

# 4-3

## 「家庭の教育力」と子どもの「読解力」との関係

ベネッセ教育研究開発センター 小林 洋

### はじめに

本節では、第2章5節で紹介した「家庭の教育力」の項目について、保護者の回答状況と子どもの「読解力」との関係調べ、「読解力」向上に果たす「家庭の教育力」の役割を探っていく。

### 1 家庭での保護者の働きかけの違いが、子どもの「読解力」の差異として現われている

図表4-3-1は、第2章5節の図表2-5-7(1)～(3)の「家庭の教育力」の発揮状況を問う49の項目のうち、設問項目に対して「とてもあてはまる」「まああてはまる」と回答した肯定群の保護者の子どもの学力と、「あまりあてはまらない」「ま

ったくあてはまらない」と回答した否定群の保護者の子どもの学力との間に、統計的に有意な差(肯定群>否定群)が認められる項目の現われ方を一覧にしたものである。

図表4-3-1 「家庭の教育力」各項目の肯定・否定群の間で子どもの学力に有意差の出る領域別の項目数の学年別比較

学年	家庭の教育力の領域	項目数	読解力	教科総合	学びの基礎力	社会的実践力	すべて
小5	規律やしつけ (D)	19	6	14	17	14	6
	家庭での交流・支援 (I)	23	6	8	20	17	6
	学びへの参画 (P)	7	6	6	8	8	6
	項目計	49	18	28	45	39	18
	割合 (%)	100.0	36.7	57.1	91.8	79.6	36.7
中2	規律やしつけ (D)	19	9	13	18	15	9
	家庭での交流・支援 (I)	23	12	15	23	20	10
	学びへの参画 (P)	7	4	6	4	5	3
	項目計	49	25	34	45	40	22
	割合 (%)	100.0	51.0	69.4	91.8	81.6	44.9

第2章5節の図表2-5-7(1)～(3)の設問に対して「とてもあてはまる」「まああてはまる」と回答した肯定群の保護者と「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」と回答した否定群の保護者の子どもの学力の間に統計的に正の有意差(5%未満の危険水準のもの)が認められる項目数を領域別、学力領域別に一覧にしたもの。教科総合は、国語と算数/数学の平均に対して、また「すべて」は、「読解力」から社会的実践力すべてで有意差が現われる項目数を示している。

この図表から、次のことを読み取ることができる。

一つ目に、有意差の生じる項目は、小・中学校ともに圧倒的に学びの基礎力、次いで社会的実践力で多く、それぞれ全体の9割と8割に及んでいる。このことは、家庭の教育力は、学びの基礎力や社会的実践力の育成の領域でより大きな役割を果たしているという前回調査の結果を改めて示すものである。

二つ目に、教科総合や「読解力」で有意差の生じる項目は、学びの基礎力や社会的実践力よりも少

なく、とくに「読解力」については、小5では4割弱、中2で5割程度となっている。また、「読解力」で有意差の出る項目は、小5では、同時に教科総合、学びの基礎力、社会的実践力のすべてについても有意差の出る項目であり、中2についてもほぼ同様である。これらのことは、「読解力」は、先行の章(第2章1節ならびに第3章2節)で述べられているように、教科学力、学びの基礎力、社会的実践力を含む総合的な学力指標であり、これらの学力の基盤の上に成立する力という側面を反映していると考えられる。

三つ目は、小学校と中学校の違いに関することである。

小5に比べて中2は、有意差の生じる項目が「読解力」や教科総合で顕著に多く、「読解力」につ

いてみると、とくに「家庭での交流・支援(I)」の領域では倍増、「規律やしつけ(D)」の領域でも、小5：6項目→中2：9項目となっていることが注目される。

図表4-3-2 「家庭の教育力」に関する項目の肯定・否定と子どもの「読解力」等との関係

領域	設問番号	設問内容	群	読解力				教科総合、学びの基礎力、社会的実践力の有意差	
				小5		中2		小5	中2
				偏差値	検定	偏差値	検定		
規律やしつけ(D)	問4-1	早寝早起きなど、規則正しい生活をするように言っている。	肯定	50.2	*	50.3	**	○	○
			否定	48.5		48.0			
	問4-6	相手の立場を尊重し、自分と違う考え方も大事にするように言っている。	肯定	49.9		50.2	*		○
			否定	50.7		48.1			
	問4-9	宿題は、必ずやり終えるように言っている。	肯定	50.3	**	50.3	**	○	○
			否定	46.2		47.7			
	問4-10	むずかしい問題でも、投げ出さないうでじっくり考えるように言っている。	肯定	50.2	*	50.5	**	○	○
			否定	48.2		47.9			
	問4-11	子どもが意欲を示したことは年齢に関係なく挑戦させている。	肯定	50.2		50.4	**	○	○
否定			49.1		48.5				
問4-12	ふだんから計画的に学習するように言っている。	肯定	50.7	**	50.4	**	○	○	
		否定	48.1		48.6				
問4-17	人が言うことや本に書いていることをうのみにしないで、自分でよく調べたり考えたりするように言っている。	肯定	49.9		50.4	**		○	
		否定	50.2		49.2				
問4-19	ふだんから本や事典類にふれさせるようにしている。	肯定	51.5	**	51.3	**	○	○	
		否定	46.8		48.1				
家庭での交流・支援(I)	問5-1	子どもを一人の人格・個性をもった人間として尊重している。	肯定	50.0		50.2	*		○
			否定	49.8		47.5			
	問5-7	将来の夢の実現のために、今どんなことをすることが大切なのかいっしょに考えるようにしている。	肯定	50.0		50.3	*		○
			否定	50.2		49.1			
	問5-9	興味・関心のあることを自分で調べたり、勉強するようにすすめている。	肯定	50.7	**	50.5	**	○	○
			否定	47.9		48.7			
	問5-13	子どもと話をするときは、できるだけ正しい言葉遣いをこころがけている。	肯定	50.5	*	50.2		○	○
			否定	49.3		49.8			
	問5-18	子どもといっしょに本を読んだり、読んだ本の感想を話し合ったりしている。	肯定	51.2	**	51.6	**	○	○
			否定	49.0		49.2			
	問5-19	新聞に書かれていることについて、子どもとよく話をする。	肯定	51.2	**	50.6	**	○	○
否定			48.8		49.2				
問5-20	子どもが小さいころから、自然の中で、家族と一緒に遊んだり、活動したりする経験を積んできている。	肯定	50.1		50.3	*		○	
		否定	49.8		49.4				
問5-22	子どもといっしょに、美術館や博物館に行ったことがある。	肯定	51.0	**	50.9	**	○	○	
		否定	48.3		48.7				
問5-23	子どもといっしょにパソコンを使ったり、インターネットで何かを調べたりする。	肯定	51.5	**	51.0	**	○	○	
		否定	47.8		48.6				
保護者の学びへの参画(P)	問6-1	学校通信や学級通信にはいつも目を通すようにしている。	肯定	50.2	*	50.4	**	○	○
			否定	48.0		46.1			
	問6-3	授業の手伝いをするボランティアとして参加したことがある。	肯定	51.5	**	51.1	*	○	
			否定	49.5		49.8			
	問6-4	保護者会やPTA総会で、学校への希望や意見を発言するようにしている。	肯定	51.3	**	50.7		○	
			否定	49.7		49.9			
	問6-5	授業の手伝いをするボランティアをやりたいと思う。	肯定	51.5	**	51.5	**	○	○
否定			49.5		49.6				
問6-6	教育に関する講演会などにはできるだけ参加するようにしている。	肯定	51.6	**	51.6	**	○	○	
		否定	49.2		49.1				
問6-7	教養を身に付けたり資格を取るために学習や習い事をしている。	肯定	51.1	**	50.8	**	○	○	
		否定	49.5		49.6				

