

3-3

学校(教師)と家庭の連携の 大切さ

ベネッセ教育総研主任研究員 田中 勇作

はじめに

第3節では、第1、2節で個別に見てきた、教師の指導力や家庭の教育力と子どもの総合学力との関係を踏まえ、『教師の指導力』、『家庭の教育力』は双方の連携によって、子どもの『総合学力』の育成によ

り強く働く」という基本仮説3を検証するとともに、学校(教師)と家庭の連携の在り方について考察してみたい。

1 教師と家庭での連携の成果は、子どもの学びの基礎力だけでなく、教科学力にも現れている

1 子どもの認識に基づく結果から

本研究会では、「学力向上のための基本調査2003」を通して、子どもの学びの基礎力は「学校での教師の働きかけ」と「家庭での働きかけ」の双方がなされているケースにおいて、最も高くなっていることを確認してきた。(『豊かな学力の確かな育成に向けて』2003年ベネッセ教育総研刊、第4章参照)

今回の「学力向上のための基本調査2004」においても、「子どもたちがふだん、学校や家庭において、教師や保護者からどのような働きかけを受けたり、学校や家庭でどのような活動をしているか」ということについての子ども自身の回答結果を4つのパター

ンに分類し、パターン毎に子どもの学びの基礎力のスコアを比較した結果、前回の「基本調査2003」とほぼ同様の結果が得られ、子どもの学びの基礎力の育成における学校と家庭の連携の大切さを再検証することができた。

図表3-3-1は、学びの基礎力の4領域の一つである「学びに向かう力」の「学習動機」に関する「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」という子どもの「学習の役立ち感」について、「学校で勉強したことが社会に出た時に役に立った話を家族から聞いたことがある」という「家

図表3-3-1

「学習の役立ち感(学びに向かう力)」と子どもの認識から見た家庭・学校での活動のパターンとの関係

学年	連携のパターン	家庭での活動・経験 学校で勉強したことが社会に出た時に役に立った話を家族から聞いたことがある。	学校での活動・経験 会社や職場を訪問したり、社会人の話を聞いたりして、働くということについて考える。	構成割合(%)	教科総合スコア	学びの基礎力項目への子どもの肯定的回答割合	
						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。	ととも まあ
小4生	A	○	○	43.8	50.6	83.7	13.6
	B	○	×	24.3	49.7	76.8	17.5
	C	×	○	14.4	50.9	64.3	26.2
	D	×	×	17.6	48.6	59.4	24.4
小6生	A	○	○	29.6	50.8	63.5	27.6
	B	○	×	29.6	50.2	55.0	35.5
	C	×	○	11.6	50.3	45.9	34.7
	D	×	×	29.2	49.5	34.6	41.4
中3生	A	○	○	27.4	49.8	38.2	44.0
	B	○	×	12.9	49.5	33.0	44.6
	C	×	○	34.9	50.7	18.9	41.4
	D	×	×	24.7	49.4	15.3	37.3

庭での活動・経験」と、「会社や職場を訪問したり、社会人の話を聞いたりして、働くということについて考える」という「学校での活動・経験」に対する子どもの回答結果のパターンによって比較したものである。

さて、ここで取り上げた「学習の役立ち感」とは、本研究会が「基本調査 2003」でも検証したように子どもの教科学力との間に有意な正の相関を示し、その育成については、内閣府「人間力戦略研究会」の政策提言においても、学校・家庭・地域・社会にまたがる重要な視点として報告されており、人間力育成を代表する項目のひとつとして取り上げられている。（『人間力戦略研究会報告書 若者に夢と目標を抱かせ、意欲を高める～信頼と連携の社会システム～』人間力戦略研究会、平成 15 年 4 月）

小 4 生について見てみると、「家庭での活動・経験」および「学校での活動・経験」とともに、「とてもあて

はまる」および「まああてはまる」と答えた「○○」のパターン A に属する子どもの「学習の役立ち感」に対する肯定割合（「とてもあてはまる」＋「まああてはまる」）は 97.3 % と最も高く、いずれも「×」のパターン D では 83.8 % と最も低く、パターン B や C ではその中間となっている。

このことは、小 6、中 3 生においても同様の傾向を示しており、学校または家庭単体での働きかけによる限界を示すとともに、双方の連携の効用を示していると言える。また、図表内に示した教科総合スコア（偏差値）についても、同様の傾向が見受けられ、学校と家庭双方の働きかけの連携は「学びの基礎力」のみならず「教科学力」においても重要であることがうかがえる。なお、ここでは、紙面の都合で「学習の役立ち感」に関する項目のみを示したが、学びの基礎力の他の領域においても同様の傾向が認められることを付記しておく。

