

中学校入学後の学習習慣の形成過程

—基礎学力を支援する学校・家庭環境の検討—

東京大学大学院教育学研究科 秋 田 喜代美
東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター 村 瀬 公 胤
お茶の水女子大学大学院人間文化研究科 市 川 洋 子

The formation processes of habits of studying after the entrance to junior high school: The influences of school and family environmental factors on academic core competences

Kiyomi AKITA, Masatsugu MURASE, Youko ICHIKAWA

This is an interim report of a longitudinal field-based study, designed to examine how students develop their study habits as they affect the development of core academic competences. The study has been conducted at a private junior high school for the first term, as it will be for the entire three years, of its curriculum. Qualitative and quantitative data have been collected through classroom observations and through questionnaires for students and parents, respectively. It is assumed that three layers of environments affect the development of study habits: school, such as curriculum design and evaluation system; classroom, such as discourse among a teacher and students; and family, such as parental involvement in children's education. Of these, evaluation system and classroom discourse have been found particularly influential. For example, the teachers help to develop study habits by giving daily homework and morning tests as well as by explaining how best to study each subject. As regards students, high achievers have been found more adaptive to the culture of the school than low achievers, in that they have developed study habits that are more attuned to its evaluation system and that draw on larger networks of supportive friends.

目 次

第1章	問題
第2章	方法
第3章	学校：学力形成を枠づける“見える”方法
第4章	学級：学習を促進する談話の構造
第5章	生徒：成績の高低による学習行為の相違
第6章	家庭：学習へのサポートと関与
第7章	考察と今後の課題
参考文献	
付記	

1 問題

1990年代後半から、学力に関する言論は急速に増えた。しかし、その多くはマクロな傾向の分析や制度論

に焦点化されている面も否めない。こうした状況の中で、具体的に個々の学校・教室において児童生徒はどのように学習を進めているのか、そして教師や保護者はそれをどのように支援しているのかという問題を、事例に即して検討する作業が必要とされている。

本研究の目的は、中学校における生徒の学習習慣の形成過程に注目し、学校および家庭という環境が生徒たちの学習の資源として機能している(あるいはしていない)様態を考察することである。この考察のために、都内の私立京北中学(以後はK中学とする)に協力いただき、入学式から始まる1年生の最初の1学期間に授業観察と質問紙調査を実施し、あわせて生徒および保護者を対象とする質問紙調査を行った。これらの調査データに基づき、生徒たちが学習習慣を形成する学校・家庭環境との相互作用の過程を構造的に示すことが本稿の課題となる。

A 学習方略と学習習慣

児童生徒の学習態度や学習活動の内容と学力の関係については、教育心理学の分野を中心に「学習方略」の概念を用いた研究がすでに数多く実施されてきている。

近年の研究に限っても、たとえば堀野・市川(1997)は、高校3年生を対象に学習方略に関する質問紙調査を行い、学習内容間の関連づけをはかる「体制化方略」が望ましい方略であることを示している。しかし同時に、方略を身につけるプロセスを考えた場合、必ずしも内容関与的動機が望ましく、内容分離的動機が望ましくないとも言い切れず、「力動的視点に基づいた実践研究」の必要性を述べている。

また、佐藤(1998)は小学校5年生から中学校2年生までを対象に質問紙調査を行い、学習方略が選択される要因について分析している。そこでは、特定の学習方略が「選択」されるモデルに「有効性」と「コスト」と「好み」の3要因が想定されており、「有効性が高く認知され、より好まれた学習方略ほど使用が多く、コストが高いと認知された学習方略ほど使用が少なく」と結論づけられている。また伊藤(2002)は、大学生と短大生を対象に質問紙調査を行い、学習方略の「獲得」をもたらした経験について分析を試みている。その結果、小学校段階では「母親」、高校段階では「友人」をリソースとして「獲得」する過程が示唆されている。

これらの研究に見られるような、学習方略が「選択」されたり「獲得」されたりするという分析枠組みは、本研究の問題意識からも注目されよう。この枠組みを踏まえたうえで、具体的な実践場面でどのような学習方略がどのような要因で「選択」され、学習習慣として形成されていくのかを、堀野・市川(1997)の言う「力動的視点に基づいた実践研究」を試みるのが本研究の立場である。

この点に関して、村山(2003)は、模擬授業を用いることによって生徒が学習方略を身に付ける文脈を準備した点で、本研究にも示唆的である。そこでは「記述式テストが、使用されにくいとされる深い処理の学習方略を促進した」ことが認められ、「学習者の方略使用を『教授』するのではなく『促進する』学習環境を検討していくことも重要になってくるだろう」と考察されている。また、本研究が5日間の模擬授業という限られた特殊状況のもとで行われたことを考慮し、「通常の学習状況では、定期テストのように比較的長いスパンにおいてテストが実施されることが多いだろう」として、研究の方向性が示唆されている。本研究の問題関心は、この示唆にもあるように、ある特定の学校・教室の授

業という日常の学習の場において、どのように学習方略が「能動的に選び取られて」いくのかという、学習方略の動的な問題を検討する視座にある。

この動的な視座を考えるならば、学習方略の問題はより広い文脈に再定位して分析されなければならないだろう。なぜならば、上記の研究に見たような制限された特殊状況ではない通常の学校における生徒の学習方略の選択は、その生徒を取りまく教師の指導観や校風、教室の雰囲気、教科書やテストの類型、家庭の教育方針や社会経済状況などの影響を受けることが想定されるからである。つまり、学習方略の選択は、ある生徒の学校生活および家庭生活の文脈において分析される必要がある。この学校生活と家庭生活の視点を考慮し、本研究は学習方略を積極的に学習習慣と読み替え、これを分析対象として措定した。

B 形成過程

本研究がとくに中学1年生を観察対象に選んだのは、上記の問題と関係している。中学校の新入生たちは、学校が変わり、教師が変わり、教科別などの制度が変わる中で、「適応」を経験する(小泉, 1992)。その中で、本研究の分析対象である学習習慣には大きな変容が予想されるだろう。生徒たちは、新しい環境に適した新しい学習習慣を形成していくと考えられる。とくにその過程において環境—生徒間の相互作用は顕著にあるいは象徴的に見られることが期待される。この観点から、中学入学直後の時期における生徒の行動に注目することは意義があると考えられる。

また、後述するように、本研究の観察は、入学式およびガイダンスから開始された。こうした儀式的場は、学習習慣についての学校や教師の側からの公的な表明の場でもある。本研究は、これらの言明に託されたメッセージとその後の生徒たちの学習を比較検討することにより、ある学習支援の方法がいかに機能するのかという分析視点を得ることができた。同じ学校という学習支援の環境においても、個々の生徒が環境と交渉する相互作用は様々であり、形成される学習習慣も異なることが考えられる。これらの問題を考察することを通して、効果的な学習支援環境への示唆を得ることが期待される。

C 学力

現在様々なアプローチから議論されている学力に関して、定義を試みることは小論の手に余る作業である。しかし、本研究が対象とした生徒たち、そして中学校

の教師や保護者たちにとっては、学校での定期試験の成績が「学力」として焦点化されている現実の文脈がある。このことを鑑み、本研究では観察・測定が可能な学力として、定期試験の成績をさしあたり学力と仮定した。その上で、この意味での学力が学習方略の形成にどのような影響を与えているのかという問題が生徒たちの学習実態から内在的に検討され、この学力の定義は回帰的に考察されることになるであろう。

D 事例研究の必要性

現在、学力と学習環境に関する問題については大規模の質問紙調査による研究が増えているが、そのなかには今後のミクロな分析・研究の方向性に示唆を与える結果を示している研究がある。

たとえば荻谷ら(2003)は、関西地方の小中学校で約2500名の児童生徒を対象にした調査の結論として「学力低下」と「格差の拡大」を指摘した上で、それが「家庭背景と密接に関係している」と、それを「克服している学校がたしかに存在している」ことを明らかにしている。では、どのような家庭環境が学力の形成に関連しているのだろうか、どのような学校環境が学力の保障に効果的なのだろうか。これらの問いに答えることが必要とされている。

あるいは、教育効果に関して国際比較調査を行った経済協力開発機構(OECD)によれば、日本における読解力リテラシー得点の学校間のばらつき度合いは全調査実施国の平均値に等しいという(経済協力開発機構・OECD教育研究革新センター, 2003)。日本と同様に得点が高かった韓国やフィンランドではこの数値が日本より低いことを考えるならば、やはりこの問題も検討されるべき問題であると言えよう。ここで、教育効果の分析のために、OECDは表1の枠組みを提示している。この枠組みを参照するならば、上記問題に答えるためには、表1の1や5の要素と3や7の要素を媒介する2や6の要素を検証する研究や、これらの背景

となる9の要素を検証する研究が必要であることがわかる。つまり、個々の学習環境と個々の生徒たちとの相互作用を実際の過程に即して検討する研究がもてられている。

本研究は、1中学校を対象にした観察と分析を通して、これらの問いに答える手がかりを得ようと試みる事例研究である。後述するように、大学との連携による学校改革が増えてきている現在、リサーチベースドではなくフィールドベースドの研究として事例を検討することは、学校改革のデザイン研究に貢献することにもつながるであろう。

E 学習習慣形成の三つの層

以上の問題意識を踏まえて、本研究では学習習慣の形成過程に、図1に示す三つの層を想定した。第一に学校文化・制度の層、第二に学級集団の層、第三に個々の生徒の層である。このように三層を想定することによって、学習習慣の形成に影響を与えると考えられる環境をそれぞれの視点から分析し、その過程の構造的把握を試みた。その上で、第三の層である個々の生徒の背景である家庭との関係を考察することを試みた。

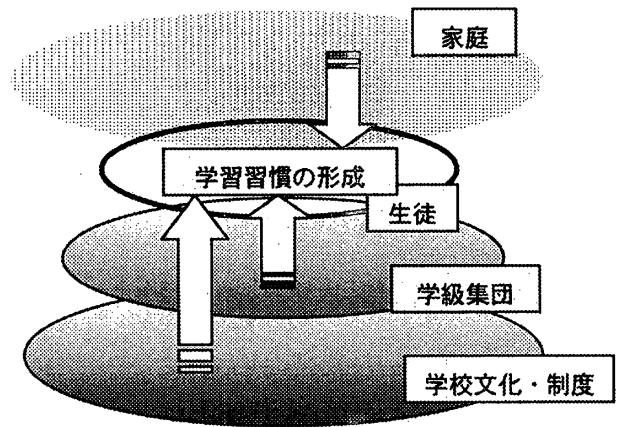


図1 学習習慣を形成する三つの層

表1 教育効果の分析枠組み(経済協力開発機構・OECD教育研究革新センター, 2003)

	個人や社会が受ける教育の成果	教育の成果を生み出した政策や背景	政策立案の前提条件となる先例や制約
個人学習者	1. 個人の教育成果の質や分布	5. 個人の姿勢・取り組み・行動	9. 個人学習者の背景
教育環境	2. 教育提供(授業)の質	6. 教授法・教育方法・学級の雰囲気	10. 学生/生徒の学習環境と教員の労働条件
教育サービス提供者	3. 教育機関の成果や実績	7. 学校環境/組織	11. 教育サービス提供者と地域の特性
教育制度全体	4. 教育制度全体の実績	8. 教育制度全体の環境、資源の配分、教育方針	12. 国の教育政策・社会・経済・人口統計的要因

2 方法

問題で述べたように、本研究では、すでに獲得され学習に使用される学習方略の偏向という個人内の認知過程に焦点を当てるのではなく、1つの学校(学年)でのフィールドワークと縦断的な調査研究を通して、学校の中で学ぶ習慣や学習スタイルを生徒がどのように習得していくのかという社会文化的な形成プロセスの方に焦点をあて、学校、学級、個々の生徒の特性ならびにその背景としての家庭環境という3層(図1参照)から学習習慣を支える要因の記述検討を行うことを目的としている。このために、学校文化、学級文化に参入し始める入学当初が儀式化の側面でこの形成過程が最も顕在化する時期と考え、今回は入学からの1学期に焦点をあて、参与観察と質問紙調査を実施した結果を報告する。なお、本研究は現在も継続的に3年間計画の縦断研究として実施されており、本論文はその途上での分析となっている。

