

## すべての子どもたちの確かな学力の定着をめざしてⅢ

### －読書習慣を支える「背景」をさぐる－

読書は、子どもの成長にとって欠かせない大切な営みであり、「言葉の力」を育てる上でも大きな支えになっている。また、子どもたちの読書習慣を確立させることは、学力を保障する上でも大切な役割を果たしていると考ええる。

本研究では、子どもたちの読書習慣を支えるものは何か、その「背景」に焦点をあてながら意識調査の分析を進めた。そこでは、読書習慣と子どもたちの生活実態や意識との間にどのような関連があるのか、また、家の人のどのようなかかわりが読書習慣を支えるものになっているのか、ということについて明らかにした。

最後に、子どもたちの読書習慣を確立させるための取組の推進・充実に向けて、若干の提言を行った。

# 目 次

はじめに	1	第3章 読書習慣を支えるものは何か	
第1章 読書習慣に焦点を当てた分析の視点		第1節 読書習慣の形成に向けて作用するもの	
第1節 子どもの読書に関する実態より		～本に関するかかわりが及ぼす影響～	26
(1) 読書習慣に関する実態	2	第2節 日常のかかわりと読書習慣との関連	
(2) 読書習慣と学力との関連	4	～家の人のかかわりと読書に関する意識～	28
第2節 読書行動を取り巻く環境に関する先行調査・先行研究より		第4章 分析を終えて	
(1) 読書習慣を定着させることの意義	6	～読書の習慣化を図るために～	
(2) 読書行動に家庭環境が及ぼす影響	7	第1節 読書の意義を再確認すること	32
第3節 読書習慣を支える「背景」をさぐるために		第2節 読書習慣を定着させるための工夫	
(1) 分析の視点について	9	(1) 本とふれ合う時間と場を工夫する	33
(2) 意識調査データの概要について	10	(2) 読んだ本の「量」と「内容」を認める	34
第2章 読書習慣と関連があることは何か		おわりに	36
第1節 読書得点群について	12	付表：基礎集計表	
第2節 読書習慣と自分自身との関連			
(1) 学力との関連	13		
(2) 学習に向かう姿勢との関連	15		
(3) 自分に対する意識との関連	21		
第3節 読書習慣と家の人のかかわりとの関連			
(1) 読書に関する家の人のかかわりとの関連	22		
(2) 読書以外の家の人のかかわりとの関連	24		

< 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  
京都市立八樹小学校  
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7月実施)

## はじめに

子どもの読書活動のさらなる充実を図るために、平成13年12月に「子どもの読書活動の推進に関する法律」が公布・施行された。

京都市においても、子どもの読書活動の推進を願い、平成14年4月に「京都市子ども読書活動振興市民会議」が発足し、その後2年間にわたる協議・活動の内容を基に、平成16年4月には「京都市子ども読書活動推進計画」が策定された。ここでは、子どもの本との出会い、ふれあいづくりから、自主的な読書習慣の確立・定着などをめざした各施策の方針と方向が明らかにされている。

上記の方針を受け、京都市立学校・園においては、朝読書の取組の充実をはじめ、本好きな子どもをはぐくむための実践が積極的に行われている。学校図書館の整備や蔵書の充実はもとより、平成19年度末には、読書ノートを活用した「めざせ100冊読書マラソン」を達成した児童数が増加する傾向にあるなど、読書活動がより推進されている様子がうかがわれる。また、京都市総合教育センター研究課では、子どもたちの読書活動の充実をめざして、教科などの学習と関連させた読書への働きかけや、学校図書館の機能を活かした年間計画の開発と実践を行ってきた。(1)

このように、全国的にも読書活動を推進するための条件整備が進み、各学校においても積極的な取組が進められる状況の中で、ある新聞に「親子の脳内活発化『読み聞かせ効果』科学的にも実証」(2)という記事が掲載された。国内のある研究チームが、「本の読み聞かせ」をしている親子の脳内血流を最新装置を使って調べたところ、親に絵本を読んでもらっているときの子どもは、脳の喜怒哀楽を生み出す部分が活発に働いていることが明らかになったという。また、親の脳も一人で読んでいるときに比べ、活発な動きをみせたという。脳科学の分野で、血流の加減を調べて読み聞かせの効果を“数値化”した上でその効果を実証した、つまり、読書の効果が“科学的な根拠”をもって実証されたのである。科学技術の進展に伴って、読書の効用が数値によって言及されるようになるということは誰もが予想しうることであるが、現時点ではきわめて画期的なケースといえる。

現在、読書活動の推進に向けて、専門家による会議や調査の結果などを基に、各種の提言が出されている。これらの提言が、前述したような“科学的な根拠”をもって裏付けをされることは、確

固たる根拠に基づいた提言として、読書活動に関する取組を、さらに推進・加速させるための資料になるだろう。とりわけ、読書習慣が十分に定着していない子どもたちについては、どのような働きかけが効果的なのか、その方策を検討する上で貴重な参考資料にすることが期待できる。

読書は、子どもの成長にとって欠かせない大切な営みであり、「言葉の力」を育てる上でも大きな支えになっている。また、子どもたちの読書習慣を確立させることは、学力(3)を保障する上でも大切な役割を果たしていると考えられる。

本研究では、子どもたちの読書習慣を支えるものは何か、その「背景」に焦点を当てながら研究を進めた。新聞報道にあるような“科学的な根拠”までは示せないにしても、小学校第6学年児童の読書に関する実態を核にしながら、統計の手法を用いて意識調査の分析を進めた。

ここではまず、平成18年7月に実施した生活意識調査の結果(4)から、「読書習慣」に関する結果を抜粋し、読書習慣を数値化してとらえることを試みた。そして、読書習慣と、子どもたちの生活実態や意識との間にどのような関連があるのか、分析を進めることにした。また、家の人のどのようなかわりが、子どもたちの読書習慣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ることにした。

このような分析を通して、読書習慣を支える「背景」を少しずつ浮き彫りにし、考察を進めた。そして、読書習慣の定着に向けて全国規模で取り組まれたいくつかの調査や実践の成果などを参考にしながら、子どもたちが読書習慣を確立するために、私たち大人が、日々のかかわり方で取り組むことができることは何かについて言及し、今後の取組の推進・充実に向けて若干の提言を行うことにした。

- (1) 寺島三矢子「No. 488 主体的に読書をしようとする子どもの育成をめざして」『平成15年度研究紀要』京都市総合教育センター 2004.3  
寺島三矢子「No. 497 主体的に読書をしようとする子どもの育成をめざして(2年次)」『平成16年度研究紀要』京都市総合教育センター 2005.3
- (2) 武部由香里「親子の脳内活発化『読み聞かせ効果』科学的にも実証」産経新聞 2008.5.6 第20面
- (3) 以後、本文中の「学力」は、学力調査(小学校第6学年では国語、社会、算数、理科)の結果を指標とする。また、後述するように、読書の量や読書に取り組む習慣など、子どもの読書にかかわる行動を総じて「読書行動」と呼称する。
- (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—学力を支える「背景」をさぐる—」『平成18年度研究紀要』京都市総合教育センター 2007.3

## 第1章 読書習慣に焦点を当てた分析の視点

### 第1節 子どもの読書に関する実態より

現在、子どもたちはどのくらいの量の本を読んでいるのだろうか。また、読書習慣はどのような状況にあるのだろうか。

ここでは、近年実施された3つの調査結果を基に、子どもの読書に関する実態をとらえてみたい。

#### (1) 読書習慣に関する実態

はじめに、全国学校図書館協議会と毎日新聞が共同で行っている「学校読書調査」の結果を基に、小・中・高校生の読書傾向を見た。

図1-1は、「過去31回分の5月1ヶ月間の平均読書冊数の推移」(5)について表したものである。小学生の1ヶ月間平均読書冊数に着目すると、2007年は、9.4冊となっている。2006年では9.7冊と、調査史上最高値を示しており、2007年では若干の減少を見せたものの、9冊台を維持している。ただ、この数値について小林は、「数の上では2年続けてのよい数字が出ていても、読書の『質』という点から考えると手放しには喜べない現状がある」(6)と分析している。

中学生の1ヶ月間平均読書冊数に着目すると、2000年以降数字が上向きはじめ、平成19年度調査では月3.4冊を記録している。平成18年に比べて平均冊数が0.6冊も押し上げられた原因としては「シリーズものが人気となり、読書習慣のある中学生がより多くの本を読むようになった」「いわゆる『ケータイ小説』がヒットし、読書習慣のなかった中学生もこうした本を読むようになった」「全校一斉読書が定着し、忙しい中学生も本を読む時間が保証されるようになった」(7)などの理由を挙げている。

次頁図1-2は、「過去31回分の5月1ヶ月間の不読者(0冊)回答者の推移」(8)について表したものである。2007年の結果を見ると、1ヶ月に1冊も本を読まなかった児童・生徒の割合は、小学校で4.5%(前年6.0%)、中学校で14.6%(前年22.7%)、高校で47.9%(前年50.2%)という数値が示すように、前年と対比すると減少していることがわかる。特に中学生の不読率の減少が顕著で、一気に8.1ポイントも下がっている。また、小学生の不読率も6.0%から1.5ポイント下回る4.5%となっており、これらを受けて「小学校における児童の読書活動がすっかり定着したことを物語っている」(9)と分析している。

「学校読書調査」によって、小・中・高校生の読書傾向を経年変化で見ると、顕著な変化としては「読書冊数が増加」「不読率が低下」したことが挙げられる。2つのグラフからは、読書の『質』にまで言及することはできないが、平成13年(2001年)に、子どもの読書活動の推進に関する施策を推進するための法律が公布・施行され、全国的に読書活動を推進するための条件整備が進んだことや、各学校における積極的な取組の成果が、2002年以降の変容に寄与していると考えられる。

ただ、上記のように、読書傾向が好転しつつある中で、あえて不読者の割合に着目してみる。すると、高校生でおよそ2人に1人、中学生で7人に1人、小学生では、20人に1人という数字が浮かび上がってくる。これは、40人の学級であれば、高校生はおよそ20人、中学生はおよそ5、6人、小学生はおよそ2人の子どもが「読書に取り組んでいない実態がある」と推測することができる内容であり、これを見る限り、気がかりな一面を払拭できない数値であると考えられる。

次に、平成19年度全国学力・学習状況調査(以下、「全国調査」)の結果から、小学校第6学年児童の読書傾向を把握する。

この調査は、児童生徒の学力・学習状況をきめ細かく把握・分析することにより、教育及び教育施策の成果と課題を検証し、その改善を図る目的で実施されている。そこでは、

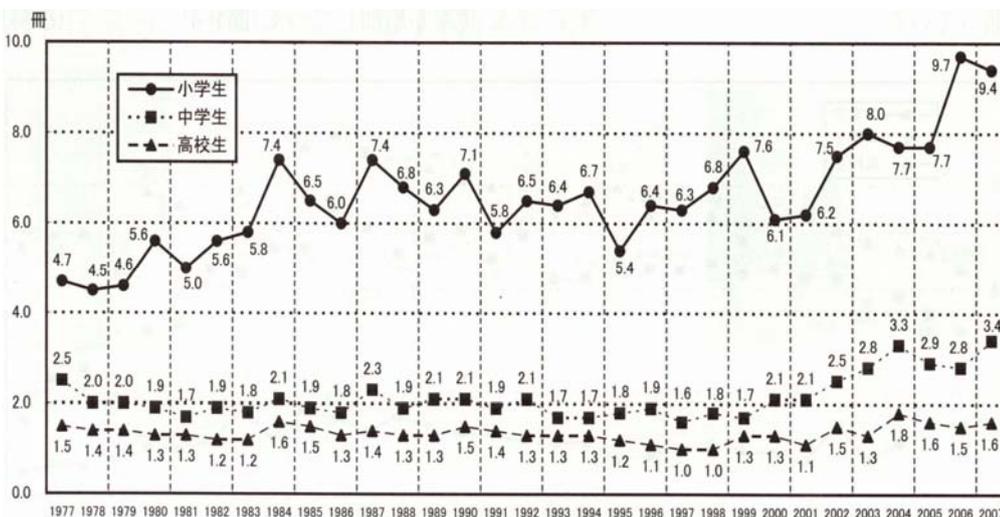


図1-1 過去31回分の5月1ヶ月間の平均読書冊数の推移

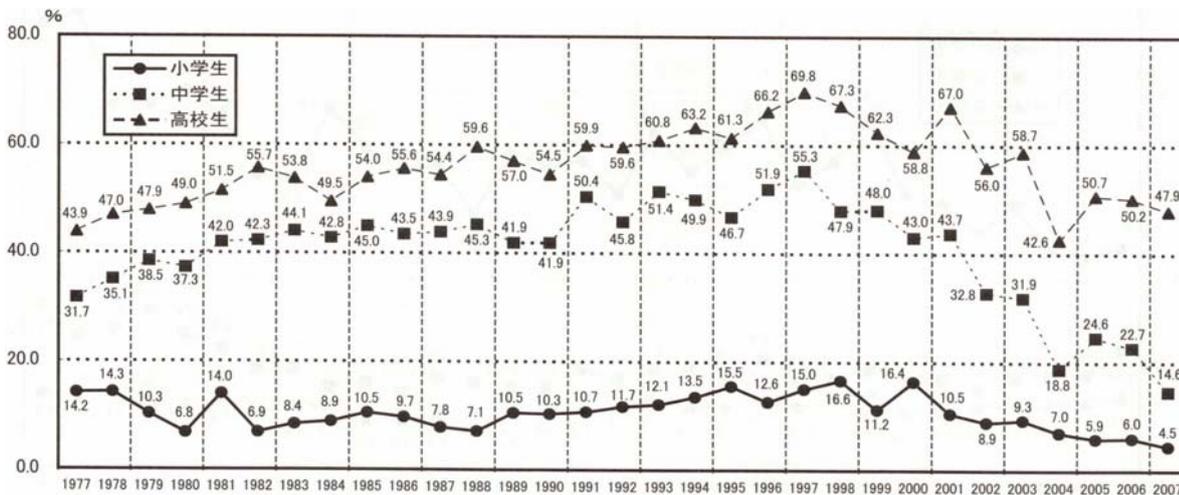


図1-2 過去31回分の5月1ヶ月間の不読者(0冊)回答者の推移

国語、算数・数学の学力状況のみならず、生活習慣や学習環境に関する質問紙調査を実施し、学力とその相関関係などを分析できるように、その数値について一部を公開している。

図1-3は、平日の読書時間についての回答結果(全国・京都府)をグラフ化したものである。(10)

これを見ると、全国と京都府では、同じような傾向にあることがわかる。選択肢1,2を総計した割合は、「1時間以上」読書に取り組む子どもの姿と考えられるが、その割合は17%前後となる。つまり、およそ6人に一人が、平日には1時間以上の読書に取り組んでいると推測することができる。

一方で、「6. 全くしない」と回答した割合は、全国・京都府ともに2割を超えており、ここからおおよそ5人に一人が、「毎日全く読書に取り組んでいない」という実態が推測される。

それでは、京都市の子どもの読書時間は、どのような傾向にあるのだろうか。

平成18年度7月に、筆者は、子どもたちの学力と生活意識・実態との関連を調べるために、学力・生活意識調査(以下、「京都市調査」)を実施している(11)。先に述べた「全国調査」は平成19年4月に実施されており、実施時期には9ヶ月の差がある。また、読書時間に関する質問の回答で、選択肢の内容に若干の違いがあるが、子どもたちのおよその傾向について比較することができるのではないかと考えた。

図1-4は、平日の読書時間についての回答結果をグラフ化したものである。これを見ると「1時間以上」「1時間くらい」と回答した割合を合わせても11.6%であり、先に述べた「全国調査」の「1時間以上」読書をする回答した割合と比べて、およそ5ポイントの差がある。また、「ほとんどしない」と回答した割合がおおよそ4割に達すること

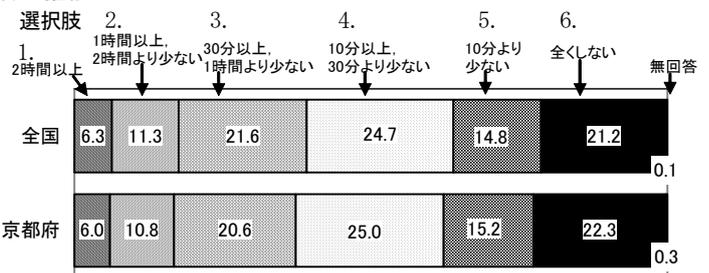


図1-3 平日の読書時間(「全国調査」より)

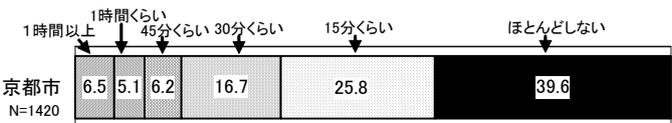


図1-4 平日の読書時間(「京都市調査」より)

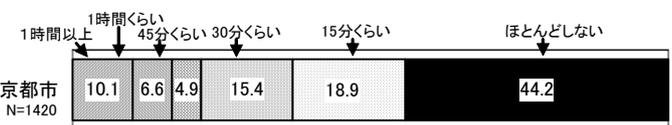


図1-5 休日の読書時間(「京都市調査」より)

から考えると、「全国調査」の結果と比べてほぼ同様の実態であるが、決して「高い」とは言い切れない実態にあることがわかる。特に「ほとんどしない」と回答した39.6%という割合に着目するならば、これは読書習慣が十分に身につけていない子どもたちの存在が浮かび上がる数値であり、気がかりな一面を呈しているといえる。

さらに、「京都市調査」では、休日の読書習慣についても調べている。図1-5は休日の読書時間についての回答結果をグラフ化したものである。

「ほとんどしない」と回答した割合が平日よりも高いこと、そして「『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」(12)ことが明らかになっていることから、読書習慣が十分に確立していない子どもたちの存在が浮き彫りになってくる。

## (2) 読書習慣と学力との関連

「子どもの読書活動の推進に関する法律」では、読書活動は「子どもが、言葉を学び、感性を磨き、表現力を高め、創造力を豊かなものにし、人生をより深く生きる力を身に付けていく上で欠くことのできないものであること」(13)を基本理念として掲げ、社会全体でその推進を図っていくことについてふれている。読書の大切さやその必要性については言うまでもなく、すでに多くの実践者・研究者らからも、その経験に基づいて読書活動が肯定的にとらえられている。

また、岸本が「学力と読書は密接につながっている」「見える学力の土台である見えない学力をふくらませていく決定的な鍵は、読書を好むようにしむけるかどうか」(14)と述べているように、読書が学力を支える要素になっていることは十分に考えられることであろう。

それでは、読書習慣と学力との間には、どのような関連が見出せるのであろうか。ここでは、「全国調査」「京都市調査」の2つの調査結果から見ることにする。なお、ここでいう「学力」は、小学校第6学年の国語、社会、算数、理科の学力調査の結果を指標として考えることにする。

「全国調査」では、児童質問紙の調査結果資料として、設問ごとに学力階層別クロス集計結果を公開している。ここで提示される国語・算数の学力階層のA～D層については「各層は児童を正答数の大きい順に配列し、人数比率により25%刻みで4つの層分けを行っている。上位から1番目をA層、2番目をB層、3番目をC層、4番目をD層と呼称する」(15)としている。

表1-1は「全国調査」国語Aの得点結果を4段階に階層化し、その階層ごとの読書習慣についての回答結果を比率で表した表である。また図1-6は、それをグラフ化したものである。(16)

「全くしない」と回答した割合に着目すると、下位の学力階層になるに従って、その割合が高くなっていることがわかる。D層ではその回答割合が30.0%であることから、およそ3人に一人が「全く読書をしていない」ということが推測される。

図1-7、1-8、1-9は、「全国調査」の「国語B」「算数A」「算数B」の得点結果について、同様にグラフ化したものである。

先ほどと同様に、「全くしない」と回答した割合に着目すると、いずれのグラフを見ても、下位の学力階層になるに従って、その割合が高くなっていることがわかる。

表1-1 国語Aの得点結果(「全国調査」より) (%)

	国語A							合計
	2時間以上	1時間以上、2時間より少ない	30分以上、1時間より少ない	10分以上、30分より少ない	10分より少ない	全くしない	その他・無回答	
A層	7.6	13.7	25.4	26.2	12.3	14.8	0	28.6
B層	6.2	11.5	22.4	25.6	14.5	19.8	0	34.4
C層	5.5	9.9	19.5	24.3	16.3	24.5	0	19.9
D層	5.6	8.9	16.5	21.3	17.5	30.0	0.1	17.1
全体	6.4	11.4	21.7	24.8	14.7	21.0	0.1	100.0

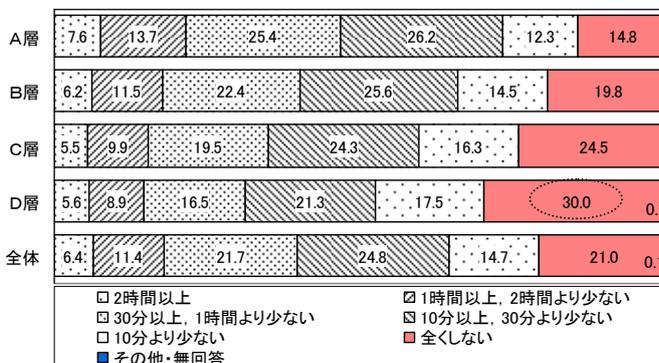


図1-6 国語A 学力階層別得点結果(「全国調査」より) (%)

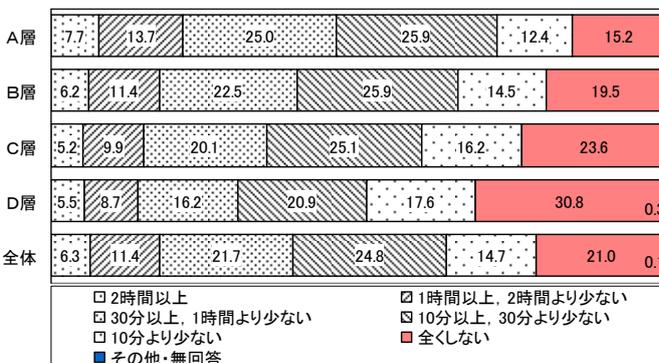


図1-7 国語B 学力階層別得点結果(「全国調査」より) (%)

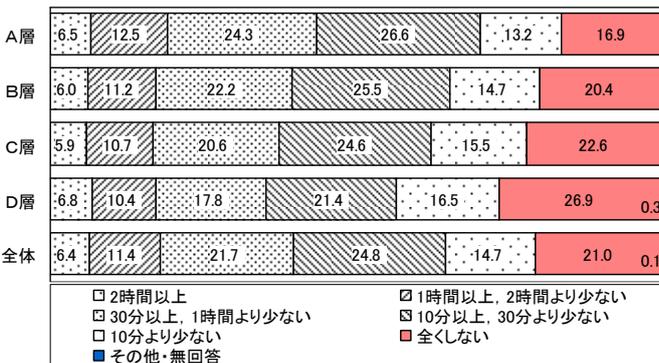


図1-8 算数A 学力階層別得点結果(「全国調査」より) (%)

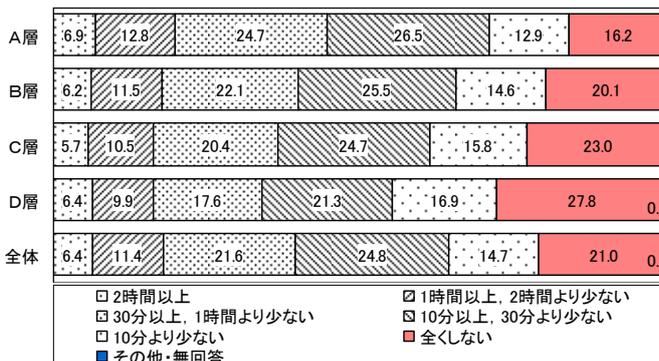


図1-9 算数B 学力階層別得点結果(「全国調査」より) (%)

