

全国学力・学習状況調査の付帯調査にみる 大学進学率地域間格差の遠因

倉元 直樹（東北大学）、延沢 恵理子（山形県立東桜学館中学校・高等学校 / 東北大学）

大学進学がユニバーサル段階に達した現在でも大学進学機会が万人に開かれているとは言い難い。それを示す指標の一つに都道府県別大学進学率がある。地域間格差が何に由来するのか、本研究では全国学力・学習状況調査のデータに基づき、初中等教育段階の児童・生徒の生活実態からその糸口を探る。令和5（2023）年度「学校基本調査」における大学進学率を被説明変数、令和6（2024）年度「全国学力・学習状況調査」のいくつかの質問項目を説明変数として重回帰分析を行った。その結果、小学校6年生、中学校3年生の双方とも、学校外の環境と経済力が特に大きな影響力を持つ可能性が示唆された。

1 問題

1.1 大学進学に関わる地域間格差

令和6（2024）年12月に確定値が公表された「学校基本調査」結果概要によると、令和6（2024）年度において我が国全体の大学進学率は59.1%となり、過去最高を記録した（文部科学省, 2024）。少子化による影響で競争倍率が緩和される中、令和6（2024）年に文部科学大臣代理が中教審に宛てた諮問資料では「全国学力・学習状況調査における地域間格差は縮小傾向」との認識が示された（中央教育審議会, 2024）。

一方、学力上位層では大学入学者選抜における地域間格差の拡大が起こっている（例えば、末永・倉元, 2002, 倉元, 2024）。また、令和6（2024）年度の都道府県別大学進学率の最高値と最低値の差は35.3ポイントにも上り、歴然とした地域間格差が存在する¹。

1.2 東北地方の問題から

東北地方の高校現場では、特に東日本大震災以降、公立高校から難関大学に合格しにくくなったという印象が広く共有されている（延沢, 2023）。実際、受験教科科目の負担増、探究活動やICTの導入、コロナ禍の対応等で現場の多忙感が増した学校システム側の問題もあるが、これは東北地方に限ったことではない。大学進学率の地域間格差の原因は、直接的には都道府県における設置大学数などの大学のインフラや大学進学直前の学校段階である後期中等教育の水準に求められがちである。大手予備校や受験産業へのアクセス環境、私立高校の学費や塾・予備校等の経費を賄うための保護者の経済状況など、様々な要因が錯綜して作用している結果として、高校段階の教育水準の地域間格差が生じていることは否めない。

一方、それに加えて、高校入学以前の経験で従来か

ら既に存在していた地域間格差も、近年一層拡大しつつあるという印象がある。特に、大学進学を目指すはずの生徒の学習指導において、獲得している語彙や現行の学習指導要領の下で行われている探究活動を中心とした高校での学習の前提となる先行体験の不足、勉強の習慣や学習に対する耐性のなさ等、入学段階で生徒のレディネス不足を高校教員が感じる機会が増加している。東日本大震災に由来する環境や意識の変化だけでは説明できない。高校入学以前の格差拡大が事実だとすれば、学習時間の積み重ねをとりわけ必要とする高学力層の大学入学者選抜において、影響が大きくなるのも不思議ではない。また、仮に高校段階で教育環境条件が均一化されたとしても、高校入学時点ですでに生じている差を3年間の高校教育期間で補うのは難しい。

義務教育で教育成果が上がりにくくなっている原因の一つとして、実質的な授業時間の減少が考えられる。例えば、学習指導要領に示された小学校5年生の国語、算数、理科、社会の4科目の標準時数は1965年と2017年で年間180時間減少している（大森, 2024）。さらに、ある公立小学校教員によると、「以前は今の数倍の余剰時数があり、ゆとりをもって教えられていたが、昨今の働き方改革の流れで文部科学省より余剰時数削減の通知が出て、現在は4教科で約20時間程度しか確保されていない」という。総合的な学習の時間や外国語の時間が加わり、小学校で学ぶ総時間数には大きな変化はないように見える。しかし、基礎となる4教科の時数不足が数年分積み重なることの影響は決して小さくない。通塾率の高い地域ではその不足を学校外の私的教育で埋めることができて、外部のリソースが乏しい地域では不足を埋められないまま進級していくことになる。状況が異なる地域に一律の政策的

介入が為されると、格差がより拡大することになる。

本研究は全国学力・学習状況調査のデータから高校入学以前の児童・生徒の生活実態に焦点を当て、大学進学率にみられる地域間格差に影響する小中学校段階の問題点を探る手掛かりを見出すことを試みる。

1.3 全国学力・学習状況調査

全国学力・学習状況調査は、「義務教育の機会均等とその水準の維持向上」「学校における児童生徒への教育指導の充実や学習状況の改善」「教育に関する継続的な検証改善サイクルの確立」を目的として、平成19(2007)年度から導入された、年1回小学校6年生(以下、小6と表記する)、中学校3年生(以下、中3と表記する)に対して全国一斉に実施される悉皆学力調査である²⁾。調査内容は、以下の3つの部分に分かれている。