A 研究協力校

私立K中学校の1年生2クラスY組とZ組計45名。当学校は伝統のある男子校であり、一貫校として高校へ進学できる。生徒は中学受験により入学してくる。筆者は2年前から当校の授業を参観させていただくなどの関係があり、今回学年の先生方全員に研究協力を頂いている。なお学級名、生徒・教師氏名等はすべて仮名であり、学級や生徒・教師の個人情報については、秘密保持の観点から割愛や一部表現上修正を加えている部分がある。ただし、調査等の数値は事実通りである。今回記述した情報に関しては、先生方に事前に原稿での了解を得て、掲載してよいと判断いただいた部分のみを掲載している。

B 研究方法

参与観察ならびに調査を学年で実施させていただいた。

1) 参与観察

授業において、どのような会話がなされて学習が進められるのか、またそこでの生徒同士の関係や個々の生徒の授業への参加の様子等を主に捉えるために、観察を実施した。入学式で生徒と保護者に今回の研究目的が伝えられて研究者が紹介された上で、入学式やガイダンスより週2日間、中間試験終了1週間後までの計9週間13日、2学級の授業および休み時間を参観し、

撮影をさせていただいた。実施時期は2003年4月より6月。英、数、国、社、理の5教科について、授業者の先生方の許可を得て各学級とも1台のビデオカメラで撮影させていただきフィールドノーツをとり、今回の分析データとした。撮影に際しては特定生徒のみを写すことはなく教室全体を撮影するように配慮している。なお、研究者が実施する調査研究のための利用だけでなく、撮影されたビデオを学校の先生方と一緒に見て語り合う機会も設けられ、授業での指導等への情報提供としても位置づけられ、共同研究は実施されている。今回は研究者側で当初観察・調査の一部を分析したものである。

2) 質問紙調査

参与観察だけでは、各生徒の学習への関与や家庭での学習状況などの心理・行動面は把握できない。そのため観察を相補う方法として質問紙調査を実施した。a)生徒調査：中間テスト(5月末)終了直後、期末テスト(7月中旬)終了直後の2回、全生徒に対して調査を実施した。学級単位での一斉実施調査である。

質問紙の構成は以下の通りである。なお質問紙作成に際しては、ベネッセ未来教育センター(2003)、荻谷他(2002)、経済協力開発機構・OECD教育研究革新センター(2003)、国立教育政策研究所(2002)等を参考にした。第1,2回での変化を比較すると同時に回答の安定性をみるができるように、同一項目で2回調査する内容と各回の新規項目が挿入されている。なお本論文では具体的な質問項目内容等は、結果部分の図表に記載している。

①第1回質問紙の構成

- 1 小学校の授業と比べて中学の授業で難しくなった点(10選択肢からの3肢選択)
- 2 各教科の学習方法「各科目でよい成績をとるためにはどうしたらよいと思いますか」という質問での自由記述(例が添えられている)
- 3 中間テストで役立つ学習道具
- 4 教科別の自己認識や行動(成績は良い方だ、朝テストは得意だ、授業中に発言する、授業中に他の人の発言を聞く、宿題は忘れずにする、宿題以外に家や塾で勉強するの6項目)
- 5 勉強がわからない時に誰に相談するか、何を利用するかという学習支援資源
- 6 家庭での学習時間(宿題、宿題以外、昨日・一昨日の生活時間記述調査)
- 7 家庭での保護者の関与(談話時間と談話内容、親の学習過程への関与のあり方項目)

②第2回質問紙の構成

- 1 第1回2と同一 各教科の学習方法
- 2 第1回3と同一 期末テストで役立った学習道具
- 3 勉強でわからない時等に相談する友人名(第1回では友人という項目しかなかったため固有名記入に変更)
- 4 第1回4と同一 教科別の自己認識や行動
- 5 家庭での様子 第1回7と同一 家庭での保護者との関わり

b)保護者調査：保護者側から見た生徒の学習実態や学習への意識を調査するために、学期末の保護者会の場で一斉集団実施で回答をお願いし、保護者会に参加されなかったご家庭には別途依頼回収した。有効回答数は40。構成は以下の通りである。

- 1 生徒の家庭での宿題と勉強時間、テレビ、ビデオ視聴時間
- 2 親の生徒の生活、学習への関与
- 3 親の文化的活動と子どもへの活動支援に関する項目
- 4 学力をつけるために必要だと考えられる授業尚、上記質問紙調査結果は、今後の指導の参考情報となるよう学校に報告し、個々の生徒の状況について話し合いを実施した。また生徒第1回調査結果は、期末保護者会での保護者調査終了後に、家庭と学校の連携のための一資料として、全体の結果概要について情報提供を行った。

また本調査と生徒の学力との関連を調べるために、毎日学校で実施されている朝テスト得点と中間・期末テスト成績について、個人情報保持の観点から5グループに評価を換算加工した得点を学校から提供いただき

分析を実施した。

3 学校：学力形成を枠づける“見える”方法

A 分析の目的

第1章で述べたように、学習習慣の形成を考える時に学校、学年としての特徴とそこでの学級の特徴、個人の学習に関わる歴史的要因と家庭要因を想定することができる(さらに上位には行政政策や経営投資システムがある)。それらは、相互に密接に関連しており、切り離せるものではない。生徒の学習習慣を6年、3年という長期的展望に立って考えていくためには、その学校が教育制度やシステムとしてどのような学習形成を行っているのか、学校として学びのビジョンをいかに提供しているのかという伝達過程を捉えていくことが必要であると考えられる。バーンズティン(2000)は教育制度において正統とされるメッセージを学習者側が獲得する手段として「枠づけ」の概念を提出している。さまざまな意味がまとめられる際に、いかにして公共的なものをつくりあげるか、社会的秩序のルール(規制言説)と言説的秩序のルール(教授言説)の関連でこの枠づけの強さをとらえ、枠づけの強さが、獲得する者から「見える<教育>実践」として存在するか、「見えない<教育>実践」として存在するかを決定するとしている。そして顕在的なモデルとしてパフォーマンスモデルを、潜在的モデルとしてコンペタンスモデルを提出している。(表2)

学校において何が伝達者から獲得する側の学習者にとって顕在的に見えるものとして伝えられるのか(あるいは見えにくいものとして隠されているのか)、そのために生成される空間・時間とそこでの言説と教育の評価という観点から、学校や学級・教科の学力形成

表2 2つの<教育>モデル:コンペタンスモデルとパフォーマンスモデル
(バーンズティン, 2000 筆者がp.102の表に本文から一部加筆)

	コンペタンスモデル	パフォーマンスモデル
1 カテゴリー		
A 言説	プロジェクト、課題学習等	目標化された教科とスキルと手続きが特定化される
B 空間	特定化された<教育>空間は少ない	空間が実践から特定化されて顕在に規制される
C 時間	厳格な時間区切りがない	活動をわけるマーカーとして時間がある
2 評価の方向づけ	獲得者の作品に何が存在しているか	獲得者に何が欠落しているか
3 統制	潜在的	顕在的
4 <教育>のテキスト	学習者(獲得者)が提供したものを教師が読み取る	等級づけによって達成を診断する
5 自律性	高い	低い/高い
6 経済性	高いコスト教師に要求される資質が暗黙的	低い教授法のパッケージとアルゴリズム

システムを捉えることができるだろう。バーンSTEINも指摘するように、伝達と獲得の間にはずれが生じる。その葛藤と獲得過程を実際の談話というマイクロな相互作用に即して分析することにより、学校の特徴を記述することが可能であるだろう。

大学との共同連携による学校改革が現在世界各地で行われてきており、「効果のある学校(effective school)」への改革の原理も提案されてきている。今回対象とする中等教育の段階に関しての原理として、Darling-Hammondら(2002, 2003)は学校サイズを小さくするという議論だけではなく、学力支援上効果的な学校を作る原則として、表3に示す10の原理(principle)を挙げている。また、学習環境や各教科内容に応じた学習内容支援のための原理も様々な研究者により提唱されてきている。例えば、マサチューサツ工科大学(MIT)の学習プロジェクト(Senge et al, 2000)は、「個人のビジョンにもとづく習熟、メンタルモデルへの注目、学びあう者のビジョンの共有、チームによる学習、援助しあうシステムとしての思考、認知と情動の両面の学習」を原理として、学びの共同体形成への改革を唱えている。またミシガン大学の科学教育カリキュラム改革ではSinger, Marx, Krajcik & Chambers(2001)は、カリキュラムのデザインにおいて「文脈、基準の設定、探究、共同、道具、人工物、足場作り」の7点からの原理を提出している。

これらのデザイン原理は、参照視座を与えてくれる。けれども、米国での学校教育の実態をもとに形成されてきた原理であるために共通性と同時に、文化的相違があるのは否めない。またこれら米国の改革研究の多くがリサーチベースドな研究といわれるように、研究者がある原理を提示しその原理によって学校を形成していき効果を捉えるというトップダウン型スタンスである点で、日本が学校現場で伝統的に行っているスクールベースド、ケースベースドな実践研究とは異なっている(Kansanen, 2003)。そこで今回のK中学での学力形成を考察する一つの参照視点としてそれらの原理を使用することにする。

B 分析の方法

学校での公式な教育方針や制度的特徴は、学校説明会の場等で外の人に語る語りの中で明らかにされる場合が多いと判断し、入学試験用の学校説明会等資料を収集した。また実際に生徒にどのように学校レベルでの学習のあり方が伝達されるかについては、入学式、学年オリエンテーションという生徒に対し中学最初

行われる儀式化の場の教師の語りの中において、その学年や教科担当教員の信念が表明されると判断し、その談話プロトコルを検討した。またあわせて、質問紙調査等において生徒から得られたデータを分析することによって、学校側の伝達に対する獲得の一側面を捉える方法とした。

C K中学における学習習慣形成のための枠づけ

1) 面倒見のよさと入学での仕切り直し

学校説明会資料によれば、K中学は「人間性豊かな、社会に貢献できる生徒を育成する」ことをねらいにし、「生徒一人ひとりの資質や能力を伸ばすための学習指導、生徒一人ひとりの希望進路を実現させるための進路指導、生徒一人ひとりの明るい規律ある生活を送るための生活指導」を教育方針としている。また学校説明会において、校長からは「学校に行くのが楽しければ、勉強をするのが楽しくなる」「入ってよかった、学校が楽しいと思える学校」と語られる。先生方の言葉を借りれば、「面倒見のいい指導」を行っており、学校説明会レポートの中に「学力を高めてゆくしかけ」がたくさん用意してある」という文言が記載されている。つまり、学習に関して、教師の丁寧な指導とその指導を実現するための制度的デザインを保障するという意識が学校にあると判断される。入学式にも校長は保護者に対し「学力支援をしていく」ことを保護者に語っている。

これはこの学校に入学してくる生徒達が抱える学習の歴史性によっている。塾等での受験偏差値としては必ずしも高偏差値ではない経験をこれまでしてきた生徒が、公立中学ではなく、中学入学と同時に地域を離れこの私立学校を選択し入ってくる。入学2日目のガイダンスにおいて校長先生は「君たちの可能性は無限です。今まで小学校でいろんなことがあったかもしれない。全部過去はいい。今から君たちが何をやるかだよ。」と話し、学年主任の先生は「みんな同じスタートラインだから、ちょっと小学校の時苦手だったな、好きじゃなかったって言う人はここで目覚めるチャンス、がんばっていきましょう。」と言葉をかける。つまり、この中学では、学習において仕切り直し、やり直しのチャンスが与えられていることが明らかな形で生徒達に伝えられる。

そしてその仕切り直しのために、入学式に校長から「しっかりしたことを考えられる人間になるように努力を続けてほしい。」「苦勞は君たちを大きな人間にすると思って、苦勞に立ち向かっていってほしい」と言