各設問に対して「とてもあてはまる」「まああてはまる」と回答している保護者を肯定群、「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」と回答している保護者を否定群とし、それぞれの群に属する保護者の子どもの「読解力」スコア(偏差値)の平均と、両群の差の検定結果を示す。「\*\*」「\*」は、それぞれ両群の差が、1%水準、5%水準で統計的に有意であることをあらわす。○印は、教科総合、学びの基礎力、社会的実践力すべてについて同様に両群の差が有意なものを示す。設問番号に網かけしている項目は、小5・中2に共通して、すべての学力領域で有意な差が認められる項目を表す。

図表4-3-2は、「家庭の教育力」に関する項目の回答状況と子どもの「読解力」等との関係を示したものである。今回設定した49項目のすべてではないが、小・中ともに肯定群と否定群の間で「読解力」の有意差を示す項目を中心に、小5または中2のいずれか一方のみで「読解力」の有意差が現れる項目も一部加えて一覧にしている。図表中の○印は、教科総合・学びの基礎力・社会的実践力のすべての学力領域について有意な差を示す項目であることを示している。「設問番号」に網かけしている項目は、小・中ともに「読解力」を含むすべての学力領域において有意差を示す項目である。

図表4-3-1で見たように、「読解力」で有意差の生じる項目の多くは、同時に他の学力領域でも有意差を生じていることがわかる。

以下では、前回報告書での「家庭の教育力」と「学びの基礎力」との関係の分析と同様に（前回報告書第3章2節参照）、「家庭の教育力」と「読解力」との関係に注目して、「中2段階より、小5段階のほうが有効な働きかけ」、反対に「中2段階のほうが小5段階より有効な働きかけ」、および「学年に関係なく有効な働きかけ」の切り口から、図表4-3-2（および、この図表に示していない項目も含めて）に対して若干の考察を加えたい。

## 1 中2段階より、小5段階のほうが「読解力」向上に大きな影響を及ぼす項目

この項目には、「子どもと話をするときにはできるだけ正しい言葉遣いをこころがけている」という項目や、図表に示していないが、「テレビを見る時間やゲームをする時間を制限している」といった項目が該当している。「正しい言葉遣い」は、家庭の文化的背景の質を示す指標の一つとも考えられ、子どもとの対話、コミュニケーションの質を表す指標の一つである。これは、子どもの学力全般に影響を及ぼしているが、とくに言語の基礎的能力の形成時期である小学校段階で「読解力」向上に、

より重要性が高いと推察される。また、「テレビやゲームの制限」については、家庭での学習習慣づくりにとって有効な働きかけであるばかりでなく、子どもが本に向かう時間的余裕を生み出し読書習慣の形成にもよい影響を及ぼす働きかけである。全体的に読書離れの傾向が増す中学校段階よりも、読書の習慣が形成される割合が全体として高い小学校段階で、その環境づくりがなされている家庭であるか否かは、「読解力」向上に差を生じさせる要因の一つとなると考えられる。

## 2 中2段階のほうが、小5段階より「読解力」向上に大きな影響を及ぼす項目

この項目は、上の1に該当する項目よりもかなり多い。「人が言うことや本に書いていることをうのみにしないで自分でよく考えるように言っている」「子どもを一人の人格・個性をもった人間として尊重している」「子どものよいところを認めて自信を持たせる」「将来の夢の実現のために、今どんなことをすることが大切なのかいっしょに考える」および「子どもが小さいころから、自然の中で一緒に遊んだり、活動したりする経験を積んでいる」などの項目が該当する。

「うのみにせず、自分で考える」という働きかけは批判的思考力の向上を促す働きかけと言える。また、「一人の人間としての尊重」「子どもの意見や判断の尊重」や「自信をもたせる」働きかけは、子どもの自尊感情を涵養し、家族や周囲の人々、社会に有用な働きをなすうかけがえのない自分という肯定的自我の形成にも寄与する態度や働きかけである。このような保護者の態度や働きかけは、家族との良好なコミュニケーションを促すものと

