

すべての子どもたちの確かな学力の定着をめざして

— 子どもたちの学力を支える「背景」をさぐる —

国際的な調査や国の教育課程実施状況調査の結果から、子どもたちの学力・学習状況の実態が明らかになってきた。それらの分析結果からは、子どもたちの「学習習慣」や学ぶ「意欲」に課題があることが指摘されている。学校の予習，復習に限らず，家庭で学習に取り組むことは，自らの進路を切り拓く上で身につけたい習慣の一つであり，「家庭学習の習慣化」に向けた具体的な取組の必要性を改めて感じている。

本研究では，子どもたちの「学力」を支えているものは一体何か，その「背景」にせまるために，家庭学習の実態把握を主とする生活意識調査を行い，学力定着調査結果との関連をふまえて分析を進める。特に，「家の人のかかわり」に着目し，学力を支えている環境や条件などの諸要素を明らかにすることができれば，学校と家庭とが子どもの情報を共有しながら話し合う際の視点が，より明確になると考える。そして，分析・考察の結果をふまえて，今後の取組の進展に向けた若干の提言を行う。

目 次

| | | | |
|--|----|-------------------------------------|----|
| はじめに | 1 | 第3章 子どもの学習行動を支える家の人の かかわりから | |
| 第1章 研究の概要 | | 第1節 家の人の「学習面へのかかわり」に 関する」検証的因子分析 | |
| 第1節 先行調査研究から | | (1) 家の人の「学習面へのかかわり」に 関する調査及びデータ | 20 |
| (1) 「学力階層群別」に分析した結果から みえてきた格差の存在 | 1 | (2) 「学習面へのかかわり」に関する探索 的因子分析 | 20 |
| (2) 学習を支える家の人のかかわり | 2 | (3) 「学習面へのかかわり」に関する検証 的因子分析 | 21 |
| (3) 学力を支える「背景」に迫るために ～実態を把握するために大切にしたいこと～ | 3 | (4) 「学習面へのかかわり」に関する検証 的因子分析(2次) | 22 |
| 第2節 調査の概要 | | (5) 2つの因子モデルの比較 | 23 |
| (1) 意識調査の構造と設問の構成 | 4 | 第2節 学習行動に関するモデルの構築 | |
| (2) 調査の概要 | 5 | (1) 学習行動の成立過程における3要素 | 23 |
| 第2章 家庭での学習・読書の実態から | | (2) 3つの要素の関連を想定したモデル | 24 |
| 第1節 「学習時間」の実態から | | 第3節 総合的考察 | |
| (1) 家での「学習時間」について | 7 | (1) 家の人の「学習面へのかかわり」に 関する考察 | 26 |
| (2) 「学習総時間」について | 9 | (2) 学習行動を支える家の人のかかわり | 26 |
| (3) 家の人のかかわりについて | 10 | 第4章 家庭へのはたらきかけに向けて | |
| 第2節 「学習内容」の実態から | | 第1節 家庭学習へのはたらきかけ | |
| (1) 宿題と宿題以外の学習について | 11 | (1) 学習時間の確保と寄り添う姿勢 | 28 |
| (2) 家の人のかかわりについて | 12 | (2) 協働して、学びの「文化」を創る | 29 |
| 第3節 「学習に対する目的意識」の実態から | | 第2節 子どもの意識面へのはたらきかけ | |
| (1) 「楽しい」「学びたい」「知りたい」 という意識について | 13 | (1) 子どもたちが感じている目的意識から | 30 |
| (2) 「役立つ」「必要だ」という意識につ いて | 14 | (2) 「楽しさ」「よさ」をキーワードに | 30 |
| (3) 「しかられる」「ほめられる」「しな くてはならない」という意識について | 15 | おわりに | 30 |
| (4) 家の人のかかわりについて | 16 | 付 表 | 31 |
| 第4節 「読書」の実態から | | | |
| (1) 家での「読書時間」について | 17 | | |
| (2) 家の人のかかわりについて | 18 | | |

<研究担当> 西田 晋 (京都市総合教育センター研究課指導主事)

<調査協力校> 京都市立紫竹小学校 京都市立上賀茂小学校 京都市立西陣中央小学校
京都市立朱雀第六小学校 京都市立崇仁小学校 京都市立七条第三小学校
京都市立九条塔南小学校 京都市立吉祥院小学校 京都市立祥栄小学校
京都市立第三錦林小学校 京都市立養正小学校 京都市立八桝小学校
京都市立白川小学校 京都市立清水小学校 京都市立西野小学校
京都市立陵ヶ岡小学校 京都市立京北第二小学校 京都市立御室小学校
京都市立嵐山小学校 京都市立山ノ内小学校 京都市立桂小学校
京都市立大枝小学校 京都市立伏見南浜小学校 京都市立桃山東小学校
京都市立向島南小学校 京都市立醍醐西小学校

はじめに

国際的な調査や国の教育課程実施状況調査の結果から、子どもたちの学力・学習状況の実態が明らかになってきた。それらの分析結果からは、子どもたちの「学習習慣」や学ぶ「意欲」に課題があることが指摘されている。このような課題に対処し、確かな学力の定着に向けて具体的に取組を進めるためには、まず、目の前の子どもたちの実態を把握することが大切である。

昨年度、筆者が行った研究⁽¹⁾では、学力と生活意識の実態を把握し分析を進めた。そして、一人一人の子どもたちの豊かな学力の確かな定着を願い、授業改善の視点・家庭へのはたらきかけへの視点として、若干の提言を行った。意識調査は、家庭生活や学校生活全般について問う内容であったが、特に「家庭での学習」に関する結果は、筆者にとって大変興味深い内容となった。学校の予習、復習に限らず、家庭での学習を習慣化することは、自らの進路を切り拓く上で大切にしたい習慣であるが、家庭学習時間の実態や、家庭学習の必要性に関する結果からは、「家庭学習の習慣化」に向けて具体的な取組の必要性を改めて感じている。

そこで本年度は、子どもたちの「学力」を支えているものは一体何か、その「背景」にせまる研究を進めていきたいと考える。特に、「家の人のかかわり」を一つの視点として着目し、学力を支えている環境や条件などの諸要素を明らかにすることができれば、学校と家庭とが子どもの情報を共有しながら、話し合う際の視点がより明確になるであろう。

すでに、学力と生活意識や家庭環境との関連を探るために、全国規模で取り組まれたいくつかの先行研究がある。これらの貴重な先行研究の成果等を参考にしながら質問紙を作成し、京都の子どもたちの生活の諸側面や、生活意識と学力との関連を、クロス集計等を通じて明らかにしていきたい。そして、学力を支える「背景」を浮き彫りにするなかで、子どもたちのために、今、取り組まなければならないことは何かについて、本調査研究を通して明らかにしていきたい。

(1) 拙稿 「No. 506 すべての子どもたちの確かな学力の定着をめざして—児童生徒の学力定着調査・意識調査と保護者の生活意識調査の分析を通して—」 『平成 17 年度研究紀要』京都市総合教育センター 2006. 3

第 1 章 研究の概要

筆者が行った昨年度の研究では、「子どもたちの実態を学力階層群別にみる視点」が、分析を進める上で有効な視点となった。その成果を生かしながら、今年度、学力を支える「背景」に迫る研究を進めるにあたり、子どもたちの実態をどのような観点でとらえていく必要があるのかについて述べることにする。

第 1 節 先行調査研究から

(1) 「学力階層群別」に分析した結果からみえてきた格差の存在

筆者は、2005 年 4 月に京都市教育委員会が、教育研究会と共催で実施した「学力定着調査」「児童生徒の意識調査」「保護者の生活意識調査」の結果をもとに、学力と生活意識について分析と考察を進めた。そして、一人一人の子どもたちの豊かな学力の確かな定着を願い、授業改善の視点・家庭へのはたらきかけへの視点として、若干の提言を行った⁽²⁾。

分析を進めるにあたっては、子どもたちの姿をより明らかにするための工夫として、児童生徒の姿を「学力階層群別にわけて分析をする視点」を取り入れた。これは個別に総合点（小学校は 4 教科の合計、中学校は 5 教科の合計）を出し、上位より 25% を A 群、以下 25% ずつを B 群・C 群・D 群と定め、学力定着調査の結果や意識調査の結果を A・B・C・D 群にわけて分析するものである。

特に、学力定着調査の結果と「家庭学習の時間」との関連を学力階層群別に分析した結果、群ごとの回答結果において、格差の存在が明らかになった。

それでは、昨年分析の結果から、「家庭学習の時間」の実態について明らかになったことをみることにする。

次頁図 1-1 は、小学校 6 年生の《「学校のある日、どのくらい家で勉強していますか」》の回答結果である。

全体をみると、「2 時間以上」学習していると回答した児童は 17.4% であった。「1 時間から 2 時間」は 25.7%、「30 分から 1 時間」は 31.4%、「30 分以内」は 18.8%、「ほとんどしない」と回答した割合は、6.6% であった。

この回答結果を、学力階層群別にわけてみることにする。すると、「2 時間以上」と回答した割

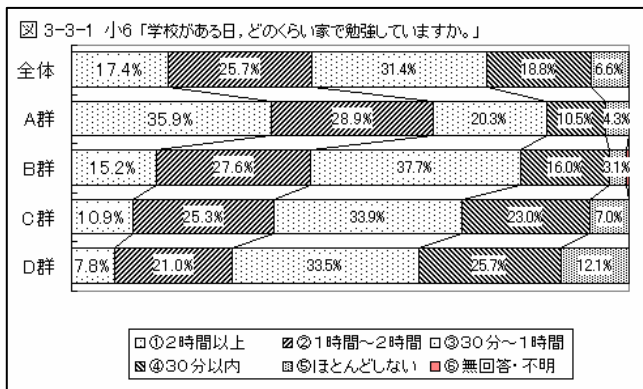


図 1-1 学力階層群別にみた家庭学習時間の実態 (3)

合は、A群では35.9%、D群では7.8%の割合であり、学力階層の上位群ほどその割合が多いことがわかる。一方「30分以内」「ほとんどしない」の回答結果を合わせた割合に着目すると、学力階層の下位群になるにつれて多くなっている。さらに、家で勉強を「ほとんどしない」と回答した割合に注目すると、A群よりD群の方が多く、その格差は有意なものであった。

本市の実態においては、家庭学習の時間を学力階層群別にみたときに格差が明らかになったことから、とりわけD群の子どもたちに焦点をあてた取組の必要性を提言として述べてきた。

また、児童生徒の意識調査を、学力階層群別に分析を進めた。その結果、読み聞かせをしてもらった経験で「(あまり・まったく)読んでもらったことがない」と回答した結果についてA群とD群とを比較すると、D群の方が多く、その差は有意であった。さらに、保護者の生活意識調査の結果、授業参観や懇談会の参加状況で「ほとんど参加しない」と回答した結果についてA群とD群とを比較すると、D群の方が多く、その差は有意であった。

これらの格差の存在を明らかにした上で、子どもたちの学力と保護者の意識やかかわり方との間には何らかの関連があることを示し、家庭へのはたらきかけへの視点として若干の提言を行った。

以上のような研究成果をふまえ、本年度は学力と生活意識の調査を通してさらに分析を進め、より具体的な提言をしていきたい。特に、家庭学習の習慣化に向けて、家庭でどのようなことができるのか、家庭学習を支えるものは何か、その「背景」にせまるために実態をさらに詳細に把握して分析を進めていきたいと考える。

実態を把握する視点として、次の二点に留意したい。

一つめは、「子どもの家庭学習の実態をより多くの切り口で把握する視点」である。

昨年度の意識調査では、家庭での学習時間を問う設問においては「学校のある日」、つまり「平日」に限定していた。

ベネッセ研究所は、平日・休日の学習時間の実態や、平日と休日の学習時間との関係について「平日・休日とも家で学習をしない子どもたちは、学校段階があがるにつれて増える」(4)一方で、「学習をする者とししない者の二極化が進んでいる」(5)と指摘している。

このことは、平日だけでなく、休日の学習時間にも着目する必要があることを示唆している。特に休日の学習時間や場所・環境については、その家庭にゆだねられる部分が多い。どのようなことを大切に家庭での学習を進めればいいのか、子どもたちへその内容を提示するなど、具体的に指導・支援を進める必要があるだろう。

また、時間・時刻に限らず、学習する場所・内容・姿勢などについて把握することが、家庭学習実態をより詳細に把握するためには必要になる。さらに、勉強に向かう姿勢や理由についても、子どもたちの意識を把握したいと考える。

家庭学習の実態をより多くの切り口で把握し、学力階層群別に分析を進めてその実態を明らかにすることができれば、どのような環境や条件を大切に家庭学習に取り組みばよいのかについてより具体的に示すことができるのではないかと考える。

二つめは、「家庭学習に関する家の人のかかわりを、より詳細に把握する視点」である。

前述したように、子どもたちの学力と保護者の意識・かかわり方との間には、何らかの関連があることが明らかになっている。子どもたちの家庭学習に、保護者がどのような意識で、どのようにかかわっているのかを、より詳細に把握する必要がある。これらを学力階層群別に分析を進めてその実態を明らかにすることができれば、保護者が家庭学習の習慣化に向けて子どもたちにどのようなはたらきかけをすればいいのか、具体的に示すことができるのではないかと考える。

(2) 学習を支える家の人のかかわり

それでは、家庭学習を支える家の人のかかわりや物的環境には、どのようなものがあると考えられているのだろうか。

PISA2003 調査(6)では、生徒の学習到達度の背景

要因を探るための「生徒質問紙」による調査を実施している。そのなかで、家庭の学習に関する調査を行っており「わが国のほとんどの生徒は勉強机と辞書をもっているが、静かに勉強できる場所や自分専用の電卓を持っている生徒の割合については OECD 平均よりも少ない」(7)のことを指摘している。この結果については、学習到達度との相関的な関係を示すものであり、そこから因果的な関係を導くことまではできないとしているが、家庭環境と学力との間に何らかの関連があることを示唆しているといえる。

また、高階は、よい学習環境を整備することの大切さを掲げ、子どもが保護者とのかかわりのなかで「安心感があり、集中できる雰囲気の中で学習させる」(8)ことが大切であると述べている。

さらに、大橋は、勉強しやすい環境作りをする際、「効果的な勉強は、子どもの精神が安定してこそ可能なわけであるから、家庭学習に対する家族の配慮としては、まず、子どもが安心して勉強できるように」(9)のように、精神的な安定を考慮する必要性があることを述べている。

これらのことから、子どもたちが家庭で学習を進めるために、物的な環境を整えることとともに、子どもの心の面を支える環境を整えることも大切であることがわかる。

それでは、学習の様子と家の人とのかかわりには、どのような関連を見いだすことができるのだろうか。

ベネッセ教育研究所が小・中・高校生を対象に行った調査では、学習の様子と親子関係について分析を行っている。そのなかで、朝永は「学校段階を問わず、親との会話が多い子どものほうが、少ない子どもより、家での学習時間が長い」(10)と分析している。そして、勉強する理由と親子関係についても言及し、「どの学校段階でも、親との会話が多い子どもの方が、勉強することにさまざまな理由や目的を見いだしている。とくに勉強に対するポジティブな理由において差が大きい」(11)と分析している。

さらに、中沢は、子どもの家庭学習を支えていく保護者の協力姿勢の在り方についてふれ、「子どもの家庭学習への励まし、ねぎらい、努力への正しい理解や感心している気持ちなどこそが、心の上の協力としてきわめて重要である」(12)としている。

また、子どもたちが意欲的に学習を進める上で大きな影響を与えるものの一つに「勉強をする理

由」がある。勉強する理由について、小・中・高校生の調査結果を分析した桜井は、「『問題が解けるとうれしいから』といった学ぶ楽しさに関連した理由や、『自分がつきたい仕事につくのに必要だから』といった自己実現のための理由」(13)に着目している。そして、これらの理由を「前向きな理由」と位置づけ、「前向きな理由をもつのは成績上位層の子ども」(14)であることを報告している。

このように、子どもたちの学力を支える「背景」を考えると、学習に向かう姿勢や様子を支えるものとして、「家の人のかかわり」が重要な意味をもっていると考えることができる。

(3) 学力を支える「背景」に迫るために

～実態を把握するために大切にしたいこと～

学力を支える「背景」となる環境や条件などの諸要素を明らかにすることができれば、学校と家庭とが子どもの情報を共有しながら話し合う際の視点がより明確になるであろう。

そのためにはまず、実態把握をすることから始めなければならない。その際、大切にしたいことは、「子どもの実態」とそれを支える「家の人のかかわり」を「対応した形」で把握することである。

図1-2は、学力を支える「背景」となる「子どもの実態」と「家の人のかかわり」について図式化したものである。

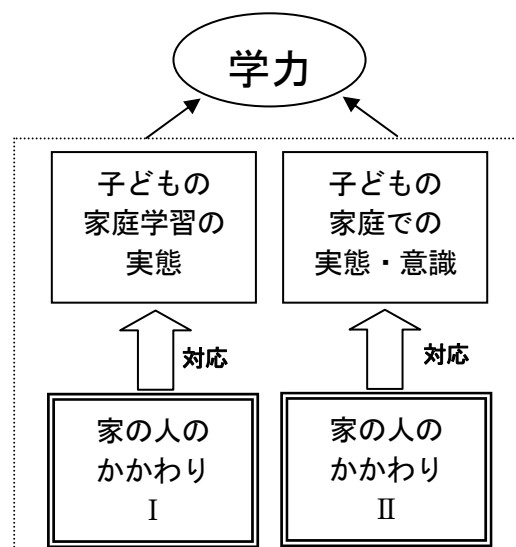


図1-2 学力の背景となる「子どもの実態」と「家の人のかかわり」との関係

「子どもの家庭学習の実態」に対応して、「家の人のかかわり I」はどのようなものであるのか、また「子どもの家庭での実態・意識」に対応して、

「家の人のかかわりⅡ」においては、どのような習慣や意識が存在するのか、「対応した形」で把握することにする。

このようにして把握した結果を、学力階層群別に切り分けて子どもたちの意識・実態をとらえ直すことができれば、特に「保護者が子どもとのかかわりや考え方で、意識すれば変えることのできることはないか」ということについて分析ができるのではないかと考える。

第2節 調査の概要

(1) 意識調査の構造と設問の構成

調査研究の基本的な考え方は次の通りである。

<調査のねらい>

本調査では、子どもたちの「学力」を支えているものは一体何か、その「背景」に迫るために、家庭学習の実態把握を主とした生活意識調査を行う。あわせて、児童の学力実態を把握し、双方を関連させて分析を行うことにより、学力向上にむけた児童及び家庭へのはたらきかけの手がかりを若干の提言として提示する。