表3 効果的な学校デザインの10原理(Darling-Hammond, 2002)

- | | |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | 個人的な関係形成 |
| A | スタッフの再組織化：教師一人当たりの担当生徒数を減らす |
| B | 時間の再組織化：70-120分の長時間カリキュラム |
| 2 | 継続的な関係性保持（生徒と教師が複数年をともにすることが必要） |
| A | もちがあり学級：中学でも同じ教師チームで教科を超えて同じ生徒をみることで、新たな関係作りなどに時間を要さず、学習に専念する戦略。 |
| B | 相談助言：助言システムを形成し生徒をサポートし強い絆を形成 |
| C | 家族との連携：A, Bを通して教師は生徒と家族についてよりよく知り、よりよい関係を形成していくことが出来る。 |
| 3 | 高い達成基準とパフォーマンスに基づく評価（高い基準を達成する。高い基準と高いサポートを与える） |
| A | 共通の基準：高い水準が明確かつ一貫している。「心の習慣」として、証拠に基づいて考える、複数の視点から問う、考えの間をつなぐ、別の考えを考察する、学んできた考えの価値を評価する、はっきりと考えを提示する、適切に慣習を使用する |
| B | 基準を設定する |
| C | 生徒の学業に焦点を当てる：具体的に進歩を表わしそれに対応する |
| D | パフォーマンス評価：きちんと練り上げられたパフォーマンス評価システムを作る、生徒の学業ポートフォリオでより深い学習を理解し、ルブリック（生徒の作品や成果を判断する規準のセットを具体化した評価規準票）を準備する。パフォーマンスアセスメントを授業の道具にする |
| E | 授業の基準：授業の基準を明確にする |
| 4 | 真正なカリキュラム |
| A | 知的に挑戦的な課題 |
| B | 生徒の生活や関心につながったカリキュラム |
| C | プロジェクトにもとづく学習 |
| D | 少ないほど深く学べる |
| E | コミュニティサービスやインターンシップ |
| F | 高等教育への準備を提供する |
| 5 | 適応的な教育法 |
| A | 学習へ焦点をあてる：教育環境が成功のために様々な機会を提供する。個々の多様な背景や関心、過去のパフォーマンスの性質に応じる教育方法 |
| B | 多様な教授方略 |
| C | グループワーク：一斉、復習、小集団、個別、プロジェクト、実験、本やインターネットによるリサーチ、モデル作りや作品づくり、テクノロジーの使用、考えにアクセスし表現する方法などを組み合わせる |
| D | 学業スキルを明確に教える |
| E | 足場づくり |
| F | 修正ややりなおしのきく文化：失敗を恐れないで挑戦的な課題にとりくめる |
| G | 課外でのサポート：放課後や土曜日などの日常の授業時間外の利用 |
| H | 強い関係性：教師生徒関係のむすびつきをつよめる、ケアリング関係の形成 |
| 6 | 多文化的で反人種的授業（多様性を認めすべての生徒にケアリング、相互に敬意をもちあうことのできるコミュニティを形成する） |
| A | 期待されないことの影響の自覚：低学力で学校の期待に従えないと悪循環となる |
| B | 識別の効果：多様な方法で生徒の多様な経験を識別する |
| C | 文化に応答的な授業 |
| D | 教師の地域コミュニティについての知識：賞罰というだけではなくより高次の能動的なアプローチを彼らができるように示したりモデルを示したりする |
| E | 授業への能動的なアプローチ：暗記とドリル |
| F | 多文化主義 |
| G | 民主的な学校と多様性の構築 |
| 7 | 知識と技能をもった教師 |
| A | 教師の資質が違いを作り出す |
| B | 学習内容へのアクセスを可能にする |
| C | 多様な学習者のニーズを理解する |
| D | 学習過程をサポートする |
| 8 | 協同的な授業計画と教師の専門性開発（教師が協働して仕事をし熟達化していく時間や機会を与える） |
| A | 共同での授業計画 |
| B | 協働する時間を作る |
| C | 注意深く練られた授業 |
| D | その学校の教師集団としての視点を発展させる |
| 9 | 家族やコミュニティとの連携（生徒の学習を強化していくために関係性を学校が家族や地域コミュニティと形成する） |
| A | 家族と学校とのパートナーシップを作る |
| B | 家族を熟達者として扱う：親は子どもの要求について知っているエキスパート |
| C | 生徒の学業を一緒にみていく |
| D | 要求にみあうやり方を見出していく |
| E | 学校を共同で構成していく |
| F | 家族の学習をサポートする 親に対しても有効な教育プログラムやファミリーリテラシーなどのサービスを提供する |
| 10 | 民主的な意志決定（共有するビジョンを形成するためにガバナンスを共有する） |
| A | 規範と価値の共有 |
| B | 教室レベルでの決定：学校レベルの決定だけではなく、生徒のニーズに応じて迅速柔軟に教師が対応できるようなローカルな意志決定構造を作り出す |
| C | 職員全体のガバナンス：委員会とワーキンググループが共通の視点を形成していく |
| D | 生徒と親の関与 |

われる。またガイダンスでも教頭先生から「一生懸命がんばっているいろんなことに挑戦してもらえと思う。」「がんばって自分が成長したなって、素直に自分を認められる気持ちを持ってほしい」と励まされ、学年主任の先生からも「いよいよ勉強だね、がんばろうね。」「隣の子に負けないように。ある時は協力しあい、ある時はライバルで。がんばるぞー」と声をかけられる。そして、「結局、勉強はやっぱり諦めちゃいけませんよ。諦めちゃだめだよ。粘り強くこつこつやるんです」と根気よく続け「諦めないこと」の大切さが数学の教師から語られる。

この“面倒見のよさ”は、学習進度の遅い子への配慮が、ガイダンス中に何度も言及することの中にもみられる。たとえば国語の教師から「遅れている人、何人かいるけれどそれでいいです。小学校の漢字を完璧にすることを目標にしましょう。1年かけて小学校6年生までの漢字を勉強していきます」と、英語の教師から「遅い人が30分くらいで終わりそうなもの(宿題)にするから、早い人は15分位で終わっちゃう。」と遅い子でも着いていける学習であることが語られる。学習進度の速い生徒よりも遅い生徒へ配慮した発言が多いこと、学習が進度という視点から語られる言説が多いことが特徴的である。

2) 学力形成のしかけ

では具体的に遅い子にも配慮した「学びのしかけ」がどのようにデザインされているのか。第一には、Darling-Hammondの第1原理にあてはまるような、比較的少人数規模の学校、少人数学級であり(25名以下)、数学の選択授業では所定の学級とは別に学年を3人の教師体制でみる形態がとられる点など、教師と生徒が名前や状況をわかりあい個人的関係を作りやすい形態をとっていると言える。この形態が生徒にとっては様々な役割を学校生活で与えられることを可能にし、それまで小学校では周辺に置かれ参加活躍の場が少なかった生徒にも、仕切り直しの機会を与えやすい状況を作るしかけとなっている。

また第2に、学校・学年の次元で具体的に学習に影響を与えるのは、どのように学習を分割しその各内容にどの程度の時間をあてるかという学習時間をデザインしている教育課程とそれがどのような場で実施されるかという空間のあり方である。K中学の基本的な授業単位は、学習指導要領どおりの教科区分で1校時が50分の授業単位で実施されている。教科での境が明確である。中でも数学と英語の時間は公立校に比べて多く、週4時間に加えて選択数学1時間、英語ではネイ

ティブとのTTで1時間、また土曜特別講座が2時間づつ英数で開かれ、英数それぞれ最低1時間づつは受講がもとめられている。土曜日も講座等を開いているので、授業時数は多い。土曜日は選択講座といわれる時間設定であり、自分の不得意科目がより深く学べる補習や英語検定・数学検定などの発展的的目的をもった学習時間が設定されている。総合は週1時間があてられ、残りの3分の2は音楽や美術に振り返られその残りは総合となっている。ここからは、英数に力を入れた指導内容となっていることがわかる。

また授業時間だけではなく、毎日、自習室開放による朝の学習・質問タイム(7:30—8:15)、朝の小テスト(8:25—8:35)、補習・講習タイム(15:40—17:00)の時間帯が設定され、夏季の長期休暇中には講習と学力伸長合宿が実施されるという形で学習時間が授業以外にも延長されている。

第3に学習を行う場として、各学級教室ならびに教科教室で主に授業が実施されている。学習や相談できる場として、自習室が7時半から開けられ、そこに教師がいることで、対応できる体制が取られている。またこの中学の大きな特徴は、自習室だけではなく中1の学年職員室が教室と近い場に準備され、生徒も相談に行きやすい場があり、教師同士も生徒のことを話題にし教科を超えて語ることが出来る場があることである。中学1年だけは特に、学校になじみやすいように、1年生が教室からすぐに出られる屋上があり学年担任の職員室が教室のそばにあるという空間レイアウトが、教師同士、教師—生徒の心理的に親密な関係を築きやすさを作り出している。個々の生徒のニーズに対応したアドヴァイザリーシステムの存在が「効果のある学校」の第2原理や第5原理にも述べられているが、学級よりも小人数規模での相談等の時間や場が設けられている。これらが学校全体としての学習実施と生徒のニーズに対応する制度的なしかけの一つといえるだろう。そして、学習においては生徒個別のニーズに対応することが、面倒見のよさとなってK中学では位置づけられており、生徒同士の協働関係はクラブ活動、生徒会活動や学級活動を軸にして組織されている。

第1回の生徒への調査時点において「勉強がわからなかった時に相談・質問する相手」として教師を挙げた者が、教科により若干の相違はあるが、56%から64%と高い比率であったことから、生徒にとっても教師の面倒見のよさや頼りやすさは伝わっていると推察することができよう。

3) 教科学習

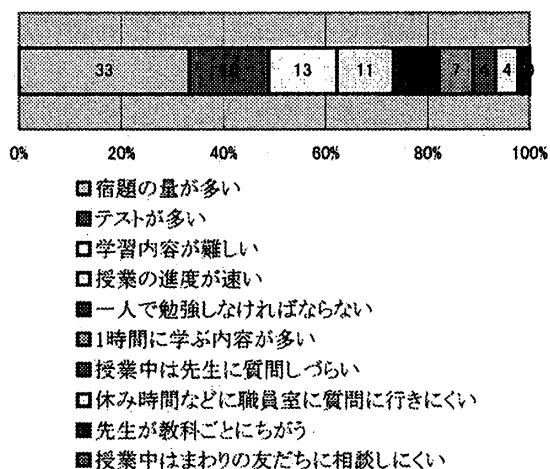
学校全体の制度の中でも、授業のねらい、やり方については、教科固有の特徴が現れる。「英語を勉強するって自分が新しい発見が出来る、そういう道具を身につけるためではないかと僕は思う。自分の夢を広げる勉強をするんだというふうに考えて下さい。」「社会の勉強をする目的は大きな目的だけだね。戦争をしないこと」とガイダンスでは教科の担当教員から教科を学ぶ目的が語られ、「君たちが今1番勉強しないとイケない国語は、「読む」「書く」よりも「話す」じゃないかな。」と重点となる内容が話される。そして教師の授業の進め方について、数学は「人はどんどん教科書先に進めて構いません。人はどんどん進んで下さい。」「わからなければどんどん聞いてください。質問は絶対してね。わからないのそのままだ、ダメですよ。」、英語は「最初からやりますね。なので、不安に思わないで下さい。」、理科は「理科の授業では、幾つかしてはいけないことがあります。予習してきてはいけません。正解はさがしてはいけない。自分の意見をどんどん言ってください。黙ってはいけません。社会は「社会はとにかく暗記科目だって毛嫌いな人がいる、毛嫌いしないで暗記しましょう。勉強はどんな教科でも最低限度のことは覚えなきゃいけない。」と教科への心構えが語られる。

