

## 小・中学生の生活実態基本調査

- 京都の子どもたち3000人の“今” -

子どもたちの生活や意識を、家庭・地域・学校が共通認識することは、教育活動の充実のために必要なことである。その際大切なことは、客観的な調査の下に正しく把握されていることである。

本研究では、子どもの生活や意識の現状について客観的に把握するために、基本的な項目に絞り、できる限り量的にとらえることをめざして質問紙調査を実施した。調査の結果を報告すると共に、生活と意識との相互の関連についても考察する。

# 目 次

はじめに ..... 1

## 第1章 研究の概要

- (1) 本調査研究の基本的な考え方 ..... 1
- (2) 調査の構造 ..... 1
- (3) 設問の構成 ..... 2
- (4) 調査実施の概要 ..... 4

## 第2章 子どもの生活

### 第1節 家庭生活とその周辺

- (1) 基本的な生活習慣  
生活のリズム ..... 5
- (2) 生活の様子 ..... 8

### 第2節 学習とその周辺

- (1) 家庭での学習 ..... 12
- (2) 学校での学習と生活 ..... 14

## 第3章 子どもの意識

### 第1節 意識の有様

- (1) 子どもの意識の全体像 ..... 18
- (2) 対象別に見る子どもの意識 ..... 20

### 第2節 生活と意識

- (1) 生活態度と子どもの意識 ..... 23
- (2) 他者への意識と自己への意識 ..... 26

おわりに ..... 27

付表 基礎集計表 ..... 28

---

< 研究担当 > 川 田 雅 康 (京都市総合教育センター研究課研究員)

< 研究指導 > 外 川 正 明 (京都市総合教育センター研究課指導主事)

< 研究協力校 > 京都市立大原小学校・京都市立修学院小学校・京都市立金閣小学校  
京都市立嵐山東小学校・京都市立桂坂小学校・京都市立朱雀第三小学校  
京都市立藤ノ森小学校・京都市立桃山南小学校・京都市立室町小学校  
京都市立御所南小学校・京都市立西院小学校・京都市立伏見南浜小学校

京都市立雲ヶ畑中学校・京都市立洛北中学校・京都市立嘉楽中学校  
京都市立榎原中学校・京都市立音羽中学校・京都市立烏丸中学校  
京都市立中京中学校・京都市立四条中学校・京都市立桃陵中学校

## はじめに

子どもたちの生活をめぐっては、実に様々な内容でいろいろな実状が取り上げられる。家庭生活にかかわること、学校生活にかかわること、気持ちのあり方や物事の善悪の判断など、実態把握の結果が時には大きく取り上げられることもある。

我々が日々接している子どもたちの生活や意識について、家庭・地域社会・学校が共有し共通認識することは、今後の学校教育の充実や本市の子どもたちのよりよき成長のために、是非とも必要なことである。

本調査の意義は、今現在の京都市の子どもたちの実態を子どもの意識との関連において構造的にとらえようとしたところにある。もとより質問紙調査であるので限界もあるが、量的調査の利点を最大限活用し、関係者の協力を得て3000人にもよる調査を実施した。また、本論で述べる分析の方法や提示の仕方は十全とはいえないかも知れないが、集計したデータの結果を調査者なりに読み取った結果である。

第1章では研究の概要として、本調査の基本的な考え方や調査の構造などについて説明する。

第2章では子どもの生活を家庭生活とその周辺、学習とその周辺として生活実態を単純集計やクロス集計を用いて記述する。

第3章では子どもの意識は、小学4年生、小学6年生、中学2年生の各学年段階でどのような違いがあるのか、また、第2章でみた生活の有様と、子どものどのような意識と関連があるのかを考察することとする。

## 第1章 研究の概要

### (1) 本調査研究の基本的な考え方

第三の教育改革といわれる今次の教育改革は、平成8年の第15期中央教育審議会第一次答申を直接の契機としていると、とらえることができる。そこでは「子供たちを取り巻く家庭や地域社会についても様々な教育上の課題を指摘することができる」とし、ゆとりのない生活、社会性の不足や倫理観の問題、自立の遅れ、などと指摘した。(1)

また新聞やテレビなどマスメディアでも、子どもの実態や教育をめぐる課題について機会あるごとに取り上げ報道されるが、中には一部の子どもの実態が、すべての子どもの実態であるかのような扱われ方がされる場合もある。(2)

子どもの生活は社会の状況や価値観を反映して

いるものであることは確かであるが、単にイメージだけでとらえていたり、その時々の特ピックのようなとらえ方をしていたのでは、我々が取り組む教育活動の効果も実効あるものとならない。変化の激しい社会の中で、過去とどのようなことが変わり、変わっていないのはどのようなことなのかを、客観的にとらえる必要がある。

このようなことを受けて、近年他府県でも当該の地域の子どもの基本的な生活習慣や学習、規範意識などについての調査が実施され、研究報告書などとして公にされている。(3)、(4)

本市においても子どもたちの生活や意識の調査研究では、例えば昭和43年には「放課後の行動時間調査」(5)、昭和53年には「中学生の生活意識と行動傾向に関する調査」(6)、平成元年には「社会的資質にかかわる意識と行動(小学校編)」(7)、平成15年には「学校と家庭との連携・協力の充実をめざして」(8)など、その時々々の教育課題解決の方途を探るための調査研究が多数報告されてきた。

では、今の京都市の子どもたちの生活の実態はどのようなであろうか。

そこでこれら過去の研究成果を踏まえ、本研究調査では「京都市の子どもたち」の生活や意識の実態を調査し、今後の本市学校教育の充実や子どもたちのよりよき成長に生かしていくために、次の三点を基本的な考え方として研究に取り組んだ。

第一に、今後同一問題で継続的に調査していくことを念頭に、基礎資料となるものであることをめざして、調査内容はできるだけ基本的な項目に絞ることとした。

第二に、子どもの実態が客観的に把握できるものとなるよう、選択肢の文言は頻度あるいは程度などとし、できる限り数量化して量的にとらえようとした。

第三に、子どもの成長による変化を把握するため、小学校第4、第6学年および中学校第2学年の児童・生徒を調査対象とした。

### (2) 調査の構造

調査問題を作成するにあたって、子どもの生活をどのようにとらえたか説明する。

まず生活の場として、家庭と学校ととらえた。勿論子どもによってはこれら2つの場と同じように、あるいはそれ以上に他に大事な場をもっている子どもがいるかも知れない。しかし、毎日の生活の基盤はどの子どもにとっても家庭にあるであろうし、その家庭から学校に通う日常があるのだから生活の場としては家庭と学校とした。

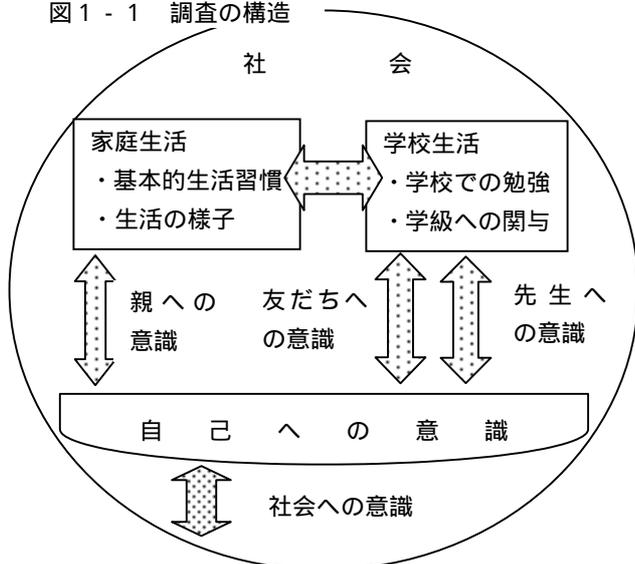
「家庭生活」では、朝起きてから夜寝るまでの行動を、基本的な生活習慣に含まれる事柄と、テレビを見たり親子で会話するなどの家庭での生活の様子に含まれる事柄とした。

「学校生活」では、児童会・生徒会活動や部活動、あるいは学校生活を営んでいく上での様々な事柄が考えられるが、学校での学習に重点を置いた。

そして家庭生活と学校生活を繋ぐものとして「家庭学習」をおいた。例えば、学校で宿題を出せば子どもの家庭学習の有様に関係するだろう。学習だけに留まらず家庭生活と学校生活は、他にも子どもにとって様々なレベルで相互に関連している。例えば、子どもの学校で見せる振る舞いが家庭でのしつけに関連していたり、家庭での気持ちが学校で表れたりすることなどである。

さらに重要なことは、子どもが人との関係の中から獲得していく意識の持ち方である。家庭生活の家族関係からは親への意識、学校生活からは先生への意識と友だちへの意識をあげた。勿論友だちとの関係は学校生活に限られるものではないが、現今の子どもの友だち関係をみると、地域での友だちとの関係も学校での友だちとの関係の延長である場合が多いことから考えると、子どもの友だちへの意識をみる上で大きなズレはないだろうと考えた。さらに、これらの意識を大きく取り巻く意識として社会への意識をあげた。「社会」とらえとしては、身近な周りの大人や地域社会、あるいは社会一般としている。そして、このような人との関係や社会の見方などとの進展にあわせて自己に対する意識、すなわち自己への意識を形成していく。これらを「子どもの意識」とした。上述の考え方を図示すれば、下図 1-1 のとおりである。

図 1 - 1 調査の構造



生活の場としての「家庭生活」と「学校生活」、そこでの身近で重要な人との関係や社会の見方・考え方、さらに自分自身へのとらえ方を「子どもの意識」とした。また、日常の行動や行為は子どもの気持ちや意識の表れとしてとらえることができる。そこで家庭生活や学校生活についても、例えば「朝起きたときの気分」などの設問もとりあげた。

なお、図 1-1 中の双方向の矢印は、相互に関連のあることを表している。

### (3) 設問の構成

家庭生活、学校生活、子どもの意識と大別しても、その具体的設問は非常にたくさんのが考えられる。例えば、食事についても平日であれば朝食・夕食、休日であればこれに昼食が加わる。その食事をとっているかいないか、だれとどのように食べているのか、あるいは準備や後片付けなどをどの程度しているのか、また間食はどのようかなど、あげていけば多岐にわたる。そこで、家庭生活については次の a から c の 3 つに、学校生活は学級活動への協力の姿勢、学習について、学校生活全般を通しての楽しさに絞った。(表 1-1)

#### 家庭生活

- a. 「生活習慣・生活のリズム」の項目は、基本的な生活習慣にかかわる内容のうち、「朝食の習慣」「就寝時刻」と「自分の衣服の整理整頓」「手伝いの習慣」、食べることへの意欲・欲求として「夕食への欲求」、そして睡眠の満足度や生活意欲にかかわると考えられる「朝起きたときの気分」の 6 つで構成した。
- b. 「生活の様子・気持ち」の項目は、毎日の生活の一端を窺うことができると思われる「テレビの視聴やゲームをしている時間」「1 ヶ月の読書冊数」、金銭に対する価値観や計画性をみることができるであろうと考えられる「小遣いの金額・使い方」、社会への関心としての「ニュースへの関心」、親に対する意識との関連が深いと考えられる「親との会話の様子」「家にいるときの気持ち」の 7 つで構成した。
- c. 「家庭学習・時間感覚」の項目は、家庭学習については「時間」と「内容」とし、また 1 週間に「学習塾や習い事などに通っている日数」、日常生活の忙しさの感覚として「家での時間感覚」の 4 つで構成した。

#### 学校生活

学校生活についても多くの内容・項目を考えることができる。例えば、授業にかかわる事柄でも教科を順にあげ個別に質問すれば、8・9 教科をあ

げることができるし、そのそれぞれについて好き・嫌い、楽しい・楽しくない、授業への取組み方、教師の評価に対する満足度、どのようなタイプの授業を望むかなど、設問は多岐にわたる。そこで、次のような項目に絞ることとした。

授業はどれくらいわかっていると思うかと問うた「授業の理解度」、学校の勉強は、将来、役に立つと思うかと問うた「勉強の意義」、学校での友だちとのかかわりの様子が反映されるであろう「学級活動への関与」、学校生活全般を通しての「学校の楽しさ」の4つで構成した。

表 1-1 家庭生活と学校生活の設問の構成

家庭生活
<b>生活習慣・生活のリズム</b> 朝食の習慣【問1】 朝起きたときの気分【問2】 衣服の整理整頓【問3】 手伝いの習慣【問4】 夕食への欲求【問10】 就寝時刻【問11】
<b>生活の様子・気持ち</b> テレビの視聴やゲームの時間【問5】 ニュースへの関心【問6】 読書の習慣【問9】 小遣いの金額【問12】 小遣いの使い方【問13】 会話の様子【問16】 家での気持ち【問20】
<b>家庭学習・時間感覚</b> 学習時間【問7】 学習内容【問8】 塾・習い事などの日数【問14】 家での時間感覚【問15】
学校生活
<b>学校の楽しさ【問22】</b> <b>授業の理解度【問23】</b> <b>勉強の意義【問24】</b> <b>学級活動への関与【問25】</b>

#### 子どもの意識

子どもの意識については、次の a から c の項目で整理し、構造化した。

a. 対象は、人との関係のうち、家庭生活から「親」（質問紙では「家の人）」学校生活から「先生」と「友だち」、この「友だち」の子どもの受取は、子どもそれぞれの受取にまかせ、質問紙では「学級の」とは限定していない。そして家庭や学校を取り巻く「社

会」、この「社会」の子どもの受取は、子ども自身の周りの大人や地域社会、あるいは子どもが描く社会一般とした。そして、意識する主体としての「自己」の5つとした

b. 観点は、人との関係を築こうとするとき、自己を表現・表出し相手(対象)を受入れる。その受入れや受とめとしての「受容感」、この受容感の対概念として自分は相手(対象)から、どのように受入れられたり受とめられたりしているかとしての「被受容感」、相手(対象)に対してよりよい関係を築こうとするときのかかわりや行動としての「関与・行為」、相手(対象)に対してこうあって欲しいと思う事柄や内容としての「期待・願い」、の4つとした。(表 1-2, 1-3)

c. 選択肢についても5つの対象と4つの観点に対して統一的に設定した。「受容感」「被受容感」「関

表 1-2 「期待・願い」 選択肢一覧

対象	選 択 肢
自己	人を引っ張ってあげる
	人の気持ちが考えられる
	だれとでも公平に接する
	人と仲よくできる
友だち	自分のやりたいことをやる
	リードしてくれる
	人の気持ちをよく考えられる
	だれとでも公平に接する
親	いっしょにいてくれる
	すきなようにさせてくれる
	悩んだときに教えてくれる
	気持ちをよく考えてくれる
先生	だれとでも公平に接する
	いっしょにいてくれる
	何でもやらせてくれる
	悩んだときに教えてくれる
社会	気持ちをよく考えてくれる
	だれとでも公平に接する
	いっしょに取り組んでくれる
	何でもやらせてくれる
社会	みんなを引っ張っていってくれる
	気持ちがわかりあえる
	だれもが公平にあつかわれる
	一人ひとりが認められる
	自分のやりたいことが何でもできる

表 1-3 子どもの意識 設問と関係一覧

子どもの意識	設問内容と関係表				
	自己	友だち	家の人(親)	学校の先生	社会
・受容感	自分はやればできる力をもっていると思うか【問35】	周りの友だちは「いい友だちだ」と思うか【問27】	注意を素直に聞けるか【問18】	注意を素直に聞けるか【問31】	頑張れば認められる世の中だと思うか【問39】
・被受容感	今の自分のことが好きか【問36】	信頼されていると思うか【問28】	大事にされていると思うか【問19】	自分のことをよくわかっていてくれると思うか【問32】	自分は必要とされていると思うか【問40】
・関与・行為	苦手なことの克服のために、努力しているか【問34】	友だちが困っているとき、自分から助けているか【問26】	悪いことをしたと思ったとき、自分から謝るか【問17】	何か頼まれた時、進んで手伝うか【問30】	地域のボランティア活動に、自分から参加するか【問38】
・期待・願い	どのような人になりたいか【問37】	どのような友だちであってほしいか【問29】	どのような親であってほしいか【問21】	どのような先生であってほしいか【問33】	どのような世の中になればいいと思うか【問41】

与・行為」については4段階の程度で設定した。

「期待・願い」については、の公平・平等を中心に、上位の概念として自主性・主体性・リーダー性などの概念をとし、反対のにあたる概念を自己中心性・放任とした。そして、との中位にとして気持ちへの配慮・共感・受容を、との中位には相手を無視しないという、いわば一応の認知、単なる時間の共有とした。

なお、具体的な設問および選択肢は付表を参照されたい。

#### (4) 調査実施の概要

上述した調査の構造と設問の構成から、巻末に示した41問の調査問題を作成し、そのデータを基に研究を進めた。調査の概要は次のとおりである。

##### 調査対象

小学校4年生、6年生および中学校2年生

##### 調査協力校および調査人数

京都市地域類型(9)に基づき、類型比率に即して児童・生徒数を算出し、京都市立小学校12校、市立中学校9校に実施を依頼した。

##### 調査期間と方法

- ・平成15年9月22日～11月13日
- ・学級単位で一斉に実施

##### 有効回答者数・回答割合および標本誤差

有効回答者数、地域類型による回答率は学年ごとに表1-4から表1-6のとおりである。

そこで、さらに調査精度をみるために、一般的な標本調査で用いられる統計学の数式(10)によって、信頼度を95%として標本誤差(11)を算出したところ、最大で中学2年生の±1.45%(回答が最大の誤差をとる50%の場合において、48.55%から51.45%の範囲内にその誤差が収まるという意味)

表1-4 小学校第4学年

地域類型	類型比率	有効回答者数	回答割合
類	0.8	10	0.9
類	64.1	682	63.3
類	14.8	154	14.3
類	20.3	232	21.5
合計	100.0	1078	100.0

表1-5 小学校第6学年

地域類型	類型比率	有効回答者数	回答割合
類	0.7	10	0.9
類	64.3	728	66.4
類	14.5	152	13.9
類	20.5	206	18.8
合計	100.0	1096	100.0

表1-6 中学校第2学年

地域類型	類型比率	有効回答者数	回答割合
類	0.2	1	0.1
類	62.9	659	65.9
類	13.2	127	12.7
類	23.7	213	21.3
合計	100.0	1000	100.0

となり、調査結果の信頼性はかなり高いものとなった。また、本市各学年の児童・生徒数は約11,000人なので、本調査の1%は110人として換算することができる。

(1) 文部省「第1部 今後における教育の在り方」『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』第1437号 ぎょうせい 1996 p.12

