

「学びの基礎力」を育てる指導・活動とは

ベネッセ教育総研 田中 勇作

■ 第 4 章-1

家庭での指導・活動と「学びの基礎力」との関係

■ 第 4 章-2

学校での指導・活動と「学びの基礎力」との関係

■ 第 4 章-3

「学びの基礎力」を育てる学校と家庭との連携

■ 第 4 章-4

「教科学力」の格差に現れた「学校と家庭における指導・活動の違い」

家庭での指導・活動と「学びの基礎力」との関係

ベネッセ教育総研 田中 勇作

はじめに

第3章では、「教科学力」と「学びの基礎力」および「生きる力」の関係について、3つの基本仮説に沿って検証を行った。その結果、「教科学力」、「学びの基礎力」および「生きる力」の間には正の相関が見られ、国立教育政策研究所の「教育課程実施状況調査」をはじめ、これまでの種々の調査を通して明らかになってきた「教科学力」とそれを支える学習意識や態度、行動等の関係を改めて検証することができた。

しかし、こうしたことは今回の調査結果を待たずとも、日々の教育実践に携わる先生方にとっては極めて当然のことであり、何ら新たな発見であるとはいえない。もちろん、これまで経験的、断片的にしかとらえられていなかったことが、客観的なデータの裏付けを持って、かつ体系的に明らかになったことによって、「保護者や子どもに対して自信を持って説明し、指導していくようになった」、「具体的なデータを示すことによって保護者にも理解を得やすくなっ

た」という多くの先生方からの感想をいただくことができた。

また、教科学力の向上をその教科固有の指導スキルや子どもの学習状況の面だけでなく、生活や学び全般に関わる意識や態度、経験といった面から、「子どもを丸ごととらえる」ことの大切さとその切り口を改めて認識したという感想も少なからず耳にする。

さて、今回の調査では、「学びの基礎力」や「生きる力」は「教科学力」と密接な相互関連を持つという前提の元に、そうした力は学校や家庭での学習活動や指導の質や量、タイミングによってその育成度合いに違いがあるという基本仮説4を設定し、その検証を試みた。

本章では、「学びの基礎力」と学校や家庭での学習活動や指導の関係を、その内容面や相互作用の観点から探ることによって、教科学力を含めた多面的な学力の向上を考える上でのいくつかの視点や切り口について考察していく。

1 「学びの基礎力」に強い影響を及ぼす家庭での指導・活動を探る

第2章第1節「調査の基本設計」でも述べたように、今回の調査では、「学習についてのアンケートB」の中で、「学びの基礎力」の育成・発達に関係していると考えられる学校や家庭での指導や学習活動の状況をたずねる項目（家庭31項目、学校62項目）を用意した。

図表4-1-1は、家庭での指導や活動と「学びの基礎力」に関する61の設問項目との相関状況を「学びの基礎力」の各領域単位で集約したものである。表側には、「学びの基礎力」の4領域について、それぞれの4つのカテゴリーに含まれる設問項目を設定し、表頭には「家庭で

の指導や活動」を以下に述べるクラスターごとに設定し、0.25以上の正の相関が認められた項目数を示した。（なお、各指導・活動の項目と「学びの基礎力」の各項目の相関は連関係数から算出しており、0.25という数値は「相関が認められる」と判断してよい水準にあるとされている。）

さて、ここで表頭の「ア. 基本的生活態度の教示」「イ. 学習の構えの教示」「ウ. 褒めて励まし認める活動」および「エ. 家庭での学び」という4つのクラスターについて少々説明を行いたい。

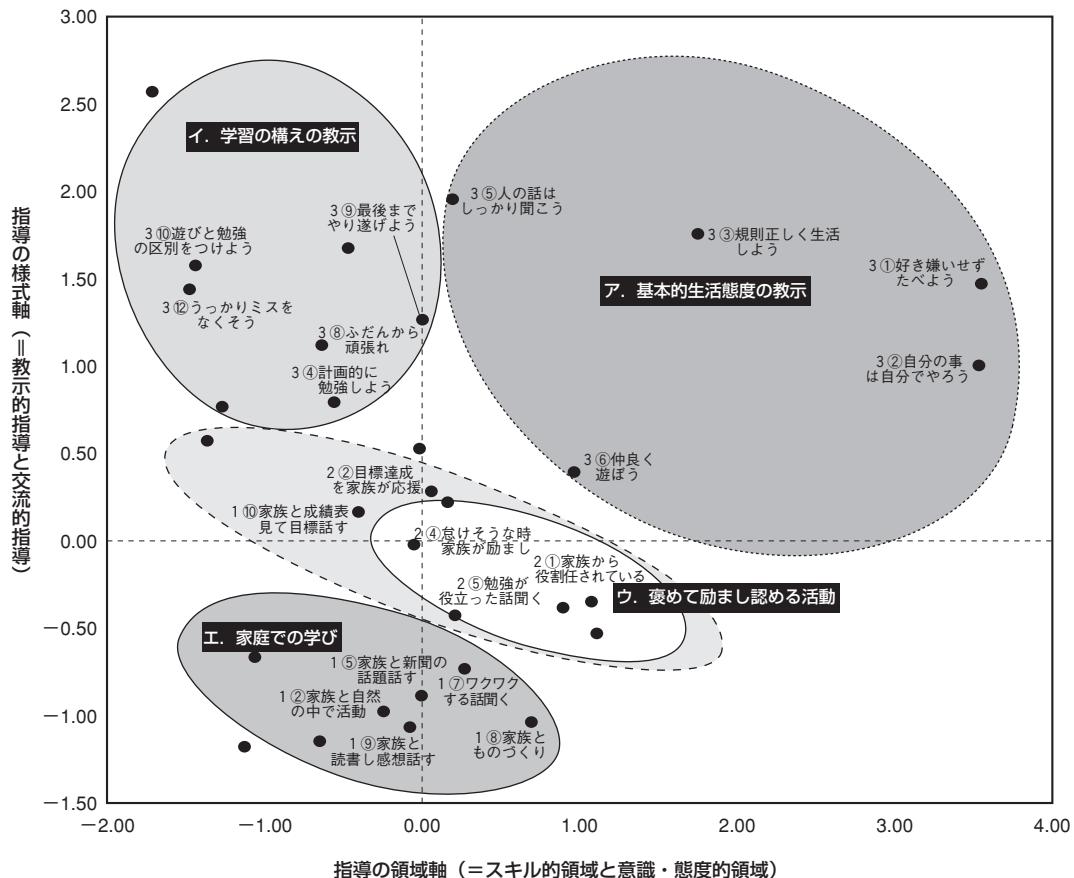
第2章第1節で述べたように、学校や家庭で

図表 4-1-1 「学びの基礎力」と家庭での指導・活動の相関状況

※表中各セルの数値は表頭の各活動と表側の各カテゴリー内の設問との連関係係数が0.25以上であった項目の数を示す。

また、表の右側および下側の「連関係数0.25以上の項目数」は表側、表頭の各行各列の合計を示す。

■図表4-1-2 家庭での指導・活動に関する項目のクラスター分類



の指導や活動に関する項目は、「総合学力研究会」において、「『学びの基礎力』を育む上で有効であった指導や活動とはどのようなものであったか、また、有効と考えられる指導や活動とはどのようなものか?」ということで、メンバーの先生方が日々の教育実践を踏まえて討議・精選した項目をベースに設計されたものである。

その意味で、これらの活動や指導は、多くの教師の経験や実践に裏打ちされた有効な手立てとなることは推察されるが、明確な観点や枠組みの下に体系化されているとは言いがたく、その結果を学校現場に広く適用していく上からも若干説得力を欠く。

そこで、家庭での活動や指導に関する31項目について、数量化III類を用いて、指導や活動

の領域(すなわち何を育成の目的とするか)および様式(すなわちどういう方法で行うか)の2つの観点から4つの象限に分類したものが、図表4-1-2となる。

横軸は、指導や活動が目指す育成の領域(目的)を示し、左側は学びに関わるスキルや態度的な領域、右側はより広い生活に関わる意識や態度的な領域の育成を示すと解釈できる。一方、縦軸は、指導や活動の様式(方法)を示し、上側は保護者からの指示や注意といったどちらかというと一方通行的で、直裁的な教示を、下側は保護者や家族との間の交流的指導や活動の在り方を示すと解釈できる。

この2軸から4つの象限を見てみると、右上の第1象限は子どもの基本的生活に関わる意

識・態度の育成を直裁的・教示的な方法で育成する指導・活動となり、「自分のことは自分でやろう」「規則正しく生活しよう」「人の話はしっかり聞こう」といった図表4-1-1に示した「学びの基礎力」と相関がより高い上位5項目を見た場合、この象限に位置づく指導や活動は「ア. 基本的生活態度育成に関わる教示活動」と名づけることができた。同様に、左上の第2象限に位置づく指導や活動は、「イ. 学習に対する構えの育成に関わる教示活動」と名づけることができよう。

また、右下の第4象限を中心とした指導や活動は、上位5項目の活動内容を踏まえ「ウ. 褒めて励まし認める活動」と名づけた。同様に左下の第3象限を中心に位置づく指導や活動は、学びに関わる子どもの意識や態度、更にはスキルの育成を、家族との交流的な活動を通して目指していくとするものと言え、「エ. 家庭での交流・気づきによる学び」と名づけ、大きく4つのクラスターに分類した。

なお、学校での指導・活動に関する62項目についても同様の分析を行った結果、後述の第2節図表4-2-2に示すように、ほぼ同義と解釈できる4つのクラスターに分類できたことをここで述べておく。

さて、先の図表4-1-1に戻るが、表頭に示した項目は、この4つのクラスターにおいて、「学びの基礎力」との相関が高い指導・活動を上位5項目ずつ選択したものとなっており、各クラスターを代表する項目といえる。図表内の網掛けがなされた部分は、表側のカテゴリーに含まれる設問数の半数以上の項目で0.25以上の相関が認められたことを示しており、言い換えると、網掛け部分が集中する箇所が「学びの基礎力」を育む「家庭での指導・活動」の在り方を示唆していると言える。