各教科により授業参加の心構え等は異なるが、学習の道具として、国語「教科書を使ったり、僕が配るプリントを使って勉強していきます」、数学「教科書と問題集の2冊使います。教科書は順番に進めていきます」、英語「ノート」、理科「教科書とノートを必ずもってこること」と、教科書を中心に行っていることが表明される。

4) 評価システム

生徒にとって可視化されやすい学習のしかけは、授業の実施と学習評価システムである。中間テスト後に生徒に対して、質問紙で「中学に入って授業でどんなところが難しいと感じているか」を尋ねた結果が図2である。「宿題の多さ」「テストの多さ」の両方をあわせると約5割がこれらの点を小学校との違いとして感じている。すなわち学校文化を獲得する側の生徒にとっては、宿題とテストによる評価がよく見える方法となって存在している。

指導のきめ細かさは、学習したことを定着させるために宿題を出し、それを毎朝実施する小テストで調べる、さらにその学習成果を中間、期末試験で評価するというサイクルにより成立していることが観察から捉



注 3肢選択のうち1位に選んだものの割合

図2 「中学に入って授業でどこが難しいか」への回答 (中間試験時調査)

えられた。これは家庭学習と学校での学習を連動させ学習習慣を形成する一つのサイクルが作られていることでもある。

したがって、生徒はこの学校側が作るサイクルに適応した学習方法をとることによって、この学校の学習システムに適応していくことになる。この点は、ガイダンスでも授業だけではなく宿題のことへの言及が多く生徒によく見える形で語られる。国語「時には宿題出したりします。明日までに漢字を覚えてきてくださいというような宿題も出るかもしれません。そういうことにもしっかりついてきて下さい。」、数学「数学は一杯宿題出します。(中略)計算は毎日習慣づけてやって下さい。」、英語「習うより、慣れろ。僕は英語の宿題、出すと思いますか。毎回出しますから。でも安心して、そんな2、3時間もかかるような宿題は出しません。」、社会「繰り返しの練習が必要な。だからテストを何回もやります。ここの問題だすよーってテストする。だから勉強すればかならず皆できる。何度も何度も繰り返していけば絶対にできるようになります。難しく考えないで、くりかえしやってみて下さい。毎時間みんなに答えをプレゼントする、それをノートにがっちり受けとめてほしい」と各教科の担当教員は語る。そして実際には教科により量や出される宿題内容の傾向には違いがあるが、宿題が出される。夏休みの数学の宿題では、一人一人の習熟内容に対応して全員異なる宿題が出される。

家庭学習を習慣化し、その成果を小テストで評価する、学校の評価を細かく実施していくことで学力が高

められるという信念が、K校では教科を超えて形成されている。したがって朝テストで一定得点がとれなければ放課後に再試験を実施し学習を補っていく。宿題に関して、Cooper & Valentine(2001)は、120の宿題の効果研究をメタ分析することで、小学校では.15であった効果が中学では.31、高校では.64と、初等教育に比べ中等教育で宿題が学業成績により強い正の効果を与えることを指摘している。また高校では、家庭での勉強や宿題時間の長さが学業と直線的な関係を持つのに対し、中学では1日1時間以上になるとむしろ成績がやや低下を見せることを指摘し、学年段階によっても宿題学習時間と学業との関連が異なることを示している。

この小テストによる評価システムと同時に、節目での定期考査の形態が取られる。これは多くの中学校で見られる制度である。ただしK中学の特徴は、試験得点の高い子だけではなく中間試験から期末試験での得点アップ率が高い生徒を学年通信に掲載し表彰するというように、能力だけではなく努力を可視化しようとしている点にあるだろう。この点で、第3原理の具体的な進歩がわかる評価を形成しようとしていることやその手立てを作り出そうとしていることがうかがえる。

評価として生徒に最もよく見える形式が、知識を問う定期試験である点は、他中学校同様に中等教育の一つの特徴と言えるだろう。生徒への第1回、2回質問紙調査において、「各科目でよい成績をとるためにはどうしたらよいと思うか」という問いへの自由記述結果として、「漢字を覚える」「単語を覚える」「習ったことを覚える」「地図を覚える」など教科を超えて「覚えること」を挙げた人数が最も多かった(詳しくは5章)。これはガイダンスで教師が伝達した面が獲得された結果とも考えられる。基本的な知識を記憶することや問題を解く側面がテスト形式で評価されることが、見える評価となって存在している。

けれども一方で、着想や問題発見、やり方の工夫や考え方など学習過程での他面の評価は、日常のインフォーマルな授業コミュニケーションを中心にして暗示的に行われていても、生徒には見える方法になっていないことが、観察した範囲でのこの時期における特徴でもある。それは、K中学の教師たちは、入学当初の時期はまず学習の習慣化をはかり確立する時期として重要な時期と共通して認識しているからである。そのため、表1の第3原理で提案されるようなポートフォリオや作品作りによるパフォーマンスアセスメントなどは外部者にも見える形では実施されていない。したがって、

生徒にとっては、結果としての知識の正誤が見える評価となり、思考過程や表現過程自体の評価は見えにくい形となっている。これは時期や入学していく生徒の学習上の特徴に対応して形成されてきたK中学の特色とも推察できる。バーンステインがパフォーマンスモデルを見えない方法として挙げているが、K中学でもまた、この点は見えにくい形となり、コンピタンスモデルが中心として機能している。それが生徒の実態にあわせるという意識や伝達すべき順序性として表明される。

また第3原理について、「どの生徒からみても高い挑戦的基準と高いサポート」という基準設定よりは、誰でも努力すればできる基準を設定しその基準達成の経験を積み重ねてできるよう低学力の子にも手厚いサポートを実施することで生徒の有能感を高めていく形式がとられている。

だが一方で高い基準設定のひとつの手立てとして、英語検定、数学検定の受検講座を選択制で実施し、その受験によって学校内の評価だけではなく外部にある真正な評価への誘いの形をとって、より高い基準に順に挑戦させていくことを準備しているのが特徴である。外部における真正な評価には多様な可能性が想定できる。その中での可能性の1つとして検定の級アップという形をとって、より高い基準へと挑戦することが英語や数学においては行われている。

5) 家庭との連携

K中学では親子で学校を選択して入学してくる。このニーズに対応するために、説明会以外に入学決定から入学までに3回のガイダンスを実施し、親への学習会を実施する事によって、入学への適応を図っている。Epsteinら(2002)は、家庭が学校と連携して行う支援として、6タイプの関与を挙げる。「1 養育する(ペアレンティング)：生徒として子どもが学習できる家庭環境を作る」「2 コミュニケーションをする：学校での教育プログラムや子どもの学習の進展について学校と家庭がコミュニケーションを密にする」「3 ボランティア：学校を保護者がさまざまな形でボランティアとして援助する」「4 家庭での学習：生徒の宿題や学業に関連した援助を行う」「5 意志決定：学校の決定事項に保護者も参加する」「6 コミュニティとの協働：学校の教育プログラムを強化するように地域での社会活動プログラムや資源を統合したりする」である。これらは全米PTAの活動の枠組みともなっている。そして家庭が初等教育時とは異なった形で中等教育における学校の学習を連携支援するあり方や、思春期の子をもつ親の

あり方を学ぶ経験をもつことが重要であること、そしてそのために小学校から中学への移行時期に焦点を絞った親参加プログラムの有効性を指摘している。

K中学でも、中学入学という環境移行の時期を中心に特に2や4の部分を中心にした連携が実施されている。校長が実施する親子のコミュニケーションを振り返るワークショップ型学習会がこの学校では毎年複数回にわたって実施されている。思春期の子ども達に対して親が過干渉にならないで、学習援助するための、家庭でのコミュニケーションのあり方を考える学習会である(川合, 2001)。家庭で親が子どもの能力を認めるコミュニケーションのあり方を振り返ることが生徒の学習へのあり方を変えていくという実践が数年にわたって実施されてきている。親もまた中学生を持つ親としての振る舞いを考えるという学習会である。親への学習サービスや子どもの情報を家庭に提供し、家庭学習のための宿題を多く出す等、学校が多様な形で家庭での親と子の学習への支援を実施することを伝え実施することで、親が子どもを安心して学校に任せる形式、信頼を形成するという様態を作っていることが一つの特徴となっている。

以上、K中学の入学直後時期の学習習慣を図る制度として見える特徴として、仕切り直しの強調、そのための手立てとして覚えることを学習の中核に置く習慣形成と評価の循環による細かなサイクル、スモールステップの評価、英検・数検などの外部評価の機会の提供、授業外での学習支援時間と場所の設定、学習に関する親とのコミュニケーションによる家庭学習と学校との連携を挙げることができる。本章では伝達する側の記述を中心にした。それらが、獲得者側である、学級の多様な生徒の中でどのように獲得されていくのかを、次の4、5章において、また家庭がどのように学校の伝達を引き受けているのかを6章で論じる。

4 学級：学習を促進する談話の構造

A 分析の目的

本章では、第1章で述べた三層構造による学習習慣の形成過程の中でもとくに、学級における生徒たちと教師の集団的な相互作用の層に注目する。

本研究は、同じ教師グループによって担当された同じ学年の2学級を並行して観察・記録してきた。この2学級は、入学時には原則的に均等にクラス分けされているが、その後の試験では後述するように学力の差が認められた。加えて、この学年の担当教諭へのイン

フォーマルなインタビューの中でも、学級差の問題についての話題が上ることが少なくなかった。同じ教師による授業であってもこのような差異が生じるのはなぜなのだろうか。

一般的な中学校の教師がそうであるように、K中学の1年担当教諭たちも、2つの学級では同じ授業案に基づいて授業を行っている。にもかかわらず客観的な学力差が生じており、しかも教師側にもこの差が認知されているとすれば、その要因を授業案の実現過程すなわち実際の授業のミクロな相互作用場面に求める試みは意義があると考えられる。

B 分析の方法

上の問題を考えるときに、授業の談話構造の研究が参考になるだろう。たとえばO'Connor & Michaels (1996)は、小学校理科の授業を観察した事例で、児童の発言を教師が再現して教室全体に返していく発話を“revoicing”と呼び、児童の発言の正当化をはかりながら相互の会話を結び付けていく行為として紹介している。また、酒井・金田・村瀬(2002)は、発言の権利関係に注目した「参加構造」の視点と、その関係のもとで生徒が教科内容を取り込んでいく「アプロプリエーション」の視点の二面から教師—生徒の相互作用を分析している。この分析の対象の中でもとくに中学校の授業では、生徒の発言を全体の話し合いの中に取り入れていくアプロプリエーションの難しさが指摘されていた。

このような生徒の授業参加の様態や教師の対応が作りだす授業の談話構造は、個々の生徒の学習に関与していると考えられるが、その研究はあまり進められてきていない。この点において、本研究では同じ学校、同じ学年の2学級を同時に観察できるという条件にめぐまれた。実験状況ではない現実の学校の2学級という文脈で生起する談話を記録し、教師と生徒の相互作用の構造的な差異に注目し、比較検討を試みる。その検討を通して、学習習慣および学力と授業の談話構造の関係を考察する。

C 学力との関係

本調査では、中間試験と期末試験の結果について、個人情報秘密保持を考慮しながら学校にご協力ただいて、次のようにデータとして得ることができた。そのデータは、中間試験と期末試験でのテスト素点を教師の側で加工し、5つのグループに分類したものである。このデータによれば、2つの学級には学力差が

認められる。

まず、各科目別の中間試験と期末試験の平均値の比較は表4である。全ての項目において、Y組よりもZ組の方が、平均得点が高いことがわかる。

ところで、この得点データでは、試験の易しい科目では上位に集中するなどの偏り方の科目差が見られたので、これを標準化した。その結果、次のことが明らかになった。

第一に、中間試験、期末試験のどちらにおいても各教科間には非常に強い正の相関がみられた($r=.74\sim.48$, $p<.01$)。第二に、5教科の総合得点において、中間試験と期末試験の間にも非常に強い正の相関がみられた($r=0.94$, $p<.01$)。つまり、調査をおこなった中学校1年生の1学期においては、教科による成績の違いや、時期による違いはあまりみられず、成績の高い生徒はすべての教科で成績がよく、中間試験と期末試験で一貫して成績が高いと考えられる。