- ① 教科に関する調査
- ② 児童・生徒に対する生活習慣や学習に関する質問紙調査
- ③ 学校に対する学校環境に関する質問紙調査

①については、初年度から国語と算数・数学の学力調査が実施されている。平成24(2012)年からは3年に1度程度理科が追加され、平成31(2019)年からは同じく3年に1度程度英語が追加された。なお、当初は「知識」と「活用」を問う問題に分かれていたが、平成31(2019)年からは、全ての教科において「知識」と「活用」を一体的に問う問題形式に変更されている。

②については、「朝食を毎日食べている」等の生活習慣に関することや「自分には良いところがあると思う」等の自己に対する認識を問うもの、学校での授業への姿勢や教科科目に対する好悪や学習方略など多岐に渡っている。令和7(2025)年度では、小6が63項目、中3が65項目から構成されている。本研究では②を「付帯調査」と呼ぶ。

③については、学校規模や指導体制などの80質問項目で構成されている。(文部科学省,2025)

本研究では、付帯調査の都道府県別集計データを用いて児童・生徒の生活実態に関わる分析を行う。

2 方法

2.1 分析対象データ

令和5(2023)年度学校基本調査(文部科学省,2023,2024)を用いて大学進学率を定義して被説明変数として用いることとした³⁾。さらに、令和6(2024)年度「全国学力・学習状況調査」(国立教育政策研究所,2024)の付帯調査から日常生活や学習態度に関する質

問項目を選定して関係性を探ることとした。

本研究で分析に用いた項目の概要は表1-1～表1-3の通りである。実際の項目の表現はやや長い文章となっているため、項目の内容が判別できる程度に要約して掲載した。表1-1の質問項目は(5)(6)(22)が「1:4時間以上」～「6:全くしない」(21)が「1:3時間以上」～「6:全くしない」の6肢択一である。表1-2の各項目は「問26放課後や週末に何をして過ごすことが多いですか」に対する選択肢となっている。選択数は無制限である。なお、(26-10)は回答の具体的な内容が一意に特定できないため、分析から除外することとした。表1-3の各項目は「1:当てはまる」～「4:当てはまらない」の4肢択一となっている。項目内容は、表現も含めて基本的に小6と中3で同一だが、表1-2の26-1,26-2は例外である。また、表1-3の(38)は小6用が「算数」、中3用が「数学」となっている。

表1-1 学校外での過ごし方に関する質問項目

番号	項目内容
(5)	TVゲームに費やす時間(平日)
(6)	SNSや動画視聴に費やす時間(平日)
(21)	学校の授業時間以外の勉強時間(平日)
(22)	学校が休みの日の勉強時間(塾等含む)

表1-2 放課後や週末の過ごし方に関する質問項目

番号	項目内容
26-1	家で勉強や読書(小6)
26-1	学校の部活動(中3)
26-2	子供教室・児童クラブ(小6)
26-2	家で勉強や読書(中3)
26-3	地域活動に参加
26-4	学習塾など学校や家以外の場所で勉強
26-5	習い事(スポーツを除く)
26-6	スポーツ(スポーツに関する習い事含む)
26-7	家でTV、動画、ゲーム、SNS
26-8	家族と過ごしている
26-9	友達と遊んでいる
26-10	1～9に当てはまるものがない(除外)

表1-3 学習態度に関する質問項目

番号	項目内容
(17)	自分と違う意見について考えるのは楽しい
(34)	学習内容を見直し、次の学習につなげる
(35)	授業で学んだことを学習や実生活に生かす
(36)	先生は分かるまで教えてくれていると思う
(37)	友達や周囲の人の考えを尊重、互いに協力
(55)	算数(数学)の解き方が不明でも諦めない

本研究で説明変数として利用するデータは各選択肢の選択率を都道府県別に集計したものである。

2.2 データの変換

表 1-2 の各項目はそれぞれが独立であり、都道府県別の選択率をそのまま利用することが可能である。

一方、表 1-1、表 1-3 については各選択肢の選択率を変換して尺度化することが分析の前提となる。本研究では、該当する各変数の選択肢についてリッカート法によって等間隔で得点化し、選択率を重みとした重み付き平均値を算出して、以後の分析に用いることとした。なお、数値が大きい方が、時間が長いことを意味するように、全ての項目を逆転項目とした。

2.3 説明変数の分類と構成

表 1-1 の 4 変数のうち、(22) を除く 3 変数は「普段（月曜日から金曜日）」の過ごし方を示す変数に関する質問である。したがって、これらを「平日」とする。

