

経年変化分析調査及び保護者に対する調査の
結果等を活用した専門的な分析

令和7年度文部科学省委託事業
「学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究」
研究成果報告書

令和8年3月27日

国立大学法人 福岡教育大学

目次

序	調査研究の概要	1
第 1 章	保護者調査からみた学力と家庭背景の経年変化	7
第 2 章	社会経済的地位による児童生徒・保護者の行動格差	17
第 3 章	家族構成と学力・自尊心の関連	58
第 4 章	ジェンダーによる算数数学の学力・算数数学に対する意識の格差	75
第 5 章	外国ルーツの子どもの学力	90
第 6 章	学力低下の再検証	108
第 7 章	保護者に対する調査のモード効果の検証	126
第 8 章	訪問調査の概要と得られた知見	148
第 9 章	訪問調査レポート	
	うめ市 (あさがお小, あやめ小, いちょう中)	156
	くるみ市 (かえで小, ききょう中)	179
	すみれ市 (さつき小, しらかば中)	195
	つつじ市 (たんぽぽ小, ちごゆり中)	208
	ふよう市 (はなもも小, はぼたん小, はまゆう小, ひいらぎ中, ひなげし中, ひまわり中)	225
	むくげ市 (まんりょう小, みなづき中)	266
	よつば市 (やまぶき小, ゆずりは中)	280
まとめ		293

序 調査研究の概要

川口 俊明

1. 調査研究の概要

本調査研究では、次の 4 つのテーマを設定した。①学力低下が、どこで、どの程度生じているかに関する実態把握、②学力低下の要因に関する多面的な検討、③学力低下に抗している学校の特徴に関する情報収集、④保護者に対する調査のモード効果の検証である。以下、それぞれのテーマの概要を述べる。

2024 年度の全国学力・学習状況調査の経年変化分析調査において、小学校国語・算数、中学校国語・英語の各教科において、学力スコアの低下が見られた(文部科学省・国立教育政策研究所 2025)。本事業の①から④のテーマは、学力低下の要因を幅広く検証し、今後の教育行政・学校現場に求められる対応について提言を行うものである。

第一のテーマは、学力低下が、どこで、どの程度生じているかに関する実態把握である。2024 年度の経年変化分析調査の分析では、社会経済的背景(SES)の低い層ほどスコアの低下が著しいことが示されている(文部科学省・国立教育政策研究所 2025)。しかし、この数値には学力スコア推定上の課題があることに加え、さまざまな社会的属性(保護者の学歴や世帯年収、あるいは子どものジェンダー、外国にルーツを持つ子どもか否か等)が考慮されていないという問題がある。本調査研究では学力スコアの再推定と、さまざまな社会的属性を考慮した学力低下の分析を行い、より詳細な学力低下の実態把握を目指す。

第二のテーマは、学力低下の要因に関する多面的な検討である。学力低下の要因には、社会情勢の変化(勉強時間の減少、SNS 利用時間の増加、共働き家庭の増加など)、新型コロナウイルス感染症に伴う休校措置の影響、教育環境の変化(教員の多忙や ICT の導入など)、さまざまなものが考えられる。本調査研究では、全国学力・学習状況調査の質問調査から把握できる変数と学力低下の関連を検討することに加え、学力が低下した学校での教員等への聞き取り調査を行い、学力低下の要因について幅広く検討する。

第三のテーマは、学力低下に抗している学校の特徴に関する情報収集である。全体的な傾向として学力低下が見られたとしても、一部の学校は学力を維持(あるいは向上)しているかもしれない。本調査研究では、こうした「成果を上げている」学校への訪問調査を行い、学力の維持・向上に有益な取り組みの在り方についての情報を収集する。

なお、2024年度の経年変化分析調査・保護者に対する調査では、オンラインを活用した調査が本格的に導入されている。こうしたICTを活用した調査は、ICTに不慣れな家庭（あるいはそこで育つ子ども）にマイナスに働いている可能性が高い。今回報告された学力低下は、紙の調査をもとに見いだされた知見だが、オンラインを活用した調査ではさらに大きな低下が確認できるかもしれない。そこで第四のテーマでは、保護者に対する調査のモード効果の検証を行う。とくに、オンラインを活用した保護者に対する調査の結果が、紙の調査とどのように異なるのか、学力低下・学力格差という観点から検討する。

2. 各章の概要

先ほど調査研究の概要で説明したように、本調査研究では①～④のテーマを軸に分析を行う。本来であれば、まず学力低下の実態を明らかにし(①)、その要因(②・④)や対策(③)を検討するといった具合に、個々のテーマが連動した方が望ましい。しかし今回の調査研究は事業期間が短く、分析に利用できる期間が限られていた。そこで、それぞれのテーマごとに担当を配置し、個々のテーマを並行して進めることとした。結果として、十分に分析を深めることができなかったテーマや、得られた知見の一部に矛盾があるケースがあるが、これは調査研究に使える時間の短さが大きな要因である。この点に関する研究の課題については、報告書の最後でまとめておきたい。また、個々のテーマを平行して進めたため、単純に①～④の順では報告書を構成することができなかった。そこで章構成を見直し、以下の順で配置することにした。

第1章から第5章では、主に「保護者に対する調査」の結果を利用し、児童生徒の家庭環境と学力や生活実態との関連について検討を加える。まず第1章では、「保護者に対する調査」の結果を使い、2021年度と2024年度の学力と家庭背景の関連を比較している。具体的にはスマートフォンの利用時間、平日の勉強時間、学校外教育支出、あるいは保護者学歴と学力の関連を検討する。これらの分析を通して、2021年度と2024年度で学力と家庭背景の関連がどのように変化したか検討することが目的となる。

続く第2章では、児童生徒の学習行動・非学習行動、および学校外の文化的経験の有無について、2021年度と2024年度で格差が拡大しているか否かを検証する。経年変化分析調査で得られた学力格差の拡大が、児童生徒の行動においても確認できるかどうか検討するのが、この章の目的である。なお、本章では補論として、2024年度のデータを用いたSES・出身地域・性別の重なりによる有利不利を実証的に検証する。

第3章では、家族構成(二人親世帯・母子世帯・父子世帯)に着目し、子どもの学力や

自尊心、あるいは学校外教育の機会などの格差について検討を行う。特に母子世帯と父子世帯のあいだの差異に注目しているところが、本章のユニークな点である。

第4章では、ジェンダーに注目し、算数・数学の学力あるいは算数／数学に対する意識の差を分析する。さらに、算数・数学に対するジェンダー差が学校の指導法によって異なるか否かを検証し、学校教育とジェンダー差の関連についても考察を加える。

第5章では、外国にルーツを持つ子どもに着目し、日本人の子どもと外国ルーツの子どもの学力差が2021年度と2024年度でどのように変化したか検討を加える。さらに学習時間に着目し、勉強時間と学力の関連が、日本人と外国ルーツの子どもでどう異なるか検討を加える。

ここまでの調査がおもに保護者に対する調査を利用した分析であるのに対し、第6章では、経年変化分析調査と保護者に対する調査の両方を使い、学力低下／学力格差の拡大という分析結果の妥当性を検証する。詳しくは第6章で述べるが、現在の経年変化分析調査は、必ずしも母集団の推定に適した設計になっていない。この課題を修正し、2021年度と2024年度の日本の子どもたちの学力実態の変化をより正確に捉えることが第6章の目的である。

第7章は、2024年度に導入されたオンライン上の調査票による「保護者に対する調査」の精度を検証する。2021年度までの保護者に対する調査は、紙の調査票によって実施されていた。しかし紙とオンラインの調査票では回答傾向に差が生じても不思議ではない。両者のあいだで保護者の回答にどのような違いがあるか検証するのが、第7章の目的である。

第8章と第9章は、各地の教育委員会・学校で行われた訪問調査の結果をまとめたものである。第8章では、訪問調査の対象校の選定方法や得られた知見の要約を行う。第9章は、調査対象となった教育委員会・学校のレポートである。なお、自治体名・学校名はいずれも仮名となっている。

これらの章を受けて、最後に本報告のまとめを行い、経年変化分析調査・保護者に対する調査の分析から得られた知見を要約する。さらに両調査の意義を整理するとともに、その課題と改善の可能性について論じる。

以上が本報告書の構成である。予備知識を持たない読者も想定し、各章の冒頭には知見の概要を置き、それぞれの章の簡単な要約を付すことにした。個々の章は基本的に独立しているので、最初から読んでもかまわないし、関心のある章を集中的に読むこともできる。それぞれの立場で、気になった章を読んでいただければと思う。

なお、本報告書では児童生徒の家庭環境を示す変数として、SES(Socio-economic

Status:社会経済的地位)指標を利用している。これは、父母の教育年数・世帯年収・父母の勤める企業規模に主成分分析を適用し、得られた得点を標準化したものである。指標の具体的な作成方法は、川口(2023)を参照されたい。川口(2023)が作成したSES指標は、分析の目的に応じてSESIとSESIIがあるが、本報告書では基本的にSESIIを採用している。

3. 研究体制

本研究の事業体制は、図 0.1 の通りである。研究テーマごとにメンバーを配置している。特に訪問調査は人手を要するため、大阪大学大学院の大学院生を中心にサポートを得た。

〈謝辞〉

今回の調査研究は、多くの方の協力の上に成り立っている。2024年度の「保護者に対する調査」の回収率は、小学校 87.2%、中学校 78.6%であった。一般的な社会調査の回収率が低下傾向にある中、本調査の回収率は例外的に高い水準にあると言える。調査データは匿名化されているため、どなたが調査に協力してくださったのか知ることはできないが、このような調査研究が可能になったのは、ひとえに調査に回答してくださった皆様のおかげである。日本の学力調査研究に関わる者として、この場を借りて深く感謝したい。

また本調査研究は、訪問調査に快く応じてくださった教育委員会・学校関係者の皆様の協力なしには成立し得なかった。日々の多忙な業務の合間を縫って調査を受け入れてくださったことに、研究代表者として厚く御礼を申し上げる。

そして最後になるが、今回の調査研究は規模が大きかったために、福岡教育大学の事務組織の皆様にもご負担をおかけすることになった。最終的に報告書をまとめることができたのは、皆様の的確なサポートがあったからに他ならない。特に事務員の西面恭子さんには大変お世話になった。ここに記して、心よりの謝意を表す。

本報告書の内容が、よりよい日本の学校教育を考える手がかりになれば幸いである。

研究総括

川口 俊明（福岡教育大学）

計量分析班

森 いづみ（中央大学）

松岡 亮二（龍谷大学）

垂見 裕子（武蔵大学）

中原 慧（同志社大学）

川口 俊明（福岡教育大学）

土屋 隆裕（横浜市立大学）

訪問調査班

日高 和美（福岡教育大学）

兼安 章子（福岡教育大学）

知念 渉（大阪大学）

数実 浩佑（龍谷大学）

石川 朝子（下関市立大学）

訪問調査のサポートを行うため、大阪大学大学院の大学院生を中心とした研究協力者が参加している。研究協力者の氏名は以下の通りである。

秋山みき 奥村美保 桑山碧実 宇田智佳 土屋友衣子
谷本成星 西村尋 表谷脩平 尾河勇太 水野聖良

事務組織

福岡教育大学・連携推進課（担当者代表： 熊谷 諒）

図 0.1. 研究体制

〈引用文献〉

巖岩晶・篠原真子・篠原康正, 2019, 『PISA 調査の解剖』東信堂。

川口俊明, 2023, 「SES 指標の作成」『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』国立大学法人福岡教育大学, 18-24.

川口俊明, 2024, 「全国学力・学習状況調査 (保護者に対する調査・経年変化分析調査) における多次元項目反応モデルと推算値法の有効性の検証」『日本テスト学会誌』20, 73-89.

川口俊明・垂見裕子, 2025, 「全国学力・学習状況調査による教科間学力格差の検討」『理論と方法』40(1), 13-24.

文部科学省, 2025, 『令和6年度「全国学力・学習状況調査」経年変化分析調査 テクニカルレポート』。

文部科学省・国立教育政策研究所, 2025, 『令和6年度全国学力・学習状況調査 経年変化分析調査・保護者に対する調査の結果 (概要) のポイント』
https://www.nier.go.jp/24chousakekkahoukoku/kannren_chousa/pdf/24keinen_summary_point.pdf

第1章 保護者調査からみた学力と家庭背景の関係の経年変化

森 いつみ

知見の概要

R3(2021年度)とR6(2024年度)を比較すると、スマートフォン利用や学習時間の分布には変化がみられる一方、世帯年収や保護者学歴の分布は大きくは変わっていない。

SESが高く、学習時間が長いほど学力が高く、スマートフォン使用時間が長いほど学力が低いという関係は一貫して確認された。教育支出も一定の関連を示すが、SES等を統制するとその関連は限定的であり、スマートフォン使用時間の負の関連は経年でやや強まる傾向がみられる。

学力差の多くは個人レベルで生じており、学校間の差は大きくないが、学校の社会経済的構成も一定の関連を持つ。

1. はじめに

本分析では、全国学力・学習状況調査における児童生徒の学力データと保護者質問紙の回答を用い、学力と家庭背景との関連を検討する。とりわけ、社会経済的地位(SES)、学校外教育支出、携帯電話・スマートフォン使用時間、および学習時間といった要因が、学力とどのように関係しているのかに着目する。

さらに、本分析では、これらの関係が令和3年(R3)から令和6年(R6)にかけてどのように変化したのかを検討する。その際、平均的な学力差の大小だけでなく、学力と家庭背景がどのように結びついているのかにも着目する。具体的には、(1)分布の変化、(2)学力のカテゴリ別平均とその推移、(3)回帰分析による各要因と学力との関連、(4)学校間分散(ICC)の変化という複数の視点から、学力差がどのように現れているのかを捉える。

近年、学力格差の拡大に関しては、学校教育の役割に注目した議論が多くみられる。しかし、学力差がどの程度学校内部で形成されているのか、あるいは家庭背景として持ち込まれた差がどのように維持されているのかについては、必ずしも十分に整理されていない。

一方、全国学力・学習状況調査の保護者調査を用いた分析では、学力と家庭背景との関連について一定の知見が蓄積されてきた。川口(2023a)は、保護者の学歴や世帯年

収といった基本的な社会経済的指標の分布には一定の変化がみられる一方で、それらの属性による学力差そのものは、複数回の調査を通じて大きくは変化していないことを示している。

本分析は、こうした先行研究の知見を踏まえつつ、より直近のデータを用いて、学力と家庭背景との関連がどの程度変化しているのかを検討することを目的とする。その際、学力差の大きさだけでなく、それがどのような要因と結びついているのか、またその関係が個人内の違いとして現れているのか、学校間の違いとして現れているのかにも着目する。これらを明らかにすることで、学力格差の現れ方をより具体的に捉えることを目指す。

2. 分析の概要と変数

本分析では、令和 3 年および令和 6 年の全国学力調査を用い、小学 6 年生および中学 3 年生の国語・算数(数学)を対象とした。分析対象は、当日実施であり、児童生徒質問紙および保護者質問紙の双方に有効回答が得られたケースに限定している。従属変数は各教科の正答率である。説明変数として用いる SES、学校外教育支出、スマートフォン使用時間、平日勉強時間、世帯年収、保護者学歴はいずれも保護者質問紙の回答にもとづく。

説明変数としては、家庭の社会経済的地位を示す SES に加え、学校外教育支出、スマートフォン使用時間、平日勉強時間を用いた⁽¹⁾。あわせて、世帯年収および父母学歴(父母のうち高い方の学歴)を用い、SES の構成要素ごとの違いについても確認した。

世帯年収および保護者学歴は、社会経済的地位(SES)を構成する主要な要素として広く用いられている指標であり、個別にみる方法と、それらを統合した指標(複合指標)の双方から検討することが重要とされている(森 2025)。全国学力調査の保護者調査においても、これらの指標を基礎とした SES 指標が作成され、学力との関連が分析されてきた(垂見 2014;川口 2023a)。とりわけ垂見(2014)は、全国学力調査の分析に SES 指標を導入した比較的初期の研究である。これを踏まえ、川口(2023a, 2023b)は、教育年数や世帯年収に加え、企業規模(職業的地位の代理指標)等を含めた複数の指標を用いて、主成分分析による SES 指標(SESII)を作成している。本稿の SES 指標もこの枠組みに準拠し、主成分分析によって得られた第 1 主成分スコアを用いている。

本分析では、まず世帯年収および保護者学歴といった構成要素ごとの関連を確認し、その上で、これらを統合した SES 指標を用いて、回帰分析および学校間分散の検討を行う。変数の作成にあたっては、保護者質問紙における無回答や誤記入を欠損値として処理し

た。分析には、必要な変数に有効回答が得られたケースを用いた。学校外教育支出はカテゴリ回答を中央値に基づく金額へ変換し、回帰分析では連続変数として扱った。スマートフォン使用時間および勉強時間についても、各カテゴリを時間の中央値に対応させて連続変数化している。

分析は以下の三段階で行った。第一に、記述統計として分布およびカテゴリ別平均を確認した。第二に、重回帰分析により各要因と学力との関連を検討した。第三に、マルチレベルモデルを用いて学力の分散を個人レベルと学校レベルに分解し、学校間分散の程度 (ICC) を算出するとともに、個人 SES および学校平均 SES と学力との関連を検討した。

3. 分析結果

3.1. 分布と学力との関係の記述統計

本節では、携帯電話・スマートフォンの使用時間、平日の勉強時間、学校外教育支出、世帯年収、保護者学歴の順に、R3 から R6 にかけての分布の変化を確認する。あわせて、カテゴリ別平均からみた学力との関係を示す。なお、3.1 節では算数・数学の結果を中心に示しており、国語の結果については紙幅の都合上掲載していない。

まず、分布の変化として最も顕著なのは携帯電話・スマートフォンの利用である (表 1.1)。小学校 6 年生では「持っていない」割合が 38.0% から 28.1% へ低下し、中学校 3 年生では 13.8% から 6.9% へと半減している。また、「3 時間以上」の利用は小学生で 6.3% から 10.5% へ、中学生で 20.2% から 27.0% へと増加しており、とくに中学生において長時間利用の拡大が明確である。

一方で、カテゴリ別平均をみると、スマートフォン使用時間と学力との間には、R3・R6 のいずれにおいても明確な負の関係がみられる。すなわち、使用時間が長いほど学力は低い。小学校では「持っていない」層と「3 時間以上」層の差が約 4~5 点、中学校でも同程度の差が確認される。このように、R3 から R6 にかけて利用の分布は大きく変化しているが、学力との負の関連そのものは大きく変わっていない。

次に、平日勉強時間の分布をみる (表 1.2)。スマートフォン利用ほど大きな変化はみられないが、学校段階による特徴が確認できる。小学校では「30 分以上 1 時間未満」および「1~2 時間」が中心であり、中学校では「1~2 時間」と「2 時間以上」の比重が大きい。ただし経年でみると、中学校では「2 時間以上」の層がやや縮小するなど、長時間学習層の減少がみられる。勉強時間のカテゴリ別に学力の平均をみると、勉強時間が長いほど学力が高いという関係が確認される。「全くしない」層から「2 時間以上」層までの差は、小学校

で約 10 点、中学校でも約 9~10 点に達しており、この関係は R3・R6 を通じてほとんど変わっていない。分布には一定の変化がみられるものの、勉強時間と学力との関連は R3・R6 を通じて概ね一貫している。

学校外教育支出の分布の経年変化は相対的に小さい(表 1.3)。小学校では「支出なし」が 17.2%から 15.7%へとやや減少し、中間層および高支出層がわずかに増加している。中学校では平均水準は大きく変化せず、「3 万円以上」は 28.6%から 29.4%と高い水準を維持している。全体として分布は大きくは変わっていないが、小学校では低支出層の縮小と高支出層の微増がみられる。教育支出のカテゴリ別に学力の平均をみると、支出が多いほど学力が高い傾向がみられるが、その差の大きさは小学校と中学校で異なる。小学校では「支出なし」から「3 万円以上」までで約 8~9 点の差がみられるのに対し、中学校では約 3~4 点と相対的に小さい。このように、教育支出の分布は大きくは変化していないが、教育投資と学力の関連は学校段階によって異なる形で現れている。

世帯年収の分布は、R3 と R6 で大きくは変化していない(表 1.4)。一部に中位層や上位層の構成比の変化がみられるものの、全体として分布は大きくは変わっていない。世帯年収のカテゴリ別に学力の平均をみると、低所得層から高所得層にかけて学力がほぼ直線的に上昇しており、上昇幅は小学校で約 8~9 点、中学校でも同程度である。この関係の方向と大きさは R3・R6 を通じて大きな変化はみられない。このように、世帯年収と学力との関係は、分布の変動とは別に大きくは変わっていないといえる。

保護者学歴についても、同様に分布の変化は比較的小さいが、中上位以上の層の比重がわずかに増加している(表 1.5)。全体として、緩やかな高学歴化の傾向がみられるものの、その変化は限定的である。保護者学歴のカテゴリ別に学力の平均をみると、学歴が高いほど学力が高いという明瞭な関係が確認される。高校以下から大学院までの差は、小学校で約 10 点、中学校でも 9~10 点程度であり、世帯年収と並んで大きな学力差を構成している。この関係も R3・R6 を通じて大きな変化はみられない。

以上をまとめると、R3 から R6 にかけて分布の変化が最も大きいのは携帯電話・スマートフォンの使用時間であり、その他の要因の変化は相対的に限定的である。他方で、カテゴリ別平均にみられる学力との関係はほとんど変わっておらず、勉強時間、教育支出、世帯年収、保護者学歴は正、スマートフォン使用時間は負の関係が一貫して確認される。このように、分布には変化がみられるものの、学力と各要因との関連自体は大きくは変わっていない。

表 1.1 携帯電話・スマートフォン使用時間の分布と数学学力

	小6（2021年度）		小6（2024年度）		中3（2021年度）		中3（2024年度）	
	構成比	算数学力	構成比	算数学力	構成比	数学学力	構成比	数学学力
持っていない	38.0	50.7	28.1	51.8	13.8	51.5	6.9	52.5
持っているが使わない	13.8	52.5	9.1	53.7	3.3	52.0	1.9	53.0
1時間未満	18.8	51.5	19.1	52.5	15.0	53.2	12.3	54.4
1時間以上2時間未満	14.4	49.2	19.5	49.8	25.8	51.5	26.3	52.2
2時間以上3時間未満	8.7	47.7	13.8	47.8	21.8	49.6	25.6	50.4
3時間以上	6.3	46.2	10.5	46.6	20.2	47.3	27.0	48.3

注) 構成比は各カテゴリの割合(%)を示す。算数/数学学力は各年度・学校段階内で平均50, 標準偏差10となるように標準化した偏差値である。

表 1.2 平日勉強時間の分布と数学学力

	小6（2021年度）		小6（2024年度）		中3（2021年度）		中3（2024年度）	
	構成比	算数学力	構成比	算数学力	構成比	数学学力	構成比	数学学力
全くしない	3.4	44.9	4.1	45.1	4.4	42.3	6.6	44.4
30分未満	13.5	47.5	18.4	47.9	8.3	45.9	11.8	47.3
30分以上1時間未満	38.2	49.4	40.9	50.1	19.2	48.6	22.1	49.6
1時間以上2時間未満	31.9	51.1	25.8	51.8	35.9	50.9	33.7	51.8
2時間以上	13.0	55.4	10.8	56.5	32.3	53.4	25.8	54.4

注) 構成比各はカテゴリの割合(%) , 算数/数学学力は偏差値。

表 1.3 学校外教育支出の分布と数学学力

	小6（2021年度）		小6（2024年度）		中3（2021年度）		中3（2024年度）	
	構成比	算数学力	構成比	算数学力	構成比	数学学力	構成比	数学学力
支出なし	17.2	46.7	15.7	47.0	19.1	47.3	20.3	47.9
1万円未満	32.6	49.2	31.7	49.4	15.6	50.3	16.1	50.1
1万円以上2万円未満	23.5	50.6	24.3	50.9	15.6	50.4	15.0	50.7
2万円以上3万円未満	12.7	51.6	13.6	52.0	21.2	51.2	19.1	51.8
3万円以上	14.0	55.8	14.6	55.7	28.6	52.4	29.4	53.3

注) 構成比各はカテゴリの割合(%) , 算数/数学学力は偏差値。

表 1.4 世帯年収の分布と数学学力

	小6（2021年度）		小6（2024年度）		中3（2021年度）		中3（2024年度）	
	構成比	算数学力	構成比	算数学力	構成比	数学学力	構成比	数学学力
300万円未満	10.4	45.7	11.1	46.2	9.5	46.6	9.8	46.7
300万円以上500万円未満	18.6	48.0	18.1	48.3	16.7	48.2	16.6	48.5
500万円以上700万円未満	25.0	49.8	24.3	50.1	24.2	49.8	23.7	50.2
700万円以上1000万円未満	28.1	51.7	29.5	52.0	30.0	51.6	31.0	52.1
1000万円以上	17.9	54.1	17.1	54.2	19.5	54.4	19.1	54.7

注) 構成比各はカテゴリの割合(%)，算数/数学学力は偏差値。

表 1.5 保護者学歴の分布と数学学力

	小6（2021年度）		小6（2024年度）		中3（2021年度）		中3（2024年度）	
	構成比	算数学力	構成比	算数学力	構成比	数学学力	構成比	数学学力
高校以下	23.3	46.1	20.4	46.0	26.8	46.3	22.8	46.2
専門・短大・高専	30.1	48.8	29.2	48.9	32.2	49.5	31.4	49.3
大学	39.8	53.1	43.1	53.1	36.2	53.8	40.2	54.0
大学院	6.8	56.3	7.3	56.5	4.8	56.9	5.6	57.7

注) 構成比各はカテゴリの割合(%)，算数/数学学力は偏差値。

3.2. 回帰分析の結果

表 1.6 に重回帰分析の結果を示す。係数は非標準化回帰係数であり、各説明変数が1単位増加した際の学力の変化量を示している。まず、SES はすべての学年・教科・年度において正の関連を示している。係数は小学校で約 4.6～5.9，中学校で約 5.3～7.7 の範囲にあり、とくに中学3年生の数学(R6)では7.67と比較的大きな値を示している。このことから、SESは学力と一貫した関連を持つことが確認される。

表 1.6 学力に対する主要要因の影響(重回帰分析)

学年	教科	年度	SES	携帯使用	勉強時間	教育費	R ²
小6	国語	2021	5.01***	-1.30***	5.10***	0.97***	0.161
小6	国語	2024	4.55***	-1.86***	4.21***	0.48***	0.124
小6	算数	2021	5.65***	-1.44***	3.59***	1.03***	0.156
小6	算数	2024	5.91***	-2.46***	4.46***	1.12***	0.171
中3	国語	2021	5.29***	-0.90***	3.71***	-0.75***	0.118
中3	国語	2024	5.75**	-1.52***	4.22***	-0.74***	0.126
中3	数学	2021	6.63***	-1.61***	5.12***	-0.18***	0.172
中3	数学	2024	7.67***	-2.21***	5.32***	0.11*	0.186

注) 数値は非標準化回帰係数。地域規模(大都市・中核市・町村)も統制しているが、表には掲載していない。*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$ 。

次に、平日勉強時間は一貫して正の影響を示している。係数は約 3.6~5.3 の範囲にあり、とくに中学校数学(R6)では 5.32 を示している。一方、スマートフォン使用時間は、すべてのモデルで負の影響を示している。係数は概ね-0.9 から-2.5 の範囲にあり、とくに R6 では負の関連がやや強い。小学校算数では-2.46、中学校数学では-2.21 と、R3 よりも強い負の関連が確認される。このように、スマートフォン使用時間と学力との負の関連は、R3 から R6 にかけてやや強まっている。なお、スマートフォン非所有者を除外した場合でも結果は概ね同様であった。

教育支出の影響は学校段階によって異なる。小学校では国語・算数ともに一貫して正の効果を確認され、係数は約 0.5~1.1 の範囲にある。一方、中学校では国語で負の係数(約-0.7)が観察され、数学でも R3 では負(-0.18)、R6 ではわずかに正(0.11)となっている。このように、中学生段階では、他の要因を統制すると、教育支出と学力との関係は単純な正の対応関係とはなっていない。

以上を総合すると、R3 から R6 にかけてスマートフォン利用の拡大など分布上の変化はみられるものの、学力と各要因との関連自体は大きく変化していない。SES と勉強時間は一貫して正の関連を示し、スマートフォン使用時間は負の関連を示している。また、教育支出については学校段階によって異なる関連が確認された。

3.3. 学校間分散(ICC)の分析

マルチレベルモデルによる分散分解の結果、学力のばらつきは主として学校内の個人差として現れており、学校間分散の割合は全体として大きくはないことが確認された(表 1.7)。

マルチレベルに基づく ICC をみると、小学校・中学校ともに概ね 0.06～0.09 の範囲にあり、いずれの時点においても 1 割未満にとどまっている。このことから、学力差の大部分は同一学校内の個人差として生じており、学校間の違いが占める割合は限定的である。

また、R3 から R6 にかけての変化をみても、一貫した増加や減少の傾向は確認されない。たとえば中学 3 年生数学では ICC が 0.084 から 0.090 へとわずかに上昇している一方、小学校では低下する例もみられるなど、方向は一様ではない。したがって、この期間において学校間分散の大きさ自体が明確に変化したとはいえない。

次に、個人 SES に加えて学校平均 SES も考慮したマルチレベルモデルをみる(表 1.8)。個人 SES はいずれのモデルでも強い正の影響を示しており、係数はおおむね 5～8 の範囲にある。この結果は、学力差の主要な部分が個人の社会経済的背景と結びついていることを示している。

一方、学校平均 SES は、すべてのモデルで一定の正の効果を示している。とくに中学 3 年生数学では、R6 において係数が約 5.8 と大きく、学校の社会経済的構成が学力に影響していることが確認される。ただし、先にみた ICC の水準を踏まえると、こうした学校レベルの効果は無視できないものの、学力差全体の中で占める割合は限定的であると考えられる。

以上を総合すると、学力差は主として個人レベルで生じており、学校間分散の水準や推移にも大きな変化は確認されなかった。学力差の現れ方は R3 から R6 にかけて概ね安定しているといえる。

表 1.7 学力の学校間分散と ICC

学年	教科	年度	学校間分散	学校内分散	ICC
小6	国語	2021	38.9	444.6	0.080
小6	国語	2024	28.2	454.3	0.058
小6	算数	2021	30.5	451.0	0.063
小6	算数	2024	36.6	553.3	0.062
中3	国語	2021	25.9	377.7	0.064
中3	国語	2024	32.4	466.1	0.065
中3	数学	2021	45.5	494.2	0.084
中3	数学	2024	60.4	607.4	0.090

表 1.8 学力に対する個人 SES・学校平均 SES の影響(マルチレベル分析)

学年	教科	年度	個人SES	学校平均SES
小6	国語	2021	6.57***	1.37*
小6	国語	2024	5.86***	0.56
小6	算数	2021	6.92***	2.09***
小6	算数	2024	7.65***	2.00***
中3	国語	2021	5.14***	3.71***
中3	国語	2024	5.70***	4.34***
中3	数学	2021	7.00***	4.60***
中3	数学	2024	8.15***	5.81***

注) 数値は非標準化回帰係数.

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

4. 結論と考察

本分析では、保護者調査を用いて学力と家庭背景の関係およびその経年変化を検討した。第一に、R3 から R6 にかけて分布には一定の変化がみられるものの、学力と諸要因との関連自体は大きくは変わっていない。スマートフォン利用の拡大や一部の学習行動・家庭背景における構成比の変化が確認される一方で、カテゴリ別平均や回帰分析の結果からは、SES や学習時間が高いほど学力が高く、スマートフォン使用時間が長いほど学力が低いという関係が確認される。ただし、スマートフォン使用時間については、回帰分析においてその負の関連が R3 から R6 にかけてやや強まる傾向がみられる。

第二に、学力差は主として個人レベルで生じており、学校間分散の割合は R3・R6 のいずれにおいても 1 割未満にとどまっている。ICC の水準およびその推移をみても、一貫した増減の傾向は確認されず、学力差の現れ方が大きく変化しているとはいえない。他方で、学校平均 SES は一定の正の効果を示しており、学校の社会経済的構成が学力に関連する側面も確認される。これは、同程度の個人 SES の児童生徒であっても、高 SES 層の多い学校に在籍することで、学習規範や進学期待、周囲の学習行動などを通じた影響を受ける可能性を示唆している。ただし、その影響は全体の中では限定的であり、学力差の大部分は個人の社会経済的背景と結びついていると考えられる。

以上の結果から、学力差は、学校で新たに形成されるというよりも、家庭の社会経済的背景や日常的な学習行動と結びついた形で生じていると考えられる。とくに、SES や学習時間、スマートフォン使用時間といった要因の違いとして、学力差が現れているとみることができる。また、学校平均 SES の効果も確認されるが、その影響は限定的であり、学力差

の中心は個人レベルの違いにある。

このことは、学力格差への対応を考える上で、学校内部の指導改善だけでなく、家庭背景や学習環境に関わる要因にも目を向ける必要があることを示している。とりわけ、学習時間やスマートフォン使用といった日常的行動は、家庭の状況と結びつきながら学力と関連している可能性がある。今後は、こうした要因がどのように形成され、どの段階で介入可能なのかを検討していく必要がある。

〈注〉

(1) 学校外教育支出は「お子さん1人について、学校以外の教育(学習塾や習い事)にかける1か月あたりの平均の支出はどれくらいですか」、スマートフォン使用時間は「お子さんは、普段(学校のある日)、1日のうち何時間程度、テレビゲーム(コンピュータゲーム・携帯ゲーム・スマートフォンなどのゲームを含む)をしていますか」、平日勉強時間は「お子さんは、学校の授業時間以外に、普段(学校のある日)、1日当たりどのくらいの時間、勉強しますか(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、ICT機器を活用している時間を含む)」という設問にもとづく。

〈引用文献〉

川口俊明, 2023a, 「保護者調査の経年変化」文部科学省編『令和4年度委託調査報告書(全国学力・学習状況調査の保護者調査に関する研究)』第1章.

川口俊明, 2023b, 「SES指標の作成」文部科学省編『令和4年度委託調査報告書(全国学力・学習状況調査の保護者調査に関する研究)』第2章.

垂見裕子, 2014, 「家庭の社会経済的背景(SES)の尺度構成」文部科学省編『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』第1章.

森いづみ, 2025, 「PISA調査における社会経済文化的背景の測定と分析」『国立教育政策研究所紀要』第154集, pp.97-104.

第2章 社会経済的地位による児童生徒・保護者の行動格差 －2021・2024年度の比較と1時点におけるマルチレベル分析－

松岡 亮二

知見の概要

2021年度と2024年度を比較すると、出身家庭の社会経済的地位による児童生徒の行動差は概ね維持されていた。しかし、小学校の非学習行動格差、それに、小中学校の両方で学校外の文化的経験格差が拡大した。2024年度についてのマルチレベルモデルの分析結果によると、個人間だけではなく学校間においても児童生徒の行動に関する社会経済的な格差が存在していた。

1. はじめに

全国学力・学習状況調査の経年変化分析(文部科学省・国立教育政策研究所 2025)によると、コロナ禍前の基準年である2016年度と比べて、小学校の国語と算数、中学校の国語に関して年度間で比較可能な学力スコアが2024年度において低下したという。この一部科目における全体の低下傾向に加えて、コロナ禍期である2021年度と2024年度を比較したとき、小学校の国語と中学校の国語・数学において、出身家庭の社会経済的地位(Socioeconomic status, 以下 SES)の代理指標である家庭の蔵書数が少ない層では、他層より学力スコアの低下幅が大きかったと指摘されている。この分析が実態を捉えているとしたら、社会経済的に恵まれない層の学力がより下がる形での格差拡大と解釈できる。では、なぜ、こうした全体的な低下傾向がみられる中で、社会経済的に不利な層において相対的に大きな低下が認められたのだろうか。残念ながら、全国学力・学習状況調査の経年変化分析調査の調査設計では、この問いに直接回答することはできない。

そこで本章では、あくまで傍証となるが、学力低下と関連していると考えられる児童生徒の学習行動・非学習行動、および学校外の文化的経験について、社会経済的な格差を検証する。第2節では2021年度と2024年度の2時点間比較を行い、各行動指標におけるSES格差の変容を把握する。その上で、第3節では、2024年度のデータに特化し、児童生徒と学校の2水準を考慮したマルチレベル分析によって、個人間だけではなく学校間においても児童生徒の行動に関する社会経済的な格差を明らかにする。さらに補論で

は、「多様性の包摂」(Equity)の政策議論(中央教育審議会 2025, 2026)に資するために、第 3 節と同じ 2024 年度のデータを用いて、出身家庭の SES, 出身地域, 性別の重なりによる有利不利を実証的に示す。

2. 2021 年度と 2024 年度の 2 時点間比較

<仮説 1> コロナ禍期(2021 年度)からコロナ禍後(2024 年度)にかけて、児童生徒の学習行動と非学習行動に関する SES 格差が拡大した。

学習時間などの学習行動やメディア時間を含む非学習行動に関する SES 格差は、先行研究(Matsuoka et al. 2015, Matsuoka 2019, 松岡 2019 など)によって実証的に示されてきた。社会経済的に不利な層は学習時間が短く、ゲームやメディア利用時間が長い一方、高 SES 層は学習により多くの時間を費やし、ゲームやメディア利用時間が短い傾向がある。コロナ禍期においても、同一の児童生徒・保護者(Matsuoka 2026)と学校(松岡 2025a)を追跡した全国を対象としたパネルデータの分析によると、各時点の SES による水準の差だけではなく、コロナ禍期に学力、教育選択、行動などの格差が拡大していた。本章が用いる個票データと収集時期に違いはあっても、各時点における SES による行動格差と 2 時点間の格差拡大傾向が観察されると考えられる。

<仮説 2> コロナ禍期(2021 年度)からコロナ禍後(2024 年度)にかけて、学校外文化的経験の SES 格差が拡大した。

児童生徒の行動に加えて、本節では、学校外における文化的経験量に関する子育て実践についても検証する。コロナ禍前の実証研究(Matsuoka et al. 2015, Matsuoka 2019, 松岡 2019, 2022 など)は、両親大卒のような高 SES 家庭が子どもに文化的な経験を積ませる子育てを行う傾向を示している。一方で、この家庭 SES による文化的経験量格差がコロナ禍期に縮小したと解釈できる知見(中村 2025)が報告されている。小学生の保護者が 4 項目の文化的活動(図書館, 博物館・美術館, ミュージカル・クラシックコンサート, 旅行)に子どもを連れて行った頻度を指標化して分析した結果であることから、外出自粛などによって全体的に活動が抑制されたことで SES 格差の縮小が観察されたと考えられる。本節では、2021 年度から 2024 年度にかけてコロナ禍が収束する中で外出を伴う文化的活動の SES 格差が復活したのか否かを実証的に把握する。コロナ禍を経て高 SES 層が教育的機会を子どもに付与しようとする傾向(Matsuoka et al. 2015, Matsuoka 2019, 松岡 2019, 2022 など)がなくなったと考える理由は特にないので、本節では格差拡大を仮説として検証する。

2.1. 分析手法

データ

全国学力・学習状況調査の経年変化分析調査と悉皆調査を分析した。2024 年度の個票は、2021 年度との比較のために冊子による筆記方式である PBT 対象者分を用いた。各年度のケース数はサンプリングウエイトが付与されている実サンプル数である。ウエイト欠損ケースは分析から除外した。

目的変数

本節では、目的変数として学習行動と非学習行動を扱う。学習行動は学校教育や進学と親和性が高い努力行為として解釈する(松岡 2019)。具体的には児童生徒が回答した平日と週末の学習時間それぞれを用いる。学校のある平日は可処分時間が限られているが、週末は通学や授業がない分だけ長い。よって、週末のほうが時間の使い方について裁量の余地があるので家庭 SES による格差が大きいと想定できる。

一方、非学習行動は児童生徒が回答した平日のテレビゲーム時間である。学校がある平日の限定された可処分時間の中でテレビゲームを行う行為は、学校教育や進学と親和性が低い行動といえる。同様の観点で、スマートフォン使用時間を非学習行動として扱う。このスマートフォン使用時間は保護者による報告であり、学習のための利用時間も含まれる点には留意が必要である。なお、児童生徒回答による変数(平日学習時間・週末学習時間・テレビゲーム時間)は保護者による同等項目の回答を使用しても主な結果は変わらない。これらの目的変数に関する無回答および「その他」は欠損値として扱った。また、これらは、第 3 節(2024 年度のみマルチレベル分析)でも利用する。

<学習行動>

- 平日学習時間: 児童生徒回答。「学校の授業時間以外に、普段(月曜日から金曜日)、1 日当たりどれくらいの時間、勉強をしますか(学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に教わっている時間、インターネットを活用して学ぶ時間も含みます)。」に対する選択肢である時間区分の中央値を割り当て、平日 1 日あたりの学習時間を示す連続変数を作成した。具体的には、「3 時間以上」を 3.5, 「2 時間以上 3 時間未満」を 2.5, 「1 時間以上 2 時間未満」を 1.5, 「30 分以上 1 時間未満」を 0.75, 「30 分未満」を 0.25, 「全くしていない」を 0 とした。
- 週末学習時間: 児童生徒回答。「土曜日や日曜日など学校が休みの日に、1 日当たりどれくらいの時間、勉強をしますか(学習塾で勉強している時間や家庭教師の先生に

教わっている時間、インターネットを活用して学ぶ時間も含まれます)。」に対する選択肢における時間区分の中央値を割り当てることにより、週末 1 日あたりの学習時間を示す連続変数を作成した。具体的には、「4 時間以上」は 4.5, 「3 時間以上 4 時間未満」は 3.5, 「2 時間以上 3 時間未満」は 2.5, 「1 時間以上 2 時間未満」は 1.5, 「1 時間未満」は 0.5, 「全くしない」は 0 である。

<非学習行動>

- テレビゲーム時間：児童生徒回答。「普段(月～金曜日), 1 日当たりどれくらいの時間, テレビゲーム(コンピュータゲーム, 携帯式のゲーム, 携帯電話やスマートフォンを使ったゲームも含む)をしますか」に対する選択肢である時間区分の中央値を割り当てることにより, 平日 1 日あたりのテレビゲーム時間を示す連続変数を作成した。「週末学習時間」と同じく「4 時間以上」を 4.5～「全くしない」を 0 とした。
- スマートフォン使用時間：保護者回答。「お子さんは, 普段(学校のある日), 1 日のうち何時間程度, 携帯電話やスマートフォンを使っていますか」に対する選択肢における時間区分の中央値を割り当て, 平日 1 日あたりのスマートフォン使用時間を示す連続変数を作成した。具体的には, 「3 時間以上」を 3.5, 「2 時間以上 3 時間未満」を 2.5, 「1 時間以上 2 時間未満」を 1.5, 「1 時間未満」を 0.5, 「携帯電話やスマートフォンを持っているが, 普段は使っていない」および「携帯電話やスマートフォンを持っていない」を 0 とした。なお, 本項目と同等の児童生徒設問は存在しない。

<学校外の文化的経験>

- 文化的経験：保護者回答。「昨年 1 年間を振り返って, 次のことがどのくらいありましたか」に対して, 「お子さんを図書館に連れて行った」, 「お子さんを博物館や美術館に連れて行った」, 「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った」, 「お子さんを旅行に連れて行った」それぞれに対する回答を用いた。選択肢は「月に1回以上」, 「2～3ヶ月に1回」, 「半年に1回」, 「1年に1回」, 「連れて行かなかった」である。本節では「1年に1回」以上を 1, 「連れて行かなかった」を 0 とした結果を示す。表内では図書館, 博物館, コンサート, 旅行とする。なお, 年間回数の近似値, 4 項目の合計値や平均値, 経験した種類数, あるいはいずれか 1 つを経験したかどうかといった複数の操作化による指標を目的変数に差し替えた分析を行っても, 主な結果の傾向に変わりはない。言い換えれば, 本節で検討するのは文化的経験の「有無」だが, 「量」を含む他の操作化による指標を用いても SES 格差の傾向は認められる。

説明変数

説明変数の定義は下記の通り。年度ダミーと交互作用項以外の変数は第 3 節と補論(第

5 節)でも用いる。

- 2024 年度:0 あるいは 1 のダミー変数。0 が参照群の 2021 年度で, 1 が 2024 年度。
- 三大都市圏:ダミー変数。東京都, 千葉県, 埼玉県, 神奈川県, 愛知県, 京都府, 大阪府, 兵庫県の 8 都府県を三大都市圏として 1, それ以外の 39 道県を非三大都市圏として参照群(0)とした(松岡 2019 など)。
- 大都市・中核市・その他の市:「地域規模」変数を基に, それぞれのダミー変数を作成した。参照群は町村。
- へき地:へき地(特別地, 準へき地, 1~5 級地)を 1, 「指定なし」を 0 とした。
- 国立・私立:参照群を公立として, 学校設置者を意味するダミー変数 2 つ。
- 女・性別不明:児童生徒回答を用いて, 女・性別不明をそれぞれ示すダミー変数 2 つ。参照群は男。
- 保護者調査回答者父親・保護者調査回答者父母以外:保護者調査の回答者が父親・父母以外(祖父母, その他など)をそれぞれ意味するダミー変数 2 つ。参照群は多数派である母親。
- 兄・姉・弟・妹:保護者回答。調査対象の児童生徒からみて兄弟姉妹それぞれが 1 人以上いる場合は 1, いないときは 0 のダミー変数 4 つ。
- SES 第 2 四分位(Q2)・SES 第 3 四分位(Q3)・SES 第 4 四分位(Q4)・SES 欠損:2021 年度と 2024 年度の各時点において世帯所得と父母教育年数で構成されている SES 指標(SES I)(川口 2023)の四分位と欠損値を用いて, SES 第 1 四分位(Q1)(下位 25%)を参照群とするダミー変数を作成。
- 学力:悉皆調査の 2 科目(国語, 算数・数学)について, 各教科の正答率を算出し, 2 科目を同じ重みで平均した総合正答率を, 各年度・学校段階内でサンプリングウェイトを用いて標準化(平均 0, 標準偏差 1)した。したがって, 本指標は各年度・学校段階における相対的学力を示す。
- 学力調査当日実施:悉皆調査の 2 科目(国語, 算数・数学)の両方が当日実施であった場合を 1, それ以外(少なくとも 1 科目が当日実施でない場合)を 0 とした。測定条件の差異を統制するため, 分析モデルに投入した。
- SES 第 2 四分位(Q2)×2024 年度・SES 第 3 四分位(Q3)×2024 年度・SES 第 4 四分位(Q4)×2024 年度:各 SES 層と「2024 年度」の交互作用項。
- 習い事各種の参加有無を示すダミー変数:保護者回答。表の中では塾, 英会話, 書道, 家庭教師, 通信教育, スポーツ, 芸術と略称を用いる。調査票における項目名は

それぞれ「学習塾(進学や補習のための塾)」、「英会話・英語教室」、「書道・習字・そろばん」、「家庭教師」、「通信教育・通信添削」、「スポーツ(水泳, サッカー, ダンス, 空手, 体育教室など)」、「芸術(音楽, 楽器, 絵画, 工作, バレエ, 華道, 茶道など)」である。

分析モデル

本節では、児童生徒が各学校に属していることから、学校水準でのクラスタリングに対応する Complex モデルを採用した。この方法では、推定係数は通常の回帰モデルと同様に解釈できる一方、標準誤差については学校内の相関を考慮したロバスト推定が行われる。なお、推定にあたっては各年度のウエイトを使用した。

まずは各種習い事の参加有無を目的変数としたモデル1による分析を通じて、どのような特性を持つ児童生徒が参加する傾向にあるのかを検証する。説明変数として、2024年度、地域、学校設置者、性別、保護者回答者、兄弟姉妹の有無、出身家庭 SES、学力を用いる。また、2024年度と出身家庭 SES の交互作用項を投入することで、2021年度と比べて2024年度に各 SES 層と目的変数の関連の強さが変化しているのかを明らかにする。学習行動と非学習行動を目的変数とするモデル2には、習い事各種ダミーを説明変数として追加する。これは、学習時間には「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」が定義上含まれていることに加え、各種の習い事に時間を使っているかどうかを統制した上で、出身家庭 SES などが学習行動と非学習行動と関連しているかを検討するためである。文化的経験の有無を目的変数とするモデル3の説明変数は、モデル1と同様である。

表2.1. 連続変数の記述統計<小学校6年生>

	2021年度 (N=30808)					
	有効N	平均	標準偏差	最小値	最大値	欠損%
平日学習時間	30786	1.54	0.99	0	3.50	0.07
週末学習時間	30786	1.62	1.31	0	4.50	0.07
テレビゲーム時間	30613	1.46	1.19	0	4.50	0.63
スマートフォン使用時間	30637	0.76	1.07	0	3.50	0.56
学力	30780	0.00	1.00	-3.32	1.60	0.09
	2024年度 (N=28850)					
	有効N	平均	標準偏差	最小値	最大値	欠損%
平日学習時間	28439	1.41	1.02	0	3.50	1.42
週末学習時間	28436	1.33	1.28	0	4.50	1.44
テレビゲーム時間	28671	1.78	1.29	0	4.50	0.62
スマートフォン使用時間	28639	1.16	1.23	0	3.50	0.73
学力	28679	0.00	1.00	-3.06	1.61	0.59
マルチレベル分析に追加する変数 (2024年度) (N=28850)						
SNS・動画視聴時間	28441	1.53	1.55	0	4.50	1.42
保護者によるSNS・スマートフォン利用制限	28530	2.64	1.27	0	4.00	1.11
保護者のゲーム時間	28610	0.71	1.06	0	4.50	0.83
保護者のスマートフォン利用時間	28589	1.34	1.10	0	4.50	0.90

平均は正規化したサンプリングウエイトを用いて算出。欠損率と有効Nは実サンプル数に基づく。

以上3モデルについて、小中学校それぞれで分析した。各モデルでは複数の目的変数を同一モデル内で同時推定した。モデル1と3は目的変数が二値変数であるためロジスティック回帰であり、モデル2は連続変数を目的変数とする線形回帰となっている。

2.2. 小学校6年生の分析結果

表2.1と表2.2に、小学校6年生サンプルの基本的な分布を示した。2021年度から2024年度にかけて、一日あたりの平日学習時間は1.54時間から1.41時間、週末学習時間は1.62時間から1.33時間へと低下した(表2.1)。他方で、テレビゲーム時間は1.46時間から1.78時間、スマートフォン使用時間は0.76時間から1.16時間へと増加している。小学校6年生全体としてみると、2024年度のほうが学習時間は短く、メディア利用時間は長い傾向にある。

表2.2. 2値変数の記述統計<小学校6年生>

	2021年度 (N=30808)			2024年度 (N=28850)		
	有効N	割合%	欠損%	有効N	割合%	欠損%
三大都市圏	30808	47.28	0	28850	46.14	0
大都市	30808	27.63	0	28850	28.36	0
中核市	30808	23.41	0	28850	23.28	0
その他の市	30808	40.62	0	28850	40.21	0
へき地	30808	1.72	0	28850	1.01	0
国立	30808	0.62	0	28850	0.31	0
私立	30808	0.68	0	28850	0.20	0
女	30808	47.98	0	28850	48.22	0
性別不明	30808	2.37	0	28850	2.21	0
保護者調査回答者父親	30476	8.08	1.08	28610	8.30	0.83
保護者調査回答者父母以外	30476	0.60	1.08	28610	0.47	0.83
兄	30805	30.36	0.01	28841	30.94	0.03
姉	30805	28.49	0.01	28841	28.84	0.03
弟	30805	28.54	0.01	28835	27.75	0.05
妹	30805	27.66	0.01	28843	26.87	0.02
学力調査当日実施	30808	98.00	0	28850	97.00	0
SES第2四分位(Q2)	30808	24.86	0	28850	23.98	0
SES第3四分位(Q3)	30808	24.51	0	28850	25.69	0
SES第4四分位(Q4)	30808	24.65	0	28850	23.54	0
SES欠損	30808	0.97	0	28850	1.21	0
文化的経験：図書館	30581	41.99	0.74	28664	51.17	0.64
文化的経験：博物館	30557	23.41	0.81	28638	47.01	0.73
文化的経験：コンサート	30546	7.67	0.85	28532	20.62	1.10
文化的経験：旅行	30566	44.33	0.79	28535	85.58	1.09
塾	30808	30.33	0	28850	29.37	0
英会話	30808	16.09	0	28849	15.26	0.00
書道	30808	16.24	0	28850	14.74	0
家庭教師	30808	1.25	0	28849	1.12	0.00
通信教育	30808	17.20	0	28850	14.33	0
スポーツ	30808	48.23	0	28850	50.62	0
芸術	30808	18.10	0	28847	17.35	0.01
マルチレベル分析に追加する変数 (2024年度)						
子ども用スマートフォン				28647	71.00	0.70
子ども用PC・タブレット				28605	52.58	0.85

割合と欠損%は正規化したサンプリングウエイトを用いて算出。
有効Nは実サンプル数。

SES 指標は両年度とも四分位がおおむね均等に分布しており、SES 欠損も 2021 年度 0.97%、2024 年度 1.21%と小さい(表 2.2)。文化的経験については 2024 年度の割合が 2021 年度を大きく上回っている。図書館、博物館、コンサート、旅行はいずれも増加していて、コロナ禍期に抑制されていた学校外の文化的活動が 2024 年度には広く再開したといえる。他方、塾、英会話、書道、通信教育などの参加率は大きくは上昇していないので、学校外活動の中でも文化的経験と習い事では動きが異なるといえる。

学習行動、非学習行動、学力のいずれについても、明確な SES 差が確認できる(表 2.3)。2021 年度には、SES 上位 25%(Q4)は下位 25%(Q1)と比べて、一日あたりの平日学習時間が 0.66 時間、週末学習時間が 0.89 時間長い一方、テレビゲーム時間は 0.87 時間、スマートフォン使用時間は 0.62 時間短かった。Q4 と Q1 の学力差は 1.02 標準偏差で、平均 50・標準偏差 10 のいわゆる学力偏差値に換算すると偏差値 10.2 の差を意味する。2024 年度にも同様の傾向がみられ、Q4 と Q1 の差は、一日あたり平日学習時間 0.68、週末学習時間 0.82、テレビゲーム時間 0.95、スマートフォン使用時間 0.81、学力で 0.99 標準偏差であった(学力偏差値換算だと 9.9)。また、2024 年度には Q1 のゲーム時間とスマートフォン使用時間がともに増加していて、非学習行動をめぐる Q4 と Q1 の差はやや拡大している。