なり、家族との対話を子どもにとって楽しく喜びのあるものにする。子どもにとって、家族との対話それ自体が一つの目的となり、家族を驚かせたり楽しませたり、あるいは家族が抱えている問題を解決するために自ら情報を仕入れたり学んだりするようになる。このような家族内のコミュニケーションが成立していることは、とりわけ目標を一時的であれ見失い漂流状態に陥りやすい思春期の子どもにとって、心の支えとなり、目標の再発見や捉え直しをできやすくし、努力の方向を再び見出していくことにつながりやすいだろう。このようなことが、子どもの物事に対して主体的に関わる姿勢や学びに向かう力を左右し、周囲の様々な事象を含む読解の対象に対して意欲的に集中して取り組む力の差異を生じさせ、結果として「読解力」の差となって現れてくると考えられる。

また「小さいころからの一緒に活動する経験の積み重ね」については、文字通り、体験的な活動の積み重ねの成果が高学年になって顕在化してく

るといふ事情を表しているのかもしれない。また、家族との共通体験の積み重ねが、家族との話題の

共通の素材を豊富にし、コミュニケーションを促す一因ともなることも考えられる。

### 3 学年に関係なく、「読解力」向上に大きな影響を及ぼす項目

これは、図表4-3-2で設問番号に網かけした項目が該当する。「早寝早起きなど、規則正しい生活をする」「宿題は必ずやり終える」「ふだんから計画的に学習する」ように言っている、といった基本的な生活習慣や学習習慣づくりに向けた働きかけは、学年段階を問わず、大切な働きかけである。しかし、第2章5節の図表2-5-7(1)に見るように、これらの働きかけは、小5段階よりも中2段階のほうが増加する傾向を示している。

「ふだんから本や事典類にふれさせるようにしている」という項目では、肯定・否定の両群の間の「読解力」スコアの差が、小5では、すべての項目の中で最も大きく、中2でも比較的差の大きなものとなっている。「子どもと一緒に本を読んだり、読んだ本の感想を話し合ったりする」「新聞に書かれていることについて、子どもとよく話をする」「子どもと一緒にパソコンを使ったり、インターネ

ットで何かを調べたりする」といった子どもと一緒に体験的な学習活動をおこなうことや、「授業の手伝いをするボランティアとして参加したことがある」「教育に関する講演会などにはできるだけ参加するようにしている」「教養を身につけたり資格を取るために習い事をしている」という保護者の学びへの参画の項目でも、全般に、学年段階を問わず、両群の間で「読解力」の有意な差が生まれている。これらは全体として、保護者自身が、自ら学び成長していこうとする姿を通しての子どもへの働きかけの大切さを示しているものである。

以上、学年段階に応じた働きかけの影響の現われ方の違いを見たが、統計的に有意であっても両群の差が小さいものが少なくないこともあり、上の考察は仮説の域を出るものではないことをお断りしておく。

## 2 DIP 総合スコアと子どもの「読解力」との関係について

### 1 「家庭の教育力」を測る尺度構成

「家庭の教育力」の働きを全体として見やすくするために、前回報告書と同様に、「家庭の教育力」の発揮状況を測る49の項目の中から、DIPの3つの領域について、子どもの「読解力」に対して強い影響をもつ項目を抽出し、「家庭の教育力」の尺度構成を行った。

尺度構成に際しては、前回同様、49の項目に対して因子分析を行ったところ、D・I・Pの3領域に対応する3つの因子が抽出され、第2章の図表2-5-7(1)～(3)の各領域に設定した項目は、それぞれ85%以上の精度で該当する因子に対応していることが確認できた。

次に、「読解力」との相関の高い項目を選び出す作業を行い、D・I・Pの各領域から、それぞれ8、8、5項目、計21項目を抽出した。抽出にあたっては、多様な働きかけが大切との視点から、D・I・Pの各領域の特定の下位領域にあまり偏りすぎないように、できるだけ幅広い領域から選

ぶようにした。具体的には、「I」の領域では、「読解力」との相関の強い項目が下位領域の「豊かな体験活動」に多いが、「基本的スタンス」や「目標づくり支援」からも項目を選ぶようにした。この21項目を改めて一覧で示したものが図表4-3-3である。これらは結果として図表4-3-2と重なる項目が多いが同じものではないことに注意してほしい。また、前回報告書で提案した「家庭の教育力を測る15項目」と比べて、「人が言うことや本に書いていることをうのみにせず自分でよく考える」「ふだんから本や事典類にふれさせる」「できるだけ正しい言葉遣いをこころがける」といった「読解力」向上との関係が深い項目を新たにつけ加えたことにより項目数がやや増えたものになっている。

これらのD領域8項目、I領域8項目、P領域5項目に対する保護者の回答の領域別の平均を算出して3領域分合計したものを「家庭の教育力の総合スコア」とした。

図表4-3-3 「家庭の教育力」を測る21項目

領域	設問番号	設問内容
規律やしつけ (D)	問4-1	早寝早起きなど、規則正しい生活をするように言っている。
	問4-3	テレビを見る時間やゲームをする時間を制限している。
	問4-6	相手の立場を尊重し、自分と違う考え方も大事にするように言っている。
	問4-9	宿題は、必ずやり終えるように言っている。
	問4-10	むずかしい問題でも、投げ出さないでじっくり考えるように言っている。
	問4-12	ふだんから計画的に学習するように言っている。
	問4-17	人が言うことや本に書いていることをうのみにしないで、自分でよく調べたり考えたりするように言っている。
	問4-19	ふだんから本や事典類にふれさせるようにしている。
家庭での交流・支援 (I)	問5-4	子どもの意見や判断を尊重している。
	問5-7	将来の夢の実現のために、今どんなことをすることが大切なのかいっしょに考えるようにしている。
	問5-9	興味・関心のあることを自分で調べたり、勉強するようにすすめている。
	問5-10	子どものよいところをできるだけ認めて自信を持たせるようにしている。
	問5-13	子どもと話をするときは、できるだけ正しい言葉遣いをこころがけている。
	問5-18	子どもといっしょに本を読んだり、読んだ本の感想を話し合ったりしている。
	問5-19	新聞に書かれていることについて、子どもとよく話をする。
問5-23	子どもといっしょにパソコンを使ったり、インターネットで何かを調べたりする。	
保護者の学習 への参画 (P)	問6-1	学校通信や学級通信にはいつも目を通すようにしている。
	問6-4	保護者会やPTA総会で、学校への希望や意見を発言するようにしている。
	問6-5	授業の手伝いをするボランティアをやりたいと思う。
	問6-6	教育に関する講演会などにはできるだけ参加するようにしている。
	問6-7	教養を身に付けたり資格を取るために学習や習い事をしている。