この観点に立つと、小学5年生においては「学びの基礎力」4領域に対して相対的により強い影響を及ぼしている家庭での指導・活動とは、

「ウ. 褒めて励まし認める活動」であることがこの図表から読み取ることができる。そして、この「褒めて励まし認める活動」は、「学びの基礎力」の中でも「B. 学びに向かう力」に対して最も強い影響を及ぼしていることがわかる。

つまり、そこには、家庭における「褒めて励まし認める」という様々な働きかけを受けることによって、「かけがえのない一人の人間」としての子どもの自尊感情や自己肯定感が刺激され、「自分はやればできる」という自己効力感や達成感、自信を持ち、次なる目標に向かって取り組んでいこうとする意欲や態度が醸成されていくというような形で、「学びに向かう力」が高まっていくメカニズムの存在が推察される。

さらに、この「褒めて励まし認める」という活動は、「C. 自ら学ぶ力」や「D. 学びを律する力」といったものにも少なからず影響を及ぼしていることが読み取れるが、このことは、「褒めて励まし認める」という指導・活動を媒介として、「B. 学びに向かう力」が「C. 自ら学ぶ力」や「D. 学びを律する力」にも影響を及ぼしていくことを示唆しているとも解釈でき、原動力としての「学びに向かう力」の重要性を改めて語っている。

また、この活動は「A. 豊かな生活体験」の「A3. 他者との支え合い」に関しても影響を示しており、怠けそうになった時の家族の励ましや目標達成を家族が応援してくれることで、子どもたちは「家族は自分のことを気にかけてくれている」という「家族との支え合い」を実感している様子がうかがえる。

次に網掛け部分が集中するのは、「エ. 家庭での交流・気づきによる学び」となる。このクラスターによる影響度が最も強い領域は「C. 自ら学ぶ力」であり、そして「B. 学びに向かう力」と続く。

さて、「学校の授業で学習したことと実社会での役立ちの乖離」ということはよく耳にすることであり、子どもたちの「学びからの逃避」現象

を説明する上でもよく引き合いに出されることである。また、今回の調査結果においても、第3章第1節で述べたように、「勉強して身につけた知識は、いずれ仕事や生活の中で役に立つと思う」と考えている子どもは、そうでない子どもに比べて「教科学力」のスコアが有意に高く、「学校における勉強の役立ち」を実感していない子どもほど「教科学力」のスコアは低くなる傾向が見られた。

つまり、「家族と一緒に読書をしたり、感想を話し合う」「家族と一緒にものづくりをする」「家族から世の中の不思議な話やワクワクするような話を聞く」といった家庭での交流的な活動を通して、学校の授業で学んだことが実生活や社会の中で具体的にどのように活かされていくのかに気づき、そして、学校の授業で学んだことを組み合わせてある課題に実際に取り組んでみるという機会を持つことによって、子どもの中では経験に裏打ちされたスキルを体得し、断片的な知識が統合化され、「自ら学ぶ力」としてより確かな形で形成されていくというプロセスが発生するものと考えられる。

また、「B. 学びに向かう力」においては、とりわけ「B1. 感じ取る力」に対する影響度が強く見られ、そうした家庭における「生きた学び」を通して、子どもの「知的好奇心」や「感性」が刺激を受け、勉強することのおもしろさや楽しさを気づかせることにもつながっていることが予想される。

さて、次に「イ. 学習に対する構えの育成に関わる教示活動」では、「C. 自ら学ぶ力」「B. 学びに向かう力」に対する影響が比較的強く見られるが、先に見た「ウ. 褒めて励まし認める活動」や「エ. 家庭での交流・気づきによる学び」に比べると「学びの基礎力」への寄与は低く、「ア. 基本的生活態度育成に関わる教示活動」では更にその傾向が強く見られる。

先の図表4-1-2でみたように、活動のクラスター、ア・イとウ・エの特性上の差異は前

者が一方的・直裁的な教示活動であるのに対して、後者は交流的で課題解決的な活動であることから、家庭において「学びの基礎力」を育成する上で一つのキーワードは「家族からの精神的・交流的支援のもとに、実生活における学びの役立ちに気づかせる」ことにあるのではないかと考えられる。

ただ、「イ. 学習に対する構えの育成に関わる教示活動」において、「最後までやり遂げよう」という家族からの指導は、「B2. 学習動機」や「B4. 自己責任」、「D1. 学習継続力」といった項目にはかなりの影響度を示していることがわかる。「好きなことを好きな時に好きなだけやろう」といったことで、「苦労してやり遂げる」という機会が減少し、ややもすれば、嫌なことやつらいことを避けてきた傾向にあるといわれることの多い最近の子どもたちであるが、ベネッセ教育総研のこれまでの調査からは「少しくらいの困難に耐えてものごとをやり遂げる」という「対処性」と教科学力の間には高い相関が見られることが明らかになっている。

もちろん、一方的な指示や押し付けは却って逆効果となることがあるが、家庭の中で、家族が互いに支え合いながら、ものづくりや読書など一つのことと一緒にになって最後までやり遂げるといった機会を持ち、共に達成感を味わうといったことが求められているのではないだろうか。

なお、前述の図表4-1-1をベースに、家庭における指導・活動の各クラスターと「学びの基礎力」の16のカテゴリーとの間で、0.25以上の相関を示す項目数の割合をレーダーチャートに示したものを図表4-1-3として載せた。

誌面の関係で詳しいことは割愛するが、先に述べてきた、家庭における4つの活動・指導の各クラスターが、「学びの基礎力」のどのカテゴリーにどの程度影響を及ぼしているかをより視覚的にイメージしていただければ幸いである。

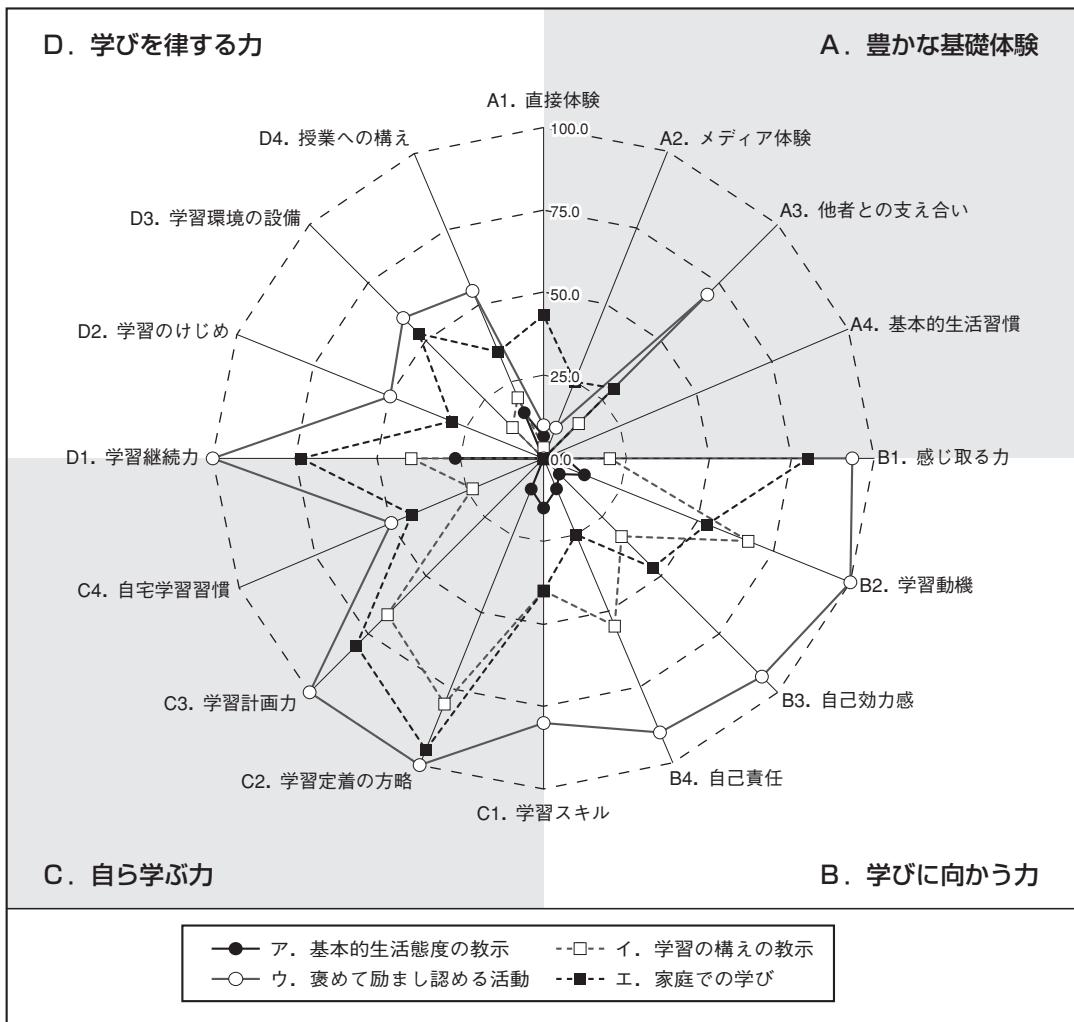
さて、中2生データは、誌面の関係で掲載できないが、概要のみ紹介すると、全般に中2生

<レーダーチャートの数値の説明>

- ①図表4-1-1の表頭に示した指導・活動の各クラスターにおける5項目と表側の「学びの基礎力」の各カテゴリーのクロスする5つのセルの数値の合計を計算する。(各セルの数値は、各指導・活動と基礎力カテゴリーの間に0.25以上の相関を示した項目数を示す。)
- ②「学びの基礎力」の各カテゴリーにふくまれる設問数×5(各クラスターに含まれる指導・活動の項目数)のうち、相関が0.25以上の項目数合計が占める割合(%)を算出する。

$$0.25 \text{ 以上の相関を示す項目数割合} = \frac{\text{上記①の } 5 \text{ つのセルの数値合計}}{\text{「学びの基礎力」カテゴリーの設問数 } \times 5} \times 100 \text{ (%)}$$

■図表4-1-3 「学びの基礎力」と家庭での指導・活動の関係(小5)



※上記グラフでは、レーダーの外側にいくほど「学びの基礎力」の各カテゴリーとの関連が強くなることを示している。例えば「ウ. 褒めて励まし認める活動」(-○-)では、右下の「B. 学びに向かう力」の4つのカテゴリーともに90.0以上のスコアを示し、この活動がBの領域に対して強い影響を持つことを示している。