表2.3. SES四分位別の平均値と層間差<小学校6年生>

	平日学習 時間	週末学習 時間	テレビゲー ム時間	スマート フォン使用 時間	学力
2021年度					
SES第1四分位 (Q1)	1.27	1.29	1.89	1.10	-0.48
SES第2四分位 (Q2)	1.42	1.42	1.56	0.80	-0.15
SES第3四分位 (Q3)	1.56	1.61	1.36	0.67	0.12
SES第4四分位 (Q4)	1.93	2.18	1.02	0.48	0.53
Q4とQ1の差	0.66	0.89	-0.87	-0.62	1.02
2024年度					
SES第1四分位 (Q1)	1.14	1.04	2.25	1.59	-0.48
SES第2四分位 (Q2)	1.26	1.15	1.91	1.23	-0.14
SES第3四分位 (Q3)	1.44	1.31	1.62	1.03	0.14
SES第4四分位 (Q4)	1.82	1.86	1.30	0.78	0.51
Q4とQ1の差	0.68	0.82	-0.95	-0.81	0.99

各 SES 層の構成の違い(表 2.4)によると、高 SES 層ほど三大都市圏および大都市に集中していて、2024 年度の Q4 と Q1 の差は三大都市圏で 21.0 ポイント、大都市で 21.7 ポイントある。一方で、その他の市やへき地の割合は低 SES 層において高い。学校種別でも、高 SES 層で国立・私立の割合が相対的に高い。これらに対して、女性割合には大きな差がない。家族構成については、兄や姉がいる割合が低 SES 層でやや高い。また、2024 年度のデジタル機器保有を見ると、子ども用スマートフォンはむしろ低 SES 層で高

く、Q1 が 75.7%，Q4 では 69.0%であった。子ども用 PC・タブレットだと高 SES 層で高く、Q4 と Q1 の差は 9.9 ポイントである。家庭の社会経済的条件は、居住地域、学校種別、家庭内資源の有無と重なっていることがわかる。

表2.4. SES四分位別の属性構成比 (%) とQ4-Q1差<小学校6年生>

	三大都市圏	大都市	中核市	その他の市	へき地	国立	私立	女子	性別不明
2021年度									
SES第1四分位 (Q1)	36.8	19.9	22.7	45.4	2.7	0.1	0.1	48.0	1.9
SES第2四分位 (Q2)	41.1	22.0	23.3	44.7	2.0	0.3	0.2	48.4	2.2
SES第3四分位 (Q3)	49.5	28.4	24.0	40.3	1.5	0.6	0.4	48.1	2.7
SES第4四分位 (Q4)	61.7	40.3	23.8	32.0	0.7	1.6	2.0	47.6	2.6
Q4とQ1の差	24.9	20.4	1.1	-13.4	-2.0	1.4	2.0	-0.4	0.7
2024年度									
SES第1四分位 (Q1)	37.8	20.2	23.6	45.6	1.7	0.0	0.0	48.2	2.7
SES第2四分位 (Q2)	41.3	23.3	23.2	44.3	1.3	0.1	0.1	47.5	2.4
SES第3四分位 (Q3)	47.3	28.9	24.3	39.6	0.8	0.2	0.2	48.8	2.1
SES第4四分位 (Q4)	58.9	41.9	21.7	31.1	0.3	0.9	0.6	48.5	1.6
Q4とQ1の差	21.0	21.7	-1.9	-14.5	-1.4	0.9	0.6	0.4	-1.1
	調査回答父親	調査回答父母以外	兄	姉	弟	妹	学力調査当日実施	子ども用スマートフォン	子ども用PC・タブレット
2021年度									
SES第1四分位 (Q1)	7.2	1.0	32.9	31.6	29.3	28.1	97.8		
SES第2四分位 (Q2)	7.8	0.5	31.2	29.0	29.3	26.6	98.2		
SES第3四分位 (Q3)	8.1	0.3	29.5	27.9	28.4	27.8	98.5		
SES第4四分位 (Q4)	9.2	0.2	28.0	25.4	27.4	28.3	98.3		変数なし
Q4とQ1の差	2.0	-0.8	-4.9	-6.1	-1.9	0.2	0.5		
2024年度									
SES第1四分位 (Q1)	7.3	0.9	34.1	31.4	28.0	26.8	96.6	75.7	48.3
SES第2四分位 (Q2)	7.5	0.4	31.4	29.8	26.6	26.6	97.1	70.4	51.6
SES第3四分位 (Q3)	8.1	0.2	30.1	27.3	27.9	27.0	97.8	68.7	52.6
SES第4四分位 (Q4)	10.3	0.1	27.9	26.5	28.7	27.4	97.9	69.0	58.2
Q4とQ1の差	3.1	-0.7	-6.2	-4.9	0.7	0.5	1.3	-6.6	9.9

表 2.5 は、文化的経験と習い事においても大きな SES 差が存在することを示している。文化的経験では、2021 年度の Q4 と Q1 の差(ポイント)は、図書館 19.4、博物館 15.2、コンサート 8.0、旅行 17.7 であった。2024 年度にはこれらの差はさらに大きくな

表2.5. SES四分位別の文化的経験・習い事の割合 (%) とQ4-Q1差 (%) <小学校6年生>

	文化的経験				習い事						
	図書館	博物館	コンサート	旅行	塾	英会話	書道	家庭教師	通信教育	スポーツ	芸術
2021年度											
SES第1四分位 (Q1)	31.8	17.4	4.7	36.7	15.7	7.9	11.1	0.9	7.9	38.9	8.4
SES第2四分位 (Q2)	40.4	19.5	5.4	40.2	24.0	14.0	17.0	0.9	15.7	50.0	16.0
SES第3四分位 (Q3)	44.7	24.2	7.9	46.2	32.7	19.5	18.7	1.0	20.7	52.8	20.2
SES第4四分位 (Q4)	51.3	32.6	12.7	54.3	49.5	23.3	18.5	2.2	24.8	52.1	28.3
Q4とQ1の差	19.4	15.2	8.0	17.7	33.9	15.4	7.4	1.3	16.9	13.2	19.9
2024年度											
SES第1四分位 (Q1)	37.6	33.9	12.3	74.6	14.8	8.3	10.1	0.8	6.7	42.1	8.8
SES第2四分位 (Q2)	48.8	42.4	16.3	84.0	22.8	13.4	14.8	0.7	13.2	50.9	14.5
SES第3四分位 (Q3)	56.7	50.6	22.0	89.8	33.0	17.7	17.3	1.0	17.8	56.0	20.1
SES第4四分位 (Q4)	62.5	62.2	32.6	95.0	48.4	22.4	17.2	2.0	20.1	54.6	27.0
Q4とQ1の差	24.9	28.3	20.3	20.4	33.5	14.0	7.1	1.2	13.4	12.5	18.3

り、図書館 24.9、博物館 28.3、コンサート 20.3、旅行 20.4 となった。とくに博物館、コンサート、旅行では、2024 年度の SES 差は 2021 年度より明確に大きい。習い事についても、高 SES 層ほど参加率が高く、2024 年度の Q4 と Q1 の差は、塾 33.5、英会話 14.0、通信教育 13.4、芸術 18.3 だった。書道とスポーツでも差はみられるが、塾や芸術ほど大きくはない。以上から、学校外での文化的・教育的機会は小学校 6 年生の段階ですでに強い SES 差を伴っていることがわかる。また、文化的経験については 2021 年度から 2024 年度にかけて SES 格差が顕著に拡大していた。

以上を踏まえて、まずは習い事を目的変数とするロジスティック回帰モデルによる分析を行った結果、小学校 6 年生の習い事参加には明確な SES 格差があった。表 2.6 内にあるオッズ比とは、各種の習い事に参加する確率を参加しない確率で割った値(オッズ)が、他の変数を一定としたときに、参照群のオッズと比べて何倍であるかを示す指標である。具体的には、とくに塾、英会話、通信教育、芸術では SES 差が大きく、都市規模、性別、兄弟姉妹の有無などを統制しても、SES 上位 25%(Q4)は参照群の下位 25%(Q1)と比べて参加オッズが明確に高い。Q4 のオッズ比は、塾で 3.63、英会話で 2.76、通信教育で 2.96、芸術で 3.67 である。スポーツでも Q4 のオッズ比は 1.80 だった。これらの

表2.6. 習い事を目的変数としたロジスティック回帰モデル<小学校6年生>

N=58853	塾		英会話		書道		家庭教師		通信教育		スポーツ		芸術	
	オッズ比	有意水準	オッズ比	有意水準	オッズ比	有意水準	オッズ比	有意水準	オッズ比	有意水準	有意水準	オッズ比	有意水準	
2024年度	0.92		1.04		0.92		0.91		0.84 *		1.16 ***		1.05	
三大都市圏	1.47 ***		1.16 ***		0.98		1.22 *		1.31 ***		0.93 **		0.99	
大都市	1.63 ***		0.79 **		0.74 **		1.39		0.85 *		0.91		0.86 *	
中核市	1.19 *		0.94		0.92		0.83		0.95		1.01		0.98	
その他の市	1.02		0.91		0.97		0.94		0.91		1.06		0.94	
へき地	0.37 ***		0.88		1.44 **		0.28		0.98		1.01		1.30 *	
国立	3.18 ***		2.03 *		0.88		7.62 ***		0.96		0.81		1.69 ***	
私立	2.11 **		1.62		0.69		4.09 ***		0.57 *		0.62		1.41	
女	0.96		1.24 ***		1.91 ***		0.93		1.06 *		0.45 ***		3.88 ***	
性別不明	1.03		1.14		1.32 *		0.83		0.85		0.73 ***		2.12 ***	
保護者調査回答者父親	0.90 **		0.84 ***		0.83 ***		1.45 **		0.74 ***		0.83 ***		0.94	
保護者調査回答者父母以外	0.94		0.77		0.74		1.19		0.36 ***		0.40 ***		0.82	
兄	0.75 ***		0.67 ***		0.89 ***		0.60 ***		0.66 ***		1.08 ***		0.76 ***	
姉	0.72 ***		0.70 ***		1.07 *		0.62 ***		0.73 ***		1.00		0.75 ***	
弟	0.73 ***		0.73 ***		1.03		0.66 ***		0.87 ***		1.25 ***		0.82 ***	
妹	0.71 ***		0.79 ***		1.08 **		0.61 ***		0.85 ***		1.17 ***		0.91 **	
SES第2四分位(Q2)	1.55 ***		1.74 ***		1.58 ***		1.03		2.00 ***		1.60 ***		1.96 ***	
SES第3四分位(Q3)	2.14 ***		2.43 ***		1.73 ***		1.18		2.58 ***		1.81 ***		2.47 ***	
SES第4四分位(Q4)	3.63 ***		2.76 ***		1.65 ***		2.51 ***		2.96 ***		1.80 ***		3.67 ***	
SES欠損	1.42 **		1.16		0.93		0.79		1.48 **		0.78 **		1.23	
学力	1.16 ***		1.21 ***		1.21 ***		0.74 ***		1.22 ***		1.03 **		1.29 ***	
学力調査当日実施	1.17		0.97		1.00		0.67		0.95		1.27 *		0.99	
SES第2四分位(Q2)×2024年度	1.00		0.90		0.93		0.86		0.96		0.89 *		0.85 *	
SES第3四分位(Q3)×2024年度	1.11		0.85		0.98		1.11		0.98		0.99		0.95	
SES第4四分位(Q4)×2024年度	1.07		0.93		1.00		1.08		0.90		0.95		0.91	
決定係数	0.16		0.09		0.07		0.12		0.10		0.07		0.21	

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

SES 差は段階的でもある。多くの習い事で Q2, Q3, Q4 と上がるにつれて参加オッズが高くなっていて、二分された構造というより、SES の上昇に応じて参加オッズが高まる勾配がある。たとえば塾では、Q2 のオッズ比は 1.55, Q3 は 2.14, Q4 だと 3.63 であった。

2024 年度ダミーは多くの習い事で有意ではないので、2021 年度と比べて全体として変化はない。例外として、通信教育は 2024 年度のほうが 16% 低く、スポーツは 16% 高い。これらはコロナ禍期からコロナ禍後にかけて通信教育の利用が減り、外出を伴うスポーツ参加が増えたと考えれば違和感がない。他方で、本節の関心である SES 差の時点間変化を見ると、SES と 2024 年度の交互作用項はほとんど有意ではない。したがって、習い事参加における SES 差は両年度で概ね安定していたことになる。

仮説 1 の検討に移る。学習行動・非学習行動を目的変数としたモデルの結果(表 2.7)によると、SES 格差(表 2.6)のある習い事参加を統制した上でも、児童の行動に独自の SES 差が存在していた。2024 年度ダミーによると、2021 年度と比べて、平日学習時間は 0.12 時間、週末学習時間は 0.24 時間短く、テレビゲーム時間は 0.08 時間、スマートフォン使用時間は 0.48 時間長い。小学校 6 年生全体として、2024 年度のほうが学習時間は短く、とくにスマートフォン使用時間が大きく増えていた。SES に着目すると、高 SES 層ほど学習時間が長く、ゲームやスマートフォンの時間が短い。SES 上位 25% (Q4) は参照群の下位 25% (Q1) と比べて、一日あたりの平日学習時間が 0.21 時間、週末学習時間が 0.40 時間長く、テレビゲーム時間が 0.48 時間、スマートフォン使用時間が 0.38 時間短い。Q3 でも同方向の差があり、行動差は SES に沿った勾配として現れているといえる。高 SES 層ほど塾や英会話などへの参加率が高いが(表 2.6)、それらをモデルに入れてもなお SES 係数が有意であるため、学習・非学習行動の階層差は習い事参加の違いだけでは説明できない。

時点間の変化を見ると、平日学習時間では SES と 2024 年度の交互作用項は有意ではなく、週末学習時間でも Q3 でわずかな縮小がみられるにとどまり一貫性がない。テレビゲーム時間とスマートフォン使用時間では、Q3×2024 年度、Q4×2024 年度がともに有意に負($p < .001$)である。これらは、全体的に時間が伸びる中、2024 年度において中上位層・上位層が下位層と比べてゲームとスマートフォン使用をより強く抑えていることを意味する。したがって、小学校 6 年生では、非学習行動(ゲーム時間とスマートフォン使用時間)の SES 差は 2024 年度に拡大したと解釈できる。

説明変数としての習い事の結果(表 2.7)は SES 格差を別側面から明らかにしている。平日学習時間と週末学習時間は設問に括弧で「学習塾で勉強している時間や家庭教師

表2.7. 学習・非学習行動の線形回帰分析<小学校6年生>

N=58845	平日学習時間		週末学習時間		テレビゲーム時間		スマートフォン使用時間	
	推定値	有意水準	推定値	有意水準	推定値	有意水準	推定値	有意水準
2024年度	-0.12	***	-0.24	***	0.08	**	0.48	***
三大都市圏	-0.05	**	-0.08	***	0.09	***	0.17	***
大都市	0.04		0.02		0.02		0.08	*
中核市	0.00		-0.02		0.03		0.05	
その他の市	0.01		-0.01		0.05		0.03	
へき地	0.06		0.11	*	-0.08		-0.17	**
国立	0.13		0.35		-0.28	***	-0.03	
私立	0.25		0.51	**	-0.43	***	-0.09	
女	0.08	***	0.01		-0.18	***	0.30	***
性別不明	-0.09	*	-0.13	*	-0.03		0.18	**
保護者調査回答者父親	0.02		0.03		0.00		0.12	***
保護者調査回答者父母以外	-0.03		-0.04		-0.16		-0.16	*
兄	-0.03	**	-0.05	***	0.08	***	0.14	***
姉	-0.04	***	-0.06	***	0.01		0.07	***
弟	-0.04	***	-0.05	***	-0.18	***	-0.07	***
妹	-0.04	***	-0.06	***	-0.22	***	-0.10	***
SES第2四分位(Q2)	0.03		0.01		-0.12	***	-0.20	***
SES第3四分位(Q3)	0.05	**	0.08	***	-0.21	***	-0.27	***
SES第4四分位(Q4)	0.21	***	0.40	***	-0.48	***	-0.38	***
SES欠損	0.04		0.09		-0.32	***	-0.33	***
学力	0.14	***	0.19	***	-0.32	***	-0.15	***
学力調査当日実施	0.08	*	-0.01		-0.24	***	-0.15	**
塾	0.85	***	0.81	***	-0.24	***	-0.14	***
英会話	0.13	***	0.08	***	-0.12	***	-0.06	***
書道	0.09	***	0.02		-0.13	***	-0.10	***
家庭教師	0.53	***	0.67	***	-0.15	**	-0.05	
通信教育	0.04	**	0.11	***	-0.16	***	-0.22	***
スポーツ	-0.12	***	-0.22	***	-0.11	***	-0.09	***
芸術	-0.05	***	-0.03	*	-0.16	***	-0.12	***
SES第2四分位(Q2)×2024年度	-0.03		-0.02		-0.06		-0.06	
SES第3四分位(Q3)×2024年度	0.00		-0.07	*	-0.15	***	-0.11	***
SES第4四分位(Q4)×2024年度	0.03		-0.04		-0.15	***	-0.19	***
決定係数	0.25		0.19		0.15		0.14	

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

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」と明示されているので、非通塾と比べて通塾していると一日あたりの平日学習時間が0.85時間、週末学習時間が0.81時間長い結果は塾の授業と宿題などに要する時間として理解できる。一方で、通塾者は塾に行っていない児童よりも、様々な変数を統制してもテレビゲーム時間とスマートフォン使用時間が短い。通塾に要する時間や塾の授業と宿題などで可処分時間が制限される分、メディア利用の抑制につながっていると考えられる。スポーツと芸術が学習時間と負の関連を示すのも、可処分時間をめぐる競合の結果と思われる。ただし、スポーツや芸術への参加もゲームやスマートフォン使用時間とは負の関連を示しており、非学習行動の抑制という点では塾などと一定の共通性がある。他の主な変数の結果について

は、学力がすべての目的変数と系統的な関連を示していた。学力が高いほど学習時間は長く、ゲームとスマートフォンの時間は短い。女性は男性と比べて平日学習時間がやや長く、テレビゲーム時間は短い、スマートフォン使用時間は長かった。

仮説2に関する結果を検討する。文化的経験を目的変数としたモデル(表 2.8)によると、小学校 6 年生の文化的経験において、2021 年度から 2024 年度にかけて全体水準が上昇しただけでなく、SES 格差が拡大していた。2024 年度ダミーは 4 項目すべてで有意で、オッズ比は図書館で 1.32, 博物館で 2.47, コンサートで 2.80, 旅行で 5.13 だった。記述統計でみた文化的経験の回復(表 2.5)が、他の属性を統制したモデルでも確認されたことになる。

SES の結果(表 2.8)を見ると、2021 年度時点ですでに高 SES 層ほど子どもと共に文化的経験をしていることがわかる。SES 上位 25%(Q4)は参照群の下位 25%(Q1)と比べて、図書館 1.99, 博物館 1.97, コンサート 2.34, 旅行 1.77 のオッズ比である($p < .001$)。

表2.8. 文化的経験を目的変数としたロジスティック回帰モデル<小学校6年生>

N=58569	図書館		博物館		コンサート		旅行	
	オッズ比	有意水準	オッズ比	有意水準	オッズ比	有意水準	オッズ比	有意水準
2024年度	1.32 ***		2.47 ***		2.80 ***		5.13 ***	
三大都市圏	0.90 **		0.81 ***		1.08 *		1.29 ***	
大都市	0.72 ***		1.35 ***		1.18 *		1.29 ***	
中核市	0.86 *		1.32 ***		1.03		1.24 **	
その他の市	1.10		1.07		0.95		1.12	
へき地	1.03		0.70 ***		0.71 **		1.08	
国立	1.24		2.17 ***		2.01 ***		1.07	
私立	1.09		1.90 ***		2.06 **		1.49 **	
女	1.40 ***		1.00		1.76 ***		1.00	
性別不明	1.09		0.90		1.44 ***		1.12	
保護者調査回答者父親	1.03		1.25 ***		1.04		1.42 ***	
保護者調査回答者父母以外	1.05		0.85		1.00		0.99	
兄	0.78 ***		0.69 ***		0.74 ***		0.75 ***	
姉	0.85 ***		0.73 ***		0.83 ***		0.77 ***	
弟	1.06 **		0.95 *		0.75 ***		1.06 *	
妹	1.20 ***		0.94 *		0.87 ***		1.12 ***	
SES第2四分位(Q2)	1.38 ***		1.11 *		1.08		1.12 **	
SES第3四分位(Q3)	1.59 ***		1.40 ***		1.53 ***		1.37 ***	
SES第4四分位(Q4)	1.99 ***		1.97 ***		2.34 ***		1.77 ***	
SES欠損	1.54 ***		1.41 ***		1.51 **		1.21	
学力	1.27 ***		1.10 ***		1.09 ***		1.01	
学力調査当日実施	1.15		0.86		0.83		1.09	
SES第2四分位(Q2)×2024年度	1.09		1.25 ***		1.23 *		1.56 ***	
SES第3四分位(Q3)×2024年度	1.25 ***		1.31 ***		1.19 *		2.09 ***	
SES第4四分位(Q4)×2024年度	1.23 **		1.43 ***		1.26 **		3.28 ***	
決定係数	0.09		0.14		0.17		0.32	

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

さらに重要なのは、SES と 2024 年度の交互作用項が 4 項目すべてで有意に正であ

る点である。これは、2024 年度になると低 SES 層と比べて中上位層と上位層の文化的経験の増加幅が大きかったことを意味する。とくに旅行では拡大が顕著であり、Q2×2024 年度のオッズ比は 1.56, Q3×2024 年度は 2.09, Q4×2024 年度だと 3.28 だった(すべて $p < .001$)。博物館では Q4×2024 年度が 1.43, コンサートでは 1.26, 図書館では 1.23 である。コロナ禍後の家庭の子どもを連れた文化的活動の再開は全体でもみられたが、高 SES 層でより伸びが大きい形での格差拡大を伴っていた。

他の属性との関連にも一定の傾向がある。国立・私立では博物館やコンサートの経験が多く、子が女性だと図書館が 40%, コンサートで 76% 高い。学力は図書館で 27%, 博物館で 10%, コンサートで 9% 高かった。

2.3. 中学校 3 年生の分析結果

中学校 3 年生の連続変数の記述統計(表 2.9)を見ると、2021 年度から 2024 年度にかけて、一日あたりの平日学習時間は 1.81 時間から 1.55 時間、週末学習時間は 2.17 時間から 1.66 時間へと低下したが、テレビゲーム時間は 1.52 時間から 1.89 時間、スマートフォン使用時間は 1.75 時間から 2.10 時間へと増加した。小学校 6 年生と同じく、2024 年度のほうが学習時間は短く、メディア利用時間は長い傾向といえる。また、中学校 3 年生では小学校 6 年生よりも 2021 年度時点からスマートフォン使用時間の平均が長く、2024 年度には 2 時間を超えている点が特徴的である。

表2.9. 連続変数の記述統計<中学校3年生>

	2021年度(N=68354)					
	有効N	平均	標準偏差	最小値	最大値	欠損%
平日学習時間	68190	1.81	0.98	0	3.50	0.24
週末学習時間	68184	2.17	1.33	0	4.50	0.25
テレビゲーム時間	67893	1.52	1.32	0	4.50	0.67
スマートフォン使用時間	67921	1.75	1.23	0	3.50	0.63
学力	68237	0.00	1.00	-3.07	1.94	0.17
	2024年度(N=60266)					
	有効N	平均	標準偏差	最小値	最大値	欠損%
平日学習時間	58697	1.55	1.01	0	3.50	2.60
週末学習時間	58475	1.66	1.28	0	4.50	2.97
テレビゲーム時間	59795	1.89	1.43	0	4.50	0.78
スマートフォン使用時間	59759	2.10	1.17	0	3.50	0.84
学力	59356	0.00	1.00	-2.48	1.97	1.51
マルチレベル分析に追加する変数(2024年度)(N=60266)						
SNS・動画視聴時間	58397	2.33	1.42	0	4.50	3.10
保護者によるSNS・スマートフォン利用制限	59461	1.97	1.36	0	4.00	1.34
保護者のゲーム時間	59785	0.74	1.08	0	4.50	0.80
保護者のスマートフォン利用時間	59736	1.36	1.11	0	4.50	0.88

平均は正規化したサンプリングウエイトを用いて算出。欠損率と有効Nは実サンプル数に基づく。

2 値変数の記述統計(表 2.10)によると、小学校 6 年生と同じく、すべての文化的経験項目において 2024 年度の割合が 2021 年度より高かった。他方、塾、英会話、家庭教

師，通信教育などの参加率は 2024 年度のほうが少し低く，スポーツはやや上昇している。

2024 年度のデジタル機器保有率は子ども用スマートフォンが 90.47%，子ども用 PC・タブレットが 54.52%だった。こうした機器の普及は，スマートフォン使用時間の増加（表 2.9）の結果とも整合的である。

表2.10. 2値変数の記述統計<中学校3年生>

	2021年度(N=68354)			2024年度(N=60266)		
	有効N	該当%	欠損%	有効N	該当%	欠損%
三大都市圏	68354	45.20	0	60266	44.22	0
大都市	68354	25.52	0	60266	26.14	0
中核市	68354	23.91	0	60266	23.80	0
その他の市	68354	41.82	0	60266	41.45	0
へき地	68354	1.17	0	60266	1.97	0
国立	68354	1.03	0	60266	1.04	0
私立	68354	2.74	0	60266	2.12	0
女	68354	47.30	0	60266	47.10	0
性別不明	68354	3.28	0	60266	3.37	0
保護者調査回答者父親	67711	8.50	0.94	59801	8.39	0.77
保護者調査回答者父母以外	67711	0.70	0.94	59801	0.67	0.77
兄	68340	30.10	0.02	60263	30.39	0.00
姉	68348	28.03	0.01	60255	28.73	0.02
弟	68343	29.87	0.02	60258	29.19	0.01
妹	68349	28.28	0.01	60255	28.20	0.02
学力調査当日実施	68354	97.34	0	60266	96.74	0
SES第2四分位(Q2)	68354	24.90	0	60266	24.48	0
SES第3四分位(Q3)	68354	24.15	0	60266	24.42	0
SES第4四分位(Q4)	68354	24.53	0	60266	24.49	0
SES欠損	68354	1.19	0	60266	1.35	0
文化的経験:図書館	67761	21.74	0.87	59774	26.22	0.82
文化的経験:博物館	67729	13.91	0.91	59738	29.29	0.88
文化的経験:コンサート	67709	5.93	0.94	59566	15.74	1.16
文化的経験:旅行	67765	33.53	0.86	59556	75.03	1.18
塾	68354	53.97	0	60260	50.35	0.01
英会話	68354	7.84	0	60265	7.55	0.00
書道	68354	5.51	0	60266	5.59	0
家庭教師	68354	2.82	0	60266	2.06	0
通信教育	68354	9.87	0	60265	7.82	0.00
スポーツ	68354	22.22	0	60257	25.04	0.01
芸術	68354	9.10	0	60264	8.88	0.00

マルチレベル分析に追加する変数(2024年度)

子ども用スマートフォン	59907	90.47	0.60
子ども用PC・タブレット	59750	54.52	0.86

割合と欠損率は正規化したサンプリングウェイトを用いて算出。
有効Nは実サンプル数。

中学校 3 年生においても生徒の行動は家庭 SES と無縁ではない。2021 年度には，SES 上位 25% (Q4) は下位 25% (Q1) と比べて，一日あたりの平日学習時間が 0.49 時間，週末学習時間だと 0.73 時間長い，テレビゲーム時間は 0.76 時間，スマートフォン使用時間は 0.64 時間短かった(表 2.11)。学力の Q4 と Q1 の差は 1.01 標準偏差で，いわゆる学力偏差値に換算すると 10.1 である。2024 年度にも同様の傾向がある。Q4 と Q1 の差は，平日学習時間 0.56，週末学習時間 0.71，テレビゲーム時間 0.85，スマートフォン使用時間 0.61 で，学力は 1.03 標準偏差(学力偏差値換算だと 10.3)だ

った。中学校 3 年生においても 2 年度を通じて、高 SES 層ほど学習時間が長く、ゲームとスマートフォンの時間は短く、学力水準は高かった。ゲーム時間とスマートフォン使用時間は増加し、ゲーム時間における Q4 と Q1 の差の拡大傾向も認められた。

表2.11. SES四分位別の平均値と層間差<中学校3年生>

	平日学習 時間	週末学習 時間	テレビゲー ム時間	スマート フォン使用 時間	学力
2021年度					
SES第1四分位 (Q1)	1.55	1.81	1.91	2.07	-0.49
SES第2四分位 (Q2)	1.76	2.07	1.59	1.81	-0.13
SES第3四分位 (Q3)	1.90	2.26	1.40	1.66	0.12
SES第4四分位 (Q4)	2.04	2.55	1.15	1.43	0.52
Q4とQ1の差	0.49	0.73	-0.76	-0.64	1.01
2024年度					
SES第1四分位 (Q1)	1.27	1.35	2.31	2.39	-0.50
SES第2四分位 (Q2)	1.49	1.54	2.01	2.19	-0.15
SES第3四分位 (Q3)	1.63	1.72	1.77	2.04	0.13
SES第4四分位 (Q4)	1.83	2.06	1.47	1.79	0.53
Q4とQ1の差	0.56	0.71	-0.85	-0.61	1.03

説明変数の階層性についても確認する。小学校 6 年生の結果と変わらず、高 SES 層ほど三大都市圏および大都市に集住していた。2024 年度の Q4 と Q1 の差は三大都市圏で 18.4 ポイント、大都市で 13.1 ポイントである(表 2.12)。学校種別だと、高 SES 層で国立・私立の割合が相対的に高く、とくに私立の Q4 と Q1 の差は 2021 年度 5.2 ポイント、2024 年度 4.2 ポイントだった。女性割合については大きな差はなく、低 SES 層で兄や姉がいる割合がやや高かった。また、2024 年度の子ども用スマートフォン保有は全 SES 層で高水準であるが、Q1 が 91.4%、Q4 が 89.2%であり、むしろ低 SES 層でやや高い。子ども用 PC・タブレットでは高 SES 層で高く、Q4 と Q1 の差は 12.4 ポイントであった。これらの結果から、SES は居住地域など他の変数と重なっていることがわかる。

小学校 6 年生と同様、学校外で蓄積される文化的経験と習い事においても SES 差が存在する(表 2.13)。文化的経験では、2021 年度の Q4 と Q1 の差(ポイント)は、図書館 10.5、博物館 8.8、コンサート 5.3、旅行 12.9 であった。2024 年度にはこれらの差はさらに大きくなり、図書館 12.4、博物館 19.5、コンサート 13.1、旅行 23.6 となった。習い事に関する 2024 年度の Q4 と Q1 の差は、塾 33.3、英会話 7.1、通信教育 6.0、芸術 9.5 だった。書道でも差はみられるが、塾や芸術ほど顕著ではない。他方、スポーツでは SES 差はほとんどない。以上から、学校外における教育的・文化的機会は中学校 3 年生の段階でも SES 格差が明確に存在し、とりわけ文化的経験については 2 時点間で SES 格差が拡大していた。

社会経済的地位による児童生徒・保護者の行動格差

表2.12. SES四分位別の属性構成比 (%) とQ4-Q1差 (%) <中学校3年生>

	三大都市圏	大都市	中核市	その他の市	へき地	国立	私立	女子	性別不明
2021年度									
SES第1四分位 (Q1)	37.2	20.3	22.7	45.6	1.5	0.3	0.9	47.7	2.7
SES第2四分位 (Q2)	40.0	21.5	22.9	45.0	1.4	0.4	1.6	47.5	2.8
SES第3四分位 (Q3)	47.3	26.0	24.6	41.4	1.1	0.9	2.6	47.2	3.5
SES第4四分位 (Q4)	56.5	34.3	25.4	35.3	0.8	2.6	6.1	47.0	4.2
Q4とQ1の差	19.3	14.0	2.7	-10.3	-0.7	2.3	5.2	-0.6	1.5
2024年度									
SES第1四分位 (Q1)	36.4	20.8	23.4	44.2	3.4	0.2	0.6	47.3	3.9
SES第2四分位 (Q2)	39.7	23.0	22.8	43.9	2.4	0.4	1.3	46.8	3.4
SES第3四分位 (Q3)	45.9	26.9	24.8	40.6	1.3	0.9	1.9	47.8	3.0
SES第4四分位 (Q4)	54.8	33.9	24.2	37.2	0.7	2.7	4.8	46.5	3.1
Q4とQ1の差	18.4	13.1	0.8	-7.0	-2.6	2.5	4.2	-0.9	-0.7
	調査回答父親	調査回答父母以外	兄	姉	弟	妹	学力調査当日実施	子ども用スマートフォン	子ども用PC・タブレット
2021年度									
SES第1四分位 (Q1)	8.4	1.4	31.9	30.4	29.6	28.3	97.5		
SES第2四分位 (Q2)	7.9	0.4	30.9	28.3	30.3	27.8	97.6		
SES第3四分位 (Q3)	8.5	0.4	29.6	27.1	29.6	28.4	97.4		
SES第4四分位 (Q4)	9.2	0.2	28.0	26.2	30.3	28.7	97.0		変数なし
Q4とQ1の差	0.8	-1.1	-3.9	-4.2	0.7	0.4	-0.5		
2024年度									
SES第1四分位 (Q1)	7.3	1.1	32.8	31.7	29.5	27.7	95.5	91.4	49.4
SES第2四分位 (Q2)	7.8	0.4	31.2	28.8	29.1	28.1	96.7	91.0	51.5
SES第3四分位 (Q3)	8.6	0.4	29.6	27.7	29.2	28.3	97.1	90.6	55.5
SES第4四分位 (Q4)	10.0	0.2	28.1	26.8	29.1	29.0	97.7	89.2	61.7
Q4とQ1の差	2.7	-0.9	-4.7	-5.0	-0.4	1.3	2.2	-2.2	12.4

表2.13. SES四分位別の文化的経験・習い事の割合 (%) とQ4-Q1差 (%) <中学校3年生>

	文化的経験				習い事						
	図書館	博物館	コンサート	旅行	塾	英会話	書道	家庭教師	通信教育	スポーツ	芸術
2021年度											
SES第1四分位 (Q1)	16.6	10.3	3.9	28.7	37.8	4.4	3.9	2.7	6.2	21.6	5.0
SES第2四分位 (Q2)	20.9	12.6	4.9	29.9	51.2	6.9	5.4	3.0	9.3	22.7	7.8
SES第3四分位 (Q3)	22.5	13.8	5.7	34.1	61.7	8.6	6.0	2.9	10.4	23.3	9.6
SES第4四分位 (Q4)	27.1	19.1	9.3	41.7	66.5	11.8	6.8	2.8	13.9	21.5	14.4
Q4とQ1の差	10.5	8.8	5.3	12.9	28.8	7.3	2.9	0.1	7.7	-0.1	9.5
2024年度											
SES第1四分位 (Q1)	20.0	20.8	10.3	62.8	32.7	4.2	4.0	1.9	4.9	23.9	4.9
SES第2四分位 (Q2)	24.8	26.1	12.8	72.5	47.2	6.8	5.5	2.1	7.1	26.4	6.9
SES第3四分位 (Q3)	27.8	30.3	16.6	79.0	56.6	8.3	6.1	2.3	8.7	25.3	9.5
SES第4四分位 (Q4)	32.4	40.3	23.4	86.4	66.0	11.3	7.0	2.0	10.9	25.0	14.4
Q4とQ1の差	12.4	19.5	13.1	23.6	33.3	7.1	3.0	0.1	6.0	1.1	9.5

各種習い事を目的変数としたモデルの結果(表 2.14)は、中学校 3 年生の SES による参加格差を浮き彫りにしている。とりわけ塾、英会話、通信教育、芸術では SES 差が大きい。SES 上位 25% (Q4)は参照群の下位 25% (Q1)と比べて参加オッズが明確に高く、Q4 のオッズ比は塾 2.72, 英会話 2.12, 書道 1.49, 家庭教師 1.74, 通信教育 1.81, スポーツ 1.21, 芸術 2.51 とすべて有意($p < .001$)だった。スポーツ以外のすべての習

い事で SES 層が上位なほど参加オッズも高い勾配があり、塾だと Q2 のオッズ比は 1.66, Q3 では 2.39, Q4 だと 2.72 である。

2024 年度ダミーによると、全体として 2021 年度と比べて英会話・書道・芸術については変化がなかった。2024 年度の参加オッズは 2021 年度と比べて、学習系は塾 18%, 家庭教師 29%, 通信教育 22%の低下を示すが、スポーツでは 14%高かった。これらは、

表2.14. 習い事を目的変数としたロジスティック回帰モデル<中学校3年生>

N=126443	塾		英会話		書道		家庭教師		通信教育		スポーツ		芸術	
	オッズ比	有意水準	オッズ比	有意水準	オッズ比	有意水準	オッズ比	有意水準	オッズ比	有意水準	オッズ比	有意水準	オッズ比	有意水準
2024年度	0.82 ***		0.96		1.03		0.71 ***		0.78 ***		1.14 ***		1.04	
三大都市圏	1.76 ***		1.04		0.91 *		0.70 ***		1.06 *		0.72 ***		0.98	
大都市	1.55 ***		0.69 ***		0.82 *		1.25 *		0.96		0.82 ***		0.86 **	
中核市	1.40 ***		0.77 **		0.87		1.15		0.93		0.93		0.80 ***	
その他の市	1.21 **		0.87		1.01		1.08		1.00		0.94		0.90 *	
八き地	0.39 ***		1.18		1.46 **		0.52 *		1.31 *		1.45 ***		1.38 **	
国立	2.26 ***		1.45 **		1.08		1.88 **		0.74 *		0.79 **		1.45 **	
私立	0.26 ***		1.41 ***		0.72 *		1.96 ***		0.45 ***		0.84		1.26 **	
女	0.95 ***		1.29 ***		2.87 ***		0.93		1.20 ***		0.48 ***		3.74 ***	
性別不明	1.11		1.36 *		1.62 ***		0.93		1.11		0.67 ***		2.06 ***	
保護者調査回答者父親	0.75 ***		0.85 ***		0.82 ***		1.11		0.85 ***		0.95 *		0.93	
保護者調査回答者父母以外	0.71 ***		0.62 *		0.49 **		1.73 **		0.31 ***		0.66 ***		0.56 **	
兄	0.70 ***		0.71 ***		0.77 ***		0.64 ***		0.64 ***		1.23 ***		0.78 ***	
姉	0.70 ***		0.75 ***		0.93 *		0.66 ***		0.71 ***		1.11 ***		0.71 ***	
弟	0.80 ***		0.81 ***		0.92 **		0.79 ***		0.92 ***		1.20 ***		0.84 ***	
妹	0.77 ***		0.82 ***		0.98		0.88 **		0.95 *		1.15 ***		0.90 ***	
SES第2四分位(Q2)	1.66 ***		1.42 ***		1.27 ***		1.35 ***		1.38 ***		1.11 ***		1.49 ***	
SES第3四分位(Q3)	2.39 ***		1.67 ***		1.39 ***		1.49 ***		1.43 ***		1.23 ***		1.75 ***	
SES第4四分位(Q4)	2.72 ***		2.12 ***		1.49 ***		1.74 ***		1.81 ***		1.21 ***		2.51 ***	
SES欠損	1.21 **		1.07		0.99		1.24		0.88		0.89		1.14	
学力	1.11 ***		1.36 ***		1.29 ***		0.58 ***		1.37 ***		0.91 ***		1.37 ***	
学力調査当日実施	1.14		1.00		1.06		0.94		1.06		1.11		0.93	
SES第2四分位(Q2)×2024年度	1.04		1.06		1.02		1.01		0.96		1.09 *		0.86 *	
SES第3四分位(Q3)×2024年度	0.98		1.03		0.98		1.10		1.05		0.99		0.96	
SES第4四分位(Q4)×2024年度	1.19 **		1.00		1.00		0.99		0.96		1.07		0.99	
決定係数	0.13		0.09		0.12		0.10		0.09		0.06		0.20	

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

学校が通常通り機能していなかったコロナ禍期に大きくなった学校外学習機会に対する需要がコロナ禍後にかけて縮小する一方で、外出を伴うスポーツ参加が増えた結果と考えられる。

SES と 2024 年度の交互作用項は概ね有意ではなかったもので、年度間で階層性の変化は認められなかった。例外として、塾では Q4×2024 年度のオッズ比が 1.19 で有意だった($p < .01$)。高 SES 層で、低 SES 層と比べた相対的な通塾オッズが高まったという形での階層差拡大といえる。一方で、スポーツと芸術は Q2×2024 年度のオッズ比がそれぞれ 1.09・0.86 と有意であった($p < .05$)が、解釈は難しい。

他の変数については、学力などを統制しても、女性であると英会話、書道、通信教育、

芸術で参加オッズが高く、とくに書道は 2.87, 芸術は 3.74 であった。スポーツは 0.48 と男性より明確に低い。塾参加オッズは三大都市圏や大都市で高いが、へき地では低かった。

仮説1に対する実証知見を確認する。学習行動・非学習行動を目的変数とした分析(表 2.15)の 2024 年度ダミーの結果によると、2021 年度と比べて、中学校 3 年生全体では、一日あたりの平日学習時間は 0.23 時間、週末学習時間は 0.43 時間、テレビゲーム時間は 0.21 時間短く、スマートフォン使用時間は 0.32 時間長くなった。また、習い事参加の SES 格差(表 2.14)を統制しても、中学校 3 年生の行動に独自の SES 差があった。具体的には、習い事参加、学力、地域、家族構成などを統制した後でも、高 SES 層ほど学習時間が長く、ゲームやスマートフォンの時間は短い。SES 上位 25%(Q4)は参照

表2.15. 学習・非学習行動の線形回帰分析<中学校3年生>

N=126421	平日学習時間		週末学習時間		テレビゲーム時間		スマートフォン使用時間	
	推定値	有意水準	推定値	有意水準	推定値	有意水準	推定値	有意水準
2024年度	-0.23	***	-0.43	***	-0.21	***	0.32	***
三大都市圏	0.02		-0.10	***	0.17	***	0.29	***
大都市	0.02		0.03		0.02		0.13	***
中核市	0.03		0.09	*	-0.03		0.01	
その他の市	-0.03		0.01		0.03		0.04	
へき地	-0.03		0.04		-0.16	**	-0.20	***
国立	0.17		0.39	**	-0.22	**	-0.17	
私立	-0.25	***	-0.07		-0.02		0.15	
女	0.14	***	0.15	***	-0.39	***	0.11	***
性別不明	0.04		-0.02		-0.06		0.15	***
保護者調査回答者父親	0.02		0.05	***	0.02		-0.03	*
保護者調査回答者父母以外	0.04		0.02		-0.09		-0.48	***
兄	-0.10	***	-0.16	***	0.07	***	0.06	***
姉	-0.08	***	-0.13	***	0.03	**	0.02	*
弟	-0.05	***	-0.08	***	-0.05	***	-0.02	*
妹	-0.05	***	-0.09	***	-0.05	***	-0.03	**
SES第2四分位(Q2)	0.07	***	0.10	***	-0.14	***	-0.19	***
SES第3四分位(Q3)	0.10	***	0.19	***	-0.22	***	-0.31	***
SES第4四分位(Q4)	0.16	***	0.35	***	-0.39	***	-0.49	***
SES欠損	0.09	**	0.12	**	-0.33	***	-0.33	***
学力	0.10	***	0.22	***	-0.32	***	-0.15	***
学力調査当日実施	0.04		-0.02		-0.04		0.00	
塾	0.74	***	0.46	***	-0.09	***	-0.08	***
英会話	0.10	***	0.10	***	-0.10	***	-0.14	***
書道	0.02		0.06	***	-0.19	***	-0.17	***
家庭教師	0.35	***	0.34	***	-0.01		-0.10	***
通信教育	0.08	***	0.24	***	-0.16	***	-0.26	***
スポーツ	-0.06	***	-0.16	***	-0.17	***	-0.02	*
芸術	0.01		0.05	***	-0.17	***	-0.20	***
SES第2四分位(Q2)×2024年度	0.01		-0.05	**	-0.04		0.04	*
SES第3四分位(Q3)×2024年度	0.01		-0.08	***	-0.05	*	0.06	**
SES第4四分位(Q4)×2024年度	0.03		-0.04		-0.04		0.04	
決定係数	0.21		0.15		0.13		0.10	

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

群である下位 25% (Q1) と比べて、一日あたりの平日学習時間が 0.16 時間、週末学習時間が 0.35 時間長く、テレビゲーム時間が 0.39 時間、スマートフォン使用時間が 0.49 時間短い。Q2, Q3 でも同方向の差がみられることから、中学校 3 年生においても、学習行動と非学習行動の差は社会経済的な有利不利に沿った勾配をなしている。

時点間の変化を示す SES と 2024 年度の交互作用項を見ると、中学校 3 年生では一貫したパターンは確認できなかった。平日学習時間だと有意な変化はなく、週末学習時間、テレビゲーム時間、スマートフォン使用時間では一部の SES 層で有意差があるが、それらの方向は必ずしも一貫していない。したがって、中学校 3 年生では、学習時間の SES 差が変化したとはいえ、非学習行動についても小学校 6 年生のように一貫した拡大傾向は確認できなかった。

説明変数としての習い事の結果は、中学校 3 年生においても別側面から SES 格差を明らかにしている。学習塾などでの勉強時間を含む平日学習時間と週末学習時間は、非通塾と比べて通塾していると一日あたりの平日学習時間が 0.74 時間、週末学習時間が 0.46 時間長い。これらは主に塾の授業や宿題などに要する時間として解釈できる。また、塾、英会話、通信教育などへの参加は、テレビゲーム時間とスマートフォン使用時間の短さと結びついている。学校外教育活動に時間を使う分、メディア時間の抑制につながっているのかもしれない。スポーツや芸術も一部では学習時間の短さと結びついているが、ゲームやスマートフォン使用時間も短いので、非学習行動を抑え込む点では一定の共通性があるといえる。

他の主な変数の結果については、たとえば、学力が高いほど学習時間は長く、ゲームとスマートフォンに使う時間は短かった。女性は男性よりも平日・週末の学習時間が長く、テレビゲーム時間は短い、スマートフォン使用時間は長かった。

仮説2を検証するために、文化的経験を目的変数とした分析の結果を表 2.16 にまとめた。2 時点間において文化的経験の全体水準が上昇しただけではなく、項目によっては SES 格差が拡大していた。2024 年度ダミーは全 4 項目で有意で ($p < .001$)、オッズ比は図書館 1.28、博物館 2.32、コンサート 2.85、旅行 4.39 だった。表 2.13 に示した SES 層別割合の上昇傾向が他の属性を統制した後でも維持されていたことになる。

小学校 6 年生と同じく、これらの回復の程度には SES 差があった。まず、コロナ禍期中の 2021 年度時点であっても高 SES 層ほど文化的経験を子どもに付与する傾向が認められた。SES 上位 25% (Q4) は参照群の下位 25% (Q1) と比べて、図書館 1.67、博物館 1.76、コンサート 2.08、旅行 1.66 のオッズ比を示している ($p < .001$)。その上、SES と 2024 年度の交互作用項が一部で有意だった。博物館では Q3×2024 年度が 1.17

($p < .01$), Q4×2024 年度だと 1.26 だった($p < .001$)。旅行だと Q2×2024 年度 1.46, Q3×2024 年度 1.73, Q4×2024 年度 2.12 だった(すべて $p < .001$)。したがって、コロナ禍後の子どもを連れた文化的活動の再開は全体でもみられたが、とくに旅行では高 SES 層ほど増加幅が大きく、層間差の拡大を伴っていた。

国立・私立では博物館やコンサートを経験しやすく、女性は図書館 1.80, 博物館 1.36, コンサート 2.24, 旅行 1.17 と、いずれも男性よりオッズ比が高い(すべて $p < .001$)。学力は図書館 1.25, 博物館 1.12, コンサート 1.11 と一定の関連を見て取れる。一方、旅行では学力との関連は強くはないが負の関連($p < .05$)があった。

表2.16. 文化的経験を目的変数としたロジスティック回帰モデル<中学校3年生>

N=125715	図書館		博物館		コンサート		旅行	
	オッズ比	有意水準	オッズ比	有意水準	オッズ比	有意水準	オッズ比	有意水準
2024年度	1.28 ***		2.32 ***		2.85 ***		4.39 ***	
三大都市圏	0.73 ***		0.82 ***		0.98		1.24 ***	
大都市	0.72 ***		1.34 ***		1.25 ***		1.21 ***	
中核市	0.91		1.32 ***		1.09		1.14 **	
その他の市	1.12 *		1.15 **		1.06		1.08	
へき地	1.07		0.79 **		0.99		1.01	
国立	1.84 ***		1.93 ***		1.83 ***		1.29 *	
私立	1.19		1.44 ***		1.61 ***		1.26 ***	
女	1.80 ***		1.36 ***		2.24 ***		1.17 ***	
性別不明	1.02		0.93		1.50 ***		1.19 *	
保護者調査回答者父親	1.12 ***		1.27 ***		1.11 **		1.41 ***	
保護者調査回答者父母以外	0.99		1.09		1.15		0.96	
兄	0.76 ***		0.74 ***		0.78 ***		0.79 ***	
姉	0.82 ***		0.80 ***		0.83 ***		0.84 ***	
弟	1.01		0.92 ***		0.76 ***		1.13 ***	
妹	1.08 ***		0.92 ***		0.86 ***		1.19 ***	
SES第2四分位(Q2)	1.25 ***		1.20 ***		1.19 **		1.06 *	
SES第3四分位(Q3)	1.35 ***		1.29 ***		1.33 ***		1.25 ***	
SES第4四分位(Q4)	1.67 ***		1.76 ***		2.08 ***		1.66 ***	
SES欠損	1.42 ***		1.39 ***		1.68 ***		1.25 **	
学力	1.25 ***		1.12 ***		1.11 ***		0.98 *	
学力調査当日実施	0.93		1.01		0.81 *		1.01	
SES第2四分位(Q2)×2024年度	1.00		1.08		1.05		1.46 ***	
SES第3四分位(Q3)×2024年度	1.05		1.17 **		1.20 **		1.73 ***	
SES第4四分位(Q4)×2024年度	1.01		1.26 ***		1.11		2.12 ***	
決定係数	0.09		0.11		0.17		0.25	

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

3. 1時点(2024 年度)のマルチレベル分析

<仮説> SES による児童生徒の学習行動と非学習行動の差が学校間に存在する。

学習時間を含む児童生徒の行動、意識、選択などについての SES 格差は、個人水準だ

けではなく、学校(Matsuoka 2015)、近隣(Matsuoka 2018)、地域(松岡 2019)といった集合的水準間にも存在することが実証的に示されてきた。そこで、本節では、2021年度から2024年度にかけての変化(第2節)を踏まえた上で、2024年度調査で新たに追加された項目を含めて、児童生徒と学校の2水準を考慮したマルチレベルモデルによる検討を行う。個人水準のSES格差は第2節の結果で示されているので、本節は学校水準に主眼を置く。

3.1. 分析手法

データ

本節では、第2節でも使用した2024年度の全国学力・学習状況調査の経年変化分析調査と悉皆調査のPBT対象者の個票を分析対象とした。

目的変数

学習行動の「平日学習時間」と「週末学習時間」、それに非学習行動の「テレビゲーム時間」と「スマートフォン使用時間」は、それぞれ第2節の経年比較分析で用いた変数と同じである。なお、「平日学習時間」、「週末学習時間」、「テレビゲーム時間」は保護者回答を使用して本節のマルチレベルモデルによる分析を行っても主な結果に変わりはない。

これらの4変数に加えて、非学習行動として、2024年度の児童生徒に対する悉皆調査で新たに追加された項目である「SNS・動画視聴時間」を検証する。

- 「SNS・動画視聴時間」:児童生徒回答。設問は「普段(月曜日から金曜日)、1日当たりどれくらいの時間、携帯電話やスマートフォンでSNSや動画視聴などをしますか(携帯電話やスマートフォンを使って学習する時間やゲームをする時間は除きます)」である。各選択肢である時間区分の中央値を割り当てることにより、平日1日当たりのSNS・動画視聴時間を示す連続変数を作成した。具体的には、「4時間以上」を4.5、「3時間以上4時間未満」を3.5、「2時間以上3時間未満」を2.5、「1時間以上2時間未満」を1.5、「30分以上1時間未満」を0.75、「30分未満」を0.25、「携帯電話やスマートフォンを持っていない」を0とした。

説明変数

個人水準変数として、前節と同じ性別(女・性別不明)、保護者調査回答者(父親・父母以外)、兄弟姉妹の有無、学力、出身家庭SES、各種習い事参加有無を含めた。また、児童生徒回答の「SNS・動画視聴時間」を目的変数として追加するにあたって、個人水準における分析視角を増やすために保護者調査回答を用いて新たに下記の変数を作成した。非該当、無回答、誤記入および欠損は欠損値として扱った。

- 保護者によるゲーム時間制限：保護者は設問「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」に対して、「いつもしている」、「よくしている」、「ときどきしている」、「あまりしていない」、「全くしていない」の中から一つを選んだ。回答を 0~4 の順序尺度に変換した(0=「全くしていない」~4=「いつもしている」)。
- 保護者のゲーム時間：設問「あなたは, 1 日当たりどのくらいの時間, テレビゲーム(コンピュータゲーム, 携帯式のゲーム, 携帯電話やスマートフォンを使ったゲームを含む)をしますか」に対する選択肢における時間区分の中央値を割り当てることにより, 1 日当たりのテレビゲーム時間を示す連続変数を作成した。具体的には, 「4 時間以上」を 4.5, 「3 時間以上 4 時間未満」を 3.5, 「2 時間以上 3 時間未満」を 2.5, 「1 時間以上 2 時間未満」を 1.5, 「1 時間未満」を 0.5, 「全くしない」を 0 とした。
- 保護者のスマートフォン利用時間：「あなたは, 1 日当たりどのくらいの時間, 携帯電話やスマートフォンで SNS や動画視聴などをしますか」に対する選択肢における時間区分の中央値を割り当てた。具体的には, 「4 時間以上」4.5, 「3 時間以上 4 時間未満」3.5, 「2 時間以上 3 時間未満」2.5, 「1 時間以上 2 時間未満」1.5, 「30 分以上 1 時間未満」0.75, 「30 分未満」0.25, 「携帯電話やスマートフォンを持っていない」0 である。この連続変数は 1 日当たりのスマートフォン利用時間を意味する。
- 子ども用スマートフォン：「あなたの家には, 子供用の携帯電話, スマートフォンがありますか」に対して「ある」を 1, 「ない」を 0 とした。
- 子ども用 PC・タブレット：「あなたの家には, 子供用のコンピュータ又はタブレット端末がありますか」について「ある」は 1, 「ない」が 0。