2 教師および保護者の自己評価の結果から

以上、「子どもは学校や家庭で教師や保護者からどのような働きかけを受けていると認識しているか」ということと、その子どもの学びの基礎力の関係という枠組みで、学校と家庭の連携の重要性を再検証してきた。

次に、「基本調査 2004」における新しい視点として、子どもの認識とは別に、学校・家庭での働きかけを教師および保護者自身はどのように行っているかという自己評価と、子どもの学びの基礎力の状況との関係を通して、学校と家庭の連携の効用について見ていくこととする。

なお、ここでは、「学びの基礎力」の各領域（「豊かな基礎体験」「自ら学ぶ力」「学びを律する力」および「学びに向かう力」）から、教科学力と有意な正の相関を示す代表的な項目を 1 つずつ抽出し、それぞれの「学びの基礎力」と相関の高い、言い換えれば、その「学びの基礎力」の育成に関係が深いと考えられる「教師および家庭での働きかけ」との関係を見ている。

まず、図表 3-3-2 は、「学びの基礎力」の「豊かな基礎体験」領域における「読書体験」に関する子どもの肯定割合（帰宅後、本や新聞をよく読むという質問に「とてもあてはまる」および「まああてはま

図表 3-3-2 「読書習慣（豊かな基礎体験）」と家庭・教師の働きかけのパターンとの関係

学年	連携の パターン	保護者の働きかけ 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。	教師の働きかけ 朝学習や朝読書の時間 を通して、学習に向か う姿勢づくりを大切に している。	構 成 割 合 %	教 科 総 合 ス コ ア	学びの基礎力項目への子どもの肯定的回答割合	
						(帰宅後)本や新聞を読む。	
						ととも	まあ
小4生	A	○	○	22.3	50.9	25.5	23.1
	B	○	×	27.5	50.4	26.9	21.6
	C	×	○	22.9	50.9	24.0	19.5
	D	×	×	27.3	48.5	20.5	21.0
小6生	A	○	○	20.7	51.6	34.0	23.2
	B	○	×	20.3	52.2	28.3	17.7
	C	×	○	27.0	49.4	20.5	29.5
	D	×	×	32.1	48.1	18.0	23.2
中3生	A	○	○	14.5	49.9	30.0	21.0
	B	○	×	19.3	54.9	32.8	20.8
	C	×	○	34.3	48.7	22.7	23.8
	D	×	×	31.8	51.5	26.6	19.2

る」と答えた割合)が、教師の働きかけや家庭での働きかけの4つの組合せパターンによってどのように異なるかを学年別に示したものである。なお、連携のパターン分類に際しては、「教師の働きかけ」および「保護者の働きかけ」の各項目について、「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」として数値化し平均スコアを算出し、平均以上を「○」、未滿を「×」として、その組合せから4つのパターンを設定した。

まず、小4生から見てみると、家庭でも学校でも平均以上(○)となるパターンAで、子どもの(帰宅後)本や新聞を読む割合は最も高くなり、どちらも「×」となるパターンDで最も低くなり、家庭あるい

は学校でのみ働きかけがなされるパターンBやCでは、パターンAとDの中間的な割合となっている。

小6生ではこの傾向がより顕著となるが、中3生ではパターンBにおける肯定割合が最も高くなり、パターンAと逆転する。このことは、中3生になると、家族と一緒に本を読むといった割合自体が大きく減少していく中であっても、パターンBでは家庭での働きかけが定着・維持され、子ども自身においても「読書習慣」としてしっかりと確立しているために起きる可能性が高いのではないかと推察できる。