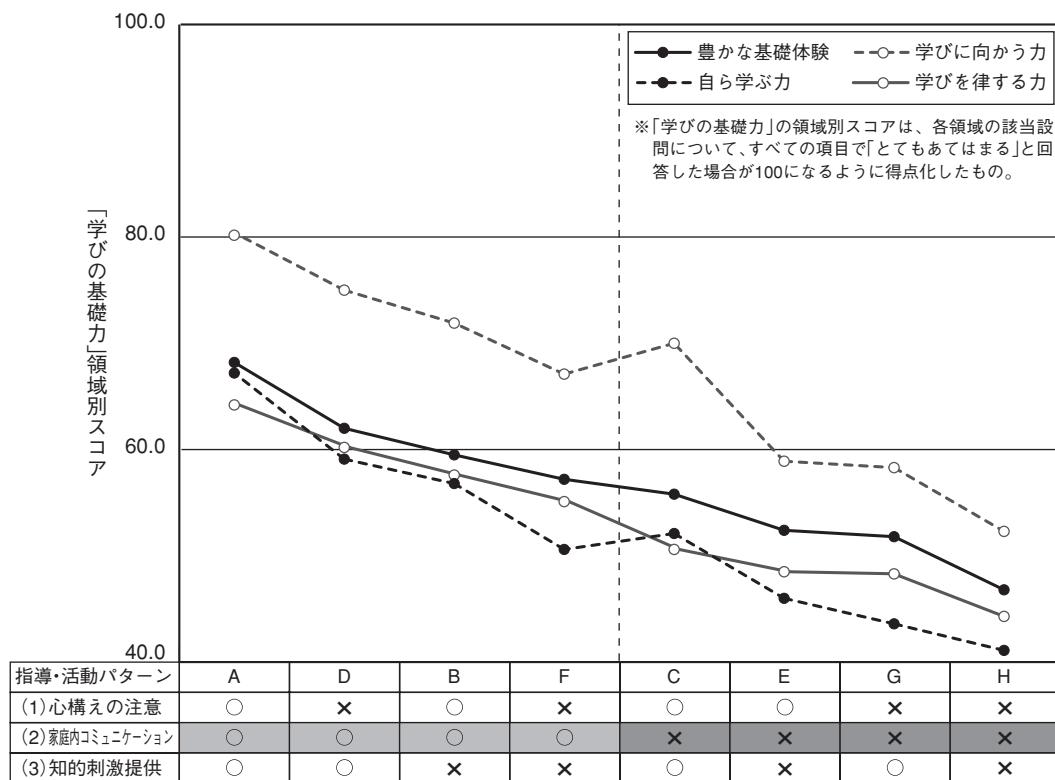
■第4章－1

においては、小5生に比べて「学びの基礎力」に対する影響度は大きく低下する。しかし、相対的にみると「ウ.褒めて励まし認める活動」の「学びの基礎力」に対する影響度は強く、カテゴリーに対する影響度についても小5生と同様の傾向が見られた。

ただ、「C1. 学習スキル」については、小5生

に比べて、「褒めて励まし認める活動」の影響度は大きく低下し、中学生になると小学生とは質的・量的に求められる「学習スキル」が変化してきており、この分野に関しては、後述するよう学校における指導・活動の役割・機能がより重要となってくることを示唆している。

■図表4-1-4 家庭での指導・活動のパターンと「学びの基礎力」の関係（小5）



■図表4-1-5 家庭での指導・活動に関する3因子（小5）

(1) 学習の心構えについての注意	・計画的に勉強するように注意を受ける	・最後までやり遂げるよう注意を受ける	・うっかりミスをなくすように注意を受ける	
(2) 家庭でのコミュニケーションやふれあい	・自分の幼い頃の話を家族から聞く	・家族と成績表を見て目標を話す	・家族から役割を任せている	・目標達成を家族が応援
	・勉強しているか家族が声かけ	・怠けそうな時家族が励まし	・勉強が役立った話を聞く	・知り合いからほめられる
(3) 家庭における知的刺激の提供	・家族と新聞の話題話す	・わくわくする話を聞く	・家族と一緒にものづくりをする	・家族と読書したり感想を話す

2 家庭での指導・活動におけるポイント—褒めて励まし認める活動

さて、ここで、家庭における「褒めて励まし認める活動」の重要性を示すもう1つのデータを紹介したい。図表4-1-4は、先に述べた家庭での指導や活動に関する項目について因子分析を行った結果をもとに、子どもたちの3因子の選択パターンによる「学びの基礎力」のスコアを比較したものである。

もう少し詳しく説明すると、家庭での指導や活動に関する31項目の中から「学びの基礎力」との相関が相対的に強い14項目を抽出し、その14項目についての回答状況をもとに因子分析を行い、「(1) 学習の心構えについての注意」「(2) 家庭でのコミュニケーションやふれあい」および「(3) 家庭における知的刺激の提供」の3因子を設定した。なお、図表4-1-5はその3因子と各因子に属する項目を示す。

次に、各因子に属する項目についての子どもの回答状況を得点化の上、各因子ごとに総合スコアを算出し、平均以上を「○」、未満を「×」とし、3因子とも平均以上(○○○)の群をパターンA、3因子とも平均未満(×××)の群をパターンHというように、3つの因子における総合スコアの高低の組み合わせによって、子どもたちをA～Hの8つの群に分類し、各群における「学びの基礎力」4領域別のスコアを比較し、そのスコアの高い順に8つの群を並び替えた。

その結果、3因子とも「○」のパターンAは、「学びの基礎力」の4領域全てにおいてスコアが最も高く、逆に3因子とも「×」のパターンHが最も低く、3因子のバランスのとれた指導・活動の重要性が読み取れた。

さて、ここで8つの群を、「学びの基礎力」のスコアが高い群(パターンA, D, B, F)と低い群(パターンC, E, G, H)に分けて見ると、高い群では「(2) 家庭内コミュニケーション」はどのパターンでも「○」となり、低い群ではどのパターンでも「×」となり、「家庭内でのコミ

ュニケーションやふれあい」に関わる第2の因子が、これらの2群を弁別する因子となっていることがうかがえる。なお、このデータは小5生のものであるが、中2生においても同様の傾向が見られた。

図表4-1-5に示した「(2) 家庭でのコミュニケーションやふれあい」に関する項目を見ると、これらの活動は「子どもを褒めて、励まし、共に成長を考える家庭での対話や支援」であるとも言え、図表4-1-1で見たように「学びに向かう力」に大きな影響を及ぼしている「褒めて励まし認める活動」とも一致することがわかる。

ややもすれば、家庭においては、「しっかり勉強しなさい」とか「最後まで頑張りなさい」といった「(1) 学習の心構えについての注意」のどちらというと一方的な注意や指示に終始しがちであるが、却って子どもの反発を招くケースもよく耳にする。また、「(3) 家庭における知的刺激の提供」の重要性を説く声もよく耳にするが、今回のデータはそうした単独の取り組みだけでは決して十分な成果につながっていないことを示しており、そうした取り組みが成果を上げるためにには、「(2) 家庭でのコミュニケーションやふれあい」における指導や活動の根底に流れる「子どもをかけがえのない一人の人間としてとらえ、その成長を支援する」というスタンスが不可欠であることを示唆したものと言える。

つまり、家庭においては、先に見たように、こうした「褒めて励まし認める」という指導や活動を通して、子どもの自尊感情や自己肯定感を高めるとともに、自己有能感や自信を体感させることによって、近年希薄になりがちな子どもたちの「学びに向かう力」を育むことが、先ずは期待されているということが、ここでも改めてうかがえる。

学校での指導・活動と「学びの基礎力」との関係

ベネッセ教育総研 田中 勇作

はじめに

前節では、家庭でのどのような指導や活動が子どもの「学びの基礎力」の育成に寄与しているかを見た。とりわけ、一方的な指示や注意ではなく共に成長を考えるような対話やふれあいがキーワードとなっていることは改めて確認して

おきたいことである。

次に、学校における指導や活動と「学びの基礎力」の関係についても、同様の観点から見ていただきたい。

1 「学びの基礎力」に強い影響を及ぼす学校での活動・経験を探る

図表4-2-1は、学校での指導や活動と「学びの基礎力」の下位項目との相関状況を「学びの基礎力」の領域単位で集約したものである。基本的な考え方は、第1節の図表4-1-1に準ずるため割愛するが、表頭の「ア. 自律的態度の教示」「イ. 学習ガイダンス、学習スキルの教示」「ウ. 信頼の基盤作り」および「エ. 集団での学び」という4つのクラスターについて図表4-2-2に沿って説明を行う。

図表4-2-2についても、基本的な考え方は第1節に示した図表4-1-2に準ずるため、詳細の説明は割愛するが、横軸は、指導や活動が目指す育成の領域(目的)を示し、左側は学びに関わるスキルに関する領域、右側は自律的な学びを進めていく上でよりベーシックな意識や態度的な領域の育成を示すものと解釈できる。一方、縦軸は、指導や活動の様式(方法)を示し、上側は教師からの指示や注意といったどちらかというと一方通行的で、直裁的な教示を、下側は教師や他の児童・生徒との間の交流的指導や活動の在り方を示すと解釈でき、第1節で述べた「家庭での指導・活動」に関するクラスター分類の軸と軌を一にする。