**2 「家庭の教育力総合スコア」が高い子どもほど、「読解力」は高い**

図表4-3-4は、保護者を「家庭の教育力総合スコア」によって、上位群・中位群・下位群に分類し、各群の保護者の子どもの「読解力」スコア(偏差値換算)の平均を学年ごとに算出したものである。

この図表から、小5・中2ともに、「家庭の教育力」の3つの領域すべてにおいて、子どもの「読解力」のスコアは、「上位群>中位群>下位群」となり、上・下間にはすべて1%水準で有意な差が認められた。

図表4-3-4 「家庭の教育力」領域スコアと「読解力」との関係

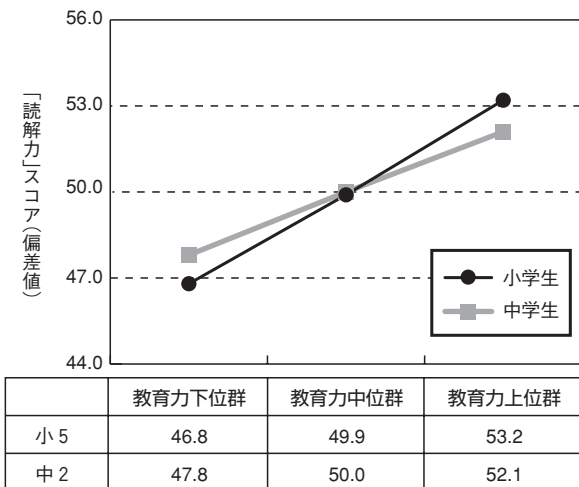
	学年	教育力下位群 「読解力」スコア	教育力中位群 「読解力」スコア	教育力上位群 「読解力」スコア	上・下群間の 差異(検定)
規律やしつけ (D領域スコア)	小5	47.6	50.1	52.0	4.3 (**)
	中2	47.7	50.4	50.8	3.1 (**)
家庭での交流・支援 (I領域スコア)	小5	47.0	50.0	52.2	5.1 (**)
	中2	47.4	50.2	51.3	3.9 (**)
保護者の学習参画 (P領域スコア)	小5	47.8	49.9	52.4	4.5 (**)
	中2	47.4	50.2	51.7	4.3 (**)
家庭の教育力 (DIP総合スコア)	小5	46.8	49.9	53.2	6.4 (**)
	中2	47.8	50.0	52.1	4.3 (**)

「検定」欄は、「家庭の教育力」上位群と下位群の保護者の子どもの「読解力」スコアの差が統計的に有意であることを示す。

図表4-3-5は、図表4-3-3の「家庭の教育力」(D I P総合スコア)と「読解力」との関係の部分をグラフにしたものである。この図表からも尺度構成により算出した「家庭の教育力」スコアが高

いほど、言い換えれば、「家庭の教育力」がD I Pの各領域全体にわたって総合的に発揮されているほど子どもの「読解力」が高いことがわかる。

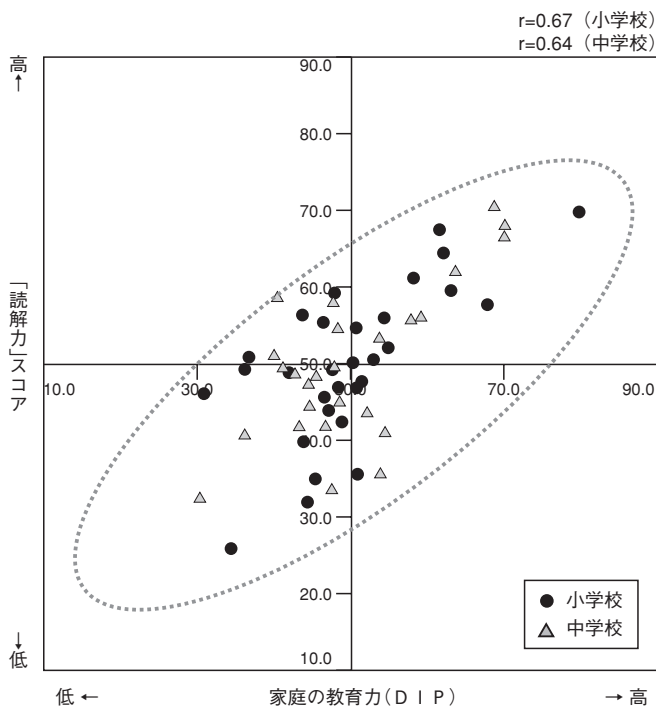
図表4-3-5 「家庭の教育力」総合スコアと「読解力」との関係



図表4-3-6は、「家庭の教育力」の学校平均と子どもの「読解力」の学校平均との関係を示したものである。小5、中2それぞれについて、それぞ

れ相関係数が、0.67、0.64程度の正の相関関係が現われている。

図表4-3-6 学校単位で見た「家庭の教育力」と「読解力」との関係



### 3 「読解力」に対する「家庭の教育力」の影響について

図表4-3-7 「家庭の教育力」各領域と「読解力」との関係の強さ（相関係数）

家庭の教育力	単相関		偏相関	
	小5	中2	小5	中2
規律やしつけ (D)	0.66 (**)	0.58 (**)	0.10 (**)	0.36 (**)
家庭での交流・支援 (I)	0.68 (**)	0.35 (-)	0.32 (**)	0.06 (-)
保護者の学習参画 (P)	0.59 (**)	0.52 (**)	0.24 (**)	0.35 (**)
家庭の教育力(DIP総合)	0.67 (**)	0.64 (**)		