表 1-2 は、「全国調査」の読書習慣に関する回答結果について、それぞれの選択肢ごとの「国語A」「国語B」「算数A」「算数B」の平均正答率を一覧にまとめたものである。(17)

表 1-2 読書習慣に関する回答結果(「全国調査」より)  
設問「家や図書館で、普段(月～金曜日)、1日にどれくらいの時間、読書をしますか。」 (%)

	2時間以上	1時間以上、2時間より少ない	30分以上、1時間より少ない	10分以上、30分より少ない	10分より少ない	全くしない	平均正答率
国語A	83.3	83.9	83.9	82.8	80.0	78.3	81.7
国語B	67.0	67.0	67.0	64.0	59.0	55.0	63.0
算数A	81.6	83.7	84.2	83.7	81.1	79.0	82.1
算数B	64.3	65.7	66.4	65.0	61.4	58.6	63.6

表を概観すると、「30分以上、1時間より少ない」「1時間以上、2時間より少ない」「2時間以上」と回答した群は、「全くしない」と回答した群と比べると、平均正答率が高い傾向にある。「国語B」を例にとると、「2時間以上」と回答した子どもの平均正答率は 67.0%であるが、「全くしない」と回答した子どもの平均正答率は 55.0%であり、12.0 ポイントの差があることがわかる。「国語A」「算数A」「算数B」についても同様の傾向が読み取れることから、少しでも読書習慣が定着している子どもの方が、定着していない子どもよりも正答率が高い傾向にある、と考えることができる。

それでは、読書が好きであるという意識と学力との間には関連があるのだろうか。

表 1-3 は、「全国調査」の読書嗜好に関する回答について、それぞれの選択肢ごとの「国語A」「国語B」「算数A」「算数B」の平均正答率を一覧にまとめたものである。(18)

表 1-3 読書嗜好に関する回答結果(「全国調査」より)  
設問「読書は好きですか」 (%)

	あてはまる	どちらかといえばあてはまる	どちらかといえば当てはまらない	当てはまらない	平均正答率
国語A	82.2	82.2	80.0	72.8	81.7
国語B	63.0	64.0	60.0	48.0	63.0
算数A	82.6	83.2	80.5	72.1	82.1
算数B	63.6	64.3	61.4	52.1	63.6

表全体を概観すると、読書が好きであるという意識が高い子どもほど、各調査の平均正答率は総じて高いことがわかる。一方、「当てはまらない」と回答した子どもの平均正答率は、どの結果においても、最も低い値を示していることがわかる。

このように選択肢ごとの平均正答率を比較したとき、「読書習慣が定着している」「読書が好きである」と学力との間に関連があることが示された。

次に、「京都市調査」の結果から、読書習慣と学力との関連について考える。

この調査の分析にあたっては、子どもの学力調査(国語・社会・算数・理科)結果を総計し、全体を25%ずつの4階層に分けて学力階層群を設定した。ここではその階層を上位よりA群、以下、B群、C群、D群と命名し、分析を進めている。

図 1-10 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。」の回答結果を、グラフ化したものである。

また、図 1-11 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。」の回答結果を、グラフ化したものである。(19)

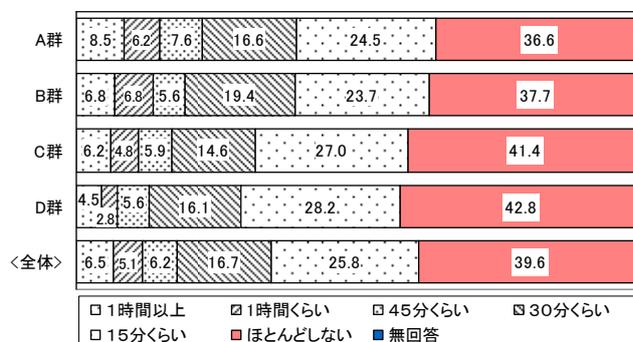


図 1-10 平日の家での読書時間(「京都市調査」より)

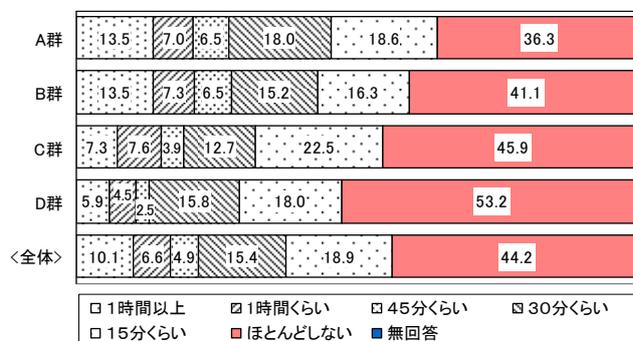


図 1-11 休日の家での読書時間(「京都市調査」より)

2つの図を用いて検討した結果、以下のことが明らかになった。

- ・「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、その割合は高い。
- ・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、その割合が高くなっている。
- ・読書を「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、休日に読書をしない割合が高くなっている。
- ・「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高くなっているが、D群では低くなっている。(20)

また、読み聞かせの経験の有無をはじめ、本との出会いに関する回答結果を分析したところ、『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高かった(21)という結果を導き出している。

以上のように、読書習慣と学力との関連について2つの調査結果より概観をしてきた。これらの調査結果は、読書習慣が定着していることが、学力に影響を与えている、といった直接的な因果関係にまで言い及んでいるわけではない。しかし、「学力階層の低位層において、読書習慣が身につけていないと推測される子どもの割合が高いこと」「読書を『全くしない』と回答した子どもたちの学力調査の平均正答率は、少しでも読書の習慣化が図られている子どもたちの平均正答率よりも低いこと」から考えると、“読書習慣が定着していることは、何らかの形で学力に好影響を与えている”と考えることは、むしろ自然なことであろう。

## 第2節 読書行動を取り巻く環境に関する先行調査・先行研究より

筆者の経験則からいえば、読書習慣が定着している、あるいは読書の量が多い子どもには、家の人の働きかけが何らかの形で行われていることが多かった。また、「いつも身近なところに本がある」など、読書習慣と家庭環境との間に何らかの関連があることも十分に予想されることである。

ここでは、読書習慣と家庭環境との関連を明らかにするために進められた先行研究などを中心に概観する。

### (1) 読書習慣を定着させることの意義

はじめに、読書習慣と学力との関連について、国際的な調査の結果からみる。

PISAは、経済協力開発機構(OECD)による15歳児を対象にした、実生活場面での知識や技能を活用する力を調べるための学習到達度調査である。2000年に実施したこの調査(以下、「PISA2000」)では、「読解力」を中心分野とする三領域のテストとともに、生徒自身に関する情報を収集するための生徒質問紙調査と、学校に関する情報を収集するための学校質問紙調査を実施している。その中で、読書の頻度と頻りに読む本の種類などから読書習慣をとらえ、15歳児の読解力の得点との関連について分析している。

そこでは「さまざまな種類の本を読む生徒の方が、限られた種類しか読まない生徒よりも読解力

の習熟度が高い」(22)のように、読書の傾向と読解力の得点が密接に関係していることを示している。さらに、読書への取組と社会経済的条件がどの程度読解力の得点に影響を与えているのかについて分析しており、「より高い社会経済的環境にいる生徒ほど積極的に読書に取り組む傾向がある」(23)と示している。

とりわけ「PISA2000」の分析の中で、筆者は次の結果に着目している。

社会経済的に不利な環境にあり、積極的に読書に取り組む生徒と、社会的に有利な環境にあって、ある程度読書をする生徒の読解力得点は同程度である。(中略)平均すると、積極的に読書に取り組む生徒は、親の職業にかかわらず、全員がOECD平均(500点)よりも高い得点をあげている。(24)

以上の内容から考えると、読解力の得点は決して経済的な状況や親の職業によって“固定”化されるものではないということ、そして、読解力の得点は、読書に積極的に取り組むかどうか、という要素に支えられていることを示していることとらえることができる。

学力を支えるもの、あるいは「規定」するものをさぐるために、日本においても、社会学の分野で各種調査研究が行われ、提言がなされている。

耳塚は、子どもの学力と家庭所得の相関性の有無について明らかにするために、首都圏に住む小学校第6学年児童とその保護者を対象に調査を行った。その中で、算数の学力テスト結果については保護者の年収が高くなるにつれて点数が高くなることなど、家庭の経済力による学力格差の存在を明らかにした。そして、その格差を埋めるためにこそ、学校では学力低位層の子どもたちに焦点を当てた「ていねいな底上げ」指導が必要であることや、学校で十分な指導がなされるように財政的支援が必要であることを提言している。(25)

金子らは、父親の学歴を「社会階層」ととらえ、子どもの学力との関連について調査・分析を行っている。そこでは、階層による学力差の存在を明らかにした上で「相対的に低学力の子どもたちの立場に立った教育制度・学習形態・教授方法・教材のあり方やかれらの努力可能性を高める方策を見出し実行することが、教育行政そして公立学校に課せられた最大の課題である」(26)と述べている。

また、志水らは、大規模な調査結果をもとに子どもたちの学力実態分析を行っている。その際、子どもの意識や、家庭の文化的環境を含めて調査

し、それぞれと、子どもの学力との関連について分析している。そこでは、文化的階層の上・中・下位群を設け、学力との関連について「今日の日本社会において、子どもたちの学力形成に対する階層的要因には根強いものがある」と言及している。さらに、その分析結果をうけて、志水らは、階層的要因が子どもたちの学力を“固定”化していることを指摘するのではなく、普段の基本的な生活習慣や親子のかかわり方について例示し、これらの事柄を継続的に実践することによって「階層ごとの教育環境の有利・不利は決して固定的なものではなく、人々の意識のちようひとつで改善可能である」と強調している。(27)

以上のように、「PISA2000」や日本の調査研究の分析結果では、読解力や学力を支える要素についてふれているが、いずれの報告においても共通していることがある。それは、“読解力や学力を支える要素は、決して固定的な要素として存在しているものではない”ということである。むしろ現在の状況を、幅広く多様な視点から明らかにすることで、学校や家庭がどのような努力や工夫を試みるのが、読解力や学力を向上させることにつながるのか、具体的な提言を試みている点でその意義は大きいと考える。

言うまでもなく、学校においては、所得格差の緩和や雇用を促進するといった政策を行うことはできない。しかし、学校においてこそ、目の前の子どもへの指導・支援を進めたり、家庭を支援するための取組を推進したりすることは可能である。言い換えれば、各家庭の価値観や子育ての方針を十分に踏まえた上で、家庭と連携を取りながらどのような啓発を進めることができるのか、その最前線に学校は位置しているのである。子どもたちの豊かな学力の定着を願うとき、「PISA2000」の分析結果や、耳塚、金子、志水らの提言は、“読書習慣を定着させるために家庭へ積極的に働きかけることの意義”を、改めて私たちに投げかけてくれているものと考えられる。

## (2) 読書行動に家庭環境が及ぼす影響

読書の量をはじめ、読書の嗜好傾向や読書に取り組む習慣など、子どもの読書にかかわる行動を総じて「読書行動」としたとき、家庭の働きかけと読書行動との間には、どのような関連があるのだろうか。ここでは読書行動に関するいくつかの先行研究を概観し、本調査研究における分析の視点について検討をする。

田中らは、学齢期に達している子どもを持つ親

へのアンケート調査から、早期教育が子どもの発達にどのような効果をもたらすのかについて検討している。その中で特徴的な結果の一つとして「読み聞かせを中心とした早期の働きかけを受けた子どもは読書量が多く、親からみて語彙が豊富である」との結論を導き出している。(28)

嘉数らは、親の読み聞かせと幼児の読書行動に及ぼす家庭環境の影響について検討した。その結果、「幼児期の読書は絵本が主体となるが絵本のもつ力は文字習得などの教育的意味だけでなく、情緒的つながりの面でも大きいことが示唆された」(29)と述べている。

谷川は、就学前の子どもが絵本と出会うことについて家庭がどのような役割を果たしているのかについて研究を進めた。そこでは、複数の親子の読み聞かせ場面を記録し、「子どもは大好きな大人にゆっくりとていねいにお気に入りの絵本を読んでもらうことによって、心がほぐれ信頼を実感できると考えられる」(30)という考察結果を導き出し、家庭における絵本環境を整えるため、積極的に大人がかかわることを提案している。

汐崎は、いつ、何をきっかけに「本が好き」という意識が生まれ、それがどう発展したのかについて質問紙調査の結果より分析をしている。その結果、本を好きになる時期やそのきっかけには多様なパターンがあるとしながら、「家庭では、家に本があること、母親が本好きであることが大きな要因であることが分かった」(31)と述べている。

また、文部科学省は、平成16年度に「親と子の読書活動に関する調査」(32)を実施している。この調査は、児童・生徒の読書活動と親の読書活動に関する質問紙調査から、幼児期の読書体験や読書環境、親の読書活動が子どもの読書活動に及ぼす影響を把握するために実施されている。

図1-12は、保護者の読書嗜好と、児童生徒の読書嗜好との関連を図に表したものである。(33)

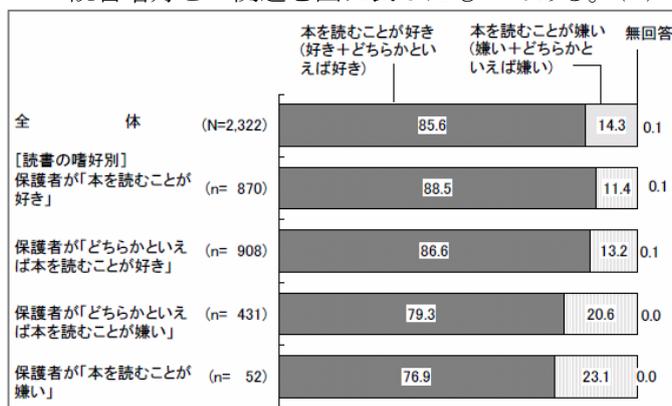


図1-12 本を読むことについて(全体、保護者の読書嗜好別)

これを見ると、保護者の読書好きの度合いが高くなるにつれ、児童・生徒も読書が好きという回答が多くなっていることがわかる。このような集計結果を基に、「読書が好きで保護者の子どもは読書が好きという傾向が認められる」「家に本をたくさん置く、図書館に連れて行くなどの支援を保護者がしている場合、その家庭では本を読むことが好きな児童・生徒の割合が多い」(34)と分析結果をまとめている。

これらの研究では、家庭環境が子どもの心理的な発達や行動に影響を及ぼす、という考えの基で分析が進められている。そこでの基本的な考え方は、家庭の環境や親の行動や意識・態度などを指標化したものと、子どもの行動や意識を指標化したものとの相関を求めるというものである。そして、双方の指標の間に相関関係が見出された際、分析者は“読書に関する家庭の環境や親の行動などが子どもの行動や意識の状態を作り上げている”と解釈している。

このように相関関係を見出すことを分析の視点とした研究が主流を占めるなか、筆者は秋田が進めた研究の分析手法とその視点に注目している。

秋田は、小学校第3・5学年、中学校第2学年、計506名を対象に、子どもの読書行動に関する質問紙調査を行っている。(35)

質問紙の内容をまとめると以下のようなになる。

### I 子どもの読書行動に関する質問

- ① 読書量 a 月間読書量  
b 1日の読書時間
- ② 感情 a 好意度 (あなたは読書が好きですか。)  
b 意欲 (時間とお金があれば本を  
読みたいですか。)

### II 親の行動に関する質問

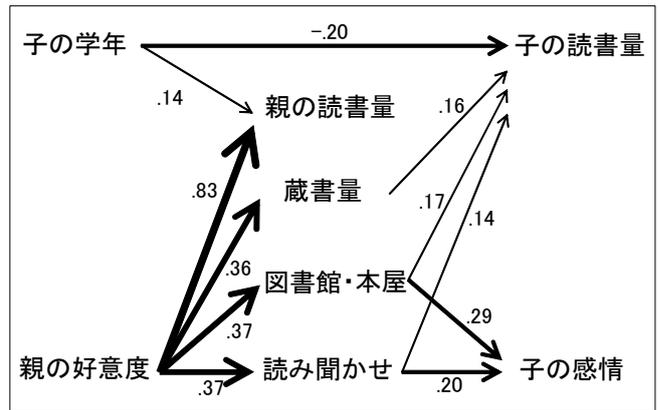
#### A 行動

- ① 物理的環境の準備：自宅の蔵書量
- ② 親の読書行動：読書量
- ③ 本を読むよう直接動機づける：  
図書館や本屋へ連れて行く頻度
- ④ 子どもに本を読んでやる：  
小さい頃の読み聞かせ頻度

- #### B 感情：好意度 (あなたのお父(母)さんは、 読書が好きだと思いますか。)

そして「親の読書に対する感情と子の年齢が子に対する親の行動に影響を与え、さらに親の行動が子の行動や感情に影響を与える」という単方向の因果連鎖を想定するなかで重回帰分析(36)を行い、次のパス図を導き出している。

図1-13は「親の好意度、行動から子の感情、読書量へのパスダイアグラム」である。



\*矢印上の数値は標準偏回帰係数を表している。なお、本図では係数の絶対値により、矢印の太さを変えて表示している。  
0.2以下 → 0.2~0.3 → 0.3以上 →

図1-13 親の好意度、行動から子の感情、読書量へのパスダイアグラム(37)

この図で示される単方向の矢印は、予測・説明の関係を表し、矢印を出発している変数が影響を与える変数、矢印を受けている変数が影響を受ける変数とされる。

この図を基に、秋田は「親の役割内容による影響の違い」について次のように述べている。

- ・親が「読書好き」であることが、子の読書を促す様々な働きかけ行動の程度に影響を与えていることが示された。
- ・読み聞かせや図書館、本屋に連れて行く等、子どもと直接かかわることの方が蔵書量や親自身の読書量よりも、子どもの読書に対する感情に影響を与えることが示唆された。(38)

また、「年齢による親の影響の変化」については、次のように述べている。

- ・「読み聞かせ」の影響は子の学年と共に弱くなっていくこと、中学生では幼少時の読み聞かせの影響はほとんどないことが明らかになった。
- ・(学年進行に伴って)「読み聞かせ」の影響は弱くなっていくが「図書館・本屋」の影響は中2においてもあることが明らかとなった。(39)

以上の分析を踏まえ、秋田は子どもが読書に参加できるようにするために「環境として物理的な環境だけでなく、むしろ参加の機会を与えるような親からの対人的な働きかけという社会的環境が重要である」(40)と述べている。

先に述べたように、これまでの行われてきた多くの調査研究では、相関関係を基にした“関連”を中心に分析・考察が進められてきている。それに対して秋田は、一方向の因果連鎖モデルを想定することにより、読書に関して親が子に与える“影

響”の検討を、統計の手法を用いて実証的に行っている。すなわち、読書固有の家庭環境の役割を整理し、それぞれの役割が子どもの読書量や、読書に対する感情にどの程度“影響”を与えるのかについて明らかにしているのである。

さらに秋田は、従来の読書研究の多くが読書の実態にのみ焦点を絞って検討してきたことにふれ、「他の様々な行動における親の影響と比較検討してみる事が、読書行動習得に固有の特徴を明らかにする1つの手がかりを与える可能性を有しているのではないか」(41)と述べている。

これは、「家の人話を聞いてくれるか」「失敗しても励ましてくれるか」など、読書に関する働きかけ以外にも目を向けて検討することが必要であることを示唆しているものであり、本研究を進める上で参考にしたい点の一つである。

以上のように、子どもの読書に関する実態とともに、学力との関連や家庭環境との関連について概観してきた。そこでは、子どもの読書行動と学力との間に関連があること、読書習慣を支える家庭での働きかけが存在することが確認できた。

それでは、読書の習慣化を図るために、具体的などのような働きかけを進めることができるだろうか。

本研究では、京都市の子どもたちの実態を基に、読書習慣を支えるものは何か、その「背景」に焦点を当てながら意識調査の分析を進めることにした。筆者が実施した「京都市調査」では、学力調査の結果や子どもの意識実態とともに、「家のかかわり」という観点から質問紙を構成している。そこでは、家の人との読書に関する体験だけでなく、自然に親しんだ体験や運動を共にした体験の有無についても把握している。これらのデータを定量化し、家のかかわりのようなかかわりが、読書の習慣化に向けて有効に働いているのか、その影響の度合いにまで踏み込んだ分析を試みたい。また、子ども自身が感じている自尊感情や効力感に関する度合いについて質問紙より把握しているので、それらと読書習慣との関連についても分析を試みたい。

「PISA2000」の分析結果などが示唆するように、学力を規定する要素は決して固定的なものではない。そう考えると、読書の習慣化を図るために何をすればいいのか、根拠をもって明らかにすることができれば、今後の取組をサポートすることにつながるだろう。分析を通して、日々取り組むことのできることは何か、明らかにしていきたい。

### 第3節 読書習慣を支える「背景」をさぐるために

#### (1) 分析の視点について

本年度は、筆者が実施した「京都市調査」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。特に、子どもたちの読書習慣に焦点を当て、読書習慣を定着させるために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、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「子どもたちの読書習慣に着目し、『読書習慣』と家庭学習の実態や生活意識との関連を見つめること」である。

前節で述べたように、読書習慣と家の人とのかかわりについては関連があることが示唆されている。また、秋田が示唆しているように読書領域の実態を起点にしながら、子どもの意識や生活の実態と、家のかかわりとの関連を分析する視点をぜひ取り入れたい。

そこで「平日の読書量」「休日の読書量」について把握できる回答結果を抜粋し、読書習慣が定着している子どもと、十分に定着し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、「読書習慣」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読書習慣の定着をうながすことになるのか、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「読書習慣を支えるものは何か、家のかかわりとの関連を見つめること」である。

読書習慣のとらえ方は様々ではあるが、それ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、「京都市調査」から、「平日の読書時間」「休日の読書時間」「1ヶ月の読書量」についての回答結果を抜粋し、統計の手法を用いて、「読書習慣」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、読書習慣を支えるものは何かを明らかにすることができれば、家庭で子どもたちにどのような働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、読書習慣を支えるために必要な条件や働きかけについて検討を進めることにより、家庭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、平成18年度の研究<sup>(42)</sup>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、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。

質問紙の作成に当たっては、「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。

なお、家の人のかかわりに関する回答は、直接「家の人」に求めず、「子ども」自身に回答を求めることにした。家の人に回答を求め、子どもの回答と連動させて分析することも考えられるが、ここでは、家の人の行動に対して「子ども自身がどの程度の認識をもっているのか」を把握したいと考えたからである。

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。設問内容の一覧については次頁表1-4に示す。

また、意識調査の結果と学力との関連を見るために、平成18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・理科の各正答率)について、担当者による記入を依頼した。これは、意識調査の結果と児童の学力との関連を分析することで、家庭への働きかけについて、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当たっては、行政区、学校規模など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、分析を進めるに当たっては、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した。これは、多変量解析を行う際、とりわけ、共分散構造分析を進めるときに、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。