表4 中間試験および期末試験
学級別平均得点(5段階評価)

	国語 中間	英語 中間	数学 中間	理科 中間	社会 中間	中間計
Y組	3.48	3.65	3.26	2.91	3.04	16.3
SD	0.62	1.60	1.20	1.08	1.13	17.7
Z組	3.95	3.82	3.55	3.18	3.36	17.9
SD	1.28	1.49	1.21	1.68	0.91	24.6
学年計	3.71	3.73	3.40	3.04	3.20	17.1
SD	0.98	1.52	1.20	1.36	1.03	20.7

	国語 期末	英語 期末	数学 期末	理科 期末	社会 期末	期末計
Y組	4.09	3.35	3.41	3.74	3.17	17.9
SD	0.66	1.60	1.78	0.84	1.42	21.7
Z組	4.23	3.62	3.77	4.14	3.64	19.6
SD	0.66	1.65	1.14	0.83	1.39	19.9
学年計	4.16	3.48	3.59	3.93	3.40	18.7
SD	0.65	1.60	1.46	0.86	1.43	20.7

表5 所属学級別成績群人数

組	高群	中群	低群	計
Y	5	8	9	22
Z	9	6	6	21
計	14	14	15	43

表6 「授業中によく発言する」への学級別平均評定値
(最大値=5)

組	第1回	第2回	平均
Y	2.92	2.90	2.91
Z	3.15	2.96	3.06
平均	3.04	2.93	

この結果をふまえて、中間試験と期末試験の全科目の標準得点を加算し、その合計得点をもとに成績高群(14名)、中群(14名)、低群(15名)の3群に分けた(中間および期末試験において欠席者が2名いたので、分析対象者は計43名である)。この2学級の生徒の群別分布を示したのが、表5である。成績高群にはZ組の生徒が、成績低群にはY組生徒が多く分布していることから、成績に関する学級差があることが認められる。

以上の分析結果から、この学級差は検討すべき課題であると考えられる。

D 質問紙分析(発言による授業参加)

本研究で実施した質問紙では、学習行動の自己認識について質問した項目がある(第1回の4番および第2回の4番)。この中で、自分は「授業中に発言するかどうか」を5件法(とてもそう思う=5点~まったくそう思わない=1点)でたずねたところ、表6の結果となった。なお、質問紙では教科別に尋ねたが、表6では全教科合計で学級別の平均評定値を示している。本結果から、「授業中に発言する」という授業参加の様態で、この二学級間には差があることが予想される。

E 授業の事例検討

以下では、4月9日の社会科の授業と4月21日の国語の授業を事例として検討し、教室の談話構造としてどのような違いがあるのかを考察する。前者の社会科の授業は1学期最初の授業ということで、学習への動機づけなどが図られる内容であり、後者の国語の授業は説明文の読み方で新しい方略を導入する内容となっている。これらの授業において、教師による新しい学習習慣の導入と生徒によるその受容のプロセスを談話構造に注目して比較することによって、学習を支援する教師の活動とその可能性を考察する。

1) 社会科

まず、4月9日の社会科の授業を検討する。この授業は、中学校初めての授業ということで、中学校の社会科を概観する導入となった。授業の序盤は社会科を学習する心構えの話であり、中盤は社会科を構成する諸科目(地理・歴史・公民)の説明、終盤は日々の授業の中で使うノートやテキストの説明であった。

このように情報の伝達に関わる内容が中心を占めている授業であるにもかかわらず、2つのクラスでは、教師や生徒の発言において顕著な差が認められた。たとえば、公民とはどのような科目かについて説明した部分を比較してみよう。(教師は「T」で、生徒は個人が

特定できるものは「A」などのアルファベットで表した。また、教師などの主な発言に重なる部分の発言は、括弧書きでその部分を挿入しゴシック体で表した。）

事例1 Y組

11:10:56

教師T：(黒板に「公民」と横書きされている)じゃ、問題はこれだ、これ。これ、聞いたことないねえ。公民って何だ？はい、公民っていうのはねえ、こういう言葉聞いたことある？(黒板で、「公」の字を「公民」に重ねて「公園」と縦書き)縦に読む。縦に。これなあに？(「公園」)公園、知らない人いないね。公園はみんなの土地だね、みんなの場所。はい、これはみんなの、と。はい、すなわち、みんなの、これは、こう読むと、みんなの国民…みんなの国民…一人前の成人になる。成人になる…公民というのはみんなの国民。イコール成人という意味だ。責任ある国民。みんなの、もうちょっと…責任ある国民、イコール成人。イコール二十歳以上。だからみんなは、いま公民ですか？(「公民じゃない」という小さな声有り)公民じゃないということになるね、な。公民というのは、イコール成人だと考えると、みんなはまだ公民じゃない。公民と言うのは責任を持って国を作っていく人。戦争しないことを実践していく人、地理や歴史を勉強して、地理や歴史を勉強して、おいこっち見ろこっち見ろ、どうしたら戦争がおこらないようにできるんだろうということを勉強するね、それを実践していくのが公民イコール政治。

(後略)

Y組では、教師のほうから生徒に伝えたいことがそのまま流れるように話されている。生徒側の発言もあるものの、多くはない。教師の側からの伝達がスムーズに行われている構造の談話と考えられる。

では、Z組ではどうだろうか。

事例2 Z組

10:04:52

教師T：そして、もうひとつね、公民というのがある。これは、公民というのはこの軸では示しにくいんだけど、公民というのは、大人になるための準備。こんな言葉、知ってる？(黒板に「公園」と書く)こんな言葉知らない人いないね。これ、公？公園、だから、あ、だから公園の公っていう字はどういうふうに通じる？訓読みで？(「おおやけ」)おおやけ、そうだ。お

おやけって、イコールみんなの、みんなの広場だから公園。ね。公民っていうのは、3年生になったら公民というのを習うんだけど、公民というのは、みんなの？(「住民?」)うん、みんなの、住民、ま、国民としておこうか(「市民」)、住民。ね。みんなの住民。みんなはこれから二十歳になると、日本全体の中の、大人。大人として何をしていくの、二十歳になったらできることな一に？(「タバコ」)タバコ、(「お酒」)お酒、(「車」)車、車は二十歳よりちょっと低い、(生徒A：「あるふぁべっと!」)(会話が一瞬止まって、クラスからも笑いが出て)アルファベット？もう今日から勉強するよ？(もういちどA：「アルバイト!」)あ、アルバイト、うん。他には？(「選挙」)選挙！ね、はい、いろんなことがあるけれども、いま選挙というのが出た。選挙というのが(A：「いま選挙の時期」)うん、選挙の時期だ。はい、選挙、二十歳以上の、(A：「25歳!」)いや、二十歳以上だつて。(クラスの笑い)二十歳以上は25歳。まちがっちゃいないけど、二十歳以上。(クラスの笑い続く)はい、二十歳以上の男女には選挙権があります。二十歳になったら成人する。おい、成人。(黒板に成人と書く)ね。成人ってどういう意味？(「大人」「成人式」「二十歳になること」)A：「成人の日」また笑いがおこる)人に、成る。こっちを先に読んで。人に成る。じゃ、みんな、なんなんだ？(B：「子ども!」)(他の生徒も：「子ども!」)人じゃないんだよ(B：「えっ」)やばいよね。(C：「やばい?」)やばいよ(1)、人じゃないんだよ。サルじゃないけど(2)、人じゃないんだよ。(「公民?」)ゴミ？(「公民」)(B：「先生、じゃ子どもはなんなんですか？人じゃなかったら」)うん、だから、一人前っていう言い方があるね。これ、ラーメン一人前じゃないぞ、てんぷら一人前じゃなくて、一人前の人間って言う言い方、あるね。それは、なんでも自分に責任もって、自分のことを責任もって行える人のことを一人前。みんなはまだ、お父さんお母さん、保護者つき。何かあるときには保護者がぜんぶ責任を負います。ということになって、言葉は悪いけど半人前、成人、人になってない。半成人。(後略)

まず、前者Y組の事例に比べ生徒側の発言が多いことは明らかである。その上注目すべきことに、Y組と比べてZ組では教師の側も発言が複雑で、語彙が豊富である。これはなぜだろうか。第一に、教師は生徒の発言をつぎつぎに取り込んで自分の発言を組み立てて

いるので、自然と語彙数が増えていくことが考えられる。第二に、そうした取り込みは、教師の側の話すテンポを作り出すがゆえに、饒舌さを引き出すのかもしれない。

さらに興味深いことに、それらの教師の豊富な語彙が、続く生徒たちの発言をまた誘発していくという相乗的な相互作用もある。たとえば下線(1)の<人じゃないんだよ(B:「えっ」)やばいよね。(C:「やばい?」)やばいよ>のやりとりでは、まず生徒たちの率直な驚きの声が、教師のほうに「やばいよね」というくだけた表現を採用させている。このくだけた表現は、今度は逆に生徒たちのさらに自由な発言を準備することになる。ある生徒は「やばい?」と教師がくだけた表現を使ったことに軽い驚きを表明しているし、またある生徒は「先生、じゃ子どもは何なんですか?人じゃなかったら」とさらに自由な質問を投げかけている。この会話では、教師と生徒がお互いの発言をきっかけに自分の言葉を発したり、お互いの言葉を取り込んで使ったりする活動が盛んであると言えよう。このような相互に言葉を取り込む活動を、酒井・金田・村瀬(2000)は「アプロプリエーション」と呼んでいるが、まさにこの場面は、アプロプリエーションが盛んな場面と言えよう。

このアプロプリエーションの盛んな会話には、さらに背景がある。上記場面の直前に、次のような場面があった。

事例3 Z組

10:00:24

(黒板に「x軸」と「y軸」を書いて、「歴史」と「地理」の説明をし始めて)

教師T:人間が、何から進化した? («サル」の声が上がる)サルから進化した。ね、サルから進化して、ずーっと、アウストラロピテクスって知ってる?聞いたことある?アウストラロピテクス。(「あ、なんか聞いたことある」)北京原人知ってる?(「うん」どこかでうなずきの声)知ってる?ピテカントロプスって…

生徒B:先生、サルの前ってなんだったんですか?

T:サルの前はねえ、まあ、まあ、四本足で歩く動物、哺乳類。

B:じゃその前は?

T:その前はねえ… («魚」「微生物」など複数の声あり)海、海の中にいたり、えー、陸地に両方にいたりする両生類という生物。

B:じゃその前。

T:その前は海の中だけで生活する。

B:じゃその前。

T:その前は、ほんとに小さな海の中の生物だけで生活する。

B:その前。

T:いのちは海の中で生まれたんだよ。

B:先生、その前。

(「しつこい」「いーつーの」笑い声と共に複数の声あり)

T:その前は影も形もない…

本場面を見る限りでは、生徒Bの発言は、教師の意図には直接は関係ない内容に見える。しかし教師はこれに対して丁寧に応答している。この応答を通して、B自身を含めて、教室全体に自由な質問を促すメッセージを発しているとも考えられる。

またここでの「サル」というBの発言は、この前に見た「成人」の説明のところで下線部(2)の教師の発言に取り込まれて使用されていることが分かる。つまり、指導内容と直接は関係のないように見える生徒の発言も、Z組の教室では教師に取り込まれることによって、その後の談話に広がりをもたらし役を担うことができている。「サル」という表現のおもしろさは、また生徒たちの自由な発想と発言を促すことができるだろう。

このように、学級における談話の広がりには、教師—生徒間の相互作用で発展していくため、わずかな差異が大きな差につながりやすいことが考えられる。

この視点から見ると、先に見たY組の事例の直前の場面は象徴的である。

事例4 Y組

11:09:29

教師T:はい、これが歴史の勉強、地理の勉強。じゃあ、ここまでわかった?わかる?なんとなくわかる?(誰かがつぶやく。生徒D、首を振る)

わからない?ど、どのへんがわからない?歴史が分からない?地理が分からない?