- (2) 日経新聞 2004年1月10日(土)朝刊には「読書少ないと成績悪い?」の見出しで、全国学習塾協会の調査記事がある
- (3) 千葉市教育センター 「子どもの基本的生活習慣の形成に関する研究」 1998
- (4) 神戸市立中学校長会 『変容する子どもたち』 みるめ書房 2003
- (5) 京都市教育研究所報告 149 1968
- (6) 京都市教育研究所報告 235 1978
- (7) 京都市教育研究所報告 338-4 1989
- (8) 京都市教育委員会 京都市立永松記念教育センター 研究紀要 Vol.2 No.477 2003
- (9) 京都市地域類型:京都市の対象地域についてある一定の標識(基準・めじるし)や、特性に基づいて比較的同じような条件にある学校を単位地区(小学校通学区等)としてまとめ類型化したもので、層化抽出による標本調査のために基礎資料となるもの。
- (10) 計算式は次のとおりである。

$$\text{標本誤差} = \sqrt{\frac{p \times (100 - p)}{n} \times \left[1 - \frac{n}{N}\right]} \times 2$$

N: 母集団の大きさ, n: 標本の大きさ, p: 母集団比率

- (11) 標本誤差: 全数調査に比べて、標本調査は母集団の一部を標本(サンプル)として抽出したものであるため、常に母集団とのずれが生じる。これを標本誤差といい、この差が小さなものほど母集団の状態を忠実に反映するものとされる。

## 第2章 子どもの生活

本章では子どもたちの生活や気持ちの現状を、データに即して報告し考察する。

第1節では家庭生活のうち、基本的な生活習慣や生活の様子について、第2節では家庭や学校での勉強や学習の取組の様子を述べる。その際の分析方法は、まず単純集計で提示するが、どのような子どもにどのような状態がうかがえるのかを、関連のある設問どうしでクロス集計(12)をして細かく見ていくこととする。

### 第1節 家庭生活とその周辺

#### (1) 基本的な生活習慣 生活のリズム

図2-1は、設問3《あなたは家で、自分の服をたたんだり、片づけたりしますか》の回答結果である。「しない」に注目すると、小学生よりも中学2年生で10%未満となり、小学6年生よりも片づ

図2-1 衣服の整理

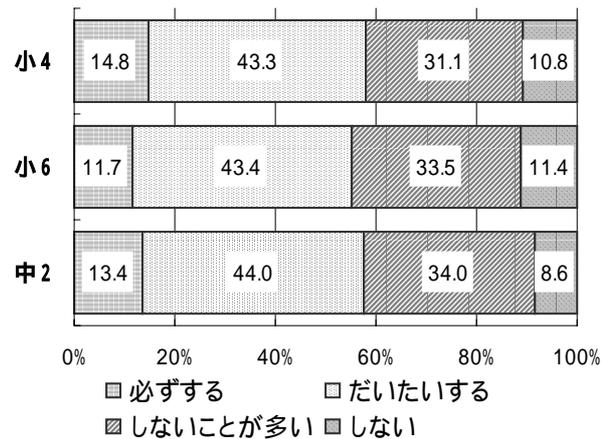
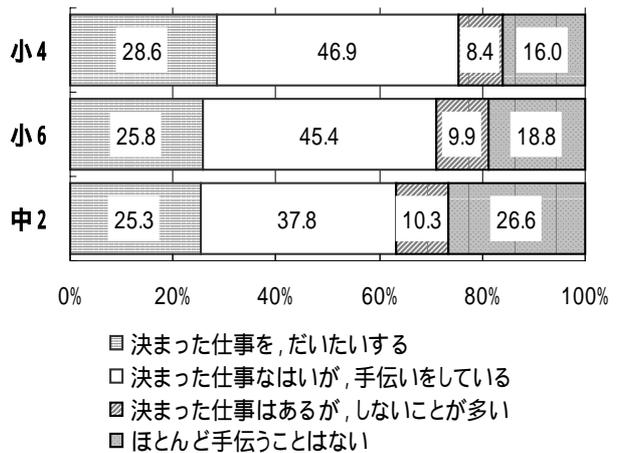


図2-2 手伝いの習慣



けている子どもが増え、少しではあるが小学生に比べ良好な結果となっている。

図2-2、設問4《あなたは家の手伝いをしますか》の回答結果では、小学6年生から中学2年生にかけて「決まった仕事はないが、手伝いをしている」子どもが8%減り、「ほとんど手伝うことはない」とした子どもが8%増え、その結果手伝いをしない子どもが中学2年生で37%となり小学6年生の29%より増える。また、この結果を設問3「衣服の整理」の結果と比べてみると、自分の服は片づけないことがあるが家の手伝いはしている子どもは、どの学年でも増え、小学4・6年生では15%、中学2年生では5%増え良好な結果となっている。このことは、家の手伝いをしなかったりできなくなる子どももいるが、自分の衣服を片づけることよりもしっかりやっているといえる。

次頁図2-3は、設問1《あなたは毎日、朝食を食べますか》の回答結果である。「まったく食べない」に注目すると、小学生では1%にも満たないが、中学2年生になると4%と増えている。

図 2-3 朝食の習慣

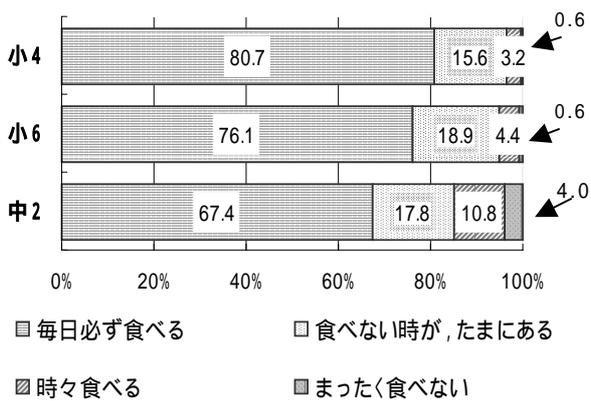


図 2-4 就寝時刻

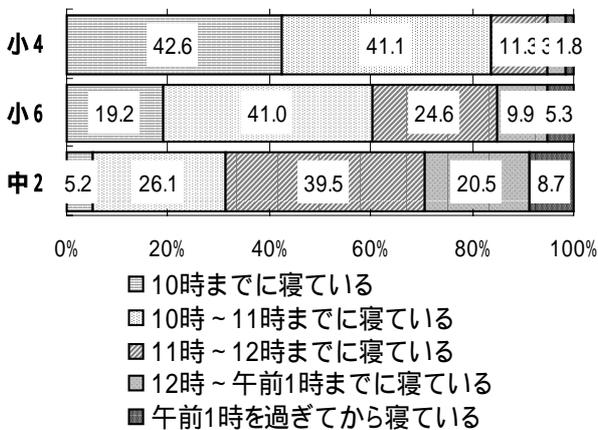


図 2-4 は設問 11 《学校のある日、あなたはだいたい何時に寝ていますか》の回答結果であるが、学年が進むに従って就寝時刻が遅くなっていくことがよくわかる。小学生と中学生、小学 4 年生と 6 年生での違いが明らかであり、学年が進むに従って遅くなっている。各学年の中央値(13)は、小学 4 年生、6 年生、中学 2 年生と順に選択肢の、2、2、3 であるので、小学生では「10 時から 11 時までに」、中学生では「11 時から 12 時まで」に寝ている子どもが多いことを示している。小学 4 年生と 6 年生の違いは、小学 6 年生では 4 年生に比べ 10 時までに寝ている子どもが 20%以上減り、12 時以降に寝ている子どもが 15%に増えている。小学 6 年生と中学 2 年生の違いは、中学 2 年生では「11 時まで」が 30%、「11 時から 12 時まで」が 40%、「12 時以降」が 30%である。

また午前 1 時を過ぎてから寝ている子どもは、小学 4 年生で 2%、6 年生で 5%、中学 2 年生で 10%と学年が進むに従って増えている。

この様な結果を概括して示したのが、表 2-1 か

表 2-1 生活習慣（「朝食の習慣」概括）

	食べている	食べないことがある
小学 4 年生	96.3	3.8
小学 6 年生	95.0	5.0
中学 2 年生	85.2	14.8

表 2-2 生活習慣（「衣服の整理」概括）

	している	しないことがある
小学 4 年生	58.1	41.9
小学 6 年生	55.1	44.9
中学 2 年生	57.4	42.6

表 2-3 生活習慣（「手伝いの習慣」概括）

	している	しないことがある
小学 4 年生	75.5	24.4
小学 6 年生	71.2	28.7
中学 2 年生	63.1	36.9

表 2-4 生活習慣（「就寝時刻」概括）

	10 時まで	11 時まで	12 時まで	12 時以降
小学 4 年生	42.6	41.1	11.3	5.0
小学 6 年生	19.2	41.0	24.6	15.2
中学 2 年生	31.3 (11 時まで)	39.5	29.2	

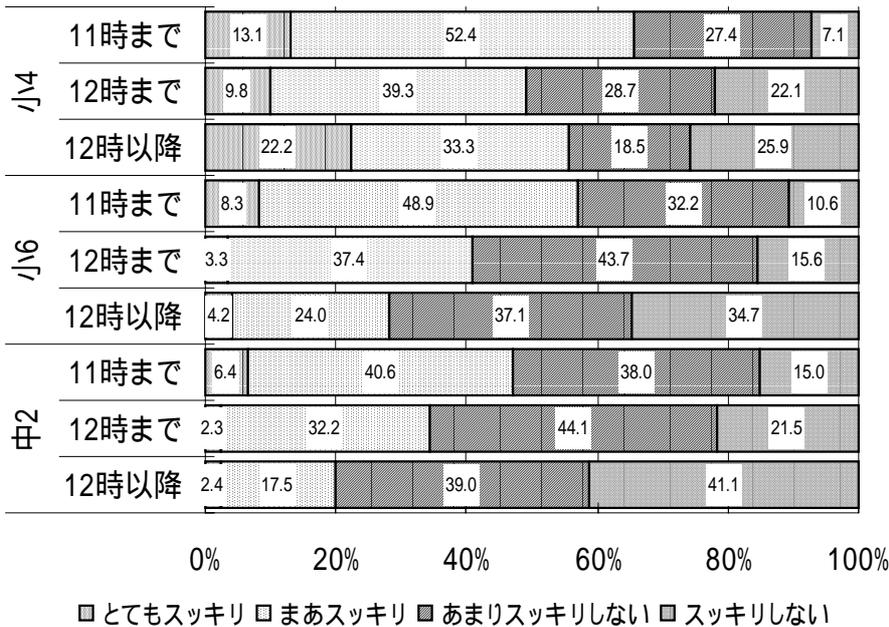
ら表 2-4 である。基本的な生活習慣のうち、生活のリズムとしてとらえた「朝食の習慣」「衣服の整理」「手伝いの習慣」の回答結果については、選択肢 1・2 と 3・4 でまとめた割合を、「就寝時刻」については、時刻で区切った割合を示している。なお、合計が 100%にならないのは少数第二位以下を四捨五入しているためである。

ところで就寝時刻を質問した理由は、子どもたちのおよその睡眠時間を推察できると考えたからである。起床時刻は家庭や学年、学校により違いがあるであろうが、就寝時刻にみられるような時間の幅をとるとは考えにくい。毎日の生活のリズム、その習慣をみる重要な指標と考えた。さらに睡眠時間は、他の生活習慣や気持ちに関連が深いと考えられる。そこで次に、就寝時刻と朝の気分、夕食への欲求との相関係数(14)を学年別に示す。

表 2-5 就寝時刻相関表

	就寝時刻		
	小学 4 年生	小学 6 年生	中学 2 年生
朝の気分	0.13	0.26	0.29
夕食への欲求	0.10	0.15	0.16

図 2-5 就寝時刻別朝の気分



朝の気分の相関係数は、小学6年生で0.26、中学2年生で0.29なので「弱い相関がある」と解釈することとし、夕食への欲求では中学2年生の0.16が最高であるが「ほとんど相関はない」と解釈できる。しかし学年が進むに従って相関の割合は高くなっていることが指摘できる。

そこで、就寝時刻と朝起きたときの気分との関連を、そのクロス表から作ったグラフで図2-5に示した。このグラフからは次の四点が読み取れる。

第一に就寝時刻が遅くなるにしたがって、朝の気分が「スッキリしない」と回答した子どもの割合が多くなっていること、第二にその割合の幅が大きくなる時間帯は、小学4年生では午後11時まで、小学6年・中学2年では午後12時までであること、第三に朝の気分が「とてもスッキリ」と「まあスッキリ」の「スッキリ群」と、「あまりスッキリしない」と「スッキリしない」のいわば「スッキリしない群」としてみると、小学6年生や中学2年生では明らかに就寝時刻との関連がみられ、就寝時刻が12時以降になると「スッキリしない」が大きく増えること、第四に小学4年生では就寝時刻が「12時まで」と

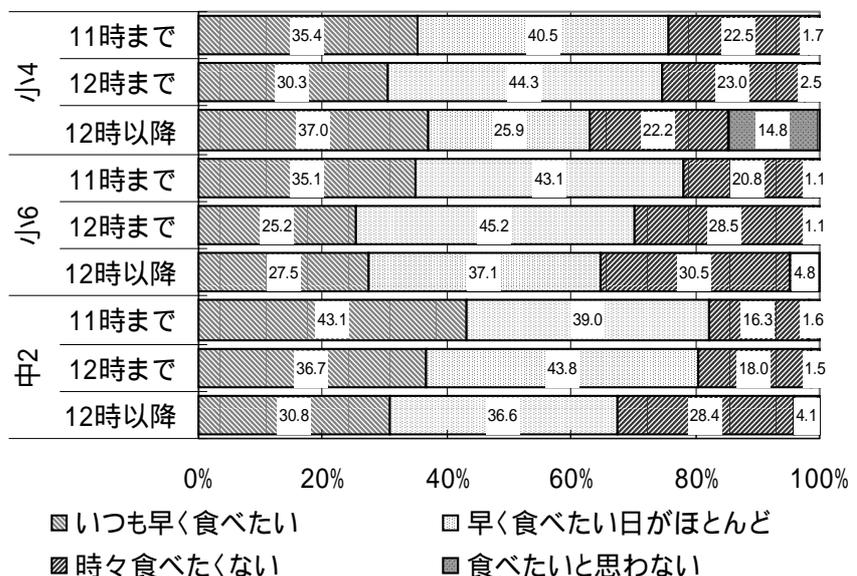
「12時以降」と回答した子どもは、他の2つの学年のようにはとらえにくい、「スッキリしない群」はやはり多くなることが指摘できる。

次に就寝時刻と夕食への欲求とのクロス表からのグラフを図2-6に示す。

このグラフからは次のことが指摘できる。まず「いつも早く食べたい」と「早く食べたい日がほとんど」を「欲求上位群」とし、「時々食べたくない」と「食べたいと思わない」を「欲求低位群」としてみると、全体としては学年が進むに従って、「欲求上位群」

が増えていくが、就寝時刻との関連では、「食べたいと思わない」と回答した割合は、就寝時刻が12時以降とした者に多く、特に小学4年生の15%は他の学年に比べ高い数値を示している。また、就寝時刻が遅くなるに従って「欲求低位群」の割合が増えていくこととの関連をみれば、「12時以降に寝ている」ことが常態になることは、食に対する欲求が低くなっていくことにも関係するのではないかと、ということである。このように就寝時刻は生活していくことへの意欲や欲求、あるいは健康面などと関連があり、その時刻が12時を過ぎることの問題点がみえてくる。

図 2-6 就寝時刻別夕食への欲求の有無



ところで、図 2-7 のグラフは中学 2 年生の就寝時刻と朝食の習慣をクロスしたグラフである。就寝時刻が「12 時まで」と「1 時まで」を比較すると、朝食を「たまに食べない」が増えて「必ず食べる」が減っていく。そして「1 時まで」と「1 時以降」とを比較すると、「まったく食べない」「時々食べる」がどちらも 10 ポイントほど増えている。そして「必ず食べる」が半分以下の 40% になる。先に学年ごとの「朝食の習慣」(図 2-3)を見たが、そこでは 65%以上が「毎日必ず食べる」と回答していた。しかし、実は就寝時刻が 12 時を過ぎている子どもでは、50%の子どもが「毎日食べる」と回答しているに過ぎない。つまり、中学 2 年生では 1,000 人のうち 300 人ぐらいが 12 時を過ぎてから床に就いている。そのうちの半数は必ず朝食をとっているが、半数は朝食をとっていないことがある。

以上、子どもたちの基本的な生活習慣について、次のようにまとめることができる。

### 概括 1

**朝食の習慣**

- ・85%以上が朝食をとっているが、中学 2 年生では 5%は食べていない。

**自分の衣服の整理**

- ・約半数は片づけている。

**手伝いの習慣**

- ・60%以上の子どもは手伝いをしている。このことは、衣服の整理に比べ良好な結果である。

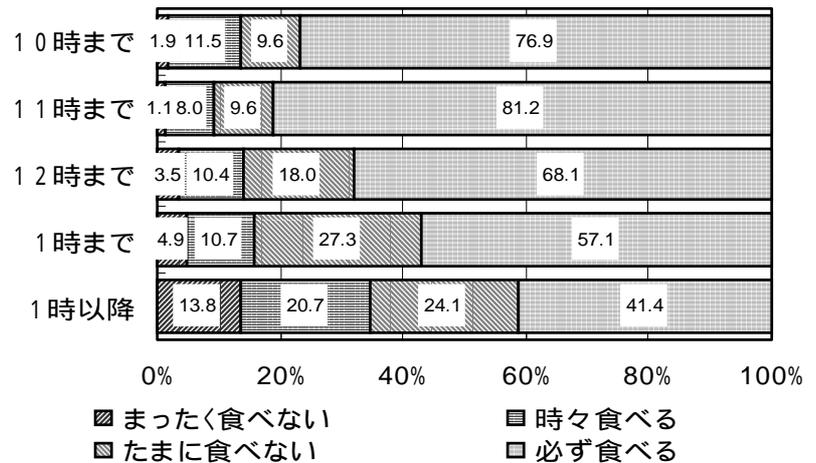
**就寝時刻**

- ・学年が進むに従って遅くなっている。小学 4 年生では 80%が 11 時までに寝ている。小学 6 年生では 11 時までには 60%となり、12 時までには 25%である(12 時以降は 15%)。中学 2 年生では 12 時までには 70%で、30%が 12 時を過ぎてから寝ている。

**就寝時刻と生活習慣**

- ・就寝時刻の遅い子どもほど、朝気分がスッキリしなかったり、食べることに對する欲求が弱かったりする。特に、12 時を過ぎてから寝ることが常態となっている場合には、個別的にとらえる必要はあるが気持ちへの影響が大きいと考えられる。

