

すべての子どもたちの確かな学力の定着をめざしてⅡ

— 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、我が国の子どもたちの学力は国際的に見て上位にあるものの、学習意欲については必ずしも高くないことが課題として指摘されている。また、子どもたちの学びを支える自然体験や生活体験等が不足していることについても指摘されている。

本研究では、子どもたちの学力を支える「背景」をさぐるために、生活意識調査の結果をもとに分析・考察を進める。特に、家の人に受け入れられている、という子どもたちの意識を「受容感」として着目し、学習意欲や学習に取り組む姿勢とどのような関連があるのか、分析を進める。また、学習意欲そのものを数値化してとらえることを試みる中で、学習意欲と、「受容感」や生活体験等との間にどのような関連があるのか、モデル図の作成を通して検討を進める。そして、分析結果に表れた数値の背景を推し量りつつ、筆者の経験則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 学習意欲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 「学習意欲」について	
第1節 先行調査研究から		(1) 「学習意欲」に関する探索的因子分析	19
(1) 昨年度の調査研究より	2	(2) 「学習意欲」に関する検証的因子分析	20
～着目したい「家の人のかかわり」～		(3) 「学習意欲」に関する検証的因子分析	
(2) 先行研究より	4	(2次)	21
～学習意欲を支える「他者とのかかわり」～		(4) 2つの因子モデルの比較	22
第2節 分析を進めるにあたって		第2節 「学習意欲」に関するモデルの構築	
(1) 分析の視点について	6	(1) 「学習意欲」の成立過程における	
(2) 意識調査データの概要について	7	3要素	23
		(2) 3つの要素の関連を想定したモデル	24
第2章 子どもたちが感じている受容感から		第3節 総合的考察	
第1節 「受容感」得点群について	9	(1) 「学習意欲」の成立に関する考察	24
第2節 学習とのかかわりについて		(2) 「学習意欲」を支えるかかわり	26
(1) 学習に向かう姿勢から	10	～直接効果と間接効果～	
(2) 学習を進める目的意識から	13	第4章 分析を終えて	
第3節 共有体験とのかかわりについて		～子どもたちへのはたらきかけに向けて～	
(1) 「いっしょに活動や行動をした体験」		第1節 家庭で大切にしたいはたらきかけ	
から	15	(1) 共有体験を通して「聞く」から「聴く」	
(2) 「本に関する体験」から	17	を意識したはたらきかけをする	28
		(2) 「自律」を意識した共有体験の機会を	
		もつ	29
		第2節 学校で大切にしたいはたらきかけ	
		(1) 学習意欲を支える友達や教師とのかかわり	30
		(2) 「聞く」から「聴く」への系統的な指導を	31
		おわりに	32

< 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
京都市立朱雀第六小学校
京都市立九条塔南小学校
京都市立第三錦林小学校
京都市立白川小学校
京都市立陵ヶ岡小学校
京都市立嵐山小学校
京都市立大枝小学校
京都市立向島南小学校

京都市立上賀茂小学校
京都市立崇仁小学校
京都市立吉祥院小学校
京都市立養正小学校
京都市立清水小学校
京都市立京北第二小学校
京都市立山ノ内小学校
京都市立伏見南浜小学校
京都市立醍醐西小学校
京都市立西陣中央小学校
京都市立七条第三小学校
京都市立祥栄小学校
京都市立八桝小学校
京都市立西野小学校
京都市立御室小学校
京都市立桂小学校
京都市立桃山東小学校
(平成18年4月実施)

はじめに

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、学習意欲が必ずしも高くないことや、学習習慣が十分身につけていないことなどが、国際的な調査や国の教育課程実施状況調査の結果から課題が指摘されている。(1)

また、2006年6月に全国規模で実施された学習に関する意識調査の結果からは「2001年までは小学生・中学生・高校生ともに平日の家庭学習時間は一貫して減少していたが、2006年では、小学生と中学生で回復の傾向がみられる」(2)という報告とともに「成績上位層の学習時間の伸びが著しい」「結果として(成績)上位層と下位層の差が拡大した」(3)のように、新たな課題が提示されている。

このような課題を解決するために、私たちは、学校や家庭でどのような取組を進めていくことが必要なのだろうか。

昨年度、筆者は、すべての子どもたちの確かな学力の定着をめざし、子どもたちの意識実態を分析・考察する調査研究(4)に取り組んだ。

研究を進めるにあたり、まず京都市の子どもたちの実態を把握するため、京都市立小学校26校の協力を得て、第6学年児童の生活及び意識に関する調査を実施した。質問紙は、子どもたちの学力を支えているものは一体何か、その背景に迫ることができるように「家の人のかかわり」に着目して作成したものである。

調査結果の分析にあたっては、「学力階層群別に子どもたちの実態を分析する」(5)という視点を取り入れた。その結果からは、学力階層の上位群と下位群において、家庭学習の時間や読書に取り組む時間の実態に格差があることが明らかになった。また、学習を進める目的意識については、「役立ち感」や「必要感」の存在が作用していることがうかがわれたが、「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はなっていないことが示唆された。

さらに、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さぐるため、共分散構造分析(6)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さぐることを試みた。その結果からは、「学習内容のアドバイスを」「努力を認める」こと等が、他のかかわりと比べ、子どもの学習行動を支えるものとして影響を与えていることが明らかになった。

このような分析の結果と筆者の経験則をもとに、

大切にしたい「家庭学習へのはたらきかけ」「子どもの意識面へのはたらきかけ」の在り方について、若干の提言を行った。

以上のように、昨年度は、子どもたちが学習を進める「目的」に関する意識や学習を進める「姿勢」を中心に分析を進めることができた。

そこで本年度は、昨年度の貴重な調査データを活用し、子どもたちの学力を支える「背景」について、新たな視点を加えながらさらに分析を進めることにする。特に、「家の人に受け入れられている」という子どもたちの意識に着目し、そのことが学習意欲や学習に向かう姿勢にどのようなかわっているか、分析を進めていきたい。

また、調査結果をもとに「学習意欲」そのものを数値化してとらえることを試みる。そして、どのような家の人のかかわりが、子どもたちの学習意欲を支えるものになっているか、パスを使ったモデル図の作成を通して因果関係にせまる分析を進めていきたい。さらに、家の人と共にした読書に関する体験や、自然とのふれあい体験などが、子どもたちの学習意欲を支えることにつながっているのか、モデル図を作成して検討していきたい。

このような分析を通して、学力を支える「背景」を少しずつ浮き彫りにし、考察を進めることにする。そして、子どもたちの豊かな学力の確かな定着にむけて、私たち大人が日々のかかわり方で「意識して取り組まなければならないことは何か」「今、努力して変えることのできることは何か」について、研究を通して明らかにするとともに、筆者の経験則を交えながら若干の提言を行いたい。

- (1) 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/genjo.htm 2006.11.27
- (2) ベネッセ教育研究所「4.家庭での学習時間」『第4回学習基本調査「子どもの学習実態や意識はどのように変化したか？」校内調査・速報版』2006.12 p.8
- (3) 前掲(2) p.9
- (4) 拙稿「No.516 すべての子どもたちの確かな学力の定着をめざして一学力を支える「背景」をさぐる一」『平成18年度研究紀要』京都市総合教育センター 2007.3
- (5) 学力定着調査(平成18年4月実施)の結果を元に、4教科(国語・社会・算数・理科)の通過率を合計し、上位より25%ずつを階層化した。そして上位よりA・B・C・D群と設定し、群ごとの意識調査の結果を比較し、格差や関連を検討した。
- (6) 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1章 研究の概要

昨年度の研究成果をもとにさらに分析を進めると、「総合的な家のかかわり」が子どもの「学習時間」に及ぼす影響の強さについて、学力上位群と下位群との間に格差の存在を見出すことができた。学力上位群と下位群との間に見いだされる格差の存在は、何を問いかけているのだろうか。

ここでは、昨年度の研究成果から見いだされた新たな研究の方向性ととも、子どもたちの実態をどのような観点でとらえて研究を進めようとしているのか、その概要について述べる。

第1節 先行調査研究から

(1) 昨年度の調査研究より

～着目したい「家のかかわり」～

昨年度の研究では、小学校第6学年児童に対する意識調査の結果から、家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さぐるため、共分散構造分析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った。そこでは、「学習面への総合的なかかわり」「学習姿勢」「学習時間」の3つの要素の関連について、直接あるいは間接に影響を与える関係性があることを仮定し、複数のモデル検討を進めた。

その結果、図1-1のように「学習行動を支える家のかかわり」についてのモデル図を導き出

すことができた。

同時に、子どもたちへの意識調査の結果については、学力階層群別に分析を進め、学力階層の上位群と下位群との格差の存在を明らかにし、それをもとに考察を進めた。

それでは、図1-1「学習行動を支える家のかかわり」についてのモデル図を、学力の上位群と下位群でわけたとき、「学習面への総合的なかかわり」「学習姿勢」「学習時間」の3つの要素の関連で、何か「違い」が見えてくるのだろうか。

そこで、まず、子どもたちのデータを「学力階層の上位群」と「学力階層の下位群」の2群にわけた。そして、前述の3つの要素の関連を表した図1-1のモデル図で分析をしたとき、それぞれのパス係数において有意な差があるのか、2群を比較することにした。

次頁図1-2は、「学力階層の上位群」集団から得られたモデル図である。

次頁図1-3は、「学力階層の下位群」集団から得られたモデル図である。

図1-2と図1-3のモデル図で「学習面への総合的なかかわり」から「学習姿勢」へのパス係数に着目すると、共に0.53を示している。

一方、「学習姿勢」から「学習時間」へのパス係数は、それぞれ0.30、0.50である。また、「学習面への総合的なかかわり」から「学習時間」へのパス係数はそれぞれ0.30、0.09となっている。

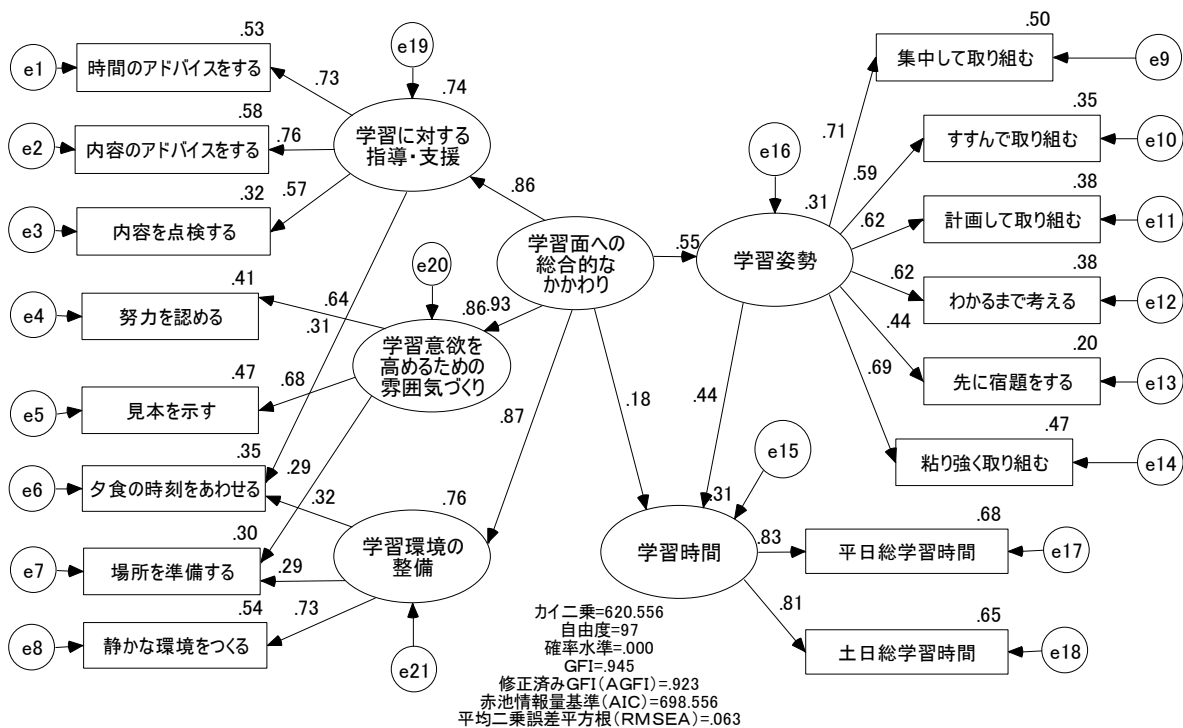


図1-1 「学習行動を支える家のかかわり」についてのモデル図 (昨年度の研究より)

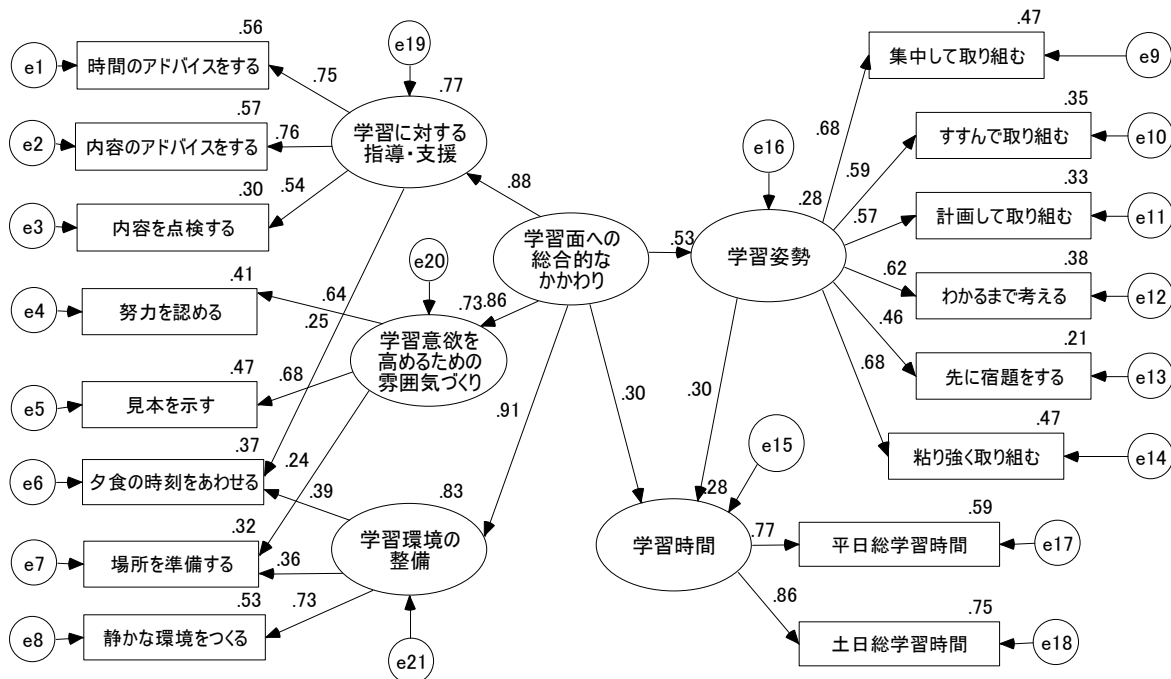


図 1-2 「学力階層の上位群」 集団から得られたモデル図

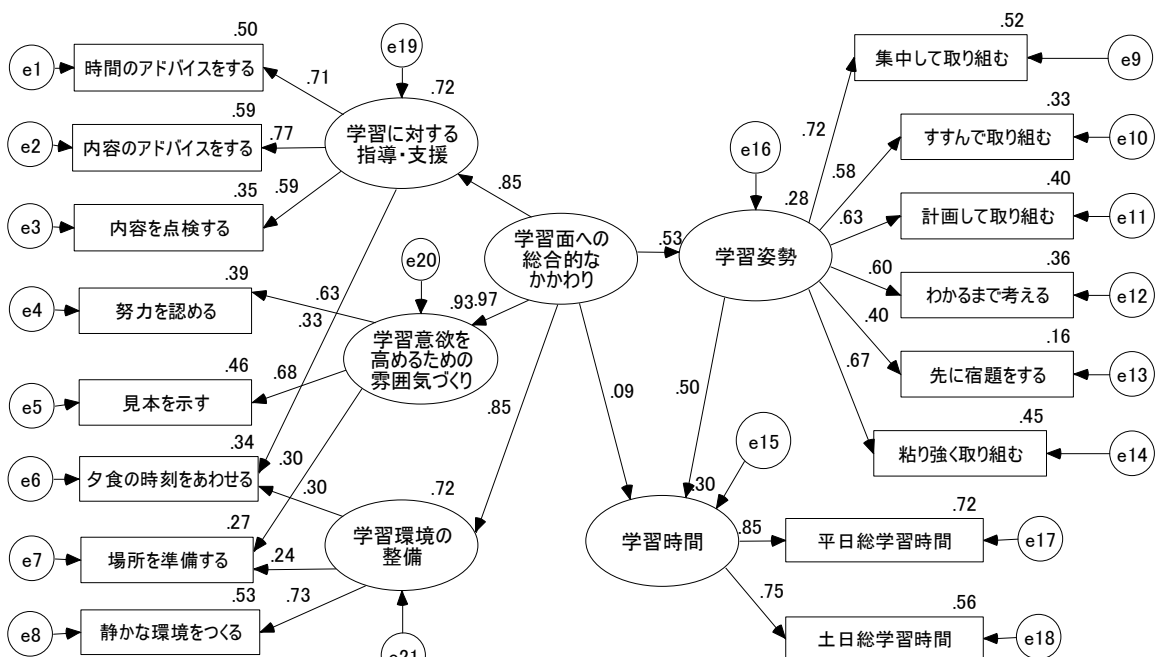


図 1-3 「学力階層の下位群」 集団から得られたモデル図

次に、それぞれ得られたパス係数について、「学力階層の上位群」集団から得られた数値と「学力階層の下位群」集団から得られた数値の差が有意なものであるか、検定を行った。

図 1-4 は、どのパス係数を比較するのか、比較する対象を示したラベル図である。例えば 2 群の「学習姿勢」から「学習時間」に向かうパス係数の有意差を検定した結果を見るためには、WW1 と WW01 との数値間に有意な差があるかどうかを調べればよいことになる。

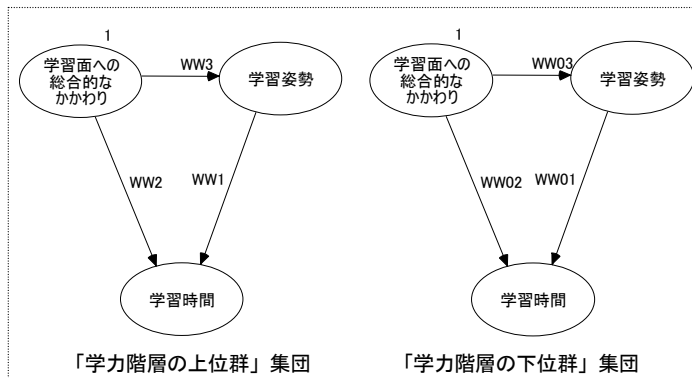


図 1-4 比較する対象を示したラベル図

多母集団の同時分析⁽⁷⁾で、対応するパラメータ間の差に関する検定を行い、それぞれ対応する統計量をまとめたものが表 1-1 である。

表 1-1 「学力階層の上位群」集団と「学力階層の下位群」

集団における主なパス係数の検定統計量

	WW01	WW02	WW03
WW1	1.842		
WW2		-2.703	
WW3			0.484

これをみると WW2 と WW02 との検定統計量の値は -2.703 で、帰無仮説の検定棄却域(有意水準が 5% のとき、絶対値が 1.96 以上)に達していることから、WW2 と WW02 との間には、有意な差が認められるといえる。