<調査の対象>

生活意識調査の対象は、京都市立小学校第6学年児童数の10%程度を対象とする。

調査結果の分析にあたっては、学力定着調査結果(国語・社会・算数・理科)と生活意識調査の回答結果がそろったデータを分析の対象とする。

<調査の構造>

学力を支える背景をとらえるために、4つの観点で調査の構造を考え、項目を設定した。

①子どもの家庭学習の実態

*学習時間・時刻

いつ、どれくらい学習をしているのかを把握する。

- ・平日(休日)家庭学習時間、開始時刻等

*学習環境

どこで、どのような環境で学習をしているのかを把握する。

- ・場所(定位置)、整理整頓、静かな環境であるかどうか等

*学習内容

どのような内容の学習をしているのかを把握する。

- ・宿題以外の学習・内容の内訳、点検、テスト勉強の有無等

*学習姿勢

どのような姿勢で学習に臨んでいるのかを把握する。

- ・集中度、積極性、計画性、根気等

*学習目的意識

なぜ学習をするのか、何のために学習をするのか、その意識を把握する。

- ・役立ち感、承認、楽しさ等

②家の人のかかわりⅠ

*学習時間協力

学習時間に関して、家の人がどのように協力をしているのかを把握する。

- ・開始時刻協力、時間のアドバイス等

*学習環境協力

学習を進めやすい環境を作るために、家の人がどのように協力をしているのかを把握する。

- ・場所の準備、静かな環境作り等

*学習内容協力

学習内容に関して、家の人がどのように協力をしているかを把握する。

- ・内容のアドバイス、点検・確認の有無等

*学習姿勢協力

子どもが学習を進める時に、家の人がどのようにかかわっているのかを把握する。

- ・努力の承認、見本の提示の有無等

*学習目的意識協力

何のために学習をするのか、家の人が子どもにはたらきかけている内容を把握する。

- ・家の人のはたらきかけ <記述式>

③子どもの家庭での実態・意識

*生活意識(自分に対する意識)

普段の生活で感じていることや行動の様子について把握する。

- ・達成経験、効力感、受容、耐性等

*生活習慣

普段の生活リズムや習慣について把握する。

- ・就寝時刻、起床時刻、朝食摂取状況等
- ・手伝いをする習慣、新聞を読む習慣等

*読書実態

読書に関する実態を把握する。

- ・平日(休日)読書時間、月のべ読書量等

*テレビ等視聴実態

テレビ等視聴に関する実態を把握する。

- ・平日・休日テレビ等視聴時間

④家の人のかかわりⅡ

*生活意識(家の人に対する意識)

普段の生活で、家の人がかかわったり接したりしているのかを把握する。

- ・励まし、傾聴、自主性尊重の姿勢等

*共有体験

家の人と共有する体験の有無や頻度について把握する。

- ・読書体験、文化体験、自然・運動体験等

図 1-3 は、調査の構造を図にしたものである。

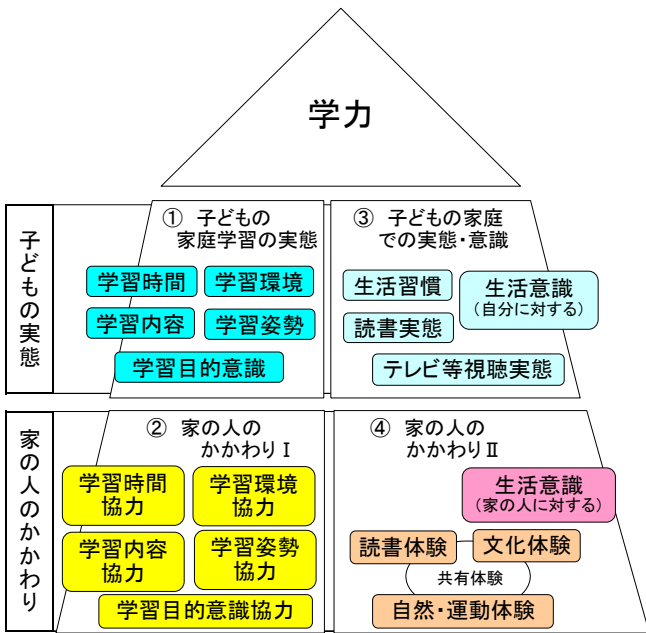


図 1-3 調査構造

<設問の構成>

意識調査は択一式の質問紙を主とする。設問の選択肢は可能な限り量的または頻度や程度を問うものとし、客観的に把握ができるように努めた。ただし、「学習内容」や「学習目的意識」に対する家の人のかかわりについては自由記述式とし、回答結果をグループ化したものを活用して分析を行う。

なお、学力との関連をみるために、2006年4月に京都市教育委員会が教育研究会と共催で実施した「学力定着調査」の結果(国語・社会・算数・理科の各通過率)について担当者による記入を依頼した。これは、児童の学力との関連を分析することで、家庭へのはたらきかけについて考察を導き出せると考えたからである。

さらに、図 1-3 調査構造にそって調査問題を作成した。具体的な設問の内容については次頁表 1-1 に示す。

(2) 調査の概要

調査の概要は以下のとおりである。

①調査対象

小学校第6学年

②調査協力校及び調査人数

調査協力校の抽出にあたっては、行政区、学校規模等のバランスを考慮し、京都市立小学校 26校 50学級、計 1,493人分の調査を依頼した。

③調査の時期と方法

平成 18年 7月 5日(水)～7月 21日(金) 学級単位で一斉に実施。

④有効回答数及び標本誤差

小学校第6学年児童の有効回答数は表 1-2 のようになった。

表 1-2 有効回答数 平成 18年 5月 1日現在

| | 小学校第6学年 |
|-------|---------|
| 全市 | 11,803人 |
| 有効回答数 | 1,420件 |

(2) 前掲(1)

(3) 前掲(1) p. 216

(4) 武内清「毎日の生活の様子」『第1回子ども生活実態基本調査報告書』(株)ベネッセコーポレーション 2005.8 p. 22

(5) 前掲(4)

(6) 2003年にOECD(経済協力開発機構)が実施した学力調査。

The Program for International Student Assessment(学習到達度調査)の略。調査の対象となるのは、義務教育修了段階の15歳の学生。

(7) 『生きるための知識と技能(2) OECD生徒の学習到達度調査(PISA)2003年調査国際結果報告書』ぎょうせい 2004.12 p. 263

(8) 高階玲治「家庭での学習習慣を子どもにどう身につけさせるか」『No. 6 今日からはじめる「確かな学力」指導の基礎・基本 教職研修3月号増刊』教育開発研究所 2004.3 p. 213

(9) 大橋一憲「家族の配慮」『家庭学習の環境と条件』第一法規 1970.5 p. 194

(10) 朝永昌孝「学習の様子と親子関係」『第1回子ども生活実態基本調査報告書』(株)ベネッセコーポレーション 2005.8 p. 110

(11) 前掲(10) p. 116

(12) 中沢正寿「家庭学習を支えるもの―親とのかかわりを中心として―」『家庭学習 家庭教育選集3』金子書房 1981.5 p. 29

(13) 桜井茂男「学習について」『第1回子ども生活実態基本調査報告書』(株)ベネッセコーポレーション 2005.8 p. 92

(14) 前掲(13) p. 94

表 1-1 調査構造に基づく設問一覧

| 子どもの家庭学習の実態 | | 学習時間 | 学習環境 | 学習内容 | 学習姿勢 | 学習目的意識 | | | |
|---------------|------------------|--------------------------------------|---|--|----------------------|---|---|-----------------------------------|--|
| 子どもの家庭学習の実態 | 問1 平日自宅(塾含まず) | 平日(学校がある日)、家でやりたいどのくらい勉強していますか。 | 問5 場所 位置 | 家でどんな勉強をしていますか 宿題だけ 宿題以外の勉強もする ほとんど勉強をしていない | 問12① 姿勢 集中 | 机にむかったら、すぐに集中して取り組んでいる | 問28① 目的Ⅰ | 勉強することは、楽しいことだから | |
| | 問2 土日自宅(塾含まず) | 休日(土、日など学校がない日)、家でやりたいどのくらい勉強していますか。 | 問6 場所 整理 整頓 | 勉強する場所(机)は、いつでもできるように整理整頓してありますか。 | 問9① 理由 | ・宿題だけの なぜ宿題だけですか | 問28② 目的Ⅰ | いろいろな考え方や知識を身につけられるから | |
| | 問3 平日開始 | 平日(学校がある日)、家で勉強をする時間はいつごろですか。 | 問7 TV 音楽 | テレビをつけたり、音楽をかけたりしたまま勉強していますか。 | 問9② 内容 | ・宿題以外の勉強もする 宿題以外にどんな勉強をしていますか? | 問28③ 目的Ⅰ | 勉強をしてもっと知りたいことがあるから | |
| | 問4 週通塾 割合 | 1週間に何日くらい、学習塾に通っていますか。 | 問8 人の 存在 | 家の人は、勉強しているときに、近くにいますか | 問10 内容 点検 | 自分で考えた勉強はどんな内容ですか | 問28④ 目的Ⅱ | これから進む学校(中学校、高等学校・大学など)で、必要だと思うから | |
| 通っていると答えた人 | | 問4-1 時間 平日(含塾)総時間 | 問8a 人の 存在 | 問10 内容 点検 | 問12⑤ 耐性 優先 | 遊びたいときでも、宿題があるときは先に宿題をやってから遊んでいる | 問28⑤ 目的Ⅱ | つきたい仕事につくのに必要だと思うから | |
| | | 問4-2 時間 平日(含塾)総時間 | | 問11 準備 テスト | 問12⑥ 耐性 根気 | むずかしい問題をといているときでも、すぐにあきらめずにねばり強く取り組んでいる | 問28⑥ 目的Ⅱ | これからの生活のなかで役にたつと思うから | |
| | | 問4-2 時間 平日(含塾)総時間 | | | | | 問28⑦ 目的Ⅲ | 成績がよいと、家の人にほめられるから | |
| | | | | | | | 問28⑧ 目的Ⅲ | 小学生のうちには、勉強をしないといけないから | |
| | | | | | | | 問28⑨ 目的Ⅲ | 成績が悪いと、家の人に叱られるから | |
| 家のかかわりⅠ | | 学習時間協力 | 学習環境協力 | 学習内容協力 | 学習姿勢協力 | 学習目的意識協力 | 問29 保護者の 考え | | |
| | | 問27① 開始 時刻 協力 | 問27③ 家の 人は 勉強 しやすい 場所 (部屋や机)を、準備している | 問27⑤ 内容Ⅰ アドバイス | 問27⑦ 姿勢Ⅰ 承認 | 問27⑨ 目的Ⅲ 協力 | 「どうして勉強をするのか」「何のために勉強するのか」その理由について、家の人と話してくれたことを教えてください <記述> | | |
| | | 問27② 時間 相談 | 問27④ 家の 人は、 勉強する ときに、 テレビを 消すなど 静かな 環境をつ くっている | 問27⑥ 内容Ⅱ 点検 | 問27⑧ 姿勢Ⅱ 見本 | | | | |
| 子どもの家庭での実態・意識 | | 生活意識 (自分に対する) | 読書実態(時間) | テレビ等視聴実態(時間) | 生活習慣 | | | | |
| | | 問15 達成 経験 | 問22 平日 読書 時間 | 問25 平日TV 視聴時 間 | 問19 就寝 時刻 | | | 次の日に学校があるとき、だいたい何時までに寝ますか。 | |
| | | 問16 自己 効力感 | 問23土 日 読書 時間 | 問26 休日(土、日など学校がない日)、家で一日にどのくらいテレビを見たり、テレビゲームをしたりしますか。 | 問20 起床 時刻 | | | 学校があるとき、いつごろに起きますか。 | |
| | | 問17 他者 の受け 入れ | 問24月 のべ冊 数 | 問26 休日(土、日など学校がない日)、家で一日にどのくらいテレビを見たり、テレビゲームをしたりしますか。 | 問21 朝食 習慣 | | | 学校のある日、朝食を食べますか。 | |
| | | 問18 耐性 優先 | | | 問13 お手伝 い | | | 家でお手伝いをしていますか。 | |
| | | | | | 問14 新聞 習慣 | | | 家で新聞を読んでいますか。 | |
| 家のかかわりⅡ | | 生活意識 (家の人に対する) | 読書体験 | 文化体験 | 自然・運動体験 | | | | |
| | | 問27⑨ 親和度 Ⅰ 傾聴 | 問27④ 読書 体験Ⅰ | 問27⑩ 文化 体験Ⅰ | 問27⑩ 自然・運 動体験Ⅰ | | | 家の人と、いっしょに自然に親しむ体験をする(キャンプなど) | |
| | | 問27⑩ 親和度 Ⅱ 自主性 | 問27⑤ 読書 体験Ⅱ | 問27⑪ 文化 体験Ⅱ | 問27⑪ 自然・運 動体験Ⅱ | | | 家の人と、いっしょに散歩をする | |
| | | 問27⑪ 親和度 Ⅲ 励まし | 問27⑥ 読書 体験Ⅲ | 問27⑫ 文化 体験Ⅲ | 問27⑫ 自然・運 動体験Ⅲ | | | 家の人と、いっしょにスポーツや運動をする | |
| | | 問27⑫ 親和度 Ⅳ 納得 | 問27⑦ 読書 環境 | | | | | | |
| | | | | <共有する体験> | | | | | |

第2章 家庭での学習・読書の実態から

第1章で述べたように、質問紙を作成して、子どもたちの家庭学習の実態や意識の傾向について調査した。

本章では、それぞれの設問について「全体の集計結果」とA・B・C・D群の「学力階層群別クロス集計の結果」とをグラフ化し、特徴的な結果を示したものを中心に分析・考察を進める。グラフ内の数単位はすべて%である。なお、本章で取り上げる学力階層群は、2006年4月に京都市教育委員会が、教育研究会と共催で実施した学力定着調査小学校6年生4教科（国語・社会・算数・理科）の通過率を合計し、上位より25%ずつを階層化してA・B・C・D群を設定している。

また、本章に掲載する図「各設問の回答結果と学力階層群とのクロス集計した結果」において、A群とD群と同じ選択肢についての割合の比較を行った際は、「2標本の比率の差の検定」によって有意水準を求め、有意差の判定を行った。また、各群の「得点」を求め、A群とD群との得点の比較を行った際は、「2標本の平均の差の検定」によって有意水準を求め、有意差の判定を行った。なお、検定により有意水準を求め、有意差の判定を行った結果については、以下、「有意水準1%以内」を^(**)、「有意水準5%以内」を^(*)という形で示す。

第1節 「学習時間」の実態から

(1) 家での「学習時間」について

子どもたちは家でどのくらいの時間、学習をしているのだろうか。まず、家での学習時間について分析する。

図2-1-1は、「学校がある日、家でだいたいどのくらい勉強していますか〈学習塾を含まない〉」の回答結果である。

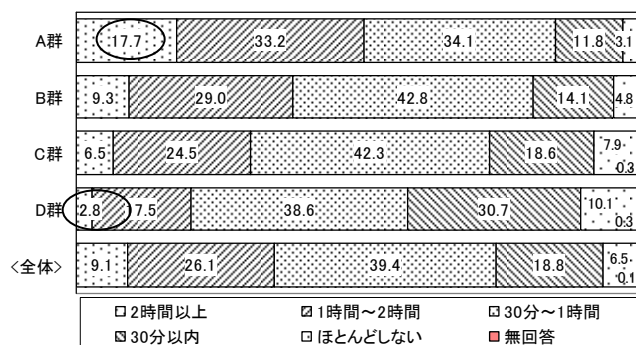


図2-1-1 平日の家での学習時間〈学習塾を含まない〉

平日の「2時間以上」と回答した群に着目すると、学力階層の上位群ほどその割合が多い。A群は17.7%、D群は2.8%であり、両者を比べるとA群の方が多く、その格差は有意^(**)である。

「2時間以上」「1時間~2時間」と回答した割合を合わせると、A群ではおよそ2人に一人、D群ではおよそ5人に一人が、1時間以上の学習をしていることが考えられる。一方、「30分以内」「ほとんどしない」と回答した割合は学力階層の下位群になるにつれて多くなっており、D群では10.1%、つまり、およそ10人に一人の割合で「ほとんどしない」と回答していることがわかる。

図2-1-1をみると、「2時間以上」と回答した割合は、A群からD群に移るにつれて少なくなっている。また、「ほとんどしない」と回答した割合は、A群からD群に移るにつれて多くなっている。ただし、「30分から1時間」と回答した割合に着目すると、A群よりB群の方が多いが、B群からD群に移るにつれて少なくなっている。このように、選択肢ごとの組成について一つ一つを比較していくと、一概に「A群からD群（D群からA群）に移るにつれて多くなる」あるいは「少なくなる」という言葉だけでは説明できないことになる。

そこで、選択肢ごとの組成一つ一つの比較だけではなく「群全体として、どのような傾向があるのか」という点に着目し、各群をそれぞれ数値化することで比較する方法を試みた。それは、選択肢に配点し、その回答結果から各群の平均値を「得点」として求め、各群を簡便に比較するものである。この方法を用いることで、それぞれの群がもつ傾向を、総合的な“力”“エネルギー”あるいは“体力”にあたるものとして比較できるのではないかと考えた。

ここでは、学習時間が多いと回答した場合に高い得点を配点し、比較できるようにした。各選択肢への配点を表2-1に示す。

表2-1 「学習時間」選択肢への配点

| 選択肢 | 配点 |
|---------|----|
| 2時間以上 | 5点 |
| 1時間~2時間 | 4点 |
| 30分~1時間 | 3点 |
| 30分以内 | 2点 |
| ほとんどしない | 1点 |
| 無回答 | 0点 |

また、各群の得点を算出し、グラフ化した結果を次頁図2-1-2に示す。

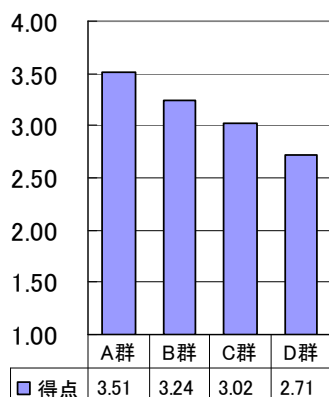


図 2-1-2 「平日の家での学習時間」〈学習塾を含まない〉各群の得点

表 2-1 のように、各選択肢に配点をした結果、本設問における各群の得点は、学力階層の上位群ほど高くなっていることがわかる。A群とD群を比べるとA群の方が高く、その格差は有意^(*)である。

それでは、土曜日や日曜日など、学校がない「休日」には、子どもたちは家でどのくらいの時間、学習をしているのだろうか。また、平日の学習時間と休日の学習時間には、どのような関連があるのだろうか。

図 2-2-1 は、「休日（土、日など学校がない日）、家でだいたいどのくらい勉強していますか〈学習塾を含まない〉」の回答結果である。

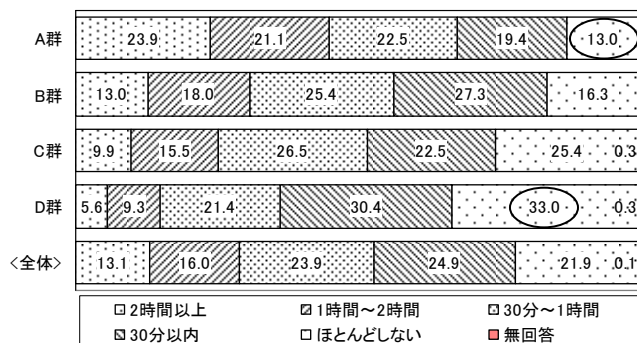


図 2-2-1 休日の家での学習時間〈学習塾を含まない〉

休日の学習時間についてしてみると、「2時間以上」と回答した割合は、学力階層の上位群ほど多い。また、「30分以内」「ほとんどしない」とを合わせた割合は学力階層の下位群になるにつれて多くなっている。

休日の「ほとんどしない」と回答した割合に注目すると、D群では33.0%であり、およそ3人に一人が「ほとんどしない」と回答していることになる。「ほとんどしない」の割合は、A群よりもD群の方が多く、A群とD群との格差は有意^(*)である。

休日の学習時間は、平日の学習時間と比べると、全群に共通することとして「30分～1時間」と回答した割合が減っている。また、「2時間以上」と回答した割合は各群とも増えているが、「ほとんどしない」と回答した割合も、各群とも増えていることがわかる。