図 2-7 中 2 ; 就寝時刻別朝食の習慣



### (2) 生活の様子

ここでは子どもたちの日常生活の一端を見る。図 2-8 から図 2-11 のグラフでは 縦軸は回答人数(度数)(15)を示している。表 2-6 から表 2-9 では、それらの結果について一部選択肢を合わせるなどして割合で示している。

テレビの視聴やゲームをする時間では、学年が進むに従って「見ない・しない」が少なくなり「4 時間以上」が増えていく。

またテレビを見たりゲームをしたりする時間の平均値(16)を求めると、いずれの学年でも 2 時間から 3 時間の間であるが、学年が進むに従って時間が長くなる。(図 2-8)

小遣いの金額では、小学 4 年生では月額 1,000 円まで最も多く、次いで「まったくもらっていない」が続いている。小学 6 年生では、金額は 4 年生と同じく 1,000 円までが最も多い。中学 2 年生では 2,000 円までを頂点にした山のような形となっている。ところで、各学年とも 2 割ぐらいの子どもは「いる時に必要なだけもらっている」と回答している。(図 2-9)

1 ヶ月の読書冊数は、明らかに学年が進むに従って減り、「まったく読まない」も小学 6 年生の 17%から中学 2 年生の 37%へと増える。このことだけを取り上げ中学生の「活字離れ」をいうことはできないにしても、小学校までに培われてきた「読書の習慣」が、中学 2 年生にまでも継続していかない状況がある。(図 2-10)

家の人との会話の様子は、小学 4 年・6 年生、中学 2 年生とも同じような傾向を示している。ただ中学 2 年生では、「自分も家の人もどちらも話している」と回答している子どもは 74%で、このことは小学生に比べて少なくなる。(図 2-11)

図 2-8 テレビやゲームの時間

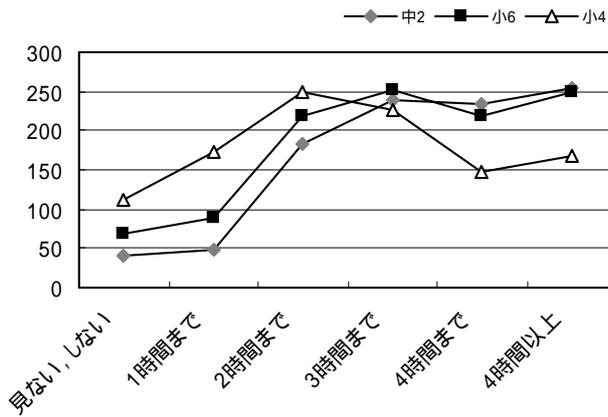
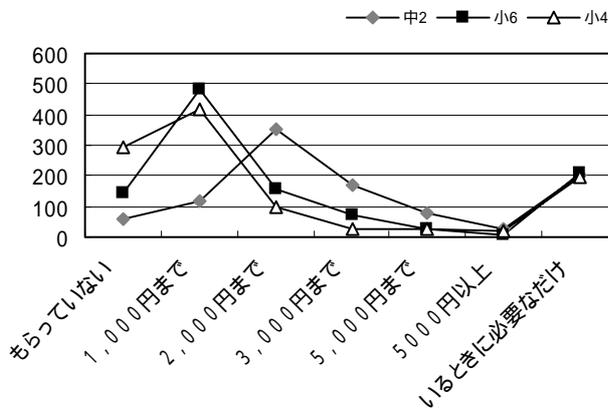


図 2-9 小遣いの金額



また、中学2年生では「家の人と話しているが、自分は返事だけしていることが多い」と回答しているのは17%で、このことは特徴的である。

一方、小学4年生で4%、小学6年生で3%、

表 2-6 テレビ・ゲームの時間

	テレビ・ゲームの時間			
	みない・ しない	2時間 まで	2時間~ 4時間	4時間 以上
小4	10.5	39.0	34.8	15.7
小6	6.3	28.0	42.9	22.8
中2	4.1	23.2	47.3	25.4

表 2-7 小遣いの金額

	小遣いの金額				
	もらって いない	1,000 円まで	2,000 円まで	2,001 円以上	いる時に 必要なだけ
小4	27.2	38.7	8.8	7.1	18.3
小6	13.0	43.9	14.5	9.4	19.2
中2	5.9	11.9	35.0	27.2	20.0

図 2-10 1ヶ月当りの読書冊数

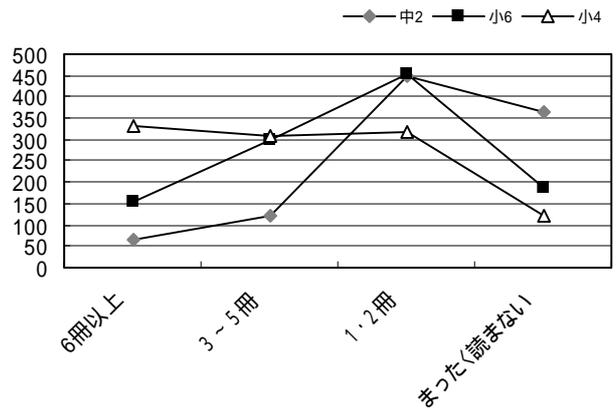
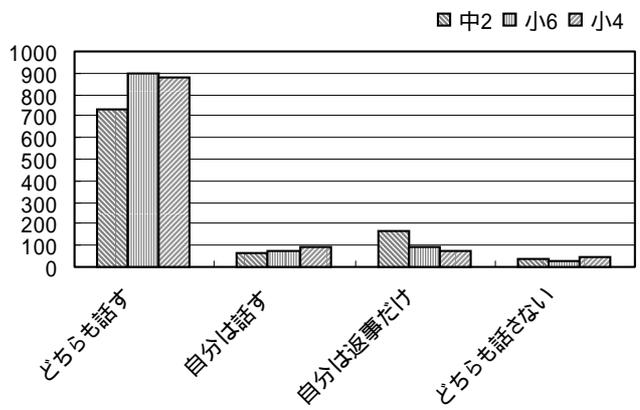


図 2-11 家の人との会話の様子



中学2年生で3%の子どもたちは「自分も家の人も、ほとんど話さない」と回答している。学級規模でいえば1人か2人ではあるが、このような実態があることを常に意識しておく必要があると考える。

表 2-8 1ヶ月の読書冊数

	1ヶ月の読書冊数			
	6冊以上	3~5冊	1・2冊	読まない
小4	30.6	28.7	29.5	11.2
小6	14.1	27.3	41.4	17.2
中2	6.7	12.0	44.7	36.6

表 2-9 家の人との会話の様子

	家の人との会話の様子			
	どちらも 話す	自分は 話す	自分は 返事だけ	どちらも 話さない
小4	81.4	8.2	6.6	3.9
小6	82.2	6.8	8.6	2.5
中2	73.6	6.4	16.6	3.4

図 2-12 テレビの視聴時間別 1 ヶ月の読書冊数

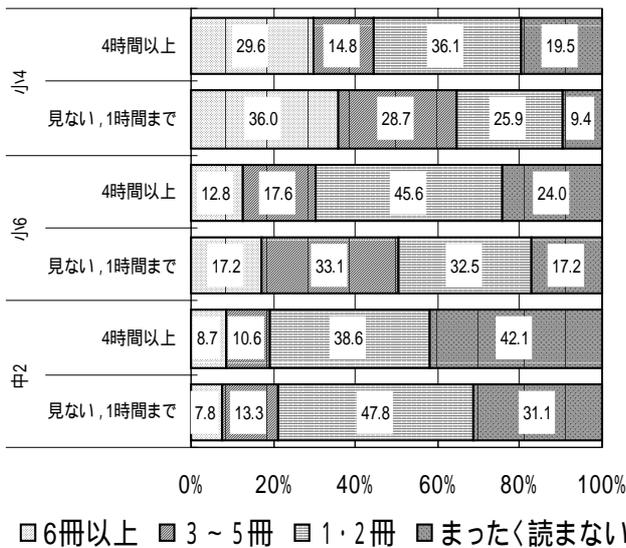
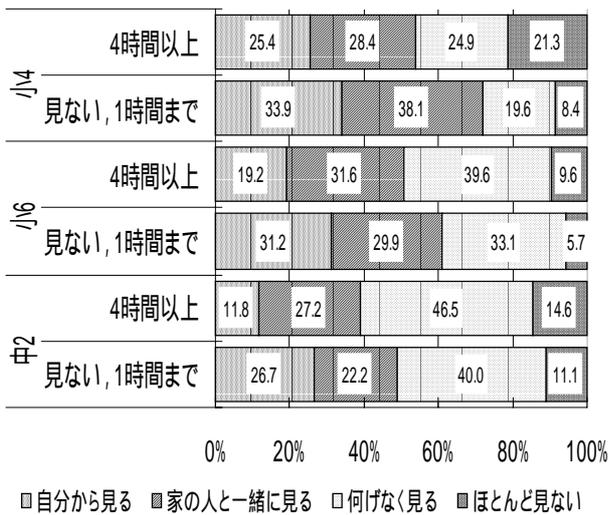


図 2-13 テレビの視聴時間別ニュースへの関心



では次に、テレビの視聴時間と読書習慣の指標としての1ヶ月の読書冊数、同じくテレビの視聴時間と社会への関心としてのニュースへの関心、小遣いの金額とその使い方、家の人との会話の様子と家にいるときの子どもの気持ちとの関連をみていくことにする。

そこでテレビの視聴時間では「見ない・しない」と「4時間以上」を、小遣いの金額では「もらっていない」と「小学生では1,000円まで・中学生では2,000円まで」と「いる時に必要なだけ」の3つの群を、家の人との会話の様子では「どちらも話さない」と回答した子どもたちを取り上げ、それぞれ読書冊数、ニュースへの関心、小遣いの使い方、家にいるときの気持ちとの関連をみる。

図 2-12、テレビの時間と読書冊数との関連は、

図 2-14 小遣いを「もらっていない」子どもの使い方

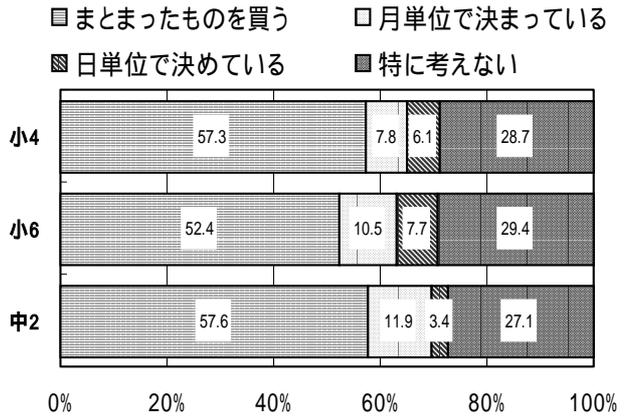


図 2-15 小遣いの金額が「小；1,000円まで・中；2,000円まで」の子どもの使い方

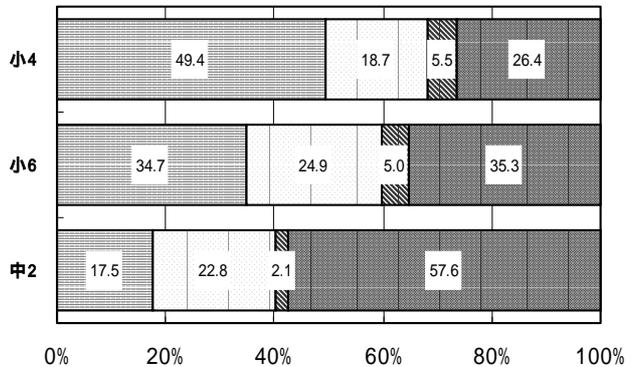
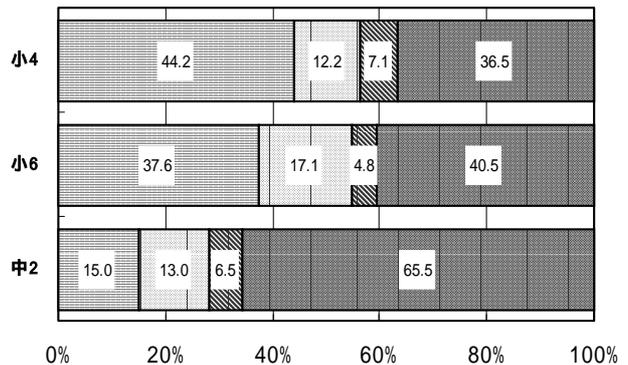
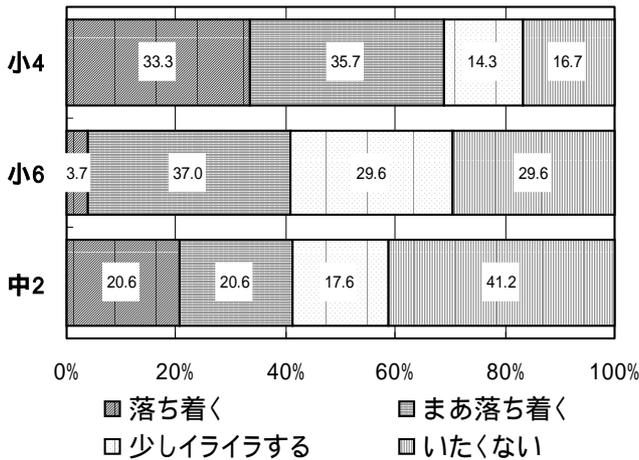


図 2-16 小遣いを「いるときにもらっている」子どもの使い方



テレビの時間が少ないほど本をよく読む傾向にあると言える。中学2年生ではテレビの時間が4時間以上と回答した子どものうち、9%は6冊以上、11%は3~5冊と答えており、テレビの時間が「見ない・しない」「1時間まで」の子どもの割合と大差はない。一方テレビを4時間以上見る子どものうち、小学4年生では20%、小学6年生では24%、中学2年生では42%の子どもたちは「まったく読まない」と回答している。このことは、学年が進む

図 2-17 「どちらも話さない」子どもの家での気持ち



に従って本を読む子どもと読まない子どもに分かれる傾向を、テレビやゲームの時間が加速するのではないかと考えられる。

図 2-13, テレビやゲームの時間とニュースへの関心との関連は、テレビの時間が少ないほど、ニュースを自分から見たり家の人と一緒に見たり、いわば自発的でニュースへの関心が高い傾向にある。テレビを4時間以上見ていれば相対的にニュースを見る時間は減っていくと考えられるが、「何げなく見ている」割合が学年が進むに従って増え、中学2年生では47%にのぼる。むしろテレビを見る時間が長いほど、ニュースに関心が向かないという逆の結果がでている。

図 2-14 から図 2-16 に示した小遣いの金額と使い方との関連は、「もらっていない」と回答した子どものうち、3割弱は「特に考えず」に使っているが小学6年生の52%から中学2年生の58%は「貯金して、まとまったものを買う」と答えている。小学生では1,000円まで、中学生では2,000円までと回答した(それぞれの中央値)子どもの2割ほどは「月単位で使い途を決めて」使っているが、学年が進むに従って「貯金して、まとまったものを買う」が減少し、「特に考えず」に使うが増加する。「いる時に必要なだけもらっている」と回答した子どものうち、特に中学2年生では66%が「特に考えず使う」と回答している。

図 2-17 は家での会話の様子のうち、「自分も家の人も、ほとんど話さない」と回答した子どもについて、「家にいるときの気持ち」をクロス集計した割合のグラフである。家での会話の様子と家にいるときの気持ちとの相関係数は表 2-10 のとおりであるが、この数値を見ると小学4年生と、小学6年・中学2年生とは分けて論ずる必要があるかもしれない。選択肢の「落ち着く」と「まあ落ち着

表 2-10 会話の様子と家での気持ちの相関係数

	家にいるときの気持ち		
	小学4年生	小学6年生	中学2年生
会話の様子	0.20	0.32	0.33

く」を「安心する」、「少しイライラする」と「いたくない」を「安心しない」の2つの群に分けてみると、小学6年生と中学2年生は「安心する」は40%、「安心しない」は60%で「安心しない」が多い。一方小学4年生ではそれが70%と30%となり「安心する」が多くなっている。

このグラフに表れた103人の事情は個別的であるだろうが、1人でも多くの子どもの「安心しない」から「安心する」に変われるよう、方策を講じていく必要がある。

以上、子どもたちの家庭生活の様子をまとめると、次のことが明らかとなった。

## 概括 2

テレビの視聴やゲームに費やす時間は、学年が進むに従って長くなる。「4時間以上」と回答した子どもは小学4年生で16%、小学6年生で23%、中学2年生では25%である。また、時間が長い子どもほど本を読まない、あるいは自分から積極的にニュースを見ない傾向がある。

読書冊数は学年が進むに従って少なくなり、本を読む子どもと読まない子どもとに分化していく。また、まったく読まない子どもは中学2年生で37%になり、小学校で培われた読書習慣が必ずしも継続していかない。

小遣いの金額(月額)は、小学4年・6年生では1,000円、中学2年生では2,000円が最も多いが、「いる時に必要なだけ」もらっていると回答した子どもが各学年20%いる。

小遣いの使い方を見ると、「もらっていない」と回答した子どものうち70%は、「貯金して、まとまったものを買う」など計画的な使い方をしていく。「定額でもらっている」「いる時にもらっている」と回答した子どもでは、特に中学2年生では、「特に考えず、ほしい時にほしいものを買っている」と回答した子どもが65%あり、金銭の価値を正しく知り、計画的に活用する観点からみれば問題なしとは言えない。

家での会話の様子は、中学2年生では74%が、小学4年生・6年生では80%が「自分も家の人もどちらも話している」と回答している。

多くの子どもにとって、家庭で良好な親子関係が築かれている様子が見える。反対に「自分も家の人も、ほとんど話さない」と回答した子どもは各学年に5%ほどあり、そのうち小学4年生では30%、小学6年生と中学2年生では60%が、「落ち着いた気持ち」で家にいることができている状況にある。

## 第2節 学習とその周辺

前節では子どもの家庭生活について、基本的な生活習慣にかかわる事柄と生活の様子についてみてきた。基本的な生活習慣については、特に就寝時刻に焦点を当て、他の設問と関連づけながら子どもの実態を考察した。生活の様子については、テレビの時間や小遣いの金額などを、あるいは家庭で過ごす気持ちを家の人との会話の様子と関連づけてみてきた。ここでは学習や勉強などを中心に、家庭生活と学校生活の両面からみることにする。