生徒D:いや、わかってきたけど…なんだか…

T:なーんとかでいいよ。もやもやもやーって。どう?…名前が**、E君。なーんとかでわかんない?いまいち?なーんとかでね。地理っていうのは、世界中にどんな国があって日本の常識では通用しないことを、ああそういうこともあるのかあと理解する。で、歴史っていうのは、昔どんなふうに住して

てきたのか、自分自身のことを振り返って、自分は何をされたらいやなのかを確認する。そういうことを勉強していけば、喧嘩の機会も少なくなるでしょ。きっかけが少なくなるよな。なんとなくわかる？なんとなくでいいよ。

すでにここまで一方向的な談話構造で来ているため、教師の側では生徒の理解を確認するために「ここまでわかった？わかる？なんとなくわかる？」と聞かざるを得ない。しかし、談話の文脈はここまで教師の意図に沿った形で統制されているため、生徒の側としては応答の手がかりとなる言葉に乏しい。つまり、Y組の談話空間は、アプロプリエーションを生じにくい構造を持っていると言えよう。結果的に、「いや、わかってきたけど... なんだか...」と答えるのが精一杯なのである。もちろんここでも教師は丁寧に生徒の反応を見極め、「なーんとかでいいよ」とフォローしているが、Z組と比べて談話の広がりが望みにくくなっていることは否めない。つまり、教師の意図を超えて、談話が広がらない方向への相互作用が構造的に規定されている状態であるとも考えられる。

2) 国語

次に、4月21日の国語の授業場面を検討する。この授業時に国語の担当教諭は、齋藤孝氏の「三色ボールペン」に着想を得た新しい学習法を導入・指導した。それは、教科書の文章を読むときに線を引かせる方法で、「おもしろいなと思ったところ」に鉛筆で波線を引かせ、「重要なところ」に鉛筆で直線を引かせ、「最も重要なところ」に赤ボールペンで直線を引かせるという指導である。Y、Z両組ともにこの指導を行い、これらの区別を板書するとともに口頭でも説明した。しかし、ここでも生徒の側の受けとめ方、教師との相互作用という談話の構造に違いが見られた。(以下、表記は事例1～4に準じる。なお、同じ生徒の発言であることが確認できた発言は、同じアルファベットで生徒を表した。また、[]は筆者注である)

事例5 Z組13:46:57

教師T：ここだと思ったら、そこに[波線を]引けばいい。

生徒B：先生、国語の時間って、先生が話しているときに、あの、線とか引いちゃうと、先生の話が聞けなくなっちゃたりするじゃないですか、だから、線引く時間みたいな作って下さい。

T：もちろん、その線引く時間、今日もあげるよ。

G：えー

T：うん、これから線引く時間、5分くらいあげるから。

H：えー、おれ... [以下不明]

(中略)

(「重要」な線に続き「もっとも重要」な線を説明している所で)

B：先生、「もっとも重要」と「重要」って、一緒じゃないんですか？

T：うん。「重要」というのは何箇所引いてもいい、「もっとも重要」というのはオレが何個までと言う。命を懸けて線を引っぱる所だ。

B：じゃ四角で囲んでもいいんですか。

T：うん、四角でもいい。

(後略)

このようにして全体で4分位の説明時間であった。この説明の間には、上記のように生徒側からの質問が挿入され、教師からの説明はより詳しくなっていた。またこのプロセスは同時に、生徒側からの学習方略の能動的な取り込みのプロセスと見ることもできるだろう。

これに対して、Y組でもこの部分の説明は同じく4分間ほど行われたが、生徒の発言は二箇所のみであった。ひとつは「赤で引くんですか。オレンジでもいいですか」という質問と、もうひとつは波線で引くという説明に対し「波平(アニメの登場人物の名前)」とつぶやいた所である。これらの発言以外に生徒たちからの発言はなく、教師の説明を聞くか、板書を写すかの行動であった。

以上のように、ある国語の学習法導入の部分においても、社会の授業事例に見たような生徒による授業参加への学級による質的な違いを見ることができるといえる。

F 考察

以上、2つの事例から、生徒—教師の相互作用場面を検討した。科目の概要説明や学習方略の導入という伝達の側面が大きい場面でも、談話構造においては実際の相互作用が大きく関与していることが示された。しかし、この相互作用の影響の大きさは、授業の難しさであると同時に可能性の鍵でもある。現実に上記の事例で担当教諭が行っていたように、多くの教師は積極的に生徒の発言を取り込みながら授業を進行し、生徒たちの学習への意欲を増すことや、学習内容をより深めることを期待している。このように授業を展開さ

せる役割の一端を生徒にも担わせるような開かれた談話構造において、「教師の即興的な対応」(金田, 2001)は、負の方向へ相互作用するかもしれないリスクを負いながらも、生徒の学習にとって不可欠の要素として存在していると言えよう。

特に上の事例では、その中でも個別の生徒への教師の丁寧な対応を見ることができた。生徒の発言があれば、できるかぎりそれを取り上げようとする姿勢である。さらに、もしこれが生徒と生徒をつなぐようなかたちで発言をつなげていくことができれば、負の方向への相互作用を減じることできるかもしれない。またそうした試みは、すでに発言した個々の生徒へのサポートとしても機能するだろうし、これから発言しようとしている個々の生徒へのサポートとしても機能すると期待される。

ところで、今回の事例ではとくに伝達的な場面に注目したことも再検討される必要がある。以下、2点の問題を考える。

第1点として、上記事例はある種の構造を表すために典型的な場面を切り取ったものであり、その限りでは有効であると考えられるが、当然これが全ての授業を代表するものでないことは付言しておく必要があるだろう。

第2点として、伝達的な場面であるほど、相互作用が極端に働く可能性を考えなければならない。なぜならば、伝達的な場面では、教師の発話が主体であり、生徒の側がこれに参加する手がかりやツールが限定されているからである。こうした場面では、生徒が学習内容に関与した形で談話に参加することは難しいかもしれない。たとえば、国語のY組の事例で「波平」という駄洒落のつぶやきがあったように、まぜっかえしや駄洒落に限られることも想定される。そうした場面では、Z組の生徒Bのように学習内容にも関与しつつ積極的に発言できる生徒がいるかどうか、談話構造を大きく決定する可能性が考えられよう。

むしろ、今回は扱わなかった生徒の協同活動が主となる場面を見るならば、そこでは生徒がお互いの発言や作品を手がかりに談話に参加することができているかもしれない。また、課題を中心にした探求活動が主となる場面を見るならば、生徒たちと教師は、課題や教材を媒介にして相互作用することが可能になり、個々の生徒の資質に依存する度合いは少なくなるかもしれない。

これらの点を考慮すれば、学力と教室談話の構造は、授業全体(あるいは単元全体)におけるその談話の位置

やタイプを考慮しながら分析される必要があるとも言える。その時には、生徒が参加する手がかりやツール、あるいは教師と生徒、生徒と生徒を媒介する教材が、学習環境をデザインする研究の課題となるであろうと、2つの事例分析の結果は示唆している。

5 生徒：成績の高低による学習行為の相違

本章では、学習習慣の形成過程について生徒の質問紙結果と、3章でも述べられた、K中学の生徒の学習を可視化し評価する手立て(道具)との関連に焦点をあてて考察する。そのためにまず、K中学の学習を可視化する道具とその背景について説明し、それらの道具が生徒の学びを規定している様子について報告する。次に、成績の高い生徒、低い生徒、変化のみられた生徒の学習習慣の特徴について考察したい。

A 生徒の学習習慣と道具との関連

1) 生徒の学習を可視化し評価する道具の存在

授業の中では、様々な活動が展開される。そしてその活動の一部を評価し、可視化する道具が存在している。ミクロなレベルでいえば、授業中に教師が生徒の発言をどのように評価するかといった点もあるが(松下, 2001)、今回の分析ではマクロなレベルでのシステム(テストの形式や宿題の内容)が生徒の学習習慣をどのように形成していくのかに焦点をあてて検討する。

K中学では、活動を評価し可視化する道具として、毎日の宿題、朝テスト、定期テストが存在している(図3を参照)。まず日々の授業が行われ、その授業内容の復習もしくは次の授業の準備となる作業が宿題として必ず毎授業後に出される。次に、宿題や授業内容と重なる形で毎日の朝テストが施行される。教科差はあるものの、朝テストの出題内容や範囲は事前に教えられている。そして、定期テストの内容は、朝テストや宿題、授業と重なっている。

2) 道具形成に影響を与える要因

K中学では、宿題、朝テスト、定期テストといった生徒の学びを可視化し評価する道具は、どのようにして作られたのだろうか。教師への非公式なインタビューで得られた情報をもとに考える。

まず、3章で述べたように、学校や教師の方針、時期の問題が考えられる。K中学の観察を実施したのは、中学1年生の1学期であった。K中学では、1)この時期には一定時間家で勉強するという学習習慣を生徒に身につけてもらうこと、2)小学校時代に低下し

た有能感をはぐくむために「やればできる」ことを生徒に実感してもらうことをねらいとして考えていた。そのため、宿題が毎授業後に出され、朝テストが毎日行われていた。朝テストは出題内容を事前に生徒に知らせ、その部分を覚えてくれば点数がとれるように配慮されていた。したがって、朝テストは基本的には覚えてきた知識を書き込むといった空欄を埋めるタイプの内容になっていた。

次に、テストの作りやすさが考えられる。空欄補充問題は作りやすいが、協同活動や思考する力を評価する道具を作りだそうとすると、ペーパーテストの作り方、採点の仕方といった点で困難である。

最後に、採点の問題がある。K中学では、朝テストは毎日その日のうちに採点し、生徒に返却し、ある一定以上の点数がとれなかった生徒は放課後に再テストをうけるしくみになっている。教師は次の朝テストや授業の準備もかかえ、朝テストの採点は生徒にまかせている。空欄補充の問題は生徒にも模範解答をわたしておけば採点可能であり、採点している生徒にとって

も復習の場になっている。これら3つの要因が図3の形態を生み出すことに関係していると考えられる。

3) 評価する道具が生徒の学習習慣に与える影響

それでは、学びを可視化し評価する道具(宿題、朝テスト、定期テスト)は、生徒の学習習慣にどのような影響を与えているのだろうか。

全教科とも学校の方針と根本的には重なっており、1学期には家庭で一定時間学習する習慣を身につけること、授業におけるノートのとり方といった基本的な学習方法を身につけること、やればできるという有能感を生徒に味わってもらうことといった方針が共有されている。紙幅の都合上、教科の方針などを非公式にインタビューする機会の多かった社会と数学に焦点をあて考察する。

a) 社会

社会科では、「やればできる」という意識を生徒にもってもらいたいという教師の願いがあった。授業中も教師は生徒一人一人のノートのとり方、作業の仕方、宿題の出来具合を非常に丁寧に毎回の授業で確認してい