一方、WW1 と WW01 との検定統計量の値は 1.842、また、WW3 と WW03 との検定統計量の値は 0.484 であり、帰無仮説の棄却域に達していない。このことから、WW1 と WW01、WW3 と WW03 との間には、有意な差が認められるとはいえないことがわかる。

以上のことから、次のことが明らかになった。

- ・「学力階層の上位群」集団と「学力階層の下位群」集団を比較すると、「学習面への総合的なかかわり」から「学習時間」へのパス係数には、有意な差が認められる。一方、「学習面への総合的なかかわり」から「学習姿勢」、「学習姿勢」から「学習時間」へのパス係数には、有意な差が認められない。
- ・「学習面への総合的なかかわり」から「学習時間」へのパス係数に着目すると、「学力階層の上位群」集団の方が「学力階層の下位群」集団よりも影響が大きく、その格差は有意である。

これは、学力を支える要素として「家の人のかかわり」そのものが重要であること、あるいは、前掲図 1-1 に示されていない何らかの要素が、子どもの学習行動を支えるものとして影響を与えていることを示唆しているのではないだろうか。

昨年度の研究では、学習時間のアドバイスをしたり、学習内容の点検をしたりするはたらきかけなど、学習に「直接的にはたらきかけるかかわり」を中心に分析を進めてきた。今後さらに分析を進めるならば、学習に直接はたらきかけていなくても、何らかの形で影響を与えているであろう「間接的にはたらきかけるかかわり」にも着目する必要がある。そして、「家の人のかかわり」を多様な視点でとらえながら、子どもたちの学習をどのように支えているのか、その関連について明らかにする必要があるのではないかと考える。

(2) 先行研究より

～学習意欲を支える「他者とのかかわり」～

前述したように、国際的な調査や国の教育課程実施状況調査の結果からは、子どもたちの学習意欲が必ずしも高くないことが、課題の一つとして指摘されている。そこでは、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、人やものとかかわる力が低下していることについても課題として指摘されている。

子どもたちが、高い学習意欲をもって何事にも取り組むことが望ましい姿であることは言うまでもない。前述した課題を解決するためには、子どもたちの学習意欲を高めるために「どのような環境・条件作りをすることが大切なのか」「どのような支援をすることができるのか」について、具体的な方策を提示するための実践や研究が求められているといえる。

さて、学習意欲に関する実践や研究は、すでに多くの研究者等によって推進されてきた。先行研究をひもとくと、そこではすでに「学習意欲」をどうとらえるかという研究や理論を見つけることができる。特に心理学の分野では、学習への「動機づけ」の範疇の中で報告されている場合が多い。ここでは、学習意欲が先行研究の中でどのように定義されているかを取り上げてその正否を検討することは行わないが、本研究を進めるにあたり筆者が着目したい視点について述べていきたい。

『新教育学大事典』によると、学習意欲は「自発的、能動的に学習しようとする欲求・意志」⁽⁸⁾であると示されているが、「心理学的に明確に規定された概念ではなく、多義的な性質を含んでいる」⁽⁹⁾ことを付記している。

また、学習意欲の内容について研究を進めた杉村は、学習意欲を「なんらかの学習への欲求を選択し、それを実現しようとするはたらきである」⁽¹⁰⁾とした上で「学習意欲ということばは(中略)明確な定義があるわけではない」⁽¹¹⁾としている。

さらに、2年間にわたり学習意欲に関する実践研究を進めた五十嵐らは、数多くの先行研究を検討した中で「従来から、学習意欲に関する定義は、多くの学者からなされているが、現在のところ明確に定義づけられているわけではない」⁽¹²⁾と述べている。

このように、学習意欲について統一した、明確な定義づけがされていない、と述べられている背景にはどのような考え方があるのだろうか。

そこには、学習意欲が、多岐にわたる複雑な要素によって成り立っている、という考え方があるのではないかと推察することができる。

例えば、教科の学習場面を例にとってみると、教材の特性や難易度、さらには教師の指導の在り方や条件によって意欲の高まりの度合いが左右されることが予想できる。あるいは、一つの教材と向き合った場面でも、子どもの発達段階や過去の体験、性格、能力によっても、意欲の高まりの度合いは影響を受けるだろう。つまり、学習意欲は、その場の環境や条件に加えて、一人一人の子どもの総合的な生活経験や態度といった要素とも大きくかかわりながら形成されているものであると考えられる。その結果、どのような条件や要因のもとに学習意欲が形成されているか、その複雑な心の動きをとらえることについて統一した見解に至っていないのは、むしろ自然なことかもしれない。

しかし、学校現場においては、すでに多くの研究者等によって、意欲を高めながら学習を進めるためのはたらきかけについて、授業を伴う研究や意識調査が進められている。そこでは、子どもたちを取り巻く状況や課題設定の仕方はそれぞれ違うが、「子どもたちの姿を通して学習意欲をとらえる」という実践的な研究が進められている。そして、学習意欲を高めるためのはたらきかけや条件作りについて、貴重な報告や提案がされている。

そのなかで、筆者は、学習意欲を支える要素や条件の中に、一つの共通した見解が述べられていることに興味深く着目している。それは、学習意欲を高めたり支えたりする要素の一つとして「他者とのかかわり」が大切である、と報告しているものである。

「自ら学ぶ意欲」に焦点を当て、学校場面で実践できる具体的な手だてを提案した桜井は、学習意欲を支えている要素として「有能感」「自己決定感」「他者受容感」の三つを挙げている。とりわけ「他者受容感」については「自分は周りの人たちから受容されているんだという感覚、(中略)自分が周りからサポート(支援)されているという気持ちのこと」(13)とし、「他者受容感」は三つの要素の中で、もっとも基礎的な要素(14)として掲げている。さらに桜井は「(他者受容感)子どもたちに安心して勉強できる場を提供する要素である(中略)有能感や自己決定感を子どもたちに形成するためにも、他者受容感」は重要な要素である(15)とも述べている。

桜井の見解から考えると、まわりの人から受容

されていると感じていることは、安心して学習を進めたり、自信をもって学習に取り組んだりするための重要な要素になっていることが読み取れる。

学習動機に関する調査研究を行った市川は、子どもたちの学習動機を6つに分類・整理し、それらを構造化したモデル図を作成した。6つの学習動機とは「報酬志向」「自尊志向」「関係志向」「実用志向」「訓練志向」「充実志向」である。市川は、作成した学習動機のモデル図と調査結果とをもとに、一つの課題を提示している。それは、子どもたちの「関係志向的な動機付けの弱さ」についての指摘である。「関係志向」とは「人間関係に引き込まれて学習しようとする気になること」(16)であり、「学習内容自体を楽しむという積極的な動機ではないが、実は、学習の始発や継続意志に大きくかかわっている」(17)と指摘している。

市川の見解から考えると、他者との関係性を大切にすることにより、学習意欲を高めることが期待できるのではないかととらえることができる。

鹿毛は、「自ら学ぶ意欲」を構成する要素は子どもが何にこだわっているかという違いに応じて「内容こだわり型意欲」「関係こだわり型意欲」「条件こだわり型意欲」「自己こだわり型意欲」の四種類にあると述べている。そして、これら4つの意欲が統合し、時と場合に対応しながら「自ら学ぶ意欲」が成立していると述べている。特に「関係こだわり型意欲」については「意欲は他者とのかかわりの中から生じ、他者によって支えられるという特徴をもっている(中略)このような意欲が育っていくには、自らの個性が他者に受け入れられ、自分の成長が周囲によって支えられているという気持ち、すなわち『受容感』を人とのかかわりの中で感じる必要がある」(18)と述べ、前述の桜井と同様に「受容感」の存在について強調している。

いずれの報告にも共通していることは、学習意欲を高める要素が、「自分と他者との関係性」の中にあることを示唆していることである。

さらに、「自分と他者との関係性」という要素の中に、家庭の雰囲気や親子の関係について言及している報告がある。

五十嵐らは、学習意欲に影響する要因として「内的要因」と「外的要因」の2つを掲げている。「外的要因」においては、家庭、学校、社会などの環境の問題に言及し、とりわけ家庭については「子供にとっては家庭の物質的な環境も大切であるが、むしろあたたかい家庭の雰囲気が安定した心理状

態を生み、学習意欲も向上すると考えられる」(19)と報告している。

朝永は、小・中・高の学校段階ごとに学習の取り組み方を親との会話量別に分析した。その結果から「学校段階を問わず、『会話が多い群』のほうが、『会話が少ない群』よりも学習意欲をもっているようだ」(20)と、学習への意欲と親との会話の量との間に関連性を見いだしている。

さらに朝永は、「親との会話が多い子どものほうが、少ない子どもよりも、勉強することに様々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」(21)と述べ、親の子どもへの接し方が、子どもの学習についての行動や意識と結びついていることについて言及している。

伊藤は、「学習意欲は外発的に起こさせるものでなく、みずから起きるものである。それは子どもの情緒が安定しているときである」(22)と述べている。さらに、「子どもの自発性・学習意欲も(中略)『安らぎ』—親子の信頼感、ぬくもりのある明るい家庭、子どもの行動(活動)の絶対的・全面的承認」(23)などの条件がそろっていれば、子どもの自発性・学習意欲は自然にわいて出ると述べている。

学習意欲を高める条件・環境作りを考えると、子どもに「直接はたらきかけること」に焦点をあてる場合が少なくない。前述した伊藤の「情緒が安定しているとき」という指摘は、子どもたちに間接的に作用するであろう学校や家庭における雰囲気作りや人間関係作りについて、あるべき姿を示唆しているのではないだろうか。また、前述した五十嵐らの研究報告や朝永の考察を加味すると、学習意欲を支える「背景」には、家の人の接し方やかかわり方によって生まれる豊かな相互交流や、そこから生まれる安らぎや信頼感等が存在しているのではないだろうか。

以上のように、学習意欲に関する先行研究を概観してきた。そこには、学習意欲を高めるためのキーワードとして「自分と他者との関係性」「受容感」「雰囲気作り」「人間関係作り」等が浮かび上がってくる。これらのキーワードを、本年度の分析を進める際の新たな視点に加味していきたい。そのことが、前項で述べたように、学習に直接はたらきかけていなくても、何らかの形で影響を与えているであろう家の人のかかわり、つまり「間接的にはたらきかけるかかわり」に着目する際の確かな視点になると考えるからである。

第2節 分析を進めるにあたって

(1) 分析の視点について

本年度は、昨年度実施した生活意識調査の結果についてさらに分析を進め、より具体的な提言をしていきたいと考える。特に、子どもたちの学習意欲に焦点をあて、学習意欲を高めるために学校や家庭でどのようなことを大切にすればよいのか、その「背景」にせまりながら、さらに分析を進めていきたいと考える。

分析を進める際の視点として、次の二点に着目していきたい。

一つめは、「子どもたちが感じている『受容感』に着目し、『受容感』と家庭学習の実態や生活意識との関連をみつめること」である。

前節で述べたように、学習意欲を高める要素は、自分と他者との関係性の中にあることが示唆されている。そこで「周りの人たちから受容されている」「周りからサポートされている」という気持ちについて把握できる回答結果を抜粋し、「他者とのかかわり」を強く感じている子どもとあまり感じていない子どもとの学習実態や生活意識を比較することによって分析を進めていくことにする。この分析を通して、「受容感」と学習実態や生活意識との関連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することが学習意欲を高めることにつながるのか、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、「学習意欲と、家の人とのかかわり・家庭学習の実態・生活意識との関連をみつめること」である。

学習意欲のとらえ方は様々ではあるが、学習意欲を数値化してとらえることができれば、子どもの生活意識や共有体験との関連について検討することができるだろう。そこで、昨年度実施した調査結果から、子どもたちの学習意欲に関する項目を抜粋し、因子分析や共分散構造分析等の統計手法を用いて、学習意欲そのものを量的にとらえながら分析を進めることを試みる。

分析を通して、学習意欲を支えるものは何かを明らかにすることができれば、学校や家庭で子どもたちにどのようなはたらきかけをすればよいのか、具体的に示すことができるのではないかと考える。また、分析結果を基に学習意欲を支えるために必要な条件やはたらきかけについて検討を進めることにより、家庭や学校で具体的かつ適切な指導・支援の方針をたてることができるであろう。

(2) 意識調査データの概要について

本研究では、昨年度の研究⁽²⁴⁾で集約したデータを活用してさらに分析を進める。本項では、昨年度の調査研究で実施した意識調査データの概要について、若干の補足とともに述べる。

<意識調査（平成 18 年度実施）について>

本調査は、子どもたちの学力を支える「背景」となる環境や条件などの諸要素を明らかにするために、家庭における学習・生活の実態把握をするために行った意識調査である。

質問紙の作成にあたっては、「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」で把握することができるように調査の構造を考え、項目を設定した。

図 1-5 は、調査の構造を図にしたものである。

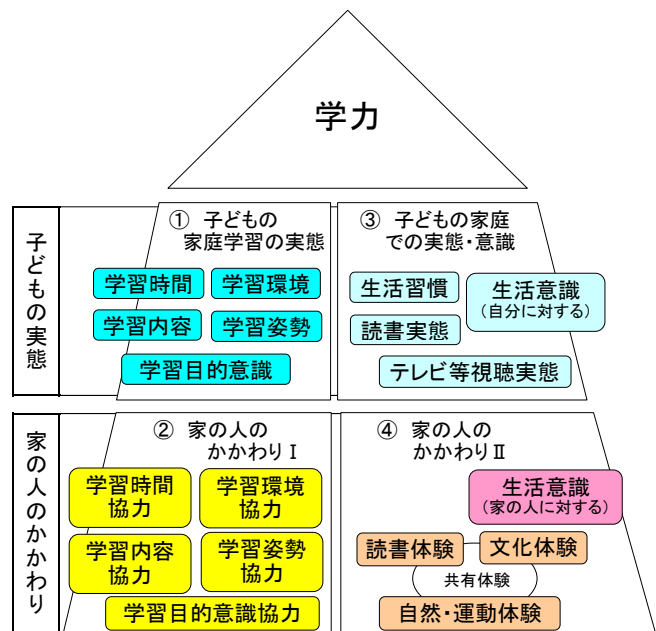


図 1-5 調査構造

回答形式は択一式を主としたものである。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た。具体的な設問内容の一覧については次頁表 1-2 に示す。また、意識調査の結果と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の考察を導き出せると考えたからである。

意識調査の対象は、京都市立小学校第 6 学年児童数の 10%程度を対象とした。調査は、平成 18 年 7 月 5 日（水）～7 月 21 日（金）の間に学級単

位で一斉に実施することを依頼した。

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た。そして、京都市立小学校 26 校 50 学級、計 1,493 人分の調査を依頼し、1,420 件の有効回答数を得た。

なお、本年度、分析を進めるにあたっては、欠損値を含むサンプルについては除外し、計 1,370 件のデータを使用することにする。これは、共分散構造分析を行う際、欠損値を含むデータをそのまま使用した際、処理できない可能性が高くなるからである。

- (7) 異なる集団を対象に調べた資料では、変数の関係の強さに集団ごとの特徴があると考えられる。多母集団の同時分析とは、同じ調査項目を 2 つの集団で調べ、パス係数等の差異を統計的に検証する手段の一つである。
- (8) 「学習意欲」『新教育学大事典 2』第一法規出版 1990.2 p.352
- (9) 前掲(8)
- (10) 杉村健「学習意欲の意味と診断」『小学生の学習心理』教育出版 1985.4 p.36
- (11) 前掲(10)
- (12) 五十嵐昭義他「研究紀要第 53 号 学習意欲を高める心理的治療の実践研究-第 1 年次-」福島県教育センター 1984.3 p.1 http://www.db.fks.ed.jp/txt/60000.kiyou/kiyou_053/html/00001.html 2007.8.1
- (13) 桜井茂男『自ら学ぶ意欲を育む先生』図書文化 1998.2 pp.56~58
- (14) 前掲(13)
- (15) 桜井茂男『学習意欲の心理学 自ら学ぶ子どもを育てる』誠信書房 1997.2 p.21
- (16) 市川伸一「学力低下問題と学習意欲」『指導と評価』図書文化社 2002.5 p.19
- (17) 前掲(16)
- (18) 鹿毛雅治『子どもの姿に学ぶ教師「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」』教育出版 2007.1 p.15
- (19) 五十嵐昭義他「研究紀要第 57 号 学習意欲を高める心理的治療の実践研究-第 2 年次研究-」福島県教育センター 1984.3 p.3
- (20) 朝永昌孝「第 3 章 3 節 2 学習の取り組み方と親子関係」『第 1 回子ども生活実態基本調査報告書』ベネッセ教育開発センター 2005.8 p.114
- (21) 前掲(20) p.116
- (22) 伊藤隆二他『講座・入門 子ども心理学 1 子どもは自発性と学習意欲』日本文化科学社 1987.2 p.14
- (23) 前掲(22) p.16
- (24) 前掲(4)