第 2 節で用いた三大都市圏, 都市規模(大都市・中核市・その他の市), へき地, 国立・私立は, 学校水準の変数として扱った。また, 学校間の階層性の有無を検証するために, 学校 SES を学校水準変数として追加した。SES は個人水準では四分位と欠損ダミーを用いたが, 学校水準では解釈を容易にするために連続変数である SES 指標(SES_I) (川口 2023)を用いて各学校の児童生徒の平均 SES を作成した。同様に児童生徒の学力を平均化した学校学力を用いる。学校 SES と学校学力はいずれも平均 0・標準偏差 1 となるよう学校水準で標準化してモデルに投入した。

分析モデル

本節では, 2024 年度のデータに, 児童生徒が各学校に所属している構造を考慮した 2 水準のマルチレベルモデルを適用し, 小中学校それぞれについて分析した。学校水準では, 学校 SES と各目的変数の関連を示す直接効果と, 学校学力を経由した間接効果をあわ

せて検討した。なお、小学校では国立校・私立校の学校数が少ないため、設置者ダミーはモデルに投入していない。

3.2. 小学校 6 年生の分析結果

表 2.17 はマルチレベル分析で用いる学校水準変数の記述統計である。学校数は 589 であり、学校 SES と学校学力は学校平均値を標準化した変数なので平均 0・標準偏差 1 となっている。地域属性については、三大都市圏に所在する学校は 36.84%、へき地校は 3.23% だった。都市規模については、参照群である町村 (13.92%) を除くと、その他の市が 46.52% で最も多く、大都市が 19.69%、中核市が 19.86% である。

表2.17. 学校水準変数の記述統計<小学校6年生>

N=589	平均	標準偏差	最小値	最大値
学校SES	0	1	-3.13	4.02
学校学力	0	1	-3.66	3.18
	割合%			割合%
三大都市圏	36.84		大都市	19.69
へき地	3.23		中核市	19.86
			その他の市	46.52

本節の分析に用いる 2024 年度調査に追加された変数にも SES 格差が存在する (表 2.18)。一日あたりの SNS・動画視聴時間は SES 下位 25% (Q1) で 2.00 時間、上位 25% (Q4) で 1.07 時間であり、Q4 と Q1 の差は 0.93 時間だった。保護者によるゲーム時間制限は Q1 で 2.42、Q4 で 2.84 であり、高 SES 層ほど制限する傾向がある。加えて、保護者自身のゲーム時間とスマートフォン利用時間はいずれも低 SES 層で長く、Q4 と Q1 の差はそれぞれ一日あたり 0.56 時間、0.48 時間であった。児童本人のメディア利用だけでなく、保護者の子育て実践と行動にも SES 差がみられる。

表2.18. SES四分位別の平均値と層間差<小学校6年生>

2024年度	SNS・動画視聴 時間	保護者による ゲーム時間制限	保護者のゲーム 時間	保護者のスマー トフォン利用時間
SES第1四分位 (Q1)	2.00	2.42	1.00	1.59
SES第2四分位 (Q2)	1.64	2.58	0.76	1.37
SES第3四分位 (Q3)	1.38	2.73	0.60	1.28
SES第4四分位 (Q4)	1.07	2.84	0.44	1.11
Q4とQ1の差	-0.93	0.41	-0.56	-0.48

これらの変数を含めたマルチレベル回帰分析を行った。目的変数の級内相関 (ICC) は、平日学習時間 0.032、週末学習時間 0.033、テレビゲーム時間 0.017、スマートフォン使用時間 0.014、SNS・動画視聴時間 0.012 であり、分散の大部分は個人水準にあるが学校間の違いも認められる。分析結果 (表 2.19) は学習行動・非学習行動に関して個

人水準と学校水準の双方に SES 差があることを示している。個人水準では、SES 上位 25% (Q4) は参照群である下位 25% (Q1) と比べて、一日あたりの平日学習時間が 0.21 時間、週末学習時間だと 0.31 時間長い、テレビゲーム時間は 0.42 時間、スマートフォン使用時間は 0.26 時間、SNS・動画視聴時間では 0.35 時間短い。Q3 でも同方向の差があり、とくに非学習行動では Q2 から Q4 にかけて係数が大きくなっている。すなわち、第 2 節と同様に、習い事参加や学力を統制しても個人水準の SES の勾配差は残っ

表2.19. 学習・非学習行動を目的変数としたマルチレベル回帰分析<小学校6年生>

	平日学習時間		週末学習時間		テレビゲーム時間		スマートフォン使用時間		SNS・動画視聴時間	
	推定値	有意水準	推定値	有意水準	推定値	有意水準	推定値	有意水準	推定値	有意水準
個人(児童)水準(N=27740)										
女	0.06	***	0.01		-0.31	***	0.16	***	0.17	***
性別不明	0.01		0.02		-0.17		0.11		0.13	
保護者調査回答者父親	0.00		0.00		0.03		0.12	***	0.03	
保護者調査回答者父母以外	-0.10		-0.01		0.13		0.06		0.06	
兄	-0.05	***	-0.05	**	0.05	*	0.13	***	0.04	
姉	-0.04	**	-0.04	*	0.00		0.05	**	0.02	
弟	-0.04	**	-0.04	*	-0.16	***	-0.04	**	-0.18	***
妹	-0.05	***	-0.06	***	-0.18	***	-0.10	***	-0.22	***
SES第2四分位(Q2)	0.00		-0.01		-0.11	***	-0.14	***	-0.14	***
SES第3四分位(Q3)	0.06	***	0.01		-0.23	***	-0.17	***	-0.24	***
SES第4四分位(Q4)	0.21	***	0.31	***	-0.42	***	-0.26	***	-0.35	***
SES欠損	0.04		-0.01		-0.27	**	-0.23	**	-0.20	*
学力	0.10	***	0.14	***	-0.31	***	-0.14	***	-0.19	***
学力調査当日実施	0.07		0.00		-0.17	*	-0.09		-0.16	
塾	0.86	***	0.78	***	-0.23	***	-0.17	***	-0.16	***
英会話	0.13	***	0.05	*	-0.12	***	-0.04	*	-0.08	**
書道	0.12	***	0.04	*	-0.12	***	-0.09	***	-0.08	***
家庭教師	0.48	***	0.57	***	-0.04		-0.05		-0.08	
通信教育	0.05	**	0.12	***	-0.10	***	-0.17	***	-0.20	***
スポーツ	-0.12	***	-0.23	***	-0.08	***	-0.07	***	-0.09	***
芸術	-0.07	***	-0.05	**	-0.13	***	-0.05	**	-0.11	***
保護者によるゲーム時間制限	0.03	***	0.04	***	-0.17	***	-0.18	***	-0.21	***
保護者のゲーム時間	-0.01	**	-0.01	*	0.09	***	0.10	***	0.07	***
保護者のスマートフォン利用時間	-0.01	*	-0.02	**	0.07	***	0.14	***	0.09	***
子ども用スマートフォン	0.02		0.00		0.26	***	0.80	***	0.51	***
子ども用PC・タブレット	0.03	**	0.03	*	0.14	***	0.06	***	0.19	***
学校水準(N=589)										
三大都市圏	-0.06	*	-0.12	***	0.09	***	0.13	***	0.09	***
大都市	0.06		-0.02		-0.09		0.03		-0.04	
中核市	0.00		-0.04		-0.02		0.03		-0.06	
その他の市	0.01		-0.03		-0.03		0.02		-0.05	
へき地	0.07		0.15		-0.13		-0.19	**	-0.17	
学校SES	-0.03		0.09	*	-0.05		-0.11	***	-0.07	
学校学力	0.10	*	0.06		-0.11	*	-0.04		-0.15	**
学校SES→学校学力の媒介(間接効果)	0.04	*	0.03		-0.05	*	-0.02		-0.06	**
決定係数・個人水準	0.240		0.159		0.200		0.287		0.166	
決定係数・学校水準	0.060		0.104		0.119		0.309		0.225	

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

ている。

追加した家庭関連変数の結果は一貫している。保護者によるゲーム時間制限が強いと、係数は小さいが、平日学習時間と週末学習時間は長く、テレビゲーム時間、スマートフォン使用時間、SNS・動画視聴時間はいずれも短い。一方で、保護者のゲーム時間とスマートフォン利用時間が長いほど、児童のメディア関連行動の時間も長い。さらに、子ども用スマートフォンの保有は、テレビゲーム時間、スマートフォン使用時間、SNS・動画視聴時間のいずれとも結びついていて、とくにスマートフォン使用時間では 0.80、SNS・動画視聴時間では 0.51 と大きい。子ども用 PC・タブレットを所持していると、メディア利用時間だけではなく学習時間も長い、これはスマートフォンと PC・タブレットでは使われ方に違いがあるからだと考えられる。

仮説を検証するために、学校水準の結果(表 2.19 の下部)を見ると、地域属性と学校学力を統制しても学校 SES が高いと週末学習時間は長い、スマートフォン使用時間は短かった。また、学校学力が高いと平日学習時間が長く、テレビゲーム時間と SNS・動画視聴時間は短い。さらには、学校 SES から学校学力を經由した間接効果が確認できる。平日学習時間で 0.04、テレビゲーム時間で-0.05、SNS・動画視聴時間で-0.06 といずれも係数はかなり小さいものの、高 SES 校ほど学校全体の学力水準が高く、そのことを通じて学習時間が長く、非学習行動が抑えられる傾向があった。

3.3. 中学校 3 年生の分析結果

表 2.20 は中学校 3 年生のマルチレベル分析に含める学校水準変数の記述統計である。中学校は 726 校あり、学校 SES と学校学力は、小学校 6 年生と同様に、平均 0・標準偏差 1 となるよう標準化してある。三大都市圏にある学校は 35.54%、へき地校は 6.34%、都市規模では、参照群である町村(14.88%)に対して、大都市 20.80%、中核市 19.42%、その他の市 44.90%であった。

表2.20. 学校水準変数の記述統計<中学校3年生>

N=726	平均	標準偏差	最小値	最大値
学校SES	0	1	-2.78	3.76
学校学力	0	1	-3.76	4.41
	割合%		割合%	
三大都市圏	35.54		大都市	20.80
へき地	6.34		中核市	19.42
			その他の市	44.90

SNS・動画視聴時間については SES 下位 25%(Q1)で一日あたり 2.65 時間、上位 25%(Q4)で 1.98 時間であり、Q4 と Q1 の差は 0.67 時間であった(表 2.21)。保護者によるゲーム時間制限は高 SES 層の家庭ほど制限する傾向があり、Q1 で 1.78、Q4

で2.20である。保護者自身のゲーム時間とスマートフォン利用時間は両方とも低SES層で長く、Q4とQ1の差でみるとそれぞれ0.54時間、0.44時間の差があった。

表2.21. SES四分位別の平均値と層間差<中学校3年生>

2024年度	SNS・動画視聴時間	保護者によるゲーム時間制限	保護者のゲーム時間	保護者のスマートフォン利用時間
SES第1四分位 (Q1)	2.65	1.78	1.03	1.61
SES第2四分位 (Q2)	2.42	1.91	0.78	1.38
SES第3四分位 (Q3)	2.26	2.00	0.65	1.28
SES第4四分位 (Q4)	1.98	2.20	0.49	1.17
Q4とQ1の差	-0.67	0.42	-0.54	-0.44

各目的変数の級内相関(ICC)は、平日学習時間 0.031、週末学習時間 0.049、テレビゲーム時間 0.023、スマートフォン使用時間 0.017、SNS・動画視聴時間 0.028 だった。小学校6年生と同じく分散の大半は個人間にあるが、学校間の違いがないわけではない。マルチレベル回帰分析の結果(表2.22)を見ると、個人水準ではSES上位25%(Q4)は参照群の下位25%(Q1)と比べて、一日あたりの平日学習時間が0.14時間、週末学習時間が0.23時間長い、テレビゲーム時間は0.29時間、スマートフォン使用時間は0.23時間、SNS・動画視聴時間は0.25時間短かった。Q3でも同方向の差がみられ、とくに非学習行動ではQ2からQ4にかけて明確な勾配がある。

本節で新たに追加した変数の結果に着目する。保護者によるゲーム時間制限が強いほど、中学校3年生の平日学習時間と週末学習時間は長く、テレビゲーム時間、スマートフォン使用時間、SNS・動画視聴時間は短い。対照的に、保護者のゲーム時間とスマートフォン利用時間が長いほど、生徒のメディア関連行動の時間も長い。子ども用スマートフォンの保有は、テレビゲーム時間、スマートフォン使用時間、SNS・動画視聴時間の長さとは結びついていて、なかでもスマートフォン使用時間では一日あたり1.21、SNS・動画視聴時間では0.62と比較的大きい。子ども用PC・タブレットは、平日学習時間、週末学習時間、テレビゲーム時間、SNS・動画視聴時間とは弱い正の関係にある一方、スマートフォン使用時間は短い。

学校水準の結果(表2.22の下部)に目を向けると、中学校3年生では諸変数を統制すると学校SESの直接効果は限定的で、SNS・動画視聴時間とのみ正の結びつきがみられる。学校学力は高いほど週末学習時間は長く、テレビゲーム時間とSNS・動画視聴時間は短い。学校SESの学校学力を介した間接効果は、週末学習時間で0.16、テレビゲーム時間で-0.08、SNS・動画視聴時間で-0.15と有意だった。これらの係数はいずれも大きくはないが、高SES校ほど平均学力が高く、そのことを通じて週末学習時間が長く、非学習行動が抑えられる傾向を意味する。中学校3年生では、学校SESの直接効果よりも、学校学力を介した経路のほうが相対的に目立った。

表2.22. 学習・非学習行動を目的変数としたマルチレベル回帰分析<中学校3年生>

	平日学習時間		週末学習時間		テレビゲーム時間		スマートフォン使用時間		SNS・動画視聴時間	
	推定値	有意水準	推定値	有意水準	推定値	有意水準	推定値	有意水準	推定値	有意水準
個人(生徒)水準(N=57388)										
女	0.12	***	0.10	***	-0.61	***	-0.03	**	0.20	***
性別不明	0.06		0.14		-0.32	***	0.04		-0.01	
保護者調査回答者父親	0.02		0.04	*	0.02		-0.02		0.00	
保護者調査回答者父母以外	0.05		0.01		-0.01		-0.23	**	-0.13	
兄	-0.08	***	-0.12	***	0.04	**	0.08	***	0.07	***
姉	-0.07	***	-0.12	***	0.01		0.04	***	0.04	**
弟	-0.04	***	-0.08	***	-0.04	**	0.02		-0.11	***
妹	-0.05	***	-0.10	***	-0.02		0.00		-0.10	***
SES第2四分位(Q2)	0.06	***	0.03		-0.13	***	-0.07	***	-0.08	***
SES第3四分位(Q3)	0.08	***	0.07	***	-0.20	***	-0.13	***	-0.14	***
SES第4四分位(Q4)	0.14	***	0.23	***	-0.29	***	-0.23	***	-0.25	***
SES欠損	0.01		-0.01		-0.33	***	-0.17	***	-0.20	**
学力	0.09	***	0.19	***	-0.35	***	-0.12	***	-0.23	***
学力調査当日実施	0.13		0.06		0.07		0.08		0.22	
塾	0.75	***	0.46	***	-0.07	***	-0.08	***	-0.05	***
英会話	0.11	***	0.11	***	-0.08	***	-0.11	***	-0.09	***
書道	0.01		0.06	**	-0.14	***	-0.10	***	-0.12	***
家庭教師	0.36	***	0.33	***	0.10	*	-0.03		0.02	
通信教育	0.06	***	0.20	***	-0.11	***	-0.14	***	-0.22	***
スポーツ	-0.07	***	-0.16	***	-0.18	***	-0.07	***	-0.10	***
芸術	0.02		0.05	**	-0.13	***	-0.11	***	-0.13	***
保護者によるゲーム時間制限	0.05	***	0.07	***	-0.07	***	-0.16	***	-0.17	***
保護者のゲーム時間	-0.02	***	-0.02	***	0.10	***	0.08	***	0.04	***
保護者のスマートフォン利用時間	0.01		-0.01		0.04	***	0.16	***	0.09	***
子ども用スマートフォン	-0.06	***	-0.13	***	0.28	***	1.21	***	0.62	***
子ども用PC・タブレット	0.03	***	0.07	***	0.10	***	-0.03	*	0.10	***
学校水準(N=726)										
三大都市圏	0.02		-0.13	***	0.16	***	0.16	***	0.18	***
大都市	-0.03		-0.12	*	0.06		0.08	**	0.03	
中核市	0.01		-0.05		0.06		0.02		0.02	
その他の市	-0.04		-0.08		0.07		0.04		0.03	
へき地	-0.04		-0.04		-0.12		-0.13	**	-0.07	
国立	0.10		0.11		-0.10		-0.16		-0.15	
私立	-0.22	**	0.08		-0.14		0.00		-0.27	**
学校SES	0.00		-0.03		0.03		-0.01		0.13	**
学校学力	0.06		0.27	***	-0.15	**	-0.03		-0.26	***
学校SES→学校学力の媒介(間接効果)	0.03		0.16	***	-0.08	**	-0.02		-0.15	***
決定係数・個人水準	0.211		0.124		0.165		0.246		0.136	
決定係数・学校水準	0.075		0.162		0.218		0.413		0.307	

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

4. 議論

2 時点比較分析の結果(第 2 節)によると、2021 年度から 2024 年度にかけて小学校 6 年生と中学校 3 年生の学習行動と非学習行動の SES 格差は概ね維持されていた。す

なわち、高 SES 層ほど学習時間が長く、ゲームやスマートフォンに費やす時間が短いという関係が、コロナ禍期の 2021 年度とコロナ禍後の 2024 年度の両時点でみられた。一方で、小学校では非学習行動の格差拡大が認められた。また、中学校 3 年生では通塾に関する SES 格差が拡大していた。全体の通塾率が低下する中で、高 SES 層では低 SES 層と比べた相対的な通塾オッズが高まっていた。これは、学校外教育機会の社会経済的な格差拡大を意味する。

学校外の文化的経験に関する子育て実践については、全体としてコロナ禍から回復していたが、その上昇度合いには SES による差異があった。小学校では広範に、中学校では一部の文化的経験で、その伸びは SES 中上位層・上位層でより大きく、文化的経験の有無の SES 格差が明確に拡大していた。中学校 3 年生でも同様に全体が回復する中、旅行と博物館で高 SES 層ほど増加幅が大きかった。なお、本章では文化的経験の「有無」を示したが、「量」や経験した種類数など他の操作化による指標を用いて分析しても、同様の SES 格差拡大が検出された。

1 時点のマルチレベル分析(第 3 節)では、2024 年度において、学習行動と非学習行動のいずれについても、SES による差が主として個人水準で明瞭に確認された。小学校 6 年生と中学校 3 年生の両方で、各種習い事参加、学力、家族構成などを統制した後も、高 SES 層ほど学習時間が長く、非学習行動が抑制されている傾向だった。高 SES 層のほうが塾や習い事に多く参加している実態を合わせて考えると、社会経済的な条件による児童生徒の行動差は小さくない。

学校水準の結果は、小中学校でやや異なっていた。小学校 6 年生では、学校 SES の直接効果と学校学力を介した関連の両方が一定程度確認され、学校間の階層性が比較的明確だった。これに対し、中学校 3 年生では学校 SES の直接効果は限定的であり、学校間の差は主として学校学力を介して現れていた。つまり、学校水準の階層性は小学校段階でより前景化し、中学校段階では学校 SES そのものより学校全体の学力水準を通じて浮かび上がるといえる。いずれにしても、学校間の違いは「多様な学校がある」と粗くまとめられるものではなく、一定の社会経済的な差異を含むものとして捉える必要がある。

本調査のデザイン上、2021 年度から 2024 年度にかけて拡大した(とされる)学力の SES 格差(文部科学省・国立教育政策研究所 2025)について、その要因を直接に特定することはできない。一方で、本章(第 2 節と第 3 節)の分析結果は、コロナ禍からの行動制限の緩和、学校外活動の再開、スマートフォンの普及といった変化の中で、学習行動・非学習行動と文化的経験に関する SES 差が維持または拡大していたことを示している。とくに小学校段階では、非学習行動と文化的経験の両面で 2024 年度に SES 差の拡大

が比較的明確にみられた。これらの差は些末ではない。たとえば、あくまで一日あたりの回答(表 2.3)を年換算した粗い推計ではあるが、2024 年度の小学校 6 年生では、学校外学習時間は SES 下位 25%(Q1)で年間約 405 時間、SES 上位 25%(Q4)で 667 時間であり、差は 262 時間となる。他方、平日のメディア利用時間(テレビゲーム時間とスマートフォン使用時間の合計)は Q1 で年間 998 時間、Q4 で 541 時間であり、差は 458 時間である。これらには休日や長期休暇のメディア時間が含まれていないので、実際の年間の時間差がより大きくても不思議ではない。

このような SES 格差の維持と拡大が、学力の SES 格差拡大や不登校の増加といった教育問題と同時期に報告されていることは無視すべきではない。家庭 SES によって児童生徒が学習とメディアにどの程度引き付けられるのか、また、学校外でどのような経験を得ているのか。これらの SES 格差と一部の年度間の拡大は、変化する教育の諸課題とまったくの無関係とはいえないだろう。また、これらの差は個人水準にとどまらず、学校水準にも一定程度みられた。各学校は同じ条件で教育実践をしているわけではない以上、行政は各学校・自治体の社会経済的な条件に応じた「個別最適な」支援を行う必要があるといえる(松岡 2025a)。

5. 補論:「多様性の包摂」議論の解像度を上げるための実証分析

第 2 節と第 3 節では SES に主眼を置き、出身地域と性別は統制変数として扱った。これに対し本補論では、学習指導要領の改訂(中央教育審議会 2025)で柱の一つと明示されている「多様性の包摂」(Equity)の議論に資するために、出身家庭の SES(以下、家庭 SES)、出身地域、性別の 3 つの「生まれ」(松岡 2019)の重なりを具体的に示す。目的変数として子どもの大学進学のためとなり得る保護者の大学進学期待(松岡 2019, Matsuoka 2026 など)に着目する。家庭 SES、出身地域、性別それぞれによって保護者の子に対する大学以上進学期待に格差があるのか否かを示した上で、「生まれ」変数を組み合わせたクロス表を作成し、さらにマルチレベル・ロジスティック回帰分析を行う。これらの分析によって、一つひとつの「生まれ」だけではなく、複数の有利不利が地層のように累積的に重なっている「多様な」実態を理解できるはずである。

5.1. 分析手法

データ

第 3 節と同じく 2024 年度の全国学力・学習状況調査の経年変化分析調査と悉皆調

査のPBT対象者の個票を分析する。

目的変数

保護者調査の設問「あなたは、お子さんにどの段階の学校まで進んでほしいと思っ
ていますか」に対する回答のうち、「大学まで」および「大学院まで」を1、それ以外を0とする2
値変数を作成し、「保護者の子に対する大学以上進学期待」と呼称する。無回答等につい
ては、大学以上への進学期待が表明されていないものとして0に含めた。

説明変数

本論(第2節・第3節)と同様の定義の変数を用いた。変数の説明の詳細は2.1の「説
明変数」を参照のこと。

分析モデル

第3節と同じく、個人(児童生徒)と学校の2水準を考慮したマルチレベルモデルを用い
た。目的変数が2値変数であるため、推定はマルチレベル・ロジスティック回帰分析で行っ
た。なお、第3節と同様に小学校では国立校・私立校の学校数が少ないため学校設置者
ダミーを投入していない。中学校でも小学校との比較可能性を優先して含めていないが、
設置者ダミーを加えても主な結果の傾向に変わりはない。

5.2. クロス表による理解：小学校6年生・中学校3年生

保護者が子どもに大学以上への進学を期待している割合は小学校6年生で66.1%・
中学校3年生で61.8%だった。先行研究(松岡2019, Matsuoka 2026など)と同じ
く、2024年度のデータでも保護者の子に対する大学以上進学期待には明確な階層差が
ある。具体的には、小学校6年生では大学以上への進学期待はSES下位25%(Q1)の

表2.23. 保護者の子に対する大学以上進学期待の割合(%)：SES・地域・性別別

		小学校6年生		中学校3年生		
		大学以上 期待(%)	N	大学以上 期待(%)	N	
SES	SES第1四分位 (Q1)	38.5	7381	34.8	14701	
	SES第2四分位 (Q2)	58.0	7000	53.6	14841	
	SES第3四分位 (Q3)	78.1	7448	71.2	14897	
	SES第4四分位 (Q4)	92.1	6675	89.1	15041	
地域	三大都市圏	大都市	78.7	6136	74.4	9747
		中核市	67.7	2573	67.4	6594
		その他の市	69.0	3740	66.3	8996
		町村	59.8	379	54.9	642
	非三大都市圏	大都市	69.6	1677	64.0	5986
		中核市	64.7	4006	59.3	7377
		その他の市	56.2	8012	53.3	16951
		町村	57.0	2327	48.4	3973
性別	男	70.6	14188	66.3	29853	
	女	61.7	14109	57.7	29021	

38.5%から上位 25% (Q4) の 92.1%まで、中学校 3 年生では 34.8%から 89.1%まで分布していて、これはいずれも極めて明瞭な勾配といえる(表 2.23)。Q4 と Q1 の差は小学校 6 年生で 53.6 ポイント、中学校 3 年生で 54.3 ポイントであり、保護者の進学期待において SES 差が大きいことがわかる。

地域差で見ても格差は明らかである。小学校 6 年生では、三大都市圏の大都市が 78.7%で最も高く、非三大都市圏のその他の市が 56.2%、町村が 57.0%で相対的に低い(表 2.23)。中学校 3 年生でも同様に、三大都市圏の大都市が 74.4%で最も高く、非三大都市圏の町村が 48.4%で最も低い。総じて、三大都市圏か否か、また都市規模の違いによって、保護者の大学進学期待には一定の地域差がみられる。

性別については、両学年とも男のほうが女より高い。小学校 6 年生では男 70.6%、女 61.7%であり、差は 8.9 ポイントだった(表 2.23)。中学校 3 年生では男 66.3%、女 57.7%なので、差は 8.6 ポイントである。したがって、保護者の大学進学期待には、SES と地域だけでなく、性別による差も一貫して確認できる。

これらの結果から、各「生まれ」によって保護者の子に対する大学以上進学期待という有利不利に差が存在することがわかる。ただ、社会経済的に恵まれた家庭は都市部に住む傾向がある(松岡 2019)。換言すれば、SES と居住地域の重なりを理解しなければ、どちらか一方の格差を過剰に見積もり得る。既に拙著(松岡 2019)でも同様の知見を実証しているが、本補論でもコロナ禍後の 2024 年度データを用いて「生まれ」ごとの組み合わせを作成する。

表 2.24 は、保護者の子に対する大学以上進学期待における性別差が、SES 別にも地域別にも確認できることを示している。まず SES 別によると、両学年ともすべての SES 層で男のほうが女より高い。ただし、小学校 6 年生では Q1 で男 43.7%に対して女 33.4%、

表2.24. 保護者の子に対する大学以上進学期待の割合(%)
:性別差の比較(SES別・地域別)

SES	小学校6年生		中学校3年生		
	男	女	男	女	
SES第1四分位 (Q1)	43.7	33.4	40.3	29.7	
SES第2四分位 (Q2)	63.9	51.6	59.1	48.5	
SES第3四分位 (Q3)	82.9	73.1	75.7	67.1	
SES第4四分位 (Q4)	93.7	90.4	90.6	87.5	
地域					
三大都市圏	大都市	82.5	75.0	79.5	69.7
	中核市	72.4	63.0	74.4	61.1
	その他の市	74.0	64.3	70.6	62.6
	町村	66.1	54.3	63.6	48.2
非三大都市圏	大都市	73.6	65.7	69.2	58.9
	中核市	69.2	60.2	63.4	55.5
	その他の市	61.0	51.5	56.8	50.6
	町村	62.6	51.8	51.5	46.4

Q4だと男 93.7%に対して女 90.4%であり、中学校 3 年生でも同様に、Q1 で 40.3%と 29.7%, Q4 で 90.6%と 87.5%だった。小中学校の両方で、Q1 の男女差と比べると Q4 の男女差のほうが小さいことがうかがえる。社会経済的に恵まれた家庭であるほど、女性であっても保護者は大学以上への進学を期待している以上、男女差だけに焦点化すると実態を見誤り得る。ただ、Q4 であっても男女差がゼロになっているわけではない。

地域別の結果でも、男のほうが女より保護者から大学以上進学期待を受けている傾向がある。ただし、その差の大きさは地域によって一様ではない。小学校 6 年生について三大都市圏内で見ると、大都市では男 82.5%, 女 75.0%で差は 7.5 ポイントであるのに対し、町村では男 66.1%, 女 54.3%で差は 11.8 ポイントである。中学校 3 年生でも同様に、三大都市圏の大都市では 79.5%と 69.7%で差は 9.8 ポイント、町村では 63.6%と 48.2%で差は 15.4 ポイントだ。つまり、同じ三大都市圏内でも、大都市より町村のほうが男女差は大きい。

非三大都市圏内でも同じ傾向がみられる。小学校 6 年生では、大都市で男 73.6%, 女 65.7%で差は 7.9 ポイントであるのに対し、町村では 62.6%と 51.8%で男女差は 10.8 ポイントだった。一方、中学校 3 年生では、大都市では 69.2%と 58.9%で差は 10.3 ポイント、町村は 51.5%と 46.4%で差はむしろ 5.1 ポイントと小さい。中学校 3 年生の非三大都市圏では町村の男女差は大都市ほど大きくないが、期待水準そのものは男女共に大都市よりかなり低い。

これらを踏まえると、女性であることの不利は、社会経済的条件や地域条件と切り離されて現れるのではなく、それらと重なりながら濃淡があることがわかる。一つの「生まれ」だけで有利不利を理解するのではなく、複数の指標の重なりとして「多様な」実態を理解する必要があるといえる。

表2.25. 保護者の子に対する大学以上進学期待の割合(%):SES・地域別

SES	非三大都市圏				三大都市圏			
	大都市	中核市	その他の市	町村	大都市	中核市	その他の市	町村
小学校6年生								
SES第1四分位 (Q1)	39.7	36.7	32.7	35.4	49.0	44.3	40.3	38.2
SES第2四分位 (Q2)	65.8	58.2	53.0	50.6	67.4	58.3	58.6	51.0
SES第3四分位 (Q3)	75.5	75.0	73.4	74.6	85.4	80.1	79.5	74.6
SES第4四分位 (Q4)	90.4	92.8	87.6	91.7	94.4	91.9	92.4	92.2
中学校3年生								
SES第1四分位 (Q1)	38.1	33.4	29.6	27.7	46.2	40.8	37.2	34.3
SES第2四分位 (Q2)	56.2	50.7	47.3	44.1	65.0	61.0	56.6	56.5
SES第3四分位 (Q3)	70.5	70.4	65.8	63.6	78.9	73.3	73.9	70.5
SES第4四分位 (Q4)	88.2	88.6	86.7	86.3	91.7	89.2	89.6	82.7

次に、表 2.25 は、SES と地域の重なりに着目することで、単独の「生まれ」だけでは見

えにくい有利不利の分布を可視化している。小学校 6 年生では、不利な組み合わせである SES 下位 25% (Q1) かつ非三大都市圏のその他の市で 32.7%, 町村で 35.4% であったのに対し、もっとも有利な組み合わせの一つである SES 上位 25% (Q4) かつ三大都市圏の大都市では 94.4% に達している。中学校 3 年生でも同様に、Q1 かつ非三大都市圏の町村では 27.7% である一方、Q4 かつ三大都市圏の大都市では 91.7% だった。したがって、保護者の大学進学期待は、SES だけでも、地域だけでもなく、その重なりによって大きく異なる。

さらに重要なのは、SES が高い層では地域差が相対的に小さくなる一方、SES が低い層では地域差が大きく現れる点である。たとえば小学校 6 年生では、SES 下位 25% (Q1) で非三大都市圏のその他の市は 32.7% に対して三大都市圏の大都市は 49.0% で、差は 16.3 ポイントである。他方、SES 上位 25% (Q4) では非三大都市圏のその他の市は 87.6% (同じ非三大都市圏の町村より低い) に対して三大都市圏の大都市は 94.4% で、その差は 6.8 ポイントにとどまる。中学校 3 年生でも、SES 下位 25% (Q1) では 27.7% から 46.2% まで 18.5 ポイントの差があるのに対し、SES 上位 25% (Q4) では 82.7% から 91.7% までの 9.0 ポイント差である。つまり、地域差はとくに低 SES 層において大きく現れている。地域格差だけで議論すると、SES による差を脱色してしまう危険がある。

ここまで、家庭 SES, 居住地域, 性別という 3 つの「生まれ」のうち、2 つずつを組み合わせることで格差の見え方が異なることを確認してきた。3 つをすべて重ねると組み合わせ数が多くなるので、表 2.26 では、もっとも「有利な層」と「不利な層」に絞った結果をまとめた。もっとも不利な組み合わせである SES 下位 25% (Q1)・非三大都市圏・町村・女性では、保護者の子に対する大学以上進学期待は小学校 6 年生で 30.4%, 中学校 3 年生で 24.0% にとどまる。対照的に、もっとも有利な組み合わせである SES 上位 25% (Q4)・三大都市圏・大都市・男性では、小学校 6 年生で 95.2%, 中学校 3 年生で 93.2% だった。両者の差は、小学校 6 年生で 64.8 ポイント、中学校 3 年生で 69.2 ポ

表2.26. 保護者の子に対する大学以上進学期待の割合:有利・不利な層の組み合わせ

SES	三大都市圏	地域規模	性別	小学校6年生		中学校3年生	
				大学以上期待(%)	N	大学以上期待(%)	N
SES第1四分位(Q1)	非三大都市圏	町村	女	30.4	384	24.0	648
			男	40.6	391	31.6	647
	三大都市圏	大都市	女	44.2	546	39.8	836
			男	55.1	502	54.0	835
SES第4四分位(Q4)	非三大都市圏	町村	女	87.0	164	87.4	268
			男	95.5	174	85.4	292
	三大都市圏	大都市	女	93.5	1083	89.6	1531
			男	95.2	1131	93.2	1777

イントに達している。

また、同じ低 SES 層であっても、地域や性別の違いによって期待水準は異なる。たとえば SES 下位 25% (Q1) の小学校 6 年生では、非三大都市圏・町村・女性が 30.4% であるのに対し、三大都市圏・大都市・男性は 55.1% であり、同じ SES 層であっても 24.7 ポイントの差がある。中学校 3 年生でも、同じ比較で 24.0% と 54.0% であり、30.0 ポイントの差だ。他方、高 SES 層ではどの組み合わせでも期待水準が高いが、それでも性別差や地域差は残っている。たとえば SES 上位 25% (Q4) の中学校 3 年生では、非三大都市圏・町村・女性が 87.4%、三大都市圏・大都市・男性が 93.2% である。すなわち、高 SES は強い優位性があるが、それだけで他の不利が完全に消えるわけではない。

以上のクロス表から、保護者の大学進学期待という有利不利が、家庭 SES、地域、性別という各「生まれ」の重なりとして層状に分化している実態が認められる。とくに、低 SES 層では地域差と性別差がより強く現れやすく、複数の不利が重なった層で期待水準が著しく低い。高 SES 層では全体として期待水準が高いが、それでも性別差や地域差は消失していない。こうした結果は、3 つの「生まれ」の中でも特に SES が通奏低音のように重要な役割を担っている実態を浮き彫りにしているとともに、包摂すべき「多様性」を単一属性だけで捉えるのでは不十分であり、誤解を招きうることを示唆している。有利不利は SES を基盤に複層的なものとして理解する必要があるのである。

5.3. マルチレベル・ロジスティック回帰分析：小学校 6 年生・中学校 3 年生

本論の後半(第 3 節)と同じく、児童生徒と学校の 2 水準を考慮し、家庭 SES、地域、性別を同時に投入したモデルを推定した。目的変数である保護者の子に対する大学以上進学期待は 2 値変数であるため、マルチレベル・ロジスティック回帰モデルである。級内相関 (ICC) を計算すると、小学校 6 年生で 0.115、中学校 3 年生で 0.144 であり、一定の学校間差異が存在することがわかる。

分析結果(表 2.27)によると、個人水準では、小学校 6 年生・中学校 3 年生のいずれにおいても、女のオッズ比は 0.51、0.52 と有意に 1 を下回っていた ($p < .001$)。学力を含む他の条件を一定とした場合でも、女は男より保護者から大学以上進学期待を受けにくいことがわかる。家族構成については、兄弟姉妹がいる場合はいずれもオッズ比が 1 を下回っており、保護者の大学進学期待は相対的に低いといえる。一方で、諸変数を統制しても明確な SES 格差が存在していた。小学校 6 年生では、参照群である SES 下位 25% (Q1) と比べて、Q2 が 1.82、Q3 が 3.99、Q4 が 9.58、中学校 3 年生でも Q2 が 1.69、Q3 が 3.01、Q4 が 6.81 だった。すなわち、保護者の大学進学期待には明確な SES 勾

配があり、とくに上位 25%では下位 25%と比べて著しく高い。加えて、階層性のある学力（表 2.3, 表 2.11）も小学校 6 年生で 1.85, 中学校 3 年生で 2.50 だった ($p < .001$)。相対的に学力が高い児童生徒ほど、保護者が大学以上への進学を期待するといえる。

学校水準でも同様の傾向があった。三大都市圏は小学校 6 年生で 1.30, 中学校 3 年生で 1.36, 大都市はそれぞれ 1.26, 1.28 であり, 都市部の学校ほど保護者の大学進学期待が高い。さらに, 学校 SES は平均より 1 標準偏差高いとき, オッズ比は小学校 6 年生 1.96, 中学校 3 年生 2.64 (いずれも $p < .001$) だった。学校全体として社会経済的に恵まれた学校ほど大学進学期待が高いことを意味する。学校学力は平均より 1 標準偏差高いとき 0.67, 0.64 と 1 を下回っているが, これは学校 SES と学校学力を同時に投入した条件の下での係数であり, 学校 SES が同じ水準と仮定したときの学校学力の独自の関連として解釈する必要がある。

表2.27.保護者の子に対する大学進学期待を目的変数としたマルチレベル・ロジスティック回帰分析

	小学校6年	中学校3年
	オッズ 有意 比 水準	オッズ 有意 比 水準
個人水準(児童生徒)	N=28411	N=58876
女	0.51 ***	0.52 ***
性別不明	0.94	0.73
保護者調査回答者父親	1.10	1.07
保護者調査回答者父母以外	0.91	0.67 **
兄	0.69 ***	0.70 ***
姉	0.72 ***	0.73 ***
弟	0.84 ***	0.80 ***
妹	0.79 ***	0.77 ***
SES第2四分位(Q2)	1.82 ***	1.69 ***
SES第3四分位(Q3)	3.99 ***	3.01 ***
SES第4四分位(Q4)	9.58 ***	6.81 ***
SES欠損	1.40 *	1.44 ***
学力	1.85 ***	2.50 ***
学力調査当日実施	1.15	1.63 *
学校水準	N=589	N=726
三大都市圏	1.30 ***	1.36 ***
大都市	1.26 **	1.28 ***
中核市	1.07	1.13
その他の市	0.97	1.04
へき地	0.89	1.02
学校SES	1.96 ***	2.64 ***
学校学力	0.67 ***	0.64 ***
説明率・個人水準	0.331	0.379
説明率・学校水準	0.701	0.675

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

以上から, 保護者の大学進学期待という有利不利は, 個人水準では女性であること, 兄弟姉妹の有無, 家庭 SES, 学力によって違いがあり, 学校水準では都市部立地および

学校 SES と関連していることがわかる。とくに家庭 SES の係数が非常に大きいことから、クロス表で確認した複層的な有利不利の中でも、SES が明確な役割を担っている点が、統制変数を加えたモデルでも確認されたことになる。

5.4. 実質的な「多様性の包摂」の理解のために

本補論の実証分析の結果は、学習指導要領(中央教育審議会 2025)が柱とする「多様性の包摂」(Equity)をめぐる議論において、家庭 SES の重要性、それに、単一属性ごとの対応だけでは不十分であることを示唆している。クロス表とマルチレベル・ロジスティック回帰分析のいずれにおいても、家庭 SES、地域、性別の 3 つの「生まれ」のうち、家庭 SES が通奏低音のように強い役割を担っていた。低 SES 層では地域差と性別差がより大きく現れやすく、複数の不利が重なった層で保護者の大学進学期待は著しく低かった。高 SES 層では全体として期待水準が高く、地域差や性別差は相対的に小さいが、それでも格差がないわけではなかった。つまり、包摂すべき「多様性」は、低 SES 層か、地方出身か、女性か、といった単一の観点の列挙では捉えきれない以上、複数の「生まれ」の重なりとして理解する必要があるといえる。

これらのコロナ禍を経てもなお頑健に確認できる「生まれ」による格差を政策議論に適用すると、近年拡大している親非大卒卒、地方卒、女子卒といったアフーマティブ・アクション(積極的格差是正措置)の位置づけも、より精密な再考が求められる(松岡 2024)。文科省が「家庭環境、居住地域、国籍、性別等」といった対象属性を例示する政策潮流の中、学生構成の均質化を課題として認識し、地方卒や女子卒、なかには第一世代(保護者が非大卒)卒を設ける大学も出てきた。ただ、拙稿(松岡 2024)で指摘したように、単一の不利属性に基づく是正措置だけでは、他の観点で有利な層を多く集めることになり得る。たとえば、地方出身という点では不利でも、高 SES 家庭出身の男性が地方卒によって合格するなら、地域という一側面では多様化が進んでも、社会階層という観点では既存の構造が維持される可能性がある(松岡 2024)。高 SES 家庭で大都市出身の女性が女子卒によって合格する場合も、男女格差という意味では是正になっても、家庭 SES や地域の観点では有利を保持したままということになり得る。

したがって、単一属性に対応するだけの制度設計だと、ある側面では格差是正になっても、別の側面では格差構造を温存しかねない。実際に、本補論で示したように、地方出身や女性という観点で不利でも、家庭 SES という点で恵まれていれば保護者の子に対する大学以上進学期待は高い。他方で、低 SES 層では、同じ地域差や男女差であっても不利がより大きく現れる。地域格差だけを強調すると階層差を脱色してしまい、逆に男女差だけ

を論じると社会階層や地域との重なりを見落とし得る。どこか一つの差だけを取り上げて「この枠で十分」と考える政策議論や選抜基準は、制度の妥当性に対する疑義の温床になり得るし、実質的な「多様性の包摂」の達成には遠い。

また、単一属性型のアファーマティブ・アクションだと、社会全体としての多様化には繋がらない可能性がある(松岡 2024)。難関大学が地方枠や女子枠を拡大すれば個別大学としては学生構成の多様化を達成できるだろうが、地方大学が地元出身者を失うかもしれない。「多様性」の名の下に、不利な条件を持ちながらも一定の学力を持つ限られた人材をめぐる大学間競争の加熱が見込まれるのである。具体的には、本補論の有利不利の組み合わせ(表 2.26)が参考になる。SES 上位 25%(Q4)の中学校 3 年生だと、非三大都市圏・町村・女性でも 87.4%の保護者が子に大学以上進学を期待していた。都市圏・都市規模と性別では不利であっても保護者の大学進学への理解があるといえるが、その組み合わせに属する生徒は 268 人(表 2.26)しかいない上、保護者が大学進学期待を持っている家庭に限定するとサンプル全体(58113 人)の 0.40%程度に過ぎない。このように数の少ない複数の不利を組み合わせた学生が入学すれば、地方出身や女性といった観点では個別大学の学生構成の多様化にはなるかもしれないが、社会全体としての公平性の達成にはならない。

もっとも、本補論の結果は、単一属性による是正措置そのものを否定するものではない。女性であることは家庭 SES や地域を統制してもなお保護者の大学進学期待において不利であったし、都市部立地や学校 SES も独自の関連があった(表 2.27)。したがって、「女性はやは不利ではない」とあるとか「地方出身でも本人の努力で突破できる」といった単純化は、少なくとも本補論の実証知見とは整合しない。

また、本補論で扱ったのは家庭 SES, 地域, 性別という 3 つの軸だけであり、現実の「多様性」はさらに複雑である。特別支援や日本語支援などを加えれば、有利不利の組み合わせはより多層化する。高 SES 家庭・大都市部在住・男性という大学進学には有利な条件が重なっていても特別支援を必要とする児童生徒はいるだろう。他方で、低 SES 家庭・地方在住・女性で日本語支援も必要な児童生徒が置かれている条件は、単一の「多様性」項目だけでは到底理解できない。包摂すべき対象を考える際には、個々の属性そのものよりも、それらがどのように他の属性と組み合わせさせて学校生活や進路形成に関わっているのかを理解する必要がある。

この点は、政策水準と学校実践水準とで意味合いが少し異なる。市町村や都道府県の教育委員会では、学校間・地域間の差を把握した上で、管轄内の教員の配置、追加の学習支援や進路情報を含む学校内外資源へのアクセス可能性の差に自覚的であることが求

められる。一方で、学校現場の日常実践では、公立校であれば児童生徒は基本的に同じ地域条件を共有しているので、まず前景化しやすいのは学校内の SES 差と男女差である。ただし、公立校の教師は異動を通じて複数の学校や地域を経験するので、現場の教師にとっても、学校内の階層差や男女差だけでなく、「この地域では保護者の進学期待が全体的に高いのか(低いのか)」、「同じ学力でも進路の見通しがどのように違うのか」といった視点で地域文脈を理解することは重要である。実際、一つの自治体で公立校に限定しても社会経済的な格差を基盤とした様々な児童生徒と保護者の違いが学校間にはある(松岡 2022)。子どもたちの可能性を引き出す教育実践を行うためには、学校内の差を捉える視点と、学校が置かれた社会経済的な文脈を把握する視点の両方が欠かせないのである。

本補論の知見を第 2 節・第 3 節の結果と合わせて考えると、大学入試どころか高校受験以前の義務教育の段階で、学習時間、メディア利用、学校外の文化的経験、さらには保護者の大学進学期待そのものに、既に大きな階層差が地域や性別と重なって存在していた。入試制度の工夫や奨学金には一定の意味があるが、それらだけでは「生まれ」によって人生の可能性が制限されている子どもが数多くいる実態は大きく変わりそうもない。大学入試前の教育と社会のあり方そのものを改善しなければ、社会全体としての公平性の達成は程遠い絵空事といえる。

本章の実証知見を踏まえると、「多様性の包摂」の理解と実践において、家庭 SES は欠かせない視点である。同時に、地域や性別、さらには他の条件との重なりを視野に入れた複層的な理解も重要だ。実質的な「包摂」のためには、単一のラベルに対応するのではなく、すべての児童生徒が置かれている有利不利の重なりを多角的に理解した上で、継続的な支援とそれを可能とする財政の裏付けを含む制度設計が求められることになる。このような SES を基盤とする「多様な」実態があるにもかかわらず、日本の大半の教職課程(松岡 2019)と教員研修では、社会経済的な格差について体系的に扱っていない(松岡編 2021, 松岡 2025b)。折しも、学習指導要領(中央教育審議会 2025)の改訂の議論と連携しながら教職課程と教員免許制度の在り方も検討(中央教育審議会 2026)されている。その中間まとめによると、新しい教職課程では、実際に学習指導要領の柱である「多様性の包摂」(Equity)が反映され、「教育における多様性の包摂」が教職課程における必須学習事項として挙げられている。どのような内容を教職課程で扱うと教員志望者にとって有益かは、既に拙共編著(中村・松岡編 2021)で具体的に示してある。実証知見を踏まえた「多様性の包摂」が、学習指導要領と教員養成の議論に反映されて、少なくとも教職課程と教員研修で「教育関係者全員が理解すべき知見」として明確に位置付けられるこ

とが求められる。

〈引用文献〉

川口俊明, 2023, 「SES 指標の作成」福岡教育大学編『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』, pp.18-24. https://www.mext.go.jp/content/20230601-mxt_chousa02-000029720-1.pdf

Matsuoka, R., 2015, “School socioeconomic compositional effect on shadow education participation: Evidence from Japan,” *British Journal of Sociology of Education*, Vol.36, No.2, pp.270-290. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.820125>

——— 2018, “Inequality in shadow education participation in an egalitarian compulsory education system,” *Comparative Education Review*, Vol.62, No.4, pp.565-586. <https://doi.org/10.1086/699831>

——— 2019, “Concerted cultivation developed in a standardized education system,” *Social Science Research*, Vol.77, pp.161-178. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.08.011>

——— 2026, “Socioeconomic disparities in shadow education participation and college expectations during the COVID-19 pandemic,” *British Journal of Sociology of Education*, Online first. <https://doi.org/10.1080/01425692.2026.2630212>

Matsuoka, R., Nakamuro, M. and Inui, T., 2015, “Emerging inequality in effort: A longitudinal investigation of parental involvement and early elementary school-aged children’s learning time in Japan,” *Social Science Research*, Vol.54, pp.159-176. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.06.009>

中村高康, 2025, 「第 11 章 災禍時における家庭の教育的文化活動とその変化——コロナ警戒度及び社会階層に注目して」中村高康・苅谷剛彦編『コロナ禍と日本の教育——行政・学校・家庭生活の社会学的分析』東京大学出版会, pp.227-240.

中村高康・松岡亮二編, 2021, 『現場で使える教育社会学——教職のための「教育格差」入門』ミネルヴァ書房.

松岡亮二, 2019, 『教育格差——階層・地域・学歴(ちくま新書)』筑摩書房.

