

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。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ずに挑戦している」「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」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

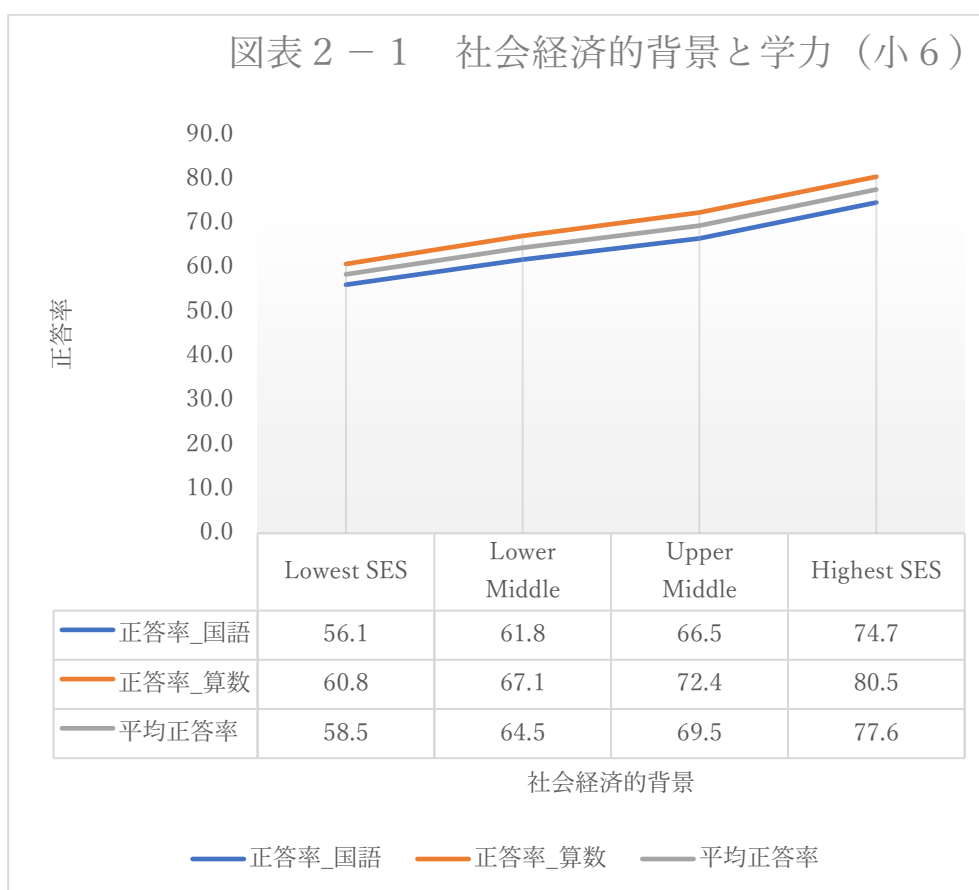
計は、図表 2-8、2-9 に示した。

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。

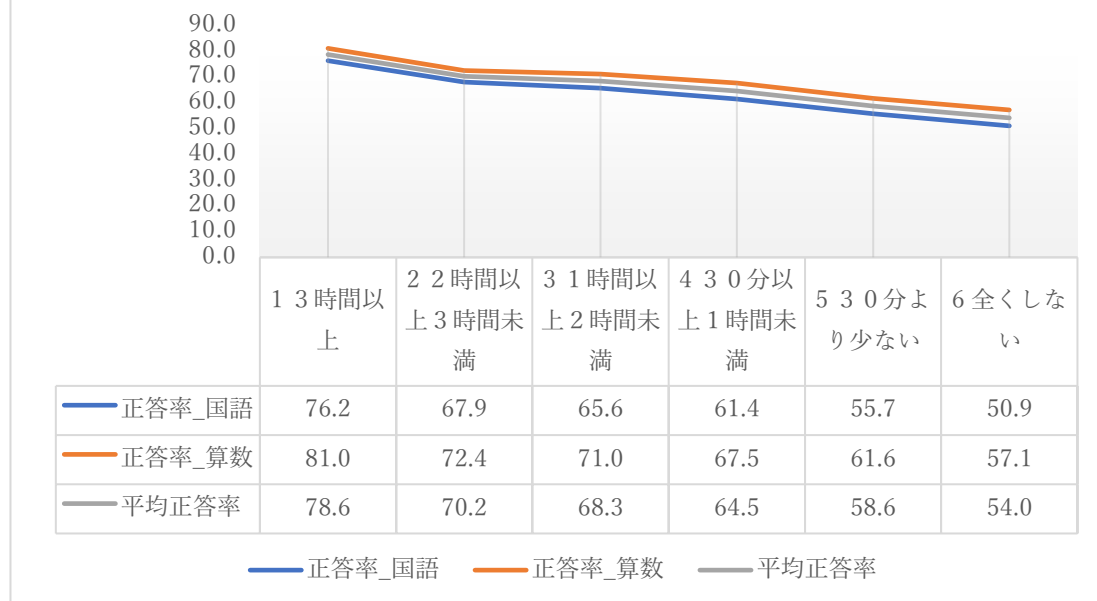
(2) 社会経済的背景、学習時間と学力の関連（クロス集計による記述）

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）。



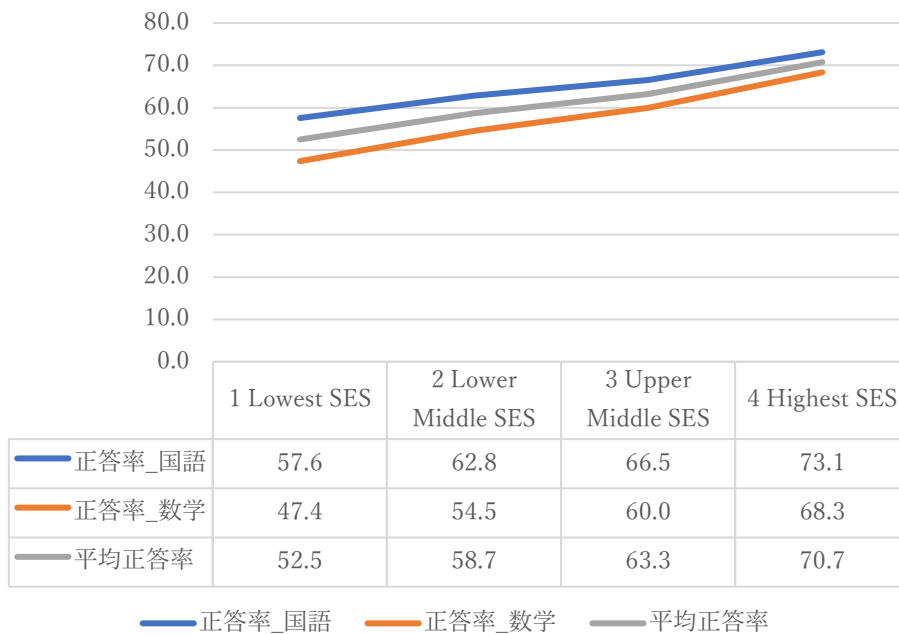
図表 2 - 2 授業外平日学習時間と学力（小 6）



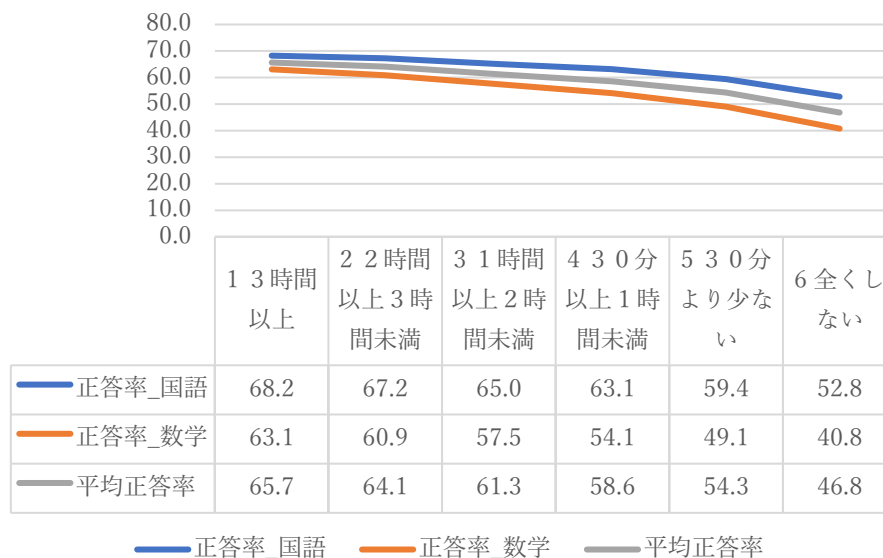
次に中学校 3 年生についてはどうだろうか。社会経済的背景と学力、授業外学習時間と学力の関係は、小学校 6 年生とほぼ同様である。SES が高い層ほど（図表 2-3）、また授業外学習時間が長い生徒ほど（図表 2-4）、正答率が高い傾向がある。ただし、小学校と中学校を比べると教科による若干の違いがみられる。中学校では、国語に比較して数学で、SES による正答率の差も学習時間による正答率の差も、やや大きい傾向がある。小学校では教科による関係の差はほとんどみられない。