次に各群の「得点」を求めて比較する。各選択肢への配点は前掲表 2-1 と同じとし、グラフ化した結果を図 2-2-2 に示す。

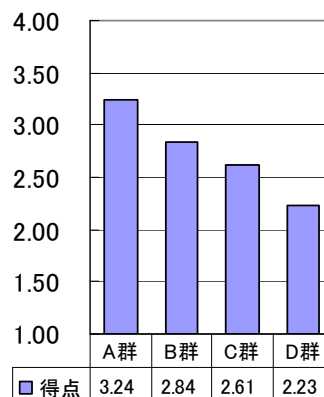


図 2-2-2 「休日の家での学習時間」〈学習塾を含まない〉各群の得点

本設問における各群の得点は、学力階層の上位群ほど高くなっていることがわかる。A群とD群を比べるとA群の方が高く、その格差は有意^(*)である。

平日と休日との各群の得点を比べると、どの群も休日の方が低くなっていることがわかる。そこで、平日と休日の各群の得点はどのくらい減少しているのかについて比較するために、最も高い得点を示した「平日のA群」の得点を100と考えたときの各群の割合を算出することにした。

表 2-2 は、平日と休日の各群の得点の一覧、および「平日のA群」の得点を100と考えたときの平日、休日の割合を指数で表したものである。

表 2-2 平日と休日との各群の「得点」、および「平日のA群」の得点を100としたときの平日・休日の指数〈学習塾を含まない〉

| | 平日の「得点」 | 休日の「得点」 | 平日の指数 | 休日の指数 |
|----|---------|---------|-------|-------|
| A群 | 3.51 | 3.24 | 100 | 92 |
| B群 | 3.24 | 2.84 | 92 | 81 |
| C群 | 3.02 | 2.61 | 86 | 74 |
| D群 | 2.71 | 2.23 | 77 | 64 |

「平日のA群」の得点を100と考えたとき、平日の各群の指数は、学力階層の下位群に移るにつれてその値は低くなっている。休日についても、

各群の指数は、学力階層の下位群に移るにつれてその値は低くなっている。最も低い指数となったのは、「休日のD群」である。

また、「平日の家での学習時間」と「休日の家での学習時間」との回答結果の相関係数を算出すると0.640となった。このことから、「平日」と「休日」との家での学習時間には、比較的強い相関があることがわかる。つまり、「平日、家で学習する時間が長い子どもは、休日の学習時間が長い」あるいは「平日、家で学習する時間が短い子どもは、休日の学習時間が短い」という傾向にあると考えることができる。

(2) 「学習総時間」について

学校以外で学習をするのは、家だけとは限らない。たとえば、学習塾に通っている子どもたちは、前述した時間よりも多くの時間、学習をしていると考えられる。

それでは、学習塾を含めたとき、子どもたちはどのくらいの時間、学習をしているのだろうか。また、平日と休日との学習時間には、関連があるのだろうか。

図2-3は、「1週間に何日くらい、学習塾に通っていますか」の回答結果である(15)。1週間に学習塾に通う頻度に差はあるが、45.2%の子どもたちが、学習塾に参加して学習を進めていることが明らかになった。

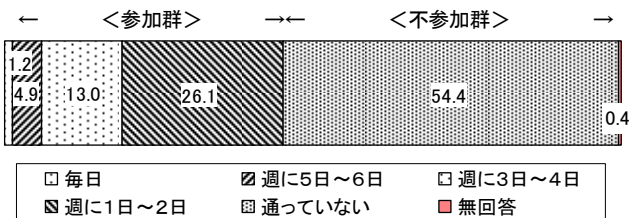


図 2-3 学習塾への参加 (%)

次に、学習塾を含めた場合の学習時間を、「学習総時間」としてその実態を明らかにするとともに、平日と休日との「学習総時間」の関連について分析することにした。

「学習塾に参加している」と回答した子どもには、「学習塾を含めると、あなたは1日どのくらい学習していますか」という設問を設け、平日、休日にわけてそれぞれの回答結果を得た。その結果と「学習塾に行っていない子どもたちの家での学習時間」とを合わせて再集計し、学校から帰ってからの「学習総時間」として、学習時間の実態を明らかにした。

図2-4-1は「平日の学習総時間」を学力階層群別に表したグラフである。

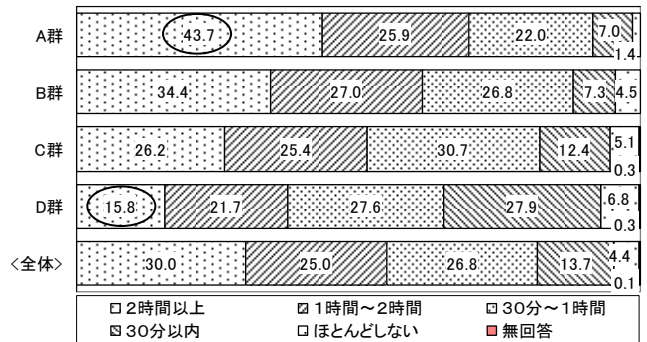


図 2-4-1 「平日の学習総時間」 <学習塾を含む>

学習塾を含めた学習総時間をみると、「2時間以上」と回答した割合は、学力階層の上位群になるほど多くなっている。この割合はA群では43.7%であり、およそ2人に一人が「2時間以上」の学習をしていると考えられる。

「2時間以上」と回答した割合は、D群よりA群の方が多く、その格差は有意(**)である。

一方、「30分以内」「ほとんどしない」と回答した割合に着目すると、学力階層の下位群になるほど多くなっている。

図2-5-1は「休日の学習総時間」を学力階層群別に表したグラフである。

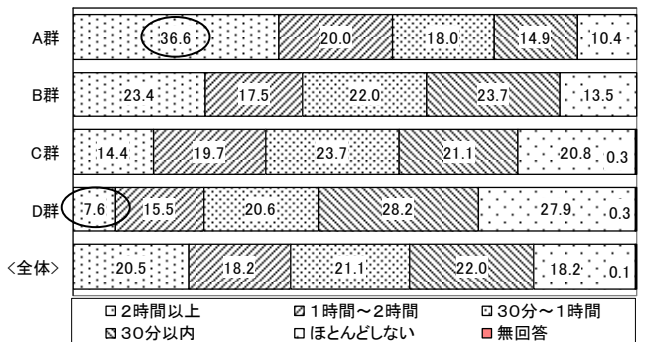


図 2-5-1 「休日の学習総時間」 <学習塾を含む>

休日の「学習総時間」について、「2時間以上」と回答した割合に着目すると、平日の「学習総時間」と同様に、学力階層の上位群になるほどその割合が多くなっていることがわかる。この割合は、D群よりA群の方が多く、その格差は有意(**)である。

また、「ほとんどしない」「30分以内」と回答した割合は学力階層の下位群ほど多いことがわかる。

さらに、前掲表2-1の配点により、各群の「得点」を求めてグラフ化したものが、次頁図2-4-2、図2-5-2である。

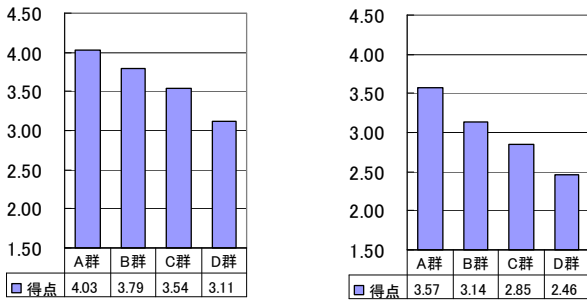


図2-4-2「平日の学習総時間」 各群の得点
図2-5-2「休日の学習総時間」 各群の得点

平日、休日とも、各群の「得点」を求めて比較すると、学力階層の上位群ほど高くなっていることがわかる。それぞれのA群とD群の得点を比べると、平日、休日とも、A群の方が高く、その格差は有意^(**)である。

次に、平日と休日の各群の得点はどのくらい減少しているのかについて比較するために、「平日のA群」の得点を100と考えたときの各群の割合を算出することにした。

表2-3は、平日と休日の各群の得点の一覧、および「平日のA群」の得点を100と考えたときの平日、休日の割合を指数で表したものである。

表2-3 平日と休日との各群の「得点」、および「平日のA群」の得点を100としたときの平日・休日の指数
〈学習塾を含む〉

| | 平日の「得点」 | 休日の「得点」 | 平日の指数 | 休日の指数 |
|----|---------|---------|-------|-------|
| A群 | 4.03 | 3.57 | 100 | 89 |
| B群 | 3.79 | 3.14 | 94 | 78 |
| C群 | 3.54 | 2.85 | 88 | 71 |
| D群 | 3.11 | 2.46 | 77 | 61 |

「平日のA群」の得点を100と考えたとき、平日の各群の指数は、学力階層の下位群に移るにつれて低くなっている。休日についても、各群の指数は、学力階層の下位群に移るにつれて低くなっている。最も低い値となったのは、「休日のD群」である。

また、「平日学習総時間」と「休日学習総時間」との回答結果の相関係数を算出すると0.659となった。このことから、平日と休日との学習総時間には、比較的強い相関があることがわかる。

これまでの分析結果を概括すると以下のようになる。

- ・学習総時間で、「2時間以上」「1時間～2時間」と回答した割合は、学力上位群ほど多い。一方、「30分以内」「ほとんどしない」と回答した割合は、学力階層の下位群ほど多い。

- ・平日と休日の学習総時間を、各群の「得点」で比べると、どの群も平日よりも休日の得点の方が低くなっている。
- ・平日と休日の学習総時間には、比較的強い相関関係がある。
- ・平日と休日の学習総時間を各群の「得点」で比べると、最も高い得点を示したのは「平日のA群」、最も低い得点を示したのは「休日のD群」である。

(3) 家の人のかわりについて

子どもが学習をする「時間」について、家の人はどのように関わっているのだろうか。

図2-6-1は、「家の人は、家で勉強する時間についてアドバイスをしますか」の回答結果である。



図2-6-1 家の人の、学習時間についてのアドバイス

「まったくそう思わない」と回答した割合に着目すると、学力階層の下位群ほどその割合が多い。

「まったくそう思わない」と回答した割合は、A群よりもD群の方が多く、A群とD群との格差は有意^(**)である。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。各選択肢への配点は表2-4に示す。また、グラフ化した結果を図2-6-2に示す。

表2-4 選択肢への配点

| 選択肢 | 配点 |
|------------|----|
| とてもそう思う | 5点 |
| まあそう思う | 4点 |
| どちらともいえない | 3点 |
| あまりそう思わない | 2点 |
| まったくそう思わない | 1点 |
| 無回答 | 0点 |

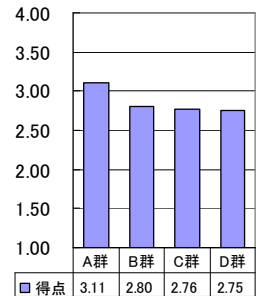


図2-6-2 「学習時間について
のアドバイス」各群の得点

各群の「得点」を求めて比較すると、学力階層の上位群ほど高くなっていることがわかる。A群とD群とを比べるとA群の方が高く、その格差は有意^(**)である。

第2節 「学習内容」の実態から

(1) 宿題と宿題以外の学習について

子どもたちは、家でどのような学習をしているのだろうか。また、家の人はどうにかかっているのだろうか。

図2-7は、「家ではどんな勉強をしていますか」の回答結果である。

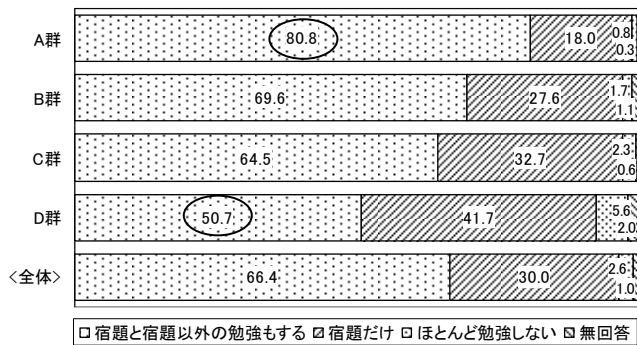


図2-7 学習内容

「宿題と宿題以外の勉強もする」と回答している割合は、全体では66.4%である。この割合は、A群では80.8%、D群では50.7%であり、A群とD群との格差は有意^(**)である。

次に、「宿題だけ」と回答した子どもに着目してみる。「宿題だけ」と回答した子どもは、全体の30.0%にあたる426人であった。「宿題だけ」と回答した子どもは、どうして宿題以外の勉強をしていないのだろうか。その理由を択一式の回答によって求めた。

図2-8は、「宿題だけ」と回答した子どもを対象に、宿題以外の勉強をしていない理由を尋ね、その回答結果をグラフ化したものである。

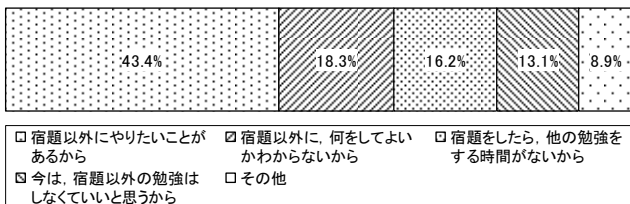


図2-8 宿題以外の勉強をしていない理由

最も多い回答は「宿題以外にやりたいことがあるから」であり、その割合は43.4%である。「やりたいこと」がどのような内容であるのかについては、今回の調査で詳しく尋ねていないので、具体的にはわからない。しかし、少なくとも、何かやりたいことがある、という意味において、家で「学習をすること」以外に、何らかの目的や目標をもって毎日を過ごしている様子が見られる。

ここで注目したいのは、「宿題以外に何をして

よいかわからないから」と回答した18.3%の子どもである。この結果からは、およそ5人に一人は、「家でどのような内容で学習をすればいいのか」「どのような方法で学習すればいいのか」が身につけていないことが考えられる。

それでは、「宿題と宿題以外の勉強をしている」と回答した子どもたちはどのような学習を家でしているのだろうか。

表2-5は、「宿題と宿題以外の勉強をしている」と回答した943人を対象にした「宿題以外にどんな勉強をしていますか」の回答結果である。

表2-5 宿題以外の学習内容

| | いつもしている (%) | まあしている (%) | どちらともいえない (%) | あまりしていない (%) | まったくしていない (%) | 無回答 (%) |
|------------|-------------|------------|---------------|--------------|---------------|---------|
| 習い事、塾、通信教材 | 38.0 | 30.4 | 4.7 | 3.8 | 18.3 | 4.8 |
| テスト準備 | 19.3 | 41.7 | 15.2 | 12.5 | 5.0 | 6.4 |
| 復習 | 11.3 | 38.3 | 19.6 | 17.0 | 7.3 | 6.5 |
| 予習 | 7.7 | 34.7 | 17.6 | 22.5 | 11.0 | 6.5 |
| 自分で考えたもの | 8.8 | 17.4 | 22.6 | 23.4 | 21.3 | 6.5 |

また、図2-9は、「宿題以外の学習内容」の回答結果をグラフ化したものである。

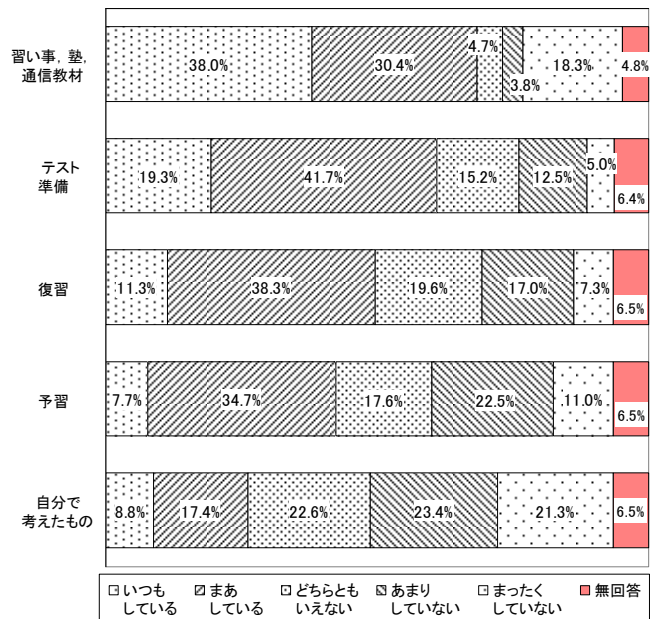


図2-9 宿題以外の学習内容

「いつもしている」「まあしている」を合わせた回答割合に着目して概観すると、宿題以外の学習内容は「習い事・塾・通信教材」が最も多く、以下「テスト準備」「復習」「予習」「自分で考えたもの」となっている。

「自分で考えたもの」については、さらにどのような内容なのか、記述式で回答を求め、記述内容をもとに次頁に示す7つに分類をした。

- ・オリジナル…内容を自分で考えたもの
例) 日記を書くこと、ことわざ調べ等
- ・復習…主に学校の勉強の復習をする
- ・問題集…主に市販の問題集に取り組む
- ・予習…主に学校の勉強の予習をする
- ・読書…主に読書をする
- ・受験…主に中学受験のための勉強をする
- ・無回答

図2-10は、自分で考えた家での学習内容について、回答結果をグラフ化したものである。

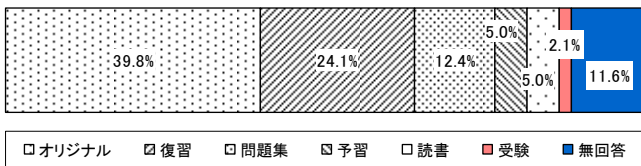


図2-10 「自分で考えた」家での学習

「オリジナル」の学習内容では、「日記を書くこと」「詩(作文)を書くこと」や「自分で問題を作って解いていく」のように、自分で何かを書いたり作り出したりする内容のものが多かった。また、「ことわざ・四字熟語の意味調べ」や「調べ学習」のように、辞書や辞典、コンピュータなどを使って調べていく内容が多くあった。学校で学習したことを生かしながら、自分の興味・関心大切に学習を進めている様子が見える。

(2) 家のかかわりについて

家のかかわり、家での学習内容についてどのようにかかわっているのだろうか。

図2-11-1は、「家のかかわり、家での勉強内容について、アドバイスをしますか」の回答結果である。



図2-11-1 家のかかわり、学習内容についてのアドバイス

「あまりしていない」「まったくしない」を合わせた割合は、学力階層の下位群ほど多くなる。

「まったくしない」の割合は、A群よりもD群の方が多く、A群とD群との格差は有意^(*)である。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。各選

択肢への配点は表2-6に示す。また、グラフ化した結果を図2-11-2に示す。

表2-6 選択肢への配点

| 選択肢 | 配点 |
|-----------|----|
| いつもする | 5点 |
| まあする | 4点 |
| どちらともいえない | 3点 |
| あまりしない | 2点 |
| まったくしない | 1点 |
| 無回答 | 0点 |

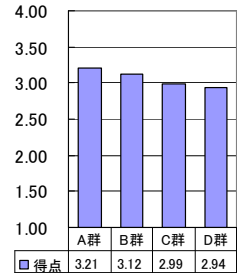


図2-11-2 「学習内容についてのアドバイス」各群の得点

各群の「得点」を求めて比較すると、A群の得点が高いことがわかる。A群とD群を比べるとA群の方が高く、その格差は有意^(*)である。

それでは、家のかかわりが「努力する姿を認めてくれるのかかわり」と、子どもたちの学習に向かう姿勢とは、どのようなかかわりがあるのだろうか。

《「家のかかわり、あなたが努力していることを認めてくれますか」》の回答結果と、子どもの学習姿勢にかかわる他の設問の回答結果との相関係数を求めると表2-7のようになった。

