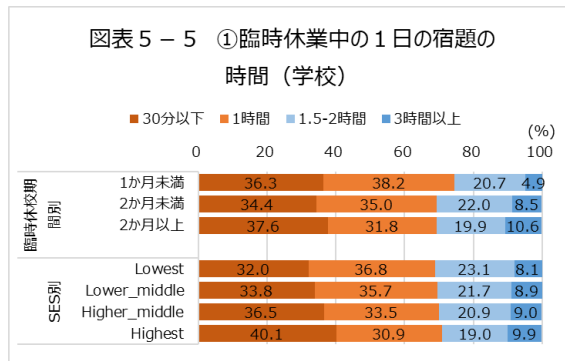
- ① 臨時休業中の学校の宿題の時間
(保護者調査。臨時休業中の宿題の時間が長い〔多い〕ほど、理解度は低い)
- ② 計画的に学習を続ける習慣
(児童生徒調査。計画的に学習を続けているほど、理解度は高い)
- ③ 規則正しい生活を送る習慣
(児童生徒調査。規則正しく生活を送っているほど、理解度は高い)
- ④ 保護者による学校の宿題の確認の頻度⁵⁾
(保護者調査。保護者が宿題を確認する頻度が多いほど、理解度は高い)
- ⑤ 宿題に対する先生の丁寧な対応⁶⁾
(保護者調査。宿題に対して先生が丁寧に対応してくれるほど、理解度は高い)

以上5つについて、臨時休業中の学習内容の理解度とのクロス集計を行ったところ、程度の差はあるものの、いずれも予想通りの関連性が確認された(図表5-4)。なお、図表から要因①～⑤と学習内容の理解度との関係が読み取りやすくするために、①では宿題の時間の選択肢を括ったり、②③⑤では肯定的な選択肢とその他の選択肢を括るなどしている。



ただし、以上のようなクロス集計分析では他の要因が制御されていないため、多変量解析による検証を行う必要がある。それに際し、あらかじめこれらの①～⑤の要因が、そもそも臨時休業期間やSESとどのように関連しているかを確認した(図表5-5)。

まず、①の臨時休業期間中の宿題時間では、高SESほど「30分以下」の比率が高いが、「1時間」まで含めると、SESによらず約7割が該当する。次に、②計画的学習と③規則正しい生活では、臨時休業期間が長いほど、またSESが低いほど悪化する傾向がみとれる。④の保護者による宿題の確認頻度では、臨時休業期間が長いほど、保護者による課題の確認の頻度が多い。ここから、相対的に休業の状況が厳しかった地域の学校・家庭ほど、家庭内での熱心なサポートがあったことを意味している。ただし、その一方で、高SESほど、保護者による宿題の確認頻度が多い傾向であった。最後に、⑤の宿題に対する先生の対応については、臨時休業期間が長いほど、丁寧な対応が少ない傾向がある。④の保護者によるサポートと逆の関連となっていることから、臨時休業期間が長かったほど、家庭へのサポートが届きにくかったことを表しているのかもしれない。ただ、ここで特筆すべきは、SESが低いほど、先生による丁寧な対応が高かったという点ではないだろうか。なぜならば、臨時休業期間中、学校現場の教師は、SESが低い子どもたちの対応に注力していた可能性を示唆しているからである。では、その臨時休業中の先生による丁寧なサポートが、子どもの学習内容の理解度に及ぼす効果はどのようなものだったのか。続く第4節で、多変量解析を用いることで詳しく分析していく。



(4) 臨時休業中の学習内容の理解度の規定要因分析

理解度を目的変数とし、他の様々な要因を統制した重回帰分析を行う。まず、分析に用いる変数の基礎数値を図表 5-6 に示す。臨時休業中の理解度への影響が考えられる5つの要因(①~⑤)に加え、性別および地域を統制変数に加えた。ダミー変数(計画的に学習ダミー、規則正しい生活ダミー、先生の丁寧な対応ダミー)について、補足しておく。前二者(計画的に学習、規則正しい生活)については、児童生徒に4件法で尋ねた設問で、肯定(当てはまる+どちらかといえば、当てはまる)を1、その他(どちらかといえば、当てはまらない+当てはまらない+思い出せない)を0と置き換えたダミー変数である。また、3つ目の先生の丁寧な対応ダミーについては、保護者に4件法で尋ねた設問で、肯定(いつもよりとても丁寧にしてくれた+いつもよりまあまあ丁寧にしてくれた)を1、否定(いつもよりあまり丁寧にしてくれなかった+いつもよりまったく丁寧にしてくれなかった)を0と置き換えたダミー変数を表す。

図表 5-6 分析に用いる変数の基礎統計量

変数		N数	Weight後	平均	標準偏差	最小値	最大値
休業期間中の学習内容の理解度	目的変数	30,410	1,010,029	2.896	0.644	1	4
女子ダミー	統制変数	29,958	999,555	0.491	0.500	0	1
地域	統制変数	30,808	1,023,811	2.297	0.963	1	4
家庭の社会経済的背景(SES)	説明変数	30,725	1,021,095	2.000	0.707	1	3
臨時休業期間	説明変数	28,799	953,278	2.303	0.608	1	3
学校の宿題量(時間)	要因①	30,188	1,002,580	1.209	0.970	0	7
計画的に学習ダミー	要因②	30,765	1,021,779	0.649	0.477	0	1
規則正しく生活ダミー	要因③	30,750	1,021,352	0.633	0.482	0	1
保護者の宿題確認頻度	要因④	30,335	1,008,057	3.074	0.961	1	4
先生の丁寧な対応ダミー	要因⑤	28,447	943,650	0.672	0.469	0	1

重回帰分析の結果を図表 5-7 に示す。分析に際し、すべての変数を投入したモデル 1 のほか、SES との関連に特徴がある臨時休業期間との交互作用項を投入したモデル 2、臨時休業中の先生による丁寧な対応と SES との交互作用項を投入したモデル 3 も推定した。

まず、モデル 1 から、臨時休業期間が 1 か月未満だった場合に比べて、休業期間が長かった 2 か月未満や 2 か月以上の層では、学習内容の理解度が低い。その上で、交互作用項を投入したモデル 2 をみると、臨時休業期間の単独の効果は消え、低 SES×臨時休業期間が長い場合に理解度が低いという結果が得られた。ここから、臨時休業期間が長いことが臨時休業中の学習内容の理解度に与えた影響は、局所的なものだった可能性がある。

次に、学校の先生による丁寧な対応の効果に着目してみていく。モデル 1・2 より、臨時休業中の先生による丁寧な対応があるほど、臨時休業中の学習内容の理解度が有意に高いことがわかる。さらにモデル 3 で、SES の高低によって、先生による丁寧な対応が理解度に与える効果に差があるかを確認すると、直接効果はプラスで有意なまま、Lowest と先生による丁寧な対応ダミーの交互作用が有意であった。以上から、先生による丁寧な対応は、SES によらずすべての子どもの理解度にプラスに影響するが、Lowest に対してはさらにプラスの相乗効果があることがわかる。改めて基礎分析の結果を振り返ると、低 SES ほど先生からの丁寧な対応に恵まれていた。さらに重回帰分析の結果より、そのような対応は、低 SES ほど理解度への効果がより高いことが判明した。臨時休業中の先生による丁寧な対応は、単に低 SES 層に量的に満たされていただけでなく、学習内容の理解度への効果という側面においても、必要性の高かった層に対してアウトリーチされていた可能性がある。

そこで、臨時休業中の先生の丁寧な対応が学習内容の理解度に与えた影響について、わかりやすく可視化したものを図表 5-8 に示した。SES 別の学習内容の理解度をあらわす折れ線が右肩上がりであることから、改めて SES が臨時休業中の学習内容の理解度を左右する重要な要因であることがわかる。しかしながら、低 SES であっても、先生の丁寧な対応があった場合 (2.81) は、そうでない場合 (2.53) に比べて、理解度が高くなっていることがわかる。また、中間的な SES で先生の対応に恵まれなかった場合 (2.75) と比べても、学習内容の理解度が高い。このことはつまり、Lower 層であっても、先生による丁寧な対応に恵まれれば、SES 中位層で丁寧な対応に恵まれなかった場合よりも理解度が高いことを意味する。先生による丁寧な対応の「量的な多さ」と「効果の大きさ」との相乗効果により、Lowest 層の学習内容の理解度と学力に対して重要な役割を果たしたと考えられる。

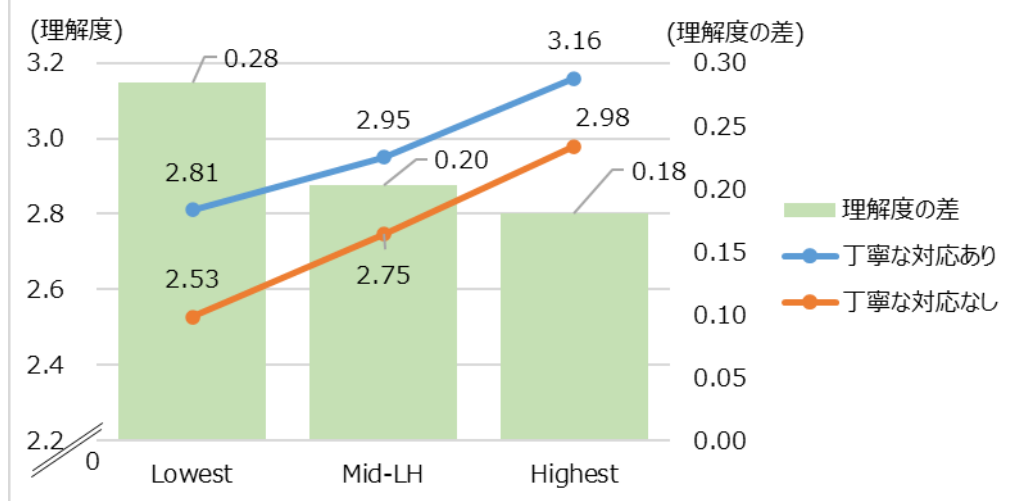
図表5-7 臨時休業期間中の学習内容の理解度の規定要因分析（重回帰分析）

	モデル1 交互作用なし	モデル2 SES×臨時休業期間 を投入	モデル3 SES×先生の丁寧な 対応を投入
女子ダミー	0.046*** (0.008)	0.046*** (0.008)	0.046*** (0.008)
地域（ベース：大都市）			
中核市	0.003 (0.011)	0.003 (0.011)	0.003 (0.011)
その他市	0.006 (0.010)	0.005 (0.010)	0.005 (0.010)
町村	0.031* (0.016)	0.029 (0.016)	0.028 (0.016)
SES（ベース：Highest）			
Lowest	-0.379*** (0.011)	-0.318*** (0.040)	-0.392*** (0.043)
Mid-LH	-0.220*** (0.009)	-0.185*** (0.038)	-0.198*** (0.040)
臨時休業期間（ベース：1か月未満）			
2か月未満	-0.082*** (0.015)	-0.053 (0.034)	-0.053 (0.034)
2か月以上	-0.040* (0.016)	0.011 (0.034)	0.010 (0.034)
SES×臨時休業期間			
Lowest×2か月未満		-0.043 (0.042)	-0.04 (0.042)
Lowest×2か月以上		-0.100* (0.043)	-0.096* (0.043)
Mid-LH×2か月未満		-0.027 (0.040)	-0.028 (0.040)
Mid-LH×2か月以上		-0.046 (0.041)	-0.047 (0.041)
学校の宿題量（時間）	-0.047*** (0.004)	-0.047*** (0.004)	-0.047*** (0.004)
計画的に学習ダミー	0.165*** (0.009)	0.165*** (0.009)	0.165*** (0.009)
規則正しく生活ダミー	0.011 (0.008)	0.011 (0.008)	0.011 (0.008)
保護者の宿題確認頻度（ベース：まったくない）			
数回	-0.003 (0.018)	-0.002 (0.018)	-0.002 (0.018)
週に1-2回	0.008 (0.018)	0.008 (0.018)	0.009 (0.018)
毎日	0.110*** (0.017)	0.110*** (0.017)	0.111*** (0.017)
先生の丁寧な対応ダミー	0.215*** (0.008)	0.215*** (0.008)	0.180*** (0.016)
SES×先生の丁寧な対応ダミー			
Lowest×先生の丁寧な対応ダミー			0.104*** (0.023)
Mid-LH×先生の丁寧な対応ダミー			0.023 (0.020)
定数	2.882*** (0.025)	2.844*** (0.037)	2.866*** (0.038)
サンプル数	25391	25391	25391
決定係数	0.103	0.104	0.104
調整済み決定係数	0.103	0.103	0.104

注1)* p<0.05; ** p<0.01; *** p<0.001。

注2) ()内は標準誤差。

図表 5 - 8 SES別にみた臨時休業中の学習内容の理解度
(予測値) と先生の丁寧な対応の有無による理解度の差



(5) 結果のまとめと議論

子どもの学力を規定する SES をはじめさまざまな要因を統制してもなお、臨時休業中の学習内容の理解度は、その後の子どもの学力に正の効果を持っていることが確認された。したがって、臨時休業中の学習内容の理解度は、必ずしも SES だけに還元されることのない、その後の子どもの学力を左右する重要な変数といえる。

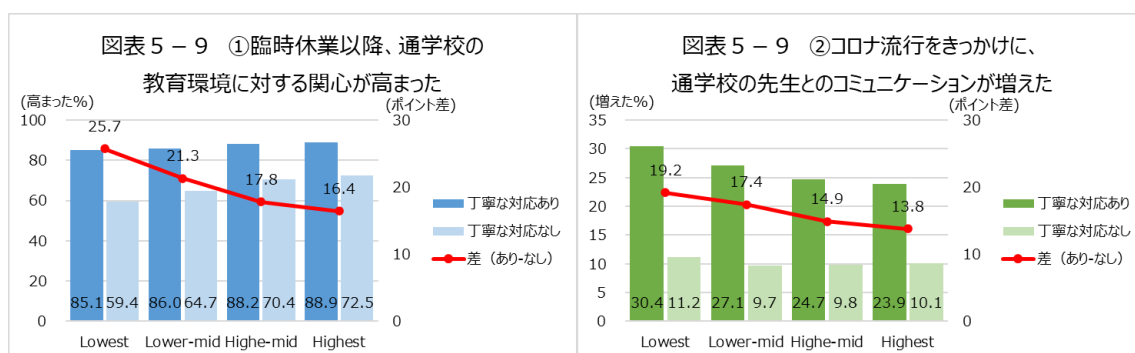
では、臨時休業中の学習内容の理解度の背景にはどのような要因が考えられるだろうか。前提として、その理解度自体も家庭の SES に規定されるであろうことを念頭に置きつつ、いくつか考えられる他の要因とのクロス集計分析を行った。すると唯一、学校の先生による丁寧なサポートの有無が SES の高低と逆の相関を示した。このことに着目して、先生による丁寧なサポートの理解度に対する効果を確認するために、他の変数の影響も考慮した重回帰分析を行った。その結果、とりわけ低 SES の子どもの理解度に対して、学校の先生による丁寧なサポートがプラスに働くことが確認された。

以下は結果を踏まえた推察にすぎないが、もしかしたら誰も経験したことのないあの臨時休業期間中に、学校の先生による子どもの状況に応じた個別最適なサポートが行われていた可能性がある。SES が低く厳しい家庭環境に置かれていたり、臨時休業期間が長期にわたり学習に困難な状況にあった子どもがいたことは確かだが、結果として大きな学力差が生じなかった背景には、そのような学校現場のとっさの対応があったからかもしれない。

図表 5 - 9 は簡易なクロス分析に留まるが、低 SES × 先生の丁寧なサポートに恵まれた層では、臨時休業明けに、保護者の「子どもが通う学校の教育環境に対する関心が高まった」り、保護者が「コロナ感染症の流行をきっかけに先生とのコミュニケーションが増えた」と回答する傾向があることもわかった。臨時休業中の学習課題に対する丁寧なサポートの影響範囲は、子どもの学習内容の理解にとどまるものでなく、保護者の学校への関心や信頼を醸成するなど、正の外部性を伴っていたといえるかもしれない。

以上を踏まえると、学力の背景にある臨時休業中の学習内容の理解度は、休業期間中の学

校の先生による丁寧な指導に支えられていた可能性がある。とりわけ、相対的に厳しい家庭環境に置かれおり、学校での学びが止まることによる損失が大きいと考えられる子どもの間で、そのような丁寧なサポートが多かった傾向がみられた。そしてそれは、臨時休業後の教員と保護者の関係性にも波及していることもうかがえた。先生による丁寧な対応とは、広く捉えれば教員と家庭（保護者と子ども）とのつながり（志水〔2014〕のいう学校を含む子どもを取り巻くつながり、社会関係資本）とも考えられる。そしてそれが、誰も経験したことのないコロナ禍という有事の際にとっさに発揮され、もともと困難な層にとって一層困難であった状況を、背後で支えていたのかもしれない。時は流れ、一人一台端末ネットワーク環境が整いつつある今、個別最適な学びがどう実現されるべきかを構想していく上で重要な教訓を我々に示しているように思われる。



注) ①は「高まった+どちらかといえば高まった」、②は「増えた+どちらかといえば増えた」の比率(%)。

<注>

- 1) 保護者に対して「お子さんは休校期間中に学習した内容を、どのくらい理解できていたと思いますか」と尋ねている。以下の4つの選択肢より単一回答。「1.十分に理解できた」「2. だいたい理解できた」「3. あまり理解できなかった」「4. まったく理解できなかった」。なお、以降で行う重回帰分析では、「4. まったく理解できなかった」を1〜「1.十分に理解できた」を4などと置き換えて投入している。したがって、値が大きいほど、理解度が高いことを意味する。
- 2) 本稿の分析で用いるSESは令和3年度に実施された保護者調査の回答結果から算出された指標である。したがって、令和2年度の新学期を中心とした全国的な臨時休業期間よりも後の家庭の社会経済的背景を表す指標である点に留意が必要（具体的には、令和2年度から3年度にかけて家計等が大きく変動した家庭が恐らく含まれる点）である。本稿では、家庭の社会経済的背景は短期的には大きく変化しにくいものと考え、臨時休業中のSESとしても用いることにする。なお、(4)の多変量解析ではLowest層への着目とその層の交互作用項の読み取りやすさを考慮し、元々の4区分(Lowest/Lower-Middle/Higher-Middle/Highest)から、真ん中のLower-MiddleとHigher-Middleとを統合した3区分(Lowest/Mid-LH/Highest)を用いる。
- 3) 本稿の分析における「臨時休業期間」とは、分散登校を含めず、かつ異常に長いもの(実数が1年365日を超えるなど)を除いた上で、「1か月未満(0~29日)」「2か月未満(30~59日)」「2か月以上(60日以上)」の3グループに分けたもの。
- 4) 図表5-2の重回帰モデルには事前学力が含まれていないため、着目している「臨時休

校期間中の学習内容の理解度」の係数が過大に評価されている可能性がある。そこで、直近の平成 31 年度に行われた全国・学力学習状況調査の国語の正答率（学校平均）を事前学力の代理変数とみなし、学校レベルのランダム効果を考慮したマルチレベル分析（ランダム切片モデル）を行った。その結果、新たに投入した事前学力の係数は正で有意となったものの、学習内容の理解度を含む固定効果部分の係数にほとんど変動はなかった。ここから、学習内容の理解度は学力に対して安定的に効果をもつ変数といえる。

- 5) 臨時休業中の保護者の対応は、複数（8つ）の内容を頻度で尋ねている。そのうち、学校の課題について尋ねた項目を代表的なものとしてとりあげた。なお、他の7項目も理解度や臨時休業、SES との関係は概ね同じ傾向であった。
- 6) 保護者に対して「休校期間中にお子さんが提出した宿題に対する先生の対応についてうかがいます。先生からの返却（採点や解説、コメントなど）は、いつもと比べてどのようなものでしたか。」と尋ねている。以下の4つの選択肢より単一回答。「1. いつもよりとても丁寧に見てくれた」「2. いつもよりまあまあ丁寧に見てくれた」「3. いつもよりあまり丁寧に見てくれなかった」「4. いつもより全く丁寧にみてくれなかった」。なお、臨時休業中の宿題を先生が「丁寧に見てくれた」かどうかは保護者の、休業から約1年後の時点からの回顧による回答である。したがって、臨時休業中の学校の課題の実態を反映したものではないし、丁寧に見てくれた内実を推し量ることに限界がある。ただ手元のデータで確認できることとして、保護者調査と学校調査とのクロス分析から、丁寧に見てくれた学校の取組にはどんな特徴があるかどうかを確認した。その結果、「丁寧に見てくれた」（いつもよりとても+いつもよりまあまあ）か「丁寧に見てくれなかった」（いつもよりもあまり+いつもよりも全く）によって、学校としての課題の提供の仕方や内容についての差はいずれも2ポイント以内で、全体的にほとんど見られなかった。そのため、「いつもよりもとても丁寧」と「いつもよりも全く丁寧でない」とで比較したところ、学校の課題の出題状況や内容というよりも、むしろ子どもの生活や学習状況を電話や家庭訪問など多様な方法で確認していたり、学習内容の定着が不十分である児童を対象とした補習や授業における学習内容の重点化を行っていたりした点で3ポイント以上の違いが見られた。以上から、学校の課題の出題状況というよりも、子どもの生活や学習の状況把握のきめ細やかさを反映しているものと考えられる。

（参考文献）

- Asakawa, Shinsuke & Fumio Ohtake, 2022, “Impact of COVID-19 School Closures on the Cognitive and Non-cognitive Skills of Elementary School Students”, RIETI Discussion Paper Series 22-E-075.
- Bethhäuser, B.A., Bach-Mortensen, A.M. & Engzell, P., 2023, A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic., Nature Human Behaviour,
- Engzell P, Frey A, Verhagen MD., 2021, Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. PNAS USA. 2021 Apr 27;118(17).
- 藤原翔, 2021, 「中学生と母親パネル調査からみる COVID-19——若者の仕事, 教育, 健康へのインパクト」『社会科学研究』第 72 巻第 1 号, p. 107-128.

国立教育政策研究所, 2021, 「令和3年度 全国学力・学習状況調査の結果 (概要)」
(<https://www.nier.go.jp/21chousakekkahoukoku/21summary.pdf>) .

文部科学省(全国的な学力調査に関する専門家会議 令和4年3月28日 配付資料), 2022,
「コロナ禍におけるレジリエントな学校の特徴分析」.

日本財団・三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング, 2021, 「コロナ禍が教育格差にもたら
す影響調査——調査レポート」.

志水宏吉, 2014, 『「つながり格差」が学力格差を生む』 亜紀書房.

東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所, 2021, 『コロナ禍における学びの実態
——中学生・高校生の調査にみる休校の影響』子どもの生活と学び共同研究プロジェク
ト.

第6章 アカデミック・レジリエンスを示す児童生徒の コロナ禍における生活の特徴

齊藤彩

(1) はじめに

本章では、アカデミック・レジリエンスを示す児童生徒のコロナ禍における生活の特徴について、児童生徒質問紙、保護者質問紙、学校質問紙のデータを基に論じる。本章で行った分析の目的は、アカデミック・レジリエンスを示す児童生徒の特徴について、アカデミック・レジリエンスを示さない（ノンレジリエントな）児童生徒と比較し、さらに学力A層・高SESに位置する児童生徒の実態も踏まえた上で、明らかにしていくことである。

レジリエンス (resilience) とは、困難で脅威的な状況下において、たとえ一時的には心理的に不適応な状態に陥ったとしても、その逆境を乗り越え適応していく精神的な回復力を意味する用語である。日本においては、「回復力」の他に、「再起力」「復元力」「弾力性」といった用語に訳されることもあるが、近年では「レジリエンス」という言葉そのものの、そしてその概念が広く社会に知られるようになってきた。子どもが直面する可能性のある困難で脅威的な状況の一つとして、家庭の社会経済的背景 (SES) の水準の低さが挙げられる。SES の高さや学力の高さとの関連は、これまでも数多くの研究によって報告されてきたところであり (e.g., Sirin, 2005)、SES の低さは子どもの学業不振のリスク要因となりうるということが知られている。しかしながら、SES の水準が低い家庭のすべての子どもが、必ずしも学業不振に陥っているわけではない。そのような困難な環境下にもありながらも、良好な学業成績を収めている子どもたちも存在している。学力において不利な環境下にもありながらも、その困難を克服している子どもたち、すなわち「アカデミック・レジリエンス」を発揮している子どもたちの実態については、多くの人々が関心を寄せている事項であるといえる。

一方、新型コロナウイルス感染症の流行という未曾有の事態は、日本を含む世界中の子どもたちの生活に大きな影響を与えた。学校の臨時休業をはじめ、新型コロナウイルス感染症の流行の拡大は、子どもの学業成績に対してネガティブな影響を及ぼしたことが報告されている (e.g., Hammerstein et al., 2021; Panagouli et al., 2020)。新型コロナウイルス感染症の流行により生活のさまざまな制限や変化を強いられた状況下においても、アカデミック・レジリエンスを発揮することができた子どもたちは、コロナ禍においてどのような生活を送っていたのだろうか。家庭のSESと子どもの学力の双方の観点から踏まえた上で、コロナ禍における子どもの生活の特徴について明らかにした調査研究は、これまでに十分に実施されていない。

本章では、日本全国の小中学生を対象とした大規模サンプルのデータを用いた検討により、アカデミック・レジリエンスを示す児童生徒のコロナ禍における生活、特に令和2年春の臨時休業期間における生活の特徴について探っていく。

(2) アカデミック・レジリエンスを示す児童生徒の選定の基準

本節では、アカデミック・レジリエンスを示す児童生徒（以下、レジリエント児童／レジリエント生徒）を本章においてどのように選定したのか、その基準について説明する。アカデミック・レジリエンスに関する従来の研究において、家庭のSESの水準が下位25%に位置しながらも、学力が上位25%に入る児童生徒を「レジリエント児童／生徒」と定義するものが多く見られる。本章においてもこの定義に準拠し、SESがサンプル全体の下位25%以下の「lowest層」に位置する児童生徒を「特に困難な環境下にある」と捉え、その中で上位25%（学力A層）の成績を示した児童生徒を「レジリエント児童／レジリエント生徒」と定義することとした。なお、成績の上位25%（学力A層）については、山田（2018）に準拠し、下記の式（令和3年度の全国学力・学習状況調査の国語と算数（中学生は国語と数学）のA・B問題の総正答数を総問題数で除する）によって算出される「総正答率」により定義を行った。

$$\text{総正答率} = (\text{国語の正答数} + \text{算数, 数学の正答数}) / (\text{国語の問題数} + \text{算数, 数学の問題数})$$

本章においては、「レジリエント児童／生徒」の対照群として、「ノンレジリエント児童／生徒」との比較を行った。「ノンレジリエント児童／生徒」については、SESは「レジリエント児童／生徒」と同様のlowest層に位置しながら、学力が下位25%（学力D層）に入る児童生徒と定義した。すなわち、「ノンレジリエント児童／生徒」とは、特に困難な環境下にありながら、学力面においても低い水準に留まっている児童生徒を意味する。「ノンレジリエント児童／生徒」の定義については、例えば、SESがlowest層にある児童生徒のうち、A層以外のすべての学力水準（B層、C層、D層）を含むものとして定義することも可能であるだろう。しかしながら、本章においては、「レジリエント児童／生徒」と「ノンレジリエント児童／生徒」との間のより顕著な差異について検討するために、SESがlowest層かつ学力がD層（下位25%）である児童生徒に限定し、「ノンレジリエント児童／生徒」と定義した。さらに、「レジリエント児童／生徒」の特徴について考察していく上での参考値として、「レジリエント児童／生徒」と同様の学力A層に位置しながら、SESはhighest層に位置する児童生徒（A層・高SES児童生徒）の値についても示すこととした。

図表6-1に、本章における検討の対象とする児童生徒の選定基準を図示する。

図表6-1 本章における検討の対象とする児童生徒の選定基準

		SES			
		lowest	lower middle	upper middle	highest
学力	A層	レジリエント児童生徒			A層・高SES児童生徒
	B層				
	C層				
	D層	ノンレジリエント児童生徒			

(3) 本章における検討の対象とする質問項目

本章における検討の対象とする質問項目については、児童生徒質問紙、保護者質問紙、学校質問紙の各質問紙に含まれる項目のうち、令和2年4月以降の新型コロナウイルス感染症の影響による地域一斉の学校の臨時休業（以下、臨時休業）期間中の生活に関連する項目を選択した。以下、本章で検討を行った項目の内容について、図表6-2、6-3、6-4において、質問紙ごとに説明していく¹⁾。各図表の右側の欄には、回答の選択肢の割合について、レジリエント児童生徒とノンレジリエント児童生徒との間に5.0ポイント以上の差が見られたセルが見られた項目を○で示した。なお、レジリエント児童生徒に見られた特徴については、ノンレジリエント児童生徒あるいはA層・高SES児童生徒と比較しながら、次節以降において詳しく論じていく。なお、本章における検討は、いずれも横断調査のデータに基づくものであり、レジリエント児童生徒とノンレジリエント児童生徒ならびにA層・高SES児童生徒との間に見られた差異について、因果関係に言及できるものではない点には留意しなければならない。

はじめに、児童生徒質問紙では、臨時休業期間中の計画的な学習の継続（Q65）、臨時休業期間中の規則正しい生活（Q66）、臨時休業期間中に学校からの課題で分からないことがあった際の対処方法（Q67）についての検討を行った。具体的な質問項目については、図表6-2に示す。

図表6-2 児童生徒質問紙における検討項目

	小学生	中学生
新型コロナウイルスの感染拡大で多くの学校が臨時休校していた期間中、		
・ 計画的に学習を続けることができましたか	○	○
・ 規則正しい生活を送っていましたか		
・ 学校からの課題で分からないことがあったとき、どのようにしていましたか		
－先生に聞いた	○	
－友達に聞いた	○	○
－家族に聞いた		○
－先生、友達、家族以外に聞いた		
－自分で調べた	○	○
－分からないことをそのままにした	○	○

注) 回答の選択肢ごとの割合について、レジリエント児童生徒とノンレジリエント児童生徒との間に5.0ポイント以上の差が見られたセルがあった項目を○で示す

続いて、保護者質問紙では、臨時休業期間中の子どもの学習に関する保護者の関わり（Q9（1））、臨時休業期間以降の学校の教育環境に対する保護者の関心（Q9（5））、臨時休業期間以降の保護者と学校の先生とのコミュニケーション（Q9（7））についての検討を行った。具体的な質問項目については、図表6-3に示す。

さらに、学校質問紙では、臨時休業期間中に課していた家庭学習の形態（QII）についての検討を行った。具体的な質問項目については、図表6-4に示す。

図表 6—3 保護者質問紙における検討項目

	小学生	中学生
・休校期間中に、あなた（保護者）は以下のようなことを調査対象のお子さんに対してどのくらいしましたか		
－学校の勉強を手伝った	○	○
－何を学んでいるのかを聞いた		
－学習スケジュールを立てるのを手伝った		○
－オンラインで学習教材を使えるように手伝った	○	
－学校の課題ができていのかどうかを確認した	○	
－新しい学習内容について説明した		○
－学校の教材とは別の学習教材を探すのを手伝った	○	○
－学校の課題とは別の内容について教えた		
・新型コロナウイルス感染症による休業期間以降、お子さんが通う学校の教育環境に対する関心が高まりましたか	○	○
・新型コロナウイルス感染症の流行をきっかけに、あなた（保護者）と学校の先生とのコミュニケーションは増えましたか	○	○

注) 回答の選択肢ごとの割合について、レジリエント児童生徒とノンレジリエント児童生徒との間に5.0ポイント以上の差が見られたセルがあった項目を○で示す

図表 6—4 学校質問紙における検討項目

	小学生	中学生
・令和2年4月以降の新型コロナウイルス感染症の影響による地域一斉の学校の臨時休業等の期間のうち学校の全部を休業していた期間中、家庭学習としてどのようなものを課していましたか		
－教科書に基づく学習内容の指示		
－学校が作成したプリント等を配布（電子メールや学校のHP等を活用して配信する場合を含む）		
－教科書会社その他民間が作成したプリント等を配布（電子メールや学校のHP等を活用して配信する場合を含む）		
－児童の自由研究や自主学習ノート等の学習	○	
－学校が作成した学習動画等を活用した学習		
－同時双方向型オンライン指導を通じた学習		
－都道府県や市町村教育委員会が作成した「問題集」・「復習ノート」等の教材（教育委員会のHPで配信されている場合を含む）を活用した学習		
－都道府県や市町村教育委員会が作成した学習動画等を活用した学習		
－公的機関や民間の音声・動画コンテンツ等を活用した学習		
－テレビ放送を活用した学習		
－上記以外の民間のデジタル教材を活用した学習		

注) 回答の選択肢ごとの割合について、レジリエント児童生徒とノンレジリエント児童生徒との間に5.0ポイント以上の差が見られたセルがあった項目を○で示す

(4) 児童生徒質問紙におけるレジリエント児童生徒の特徴

本節では、児童生徒質問紙に含まれる項目を基に、レジリエント児童生徒のコロナ禍に

おける生活の特徴について検討していく。

はじめに、児童生徒質問紙の「臨時休業期間中の計画的な学習」、「臨時休業期間中の規則正しい生活」の項目について、各項目の回答の選択肢の割合を算出した（図表 6—5）。回答の選択肢については、「当てはまる」と「どちらかといえば当てはまる」、「当てはまらない」と「どちらかといえば当てはまらない」の割合を合計して算出した¹⁾。

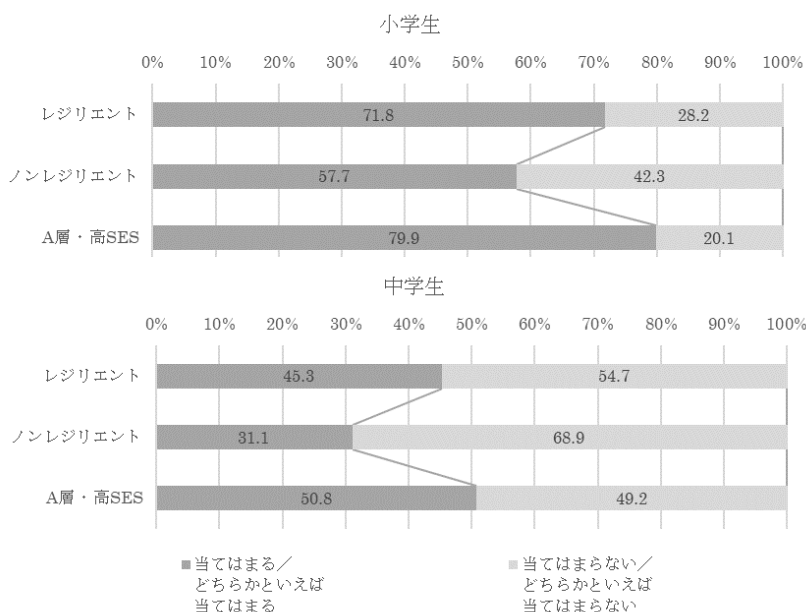
図表 6—5 臨時休業期間中の計画的な学習、規則正しい生活に関する各回答の割合

		小学生		中学生	
		当てはまる／ どちらかといえば 当てはまる	当てはまらない／ どちらかといえば 当てはまらない	当てはまる／ どちらかといえば 当てはまる	当てはまらない／ どちらかといえば 当てはまらない
休校期間中、計画的に学習を続ける ことができましたか	レジリエント	71.8	28.2	45.3	54.7
	ノンレジリエント	57.7	42.3	31.1	68.9
	A層・高SES	79.9	20.1	50.8	49.2
休校期間中、規則正しい生活を送っ ていましたか	レジリエント	64.9	35.1	50.5	49.5
	ノンレジリエント	64.0	36.0	50.9	49.1
	A層・高SES	69.7	30.3	55.9	44.1

注) レジリエント児童生徒とノンレジリエント児童生徒を比較し 5.0 ポイント以上高いセルを灰色で示す

臨時休業期間中の計画的な学習については、小学生と中学生のいずれにおいても、レジリエント児童生徒とノンレジリエント児童生徒との間に 5.0 ポイント以上の差が見られ、レジリエント児童生徒の方が、「当てはまる／どちらかといえば当てはまる」の割合が高く、「当てはまらない／どちらかといえば当てはまらない」の割合が低かった。A層・高SES 児童生徒は、レジリエント児童生徒と比較して、臨時休業期間中に計画的な学習を継続できた割合がさらに高かった。しかしながら、その差は著しく大きなものではなく、レジリエント児童生徒とノンレジリエント児童生徒との間の差の方が大きかった。一方、臨時休業期間中の規則正しい生活については、5.0 ポイント以上の差が見られなかった。

臨時休業期間中の計画的な学習の継続に関する比較を、図表 6—6 に示す。



図表 6—6 計画的な学習の継続に関する比較（小学生・中学生）

次に、「臨時休業期間中に学校の課題で分からないことがあった際の対処方法」に関する項目について、各項目の回答の選択肢の割合を算出した（図表 6—7）。

図表 6—7 臨時休業期間中の課題で分からないことへの対処に関する各回答の割合

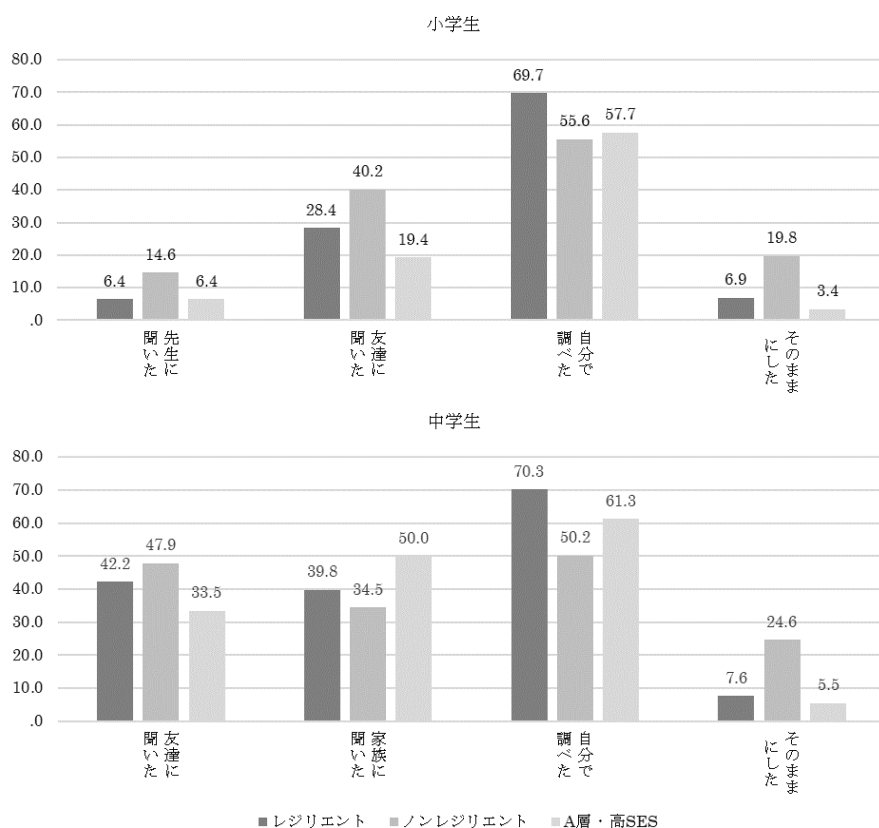
		先生に聞いた	友達に聞いた	家族に聞いた	先生友人 家族以外に 聞いた	自分で調べた	そのままにした
小学生	レジリエント	6.4	28.4	78.2	7.7	69.7	6.9
	ノンレジリエント	14.6	40.2	76.6	9.9	55.6	19.8
	A層・高SES	6.4	19.4	68.5	7.8	57.7	3.4
中学生	レジリエント	6.2	42.2	39.8	10.7	70.3	7.6
	ノンレジリエント	6.4	47.9	34.5	8.4	50.2	24.6
	A層・高SES	7.6	33.5	50.0	11.5	61.3	5.5

注) レジリエント児童生徒とノンレジリエント児童生徒を比較し 5.0 ポイント以上高いセルを灰色で示す

小学生では、「先生に聞いた」「友達に聞いた」「自分で調べた」「そのままにした」の回答において、レジリエント児童とノンレジリエント児童との間に 5.0 ポイント以上の差が見られた。「先生に聞いた」「友達に聞いた」「そのままにした」に該当した児童は、ノンレジリエント児童と比べてレジリエント児童における割合が低かった。A層・高SES児童の回答についても見てみると、「先生に聞いた」の割合は、レジリエント児童とA層・高SES児童との間に差が見られなかった。「友達に聞いた」の割合は、A層・高SES児童がレジリエント児童よりもさらに低かった。「そのままにした」の割合は、A層・高SES児童がレジリエント児童よりもやや低かった。一方、「自分で調べた」に該当した児童は、ノンレジリエント児童と比べてレジリエント児童における割合が高かった。A層・高SES児童の回答についても見てみると、レジリエント児童における「自分で調べた」の割合は、A層・高SES児童よりもさらに 10.0 ポイント以上も高いものであった。

中学生では、「友達に聞いた」「家族に聞いた」「自分で調べた」「そのままにした」の回答において、レジリエント生徒とノンレジリエント生徒との間に 5.0 ポイント以上の差が見られた。「友達に聞いた」「そのままにした」に該当した生徒は、ノンレジリエント生徒と比べてレジリエント生徒における割合が低かった。A層・高SES生徒の回答についても見てみると、「友達に聞いた」の割合は、A層・高SES生徒がレジリエント生徒よりもさらに低かった。「そのままにした」の割合は、A層・高SES生徒がレジリエント生徒よりもやや低かった。一方、「家族に聞いた」「自分で調べた」に該当した生徒は、ノンレジリエント生徒と比べてレジリエント生徒における割合が高かった。A層・高SES生徒の回答についても見てみると、A層・高SES生徒における「家族に聞いた」の割合は、レジリエント生徒よりもさらに 10.0 ポイント以上高いものであった。レジリエント生徒における「自分で調べた」の割合は、A層・高SES生徒よりもさらに 9.0 ポイント高いものであった。

臨時休業期間中に学校の課題で分からないことがあった際の対処方法に関する比較を、図表 6—8 に示す。



図表 6—8 分からないことがあった際の対処に関する比較（小学生・中学生）

（5）保護者質問紙におけるレジリエント児童生徒の特徴

本節では、保護者質問紙に含まれる項目を基に、レジリエント児童生徒のコロナ禍における生活の特徴について検討していく。

はじめに、保護者質問紙の「臨時休業期間中の子どもの学習に関する保護者の関わり」、「臨時休業期間以降の学校の教育環境に対する保護者の関心」、「臨時休業期間以降の保護者と学校の先生とのコミュニケーション」の項目について、各項目の回答の選択肢の割合を算出した（図表 6—9）。

小学生では、「学校の勉強を手伝った」「オンラインで学習教材を使えるように手伝った」「学校の課題ができているかどうかを確認した」「学校の教材とは別の学習教材を探すのを手伝った」の回答で、レジリエント児童とノンレジリエント児童との間に 5.0 ポイント以上の差が見られた。

「学校の勉強を手伝った」の項目では、レジリエント児童の保護者はノンレジリエント児童の保護者と比較して、「まったくない」と回答した割合が高かった。A層・高SES児童の回答についても見てみると、「まったくない」ならびに「数回」の割合は、レジリエント児童の保護者がA層・高SES児童の保護者よりもさらに高いものであった。「オンラインで学習教材を使えるように手伝った」の項目では、レジリエント児童の保護者はノンレジリエント児童の保護者と比較して、「まったくない」と回答した割合が低かった。A層・高SES児童の回答についても見てみると、A層・高SES児童の保護者の「まったくない」の割合は、レジリエント児童の保護者よりも 25.0 ポイント以上も大幅に低いものであった。

「学校の課題ができているかどうかを確認した」の項目では、レジリエント児童の保護者

はノンレジリエント児童の保護者と比較して、「週に 1～2 回」と回答した割合が高かった。A 層・高 SES 児童の回答についても見てみると、A 層・高 SES 児童の保護者の「週に 1～2 回」の割合はレジリエント児童の保護者よりも低かったものの、A 層・高 SES 児童の保護者では「毎日またはほとんど毎日」の割合が 10.0 ポイント以上も高かった。「学校の教材とは別の学習教材を探すのを手伝った」の項目では、レジリエント児童の保護者はノンレジリエント児童の保護者と比較して、「まったくない」と回答した割合が低かった。A 層・高 SES 児童の回答についても見てみると、A 層・高 SES 児童の保護者の「まったくない」の割合は、レジリエント児童の保護者よりも 15.0 ポイント以上も低いものであった。

図表 6—9 子どもの学習に関する保護者の関わりに関する各回答の割合

		小学生				中学生			
		まったく ない	数回	週に 1～2回	毎日 または ほとんど 毎日	まったく ない	数回	週に 1～2回	毎日 または ほとんど 毎日
学校の勉強を手伝った	レジリエント	28.3	33.9	19.2	18.7	63.4	23.9	8.1	4.6
	ノンレジリエント	18.6	38.2	24.1	19.1	52.5	31.2	10.4	6.0
	A層・高SES	19.2	26.9	20.1	33.9	48.4	30.6	12.9	8.1
何を学んでいるのかを聞いた	レジリエント	11.6	37.7	24.4	26.4	22.6	45.4	18.3	13.7
	ノンレジリエント	13.5	39.7	23.9	22.9	24.9	47.3	17.5	10.3
	A層・高SES	6.4	25.3	22.7	45.6	13.7	41.4	25.2	19.8
学習スケジュールを立てるのを手伝った	レジリエント	32.4	30.5	17.5	19.6	66.4	19.5	7.9	6.2
	ノンレジリエント	30.7	30.7	20.2	18.4	56.3	25.5	10.8	7.4
	A層・高SES	18.4	24.1	19.7	37.8	51.4	26.4	12.3	9.9
オンラインで学習教材を使えるように手伝った	レジリエント	49.5	22.6	12.8	15.1	59.1	26.3	8.0	6.6
	ノンレジリエント	55.0	21.9	10.5	12.6	61.3	21.4	8.9	8.4
	A層・高SES	22.6	26.1	19.0	32.2	34.4	38.3	15.2	12.1
学校の課題ができてい かどうかを確認した	レジリエント	7.4	27.9	29.3	35.4	22.7	40.9	20.7	15.7
	ノンレジリエント	10.0	29.3	23.6	37.0	19.8	40.0	22.4	17.8
	A層・高SES	5.9	21.5	23.5	49.1	19.2	39.6	24.1	17.1
新しい学習内容について 説明した	レジリエント	42.7	27.2	16.9	13.2	72.7	19.0	4.8	3.6
	ノンレジリエント	40.1	29.8	17.2	12.9	64.2	21.3	8.7	5.8
	A層・高SES	32.7	26.7	17.8	22.7	64.5	21.7	8.5	5.3
学校の教材とは別の学習 教材を探すのを手伝った	レジリエント	43.0	29.8	13.6	13.7	54.1	32.6	8.1	5.2
	ノンレジリエント	48.2	27.7	14.0	10.1	57.0	27.4	9.2	6.5
	A層・高SES	26.8	28.8	18.5	26.0	43.5	36.4	12.4	7.7

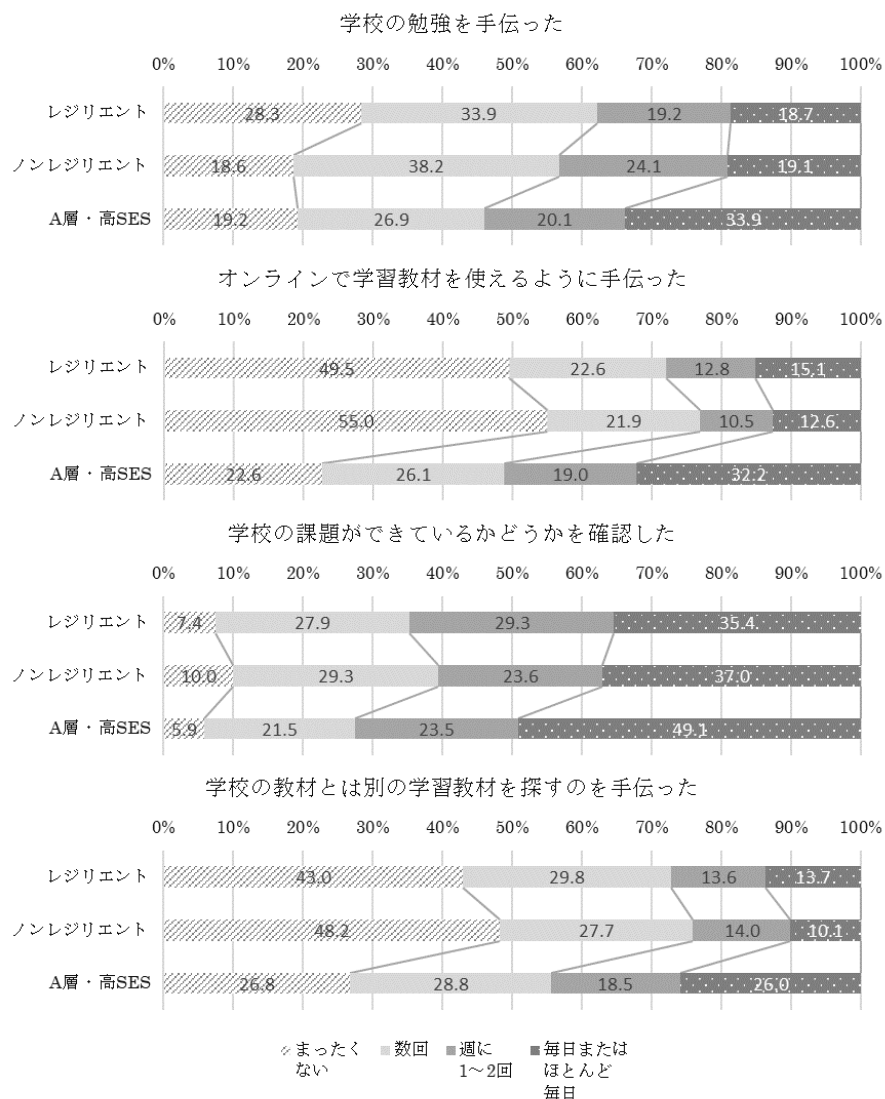
注) レジリエント児童生徒とノンレジリエント児童生徒を比較し 5.0 ポイント以上高いセルを灰色で示す

中学生では、「学校の勉強を手伝った」「学習スケジュールを立てるのを手伝った」「新しい学習内容について説明した」「学校の教材とは別の学習教材を探すのを手伝った」の回答で、レジリエント生徒とノンレジリエント生徒との間に 5.0 ポイント以上の差が見られた。

「学校の勉強を手伝った」の項目では、レジリエント生徒の保護者はノンレジリエント生徒の保護者と比較して、「まったくない」と回答した割合が高かった。A 層・高 SES 生徒の回答についても見てみると、「まったくない」の割合は、レジリエント生徒の保護者が A 層・高 SES 生徒の保護者よりもさらに 15.0 ポイント高かった。「学習スケジュールを立て

るのを手伝った」の項目では、レジリエント生徒の保護者はノンレジリエント生徒の保護者と比較して、「まったくない」と回答した割合が高かった。A層・高SES生徒の回答についても見てみると、「まったくない」の割合は、レジリエント生徒の保護者がA層・高SES生徒の保護者よりもさらに15.0ポイント高かった。「新しい学習内容について説明した」の項目では、レジリエント生徒の保護者はノンレジリエント生徒の保護者と比較して、「まったくない」と回答した割合が高かった。A層・高SES生徒の回答についても見てみると、「まったくない」の割合は、レジリエント生徒の保護者がA層・高SES生徒の保護者よりも10.0ポイント以上高いものであった。「学校の教材とは別の学習教材を探すのを手伝った」の項目では、レジリエント生徒の保護者はノンレジリエント生徒の保護者と比較して、「数回」と回答した割合が高かった。A層・高SES生徒の回答についても見てみると、A層・高SES生徒の保護者の「数回」の割合はレジリエント生徒の保護者よりも少々高かったものの、A層・高SES生徒の保護者では「まったくない」の割合が10.0ポイント以上も低かった。

小学生の学習に関する保護者の関わりに関する比較を、図表6—10に、中学生の学習に関する保護者の関わりに関する比較を、図表6—11に示す。



図表6—10 休業期間中の子どもの学習に関する保護者の関わりに関する比較（小学生）



図表6—11 休業期間中の子どもの学習に関する保護者の関わりに関する比較（中学生）

続いて、「臨時休業期間以降の学校の教育環境に対する保護者の関心」ならびに「臨時休業期間以降の保護者と学校の先生とのコミュニケーション」の項目について、各項目の回答の選択肢の割合を算出した（図表6—12）。回答の選択肢については、「高まった」と「どちらかといえば高まった」の割合を合計し、「低くなった」と「どちらかといえば低くなった」の割合を合計した。

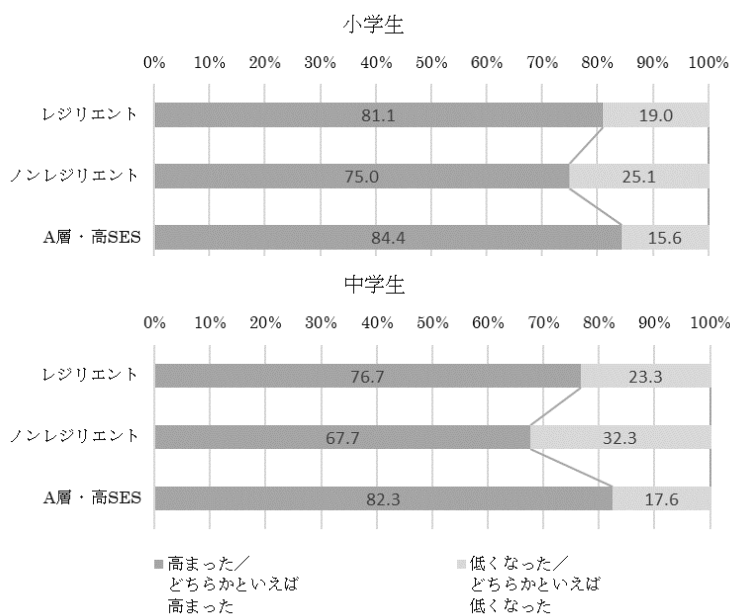
臨時休業期間以降の学校の教育環境に対する保護者の関心については、小学生と中学生のいずれにおいても、レジリエント児童生徒とノンレジリエント児童生徒との間に5.0ポイント以上の差が見られ、レジリエント児童生徒の方が、「高まった／どちらかといえば高まった」の割合が高く、「低くなった／どちらかといえば低くなった」の割合が低かった。A層・高SES児童生徒は、レジリエント児童生徒と比較して、臨時休業期間以降に子どもの学校の教育環境に対して関心が高まった保護者の割合がさらに高かった。しかしながら、その差は著しく大きなものではなく、レジリエント児童生徒とノンレジリエント児童生徒との間の差の方が大きかった。

図表 6—12 保護者の学校への関心・先生とのコミュニケーションに関する各回答の割合

		小学生		中学生	
		高まった/ どちらかといえば 高まった	低くなった/ どちらかといえば 低くなった	高まった/ どちらかといえば 高まった	低くなった/ どちらかといえば 低くなった
新型コロナウイルス感染症による休業期間以降、お子さんが通う学校の教育環境に対する関心が高まりましたか	レジリエント	81.1	19.0	76.7	23.3
	ノンレジリエント	75.0	25.1	67.7	32.3
	A層・高SES	84.4	15.6	82.3	17.6
		増えた/ どちらかといえば 増えた	減った/ どちらかといえば 減った	増えた/ どちらかといえば 増えた	減った/ どちらかといえば 減った
新型コロナウイルス感染症の流行をきっかけに、あなたと学校の先生とのコミュニケーションは増えましたか	レジリエント	21.0	79.0	18.3	81.6
	ノンレジリエント	27.3	72.7	27.3	72.6
	A層・高SES	17.9	82.1	16.9	83.2

注) レジリエント児童生徒とノンレジリエント児童生徒を比較し 5.0 ポイント以上高いセルを灰色で示す

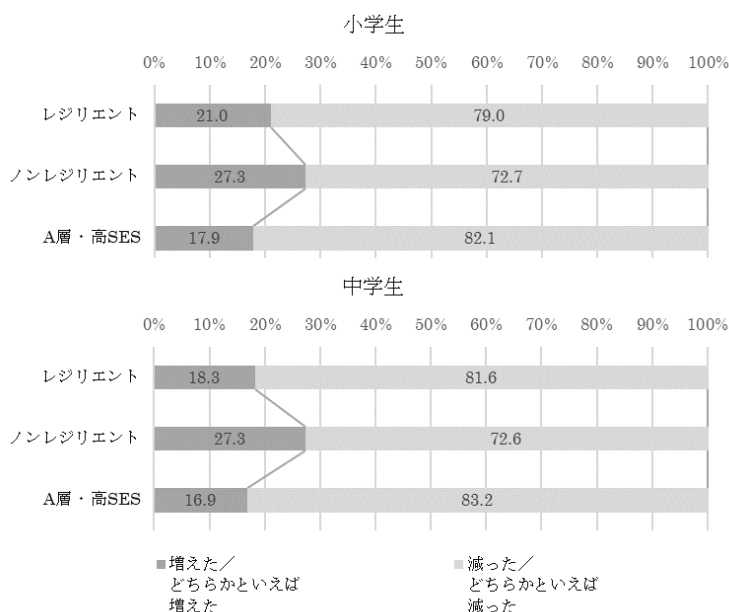
臨時休業期間以降の学校の教育環境に対する保護者の関心に関する比較を、図表 6—13 に示す。



図表 6—13 学校の教育環境に対する保護者の関心に関する比較 (小学生・中学生)

臨時休業期間以降の保護者と学校の先生とのコミュニケーションについては、小学生と中学生のいずれにおいても、レジリエント児童生徒とノンレジリエント児童生徒との間に 5.0 ポイント以上の差が見られ、レジリエント児童生徒の方が、「減った/どちらかといえば減った」の割合が高く、「増えた/どちらかといえば増えた」の割合が低かった。A層・高SES 児童生徒は、レジリエント児童生徒と比較して、臨時休業期間以降に子どもの学校の先生とのコミュニケーションが減った保護者の割合がさらに高かった。しかしながら、その差は著しく大きなものではなく、レジリエント児童生徒とノンレジリエント児童生徒との間の差の方が大きかった。

臨時休業期間以降の保護者と学校の先生とのコミュニケーションに関する比較を、図表6—14に示す。



図表6—14 保護者と先生とのコミュニケーションに関する比較（小学生・中学生）

（6） 学校質問紙におけるレジリエント児童生徒の特徴

本節では、学校質問紙に含まれる項目を基に、レジリエント児童生徒のコロナ禍における生活の特徴について検討していく。

はじめに、学校質問紙の「臨時休業期間中に課していた家庭学習の形態」の項目について、各回答の選択肢の割合を算出した（図表6—15）²⁾。

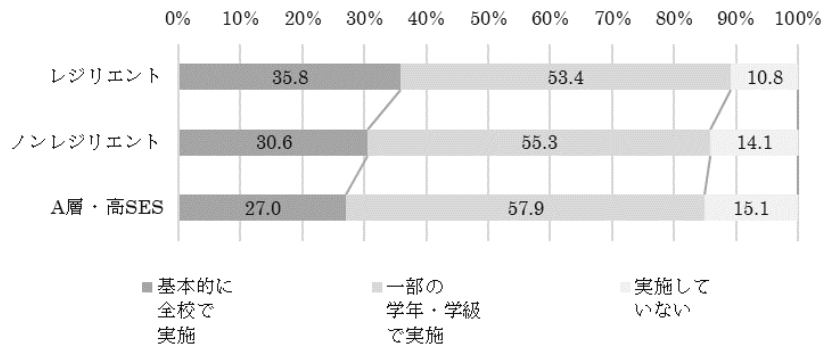
臨時休業期間中に各学校が課していた家庭学習の形態について、小学校では「児童の自由研究や自主学習ノート等の学習」の回答において、レジリエント児童の学校とノンレジリエント児童の学校との間に5.0ポイント以上の差が見られた。レジリエント児童が在籍する学校では、ノンレジリエント児童が在籍する学校と比べて、臨時休業期間中に「児童の自由研究や自主学習ノート等の学習」を「基本的に全校で実施」していた割合が高かった。A層・高SES児童が在籍する学校と比較しても、レジリエント児童が在籍する学校では、「児童の自由研究や自主学習ノート等の学習」を基本的に全校で実施していた割合が高かった。小学生における、臨時休業期間中の児童の自由研究や自主学習ノート等の学習の実施状況に関する比較を図表6—16に示す。

一方、中学生においては、レジリエント生徒が在籍する学校とノンレジリエント生徒が在籍する学校との間で、臨時休業期間中に課されていた学習の形態に関するいずれの項目においても、5.0ポイント以上の差は見られなかった。

図表 6—15 臨時休業期間中に課していた家庭学習の形態に関する各回答の割合

		小学生			中学生		
		基本的に 全校で 実施	一部の 学年・学級 で実施	実施して いない	基本的に 全校で 実施	一部の 学年・学級 で実施	実施して いない
教科書に基づく学習内容 の指示	レジリエント	83.6	13.2	3.2	86.9	8.3	4.8
	ノンレジリエント	82.1	15.2	2.7	86.3	8.6	5.1
	A層・高SES	86.8	11.8	1.4	90.3	8.0	1.8
学校が作成したプリント 等を配布	レジリエント	91.4	6.5	2.1	89.9	6.4	3.7
	ノンレジリエント	92.4	6.5	1.1	91.8	5.5	2.7
	A層・高SES	95.6	3.6	0.8	90.9	7.4	1.7
学校が作成した学習動画 等を活用した学習	レジリエント	65.3	23.6	11.1	55.2	22.0	22.7
	ノンレジリエント	61.7	27.0	11.4	51.9	24.0	24.1
	A層・高SES	61.2	24.7	14.1	48.3	23.6	28.1
児童生徒の自由研究や自 主学習ノート等の学習	レジリエント	35.8	53.4	10.8	49.1	30.7	20.2
	ノンレジリエント	30.6	55.3	14.1	47.3	31.2	21.6
	A層・高SES	27.0	57.9	15.1	35.9	37.1	27.0
学校が作成した学習動画 等を活用した学習	レジリエント	13.4	10.7	75.9	16.4	11.7	71.8
	ノンレジリエント	14.1	12.8	73.2	14.1	11.4	74.5
	A層・高SES	32.7	10.1	57.2	22.7	18.0	59.4
同時双方向型オンライン 指導を通じた学習	レジリエント	3.4	4.3	92.3	3.0	1.9	95.1
	ノンレジリエント	3.5	2.9	93.6	2.9	3.0	94.1
	A層・高SES	7.8	3.9	88.3	5.1	4.9	90.0
都道府県や市町村教育委 員会が作成した「問題 集」・「復習ノート」	レジリエント	28.3	25.8	45.9	32.2	13.0	54.8
	ノンレジリエント	28.8	29.6	41.5	32.9	15.0	52.1
	A層・高SES	32.4	24.3	43.4	31.8	13.8	54.4
都道府県や市町村教育委 員会が作成した学習動画 等を活用した学習	レジリエント	26.2	22.4	51.4	31.0	11.0	58.0
	ノンレジリエント	28.6	23.3	48.1	28.2	13.4	58.3
	A層・高SES	37.7	20.3	42.0	30.4	15.4	54.3
公的機関や民間の音声・ 動画コンテンツ等を活用 した学習	レジリエント	23.4	21.1	55.5	14.1	13.9	71.9
	ノンレジリエント	20.1	24.9	55.0	17.0	11.3	71.7
	A層・高SES	23.1	23.7	53.3	16.4	18.6	65.0
テレビ放送を活用した学 習	レジリエント	20.2	22.0	57.9	7.8	5.7	86.5
	ノンレジリエント	17.8	24.0	58.1	8.3	5.9	85.8
	A層・高SES	22.7	25.3	52.0	9.3	7.8	82.9
上記以外の民間のデジタ ル教材を活用した学習	レジリエント	8.7	12.5	78.8	11.8	6.5	81.7
	ノンレジリエント	9.0	12.3	78.7	12.1	7.7	80.2
	A層・高SES	10.8	13.8	75.4	11.2	10.4	78.4

注) レジリエント児童生徒とノンレジリエント児童生徒を比較し 5.0 ポイント以上高いセルを灰色で示す



図表 6—16 児童の自由研究や自主学習ノート等の学習に関する比較 (小学生)