- (5) 小林 功「第53回学校読書調査報告」『学校図書館11月号(685号)』2007.11 p.13
- (6) 前掲(5) p.13
- (7) 前掲(5) p.13
- (8) 前掲(5) p.14
- (9) 前掲(5) p.14
- (10) 平成19年度全国学力・学習状況調査 調査結果資料 <都道府県><26.京都府>(4) 回答結果集計 [児童質問紙] 京都府一児童(公立) p.8  
[http://www.nier.go.jp/tyousakekka/todoufukuken\\_data\\_shou/26\\_kyoto/SK4226\\_kaitou.pdf](http://www.nier.go.jp/tyousakekka/todoufukuken_data_shou/26_kyoto/SK4226_kaitou.pdf) 2008.7.1
- (11) 前掲(4)
- (12) 前掲(4) p.288
- (13) 子どもの読書活動の推進に関する法律(平成十三年十二月十二日法律第百五十四号) 第二条
- (14) 岸本裕史「第I部見えない学力をゆたかに」『見える学力、見えない学力』大月書店 1994.11 p.63
- (15) 平成19年度全国学力・学習状況調査 調査結果資料<全国>4. 質問紙調査の結果 ○小学校(4) クロス集計表 [児童質問紙-教科] 全国 p.22  
[http://www.nier.go.jp/tyousakekka/zenkoku\\_data\\_shou/4s/hitsumonsi\\_tyousano\\_kekka/S44\\_cross\\_shuukeihyou.pdf](http://www.nier.go.jp/tyousakekka/zenkoku_data_shou/4s/hitsumonsi_tyousano_kekka/S44_cross_shuukeihyou.pdf)
- (16) 前掲(15) (17) 前掲(15)
- (18) 前掲(15) (19) 前掲(4) pp.287~288
- (20) 前掲(4) p.288 (21) 前掲(4) p.289
- (22) 「15歳児の読書に関する傾向」『図表でみる教育—OECDインディケータ(2003年版)—』明石書店 2003.11 p.96
- (23) 前掲(22) p.107
- (24) 前掲(22) p.108
- (25) 耳塚寛明「小学校学力格差に挑む だれが学力を獲得するのか」『教育社会学研究第80集』日本教育社会学会 2007.5
- (26) 金子真理子「学力の規定要因～家庭背景と個人の努力は、どう影響するか～」『学力の社会学』岩波書店 2004.11 p.171
- (27) 志水宏吉「第3章 学力の基礎はどう形づくられるか」『学力を育てる』岩波書店 2005.11 pp.114~116
- (28) 田中他「早期教育の効果に関する調査(2)親子の意識と学習状況の分析を中心に」『発達研究Vol.15』2000.5 p.33
- (29) 嘉数他「沖縄県の幼児の読書環境を拓くための予備的研究」『琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要 No.5』2003.5 p.1
- (30) 谷川賀苗「家庭における子どもの心理発達と読書環境についての一考察」帝塚山学院大学人間文化学部研究年報 平成18年 p.71~85
- (31) 汐崎順子「子ども時代の読書《アンケート》」『未来No.475』未来社 2006.4 pp.1~13
- (32) 文部科学省「親と子の読書活動等に関する調査」平成16年  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shougai/tosho/houkoku/05111601.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/tosho/houkoku/05111601.htm) 2008.7.1
- (33) 前掲(32) p.51 (34) 前掲(32) p.12
- (35) 秋田喜代美「小中学生の読書行動に家庭環境が及ぼす影響」『発達心理学研究第3巻,第2号』日本発達心理学会 1992.3
- (36) 重回帰分析:「ひとつの結果変数(基準変数)を複数の原因変数(説明変数)から予測・説明する」際に用いる分析手法のひとつ。岩淵千明「重回帰分析」『データの処理と解析』福村出版 1997.6 p.176
- (37) 前掲(35) p.94 (38) 前掲(35) p.92
- (39) 前掲(35) p.95 (40) 前掲(35) p.95
- (41) 前掲(35) p.96 (42) 前掲(4)

表1-4 調査構造に基づく設問一覧

		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 だいたいどのくらい勉強 していますか。	問5 場所 位置	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 内容	家ではどんな勉強をして 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ますか。	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)、家でだいたいどの 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	・宿題だけの人 なぜ宿題だけですか。	問12② 姿勢 積極性	家の人(親)に言われなく ても自分からすすんで勉 強していますか。	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 内訳	・宿題以外の勉強もする人 宿題以外にどんな勉強を していますか。	問12③ 姿勢 計画	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。	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 都合	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。		自分で考えた勉強はどんな 内容ですか。	問12④ 耐性 根気	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。	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8a 人の 存在	くいる> 家の人は主にどんなこと をしていますか。	問10 内容 点検	家庭で勉強したことは、家 の人にみせていますか。	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 ってから遊んでいますか。	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4-1 時間 平日(含 塾)総時 間	平日(学校がある日)、 「学習塾」含めると、一日 どのくらい勉強しています か。			問11 準備 テスト	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 らめずにはげ強く取り組 んでいますか。	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 土日(含 塾)総時 間	休日(土、日など学校がない 日) 「学習塾」含めると、休 日にどのくらい勉強してい ますか。							問28⑦ 目的III	成績がよいと、家の人に ほめられるから。	
家の人のかわり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27① 開始 時刻 協力	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 整理 整頓	家の人は勉強しやすい場 所(部屋や机)を、準備し ていますか。	問27⑤ 内容I アドバ イス	家の人は家での勉強内容 について、アドバイスをし ますか。	問27⑦ 姿勢I 承認	家の人は、あなたが努力 していることを認めてくれ ますか。	問29 保護者 の 考 え	「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。 <記述>	
	問27② 時間 相談	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。	問27④ 整備 TV	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か。	問27⑥ 内容II 点検	家の人は家で勉強したこ とを、点検したり確認した りしますか。	問27⑧ 姿勢II 見本	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 たりしますか。			
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		テレビ等視聴実態(時間)		生活習慣				
	問15 達成 経験	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 読書時 間	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TV 視聴時 間	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 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	「自分はやればできる力 を持っている」と思いま すか。	問23土 日 読書時 間	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 土日TV 視聴時 間	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 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	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月 の べ冊 数	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 朝食 習慣	学校のある日、朝食を食 べますか。			
問18 耐性 優先	「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 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。				
家の人のかわり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	家の人は、自分の話を聞 くことを大切にしてい ますか。	問27⑭ 読書 体験I	家の人は、絵本(本)の読 み聞かせをしてしてく れましたか。	問27⑰ 文化 体験I	家の人と、いっしょに何か を「作る」ことをしま すか(工作や料理など)。	問27⑳ 自然・運 動体験 I	家の人と、いっしょに自然 に親しむ体験をしま すか(キャンプなど)。			
	問27⑩ 親和度 II 自主性	家の人は、「自分で決める こと」を大切にしてい ますか。	問27⑮ 読書 体験II	家の人と、本を読んだり感 想を話し合ったりしま すか。	問27⑱ 文化 体験II	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。	問27 21 自然・運 動体験 II	家の人と、いっしょに散歩 をしますか。			
	問27⑪ 親和度 III 励まし	家の人は、自分のことを 応援したり、失敗しても 励ましたりしますか。	問27⑯ 読書 体験III	家の人と、図書館や書店 に行きますか。	問27⑲ 文化 体験III	家の人と、いっしょに自由 研究や調べ学習をしま すか。	問27 22 自然・運 動体験 III	家の人と、いっしょにス ポーツや運動をしま すか。			
	問27⑫ 親和度 IV 納得	家の人は、自分が納得す るようにしっかりと注意 をしますか。	問27⑰ 読書環 境	家の人は、本が好きだと 思いますか。	<共有する体験>						

## 第2章 読書習慣と関連があることは何か

### 第1節 読書得点群について

前章で述べたように、子どもの読書行動と学力との間には関連があることとともに、読書習慣を支える“家庭での働きかけ”が存在することが示唆された。そこで、本章では、“子どもの読書習慣”と、子どもの読書習慣を支える“家庭での働きかけ”や“子どもの意識や習慣”との関連を明らかにするために分析を進める。

そのために、子どもたちの読書習慣が定着している度合いを数値化し、1370人の子どもを4つの群に分けて、「読書得点群」を設けることにした。以下に、その手続きと分析の視点について述べる。

まず、「読書得点群」を設けるに当たって、前頁表1-4の調査構造に基づき、「読書習慣」に関する項目について以下の2項目を抜粋した。

#### <読書実態 問22より>

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。

#### <読書実態 問23より>

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（図書館なども含む）。

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 「読書習慣」に関する項目の配点表

	質問	回答と配点					
		6点	5点	4点	3点	2点	1点
問22	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。	1時間以上	1時間くらい	45分くらい	30分くらい	15分くらい	ほとんどしない
問23	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。（図書館なども含む）	1時間以上	1時間くらい	45分くらい	30分くらい	15分くらい	ほとんどしない

回答結果を基に、個々の回答を2～12点の得点に換算した。例えば問22、23ともに「1時間以上」と回答した子どもの得点は6+6=12点となる。

図2-1は、読書得点ごとの度数を表したヒストグラムである。

このグラフを元に、読書得点の上位よりおよそ25%ずつを階層化して「読書得点群」を設定した。そして、得点の高い群から順に「読書得点1群」、以下「読書得点2群」「読書得点3群」「読書得点4群」と命名した。

それぞれの群について、得点・人数・相対度数の一覧を表2-2に示す。（なお、以後に示す相対度数(%), グラフ表示は小数第二位を四捨五入しているため、内訳の合計に一致しないことがある。）

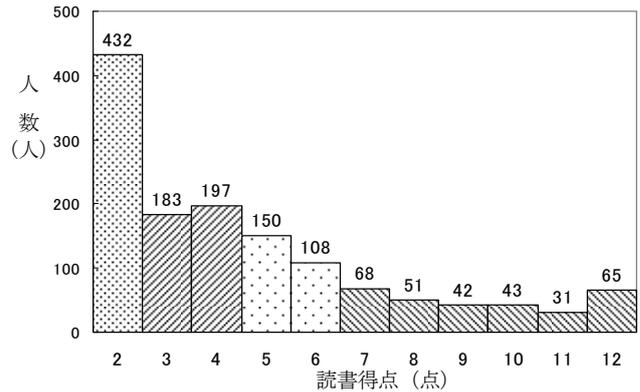


図2-1 読書得点ごとの度数を表したヒストグラム

表2-2 「読書得点群」得点群別人数などの一覧

群	得点	度数(人)	相対度数(%)
読書得点1群	7～12点	300	21.9%
読書得点2群	5～6点	258	18.8%
読書得点3群	3～4点	380	27.7%
読書得点4群	2点	432	31.5%
合計		1370	100.0%

なお、「読書得点1群」では、平日、休日ともに「1時間以上」の読書に取り組んでいると回答した子どもは65人いた。また、平日、休日いずれかで読書を「ほとんどしない」と回答した人数は8人であった。また、「読書得点4群」の得点は全員が2点であり、平日、休日ともに読書を「ほとんどしない」と回答している子どもたちのみで構成されている群であることを付記しておく。

以後、本章の文中では「読書得点1群」を「1群」と表記し、以下同様に「2群」「3群」「4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、読書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、読書得点群別クロス集計結果の図において、同じ選択肢についての割合の比較を1群と4群とで行った際は、「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、「有意水準1%以内」を(\*\*), 「有意水準5%以内」を(\*)という形で示すことにする。

また、読書得点群別クロス集計結果から、さらに詳しくデータを分析する際に、次の二つの工夫を加えることにする。

一つめは、「得点化」することである。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、設問《家の人は、本が好きだと思いますか。》という問いでは、5つの選択肢から一つを選ぶ回答形式にしており、他の設問も同様の形式で回答を得ている。表2-3は、この選択肢への配点を、一覧に示したものである。

表2-3 選択肢への配点一覧

	5点	4点	3点	2点	1点
選択肢	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
	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
	たくさんある	まあある	どちらともいえない	あまりない	まったくない
	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
	2時間以上	1時間～2時間	30分～1時間	30分以内	ほとんどしない

配点については、子どもの意識の中で、「習慣化している」「肯定的にとらえている」「頻度が高い」「多い」と考えている度合いが強いと思われる内容ほど高い配点にした。また、配点は、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点の配点をするようにした。

得点化について一例をあげて説明すると、「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、表2-3に示すように、それぞれ5点・4点・3点・2点・1点の配点をする。読書得点1群の場合、前掲した表2-2の通り、その度数は300人なので、以下の計算式によって1群の得点を求めることができる。

$$1 \text{ 群の得点} = (5 \text{ 点} \times \text{「いつもする」と回答した度数} + 4 \text{ 点} \times \text{「まあする」と回答した度数} + 3 \text{ 点} \times \text{「どちらともいえない」と回答した度数} + 2 \text{ 点} \times \text{「あまりしない」と回答した度数} + 1 \text{ 点} \times \text{「まったくしない」と回答した度数}) \div 300$$

以上のように、各群の「得点」を求め、1群と4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。

二つめは、表側と表頭とを入れ替えることである。基本的には「表側」に読書得点群を位置づけて分析を進めるが、主に、「家の人のかかわり」との関連を見る際、必要に応じて表側と表頭を入れ替えた図(図▲と記す)を示し、各選択肢に占める読書得点群の割合を比較することにした。

## 第2節 読書習慣と自分自身との関連

### (1) 学力との関連

前章で述べたように、「全国調査」の読書習慣に関する回答結果を見たときに、「国語A」「国語B」「算数A」「算数B」いずれについても、読書習慣が確立している子どもの方が、平均正答率が高いという結果が示された。特に筆者は、「国語B」におけるポイント差が最も大きいことに着目している。この結果は、読書が習慣化されていることが、単に知識の定着に寄与しているだけではなく、獲得した知識・技能などを生活場面に「活用する力」と関連が深いことを示唆するものではないかと考えるからである。

それでは、読書習慣と、国語、社会、算数、理科の正答率との間には、どのような関連があるのだろうか。ここではまず、前節で規定した読書得点群と各教科の平均正答率とを比較してみる。

表2-4は、読書得点群別にみた「京都市調査」の各教科の平均正答率を示した表である。また、図2-2は、それを図に表したものである。

表2-4 読書得点群別にみた各教科の平均正答率「京都市調査」

	1群	2群	3群	4群	1群と4群とのポイント差
国語	79.4%	77.0%	76.1%	74.6%	4.8 (**)
社会	83.2%	79.7%	77.7%	76.1%	7.1 (**)
算数	80.2%	77.4%	77.2%	75.1%	5.1 (**)
理科	85.0%	82.1%	80.7%	80.0%	5.0 (**)

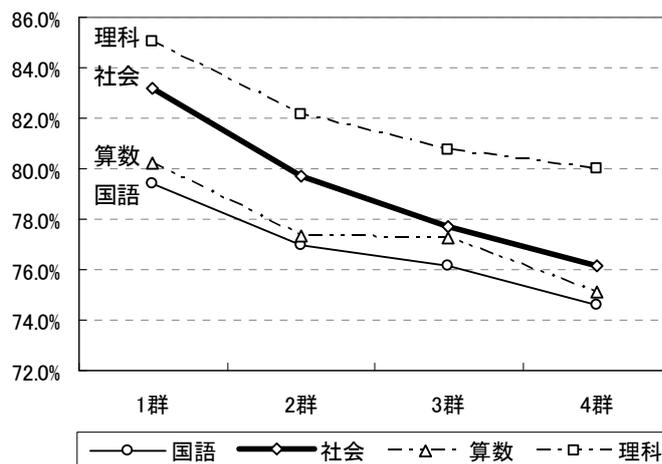


図2-2 読書得点群別にみた各教科の平均正答率「京都市調査」

表2-4で、「国語」を例にとると、読書得点高位群ほど、平均正答率が高いことがわかる。1群の平均正答率と4群のそれとのポイント差は4.8ポイントであり、1群と4群との格差は有意(\*\*)である。他の教科についても同様の傾向を見ることができる。

4教科の平均正答率を見ると、読書習慣が定着

している子どもほど、国語・社会・算数・理科の各教科の平均正答率が高く、“読書習慣が学力の定着に関与していること”がうかがえる。

また、前頁表2-4の右端欄に示したように、各教科の1群と4群との平均正答率のポイント差を算出してみた。すると、国語・算数・理科についてはおよそ5ポイントの差があったが、社会だけは7.1ポイントと、他の教科に比べて大きなポイント差がみられた。

＜概括1＞

- ・読書得点群別に国語・算数・理科・社会の平均正答率を比較すると、どの教科においても読書得点の高位群ほど、平均正答率が高い。1群と4群を比べると1群の方が高く、その差は有意(\*\*)である。
- ・1群と4群の平均正答率を比べたとき、4教科の中で、最も大きいポイント差を示したのは、社会である。

ここまで、読書得点群と各教科の平均正答率との関連について見てきたが、ここで改めて「平日の読書時間」と「休日の読書時間」とに分けて分析を試みることにする。それは、昨年の研究で、学習時間の量を学力階層群別に分析した際に、「平日の学習時間」と「休日の学習時間」との間に顕著な差が認められたからである。そして、仮に同様の傾向が認められるとすれば、学校の授業がない“休日”にこそ積極的に読書に取り組む必要性がある、ということをご提案できるのではないかと考えたからである。

問22 <平日> 読書時間	国語	社会	算数	理科
1時間以上	77.0%	84.7%	81.8%	84.8%
1時間くらい	80.9%	82.1%	79.9%	85.6%
45分くらい	77.9%	80.1%	77.5%	83.6%
30分くらい	77.8%	81.0%	77.4%	82.5%
15分くらい	76.2%	77.8%	77.4%	81.1%
ほとんどしない	75.4%	77.0%	76.1%	80.5%

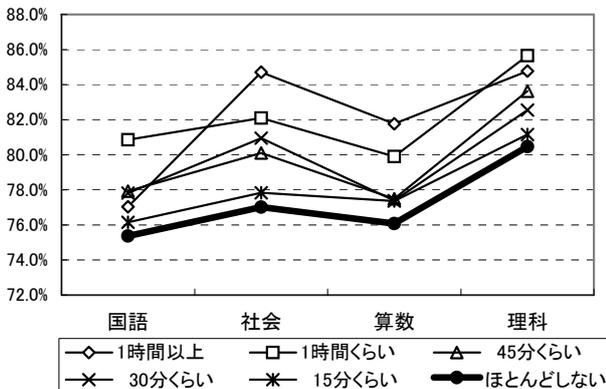


図2-3 「平日の読書時間」別にみた各教科の平均正答率

図2-3は、「平日の読書時間」について、選択肢ごとの各教科の平均正答率を表したものである。「ほとんどしない」と回答した子どもの平均正答率に着目すると、国語は75.4%であることが読み取れる。同様に、社会は77.0%、算数は76.1%、理科は80.5%であることがわかる。いずれも、各教科において最も低い平均正答率であることがわかる。

図2-4は、「休日の読書時間」について、選択肢ごとの各教科の平均正答率を表したものである。「ほとんどしない」と回答した子どもの平均正答率に着目すると、先ほどと同様に、いずれも各教科において最も低い平均正答率であることがわかる。さらに、図2-3「平日の読書時間」と比べても、休日に読書を「ほとんどしない」と回答した子どもの群が、総じて低い正答率を示していることが読み取れる。

また、平日と休日で、選択肢ごとの平均正答率を比較すると、ポイント差が大きくなっているのは“休日”の方であり、その中で最もポイント差が大きいのは社会である

＜概括2＞

平日、休日ともに、読書時間を多く確保していると回答した子どもほど、各教科の正答率が高い傾向にある。一方、平日・休日を問わず、読書を「ほとんどしない」と回答した子どもの群は、すべての教科で最も低い正答率を示した。その中で最も低い正答率を示したのは、休日に読書を「ほとんどしない」と回答した子どもの群である。

問23 <休日> 読書時間	国語	社会	算数	理科
1時間以上	79.7%	86.5%	81.2%	86.2%
1時間くらい	79.4%	79.6%	80.6%	82.8%
45分くらい	80.6%	84.5%	80.7%	85.9%
30分くらい	77.2%	80.0%	78.4%	82.9%
15分くらい	77.3%	79.2%	78.8%	81.4%
ほとんどしない	74.4%	75.8%	74.5%	79.8%

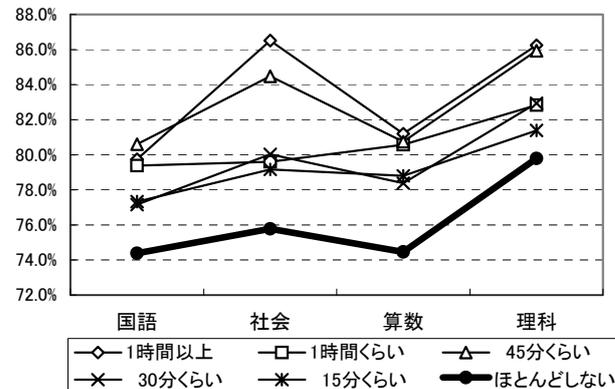


図2-4 「休日の読書時間」別にみた各教科の平均正答率

## (2) 学習に向かう姿勢との関連

前節では、読書習慣を得点化して、「京都市調査」の国語・社会・算数・理科の結果を基に学力との関連を分析した。その結果、双方に関連があることが確認できた。

それでは、読書習慣が定着している度合いによって、学習に向かう姿勢について格差を見出すことができるのであろうか。同様に、学習に対する意欲についても、何らかの格差を見出すことができるのであろうか。

ここでは、読書習慣と学習に向かう姿勢や意識との関連について、読書得点群別に分析を進めることにする。

はじめに、読書習慣と、学習に取り組む時間との関連について分析を進めることにする。

図 2-5-1 は、《平日（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。》の回答結果である。

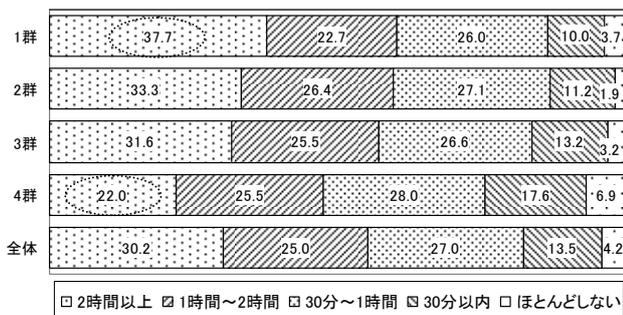


図 2-5-1 平日、家でだいたいどのくらい勉強していますか。

「2 時間以上」と回答した群に着目すると、読書得点の高位群ほどその割合が高いことがわかる。1 群は 37.7%、4 群は 22.0% であり、両者を比べると 1 群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

一方、「ほとんどしない」や「30 分以内」と回答をした割合に着目すると、それぞれの割合は 4 群が最も高いことがわかる。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。ここでは、表 2-3 に示すように、学習時間が多いと回答した場合ほど高い得点を配点し、比較できるようにした。グラフ化した結果を図 2-5-2 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、読書得点の高位群ほど高くなっていることがわかる。1 群と 4 群を比べると 1 群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

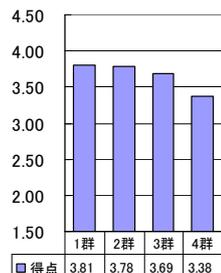


図 2-5-2 「平日、家でだいたいどのくらい勉強していますか。」各群の得点

図 2-6-1 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。》の回答結果である。

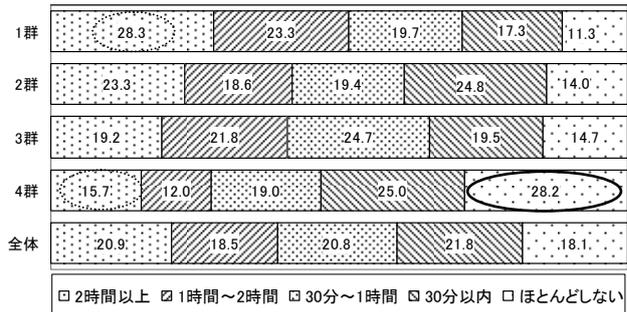


図 2-6-1 休日、家でだいたいどのくらい勉強していますか。

「2 時間以上」と回答した群に着目すると、前掲図 2-5-1 が示す傾向と同様に、読書得点の高位群ほどその割合が高い。1 群は 28.3%、4 群は 15.7% であり、両者を比べると 1 群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