- 編 2021,『教育論の新常識—格差・学力・政策・未来(中公新書ラクレ)』中央公論新社.
- 2022,「進級しても変わらない格差—児童間・学校間における格差の平行推移」川口俊明編『教育格差の診断書—データからわかる実態と処方箋』岩波書店, pp.49-86.
- 2024,「【均質化する東京の難関大】出身地域の多様性低下,その背景と影響を読み解く<中編>」JBpress, 2024年4月4日.
<https://jbpress.ismedia.jp/articles/-/80117>
- 2025a,「第3章 コロナ禍における教育格差—学力・学習時間・ICT活用・「主体的・対話的で深い学び」」中村高康・苅谷剛彦編『コロナ禍と日本の教育—行政・学校・家庭生活の社会学的分析』東京大学出版会, pp.57-92.
- 2025b,「凡庸な日本の教育格差と『やりっ放し』教育行政」『教育展望』2025年6月号, pp.17-23.
中央教育審議会, 2025,『教育課程企画特別部会 論点整理』文部科学省, 2025年9月25日. https://www.mext.go.jp/content/20260129-mxt_kyoiku01-000045057_01.pdf
- 2026,『今後の教職課程や教員免許制度の在り方について(中間まとめ)』文部科学省, 2026年1月19日.
https://www.mext.go.jp/content/20260216-kyoikushokuin-000046762_1.pdf
- 文部科学省・国立教育政策研究所, 2025,『令和6年度全国学力・学習状況調査 経年変化分析調査・保護者に対する調査の結果(概要)』, 2025年7月.
https://www.nier.go.jp/24chousakekkahoukoku/kannren_chousa/pdf/24keinen_summary.pdf

第3章 家族構成と学力・自尊心の関連

— 学校外教育・体験の多様性・親の社会関係資本の差異に着目して —

垂見 裕子

知見の概要

ひとり親世帯と二人親世帯の間には、子どもの学力および自尊心に差異が見られる。

ひとり親世帯では、子どもの学校外教育の機会、体験の多様性、さらに親自身の社会的なつながりが、二人親世帯に比べて少ない傾向がある。また、母子世帯と父子世帯の間の差異や、父子世帯内部におけるばらつきが確認された。

これらの要因は、子どもの学力だけでなく自尊心とも一定の関連を示している。

1. はじめに

日本では、ひとり親と二人親世帯との間に経済状況の差異が見られ、特に母子世帯の貧困率の高さが指摘されている(厚生労働省, 2023)。また、ひとり親世帯の子どもは二人親世帯の子どもに比べて学力が低い傾向にあること、その背景にはひとり親世帯の経済的資源や関係的資源の制約があることが明らかにされている(白川, 2010 垂見, 2015)。また末富(2023)は、ひとり親であることと相対的貧困であることは、子どもの学力にそれぞれ独立した不利の影響も及ぼしていることを示している。

一方で、ひとり親世帯と二人親世帯の経済状況の差異が、具体的にどのような子どもの教育環境や機会の差異を生み、結果的に子どもの学力格差となっているのかを全国規模のデータで明らかにした研究は少ない。また家族構成による学力格差は注目されてきたものの、自尊心などの非認知能力の格差を計量的に把握した研究は十分に蓄積されていない。

本章では、2024年度の全国学力・学習状況調査「保護者に対する調査」を用いて、(1)ひとり親世帯と二人親世帯の子どもの学力および自尊心に、どの程度の格差があるのか。(2)ひとり親世帯と二人親世帯の子どもの学校外教育、体験の機会、親の社会関係資本に、どの程度の格差があるのか。(3)学校外教育、体験の機会、親の社会関係資本は子どもの学力および自尊心と関連があるのかを検証する。

2. 家族構成による親の社会経済的状況の格差

2.1. 家族構成

家族構成の変数は、保護者調査票の「現在、お子さんと一緒に住んでいる方すべてに○をつけてください」の回答を用いて、父親・母親両方と同居の場合は「二人親世帯」、母親のみ同居の場合は「母子世帯」、父親のみ同居の場合は「父子世帯」と分類した。なお、2017年度から、「現在、父親または母親は単身赴任中ですか」という後続の設問が追加されたため、単身赴任による別居の場合は二人親世帯に分類できるようになった。なお、父母ともに同居していない子どもは全サンプルの0.4%（中3は0.6%）と小さいため、分析対象外とした。家族構成の分布は、表3.1のとおりである。なお割合はウェイトを用いているため、度数（サンプル・サイズ）の%とは一致しない。本章の分析は、対象者を当日実施に限定し、ウェイト（標準誤差はレプリケーションウェイト）を用いて算出している。

表 3.1 家族構成の類型

	小6		中3	
	度数	割合	度数	割合
母子世帯	2,662	9.7%	6,402	11.3%
父子世帯	722	2.6%	1,660	2.9%
二人親世帯	24,504	87.7%	50,260	85.8%

2.2. 家族構成別の世帯所得

まず、家族構成により、親の社会経済的な状況がどの程度異なるのかを確認する。家族構成別の世帯所得を、表3.2に示す。母子世帯の平均所得は二人親世帯の半分以下と低いこと、また父子世帯の平均所得は、二人親世帯より低いとその差は相対的に小さく、母子世帯よりも二人親世帯の平均に近いことが確認できる。

表 3.2 家族構成×世帯年収(万円)

	小6		中3	
	平均	標準誤差	平均	標準誤差
母子世帯	347.93	(6.68)	347.11	(3.92)
父子世帯	717.95	(14.80)	697.15	(11.32)
二人親世帯	792.01	(3.80)	789.82	(2.17)

2.3. 家族構成別の親学歴

続いて、家族構成別の親の学歴(大卒の割合)を表 3.3 に示す。二人親世帯に関しては、父母のいずれかが大卒である場合を「大卒」として分類した。大卒の割合は、母子世帯では 18%であるのに対して、二人親世帯では 54%と大きな差が見られる(中 3 では、それぞれ 14%と 48%)。

表 3.3 家族構成×親の学歴(大卒割合)

	小 6		中 3	
	大卒	非大卒	大卒	非大卒
母子世帯	18.1%	81.9%	13.6%	86.4%
父子世帯	39.2%	60.8%	34.6%	65.4%
二人親世帯	54.0%	46.0%	48.3%	51.7%

3. 家族構成による子どもの学力・非認知能力の格差

3.1. 家族構成別の子どもの学力

本節では子どもの状況に焦点を当て、家族構成と子どもの学力および自尊心との関連について検討する。家族構成別の子どもの学力を、表 3.4, 表 3.5 に示す。学力は、各教科の正答率を平均値 50, 標準偏差 10 の偏差値に変換したものをを用いる。学力は、母子世帯, 父子世帯, 二人親世帯の順に低い傾向がみられた。なお、いずれの教科・学年においても家族構成間で統計的に有意な差が確認され、多重比較の結果、すべての群間で有意な差が認められた。

表 3.4 家族構成×学力(算数/数学)

	小 6		中 3	
	平均	標準誤差	平均	標準誤差
母子世帯	46.38	(0.25)	45.97	(0.13)
父子世帯	48.13	(0.38)	47.32	(0.26)
二人親世帯	50.21	(0.04)	50.11	(0.03)

表 3.5 家族構成×学力(国語)

	小6		中3	
	平均	標準誤差	平均	標準誤差
母子世帯	46.74	(0.22)	46.72	(0.13)
父子世帯	47.97	(0.52)	47.73	(0.22)
二人親世帯	50.14	(0.03)	50.04	(0.03)

3.2. 家族構成別の子どもの自尊心

次に、家族構成別の子どもの自尊心を、図 3.1, 図 3.2に示す。自尊心は、本来ローゼンバーグの自尊感情尺度 10 項目のように複数の項目で測定するものだが、全国学力・学習状況調査には現段階でそのような心理尺度は含まれていないため、「自分には、よいところがあると思う」という設問を代替指標として用いる。なお、本設問は他の意識の設問(「将来の夢や目標を持っている」「普段の生活の中で、幸せな気持ちになることはある」など)に比べて、家族構成による差異が最も大きい項目である。「自分には良いところがあると思う」に「当てはまる」と答えた割合が、二人親世帯では 44%なのに対して、母子世帯では 36%と低い(中 3 では、それぞれ 41%と 37%で、小6の方が家族構成による自尊心の差が大きい)。なお、いずれの学年においても家族構成間で、自尊心の有意な差が確認されたものの、多重比較の結果、小6では父子世帯と二人親世帯の間で、中3では母子世帯と父子世帯の間で有意な差は認められなかった。

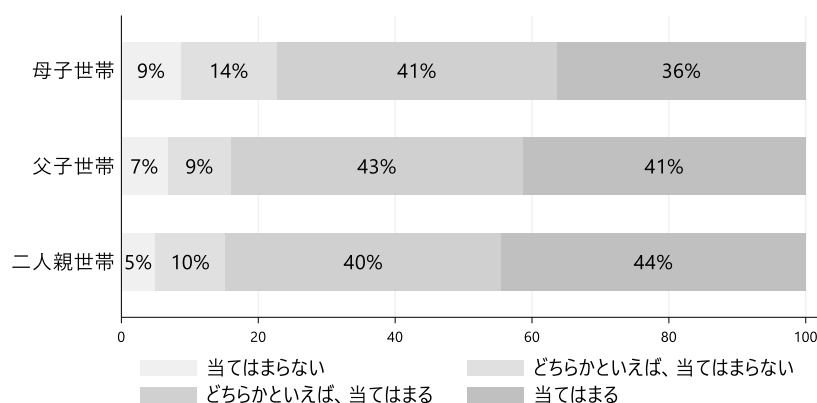


図 3.1 家族構成×自尊心(小6)

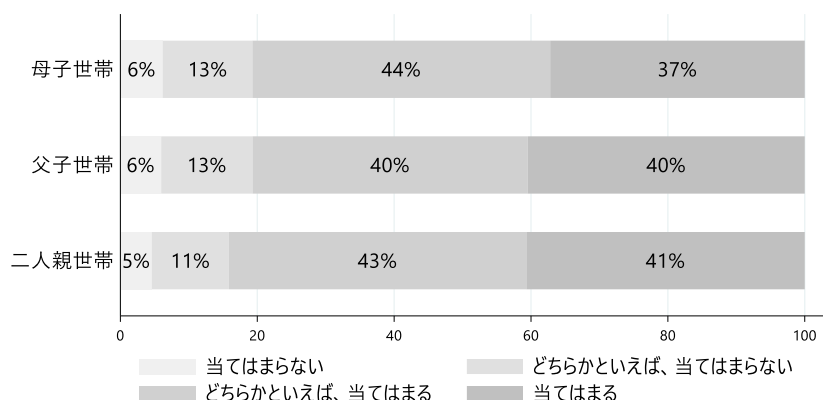


図 3.2 家族構成×自尊心(中3)

4. 家族構成による子どもの学力や非認知能力格差のメカニズム

4.1. 家族構成別の子どもの学校外教育機会

これまで、家族構成により家庭の社会経済的状況が大きく異なること、とりわけ母子世帯で所得や学歴が低い傾向にあること、さらにひとり親世帯の子どもにおいて学力や自尊心が相対的に低いことを確認した。本節ではひとり親世帯の経済的資源の制約が子どもの教育機会にどのように反映されているのかを検討する。

まずは、家族構成別の学校外教育費を、表 3.6 に示す。「調査対象となっているお子さん1人について、学校以外の教育(学習塾や習い事)にかかる1か月あたりの平均の支出はどれくらいですか」という設問をもとに算出している。回答は「支出は全くない」から「5万円以上」まで7つの項目から選択する形式となっているが、「5千円以上～1万円未満」のように幅をもつ選択肢は中央値を代入し、連続変数として扱った。二人親世帯の1か月あたりの平均学校外教育費は、母子世帯の約1.5倍(中3では1.3倍)と顕著な差が見られる一方、父子世帯の平均は二人親世帯よりも低いが、差は相対的に小さいことが確認できる。なお、いずれの学年においても家族構成間で統計的に有意な差が確認され、多重比較の結果、すべての群間で有意な差が認められた。

表 3.6 家族構成×学校外教育費(円)

	小6		中3	
	平均	標準誤差	平均	標準誤差
母子世帯	11,320.46	(261.06)	16,669.26	(234.02)
父子世帯	15,151.81	(523.34)	19,983.45	(391.72)
二人親世帯	16,726.88	(208.09)	21,612.51	(216.90)

併せて、学校外教育の種類が多寡も確認してみよう。本調査では、小学校6年生、あるいは中学校3年生時点で参加している学校外教育を、「学習塾(進学や補習のための塾)」「英会話・英語教室」「書道・習字・そろばん」「家庭教師」「通信教育・通信添削」「スポーツ(水泳, サッカー, ダンス, 空手, 体操教室など)」「芸術(音楽, 楽器, 絵画, 工作, バレエ, 華道・茶道など)」の7つに分けてたずねている。一つにだけ○を付けた場合は1種類、二つに○を付けた場合は2種類として扱った。習い事分野で尋ねられているため、サッカーとダンスを習っていても、1種類として扱われることに留意が必要である。家族構成別の学校外教育の種類を、図3.3、図3.4に示す。(4種類以上はケースが少ないため、3種類以上にまとめた。)小6では一つも学校外教育に参加していない割合が、母子世帯では30%と、二人親世帯の二倍近い。3種類以上に着目しても、母子世帯では9%と、二人親世帯の半分程度である。中3でも同様の傾向が見られる。いずれの学年においても家族構成間で学校外教育の種類数に統計的に有意な差が確認され、多重比較の結果、すべての群間で有意な差が認められた。学校外教育の機会については、費用および種類の両方において、家族構成による有意な差が確認された。また、父子世帯と母子世帯の間にも顕著な差が見られ、父子世帯の状況は母子世帯よりも二人親世帯に近い傾向にあった。

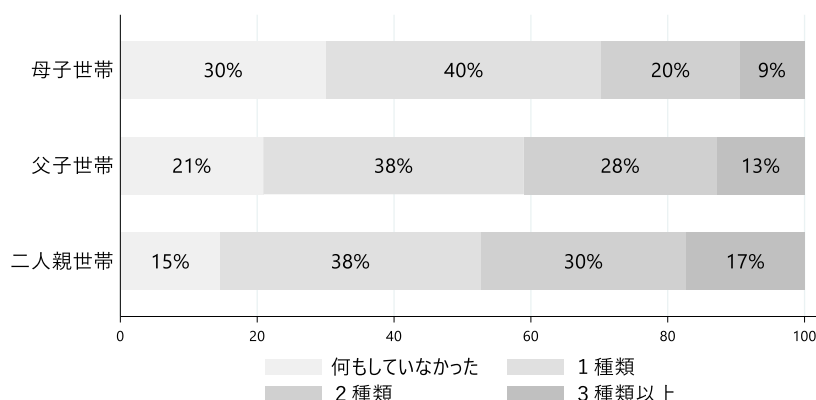


図 3.3 家族構成×学校外教育の種類数(小6)

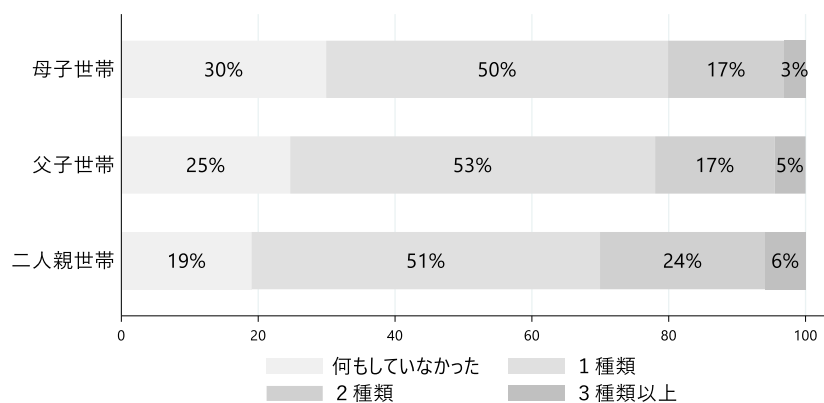


図 3.4 家族構成×学校外教育の種類数(中 3)

4.2. 家族構成別の子どもの体験の格差

次に、塾や習い事のように定期的に受ける教育機会だけではなく、自然体験や旅行など、本物に触れたり、日常の生活とは異なる場やコミュニティに身を置く体験の頻度にも、家族構成による差異が見られるのだろうか。本調査では、「昨年1年間に、こどもを博物館や美術館に連れて行った」「お子さんとボランティア活動や地域の行事などの社会的体験に参加した」など、多様な体験について尋ねている。表 3.7 は、家族構成別にみた、親による子どもへの体験機会の提供状況を示している(紙面の幅を考慮し、回答項目「月に1回以上」と「2~3か月に1回」は統合している。)

いずれの体験も、「連れて行かなかった」に着目すると、小6では母子世帯と二人親世帯で、10%近くの差が見られる。例外は、ミュージカルやコンサートで、全体的に体験する子どもが約20%と少なく、家族構成による差も3%程度と他の体験と比べて小さい。一般的に費用のかかる体験(博物館や美術館、ミュージカルやコンサート、旅行、キャンプや川遊び、スポーツ観戦)においては、父子世帯の子どもの体験の有無は、二人親世帯の子どものに近いのに対して、比較的費用のかからない体験(図書館や地域の行事)においては、父子世帯の子どもの体験の有無が、母子世帯の子どものに近い状況である。なお「2~3か月に1回以上」に着目すると、多くの項目で父子世帯は二人親世帯よりも割合が高い(例えば、「旅行」では、二人親世帯は20%であるのに対して、父子世帯は23%。「自然体験」では、二人親世帯は18%であるのに対して、父子世帯は23%である)。つまり、父子世帯の中で体験の機会のばらつきが大きいということが確認できる。中3でも同様の傾向が見られるが、小6に比べて全体的に親子での体験の頻度が低く、「連れて行かなかった」の割合が高い。いずれの学年においても家族構成間で体験の種類数に統計的に有意な差が確

認められ、多重比較の結果、すべての群間で有意な差が認められた。

さらに7つの項目を足し合わせて、体験の種類が多寡を確認してみよう。家族構成別の体験の種類数の分布を図3.5・図3.6に示す。なお、5～7種類は「4種類以上」にまとめている。一つも体験をしていない子どもは、小6では母子世帯で6%で、二人親世帯の約3倍である。4種類以上、つまり様々な体験をしている子どもは、母子世帯で43%、父子世帯で53%、二人世帯では59%と、家族構成による体験の多様性の違いが確認できる。中3でも同様の傾向が見られるが、小6に比べてどの家族類型も「何も体験していない」が多く、「4種類以上」が少ない。体験の有無、種類の多寡、いずれにおいても、家族構成による差異が確認された。総じて、父子世帯の状況は、二人親世帯と母子世帯の中間に位置しているが、ばらつきが大きいことが特徴である。

表 3.7 家族構成×体験の頻度

	小6				中3			
	連れて行か なかった	1年に1回	半年に1回	2~3か月に 1回以上	連れて行か なかった	1年に1回	半年に1回	2~3か月に 1回以上
子どもを図書館に連れて行った								
母子世帯	58%	13%	14%	15%	77%	9%	7%	7%
父子世帯	56%	12%	13%	18%	78%	9%	7%	6%
二人親世帯	47%	14%	17%	22%	73%	10%	9%	8%
子どもを博物館や美術館に連れて行った								
母子世帯	61%	20%	13%	6%	74%	17%	7%	2%
父子世帯	54%	22%	17%	8%	72%	17%	9%	3%
二人親世帯	52%	25%	16%	7%	70%	18%	9%	3%
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								
母子世帯	82%	11%	4%	3%	85%	9%	4%	2%
父子世帯	79%	12%	6%	4%	86%	9%	4%	2%
二人親世帯	79%	13%	6%	2%	84%	9%	5%	2%
子どもを旅行に連れて行った								
母子世帯	24%	31%	29%	16%	34%	33%	23%	9%
父子世帯	15%	30%	32%	23%	28%	32%	28%	12%
二人親世帯	13%	29%	37%	20%	23%	35%	31%	11%
子どもとボランティア活動や地域の行事などの社会的体験に参加した								
母子世帯	61%	17%	14%	8%	76%	13%	8%	4%
父子世帯	57%	19%	14%	11%	71%	15%	9%	4%
二人親世帯	49%	20%	19%	12%	71%	16%	9%	4%
子どもにキャンプ、川遊びなどの自然体験をさせた								
母子世帯	39%	29%	20%	13%	59%	22%	12%	7%
父子世帯	30%	24%	23%	23%	53%	23%	16%	9%
二人親世帯	31%	27%	24%	18%	54%	24%	14%	7%
子どもをスポーツ観戦やスポーツ施設などに連れて行った								
母子世帯	49%	16%	15%	20%	58%	15%	12%	15%
父子世帯	41%	15%	16%	28%	50%	16%	16%	18%
二人親世帯	37%	17%	18%	28%	48%	17%	15%	20%

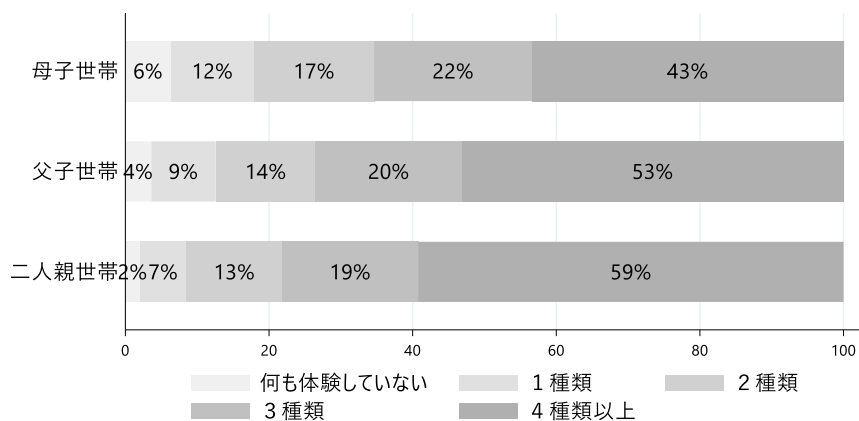


図 3.5 家族構成×体験の種類数(小6)

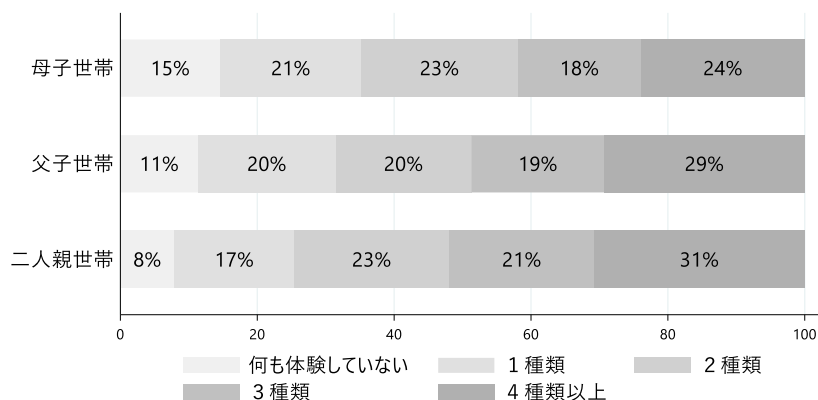


図 3.6 家族構成×体験の種類数(中3)

4.3. 家族構成による親の社会関係資本の格差

これまで家族構成による子どもの学校外教育と体験の機会の違いを見てきたが、ここでは親の社会的なつながりの違いに着目する。ひとり親世帯の親は二人親世帯に比べて、周囲との関係性が希薄になることがこれまで明らかにされているが、2024年度の「保護者調査」では、親の関係性に関して新たな設問が加えられたので、それらを用いる。社会関係資本は、二つの側面から検討する。一つは親が相談したり頼れるネットワークを持っているのか、具体的には子どもの友達、他の保護者、学校の教員や職員、地域の人と繋がっているのかという面である。もう一つは、関係性に内在する情報や規範の面であり、親がどの程度学校活動に参加しているかという設問を用いる。親が学校活動に頻繁に参加する程、親は子どもの教育を支援する上で必要な情報を得られるとともに、子どもの教育を重視し

ているという規範が子どもに伝わるということが考えられる。これらの子どもの教育に有益となりうる社会関係資本は、家族構成により異なるのだろうか。

家族構成別の親の社会関係資本(ネットワーク)の状況を表 3.8 に示す。「名前を知っている子どもの友達の数」「子どものことについて相談できる教員や職員の数」「学校に気軽に話のできる保護者の数」「地域に相談のできる友人や知人の数」のいずれの項目においても、二人親とひとり親世帯との間に差異が見られる。また、父子世帯の状況は母子世帯と同程度、あるいはそれを下回る場合も確認できる。例えば、学校で気軽に話のできる保護者が「0 人」と回答した割合は、父子世帯で 19%、母子世帯で 17%、二人親世帯で 9%である。同様に、地域に子どものことを相談できる友人・知人が「0 人」と回答した割合は、父子世帯で 28%、母子世帯で 24%、二人親世帯で 22%であり、父子世帯で最も高かった。一方で、いずれの項目でも「3 人以上」(子どもの友達では「11 人以上」)とネットワークが多いと回答した割合は、母子世帯よりも父子世帯で高い傾向が見られる。父子世帯はサンプル・サイズが小さいので、解釈に留意が必要であるが、父子世帯内で親の社会的つながりのばらつきが大きいことが示唆される。中 3 においても、気軽に話のできる学校の保護者や、地域に相談できる友人や知人が一人もいないと回答した父子世帯の割合は相対的に高い。

家族構成による親のネットワークの格差を可視化するために、主成分分析を用いて、上記 4 項目の全体的な傾向を一つの数値としてあらわした指標「親の社会関係資本(ネットワーク)」を作成した。第一主成分は、小 6 では全分散の 49.2%、中 3 では全分散の 49.3%を説明しており、第二主成分以降の固有値は 1 未満であったことから、一つの合成指標として扱った。平均値が 0 で、値が高いほど親が多くのネットワークを保有することを意味する。図 3.7、図 3.8 は、家族構成別に本指標の平均値を丸で、95%信頼区間を棒で示している。ひとり親世帯の親の社会関係資本(ネットワーク)指標の平均値が、二人親世帯よりも統計的に有意に低いことが確認できる。また棒の長さから、二人親世帯に比べてひとり親世帯、特に父子世帯の誤差が大きいことが分かる。これはサンプル・サイズが小さいとともに、父子世帯や母子世帯の中でのばらつきが大きいことを示している。なお、小 6 では母子世帯と父子世帯の社会関係資本(ネットワーク)に統計的に有意な差が認められなかった($t=-1.01$, $p=0.314$)一方で、中 3 では父子世帯の方が母子世帯よりも低く、その差は統計的に有意である。

表 3.8 家族構成×親の社会関係資本(ネットワーク)

	小6				中3			
名前を知っている子どもの学校の友達								
	0人	1~10人	11人~20人	21人以上	0人	1~10人	11人~20人	21人以上
母子世帯	1%	56%	26%	17%	1%	60%	24%	15%
父子世帯	0%	56%	25%	19%	2%	66%	21%	11%
二人親世帯	0%	48%	29%	23%	1%	53%	27%	19%
子どものことについて相談できる先生や職員								
	0人	1~2人	3~4人	5人以上	0人	1~2人	3~4人	5人以上
母子世帯	16%	70%	11%	3%	19%	67%	11%	2%
父子世帯	16%	67%	13%	4%	19%	68%	11%	2%
二人親世帯	11%	73%	14%	3%	14%	69%	14%	2%
気軽に話のできる学校の保護者								
	0人	1~2人	3~4人	5人以上	0人	1~2人	3~4人	5人以上
母子世帯	17%	66%	12%	5%	20%	63%	12%	5%
父子世帯	19%	61%	14%	6%	23%	60%	12%	5%
二人親世帯	9%	64%	18%	8%	11%	64%	17%	7%
子どものことについて相談できる地域の友人や知人								
	0人	1~2人	3~4人	5人以上	0人	1~2人	3~4人	5人以上
母子世帯	24%	65%	8%	3%	25%	64%	8%	3%
父子世帯	28%	59%	10%	4%	30%	59%	8%	3%
二人親世帯	22%	64%	10%	4%	21%	66%	9%	3%

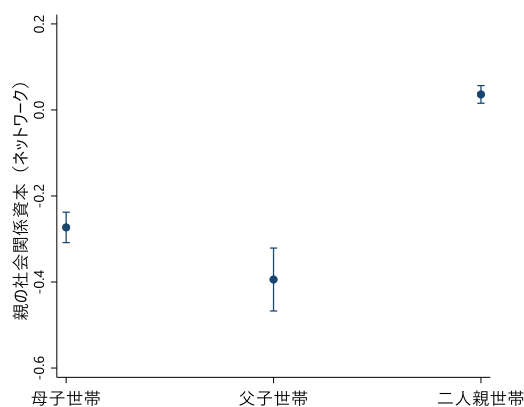
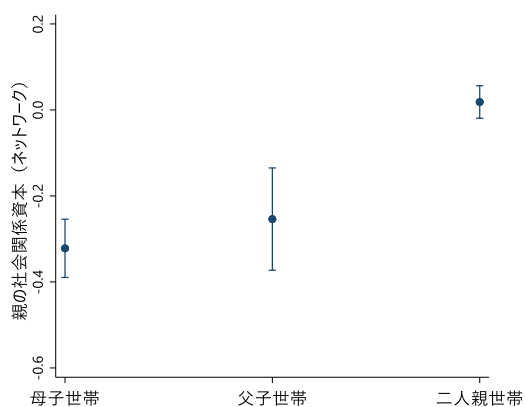


図 3.7 家族構成×親の社会関係資本(ネットワーク)

図 3.8 家族構成×親の社会関係資本(ネットワーク)

小6

中3

家族構成別の親の社会関係資本(学校参加)の状況を表9に示す。授業参観や学校行

事は全体的に参加率が高く、「いつもしていた」と回答した割合において、ひとり親と二人親との差が見られる。また父子世帯の状況は二人親世帯よりも母子世帯に近い傾向にある。例えば、学校行事への参加に「いつもしていた」と回答した割合は、母子世帯で 80%、父子世帯 81%、二人親世帯で 87%である。一方、PTA 活動やボランティア活動は全体的に参加率が低く、「全くしていなかった」と回答した割合において家族構成による差が大きい。ボランティア活動への参加に「全くしていなかった」と回答した割合は、母子世帯で 78%、父子世帯で 73%、二人親世帯で 71%である。中 3 では、いずれの家族類型においても参加割合が低い傾向にあるが、授業参観や学校行事において、父子世帯の参加率の低さが相対的に大きいことが確認される。

上記の学校活動への参加に関する 4 項目についても、同様に主成分分析を用いて統合し、「親の社会関係資本(活動参加)」の指標を作成した。第一主成分は、小6では全分散の43.1%、中3では全分散の 43.9%を説明しており、第二主成分以降の固有値は 1 未満であったことから、一つの合成指標として扱った。図 3.9、図 3.10 は、家族構成別に当該指標の平均値と 95%信頼区間を示している。ネットワーク指標と同様に、ひとり親世帯の平均値は二人親世帯よりも統計的に有意に低い。また、小6では母子世帯と父子世帯の社会関係資本(学校参加)に有意な差が認められない($t=-1.59$, $p=0.118$)が、中 3 では父子世帯の方が母子世帯よりも低く、その差は統計的に有意である。

表 3.9 家族構成×親の社会関係資本(学校参加)

家族構成と学力・自尊心の関連

	小6				中3			
	全くしてい なかった	あまりして いなかった	時々して いた	いつもして いた	全くしてい なかった	あまりして いなかった	時々して いた	いつもして いた
授業参観に参加した								
母子世帯	4%	7%	24%	65%	18%	14%	30%	39%
父子世帯	4%	5%	21%	69%	23%	12%	28%	37%
二人親世帯	2%	4%	20%	74%	13%	10%	30%	47%
学校行事（運動会や音楽会など）に参加した								
母子世帯	2%	2%	16%	80%	10%	8%	27%	55%
父子世帯	3%	2%	14%	81%	16%	8%	28%	48%
二人親世帯	1%	1%	11%	87%	6%	6%	25%	63%
PTA活動に役員や委員として参加した								
母子世帯	49%	16%	16%	20%	57%	15%	14%	14%
父子世帯	45%	14%	18%	23%	57%	16%	13%	14%
二人親世帯	41%	14%	17%	27%	53%	14%	15%	18%
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								
母子世帯	78%	13%	6%	4%	82%	11%	4%	3%
父子世帯	73%	12%	9%	6%	78%	13%	6%	3%
二人親世帯	71%	13%	10%	6%	80%	10%	6%	3%

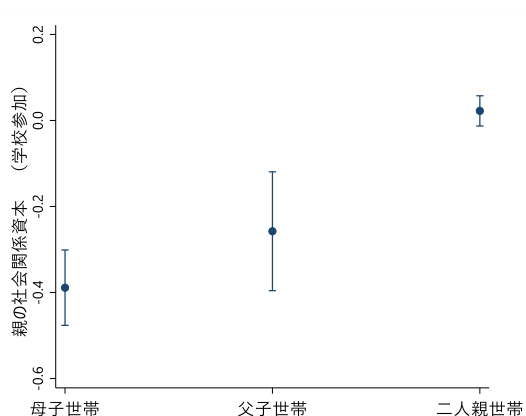


図 3.9 家族構成×親の社会関係資本(学校参加)

小6

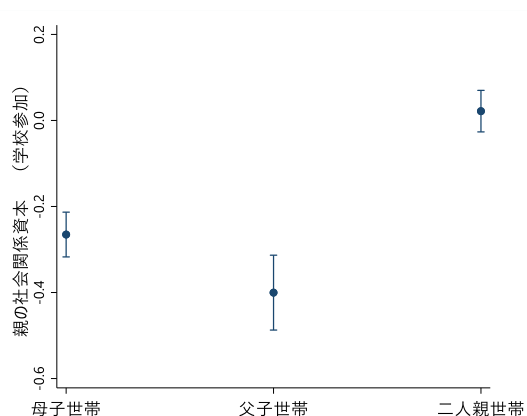


図 3.10 家族構成×親の社会関係資本(学校参加)

中3

5. 学校外教育・体験・親の社会関係資本と子どもの学力・非認知能力の関連

最後に、学校外教育機会や体験の種類が多い子どもほど、また親の社会的なつながりが豊かな子どもほど、学力や自尊心が高い傾向にあるのかを検討する。表 3.10 は、それぞれの関連を相関係数で表している。自尊心に関しては、ここでは「当てはまらない」を 1、

「どちらかといえば、当てはまらない」を 2, 「どちらかといえば、当てはまる」を 3, 「当てはまる」を 4 とし, 連続変数のように扱った。また学校外教育の種類, 体験の種類は, それぞれ 3 種類以上, 4 種類以上でまとめずに, 7 種類までの連続変数とした。

表 3.10 から, 学校外教育や体験の機会, 親の社会関係資本がいずれも多い子どもほど, 学力および自尊心が高い傾向が見て取れる。学力については, 学校外教育との関連が最も強く, 親の社会関係資本との関連が最も弱い。一方で, 自尊心については, 中3では全体的に相関が弱く解釈に留意が必要であるが, 学校外教育, 体験, 親の社会関係資本のいずれとも同程度の関連が確認される。また, 親の社会関係資本(ネットワーク)は, 弱い相関ではあるものの, 学力よりも自尊心との関連が相対的に強い傾向が見られる。これは親が学校や地域との繋がりを有していることが, 子どもの自分に満足したり, 自分を大切に思ったりする気持ちと関連している可能性を示唆するものである。全体的に, 中3よりも小6の方が相関係数は高く, 学校外教育, 体験, 親の社会関係資本が子どもに与える影響は小学校段階でより強い傾向が確認された。

表 3.10 学力・自尊心と学校外教育・体験・親の社会関係資本の関連

	小6		中3	
	学力との相関係数	自尊心との相関係数	学力との相関係数	自尊心との相関係数
学校外教育費	0.28 ***	0.10 ***	0.20 ***	0.04 ***
学校外教育の種類数	0.24 ***	0.12 ***	0.19 ***	0.07 ***
体験の種類数	0.17 ***	0.12 ***	0.12 ***	0.07 ***
親の社会関係資本 (ネットワーク)	0.07 ***	0.10 ***	0.05 ***	0.10 ***
親の社会関係資本 (学校参加)	0.07 ***	0.07 ***	0.10 ***	0.06 ***

6. 結論

本章では, まず家族構成により子どもの学力および自尊心に格差があることを確認した。続いて, そのような格差の背後にあると想定される, 家族構成による学校外の教育機会および親の社会関係資本の格差を記述的に分析した。塾や習い事のように定期的に受ける学校外教育の費用および種類数は, 母子世帯<父子世帯<二人親世帯の順で低く, 特に母子世帯で低いことが確認された。自然体験や博物館や旅行など, 本物に触れたり, 日常生活とは異なる場やコミュニティに身を置く体験の種類数も, 母子世帯<父子世帯<二人親世帯の順で低いが, 父子世帯の中ではばらつきが見られた。親の社会関係資本(親が相談できるネットワークを持っているか, 子どもの学校に参加しているか)に関しては,

小6では父子世帯内のばらつきが大きく、母子世帯と父子世帯には有意な差が見られず、二人親世帯だけが有意に高いが、中3では、父子世帯<母子世帯<二人親世帯の順で低い傾向がみられた。ただし、父子世帯はサンプル・サイズが小さいため、結果の解釈には注意が必要である。最後に、これらの要因と学力および自尊心との関連を確認したところ、学力は学校外教育や体験との関連が最も高い一方で、自尊心は親の社会関係資本(ネットワーク)が小6では学校外教育と同程度、中3では最も関連が強い傾向が見られた。

本章の分析結果を解釈するにあたり、留意すべき点が二点ある。第一に、本分析はひとり親世帯で育つことが学力や自尊心の低下をもたらすという因果関係を示すものではない。同様に学校外教育や体験の機会が少ないことが自尊心の低下を引き起こすことを示すものではない。本分析が明らかにしているのは、ひとり親世帯と二人親世帯の子どもの間に学力や自尊心の水準にどの程度の差がみられるか、また学校外教育や体験が少ない子どもと多い子どもで、学力や自尊心にどの程度の差がみられるかという関連である。

第二に、本調査ではひとり親世帯を父子世帯と母子世帯に分けて、その違いに着目することはできたが、未婚、死別、離別といったひとり親世帯となった理由は調査票で尋ねていないため、区分できない。体験や社会関係資本において父子世帯のばらつきが大きい傾向が見られた背景には、離別だけでなく死別による世帯が一定割合を占めている可能性が考えられる。参考として、厚生労働省「全国ひとり親世帯等調査」(2023)によれば、ひとり親世帯になった理由は、母子世帯では離別が79.5%、死別が5.3%であるのに対して、父子世帯では離別が69.7%、死別が21.3%となっており、父子世帯では母子世帯よりも死別の割合が高いことが示されている。本分析の結果を解釈する際には、こうした背景要因の違いも踏まえる必要がある。家族構成による子どもの学力格差や非認知能力の格差を分析するためには、今後の調査において、ひとり親世帯になった理由やその時期等を把握することが重要である。

これまでひとり親世帯、特に母子世帯における経済的困難については多くの研究で指摘されてきた。本章の分析は、そうした経済的制約が、どの程度学校外教育や体験の機会の欠如に至るのかを具体的に示した点に意義がある。また、ひとり親世帯の社会関係資本の不足についても従来から議論されてきたが、本調査ではより詳細の質問項目を用いることにより、特に父子世帯において学校や地域とのつながりが相対的に少ない傾向があることを明らかにした。こうした知見は、ひとり親世帯の子どもへの支援策を検討する上で、世帯類別ごとの特性を踏まえた対応の必要性を示唆するものである。

〈引用文献〉

厚生労働省, 2023, 『2022(令和4)年 国民生活基礎調査の概況』.

<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa22/dl/14.pdf>

OECD, 2024, “Child Poverty,” *OECD Family Database*.

<https://webfs.oecd.org/els-com/Family Database/CO 2 2 Child Poverty.pdf>

白川俊之, 2010, 「家族構成と子どもの読解力形成—ひとり親家族の影響に関する日米比較」『理論と方法』25巻2号, pp.249-265.

末富芳, 2023, 「学力・学習状況への貧困・ひとり親の影響」福岡教育大学編『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家庭の社会的背景(SES)と学力との関係に関する調査研究—』, pp.56-66.

垂見裕子, 2015, 「ひとり親世帯と二人親世帯で育つ子どもの学力格差—ジェンダーと地域規模に着目して—」耳塚・浜野・富士原編『学力格差への処方箋—[分析]全国学力・学習状況調査』, pp.48-60.

第4章 ジェンダーによる算数数学の学力・算数数学に対する意識の格差

垂見 裕子

知見の概要

算数・数学の学力の平均値には男女差は見られないが、学力上位層と下位層の割合は男子の方が女子より高い。

算数・数学が好き／嫌いという意識の男女差は小学校段階で顕在化し、その差は中学校段階でも持続している。

算数・数学が好きという意識の男女差の大きさには学校間の違いが見られ、学校環境や授業方法によって男女差が縮小する可能性が示唆される。

1. はじめに

近年、大学の専攻選択において、理系分野への進学に性別による偏りが存在することが課題として認識されている(白川 2020, 豊永 2022)。実際、日本におけるSTEM領域の高等教育機関修了者に占める女性の割合は17.5%で、OECD諸国の中で最も低い水準にある(OECD 2023a)。こうした状況を背景に、理系学部において「女子枠」を設ける大学も見られる。本章では、大学段階で理系分野を選択する上で重要な基盤となる数学の学力や、数学に対する意識(数学が好きかどうか)に着目し、より早期の学齢段階における男女差を検討する。

これまでの研究では、高校段階において数学の学力に統計的に有意な男女差が確認され、男子の方がわずかに高いことが示されてきた(OECD 2023b)。一方で、小学校および中学校段階における算数・数学の学力については、全国学力・学習状況調査を用いた分析では女子の方が微小に高いとする結果が報告されている一方(伊佐, 2023)、TIMSS 2023を用いた分析では男子の方が高いとする結果も示されている(von Davier et al. 2024)。しかしながら、小・中学校段階において、算数・数学の学力の分布や特定の領域(例:図形)における男女差については、十分に検討されているとは言い難い。また、女子は比較的早い段階から算数を「苦手」「嫌い」と感じやすいことが指摘されてきたが(伊佐・知念 2014, 田邊 2023)、こうした算数・数学に対する意識の男女差は

学校間でどの程度異なるのかについては、これまであまり分析されていない。例外として、古田(2016)は対象が高校段階ではあるが、学校の男女構成比が数学の学業自己概念の男女差と関連することを明らかにしている。仮に算数が好きかどうかという意識における男女差の大きさが学校によって異なるとすれば、それは算数・数学に対する肯定的意識の男女差が、学校の教育環境や授業の指導方法等によって拡大も縮小もされ得ることを示唆している。

よって本章では、2024年度の全国学力・学習状況調査「保護者に対する調査」を用いて、以下の課題を検討する。(1)算数・数学の学力の平均・分布・領域に、男女差はあるのか。(2)「算数が好き」とする意識における男女差の程度は、学校間でどの程度異なるのか。(3)学校内における「算数が好き」とする意識における男女差は、どのような学校環境や算数・数学の指導方法のもとで相対的に小さくなる傾向があるのか。

2. ジェンダーと学力

2.1. ジェンダーと算数・数学学力

まず、算数・数学学力の平均値の男女差を表 4.1 に示す。学力は、正答率を平均値 50、標準偏差 10 の偏差値に変換したものをを用いる。本章の分析は、対象者を当日実施に限定し、ウェイト(標準誤差はレプリケーションウェイト)を用いて算出している。

表 4.1 ジェンダー×算数・数学学力

	小 6		中 3	
	平均	標準誤差	平均	標準誤差
女子	49.82	(0.07)	49.49	(0.06)
男子	49.77	(0.08)	49.49	(0.06)

小 6 および中 3 のいずれにおいても、算数・数学の平均値に統計的に有意な男女差は認められない(小 6: $t=-0.37$, $p=0.716$; 中 3: $t=-0.03$, $p=0.972$)。一方、学力のばらつきに着目するために分散比を算出すると、小 6 では 1.10 ($10.44^2/9.95^2$)、中 3 では 1.05 ($10.30^2/10.06^2$)となり、男子の学力のばらつきは女子に比べて、小 6 で 10%、中 3 で 5% 大きいことが確認される。

学力分布の上位 10% に属する児童生徒を「学力上位層」、学力分布の下位 10% を「学力下位層」、それ以外の児童生徒を「学力中位層」と定義し、それぞれの割合を男女別に

示したのが表 4.2 である。学力上位層,学力下位層ともに,微小だが男子が女子よりも割合が高いことが確認できる。これらの男女差は,いずれも統計的に有意である(学力上位層では小6が $F=9.27$, $p=.003$, 中3が $F=11.02$, $p=.002$, 学力下位層では小6が $F=10.19$, $p=.002$, 中3が $F=15.99$, $p<.001$)。すなわち, 平均値には有意な男女差は認められないものの, 分布の広がりにおいては男子の方がやや大きい。

表 4.2 ジェンダー×高学力層・低学力層

	小6			中3		
	学力下位	学力中位	学力上位	学力下位	学力中位	学力上位
	10%層	80%層	10%層	10%層	80%層	10%層
女子	13.7%	73.4%	12.9%	13.0%	73.4%	13.6%
男子	15.3%	70.4%	14.3%	14.2%	71.0%	14.9%

2.2. ジェンダーと算数・数学領域別学力

次に, 算数・数学領域別に男女の平均値を示したのが表 4.3 である。小6では, 「変化と関係」において男子の平均が女子よりも高い。「変化と関係」は, 他の領域に比べて平均正答率が低く, 難易度が高い領域といえる。一方, 他の領域(「数と計算」, 「図形」, 「データの活用」)は女子の平均が男子より有意に高いが, その差はいずれも小さい。中3では, 「数と式」において女子の平均が男子より高い一方, 「図形」, 「関数」では男子の平均が女子より高い。小6の「変化と関係」を除けば, いずれの領域においても平均値の男女差は限定的である。

算数の問題の形式ごとに男女の平均値を示したのが表 4.4 である。小6では, 「記述式」, 「選択式」で女子の方が高いが, 「短答式」では男子の方が高い。中3では, 「記述式」は女子の方が高く, 「選択式」は男子の方が高い。もっとも, いずれの問題形式においても平均値の男女差は限定的である。

表 4.3 ジェンダー×算数・数学領域別

	小6			中3		
	平均	標準誤差	差	平均	標準誤差	差
数と計算（中3は数と式）						
女子	67.01	(0.23)		52.83	(0.24)	
男子	65.66	(0.22)	-1.35 **	50.83	(0.23)	-2.00 ***
図形						
女子	67.72	(0.29)		40.01	(0.23)	
男子	65.47	(0.20)	-2.25 ***	41.59	(0.24)	1.59 ***
変化と関係（中3は関数）						
女子	48.24	(0.27)		60.64	(0.15)	
男子	55.82	(0.33)	7.58 ***	61.35	(0.15)	0.72 **
データの活用						
女子	63.13	(0.21)		55.63	(0.24)	
男子	61.28	(0.29)	-1.85 ***	56.18	(0.26)	0.55

表 4.4 ジェンダー×算数・数学問題形式別

	小6			中3		
	平均	標準誤差	差	平均	標準誤差	差
選択式						
女子	76.49	(0.27)		57.85	(0.18)	
男子	74.76	(0.20)	-1.73 ***	59.60	(0.19)	1.75 ***
短答式						
女子	60.70	(0.20)		67.42	(0.18)	
男子	63.90	(0.22)	3.20 ***	67.42	(0.16)	-0.01
記述式						
女子	53.37	(0.24)		31.09	(0.21)	
男子	49.42	(0.30)	-3.95 ***	29.31	(0.24)	-1.78 ***

3. ジェンダーと算数・数学に対する意識

3.1. ジェンダーと算数・数学好き

ここからは、算数・数学に対する意識に着目する。「算数好き」「算数の勉強は好きだ」という設問の回答)の男女差を示したのが図 4.1, 図4.2 で、いずれも統計的に有意である(小6で $F=312.83$, $p<.001$, 中3で $F=469.66$, $p<.001$)。小6の段階ですでに、ジ

ジェンダーによる明確な差が確認される。肯定的に答えた割合（「当てはまる」・「どちらかといえば当てはまる」）は、男子では 71%であるのに対して女子では 52%であり、約 20%の差が見られる。中3では、それぞれ 66%と 49%で、全体として算数好きは減っているものの、男女差の大きさはほぼ変わらない。つまり、算数が好き／嫌いという意識の男女差は小学校段階ですでに顕在化しており、その差は中学校段階においても持続していることが示唆される。

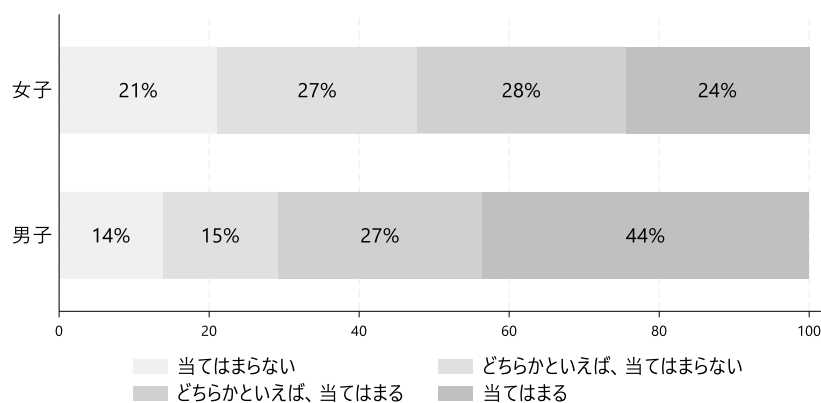


図 4.1 ジェンダー×算数好き(小6)

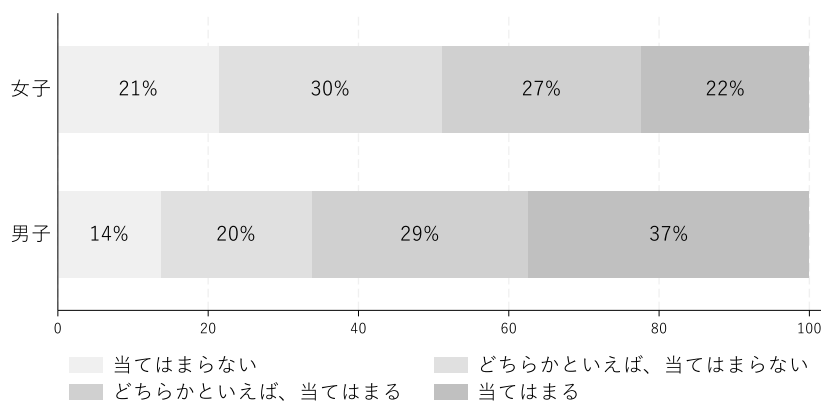


図 4.2 ジェンダー×数学好き(中3)

「算数は役に立つ」(「算数の授業で学習したことは、将来、社会に出た時に役に立つ」という設問の回答)の男女差を示したのが図 4.3, 図 4.4 で、いずれも統計的に有意である(小6で $F=198.23$, $p<.001$, 中3で $F=263.61$, $p<.001$)。算数好きと同様に、肯定的に答える割合は小6よりも中3で少ないが、小6, 中3ともに男子の方が高く、その

差は 9%と変わらない。本調査では、上記2つの設問以外に、「算数の勉強は大切だ」、「算数の授業の内容はよく分かる」といった教科に対する意識の設問が含まれているが、どの設問でもジェンダーによる差は統計的に有意で（「算数・数学の勉強は大切だ」は小6で $F=27.03, p<.001$, 中3で $F=98.23, p<.001$, 「算数・数学の授業の内容はよく分かる」は小6で $F=27.03, p<.001$, 中3で $F=98.21, p<.001$), 男子が女子よりも肯定的に答える傾向が見られる。ジェンダーによる差異が最も大きかったのは、「算数の勉強は好きだ」という設問のため、これ以降は「算数好き」という概念に着目する。

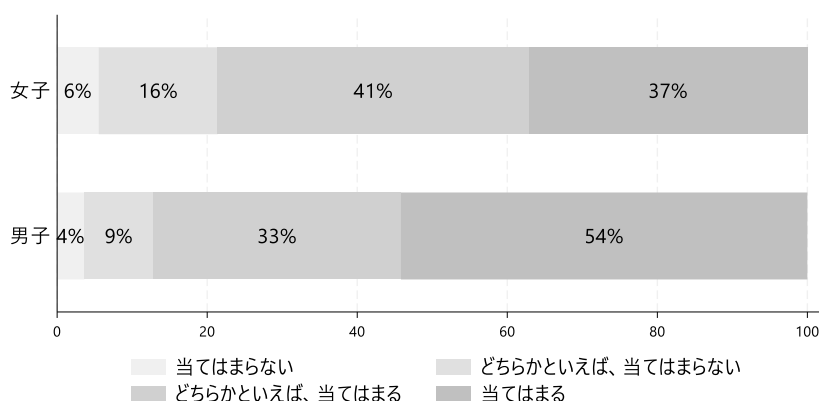


図 4.3 ジェンダー×算数は役に立つ(小6)

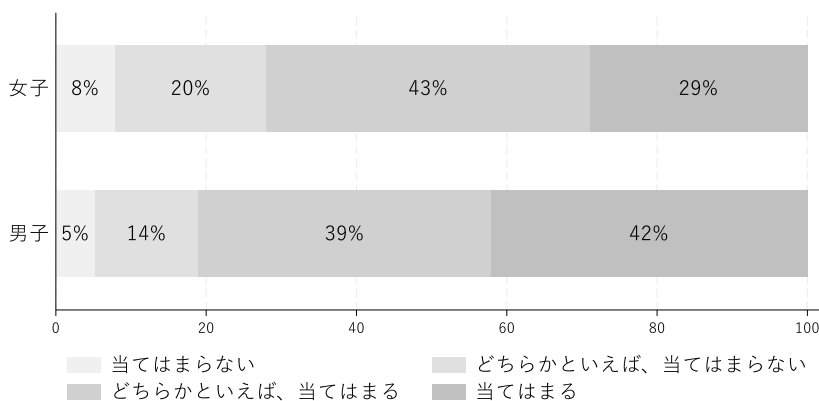


図 4.4 ジェンダー×数学は役に立つ(中3)

3.2. 児童生徒の学力別にみた算数・数学好きの男女差

前述の「算数・数学好き」は、算数・数学の学力と密接に関連している可能性がある。算数・数学の学力が高い児童生徒ほど、算数・数学好きになる傾向が考えられるとともに、算

数・数学が好きという意識が学習への積極的な関与を促し、結果として学力の向上につながる可能性も想定される。そこで算数・数学の学力と算数・数学好きとの関連の強さに、男女差が見られるのかを検討する。図4.5, 図4.6は、学力を10分位に分け、それぞれの学力層で、算数・数学が好きになる予測確率を、男女別に示している。なお、図中の値は実測値ではなく、算数・数学好きか否かを従属変数とし、算数・数学学力10分位、性別、およびその交互作用項を投入したロジスティック回帰分析から算出した予測確率である。まず、同程度の学力であっても、男子の方が女子よりも算数好きになる傾向が高い。女子は、かなり高い学力水準に達しないと算数・数学を「好き」と感じにくい傾向があることが分かる。例えば、図4.5に着目すると、算数が好きになる確率が約80%に達する学力水準は、男子では上位3割程度(第7分位)であるのに対し、女子では最上位層(第10分位)付近である。また、男子は学力が低い場合でも、算数を嫌いになる傾向が相対的に弱いことが分かる。学力が下位3割程度(第3分位)の場合、女子では算数が好きでない確率が約60%に達するのに対し、男子では約40%にとどまっている。

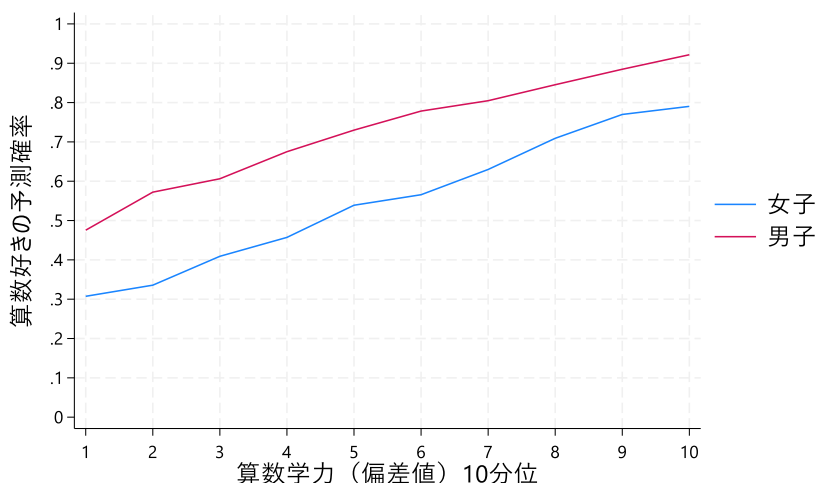


図 4.5 学力別にみた算数好きの男女差(小6)

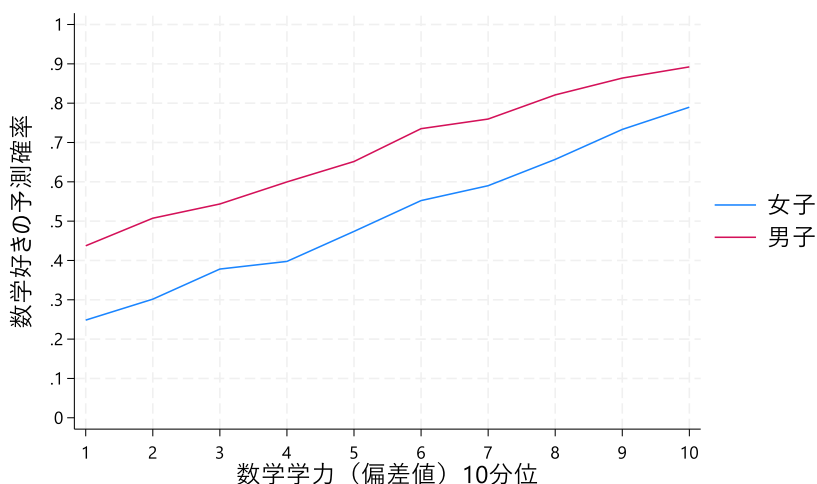


図 4.6 学力別にみた数学好きの男女差(中3)