(7) 総正答率を従属変数とする重回帰分析

本章の第4節～第6節においては、児童生徒質問紙、保護者質問紙、学校質問紙の各質問紙に含まれる項目のうち、臨時休業期間中の子どもの生活に関連する項目について、レジリエント児童生徒の特徴に関する検討を行った。これらの前節までの検討に用いた手法としては、クロス集計によって、レジリエント児童生徒とノンレジリエント児童生徒との間に差が見られるセルを明らかにするものであった。本節では、これらの差が見られた項目について、変数同士の影響を考慮した上でも、あるいは児童生徒の性別、学校の学級規模、臨時休業期間といった他の変数の影響を考慮した上でも、児童生徒の学力へと関連を示す要因であるといえるのか、重回帰分析による検討を行った。なお、横断データによる分析であるため、因果関係を結論づけるものではない点については、改めて確認しておきたい。

第4節～第6節において、小学生と中学生のそれぞれについて、レジリエント児童生徒の回答とノンレジリエント児童生徒の回答との間で5.0ポイント以上の何らかの差が見られた項目は以下の通りである。

小学生

児童質問紙

- ・臨時休業期間中の計画的な学習の継続
- ・臨時休業期間中の課題で分からないことがあった際に、先生に聞いた
- ・臨時休業期間中の課題で分からないことがあった際に、友達に聞いた
- ・臨時休業期間中の課題で分からないことがあった際に、自分で調べた
- ・臨時休業期間中の課題で分からないことがあった際に、そのままにした

保護者質問紙

- ・臨時休業期間中に（保護者が）学校の勉強を手伝った
- ・臨時休業期間中に（保護者が）オンラインで学習教材を使えるように手伝った
- ・臨時休業期間中に（保護者が）学校の課題ができているかどうかを確認した
- ・臨時休業期間中に（保護者が）学校の教材とは別の学習教材を探すのを手伝った
- ・臨時休業期間以降の学校の教育環境に対する関心
- ・臨時休業期間以降の学校の先生とのコミュニケーション

学校質問紙

- ・臨時休業期間中、家庭学習として課された「児童の自由研究や自主学習ノート等の学習」

中学生

生徒質問紙

- ・ 臨時休業期間中の計画的な学習の継続
- ・ 臨時休業期間中の課題で分からないことがあった際に、友達に聞いた
- ・ 臨時休業期間中の課題で分からないことがあった際に、家族に聞いた
- ・ 臨時休業期間中の課題で分からないことがあった際に、自分で調べた
- ・ 臨時休業期間中の課題で分からないことがあった際に、そのままにした

保護者質問紙

- ・ 臨時休業期間中に（保護者が）学校の勉強を手伝った
- ・ 臨時休業期間中に（保護者が）学習スケジュールを立てるのを手伝った
- ・ 臨時休業期間中に（保護者が）新しい学習内容について説明した
- ・ 臨時休業期間中に（保護者が）学校の教材とは別の学習教材を探すのを手伝った
- ・ 臨時休業期間以降の学校の教育環境に対する関心
- ・ 臨時休業期間移行の学校の先生とのコミュニケーション

本節での分析対象については、本章におけるレジリエント児童生徒ならびにノンレジリエント児童生徒の定義上の条件としている、家庭のSESが「lowest層」に位置づけられる児童生徒を対象とした。また、比較検討のための参考値として、家庭のSESが「highest層」に位置づけられる児童生徒を対象とした分析も行った。

分析方法としては、令和3年度の全国学力・学習状況調査の総正答率を従属変数とする階層的重回帰分析を実施した。独立変数については、児童生徒の性別、学校の学級規模、臨時休業期間をStep 1に、児童生徒質問紙でレジリエント児童生徒とノンレジリエント児童との間に差が見られた項目をStep 2に、保護者質問紙ならびに学校質問紙でレジリエント児童生徒とノンレジリエント児童との間に差が見られた項目をStep 3に投入した。性別は男子=0、女子=1として扱った。児童生徒、保護者・学校に関する項目については、否定的回答（「当てはまらない」、「まったくない」、「実施していない」等）をベースとして扱った。分析は、小学生を対象とする分析と中学生を対象とする分析を別々に行った。小学生に関する分析の結果を図表6—17に、中学生に関する分析の結果を図表6—18に示す。

はじめに、小学生に関する分析について、lowest層を対象とした分析では、いずれも標準偏回帰係数の効果量は小さいものの、独立変数に投入したすべての変数が、児童の総正答率に対して有意な関連を示した。すべてのステップにおいて決定係数の増分が有意であり（ $p < .001$ ）、児童の性別、学級規模、臨時休業期間といった変数の影響を考慮してもなお、児童に関する項目ならびに保護者・学校に関する項目が、児童の総正答率を予測する要因となりうることを示唆された。なお、highest層を対象とした分析の結果と比較してみると、lowest層とhighest層との間で異なる結果を示した変数がいくつか見られる。lowest層において見られた、学校の学級規模の大きさの負の関連、臨時休業期間の長さの負の関連、「分からないことを自分で調べた」の正の関連、保護者による「課題の確認」の正の関連、保護者による「学校以外の学習教材を探す手伝い」（週に1~2回、数回）の正の関連、「自由研究や自主学習ノート等の課題」の実施（一部の学年・学級で実施）の正の関連は、highest層では見られなかった。

図表 6—17 総正答率を従属変数とする重回帰分析（小学生）

	lowest層			highest層		
	β	R^2	ΔR^2	β	R^2	ΔR^2
Step 1		.016 ***	.016 ***		.012 ***	.012 ***
性別（男子 = 0, 女子 = 1）	.097 ***			.081 ***		
学校の学級規模 [○]	-.041 ***			.053 ***		
臨時休業期間 [○]	-.036 ***			.001		
Step 2：児童生徒に関する項目		.082 ***	.066 ***		.082 ***	.070 ***
計画的な学習の継続	.114 ***			.122 ***		
分からないことを先生に聞いた	-.095 ***			-.060 ***		
分からないことを友達に聞いた	-.079 ***			-.152 ***		
分からないことを自分で調べた [○]	.112 ***			-.030 ***		
分からないことをそのままにした	-.105 ***			-.125 ***		
Step 3: 保護者・学校に関する項目		.108 ***	.025 ***		.112 ***	.030 ***
勉強の手伝い						
毎日またはほとんど毎日	-.118 ***			-.204 ***		
週に1~2回	-.146 ***			-.150 ***		
数回	-.130 ***			-.101 ***		
オンライン学習教材の手伝い						
毎日またはほとんど毎日	.035 ***			.130 ***		
週に1~2回	.049 ***			.094 ***		
数回	.026 ***			.077 ***		
課題の確認						
毎日またはほとんど毎日 [○]	.069 ***			-.064 ***		
週に1~2回 [○]	.098 ***			-.019 ***		
数回 [○]	.068 ***			-.018 ***		
学校以外の学習教材を探す手伝い						
毎日またはほとんど毎日	.037 ***			.037 ***		
週に1~2回 [○]	.008 **			-.002		
数回 [○]	.015 ***			-.010 ***		
学校に対する関心の高まり	.056 ***			.032 ***		
先生とのコミュニケーションの増加	-.086 ***			-.043 ***		
自由研究や自主学習ノート等の課題						
全校で実施	.059 ***			.006 *		
一部の学年・学級で実施 [○]	.039 ***			-.007 *		

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

各値は、最終ステップ（Step 3）での値を示す

注) lowest層とhighest層で有意な関連の正負が異なった項目（あるいはいずれかの層のみで有意な関連を示した項目）を○印で示す

一方、中学生に関する分析についても、lowest層を対象とした分析では、いずれも標準偏回帰係数の効果量は小さいものの、独立変数に投入したすべての変数が、生徒の総正答率に対して有意な関連を示した。すべてのステップにおいて決定係数の増分が有意であり（ $p < .001$ ）、生徒の性別、学級規模、臨時休業期間といった変数の影響を考慮してもなお、生徒に関する項目ならびに保護者に関する項目が、生徒の総正答率を予測する要因となりうることが示唆された。なお、highest層を対象とした分析の結果と比較してみると、lowest層とhighest層との間で異なる結果を示した変数がいくつか見られる。lowest層において見られた、学校の学級規模の負の関連、「分からないことを家族に聞いた」の正の関連はhighest層では見られなかった。また、「保護者による学習スケジュールの手伝い」

(毎日またはほとんど毎日)の負の関連は、highest層においてのみ見られた。

図表6-18 総正答率を従属変数とする重回帰分析(中学生)

	lowest層			highest層		
	β	R^2	ΔR^2	β	R^2	ΔR^2
Step 1		.020 ***	.030 ***		.015 ***	.015 ***
性別(男子=0,女子=1)	.131 ***			.108 ***		
学校の学級規模 [○]	-.012 ***			.052 ***		
臨時休業期間	-.011 ***			-.028 ***		
Step 2: 児童生徒に関する項目		.076 ***	.056 ***		.054 ***	.039 ***
計画的な学習の継続	.054 ***			.059 ***		
分からないことを友達に聞いた	-.070 ***			-.101 ***		
分からないことを家族に聞いた [○]	.014 ***			-.006 **		
分からないことを自分で調べた	.164 ***			.058 ***		
分からないことをそのままにした	-.118 ***			-.140 ***		
Step 3: 保護者に関する項目		.103 ***	.027 ***		.077 ***	.022 ***
勉強の手伝い						
毎日またはほとんど毎日	-.039 ***			-.066 ***		
週に1~2回	-.035 ***			-.052 ***		
数回	-.063 ***			-.044 ***		
学習スケジュールを立てる手伝い						
毎日またはほとんど毎日 [○]	.000			-.009 **		
週に1~2回	-.015 ***			-.027 ***		
数回	-.032 ***			-.049 ***		
新しい学習内容の説明						
毎日またはほとんど毎日	-.045 ***			-.028 ***		
週に1~2回	-.061 ***			-.046 ***		
数回	-.036 ***			-.023 ***		
学校以外の学習教材を探す手伝い						
毎日またはほとんど毎日	.036 ***			.045 ***		
週に1~2回	.044 ***			.049 ***		
数回	.077 ***			.046 ***		
学校に対する関心の高まり	.080 ***			.094 ***		
先生とのコミュニケーションの増加	-.092 ***			-.054 ***		

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

各値は、最終ステップ(Step 3)での値を示す

注) lowest層とhighest層で有意な関連の正負が異なった項目(あるいはいずれかの層のみで有意な関連を示した項目)を○印で示す

(8) まとめ

本章では、児童生徒質問紙、保護者質問紙、学校質問紙のデータを参照しながら、アカデミック・レジリエンスを示す児童生徒のコロナ禍における生活の特徴について、ノンレジリエント児童生徒と比較した上での検討を行った。ここで、本章で明らかになった知見について、改めて整理したい。

児童生徒質問紙からは、レジリエント児童生徒の中には、臨時休業期間中も計画的な学習を継続することができた児童生徒が多かったことが示された。また、臨時休業期間中に学校の課題で分からないことがあった際に、レジリエント児童生徒は、自分で調べるという対処方法を取った児童生徒が多く、そのままにしておいた児童生徒が少なかったことが

明らかとなった。その他に、小学生のレジリエント児童では、分からないことを先生や友人に聞くことは少ない傾向にあったことが示された。中学生のレジリエント生徒では、分からないことを友人に聞くことは少なく、家族に聞くことは多い傾向にあったことが示された。特に、分からないことがあった際に「自分で調べた」児童生徒の割合は、ノンレジリエント児童生徒だけではなく A 層・高 SES の児童生徒と比較しても、レジリエント児童生徒において顕著に高く、レジリエント児童生徒のコロナ禍における生活の注目すべき特徴の一つであるといえるだろう。

続いて、保護者質問紙からは、小学生のレジリエント児童の保護者では、オンライン学習教材の使用をサポートしない保護者が少なく、学校の課題を適度に確認する保護者が多い傾向にあったことが示された。また、中学生のレジリエント生徒の保護者では、学習スケジュールを立てる手伝いや新しい学習内容の説明を行わない保護者が多い傾向にあったことが示された。レジリエント児童生徒の保護者の特徴として、小学生ではオンライン学習教材や課題の確認といった側面でのサポートの提供が見られた一方で、中学生では学習スケジュールの構築や学習内容の説明といった側面に保護者が介入しない傾向にあったことが示唆された。その他に、レジリエント児童生徒の保護者の特徴として、学校の勉強の手伝いを行わなかった傾向や、学校の教材とは別の学習教材を探すサポートを少なからず行った傾向が見られた。さらに、臨時休業期間以降の学校への関心の高まりや先生とのコミュニケーションの減少も特徴として挙げられた。学校の先生とのコミュニケーションについては、レジリエント児童生徒の保護者はコロナ禍以前のコミュニケーションが多かったからこそ、コロナ禍において減少を示したのかもしれない。

さらに、学校質問紙からは、アカデミック・レジリエンスを示す児童が在籍する小学校では、臨時休業期間中に家庭学習として「児童生徒の自由研究や自主学習ノート等の学習」が全校で実施されていた割合が高かったことが明らかとなった。

なお、本章で論じた知見は、あくまで記述統計によって探索的に、レジリエント児童生徒のコロナ禍における生活の特徴に関する検討を行ったものである。いずれの検討についても、横断調査のデータに基づくものであり、因果関係に言及することはできない。また、重回帰分析における決定係数の低さを踏まえても、令和 3 年度に発揮されたアカデミック・レジリエンスに寄与する要因には、本検討では扱うことができなかった多岐にわたる他の要因が含まれることに留意する必要がある。さまざまな限界点は残されているものの、日本全国の小中学生を対象とした大規模サンプルのデータに基づき、児童生徒・保護者・学校の各視点から、レジリエント児童生徒のコロナ禍における生活の特徴について検討した点において、本章で得られた知見は一定の意義があるものであると考えられるだろう。今後さらなる調査研究が蓄積されていくことで、日本の子どものアカデミック・レジリエンスの獲得や発揮の促進へとつながることが期待される。

<注>

- 1) 新型コロナウイルス感染症の影響による地域一斉の学校の臨時休業について、本文中では一貫して「臨時休業」の表記を使用しているが、実際に使用された質問紙の中で「休校」の表記が使用されていた箇所については、図表 6-2、6-3、6-4 においてもそのままの表記を使用している。
- 2) 回答の選択肢のうち、「思い出せない」の回答は除いて集計を行った。また、本文中では「臨時休業」の表記を使用しているが、実際に使用された質問紙の中での表記に合わせ

て、図表 6—5 中では「休校期間」と表記している。

3) 回答の選択肢のうち、「学校として統一的に把握していない」の回答は除いて集計を行った。

(参考文献)

Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T., & Frey, A., 2021, “Effects of COVID-19-related school closures on student achievement: A systematic review”, *Frontiers in Psychology*, 12, doi: 10.3389/fpsyg.2021.746289

Panagouli, E., Stavridou, A., Savvidi, C., Kourti, A., Psaltopoulou, T., Sergentanis, T. N., & Tsitsika, A., 2021, “School performance among children and adolescents during COVID-19 pandemic: A systematic review”, *Children*, 8, doi: 10.3390/children8121134

Sirin, S. R., 2005, “Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research”, *Review of Educational Research*, 75, 417-453.

山田哲也, 2018, 「第 7 章 不利な環境を克服している児童生徒の特徴」国立大学法人お茶の水女子大学, 『平成 29 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」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』, pp. 45-61.

第7章 新型コロナウイルス感染症の影響下（コロナ禍）にあっても、アカデミック・レジリエンスを支えた諸要因の検討

山田 哲也

（1）はじめに

本章では、令和3年度（2021年度）全国学力・学習状況調査の保護者調査で得られたデータをもとに、新型コロナウイルス感染症の影響下（以下、コロナ禍）にあってもレジリエンスを発揮した児童生徒にはどのような特徴があるのかを検討する。

「レジリエンス (resilience)」とは、元々は弾力性やしなやかさなどの物性を形容する概念である。後にその含意が拡張され、逆境に直面した人びとが厳しい状況にうまく対処し、乗り切りを可能にする特性・条件を指し示すものとして様々な学問領域で用いられるようになった。レジリエンスを主題とする諸研究はある時期までは心理学分野を中心に蓄積がなされたが、しだいに他分野においてもこの概念が注目され、医療・福祉分野やコミュニティ研究（大規模災害からの復興や地域づくり論など）においても鍵概念として注目されるに至った経緯がある。

OECD-PISA にならい (OECD2017)、本章では、保護者の社会経済的背景 (SES) という観点で困難な状況にある児童生徒のうち、学力面で成果を上げているグループ、具体的には、社会経済的背景が下位 25% であっても総正答率で上位 25% に位置する子どもたちを、「レジリエンスを発揮した児童生徒」とし、かれらが逆境を乗り越えることを可能にした条件を明らかにしたい。

令和2年2月末に内閣総理大臣が示した新型コロナウイルス感染症対策の方針を受け、文部科学省は全国の小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校等に一斉の臨時休業を求めた。未知の事柄が多かった新興感染症が急速に拡大する状況に対処すべくなされた緊急的な介入によって、平時に学校教育が果たしてきた機能が一時停止し、子どもたちやその保護者を中心に多大な影響を社会に与えることになった。

地域によって状況は異なるものの、学校の一斉休業期間は最長でおよそ3ヵ月に及び、学習の遅れや保護者の負担の増大など、子ども・家庭へのネガティブな影響が懸念された。休業がもたらす影響を検討した様々な調査は、学校の機能停止がもたらす影響の大きさを明らかにするとともに、平時における社会経済上の要因による格差がより顕著になる恐れがあると警鐘を鳴らしている (多喜・松岡 2020、中村・松岡・荻谷 2022 など)

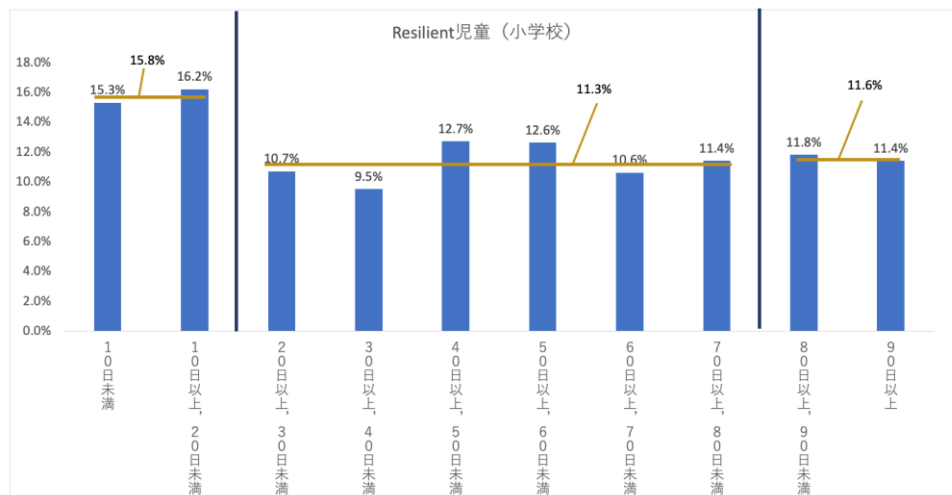
レジリエント児童生徒にみられる特徴については、すでに他の章 (第6章) において検討されており、臨時休業期間の長さが学力に与える影響についても第4章で SES 別に検討がなされている。

本章ではこれらの知見を踏まえつつ、二つの章で検討したことがら (レジリエント児童生徒の特徴・臨時休業期間が与える影響) を組み合わせ、①コロナ禍による臨時休業がもたらす逆境のなかで、②SES が低くとも学力面で成果をあげたレジリエント児童生徒の特徴について検討したい。アカデミック・レジリエンスを発揮する条件は、コロナ禍による

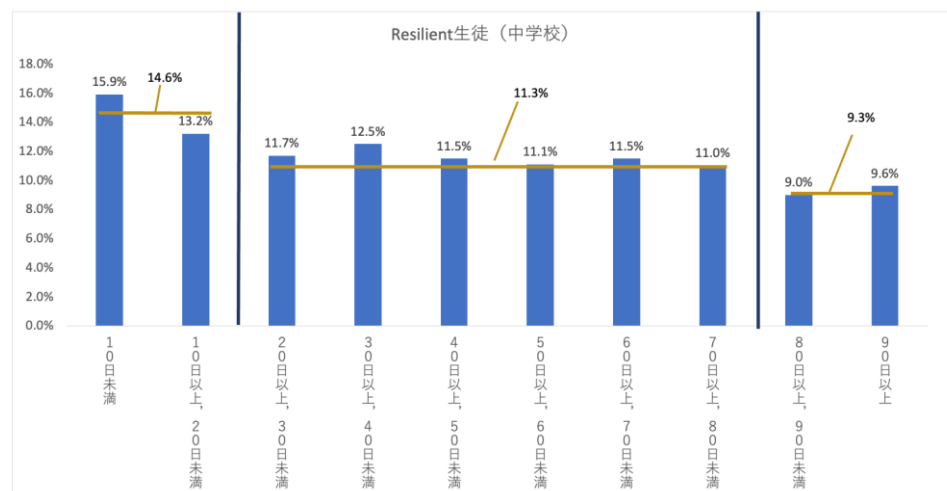
臨時休業期間によって変わるのだろうか。休業により学校による支えが弱まった期間を問わず、レジリエンスを支える要因は共通するのだろうか。これらの問いを探究する手がかりを得るために、以下では記述統計による探索的な検討を行いたい。

(2) 臨時休業期間とアカデミック・レジリエンス

レジリエンスを発揮する児童生徒の割合は、臨時休業期間によって変わるのだろうか。図表 7-1・図表 7-2 は臨時休業期間別にレジリエント児童生徒の割合を比較したものである。



図表 7-1 臨時休業期間別・レジリエント児童の割合（小学校）



図表 7-2 臨時休業期間別・レジリエント生徒の割合（中学校）

若干の増減があるものの、小学校では臨時休業期間が 20 日以上で、それよりも休業期間が短い学校と比べるとレジリエント児童の出現率が低くなる傾向がみられる。さらに中学校では 20 日未満、20 日以上～80 日未満、80 日以上、三つの時期に区分することが可能な結果となっており、小学校と同じく、臨時休業期間が長くなるほどレジリエント生徒の割合が低くなる。なお、これらの図では中学校の結果に則して休業時期を三つ

に区切り、それぞれの時期で児童生徒の出現率の平均値を示している。

児童生徒のアカデミック・レジリエンスを把握するために用いた学力調査は令和3年（2021年）5月に実施されたものである。これに対し、図で示した臨時休業期間は令和2年（2020年）4月以降～調査時点に至るまでの臨時休業日数を意味する。すなわち、質問紙で把握した臨時休業期間は、学力調査を実施した令和3年5月の時点からおよそ1年間の状況を振り返った回顧的な情報であり、その点に留意する必要がある。これから述べるように、臨時休業のあいだ、学校や保護者は様々な取り組みを行っており、休業期間の長さが直接学力を規定するわけではない。

他方で、先の二つの図で確認したように、休業期間が長い学校ほどアカデミック・レジリエンスを発揮する児童生徒の割合が低くなる傾向がある。休業期間が長いことが直接的に学力形成の困難をもたらすという推測は慎まねばならないが、通常の教育活動が中止・変更を余儀なくされることによるインパクトは、やはり臨時休業期間が長いほど大きくなることをこれらの図は示唆している。様々な代替手段が模索されたとはいえ、休業によって学校教育の支えが手薄になる事態は、家庭的な背景が相対的に不利な状況にある児童生徒がレジリエンスを発揮する際の障壁となっていたと解釈するのが妥当であろう。ただし、その割合が小さくなるとはいえ、休業期間が長い学校においてもアカデミック・レジリエンスを発揮した児童生徒は一定数存在する。かれらに共通する特徴を探索する作業は、平時よりも学校によるサポートが手薄になってしまう状況で学力を下支えする要因を明らかにするうえで重要である。あるいは逆に、レジリエンスを発揮できない児童生徒が臨時休業中どのような困難に直面していたか、それが休業期間でどのように変化するのかを検討することも、学校が平時に果たしてきた役割を再確認するうえで不可欠の作業である。

以下の分析では、同じ規準を用いて小中学校を比較するため、中学校の結果を参照し、20日未満／20日以上～80日未満／80日以上と臨時休業期間の時期を三つに区切り、アカデミック・レジリエンスを支えた諸要因について検討を加えたい。その際には第7章と同様の比較、すなわち、レジリエント児童生徒をかれらと同じSESで学力が下位25%の層（非レジリエント児童生徒）と対比し、参考値としてSESが上位25%に位置する高学力層（Highest A層）の結果を適宜参照する。

（3）臨時休業時に子どもは何を感じ、どのように対応したのか

新型コロナウイルスの感染拡大で多くの学校が休業していた期間中に感じたこと、できたことについて、当時を振り返って回答した質問の結果を、アカデミック・レジリエンスの観点から比較してみよう。

図表 7-3 休業期間中に感じたこと・できたこと（小学校）

		レジリエント		非レジリエント	差分（レジリエント -非レジリエント）	Highest A層 （参考）
		児童生徒		児童生徒		
勉強について不安を感じた	20日未満	56.5%		57.9%	-1.4%	41.0%
	20日以上～80日未満	40.8%		43.9%	-3.1%	36.1%
	80日以上	42.5%	<	56.2%	-13.7%	38.4%
計画的に学習を続けることができた	20日未満	77.3%	>	66.0%	11.3%	79.5%
	20日以上～80日未満	67.9%	>	54.1%	13.8%	77.2%
	80日以上	69.5%	>	54.2%	15.3%	73.4%
規則正しい生活を送っていた	20日未満	69.6%		68.8%	0.8%	73.5%
	20日以上～80日未満	60.7%		60.2%	0.5%	66.7%
	80日以上	62.5%		61.4%	1.1%	63.5%

数値は「当てはまる」+「どちらかといえば、当てはまる」を合算した割合 >は5%ポイント >は10%ポイントの差がある項目 (<、<も同様)

図表 7-3 は小学校の児童質問紙の結果をまとめたものである。図表では社会経済的背景で不利な状況にあるにも関わらず、アカデミック・レジリエンスを発揮した児童生徒（「レジリエント児童生徒」と、同じ SES で学力が下位 25%に位置する層（「非レジリエント児童生徒」）の回答結果を対比し、両者の差分を示している。参考値として右端の列に高 SES かつ学力上位層（Highest A 層）の結果を提示した。それぞれの質問の回答は、臨時休業期間の長さを三つに区分して各行に示し、休業期間によってアカデミック・レジリエンスを支える諸条件が異なるかを検討できるようにしている。なお、表中の数値は「当てはまる」「どちらかといえば、当てはまる」を合算した値を示している。

図表 7-3 の各質問についてみてみよう。「勉強について不安を感じた」と回答する割合は、臨時休業期間に関わらず、レジリエント児童のほうが非レジリエント児童よりも小さい。

また、休業期間が「20日未満」の学校と比べると、「20日以上～80日未満」「80日以上」の学校に在籍するレジリエント児童は「不安を感じた」と答える割合が少なくなる。これに対し、非レジリエント児童では「20日以上～80日未満」の学校に在籍する子どもで不安を感じる割合が減少するものの、「80日以上」の学校では再び 50%台の後半に上昇し、両者の差分は休業期間が長くなるほど大きくなる。

この結果をまとめると、休業期間が長い学校に在籍するレジリエント児童は「勉強への不安」を何らかの要因によって軽減しているのに対し、非レジリエント児童ではそのような変化は顕著でなく、そのために両者の格差が増していると総括できる。なお、参考値として示した「Highest A 層」（SES・学力水準の双方が上位 25%に位置する子どもたち）が勉強に対して不安を抱く割合はレジリエント児童・非レジリエント児童よりも小さく、家庭的な背景が相対的に恵まれている子どもたちは総じて不安を感じる割合が少ない点も重要な結果である。

「計画的に学習を続けることができた」については、休業期間の長さにかかわらず、レジリエント児童生徒と非レジリエント児童生徒の間には 10%ポイント以上の差がみられ、アカデミック・レジリエンスを発揮する児童のほうが、より計画的に学習を継続できた様子がうかがえる。この項目については休業期間が 20 日以上になると（つまり「20 日以上～80 日未満」「80 日以上」の学校に在籍する児童で）「当てはまる」「どちらかといえば当てはまる」と回答する割合が減少し、非レジリエント児童のほうが休業期間が長くなるほど計画的な学習の継続がより困難になる（そのため両者の差分が増加する）傾向がある。勉強に関する不安と同様、「Highest A 層」は他の 2 つのグループよと比べると計画的に学

習を継続したと回答する割合が休業期間の長短にかかわらず7割台を維持しており、家庭的背景がより恵まれた層は、コロナ禍の臨時休業によるインパクトが軽減していることをうかがわせる結果となっている。

他方で、「規則正しい生活を送っていた」という質問への回答については、レジリエント・非レジリエント児童の差はほとんどみられない。20日以上の休業期間のあった学校では、「20日未満」と比較してすべてのカテゴリで7割前後から6割前後へと「当てはまる」「どちらかといえば当てはまる」と回答する割合が減少し、休業期間が長くなると規則正しい生活を維持することが難しくなる状況が示されているが、アカデミック・レジリエンスとの関連性は他の項目よりも弱い。

新型コロナウイルス感染症の拡大への対応策としてなされた臨時休業は、①生活全般の規則正しさを維持するという点については、アカデミック・レジリエンスを發揮する児童とそうではない児童で顕著な格差をもたらすことはなかったものの、計画的な学習の維持や勉強に関する不安については、両者の違いが際立っていた。また、休業期間が一定以上（20日以上）になると、学習に関する事柄について両者の差が広がる傾向を見いだすことができた。

アカデミック・レジリエンスの定義上、学習に関する事項に差が見られるのは当然であるが、学校で通常の教育活動を行うことが難しい状況が長引くほど、レジリエンスを發揮する子どもと必ずしもそれが果たされない子どもとの差が増える可能性に留意する必要がある。

図表7-4は、中学校の結果をまとめたものである。アカデミック・レジリエンスを發揮した生徒とそうでない生徒の違いは小学校とおおむね一致するが、以下に示すように、三つの点で違いが認められた。

図表7-4 休業期間中に感じたこと・できたこと（中学校）

		レジリエント 児童生徒		非レジリエント 児童生徒	差分（レジリエント -非レジリエント）	Highest A層 （参考）
勉強について不安を感じた	20日未満	53.6%	<	64.9%	-11.3%	50.6%
	20日以上～80日未満	62.5%		65.6%	-3.1%	53.6%
	80日以上	58.4%		62.7%	-4.3%	52.6%
計画的に学習を続けることができた	20日未満	51.0%	>	30.9%	20.1%	57.5%
	20日以上～80日未満	42.5%	>	27.6%	14.9%	47.9%
	80日以上	39.3%	>	27.7%	11.6%	49.5%
規則正しい生活を送っていた	20日未満	51.0%	>	30.9%	20.1%	57.5%
	20日以上～80日未満	42.5%	>	27.6%	14.9%	47.9%
	80日以上	39.3%	>	27.7%	11.6%	49.5%

数値は「当てはまる」+「どちらかといえば、当てはまる」を合算した割合 >は5%ポイント >>は10%ポイントの差がある項目（<、<<も同様）

第一に、生徒を区分するすべてのカテゴリ（レジリエント生徒・非レジリエント生徒・Highest A層）で、小学校よりも「当てはまる」「どちらかといえば、当てはまる」と答える割合が減少（「勉強についての不安」は逆に増加）し、小学校と比較すると、休業期間中に子どもたちが直面した困難がより深刻であったことを示唆する結果となっている。

第二に、小学校ではそれほど差がなかった生活の規則正しさについても、レジリエント生徒と非レジリエント生徒で10%ポイントを超える差が生じている。

第三に、「勉強について不安を感じた」「計画的に学習を続けることができた」「規則正し

い生活を送っていた」の3項目とも、休業期間が長い学校に在籍する生徒ではレジリエント生徒・非レジリエント生徒の差分が減少する傾向がある（「勉強に対する不安」は20日未満/20日以上で差が減少）。これは、休業期間が長い学校に在籍するレジリエント生徒の回答がネガティブな方向に変化する傾向があるために、非レジリエント生徒との差分が縮小しているようである。

Highest A層も休業期間が長い学校に在籍する生徒で同様の変化がみられるが、減少（増加）の幅は他のカテゴリよりも小さい。後述するように、中学校では小学校よりも塾や家庭教師などの教育サービスの利用率が総じて高く、Highest A層はその傾向が顕著であるために、こうした違いが生じているように思われる。

（4）保護者による対応

前節で確認した子どもたちの状況の違いは、どのような要因を背景に生じているのだろうか。この節では保護者が臨時休業中にどのように子どもの学習に関与したのかを確認したうえで、学校の対応に対する保護者の認識について検討してみたい。

図表7-5は、臨時休業期間中に小学生の子どもをもつ保護者たちが、子どもの学習にどう関わったのか、図表7-6（次頁）は休業期間中に学習した内容の理解度と、子どもが学校に提出した宿題に対する先生の対応を尋ねた質問に対する回答をまとめたものである。

図表7-5 臨時休業中に子どもたちにしたこと（小学校）

		レジリエント		非レジリエント	差分（レジリエント-非レジリエント）	Highest A層 （参考）
		児童生徒	児童生徒			
学校の勉強を手伝った	20日未満	9.9%	<	18.0%	-8.1%	32.1%
	20日以上～80日未満	19.6%		18.8%	0.8%	34.5%
	80日以上	18.4%		22.1%	-3.7%	32.5%
何を学んでいるのかを聞いた	20日未満	16.7%		19.8%	-3.1%	42.3%
	20日以上～80日未満	28.0%	>	22.3%	5.7%	46.6%
	80日以上	26.1%		25.8%	0.3%	43.9%
学習スケジュールを立てるのを手伝った	20日未満	6.6%	<	12.3%	-5.7%	35.3%
	20日以上～80日未満	21.2%		18.3%	2.9%	38.5%
	80日以上	19.0%		19.8%	-0.8%	37.5%
オンラインで学習教材を使えるよう手伝った	20日未満	16.5%		12.8%	3.7%	32.7%
	20日以上～80日未満	12.7%		13.9%	-1.2%	32.9%
	80日以上	15.9%		12.7%	3.2%	32.7%
学校の課題ができているかどうか確認した	20日未満	24.0%	<	36.2%	-12.2%	50.4%
	20日以上～80日未満	36.6%		36.9%	-0.3%	49.1%
	80日以上	35.4%		36.7%	-1.3%	49.1%
新しい学習内容について説明した	20日未満	7.2%		7.9%	-0.7%	18.0%
	20日以上～80日未満	13.9%		13.3%	0.6%	22.6%
	80日以上	16.0%		12.6%	3.4%	24.2%
学校の教材とは別の学習教材を探すのを手伝った	20日未満	12.6%	>	7.5%	5.1%	26.7%
	20日以上～80日未満	13.8%		10.7%	3.1%	25.7%
	80日以上	14.4%	>	7.6%	6.8%	28.8%
学校の課題とは別の内容について教えた	20日未満	8.7%		6.2%	2.5%	30.6%
	20日以上～80日未満	10.7%		9.1%	1.6%	26.3%
	80日以上	10.4%		8.8%	1.6%	27.1%

数値は「毎日またはほとんど毎日」と回答した割合 >は5%ポイント >>は10%ポイントの差がある項目

図表7-5では、「新型コロナウイルス感染拡大で多くの学校が休校していた時期に子どもたちにしたこと」について8項目の質問を設け、「まったくない」「数回」「週に1～2回」「毎日またはほとんど毎日」の項目から1つを選択する形式で回答した結果のうち、「毎日またはほとんど毎日」と回答した割合を比較している。レジリエント児童・非レジリエ

ント児童の際よりも、Highest A層との違いのほうが顕著で、高SESの保護者たちは、総じて休業期間中の子どもの学習に積極的に関与する様子が見られる。

そのうえで、レジリエント児童・非レジリエント児童で5ポイント以上の差がみられた項目に着目すると、以下に整理するような特徴が認められる。

第一に、「毎日またはほとんど毎日」学校の勉強を手伝ったと回答する割合は、非レジリエント児童よりもレジリエント児童のほうが低い傾向にある。この値はHighest A層が最も高く、非レジリエント児童がそれに次ぐ水準、レジリエント児童の保護者がそのように回答する割合が最も低い（ただし「20日以上～80日未満」ではほぼ同じ水準になる）。この結果は、レジリエント児童が、他のカテゴリに区分される児童よりも親の助力を必要とせず、自律的な学習者として課題に取り組む特徴が顕著であることを示唆している（この点は後述するように、子ども自身による援助要請行動の結果とも符合する）。

第二に、「学校の教材とは別の学習教材を探すのを手伝った」という質問に「毎日またはほとんど毎日」と回答する保護者の割合は、レジリエント児童のほうが非レジリエント児童よりも多く、学校が課した課題以上の教材を得ようという姿勢は、アカデミック・レジリエンスを発揮した子どもたちの保護者のほうが顕著であった。先ほどの特徴とあわせてみると、子どもの自主性を尊重しつつ、学習を進めるために必要なリソースを学校外からも得ようとする姿がそこから浮かび上がる。

第三に、「学習スケジュールを立てるのを手伝った」「学校の課題が出来ているかどうかを確認した」については、休業期間が20日未満の学校では非レジリエント児童の保護者のほうが、レジリエント児童の保護者よりも「毎日またはほとんど毎日」したと答える割合が高いものの、休業期間が長くなると両者の差が縮まる結果となった。レジリエント児童の保護者は、第一の特徴としてあげた子どもの自主性を重視する姿勢を保持しつつも、休業期間が長くなる（20日以上になる）と、スケジュール管理や課題の達成状況を確認するなどの間接的なサポートを手厚くおこなう方向に自らの姿勢を変えているようである。

図表 7-6 休業期間中に学習した内容の理解度／宿題に対する先生の対応（小学校）

	レジリエント 児童生徒		非レジリエン ト児童生徒	差分（レジリエ ント-非レジエン ト）	Highest A層 （参考）
休業期間中に学習した内容をどのくらい理解できていたと思うか	20日未満	94.5%	62.0%	32.5%	95.8%
	20日以上～80日未満	87.7%	48.7%	39.0%	95.2%
	80日以上	87.5%	49.7%	37.8%	92.9%
子どもが提出した宿題に対する先生の対応	20日未満	82.2%	76.1%	6.1%	65.3%
	20日以上～80日未満	73.1%	71.2%	1.9%	66.7%
	80日以上	68.8%	66.4%	2.4%	59.9%

数値は「十分に+だいたい理解できた」／「いつもよりとても丁寧に+いつもよりまあまあ丁寧に」見てくれたとの回答を合算 >は5%ポイント >>は10%ポイントの差がある項目

次に、休業期間中に学習した内容の理解度、宿題を提出した際の先生の対応について尋ねた質問（図表 7-6）をみてみよう。定義上、学力面で上位に位置するために当然の結果であるが、レジリエント児童の保護者のほうが、非レジリエント児童と比べて休業期間中に学習した内容について「十分に+だいたい理解できた」と答える割合が高い。また、休業期間が20日未満の学校よりも、「20日以上～80日未満」「80日以上」の学校の保護者は理解できたと答える割合が少なくなり、レジリエント生徒と非レジリエント生徒の差が若干拡大している。

子どもが提出した宿題に対する先生の対応についてはここまでの差はないので、休業中の学校は、期間の違いによらず総じて丁寧に宿題をみているものの、通常の教育活

動の中断を余儀なくされる状況が長引くについて、レジリエント児童と非レジリエント生徒の学習理解度の差が拡大してゆく状況を示唆する結果である。

同じ項目を中学校でまとめた結果は、図表 7-7、図表 7-8（次頁）に示す通りである。

図表 7-7 臨時休業中に子どもたちにしたこと（中学校）

		レジリエント	非レジリエント	差分（レジリエント ト非レジリエント）	Highest A層
		児童生徒	児童生徒		（参考）
学校の勉強を手伝った	20日未満	4.5%	6.5%	-2.0%	6.0%
	20日以上～80日未満	4.7%	5.7%	-1.0%	8.3%
	80日以上	4.8%	6.9%	-2.1%	8.4%
何を学んでいるのかを聞いた	20日未満	9.2%	8.7%	0.5%	18.3%
	20日以上～80日未満	14.1%	10.1%	4.0%	19.8%
	80日以上	14.2%	11.6%	2.6%	19.6%
学習スケジュールを立てるのを手伝った	20日未満	4.3%	7.2%	-2.9%	7.7%
	20日以上～80日未満	6.1%	7.2%	-1.1%	10.1%
	80日以上	7.7%	9.1%	-1.4%	9.9%
オンラインで学習教材を使えるよう手伝った	20日未満	5.3%	7.4%	-2.1%	10.5%
	20日以上～80日未満	6.8%	8.1%	-1.3%	12.5%
	80日以上	7.6%	9.1%	-1.5%	10.7%
学校の課題ができているかどうか確認した	20日未満	14.3%	< 19.3%	-5.0%	14.5%
	20日以上～80日未満	16.6%	< 17.1%	-0.5%	17.5%
	80日以上	14.1%	< 20.9%	-6.8%	17.6%
新しい学習内容について説明した	20日未満	3.3%	5.7%	-2.4%	4.0%
	20日以上～80日未満	3.8%	5.7%	-1.9%	5.3%
	80日以上	2.1%	6.3%	-4.2%	5.9%
学校の教材とは別の学習教材を探すのを手伝った	20日未満	3.7%	6.2%	-2.5%	6.2%
	20日以上～80日未満	5.6%	6.4%	-0.8%	7.8%
	80日以上	4.3%	7.4%	-3.1%	8.0%
学校の課題とは別の内容について教えた	20日未満	3.8%	5.5%	-1.7%	4.8%
	20日以上～80日未満	4.7%	5.7%	-1.0%	6.3%
	80日以上	4.5%	5.9%	-1.4%	6.4%

数値は「毎日またはほとんど毎日」と回答した割合 >は5%ポイント >>は10%ポイントの差がある項目

小学校と同様、Highest A層の保護者が他のカテゴリーの保護者たちより子どもの学習に積極的に関与する姿勢がみられるが、学習内容の水準が小学校と比べるとより高度になるためか、それほど大きな違いはみられない。レジリエント生徒と非レジリエント生徒で5ポイント以上の差がある項目は、休業期間が「20日未満」「80日以上」に在籍する子どもの保護者の「学校の課題ができているかどうか確認した」への回答のみで、これらは非レジリエント生徒の保護者のほうが「毎日またはほとんど毎日」と答える割合が高い。

図表 7-8 臨時休業中に子どもたちにしたこと（中学校）

		レジリエント	非レジリエント	差分（レジリエント-非レジリエント）	Highest A 層
		児童生徒	児童生徒	（ポイント）	（参考）
休校期間中に学習した内容をどのくらい理解できていたと思うか	20日未満	86.0%	28.7%	57.3%	91.0%
	20日以上～80日未満	82.3%	25.3%	57.0%	89.2%
	80日以上	80.6%	25.8%	54.8%	86.4%
子どもが提出した宿題に対する先生の対応	20日未満	74.6%	67.3%	7.3%	67.5%
	20日以上～80日未満	71.2%	66.6%	4.6%	66.4%
	80日以上	69.3%	65.5%	3.8%	63.9%

数値は「十分に+だいたい理解できた」/「いつもよりとても丁寧に+いつもよりまあまあ丁寧に」見てくれたとの回答を合算 >は5%ポイント >>は10%ポイントの差がある項目

図表 7-8 は、休業期間中に学習した内容の理解度、宿題を提出した際の先生の対応について尋ねた質問への回答をまとめたものである。こちらはおおむね小学校と同様の結果だが、学習内容の理解度については中学校のほうがレジリエント生徒と非レジリエント生徒の差が大きく、休業期間の長さはあまり関係がない（むしろ期間が長い学校に在籍する子どもほど保護者の回答の差が少しだけ小さくなる）。学校は丁寧に宿題のサポートを行うが、レジリエント生徒と非レジリエント生徒の間にみられる理解度の差は小学校以上に開き、休業期間の長短にかかわらずそれを埋めることが難しい状況がうかがえる。

レジリエント児童生徒と非レジリエント児童生徒にみられる休業期間中の学習理解度の差は、学校外の教育サービスの利用動向とどのように関連しているのだろうか。図表 7-9 は休業期間以降に学校外の教育サービスを新たに利用したかどうかを尋ねた質問、図表 7-10（次頁）は調査実施時点で学習塾や家庭教師の利用状況を尋ねた質問に対する回答をまとめたものである（いずれも小学校）。

図表 7-9 臨時休業以降の学校外教育サービス利用状況（小学校）

		レジリエント	非レジリエント	差分（レジリエント-非レジリエント）	Highest A 層
		児童生徒	児童生徒	（ポイント）	（参考）
学習塾に新たに通わせた	20日未満	0.7%	2.9%	-2.2%	8.8%
	20日以上～80日未満	6.7%	4.6%	2.1%	10.2%
	80日以上	1.3%	5.3%	-4.0%	11.4%
習い事に新たに通わせた	20日未満	4.4%	1.9%	2.5%	2.4%
	20日以上～80日未満	3.1%	3.3%	-0.2%	3.6%
	80日以上	1.8%	4.8%	-3.0%	3.2%
両方（学習塾・習い事）に新たに通わせた	20日未満	1.4%	0.5%	0.9%	1.8%
	20日以上～80日未満	0.8%	0.9%	-0.1%	1.4%
	80日以上	1.7%	0.7%	1.0%	1.2%
新たに何も通わせていない	20日未満	93.5%	94.7%	-1.2%	87.0%
	20日以上～80日未満	89.4%	91.1%	-1.7%	84.8%
	80日以上	95.2%	89.2%	6.0%	84.2%

上記表中の4つの質問項目への回答を合算すると100%になる。

これらの図表では、Highest A 層とそれ以外のカテゴリの違いが特徴的である。

まず、図表 7-9 に示すように、保護者の SES が高い高学力層（Highest A 層）は、他の児童と比べるとコロナ禍による臨時休業以降・調査時点のいずれにおいても学校外の教育サービスを積極的に利用している（「新たに何も通わせていない」「教わっていない」割合が他のカテゴリよりも低い）。ただし、臨時休業以降に学習塾や習い事を新たに利用した Highest A 層は 10 数%であり、コロナ禍を契機に学校外の教育サービスを新たに活用した保護者は少数に留まっている。

レジリエント児童と非レジリエント児童を比較してみよう。臨時休業中に新たに教育サービスを利用する度合いは両者に大きな違いはなく、「80 日以上」の臨時休業を実施した

学校に通うレジリエント児童は、非レジリエント児童と比べて新規で教育サービスを利用する割合が若干少なくなる程度である。

続いて、図表 7-10 をみてみよう。

図表 7-10 学習塾・家庭教師の利用状況（小学校）

小学校：学習塾の先生や家庭教師の先生に教わっていますか（インターネットを通じて教わっている場合も含む）児童生徒質問紙

		レジリエント		非レジリエント	差分（レジリエント-非レジリエント）	Highest A 層
		児童生徒		児童生徒		（参考）
教わっていない	20日未満	81.7%	»	69.8%	11.9%	34.3%
	20日以上～80日未満	67.4%		63.5%	3.9%	30.8%
	80日以上	69.6%	>	61.5%	8.1%	23.2%
学校の勉強よりも進んだ内容や難しい内容を教わっている	20日未満	7.4%	<	16.5%	-9.1%	50.7%
	20日以上～80日未満	20.3%	>	12.8%	7.5%	52.1%
	80日以上	21.5%	>	13.1%	8.4%	60.5%
学校の勉強でよく分からなかった内容を教わっている	20日未満	2.0%		5.2%	-3.2%	1.2%
	20日以上～80日未満	1.5%	<	11.0%	-9.5%	1.1%
	80日以上	1.4%	<	9.3%	-7.9%	1.3%
進んだ・難しい内容とよく分からなかった内容の両方	20日未満	4.3%		1.9%	2.4%	9.1%
	20日以上～80日未満	5.7%		4.6%	1.1%	10.1%
	80日以上	2.4%		4.0%	-1.6%	9.6%
進んだ・難しい内容とよく分からなかった内容のどちらともいえない	20日未満	4.5%		6.6%	-2.1%	4.7%
	20日以上～80日未満	5.1%		8.1%	-3.0%	5.9%
	80日以上	5.1%	<	12.1%	-7.0%	5.3%

上記表中の5つの質問項目への回答を合算すると100%になる。

調査時点における学習塾・家庭教師の利用状況にみられる違いは、①「教わっていない」と回答する割合はレジリエント生徒の保護者が低いが、休業期間が長くなると利用率が高まり、両者の差異が若干縮まる、②ある意味で当然であるが、レジリエント児童が学校よりも進んだ内容・難易度が高い内容を教わる傾向がある（ただしレジリエント生徒の利用率が低い休業期間「20日未満」学校の在籍者では非レジリエント児童でその割合が高い）、③補習的な内容を教わる割合は逆に非レジリエント児童のほうが高い、という3点に整理できる。

中学校の結果は、図表 7-11、図表 7-12（いずれも次頁）に示す通りである。

コロナ禍以降の新規利用、調査時点の利用状況の双方とも Highest A 層が積極的に学校外教育サービスを活用する傾向は小学校と同様である。コロナ禍を契機に新規で教育外サービスを利用する保護者が少数に留まる点も同じ結果だが、調査時点の学習塾利用率はレジリエント生徒、非レジリエント生徒、Highest A 層のいずれも小学校より高い（「教わっていない」の割合が低くなる）点が特徴的である。

レジリエント生徒と非レジリエントを比較すると、小学校と同じく、臨時休業中に新たに教育サービスを利用する割合は両者に大きな違いはない。

図表 7-11 臨時休業以降の学校外教育サービス利用状況（中学校）

		レジリエント	非レジリエント	差分（レジリエント ト非レジリエント）	Highest A層
		児童生徒	児童生徒		（参考）
学習塾に新たに通わせた	20日未満	5.1%	6.9%	-1.8%	11.2%
	20日以上～80日未満	10.3%	11.8%	-1.5%	13.0%
	80日以上	13.2%	11.8%	1.4%	16.7%
習い事に新たに通わせた	20日未満	2.0%	1.1%	0.9%	1.5%
	20日以上～80日未満	1.1%	1.4%	-0.3%	1.2%
	80日以上	0.0%	1.4%	-1.4%	0.7%
両方（学習塾・習い事）に新たに通わせた	20日未満	1.0%	0.3%	0.7%	0.6%
	20日以上～80日未満	1.1%	0.9%	0.2%	0.7%
	80日以上	1.0%	0.9%	0.1%	0.7%
新たに何も通わせていない	20日未満	91.9%	91.7%	0.2%	86.7%
	20日以上～80日未満	87.5%	85.9%	1.6%	85.2%
	80日以上	86.8%	85.6%	1.2%	81.6%

上記表中の4つの質問項目への回答を合算すると100%になる。

図表 7-12 学習塾・家庭教師の利用状況（中学校）

中学校：学習塾の先生や家庭教師の先生に教わっていますか（インターネットを通じて教わっている場合も含む） 児童生徒質問紙

		レジリエント	非レジリエント	差分（レジリエント ト非レジリエント）	Highest A層
		児童生徒	児童生徒		（参考）
教わっていない	20日未満	58.5%	68.5%	-10.0%	29.1%
	20日以上～80日未満	47.7%	53.1%	-5.4%	27.7%
	80日以上	42.7%	52.1%	-9.4%	20.6%
学校の勉強よりも進んだ内容や難しい内容を教わっている	20日未満	10.7%	5.4%	5.3%	27.7%
	20日以上～80日未満	17.8%	9.7%	8.1%	34.1%
	80日以上	19.6%	9.9%	9.7%	37.7%
学校の勉強でよく分からなかった内容を教わっている	20日未満	9.0%	10.3%	-1.3%	5.4%
	20日以上～80日未満	3.9%	15.0%	-11.1%	3.6%
	80日以上	4.5%	14.6%	-10.1%	3.7%
進んだ・難しい内容とよく分からなかった内容の両方	20日未満	19.8%	10.8%	9.0%	34.2%
	20日以上～80日未満	27.1%	15.9%	11.2%	31.2%
	80日以上	31.1%	17.2%	13.9%	34.3%
進んだ・難しい内容とよく分からなかった内容のどちらともいえない	20日未満	2.0%	5.0%	-3.0%	3.6%
	20日以上～80日未満	3.5%	6.2%	-2.7%	3.3%
	80日以上	2.4%	6.7%	-4.3%	3.6%

上記表中の5つの質問項目への回答を合算すると100%になる。

他方で、調査時点における学習塾・家庭教師の利用状況にみられる違い（図表 7-12）では、「教わっていない」と回答する保護者は小学校とは逆に、レジリエント生徒よりも非レジリエント生徒のほうが高い。また、レジリエント生徒は進度が速く難易度が高い内容を学校外で教わる傾向があるのに対し、非レジリエント生徒は補習的な内容を教わる傾向がある。こちらは小学校と同様の結果であるが、休業期間が長くなるほどこれらの傾向が強まる（そのため差異が拡大する）点が小学校との違いである。

もちろん、すべての回答者に該当するわけではないが、小学校と比べ、学校で教わる知識の水準がより高くなる中学校段階でアカデミック・レジリエンスを発揮する際には、学校と家庭で得られる資源のみならず、学校外の教育サービスをどう活用するかが鍵となる可能性を示唆する結果となった。

（5）子どもたちによる学習における援助要請行動の差異

ここで再び児童生徒に焦点をあて、コロナ禍で学校が臨時休業していた期間、学校の課題で分からないことがあった時の対応にどのような違いがあったのかを検討してみよう。図表 7-13 は小学校、図表 7-14 は中学校の結果である。

図表 7-13 学校からの課題で分からないことがあった時の対応（小学校）

		レジリエント	非レジリエント	差分（レジリエント -非レジリエント）	Highest A層
		児童生徒	児童生徒		（参考）
分からないことがあった時：先生に聞いた	20日未満	0.9%	< 14.7%	-13.8%	8.1%
	20日以上～80日未満	7.8%	< 14.1%	-6.3%	9.2%
	80日以上	1.3%	< 14.2%	-12.9%	9.4%
分からないことがあった時：友達に聞いた	20日未満	26.5%	< 40.1%	-13.6%	20.3%
	20日以上～80日未満	28.1%	< 40.2%	-12.1%	32.4%
	80日以上	27.6%	< 44.1%	-16.5%	30.5%
分からないことがあった時：家族に聞いた	20日未満	84.0%	> 70.3%	13.7%	66.3%
	20日以上～80日未満	78.1%	> 77.6%	0.5%	79.5%
	80日以上	73.5%	> 78.3%	-4.8%	76.9%
分からないことがあった時：それ以外の人に聞いた	20日未満	9.6%	> 11.9%	-2.3%	7.8%
	20日以上～80日未満	7.1%	> 10.1%	-3.0%	9.5%
	80日以上	9.7%	> 9.6%	0.1%	9.7%
分からないことがあった時：自分で調べた	20日未満	63.4%	> 49.3%	14.1%	57.6%
	20日以上～80日未満	71.8%	> 57.2%	14.6%	63.2%
	80日以上	67.6%	> 52.8%	14.8%	61.3%
分からないことがあった時：そのままにした	20日未満	5.5%	> 9.2%	-3.7%	2.2%
	20日以上～80日未満	6.2%	< 19.5%	-13.3%	10.0%
	80日以上	4.8%	< 20.2%	-15.4%	8.9%
分からないことがなかった	20日未満	9.9%	> 8.8%	1.1%	31.4%
	20日以上～80日未満	9.9%	> 5.6%	4.3%	9.8%
	80日以上	15.5%	> 6.4%	9.1%	12.4%
（分からないことがあったかどうか）思い出せない	20日未満	4.4%	> 7.1%	-2.7%	1.9%
	20日以上～80日未満	5.0%	> 6.0%	-1.0%	4.4%
	80日以上	1.0%	< 6.8%	-5.8%	4.8%

図表 7-14 学校からの課題で分からないことがあった時の対応（中学校）

		レジリエント	非レジリエント	差分（レジリエント -非レジリエント）	Highest A層
		児童生徒	児童生徒		（参考）
分からないことがあった時：先生に聞いた	20日未満	1.7%	< 4.9%	-3.2%	6.1%
	20日以上～80日未満	7.5%	< 6.8%	0.7%	7.7%
	80日以上	5.4%	< 5.3%	0.1%	8.1%
分からないことがあった時：友達に聞いた	20日未満	35.8%	< 46.0%	-10.2%	29.3%
	20日以上～80日未満	44.0%	< 48.1%	-4.1%	34.4%
	80日以上	42.3%	< 46.6%	-4.3%	33.3%
分からないことがあった時：家族に聞いた	20日未満	36.4%	> 32.1%	4.3%	54.7%
	20日以上～80日未満	40.6%	> 34.7%	5.9%	50.0%
	80日以上	44.7%	> 34.3%	10.4%	50.9%
分からないことがあった時：それ以外の人に聞いた	20日未満	9.6%	> 9.6%	0.0%	11.2%
	20日以上～80日未満	11.3%	> 8.1%	3.2%	11.7%
	80日以上	11.5%	> 10.3%	1.2%	11.9%
分からないことがあった時：自分で調べた	20日未満	72.6%	> 54.0%	18.6%	62.9%
	20日以上～80日未満	70.4%	> 49.8%	20.6%	62.0%
	80日以上	73.2%	> 49.1%	24.1%	59.5%
分からないことがあった時：そのままにした	20日未満	5.4%	< 24.5%	-19.1%	6.9%
	20日以上～80日未満	8.5%	< 24.7%	-16.2%	5.8%
	80日以上	6.8%	< 23.5%	-16.7%	5.3%
分からないことがなかった	20日未満	11.3%	> 2.9%	8.4%	15.7%
	20日以上～80日未満	9.3%	> 2.4%	6.9%	16.0%
	80日以上	8.0%	> 2.2%	5.8%	17.7%
（分からないことがあったかどうか）思い出せない	20日未満	4.9%	> 9.7%	-4.8%	4.8%
	20日以上～80日未満	4.8%	> 9.2%	-4.4%	5.3%
	80日以上	6.1%	< 11.1%	-5.0%	5.8%

小学校・中学校ともレジリエント児童生徒は非レジリエント児童生徒と比べ、「自分で調べた」と答える傾向が特徴的で、Highest A層と比較してもその割合が高い。休業期間にかかわらず、小学校で6～7割、中学校では7割のレジリエント児童生徒が「自分で調べた」と回答しており、自律した学習者の姿をうかがわせる結果である。小学校では休業日数による両者の差異はいずれもおおよそ15%で臨時休業期間による変化は認められないが、中学校では休業日数が20日以上の学校で「自分で調べた」と回答する非レジリエント生徒

の割合が減少し、レジリエント生徒との差分が増大してゆく。臨時休業期間が長くなると、分からない時に自分で調べる姿勢を維持することが、非レジリエント生徒には難しくなる結果は、かれらに対してより手厚いサポートの必要性を示唆する重要な知見であろう。

「友達に聞いた」と回答する割合が非レジリエント児童生徒よりも少ない反面、「家族に聞いた」と答える割合が高い傾向にある点も、レジリエント児童生徒の特徴である（ただし「80日以上」休業期間があった小学校ではわずかだが非レジリエント児童のほうが「家族に聞いた」と答える割合が高い）。

分からないことがあった時に「そのままにした」と答える割合は非レジリエント児童のほうが高く、中学校でさらにその傾向が顕著になり、レジリエント生徒との差が広がる（ただし休業期間による系統的な変化は認められない）。なお、「分からないことがなかった」については、小中学校ともレジリエント児童生徒のほうがそのように回答する割合が高く、学力が高い層はそもそも学校の課題が「分からない」経験が少ないことを示唆する結果となっている。

分からない点を「そのままにした」かどうか、すなわち、自律的な学習者であるかどうかをめぐる差異が、アカデミック・レジリエンスの有無と密接に関係するという上記の結果は、調査時点での生活時間について尋ねた結果とも符合する。

ここでは生活時間についてより詳しく尋ねた質問が設けられた保護者調査データを確認する。図表 7-15 は小学校、図表 7-16（次頁）は中学校の保護者調査の回答をもとに、1日あたりの生活時間のそれぞれの平均（分に換算）を算出し、比較したものである。

図表 7-15 調査時点における子どもの生活時間（小学校・保護者質問紙）

		レジリエ ント児童生徒	非レジリエ ント児童生 徒	差分 (レジリエント -非レジリエント)	Highest A層 (参考)
学校外学習時間（平日・土日から算出した1日の平均）	20日未満	62.7	54.2	8.5	96.4
	20日以上～80日未満	60.5	41.3	19.2	91.0
	80日以上	57.0	38.8	18.2	98.4
映像視聴時間（学校のある日）	20日未満	98.8	113.5	-14.7	79.3
	20日以上～80日未満	109.6	127.2	-17.6	83.9
	80日以上	111.1	125.7	-14.6	82.2
ゲーム時間（学校のある日）	20日未満	58.6	102.1	-43.5	42.5
	20日以上～80日未満	85.9	120.2	-34.3	49.0
	80日以上	86.4	124.3	-37.9	45.7
携帯・スマートフォン利用（学校のある日）	20日未満	41.7	54.7	-13.0	18.1
	20日以上～80日未満	48.0	68.6	-20.6	23.3
	80日以上	49.5	60.8	-11.3	22.4
ICTを学習に利用する時間（学校のある日）	20日未満	19.7	13.3	6.3	21.8
	20日以上～80日未満	20.1	20.3	-0.2	22.3
	80日以上	21.6	18.6	2.9	24.2
読書時間（学校のある日）	20日未満	18.6	9.7	9.0	24.4
	20日以上～80日未満	17.1	7.0	10.0	25.8
	80日以上	14.9	7.8	7.0	24.4

図表 7-16 調査時点における子どもの生活時間（中学校・保護者質問紙）

		レジリエント児童生徒	非レジリエント児童生徒	差分 (レジリエント- 非レジリエント)	Highest A層 (参考)
学校外学習時間（平日・土日から算出した1日の平均）	20日未満	82.6	54.9	27.6	98.8
	20日以上～80日未満	87.7	55.5	32.2	101.9
	80日以上	88.0	52.2	35.9	106.4
映像視聴時間（学校のある日）	20日未満	93.8	115.2	-21.3	76.1
	20日以上～80日未満	92.4	116.3	-23.9	79.7
	80日以上	93.9	116.8	-22.9	80.5
ゲーム時間（学校のある日）	20日未満	79.0	110.2	-31.2	48.0
	20日以上～80日未満	82.1	128.2	-46.1	58.6
	80日以上	91.1	130.9	-39.8	60.4
携帯・スマートフォン利用（学校のある日）	20日未満	94.0	97.7	-3.8	46.3
	20日以上～80日未満	94.7	121.0	-26.3	75.5
	80日以上	106.7	127.6	-20.9	80.1
ICTを学習に利用する時間（学校のある日）	20日未満	28.7	27.6	1.1	28.2
	20日以上～80日未満	37.0	34.7	2.3	34.7
	80日以上	41.0	34.8	6.2	32.6
読書時間（学校のある日）	20日未満	22.9	9.5	13.4	25.6
	20日以上～80日未満	17.2	8.8	8.4	19.0
	80日以上	16.9	9.8	7.1	19.2

小学校・中学校の双方で、レジリエント児童生徒は非レジリエント児童生徒と比べ、学校外の学習時間が長く、映像視聴時間、ゲーム時間、携帯・スマートフォン利用時間が短い傾向にある。ICT を学習に利用する時間と読書時間はレジリエント児童生徒のほうが長い。先に述べた生活時間のような顕著な違いは認められない。

休業期間による変化で重要な結果は、臨時休業期間が長い学校に在籍する児童生徒で、学校外学習時間におけるレジリエント児童生徒と非レジリエント児童生徒の差分が増加することである。小学校では臨時休業期間が20日以上・80日以上と休業期間が長くなるほど、両者の差分が増加する傾向がある。塾や家庭教師、習い事などの学校外の教育サービスをより積極的に利用する Highest A層は休業期間が長い学校に在籍する場合でも学習時間が減少せず、わずかではあるが「80日以上」の学校にいる児童生徒のほうが学校外の学習時間が長い。

これに対して小学校ではレジリエント児童・非レジリエント児童の双方で、休業日数が長い学校に在籍する子どもほど学習時間が減少するが、その減少幅は非レジリエント児童のほうが大きく、両者の差異が拡大する傾向にある。さらに中学校では、レジリエント児童については休業期間が長い学校に在籍する子どもほど学校外学習時間が長くなるのに対し、非レジリエント児童では逆に短くなり、その結果両者の差異が拡大する傾向がみられる。

学習の継続に向けて生活を律する姿勢の違いは、児童生徒質問紙の結果にも反映されている。図表 7-17 は小学校、図表 7-18 は中学校で日常生活における規則正しさ、ICT 機器の利用に関する約束の遵守について尋ねた質問をまとめたものである（いずれも次頁）。「朝食を毎日食べていますか」という質問に「当てはまる」「どちらかといえばあてはまる」と回答する割合は、小中学校ともレジリエント児童生徒のほうが非レジリエント児童生徒よりも高く、両者の差分は休業期間が長くなるほど拡大する傾向にある。

図表 7-17 調査時点における子どもの生活時間（小学校・児童質問紙）

		レジリエント 児童生徒	非レジリエン ト児童生徒	差分（レジリエ ント-非レジリエ ント）	Highest A 層 （参考）
朝食を毎日食べていますか	20日未満	95.5%	82.3%	13.2%	91.8%
	20日以上～80日未満	88.2%	68.9%	19.3%	93.8%
	80日以上	89.6%	68.2%	21.4%	92.7%
毎日、同じくらいの時刻に寝ていますか	20日未満	39.7%	39.5%	0.2%	35.3%
	20日以上～80日未満	40.0%	30.1%	9.9%	43.2%
	80日以上	47.4%	31.1%	16.3%	42.3%
毎日、同じくらいの時刻におきていますか	20日未満	65.7%	58.6%	7.1%	57.3%
	20日以上～80日未満	58.0%	47.8%	10.2%	57.7%
	80日以上	54.4%	43.9%	10.5%	58.5%
携帯電話・スマートフォンやコンピューターの使い方 について、家の人と約束したことを守っていますか	20日未満	41.7%	41.3%	0.4%	42.9%
	20日以上～80日未満	41.5%	34.2%	7.3%	41.3%
	80日以上	42.3%	33.6%	8.7%	40.1%

数値は「当てはまる」+「どちらかといえば、当てはまる」を合算した割合 >は5%ポイント >>は10%ポイントの差がある項目 (<、<<も同様)

図表 7-18 調査時点における子どもの生活時間（中学校・生徒質問紙）

		レジリエント 児童生徒	非レジリエン ト児童生徒	差分（レジリエ ント-非レジリエ ント）	Highest A 層 （参考）
朝食を毎日食べていますか	20日未満	85.1%	77.8%	7.3%	94.0%
	20日以上～80日未満	83.5%	67.1%	16.4%	90.4%
	80日以上	83.5%	65.2%	18.3%	90.5%
毎日、同じくらいの時刻に寝ていますか	20日未満	40.9%	35.6%	5.3%	40.8%
	20日以上～80日未満	37.1%	33.8%	3.3%	37.7%
	80日以上	39.2%	27.7%	11.5%	33.7%
毎日、同じくらいの時刻におきていますか	20日未満	60.8%	58.1%	2.7%	63.0%
	20日以上～80日未満	57.8%	55.6%	2.2%	57.6%
	80日以上	58.7%	55.1%	3.6%	55.0%
携帯電話・スマートフォンやコンピューターの使い方 について、家の人と約束したことを守っていますか	20日未満	32.8%	34.5%	-1.7%	29.2%
	20日以上～80日未満	29.5%	30.3%	-0.8%	28.5%
	80日以上	34.3%	30.0%	4.3%	29.4%

数値は「当てはまる」+「どちらかといえば、当てはまる」を合算した割合 >は5%ポイント >>は10%ポイントの差がある項目 (<、<<も同様)

「毎日、同じくらいの時刻に寝ていますか」についても同様な傾向があり、小学校では休業期間「20日未満」、中学校では「20日以上～80日未満」の学校でレジリエント生徒と非レジリエント生徒の差分は小さいが、どちらの学校段階においても「80日以上」の学校では差分が10ポイント以上に拡大する。

「毎日、同じくらいの時刻に寝ていますか」「携帯電話・スマートフォンやコンピューターの使い方について、家の人と約束したことを守っていますか」については小学校でレジリエント児童と非レジリエント児童に5ポイントまたは10ポイントの差が生じ、休業期間が長くなるほど両者の差分が拡大する傾向があるものの、中学校ではこうした違いは認められなくなる。

保護者調査から明らかになった生活時間の違いと、児童生徒質問紙で把握される生活時間に関わる質問の違いはおおむね同じ傾向を示している。レジリエント児童生徒は日常的生活リズムを維持する姿勢が顕著であるのに対し、非レジリエント児童生徒はこうした姿勢が相対的に低調で、臨時休業期間が長くなることに伴うネガティブな影響を受けやすいように思われる。

（6）結果のまとめ

分析の結果確認された、主要な知見は次の通りである。

- ①休業期間が長い学校ほどアカデミック・レジリエンスを発揮する児童生徒の割合が低くなる傾向がある。様々な代替手段が模索されたとはいえ、休業によって学校教育の支えが手薄になる事態は、家庭的な背景が相対的に不利な状況にある児童生徒がレジリエンスを発揮する際の障壁となっていた。
- ②アカデミック・レジリエンスを発揮する児童生徒は、他のカテゴリに区分される児童よりも保護者の助力を必要とせず、自律的な学習者として課題に取り組む特徴が顕著であった。レジリエント児童生徒は非レジリエント児童生徒と比べ、学校外の学習時間が長く、映像視聴時間、ゲーム時間、携帯・スマートフォン利用時間が短い傾向にある。
- ③学校外学習時間におけるレジリエント児童生徒と非レジリエント児童生徒の差分は、臨時休業期間が長い学校ほど拡大する傾向がみられた。なお、学習時間に限らず、レジリエント児童生徒は休業期にあっても日常的な生活リズムを維持する姿勢が顕著であるのに対し、非レジリエント児童生徒はこうした姿勢が相対的に低調で、臨時休業期間の長期化によるネガティブな影響を受けやすいように思われる。
- ④小学校と比べると中学校のほうが、レジリエンスの有無にかかわらず休業による生活面・学習面の困難が生じやすい傾向がみられた。小学校と比べて学校で教わる知識の水準が高くなる中学校でアカデミック・レジリエンスを発揮する際には、学校・家庭で得られる資源のみならず、学校外の教育サービスをどう活用するかが鍵となる可能性が示唆された。

これらの結果は、不利な環境にある児童生徒がアカデミック・レジリエンスを発揮するうえで、平時の学校教育が重要な役割を果たしてきたことを示すように思われる。

やむを得ない事情で臨時的な休業を余儀なくされる事態が生じる際には、通常の教育活動を代替しうる手段を創意工夫することで、子どもたちが日常的な生活リズムを維持し、自律的に学習に向かう姿勢をサポートする手立てを講じる必要があり、その際には、家庭的な背景が相対的に不利な層へのより手厚い助力が求められる。そのような課題が、今回の分析を通じて浮かび上がったのではないだろうか。

(参考文献)

- 中村高康・松岡亮二・荻谷剛彦, 2022, 「臨時休業時における児童生徒・保護者の対応 ― 家庭・学校間の格差に注目して―」(文部科学省委託調査 新型コロナウイルス感染症と学校等における学びの保障のための取組等による児童生徒の学習面、心理面等への影響に関する調査研究) 中央教育審議会初等中等教育分科会 (第 134 回) 会議資料 3 2022 年 1 月 14 日 <https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/content/000153532.pdf>
- OECD, 2017, *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing.