この2軸から4つの象限を見てみると、右上の第1象限は子どもの自律的な学びに関わる意識・態度の育成を直裁的・教示的な方法で育成

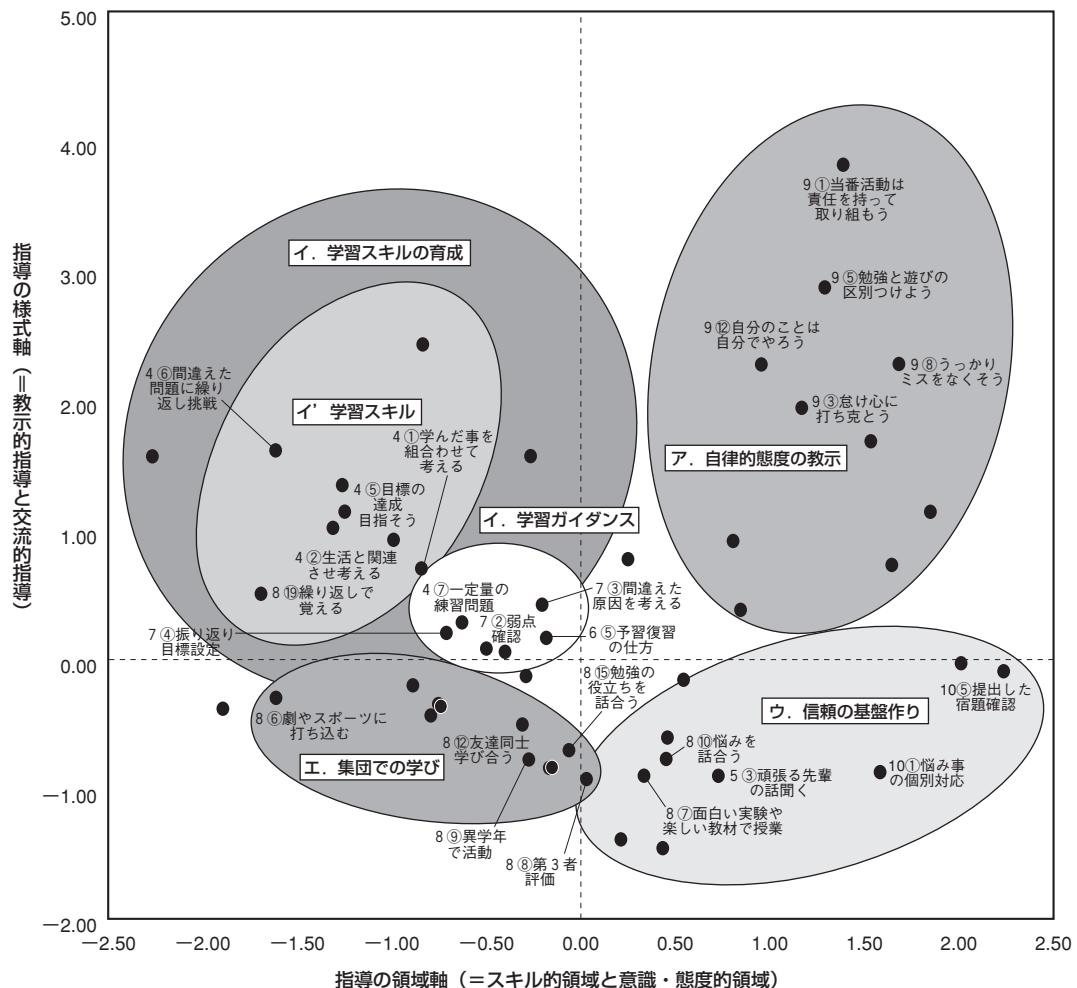
する指導・活動となり、「勉強と遊びの区別をつけよう」「うっかりミスをなくそう」「怠け心に打ち克とう」といった図表4-2-2に示した「学びの基礎力」と相関がより高い上位5項目から、この象限に位置づく指導や活動を「ア. 自律的な学びに関わる教示活動」と名づけた。同様に、左上の第2象限に位置づく指導や活動は、「イ. 学習に関するガイダンス活動」および「イ. 学習スキルの育成に関わる教示」と名づけた。ただ、これらの「イ」および「イ」の項目間の相関は極めて高く、また、後述の図表4-2-4のレーダーチャートにプロットされたこれら2つのクラスターの傾向は非常によく似ていることもあり、「家庭での指導・活動」に関するクラスターと対比可能なものとして、これら2つを合体させて「イ. 学習スキルの育成に関わる教示活動」というクラスターに統合した。

また、右下の第4象限を中心とした指導や活動は、上位5項目の活動内容を踏まえ「ウ. 学校・教師に対する信頼の基盤作り」と名づけた。同様に左下の第3象限を中心に位置づく指導や活動は、学びに関わる子どもの意識や態度、さらにはスキルの育成を、教師や他の児童・生徒との交流的な活動を通して目指していくものと言え、「エ. 集団での交流・気づきによる学び」と名づけ、大きく4つのクラスターに分類した。

図表 4-2-1 「学びの基礎力」と学校での指導・活動の相関状況

※図表の見方については図表4-1の注釈を参照

■図表4-2-2 学校での指導・活動に関する項目のクラスター分類



さて、先の図表4-2-1に戻るが、第1節で述べたように、網掛け部分が集中する箇所は「学びの基礎力」を育む「学校での指導・活動」の在り方を示唆していると言え、小学5年生においては「学びの基礎力」4領域に対して相対的により強い影響をしている学校での指導・活動とは、「イ. 学習スキルの育成に関わる教示活動」であり、「学びの基礎力」の中でも「C. 自ら学ぶ力」に対して最も強い影響を及ぼしていることがわかる。

さて、第3章第1節で見たように、「教科学力」に対する寄与は「C. 自ら学ぶ力」が最も高く見られた。そして、その「自ら学ぶ力」に対して、学校での指導・活動として最も強い影響を及ぼ

しているのは、「イ. 学習スキルの育成に関わる教示」という結果になった。

また、この「イ. 学習スキルの育成に関わる教示」は、「B. 学びに向かう力」や「D. 学びを律する力」といったものにも少なからず影響を及ぼしていることが読み取れる。このことは、「学習スキルの育成」という指導・活動を通して、「わかる」「できる」という形で「見える学力」を鍛え、その結果として「やればできる」という自己効力感を体感させることによって、子どもの「B. 学びに向かう力」にも影響を及ぼしていくことを示唆していると解釈できる。

第1節では、家庭における「褒めて励まし認める活動」が子どもの自尊感情や自己肯定感、

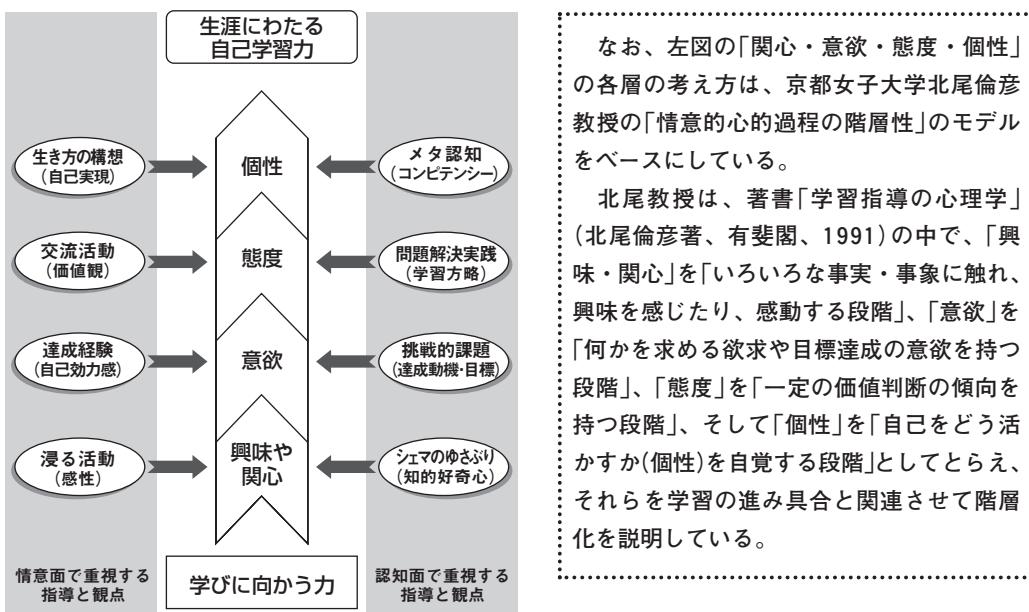
自己効力感を刺激し、「学びに向かう力」を高め、さらには「自ら学ぶ力」や「学びを律する力」にも影響を及ぼしていくということを述べており、今述べたことと順序が異なるように見える。

しかし、「自分もやればできる」という自己効力感は、学習動機としても機能するが、良好な学習の結果から生じる「成果」としての側面もあることはよく知られている。つまり、「褒めて励まし認める活動」等によって喚起された「学びに向かう力(学習意欲や動機)」のもと、子どもたちは確かな「学習スキル」に裏打ちされた良好な

学習成果を認識することで、自己効力感を高め、学習に対する意欲や動機をより一層高め、学習に取り組んでいくといったスパイラル型の学びのメカニズムという存在を仮定すると、これらの一見矛盾した関係も説明がつく。

図表4-2-3は、こうした学びのメカニズムを筆者なりに図示したモデル素案であるが、今後、読者の方々からのご意見・ご教示を参考に、具体的な実践活動のモデルとしても耐えうるよう精緻化させていきたい。

■図表4-2-3 「学びに向かう力」を育てる指導のモデル素案



なお、左図の「関心・意欲・態度・個性」の各層の考え方方は、京都女子大学北尾倫彦教授の「情意的過程の階層性」のモデルをベースにしている。

北尾教授は、著書「学習指導の心理学」(北尾倫彦著、有斐閣、1991)の中で、「興味・関心」を「いろいろな事実・事象に触れ、興味を感じたり、感動する段階」、「意欲」を「何かを求める欲求や目標達成の意欲を持つ段階」、「態度」を「一定の価値判断の傾向を持つ段階」、そして「個性」を「自己をどう活かすか(個性)を自覚する段階」としてとらえ、それらを学習の進み具合と関連させて階層化を説明している。

2 学校ならではの活動—集団での交流・気づき

さて、図表4-2-1に戻ると次に網掛け部分が集中するのは、「エ. 集団での交流・気づきによる学び」となり、このクラスターによる影響度が最も強い領域は「C. 自ら学ぶ力」となり「B. 学びに向かう力」と続く。

さて、近年、学校における授業は、小集団による学習やクラスを解体した習熟度別学習、複数教師によるTT、コンピュータの活用等様々な形態、編成、メディアにより実施されるようになってきた。もちろん、従来からそうした