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みた学力（中 3）



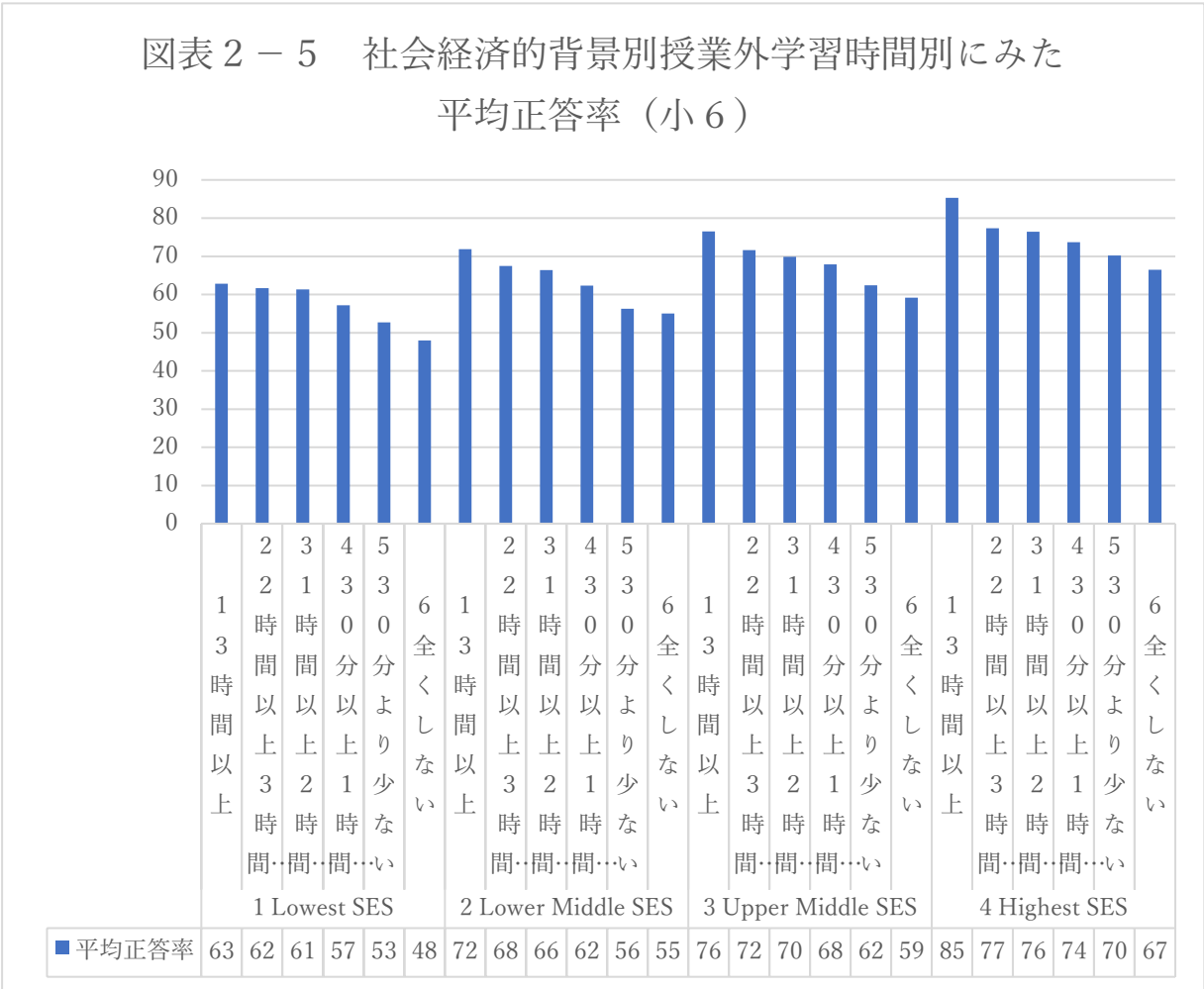
なお、ここまでの分析では、正答率を、国語と算数（数学）に分けてみてきた。しかしながら図表 2-1 から 2-4 に示されているように（教科によるわずかの差は認められるものの）、教科を区別して他の変数との関連を見る必要は小さい。以後は、国語と算数（小学校）、国語と数学（中学校）の平均正答率を算出して分析を行うことにする。

（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）

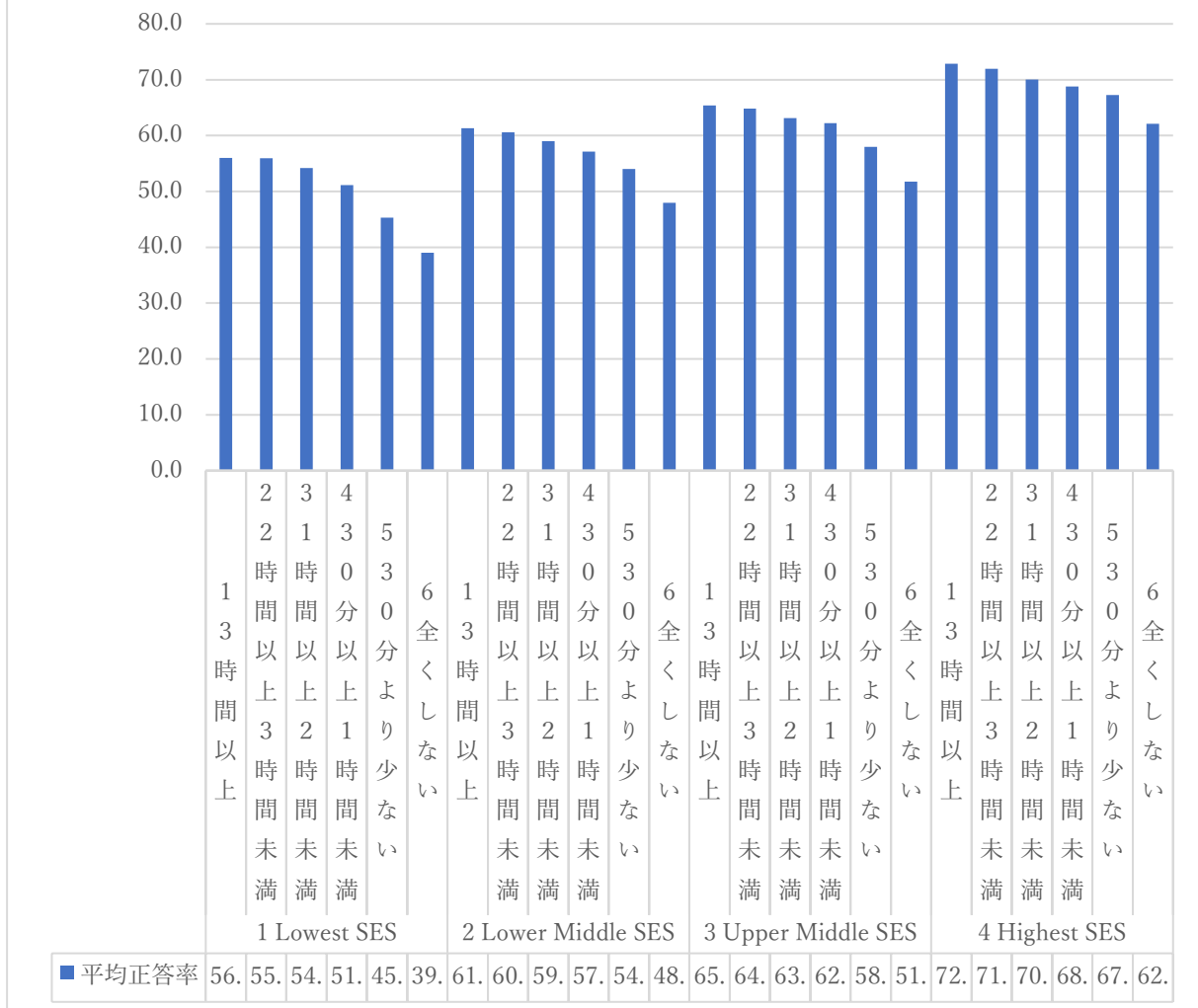
ここまでの検討では、SES と学力の関連、学習時間と学力の関連を、それぞれ別個に検討してきた。このように2変数間の関係をみている限り、SES、学習時間、学力という3つの変数の間の因果関係を推測することは不可能である。図表2-1から2-4には、見かけ上の相関関係（疑似相関）が含まれている可能性もある。例えば、SES が学力を規定し、同時に SES が学習時間を規定しているために、結果として見かけ上、学習時間が長いほど学力が高いように見えているだけかもしれない。