### (1) 家庭での学習

子どもたちは、家庭ではどのように学習に取り組んでいるのだろうか。まず回答結果から、家庭学習の時間と内容について、学年別に平均値と中央値を表2-11に示す。

表2-11 家庭学習の時間と内容(平均値・中央値)

	家庭学習の時間		家庭学習の内容	
	平均値	中央値	平均値	中央値
小学4年生	3.7	4	2.0	2
小学6年生	3.5	4	2.1	2
中学2年生	4.5	5	2.6	3

この表の数値、家庭学習の時間の中央値4は「1時間まで」を、家庭学習の内容の中央値2は「学校で出された宿題と、毎日するように決められている勉強」を示している。

家庭学習の時間を平均値で見ると、小学生では1時間以上の値を示すが、中学生では1時間以内となっている。その要因は「ほとんどしない」と回答した40%にあることは明らかである。家庭学習の内容を中央値で見ると、小学生では「学校で出された宿題と、毎日するように決められている勉強」に、中学生では「学校で出された宿題と、その時々で自分で考えた勉強」となっているが、ここでも中学生の21%が「ほとんどしない」と回答している

図2-18 家庭学習の時間

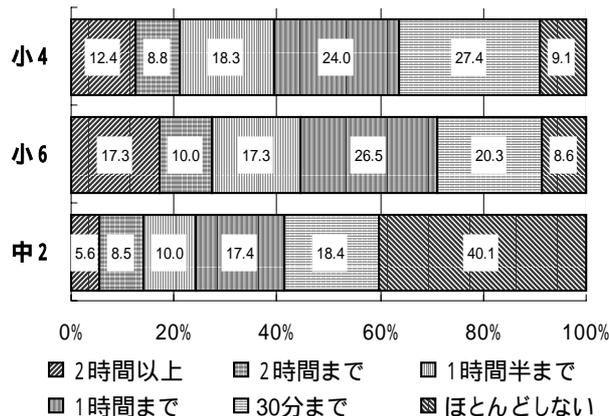
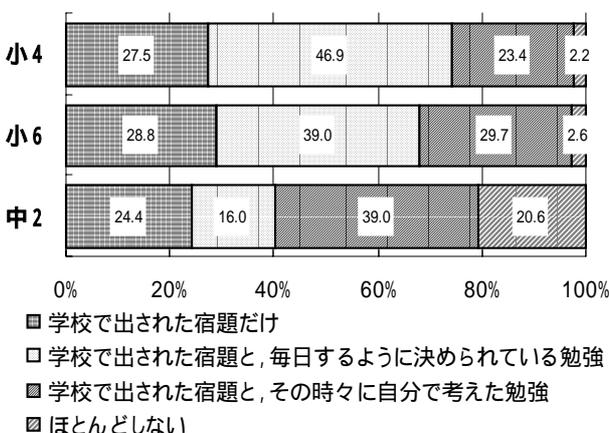


図2-19 家庭学習の内容

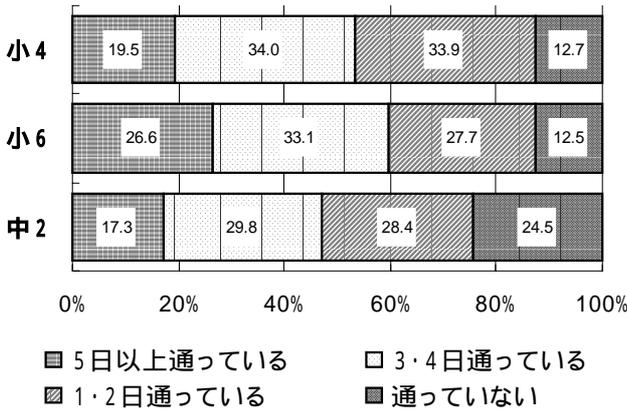


ことに影響を受けていることは明らかである。学年別の集計結果を図2-18と図2-19に割合で示している。この学習内容の結果から読み取れることは、「ほとんどしない」は小学生では3%であるが中学生では20%にもものぼること、小学生では「宿題の他にやらなければならない勉強」が「宿題の他に自分で考えた勉強」よりも多いが、中学生ではそれが逆転すること、どの学年でも25%ほどは「宿題だけをしている」と回答していることなどである。

「宿題の他に自分で考えた勉強」を学習への自主性と解釈すれば、学年が進むに従って、その自主性が促進されているといえるが、一方「宿題だけ」と回答した割合を見ると、家庭学習が宿題だけに支えられている子どもが少なからずいることを考えると、宿題の出し方を含め、家庭学習への働きかけに十分留意する必要があると考える。

図2-20のグラフ「塾や習い事の日数」を見ると、学校外学習、例えば「学習塾」「習い事」「スポーツクラブ」などに、実に多くの子どもたちが通っている印象を受ける。小学4年生・6年生では10人のうち9人が、中学2年生では4人のうち3人が通っ

図 2 20 塾や習い事の日数



ているが、学校外学習に日々を過ごす子どもたちの忙しさ、時間的なゆとりなどの感覚はどのようであろうか。表 2-12 は子どもたちの時間感覚に関係すると考えられる学校外学習に通う日数(以下、塾などの日数)、家庭学習の時間、テレビの時間の3つの設問との相関係数をあげてみた。

表 2 12 家庭での時間感覚と関連設問相関係数

	家庭での時間感覚		
	小学4年生	小学6年生	中学2年生
塾などの日数	0.29	0.38	0.27
家庭学習の時間	0.26	0.39	0.17
テレビの時間	0.09	0.30	0.19

表 2 - 12 からわかることは、子どもたちの日常の忙しさの感覚は塾などの日数と「弱い」相関があること、また特に小学6年生では、時間感覚にかかわる設問との相関係数が他の学年に比べて高いことがわかる。そこで次に、塾などに通っている子どものうち1週間に5日以上通っている子どもとまったく通っていない子どもを取り上げ、その子どもたちの時間感覚をクロス集計した。図 2 21 はその結果のグラフである。

「通っていない」子どもたちは、どの学年でも8割は家ではゆったりとした気持ちで生活しているが、「5日以上通っている」子どもたちでは小学生と中学生で少し違いはあるものの、5割から6割ほどは忙しい感じをもっている。また、中学生は小学生に比べ5日以上通っていても「ゆったり」や「まあゆったり」と回答した子どもが増え、その分「忙しい」と回答した子どもが減っている。では、なぜこのような結果になるのだろうか。

図 2-22 と図 2-23 のグラフは塾などに「5日以上通っている」子どもと「通っていない」子どもについて、家庭学習の時間とその内容でクロス集計し

図 2 21 塾などの日数別の子どもたちの時間感覚

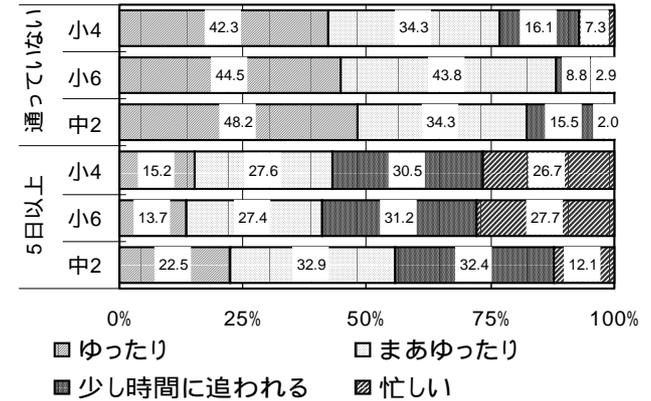


図 2 22 塾などの日数「5日・0日」別の子どもたちの家庭学習の時間

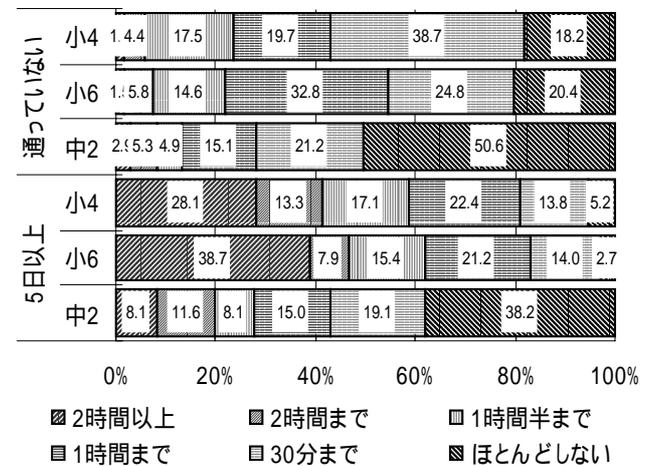
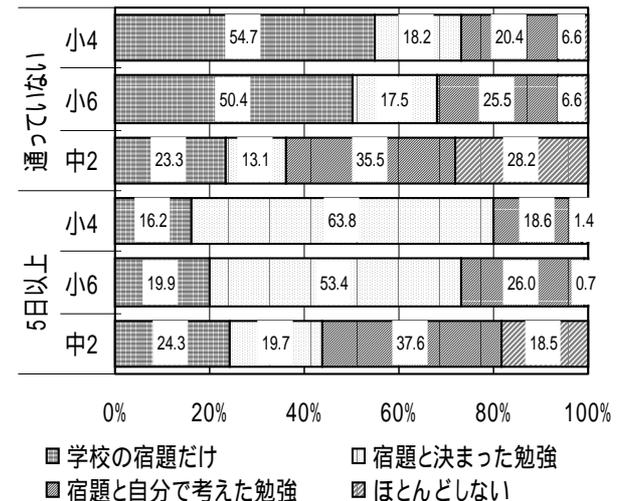


図 2 23 塾などの日数「5日・0日」別の子どもたちの家庭学習の内容



たグラフである。また次頁表 2-13 は図 2-22 から、塾などに通っていない子どもと5日以上通っている2つの群の子どもについて、家庭学習の時間が「1時間半以上」と「ほとんどしない」だけを取り出した割合を示している。

これらのグラフと表からは次のことがわかる。まず、小学生と中学生の実態に大きな違いがある。家庭学習の時間では「通っていない」子どもで、家庭学習を「ほとんどしない」子どもは小学生では20%であるが中学生では50%と大幅に増える。一方「1時間半以上している」子どもは学年が進むに従って増えていく。「5日以上通っている」子どもでは、家庭学習を「ほとんどしない」子どもは小学生では5%弱であるが中学生では40%と、こちらも大幅に増える。一方「1時間半以上している」子どもは小学生では40%以上から中学生では20%である。

表2-13 塾などの日数「5日・0日」別の子どもの家庭学習の時間

	通っていない		5日以上通っている	
	1時間半以上する	ほとんどしない	1時間半以上する	ほとんどしない
小4	5.9	18.2	41.4	5.2
小6	7.3	20.4	46.6	2.7
中2	8.2	50.6	19.7	38.2

また、家庭学習の内容について図2-19のグラフと比べてみると、「通っていない」子どもでは、小学生では宿題だけと回答している子どもが倍ぐらいに増える。「ほとんどしない」もその割合は増える。中学生では学年全体の傾向とあまり変わらないが、「ほとんどしない」が増える。「5日以上通っている」子どもでは、小学生では「宿題と決まった勉強」が大幅に増えること、また「ほとんどしない」は1%前後と少なくなる。中学生では家庭学習の時間と同様に、学年全体の傾向とあまり変わらない。中学生で週5日以上塾などに通っていれば家庭学習に時間が取れないこともあるだろうが、中学生では「宿題と自分で考えた勉強」に40%が回答していることをみると、自分で考えた勉強と時間感覚は馴染まないのかもしれない。

子どもたちの家庭での学習については、次のようにまとめることができる。

### 概括3

多くの子どもたちが、「学習塾」「習い事」「スポーツクラブ」などに通っている。

・小学生で90%、中学生で75%にのぼる。

家庭学習の時間・内容では、小学生と中学生とでは大きな違いがみられる。

・小学生では平均で1時間15分ほど、宿題やしなければならぬ勉強に取り組んでいる傾向がある。

・中学生では平均で45分ほど、宿題や自分で考えた勉強をしている傾向がある。

家庭学習の時間や内容の回答結果から見ると、特に中学生では、家庭学習に取り組んでいる子どもと、そうではない子どもとに分かれる傾向がうかがえる。

子どもが家にいるときの時間の感覚「ゆったり」過ごしているか「忙しく」過ごしているのかの感覚は、塾などに通う日数と関連があり、週5日以上塾などに通っている子どもの場合では、小学生では60%が、中学生では45%が「忙しい」毎日を感じている。

週に5日以上、学習塾や習い事に通い、家庭学習を2時間以上している子どももいれば、学校の宿題すらしない子どもがいる。特に後者の中学2年生では20%にのぼる。

## (2) 学校での学習と生活

ここではまず、子どもの学校生活の楽しさを、その楽しさと関連が深いと考えられる友だちとの関係の視点から学級活動への関与について、次に学校での学習について、「授業の理解度」や「勉強することの意義」をどのようにとらえているのかとの関連をみながら考察する。

図2-24「学校生活の楽しさ」のグラフを見ると、どの学年でも80%の子どもたちは、学校が楽しいと回答しているが5%は全然楽しくないと回答している。図2-25は「学級活動への関与」のグラフである。学級活動への関与の設問は《あなたの、学級の活動や行事の取り組み方に、一番近いのはどれですか》であった。小学生では15%が、中学生では25%が「やりたくない」と消極的な回答をしている。学級は学校生活の基盤であることを考えれば、決して小さくない数字ではないか。そこで、学級活動への関与と学校生活の楽しさの相関係数を表2-14に学年別に示した。

相関係数からは「弱い相関がある」と解釈し、学

表2-14 学級活動と学校生活の相関係数

	学校生活の楽しさ		
	小学4年生	小学6年生	中学2年生
学級活動への関与	0.30	0.26	0.31

図 2-24 学校生活の楽しさ

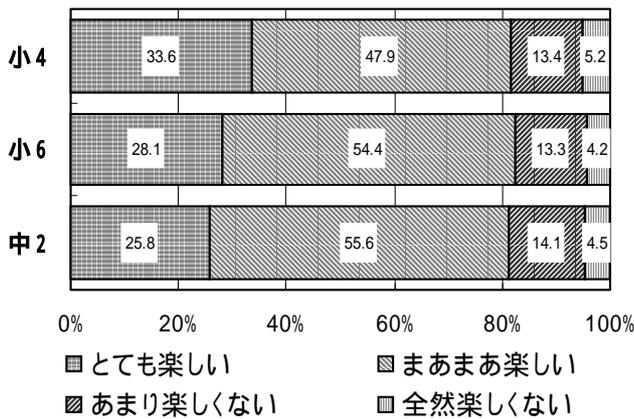
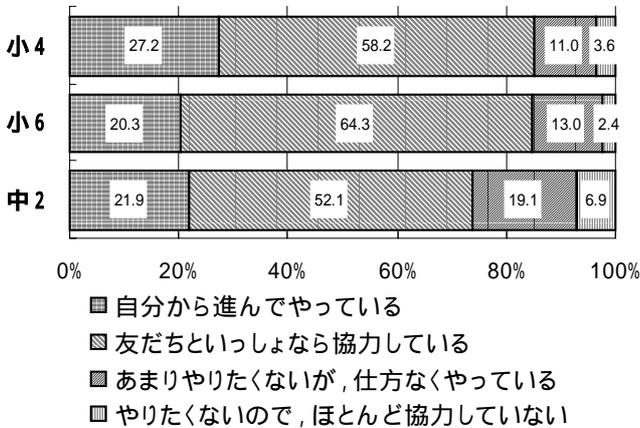


図 2 25 学級活動への関与



級活動への関与の選択肢で「仕方なくやっている」と「協力していない」を回答した子どもの、学校生活の楽しさとの関連をみたのが図 2-26 のグラフである。このグラフからは、学級活動に消極的な姿勢を示している子どもは、学校生活を楽しいと感じられない傾向にあることがわかる。

次に、学校生活の楽しさと朝の気分との関連をみる。学校生活の楽しさでは「とても楽しい」「まあまあ楽しい」を「楽しい」に、「あまり楽しくない」「全然楽しくない」を「楽しくない」とし、朝の気分では「とてもスッキリしている」「まあスッキリしている」を「スッキリ」に、「あまりスッキリしていない」と「スッキリしていない」を「スッキリしない」の、どちらも大きく二群でとらえ、クロス集計したグラフが図 2-27 のグラフである。グラフを見ると、学校生活を楽しく過ごしている子どもは、朝の気分は「スッキリしている」といえる。その朝の気分は、すでに第 1 節 1 項で述べたように就寝時刻と関連がある。毎日が楽しく、充実した学校生活を送るためには、やはり家庭生活での基本的な生活習慣、生活のリズムと密接に関連しているということが改めて確認できる。

図 2 26 学級活動への関与別学校生活の楽しさ

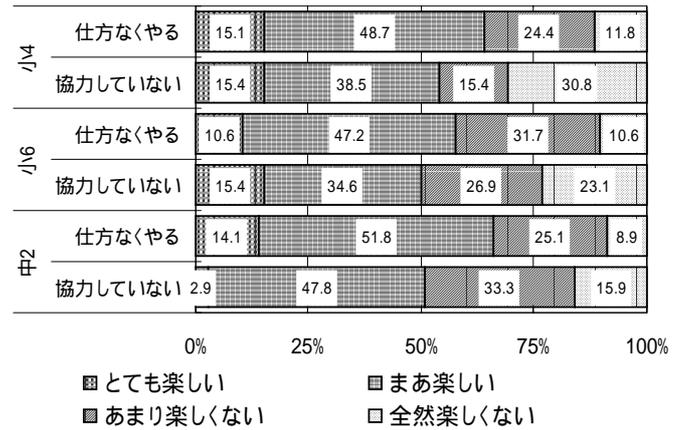
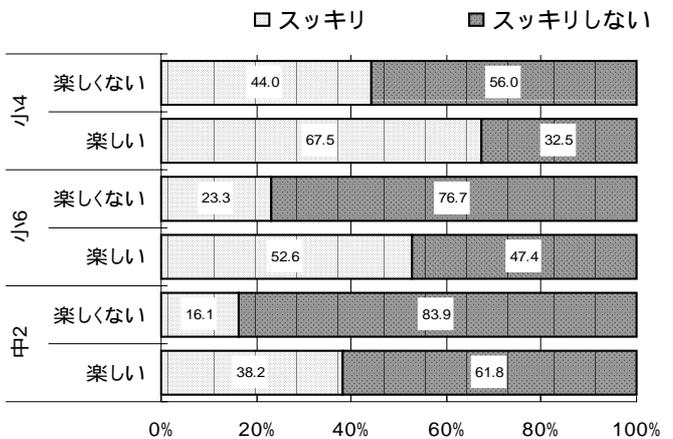