表 1-2 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	
	問1	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	家で勉強をする場所(机やテーブル等)はいつも決まっていますか。	問9	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	机にむかっただけ、すぐに集中して取り組んでいる	問28①	勉強することは、楽しいことだから
	問2	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	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	・宿題だけの人は宿題以外にどんな勉強をしていますか?	問12②	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	問28②	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(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	テレビをつけたり、音楽をかけたまま勉強していますか。	問9②	・宿題以外の勉強もする人は宿題以外にどんな勉強をしていますか?	問12③	その日勉強する順番を決め、見直しをもって勉強している	問28③	勉強をしてもっと知りたいことがあるから
	問4	1週間に何日くらい、学習塾に通っていますか。	問8	家の人は、勉強しているときに、近くにいますか。	問10	自分で考えた勉強はどんな内容ですか	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	問28④	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8a	＜いる＞ 家の人は主にどんなことをしていますか	問11	テストがあることがわかっているときには、事前にテスト勉強をしていますか	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んでいる	問28⑤	つきたい仕事につくのに必要なと思うから
	問4-1	平日(学校がある日)、「学習塾」を含めると、一日どのくらい勉強していますか					問12⑥	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	これからの生活のなかで役にたつと思うから
	問4-2	休日(土、日など学校がない日)「学習塾」を含めると、休日どのくらい勉強していますか							問28⑦	成績がよいと、家の人にほめられるから
									問28⑧	小学生のうちには、勉強をしないといけないから
									問28⑨	成績が悪いと、家の人にしかられるから
家のかかわり	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27①	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ますか	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	家の人は家での勉強内容について、アドバイスをします	問27⑦	家の人は、あなたが努力していることを認めてくれる	問29	「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、家の人が話してくれたことを教えてください
	問27②	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	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ます	問27⑥	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27⑧	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		
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	何か続けて取り組んでいて、自信になっていることがありますか	問22	平日(学校がある日)、家で一日どのくらい読書をしていますか	問25	平日(学校がある日)、家で一日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19	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	「自分はやればできる力を持っている」と思いますか	問23	休日(土、日など学校がない日)、家で一日どのくらい読書をしていますか(図書館なども含む)	問26	休日(土、日など学校がない日)、家で一日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	学校があるとき、いつごろに起きますか		
	問17	だれのアドバイスでも、最後まできちんと話を聞くことを心がけていますか	問24	マンガや雑誌を除いて、1ヶ月にどのくらいの本(物語や小説など)を読みますか			問21	学校のある日、朝食を食べますか		
	問18	「やらなければならないこと」があれば、後回しにせず、先にやる方だと思いますか					問13	家でお手伝いをしていますか		
						問14	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	家の人は、自分の話を聞くことを大切にしている	問27⑭	家の人は、絵本(本)の読み聞かせをしてくれた	問27⑰	家の人と、いっしょに何かを「作る」ことをする(工作や料理など)	問27⑳	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	家の人は、「自分で決めること」を大切にしている	問27⑮	家の人と、本を読んだり感想を話し合ったりする	問27⑱	家の人と、いっしょに博物館・美術館・科学館などにいく	問27㉑	家の人と、いっしょに散歩をする		
	問27⑪	家の人は、自分のことを応援したり、失敗をしても励ましたりする	問27⑯	家の人と、図書館や書店に行く	問27㉒	家の人と、いっしょに自由研究や調べ学習をする	問27㉓	家の人と、いっしょにスポーツや運動をする		
	問27⑫	家の人は、自分が納得するようになり注意をしたりする	問27⑰	家の人は、本が好きだったりする						

<共有する体験>

第2章 子どもたちが感じている受容感から

第1節 「受容感」得点群について

前章で述べたように、先行研究からは、学習意欲を高める要素が自分と他者との関係性の中にあることが示唆されている。そこで本章では、子どもたちが感じている「受容感」に着目して分析を進める。ここでいう「受容感」は「家の人に受け入れられていると子ども自身が感じている感覚」として位置づける。

まず、前頁表 1-2 の調査構造に基づき、「家の人のかかわり」から「受容感」に関する項目について6項目を抜粋した。そしてそれぞれの回答について表 2-1 のように配点した。

表 2-1 「受容感」に関する項目の配点表

設問番号	質問	回答と配点				
		5点	4点	3点	2点	1点
問27-⑦	家の方は、あなたが努力していることを認めてくれる	いつもする	まあする	どちらともいえない	あまりしない	まったくしない
問27-⑧	家の方は、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	いつもする	まあする	どちらともいえない	あまりしない	まったくしない
問27-⑨	家の方は、自分の話を聞くことを大切にしている	とてもそう思う	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
問27-⑩	家の方は、「自分で決めること」を大切にしている	とてもそう思う	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
問27-⑪	家の方は、自分のことを応援したり、失敗をしてもはげましたりする	いつもする	まあする	どちらともいえない	あまりそう思わない	まったくしない
問27-⑫	家の方は、自分がなつくするように、しっかりと注意をしたりする	いつもする	まあする	どちらともいえない	あまりそう思わない	まったくしない

回答結果をもとに、6～30点の得点に換算し、上位よりおよそ25%ずつを階層化して「受容感得点群」を設定した。そして、得点の高い群から順に「受容感Ⅰ群」、以下「受容感Ⅱ群」「受容感Ⅲ群」「受容感Ⅳ群」と命名した。

それぞれの群について、人数等の一覧を表 2-2 に示す。

表 2-2 「受容感」得点群別人数等一覧

群	得点	度数(人)	相対度数
受容感Ⅰ群	25～30点	380	27.7%
受容感Ⅱ群	22～24点	346	25.3%
受容感Ⅲ群	19～21点	299	21.8%
受容感Ⅳ群	6～18点	345	25.2%
合計		1370	100.0%

本章の文中では「受容感Ⅰ群」を「Ⅰ群」と表記し、以下同様に「Ⅱ群」「Ⅲ群」「Ⅳ群」と表記して述べることにする。

次節より、それぞれの設問について、全体の集計結果と、「受容感」得点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。

本章に掲載する「受容感」得点群別クロス集計結果の図において、Ⅰ群とⅣ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。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。

また、各群を比較する際には、選択肢ごとの組成一つ一つの比較をするだけではなく、各群の傾向を「得点化」して比較する方法を用いた。これは、回答の各選択肢に配点し、その回答結果から各群の平均値を「得点」として求め、簡便に比較するために用いた方法である。

例えば、「いつもする」「まあする」「どちらともいえない」「あまりしない」「まったくしない」の5つの選択肢を尺度とともに提示した場合、それぞれに5点・4点・3点・2点・1点の配点をする。配点については、できるだけ簡便な形になるようにと考え、5つの選択肢の場合、5～1点の配点をすることにした。Ⅰ群の場合、度数は380人なので、以下の計算式でⅠ群の得点を求めることができる。

$$\text{Ⅰ群の得点} = (5 \text{ 点} \times \text{「いつもする」と回答した度数} + 4 \text{ 点} \times \text{「まあする」と回答した度数} + 3 \text{ 点} \times \text{「どちらともいえない」と回答した度数} + 2 \text{ 点} \times \text{「あまりしない」と回答した度数} + 1 \text{ 点} \times \text{「まったくしない」と回答した度数}) \div 380$$

各群の「得点」を求め、Ⅰ群とⅣ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。有意差の判定を行った結果については、先ほどと同様に「有意水準1%以内」を^(**)、「有意水準5%以内」を^(*)という形で示す。

第2節 学習とのかかわりについて

学習に向かう意識が積極性を示すものであれば、高い学習意欲をもった子どもの姿としてとらえることができるだろう。また、粘り強く取り組む姿は、高い意欲をもって学習に向かう姿勢としてとらえることができるであろう。

そこで、学習に向かう意識や姿勢と「受容感」との関連について分析を進めることにする。

(1) 学習に向かう姿勢から

図2-1-1は、「机にむかったら、すぐに集中して学習に取り組んでいますか」の回答結果である。

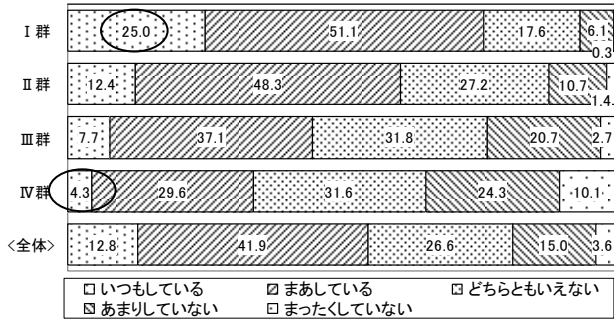


図2-1-1 「すぐに集中して学習に取り組んでいますか」

「いつもしている」と回答した群に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多い。I群は25.0%、IV群は4.3%であり、両者を比べるとI群の方が多く、その格差は有意^(**)である。

また、「いつも(まあ)している」と肯定的に回答した結果の割合をみると、I群ではおよそ3人に二人の割合であるのに対し、IV群ではおよそ3人に一人の割合となっている。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。ここでは、「いつもしている」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。各選択肢への配点は表2-3に示す。また、グラフ化した結果を図2-1-2に示す。

表2-3 選択肢への配点

選択肢	配点
いつもしている	5点
まあしている	4点
どちらともいえない	3点
あまりしていない	2点
まったくしていない	1点

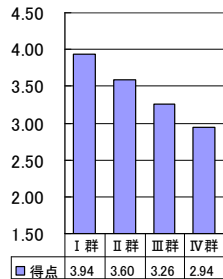


図2-1-2 「すぐに集中して学習に取り組んでいますか」各群の得点

表2-3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、受容感得点の高位群ほど高くなっていることがわかる。I群とIV群を比べるとI群の方が高くその格差は有意^(**)である。

図2-2-1は、「家の人に言われなくても自分からすすんで勉強していますか」の回答結果である。

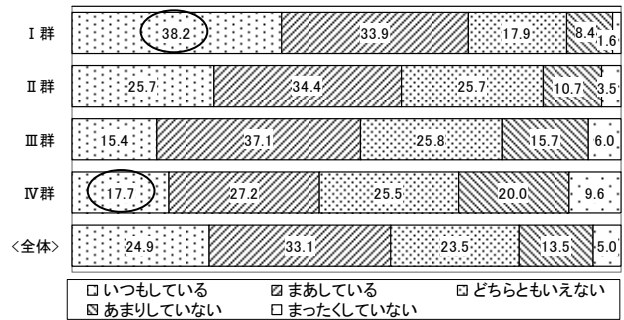


図2-2-1 「自分からすすんで勉強していますか」

「いつもしている」と回答した群に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多い。I群は38.2%、IV群は17.7%であり、両者を比べるとI群の方が多く、その格差は有意^(**)である。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。ここでは、「いつもしている」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。各選択肢への配点は表2-3に示す。また、グラフ化した結果を図2-2-2に示す。

表2-3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、受容感得点の高位群ほど高くなっていることがわかる。I群とIV群を比べるとI群の方が高く、その格差は有意^(**)である。

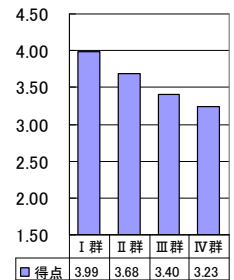


図2-2-2 「自分からすすんで勉強していますか」各群の得点

図2-3-1は、「その日勉強する順番を決め、見直しをもって勉強していますか」の回答結果である。



図2-3-1 「順番を決め、見直しをもって勉強していますか」

「いつもしている」と回答した群に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多い。I群は36.6%、IV群は15.9%であり、両者を比べるとI群の方が多く、その格差は有意^(**)である。

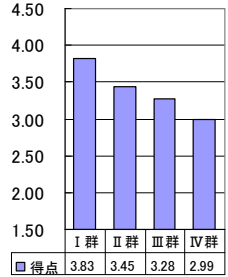
一方、「あまり(まったく)していない」と否

定的な回答をした割合に着目すると、受容感得点の低位群ほどその割合が多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。ここでは、「いつもしている」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。各選択肢への配点は表 2-3 に示す。また、グラフ化した結果を図 2-3-2 に示す。

表 2-3 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、受容感得点の高位群ほど高くなっていることがわかる。I 群と IV 群を比べると I 群の方が高く、その格差は有意^(**)である。

図 2-3-2 「順番を決め、見通しをもって勉強していますか」各群の得点



<概括 1> 学習に向かう姿勢と「受容感」との関連について分析を進めた。相互の関係は直接的な因果関係にまで言及するものではない。しかし、家の人に受け入れられていると子ども自身が感じている感覚が、「集中して取り組む」「自分からすすんで取り組む」「順番を決め、見通しをもって取り組む」姿勢を支える一つの要素になっていると考えることができるのではないだろうか。高い意欲をもって学習に向かう子どもの姿について考える上で、「受容感」の存在が何らかの形で関連していることが示唆された。

学習を進める際に、子どもたちは様々な場面に遭遇する。その中でも「わからない」「むずかしい」問題に出会ったとき、それを乗り越えて学習に向かおうとする意識や姿勢は、高い学習意欲の表れとしてとらえることができるだろう。また、他にやりたいことがあっても学習を優先させる意識や態度も同様に考えることができる。

図 2-4-1 は、「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ますか」の回答結果である。

「いつもしている」と回答した群に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多い。I 群は 35.0%、IV 群は 14.5% であり、両者を比べると I 群の方が多く、その格差は有意^(**)である。

一方、「あまり（まったく）していない」と否定的な回答をした割合に着目すると、受容感得点の低位群ほどその割合が多くなっていることがわかる。

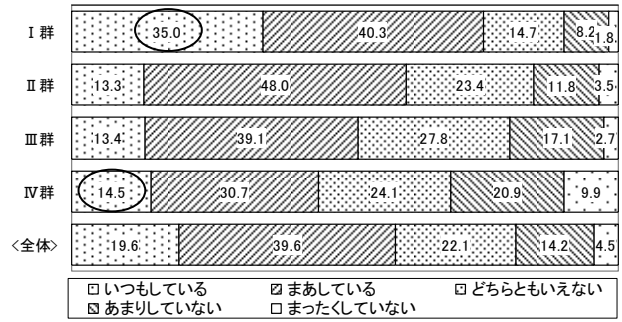


図 2-4-1 わかるまで考えるようにしていますか

次に、各群の「得点」を求めて比較する。ここでは、「いつもしている」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。各選択肢への配点は表 2-3 に示す。また、グラフ化した結果を図 2-4-2 に示す。

表 2-3 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、受容感得点の高位群ほど高くなっていることがわかる。I 群と IV 群を比べると I 群の方が高く、その格差は有意^(**)である。

図 2-4-2 「わかるまで考えるようにしていますか」各群の得点

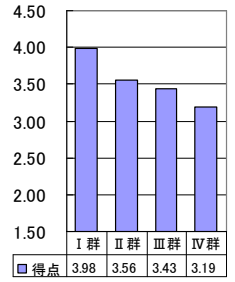


図 2-5-1 は、「遊びたいときでも、宿題があるときは先に宿題をやってから遊んでいますか」の回答結果である。

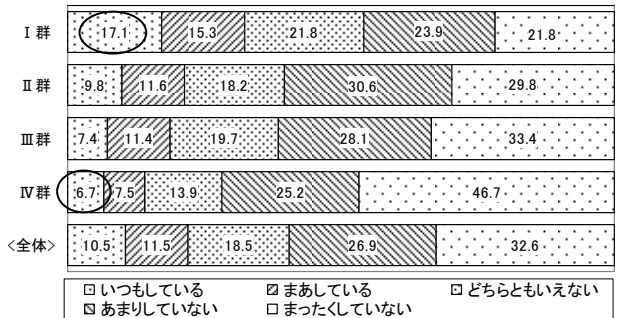


図 2-5-1 先に宿題をやってから遊んでいますか

「いつもしている」と回答した群に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多い。I 群は 17.1%、IV 群は 6.7% であり、両者を比べると I 群の方が多く、その格差は有意^(**)である。

一方、「まったくしていない」と否定的な回答をした割合に着目すると、受容感得点の低位群ほどその割合が多くなっていることがわかる。この結果からは、IV 群の子どもたちはおよそ 2 人に一人は、「宿題があっても、遊びたいときは、宿題を後回しにしている」という実態がうかがいあがってくる。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。ここでは、「いつもしている」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。各選択肢への配点は表 2-3 に示す。また、グラフ化した結果を図 2-5-2 に示す。

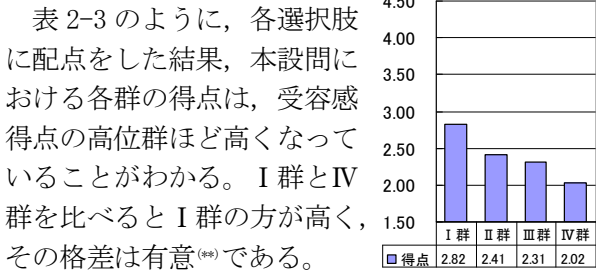


図 2-5-2 「先にも宿題をやってから遊んでいますか」各群の得点

図 2-6-1 は、「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ますか」の回答結果である。

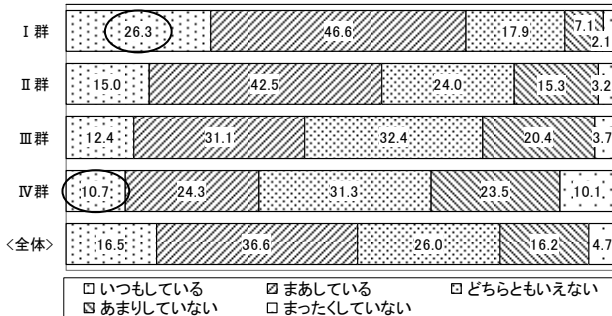


図 2-6-1 あきらめずにねばり強く取り組んでいますか

「いつもしている」と回答した群に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多い。I 群は 26.3%、IV 群は 10.7% であり、両者を比べると I 群の方が多くその格差は有意(**)である。また、「いつも(まあ)している」と肯定的に回答した割合をみると I 群ではおよそ 3 人に 2 人の割合であるのに対し IV 群では 3 人に 1 人の割合となっている。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。ここでは、「いつもしている」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。各選択肢への配点は表 2-3 に示す。また、グラフ化した結果を図 2-6-2 に示す。

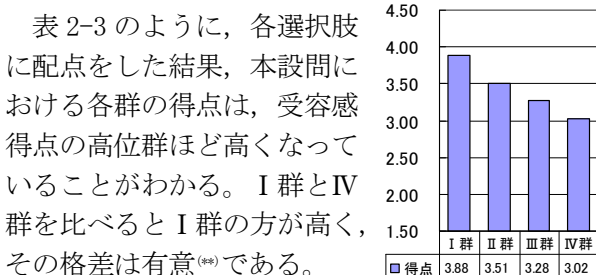


図 2-6-2 「あきらめずにねばり強く取り組んでいますか」各群の得点

図 2-7-1 は、「やらなければならないことがあれば、後まわしにせず、先にしますか」の回答結果である。

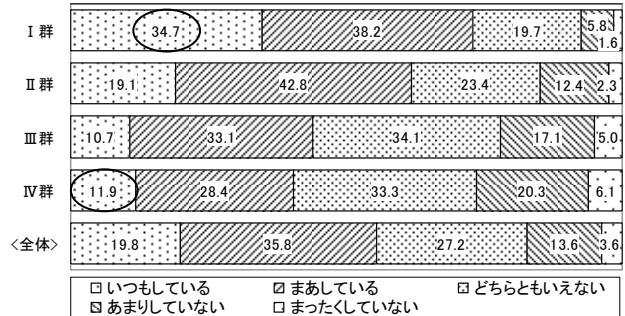


図 2-7-1 やらなければならないことがあれば先にしますか

「いつもしている」と回答した群に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多い。I 群は 34.7%、IV 群は 11.9% であり、両者を比べると I 群の方が多く、その格差は有意(**)である。また、「いつも(まあ)している」と肯定的に回答した結果の割合をみると、I 群ではおよそ 3 人に 2 人の割合であるのに対し、IV 群ではおよそ 3 人に 1 人の割合となっている。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。ここでは、「いつもしている」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。各選択肢への配点は表 2-3 に示す。また、グラフ化した結果を図 2-7-2 に示す。