(\*\*)と(-)は、無相関仮説の棄却の検定の結果を示し、(\*\*)は1%水準で相関が無いという仮説が棄却されることを示し、(-)は、無相関仮説が有意であることを示す。単相関係数、偏相関係数ともに-1から+1の間の数値をとる。

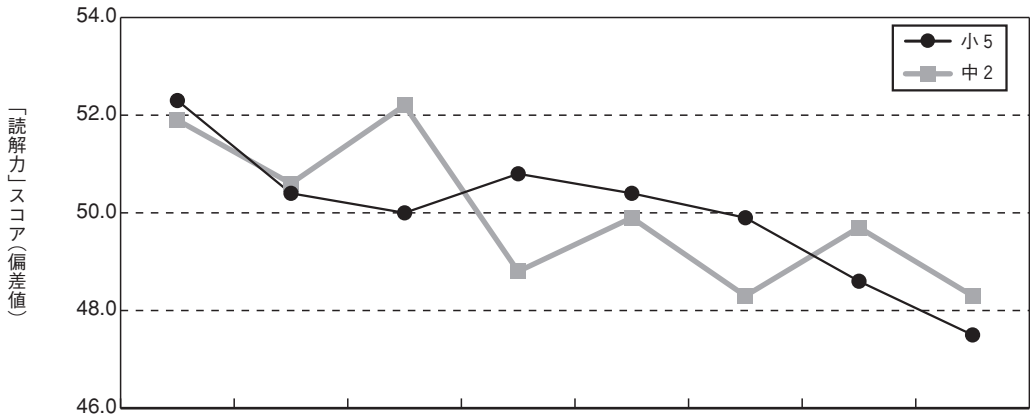
図表4-3-7は、前述の図表4-3-6で現われている「家庭の教育力」と子どもの「読解力」との学校単位での関係について、「家庭の教育力」の各領域別に単相関係数と偏相関係数を一覧にしたものである。単相関が2つの項目間の通常の相関を指すのに対して、偏相関とは、多変量解析の手法の1つで、2つの項目間の相関から、他の項目の影響を取り除いたものである。例えば、「規律やしつけ(D)」と「読解力」の偏相関とは、両者の関係から、上の図表の場合、「家庭での交流・支援(I)」と「保護者の学習参画(P)」が、「規律やしつけ(D)」と「読解力」とに及ぼしている影響を取り除いたものである。単相関は、2つの項目間の見かけの変動関係そのもの、いわば現象そのものであるが、偏相関は、この現象の背後にある別の項目因子の影響を除いた各項目の対象(この場合、「読解力」)に対する独自の影響の大きさを示すものと言える(詳細は統計の解説書に委ねる)。

偏相関係数は、小5では、「家庭での交流・支援」>「保護者の学習参画」>「規律やしつけ」、中2では、「規律やしつけ」>「保護者の学習参画」>「家庭での交流・支援」という関係がある。とくに中2での「家庭での交流・支援」の偏相関係数は0.1に満たない大きさとなっている。この数字を文字通り解釈すれば、「規律やしつけ」や「保護者の学

習参画」の領域で同じような働きかけがなされている複数の家庭を見た場合、「家庭での交流・支援」の働きかけは、「読解力」向上にほとんど関係がない、ということである(このことについては後でもう一度ふれる)。しかし、このことは、次項で「読解力」上位群は、「家庭の教育力」のどの領域も平均以上のパターンAで最も多いということが示されているように(図表4-3-9)、中2で「家庭での交流・支援」の働きかけが「読解力」向上にとって無駄であることを意味するのではなく、「規律やしつけ」や「保護者の学習参画」の領域の働きかけの在り方が、中2段階では、「家庭での交流・支援」の働きかけと「読解力」との関係に影響を及ぼしている側面が大きいことを意味していると考えべきであろう。例えば、保護者自身が学習する姿を見せることと合わせて規則正しい生活や学習習慣づくりの働きかけが適切になされているということが、中2段階では、目標づくりの支援や体験的な活動を行う前提的な働きかけとなっているのかもしれない。夜更かしが過ぎて遅くまで寝ているような子どもとは一緒に活動しようにも活動できず、まず大切なのは生活の立て直しということである。詳細は今後の課題として検討を深めていきたい。

## 4 バランスの取れた働きかけが子どもの「読解力」を高める

図表4-3-8 「家庭の教育力」のパターンと「読解力」との関係



パターン	A	B	C	D	E	F	G	H	
家庭の教育力	Dスコア	○	×	○	○	○	×	×	×
	Iスコア	○	○	×	○	×	○	×	×
	Pスコア	○	○	○	×	×	×	○	×
「読解力」スコア	小5	52.3	50.4	50.0	50.8	50.4	49.9	48.6	47.5
	中2	51.9	50.6	52.2	48.8	49.9	48.3	49.7	48.3
パターン分布	小5	27.3	6.7	8.4	10.0	9.4	4.4	12.0	21.9
	中2	23.2	6.4	8.4	11.4	11.0	4.6	10.8	24.3

次に、「家庭の教育力」の「規律やしつけ(D)」 「家庭での交流・支援(I)」 「保護者自身の学習参画(P)」の3領域スコアの高低の組み合わせパターン(A~H)別に、各パターンに分類された保護者の子どもの「読解力」スコアを比較したものが図表4-3-8である。図表中の○と×は、それぞれの領域のスコアが平均以上と平均未満を表す。

小5では、D・I・P各領域ともに平均以上のパターンAで子どもの「読解力」のスコアは最も高く、一方、3領域ともに平均に満たないパターンHでは、子どもの「読解力」は最も低いという結果が見られる。中2では、パターンCのほうがパターンAよりやや高いというややイレギュラーな現われ方をしている。

また、全体として、「家庭の教育力」の3領域のバランスがくずれるにつれて(平均に満たない「×」の領域が増えるにつれて、「読解力」スコアが低くなる傾向が見受けられる。これは前回調査で見た「家庭の教育力」のパターンと「学びの基礎力」スコアとの関係と同様である。すなわち、「学びの基礎力」の場合と同様に、「読解力」向上においてもバランスのよい働きかけの重要性を改めて確認できる。