表 1-2 の 9 項目に加え、表 1-1 (22) は「放課後・週末の過ごし方」に関する質問である。したがって、これらを「放課後・週末」とする。なお、小 6 と中 3 では 26-1、26-2 の内容が異なっている。小 6 の 26-1 と中 3 の 26-2 が内容的に同一である。小 6 の 26-2 が「子供教室・児童クラブ」であるのに対し、中 3 の 26-1 は「学校の部活動」である。

表 1-3 の 6 項目は学習に関わる考え方、姿勢を問う質問となっている。したがって、これを「学習態度」とする。

以上に加えて都道府県別の公立小中学校について、在籍児童生徒数を学校数（文部科学省，2024）で割った数（学校規模）を行動範囲の制約に関する便宜的な指標として用いることとした。義務教育段階の児童・生徒は保護者やそれに代わる大人の補助なしに自動車などで移動することができない。したがって、日常生活には徒歩生活圏にあるリソースが自律的行動の制約条件となる。学校規模の大きさは、学区内の人口密度が高さや児童・生徒の通学区域の狭さを意味することから、帰宅後の往来に関する物理的制約の度合いを示す。つまり、学校規模が小さいということは学区が広く、広域からの通学が想定される。私立学校に学区は存在しないので、あくまでも一つの目安である。

本研究の分析では都道府県がオブザベーションとなるため、 $n=47$ という制約がある。説明変数を少数に絞らなければ、意味のある結果を見出すことができない。そこで、本研究の分析の目的に鑑み、全変数を用いて小中学校ごとに主成分分析を行い、多重共線性

を抑えた少数の説明変数に集約することを試みる。

3 結果

3.1 大学進学率

表 2 は令和 5（2023）年度の都道府県別大学進学率を降順に並べたものである³⁾。上位に大都市圏が並ぶ一方で、下位 10 県は全て東北と九州が占めている。

表 2. 都道府県別大学進学率

都道府県	進学率%	都道府県	進学率%	都道府県	進学率%
1.東京	68.4%	17.茨城	48.5%	33.北海道	41.4%
2.京都	66.4%	18.静岡	47.9%	34.島根	41.4%
3.山梨	55.8%	19.栃木	47.8%	35.鳥取	40.1%
4.大阪	55.8%	20.岐阜	47.6%	36.山形	39.3%
5.神奈川	54.5%	21.高知	47.5%	37.大分	39.2%
6.兵庫	54.1%	22.香川	47.3%	38.長崎	38.9%
7.福井	53.2%	23.群馬	47.2%	39.福島	38.8%
8.広島	53.0%	24.和歌山	46.9%	40.熊本	38.6%
9.埼玉	51.4%	25.愛媛	46.5%	41.岩手	38.1%
10.愛知	51.3%	26.福岡	46.0%	42.佐賀	37.9%
11.千葉	51.1%	27.富山	45.6%	43.宮崎	37.9%
12.奈良	50.9%	28.宮城	45.4%	44.秋田	37.3%
13.石川	50.9%	29.新潟	43.9%	45.沖縄	36.1%
14.岡山	49.0%	30.三重	42.9%	46.山口	36.0%
15.滋賀	49.0%	31.長野	42.8%	47.鹿児島	32.0%
16.徳島	48.9%	32.青森	42.7%		

3.2 説明変数の構成

説明変数として選択した 20 項目の相関行列を固有値分解した。直交解を求めて同一尺度を構成する項目を選定し、標準化した上で和を求め、信頼性係数の推定値（ α 係数）を算出した。

小 6 では 1 を超える固有値が 6 個得られ（ $\lambda_1=7.0 \sim \lambda_6=1.1$ ）、累積寄与率が 86%に達した。バリマックス回転を行った結果を表 3 に示す。概ね .7 程度以上をもって尺度に加えることとした。なお、「26-7 家で TV・ゲーム等（放課後・平日）」は 3 つの主成分に .42～.59 のやや大きい負荷を示し、分類が判然としないため、以後の分析からは除く。

第 1 成分に負荷が高い尺度 1 は表 1-3 の 6 項目から成る。「学習態度（ $\alpha=.96$ ）」とする。第 2 成分に負荷が高い尺度 2 は「26-5」「26-4」「学校規模（小学校）」

「26-9」の 4 項目に「26-2」が逆転項目として加わっている。いずれも放課後や週末に学校や家庭から離れて外出する行動を示す行動なので「一人で外出（放課後・週末）（ $\alpha=.84$ ）」とする。第 3 成分に負荷が高い尺度 3 は「(22)」「(21)」「26-6」の 3 項目から成る。

「勉強時間（ $\alpha=.82$ ）」とする。第 4 成分に負荷が高い尺度 4 は「26-3」「26-6」の 2 項目から成る。基本的には保護者が同伴して自宅外で活動する「地域・スポ