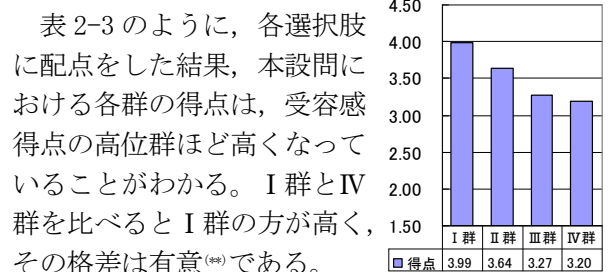


図 2-7-2 「やらなければならないことがあれば先にしますか」各群の得点

<概括 2> 「わかるまで考える」「粘り強く取り組む」姿勢を支える一つの要素として、受容感の存在が何らかの形で関連していることが示唆された。すでに諸調査の結果から、「学習習慣が十分身につけていない」という課題が指摘されているように、粘り強く継続して取り組む姿勢の育成が求められている。「わからない」「むずかしい」問題と出会ったとき、時として子どもたちは、くじけそうになることもあるだろう。しかし、その困難を乗り越えようとする気持ちや意思を育むことは、学習習慣を身につける上で大切なことである。受容感との関連をふまえたはたらきかけについて検討を進める必要があると考える。

(2) 学習を進める目的意識から

図2-8-1は、「あなたが勉強をするのは「楽しいことだから」ですか」の回答結果である。

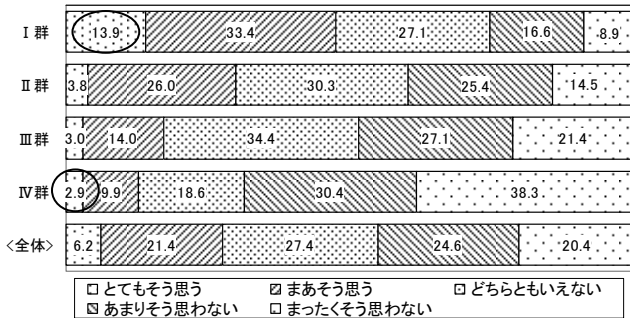


図2-8-1 勉強することは、楽しいことだから

「とてもそう思う」と回答した群に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多い。I群は13.9%、IV群は2.9%であり、両者を比べるとI群の方が多く、その格差は有意^(*)である。さらに、「とても(まあ)そう思う」と肯定的な回答をした割合に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多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。ここでは、「とてもそう思う」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。各選択肢への配点は表2-4に示す。また、グラフ化した結果を図2-8-2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

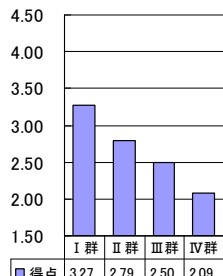


図2-8-2 「勉強することは、楽しいことだから」各群の得点

表2-4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、受容感得点の高位群ほど高くなっていることがわかる。I群とIV群を比べるとI群の方が高く、その格差は有意^(*)である。

図2-9-1は、「あなたが勉強をするのは「もっと知りたいことがあるから」ですか」の回答結果である。

「とてもそう思う」と回答した群に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多い。I群は35.5%、IV群は10.4%であり、両者を比べるとI群の方が多く、その格差は有意^(*)である。さらに、「とても(まあ)そう思う」と肯定的な回答をした割合に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多くなっていることがわかる。

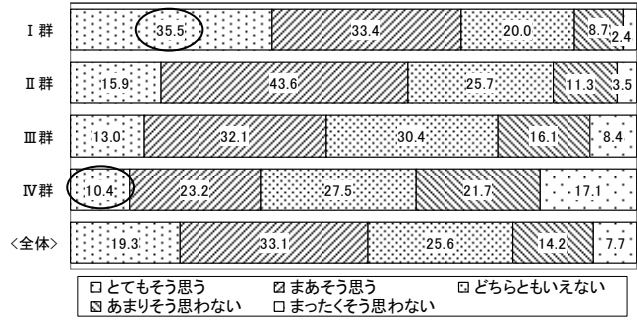


図2-9-1 勉強をしてもっと知りたいことがあるから

次に、各群の「得点」を求めて比較する。ここでは、「とてもそう思う」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。各選択肢への配点は表2-4に示す。また、グラフ化した結果を図2-9-2に示す。

表2-4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、受容感得点の高位群ほど高くなっていることがわかる。I群とIV群を比べるとI群の方が高く、その格差は有意^(*)である。

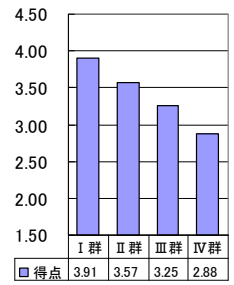


図2-9-2 「勉強をしてもっと知りたいことがあるから」各群の得点

<概括3>学習を進める目的意識と「受容感」との関連について分析を進めた。特に、得点化した結果に着目すると、「楽しい」「知りたい」に関する得点は、受容感得点の高位群ほど高いことがわかる。子どもが自ら学びたいという気持ちを支える目的意識と受容感との間に何らかの関連があることが示唆された。

図2-10-1は、「何か続けて取り組んでいて、自信になっていることがありますか」の回答結果である。

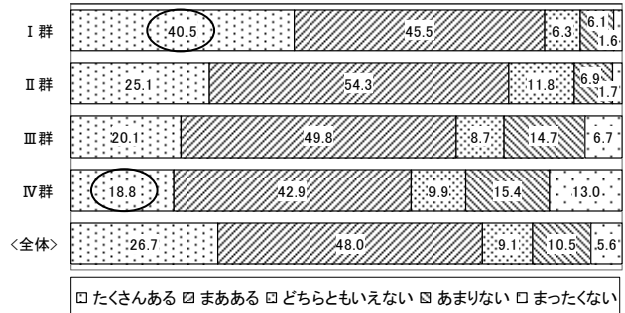


図2-10-1 続けて取り組んでいて自信になっていることがありますか

「たくさんある」と回答した群に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多い。I群は

40.5%, IV群は18.8%であり、両者を比べるとI群の方が多く、その格差は有意(**)である。さらに、「たくさん(まあ)ある」と肯定的な回答をした割合に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多くなっていることがわかる。

一方、「あまり(まったく)ない」と否定的な回答をした割合に着目すると、受容感得点の低位群ほどその割合が多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。ここでは、「たくさんある」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。各選択肢への配点は表2-5に示す。また、グラフ化した結果を図2-10-2に示す。

表2-5 選択肢への配点

選択肢	配点
たくさんある	5点
まあある	4点
どちらともいえない	3点
あまりない	2点
まったくない	1点

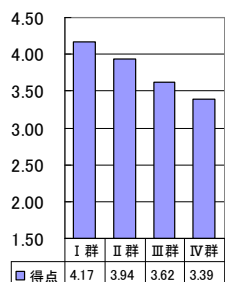


図2-10-2「続けて取り組んでいて自信になっていることがありますか」各群の得点

表2-5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、受容感得点の高位群ほど高くなっていることがわかる。I群とIV群を比べるとI群の方が高く、その格差は有意(**)である。

図2-11-1は、「自分はやればできる力を持っている」と思いますか」の回答結果である。

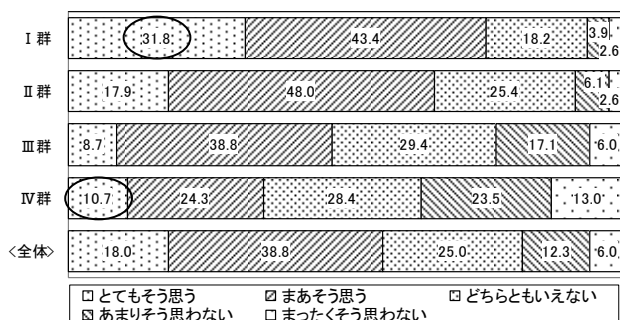


図2-11-1 やればできる力を持っていると思いますか

「とてもそう思う」と回答した群に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多い。I群は31.8%, IV群は10.7%であり、両者を比べるとI群の方が多く、その格差は有意(**)である。さらに、「とても(まあ)そう思う」と肯定的な回答をした割合に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多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。ここでは、「とてもそう思う」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

への配点は表2-4に示す。また、グラフ化した結果を図2-11-2に示す。

表2-4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、受容感得点の高位群ほど高くなっていることがわかる。I群とIV群を比べるとI群の方が高く、その格差は有意(**)である。

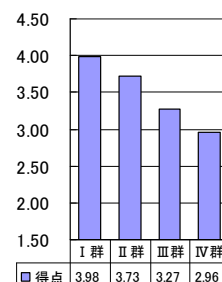


図2-11-2「やればできる力を持っていると思いますか」各群の得点

図2-12-1は、「だれのアドバイスでも、最後まできちんと話を聞くようにしていますか」の回答結果である。

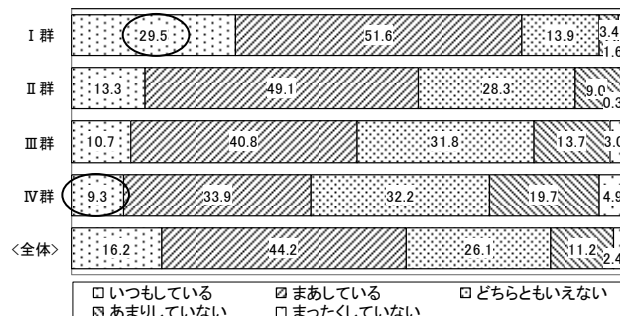


図2-12-1 最後まできちんと話を聞くようにしていますか

「いつもしている」と回答した群に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多い。I群は29.5%, IV群は9.3%であり、両者を比べるとI群の方が多く、その格差は有意(**)である。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。ここでは、「いつもしている」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。各選択肢への配点は表2-3に示す。また、グラフ化した結果を図2-12-2に示す。

表2-3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、受容感得点の高位群ほど高くなっていることがわかる。I群とIV群を比べるとI群の方が高く、その格差は有意(**)である。

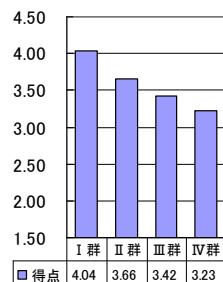


図2-12-2「最後まできちんと話を聞くようにしていますか」各群の得点

<概括4>子どもたちが自分を肯定的にとらえている意識と、受容感との関連が明らかになってきた。さらには他者を受け入れようとする意識と、受容感との間に何らかの関連があることが示唆された。

第3節 共有体験とのかかわりについて

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、人やものとかかわる力が低下していることが課題として指摘されている。

それでは、家の人と共に過ごした自然体験や様々な生活体験は、子どもたちが感じている受容感とどのようなかかわりがあるのだろうか。

共有体験について、次の9項目を観測項目として設定した。これに対して、「いつもする」「まあする」「どちらともいえない」「あまりしない」「まったくしない」のように5段階の尺度を提示し、いずれかを選択する形で回答を得た。また設問により、最も肯定的な回答選択肢を「とてもそう思う」として5段階の尺度を提示し、いずれかを選択する形で回答を得た。

- ①絵本（本）の読み聞かせをしてくれた
- ②本を読んだり感想を話し合ったりする
- ③図書館や書店に行く
- ④工作や料理など何かを「作る」ことをする
- ⑤博物館・美術館・科学館などに行く
- ⑥自由研究や調べ学習をする
- ⑦キャンプなど自然に親しむ体験をする
- ⑧散歩をする
- ⑨運動やスポーツをする

回答結果から、まず「共有体験」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9項目の観測変数を対象に因子分析を行った。

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2の条件で因子抽出を行ったところ2因子が抽出され、累積寄与率は49.0%であった。回転後の因子負荷量は、表2-6の通りである。

表2-6 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
絵本(本)の読み聞かせをしてくれた	0.119	0.768
本を読んだり感想を話し合ったりする	0.331	0.649
図書館や書店に行く	0.266	0.671
工作や料理など何かを「作る」ことをする	0.543	0.355
博物館・美術館・科学館などに行く	0.490	0.422
自由研究や調べ学習をする	0.596	0.206
キャンプなど自然に親しむ体験をする	0.624	0.208
散歩をする	0.677	0.214
運動やスポーツをする	0.759	-0.076
固有値	3.468	0.945
寄与率	38.5	10.5
累積寄与率	38.5	49.0

これらの2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、何かを作ったり調べたりするなど、一つの目的に向かっていっしょに探究するという意識で構成されている。また、活動そのものをいっしょに楽しむ、という意識で構成されていると考えられる。以上のことをふまえ「いっしょに活動や行動をした体験」と命名した。

第2因子は、本を媒介とした共通の体験が中心となっている因子と考えることができるので「本に関する体験」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2-6の網掛けで示す変数を選択するのが適当と考える。

本節では、因子分析より導き出された2因子の内容を各項に位置づけ、先に掲げた9項目の観測項目と「受容感」との関連について分析を進めることにする。また、探索的因子分析の結果より導き出した因子は、第3章第2節における共分散構造分析でモデル作成を行う際の潜在因子として再掲する。

(1) 「いっしょに活動や行動をした体験」から

図2-13-1は、《家の人と、工作や料理など何かを『作る』ことをしますか》の回答結果である。

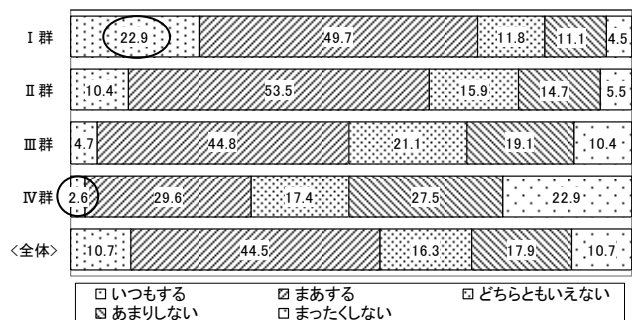


図2-13-1 工作や料理など何かを『作る』ことをしますか

「いつもする」と回答した群に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多い。I群は22.9%、IV群は2.6%であり、両者を比べるとI群の方が多く、その格差は有意^(*)である。さらに、「いつも(まあ)する」と肯定的な回答をした割合に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多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。ここでは、「いつもする」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

配点は表 2-7 に示す。また、グラフ化した結果を図 2-13-2 に示す。

表 2-7 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

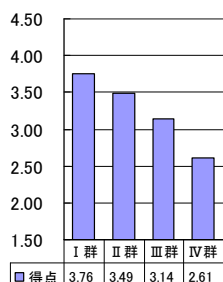


図 2-13-2 「工作や料理など何かを『作る』ことをしますか」各群の得点

表 2-7 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受容感得点の高位群ほど高くなっていることがわかる。I 群と IV 群を比べると I 群の方が高く、その格差は有意(**)である。

図 2-14-1 は、《家の人と、いっしょに博物館・美術館・科学館などに行きますか》の回答結果である。

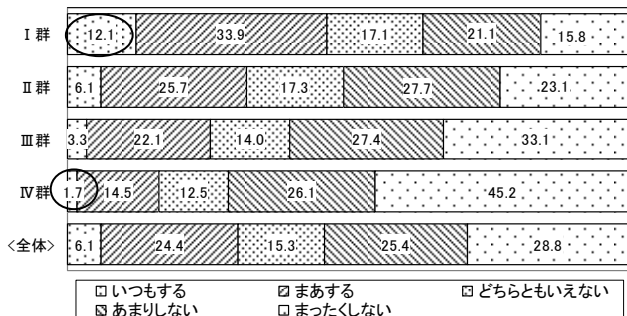


図 2-14-1 博物館・美術館・科学館などに行きますか

「いつもする」と回答した群に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多い。I 群は 12.1%、IV 群は 1.7% であり、両者を比べると I 群の方が多く、その格差は有意(**)である。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。ここでは、「いつもする」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。各選択肢への配点は表 2-7 に示す。また、グラフ化した結果を図 2-14-2 に示す。

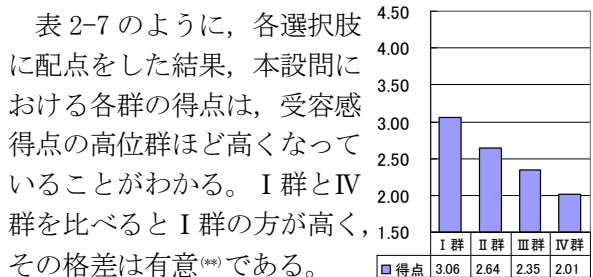


図 2-14-2 「博物館・美術館・科学館などに行きますか」各群の得点

図 2-15-1 は、《家の人と、いっしょに自由研究や調べ学習をしますか》の回答結果である。

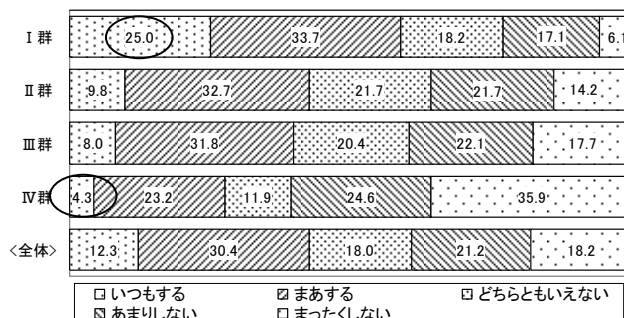


図 2-15-1 いっしょに自由研究や調べ学習をしますか

「いつもする」と回答した群に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多い。I 群は 25.0%、IV 群は 4.3% であり、両者を比べると I 群の方が多く、その格差は有意(**)である。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。ここでは、「いつもする」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。各選択肢への配点は表 2-7 に示す。また、グラフ化した結果を図 2-15-2 に示す。

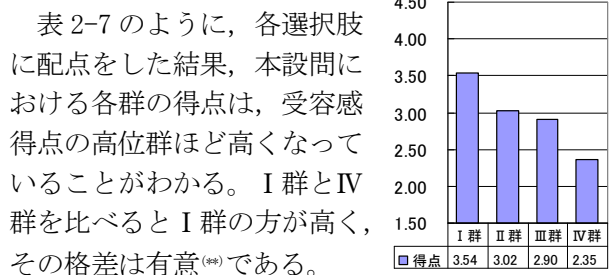


図 2-15-2 「いっしょに自由研究や調べ学習をしますか」各群の得点

図 2-16-1 は、《家の人と、いっしょに自然に親しむ体験をしますか》の回答結果である。

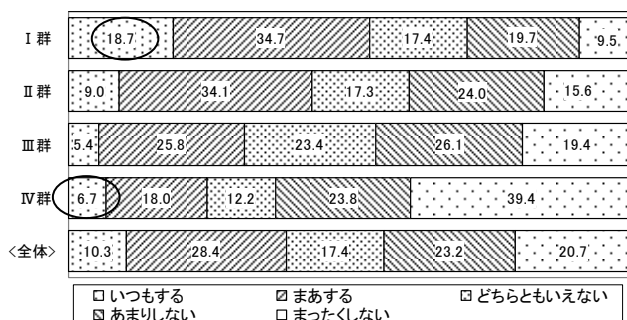


図 2-16-1 いっしょに自然に親しむ体験をしますか

「いつもする」と回答した群に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多い。I 群は 18.7%、IV 群は 6.7% であり、両者を比べると I 群の方が多く、その格差は有意(**)である。さらに、「いつも(まあ)する」と肯定的な回答をした割