様々な取り組みはなされてきたが、特に、総合的な学習の時間への取り組みが、従来の1人の教師対40名前後の子どもによる一斉集団指導の枠を超えて、学習者集団におけるダイナミックな活動・交流を促すひとつの契機になっていることは事実である。

筆者らは、一昨年5月に実施した「新しい学力を育む教育調査」を通して、先行的に総合的な学習の時間に取り組み、着実な成果を上げてきた学校においては、「探究する活動(Explore)」、

「交流する活動(Exchange)」「表現する活動(Express)」そして、「ふりかえる活動(Evaluate)」の「4つのE」の活動がバランスよく盛り込まれており、そうした活動が子どもたちの「生きる力」に強く影響を及ぼしていることを見てきた。(「21世紀型学力を育む総合的な学習を創る」2002年、ベネッセ文教総研刊参照)

「総合学力研究会」のメンバーの1人である現彦根市立中央中学校の久保田重幸先生は前掲の調査報告書「21世紀型学力を育む総合的な学習を創る」の第4章－3の中で、「交流する活動」が子どもたちの「学びの基礎力」や「生きる力」の育成に大きく寄与していることをデータに基づいて紹介している。

久保田先生によると、「交流する活動」は、子どもたちの学習に対する意欲を高め、総合的な学習の活動に「やりがい」を与え、達成感や充実感を与えており、子どもたちの積極的態度や共生的態度、規範意識、さらには「自己成長力」の育成においても大きく寄与していることが明らかになったと報告されている。

先生は、ふだんあまり話すことのなかったクラスメイトや、異学年の生徒や学校外の人々といった多様な人の関わりの中で、他者理解の力や人間関係調整力などの技能や能力を身を以って学び、さらには、自己についての見つめなおしを促していくとし、「交流する活動」は単に外部の世界を知り体験するだけではなく、外部との接触により自己について見つめ直す絶好の機会となっていると、その効用を分析している。

以上のこととは、図表4－2－1からも読み取ることができ、特に、「勉強が生活や将来にどう役立つか話し合う」や「第三者からの感想やアドバイスをもらう」といった交流活動が、学習意欲や達成感といった「学びに向かう力」に影響を及ぼしていることと合致する。

また、本章第3節の②学校と家庭の役割分担で改めて述べるが、「友だちとの支え合い」と

いった「他者との支え合い」においても、この「エ. 集団での交流・気づきによる学び」に関わる活動は影響を及ぼしており、学校ならでの機能の一つとして他に代わることのできないカテゴリーであると言えよう。

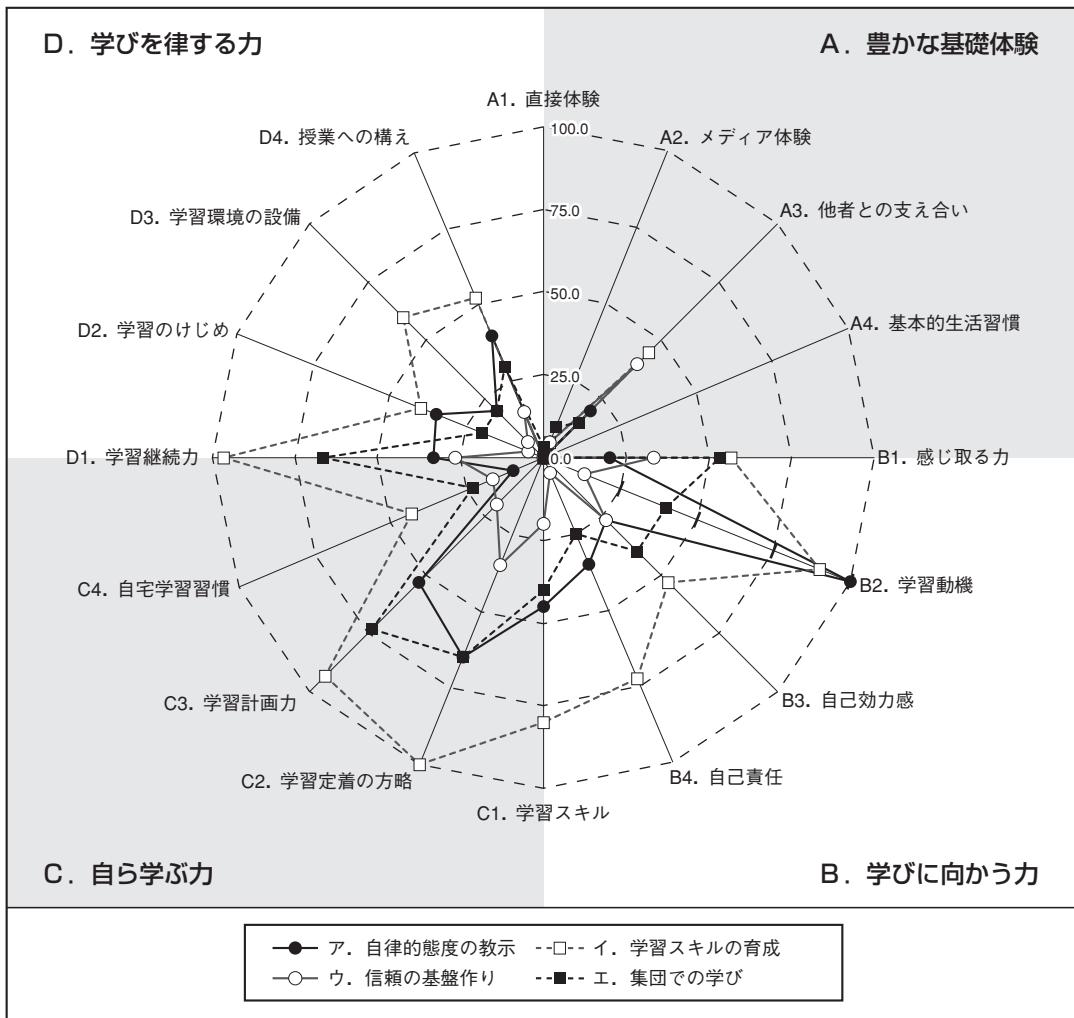
さて、次に「ア. 自律的な学びに関する教示活動」では、「D2. 学習のけじめ」や「D4. 授業への構え」といった「D. 学びを律する力」、そして「B. 学びに向かう力」に対する影響が比較的強く見られる。データは載せていないが、仮にそれが一方的な注意や指導であったとしても、そうした指導を受けたことのない子どもたちに比べると、「D2. 学習のけじめ」や「D4. 授業への構え」には明らかな差異が見られる。

「注意しても聞かない」、「言っても効果はない」という声もよく耳にするが、「言わないと全くわからないし、何もしないと事態はよくならない」というのも事実であろう。

最後に、「ウ. 学校・教師に対する信頼の基盤作り」についてであるが、「面白い実験や楽しい教材を使った授業」は、「B2. 学習動機」(特に「学習の役立ち感」や「充実感」)や「C2. 学習定着の方略」全般に対して強い影響を及ぼしている。これらの関係は、多くの先生方が子どもたちの学習動機を高め、内容の理解を深める上で一般的によくなされる指導であることからも容易に理解できる。しかし、こうした指導・活動は一方で、「教師への信頼」(A3. 他者との支え合い)にも強い影響を示していることは注目に値する。

このように、本来は別の目的で計画・実践された指導や活動が、別の対象・目的に対しても良い結果を及ぼしているケースが図表4－2－1からはたくさん読み取れる。このことは研究会の中でも論議されたが、学校現場の日頃の実践においては、「学びの基礎力」のある一つの下位項目のみを育成するために何かの指導や活動がなされているのではなく、一つの活動が複数の項目の育成ともつながっているというのが現実の姿であろう。

■図表 4-2-4 「学びの基礎力」と学校での指導・活動の関係（小5）



※図表の見方については図表 4-1-3 の注釈を参照

別の見方をすれば、「学びの基礎力」は互いに全く独立したものではなく、相互に関連し合い、相乗効果をもって形成されていくという我々の仮説を裏付けるものとも言えよう。

なお、第1節と同様、図表 4-2-4 として、学校における指導・活動の各クラスターと「学

びの基礎力」の 16 のカテゴリー間における相関の状況を示すレーダーチャートを示したので、学校における 4 つの活動・指導の各クラスターが、「学びの基礎力」のどのカテゴリーにどの程度影響を及ぼしているかを視覚的にご確認していただければ幸いである。

「学びの基礎力」を育てる学校と家庭との連携

ベネッセ教育総研 田中 勇作

はじめに

第1、2節では家庭や学校におけるどのような指導や活動が「学びの基礎力」の育成に関わっているのかということを見てきた。簡単にまとめると、家庭においては「ウ. 褒めて励まし認める活動」が「B. 学びに向かう力」に、また学校においては「イ. 学習スキルの育成に関わる教示活動」が「C. 自ら学ぶ力」に対して、それぞれ最も強い影響を示しており、共に「D. 学びを律する力」にもかなりの影響を及ぼしているということである。

言い換えると、こうした関係は、「学びの基礎力」の育成に関して、家庭や学校がそれぞれの特性や制約の上で發揮しうる「固有の教育機能」を示しており、家庭や学校が本来担うべき教育機能の在り方を示唆しているものと考えられる。

ただ、先の図表4-1-3、4-2-4に示したレーダーチャートからも、「学びに向かう力」「自ら学ぶ力」「学びを律する力」の3領域の育成は家庭や学校における指導や活動に因るところが大きいと言えるが、残る「A. 豊かな基礎体験」については、「家族との支え合い」を除いて家庭・学校での指導・活動共にその影響度は強いとは言えず、家庭と学校における指導や活動だけで、果たしてバランスのとれた「学びの基礎力」を養成していくことができるのかという疑問が残る。

さて、ここ数年、「地域の教育力」ということで「地域の子どもを地域全体で共育していくこう」という様々な動きが各地で企画・推進されている。筆者らも昨年、北陸地方のある市の教育委員会からの委託を受け、同市における「地域の教育力調査」を実施・分析した。そこから学んだことの一つとして、地域には、その住民が繼

承してきた文化や風習、日常の活動やきまりを通して、成員にとって必要不可欠な共通する価値観や生活していく上での智恵や技術を確かに身につけさせていくといった、人間が社会で暮らしていく上での非常に基礎的で普遍的な事柄を実践的に身につけさせる機能がある(少なくともあった)ということである。そして、その機能こそが「地域の教育力」であるとともに、それを下支えする意義であるということである。