3.3. 学校別にみた算数・数学好きの男女差

早い段階で算数好きに明白な男女差があること、また同じ学力であったとしても、女子の方が算数好きになりにくいことが分かったが、この算数好きの男女差は学校によってどの程度異なるのだろうか。学校別にみた算数好きの男女オッズ比の分布を、図4.7, 図4.8に示す。これまでの分析は単位が個人であったが、ここでは単位は学校である。マルチレベル分析を用いて、学校ごとに男子が女子よりも算数好きになるオッズ比を推定し、その分布を示している。オッズ比が1より大きければ、男子が女子よりも算数好きになる確率が高いということを表している。なお「算数好き」の変数は、「当てはまる」、「どちらかといえば当てはまる」を1, 「当てはまらない」、「どちらかといえば当てはまらない」を0に分類した。全国の小学校の平均を算出すると、男子は女子よりも算数好きになるオッズが 2.24 倍であるが、学校によるばらつきは大きく、推定値が 1.72 倍の学校もあれば、2.94 倍の学校もあるということが分かる。つまり学校によっては、算数好きの男女差をある程度抑えられている学校もあれば、男女差が顕著な学校もあるということである。

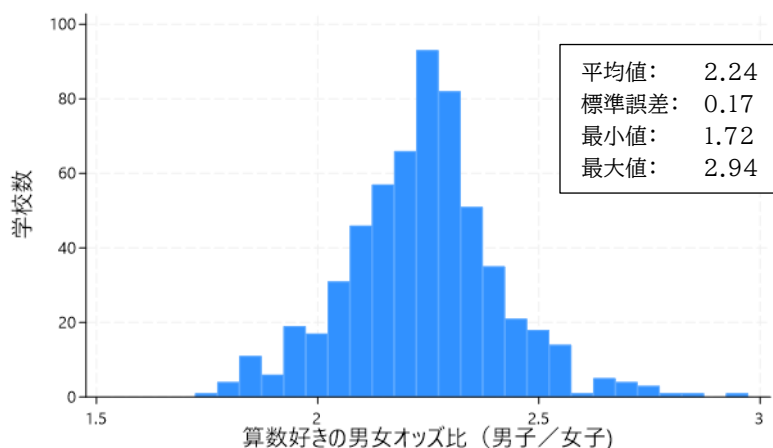


図 4.7 学校別にみた算数好きの男女オッズ比の分布(小6)

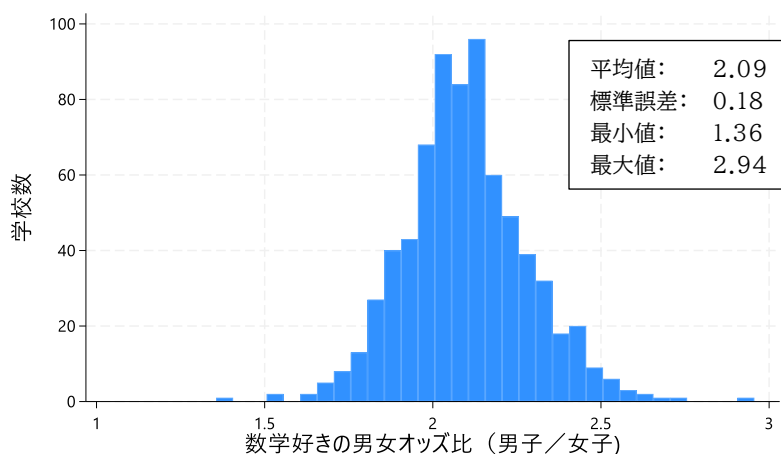


図 4.8 学校別にみた数学好きの男女オッズ比の分布(中3)

次に、学校によって算数に対する肯定的態度の男女差の程度が異なる要因を検討するため、学校環境および算数授業の指導方法に着目した。算数授業の指導方法については、(1)「(前年度までに、算数の授業において、)実生活における事象との関連を図った授業をどの程度行ったか」(2)「具体的な物を操作するなどの体験を伴う学習を通して、数量や図形について実感を伴った理解をする活動をどの程度行ったか」の2項目を用いた。回答は「全く行わなかった(1)」から「良く行った(4)」の4件法である。学校環境の変数としては、(1)「児童男女比率」は小6学力調査参加者の学校ごとの男女比率、(2)「学校平均学力」は算数学力の学校平均値、(3)「都市規模」は学校が設置されている自治体の規模(「町村」を基準として、「大都市」「中核市」「その他の市」)を用いた。これらの学校レベルの変

数が、学校内における算数好きの男女差とどのように関連しているかを検討するため、算数好きか否かを従属変数とするマルチレベル・ロジスティック回帰分析を行った⁽¹⁾。その結果が、表 4.5, 表 4.6 である。

表 4.5 算数好きのマルチレベル・ロジスティック回帰(実生活に関連した授業)

固定効果	オッズ比	標準誤差
生徒レベル (n=27,261)		
男子	2.38	(0.071) ***
学校レベル (n=555)		
切片	1.08	(0.076)
生徒男女比率	1.00	(0.003)
学校平均学力	1.02	(0.004) ***
大都市	1.04	(0.087)
中核市	0.96	(0.089)
その他の市	1.00	(0.083)
実生活の事象との関連を図った授業	1.13	(0.039) **
クロスレベル交互作用		
男子×生徒男女比率	1.00	(0.004)
男子×学校平均学力	1.00	(0.005)
男子×大都市	0.89	(0.092)
男子×中核市	1.00	(0.094)
男子×その他の市	0.92	(0.082)
男子×実生活の事象との関連を図った授業	0.88	(0.046) **
ランダム効果		
切片分散	0.10	***
男子効果の分散	0.05	*

表 4.6 算数好きのマルチレベル・ロジスティック回帰(体験と実感を重視した授業)

固定効果	オッズ比	標準誤差
生徒レベル (n=27,261)		
男子	2.39	(0.070) ***
学校レベル (n=555)		
切片	1.08	(0.075)
生徒男女比率	1.00	(0.003)
学校平均学力	1.02	(0.004) ***
大都市	1.04	(0.087)
中核市	0.96	(0.089)
その他の市	1.00	(0.082)
体験と実感を重視した授業	1.08	(0.041) *
クロスレベル交互作用		
男子×生徒男女比率	1.00	(0.004)
男子×学校平均学力	1.00	(0.005)
男子×大都市	0.88	(0.092)
男子×中核市	1.00	(0.094)
男子×その他の市	0.92	(0.082)
男子×体験と実感を重視した授業	0.89	(0.050) *
ランダム効果		
切片分散	0.10	***
男子効果の分散	0.05	*

表 4.5, 表 4.6 が示す通り, 小 6 では, 学校ごとの算数好きの男女差の大きさは, 「実生活の事象との関連を図った授業」と「体験と実感を重視する授業」の程度と, 微小ではあるが統計的に有意に関連があった一方で, 児童男女比率, 学校平均学力, 都市規模などといった学校の環境とは関連が見られなかった。ただし, 児童の男女比率は学力調査に参加した児童の男女比率であり, 実際の学校の男女比率ではない点に留意が必要である。「実生活の事象との関連を図った授業」と学校ごとの算数好きの男女差との関連を可

視化したものが図4.9である。生活の事象との関連を図った授業をよく行った学校ほど、学校内の算数好きの男女差が小さい傾向が見られる。また、実生活と結びつけた授業を多く行った学校に通う女子児童ほど、算数を「好き」と感じる割合が高い一方で、男子についてはそのような授業の実施状況によって、算数が好きになる割合に大きな違いは見られない。図4.10は「体験を伴う学習と実感を伴った理解を重視する授業」の交互作用を可視化したもので、同様の関連が見られる。すなわち、「体験を伴う学習と実感を伴った理解を重視する授業」をよく行った学校ほど、学校内の算数好きの男女差が小さく、また体験を伴う学習と実感を伴った理解を重視する授業を多く行った学校に通う女子児童ほど、算数を「好き」と感じやすい。なお、中3では、「実生活の事象との関連を図った授業」「児童男女比率」「学校平均学力」「都市規模」いずれも、学校内の算数好きの男女差の大きさと有意な関連は見られなかった。

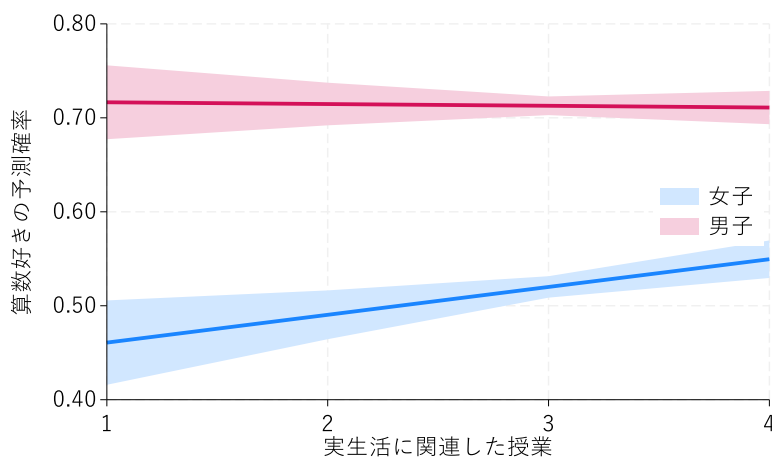


図 4.9 実生活に関連した授業×算数好きの男女差(小6)

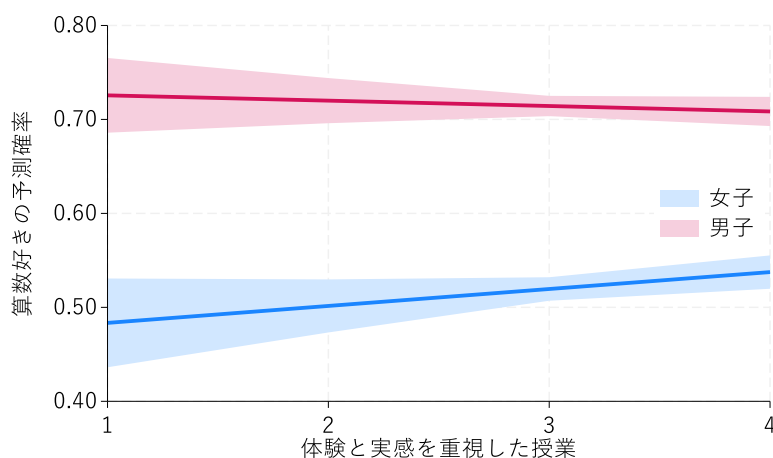


図 4.10 体験と実感を重視した授業×数学好きの男女差(小6)

これらの結果は、小6の段階において授業の設計を工夫することは、算数に対する「好き・嫌い」の男女差の縮小につながりえることを示唆している。特に、実生活の事象との関連を意識した授業や、具体的な物を操作するなどの体験を伴う学習を通して、数量や図形について実感を伴った理解をする活動は、女子の算数への関心を高める方策の一つとなり得る。

4. 結論

本章では、まず算数・数学の学力の男女差に着目した。小6・中3では、平均値には有意な差が見られないが、分布には男女差が見られる。男子の方が学力のばらつきが大きく、学力上位層、学力下位層ともに、男子の割合が女子よりも高い。領域別にみると、小6の「変化と関係」領域で最も大きな男女差が見られ、男子の方が女子よりも有意に高い。

次に「算数・数学の勉強は好き」という意識の男女差に着目した。肯定的に答える割合は男子が女子よりも20%高く、この男女差は小6・中3で同程度である。また、女子は男子に比べてかなり高い学力水準に達しないと算数・数学を好きと感じにくい一方で、男子は学力が低い場合でも算数・数学を嫌いになる確率が女子に比べて低い傾向が見られる。最後に、学校レベルの算数・数学好きの男女差に着目すると、算数好きの男女差がある程度小さい学校もあれば、男女差が顕著な学校もあることが確認される。小6では、学校の算数授業の指導方法と学校内の算数好きの男女差の大きさに関連が見られ、「実生活の事象との関連を図った授業」や「体験と実感を重視する授業」をよく行っている学校ほど、学校内の算数好きの男女差が小さい傾向が見られる。

一方で、現在の全国学力・学習状況調査は学校環境に関する情報が限られているため、本分析の結果から学校の環境は算数好きの男女差に影響を及ぼさないと結論づけるのは適切でない。例えば、学校の数学教員の男女比率や教員全体の男女比率、あるいは在籍生徒の男女比率といった基本的な属性情報は把握できない。また教員調査がないため、教員のジェンダー観や教科に対する意識についても分からない。本分析により、算数好きの男女差が早い時期から存在し、かつその程度が学校によって異なることが明らかになった。こうした差異がどのような要因により生じているのかをより詳細に解明するためには、全国学力・学習状況調査の調査設計の更なる改善が求められる。

〈注〉

(1) 本節では、生徒レベルの性別の効果が学校によって異なる可能性を考慮したランダムスロープモデルを推定した。

Level-1 (生徒レベル)

$$\eta_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} \text{性別}_{ij}$$

Level-2 (学校レベル)

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}Z_j + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11}Z_j + u_{1j}$$

ここで、 Z_j は学校レベル変数(生徒男女比率, 学校平均学力, 都市規模, 実生活に関連した授業の頻度, 体験と実感を重視した授業の頻度)を表す。

なお、「実生活に関連した授業の頻度」と「体験と実感を重視した授業の頻度」は同時にはモデルに投入せず、それぞれ別のモデルで推定した。図 4.9 および図 4.10 は、このモデルに基づく予測値を示している。

〈引用文献〉

古田和久, 2016, 「学業的自己概念の形成におけるジェンダーと学校環境の影響」『教育学研究』第 83 集第1号, pp.13-25.

伊佐夏実, 2023, 「ジェンダーと地域規模による学力格差の実態把握」福岡教育大学編『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—』, pp.38-55.

伊佐夏実・知念渉, 2014, 「理系科目における学力と意欲のジェンダー差」『日本労働研究雑誌』第 648 集, pp.84-93.

OECD, 2023a, *Education at a Glance 2023* (Indicator B5, Figure B5.4), OECD Publishing, Paris. <https://stat.link/a6bp17>

OECD, 2023b, *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

白川俊之, 2020, 「高等教育における性別専攻分離の発現メカニズム—STEM 志向に

見られる性差を中心に—』『社会文化論集』1 第 6 集, pp.127-158.

田邊和彦, 2023, 「なぜ女子中学生は自分を『理系』と評価しにくいのか—文理意識の性別間分化メカニズム—」『教育学研究』第 90 集第 2 号, pp.285-297.

豊永耕平, 2022, 「理工系分野に進学する女性が少ないのはなぜか?—学力経路・職業経路に着目した決定進路の媒介分析—」東京大学社会科学研究会編『高校生の進路選択とジェンダー:高等教育の多様性に着目して 研究成果報告書』.

von Davier, M., Kennedy, A., Reynolds, K., Fishbein, B., Khorramdel, L., Aldrich, C., Bookbinder, A., Bezirhan, U., & Yin, L., 2024, *TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science*, Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

<https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.rs6460>

第 5 章 外国ルーツの子どもの学力

－学習時間に着目して－

中原 慧

知見の概要

令和 3 年度と令和 6 年度の 2 時点を通じて、両親のうち最低限いずれか一方が外国出生の子ども(外国ルーツの子ども)の学力は、両親日本生まれの子どもよりも低い傾向にあるが、外国ルーツの子ども(本人日本生まれ)と両親日本生まれの子どもとの間の中学校における学力差には縮小傾向が見られる。

学習時間について、外国ルーツの子どもの方が、学習時間が「3 時間以上」の子どもの割合が高い傾向にある一方で、学力との関係では、外国ルーツの子どもが偏差値 50 に到達するには、両親日本生まれの子どもよりも長い学習時間を要する。

1.外国ルーツの子どもの教育

本章は、令和 3 年度と令和 6 年度の「全国学力・学習状況調査」の分析を通じ、日本における外国ルーツの有無による学力差の2時点間の比較と、学力と学習時間との間の関係性の把握を目的としている。第 1 節では、外国ルーツの子どもの教育に関して、学力に着目し、現状の整理を行った上で、学習時間に注目する背景を説明する。

1.1. 外国ルーツの子どもの学力をめぐる現状

日本において、外国籍者が増加していることは、ニュースや新聞記事で目にする機会も少なくない。出入国在留管理庁によると、2025 年 6 月末時点で、日本には 395 万人程度の外国人が在留している(出入国在留管理庁 2025)。学校に目を向けると、外国ルーツの子どもが多く通っている。彼らの教育をめぐるっては、様々な課題が指摘されている。本章は、「学力」に着目した分析を行う。

文部科学省が実施する「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」の令和 5 年度の結果によると、外国籍の児童生徒と日本国籍の児童生徒を合わせて 69,123 人の児童生徒が、日本語指導が必要と判断されている(文部科学省 2024)。この結果が示すように、日本語の力に課題のある子どもが多くいるということは、学校での学

習や学力の獲得に課題のある子どもが多くいることを示唆している。

外国ルーツの子どもの学力については、令和3年度の「全国学力・学習状況調査」を用いた川口(2023a)が、外国ルーツの子どもの学力が低い傾向にあることを明らかにしている。また、この点は、教育に関する国際調査である PISA や TIMSS を用いた研究においてもみられる傾向である(Ishida et al. 2016, 須藤 2020)。そのため、日本において、外国ルーツの子どもは学力の獲得において不利な状況にあるといえ、その実態把握は社会的に重要なものといえる。

1.2. 学習時間と学力との関係

では、外国ルーツの子どもが学力の獲得において困難に直面しているという状況は、外国ルーツの子ども個人の努力によって克服できるものであろうか。中室ほか(2016, p. 56)は、日本出生の外国ルーツの子どもについて、外国ルーツではない子どもよりも家庭での学習時間が長いことを指摘している。以下の耳塚・中西(2014)が明らかにしたように、学習時間が長い子どもの方が、学力が高い傾向がある。一方で、先述のように、外国ルーツの子どもの学力については、外国ルーツではない子どもよりも低い傾向にあることが指摘されている。したがって、外国ルーツの子どもの学力と学習時間との間の関係性の把握が必要となる。

学力と学習時間との間の関係性について、「全国学力・学習状況調査」を用いた分析が、耳塚・中西(2014)によって行われている。平日の学習時間と学力との関連性について、SES(Socio-Economic Status)に関わらず、学習時間が長いほど学力が高い傾向がみられるものの、SES間で学習時間ごとの平均的な学力が異なることが指摘されている(耳塚・中西 2014, p.87)。具体的には、最も高いSESのグループの児童生徒が学習を「全くしない」場合の学力の平均値を超えるためには、他のSESのグループについては、一定程度の学習時間が必要であり、SESが最も低いグループについては、「3時間以上」学習する場合の平均値であっても、SESが最も高いグループが学習を「全くしない」場合よりも低いことが指摘されている(耳塚・中西 2014, p.87)。

この結果が意味するものは、子ども個人の努力によって学力が高まる可能性があるものの、SES間での学力格差という側面を考慮した場合には、個人の努力では克服の困難な格差があるということである(耳塚・中西 2014, p.107)。また、耳塚・中西(2014, p.107)は、宿題や家庭学習の取り組みについての重要性を教員の間で共有することの重要性を指摘しており、学校教育における支援の重要性を示唆している。

すでに、中室ほか(2016)は、外国ルーツの子どもの学習時間が、外国ルーツではない

子どもよりも長いことを明らかにしている。そこで、本章の関心は、外国ルーツの子どもの学力と学習時間との間の関連性の把握である。つまり、外国ルーツの子どもの学力における不利の克服には、どの程度の学習時間が必要となるのかについての検討を行うということである。この点について、本章では令和 3 年度と令和 6 年度の調査結果を基に分析を行う。

2. 分析方針

2.1. 使用する変数

本章の分析における「外国ルーツの子ども」とは、「両親のうち最低限いずれか一方が外国出生の子ども」とする⁽¹⁾。また、外国ルーツの子どもが日本生まれか否かによる分類も用いる。これは、川口(2023a)では、外国ルーツの子どもの間で、出生地が日本か否かによって学力差が存在することが示されているためである。これらに対応する変数について、保護者調査への回答を基に作成する。

以上を基に、本章の分析では、次の 3 つの集団を対象に分析を行う。第一に、両親ともに日本生まれの子どもの場合を、「両親日・日の子ども」とする⁽²⁾。第二に、外国ルーツの子どもの中で、本人も外国生まれ場合を、「外国ルーツ(外・外)の子ども」とする⁽³⁾。第三に、外国ルーツの子どもの中で、本人は日本生まれの場合を、「外国ルーツ(外・日)の子ども」とする⁽⁴⁾。

学習時間については、平日(月曜日から金曜日)における学校の授業以外での 1 日当たりの学習時間(塾や家庭教師、インターネットでの学習を含む)に関する質問への児童生徒自身の回答を用いる⁽⁵⁾。選択肢は、「全くしない」～「3 時間以上」までの 6 つとなっている⁽⁶⁾。なお、「全くしない」について、外国ルーツの子どもの間で選択した者が少なかったため、「30 分未満」と統合したものを分析に用いている。

学力は、小学校 6 年生の国語と算数、中学校 3 年生の国語と数学を対象とする。学力の指標は、本体調査の各科目の正答率を偏差値化したものを用いる。偏差値化は、本体調査全体を対象に、両方の科目ともに当日に実施した児童生徒を対象に行った。令和 6 年度について、経年調査の実施モード(PBT/CBT)で区別せずに行った。

学力の指標に関して、偏差値は年度ごとの相対的な位置を示す指標であるため、令和 3 年度と令和 6 年度の間で生じた変化を、学力の変化を反映したものとは言えないことに注意が必要である。例えば、令和 3 年度から令和 6 年度にかけて、外国ルーツの子どもと両親日・日の子どもとの間の偏差値の差が縮小したとしても、それが外国ルーツの子どもの

学力が向上したためなのか、あるいは両親日・日の子どもの学力が低下したためなのかといったその背景についての判別をすることができない。したがって、本章において比較している点は、令和 3 年度と令和 6 年度における、外国ルーツの子どもと両親日・日の子どもとの間の「相対的」な学力の比較ということになり、学力の相対的な差についての分析である点には留意が必要である。

本章では、回帰分析という手法を用いる。なぜならば、川口(2023a)において、外国ルーツではない子どもに比べ、外国ルーツの子どもの間では、低い SES のグループの割合が高いことが示されている。SES と学力との間には関連性があり、その点を考慮せずに、外国ルーツの子どもと両親日・日の子どもとの間の学力を比較すると、その差を過大に見積もることにつながってしまう。そのため、本章では、回帰分析を用いる。回帰分析の際に利用する変数は、SES と性別である。SES は、本報告書で用いられている SES II を利用する。性別は、男子を基準とするダミー変数である。

分析時には、リストワイズ法によって、欠損値を含むケースを取り除いている。

2.2. 分析方法

本章では、外国ルーツの有無ごとに学力の平均値の比較や学習時間の構成割合の比較、学習時間ごとの平均的な学力の比較を行う。構成割合の計算や平均値の算出時には、ウェイトを利用する。ウェイトを用いた分析には、統計処理ソフトウェアである R の survey パッケージ(Lumley 2024)を利用した⁽⁷⁾。そのため、次節で示す分析結果については、ウェイトを考慮した上での結果となっている。

また、学力に対する学習時間の効果が外国ルーツの有無によってどの程度異なるのかを明らかにするために、回帰分析を行う。なお、令和 6 年度については、ウェイトが経年調査の実施モード(PBT/CBT)別に設定されている。そのため、本章の分析では、令和 6 年度の結果を実施モード別に示している。

3. 分析結果

3.1. 学力の年度間比較

表 5.1 利用するデータにおける外国ルーツの子どもと両親日・日の子どもの人数

	小学校			中学校		
	両親日・日	外国ルーツ		両親日・日	外国ルーツ	
		外・日	外・外		外・日	外・外
令和 3 年度	27310 (97.31)	582 (2.07)	172 (0.61)	59223 (97.39)	1179 (1.94)	409 (0.67)
令和 6 年度 (PBT)	24613 (96.45)	667 (2.61)	239 (0.94)	51556 (97.33)	1062 (2.00)	350 (0.66)
令和 6 年度 (CBT)	24360 (97.01)	535 (2.13)	215 (0.86)	48753 (97.46)	915 (1.83)	356 (0.71)

注) 使用したデータにおける人数を示しており、ウェイトは考慮せずに、算出している。() 内は、各調査年の小学校と中学校それぞれにおける構成割合(単位：%)を示している。

表 5.1 によると、小学校における外国ルーツの子どもの割合は、令和3年度では、外国ルーツ(外・日)が2.07%、外国ルーツ(外・外)が0.61%となっており、令和 6 年度(PBT)では、外国ルーツ(外・日)が2.61%、外国ルーツ(外・外)が0.94%となっている(CBTでは、それぞれ2.13%と0.86%)。

中学校でも概ね同じ傾向であり、令和3年度では、外国ルーツ(外・日)が1.94%、外国ルーツ(外・外)が0.67%であり、令和 6 年度(PBT)では、外国ルーツ(外・日)が2.00%、外国ルーツ(外・外)が0.66%となっている(CBTでは、それぞれ1.83%と0.71%)。したがって、外国ルーツの子どもが占める割合は、小学校では 2~3%程度、中学校でも 3%弱となっている。

加えて、外国ルーツの子どもの間において、日本生まれの子どもの人数が少なくないことも指摘できる。この点は、日本に移動してきて間もない子どもだけでなく、日本で生まれ育った外国ルーツの子どもも多くいることを示唆するものである。

以下の表 5.2 は、令和 3 年度と令和 6 年度の各年について、外国ルーツの子どもと両親日・日の子どもの学力の平均値を計算した結果である。第 2 節で説明したように、以下の結果は、外国ルーツの子どもと両親日・日の子どもとの間の学力の相対的な比較となっている。

表 5.2 学力の比較

	小学校			中学校			
	両親日・日	外国ルーツ		両親日・日	外国ルーツ		
		外・日	外・外		外・日	外・外	
令和3年度	国語	50.29 (0.05)	47.95 (0.50)	44.04 (0.91)	50.32 (0.03)	47.16 (0.33)	42.60 (0.89)
	算数・数学	50.26 (0.03)	47.81 (0.62)	45.23 (0.80)	50.30 (0.04)	47.31 (0.27)	45.91 (0.76)
令和6年度 (PBT)	国語	50.44 (0.03)	48.58 (0.45)	45.24 (0.73)	50.48 (0.02)	48.95 (0.37)	43.55 (0.84)
	算数・数学	50.41 (0.03)	49.16 (0.40)	47.92 (0.81)	50.52 (0.03)	48.93 (0.38)	44.45 (0.76)
令和6年度 (CBT)	国語	50.39 (0.04)	48.52 (0.43)	46.09 (1.27)	50.42 (0.03)	49.13 (0.44)	43.44 (0.83)
	算数・数学	50.42 (0.03)	48.75 (0.40)	47.89 (1.20)	50.48 (0.03)	49.37 (0.47)	45.94 (0.91)

注) ()内は標準誤差を示している。

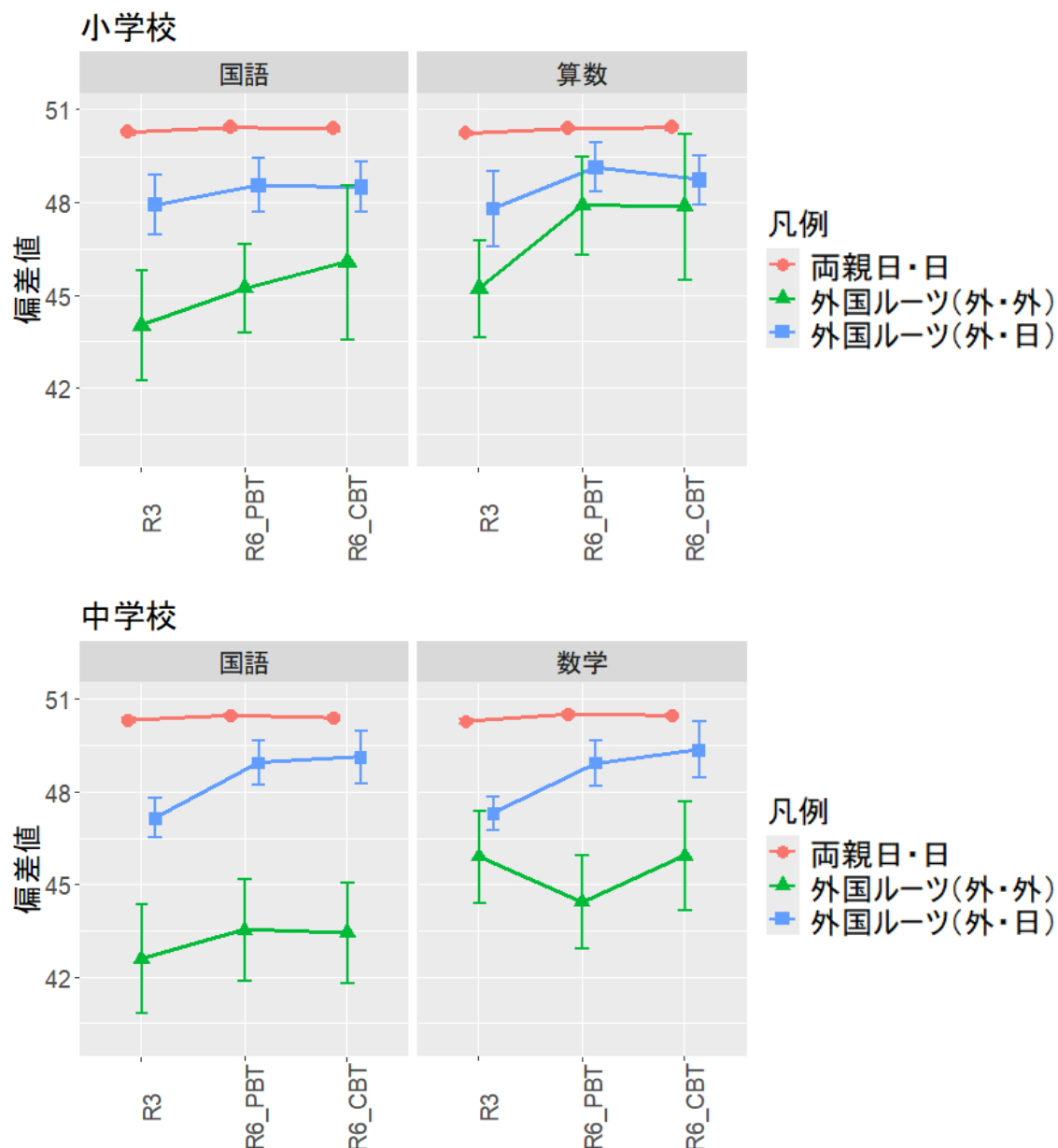


図 5.1 表 5.2 の結果の可視化

表 5.2 からは、外国ルーツの子どもの学力が、両親日・日の子どもよりも、平均的に見ると低い傾向にあることが分かる。また、外国ルーツの子どもの間において、外国ルーツ(外・外)の子どもの学力が低い傾向にある。この点は、令和 3 年度と令和 6 年度に共通して見られる点である⁽⁸⁾。

表 5. 2 の結果をグラフで示した図 5. 1 の各点の上下の棒は、推定値の誤差を示す 95% 信頼区間を示している。両親日・日の子どもについては、サンプルサイズが大きいため、

誤差がほとんど 0 であり、図からは棒を読み取ることができない。

その点を踏まえて図 5.1 を見ると、小学校の国語では、令和 3 年度と令和 6 年度のいずれにおいても、先述した傾向が見られる。一方で、令和 6 年度の算数では、外国ルーツの子どもと両親日・日の子どもとの間の学力差は指摘できるものの、誤差を考慮すると、外国ルーツの子どもの間に出生地が日本か否かによって学力差があるとは言い切れない。中学校においては、国語と数学の双方で、外国ルーツ(外・日)の子どもと両親日・日の子どもとの間の学力差が小さくなっている様子がうかがえる。一方で、外国ルーツ(外・外)の子どもについては、そうした傾向が見られない。

3.2. 学習時間の構成割合の比較

以下の表 5.3 は、授業以外での平日の学習時間の構成割合を示している。表 5.3 によると、学習時間が「3 時間以上」のグループの割合は、外国ルーツの子どもの間で高い傾向が見られる。この傾向は、外国ルーツの子どもの出生地にかかわらず見られるものである。

表 5.3 学習時間の構成割合の比較(単位:%)

		小学校			中学校		
		両親日・日	外国ルーツ		両親日・日	外国ルーツ	
			外・日	外・外		外・日	外・外
令和3年度	3時間以上	12.09	15.29	24.70	12.57	14.13	19.53
	2時間以上, 3時間未満	15.44	16.45	18.12	29.65	27.87	28.63
	1時間以上, 2時間未満	36.06	33.48	32.90	34.33	32.24	26.59
	30分以上, 1時間未満	24.47	19.90	15.98	14.01	11.87	14.91
	30分未満	11.93	14.88	8.30	9.44	13.89	10.34
	計	100	100	100	100	100	100
令和6年度 (PBT)	3時間以上	11.18	21.34	25.11	9.67	12.27	15.64
	2時間以上, 3時間未満	12.57	14.61	18.81	23.17	21.02	22.92
	1時間以上, 2時間未満	31.89	27.01	25.79	32.97	32.45	32.11
	30分以上, 1時間未満	27.29	22.75	19.07	18.46	17.32	14.23
	30分未満	17.07	14.29	11.23	15.73	16.93	15.10
	計	100	100	100	100	100	100
令和6年度 (CBT)	3時間以上	11.48	19.03	25.87	9.39	11.66	11.49
	2時間以上, 3時間未満	12.98	15.44	15.57	22.74	22.53	25.99
	1時間以上, 2時間未満	31.15	28.17	21.22	32.92	31.11	33.98
	30分以上, 1時間未満	27.42	21.45	22.78	18.90	19.20	13.36
	30分未満	16.97	15.90	14.55	16.05	15.50	15.18
	計	100	100	100	100	100	100

注) 選択肢において「より少ない」とされているところを、「未満」と変更している。「全くしない」と「30分未満」を合わせて、「30分未満」としている。

3.3. 学習時間と学力との関係性

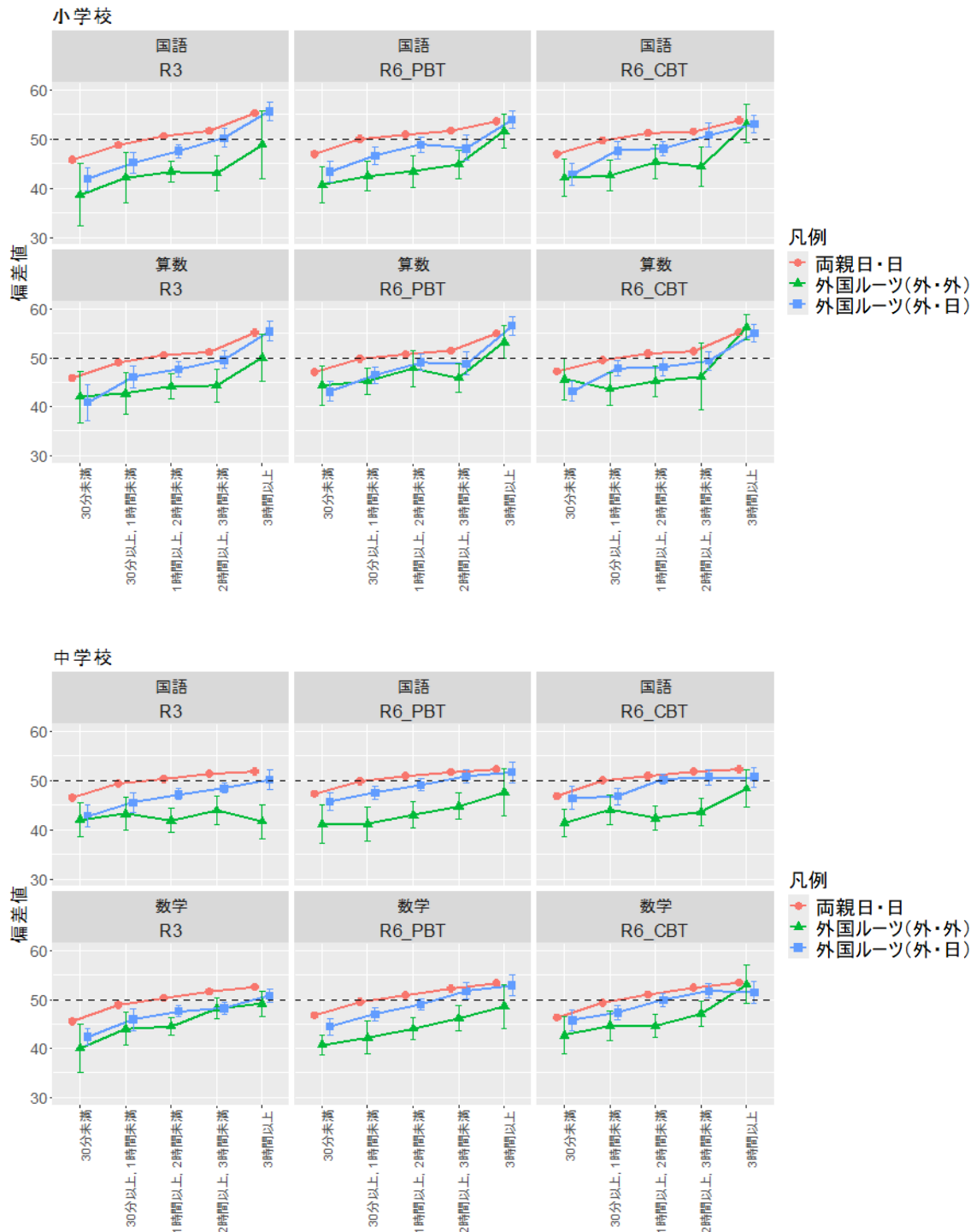


図 5.2 学習時間別の偏差値の比較

注) 各点の上下の棒は、推定値の誤差を示す95%信頼区間である。黒色の破線は偏差値 50 を示している。

図 5.2 は、学習時間ごとの平均偏差値を計算した結果を示している。黒色の破線は偏差値 50 を示しており、破線を超えている場合、全体の平均よりも高い学力ということができるといえる。小学校と中学校のいずれの年、いずれの科目においても、丸印で示した両親日・日の子どもの学力の推定値が偏差値 50 程度になるのは、学習時間が「1 時間以上、2 時間未満」(横軸の中央)の時である。

外国ルーツの子どもについては、小学校と中学校で傾向が異なる。小学校の令和 3 年度については、外国ルーツ(外・日)の場合には(四角形のマーク)、「2 時間以上、3 時間未満」において、外国ルーツ(外・外)の場合には(三角形のマーク)、「3 時間以上」において、偏差値が 50 程度となっている。

令和 6 年度については、外国ルーツ(外・日)の場合、「1 時間以上、2 時間未満」において、外国ルーツ(外・外)の場合には、令和 3 年度と同様に「3 時間以上」において、偏差値が 50 程度、あるいは、50 を超えている。この結果が示すものは、外国ルーツの子どもの場合、偏差値 50 に達するためには、両親日・日の子どもと比較して、さらに長い学習時間が必要となっているということである。ただし、外国ルーツ(外・日)の子どもについては、偏差値 50 に達するまでの学習時間が短くなっている。

中学校においては、外国ルーツ(外・日)の子どもの場合、令和 3 年度から令和 6 年度にかけて、偏差値 50 程度となる学習時間が、「2 時間以上、3 時間未満」から「1 時間以上、2 時間未満」へと変化している。この点は、小学校とも共通する点である。

中学校の外国ルーツ(外・外)の子どもの場合、令和 3 年度の国語では、学習時間の長さで学力との間の関連性がほとんど見られない一方で、令和 6 年度には、学習時間が長い場合に学力が高いという関係性への変化が見られる。数学については、令和 3 年度と令和 6 年度との間での差異が小さい。ただし、外国ルーツ(外・外)の子どもにおいては、家庭での学習時間が「3 時間以上」の場合に偏差値が 50 程度となっている。このことは、小学校においてもみられる傾向であり、外国ルーツ(外・外)の子どもの場合、平均的な学力に達するには、授業外での「3 時間以上」という長時間の学習が必要となっている。

以上から、経年的にみると、外国ルーツ(外・日)の子どもについては、平均的な学力に達するまでの学習時間が短くなっている。一方で、外国ルーツ(外・外)の子どもについては、「3 時間以上」の学習時間が必要となっている状況はいずれの年においてもみられた点である。ただし、中学校の国語において、学習時間と学力との間の関係性に変化がみられ、学習時間が長いと、学力が高いという関係性になりつつある。

3.4. 回帰分析

表 5.4 回帰分析の結果(外国ルーツの効果の比較)

小学校		国語			算数		
		R3	R6_PBT	R6_CBT	R3	R6_PBT	R6_CBT
外国ルーツ (外・外)	Coef.	-6.25***	-5.30***	-4.10***	-4.86***	-2.46**	-2.41*
	S.E.	0.95	0.70	1.10	0.75	0.78	1.00
外国ルーツ (外・日)	Coef.	-1.73***	-1.58***	-1.68***	-1.81***	-0.89*	-1.51***
	S.E.	0.41	0.42	0.38	0.51	0.34	0.35
中学校		国語			数学		
		R3	R6_PBT	R6_CBT	R3	R6_PBT	R6_CBT
外国ルーツ (外・外)	Coef.	-6.67***	-5.65***	-5.95***	-3.21***	-4.71***	-3.44***
	S.E.	0.89	0.72	0.75	0.75	0.67	0.80
外国ルーツ (外・日)	Coef.	-2.24***	-0.73*	-0.69	-1.95***	-0.73*	-0.39
	S.E.	0.33	0.36	0.37	0.28	0.32	0.41

注)* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$. 使用した変数は, 外国ルーツ, 性別, SES, 学習時間である。学習時間はダミー変数として投入している。交互作用項は投入していない。表には, 外国ルーツについての結果のみ示している。

表 5.4 は回帰分析の結果を示している。表中に * が付された場合は, 統計的に有意な効果であることを示している。つまり, 表 5.4 で言えば, 外国ルーツの子どもと両親日・日の子どもとの間の学力差が, 統計的に有意であることを意味している。回帰分析では, 性別や SES, 学習時間を考慮している。したがって, 表 5.4 の結果は, 性別や SES, 学習時間が同じ場合の外国ルーツの子どもの平均的な偏差値の低さを示している。回帰分析によって SES 等の条件を統制したのちも, 外国ルーツの子どもの学力上の不利が見られる。したがって, 外国ルーツの子どもの学力上の不利は, SES 以外の要因から生じていると考えられる。

経年的な変化としては, 小学校の算数では, 外国ルーツ(外・外)の子どもの学力に対する負の効果が小さくなっているように見える。また, 中学校では, 外国ルーツ(外・日)の子どもの学力に対する負の効果が縮小している。また, 経年調査が CBT で実施された集団については, その効果が統計的に有意ではなくなっている。言い換えると, 外国ルーツ(外・日)の子どもと両親日・日の子どもとの間に学力差があるとは言えない状況となっている。

その一方で, 小学校の国語では, 外国ルーツ(外・日)の子どもと, 外国ルーツ(外・外)の子どもの双方ともに, 学力に対する負の効果に大きな変化は見られない。また, 中学校では, 外国ルーツ(外・外)の子どもの学力上の不利に大きな変化は見られない。

以上の結果は, 外国ルーツの子どもの相対的な学力の低さが, 部分的に改善されつつ

ある可能性を示すものである。しかし、教育段階間や外国ルーツの子どもの間で一貫した変化を見出すことは困難な結果でもあった。上述した学力に対する負の効果の縮小、つまり、学力差の縮小という傾向が、経年的に生じている変化なのか、偶発的に生じたものであるのかは、本章の分析が 2 時点間の比較のため、明らかにすることはできない。次回以降の調査の結果を踏まえ、改めて外国ルーツの子どもの学力の経年的な傾向を分析していくことが求められる。

以下の表 5.5 と表 5.6 では、学習時間が学力に与える影響を、外国ルーツの子どもと両親日・日の子どものそれぞれにおいて分析した結果を示している。表 5.5 と表 5.6 で使用している変数は、性別、SES、学習時間である。

以下の表で示されている結果は、「1 時間以上、2 時間未満」を基準に、それ以外の場合にどの程度偏差値が異なるのかを示している。例えば、表 5.5 の国語の両親日・日の結果をみると、令和 3 年度の「3 時間以上」の効果は、Coef. を見ると 2.83 となっている。これは、学習時間が「3 時間以上」の場合の平均的な偏差値が、学習時間が「1 時間以上、2 時間未満」の子どもと比べ、2.83 ポイント高いことを意味している。令和 3 年度の国語の「30 分未満」の効果は -3.87 ということは、学習時間が「1 時間以上、2 時間未満」の集団と比べ、「30 分未満」の集団の平均的な偏差値が 3.87 ポイント低いことを示している。

また、表 5.5 と表 5.6 の表中に示されている * の意味は、表 5.4 の結果の説明の際に示したものと同様である。ただし、外国ルーツの子どもについては、サンプルサイズが小さいため、推定値の誤差を示す S.E. (標準誤差) が大きくなっている。そのため、外国ルーツの子どもの結果については、効果の値そのものに着目し、記述的に説明を行う。

表 5.5 回帰分析の結果(学習時間の効果の比較):小学校

両親日・日		国語			算数		
		R3	R6 PBT	R6 CBT	R3	R6 PBT	R6 CBT
学習時間の基準							
1時間以上, 2時間未満							
3時間以上	Coef.	2.83***	1.14***	1.14***	2.53***	2.34***	2.51***
	S.E.	0.18	0.25	0.23	0.17	0.19	0.25
2時間以上, 3時間未満	Coef.	0.44*	0.07	-0.29	0.12	0.25	-0.10
	S.E.	0.17	0.19	0.19	0.19	0.18	0.21
30分以上, 1時間未満	Coef.	-1.45***	-0.63**	-1.19***	-1.18***	-0.63***	-1.10***
	S.E.	0.16	0.18	0.16	0.17	0.16	0.17
30分未満	Coef.	-3.87***	-3.12***	-3.46***	-3.78***	-2.90***	-2.90***
	S.E.	0.23	0.21	0.18	0.22	0.19	0.19
外国ルーツ (外・外)							
3時間以上		国語			算数		
		R3	R6 PBT	R6 CBT	R3	R6 PBT	R6 CBT
3時間以上	Coef.	3.52	6.19*	6.12*	4.08	3.21	9.21***
	S.E.	3.42	2.45	2.62	2.29	2.60	2.38
2時間以上, 3時間未満	Coef.	0.17	0.91	-1.34	0.29	-2.21	0.63
	S.E.	2.15	2.26	2.29	2.08	2.22	3.02
30分以上, 1時間未満	Coef.	-1.23	-1.26	-1.96	-1.65	-2.68	-0.77
	S.E.	2.61	2.43	1.83	2.41	2.28	1.83
30分未満	Coef.	-7.08	-2.18	-1.75	-4.65	-2.51	1.50
	S.E.	4.29	2.36	2.31	3.87	2.56	2.84
外国ルーツ (外・日)							
3時間以上		国語			算数		
		R3	R6 PBT	R6 CBT	R3	R6 PBT	R6 CBT
3時間以上	Coef.	6.24***	3.64**	3.45***	5.06***	5.69***	5.04***
	S.E.	1.36	1.22	0.96	1.43	1.38	1.10
2時間以上, 3時間未満	Coef.	2.31*	-0.97	1.93	1.43	-0.53	0.59
	S.E.	1.15	1.60	1.65	1.19	1.53	1.40
30分以上, 1時間未満	Coef.	-2.37*	-2.12	-0.11	-1.33	-2.53*	0.42
	S.E.	1.08	1.17	0.91	1.21	1.05	1.03
30分未満	Coef.	-4.46**	-4.58***	-4.19**	-5.47**	-4.78***	-3.44*
	S.E.	1.59	1.25	1.46	2.04	1.34	1.67

注)* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$ 。両親日・日の子ども, 外国ルーツの子どものそれぞれにおいて回帰分析をした結果から, 学習時間の効果のみを示している。使用した変数は, 性別, SES, 学習時間である。

表 5.6 回帰分析の結果(学習時間の効果の比較):中学校

両親日・日		国語			数学		
		R3	R6 PBT	R6 CBT	R3	R6 PBT	R6 CBT
学習時間の基準							
1時間以上, 2時間未満							
3時間以上	Coef.	0.39*	0.53**	0.55*	1.14***	1.39***	1.38***
	S.E.	0.17	0.20	0.22	0.18	0.18	0.22
2時間以上, 3時間未満	Coef.	0.39***	0.25	0.35**	0.81***	0.70***	0.77***
	S.E.	0.08	0.15	0.11	0.11	0.13	0.12
30分以上, 1時間未満	Coef.	-0.29	-0.55***	-0.36**	-0.91***	-0.90***	-0.97***
	S.E.	0.15	0.12	0.13	0.13	0.12	0.12
30分未満	Coef.	-2.58***	-2.47***	-2.74***	-3.71***	-3.11***	-3.44***
	S.E.	0.23	0.14	0.17	0.23	0.16	0.16
外国ルーツ (外・外)		国語			数学		
		R3	R6 PBT	R6 CBT	R3	R6 PBT	R6 CBT
3時間以上	Coef.	-0.79	3.72	5.06*	4.24**	3.92	7.35***
	S.E.	1.84	2.34	2.10	1.55	2.08	2.05
2時間以上, 3時間未満	Coef.	1.78	1.87	0.60	3.37**	2.44	1.92
	S.E.	1.47	2.03	1.49	1.18	1.66	1.24
30分以上, 1時間未満	Coef.	1.55	-1.18	1.85	-0.54	-1.49	0.19
	S.E.	1.89	1.75	1.41	1.67	1.53	1.47
30分未満	Coef.	-0.14	0.38	-1.32	-4.74	-1.36	-2.29
	S.E.	2.44	2.40	1.87	3.09	1.48	2.13
外国ルーツ (外・日)		国語			数学		
		R3	R6 PBT	R6 CBT	R3	R6 PBT	R6 CBT
3時間以上	Coef.	1.50	1.89	0.09	1.84	3.10*	0.93
	S.E.	1.05	1.30	0.92	0.94	1.25	1.07
2時間以上, 3時間未満	Coef.	0.54	1.55	0.45	0.07	2.43**	1.75
	S.E.	0.80	0.89	1.03	0.84	0.88	0.94
30分以上, 1時間未満	Coef.	-0.73	-0.74	-1.99*	-0.97	-1.26	-1.20
	S.E.	1.16	0.93	0.88	1.21	0.92	0.89
30分未満	Coef.	-3.04*	-2.05*	-2.19	-4.15***	-3.44***	-2.57*
	S.E.	1.16	0.98	1.29	0.98	0.91	1.21

注)* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$ 。両親日・日の子ども, 外国ルーツの子どものそれぞれにおいて回帰分析をした結果から, 学習時間の効果のみを示している。使用した変数は, 性別, SES, 学習時間である。

表 5.5 と表 5.6 からは, 両親日・日の子どもの間では, 基準とする「1時間以上, 2時間未満」より学習時間が長い集団(「2時間以上, 3時間未満」と「3時間以上」)の学力が, 基準とする集団よりも高いことがわかる。逆に, 学習時間が基準よりも短い集団(「30分以上, 1時間未満」と「30分未満」)の効果が負であることから, それらの集団の平均的な学力が, 基準となる集団よりも低いことがわかる。つまり, 学習時間が長い子どもの学力が高いという傾向があるといえる。

外国ルーツの子どもの注目すると, 統計的に有意な効果を示すのは, 「3時間以上」や

「30分未満」など一部に限られている。こうした統計的に有意な効果を示す結果が少ないこと背景には、サンプルサイズが小さく、S.E.(標準誤差)が大きいことがある。そのため、本章では、効果の値そのものに着目し、記述的にその結果を読み解いていく。

学習時間が長いほど、学力が高いという傾向については、両親日・日の子どもと同様に、外国ルーツの子どもの間においても、その傾向が見られる。外国ルーツの子どもの間の特徴として見られる点は、学習時間が「3時間以上」の効果は、両親日・日の子どもより大きい傾向にある点である。例えば、学習時間が「3時間以上」の効果について、小学校の国語では、両親日・日の子どもが令和3年度で2.83、令和6年度で1.14となっている。外国ルーツの子どもの場合、令和3年度では、外国ルーツ(外・外)で3.52、外国ルーツ(外・日)で6.24となっており、令和6年度の場合、外国ルーツ(外・外)で6.2程度、外国ルーツ(外・日)で3.5前後となっている。これは、基準となる学習時間と比べ、長時間の学習をした際の学力の上昇幅が、外国ルーツの子どもの方が両親日・日の子どもよりも大きいことを示唆している。中学校についても、基準となる学習時間と比べた際の、学習時間が長い場合の上昇幅の大きさについては、同様の傾向が見られる。ただし、令和6年度のCBTの外国ルーツ(外・日)の子どもの結果を見ると、「3時間以上」の効果は1未満となっている。

4. 結論

本章は、外国ルーツの有無による学力差の経年的な変化と、学力と学習時間との間の関係性について分析を行った。

学力差の経年的な変化としては、中学校の外国ルーツ(外・日)の子どもと両親日・日の子どもとの間の学力差の縮小が見られた。しかし、中学校の外国ルーツ(外・外)の子どもや、小学校においては、学力差の縮小という変化が見いだせなかった。そのため、現在でも、様々な支援や取り組みが外国ルーツの子どもに対して行われているが、そうした対応のさらなる拡充が求められる。

学習時間と学力との間の関係性について、第一に、外国ルーツの子どもが、平均的な学力(偏差値50)に達するまでに必要な学習時間の長さを明らかにした。外国ルーツの子どもは、両親日・日の子どもよりもさらに長い学習時間が、平均的な学力に達するために必要となっている。外国ルーツ(外・日)の子どもについては、小学校と中学校の双方において、より短い学習時間で平均的な学力に達するような変化がみられた。この結果は、外国ルーツの子どもの学習と学力との間の関係性が変化しうるものであることを示唆している。

第二に、小学校において、両親日・日の子どもと比べ、外国ルーツの子どもの間において、学習時間が長くなることによる学力の上昇幅が大きい傾向が見られる。つまり、外国ルーツの有無によって、学力と学習時間との間の関係性が異なる可能性が示唆された⁽⁹⁾。

これらの点は、外国ルーツの子どもの努力を効果的に学力の獲得に結び付けるための方法を考えるきっかけとしてとらえる必要がある。実際に、外国ルーツの子どもの間では、「3 時間以上」という長時間の学習をするグループの割合が、両親日・日の子どもよりも高かった。つまり、外国ルーツの子どもの間では、多くの努力を行っている子どもが少なくないということである。したがって、求められるのは、外国ルーツの子どもの努力が、学力の獲得という形で表れにくいのはなぜなのか、また、どのような取り組みが、学力の獲得に効果的なかを明らかにすることである。そして、外国ルーツの子どもの学習を支える取り組みをさらに充実させていくことが必要である。

<注>

- (1) この定義は、Ishida et al.(2016)や須藤(2020)のような先行研究において用いられている定義を踏襲している。
- (2) 「両親日・日」とは、全国学力・学習状況調査保護者に対する調査の質問項目「お子さんとお子さんの父親(または父親にかわる方)、母親(または母親にかわる方)が生まれた国はどこですか。」において、父親(または父親にかわる方)と母親(または母親にかわる方)のいずれについても「日本」と回答した人を指す。
- (3) 「外国ルーツ(外・外)」とは、全国学力・学習状況調査保護者に対する調査の質問項目「お子さんとお子さんの父親(または父親にかわる方)、母親(または母親にかわる方)が生まれた国はどこですか。」において、お子さんが「外国」、父親(または父親にかわる方)、母親(または母親にかわる方)の少なくともいずれか一方が「日本」と回答した人を指す。
- (4) 「外国ルーツ(外・日)」とは、全国学力・学習状況調査保護者に対する調査の質問項目「お子さんとお子さんの父親(または父親にかわる方)、母親(または母親にかわる方)が生まれた国はどこですか。」において、お子さんが「日本」、父親(または父親にかわる方)、母親(または母親にかわる方)の少なくともいずれか一方が「外国」と回答した人を指す。
- (5) 保護者調査の設問にも、子どもの学習時間を尋ねる質問が含まれているが、本章では、子ども自身が回答した結果を用いている。
- (6) 詳細な質問文や選択肢については、国立教育政策研究所ホームページに掲載されている児童質問紙、生徒質問紙を参照されたい。
- (7) R の survey パッケージを用いた「全国学力・学習状況調査」の分析方法について

は、川口(2023b)に詳しい。

(8) 令和3年度の結果については、川口(2023a)でも示されており、概ね一致している。

(9) 同様の点を親の学歴に注目した分析として中西(2017)があり、親学歴間で学習時間の効果が異なることを指摘している(中西 2017, pp. 84-86)。そのため、子どもの行う努力と学力との間の関係性が、社会的な背景によって異なるという点は、外国ルーツの子どもに限定されたものではない。外国ルーツの子どもに限らず、子どもたちの間において、その背景にかかわらず、同じように努力が学力へとつながっていくことが望まれる。

〈引用文献〉

Ishida, K., Nakamuro M., and Takenaka A, 2016, “The Academic Achievement of Immigrant Children in Japan: An Empirical Analysis of the Assimilation Hypothesis,” *Educational Studies in Japan* Vol.10, pp.93-107.