図 2 27 学校生活の楽しさ別朝の気分(二群)



次に、「授業の理解度」と「勉強の意義」についてみることにする(次頁図 2-28, 図 2-29)。問 23 の設問は《あなたは、学校の授業はどれくらいわかりますか》、問 24 の設問は《あなたは、今学校で勉強していることことは、将来、役に立つと思いますか》であった。

授業の理解度では小学生で 15%、中学生では 30%が「わかりにくい」と否定的な回答をしている。特に中学 2 年生の 6.5%が「ほとんどわからない」と回答していることに、問題を感じざるを得ない。

学校で勉強することの意義について「思わない」と否定的な回答をしているのは、小学 4 年生で 10%であるが、それが小学 6 年生で 20%となり、中学生 2 年生では 45%と半数近くが「役に立たない」と増えている。では、どのような子どもたちが授業が「わからない」とか「勉強することに意味を見出すことができない」でいるのだろうか。そこで、授業の理解度や勉強することの意義を家庭生活の設問との関連からみることにした。次頁表 2-15 では、授業の理解度と家庭学習時間との相関係数を学年別に示している。

図 2 28 授業の理解度

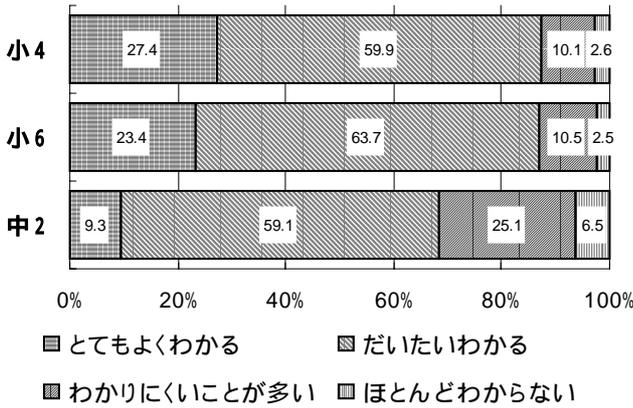


図 2 29 勉強することの意義

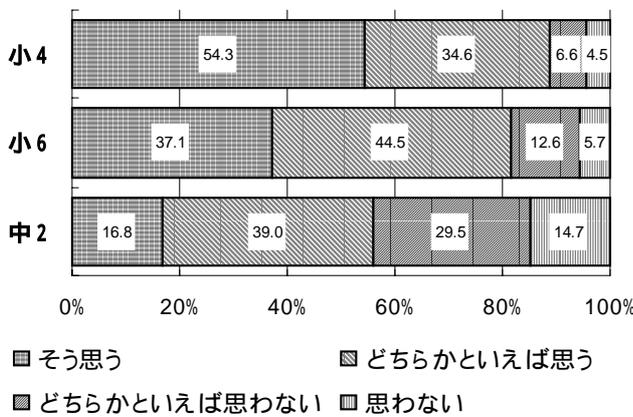


表 2 15 授業理解度と家庭学習時間の相関係数

	家庭学習の時間		
	小学4年生	小学6年生	中学2年生
授業の理解度	0.36	0.40	0.31

相関係数では0.3以上の値を示すことから、「ある程度の相関がある」と解釈することができる。そこで、学年ごとに授業理解度と家庭学習の時間の関連について図2-30から図2-32に示した。

授業が「わかりにくい」「ほとんどわからない」と回答した子どもたちに着目すると、そのように回答した子どもたち全員が家庭学習をまったくしていないのではないことがわかる。「ほとんどわからない」と回答した子どものうち、家庭学習に取り組んでいる小学生は60%、中学生では20%の子どもたちである。まずはこの子どもたちを、家庭の協力を得ながら励まし支えていくことが必要であると考えます。

ところで先に図2-18で家庭学習の時間を学年ごとに見た。そこでは家庭学習を「ほとんどしない」と回答した子どもは、小学生ではいずれも10%、中学生では40%であるが、中学生では授業

図 2 30 小4；授業の理解度別家庭学習の時間

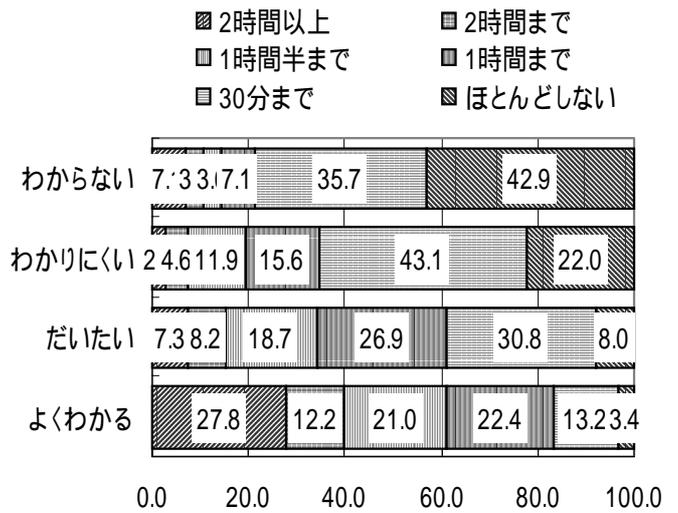


図 2 31 小6；授業の理解度別家庭学習の時間

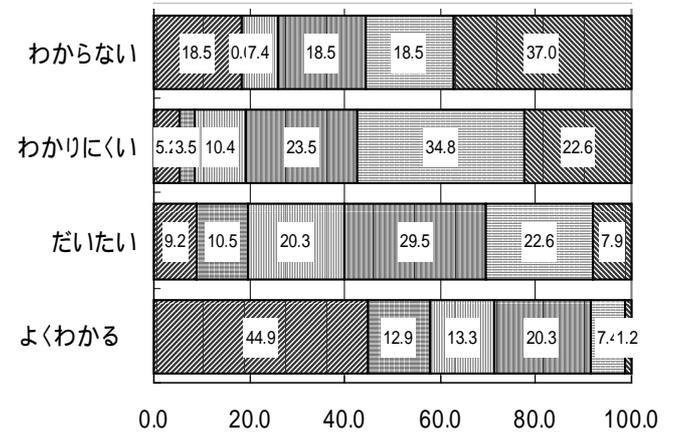
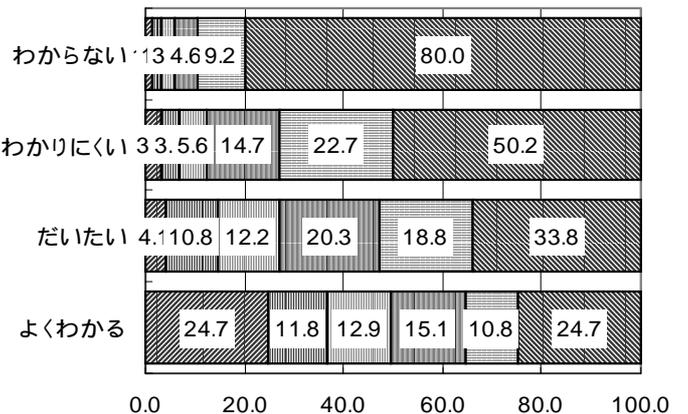


図 2 32 中2；授業の理解度別家庭学習の時間



の理解度で「だいたいわかる」と回答した子どもの35%、「よくわかる」と回答した子どもの25%が、家庭学習を「ほとんどしない」と回答している。これは、小学生と比べて大きな違いである。

そこで次に、授業の理解度と勉強することの意義の相関係数を表2-16で見る。

表 2 16 授業の理解度と勉強することの意義の相関係数

	勉強することの意義		
	小学4年生	小学6年生	中学2年生
授業の理解度	0.30	0.15	0.29

図 2 33 中 2 ; 授業の理解度別勉強することの意義

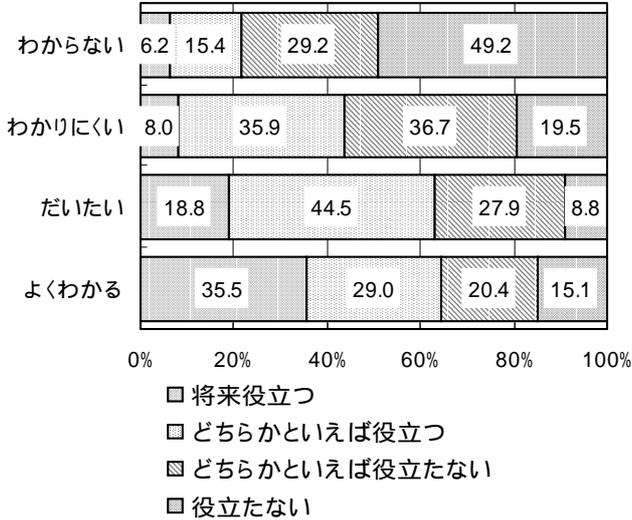


表 2 16 の数値からは小学 6 年生と 小学 4 年・中学 2 年生とは一律には考えられないことを示している。そこで、ここでは中学 2 年生に着目してクロス集計の結果を図 2 33 に示した。

この図 2 33 からは授業が「よくわかる」と回答した子どもの 35% が否定的な回答をしているが、それが「だいたいわかる」「わかりにくいことが多い」と回答した子どもの順に増え、「ほとんどわからない」と回答した子どもでは 80% にまで高くなる。図 2-29 でみた中学 2 年生の勉強することに対する意義の回答では約半数の 45% が「役に立たない」と否定的にとらえていることをみたが、そのことは、授業の理解度の「わかりにくいことが多い」「ほとんどわからない」と回答した子どもの意識の反映の結果であるととらえることができる。

ここまで、子どもの授業の理解度を中心に、家庭学習の時間や勉強することの意義との関連をみてきた。そこで中学 2 年生の場合をみながら、授業理解度と家庭学習の時間、勉強することへの意義の関連を、三重クロス(17)で見た。

授業の理解度の選択肢「とてもよくわかる」「だいたいわかる」を理解度「+」に、「わかりにくいことが多い」「ほとんどわからない」を理解度「-」に、家庭学習の時間の選択肢では「2 時間以上」から「1 時間半まで」を時間「+」に、「1 時間まで」から「ほとんどしない」を時間「-」に、勉強することの意義の選択肢では「そう思う」「どちらかといえば思う」を意義「+」に、「どちらかといえば思わない」「思わ

表 2 17 授業の理解度別家庭学習の時間別

勉強することの意義 三重クロス(%) 中 2 の場合

授業の理解度	家庭学習の時間	勉強することの意義	
		+	-
+	+	71.8	28.2
	-	59.8	40.2
-	+	51.4	48.6
	-	37.7	62.3

ない」を意義「-」に、いずれも選択肢を二群にして分析したデータを表 2 17 に示した。

この表の結果は、次のように読み取ることができる。学校の授業が「わかる」と実感し家庭学習を「1 時間半以上」取り組んでいる子どもでは、今学校で勉強していることは「将来、役に立つ」と 70% が考え、反対に、学校の授業が「わからない」ことが多いので家庭学習でも「1 時間まで」しか取り組むことができない子どもでは、学校の勉強は「将来、役に立たない」と 60% が考えているとまとめることができる。

我々が日常の授業で、子どもに応じて授業で「わかった」と実感させることの積み重ねを通して、子どもが勉強することの意識を高め、家庭学習の取組を高めていくことにつながるのではないかということである。言葉を替えて言うならば、勉強することの目的、学習内容の理解の促進、その定着との関連性を十分に考えた取組が重要であることを再度確認し、教職員の共通理解はもとより、家庭の協力を得て子どもの学習や勉強への取組を進めていく必要がある。

ところで表 2 16 の「授業の理解度と勉強することの意義の相関係数」では、小学 6 年生の数値は 0.15 で、小学 4 年生や中学 2 年生の 0.3 と比べて半分の数値である。そこで「勉強することの意義」と高い相関係数を示している設問の項目を学年別に調べた。その理由は、子どもの学習や勉強することの意義に対する、「授業の理解度」とは別の関連する事柄を見ようとしたからである。ただし、次章で述べる「子どもの意識」に関する設問との関連は除外している。

「授業の理解度」や「家庭学習の時間」などを除き、小学 4 年生と 6 年生では「学校の楽しさ」(相関係数は 4 年生で 0.36、6 年生で 0.30)や「学級活動への関与」(同じく 4 年生で 0.29、6 年生で 0.25)および小学 6 年生では「朝の気分」(同じく 0.28)が、また中学 2 年生では「家にいるときの気持ち」(同じく 0.23)が上がった。

学校では学級集団を基本として授業がなされているので、特に小学生では子どもの学級での人間関係や生活のリズムが良好であること、中学生では家庭で過ごす気持ちが安定していることなどが、「勉強することの意義」の周辺に位置する事柄として関連しているのかもしれない。

子どもたちの学校生活をまとめると、次のことが明らかとなった。

#### 概括 4

80%の子どもは学校生活を楽しく感じているが、5%は全然楽しくないと感じている。

学級活動に積極的でない子どもは、小学生では15%、中学生では25%であるが、特にこの子どもたちは学校を楽しんでいると感じられない傾向がある。

授業について「わかりにくい」「わからない」と回答した子どもは、小学生では15%、中学生では30%であるが、このうち小学生の60%、中学生の20%は家庭学習に取り組んでいる。

「勉強は将来役に立つと思うか」では、小学6年生では80%の子どもは肯定的であるが、中学2年生では55%と下がる。中学生では、授業が「わかる」子どもの35%が勉強することの意義を否定的にとらえている。

授業の理解度と家庭学習の時間および勉強することの意義は、相互に関連しあっている。

学校生活が楽しい子どもは家庭での朝の気分は良好である。

### 第3章 子どもの意識

前章では、子どもの家庭生活や学校生活について、学年ごとの特徴や関連する設問をみながら考察してきた。

本章では、子どもが、自分自身や友だち、親や先生、周りの大人や社会をどのようにとらえているのかを「子どもの意識」として、データの結果をもとに考察する。

#### 第1節 意識の有様

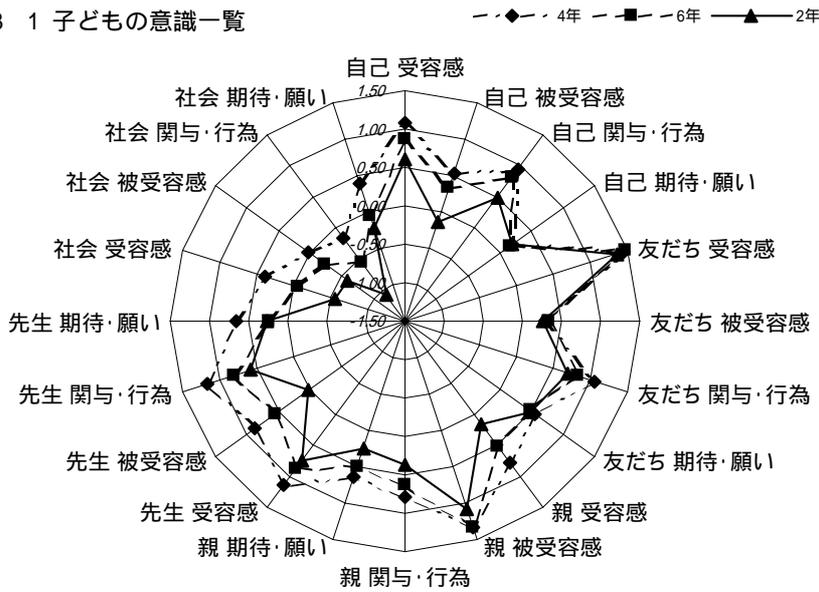
##### (1) 子どもの意識の全体像

次頁の図3-1は「子どもの意識」に関する設問ごとに、その選択肢別に一定の点数を配点し、平均点を求め、それを学年ごとにレーダーチャートで示したグラフである。得点化について具体的に説明すると、「受容感」「被受容感」「関与・行為」の各設問の選択肢1から4には、順に+2点、+1点、-1点、-2点を与えた。「期待・願い」の選択肢1から5には、順に+2点、+1点、±0点、-1点、-2点を与え、平均点を算出した。つまり、点数化することは、同一尺度で考察するためである。また、表3-1には学年ごとの観点別平均と一緒に小学4年生と6年生、小学6年生と中学2年生との差も併せて一覧表に示した。

大まかにみると、まず学年が進むに従って平均点が下がり、上級学年のグラフは内側に描かれる。つまり、学年ごとの子どもの意識のありようは「受容感」「被受容感」「関与・行為」の観点では肯定よりも否定に、「期待・願い」の観点では自主性・リーダー性よりも放任・自己中心性に向かう傾向にある。次に学年ごとの平均点にあまり差のない観点は、友だちへの意識の受容感「周りの友だちはいい友だちだ」、親への意識の被受容感「大事にされていると思う」、先生への意識の受容感「注意を素直に聞ける」の3つの観点である。反対に、否定的で差の大きい観点はいずれも社会への意識で、関与・行為「地域のボランティア活動に、自分から参加するか」、受容感「頑張れば認められる世の中か」、被受容感「自分は必要とされているか」の3つの観点である。そして、自己への意識の被受容感「今の自分のことが好きか」や先生への意識の被受容感「自分のことをよくわかってきているか」などの観点では、学年が進むにしたがって肯定感から否定感へと、子どもの意識に大きな違いが現れてくる。では、このような違いはどのようなことに起因するのであろうか。

- (12) クロス集計：2つのカテゴリー・データの関連を検討するとき行うもの。2変数間の関連の仕方についての基本的な情報を直截に示すものである。
- (13) 中央値：データの分布の中心的な位置を表す代表値のひとつ。データの大きさの順に並べてちょうど50%に対応する値。
- (14) 相関係数(ピアソンの積率相関係数)：さまざまな変数間の関連の程度を、-1から+1の間の値で表される指標。なお、相関係数の解釈には、次の文献を参照した。岩永 雅也 他2名編著 『社会調査の基礎』放送大学教育振興会 2001 p.125
- (15) 度数：ある値に一致する、あるいは、ある範囲に含まれるデータ数のこと。
- (16) 平均値：データをすべて加え、それをデータ数(有効回答数)で除したもの。
- (17) 三重クロス：次の文献を参考にした。松原 望 『統計の考え方』放送大学教育振興会 2000 p.71

図3 1 子どもの意識一覧



ていくのであろう。と同時に、ある特定の友だちから同年代の仲間へ、自身の親や担任の先生から大人一般、社会や世の中へと抽象的に物事をとらえ直していくのであろう。そこで心理的負荷すなわちストレスを感じたり、問題としてとらえ直したりして、その問題に積極的に取り組む子どもは、気持ちが安定している。また、そのような対処ができる場合には、全般にセルフエスティーム(自己尊重感)などが高いことが知られている。