かつて、子どもたちにとって、地域は家庭と学校をつなぐ「実社会」であり、規範意識や対人関係力を身につけ、生きた知恵や技術に出会う「実践教育の場」であった。つまり、子どもたちは家庭や学校だけでは経験しえない「豊かな基礎体験」を、地域の大人や子ども同士の交流を通して積み、生きた力として身に付け、地域の成員(大人)になってきたのである。しかし、開発に伴う種々の変化は自然や社会、文化的環境を大きく変化させ、それに伴う住民の意識や価値観の変容が「地域の教育力」を低下させ、変質させてきたと言える。

そして、もう一つ学んだことは、核家族化や少子高齢化等様々な理由によって、従来、家庭の教育力としてなされてきた高齢者や年少者とのふれあい・支えあいといったことができにくくなっているが、地域との連携によって「総合的な学習の時間」を通して、その機能を補完すべく様々な取り組みを実践している学校もある。しかし、一方では、家庭での最も基本的な機能である基本的な生活習慣の確立までも学校に委ね、家庭でのしつけを放棄してしまったとしか思えないケースも少なからず存在するということである。

こうした様々な事情を受け、好むと好まざるに関わらず、学校教育は家庭や地域の教育力を肩代わりせざるを得なくなり、結果的に学校教育本来の使命遂行に支障を来たし始めていると指摘する声も聞かれる。

さらに、家庭・学校・地域の連携がバランスよく機能することによって、三者の持つ総合力は初めて、「 $1 + 1 + 1 > 3$ 」となるということを学ぶことができた。逆に言えば、家庭・学校・地域のそれぞれが、本来の求められる役割や機能を十分に果たすことなく、他の機能に「おんぶに抱っこ」の状態になっていると、足の

引っ張り合いや責任の押し付け合いによって、 $1 + 1 + 1 = 3$ 未満の力しか発揮できなくなる恐れがある多分にあるということである。

以上の学びをベースに、筆者等は「『学びの基礎力』についても、家庭、学校、さらには地域におけるそれぞれの適切な指導や活動がバランスよくなされることによって確かなものとして形成されていく」という仮説を導きだした。

本節では、その中でも「家庭と学校の連携」という観点に立って、「学びの基礎力」をバランスよく育成していくために重要となる指導・活動の在り方を考察していく。

1 家庭と学校の連携の大切さ

さて、図表4-3-1は、「学びの基礎力」の「C. 自ら学ぶ力」に属する「学習計画の立案」のスコアについて、家庭と学校における指導のパターンによる違いを比較したものである。第2章第1節で述べたように、今回の調査では「学習についてのアンケートB」の中で、「学びの基礎力」の各下位項目を育成する上で有効と考えられる指導や活動を、家庭および学校の各場面に分けて設定した。

この図表では「ふだんから計画を立てて勉強している」という「学習計画の立案」力を育成する上で、研究会のメンバーが日頃の教育実践や家庭への働きかけを通して効果があったと考えている指導や活動として、家庭での場合は「ふだんから計画的に勉強をするように言われている」、学校での場合は「家庭での勉強時間の配分

や計画の立て方にについて先生から説明を受けてきた」を設定した上で、それぞれの設問に対する肯定(○)と否定(×)の組み合わせから、どちらも肯定(○○)というパターンA、家庭での経験は肯定だが学校では否定(○×)というパターンB、逆に家庭での経験は否定だが学校では肯定(×○)というパターンC、どちらも否定(××)というパターンDの4つの群に子どもを分類し、各群について、どの程度「ふだんから計画を立てて勉強している」かということを、肯定割合(とてもあてはまる+まああてはまるの割合)で比較した。

その結果、家庭・学校の双方での経験があると答えたパターンAで肯定割合は56.5%と最も高く、家庭・学校ともに経験がないと答えたパターンDの3倍に達している。なお、家庭ま

■図表4-3-1 「学習計画の立案」と家庭・学校での活動パターンとの関係（小5）

パターン	家庭での指導・活動 ふだんから計画的に勉強をするように、と言われている。(問3④)	学校での指導・活動 家庭での勉強時間の配分や計画の立て方にについて先生から説明を受けてきた。(問6④)	件数	%	学びの基礎力		
					とても	まあ	
A	○	○	660	39.0	18.0	38.5	56.5%
B	○	×	428	25.3	11.9	24.3	36.2%
C	×	○	234	13.8	10.3	23.9	34.2%
D	×	×	372	22.0	3.8	14.0	17.7%

たは学校のいずれかのみで経験しているパターンB、パターンCについては、最高値を示すパターンAと、最低値を示すパターンDの間に位置することがわかった。

また、後述の図表4-3-2や図表4-3-3に示したその他の「学びの基礎力」についても、同様の傾向が見られ、「学びの基礎力」の育成に当たっては、学校あるいは家庭における単独の取り組みでは十分な効果は期待できず、学校と家庭における連携のとれた取り組みの重要性を改めて示す結果となった。なお、ここに示したデータはいずれも小5生のものであるが、中2生においても同様の傾向を示すことを付け加えておきたい。

さて、小5生の場合、学校・家庭のいずれにおいてもそうした経験をしていないと答えているパターンDに分類される子どもが、「宿題の習

慣」および「達成経験」を除いて、いずれも20%以上存在するということになり、「友達との支えあい」に関しては実に $\frac{1}{3}$ の子どもがこの基礎力の育成に向けて、家庭でも学校でも十分な指導や活動を経験していないことになる。

先に述べたように、中2生においても小5生と同様、各パターンにおける肯定割合の高さの順位には同様の傾向が見られ、家庭と学校における連携の重要性が明らかになったが、実はパターンAに分類される子どもの割合は小5生に比べて10ポイント以上も少なく、逆にパターンDが10ポイント以上多くなる傾向がほとんどのケースで見られ、中学生においては、学校と家庭の連携がより強く求められていることを示している。

■図表4-3-2① 「知的好奇心」と家庭・学校での活動パターンとの関係（小5）

パ タ ー ン	家庭での指導・活動	学校での指導・活動	件数	%	学びの基礎力		
					ふだんから「ふしぎだな」「なぜだろう」と感じることが多い。(問3⑧)	とても	まあ
A	○	○	667	39.3	38.5	41.7	80.2%
B	○	×	185	10.9	27.6	40.0	67.6%
C	×	○	490	28.9	19.8	35.7	55.5%
D	×	×	355	20.9	14.4	30.1	44.5%

■図表4-3-2② 「達成感を味わった経験」と家庭・学校での活動パターンとの関係（小5）

パ タ ー ン	家庭での指導・活動	学校での指導・活動	件数	%	学びの基礎力		
					ものごとをやり遂げた時のよろこびを味わったことがある。(問3⑪)	とても	まあ
A	○	○	999	58.7	69.2	25.5	94.7%
B	○	×	262	15.4	56.1	32.1	88.2%
C	×	○	222	13.1	40.5	38.3	78.8%
D	×	×	218	12.8	36.2	34.9	71.7%

■図表 4-3-3① 「友達との支え合い」と家庭・学校での活動パターンとの関係（小5）

パターン	家庭での指導・活動	学校での指導・活動	件数	%	学びの基礎力		
					自分の考えや気持ちを理解してくれる友達がいる。(問3①)		
A	○	○	499	29.4	62.9	32.1	95.0%
B	○	×	338	19.9	31.4	49.1	80.5%
C	×	○	305	18.0	55.7	38.0	93.8%
D	×	×	556	32.7	24.6	50.7	75.4%

■図表 4-3-3② 「宿題の習慣」と家庭・学校での活動パターンとの関係（小5）

パターン	家庭での指導・活動	学校での指導・活動	件数	%	学びの基礎力		
					宿題はきちんとやっている。(問8⑦)		
A	○	○	1254	74.0	64.0	27.4	91.3%
B	○	×	112	6.6	40.2	37.5	77.7%
C	×	○	271	16.0	55.4	26.9	82.3%
D	×	×	58	3.4	29.3	32.8	62.1%

2 学校と家庭の役割分担

さて、次に改めて図表 4-3-2①、②をごらんいただきたい。この図表では「ふだんから『ふしぎだな』『なぜだろう』と感じることが多い」および「ものごとをやり遂げた時のよろこびを味わったことがある」といった「知的好奇心」や「達成経験」に関わる「学びの基礎力」と学校・家庭における活動のパターンの関係を見たものであるが、これらの図表からも、やはり、学校と家庭の連携の重要性が読み取れる。

しかし、パターンBとパターンCを比較した場合、「学びの基礎力」への影響度は、学校での働きかけに比べて、家庭での働きかけの方がどちらも 10 ポイント程度高く見られる。

また、図表 4-3-3①、②では、「自分の考えや気持ちを理解してくれる友達がいる」(友達との支え合い) および「宿題はきちんとやっている」(宿題の習慣)についてみたものであるが、ここでも学校と家庭の連携の重要性を支持する

結果となっている。

しかし、パターンBとパターンCを比較した場合、これらのケースにおいては、逆に家庭での働きかけに比べて、学校での経験や働きかけの寄与が高く見受けられる。

これらのことは、「知的好奇心」や「達成経験」といった基礎力は、家庭を中心とした日常の豊かな生活体験を通して、恒常的に育成されていくものと考えられる一方、「友達との支え合い」や「宿題の習慣」といった基礎力は、学校という「組織・文化」の中での様々な「仕掛け(すなわち、教育活動)」を通して、意図的に育成されていくものであると考えることで、解釈できるのではないだろうか。

このように考えると、これらのデータは、家庭と学校のそれぞれにおいて、その機能や特性に応じる形で、より注力すべき指導や活動が存在する、言い換えれば、「学びの基礎力」の育成

■■■■ 第4章－3

においても、家庭と学校における「役割分担」のようなものが存在することを示唆していると言えよう。

先に触れたように、家庭や地域の教育力の変容(低下)に伴い、学校は従来家庭や地域が果してきた教育機能までも担当せざるを得なくななり、特に家庭(保護者)は「基本的なしつけ部分」までも学校教育に求めるといった傾向が強くな