表 3. 小6の説明変数に関する主成分分析結果（バリマックス回転後の構造）

項目	第1成分	第2成分	第3成分	第4成分	第5成分	第6成分	R^2
(55) 解き方が不明でも諦めない	.92	-.09	.02	.09	-.14	.08	.89
(34) 学習を見直し、次につなげる	.91	-.29	.16	.08	.05	-.04	.95
(37) 周囲の考えを尊重、互いに協力	.89	-.20	.13	.09	.11	.12	.89
(17) 違う意見を考えるのは楽しい	.89	.05	.08	-.13	-.16	.12	.86
(35) 学んだことを実生活等に生かす	.86	-.32	.22	.07	.04	.10	.91
(36) 先生は分かるまで教えている	.76	-.40	-.27	-.07	.13	.07	.84
26-5 習い事（放課後・週末）	-.29	.83	-.20	-.21	-.17	.24	.93
26-4 勉強（学習塾等）（放課後・週末）	-.27	.75	.14	-.50	-.17	.06	.94
公立小学校の規模	-.24	.72	.20	-.20	.00	-.30	.75
26-9 友達と遊ぶ（放課後・週末）	-.23	.71	-.20	.16	.39	-.06	.78
26-2 児童クラブ等（放課後・週末）	.12	-.70	.12	-.40	-.24	.18	.77
(22) 勉強時間（塾等含む）（休日）	.14	-.10	.88	-.19	-.17	-.13	.88
(21) 勉強時間（塾等含む）（平日）	.02	.15	.81	-.34	-.19	.02	.83
26-1 家で勉強や読書（放課後・週末）	.29	-.32	.71	.36	-.21	.27	.93
26-3 地域活動に参加（放課後・週末）	-.13	-.09	-.15	.75	-.20	.05	.65
26-6 スポーツ（放課後・週末）	.12	.02	-.12	.73	-.21	.13	.62
(5) TV・ゲームの時間（平日）	-.09	-.00	-.21	-.14	.92	.10	.92
(6) SNSや動画視聴の時間（平日）	.08	.11	-.21	-.28	.86	-.12	.89
26-8 家族と過ごす（放課後・平日）	.15	-.05	-.00	.09	-.06	.96	.96
26-7 家でTV・ゲーム等（放課後・平日）	<i>.31</i>	<i>-.15</i>	<i>.03</i>	<i>.53</i>	<i>.42</i>	<i>.59</i>	<i>.93</i>
寄与	5.15	3.34	2.38	2.34	2.30	1.64	

表 4. 中3の説明変数に関する主成分分析結果（バリマックス回転後の構造）

項目	第1成分	第2成分	第3成分	第4成分	第5成分	R^2
(34) 学習を見直し、次につなげる	.95	-.16	.01	-.11	.08	.95
(35) 学んだことを実生活等に生かす	.89	-.23	.15	-.21	-.03	.91
(37) 周囲の考えを尊重、互いに協力	.88	-.11	.23	-.19	.09	.89
(55) 解き方が不明でも諦めない	.87	-.05	-.01	.00	.21	.80
(17) 違う意見を考えるのは楽しい	.87	-.12	.20	.03	.17	.84
(36) 先生は分かるまで教えている	.85	.03	.03	-.25	-.08	.80
(6) SNSや動画視聴の時間（平日）	-.06	.87	-.09	.30	-.15	.89
(5) TV・ゲームの時間（平日）	-.04	.87	-.17	.07	-.13	.80
26-9 友達と遊ぶ（放課後・週末）	-.14	.77	.06	.19	.07	.66
26-2 家で勉強や読書（放課後・週末）	.27	.66	.57	.19	.18	.90
(22) 勉強時間（塾等含む）（休日）	.20	-.73	.38	.45	-.03	.92
26-8 家族と過ごす（放課後・平日）	-.03	-.14	.91	-.14	.20	.91
26-7 家でTV・ゲーム等（放課後・平日）	.13	-.12	.88	.04	.19	.85
26-1 部活動（放課後・平日）	.19	-.05	.79	-.06	.03	.67
(21) 勉強時間（塾等含む）（平日）	-.03	-.26	.11	.90	-.16	.91
26-4 勉強（学習塾等）（放課後・週末）	-.30	.33	-.10	.81	-.17	.90
公立中学校の規模	-.20	.27	-.17	.74	.02	.69
26-5 習い事（放課後・週末）	-.36	.47	-.07	.64	.28	.84
26-3 地域活動に参加（放課後・週末）	.13	-.01	.13	-.16	.87	.82
26-6 スポーツ（放課後・週末）	.17	-.19	.37	.03	.72	.73
寄与	5.21	3.74	3.06	3.00	1.66	

ーツ（放課後・週末）（ $\alpha=.61$ ）」とする。第5成分に負荷が高い尺度5は「(5)」「(6)」の2項目から成る。

「TV・SNS（平日）」とする。第6成分に負荷が高い項目は「26-8」のみであるが、因子分析におけるいわゆる潜在因子を仮定しているわけではないので、単独項目から成る尺度6として重回帰分析の説明変数に加えることとした。