次に、「自ら学ぶ力」領域における「学習計画力(自分で勉強の計画を立てている)」という項目について、**図表3-3-3**を示す。

図表3-3-3 「学習計画力(自ら学ぶ力)」と家庭・教師の働きかけのパターンとの関係

学年	連携のパターン	保護者の働きかけ ふだんから計画的に学習するように言っている。	教師の働きかけ 家庭学習計画表などにより、予定と実績を自分で管理させ、家庭における学習習慣の形成に取り組んでいる。	構成割合(%)	教科総合スコア	学びの基礎力項目への子どもの肯定的回答割合	
						自分で勉強の計画を立てている。	
						とても	まあ
小4生	A	○	○	35.5	51.5	21.9	34.6
	B	○	×	34.3	50.0	22.3	29.2
	C	×	○	15.5	49.3	24.3	25.0
	D	×	×	14.7	47.8	22.4	26.6
小6生	A	○	○	32.9	50.8	27.3	28.3
	B	○	×	40.8	50.1	18.4	24.7
	C	×	○	12.3	48.4	10.9	30.3
	D	×	×	14.1	49.3	8.7	28.3
中3生	A	○	○	14.8	52.2	13.7	35.2
	B	○	×	11.8	53.0	13.7	22.6
	C	×	○	37.4	49.6	11.1	24.2
	D	×	×	36.0	51.3	7.7	19.6

ここでは、「保護者の働きかけ」としては、「ふだんから計画的に学習するように言っている」、「教師の働きかけ」としては、「家庭学習計画表などにより、予定と実績を自分で管理させ、家庭における学習習慣の形成に取り組んでいる」という項目に対する保護者・教師の回答状況から、4つのパターンを設定している。

その結果、やはり家庭と学校の双方で関連のある働きかけがなされているパターンAで最も肯定割合が高く、家庭・学校のどちらか一方でしか働きかけが十分になされていないパターンBやCでは自ずと限界があることが認められた。

また、**図表3-3-4**に示した「学びを律する力」領域の「学習継続力(わからないことはそのままにせず、わかるまでがんばっている)」の項目と、それに

関する家庭と教師の働きかけについての関係においても同様の傾向が認められる。(ただ、**図表3-3-5**に示した「学びに向かう力」領域の「自己効力感」に関しては、保護者の働きかけのみが「○」となるパターンBで最もスコアが高くなる傾向が見られたが、これをどう解釈すべきかということは今後の課題として残された。)

また、これらの3つの図表においては、学びの基礎力ほどではないが、子どもの教科総合スコアに関しても家庭と教師の相互の働きかけ(連携)の重要性を示唆すると言えそうな結果が見受けられることも付け加えておきたい。

なお、紙面の都合でデータの掲載は割愛するが、「生きる力」の「問題解決力」や「社会的実践力」、「豊かな心」、「自己成長力」の各領域においても、家庭

と教師の相互の働きかけの重要性を示す結果が出ており、基本仮説3は検証されたと考えられる。(なお、参

考までに、各働きかけと「生きる力」の各領域の代表項目の組合せを下表に示す)

図表 3-3-4 「学習継続力(学びを律する力)」と家庭・教師の働きかけのパターンとの関係

学年	連携の パターン	保護者の働きかけ	教師の働きかけ	構成 割合 (%)	教科 総合 スコア	学びの基礎力項目への子どもの肯定的回答割合	
		やりはじめたことは最後までやり遂げるように言っている。	物事を最後までやり遂げさせ、達成感や自信を味わわせるような機会を意識的に設定している。			わからないことはそのままにせず、わかるまで努力している。	とても
小4生	A	○	○	17.0	51.7	42.9	33.7
	B	○	×	29.4	49.7	36.7	38.1
	C	×	○	17.9	50.4	35.3	34.1
	D	×	×	35.8	49.6	27.2	44.5
小6生	A	○	○	12.4	50.5	28.1	40.5
	B	○	×	31.9	50.7	25.8	34.5
	C	×	○	18.8	51.3	25.1	38.8
	D	×	×	36.9	48.6	24.2	36.4
中3生	A	○	○	21.3	52.2	19.6	40.6
	B	○	×	15.7	49.3	18.7	39.3
	C	×	○	36.3	52.6	14.5	43.3
	D	×	×	26.7	48.9	14.5	40.9

図表 3-3-5 「自己効力感(学びに向かう力)」と家庭・教師の働きかけのパターンとの関係

学年	連携の パターン	保護者の働きかけ	教師の働きかけ	構成 割合 (%)	教科 総合 スコア	学びの基礎力項目への子どもの肯定的回答割合	
		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。	一人ひとりの子どもの良い面を積極的に評価し、子どもの努力を褒め励まし認めることを指導の基本方針にすえている。			自分には、先生や友だちからほめられるような得意なことがある。	とても
小4生	A	○	○	14.4	50.4	38.0	35.2
	B	○	×	22.2	49.1	29.2	43.1
	C	×	○	25.9	51.1	30.2	33.1
	D	×	×	37.5	49.8	30.1	33.4
小6生	A	○	○	17.4	50.2	25.9	34.7
	B	○	×	15.9	51.6	28.2	30.1
	C	×	○	32.1	50.7	16.7	41.7
	D	×	×	34.6	48.9	18.5	36.3
中3生	A	○	○	14.8	50.9	18.3	35.0
	B	○	×	14.1	51.2	17.0	37.7
	C	×	○	37.7	50.9	14.8	28.8
	D	×	×	33.4	51.1	14.4	35.4