表2-7 家のかかわり、あなたが努力していることを認めてくれますか

| 設問 | 内容 | 相関係数 |
|-------|---------------------------------|-------|
| 問27 ㉗ | 家のかかわり、あなたが努力していることを認めてくれますか | |
| 問12① | 机に向かったら、集中して取り組んでいる | 0.327 |
| 問12② | 自分からすすんで勉強している | 0.341 |
| 問12③ | 順番を決めて見通しをもって勉強している | 0.250 |
| 問12④ | わからないことはそのままにせず、わかるまで考えるようにしている | 0.259 |
| 問12⑤ | 遊びたいときでも、宿題があるときは先に宿題をやってから遊ぶ | 0.212 |
| 問12⑥ | 難しい問題でもあきらめずにねばり強く取り組んでいる | 0.302 |

家のかかわり、あなたが努力していることを認めてくれるという意識と「机に向かったら集中して取り組んでいる」「自分からすすんで勉強している」「難しい問題でもあきらめずに粘り強く取り組んでいる」姿勢との相関係数を求めると0.3以上の数値を示している。また、それ以外の回答結果との相関係数は0.2以上の数値を示した。

「家のかかわり、あなたが努力する姿を認めてくれる」というかかわりに関する意識と、子どもたちの学習に取り組む姿勢とは、弱い相関関係があることがわかる。家庭での心のつながりや家庭の雰囲気などが、子どもの学力を支える一つの要素になっていることを示唆するものであると考える。

第3節 「学習に対する目的意識」の実態から

子どもたちはどのような目的あるいは理由をもって学習を進めているのだろうか。

まず、子どもの意識を探るために「あなたは、なぜ（何のために）学習していますか」という設問のなかで、表2-8に示す9つの理由を例示した。

表2-8 学習する理由

| |
|-------------------------|
| ① 勉強することは、楽しいことだから |
| ② いろいろな考え方や知識を身につけられるから |
| ③ 勉強をしてもっと知りたいことがあるから |
| ④ これから進む学校で、必要だと思うから |
| ⑤ つきたい仕事につくのに必要だと思うから |
| ⑥ これからの生活のなかで役にたつと思うから |
| ⑦ 成績がよいと、家の人にほめられるから |
| ⑧ 小学生のうち、勉強をしないといけないから |
| ⑨ 成績が悪いと、家の人にしかられるから |

表2-8に示す例①②③は、学習する理由について、「楽しい」「学びたい」「知りたい」という意識に関する度合いについて問うものである。

例④⑤⑥は、学習する理由について「役立つ」「必要だ」という意識に関する度合いについて問うものである。

例⑦⑧⑨は、学習する理由について「ほめられる」「しかられる」「しなくてはならない」という意識に関する度合いを問うものである。

そして、それぞれの理由に対する思いの度合いについて、選択肢による回答を得た。

(1) 「楽しい」「学びたい」「知りたい」という意識について

図2-12は、「① 勉強することは、楽しいことだから」という意識に関する度合いについての回答結果である。

「とてもそう思う」「まあそう思う」を合わせた割合は、学力階層の上位群ほど多い。

「まったくそう思わない」と回答した割合は、A群よりもD群の方が多く、A群とD群との格差は有意^(**)である。



図2-12 ① 勉強することは、楽しいことだから

図2-13は、「② いろいろな考え方や知識を身につけられるから」という意識に関する度合いについての回答結果である。

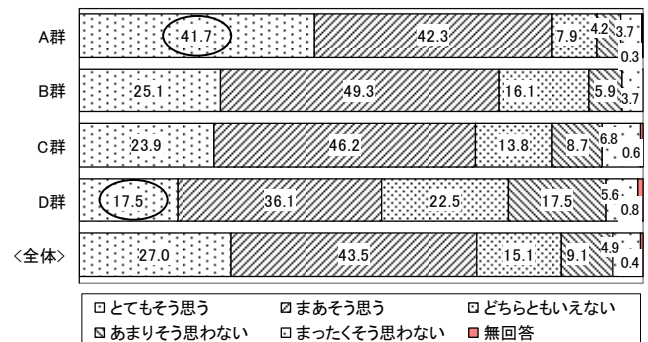


図2-13 ② いろいろな考え方や知識を身につけられるから

「とてもそう思う」「まあそう思う」を合わせた割合は、学力階層の上位群ほど多い。

「とてもそう思う」の割合は、D群よりもA群の方が多く、A群とD群との格差は有意^(**)である。

図2-14は、「③ 勉強をしてもっと知りたいことがあるから」という意識に関する度合いについての回答結果である。



図2-14 ③ 勉強をしてもっと知りたいことがあるから

「とてもそう思う」「まあそう思う」を合わせた割合は、学力階層の上位群ほど多い。

「とてもそう思う」の割合は、D群よりもA群の方が多く、A群とD群との格差は有意^(**)である。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。各選択肢への配点は表2-9に示す。また、グラフ化した結果を次頁図2-15に示す。

表2-9 選択肢への配点

| 選択肢 | 配点 |
|------------|----|
| とてもそう思う | 5点 |
| まあそう思う | 4点 |
| どちらともいえない | 3点 |
| あまりそう思わない | 2点 |
| まったくそう思わない | 1点 |
| 無回答 | 0点 |

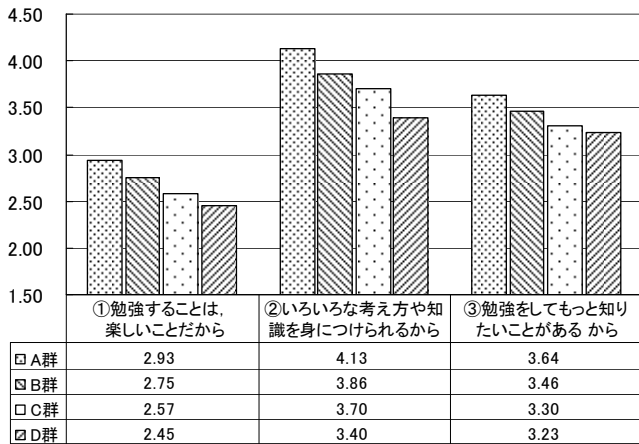


図 2-15 「学習する理由」①②③各群の得点

全体を概観すると、「①勉強することは楽しいことだから」の得点は、②・③にくらべてどの群も得点が低くなっている。

①・②・③それぞれの「得点」を比較すると、学力階層の上位群ほど得点が高い。A群とD群とを比べると①・②・③ともA群の方が高く、その格差はそれぞれ有意^(**)である。

(2) 「役立つ」「必要だ」という意識について

図 2-16 は、「④ これから進む学校（中学校，高等学校，大学など）で、必要だと思うから」の回答結果である。

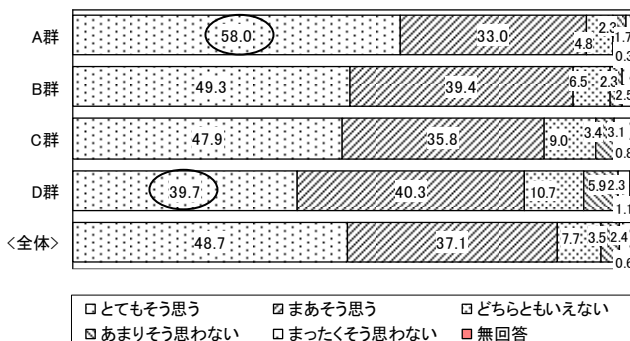


図 2-16 ④ これから進む学校で、必要だと思うから

「とてもそう思う」「まあそう思う」を合わせた割合は、学力階層の上位群ほど多い。

「とてもそう思う」の割合は、D群よりもA群の方が多く、A群とD群との格差は有意^(**)である。

図 2-17 は、「⑤ つきたい仕事につくのに必要だと思うから」の回答結果である。

「とてもそう思う」「まあそう思う」を合わせた割合は、学力階層の上位群ほど多い。

「とてもそう思う」の割合は、D群よりもA群の方が多く、A群とD群との格差は有意^(**)である。

図 2-18 は、「⑥ これからの生活のなかで役にたつと思うから」の回答結果である。

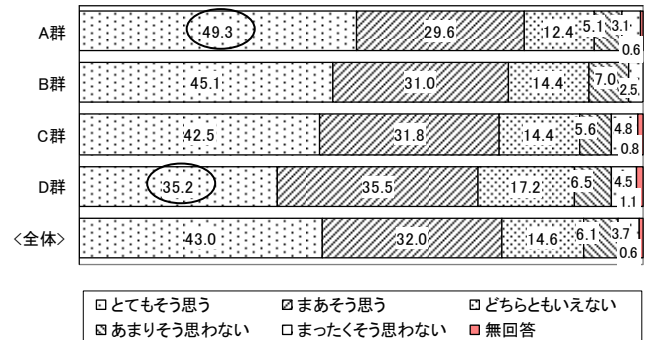


図 2-17 ⑤ つきたい仕事につくのに必要だと思うから

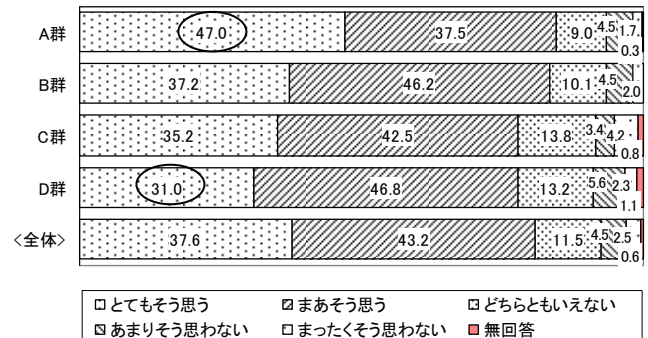


図 2-18 ⑥ これからの生活のなかで役にたつと思うから

「とてもそう思う」「まあそう思う」を合わせた割合は、学力階層の上位群ほど多い。

「とてもそう思う」の割合は、D群よりもA群の方が多く、A群とD群との格差は有意^(**)である。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。各選択肢への配点は表 2-10 に示す。また、グラフ化した結果を図 2-19 に示す。

表 2-10 選択肢への配点

| 選択肢 | 配点 |
|------------|----|
| とてもそう思う | 5点 |
| まあそう思う | 4点 |
| どちらともいえない | 3点 |
| あまりそう思わない | 2点 |
| まったくそう思わない | 1点 |
| 無回答 | 0点 |

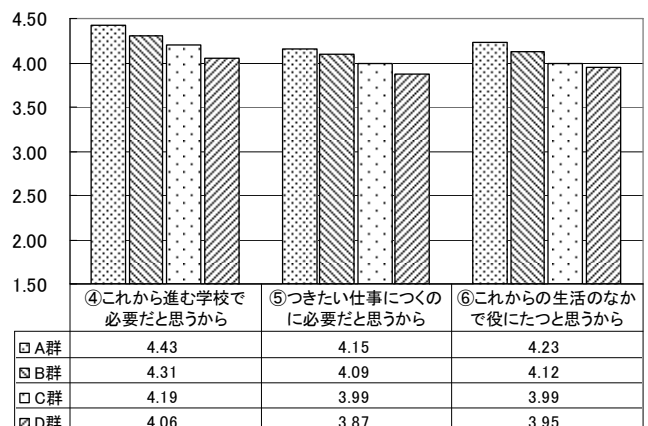


図 2-19 「学習する理由」④⑤⑥各群の得点

全体を概観すると、④はどの群も4点以上であり、⑤・⑥の得点についても4点前後に集中している。④・⑤・⑥それぞれの「得点」を比較すると、学力階層の上位群ほど得点が高い。A群とD群とを比べると④・⑤・⑥ともA群の方が高く、その格差はそれぞれ有意^(**)である。

(3) 「しかれる」「ほめられる」「しなくてはならない」という意識について

図2-20は、《「⑦ 成績がよいと、家の人にほめられるから」》の回答結果である。



図2-20 ⑦ 成績がよいと、家の人にほめられるから

「とてもそう思う」「まあそう思う」を合わせた割合は、学力階層の下位群ほど多い。

「とてもそう思う」の割合は、A群よりもD群の方が多く、A群とD群との格差は有意^(**)である。

また、「あまりそう思わない」「まったくそう思わない」を合わせた割合は、A群が最も多い。

図2-21は、《「⑧ 小学生のうち、勉強をしないといけないから」》の回答結果である。

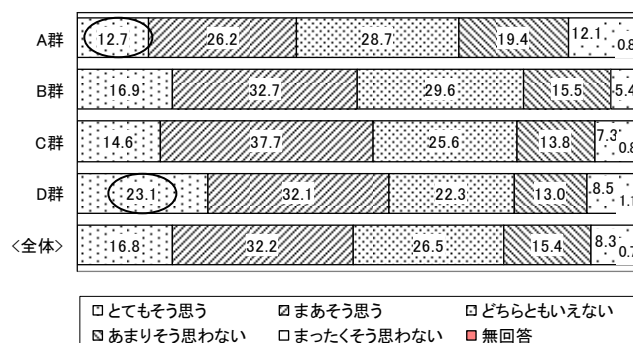


図2-21 ⑧ 小学生のうち、勉強をしないといけないから

「とてもそう思う」「まあそう思う」を合わせた割合は、学力階層の下位群ほど多い。

「とてもそう思う」の割合は、A群よりもD群の方が多く、A群とD群との格差は有意^(**)である。

図2-22は、《「⑨ 成績が悪いと、家の人にしかれるから」》の回答結果である。

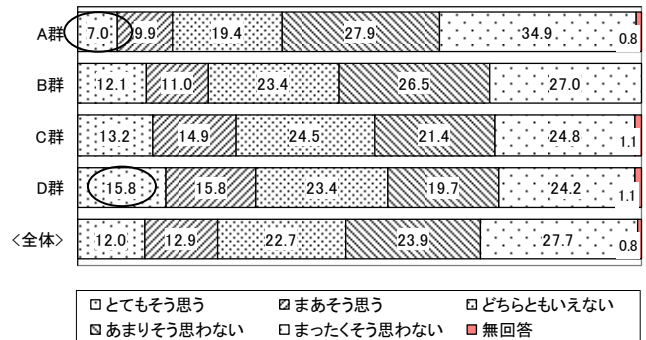


図2-22 ⑨ 成績が悪いと、家の人にしかれるから

「とてもそう思う」「まあそう思う」を合わせた割合は、学力階層の下位群ほど多い。

「とてもそう思う」の割合は、A群よりもD群の方が多く、A群とD群との格差は有意^(**)である。

また「まったくそう思わない」と回答した割合は、A群が最も多い。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。⑦⑧⑨についての配点は、「まったくそう思わない」と回答した場合に高い得点を配点し、比較できるようにした。各選択肢への配点を表2-11に示す。また、グラフ化した結果を図2-23に示す。

表2-11 選択肢への配点

| 選択肢 | 配点 |
|------------|----|
| まったくそう思わない | 5点 |
| あまりそう思わない | 4点 |
| どちらともいえない | 3点 |
| まあそう思う | 2点 |
| とてもそう思う | 1点 |
| 無回答 | 0点 |

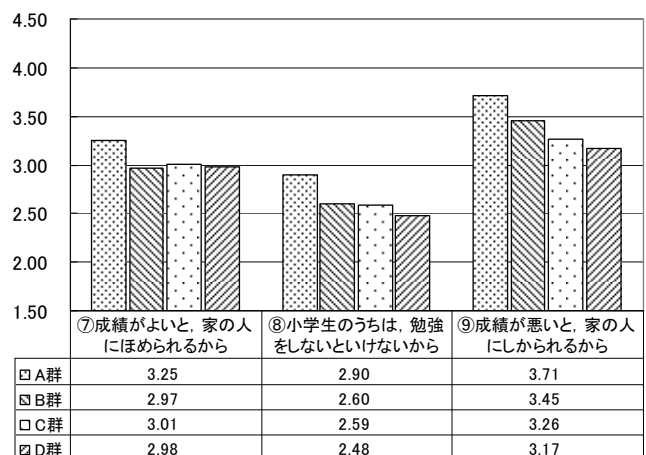


図2-23 「学習する理由」⑦⑧⑨各群の得点

「まったくそう思わない」と回答した場合に高い得点を配点した結果、⑦・⑧・⑨ともA群が最も高い得点となった。A群とD群とを比べると⑦・⑧・⑨ともA群の方が高く、その格差はそれぞれ有意^(**)である。

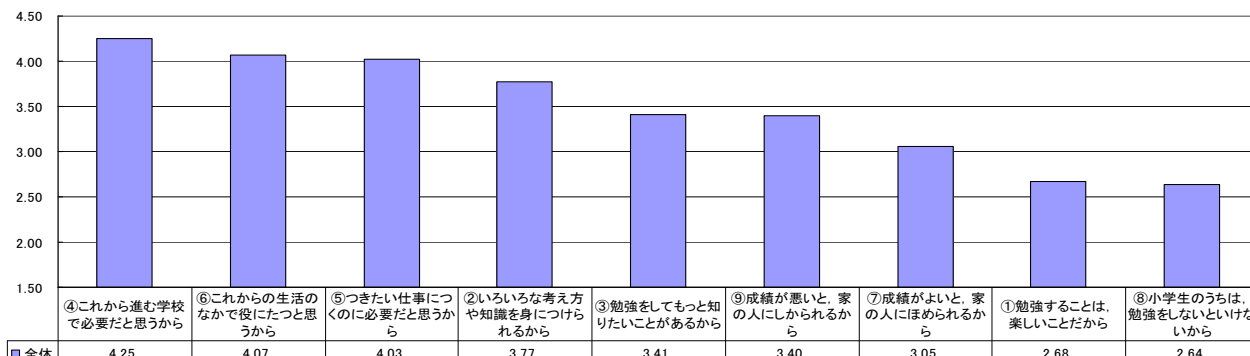


図 2-24 「学習する理由」各群の得点

特に「⑨ 成績が悪いと、家の人にしかられるから」についてみると、A群の得点は、他と比べて最も高い。A群の子どもたちにとって「しかられるから」という理由は、他の群と比べると、意識される度合いとしては低いことがわかる。また、学力階層の下位群ほど、「しかられるから」という理由が、学習する理由として深く意識されていることがうかがえる結果となった。

A群からD群までを合わせて設問ごとの「得点」を求め、①から⑨までを、得点の高い方から順にグラフ化したものが図 2-24 である。

全体をみると、④・⑥・⑤の得点が4点以上であり他と比べると高い得点を示している。学習する理由は、これからの生活のなかで「必要だ」「役立つ」という意識に支えられている傾向が強いことがうかがわれる。また、「学びたい」「知りたい」という意識についても、学習する理由として意識される傾向が強いことがうかがわれる。一方、

「① 勉強することは楽しいことだから」の得点は全体をみると低い順位にあり、学習する理由として意識される度合いが低いことがうかがえる。

学ぶ「意欲」を支える背景には、「楽しいから学習をする」という意識が本来中心にあるべきではないだろうか。子どもたちが学ぶ楽しさに十分ふれながら学習を進めているかどうか、今一度見直すべき視点が示唆されたのではないかと考える。