一方、「ほとんどしない」と回答をした割合に着目すると、その割合は 4 群が 28.2% であり、最も高いことがわかる。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。ここでは、表 2-3 に示すように、学習時間が多いと回答した場合ほど高い得点を配点し、比較できるようにした。グラフ化した結果を図 2-6-2 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、読書得点の高位群ほど高くなっていることがわかる。1 群と 4 群を比べると 1 群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

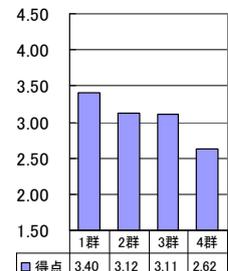


図 2-6-2 「休日、家でだいたいどのくらい勉強していますか。」各群の得点

図 2-5-2 と図 2-6-2 との「得点」を比較してみると、最も高い得点を示したのは、「平日の 1 群」である。一方、最も低い得点を示したのは、「休日の 4 群」である。

また、「平日の読書時間」と「休日の読書時間」との回答結果の相関係数を算出すると、0.811 となった。このことから、平日と休日との読書時間には、比較的強い相関があることがわかる。

### < 概括 3 >

- ・ 読書得点の高位群の子どもほど、学習に取り組む時間が長い傾向にある。
- ・ とりわけ、読書習慣が定着していない子どもは、休日の学習時間が十分に確保できていないことが推察される。

読書習慣と学力との関連については「全国調査」「京都市調査」の分析結果からその関連が示唆されている。それでは、読書習慣と、**家での学習の内容や学習に向かう姿勢**には、何か関連があるのだろうか。続けて、読書得点群別に分析を進めることにする。

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。

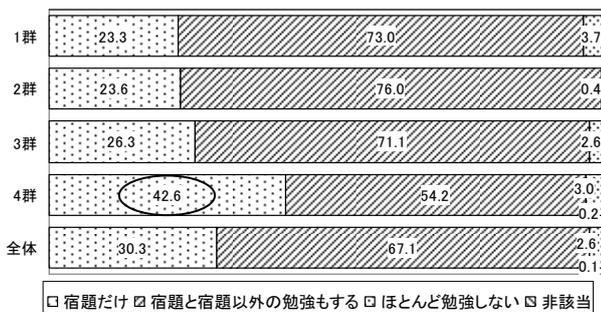


図 2-7 家ではどんな勉強をしていますか。

この設問では、選択肢として「宿題だけ」「宿題と宿題以外の勉強もする」「ほとんど勉強しない」の3つを提示した。そのなかで、「宿題だけ」と回答した割合に着目すると、1, 2, 3群は23.3~26.3%の間にとどまっているが、4群だけが42.8%と他の群の2倍近い値を示していることがわかる。

同質問紙では、宿題以外の勉強の内容について記述式で回答を求めたが、その内容で「読書をしている」と回答したのは12件(全回答数の5%)であった。

これらのことを総合して考えると、読書習慣が定着していない子どもの半数近くは、家での勉強を宿題だけで終わらせているという様子が見えてくる。

図 2-8-1 は、「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。」の回答結果である。

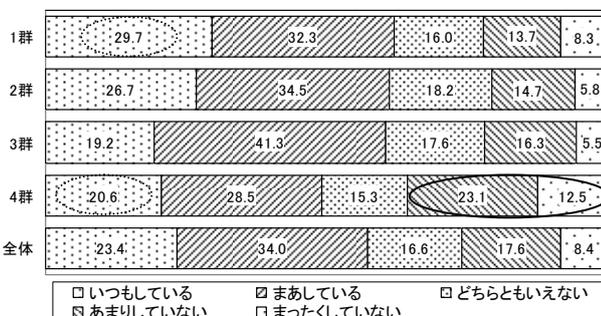


図 2-8-1 テストがあることがわかっているときには、事前にテスト勉強をしていますか。

「いつもしている」と回答した群に着目すると、1群は29.7%、4群は20.6%であり、両者を比べると1群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

一方、「まったく(あまり)していない」と否定的な回答をした割合に着目すると、読書得点4群は、他の群と比べてその割合が高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、表 2-3 のように「いつもしている」と回答した場合に高い得点を配点し、その結果をグラフ化した結果を図 2-8-2 に示す。

本設問における各群の得点は、読書得点の高位群ほど高くなっていることがわかる。また、1群と4群を比べると1群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

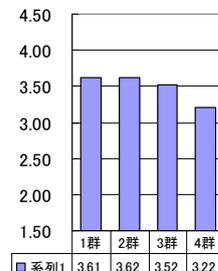


図 2-8-2 「テストがあることがわかっているときには、事前にテスト勉強をしていますか。」各群の得点

図 2-9-1 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。

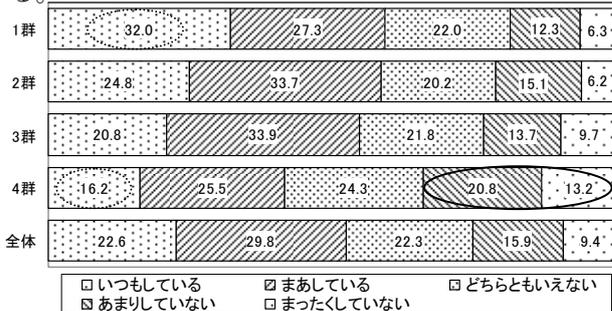


図 2-9-1 その日勉強する順番を決め、見直しをもって勉強していますか。

「いつもしている」と回答した群に着目すると、1群は32.0%、4群は16.2%であり、両者を比べると1群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

一方、「まったく(あまり)していない」と否定的な回答をした割合に着目すると、読書得点4群は、他の群と比べてその割合が高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、表 2-3 のように「いつもしている」と回答した場合に高い得点を配点し、グラフ化した結果を図 2-9-2 に示す。

本設問における各群の得点は、読書得点の高位群ほど高くなっていることがわかる。また、1群と4群を比べると1群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

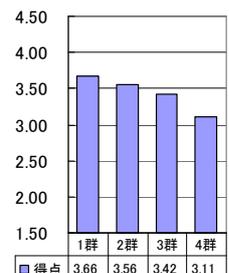


図 2-9-2 「その日勉強する順番を決め、見直しをもって勉強していますか。」各群の得点

図 2-10-1 は、《机にむかったら、すぐに集中して取り組んでいますか。》の回答結果である。

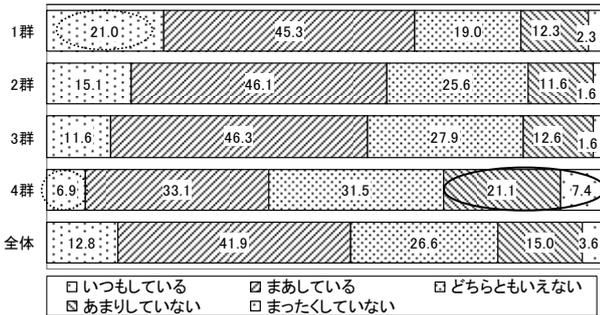


図 2-10-1 机にむかったら、すぐに集中して取り組んでいますか。

「いつもしている」と回答した群に着目すると、1群は21.0%、4群は6.9%であり、両者を比べると1群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

一方、「まったく(あまり)していない」と否定的な回答をした割合に着目すると、読書得点4群は、他の群と比べてその割合が高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、表 2-3 のように「いつもしている」と回答した場合に高い得点を配点し、その結果をグラフ化したものを図 2-10-2 に示す。

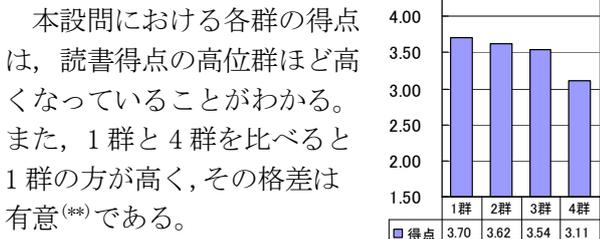


図 2-10-2 「机にむかったら、すぐに集中して取り組んでいますか。」各群の得点

以上のように、読書習慣と、家での学習の内容や学習に向かう姿勢との関連について分析を進めた。以下の3点を分析結果として概括する。

<概括 4>

- ・読書得点高位群の子どもは、宿題以外の学習にも取り組んでいる、と回答した割合が高い。
- ・読書得点高位群の子どもは、テストに向けて事前に学習したり、順番を決めて学習に取り組んだりする、と回答した割合が高い。
- ・読書得点高位群の子どもは、すぐに集中して学習に取り組んでいる、と回答した割合が高い。

筆者は2点目の「テストに向けて事前に学習したり、順番を決めて学習に取り組んだりする」姿勢、言い換えるならば、計画を立てて学習を進める姿勢に着目している。それは、平成20年度全国学力・学習状況調査の結果に「家で自分で計画を立てて勉強をする児童生徒の方が、正答率が高い

傾向が見られる」(43)との考察結果が示されているからである。

言うまでもなく、読書習慣と回答結果相互の関連は、直接的な因果関係にまで言及するものではない。しかしながら、「読書習慣が定着していること」と「見通しをもち計画的に学習を進める姿勢」との関連があること、さらには、計画的に学習する子どもは学力調査の正答率が高いという報告から考えると、読書習慣が定着していることは学力を支える要素の一つになっている、ととらえることができるのではないだろうか。

次は、**学習に粘り強く取り組む姿勢**に焦点をあてて、読書得点群別に分析を進めることにする。

図 2-11-1 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 2-11-1 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。

「いつもしている」と回答した群に着目すると、1群は24.3%、4群は11.3%であり、両者を比べると1群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

また、「いつも(まあ)している」と肯定的な回答をした割合に着目すると、読書得点高位群ほどその割合が高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、表 2-3 のように「いつもしている」と回答した場合に高い得点を配点し、グラフ化した結果を図 2-11-2 に示す。

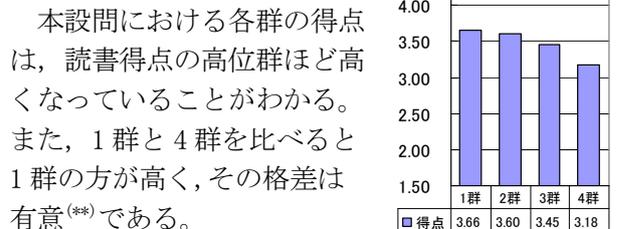


図 2-11-2 「すぐにあきらめずにねばり強く取り組んでいますか。」各群の得点

次頁図 2-12-1 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、1群は26.7%、4群は15.0%であり、両者を比べると1群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

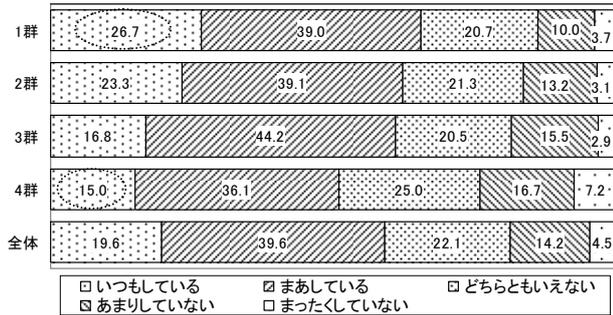


図 2-12-1 わからないことは、そのままにせず、わかるまで考えるようにしていますか。

一方、「まったく(あまり)していない」と否定的な回答をした割合に着目してみると、読書得点の低位群ほど、その割合は高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、表 2-3 のように「いつもしている」と回答した場合に高い得点を配点し、グラフ化した結果を図 2-12-2 に示す。

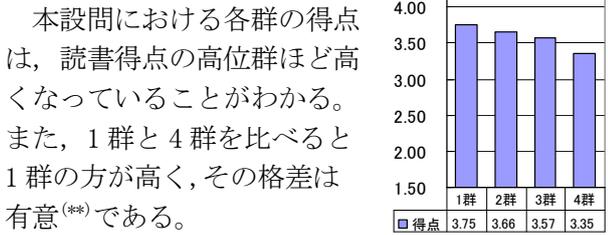


図 2-12-2 「わからないことは、そのままにせず、わかるまで考えるようにしていますか。」各群の得点

図 2-13-1 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。

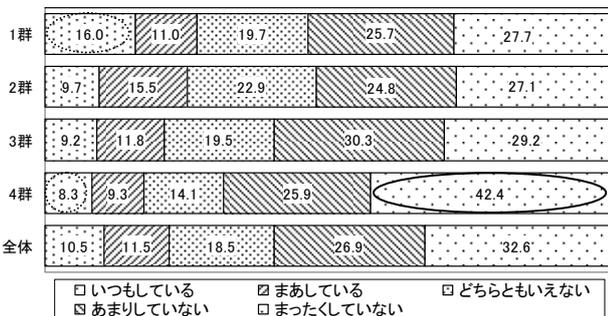


図 2-13-1 遊びたいときでも、宿題があるときは先に宿題をやってから遊んでいますか。

「いつもしている」と回答した群に着目すると、1群は16.0%、4群は8.3%であり、両者を比べると1群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

一方、「まったく(あまり)していない」と回答をした割合に着目すると、読書得点 4 群は、42.4%であり、

他の群と比べてもその割合が高いことがわかる。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。ここでは、表 2-3 のように「いつもしている」と回答した場合に高い得点を配点し、グラフ化した結果を図 2-13-2 に示す。

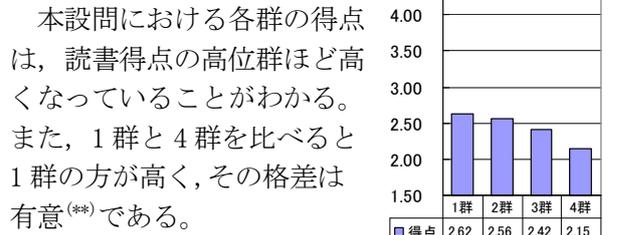


図 2-13-2 「遊びたいときでも、宿題があるときは先に宿題をやってから遊んでいますか。」各群の得点

図 2-14-1 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。

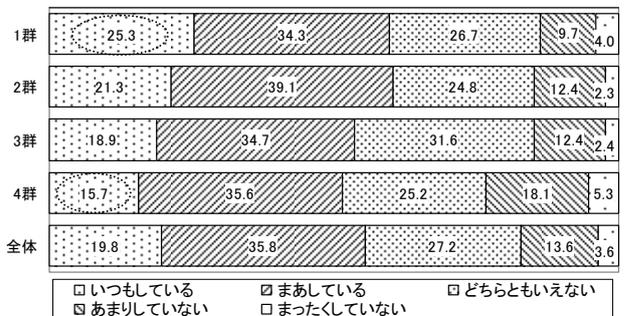


図 2-14-1 「やらなければならないこと」があれば、後まわしにせず、先にしますか。

「いつもしている」と回答した群に着目すると、1群は25.3%、4群は15.7%であり、両者を比べると1群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

一方、「まったく(あまり)していない」と回答した割合に着目すると、4群が最も高いことがわかる。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。ここでは、表 2-3 のように「いつもしている」と回答した場合に高い得点を配点し、グラフ化した結果を図 2-14-2 に示す。

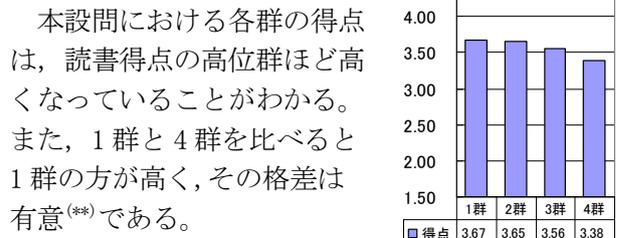


図 2-14-2 「『やらなければならないこと』があれば、後まわしにせず、先にしますか。」各群の得点

< 概要 5 >  
・読書得点高位群の子どもは、粘り強く学習に取り組んでいる、と回答した割合が高い。

- ・読書得点高位群の子どもは、わかるまで考えるようにしている、と回答した割合が高い。
- ・読書得点高位群の子どもは、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ぶ、と回答した割合が高い。
- ・読書得点高位群の子どもは、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する、と回答した割合が高い。

平成 20 年度全国学力・学習状況調査の結果では「算数・数学の問題の解き方が分からないとき、あきらめずにいろいろな方法を考える児童生徒(中略)の方が、算数・数学の正答率が高い傾向が見られる」(44)との分析結果を示している。また同結果では「ものごとを最後までやりとげて、うれしかったことがある児童生徒の方が、正答率が高い傾向が見られる」(45)と、質問紙調査のクロス集計分析結果を基に報告している。

わからない問題に出会ったとき、すぐにあきらめたり途中で投げ出したりする子どもが、残念ながら一部にいる。筆者自身もこのような傾向を示す子どもと出会った際、当時できうる限りの取組を進めたが、学力の確かな定着にはなかなか至らなかった経験がある。少々の困難にくじけることなく、時には我慢をしながら最後まであきらめないという粘り強さは、学力を獲得する上で身につけておきたい力の一つであることには間違いない。その意味では、分析結果で示された、読書習慣と我慢強さ・粘り強さとの関連は、大変興味深い結果である。

この結果を受けて、子どもたちの我慢強さ・粘り強さをどのような観点で養うことができるのかを考えたとき、読書習慣を定着させるための取組そのものが、その方法としての有意に働くものになるのではないかと考える。それは、読書という行為そのものが、粘り強く努力する姿と合い重なる部分があるからである。たとえば、読書は、基本的に 1 冊の本を近道することなく、1 頁ずつ読み進める行為といえる。これは、こつこつと地道に努力する姿勢そのものを養うことに通ずるものであろう。また、1 冊の本を読み切ったという事実や、そのために毎日少しずつ読み進めたという経験は、子どもにとっての達成感や充実感を大きく要素となるだろう。

このように考えると、読書習慣を定着させることは、単に本からの知識を獲得させるだけでなく、粘り強さや我慢強さを養い、自然な形で自信をもたせることに通ずるのではないだろうか。

次は、**学習に取り組む目的意識**に焦点を当てて、読書得点群との関連を分析する。

図 2-15-1 は、「あなたが勉強をするのは「勉強することが楽しいことだから」ですか。」の回答結果である。

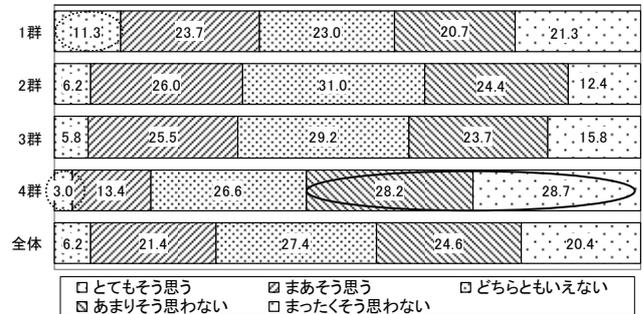


図 2-15-1 あなたが勉強をするのは「勉強することが楽しいことだから」ですか。

「とてもそう思う」と回答した群に着目すると、1群は 11.3%、4群は 3.0%であり、両者を比べると 1群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

「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、読書得点の高位群ほど、その割合が高いことがわかる。一方、「まったく(あまり)そう思わない」と否定的な回答した割合に着目すると、4群が最も高いことがわかる。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。ここでは、表 2-3 のように「とてもそう思う」と回答した場合に高い得点を配点し、グラフ化した結果を図 2-15-2 に示す。

本設問における各群の得点を見ると、読書得点 1, 2, 3 群はほぼ同程度であるが、それらと比べて 4 群だけが低い得点となっている。4 群と最も近い得点の 3 群と比べると 3 群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

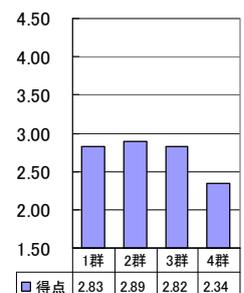


図 2-15-2 「あなたが勉強をするのは『勉強することが楽しいことだから』ですか。」各群の得点

ここで、「あなたが勉強をするのは「勉強することが楽しいことだから」ですか。」の回答結果について、前掲図 2-15-1 の表側と表頭を入れ替えた図を作成し、選択肢ごとの読書得点群の割合を見ることにする。これによって、「とてもそう思う」を選択した子どもは、どの読書得点群の子どもが多く存在するのか、あるいは、「まったくそう思わない」を選択した子どもは、どの読書得点群の子どもが多く存在するのか、その傾向について検討できると考えたからである。

図 2-15-3 は、図 2-15-1 の表側と表頭を入れ替えて、選択肢ごとの読書得点群の割合を示したものである。(なお、各選択肢の度数は付表に示す。)

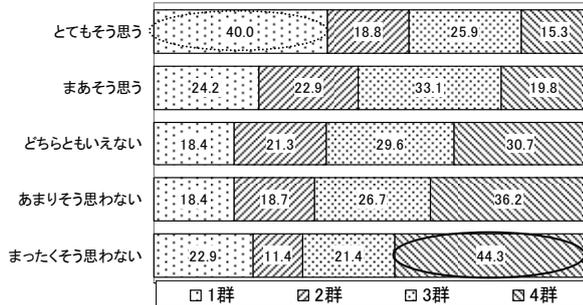


図 2-15-3 ▲あなたが勉強をするのは「勉強することが楽しいことだから」ですか

「とてもそう思う」と回答した内訳を見ると、1群が最も高い割合を占めていることがわかる。一方、「まったくそう思わない」と回答した内訳では4群が最も高い割合を占めていることがわかる。

図 2-16-1 は、《あなたが勉強をするのは「勉強をしてもっと知りたいことがあるから」ですか。》の回答結果である。



図 2-16-1 あなたが勉強をするのは「勉強をしてもっと知りたいことがあるから」ですか。

「とてもそう思う」と回答した群に着目すると、1群は26.0%、4群は13.2%であり、両者を比べると1群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

また、「とても(まあ)そう思う」と回答した割合に着目すると、読書得点の高位群ほどその割合が高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、表 2-3 のように「とてもそう思う」と回答した場合に高い得点を配点し、グラフ化した結果を図 2-16-2 に示す。

本設問における各群の得点は、読書得点の高位群ほど高くなっていることがわかる。また、1群と4群を比べると1群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

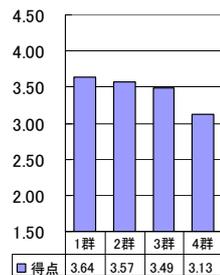


図 2-16-2 「あなたが勉強をするのは『勉強をしてもっと知りたいことがあるから』ですか。」各群の得点

### < 概括 6 >

- ・得点化した結果をみると、読書得点4群の子どもは、「楽しいから」「もっと知りたいことがあるから」のいずれも、読書得点群の中で最も低い値を示している。
- ・読書得点4群の子どもは、「学習する目的は楽しいことだから」に対して「まったく(あまり)そう思わない」と否定的な回答した割合が最も高く、その割合は半数を超えている。
- ・「勉強をすることが楽しいことだから」の設問で表側と表頭を入れ替えて分析した結果、「とてもそう思う」と回答した割合は、1群が最も高い。一方、「まったくそう思わない」と否定的な回答をした割合は4群が最も高い。

我が国の子どもたちの学力は国際的に見たとき、成績は上位群に位置するものの「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」(46)が、全国的・国際的な学力調査の結果から課題の一つとして指摘されている。