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。

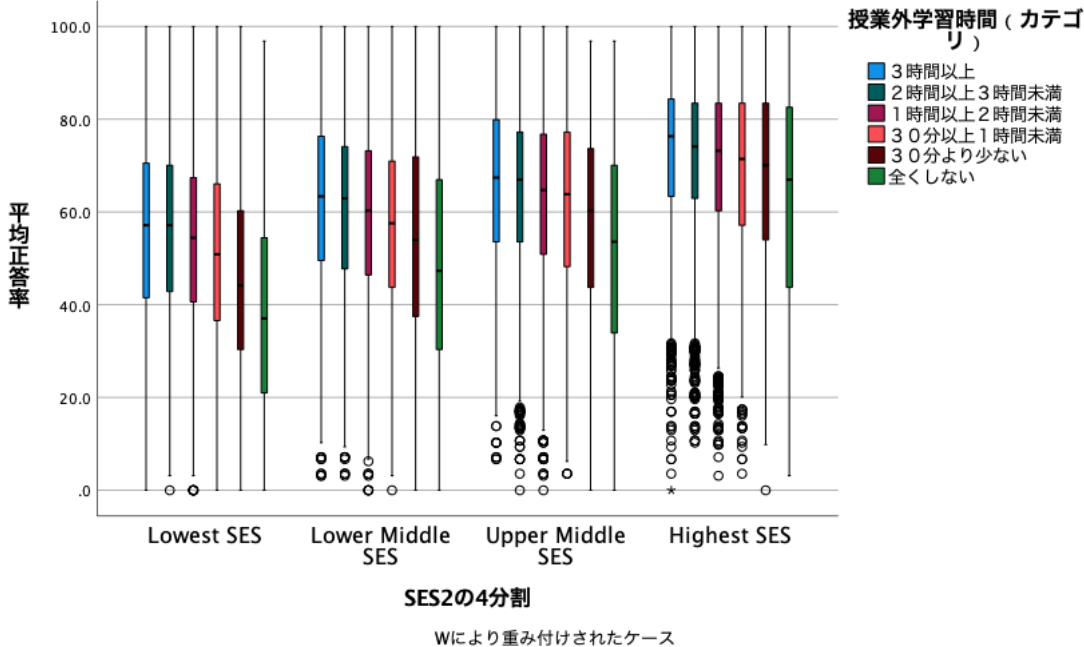
しかし同時に注目しておかねばならない点がある。中学校に関する図表 2-6 をみよう。Lowest SES で平日に授業外で 3 時間以上学習している生徒の平均正答率は 56.0。これに対して Highest SES で平日まったく学習しない生徒の平均正答率は 62.1。小学校（図表 2-5）でも同様の傾向を確認できる（Lowest SES で 3 時間以上学習している児童の平均正答率は 62.8、Highest SES で平日全く学習しない児童の平均正答率は 66.5）。平日にまったく学習しなくとも、もっとも SES が高い階層の児童生徒の平均正答率は、1 日に 3 時間

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。

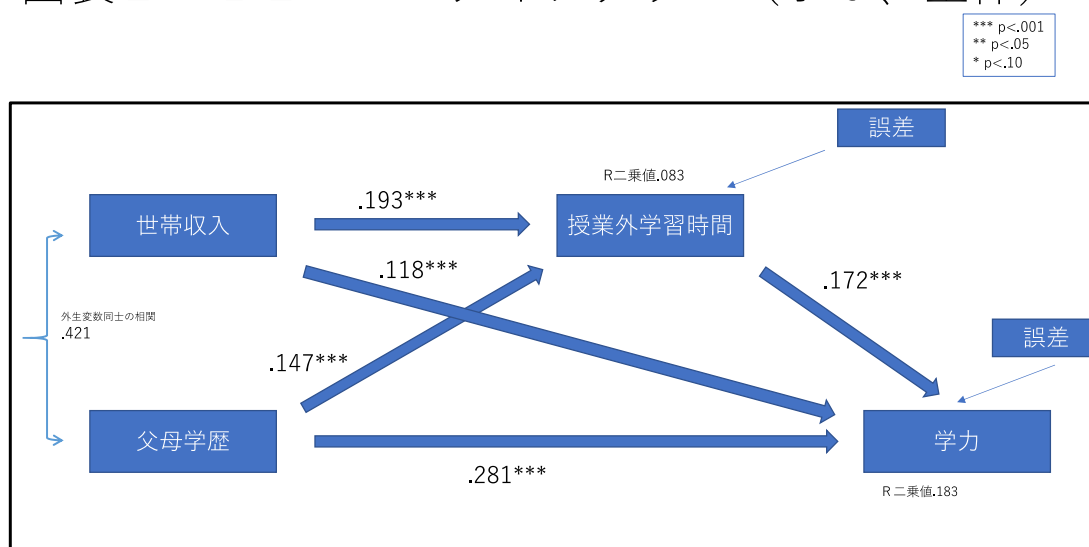
	平均値	標準偏差
平均正答率	67.6	20.3
世帯収入(税込み年収)	712.4	360.5
父母平均学歴	13.8	1.8
平日授業外学習時間(分)	96.5	67.1

	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

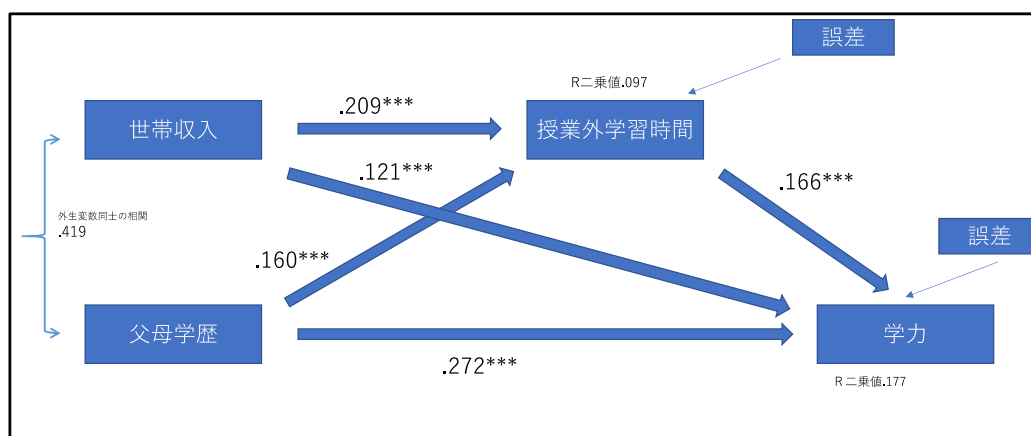
	従属変数	独立変数	修正済みR二乗値
分析1	学習時間	世帯収入 父母平均学歴	0.035
分析2	平均正答率	世帯収入 父母平均学歴 学習時間	0.152

図表2-12 パスダイアグラム(小6、全体)

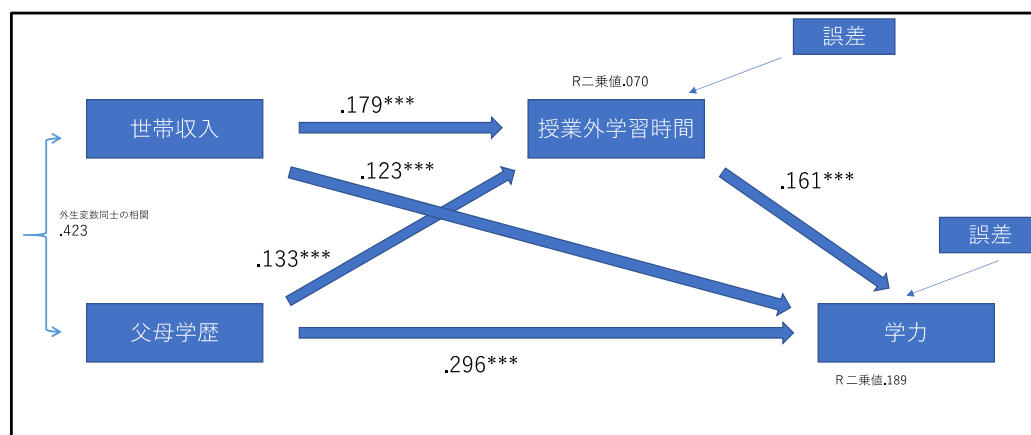


図表2-13 直接効果、間接効果、総効果 (小6 全体)			
	直接効果	間接効果	総効果
世帯年収	0.118	.193x.172=.033	0.151
		世帯年収→学習時間→学力	
父母学歴	0.281	.147x.172=.025	0.306
		学歴→学習時間→学力	
学習時間	0.172		0.172

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
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
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）