っていると指摘する声も聞かれる。しかし、今回の調査は、学校と家庭の連携の重要性とともに、学校と家庭が本来持つべき機能の在り方をデータを以って示すことができた。そして、これらの知見が、学校・家庭のそれぞれの「やるべき事」「できる事」そして地域を含めた三者による「共育機能」の在り方を今一度見つめ直すまでの1つの視点となることを願っている。

「教科学力」の格差に現れた「学校と家庭における指導・活動の違い」

ベネッセ教育総研 田中 勇作

はじめに

以上、第1～3節を通して、家庭や学校における指導・活動が子どもたちの「学びの基礎力」の育成に及ぼす影響や、学校と家庭の連携の重要性について全体的な傾向を見てきたが、今回の調査の受検校（小学校23校、中学校16校）毎の「学びの基礎力」各項目に対する肯定割合を見るとほとんどの項目で学校による大きなばらつきが見られた（図表2-3-5参照）。

また、最も高い学校と最も低い学校の肯定割合が2倍以上の差異を示す項目も少なくなく、こうした格差は、各学校や家庭を取り巻く教育的環境に加え、今まで見てきたように学校や家庭における指導・活動の在り方が少なからず反映されていると考えられる。

さて、第3章で検証してきたように「学びの基礎力」と「教科学力」との間には正の相関があ

り、また、本章では、その「学びの基礎力」の形成に関わっていると考えられる「学校や家庭における指導や活動」の諸相について見てきた。

まとめると、「『学びの基礎力』は『教科学力』と正の相関がある。」そしてその「『学びの基礎力』の形成には、学校や家庭における指導や活動が関与している」ということが明らかになってきたのである。ここで三段論法に従えば、「『学びの基礎力』の形成に関与している学校や家庭における指導や活動は、『教科学力』の形成にも寄与している」という仮説が成り立つ。

そこで、最後に、学校間における「学びの基礎力」のばらつきの存在を、「教科学力」のばらつきという切り口に置き換え、その背景を「学校や家庭における指導や活動の違い」という観点から探ってみたい。

1 教科総合スコアが最も高い学校と最も低い学校における諸活動のプロフィール

図表4-4-1は、教科総合スコアが最も高かった学校と最も低かった学校では、それぞれどのような指導・活動がなされているのかを示

したものである。なお、表のカテゴリーは、前述の第1、2節に示した図表4-1-1および図表4-2-1のカテゴリーに対応しており、

■図表4-4-1 教科総合スコアが最も高い学校と最も低い学校における諸活動の比較

		E H校	E L校	差異	J H校	J L校	差異
家庭での指導・活動	ア. 基本的生活態度	3.18	3.17	0.01	3.09	2.76	0.33
	イ. 学習の構え	3.26	3.15	0.12	3.10	2.75	0.34
	ウ. 褒めて励まし認める	3.32	3.05	0.28	3.03	2.72	0.31
	エ. 家庭での学び	3.46	3.04	0.42	3.25	2.85	0.39
学校での指導・活動	ア. 自律的態度	3.49	3.05	0.44	3.23	2.92	0.31
	イ. 学習スキル	3.38	2.91	0.47	3.13	2.84	0.28
	ウ. 信頼の基盤作り	3.28	2.92	0.35	3.05	2.75	0.30
	エ. 集団での学び	3.10	2.80	0.30	2.86	2.65	0.21

■ 第4章－4

各カテゴリーに属する「指導や活動」の各項目に対する子どもたちの回答結果を「とてもあてはまる；4」「まああてはまる；3」「あまりあてはまらない；2」「まったくあてはまらない；1」として得点化し、カテゴリーの平均スコアを算出した。また、「差異」の欄の数値は、教科総合スコアの最も高い学校と最も低い学校の差を示す。

なお、以下、教科総合スコアの最も高い小学校を「EH校」、最も低い小学校を「EL校」、最も高い中学校を「JH校」、最も低い中学校を「JL校」と呼ぶ。ただし、選定に当たっては、規模が極端に小さい学校等結果にバイアスがかかる恐れのある学校は除外した。ちなみに、右表に小・中学校における教科総合スコアの最高値、最低値、標準偏差を示した。(各学校の教科総合スコアは、各人の通過率を偏差値換算したものを作成した)

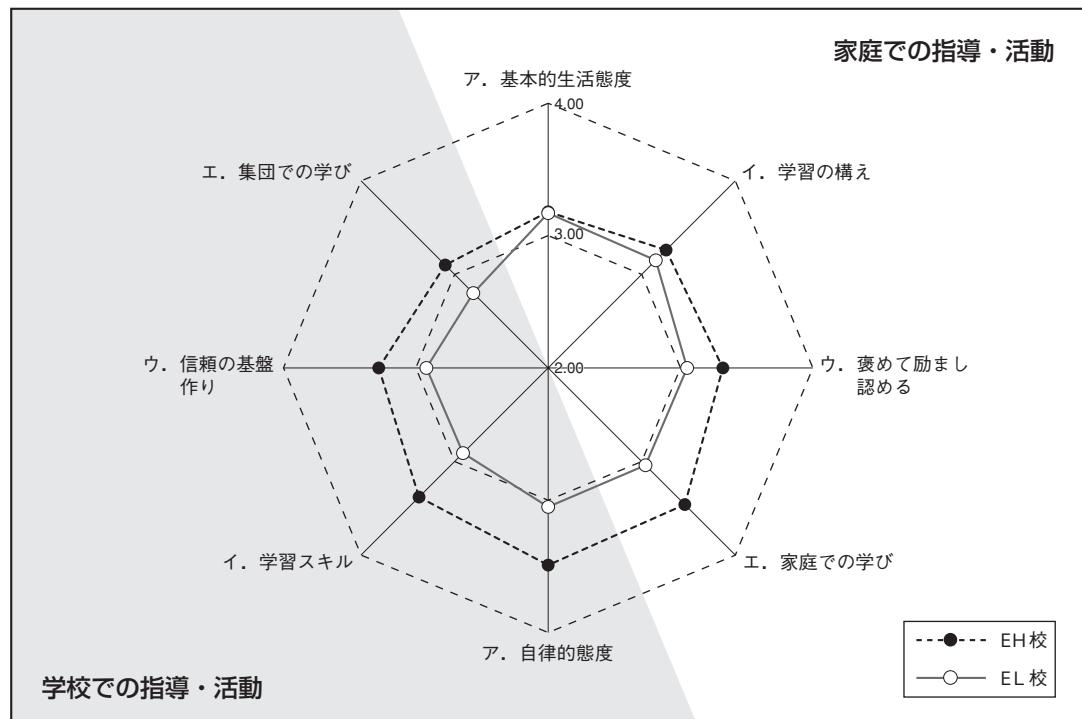
	対象校数	平均スコア	最高スコア	最低スコア	標準偏差
小学校	21	50.0	55.4	42.6	2.84
中学校	15	49.3	53.6	42.7	2.95

さて、この図表4-4-1をレーダーチャートに表すと、図表4-4-2および図表4-4-3のようになる。なお、このレーダーチャートでは、家庭と学校における指導・活動のバランスが見やすくなるように同義的なカテゴリーが対極をなすように配置している。

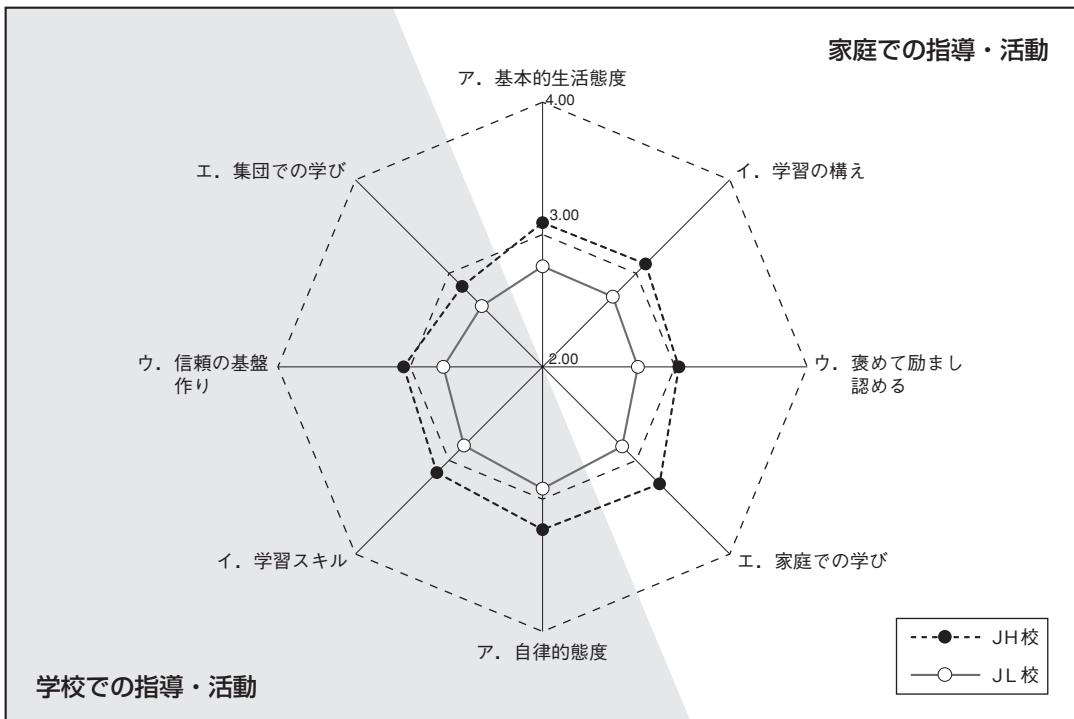
これらの図表から、教科総合スコアが高いEH校(小5)・JH校(中2)は、スコアの低いEL校(小5)・JL校(中2)に比べて、全てのカテゴリーでより高い数値を示しており、EH・JH各校の児童・生徒は、学校や家庭でそうした指導や活動を経験していると肯定する傾向が相対的に強く受けられる。

小5生の場合は、家庭での指導・活動のカテ

■図表4-4-2 教科総合スコアが最も高い学校(EH校)と最も低い学校(EL校)における諸活動の比較グラフ(小5)