多喜弘文・松岡亮二，2020，「<プレスリリース資料> 新型コロナ禍におけるオンライン教育と機会の不平等—内閣府調査の個票データを用いた分析から—」（2020年9月19日）

https://researchmap.jp/multidatabases/multidatabase_contents/download/471561/1e9d544a131558d8e92fe5ec4b784f63/19560?col_no=2&frame_id=963374

第8章 学校SES別にみた平均学力の高い学校の取組

中島ゆり

(1) 本章の目的

本章は学校SES別に算数・数学正答率の高い学校でどのような取組を行っているかを探ることを目的とする。

多くの先行研究にて児童生徒の社会経済的背景（SES）が学力に大きく影響していることが明らかになっている。当然のことながら児童生徒のSESの学校平均（以下、学校SES）が相対的に高い学校では学力調査の平均正答率も高くなる。

しかし、学校SESから推定される平均正答率よりも高い正答率を収めている学校も存在する。そのような学校は「レジリエントな学校」として本学力調査研究会においても教育委員会および学校に対してヒアリングを実施し、どのような学校の取組が学力を高めているのかについての事例研究を積み重ねてきた。これらの事例研究では個別の学校の取組を深く掘り下げることができるというメリットがある一方、高い正答率を収めている学校の取組の全体的な傾向を明らかにすることはできない。

本章では高い正答率を収めている学校の取組にどのような傾向があるかを明らかにする。その際、学校SES別に取組内容を見る。なぜなら、学校SESの高い学校では多くの児童生徒が通塾をしていたり、親から勉強を教わったり、日常的な学習習慣が身についたり学校外での学習環境に恵まれている可能性があり、そのような児童生徒の多い学校とそうではない学校とでは最終的に同じ程度の平均学力であったとしても学校の取組に違いがあると予想されるからである。

(2) 学校SESと算数・数学正答率との関係

本章では保護者調査の結果から算出した児童生徒のSESの学校ごとの平均を学校SESと定義し、学校SESの高い学校群（High SES）、中程度の学校群（Middle SES）、低い学校群（Low SES）の3分位に分割した。さらに外れ値を除外するため、算数・数学受験者が10人以上の学校に絞って分析した。その結果、図表8-1のように、分析対象校は小6ではLow SES群183校、Middle SES群192校、High SES群195校、中3はLow SES群250校、Middle SES群242校、High SES群238校となった。

図表8-1 学校SES別 学校数

	小6		中3	
	全体	10人以上	全体	10人以上
Low SES	196	183	255	250
Middle SES	199	192	247	242
High SES	202	195	247	238
合計	597	570	749	730

学校 SES ごとに算数・数学正答率を見ると（図表 8－2）、小6、中3ともに High SES 群で Middle や Low SES 群よりも平均値が高く、High SES 群と Low SES 群の平均値の差は小6では 7.2 点、中3では 8.8 点であった。最小値と最大値についても High SES 群で平均値が最も高かった。つまり、High SES 群では学力が全体的に底上げされているということである。

図表 8－2 学校 SES 別 算数・数学平均正答率

		度数	平均値	最小値	最大値	標準偏差
小6	Low SES	183	66.4	43.3	85.6	6.71
	Middle SES	192	68.2	55.7	81.5	5.18
	High SES	195	73.6	62.5	87.6	5.25
中3	Low SES	250	53.0	16.1	72.6	6.66
	Middle SES	242	55.8	39.6	69.5	4.91
	High SES	238	61.8	44.7	91.4	7.29

次に算数・数学の平均正答率の高低で学校群を中央値で 2 つに区分した（図表 8－3）。小6の低正答率学校の平均値は 64.3 点（最小値 43.3 点、最高値 69.32 点）、高正答率学校の平均値は 74.7 点（最小値 69.34 点、最大値 87.6 点）、中3では低正答率学校の平均値は 51.4 点（最小値 16.1 点、最高値 56.71 点）、高正答率学校の平均値は 62.1 点（最小値 56.72 点、最大値 91.4 点）であった。

図表 8－3 算数・数学平均正答率の高い学校群・低い学校群別 平均正答率

		度数	平均値	最小値	最大値	標準偏差
小6	正答率 低い学校	285	64.3	43.3	69.32	3.95
	正答率 高い学校	285	74.7	69.34	87.6	3.94
中3	正答率 低い学校	365	51.4	16.1	56.71	4.57
	正答率 高い学校	365	62.1	56.72	91.4	5.41

平均正答率の高低と学校 SES との関係は図表 8－4 の通りである。小6、中3ともに High SES 群で正答率の高い学校数が顕著に多く Low SES 群で少ないという偏りがある。しかし、学校 SES 別に正答率の高低で学校を区分するのではなく、全体の正答率の高低によって区分することには意味がある。それは Low や Middle SES 群でも High SES 群と同じ程度の正答率を収めている学校の取組はどのようなものかを明らかにすることができるからである。言い換えれば、これらの学校は、学校外での学習環境が High SES 群と比べてあまり充実していないにもかかわらず、High SES 群の高正答率学校と同じ程度の学力を身につけさせている「レジリエントな学校」であると言え、学力に対する SES の影響を乗り越える学校の取組について探究することが可能となるのである。

図表 8－4 学校 SES 別 正答率の高低別 学校数

		Low SES	Middle SES	High SES
小6	正答率 低い学校	126	116	43
	正答率 高い学校	57	76	152
中3	正答率 低い学校	182	138	45
	正答率 高い学校	68	104	193

それでは、それぞれの学校 SES と正答率の高低別に学校の背景について確認する。図表 8-5 は小学校についてである。太枠は 50%以上を示している。まず、地域規模を見ると、Low および Middle SES 群はいずれも「その他の市」が 50%を占めており、High SES 群では大都市、中核市、その他の市が 2～3 割程度ずつである。それぞれの SES 群において正答率の高低による大きな違いはない。

図表 8-5 学校 SES 別 正答率の高低別 小学校の背景

		Low SES		Middle SES		High SES	
		正答率_低	正答率_高	正答率_低	正答率_高	正答率_低	正答率_高
N		126	57	116	76	43	152
地域規模	大都市	14.3%	1.8%	12.1%	10.5%	32.6%	40.1%
	中核市	11.1%	14.0%	19.0%	18.4%	23.3%	27.0%
	その他の市	52.4%	54.4%	52.6%	52.6%	39.5%	28.9%
	町村	22.2%	29.8%	16.4%	18.4%	4.7%	3.9%
学校の学級数規模	5学級以下	1.6%	5.4%	1.7%	0.0%	0.0%	0.0%
	6～11学級	61.9%	83.9%	48.7%	63.2%	25.6%	15.8%
	12～17学級	29.4%	8.9%	30.4%	25.0%	48.8%	38.8%
	18学級以上	7.1%	1.8%	19.2%	11.8%	25.6%	45.4%
学校規模	小（単式1学級以下）	57.1%	77.2%	37.9%	51.3%	18.6%	13.8%
	中（単式2学級）	31.0%	17.5%	31.9%	27.6%	48.8%	31.6%
	大（単式3学級以上）	11.9%	5.3%	30.2%	21.1%	32.6%	54.6%
調査対象学年の児童のうち、就学援助を受けている児童の割合	在籍していない	4.0%	3.5%	2.6%	10.5%	11.6%	7.2%
	5%未満	9.5%	8.8%	17.2%	21.1%	14.0%	23.0%
	5%以上、15%未満	28.6%	43.9%	49.2%	42.1%	48.8%	55.2%
	15%以上、25%未満	31.7%	36.8%	25.9%	15.8%	23.3%	11.2%
	25%以上	26.2%	7.0%	5.2%	9.2%	2.3%	3.3%
	その他、無回答	0.0%	0.0%	0.0%	1.3%	0.0%	0.0%
令和2年4月以降の新型コロナウイルス感染症の影響による地域一斉の学校の臨時休業等の期間	10日未満	5.6%	8.8%	0.0%	1.3%	0.0%	2.0%
	10日以上、30日未満	13.4%	22.8%	4.3%	10.5%	2.3%	2.0%
	30日以上、50日未満	30.1%	36.8%	43.1%	42.1%	18.6%	11.9%
	50日以上、70日未満	38.9%	24.5%	44.8%	35.6%	51.1%	54.6%
	70日以上	11.9%	7.1%	7.8%	10.5%	27.9%	29.0%
	その他、無回答	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.7%

注) 黒枠は 50%以上を示している。

学校の学級数規模について見ると、学校 SES が高くなるにつれ学級規模の大きい学校の割合が高くなる。これは上で見たように High SES 群で地域規模が大きいところが多いためであろう。Low および Middle SES 群では正答率の高低に依らず 6～11 学級の学校の割合が最も高いが、それぞれ正答率の高低で比べると低正答率学校の方が学級数規模の大きい学校の割合が高い。対して High SES 群では高正答率の学校で 18 学級以上の学校の割合が高い。学校規模も同様の傾向が見られる。Low と Middle SES 群の高正答率学校では単式 1 学級以下の小規模校の割合が高いが、High SES 群では高正答率学校で単式 3 学級以上の大規模校の割合が高かった。Low と Middle SES 群では学級・学校規模が小さい方がよりきめ細やかな指導をすることができ児童の学力を引き上げているが、High SES 群では学級・学校規模ではなく別の要因が学力に影響を及ぼしているものと推測できる。

就学援助受給率については当然のことながら学校 SES が低くなるにつれ受給している児童の割合が高くなる。正答率の高低で比較すると、Low SES 群の低正答率学校で 25%以上の割合が高正答率学校よりも高く、Middle と High SES 群の低正答率学校では 15%以上の割合が高い。いずれの SES 群でも就学援助受給率の割合が高い学校、言い換えれば、SES の特に低い児童の多い学校では、学校外の学習環境について児童間の格差が大きくなり、学校の取組だけではそれを是正するのが困難で、平均正答率が下がってしまうものと考えられる。

最後に、コロナ禍における休業期間の日数を見ると Low および Middle SES 群よりも High SES 群で休業期間が長い傾向にあり、70 日以上の割合が高かった。これは High SES 群に地域規模、学級・学校規模が大きい学校が多いこと、また、長期休業にしても家庭や塾等で学習できる環境があることを前提して学校が決断した影響だと考えられる。休業期間が長期になっても High SES 群では学力に対する影響は見られなかった。これに対し、Low SES 群では休業期間と学力には関係があると見られ、低正答率学校で休業期間が 50 日以上の割合が高かった。Low SES 群では長期休業中、学校外で学習することは困難であり、正答率が下がった可能性を示唆している。

次に中学校の背景について確認する。図表 8-6 を見ると、小学校と同様、Low および Middle SES 群はその他の市の学校が半数近くあるが、High SES 群では大都市の学校が 3 割以上とその比率が高い。

図表 8-6 学校 SES 別 正答率の高低別 中学校の背景

		Low SES		Middle SES		High SES	
		正答率_低	正答率_高	正答率_低	正答率_高	正答率_低	正答率_高
N		182	68	138	104	45	193
地域規模	大都市	12.1%	4.4%	15.2%	13.5%	33.3%	36.3%
	中核市	15.9%	8.8%	22.5%	18.3%	20.0%	23.3%
	その他の市	50.5%	66.2%	47.8%	50.0%	42.2%	35.8%
	町村	21.4%	20.6%	14.5%	18.3%	4.4%	4.7%
学校の学級数規模	5学級以下	30.0%	47.1%	22.5%	22.1%	11.1%	6.7%
	6～11学級	46.1%	47.1%	37.0%	43.3%	44.5%	29.5%
	12～17学級	20.0%	5.9%	27.6%	25.0%	28.9%	42.5%
	18学級以上	3.9%	0.0%	13.0%	9.6%	15.5%	21.2%
調査対象学年の生徒のうち、就学援助を受けている生徒の割合	在籍していない	1.1%	5.9%	3.6%	1.0%	6.7%	6.2%
	5%未満	8.2%	11.8%	4.3%	17.3%	11.1%	17.6%
	5%以上、15%未満	26.9%	48.5%	50.8%	52.8%	57.8%	51.3%
	15%以上、25%未満	37.3%	25.0%	31.1%	20.2%	15.5%	20.7%
	25%以上	26.3%	8.8%	9.4%	8.6%	8.9%	3.1%
	その他、無回答	0.0%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	1.0%
令和2年4月以降の新型コロナウイルス感染症の影響による地域一斉の学校の臨時休業等の期間	10日未満	6.6%	4.4%	1.4%	0.0%	2.2%	3.1%
	10日以上、30日未満	20.9%	17.7%	10.1%	7.7%	0.0%	3.6%
	30日以上、50日未満	32.4%	51.4%	33.3%	36.6%	15.5%	13.5%
	50日以上、70日未満	31.3%	19.1%	37.0%	47.2%	55.5%	51.3%
	70日以上	8.7%	7.4%	17.3%	8.6%	26.7%	28.5%
その他、無回答	0.0%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	

注) 黒枠は 50%以上を示している。

学級数規模については Low と Middle SES 群の低正答率学校で 12 学級以上の割合が高く、High SES 群では逆に高正答率学校で 12 学級以上の割合が高い。先に見た小学校と同様、中学校でも Low と Middle SES 群では小規模校の方が学力を高めるための指導が行き届くが、High SES 群ではそのような関係は見られないものと考えられる。

就学援助受給率を見ると、Low と Middle SES 群で学力の高低と関連があるように見え、低正答率学校で 15%以上在籍している割合が高かった。High SES 群では学力の高低で受給率に大きな違いは見られなかった。

コロナ禍の休業期間について見ると、小学校と同様、Low および Middle SES 群よりも High SES 群で休業期間が長い傾向にあった。また、これも小学校と同様、Low および Middle SES 群では低正答率学校で休業期間が長く、High SES 群では正答率によって休業期間に差はほとんど見られなかった。Low と Middle SES 群では休業期間が長い場合、

学校外で学習できる環境が High SES 群よりもなく、正答率が下がってしまう可能性が示唆される。

(3) 分析：学校 SES 別 算数・数学正答率の高い学校の取組

それでは、学校 SES 別、算数・数学正答率別に学校の取組を見る。特に高正答率の学校で実施されており、高正答率学校と低正答率学校とで取組の実施率に差があるものに焦点を当てる。具体的には高正答率学校のうち 50%以上が実施している取組で、かつ、高正答率学校と低正答率学校とで取組の実施率に差があるもの（Cramer V が 0.150 以上）を正答率を上げるのに効果のある取組とみなすことにする。各表においては実施率 50%以上を黒枠、Cramer V が 0.150 以上を黄色、0.200 以上をオレンジで示している。それ以外の項目、すなわち、実施率が低い項目と正答率によって取組に差がない項目については表から除外した。

1. 小学校児童（小6）

まず、児童の状況について見る（図表 8-7）。いずれの学校 SES 群においても高正答率学校の方が「授業中の私語が少なく、落ち着いている」と回答している。また、「どちらかと言えば、そう思う」まで含めると、「自らの考えがうまく伝わるよう、工夫して、発言や発表を行うことができている」、「話し合いなどの活動で、自分の考えを相手にしっかりと伝えることができている」、「話し合いなどの活動で、相手の考えを最後まで聞くことができている」と高度なコミュニケーション力を身につけている傾向が高正答率学校の方で見られた。また、Middle SES 群以外で「課題の解決に向けて、自分から取り組むことができている」、High SES 群以外で「話し合いなど活動で、自分の考えを深めたり、広げたりすることができている」割合が高正答率学校で高い。このように、いずれの学校 SES 群でも高正答率学校の児童は落ち着いており、自分で考え、話し、聞く力を身につけているものと認識されていた。

図表 8-7 児童の状況

		Low SES			Middle SES			High SES		
		正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V
N		126	57		116	76		43	152	
授業中の私語が少なく、落ち着いている	そう思う	35.7%	63.2%	0.288	37.1%	57.9%	0.156	39.5%	50.7%	0.205
授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組むことができている	そう思う	14.3%	28.1%	0.307	18.1%	27.6%	0.140	27.9%	27.6%	0.163
	どちらかといえば、そう思う	56.3%	68.4%		66.4%	61.8%		51.2%	60.5%	
児童は、授業において、自らの考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組立てなどを工夫して、発言や発表を行うことができている	そう思う	5.6%	14.0%	0.291	6.0%	18.4%	0.222	14.0%	12.5%	0.191
	どちらかといえば、そう思う	46.0%	66.7%		58.6%	52.6%		51.2%	67.1%	
児童は、学級やグループでの話し合いなどの活動で、自分の考えを相手にしっかりと伝えることができている	そう思う	11.9%	33.3%	0.289	12.9%	22.4%	0.186	16.3%	14.5%	0.200
	どちらかといえば、そう思う	57.9%	54.4%		59.5%	63.2%		58.1%	73.7%	
児童は、学級やグループでの話し合いなどの活動で、自分の考えを深めたり、広げたりすることができている	そう思う	12.7%	8.8%	0.212	12.1%	18.4%	0.230	16.3%	14.5%	0.088
	どちらかといえば、そう思う	51.6%	73.7%		55.2%	65.8%		55.8%	63.2%	
児童は、学級やグループでの話し合いなどの活動で、相手の考えを最後まで聞くことができている	そう思う	27.8%	43.9%	0.212	25.0%	39.5%	0.165	30.2%	31.6%	0.182
	どちらかといえば、そう思う	56.3%	52.6%		59.5%	50.0%		51.2%	60.5%	

注) 黒枠は 50%以上、また、Cramer V が 0.150 以上を黄色、0.200 以上をオレンジで示している。

前年度までの生徒指導等について見ると（図表 8-8）、Low SES 群の高正答率学校において、「学級全体で取り組んだり挑戦したりする課題やテーマを与えた」、「学習規律を維

持した」、「学校生活の中で児童一人一人のよい点や可能性を見つけ評価する」という活動を行っていた割合が高かった。High SES 群でも「学習規律を維持した」という割合が高正答率学校で高かった。Middle SES 群では大きな違いは見られなかった。

図表 8-8 前年度までの生徒指導等

		Low SES			Middle SES			High SES		
		正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V
N		126	57		116	76		43	152	
学級全員で取り組んだり挑戦したりする課題やテーマを与えた	よく行った	34.9%	57.9%	0.257	50.9%	51.3%	0.066	51.2%	47.4%	0.048
学習規律（他の人が話をしている時はしっかりと聞く、授業開始のチャイムを守るなど）を維持した	よく行った	47.6%	71.9%	0.242	62.1%	68.4%	0.090	55.8%	59.9%	0.214
学校生活の中で、児童一人一人のよい点や可能性を見つけ評価する（褒めるなど）取組を行った	よく行った	56.3%	71.9%	0.166	65.5%	71.1%	0.123	65.1%	61.8%	0.058

注) 黒枠は 50%以上、また、Cramer V が 0.150 以上を黄色、0.200 以上をオレンジで示している。

次に学校運営や教職員の資質向上について図表 8-9 を見ると、Low SES 群では高正答率学校において「個々の教員が、自らの専門性を高めたい教科・領域等について校外の研究会等に定期的・継続的に参加している」割合が高かった。Middle SES 群の高正答率学校では「教員が授業で問題を抱えている場合、ともに問題解決に当たることを行った」、「言語活動について、国語科だけではなく、学校全体として取り組んだ」、「研修リーダー等を校内に設け、組織的、継続的な研修を行っている」、「授業研究や事例研究など、実践的な研修を行っている」割合が高かった。High SES 群の高正答率学校ではこの項目群にあてはまる実践が特に多く、「学校として、業務改善に取り組んだ」、「研修リーダー等を校内に設け、組織的、継続的な研修を行っている」、「授業研究や事例研究など、実践的な研修を行っている」、「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る」、「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」割合が高かった。

図表 8-9 学校運営に関する状況／教職員の資質向上に関する状況

		Low SES			Middle SES			High SES		
		正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V
N		126	57		116	76		43	152	
教員が学級の問題を抱えている場合、ともに問題解決に当たることを行った	週 1 回程度、または、それ以上行った	50.8%	56.1%	0.139	50.9%	60.5%	0.233	55.8%	55.3%	0.067
学校として、業務改善に取り組んだ	よく取り組んでいる	38.9%	43.9%	0.060	36.2%	43.4%	0.106	41.9%	42.8%	0.152
	どちらかといえば、取り組んでいる	57.1%	50.9%		62.1%	56.6%		53.5%	56.6%	
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だ	よくしている	27.0%	42.1%	0.178	41.4%	57.9%	0.198	41.9%	37.5%	0.041
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る	よくしている	57.9%	64.9%	0.112	56.9%	65.8%	0.165	55.8%	65.1%	0.151
授業研究や事例研究など、実践的な研修を行っている	よくしている	60.3%	63.2%	0.088	62.1%	80.3%	0.208	65.1%	65.8%	0.231
	どちらかといえば、している	37.3%	36.8%		34.5%	19.7%		25.6%	33.6%	
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る	よくしている	20.6%	22.8%	0.148	19.8%	17.1%	0.097	25.6%	27.6%	0.228
	どちらかといえば、している	56.3%	66.7%		63.8%	72.4%		44.2%	59.2%	
個々の教員が、自らの専門性を高めたい教科・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る	よくしている	23.0%	21.1%	0.205	16.4%	26.3%	0.133	23.3%	23.7%	0.069
	どちらかといえば、している	43.7%	63.2%		56.0%	48.7%		51.2%	52.6%	
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	よくしている	20.6%	21.1%	0.129	17.2%	28.9%	0.141	18.6%	22.4%	0.212
	どちらかといえば、している	58.7%	68.4%		65.5%	57.9%		53.5%	61.8%	

注) 黒枠は 50%以上、また、Cramer V が 0.150 以上を黄色、0.200 以上をオレンジで示している。

図表 8-10 で前年度までの主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善に関する取組状況について見ると、この項目群では Low SES 群の高正答率学校で実施している取組が多い。「どちらかといえば、行った」を含めると「児童自ら課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習方法を取り入れた」、「児童の発言や活動の時間を確保して授業を進めた」、「知識を相互に関連付けてより深く理解したりする過程を重視した学習を、計画的に取り入れた」、「本やインターネット、図書館資料などを活用した授業を積極的に行った」割合が高かった。Middle SES 群では大きな違いは見られなかったが、High SES 群では「知識を相互に関連付けてより深く理解したりする過程を重視した学習を、計画的に取り入れた」、「調べたことや考えたことを 800 字程度にまとめさせる」ことが高正答率学校で多く実施していた。

図表 8-10 前年度までの主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善

		Low SES			Middle SES			High SES		
		正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V
N		126	57		116	76		43	152	
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た	よく行った	23.0%	29.8%	0.235	30.2%	34.2%	0.124	27.9%	30.3%	0.076
	どちらかといえば、行った	54.8%	66.7%		50.0%	55.3%		58.1%	61.2%	
児童の発言や活動の時間を確保して授業を進めた	よく行った	30.2%	52.6%	0.227	46.6%	48.7%	0.129	46.5%	53.3%	0.068
	どちらかといえば、行った	62.7%	45.6%		46.6%	50.0%		48.8%	44.1%	
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、計画的に取り入れた	よく行った	7.9%	10.5%	0.207	8.6%	11.8%	0.088	16.3%	13.8%	0.150
	どちらかといえば、行った	51.6%	70.2%		56.9%	59.2%		53.5%	62.5%	
各教科等の授業などで、調べたことや考えたことを 800 字（400 字詰め原稿用紙 2 枚）程度で児童にまとめさせた	よく行った	7.9%	10.5%	0.207	8.6%	11.8%	0.088	16.3%	13.8%	0.150
	どちらかといえば、行った	51.6%	70.2%		56.9%	59.2%		53.5%	62.5%	
本やインターネット、図書館資料などを活用した授業を計画的に行った	週に 1 回程度、または、それ以上行った	15.9%	19.3%	0.173	23.3%	28.9%	0.091	25.6%	25.0%	0.084
	月に数回程度行った	43.7%	57.9%		48.3%	50.0%		48.8%	42.8%	

注) 黒枠は 50%以上、また、Cramer V が 0.150 以上を黄色、0.200 以上をオレンジで示している。

総合的な学習の時間、学級活動、特別の教科、道徳の指導方法について尋ねた項目群について見ると、特に「道徳において、児童自らが自分自身の問題として捉え、考え、話し合うような指導の工夫をしている」割合が Middle SES 群の高正答率学校で高かった（図表 8-11）。

図表 8-11 特別の教科 道徳の指導方法

		Low SES			Middle SES			High SES		
		正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V
N		126	57		116	76		43	152	
特別の教科 道徳において、児童自らが自分自身の問題として捉え、考え、話し合うような指導の工夫をしている	よくしている	35.7%	45.6%	0.113	37.1%	53.9%	0.186	51.2%	42.1%	0.113

注) 黒枠は 50%以上、また、Cramer V が 0.150 以上を黄色、0.200 以上をオレンジで示している。

前年度までの学習評価については（図表 8-12）、Low SES 群の高正答率学校では「授業の目標を児童に示し、授業の最後に学習したことを振り返る活動を計画的に取り入れた」、Middle SES 群では「児童の学習評価の結果を、その後の教員の指導改善や児童の学習改善に生かすことを心がけた」割合が高かった。

図表 8-12 前年度までの学習評価

		Low SES			Middle SES			High SES		
		正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V
N		126	57		116	76		43	152	
児童の学習評価の結果を、その後の教員の指導改善や児童の学習改善に生かすことを心がけた	よく行った	35.7%	45.6%	0.102	37.1%	52.6%	0.154	39.5%	33.6%	0.093
授業の中で目標（めあて・ねらい）を児童に示し、授業の最後に学習したことを振り返る活動を計画的に取り入れた	よく行った	54.0%	71.9%	0.170	67.2%	75.0%	0.109	65.1%	70.4%	0.078

注) 黒枠は 50%以上、また、Cramer V が 0.150 以上を黄色、0.200 以上をオレンジで示している。

前年度までの各教科の指導方法について図表 8-13 を見ると、Low SES 群の高正答率学校で実施している取組が多い。具体的には国語と算数における「発展的な学習の指導」、国語での「目的に応じて自分の考えを話したり必要に応じて質問したりする授業」、算数での「公式やきまり、計算の仕方などを指導するとき、児童がそのわけを理解できるような工夫していた」、英語での「英語で自分自身の考えや気持ちを伝え合う活動に取り組んだ」割合が高かった。Middle SES 群では「どちらかといえば、行った」まで含めると高正答率学校の方が算数での「発展的な学習の指導」の割合が高く、また、算数での「公式やきまり、計算の仕方などを指導するとき、児童がそのわけを理解できるような工夫していた」割合が高かった。High SES 群では正答率の高低で特に顕著な差が見られなかった。

図表 8-13 前年度までの国語、算数、英語の指導方法

		Low SES			Middle SES			High SES		
		正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V
N		126	57		116	76		43	152	
(国語) 発展的な学習の指導	よく行った	7.1%	15.8%	0.249	5.2%	7.9%	0.135	16.3%	7.9%	0.140
	どちらかといえば、行った	34.1%	50.9%		43.1%	50.0%		44.2%	52.6%	
(国語) 目的に応じて自分の考えを話したり必要に応じて質問したりする授業	よく行った	28.6%	40.4%	0.181	25.9%	32.9%	0.076	32.6%	34.9%	0.149
	どちらかといえば、行った	54.0%	54.4%		68.1%	61.8%		58.1%	61.2%	
(算数) 発展的な学習の指導	よく行った	11.1%	29.8%	0.306	10.3%	25.0%	0.203	14.0%	19.1%	0.096
	どちらかといえば、行った	43.7%	52.6%		52.6%	46.1%		60.5%	50.7%	
(算数) 公式やきまり、計算の仕方などを指導するとき、児童がそのわけを理解できるように工夫していた	よく行った	34.9%	66.7%	0.312	42.2%	52.6%	0.191	41.9%	52.0%	0.107
(英語) 英語で自分自身の考えや気持ちを伝え合う(対話的な)活動に取り組んだ	よく行った	38.9%	56.1%	0.163	39.7%	50.0%	0.122	48.8%	52.0%	0.027

注) 黒枠は 50%以上、また、Cramer V が 0.150 以上を黄色、0.200 以上をオレンジで示している。

ICT を利用した学習状況については(図表 8-14)、「どちらかといえば活用している」まで含めると、High SES 群でのみ高正答率学校で「児童が 1 人で活用する場面」が多かった。Low と Middle SES 群では観察されなかった。

図表 8-14 ICT を利用した学習状況

		Low SES			Middle SES			High SES		
		正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V
N		126	57		116	76		43	152	
児童が 1 人で活用する場面	活用している	28.6%	29.8%	0.070	24.1%	28.9%	0.083	20.9%	28.3%	0.174
	どちらかといえば、活用している	42.1%	45.6%		53.4%	50.0%		44.2%	53.9%	
	活用している									

注) 黒枠は 50%以上、また、Cramer V が 0.150 以上を黄色、0.200 以上をオレンジで示している。

図表 8-15 を見ると、Low SES 群の高正答率学校で「職場見学や職場体験活動を行っ

ている」、「前年度までに、児童に家庭での学習方法を具体例を挙げながら教える」といった具体性をもって教えることに効果があるようであった。Middle と High SES 群の高正答率学校では「保護者・地域との協働による取組が、学校の教育水準の向上に効果があったと考える割合」が高かった。

図表 8-15 小中連携、家庭・地域連携、家庭学習

		Low SES			Middle SES			High SES		
		正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V
N		126	57		116	76		43	152	
職場見学や職場体験活動を行っている	行っている	43.7%	70.2%	0.246	39.7%	35.5%	0.074	37.2%	32.9%	0.052
(82)の質問にあるような、保護者や地域の人との協働による取組は、学校の教育水準の向上に効果があった	そう思う	37.3%	42.1%	0.144	45.7%	56.6%	0.158	41.9%	47.4%	0.186
	どちらかといえば、そう思う	57.1%	49.1%		50.0%	43.4%		46.5%	49.3%	
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を具体例を挙げながら教える	よく行った	42.9%	61.4%	0.186	56.9%	60.5%	0.059	60.5%	49.3%	0.127

注) 黒枠は 50%以上、また、Cramer V が 0.150 以上を黄色、0.200 以上をオレンジで示している。

全国学力・学習状況調査の活用については(図表 8-16)、いずれの学校 SES 群でも取り組まれている項目が多かったが、特に Middle SES 群の高正答率学校において「校内研修等で、個別の問題を題材として取り上げている」、「問題全体を活用し、授業の改善を行っている」、「学力・学習状況の把握のため、授業の中で取り上げている」、「学校が独自に実施するテストや、学力・学習状況調査等で作問する際に参考としている」割合が高かった。Low と High SES 群では正答率の高低で特に大きな差は見られなかった。

図表 8-16 全国学力・学習状況調査の問題と結果の活用

		Low SES			Middle SES			High SES		
		正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V
N		126	57		116	76		43	152	
学習指導要領の理解を深めるため、校内研修等で、個別の問題を題材として取り上げている	はい	69.8%	70.2%	0.003	61.2%	81.6%	0.216	41.9%	53.3%	0.105
問題全体を活用し、校内研修等を通じて、授業の改善を行っている	はい	71.4%	75.4%	0.123	72.4%	86.8%	0.171	53.5%	61.2%	0.065
学力・学習状況の把握のため、授業の中で取り上げている	はい	78.6%	75.4%	0.035	72.4%	88.2%	0.188	65.1%	75.0%	0.092
学校が独自に実施するテストや、学力・学習状況調査等で作問する際に参考としている	はい	52.4%	52.6%	0.002	41.4%	60.5%	0.192	44.2%	44.1%	0.001
教員が独自に作成する教材の内容を検討する際に参考としている	はい	70.6%	68.4%	0.156	69.0%	76.3%	0.080	51.2%	61.2%	0.084

注) 黒枠は 50%以上、また、Cramer V が 0.150 以上を黄色、0.200 以上をオレンジで示している。

コロナ禍における家庭学習の状況について見ると(図表 8-17)、Low SES 群の高正答率学校では「教科書に基づく学習内容の指示」、「教科書会社その他民間が作成したプリント等を配布」、「学校が作成した学習動画等を活用した学習」の割合が高かった。Middle SES 群では低正答率学校で実施されていた取組が多かったが、「教科書に基づく学習内容の指示」については高正答率学校で実施される割合が高かった。High SES 群では「教科書会社その他民間が作成したプリント等を配布」という項目のみ高正答率学校で実施している割合が高かった。

図表 8-17 コロナ禍における学校全部の休業期間中に課していた家庭学習

		Low SES			Middle SES			High SES		
		正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V
N		126	57		116	76		43	152	
教科書に基づく学習内容の指示	基本的に全校で実施	73.0%	77.2%	0.154	87.9%	92.1%	0.161	93.0%	85.5%	0.087
学校が作成したプリント等を配布（電子メールや学校のHP等を活用して配信する場合を含む）	基本的に全校で実施	86.5%	80.7%	0.164	94.0%	80.3%	0.216	97.7%	92.8%	0.092
教科書会社その他民間が作成したプリント等を配布（電子メールや学校のHP等を活用して配信する場合を含む）	基本的に全校で実施	63.5%	75.4%	0.181	73.3%	56.6%	0.232	44.2%	61.2%	0.176
学校が作成した学習動画等を活用した学習	実施していない	76.2%	84.2%	0.181	81.0%	73.7%	0.122	53.5%	54.6%	0.099
同時双方向型オンライン指導を通じた学習	実施していない	86.5%	86.0%	0.100	94.8%	88.2%	0.244	88.4%	84.2%	0.156

注) 黒枠は 50%以上、また、Cramer V が 0.150 以上を黄色、0.200 以上をオレンジで示している。

コロナ禍における ICT 活用の課題については（図表 8-18）、Low SES 群の高正答率学校で困難を抱えている割合の高い項目が多かった。これに対し、Middle および High SES 群では低正答率の学校のほうが困難があるとする割合の高い項目が多かった。Middle SES 群では「ICT 活用の必要性を校長として十分には感じていなかった」割合が高正答率学校で高かった。

図表 8-18 コロナ禍における休業期間中の家庭学習における ICT 活用の課題

		Low SES			Middle SES			High SES		
		正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V
N		126	57		116	76		43	152	
学校の通信環境（無線LAN等）が整っていないかった	当てはまる	53.2%	57.9%	0.066	45.7%	56.6%	0.120	55.8%	43.4%	0.166
市町村教育委員会や学校のシステム（センターサーバの容量等）が不十分だった	当てはまる	46.8%	54.4%	0.155	43.1%	40.8%	0.109	37.2%	35.5%	0.124
家庭（受信側）のPC・タブレット等の端末（スマートフォンを含む）が不足していた	当てはまる	53.2%	66.7%	0.206	55.2%	42.1%	0.137	41.9%	32.9%	0.192
家庭の周辺機器（Webカメラ等）が不足していた	当てはまる	57.1%	70.2%	0.196	57.8%	48.7%	0.158	46.5%	38.2%	0.182
家庭の通信環境（無線LAN等）が整っていないかった	当てはまる	47.6%	63.2%	0.156	50.0%	34.2%	0.168	41.9%	30.3%	0.207
ICT活用の必要性を校長として十分には感じていなかった	当てはまらない	52.4%	63.2%	0.103	58.6%	67.1%	0.166	65.1%	63.8%	0.076

注) 黒枠は 50%以上、また、Cramer V が 0.150 以上を黄色、0.200 以上をオレンジで示している。

コロナ禍前後の変化について見ると（図表 8-19）、Low SES 群の高正答率学校では「教員と保護者の関係」が「変わらない」と回答した割合および「児童からの相談内容に変化があった」項目は「特になし」と回答した割合が高かった。Middle および High SES 群では高正答率学校の方が実施している取組は見られなかった。

図表 8-19 コロナ禍における取組と前後の変化

		Low SES			Middle SES			High SES		
		正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V
N		126	57		116	76		43	152	
教員と保護者の関係	変わらない	62.7%	87.7%	0.291	66.4%	68.4%	0.053	76.7%	78.9%	0.161
C1_1の期間のうち学校の全部を休業としていた期間中、調査対象児童の学習状況や生活状況について、どのような手段で把握していましたか（複数選択可）	登校日を設定して学校で直接行った	57.1%	56.1%	0.009	69.8%	61.8%	0.083	72.1%	50.7%	0.179
C1_1の期間のうち学校の全部を休業していた期間が終了した以降に当該休業への対応としてどのようなことを行いましたか（複数選択可）	学校行事の見直し	96.0%	87.7%	0.156	96.6%	96.1%	0.013	95.3%	94.7%	0.012
新型コロナウイルス感染症の影響前（令和2年3月以前）と現在（令和3年5月）とを比較して、児童からの相談内容に変化があったのはどれですか（複数選択）	学校生活における不安・ストレスに関する相談が増えた	50.8%	26.3%	0.229	47.4%	42.1%	0.052	60.5%	58.6%	0.016
	特になし	24.6%	57.9%	0.323	27.6%	31.6%	0.043	14.0%	25.0%	0.110

注) 黒枠は 50%以上、また、Cramer V が 0.150 以上を黄色、0.200 以上をオレンジで示している。

2. 中学校生徒（中3）

次に生徒の結果について見ていこう。まず図表8-20は生徒の状況についてであるが、小学校の結果とは異なり、「授業中の私語が少なく、落ち着いている」という項目のみいずれの学校SES群でも高正答率学校で割合が著しく高かった。

図表8-20 生徒の状況

	Low SES			Middle SES			High SES		
	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V
N	182	68		138	104		45	193	
授業中の私語が少なく、落ち着いている	52.7%	80.9%	0.284	63.0%	80.8%	0.222	35.6%	82.4%	0.446

注) 黒枠は50%以上、また、Cramer Vが0.150以上を黄色、0.200以上をオレンジで示している。

生徒指導について見ると(図表8-21)、LowおよびHigh SES群の高正答率学校で「将来就きたい仕事や夢について考えさせる指導」と「学校生活の中で、生徒一人一人のよい点や可能性を見つけ評価する取組」を行っている割合が高かった。それに加えてHigh SES群では「学習規律を維持した」の割合も高正答率学校で高かった。Middle SES群では正答率の高低で差が見られなかった。

図表8-21 前年度までの生徒指導等

	Low SES			Middle SES			High SES		
	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V
N	182	68		138	104		45	193	
将来就きたい仕事や夢について考えさせる指導をした	44.0%	63.2%	0.172	48.6%	48.1%	0.066	33.3%	51.3%	0.194
学習規律(他の人が話をしている時はしっかりと聞く、授業開始のチャイムを守るなど)を維持した	66.5%	79.4%	0.137	71.0%	82.7%	0.141	64.4%	79.3%	0.153
学校生活の中で、生徒一人一人のよい点や可能性を見つけ評価する(褒めるなど)取組を行った	59.3%	77.9%	0.175	60.9%	67.3%	0.086	55.6%	67.9%	0.160

注) 黒枠は50%以上、また、Cramer Vが0.150以上を黄色、0.200以上をオレンジで示している。

学校運営に関する状況を見ると(図表8-22)、「どちらかといえば、している」まで含めると、High SES学校群の高正答率学校で実施している取組が多い。具体的には「学校として、業務改善に取り組んでいる」、「データ等に基づき、PDCAサイクルを確立している」、「指導計画の作成に当たっては、教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、効果的に組み合わせている」、「言語活動について、国語科だけではなく、学校全体として取り組んでいる」といった学校全体としての組織的な取組と、「生徒自ら課題を設定し、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」という研修にかかる項目である。LowおよびMiddle SES群では正答率の高低で大きな違いは見られなかった。

図表 8-22 学校運営に関する状況／教職員の資質向上に関する状況

		Low SES			Middle SES			High SES		
		正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V
N		182	68		138	104		45	193	
学校として、業務改善に取り組んでいる	よく取り組んでいる	38.5%	27.9%	0.107	42.8%	33.7%	0.121	31.1%	39.4%	0.186
	どちらかといえば、取り組んでいる	58.2%	69.1%		54.3%	65.4%		55.6%	56.5%	
生徒の姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立している	よくしている	35.7%	32.4%	0.032	35.5%	26.9%	0.092	22.2%	28.0%	0.225
	どちらかといえば、している	55.5%	58.8%		57.2%	64.4%		53.3%	63.2%	
指導計画の作成に当たっては、教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源を含めて活用しながら効果的に組み合わせている	よくしている	25.8%	23.5%	0.065	32.6%	23.1%	0.121	20.0%	23.3%	0.178
	どちらかといえば、している	57.7%	54.4%		49.3%	55.8%		48.9%	59.1%	
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	よくしている	38.5%	32.4%	0.072	39.1%	39.4%	0.056	40.0%	42.0%	0.191
	どちらかといえば、している	53.8%	61.8%		55.8%	52.9%		48.9%	51.8%	
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る	よくしている	56.0%	51.5%	0.061	60.1%	48.1%	0.151	42.2%	52.3%	0.126
	どちらかといえば、している	54.4%	52.9%		61.6%	55.8%		37.8%	52.3%	

注) 黒枠は 50%以上、また、Cramer V が 0.150 以上を黄色、0.200 以上をオレンジで示している。

主体的・対話的で深い学びの視点からの取組については(図表 8-23)、Middle SES 群の高正答率学校で「生徒の発言や活動の時間を確保して授業を進めた」割合が高い。High SES 群でも同様に高正答率学校での実施率が高かったが過半数の学校で実施されてはいなかった。Low SES 群では正答率の高低で差が見られなかった。

図表 8-23 前年度までの主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善

		Low SES			Middle SES			High SES		
		正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V
N		182	68		138	104		45	193	
生徒の発言や活動の時間を確保して授業を進めた	よく行った	33.5%	45.6%	0.122	25.4%	51.0%	0.271	24.4%	43.5%	0.158
	どちらかといえば、よく行った	54.4%	52.9%		61.6%	55.8%		37.8%	52.3%	

注) 黒枠は 50%以上、また、Cramer V が 0.150 以上を黄色、0.200 以上をオレンジで示している。

道徳については(図表 8-24)小学校と同様、Middle SES 群の高正答率学校で「生徒自らが自分自身の問題として捉え、考え、話し合うような指導の工夫をしている」割合が高かった。Low および High SES 群では正答率の高低で差が見られなかった。

図表 8-24 特別の教科 道徳の指導方法

		Low SES			Middle SES			High SES		
		正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V
N		182	68		138	104		45	193	
特別の教科 道徳において、生徒自らが自分自身の問題として捉え、考え、話し合うような指導の工夫をしている	よくしている	44.0%	51.5%	0.083	45.7%	62.5%	0.172	42.2%	49.2%	0.090
	どちらかといえば、よくしている	54.4%	52.9%		61.6%	55.8%		37.8%	52.3%	

注) 黒枠は 50%以上、また、Cramer V が 0.150 以上を黄色、0.200 以上をオレンジで示している。

国語、数学、英語の指導方法について見ると(図表 8-25)、いずれの学校 SES 群でも「どちらかといえば、行った」を含めれば「観察や操作、実験などの活動を通して、数量や図形などの性質を見いだす活動」の割合は高正答率学校で高かった。これに加え、Low SES 群の高正答率学校で数学の「補足的な学習の指導」、「公式やきまりなどを指導するとき、生徒がその根拠を理解できるよう工夫していた」割合が高かった。

図表 8-25 前年度までの国語、数学の指導方法

		Low SES			Middle SES			High SES		
		正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V
N		182	68		138	104		45	193	
(数学) 補充的な学習の指導	よく行った	39.6%	55.9%	0.198	40.6%	39.4%	0.058	40.0%	34.7%	0.070
(数学) 観察や操作、実験などの活動を通して、数量や図形などの性質を見いだす活動	よく行った	11.0%	23.5%	0.172	13.0%	12.5%	0.188	4.4%	17.6%	0.166
	どちらかといえば、行った	57.7%	54.4%		56.5%	72.1%		62.2%	59.1%	
(数学) 公式やきまりなどを指導するとき、生徒がその根拠を理解できるように工夫していた	よく行った	31.3%	51.5%	0.186	46.4%	50.0%	0.088	37.8%	48.7%	0.107

注) 黒枠は 50%以上、また、Cramer V が 0.150 以上を黄色、0.200 以上をオレンジで示している。

ICT を利用した学習状況と小中連携、家庭・地域連携、家庭学習については、小学校と異なり、高正答率学校で顕著に実施している項目は見られなかった(図表省略)。

全国学力・学習状況調査の活用については(図表 8-26)、小学校では Middle SES 群の高正答率学校で多く活用されていたが、中学校では High SES 群の高生徒率学校で活用されていた。Low および Middle SES 群では正答率の高低で大きな差は見られなかった。

図表 8-26 全国学力・学習状況調査の問題と結果の活用

		Low SES			Middle SES			High SES		
		正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V
N		182	68		138	104		45	193	
学校が独自に実施するテストや、学力・学習状況調査等で作問する際に参考としている	はい	81.3%	79.4%	0.022	83.3%	74.0%	0.134	55.6%	65.3%	0.151
学校が独自に作成する教材の内容を検討する際に活用している	はい	67.0%	61.8%	0.049	68.1%	63.5%	0.049	40.0%	59.1%	0.150
全国学力・学習状況調査の結果を地方公共団体における独自の学力調査の結果と併せて分析し、具体的な教育指導の改善や指導計画等への反映を行っていますか	よく行っている	24.7%	26.5%	0.085	27.5%	27.9%	0.043	8.9%	16.6%	0.155
	どちらかといえば、行っている	63.2%	63.2%		63.0%	62.5%		62.2%	64.2%	

注) 黒枠は 50%以上、また、Cramer V が 0.150 以上を黄色、0.200 以上をオレンジで示している。

コロナ禍における家庭学習の状況について見ると(図表 8-27)、Middle SES 群の高正答率学校で「教科書会社その他民間が作成したプリント等を配布」の割合が高かった。Low および High SES 群では正答率の高低で大きな差は見られなかった。

図表 8-27 コロナ禍における学校全部の休業期間中に課していた家庭学習

		Low SES			Middle SES			High SES		
		正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V
N		182	68		138	104		45	193	
教科書会社その他民間が作成したプリント等を配布(電子メールや学校のHP等を活用して配布する場合を含む)	基本的に全校で実施	47.8%	48.5%	0.063	49.3%	54.8%	0.157	44.4%	47.2%	0.138

注) 黒枠は 50%以上、また、Cramer V が 0.150 以上を黄色、0.200 以上をオレンジで示している。

また、コロナ禍における ICT 活用の課題については(図表 8-28)、Middle SES 群の高正答率学校の方が課題を感じている項目が一つあった。Low および High SES 群では正答率の高低で差が見られた項目はなかった。

図表 8-28 コロナ禍における休業期間中の家庭学習における ICT 活用の課題

	Low SES			Middle SES			High SES		
	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V
N	182	68		138	104		45	193	
家庭の周辺機器（Webカメラ等）が不足していた	52.2%	54.4%	0.036	50.0%	53.8%	0.152	40.0%	35.8%	0.130

注) 黒枠は 50%以上、また、Cramer V が 0.150 以上を黄色、0.200 以上をオレンジで示している。

コロナ禍の休業期間の対応について見ると（図表 8-29）、Low SES 群では高正答率学校で生徒と教員の関係が「どちらかといえば、よくなった」割合がやや高い。Middle SES 群では休業後の対応として「学校行事の見直し」を行った割合が、High SES 群では「学習の内容が不十分である生徒の把握を行っている割合」が、高正答率学校で高かった。

図表 8-29 コロナ禍における取組と前後の変化

		Low SES			Middle SES			High SES		
		正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V	正答率_低	正答率_高	Cramer V
N		182	68		138	104		45	193	
生徒と教員の関係	よくなった	2.2%	1.5%	0.151	2.2%	0.0%	0.177	0.0%	2.6%	0.116
	どちらかといえば、よくなった	7.1%	14.7%		13.0%	15.4%		13.3%	8.8%	
	変わらない	85.2%	79.4%		80.4%	76.0%		80.0%	81.9%	
C1_1の期間のうち学校の全部を休業していた期間が終了した以降に当該休業への対応としてどのようなことを行いましたか（複数選択可）	学習内容の定着が不十分である生徒の把握	70.3%	76.5%	0.061	74.6%	73.1%	0.018	55.6%	76.2%	0.180
	学校行事の見直し	94.0%	91.2%	0.049	91.3%	99.0%	0.170	95.6%	94.8%	0.013

注) 黒枠は 50%以上、また、Cramer V が 0.150 以上を黄色、0.200 以上をオレンジで示している。

(4) まとめ

本章では学校 SES (Low、Middle、High) 群別に算数・数学正答率が高い小学校および中学校においてどのような取組が顕著に実施されているかについて確認してきた。図表 8-30 は以上の結果についてまとめたものである。二重丸は高正答率学校の実施率が 50%以上の項目のうち、低正答率学校に比べ、高正答率学校で実施されている割合が特に高い

図表 8-30 学校 SES 別 正答率の高い学校でよく見られた取組

	Low SES		Middle SES		High SES	
	小学校	中学校	小学校	中学校	小学校	中学校
児童・生徒の状況（落ち着いている、考え、話し、聞く力が身についている）	◎	◎	◎	◎	◎	◎
生徒指導等	◎	○			◎	○
教員のサポート			◎			
学校全体としての組織的な取り組み					○	◎
研修	◎		○		◎	○
主体的・対話的、深い学びのための取り組み	◎			◎	○	
道徳における指導			○	○		
児童の学習評価の活用			○			
児童・生徒に目標を示し振り返り活動を行う	○					
国語、算数・数学、英語の指導方法	◎	○	○	○		○
ICTを児童に一人で活用させる					○	
職場見学や職場体験活動	◎					
保護者や地域との協働による教育水準の向上		◎	○	○		
児童・生徒に家庭での学習方法を具体的に教える	○					
全国学力・学習状況調査の問題と結果の活用			◎			
コロナ禍における休業期間中に課していた家庭学習	○		○	○	○	
コロナ禍における休業期間中のICT活用の課題あり	◎			○		
コロナ禍における前後の変化（変化なし）	◎	○		○		
コロナ禍における児童・生徒の学習状況の把握						○
コロナ禍における学校行事の見直し					○	

項目群 (Cramer V が 0.200 以上)、一重丸は Cramer V が 0.150 以上の項目群である。

この表から本稿の知見をまとめる。第一に、小中ともにいずれの学校 SES 群でも児童生徒の状況が落ち着いており、加えて小学校では児童は自分で考え、話し、聞く力を身につけている学校で正答率が高いことが分かる。効果のある教育実践を行うためにはやはり児童生徒の安定した状況が要となることが改めて確認できた。本稿で学校 SES 別に分析した通り、児童生徒の安定した状況は必ずしも High SES 学校群とイコールというわけではない。High SES 群でも低正答率学校では児童生徒の学習に向かう態度に課題がある割合が高いのである。

第二に、特に小学校の Low SES 群において高正答率学校で顕著に実施されている項目群 (二重丸) が多いことが分かる。生徒指導等、研修、主体的・対話的、深い学びのための取組、国語、算数、英語の指導方法、職場見学や職場体験活動について高正答率学校での取組が顕著に見られたほか、目標を示し振り返り活動を行う、家庭での学習方法を具体的に教えるという項目群も高正答率学校の実践率がより高かった。本学力研究会においては統計分析だけでなく、学校 SES から推定されるよりも高い平均正答率を収めた学校とその教育委員会を訪問し (オンラインを含む)、ヒアリングを実施している。この事例研究では高正答率学校において教職員自身は特にどの実践が学力を高めるかを認識していることは少ないが、学校でさまざまな取組を実施していることが明らかとなっている (第 2 部事例分析を参照のこと)。本稿はこれを数量的に確認することとなった。

第三に、本稿で設定した高正答率の要約統計量はいずれの学校 SES 群でも大差ないが、学校の取組については学校 SES 群で大きく異なることが確認された。小学校で Low SES 群のみに見られた項目は、児童に目標を示し振り返り活動を行うこと、職場見学や職場体験活動、児童に家庭での学習方法を具体的に教えること、Middle SES 群のみに見られた項目は、教員のサポート、道徳における指導、児童の学習評価の活用、保護者や地域との協働による教育水準の向上、全国学力・学習状況調査の問題と結果の活用、High SES 群のみに見られた項目は、学校全体としての組織的な取組、ICT を児童に一人で活用させることであった。次に中学校について見ると、Low SES 群のみに見られた項目はなかったが、保護者や地域との協働による教育水準の向上は特に Low SES 群において正答率の高低で差が見られた項目であった。Middle SES 群のみに見られた項目は、主体的・対話的、深い学びのための取組、道徳における指導、High SES 群のみに見られた項目は、学校全体としての組織的な取組、研修であった。このように、同じ程度の正答率を収めていたとしても学校 SES 群によって実施していた実践内容が異なっていたことが本分析により明らかとなった。この違いが生じた一番の理由は、学校 SES によって学校外の児童生徒の学習環境が異なることから、学力を高める上で効果のある実践内容、あるいは学校で実施可能な実践内容が学校 SES によって異なるためだと推測している。

最後に、コロナ禍における取組について確認する。図表 8-5 および図表 8-6 で確認した通り、休業期間は High SES 群で長く、Low SES 群では低正答率学校で長期休業した割合が高かった。家庭学習については小学校ではいずれの学校 SES 群でも、中学校では Middle SES 群において、それぞれ高正答率学校の方が家庭学習を課しているものが多く、これらの家庭学習についての指示が高正答率につながった可能性が高い。他方で、小学校の Low SES 群の高正答率学校において ICT 活用に課題があったと回答した割合が高かつ

た。これは家庭学習を課した学校において ICT 活用に不足を感じる事となったという可能性があり、必ずしも高正答率学校の方が ICT 環境が整備されていないということの意味するわけではないだろう。その他、中学校においては Middle SES 群で高正答率学校の方が学校行事の見直しを、High SES 群で生徒の学習状況の把握を行っていた。

以上の知見は学力と学校との取組の因果関係を明らかにしたものではないため、これらの取組を実施したからといって直ちに正答率が向上するわけではないことは留意する必要がある。上記の通り、高正答率学校では児童生徒の状況が落ち着いており、さらに小学校では児童の考え、話し、聞く力が身につけている割合も高かったが、これらの児童生徒の状況があるからこそ可能であった取組もあると考えられる。まずは児童生徒の状況改善が必要となるであろう。

そうとは言え、因果関係は明確ではないものの、これらの取組を実施することに意味がないわけではない。本知見は特に Low および Middle SES 群で高正答率の学校、いわゆる「レジリエントな学校」が、児童生徒の SES にかかわらず学校の努力によって High SES 群の学校並みの高い正答率を達成してきた証左とも言え、学力を上げることを目標としている学校にとってこれらの取組は参考にするべきものである。また、High SES 群でも正答率の低い学校もあり、学校外の学習環境だけでなく、やはり学校の取組が児童生徒の影響していることが示唆される。

本稿で取り上げなかった取組（実施率 50%未満、高正答率学校と低正答率学校との間に大差がなかった取組）についても実施する必要があるわけではない。これまでの取組を継続しつつ、学校 SES に応じた効果的な取組を参考にしてもらえれば幸いである。

第9章 訪問調査の概要と分析

石井恭子・岡田泰孝・西岡加名恵・浜野隆・原田信之・富士原紀絵

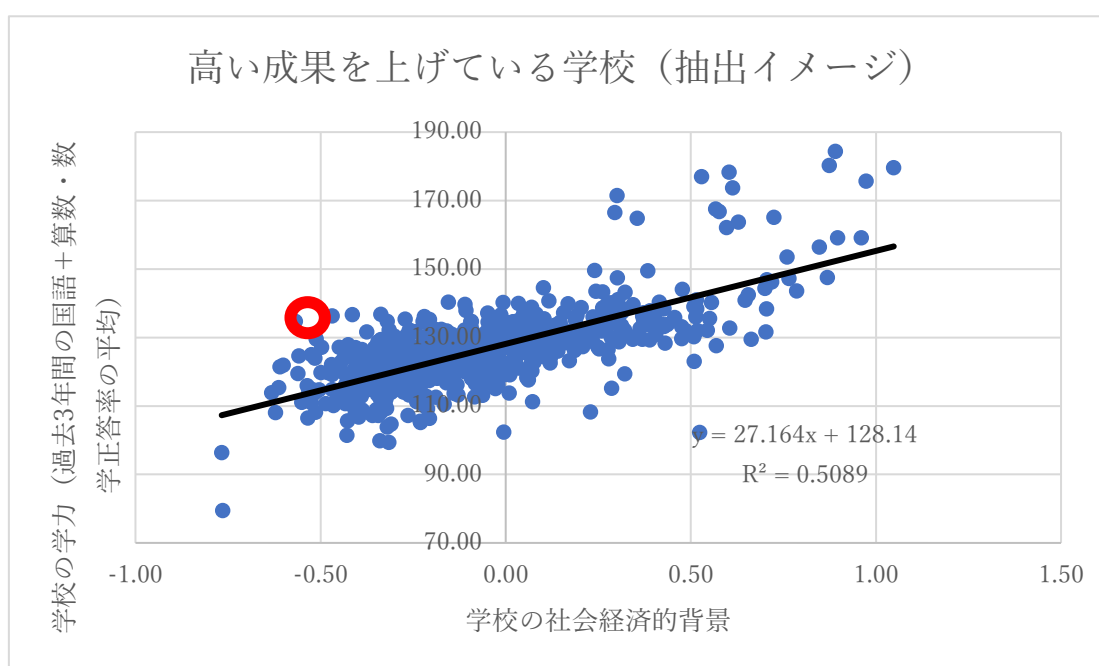
(1) 訪問調査校の選定方法

本章では分析課題2の「SESの低い層において学力面で成果を上げている学校」、分析課題5の「コロナ禍にあってもSESの低い層が学力面で成果を上げている学校」の特徴や取組について、学校への訪問調査と管轄教育委員会へのインタビュー調査をもとに分析を行う。

分析課題2の調査対象校の選定にあたっては、まず、「学校の社会経済的背景（その学校に通う保護者の収入や学歴から算出）から推計される学力」と「実際に達成された学力」との差（残差）を算出した。そして、「実際に達成された学力」が「学校の社会経済的背景（その学校に通う保護者の収入や学歴から算出）から推計される学力」を大きく上回っている学校を「高い成果を上げている学校」と捉えた。図表9-1は、学校抽出のイメージである。横軸に学校の社会経済的背景（右に行くほど保護者が高学歴・高収入）、縦軸は学力（正答率）であり、一つ一つの学校（図中の点）をプロットした。例として○で囲まれた学校は、「実際に達成された学力」が「学校の社会経済的背景から予測される学力」（右上がりの回帰直線）を大きく上回っており、学校が「高い成果を上げている」と考えられる。