各働きかけと「生きる力」の各領域の代表項目の組合せ

生きる力領域	生きる力に関する項目	保護者の働きかけの項目	教師の働きかけの項目
問題解決力	調べたことを、コンピュータを使ってまとめたり、発表したりすることができる。	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。	調べたり、考えたりしたことを、パソコン等を使って他者に効果的に伝える方法を指導している。
社会的実践力	テレビのニュースや新聞などで、最近の社会のできごとをよく知っている。	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。	生活や社会との関わりを意識させて、子どもの関心意欲態度をより高次な事象にまで高めさせる指導を行っている。
豊かな心	自分と違う意見も尊重している。	相手の立場を尊重し、違う考え方も大事にするように言っている。	ペア学習やグループ学習等の形態を柔軟に取り入れて、子ども同士が学び合い、教え合う活動の充実に取り組んでいる。
自己成長力	どんな仕事自分が合っているのかを知っている。	働くことの大切さや尊さをいっしょに考えるようにしている。	子どもたちに働くことの意義や必要性を考えさせたり、体験させたりする機会を積極的に設けている。

2 「教師の指導力」と「家庭の教育力」のパターンから見た連携の成果

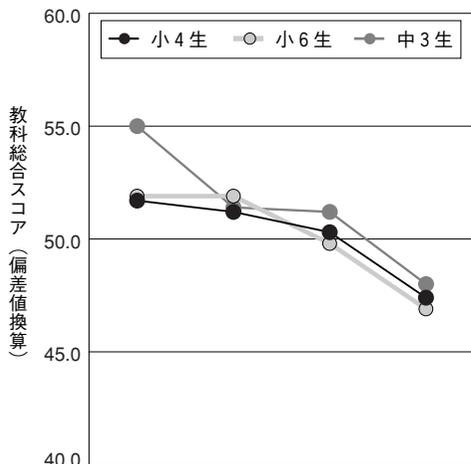
さて、次に第1節および第2節で見てきた「教師の指導力」および「家庭の教育力」に関するスコアの高低をもとに、各スコアの平均値以上を「○」、未満

を「×」として、4つのパターンを設定し、各パターンに属する子どもの総合学力の違いを比較してみる。

図表 3-3-6 は、「教師の指導力(FANスコ

図表 3-3-6

「家庭の教育力」と「教師の指導力」のパターンと
子どもの教科学力の関係



パターン	A	B	C	D
D I Pスコア	○	○	×	×
F A Nスコア	○	×	○	×
タイプ構成比率(小4)	23.8%	29.4%	19.0%	27.8%
タイプ構成比率(小6)	20.6%	28.6%	21.8%	29.0%
タイプ構成比率(中3)	28.1%	19.8%	26.3%	25.7%
教科総合スコア(小4)	51.7	51.2	50.3	47.4
教科総合スコア(小6)	51.9	51.9	49.8	46.9
教科総合スコア(中3)	55.0	51.4	51.2	48.0

ア)」と「家庭の教育力 (D I Pスコア)」の高低の組合せによる4パターンについて子どもの教科総合スコアを比較している。

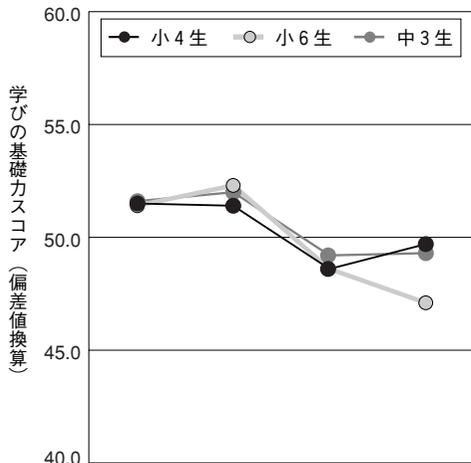
図表から明らかなように、「家庭の教育力」および「教師の指導力」が共に平均よりも高いパターンAで、子どもの教科総合スコアは高くなる傾向が見られ、逆に共に平均未満のパターンDで最も低くなることが見出せる。