(4) 家のかかりについて

それでは、学習をする目的や理由について、家のかかりは、子どもたちにどのようなはたらきかけをしているのだろうか。以下の設問により、記述式で回答を求めた。

「どうして勉強するのか」「何のために勉強するのか」家のかかりが話してくれたことを教えてください。

1,420名の記述式の回答は一つ一つの内容を検討し、表 2-12 に示す 12 のカテゴリーに分類した。

表 2-12 家のかかりが話してくれた「勉強する理由」の内容

| |
|--|
| <p>■意味 主に、勉強することの「意味」や「よさ」についてふれているもの 例) 自分を高める 達成感を味わえる 勉強は楽しい</p> |
| <p>■役立 主に、勉強をすることがこれからの人生のなかで「役に立つ」という内容にふれているもの 例) これからの生活のなかで役に立つ 大人になって役に立つ</p> |
| <p>■必要 主に、勉強をすることがこれからの人生のなかで「必要」であるという内容にふれているもの 例) 大人になったら必要になるから 生きていくために必要 (大切, 大事)</p> |
| <p>■将来 主に、勉強することが「将来」のためであるという内容にふれているもの 例) 将来のため 夢をかなえるため</p> |
| <p>■仕事 主に、勉強することが「仕事」や「就職」のためであるという内容にふれているもの 例) つきたい仕事につけるように 会社に入るため</p> |
| <p>■学校 主に、勉強することが「受験」や「進学」、「テスト」に役に立つという内容を含んでいるもの 例) 中学受験のため いきたい高校に行けるように</p> |
| <p>■自分 主に、勉強することが「自分」のためであるという内容にふれているもの 例) 自分のため 自分の力になるから</p> |
| <p>■後が楽 主に、今は、つらいことやしんどいことがあるけれど、「後が楽」だからという内容にふれているもの 例) 今はしんどいけど後が楽 やっといたら後で楽</p> |
| <p>■しなさい 特に理由にふれず、主に「しなさい」という内容だけにふれているもの 例) 勉強しなさい とにかくやりなさい</p> |
| <p>■困る 主に、今勉強しないと、将来「困る」「はずかしい」「しんどい」といった内容にふれているもの 例) 今、勉強しないと将来仕事につけない 高校にはいれなくなる</p> |
| <p>■なし 主に「何も話さない」「話をしたことがない」という内容のもの、または「無回答」</p> |
| <p>■その他 上記のいずれの内容にも該当しない内容</p> |

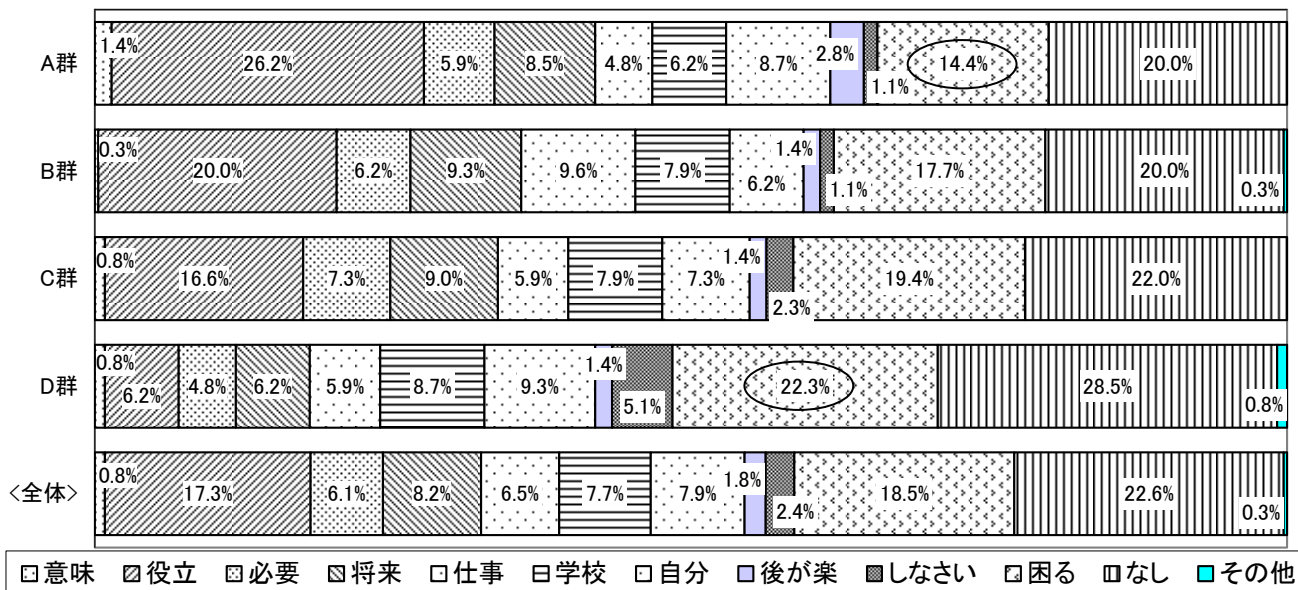


図2-25 勉強する理由について家の人が話してくれた内容

図2-25は、回答結果を学力階層群別にその割合をグラフで表したものである。

「役立」と回答した割合に着目すると、学力階層の下位群と比べ、上位群ほどその割合が多いことがわかる。一方、「困る」と回答した割合に着目すると、学力階層の上位群と比べ、下位群ほどその割合が多いことがわかる。「困る」と回答した割合は、A群とD群とを比べるとD群の方が多く、その格差は有意^(*)である。

また、「なし」と回答した割合については、学力階層の下位群になるにつれて多くなっている。

「どうして勉強するのか」「何のために勉強をするのか」について、家の人がどのようなかわりをしているのか、自由記述で回答を求めた。その結果から、学力階層の上位群は、下位群と比べて「勉強することは、将来に役立つ、必要だ」といった展望に関する内容が多く話されていることがわかった。一方、学力階層の下位群は、上位群と比べ、勉強しないと「困る」といった内容で話されていることが多いことがわかった。

子どもたちへのはたらきかけは、「恐怖心」や「不安感」を芽生えさせることよりも、学ぶことの有用性や役立つ例について話すことの方が、学力を支えることにつながると考えることができる。ただ、筆者は、この中で、学ぶことの「意味」についてははたらきかけが全体の1%にも満たなかったことに着目したい。前項に示した子どもたちの意識と同様に、学ぶことの「楽しさ」「よさ」、そして学ぶことの「意味」について、大人が十分にはたらきかけていないという事実は、真摯に受け止める必要があるのではないかと考える。

第4節 「読書」の実態から

(1) 家での「読書時間」について

図2-26-1は、「平日(学校がある日)、家で一日にどのくらい読書をしていますか」の回答結果である。

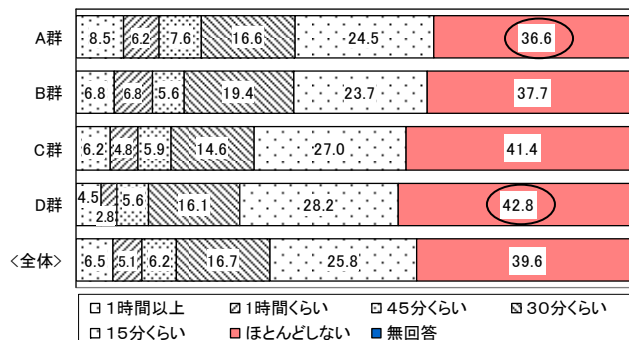


図2-26-1 平日の家での読書時間

「ほとんどしない」と回答した割合に着目すると、学力階層の下位群ほど、その割合は多い。「ほとんどしない」の割合は、A群よりもD群の方が多く、A群とD群との格差は有意^(**)である。

次頁図2-27-1は、「休日(土、日など学校がない日)、家で一日にどのくらい読書をしていますか」の回答結果である。

「ほとんどしない」と回答した割合に着目すると、学力階層の下位群ほど、その割合は多い。「ほとんどしない」の割合は、A群よりもD群の方が多く、A群とD群との格差は有意^(**)である。

次に、「平日」と「休日」との読書時間について比べてみる。

「ほとんどしない」と回答した割合に着目して

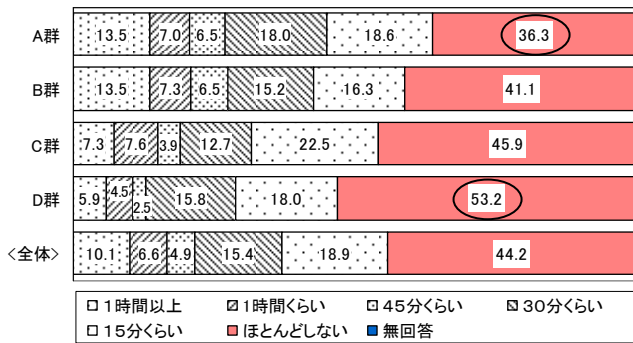


図 2-27-1 休日の家での読書時間（図書館なども含む）

みると、A群は、平日が36.6%、休日が36.3%であり、その差は0.3ポイントである。それに対し、D群では、平日が42.8%であるのに対し、休日は53.2%となり、「休日、ほとんど読書をしない」と回答した割合が10.4ポイント多い。

B群、C群についても同様にポイントの差を比較した結果、読書を「ほとんどしない」と回答した割合は、どの群も休日の方が、その割合が大きくなっていることがわかるが、学力階層の下位群ほど差が大きくなっていることがわかる。

つまり、読書を「ほとんどしない」割合に着目すると、学力階層の下位群ほど、休日に読書をしない割合が多くなっていることがわかる。

また、「1時間以上」と回答した割合に着目してみると、A群は、平日が8.5%、休日が13.5%であり、休日の方が5.0ポイント多い。B群については休日の方が6.7ポイント、C群については2.8ポイント多いことがわかる。それに対しD群では、平日が6.5%、休日が5.9%となり、休日の方が0.6ポイント少ない。

つまり、「1時間以上」読書をする割合に着目すると、A・B・C群は、休日にはその割合が増えるが、D群では少なくなっていることがわかる。

次に各群の「得点」を求めて比較する。表 2-13 の配点により、各群の「得点」を求めてグラフ化したものが、図 2-26-2、図 2-27-2 である。

平日、休日とも、各群の「得点」を比較すると、学力階層の上位群ほど高くなっていることがわかる。A群とD群を比べると、平日、休日とも、A群の方が高く、その格差は有意^(*)である。

平日と休日の各群の得点を比較すると、A群は2.48から2.70となり、0.22ポイント休日の方が高くなっている。B群についても同様に2.40から2.63となり、休日の方の得点が0.23ポイント高くなっている。C群については、2.24から2.27となり、A・B群よりも得点差は小さいものの、0.03ポイント高くなっている。

D群については、2.11から2.05となり、「休日」の得点の方が0.06ポイント低くなっている。

表 2-13 選択肢への配点

| 選択肢 | 配点 |
|---------|----|
| 1時間以上 | 6点 |
| 1時間くらい | 5点 |
| 45分くらい | 4点 |
| 30分くらい | 3点 |
| 15分くらい | 2点 |
| ほとんどしない | 1点 |
| 無回答 | 0点 |

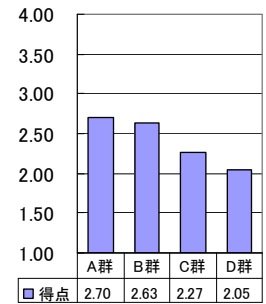
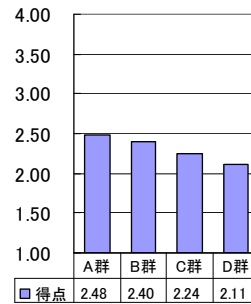


図 2-26-2 「平日の読書時間」 図 2-27-2 「休日の読書時間」

各群の得点

各群の得点

また、「平日読書時間」と「休日読書時間」との回答結果の相関係数を算出すると0.727となり、平日と休日との読書時間には、強い相関があることがわかる。

(2) 家の人のかかわりについて

前項では、読書の時間について、その実態を明らかにしてきた。それでは、読書に関する家の人のかかわりは、学力と関連があるのだろうか。

図 2-28-1 は、「家の人から、絵本（本）の読み聞かせをしてくれたと思いますか」の回答結果である。

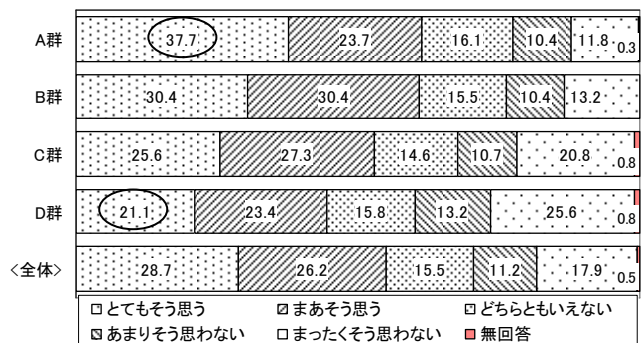


図 2-28-1 家の人からの絵本（本）の読み聞かせ経験

「とてもそう思う」と回答した割合に着目すると、学力階層の上位群ほど多い。「とてもそう思う」と回答した割合は、D群よりもA群の方が多く、A群とD群との格差は有意^(*)である。

一方、「あまりそう思わない」「まったくそう思わない」を合わせた回答に着目すると、学力階

層の下位群ほどその割合が多い。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。各選択肢への配点は表 2-14 に示す。また、グラフ化した結果を図 2-28-2 に示す。

表 2-14 選択肢への配点

| 選択肢 | 配点 |
|------------|-----|
| とてもそう思う | 5 点 |
| まあそう思う | 4 点 |
| どちらともいえない | 3 点 |
| あまりそう思わない | 2 点 |
| まったくそう思わない | 1 点 |
| 無回答 | 0 点 |

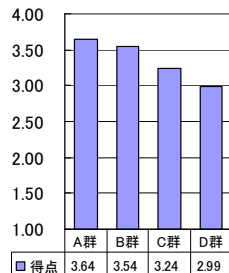


図 2-28-2 「絵本(本)の読み聞かせ経験」各群の得点

得点を求めて比較した結果、学力階層の上位群ほど得点が高くなっていることがわかる。A群とD群を比べるとA群の方が高く、その格差は有意^(**)である。

図 2-29-1 は、《「家の人と、本を読んだり感想を話し合ったりしますか」》の回答結果である。

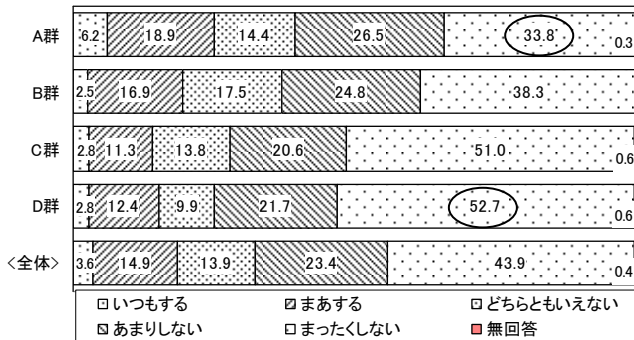


図 2-29-1 家の人と本を読んだり感想を話し合ったりする経験

「あまりしない」「まったくしない」と回答した割合に着目すると、学力階層の下位群ほどその割合が多い。「まったくしない」と回答した割合は、A群よりもD群の方が多く、A群とD群との格差は有意^(**)である。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。各選択肢への配点は表 2-15 に示す。また、グラフ化した結果を図 2-29-2 に示す。

得点を求めて比較した結果、学力階層の上位群

表 2-15 選択肢への配点

| 選択肢 | 配点 |
|-----------|-----|
| いつもする | 5 点 |
| まあする | 4 点 |
| どちらともいえない | 3 点 |
| あまりしない | 2 点 |
| まったくしない | 1 点 |
| 無回答 | 0 点 |

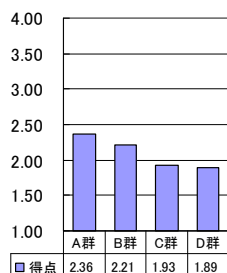


図 2-29-2 「本を読んだり感想を話し合ったりする経験」各群の得点

ほど得点が高いことがわかる。A群とD群とを比べるとA群の方が高く、その格差は有意^(**)である。

図 2-30-1 は、《「家の人と、図書館や書店に行きますか」》の回答結果である。



図 2-30-1 図書館や書店に行く経験

「まったくしない」と回答した割合に着目すると、学力階層の下位群ほどその割合が多い。「まったくしない」と回答した割合はA群よりもD群の方が多く、A群とD群との格差は有意^(**)である。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。各選択肢への配点は表 2-16 に示す。また、グラフ化した結果を図 2-30-2 に示す。

表 2-16 選択肢への配点

| 選択肢 | 配点 |
|-----------|-----|
| いつもする | 5 点 |
| まあする | 4 点 |
| どちらともいえない | 3 点 |
| あまりしない | 2 点 |
| まったくしない | 1 点 |
| 無回答 | 0 点 |

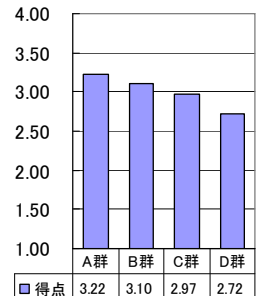


図 2-30-2 「図書館や書店に行く経験」各群の得点

得点を求めて比較した結果、学力階層の上位群ほど得点が高いことがわかる。A群とD群を比べるとA群の方が高く、その格差は有意^(**)である。

以上のように、読書に関する家の人のかかわりと学力との関連を探るために、学力階層群別に実態を明らかにしてきた。「読み聞かせ経験」「感想を話し合う経験」「図書館や書店に行く経験」は、学力階層の下位群ほど「(あまり・まったく)ない」と回答している割合が多かった。また、各群の得点で、A群とD群とを比べると、いずれもA群の得点の方が高かった。このように、読書に関して家の人がかかわることは、子どもたちの学力を支えるものの一つとして、何らかの関連があることをうかがわせる結果となった。

(15) 本設問でいう「学習塾」は、学習内容に、国語・社会・算数・理科を含むものを想定し、そろばんや習字、英会話などは含まないこととした。

第3章 子どもの学習行動を支える家の人の かかわりから

文部科学省は、実施・参加した全国的・国際的な学力調査から、子どもたちの学力の現状について以下のような課題があると指摘している。

我が国の子どもたちの学力は、国際的に見て成績は上位にあるものの、(1)判断力や表現力が十分に身に付いていないこと、(2)勉強が好きだと思ふ子どもが少ないなど、学習意欲が必ずしも高くないこと、(3)学校の授業以外の勉強以外の勉強時間が少ないなど、学習習慣が十分に身に付いていないことなどの点で課題が指摘されているほか、学力に関連して、自然体験・生活体験など子どもたちの学びを支える体験が不足し、人やものに関わる力が低下しているなどの課題が明らかになっています。(16)

いずれの項目も、課題克服にむけた取組が早急に求められるところである。特に(3)に示された課題、すなわち、学習習慣の定着をめざした取組の必要性については、昨年度的生活意識調査の分析・考察の結果からも明らかになっている。今後、家庭学習の定着に向けて家庭との連携をさらに進める必要があると考える。

それでは、家庭でどのようなはたらきかけやかかわりを進めることが、家庭学習習慣の定着に向けて有効な支援となるのであろうか。

本稿では、小学校6年生に対する意識調査から、家の人のかかわりが子どもの学習行動にどのように影響を与えているのかを探るため、共分散構造分析(17)によるモデルの作成を通して、家庭学習を支える起因要素を探る。そして、家庭学習の定着に向けて、家の人が「学習面へのかかわり」でどのようなことを大切にすればよいのか、若干の提言を行いたいと考える。