合に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多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。ここでは、「いつもする」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。各選択肢への配点は表 2-7 に示す。また、グラフ化した結果を図 2-16-2 に示す。

表 2-7 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、受容感得点の高位群ほど高くなっていることがわかる。I 群と IV 群を比べると I 群の方が高く、その格差は有意(**)である。

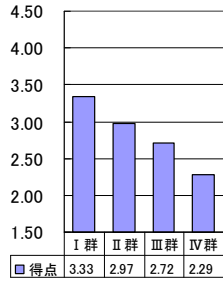


図 2-16-2 「いっしょに自然に親しむ体験をしますか」各群の得点

図 2-17-1 は、《家の人と、いっしょに散歩をしますか》の回答結果である。

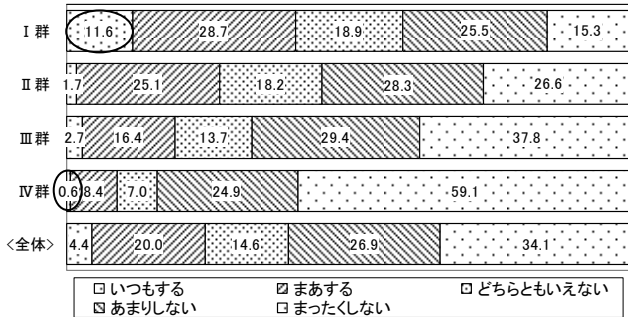


図 2-17-1 いっしょに散歩をしますか

「いつもする」と回答した群に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多い。I 群は 11.6%，IV 群は 0.6% であり、両者を比べると I 群の方が多く、その格差は有意(**)である。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。ここでは、「いつもする」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。各選択肢への配点は表 2-7 に示す。また、グラフ化した結果を図 2-17-2 に示す。

表 2-7 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、受容感得点の高位群ほど高くなっていることがわかる。I 群と IV 群を比べると I 群の方が高く、その格差は有意(**)である。

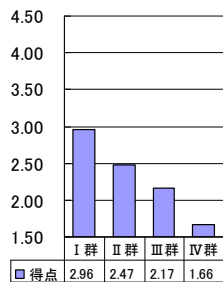


図 2-17-2 「いっしょに散歩をしますか」各群の得点

図 2-18-1 は、《家の人と、いっしょに運動やスポーツをしますか》の回答結果である。

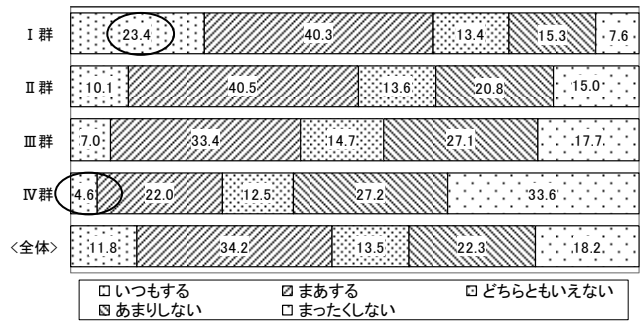


図 2-18-1 いっしょに運動やスポーツをしますか

「いつもする」と回答した群に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多い。I 群は 23.4%，IV 群は 4.6% であり、両者を比べると I 群の方が多く、その格差は有意(**)である。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。ここでは、「いつもする」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。各選択肢への配点は表 2-7 に示す。また、グラフ化した結果を図 2-18-2 に示す。

表 2-7 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、受容感得点の高位群ほど高くなっていることがわかる。I 群と IV 群を比べると I 群の方が高く、その格差は有意(**)である。

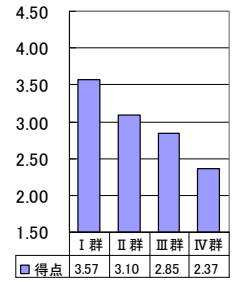


図 2-18-2 「いっしょに運動やスポーツをしますか」各群の得点

(2) 「本に関する体験」から

図 2-19-1 は、《家的人是、絵本(本)の読み聞かせをしてくれたか》の回答結果である。

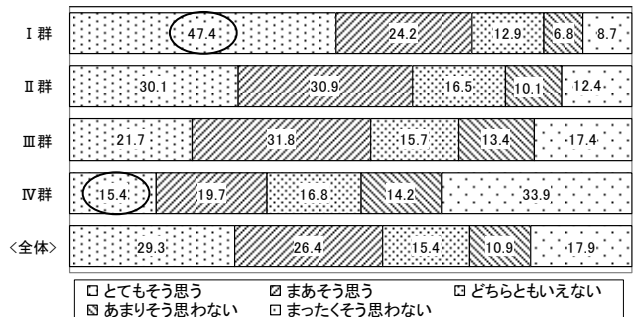


図 2-19-1 絵本(本)の読み聞かせをしてくれたか

「とてもそう思う」と回答した群に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多い。I 群は 47.4%，IV 群は 15.4% であり、両者を比べると I 群の方が多く、その格差は有意(**)である。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。ここでは、「とてもそう思う」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。各選択肢への配点は表 2-4 に示す。また、グラフ化した結果を図 2-19-2 に示す。

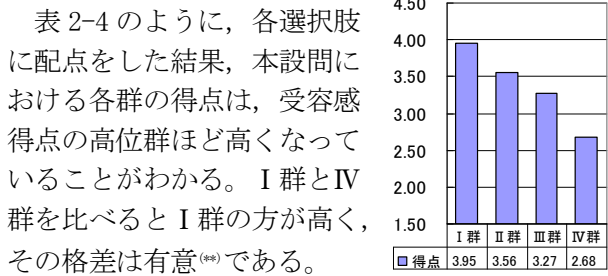


図 2-19-2 「絵本(本)の読み聞かせをしてくれたか」各群の得点

図 2-20-1 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。

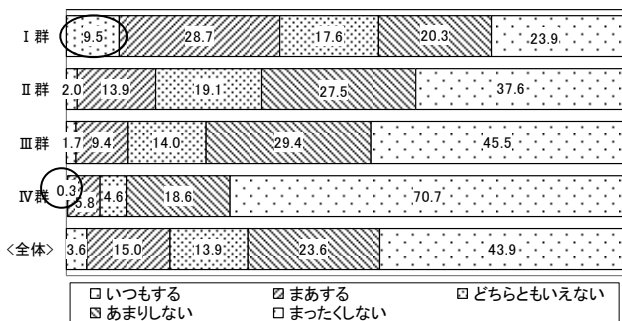


図 2-20-1 本を読んだり感想を話し合ったりしますか

「いつもする」と回答した群に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多い。I 群は 9.5%、IV 群は 0.3% であり、両者を比べると I 群の方が多く、その格差は有意^(**)である。

一方、「まったく(あまり)しない」と否定的な回答をした割合に着目すると、受容感得点の低位群ほどその割合が多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。ここでは、「いつもする」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。各選択肢への配点は表 2-7 に示す。また、グラフ化した結果を図 2-20-2 に示す。

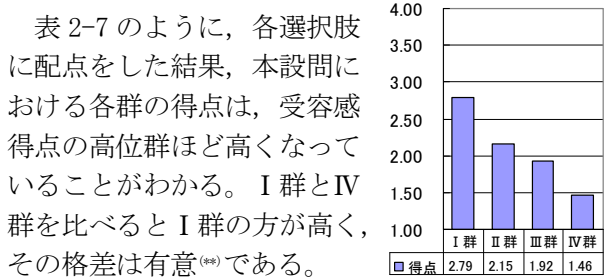


図 2-20-2 「本を読んだり感想を話し合ったりしますか」各群の得点

図 2-21-1 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。

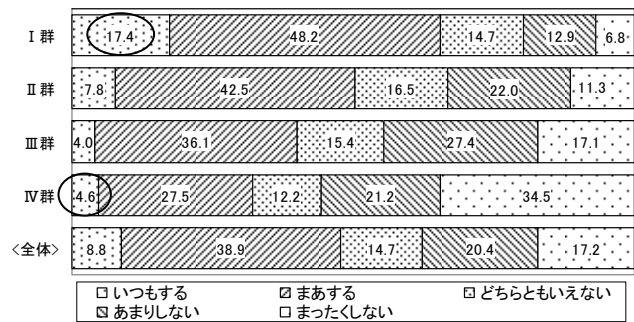


図 2-21-1 図書館や書店に行きますか

「いつもする」と回答した群に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多い。I 群は 17.4%、IV 群は 4.6% であり、両者を比べると I 群の方が多く、その格差は有意^(**)である。さらに、

「いつも(まあ)する」と肯定的な回答をした割合に着目すると、受容感得点の高位群ほどその割合が多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。ここでは、「いつもする」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。各選択肢への配点は表 2-7 に示す。また、グラフ化した結果を図 2-21-2 に示す。

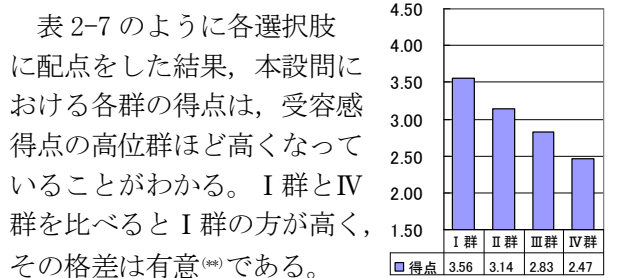


図 2-21-2 「図書館や書店に行きますか」各群の得点

＜概括 5＞共有体験とのかかわりでは、とりわけ「本に関する体験」に着目したい。たとえば、受容感得点群別の 3 つのグラフを概観すると、IV 群の「まったくしない」と回答した割合は、I・II・III 群に比べて突出した割合を示していることがわかる。このことは、「本に関する体験」の少なさと受容感との関連を見る上で着目したい点である。また、読み聞かせの有無や、感想交流の有無に関しては、「いつも(まあ)する」と回答した割合が、受容感得点の高位群ほど多くなっており、これは得点化した結果にも顕著に表れている。以上の結果をふまえると、家の人との共有体験の中でも「本に関する体験」の豊かさや多さは、子どもたちの受容感を高める要素として重要な位置を占めていると考えることができるだろう。

第3章 学習意欲を支える家の人のかかわりから

第2章第2節では、学習に向かう姿勢と受容感との関連について検討を進めた。第1章で述べたように、学習意欲のとらえ方は様々であるが、仮に「積極的に学習に向かう姿勢」を多面的にとらえ、学習意欲として量的に表すことができれば、子どもの生活意識や共有体験との関連についてさらに検討することができるのではないかと考えた。

本章では、11項目の観測変数をもとに、「学習意欲」に関する因子分析を行う。そして、家のかかわりが子どもの学習意欲にどのように影響を与えているのかをさぐるため、共分散構造分析によるモデルの作成を通して、学習意欲を支える起因要素をさぐることを試みる。

そして、学習意欲を支える条件やはたらきかけが何であるかを明らかにすることにより、学習意欲の向上に向けて、家の人がどのようなかかわり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 「学習意欲」について

(1) 「学習意欲」に関する探索的因子分析

子どもたちの家庭での学習・生活実態について、次の11項目を観測項目として設定した。これに対して、「とてもそう思う」「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」のように5段階の尺度を提示し、いずれかを選択する形で回答を得た。また設問により、最も肯定的な回答選択肢を「いつもしている」「たくさんある」「とてもそう思う」として同様に5段階の尺度を提示し、いずれかを選択する形で回答を得た。

なお、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。

- ①机に向かったら、すぐに集中して取り組んでいますか **【すぐに集中して取り組む】**
- ②家の人に言われなくても、自分から進んで取り組んでいますか **【自分から進んで取り組む】**
- 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ますか **【見通しをもって取り組む】**
- 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ますか **【わかるまで取り組む】**

- ⑤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ますか

【ねばり強く取り組む】

- ⑥何か続けて取り組んでいて、自信になっていることがありますか

【続けて取り組んでいるものがある】

- ⑦「自分はやればできる力を持っている」と思いますか **【やればできる力がある】**

- ⑧だれのアドバイスでも、最後まできちんと話を聞くようにしていますか

【だれの話もきちんと聞く】

- ⑨「やらなければならないこと」があれば、後回しにせず、先にしますか

【やらなければならないことは先にやる】

- ⑩あなたが勉強するのは「楽しいことだから」ですか **【勉強することは楽しい】**

- ⑪あなたが勉強するのは「勉強をしてもっと知りたいことがあるから」ですか

【勉強をしてもっと知りたい】

「学習意欲」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11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4の条件で因子抽出を行ったところ4因子が抽出され、累積寄与率は64.6%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	第4因子
すぐに集中して取り組む	0.654	0.298	0.240	0.149
自分から進んで取り組む	0.817	0.024	0.111	0.022
見通しをもって取り組む	0.725	0.091	0.141	0.159
わかるまで取り組む	0.233	0.099	0.843	0.067
ねばり強く取り組む	0.310	0.208	0.757	0.106
続けて取り組んでいるものがある	0.141	0.056	0.025	0.884
やればできる力がある	0.197	0.232	0.263	0.613
だれの話もきちんと聞く	0.275	0.312	0.393	0.186
やらなければならないことは先にやる	0.598	0.274	0.210	0.062
勉強することは楽しい	0.313	0.795	0.156	0.133
勉強をしてもっと知りたい	0.174	0.849	0.179	0.095
固有値	4.370	0.990	0.917	0.828
寄与率	39.7	9.0	8.3	7.5
累積寄与率	39.7	48.7	57.1	64.6

これらの4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。なお、【だれの話もきちんと

と聞く】の項目は、どの因子においても0.4以下の負荷量を示したので、今回の分析からは除外することにした。

第1因子は、すぐに集中することや自分から進んで取り組むことなど、積極的な意識で構成されている。また、見通しをもって取り組むことや、自分で優先順位を決めて取り組むという意識で構成されている。このように、積極性や計画性が反映された因子と考えることができるので「計画して進んで取り組みたいという気持ち」と命名した。

第2因子は、勉強することは楽しい、もっと知りたいという意識で構成されている。この因子は、学ぶことそのものに楽しさや意義を見いだしている因子と考えることができるので「さらに学びたいという気持ち」と命名した。

第3因子は、わかるまで、ねばり強く取り組むという意識で構成されている。これは、多少、困難なことがあっても、それを乗り越えてやりとげようとする意思を含む因子と考えることができるので、この因子を「やりとげたいという気持ち」と命名した。

第4因子は、続けて取り組んでいるものがある、やればできる力があるという意識で構成されている。これは、自分の努力してきたことや自分自身を肯定的にとらえる意識の因子と考えることができるので、この因子を「自分ができるという気持ち」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前頁表3-1の網掛けで示す変数を選択するのが適当と考える。

(2) 「学習意欲」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、「計画して進んで取り組みたいという気持ち」「さらに学びたいという気持ち」「やりとげたいという気持ち」「自分ができるという気持ち」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、標準化解釈(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。

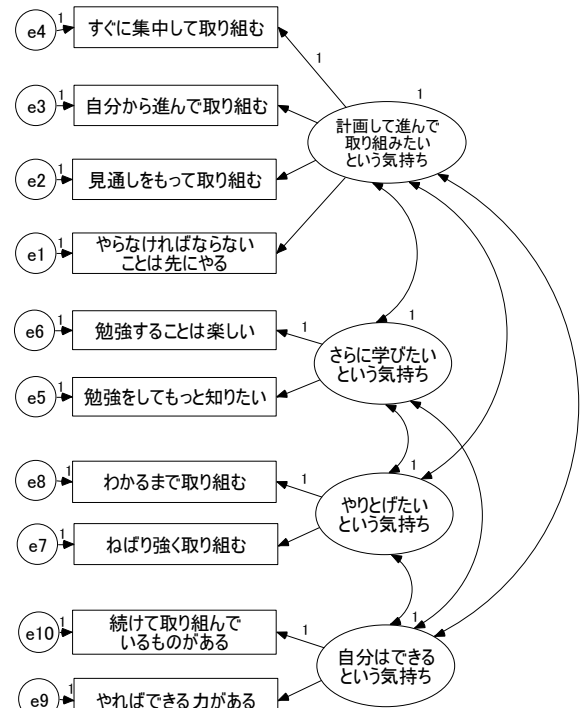


図3-1 「学習意欲」についての検証的因子モデル

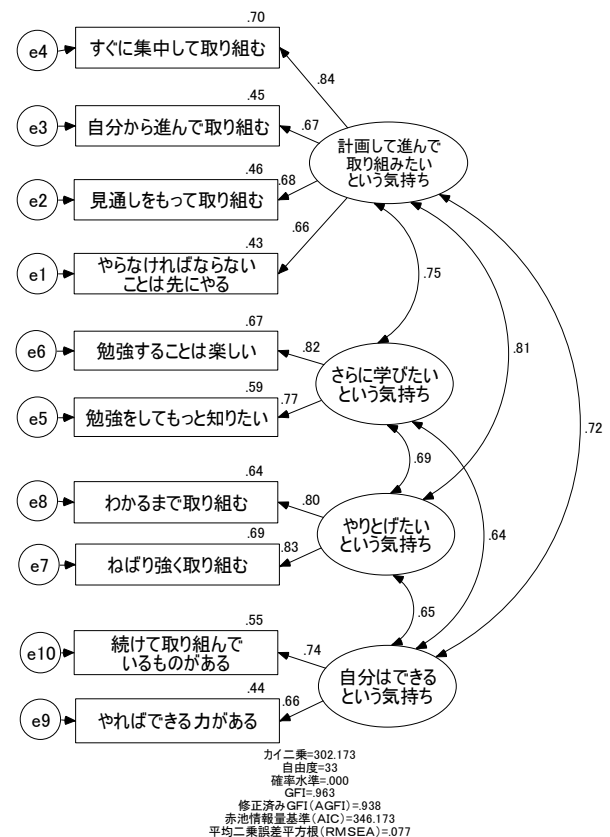


図3-2 「学習意欲」についての検証的因子モデルの分析結果

ここで使用したデータの相関行列は、次頁表3-2の通りである。

また、各種の適合度指標は、次頁表3-3の通りである。

表 3-2 観測変数間の相関行列 (1370 ケース)