同様に、図表 3-3-7 では「学びの基礎力」全体のスコア、図表 3-3-8 では「生きる力」全体のスコアについて4つのパターン別に見ているが、ほぼ同様の傾向が見て取れる。

以上見てきたように、「教師の指導力」と「家庭の教育力」の高低パターンによる子どもの総合学力を比較したこれらの図表からは、前述①で見てきた個別の項目における局所的な連携だけでなく、総体としての「教師の指導力」と総体としての「家庭の教育力」の双方が相まる形で、子どもの総合学力を高めていくことが示唆されており、改めて基本仮説3を支持するものになっていると言えよう。

図表 3-3-7

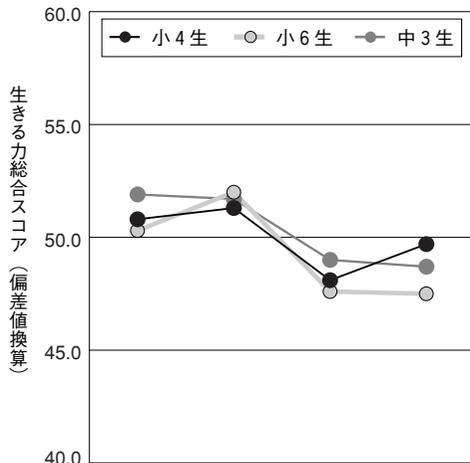
「家庭の教育力」と「教師の指導力」のパターンと
子どもの学びの基礎力の関係



パターン	A	B	C	D
D I Pスコア	○	○	×	×
F A Nスコア	○	×	○	×
教科総合スコア(小4)	51.5	51.4	48.6	49.7
教科総合スコア(小6)	51.4	52.3	48.6	47.1
教科総合スコア(中3)	51.6	52.0	49.2	49.3

図表 3-3-8

「家庭の教育力」と「教師の指導力」のパターンと
子どもの生きる力の関係



パターン	A	B	C	D
D I Pスコア	○	○	×	×
F A Nスコア	○	×	○	×
教科総合スコア(小4)	50.8	51.3	48.1	49.7
教科総合スコア(小6)	50.3	52.0	47.6	47.5
教科総合スコア(中3)	51.9	51.7	49.0	48.7

3 家庭と学校(教師)との連携を考える視点

以上、家庭と学校(教師)の連携の重要性をデータに基づいて検証してきたが、それでは、具体的にどの分野・領域から双方の連携を考えればよいのであろうか。

今回の「基本調査 2004」では、「保護者調査」において、「教科学力」「学びの基礎力」「生きる力」に関する各4観点の項目(計12項目)を育成する上で、家庭と学校の果たすべき役割の重要度についての保護者の認識を調査した。

ここでは具体的な数値は割愛するが、保護者は12項目に対して、家庭および学校の果たすべき役割としていずれもその重要性を強く認識しており、子どもの教育に対する関心は全般的に高いことが分かる。

図表 3-3-9 は、12項目について、「家庭教育での重要度認識」を縦軸に、「学校教育での重要度認識」を横軸に設定し、小学生の保護者と中学生の保護者の平均スコアをプロットしたものである。