そして、保護者調査の対象となった学校のなかから残差が大きい順に学校（小学校5校、中学校5校）を選定した。学力は単年度ではなく、令和3年度も含め過去数年にさかのぼって確認をした。また、原則として、学校の組織的な取組を分析するために小規模校は調査対象から除外した。

図表9-1 高い成果を上げている学校（抽出のイメージ）



次に分析課題5の対象校の選定について説明する。分析課題5はコロナ禍における学力面での成果を検討するため、まず、新型コロナウイルス感染症の影響による学校の臨時休業等の日数が40日以上を学校を対象とした。

そして、分析課題2と同様に「学校の社会的背景（その学校に通う保護者の収入や学歴から算出）から推計される学力」と「実際に達成された学力」とを比較し、残差が大きい学校を「高い成果を上げている学校」と考えた。その際、令和3年度保護者調査の対象となった学校の残差を平成29年度、30年度、31年度、令和3年度、それぞれについて計算した。そして、「平成29年度～平成31年度までの残差の平均値」と「令和3年度の残差」を比較し、その差が大きい（令和3年度の成果が高くなった）順に学校を並べ替え、上位から学校を選択した。これにより、小学校5校、中学校5校を選定した。

なお、分析課題2と分析課題5で重複する小学校が1校存在し、調査依頼の結果、最終的に、分析課題2は小・中学校とも5校、分析課題5は小学校5校、中学校4校（うち1小学校は重複）を対象に調査を実施することとなった。

（2） 訪問調査の概要

全調査対象校と調査時期は以下の図表9-2の通りである。IV市を除き、学校インタビューと同日に教育委員会インタビューを実施している。調査者は必ず2人以上とし、インタビュー内容に漏れが無いよう確認し合う体制をとった。

平成25・26年度と29・30年度の調査*1と異なり、今回、インタビューは学校の希望により訪問調査とオンラインインタビューのいずれかを選択してもらった。いずれでも可の場合には、調査者の都合で決定した。学校と教育委員会には事前に調査内容の要点を伝え、教育課程、学校要覧、研究紀要類、学校や教育委員会で作成しているパンフレット等の資料の提供を依頼している。

第10章では調査報告を学校ごとにまとめている。掲載されている報告はインタビューアがまとめた草案を学校と教育委員会に送付し、事実の誤認が無いかを確認してもらうことで客観性を担保している。

なお、今回のインタビューの限界を指摘しておきたい。インタビュー対象者として令和3年度を含む臨時休業期間の学校の状況を知る管理職や教諭の同席を依頼している。しかし、人事異動のため同時期に在籍していた管理職や教諭が不在の学校も数校あり、児童生徒の実態に関する情報量が不十分な学校もあった。

また、今回初めて、過去4回の調査では実施しなかったオンラインによるインタビューを行ったが、訪問調査で得られる情報量との差が大きかった。訪問調査では実際に校内外の様子、子どもの様子を見ることで話題が膨らみ得られる情報が想定を超えて充実する。オンラインの場合には、時間内に効率的に想定した内容を聞くことはできるものの、それ以上の情報を得がたかった。オンラインインタビューは調査対象校の調査受け入れの準備、調査者の移動の負担を軽減する上で簡便な方法であるには違いないが、画面上に映らないものを捉えるための方法上の工夫が必要であったことを付言しておきたい。

図表 9-2 調査対象校と調査時期・調査担当者・調査方法

研究課題	訪問先	日程	調査担当者（インタビュー方法）
5	I市A中学校 I市教育委員会	2022年12月16日	原田・浜野（訪問）
2	II区B小学校 II区教育委員会	2022年12月19日	岡部・耳塚（訪問）
2	III市C中学校 III市教育委員会	2022年12月19日	岡田・富士原（訪問）
2	IV市D中学校 IV市教育委員会	2022年12月20日 2023年1月11日	石井・浜野・富士原（オンライン）
5	V市E中学校 V市教育委員会	2022年12月23日	岡田・石井（オンライン）
5	VI市F中学校 VI市教育委員会	2022年12月26日	中島・石井（訪問）
2	VII市G小学校 VII市教育委員会	2022年12月26日	富士原・浜野（オンライン）
5	VIII町H小学校 VIII町教育委員会	2023年1月11日	石井・中島（オンライン）
2	IX町I中学校 IX町教育委員会	2023年1月16日	富士原・浜野（訪問）
2	X市J小学校 X市教育委員会	2023年1月20日	耳塚・山田・岡田（オンライン）
5	XI市K小学校 XI市L中学校 XI市教育委員会	2023年1月24日	西岡・富士原（訪問）
5	XII市M小学校 XII市教育委員会	2023年1月24日	岡田・耳塚・斎藤（訪問）
2と5	XIII市N小学校 XIII市教育委員会	2023年1月25日	西岡・石井（訪問）
2	XIV市O中学校 XIV市教育委員会	2023年1月26日	原田・石井（訪問）
2	XV市P中学校 XV市教育委員会	2023年1月27日	富士原・斎藤（訪問）
5	XVI市Q小学校 XVI市教育委員会	2023年1月31日	岡田・浜野（訪問）
2	XVII市R小学校 XVII市教育委員会	2023年2月2日	中西・耳塚（訪問）

分析課題2のインタビューの調査内容の構成方針・方法については平成25年度の報告書を参照されたい。

分析課題5の調査内容は、分析課題2と同様の内容を聞き取るほか、コロナ禍の状況を知るために令和3年度『令和3年度全国学力・学習状況調査結果の追加分析』*2の「Ⅲ ケーススタディー」の調査内容を元にした。以下に分析課題5（分析課題2と共通する内容も含む）の調査内容を示す。

<学校インタビューの内容>

学校を選んだ理由を説明し令和3年度の小学校6年生または中学校3年生の残差が高い考えられる理由と当該学年の特徴、小学校の場合は1年生から5年生まで、中学生の場合は1年生から2年生の間の学習や生活状況、担任の特徴、家庭環境などを尋ねる。

○学校の状況

・学校の歴史（創立・・・歴史があるのか浅いのか等。移転、統廃合、分離の状況・・・分離されて新設されたばかりかどうか、その際の地域的背景等々。新築、増改の場合その理由）。

・学校の状況・・・教職員数と男女比、年齢構成。教員の加配の状況（加配の手当元・予算の出所・加配の目的と合わせて）。児童生徒数と過去の児童生徒数の増減。学級数の増減。母語が日本語以外の児童生徒数（日本語学習受講者数）、通級指導の状況。通塾率。就学援助率。不登校児童生徒の状況。

・地域の特色あるいは状況を、学校としてどう理解しているのか。

・学校評価の内容。

○休業期間中及び休業期間後の学校の取組について

（1）基礎的確認事項 ① 休業日数／②分散登校の具体的な方法について

（2）休業期間中の取組

① 児童生徒の学習状況や生活状況の把握について

ア．校内で把握を主導的に行っている者と具体的な内容《頻度や方法、把握を行った対象等》

イ．電子メールやSNS等の活用の有無及びその具体《活用方法及び頻度、対象等》

ウ．家庭状況の厳しい児童生徒や学習に不安のある児童生徒について、重点的に把握するようしていたか。

エ．ICT機器を活用した取組（プラットフォームの活用や同時双方向型オンラインシステムの活用）の実施有無とその具体的な活用方法《ホームルームでの活用、授業での活用、質問できる時間を設けるなど》

・実施していた場合、課題の有無とその対応

・家庭状況が厳しい児童生徒で、端末やネットワーク環境が確保できない児童生徒に対する教委または学校による追加支援について

② 休業期間中の課題について

ア．課題設定の校内の体制（誰が主導しているか）。学級間、学年間、中学校の場合教科間の調整を誰が担ったか。

イ．課題についてのフォロー《提出の求める有無、質問を受け付けたなど》

ウ．家庭状況が困難な児童生徒や学習に不安のある児童生徒に対して、他の児童生徒と区別した工夫の有無《例えば、個別の量や内容にするなど》

③ 家庭状況が困難な児童生徒や学習に不安がある児童生徒を対象とした特別な取組や支援の有無《例えば、個別の補習や電話連絡、課題の確認等》

④ ①～③を行う上での校内における教師の負担について

- ⑤ 学習や生活に関する保護者からの希望及び要請の有無とその対応
- ⑥ SSW や SC との連携の有無
- ⑦ 学校図書館の活用
- ⑧ 学校外関係・組織との連携の有無
- (3) 分散登校時の取組
 - ① 学習活動について《内容及び形態等》
 - ② 学習や生活に関する保護者からの希望及び要請の有無とその対応
 - ③ 校内における教師の負担について
- (4) 令和2年度の休業期間後の取組
 - ① 学習内容の定着が不十分である児童生徒の把握について
 - ② 休業期間後の「補習」について《対象・内容・形態等》
 - ③ 家庭状況が困難な児童生徒や学習に不安がある児童生徒を対象とした、特別な取組や支援
 《例えば、放課後の補習や土曜日に補習を行うなど》
 - ④ ICT 機器を活用した取組《端末の操作確認、オンライン授業の練習等》
 - ⑤ 以下のうち、学校で行われている取組
 時間割編成の工夫／土曜日の活用／次年度以降を見越した教育課程編成／学習活動の重点化／学校行事の見直し／長期休業期間の短縮／追加的な人材の配置
- ⑥ ⑤の取組を行う際、家庭状況が困難な児童生徒や学習に不安がある児童生徒に配慮した特別な取組や支援の有無とその内容
- ⑦ 学習や生活に関する保護者からの希望及び要請の有無とその対応
- ⑧ 教師の負担状況（負担を軽減するための校内体制等に工夫があったか）
- (5) コロナ禍前からの教育指導における取組の中で、コロナ禍で効果を発揮した取組があるか。

以下、分析課題2と共通。

< 1. 体制面 >

学校の研究体制と研修体制

○研究体制

- ・ 学年別、教科別、プロジェクト別等々の研究組織、および研究周期（3年サイクル等）。
- ・ 重点研究教科があれば、その教科指定の経緯と目的と状況。同じく学年について（重点学年）。
- ・ 学校の研究歴・・・国、都道府県、市町村からの研究委嘱を受けた経験の有無。委嘱以外に、自主的に研究発表会・授業公開を行っているかどうか。その時の研究の主題。研究上の助言者や指導者。研究指定を受けたことの効果や学校、教員への影響

○研修体制

- ・ 校内研修の状況（過去の実施状況と、校内で全く独自に組織して行っているか、いずれかのレベルの教育委員会・センターからの指定で行っているか等）。取組とスケジュール。
- ・ これらの運営の際の管理職の果たす役割。

- ・初任者・若手教員の研究能力向上の独自の方策。
- ・教員の力量・自尊感情の向上（国・県・市町村・校長会・研究組織等での表彰等）
- ・担任人事で配慮していること。

< 2. 教育課程・学習指導面 >

○カリキュラムレベル

- ・学年・学期別の教科・領域の配当時間。特に議論した学校独自のカリキュラムなどはあるか。
- ・校外学習や野外学習の配時や工夫。
- ・総合的な学習の時間の学校、学年、学級経営案と実際の運営について、教科との連携の意識。
- ・学年・学級単位の週時間割（モジュールを導入しているか等）。
- ・授業日数、あるいは、教科・領域での授業時数の弾力化を行っているかどうか、行っている場合、導入の経緯と目的と現状と評価。
- ・「本校の重点課題」は何か。重点課題が複数にまたがっているのか、単一か。それはどのように決定したのか（決定のプロセス）。
- ・「特色あるカリキュラムレベルでの取組」があれば、その導入の経緯と決定のプロセス。当該取組を現状どう評価しているか。
- ・全体的な方針として、どちらかといえば、国によって要請されている教育課程や指導計画を編成しようとしているのか、地域の実態に応じた教育課程や指導計画を編成しようとしているのか、あるいは子どもの学力や生活態度の実態に応じた教育課程や指導計画を編成しようとしているのか。

○教授形態・学習形態レベル

習熟度別学級編成や少人数学習、学級内少人数学習、ティーム・ティーチングの実施状況、その目的と組織の方法（導入の経緯や歴史、教科、学年、期間やクラス分けの方法など。そのための加配教員はどのように配置しているのか。その効果や評価方法など）

○授業レベル

1) 学校として全教師に意識させていること

- ・教師と子ども、子ども同士の授業中のコミュニケーションの形態の特徴、子どもの机の配置、グループ学習が多いか個別学習・指導が多いか、机間指導を頻繁に行うか等。
- ・新学習指導要領移行期間を意識して主体的・対話的で深い学びについてどれくらい取り組んでいたか《内容、頻度等》。
- ・令和2年度よりも前に授業改善について個に応じた指導のための ICT 機器の活用に取り組んでいたか。

2) 教材について

- ・教材は教科書だけを使っているのか、教科書以外の教材を積極的に使っているか。教科書以外の教材を使う場合、何を使っているのか（自作、学校で開発、教科書会社の準拠教材、

教育センターや教員組織で製作している補助教材、そのほか市販のもの、教育委員会から提案されたもの等)。それは校費で購入しているのか、私費なのか。

3) 学力の捕捉の方法

- ・単元に入る前に診断的評価を行っているか。
- ・単元終了後の総括的評価をどう行っているか（教科書準拠テストか、教師自作のテストか、それ以外の方法か）。
- ・形成的評価を意識的に行っているか。行っている場合、どのくらいの頻度で行っているのか、その評価を実際に改善に活かしているか。
- ・意欲や態度をどのように評価しているか。
- ・子ども自身による自己評価や相互評価を導入しているか。導入している場合、その現状と評価。
- ・評価結果を子どものどのように返しているか。また、工夫している点はあるか。（フィードバック）。

○正規課業外での子どもの学習支援体制、補充学習の方法

- ・放課後の学習支援活動を行っている場合、その導入の経緯と状況（方法）と取組への評価。誰が行っているのか、有償か無償か等。学習支援は低学力の児童生徒向けだけでなく、発展的な学習を行わせる場合も含む。
- ・長期休業中の学習支援活動を行っている場合、上記と同様の項目について。

○生徒指導や生活指導で力を入れていること（過去、現在の児童生徒や学校の様子と合わせて確認）

< 3. 学校外との関係面 >

○学校外リソースの活用

- ・外部人材はどのようなときに、どのような組織の人材を活用しているのか。またその導入の経緯（目的）。
- ・地域の学校外教育環境施設の教師の利用状況、児童生徒の利用状況、及び学校活動としての利用。

○地域との連携

- ・地域コミュニティがどのように機能しているか。地域の行事と学校の授業との関わり（生活科、総合、特活等）。公民館や児童館、地域にある施設との関わりとその程度（単発か、継続か）。
- ・学校便りを地域に発信しているか。
- ・家庭と地域の関わり方の把握。
- ・支援が必要な家庭を地域が支えているかどうか。

○家庭との連携

- ・学校便りを誰が作成し、どのくらいの頻度で発行しているのか。発行の目的と主たる内容構成。
- ・学級便りを出しているか。その目的と内容。校内を挙げて取り組んでいる場合、その状況等。
- ・子どもの家庭背景についての認識とその対応。
- ・家庭学習の支援のために学校が保護者に対して行っていることがあれば、その導入の目的や方法。
- ・配慮が必要な家庭への特別の支援（対策）や連携で工夫していることがある場合、面談、訪問、相談の窓口。学校外での行動についての連携体制等。
- ・特に一人親などについて、地域団体や行政の健康、福祉部門との連携などは行っているか。

○教育委員会の利用と活用

- ・市区町村の教育委員会は学校の教育課程を尊重し、指導助言を行っているか。
- ・教育委員会や研究センターの資料を積極的に活用しているか。
- ・親の苦情、子どもの就学困難や犯罪、長期的ないじめ等、学校における問題除去の支援が受けられるか。

○異校種間との連携

- ・幼稚園・保育園と小学校で連携の取組を行っているか（立地は隣接しているかどうか）。
- ・小学校と中学校で連携の取組を行うか（立地は隣接しているかどうか）。
- ・連携において前学校段階の教育に期待していること、また、それが実現しているか。
- ・前学校段階の教育が小学校（あるいは中学校）の教育に、どの程度影響していると考えているか。また、そのために学校・教師間で問題共有の手立てが講じられているか（教員が学び合う場の設定、そこで何を共有するか）。
- ・現在は連携の取組を行っていないが、これから行おうとしている場合、その見通し。

<教育委員会インタビューの内容>

学校を選んだ理由を説明する。

質問事項

- ・指導主事の経歴（教師経験者か、行政職か。校務分掌経験や教育センター勤務等の経歴、教師の場合、小・中いずれか、及び現場教員年数）

- ・当該〇〇学校の特色

教育委員会としてその学校のよさをどう考えるか。指導主事自身が考える対象校の特徴、よさと学力が高い理由。

1. コロナ禍（令和2年度内）での教育委員会の取組について

- ・管区学校全体に対して行った施策を網羅的に確認。まずは全国一斉休業時の取組。次に、一斉臨時休業後の令和2年度内の取組（分散登校時への対応など）。
- ・学校への指示系統、連携の具体的状況。
- ・学校を介さずに教育委員会から直接家庭・子どもを対象とした施策。
- ・学校外の組織等の活用について。
- ・SCやSSWの活用について。
- ・調査対象校について重点的に行った取組。
- ・家庭に困難を抱えた子どもに重点的に行った取組。
- ・教育委員会としてはどういった取組がコロナ禍での子どもの学力を支えたと考えているか（管区内全学校及び調査委対象校に対して）。

2. コロナ禍以前からの教育委員会の取組について。特に、コロナ禍で力を発揮したと教育委員会が考えている取組があれば重点的に掘り下げる。

- ・学力向上に関わる貴教育委員会の施策（教育委員会としての施策、その中で調査対象校に対して）。
- ・事業と予算（教育委員会として、調査対象校に対してはどうか）。
- ・教員配置や加配などの施策、条件整備の状況（主に教員配置と加配について。実施している場合、その財源は何か。）
- ・SCやSSWの配置と活用の状況。
- ・研究、研修の状況・・・学校訪問や学校への指導の方針（伝達、学力向上指導の指示、校内研への参加、指導力向上研修など）、ミドルリーダー研修の有無と、その内容。
- ・若手教員育成の方法。
- ・全国学力・学習状況調査後に国立教育政策研究所が作成している報告書や授業アイデア例を教育委員会として活用し、学校に勧めているか。
- ・家庭教育指導について。
- ・管轄内の小中学校の教材やワークシート（授業中に使用するもの、家庭学習で私用するもの等）を収集し、公開を行ったり、研修会で周知して活用する機会を設けたりしているか。
- ・学外の諸団体からの支援、住民の学校参加、地域と家庭との連携の特徴。

（3） 訪問調査校の分析

1 分析課題2：小学校

小学校において、高い成果を生み出していると考えられる取組の共通点や特徴の概要を先に述べておく。第一は〇〇市スタンダードの開発と学校現場における徹底である。第二はスキルアップタイムの設定や個別学習の充実である。第三は家庭学習の充実である。第四は校内研究の充実である。第五は教員相互の連携である。第六は県や市町の教育委員会が中心となって取り組む学力向上事業などである。以下で第一～第六の要因について詳しく述べていくことにしたい。

① 〇〇市スタンダードの開発と学校現場における徹底

どの市でも「〇〇市スタンダード」（名称は自治体ごとに異なる）を作成している。〇〇市スタンダードとは、授業や学習の進め方を市教育委員会がマニュアル化したもので、

各学校の教員はこれに基づいて授業を組み立てることをルールとしている。その過程は、課題を明確化する―まず独力で考え解決する―次に子ども同士で学び合う―最後は学習した内容をまとめて振り返るという流れで、どの市のスタンダードにおいてもほぼ共通している。学校現場の教員の多くは、このような市共通のスタンダードを好意的に受けて止めている傾向があり、また学校内で全ての教員がこのスタンダードに基づいて授業を行うことをよい傾向と捉えている。この背景には新しい学習指導要領の趣旨が学校に浸透していることにも関係があると思われる。インタビュー結果からは、学び合いや対話的な活動、振り返る活動、考える活動が意識されていることがうかがえる。学校によっては形式的な学習過程にならないように主体的に学びたくなるような課題（問い）の設定など質的な深まりを意識しているところもある。

② スキルアップタイムの設定や個別学習の充実

これらは朝の時間帯や昼休み終了後から5校時開始までの帯時間に、読書や計算・漢字練習などを10分程度行う取組である。例えば調査したある小学校では朝の読書（国語）タイム、昼休み後の計算タイムを設けている。これは同市内の別の学校で実績が出た方法であり、市教育委員会が推奨し、それを対象小学校が徹底して全学年で取り組んだものである。計算タイムのプリントに掲載された問題数は多く学校独自の「計算チャレンジ検定」を実施して全員が100点を取るまでやり切るようにしている。

基礎・基本的な学力をつけることと、それぞれの子どもができるまで続けけることで、子どもたちには達成感や自己肯定感が高まるなどの効果があったと考えられる。家庭や地域の実情に応じて放課後学習を行う学校、夏休みの補習教室を行う学校、一斉授業中に個別に指導を行う学校、教科によっては学級や学年を分割して少人数指導を行う学校など、学校ごとに形態は様々ではあるが、一人一人の学習状況に寄り添って個別学習に取り組ませるように心がけている。個別指導には県や市による教員加配を有効に生かしている学校もある。

③ 家庭学習の充実

家庭学習の充実については、概ねどの市教育委員会も約10年前から家庭学習の充実を方針としている。その中身は、第一に学習時間に関すること、第二に学習内容に関することがあげられる。時間については多くの市や学校が（学年）×（10分）程度を想定している。学習内容については、授業で出された宿題や生活や学習の振り返り（日記）のほか、それらが終わってから取り組む自分で決めた自主学習的な内容がある。市や学校によっては長年続く取組のなかで形式化してきているところもあり、良い取組のノートや作品を紹介することでさらに家庭学習を充実させようとするところもあるが、家庭での学習習慣の定着という意味では成果を上げていることは間違いないであろう。

④ 校内研究の充実

対象としている学校や地域性の差異が大きいため、「校内研究の充実」の内実には大きな異なりがある。例えば、教科の全国研究大会レベルの会場校となって成果を発表する学校、学年で1回は授業を公開し学校内で協議する時間を取る一般的な取組を続ける学校、なかには一般的な授業研究会に大学の教育研究者を招聘して協議を深める学校などがある。学校の規模によっても校内研究の運営自体が異なっており1学年に4～5学級ある大規模校では授業研究会に向けて全学級で事前授業を行ってレベルアップを図るなどの工夫も見ら

れる。

校内研究の充実に関して対象校に共通していることは、校内研究のテーマや始まった経緯がどのようなものであれ、教員が自分たちの研究であるという意識を持って合って進めようとする共通認識や意思を持っている点にある。さらに校内研究の一環として小中連携教育や中学校との合同研究会や研修会を行う学校もあり、異校種との連携を通して校内研究の連続性を図ったり、児童の情報共有を図ったりするなど前向きな取組がうかがえる。

⑤ 教員相互の連携のあり方

前記「④校内研究の充実」にも関連が深いのが、教員相互の連携のあり方についてそれぞれの学校の特徴を生かしてよさを発揮していることが挙げられる。例えば、校内研究や学力向上に向けた取組について校内でリーダーシップをとる中核的な教員とそれを信頼して協働できる教員集団、教育委員会の指導主事と継続して連絡を取り合っ方向性を模索する校長、小規模の学校でも一人で課題を抱え込まずいつでも職員室で悩みを相談し合える同僚集団、大規模の学校では学年担任間の人間関係が開かれていて相互に学びあえる集団になっているなど、それぞれの教員がよさを発揮しながら他の教員とよりよい関係を構築している。

⑥ 県や市町の教育委員会が中心となって取り組む学力向上事業などとの関係

多くの教育委員会では各学校の学習指導に関する指導を行う学校訪問を年に1回以上実施している。

また、多くの教育委員会が全国学力・学習状況調査の結果分析や提言を行う学力向上を推進する委員会を組織している。各学校から委員を選びその委員に作業を依頼している。市全体の傾向を分析し各学校へ報告するようにして、授業改善に生かすようにしている。市によっては報告する程度の扱いで済ませるところもあるが、熱心な市になると、教科の分析結果のみならず今後の学習改善の提案を、学力向上に向けて豊富な資料とともに提供するところもある。また、学校によっては、調査の結果を保護者に伝えて、特に苦手な教科に関しては重点的に勉強すべき箇所を一人一人に助言するように努めているところもある。

対象校の多くが全国学力・学習状況調査の結果分析を行うほかに、県や市町が独自に行う学力調査の結果を分析して、授業改善や子どもたちが調査の形式に慣れるように配慮している。学力向上を推進する委員会のなかには、市や県で独自に行っている学力調査結果の分析や今後の提言を行うところもある。

2 分析課題2：中学校

今回の調査対象校となった中学校5校（4校は訪問調査、1校はオンライン調査）は学校規模などが多様であるものの共通する特徴が非常に多い。また、過去の調査結果で示された「高い成果を上げている学校に共通の特徴」も備えている。平成30年度調査で示された特徴（①習熟度別ではない少人数指導における対話的な学び合い、②特別活動を中心とした教科外領域の指導の重視による主体性の育成、③教科や学年を越境した校内研究、④小中一貫・連携研究の充実、⑤授業時間毎の評価、⑥スクールカウンセラー(SC)やスクール・ソーシャル・ワーカー(SSW)の積極的活用)を踏まえ、新たに得た知見をまとめる。

①生徒の自尊心と自己肯定感を高める特別支援の視点と福祉との連携

調査対象の5校は、生徒が安心して学習に向かい、落ち着きのある安定した学校であった。

大都市圏ではなく、比較的自然豊かで古くから人が住み学校に協力的な風土がある地域に立地している。しかし新興住宅や団地などができ新たな住民も増えており、ひとり親家庭や生活困難を抱える家庭、就学援助を受けている家庭も多い。校区内に児童養護施設がある学校も複数あった。不登校生徒も比較的多く存在している。学区域の広い1校以外は、学習塾も少なく、通う生徒も少ない。調査校の多くは、過去に指導困難な経験を持っており、また5校のうち2校は8－10年ほど前に校舎を改築し新たな取組を始めている。このような状況の中、どの学校も強調していたのは、特別支援の視点で一人一人の生徒と向き合う教員の姿勢とそれを支える福祉との連携である。

5校とも特別支援学級を有しており、市や町からさまざまな形で支援員が派遣されている。また、特別支援に関する教員研修も多く、普通学級の教員も特別支援の視点での生徒との関わり方を学び、一人一人の生徒に寄り添った指導姿勢が身につけているという。

学校全体で「自尊心」「誇り」「互いを認め支え合う」「自己有用感」「前向きな声かけ」「自律」「よさを見つける」「自ら考える」といったキーワードを共有し、生徒が自己肯定感を高め、自信を持つことが重要視されている。学校の規律やルールなど教師が上から強い指導をして集団をまとめるのではなく、生徒の声を聴く、温かい声かけ、認め褒めるなど教師が生徒を理解し寄り添って関わり、教員と生徒がともに良い学校を作ることが目指されている。

教育課程においても、生徒の主体性や自治意識を育てる活動に力を入れている。生徒会や行事、キャリア教育、生き方指導、防災など、地域の特性を踏まえ、地域と連携した総合的な学習や地域の文化や歴史を学ぶ独自の教科を行ったりして、仲間とともに考え自治的に活動する機会が多い。こうした活動において生徒が活躍する場や見てもらう機会を多く作ることで、生徒の自信や自己有用感を育み、生徒や保護者と学校との信頼関係を深めている。生徒の自主性を育て落ち着いた学校を作る姿勢は、学習規律の徹底よりもむしろ生徒を認める場面の多様さと多さに表れている。どの学校も、こうした取組によって生徒の意欲や自主性が高まり、それが学力の向上に寄与しているのではないかと認識していた。

SCは毎週来校して教員と情報を共有し、教師も生徒も相談しやすい体制が作られており、最大限活用されていた。SSWは市や町から配置され、定期的にケース会議を行って一人一人の生徒の状況を把握し、必要に応じて家庭を含めた手厚い関わりが進んでいる。どの学校も不登校生徒が多いことを課題としているが、生徒の状況はさまざまであり、担任がまめに家庭訪問したり、福祉の面から家庭を支援したりして、関わりが途切れないようにしている。また、福祉だけでなく生涯学習や社会教育との連携も多く、家庭教育や学校への人的支援、無料の補習塾、保育所との連携など、それぞれの地域の状況に応じた多様な取組があった。

②生徒の自治意識と意欲の向上、生徒主体の授業、きめ細やかな個別指導

自治意識を育てる多様な取組と連動して、どの学校でも授業改善が熱心に行われ、小グループでの学び合いなど生徒主体で対話的な授業が定着していた。よさを認め合う学級集団は、学び合う授業によってさらに高まっていくという。継続的に研究指定を受けていたり、指定を契機に授業研究が続けられたり研究の形はさまざまであるが、テーマは「主体的、対話的な学び」「生徒がわかる」「自ら学ぼうとする」「学ぶ喜び」「仲間と共に」など、生徒の学びに着目している。どの学校の校長も「やっぱり授業が一番大事」「学習の主体者は生徒」「学力を高めるためには仲間の力や関係作りが必要不可欠」「できたと思わなければ、子どもは授業に参加しないし、学校も楽しいと思わない」と述べ、授業が第一と述べている。

授業では、学び合いや思考力の育成に重点を置いているが、基礎学力の定着が弱い生徒を見逃さず個別に指導する体制も作られている。生徒が自主的に参加し質問しやすい状況を作ると同時に、教員から声をかけて個別支援も行う。例えば、朝や昼休みなどの短時間に担任や教科担当教員が教室にいて質問や補習に対応したり、夏休み中に自主学習教室を用意したりしている。自学ノートや三行日記などの宿題も、教員が毎日見てコメントする中で、個別の支援が必要な生徒の把握に生かされる。学習や生活で困り感を持つ生徒がカウンセラーに相談しやすい環境が作られていることも、生徒を認め寄り添う学校の姿と言える。

ティーム・ティーチング(TT)は、数学や英語、理科など積み重ねが必要な教科で行われている。ペアとなる教師が授業の中で個別指導を必要とする生徒を把握し対応することができるほか、日常的に同僚の行う授業に入ることにより教員同士が学び合う機会にもなっているという。若手教員を意図的にベテランの授業のペアに配置している学校もあった。

③日頃から授業について話す関係、多様な教員を支える研修の仕組みと同僚性の構築

教員同士の仲がよく、職員室では授業づくりや授業中の生徒の様子を気軽に話し合う姿が多く見られるというのも5校に共通した特徴であった。授業研究の方法は、教科を主体とした研究発表、一人年間一回の授業公開など学校の状況に応じてさまざまであるが、公的な校内研究と連動して日常的に主体的な学び合いが機能している。個別指導も、担任や教科担任が個別に対応するのではなく、求めてくる生徒に対してどの教員も対応する体制が学校全体で整っており、ここでも教員の開かれた同僚性がうかがえる。

研究をリードする教員も、学校によって、研究主任や校長などさまざまであるが、国内外の情報を積極的に取り入れたり、教員のニーズを聞いて研修テーマを決定したり、教員の主体的な学びが活発である。また、研究推進と生徒指導が連動するよう学校の状況に合わせて教育課程が組織され、学校が一体となって取り組んでいる。

研究も生徒指導も熱心に行う中で、働き方改革を進めているのも共通の特徴である。ノー部活デーや職員朝礼の軽減、教員業務のICT化など教員の業務負担軽減の取組も進んでいる。授業研究への姿勢と同様、ICTなど新しい業務や外からの要請についても、教員がリードして研修に繋いでいくなど組織的で先進的な取組が行われている。ICTの活用も以前から推進しており、生徒のICTスキルは高く、1人1台の端末が配布された直後からすぐに授業で活発に活用されるようになり、学び合いに生かされている。ICTの活用は、授業改善、教員同士の情報共有の速さと生徒の声を聞く速さにつながっている。

県や市町など自治体との連携はどの学校も活発で、指導法工夫改善など教員加配や支援員などが配置され、TTや教科担当教員の充実に生かされている。図書館司書は、市や町の費用負担で5校の地域全ての学校に配置されていた。研究や学校運営についても、上からの指導よりも学校の主体性に任されており、学力調査結果の分析方法も学校によって多様であったが、点数よりも回答の傾向から生徒の把握や授業改善に生かすという方針は共通していた。行政と学校と地域が一体となって子どもの自尊心や自己有用感を育み、教員もまた主体性を持って、組織的に学校を運営している。

3 分析課題5：小学校

分析課題5は、「コロナ禍にあっても、SESの低い層が学力面で成果を上げている学校や教育委員会等の取組・対応についての分析」に取り組むものである。本項では、分析課題5

について調査対象となった小学校5校（うち1校は分析課題2の対象校を兼ねる）の取組について検討する。

① 学校の特徴

5校に共通しているのは、都市部にある学校も含め、交通の便が悪いことなどにより学区の地価が安いことである。SESが低いとはいえ、地域における人々の暮らしは比較的安定している。同じ小学校に代々通っている家族が多いこともあり、保護者も地域も学校に対して協力的だと語られた学校が多かった。

XI市立K小学校では、学力調査の成績が良かったのはたまたまその学年の児童が優秀だったからだという説明がされたものの、その他の4校については学校における継続的な学力向上の取組が功を奏したからだという受け止めであった。

以下、臨時休業期間中の主な取組と、それ以前からの継続的な取組について報告しよう。

② 臨時休業期間中の主な取組

臨時休業期間中においては、教育委員会の示す方針のもと、各学校で、児童の学習をできるだけ継続させるような取組が進められていた。臨時休業中の登校日や分散登校への移行といった節目ごとに、具体的な方針や有用な情報が通知や事務連絡の形で学校に周知された例もある。教育委員会は、教科書会社のサイト、プリント教材をダウンロードできるサイト、文部科学省の「子供の学び応援サイト」、NHK for Schoolなど、児童への学習指導に役立つ情報提供に尽力した。また、教育委員会独自の動画教材を作成し、インターネット上に公開した例もあった。

学校内においても、管理職や教務主任などのリーダーシップのもと、学年団などの組織において方針を相談しつつ取組が進められた。1学年1学級の小学校においても、低学年・中学年・高学年の学年ブロックで相談して取組を進めることにより、大きな差異が生じないように、また児童の過度な負担にならないように配慮が行われていた。

各学校においては、登校日などを利用して教科書が配布され、学校が学習指導のために準備したプリント教材などが活用された。当時は一人一台端末が普及する前であったため、ICT活用はそれほど行われていない。プリント教材をポスティング、郵送などによって配布し、登校日に取り組んだ内容を確認するといった取組が進められた。NHK for Schoolを視聴して自分の考えを書く、配付された葉書を用いて担任宛ての手紙を書く、春の植物を観察する、といった発展的な課題を出した例もある。また、既成のプリントにヒントとなる一言を添えたり、学習に困難を抱える児童に個別の課題を出したりした例もあった。さらに、各学校の教科内容を説明する動画（「あいうえお」や平行線の書き方、家庭科の洋裁、体育の体操など）を独自に作成し、学校のHPに公開した例もあった（ただし、動画が見られない家庭も困らないよう課題を工夫した）。

児童の生活習慣を保つための指導も、各校で行われている。例えば、一斉休業の報があった翌日は登校させて生活ルールについて話したり、児童が自分で時間割を作れるような計画表を配布して、振り返りに教師がコメントを書いたりといった例がある。

家庭との連絡に関しては、保護者に来校を依頼し教科書を配布したといった例もあるが、多くの学校で電話連絡が用いられた。定期的に電話して児童の生活実態を把握するとともに、学習が困難な児童にはできるところまで構わないと励ましつつ、関連する教科書のページを紹介するといった支援が提供された。特に家庭環境の厳しい児童については、前学年

の担任から新学年の担任への情報提供を行い、こまめに連絡するなどの留意がなされた。しかしながら、学校の電話回線が不足し、曜日によって学年を割り振るといった調整が必要だった例もある。

さらに、臨時休業期間中に保護者が児童の面倒を見ることのできない家庭を対象に、児童の面倒を見る「預かり」を実施した学校もある。分散登校時には、学校の図書室からの貸し出しを行った例もあった。なお、調査対象となった学校においては、コロナ禍以降においても特に不登校の増加は見られていない。

③ 臨時休業期間後の取組

臨時休業期間後は、学習内容の定着が不十分な児童について、各担任が把握に努めた。放課後に残すことはできなかったため、休み時間に補習を行った例もある。

授業時数の確保のために、土曜日授業、夏休みの短縮、週当たりの授業時数の増加など、様々な工夫が行われた。中には、重複している内容を精選・圧縮するという工夫がなされた例もある。コロナの感染防止のために実施できない内容（音楽の合唱、実験器具を共用する理科の授業）が、結果的に時短となった例もある。

④ 普段から行っている取組

いずれの学校においても、コロナ禍以前から、学力向上を重点課題として取り組んでいた。具体的な取組内容としては、まず、基礎・基本の徹底的な習得が目指されている。読書タイム・計算タイムといった帯時間を設定したり、学力パワーアップ週間を作り、フォローアップをする時間を確保したりといった取組が行われている。個別指導や放課後学習を行っている例や、家庭学習も含めた学習規律の徹底に取り組んでいる例もある（進学塾通いをしている児童が少ないことで、放課後学習が行いやすいという声もあった）。できるまで「やり切る」取組は、児童の自信や達成感、さらには教師のモチベーションの高まりにつながった、という声もあった。

教師たちは、教材研究を深め、研究授業を行って指導力向上に努めている。児童が主体的に学習に取り組めるような授業づくりのために、「授業の流れ」（見通しを持ち、考えを深め、振り返る）をある程度、定型化し、共有している学校もある。いわゆるドリル的な学習だけでなく、児童が話し合ったり、思考したことを書いて表現したりする授業が行われている。教員の加配を利用して、特に算数について習熟度別指導を取り入れている例もある。学力調査の結果を分析し、改善につなげる取組も見られる。

一方で、学校行事や、ゲストティーチャーによる出前授業、キャリア教育など多彩な活動が行われ、各児童に活躍の場が提供されている。「考える子／やさしい子／ねばり強い子」という学校の目標、「何事にも一生懸命力を合わせて一生懸命やろう」という校長のメッセージ、「子どものよさを見つけて伸ばそう」という管理職の方針など、学校として目指すべき方向性が明確に示されて、学校全体で共有されている。「できた姿」を具体的に示す、お互いの「いいところ見つけ」をするといった活動によって、児童の自尊感情とやる気が高まることは、学力向上にも影響していると考えられる。成績の数値だけにとらわれずに児童のよさを見出すよう意識している、といった声も聞かれた。

各学年2学級程度という比較的小規模な学校であることは、教師たちの勤務条件としてもゆとりをもたらしていることがうかがわれた。小規模であることで、教員間の意思疎通や情報共有が容易となり、会議の削減につながっている。

加配教員、学習支援員、スクールカウンセラー、ソーシャルワーカーなどの存在は、いずれの学校においても大変有意義で助かっているという声が聞かれた。しかしながら、スクールカウンセラー、ソーシャルワーカーについては十分な頻度では学校に来てもらえず、中には派遣されていない例もあった。さらなる条件整備が求められるところであろう。

4 分析課題5：中学校

本項では、分析課題5に係る調査対象となった中学校4校の取組について検討する。

選定された4校に共通して見られる効果的な取組は予想した以上に少ない。このことはコロナ感染症に起因する困難に対し、何か特効薬的な取組がなされたというよりも、生徒指導や地域の問題、保護者との信頼関係のゆらぎ等、かつて各学校において困難案件に直面した経験により、レジリエントな基盤が形成されていたと推察される。選定された中学校4校すべてが小・中規模校（各学年2クラス：3校、同3クラス：1校）であり、教員間、生徒間、教員・生徒間のいずれにおいても人間関係を形成しやすく、全校的な取り組みを実行するのに機動力を発揮できる規模であったことも影響したかもしれない。4校の中には、教員定数12名のところ、この人数に加配7名と定員外4名を加え、教員定数の約2倍の人員を配置し、なおかつ、特別支援教育サポーターや「学びサポーター」、日本語サポーターやスクールカウンセラーなど、手厚く人員が確保されている小規模な中学校も含まれている。

4校すべてに共通する取組は多くはないが、3つを指摘することができる。

第一に、課題の出し方等における生徒の主体性を高める取組である。例えば、見通し（計画）と振り返りにより自己効力感を育むことにつながる課題の出し方であり、これについては、臨時休業期間中やその後の分散登校時において、紙ベースの課題集（自主学习プリント教材）に対し、「自主学习計画表」や「課題プランニング」シートなどを冒頭に示すなどして、計画の立て方を含めて指導されていた。これらのシートには振り返り欄が設けられていたところが特徴的であり、自ら計画を立て、自身の学習行動を振り返るという学習習慣の形成につながるように工夫されていた。こうした自学自習の取組において、臨時休業前からの「自主学习ノート」や「自学ノート」の取組が効果的であったことが考えられる。この「自学ノート」等の取組では、頑張っている生徒のノートのコピーを2週間に一度掲示する、廊下のテーブルに並べて提出するなど、生徒間の意識を高める仕組みが装備されていた。こうした相互評価的な意識に働きかけるとともに、教師が輪番で毎日簡単なお題（人生最後に何を食べたいか等）を出し、無提出（無回答）を減らすための措置も取られていた。毎日コメントを入れて返している学校もあったが、提出方法を工夫する、掲示として蓄積している、表彰をするなど、やらせっぱなしにしないで、きちんと見届けようとする姿勢が、当該校なりの教育活動の形として定式化されていたことを指摘することができる。学習物が掲示として蓄積されていけば、日常的に生徒は他者の掲示物を観察でき、そこから学んだり、アイデアをえたりすることができるので、ヒドゥンカリキュラム的な、広い意味での学び合いにつながっていることも推察される。学力の低い生徒には難易度を下げた課題を渡したり、難しい高校入試の問題についての動画など発展的な教材を作り、生徒にチャレンジさせたりするなど、課題レベルでも個に応じた指導を実施した事例も見られた。

第二に、協働的に授業力を高め合おうとする教員文化であり、いずれの学校においても教員相互の授業参観が定着していた。これについては、秋の1週間にわたり校内研修として互

いの授業を見合う機会を設けている学校、小中一貫校において、中学校の教員が自身の専門教科の授業を小学校に日常的に見に行くなどの取組をしたり、一部教科について中学校の教員が小学生を教える機会を持つなどの相互授業交流を実施したりしている学校、対話的な学び等の共通テーマを設け、教科等の枠を超えて互いの授業から学び合えるように教員の自主的な校内授業研究会を組織している学校、中堅教員が2年目教員の授業を観てアドバイスしたり、逆に2年目教員に示範授業として観察させたりするバディ研修として実施している学校などが見られた。

第三に、小中連携、もしくは、小中一貫教育の取組である。成長の流れを途切れさせないために、効果的にキャリアパスを導入し、児童生徒自身が自らの成長の振り返りや将来への見通しを記録し、小学校入学から高等学校卒業まで学年・校種を超えて引き継がれ、教師間の児童生徒理解や児童生徒自身の自己理解に生かされている取組が見られた。市の中心教育施策として小中一貫教育に取り組んでいる学校では、小学生が中学校で体験授業を受けたり、小中学校教員の合同研修会が設けられたりしている。この学校でも子どもに関する情報が小中学校間で共有できて指導に役立っているという。中1ギャップを解消するために4・3・2制を採用した小中一貫校では、学校全体での教育相談体制の組織、小中学校間における授業交流、小中学校双方の特別支援学級の共有スペース化による情報の共有、中学生による小学生への学習支援や遠足の付き添いなど、異学年交流が定着していることに加え、特別に支援を要する児童生徒に対しては、長年にわたり児童生徒間でその子の様子が理解されているため、関わり方がやさしいという。また、放課後児童クラブが学校に併設されており、このクラブで放課後保護者が迎えに来るまで、小学校低・中学年を中心に約3割の児童が過ごしている。このクラブは教育委員会管轄の施設であり、コロナでの臨時休校中も受け入れ続けただけでなく、学校の教室を開放し、補正予算により教員もこの児童クラブに応援に行ける措置をとることなどがなされた。

令和3年度全国学力・学習状況調査時に一人一台端末の整備が実現していた学校も含まれていたが、そのケースでも整備が完了したのは令和2年度末のことであった。その中学校においてもインターネット回線の限度により、一斉利用ができず、臨時休業中には学業にICTはほとんど活用できなかったという。臨時休業期間中の課題はいずれの学校も紙媒体のプリント教材が中心であり、1校を除く3校において家庭との連絡や補助的な学習指導（わからないところの質問等）は電話で行われていた。これらのことからすると、調査対象校4校すべてにおいて、一人一台端末を生かした学習活動はほぼ実現しておらず、また、端末を自宅に持ち帰ることを可能にした学校でも生徒たちの利用はほとんどなかったとされていることから、アナログを主な手段とする取組において、レジリエントな学校として選定されたと見なしてよいだろう。補足的に説明すると、臨時休業前からICT教育に力を入れていた学校（地域）においては、臨時休業を契機にデジタル教科書に音声による説明をつけた英語や数学のYouTubeを市内3校で作成・共有し、学校のHPを介して配信し始めたり、eboardにアカウント登録し、そのICT教材にアクセスして学習できるようにしたり、同じプラットフォームのメールシステムを利用して連絡したりするなど、概ねその後の対応がスピーディに行われたことがうかがわれた。

個別の取組の事例としては、全国学力・学習状況調査の過去問題を取り入れて校内研修会を実施している学校、生徒主体の係活動や生徒会活動を通し対話的・協働的な活動を教育課

程の隅々にまで張り巡らせて機能させている学校、特別支援教育的な考え方を校内に浸透させようとしたり、生徒相互の努力する姿勢を認め合う雰囲気や関係性の構築を重視するなど心理的安全性の確保に努めたり、マイクロアグレッションやアンコンシャスバイアス、教室マルトリートメント等に関する研修を取り入れたりするなど徹底した人権教育を主軸において人間関係づくりを展開する学校、地域のボランティアや大学生の協力を得て学校が主催する放課後学習会を週1～3回程度実施する学校、子ども青少年局の助成により夜間7～9時に無料で受けられる塾を週2回校内で開講している学校などが見られた。

全体的には、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー、学級支援員や特別支援教育支援員、教育相談員、日本語サポーター、スクールサポートスタッフ等、名称は地域により異なるが、生徒や学校の教育活動を支援する様々な人材の配置と、主に社会的に不利な条件にある生徒のために学校での教育活動を補充する場づくりが進んでいることが確認された。

5 教育委員会の取組

調査対象の学校数は18校であるが、1自治体に2つの調査対象校が含まれるケースがあるため、本調査では17の教育委員会より聞き取りを行った。

本調査の主たる対象はあくまで学校である。教育委員会へのインタビューは、当該学校の取組の支援を中心に聞き取りを行っている。しかし、実際には調査対象校に傾注している取組は限定的である。ここでは教育委員会の管轄する学校全体に対する取組の特徴を挙げてゆくことになる。

今回調査したのは大都市圏、地方中核市、地方の町の学校であるが、教育委員会の存する市区町村の自治体の規模や性格により教育委員会の規模も異なり、したがって、その取組も大きく異なる。ただし、自治体がどれだけ教育施策に力を注ぐか（例えば予算をどれだけ充実させるか）は、自治体や教育委員会の規模の大きさとは別である。

調査対象の教育委員会自体に共通の前提が無い中で分析するのは困難であるものの、ここでは可能な限り、複数の教育委員会に共通する特徴について訪問レポートを元にまとめることとする。

なお、今回の学校調査では、地方の市区町村の調査対象校の管理職の多くが以前に同市区町村教育委員会の指導主事等の経験者のケース、教育委員会でインタビューに応じた担当者が調査校の教諭経験をしていたケースが多数あった。地方の学校調査においては、教育委員会と学校間の人的な関係の深さが役立った。ただし、大都市圏や地方中核都市では同様のケースは見られなかった。

最初に臨時休業期間中に関する状況について見ておく。

いずれの教育委員会も社会状況、自治体の置かれた状況に応じて多角的な支援を実施していた。刻々と変わる状況への対応方針の作成とその学校への通達、人的支援、物品整備等はいずれの教育委員会でも実施している。ただし、子どもへの具体的な学習課題の支援については、教育委員会が都道府県の教育委員会が紹介する課題や資料を管轄する学校に積極的に紹介するケースと、教育委員会自体が学習課題や動画を作成し配信している場合とがあった。動画等を作成している教育委員会は大都市圏にあり自治体の規模自体が地方より大きく、厳しい状況ながらも人的な遣り繰りが可能であったことが推察される。

そして臨時休業期間中に ICT 活用が要請されたことから、臨時休業期間が明けた後直ちに、すなわち一人一台端末が配布されるよりも前に ICT の授業での活用を促す教材開発等に取り組んでいた。ただし、臨時休業期間後に本格的に取り組を始めた教育委員会が多い状況ではある。一方で、臨時休業期間以前から ICT 活用事業に注力していた教育委員会も少数ながら複数存在する。こうした教育委員会管轄の学校は自主的に臨時休業期間中でも ICT を活用する取組や授業を進めていた。

次に、臨時休業期間前から継続している、あるいは令和3年度から現在の「学力」に関わる取組の特徴を見てゆく。

第一に、今回調査した多くの教育委員会で、平成27年度前後から、全国学力・学習状況調査を検証する仕組みを作っている。検証作業のために教育委員会内に設置した組織のネーミングは様々で、学力検討委員会、学力向上検討委員会、学力向上推進委員会等がある。いずれも管轄の学校から管理職や数名の担当者を集め、教育委員会がまとめた資料をもとに分析・検討作業を行い、授業改善のアイデアなどを出し合う。これを取りまとめるのは教育委員会である。ここで取りまとめたものを管轄学校に配布する。学校によっては、これらアレンジして保護者等に伝えている。教育委員会がとりまとめたものの利活用の判断は学校に任されているケースが多い。一方では教育委員会が検証と改善のフォーマットを指定し、公表することを義務化している学校もある。しかし、平成25年度の調査時には、ほとんどの教育委員会が共通の枠組みに従って分析作業や改善施策を学校に一任し、それを報告させる、といった吸い上げる方法を取っていたのに対し、現在、そうした教育委員会は少数であった。分析や検討の作業の中心は教育委員会内とし、それをとりまとめて学校に降ろしていくというケースが増えており、全国学力・学習状況調査の最終的な利活用を学校の判断に委ねているということになっている。

第二に、学力向上に関わった授業改善、そして「主体的、対話的で深い学び」を実現するための具体的方策を示す教育委員会が複数あった。そのために教育委員会が制度として研究指定を行っている場合もある。こうして得られた具体的な成果は管轄学校に授業公開や報告書、リーフレット等で共有される。厚い研究報告書を作成している自治体と、簡便な形態に収める自治体とに分かれる。いずれの学校も、こうして示された方法に徹底して取り組んでいた。「やらされている」という印象を持っている学校は無く、「示してもらい助かった」という言葉が語られている。

第三に、市区町村が作成する学力調査を実施している教育委員会は1つのみであり、他の学力調査を実施している学校はすべて、教育委員会の予算補助を受けた民間の調査を活用していた。その際、教育委員会は管轄学校に対して、学年と時期を強制しておらず、学校が判断しているケースが多い。第10章の個別訪問レポートに示されているとおり、学校毎に実施学年、実施時期も様々である。都道府県レベルの学力調査は多くの自治体で実施されているが、中には無い自治体もあり、民間の学力調査と全国学力・学習状況調査のみであるという学校もみられた。なお、こうした子どもの調査の予算補助としては、教育委員会が Q-U 調査（学級診断アセスメント）の予算を出している学校が複数みられた。うち1校では、実施時期と回数も学校で判断している。

ここまでは「学力」に直結する施策を取り上げたが、次に、学校と家庭や市民を結ぶ、あるいは福祉的観点の含まれる、複数の教育委員会で共通していた取組を取り上げる。

複数の教育委員会では地域住民に対して教育委員会の取組を積極的に伝える機会を設けている。あるいは教育委員会が子どものいる家庭向けに、教育委員会の取組のパンフレットやリーフレットを作成し配付している。特に、今回の調査では多くの教育委員会が「家庭学習の手引き」を作成し、学校を通して配布しているケースが見られた。

放課後児童クラブ・放課後子供教室を教育委員会が管轄しているケースも複数あった。いずれも地域の人が学校で宿題の見守りや遊びをするもので、地域住民で子どもを支援する役割を持ち、これを教育委員会が事業化している。

学校訪問レポート中には様々な予算措置を必要とする人的支援がなされていることが示されているが、大きく分けると学力向上に関する支援員、特別に支援を要する子どものための支援員（学習と生活の支援）、若手教員への支援員、図書館関係の支援員、スクールサポート（事務の支援）に分けられる。これらすべてを導入している教育委員会もあるが、こうした支援員を管轄学校に一律に配置する場合と学校の個別の状況に応じて配置する場合がある。今回の調査校の中には、必要性が高いと判断され、重点的に配置されている学校もあった。さらに、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーを都道府県からの配置では不十分とし、市区町村教育委員会で派遣している場合も複数存在した。こうしたことから、SES が低い学校が存在する地域における手厚い措置の重要性が示唆される。

こうした予算化を要する事業も含め、今回、自治体の施政として教育に多大な予算を付け、教育委員会が多面的に様々な施策を充実している場合、子育てや教育支援の充実、学力向上といった施策を市区町村の首長（市長、区長、町長、村長）が戦略的に目玉施策に掲げている自治体が複数含まれていた。自治体のトップが教員から教育長を経るというキャリアのところも複数存在した。現在の日本では子育て・教育の充実を中心施策に掲げる自治体はほとんどであろうが、今回調査した自治体ではとりわけ、具体的な教育施策を充実させているということである。

そうした自治体にある学校では、教育委員会で企画される様々な取組について、自校の状況に合うものを取捨選択し、それを最大限実践に生かしていた。SES は低くはないものの行政のトップが子育てや学力向上支援策の充実を明確に掲げている自治体のほか、全調査対象校の中でも SES が低い学校が所属する自治体ほどその傾向が強い。そして、こうした SES が低い学校が所属している教育委員会は、行政の他部署（子どもや福祉関係）と密に連携を取り合っていることが明らかになった。

義務教育学校の運営、小中一貫教育の取組の充実、教員研修、訪問指導といった教員の力量向上のための施策等についても多様な方法がみられるが、いずれも従来からの教育委員会の重要な役割であり、本稿では触れなかった。

* 1 『平成 25 年度『全国学力・学習状況調査（きめ細かい調査）保護者に対する調査結果』、平成 26 年度『効果的な指導方法に資する調査研究』、平成 29 年度『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』、平成 30 年度『平成 29 年度保護者に対する調査の結果を活用した効果的な学校等の取組に関する調査研究』

* 2 『令和 3 年度全国学力・学習状況調査結果の追加分析』（耳塚寛明、垂見裕子、富士原紀絵）。ケーススタディーのインタビュー調査内容は富士原が作成した。

執筆担当：(1) 浜野隆、(2) と (3) - 5 富士原紀絵、(3) - 1 岡田泰孝、(3) - 2 石井恭子、(3) - 3 西岡加名恵、(3) - 4 原田信之

第10章 訪問調査レポート

1. I 市立A 中学校

訪問日：2022年12月16日

インタビュー対象者：学校長、教務主任、生徒指導主事（中学校）

教育長、学校教育課課長、同課課長補佐の3名（教育委員会）

授業参観：14時30分より全校的な授業と校内の参観

訪問者：原田信之、浜野隆

（1）学校のプロフィール

I 市立A 中学校は、田園風景の中に位置し、約30年前に設立された学校である。2つの小学校区出身の生徒が所属し、各学年2クラス、約150名の生徒を擁する。特別支援学級としては、知的支援学級が設置されている。校区には3世代居住地域と新興住宅地域とが混在し、学がなくても土地があるから暮らしていけるという土地柄の他地域とは異なり、商風の伝統が残っていることから、住民から学力が高いと思われている地域に位置している。

学校の教育目標は「きたえあい 自己を高める」であり、「なりたい自分をめざし仲間と共に努力し続ける生徒の育成」に重点を置き、「目標に向かって最後まで粘り強くやり切る姿」「ひたむきに活動に取り組む中で、仲間と励まし合い、きずなを深める姿」「先輩から伝統を受け継ぎ、自分たちの力でよりより学校生活を築いていこう（A中文化を高めよう）とする姿」を願う生徒の姿として、「向上心」を合言葉にした「A中文化の創造」が掲げられている。学校と保護者との間で信頼関係づくりが求められた時期以降、人と丁寧に向き合い、話し合う対応が心がけられており、心理的安全性の確保につながる「誰もが安心して生活できる学校づくり」が目指されている。キャリアパスポートとして、小学校入学から高校卒業までの記録を学年・校種を越えて引き継ぎ、学びの振り返りや見通し、学校間・教師間の生徒理解に生かされている。

（2）臨時休業期間中及び臨時休業期間後の学校の取組について

1 休業日数

臨時休業期間は、令和2年のゴールデンウィーク週末5月7日までの約2か月であった。その後6月7日まで分散登校の措置が取られた。令和元年度は授業時数が標準を下回ったが、令和2年度は長期休業期間の短縮により授業時数は確保された。

2 臨時休業期間中の取組

臨時休業期間中及び以後には、デジタル教科書に音声による説明をつけた英語、数学のYouTube動画を市内3校において作成・共有し、学校のHPを介して配信した。動画配信を見られない家庭用に貸出し用のDVDも作成したが、使用されることはなかった。

4月の新学期開始後は、週1回の登校日を設けた。この登校日には、席間隔が空くように、出席番号の奇数番号と偶数番号で午前・午後に分け、課題の提出と受け取り、担任と1対1

で1人約10分間、心と体の健康調査を行うとともに、課題の取組状況や家庭での生活の様子の把握に努めたという。家庭学習用の課題には、時間割と同じスタイルで家庭学習プランニングシートを付け、教科書の範囲、課題の内容が示され、毎時の振り返りを記号で書き込めるようにしてある。

電子メールやLINEなどのSNSを使用することはなく、家庭との連絡方法は、1週間に一度の電話連絡と登校時に配付した紙媒体の通信が用いられた。クラス担任は、教科担任と連絡を密にし、気になることがあれば即座に電話で連絡を取ることにしており、放置状態をつくらない対応は教員間で徹底していた。登校時に配付したプリントに沿い、電話学習相談も教科担任の方から積極的に働きかけた。こうした教員間の連携は、当たり前にはできず、校内の教員間の人間関係があり、気になったことを放置しておかないという日ごろからの取組の構えがあったからこそと話されていた。

3 分散登校時の取組

令和2年5月25日～6月7日まで分散登校を行った。5月25日は3年生（午前・午後に分けて登校）、26日は2年生（同）、27日は1年生（同）、5月28日～6月7日は全学年（同）とし、分散登校最初の4日間は、ほぼすべて学活の時間にあて、子どもたちの様子の把握とともに、学校の伝統的な取組である「づくり部」が組織された。

「づくり部」とは、学級組織における仲間づくり部、学習づくり部、環境づくり部、健康づくり部の総称である。各班に各部のリーダーと班長がいて、1人1役1リーダーにより、学校生活への責任感が自覚されている。各生活班で話し合われた課題を、各づくり部で話し合い、それを生活班に持ち帰るといった、生活グループと専門家グループとが連動的に機能している。各学級のづくり部長で組織されるづくり部長会、各づくり部長で組織される全校づくり部長を含めた全校の生徒議会組織とも連動しており、さながら学校生活づくりのための話し合いジグソー法のように生徒主体の組織が網目状に動いている。づくり部は、この学校で伝統的に取り込まれてきた生徒主体の活動の源となる、全校に網目状に張り巡らされた組織であり、一斉臨時休業直後の分散登校時に、生徒主体の組織を立ち上げるところから取り組まれた。

4 臨時休業期間後の取組

家庭学習については、各教科において期限を区切って課題を出してはいるが、宿題は自分でやるものとして位置づけている。保護者からは宿題はないのかとの問い合わせがくることはあるが、各自で自主学習ノートを準備し、やってきた生徒が廊下のテーブルに並べて提出し、一目瞭然で見られるスタイルを取っている。教科ごとにノートが異なるので、提出されたノートを各教科担任が回収する方式であり、提出しているかしていないかは公共の目（みな目）に委ねられている。

教職員の負担軽減のため、3学期制ではあるが、成績表は年2回にした。

（3）SESの厳しい層への支援や指導の工夫等

特別な取組をしているわけではないが、自主学習ノートを通じて、個別に苦手な教科の指導を行っている。学習集団として、「分からない」と言える、認め合える雰囲気づくりを大

事にしており、これが学習づくり部を中心に行われる「授業評価5A(授業評価カレンダー)」の取組と相まって、生徒たちが自ら具体的な対応の仕方を Can-Do で目標化し、それを振り返り、さらに取り組むという、生徒集団の中に改善マネジメントサイクルがしっかり根を下ろしていることが、置き去りにする子を出さないことにつながっている。

(4) 普段の教育指導における取組

平成30年・令和元年に市教育委員会の研究指定を受け、この指定を起点として「主体的に学び合う」対話的・協働的な学びが学校に根づいたという。授業においては、自然にグループ活動が行われ、グループ内では誰かが占有して話している状態もなく、会話や質問のやりとり、わからないところをわからないと当たり前と言える雰囲気など、教え合いや学び合い、助け合いがルーチン化しており、熟した協働の学びの様子があがわられた。

全生徒と共有する学校独自の冊子『学習と生活』(生活の手引28頁、学習の手引20頁)のうちの学習の手引では、「なぜ学ぶのか」と学ぶことの意義の問いかけから始まり、「仲間と共に学び合い、考えを深め合い、自分で判断し、考え、表現するための力を高めるとともに、多くの知識や技能を身に付けていきましょう」として、この学校の基本方針が示されている。この手引きには各教科を学ぶ意味や学び方、目指す姿と評価方法とともに、家庭学習の進め方や自主学習ノート作成のポイントなどが解説されている。

年間計画としては、年度を7期に分け、期ごとに目標を立て、期末にはその目標に向けた生徒たちの取組を振り返るサイクルが定着している。週ごとに掲げた目標を達成できているかどうかを生徒たちが主体的に判定し、その結果はクラスの中央の壁に掲げられた「ALL5カレンダー」に明示される。生徒たちの主体的な取り組みは、行動目標として掲げられた手作りのポスターに表れている。

例えば、「スマイル大作戦、目的：みんなが学校生活を、楽しくすごしていけるように、先生や全校への態度を改め、皆の心が温まる言葉をかけられるようにする。内容：帰りの会の班会議のとき、くじをひいてペアになった人のよい所を具体的に3分間で言い合う。相手の心が傷つく言葉、態度をされたり、見たりしたら、先生に報告する」という生徒たちが自分たちの学習環境を良くしようとする取り組みがポスターに記されていた。

別のポスターには、「AAH(あいて・あんしん・はんのう)大作戦、目的：発表した相手が安心できるような反応をする。内容：ちょいと大げさに反応する。①2日間異国語で反応する。②2日間上品な言葉で反応する」と記されており、同級生の目を恐れる心配のない、心理的安全性が確保された学習環境づくりの取組が生徒たち自身の手で行われていた。「づくり部」もそうであるが、この学校ならではの取組が凝縮された相通じる言葉が創発されており、主体的であり、かつ、共通の行動や規範の基盤としての対話的・協働的な学びの文化の風土が形成されている。

普段より、聴く姿、話す姿、ハンドサイン、終始の挨拶、学習用具の観点から、基本的な学習規律の徹底が図られている。話す姿であれば「聴き手全員が見える位置で話す。場にあった声の大きさを、最後まで伝えきる。」など行動目標化して示されたり、これら聴く・話す姿などの高まりが初歩から高次までの段階水準で可視化されたりしていることで、生徒自身が具体化を図りやすくしている。また、授業終始の挨拶や2分前学習と授業終了時の動きが定着している。教科担任は「学習の5つのめあて」を基に毎時授業を評価し、授業中の

生徒の姿や取り組む姿勢の値打ちや価値を伝えたりすることで、生徒たちの自己効力感や集合的効力感を高めている。

(5) 市教育委員会の方針と学校との関わり

I 市には 10 の小学校と 3 つの中学校が設置されている。市教委でインタビューに応じた学校教育課の課長は、同市 A 中学校で長年の勤務経験を有していた。

令和 3 年度「教育委員会の事務に関する点検評価報告書」には、県下唯一の市内一斉オンライン授業（全小中学校）、授業用動画コンテンツの作成、AI ドリル・キュービナ（忘却タイミングに合わせた出題で効果的な復習）など、長期化した新型コロナウイルス感染症拡大下で実施された取組が報告されているが、いずれも令和 3 年度全国学力学習状況調査後の取組ということであった。