	すぐに集中して取り組む	自分から進んで取り組む	見通しをもって取り組む	わかるまで取り組む	ねばり強く取り組む	続けて取り組んでいるものがある	やればできる力がある	やらなければならないことは先にやる	勉強することは楽しい	勉強をしてもっと知りたい
すぐに集中して取り組む	1									
自分から進んで取り組む	0.473	1								
見通しをもって取り組む	0.447	0.420	1							
わかるまで取り組む	0.371	0.318	0.342	1						
ねばり強く取り組む	0.465	0.351	0.363	0.560	1					
続けて取り組んでいるものがある	0.241	0.157	0.223	0.176	0.206	1				
やればできる力がある	0.330	0.250	0.277	0.276	0.324	0.303	1			
やらなければならないことは先にやる	0.416	0.377	0.379	0.324	0.380	0.177	0.282	1		
勉強することは楽しい	0.472	0.316	0.345	0.339	0.410	0.239	0.330	0.390	1	
勉強をしてもっと知りたい	0.377	0.251	0.300	0.328	0.376	0.198	0.306	0.320	0.613	1

表 3-3 「学習意欲」についての検証的因子分析の結果

主な適合度指標 (25)

モデル	GFI	AGFI	AIC	RMSEA
図3-2	0.963	0.938	346.173	0.077

GFI は 0.963 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 1 因子と第 3 因子、第 1 因子と第 4 因子の間で、それぞれ 0.75, 0.81, 0.72 となった。また、第 2 因子と第 3 因子、第 2 因子と第 4 因子、第 3 因子と第 4 因子の間で、それぞれ 0.69, 0.64, 0.65 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、4 つの因子の間には相関が認められるので、これらの 4 因子の背後にこれらの因子を包括する「学習意欲」といった因子をさらに想定するモデルが考えられる。

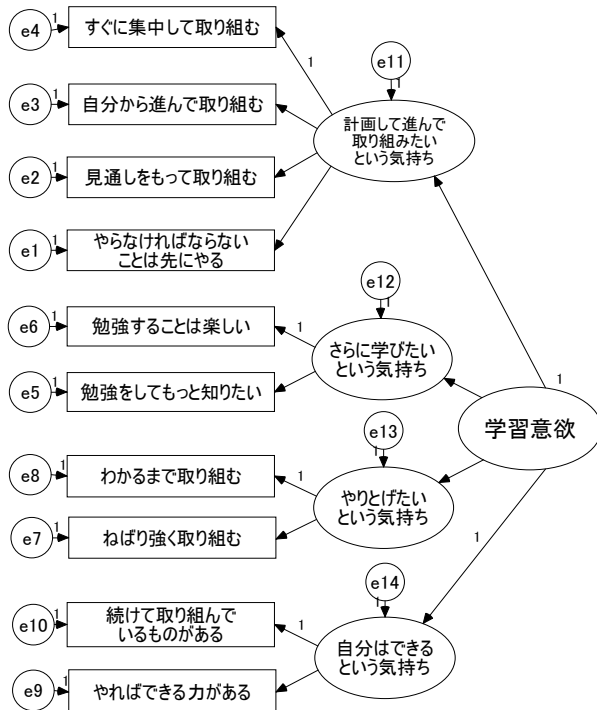


図 3-3 「学習意欲」についての検証的因子モデル (2 次)

(3) 「学習意欲」に関する検証的因子分析(2次)

検証的因子分析の結果、4 つの因子間には相関が認められ、その背後にこれらの因子を包括する「学習意欲」という因子を考慮することができる。これをモデルにすると、左下図 3-3 のようになる。このモデルに示す 4 つの因子は、その背後にある「学習意欲」の影響を受ける部分と、各因子にかかわる固有の部分とからなる、と考えられる。

このモデルでの拘束条件としては、図 3-3 に示すように、「学習意欲」の分散を 1、他の 4 つの潜在変数から観測変数へのパスのうち、図上で最も上にあるパスについてパス係数を 1 としている。また、「学習意欲」から各潜在変数へのパスは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次頁図 3-4-1 に示す。また、修正結果を次頁図 3-4-2 に示す。

表 3-4 は、「学習意欲」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 「学習意欲」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	0.961	0.932	386.418	0.084
図3-4-2	0.962	0.930	369.931	0.084

修正後のモデルでは、「第 1 因子」から観測変数「勉強することは楽しい」へのパス、「第 1 因子」から観測変数「ねばり強く取り組む」へのパスをひいている。GFI, AGFI, AIC は、それぞれ 0.962, 0.930, 369.931 である。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。「学習意欲」から、「計画して進んで取り組みたいという気持ち」「さらに学びたいという気持ち」「やりとげたいという気持ち」「自分ではできるとい気持ち」へのパス係数は、0.87, 0.71, 0.75, 0.95 といずれも高い値を示している。

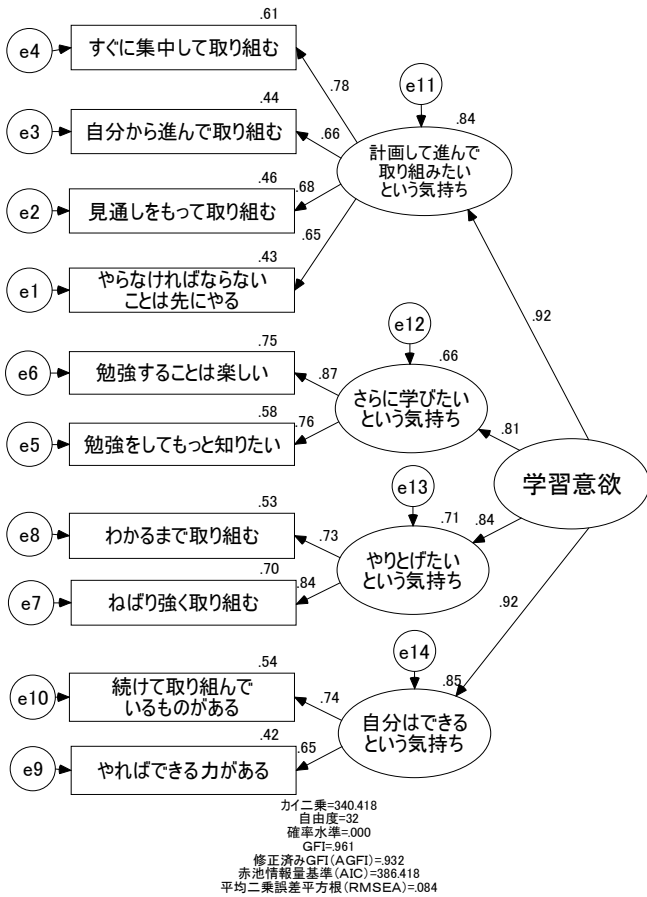


図 3-4-1 「学習意欲」についての検証的因子モデル（2次）の分析結果（修正前）

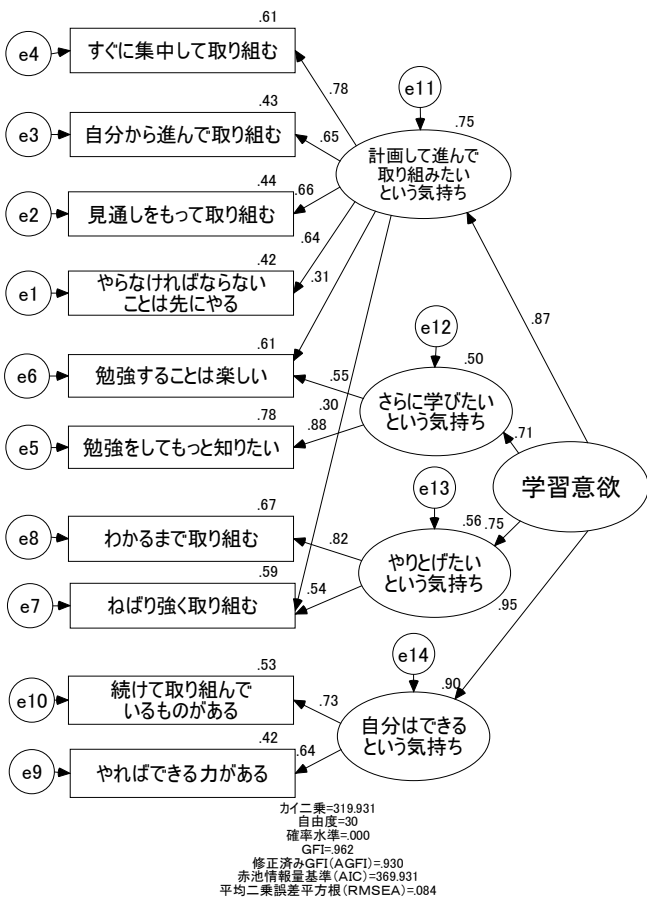


図 3-4-2 「学習意欲」についての検証的因子モデル（2次）の分析結果（修正後）

（4）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、GFI, AGFI は、それぞれ 0.9 以上の値を示しており、2つのモデルは全体として受容できると判断される。さらに、受容できるモデルにおいては、AIC のより低いモデルを採用するという目安がある。以上のことをふまえ、図 3-4-1 の因子モデルと図 3-4-2 の因子モデルとを比較した場合、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。

「学習意欲」に関する構成概念の構造は「計画して進んで取り組みたいという気持ち」「さらに学びたいという気持ち」「やりとげたいという気持ち」「自分はできるという気持ち」からなる「学習意欲」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できる。この結果をもとに、子どもたちの「学習意欲」の構造について考察することができる。

まず、「計画して進んで取り組みたいという気持ち」は、「学習意欲」にそのほとんどを依存していることがわかる。同じく「さらに学びたいという気持ち」「やりとげたいという気持ち」「自分はできるという気持ち」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「計画して進んで取り組みたいという気持ち」を形成する部分から考えると、自分から進んで取り組んだり、見通しをもって取り組んだりすることが、学習意欲を構成す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「さらに学びたいという気持ち」を形成する部分から考えると、勉強することそのものに楽しさを感じていることや、もっと知りたいという好奇心や興味関心が学習意欲を構成するものになっていると考えることができる。特に観測変数「勉強をしてもっと知りたい」へのパス係数は、0.88 と高い数値を示している。

第3因子である「やりとげたいという気持ち」を形成する部分から考えると、わかるまで取り組んだり、最後まで取り組んだりしようとする意思が学習意欲を構成するものになっていると考えることができる。

第4因子である「自分はできるという気持ち」を形成する部分から考えると、継続して取り組んでいて自信をもっていたり、自己効力感を感じていたりすることが、学習意欲を構成するものになっていると考えることができる。

第2節 「学習意欲」に関するモデルの構築

(1) 「学習意欲」の成立過程における3要素

ここでは、学習意欲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、子どもの「学習意欲」である。この項目得点は、前述したように10項目の観測変数と4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。

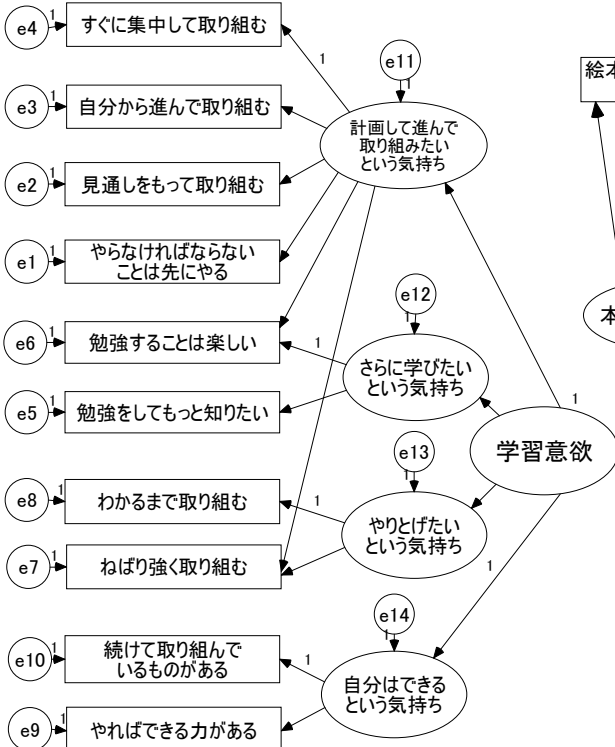


図3-5-1 「学習意欲」についてのモデル

二つめは、子どもが感じている「受容感」である。「受容感」に関する設問項目は、第2章第1節に掲載している。図3-5-2は、質問紙の設計構造を元に、「受容感」についてのモデルを作成したものである。

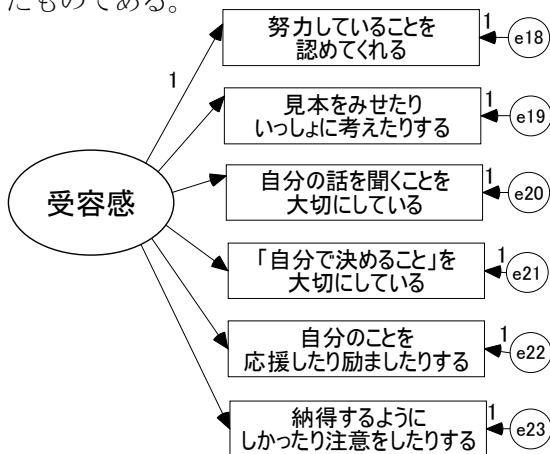


図3-5-2 「受容感」についてのモデル

三つめは、子どもの「家の人と共にした体験」である。すでに第2章第3節において9項目の観測変数から2因子を導き出している。これらの2因子については、因子負荷量に基づき、関与する観測変数との関係から、第1因子「いっしょに活動や行動をした体験」と第2因子「本に関する体験」と命名している。

図3-5-3は、質問紙の設計構造を元に、「家の人と共にした体験」についてのモデルを作成したものである。

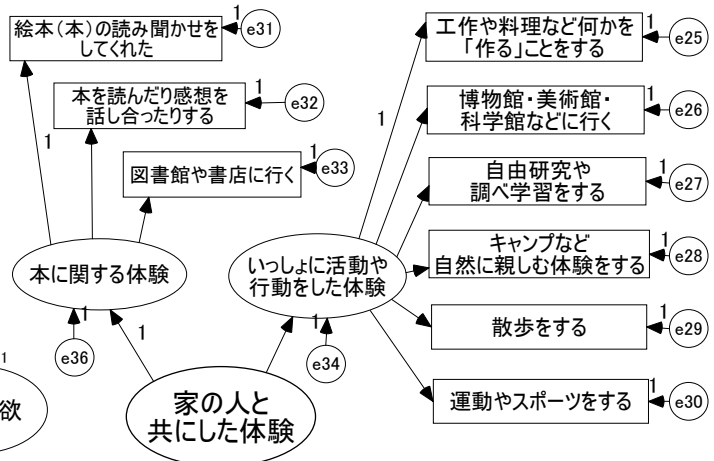


図3-5-3 「家の人と共にした体験」についてのモデル

第1章で述べたように、学習意欲は、その場の環境や条件に加えて、「一人一人の子どもの総合的な生活経験や態度といった要素」とも大きくかわりながら形成されているものであると考えられる。さらに学習意欲の高まりは、これらの要素に何らかの影響を受ける心の動きであると考えられることができるだろう。

一方、本研究で述べてきた「受容感」や「家の人と共にした体験」は、一人一人の子どもがもつ総合的な生活経験や態度と重なる部分が多い。また、設問構造や設問内容を考慮したとき、それぞれの要素として位置づけることができるだろう。

以上のように考えると、「受容感」や「家の人と共にした体験」が、子どもの学習意欲に影響を及ぼす基礎をなす、あるいは初期段階の要素であると考えられることができる。

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合い「学習意欲」の形成に影響を及ぼしているのか、Amosを用いた共分散構造分析により分析を進める。そして、学習意欲を支えるかわりとして、家の人ができるようなことを大切にすればよいのか、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採択して検討することにした。

次頁図3-6-1に示した**モデルA**は、「家の人と共にした体験」が子どもの「受容感」に直接影響を及ぼし、その「受容感」が「学習意欲」の形成に直接影響を及ぼすとするモデルである。家の人と共にした自然体験や社会体験、本に関する体験が、子どもの学習行動を支える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。

次頁図3-6-2に示した**モデルB**は、「家の人と共にした体験」が、「学習意欲」に直接影響を及ぼすとともに、子どもの「受容感」が「学習意欲」に直接影響を及ぼすとするモデルである。「家の人と共にした体験」が、子どもの「受容感」に直接的な影響を与えているのではなく、むしろ「学習意欲」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。

次頁図3-6-3に示した**モデルC**は、「家の人と共にした体験」が子どもの「受容感」に直接影響を及ぼし、その「受容感」が「学習意欲」の形成に影響を及ぼすとともに、「家の人と共にした体験」が「学習意欲」の形成にも直接影響を及ぼすと考えたモデルである。「家の人と共にした体験」が子どもの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。

表3-5は、学習意欲に関する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 学習意欲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	0.956	0.946	909.083	0.038
図3-6-2 モデルB	0.933	0.918	1471.775	0.055
図3-6-3 モデルC	0.956	0.946	904.252	0.038

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Aとモデル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、これはモデルCが最も低い。

以上のことから、適合度指標による判定では、**モデルC**を採用するのが適切と判断される。

第3節 総合的考察

(1) 「学習意欲」の成立に関する考察

本章第1節では、学習意欲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、学習意欲については、10項目の観測変数から「計画して進んで取り組みたいという気持ち」「さらに学びたいという気持ち」「やりとげたいという気持ち」「自分はできるという気持ち」という4つの因子を導き出すことができた。

次に、4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、0.75、0.81、0.72、0.69、0.64、0.65といずれも高い数値を示した。そこで、4因子の背後に「学習意欲」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「計画して進んで取り組みたいという気持ち」に着目すると、「すぐに集中して取り組む」という観測変数の因子負荷量は、0.78という数値を示している。このことは、「すぐに集中して取り組む」の変数は、「計画して進んで取り組みたいという気持ち」因子によって大部分が説明できることを意味している。

また、他の観測変数をみても、それぞれ0.66、0.68、0.65と、第1因子にかかわる観測変数はどれも高い数値を示していることがわかる。

この第1因子については、学習を進めるために、自らを律する要素を含んでいる因子として解釈することができる。それは、計画を立てたり、優先順位を決めたりするなど、自らの意思で判断し、決定したことを行うという内容を含んでいるからである。つまり、自分自身で立てた規範に従って行動すること、すなわち**自律的な行動ができるようにすることが**、学習意欲を高めるために大切な要素になっていることを示すものであろう。

第2因子「さらに学びたいという気持ち」に着目すると、2つの観測変数の因子負荷量は、0.55、0.88である。特に、「もっと知りたい」という観測変数の因子負荷量は、0.88であり、今回の分析では最も高い数値を示している。

「もっと知りたい」という子どもの心の動きは、珍しいことや未知のことなどに興味をもつ積極的な姿、あるいは、ある物事に特に心を引かれ、注意を向ける姿に置き換えることができるだろう。