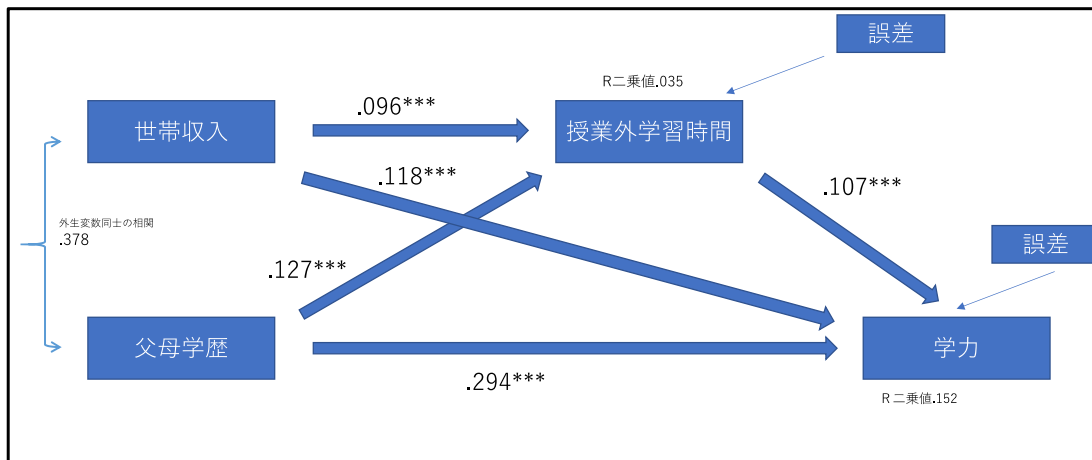
図表2-12 から図表2-16 に、小6についての全体および性別集団別のパス解析結果を順に示した。

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）

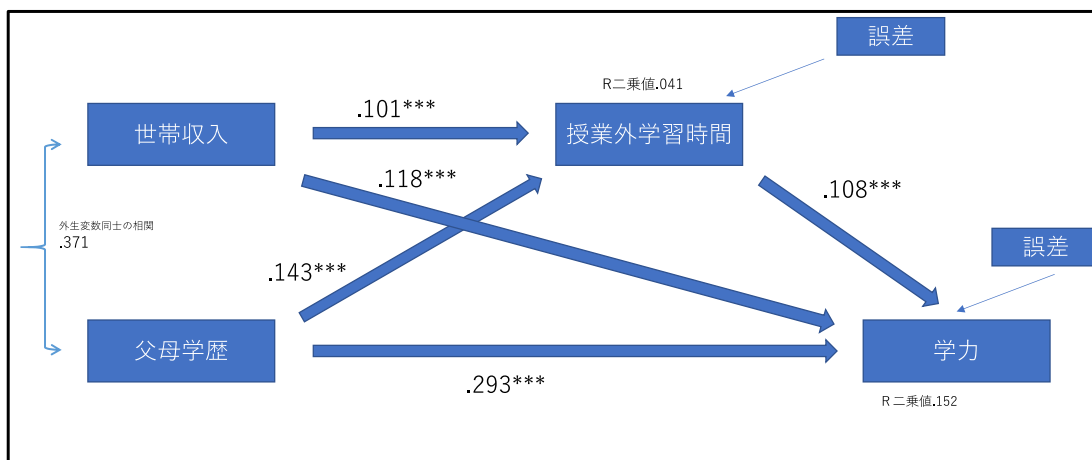
図表 2 - 1 7 パスダイアグラム (中3、全体)



図表 2 - 1 8 直接効果、間接効果、総効果

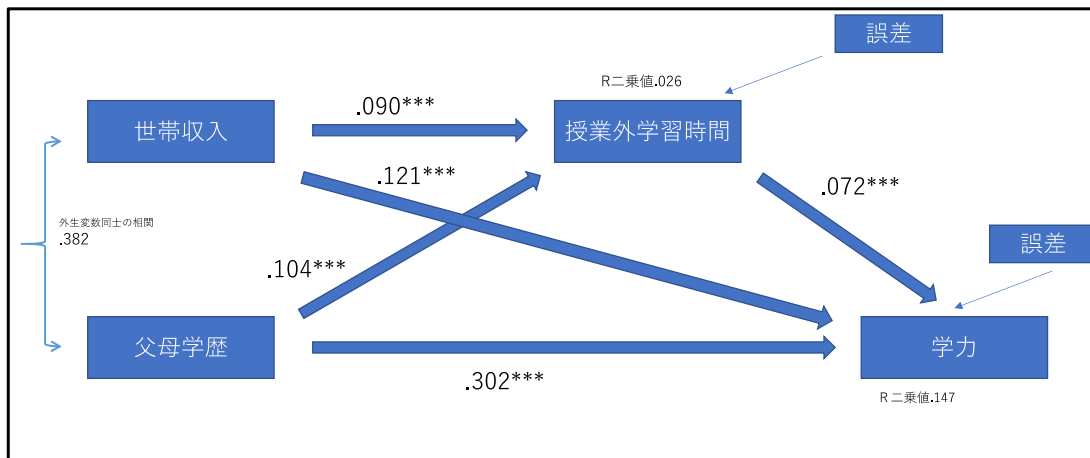
	直接効果	間接効果	総効果
世帯年収	0.118	$.096 \times .107 = .010$	0.128
父母学歴	0.294	$.127 \times .107 = .014$	0.308
学習時間	0.107		0.107

図表 2 - 1 9 パスダイアグラム (中3、男子)



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一つは、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わ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）

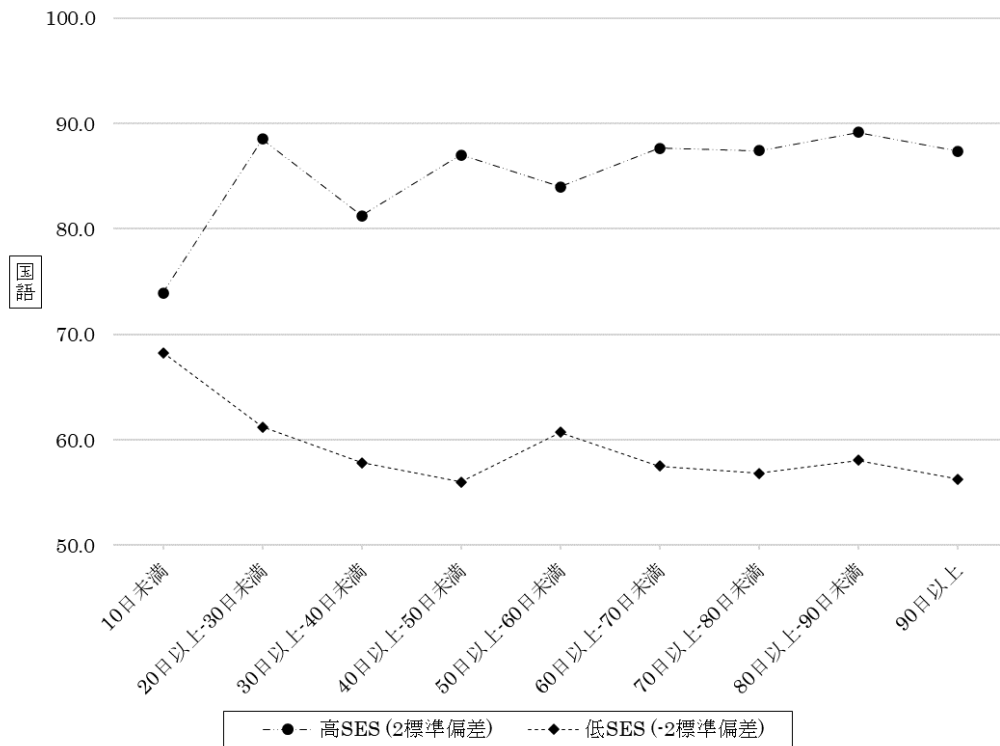
	国語			数学		
	推定値	95%信用区間		推定値	95%信用区間	
		下限	上限		下限	上限
固定効果						
切片	68.572	60.254	76.885	66.789	56.439	77.000
国公立（ref.公立）						
国立	7.539	4.684	10.396	10.377	6.524	14.280
私立	-3.287	-5.040	-1.518	-8.374	-10.674	-6.017
学校種（ref.中学校）						
中等教育学校（前期課程）	7.717	4.468	10.979	7.654	3.201	12.072
義務教育学校（後期課程）	1.650	-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）