中3では1を超える固有値が5個得られ（ $\lambda_1=7.5 \sim \lambda_5=1.1$ ），累積寄与率が83%に達した。バリマックス回転を行った結果を表4に示す。概ね.7程度以上をもって尺度に加えることとした。なお，「26-2 家で勉強や読書（放課後・平日）」は2つの主成分に.57～.66のやや大きい負荷を示し，分類が判然としないため，以後の分析からは除く。

第1成分に負荷が高い尺度1は表1-3の6項目から成る。「学習態度（ $\alpha=.96$ ）」とする。第2成分に負荷が高い尺度2は「(6)」「(5)」「26-9」の3項目に「(26)」が逆転項目として加わっている。平日の放課後や週末に遊び，休日の勉強時間が逆転項目として加わっていることから，「娯楽享受（自由時間）（ $\alpha=.86$ ）」とした。第3成分に負荷が高い尺度3は「26-8」「26-7」「26-1」の3項目から成る。放課後や週末も家や学校で過ごすことから「家・学校（放課後・週末）（ $\alpha=.88$ ）」とする。第4成分に負荷が高い尺度4は「21」「26-4」「学校規模（中学校）」「26-5」の4項目から成る。「勉強・習い事（放課後・週末）（ $\alpha=.86$ ）」とする。第5成分に負荷が高い尺度5は「26-3」「26-6」の2項目から成る。「地域・スポーツ（放課後・週末）（ $\alpha=.69$ ）」とする。

尺度1（小6）と尺度1（中3）及び尺度4（小6）と尺度5（中3）が同一となっている。

3.3 重回帰分析による大学進学率の分析

小6は6変数，中3は5変数を説明変数として，大学進学率を被説明変数とする重回帰分析を行った。

結果を表5に示す。表5-1は各変数と被説明変数である大学進学率との単相関である。表4-2は小6，表4-3は中3の重回帰分析の結果である。

全変数を用いた場合，小6は $F(6,40) = 9.04, p < .0001$ ，説明率 $R^2 = .58$ （調整済み説明率 $R^2 = .51$ ），中3は $F(5,41) = 9.94, p < .0001$ ，説明率 $R^2 = .55$ （調整済み説明率 $R^2 = .49$ ）であった。小6のモデルでは「尺度2：一人で外出（放課後・週末）」が，中3のモデルでは「尺度2：娯楽享受（自由時間）」と「尺度4：勉強・習い事（放課後・週末）」が有意に大学進学率を説明する変数であった。

主成分分析の直交解を用いて説明変数を構成したことから，多重共線性は低いと思われるが，変数減少法を用いてモデル選択を行って構造を確認することとした。結果は表6の通りである。小6では「尺度2：一人で外出（放課後・週末）」に加えて「尺度3：勉強時間」を説明変数とするモデルが最適となった（ $F(2,44) = 24.01, p < .0001$ ，説明率 $R^2 = .52$ ）。中3は当初の説明変数群で有意な β 係数を示した2変数から成るモデルが最適であった $F(2,44) = 22.07, p < .0001$ ，説明率 $R^2 = .52$ ）。

表5-1. 各説明変数と大学進学率との相関係数

変数	相関係数
尺度1（小6）：学習態度	.22
尺度2（小6）：一人で外出（放課後・週末）	.68***
尺度3（小6）：勉強時間	.07
尺度4（小6）：地域・スポーツ（放課後・週末）	.24
尺度5（小6）：TV・SNS（平日）	.01
尺度6（小6）：家族と過ごす（放課後・平日）	.02
尺度1（中3）：学習態度	.17
尺度2（中3）：娯楽享受（自由時間）	.40**
尺度3（中3）：家・学校（放課後・週末）	-.00
尺度4（中3）：勉強・習い事（放課後・週末）	.67***
尺度5（中3）：地域・スポーツ（放課後・週末）	.17

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

表5-2. 小6のデータによる重回帰分析

説明変数	β 係数	t 値	p 値
1. 学習態度	0.11	0.88	.38
2. 一人で外出（放課後・週末）	0.79	6.45	.00
3. 勉強時間	0.13	1.04	.31
4. 地域・スポーツ（放課後・週末）	-0.19	-1.62	.11
5. TV・SNS（平日）	-0.13	-1.05	.30
6. 家族で過ごす（放課後・週末）	-0.14	1.28	.21

表5-3. 中3のデータによる重回帰分析

説明変数	β 係数	t 値	p 値
1. 学習態度	0.18	1.46	.15
2. 娯楽享受（自由時間）	0.28	2.41	.02
3. 家・学校（放課後・週末）	0.16	1.33	.19
4. 勉強・習い事（放課後・週末）	0.67	5.69	.00
5. 地域・スポーツ（放課後・週末）	-0.11	-0.94	.35