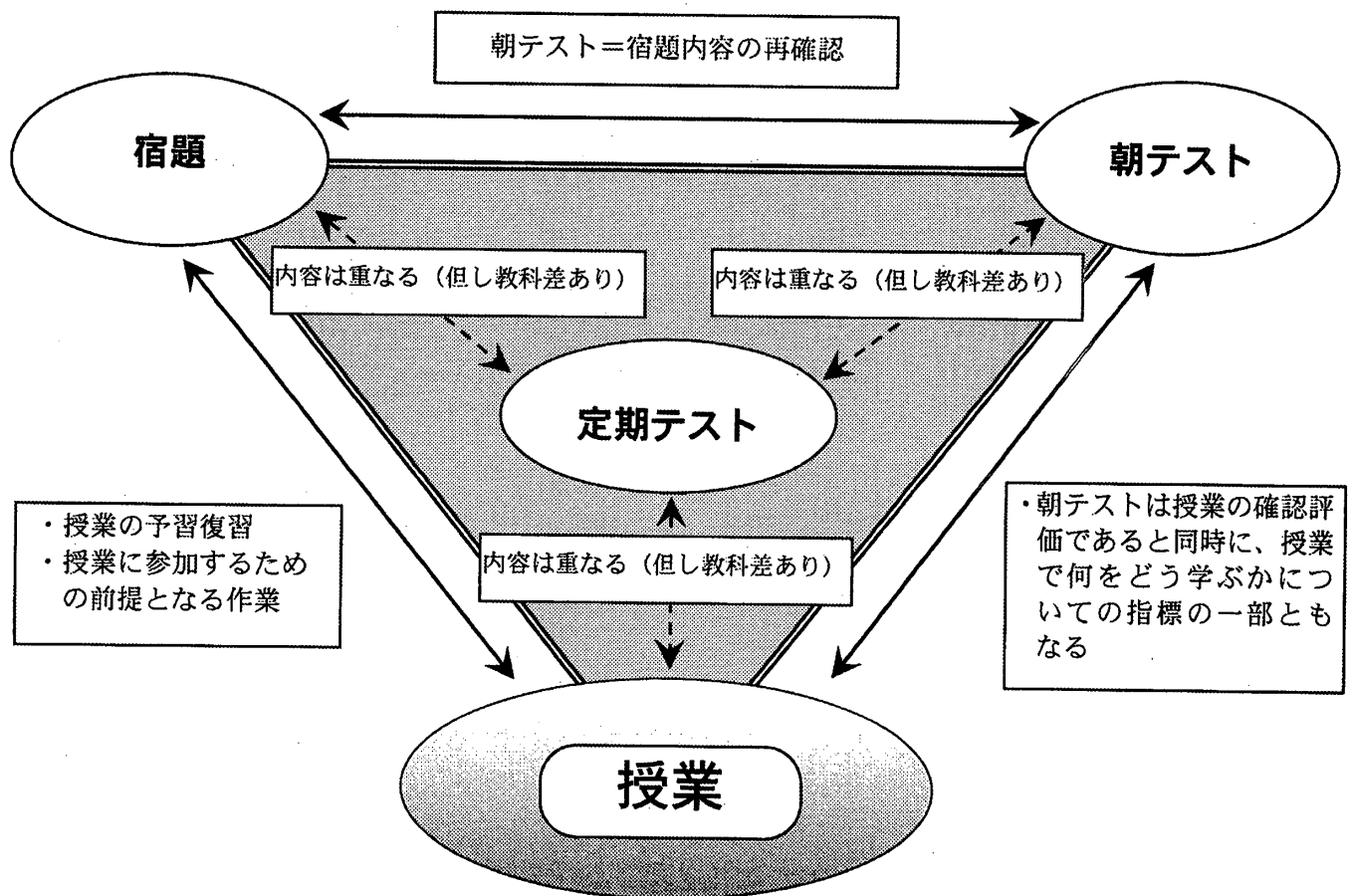


図3 K中学における学習を可視化するシステム

た。そしてノートにまとめた用語を朝テストで出題しており、問題は事前にすべて生徒に伝えてある。生徒たちに行った調査で「テストでよい成績をとるために何をしたらいいですか」という学習方略をたずねた。社会の結果が表7である。

学習方略

教師は朝テストや期末テストの問題を生徒がノートに書き写した用語から意図的に出題していた。それを反映するかのように、「教科書・ノート・朝テスト・プリント」を対象に「暗記する」といった学習方法を生徒も用いている(表7, 8参照)。

中高生の学習方略活用を調査した藤澤(2003)は、学習方略を「アリのための方略」「学習観からの方略」「納得のための方略」「確実化のための方略」の4種に分類している。本調査で生徒が答えている学習方法と照らし合わせると、体制化やイメージ化、有意味化を意味する「納得のための方略」よりも、反復といった「学習観からの方略」にあたる学習行為の方が多。これは一つには、教師が中学1年の1学期には一定の学習時間をとって復習をしてもらいたいと信念をもってることと、基本的な用語の定着をはかっているため

表7 社会の学習行為内容の時期別変化

よい成績をとるための行為	5月	7月
暗記	22(40.7)	17(32.7)
ながめる・読む	8(14.8)	8(15.4)
復習	7(13.0)	7(13.5)
ノートをしっかりとる	4(7.4)	1(1.9)
聞く	5(9.3)	1(1.9)
勉強する・がんばる	4(7.4)	8(15.4)
知る	1(1.9)	2(3.8)
理解する	1(1.9)	1(1.9)
練習する	1(1.9)	2(3.8)
調べる	1(0.0)	1(1.9)
集中する	0(0.0)	1(1.9)
まとめる	0(0.0)	1(1.9)
わからない	0(0.0)	2(3.8)
合計	54	52
平均(一人当たりの行為数)	1.2	1.1

人数(%)

表8 社会の学習対象の時期別変化

よい成績をとるために学習する対象	5月(人)	7月(人)
教科書・ノート・朝テスト・プリント	24(53.3)	24(53.3)
具体的な項目(例:地図、緯度)	11(24.4)	9(20.0)
教科名(例:地理、歴史)	2(4.4)	2(4.4)
なし	17(17.8)	15(22.2)
合計	45	45

人数(%)

あると推察される。

朝テスト

教師が今まで成績がふるわなかった生徒にも「やればできる」ことを味わってもらいたいという意図から、出題問題をあらかじめ伝えてから実施した朝テストの平均点は、5月の調査では9.8点満点中8.4点(SD=0.9)、7月の調査では9点満点中7点(SD=1.7)であった。「朝テストは得意だ」という生徒の意識も高く、5段階評価(5:とてもそう思う~1:そう思わない)で、5月の調査では4.0(SD=1.0)、7月の調査では3.6(SD=1.7)であった。つまり、この教師の教育意図に沿った意識が育っている結果となっている。

宿題・勉強時間

1学期の目標の一つでもあった一定時間の家庭学習も達成されており、毎日の宿題にかかる平均時間は5月で56.0分(SD=39.0)、7月で56.3分(SD=39.2)、一番少ない生徒でも5月で一日15分、7月で一日10分を宿題時間にあてていた。また、毎日宿題以外の勉強にかかる時間は5月で64.3分(SD=72.2)、7月で58.3分(SD=56.0)だった。

わからない問題にであったときのサポート

教師の生徒一人一人に対する細やかな配慮のため、5月の調査で「わからない問題があったときに誰に聞くか」という問いに対しては、一番に聞く相手として50%以上の生徒が「教師」を選択しており、「友達」を選択した生徒は6%であった。また、わからない問題があったときに聞く相手として「友達」を全く選択しなかった生徒は11%いた。教師には学習についてはわからない問題があっても気軽にたずねられる反面、教師にくらべると友達にたずねるのは生徒はやや抵抗を感じている様子が推察される。

b) 数学

学習方略

数学でも、教師は「計算は毎日習慣づけてやること」「粘り強くこつこつやること」を生徒に伝え、宿題もあるページからあるページまでやってくるようにという形で、問題を出している。朝テストの内容も定期テストも1学期は計算問題が多数を占める。授業も教師がまず問題を解いてみせ、次に生徒が各自で問題を解くスタイルになっている。問題を解いている時に生徒一人一人を机間巡視し、計算の仕方などをアドバイスする。数学の苦手な生徒も気軽に教師にたずね、計算の仕方を教わり、納得している様子が観察されている。

これに応じて生徒の学習方略においても、表9で示すように「計算をすること」がよい成績をとるために大

表9 数学の学習方法の時期別変化

よい成績をとるための方法	5月(人)	(%)	7月(人)	(%)
計算をすること	23	51.1	22	48.9
計算の仕方への着目	5	11.1	6	13.3
ミスをなくす	4	8.9	7	15.6
がんばる	4	8.9	2	4.4
早くする	2	4.4	0	0.0
予習復習	0	0.0	2	4.4
プリントの利用	0	0.0	2	4.4
合計	38.0	84.4	41.0	91.1

注 複数の生徒が回答していた内容のみを扱っている

事と答えた生徒が5月では51.1%、7月では48.9%いた。「計算の仕方」といった計算のやり方や公式に着目した生徒は5月で11.1%、7月で13.3%いた。他に複数人が回答した答えとしては、「ミスをなくす」「がんばる」「早くする」「予習復習」「プリントの利用」が挙げられていた。教師の示す数学モデルを生徒が獲得し内化していった様子が示唆される。

朝テスト

計算問題を中心に出題されていた朝テストでは、全体の平均点は5月の調査では10点満点中7.9点(SD=1.5)、7月の調査では10点満点中7.1点(SD=1.8)だった。朝テストは得意だという意識も高く、5段階評価(5:とてもそう思う、1:そう思わない)で、5月の調査では3.5(SD=1.3)、7月の調査では3.2(SD=1.1)であった。

宿題・勉強時間

(宿題・勉強時間は教科別の回答ではないため、社会科で示した「宿題・勉強時間」の結果と同様である。)わからない問題にであった時のサポート

教師の細かな生徒への配慮のため、5月の調査で「わからない問題があった時に誰に聞くか」という問いに対し、一番に聞く相手として「教師」を選択した生徒は社会科同様、50%以上いた。これは、教師の細かな生徒への配慮のためと考えられる。「友達」を選択した生徒は11%であり、友達に援助を全く求めない生徒は11%いた。社会科同様、学習面では教師に尋ねることができるが、友達へは教師ほどには質問できていない様子が推察される。

以上、社会科と数学という異なる教科であっても学校全体の学習システムの中で共通性をもち、1学期に生徒に習得してほしい学習習慣に対する教師の信念から、生徒の学習状況を可視化する道具である朝テストや定期テストが作成され、生徒の学習方略が形作られていく様子がうかがえた。この背景には、この時期に有能感をこれまでもてなかった生徒に「やればできる」ことを感じさせたいという学年の教師が共有する一つ

の信念がある。生徒は朝テストや定期テストで要求されることに敏感に反応し学習方略を決定し、わからない問題があれば教師にサポートを求め、成績の低い生徒も高い生徒も家庭での宿題や勉強に同程度の時間をあてていた。つまり、教師が移行時期に必要と考える学習方法やねらいが、「見える」方法によって生徒に強い影響を与え教師のねらいを達成し、教師と生徒の結びつきを強めているといえる。

B 成績の高い生徒・低い生徒の学習習慣の特徴

4章で述べたように、成績の高い生徒は全教科で1学期を通して成績が高く、低い生徒は全教科で一貫して成績は低い。小学校での学力差が新たな中学でも持続している。本調査で行った質問項目のうち、成績に対する有能感、授業参加に対する意識、宿題に対する意識、朝テストの成績、朝テストに対する有能感、友人ネットワーク、学習方略について、成績群別(高群14名、中群14名、低群15名)に検討した結果が表10である。

1) 学習方法について

また社会の成績別により成績をとるために学習する対象を示した結果が表11である。社会では、5月段階では、成績高群中群は良い成績をとるために学習する対象として、教科書、ノート、朝テスト、プリントといった、教師がテストに出題する内容が書かれているものを60%以上の生徒があげていたのに対し、低群では33.3%であった。7月になると、成績低群でも授業内容や教科書ノートプリント等を勉強する対象としてあげる生徒は46.7%に上昇した。これらの結果からは、成績高群中群の生徒の方が入学後早い時期にその学校に適應する学習が何かに気づき対処していることが推測される。

2) 授業参加

授業参加に関する質問項目「授業中によく発言する」「授業中に他の人の発言を聞く」については、成績群間に有意な差はなく、時期による差もなかった。

授業で生徒が発言する様子を観察すると、話し合いへの参入法は様々であった。藤江(1999)は、教師による指名を経ないで話し合いに参加する生徒を描出していたが、K中学の授業でも4章で示されていた社会や国語の授業事例を参照してもわかるように、生徒は友達の発言にコメントする形で談話に参加していた。そのため、成績が高い生徒も低い生徒も話し合いに自分なりのスタイルで参加していた。