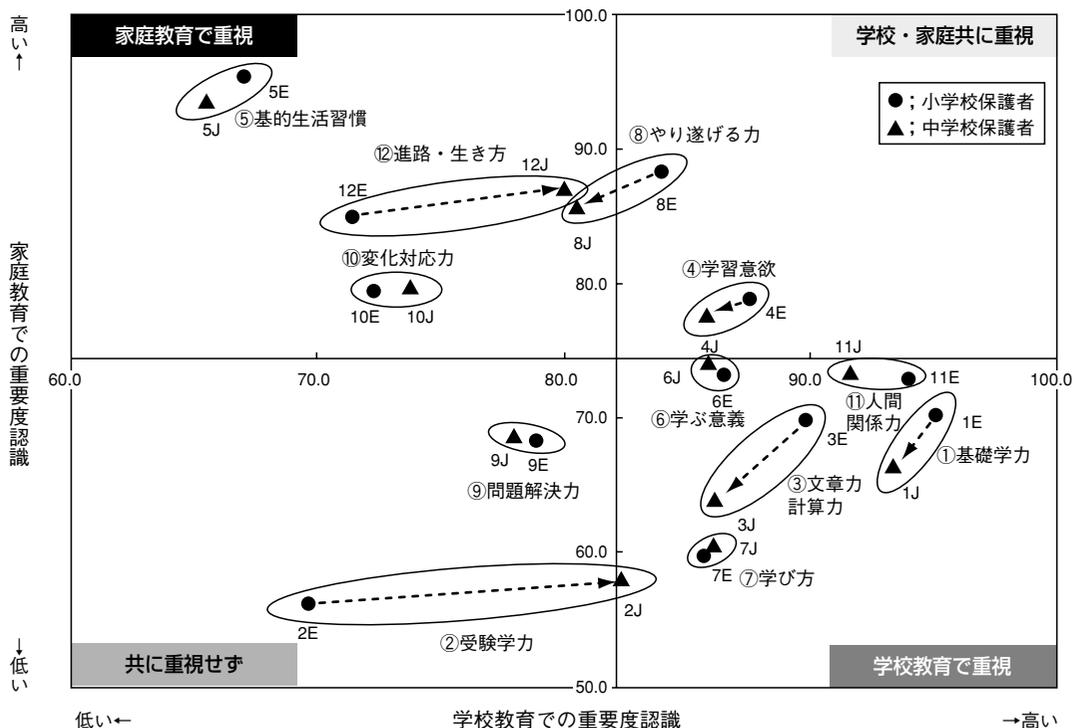
なお、各項目のスコアは、認識度合いに重み付けを行い、「とてもあてはまる」と回答した割合+「まああてはまる」と回答した割合×0.5として算出しており、全員が「とても重要である」と回答した場合は100、逆に全員が「まったく重要でない」あるいは「あまり重要でない」と回答した場合は0となる。

さて、この図表は、12項目に対する「家庭教育での重要度認識」および「学校教育での重要度認識」の平均スコア(順に74.4、82.1)を示す2本の線分によって4象限に分割されており、右上の第1象限にプロットされた項目は、12項目の中では「家庭教育」「学校教育」共により重視すべき項目として保護者が認識していることを意味する。

また、左上の第2象限の項目は「学校教育」よりも「家庭教育」においてより重視すべき項目として、逆に右下の第4象限の項目は「家庭教育」よりも「学校教育」においてより重視すべき項目として、左下の

図表 3-3-9

子どもの総合学力育成に関して「家庭教育」と「学校教育」が果たすべき役割(保護者の認識)



第3象限は「家庭教育」「学校教育」共に相対的にそれほど重視されない項目として、それぞれ保護者は認識していると考えられる。

「家庭教育で重視すべき項目」として認識されている第2象限に位置する項目を見ると、重視度の高い順に、「⑤基本的な生活習慣」、「⑫自分の将来や進路や生き方を考える力」、「⑩社会や時代の変化に対応する力」といった項目が挙げられ、保護者においては、これらの項目は学校教育よりも家庭教育が受け持つべきものであるという認識が強い。

逆に、「学校教育で重視すべき項目」となる第4象限には、重視度の高い順に「①基礎的な学力」、「⑪集団で生活し協力していく力」、「③文章力や計算力」、「⑦より良い学び方や計画的な学習の進め方」、「⑥学ぶことの意義をつかませること」といった項目が挙げられ、別の見方をすると、「学校教育」に対するニーズを示している。

また、この象限には位置しないが、「⑫自分の将来や進路や生き方を考える力」や「②上級学校への進学に必要な学力」は、中3の保護者になると相対的に学校教育での重視度が大きく上昇し、子どもの発達に応じて学校教育に対するニーズが変化する点として留意したい。

そして、第1象限に位置する項目としては、「④学習への意欲や学ぶ姿勢」、「⑧途中でなげださないで最後までやりとげる力」が挙げられ、保護者はこれらを「家庭教育」でも「学校教育」でも重視すべき項目として認識している。特に「⑧途中でなげださないで最後までやりとげる力」に関しては、図表3-3-4で見たように家庭と学校の連携の成果が検証されていることもあり、家庭と学校の連携の取っ掛かりとして相応しい項目ではないだろうか。

また、「⑥学ぶことの意義をつかませること」は第4象限と第1象限の境に位置しているが、図表3-3-1でも見たように連携の成果も明らかとなっており、上記の2つの項目とともに、家庭と学校の連携を推進していく上で保護者にとっても受け入れや