川口俊明, 2023a, 「外国にルーツを持つ人々と学力」福岡教育大学『令和4年度文部科学省委託事業「学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究」研究成果報告書』, pp. 78-87.

———, 2023b, 「ジャックナイフ反復ウェイトを利用した推定」福岡教育大学『令和4年度文部科学省委託事業「学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究」研究成果報告書』, pp.104-111.

Lumley, T, 2024, “Survey: Analysis of Complex Survey Samples,” R package version 4.5.

耳塚寛明・中西啓喜, 2014, 「家庭の社会経済的背景による不利の克服(1)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」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.

文部科学省, 2024, 「令和5年度日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果について」(2026年3月11日取得, https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt_kyokoku-000037366_4.pdf).

中室牧子・石田賢示・竹中歩・乾友彦, 2016, 「定住外国人の子どもの学習時間についての実証分析」『経済分析』第190号, pp. 47-68.

中西啓喜, 2017, 『学力格差拡大の社会学的研究——小中学生への追跡的学力調査結果が示すもの』東信堂。

出入国在留管理庁, 2025, 「令和7年6月末現在における在留外国人数について」(2026年3月11日取得, https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00057.html).

須藤康介, 2020, 「外国にルーツを持つ生徒の学力の実態分析——全国レベルの量的把握の試み」『社会と調査』第25号, pp.56-67.

第6章 学力低下の再検証

－経年変化分析調査／保護者に対する調査の分析－

川口 俊明

知見の概要

学力低下は認められるものの、低下幅は当初想定されていた値より小さい。学力格差は2021年度と2024年度でそれほど変わっておらず、むしろ高SES層の学力が低下した中学校英語においては縮小している。

休校期間の長さは、この間の学力の変化を説明する一因と言える。国語と算数・数学では、休校期間が長引くほど習い事をしていない層で学力スコアが低下する傾向が見られた。一方、中学校英語は休校期間が長いほど習い事をしている層の学力スコアが高くなるという現象が見られた。

本章の分析は、学力低下が確かに存在することと、その要因として休校期間を検討する必要があることを示したに過ぎない。休校期間そのものが学力に影響を与えたと言うことはできず、今後のさらなる分析が求められている。

1. はじめに

2024年度の経年変化分析調査では、2021年度から2024年度にかけて学力が低下しているのみならず、学力格差が拡大している可能性が示唆されている(文部科学省・国立教育政策研究所)。ただし、この結論には留保が必要である。

第一に、経年変化分析調査で採用されている項目反応理論(Item Response Theory: IRT)の能力推定法であるMLE(最尤推定法)は、母集団の推定に使うと分散を過大推定する傾向があることが知られている(川口 2024)。そのため今回の学力低下や学力格差の拡大も、実態よりも過大に見積もられている可能性がある。

第二に、文部科学省の分析ではSESの指標として「家庭にある本の冊数」の変数が利用されている。確かに「家庭にある本の冊数」とSESは高い相関を持つが、児童生徒の回答で尺度も6件法であるなど、分析に粗い部分がある。学力格差が拡大しているか否かは、「保護者に対する調査」から得られるSES指標を利用して再検証する余地がある。

第三に、学力低下の要因の検証が十分ではない。2021年度(コロナ禍中)から2024年度(コロナ禍後)の学力低下の要因として考えられるのは、コロナ禍に伴う休校措置の影

響である。各国の先行研究でも、休校措置は学力に悪影響を与え、さらにその影響は学校が再開しても観測できることが明らかになっている (Betthäuser et al. 2023, Dela Cruz et al. 2025, Asakawa & Ohtake 2025)。

これらの課題を踏まえ、本章では 2021 年度から 2024 年度までの学力低下の実態を再検証する。具体的には、次のような対応をとる。第一に、MLE に代わって条件付けた推算値 (Plausible Values: PVs) を学力の指標とする。PVs は受検者の潜在的な学力分布から無作為に抽出された値であり、母集団をより適切に推定できることが知られている。第二に、PVs による学力スコアと保護者に対する調査から得られた SES 指標の関連を検証する。第三に、2021 年度と 2024 年度のそれぞれで、各自治体の休校期間の長さと言語の関連を検討する。その際、児童生徒の SES に加え、習い事をしているか否かにも注目する。先行研究によれば、休校期間が長い場合でも、高 SES 層は保護者のサポート等を通して子どもたちの学力を支えていた可能性があるという (Betthäuser et al. 2023)。こうした指摘を踏まえれば、習い事をしているか否かで休校期間の影響が異なる可能性は十分にある。

2. データと分析方法

分析に利用するのは、2021 年度と 2024 年度の経年変化分析調査および保護者に対する調査のデータである。2024 年度の調査は CBT と PBT があるが、利用するデータは PBT のみである。分析は、経年変化分析調査および保護者に対する調査の両方のデータがそろっているサンプルに限定した。保護者に対する調査の回収率は 100% ではないので、必要に応じてウェイトによる補正を施している。また標準誤差を算出する際は、PVs による測定誤差の計算に加え、ジャックナイフ法による標本誤差を算出した。上記の手順は、国際学力調査である PISA や TIMSS で採用されている手法を参考にしている (巖波ほか 2019)。

最初に、2021 年度と 2024 年度の学力スコアを比較可能にする手順を述べる。異なるテスト項目から構成された複数のテストのスコアを比較するには、それぞれのスコアを共通の尺度上に位置づけ直す作業が必要になる。この手続きは、一般に「等化 (equating)」と呼ばれ、さまざまな手法が提案されている。学力調査における IRT を用いた等化法は、大別すると「個別推定法 (separate calibrations)」「同時推定法 (concurrent calibrations)」「項目固定法 (fixed common item parameter calibrations)」の三種類に大別できる (Arai & Mayekawa 2011, 光永 2023)。いずれの方法もそ

それぞれ固有の長所・短所を有するが、本章では最終的に PVs を生成することを考慮し、同時推定法を採用した。同時推定法は計算量が多いものの、項目数が十分であれば推定精度が確保され、かつ算出された PVs が自動的に共通尺度上に並ぶため、個別推定法で求められる等化のための事後的な手続きが不要という利点がある (Arai & Maekawa 2011, 巖波ほか 2019)。現行の経年変化分析調査は項目固定法を採用しており、その推定の妥当性を別のアプローチで確かめるという観点からも、本章では同時推定法を採用する。採用する IRT の推定モデルは、経年変化分析調査と同じく 2PL (2 パラメータ・ロジスティックモデル) である。

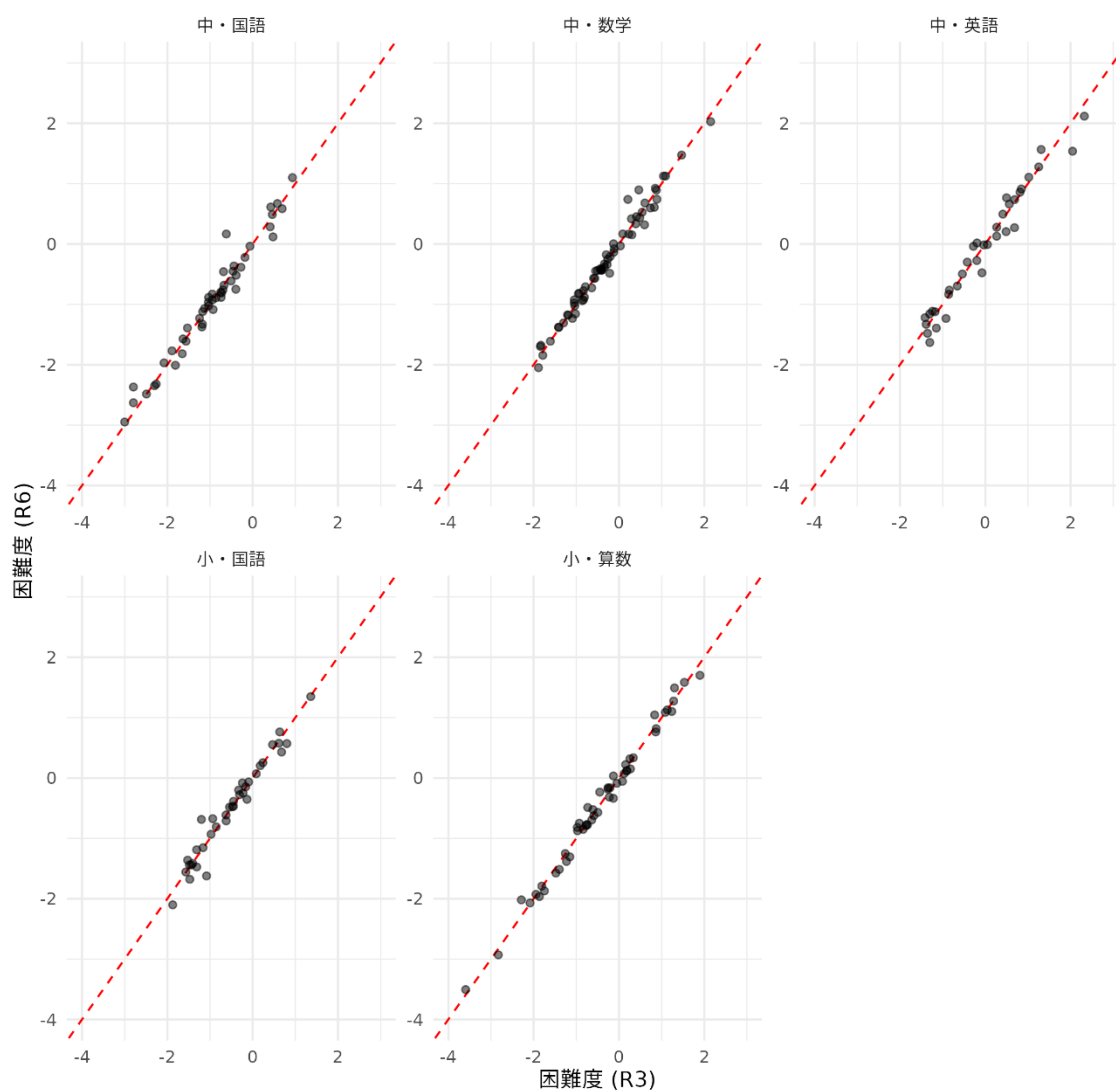


図 6.1. 困難度の比較

まず 2021 年度(R3)と 2024 年度(R6)の間で、共通項目の困難度が変化していないか確認しておこう。本章では簡便な方法として、それぞれの年度のデータに対して 2PL モデルによる個別推定を行い、それぞれの年度の共通項目の推定値を散布図にプロットするというアプローチをとる。大きな変化がなければ、散布図のプロットは対角線上に並ぶはずである。

図 6.1 が、教科ごとに 2021 年度と 2024 年度の困難度をプロットしたグラフである。両者の困難度は、Haebara 法で調整した。いずれの教科の項目も、基本的には対角線上に並んでいることがわかる。視覚的には大きな問題はなさそうであるが、中学校国語の間 48 は他に比べてやや大きめの変化が認められたため、共通項目から除外して推定を行った(分析には含めている)。また、令和 6 年度の経年変化分析調査のテクニカルレポートにおいて、小学校国語の間 9・問 10 を分析から除外した旨の記載がある(文部科学省 2025, p.62)ため、この2項目は分析から除外した。

項目パラメータの推定や受験者の能力値の推定には、R の TAM(Robitzsch et al. 2025)を利用している。同時推定法で推定された能力値(MLE)は、経年変化分析調査の公式レポートで採用されている数値と高い相関を示し、いずれの教科でも相関係数は 0.99 を超えている。そのため、本章で行った同時推定には一定の妥当性があると判断した。

PVs は複数生成することが一般的なので、本章では初期の PISA に倣い5つを生成した。PISA や TIMSS といった国際学力調査では、いったん項目パラメータを推定した後に、背景変数などを用いて条件付けを行うという二段階のステップを踏んでいる(Zheng 2024)。本章もこの手順に従い、二段階の推定を行った。条件付けには、後の分析で利用する変数(SES・休校日数・習い事の有無・休校日数と習い事の有無の交互作用)を利用している。得られた PVs は解釈を容易にするため、教科ごとに 2021 年度の推定値が平均 500、標準偏差 100 になるよう変換した。

以下の推定値は断りがないかぎり、上記の手順で算出した 5 つの PVs から得られる推定値に、PISA で採用されている Rubin のルール(OECD 2009)を適用したものである。

3. 分析結果

3.1. 学力の変化

最初に、2021 年度と 2024 年度の各教科の平均値を比較しよう。表 6.1 が PVs、表 6.2 が公式の MLE による推定値である。標本ウェイトを反映したため、2024 年度の経年

変化分析調査の報告書とは若干異なる値になっている。また、公式の MLE は 2016 年度の経年変化分析調査の数値を平均 500, 標準偏差 100 として推定された数値である。

PVs と MLE の推定値を比較してみると、いずれの表を見ても、2021 年度から 2024 年度で学力が低下していることは変わらないことがわかる。ただし、低下の幅は MLE で推定された方が大きく、PVs によるそれが 6.0 から 18.7 ポイントであるのに対し、MLE は 8.0 から 22.8 ポイントとなっている。

表 6.1. 推定値 (PVs)

		2021		2024		差
		平均値	S. E.	平均値	S. E.	平均値
中学校	国語	500.0	1.6	492.6	1.5	7.4
	数学	500.0	2.0	494.0	2.3	6.0
	英語	500.0	2.7	481.3	2.1	18.7
小学校	国語	500.0	1.5	490.6	2.0	9.4
	算数	500.0	1.6	486.3	2.0	13.7

表 6.2. 推定値 (MLE)

		2021		2024		差
		平均値	S. E.	平均値	S. E.	平均値
中学校	国語	512.1	1.9	500.7	1.7	11.4
	数学	512.7	2.3	504.7	2.6	8.0
	英語	502.7	3.1	479.9	2.3	22.8
小学校	国語	506.1	1.6	492.7	2.6	13.4
	算数	508.1	1.8	488.6	2.4	19.5

経年変化分析調査／保護者に対する調査は標本抽出調査であるため、その推定値は測定誤差だけでなく標本誤差を含んでいる。学力が低下したか否かを判断するには、この両者を合わせた標準誤差 (S.E.) を考慮しなければならない。S.E. を考慮して学力の変化を示したグラフが、図 6.2 と図 6.3 である。図 6.2 が中学校、図 6.3 が小学校のデータである。図中の線分は推定値の誤差 (≒ S.E. の 1.96 倍) を示している。

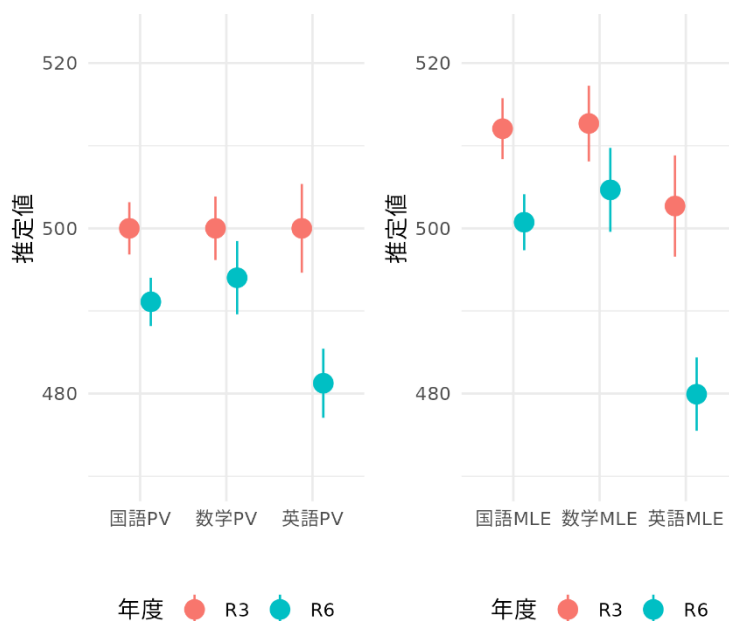


図 6.2. PVs と MLE (中学校)

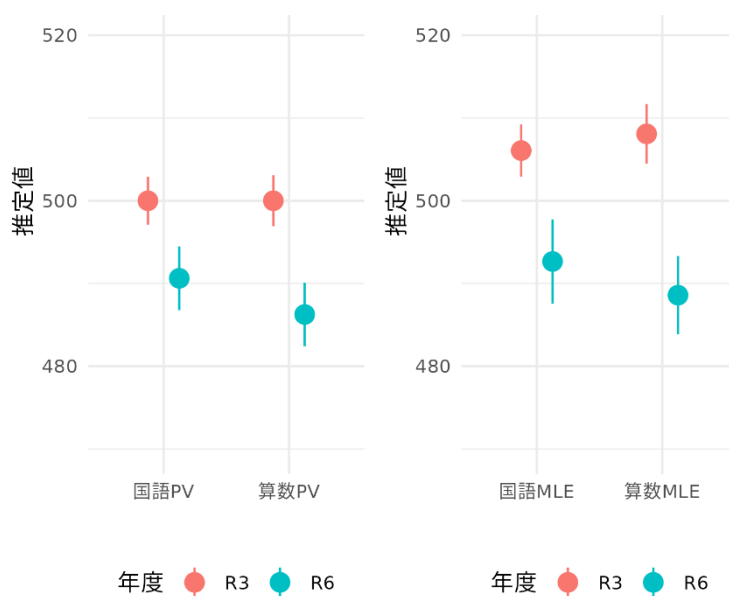


図 6.3. PVs と MLE (小学校)

図 6.2 と図 6.3 を見てもわかるように、いずれの教科においても 2021 年度(R3)と 2024 年度(R6)の学力スコアの差は、MLE の方が PVs よりも大きい。ここで誤差(図中の線分)を考慮すると、中学校の数学については学力が低下したとは判断できない。他の

教科は誤差を示す線分が重なっていないので、学力が低下したと判断する必要がある。ただし、中学校国語・小学校国語は 2021 年度と 2024 年度の線分が近接しており、低下幅はかなり小さい可能性がある。他方で小学校算数・中学校英語の学力スコアは、誤差を考慮しても明らかに低下していると判断せざるを得ない。

表 6.3. 中学校の SES と学力差（左：国語／右：数学）

	2021			2024			2021			2024		
	平均値	S. E.	差	平均値	S. E.	差	平均値	S. E.	差	平均値	S. E.	差
SES 低	459.9	1.6	7.5	452.3	1.7	7.5	454.5	1.8	10.4	444.1	1.9	10.4
SES 中・低	486.7	1.6	7.1	479.6	2.1	7.1	485.1	2.0	6.5	478.5	2.5	6.5
SES 中・高	508.8	1.7	6.5	502.3	1.9	6.5	510.6	2.3	4.2	506.4	1.9	4.2
SES 高	543.5	2.2	2.8	540.7	2.6	2.8	551.5	2.3	7.8	543.8	2.2	7.8

表 6.4. 中学校の SES と学力差（英語）

	2021			2024		
	平均値	S. E.	差	平均値	S. E.	差
SES 低	448.4	2.3	16.5	431.8	2.1	16.5
SES 中・低	481.6	2.0	14.0	467.6	1.9	14.0
SES 中・高	510.3	2.2	15.9	494.3	2.1	15.9
SES 高	556.1	3.8	23.7	532.3	2.2	23.7

表 6.5. 小学校の SES と学力差（左：国語／右：算数）

	2021			2024			2021			2024		
	平均値	S. E.	差	平均値	S. E.	差	平均値	S. E.	差	平均値	S. E.	差
SES 低	454.3	2.3	11.9	442.5	2.6	11.9	451.2	2.5	13.4	437.8	2.3	13.4
SES 中・低	483.0	1.9	7.3	475.7	2.2	7.3	485.6	2.2	14.2	471.5	2.1	14.2
SES 中・高	510.3	1.9	10.4	499.9	2.1	10.4	509.6	2.1	13.7	495.9	1.5	13.7
SES 高	551.6	1.8	9.1	542.5	2.1	9.1	554.2	2.3	13.9	540.3	2.3	13.9

続いて SES と学力の関連を検討してみよう。表 6.3 から表 6.5 は、学力の変化を SES の四分位層別に示している。これを見ると、一概に低 SES 層ほど学力が低下したと判断す

ることはできない。確かに中学校国語は SES 高のグループから SES 低のグループの順に、それぞれ 2.8 ポイント、6.5 ポイント、7.1 ポイント、7.5 ポイントの低下なので、確かに低 SES 層ほど低下していると言える(表 6.3 の左)。しかしそれ以外の教科では、明瞭な傾向は見いだせない。中学校数学や小学校国語は SES 低のグループほど低下幅が大きくなっているわけではないし、小学校算数では SES 低から SES 高までいずれのグループも 14 ポイント前後の低下が見られる(表 6.3 や表 6.5)。また中学校英語では、高 SES 層の低下が 23.7 ポイントと SES 中や SES 低のグループと比べて大きい(表 6.4)。

SES と学力の相関係数を見ても、必ずしも学力格差が拡大しているとは言えない。PVI と SES の相関係数を計算してみると、2021 年度の相関係数は中学校国語 0.33, 中学校数学 0.37, 中学校英語 0.42, 小学校国語 0.38, 小学校算数 0.40 となっている。これに対して 2024 年度は、中学校国語 0.33, 中学校数学 0.39, 中学校英語 0.40, 小学校国語 0.37, 小学校算数 0.40 である。相関係数が高くなっているのは中学校数学だけで、小学校国語と中学校英語は相関係数が低くなっている。先の表 6.3 から表 6.5 も併せて考えると学力格差が拡大したとは言いがたく、英語では高 SES 層の学力が低下したことにより、学力格差が縮小する傾向が見られる。

3.2. 休校と学力

学力低下の要因はさまざまなものが考えられるが、本章ではコロナ禍中の休校措置に着目する。すでに国内・国外の研究において、コロナ禍の休校措置が子どもの学力に影響を与えたことは確実視されている。さまざまな研究が蓄積されているが、一般的な傾向として長期の休校は学力に悪影響を与え、しかもその影響は低 SES 層ほど大きいという点では一致している(Betthäuser et al. 2023, Dela Cruz et al. 2025, Asakawa & Ohtake 2025)。

休校期間の変数は、2021 年度の学校質問に含まれている。今回はこの設問への回答を利用して、休校期間と学力の関連について検討してみたい。設問では、学校の臨時休業等の期間を、自由記述の形式(○月○日から△月△日まで)で尋ね、その回答から休校の日数を計算した後で、「10 日未満」を 1、「10 日以上 20 日未満」を 2、「20 日以上 30 日未満」を 3・・・「90 日以上」を 10 とした休校変数に変換している。ただし回答には明らかな異常値(休校日数が 300 日を超えているもの)が存在したため、そのような値は分析から除外した。その上で解釈を容易にするため休校変数から 1 を引き、0~9 の変数(10 倍するとおよその休校日数になる)として扱うことにした。休校の判断が市町村教育委員会単位で行われていることや、2024 年度の中学 3 年生は 2021 年度には小学 6 年生だっ

たことも踏まえ、2021 年度の小学校の学校質問調査の休校期間の変数を市町村単位で平均し、2021 年度の休校期間を示す変数として 2021 年度・2024 年度のデータセットに統合して分析に利用する。

なお、先行研究では低 SES 層ほど休校による学力への悪影響が大きい、これは高 SES 層の保護者ほど休校が長引いた場合に代替の教育手段を用意できるためだと考えられる。そこで本章では、習い事に通っているか否かという点にも着目した分析を行う。習い事については、2021 年度・2024 年度のいずれの保護者に対する調査でも尋ねている。本章では、「小学校入学以前／小学校 4 年生から 6 年生／中学校 3 年生(現在)」の 3 時点のうち、2 時点以上で習い事を「何もしていなかった」と回答したグループを 1、それ以外を 0 とするダミー変数を作成して分析に利用した⁽¹⁾。

表 6.6. 利用する変数（中学校）

	2021				2024			
	最小値	最大値	平均値	標準偏差	最小値	最大値	平均値	標準偏差
国語 PV1	132.58	910.47	504.19	98.51	74.06	862.91	498.71	99.98
数学 PV1	146.09	884.50	504.88	98.45	89.35	863.59	500.72	99.54
英語 PV1	72.24	883.88	505.05	98.97	130.48	846.85	486.98	96.80
SES	-3.52	3.08	0.01	1.00	-3.50	3.02	0.01	1.00
習い事（無）	0.00	1.00	0.15	0.35	0.00	1.00	0.15	0.35
休校	0.00	8.93	4.85	1.61	0.00	8.93	4.86	1.63

表 6.7. 利用する変数（小学校）

	2021				2024			
	最小値	最大値	平均値	標準偏差	最小値	最大値	平均値	標準偏差
国語 PV1	113.89	844.15	503.77	98.35	120.05	819.43	493.12	100.60
算数 PV1	71.75	852.67	502.70	99.60	99.79	898.18	489.37	99.08
SES	-2.84	2.87	0.01	1.00	-3.33	2.82	0.00	1.00
習い事（無）	0.00	1.00	0.15	0.36	0.00	1.00	0.15	0.36
休校	0.00	8.00	4.95	1.52	0.00	8.07	4.86	1.51

分析に利用する変数の記述統計は、表 6.6 と表 6.7 の通りである。SES・習い事・休校の各変数の平均値・標準偏差は、2021 年度も 2024 年度も大きく変わらないように見え

る。個々の変数の欠測は全体の5%に満たないため、リストワイズで削除している。

ところで注意が必要な点として、一般的に休校措置は人口が密集している都市部の方が多い。さらに都市部には大卒層／年収の高い層が多いため、SESの高いグループほど休校日数が長い傾向にある(図6.4)。SESの高い層は学力も高いため、単純に休校期間と学力の関連を平均すると、休校期間が長くなるほど学力が高いという結果が得られることになる。表6.8は、PVIと休校期間の関係を、教科ごとに示したものである。休校期間は、その割合がほぼ同数になるように、休校短／休校中・短／休校中・長／休校長の4グループに分類している。表6.8を見ると、休校期間が長いほど学力スコアが高くなっており、最低でもSESを統制しないと、休校の影響を見誤る可能性があることを示唆している。

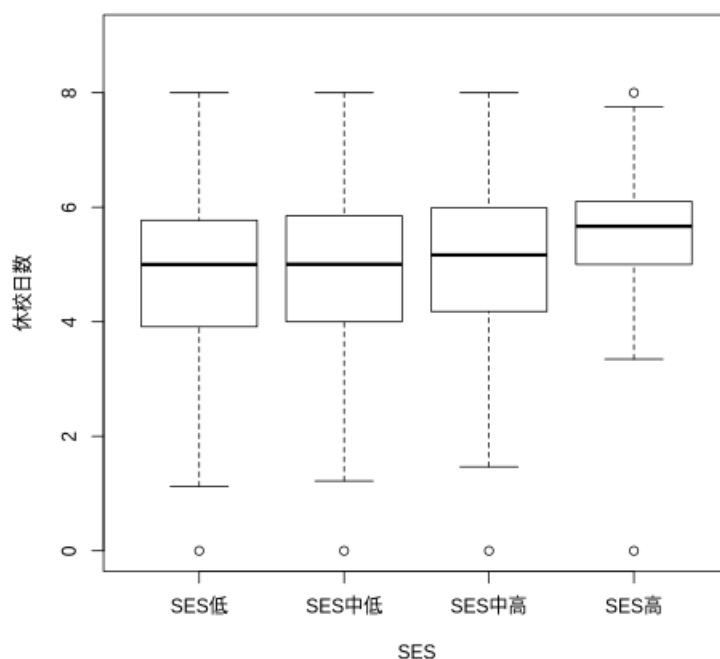


図 6.4. 休校日数と SES の関係

先行研究では SES によって地域差の影響が統制されるという検証結果もある(川口・垂見 2025)ため、回帰分析によって同程度の SES の子ども同士で休校期間の長さや学力の関連を検討する。併せて習い事の有無に着目する。先ほど述べたように、休校期間が長引けば保護者は子どもを何らかの習い事に通わせる可能性が高い。SES と習い事を同時に考慮することで、休校期間と学力の関連を検討する。具体的には、休校期間と習い事の有無に交互作用があることを想定した回帰分析($\text{学力} = \beta_0 \times \text{SES} + \beta_1 \times \text{習い事の有無}$)

$+ \beta_2 \times \text{休校期間} + \beta_4 \times \text{習い事の有無} \times \text{休校期間} + \varepsilon$)を推定する。保護者票の未回収を考慮するために標本ウェイトを用い、標準誤差はジャックナイフ法で算出している。

表 6.8. 休校と PV1 (R3 年度の中学校)

	国語		数学		英語	
	平均値	S.E.	平均値	S.E.	平均値	S.E.
休校短	498.1	4.9	485.3	3.8	479.0	6.2
休校中・短	492.1	4.6	486.2	5.7	486.4	5.9
休校中・長	500.1	2.7	504.7	5.8	491.4	5.3
休校長	501.6	2.7	501.3	2.3	511.3	4.4

表 6.9. 回帰分析 (中学校)

	国語				数学				英語			
	2021		2024		2021		2024		2021		2024	
	推定値	S.E.	推定値	S.E.	推定値	S.E.	推定値	S.E.	推定値	S.E.	推定値	S.E.
切片	510.5	4.0	501.2	4.6	504.5	3.9	505.3	6.5	485.7	5.3	472.0	4.4
SES	32.1	0.9	33.0	1.2	34.9	0.9	36.9	0.9	37.6	1.4	36.0	1.0
習い事(無)	-4.7	8.4	0.9	7.5	-15.9	7.0	-21.2	7.9	-18.4	7.1	-23.4	5.5
休校	-1.9	0.8	-1.1	0.9	0.0	0.7	-1.5	1.2	3.9	1.1	2.9	0.9
習い事×休校	-1.5	1.6	-3.6	1.5	-3.0	1.4	-2.6	1.5	-3.8	1.4	-1.9	1.2

表 6.10. 回帰分析 (小学校)

	国語				算数			
	2021		2024		2021		2024	
	推定値	S.E.	推定値	S.E.	推定値	S.E.	推定値	S.E.
切片	508.4	3.9	505.5	5.5	507.5	4.1	491.6	4.8
SES	36.4	0.9	37.4	1.3	37.5	1.1	37.1	1.0
習い事(無)	-5.0	8.3	-25.1	7.4	-13.2	7.5	-6.1	6.7
休校	-1.1	0.8	-2.5	1.1	-0.5	0.8	-0.2	1.0
習い事×休校	-3.2	1.8	0.8	1.6	-3.5	1.4	-5.1	1.5

中学校の推定結果を示したのが表 6.9, 小学校の推定結果が表 6.10 である。5%水準で有意な箇所はイタリックとした。これを見ると, 2021 年度・2024 年度ともに SES の係数が高いことはいずれの教科でも共通している。その値は 2021 年度・2024 年度ともに大きくは変わらない。SES による学力格差が拡大したわけではない, ということである。

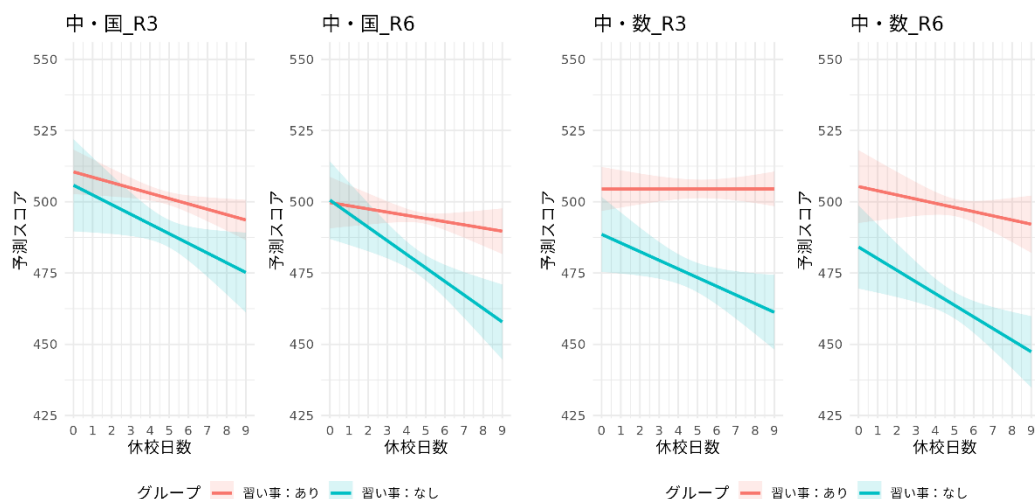


図 6.5. 交互作用 (左: 中学校国語 / 右: 中学校数学)

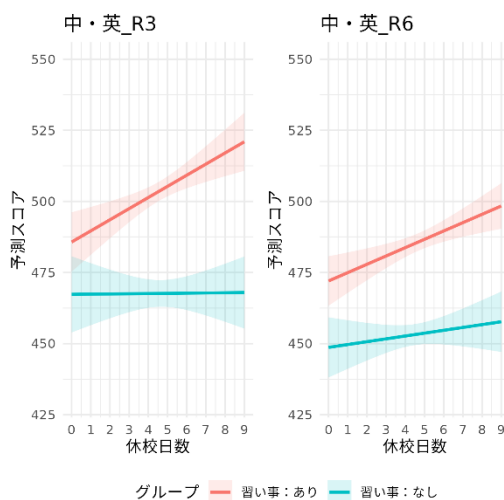


図 6.6. 交互作用 (中学校英語)

習い事と休校の係数は, 教科や年度によって傾向が異なる。基本的には習い事をしていない層の学力スコアが低く, 休校期間の係数もマイナスである場合が多いが, そうでない

教科・年度もある。ただ、習い事と休校の係数は交互作用の係数も併せて考慮する必要があり、複数の要因が同時に変化するために表の数値を見るだけでは解釈が難しい。そこで学力と休校期間・習い事の結果をグラフにしてみよう。すべての年度・教科で交互作用が有意になっているわけではないが、全体の傾向をつかむため、すべての年度・教科についてグラフを描くことにする。

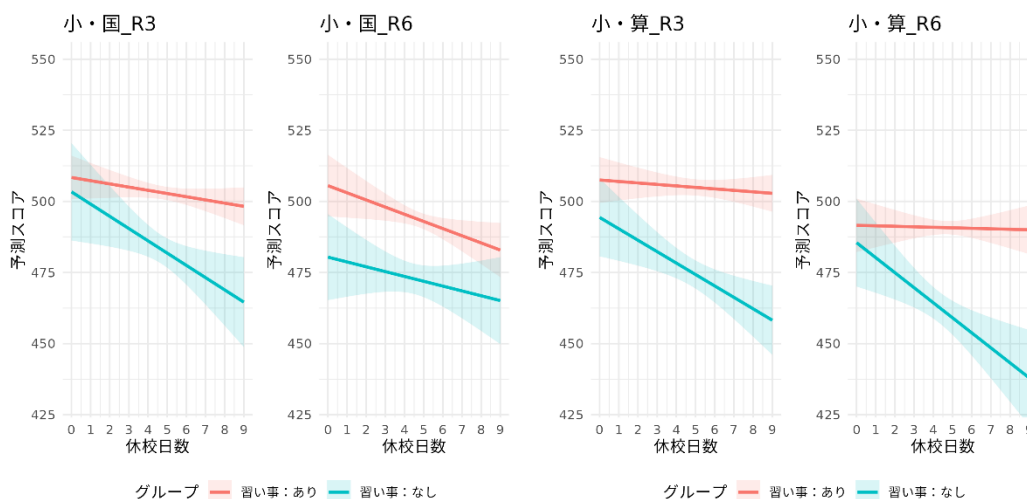


図 6.7. 交互作用（左：小学校国語 / 右：小学校算数）

図 6.5 から図 6.7 が交互作用を描画したものである。これを見ると、国語と算数・数学では、有意ではない教科も含めて、全体的に休校期間が長いほど、とくに習い事をしていない層でスコアが低下する傾向があることがわかる。この傾向は 2021 年度も 2024 年度も変わらない。特に小学校算数は、2021 年度よりも 2024 年度において、休校期間が長いほど習い事をしていない層の学力スコアが低下する傾向が認められる(図 6.7 の右側)。2024 年度の小学 6 年生はコロナ禍の頃は小学 2 年生や 3 年生である。基礎固めの時期の休校で基本的な事項が身につけていなかったことが、小学 6 年生になっても尾を引いていると考えられる。中学校数学も似たような傾向を示しており(図 6.5 の右側)、算数・数学において、長期休校が学力に悪影響を与え、それが 2024 年度も観測されているのだろう。小学校算数の学力低下の一因は、長期の休校中に習い事に頼れなかった層で、十分な基礎が身につけなかったことが要因だと思われる。なお「習い事」変数の定義上、ここで言う「習い事をしている層」が、当該教科に直接に関わる習い事をしているとは限らない点に留意されたい。

ここまで見てきたように、国語と算数・数学については、長期の休校が学力に悪影響を

与える傾向が見られる。その傾向は、特に習い事をしていない層で顕著である。しかし中学校英語は逆であり、休校期間が長いほど習い事をしている層で学力が高まる傾向が見られる(図 6.6)。とくに 2021 年度(R3)はその傾向が強く、習い事をしている層は休校期間が長いほど明らかに学力を高めている²⁾。この傾向は 2024 年度(R6)でも同じだが、2021 年度ほどではない。結果として、習い事をしている層としていない層の学力スコアの差は縮まっている。高 SES 層ほど習い事をしている傾向があるから、図 6.6 は高 SES 層ほど英語の学力が低下しているという結果とも整合的である。

英語の学力は、学校外教育と強い関連を持っているという検証結果もある(Kawaguchi 2026, 文部科学省 2023)。今回の変化について、こうした学校外教育の影響を疑う人も多いただろう。ただ表 6.6 や表 6.7 を見るかぎり、2021 年と 2024 年で習い事をしていない割合に大きな変化は見られない。そのため今回の変化を、単純に学校外教育と結びつけることは難しいと考えられる。

4. まとめと今後の課題

本章では、文部科学省が行った経年変化分析調査の分析の三つの課題(MLE による推定, SES 指標が家庭にある本の冊数であること, 学力低下の要因の検証が不十分)を検討した。具体的には、それぞれの課題について、条件付けた PVs による推定, 保護者に対する調査から得られる SES 指標の利用, 休校期間・習い事の有無と学力の関連の検証という対応を行っている。それぞれの分析結果は、次のようになる。

まず、学力低下は認められるものの、低下幅は当初想定されていた値より小さい。測定誤差・標本誤差も考慮すると、中学校数学では学力低下が認められず、中学校国語・小学校国語は低下しているものの低下幅はそれほど大きくない可能性がある。明瞭な低下が認められるのは、中学校英語と小学校算数である。

次に、全体的な傾向として学力格差が拡大しているとは言いがたい。中学校国語は低 SES 層ほど学力が低下していると言えるかもしれないが、他の教科では明瞭な傾向は見られないし、中学校英語ではむしろ高 SES 層がもっとも学力が低下している。学力と SES の相関係数を見ても、相関が強まっているのは中学校数学のみで、中学校英語は反対に相関が弱まっている。要するに、学力格差は 2021 年度と 2024 年度でそれほど変わっておらず、高 SES 層の学力が低下した中学校英語においては縮小している。

そして休校期間の長さは、この間の学力の変化を説明する一因と言える。具体的には、国語と算数・数学では、休校期間が長引くほど習い事をしていない層で学力スコアが低下

する傾向が見られた。この傾向は、とくに小学校算数において 2021 年度よりも 2024 年度の方が顕著であり、習い事をしていない層の学力は休校期間が長くなるにつれて明らかに低下している。2024 年度の小学 6 年生は基礎固めの時期に長期休校を経験しており、そのことが算数の学力低下と結びついた可能性がある。休校のダメージが遅れてやってきたと言えるかもしれない。

一方で中学校英語は国語や算数・数学とは逆で、休校期間が長いほど習い事をしている層の学力スコアが高くなるという現象が見られた。習い事の種別の違いや、英語のどの領域で変化が起きているのかなど、本調査には未だ検証の余地があり、英語の学力スコアの変化については、英語教育の専門家による慎重かつ詳細な検討が今後必要とされている。

なお、今回の分析は、あくまで一時点のクロスセクションデータを利用して、2021 年度と 2024 年度の学力実態を比較したに過ぎない。そのため休校期間そのものが学力に影響を与えたと断言できない点にも留意が必要である。休校の判断が早い教育委員会は人口の多い都市部が多いだろうし、休校が長引けば当然代替の教育手段が行われる可能性が高い。そのため休校中に実施された何らかの代替手段が、国語と算数・数学では有効に働かず、英語には有効に働いたという可能性も考えられる。英語については、地域規模が大きいほどスコアが高くなるとの研究もあり(文部科学省 2023)、いずれにせよさらなる分析が必要である。本章の分析は、学力低下が確かに存在することと、その要因として休校期間を検討する必要があることを示したに過ぎない。

ただし、全国学力・学習状況調査の現在の設計では、これ以上の分析が難しいことも事実である。今後の課題として、大きく 2 点を挙げておきたい。

まず研究者に貸与されるデータセットには、公的に用意された PVs が含まれている必要がある。本章では筆者が独自に条件付けた PVs を生成しているが、たとえ統計に詳しい教育研究者であっても、こうした作業ができる研究者は限られている。PISA や TIMSS といった大規模な学力調査を見ても、データセットにあらかじめ生成した PVs を格納しておくことが普通である。PVs は事後分布からの無作為抽出という性質上、個々の分析者が生成するとどうしても微妙に結果が食い違うので、結果の再現性という観点からも個々の分析者が生成することには問題がある。MLE を利用した分析は個人の学力推定には利用できるとしても、母集団の推定には向いていない。学力調査において学力の低下が認められた場合の社会的インパクトを考えれば、データセットには公式に生成された PVs が含まれるべきである。どのような変数を条件付けに含めるべきなのかといった点も含め、早急に議論を進めなければならない。

もう一つは、クロスセクションデータの限界である。教育現象は複雑であるため、質問調査では拾いきれない要因が学力に影響を及ぼす可能性は常に存在している。こうした観測できない要因を考慮する方法の一つは、同一の子どもを追跡するパネルデータの利用である。先に挙げた休校期間の学力への影響に関する先行研究にも、パネルデータを利用した分析が含まれている。世界の教育研究の潮流を見ても、パネルデータの分析はほぼ必須となっており、現在の全国学力・学習状況調査は教育研究の要求に応えることができていない(Asakawa & Ohtake 2025)。すでにいくつかの自治体では独自のパネル調査が運用されているし、こうしたデータを使った教育研究も存在する。このような取り組みを参考に、できることから検討していくべきである。

いずれの課題も対応は容易ではないが、まったく不可能というわけでもない。筆者はすでに全国学力・学習状況調査の課題と改善の方向性については、短期的・中長期的なものも含めて提案を行っている(川口 2020)。このような提案も踏まえ、全国学力・学習状況調査を活用した分析の改善・充実が期待されるところである。

〈注〉

- (1) 小学校の場合は、「小学校入学以前／小学校 1 年生から 3 年生／小学校 6 年生(現在)」の 3 時点のうち、2 時点以上で「何もしていなかった」と回答したグループを 1、それ以外を 0 としている。

〈引用文献〉

- Arai, S., & Mayekawa, S., 2011, A comparison of equating methods and linking designs for developing an item pool under item response theory. *Behaviormetrika*, 38(1), 1-16.
- Asakawa, S. & Ohtake, F., 2025, “Impact of COVID-19 pandemic on the cognitive and non-cognitive skills of elementary school students,” *The Japanese Economic Review*, <https://doi.org/10.1007/s42973-025-00218-4>.
- Betthäuser, 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*, 7(3), 375-385.
- Dela Cruz, N. A., Adona, A. J., Molato-Gayares, R., & Park, A., 2025,

- Learning loss and recovery from the COVID-19 pandemic: A systematic review of evidence. *International Journal of Educational Development*, 115, 103271.
- 巖波晶・篠原真子・篠原康正, 2019, 『PISA 調査の解剖－能力・評価・調査のモデル』東信堂。
- 川口俊明, 2020, 『全国学力テストはなぜ失敗したのか－学力調査を科学する』岩波書店。
- , 2024, 「全国学力・学習状況調査(保護者に対する調査・経年変化分析調査)における多次元項目反応モデルと推算値法の有効性の検証」『日本テスト学会誌』20, 73-89.
- 川口俊明・垂見裕子, 2025, 全国学力・学習状況調査による教科間学力格差の検討: 「保護者に対する調査」「経年変化分析調査」の二次分析. 理論と方法, 40(1), 13-24.
- Kawaguchi, T., 2026, “The Mediating Role of Shadow Education in the English Achievement Gap: An Analysis of National Assessment of Academic Ability,” *Educational Studies in Japan*, 20, pp. 111-121.
- 光永悠彦, 2024, 「心理尺度の統計的共通化－等化とリンキングの方法と実践」『統計数理』72(1), 61-78.
- 文部科学省, 2023, 『令和5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」令和5年度全国学力・学習状況調査の英語の結果を活用した専門的な分析最終報告(国立大学法人 横浜国立大学)』文部科学省。
- 文部科学省, 2025, 『令和6年度「全国学力・学習状況調査」経年変化分析調査 テクニカルレポート』文部科学省。
- 文部科学省・国立教育政策研究所, 2025, 『令和6年度全国学力・学習状況調査 経年変化分析調査・保護者に対する調査の結果(概要)のポイント』
https://www.nier.go.jp/24chousakekkahoukoku/kannren_chousa/pdf/24keinen_summary_point.pdf
- OECD, 2009, *PISA Data Analysis Manual: SPSS, Second Edition*, OECD Publishing.
- Robitzsch A., Kiefer T., & Wu M., 2025, *TAM: Test Analysis Modules*, <https://CRAN.R-project.org/package=TAM>.
- Zheng, X., 2024, “On generating plausible values for multilevel

modelling with large-scale-assessment data,” *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 77, 212–236.