1 コロナ禍（令和 2 年度内）での教育委員会の取組

臨時休業期間には、一人一台端末環境は整備されていなかった（令和 3 年度末に整備完了）。市全体の小中学校において、2 週間のスパンで登校させ、教員が作成したプリント教材を持ち帰らせることを繰り返していた。これと並行して、中学校 3 校は、学校ホームページを介して YouTube のような一方向型の授業を配信したり、数学と英語に限ってはウェブ教材を作り、その配信を始めたりした。オンライン授業が少しずつ始まったのは令和 2 年度終わりの 2 月ごろからのことである。

他地域と同様に授業時数を確保するため、夏休みを 8 月 10 日から 21 日まで、土日祝日を除くと実質 8 日間に短縮するとともに、年度末まで月 1 日土曜日に 4 時間の半日日課を組んでの対応がなされた。教員の負担軽減措置としては、変則的ながら、3 学期制は変えず、成績通知表への記述は年 2 回にした。教員研修はほぼすべて中止し、生徒や家庭と連絡をとったり、課題を作成したりする時間が確保できるようにした。市としては、ICT 活用検討会を動かし、教材作成の対応にあたるなどした。

2 コロナ禍以前からの教育委員会の取組

各学校において、自校の全体計画・指導計画を作成するなど、教育課程の確かさを求めている。休業期間で学びが途切れているように見えても、学びの文化や指導の流れが引き継がれていくからである。調査対象校を見る限り、行動に移すことができるまでに具体化された自校の教育課程の冊子が創られ、教員間、教員・生徒間で共有されていた。これに加え、市教委として市民ワークショップを開催し、市の教育への取り組みについて市民と語り合う機会が設けられ、地域との共有化が図られている。

市として長期的に実施されている研修形態として、2 年目の教員と中堅教員がバディを組んで、中堅教員が 2 年目教員の授業を観てアドバイスしたり、逆に 2 年目教員に示範授業として観察させたりするバディ研修がある。教員同士で互いの授業を見合うことに不自然さを感じない雰囲気ができている。

スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーは県費予算の範囲内で配置している。市費会計任用職員としては、学習に困り感を持つ児童生徒に寄り添い学習を支援する学級支援員（教員免許所持者）26 名、少人数クラス支援員（同）4 名、特別支援アシスタン

ト 12 名を配置している。これ以外にも、児童生徒が安心して学習できる居場所をつくり、悩み相談等に対応し、担任や保護者と連携しながら支援を行うスクール相談員 7 名、英語インストラクター 4 名、ALT 4 名を配置している。適応指導教室（教育支援センター）は 2 つ設置されており、教育相談員が常駐している。

（文責：原田信之）

2. II 区立 B 小学校

訪問日：2022 年 12 月 19 日

インタビュー対象者：学校長、副校長、学力向上を推進する担当教員（小学校）

学力定着推進課長、同課係長の 2 名（教育委員会）

訪問者：岡部悟志、耳塚寛明、文部科学省学力調査室より 1 名同行

（1）学校のプロフィール

訪問した小学校があるのは都市中心部に隣接するベッドタウンであり、急速に開発が進む最寄駅から徒歩 10 分ほどの場所に立地している。創立 50 周年を超えるこの学校には、地元で長く定着する家庭のほか、最寄駅の開業時に引っ越してきた家庭の 2・3 世代目、そして路線拡張を機に開発された新興マンションに暮らす家庭の子どもたちが通っている。全校の児童数は約 570 名で、6 学年 19 学級である。下学年の人数が多いことから、新たなファミリー層の流入が進んでいることが伺える。地域の就学援助率は全国平均よりも高く（25%以上、30%未満。令和 3 年度全国学力・学習状況調査の学校質問紙の回答より）、厳しい状況に置かれた家庭の子どももかなり多く通っている。また、教育委員会や学校によれば、外国籍で日本語指導が必要な子どもや一人親家庭の子どもも少なくない。しかし、多くの保護者や近隣住民は、学校への理解が高く協力的であること、またそのような環境下で素直で落ち着いている子が多いという。古き良き昭和の学校のような、と学校長は評価する。

都市中心部の状況とはやや異なり、中学受験や通塾する児童は 15%程度と少数派である（学校でのインタビュー及び提供資料より）。子どもの学習について、多くの保護者は学校を信頼して任せている。児童は規律正しく落ち着いてはいるが、学力的には必ずしも恵まれている状況ではないという。そのため学校では、低学年のうちから、読解や思考の土台となる読み書きや基本的な計算にしっかり取り組ませる必要があると考えている。教員は 20 代が中心であり、それぞれ学級担任を持ち授業に熱心に取り組んでいる。キャリア 15 年以上のベテランは、主幹、専科教員（算数）と管理職のみであり、学校の学力向上を推進するリーダーは 6 年生の学年主任であった。学校長によれば、学力向上の目標感や日々の進捗確認ではその教員と密にコミュニケーションをとっている。ただし、実行についてはできるだけ現場の教員に任せるよう意識しているという。

なお、II 区教育委員会には平成 26・29・30 年度にも訪問調査を行っている。当時と変わることなく、学力向上へ向けた様々な独自施策を熱心に展開し続けていることが改めて確認された。それらの施策の背景や意図、実例は（2）で述べる。その上で、それらが学校の中でどのように位置づけられ、現場の指導として実践されているかを（3）で紹介する。

（2）特色ある取組や重点課題（教育委員会を中心に）

今回訪問した B 小学校が、地域の厳しい実情から期待されるよりも高い成果を上げている要因として欠かせないのは、II 区が独自に行う学力向上のための施策の影響であろう。詳細は（3）に譲るが、学力向上へ向けた B 小学校の取組の多くは II 区が掲げる数々の学力向上施策を基に成り立っているからである。加えて教育委員会によれば、地域で成果を上げている学校に共通するのは、II 区が提供する施策を最大限に活用している点である。当然のこ

とながら、各施策には相当な予算がかかっている。さらに近年では、一人一台端末の導入に伴うデジタル教材（AI型教材等）にかかる予算も重なり、総額は増加しているという。

では、そもそもなぜ、Ⅱ区はこれほどまで学力向上へ向けた施策に熱心に投資するのだろうか。教育委員会によれば、困難な状況にあるⅡ区の子どもの学力向上に取り組むことは、区が抱えるネガティブイメージを払拭し、イメージアップさせるための重要な戦略の1つだという（Ⅱ区教育委員会「Ⅱ区における基礎学力定着の取り組み」より）。同資料によれば、Ⅱ区のボトルネック的課題は、①治安、②学力、③健康、④貧困の連鎖という4つのネガティブイメージである。この解決が区長の掲げる最優先課題であり、それゆえに、子どもの学力向上に熱心に取り組むことは議会の期待とも合致する。学力の成果指標である全国学力・学習状況調査の正答率は、以前は全国平均との乖離が大きかったものの年々改善していることから、Ⅱ区が行う数々の学力向上施策は根拠をもって正当化される。そのため、学力向上施策に関わる予算については、財政当局とも折り合いが付きやすい状況にあるという。

学力向上を支えている2本柱は、①施策の体系（教員の授業力の向上のためのⅡスタンダードや児童生徒の個に応じた学習の充実等）、および②人材支援（教科指導専門員制度やそだち指導員の派遣等）である。

まず、前者①の中核となっているのがⅡスタンダードである。授業の進め方をマニュアル化したもので、教員はこれに基づいて授業を組み立てることを最低限のルールとする。めあてを明確にし、自ら考え、子ども同士で学び合い、学習した内容をまとめて振り返る。問題解決中心の授業スタイルを目指しており、Ⅱ区では、新学習指導要領の理念や求められる授業とも合致しているとみている。①の別の施策としては、多層指導モデルMIMがある。学習の基礎となる流暢な読みを育むための施策であり、全小学校の1年生が取り組む。他県から専門の先生を招き、年4回研修の講師をしてもらう。教員は毎月アセスメントを行い、結果は分析し振り返りを行うことで、やりっぱなしにならないよう心がけているという。

Ⅱスタンダードを担保するのが、後者の②人材支援に含まれる「教科指導専門員」制度である。教員OBを全小中学校に配置し、小学校は国語・算数、中学校は国語・数学・英語について、マンツーマンで若手の指導・育成を行う。毎年多くの新規採用がいる中で、Ⅱスタンダードの理念を学校現場に浸透させていくための重要な施策と位置付けられている。また、そだち指導員とは、教員OBが講師となり、国語・算数の授業時間に、定着度が十分でない児童のつまずきを早期に解消するため、別教室で個別指導を実施する。通常は毎週1回を3か月程度継続して行う。特徴は学力中位層のための施策であり、下位層に寄り添う施策ではない点であるという。

Ⅱ区によれば、今回訪問したB小学校では、以上のようなⅡ区の施策を、前任の学校長の時代から積極的に学校現場に導入し、現場で活動し続けてきた。そして当時の管理職が異動しても、それらの取組が学校組織の中にきちんと位置付けられ、現在に至るまでしっかりと継続され根づいているとみる。なお、この点は（3）の学校側の認識とも一致していた。

（3）学習指導上での取組の特徴（学校現場を中心に）

1 学力調査の活用

訪問したB小学校の学力向上を強力に推進するのは6学年主任のN先生である。現学校

長が着任する令和2年度より前からB小学校の学力向上を担当し、今年で5年目になる。学校長とは着任以前から知っていたこともあり、学力向上のねらいや目標感、進捗について密にコミュニケーションしている。学校長が常日頃から教員に求めることは、めあて学習に基づいて授業を進めることとそのため深い教材研究である。これはⅡスタンダードの思想にも通じる。教員には、1時間の授業に2つの学習活動を採り入れた週案を提出させており、必要があれば直接指導を行う。しかし、学力向上の取組については基本的にN先生を信頼し、一任しているとのことであった。

子どもたちは規律正しく落ち着いているものの、地域的に決して学力が高いとはいえない子も含まれる。そのため、低学年から基礎・基本を徹底することを意識しているという。そのような認識の下で学校がまず行っていることは、Ⅱ区が小学校2年生以上を対象に毎年4月に行う学力調査を最大限に活用することである。高学年になっていきなり全国学力・学習状況調査に挑むのは難しい。その点、Ⅱ区の学力調査は小学校2年生から行われ、かつ基礎・基本の確認が多く含まれるため、課題の特定や指導改善へ向けた気づきが得られやすいという。

4月に実施された学力調査は数か月後の答案返却を待たずに即自校採点を行い、学年学級別に集計可視化し、教員間で共有する。学級別に得点や通過率（目標値以上の正答があった児童の割合）を出すことへの教員の抵抗感はほとんどない。今年（令和4年）は昨年（令和3年）よりも学力が上がり、Ⅱ区の中でも通過率が高かった。1学年約100名の学校で、通過率を1%高めることは児童1人救うことになると考えており、成果の伸びが教員のモチベーションを支えているという。

2 学校での具体的な取組

上の学力調査等から課題を抱える子どもを特定し、(2)でみたⅡ区独自の施策を中心とする補習などを保護者の同意を得て受講させるなどしているが、それは今に始まったことではない。区長が、地域の貧困層を救うという強い方針を打ち出した時に、当時の学校長が学力向上の取り組みを本格始動させた。高学年からの対応では遅いという課題意識の下、低学年からしっかり取り組むスタンスはこの時に確立される。現学校長が着任した時にはすでに、教員間にそれらの取組やその背景にある考え方が浸透し、根付いていたという。

学力定着に向けた学校の取組は多岐にわたる。全11項目のうち、実に7項目がⅡ区の施策である（図表1に示した学校の取組一覧を参照）。このうち、特に学力向上に寄与していると考えられる取組を挙げてもらったところ、次の4つであった。①パワーアップタイム（算数の基礎的な計算など、基礎基本を固めるために5時間目に入る前の短時間で行う学習）、②個別指導（週1時間子どもがつまずきやすいポイントに的を絞った独自カリキュラムと教員体制による個別指導）、③多層指導モデルMIM（1年生から読む書く力を育むための指導とアセスメント）、④そだち指導員（3・4年生を対象に国語・算数の苦手を克服し標準的な学力を獲得するための個別指導）である。いずれも、(2)で概要を紹介したⅡ区の施策の中核をなすものであった。ただし、学校では現場の実情や時代の流れに合わせて運用の見直し等を行っていた。以下では、訪問したB小学校ならではの取組になりつつあるという②個別指導を中心に、詳しく記述する。

図表1 B小学校の学力定着に向けた取組一覧

区の取組	対象	取組	内容
●	1年	多層指導モデル MIM	読み書きが定着するよう児童のニーズに対応した指導・支援を実施。
●	3・4年	そだち指導	国語・算数でつまずく児童に対し、そだち指導担当教員が個別に指導。
●	3・4年	夏季学習教室	民間の塾講師による国語・算数の少人数指導。夏休みに5回実施。
●	5・6年	新聞活用による読解力強化	新聞を活用し、要約や意見をまとめることで、読解力の向上を図る。
	3～6年	習熟度別授業（算数科）	レディネステスト等の結果を参考に、習熟度に応じた指導を実施。
●	全学年	個別指導	国語・算数の基礎的及び発展的な学習内容の習熟度別指導。週1回、管理職や専科教員も指導にあたる。
●	全学年	パワーアップタイム	漢字や計算、音読等の基礎的な内容に取り組む。週4回、5時間目の前の10分間で実施。
	全学年	寺子屋タイム	週1回、授業終了から15時40分までの間に補充指導を実施。
	全学年	放課後指導	上記以外に、必要な児童に対して補充指導を実施。
●	全学年	夏季学習補充教室	夏休みに10日間、必要な児童に補充指導を実施。
	全学年	家庭学習	低学年30分、中学年45分、高学年60分の家庭学習（宿題や調べ学習、読書などの自主学習）を実施。

※学校からの提供資料を参考に簡略化して示している。

学校によれば、②個別指導の土台と位置付けられるのが①パワーアップタイムである。例えば、算数では論理的に考える力が課題になることが多い。そのため、パワーアップタイムで算数の基礎的な計算や図形の問題を行い、全体の底上げをしてから個別指導に入れるようにしている。通常クラスより多く4～8グループに分け、習熟度に応じた内容を管理職も参加して指導する。子どもがつまずきやすいポイントに的を絞った指導カリキュラムはN先生が5年前に作成し、学力調査の結果や実施した経験を踏まえて更新してきたという。

学校によると、パワーアップタイムはⅡ区の施策であり今でも多くの学校で行っているが、個別指導を行っているのは数校のみではないかという。ある時期までは多くの学校が個別指導を行っていたが、週2時間正規の時間を捻出して行う必要があるため、時間確保が困難だからではないかとみている。訪問したB小学校では、指導書をよく吟味することで必要のない時間を圧縮して積上げるなどし、個別指導の時間を生み出す工夫を常に行っている。そのため、教員も週1時間生み出すのはそれほど難しいことではないとの認識であった。

令和2年度は、新型コロナウイルス感染拡大防止のため、それまでB小学校で実施され続けていた個別指導は中断を余儀なくされた。休業期間が明けても、教室内の対話も制限される中で、学級を超えて児童や教員が入り乱れる個別指導の取組自体、到底許されるような状

況ではなかった。しかし、多くの教員は個別指導の復活を強く望んでいたという。そして、新学期から基本的に対面での授業となった令和3年度からは、取組をスリム化させて復活させることになった。学力向上を推進するN先生によれば、今後、個別指導の回数は、以前の年間30回から20回ほどに減らして継続しようと考えている。いま振り返ってみると、年間30回やっていたときはかなり無計画にやっていた側面もあったという。実施回数を一定程度減らしても効果は変わらないことは、児童の学力の状況や現場の実感により確認できているとのことであった。新型コロナウイルス感染症の経験を経て、学校を取り巻く環境変化や実情を踏まえつつ、運用の仕方を見直し調整している様子が見えてくる。

(4) 今後の課題

以上見てきたように、学力向上に関わるⅡ区の様々な施策とそれを最大限に活用するB小学校の献身的な取組により、子どもの学力が具体的な数値を伴って向上したと考えられる。ただし、近年の学校や地域を取り巻く環境変化の中で、更なる学力向上へ向けた今後の課題もある。ここでは、2点とりあげる。

1点目は、ICTの効果的活用を踏まえた授業や学びの検討とⅡスタンダードの更新である。そのためには、これまでのように教員が大画面に映して子どもに見せるためにICTを使う段階から、一人一台端末をそれぞれの子どもが使っていくという段階に変わっていく中で、いつどのような場面でどう使うと効果的なのかを明らかにする必要がある。そのために、いままさにⅡ区と学校とが教育実践と研究を行い模索している最中であった。訪問したB小学校によれば、(3)で紹介したパワーアップタイムなどでAI型教材の導入を行っている。しかし、教科や領域の特性もあり、全面的に移行するのは難しいのではないかとの見解であった。教育委員会も学校も、現時点ではまだ試行錯誤の段階にある。

2点目は、Ⅱ区の様々な施策の背景や意図を、いかに学校現場の教員に理解させ浸透させていくかということである。繰り返すように、Ⅱ区はその地域特有の特徴がある。その理解なしには十分な教育活動できないというのが、Ⅱ区教育委員会の見解である。教員の中には、何でここまでやる必要があるのかという意見もあり、学校によってその温度差も大きい。そのため、各学校の学校長が施策の意図や背景を教員に対してどう伝えているか、現場に十分活用させているかが重要となる。そのような状況の中で、訪問したB小学校では、学校長と現場の学力向上の担当リーダーとが互いに手を取り合う形で、現場に取組の理念を浸透させていた。管理職も年々異動せざるを得ない中で、各学校に学力向上を担う人材を育成し配置したりするなど、学校の当然の取組として根づかせていくための工夫が求められる。

(文責：岡部悟志)

3. Ⅲ市立C中学校

訪問日：2022年12月19日

インタビュー対象者：校長（中学校）

指導課長、指導主事の2名（教育委員会）

訪問者：岡田泰孝、富士原紀絵

（1）学校のプロフィール

中学校は最寄り駅から車で10数分の丘陵地の標高の高い場所に位置している。周囲の丘陵地には畑地、林、住宅地が広がる自然環境豊かな土地にある。学区は海にも面しており漁港もある。最寄り駅周辺には古くからの温泉街があり都心からの観光客が多い地域でもある。学区域には、昔からの住人と新興住宅地の開発が進んでから移り住んできた住人が混ざりあっている。また校区に県営団地が2カ所に計5棟ある。本校の学区域は市内では最も広く、生徒数は減少傾向にはあるが市内では最多を維持している。学区が広く地域ごとの自然環境や歴史的な背景の差の大きさが、そのまま本学区域の特徴になっている。つまり本学区域の特徴をひと言で言い表すとすれば、地域ごとの差異が大きいことになるだろう。それは地域や保護者の学校への協力度合い、地域の教育力などにもあてはまる。学区内にいくつかの学習塾があることから、ある程度は通塾しているようであるが、突出して多いというわけでもない。以上のような地域性から生徒の家庭状況の差は大きく、母（父）子家庭の生徒がどの学級にも複数名おり、就学援助率は5～10%程度、生活困難の課題を抱えた家庭もある程度存在する。また不登校生徒はどの学級にも数名ずついる。12年ほど前、学校が荒れていた時代があり、教員が生徒指導で追われ疲れ切っていたとのことであるが、この7年ほどで随分落ち着いた雰囲気になってきた。校長によれば、その変化の要因の一つに特別支援的教員の指導姿勢が身につけていることがあげられるということであった。

学校全体の雰囲気として部活動に対して熱心で、運動系のある部では伝統的に全国大会で優勝、入賞していることもあり、生徒たちも誇りに感じているし、それが学校生活を充実したものにさせているようである。部活動が充実している背景には、規模が大きい学校であることから教員数も多いということとともに、教員の年齢構成も20歳代から70歳前半（再雇用）まで、各年代バランスよく配置されていることも考えられる。

全校生徒数は539名で、第1学年は159名、5学級。第2学年は182名で6学級、第3学年は165名で5学級。特別支援学級33名で6学級となっている。また、県の施策として35人学級が進められている。市から特別支援教育支援員が6名ついており主に特別支援学級へ配置されている。なお本校を含めて、市内中学校では2校に特別支援学級がある。スクール・カウンセラー（SC）は基本的に週1回の勤務である。校区の小学校にC中学校の兄弟児童が通学しており関連情報はSCが仲介して伝えている。スクール・ソーシャル・ワーカー（SSW）は基本的に拠点校に勤務しており本校から要請すると対応するかたちをとっている。

（2）Ⅲ市教育委員会の取組

1 学力向上に関わる取組

学力向上に関して、この学力調査にも関係してくるが、前年度の全国学力・学習状況調査を受けて学力検証委員会（市教育委員会主催）というかたちで教科担当教諭や関連する校長で委員会を組織して、そこで調査の結果を分析し、それをもとに次年度に向けてどんな力を伸ばすかを検討している。学力検証委員会の担当になった教員に市教育委員会にきてもらい分析作業をするのであって委員会を各学校に設置するのではない。そして同委員会がリーフレットを出したり、そのリーフレットに基づいて各学校がお便りを出したりする。市教育委員会では、各学校の家庭の実態や状況などまではきちんと把握はできないことから、各学校の実態にあわせて各学校がそれぞれお便りを出すようにしている。各学校からお便りを出すことは義務だが、いかなる内容にするかは自由度が高く、各学校の判断に任せている。また各学校に対して、過去問題の実施などを必ず行うようにというスタンスではなく、全国学力・学習状況調査では、十分身に付け、活用できるようにしておくべきと考えられるものが出題されていることに鑑み、そうした力を身に付けられるような授業を行ってほしいという要望を伝えている。

2 教員の指導力向上について

教員の指導力向上については、県の教育事務所や市教育委員会が学校を訪問して授業参観をしたり、市の教育研究会では各教科年間最低1回は研究授業を行うことや、各学校最低年に数回ずつは研究授業を行うことを通じて指導力を高めたりするようにしている。その際は市教委員会からも指導主事が参観して講評をするようにしている。

他には市の研究員という制度があり、教育委員会が各教科の研究員を市内の若手～中堅クラスの教員から指名する。任期は3年間で、研究員は互いの授業を見合って相互に授業についての協議をしたりして授業力を磨いていく。現在研究員は12名いる。以前は教科等指導員制度があったが、この制度は名称のとおり指導者の立場であることが優先されていた。しかし、児童生徒の減少に起因する教員数の減少により指導者の立場で指導ができる教員が不足してきたことや、若手教員の資質向上やモチベーションの維持のことを考えると、対象とする教員年齢を引き下げ、中堅・若手教員が考える課題等について自由に研究してもらった方がよりよい教育研究になると見直され、教科等研究員制度に改められた。

（3）C中学校の特色ある取組や重点課題

1 教員と生徒の関係の充実

校長が話していた“特別支援的な教員の指導姿勢”に関連したことをいくつか記す。職員朝会をなくして週に1回だけ放課後に職員打ち合わせの会を持つようにしている。毎朝教員は教室で生徒が登校するのを待つようにしている。各学級担任は、その場と時間を生徒とのコミュニケーションにあてることによって相互理解を図ったり、生徒の質問や疑問に答えたりする時間にしている。教員は、生徒の話に粘り強く聞くようにしており、教員と子どもの関係性もよくなってきている。また校長は、教員の姿勢の変化の要因としては、市や県の研修において特別支援的に関わる内容が大幅に増えたことと関連があると捉えている。

2 少人数指導への対応

特に学力の二極化現象が起きていることから、理科の授業でTTを行っている。また、TTでもフォローしきれない生徒に対しては、登校から朝礼までの朝の自由時間や昼休みの時間を利用して、生徒の補習時間を確保している。その方法は、基本的には生徒の自主性に任せるようにして生徒が自ら参加するのを待つようにする。数学の担当教員は、その時間は教室にいて補習に参加する生徒に対応している。

3 家庭学習の取り組み

市教育委員会では平成24年度から10年間にわたり家庭学習を充実させるように『家庭学習のすすめ（小学校版）』『自主学習のアドバイス（中学校版）』を作成し配布してきた。小学生には10分×学年、中学生には1～2時間の家庭学習を行うようにと家庭に伝えてきた。この事業は既に終了しているが、令和3年の中3生徒たちは、小学校・中学校在籍期間と本事業期間が一致しており、影響を受けていたと考えることができる。

C中学校では、自学自習ノート（1日ノート1ページ分の自主的な学習）、三行日記（毎日の学校生活・学習のふり返り）、宿題の3つを日々の課題として生徒に行わせている。生徒たちが放課後の生活が忙しい中で、自主的な学習を継続してこられたのは、教員が毎日これらのノートやプリントに目を通してコメントを入れるという地道な仕事を続けてきたことが影響していると考えられる。特に問題があるのは、自主的な学習内容の選択・決定の自由度が大きい自学自習ノートへの取り組み方に、個人差が目立つことである。そこで本校の教員も、よく取り組んでいる生徒のノート内容を展示する方法などを通して、他の生徒たちが参考にできるようにしている。

4 部活動の充実と指導の外部委託について

学校の特徴についてでも触れたように、本校は部活動が盛んである。学校便りに掲載されている生徒の自己評価などでも、部活動に対する評価は高く、学校の自慢と捉えている生徒は多いことが分かる。

しかし、部活動の時間については教員の校務との関係から、過度にならないように適切に行う工夫が行われている。例えば部活動の時間については部活を全休する曜日と会議時間には部活を行わないことにして、月曜日と水曜日は部活動を行っていない。また部活指導の外部委託については、地域の特性としてそのような外部人材を見つけるのが困難であることから話は進んでいないとのことである。

5 校内研修部が進める研修内容

新しい学習指導要領の完全実施に伴い、C中学校では校内研修テーマを「わかる・できるを保証する授業づくりー目標・主発問との整合性のある評価の在り方に着目してー」と設定して研修を進めている。なかでも特に注目したことは、生徒たちの学びが、目標に対してどのように変容したのかをみとめるために、教師の主発問に対して生徒がどのように学んだのかを考察することをポイントと考えた点である。この研修テーマは、学習指導要領の改訂に伴って学力の三要素相互の関係性をいかに捉えるのかと同時に、評価観点相互の関係をどのように捉えるのかという教員の切実な問題意識を拾い上げて設定されたものである。

観点別評価は、通知表や指導要録にも記す必要もあることから、日々の授業の振り返りの

資料として大切なものであり、極めて実践的な問題に取り組んでいるという感触を得た。話題になっている問題としても、三観点の評価がB・B・Cとなったときに評定を2と判定することは妥当なのかという切実性の高い議論がなされていた。このような具体的場面を設定した資料を研修ニュースのような形にして、研修推進部会で検討し、職員全体に提案することを丁寧に進めている。研修の推進部会は教員のニーズにあった内容をテーマにして、教員の意識を高めながらうまく研修を進めている。

またⅢ市教育委員会は、各学校の研修主任が自校の研修内容の計画段階とまとめの段階における報告を行う会を開催して、学校間の交流ができるようにしている。Ⅲ市教育委員会としては、市から各校に研修テーマを依頼することはなく、各校の教育課題に基づいて自発的に行うように見守る姿勢をとっている。市教育委員会が各学校の自主性を信頼し任せることによって、C中学校のような大規模で教員数の多い学校にとっては自分たちにとって切実なテーマ選択が可能となるケースを生み出したように思われる。

6 校務分掌時間を生み出す工夫

生徒指導部会、校内研修部会、企画委員会は毎週1回行われる。これらの部会は生徒の生活を見守り、その改善に日々対応したり、毎日の授業と生徒の変容をみとったり、学校内学年間の連絡調整など常時の活動として継続性と迅速な対応が求められる。毎週1回の部会を保障するために、この3部会については時間割に位置づけ、その部会所属教員は部会に出席できるように、その時間には授業をもたないように時間割が設定されている。例えば、生徒指導部会は月曜日の5時間目に、研修部会は木曜日の1時間目に、企画委員会は水曜日の5時間目に行われている。教科担任制の中学校ならではの校務会議の持ち方の工夫だと考えられる。

7 共同学校事務制度

学校運営には事務職員の仕事のあり方が影響を与えることが分かってきている。本市の学校ではもともと県費負担職員が各校1人常駐していたが、数年前から市の職員も配置されるようになった。市費職員については、学校規模が小さいところは1人の職員が複数の学校の事務職員を兼任し、県費職員については、共同学校事務室で県費事務職員同士複数の目で公文書の確認を行うことで、事務内容の正確さが増したという。各校1人で行っていた事務作業が複数名で行われることによって事務の引き継ぎも漏れなく行われることなどそのメリットは大きい。

(文責：岡田泰孝)

4. IV市立D中学校

訪問日（両日ともオンライン）：2022年12月20日（中学校）
2023年1月11日（教育委員会）

インタビュー対象者：教頭（中学校）
指導主事5名（教育委員会）

訪問者：石井恭子、浜野隆、富士原紀絵

（1）学校のプロフィール

D中学校は昭和22年に新学制実施により創設された比較的小規模な中学校である。校訓は「努力」「立志」「礼節」、学校教育目標は「志や誇りをもち、心豊かにたくましく、未来を切り拓く生徒の育成」である。学校は、県庁のある中核都市に隣接する郡の町立中学校として創設されたが、平成18年に市に編入されたため現在は市立中学校である。生徒数は約200名で、現在は各学年2学級と特別支援3学級で計9学級である。昨年の3年生（調査対象学年）は、生徒数が81名を超えたため、3学級編成であった。教員は21名で、30歳代が多く、ベテランが若手を指導し互いに学びあう関係がある。

地域は緑豊かな広い大地で、農業や建設業などが多く、農業をしている実家近くに居を構える保護者も多い。保護者に本校出身が多く、特に母親が本校出身という家庭も多いのが特徴的であり、他の地域から移り住むというよりは地元に戻ってきて住居を構える保護者が多数いる。比較的母子・父子家庭が多く、要保護・準要保護の割合も高いため、生活に余裕のない家庭も多い。保護者は学校に協力的で、PTA行事などの参加率も高い。

市の中心地からは遠く、塾やスポーツや音楽などの習い事をする生徒もいるが、徒歩圏内に塾が少なく通塾率は低い。塾や習い事で子どもの学力等を高めて難関高校や難関大学を目指すという意識の家庭は稀であり、それよりも学校の授業をきちんと受けて部活等で運動や文化的な活動をする充実した中学生活を送ってほしいという家庭が圧倒的に多い。

ほぼ全ての生徒が高校に進学し、大学まで進学する生徒も40%ほどいる。レベルが高い工業高校への進学が多いこと、学力の高い生徒が県外の大学などより地元の国立大学を選ぶことなど地域の特徴がある。また、学区が市の境目になるため、隣接する市の高等学校にも進学できる。

（2）特色ある取組や重点課題

1 研究校としての特徴

近隣に県総合教育センターができたことを契機に、昭和59年から継続して県総合教育センターの研究提携校となり研究を推進している。毎年、研究公開と県の研修の参観授業を提供しており、これまでに研究紀要を53冊発行している。全校体制で研究を推進するという校内の雰囲気醸成されており、教科の研究や授業改善に日々取り組むことが定着している。教科を超えた授業研究も活発に行われている。

年間計画を含め学校全体が研究を中心に動いており、毎年10月に行う公開授業に向けて、研究体制が組織されている。教員全員が理論・実践・調査の3つに分かれた研究推進部のいずれかに所属しており、研究推進委員会を行事計画に位置付けて週に1回定例会を行っている。さらに全体の研究会を年間20回ほど設定しており、週に一度朝の打合せと清掃をカ

ットした校時を組み、放課後に約 40 分間の会議時間を生み出している。4月に全教員が参観する授業研究、教科担当教員が5、6月に行う実証授業、それをもとに7月に論文を執筆し9月には教員全員で共有して研究紀要として発表、というスケジュールで公開授業に向けて取り組んでいる。

2 校内研修と研究

校内研修は校務分掌上の「研修係」によって企画・運営されており、年間30回は『研究に関する研修』として教員のもつ技能やプロ意識を生かした組織的取組が行われている。例えば、4月第1回の校内授業研究はICT活用の得意な教員の授業を全員が参観することで個人のスキルを活かし共有する研修として位置付けられている。管理職は、必要と感じる研修を提案したりファシリテーターの役割を担ったりするとともに教諭と席を並べて研修に参加している。

さらに『一般研修』として、情報モラル教育や特別支援教育、小中連携教育やキャリア教育、人権教育など、必要な内容と教員の意見を集約し、毎年内容を見直しながら20回ほど行っている。教育課程についての研修を3回ほど行っており、夏季休業中にカリキュラム・マネジメント研修の一環として、学校の課題を出し合い、出された意見をもとに校長が教育課程編成や学校経営の方針を示している。

3 教員組織と同僚性

初任者をはじめとした、若手教員の資質向上の取組としては、授業の組み立てに係る研修や教育論文の執筆、研究公開における教科の発表など、段階を経ながら、教科指導力を向上させている。ベテラン教員の中には外部の教科研究団体等に所属しているものも多く、後輩教諭がその会で共に勉強する姿も見られる。教員は授業以外には職員室で仕事をしており、情報共有や質問などが活発に行われている。10分の休み時間など短い隙間の時間にも教科の教員同士がさっと1カ所に集まって、「今日の授業はこういうことをする」「今日の授業ではこういうことがあった」など、情報共有をまめに行う姿が見られるという。元校長は「一般的には時間を設けて教科部会をすることが多いが、D中学校はそれらに加えて不定期にぱっと集まって、ぱっと話をする機会をたくさん持つことができおり、職員がすごく前向きに頑張る。」と述べている。

同時に、教職員の働き方改革を進めており、全員が午後7時半には退勤するほか、毎週水曜日はノー部活、週末は土日のどちらかだけの部活動としている。業務の効率化やICT化も進めており、成績管理もアプリを導入している。

4 教員加配と人的配置

教員加配は、県から研究加配1名、指導方法工夫改善加配2名、学習支援加配1名の合計4名あり、そのために国数英は各学年3名配置されている。少人数加配がある数学と英語では、きめ細やかに支援ができるとの考えからティーム・ティーチングを行っている。サブの教員が机間を回ったり苦手な生徒を集めたりしながら指導し、メインとサブの教員同士の情報共有も日常的に行われている。市からは特別支援教育支援員が週2日派遣され、通常の学級に在籍する生徒の支援を行っている。また、学校図書館司書が市内の全校に1名ずつ配

置されている。

また、スクールカウンセラー派遣が充実しており、県から月に1回、市から週に1回の2名が派遣されている。学校としても積極的に活用し、生徒にも保護者にもアナウンスして担任や教頭、養護教諭に申し出るよう促しており、継続して相談する生徒も多い。他の学校と比べてD中学校は生徒自身からの相談が多く、友人関係の相談が多いことが特徴である。教員が積極的に活用を促そうという共通理解が図られたことで、授業中に別室で相談を受けることに対して前向きにとらえる生徒が多いという。不登校の生徒も一定数おり、理由はさまざまであるが、担任が頻繁に家庭訪問をするほか、スクールカウンセラーへの相談も多い。校区内には、児童養護施設もあり、教員も生徒への望ましい関わり方等について、カウンセラーへ相談し助言を得ている。

スクールソーシャルワーカーの活用も多く、家庭環境の困難さを抱える生徒や長期欠席の生徒、保護者と連絡が取れない場合などに、家庭や福祉部局等との連携を依頼している。市では重点配置校を設けておりD中学校もその一つである。

5 教育課程上の重点的な取組

教育課程上の重点的な取組は、①生徒主体の授業、②ICT活用の充実である。教員と生徒との信頼関係が強く、授業でも合唱コンクールなどの活動でも生徒が主体的に生き生きと活躍している。その中で教員は常に研究の議論もしている。②ICT活用については、一人一台タブレット端末の活用は定着しており、休業期間も持ち帰りを始めたが、ロイロノートは自宅のPCやスマートフォンでも見られることと、タブレットは重いこともあり多くの生徒は持ち帰らなかった。ワークシートはデジタルと紙と両方準備し、生徒が選択していることも多い。県域アカウントが小中を通して全ての生徒に割り当てられておりモバイルWi-Fiルーターも貸し出しているが、家庭学習は紙がよいという生徒が多い。また、10月の公開授業に対応して、学期末のみ定期テストを行い、形成的評価としての単元テストや小テストを行っている。

D中学校では、平成22年からICT活用を先進的に研究していたため取組や情報の共有が早く、生徒のICTスキルは高い。また、県総合教育センターが近いことにより、さまざまな教具を借りやすいメリットもある。市では令和3年度から学校ICT推進センターを設置してICT活用を推進し、端末一人一台持ち帰りの推進と、インターネット環境のない家庭のためのモバイルWi-Fiルーター貸し出しなど整備している。

小・中連携は、全ての市立小・中学校が行っている。特に、D中校区にある4小学校は、中学校の期末テスト前にノーメディア週間を行うなどD中学校と密に連携した取組もしている。

6 生徒の特徴

生徒は地域の方々や来校者等と接することに慣れており、礼儀正しく挨拶の声も大きい。生徒指導として「あいさつ」と「そろえる」を重視しており、スリッパや物などを綺麗にそろえることが生活の一部として定着している。担任は「集団の一員としての所属感と責任感（一人一役）」と、「自己肯定感を高めるための前向きな声かけ」を心がけており、自分が集団の一員であるという安心感を与えつつ、人のために動くという責任感、そしてそれができ

ていることによる自己有用感を高めることを目指している。また、教科研究の一環で力を入れてきた生徒の自律性伸長の考え方を応用して、生徒会においても自ら考え、行動する力をつけられるように様々な工夫をしている。

38年継続した研究の取組は、素直で穏やかな生徒の育成と熱意あふれる教員の気風を醸成するのに役立っているという。

(3) 学習指導上の取組の特徴

研究校として全ての教科で授業研究と論文執筆、公開授業を行っていることから、授業改善には積極的である。「主体的・対話的で深い学び」の実現や「個別最適な学び」と「協働的な学び」、また「学びに向かう力」を涵養するために目指す生徒の姿をもとに研究テーマを掲げており、授業では「指導の個別化」、「学習の個性化」と「協働的な学び」に研究の視点を置いている。

教育センターの打ち出している生徒の「学びに向かう力を涵養するための4つの視点」の中から、「必要性・自律性」に着目し、自律する姿として「計画する」「試す」「もがく」などの例を生徒にも伝えている。ロイロノートやデジタル教科書などICTを活用した授業も多く行われているが、意見交流や振り返りの交流も頻繁に行われている。県総合教育センターの数学科と情報科との連携により、平成30年くらいからタブレット端末を利用した数学の授業を展開しており、そのことがここ数年間のICT機器活用における学校のベースとなっている。

家庭学習として、自宅学習ノートは毎日提出をほぼ義務化している。これは県内ほぼ全ての学校で行われている。また、生活の記録として3行程度の日記も書いており、どちらも毎日教員が見てコメントして返している。また、宿題も含め補習が必要な生徒をこまめに呼んで個別指導を行う教員も多い。スクールバス通学の生徒がいるため、こうした補習は昼休みに行っている。

ICTの使用スキルが高い生徒が多いため、自主学習の取組は悪くない。また、教室に入れない生徒へのICT機器を使った学習（デジタルドリル等）にも取り組んでいる。夏休み、冬休みには、午前中に学校に来て宿題などをする自主学習教室を開催している。生活リズムを作り学校で勉強したい生徒のための自習教室の提供という位置付けで、平日の勤務時間中で、学年で分担しながら自習監督者を付け、場合によっては質問に答えるなどの活動をしている。

(4) 全国学力・学習状況調査を含む各種学力調査の実施と活用状況

全国学力調査の結果は各教科で分析して授業改善に生かすほか、教育委員会からの指示で分析結果を各学校ホームページで公表している。また、標準学力検査(NRT)、県の学習定着度調査なども含めどれも結果を分析して生徒個々や生徒集団の状況把握を行うほか、学校全体で共有し、指導方法改善に生かしている。

(5) 教育委員会の施策

学力向上については、全国学力・学習状況調査、県の学習定着度調査（小学校5年生と中学校1～2年生対象）のほか、市の予算で標準学力検査(NRT)を小2、4、6年と中1、2

年対象に行っており、それぞれの結果分析と対策を冊子にまとめて各学校に配布している。

人的支援も手厚く行われている。教員加配は県から派遣されているが、市では特別支援教育支援員（平成8年から）、スクールカウンセラー、学校図書館司書の配置をしている。D中学校ではスクールカウンセラーの積極的な活用を図っている。D中学校の特徴として、生徒自身からの相談が多いことが挙げられる。

スクールソーシャルワーカーは市で6人雇用しており、学校からの要請に応じて担当するほか、重点配置校を設けて定期的に訪問している。また、教員の業務を支援するスクールサポートスタッフは国の派遣に加えて市からも1名派遣している。さらに、市生涯学習課が行っている学校支援ボランティア事業を活用し、授業などのサポートに入れる市民を、年間を通して募っている。

予算の支援としては、研究公開を実施している学校に市から研究公開発表資料作成費を配当している。D中にはそれに加え周辺部の小規模校としての予算補助もしている。研究校の公開に関しては、事前の検討会等に複数の市指導主事等が複数回出向いて助言しているほか、教員の参加を促している。特に、教員の資質向上のための施策として、採用1年目の市立学校教員研修の一環として研究推進校の研究公開への参観による授業研究研修を行っており、D中学校はその対象校の一つである。

市独自の研修として、以下3つについて研修の実施や講師の費用補助を行っている。①夏季休業中の教員向けのストレスマネジメント研修。②生徒指導に関する研修を行うため全ての学校に年間1回の専門家の派遣費用の補助(平成26年から)。③中学校3年生と高校3年生の生徒を対象に、各学校でストレスマネジメント教育の機会を年に1回設け、臨床心理士など専門の講師を派遣(令和2年から)。これらは、不登校等の長期欠席の状況や生徒の不安、スクールソーシャルワーカー等の要請により明らかになった家庭環境の問題などに対応して始めたものである。また、市教育委員会の指導主事が校内研修で講話を行ったり、学校の要望に応じて外部の講師を紹介したりすることも多い。

(文責：石井恭子)

5. V市立E中学校

訪問日（オンライン）：2022年12月23日

インタビュー対象者：教務主任、元担任教諭・今年度転出（中学校）

指導主事1名（教育委員会）

訪問者：岡田泰孝、石井恭子

（1）E中学校のプロフィール

E中学校は最寄り駅から600～700m程度離れた狭い平地にあり、学校の周囲には田畑や丘陵地が広がっている。またすぐ南には海が面しており自然が豊かな環境である。家庭の様子としては、3世代同居の家庭が多く、きょうだいも3人～4人程度が多い。学区の産業は農業（兼業農家が主）が中心で、柑橘類、ぶどう、メロンなどの果樹園芸、近年塩トマトの生産が伸びてきている。漁業は近年減少傾向にある。また会社勤めの保護者も増えている。学校の東側には駅があり商業地が広がる。学区が広く通学方法は徒歩の他に自転車、スクールバスも利用されている。

教員の年齢構成は令和3年度には中堅以上の教員が多かった。令和4年度の全校生徒数は194名で、第1学年は64名、第2学年は64名、第3学年は66名で各2学級合計6学級（特別支援を含む）となっている。

本校の特別支援学級はとても丁寧に一人一人の様子を見るということが口伝えで市内に広がっていったようで、他学区域在住の保護者からも我が子をE中学校の特別支援学級に入りたいという問い合わせや要望があったという。特別支援教育に関わることを特別支援学級担当教員だけに任せず、全教員で取り組んでいったとのことである。

また特別支援学級と通常学級の関係については、小学校では特別支援学級在籍だった子が中学校入学時に通常学級に編入するケースがある。その後、2年生、3年生に進学時にも同様のケースがありその事例は増加傾向にある。

県費職員の教員配置や加配などの施策は県教委の管轄になる。E中学校の加配内訳は、少人数数学1人、少人数理科1人、児童生徒支援1人、学校運営加配1人となっている。また市費職員については、生活、学習支援員を学校の実情に合わせて配置しており、前年度に学校訪問して授業参観等を通して学校の実情を把握するように努めている。E中学校には、学習支援員1名を配置し、学習に困難さを感じている生徒への支援を行っている。

（2）令和3年度中学3年生の特徴

令和3年度中学3年生の生徒の特徴について当時の担任教員が語ったことをまとめると次のようになる。小学校時代から、こつこつ地道に学習することが当たり前という雰囲気があった。その雰囲気は中学入学後も変わらなかった。担当教員は、その姿からとても前向きな子どもたちと捉えていたが、生徒たち自身はやや自己肯定感が低いという結果が出ていた。常に現状に満足することなくもっと向上していきたいという意志をもつことがかえってそのような調査結果につながった、というのが元担任教員の捉えであった。また生徒が相互にそれぞれの努力する姿勢を認め合う雰囲気や関係性ができていた。学年全体の仲もよかったのは、小学校時代から続いていたことであった。例えば、同級生の誕生日には学年全

員が学級の黒板にメッセージを書いてお祝いをするなど、自発的に1年間続けていたそうである。元担任教員は、約20年間の教員生活のなかでこのように仲がよく前向きな子どもたちはなかなか出会えないと語っていた。

当該学年の準要保護家庭は学年の2割以下で、給食費の滞納や未払いも最終的には解決できているので経済的に大きな困難を抱えている程でもない。

スクール・カウンセラー（SC）は令和元年度は、V管内（2市1町）で7人配置されていて、当該学校には1人常駐していた。スクール・ソーシャル・ワーカー（SSW）はV管内に2人配置されている。当該中学校の生徒の活用数は3回で、2人が活用し、いずれも不登校傾向の生徒である。なお令和3年度の3年生にも保護者と面談の上 SC、SSW とともに家庭と連携してきた事例はあった。ただ当該年度の生徒は他の学年と比べて大きな問題はほとんどなかった。

（3）コロナ禍以前からのV市の取組

1 小中一貫教育の推進

V市では市全体で小中一貫教育に取り組んでいる。E中学校は同じ校区にある一つの小学校の児童が入学してくる。教育委員会としては、E中学校の小中一貫教育は上手くいっていると評価している。連携校の教員同士は比較的連絡がしやすくなってきた。具体的には、小学生が中学校で体験授業を受けることや、小中の教員と一緒に研修会に参加するなどのことも行われた。合同研修については、小中学校の管理職が小中連携に対して理解があり、そのリーダーシップによって進められている。E中学校では研究主任を中心に、学校総体として校内研修の充実を図り、職員の指導力向上、学力向上に取り組んでいる。特に小中連携の推進が図られており、小学6年生が中学校に行き行って授業体験をするなど、小学校から中学校へのスムーズな移行に努めている。なお小中一貫教育事業は、市教育委員会の中心教育施策である。

この令和3年度の中学3年生の学年集団は、入学時から学習に前向きで努力する生徒が多かったため、教員側が意識して、普段の学習から（休業中の課題も）発展的な内容を扱うようにしてきた。生徒たちは、すぐに諦めずに粘り強くできるまでやってみようとする子が多かった。このような子どもの様子にかかわる情報も学校間で共有できて指導に役立っている。

2 V市教育委員会（県教育事務所も含む）の支援・施策について

不登校適応指導教室の運用について、現在V市では不登校児童・生徒がとて増えており令和4年10月末で94人（令和3年度末は85人）と昨年を既に上回っている。小学校の児童よりも中学校の生徒の方が増えている傾向にある。V市では、学校へ行けない、あるいは学校へ行けても学級には入れない状態が続いている児童・生徒のための教室を設けている。一人一人の状態や興味・関心に合わせて学習や運動などを、個別またはグループで活動を行っている。Vっ子ネットという名称でE中学校の学区にある支所に体育館や調理室があり、そこには指導員が2名おり児童・生徒の指導を行う。そこを利用した日は、学校が出席扱いになる。令和2年度の利用者数はV市全体で小学生は4人、中学生は11人だった。E中学校の利用生徒は7人だった。施設はE中学校学区に近いのでE中学校生徒の利用数

は多くなる。

また V 市教育委員会と各学校との関係については、毎年学校訪問が行われている。県の教育事務所の学校訪問が 3 年に 1 回、V 市教育委員会の学校訪問が 3 年に 1 回程度行われる。これらの学校訪問では全学級の授業参観が行われ具体的な指導が行われる。つまり最低でも 3 年に 2 回は県教育事務所や V 市教育委員から学校への指導が行われることになる(そのほかに諸表簿の点検が 3 年に 1 回あり、これらが順番に行われる)。

その他に本県にはスーパーティーチャー制度があり優れた指導力をもつ教員が選ばれ指導を行う役割を担う。V 管内には 3 名(国語、算数、学級経営)のスーパーティーチャーがおり、近隣の学校などを学校から要請があれば、訪問して市内教員の力量向上に尽力している。

ミドル(次世代)リーダーの育成という点については、教育事務所管内(近隣の 2 市 1 町)から、次世代のリーダーを学校から推薦してもらい研修を行っている。県の施策、法律関係、メンタルヘルスのことなど普段学校では学べない内容を、学校全体のリーダーシップを取るために必要な知識として研修を積んでいる。また初任者でも分かる学習構想案(県教委の方向に準じた)の書き方に関する Q&A 集を作成する等ワーキンググループを組織して若手教員の研修に役立つプロジェクトを進めている。

(4) コロナ禍における E 中学校の取組

1 臨時休業期間中及び臨時休業期間後の学校の取組について

令和 2 年 4 月は始業式後 14 日まで授業を行い、翌 15 日から一斉休業に入った。14 日に次の登校日である 24 日までの 10 日分の課題やその時間割のプリントを配っている。最初の一週間で教科書を渡したり、臨時休業中の学習課題の内容やプリントなどを説明したりするなど、臨時休業についての説明や準備ができていた。始業式で学級替えがあり学級のメンバーも分かり、担任の先生とも出会っていたので、始業式がなかった地域や学校に比べて、V 市の子どもたちは安心感をもって臨時休業に入れたと思われる。

臨時休業日は 4 月に 12 日間、5 月に 18 日間、合計 30 日間であった。登校日は 4 月 24 日、5 月 14 日、5 月 21 日の 3 日間で、生徒の在校時間を約 1 時間に設定し、健康観察や次の臨時休業中の課題の配付と説明を行った。

子どもたちが提出した課題については、各教科担任ですべてについて、どの程度理解ができていたのかを確認して、臨時休業明け授業再開時に子どもたちが分からなかったところを授業で取り上げたり、もう一回同じ課題を繰り返したりと重複して取り組んだ。

2 臨時休業期間中の家庭との連絡

校内での担当者と家庭や生徒との連絡や安否・健康確認については、必要に応じて学年や学級の担当教員から家庭に電話をしたとのこと。E 中学校では当時 ICT 環境が不十分で、オンラインによる相互連絡の連絡は行っていなかったとのことである。

3 臨時休業期間中の課題について

課題提出時期については教科によって異なるが、次の登校日に提出を求めたもの、6 月の臨時休業明けにまとめて提出させたものなどがある。また、教科によっては休業中の生徒の

学習状況に不十分さが認められる題材や内容について、臨時休業明けの授業で復習的・補習的に手厚く扱った。

家庭状況が困難な生徒はいなかったため、他の生徒と区別した工夫などは特に行っていない。ただし必要に応じて学校から電話連絡を行った。また臨時休業中の課題について分からないことがあれば、子どもが学校に電話で質問することも可能としていた。

4 分散登校時の取組と臨時休業中の課題について

臨時休業中の登校日の時には密を避けて1時間程度でいろいろなことを終わらせる必要があったことから、課題を渡したあとは、各課題について細かい説明をすることよりも、自分たちで1日を管理するスケジュールを組むアドバイスをすることを優先して行った。ここで予定表に教科名や課題を記入させることを優先させたことがポイントのようであった。この部分を子どもたちに丸投げせずきちんと学級で取り組んだことで、子どもたちに見通しを持たせることに成功したと思われる。

令和3年度の3年生に対しての学習課題については、2年生に進級したばかりの時だったので、1年生時の基礎・基本的なことをこの機会に確認しようと考え、量は多めに出している(国語科の情報)。この学年の子どもたちならできると思っていると判断したとのことであった。こつこつ取り組むことが得意な子どもたちだったので提出日にほぼ出ている。登校日に、少し難しい問題について「教えてください」と聞きに来る子もいて、そういう姿を他の子どもたちも見ているので、自然と「きちんと取り組むものだ」という意識が学年間でも共有され、臨時休業明けにスムーズに授業を再開できた感じがしたという。

学校のタブレットを自宅に持ち帰ることも可能としたが、当時はまだ使用方法に関わる事前の説明や授業が行われていなかったため、生徒たちの利用はほとんどなく、プリント課題で対応するのが大部分であった。

5 自学を促す学習予定表の取組

生徒が自力で学べるように、臨時休業中の学習予定表(月/日/曜日/教科名などが書かれた表形式のプリント)に、毎日のスケジュールや実際に学んだことを書きこむようにしていた。V市内ではどの学校でも、このような学習予定と振り返りを書く形式の計画表に取り組んでいったが、表のフォーマットは各校に任されていた。V市教育委員会はE中学校のフォーマットは使いやすいものと判断し、県教育委員会に報告したとのことであった。またV市教育委員会も、コロナ禍の臨時休業における生徒の学習意欲を支え学習習慣を継続させたツールの一つとしてこの学習予定表を高く評価している。

6 保護者や地域、外部機関との連携について

E中学校は、学校便り、学級通信、学年通信などをこまめに発行して学校の様子を家庭にしっかり伝えていこうとする努力を続けている。また、今年度からコミュニティー・スクール制度に移行しており、今後、ますます地域とのかかわりは増えそうである。

学校側では、地元地域の学校に対する期待が高いと感じている。「自分たちの学校、自分たちの地域の子どもは自分たちで育てる」という気概のある方々に見守ってもらっており、地元の小学校では通学途中の辻々に地元や地域でよく知られているおじいさんが立つな

ど、地域が学校や子どもたちを見守る雰囲気伝わってくるということである。子どもがひとりぽつんと歩いている姿が見られると、すぐ学校に連絡が来ることもあり、早め早めに子どもの情報が伝わってくることもあって、生活指導や個別指導上助かっているということである。

7 生徒に（臨時休業期間に関わらず）継続して取り組ませたこと

①家庭学習に関する指導の具体的な内容と家庭の理解や協力を得るための工夫

自主学習の計画表を継続して行うこと。また、この前提として生徒たちが家庭で確実に復習をすることができるように、毎時の授業で何を学んだのかが分かるように教員がポイントをまとめたり、生徒が振り返りを書いたりするようにしている。自主学習や日々の振り返り日記に対して、教員は毎日コメントを入れて返している。家庭側にも生徒にやらせっぱなしにせず、学校側もきちんと見届けていることを伝えている。

②主体的・対話的な学びに向けて

国語の学習では、「対話したくなるテーマ」について話し合う授業を多く行った。日々の自主的な学習については、自分だけで行う自主学習の他に、リレー自主学習も行い一冊のノートに順番に自分の自主学習内容を記入してリレーしていく学習を行った。生徒たちは特に嫌がることもなく、むしろ自分の学んでいることを友達に見てもらえることや、友だちがどんなことを学んでいるのかを知ることができることを楽しんでいただけたということである。このような「対話したくなるテーマ」を設定する学習内容や単元設定自体が「主体的な学び」につながるものであると受け止めて取り組んでいる。

③教員の協働的な学びについて

E 中学校では、特に市からの研究指定などはなかったにもかかわらず、校内研究の一環として教員が自主的に研究を行っていた。授業研究会では全員で見合う会、少なめの人数になっても見合う会などその規模はいくつかあったが、お互いの授業から学び合うようにしていった。教科担任制のため他教科のことは分かりにくいこともあるが、教科枠を超えて実施し、例えば対話的な学びというテーマで協議を持つことで、子どもたちの学びの姿を話題にできるため、教科内容の専門性については分からないことがあったにもかかわらず、たくさん意見が出て盛り上がったという。

このような機会は、教育事務所や市教育委員会の学校訪問の時、人権学習の公開授業の時、地域の各教科部会の公開授業などさまざまな機会を捉えて行ってきたことで、教員の力量向上や子どもの学びの見方などが高まったと考えられる。特に若手の教員には声をかけて前向きに取り組むようにしていった。

④E 中学校が大切にしてきた特別支援教育的な考え方

E 中学校の教育指導の背景に特別支援教育的な考え方を大切にしてきたという経緯がある。通常学級に在籍する配慮が必要な子どもの支援について、個別の教育支援計画を職員で話し合っ E 中学校みんなで考えていこうとする機会を長年持っていた（少なくとも7年以上前から継続されていた）。特別支援教育コーディネーターがイニシアチブを取りながら、職員全体でもこうした研究会を継続して、子どもの見方や対応の仕方を多様にする取組を行っている。こうした取組が地域でも評判になっていったと考えられる。

（文責：岡田泰孝）

6. VI市立F中学校

訪問日：2022年12月26日

インタビュー対象者：教頭、生徒指導主事（中学校）

教育長、学校教育課長の2名（教育委員会）

訪問者：中島ゆり、石井恭子、文部科学省学力調査室より1名同行

（1）学校のプロフィール

県庁所在地の隣市であるVI市は平成の大合併時に4つの町が合併された。市内には中学校が10校あるが、F中学校は市の中でも端の方の閉塞された環境であり、旧校舎のときは教育困難校で毎日、生徒指導をしなければならない状況であり、警察OBが在中していた時期もあった。現在でも修学援助率は小中学校ともに25%強であり、ひとり親も多く、経済的に厳しい家庭が少なくない。

このような学校の荒れ、生徒指導、不登校、学力などの課題を感じていたVI市の民間の経営畑の出身者である前市長は他の自治体で小中学校の接続課題の解消に小中一貫教育が進められるようになっていたことを知り、国からの援助を得て学校再編を推し進めた。平成22年に小中一貫教育を目指した学校再編を行い、平成25年に最初の一貫校が開校、現在、市内には4つの一貫校が存在している。F中学校もその一つであり、平成30年度に近隣の小学校2つと中学校1つを併せた小中一貫校として設立され、畑の中に新しく建てられた大きなキャンパスに移転した。現市長は学校教諭を経た元教育長であり、教育への関心が高い。VI市は施策として子育て世帯を呼び込むような手厚い支援、とくに学校教育の充実を図っており、小学校高学年対象のオンライン英会話を行ったりもしている。一貫校の人気は高く、その教育環境を求め、F小中一貫校の周りには住宅地が開発されてきた。実際に子ども数は増加傾向にあり、小学校は3クラスであったのが令和3年より4クラスに増えた。

F中学校は3学年3クラスずつの規模の学校であり、特別支援級は各学年1クラスずつあり、教員の年齢構成は20～30代が4割、40代が2割、50代が4割である。20代で学年主任ということもある。教員加配は基本的に国の支援のみで実施しているが、市に40代の教員が少なく大量退職が始まり、加配できる人材が不足している。そのため、加配よりも市費でSSWやSC、学校司書といった専門家が多くの配置されている。以前は、SSWは派遣型であったが、中学校区の中学に配置する学校配置型へ変わった。小中一貫教育の基盤があるため、小学校でも課題があればその中学校区のSSWが対応している。相談の需要は多いという。特別支援教育支援員（通称、介護支援員）も市で80人以上おり、各学校2～3人いる。教員個人が対応するというよりも学校全体の相談体制をつくっている。例えば不登校の生徒は少なくないが、該当生徒に対するプロジェクトチームを組んだりする。また、さまざまな事案でケース会議を開き専門家や関係機関を呼ぶような文化が形成されている。

小中一貫校のメリットとして、小中の職員室は1つにまとめられ、相互の日常的な意思疎通を可能にしている。小中の教員が互いに授業を見るなど交流も多い。中学校教員は小学校の「きめ細やかな授業」、小学校教員は中学校の「組織的な指導」と「専門性」を相互に学ぶ機会が日常的にある。ある中学校教員は自身の専門の小学校の授業を週1回は観察に行く」と述べた。

F 中学校は一貫校になり新校舎になってから教育環境が大きく変わり、生徒指導の必要性も激減した。F 中学校の生徒は新しい学校を作ろうという意気込みと小学生から自分たちが見られているという意識によって変わってきた。新校舎になってから、「この素晴らしい環境で勉強できるのでそれに負けないくらい頑張してほしい」という旨の貼り紙をトイレなどに貼ることで自己有用感を高めることもしている。また、一貫校になった当時の校長は「F から世界へ」という施策を行い、貧困の国の子どもたちを呼び寄せ、ホームステイを行う実践も行ってきた。新しい校舎は新しいことへチャレンジしようとする教員のモチベーションも高めた。子どもたちも中学校3年生が小学校1年生の手を引いて遠足へ行ったり教えに行ったりと異学年交流も深まってきた。最初は「システム」として出前授業や合同行事を行っていたが、一貫校だと今では日常的に交流することができるという。

VI 市の小中一貫校は中1ギャップをなくすため4・3・2制をとっており、理科や音楽など一部を教科担任制にし、中学校の教員が小学校の授業をしている。また、教育委員会として核になる3つのプログラム、すなわち、小学校における多層指導モデル(MIM)、徹底反復学習、小中学校における協調学習を提案し、すべての学校で一緒に実施している。このように市で統一したプログラムがあり、市全体として一体となって取り組むことにより、教員も取りこぼされる人が少なくなり、この効果は大きいと感じているという。

特別支援も充実している。小学校と中学校の特別支援の教室は同じスペースにあり、小学校段階から情報共有ができると同時に、子どもが中学校へ進学する際のハードルを下げている。また、教室と廊下の間にスペースを設けることで、教室に入ることのできない子どもたちの居場所も用意している。加えて各学級に1名程度、支援の必要な生徒もいるが、周りの生徒は小さいときからよく知っているため家族のようであり、優しい対応をしている。2週間に一度、特別支援のミーティングが開かれ、情報が共有されている。

情報は校務支援システムを用いて共有している。たとえば、委員会で話し合った内容などはそのシステム内の掲示板に期間限定で載せ、すべての教員が子どもの現在の状況について確認できるような仕組みにしている。

公民館や放課後児童クラブが学校に併設されており、子どもも大人も集まる地域の拠点となっている。平成29年より始まった放課後児童クラブはVI市の教育委員会が管轄している。F校の場合には学校の敷地内に放課後児童クラブがある。小学校低学年・中学年を中心とし、およそ3割の児童が入っている。支援員は保護者が迎えに来るまで時間をこなすだけでなく、体育や学習などさまざまなプログラムを取り入れ、発表会を行ったりしている。教育委員会が管轄することで学校が施設を貸したり学校と交流したりすることが可能となり、学校と家庭をつなぐ連携会議が月に一度開催されている。支援員は教員免許がないが、けん玉、大縄飛び、暗唱などの研修の場を提供している。児童クラブはコロナ休業中も開いており、特に共働き家庭の小学生たちの受け皿となり、かれらはそこで課題をしていた。この時期、教育委員会としても補正予算の増額を行うなど支援を行い、教員もまた児童クラブへ応援に行っていた。児童クラブは狭いため、教室を開放し子どもを受け入れていた。

子どもたちの家庭は勉強や学力に意見があるような感じではないが、以前のように無関心というわけではなく、今は学校に任せようとしているように見える。学校開校日を年に1回設けており、旧校舎時は参加する保護者は1日5人程度であったが、今は何十〜何百人程度の保護者が来るようになった。保護者からのクレームも減っている。PTA や「おやじの

会」が活発であり、学校運営協議会による見守り活動も充実している。

(2) コロナ禍での休業と教育委員会の方針

在学生については令和2年3月までにプリントを配付した。また、4月には入学式・始業式は行い、そのときに学年の留意事項を子どもに伝え、教科書を配付した。4月9日～5月10日まで臨時休業、11日～24日まで分散登校とし、25日からは午前授業とした。分散登校はクラスを半分に分け、Aグループは5月19日と26日、Bグループは21日および28日に登校させた。29日からは午前中の授業と給食を始めた。給食は福祉的側面を重視していた。

休業後は授業時間数をどうにか確保するため、夏休みを2週間のみにしたりと工夫した。そのおかげで教育課程は9月には軌道が例年並みに戻った。

コロナ期間中も運動会と修学旅行はあえて実施し、子どものモチベーションを高めた。修学旅行は国からの補助金を行事に使用することに市長が合意し、バスと部屋の数を増やして対応した。

情報の配信については、もともと不審者対応などで用いていた県のメールシステムを援用し、休校情報やウェブサイトへのYouTube配信情報などを連絡した。

市教委は令和3年4月21日に学校の中で工夫するよう通知をし、「学び方」を学べるよう工夫してもらった。

(3) コロナ禍中の学校の取り組み

コロナ禍当初は紙媒体のプリントを配付するなど紙媒体でのサポートがメインであったが、現在はルーターを無償で提供するなど7～8割はネット環境が整っている。令和3年にGIGAスクールを前倒しさせ一人一台端末を配付し、Google Classroomも取り入れている。