すいものではないだろうか。

さて、「家庭教育」においても「学校教育」においても相対的にそれほど重視しなくてもよいという第3象限に位置する結果になった項目の一つに「⑨自ら課題を発見し、解決していく力」がある。また、「⑩社会や時代の変化に対応する力」については家庭教育の重要度認識は平均以上の高さにあるものの学校教育の重要度認識は相対的に低い項目となっている。こうした項目は「生きる力」として、「総合的な学習の時間」等でその育成に注力されてきたものである。それにも関わらず、保護者の重要度認識は家庭・学校どちらにおいてもとくに高いとは言えない。

このこと背景には、学力低下論争の影響もあり、保護者は学校教育に対しては「基礎基本の定着」の方をより強く意識しているということが考えられ、我々「総合学力研究会」の提唱する「総合学力」の考え方からすれば誠に遺憾な事態である。

こうした保護者の意識の状況を考えてみると、これらの力を「家庭」と「学校」の連携・協働の取っ掛かりとしていくことは現段階では決して現実的とは言えない。

第4章でも事例報告がなされているように、家庭と学校との連携や協働に着手し、着実な成果を上げている学校も少なくない。そして、そのような学校に共通することは、子どもたちの実態や課題を客観的なデータとして保護者と共有し、育成すべき子ども像を示し、そのためのアクションプランを示すことによって、連携の意義や双方の果たすべき役割を相互に確認していることである。

「総合学力研究会」が実施してきた「総合学力調査」の知見や受検結果を、そうした家庭と学校との連携・協働に向けての資料として活用いただき、着実に成果を上げておられる学校や先生方も少なくない。

次に、「総合学力調査」の結果を用い、保護者への情報発信や連携を推進しておられる守口市立八雲小学校の重松昭生先生に、本節で紹介したデータやその解釈等についてのコメントをいただく。

保護者の自己評価を双方向の連携に生かす

大阪府守口市立八雲小学校 重松 昭生

「教師と家庭の連携の大切さ」などということは、だれも否定しない。基本仮説3「『教師の指導力』、『家庭の教育力』は双方の連携によって、子どもの『総合学力』の育成により強く働く」ということは、「あたりまえ」と教師は思ってきた。保護者もそうありたいと願ってきたにちがいない。しかし、友人が口を開けばわが子の教師への苦情。教師が口を開けば、保護者への対応の大変さの話というように、連携の糸口すらみえない。筆者のこれまでの対応も最善ではないだろうし、大変と言うより「難しい」という印象さえある。子どもと教師、さらに保護者のアンケートを実施したこの調査の知見から「教師と家庭の連携の在り方」が具体的に提案できれば、これは画期的なことである。ここでは、「難しいから手をつけず」ではなく、「難しいからこそアプローチする」視点で、この仮説を具現化していく手がかりとしたい。

まず、「実態や課題を客観的なデータとして保護者と共有する」ことが、取っ掛かりであろう。前回の「学力向上のための基本調査2003」では、子どもの学びの基礎力が「学校での教師の働きかけ」と「家庭での働きかけ」の双方がなされているケースにおいて、最も高くなっていることが子どもの回答結果で確認できた。

今回も子どもの回答結果で同様の結果が得られたが、特筆できるのは保護者がどのように働きかけを行っているかという自己評価を調べることができたことである。つまり、教師の立場からすれば子ども、保護者双方から「働きかけ、連携の大切さ」を確認する説得力のあるデータが得られたのである。

この子の保護者がどう答えているか、どんな保護者の子が教科学力や生きる力、学びの基礎力が高いかが、わかったのである。第5章3節の「家庭の教育力に関するセルフチェックリスト」の項目は、昨年9月に行われた「学力育成を考えるフォーラム」で「以下の15項目の合計得点が高い保護者の子どもほど、教科テストの得点が有意に高くなる傾向がみられました」と公表されたものがベースとなっている。教師はこのような傾向を経験的にある程度認知しており、「実態や課題が客観的なデータとなった」と歓迎するむきもあるかもしれない。しかし、この知見を「保護者と共有する取っ掛かり」としてしまうとどうなるのだろう。「はいはい、うちの子は学力が低いですよ。家庭の教育力がないからですね」と開き直られると連携にはつながらない。

本節の後半でも慎重に述べられているが、家庭と学校の連携を推進していく上で保護者にとって受け入れやすいものとそうでないものがある。「⑨自ら課題を発見し、解決していく力」や「⑩社会や時代の変化に対応する力」のように、教師や学校が大切だと考えても保護者の学校教育の役割としての重要度認識が相対的に低いものもある。知見を一方向的に示すことは、必ずしも得策でも現実的でもないのである。