さて、ここで、もう少し図表4-3-8を詳しく

見て考察を加えたい。

中2についてみると、「読解力」の偏差値平均が50を超えているのは、パターンAからパターンCまでの3つのパターンのみであり、これらはいずれも「保護者の学習参画(P)」が平均以上のパターンである。中2段階では、この領域での活動を通じた保護者の働きかけの有効性が大きいことがわかる。

一方、小5では、パターンAを除いて、パターンBからパターンFは、偏差値50程度でほとんど横ばいの状況で、これらのパターン間での差異は小さい。小5で、目を引くのは、パターンE(○××)、パターンF(×○×)、パターンG(××○)の3つ間の変化である。これらはいずれか一つの領域の働きかけのみ平均以上となっているものである。察するに、パターンEは規律やしつけに口やかましいタイプ、パターンFは子どもと年上の友達のような関係で接するタイプ、パターンGは、学校の教育活動に協力したり自ら学んだりする活動には熱心だが子どもに対してはむしろ放任的な態度をとるようなタイプがそれぞれ多いのではないだろうか。この3つのパターンの中では、パターンEで「読解力」のスコアが相対的に高くなっている。このことは、小5段階では、保護者自身の学びへ



の姿勢の如何を問わず、多少口やかましい存在であっても、きちんと基本的な生活習慣や学習習慣づくりの働きかけを行うことが子どもに対しては少なくとも「読解力」の平均レベルを維持するためには有効であることを示している。また、最も「読解力」が低いパターンH(×××)と比べると、どんなパターンであれ働きかけが、なされないよりはましと言えそうである。しかし、そのような働きかけにとどまっていたら、バランスのよい働きかけを受けている子どもに比べて平均以上の「読解力」を身につけていくことが難しいことをこの図表は示している。

次に、D領域とP領域が同様なパターンを取る組み合わせについて、I領域の違いによる「読解

力」の違いを見てみよう。これらは、パターンA(○○○)とパターンC(○×○)、パターンB(×○○)とパターンG(××○)、パターンD(○○×)とパターンE(○××)、パターンF(×○×)とパターンH(×××)を比較してみることに該当する。小5では、これらのパターンのうち、I領域が平均以上であるパターンのほうが例外なく「読解力」が高いが、中2では、I領域が平均以上であるパターンのほうが「読解力」が高いのはパターンBとパターンGの間のみで、それ以外のパターンは、むしろ逆転しているか同じ程度という関係になっている。中2について図表4-3-7で見た「読解力」とI領域との偏相関の低さはこの状況を表している。

図表4-3-9 「読解力」の成績層別に見た「家庭の教育力」のパターン分布

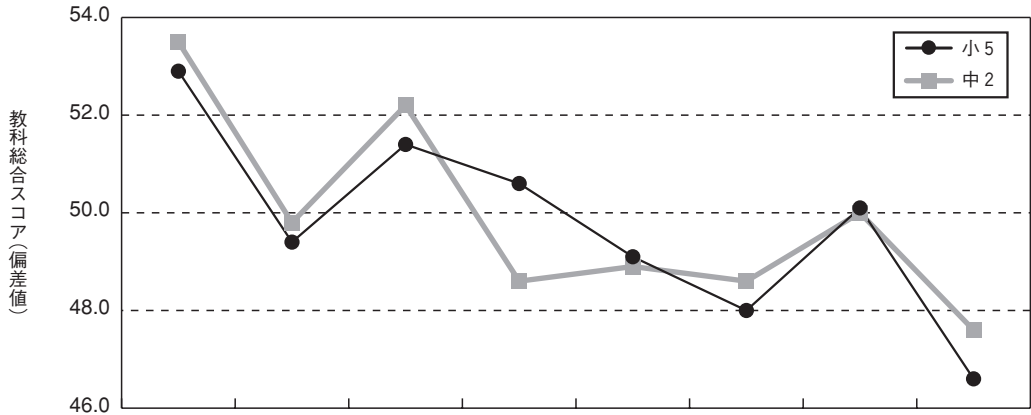
	パターン	A	B	C	D	E	F	G	H	計
家庭の教育力	Dスコア	○	×	○	○	○	×	×	×	
	Iスコア	○	○	×	○	×	○	×	×	
	Pスコア	○	○	○	×	×	×	○	×	
読解力成績層別 パターン分布	小5・上位群	44.8	5.9	7.5	11.2	7.3	3.7	8.1	11.4	100%
	小5・中位群	19.3	7.9	10.5	8.9	11.4	4.7	14.6	22.7	100%
	小5・下位群	17.9	6.2	7.1	9.9	9.3	4.8	13.3	31.5	100%
	中2・上位群	33.9	6.9	8.8	10.1	10.3	3.8	10.1	16.2	100%
	中2・中位群	24.0	6.5	8.7	11.8	10.5	4.2	10.5	24.0	100%
	中2・下位群	11.9	5.9	7.6	12.3	12.1	5.7	11.7	32.8	100%

図表4-3-9は、「読解力」の成績で上から子どもを3分の1ずつに分けて、上位・中位・下位の各層別に、「家庭の教育力」のパターン分布を示したものである。小5、中2ともに、上位群でパターンA(○○○)の割合が最も高くなっており、一方、下位群が最も多いのはパターンH(×××)となっている。また、同一パターン内部での各群の構成比についても、数値は示していないが、この図表からわかるように、上位群の割合が最も多い

のはパターンAで、反対に上位群の割合が最も少ないのはパターンHとなっている。改めて、バランスのよい働きかけの重要性を示すものである。

本項の最後に、参考までに、「家庭の教育力」と教科学力との関係を見ておこう。図表4-3-10は、「家庭の教育力」のパターンと教科総合スコア(国語と算数/数学のスコアの平均)との関係を表したものである。

図表4-3-10 「家庭の教育力」のパターンと教科総合スコアとの関係



パターン	A	B	C	D	E	F	G	H
家庭の教育力								
Dスコア	○	×	○	○	○	×	×	×
Iスコア	○	○	×	○	×	○	×	×
Pスコア	○	○	○	×	×	×	○	×
教科総合スコア								
小5	52.9	49.4	51.4	50.6	49.1	48.0	50.1	46.6
中2	53.5	49.8	52.2	48.6	48.9	48.6	50.0	47.6