学習意欲をはぐくむことは、今まさに喫緊の課題として具体的な指導の工夫が求められるところである。学習意欲に影響を与えるものについては諸説があるが、「勉強することが面白いから」「楽しいから」といった興味・関心の有り様や、「大事だから」「必要だから」という目的意識が、学習意欲を構成する要素であるといっても過言ではないだろう。その中で「勉強することが楽しいことだから」という問いに対して否定的な回答をした割合が、読書習慣が定着していないと考えられる4群の半数以上を占めていることが明らかになった。また、同設問で表側と表頭を入れ替えた図で検討した結果、「とてもそう思う」と回答した割合は、1群の子どもが40.0%と最も高い割合を占めていた。本文中には示していないが、「勉強をしてもっと知りたいことがあるから」の設問で表側と表頭を入れ替えた結果も同じような傾向が見られた。

これらのことから、読書に親しむことが「もっと知りたい」のように興味・関心を高めたり、学ぶことそのものを「楽しい」と感じることでできる土壌を形成したりすることに寄与している、と考えることができるだろう。

前項では「読書時間を多く確保していると回答した子どもほど、各教科の正答率が高い傾向にある」ことが明らかになっている。読書習慣を定着させることが、結果として、学習に前向きに取り組むための目的意識をはぐくむことにつながると期待できるのではないだろうか。

**(3) 自分に対する意識との関連**

読書習慣が定着していることと、自分に対する意識や習慣との間には、関連があるのだろうか。続けて読書得点群別に分析を進めることにする。

図 2-17-1 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。

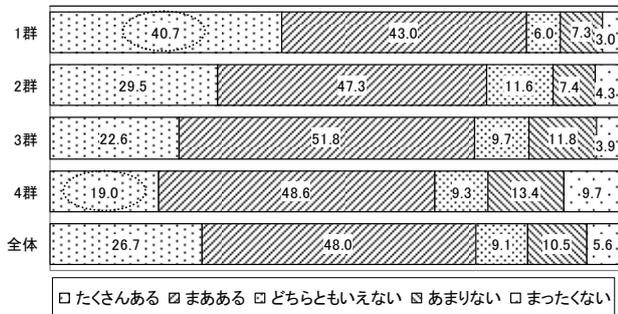


図 2-17-1 何か続けて取り組んでいて、自信になっていることがありますか。

「たくさんある」と回答した群に着目すると、1群は40.7%、4群は19.0%であり、両者を比べると1群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

また、「たくさん(まあ)ある」と回答した割合に着目すると、読書得点高位群ほどその割合が高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、表 2-3 のように「たくさんある」と回答した場合に高い得点を配点し、グラフ化した結果を図 2-17-2 に示す。

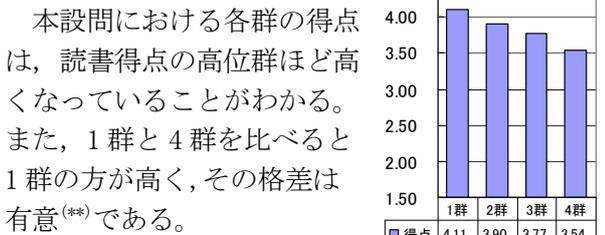


図 2-17-2 「何か続けて取り組んでいて、自信になっていることがありますか。」各群の得点

図 2-18-1 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 2-18-1 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。

「いつもしている」と回答した群に着目すると、1群は23.3%、4群は12.5%であり、両者を比べると1群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

また、「いつも(まあ)している」と肯定的な回答をした割合に着目すると、読書得点の高位群ほどその割合が高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、表 2-3 のように「いつもしている」と回答した場合に高い得点を配点し、グラフ化した結果を図 2-18-2 に示す。

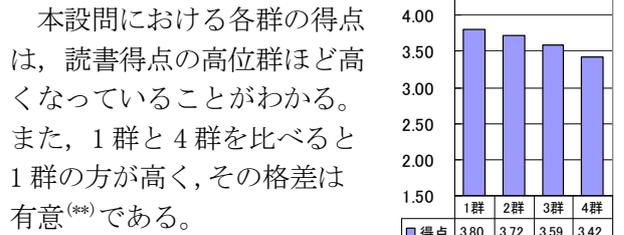


図 2-18-2 「だれのアドバイスでも、最後まできちんと話を聞くようにしていますか。」各群の得点

図 2-19-1 は、《「自分はやればできる力を持っている」と思えますか。》の回答結果である。

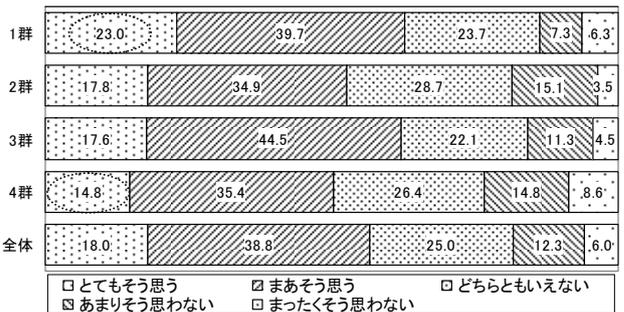


図 2-19-1 「自分はやればできる力を持っている」と思えますか。

「とてもそう思う」と回答した群に着目すると、1群は23.0%、4群は14.8%であり、両者を比べると1群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

全体を概観すると、大きな差がないように見えるが、4群においては、「とても(まあ)そう思う」のように肯定的な回答をした割合が最も低く、逆に否定的な回答の割合が最も高いことがわかる。

次に、各群の「得点」を求めて比較する。ここでは、表 2-3 のように「とてもそう思う」と回答した場合に高い得点を配点し、グラフ化した結果を図 2-19-2 に示す。

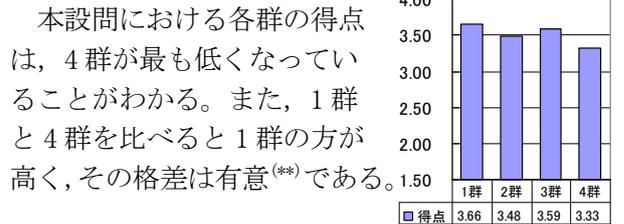


図 2-19-2 「『自分はやればできる力を持っている』と思えますか。」各群の得点

< 概 括 7 >

- ・何か続けて取り組んでいて自信になっていることが（まあ）ある、と肯定的な回答をした割合は、読書得点高位群の子どもほど高い。
- ・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（まあ）している、と肯定的な回答をした割合は、読書得点高位群の子どもほど高い。
- ・「自信になっていることがある」「やればできる力がある」と自分を肯定的にとらえる姿は、得点化した結果をみると、いずれも4群が最も低い値を示している。

ここで注目したいのは、読書習慣が定着していることと、子どもが自己を肯定的に受け止め、自信をもつこととの関連があるということである。

速水は「『わかる』『できる』という自信は学習に対する魅力や価値を強固なものにして学びを自律的なものにする」(47)と述べており、「自信」の存在が学力を支えるものになっていることを挙げている。また、田中は、全国レベルで実施した質問紙調査の分析結果を踏まえ「自尊感情が低く自分を否定的にしか見られないのでは、学習に対する意欲が生まれてくるはずがない」(48)と考察している。両者の見解で共通することは、自己を肯定的に受け止め、「自信」をもつことが、学習に対する意欲をはぐくむために大切な要素であるということであろう。

本調査では、「続けて取り組んでいる内容」にまでは踏み込んでいないので、その内容が本にかかわることなのか、それ以外のこと（たとえば、スポーツや習い事）なのかはわからない。ただ、少なくとも「本を読む」という行為は、続けて取り組む行為であり、読み終えたときには一種の達成感を味わえる行為であることは間違いない。

また、読書習慣が定着していないと思われる4群は「自信になっていることがある」「やればできる力がある」という設問に対し、他の群と比べて最も低い得点を示していた。これは、読書習慣が定着していない子どもは、定着している子どもと比べると、自らを肯定的にとらえることができていない姿としてとらえることができる。

以上の分析結果から、読書習慣を定着させることは、子どもの自信をはぐくんだり、自分を肯定的にとらえたりする要素をはぐくむ可能性を秘めていると考えられるのではないだろうか。そして、その結果として学習意欲を高めることにつながると思われるのではないだろうか。

第3節 読書習慣と家の人のかかわりとの関連

(1) 読書に関する家の人のかかわりとの関連

図2-20-1は、「家の人は、本が好きだと思いますか。」の回答結果である。



図2-20-1 家の人は、本が好きだと思いますか。

「とてもそう思う」と回答した群に着目すると、1群は40.7%、4群は16.9%であり、両者を比べると1群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

一方、「まったく（あまり）そう思わない」と回答した割合に着目すると、4群が最も高いことがわかる。

また、図2-20-2は、図2-20-1の表側と表頭を入れ替えて、選択肢ごとの読書得点群の割合を示したものである。（以後、各選択肢の度数は付表に示す。）

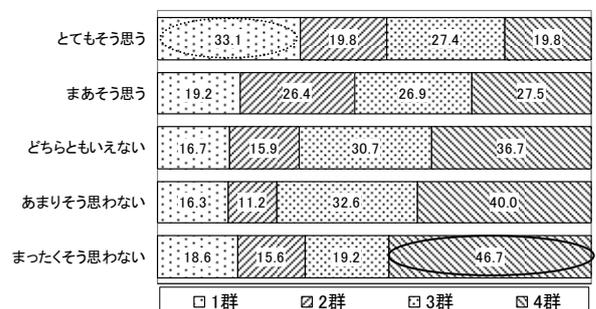


図2-20-2 ▲家の人は、本が好きだと思いますか。

「とてもそう思う」と回答した内訳を見ると、1群が最も高い割合を占めていることがわかる。一方、「まったくそう思わない」と回答した内訳では、4群が最も高い割合を占めていることがわかる。

図2-21-1は、「家の人は、絵本（本）の読み聞かせをしてくれましたか。」の回答結果である。

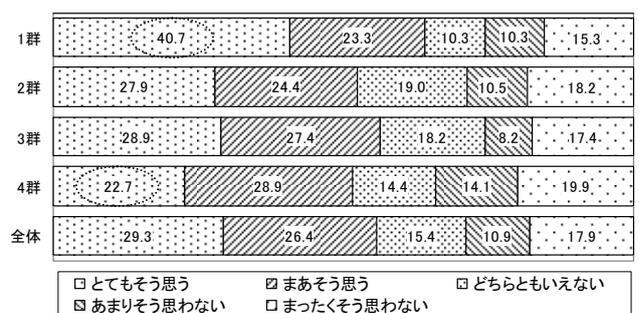


図2-21-1 家の人は、絵本（本）の読み聞かせをしてくれましたか。

「とてもそう思う」と回答した群に着目すると、1群は40.7%、4群は22.7%であり、両者を比べると1群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

一方、「まったく(あまり)そう思わない」と否定的な回答をした割合に着目すると、4群が最も高いことがわかる。

また、図2-21-2は、図2-21-1の表側と表頭を入れ替えて、選択肢ごとの読書得点群の割合を示したものである。

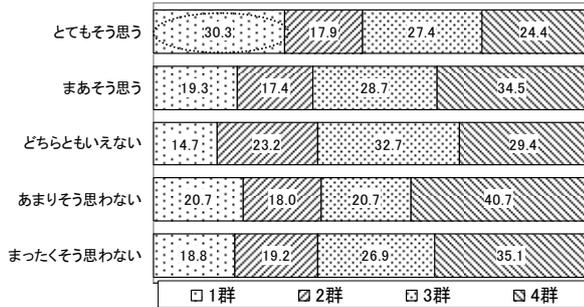


図2-21-2 ▲家の人、絵本(本)の読み聞かせをしてくれましたか。

「とてもそう思う」と回答した内訳を見ると、1群が最も高い割合を占めていることがわかる。

図2-22-1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。

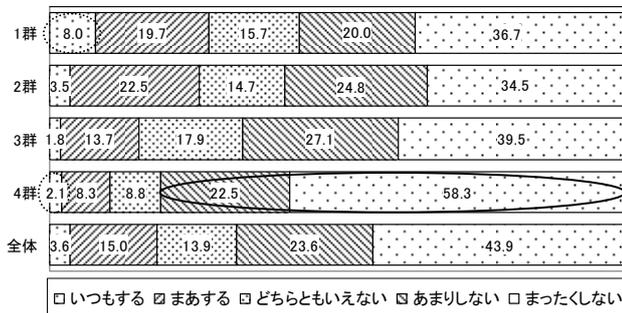


図2-22-1 家の人と、本を読んだり感想を話し合ったりしますか。

「いつもする」と回答した群に着目すると、1群は8.0%、4群は2.1%であり、両者を比べると1群の方が高く、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、読書得点の低位群ほどその割合が高いことがわかる。特に4群ではその割合が8割に達しており、本に関する話題が家庭でほとんど交わされていないことが推測される結果としてとらえることができる。

また、図2-22-2は、図2-22-1の表側と表頭を入れ替えて、選択肢ごとの読書得点群の割合を示したものである。

「いつもする」「まあする」と回答した内訳を見ると、それぞれ半分以上の割合が、読書得点1,2群の子どもで占められていることがわかる。

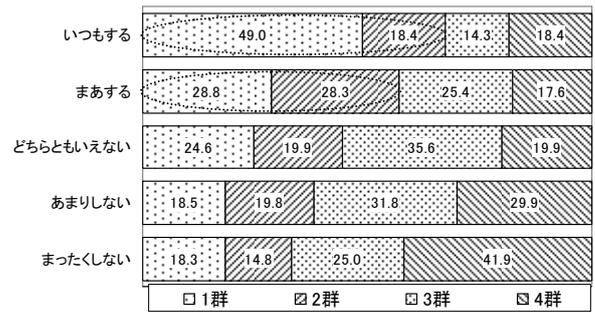


図2-22-2 ▲家の人と、本を読んだり感想を話し合ったりしますか。

図2-23-1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。

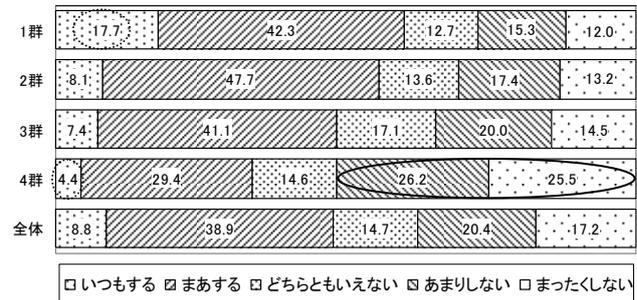


図2-23-1 家の人と、図書館や書店に行きますか。

「いつもする」と回答した群に着目すると、1群は17.7%、4群は4.4%であり、両者を比べると1群の方が高く、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、読書得点の低位群ほどその割合が高く、4群ではその割合が5割に達していることがわかる。

また、図2-23-2は、図2-23の表側と表頭を入れ替えて、選択肢ごとの読書得点群の割合を示したものである。

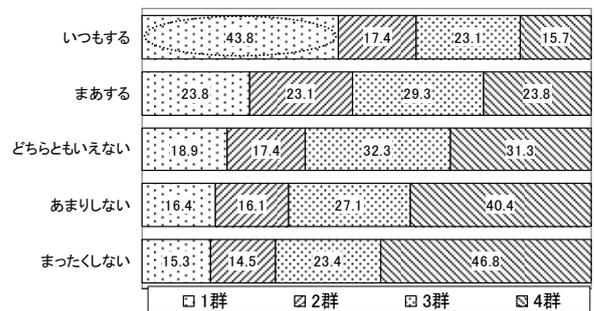


図2-23-2 ▲家の人と、図書館や書店に行きますか。

「いつもする」と回答した内訳を見ると、1群が最も高い割合を占めていることがわかる。

また、「いつも(まあ)する」と肯定的な回答をした内訳をみると、1,2群の割合が高く、逆に「まったく(あまり)しない」と否定的な回答になるほど、4群の割合が高くなっていることは、特に着目したい点である。

< 概括 8 >

- ・家の人は本がとても（まあ）好きだと思う、と肯定的な回答をした割合は、読書得点高位群の子どもほど高い。
- ・家の人と「本を読んだり感想を話し合ったりする」「図書館や書店に行く」経験について、「いつも（まあ）する」と肯定的な回答をした割合は、読書得点高位群の子どもほど高い。

大人が読書好きの“モデル”となることや、図書館や書店に行く機会が充実していることが、結果として子どもの読書行動を誘うものになると考えるのは自然なことだろう。特に、「本を通して家の人と話し合うこと」や「図書館や書店に行くこと」は、読書習慣の形成に向けた取組を推進する上で重要な視点があるのではないかと筆者は着目している。子どもの読書に対する興味や関心をはぐくむ上で、家庭が重要な役割を担っていることが、改めて示唆されたといえる。

(2) 読書以外の家の人のかかわりとの関連

前項の分析をふまえ、本項では「読書以外の家の人のかかわり」に着目して分析を進める。それは、「家の人といっしょに何かをする」ということと、子どもの読書習慣との関連を明らかにすることができれば、読書習慣の形成に向けて家庭での取組をより幅広い視点で提言できるのではないかと考えたからである。

図 2-24-1 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。

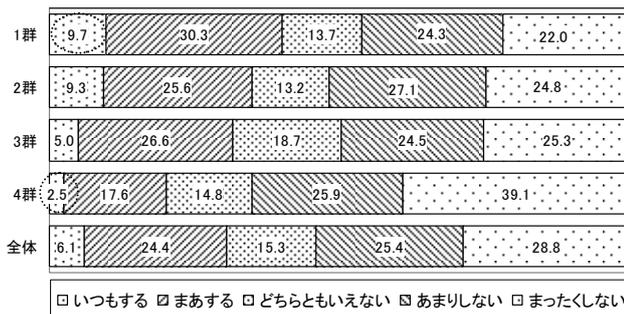


図 2-24-1 家の人と、いっしょに博物館・美術館・科学館などに行きますか。

「いつもする」と回答した群に着目すると、1群は9.7%、4群は2.5%であり、両者を比べると1群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

また、「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、読書得点の高位群ほどその割合が高くなっていることがわかる。

図 2-24-2 は、図 2-24-1 の表側と表頭を入れ替えて、選択肢ごとの読書得点群の割合を示したも

のである。「いつもする」と回答した内訳を見ると、1群が最も高い割合を占めていることがわかる。一方、「まったくしない」と回答した内訳では、4群が最も高い割合を占めていることがわかる。

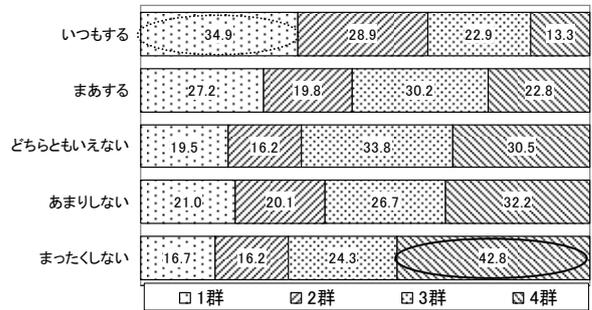


図 2-24-2 ▲家の人と、いっしょに博物館・美術館・科学館などに行きますか。

図 2-25-1 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。

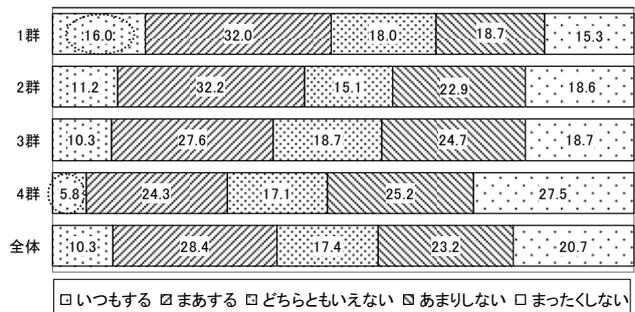


図 2-25-1 家の人と、いっしょに自然に親しむ体験をしますか。

「いつもする」と回答した群に着目すると、1群は16.0%、4群は5.8%であり、両者を比べると1群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

また、「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、読書得点の高位群ほどその割合が高くなっていることがわかる。

図 2-25-2 は、図 2-25-1 の表側と表頭を入れ替えて、選択肢ごとの読書得点群の割合を示したものである。

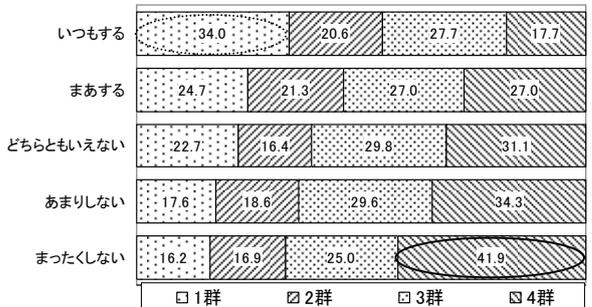


図 2-25-2 ▲家の人と、いっしょに自然に親しむ体験をしますか。

「いつもする」と回答した内訳を見ると、1群が最も高い割合を占めていることがわかる。

一方、「まったくしない」と回答した内訳では、4群が最も高い割合を占めていることがわかる。

図 2-26-1 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。

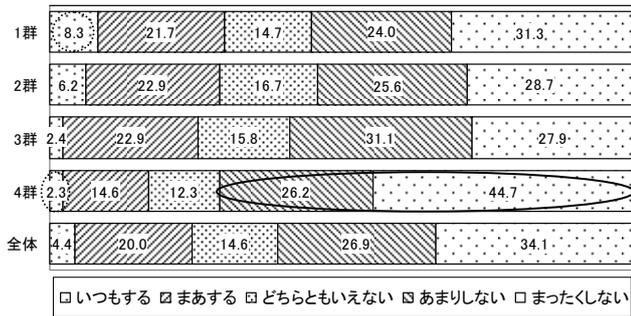


図 2-26-1 家の人と、いっしょに散歩をしますか。

「いつもする」と回答した群に着目すると、1群は8.3%、4群は2.3%であり、両者を比べると1群の方が高く、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、その割合は4群が最も高いことがわかる。

図 2-26-2 は、図 2-26-1 の表側と表頭を入れ替えて、選択肢ごとの読書得点群の割合を示したものである。

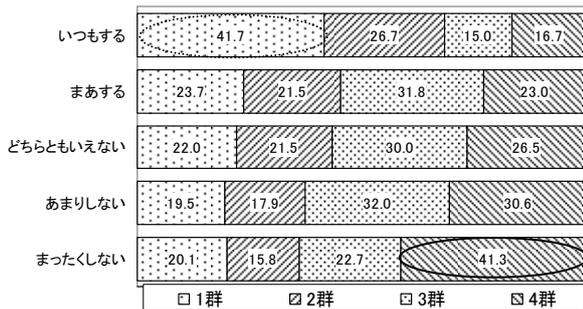


図 2-26-2 ▲家の人と、いっしょに散歩をしますか。

「いつもする」と回答した内訳を見ると、1, 2群の占める割合は、他の選択肢の割合と比べてやや突出したものになっていることがわかる。

一方、「まったくしない」と回答した内訳では、4群が最も高い割合を占めていることがわかる。

< 概要 9 >

・家の人といっしょに「博物館・美術館・科学館などに行く」「自然に親しむ体験をする」「散歩をする」経験について「いつも(まあ)する」と肯定的な回答をした割合は、読書得点高位群の子どもほど高い。

「読書に関する家の人のかかわり」を読書得点群別に分析したとき、何らかの格差が見出せることは先行研究の結果からある程度予想ができた点である。本項で読書との直接的な関係が見出せない「読書以外の家の人のかかわり」を読書得点群別に分析をしたときに、格差の存在を明らかにすることができた点は、第4章の提言に生かしたい。