一方向的に示すのが現実的でないとわかった上で、あらためて第5章3節の「家庭の教育力に関するセルフチェックリスト」を見てみよう。「あなたの家庭の教育力は」を教師や学校が評価するのではなく、保護者自身が自己点検し評価する提案である。保護者自身が自己評価する機会がもてたらよいと考えていたが、それに応えるための知見やデータを持っていなかった。今回約6300名のデータがあるわけで、自己評価をした保護者に対して、双方向の次の手として「一般的なデータ」を提供できるようになったのである。

例えば、あらかじめ自己点検・評価をしてもらっておいた上で、本節図表3-3-2「読書習慣(豊かな基礎体験)」のデータや知見を示して、具体的に即実行可能な「連携策」を提案してみてもどうだろう。「実態や課題を客観的なデータとして保護者と共有する」から一気に、「アクションプランの提案」「子どもと一緒に」につなげていくのである。このタイミングが、教師や学校のプランを示す絶好のチャンスということである。む

しるここで教師や学校からの提案がなければ、保護者は要求されるばかりで不審を抱くかもしれない。

こういう「取っ掛かり」によって一方的でない関係ができれば、次は図表3-3-9の第1象限に位置する項目「④学習への意欲や学ぶ姿勢」、「⑧途中でなげださなくて最後までやりとげる力」に着目してみよう。「家庭教育」でも「学校教育」でも重視すべきこととして認識している項目を使わない手はないのである。教師や学校が課題としたいものより先に、この調査で得られた保護者のニーズに応えることから、連携を始めていく。こうした方法も大切である。

このように、保護者への応えや処方の手だてとして本節のデータや知見を活用すれば、双方向・連携の連鎖により、本節で述べてきた三位一体の教育力向上につながっていくだろう。

今年の家庭訪問では、「通知表に書かれていてうれしいなと思うのはどれですか」と問うてまわった。以下の項目は、本調査の質問項目から作成した。保護者と「めざす子ども像」を共有し、保護者の願いを生かす「指導と評価の一体化」をめざしたのである。少しとまどいながらも「わが子の子ども像」を指した保護者から、「一緒にがんばりましょう」と声をかけられた。「取っ掛かり」によって双方向の関係をつくるのが、連携のための大切な第一歩だと思う。

〈参考資料〉

「通知表に書かれていてうれしいなと思うのはどれですか」(「学力向上のための基本調査2004」保護者調査より作成)

1. 教科の成績が上がってきた。〈知識・理解力〉
2. じっくり筋道を立てて物事を考えるようになってきた。〈思考力〉
3. 主体的に考え、判断するようになってきた。〈判断力〉
4. 文章を書く力や話す力が育ってきた。〈技能・表現力〉
5. 意欲的に勉強するようになってきた。〈関心・意欲〉
6. 学んだことを生活で活かすようになってきた。〈役立ち感〉
7. 生活態度がきちんとしてきた。〈基本的生活習慣〉
8. これまで苦手意識を持っていた教科も勉強するようになってきた。〈学びに向かう力〉
9. 「やればできる」という自信がついてきた。〈やり遂げる経験〉
10. ノートの使い方など勉強の仕方を工夫するようになってきた。〈学び方〉
11. 計画的に勉強するようになってきた。〈学習習慣〉
12. 人の話を最後まで聞くようになってきた。〈学びを律する力・構え〉
13. わかるまでねばり強く考えるようになってきた。〈遂行力〉
14. 自分で情報を集めて、学習に生かすようになってきた。〈情報活用力〉
15. 調べたことをわかりやすく話せるようになってきた。〈表現力〉
16. いろいろなアイデアや意見がよく出るようになってきた。〈創造性〉
17. 社会の出来事への関心が高まってきた。〈社会的実践力・適応力〉
18. まわりの迷惑にならないよう気を使うようになってきた。〈公共心〉
19. 自分でやるべきことは責任を持ってやるようになってきた。〈人間関係力・責任感〉
20. 協調性や人の考えを尊重する姿勢が育ってきた。〈協調性・他の尊重〉
21. 自分の能力をもっと伸ばそうとする意欲を見せるようになった。〈自己成長力〉
22. 態度に落ち着きと自信が感じられるようになってきた。〈自尊感情〉
23. 将来への夢や目標を語るようになってきた。〈自己実現〉