表6-1. 小6の変数選択モデル（変数減少法）

変数	β 係数	F 値	p 値
一人で外出（放課後・休日）	0.74	47.55	.00
勉強時間	0.23	4.52	.04

表 6-2. 中3の変数選択モデル (変数減少法)

変数	β 係数	F 値	p 値
娯楽享受 (自由時間)	0.11	4.03	.05
勉強・習い事 (放課後・週末)	0.61	15.69	.00

4 考察

最初に、本研究の分析から何らかの結論を導くには様々な意味で制約が大きいデータであることに配慮すべきである。まず、分析の単位が都道府県であることから、その結果について直接的に個人の行動の因果関係として解釈することはできない。また、説明変数の選択によっては、隠れたモデル外の第3の変数の影響を受けた無関係な変数が見かけの強い関係性を示す、いわゆる偽相関が生じる可能性も否めない。また、被説明変数として用いた大学進学率のデータは説明変数として用いた調査コホートの年代のものではない。実際に彼らのうちどの程度が大学に進学するかという事実が確定するには、その時期を待たなければならない。

大学進学率という指標の意味合いも時代に応じて変化している。高等教育機関の多様化が進んでいることから、高等教育全体への進学実態を示すには、四年制大学の他に短期大学 (本科・別科) や通信制の大学・短大、高等学校の専攻科等を加える必要があろう。一方、後期中等教育も多様化している。近年、広域通信制高校の在籍者が増加しているが、教育機関の所在地として登録されている都道府県が出身地として記録される。当事者の居住実態とはかけ離れているため、都道府県別の分析を行う場合には適切ではない。目的に応じて何を基準として指標を算出すべきかが異なるという複雑な状況が生じている。

その一方で、都道府県ごとに所在する高等学校からの大学進学動向が毎年激しく上下することはなく、安定していることから、調査年度にずれがあったとしても指標としての活用は可能と考えられる。地域間格差の所在を探ろうとする本研究の試みの中で、大学進学率の指標は欠かすことができない重要な役割がある。

全国学力・学習状況の付帯調査データを加工して大学進学率と関係が深い小中学生の生活実態に関する様々な側面を捉えるべく、本研究独自の視点で説明変数を作成した。小6において、「一人で外出 (放課後・休日)」できる状況も、中3において、「休日に勉強しないで友達と遊ぶ」ためのゲームやスマホが持てる状況も、最終的には従来からの教育社会学の知見 (例えば、松岡, 2016, 2018) と同様に、家庭の経済状況が大学進学に大きく影響しているという結果と言える。

一方、尺度を構成している項目の内容を細かく見ると、一部に興味深い結果を見出すことができる。変数減少法による変数選択をした場合、小6では、「尺度2: 一人で外出」に「勉強時間」を加えた説明変数とするモデルが最適となった。「一人で外出」の尺度を構成する項目は「26-5 習い事 (放課後・週末)」「26-4 勉強 (学習塾等) (放課後・週末)」「公立小学校の規模」「26-9 友達と遊ぶ (放課後・週末)」に加えて、「授業終了後に適切な遊びや生活の場を提供する (子ども家庭庁, 2025)」とされている「26-2 児童クラブ等 (放課後・週末)」が逆転項目として加わっている。これらの結果から子どもたちの日常生活をイメージした時、「26-9」の「遊び相手」となる「友達」とは、主として塾や習い事で顔を合わせるメンバーを指しているのではないかと考えられる。すなわち、小6段階においては、「尺度3: 勉強時間」をある程度確保していることに加え、家族や学校関係者のような平日の主な人間関係とは異なる人間関係の中に身を置き、一人で行動する経験が重要なのではないかと、という推論が成り立つ。塾は、保護者や学校の教師以外の大人との共通言語によるコミュニケーションの場でもある。塾とは異なり習い事は直接的に大学進学のための受験学力の育成に繋がるものと認識されてはいない。しかし、松岡 (2016) は Lareau (2003, 2011) の議論を援用しながら、「どれも技能・知識・態度・経験など学校や社会において望ましい『身体化された文化資本』の獲得を目的としている」と述べ、「親・学校教師以外の大人である講師・コーチという権威の指示を受け、適切に努力し、目的を達成し評価されるといった学校教育と似た経験を積むことができる」場であること、「大人が意図した教育的な時間を過ごす」ことを価値として指摘している (p.124)。さらに、塾や習い事で出会う友達は、小6の児童にとっては、居住地によって無作為的に偶然学校で出会う友人とは異なり、共有された目標に向かって共に上達を目指す仲間という位置づけの存在である。時間を費やす特定の目的が存在しない児童クラブ等との違いはそこにある。保護者や学校から離れた別の世界での人間関係の中に身を置く経験が子ども自身の社会関係資本の経験蓄積につながっているのかもしれない。