課題の中心は復習であったが、復習プリントをきちんとやり、提出するという習慣を徹底的につけさせたことは学力の向上につながったと考えられる。保護者からの要望もあり、休業期間中に生活のリズムが狂わないよう各学年の時間割を教務主任が中心に作成した。分散登校日には課題の答え合わせを行った。休業が開けた6月には残って勉強したりする子どももいた。学力の厳しい子どもに対しては難易度を下げたプリントを渡す一方、難しい高校入試の問題についての動画など、発展的な教材を作り、解ける子にチャレンジさせる試みも行った。このような教材づくりに取り組めたのは教員に時間ができたことが大きい。

学校の教員はコロナ禍下でいろいろなノウハウを開発した。従前にも増してカリキュラム・マネジメントをし、行事を見直し、感染症の観点と目標達成のために学年や時間、来る保護者の人数を制限することについて合意形成した。教員は2週間に1度、家庭訪問をした。まず電話で連絡をし、直接は会わずに紙媒体の課題はポストに入れたり下足場に置いておいて親が取りに来たりするようにした。電子媒体のものは学校のホームページから別途配信するという形をとった。令和2年の2月に休校になった際には3年生がまだ入試を終えていなかったため、eboardのアカウントを登録し、「すぐメール」というメールシステムを利用して情報を配信、受験勉強をしたい人はeboardを使ってできるようにした。

10分程度の学習動画を作り、中学校のホームページをプラットフォームにしてそこにYouTubeのリンクを貼り、家で学べるように工夫した。最終的に30本以上のオンデマンド

教材を作成したという。これまで ICT をあまり使わなかったベテランの先生も協力してくれた。インターネットが見られない家庭については DVD を準備した。

SC は 2 名おり、昨年度（令和 3 年度）までは週 1 で来てもらっていた。カウンセラーの重要性は大きく、個別面接の予約は多く入っている。SSW は年によってついたりつかなかったりするが、つく場合には本来小学校所属の SSW を一貫校の中学校も活用することができた。

もともと厳しい地域であり、通塾率も低く、学年で 5 名ほどであるため、コロナ禍において学校が何かしないといけないという意識が高かった。

（４）学力向上への取組

コロナ禍前から市は家庭学習習慣の形成のために家庭と連携し、家庭学習のチェックシートを作成し月 1 回提出させていた。また、日常の適切な課題の提示と解答の確認は頻繁に実施するようになっていた。自学ノートはコロナになるずっと前から行っており担任が全てチェックしている。2 週間に一度は自学ノートを頑張っている子どものノートをコピーして掲示し、学期ごとに頑張った子どもの表彰も行っている。自学ノートには感想を書くところがあり、そこに教員が必ず輪番で毎日何かしらのお題（人生最後に何が食べたいか、漫才師になるなら誰になりたいか、など簡単なもの）を生徒に出して必ず答えさせるようにしたところ、無回答が減るようになったという。

学力調査は全国のほか県と市で実施しているものもある。学力調査のあとはその学年だけでなく全校で自校採点し、教員全員が課題を把握して授業改善につなげている。市の教育委員会としても分析結果を配付したりし、検証する文化がある。また、年度初めに校長ヒアリングを行い、学力について学校の課題を尋ねることをしている。これが校長と向き合って学力の話ができる場となっている。学力向上プランと検証改善サイクルロードマップを見せ、教育委員会が学校を指導している。産官学で学力の課題を共有し、知のリソースを活用している。

電子黒板や ICT もちょうど 3 年ほど前から取り入れ、授業の変革を続けてきた。学習する習慣が少しずつ身についていたため、学校が休業になった際も自分たちで勉強したりする子どもが多かったと思われる。市内でも F 中学校はとくにインターネットを利用して授業している率が高かった。コロナ休業後、学習動画も活用したことでかえってどんどん先に進めることができ、演習に時間を使えたこと、2 学期が終わるころには学校行事が減ったこともあり、通常の進度を超えるスピードで進めることができ、3 学期は復習に時間を使うことができた。

（５）教員の組織力と資質向上

市教委はコロナ禍前から教員のノウハウ開発を行って来た。年に 60 日近くの研修会を実施している。協調学習と ICT についての研修があり、それは効果大きい。令和 2 年には国の前倒しを受けて ICT 研修を 3 つ程度実施している。協調学習は東京大学（CoREF）と連携し、子どもの思考力・判断力・表現力を育てるための教育を進めるため、そのノウハウを伝える研修会を実施している。MIM の研修会も年数回実施されており、基本的にはその学年の教員が研修を受けるため、研修を受けたことのある教員は年々増えている。MIM の

研修は障がいに対する理解も深まるという。

F 中学校ではコロナ禍の当初は週に一度は小中合同の職員朝礼を実施し、学期に一度は小中合わせての研修会を3つのブロックに分かれてやっていた。また、若年教員を集めてミニ研修会を実施したりしている。令和3年度から人材育成シートを用い、各校長が若年教員とミドルリーダー層を意図的に育成している。校内の授業研究は定着しており、学級担任は1人1回は校内で公開授業を行っている。校内研修会では学力調査の分析を行い、学力調査の過去問題を活用するなどの授業構成を提案し、普段の授業から学力をしっかりと身につけさせるよう進めて来た。コロナ禍によりベテラン教員の研修意識も高まり、新任教員との交流も進んだ。

(文責：中島ゆり)

7. VII市立G小学校

調査日（オンライン）：2022年12月26日

インタビュー対象者：校長、教諭4名（小学校）

指導主事1名（教育委員会）

調査者：富士原紀絵、浜野隆

（1）学校のプロフィール

G小学校は昭和32（1957）年に、近隣の別の小学校の分校として設置された。創設当時の学校周辺は田畑や荒地が多かったものの、10年ほど後には田畑はほぼ無くなり、学校周辺は住宅地となっている。保護者の職業はほぼサラリーマンである。創設時から校区内に定住している家庭もみられ、現在通っている児童の祖父母や父母には同校出身者が多数存在している。市内の他の小学校と比して就学援助率は16%と低い。そして、就学援助を受けている児童が学校生活に特段の支障を抱えている状況でもない。「生活リズム調べ」によれば、基本的な生活リズムが整っている家庭が多く、市内の中では地域的に、家庭環境的にも恵まれた学校の一つである。通塾率は高くはない一方で、習い事やスポーツのクラブチームに所属している児童は一定数いる。家庭の学校教育への期待や関心は高く、例えば学校評価への回答率も市内の他の小学校よりも高いことが、その一端を示している。総じて保護者は学校を信頼し、学校運営に協力的であり、新規の学校の取組に理解を示している。コロナ禍でのICT教育の取組も、保護者も児童もとまどいはなく、スムーズな導入を図ることが可能であった。

全校生徒数は464名（令和4年12月26日現在）。3年生のみ2学級、他学年は3学級編成、特別支援学級は3学級、各学級は30名以下で構成されている。不登校児童数はコロナによる全校一斉臨時休業後、学校としては「増えた」という認識で4名である。令和3年度のいじめの認知件数は市内学校の中で高い結果となった。しかし、それはいじめや不登校についての教員間の情報共有の時間を週1回設定し、児童のどんな些細な問題状況であってもきめ細やかに察知し報告し合っていることによる。なお、G小学校の教員の年齢構成は市内の他校と比較しバランスがとれている。ベテランから若手まで協力的な教員関係が構築され、些細なことでも校長や教頭の管理職に問題を話しやすい環境にある。スクールカウンセラーの県からの派遣は36時間。心身に不調を訴える児童、不登校傾向にある児童、及びそれらの保護者などの相談で派遣時間が埋まっている状態である。スクールソーシャルワーカーについては県からの派遣はない。

校区に長く住んでいる地域の住民は自分たちの学校という意識が強く、17の町会を単位として校区の地域全体が学校を支持する風土が形成されている。同校の卒業生である祖父母らも積極的に学校に関わり、行事や図書ボランティア、登下校の見守り等の支援を担っている。学校側からも地域の町会に学校便りを届け、回覧板を通して情報発信を行っている。こうした取組は平成20年度から文部科学省が推進してきた学校地域支援本部事業において、同校が市内の先駆けとしてのモデル校となり、それ以来、地域と学校の協力関係の一層の組織化が図られたことも影響している。そもそも同校がモデル校に選出されたのは、それ以前から地域と学校の関係性が良好であったことに起因している。

地域との特色ある関わりとして、延べ30人近くになる地域住民や保護者ボランティアに

よる図書室の整備と、おおよそ毎週2学年ずつなされる読み聞かせ活動は児童の本好きに影響を与えており、1年生の時から短い休み時間の間もひっきりなしに図書を借りに来る状況を生み出している。

(2) 取組の特徴と重点課題

1 令和3年度の児童に関する特徴ある取組

全校的に学年は2年間持ち上がりの体制をとっている。令和3年度は3学級の担任で「人間関係作りをベース」として学年全体で児童を育てるという意識が強かった。その際、学校に着任して6年目の学年主任の発案により、学校行事に関わる活動を学級の枠を超えて学年のために取り組む「プロジェクト活動」を実施した。これは学年主任が自らの経験上、高学年は学校のために学年単位で活動することが多く、学年の絆を深めるために学級の枠を取り払った活動であり、しかも一人一人に「役割」を持たせ、それを達成して成就感を味わわせたいという思いから導入したものである。

約90人近くの児童を数人ずつの複数のチームに分け、一つの行事に対してチーム毎に話し合い、自分たちの学年のため、学校のために何が貢献できるかを考えさせる。学級単位の人数での活動で埋もれてしまう児童も数人単位のチームで活動することで意見を伝えたり、話し合ったりしやすくなる。様々なプロジェクトの活動を目にし、頑張っている様子や達成感を味わっている様子を見ることで、児童の中に自分も頑張りたいという気持ちが出てくる。そしてまた話し合い活動が充実する。この一連の活動で思考力や判断力、集中力が育まれるとともに、話し合い活動の重視により主体性、協調性、表現力、自己有用感を高めることに繋がる。全国学力調査でも知識・技能よりも、思考力・判断力・表現力が大きく上回ったことがその証の一つではないかとのことである。

2 一部教科担任制

令和2年度の5年生から一部教科担任制を導入している。今年度(令和4年度)より市として3学年以上で一部教科担任制を導入することになっており、G小はそれよりも早い時期に着手していたことになる。令和4年度は理科専科、外国語活動専科がともに4年生以上で導入。それ以外は、学年の学級担任間で話し合って授業を交換している。交換教科は基本的に年間定着させることになっている。算数と国語は学級担任が行うため、それ以外の、主として技能系教科を交換するケースが多い。令和3年度の6年生は体育、音楽、家庭科で交換を実施していた。

授業の交換は学年の教員のアイデアや希望に基づく合意で決定する。実際に交換した教員によれば、担当する教科を集中して準備が出来るほか、国語や算数、社会科の授業準備に時間を割くことができ、教材研究の質が上がるようになったとのことである。校長によれば、導入の効果は各学級の授業の質を揃える以上に、学年がチームとして学年の児童全員を同じ目線で指導すること、個々の児童を多面的に捉えることにあるとのことである。

人員の余裕が無いこともあるが、上述の通り、国語と算数は個別指導を要する児童もいることから学級担任が責任を持つこととしている。TTや少人数授業も導入していない。

3 ICTを活用した教材・学習・授業の工夫

令和2年度の一斉休校期間中も家庭での Wi-Fi 環境にさほど支障が無く、既存のツールで Zoom での遠隔授業を実施していた。「学びを止めない」という点で、全市的に行った取組であった。オンラインゲームの流行時には生徒指導の担当と学校全体で生じるであろう問題の改善に取り組むといった点でも、オンライン対応全般的に充実的な取組をしていた。

4 校内研究と研修

校内研修の体制として、管理職と研修部会からなる研究推進委員会が校内研究の方向付けを行う組織となっている。その中の研修部会は研修主任と各学年の研究推進委員、必要に応じて教科主任等で構成されており、研究推進の上での中核的な組織である。研修全体会は全教職員で構成した学校課題追究の場として位置づけられている。さらに、低・中・高学年のブロック会が組まれている他、学年会もある。学年会は研究授業の「母体」に位置づけられている。また、小中連携教育推進委員会が設置されており、確かな学力部会、豊かな人間性部会、健康・体力部会の3部会構成で中学校区単位での取組を検討し、その共有を推進している。G小を含む中学校区は1中学校2小学校で構成されている。G小学校の属する中学校区では9年間の「学習の約束」があり、ユニバーサルデザインを意識した学習環境づくりを共通の取組として進めてきた。(5)の「教育委員会の取組」で後述するが、この小中連携事業の過去の取組を、G小学校では途切れることなく、意識的に継続してきた。

全学年で1学級が研究授業を行う(一年に6回)ことになっており、学年毎担当学級が決まってから先ずはブロックに指導案を上げ事前授業を実施し、指導案を練り上げ全校の教員対象に授業公開をするという流れになっている。指導案は最終的に校長がチェックを行うが、書かれるコメントが教員のやる気を起こすための内容となっており、教員はコメントを励みにしているという。令和4年度の研究主題は「主体的に考え、自他との対話の中で学びを深める児童の育成～国語科・算数科の特質に応じた見方・考え方を働かせることを通して～」である。

次年度の教育課程の編成会議では、研修部会から、次年度学習指導要領の変更に伴い中心的に研究すべき教科、あるいは児童の学業の状態を踏まえて、校内研究で主となる教科となる「パイロット教科」を提案・設定する。設定される教科で多いのは国語と算数であり、この3年間はこの両教科で続いている。したがって、研究授業は研究主題を踏まえて両教科のいずれかを行うことになる。

さらに、この2年間は校内研究として、後述する「振り返りの充実」にも取り組んでいる。1時間の授業に対して、教員が観点を児童に示して振り返りを行わせ、自分の成長や友達のよいところの発見を促している。研究主題に入っている「主体的に」という文言の実質化を考えた際、態度は点数化できない性格であり、また教員が一方的に児童を観察して見取ることにも限界があることから、主体的に学ぶ態度を強化するための方策として児童自身による振り返りを書かせる行為を重視しているとのことである。児童相互の関わり合いを重視した授業作りを含め、「主体的・対話的で深い学び」の授業の着実な実現に向けた取組を充実させている。

(3) 学習指導上の取組の特徴

1 言語活動を重視した教科と教科外の取組の一体化

「日々の授業で意識してほしいこと」として5点を掲げている。1点目は「ねらいを明確にする（行事等でも同様）。」であり、教員は「子どもの具体的な姿」として「ねらいに到達した子供の姿について具体的で明確なイメージを持つこと」としている。2点目は「学習への主体性を育て、協働的な学びを構築する」こと。3点目は「学びの過程の振り返りを大切にする。」ことであり、特徴的なのは「下位児でも『ここまででは分かる、できる』を本人が自覚できるように」という注意である。これは「『ここなら分かる、できる』のメタ認知は、本人の自信と意欲につながる」という配慮に基づいている。4点目は「学習規律の定着を図る」ことであり、「規律の定着が目的ではない。授業成立の前提」であることが強調されている。規律の中で特に重視しているのが「聞く」ことであり、「聞き方名人」というスタンダードが設定されている。聞くことの重視は「聞くこと⇒相手を認めること」「『聞く』を育てる⇒心を育てる」ことに繋がるからとされている。5点目は「授業の中での生徒指導を意識する」とし、「自己決定の場を与えること」、「自己存在感を与えること」、「共感的人間関係を育てること」という「生徒指導の三機能」を授業で生かすことを求めている。

学校の分析では全国学力・学習状況調査において国語の「話す・聞く」の成績が高い。「聞く」ことのみならず、グループでの話し合いを重視し、特に内容を焦点化してゴールを明確にした話し合い活動を導入した授業を意識的に実施している。発表・伝達をする際にも目的意識、相手意識を明確にした授業を展開することを心掛けている。こうした取組が低・中学年で定着することで、高学年になると力が「ぐっと伸びる」という。

全体として、学習指導と生徒指導の一体化が特徴であり、教科での言語活動と教科外での言語活動が有機的に結びついていると言える。

2 個別指導へのスタンス

個別指導が必要な場合は本当にやむを得ぬ場合に留めており、休み時間や放課後に積極的に児童を引き留めることはしていない。これは「その子なりの目標」に到達することを重視すること、児童が関わり合う時間を奪わないことへの配慮に基づくものであり、上述した3点目や児童の関わり合いを重視した授業作りからも想定される。長期休業期間中の特別な補習も行っていない。

3 低学年からの家庭学習の取組の重視

家庭学習は研修部が手引きを年度初めに家庭に配付する。児童と家庭との間で家庭学習の共通理解をはかっている。基本的な宿題は全学年音読である。その外にプリントやドリルと一人勉強を課している。7年前位から一人勉強は1年生が終わる頃から取り組ませることになっている。令和3年度の6年生はこの取組が始まったときに新入生ということになる。1年生からの一人勉強は市内の他の学校よりも早いのではないかという。高学年は家庭学習を自身で見直す時間も設定している。一人勉強の提出率は全校的にほぼ毎日100%。現在はその質を高めるために、お手本となる友達の様々な取組や、小・中連携事業で連携している中学校や隣接する小学校の取組を紹介したり掲示したりしている。

(4) 全国学力・学習状況調査を含む各種学力調査の実施と活用状況

全国学力・学習状況調査、5年生対象に夏休み明けに国語、算数、理科、社会科で行われ

る県による一斉調査、G小学校で導入している CRT 調査がある中で、特に重視しているのは毎年3～6年生は12月の冬休み前、1～2年生は冬休み明けの1月に実施している CRT 調査である。すべての調査の結果を分析し授業改善に生かすようにしているが、とりわけ CRT 調査は年度内に当該学年のつまずきを確実にフォローし、次の学年につまずきを持ち越さないという点で重視している。

基礎基本の徹底という意味で、すべての学年で毎月1回、漢字チャレンジテスト、算数チャレンジテストを実施している。教科書とドリルの範囲を2週間前に児童に伝え、そこから問題を出題している。「主体的・対話的で深い学び」を授業として充実させつつも、基礎基本の徹底にも力を注いでいることがわかる。

(5) 学力向上に関わる教育委員会の取組

教育委員会として「〇〇〇〇メソッド」(〇は市の名称をひらがなにし、各ひらがなを頭にした具体的メソッドを提示)を提案し、ICT活用場面、思考力を伸ばすための授業の視点を完結にまとめた文書を配布している。他にもAIドリルの活用例の資料、ICTの活用を意識した「Ⅶ市の目指す「個別最適化された学び」と「協働的な学び」の一体的な充実」の説明資料、全国学力・学習状況調査を分析し、教科の分析結果のみならず今後の学習改善の提案を「〇〇〇〇メソッド」と関連づけた資料等、学力向上に向けて豊富な資料を提供している。総じて、すべての資料が複雑ではなく、要点を明示的に簡潔に示す工夫がなされている。ICTを活用した授業改善に力を注いでいることも特徴である。

ICTを活用した授業の充実において、Wi-Fiの整備など、当初は教育委員会でも苦労したそうではあるが、各学校で上手く対応してきたとのことで、現在では大きな支障はない。教育委員会としてもコロナ禍においても「学びを止めない」ことに注力し続けてきた。

授業の指導に関する学校訪問は年に一回が必須となっている。それに加えて、各教科でモデルとなる授業作りのために、研究を希望する教員を教育委員会としてフォローし、提案授業を行うという研修講座を実施している。

Ⅶ市では小中連携の事業の充実に取り組んでおり、毎年4つの中学校区が指定され、4年計画で連携の取組を行い、4年目に市内の全学校に向けて公开发表を行うことになっている。したがって4年目の公开发表は各校校内研修の中で大きな位置づけを占めることになる。

なお、この取組において、G小学校は今年度が4年目に当たっているが、それ以前の小中連携事業の指定を受けた際の取組を断続させず、継続的に積み重ね充実させてきた。すなわち、研究を「打ち上げ花火」に終わらせず「日常化」させてきたという。ICT活用も含め、G小学校は主体的でありながら、市教委の打ち出す施策を生かし、合致する方向性で様々な取組を充実させていたといえるだろう。

(文責：富士原紀絵)

8. VIII町立H小学校

訪問日（オンライン）：2023年1月11日

インタビュー対象者：校長、教諭1名（小学校）

指導主事3名（教育委員会）

訪問者：石井恭子、中島ゆり

（1）学校のプロフィール

H小学校は、合併前の前身が明治6年に開校され、創立150年を迎える歴史ある小学校である。学校教育目標「学ぶ子」「やさしい子」「元気な子」のもと、子どもたちは「力いっぱい！」を合い言葉として、素直に男女仲良く、学校の学習や行事、地域のお祭りなど、何事にも一生懸命取り組んでいる。学校は、各学年2学級と特別支援学級2学級14学級で児童数304名、教員は27名で比較的若手が多い。校庭の真ん中には大きな楓の木があり、学校周辺には田んぼが広がっており、近くの駅は各駅停車のみ止まり商業施設も少なく非常に落ち着いた地域である。

学校のある地区は、町村合併で現在のVIII町になったが、住民の多くは代々住んで地域への愛着を持ち、「おらが村」という雰囲気がある。町内でも特に地区のつながりが強く、子どもたちを地域で育てる気風がある。新興住宅地もあり家庭の状況は多様になってきている。また、生活習慣が安定しない家庭もあるが、ボランティアや登下校の見守りなども活発で、子どもは地域に見守られて育っている。子どもたちも積極的にお祭り等の行事に参加したり、鼓笛の発表を見てもらったりするなど地域の方とよく交流している。町のカルタ大会にも、学校の休み時間に一生懸命練習して参加するなど、「力いっぱい」の合言葉通り、どんなことも一生懸命取り組む。保護者や祖父母も代々VIII町出身でH小学校卒業生という家庭も多く、祖父母と同居している児童も比較的多い。子どもたちの中にも、地元への愛着があり、引き続きこの地区に住み続けたいと感じている子どももいるようである。

町全体が古くから教育に熱心であり、保護者も学校への信頼が厚く協力的で、勉強は学校で教わってくるものだ、という考えを持っており、子どももそうした価値観を素直に受け入れている。私立中学受験を目指す子供は少なく、塾や家庭教師などに行く子も少ないようである。地道な努力を素直にする子が多く、ほとんど全ての子どもが宿題は毎日必ずやっているとこの習慣が身についている。

（2）特色ある取り組みや重点課題

隣接するH中学校と校庭の柵のみで繋がっており、体育館も併設という立地である。小中一貫教育は20年近く行っており、合言葉も、小学校の「力いっぱい」に続いて中学校は「全力」と継続して子どもの意識をつないでいる。教員の合同研修会や授業を見合う機会も毎年ある。また1小学校・1中学校のため、合同のあいさつ運動や学習規律の共有などを行いやすい。休み時間に中学校体育教員が小学生に鉄棒を教えてくれることもあるなど自然な交流も生じやすい環境である。

毎年、教科の授業改善の研究をしており、その成果を継続して子どもの成長として蓄積さ

れている。平成 29 年（2017）年度まで、校内研修で算数の授業研究に取り組み、算数の学力向上のための県・町から教員加配があり、TT や少人数できめ細やかに子どもを見ることができている。学年の担任と加配教員が連携して教材研究を行い、学年で統一して授業を進めることができることが学力の向上に資すると感じている。どの学年も担任と加配教員が授業について相談して足並みをそろえることは H 小学校の伝統として教員に身についている。

ICT 活用については、一人一台端末配布の令和 3（2021）年度以前から全教員で先進的に取り組んできた。一人一台ではなかったが、中堅の情報教育主任等が ICT に強く、あるものでできることをやろうという管理職の後押しもあり、若い教員もベテランも皆さまざまな活用に取り組んできた。学習支援ソフトは町で一斉に導入したが、導入したばかりの頃は活用していたのは H 小学校のみであったという。

コロナ以降中断しているが、学校外リソースとして、地域人材が子どもたちに昔の遊びを教えてくれたり、夏休みに公民館や学校で子供達に勉強を教えたりする機会もあった。また、図書館が近くにないため、町の図書館の司書が週に一度来校し、図書室を整えてくれている。

（3）全国一斉休業期間中の対策

令和 2（2020）年は、3 月に一斉休校の報があった翌日は登校し、休み中の課題を配布して、生活ルールなどの話をした。新年度には、保護者が一度来校し新担任の発表を兼ねて教科書と紙ベースの家庭学習課題を配布した。次の登校は 5 月 25 日。25 日から 29 日まで地区別分散登校。6 月 1 日から半日ごとの分散登校。6 月 15 日から通常登校。町内小中学校統一で、月一回の土曜日授業、夏季休業期間の短縮を実施した。教務主任が全学年から前年度の未指導分を聞き、きめ細やかに確実な指導を進めた結果、通常授業開始時には新学年の内容がスタートできた。それでも久しぶりの学校生活へのケアとして、担任外教員が学年に一人入って、できる限りフォローをするというような体制を取って進めていた。

休校期間中は、各担任が子どもとコミュニケーションが図れるような課題を工夫し、学年で相談して統一して作成した。対面はできなかったが家庭訪問して新たな課題を配布して課題を回収したり、必要に応じて電話したりしながら、子どもの様子を把握し子どもとつながるように配慮していた。保護者が必ず家にいるとは限らず家で一人で勉強することは小学生には難しいため、できる限り子どもたちが家で自分で学べるようにきめ細かい配慮をしていた。課題が大量のプリントにならないよう、前の学年の教科書の最後のまとめ問題なども活用しながら、子ども自身が時間割を作って計画的に行えるよう計画表も配布し、振り返りに教員がコメントを書いて返却した。課題については各学校独自で各学級担任が学年で相談して作成していた。

また、学校の体操や各学年に応じた教科内容の動画を学校の HP に載せていた。動画は、保護者のスマートフォンでも見られる短いもので、学年の担任と算数加配の教員などが集まって内容を決め、情報教育部会を中心に協力して作成していた。内容は、平行線の書き方や「あいうえお」の書き方、家庭科の洋裁など前の学年の復習で子どもが見てわかるものや新しく始まる学習について紹介するものを公開した。担任がやってみせ、その手元を他の教員が撮影して載せるなどの工夫をしていた。体操の動画などの視聴は非常に多かったが、それでも全ての家庭で動画が見られるわけではないので、見られない家庭も困らないように

課題を工夫していた。また、県の教育センターのホームページ等も活用した。動画配信については、教育委員会からの指導もあり、先進的な取組の一つとして積極的に行っていたという。

休業中は、家で一人になってしまう子どもを対象に、学校で「預かり」をしていた。学童保育の通常の開設時間まで学童の児童を学校で預かり、普段学童保育に行っていない子どもも一緒に空き教室で預かっていた。教員は、分担して預かり担当をしていたが、子どもは各自学習道具を持ってきて、自主学習をしていた。学校全体で、20人前後の児童が2教室に分かれて過ごしていた。預かりの子どもは、頻繁に顔を見て様子を把握できていたが、なかなか様子がわからない子には多めに電話する担任もいた。新学期から休業であったため、担任と児童はまだ出会っていなかったが、気がかりな子どもなどの情報を前担任と共有しこまめに連絡していた。

分散登校中は、地区ごとに分散して前年度の未指導内容の授業を午前と午後2回行い授業を受けない時間帯には課題を出して、学級の児童全員が同じ経験ができるようにしていた。分散登校中に学童保育に行く子は、開所する朝9時まで学校で預かり、担任外の教員が分担して担当した。

一人一台端末の配布は令和2(2020)年度であったため、休業中の課題はほぼ紙のプリントだった。ただ、「eライブラリ」というソフトを以前から使っており、家庭PCからもIDパスワードで入ることができるため、学校からの紙の課題プラスαという感覚で子どもたちも活用していたようである。

コロナ禍においては感染予防が第一であり、教師も自宅待機等業務に制限がある中で、動画や課題を作ったり、気になる子どもの情報共有をしたり電話をかけたり、つねに一人一人が自主的に考え同僚と協働していた。一斉休校の4月に着任した現校長は、子どものいない学校で、常に情報を早めにキャッチしながら、全ての教員と今何ができるかを考え、刻一刻と状況が変化する中、できることをただ夢中に進めていたと振り返っている。

(4) 学力向上への取り組み

数年前来、学力に課題を抱えていたこともあり、学力向上は学校の重点課題である。数年前の校長が学力向上の重要性を認識し、校長のリーダーシップのもと全教職員で共通理解し、基礎基本と学習規律の徹底に取り組んだ。学力パワーアップ週間をつくったり、フォローアップをする時間を朝の活動に組み込んだりするなどの地道な取組によって、子どもたちが勉強に向かう姿勢が身に付いていった。子どもたちも、できなくていいやではなく、わからなかったら聞きに行く、諦めないでやる、という気持ちが芽生え、学力が上がってきた。また、学力に直結しなくても、さまざまなことを一生懸命やって経験を積み頑張り達成感を持たせることを大事にしており、何にでも全力でやるという校長の考えが、教師自身も頑張ろうというモチベーションの高まりに繋がった。勉強に限らず、学校行事など、何にでも一生懸命力を合わせて力いっぱいやろう、という校長の考えは、教師を通して、頑張ることが大事だという雰囲気として子どもにも伝わり、子どもの自己肯定感につながっている。

学力向上の取組として、児童の主体的な学びを引き出す「わかる授業」のための授業改善や家庭学習の習慣化、担任等による日々の宿題の丁寧な見届け、理解不十分な児童への個別指導・補習体制なども重点課題としていた。隣接するH中学校と学び方について統一した

り、家庭学習の手引を作ったりして継続しており、家庭の環境に左右されずに子どもに学習習慣を身につけさせている。学級経営を充実させる、全校での行事を充実させること全てを学力向上の支えとして捉えている。

学力調査に関しては、各学年で分析等を行い、学年で相談しながら必要な力、付けなければいけない力を授業に取り入れるよう話し合っている。また分析の結果を職員会議などで共有し、その学年の弱いところ苦手なところや対策などを検討し、県の問題集も活用しながら朝の時間にプリント学習を取り入れたり、休み中の宿題などに入れたりしている。弱いところの傾向を見ることで、教員自身が自分の授業改善の資料として役に立っている。

(5) 教育委員会の施策

Ⅷ町は小規模な町で、小中学校合わせて7校、校長も7人であるため教育委員会の考え方が、ダイレクトに伝わり、お互いの情報共有もしやすい。学力調査の結果も共有され良い刺激となる。お互いに良いものを取り入れる関係ができており、授業の工夫も共有している。また、地域の産業についての職場体験も行うなど地域との連携も強い。

町では平成25年以前から学力向上検討委員会を年に3回行っている。

1回目：5月、7校の教務主任と教頭が集まって各学校の取り組みの情報共有。

2回目：8月、学年主任、県の学力調査の各学校の結果分析の情報共有。

3回目：12月、国語/算数数学/英語の教科主任、全国学力学習状況調査の分析の情報共有。

さらに、学力向上に関する研修として学力調査の分析をしている。また、採用1年目から3年目の若手教員と臨時任用教員の研修を、中堅の教員が指導員となって行い、若手育成と同時に10年前後の中堅教員の育成も目指している。中堅教員は、若手を育てようとする中で、自分自身も学び続けることについての意識が醸成されて着実に力を伸ばしながら、学校を中心となっている。さらに町内の教員同士で学び合うことで、ミドルリーダーの意識が変わってきている。

Ⅷ町教育委員会では、教育予算を非常に多くとっており、10年以上前から、県費の加配に加えて町費で各小中学校に教員を2名ずつ加配し、特別支援サポーターを各小学校に1名配置している。加配教員の動き方は、TTを中心に、個別指導や少人数など学校の判断でさまざまな方法をとっているが、いずれも児童生徒一人一人に細かい指導ができています。退職した元教員や子育て世代など週5日勤務が難しい場合でも、週2日と週3日を組み合わせることで2名で1名分の配置とするなど柔軟な配置も可能であることが、加配教員の配置につながっている。

スクールカウンセラーとソーシャルワーカーは、県から配置されている。カウンセラーは小学校は2校に1人配置のため、月1回程度来校している。教室に入れない小学生は、保健室で養護教諭や管理職が対応することが多く、カウンセラーには保護者からの相談が多い。また各中学校の相談室にさわやか相談員、ボランティア相談員、不登校対策学習支援員が1名ずつ3人配置されている。町に今年度から設置された教育支援センターにも支援員と相談員が全部で5人配置されている。

町の教育長が元校長であるということもあり、学力を向上させるためにどのような施策・人材・物が必要かを見極めながら積極的に取り組み、予算の確保や人材配置などを計画的に行っている。その熱が町民にも伝わっている。 (文責：石井恭子)

9. IX町立 I 中学校

調査日：2023年1月16日

インタビュー対象者：校長（中学校）

指導主事1名（教育委員会）

授業参観：11時過ぎより全校的な授業と校内の参観

調査者：富士原紀絵、浜野隆

（1）学校のプロフィール

同校名の旧 I 中学校は昭和 22（1947）年に創設。昭和 56（1981）年に町内もう一つの中学校と統合して現在の I 中学校になる。全学年とも 3 学級、特別支援学級が 3 学級で全校生徒数は令和 4 年度は 280 名である。I 教員業務支援員 1 名、訪問支援員（不登校支援）1 名が配置されている。中学校区には 4 つの小学校があるが、一つの小学校から 7 割の子どもが進学してくる。残り 3 つの小学校は小規模校である。中学校卒業後はほぼ全員高校に進学する。

校区には山林を切り開いた農地もあり、また海にも近く、自然環境が豊かであるとともに、中学校のある町の中心部は歴史的な産業・建造物もあり風光明媚な地域である。大地震による津波被害が予想されており、それに備えた災害学習に重点的に取り組んでいる。

保護者はサラリーマンが多いものの、農業、漁業に従事する者も一定数いる。校区には県営、町営の団地がともに存在し、歴史的経緯にも起因して、長年にわたり地域的に生活基盤に困難を抱える家庭が多い。就学援助率は 20%、一人親家庭が 20%。親ではなく親族が養育している生徒も存在する。不登校はコロナ禍前、以後と継続して一定数存在している。保護者の養育に問題があるケースも含まれ、学校との関わりを避けている保護者に対しては、後述するように福祉面からのアプローチを積極的に取り入れて対応している。

中学校は 10 年位前までに大きな荒れを経験している。10 年ほど前から荒れがおさまった一つの要因として、平成 23 年度に校舎の建替がなされたことが上げられる。新築校舎自体が生徒に与えた好ましい影響と、同時期に教員が生徒や保護者との信頼関係を何より大事にするという学校風土ができたことにより、生徒が落ち着き始め、現在は保護者や地域からの評判も高い。保護者からの信頼に応える学校経営を強く意識していることが背景にある。現在は荒れていた当時と比べて隔世の感があるほど、生徒は安定して学校生活を営んでいるという。授業参観した際も、生徒は落ち着いて相互に和やかに関わりあいながら学んでいた。

I 中学校と長く関わり続けていた現校長は学校の雰囲気として、教職員の集団としての関係性が非常に良好であること、上述の通り教員と生徒との信頼関係作りを何よりも重視してきたこと等が功を奏し、校内全体の間人関係、信頼関係のよさが学校の特徴であると認識している。現在の学校のスローガンは「良くなってきた I 中から良い I 中へ」である。このスローガンは生徒が掲げたもので、学校改革は途上という認識を生徒も有していることを示している。「良い I 中」の実現に向けて生徒と教職員が一丸となっている。

ただし、教職員の熱心さが勤務時間の超過に繋がっている面も否めず、業務の効率化が課題の一つとなっている。改善の一環として、教師の校務用グループウェアを導入し ICT 機器の積極的な活用を図ってきた。USB キーを設定しテレワークを可能にする、新学習指導

要領の研修においても印刷配付資料の簡略化と個人のペースに合わせた様々な情報アクセスの機会を保障する、個人の研修の一環としての NITS のオンライン研修動画視聴を促す等を実施している。学校と授業への ICT の導入は地域の中でも早い方で、臨時休業期間以前より生徒の利用するコンピューター室は充実しており、教員に ICT を活用した教育への抵抗感は少ない。

(2) 取組の特徴と重点課題

1 行事で子どもを育てる

同校は伝統的に行事で子どもを育てることに重点を置いてきた。建替までの学校では長年にわたり「君が I 中の主人公」というスローガンを掲げ、生徒の自治を尊重してきた。体育祭と文化祭、修学旅行、職業体験が核となる行事である。体育祭は、以前は秋に開催していたが、現在では5月に時期を変えている。これは新入生が2・3年生の行事に対する本気度に触れ、これからの学校生活に意欲を持たせる効果がある。体育祭や文化祭は保護者も参観し、地域にも開かれており、生徒にとっては晴れの舞台でもある。

コロナ禍の令和2年は中学校区を含む教育行政管轄で体育祭は開催しないことが決まったが、同校は全国一斉休業期間があけた後、10月に保護者等外部に公開せずに体育祭を「フェスティバル」と銘打って実施していることから、その重要さがわかる。文化祭は令和4年に3年ぶりの実施となったが、令和3年度の卒業生が文化祭経験は自分たちの学年だけだとのことで、生徒会発案として後輩に向けた「ビデオメッセージ」を3年生全員参加で作成している。修学旅行は令和2年には遠方に行くのを避け近県に変更する近隣の学校が多い中、保護者からの理解も得、積極的な後押しを受けて大都市圏は避けたものの、遠方への宿泊を伴う旅行をしている。保護者との信頼関係の厚さがここにも見られる。

2 地域の力を生かした総合的な学習の時間の充実

総合的な学習の時間で基本とする学年テーマは1年生が地域と防災、2年生が職業と進学、3年生は自分たちで課題を見出し、それを解決する課題学習でありテーマはその時々による。指導目標は「地域とともに伸びる」である。

1年生は地域学習を通し、地域の特徴について学ぶとともに、防災の重要性について学ぶ。町内の小学生に向けた防災講座を生徒が実施し、生徒が地域に貢献できる体験も意識している。2年生からキャリアを考える学習に取り組む。職場体験学習はコロナ禍で実施が困難だったこともあり、地元企業に限らず、その殆どを大都市圏の大企業も対象としてオンライン企業訪問を実施し、その成果を新聞形式でまとめ、校内に掲示している。2年生では保護者参加で「今までの自分を振り返り、見つめ直し、将来の自分を考える」目的の立志式を実施している。生徒と学校が保護者の信頼を形成する重要な場ともなっている。3年生の課題解決学習はSDGsを意識した課題を修学旅行も含めて検討し、学習を展開する。最後はそれまでの学習で得た成果を地域に生かすことを考え活動させる。3年間を通して、生徒が自分のキャリアを考えることと関わらせながら、地域に始まり地域に戻る学習となっている。

3 校長のリーダーシップによる教員研修

I 中は現校長と前校長の強いリーダーシップのもとで様々な学校改革の取組を充実させ

てきた。

新たな取組の発案は校長によるものが多い状況にある。生徒指導上の問題が少なくなり、学校運営が安定してきたことを背景に、その頃から校長のリーダーシップによる研修活動に力を注いでいる。

現校長が研究や研修の機会を積極的に提供している理由として、教員が多忙で学ぶ時間を確保するのが難しい中、新学習指導要領が完全実施になるため、自ら率先して最新の情報提供を行っているとのことである。上述の通り、教員研修の一環として、校長が教員に見て欲しい NITS の動画を指定し、積極的に紹介したりもしている。

同校では以前から研究テーマは校長が決定することになっている。研究テーマに即して大学の研究者といった校外の専門家を呼ぶのも校長の見識による。令和 4 年度の学校研究主題は『「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業づくり～資質・能力を育成する単元（題材）の授業設計と「見方・考え方」を働かせる指導の工夫を通して～』である。研究の充実に向けて校長自身が全国の小中学校や研究会等に積極的に視察・参加し、様々な自身の研究成果を職員に向けて発信し、良いと判断した取組を積極的に自校にアレンジして取り入れている。令和 3 年度と 4 年度の 2 年間は首都圏のある地区の「教育推進委員会」を先行事例として取り入れている。

4 若手教員の力量形成

各学年に国語・数学・理科・社会科・英語科の 5 教科の教員を全員配置している。5 教科の若手教員は学年を問わず、自身の担当教科の授業力が高いベテラン教員の T2 に入る。ベテラン教員も若手教員の授業の TT に学年を問わず入る。5 年前位から習熟度別授業は実施せず、5 教科では TT を実施している。以前実施していた TT は授業運営の妨げになる生徒の監視指導的な意味合いが強かったが、現在は若手教員の指導力育成の目的となっている。

5 研究指定の積極的な受け入れとその成果の継続

建替の為された平成 23 年度以降、文部科学省、県、地区からの様々な研究指定を受けている。実際には教育委員会から振られるものも多いが、学校としては負担のみになるような研究は受け入れない、そして受け入れた研究は学校や授業改善の機会として前向きに捉え、校内研究に位置づけている。

例えば、平成 23 年から 25 年度にかけて県の「命の教育推進事業」をはじめとして道徳教育に関する研究を受け入れていた。これは教科の研究では担当教科が違くと教員の関心が無くなるので、全教員が関係するということで道徳教育の指定を受け、それを土台に教科を超えて教員が一つの方向で授業改善に向かう機会として生かしていた。各学年会を必ず道徳の授業の前に開催し、学年の教員が持ち替わりで道徳の授業案を提案。研究指定の機会を使って、遠方からでも外部講師を呼んだり、出張したりと活用していた。平成 29 年度から令和元年度まで「早寝、早起き、朝ごはん推進校事業指定」、平成 30 年度から令和元年度まで文部科学省「発達障害に関する通級による指導教員等専門性充実事業」の指定を受けている。継続的に事業指定を受け入れ、校内研修・研究のバネとしている。

(3) 学習指導上の取組の特徴

1 小中連携を意識した授業スタンダード

現校長が着任した令和2年度は翌年に新学習指導要領の完全実施を控えていたことから、校長から新学習指導要領に基づいた教育課程経営、授業の改善の方針を教職員に丁寧に表示することを意図的・意識的に行ってきた。その際、異動の3年前まで中学校区内小学校長として在職していた経験から、小中連携の視点を持った授業改善に意識的に取り組んできた。

特に「主体的・対話的で深い学び」の授業実現に重点を置くこと、各教科の「見方・考え方」を働かせる授業づくりが課題であると校長は考えている。授業のスタンスとしては基礎・基本の徹底よりも、生徒が関わり合いながら思考力、判断力、表現力をつける授業改善を目指している。

その際、小学校の方が「主体的・対話的で深い学び」の取組が先行しているのとらえ、それに関する情報を参考に、授業における「I中スタンダード」を設定した。令和4年度には16項目が設定されている。特徴なのは、この「I中授業スタンダード」は生徒向けではなく、教員向けである点である。一般的に授業スタンダードは教室の前面に掲示するなどし、子どもに意識づける状況がよく見られる。一方、I中ではこうした掲示は授業で生徒を型にはめる恐れがあり、生徒主体の授業にはならないこと、あくまで授業の主体は生徒であることを尊重し、教員側の考えたスタンダードを掲示していない。同中学校区の小学校では児童向けに「話し方・聞き方」としてスタンダードが掲示されているとのことであるが、I中学はあくまで教員向けである。16項目の中で月ごとに重点取組をいくつか決めている。令和4年度の11月の場合は4つ指定されている。

さらに教師の授業作りの指針として「I中授業展開の手引き」も作成している。これも教員向けであり、6つの大項目とその中の小項目（大項目は「授業者の出」、「一人学び」、「グループ・ペア」、「話す・つなげる・反応する」、「まとめ・振り返り」、「その他」。それぞれ2～8の小項目からなる）から構成されている。これは同校区の小学校のものをアレンジしたものである。これも月ごとに重点的な取組を決めている。具体的な小項目の多くは「～させる。」（例えば「話し合いの発言は、他の生徒に向けて行わせる。」「発問に対する答えが一人目から出ても、複数名指名し、理由を説明させる。」等）と表現されている。「主体的・対話的で深い学び」を目的とした授業において、教員が生徒の指導上、配慮すべきポイントをまとめたものである。

校長が作成した「I中スタンダード」、「I中授業展開の手引き」とともに、設定したすべてに網羅的に取り組まないこと、月ごとに重点的に取り組むことを決め、やるべきことを曖昧にせず徹底することが特徴であろう。一度にあらゆる改革に無理して取り組むのではなく、小さいことを確実に積み重ねてゆくことで教師が授業スタンダードを内面化してゆき、最終的には掲げたすべてが日常的に実現することを期待していることがわかる。I中着任前に同学区の小学校長を経験している現校長は、小学校で「主体的・対話的で深い学び」を実現した授業を受けている児童の力は中学校でもっと伸ばすことができるという信念を持っている。授業スタイルでの小中連携の効果に自信を持って取り組んでいる。

2 家庭学習と補習指導

家庭学習として宿題と自学ノートを課している。自学ノートは長年にわたり取り組んでいる。補習は夏期休業期間に補習の日を3日間設定だが、組織的に重点的に取り組んではい

ない。中間テストと期末テストの1週間前に「テスト発表」で範囲を示すが、この時同時に学年でプレテストを実施。国語・数学・理科・社会科・英語で特に結果の悪かった生徒は放課後に残り個別指導を受け、本番に望む。対象生徒は3～4人程度。学年の教員は、担当教科は関係なく全員で面倒を見る。生徒の補習の意味とともに、学年の教員全員でその生徒を見てゆくという面での良さもある。

(4) 全国学力・学習状況調査を含む各種学力調査の実施と活用状況

県の到達度調査が中学校1年生と2年生で国語と数学、中2で理科が実施されている。町予算での標準学力調査（東京書籍）は毎年1月に1、2年生対象に国語、数学、理科、社会科、英語科で実施している。全国学力・学習状況調査や県の到達度調査の結果とも合わせ、標準学力調査は小学校1年生からの追跡的な分析を行い、学年の変化を踏まえ、丁寧に学年の特徴を分析している。全国学力・学習状況調査については教師の担当教科を問わず、学年全体で結果を検討している。ここでも教科ではなく学年団として子どもの学力を向上させる意識づくりを心掛けている。

ここで令和3年度の全国学力調査を受けた生徒の学力状況を示しておく。平成23年度に中学校の建替が実施されると同時に、中学校区内で一番規模が大きくI中への進学数が7割を占める小学校も建替を行っている。つまり小・中学校ともに平成23年度から建替を契機として様々な取組を始めている。令和3年度の中学校3年生は小学校時代の多くを新築の校舎で過ごしている。令和3年度の中3生は平成30年度の6年生である。全国学力調査の結果を分析してみたところ、この平成30年度（と平成29年度）の小6時の結果は平成28年度までと比べてすべての調査で全国平均を上回っており、令和3年度中3年生になっても引き続き高い成果を維持していた。建替以前の児童生徒と較べても、小学校の結果と連動して高い成果を上げていることが判明している。

(5) 困難な生徒を支える仕組み

学力には直接関係ないものの、同校の特徴的な取組の一つである福祉と教育の充実した関係性について触れておきたい。

インタビューに応じた現校長はI中学校での教諭経験があり、またIX町の教育委員会での在職経験、既述の通りI中学校区内の7割がI中学校に進学する小学校校長経験者であり、教師生活の25年間にわたりIX町の教育に深く関わっている。地域の状況に精通している。I中教諭時代と教育委員会在職中には、I中学校の大きな荒れを自身が経験したり対応をしたりしている。

現校長が教育委員会に在籍していた平成18年度、市町村合併により広域の少年センターが廃止となったために、町立の少年センターを立ち上げた。その運営の中核的存在であった。広域時代の少年センターは高校性を対象としていたが、町立の少年センターは中学生の生徒も対象とすることとし、実際にほぼI中の生徒で占められていたという。I中の生徒指導の教員とセンターの指導主事が強く連携しつつ、警察、児童相談所、県の福祉局とも繋がって運営を行っていた。学校はあくまでも生徒に寄り添うスタンスで、警察や児童相談所、場合によっては児童自立支援施設への法的な対応はセンターが担った。事前に教員と打ち合わせをし、生徒を目の前にして厳しく対応するセンターの指導主事に対し、教員は子どもを

許して欲しいと懇願するといったことを通して、センター側が敢えて悪役になることで、生徒と教員の信頼感を生み出すように仕掛けたこともあったという。

また同年に I 中に一番多く進学してくる小学校の、それまで全くと言っていいほど機能していなかった特別支援学級の改革に取り組んだ。中学校では普通学級で学ばせたいという保護者らの理解も得ることができ、平成 19 年には県内の小学校では二番目に LD 児等の通級指導教室を開室することになった。この時、現校長は、中学校に上がってから荒れる生徒は小学校時代から発達障害（当時、一般的では無かった）を抱えていたこと、個別に支援が行き届いていなかったことに気付いたという。小学校の特別支援教育が充実したことが、中学校での荒れの防止の一部の機能を果たした。

さらに平成 20 年度、文部科学省で始まった SSW 活用事業に取り組むことになった。SSW を全国的にも早期に導入していたことになる。

当時、兄姉も中学校に通っていた中学校区の子どもの多く通う保育所の所長が、学校としても注意を払っていた保護者に子育てについて、厳しくも充実した対処をしていた。当時教育委員会に在籍中の現校長とこの所長はよく顔を合わせて話をする関係にあり、所長が地域で要注意の保護者と子どもを知り尽くしていることから SSW 事業に関わってもらうことにした。ただし、この時の所長は SSW となる資格を有していなかったため、SSW 育成に力を入れていた近接県の大学よりアドバイザーを派遣してもらった。アドバイザーから支援・指導を受けながら、保育所所長の的確な把握による支援の必要な家庭を知り尽くした上で SSW 事業を推進した。この経験から、現校長は学校と地域、保護者のことを十分知り尽くし、「つなぐべき人を確実につなぐ」こと、保護者に直接深く関わることができる SSW による事業の大切さを理解している。

平成 21 年にはやはり文部科学省の「訪問型家庭教育支援相談体制充実事業」の指定を受ける。これは SSW による対応だけでは家庭対応に限界があるため、この事業の指定を受けることで、人的な負担を改善することに目的があった。この時、資格を有することになった保育所長の SSW と相談し、子どもを小・中学校に通わせている町内すべての家庭、約 1200 軒を 3 ヶ月に一度、12 名の家庭教育支援員で分担して訪問するという取組を実施した。訪問に不信感を持つ家庭もあると想定し、「子育て・家庭教育情報誌」を新たに作成し、3 ヶ月に一回配付すると言う名目で回ったという。なかなか会えない保護者がたまたま会えた際に、家庭内で DV を受けているという相談を受けたこともあった。問題を抱えた保護者の情報は支援員から SSW に集約され、必要に応じて近隣の住民、学校の校長等とも共有する。この時、問題を抱えた保護者に SSW は法的な対応を始めとし、福祉的に手厚い支援を行ってゆく体制が構築され、現在まで継続している。

その後も現校長が指導主事時代に、平成 22 年度から 25 年度にかけて国の「緊急雇用創出事業」により家庭教育支援員、ICT 支援員、学力向上支援員を配置。平成 23 年度から 26 年度まで「子ども安心基金」を得て子育て支援推進事業、虐待防止推進事業、保幼小連携推進事業、親子交流ひろば事業を、平成 26 年度と 27 年度には「家庭教育支援における訪問型アウトリーチ支援事業」、平成 27 年度と 28 年度には「子育て支援事業」（利用者支援事業）、平成 28 年度には県の「地域人材の活用や学校等との連携による訪問型家庭教育支援事業」に応募し、切れ間無く家庭や保護者を支援とした取組に、率先して関わってきた。

現校長が福祉の重要性に気付く契機となった保育所との関わりは、もともと保育が福祉

の管轄であり、保育所長が SSW となったことが、結果として SSW 事業の充実において大変好ましい影響をもたらしたといえる。現在も子どもが幼いときから支援している保護者の下にいる児童生徒には、SSW と家庭教育支援員が行き届いた配慮を続けている。

スクールカウンセラー（SC）は週一回、教師や生徒の相談に乗る業務を行っている。特に多いのは不登校の生徒の担任からの相談である。SC の居場所は職員室内にあり、相談室は設けているものの、ほぼ職員室に在中しており、空き時間に教師との相談に乗っている。教師から相談を受け心配な生徒については授業にも出向き生徒の状況を把握する。そこで気になったことは教師と再度相談するという体制になっている。SC フル回転という状態である。

特別支援教育の充実、地域の中で「見るべき大人がきちんと、生まれてから中学校まで子どもをちゃんと見守る」、「子育て世代包括」に重点を置いた子ども支援の方針、SSW の積極的な活用を含む同校の困難を抱えた生徒、保護者への福祉面での充実した支援体制は、現校長の指導主事時代の取組に端を発しているといえる。

（6）学力向上に関わる教育委員会の取組

上述の通り、I 中は文部科学省の事業等に取り組んでいるため独自の加配があるが、町としての町内全校に予算措置をしている人的雇用は学校司書と特別支援員、ALT の配置である。ALT は3名雇用しており、小学校での英語教育の導入により、小・中学校ともに教師の負担が大きくなることを想定して独自の配置を行っている。

学力・学習指導に直接関わる取組として教育委員会が挙げているものの一つに、10 年前から実施している Q-U 調査がある。年2回、町内小中の全学級で実施している。学習指導の基盤である学級の風土を的確に把握することを目的としている。

10 月には学力向上推進委員会の開催がある。各学校で指定している学力向上推進担当教員1名と教頭が集まり、教育委員会が分析した全国学力・学習状況調査と県の学力到達度調査の結果を共有し合う。さらに、3学期1月の後半くらいに小中連携授業研修会があり、町内4校を3年に一回持ち回りで開催し、小中全教員が参加することになっている。

10 年以上前から幼保小中連携事業にも力を入れており、教育委員会としても様々サポートを行っている。インタビューに応じた指導主事も、小学校教諭時代に夏期休業期間中、保育所で一日保育士体験を行ったという。町の5歳児検診には小学校の教員も参加し、子どもの様子を見るなどしている。福祉と教育の連携への意識の高さはここにも見られる。幼保小中間の子ども同士の交流活動も行われている。教員の立場としての交流の意義については、幼保小連携事業は子どもの事実・状況をよく知ること、小中連携は授業力の向上を通じた子どもの学力向上という点にあり、それぞれ重点は異なるものの、教師の異校種間連携の実質化によりもたらされる子どもへの効果は大きい。

家庭学習の充実のために15年前から「家庭学習の手引き」を小学校低・中・高学年と中学校向けの4種類を作成している。これは5月の教師の家庭訪問時に小1・小3・小5・中1の保護者に配ることになっている。家庭対象という事業としては（5）で既述の通り、かなり以前から「子育て・家庭教育情報誌」に加え、各種保護者と子ども相談事業を網羅的に情報提供するための「子ども・家庭支援の手引き」を発行している。家庭学習の補完ということではないが、社会教育系の事業として町内のアクセスの良い場所を借りて、約8ヶ月間、

毎週火曜・金曜の 15 時から 18 時にかけて小学生対象の無料の国語・算数の補習塾を開催している。

なお、全国一斉休業期間中はオンライン授業の着手は条件が整わず実施できなかった。一人一台端末が配付されてから、家庭の Wi-Fi の不備などが明確になり、現在でも教育委員会で 100 台程度貸し出しが続いている。こうした学校外での子どもの ICT 活用には学校により差が大きい一方で、IX町の学校内の IT 機器の整備はコロナ禍以前よりかなり進めており、デジタル教科書の導入も早く、教師が IT 機器を活用した授業に積極的に取り組んできた。令和 3 年度はすべての教科の指導者用デジタル教科書が導入されている。

教員研修の充実として、講演会や各種研究会・研修会、先進地視察等、外部に開かれた研修の機会の保障を推進するため、予算を確保している。特に小中の教員悉皆の研修会では授業改善の点で先端的な研究を行っている大学の研究者を講師として呼んでおり（場合によっては複数回来てもらおう研究者もいる）、教師にとっては学力向上に向けた授業作りの点で、大きな成果を挙げていると推察されるという。こうした研究者を呼ぶにあたり、校長らと相談することが多い。同町の小・中の校長のほとんどが過去に教育委員会に所属していたこともあり、教育委員会と校長との風通しがよく、良好な協力関係にある。

最後に、教育委員会として重点化している取組も挙げておきたい。その一つはキャリア教育である。具体的な取組として、構成は小・中学校に委ねた「キャリアノート」を作成している。このノートを活用した実践の充実と「キャリアパスポート」により児童生徒の学習の蓄積をし、学びの振り返り、将来への見通しを持たせる取組を行っている。

さらに同町にとって重要な取組が人権教育の充実である。同町では歴史的に、学校が地域の中核となって人権教育と子どもの学力保障に力を注いできたという経緯がある。令和 3 年度と 4 年度については、先ずは国から県が委託され、その県から同町が委託された人権学習指定事業を受けて充実した「IX町モデル」の人権学習教員用手引き、研究実践集を出している。実践は社会科が中心であるが、これを他教科にも広げてゆきたいとのことである。

（文責：富士原紀絵）

10. X市立 J 小学校

調査日（オンライン）：2023 年 1 月 20 日

インタビュー対象者：学校長、調査対象学年の学年主任教諭（小学校）

学校教育課教育指導室教育指導員 1 名（教育委員会）

調査者：耳塚寛明、山田哲也、岡田泰孝

（1）学校のプロフィール

J 小学校は、昭和 45 年に J1 小学校と J2 小学校の統合により開校。J1 の前身校は明治 6 年、J2 の前身校は明治 41 年の創設であり、この地域の伝統校であった。地域に支えられて落ち着いた環境にある点が、地域的な文脈の特徴である。隣接する中規模都市のベッドタウンとして機能してきたことから、保護者には勤め人が多い。外国籍の児童はほぼ皆無である。一人親家庭は各学級に 3～4 人であり、近隣学区と比べてとくに特徴はない。就学援助を受けている児童は全校で約 100 人である。

通塾者はおよそ三分の一、卒業生はほぼ公立中学へと進学し、私立中学校、国立大学附属中学校に進む者はごく少数である（あわせて毎年 2 人程度）。

県下有数の大規模校であり、全校で 28 学級（特別支援学級を除く）、児童数は 940 人（特別支援学級を除く）である。教員構成に独自の特徴があるわけではなく、40 代、50 代が多く、20 代と 30 代が薄くなっている。

県と市から手厚い教員加配がある。県からは、教頭 1 人（合計 2 人）、養護教員 1 人（合計 2 人）、低学年の学習習慣形成加配 2 人（各半日（年間 700 時間）雇用）、高学年の少人数学習指導加配 1 人がある。市からは、特別教育支援員 5 人（内、通常学級における支援に 7 時間 45 分勤務 1 人、6 時間勤務 2 人）、登校支援員 1 人（中間教室を担当、7 時間 45 分勤務）の加配を受けている。大規模校であるため、全体として他校より加配教員が多くなっている。スクールソーシャルワーカーは、県の予算に市の予算を加えて市全体の小学校分として 5 人雇用している。

（2）研究・研修の重点事項

J 小学校では、市が教育指針として掲げる「からだを動かし、頭で考え、心に感ずる“未来を拓くたくましい子ども”」の実現に向けて、「自ら考え行動する子どもへ向けた学びの創造」を学校教育目標としている（令和 3 年度まで。令和 4 年度からは「自ら学ぶ子ども 心豊かな子ども 明るくたくましい子ども」としている）。

主体的に研究に取り組むことが可能となるよう、学年ごとに教科テーマを決めて活動を行ってきた（令和 3 年度まで。令和 4 年度からは学年の枠を越えたグループ編成を試行している）。研修を学年等のグループに分けて行うのは、学校規模が大きいいため、小グループに分けて活動の密度を上げるためである。

研究テーマの中核をなしていたのは、「自ら考え行動する子ども」を育てていくことであった。職員研修において「子どもたちがもっと自分で考えて行動できるように指導したい」、「自分の思いや考えを語る子どもを育てたい」「子どもたちが主体となって意欲的に学ぶ授業を作っていきたい」などの思いが表明されていたことが背景にある。なお令和 4 年度から

は「友と学び合い、課題を解決する子ども」を研究テーマとすることとした。昨年度までの研究テーマ「自ら考え行動する子ども」の具体の姿を考え合う中で、「わからないことを友達に伝えながらわかろうとする姿」や「相手のわからなさをきく姿」等、子どもたちが友との関わりの中で学びの主体となる姿を「自ら考え行動する子ども」と捉え、「自ら考え行動する子ども」は友との関わりの中で育まれることを確認したからである。

令和3年度6年生教員集団の5年次のグループ研究テーマは、家庭科だった。1学年5学級あるので、同じ授業を5回繰り返すことができる。各回の授業後にフィードバックをすることにより、授業改善を行うことを繰り返した。こうした「学年集団が共同で徹底的に意見を交換する研究・研修活動と、それを率いた学年主任の力によって、学年の教員の指導力が高まり、それが子どもたちの学力向上に寄与したように思われる」という校長の感想があった。

研究テーマの遂行を通じて目標とされているのは「J小授業モデル」を意識した授業作りである。J小授業モデルの基礎となったのは、県教委の＜導入＞＜展開＞＜まとめ＞という3つの観点を重視した授業作りである。＜導入＞は子どもの間を生み出す発問、わかりやすく焦点化された学習問題、＜展開＞は自分の体を使い試行錯誤し実感を伴うようにすること、自分の意見をもってから始まる必要感のある対話などを重視する。＜まとめ＞は振り返りである。なお令和4年度からは授業モデルに「共通の学び方」が加わった。共通の学び方は、「わからないと言える」「友達の声に耳を傾ける」など学び合いを強調したものである。

研究は、グループごとの活動（令和3年度までは学年、4年度は縦割りグループ）を中心としながら、年1回の全体会も設けられている。全体会は、「Tタイム」と呼ばれる。Tタイムという呼称は、職員数が多いというJ小の強みを生かして、教員間で話をする（Talk）ことが勉強になる、それぞれが持っている力を持ち寄ってチームワーク（Teamwork）を発揮することが成果につながる、お茶（Tea）を片手に気軽に話をしながらチームワークを発揮して研鑽（Training）を積む教師（Teacher）などに由来するという。

なおグループごとに授業研究を行う際には、教育事務所の指導主事等の派遣要請を行い、指導・助言を受けている。

（3）学習指導上の取組

J小における、主として学力向上を目的とした学習指導上の主な取組は下記のとおりである。

1 「学び合い」を重視した授業スタイル

前節を参照。J中学校で特に学び合いに力を入れており、中学校との接続を意識してJ小学校でも力を入れている。

2 学力調査の活用

全国学力・学習状況調査については、結果の考察と家庭への通知を、学年主任と教頭が対応している。必要に応じて、問題を全職員で解いてみたり結果を考察する検討会を設定している。市教委の学力向上推進委員会は国立教育政策研究所が発行する報告書を参考に、独自の分析を加えて結果の分析や授業アイデアを各学校宛てに配布している。J小は、この資料を参考にしている（学校として国研の資料を特に見ているわけではない）。

CRT 学力テストについては、研究主任が実施計画を作成している。結果は研究推進部会で検討する。年度当初に学年ごとに傾向と対策を確認し、指導に生かしている。4、5年生の2教科分、6年生の4教科分は市の予算で実施している。1、2、3年生分は学年費で実施している。

3 家庭学習指導

家庭学習を、「宿題＋自主学習」とし、家庭での学習習慣の育成と基礎的な学力の定着を目的に、家庭に協力を求めながら重視している。自主学習は4年生から進めている。X市が作成した冊子「家庭教育のすすめ」を参考にして、学校が独自に資料を作成して家庭に配布している。家庭学習時間の長さは、学年×10分を目安にしている。

4 地域と連携した学習

2年生でJAと連携した豆腐作り、3年生でリンゴ果樹園での学習、5年生で農家の協力を得て合鴨農法を取り入れた米作りの授業を行うなど、地域人材が関わる学習が特徴である。

なお市の取組として、国のコミュニティ・スクール構想に準じたコミュニティ・スクール事業を進めている。

5 小中連携

J小とJ中による小中合同研修会が年に2回開かれ、授業研究を実施している。授業作りの考え方を小中教員が確認する機会となっている。このほか、クローバー研修会という名称の研修会が年に3回開かれている。校長、教頭、教務主任、研究主任の4人が各校から集まり研修を行う。市全体の研修や、中学校区を単位とした研修が含まれている。

6 児童指導、生活指導上の取組

特に、「あいさつのできる子に」「『はい』と返事のできる子に」「はきものをそろえる子に」を生活目標としてグランドデザインに明示して、取組を進めている。

7 その他の取組

・習熟度を加味した少人数指導を、令和4年度より6年生算数で導入した。令和3年度以前は取り組んでいない。

・放課後や長期休業中の補充指導は実施していない。ただし市の取組として、希望者が放課後学習を行う取組はある（コロナ禍で回数が減少し、年に数回）。

・一人一台端末は令和3年度はじめに全員に配布され活用がはじまった。市教委にICT教育推進委員会を設け、各学校から推進委員を集めて活用を促している。

・本県には全国的にも著名な教員の職能団体が古くから存在し、そこと連携した組織がX市にもある。市の教員の8割程度が会員となって活動し、研修会や公開授業研究会等に参加している。

(文責 耳塚寛明)