要は肯定的にしる否定的にしる、そのように判断した理由が具体的に何なのか、どのようなことを根拠にそう考え、望ましい方向へ自分でどのように努力しているのかが大事なのではあるまいか。そこで次に、学年間の差異に着目してみることにする。

調査した学年は、小学4年生から中学2年生であるので、発達心理学の用語でいえば、児童期中期から青年期初期の期間に相当する。この時期の子どもの発達について無藤隆(18)の著述を手がかりにまとめると、次のように言うことができる。

児童期中期から青年期初期にかけて自他の理解ができるようになる。他者との比較が進み、相対的な位置で自己を評価できるようになるが、自己価値に対する個人差はかなり大きい。中学生の時期には抽象的な思考力が増すとともに、自己の見方が変わる。同年代の友人との相互交渉の上手下手が自己理解を規定する。ある時は明るく、ある時はいらだつというような変動に振り回されてもいるが、それに悩むことは少ない。

つまり、小学4年生から中学2年生の時期の子どもの意識は、人との関係では親や教師などの身近な大人から、同年代の友人へのウエイトが大きくなり、友人との関係で自分を見つめるようになる。そのような周囲の人との関係の中で、しだいに自己を相対的にとらえることができるようになっていく。したがって自他に対する感情も否定・肯定の感情が、同時に成り立つことも理解できるようになる児童期中期から、青年期初期への移行であるととらえられる。

以上のことを踏まえると、子どもの意識は常に肯定的ではないことがわかる。だからといって、すべてに対して否定的であることにも問題があるだろう。そして、人との関係の中から人に対する意識も変化していくであろうし、人との相互交渉の中からしだいに自分を客観視できる力も備わっ

表3-1 子どもの意識 得点平均一覧

対象	観点	小4	小6	中2	学年ごとの差	
					小4と小6	小6と中2
自己	受容感	1.09	0.87	0.61	0.22	0.26
	被受容感	0.53	0.32	-0.12	0.21	0.44
	関与・行為	0.95	0.81	0.51	0.14	0.30
	期待・願い	0.19	0.17	0.17	0.02	0.00
友だち	受容感	1.42	1.47	1.35	-0.05	0.12
	被受容感	0.30	0.34	0.28	-0.04	0.06
	関与・行為	1.04	0.82	0.68	0.22	0.14
	期待・願い	0.56	0.49	0.49	0.07	0.00
親	受容感	0.76	0.52	0.16	0.24	0.36
	被受容感	1.33	1.32	1.07	0.01	0.25
	関与・行為	0.79	0.63	0.36	0.16	0.27
	期待・願い	0.64	0.50	0.23	0.14	0.27
先生	受容感	1.14	0.86	0.74	0.28	0.12
	被受容感	0.87	0.54	0.03	0.33	0.51
	関与・行為	1.15	0.78	0.59	0.37	0.19
	期待・願い	0.65	0.23	0.27	0.42	-0.04
社会	受容感	0.37	-0.05	-0.56	0.42	0.51
	被受容感	0.03	-0.25	-0.60	0.27	0.36
	関与・行為	-0.15	-0.56	-1.07	0.41	0.51
	期待・願い	0.40	-0.06	-0.24	0.46	0.18

表 3-1 の差の値は、例えば 0.00 は学年による差が(ほとんど)ないということで、具体的な子どもの考えや思いの意味することには、違いがあるだろう。

前述したように差の小さい「対象」は友だちへの意識である。一人ひとりの子どもにとっては友だちが代わったり、付き合い方も変わったりしているのであろうが、友だちへの意識としてみた場合、小学 4 年生では、中学 2 年生まで大きな変化がないと結論づけることができる。もしそうであるならば、小学 4 年生までの友だち関係をどのように築いているのかが、それ以降の友だちへの意識のあり方の基になっていると考えられるのではないか。

一方、差が大きいのは社会への意識である。前述したように社会への見方・考え方が、学年が進むに従って受容感や被受容感、関与・行為では肯定的から否定的へ、期待・願いでは自主性・リーダー性から放任・自己中心性へ大きく変化している。自分から社会にかかわろうとする考えがもてないのではないか。子どもにとって社会への窓口は身近な大人、例えば学校の先生であり親であるだろう。大人が子どもに対してどのような社会への意識をはぐくんでいこうとするのかを、考え直す必要があるのではないか。

ところで肯定感として大きな値を示しているのは友だちへの意識の受容感、親への意識の被受容感である。その要因は、友だちや親との関係の中に肯定的な具体的実感があるからではないだろうか。

ともすれば否定的、自己中心的な意識に傾いてしまいがちな子どもの意識を、肯定的に、自主性・リーダー性への意識に高めていくことが必要ではあるまいか。

## (2) 対象別に見る子どもの意識

次に、子どもの意識を、「対象」別に順に見ていくことにする。前頁図 3-1 でも指摘したとおり、一部重なっているところはあるものの、ほとんどの観点で学年が進むに従って外側から内側のグラフになっている。つまり肯定的から否定的に、自主性・リーダー性から放任・自己中心性へと変わっていることを確認しておきたい。

図 3-5 に示した自己への意識では、被受容感の変化が大きい。自己の被受容感とは、例えば次のようにとらえられる。鏡に映るこちら側の自分は、鏡の自分にどのように受けとめられていると思うかととらえ、この設問は《あなたは、今の自分の

ことを好きだと思いますか》であった。その平均値は小学 4 年生で 0.53、中学 2 年生で -0.12 である。ということは、中学生になると必ずしも今の自分を好きだと思えない傾向になることを示している。受容感の「自分はやればできる力を持っている」や関与・行為の「苦手なことを克服するために、努力している」では、自己を肯定的にとらえているが、被受容感の設問に即していえば、そういう自分が「好き」だとは思えないと自己をとらえている。つまり、自分には努力をしたりできる力もあると思うが、そういう自分を対象化し客観的みたとき、好き好きではないで言えば、好きではないととらえている。努力したりできる力があることを好きではないというのではなく、もっと努力できるのに、そうすればもっと力を伸ばすことができるのに、そうしていない自分の姿があると解釈できる。

図 3-6、友だちへの意識では、受容感「周りの友だちは『いい友だちだ』」と、各学年の 90% 以上の子どもが肯定している。しかし、被受容感「信頼されているか」や関与・行為「友だちが困っているとき、自分から助けるか」などの設問では、受容感の平均値ほどには高くない。

つまり、友だちに自分のことを「いい友だちだ」と受けとめられている自信がもてない。だから友だちとのかかわりでも「自分から助ける」ことに躊躇するのではないだろうか。

図 3-7、親への意識では、被受容感「大事にされている」の値が高いが、受容感「注意を素直に聞くか」や関与・行為「自分から謝るか」では被受容感の平均値ほど高くない。

親に対しては、大事にされていることは十分わかっているが、学年が進むに従って自分の気持ちを素直に出さなくなるのではないか。このことは、親への「甘え」ととらえられなくもないが、やはり成長過程の姿ではあろう。

図 3-8、先生への意識では、期待・願い「どのような先生であってほしいか」の設問で、小学 6 年生 0.23、中学 2 年生 0.27 以外のすべての観点で、平均値が下がっていく。被受容感「あなたのことをよくわかっているか」の中学 2 年生では 0.03 で、肯定感と否定感が拮抗している。

特に、中学 2 年生では、受容感「注意を素直に聞く」0.74、関与・行為「何か頼まれた時、進んで手伝う」0.59、期待・願い「どのような先生であってほしいか」0.27 などから判断すれば、もっと自分のことをわかってほしいと思う気持ちが、強く表れているとみることができる。

図3 5 自己への意識

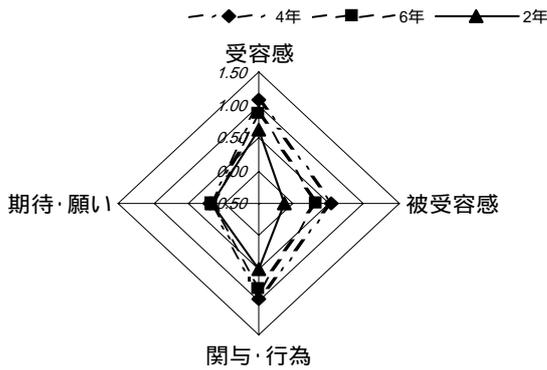


図3 6 友だちへの意識

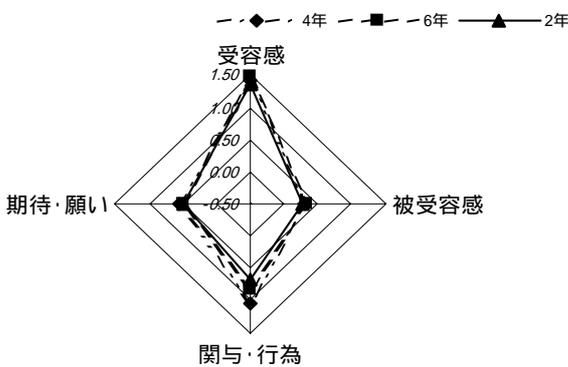


図3 7 親への意識

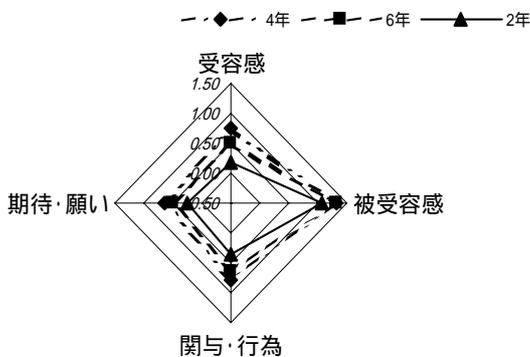


図3 8 先生への意識

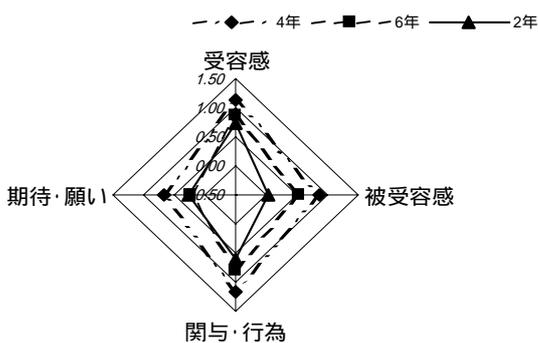


図3 9 社会への意識

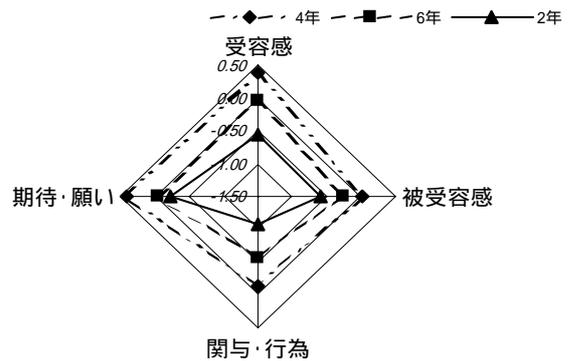


図3-9, 社会への意識については, 表3-1で示したとおり小学4年生の3つの観点を除いて, すべて平均値はマイナスである。また, 観点ごとの学年別の差も, 「期待・願い」の小学4年生から6年生の差が0.46, 小学6年生から中学2年生の差0.18を除けば, それ以外すべてで小学6年生から中学2年生への差の方が大きい。つまり, 小学6年生よりも中学2年生の方が, より否定的であったり自己中心的であるといえる。受容感「頑張れば認められる世の中か」, 被受容感「今の世の中で, 自分は必要とされているか」, 関与・行為「地域のボランティア活動に, 自分から参加するか」など, 社会と自己とのかかわりに意味をみつけられにくくなっている様子がうかがえる。「期待・願い」では, 小学4年生では選択肢2「気持ちがわかりあえる」に回答した割合は50%, 小学6年生ではその選択肢2と3「だれもが公平にあつかわれる」および4「一人ひとりが認められる」のそれぞれに30%, 中学2年生では選択肢3と4に35%が集まっている。このことが観点「期待・願い」の各学年の平均値に反映された結果であるが, 「一人ひとりが認められる」は, 「相手を無視しない, 一応の認知」の概念としたのであるが, 生徒の受取りはむしろ, 「一人ひとりが大切にされる, 人権が守られる」の意味内容で受け取ったのではあるまいかと考える。

最後に観点「期待・願い」について, 学年別に選択肢の回答の変化を考察する。(次頁表3-2)

「自己」に対しては, 小学4年生では「人の気持ちが考えられる」と「人と仲よくできる」が共に多いが, 「人の気持ちが考えられる」への回答は, 小学6年生で少し下がるものの中学2年生では小学4年生を上まわる。「友だち」に対しては, 「人の気持ちをよく考えられる」が各学年とも多いが, 小学6年生, 中学2年生では「だれとでも公平に」が少し増える。「親」に対しては, 小学4年生では「悩ん

だときに教えてくれる」「気持ちをよく考えてくれる」という順が、小学6年生では逆転し、中学2年生では「気持ちをよく考えてくれる」の次に「何でもやらせてくれる」となる。「先生」に対しては、小学4学年では「悩んだときに教えてくれる」「気持ちをよく考えてくれる」、小学6年生では「公平に接する」「気持ちをよく考えてくれる」、中学2年生では「気持ちをよく考えてくれる」「公平に接する」となり小学6年生とは逆転する。「社会」に対しては、小学4年生の「気持ちがわかりあえる」が、小学6年生、中学2年生では「公平にあつかわれる」「一人ひとりが認められる」が上位になる。

「期待・願い」については、次のようにまとめることができる。

第一に「気持ち主義」(19)とでもいえそうな意識を、子どもたちが共通にもっていることである。自分も他者の気持ちに配慮や共感できるようでありたいし、相手からも自分の気持ちに配慮や共感を求めたり、期待したりしているといえる。

第二に身近な大人に対しては助言を求める意識から公平性を求める意識へと変化する。また、前述したようにこの公平性を求める意識は、社会に対してとりわけ強くなる。

第三に中学2年生では、特に親や先生に対して「何でもやらせてほしい」という意識が表れてくる生徒がいる。このことは親や先生などの身近な大人の保護や指導の枠から離れ、子どもの自立した

い気持ちの現れであるにとらえられる反面、親や先生への反発ともとらえられる。

このような子どもから大人への移行期の変化、思春期への移行を子どもの成長、発達の一環として受けとめながら、内面の円満な成長をはぐくんでいくことが必要である。

## 概括5

「子どもの意識」は学年が進むに従って、「受容感」「被受容感」「関与・行為」では肯定感から否定感に、「期待・願い」では自主性・リーダー性の概念から放任・自己中心性の概念に向かう傾向がある。

しかし、その変化はそれぞれの対象や観点によって一律ではない。友だちへの意識の変化の度合は小さく、社会への意識の変化の度合は大きい。

この変化(推移)は、子どもの成長過程における変化にとらえられるが、それぞれの子どもの人との関係性やそこで培われる自己への意識の形成にもかかわることは、勿論である。

各対象への観点別の特徴は、次のとおりである。

- ・「自己への意識」は、努力したり、やればできる力をもっていると受けとめているが、そのようにしていない自分を好きではない。

- ・「友だちへの意識」は、周りの友だちはいい友だちだと十分に受けとめているが、反対に友だちから信頼されている実感をもちにくい。

- ・「親への意識」は、大事にされていると十分わかっているが、常に素直な気持ちというわけではない。

- ・「先生への意識」は、学年が進むに従って、もっと自分のことをわかってほしい気持ちが強くなる。

- ・「社会への意識」は、どのように社会にかかわっていくのか、その意識をもてないでいるが、公平性や一人ひとりが大切にされる世の中であってほしい願いをもつようになる。

各対象への「期待・願い」では、次のような特徴がみられる。

- ・自己や他者への「気持ち」に対する配慮や共感を求める。

- ・周りの大人に対しては、助言を求める意識から公平性を求める意識に変わっていく。

- ・特に中学2年生では、親や先生に対してその保護や指導の枠から離れていこうとする意識が表れる。

表3 2 「期待・願い」回答一覧(%)

対象	選択肢	小4	小6	中2
自己	1 人を引っ張っていきける	13.0	12.9	10.6
	2 人の気持ちが考えられる	39.2	37.0	42.4
	3 だれとでも公平に接する	6.0	11.1	10.4
	4 人と仲よくできる	36.9	31.9	26.8
	5 自分のやりたいことをやる	4.8	7.0	9.8
友だち	1 リードしてくれる	11.7	8.3	5.8
	2 人の気持ちをよく考えられる	55.8	50.7	56.4
	3 だれとでも公平に接する	13.8	25.6	22.3
	4 いっしょにいてくれる	14.2	11.9	12.1
	5 すきなようにさせてくれる	4.5	3.5	3.4
親	1 悩んだときに教えてくれる	36.2	26.5	16.0
	2 気持ちをよく考えてくれる	30.1	35.2	40.0
	3 だれとでも公平に接する	7.5	15.6	17.0
	4 いっしょにいてくれる	13.8	7.6	5.4
	5 何でもやらせてくれる	12.4	15.1	21.6
先生	1 悩んだときに教えてくれる	36.0	19.7	17.3
	2 気持ちをよく考えてくれる	27.2	24.6	31.2
	3 だれとでも公平に接する	13.5	30.7	28.4
	4 いっしょに取り組んでくれる	12.7	9.0	7.8
	5 何でもやらせてくれる	10.7	15.9	15.3
社会	1 みんなを引っ張っていきける	8.3	3.8	2.9
	2 気持ちがわかりあえる	52.8	28.1	19.9
	3 だれもが公平にあつかわれる	15.9	32.8	34.7
	4 一人ひとりが認められる	16.7	29.3	35.7
	5 自分のやりたいことが何でもできる	6.3	6.0	6.8

## 第2節 生活と意識

### (1) 生活態度と子どもの意識

ここでは、子どもの「生活の実態」と「子どもの意識」との関連をみることにする。子どもの日常生活行為や行動、つまり生活実態は、その子どものもつ考えや思い、「意識」の表れとみることができる。

分析・考察する子どもの「生活」とその生活に関連の深い「意識」の対象者は、次のとおりである。

「生活のリズムと意識」として、「朝食の習慣」「衣服の整理整頓」をあげ、「自己」「親」への意識をみることにする。親への意識をあげた理由は、生活のリズムは基本的な生活習慣に属する内容にあたる。したがって親のしつけ意識に対する子どもの受けとめに関連があると考えられるからである。