■図表 4-4-3 教科総合スコアが最も高い学校(JH校)と最も低い学校(JL校)における諸活動の比較グラフ(中2)



ゴリーとして、「ウ. 褒めて励まし認める活動」と「エ. 家庭での交流・気づきによる学び」の2カテゴリーでEH校とEL校において大きな差異が認められた。また、学校での指導・活動としては、全てのカテゴリーで0.3ポイント以上の大差が認められ、家庭や学校におけるこうした指導や活動の差異が、結果として「教科学力」の差異にも何らかの影響を及ぼしていることが推察される。

同様に、中2生では、家庭及び学校での指導・活動の全てのカテゴリーでJH校とJL校において、0.2~0.3ポイント程度の差異が認められる。

誌面の関係で、各カテゴリーにおける具体的な項目について詳述することはできないが、参考として教科総合スコアの格差による各活動項目の違いを一覧化した図表4-4-5を載せたので、ご確認いただければ幸いである。

最後に、図表4-4-4をごらんいただきたい。この図表は、図表4-4-3(中2生)のデータ

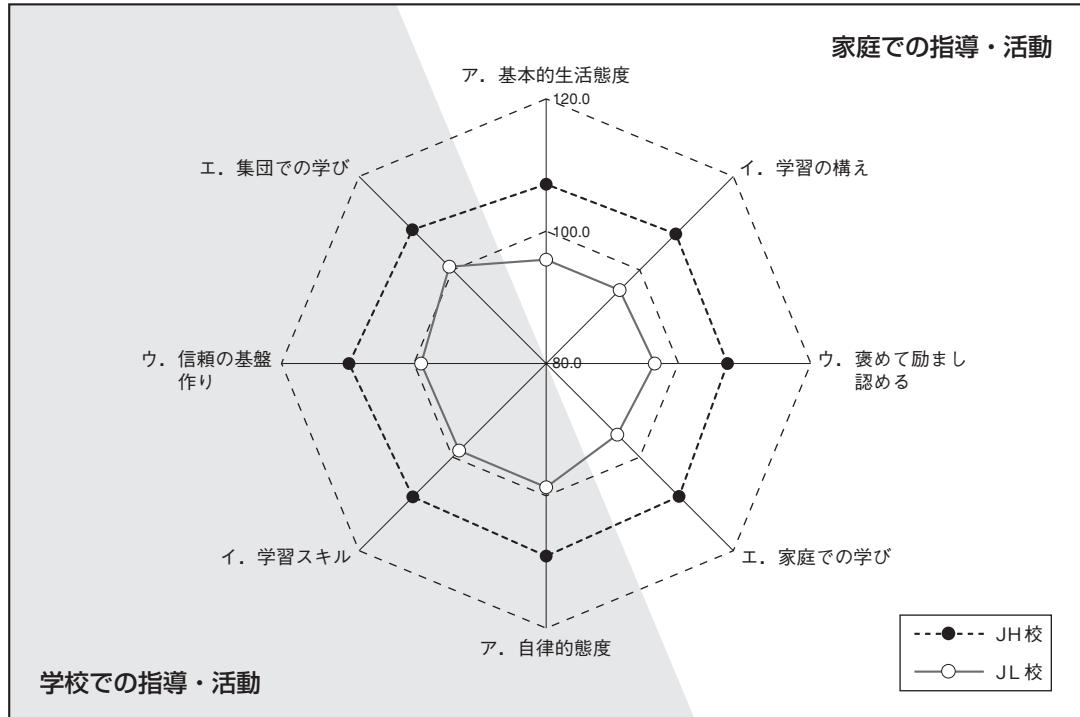
を全体の平均を100としてプロットし直したものであるが、JH校は全てのカテゴリーで平均値(100)を上回り、逆にJL校では「エ. 集団での学び」を除き、全てのカテゴリーで下回っていることがわかる。

本章の第3節では、学校と家庭における指導・活動の連携の重要さや、バランスのとれた育成の重要性について見てきたが、このデータからもその一面がうかがえる。なお、小5生においても同様の傾向が見られる。

さて、今回の調査受検校という限られた対象の中での教科総合スコアが最も高い学校と、最も低い学校の指導・活動に関するプロフィールを見てきたが、今回最上位とされたJH校においても、「エ. 集団(学校)での学び」に関しては、平均スコアで3.0、すなわち「まあ経験している」を下回っており、子どもたちにとっては、こうした指導や活動が十分に経験されているとは言えない。

本章の第1、2節で見てきたように、これら

■図表4-4-4 JH・JL校における諸活動の比較グラフ（全体平均を100とした場合）



のカテゴリーは、「学校で学んだ知識が社会や生活、そして将来においてどのように役立ち、意義あるものであるか」を子どもたちが身を以って実感し、納得し、さらなる「学びに向かう力」を醸成する上で非常に重要なものであるだけに、こうした学校においても、この領域での指導や

活動が十分になされていないことは大きな課題といえよう。

逆にいえば、これらのカテゴリーの指導や活動を一層強化・充実させることが、子どもたちの豊かな学力を確かに育成していく一つの視点となるのではないだろうか。

おわりに

第3章、第4章を通して検証してきた「教科学力」、「学びの基礎力」、「生きる力」における相互作用や、それらの関係をより強いものにしていく上での指導や活動の在り方を示唆する今回の調査データが、学校現場の先生方だけでな

く、広く保護者や地域住民の方々と共有でき、学校・家庭・地域で、子どもたちの豊かな学力育成に向けての視点としてさらに深まった論議となり、具体的な施策の立案につながっていくことを切に願っている。

■図表 4-4-5 教科総合スコアが最も高い学校と最も低い学校における諸活動項目の比較一覧

カテゴリー	調査項目	小学校			中学校			
		EH校	EL校	検定	JH校	JL校	検定	
家庭での指導・活動	ア. 基本的生活態度	問3①好き嫌いせずたべよう	3.24	3.16	—	3.39	2.99	**
		問3②自分の事は自分でやろう	3.15	3.22	—	3.31	3.11	—
		問3⑥仲良く遊ぼう	2.91	2.97	—	2.25	2.11	—
		問3③規則正しく生活しよう	3.18	3.16	—	3.25	2.70	**
		問3⑤人の話はしっかり聞こう	3.44	3.34	—	3.25	2.91	**
	イ. 学習の構え	問3⑩遊びと勉強の区別つけよう	3.64	3.03	**	3.41	2.92	**
		問3⑧ふだんから頑張ろう	3.45	2.72	**	3.00	2.96	—
		問3⑫うっかりミスをなくそう	3.59	2.91	**	3.31	2.76	**
		問3⑨最後までやり遂げよう	3.33	3.25	—	3.20	3.06	—
		問3④計画的に勉強しよう	3.30	2.72	**	3.18	2.78	**
	ウ. 褒めて励まし認める	問2①家族から役割任されている	2.82	2.90	—	2.46	2.34	—
		問1⑩家族と成績表見て目標話す	3.34	2.83	**	3.11	2.80	*
		問2⑤勉強が役に立った話聞く	2.70	2.30	**	2.32	2.25	—
		問2④怠けそうな時家族が励まし	2.80	2.53	*	2.51	2.42	—
		問2②目標達成を家族が応援	3.31	3.03	*	2.93	2.95	—
	エ. 家庭での学び	問1②家族と自然の中で活動	2.65	2.56	—	2.13	2.08	—
		問1⑨家族と読書し感想話す	1.95	1.66	*	1.75	1.57	—
		問1⑧家族とのづくり	2.43	2.60	—	2.30	2.11	—
		問1⑦ワクワクする話聞く	2.82	2.47	**	2.23	2.15	—
		問1⑤家族と新聞の話題話す	2.82	2.40	**	2.42	2.18	*
学校での指導・活動	ア. 自律的態度	問9①当番活動は責任持って取組もう	3.61	3.61	—	3.35	3.28	—
		問9⑤勉強と遊びの区別つけよう	3.39	3.15	*	3.20	3.20	—
		問9⑧うっかりミスをなくそう	3.04	3.14	—	3.30	2.96	**
		問9③怠け心に負けずに頑張ろう	2.93	3.12	—	2.85	2.76	—
		問9⑫自分の事は自分でしよう	3.19	2.91	*	2.85	2.96	—
	イ. 学習スキル	問6⑤家庭での予習復習の仕方	2.92	2.54	**	2.69	2.65	—
		問7②小テスト等で弱点克服	2.88	3.14	*	2.59	2.54	—
		問4⑦一定量の練習問題やる	2.49	2.50	—	2.49	2.39	—
		問7③間違えた原因について考える	2.68	2.66	—	2.79	2.54	*
		問7④振り返りを元に計画立てる	2.88	2.66	—	2.59	2.39	—
	学習スキル	問8⑩繰り返しで物を覚える	3.04	3.14	—	2.89	2.91	—
		問4⑥間違えた問題に繰り返し挑戦	2.98	3.14	—	3.24	2.99	*
		問4①学んだことを組合わせて考える	3.17	2.71	**	2.65	2.38	*
		問4②ふだんの生活と結び付けて考える	3.01	2.74	**	2.49	2.33	—
		問4⑤立てた目標の達成目指す	2.75	3.15	**	3.13	2.57	**
	ウ. 信頼の基盤作り	問10①悩み事の相談にのってもらう	2.29	2.42	—	2.31	2.13	—
		問10⑤提出宿題の確認	2.84	2.44	**	2.45	2.61	—
		問5③頑張る先輩の話聞く	2.46	2.72	*	2.41	2.63	—
		問8⑩悩みや気持ちを話し合う	2.47	2.34	—	2.66	2.53	—
		問8⑦面白い実験や楽しい教材で授業	3.13	2.79	**	2.80	2.82	—
	エ. 集団での学び	問8⑨異学年との活動する	3.04	2.91	—	2.10	2.19	—
		問8⑥劇やスポーツに打ち込む	3.09	3.17	—	3.07	3.32	—
		問8⑧第3者からのアドバイスもらう	2.74	2.40	**	2.39	2.46	—
		問8⑫友達からの学びを伝え合う	2.89	2.64	*	2.18	2.44	—
		問8⑯勉強が生活や将来にどう役立つか話し合う	2.51	2.25	*	2.42	2.37	—