11. XI 市立K小学校

訪問日：2023年1月24日

インタビュー対象者：校長（小学校）

総括指導主事1名（教育委員会）

訪問者：西岡加名恵、富士原紀絵

（1）学校のプロフィール

K小学校は、明治6（1873）年に創設された。令和4（2022）年度において、児童数は238名、教職員数は23名となっている。1・2・5・6年生は2学級だが、3・4年生は単学級となっている。

教職員は大半が35歳以下の若手であり、K小学校が初任という教師も少なくない。1・2年生の担任は若手とベテランが組んでいるが、3～6年生の担任は若手だけである。男女比は、およそ1：1となっている。

K小学校は、XI市のなかでは交通の便の比較的悪い地域にあるため地価があまり高くない。そのため、統計上は保護者の年収が低めになったと考えられる。地域には、古くから在住していて、昔ながらの町活動にも盛んに取り組む家もあれば、新しく移り住んできた家もある。タワーマンションがあるような地域ではないので、地域内に大きな経済格差があるわけではない。

保護者については学校に概ね協力的である。ただし、共働きの保護者が多く、子どもが寝坊した場合に子どもを家に置いたまま仕事に行ってしまうなど、やや子育て環境としては心配な例も見受けられる。令和3（2021）年度の就学援助率は約24%、生活保護率は約9%、一人親家庭は約16%であった。なお、外国人は多くない地域である。

真面目にコツコツ取り組む素朴な印象の子どもたちが多い。言われたことには一生懸命取り組むし、新しいことを教えられると素直に反応を返してくれるため、教え甲斐があるといえる。通塾率については不明だが、校区に塾らしきところはあまりなく、行っているとしても進学塾というよりは補習塾という印象だということであった。何人かは私立中学校に進学するものの、ほとんどの児童が地域の中学校に進学している。

不登校については、コロナ禍による大幅な増加は見られない（平成30・令和元・令和3年度は3名、令和2年度は4名、令和4年度は5名となっている）ものの、コロナ禍での臨時休業期間を経て、学校には行かなくてはならないという通念が弱まった印象は受けているとのことであった。

（2）学校教育目標と特徴的な取組

1 教育目標

K小学校の教育目標は「未来を切り開く力をもった心豊かな子どもを育む」となっている。

2 校内研究・校内研修

K小学校は、特に研究校として指定されているわけではない。令和3（2021）年度の全国学力・学習状況調査において、コロナ禍以前よりも成績が良くなったことに関しては、学校

長としても教育委員会としても、たまたまその年度の結果がよかったという以外の原因が思い当たらない、とのことであった。K小学校の令和3年度の6年生は、生徒指導上はやや難しい学年だったので、意外な結果とのことである。

教師たちは真面目であり、きちんと教材研究をして授業に臨んでいる。研究・研修を担当する係の教員は決められており、校内で研究テーマを定めて授業研究を行っている（コロナ禍が始まって以降は、学校を超えた研究活動は行えなくなっている）。超勤はそれほど見られず、午後6時ごろには帰宅する雰囲気である（ただ、子育て中の若手教員もいるので、家で持ち帰り仕事をしている可能性はある）。

平成30（2018）年度から令和3（2021）年度までは、算数科が研究教科であった。令和元年度の「研究のまとめ」によると、「主体的に学ぶ子どもを育てる～数学的活動を通して」が研究主題となっており、「算数科における問題解決学習の学習過程」や「少人数の意見交流」などが重視されている。具体的には、児童が「自ら見通しを持ち、主体的に学習に取り組むことができるように5段階の学習指導過程〔「出あう」「気づく」「考える」「振りかえる」「活かす」〕をふみ、基本的な板書やノートの書き方を工夫し授業を進めた」とある。また、「1時間の学習指導課程による基本的な展開の仕方」として、①興味・関心や好奇心を大切にした問題提示の仕方を工夫する、②できるだけ児童から出た言葉で、課題を明確にとらえることができるようにする、③既習事項を思い出して見通しを立てるとともに、具体的な操作活動や図表示を通して解決する、④本時の学習の大切な点をノートにまとめて発表する、⑤類似の問題で、見つけた解決の方法を使い、定着を図る、という流れが共有されていた。各学年で指導案検討を行ったあと、研究授業が実践された記録が残されている。

令和4年度の「研究の進め方」によると、「四年間の算数科の研究によって、本校では、計算力の向上・算数科の基礎的な知識の定着が見られ、児童は自分の考えを図や表で表し、ことばで説明する力をつけてきた。しかしながら、『問題を正確に読み取る』、『必要な情報を問題から取り出す』という読み取りの力に課題が残った」とされている。そこで、令和4年度からは、「読解を深める授業づくり」をテーマとして設定し、国語科を中心として校内研究を行っている。

その取組のうちの一つとして、初めて見る問題や文章を自分一人の力で読む練習のための教材として「校長プリント」を3～6年生に週1回1枚ずつ配付するなどの取組を始めている。これは、子どもたちには伏せているものの1学年下の内容なのだが、なかなか全部正答できる子どもがいない状況である（全問正解したら、校長がシールを貼って担任経由で子どもたちに返している）。また、令和5年度からは、XI市の教育振興基本計画にのっとり、学力向上に焦点を合わせた組織体制に改革する予定である。

なお、令和4年度は、教育委員会からスクールアドバイザーが派遣され、月2回、授業を見て、授業者への指導・助言を提供している。

3 教科指導における特徴的な取組

算数科については、単元によっては習熟度別指導を取り入れている。これについては、算数がわかったと実感できた児童は、他教科でも頑張ろうという意欲を見せることが期待できるからとのことであった。

地元の公立中学校と、その学区の小学校3校との交流は比較的盛んであり、校長は月1回

集まっている。その地盤があって、令和4年度からは、小中連携の一環として小学校6年生の英語を中学校の先生が指導している。

4 ICT活用

ICTに関しては、コロナ前には、お絵かきソフトを使ったり、インターネットで調べたりする程度であり、双方向のコミュニケーションに使うところまでは行っていなかった。現在は、双方向コミュニケーションを児童自身が操作できるようにするとともに自主学習や宿題などがある時に持ち帰りもさせている。必要な児童26名については、教育委員会からWi-Fiを貸し出している。若手教員が多いので、ICT活用に対して苦手意識は見られない。

5 図書室

学校の図書室には、週1回、司書が来て、図書室の整備や本の紹介、子どもたちへのお便りなどの啓発をしてくれている。また、週1回、朝学習の時間にPTAのボランティアが、読み聞かせをしてくれている。

6 各種の支援体制

教育委員会の配置により、学びコラボレーターと学びサポーターが配置されている。学びコラボレーターとは、重点校を対象に配置される人員であり、若手教員の授業を週1・2回見て指導・助言を提供している。学びサポーターは、必要な子どもに支援を提供したり、放課後学習の運営などを担当したりしている。

放課後学習は週2回開催しているが、予め申し込んでいる子どもたちを対象に実施しているのみである（令和4年度の場合52名——全校児童の約2割。密を避けるため、半分ずつに分けて実施している）。教師から特定の児童に来るように声をかけることはしていない。

放課後は、地域でやっているスポーツクラブなどの活動に参加している児童もいる。

スクールカウンセラーは、3週間に1回の頻度で来校する（本来は、もっと来てもらいたいところである）。予約している子どもや大人が相談にのってもらうほか、時間が空いた時には校内を巡回してもらって、子どもや教職員との顔つなぎに努めてもらっている。

不登校の児童に対しては、教師が個別にアプローチするほか、地域の子育て支援のためのセンターや民生委員に相談して、支援してもらっている。スクールソーシャルワーカーは、地域の子育て支援センターに所属しているので、必要に応じて派遣してもらっている。

（3）臨時休業期間中等における対応

令和2（2020）年度については、2月29日から5月17日は臨時休業となった。5月18日から29日の期間は週2回登校、6月1日～12日は午前登校・午後登校に分ける二部制で対応した。

1 臨時休業期間中の取組

臨時休業期間中は、教頭をリーダーとして、各家庭に週1～2回、電話し、子どもたちの状況把握に努めた。特に家庭状況の厳しい児童については、電話連絡や家庭訪問の機会を多く設けるようにした。学校からの情報発信については、ホームページや保護者メールを活用した（当時、ICT端末については、持ち帰り利用するには至っていなかった）。しかしなが

ら、電話回線が不足する、教員が体調不良で出勤できない場合の人員補填が行われない、などの問題があった。

臨時休業期間中は、教務主任・学年主任がリーダーとなり、児童が家庭で取り組む課題の設定について検討した。具体的には、子どもたちが家庭で一人でもできるプリント教材を教師たちが作り、ポスティングした。プリント教材については、子どもたちの実態を踏まえつつ、子どもたちが取り組みたくなるよう、市販のものにもヒントとなる一言を添えるなどの工夫をした。登校日には取り組んだ内容を確認した（教師には、プリント作成や提出物確認の負担がかかった）。家庭状況や学習が困難な児童については、電話連絡で状況把握に努めるとともに、課題はできるところまで構わないことを伝え、関連する教科書のページを記載しておく、個別の課題が必要な児童には個別の課題を渡すなどの支援を行った。教科書については、臨時休業期間中に保護者に取りに来てもらった。

また、家庭で一人になってしまう子ども3名については、学校で預かった。

2 分散登校時の取組

分散登校時には、課題と提供していたプリントを確認するとともに、国語・算数を中心に学習した。同じ指導を2回行う必要が生じ、その都度、消毒作業を行う必要があったため、教員にとってかなりの負担増であった。

3 臨時休業期間後の取組

学習内容の定着が不十分な児童については、各担任が把握に努めた。授業時間数確保のため、3年生以上で週1時間授業時数を増やすという、時間割編成上の工夫を行った。学習活動を重点化するとともに、学校行事等を見直して授業に当てた。負担を軽減できる校内体制や人材がいるわけではないので、教員の負担軽減は図れなかった。

4 今なお残る弊害

3年間のコロナ禍期間は、集まって何かをすることができなかつたため、教師にも子どもにもその弊害は見られる。例えば、新任3年以内の教師たちには、参観者を入れて運動会や学習発表会を開催した経験が乏しく、ベテラン教員の記憶を頼りに知見を継承しようとしているところである。地域の主任会や全市的な研修等で集まることがあまりなかつたので、若手教員については他校の実践の様子を知ったり、他校の教員と情報を交流したりする経験があまりないといえる。

(4) コロナ禍（令和2年度）における教育委員会の取組

1 臨時休業期間と分散登校

臨時休業期間は、2月27日から5月31日までであった。うち、3月23・24日、ならびに4月8日は「臨時休業中の登校日」とし、1教室20名程度の登校を認めた。4月12日～14日に教科書等を配付。子どもの預かりについては、通常の稼業時間中の場を確保した。

5月22日付で「臨時休業措置の終了と6月1日からの学校園の再開について」の文書を出し、6月1日からは分散登校に移行した。

2 学習指導

「日課表」(生活リズムを維持するための目安を示すもの)、教科書会社のサイト、「プリントひろば」、「子供の学び応援サイト」、「NHK for school」など、児童生徒への学習指導に役立つ情報提供を行った。また、教育委員会として学習動画を作成、ウェブ上で公開し、事務連絡で周知に努めた(ただし、著作権の関係で教科書の教材をそのままは使えないため、作成には苦勞した)。さらに、5月7日付の事務連絡「臨時休業期間中の学習指導について」において、基本的な考え方を確認するとともに、各教科で取り組める家庭学習課題例などを示した。

6月10日には「新型コロナ：学校教育活動等の実施における『学びの保障』の方向性について」を発出し、授業時間数の確保の仕方や、ICTの活用による学びの保障などの方針を共有した。

3 ICT活用

5月13日に、事務連絡「新型コロナ：臨時休業中における学校と家庭における双方向通信の活用について」を発出し、チャット・ビデオ会話・通話が可能なサービス(アプリ)を利用するためのアカウントとパスワードを発行するとともに、利用のためのマニュアル、保護者向けの案内文例等を配付した。また、7月30日付の事務連絡「新型コロナ：学校教育活動等の実施におけるオンライン学習による『学びの保障』について」において、9月末までに接続テストを実施し、小学6年生及び中学3年生は、10月末をめぐりにオンライン学習の試行実施を行うこととした。さらに、8月28日付け事務連絡「通信環境のない家庭の児童生徒へ貸し出すモバイルルーターの配付について」で、必要な家庭には児童生徒へのモバイルルーターを貸し出すことを周知した。

その他、学校医からのメッセージや、児童・生徒が利用できる相談窓口、生徒指導上の留意点などについて周知を行った。

また、家庭で幼児・児童だけになる場合や、障がいのある幼児・児童・生徒については、学校で預かる(居場所を確保する)という配慮を求めた。

(5) コロナ禍以前からの教育委員会の取組

学力向上に関わる施策として、平成29(2017)年度から、継続して学力等に課題を有する対象校(70校)に対して「学校力UP コラボレーター」を配置し個々の学校の課題に応じた多面的・総合的な支援を行う事業を実施している。これは、指導力の高い退職教員(約8割)や指導経験のある塾講師(数名)などが、新任研修などを含め、個々の学校の課題に応じた多面的・総合的な支援を行うものであり、K小学校、及び同市立K中学校ともに対象校となっていた(ただし、K中学校は令和3年度に学力調査結果が良かったことにより、現在は対象校から外れている)。

また、平成30(2018)年度から、全国学力・学習状況調査において、平均正答率が全国平均に満たない学校(240校)に対して「学力向上指導実践チーム」が学校訪問による指導・助言を通して教員の授業力向上を図る事業を実施した。これは、教員の指導力向上を図るため、「学力向上指導実践チーム」が授業改善に向け、訪問指導を行うものである。

なお、令和4(2022)年度からは、両事業を再構築・拡充し、「授業力向上への支援【基本支援】」と、「学力に課題の見られる児童生徒への支援【重点支援】」が実施されている。

前者は、小中学校全校を対象とし、「スクールアドバイザー」（校長経験者）が対象校を月2回程度訪問し、教員全体の指導力向上への支援を提供している。後者は70校を対象としており、「学びコラボレーター」が重点的に課題のある児童・生徒への個別対応（課外学習など）を提供している。特に「学びコラボレーター」は学校に常駐するので、学校から好評である。

（文責：西岡加名恵）

12. XI市立L中学校

訪問日：2023年1月24日

インタビュー対象者：校長（中学校）

総括指導主事1名（教育委員会）

訪問者：西岡加名恵、富士原紀絵

（1）学校のプロフィール

1 基本情報

L中学校は、昭和31（1956）年4月に開校され、同年9月に校名が変更され、現在の学校名となった。令和3（2021）年度の生徒数は154名、うち特別支援児童数が9名であった。学級数は、各学年2クラスずつあり、特別支援学級も2クラスあった。教職員数は、管理職2名（校長・教頭）、教員が23名（定数12名、加配7名）、定数外が4名であった。教員の年齢構成は、20代5名、30代5名、40代4名、50代4名、60代以上5名である。教員の男女比は、およそ4：6であった。

学区は、XI市内でも有数の繁華街・歓楽街がある。交通の便が良い割に、地価・家賃が安い。就学援助率（要保護・準要保護家庭）は毎年50%を超えており、ひとり親家庭も例年40～50%という状況である（転入生のほとんどが母子家庭）。生徒が学校に来る時間帯に、保護者は夜の仕事をしているため寝ていて朝ご飯を食べさせていない、保護者が子どもと別居していて「私、子育てはわかりません」と言う、夫婦喧嘩などの心理的虐待、保護者を学校に呼んで話している最中にも携帯を触り始めてしまう、といったような例も見受けられる。

最近になって外国から来日した保護者も7～8%を占め、日本語指導が必要な生徒も数名から10名弱、在学している。当校は、地域の日本語指導のセンター校ともなっている。コロナ禍により外国からの移入は激減したものの、中国、台湾、韓国、フィリピン、タイという5国籍の生徒を抱えており、学校のプリントなども複数言語で出している（以前は、21国籍の生徒が在籍していた）。校門のところの校名の表示も漢字、平仮名、ハングルで記載されており、学校のすぐ近くにもエスニック料理の店などがある。外国籍の保護者の中には、子どもに宿題をさせる文化・習慣がない例もある。

学校選択制による転出は転入よりも4～5名程度、上回っている。小学校から中学入試を受けて、別の中学校にいく子どももいる。少子化により生徒数が減少傾向にあるので、数年後が心配だとのことであった。

学区は3つの地区で構成されており、それぞれに特徴がある。一つの地区は町内会などの活動も盛んで、地域で生徒たちを見守る文化がある。古くからこの地域に住む人々が、学校を強力に支援してくれている。ただし、地区によっては学校の取組への理解が得づらく、私立学校への流出が目立つ。

毎年、生徒は100%、高校に進学する。うち3分の1は私立高校に進学する。私学助成金を使って、収入が低くても私立学校に進学する生徒もいる。通塾率は低い。

小規模校なので、部活は少なめ（陸上部、野球部、ソフトボール部、吹奏楽部、美術部、パソコン部）であり、あまり強豪校ではない。運動部と文化部に参加する生徒が半数ずつ程

度である。参加率は 80%程度だが、パソコン部や美術部など週 2 回程度の部活もある。生徒は、放課後、習い事をしている例もある。習い事としては、ダンスが流行っている。少数ながら、地域のサッカーや野球のチームに参加している生徒もいる。

2 コロナ禍におけるレジリエンス

今回、コロナ禍においても、全国学力・学習状況調査の結果が社会経済的背景（SES）から予測されるものよりも良いものだったことを伝えたところ、生徒たちは、社会経済的背景の厳しさにもかかわらず落ち着いており良い子たちばかりなので、「やはり」という印象だったとのことであった。ただし、成績が良かった最大の理由は、該当の学年の生徒たちが入学時から例年よりも優秀であったことだと思われる、とのことである。近くにある偏差値の高い高校に例年進学できる生徒はゼロであるのに対し、対象年度の生徒は 3 名進学できた。

不登校の生徒数は平成 28（2016）年度から令和 2（2020）年度にかけて 6 名、2 名、2 名、7 名、4 名と推移しており、コロナ禍においても急増は見られていない（ただ、休校期間中に生活リズムが崩れて、来られなくなった生徒もいる。保護者のネグレクトなどが原因で不登校となっている例もある）。他の地域の調査校において不登校が激増した例もあったことと比べると、学校が一定のレジリエンスを持っていたことがうかがわれる。

（2）学校教育目標と特徴的な取組

1 教育方針と教育目標

L 中学校の教育方針は「互いの人権を尊重し、主体的、創造的に活動できる生徒を育成する」である。また、「教育目標（具体的方策）」として、「1. 自他を尊重し、ともに高めあう人権意識の高揚に努める。2. 豊かな人間性を育み、個性を伸ばし、「生きる力」を育成する。3. 生徒の主体的な集団活動を促進する。4. 規律ある生活態度を育成する。5. 生涯をとおして主体的、創造的に生きていくための健康的な生活習慣や態度を育成する。」の 5 点が掲げられている。

2 充実した人権教育

L 中学校では伝統的に人権教育を主軸においた学校づくりがなされている。校内の担当委員会において、研修計画の企画・立案をするほか、子どもの変容等についての点検・評価・改善に取り組んでいる。年間 10 回にわたり、人権教育に関する教員研修が行われており、内容は、マイクロアグレッション、アンコンシャス・バイアス、ジェンダー、部落差別、マイノリティへの差別、在日コリアン、教室マルトリートメント、校則など、多岐にわたっている。学校を超えて、人権教育に関する実践交流会や研究会なども開催されている。

人権教育関連の全国大会では、L 中学校において、発達障がいをもった生徒が、入学時には人間関係づくりに課題をかかえていたのに、周りの生徒たちが優しく接したことで卒業までには挨拶も普通にできるよう成長した経緯を実践報告した（該当の生徒は、対象学年の生徒であった。対象学年の生徒たちは仲の良い学年でもあった）。この例が示すように、集団づくりに関しても、教師間で知見が継承される伝統がある。保護者対応についても、上から目線で学校に呼びつけるのではなく、「親の気持ちを考えたら、家庭訪問する形のほうが、保護者も話しやすい」というアドバイスを、先輩教師がするといった例がある。

生徒に対しても、「総合的な学習の時間」や特別活動の時間を利用して、各学年で年間 25 時間程度の人権教育が行われており、指導に用いられたスライド資料など分厚い教材の蓄積がある。生徒に提供されている内容も、子どもの権利、障害児教育のあり方、バリアフリー、同和学習、反戦・平和学習、性教育など多彩なものとなっている。生徒たちの感想などを掲載した学級通信も出されている。例年、平和学習で沖縄のことを取り上げたのち、修学旅行で実際に沖縄に行き、ガマに入るといった経験をしているが、令和 2～4 年度はコロナにより沖縄には行けていない。なお、修学旅行の旅費は、保護者が積み立てている（就学援助の家庭については、自己負担が不要）。

さらに、地域の小学生や保育所児童を招き、舞台発表の相互鑑賞や縦割りリレーなどの交流を行う「子ども人権文化祭」（年 2 回）も開催されているが、令和 2～4 年度は実施できていない。

3 全校体制での指導

伝統的に、全校体制で生徒の指導にあたっている。学級活動は常に担任と副担任の 2 人体制で行い、家庭訪問や学期末懇談等も 2 人で実施している。音楽・美術・体育などの担当教員も他の授業の補助に入るなどの体制がとられているため、日常の授業であっても、教室に 2～3 人の教師がいるのが通常となっている。そのため、支援が必要な生徒についても、抽出して指導するよりも、通常学級の中で支援を受けつつ授業を受ける機会を増やすことが可能となっている。

学級活動や給食なども全教員が対応している。実際に調査者が訪問した際にも、授業をしている教室には複数の教員が指導に当たっており、並行して廊下では授業を担当していない教師たちが給食準備に当たっているといった様子が見られた。

また、生徒指導主事などを中心とした組織的な指導体制が整っている。課題のある生徒や家庭に対する対応の方法についても、L 中学校において長年勤務している教員から効果的な引継ぎを行い、ともに対応している。これらのことから、生徒指導上の課題も少なく、落ち着いた環境が確保されていると考えられる。

4 学力向上に関する特徴的な取組

教育課程については、教務部が中心となり、趣旨の徹底を常に図っている。国語・数学・英語の 3 教科については、習熟度別少人数授業や、TT を効果的に実施している。特に数学については加配教員が配置されており、数学の全授業で少人数指導または TT を取り入れている。特に本校の課題である低学力の克服に向けテスト等により学力実態を把握し、特に低学力生徒に対しては、個別指導に重点をおいている。テスト前の放課後や総合的な学習の時間を利用し、全学年で計画的に学力補充に取り組んでいる。

小中一貫した教育を意識した取組として、小学校専科教員を配置し、小学校英語科の授業改善から学力向上が図られている。

5 ICT 活用

コロナ禍以前の平成末ごろには、教育委員会がタブレットを配付していた。しかしながら、インターネット回線の限度があり、一斉に使うと動かなくなるなどの問題があり、あまり活

用できなかった。その後、教育委員会からモバイルルーターの貸し出しなどもなされるようになり、少し使えるようになった。

令和2年度の末ごろから、一人一台端末が普及した。現在では、休んでいる生徒や不登校の生徒にオンラインで授業を配信するなどもしている。デジタルドリルも活用している。

6 「総合的な学習の時間」の体験活動

平成12(2000)年度より、地域のバックアップを受けて、地域の産業についての各種の体験が行われている。地域の太鼓店で太鼓作りの見学、皮革事業所と連携してのクラフト体験(小さな靴づくり)、市場・消防署などでの職場体験学習を行っている(ただし、コロナ禍の時期には、校外での職業体験学習は実施できなかった)。

7 様々な支援体制

外国籍の生徒については、「学びサポーター」や地域の日本語サポーター(週2回程度来校)が対応に当たっている。懇談の場面でも、支援を得ている。ただし、外国にルーツのある生徒たちへの日本語指導や、放課後や家庭での学習環境整備に関しては、人手不足などの課題も残っている。

また、特別支援教育サポーターも毎年、配置されており、週5日来校している。これは、特別支援学級及び通常学級に在籍する障がいのある生徒と、障がいのない生徒が、ともに学ぶための支援を管理職または教員の指示のもとに行う人材である。発達障がいをもつ生徒には、支援員が1名、支援を提供している。

令和3年度2学期から、スクールサポートスタッフが配置され主に教頭や教職員への支援をしている。

8 生活指導面

基本的な生活習慣の育成や、「子どもの生命と安全を守る」「いじめ未然防止」「不登校」の指導や解決を第一の重点課題にしている。人間尊重を基盤として、子どもとの信頼関係を確立し、子ども理解を原点とする生活指導、問題の早期発見、即時対応と解決、さらに、家庭と連携し信頼関係を構築できるように、常に指導を継続している。

生徒会活動については、定例化された生徒議会、各種専門委員会から積極的に活動内容、方向等が発表されてきた。同時に、朝の登校指導、あいさつ運動では、生活委員、生徒会執行部がしっかり担当し、活動できるようになるなど各種委員会が自らの役割を自覚して主体的に取り組めるようになりつつある。

スクールカウンセラーと連携を密にとり、研修、助言、相談活動、家庭訪問等を活発にし、生徒一人一人の実態をその生活背景を含めて正しく、きめ細かく把握し、指導に活かしている。また、年度当初には、生徒指導主事が中心となり生活指導の基本方針の確認等教職員の共通理解と周知徹底を図っている。さらには、PTAと連携し、地域巡視等を行い、保護司会・警察署・ライオンズクラブとも連携し、「薬物乱用防止教室」を開催するなど地域と密着した活動を行っている。

スクールカウンセラーは、週1回、来校する。生徒や保護者が予約して、相談にのってもらえることができる(幸い、日本語と中国語ができる方なので、他校から相談に訪れる例もあ

る)。

9 放課後等の学習機会

学校においては、学校が主催する放課後学習会が週1～3回、行われている(定期テスト前は回数を増やしている)。教育委員会に「学校元気アップ地域本部事業」があり、様々な地域人材や社会資源を活かして、地域社会全体で子どもを育てる仕組みがある。学校と地域をつなぐ調整役として地域コーディネーターを配置し、生徒の生活習慣の確立や学力向上など学校課題の解消に向け、学校のニーズに応じた取組を行っている。L中学校の場合は、この仕組みを、3年生中心の放課後学習会に活用している。コーディネーターに加え、地域のボランティアや学びサポーター、大学生などの協力を得ている。

それに加えて、こども青少年局が塾代助成金を提供しており、学校にて無料で受けられる塾も週2回、開設されている(晩の7～9時。令和2年度・令和3年度は、密を避けるためにクラスを分け、週2回を2展開した)。なお、調査対象となった令和3年度の3年生の生徒は、これらの放課後学習の利用人数も例年になく多く、クラスの半分程度が来ていた(生徒の学習意欲の高さか、保護者の勧めが影響したのか、理由は不明。当時、首長の方針により、地域の職員が丁寧な説明を行った影響もあったかもしれない)。しかし、令和4年度の3年生になると、再び参加人数が例年並み(クラスの4分の1程度)に減少した。費用負担はないものの、社会経済的背景の厳しい生徒たちは、学習意欲が低くなりがちであり、提供されている機会に申し込まない傾向が見られるという問題がある。

学年ごとに、7月には補習をしたりなどもしている。特に必要な生徒には、教師から「絶対、おいで」といった声かけをするが、それでも来ない生徒もいる。

10 研究・研修

研究指定などは受けていない。秋の1週間、お互いの授業を見合う機会を校内研修として設けている(令和4年度については2月に実施予定)。授業後、事後検討会などは開催していないが、授業を見学した教師(校長も含む)はコメントを書いて渡すようにしている。校長は、普段から、ホームページに載せる写真を撮るためなどに頻繁に教室に行く。

先述の通り、常時、複数の教員が教室にいるので、その際に学び合っている部分も少なくない。職員室の雰囲気がよく、教材研究についても相談しやすい雰囲気がある。若手の教員が多く、20代で学年主任を任せざるをえないといった状況もあるが、若手が主任をやるなら、周りが支えるという雰囲気がある(ストレスチェックの数値も良い)。小規模校であるため、各教師の持ち時間が少ない分、教材研究をする時間を確保しやすく、教師たちが熱心に教材研究にも取り組んでいる(時間外勤務はXI市の中でも少なく、教師たちは早く帰宅することができている)。

月2回、スクールアドバイザーが来校して、若手教員に指導力向上のための支援を提供している。

授業アンケートにおいて、生徒から高い評価を得ている。教師たちは、電子黒板などICTを活用して、工夫した授業を行っている。ICT活用に関する研修も行った(今では、生徒たちは問題なくICTを活用している)。

基礎・基本を重視してきたが、ペア学習やグループで課題に取り組んだりプレゼンテーシ

ョンをしたりするなど「主体的・対話的で深い学び」を追求する取組も始まっている。ただし、入試のことを考えると、全面的に切り替えるわけにもいかない。

1.1 PTA、地域等との連携

学校評価については、歴代 PTA 会長や現保護者、地域住民を含む学校協議会を、年 3 回行い、資料・情報の提供及び意見をいただきながら学校関係者評価を受け、校務運営の改善を図っている。

コロナ禍以前は、地域や小学校・幼稚園との交流のために、学校行事（体育大会、文化祭）に招待していた。中学校と校区の小学校 3 校で小中連絡会を年 2 回開催し、次年度入ってくる子どもの様子を聞き取るなどしている。教頭・生徒指導担任の連絡会も行っている。

なお、地域で行われている読み書き教室を、教員有志がボランティアで交代で担当している。日本語や数学（算数）、タイピングを教えたりする活動を通して、文字が読めない苦勞（駅で切符を買うのが難しい）や計算ができない苦勞（買い物に行ってもお釣りがあっているかがわからない）を知ったり、外国人の方の文化の話の聞いたり、地域の歴史を教えるもったりといった点で、教師にとっての学びの機会ともなっている。

1.2 その他

市教育委員会の拠点に、スクールソーシャルワーカー、臨床心理士・スクールカウンセラー、スクールロイヤーなどのチームがおり、学校が必要な場合には派遣を依頼することができる。令和 3 年度には、臨床心理士に來校してもらい助言をいただいた。

(3) 臨時休業期間中等における対応

令和 2（2020）年度における臨時休業期間は、全市で 34 日間であった。その後、6 月 1 日から 12 日まで分散登校期には、50 分授業を 3 時間実施の後、給食・学活・清掃を行い、下校した（6 月 1 日は始業式と学級活動を行った）。

1 基本的な体制づくりなど

本校は要保護・準要保護家庭、ひとり親家庭がどちらも約 50% のため、関係諸機関と連絡を取りながら常に生徒全員の状況を把握するように努めている。伝統的に生徒一人一人を丁寧に見ていく体制ができていたことは、コロナ禍でも生徒の把握や信頼関係を構築する基盤となった。ほぼ毎日主任会を校長室で管理職とともに実施し、陽性者や濃厚接触者なども含め、生徒の学習状況や生活状況についての把握に努めた。登校日の欠席者についても把握するとともに、授業の形態・時間なども随時主任会で検討した。

連絡事項については、その都度、保護者メールと学校ホームページで連絡し、また登校時にプリントも配布した（当時は、まだ一人一台端末ではなくタブレットを利用していた。臨時休業中も持ち帰らせもしながら使用したが、つながらないことも多かった）。

教員負担はあったが、教師たちは協力的だった。分散登校期間に、2 展開の授業をしなくてよかったため、教員負担は他校と比べると比較的にかつたと思われる。テレワークの推進、マイカー通勤の緩和（教員 1 名、管理作業員 1 名）等を実施した。

2 臨時休業期間中の取組

4月3日に入学式を実施し、新1年生には教科書、配布物を渡した。8日から臨時休業。4月7日には家庭訪問（新2・3年生は新担任と副担任で玄関先まで）を行い、保健関係の書類を回収（不在の場合は、8日に再訪問。不在の場合は書類をポスティングで依頼した）。

宿題については、一覧表を作り、1週間にこれくらいしなさいといった丁寧な指導を行った。保護者からは、家でゲームばかりして困るので、早く学校を再開して欲しいとの声が複数あった。学校図書室で、時間差で下校時に本の貸し出しを実施した。XI市から全生徒に図書カード（1人2000円分）の配付があった。

スクールカウンセラーと教員で、心配な生徒の情報交換も実施した。市教育委員会とは、常に連絡を取り合い、現状の共有を行っていた。地域の子育て支援室、子どもサポートセンターとは、臨時休業中も定期的に来校いただき情報交換を実施した。

5月11日・19日・22日・26日・29日に登校日を設定。当校は小規模校で、当時1クラスの人数が21人から25人くらいであり、日本語指導が必要な生徒や特別支援学級に在籍の生徒、不登校の生徒などを入れると実質、授業を受けている生徒は1クラス18人～20人くらいとなるため密になりにくかった。

登校時に質問を受ける時間をつくり、提出された課題を学年でチェックした。臨時休業中の登校日は、授業というよりは課題の確認に充てた。授業では、教科担任1人に任せるのではなく、各学年の教員全員が入り、個別な対応を行った。5月19日・22日・26日・29日の登校日の3限目は、宿題の質問の時間に充てた。電話連絡は随時実施した。

3 分散当校期の取組

6月1日～12日には通常通り8:25までに登校し、50分授業を3時間実施した後に給食・学活・清掃を行ったうえで下校した。通常授業間の休憩時間10分を15分に延長して、換気・手洗いを義務付けた。また毎日、下校時に各クラス2～3人ずつ教育相談を実施した。

生徒が帰宅後、毎日使用した教室のアルコール消毒を全教員で実施していたが、管理職からの声かけでなく健康教育部長や養護教諭からの声かけで実施された。

4 学校再開後

学校再開後の授業時間確保が課題となるため、3年生のみ5月26日・27日・29日の登校日に先行授業（40分授業を3時間）を実施した。国語・英語・数学・その他の教科の授業を行った。

6月からの学校再開後は、週29時間のコマ数を週30時間にし、火曜日の6限目を補習の時間とした。全市で1学期の終業式を8月7日に変更し授業時間を確保した。

ほぼ毎日のようにタブレットの使用を試みたが、クラスで一斉に使用すると上手く動かなかった。土曜授業でタブレットを持ち帰らせオンライン授業の練習をしたが、やはり上手く行かなかった。

また、土曜授業を5回実施した（参観もできないので行事ではなく、教科の授業が中心）。体育大会、文化祭をスリム化した。修学旅行を近場に変更した（修学旅行で地域クーポンを利用し、経済的に厳しい家庭にもお土産を買いやすくした）。

冬休み等も弾力的に運用していいとなっていたが、通常通りに実施した。宿題の提出等、

指導を丁寧に行うため、冬休み等を弾力的に運用せず、時間を確保した。

(4) 教育委員会の取組

XI市立K小学校の項を参照のこと。

(文責：西岡加名恵)

13. XⅡ市立M小学校

訪問日：2023年1月24日

インタビュー対象者；校長、教務主任、当該学年の算数担当教諭（小学校）

学校教育課長、指導主事の2名（教育委員会）

訪問者：岡田泰孝、耳塚寛明、齊藤彩

（1）学校のプロフィールと令和3年度小学6年生児童の特徴

M小学校は最寄り駅から約7kmの距離にある。学区域は隣の市町村に隣接し、市の中心部からは最も離れた地域である。学校の周囲には田畑が広がる。学区域は広く、自宅から学校まで40～50分近く徒歩通学する児童もいる。学校の歴史は古く、創立145年を超える。家庭の状況としては、3世代同居が多く共働き家庭でも下校後家で1人で過ごす児童はほとんどいない。2世代家庭の場合でも祖父母が学区内または近隣地域に居住しているケースが多い。また保護者や祖父母が同校の卒業生であるケースも多く、家庭や学区地域が子どもたちの学校生活や学校運営を支える力になっている。

M小学校は5年前から全学年単学級になった。M小学校の子どもたちの多くは、すぐ隣にある市立M中学校に進学する。その中学校が受け入れる子どもたちはM小学校からのみであり、かつM小学校から私立中学校に進学する子どももほとんどいないので、M中学校でも単学級のまま9年間をほとんど同じメンバーで過ごすことになる。学校側は、人間関係が良好で問題ないが、その関係性が固定化していることについては課題だと捉えている。また不登校の子どもについては学校全体で数名はいるが、コロナ禍の影響で不登校になったという事例はなく、家庭が抱える問題が主な理由によるもので、個別の相談などで対応を続けている。

学校の人事については、全学年単学級という背景があり学級担任6名の平均年齢は45歳前後でベテラン層が多く、独力で1年間を通して学年・学級経営を遂行できる人材が配置されている。また低・中・高学年の各ブロックが男性と女性で組み合わせることができるように校内の人事についても管理職が配慮しているところである。市教育委員会でも本校の人事には留意しているとのコメントがあった。

（2）H市教育委員会の取り組み

XⅡ市内の小学校は8校、中学校は5校、合計13校という比較的小規模な市で、市教育委員会の指導主事は小中学校担当あわせて4名体制である

コロナの臨時休業時には、ICT環境整備は市教委／学校共に整っていなかった（配備されたのは令和2年度の終わり頃～令和3年度の初め頃）。そこで学校と家庭との連絡については、週に1回程度の登校日とメールでの健康観察と電話連絡によるものを中心としたことである。また学習に関しては登校日に子どもたちに手渡す学習課題やプリントの他に、県の教育委員会のウェブサイトからダウンロード／プリントアウトできるようになっていた学習プリントを学校や家庭に紹介するようにしていた。

そのほかには学力向上推進委員会を市教育委員会が立ち上げた。教科は、国語、算数・数学の2教科である。算数・数学の例で示すと、委員会の構成は、小中学校長1名、小中学校

教頭1名、小中学校主幹教諭・教務主任1名、小学校教諭・中学校教諭各3名、教育委員会指導主事1名となっている。この委員会では、学習教材プリントの作成と実施、確認・模擬テストの作成・実施、テスト結果の検証、次年度の取り組みの計画作成など行っている。プリントやテストの作成にあたっては、主に全国学力・学習状況調査の過去問題を分析している。夏休みには子どもたちに課題プリントを取り組ませ、10月上旬に確認テストを行う。その結果を受けて各学校では強化計画を作成し、学力向上推進委員会では冬休みの学習プリントを作成して子どもたちに取り組ませる。そして2月上旬には、模擬テストを行い、その結果を分析して次年度への取組を検討するという年間計画に従って学力向上推進委員会と各学校は取組を進めている。これらの課題プリントの内容は証明問題のような記述問題もあるので、紙ベースを基本として活用されている。なお本学力向上推進委員会を発足させたのは平成27(2015)年度からである。XII市教育委員会では平成24年度からアクティブ・ラーニングを推進しており、市内の学校の授業では概ね、ねらい提示ーひとり学びー対話ーふり返りという流れで行われるようになり、形態が統一されるようになってきたとのことである。

国語学力向上委員会では、令和2～3年度に「読売新聞教育ネットワーク」を活用して、市内の小学校5年生を対象にその効果を検証してきた。これは読売新聞社が作成するワークシートをダウンロードして使用するもので、これを利用した理由としては新聞社からの申し出があったことや当時は無償であったこと、さらに全国学力・学習状況調査の問題との類似性などによる。国語テストの問題の作成は現場の教員で構成する学力向上委員にも難しさがあるゆえにこの読売新聞の取組は助かったとのこと。また実際にこのワークシートを使った学校現場の教員からも評判がよかったとのことである。

臨時休業による授業時数の確保という点から、学校行事、修学旅行・宿泊学習などはかなり中止にすることにし、また普段の授業日でも7時間授業を行う日を設定するなどして時数の確保に努めた。なお指導内容の圧縮や教科間の内容の重複をなくすこと、さらに家庭科の実習活動や、体育では身体接触で密になる実技的な内容の削除などについても、各学校で取り組むように指示した。

スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーは、曜日を決めて各学校をまわり、子どもへの対応、保護者への対応、負担が増えた教員たちへの対応などをしていった。臨時休業に伴った子どもたちの不登校の増加などということはあまりなかったようだった。

教員の加配については県と市の制度がある。県の予算でできるかぎり各校1名の加配を行っている（毎年とは限らない）。加配教員がどのような校務を担うのか、教科指導か少人数指導かなどは、学校の要望に応じてそのつど決めることになっている。

市が独自に行っている加配としては定員に達しそうな学級（小学校であれば30名を超えた場合）には支援員の加配を行っている。教員免許の取得者が支援員になれるが、単独では指導を行うことはできず学級担任のもとで共同して指導を行うことになっている。この制度は市教育委員会ではなく市教育総務課の所轄事業で、その担当職員が学校・学級を視察して緊急度の高い学級から配置するようにしている。また支援員の勤務時間は6～7時間/日ではほぼ全授業時間の指導に当たる。

家庭教育の指導については、県教育委員が出した指針に基づいて学校が独自に決めて行っている。

本市教員の人事異動の特徴としては、本市内の学校を異動する教員が多いことが挙げられる。初任で本市に着任した場合はいったん他市に転出することを原則とするが、再び本市に戻って来てそのまま本市内で異動するケースが多く、他市教員の交流は少なめとのことである。本市の特徴を知っている教員が多いというよさと共に新しい風を吹かせる教員も求めたいという課題がある。

市内の教員が交流研修する場としては、市の教育研究会がある。教科領域ごとの研究部会を小中合同で行い、1年に必ず1回以上は授業研究会をもっている。市内には8校の小学校、5校の中学校、合計13校という規模だからこそ小・中学校が分かれて研究会を行うよりも小中合同にした方が人数も確保できかつ小中学校の授業をお互いに参観できるというメリットも生まれるとのこと。

(3) M小学校におけるコロナの臨時休業における取組

1 M小学校の令和3年度6年生の特徴について

本校の保護者は一般的に特に学力をしっかりつけてほしいという要望をあまり強調しない人が多いが、令和3年度6年生の保護者は入学当初から学力をしっかりつけてほしいという要望が高かった。たまたまそのような傾向の保護者が多い学年だったという印象である。

子どもたちの様子については、低学年の頃から指示がすぐに通ることや、授業においても子どもたちが自分の考えをしっかりと表現し反応が豊かなので、学習自体が盛り上がることが多いという印象の学年であった。算数の少人数指導では上位の10人程度を別室でより発展的な問題に取り組ませるなど、決して頻度は多くはないが行うことができた。これらは子どもたちの生活や学力の基盤になっている家庭の教育力と関係があると思われるという。なお、準要保護家庭は各学年5名程度、片親家庭は各学年3～4名程度とのことである。

習い事に通う子どもは多い。主にサッカー、フィギュアスケート、スイミング、ダンス、ピアノ、英会話などの類いで、学習塾に行く子は各学級1～2割程度である。その半分は進学塾ではなくて補習的な教室に通う子で、私立中学校受験をする子ども自体が数人しかいない。

2 M小学校の教職員について

本校は全学年単学級であることから、6名の担任が一人で学級・学年の経営にあたらないといけないためにベテラン層が集まっていることも、学力調査の結果に関係があると考えられる。また学級担任を任命する際には、低・中・高学年の各ブロックが男・女の組み合わせになるようにして子どもの性差に応じた指導にも配慮している。

小規模校を少人数で運営しなければならず各教員が校務分掌主任を3～4役兼任するのが当たり前で、余裕がないなか全員で学校運営にあたっている。県からの加配教員1名は音楽専科を兼任している。栄養教諭は市内に2人配置されているが本校に配置された栄養教諭は隣接する市立M中学校と兼務というかたちをとっている。生活支援員は主に低学年の授業で個別指導をする仕事を行っている。市教育委員会の取材でも話題になった学級児童数30人を超えた際の指導員とはまた別に配置されているものである。スクールサポートスタッフは市が配置し、主にコロナ消毒作業にあたって、教員の仕事軽減をはかる目的である

(令和2年度の終わり頃に配置)。

3 コロナによる令和2年度4月～5月の臨時休業中の取組について

コロナによる臨時休業日は4月～5月の2ヶ月間で33日間あり、分散登校日については週1回との市の方針としてだされ合計5日間であった。

臨時休業中の家庭学習の課題決定については、M小学校は全学年単学級という事情から、学級担任がそれぞれに決めていった。ただし低・中・高の各学年ブロックでよく相談をして、隣接学年で大きな差異が出ないように心がけた。その内容の詳細については、教科主任と相談するという事はせず、決めた内容の結果を管理職に報告を行った。内容的にも多くなりすぎないように配慮した。その背景には、単学級だから担任が自分で判断しなければならない状況とともに、職員室で何でもお互いに相談できる環境ゆえに情報共有が即座にできるという状況がある。課題内容は国語と算数が大部分を占めたが、生活科や理科などにおける「春見つけ」や「春の植物の観察」のようなその季節を逃してしまうと学習できない内容については家庭で取り組んでもらったとのこと。学校で出す課題以外には市教育委員会がホームページで紹介していたワークシートの活用などの声かけも行った。

家庭学習の課題はその次の登校日に提出してもらい、教員が課題に目を通して子どもたちの取組状況や達成状況を把握するように努めた。その取組状況について、令和3年の6年生は他学年と比べて質的にもしっかり取り組んでいた。またM小学校全体としても、どの学年もよく取り組んでいる傾向である。もしも課題やプリントの内容で分からないところがあつたらそのまま学校に提出するように声をかけて、臨時休業明けの6月に子どもたちが理解しにくい内容について、特に算数は復習の時間を持つなど丁寧な対応も行っていった。

臨時休業中の子どもたちの生活実態を把握するために、教員から電話をかけたり、地域を見回ったりなどの取組を行ったが、本学区の家庭が三世代同居や落ち着いた雰囲気地域ということもあって、各家庭の臨時休業中の対応は常識的なもので、子どもたちも家庭で規律ある生活ができていた。なお令和元年度(令和2年)3月については急な臨時休業だったので家庭訪問(週1回程度)を行ったが、令和2年度4月～5月については行わず、分散登校時に安否確認・健康観察などでの把握を主とした。

子どもたちが自分で学習をする環境を大切にするという意味で、子どもたちが分散登校した際に学校の図書室から1～2冊の貸出を可能にした。XII市立図書館は学区から遠く、子どもの足ではいくことが難しいことから配慮である。臨時休業明けの学校の授業では、新たな補習時間を取り出すというかたちではなく、日課のなかに授業時数をうまく生み出す工夫を行ってきたといえよう。

4 臨時休業明けの日課表の工夫について

臨時休業明け後の授業時数の確保について、教育委員会の方針に基づいていくつもの工夫を行った。令和2年度には、土曜日の授業は16日間にわたって行われた。

また日課表についても、休み時間、朝の読書や集会の時間を短縮して、通常5時間授業のところを6時間授業にして、7時間目を特設してクラブ活動・委員会活動の時間にした。このようにして授業時間を生み出していったが下校時刻は遅くしないように徹底した。地域の見守りの方々へのお願いとの関連もあり、学区が広いので徒歩50分程度距離の子どもが

暗くなるまでに帰宅できるように下校させる必要があるからである。

5 本校の日常的な授業改善と継続されてきた研究委嘱事業

同小学校は文部科学省教育課程特例校（M中学校との小中連携教育／平成 26～令和 2 年度）の委嘱を受けている。教育課程の工夫例としてあげられることは、先ず中学校 1 年生の数学の単元を小学校 6 年生に移行している内容があることで、次に他教科についても小学校の学習内容が中学校のどの単元につながって行くのかを分析して系統表にまとめ、日頃から小学校－中学校の系統を意識して授業を進めている。教育課程特例校は 8 年目を迎えたがその間に小学校も中学校も全学年が単学級になり教員の異動と減少で入れ替わりも多かったのも、新しい職員に教育課程の特徴を伝えながらも改良し続けているところである。

算数の習熟度別授業については、5・6 年生を中心に 3・4 年生では一部実施にしている。下位の子ども 10 人に対して上位の子ども 20 人くらいの比率になるように分け、下位の子どもたちに手厚い指導を心がけている。また子どもの意思や決定権を尊重して、単元の途中でも習熟度の異なる教室への移動を可としている。

その他にも平成 30 年度から県教育委員会委嘱のプログラミング教育推進事業に取り組み、特に算数教育のなかでプログラミング教育を生かしてきたが、そこで得た、手順を追って追究するなどの学び方を、コロナ禍でも生かすようにしてきた。

このような工夫によって令和 2 年度は臨時休業があったにもかかわらず、すべての教育内容の指導を終わらせることができている。以前から市教育委員会の方針で示されていた、授業のねらいを確認し、ひとり学びをして他者と考えを交流し合い、振り返りを行うという学習の流れが学校全体としても共有されてきていたことや、それをコロナ禍の授業においてもできる限り遂行しようとしたことも、好成績につながったことと関係があると思われる。ただしこの授業形態を継続するにあたっては教員の負担感にもなっていた。それまで当たり前前にできたことができなくなったので、何をやるにしても、「これはやってよいのだろうか？」と確認が必要になったことが最も苦労したことであったという。例えば、ペアで伝え合ったり、授業中にグループで顔をつきあわせて対話を行ったりすることも、そもそも隣の子と机をくっつけることも感染拡大のことを考えると行いたくてもできない状況があったので、感染拡大防止と対話的な授業実践を天秤にかけながら同校の教員の試行錯誤が続いたとのことである。

6 研究体制について

研究体制は組織図が作成され、役割が分担されているが、全学年単学級ということもあって、全員ですべてのことに取り組むというのが校務遂行の基本姿勢である。

校内の研究体制として大切にしてきたことは、教員がひとり一授業を必ず公開しその授業については全員で参観協議する形態をとってきたことである。授業の内容については校内研究のテーマに沿って内容を設定している。ただし令和 4 年度から、キャリア教育について X II 市教育委員会から委嘱を受けている（この委嘱は数年前から校長会が決めていたことであり学校側としてもその心の準備はできていたとのことである）。本年度は新テーマ 1 年目でもあることから、多少キャリア教育とは離れた内容でも構わないことにしてひとり一授業公開の原則は続けることにした。例えば本校職員のなかで県の ICT 教育推進事業に

かかわっている教員がいる場合には、ICT 教育推進事業の公開授業にキャリア教育の視点を盛り込み相乗りするような形で公開することにしたのである。こうした配慮によって、教員に過度な負担をかけないように配慮しながら取り組むことができたのである。こうした他事業との相乗りについては事例が2つあるとのことである。ポイントは他事業との相乗りといえども、ひとり一授業を必ず公開するという基本線は堅持してきたことだと思われる。またXⅡ市教育委員会としても各学校に対して年間6回の授業研究会を行うことを推奨している。

7 学校の重点課題

学校の重点課題としては、校舎の壁面にも書かれている「人を大切にする子、自分らしきを出す子、伸びる努力をする子」という3つの合い言葉をもとに、新たに価値づけ意味づけし直そうとしているところである。それはかなり以前からM小学校で大切にしてきた合い言葉らしいが、それを今年度開始されたキャリア教育研究に照らし合わせて改めて見直し始めた校長は、この合い言葉のもつ意味を子どもたちへの講話にも込めて語っているとのこと。

どの学級でも共通して子どもたちに取り組んでほしいことは「挨拶」である。挨拶については校内では気持ちよくできているが、地域においてはどうかという地域の方々からの指摘を受けて課題にした。挨拶をさせることよりも、しっかり挨拶をすることで、生活が整いそれが学習面にもつながってゆくという趣旨で取り組ませているとのことである。

生活指導については、毎月の目標に向けて地道に取り組ませている。教育相談を必要とする子どもについては、月に1回行われる全職員で、子どもたちの生活の様子を話し合うようにしている。M小学校では、全職員がすべての子どもの様子を把握している。また、M小の子どもたちも、誰もが自分のことを知っていてくれることが安心感となって落ち着いた生活を過ごすことができている。

地域との関わりという点では、コロナ禍でもなるべくゲストティーチャーを学校に招くことは継続してきた。読み聞かせの地域ボランティアの方々、シルバー人材センターの方、不審者対応訓練にも地元警察署と駐在所警察官の方々の協力を得ている。今年度からコミュニティスクール構想の取組が始まったので今後益々地域とのつながりは増やしていきたいとのことであった。

放課後に学校内で地域の方が子どもたちの補習をしたり、遊ぶ時間を作ってくれたりする放課後子供教室がある。担任教員から声をかけられて参加する子どももいる。コロナ禍以前は全学年の子どもの参加を可としていたが、コロナ対応の今年度は2・3年生に限って参加可能とした。10～12月の金曜日に合計8回実施で、コロナ禍で以前より回数は減ってしまったとのことである。

学校だよりはホームページに掲載するだけでなく、自治会長宛に紙媒体で配布し、それを回覧板で回してもらおう方式をとり、かなり多くの地域の方々の目に触れている。

XⅡ市教育委員会と学校との関係は相互に意思疎通ができているとともに市教育委員会が本小学校の状況を的確に捉えて支援を行い良好な関係を築いているという印象を持った。XⅡ市教育委員会の学力向上委員会の取組は、学校教育に対して大きな成果を生み出したとM小学校の現場は感じていた。特に算数の指導については学力向上委員会の取組

の影響があったとのことで、国語については成果を上げるのに時間がかかると受け止めていた。時に文章題については著作権の問題があって使用可能な文章が多くなかったので、「読売新聞教育ネットワーク」の活用はM小学校としては助かったと捉えていた。

(文責：岡田泰孝)

14. XIII市立N小学校

訪問日：2023年1月25日

インタビュー対象者：校長（小学校）

学校教育課課長、統括指導主事の2名（教育委員会）

授業参観：5校時に全校的な授業参観

訪問者：西岡加名恵、石井恭子、文部科学省学力調査室より2名同行

（1）学校のプロフィール

N小学校は、児童増加に伴い、昭和30（1955）年に創設された。令和4（2022）年度の児童数は240名、教職員数は33名となっている。1・5・6年生が1クラス、2・3・4年生が2クラスという小規模校である。

学校のある地域は、市内の中ではやや交通の便の悪い場所にあり、大地震が起きれば津波も予想されるため、比較的地価が安い。児童の保護者は「平均的」という印象であり、学校のすることに同意してくれ協力的である。学校に苦情電話などがかかってくることもほとんどなく、学校・教師を信頼して「お任せします」という態度で接してくれている。生徒指導事案もほとんど生じない。

高層マンションはほとんどなく、戸建ての多い地域であり、ほとんど住民の出入りがなく、代々この学校に児童が通っているという家庭も多い。地域の人々が自分の子どもがこの学校に通ってなくてもボランティアで見守り活動を行うなど、学校は地域から愛されている。

通塾率は低く、私立中学校を受ける児童は41人中2人とどまっている（令和4年度）。なお、就学援助率は、24.6%である。両親のどちらかが外国籍の児童はいるが、外国籍の児童は在籍していない。不登校の児童は長らくゼロであり、コロナ後もコロナ不安で不登校になった児童は生じていない（ただし、今は家庭の事情で不登校気味の児童が2名いる）。

教員の男女比はほぼ1対2であり、年齢構成は50代が1名、40代が6名、30代が2名、20代が3名となっている。

N小学校の校門を入ると、玄関まで続く並木、花壇やビオトープがある。花壇には園芸ボランティアが育ててくれている花々が咲いており、学校に彩を添えている。学校近くに川が流れており、ビオトープには野鳥（渡り鳥）も飛来する。都市圏にありつつも、自然を感じ、学ぶことができる環境がある。校舎も校庭も広々としている。

（2）学校教育目標と「いいところ見つけ」

1 学校教育目標

学校目標は、「考える子」「やさしい子」「ねばり強い子」。学校行事の際の校長の話など、ことあるごとにこの言葉を強調して伝えており、各教室の黒板の上の中央にもこれらの言葉が掲示されている。児童もこれらの言葉を覚えており、よく考える姿、体育大会で粘り強く取り組む姿などを見せるなど、定着している様子がうかがわれる。

2 児童が活躍する機会と「いいところ見つけ」

N小学校の児童は、自尊感情が高い。比較的少人数なので、体育大会、児童会の行事、学習、ICT活用など様々な場面で活躍することができ、周りからも認めてもらえる。

児童には、日ごろから友達の「いいところ見つけ」を勧めている。例えば、校長室の前には「スマイルボックス」が設置されており、友達にしてもらって嬉しかったことや、自分自身でがんばったことなどをカードに書いて投函する。カードに書かれた内容について、校長は、朝会で紹介したり、担任に見せたりしている。各学級でも、「いいところ見つけ」が推奨されている。

児童の自尊感情の高さはやる気をもたらし、学力向上にも影響していると考えられる。

(3) 教科指導の取組

この学校は、SESに基づき予想される学力水準よりも学力調査との結果が上回るだけでなく、平成29年度～31年度の残差平均を令和3年度の残差が10点以上も上回っている。市で実施している学力調査における学力層を4つに区分した場合、令和3年度の6年生が入学した当時にはA層からD層まで学力分布していたものの、6年生時には一番低位のD層が存在していないという状態になったと言う。その背景には、次のような取組の積み重ねがある。

1 朝学習と計算タイム

N小学校では、朝に10分間の読書（国語）タイム、昼休み後に10分間の計算タイムが設けられている。これは、XIII市の別の学校で実績が出た方法を、XIII市教育委員会が推奨しているものであるが、N小学校では特に徹底して、全学年で一斉に取り組んでいる。計算タイムで取り組んでいるプリントには、1枚に100問が掲載されており、学年末までには四則計算の混ざったものとなっている。「N〔学校名〕計算チャレンジ検定」も実施されており、全員が100点を取るまでやり切っている。調査者がプリントを見たところ、10分間で取り組むにはかなり問題量が多いという印象であり、毎日これに取り組んでいれば、相当な計算力が身につくと想像できた。

2 「やり切る」ことの徹底と放課後学習

上述の計算ドリルに限らず、児童が取り組む問題や課題については、「やり切る」ことを徹底している。できなかった問題については付箋紙を貼り、できるまで「やり切る」。例えば、国語の漢字テストについても、全員が100点を取るまでやり切る。全国学力・学習状況調査や地域で実施されている学力調査についても、実施された当日に子どもたちの回答用紙のコピーを取って答え合わせを行い、間違えた問題についてやり直しをしている学年もある。なお、全国学力・学習状況調査については、問題用紙をめくる、回答を解答用紙に写すといった作業が子どもたちにとっては難しいため、過去問にも取り組ませている。

放課後学習については担任の裁量で実施している。自主的に残る児童もいれば、授業中につまずいた問題や完成し切れなかった課題に取り組むように残される児童もいる。放課後学習では、復習プリントの個別指導、その日の宿題で分からなかったところの個別指導、宿題忘れや課題の残っているものなどに取り組んでおり、家庭学習の習慣が定着していない児童への個別指導も行われている。

市教育委員会は、すべての学校で週1回以上の放課後学習の実施を求めている。N小学校において放課後学習は、1・2年生で週2～3日、3・4年生で週3～4日、5・6年生でほぼ毎日、実施されている。1～4年生についてはクラスの半分ぐらい、5・6年生ではクラスの半分以上が参加しており、4時半ぐらいになると学習を終えて帰宅の途についている。

これらの取組によって確実に力を身につけることで、業者テストで全員が100点を取れるなどの目に見える結果が生まれている。児童自身が「やればできる」という実感を持ち、自信を持つことが可能となって、やる気にもつながっている。

3 対話的で深い内容を扱う授業

N小学校では、平成30年度より研究教科を算数科から国語科に変更し、「豊かな自己表現力を育む」授業研究が行われてきた。調査者が観察した授業においても、子どもたちが対話的な活動に取り組む場面が多く見られ、扱っている内容も深いという印象である。

例えば、2年の国語「おにごっこ」で「自分たちだけのおにごっこのルールを考えよう」の授業では、4人グループでお互いの意見を聞き合い、話し合う活動が成立していた。2年の算数「100cmをこえる長さ」においても、ペアで紙テープを用いて100cm定規をつくる活動に取り組んでいた。3年の国語「ありの行列」の授業では、冒頭、子どもたちが谷川俊太郎の詩「たいこ」を、身体を揺らしながら楽しそうに朗読した（代表の子どもが元気よくオリジナルの合の手を入れる）。その後、教師が「前回したことを思い出してね」と問いかけると、子どもたちはすぐに切り替えて集中してペア学習に取り組み、文章の段落の役割（序論、本論、結論）について振り返って発表していた。

授業を観察した調査者は、読み書き計算の力が定着していることで、思考・判断を重視した授業での児童同士の話し合いも可能になっているという印象を受けた。

4 少人数指導

算数については、1学級を2分割する少人数指導が取り入れられている。どちらのクラスでも同じ内容を扱っており、習熟度別にはしていない。

（4）総合的な学習の時間、地域の協力による「出前授業」

総合的な学習の時間については、各学年が計画を立てている。主に、4年で環境、5年で自然、6年で国際理解がテーマとなっている。

地域の協力により、多くの「出前授業」が実施されている。具体的には、和太鼓鑑賞会、重機の体験学習、ビオトープや園芸の出前授業、環境学習（ごみ問題）、読書感想文の書き方教室、キャリア教育として落語家の方の講演、福祉体験、服のチカラプロジェクト（子供服を集めて海外に贈る活動）、野鳥観察などである。これらの出前授業は、子どもたちの世界を広げたいという願いのもとで行っている。

（5）教職員の体制や文化

1 余裕のある勤務状況

N小学校においては、教職員が余裕をもって仕事ができるよう「無理をしない」ことが推

奨されている。校長は、「明日できることは明日しよう」と呼び掛けており、教職員は5時半に定時退勤、6時には校内にほぼ誰もいない状態となる。令和4年度において超過勤務が月45時間を超えた教職員はゼロである。教職員のアンケートにも、「余裕をもって仕事ができる」と全員が回答している。

校務分掌が少ないわけではないが、学校が小規模であることが会議の少なさにもつながっている。例えば、1学年が2学級までなので、隣と話せば「学年会」となり、正規の時間帯に学年会という形で会議をする必要がない。職員会議は2か月に1回であり、行事予定も2か月分まとめて議論するようにしている。経験のある教師が教材を紹介するなどの支援を行っており、教職員の仲が良いため、何事も一人で抱え込まない体制ができている。やるべきことはしっかりと取り組んでいる半面、「一人で走っている」ような教師もおらず、「ふわんとした感じ」が職員室にある。

N小学校の子どもたちはほぼ全員が休み時間に外に出て元気に遊んでいる。担任もほぼ全員が外に出て、一緒に遊んでいる。

2 教員研修

校内研修は、教職員のやりたいという声を吸い上げる形で実施されており、やる気を引き出す仕組みがうまく機能している。教職員の負担にならぬよう、研究冊子などは作成していない（ただし、授業の際の指導案やプリントは残している）。平成のころから、1人1授業を他の教師たちに公開するという方針で授業研究を実施している。授業後には職員室の後ろのテーブルに教師たちが集まり、1時間ほどの事後検討会を行う。事後検討会は強制ではないものの、ほぼ全員の教師たちが自主的に参加している。

そこで、令和4年度から、教職員の希望で、1人1授業だけではなく、全体研究授業を2本実施し、大学教授を講師に迎え、事後研究会をしている。教職員一人一人が、「自分がこの授業をするなら、どう展開するか」という視点で事後研究会に参加しているので、的確な意見が多く、授業の質の向上につながっている。

研修会以外の場面でも、教師たちは日常的に刺激を与えあい、学び合っている。例えば、授業の跡を残すような掲示物も、経験のある教師の教室を若い教師が見に行き行って学ぶといったことが、自然発生的に広がっている。

3 各種の支援体制、加配など

主幹教諭は、2名が在籍している。また、県の事業により、週4日、算数において少人数指導が可能になっている。

図書室にも1名の司書が加配されており、子どもの読書指導や教師の教材収集の補助などを行っている。スクールカウンセラーは、月3回来校する。

(6) コロナの影響による臨時休業期間中の取組

N小学校では、令和元年度末から令和2年度の5月31日まで、約3か月の臨時休業を経験することとなった。その間の取組としては、まず4月14日に登校日を設け、課題等を配付した。さらに、5月7日には課題等を郵送、同封されている葉書を担任に返送するよう、児童に求めた。その葉書を受けて、担任が児童宅に電話して、様子を確認した。5月21日・

22日と5月28日・29日には、児童を半分ずつ登校させる分散登校を行った。なお、臨時休業期間中も、家で子どもだけになってしまうといった状況がある場合は、登校を認めた（ただし、登校した児童はさほど多くなかった）。

6月1日～12日は、午前組と午後組に分けて登校させる形で分散登校を行い、6月15日からは通常授業に戻った。

通常授業に戻った後は、遅れを取り戻すために授業をどんどん進める形となった。行事もできない状況になったが、子どもたちは仕方ないという受け止めをした様子であり、友達に会えることを喜んでいた。

令和2年度については、一人一台端末の活用は準備段階であり、家庭への持ち帰りはさせなかった（令和3年度からは、持ち帰れるようにした）。

（7）教育委員会の方針と学校への各種支援

1 各種事業

教育委員会においては、学力定着支援事業と授業改善推進事業2つの柱として取り組んでいる。前者における取組の例としては、退職教員や教員志望の学生などが務める学習支援員の報償費の負担がある。学習支援員の配置は、つまりいている子どもを早期に発見したり、家庭学習が定着しない子どもへの支援（放課後学習で分からないところの相談にのるなど）を行ったりすることを目指したものである。実際、N小学校においても、学習支援員が配置され、児童への支援を提供している。