各パターンに属する子どもは、図表4-3-9の場合と同じである。教科総合スコアについては、小5・中2ともに「家庭の教育力」のパターンAで最も高く、パターンHで最も低いという状況を確

認できる。また、「読解力」の場合と比べて、パターンDのスコアの出方を除けば、小5と中2で全体として同様なパターンを示していることは興味深い。

## 5 保護者の働きかけが子どもの「読解力」に影響を及ぼすプロセス(まとめと考察)

これまで、「家庭の教育力」の項目が示す保護者の働きかけと子どもの「読解力」スコアとの関係を見てきたが、保護者の働きかけの違いが、なぜどのように子どもの「読解力」に差異を生じさせているのかという、保護者が子どもの「読解力」に影

響を及ぼすプロセス、あるいはメカニズムについてはこれまで部分的にふれるに止まっていた。このテーマに十分に応えることは筆者の力を超えるが、これまでの結果全体を踏まえて、若干の考察とともに以下に整理しておきたい。

### ①基本的な生活習慣と学習習慣の確立の働きかけは「読解力」向上の土台づくりになる

家庭での基本的な生活習慣や学習習慣の確立の働きかけは、学びの基礎力や教科学力の形成を促

し、このことが「読解力」向上のための背景的な知識の獲得や思考力の育成につながる。

### ②保護者自身が学ぶ姿を見せることが子どもの学習習慣形成を促し「読解力」向上を促す

保護者が学校教育に関心と参画意思を持ち、また自ら学習する姿を見せることが、子どもにとってロールモデルとなり、子どもの学習に向かう姿勢を促すことになる。また、自ら学習する姿を見せることが、子どもの目標づくりやしつけ面での働きかけを有効にさせ、学習習慣の形成を促す。加えて、保護者自身が学ぼうとする姿勢が子どもとのコミュニケーションの質を高め、子どもにとって保護者との対話を通して学ぶことが豊かにな

る効果をもたらすのである。

保護者の学習参画、自ら学ぶ姿とは、多くの場合、学校で課題になっていることのみならず、社会や職場の課題に対して真摯に向き合い問題の改善や解決に向けて努力する姿でもあり、大人の生き方が映し出されているものであろう。とりわけ、将来の生き方を模索し始めている高学年の子どもにとって、大人・社会人としての保護者の生き方が与える影響は大きい。

### ③子どもとの共感的で共に高め合う関係づくりが子どもの「読解力」向上を牽引する

子どもの自尊感情や自信・自己効力感を高めたり、将来への目標づくり(=社会への意志形成)をしたりすることなどの、保護者による子どもの肯定的な自己イメージづくり(=自我形成支援)の働きかけが、子どもの社会的実践力、言い換えれば、周囲・社会に対する積極的な働きかけの意欲・姿勢を強めるのである。このことが周囲・社会に対する表現・表出の動機を高め、ひいては、日常的に周囲の様々な事象(世の中の出来事や、学校で習うこと、本や新聞に書かれていること、家族や友達とのこと、芸術作品等々)に対する関心や対象に取り組む子どもの集中力や思考力を牽引し育成することになる。また、子どもを肯定的に受け

入れ、共感的で相互に高め合う態度や働きかけが、子どもにとって家族との対話を喜びにし、そのために、子どもは学ぶことや考えることに一層意欲的に向かうようになる。家庭での読書習慣もこのような働きかけのもとでより促される。これらのことが子どもに、日常的に読解のための言語能力や多様な背景知識を獲得する契機となるとともに、読解対象から目的に応じた(例えば、家族との対話の中で懸案となった課題に応えるために)情報を取り出し、(家族からより高い評価を得たり、家族への知的な貢献のために)自分の頭で考え、適切に(家族に理解してもらうように)表現するという「読解力」の日常的な育成の環境となる。

以上のことを一言で言えば、子どもの「読解力」の向上のためには、「日常的な生活における学びの質」を高めることが大切ということである。図表4-3-3に掲げた「家庭の教育力を測る21項目」は、子どもの日常生活全体を通じた学びの質を高める働きかけに他ならない。机に向かっている時間のみが学びの時間ということではない。家庭においては、とりわけ、家族と過ごす時間が大事なのである。この時間が、子どもにとって家庭における「隠れたカリキュラム」なのである。共に認め

合い高め合う関係に支えられ、知的刺激と相互啓発に満ちた豊かなコミュニケーションがなされるような環境づくりが子どもの「読解力」を育むと言える。

次に、「総合学力調査」の結果を、子どもの個別の実態把握に基づく指導や保護者との連携に継続的に活用しておられる大阪府守口市立八雲小学校の重松昭生先生に、本節で紹介した各種のデータや分析等についてコメントをいただく。

## 教育力の項目リストとデータを保護者とともに 子どもへの働きかけに生かす

大阪府守口市立八雲小学校 重松 昭生

### ◆家庭の教育力チェックリスト

家庭の教育力の発揮状況を問う49の項目は、我が子の総合学力向上をめざす保護者が、子どもに働きかけるべき項目の一覧である。また、図表4-3-3の「家庭の教育力を測る21項目」は、家庭の教育力の絞り込まれたチェックリストである。

前回の調査報告書では、総合学力に有意差の生じる20項目を「家庭の教育力に関するチェックリスト」(『総合教育力の向上が子どもの学力を伸ばす』ベネッセ教育総研刊、p.255)にして提案されている。今回の調査は、「読解力」に着目しているが、この節の始めに明らかにされたように「読解力」は、教科学力、学びの基礎力、社会的実践力を含む総合的な学力指標であり、これらの学力の基盤の上に成立する力である。読者が保護者でわが子の「読解力」向上をめざす場合でも、このチェックリストは有効であると考えられる。自己点検してみたいだろうか。ただ、切り口とされている、規律やしつけ(D)、家庭での交流・支援(I)、学びへ参画(P)のバランスのよい働きかけが大切で、「何点以上ないとだめ」というものではないことをご理解頂きたい。