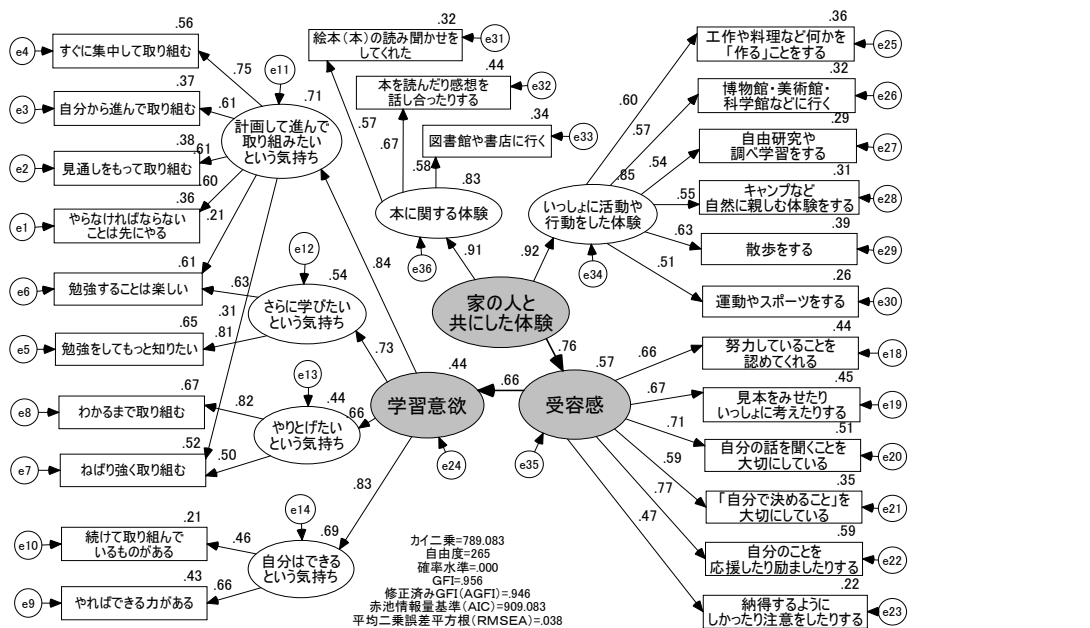


図 3-6-1 モデルA

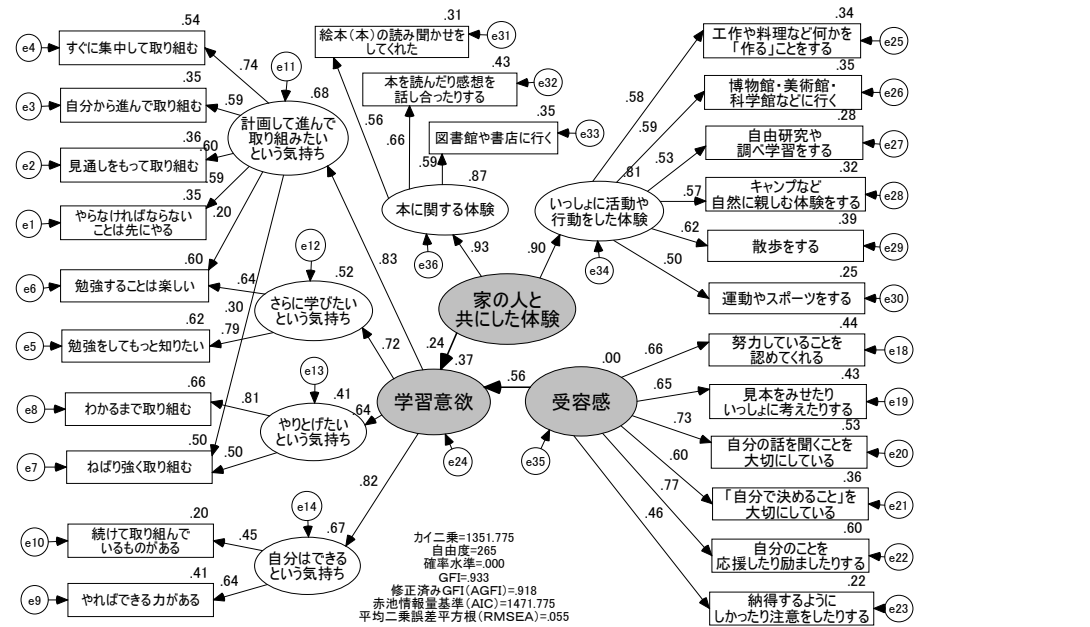


図 3-6-2 モデルB

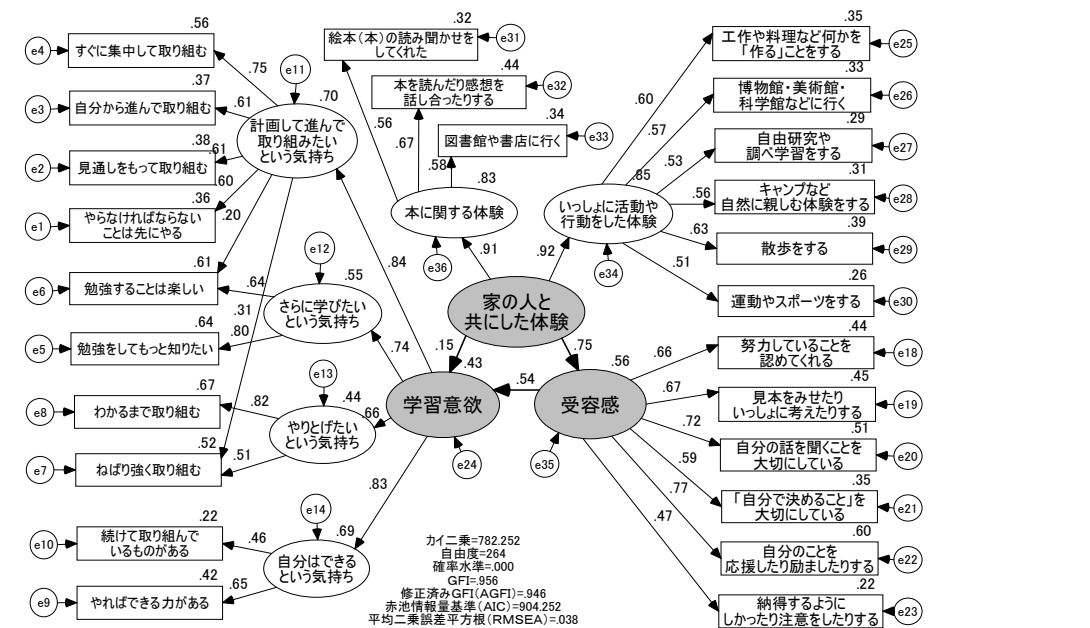


図 3-6-3 モデルC

また、他にも「好奇心が強い」「関心が高い」という姿に置き換えることもできるだろうが、いずれにしても、諸調査の結果から指摘されているように、「学習意欲は必ずしも高くない」という課題の克服にむけては、重点的に取組を進めるべきポイントになると考える。

また、この第2因子については、学習を進める上での目的意識を含む因子として解釈することができる。何のために学習をするのか、その目的意識を考えたとき、「楽しいから」「もっと知りたいから」のように、子どもたちが**学ぶことそのものに価値や意味を見いだしている**ことが、学習意欲を高めるための大切な要素になっていることを示すものであろう。

第3因子「やりとげたいという気持ち」に着目すると、「わかるまで取り組む」という観測変数の因子負荷量は0.82であり、高い数値を示している。また、「ねばり強く取り組む」という観測変数の因子負荷量は0.54であり、こ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が、総体的にはともに高い数値を示しているといえる。

この第3因子については、学習に対する耐性や習慣に関する意識を含む因子として解釈することができる。それは、**強い意思をもって、最後まできちんとやりとげること**に価値や意味を見いだしていること、あるいは、**分からないことをなくしてすっきりしたいという気持ち**が、学習意欲を高めるための大切な要素になっていることを示すものであろう。逆にいえば、すぐにあきらめることや、最後までやりとげないことが習慣化してしまうことは、学習意欲を低下させる原因になるのではないかと解釈できる。

第4因子「自分はできるという気持ち」に着目すると、「続けて取り組んでいるものがある」「やればできる力がある」という観測変数の因子負荷量は、0.73、0.64である。

この第4因子については、自信や自己効力感を含む因子として解釈することができる。また、総合的な「学習意欲」因子から、この第4因子への因子負荷量は0.95であり、他の3因子への数値と比べて最も高い数値を示している。学習意欲を支える因子としても大変重要な位置を占めていることを示しているとともに、**自信をもつことや自己効力感を高めること**、そして**継続して取り組むこと**が、学習意欲を高めるための大切な要素になっていることを示すものであろう。

(2) 「学習意欲」を支えるかかわり ～直接効果と間接効果～

本章第2節で作成した構造モデルをもとに考察を進める。

学習意欲の成立にかかわる3種類のモデルを作成したところ、適合度指標による判定から、モデルCが最も適切であると判断された。モデルCは、「家の人と共にした体験」が子どもの「受容感」に直接影響を及ぼし、その「受容感」が「学習意欲」の形成に間接的に影響を及ぼすとともに、「家の人と共にした体験」が「学習意欲」の形成にも直接影響を及ぼすと考えたモデルである。

モデルCをみると、「学習意欲」を高める要素として「家の人と共にした体験」が単独で作用しているものではないことが読み取れる。また「受容感」の高まりが「学習意欲」を高める要素になっているが、その「受容感」の高まりに強く影響を与える要素として「家の人と共にした体験」がその背景に存在していることがわかる。

次に、モデルCで構造方程式の因果係数の解釈を行うことにする。

先に述べたように、モデルCの場合、「学習意欲」に対して「家の人と共にした体験」は直接的に影響を及ぼしている一方で、「受容感」を経由しても影響を及ぼしていることがわかる。ある変数が別の変数へ直接的に影響を及ぼすことを「直接効果」、他の変数を経由して影響を及ぼすことを「間接効果」というが、パス解析を行う場合、このような直接効果と間接効果について、どちらが大きいのかを検討することができる。

ではこのモデルCの場合、「家の人と共にした体験」から「学習意欲」への直接効果と間接効果では、どちらが大きいのかを検討してみる。

図3-7は、「学習意欲」への直接効果と間接効果について、関係する潜在因子を抜粋し、図式化したものである。

これをみると、直接効果は標準化された係数で

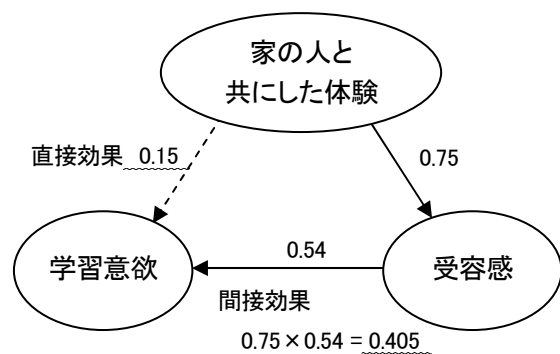


図3-7 「学習意欲」への直接効果と間接効果

ある0.15となる。一方、間接効果の係数は、「家の人と共にした体験」から「受容感」へのパス係数(0.75)と、「受容感」から「学習意欲」へのパス係数(0.54)の「積」となるので、 0.75×0.54 の解を間接効果の係数として求めることができる。

直接効果： 0.15

間接効果： $0.75 \times 0.54 = 0.405$

導き出された間接効果の値0.405は、直接効果の値0.15より大きいことがわかる。

したがって、「家の人と共にした体験」から「学習意欲」へ直接的に影響を及ぼす程度よりも、「受容感」を介して間接的に影響を及ぼす程度の方が大きい、ということになる。このことから、「家の人と共にした体験」は、「学習意欲」を直接高める要因であるが、それ以上に「受容感」を高めることを通じて、間接的に「学習意欲」を高める要因になっていると考えることができる。

最後に2つの潜在因子に着目し、第2章で述べた受容感得点群別分析の結果を交えて考察をする。

「家の人と共にした体験」因子に着目すると、

「いっしょに活動や行動をした体験」「本に関する体験」のそれぞれのパス係数は共に0.90以上となっており、2つの潜在因子によって説明される部分が大きいことを表している。また、2つの潜在因子からそれぞれの観測項目に対応するパス係数は、すべて0.5以上と高い値を示している。

どの体験が子どもの受容感や学習意欲を高めるために有効なのか、について求めたいところではあるが、現段階ではどの共有体験も大切なものであるということがいえるだろう。

ただし、探索的因子分析の結果より、「本に関する体験」因子が導き出されたこと、さらに第2章第3節第2項で、本に関する体験の豊かさや多さが子どもたちの受容感を高める要素として重要な位置を占めている、と述べたように、本を媒介とした取組については、今後も継続・発展した形で実施されることが望まれる。

特に「本に関する体験」因子に着目すると、3つの観測変数の因子負荷量はすべて0.5以上を示しており、とりわけ「本を読んだり感想を話し合ったりする」という観測変数の因子負荷量が、3つの変数の中で最も高い数値を示していた。前掲図2-20-1からわかるように、本を読んだり感想を話し合ったりする体験は、全体として実施されている率が低いことが予想される。また、受容感IV群においてはおよそ9割が「あまり(まったく)しない」と否定的な回答をしている項目であった。

その意味では、家の人と本を読んだり感想を話し合ったりする体験を意図的に増やす取組や条件作りを進めることが、「本に関する体験」そのものを充実させることにつながるのではないかと考える。

次に「受容感」因子に着目すると、「努力をしていることを認める」「見本を見せたりいっしょに考えたりする」「自分の話を聞くことを大切にしてくれる」「自分で決めることを大切にしている」「自分のことを応援したり励ましたりする」という観測項目に対応するパス係数はすべて0.5以上と高い値を示している。そのなかでも特に「自分のことを応援したり励ましたりしてくれる」「自分の話を聞くことを大切にしてくれる」は0.7以上の値を示し、これらの観測項目によって説明される部分が大きいことがわかる。

このことから、子どもたち自身が「自分の話を聞くことを大切にしてくれているなあ」という気持ちになるようなはたらきかけこそが、受容感を高めるための効果的なかかわりになると考えることができる。それはたとえば、家庭において、**子どもの思いをじっくりと受け止める**ことが大切な視点になるだろう。またそのような雰囲気作りに努めることによって受容感が高まるという効果も期待できる。あるいは、子どもが努力している姿をしっかりと見守ることや、努力している“過程”をきちんと認めることによって、受容感を高めることが期待できるのではないだろうか。

すでに昨年度の研究より「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ことが必要である」(26)と述べてきた。この心のつながりが何かと問われたとき、その一つが「受容感」であるということが、このモデルから確認することができる。

(25) 共分散構造分析で作成したモデルがどの程度受容できるか、

判定することが求められる。その判定の基準として検定や各種の適合度の算出が行われる。参考となる数値の目安を記す。

GFI: データのもつ分散共分散がモデルをどの程度説明するかをその割合で示す指標。AGFIはGFIの欠点である自由度に影響される点を修正したもの。モデルを採択するにはGFIが0.9以上であることが一つの目安である
AIC: 複数モデルの場合、その中で最小のモデルを採択するのがよいとされている

RMSEA: 0.08以下であれば適合度が高いとされている

山本嘉一郎他『共分散構造分析と解析事例』ナカニシヤ出版
2005.5 p.17

(26) 前掲(4) p.297

第4章 分析を終えて

～子どもたちへのはたらきかけに向けて～

本章では、分析結果に表れた数値の背景を推し量りつつ、筆者がこれまで学校現場で学んだ経験をふまえ、今後の取組について若干の提言を行う。

第1節 家庭で大切にしたいはたらきかけ

(1) 共有体験を通して「聞く」から「聴く」を意識したはたらきかけをする

第3章の分析結果からは、「家の人と共にした体験」が直接「学習意欲」に影響を及ぼすとともに、「受容感」にも影響を与え、間接的に「学習意欲」の成立に影響を与えていることが明らかになった。特に、受容感を高めるためのはたらきかけを6つの観測変数から考えるとき、「子どもの話を聞くことを大切にする」「子どものことを応援したり励ましたりする」はたらきかけが、効果的なかわりになると期待できる。

それでは、家の人との共有体験を通して、子どもたちの受容感を高めるためには、家庭でどのようなことを大切にすればよいのだろうか。ここでは、分析結果から効果的なかわりとして示された「子どもの話を聞くことを大切にする」というはたらきかけを起点に、「聞く」こと、さらには「聴く」ことに焦点をあてて述べてみたい。

二木は、コミュニケーションの基盤としての「きく」を、二種類に大別してとらえている。一つは、声や音・話が自然に入ってくる状態の「聞く」であり、もう一つは、人の話を意識的に取り込む作業の「聴く」である。特に後者の「聴く」については「相手が言語的・非言語的な方法を使って送ってくる考えや感情、知識などに関心を示し、その意味を理解しようとする過程」(26)としている。

各家庭で行われている「聞く」という行為は、二木の言う「聴く」に含まれている要素を十分に含んでいるものとしてとらえることができるだろう。その上で筆者は、「聞く」から「聴く」を意識したかわりを進める上で留意したい点や期待する点について、これまでの学校現場で学んだ経験をふまえて述べてみたい。

まず、子どもの話を「聞く」ことは、子どもにとっては「注目される」ことになる。すなわち、「聞く」ことは、子どもと聞き手が互いの存在を認知し合い、互いの存在を肯定することにつながる行為となる。その中で子どもは、人と人との心のつながりを感じることができるといえる。

逆に、子どもの話を「聞かない」場面ではどうだろうか。例えば、子どもが今日学校であった楽しい出来事を話そうとしたとき、それを受け止める側が拒否をしたり、十分な受け止めをしなかったりした場合、子どもはどのように感じるだろうか。おそらく、満たされない気持ちになり、時には自分の存在を否定されたかのように感じながら、傷ついたり、不安になったりすることであろう。

つまり、子どもの話を「聞く」ことは、話を「音」としてとらえることにとどまるものではない。子どもにとっては、「聞いてもらえる」という実感を得るとともに、心を整理したり落ち着かせたりすることにつながるのである。それは、人とのつながりを通して「理解されている」「受け止めてもらえる」「愛されている」と感じることができる大切な時間にもなっていると考えられる。

ただ、子どもが話をする状況は様々であることを忘れてはならない。たとえば、いつも楽しいときばかりではないということである。悲しいときや、時には怒りをもって話をするときもあるだろう。また、場合によっては、言いたいことがなかなか言えないばかりではなく、黙って訴えたいという状況もあるだろう。そのような状況にあっても、子どもの顔の表情や視線で子どもの思いを判断したり、別の話題から子どもの考えを引き出したりして、推測していくことが求められる。また、そのようなかわりを子ども自身が心の奥底で願っていることは十分に考えられる。とりわけ、声にはなっていない子どもの「心の声」を、穏やかに温かく受け止めようとする雰囲気を作ることが、私たち大人が最も注意深く取り組まなければならないことなのではないだろうか。

「聴く」こと、つまり、単に音声を中心にした「聞く」ことから、表情や態度から推測される子どもの願いや思いまでも「聴く」ことを意識して、“子どもをしっかりと受け止めること”が、受容感を高めるための大切なかわりになると考える。