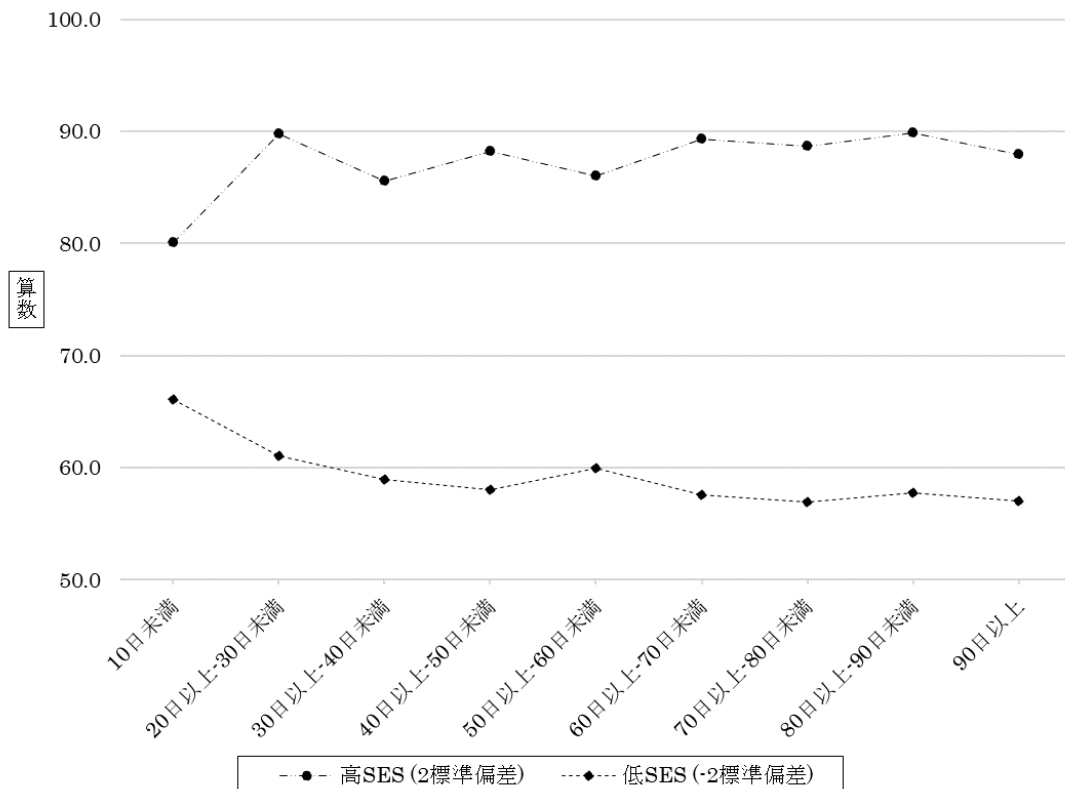
—クロスレベル交互作用効果の検討—

	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。

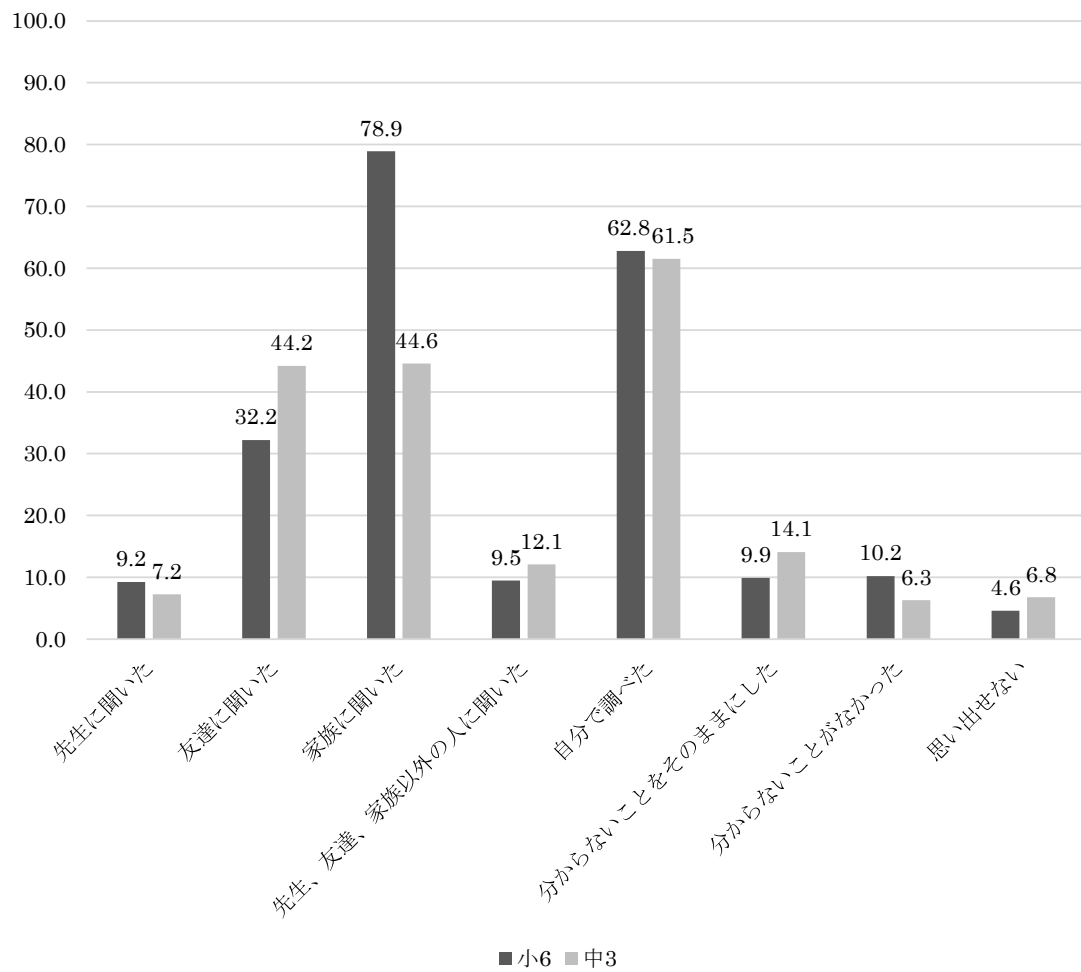
結果は図表4-12および図表4-13である。基本的には小6も中3も同様の分析結果の傾向で、先生、友達、家族に質問している児童生徒ほど学力が低いという傾向が見られる。その一方で、「自分で調べた」、「分からないことがなかった」と回答している児童生徒ほど学力が高い。ただし、「先生、友達、家族以外の人に聞いた」のみ小中学校で逆転した結果となっている。小6では先生、友達、家族以外の人に尋ねる児童ほど学力は低いが、中3では質問する生徒ほど学力が高い。その中身にまで言及することは難しいが、例えば、中3生徒は学習塾の利用などとも関連しているため、こうした傾向となるのかもしれない。

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)

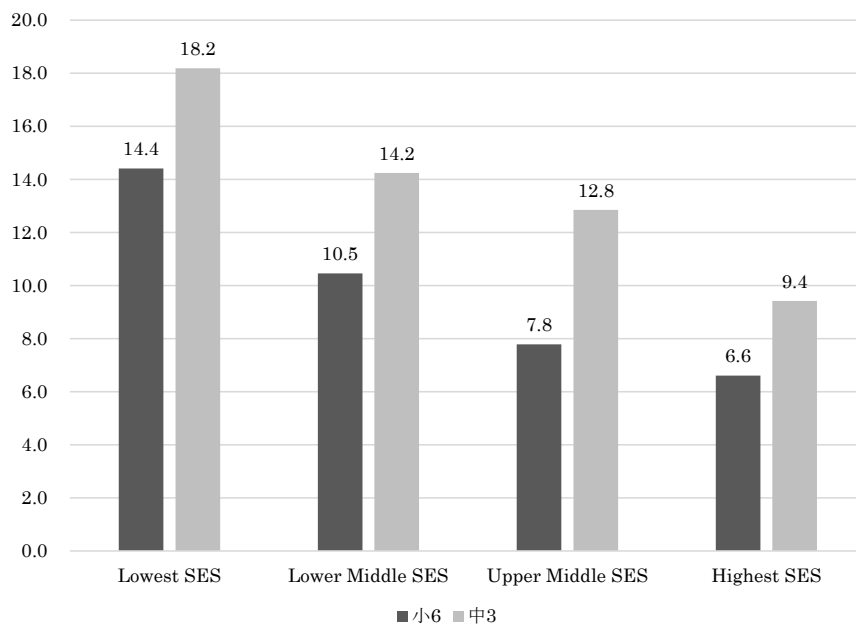
	国語		数学		国語		数学	
	先生に聞いた		先生に聞いた		友達に聞いた		友達に聞いた	
	該当	非該当	該当	非該当	該当	非該当	該当	非該当
平均値	62.89	< 65.20	57.49	< 57.57	63.94	< 65.89	56.22	< 58.63
標準偏差	21.27	19.97	23.06	23.20	19.44	20.53	22.16	23.93

	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衡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）。

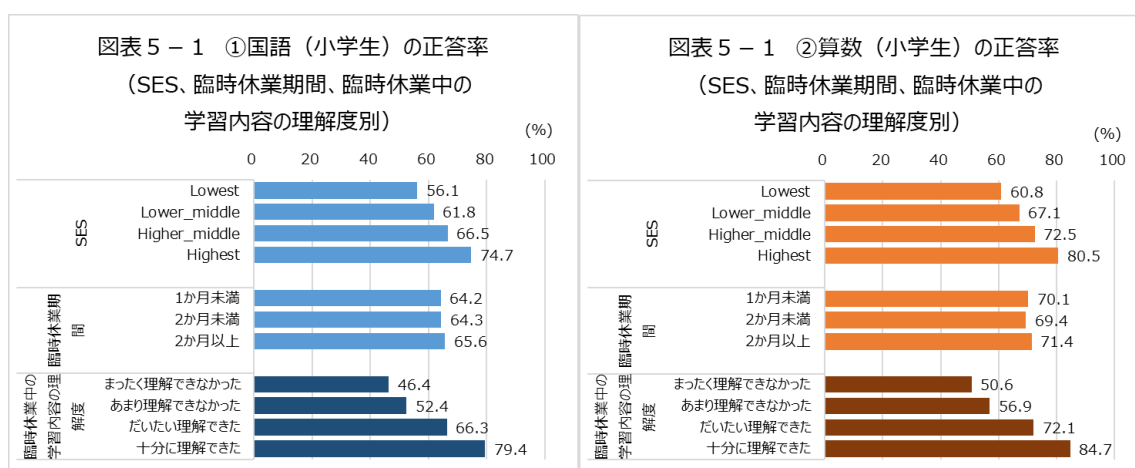
以上を踏まえれば、休業から1年後の学力への影響はともかく、臨時休業中に学習した学習内容の理解度に関して、子どもが置かれた環境によって差があったと考えられないだろうか。また、そこで形成された理解度は、その後の学力に影響を与えているかもしれない。