「学習や勉強と意識」として、「授業の理解度」「勉強の意義」をあげ、「自己」「先生」への意識をみることにする。勉強することの意義については、「社会への意識」ともとらえることができるが学校での学習の視点から、「先生」への意識とした。

「人とのかわり・コミュニケーションの積極性と意識」として、「家ででの会話の様子」「学級活動への関与」をあげ、「自己」「親」「友だち」への意識をみることにする。学級活動への関与は「先生への意識」ともとらえることもできるが、選択肢の文言から「友だち」への意識とした。

「気持ちの安定と意識」として、「家にいるときの気持ち」「学校の楽しさ」をあげ、「自己」「親」「友だち」への意識をみることにする。

分析の方法は、上述した子どもの生活に関連する2つの設問で、それぞれの回答の選択肢に1あるいは2と回答している子どもを高位群(H群)、同様に2つの設問の選択肢に3あるいは4としている子どもを低位群(L群)として、児童・生徒を選び出す。その2群の子どもたちに対して、生活態度に関連のある対象者への子どもの意識の特徴をみることにする。

「子どもの意識」については、「受容感」「被受容感」「関与・行為」では選択肢1から4の順に6点、4点、2点、0点を、「期待・願い」では選択肢1から5の順に6点、4.5点、3点、1.5点、0点を与え、高位群と低位群の平均点を算出した。具体的には、例えば「生活のリズムと意識」では、「朝食の習慣」の選択肢1あるいは2「食べている」と「衣服の整理整頓」1あるいは2「している」の両方を回

答した子どもが高位群である。したがって両方に3あるいは4を回答した子どもは低位群とした。そして同一尺度でみるために、子どもの意識の肯定や自主性の6点を最高点に、選択肢ごとに配点し、平均点を算出した。つまり、「受容感」「被受容感」「関与・行為」「期待・願い」のいずれの観点でも中位の得点は3である。したがって、値が3以上を示せば肯定や自主性に、3以下であれば否定や自己中心的な意識であると判断できる。

次に提示したグラフについて説明する。前述したからすべてについて、H群とL群のグラフに、それぞれ小学4年、6年、中学2年生を学年ごとに分けて示した。その理由は、意識の対象に対して、どの観点に特徴がみられるのかを明らかにしようとしたからである。グラフの数値軸を一致させていないので、グラフの読み取りの際には注意していただきたい。子どもの成長・発達の視点から見れば、学年ごとに1つのグラフの中にH群とL群の2つを示す方法もあるが、H群、L群それぞれの特徴が読み取りやすいと考えた。

グラフからは次のようなことを読み取ることができる。H群では小学4年生を外側に、中学2年生を内側に比較的同じような形のグラフが描かれる。対象者ごとの観点別の平均値でも、「気持ちH群」の友だちへの意識の平均値4.24を最高に、最低は「生活H群」の自己への意識の平均値3.84である。大まかに4前後とみれば、「受容感」「被受容感」「関与・行為」では肯定的であり「期待・願い」では公平・平等よりも自主性・リーダー性などの意識が高いと解釈できる。一方L群では、H群のような規則性を読み取ることができない。その要因は、それぞれの対象や対象に対する観点で、学年によって値がまちまちで、錯綜したグラフとなるからである。例えば、小学4年生の外側に小学6年生や中学2年生のグラフが描かれたり、ある観点でひとつの学年だけ低い値を示しているなどである。対象者ごとの観点別の平均値の最高は、「生活L群」の自己への意識の3.32、最低は「気持ちL群」の自己への意識の2.52であり、大まかに3前後と見れば、「受容感」「被受容感」「関与・行為」では少し否定的であり、「期待・願い」では少し自己中心的な意識に傾いていると解釈できる。また、L群では観点によって学年間の値の差が1を超えるものがいくつかみられる。例えば「気持ちL群」、自己への意識の「受容感」で、小学4年生では3.51であるが中学2年生では2.39で、その差は1.12である。H群で差の大きいものは、例えば「生活H群」、自己への意識の「被受容感」で、

小学4年生3.89と中学2年生2.94の差0.95などであり、1を越えるものはない。このようなことからL群のグラフがH群のグラフよりも、より複雑なグラフとなる要因である。

なお、表3-3には から について、H群・L群の子どもの意識対象への平均点を、学年別に参考としてあげた。

表3-3 生活と意識 学年別意識対象平均点

生活のリズム		自 己	親	
小学4年生	H群	4.16	4.49	
	L群	3.32	3.28	
小学6年生	H群	3.82	4.23	
	L群	3.42	3.31	
中学2年生	H群	3.55	3.83	
	L群	3.23	2.84	
学習や勉強		自 己	先 生	
小学4年生	H群	4.13	4.52	
	L群	2.53	2.72	
小学6年生	H群	3.93	4.04	
	L群	2.67	2.32	
中学2年生	H群	3.75	3.98	
	L群	2.68	2.74	
人とのかかわり		自 己	友だち	親
小学4年生	H群	4.09	4.29	4.30
	L群	2.45	2.88	2.99
小学6年生	H群	3.93	4.21	4.16
	L群	2.62	3.02	2.91
中学2年生	H群	3.66	4.17	3.88
	L群	2.63	3.02	2.41
気持ちの安定		自 己	友だち	親
小学4年生	H群	4.18	4.35	4.47
	L群	2.84	2.96	2.83
小学6年生	H群	3.92	4.20	4.22
	L群	2.61	2.98	2.73
中学2年生	H群	3.61	4.17	3.90
	L群	2.10	2.74	2.10

### 生活のリズムと子どもの意識

H群では、親への意識「被受容感」が各学年とも高いこと、グラフでは反対に位置する自己への意識「被受容感」が相対的に低く、学年が進むにしたがって下がっていくことに特徴があるが、自己への意識も親への意識も平均4点前後と高い。一方L群ではH群と同様に親への意識「被受容感」では高く、自己への意識「被受容感」は低い。学年ごとに見ると、中学2年生で親への意識「受容感」「期待・願い」が下がっていること、小学6年生では親への意識「期待・願い」が低くなっていること、小学4年生では、H群の小学4年生からみれば親への意識「関与・行為」で低いことなどがあげられる。これらのことからH群とL群の違いは、自己への意識よりも親への意識による違いが大きいといえることができる。どちらの群の子どもにも、親には十分大事にされていることはわかっているが、L群の子どもでは親の注意を素直に聞いたり、悪いことをしたと思ったとき自分から謝ったりすることが、H群の子どもに比べてできない。また、自分の思うようにやらせてくれと願ったりする度合がH群に比べて高い。「生活のリズム」では、親への意識との関連が深い。

図3 10 生活H群

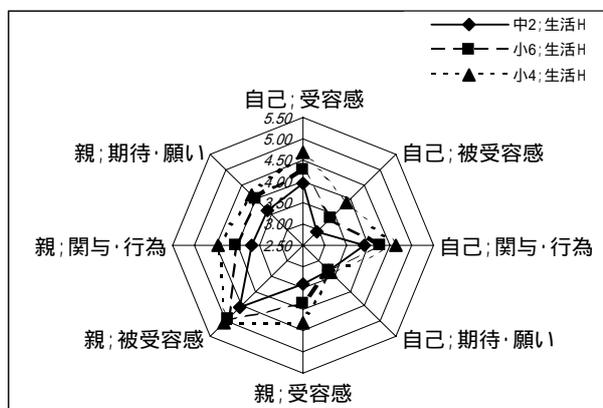
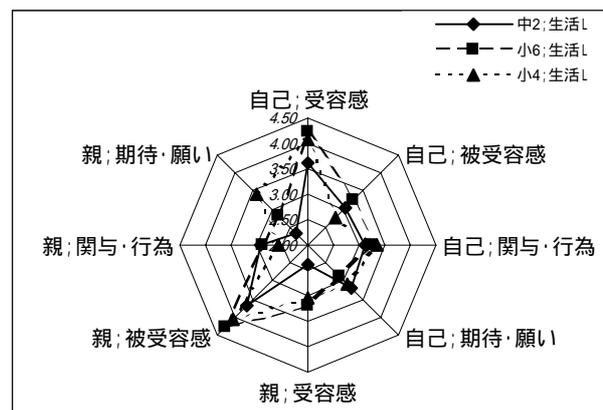


図3 11 生活L群



学習や勉強と子どもの意識

H群では、まず小学4年生の先生への意識が、いずれも4点以上で高い。小学6年生では先生への意識「期待・願い」で中学2年生よりも少し低い値となる。中学2年生では先生への意識「被受容感」3.47、自己への意識「被受容感」3.21と下がっている。一方L群では、小学4年生と中学2年生では同じような形のグラフを描くが、小学6年生では自己への意識「受容感」、先生への意識「被受容感」で低い値を示している。自己への意識「期待・願い」では3.51と小学6年生H群の同じ観点での3.42よりも上まわる。前章第2節では、子どもの家庭学習の実態や学校での学習についての子どもの意識などをみた。そこでは小学生と中学生では大きな違いがあること、そして小学4年生と6年生の間にも違いがあることなどを指摘した。L群の小学6年生では、自分に対して「こうありたい」と思うほどには自信がもちにくかったり、先生に対しては「自分のことをもっとわかってほしい」という意識が強いのではないかと考える。特に、小学校6年生では学習や勉強に対して先生への意識との関連が深く、中学2年生でも「自分のことをわかってほしい」という願いが強い。

人とのかかわり・コミュニケーションの積極性と子どもの意識

H群では、中学2年生に特徴がみられる。自己への意識「被受容感」で3.07と今の自分のことが好きだとはっきり言い切れない。親への意識では「受容感」3.40と、少しは注意を素直に聞けるとい意識である。一方L群では、友だちへの意識「受容感」の各学年の平均値は3.77で、H群では親への意識や自己への意識も平均値で4点前後と高いのであるが、L群ではそのような意識がみられず自己や親に対しての意識がH群に比べて低い。また、友だちへの意識「被受容感」にみられるように小学4年生や中学2年生では友だちからの信頼に小学6年生ほどの自信がもてない。親への意識では「被受容感」で各学年同じような値をとるが、中学2年生では「受容感」や「期待・願い」で2点前後の値となっている。このことは中学2年生では自分が親に対して求めることと、親が子どもに対して期待することとにズレがあり、そのことに対する子どもなりの意識の表れではないかと考える。自己への意識「期待・願い」では、小学4年生で自己中心性に傾いている意識が、学年が進むにしたがって公平・平等の方向へ向かっている。

図3 12 学習 H群

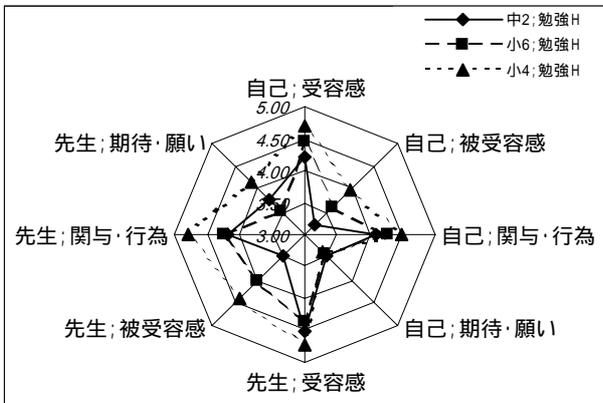


図3 13 学習 L群

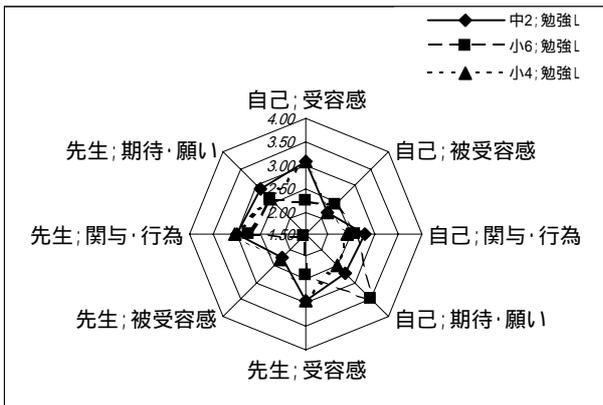


図3 14 かかわり H群

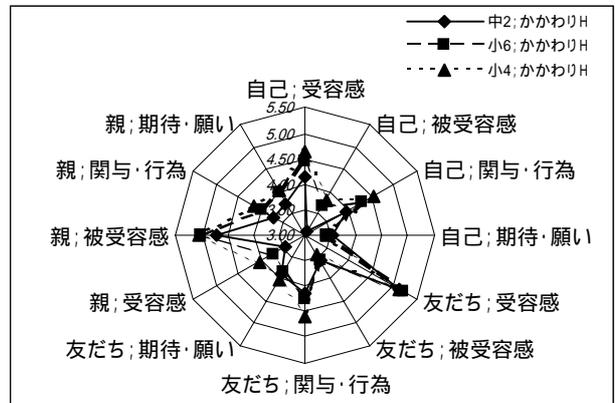
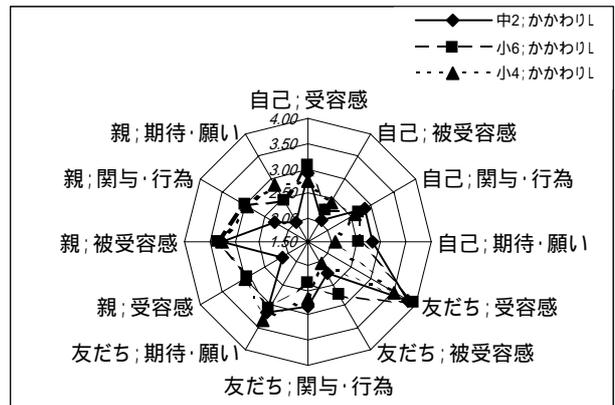


図3 15 かかわり L群



### 気持ちの安定と子どもの意識

H群では、友だちへの意識の3つの観点で各学年の値が近似している。友だちへの意識「関与・行為」でも差は0.5ほどであることから考えると、気持ちの安定H群では友だちへの意識に、学年による大きな違いがないと解釈できる。親への意識は学年が進むにしたがって下がるが、それでも中学2年生の親への意識「受容感」で3.46であり、親への意識も良好といえる。ところが自己への意識「被受容感」では中学2年生の3.17とグラフ全体でも一番低い値をとる。一方L群では、小学4年生と6年生では一部6年生の方が上まわる観点があるものの、ほぼ同じような形のグラフを描く。そこで中学2年生に着目すると、親への意識が低く、特に「受容感」では1.70である。被受容感「大事にされているか」の値は2.52であることからみても、親への意識が否定的である。また、自己への意識では被受容感「自分のことが好きか」で1.08である。この自己への意識「被受容感」の低下についてはH群でも指摘した。つまり、気持ちの安定にとっては相手に対する意識との関連は勿論であるが、自分に対する自信や愛着、自尊感情などが大きく影響していると解釈できる。

図3 15 気持ちH群

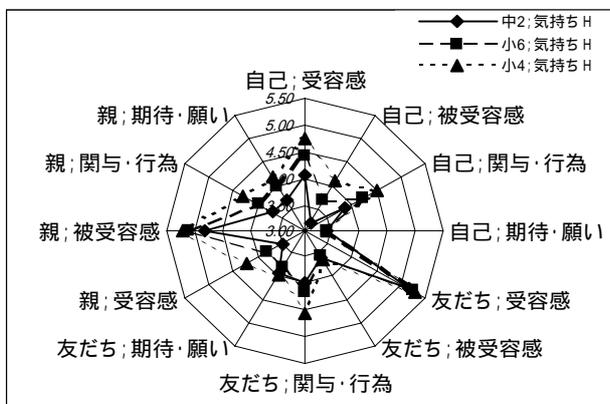
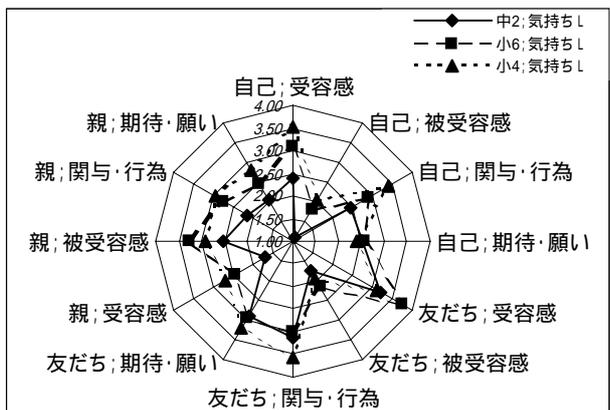


図3 16 気持ちL群



### (2) 他者への意識と自己への意識

子どもの意識をとらえるために、意識の対象を決定し、観点と選択肢を統一的に設定し、同時に対象と観点を直裁に示すキーワードを生かしたそれぞれの設問を検討し、子どもの意識の全体を把握しようとした。子どもの成長は生涯にわたるものであることは勿論であるが、調査の結果から子どもの意識を整理してみると、次のようなことがみえてくる。

自己への意識については「自分にはやればできる力があると思うし、そのための努力もしている」、友だちへの意識では「周りの友だちはいい友だちだ」、親への意識では「自分は十分大事にされている」、先生への意識については「注意は素直に聞くことができる」と、大いに肯定的にとらえている。ところが、自己に対しては、そういう「今の自分は好きではない」、友だちに対しては、自分は「友だちから信頼されている」のか自信がもてない、親に対しては「注意されても素直に聞けない」、先生に対しては「もっと自分のことをわかってほしい」などのように、自己や重要な他者に対して必ずしも全面的に肯定しているわけではない。この肯定・否定の両面性が小学4年生から中学2年生への子どもの成長過程であるととらえられるが、子どもの「生活」と「意識」で考察したように、「生活」の高位群と低位群では、子どもの意識のそれぞれの観点で違いがあることが明らかとなった。また、「期待・願い」では、全体的傾向は気持ちへの配慮や共感、受容などを求めているが、一方で小学4年生では、特に親や先生に対しては「悩んだときに、どうすればよいか」と助言を求める意識から、学年が進むに従って、「だれとでも公平に接する」や「一人ひとりが認められる社会」への意識が高まることも明らかとなった。

ところで次に、子どもの自己への意識の「受容感」「被受容感」と、社会への意識の「受容感」「被受容感」および先生への意識の「受容感」「被受容感」の相関係数を示す。

表3-3 自己への意識との相関表

	自己への意識	社会への意識		先生への意識	
		受容感	被受容感	受容感	被受容感
小4	受容感	0.31	0.37	0.30	0.29
	被受容感	0.34	0.49	0.27	0.30
小6	受容感	0.26	0.41	0.21	0.28
	被受容感	0.27	0.49	0.21	0.25
中2	受容感	0.23	0.39	0.22	0.21
	被受容感	0.23	0.46	0.15	0.22