第2章で述べたように、「受容感」得点群別に分析した結果を含めて考えると、家の人との様々な体験を通して得たものは「知識」だけとは限らない。そこで話し合ったこと、聞き（聴き）合ったことを通して、家の人との温かなふれあいやぬくもりを感じることに繋がっているのではないだろうか。子どもとともに過ごすとき、このような「聞く」から「聴く」を意識した雰囲気作りや取組が、子どもの受容感を高め、学習意欲を向上させる基礎的な状況を作ることになると考える。

(2) 「自律」を意識した共有体験の機会をもつ

第2章では、子どもたちが感じている受容感に着目し、「受容感」得点群別に分析を進めた。その結果、見通しをもって学習を進めようとする姿勢やねばり強く取り組もうとする姿勢と受容感との関連が示唆された。また、「楽しいから」「もっと知りたいから」のように、学習を進める目的意識に関して、受容感との関連を見いだすことができた。さらに、自信になっていることがあったり、自分を肯定的にとらえていたりする意識と受容感との関連について示唆された。

同様に「家の人と共にした体験」を「受容感」得点群別に分析を進めた結果においても相互の関連が示唆された。なかでも「本に関する体験」の豊かさや多さが、子どもたちの受容感を高める要素として重要な位置を占めていると推測される結果を得ることができた。

また、第3章第2節では、学習意欲の成立過程において「家の人と共にした体験」が子どもの「受容感」の成立や「学習意欲」の成立に段階的に影響を及ぼしていることを重視したモデルを作成し、検討を進めた。その結果、「家の人と共にした体験」が子どもの行動面や意識面に影響を与えていると説明できる結果を得ることができた。

様々な先行経験や体験は、学習を進める上で、プラスにはたらくことが考えられる。ただ、これまでの分析結果をふまえると、前項で述べたように、「家の人と共にした体験」は、単に「知識量が増えること」につながるだけではなく、子どもたちの受容感を高めたり学習意欲を高めたりする基盤を作っていると考えることができる。

それでは、子どもたちの学びを支えるために、とりわけ、学習意欲の高まりを大切にしたいかかわりを進めるためには、共有体験を通して今後どのようなことを大切にすればよいのだろうか。ここでは、三つの観点から述べていきたい。

一つめは、子どもの考えを尊重し、自律的な行動を支援することである。

分析の結果からは、自分自身で立てた規範に従って行動すること、すなわち自律的な行動をとれるようにすることが、学習意欲を高めるための大切な要素になっていることが示唆された。

これは、何かをするときに、子ども自身が考えたり選んだりする場を意図的に設けることが大切であることを示している。たとえば、何かをするときに「いつするの?」「どのように進めるの?」「どちらを選ぶの?」というように、子どもの意

思を確認し、尊重することが大切なかかわり方になるであろう。つまり、何かをするときに、子ども自身が自らの意思で「決める」ことを尊重し、その意思が反映された活動を「支える」ことが、自律性を養う上で大切にしたいかかわりとなると考えられる。それは同時に、子どもが責任感をもったり自己効力感を感じたりするための最初のステップになるはずである。

二つめは、学ぶ過程を大切にし、学ぶことの意味や価値について考えさせることである。

分析の結果からは、「楽しいから」「もっと知りたいから」のように学ぶことそのものに価値や意味を見いだしていることが、学習意欲を高めるための大切な要素になっていることが示唆された。いうまでもなく、「楽しい」「もっと知りたい」という意識は学びを支える大きな礎になる。学びを通して達成感を味わう経験を積み重ねることは、自己を肯定的にとらえる意識を育むことにつながるだろう。

また、子どもたちは様々な機会を通して、学校や家庭・地域で多くの「人」と出会い、多くの「考え方」と出会うことによって、学ぶことの意味や価値について思いを巡らす。その際、最も身近な存在である大人自身が「良きモデル」となり、学ぶことそのものに価値や意味を見いだしている姿を子どもに示していきたいところである。

三つ目は、適切な評価をすることにより、自分に自信がもてるようにすることである。

分析の結果からは、自分に自信をもつことや自己効力感を高めること、最後までねばり強く取り組む気持ちを高めることが、学習意欲を高めるための大切な要素になっていることが示唆された。

とりわけ筆者は、ねばり強く取り組む気持ちを高めるはたらきかけを大切にしたいと考える。学習の内容によってはすぐに結果が出るものがある。しかし、仮にすぐに答えが見つからない場合でも、答えを求めるための過程を大切にしながらこつこつと取り組む姿を温かいまなざしで見守っていくことが大切である。そのためには、結果だけでなく、取り組む過程そのものにも価値があることを実感させ、結果については「よくできたね」といった肯定的な評価が必要である。このような一連のはたらきかけを通してこそ、子どもの自信を芽生えさせることにつなげることができるだろう。

以上のように、子どもの「自律」を意識した共有体験の機会をもつことが、学習意欲を高めるための効果的なはたらきかけになると期待できる。

第2節 学校で大切にしたいはたらきかけ

第3章では、「受容感」の存在が、子どもたちの学習意欲に影響を与えているという分析結果を導き出すことができた。今回の調査は家の人とのかかわりを中心に分析を進めてきたが、日々の学校生活において、友達や教職員から受ける「受容感」の存在が学習意欲に影響を与えていると考えることができるのではないだろうか。

そこで、学習意欲を高めるために、学校ではどのような学習集団作りや指導の在り方が望まれるのか、経験則をふまえながら若干の提言を行う。

(1) 学習意欲を支える友達や教師とのかかわり

第3章で子どもたちの学習意欲を支える要素をさぐるため因子分析を行った結果、「計画して進んで取り組みたいという気持ち」「さらに学びたいという気持ち」「やりとげたいという気持ち」「自分はできるという気持ち」の4因子を導き出すことができた。そして、「～したい」という子どもたちの欲求が、学習意欲を支えている大きな潜在因子になっていることを確認することができた。つまり、学習意欲は、子どもたちが自分の思いや願いを叶えたいという欲求に支えられ、「自己実現」(27)をめざすものであると解釈できる。

それでは、自己実現をめざした子どもたちの「学びたい」という欲求が「受容感」に支えられていると考えたとき、どのような学級や学習集団で学習を進めることが望ましいと考えられるのだろうか。

マズロー (Maslow, A. H) は、人間の行動を動機づけるものとして、ピラミッド型の階層をなす五つのレベルの欲求をあげた。それは、①生理的欲求(食物、飲物、空気、睡眠、感覚的快楽など)、②安全の欲求(危険や恐怖を避け、予測可能な安全性への欲求)、③所属と愛の欲求(友人、親、教師などに愛されたい、集団の中で一つの位置をしめたい)、④承認の欲求(自己による承認と他者からの承認)、⑤自己実現の欲求(可能性を現実化し、真の自己自身であろうとする姿)である。

図4-1は、マズローの基本的な欲求の階層について図に表したものである。この階層は、個人の生存に必要な欲求の順に配列されている。第一段階の食物・空気などは、生存に不可欠な欲求であるが、第四、第五と段階が高くなるにつれて生存そのものよりも文化的、価値的な意味が増して行くことを意味している。また、高次の欲求を満足

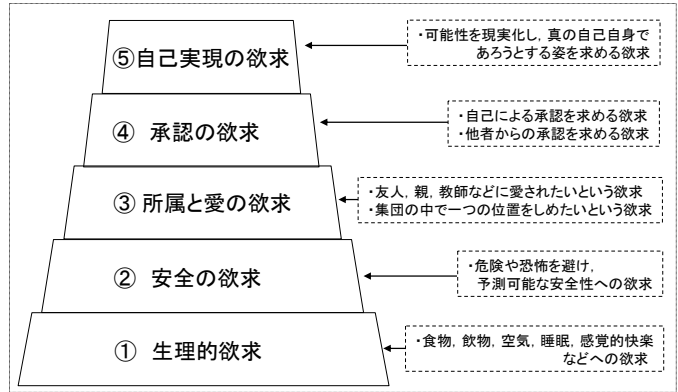


図4-1 基本的な欲求の階層(Maslow, A. H., 1954)より作成させるためには、それより前の段階の欲求が満たされている必要があることを示している。(28)

マズローの提唱する基本的欲求をみると、人間の行動を動機づけるものは、高次になるにつれて「集団」あるいは「他者とのかかわり」の中で求められることがわかる。これは、子どもたちの「学びたい」という欲求が、受容感に支えられているという本研究の考察結果と重なる部分が多い。

それでは子どもたちの「学びたい」という欲求を満足させるために、主に学習を進める学級においてどのような条件が必要になるのだろうか。マズローの提唱する基本的な欲求の階層を基にすると、次のような段階が少なくとも求められるのではないかと考える。

- ①教室に、机、いす、教科書や文房具など、学習に必要なものがそろっている
- ↓
- ②教室が安心して学習できるように、環境の整備がされている。
- ↓
- ③学級の一員として、友達や教師から大切にされていると感じることができる
- ↓
- ④自分が努力をした結果、満足感をもったり効力感を感じたりする。また努力したことを友達や教師が認めてくれる(適切な評価がある)。
- ↓
- ⑤「できた」「わかった」と感じることができる。「なりたい自分になれた」と実感できる。

特に、③④の段階に着目すると、欲求の内容は、「他者とのかかわり」の中に求められるものである。これは、平素の学級の人間関係作りや学習集団作りに配慮や工夫が求められることである。

では、他者とのかかわりを大切にしながら学習を進めることのできる学習集団にするために、どのようなはたらきかけができるのだろうか。

(2) 「聞く」から「聴く」への系統的な指導を

前項で述べたように、他者とのかかわりを重視した学習集団作りが大切である。互いのよさを認め合う人間関係が成立している中でこそ、子どもたち一人一人は、自分の力を十分に発揮することができるであろう。また、互いの意見を肯定的に受け止めることのできる集団は、友達の意見や考えを素直に取り入れることにより、より質の高い学習を進めることができるだろう。つまり、他者とのかかわり合いを大切にしたい集団の中で学び合うことは、学習意欲を高めるとともに、学習の質を高めることにつながる可以考虑することができる。子どもたちの「わかった」「できた」を支える基礎として「互いを認め合う人間関係」が確立されていることが望ましいことは、言うまでもない。

そのような学習集団を作るために、様々な工夫や実践が行われているが、そのなかで、筆者は、<「聞く」から「聴く」への系統的な指導>に着目している。

井上は、確かな授業づくりを進めるために大切にしたい4つの視点を掲げている。それらは、「豊かな子ども理解」「深い教材理解」「確かな指導法」「高まり合う学習集団づくり」である。

特に、「高まり合う学習集団づくり」にむけては、「子どもたちの実態を確かめながら（「学びのしつけ」の）年間指導計画を作成し、聞くことに対するルール作りと、「聞く」から「聴く」へ計画的・系統的に指導する」(29)ことの大切さについて強調している。

図4-2は、「聞く」から「聴く」への系統的な指導の段階を、図に表したものである。

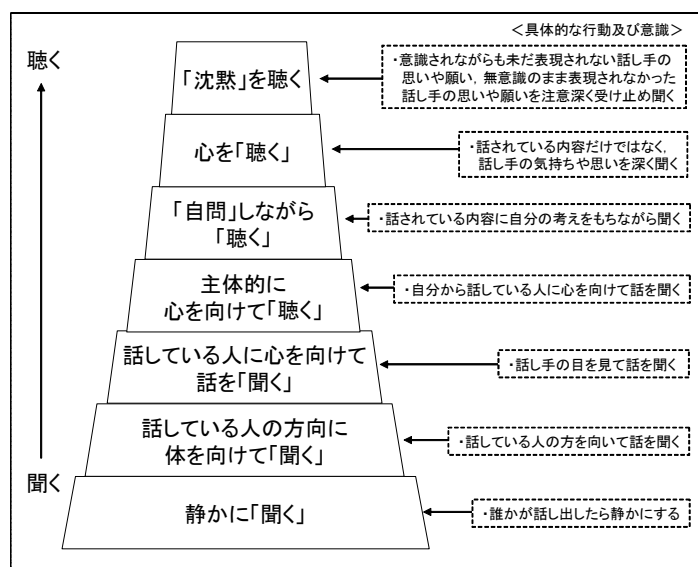


図4-2 「聞く」から「聴く」への系統的な指導(井上) より作成

これをみると、より高次の姿を求めて、子どもたちにどのような指導が必要なのかがわかる。特に、指導内容が高次の段階に進むためには、それより前の段階の「聞く姿勢」が育っている必要があると考えられる。

第一段階の「静かに聞く」は、相手の声を聞くという最も基本的な姿であり、同時に相手を大切な存在として認めている姿でもある。当然、話し手は、注目されている・聞いてくれているという実感の中で「受容感」が高まっていくことが予想される。また、段階が高くなるにつれて、話し手の思いや願いをじっくりと受け止める姿となる。そして最も高次に位置する「沈黙を聴く」では、未だ表現されない話し手の思いや願い、無意識のまま表現されなかった思いや願いを注意深く受け止めて聞く姿としている。ここでは互いをかけがえのない存在として認め合い、互いのありのままを受け止めようとする姿までもが提示されている。

この、「聞く」ことの指導を通して、互いを尊重する学習集団を作ることは、個々の学習意欲を高めることと同時に、全体の雰囲気も高めることにつながるだろう。たとえば、相手の意見を尊重する姿勢が培われていれば、話し合いなどを通じた学ぶ過程そのものに価値を見いだす意識が高まるだろう。また、協同で作業を行う際に、支え合うことが当たり前とする姿勢が浸透していれば、子どもたちは協力をしながら、進んで学習に向かうことに価値を見いださるだろう。

以上のように、「聞く」から「聴く」への系統的な指導を通して、子どもたちの学習意欲をさらに高めることが期待できると考える。

「聞く」ことの指導について振り返ったとき、筆者自身、子どもたちが静かにしていれば「聞く」ことの指導が満たされているかのように感じ、「話す・書く・読む」の指導と比べると継続した指導が後回しになってしまうことがあった。また、子どもの内面にまで迫るような「聞く」指導ができていたかどうか、今思うと反省すべき点がある。

「聞く」から「聴く」への系統的な指導を通して学級全体がまとまりをもち、その上で子どもが安心して互いの思いや考えを主張したり、話し合ったりすることができるという雰囲気の中でこそ、自らの学びを意味づけ、深めていくことが可能であろう。そのことは、学級における人とのかかわりの中で、子どもたち一人一人が、「心の居場所」を獲得することにもつながるはずである。

- (26) 二木紘三『図解〔話す・聴く・書く〕技術』日本実業出版社
2001.8 p.47
- (27) 自己を充足させたいという人間の欲求 「自己実現」『新教育
学大事典 3』第一法規出版 1990.2 pp.403~404 より
- (28) フランク・ゴープル「自己実現の研究」『マズローの心理学』
産業能率大学出版部 1979.6 pp.59~68
- (29) 井上新二「授業力を高めるために」『授業力向上にむけて大
切にしたい視点』京都市総合教育センター 2006.3 p.13

おわりに

「先生、わかりません」

私自身、いくつかの研究授業に取り組み、授業公開をしてきた中で、鮮明に覚えている子どもの発言の一つである。

今から10年前、算数科の図形領域で授業を公開したときのことである。特にチームティーチングによる指導形式の望ましい在り方を求めて、同じ学年の先生と準備を進めていた。個別の課題に応じたきめ細かい指導ができるように、板書や作業プリントに工夫を加えるなどの教材準備と、授業時の役割について綿密な打ち合わせを進めた。

当日の授業は、“順調”に、言い換えれば指導案通りに進んでいた。ところが、授業の中盤を迎えたころのことである。「さっきと同じ方法を使えば、この面積は求められますね」と問いかけたとき、一人の子どもが勢いよく手を挙げたのである。指名をすると、彼は席を立ち、比較的明るい声で次のように発言した。「先生、わかりません」

一瞬何が起こったのか、頭の中が真っ白になったことだけは覚えている。今振り返ってみると恥ずかしい話だが、そこには「あれだけ準備をしたのに」「これだけきめ細かくやっていたのに」という一種の奢りがあったことも確かである。

その後すぐに、「どこがわからないのか」と尋ね、予定していた次の展開に進まず、少し前の学習内容まで戻って授業を再開したのである。

後の研究協議会の中では、指導の形態、準備をした手立てや支援が有効にはたらいっていたのか、話し合いが進められた。指導案通りの“スムーズな展開”ができなかったことには、何のこだわりもなかった。ただ、ひょっとすると「子どもが『わからない』と手をあげて発言するに至った指導の在り方や教材の準備は、どうであったのか？」といった指摘があがるのではないかと、少しばかり身を固くしていたことを覚えている。

そのような緊張した時間が過ぎ、会の最後に当時の指導主事から次のような講評・助言があった。

「わからないことがわからないと発言できるクラス。そこが大切です。あえて指導案通りの展開で進めなかったことは、よかったです。」

教材の準備一つをとっても、私自身の取組を振り返ると、数々の反省点がある。ただ、子どもたちがつまづかない授業をつくるために、子どもの反応を通して授業展開を最もふさわしい形に変更できる力は、教壇に立つ者として求められる力である。また、子どもをつまづきに対してどれだけの手立てを考え、準備ができるのかということは、一人一人の子どもを大切にするために、教師として求められる力であることには間違いない。

今回、指導案通りに進まなかったことで、少なくとも「わからない」と発言した子どもの疑問を解決することはできたであろう。また結果として、同様に自信がなかったり不安を抱えたりしたままの子どもたちの疑問にも十分に答えることができた展開になったことは確かである。

教室の中には、様々な条件や課題を背負わされた子どもがいる。その子どもにとって「わからない」とは言いにくい雰囲気、教師の視線や学級の雰囲気にある場合はどうだろう。おそらく、その子どもは学習する意欲さえ失い、学力の確かな定着には至らないだろう。また、そのような学習が繰り返されれば、「わからないからきらい」という構図を作り上げてしまう可能性が高い。

自分が困っていることやわからないことについて、真剣に、かつ率直に発言できる学級の雰囲気は、一人一人の子どもの学力を保障するために大切な集団作りの視点になる。「先生、わかりません」という発言をきっかけに、一人一人を大切に授業とは何か、人間関係作りをはじめとする平素の学級経営が学力保障にむけていかに大切なものであるのかを、改めて学んだ思いがした。

今回の研究では、学習意欲を高めるために何が必要なのか、検討を進めることができた。そこでは、学習意欲の複雑かつ繊細な性質を教師自身が十分に理解し、子ども一人一人の姿を深く理解しようとする態度が求められることも再認識できた。これは同時に、教師自身が子どもと一緒に学びを楽しむことや、教師自身の学ぶ意欲が問われるものであると感じている。その意味では、教師こそが、子どもたちにとって一番身近な意欲的な学習手であり、私自身が「学びを楽しむ人」、そして「学び続ける人」でありたいと願っている。

最後に、本研究のために様々な視点でご支援・ご指導頂いた関係者の皆様に感謝の意を表したい。