### ◆学級懇談会のシュミュレーション

教師にとっても「使える」新たな切り口で分析がされている。「小5と中2」の学年段階でより影響を及ぼす働きかけが明らかにされたところである。(図表4-3-1)

筆者は先のチェックリストや「通知票に書かれていてうれしい項目」(同p.108)を使って、保護者との連携をめざしてきた。発達段階に応じた働きかけの項目は、教師にとっても中長期的な学力向上処方欠かせない資料(カルテ)になるであろう。

特に「学年に関係なく影響を及ぼす項目」の「早寝早起き」「宿題は必ず」「ふだんから計画的に」のような基本的な生活習慣や学習習慣は、「大きくなったからもういい」と考えている保護者への啓発に使える。また、「忙しくてかまっていられない」という保護者には、あえて「ふだんから本や事典類に」「一緒に本を読んだり、感想を」「新聞に書かれていること」「一緒にパソコン、インターネット」等が学力向上につながることを紹介し、体験的な学習活動を一緒にすることを勧めたい。

つまり、「学年に関係なく」の項目は、義務教育全般を通じての大切な働きかけと言える。本節初めの三つの指摘にもあるように、とりわけ総合学力を支える学びの基礎力や社会的実践力について、保護者の役割が大であることをデータに裏付けされた知見として保護者に伝えられるのである。もちろん、教科学力や「読解力」向上についての学校の役割(MOREモデル)や教師の役割(FANモデル)も併せて伝えなくてはならない。(本章第1節や第2節も参考に)

ここで、小学校で行われている保護者対象の参観・学級懇談会を想定してみよう。

参観授業は5年生社会科、学年当初の「食料生産」の単元であるが、「読解力」を意識して「地図帳の活用」を啓発する授業をおこなったとしよう。児童数の半分強の保護者が残って懇談会が始まる。挨拶や保護者の自己紹介の後、総合学力向上とりわけ基礎基本的学力と「読解力」向上に学校あげて取り組んでいること(MOREモデル)をふまえた「学級経営方針」を伝える。担任として具体的に取り組んでいくことは、「教師の指導力を測る24項目」(同報告書p.76)からFAN項目のバランスを考慮して3つほど選んで理解と協力をお願いする。

担任が「理解と協力をお願い」するだけでなく、保護者からの「理解とお願い」を聞くことも大切だ。「通知票に書かれていてうれしい項目」(同p.108)を配布しておく保護者も話しやすく話題も「学力」からそれないで進められないだろうか。

最後に、本節の「家庭の教育力に関する項目の肯定・否定と子どもの『読解力』等との関係」(図表4-3-2)を示してみる。「家庭の教育力を測る21項目」(図表4-3-3)ではなく、2を示したのは保護者にも考えてほしいからである。残っている保護者は、すでに「学びへの参画」(P)をしているわけで、意識が高い層であろう。今働きかけるべきことと将来的に働きかけるべきこと、将来にわたっても働きかけることを自ら見いだしてほしいのである。働きかけを絞り込んだ21項目より、これまでの自らの働きかけを自ら評価して考えることのできる資料の方が、家庭として学力向上に資する具体的な働きかけを知らしめるのには効果的ではないだろうか。

時間が許せば、「子どもと話をするときにはできるだけ正しい言葉遣いを心がけている」「テレビを見る時間やゲームをする時間を制限している」が、小学生のうちに働きかけるべきという知見を伝え、次の学級懇談会での話題とする予告ができれば、実際に始める保護者は必ずいるし、次回も参加してくれるに違いない。

筆者の現任校の場合、その後に家庭訪問が設定されている。ここ数年、懇談時に配布した「通知票に書かれていてうれしい項目」を個々に聞いて回る訪問になっているが、「家庭の教育力チェックリスト」を懇談に参加しなかった保護者を含め縷々説明しながら配布する機会でもある。

このように、調査報告書にある調査項目や知見は、「読解力」をコアとする総合学力向上をめざすパートナーとしての保護者を巻き込める「使える」資料を提供してくれているのである。

#### ◆二極化への気がかりが

家庭の教育力と「読解力」との関係の強さ(図表4-3-8)を詳しく読んで、「小5段階では、保護者自身の学びへの姿勢の如何を問わず、多少口やかましい存在であっても、きちんと基本的な生活習慣や学習習慣づくりの働きかけを行うことが子どもに対しては少なくとも読解力の平均レベルを維持するためには有効であることを示している」などは、「がんばっている」保護者に伝えたいし、そうでない保護者にも伝えたい。

本節後半「パターン」化されて取り上げられている子どもや保護者のデータ分析を見ていると、ここでの分析では明確には著されていないが、図表4-3-8でパターンAと対極のパターンHの割合が他のパターンと比べて抜きん出て高いことに見られるように「二極化」の側面が見え隠れしているように思えてならない。「やる子&やらない子」「子どもに関わる保護者&関わらない保護者」の存在は、学校や教師の役割を超えているのかもしれない。「二極化」を阻止する方策をこの報告書の知見から見出してみたいものである。

「紙おむつが子どもの優しさを奪ってしまった」と主張する同僚がいる。「ぬれても気持ち悪くない感覚では、人の痛みなどわからない。いじめはまさにその結果だ」と言うのである。

読者が教師であれば、「この章で述べられていることくらいわかっていた」とおっしゃるかもしれない。しかし、このように「おむつ」だけを取り上げて「面白く」説いても、今さら「紙おむつ」が処方とはなり得ないし、データがないと主張が対策に行き着かないのである。

この報告書は、こうした経験知をモデル化し調査分析することで、多くのデータから「知見」を見いだしている。教師は、ここから自身の経験知とてらして、子どもや家庭の実態にそった処方を探してほしい。実際の教育活動で「総合学力向上のパートナーに働きかける課題」としてこそ、調査の意味があると考えている。家庭の教育力向上が総合学力向上の大きなファクターであることは、教師の誰しもがあたりまえの経験知としているのだから。