表で示した数値には、最小は0.21の「弱い相関がある」から最大は0.49の「中程度の相関がある」と幅がある。

社会への意識の「受容感」の設問は《あなたは、「今の世の中は頑張れば認められる世の中だ」と思えますか》で、「被受容感」の設問は《あなたは、「今の世の中で、自分は必要とされている」と思えますか》であった。これら2つの設問の内容から見ると、例えば、自分は必要とされていると思うことができる子どもは前向きに努力する意欲が高いとは考えられないだろうか。言い換えれば、地道に努力を重ねていくことができる子どもは、世の中の役に立ちたい、必要とされる人になりたいと考えられる子どもではないだろうか。

先生への意識の受容感の設問《あなたは、担任の先生の注意を素直に聞くことができますか》や被受容感の設問《担任の先生は、あなたのことをよくわかっていてと思いますか》などに対する肯定的な意識は、子どもの学校生活への意欲を高めていくのではないだろうか。

相関係数の数値だけにとらわれてみているには、判断を誤るだろうが、子どもの自己への意識の受容感や被受容感、社会への意識の受容感や被受容感と「ある程度の相関がある」とみることができる。また、先生への意識の受容感や被受容感とは、中学2年生よりも小学6年生に、小学6年生よりも小学4年生にへと、相関の数値が高くなっている。

これらのことから、子どもの意識を高めていくには、社会への意識を高めていくことの必要性や先生への意識を高めていくことの重要性がみえてくる。このことと並行して友だちや親、先生など、子どもにとって身近で重要な他者とのかかわりの中で自己への意識、特に肯定感をはぐくんでいくことが重要だと考える。

子どもの自己への意識を高めていくためには、家庭での親との関係性、友だちとの関係性、学校での先生との関係性、社会への見方・考え方を全体として肯定的になるようにする必要がある。人との関係性の中で他者への「期待・願い」やこのようでありたい自己、自己への「期待・願い」も放任・自己中心性から自主性・リーダー性へと向上していくのではなかろうか。

(18) 内田伸子 『発達心理学』 放送大学教育振興会 2002  
14章 無藤 隆 自己意識の発達 pp. 249~251

(19) 東 洋 『日本人のしつけと教育』 東京大学出版会  
1994 p. 91

## おわりに

本研究では、集まったデータの分析と考察を通して、本市の子どもたちの様々な実態が明らかになった。

子どもの日常生活では、例えば、テレビやゲームを「見ない・しない」、本を1ヶ月に「6冊以上読む」と回答した子どもから、テレビやゲームは「4時間以上見たりしたりする」、本は「まったく読まない」と回答した子どもがいた。また、授業は「わかりにくいことが多い」と回答しながらも、家庭学習に前向きに取り組んでいる子どもの姿をうかがうことができた。このように子どもの生活の実態は様々であり、一人ひとりの子どもの実態に即したかかわりが大切であるということがわかった。

また、家での会話の様子については、小学生では80%以上、中学2年生でも70%以上の子どもたちが、「家の人も自分もどちらも話している」と回答している一方で、各学年で約5%の子どもたちが「家の人も自分もどちらも話さない」と回答している。第3章の「生活」と「意識」との関係で明らかになったように、生活のリズムや安定感において、人との関係の中で自尊感情を高めていくことの重要性、必要性を改めて認識した。

私たち大人は、家庭や学校で、子どもに、子ども自身が自分のよさを引き出すかかわり方をすることが大切だと考える。そこで、重要となるのが家の人や教師と子どもたちとの関係だと考える。日常の何げない会話やちょっとした触れ合いの中でも、子どもの意識を広げたり深めたりすることができる。つまり、家の人や教師は、子どものよりよい成長発達に日々向き合うことを通して、その責任を担っているといえる。さらに、子どもの自己肯定感を高めていく取組を、家庭・学校・地域が連携しながら進めていくことが一層必要であると改めて感じた。

本研究で報告したデータは、平成15年の京都市の小・中学生3,000人のデータである。分析や考察は不十分な点もあるが、この調査の結果や報告が各学校で活用され、自校の子どもへのかかわり方に役立てば幸いである。

そしてまた、この調査がベースとなって、将来の子どもたちの姿と比較されることによって、改めてその時代の子どもの実態が検証されればと願う。

最後に、調査の実施にご協力いただいた本市立学校の教職員の皆さん、児童生徒の皆さんに感謝したい。

【付表】 基礎集計表

質問項目	選択肢	小学4年	小学6年	中学2年
設問1 あなたは毎日、朝食を食べますか。	1 毎日必ず食べる 2 食べない時が、たまにある 3 時々食べる 4 まったく食べない	80.7 15.6 3.2 0.6	76.1 18.9 4.4 0.6	67.4 17.8 10.8 4.0
設問2 学校のある日、あなたが朝起きたときの気分に、一番近いのはどれですか。	1 とてもスッキリしている 2 まあスッキリしている 3 あまりスッキリしていない 4 スッキリしていない	13.2 50.0 27.1 9.7	6.5 42.2 35.8 15.5	3.6 30.5 40.7 25.2
設問3 あなたは家で、自分の服をたたんだり、片づけますか。	1 必ずする 2 だいたいする 3 しないことが多い 4 しない	14.8 43.3 31.1 10.8	11.7 43.4 33.5 11.4	13.4 44.0 34.0 8.6
設問4 あなたは、家の手伝いをしますか。	1 決まった仕事を、だいたいする 2 決まった仕事はないが、手伝いをしている 3 決まった仕事はあるが、しないことが多い 4 ほとんど手伝うことはない	28.6 46.9 8.4 16.0	25.8 45.4 9.9 18.8	25.3 37.8 10.3 26.6
設問5 学校のある日、あなたは1日何時間ぐらい、テレビを見たりゲームをしたりしますか。	1 ほとんど見ない、しない 2 1時間まで 3 1～2時間 4 2～3時間 5 3～4時間 6 4時間以上	10.5 16.0 23.0 21.1 13.7 15.7	6.3 8.0 20.0 22.9 20.0 22.8	4.1 4.9 18.3 24.0 23.3 25.4
設問6 あなたは、テレビや新聞などで、ニュースや報道番組を見ていますか。	1 できるだけ、自分から見たり読んだりしている 2 家の人が見たり読んだりしているので、いっしょに見たり読んだりしている 3 時々、何げなく見たり読んだりすることがある 4 ほとんど見ない、読まない	25.9 37.9 24.9 11.3	24.5 35.1 33.5 6.9	15.5 28.4 47.0 9.1
設問7 学校のある日、あなたは家で勉強をどれくらいしていますか。	1 2時間以上 2 2時間まで 3 1時間半まで 4 1時間まで 5 30分まで 6 ほとんどしない	12.4 8.8 18.3 24.0 27.4 9.1	17.3 10.0 17.3 26.5 20.3 8.6	5.6 8.5 10.0 17.4 18.4 40.1
設問8 あなたは家で、どのような勉強をしていますか。	1 学校で出された宿題だけ 2 学校で出された宿題と、毎日するように決められている勉強 3 学校で出された宿題と、その時々で自分で考えた勉強 4 ほとんどしない	27.5 46.9 23.4 2.2	28.8 39.0 29.7 2.6	24.4 16.0 39.0 20.6
設問9 マンガや雑誌を除いて、あなたは1ヶ月に本をどれくらい読んでいますか。	1 6冊以上 2 3～5冊 3 1・2冊 4 まったく読まない	30.6 28.7 29.5 11.2	14.1 27.3 41.4 17.2	6.7 12.0 44.7 36.6
設問10 あなたが夕食をとるときの気持ちに、一番近いのはどれですか。	1 お腹がすいて早く食べたいと、いつも思う 2 早く食べたいと思う日が、ほとんどである 3 時々、食べたくないと思う日がある 4 いつもあまり食べたいとは思わない	34.9 40.2 22.5 2.4	31.5 42.7 24.2 1.6	37.0 40.2 20.5 2.3
設問11 学校のある日、あなたはだいたい何時に寝ていますか。	1 10時までに寝ている 2 10時～11時までに寝ている 3 11時～12時までに寝ている 4 12時～午前1時までに寝ている 5 午前1時を過ぎてから寝ている	42.6 41.1 11.3 3.2 1.8	19.2 41.0 24.6 9.9 5.3	5.2 26.1 39.5 20.5 8.7
設問12 あなたは1ヶ月に、全部でいくぐらい、おこづかい(自分で自由に使えるお金)をもらっていますか。	1 まったくもらっていない 2 1,000円まで 3 1,001円～2,000円まで 4 2,001円～3,000円まで 5 3,001円～5,000円まで 6 5,001円以上 7 いる時に必要なだけもらっている	27.2 38.7 8.8 2.6 2.6 1.9 18.3	13.0 43.9 14.5 6.4 2.2 0.8 19.2	5.9 11.9 35.0 16.7 8.0 2.5 20.0
設問13 あなたのおこづかいの使い方に、一番近いのはどれですか。	1 貯金して、まとまったものを買うようにしている 2 毎月だいたい、何にいくらと使い途が決まっている 3 1日いくら決めて、使うようにしている 4 特に考えず、ほしい時にほしい物を買っている	50.7 14.5 5.9 28.8	36.0 21.2 5.9 36.8	17.7 19.1 3.4 59.8

質問項目	選択肢	小学4年	小学6年	中学2年
設問14 あなたは、1週間に合わせて何日くらい、学習塾や習い事、スポーツクラブなどに通っていますか。	1 5日以上通っている 2 3・4日通っている 3 1・2日通っている 4 通っていない	19.5 34.0 33.9 12.7	26.6 33.1 27.7 12.5	17.3 29.8 28.4 24.5
設問15 あなたが学校から帰って、家にいるときの過ごし方に、一番近いのはどれですか。	1 ゆったり過ごしている 2 まあまあゆったり過ごしている 3 少し時間に追われてる 4 時間に追われて忙しい	27.6 40.4 20.2 11.8	27.8 41.9 19.6 10.7	35.6 35.2 23.0 6.2
設問16 あなたが家の人と会話するときのようすに、一番近いのはどれですか。	1 自分も家の人もどちらも話している 2 自分は話しているが、家の方は返事だけしていることが多い 3 家の方は話しているが、自分は返事だけしていることが多い 4 自分も家の人、ほとんど話さない	81.4 8.2 6.6 3.9	82.2 6.8 8.6 2.5	73.6 6.4 16.6 3.4
設問17 家の人に対して、あなたが悪いことをしたと思ったとき、自分から謝りますか。	1 自分から謝る 2 だいたい自分から謝る 3 あまり自分から謝らない 4 ほとんど自分から謝らない	35.2 41.0 15.6 8.3	26.6 46.4 16.8 10.1	20.9 43.7 21.6 13.8
設問18 あなたは、家の人の注意を素直に聞くことができますか。	1 できる 2 まあできる 3 あまりできない 4 できない	22.9 55.2 18.7 3.2	13.8 57.7 23.5 5.0	9.2 49.6 30.5 10.7
設問19 あなたは、家の人に大事にされていると思いますか。	1 そう思う 2 まあそう思う 3 あまり思わない 4 思わない	60.7 27.1 8.8 3.4	53.8 36.3 7.3 2.6	38.6 47.6 9.5 4.3
設問20 あなたが家にいるときの気持ちに、一番近いのはどれですか。	1 ホットして、落ち着ける 2 まあまあ落ち着ける 3 少しイライラする 4 あまり家の中にいたくない	51.3 35.3 9.3 4.1	47.8 39.0 9.5 3.7	40.0 39.8 13.8 6.4
設問21 あなたは、あなたの親に、どのような親であってほしいですか。	1 悩んだときに、どうすればよいか教えてくれる親 2 気持ちをよく考えてくれる親 3 だれとでも、公平に(かたよりなく)接してくれる親 4 いっしょにいてくれる親 5 子どものやりたいことを、何でもやらせてくれる親	36.2 30.1 7.5 13.8 12.4	26.5 35.2 15.6 7.6 15.1	16.0 40.0 17.0 5.4 21.6
設問22 あなたは、毎日の学校生活が楽しいですか。	1 とても楽しい 2 まあまあ楽しい 3 あまり楽しくない 4 全然楽しくない	33.6 47.9 13.4 5.2	28.1 54.4 13.3 4.2	25.8 55.6 14.1 4.5
設問23 あなたは、学校の授業がどれくらいわかりますか。	1 とてもよくわかる 2 だいたいわかる 3 わかりにくいことが多い 4 ほとんどわからない	27.4 59.9 10.1 2.6	23.4 63.7 10.5 2.5	9.3 59.1 25.1 6.5
設問24 あなたは、今学校で勉強していることは、将来、役に立つと思いますか。	1 そう思う 2 どちらかといえば思う 3 どちらかといえば思わない 4 思わない	54.3 34.6 6.6 4.5	37.1 44.5 12.6 5.7	16.8 39.0 29.5 14.7
設問25 あなたの、学級の活動や行事の取り組み方に、一番近いのはどれですか。	1 自分から進んでやっている 2 友だちといっしょなら協力している 3 あまりやりたくないが、仕方なくやっている 4 やりたくないのに、ほとんど協力していない	27.2 58.2 11.0 3.6	20.3 64.3 13.0 2.4	21.9 52.1 19.1 6.9
設問26 あなたは、友だちが困っているとき、自分から助けていますか。	1 自分から助けている 2 だいたい自分から助けている 3 あまり自分から助けていない 4 ほとんど自分から助けていない	35.5 50.6 10.2 3.7	23.3 57.6 16.2 2.9	19.7 56.1 20.6 3.6
設問27 あなたは、あなたの周りの友だちは「いい友だちだ」と思いますか。	1 そう思う 2 まあそう思う 3 あまりそうは思わない 4 思わない	61.8 29.5 6.7 2.0	60.9 32.4 5.7 1.0	54.3 37.5 5.7 2.5
設問28 なたは、友だちに信頼されていると思いますか。	1 そう思う 2 まあそう思う 3 あまりそうは思わない 4 思わない	14.4 49.4 23.8 12.3	11.7 53.0 28.3 7.0	9.0 54.4 28.3 8.3

質問項目	選択肢	小学4年	小学6年	中学2年
設問29 あなたは、あなたの友だちは、どのような友だちであってほしいですか。	1 リードしてくれる人 2 気持ちをよく考えてくれる人 3 だれとでも、公平に(かたよりなく)接することができる人 4 いっしょにいてくれる人 5 すきようにさせてくれる人	11.7 55.8 13.8 14.2 4.5	8.3 50.7 25.6 11.9 3.5	5.8 56.4 22.3 12.1 3.4
設問30 あなたは、担任の先生に何か頼まれた時、進んで手伝いますか。	1 進んで手伝う 2 だいたい進んで手伝う 3 あまり進んで手伝わない 4 ほとんど進んで手伝わない	45.1 42.4 7.9 4.6	27.8 50.3 16.2 5.7	22.8 49.3 19.6 8.3
設問31 あなたは、担任の先生の注意を素直に聞くことができますか。	1 できる 2 まあできる 3 あまりできない 4 できない	39.5 49.3 8.6 2.6	27.6 53.8 14.4 4.2	26.4 51.2 15.1 7.3
設問32 担任の先生は、あなたなことをよくわかってくれていると思いますか。	1 そう思う 2 まあそう思う 3 あまりそうは思わない 4 思わない	33.8 46.1 13.9 6.2	22.4 48.2 20.3 9.1	13.3 40.3 28.4 18.0
設問33 あなたは、あなたの担任の先生は、どのような先生であってほしいですか。	1 悩んだときに、どうすればよいか教えてくれる先生 2 気持ちをよく考えてくれる先生 3 だれとでも、公平に(かたよりなく)接してくれる先生 4 いっしょに取り組んでくれる先生 5 生徒のやりたいことを、何でもやらせてくれる先生	36.0 27.2 13.5 12.7 10.7	19.7 24.6 30.7 9.0 15.9	17.3 31.2 28.4 7.8 15.3
設問34 あなたは、自分の苦手なことを克服(うちかつ)ことするために、努力していますか。	1 努力している 2 まあ努力している 3 あまり努力していない 4 ほとんど努力していない	34.3 48.1 13.5 4.1	28.6 49.5 18.2 3.7	20.5 48.5 23.5 7.5
設問35 あなたは、「自分はやればできる力を持っている」と思いますか。	1 そう思う 2 まあそう思う 3 あまりそうは思わない 4 思わない	46.3 37.5 11.2 5.0	37.9 39.6 17.1 5.5	30.0 39.6 22.1 8.3
設問36 あなたは、今の自分のことを好きだと思いますか。	1 そう思う 2 まあそう思う 3 あまりそうは思わない 4 思わない	30.3 37.8 18.3 13.6	20.8 41.1 25.2 13.0	10.6 37.1 34.1 18.2
設問37 あなたは将来、どのような人になりたいですか。	1 人を引っ張っていける人 2 人の気持ちがよく考えられる人 3 だれとでも、公平に(かたよりなく)接することができる人 4 人と仲良くできる人 5 自分のやりたいことをやる人	13.0 39.2 6.0 36.9 4.8	12.9 37.0 11.1 31.9 7.0	10.6 42.4 10.4 26.8 9.8
設問38 あなたは、地域のボランティア活動に、自分から参加しますか。	1 参加する 2 だいたい参加する 3 あまり参加しない 4 参加しない	15.8 30.3 31.0 22.9	7.9 24.2 39.5 28.4	3.9 13.4 37.3 45.4
設問39 あなたは、「今の世の中は頑張れば認められる世の中だ」と思いますか。	1 そう思う 2 まあそう思う 3 あまりそうは思わない 4 思わない	23.8 38.9 25.0 12.3	16.3 31.2 35.8 16.7	10.5 21.3 37.8 30.4
設問40 あなたは、「今の世の中で、自分は必要とされている」と思いますか。	1 そう思う 2 まあそう思う 3 あまりそうは思わない 4 思わない	15.9 36.0 31.3 16.9	8.8 32.6 42.7 16.0	6.0 23.3 45.8 24.9
設問41 あなたは、どのような世の中になればいいと思いますか。	1 みんなを引っ張っていってくれる世の中 2 気持ちがわかりあえる世の中 3 だれもが、公平に(かたよりなく)あつかわれる世の中 4 一人ひとりが認められる世の中 5 自分のやりたいことが、何でもできる世の中	8.3 52.8 15.9 16.7 6.3	3.8 28.1 32.8 29.3 6.0	2.9 19.9 34.7 35.7 6.8

注) 結果数値(%)は表章単位未満を四捨五入してあるので、内訳の合計に一致しないことがある。