図 2-27-1 は、《家の人は「自分で決めること」を大切にしていると思いますか。》の回答結果である。

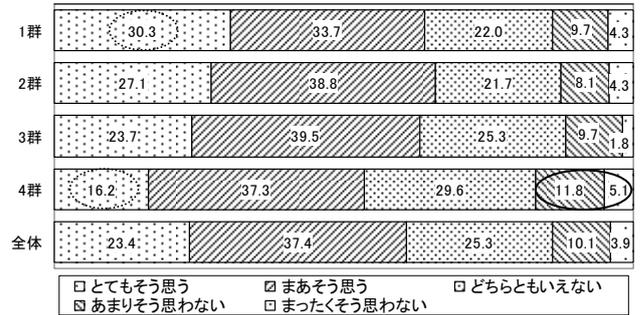


図 2-27-1 家の人は「自分で決めること」を大切にしていると思いますか。

「とてもそう思う」と回答した群に着目すると、1群は30.3%、4群は16.2%であり、両者を比べると1群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

一方、「まったく(あまり)そう思わない」と否定的な回答をした割合に着目すると、その割合は4群が最も高いことがわかる。

図 2-27-2 は、図 2-27-1 の表側と表頭を入れ替えて、選択肢ごとの読書得点群の割合を示したものである。

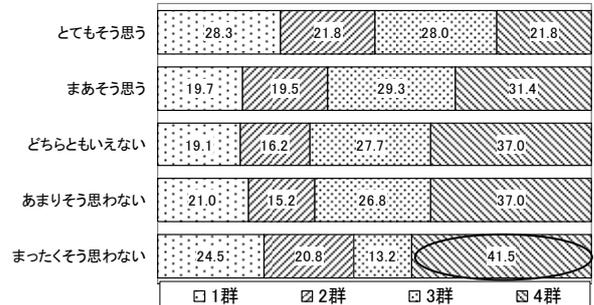


図 2-27-2 ▲家の人は「自分で決めること」を大切にしていると思いますか。

「まったくそう思わない」と回答した内訳を見ると、4群が41.5%と最も高い割合を占めていることがわかる。

図 2-28-1 は、《家の人は、自分のことを応援したり、失敗しても励ましたりしてくれると思いますか。》の回答結果である。

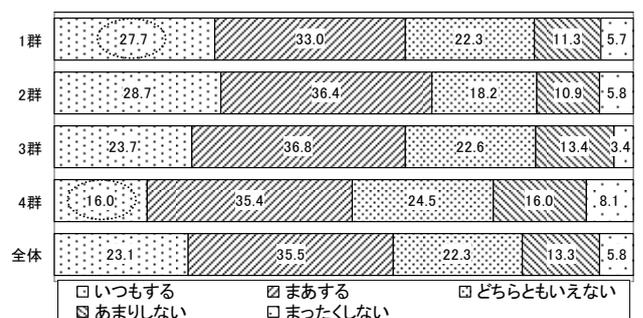


図 2-28-1 家の人は、自分のことを応援したり、失敗しても励ましたりしてくれると思いますか。

「いつもする」と回答した群に着目すると、1群は27.7%、4群は16.0%であり、両者を比べると1群の方が高く、その格差は有意(\*\*)である。

また、図2-28-2は、図2-28-1の表側と表頭を入れ替えて、選択肢ごとの読書得点群の割合を示したものである。

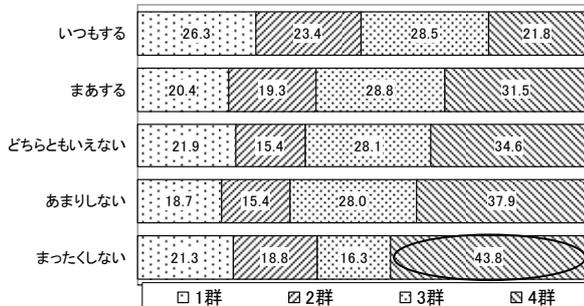


図2-28-2 ▲家の人、自分のことを応援したり、失敗しても励ましたりしてくれると思いますか。

「まったくしない」と回答した内訳を見ると、4群が最も高い割合を占めていることがわかる。

#### <概括 10>

- ・表側と表頭を入れ替えた図を見ると、「『自分で決めること』を大切にしていると思う」「自分のことを応援したり、失敗しても励ましたりしてくれると思う」の結果で、「まったくそう思わない」「まったくしない」と最も否定的な回答で高い割合を占めたのは、いずれも4群であった。

鹿毛は、学習意欲が育つ環境の一つとして、「強制するのではなく、その子なりの意思を尊重するような態度で接することによって子どもの『自律性』への欲求が満たされる」(49)と例示している。また、昨年度、筆者が行った研究では「『受容感』の高まりが『学習意欲』を高める要素になっている」(50)ことを分析結果から導き出している。

以上の見解を踏まえると、読書に対する意欲は、家の人から認められたり励まされたりすることと関連がある、と考えることができるのではないだろうか。

(43)「平成20年度全国学力・学習状況調査調査結果のポイント」  
 国立教育政策研究所教育課程研究センター研究開発部学力調査課 2008.8 p.21 [http://www.nier.go.jp/08chousakekka/01chousakekka\\_point.pdf](http://www.nier.go.jp/08chousakekka/01chousakekka_point.pdf) 2008.8.30

(44)前掲(43) p.17 (45)前掲(43) p.26

(46)「子どもたちの学力の現状」『確かな学力』文部科学省  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku/korekara.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/korekara.htm) 2008.9

(47)速水敏彦「学習意欲を高める」『児童心理7月号No.880』金子書房 2008.7 p.9

(48)田中博之「今、子どもの学習意欲はどうなっているか」『児童心理7月号No.880』金子書房 2005.6 p.14

(49)鹿毛雅治『子どもの姿に学ぶ教師』教育出版 2007.1 p.30(48)

(50)拙稿「No.525 すべての子どもたちの確かな学力の定着をめざしてⅡ」『平成19年度研究紀要』京都市総合教育センター 2008.3 p.308

## 第3章 読書習慣を支えるものは何か

前章では、読書習慣が定着している度合いを得点化して読書得点群を設定し、それぞれの群の学習実態や生活意識を比較してその格差を明らかにしてきた。

それでは、子どもの読書習慣形成に影響を与える起因要素にはどのようなものがあるのだろうか。本章では、第1章第2節第2項に示した秋田モデルを参考にしながら、読書に関して家の人が子どもに与える影響の検討を、共分散構造分析(51)によるモデルの作成を通して行う。

### 第1節 読書習慣の形成に向けて作用するもの ～本に関するかかわりが及ぼす影響～

読書に関する家庭での働きかけが、子どもの読書習慣の形成に影響を与えていることは十分に予想されることである。そこで、「家庭における読書固有の働きかけや環境要素が、子どもの読書に関する意識として内面化されている度合い」(以下、「読書に関する意識」)が、子どもの「読書習慣」の形成に影響を及ぼすと仮定し、モデルを作成して検討することにした。

まず、子どもが読書にどれだけ親しんでいるのかを表す「読書習慣」の構成概念について検討する。一般的に「読書習慣」は、子どもの読書の質や量によって様々なとらえ方ができるものであり、直接数値によって観測することができない構成概念であると考えられる。そこで、本研究では「読書習慣」の構成概念を、今回実施した質問紙の構造から「読書の頻度」や「読書量」によってとらえられるのではないかと考え、質問紙の設計構造より「平日の読書時間」「休日の読書時間」「月読書のべ冊数」の3項目より導き出し、潜在変数として位置づけることにした。

図3-1は、子どもの「読書習慣」の構成概念についてのモデルを作成したものである。

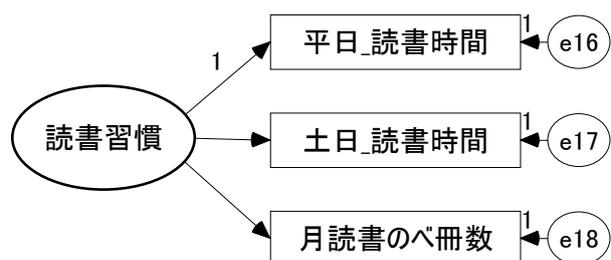


図3-1 「読書習慣」の構成概念についてのモデル

次に、子どもの「読書に関する意識」について検討する。先に述べたように「家庭における読書固有の働きかけや環境要素が、子どもの読書に関する意識として内面化されている度合い」、すなわち「読書に関する意識」についても、直接観測することのできない構成概念であると考え。そこで質問紙の設計構造より、「読書に関する意識」の構成概念を、次の4項目の観測項目によってとらえられるのではないかと考えた。

- ①家の人は、絵本(本)の読み聞かせをしてくれたと思う。
- ②家の人と本を読んだり話し合ったりしている。
- ③家の人と図書館や書店に行く。
- ④家の人は本が好きだと思う。

図3-2は、質問紙の設計構造を基に、「読書に関する意識」の構成概念についてのモデルを作成したものである。

本頁左下の図3-3-1は「読書に関する意識」と「読書習慣」の因果関係を想定し、共分散構造分析を行った結果である。また本頁右下の図3-3-2

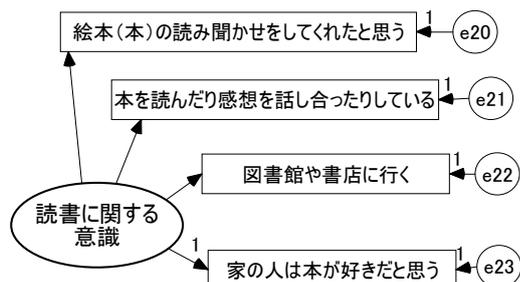


図3-2 「読書に関する意識」の構成概念についてのモデル

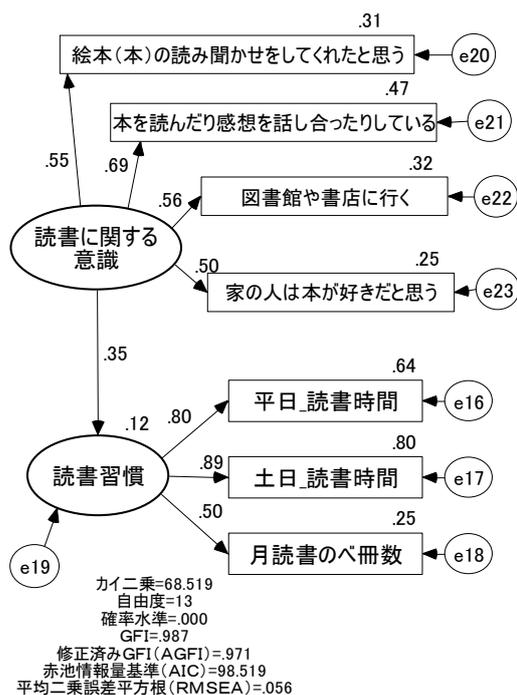


図3-3-1 「読書に関する意識」から「読書習慣」への因果モデルとその分析結果(修正前)

は、図3-3-1のモデルに修正を加えたもので、e16とe17の間に相関を入れている。両モデルとも1%水準ですべて有意である推定値が得られた。各種の適合度指標は、表3-1の通りである。

表3-1 「読書に関する意識」から「読書習慣」への因果モデル 主な適合度指標 (52)

モデル	GFI	AGFI	AIC	RMSEA
図3-3-1(修正前)	0.987	0.971	98.519	0.056
図3-3-2(修正後)	0.990	0.976	83.303	0.049

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。よって、図3-3-2の因子モデルを採用するのが適切と判断される。

図3-3-2では、因果関係を示す矢印に数値(パス係数)を示している。この数値は、変数間の関係の強さを示しており、「数値(絶対値)が大きいほど関係が強い(影響が強い)」と判断できる。したがって本図からは、次の内容が読み取れる。

<概括11>

- ・「読書に関する意識」から「読書習慣」へのパス係数は0.44<sup>(\*\*)</sup>であり、この数値は2つの潜在変数の相関係数と見なすことができることから、「読書に関する意識」の高まりが「読書習慣」の形成に影響を与えることが確認できる。
- ・「読書に関する意識」の変化は、家の人と「本を読んだり感想を話し合ったりしている」経験に最も強く影響を与えたということがいえる。

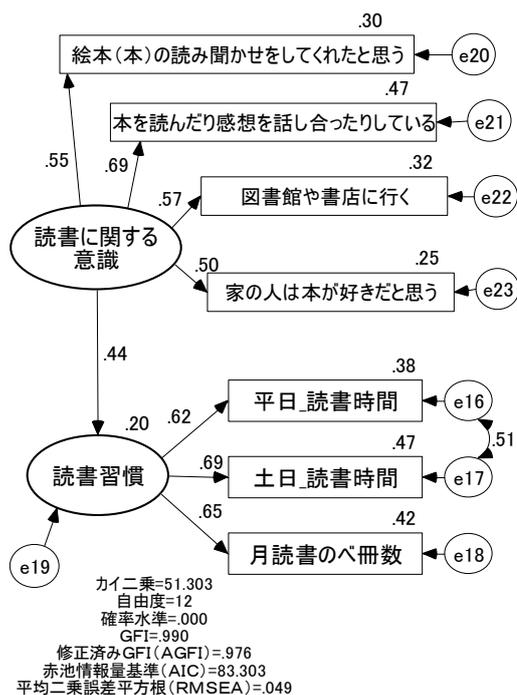


図3-3-2 「読書に関する意識」から「読書習慣」への因果モデルとその分析結果(修正後)

## 第2節 日常のかかわりと読書習慣との関連

### ～家の人のかかわりと読書に関する意識～

本調査では、子どもたちの学習を支えるものは何か、家の人のかかわりや間接的なかかわりを想定して、12の観測項目を設定した。

設問によっては、読書習慣の形成に直接影響を与えていると解釈することが可能なものもある。しかし、調査の意図や調査構造から考えたとき、これらの観測変数が、読書習慣の形成に間接的に影響を与えている要素として考える方が合理的であると判断し、前節で観測した「読書に関する意識」「読書習慣」との相関関係を見ることにした。子どもの学習を支える「家の人のかかわり」は、次の12項目を観測変数として設定した。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家の方は、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、と思いますか。  
【勉強時間に夕食の時間をあわせてくれる】
- ②家の方は、あなたが家で勉強する時間について、アドバイスをしている、と思いますか。  
【勉強時間のアドバイスをしてくれる】
- ③家の方は、あなたが勉強しやすい場所（部屋や机）を、準備している、と思いますか。  
【勉強しやすい場所を準備している】
- ④家の方は、あなたが勉強するときに、テレビを消すなど静かな環境を作っていると思いますか。  
【勉強するときに静かな環境を作ってくれる】
- ⑤家の方は、あなたの家での勉強内容についてアドバイスをしている、と思いますか。  
【勉強の内容についてアドバイスをする】
- ⑥家の方は、あなたが家で勉強したことを点検したり確認したりしている、と思いますか。  
【勉強したことを点検する】
- ⑦家の方は、あなたが努力していることを認めてくれている、と思いますか。  
【努力していることを認めてくれる】
- ⑧家の方は、あなたが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している、と思いますか。  
【見本をみせたりいっしょに考えたりする】
- ⑨家の方は、あなたの話を聞くことを大切にしている、と思いますか。  
【自分の話を聞くことを大切にしている】
- ⑩家の方は、あなたが「自分で決めること」を大切にしている、と思いますか。  
【「自分で決めること」を大切にしている】

- ⑪家の方は、あなたのことを応援したり、失敗をしても励ましたりしている、と思いますか。  
【自分のことを応援したり励ましたりする】
- ⑫家の方は、あなたが納得するように、しっかりと注意をしたりしている、と思いますか。  
【納得するようにしっかりと注意したりする】

これに対し「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。

次に、子どもの学習を支える「家の人のかかわり」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12項目の観測変数を対象に因子分析を行った。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の条件で因子を抽出したところ、3因子が抽出され、累積寄与率は56.4%であった。回転後の因子負荷量は、表3-2の通りである。

表3-2 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
勉強時間に夕食の時間をあわせてくれる	0.161	0.413	0.538
勉強時間のアドバイスをしてくれる	0.245	0.671	0.287
勉強しやすい場所を準備している	0.243	0.052	0.720
勉強するときに静かな環境を作ってくれる	0.109	0.313	0.684
勉強の内容についてアドバイスをする	0.294	0.747	0.167
勉強したことを点検する	0.111	0.738	0.116
努力していることを認めてくれる	0.649	0.173	0.229
見本をみせたりいっしょに考えたりする	0.632	0.369	0.134
自分の話を聞くことを大切にしている	0.748	0.115	0.237
「自分で決めること」を大切にしている	0.621	-0.002	0.383
自分のことを応援したり励ましたりする	0.780	0.197	0.159
納得するようにしっかりと注意をしたりする	0.560	0.275	-0.078
固有値	4.717	1.177	0.870
寄与率	39.3	9.8	7.2
累積寄与率	39.3	49.1	56.4

第1因子は、直接、学習内容を示唆したり、学習環境を整えたりするための働きかけではないが、自ら学習に向かうことができるような間接的なかかわりととらえることができるので「自立に向かうための支援」と命名した。

第2因子は、学習時間や内容についてのアドバイスや点検など、内容面に関するかかわりで構成されている。そこで「学習内容に関する支援」と命名した。

第3因子は、学習の内容よりも、学習しやすい環境を整備しているなど、環境面に関するかかわりで構成されているので、「学習環境を整える支援」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3-2の網掛けで示す変数を選択するのが適当と考える。

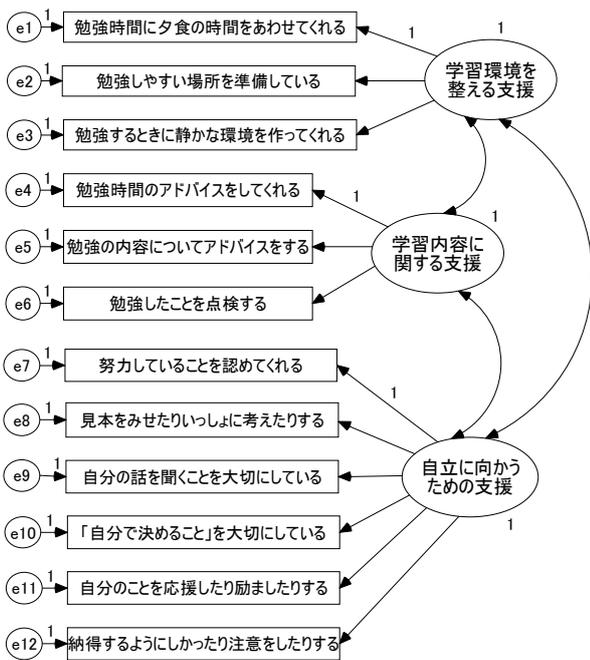


図 3-4-1 「家の人のかかわり」に関する検証的因子モデル

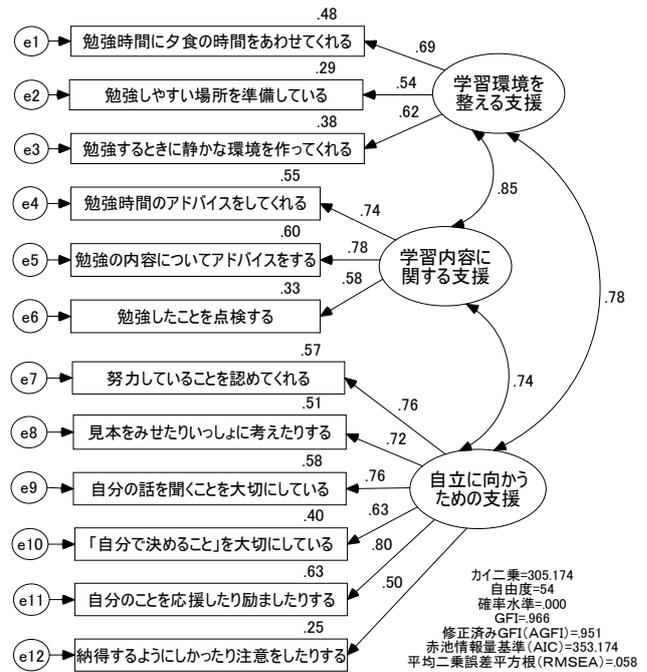


図 3-4-2 「家の人のかかわり」に関する検証的因子モデルの分析結果

表 3-3 観測変数間の相関行列 (1370 ケース)

	勉強時間に夕食の時間をあわせてくれる	勉強しやすい場所を準備している	勉強しやすい場所を準備している	勉強するときに静かな環境を作ってくれる	勉強の内容についてアドバイスをする	勉強したことを点検する	努力していることを認めてくれる	見本をみ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いる	「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	納得するようになりしったり注意をしったりする
勉強時間に夕食の時間をあわせてくれる	1											
勉強しやすい場所を準備している	0.426	1										
勉強するときに静かな環境を作ってくれる	0.268	0.297	1									
勉強の内容についてアドバイスをする	0.354	0.354	0.329	1								
勉強したことを点検する	0.352	0.542	0.263	0.376	1							
努力していることを認めてくれる	0.309	0.356	0.228	0.274	0.446	1						
見本をみせたりいっしょに考えたりする	0.303	0.320	0.294	0.269	0.354	0.258	1					
自分の話を聞くことを大切にしている	0.295	0.404	0.339	0.265	0.453	0.311	0.415	1				
「自分で決めること」を大切にしている	0.312	0.334	0.286	0.285	0.345	0.239	0.466	0.515	1			
自分のことを応援したり励ましたりする	0.298	0.290	0.290	0.282	0.284	0.200	0.369	0.356	0.488	1		
納得するようになりしったり注意をしったりする	0.318	0.347	0.309	0.285	0.399	0.254	0.532	0.508	0.555	0.439	1	
	0.189	0.287	0.195	0.221	0.267	0.192	0.262	0.319	0.294	0.293	0.398	1

図 3-4-1 は、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。また、図 3-4-2 は、そ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。ここで使用したデータの相関行列は、表 3-3 の通りである。また、各種の適合度指標は、表 3-4 の通りである。

表 3-4 「家の人のかかわり」についての検証的因子分析結果 主な適合度指標

モデル	GFI	AGFI	AIC	RMSEA
図 3-4-2	0.966	0.951	353.174	0.058

図 3-4-2 の GFI は 0.966 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、それぞれ 0.74、0.85、0.78 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 つの因子の間には強い

相関が認められるので、これらの 3 因子の背後にこれらの因子を包括する「子どもを支える家の人のかかわり」といった因子をさらに想定するモデル (図 3-5) が考えられる。

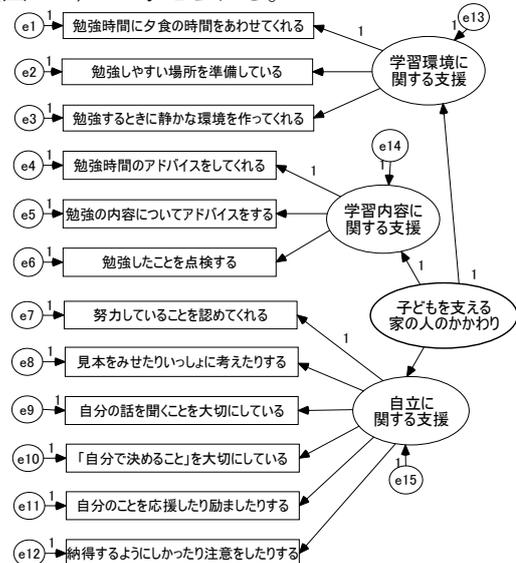


図 3-5 「家の人のかかわり」に関する検証的因子モデル (2 次)