中3においては、「尺度4: 勉強・習い事」に加えて「尺度2: 娯楽享受 (自由時間)」を説明変数とするモデルが最適となった。休日や放課後などの自分の時間に「勉強しないで娯楽を享受する」ことを意味する尺度の値が高い方が大学進学に有利というのは、常識と矛盾する結果と思われる。個人レベルでも遊んでいる

方が大学進学に有利という解釈は成立しないだろうから、おそらく、家庭にゲームやスマホを購入して与えることのできる経済力があることが影響している結果と読むことが妥当であろう。小6と異なり、「26-9 友達と遊ぶ（放課後・週末）」がこの尺度に含まれていることも注目に値する。中学生の時期は、小学生時代と比べると大人目から離れて自立した行動が格段に広がる時期である。そのことを踏まえると、小6と同じ表現の項目ではあるが、友達と一緒に遊ぶ機会が塾や習い事に限定されていないと考えられる。小6とは意味合いが異なる項目として作用したと思われる。

尺度 2 には逆転項目として「26-2 家で勉強や読書（放課後・週末）」が含まれた。個人レベルで「中学生の段階では自宅で勉強や読書をしないほど大学進学率が高くなる」というのでは奇妙な解釈となる。同じく自由時間における学習活動を表す項目には「26-4 勉強（学習塾等）（放課後・週末）」もある。それを含む「尺度 4: 勉強・習い事（放課後・週末）」が大学進学率への説明力がもっとも強いことは示唆的である。これらの双方を突き合わせて考えると、費用をかけて学習塾などに通うことができない家庭や生活環境の生徒は、学校外で勉強する意思があったとしても支援する大人の存在なしに自宅で自己流の勉強せざるを得ない状況にあるという解釈が思い浮かぶ。中学生になると小学生段階よりも直接的に学校外での教育環境や家庭の経済状況が反映すると考えられるのではないだろうか。

最後に、冒頭で触れた東北地方の問題について、本研究の分析結果を踏まえて改めて考察を加えることとする。表 7 は放課後や週末の過ごし方に関する「26-4 学習塾など学校や家以外の場所で勉強」、「26-5 習い事（スポーツを除く）」について、東北 6 県の選択率を抜き出してまとめたものである。

表 7. 東北地方各県の「通塾」、「習い事」の状況

	小6		中3	
	項目 26-4	項目 26-5	項目 26-4	項目 26-5
全国平均	20.6%	36.0%	33.4%	22.0%
青森	11.7% (45)	26.6% (45)	17.9% (46)	16.0% (46)
岩手	10.1% (47)	24.4% (46)	15.6% (47)	16.4% (44)
宮城	17.5 % (30)	31.0% (39)	33.4% (23)	20.0% (31)
秋田	11.4 % (46)	23.4% (47)	21.5% (43)	12.6% (47)
山形	12.4 % (44)	29.5% (43)	19.9% (45)	18.9% (38)
福島	14.4 % (42)	27.0% (44)	28.8% (33)	17.2% (42)

() 内は都道府県別順位 (降順)

項目の内容から数値を通塾率や習い事の経験率と解釈すると、宮城県を除き、東北地方の各県は最低に近い値が並ぶ。通塾率が高い地域では、義務教育段階の学校における習得不足を塾の学習で埋めることができるが、低い地域では不足を埋められないまま進級してくる可能性が高い。しかし、問題はそれだけに止まらない。学習不足だけではなく、児童・生徒の自立を促す機会の提供が必要となると、果たして学校が主体となって関与できる余地がそこにはあるのだろうか。これは決して東北地方に限定される問題ではなく、人口減少に苦しむ多くの地方に共通の問題である。

家庭や学校外の経験の積み重ねには、家庭の社会経済的背景の影響だけではなく、子どもが一人でアクセスできる外部のリソースの豊かさやそこに至るための交通手段の存在が大きい。つまるところ、それは都市化の度合いに依存する。東北地方にあっても宮城県は百万都市仙台を抱え、比較的恵まれた都市環境が存在する。その結果、表 7 にみる通塾率や習い事の経験率は全国の都道府県の中でも中位程度に位置している。一方、その他の 5 県はそのような都市環境には恵まれていない。他の地域に比べて元々人口密度が低い東北地方は、今後、ますます厳しい環境に置かれることが予想される。

かつて地方公立高校が格差是正の装置としての役割を果たしてきたことを示す研究がある (中村, 2020)。ところが、少子化の進行は地域によって大きな差があり、その結果、地方ほど教育環境が劣化することとなった。加えて、高大接続改革では「高等学校においては、小・中学校に比べ知識伝達型の授業に留まる傾向 (中央教育審議会, 2014, p.4)」があるとされ、小中学校での学習不足を埋めるための指導を行うことが批判の対象となった。小中学校における基礎教科の学習も著しく削られてしまった現在、以前は有効に機能していた格差是正装置としての地方公立高校が機能不全に陥ったとしても不思議ではない。本稿の冒頭で触れた中央教育審議会の諮問文の「全国学力・学習状況調査における地域間格差は縮小傾向 (中央教育審議会, 2024)」という認識は、本研究と同じ調査から導かれたはずである。一体、どのようなデータを基に何を指して導かれた結論なのだろうか。教育現場にあっては、自らの現状に引き付けて改めてその解釈を問い直す必要がある。