第1節 家の人の「学習面へのかかわり」に関する 検証的因子分析

(1) 家の人の「学習面へのかかわり」に関する 調査及びデータ

家の人の「学習面へのかかわり」について、次の8項目を観測項目として設定した。これに対し、「とても思う」「まあそう思う」「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「まったくそう思わない」の5段階で回答を得た。

かっこ内(【 】)は項目の略称で、分析結果を示すときなどに使用する。

設問「ふだんの、家の人(親)とのことについて、どのようにかかわってくれているか、あてはまるところに一つ〇をしてください」

尺度「とても思う」「まあそう思う」「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「まったくそう思わない」

- ① 家の人は、自宅の夕食時間を、あなたの勉強の時間にあわせて決めている
【夕食の時刻をあわせる】
- ② 家の人は、家で勉強する時間についてアドバイスをする
【時間のアドバイスをする】
- ③ 家の人は、勉強しやすい場所(部屋や机)を、準備している
【場所を準備する】
- ④ 家の人は、勉強するときに、テレビを消すなど静かな環境(かんきょう)をつくっている
【静かな環境をつくる】
- ⑤ 家の人は、家での勉強内容について、アドバイスをする
【内容のアドバイスをする】
- ⑥ 家の人は、家で勉強したことを点検したり確認したりする
【内容を点検する】
- ⑦ 家の人は、あなたが努力していることを認めてくれる
【努力を認める】
- ⑧ 家の人は、困ったときや何かをするときに、見本をみせたりいっしょに考えたりする
【見本を示す】

分析を進めるにあたり、欠損値を含むデータについては、あらかじめ除外する。これは、欠損値を含んだままモデルを作成した場合、モデルの適合度を示す指標となるGFIおよびAGFIが出力されないからである。よって、本章の分析で使用するケース数は1370である。

(2) 「学習面へのかかわり」に関する探索的 因子分析

「学習面へのかかわり」に関する因子構造を調べることを目的として、先に示した8項目の観測変数を対象に検証的因子分析を行う。そのために、まず、探索的因子分析を行って因子構造を探索し、その結果の考察に基づいて因子モデルを構成する。そして、検証的因子分析によりそのモデルの検証を進めていくことにする。

探索的因子分析は、主成分法による因子抽出とバリマックス法による回転を用いて行った。

固有値3以上の条件で因子抽出を行ったところ

3因子が抽出され、累積寄与率は63.4%であった。回転後の因子負荷量は、表3-1の通りである。

表3-1 探索的因子分析の結果

<回転後因子負荷量(バリマックス回転)>

| 変数名 | 第1因子 | 第2因子 | 第3因子 |
|-------------|--------|-------|-------|
| 時間のアドバイスをする | 0.684 | 0.214 | 0.271 |
| 内容のアドバイスをする | 0.759 | 0.287 | 0.116 |
| 内容を点検する | 0.746 | 0.098 | 0.039 |
| 努力を認める | 0.239 | 0.751 | 0.125 |
| 見本を示す | 0.40 | 0.719 | 0.051 |
| 夕食の時刻をあわせる | 0.507 | 0.042 | 0.524 |
| 場所を準備する | -0.023 | 0.522 | 0.665 |
| 静かな環境をつくる | 0.338 | 0.029 | 0.753 |
| 固有値 | 3.387 | 0.863 | 0.823 |
| 寄与率 | 42.3 | 10.8 | 10.3 |
| 累積寄与率 | 42.3 | 53.1 | 63.4 |

これらの3因子について、因子負荷量に基づき、関与する観測変数との関係からその意味を考察すると、それぞれ次のような概念をもった因子と理解することができる。

第1因子は、時間や内容など、具体的な学習の進め方について家の人がアドバイスや点検を行っている、という意識で構成されており、家の人が学習時間や内容にかかわる因子と考えることができるので「学習に対する指導・支援」と命名した。

第2因子は、努力したことを認めたり、困ったときに見本を見せたりする、といった意識で構成されているので、学習を進める上での「学習意欲を高めるための雰囲気づくり」と命名した。これは学習時間や学習内容など、具体的な内容に関するかかわりというよりも、学習を進める上での心の安定感や安心感へのつながりを含む因子として解釈することができる。

第3因子は、学習しやすい環境が整っている、という意識で構成されているので、この因子を「学習環境の整備」と命名した。

このとき、因子負荷量、および因子と設問間をあわせて考察し、モデルの単純化を考慮すると、各因子を構成する観測変数として表3-1の網掛けで示す変数を選択するのが適当と考える。

(3) 「学習面へのかかわり」に関する検証的因子分析

図3-1は、上記の探索的因子分析の結果に基づいて構成した検証的因子分析のモデルである。各因子については、前述のように観測変数との関連からそれぞれ、「学習に対する指導・支援」「学習意欲を高めるための雰囲気づくり」「学習環境の整備」と命名している。

図3-2は、図3-1の因子モデルをもとに分析した結果を示したものである。ここで識別性を確保するために、図中に示すように各因子の分散を1に固定した。推定法は最尤法を使用し、標準化解(標準化推定値)および修正指数が求められるように、「分析のプロパティ」の「推定」および「出力」タブでこれらの指定を行っている。

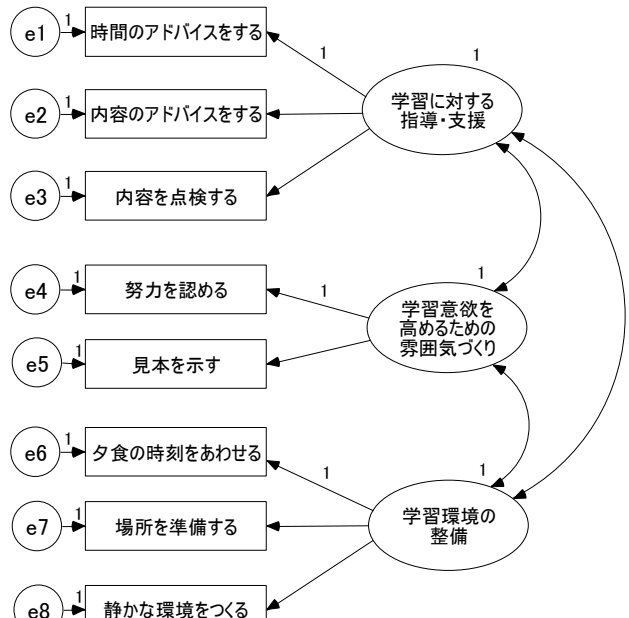


図3-1 「学習面へのかかわり」についての検証的因子モデル

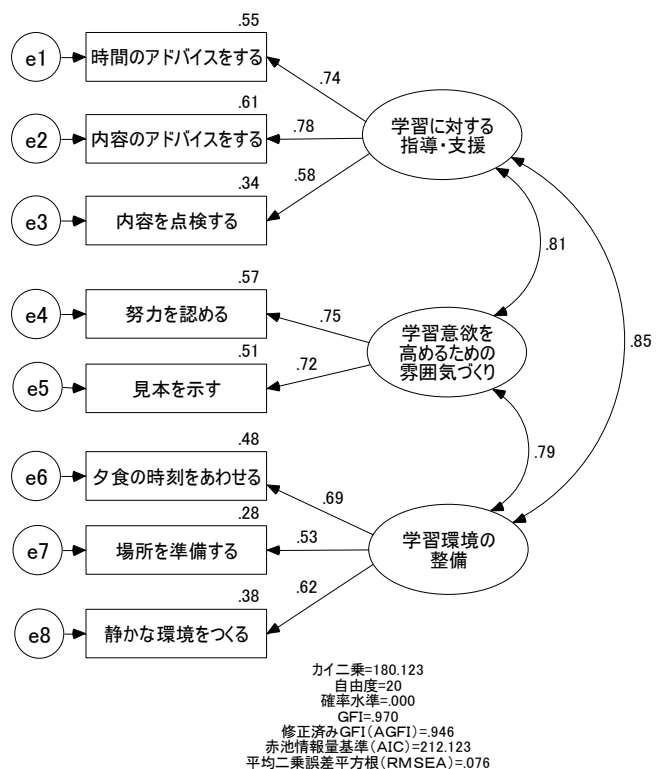


図3-2 「学習面へのかかわり」についての検証的因子モデルの分析結果

表 3-2 観測変数間の相関行列 (1370 ケース)

| | 時間のアドバイ スをする | 内容のアドバイ スをする | 内容を点検 する | 努力を認め る | 見本を示す | 夕食の時刻 をあわせる | 場所を準備 する | 静かな環境 をつくる |
|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|------------|-------|----------------|-------------|---------------|
| 時間のアドバイ スをする | 1 | | | | | | | |
| 内容のアドバイ スをする | 0.542 | 1 | | | | | | |
| 内容を点検 する | 0.356 | 0.446 | 1 | | | | | |
| 努力を認め る | 0.320 | 0.354 | 0.258 | 1 | | | | |
| 見本を示す | 0.404 | 0.453 | 0.311 | 0.415 | 1 | | | |
| 夕食の時刻 をあわせる | 0.426 | 0.352 | 0.309 | 0.303 | 0.295 | 1 | | |
| 場所を準備 する | 0.297 | 0.263 | 0.228 | 0.294 | 0.339 | 0.268 | 1 | |
| 静かな環境 をつくる | 0.354 | 0.376 | 0.274 | 0.269 | 0.265 | 0.354 | 0.329 | 1 |

ここで使用したデータの相関行列は表 3-2 のとおりである。欠損値を含むデータについては、あらかじめ除外している。

また、各種の適合度指標は表 3-3 の通りである。

表 3-3 「学習面へのかかわり」についての検証的因子分析の結果 主な適合度指標

| モデル | GFI | AGFI | AIC | RMSEA |
|------|-------|-------|---------|-------|
| 図3-2 | 0.970 | 0.946 | 212.123 | 0.076 |

GFI は 0.970 で、受容の基準とされる 0.9 を超えている。パス係数の検定統計量 C. R. はすべて 1.96 以上で有意である。

因子間の相関は、第 1 因子と第 2 因子、第 2 因子と第 3 因子、第 1 因子と第 3 因子の間で、それぞれ 0.81, 0.79, 0.85 となった。このように、想定したモデルは十分に受容できると考えられる。

ただ、3つの因子の間には、相関が認められるので、これらの3因子の背後の「学習面への総合的なかかわり」といった因子をさらに想定するモデルが考えられる。

(4) 「学習面へのかかわり」に関する検証的因子分析 (2次)

検証的因子分析の結果、3つの因子間には相関が認められ、その背後に「学習面への総合的なかかわり」といった因子を考慮することができる。これをモデルにすると図 3-3 のようになる。3種類の学習を支える因子はすべて、その背後にある「学習面への総合的なかかわり」の影響を受ける部分と、各かかわりに固有の部分とからなるモデルである。

このモデルでの拘束条件としては、図 3-3 に示すように、「学習面への総合的なかかわり」の分散を 1、他の 3つの潜在変数から観測変数へのパスのうち、図上で最も下にあるパスについてパス係数を 1 としている。

本モデルの分析結果を図 3-4-1 に示す。また、修正結果を図 3-4-2 に示す。

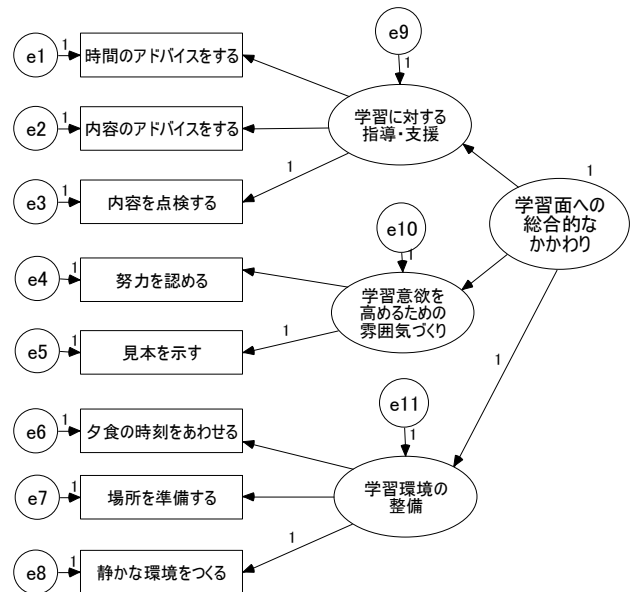


図 3-3 「学習面へのかかわり」についての検証的因子モデル (2次)

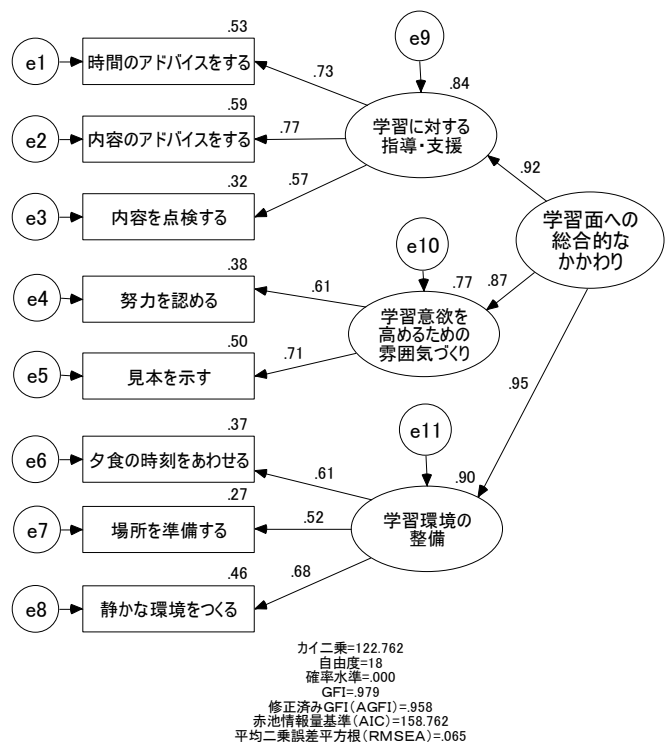


図 3-4-1 「学習面へのかかわり」についての検証的因子モデル (2次) の分析結果 (修正前)

カイ二乗=122.762
自由度=18
確率水準=.000
GFI=.979
修正済み GFI (AGFI)=.958
赤池情報量基準 (AIC)=158.762
平均二乗誤差平方根 (RMSEA)=0.065

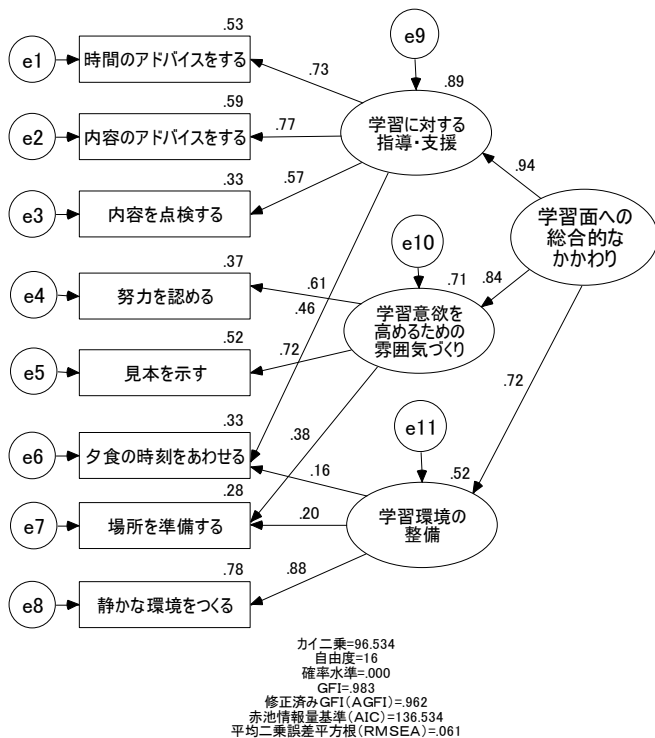


図 3-4-2 「学習面へのかかわり」についての検証的因子モデル（2次）の分析結果（修正後）

表 3-4 は、「学習面へのかかわり」に関する 2 次の因子モデルによる検証的因子分析の結果の主な適合度指標を一覧にした表である。

表 3-4 「学習面へのかかわり」についての検証的因子分析（2次）の結果 主な適合度指標

| モデル | GFI | AGFI | AIC | RMSEA |
|------------|-------|-------|---------|-------|
| 図3-4-1 修正前 | 0.979 | 0.958 | 158.762 | 0.065 |
| 図3-4-2 修正後 | 0.983 | 0.962 | 136.534 | 0.061 |

修正後のモデルでは、「第 1 因子」から観測変数「夕食の時刻をあわせる」へのパス、「第 2 因子」から観測変数「場所を準備する」へのパスをひいている。GFI, AGFI, AIC は、それぞれ 0.983, 0.962, 136.534 である。パス係数の検定統計量は、すべて 1.96 以上で有意である。背後の「学習面への総合的なかかわり」から、「学習に対する指導・支援」「学習意欲を高めるための雰囲気づくり」「学習環境の整備」へパス係数は、0.944, 0.844, 0.724 といずれも高い値を示している。

(5) 2つの因子モデルの比較

これまでの因子モデルについて比較し、どちらのモデルを採用するのが適切かについて考察する。適合度で判断すれば、受容できるモデルで AIC のより低いモデルを採用するという目安がある。図 3-4-1 の因子モデルと図 3-4-2 の因子モデルを比較した場合、適合度によると図 3-4-2 の因子モデルを採用するのが適切と判断される。

「学習面へのかかわり」に関する構成概念の構造は「学習に対する指導・支援」「学習意欲を高めるための雰囲気づくり」「学習環境の整備」からなる「学習面への総合的なかかわり」の部分と、独自の部分とから形成されていると考えることが、自然であろう。この結果から、家の人の「学習面へのかかわり」の構造を考察することができる。

まず、「学習に対する指導・支援」は、「学習面への総合的なかかわり」にそのほとんどを依存しており、同じく「学習意欲を高めるための雰囲気づくり」「学習環境の整備」についてもそのほとんどを依存しているといえる。

第 1 因子である「学習に対する指導・支援」を形成する部分から考えると、家の人が学習する時間や内容についてかかわっていることが、学習を支えるものになっていると考えることができる。

第 2 因子である「学習意欲を高めるための雰囲気づくり」を形成する部分から考えると、家の人が努力していることを認めることや困ったときにサポートすることが、学習を支えるものになっていると考えることができる。

第 3 因子である「学習環境の整備」を形成する部分から考えると、静かな環境をつくるなど、学習しやすい環境を整えることが、学習を支えるものになっていると考えることができる。

第 2 節 学習行動に関するモデルの構築

(1) 学習行動の成立過程における 3 要素

ここでは、学習行動の成立過程について、次の 3 つの要素を取り上げる

一つめは家の人の「学習面への総合的なかかわり」である。この項目得点は、前述したように 8 項目の観測変数と 3 因子による構造モデルを挙げている。本モデルは、図 3-5-1 に再掲する。

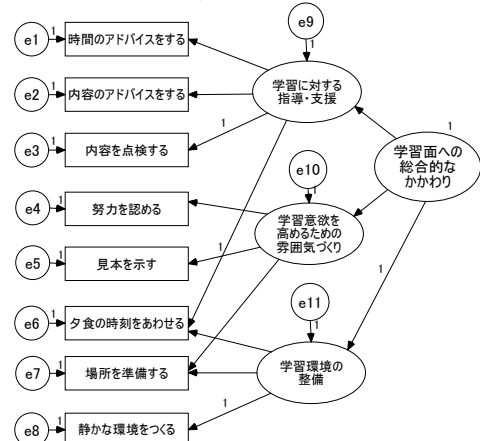


図 3-5-1 「学習面への総合的なかかわり」についてのモデル

二つめは、子どもの「学習姿勢」である。「学習姿勢」に関する項目得点は、次の6項目を観測項目として設定した。

かっこ内（【 】）は項目の略称で、分析結果を示すときなどに使用する。

設問「ふだん、あなたは家でどのように勉強に取り組んでいますか、あてはまるところに一つ○をしてください」

尺度「とても思う」「まあそう思う」「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「まったくそう思わない」