図3-5の「家の人のかかわり」に関する検証的因子モデル(2次)に示す3つの因子は、その背後にある総合的な「子どもを支える家の人のかかわり」に影響を受ける部分と、各因子にかかわる固有の部分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3-5に示すように、「子どもを支える家の人のかかわり」の分散を1としている。本モデルの分析結果を図3-6-1に示す。また、その修正結果を図3-6-2に示す。

表3-5は、「家の人のかかわり」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3-5 「家の人のかかわり」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3-6-1(修正前)	0.974	0.961	282.684	0.050
図3-6-2(修正後)	0.978	0.966	245.842	0.045

修正後のモデルでは、「第3因子」から観測変数「見本を見せたりいっしょに考えたりする」へのパスをひいている。GFI, AGFI, AICは、それぞれ0.978, 0.966, 245.842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。「子どもを支える家の人のかかわり」から、「自立に関する支援」「学習内容に関する支援」「学習環境に関する支援」へのパス係数は、0.76, 0.87, 0.96といずれも高い値を示している。

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3-6-1の因子モデルと図3-6-2の因子モデルとを比較した場合、AICの値が低い図3-6-2の因子モデルを採用するのが適切と判断される。

今回の調査では、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、家庭における学習・生活の実態把握を行った。そしてここでは子どもの学習を支える家の人のかかわりに着目して分析を進めた。その結果次の分析結果を得ることができた。

<概括12>

- ・家の人のかかわりに関する構成概念の構造は、「自立に関する支援」「学習内容に関する支援」「学習環境に関する支援」からなる「子どもを支える家の人のかかわり」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できる。

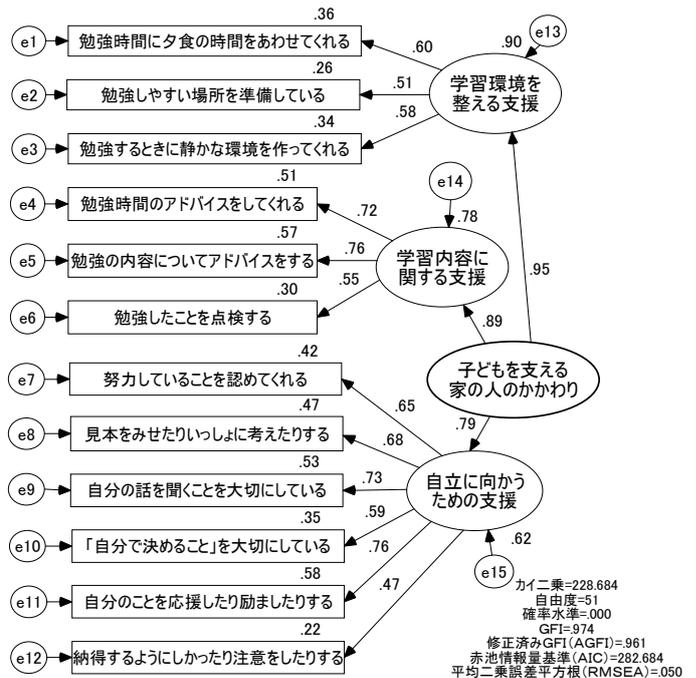


図3-6-1 「家の人のかかわり」に関する検証的因子モデル(2次)の分析結果(修正前)

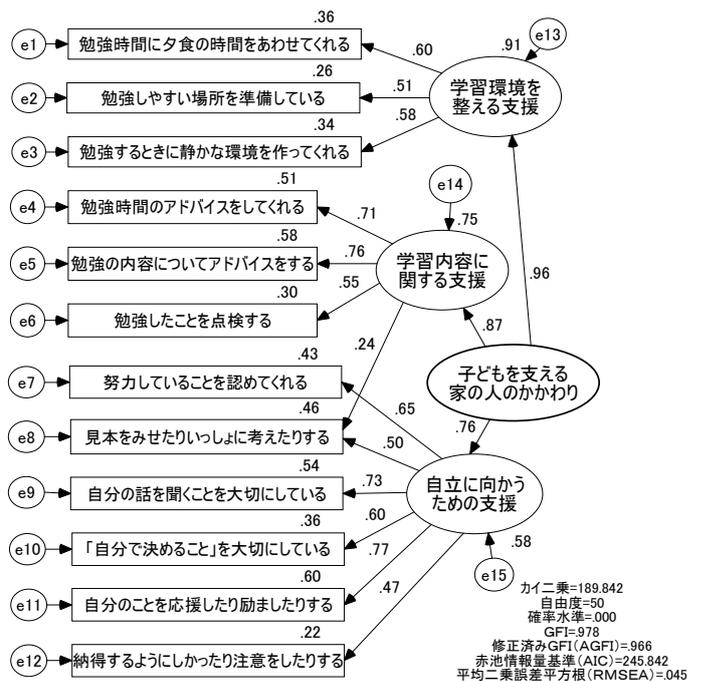


図3-6-2 「家の人のかかわり」に関する検証的因子モデル(2次)の分析結果(修正後)

最後に、「読書習慣」と家の人のかかわりとの間にどの程度の相関関係があるのか、焦点を当てて分析を進める。

次頁図3-7は、これまで分析をしてきた3つの構成概念、すなわち「読書習慣」「読書に関する意識」「子どもを支える家の人のかかわり」相互の相関関係をモデル図に表したものである。

また、次頁表3-6は、図3-7に示すモデル図の主な適合度指標をまとめたものである。

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、全体として受容できると判断される。また、RMSEA は 0.08 以下の値を示しており、適合度が高いと判断できる。

まず、「読書習慣」と「読書に関する意識」の間の相関係数を見ると  $r=0.44$  で正の相関を示し、1% 水準で有意であった。すでに本章第 1 項の分析で、「読書に関する意識」の高まりが「読書習慣」の形成に影響を与えることが確認できたことから双方の間には関連があると認めることができる。

また、「読書に関する意識」と「子どもを支える家の人のかかわり」との間の相関係数を見ると  $r=0.73$  で正の相関を示し、1% 水準で有意であった。数値が示すように、双方の間には非常に高い相関があることを示している。家の人が、読書に関する働きかけをしていることと、学習をはじめとする子どもへのかかわりとの間には高い相関があると解釈することができる。

一方、「子どもを支える家の人のかかわり」に着目すると、「読書習慣」との間の相関係数は  $r=0.17$  であり、双方の間には相関がない、と判断できる。

### < 概括 13 >

- ・「読書に関する意識」と「読書習慣」との間には、比較的強い相関関係がある。
- ・「読書に関する意識」と「子どもを支える家の人のかかわり」との間には、強い相関関係がある。

数値の上では「子どもを支える家の人のかかわり」は「読書習慣」と相関関係がない、という結論を導き出したが、概括 13 に示したように「読書に関する意識」とは非常に高い相関関係があることに着目したい。それは、家の人のかかわりが読書習慣の形成に何らかの形で寄与している可能性があることを示唆している、と考えるからである。質問紙調査の設計内容と今回のモデルの良否を見極めるための追試を行う点について課題が残った。

- (51) 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極めることにより、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。
- (52) 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

表 3-6 家の人のかかわりと「読書習慣」との相関関係モデル  
主な適合度指標

モデル	GFI	AGFI	AIC	RMSEA
図3-7	0.969	0.959	513.285	0.038

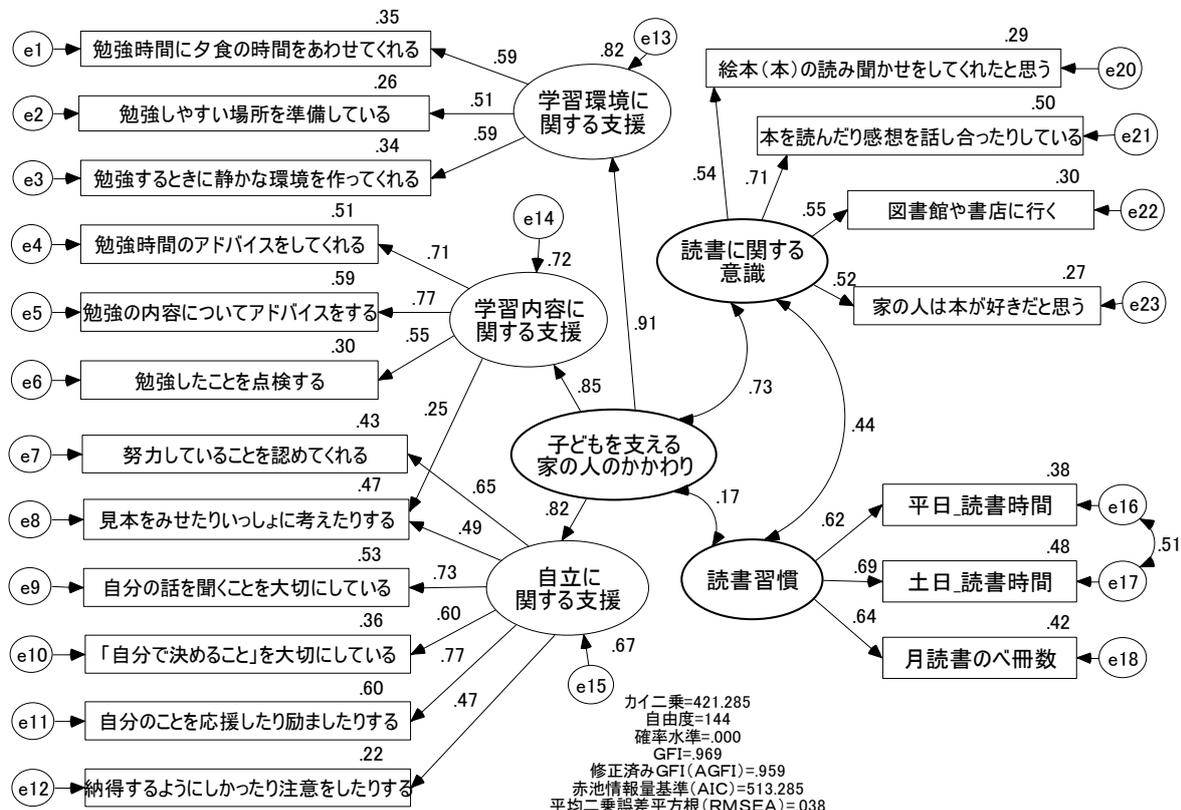


図 3-7 家の人のかかわりと「読書習慣」との相関関係モデル

## 第4章 分析を終えて

### ～読書の習慣化を図るために～

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踏まえながら、読書への誘いに関する取組の進展に向けて若干の提言を行う。

#### 第1節 読書の意義を再確認すること

＜概括 1, 2＞に示したように、学力と読書習慣との間には関連が認められた。端的に言うならば“読書習慣が身につけている子どもは、学力が高い傾向にある”ということである。これは、読書をほとんどしないと回答した子どもの学力調査の結果が、4教科とも最も低い値を示したことからも裏付けられる。ただし、読書と学力調査との関連については、秋田が「経済的に恵まれた子どもは本を読む機会も多く成績も高いことに過ぎず、経済要因の変数を除いても両者（学力と読書）の間に関係があるときに初めて読書と学力が直接関係しているとは言える」(53)と指摘している点を十分考慮したい。今回の分析では、秋田の指摘する「各家庭の経済要因の変数」を取り上げていないからである。そこで今回の提言では、上記の点を踏まえつつ、子どもが読書をすることの意義について、次の2点に焦点を当てて述べてみたい。

一つめは、読書と学力との関連である。

前述したように、分析の結果、学力と読書習慣との間には関連が見られた。読書は知的な行為であることは誰もが認めることであり、読書によって知識を得たり視野を広げたりすることが、学力を高めることになったと考えられるだろう。

また、人間が自分の思いを整理したり、筋道立てて考えたりするとき、そこには言語が介在する。志水が、著書のなかで、学力の基礎を形作るために「文字・活字との接触の機会を煩雑にもたせることも大切である」(54)と言語の役割にふれながら述べているように、とりわけ、物事を正確に考えようとするときには、より論理的な表現の形態である、いわゆる「書き言葉」の言語を操作する能力を身につける必要があることが知られている。

このように考えると、読書をすることは、単に「知識を増やす」ことにとどまるものではなく、論理的な思考を支える言語を習得する上で大切な役割を果たしている、という点について再確認をしておきたい。

二つめは、読書と子どもの意識との関連である。

＜概括 3＞で示したように、読書習慣が定着し

ている子どもの方が、家庭学習に取り組む時間が長い傾向にあることや、＜概括 4＞で示したように「宿題以外の学習に取り組む」「すぐに集中して取り組む」姿勢に差があることを見出すことができた。＜概括 5＞では、読書得点が高い子どもの方が粘り強く取り組む傾向にあることを見出している。

また、＜概括 6＞で示したように、読書習慣の定着していない子どもは、学習する目的を「楽しいから」「もっと知りたいから」とは受け取っていない傾向がみられた。さらに＜概括 7＞に示したように、読書得点が高い子どもの方が、自分を肯定的にとらえている傾向を見出すことができた。

これらの結果を踏まえると、読書習慣を身につけることは、積極的に学ぼうとする学習姿勢に対して良い影響を与えていると推測することができる。

また、朝読書の取組を推進した学校が「一時間目が静かな状態で始められるようになり（中略）遅刻してくる生徒が減りました」(55)のような報告している例も少なくない。さらに、生徒に朝読書の効果をアンケート調査した学校では「『集中力がついた』『心が落ち着く』『達成感・充実感が得られた』（中略）3割以上の生徒が『読書の楽しさがわかった』と答えている」(56)と情操面や意識面で読書による効果を自認していることを報告している例もある。

以上の結果を踏まえると、読書習慣を確立させることは、結果として、情操面の落ち着きをはじめ、生きる力を支える要素としての“粘り強さ”“学ぶことの楽しさ”“自信”などをはぐく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。

分析結果をもとに、読書の意義について再考してきた。総じて言えることは、読書は学力を上げるためだけに取り組むものではないということである。読書に親しみ、その習慣を身につけることは、子どもの情緒的な発達をはじめ、「生きる力」の基礎をはぐくむ上でも大切な意味をもつものであるということを忘れてはならない。

読書のもつ意義については、経験則をもとにより多くの議論を深めればさらに見出せるものであろう。今後も「なぜ読書が大切なのか」について大人と子どもが交流する場や、意見を集約する場を設定し、読書の意義について確認する場を大切にしたい。そのことが読書の意義を伝えられる大人の姿として子どもたちの目に映るからである。

## 第2節 読書習慣を定着させるための工夫

### (1) 本とふれ合う時間と場を工夫する

読書環境の整備が進められ、子どもが本と出会う機会が充実してきた。図書館の整備や各種イベント・広報を通して、本と出会う機会を多くすれば多くするほど、また、読書に関する刺激を与えれば与えるほど、読書習慣を定着させる支援としてより有効に働くものになることは間違いない。一方で、秋田の指摘する「経済的な要因」をはじめ、様々な要因を考慮すると、学校や家庭でできることの中には、限界が生じることも予想される。

それでは、子どもの読書習慣の定着に向けて、私たち大人は、どのような工夫をすることができるのだろうか。ここでは、家庭での読書活動の推進に向けた啓発の際、大切にしたい視点や工夫したい取組について2つの観点から述べる。

一つめは、**本とふれあう時間を生活リズムの中に意図的に位置づける工夫をすることである。**

全国的には学校で「朝の読書」をはじめ、読書をする時間を意図的に位置づける取組が進められている。加えて、朝読書と連動させて、「毎日読書」を宿題の一つに位置づけ、家庭で読書に取り組む時間を確保するための取組も進められている。このように、読書の時間が日々の生活時間の中に位置づけられるように、学校が意図的に働きかけることは、子どもの読書習慣を定着させるための重要な入り口となる。

言うまでもなく、家庭は、子どもたちにとって生活の場の基本であり、日常生活の中で自然に読書に親しむことができるよう環境を整備することが望ましい。そのために、読書の時間を意図的に設けて、読書が日常の生活の中で継続して行われるように家庭で配慮していくことが必要となる。

そこで、学校の朝読書の取組と同様に、家庭の生活リズムの中に定時としての「**読書タイム**」を組み込む工夫をしたい。そこには各家庭の事情があるので、時間帯を一概に決めることはできないが、たとえば「夕食後の30分」「寝る前の30分」「8時から30分」のように組み込むことができるのではないだろうか。特に<概括8>の結果を含めると、「読み聞かせ」は読書習慣の定着に向けて有効な働きかけになることが予想される。「読書タイム」を通して、子どもが就学前や低学年の頃から読書に関心をもち、読書に親しめるよう支援したい。また、この時間を通じて、大人が本を読む姿を子どもに見せることは、本を読むことは「楽しい」「大切である」といった家庭の文化を築き上

げる礎となるであろう。

また、<概括2><概括3>で示したように「休日の読書時間を確保すること」が課題となっている。これは「全国調査」の結果からも同様の課題を導き出すことができる。多くの場合、子どもは休日を家庭で過ごすことであろう。その意味でもこの「読書タイム」は、休日においても継続して意識的に取り組みたいところである。

このように、家庭の「読書タイム」を大人が意図的に作ることを通して、日常的に本に親しむ雰囲気や環境を作り上げることが、読書習慣を身につけるために大切な一歩となると考える。

二つめは、**本との出会いの場を工夫することである。**

まず、書店や図書館に行く機会が多ければ、より多くの本と出会うきっかけになることは言うまでもない。<概括8>で示したように、読書得点高位群の子どもほど、家の人と「書店や図書館に行く」と回答した割合が高かったことから推測されることである。

また、<概括9>で示したように、読書得点高位群の子どもほど「博物館や美術館に行く」「自然に親しむ体験をする」「いっしょに工作などをする」と回答した割合が高かった。家の人との経験がきっかけになって「調べてみたい。」「もっと知りたい。」と本に対する興味関心が間接的に高まったと考えるならば、家の人とともに様々な経験をするのも子どもの知的好奇心を高め、本を求めるきっかけの一つになることを意識したい。

他にも、子どもの記憶に残る特別な日に子どもへのプレゼントとして本と出合わせる工夫ができる。例えば、誕生日や進級、進学の日、記念となる本を選び、子どもにプレゼントしてはどうだろうか。また、季節の行事や出来事に応じて本をプレゼントすることもできるだろう。

また、近年の特徴としてベストセラーがテレビドラマや映画に採用されているケースが増えている。反対に初めのうちは売れなかったが、映画化・ドラマ化された結果、多くの人に読まれるようになった本も少なくない。最近では、携帯電話サイトに公表される、いわゆる「ケータイ小説」も、同様に映像化されたり書籍化されたりしている。

いずれも、子どもに出会わせたい内容であるかどうかは、吟味が必要な場合もあるだろう。また、その点についても議論の分かれるところであろうが、本を手取るきっかけとしては、工夫次第で十分に活用できるものになると考える。

## (2) 読んだ本の「量」と「内容」を認める

< 概括 11 > で示したように、今回の分析の結果からは「家の人と本を読んだり感想を話し合ったりしている」経験が、読書習慣の形成に向けて有効な刺激になっていると考えられる。筆者はそこに本の内容を媒介として「共に楽しむ姿」や、「互いの思いを認め合う姿」があるのではないかと推測している。これは、読書得点の高位群ほど、< 概括 7 > で述べた「自らを肯定的にとらえる姿」や、< 概括 10 > で述べた「家の人が自分の思いを尊重してくれているという意識」との関連が深い傾向にあることから考えられることである。

そこで、読書をともに楽しんだり、互いの思いを認め合ったりするために、学校や家庭ではどのような働きかけができるのか述べてみたい。ここでは、取組の工夫として2つの観点から述べる。

一つめは、子どもが読んだ本の「量」を認める活動を工夫することである。

京都市立の学校・園で取り組んでいる「めざせ100冊読書マラソン」は、まさしく読んだ本の量そのものを認める取組であり、多くの子どもたちが読書に取り組む姿勢を向上させることにつながっている。また、この読書マラソンの取組以外にも、読書の記録を基に「読んだ冊数」をほめたり認めたりする活動は、すでに多くの学校で取り入れられている手法である。読んだ本の冊数やページ数、つまり読んだ「量」を大人や友だちから認められることが、読書のきっかけだけでなく、子どもにとって、さらに本を読み進めるための励みになることは一般的にもいえることである。

ただ、それらの活動を単発で取り組むのではなく、筆者の経験則から言えば、「一年間を通じて」「学年を越えて」継続してその記録を書きためていく作業をすることが留意すべき点になる。

家庭においては、読んだ本の記録をつけることもできるが、それに変わる取組の一つとして「読んだ本を本棚に並べておくこと」が工夫できるのではないだろうか。これは、子ども自身が読んだ本の量を視認することで達成感を高めることにつながるだろう。子どもの本棚を見るだけで読み終えた量がわかるので、家庭においては子どもをほめる材料にもなるはずである。

また、< 概括 10 > では、読書得点高位群の子どもほど「家の人には本が好きだと思う」と肯定的な回答を示していた。これは日常的に大人が本を読む姿やちょっとした時間に本を手にとっている姿を見て、子どもが判断していると推測することが

できる。家庭において、いつも身近な所に本があることは、読書環境を整える上で大切にしたい点である。その意味では、子どもの本棚とともに、大人の本棚を設置することも、読書環境を整える上で工夫できることであろう。

さらに、習慣づけをするという観点からは、ちょっとした“すきまの時間”を読書として利用する意識を育てたい。具体的な場面としては、電車を待つときや医者に行きついで順番を待つときも、本に親しむ時間として活用できるだろう。そのためには、大人自身が、出かけるときには本を携帯し、大人が率先して本を読んでいる姿を子どもたちに見せることが大切である。

このように、本棚を作ったり、少しの時間でも大人が本に親しむ姿を見せたりすることは、子どもを本好きにさせるための第一歩であろう。そのためには、大人自身がいつも身近なところに本をおくこととともに、いつも読みかけの本があることが望ましい姿の一つになるのではないだろうか。

一方で、読んだ本の「量」を、叱る材料にしてはならない。子どもが読む本の内容は成長に応じてより文字数が多くなり、内容もより高度化する。その結果、小学校では必然的に低学年よりも高学年の方が一定期間で読む冊数は少なくなるのが通常である。このことから考えると、読んだ本の「量」を評価する取組だけでは、読書に対する意欲を持続させることに無理が生じることが十分予想される。つまり、どこかで取組の転換を図らなければならない時期が来るということである。

そこで、二つめの工夫として、子どもが読んだ本の「内容」を認める活動を工夫することを提案したい。

学校では「本のおすすめカード」に代表されるように、本の内容を紹介する活動が行われている。この活動では、子どもが読んだ本のあらすじやおもしろかったところや興味のあるところなど「感想」を紹介している場合が多い。また、カードに書かれた内容に対して、教師がコメントを書いたり、カードを基に子ども同士でコメントを述べ合ったりする活動が進められている。このように、カードを通して読書の記録を作成し、感想を交流する活動は、子どもの本に対する興味関心を高める意味で効果的であり、今後も継続していきたい取組である。

この活動に「認める」という観点から工夫を加えるとすれば、「おすすめの本を読んで、その感想を伝える活動」が挙げられる。例えば、本を読ん

だ後、一言感想を書くときに「A君が紹介してくれたBという題名の本を読みました。」「紹介してくれた本を読んだらとても良かった。」のような感想を加えるものである。

単に自分が読んだ本の紹介だけでなく、紹介してくれた友だちへの感謝の気持ちを表したり、本の内容を認め合ったりする活動を工夫することで「本の世界観を友だちと共有する」楽しさにつながり、「この本を読んで本当に良かった。」「友だちや先生にこの本をすすめて本当に良かった。」という思いにつなげることができると思う。

以上のように、**読んだ本の「内容」を指導者や友だちが「認める活動」**を通して、子ども自身が肯定感を高めたり自信を深めたりすることにつながり、次への読書の意欲を向上させることになるのではないかと考える。