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

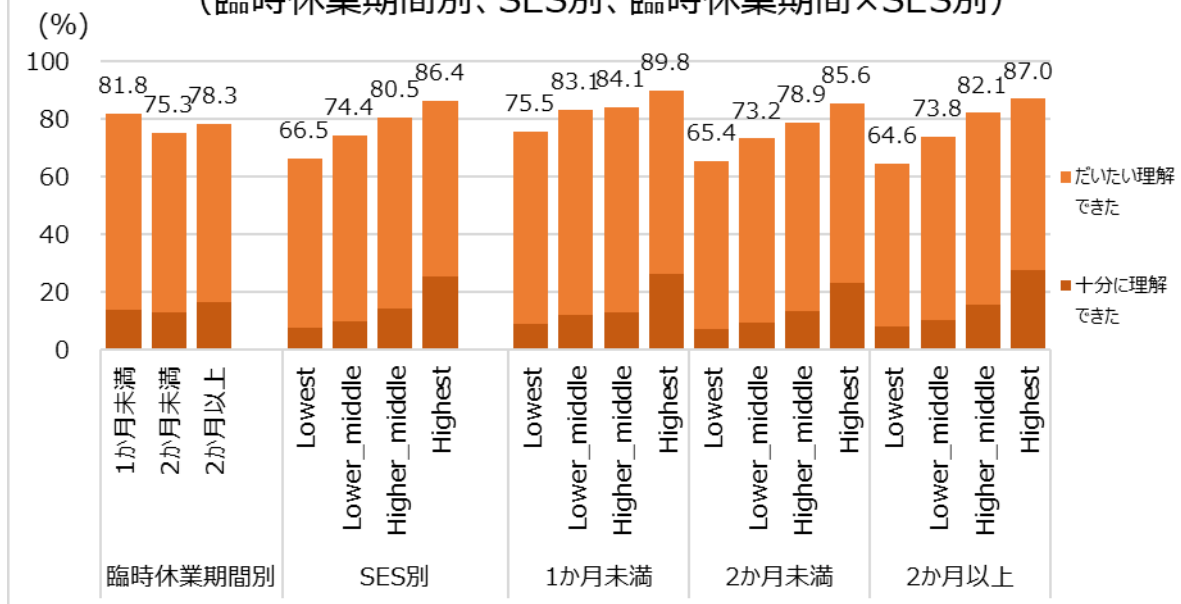
注1) * p<0.05; ** p<0.01; *** p<0.001。

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。

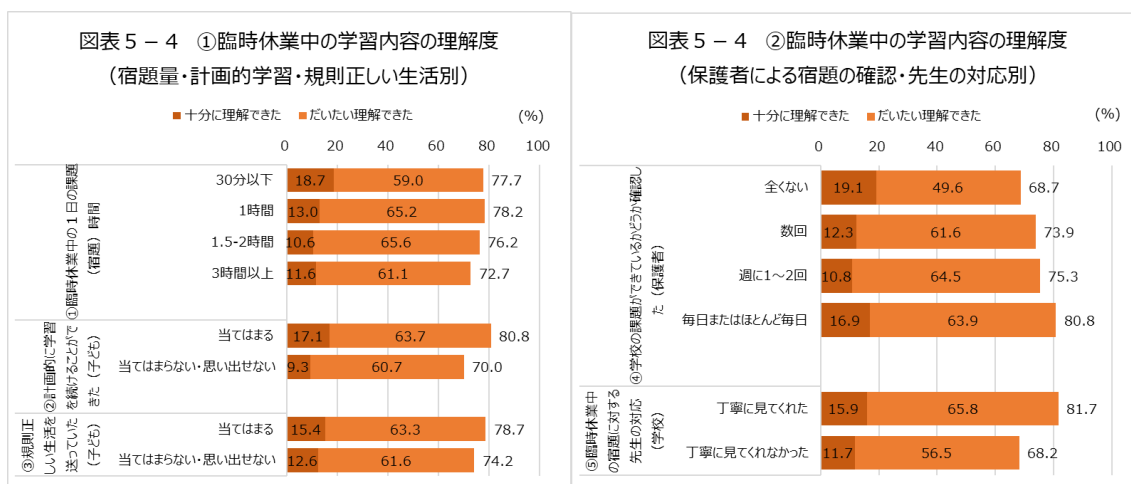
図表5-3 臨時休業中の学習内容の理解度
(臨時休業期間別、SES別、臨時休業期間×SES別)



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。

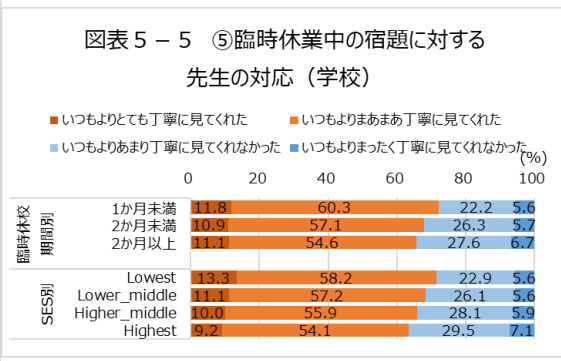
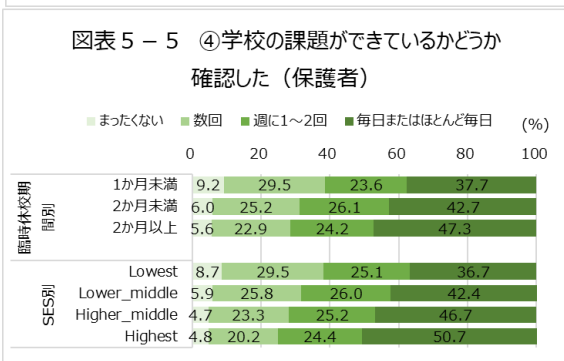
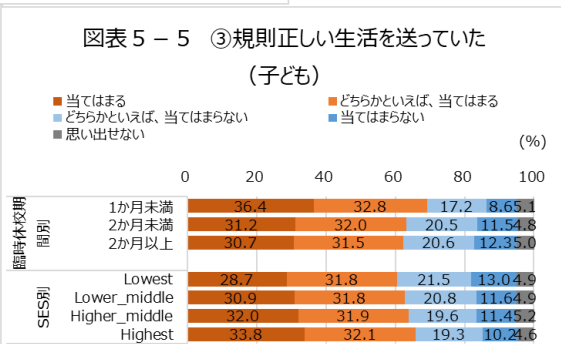
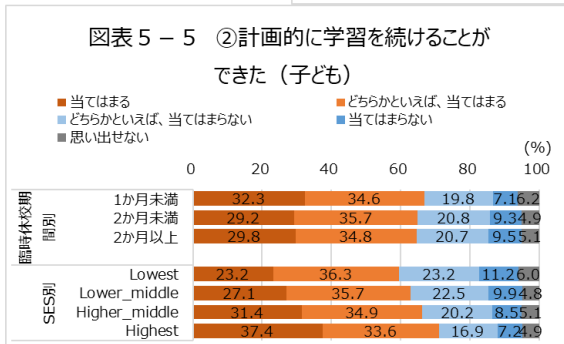
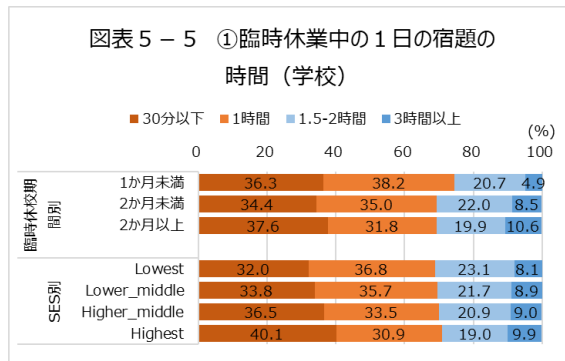
- ① 臨時休業中の学校の宿題の時間
(保護者調査。臨時休業中の宿題の時間が長い〔多い〕ほど、理解度は低い)
- ② 計画的に学習を続ける習慣
(児童生徒調査。計画的に学習を続けているほど、理解度は高い)
- ③ 規則正しい生活を送る習慣
(児童生徒調査。規則正しく生活を送っているほど、理解度は高い)
- ④ 保護者による学校の宿題の確認の頻度⁵⁾
(保護者調査。保護者が宿題を確認する頻度が多いほど、理解度は高い)
- ⑤ 宿題に対する先生の丁寧な対応⁶⁾
(保護者調査。宿題に対して先生が丁寧に対応してくれるほど、理解度は高い)