- ① 机にむかったら、すぐに集中して取り組んでいる 【集中して取り組む】
- ② 家の人（親）に言われなくても自分からすすんで勉強している 【すすんで取り組む】
- ③ その日勉強する順番を決め、見通しをもって勉強している 【計画して取り組む】
- ④ わからないことはそのままにせず、わかるまで考えるようにしている 【わかるまで考える】
- ⑤ 遊びたいときでも、宿題があるときは、先に宿題をやってから遊んでいる 【先に宿題をする】
- ⑥ むずかしい問題を解いているときでも、すぐにあきらめずにねばり強く取り組んでいる 【粘り強く取り組む】

図3-5-2は、質問紙の設計構造を元に、「学習姿勢」についてのモデルを作成したものである。

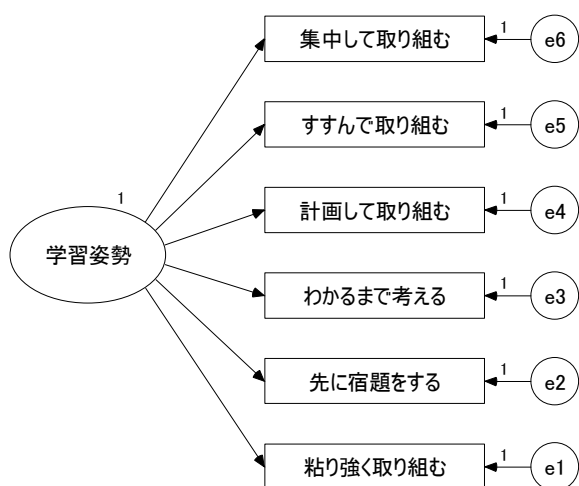


図3-5-2 「学習姿勢」についてのモデル

三つめは、子どもの学習行動の結果として表れる「学習時間」である。「学習時間」に関する項目得点は、平日総学習時間、土日総学習時間の2項目による。図3-5-3は、質問紙の設計構造を元に、「学習時間」についてのモデルを作成したものである。

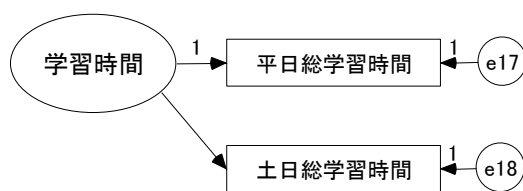


図3-5-3 「学習時間」についてのモデル

3要素の関連について、現時点で考えられるのは、家の人の学習面へのかかわりが、子どもの学習行動の基礎をなす、あるいは初期段階の要素であるということである。子どもの学習行動が、家のかかわりに影響を受けると考えることは自然であろう。しかし、どのように影響を及ぼしているのかについては断定しがたい。そこで3つの要素がどのように関連し、「学習時間」の形成に影響を及ぼしているのかを検討する。そして、学習行動を支えるかかわりとして、家の人がどのようなことを重点的に行うことが有効なのかについての検討を加える。

(2) 3つの要素の関連を想定したモデル

3つの要素の関連についてAmosを用いて共分散構造分析を行うにあたり、次の3つのモデルを想定し、モデルの適合度が最も良い構造モデルを選択して検討することにした。

図3-6-1に示したモデルAは、家の人の「学習面への総合的なかかわり」が子どもの「学習姿勢」に直接影響を及ぼし、その「学習姿勢」が学習行動の結果である「学習時間」に直接影響を及ぼすとするモデルである。家のかかわり方が基礎的なものであると考え、それが段階的に影響を及ぼしていくと考えたモデルである。

図3-6-2に示したモデルBは、家の人の「学習面への総合的なかかわり」が、学習行動としての「学習時間」に直接影響を及ぼすとともに、子どもの「学習姿勢」が「学習時間」に直接影響を及ぼすとするモデルである。

家のかかわりが、子どもの「学習姿勢」に直接的な影響を与えているのではなく、むしろ「学習時間」そのものに直接影響を及ぼしていることを考えたモデルである。

図3-6-3に示したモデルCは、家の人の「学習面への総合的なかかわり」が子どもの「学習姿勢」に直接影響を及ぼし、その「学習姿勢」が学習行動の結果である「学習時間」に影響を及ぼすとともに、「学習面への総合的なかかわり」が「学習時間」にも直接影響を及ぼすと考えたモデルである。家のかかわり方が子どもの行動面・意識

面に直接影響を及ぼし、特に意識面から段階を経て行動面に影響を及ぼしていくことを重視して考えたモデルである。家の人のかわりが、意識面・

行動面の基礎になっていることは十分にあり得ることであり、モデルCではこの点を重視している。

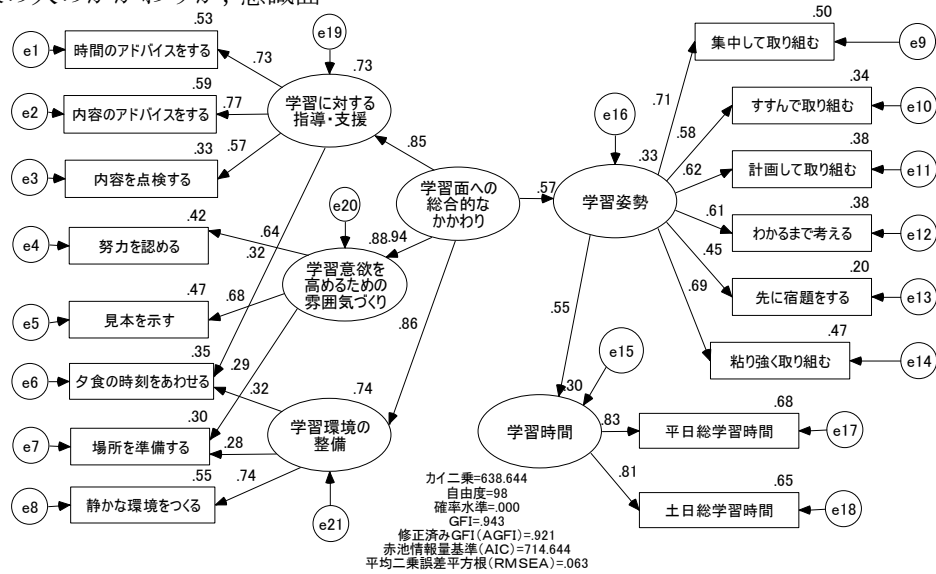


図 3-6-1 モデルA

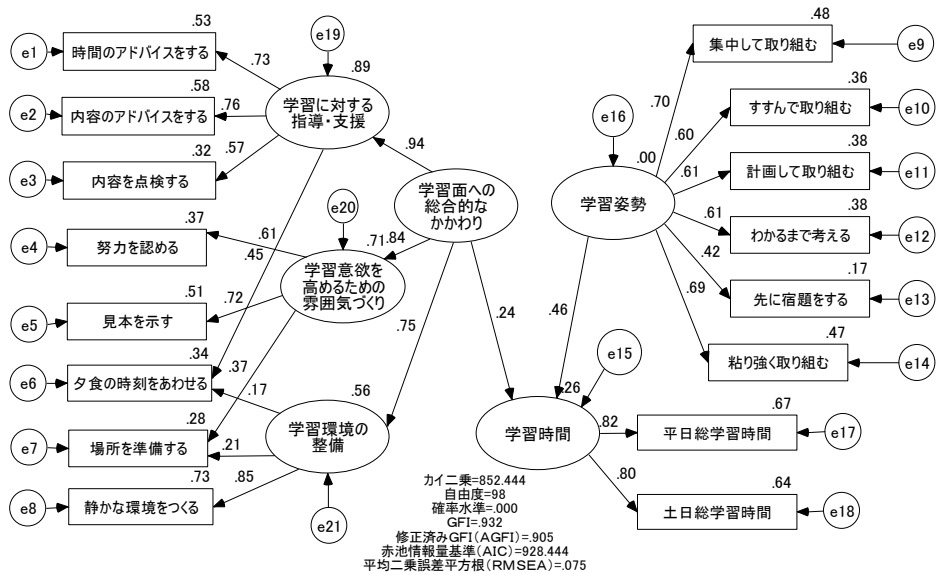


図 3-6-2 モデルB

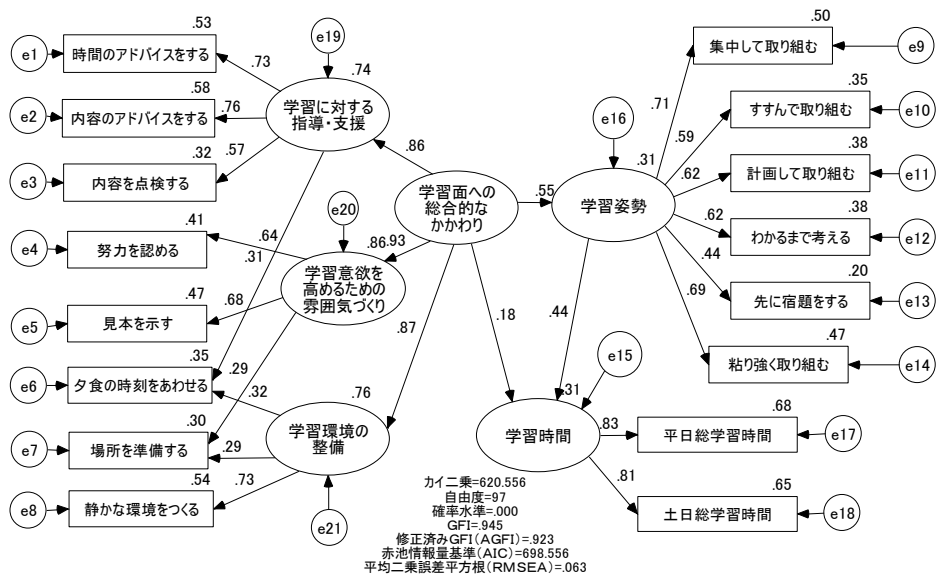


図 3-6-2 モデルC

表 3-5 は、学習行動に関する 3 つのモデルについて主な適合度指標を一覧にした表である。

表 3-5 学習行動に関するモデルの主な適合度指標

| モデル | GFI | AGFI | AIC | RMSEA |
|-------------|-------|-------|---------|-------|
| 図3-6-1 モデルA | 0.943 | 0.921 | 714.644 | 0.063 |
| 図3-6-2 モデルB | 0.932 | 0.905 | 928.444 | 0.075 |
| 図3-6-3 モデルC | 0.945 | 0.923 | 698.556 | 0.063 |

これまでの因子モデルについて比較し、どのモデルを採用するのが適切かについて考察する。

GFI はどのモデルも受容の基準とされる 0.9 を超えている。最も高い数値を得たのはモデルCである。また、適合度で判断すれば、受容できるモデルで AIC のより低いモデルを採用するという目安があり、これもモデルCが最も低い。

以上のように、適合度指標による判定では、モデルCを採用するのが適当と判断される。

第3節 総合的考察

(1) 家の人の「学習面へのかかわり」に関する考察

本章第1節では、家の人の学習面へのかかわりはどのような要素で成り立っているのか、まず、探索的因子分析を通して分析をした。その結果、家の人の学習面へのかかわりについては、8項目の観測変数から「学習面へのかかわり」に関して、「学習に対する指導・支援」「学習意欲を高めるための雰囲気づくり」「学習環境の整備」という3つの因子を導き出すことができた。

次に、3つの因子をもとに検証的因子分析を通して、その関連について分析をしたところ、因子間の相関は、0.79、0.81、0.85 と高い数値を示した。そこで、3因子の背後に「学習面への総合的なかかわり」という因子を想定したモデルを作成し、前掲図 3-4-2 の修正結果を採択した。

因子から観測変数に向かうパスにかかれたパス係数は因子負荷量を意味している。第1因子「学習に対する指導・支援」に着目すると、学習時間や学習内容についてアドバイスをする、という観測変数の因子負荷量は、他の変数より大きい。このことは、「時間のアドバイスをする」「内容のアドバイスをする」の変数は、「学習に対する指導・支援」因子によって大部分が説明できることを意味している。一方、「夕食の時刻をあわせる」は、「学習に対する指導・支援」因子だけでは説明できない独自の情報あるいは価値をもっていることが考えられる。

つまり、家の人のかかわりとして「内容をアド

バイスする」「時間のアドバイスをする」のように、学習の進め方や内容に具体的にかかわっていることが直接影響を及ぼしていることがわかる。

第2因子「学習意欲を高めるための雰囲気づくり」に着目すると、努力したことを認めてくれる、困ったときに見本を見せてくれるという観測変数の因子負荷量は、0.61、0.72 である。このようなかかわりが、第2因子によって説明できることを意味している。

この第2因子「学習意欲を高めるための雰囲気づくり」については、学習を進める上での心の安定感や安心感へのつながりを含む因子として解釈している。この因子は他の2つの因子とも、高い相関関係にあることがわかった。家庭で学習を進めるためには、子ども自身が学習の進め方を習得しておく必要があるが、それと共に、家の人の心理的なつながりが、家庭学習を進める上では大切な要素になっていることを示唆するものであろう。

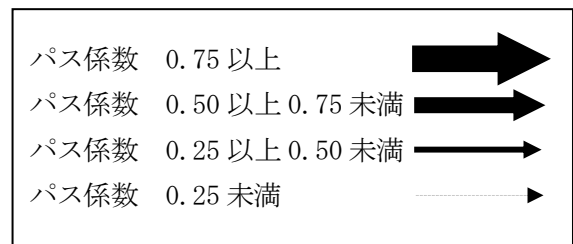
第3因子「学習環境の整備」に着目すると、「学習しやすい場所を準備してくれている」という観測変数の因子負荷量は0.20 であり、「学習環境の整備」の因子だけでは説明できない独自の情報あるいは価値をもっていることが考えられる。一方、「家の人は静かな環境をつくっている」の因子負荷量は0.88 であることから考えると、静かな環境をつくるのが、学習面への総合的なかかわりに影響していると考えられる。

(2) 学習行動を支える家の人のかかわり

本章第2節で作成した図 3-6-3 モデルC の構造モデルをもとに考察を進める。

次頁図 3-7 は、学習行動を支える家の人のかかわりについて検討した先の図3-6-3モデルC から、変数間の関係性を模式的に表したものである。図中にある円は潜在変数を示している。

潜在変数間にある矢印は、パスを表している。パスは、パス係数の絶対値に対応させ、矢印の太さを変えて表現している。矢印の太さが太くなるに従い、パス係数の絶対値が大きくなるように表現している。



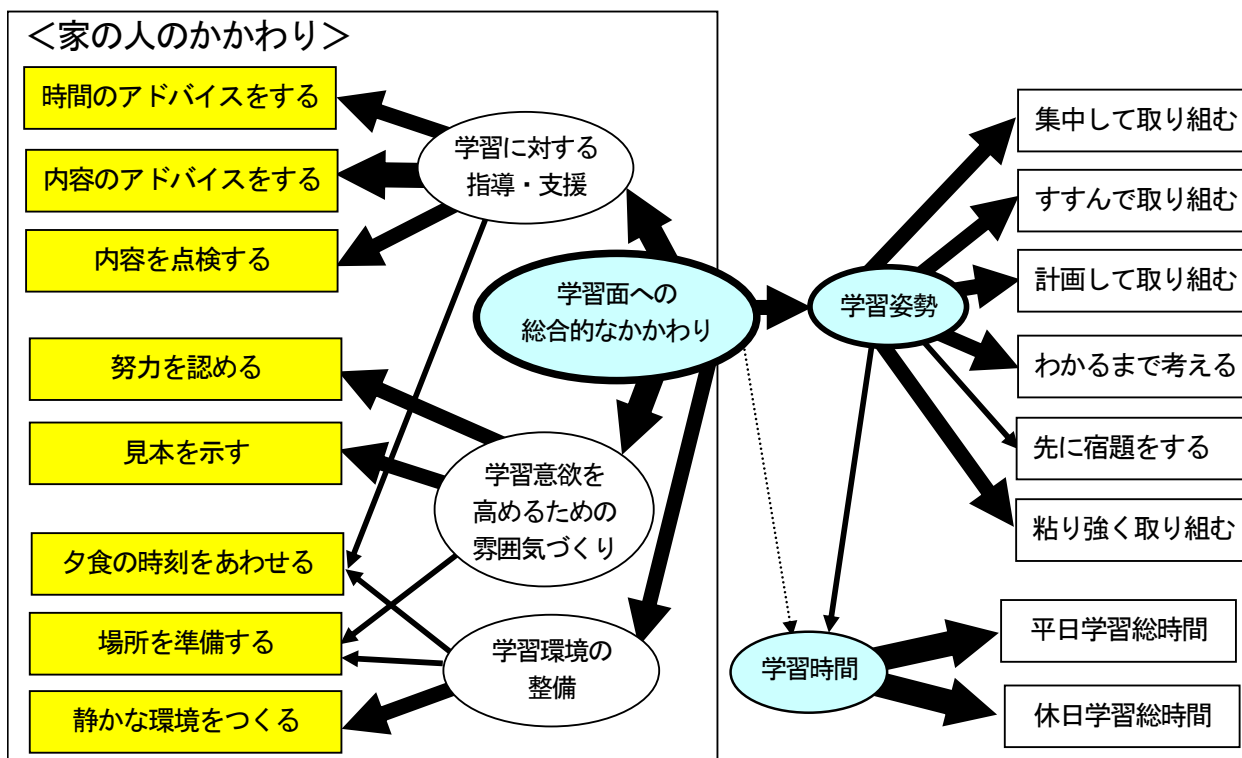


図 3-7 「学習行動を支える家の人のかかわり」モデル略図

図 3-7 をみると、「学習面への総合的なかかわり」は、特に「学習に対する指導・支援」「学習意欲を高めるための雰囲気づくり」の潜在因子によって説明される部分が多いことがわかる。

「学習に対する指導・支援」に着目すると、「内容のアドバイスをする」が最も効果的なかかわりになると考えることができる。これは、例えば、家に帰って学習する内容をいっしょに相談したり、学習のめあてを確認したりすることによって、効果が期待できるものになると考えられる。

また、次に効果が期待できるかかわりとして、学習する時間についてアドバイスすることや、学習した内容を点検することがあげられる。

「学習意欲を高めるための雰囲気づくり」に着目すると、努力を認めたり、見本を示したりするかかわりが、家庭学習の定着に向けて、効果が期待されるものになると考えることができる。

第 2 章第 2 節で述べたように、「家の人には努力する姿を認めてくれる」というかかわりに関する意識と、子どもの学習に取り組む姿勢とには、弱い相関関係があった。高学年になるに従い、家庭での学習を一人で進める機会が多くなることが考えられるが、子どもの学習意欲を支えるかかわりとして、家庭での心のつながりや家庭の雰囲気を大切にする必要があるということが、このモデルからも再認識できる。