それでは、家庭ではどのような働きかけが工夫できるのだろうか。

これまで、読書活動の推進をめざし、とりわけ家庭に向けて多くの提言がなされている。その中の一つに「いっしょに本を読もう」という内容を目にするところがある。いっしょに本を読む時間を共有することは、読書の習慣化を図り、楽しい時間を共有する点においても意味がある。また、大人が本を楽しそうに読んでいる姿を見せることは、読書に対する興味関心を高める上で、十分な影響力をもつことが予想される。ただ、私たちが「いっしょに本を読もう」という言葉を解釈する際に、大人は大人用の本、子どもは子ども用の本を読むというイメージが払拭できていないのではないだろうか。「家の人と本を読んだり感想を話し合ったりする」経験を得るために、今一度、この言葉の解釈について再考する必要があると考える。

筆者は、大人と子どもが本の内容を共有する場が必要であるという考えから、「子どもが読んでいる本を大人が積極的に読むこと」を提案したい。

親子を例に挙げると、就学前や低学年では、親が子に「読み聞かせ」をすることによって、本の内容をはじめ、本のおもしろさや本の世界観を共有する機会が多い。しかし、中学年から高学年にかけて、子どもが読む本の文字数が増加し、短時間で読み切れるものが少なくなるなどの理由から「読み聞かせ」の機会は著しく減り、子どもが一人で読み進めていくようになる。それに伴い、大人が子どもの本から少しずつ遠ざかり、結果として、子どもがどんな本を読んでいるか、把握すらしていないことがあるのではないだろうか。

大人と子どもが共通の本のおもしろさや世界観を共有するために、子どもが大人の本を読み進めることには無理がある。むしろ、まず大人が子どもの本を積極的に読むことにより、子どもの本のおもしろさや価値観にふれ、共に楽しむことが、今まさにできる取組の一つではないかと考える。

例えば、毎日は無理だとしても、週に1回、あるいは月に数回は「おもしろかった本を貸してね。」と子どもに働きかけることである。そして読後に具体的な感想を添えながら「おもしろかったよ。」と子どもに本を返すことは、共通の話題ができただけでなく、子ども自身が“認められた”という意識をはぐくむことにつながるだろう。

また、子どもから「どのような本を読んだらいいかな。」「どの本がおもしろいかな。」と相談を持ちかけられたとき、普段から子どもの本に対する関心や嗜好を察知していれば、どのような本がいいのかいっしょに考えたり、時には大人の読書経験から本の紹介をしたりすることもできるだろう。すなわち、大人が子どもの読書についてアドバイスできる“読書アドバイザー”のような存在になることも、「いっしょに本を読む」ことによって可能になるのである。

このように「いっしょに本を読もう」という言葉は、本を読む「時間」と「空間」とを共有することとともに、本の「内容」を積極的に共有することであると解釈したい。そのために、読み聞かせの次の段階として「子どもが読んでいる本を大人が積極的に読むこと」を意識して取り組むことが大切となる。そのことが大人と子どもが相互に心を通わせながら「共に読む」姿勢になるのではないかと考えるからである。次頁図4-1には、読書活動の推進に向けて、大切にしたい視点や工夫したい取組についてこれまでの考えをまとめた。

以上のように、読書の習慣化を図るためにどのような工夫ができるのか、分析結果と筆者の経験則をもとに述べてきた。家庭で子どもの読書習慣の定着を図ることは、その家庭の読書文化を創ることである。家庭内で大人と子どもが、本の貸し借りをできるような関係を築き上げたり、子どもと一緒に読書をして、共に楽しんだり悲しんだりする大人の存在は、子どもの読書に対する動機付けを大いに高めることができると確信している。

(53) 秋田喜代美『読書するとは』『教育と医学No. 655』慶應義塾大学出版会 2008.1 p. 7

(54) 志水宏吉『学力を育てる』岩波新書 2005.11 p. 115

(55) 庄司一幸他『朝の読書から読書コミュニティを創る』明治図書 2002.8 p. 115

(56) 前掲(55) p. 81

# いっしょに本を読もう

家族全員で本を楽しむ時間を作りましょう。

## 「読書タイムのススメ」

◎家庭で「夕食後の30分」「寝る前の30分」のように毎日読む時刻・時間を決めてみましょう。

テレビを消して、みんなで静かな時間を楽しむといいですね。

◎平日・休日ともに読書タイムを作りましょう。

休日に家族で本の紹介をし合うことができるといいですね。

本と出会うきっかけを工夫しましょう。

## 「出合いのススメ」

◎いっしょに書店や図書館に行って本を選びましょう。

いろいろな種類の本を選べるといいですね。

映画やドラマになった本をきっかけにして選ぶこともできますね。

◎記念日に本のプレゼントをしましょう。

誕生日、進級・進学の日、季節の行事にあわせて、思い出の1冊ができるといいですね。

いつも身近なところに本を置いておきましょう。

## 「読みかけ本のススメ」

◎読みかけの本をいつも身近な所に持っておきましょう。

待ち時間などに本と親しめるといいですね。

◎読んだ本を本棚にためていきましょう。

家庭で本棚ができるといいですね。

子どもが読んでいる本を大人も読んでみましょう。

## 「共読のススメ」

◎家族で感想を語り合い、共に心を通わすことのできる世界を作りましょう。

大人が子どもにおすすめの本を紹介できる“読書アドバイザー”になれるといいですね。

◎子どもが読んでいる本を、いっしょに読んでみましょう。

低学年のうちは「読み聞かせ」から、中学年になったら、子どもから本を借りるのもいいですね。

家庭で大人と子どもで本の貸し借りができるようになるといいですね。

図4-1 読書活動の推進に向けて、大切にしたい視点・工夫したい取組

## おわりに

大村は、著書の中で「読書の世界をずっと広くして、皆さんご自身がぜひ、いい読書生活者であってほしいと思います。そして、人にはむやみにすすめない。子どもっていうのはすすめられると嫌になるところがあるものですから」(57)と述べている。子どもが本を好きになるために、大人はどんなことができるのかと尋ねられた際の一場面である。筆者にとっては共感する部分が多く、心に残る言葉の一つである。

筆者自身、数年来、図書館教育主任として学校図書館の運営に携わってきたり、また学級担任として読書指導を進めたりしてきた。その中で、子どもの読書に対する意欲を高める環境作りや多様な内容の本との出会わせ方について、同僚教職員や研究会活動を通して多くの示唆をいただきながら、実践を進めてきた。

本を読む行為そのものは、きわめて個別的で、地道な作業ともいえる。その点から言えば、読書に興味を持たせるためには、本の「内容」に関する興味をいかに高めるかという点に絞られることが多かった。しかし、前述した、極めて個別的な営みである「読書」に対する興味を支えているのは、本そのものの魅力にとどまらないのではないかと考えることがあった。

すなわち、本を共に楽しむ仲間や、本を通して思いを共にする仲間の存在が身近にあることも、実は読書に対する興味や意欲をさらに高めるもの

になっているのではないかということである。これは、筆者の経験の中で、本の好きな子どもが本の貸し借りを楽しんでいる姿や、本好きな親子が毎週のように図書館に通っている姿を基に、思い巡らせてきたことでもある。大村の言う“いい読書生活者”という言葉には、まさしく自然体で、かつ、純粋に読書を楽しみながら日々を過ごす様子が目に浮かぶ。そこには決して本の面白さを押しつけることなく、読書に親しむ大人の姿そのものが、子どもたちに読書の魅力を伝える姿になることを示唆しているように感じている。

今回の研究では、読書習慣を身につけるためにどのような工夫ができるのか、調査結果の分析とともに、読書への誘いを軸にして若干の提言を試みた。今後、筆者自身に取り組んでみたい課題としては、中・高学年以降の読書指導の在り方、とりわけ、読書の質をどのようにして高めることができるのかという点について、継続した実践研究を進めたいと考えている。そのために筆者自身も“いい読書生活者”であり続けたいと思う。

本研究により明らかになった分析結果を参考に、子どもたちの読書習慣の定着に向けて、学校と家庭とが相互に連携し、働きかけがさらに進展することを期待する。

最後に、本研究のために様々な視点でご支援・ご指導いただいた皆様に感謝の意を表したい。

(57) 大村はま『教師 大村はま 96歳の仕事』小学館 2003.6 pp. 55～56

付表 基礎集計表 (単位:人)

平日(学校がある日) 家でだいたいのくらい勉強していますか。

群	2時間以上	1時間～2時間	30分～1時間	30分以内	ほとんどしない	合計
1群	113	68	78	30	11	300
2群	86	68	70	29	5	258
3群	120	97	101	50	12	380
4群	95	110	121	76	30	432
合計	414	343	370	185	58	1370

休日(土、日など学校がない日) 家でだいたいのくらい勉強していますか。

群	2時間以上	1時間～2時間	30分～1時間	30分以内	ほとんどしない	合計
1群	85	70	59	52	34	300
2群	60	48	50	64	36	258
3群	73	83	94	74	56	380
4群	68	52	82	108	122	432
合計	286	253	285	298	248	1370

問9 家でどんな勉強をしていますか。

群	宿題だけ	宿題以外の勉強もする	ほとんど勉強しない	非該当	合計
1群	70	219	11	0	300
2群	61	196	1	0	258
3群	100	270	10	0	380
4群	184	234	13	1	432
合計	415	919	35	1	1370

問10 家で勉強したことは、家の人にみせていますか。

群	いつもしている	まあしている	どちらともいえない	あまりしていません	まったくしていません	合計
1群	37	55	43	81	84	300
2群	27	55	43	71	62	258
3群	45	90	66	103	76	380
4群	26	74	67	127	138	432
合計	135	274	219	382	360	1370

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。

群	いつもしている	まあしている	どちらともいえない	あまりしていません	まったくしていません	合計
1群	89	97	48	41	25	300
2群	69	89	47	38	15	258
3群	73	157	67	62	21	380
4群	89	123	66	100	54	432
合計	320	466	228	241	115	1370

問12①机にむかったら、すぐに集中して取り組んでいますか。

群	いつもしている	まあしている	どちらともいえない	あまりしていません	まったくしていません	合計
1群	63	136	57	37	7	300
2群	39	119	66	40	4	258
3群	44	176	106	48	6	380
4群	30	143	136	91	32	432
合計	176	574	365	206	49	1370

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ますか。

群	いつもしている	まあしている	どちらともいえない	あまりしていません	まったくしていません	合計
1群	87	90	71	39	13	300
2群	73	92	56	31	6	258
3群	96	134	91	47	12	380
4群	85	137	104	68	38	432
合計	341	453	322	185	69	1370

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ますか。

群	いつもしている	まあしている	どちらともいえない	あまりしていません	まったくしていません	合計
1群	96	82	66	37	19	300
2群	64	87	52	39	16	258
3群	79	129	83	52	37	380
4群	70	110	105	90	57	432
合計	309	408	306	218	129	1370

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ますか。

群	いつもしている	まあしている	どちらともいえない	あまりしていません	まったくしていません	合計
1群	80	117	62	30	11	300
2群	60	101	55	34	8	258
3群	64	168	78	59	11	380
4群	65	156	108	72	31	432
合計	269	542	303	195	61	1370

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ますか。

群	いつもしている	まあしている	どちらともいえない	あまりしていません	まったくしていません	合計
1群	48	33	59	77	83	300
2群	25	40	59	64	70	258
3群	35	45	74	115	111	380
4群	36	40	61	112	183	432
合計	144	158	253	368	447	1370

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ますか。

群	いつもしている	まあしている	どちらともいえない	あまりしていません	まったくしていません	合計
1群	73	117	60	35	15	300
2群	51	101	63	37	6	258
3群	53	155	97	60	15	380
4群	49	128	136	90	29	432
合計	226	501	356	222	65	1370

問13 家でお手伝いをしていますか。

群	いつもしている	まあしている	どちらともいえない	あまりしていません	まったくしていません	合計
1群	93	108	43	45	11	300
2群	65	116	33	37	7	258
3群	78	152	72	60	18	380
4群	69	152	72	92	47	432
合計	305	528	220	234	83	1370

問14 家で新聞を読んでいますか。

群	いつもしている	まあしている	どちらともいえない	あまりしていません	まったくしていません	合計
1群	103	76	40	37	44	300
2群	52	79	43	46	38	258
3群	73	94	54	86	73	380
4群	63	99	56	92	122	432
合計	291	348	193	261	277	1370

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。

群	たくさんある	まあある	どちらともいえない	あまりない	まったくない	合計
1群	122	129	18	22	9	300
2群	76	122	30	19	11	258
3群	86	197	37	45	15	380
4群	82	210	40	58	42	432
合計	366	658	125	144	77	1370

問16 「自分はやればできる力を持っている」と思いますか。

群	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	合計
1群	69	119	71	22	19	300
2群	46	90	74	39	9	258
3群	67	169	84	43	17	380
4群	64	153	114	64	37	432
合計	246	531	343	168	82	1370

問17 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。

群	いつもしている	まあしている	どちらともいえない	あまりしていません	まったくしていません	合計
1群	70	135	64	26	5	300
2群	44	123	70	16	5	258
3群	54	173	105	38	10	380
4群	54	174	118	73	13	432
合計	222	605	357	153	33	1370

問18 「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。

群	いつもしている	まあしている	どちらともいえない	あまりしていません	まったくしていません	合計
1群	76	103	80	29	12	300
2群	55	101	64	32	6	258
3群	72	132	120	47	9	380
4群	68	154	109	78	23	432
合計	271	490	373	186	50	1370

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。

群	午前0時より前	午前0時から午前1時	午前1時から午後0時	午後0時から午後1時	午後1時から午後2時	合計
1群	20	53	114	88	25	300
2群	16	48	103	81	10	258
3群	21	74	143	113	29	380
4群	32	89	153	140	18	432
合計	89	264	513	422	82	1370

問20 学校があるとき、朝、いつごろ起きますか。

群	8時より前	7時30分から8時の間	7時から7時30分の間	6時30分から7時の間	6時30分より前	合計
1群	2	31	124	98	45	300
2群	2	25	102	94	25	258
3群	3	41	162	132	42	380
4群	9	65	196	122	40	432
合計	16	162	584	446	162	1370

問21 学校のある日、朝食を食べますか。

群	ほとんど食べない	食べない日のほうが多い	食べる日のほうが多い	いつも食べる	合計
1群	7	3	9	26	255
2群	5	9	13	33	193
3群	10	17	17	34	307
4群	14	14	26	36	342
合計	36	43	65	129	1097

問22 平日、家で一日にどのくらい読書をしていますか。

群	1時間以上	1時間くらい	45分くらい	30分くらい	15分くらい	ほとんどしない	合計
1群	82	63	61	72	16	6	300
2群	0	9	23	118	98	10	258
3群	0	0	0	41	237	102	380
4群	0	0	0	0	0	432	
合計	82	72	84	231	351	550	

問23 休日、家で一日にどのくらい読書をしていますか(図書館なども含む)。

群	1時間以上	1時間くらい	45分くらい	30分くらい	15分くらい	ほとんどしない	合計
1群	132	84	54	22	6	2	300
2群	0	4	15	161	60	18	258
3群	0	0	0	32	194	154	380
4群	0	0	0	0	0	432	
合計	132	88	69	215	260	606	

問24 マンガや雑誌を除いて、1ヶ月に、どのくらいの本(物語り小説など)を読みますか。

群	7冊以上	5-6冊	3-4冊	1-2冊	0冊	合計
1群	95	58	74	64	9	300
2群	27	28	75	116	12	258
3群	27	29	94	200	30	380
4群	14	19	80	212	107	432
合計	163	134	323	592	158	1370

問25 平日、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。

群	4時間以上	3-4時間	2-3時間	1-2時間	1時間まで	ほとんど見ない、しない	合計
1群	49	37	59	63	51	41	300
2群	28	37	62	71	42	18	258
3群	52	51	84	90	73	30	380
4群	95	82	103	80	43	29	432
合計	224	207	308	304	209	118	1370

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。

群	4時間以上	3-4時間	2-3時間	1-2時間	1時間まで	ほとんど見ない、しない	合計
1群	78	50	65	36	38	33	300
2群	50	46	73	45	29	15	258
3群	81	71	101	71	37	19	380
4群	137	77	94	56	33	35	432
合計	346	244	333	208	137	102	1370

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ると思いますか。

群	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	合計
1群	41	54	56	59	90	300
2群	46	55	57	55	45	258
3群	36	87	86	91	80	380
4群	37	67	108	102	118	432
合計	160	263	307	307	333	1370

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らせていると思いますか。

群	いつもする	まあそう思う	どちらともいえない	あまりそう思わない	まったく思わない	合計
1群	96	55	59	41	49	300
2群	79	53	65	28	33	258
3群	103	103	63	52	59	380
4群	100	90	76	73	93	432
合計	378	301	263	194	234	1370

問27⑩ 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。

群	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	合計
1群	29	91	41	73	66	300
2群	24	66	34	70	64	258
3群	19	101	71	93	96	380
4群	11	76	64	112	169	432
合計	83	334	210	348	395	1370

問27⑤ 家の人は、家で勉強内容について、アドバイスをしていると思いますか。

群	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	合計
1群	51	105	41	47	56	300
2群	42	98	49	38	31	258
3群	39	150	84	60	47	380
4群	31	124	98	98	81	432
合計	163	477	272	243	215	1370

問27⑨ 家の人と、いっしょに自由研究や調べ学習をしますか。

群	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	合計
1群	46	82	49	70	53	300
2群	35	79	54	50	40	258
3群	40	130	71	81	58	380
4群	47	125	72	90	98	432
合計	168	416	246	291	249	1370

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していると思いますか。

群	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	合計
1群	41	66	59	67	67	300
2群	32	62	48	66	50	258
3群	40	115	78	79	68	380
4群	38	88	72	111	123	432
合計	151	331	257	323	308	1370

問27⑲ 家の人と、いっしょに自然に親しむ体験をしますか。

群	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	合計
1群	48	96	54	56	46	300
2群	29	83	39	59	48	258
3群	39	105	71	94	71	380
4群	25	105	74	109	119	432
合計	141	389	238	318	284	1370

問27⑦ 家の人は、あなたが努力していることを認めてくれていると思いますか。

群	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	合計
1群	78	89	64	40	29	300
2群	45	111	64	23	15	258
3群	77	128	110	45	20	380
4群	62	126	142	60	42	432
合計	262	454	340	168	106	1370

問27-21 家の人と、いっしょに散歩をしますか。

群	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	合計
1群	25	65	44	72	94	300
2群	16	59	43	66	74	258
3群	9	87	60	118	106	380
4群	10	63	53	113	193	432
合計	60	274	200	369	467	1370

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していると思いますか。

群	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	合計
1群	55	124	55	34	32	300
2群	47	107	51	31	22	258
3群	53	152	85	58	32	380
4群	51	166	84	80	51	432
合計	206	549	275	203	137	1370

問27-22 家の人と、いっしょに運動やスポーツをしますか。

群	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	合計
1群	42	102	36	71	49	300
2群	34	92	29	63	40	258
3群	45	140	59	76	60	380
4群	40	135	61	95	101	432
合計	161	469	185	305	250	1370

問27⑨ 家の人は、自分の話を聞くことを大切にしていると思いますか。

群	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	合計
1群	67	121	60	32	20	300
2群	52	104	51	37	14	258
3群	72	150	101	45	12	380
4群	68	157	112	71	24	432
合計	259	532	324	185	70	1370

問28① (勉強をする理由) 楽しいことだからですか。

群	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	合計
1群	34	71	69	62	64	300
2群	16	67	80	63	32	258
3群	22	97	111	90	60	380
4群	13	58	115	122	124	432
合計	85	293	375	337	280	1370

問27⑩ 家の人は、「自分で決めること」を大切にしていると思いますか。

群	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	合計
1群	91	101	66	29	13	300
2群	70	100	56	21	11	258
3群	90	150	96	37	7	380
4群	70	161	128	51	22	432
合計	321	512	346	138	53	1370

問28② (勉強をする理由) いろいろな考え方や知識を身につけられるからですか。

群	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	合計
1群	105	119	38	23	15	300
2群	82	125	28	16	7	258
3群	99	174	56	34	17	380
4群	86	183	82	53	28	432
合計	372	601	204	126	67	1370

問27⑪ 家の人は、自分のことを応援したり、失敗してもほめてくれたりしていると思いますか。

群	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	合計
1群	83	99	67	34	17	300
2群	74	94	47	28	15	258
3群	90	140	86	51	13	380
4群	69	153	106	69	35	432
合計	316	486	306	182	80	1370

問28③ (勉強をする理由) 勉強をしてもっと知りたことがあるからですか。

群	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	合計
1群	78	106	66	30	20	300
2群	53	95	69	27	14	258
3群	77	133	91	56	23	380
4群	57	120	125	82	48	432
合計	265	454	351	195	105	1370

問27⑫ 家の人は、自分がなっかつたようにしかたつた注意をされていると思いますか。

群	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	合計
1群	101	106	55	29	9	300
2群	74	116	41	20	7	258
3群	121	154	64	30	11	380
4群	111	175	87	37	22	432
合計	407	551	247	116	49	1370

問28④ (勉強をする理由) これから進む学校で、必要だと思うからですか。

群	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	合計
1群	158	103	17	9	13	300
2群	139	98	13	7	1	258
3群	186	149	29	14	2	380
4群	187	160	49	18	18	432
合計	670	510	108	48	34	1370

問27⑬ 家の人は、本が好きだと思いますか。

群	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	合計
1群	122	67	45	35	31	300
2群	73	92	43	24	26	258
3群	101	94	83	70	32	380
4群	73	96	99	86	78	432
合計	369	349	270	215	167	1370

問28⑤ (勉強をする理由) つきたい仕事につくのに必要だと思うからですか。

群	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	合計
1群	150	87	33	18	12	300
2群	133	88	26	6	5	258
3群	153	132	61	21	13	380
4群	157	133	82	39	21	432
合計	593	440	202	84	51	1370

問27⑭ 家の人は、絵本(本)の読み聞かせをしてくれたと思いますか。

群	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	合計
1群	122	70	31	31	46	300
2群	72	63	49	27	47	258
3群	110	104	69	31	66	380
4群	98	125	62	61	86	432
合計	402	362	211	150	245	1370

問28⑥ (勉強をする理由) これからの生活のなかで役にたつと思うからですか。

群	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	合計
1群	129	121	26	14	10	300
2群	113	107	22	11	5	258
3群	143	174	46	13	4	380
4群	132	194	66	23	17	432
合計	517	596	160	61	36	1370

問27⑮ 家の人と、本を読んだり感想を話し合ったりしていますか。

群	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	合計
1群	24	59	47	60	110	300
2群	9	58	38	64	89	258
3群	7	52	68	103	150	380
4群	9	36	38	97	252	432
合計	49	205	191	324	601	1370

問28⑦ (勉強をする理由) 成績がよいと、家の人にほめられるからですか。

群	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	合計
1群	41	58	62	78	61	300
2群	26	64	64	58	46	258
3群	55	96	106	68	55	380
4群	57	100	100	97	78	432
合計	179	318	332	301	240	1370

問27⑯ 家の人と、図書館や書店に行きますか。

群	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	合計
1群	53	127	38	46	36	300
2群	21	123	35	45	34	258
3群	28	156	65	76	55	380
4群	19	127	63	113	110	432
合計	121	533	201	280	235	1370

問28⑧ (勉強をする理由) 小学生のうち、勉強をしないとイケないからですか。

群	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	合計
1群	48	92	76	52	32	300
2群	39	84	83	35	17	258
3群	67	128	98	58	29	380
4群	78	140	108	69	37	432
合計	232	444	365	214	115	1370