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。

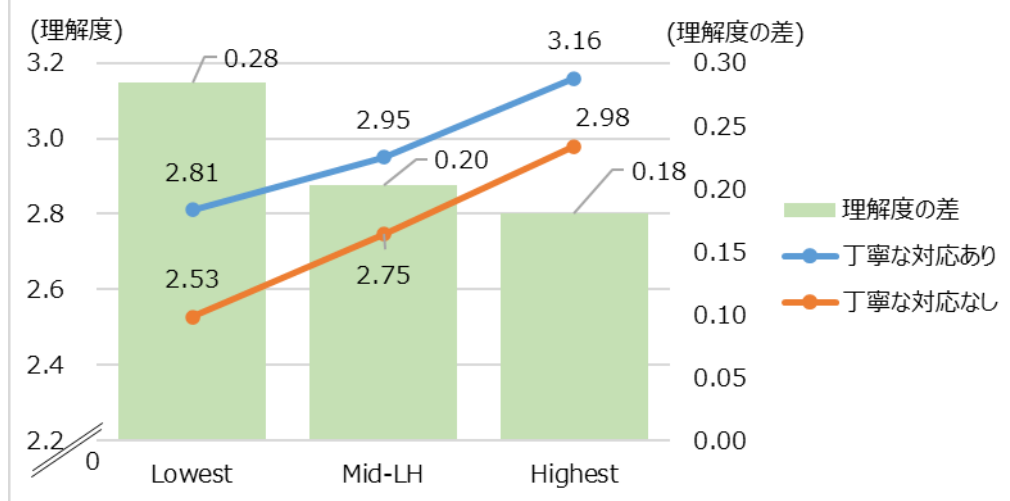
図表5-7 臨時休業期間中の学習内容の理解度の規定要因分析（重回帰分析）

	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。

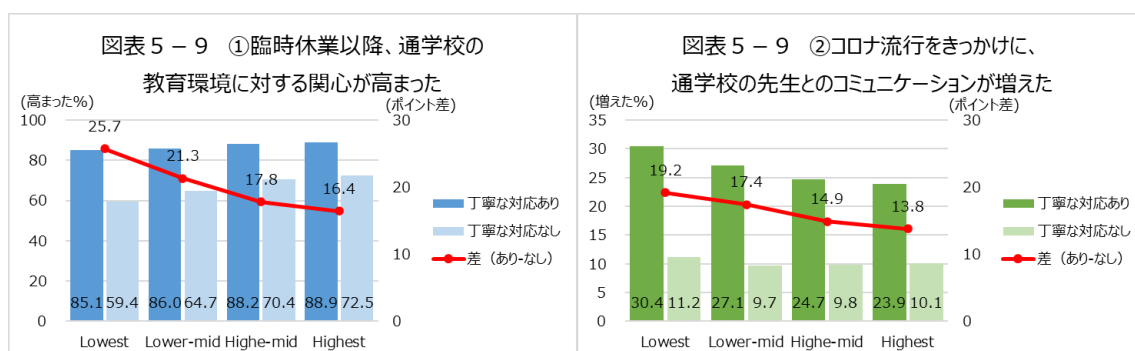
では、臨時休業中の学習内容の理解度の背景にはどのような要因が考えられるだろうか。前提として、その理解度自体も家庭の SES に規定されるであろうことを念頭に置きつつ、いくつか考えられる他の要因とのクロス集計分析を行った。すると唯一、学校の先生による丁寧なサポートの有無が SES の高低と逆の相関を示した。このことに着目して、先生による丁寧なサポートの理解度に対する効果を確認するために、他の変数の影響も考慮した重回帰分析を行った。その結果、とりわけ低 SES の子どもの理解度に対して、学校の先生による丁寧なサポートがプラスに働くことが確認された。

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、特に困難な環境下でありながら、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⁾。

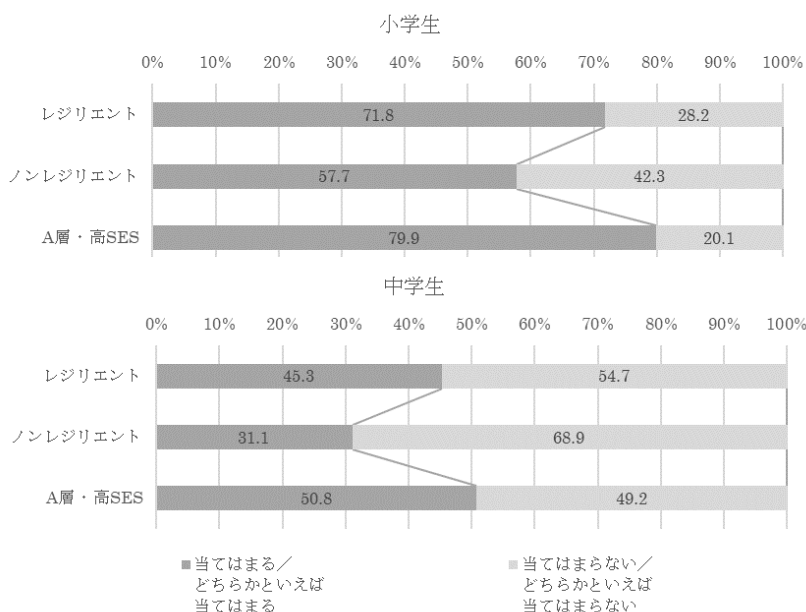
図表 6—5 臨時休業期間中の計画的な学習、規則正しい生活に関する各回答の割合

		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

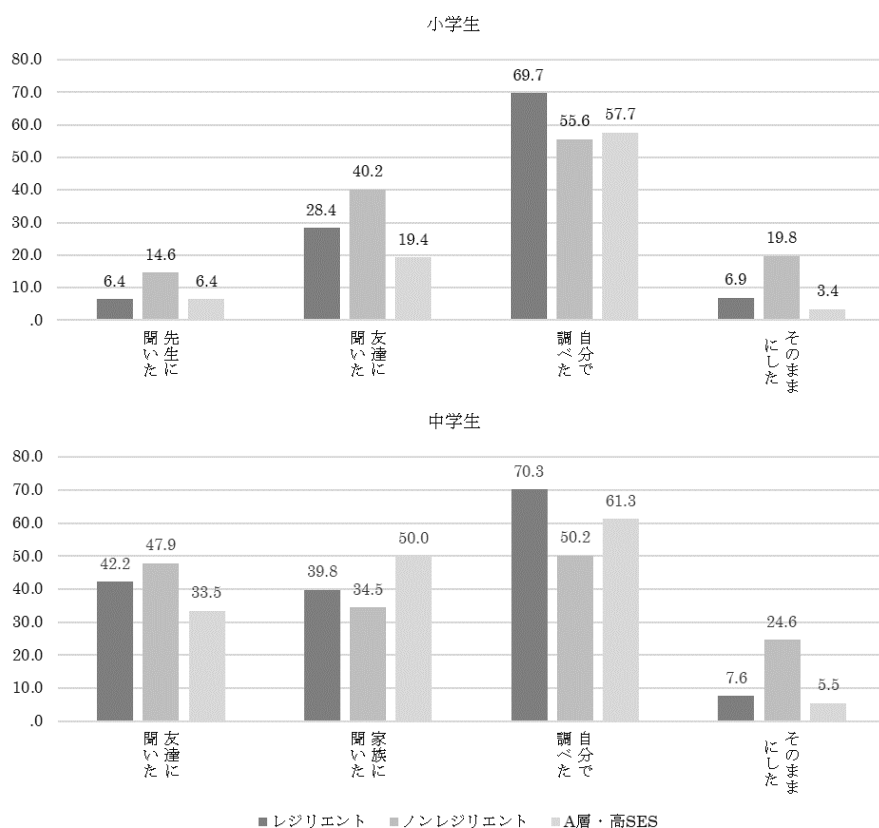
		先生に聞いた	友達に聞いた	家族に聞いた	先生友人 家族以外に 聞いた	自分で調べた	そのままにした
小学生	レジリエント	6.4	28.4	78.2	7.7	69.7	6.9
	ノンレジリエント	14.6	40.2	76.6	9.9	55.6	19.8
	A層・高SES	6.4	19.4	68.5	7.8	57.7	3.4
中学生	レジリエント	6.2	42.2	39.8	10.7	70.3	7.6
	ノンレジリエント	6.4	47.9	34.5	8.4	50.2	24.6
	A層・高SES	7.6	33.5	50.0	11.5	61.3	5.5