家庭学習の定着に向けて話し合う際には、子どもの実態とともに、保護者の思いや悩みも十分に把握して話し合いを進める必要がある。例えば、「勉強のことで、子どもにかかわったらいいいというのはわかるが、小学校高学年にもなり、内容がむずかしくなってくる。それに、どんなかかわりをしたらいいのかわからないのか、何から始めたらよいか、わからない。」といった悩みをもった保護者もいることだろう。このように考えると、「どのようなかかわり（内容）ができるのか」「どのようなかかわりに重点をおけばよいか」についての情報提供が求められているのではないかと考える。

家の人々の学習面へのかかわり方で工夫したり見直したりする視点、重点化したい視点を検討する際に、最も効果が期待できることは何かを考える指標の一つとして、本分析結果を参考にすることができるのではないかと考える。

具体的な資料については次章で提示する。

(16) 文部科学省「子どもたちの学力の現状」『確かな学力』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/gen.jo.htm 2006.11.27

(17) 共分散構造分析とは、直接観測できない潜在変数を導入し、その潜在変数と観測変数との間の因果関係を見きわめることにより、社会現象や自然現象を理解するための統計的アプローチの一つである。本調査研究を進めるにあたっては、共分散構造分析ソフトウェア Amos5.0 を使用した。

第4章 家庭へのはたらきかけに向けて

本章では、意識調査の分析結果と、筆者がこれまで学校現場で学んだ経験とをふまえながら、今後の取組について若干の提言を行う。

第1節 家庭学習へのはたらきかけ

(1) 学習時間の確保と寄り添う姿勢

第2章第1節では、平日・休日の学習総時間について実態を明らかにし、分析を進めた。

全体をみると、平日ではおよそ5割、休日ではおよそ4割の子どもたちが、毎日1時間以上の学習に取り組んでいることがわかった。また、平日と休日の学習総時間には強い相関関係があることが明らかになった。

平日・休日の学習総時間を学力階層群別に分析すると、学力階層の上位群ほど「2時間以上」と回答した割合が多く、学力階層の下位群ほど、「30分以内」「ほとんどしない」と回答した割合が多かった。さらに、各群の「得点」を求めて、平日・休日の学習総時間を比較すると、最も高かったのは「平日のA群」の得点であり、最も低かったのは「休日のD群」の得点であった。

以上のように、「学習時間」に関する実態を、学力との関係で分析を進めた結果から、以下の点を家庭へのはたらきかけや見直しの視点としたい。

- ・学習時間については、平日も休日も同じように時間を確保して取り組む姿勢を大切にする。特に休日の学習時間の確保を大切にする。

家庭学習に十分取り組めていない実態があるとき、目標となる時間のめやすが必要になるだろう。平日学習総時間の回答結果をみると、中央値にあたる子どもは「1時間～2時間」と回答している。また、平日・休日ともに全体のおよそ半数が「1時間以上」の学習を毎日取り組んでいる実態がある。さらに、学習の習慣化をめざした取組として筆者の経験則をふまえるならば、まずは「毎日(土日を含む)1時間以上の学習時間を確保すること」を目標にすることが必要ではないかと考える。

第2章第2節では、学習内容について、学力階層群別に実態を明らかにし、分析を進めた。

「宿題以外の勉強もする」と回答した割合は、学力階層の上位群ほど多いことが明らかになった。また、「宿題だけ」と回答した子どもたちに「宿題以外の勉強をしていない理由」を問うと、およ

そ5人に一人が「何をしてもよいかわからないから」と回答していることが明らかになった。

これらの分析結果をふまえ、以下の点を子どもたちへのはたらきかけや見直しの視点としたい。

- ・学習習慣の定着に向けて、宿題とともに宿題以外の学習の進め方について、子どもたちがその方法を身につけられるように具体的にはたらきかける。
- ・家の人のかかわりについては、子どもが努力している様子や努力した結果について、きちんと受け止めて「認める姿勢」を大切にする。

取組を進めるためには、子どもの様子をしっかりと把握しながら環境面や内容面をはじめとするかかわりを進めることが必要である。また、子どもたちの学力を支える背景には、このような家の人のかかわりによって生まれる「安心感」や「肯定感」の存在があると考えられることもできる。いずれも「子どもの立場になって」「子どもの気持ちになって」「子どもにとって」をキーワードにしながら吟味することが大切であると考えられる。

第3章では、家庭学習を支える起因要素を探るために、共分散構造分析によるモデルの作成・検討を試みた。作成したモデルからは、家の人々の学習面へのかかわりが、子どもの「学習姿勢」「学習時間」に影響を及ぼしていることを読み取ることができた。

次頁図4-1は、「学習行動を支える家の人のかかわり」モデル資料である。これは、家庭との話し合いを進める際、参考資料となるように作成したものである。前掲図3-7-3モデルCより、本図を作成するにあたっては以下の点に留意した。

- ・潜在変数「学習面への総合的なかかわり」から「学習姿勢」へのパス係数と、「学習姿勢」から「学習時間」へのパス係数は、 0.55×0.44 と同じ係数となるので、共通の係数を省略して表すことにより簡便な図にした。
- ・家の人のかかわりは、影響の度合いによって、矢印の太さを変えて示した。
- ・家の人のかかわりは、影響度の大きいと考えられる順に並び替えて配列した。

例示した8つのかかわりはそれぞれ大切であるが、とりわけ、子どもたちへのはたらきかけで、どのようなことを工夫することが効果的なものになるのかを考えるとき、本図を参考にすることができるのではないかと考える。

家庭学習の定着にむけて、どれも大切にしたいはたらきかけです。
ここでは、影響が大きいと考えられる順に並べてみました。

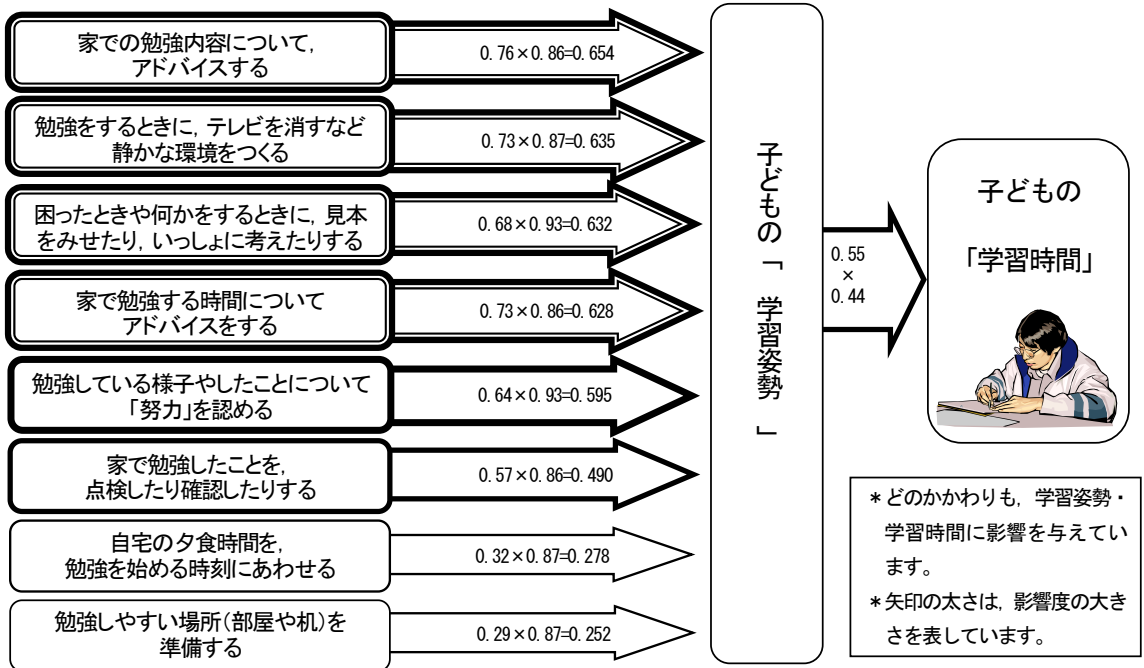


図 4-1 「学習行動を支える家の人のかわり」モデル 資料

(2) 協働して、学びの「文化」を創る

第 2 章第 4 節では、家での読書時間について、学力階層群別に分析し、実態を明らかにした。

そこでは、学力上位群ほど、長く読書に取り組む割合が多いことや、平日と休日の読書時間には強い相関関係があることが明らかになった。

また、休日の「ほとんどしない」と回答した割合を、平日の回答結果と比べてみると、学力階層の上位群では割合に大きな差はみられなかったが、下位群になるほど、その差が大きくなっていった。

「ほとんどしない」と回答した割合で最も多かったのは「休日のD群」の 53.2%であり、D群のおよそ 2 人に一人が、休日に「ほとんど読書をしない」という姿が推察される結果となった。

家の人のかわりについては、「読み聞かせ経験」をはじめ、「本を読んだり感想を話し合ったりする経験」「図書館や書店に行く経験」について、学力階層の下位群ほど「(あまり・まったく)ない」と回答している割合が多く、読書に関する共有体験が何らかの形で学力と関連していることが示唆された。

「読書」に関する意識・実態を、学力との関係で分析を進めた結果から、以下の 2 点を家庭へのはたらきかけや見直しの視点としたい。

- ・平日も休日も同じように時間を確保して読書に取り組む姿勢を大切にする。特に休日の読書時間の確保を大切にする。

- ・いっしょに本を選んだり読んだりするなど、本を通してかかわる時間を大切にする。

家の人の「子どもへのかかわり」が進められたとき、その一つ一つの内容や経験は、次の世代の子育てに受け継がれていくことであろう。たとえば、読み聞かせをしてもらって育った子どもは、大人になったとき、同じように子育ての中で読み聞かせをすることは十分に予想される。あるいは「読書が好きな大人の姿」をみて育った子どもが「読書好き」になり、生涯にわたって読書に親しむようになることは十分に考えられることである。さらに、読書に親しんでいる時の穏やかな雰囲気や心温まる心象は、その家庭の「文化」の一つとして大切にはぐくまれるものになるであろう。

このように考えると、家の人のかわりや共有体験は、子どもたちにとって学びの「文化」を創りだし、「文化」を育むことにつながっていると考えることができるのではないだろうか。さらに、次の世代に引き継がれる「文化」の一つとして考えるならば、その重要性は一層認識を深めたいところである。子どもへのかかわりは、少し視点を変えることや、少し時間を割くことで、まだまだ工夫できることがあるのではないかと考える。学校と家庭で話し合いを進める際には、子どもと協働して、学びの「文化」を創る、という視点を意識したはたらきかけを大切にしたい。

第2節 子どもの意識面へのはたらきかけ

(1) 子どもたちが感じている目的意識から

第2章第3節では、子どもたちがどのような目的をもって学習をしているのか、その意識の実態を明らかにし、分析を進めた。

各群の「得点」を概観すると、これからの生活や仕事、学校で「必要」あるいは「役に立つ」から、という意識は、どの学力階層群も高かった。また、各群の「得点」を学力階層群別に比較すると、「知りたい」「役立つ」「必要だ」といった意識は学力階層の上位群ほど高かった。このように、子どもの学習を支える意識には、役立ち感や必要感の存在が作用していることがうかがえる。

一方、「ほめられる」「しかられる」から、という意識は、各群の「得点」で比較すると、学力階層の上位群ほど低い。学習する目的意識に、何らかの刺激があり関与していることは予想されるが、このような賞罰にかかわるはたらきかけは、決して「プラスに作用するものになっていない」ことを示唆するものであろう。

(2) 「楽しさ」「よさ」をキーワードに

第2章第3節では、学習をする理由について、家の人ができるようなはたらきかけをしているのか、記述式で回答を得て分析を進めた。

学力階層群別にみたとき、学力階層の上位群ほど多くの割合を占めたのは「学習は役立つ」というはたらきかけの категорияであった。一方、学力階層の下位群ほど割合が多かったのは、「学習しないと困る」「(特にはたらきかけは)ない」、そして、理由を示さず「しなさい」というはたらきかけの categoria であった。

前述したように、子どもが学習に対する「役立ち感」や「必要感」をもてるようなはたらきかけをすることは、有効な支援の一つになることが考えられる。一方、不安感や恐怖感を与えるようなはたらきかけは、賞罰にかかわるはたらきかけと同様に、子どもが学習に向かう姿勢に有効に作用しているとは限らない、ということを示唆するものであろう。また、家の人からはたらきかけを意識していない状況や、単に「しなさい」といわれる状況も学習に向かう姿勢に有効に作用するものにはなっていないことがうかがえる。

さて、子どもたちの学習に向かう意識について、筆者が注目しておきたい回答結果が2点あった。

一つは、子どもたちの意識で「勉強することは

楽しいことだから」の回答結果より算出された各群の「得点」が、他の回答結果と比べて低かったことである。また、前掲図2-12「勉強することは、楽しいことだから」のグラフをみても、「(とても・まあ)そう思う」と、回答した割合は、全体のおよそ4分の1である。

二つめは、前掲図2-25の家の人のかかわりのなかで、勉強することの意味やよさ、楽しさにふれた内容が全体の1%にも満たなかったことである。

国際的な調査や国の教育課程実施状況調査の結果からは、学習習慣が十分身につけていないこととともに、勉強が好きだと思う子どもが少ないなど、学習意欲が必ずしも高くはないことなどの点で課題が指摘されている。また、近年、高校中退率の増加に代表されるように「目標とする学校に入れたから」「もう試験がおわったから」といった理由で、学習に向かう意欲が著しく低下してしまうような現状や、学ぶことそのものから離れてしまう現状がある。

このような現状を解決し、子どもたちが自ら学ぶことを求める姿勢を培うためには、どのようなことを大切にすればよいのだろうか。

子どもたちの意識の現状から考えると、今後の取組を進める上でのキーワードとして、学ぶことそのものがもつ「楽しさ」や「よさ」にふれることがあげられるのではないだろうか。子どもたちから「学ぶことは楽しいことです」「学びたいから学ぶのです」という声を数多く聞くことができるようになったとき、前述した種々の課題が解決に向かうのではないかと考える。

また、子どもたちの学習に向かう意識に着目したとき、学ぶことの「意味」や「目的」を常に問い続けながら今後の取組の進展・開発を進めていく必要があると考える。これは同時に、私たち大人が、学ぶことそのものに「楽しさ」や「よさ」を感じているかどうか、生涯にわたって学ぼうとする姿勢を備えているか、を問うことでもあろう。

本研究により明らかになった実態や分析結果を参考に、学校と家庭との相互の連携・はたらきかけがさらに進展することを期待したい。

おわりに

最後に、調査にご協力いただいた小学校関係者の皆様、また、共分散構造分析にかかわってご教示いただいた高知女子大学 井上正隆氏、本研究のために様々な視点でご支援・ご指導いただいた関係者の皆様に感謝の意を表したい。

問26 休日、家で一日にどのくらいテレビを見たり、テレビゲームをしたりしますか

問26 休日、家で一日にどのくらいテレビを見たり、テレビゲームをしたりしますか

問27.1 家の人は、自宅の夕食時間を、あなたの勉強の時間にあわせて決めている

問27.1 家の人は、自宅の夕食時間を、あなたの勉強の時間にあわせて決めている

問27.2 家の人は、家で勉強する時間について、アドバイスを

問27.2 家の人は、家で勉強する時間について、アドバイスを

問27.3 家の人は、勉強しやすい場所(部屋や机)を、準備している

問27.3 家の人は、勉強しやすい場所(部屋や机)を、準備している

問27.4 家の人は、勉強するときに、テレビを消すなど静かな環境(かんきょう)をつくらせている

問27.4 家の人は、勉強するときに、テレビを消すなど静かな環境(かんきょう)をつくらせている

問27.5 家の人は、家での勉強内容について、アドバイスを

問27.5 家の人は、家での勉強内容について、アドバイスを

問27.6 家の人は、家で勉強したことを点検したり確認したりする

問27.6 家の人は、家で勉強したことを点検したり確認したりする

問27.7 家の人は、あなたが努力していることを認めてくれる

問27.7 家の人は、あなたが努力していることを認めてくれる

問27.8 家の人は、困ったときや何かをやるべきに、見本をみせたりいっしょに考えたりする

問27.8 家の人は、困ったときや何かをやるべきに、見本をみせたりいっしょに考えたりする

問27.9 家の人は、自分の話を聞くことを大切にしている

問27.9 家の人は、自分の話を聞くことを大切にしている

問27.10 家の人は、「自分で決めることを大切にしている

問27.10 家の人は、「自分で決めることを大切にしている

問27.11 家の人は、自分のことを応(おた)げえたり、失敗をしてもはげましたりする

問27.11 家の人は、自分のことを応(おた)げえたり、失敗をしてもはげましたりする

問27.12 家の人は、自分がなつとるように、しっかりと注意をしたりする

問27.12 家の人は、自分がなつとるように、しっかりと注意をしたりする

問27.13 家の人は、本が好きだと思う

問27.13 家の人は、本が好きだと思う

問27.14 家の人は、絵本(本)の読み聞かせをしてくれた

問27.14 家の人は、絵本(本)の読み聞かせをしてくれた

問27.15 家の人と、本を読んだり感想を話し合ったりする

問27.15 家の人と、本を読んだり感想を話し合ったりする

問27.16 家の人と、図書館や書店に行く

問27.16 家の人と、図書館や書店に行く

問27.17 家の人と、いっしょに何かを「作る」ことをする

問27.17 家の人と、いっしょに何かを「作る」ことをする

問27.18 家の人と、いっしょに博物館・美術館・科学館などに行く

問27.18 家の人と、いっしょに博物館・美術館・科学館などに行く

問27.19 家の人と、いっしょに自由研究や調べ学習をする

問27.19 家の人と、いっしょに自由研究や調べ学習をする

問27.20 家の人と、いっしょに自然に親む体験(たいけん)をする

問27.20 家の人と、いっしょに自然に親む体験(たいけん)をする

問27.21 家の人と、いっしょに散歩をする

問27.21 家の人と、いっしょに散歩をする

問27.22 家の人と、いっしょに運動やスポーツをする

問27.22 家の人と、いっしょに運動やスポーツをする

問28 なぜ(何のために)① 勉強することは、楽しいことだから

問28 なぜ(何のために)① 勉強することは、楽しいことだから

問28 なぜ(何のために)② いろいろな考え方や知識を身につけられるから

問28 なぜ(何のために)② いろいろな考え方や知識を身につけられるから

問28 なぜ(何のために)③ 勉強してもっと知りたいことがあるから

問28 なぜ(何のために)③ 勉強してもっと知りたいことがあるから

問28 なぜ(何のために)④ これから進む学校(中学校、高等学校、大学など)で、必要だと思うから

問28 なぜ(何のために)④ これから進む学校(中学校、高等学校、大学など)で、必要だと思うから

問28 なぜ(何のために)⑤ つきたい仕事につくのに必要だと思うから

問28 なぜ(何のために)⑤ つきたい仕事につくのに必要だと思うから

問28 なぜ(何のために)⑥ これからの生活のなかで役にたつと思うから

問28 なぜ(何のために)⑥ これからの生活のなかで役にたつと思うから

問28 なぜ(何のために)⑦ 成績がよいと、家の人にほめられるから

問28 なぜ(何のために)⑦ 成績がよいと、家の人にほめられるから

問28 なぜ(何のために)⑧ 小学生のうちから、勉強をしないといけないから

問28 なぜ(何のために)⑧ 小学生のうちから、勉強をしないといけないから

問28 なぜ(何のために)⑨ 成績が悪いと、家の人にさらわれるから

問28 なぜ(何のために)⑨ 成績が悪いと、家の人にさらわれるから