後者としては、校内研究等への指導助言を提供する学識経験者等の報償費や、先進校視察の旅費を提供しているほか、校長経験のある首席指導主事等が学校を年に3回以上訪問し、校長の良き相談相手となり、学校運営の計画や進捗を調査する、市の実施する学力調査の活用について検討するといった形で指導助言を行っている。これにより、ある学校における優れた取組に関する情報提供なども可能となっている。N小学校で行われていた計算ドリルも、学校間での情報共有が有効に働いた例と言えよう。

その他、読書力向上事業として、全小学校に1人の人員を配置し、読書環境の充実が図られている。また、「生命を尊重する心」・「規範意識」を育成するための「こころの教育推進事業」や、複雑・多様化する子どもたちの悩みの解決を支援するための「心の教育相談事業」なども行われている。

2 学力向上施策

XIII市教育委員会では、平成30年度より、小学1年～中学2年まで、毎年、独自の学力調査を実施している。児童一人一人の学習状況を把握するとともに、組織的・継続的な検証改善サイクルを確立していくことが求められている。なお、全国学力・学習状況調査についても、XIII市独自の結果報告（冊子）を作成し、校長に提供している。

さらに、平成31年2月には、「基礎学力の底上げに向けた方針」として、帯学習と放課後学習を、全校共通の取組内容として実施することが打ち出されている。あわせて、小学校については『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善の視点として、「課題設定／見通し／振り返り」や「自分／人／地域・資料等との対話」、「各教科等の『見方・考え方』を働かせる」ことなどに関して27項目をスライド1枚に整理した資料が作成され、共

有されている。中学校に関しても、「人生に生きる力を育む授業デザイン 3つの視点」というリーフレットが作成されており、①ゴールイメージの共有、②主体的に学びたいとなるような課題（問い）の設定、③「ふりかえり」と「たしかめ」、という視点が示されている。

（文責：西岡加名恵）

15. XIV市立O中学校

訪問日：2023年1月26日

インタビュー対象者：学校長、教頭、教務主任（中学校）

学校教育課課長、主任指導主事の2名（教育委員会）

授業参観：10時30分より全校的な授業と校内の参観

訪問者：原田信之、石井恭子、文部科学省学力調査室より2名同行

（1）学校のプロフィール、研究や研修の体制

XIV市立O中学校は、閑静な住宅地に位置し、市内の学校では2番目に広い敷地面積を有する。各学年3クラス、特別支援学級2クラス、約300名の生徒を擁する学校である。生徒数のほとんどを占める2つの小学校のうち1校の出身者は全体の1割程度と規模が小さく、もう一方の小学校の出身者が大半を占めている。また、令和3年度の外国籍生徒は11名であり、そのうち生活言語としての日本語を学ぶ日本語教室に通う生徒が7名在籍していた。

学校の教育目標には「ひとりだち—自立・協働・貢献—」を掲げ、自分たちが立てた目標に向けて努力し自信・誇りを持つ生徒、互いを認め合い支え合うことで正義の風を吹かせる生徒、誇りある校風を創る生徒の育成を基本方針にしている。かつて丁寧な保護者対応が求められた経験を契機に、真摯に人と向き合うことの大切さ、温かい人間関係づくり、人のよさを見つけることで自己認知や他者理解を促すなど、教師と生徒、保護者との信頼関係の構築に力がそそがれてきた学校である。

O中学校において、学力向上のターニングポイントになったのは、平成28・29年度に受けた市の研究指定である。これを契機に学力が飛躍的に向上したことは数値的にも裏づけられている。その時の研究テーマは、「仲間と共に意欲的に課題に取り組む」集団での協働的な学び合いの創出であった。研究の柱は、①一人一人が考えをもつための指導・援助の工夫、②集団で学び合うための指導・援助の工夫、③学習内容をより確かなものにするための家庭学習の充実、で構成されていた。この時から取り組まれてきた「エナG」と呼ばれる小集団活動の効果的な実施は、現在に至るまで校内研究の中核的な位置を占めてきたという。

研究体制は、学年別ではなく全校体制による研究を基本とし、年2回全校研究会を実施し、市の学力向上委員会とも連携して取り組んでいる。また、学習指導部、生活健康安全指導部、特別活動指導部という3つの指導部会制をとり、指導にあたっている。

O中学校に赴任した教員にはあらかじめO中学校の基本方針と学習指導・生徒指導の共通事項をまとめたシート配布し、ここだけは譲れないという職員共通確認事項を理解してから生徒の前に立つように促している。その職員共通確認事項には、第一に学習規律づくり（授業終了時刻を含めた時間厳守など）、教師の話す・聞く姿勢（あなたのことに興味があります、大事にしていますという意思表示、生徒のロールモデルとして）、テンポのよい授業、第二に学習集団づくり（エナGなどの進め方や意義）、第三にICT活用の授業、第四に家庭学習の工夫が示されており、これらにO中学校が教育活動で何を大切にしているのか、その基本的な取り組みが凝縮されている。

学校評価にも積極的に取り組まれている。その評価においては、①学ぶ喜びのある授業、②よりよい集団、③健康で心豊かな暮らしという3つの評価指標に対し、当該年度の重点方

策が各5つ示され、教職員、生徒、保護者それぞれに評価規準が設定されており、教職員、生徒、保護者による三者間の見方・捉え方が比較検討できるようにしてあり、それぞれの見方・捉え方を振り返ることができるようにしている。この学校評価のエビデンスに基づく改善活動に真摯に取り組む様子が窺われた。

教職員の負担軽減措置としては、朝のトレーニング活動の廃止、1時間に限定した放課後の部活動、保護者クラブへの部活指導業務の移管、最終退校時間の設定など、ワークライフバランスの徹底に努めている。

(2) 教育課程・学習指導

教育課程については、総合的な学習の時間の授業時数を減らすことなく、各教科等で学んだことを地域の学習素材で横断的・総合的につなげる市名を冠した教科「ふるさと〇〇科」（〇〇は市名）が設置されていること、特別活動関連の教育活動に多くの時数を配当するなど特色ある教育課程を編成している。授業時数に関しては、学校教育法施行規則別表第二に基づく年間授業時数を上回る設定をしている。「エナG」と呼ばれる小集団活動や「エナスタ」と呼ばれる学習活動など、こうした生徒とともに創作された共有語の存在が、共通意識や活動の定着を促し、教育活動に迷いなく取り組める雰囲気形成に寄与しているとみられる。

こうした学校ならではの教育活動を端的に表す用語づくりにおいては、生徒が主体となりネーミングする。このネーミング（ジャーゴン）の存在が集団の凝集性を高める活動の共有化につながっている。例えば、長年行われてきた小集団学習は「エナG」と呼ばれ、校名、グループ活動、エネルギーなどを連想させ、その言葉で活動をどのように進めていくのか、その手順が生徒の頭の中で自動化されるくらいまで定着している。その型を基本形としつつ、その手順の応用型も示しやすくしている。「エナスタ」は授業前の3分間学習を指し、何に取り組むかは生徒自身で判断する。「エナ凄」は他者のよさをみつける相互理解を高める活動、「白床」は白い床を残していきたいという願いから生まれた清掃用語である。生徒たちが意見を出し合う中で根づいてきた言葉なので、消えずに引き継がれていくという。

各学期の終業式の日には各教科担任による教科別学習懇談会が設けられていることも特色として挙げられる。これは希望する生徒全員を対象に実施される。教科担任は、生徒への説明責任を果たすため、担当教科の評価に対する生徒一人一人の思いや願いを把握しておくこと、テストの点だけで説明せず他の評価素材でも説明できるようにしておくこと、評価の観点に沿ってどのような力をどのように評価したのかを整理しておくこと、生徒自身が授業や家庭学習などを通してどのように努力したり改善したりすればよいのか、次に向けての具体的な方法や解決策を提案できるようにしておくことなど、「子どもがぶれたり、悩んだりしない」ように、指導の明確化を図ることが共通の認識とされている。こうした指導がぶれたり、生徒が迷ったりしないことへの配慮、すなわち、指導の明確化は、教師の話す言葉や話す内容に限らず、校内で使用する用語の表記を統一して共通認識化するところまで網目状に張り巡らされている。

「互いを認め合い支え合う」人間関係づくりは、この学校のベースとなる教育活動になっており、自己認知・相互理解・仲間との関係づくりをねらいとし、年間指導計画に基づいて構成的グループエンカウンター（SGE）やソーシャルスキルトレーニング（SST）などが取

り入れられている。例えば、年2回開催される「ハートフル集会」では、挨拶のマナーと題し、相手の気持ちや状況を想像し必要となる自分の言葉を考えたり、「思いやりトレーニング」と題し、イラストで示された友達の悩みや感情に寄り添い、思いやりをもって声をかける言葉を考えたりする活動が行われている。学年末の学級解散式でも、「エナ凄」の延長線に位置づけられる活動として、仲間から「よさみつけ」カード（花びらの形）をもらい花束に仕上げる活動を行っている。

生徒会活動は活発であり、例えば、校則の見直しを図るなどする「学校をよりよくする会」の活動は、校内の規則やルールを実質化させることの意味を考え・解釈し、それを改廃するための活動により、学級等での意見の集約方法、教員との懇談による規則改正の手続きが学ばれるなど、社会生活上の生きる力が育まれる機会が提供されている。こうした校則改正プロセスは、学校をよりよくする会が発行する通信により共有化が図られている。

学校教育法施行規則における標準年間授業時数は、第1～3学年それぞれ各1015時間であるが、〇中学校の年間実施時数（令和3年度）は、第1・2学年は1118時間、第3学年は1085時間であった。これに加え、特別活動として位置づけられる生徒会活動と学校行事に第1・2学年は55時間、第3学年では52時間実施している。3学年の合計授業実施時数は3483時間であり、標準授業時数を438時間上回っている。学級活動、生徒会活動、学校行事に第1・2学年では93時間、第3学年では87時間、3年間で273時間を割いており、特別活動にかなり力点を置いた教育活動が展開されているとみられる。各教科等で学んだことを地域の学習素材で横断的・総合的につなげる教科「ふるさと〇〇科」は、総合的な学習の時間の標準授業数を減らすことなく設置しており、3学年で35時間が配当されていることなどに特色が表れている。

（3）学校外との関係

かつて荒廃した学校を再生させた経験から、保護者はもとより、連合自治会、青少年育成会、民生児童委員会など、地域を挙げてサポートしようとする意識が高く、学校へのクレームは極めて少ないという。ただ、不登校傾向の生徒の割合は10%程度であり、この傾向は長く続いている。スクールカウンセラーは週1日半日程度、スクールソーシャルワーカーと子ども相談センターとの対応会議は2・3か月に一度定期的で開催しているが、他地域と比べて特別多くはない。

保護者には、全国学力・学習状況調査について、学校としての考察結果を日ごろの取組と共に文書で説明し、家庭との共有を図っている。これは、校内の実力テストとも組み合わせで考察されている。質問紙による調査結果に関しては、例えば、「将来の夢や目標を持っている」に係る3項目では、全国や県と比べても非常に高い数字であり、一人一人の自己肯定感を更に高めていけるように、学級でのよさ見つけや全校でのよいこと見つけ（エナ凄）などの取組を継続していきたいと説明されている。「自分と違う意見について考えるのは楽しいと思う」については、自分の伝えたいことを的確にかつ効果的に伝えようとする態度が育ってきているとみられ、授業を中心とした交流活動（エナG）を通してコミュニケーションスキルの向上を図ることが説明されている。このように多様なチャンネルを通して、学校での軸となる取組が家庭において理解されるように意図的に情報発信がなされている。

(4) 教育委員会の方針と学校との関わり

1 初期指導教室・日本語教室

市内には外国籍生徒が突出して多い学校が2校あり、〇中学校はそのうちの1校であると認識されていた。市として毎年学力向上に取り組む学校を7校程指定している。平成28・29年度に調査対象の〇中学校は「仲間と共に意欲的に課題に取り組む」集団での協働的な学び合いに重点を置くテーマで研究指定を受けてから、全国学力・学習状況調査結果において数値的にも劇的な変化が見られることは、研究指定校制度の効果は必ずしも保証されているわけではないが、と前置きしつつも、市教委において認識されていることがわかった。市の取り組みとして、外国の方へのサービスが非常に充実しているという。

日本語が不自由な外国籍児童生徒のために、学習言語を学ぶ前の生活言語を学ぶ「初期指導教室」を設置している。火曜日を除く月水木金の週4日バスで送迎する。約3～4か月で生活言語の習得を図り、徐々に学習言語を習得させるようにしている。初期指導教室の3～4か月では学習についていける日本語レベルに達しないので、在籍校においても日本語教室を設置し、教員免許所持者の教員と通訳を配置している。通訳は、ポルトガル語、スペイン語、中国語等多くの言語に対応できるようにしているが、対応できない場合はポケットク及び翻訳アプリを使う。初期指導教室のスタッフ、通訳者の人件費は市費で負担しているなど、この種の行政サービスは手厚く、言語の問題での学校の負担を軽減している。

2 学力向上推進事業

市教委が旗振り役となる学力向上推進事業のうちの「XIV市チャレンジ事業」では、市内全校に各20万円の予算措置を取っている。同事業は、「各学校が児童生徒の学力・学習状況を踏まえて立案した自校の指導改善計画に対して、必要な経費の支出及び指導・助言を行い、指導改善を支援する」ためのものであり、先進校の視察、学習補助講師の補充、学習支援データベース・教材作成費などに用いられ、各学校で実施した自校の指導計画の振り返りと、次への改善アプローチを学校自らが構想するカリキュラムマネジメント・サイクルの循環性を促す働きをしている。〇中学校が市教委に提出した「学力向上推進事業計画書」には、2つの成果指標が示されている。一つは、学校評価で、「自分の考えが上手く伝わるよう、資料や文章、話の組み立てなどを工夫して発表した」と回答した生徒の割合、二つは、学校評価で、「宿題や家庭学習を毎日行うことができる」と回答した生徒の割合について、前年度実績、当該年度見込み、次年度目標値が掲げられている。このように、各校における学力向上のためのPDCAサイクルを後押しするシステムが予算措置とともに根づいている。

市には、学力向上推進委員会が設置されており、ここで検討された結果は、各学校において任命された学力向上担当者（学力向上推進教師）が集う「学力向上担当者会」や市の「教科研究会」を通じて各学校での取り組みに反映されるようにしている。これもPDCAサイクルの一環として動いている。

3 教育課程の特色的な取組

教育課程としては、総合的な学習の時間とは別に、義務教育期間を通して各教科等で学んだことを身近な事象と結びつけて発展的・横断的に学習する教科「ふるさと〇〇科」を設置している。時数は市独自に年間の標準時数10時間をプラスアルファで配当している。紙媒

体の教科書とともに、動画入りのデジタル教科書も作成されている。

4 心理的安全性を確保する取組

Q-U 調査を実施しており、近年ではそのウェブ版 WEBQ-U を市費でできるようにしている。これは、「同じようなことを聞いても誰も手を挙げなかったり、いつも同じ子が決まったように手を挙げて発表したりしているだけのしらけた学級」よりも、伸び伸びと発言ができて周りの子どももそれを受け入れながら話し合いができる、子どもの人間関係がよい学級の方がテストの平均点が高いという現場の経験知から導入されたものだという。このように、安心して発言したり質問したりすることのできる心理的安全性が確保されているかどうか、それを可視化し、把握することの重要性が指摘されていた。

(文責：原田信之)

16. XV市立P中学校

調査日：2023年1月27日

インタビュー対象者：校長、教頭、教務主任、生徒指導主事、学習指導部長、研究主任、
一年生主任（中学校）

学校教育課課長、課長補佐、副主幹兼指導係長の3名（教育委員会）

授業参観：10時30分過ぎより全校的な授業と校内の参観

調査者：富士原紀絵、齊藤彩、文部科学省学力調査室より1名同行

（1）学校のプロフィール

P中学校は市内他校の中学校と合併して昭和42（1967）年に創設。市内4つの中学校の中の基幹校的立場に位置付く。市内のほぼ中心部の幹線道路近くに位置し、道路周囲には商業地、20～30年ほど前にかけて出来た新興住宅地があり、市外から来た家庭が多い。一方で、市内には古くからの自営業者もおり、元々の住人には三世代同居の家庭もある。学校自体は農地と山林に囲まれた自然豊かな中にある。令和4年度の就学援助率は全校生徒数の1割以下であり、新興住宅地の住民を中心として経済的に安定した家庭が多い。保護者の教育に対する関心・意識は高く、学校の教育活動に対する理解もある。PTAも充実しており学校に協力的である。保護者の職業はサラリーマンが多く、農業を行っていても兼業である。

令和4年度の1学年は6学級、2学年は5学級、3学年は6学級で各学級28～33人、特別支援学級は3学級。基本的に学年の担当は1年生から3年生まで持ち上がりで3年生の担当を終えたらまた1年生の担当になる。全校生徒は526名で市内では大規模校である。歴史的にも市教委を通して文部科学省からの委託事業等が依頼されることも多い。

平成25年11月に建替が終わり翌26年1月より新校舎で授業が開始されている。参観した際、校舎を回ると生徒や教職員が活動しやすいように様々な工夫がなされていた。

平成の初期まで市内の中学校が荒れていた時期があり生徒指導に重点を置かざるを得ない時期があったものの、しばらくして落ち着き始めた。同時期に市として授業作りに力を入れ始め、平成18～19年度に、後述する市教委による市内中学校の持ち回りの研究委嘱を受け、その流れで平成20年度には文部科学省の学力向上実践研究推進校の指定を受けている。生徒の落ち着きと授業づくりの重点化が同時に進行したとのことである。

高校進学は100%であり、公立と私立への進学は半々である。公立志向ではあるが、地域外の私立校に通うにも交通の便がよいこと、現在は私立高校の様々な助成があることで私立高校進学も増加している。公立・私立合わせて約20の高校に進学している。令和3年度は県内随一の公立進学高校にも5名進学しているが、校長が以前、同校に教諭として勤務していた当時よりはかなり減っているという。1年生と2年生は学校生活と部活動中心の生活を過ごす。ただし、部活は任意加入で入部率は80%程度である。

塾にはほぼすべての3年生が6、7月の部活動の大会が終わってから通っている。学区内には多くの塾があり、年に10回位、学校の前でチラシを配らせて欲しいと依頼してくることもある。

現在の生徒は学校を乱すような問題行動は一切無く、総じて素直で、教師から言われたことに頑張っており取り組んでいる。令和3年度の生徒の特徴として、1年生の最初の時期には「どうしたらいいですか」と尋ねがちで指示待ちの傾向が見られたことから、「自分で考え

て判断して行動しよう、そして責任を持とう」ということを教員が刷り込みのように言い続けた。そして1年生が終わるときには「呪文」のように「自分で判断、自分で行動、自分で責任」と唱える生徒もいたという。こうした取り組みが蓄積し3年生までの成長が大きかった学年であったとのことである。

(2) 取組の特徴と重点課題

1 生徒指導の重点化と組織化

過去にいじめによる生徒指導上の深刻な問題が発生したこと、不登校気味の生徒が多いことを学校の課題の一つとしており、生徒指導面の充実に取り組んでいる。

不登校は平成20年位に市内中学校で最も多い時期があった。現在では学年に10名程度になっている。理由は様々であるが、保護者の養育力の低下が原因の場合も多い。ただし、年間を通して全く学校に出て来ることが出来ないという生徒もおらず、令和4年度からは、そうした生徒が学校に来た場合には別室学習担当教員(県による1名の加配。1日6時間、年間215日以内)が対応している。保護者の中には一生懸命我が子を学校に連れてきて、教師に会い、たとえ登校時間は5分程度であっても、何とか学校と繋がってほしいと願っている者もいる。生徒も5分程度であっても、その経験の積み重ねで変化してゆく場合もある。ほか、いじめに関する取り組みも細部に至るまで組織化されている。

校内組織として目標を「生徒一人ひとりについて個々の生活や学習上の困難を克服できるよう適切に支援する」として掲げる教育相談・特別支援推進委員会が設置されている。予防的取組として年に2回の生徒が相談したい教員を指名して行う教育相談、学期毎最低1回(年4回)の生活アンケート、年2回のいじめ発見調査アンケート、年2回のQ-U調査(市費負担)を実施し生徒理解に努めている。

管理職、生徒指導主事、教育相談主任、学年主任、養護教諭、スクールカウンセラー(以下、SC。P中には2人配置)、市より配置され常駐している生徒の心のケアのために配置されている「すこやかスクール相談員」(P中の場合、元P中の養護教諭)で構成される教育相談委員会を毎週定例の会議として開いている。この委員会は特別支援教育委員会(SCを除いて構成員は教育相談委員会と同様)とも場合によっては連携して、最終的には生徒・保護者の「困り感」に応じたケース会議を開き、そこにはスクールソーシャルワーカー(以下、SSW)も加わり、生徒の困難の事情(学習面、行動面、集団行動、心理面におけるいずれかの困難かを見極め、学級に入れるか、入れないかの状態)に応じて個別の支援を行っている。同中学校には様子を熟知している人材が意図的に配置されている。

校長はこうした取組の充実により生徒が安心して学校に通うことが「学習の土台、ベース」となると語っている。

2 校内研究と研修

校内研究と研修は研究主任が中核となる。週に1回定期的に研究推進委員会を開催している。研究主任は毎週レジュメを用意して臨むほか、結果の報告や連絡のための校内研究便りを発行している。校内研究便りには、研究推進委員会で検討した校内研究のテーマに沿った教科毎の質問からなる学期毎の生徒アンケートの結果を紹介している。このアンケート結果について、個々の教員が提供されたアンケート結果を分析し、生徒の声を生かした授業づ

くりを行っている。

委員会の構成メンバーは研究主任、教頭、教務主任、学習指導部長、各学年から代表1名である。研究テーマは研究推進委員会の合議で決め、数年間継続する。令和3年度の研究テーマは「学ぶ喜びを感じ、自ら学ぼうとする生徒の育成～生きて働く資質・能力の育成を目指す授業づくり～」で前年度から2年間、令和4年度からは「挑戦的・創造的に学び合う生徒の育成」に変更した。これは市教委より令和4年度から2年間の研究委嘱を受けたことで、このタイミングに合わせてテーマを変えたという背景もあるが、令和3年度まで掲げてきた取組の問題に気付いたことが大きい。令和3年度の副題にもある「授業づくり」に教科毎に教員集団が熱心に取り組んできたが、教員の中で「授業をこうしなければならない」という意識が強くなってしまったという。しかし、これでは教師主体の授業に過ぎず、「学習の主体はあくまで生徒」であり「生徒が自分たちで意欲的に挑戦的に学ぶ、ただ勉強するだけでなく質の高い学びを追究」させたいと考え直し、テーマを変更した。

研修として教員は毎年一人一授業を公開する。一人一授業の場合、事前には教科毎に指導案を練り合うが、事後の授業研究会は必須とはしていない。ただし、職員室では日頃から頻繁に授業の話をしており研究授業後にも非公式ではあれ積極的に意見交換し授業を振り返っている。また互いの授業を見合うことにも抵抗感がない。

校外の指導者などを助言者として招聘する場合もある校内授業研究会は年に4～5日間実施し、全教員が参加し、授業後には事後研究会を実施する。この時は教員を5～6人の小グループに編成し、OJTも兼ねて意図的に若手の教員をグループのファシリテーターに据えている。少人数と言うこともあり活発に意見を出し合うそうである。

20年前くらいから市教委が授業づくりを大切にするという方針を打ち出し、2年指定の研究を進める事業を始めた頃から教員の授業に対して意見交換する意識が高くなったとのことである。

3 総合的な学習の時間の取組の重視

学校が3つの山に囲まれていることから、それに由来する「○○○プロジェクト」として総合的な学習の時間を実施している。このプロジェクト名の「○○○」は学校で長年用いられており、生徒会誌等にも用いられる、学校を象徴する言葉になっている。

各学年にステージ目標を設定しており、1年生は「職業や進路に対する知識を深め、自分の将来への見通しを持つことができる」、2年生は「職業や進路に対する経験を深め、自分の将来を主体的に考えることができる」、3年生は「働くことの意義や職業観を基に、自分の進路を主体的に選択・決定することができる」である。1年生の初期は「メディアリテラシーの基礎作り」の時期としており、その後展開する調べ学習やプレゼンテーションといった表現活動にICT機器を積極的に活用できる能力を定着させる基礎として位置づけている。

3年間の流れは「キャリアパスポート」の活用を含め、キャリア教育との関連づけを強く意識した構成になっている。地域学習を充実させ、地域の産業や人に関わらせるとともに、P中の卒業生を呼んで話を聞く機会を設けておりキャリア教育の実質化を図ることに努めている。

4 授業と校務へのICTの積極的な導入

ICT の研修には以前から取り組んでいた。そしてコロナ禍で保護者から Zoom の授業配信を依頼される状況下で、やらざるを得ないという状態であったものの、全教員が抵抗感なく、ICT が得意な教員を中心にオンライン化を推進していった。この時の取組自体が研修的な意味を持ったという。コロナ禍後はタブレットを用いた授業、Zoom 配信による授業も自在に行っている。コロナ禍前は生徒にパソコンを使わせていたが、授業ではタブレットの方が使い勝手がよいということで、一人一台端末としては iPad を導入している。授業の提出物もオンラインで画像提出が日常化している。ICT の充実については教委の取組で詳述する。

様々な校内業務もオンライン化を推進しており、例えば上述の校内研究便りもタブレットで教員間に配信している。上述の授業に関する生徒アンケートはロイロノートのアンケート機能を活用して実施しており、集計まで行ってしまふ。自由記述回答はテキストマイニングもかけており、こうしたアンケート一つとっても収集と返却の効率化を進めていることが、データを取っても取って終わり、とはならない状況に繋がっている。総合型校務支援システムも導入してフル活用しており、細部まで校務の効率化を進めていることが、直接生徒と向き合う時間の確保に繋がっている。

5 生徒主体の委員会活動

校内を参観したところ、校内と学級内に委員会・係活動に関する掲示が多数貼られていた。年度初めの生徒総会で各委員会の年間の活動が決まり、その活動計画にそって様々な取組を行っている。生徒会長とは別に、応援団長は選挙で選ばれ校内の挨拶活動などを主導している。学級活動では全学級の入り口には評議会（一般には学級委員）新聞ほか、広報委員が作成する学年新聞、生活委員会、教科係等各種委員会・係の掲示や新聞が所狭と貼ってある。

毎年、生徒会が頑張った仲間を称えようという取組を行っており、今年度は授業、清掃、身だしなみ、係活動、コミュニケーション、それぞれの面において頑張った人を学級毎に投票し、紹介することによって、生徒が互いに「よさ」を認め合おうとしている。伝統的に学級活動と生徒会活動は活発であり、自治活動を尊重し、生徒の自主性を伸ばすことを期待している。

（3）学習指導上の取組の特徴

1 学び合いの尊重

習熟度別授業も TT も実施せず、すべて学級単位で授業を実施している。これは学校が「P中の学習のスローガン」として掲げる「友に学び、共に学ぼう」のもと、重視しているのは生徒たちの安定・安心した関係作りの基盤の上で、お互いが学び合う、教え合うことを尊重していることによる。また、授業では、学習を通して単に学力をつけるだけでなく、人間としての資質を伸ばしてゆきたいという意図がある。自分が困っていた場合に困っていると声を発する、困っている子がいれば助ける、そうした関わり合いを尊重している。なお、県（国）の少人数加配 1 名は生徒指導上の問題に対し、きめ細かな指導を行うために付けている。

生徒間での学力差は一定程度あると認識しているが、点数を取る部分での課題はあるとしても、P中の生徒は一生懸命学習し、分からなければ周囲に助けを請おうとしており、そ

うした生徒の心情に寄り添った指導をしてゆくというスタンスである。

授業3分前に授業に臨む準備をして時間通りに学習を始めるという3分前学習を規律化しており、強化週（3分前学習強化ウィーク）を設定し、学級の生徒が自分たちで学習をコントロールする習慣の定着を図っている。しかし、これ以外に学習の決まりといったスタンダードや規律は設定していない。学習指導においても生徒の主体性を尊重しようとしていることがわかる。

2 生徒の実態に応じた補習指導

受験を控えた3年生について、勉強をしたいという生徒のために朝のホームルーム前の35分間、学習会を行っている。2年生は数学に課題があることから、計算の検定テストを実施し小学校からの取りこぼした内容を確認し、取りこぼしのある生徒は全員、昼休み10分間に呼び出して、できるまで徹底した個別指導を行う。さらに令和4年度からは全校的に帰りの会の後の10分間、教育課程外にFT（ファーストタイム）という時間を設け、内容は学級担任の裁量で学習会を実施している。長期休業時間中は自主学習会を実施しているものの組織的な補習は行っていない。

3 家庭学習

基本的に教科の宿題は教科担当に任せており、学校として組織化はしている取組は自学のみである。自学については同市内中学校では平成3年度から「2Pノート」を導入している。中学校で自学が始まるから、ということで小学校6年生になると1ページの自学を始める小学校もある。内容は生徒に任せており、何に取り組んでもよいことになっている。家庭学習の計画は市販の「フォーサイト手帳」を用いて生徒自身に立てさせている。生活の計画作りを自身で行うことでタイムマネジメント力の向上を期待している。

生徒が行った家庭学習はiPadで写真に撮り教員に提出する。教員の提出チェックもiPad上で行うことで点検の負担軽減に繋がっている。自学の「2Pノート」も含め、家庭学習のあり方について、オンラインで実施し提出する等、生徒にとっても教師にとっても容易になるよう改善を計画している。

（4）全国学力・学習状況調査を含む各種学力調査の実施と活用状況

全国学力・学習状況調査について、全体的に丁寧な分析を行っているが、学習状況調査の結果の理解を重視している。教科の結果については主として実施された教科の教員が重点的に検討しており、学校全体で検討することは行っていない。

全学年4月に前の学年の取りこぼしをチェックする意味でNRT（市費負担）を実施している。県・市独自作成の学力調査は実施していない。

（5）学力向上に関わる教育委員会の取組

以下では紙幅の都合上、その一部しか採り上げられないが、様々な面でのきめ細やかな人的サポートをはじめとする学校教育予算の充実化は「子育て日本一」を掲げる市長の意向が強く反映している。

P中で深刻ないじめの問題が発生したこともあり、教委としては生徒指導上の取組を重

視している。その一つとして「スクールライフ充実支援事業」がある。内訳は①SSW 活用事業（市教委に2名所属、各週2回）、②学級集団アセスメント（Q・U 調査）、③学級経営改善研修会と生徒指導推進研修会、④人的配置（上述の「すこやかスクール相談員」の市内の全中学校1名配置）であり、予算規模も大きい。②はP中の問題の後に導入した。Q・U 調査による学級満足度は全国比に対して比較的高い傾向が続いている。

「すこやかスクール充実事業～特別支援教育充実事業～」は文字通り、特別支援教育に特化した事業であり、不登校児童生徒が激増した平成21年度より様々な取り組みを導入している。①同県の国立大の教授を中心とした巡回相談、②スキルアップ講座、③「すこやかスクール指導員」（学校教育課に2名配置。発達検査、事後指導など）と「すこやかスクール支援員」（市内小学校に1～3名配置、20名を雇用）の配置、④個別の支援会議、⑤子ども巡回相談室（臨床心理士による子ども、保護者、教職員の悩みに対応。年5回実施）からなる。市を挙げて特別支援教育への理解を促したことで、「スクールライフ充実支援事業」と合わせて、総合的に「子どものいのち」を何よりも大切にするという視点が教員間に好ましい影響をもたらしたと考えられている。学力向上は、まずは「いのち」を尊重した上で成立するとの考えである。

次に市教委が力を入れているのが ICT 化の促進である。P中では既述の校務支援システムの導入の他、ICT 支援員派遣事業（週2回、業務委託している民間企業より派遣。教職員のスキルの向上、ICT を活用した教育活動の充実等を図る）に多大な予算を割いている。指導者用デジタル教科書整備事業にも予算を割いており、市内全小中学校に任意の2教科を選択してもらっている。

ICT 化の充実は平成29年度から始めており、GIGA スクールよりも前にネットワークといったシステムの整備等、その実質化を進めていた。同年度にまずは市内小中学校に Windows のタブレット型パソコンを導入し、電子黒板とつないで授業を実施する試みを行った。この試みが軌道に乗り、その後一人一台端末の導入となった時に、使い勝手の良さで一気に iPad に切り替えた。コロナ禍においても、既に積極的な活用を行っていたある小学校では全国一斉休業期間の始まった4月より Zoom による授業を実施していたという。現在も教員のスキルアップ講座は市教委で開講しているものの、授業や教育での ICT 活用は当たり前になったこともあり、教員の業務改善の活用の方に取組の重心を寄せている。

以上の施策の土台の上に、学力向上事業を位置づけている。事業名は「学力ジャンプアップ事業」である。事業の内容は①指導力向上対策推進事業、②研究委嘱校支援事業、③活力ある学校づくり推進事業（中学校対象でキャリア教育推進の学習活動への支援）、④学力向上調査研究事業（NRT と知能検査の実施、郷土愛育成の目的で地元新聞を教材として活用する事業として小学校高学年と中学校全学年が対象となり配布期間は8ヶ月）である。④で実施している NRT 調査や全国学力・学習状況調査の結果は、知能検査と合わせて精緻な分析を行っている。同市では長年にわたり知能検査を実施しており、学力調査と合わせた分析結果は「すこやかスクール充実事業」の方でも生かされており、分析結果をもとに個別の巡回指導等に活用している。

市教委として平成15年度より「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業研究に力を入れており、その流れを汲んだ①と②は関係しあった事業である。P中の校内研究で既述の

通り、市教委では2～3年間単位で市内全小中学校に持ち回りで研究指定を行っており、そのための予算措置がなされている。指定された学校が2年目に公開研究会を開催することになっており（令和4年度の場合3校）、①で同校には講師派遣の謝礼を手厚く与え、残りの全学校には研究会開催校よりは少ない額ではあるが研究のための講師派遣謝礼を出す。②では2年目の公開研究会開催のための手厚い支援の費用が措置され、指定1年目の学校にも支援が行われる。研究指定校の研究テーマは市教委が学校のこれまでの学習指導の取組の状況を丁寧にヒアリングし、意向も伝えつつ授業力向上のテーマに沿ったものを各学校に委嘱する。

教員の授業力向上の取組として、コロナ禍以降は中止しているが「指導力向上県外研修」も予算化している。全市に募集をかけて5～6名の教員に県外の優れた実践の日常の学校・授業を視察する費用を負担している。公開研究会といった場ではなく、あくまで日常の授業を朝から子どもの帰校夕方まで終日参観したり、直接研究主任に話を聞く機会としている。

さらに「指導力向上授業視察訪問」として教職2～3年目の若手教員を対象にした力量向上事業を実施している。小学校籍は算数の授業を年2回または国語と算数を1回ずつ、中学校籍は道徳科を年1回、午前中に授業公開し、午後は市教委の指導主事等が指導することになっている。ここでの教科は市教委の重点教科指定により設定されている。中学校で道徳科が設定されている理由は、不登校の多さなどの生徒指導力の力量形成と関わって、学級での人間関係作りや生徒への対応を踏まえた授業づくりの力を付ける目的にある。授業担当者より希望があれば、指導主事等が事前に研究の相談に乗っている。

市内には昭和30年代くらいから教育研究所が存在している。事務局は教育委員会内にあるものの、あくまで専任研究員の配置等は無く組織体であり、教員が学校に在籍しながら集まり市内の研究を考える機会としている。各学校の研究主任が集まる場合が多く、日々の教育活動を行う中から見いだした研究活動や情報交換を行っている。市教委は研究所の研究活動のための図書購入等の補助を行っている。

他にも図書整理員、県と市からの部活動指導員（P中の場合、サッカー部の顧問）、初任者の指導のために拠点校指導教員（複数の学校を担当）を導入するなど、市教委の差配で多数の加配を行い、学校教育活動の円滑化を強力に後押ししている。

（文責：富士原紀絵）

17. XVI市立Q小学校

訪問日：2023年1月31日

インタビュー対象者：校長、教頭、主幹教諭、教諭（小学校）

指導主事3名（教育委員会）

訪問者：岡田泰孝、浜野隆、文部科学省学力調査室より3名同行

（1）小学校のプロフィール

Q小学校は最寄り駅から700m程度離れた住宅街と農業用耕作地との境の部分にある。住宅街は閑静でアパートやマンションはあまりなく、ほとんど一戸建住宅である。学校の歴史は古く、145年を超えている。保護者は都内、市内の勤め人が多く農家はあまり多くない。保護者や祖父母がQ小学校の卒業生というケースも多くあり3世代同居率もそれなりに高い方で、持ち家率も高いと思われる。学区内に住宅が増えて、この10年間は子どもの増減が多少あった程度で転出入はほとんどなかった。また就学援助率は各学級1～2名程度で全体的に大きな経済的な問題を抱えているとまではいえない。

6年生のみ3学級編成で、現在の教職員の男女比率は5：5である。どの学年も男女の組み合わせで担任するように配慮がされている。教員の年齢別構成はいわゆる瓢箪型になっておりベテラン層に対して中堅層は少なく若手が多いという構成である。昨年度の6年生の担任は20歳代1名、経験10年以上の30歳代が2名という3人構成であった。

学校側は、学区域をととも落ち着いて穏やかな雰囲気、学校に対して協力的な方々が多く学校教育を支えてくれていると捉えている。スクール・カウンセラー（SC）は県から派遣されていて年間40日出勤、その他に市の教育センターに常駐している担当者については学校側から訪問を要請すれば来てくれることになっている。

（2）令和3年度の小学6年生の特徴

令和3年度の小学6年生児童の特徴について当時の担任教員によると次のようになる。その担任教員は3年生～6年生の4年間を通して成長を見守ってきた。3年生で初めて出会ったときに、入学当初は学力面よりも生活面で大変だったという引継を受けた。低学年の頃は座席に着いているのも難しい子どもが随分いたという。3年生進級時には生活面では改善が見られたものの学力面については良好とはいえない傾向を、学年としてもっていたことである。質的な向上を望むために、まず苦手としていた分野の学習量をこなすことに取り組むように心がけた。5年生くらいからは多い学習量にも慣れ取り組めるようになってきた。この頃から学力もついてきたという実感をもったそうである。通塾率が増えたわけではないことから、学校における学習に前向きに取り組んでいたことが学力向上の要因と考えられる。学力的に下位にいる子は数名で全体的に向上傾向にあった。

4年生以降は、学級ごとに差異が拡大しないように、学年で集まる機会を増やし学年意識の涵養にも心を砕いた。連動して5年生からは、部分的に教科担任制度を導入した。3学級編成のため、一人が理科を、一人が社会を、一人が図画工作・家庭科を、というように担任教員が分担して担当するようになった。また、算数の少人数指導では3学級90人程度を、習熟度別におおよそ30人、25人、25人、10人の4学級に編成し直して指導した。この編成

は、通年ではなく単元ごとに変えるようにしていた。

学校行事や特別活動などの取組では、一生懸命取り組む子はいたが、例年と比べて特別な特徴があるわけでもなかった。その学年の保護者の雰囲気としては、協力的な保護者が多い。

(3) XVI市教育委員会の取組

1 XVI市教育委員会とQ小学校とのかかわり

XVI市教育委員会としてはQ小学校の学力調査の結果を以下のように考えた。教育を学校だけで閉じずに地域に開いて地域の多くの方々関わっていることや、これまでにQ小学校の教員が、日々授業に丁寧に取り組むなど、子どもの変容が見えてくるような研究が進められていたからである。

XVI市教育委員会のQ小学校へ期待は大きいと思われる。特にコミュニティ・スクール制度のモデルをつくったことは大きな成果と捉えている。市教育委員会がQ小学校にコミュニティ・スクールの研究委嘱を依頼した理由に、Q小学校の地域の方々の協力が以前から素晴らしく、地元地域の方々の協力が得やすいとの感触があったことによる。またコミュニティ・スクールになってから、地域の見守りボランティアの方々の人数が少なく困っている旨を自治会長に相談したところ、すぐに地域の方々に声をかけてくれたなど学校の課題についてもよく考えて行動してくれた。子どもたちも地域の方々に感謝する気持ちを高める良い機会になっていったとのことである。

またQ小学校への職員の加配については以下ようになる。県費職員の加配について令和3年度と令和4年度に関しては、算数少人数指導と英語専科への加配がある。令和2年度は、これらに加えて（毎日ではないが）初任者拠点校指導員の配置があった。市費負担職員については4種類の会計年度職員の加配があった。その1として普通学級支援助手（令和2年度は2名）、その2として特別支援学級助手（令和2年度は1名）、その3として英語指導助手（令和2年度は1名）、その4としてスクールサポートスタッフ（令和2年度9月より配置）である。その1とその2は担任とともに学習と生活支援にあたり、その3については英語の授業で担任をサポートする役割を、その4については印刷、文書仕分け、コロナ対応の消毒作業などを補助する役割を担うとのことである。

2 臨時休業以前から市教育委員会が行ってきたこと

教育委員会指導課は学校訪問を通して、授業を参観し指導・助言を行ってきた。教育事務所（県教育委員会出先機関）の指導主事が同行することもある。また市教育委員会では学校ごとの担当指導主事が決まっているので、必要に応じて普段から学校に向かい懇談や指導などを行っている。

市教育委員会は各学校に研究委嘱を数年ごと2～3年単位で受けってもらうようにしており、各学校に研究を進めてもらっている。委嘱方法は、各学校の校長に積極的に受けしてもらっているとのことである。令和2年以降はコロナの影響で研究発表会をオンライン開催にした学校もあったが、現在は多くの学校で対面型での成果を発表し続けることができた。

市教育委員会では、市内の教員の自発的な研究を奨励し、指導方法に関わる研究を発表する場を保障している。

3 臨時休業中のXVI市教育委員会の施策について

学校に向けては、授業に関して、音楽、家庭科、図工などコロナ感染拡大防止で制限を受ける教科の担当教員を集め、どのような活動であれば授業で行うことができるかを共に考える時間を持った。市教育委員会の方針は、校長会などを通して伝えていった。

市教育委員会が学校を通さず家庭や保護者に直接働きかけたこととしては、経済的に困難がある家庭に対して就学援助などで支援するほか、準要保護家庭にはコロナ禍支援金を出していたことが挙げられる。また心のケアという点からは、スクールカウンセラーにお便りを出してもらい、心のSOSを見つけるヒントや、いっどこで相談ができるのかなどの案内を掲載し、それらを学校のHPにも掲載した。またスクールカウンセラーは2校で1人配置を原則にしているが、学校の実態に応じて配置するなどをした。

また、子どもの学びを止めないために、市教育委員会HPにオンライン学習ができるような動画を掲載した。なお、家庭学習については学校ごとの方針に任せているが、効果的な取組については紹介するようにしている。学校のタブレットの家への持ち帰りについては、(発達段階や様々なトラブルへの対応も考慮し)各学校の考えに委ねている。

4 特色ある教育実践を共有し、学力向上に活用する教育研究員の取組

市教育委員会は、コロナ禍前から学力向上と教員の指導力向上を目指す教育研究員協議会という組織を設けている。各学校の教育研究員を中心に、全国学力・学習状況調査と県学力調査の結果分析、授業づくりのヒントや手だての策定などを盛り込んだ学力向上プランを(各学校の実態に合わせて)考えるなどの作業を進めさせた。教育研究員は、学力調査結果分析の仕方を研修しながら学び、それを自校教員に伝えている。学力向上プラン作成の留意点の例として英語の場合を想定すると、英語学習のコミュニケーション能力を高めることが算数学習の対話にも生きるようなプラン—自校で中心的な研究が他教科にも波及して学校全体の学力向上につながるような方策—を立てた。教育研究員は、令和2・3年度は各学校から1名を集めたが、令和4年度は、英語と(各校に一人一台端末が入ったことに関連して)情報に特化して、各小・中学校から委員を集めている。

その他に、市教育委員会が主催する研修会では、全国学力・学習状況調査について教員はどのような問題なのか知らないことがあることから、まずどのような出題内容でどのような力が求められているのかについて理解を深めてもらうため、実際に教員が問題を解くような取組から地道に進めている。それが授業改善への第一歩になると捉えているとのことである。

以上のようなコロナ禍以前からの市教育委員会の取組が、コロナの臨時休業などがあっても学力を落とすことなく乗り越えられた背景だと教育委員会は捉えている。

(4) コロナ禍におけるQ小学校の取り組み

1 臨時休業期間中及び臨時休業期間後の学校の取組について

令和2年度の臨時休業日は、4月は16日間、5月は18日間、合計34日間であった。課題のプリントや年度初めの教科書配布は教室に準備、保護者1人ずつ取りに来てもらった。次回以降も保護者が学校に課題を取りに来るようにしていた。その時に前回の学習課題を

学校に提出してもらい、担任が丸付けやチェックを行った。家庭との連絡は1週間に1回担任が電話をして健康確認や家庭学習の進捗状況の確認などをしていた。また、学校のサイト上に学年のページをつくり、担任からのメッセージや学習に関する動画をできる範囲で掲載した。臨時休業中の課題調整や様々な連絡の核になったのは、校長・教頭の指導・助言の下、教務主任であった。

家庭学習の状況が芳しくない子どもに対して、家庭に電話をして励ましたり内容の指導や説明をしたりしたが、実態としてはどの学級も1～2人程度であり、ほとんどの子どもたちはきちんと取り組むことができていた。

家庭学習の内容については、国語・社会・算数・理科を中心に学年ごとに大きな偏りがでないように相談をして決めていった。また市教育委員会のHPに上がっている県作成のワークシート集なども紹介した。課題量については適量だったようで特に保護者からの要望はなかった。内容は基礎・基本を中心としたドリルを主にした。発展的な内容としては、例えばNHK for schoolを視聴して、自分の考えを書くような内容もあった。臨時休業中は家庭学習を毎日の時間割にあわせて行うように子どもたちに学習計画を立てさせた。ただし詳細には立ち入らず、ある程度各家庭や子どもに委ねた。

なお、臨時休業期間中の家庭との連絡は電話を中心に行った。臨時休業期間中に苦勞したこととして、電話連絡で学校の回線がいっぱいになってしまわないよう、曜日によって学年の割り振りをするなどの調整が大変だったことがあげられる。

2 臨時休業明けのQ小学校の取組について

6月から授業が再開し、最初の週は分散登校にして地域を二グループに分けて午前登校組と午後登校組に分けた。このときには子どもの預かりを担当する教員と、実際に分散登校で来る子どもへ対応する教員の役割分担など、初めての対応を迫られ教員の負担感がそれなりにあった。この一時預かりの会場に図書室を使ったので、そこに来た子どもたちは図書室の本を読むなど、図書室の活用ができた。

次の週は、1日交替登校にして1日5～6時間の授業を行った。第3週目から通常登校に戻した。普通に授業をするように心がけた。しかし理科の学習などでは子どもたちが触った実験道具の後片付けの仕方をどうするかなど、一つ一つの事柄を確認しなければならず試行錯誤することも多かった。

学級編成は毎年あるので、新しい学級のメンバーが全員揃ったのは、第3週目のことだった。全員での通常授業再開後は、臨時休業期間に家庭学習が不十分な子どもへの対応について、放課後には残せないとの配慮から、特に算数を中心として休み時間に補習を行っていた。令和3年度の6年生についてはどの学級でも補習の取組を行っていた。

授業時数の確保のために、XVI市教育委員会の方針で、市立学校は一斉に土曜日授業が行われた。半日が4回、1日授業が7回、合計11回の隔週土曜授業が行われた。その他にも一学期の終業式を後ろ倒しにすることで夏休みを短くして授業時数の確保を行った。国語、社会、算数、理科については標準時数に達するように授業を行ったが、いわゆる技能的な教科の身体接触を伴う活動や歌う活動などは、コロナ感染拡大防止への活動制限があり、標準時数までは授業ができなかったとのことである。

時数確保の他には、重複している内容を精選・圧縮するなどの工夫を行った。例えば理科

の実験はコロナ感染防止のために、子ども同士の接触をさげなければならなかったもので、教員の示範で済まざるを得ないことがあった。それらは結果的に時間的な圧縮になった。

3 Q小学校の研究・研修体制の概要と開発内容で大切にしていること

平成31年度から市教育委員会の委嘱を受けて3年間算数科のモデル校として研究に取り組んだ。そのなかでコロナ禍でも実施可能なモデル授業の開発も行った。研究のポイントは、「授業の流れ」の開発であった。〈つかむ〉－〈見通す〉－〈考える・深める〉－〈まとめる・ふりかえる〉というような「学びの流れ」にもとづいて、XVI市のまなびのモデル構築に貢献し、それが授業の標準になっていった。

研究委嘱事業がいったん終了した後も令和4年度から再び算数で新たな研究委嘱を受けた。Q小学校の教員らは、研究を継続することでそれまでに築いてきた開発内容を継承発展させていくという強みを発揮していると考えられる。

算数の研究を通して子どもたちに大切にしてもらいたいこととして、教員にも意識してほしいことを挙げると主に次の3点になると考えられる。

最初に、子どもたちに課題意識をどのように持たせるのか日頃から教員には考えてほしいと願っているとのこと。特に教員が子どもたちに簡単に課題を与えてしまうのではなく、子ども自身が考えてみたい、解いてみたいと思う課題をつくることや、深く考えることができる課題をつくること、またその課題を解決することが生活に役立つような課題づくりを意識させたいということであった。

次に、子ども自身が、既習内容・事項を用いれば自力で解けるという見通しを持てるような学びを保障する授業をしてほしいということである。

最後は、教員はどうしても流れにそって授業を進めたいと思ったり、45分間以内に終わらせたいと思ったりしがちであるが、それよりも子ども自身が「今日はこれが分かった」と実感できるような授業をすることを優先してほしいと願っているとのことであった。このことと関連して「ふり返り」が大切で、45分間で何ができるようになったのかを子ども自身がつかめるようにしてほしいということである。そのために補充問題を解くことも充実させた。学習したことを生かして新たな問題に取り組み、学んだことが本当に身についたのか確かめる「授業の流れ」を開発できたのは、成果だと感じているとのことである。

4 教員全体として日頃の学習指導で共通にしていること

算数は全学年同じ教材会社のドリルを使っている。漢字ドリルも同様になっている。そうしたほうが教員も指導しやすく、教材会社のサイトから関連プリントなどをダウンロードして使うときにも学年間で差が出にくいからである。

日課表の5時間目開始前に10分間の「スキルアップタイム」というドリル学習を行う時間があり、継続することの大切さを子ども自身が実感してきている。

学期に1回だが、漢字と計算のチャレンジテストを行っている。問題は事前に公開してあるので、頑張ればだれでも満点が取れるような内容である。満点を取ることで嬉しくなり自分にも自信がついていくなどの理由から継続している。

これらの教育実践の背景となる本校の重点課題とはいかなるものであろうか。今年度は、「きたえる『学力・体力』学びに向かう姿勢」、「そだてる『あたたかい心』」、「ととのえる

『環境・ネットワーク』の3つを意識している。3つ目の「環境・ネットワーク」については、学校教育を学校だけで閉じずに地域にひらくコミュニティ・スクール制度との関わりも強く意識していた。

また管理職は教員たちが、子どものよさを見つけてほめて伸ばす指導をよくしていると感じており、さらに続けてほしいと思っている。学校作成資料には、子どもたちの自己評価の経年変化が示されていたが、教員が子どもたちに「できた姿」を具体的に示すことで、子どもたちの自己評価力を伸ばすように気をつけている。しかし教員自身が子どもたちの自己評価が数値化されたものにこだわりすぎないようにしている。

家庭学習について学校の指針としては、(学年×10) + 10 (分) を目安にし、日々の宿題も含めての時間として学校から家庭にお願いしている。宿題が終わったら自主学習をする約束にして、毎日学校に提出する。また家庭学習を習慣づけるために毎学期に一週間ずつ家庭学習強化週間を設けている(その週間中は原則宿題を出さないことにする)。

5 Q小学校の家庭、地域、教育委員会、異校種校などのかかわりについて

学校だよりについては、毎月1回発行で校長の巻頭言、行事予定、子どもたちの活躍が分かる紙面内容を心がけている。各家庭、地域の民生委員、自治会長を通して各町会自治会に配布回覧を行って学校の様子を伝えている。

学年だよりは今年度から廃止し、修学旅行のような大きな行事の際の臨時学年便り以外は、学校だよりと学級だよりに統一した。学年のお知らせは、全学級が毎週金曜日に発行している学級だよりに掲載した。また学校のHPで毎日ブログを発信している。

学校全体として独自のカリキュラムといえるのは、総合的な学習の時間に、例として稲刈りや昔遊びなど地域に関わる内容を盛り込んでいることである。

XVI市教育委員会との関係は良好で、Q小学校は丁寧に指導をしていると捉えている。教育委員会では指導主事らが担当する学校を分担しており、何でも相談できる関係性をつくっている。また年次研修などにおいて該当者が1人しかいないような場合でも指導主事が学校に出向き授業参観・指導するなど、丁寧に関わり手厚く指導している様子が伝わってくる。

連携教育では、小学校－中学校－県立高校という連携を行っている。古くからこの3校で互いに授業を見合うなど研修を行っている。特に高校教員が小学校の授業を参観する機会はあまりないので、意義深いと感じている。中学校とQ小学校の他にもう1校小学校を加えた3校でも夏休みの合同研修会を行っている。Q小学校とそのもう1校の小学校の子どもたちが同じ中学校に進むという関係である。

この他に市の教員による研究協議会があり、教科、領域などの分野ごとに小中で合同の部会を持って研究を行っている(例:小中社会科部会)。

コロナ以前にはICTはあまり活用されておらず、コロナ禍において活用が促進されていた。現在気を付けていることは、子どもたちはICTを操作することに気がいってしまうので、あくまでもICTを利用して考える学びに生かせることに主眼をおくようにしていることである。コロナ禍のICT活用で、教員の子どもへの見方に変化が起きたことは、普段の授業で余り発言しない子どもがタブレットだとたくさん書くこともわかってきたことである。今後はそのような子がどのように他者に伝えるのかという点が課題であると認識し

ている。

(文責：岡田泰孝)

18. XVII市立R小学校

訪問日：2023年2月2日

インタビュー対象者：学校長、現職教育主任、学年主任（小学校）
教育長、主任指導主事の2名（教育委員会）

授業参観：3校時に全3学級の授業を順次参観

訪問者：中西啓喜、耳塚寛明

（1）学校のプロフィール

XVII市R小学校は、平成26年4月に、R南小学校とR東小学校の2校が再編された比較的新しい小学校である。元々、明治13年に創立したR小学校は、児童数増加にともない昭和28年に南小学校と東小学校に分かれ、平成26年より再度統合したという形である。令和4年度現在、男子298人、女子261人、合計559人が学ぶ。学級数は、1学年に3学級である（これに特別支援学級が5種別7学級加わる）。教職員数は、定数31（校長、教頭、養護教諭、栄養教諭、主任主査（事務職員）を含む）。これに加配枠5が加わる（小専科、通級指導、学力進路支援、日本語指導）。

一人親家庭は全体の約20%未満、就学援助受給割合も約20%未満である。統合した学校であるため学区はやや広いが、元々が1つの学区だったこともあり全員が徒歩通学である。当該小学校の研究発表会の経緯は、以下の表の通りである。

	2016(H28)	2017(H29)	2018(H30)	2019(R1)	2020(R2)	2021(R3)	2022(R4)
学習	<ul style="list-style-type: none"> 平成28年度全国小学校社会科研究協議会研究大会（全国） 思考力（県） 			<ul style="list-style-type: none"> 第29回△地区学校図書館研究大会（△地方） 			<ul style="list-style-type: none"> 小学校学校給食・栄養部会研究発表会（地区）
生徒指導		<ul style="list-style-type: none"> 心の交流事業（県） 	<ul style="list-style-type: none"> 心の交流事業（県） 	<ul style="list-style-type: none"> 心の交流事業（県） 		<ul style="list-style-type: none"> 生活リズムでパワーUP事業（県） 	<ul style="list-style-type: none"> 生活リズムでパワーUP事業（県）

（2）特色ある取組や重点課題

R小学校の学校経営の構想は次の通りである。まず学校教育目標は、「志をもち 未来に向かってたくましく生きる子どもの育成」である。具体的な目標には、学校像、子ども像、教師像として以下が掲げられている。

◎めざす学校像：行きたい学校（児童）、通わせたい学校（保護者・地域）、勤めたい学校（教職員）

◎めざす子ども像：意欲的な子、自他を思いやる子、いきいきとした子

◎めざす教師像：心も体も元気な教師、児童一人ひとりを大切にする教師、児童・保護者・地域に信頼される教師

R小学校における学習や学校文化の特色には、上記の「平成28年度全国小学校社会科研究協議会研究大会（全国）」の実施がある。

（3）開校と研究発表会という大きな契機

平成26年度の開校に向け、サポート隊（地域学校協働活動）を立ち上げ、保護者・地域が非常に学校を応援し盛り上げる形になった。加えて、現在までのR小学校を形作るのに大きな契機となったのは、平成29年2月の全国小学校社会科研究協議会研究大会であった。全国大会が決まったのは、R小学校が閉校する前であった。統合もしていないのに、統合した後のR小学校で研究会を開催するということになり、それに向けて教師が一つにまとまったという。それを契機に、地域もまた学校の応援団に変貌していった。

この全国大会を受けたのを契機にして、その3年後には学校図書館の研究会を受けた。すると、教師がまたその大会に向かってまとまっていったという。そういった研究発表会や学校課題など、教師や地域でチャレンジしていく、そういったことが一つ学力の向上につながったと考えられる。

そして、全国大会をきっかけとして作られた授業の質の高さが今もって維持されているのは、学校文化の継承者が、教師ではなく児童だからだという。学校文化の継承が児童であれば、それによって初任教師であっても質の高い授業が身に付くようになるという好循環が生まれる。

ただし、コロナ禍により、この学校文化の継承が難しくなっている。全校集会もなくなり6年生の様子を下級生が見る機会が少なくなっており、R小学校の課題であるという。

（4）学習指導上の取組の特徴

R小学校における学習指導上の特徴は、資料などを利活用して、根拠を基に考え主体的協同的に話し合い、解決することの価値を意識させ、話し合い活動を積み重ねていくことである。その結果、話し合い活動を通じて考えを広げたり深めたりすることに肯定的な児童が増えており、成果を上げている。それを要素化すると、「感得と発信の往還」、「シンキングサプリ」である。

1 感得と発信の往還

「感得」とは、「感じることを大切にして情報を取り出し自分に取り入れること」であり、知識をインプットする行為を意味する。「発信」は、「自分の心の中の思いや考え、感情等を表出し、形とすること」と捉え、知識のアウトプットを意味する。感得と発信を往還する過程を大切に、考える力を中核として単元の中、そして、1時間の授業の中で何度も行き来させていくことで読解力を付けていく取り組みを長年積み重ねる。

例：5年生、家庭科、クッキング初めの一歩

①感得

・子どもたちは本時までには共通の体験として調理実習において、ゆでる手順や調理後の変化について学んでいる。

・本時のねらいは、ゆでる調理の特徴をまとめ、学びを深める。そのために、ゆでる調理と生のまま食べる場合とを比べ、表にまとめる。そして、給食でゆでる調理をしているところを動画で見せたり、センターの方に手紙を書く場を設定したりすることを計画する。

・深い学びの実現のためには場を設定するだけでなく、子どもたちが知りたい、確かめたい、言いたい、話し合いたいと思うような意識に向かう仕掛けこそが大切である。そこで、まず、この授業では感得へと主体的に向かう、すなわち、動画を見る必要感を持たせるための発信の場での手だてとして、ゆでたレタスと生のレタスの実物を提示する。子どもたちは2つを見比べ、ゆでたレタスが生と食感が違うことに気付き、ゆでているほうが給食と同じだろうと予想を立てた。そして、本当にゆでているのか確かめてみたいと意欲的に感得に向かう。

・このように主体的対話的で深い学びの実現のためには給食動画を見るという場を準備するだけでは効果が十分ではない。よって、子どもたちが動画で確かめたい、調べたいという意識に向かわせるための前段階での手だてこそが大切である。

②発信

・給食センターで調理をしている動画を視聴する場を設定した。動画を通して子どもたちは野菜がゆでられていることを確かめるとともに、実際の様子を見ることで新たに調理の大変さに気付く。そして、子どもたちからは「なぜ手間がかかるのに給食ではレタスをゆでるのだろう」という新しい問いが生まれる。問いを持った子どもたちはゆでる理由を予想し、みんなで話し合いたいという発信への意欲につながっていく。

・このように新たな問いが生まれるような手だてを仕組むことで、自然に話し合いたいという意識につなげることができる。

・以上が「感得と発信の往還」を生む手だてである。1時間の授業の中、単元の中で何度も往還させていくことを意識して、教職員がチームで協同し授業づくりを行う。

2 シンキングサプリ

・「感得と発信の往還」に加えて、授業を支える取り組みとして「シンキングサプリ」の実践を積み重ねてきている。

・シンキングサプリとは、「絵や写真、文章などから多様に情報を読み取る。読み取ったことを基に話し合いをし、多様な見方や考え方を楽しむということができるようになるスキルを鍛える場」である。

・とある教科書の挿絵を提示する。子どもたちは、まず目に見えることを見つけていき、次に、そこから「何々だろう」という表現を使って目に見えないことを想像する。その際、読み取りのヒントとして時間や空間、人間を広げて考えたり、学習したことや経験とつなげたりするとよいことを伝える。そこで、友達の見え方の違いが生まれ、話し合いが自発的に生まれる。

・シンキングサプリには正解がなく、だからこそ楽しくスキルを鍛えることができる。

3 シンキングサプリの開発

・シンキングサプリは、育てたい力に応じて「読み取りサプリ」と「思考サプリ」に分かれる。15分間という短い時間で、読解の過程を凝縮したようなサプリに取り組みさせることで、焦点化してスキルを磨こうとしている。そこで扱う題材は教科書に加え新聞記事を活用したサプリを開発している。

・例えば、教科書の挿絵を見て、子どもたちは資料を詳しく読み取っていく。そして、見つけたことを事実と考えに分けて発表していく。そのうちに、話し合いは論点が焦点化されていく。絵の動作で主張したり、表情を根拠にして考えを伝えたりする。

・シンキングサプリでは話し合いで様々な考えと出会う楽しさ、話し合いで見方や考え方を広げる楽しさを味わうことを目的としている。正解がないので、楽しく考える土壌を耕すことができ、教師は子どもたちの見方や考え方の広がりをしっかり褒めることを大切にしている。

(4) 全国学力・学習状況調査を含む各種学力調査の実施と活用状況

R小学校では、全国学力・学習状況調査のほか、県の学習状況調査にも参加している。いずれも担任、教頭が結果を分析し、保護者へ伝えるなどして授業につなげることに力を入れている。

小学校では、全国学力・学習状況調査を子どもたちが学んだことをきちんと出せるような指導の自己評価ができる場だと考えている。よって、それに向けて既出の問題などを見ながら子どもたちが一番考えるのにハードルがあるような箇所を普段の授業の中で指導しているという。その分析主体は、5年生と6年生の学年団である。

調査県では、5年生の2学期に県の学習状況調査がある。XVII市では市の教育センターが中心となり、県の学習状況調査についての全体的な傾向、市の傾向、県の傾向などを分析し、そこで見えた実態を参考にしながら現職教育主任、全体的な研修、学年団で検討する。R小学校には、朝の学習で国語算数サプリという時間（主に月・火・木）があり、そこで基礎的な漢字、計算を重点的に学習する。

全国学力・学習状況調査の対策は特に行っていない。しかし、子どもたちが学習に向かう意欲・姿勢が普段から高く、調査があることを知らせると自主勉強ノートを活用したり、分からないところがあったらその授業の後にすぐに聞きに来たりすることが多いという。

また、調査の結果を保護者に伝えるようにしている。6年生2学期の懇談の折に保護者に伝え得意な箇所、不得意な箇所も伝えるようにしている。その折に、特に苦手な教科に関しては中心に勉強すべき箇所を一人ひとりに助言するように努めている。

(5) 平成29年度（2017年度）からの変化

調査者（中西）は平成29年度（2017年度）にXVII市にある別の小学校を、高い成果を上げている学校として訪問調査を実施した。本調査と同様の枠組みによって選定された学校である。その際に、XVII市教育委員会も同様にヒアリング調査を行っている。

平成29年度のヒアリング調査では、別の小学校には「勉強する風土がある」と聞き取ることができた。一方で、開校当時（平成26年）のR小学校は指導困難校であったという。

ところが、令和4年度ではR小学校の方が「勉強する風土」は高いと見受けられていると

いう。こうした変化の契機には、先に述べた平成 28 年度全国小学校社会科研究協議会研究大会をきっかけとして作られ、それに起因する授業の質の高さが今もって維持されているのだという。

(文責：中西啓喜)