第7章 保護者に対する調査のモード効果の検証

土屋 隆裕

知見の概要

PBT と比べて CBT では低学力の児童・生徒の保護者が未回収となりやすい。ただし、ウェイトの調整によって偏りの補正は可能である。

CBT と比べて PBT では無回答が生じやすいものの、保護者の学歴も含め、両モードの間で回答分布に実質的な違いは認められない。ただし、紙の調査票のレイアウトによっては、CBT と PBT の間で回答分布や無回答の発生率に違いが生じる場合がある。

マトリックス型の調査項目では、CBT と比べて PBT では項目間の関連が強くなりやすい。

1. 本章の目的

保護者に対する調査は、紙の調査票によるモードとオンライン上の調査票によるモードの2種類で実施された。それぞれ、Paper Based Testing と Computer Based Testing という用語を借りて、PBT と CBT と表記することとする。各モードの調査対象は、学校を集落とした集落抽出により選ばれた。つまり、PBT あるいは CBT による標本学校を小学校はそれぞれ 600 校ずつ、中学校はそれぞれ 750 校ずつ選び、選ばれた学校の児童・生徒の保護者は、対応する調査モードで保護者調査に回答した。

本章では、両調査モードの間で回答傾向を比較し、今後、調査モードを CBT へ一本化する上で注意すべき点を明らかにする。なお、保護者調査のデータには、標本設計および回収状況を加味して、モードごとに母集団推定のためのウェイトが用意されている。以下の分析では、必要に応じてウェイトを用いることとする。

2. 回収数

表 7.1 は、保護者調査の標本サイズと回収数および回収率を示した結果である。小学校・中学校ともに、PBT に比べて CBT の方が回収率はやや低い。また、小学校に比べて中学校の方が、PBT では 6.3 ポイント、CBT では 10.8 ポイント回収率が低い。

表 7.1. 保護者調査の標本サイズと回収数

	小学校			中学校		
	PBT	CBT	合計	PBT	CBT	合計
標本	32,889	32,651	65,540	74,081	75,155	149,236
回収	28,850	28,273	57,123	60,266	56,968	117,234
回収率	87.7%	86.6%	87.2%	81.4%	75.8%	78.6%

3. 児童・生徒の学力調査結果の比較

図 7.1 から図 7.4 は、児童・生徒の学力調査における正答数の累積分布をモード間で比較した結果である。各図の左は抽出された標本全体の累積分布を示し、右は回収標本における累積分布を示す。ただし、ウェイトは用いていない。

各図の左に示された標本全体では、学校種や教科を問わず、PBT と CBT の間で正答数の分布に違いはほとんど認められない。つまり、PBT あるいは CBT の対象として抽出された標本は、児童・生徒の学力の面では等質であったと言ってよい。

各図の右に示された回収標本では、学校種や教科によらず、PBT よりも CBT の方がわずかに正答数は大きい。また、PBT の標本全体と比べて、回収標本は PBT、CBT とともに正答数は大きくなっている。つまり、保護者調査では学力が低い児童・生徒の保護者は未回収となりやすく、さらに、PBT と比べて CBT の方が、低学力の児童・生徒の保護者が未回収となりやすいことが分かる。

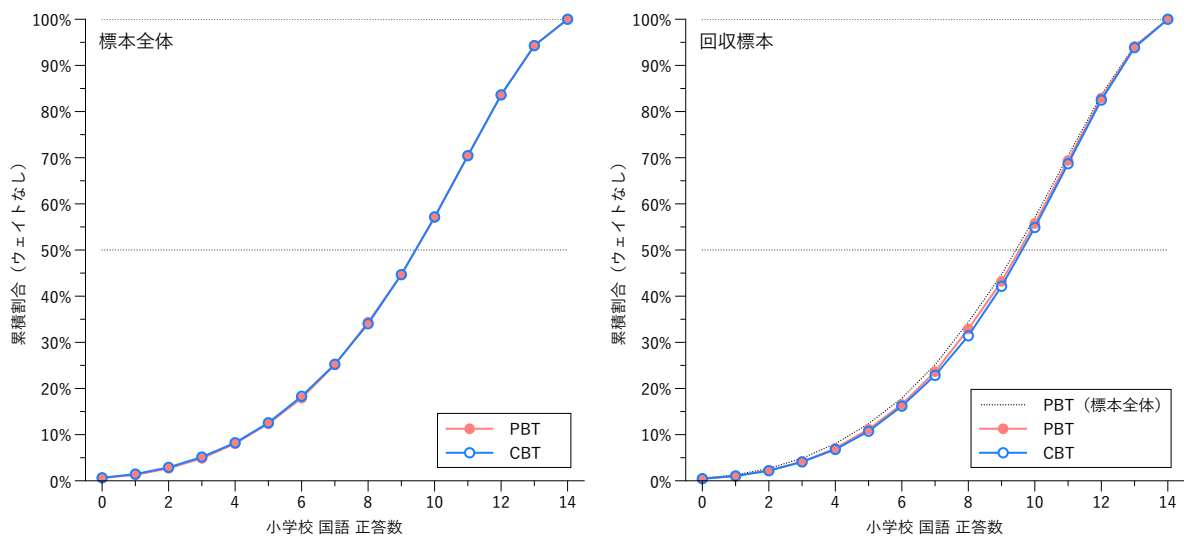


図 7.1. 学力調査における正答数の累積分布のモード間比較（小学校 国語）

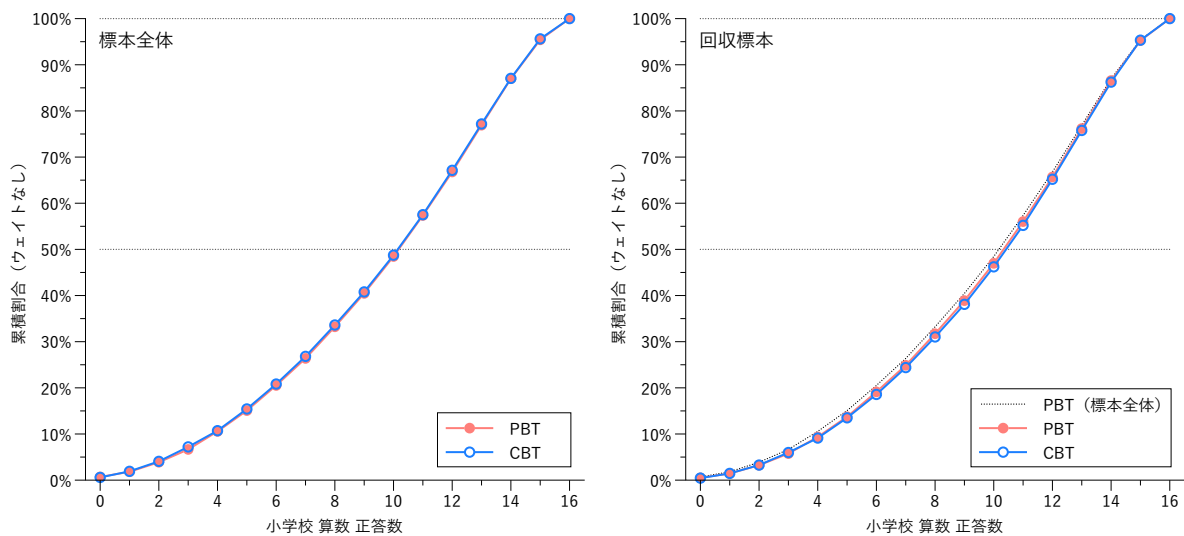


図 7.2. 学力調査における正答数の累積分布のモード間比較（小学校 算数）

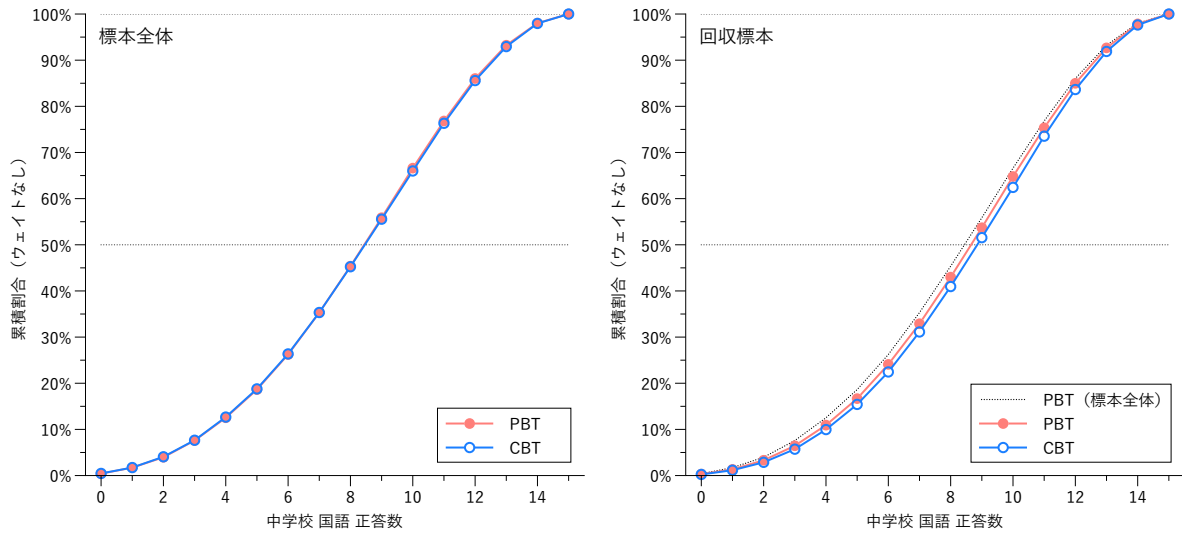


図 7.3. 学力調査における正答数の累積分布のモード間比較（中学校 国語）

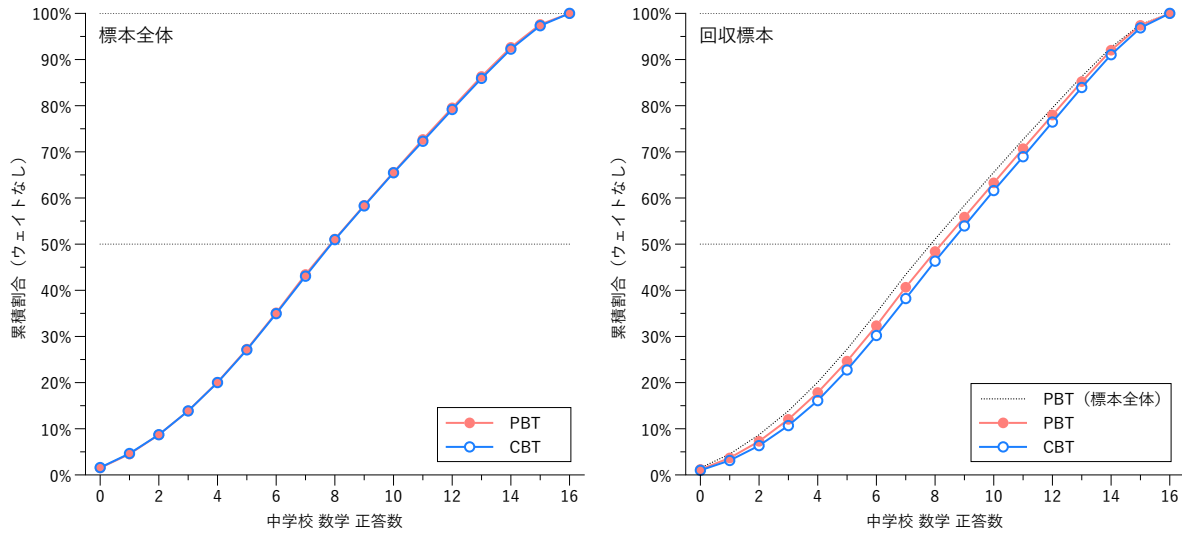


図 7.4. 学力調査における正答数の累積分布のモード間比較（中学校 数学）

図 7.5 から図 7.6 は、回収標本においてウェイトを用いたときの累積分布をモード間で比較した結果である。抽出された標本全体と回収標本の累積分布はほぼ一致し、PBT と CBT の間にも違いはほとんど認められない。つまり、ウェイトを用いることで、学力に関しては未回収によるバイアスやモード間の差は解消されていると言える。

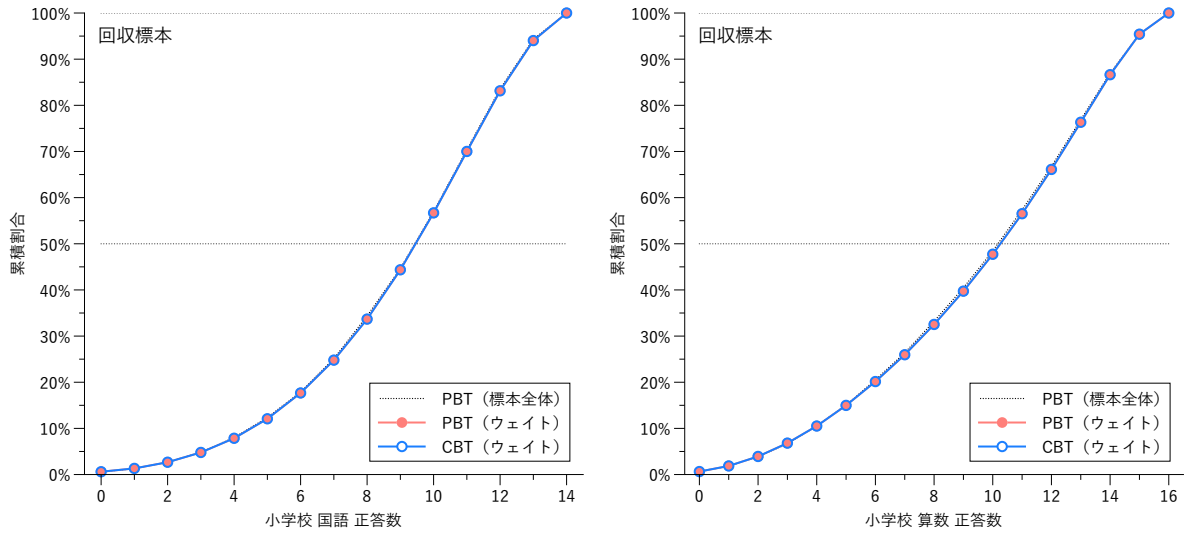


図 7.5. 学力調査における正答数の累積分布のモード間比較（小学校 ウェイトあり）

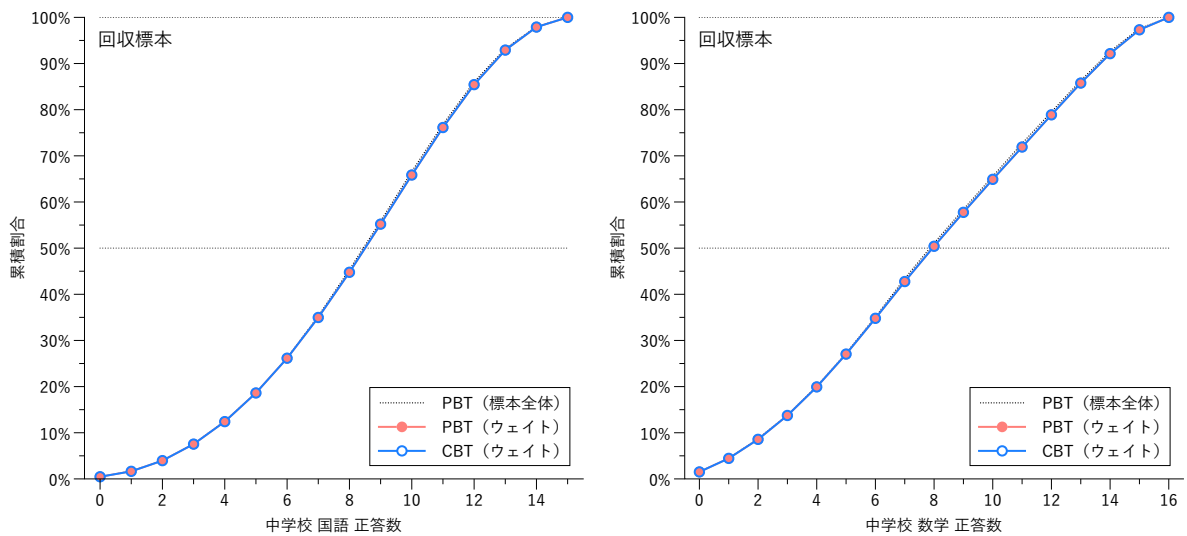


図 7.6. 学力調査における正答数の累積分布のモード間比較（中学校 ウェイトあり）

4. 無回答の比較

図 7.7 は、保護者調査において選択肢を用いる 89 項目において、各項目における無回答の割合 (%) を PBT と CBT の間で比較したものである。ただし割合の算出にはウェイトを用いている。

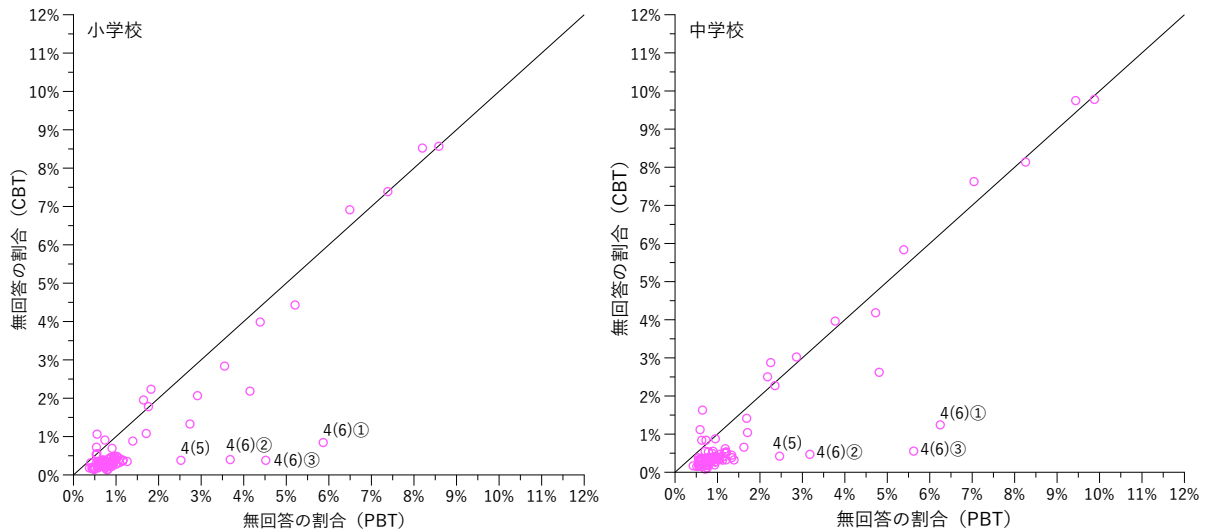


図 7.7. 無回答の割合のモード間比較

小学校・中学校ともに、一般に CBT よりも PBT の方が無回答の割合は大きい。特に以下の 4 項目では、CBT と比べ PBT の方が無回答の割合が大きい。

- 4(5) お子さんは、地方公共団体や NPO 法人等が無償で行っている学習支援で勉強をしていますか。
- 4(6) お子さんが、① (小学校入学以前) から③ (現在) の時点でオンラインによるものも含んで定期的に参加していた習いごとについて、当てはまる番号すべてに○をつけてください。
 - ①：小学校入学以前
 - ②：(小学校) 小学校 1 年生から 3 年生 (中学校) 小学校 4 年生から 6 年生
 - ③：(小学校) 小学校 6 年生 (現在) (中学校) 中学校 3 年生 (現在)

PBT の方が無回答の割合が大きい原因の一つとしては、調査票のレイアウトが考えられる。図 7.8 は、紙の調査票における当該項目のページを示したものである。まず、項目 4(5) は、大きなマトリックスの上部に 3 行分をとって相対的に小さく示されており、見落とされやすかったのではないかと考えられる。項目 4(6) との間により大きなスペースをとることで、項目 4(5) を目立たせることが必要であろう。

次に、項目 4(6) は、回答欄がマトリックス形式となっているため、本来は 3 つの時点それぞれにおける習いごとを確認すべきであるにもかかわらず、習いごとそれぞれについて、参加していた時点を確認したのではないかとということが考えられる。例えば、小学校入学以前は参加がなければ選択肢「何もしていなかった」を選ぶべきところ、学習塾については「小学校 6 年生」を選び、英会話については「小学 1 年生から 3 年生」と「小学校 6 年生」を選ぶなどすることで、結果として小学校入学以前はの行は無回答になった、ということが考えられる。また、選択肢「何もしていなかった」は一般には選択肢の最後、つまり右端に配置されるが、左端に配置されていることも無回答の割合が大き

(5) お子さんは、地方公共団体やNPO法人等が無償で行っている学習支援で勉強をしていますか。

1. はい 2. いいえ

(6) お子さんが、①(小学校入学以前)から③(現在)の時点でオンラインによるものも含んで定期的に参加していた習いごとについて、あてはまる番号すべてに○をつけてください。

	何もしてなかった	学習塾(進学や補習のための塾)	英会話・英語教室	書道・習字・そろばん	家庭教師	通信教育・通信添削	スポーツ(水泳、サッカー、ダンス、空手、体操教室など)	芸術(音楽、楽器、絵画、工作、バレエ、華道・茶道など)
①: 小学校入学以前 ⇒	1	2	3	4	5	6	7	8
②: 小学校1年生から3年生 ⇒	1	2	3	4	5	6	7	8
③: 小学校6年生(現在) ⇒	1	2	3	4	5	6	7	8

7

図 7.8. 保護者調査票 (PBT)

くなった要因の可能性がある。

図 7.9 と図 7.10 は、PBT と CBT の間で無回答の割合の差が大きかった 4 項目について、児童・生徒の国語の学力層間で無回答の割合を比較した結果である。無回答の割合が大きい PBT では特に、学力 A 層よりも D 層の方が無回答の割合は大きくなっている。また中学校では、CBT における無回答の割合は小さいものの、やはり学力 A 層よりも D 層の方が無回答の割合が大きくなる傾向が認められる。

図 7.11 は、回答者ごとの無回答の個数の分布を、児童・生徒の国語の学力層別に示したものである。ただし、項目数は小学校・中学校ともに、父親や母親の属性に関する 10 項目を除いた 79 項目である。またウェイトを用いた結果である。

無回答の個数が 0 個の保護者は CBT では 8 割程度であるのに対し、PBT では 7 割程度であり、

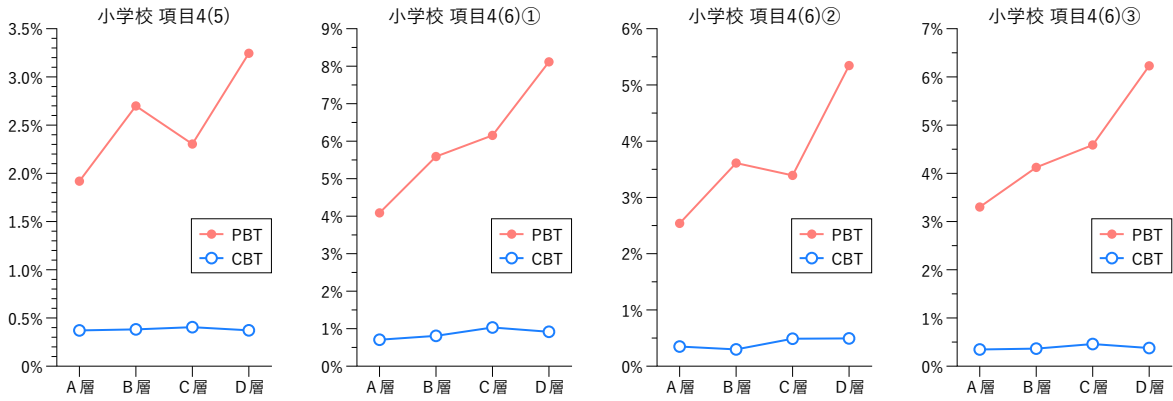


図 7.9. 無回答の割合の国語学力層間比較（小学校）

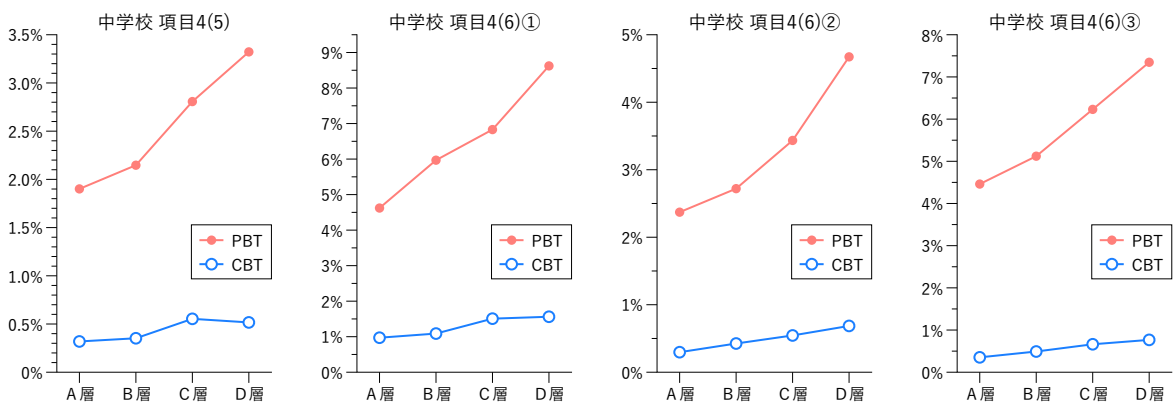


図 7.10. 無回答の割合の国語学力層間比較（中学校）

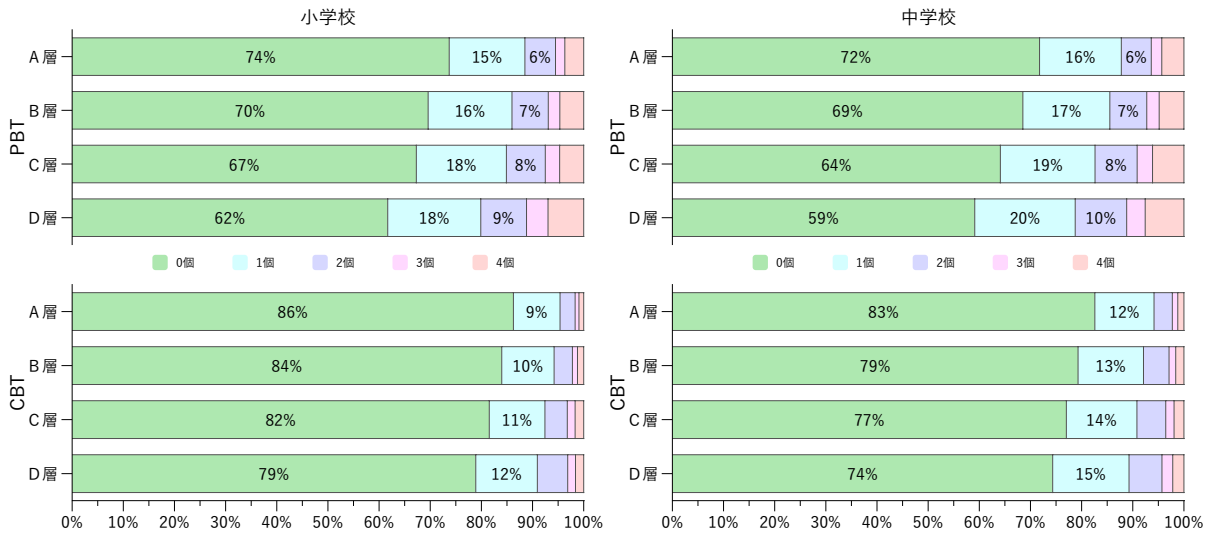


図 7.11. 無回答の個数の国語学力層間比較

PBTの方が無回答がある保護者の割合は大きい。また、児童・生徒の学力が低いほど、保護者の無回答の個数は多くなる傾向にある。

5. 誤記入

誤記入はPBTでのみ生じ、CBTでは生じない。図7.12は、PBTにおける誤記入の割合(%)を示したものである。ただし、図の横軸はウェイトを用いないときの割合であり、縦軸はウェイトを用いたときの割合である。

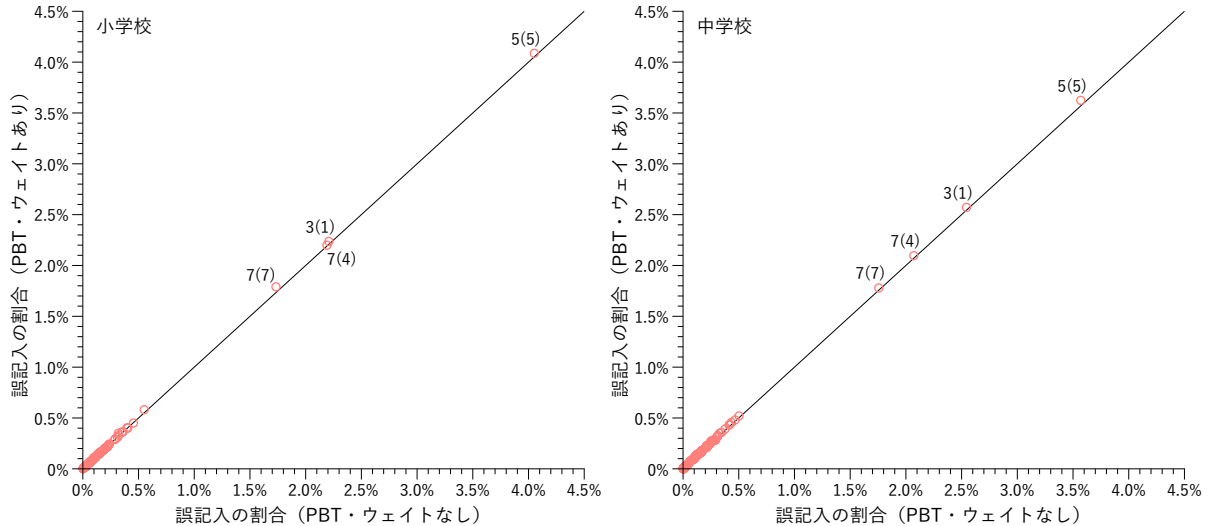


図 7.12. 誤記入の割合のウェイト有無間比較 (PBT)

小学校・中学校ともに、以下の4項目では誤記入の割合が1%を超えている。

3(1) お子さんが小学校に入学する前に通っていた施設をお答えください。(複数通っていた場合は、最後に通っていた施設をお答えください。)

「幼稚園」「保育所(保育園)」「幼保連携型認定こども園」「認可外の施設」「その他」「どこにも通っていない」の中から択一選択

5(5) 子育てについての情報をどのようにして入手しますか。

「友人・知人など」「行政からの情報提供やインターネットなど」「1と2の両方」「情報を入手しない」の中から択一選択

7(4) お子さんの父親(または父親にかわる方)の現在の主な仕事は何ですか。(いらっしゃらない場合や(3)で「5. 無職」と回答した場合は回答不要です。)

12個の選択肢の中から択一選択

7(7) お子さんの母親(または母親にかわる方)の現在の主な仕事は何ですか。(いらっしゃらない場合や(6)で「5. 無職」と回答した場合は回答不要です。)

12個の選択肢の中から択一選択

誤記入の原因としては、項目3(1)と項目5(5)は、択一選択であるにもかかわらず、複数選択と誤解したことが考えられる。項目7(4)と項目7(7)も同様に複数選択が行われた可能性がある。

図7.13と図7.14は、それぞれ小学校と中学校において、上記4項目の誤記入の割合を児童・生徒の国語の学力層別に比較した結果である。

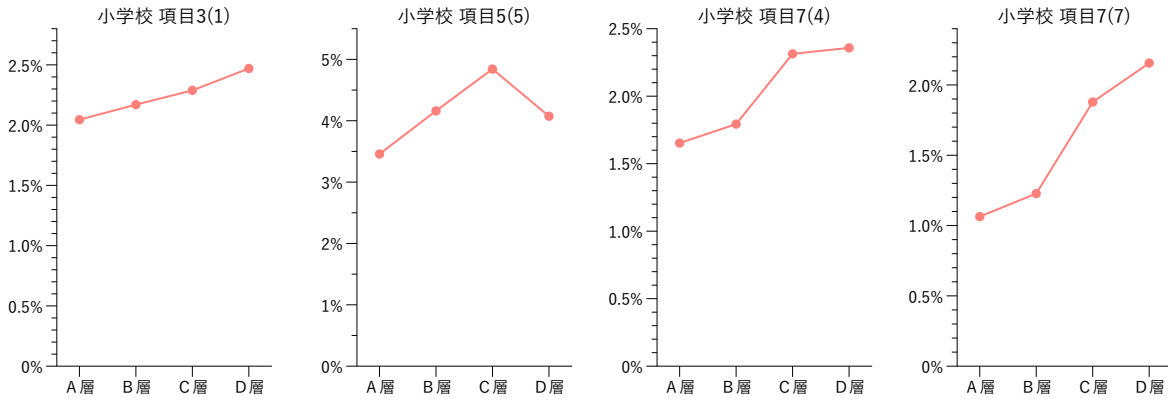


図 7.13. 誤記入の割合の国語学力層間比較（小学校・PBT）

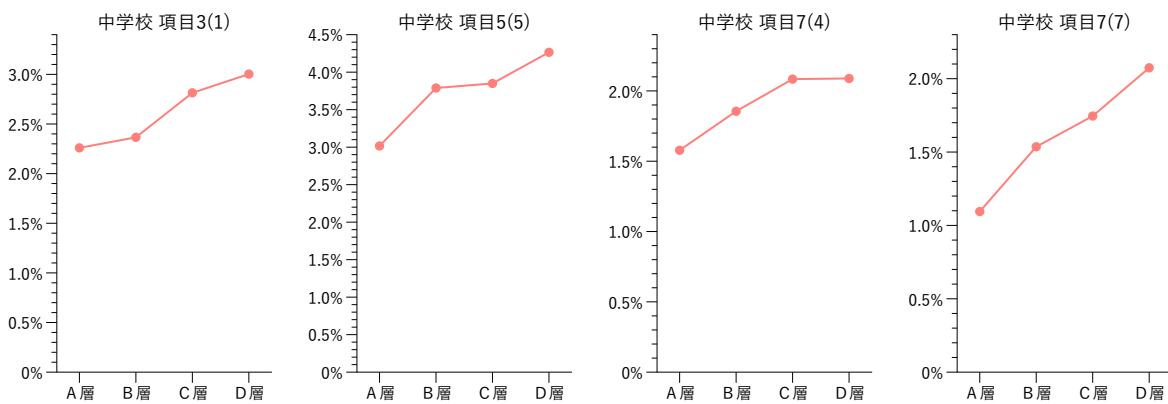


図 7.14. 誤記入の割合の国語学力層間比較（中学校・PBT）

一般に、児童・生徒の学力が低いほど、保護者の誤記入の割合も大きくなる傾向にある。

6. 選択肢の割合の比較（選択肢単位）

図 7.15 は、各選択肢の割合（％）を PBT と CBT の間で比較したものである。ただし割合の算出にはウェイトを用いている。図の横軸は PBT における割合であり、縦軸は CBT における割合から PBT における割合を引いた値である。

PBT と CBT の割合の差が 10 ポイントを超えるのは、小学校における項目 5(6) ③ PTA 活動に役員や委員として出席した、の選択肢「時々していた」の割合であり、PBT は 16.9％、CBT は 27.9％であった。その他の選択肢は PBT と CBT の割合の差は 10 ポイント未満にとどまっている。なお、一般に、PBT における割合が大きい選択肢ほど、CBT における割合は PBT よりも大きい。逆に PBT における割合が 10％未満の選択肢では、CBT における割合は PBT よりも小さいようである。

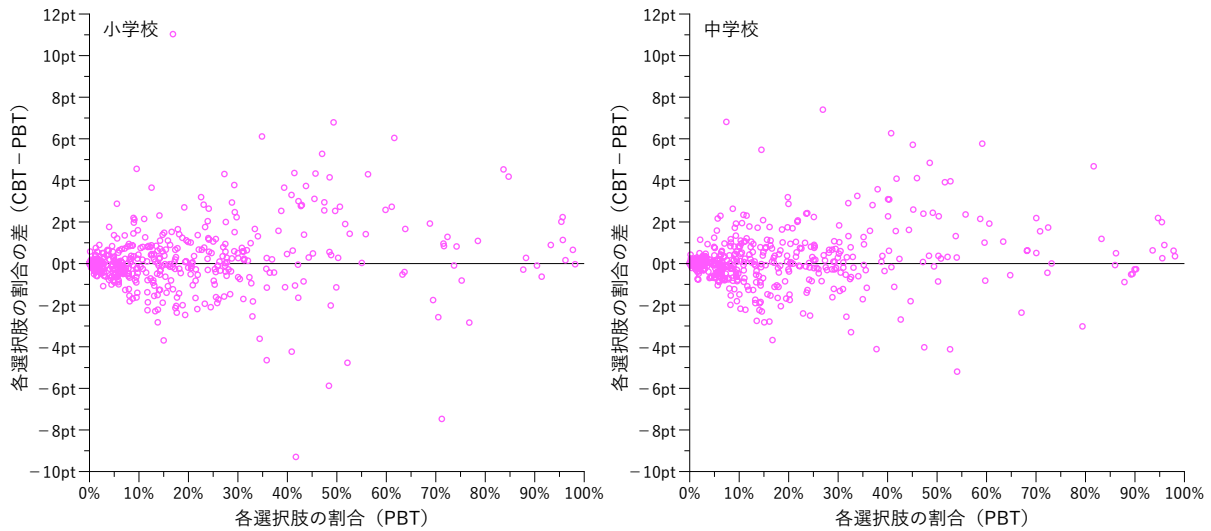


図 7.15. 選択肢の割合のモード間比較（選択肢単位）

図 7.16 は、項目ごとに無回答と誤記入を除いて求めた各選択肢の割合（%）を PBT と CBT の間で比較したものである。ただし割合の算出にはウェイトを用いている。

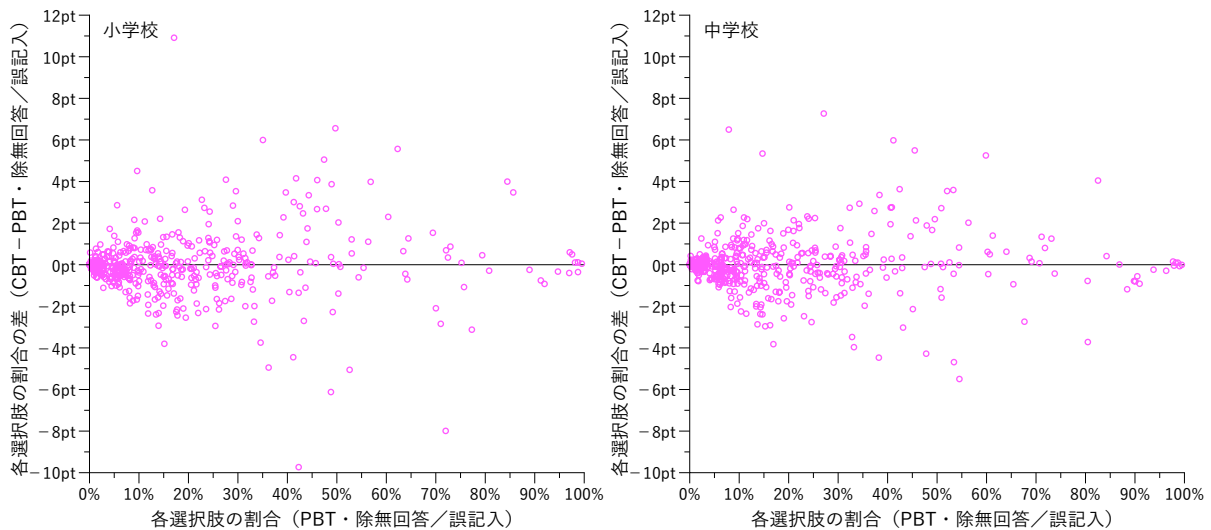


図 7.16. 選択肢の割合のモード間比較（選択肢単位・除無回答／誤記入）

図 7.15 に示した結果と同様に、PBT における割合が特に 40 % から 60 % 辺りの選択肢では、CBT における割合が PBT よりも大きい傾向が認められる。

7. 選択肢の割合の比較（項目単位）

図 7.17 は、PBT と CBT の間での選択肢の割合（%）の差の絶対値を求め、89 項目の各々についてそれらの平均値を求めた結果である。つまり、PBT と CBT における項目 i の選択肢 j の割合をそれぞれ PBT_{ij} と CBT_{ij} とすると

$$\frac{1}{J_i} \sum_{j=1}^{J_i} |CBT_{ij} - PBT_{ij}|$$

を示したものである。ただし、 J_i は項目 i における選択肢の数であり、割合は無回答と誤記入は除いて求めた。図の横軸はウェイトを用いないときの値であり、縦軸はウェイトを用いたときの値である。

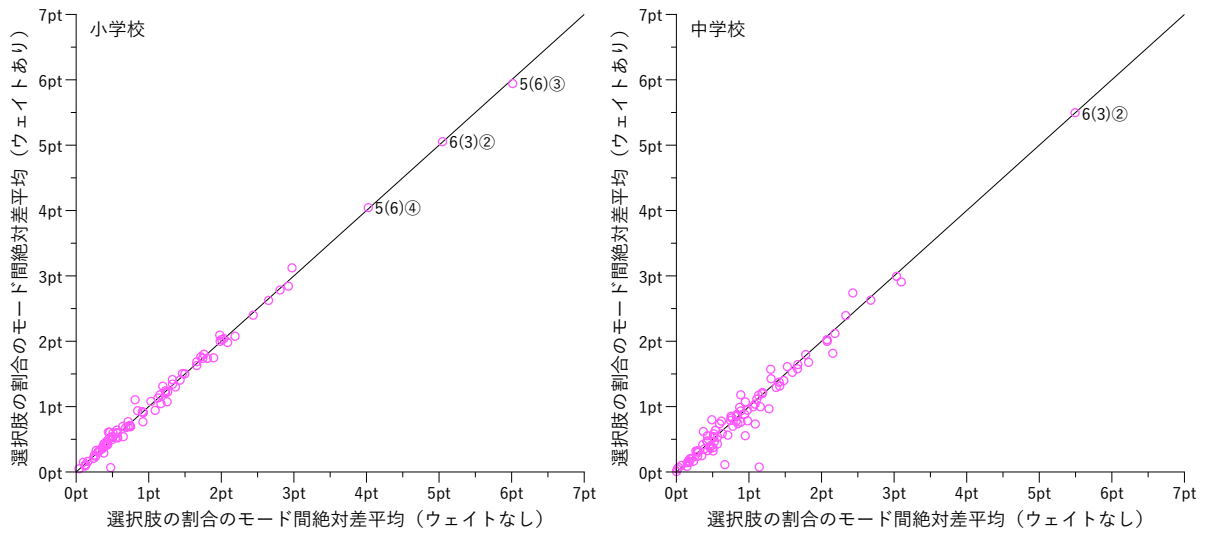


図 7.17. 選択肢の割合のモード間比較 (項目単位・除無回答/誤記入)

小学校あるいは中学校では、特に以下の項目で PBT と CBT の間の差が大きい。

5(6) 昨年1年間を振り返って、あなたご自身が次のようなことをどの程度していましたか。もっとも近いもの1つに○をつけてください。

③ PTA 活動に役員や委員として参加した

④ 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

6(3) あなたの家には、次のものがありますか。

② 子供用のコンピュータ又はタブレット端末

表 7.2 は、これらの項目における各選択肢の割合を示したものである。小学校の項目 5(6) ③ PTA 活動に役員や委員として参加した、や項目 5(6) ④学級・学校ボランティア活動に参加した、では、「時々していた」の割合が PBT よりも CBT の方が大きく、逆に「全くしていなかった」の割合は CBT よりも PBT の方が大きい。また項目 6(3) ②子供用のコンピュータ又はタブレット端末、では、「ある」の割合は、小学校・中学校ともに CBT よりも PBT の方が大きい。

表 7.2. 選択肢の割合のモード間差が大きな項目 (除無回答/誤記入)

	5(6)③ PTA活動に役員や委員として参加した				5(6)④ 学級・学校ボランティア活動に参加した				6(3)② 子供用のコンピュータ又はタブレット端末			
	小学校				小学校				小学校		中学校	
	いつも していた	時々 していた	あまり していな かった	全く していな かった	いつも していた	時々 していた	あまり していな かった	全く していな かった	ある	ない	ある	ない
PBT	26.2%	17.1%	14.5%	42.3%	5.7%	9.6%	12.7%	72.0%	52.6%	47.4%	54.5%	45.5%
CBT	24.0%	28.0%	15.4%	32.5%	5.6%	14.1%	16.3%	64.0%	47.5%	52.5%	49.0%	51.0%

8. 学歴の比較

図 7.18 から図 7.21 は、PBT と CBT の間で学歴の割合の累積分布を比較した結果である。割合は無回答と誤記入、さらに選択肢「その他」を除いて求めた。各図の左はウェイトを使わない場合であり、右はウェイトを用いた場合の結果である。さらに図には、PBT と CBT の間の割合の差の指標として

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^8 (CBT_j - PBT_j)^2 / PBT_j$$

を示した。ただし、 PBT_j と CBT_j はそれぞれ PBT と CBT における選択肢 j の割合 (%) である。

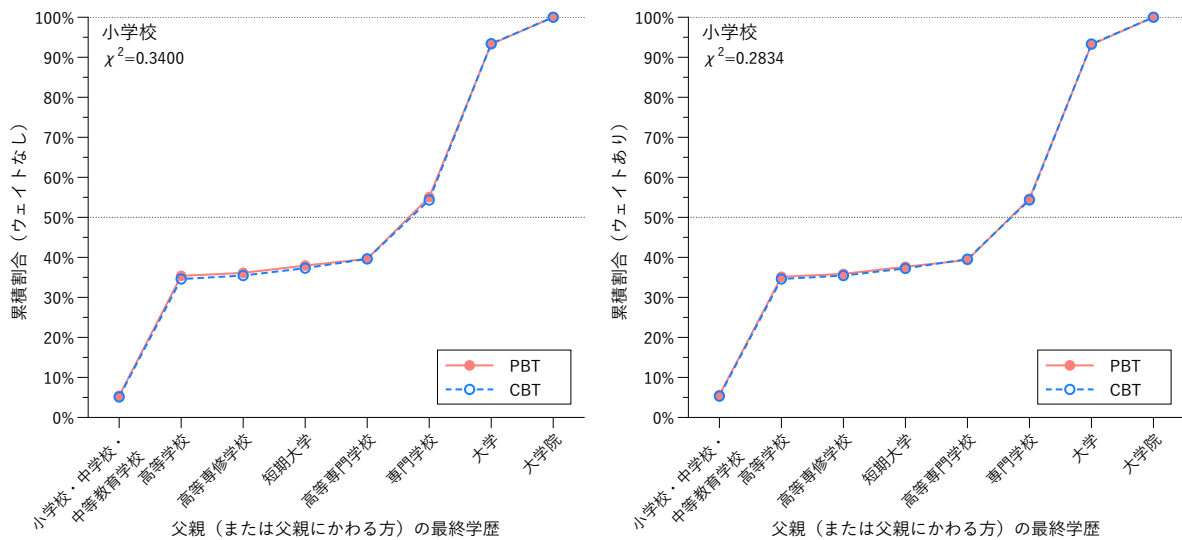


図 7.18. 父親の最終学歴のモード間比較 (小学校・除無回答/誤記入)

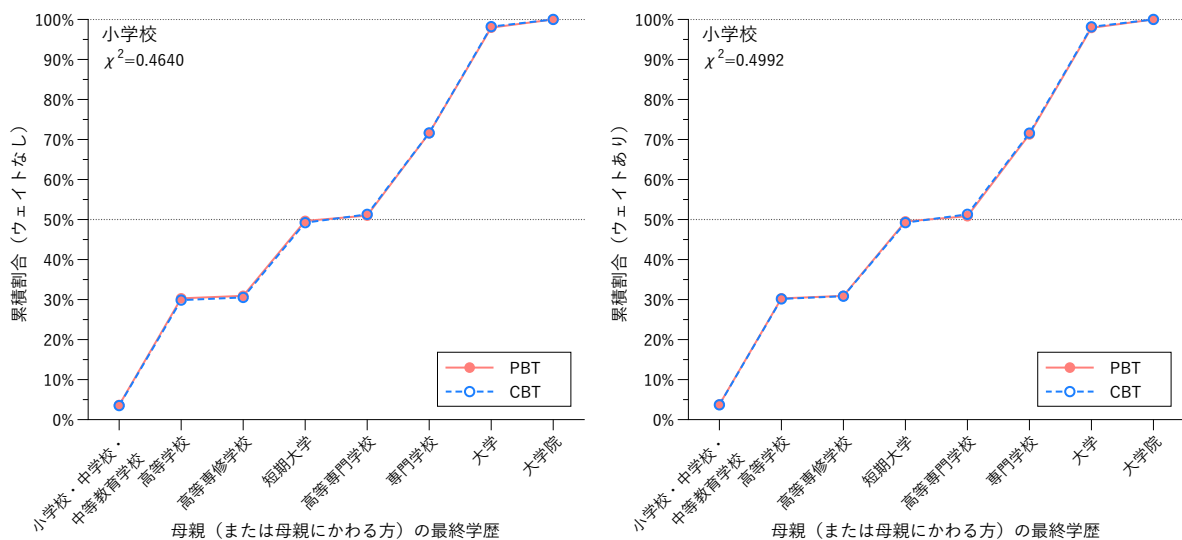


図 7.19. 母親の最終学歴のモード間比較 (小学校・除無回答/誤記入)

学歴の分布は、小学校と中学校のいずれであっても、また父親と母親のいずれであっても、PBT と CBT の間でほとんど違いが認められない。さらに、小学校の母親を除くと、ウェイトを用いるこ

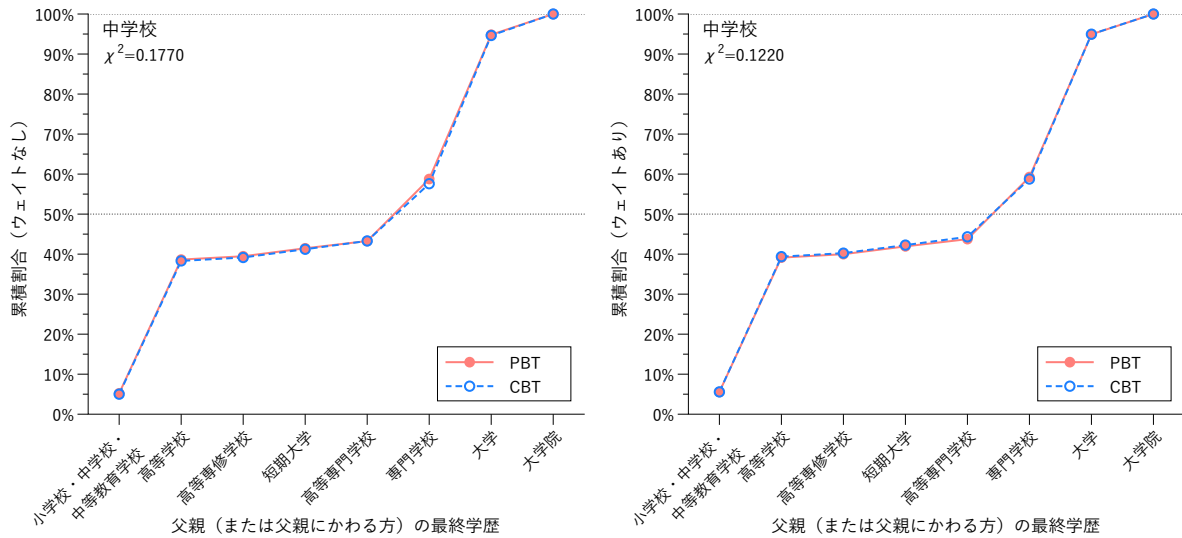


図 7.20. 父親の最終学歴のモード間比較（中学校・除無回答／誤記入）

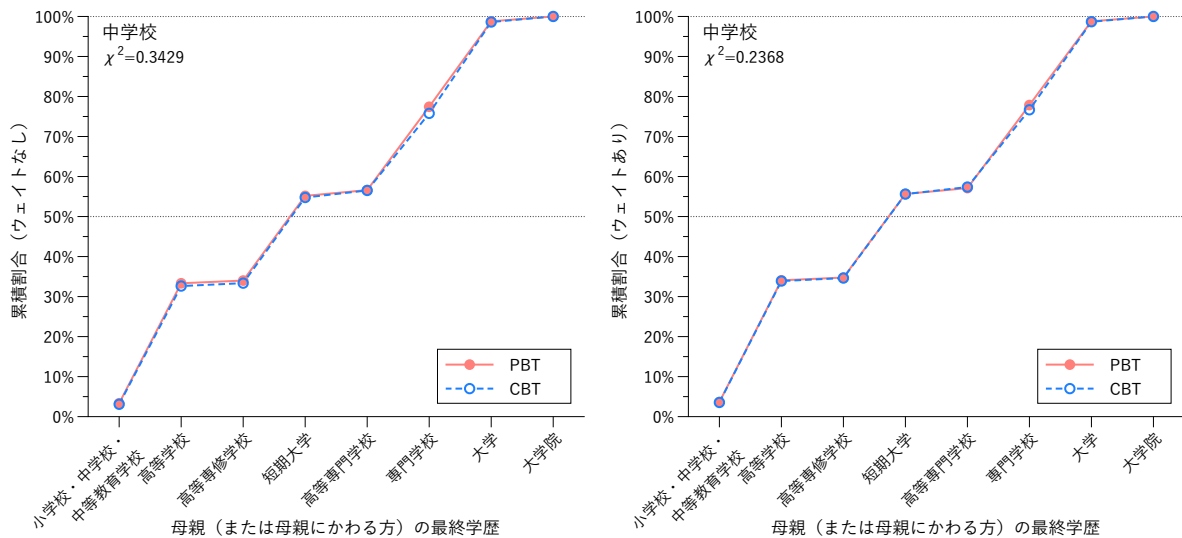


図 7.21. 母親の最終学歴のモード間比較（中学校・除無回答／誤記入）

とで PBT と CBT の間の差はさらに縮小している。

9. 年収の比較

図 7.22 と図 7.23 は、PBT と CBT の間で年収の割合の累積分布を比較した結果である。割合は無回答と誤記入を除いて求めた。各図の左はウェイトを使わない場合であり、右はウェイトを用いた場合の結果である。さらに図には、PBT と CBT の間の割合の差の指標として、学歴で用いたものと同様の χ^2 値を示した。

小学校と中学校のいずれにおいても、CBT よりも PBT の方が収入は若干高い。さらに、両者の間の差はウェイトを用いても縮小せず、むしろウェイトを用いた方がわずかに拡大している。

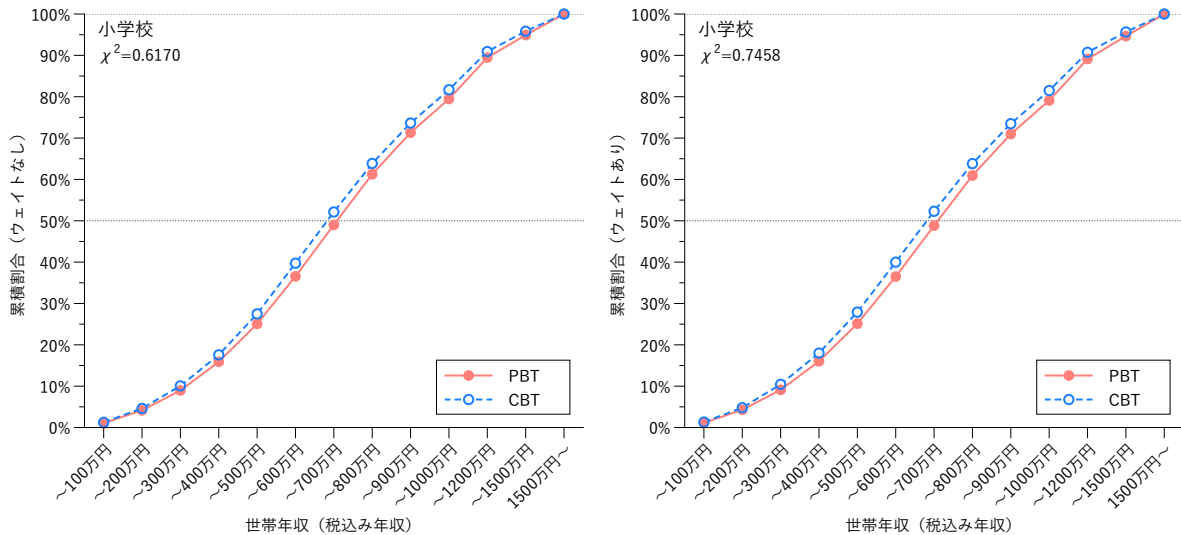


図 7.22. 世帯年収のモード間比較（小学校・除無回答／誤記入）

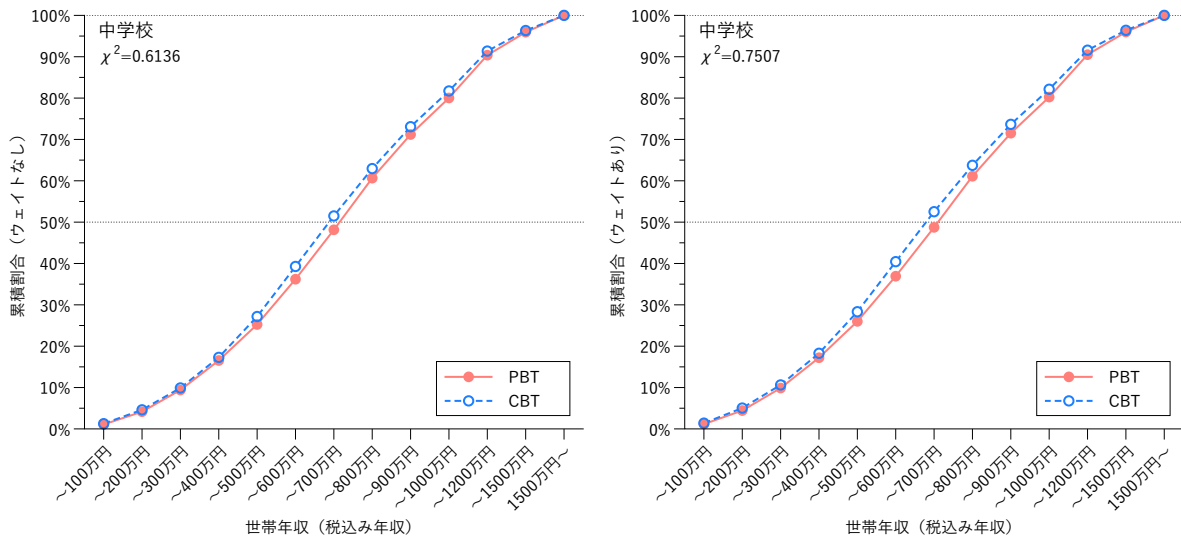


図 7.23. 世帯年収のモード間比較（中学校・除無回答／誤記入）

調査モード間の差が生じた原因としては、いくつかの仮説が考えられる。CBT では高収入層が回答せず、未回収になるというのも一つの仮説であろう。ただし、CBTの方が低学力の児童・生徒の保護者が回答せず、また保護者の学歴はPBTとCBTの間でほとんど違いがなかったことに鑑みれば、CBTでは高収入層が未回収になるという仮説は考えにくい。別の仮説としては、図 7.24 に示すとおり、PBTでは選択肢が二列で示されているということが影響したという仮説が考えられる。PBTの調査票に回答するときに視線が横方向に移動することで、例えば選択肢「700万円以上800万円未満」は8番目の選択肢ではあるが、2番目に見ることになる。初頭効果によって、高い年収の選択肢の割合がPBTでは大きくなったという仮説が考えられる。