本研究の結果は、学校教育における工夫の余地が見出しにくいという意味では大きな課題を残した。その一方で、本研究から導かれた知見は、高校入学以前の児童生徒に自立の芽を育むための環境条件の整備や学

校教育の役割を考えるきっかけになるのではないだろうか。地方から難関大学進学を希望する児童・生徒の進学機会を保障するためにも、現状の問題把握と理解を深める必要があるだろう。地方が宿命的に背負う環境格差を地方の公立学校が是正する役割を担うために、本研究の成果を踏まえて具体的に何ができるのか追求し続けていくこと、それが最後に残された課題と言えるだろう。

注

- 1) 本研究における「都道府県別大学進学率」は、文部科学省が全国の統計を示す際に用いている「18歳人口（3年前の中学校卒業生・義務教育学校卒業生・中等教育学校前期修了者の合計）を分母とし、大学（学部）入学者数を分子とする」計算方法とは若干異なる計算式で算出している。大学入学者数は「出身高校の所在地県別入学者数」のデータセットを活用せざるを得ない。令和6（2024）年度において通信制高校からの四年制大学進学者は約18,000人に上る。出身高校所在地別のデータを用いると、広域通信制高校の所在地とされている都道府県（例えば、N高等学校は沖縄県、等）の影響が無視できないほど大きい。したがって、本研究では「18歳人口（3年前の中学校卒業生・義務教育学校卒業生・中等教育学校前期修了者の合計）を分母とし、分子は「都道府県別の全日制・定時制高等学校卒業生、中等教育学校後期修了者のうち四年制大学進学者」とし、各都道府県から現役で四年制大学に進学した者に絞って算出した。したがって、令和6（2024）年度の大学進学率は文部科学省（2021, 2024）を用いている。
- 2) サンプル調査として実施された年もあるが、平成26（2014）年以降は悉皆に戻っている。
- 3) 文部科学省（2020, 2023）による。算出方法は注1）の通り。

謝辞

本研究はJSPS科研費JP21H04409の助成による研究成果の一環である。

文献

- 中央教育審議会(2014).「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」(答申)
- 中央教育審議会(2024).「初等中等教育の教育課程の基準等の在り方について」(諮問)
- 子ども家庭庁 (2025).「放課後児童健全育成事業」
<https://www.cfa.go.jp/policies/kosodateshien/houkago-jidou/>
(2025年4月24日)
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: class, race, and family*

life, University of California Press.

Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: class, race, and family life. Second Edition, with an Update of Decade Later*, University of California Press.

国立教育政策研究所 (2024). 「令和6年度全国学力・学習状況調査」
<https://www.nier.go.jp/24chousa/24chousa.htm> (2025年4月24日)

倉元直樹 (2024). 「高学力層の大学進学機会に対する少子化による地域間格差拡大の実相——東北大学の事例から——」『日本教育心理学会第66回総会発表論文集』321.

松岡亮二 (2016). 「学校外教育活動参加における世帯収入の役割——縦断的経済資本研究——」『教育社会学研究』98, 163-167.

松岡亮二 (2018). 「教育格差の趨勢——出身地域・出身階層と最終学歴の関連——」古田和久編『2015年SSM調査報告書4 教育I』219-220

松岡亮二 (2019). 『教育格差——階層・地域・学歴』ちくま新書
文部科学省 (2020). 「令和2年度学校基本調査」

<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528> (2025年5月6日).

文部科学省 (2021). 「令和3年度学校基本調査」

<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528> (2025年5月6日).

文部科学省 (2023). 「令和5年度学校基本調査」

<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528> (2025年5月6日).

文部科学省 (2024). 「令和6年度学校基本調査」

<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528> (2025年5月6日).

文部科学省 (2025). 「全国学力・学習状況調査の概要」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/zenkoku/1344101.htm (2025年4月24日)

中村知世 (2020). 『地方公立進学校高の受験指導——ミクロレベルから見る文化・認知的制度の確立と変容——』東洋館出版社

延沢恵理子 (2023). 「地方公立高校の現場から」、久保沙織編『再考 大学入試改革の論理』金子書房, 79-98.

大森直樹 (2024). 「標準時数の変遷に関する調査—結果と提言」
<https://www.k-soken.gr.jp/files/libs/783/202404171547069360.pdf> (2025年4月24日).

末永仁・倉元直樹 (2022). 「私立大学定員管理厳格化が東日本の公立高等学校に与えた影響——地域と進学実績を説明要因として——」『大学入試研究ジャーナル』32, 84-91.