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。

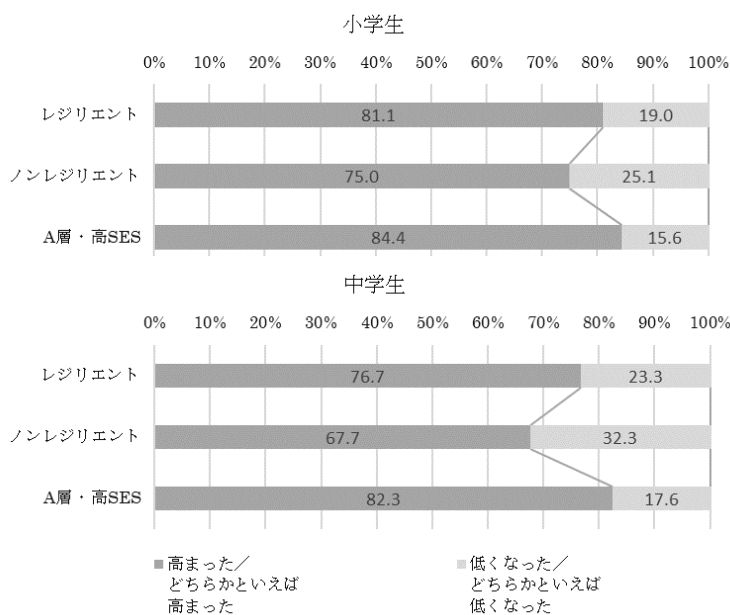
臨時休業期間以降の学校の教育環境に対する保護者の関心については、小学生と中学生のいずれにおいても、レジリエント児童生徒とノンレジリエント児童生徒との間に5.0ポイント以上の差が見られ、レジリエント児童生徒の方が、「高まった／どちらかといえば高まった」の割合が高く、「低くなった／どちらかといえば低くなった」の割合が低かった。A層・高SES児童生徒は、レジリエント児童生徒と比較して、臨時休業期間以降に子どもの学校の教育環境に対して関心が高まった保護者の割合がさらに高かった。しかしながら、その差は著しく大きなものではなく、レジリエント児童生徒とノンレジリエント児童生徒との間の差の方が大きかった。

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

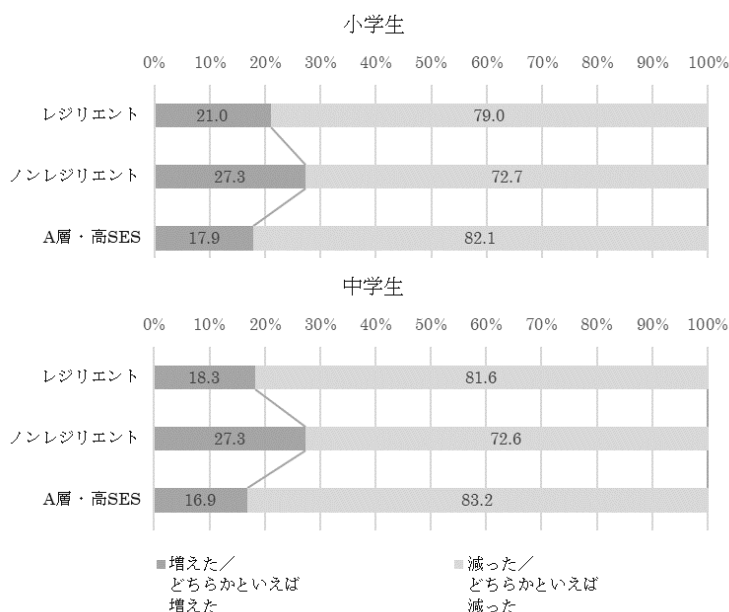
臨時休業期間以降の学校の教育環境に対する保護者の関心に関する比較を、図表 6—13 に示す。



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⁾。

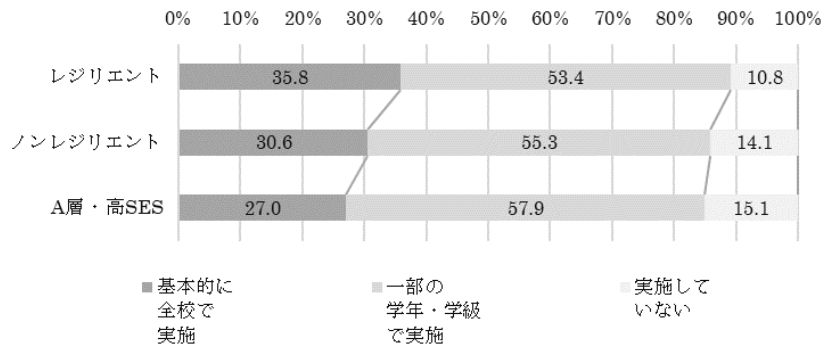
臨時休業期間中に各学校が課していた家庭学習の形態について、小学校では「児童の自由研究や自主学習ノート等の学習」の回答において、レジリエント児童の学校とノンレジリエント児童の学校との間に5.0ポイント以上の差が見られた。レジリエント児童が在籍する学校では、ノンレジリエント児童が在籍する学校と比べて、臨時休業期間中に「児童の自由研究や自主学習ノート等の学習」を「基本的に全校で実施」していた割合が高かった。A層・高SES児童が在籍する学校と比較しても、レジリエント児童が在籍する学校では、「児童の自由研究や自主学習ノート等の学習」を基本的に全校で実施していた割合が高かった。小学生における、臨時休業期間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

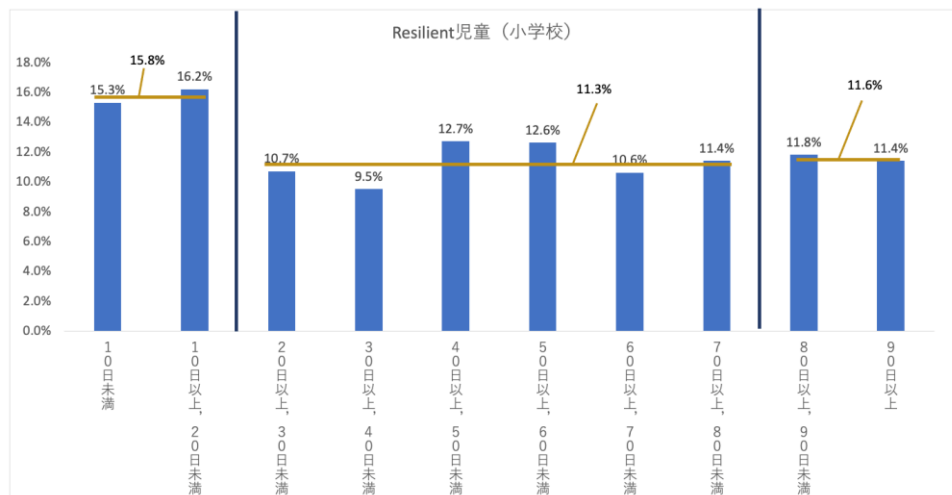
レジリエント児童生徒にみられる特徴については、すでに他の章（第6章）において検討されており、臨時休業期間の長さが学力に与える影響についても第4章で SES 別に検討がなされている。

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

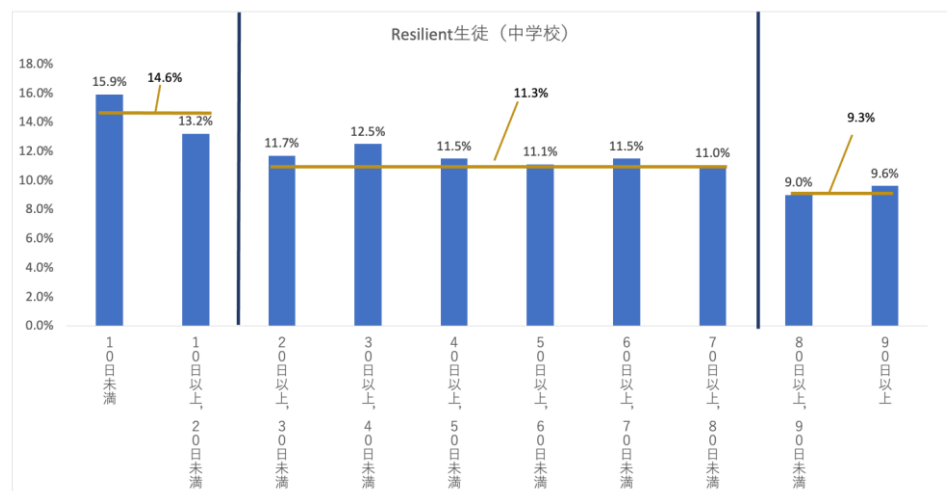
臨時休業期間によって変わるのだろうか。休業により学校による支えが弱まった期間を問わず、レジリエンスを支える要因は共通するのだろうか。これらの問いを探究する手がかりを得るために、以下では記述統計による探索的な検討を行いたい。

(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		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うかがえる。

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 ントー非レジエン ト）	Highest A層 （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	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	差分（レジリエン	Highest A層
		児童生徒	ト児童生徒	ト非レジリエン ト）	（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 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 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）
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割合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日以上で、中学校では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/kaigisiryu/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、聞く力が身につけている）	◎	◎	◎	◎	◎	◎
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。