(9)あなたのご家族全体の世帯収入(税込み年収)は次のどれにあてはまりますか。

1. 100万円未満	8. 700万円以上800万円未満
2. 100万円以上200万円未満	9. 800万円以上900万円未満
3. 200万円以上300万円未満	10. 900万円以上1,000万円未満
4. 300万円以上400万円未満	11. 1,000万円以上1,200万円未満
5. 400万円以上500万円未満	12. 1,200万円以上1,500万円未満
6. 500万円以上600万円未満	13. 1,500万円以上
7. 600万円以上700万円未満	

図 7.24. 保護者調査票 (PBT)

図 7.25 と図 7.26 は、児童・生徒の国語の学力層別に、PBT と CBT の間で年収の割合の累積分布を比較したものである。ただし割合は、無回答と誤記入を除き、ウェイトを用いて求めた結果である。

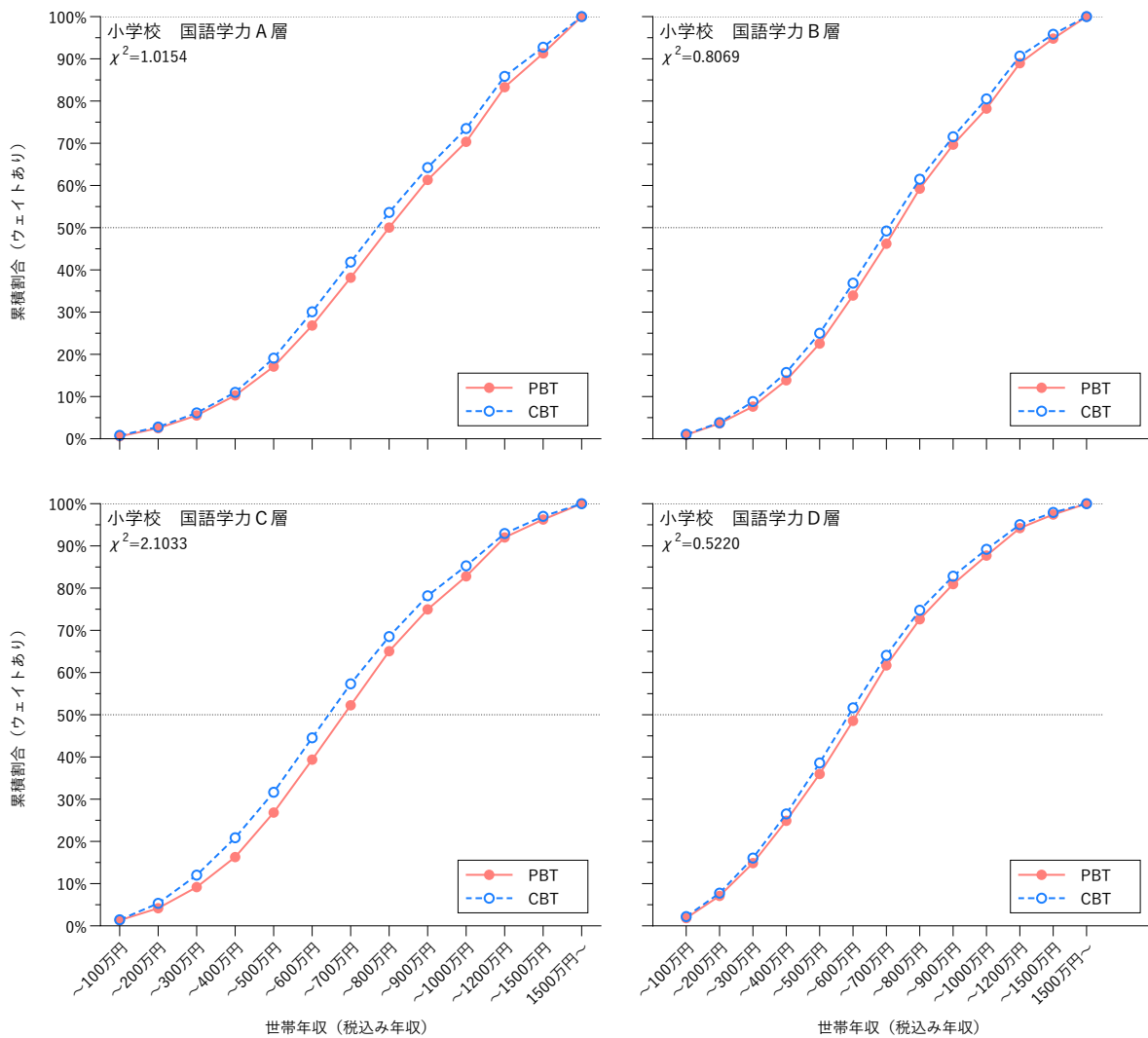


図 7.25. 世帯年収のモード間比較 (小学校・国語学力層別・除無回答/誤記入)

児童・生徒の学力層によらず、CBT よりも PBT の方が収入は若干高い。また、 χ^2 値によれば、

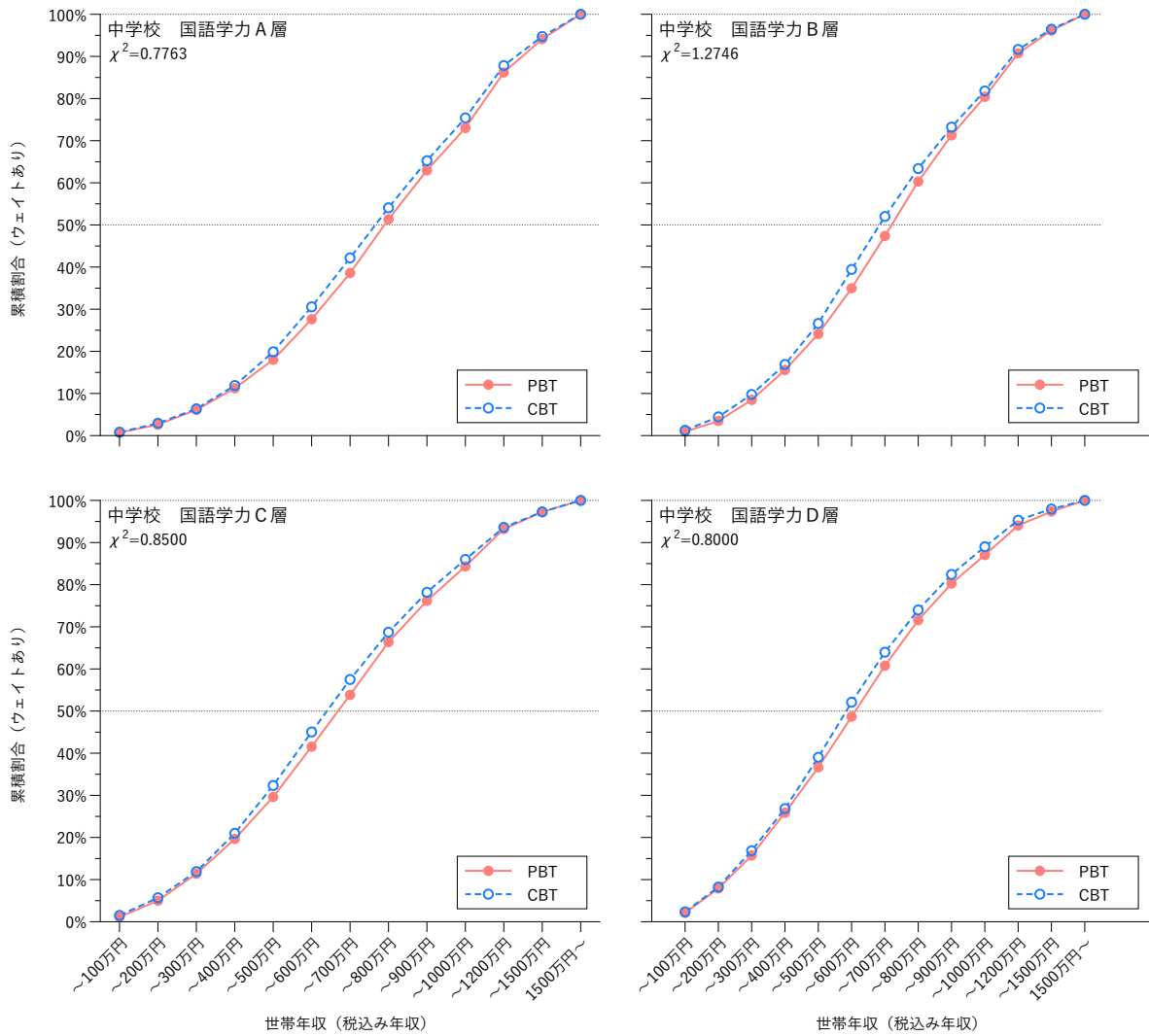


図 7.26. 世帯年収のモード間比較（中学校・国語学力層別・除無回答／誤記入）

PBT と CBT との間の差の大きさは、児童・生徒の学力層とは無関係のようである。

10. 各項目の標準偏差の比較

図 7.27 は、マトリックス型の項目群 3(5), 3(6), 4(3), 5(6), 6(1), 6(6) の 6 問における合計 35 項目の標準偏差を PBT と CBT の間で比較した結果である。ただし、項目によって選択肢の数が異なるため、標準偏差の算出に当たっては、選択肢の番号を選択肢数で割った値を用いている。また、ウェイトを用いた結果である。

PBT と CBT の間で、項目の標準偏差に大きな違いは認められないものの、PBT に比べ CBT の方が標準偏差は若干小さい項目が多い。図 7.16 で示したとおり、PBT よりも CBT の方が選ばれやすい選択肢がより選ばれやすく、回答が集中しやすいという結果と呼応しているものと考えられる。

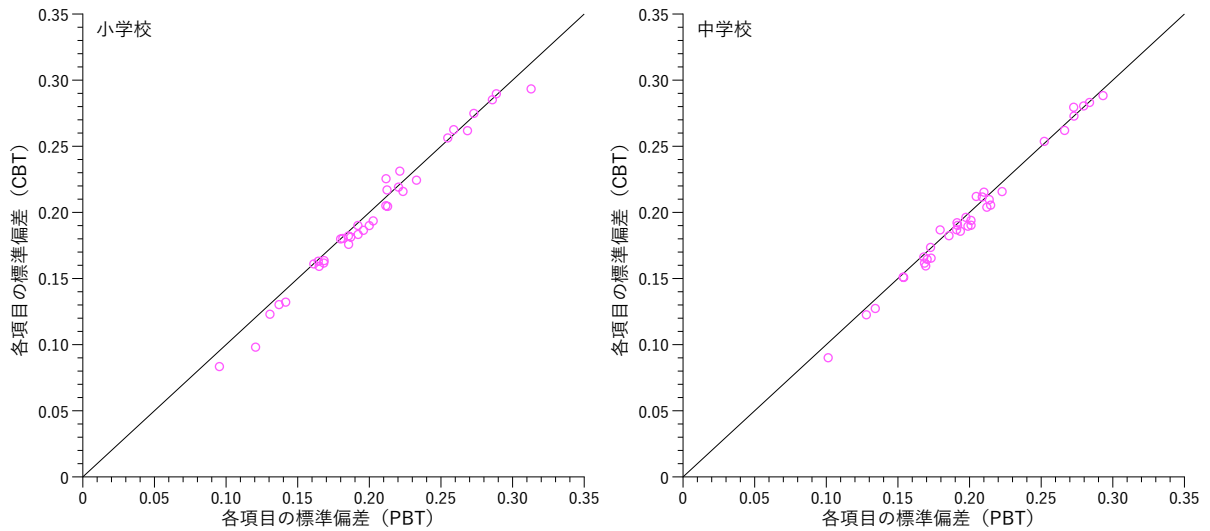


図 7.27. 各項目の標準偏差のモード間比較 (除無回答/誤記入)

11. 個人内の回答選択肢種類数の比較

図 7.28 と図 7.29 は、マトリックス型の項目群 3(5), 3(6), 5(6), 6(1), 6(6) の 5 問それぞれにおいて、回答者ごとの選んだ選択肢の種類の数 (ユニークな回答の数) を PBT と CBT の間で比較した結果である。例えば 11 項目から成る項目群 3(5) において、11 項目全てで同じ選択肢を選んでいれば 1 個となる。ただし、マトリックスごとの一つでも無回答や誤記入があった回答者は除き、ウェイトを用いた結果である。

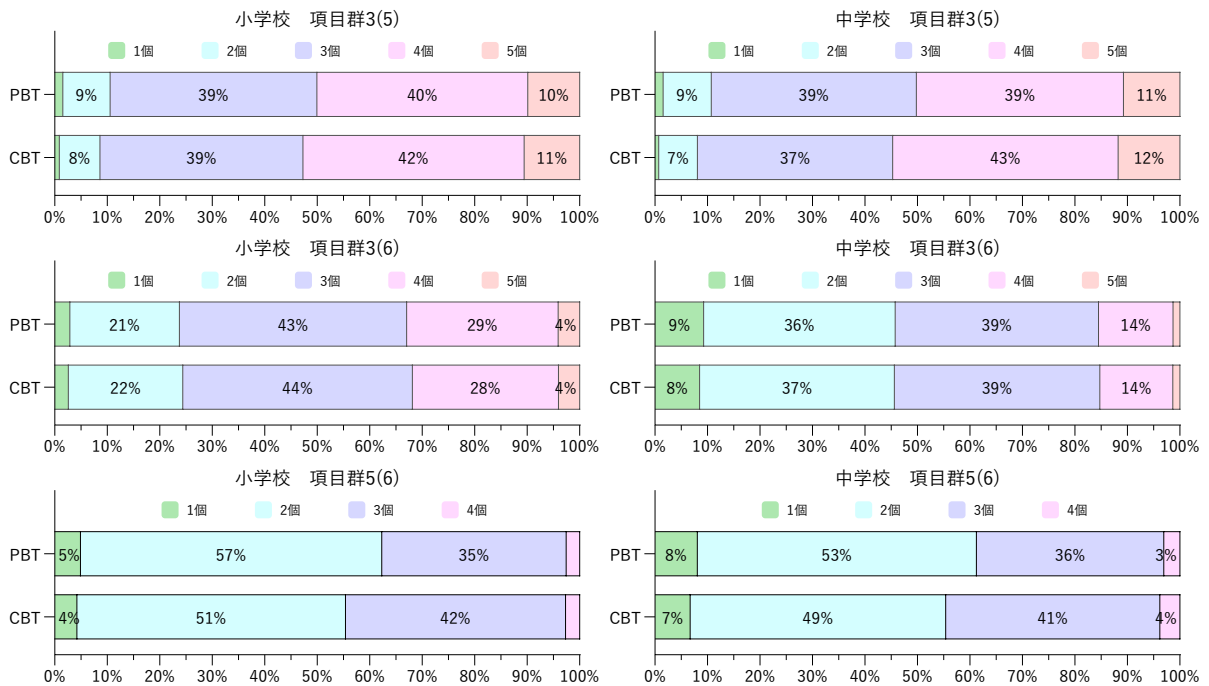


図 7.28. 個人内の回答選択肢種類数のモード間比較 (除無回答/誤記入・その 1)

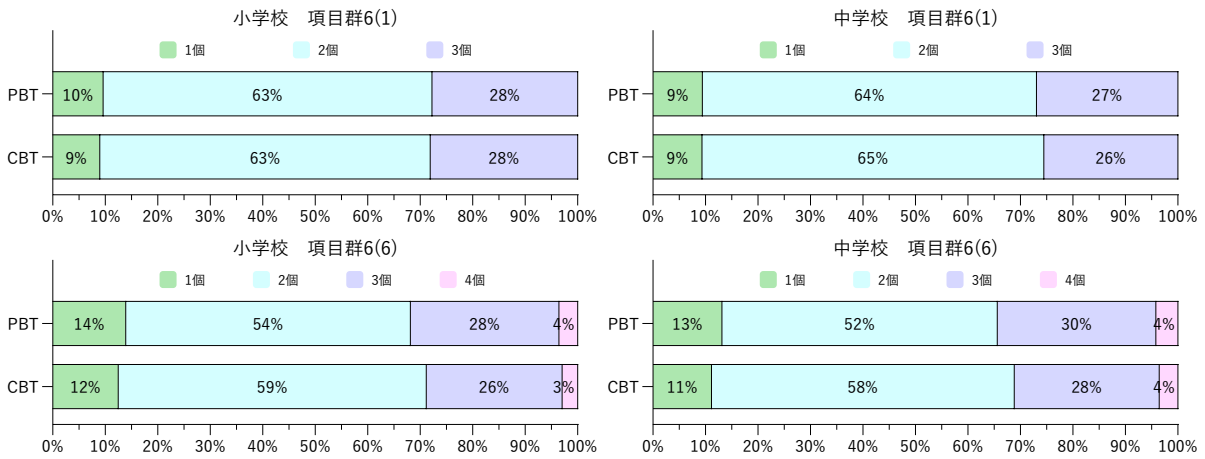


図 7.29. 個人内の回答選択肢種類数のモード間比較 (除無回答/誤記入・その 2)

選んだ選択肢の種類数が 1 個の回答者、つまり選んだ選択肢が全て同一であるストレートライナーは、PBT の方が 1 ポイント程度多い。ただし、選んだ選択肢の種類数は必ずしも CBT の方が多いとは限らない。

12. 個人内標準偏差の比較

図 7.30 から図 7.32 は、マトリックス型の項目群 3(5)、3(6)、5(6)、6(1)、6(6) の 5 問それぞれにおいて、回答者ごとの個人内標準偏差の分布を PBT と CBT の間で累積分布で比較した結果である。ただし、マトリックスごとに一つでも無回答や誤記入があった回答者は除き、ウェイトを用いた結果である。

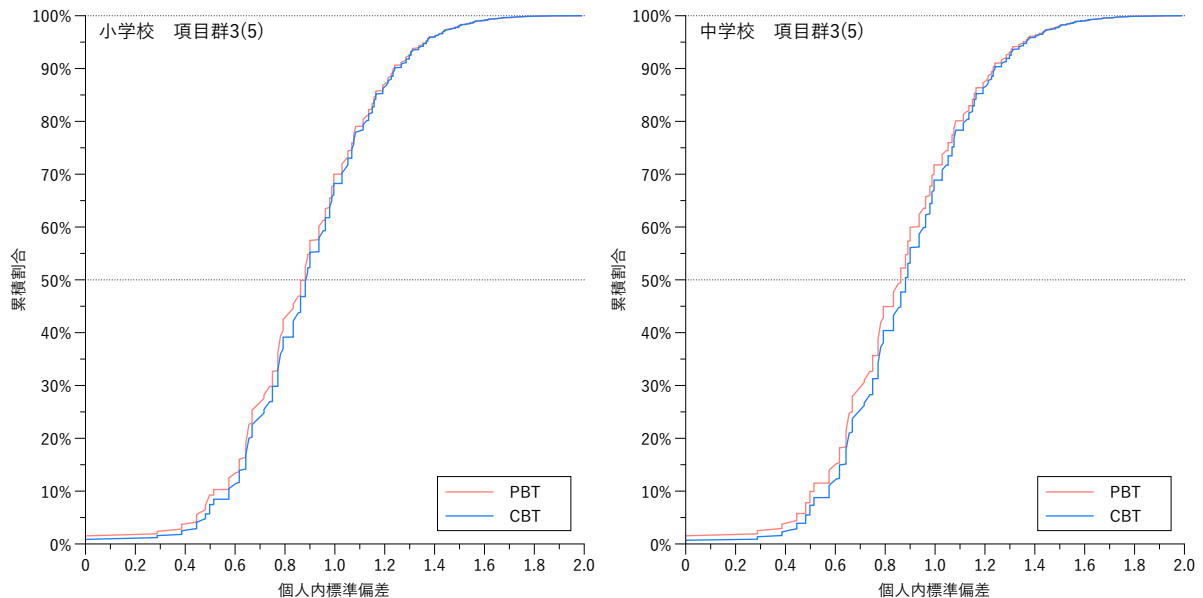


図 7.30. 個人内標準偏差のモード間比較 (除無回答/誤記入・その 1)

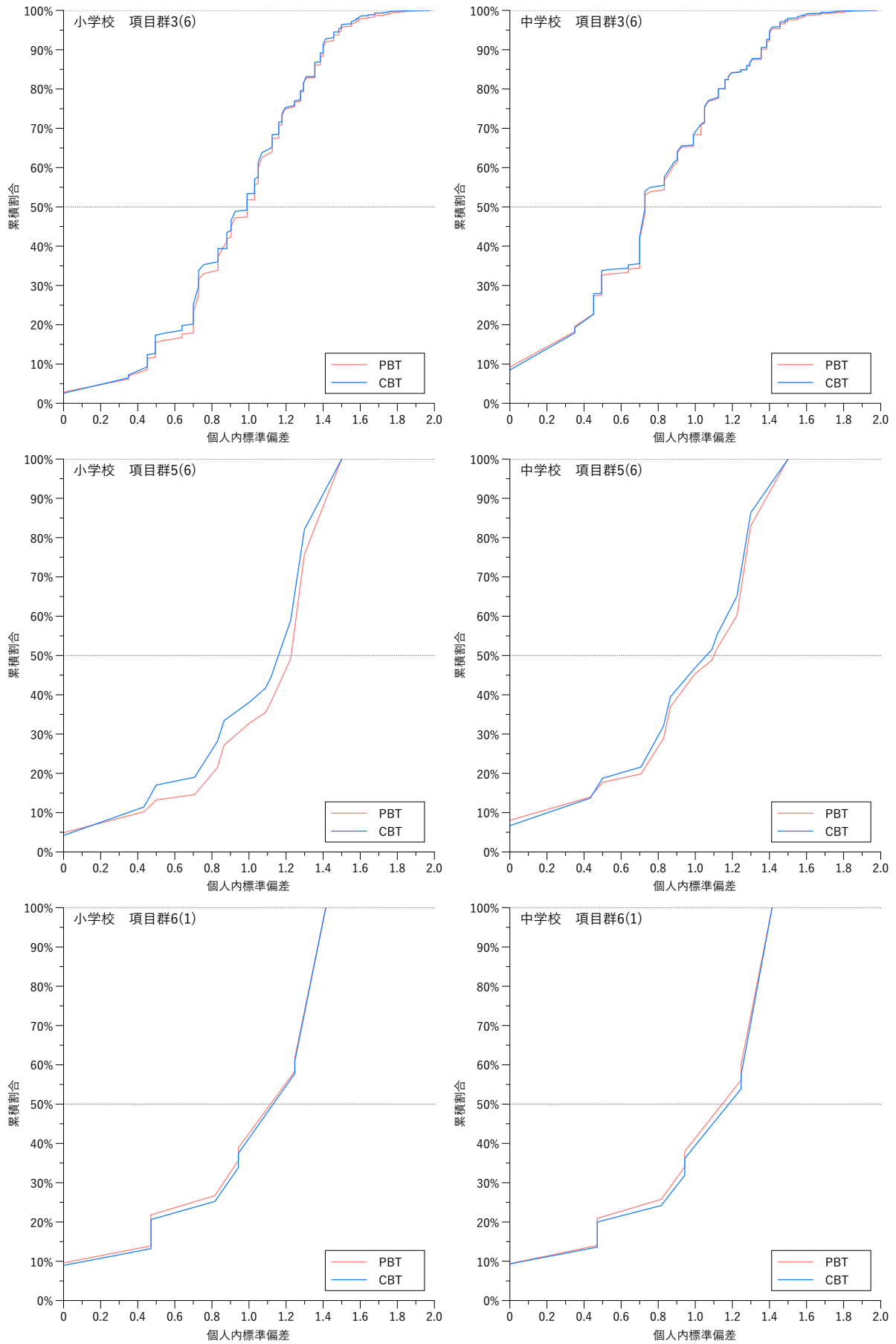


図 7.31. 個人内標準偏差のモード間比較 (除無回答/誤記入・その 2)

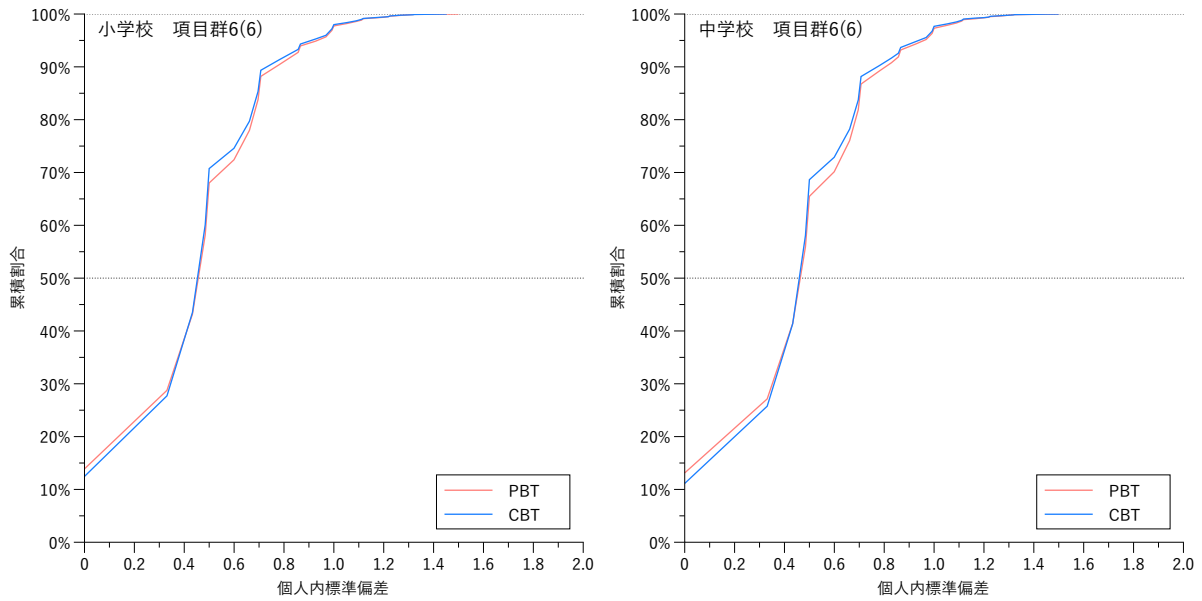


図 7.32. 個人内標準偏差のモード間比較 (除無回答/誤記入・その 3)

PBT と CBT のいずれかが個人内標準偏差が大きいといった傾向は認められず、両モードの間で、個人内標準偏差はほとんど変わらないと言ってよい。

13. 項目間連関係数の比較

図 7.33 から図 7.35 は、マトリックス型の項目群 3(5), 3(6), 5(6), 6(1), 6(6) の 5 問それぞれにおいて、全ての項目間のクラメールの連関係数を PBT と CBT の間で比較した結果である。ただし、項目の組合せごとに無回答や誤記入があった回答者は除き、ウェイトを用いた結果である。

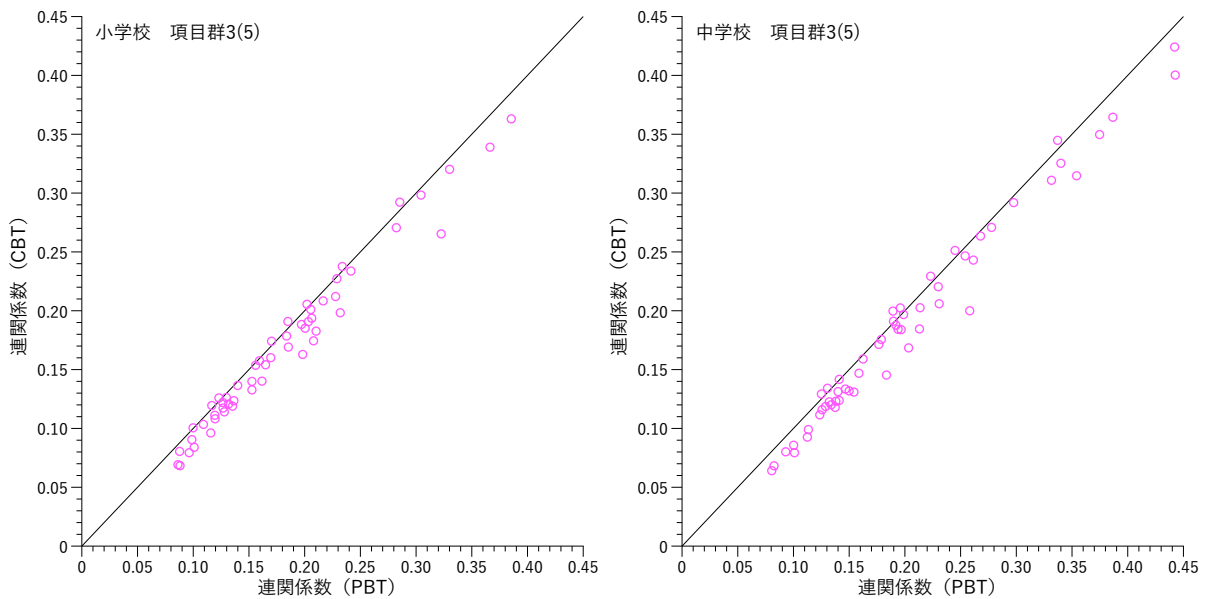


図 7.33. 項目間連関係数のモード間比較 (除無回答/誤記入・その 1)

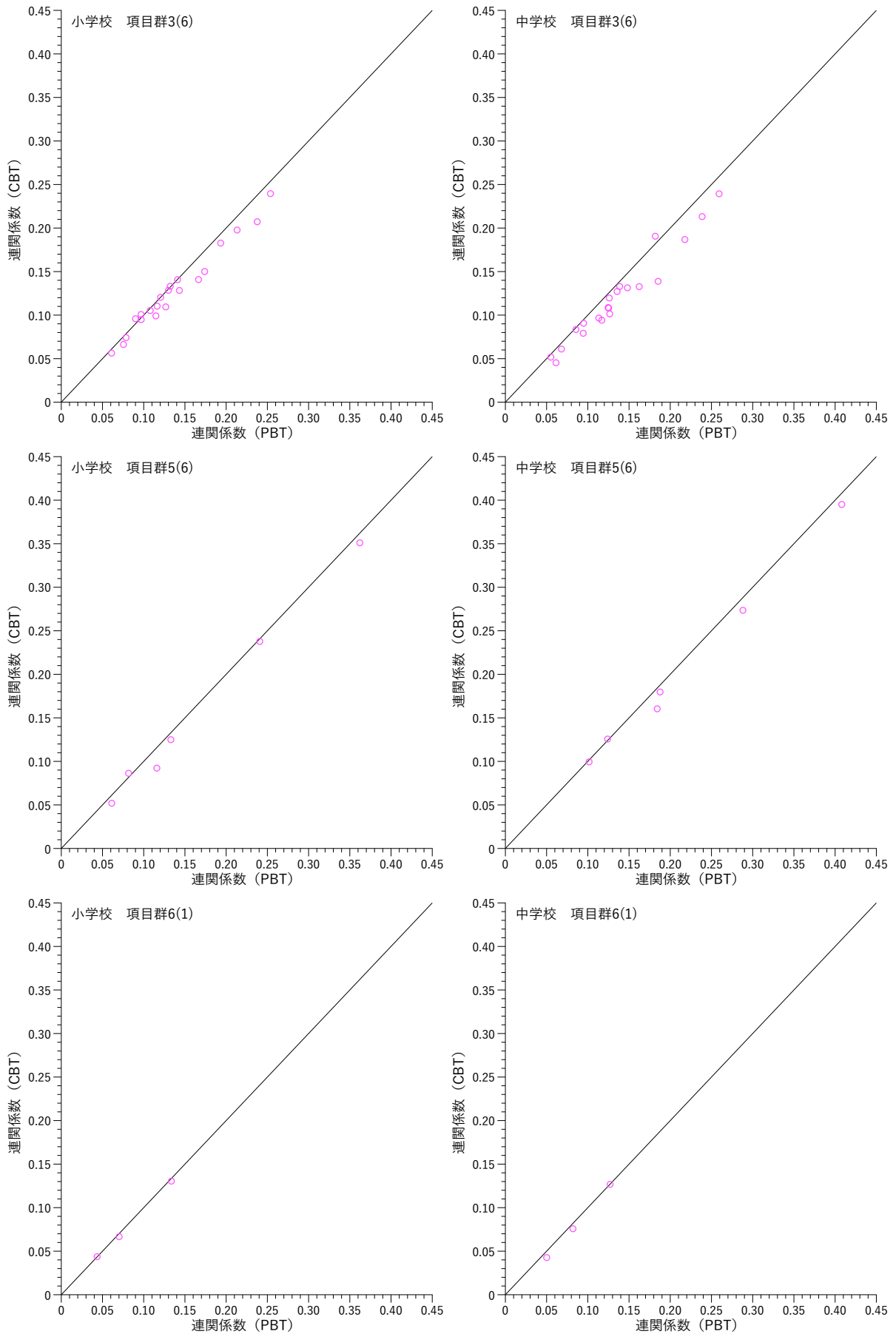


図 7.34. 項目間連関係数のモード間比較 (除無回答/誤記入・その 2)

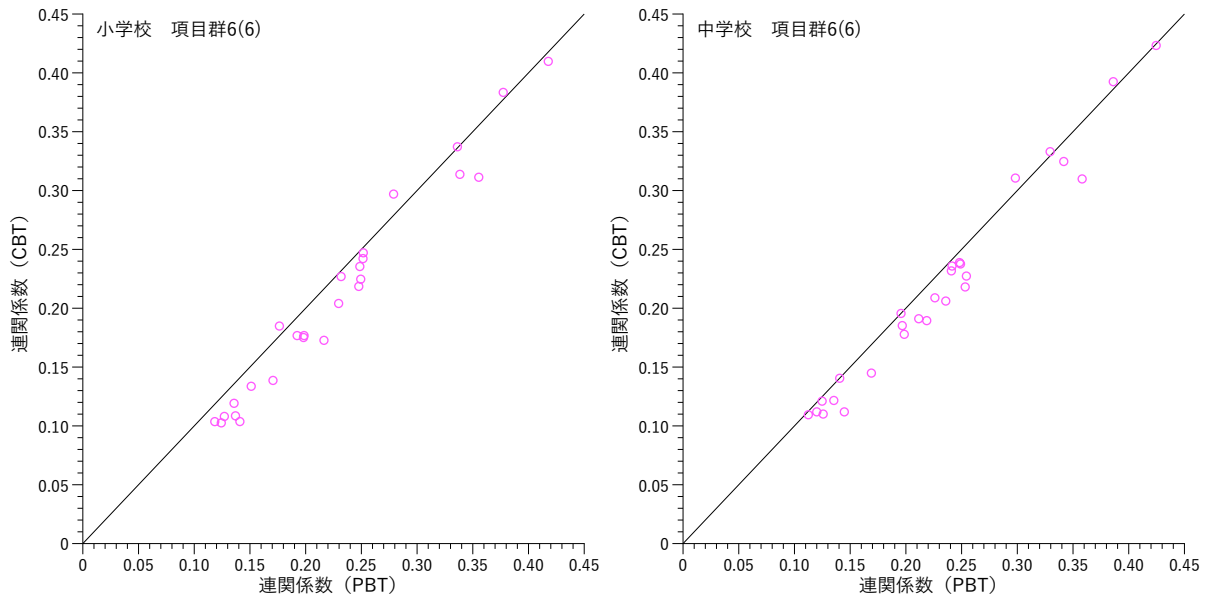


図 7.35. 項目間連関係数のモード間比較（除無回答／誤記入・その3）

CBT と比べて PBT の方が一般に項目間の連関係数は大きい。PBT では紙面の上でマトリックス型に回答選択肢が示されているためであろう。

14. まとめ

本章では、保護者に対する調査におけるモード間での回答傾向の違いを分析した。その結果、両モード間に顕著な差異は認められなかったが、以下の点が明らかとなった。

- PBT と比べ CBT の方が、低学力の児童・生徒の保護者が未回収となりやすいが、ウェイトの調整によって補正は可能である。
- 一般に CBT と比べ PBT の方が無回答は生じやすい。特に PBT では紙面のレイアウトによっては無回答の割合が大きくなることがある。無回答は両モードともに、低学力の児童・生徒の保護者で生じやすい。
- PBT と比べ CBT の方が、より選ばれる選択肢がさらに選ばれるようになり、回答が特定の選択肢に集中することで、項目の標準偏差が小さくなる傾向がある。
- 保護者の学歴は両モードの間に差異は認められない。年収は CBT と比べ PBT の方が高い傾向にあるが、紙面のレイアウトが影響した可能性もある。
- マトリックス型の項目では、個人内の回答のバラツキは両モード間で大きな差異は認められない。ただし、項目間の関連は CBT と比べ PBT の方が強くなる。

以上をまとめると、従来 PBT で実施していた保護者調査を今後 CBT で実施するに当たって、大きな問題は見出せなかった。むしろ、PBT では紙面のレイアウトが回答に影響を与えている可能性があり、CBT へ変更することでそのような影響を排除できると期待できる。

第8章 訪問調査の概要と得られた知見

川口 俊明

知見の概要

「〇〇だけをしていれば学力が向上する」というほど話は簡単ではないが、あえて「成果をあげている学校」と「成果をあげることができなかった学校」の違いを挙げるとすれば、それは狭義の学力も重点課題の一つとして視野に入れつつ、学びに向かう子ども集団を作ることができたかどうかという点にかかっているように思える。

現行の全国学力・学習状況調査の設計では、どうしても「成果をあげている学校」「成果をあげることができていない学校」を教育関係者が納得するような形で特定することが難しい。ある程度数字で学校教育の成果を評価するのはやむを得ないとしても、その限界や危険性も同時に議論されていく必要がある。

1. 対象校の選定

序章で述べたように、訪問調査の目的は大きく二つある。一つは、学力を維持(あるいは向上)させている「成果をあげている学校」への訪問調査を行い、学力の維持・向上に有益な取り組みの在り方に関する情報を収集することである。もう一つは、学力向上に伸び悩んでいる学校や教員等に対しても聞き取り調査を行い、学力の伸び悩みの要因となっているのは何かについて、幅広く情報を収集することである。

この両者の目標を達成するため、以下のような手順で対象校を選定した。まず、2021年度から2024年度までの全国学力・学習状況調査(悉皆調査)の国語と算数・数学の得点を、年度ごとに平均50・標準偏差10の偏差値に変換する。続いて年度ごとの学校の平均偏差値を計算する。その上で学校ごとに回帰分析を行い、学校ごとの回帰係数を算出する(図 8.1)。ここで回帰係数が全国の平均より1標準偏差以上+の学校を「成果をあげている学校」、逆に1標準偏差以上-の学校を「成果をあげることができなかった学校」と定義する。

その上で、市町村教育委員会ごとに「成果をあげている学校」「成果をあげることができなかった学校」の割合を計算し、「成果をあげている学校」の割合が小学校・中学校ともに高い教育委員会を「成果をあげている学校」が多い教育委員会として、調査対象に選定した。市町村教育委員会を選定単位とした理由は、大きく二つあり、一つは「成果をあげてい

る学校」を支える教育委員会の施策にも着目しようと考えたからである。公立の小中学校の職員は定期的に異動するため、個々の学校が力を発揮し続けるためには、教育委員会のサポートが欠かせない。このような観点から、今回の調査では公立の小中学校の実践を支える教育委員会の施策も調査対象に含めることとしている。

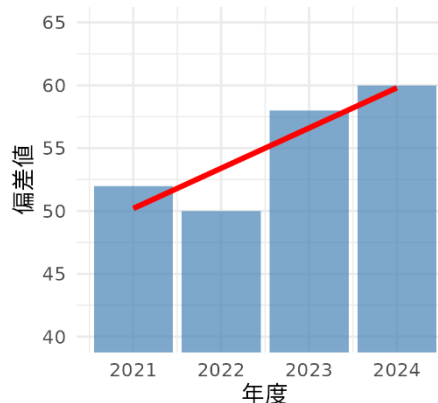


図 8.1. 回帰分析のイメージ

教育委員会を選定対象としたもう一つの理由は、「成果をあげている学校」の選定方法に不十分な点があるためである。先に示した回帰分析による対象校の選定は簡便な方法のため、基準となる 2021 年度の成績がたまたま極端に低かった学校が、「成果のある学校」と判定されてしまうという課題がある。この課題を回避するには、同一の子どもの学力の変化を把握し「同じ子どもの学力がどの程度伸びているか」という観点から「成果をあげている学校」を特定しなければならない。しかし全国学力・学習状況調査は小学 6 年生・中学 3 年生の一時点の学力しか把握しておらず、「学力の伸び」を捉えることができない設計になっており、こうした調整を施すことはできなかった。そこで訪問調査の対象として「成果をあげている学校」が複数存在する教育委員会を選ぶことで、事前に教育委員会から対象校の情報を収集し、「成果をあげている学校」の中でも特に特徴的な取り組みをしている学校に調査対象を絞るという方策をとったのである。

なお、町村の規模では学校数が少ないために、「成果をあげている学校」が複数存在するケースは稀である。今回は「成果をあげている学校」が複数存在することを調査対象の選定条件としたため、対象自治体はすべて市教育委員会となっている。小規模自治体の施策については、今回の訪問調査ではわからないという点に留意されたい。

「成果をあげることができなかった学校」の調査については、「成果をあげることができなかった学校」の数が多い教育委員会のうち、調査メンバーが日頃から調査研究等で関係を築いている教育委員会に対して調査の趣旨を説明し、承諾を得られた自治体の学校を

対象に実施した。「成果をあげている学校」と「成果をあげることができなかった学校」の特徴を比較するために、これらの自治体では「成果をあげている学校」「成果をあげることができなかった学校」のいずれも調査を行うこととした。「成果をあげている学校」が多い教育委員会と同様の選定手順をとらなかった理由は、ネガティブなイメージのある「成果をあげることのできなかつた学校」の調査を実施するには、対象校や教育委員会が調査の趣旨を理解し、関係者が率直な「本音」を語ってくれることが重要と判断したためである。対象の選定方法が「成果をあげている学校」と異なるため、訪問調査のレポートを解釈する際は留意が必要である。たとえば「成果をあげることができなかった学校」の調査を行う教育委員会の選定は、単純にその数が多い自治体（≠割合が高い自治体）を対象としている。つまり、ある程度の学校数を持つ自治体なら、どこでもこの基準に該当する可能性がある。「成果をあげることができなかった学校」が多いからと言って、その自治体の教育施策に大きな課題があるとは言えない。

さて、ここまで述べた手順を踏んだ上で、本調査研究の対象自治体は7、対象校は19校（小学校 10 校・中学校 9 校）とした。できるだけ幅広い自治体が対象となるように選定したため、都市部に位置する自治体だけでなく、地方に位置する自治体も含まれている。

訪問調査では、各市の教育委員会や学校での聞き取り調査に加え、可能な範囲で登下校や授業の様子を観察している。また自治体によっては複数回の訪問を行い、教育委員会が主催する研修会や、学校が重視する地域行事等に参加した。聞き取り調査では、教育委員会や学校の歴史や特徴、特に力を入れている取り組み、児童の学習の実態、生徒指導や学習環境づくりで重視していること等について、概ね 30 分から 180 分程度の時間をかけて尋ねた。

2. 訪問調査で得られた知見

以下では、訪問調査から得られた知見を大きく 3 点に整理する。個々の教育委員会・学校の概要については、第9章の訪問調査レポートを参照してほしい。

2.1. 成果をあげる要因は何か？

最初に指摘しておきたいことは、成果をあげる道筋は一つではなさそうだという点である。今回行った学校・教育委員会を対象とした聞き取り調査のレポートを見ると、確かに「成果をあげている学校」の割合が高い教育委員会では、特徴的な取り組みが行われていることが多い。ある教育委員会は、コロナ禍を経て「仲間との関わりの中で学ぶ」ことの重要性を

改めて意識し、「学び合い」に力を入れてきたという。別の教育委員会は、小中一貫教育を推進し、中学校区単位で授業方法やカリキュラム開発を進めてきたと語る。学力調査等を活用しつつ明確な目標設定を行うことで課題の明確化・改善を進めてきた教育委員会もあるし、全市をあげて授業研究に取り組んでいる教育委員会もある。ICTを効果的に活用している学校・教育委員会も少なくない。ただ、それぞれの教育委員会の特徴は異なっており、訪問調査から共通の特徴を見いだすことは難しい。さらに重要なことは、先に挙げた取り組み(たとえば小中連携など)は、「成果をあげることができなかった学校」でも行われていることがあるという点である。要するに、「〇〇だけをしていれば学力が向上する」というほど話は簡単ではないということだ。

もっとも、何か「成果をあげている学校」に共通の特徴を見いだしたいというのが人情であろう。あえて「成果をあげている学校」と「成果をあげることができなかった学校」の違いを挙げるとすれば、それは狭義の学力も重点課題の一つとして視野に入れつつ、学びに向かう子ども集団を作ることができたかどうかという点にかかっているように思われる。当たり前の話ではあるが、学校・学級の「荒れ」が発生してしまうと、学力向上どころではなくなる。また、学級崩壊までいかななくても、気持ちが勉強に向かない子が多かたり、児童生徒同士のトラブルが発生したりしているようでは、教員はその対応に時間をとられ学習指導に使える時間がどうしても少なくなってしまう。さらに昨今重視されている主体的な学びの推進や応用力の育成をしようと思えば、子どもたちに一定の基礎が身につけていることは重要である。今回の訪問調査でも、主体的な学びや応用力の育成に取り組みたいものの、子どもの現状を考えるとどうしても基礎・基本を優先せざるを得ないといった悩みを語る学校関係者も少なくなかった。要するに、高度な学びを実現するには、それを支える子ども集団や基本的な学習習慣の確立が重要だということである。なお、学校によっては学力調査の点数(いわゆる狭義の学力)を重視しておらず、一時的に点数が下がることにはこだわらないという方針を持つ学校もあった。このような場合は、どうしても今回の「成果をあげている学校」の基準には合致しづらいと思われる。

その点、「成果をあげている学校」(あるいは「成果をあげている学校」の割合が高い教育委員会)では、さまざまな方法で学びに向かう子ども集団を作り上げていたように見える。ただし、その方法は一様ではなく、授業研究に力を入れている自治体・学校もあるし、学力調査などを使って明確な目標を立てる自治体や、小中連携を通してしっかりと積み重ねをしていく自治体もあるということは、冒頭で述べたとおりである。当然ではあるが、こうした活動をするには、どのような授業の在り方・子どもの姿が望ましいのかという理想像が教育委員会レベル(あるいは学校レベル)で共有されている必要がある。教員のあいだに理想

像が共有されていない場合は、なかなか学びに向かう子ども集団を作ることは難しいように思われた。

なお、学びに向かう子ども集団の形成と関連して、いくつかの教育委員会は教員集団を支えるための施策を意識的に行っていたという点を指摘しておきたい。学びに向かう子ども集団を作るためには、教員の側にもそれなりの「余裕」が必要である。「成果をあげている学校」には、効果的に加配教員（あるいは学校を支援するための人材）が配置されており、そこで生まれた「余裕」を使うことで、教員たちが自己研鑽に励んでいる事例が見られた。もちろん多くの自治体で部活動の地域移行や ICT の活用といった「働き方改革」は取り組まれているが、こうした改革がうまくいくには、やはりそれなりの人的サポートが必要である。教員集団を支える教育行政の重要性についても強く訴えておきたい。

2.2. 学校現場は学力向上を最優先にしているわけではない

次に強調しておきたいことは、今回の訪問調査では「成果をあげている学校」「成果をあげることができなかつた学校」ともに、必ずしも学力向上を最優先課題としていなかったという点である。よく知られているように、日本の学校は学力（≡認知能力）の育成にとどまらず、さまざまなことを達成するように求められているし、教員自身もそれを当然と考えている（恒吉 2008）。テストで測定される学力は、学校が育てるべき力の一部でしかないと考えられる学校関係者も多いだろう。

今回訪問した学校・教育委員会も、いずれもテストの点数（≡狭義の学力）の重要性を否定こそしないものの、テストで測定することが難しい学力（≡広義の学力）を育成することを強調していた。たとえ学力が向上している「成果をあげている学校」の教員であっても、自校の課題として地域社会で自立して生きる「たくましさ」を身につけさせなければならないと語るなど、狭義の学力にとどまらない広い学力観を有している。たとえ学力調査では「成果をあげることができなかつた学校」であっても、できるだけ子どもたちが自分たちで企画を考える機会を設け、活動の中で自分や友達の良さを見つけることで少しでも自己肯定感を高めていけるように取り組むなど、広義の学力を育てる中で狭義の学力も育つという信念を語る学校が多かった。

不登校や課題を抱えやすい児童生徒に寄り添う学校が多かった点も重要である。「成果をあげている学校」であるか否かにかかわらず、どの学校の教員も課題を抱えやすい児童生徒と向き合い、なんとかサポートしていこうとさまざまな取り組みを行っている様子が観察された。

こうした学校・教育委員会の姿勢を見て感じるのは、学力調査の結果だけで、個々の学

校・教育委員会の成果を測定しようとする危険性である。今回の私たちの訪問調査は、学力調査の結果をもとに、各学校を「成果をあげている学校」と「成果をあげることができなかった学校」に分類している。しかし実際に訪問してみると、「成果をあげている学校」であっても狭義の学力にだけ特化しているわけではないし、「成果をあげることができなかった学校」の教員が努力をしていないわけでもない。「成果をあげることができなかった学校」であっても、教員たちは厳しい課題を抱えた子どもたちに向き合い、なんとか状況を変えようと努力しているように見えた。単純に学力調査の結果で学校・教育委員会を評価してしまうと、狭義の学力にとどまらず、幅広い学力を育てようとしている日本の小中学校の実践の良さが見えなくなってしまう危険がある。学力調査の高低だけで、個々の学校を評価することの危うさに真摯に向き合い、より多様な学校を評価する指標の在り方について、考えていく必要があると言えるだろう。

2.3. 「成果をあげている学校」を特定する手法について

最後に強調しておきたいこととして、現行の全国学力・学習状況調査の設計では、どうしても「成果をあげている学校」「成果をあげることができていない学校」を教育関係者が納得するような形で特定することが難しいというものがある。今回の訪問調査では「成果をあげている学校」「成果をあげることができていない学校」という判定基準について、一時点の学力調査の結果をもとに学校を評価することを批判する声が聞かれた。すでに指摘したように、今回採用した「成果をあげている学校」の選定方法では、基準となる 2021 年度から 2024 年度の成績の差が大きかったことで、たまたま「成果をあげている学校」（あるいは「成果をあげることができなかった学校」と判定されてしまうという課題がある。他にも、小学 6 年生・中学 3 年生の時点の学力ではなく、将来の子どもたちの育ちも含めて学校の実践を評価するべきではないかという声もあった。データの制約上やむを得ないことではあるが、個々の学校の平均正答率等の調査結果が出る以上、できるだけ関係者が納得するような調査設計（および対象の選定方法）になっていることが望ましいと思われる。

すでにいくつかの教育委員会は、子どもの「学力の伸び」を調べることができる学力調査を使い、単に成績の良い（悪い）学校を特定するのではなく、子どもの学力を伸ばしている学校（あるいは伸ばすことができていない学校）やその実践を分析するようになってきている⁽¹⁾。今回の訪問調査でも、子ども一人一人の学力や非認知能力の変化を可視化し、学校・学級経営に活かせるような仕組みが存在すると語る学校・教育委員会もあった。こうした取り組みも参考に、全国学力・学習状況調査を利用して、学校・教育委員会の成果を評価するより望ましい方法について検討していく必要がある。

なお、管見の限りでは、日本には小中学校の教育が卒業後の進路や就職にどのような影響を及ぼすか分析することのできる調査は存在していない。しかし、たとえばアメリカには同一の子どもを幼少期から成人になるまで追跡調査し、学校教育が将来の進路や就職といったキャリアにどのような影響を及ぼすか分析できる調査が存在する(垂見・川口・西 2023)。こうした諸外国の追跡調査も参考に、学力調査の在り方を見直していく必要があるだろう。

もっとも、全国学力・学習状況調査で一人一人の子どもの「学力の伸び」を測ることが、良い教育に繋がるかどうかはわからない。仮に子どもの「学力の伸び」を測ることができるようになったとしても、狭義の学力だけに特化した学校を日本社会が受け入れるとは限らないからである。先に触れたように、日本の小中学校は必ずしも狭義の学力の向上だけを目的としているわけではない。教育においても無駄の削減や EBPM(根拠に基づく政策立案)が叫ばれる昨今であるから、ある程度数字で学校教育の成果を評価するのはやむを得ないとしても、その限界や危険性も同時に議論されていく必要があるだろう。今回の訪問調査のレポートについても、単に学力調査から見える「成果をあげている学校」「成果をあげていない学校」の特徴という観点から読むのではなく、学力調査で学校を評価することの危うさや、より望ましい学校の評価の在り方を考える材料としていただければ幸いである。

〈注〉

(1)子どもの「学力の伸び」を測ることのできるテストの例としては、埼玉県学力・学習状況調査がもっとも有名だろう。埼玉県学力・学習状況調査については、同県のウェブサイト (<https://www.pref.saitama.lg.jp/f2214/gakutyuu/20150605.html>) も参照されたい。

〈引用文献〉

恒吉僚子, 2008, 『子どもたちの三つの「危機」－国際比較から見る日本の模索』勁草書房。

垂見裕子・川口俊明・西徳宏, 2023, 「米国における大規模学力パネル調査の特徴－全米教育統計センターが実施する調査を事例に－」『日本テスト学会誌』19(1), 135-153.