表10 質問紙回答およびテスト得点の成績による違い

内容	具体的な項目内容	調査時期	全体平均	SD	高群平均(14人)	SD	中群平均(14人)	SD	低群平均(15人)	SD	F値	多重比較(Tukey法)
成績に対する有能感	成績はよいほうだ	5月	3.0	0.9	3.4	1.0	3.2	0.7	2.5	0.6	5.36**	高群>低群
		7月	3.1	0.9	3.5	1.0	3.1	0.6	2.6	0.8	4.69*	高群>低群
授業参加	授業中よく発言する	5月	3.1	1.2	3.3	1.4	3.0	1.2	2.9	1.1	0.38	
		7月	2.9	1.3	3.5	1.2	2.7	1.3	2.6	1.1	2.62	
	授業中他の人の話をよく聞く	5月	3.8	0.9	4.0	0.9	3.7	0.9	3.6	1.0	0.57	
		7月	3.7	1.0	4.0	0.9	3.8	0.8	3.4	1.2	1.43	
宿題に対する意識	宿題を必ずする	5月	3.7	0.8	4.1	0.5	3.8	0.7	3.3	1.0	4.33*	高群>低群
		7月	3.8	1.1	4.5	0.6	4.0	1.0	3.0	1.0	11.34**	高群>低群, 中群>低群
朝テストの成績	5教科の朝テストの平均	5月	7.0	1.6	8.6	0.5	7.2	0.7	5.4	1.2	46.55**	高群>中群>低群
		7月	7.7	1.5	9.1	0.6	7.5	1.2	5.7	0.5	7.76*	高群>低群
朝テストに対する有能感	朝テストは得意だ	5月	3.4	0.9	4.0	0.8	3.5	0.8	2.7	0.6	10.97**	高群>低群, 中群>低群
		7月	3.3	0.9	4.0	0.8	3.2	0.8	2.7	0.6	11.06**	高群>中群, 高群>低群
家庭学習の時間	宿題時間	5月	56.6	39.8	48.7	22.8	50.1	20.8	70.0	59.7	1.33	
		7月	56.9	40.0	58.2	41.3	49.3	22.9	62.7	51.2	0.40	
	勉強時間	5月	66.0	73.3	47.1	36.7	51.1	44.6	97.4	106.7	2.25	
		7月	58.3	55.9	45.7	40.9	55.0	42.4	73.1	75.8	0.90	
友人ネットワーク	相談相手の人数	7月	2.0	2.2	3.2	2.6	2.0	1.8	0.9	1.5	4.92*	高群>低群
		7月	1.9	1.9	3.2	2.3	1.3	1.1	1.2	1.4	6.47**	高群>中群, 高群>低群

**p<.01 *p<.05

表11 社会の成績別の学習対象

よい成績をとるために学習する対象	5月			7月		
	高群	中群	低群	高群	中群	低群
教科書・ノート・朝テスト・プリント	8(61.54)	9(69.23)	5(33.33)	7(50.00)	9(64.29)	7(46.67)
具体的な項目(例:地図、緯度)	3(23.08)	3(23.08)	5(33.33)	2(14.29)	2(14.29)	4(26.67)
教科名(例:地理、歴史)	1(7.69)	0(0.00)	0(0.00)	1(7.14)	0(0.00)	1(6.67)
なし	1(7.69)	1(7.69)	5(33.33)	4(28.57)	3(21.43)	3(20.00)
合計	13	13	15	14	14	15

人数(%)

3) 宿題に関する生徒の意識

「宿題を必ずする」という項目の評定値について成績群による一要因分散分析を行った結果、5月、7月ともに群間に有意な差がみられた($F=4.33$, $p<.05$, $F=11.34$, $p<.01$)。Tukey法による多重検定結果から、5月には成績高群が成績低群より高く、7月には成績高群と中群が低群よりも高い傾向がみられた。時期を経るにつれて、成績の高い生徒は「宿題を必ずする」という意識がさらに高まっていく。「宿題を必ずする」の指示内容には「宿題を終わらせることができる」という意味も含まれていると解釈すると、成績高群の生徒に比べて低群の生徒は宿題を必ずするという意識が高まらない可能性とあわせて、成績低群の生徒は宿題をしてもなかなかできないためにやらなくなる可能性も考えられる。

4) 朝テスト

朝テストの平均得点を成績群による一元配置分散分析を用いて検討したところ、5月、7月ともに有意な差がみられた($F=46.55$, $p<.01$, $F=7.76$, $p<.05$)。

次に Tukey による法多重検定の結果、5月では成績高群、中群、低群の順に朝テストの平均得点が高く、7月になると成績高群が低群よりも朝テストの平均得点が高いという結果になった。つまり、5月の段階で朝テストの平均得点には、成績高群、中群、低群の間すべてに差があるものの、7月では成績高群、低群の間だけに差がみられていた。朝テストは誰でもやればできることを配慮し、問題を事前に教える方法がとられているにもかかわらず、時期を経ても成績の高い生徒、低い生徒の間の差は残っている様子が見える。

5) 宿題勉強時間

宿題時間、勉強時間については分散分析の結果、成績群による有意な差はみられなかった。つまり、成績高群の生徒が成績低群の生徒よりも長い時間勉強しているわけではなかった。答えた生徒2名は、成績低群の生徒であった。本結果は、中学では宿題時間の長さは学業成績と線形的関係になく、ある時間点を超えると下がっているという Cooper & Valentine(2001)の結果を支持するものであった。

6) 教師・友達といった人的資源

K 中学では教師が生徒一人一人に対してきめこまやかな配慮をすることが大事にされている。実際の授業場面や休み時間では、教師が生徒一人一人に声をかけたり、アドバイスしていたりする姿が頻繁に観察されていた。実際に生徒はどのように感じていたのだろうか。

a) 教師のサポート

5 月の調査では、「勉強でわからない問題にであった時誰に聞きますか」という質問を生徒にたずねている。回答は、「教師、家族、友達、塾の先生や家庭教師」の 4 肢選択形式をとり、順位も尋ねた。その結果は、3 章にも示したように、「教師」にたずねると回答した生徒が圧倒的に多かった。

中学生を対象にソーシャルサポートを検討した尾見(1999)の研究によれば、中学生は小学生に比べ教師や親きょうだいよりも友達をサポート相手として選択する結果が示されている。尾見の調査は学習面に限定した調査ではないのに対し、本調査は学習面に限定したこと、中学 1 年生の 5 月の時期に尋ねたこと、さらにわからない問題があるという場面設定を付した調査法であったこと、学校の指導方針の影響といったことから、教師が一番に選択されたと推測される。

b) 成績と友達ネットワーク

学習について相談できる友達の人数について成績群による一元配置分散分析の結果、有意な差がみられた。Tukey 法による多重比較検定の結果、成績高群が低群よりも学習について相談できる友達をより多くもっていることが示された。特に、学習について相談できる友達の数が「0 人」と回答した生徒は 43 人中 16 人おり、それらを成績群別に検討すると、成績高群で 2 人、中群で 3 人、低群で 11 人であった。

また学習面での相談相手として友達から指名された人数について、成績群間の差を検討したところ、有意な差がみられた。多重検定の結果、成績高群が中群低群に比べ相談相手として指名される人数が多いことが示された。これは成績が高い生徒の方が学習面で相談する相手も多く、また相談される傾向もあること、仲間間での学習ネットワークを 1 学期の時点で成績低群の子よりも早くから多く形成していることを示している。

c) 友達ネットワークの機能

休み時間の友達同士の会話は VTR 撮影をしていないが、フィールドノーツの記録によれば、友人同士の会話でも、頻繁に宿題範囲の確認や、宿題や勉強の仕

方について話し合われていた。朝テスト前の時間では、テスト問題の出し合いをしている様子が見られ、テスト返却後は、お互いの点数を確認し、どの教科について誰が得意であるかといった内容を交換していた。

Takahashi & Majima(1994)の研究によれば、大学寮に入った学生のうち、家族を中心にしたネットワークをもった学生と、友人を中心にしたネットワークをもっていた学生とを比較したところ、寮での問題にであったときの解決方法や適応の早さに差がみられることがわかっている。つまり、同じような問題状況に出会ったとしても利用可能なネットワークによって理解の仕方や問題解決のリソースが異なってくることが推測される。

K 中学でも学習面におけるネットワークについて考察すると、成績の低い生徒は教師と家庭中心のネットワークをもっているのに対し、成績の高い生徒は教師や家庭のサポートだけでなく、地域の学校とは異なり小学校からの人的ネットワークを持ちこまない新たな学校の中でも、1 学期のうちに広い友人ネットワークを形成していつていることがわかる。成績の高い生徒が広い友人ネットワークを形成できる理由としては、友達に何をどのように質問してよいかを理解しているために友達にサポートを求めやすく、かつ他の生徒がわからない問題を聞きにくることから互恵的にネットワークがさらに拡大することも考えられる。成績の高い生徒は学習面における友人ネットワークをさらに拡張でき、次に新たな問題が生じた時にもそのネットワークを利用して解決できるという拡張的ネットワークの循環がうまれる一方、成績が低い生徒は相談されるとい形で学習における友人ネットワークを広げる機会も少なく、わからない問題がでてくるとも多いが利用できる友人ネットワークが少ないという悪循環を生み出し孤立化していく危険性が推測される。

a), b), c) の分析結果より、K 中学の場合、成績の高い生徒と低い生徒の間には、学校全体が作り出す宿題というシステムによって家庭学習時間には差がないが、学校でどのような学習方法が求められているかについて敏感に感じ取ること(授業参加や朝テストひいては定期テストの関連してくる宿題に力を入れること、教科書、ノート、プリントを中心に勉強すること)、学習において機能する友人ネットワークの大きさに違いがあることが明らかとなった。すなわち、成績が高い生徒は高い有能感を持ち、学校で求められることを敏感に察知し、問題解決に利用できる広い友人ネットワークをもって、さらに成績を高めるといよ

い循環をつくりあげる。反対に新たな学校への入学当初の1学期から、成績の低い生徒は高い生徒に比べると低い有能感をもつ。家庭での勉強時間は成績の高い生徒と変わらない時間をかけて励んでいるものの成績はあがらず、友人ネットワークも作り出せず、学習方略を洗練させることを学ぶ友人との相談機会も少なく、成績がさらにさがっていく循環に今後入り込んでいく危険性が推測される。これはK中学固有の問題ではなく、中学という新たな場においてもその場への適応の仕方から生じる相違が学力差をまた再生産していくことを示している。

C 成績に変化がみられた生徒の特徴

Bの考察では、成績が高い生徒にはさらに成績がよくなる循環が、低い生徒には低くなる循環が存在していることが示唆された。5月の定期テスト(中間テスト)、7月の定期テスト(期末テスト)の総合成績順位の変化を調べたところ、93.02%の生徒は0~10番以内の変化しかみられなかった。(表12)しかし、学年での成績の相対位置が11番以上、変化した生徒も3人いることがわかった。その中でも特に成績が大きく向上した生徒A(順位は32位から19位へ変化)について質問紙調査の結果や観察で得られた情報をもとに考察する。

生徒Aは学習面について相談できる友人が3人いると7月の調査で回答している(成績が低いままの生徒の中で学習面について相談できる友人を持っていたのは11人中二人であった)。Aが相談相手として名前を挙げた生徒が3人はいずれも教室の座席でAの席の前と横に座っていた生徒であった。中間テスト前に隣に座っていた友人B(成績は低群)と、中間テスト後の席替えで隣の席になったC(成績は高群)、前の前になったD(成績は低群)であった。観察におけるAの様子から、中間後の席替えによって1名だった相談相手が3名に変化していったと考えられる。

また、成績が低いまま変化しない生徒と比較して、Aは「宿題を必ずする」という意識が5月に比べ7月では1スケール高く評定されていた。社会の学習方法についても、7月には成績高群が言及することの多かつ

た「プリント」を用いた学習方法の重要性に気がついていった。

以上から、成績が低かったAは、中間後に行われた席替えによって新たな友人を得ることができ、成績の高く面倒見のよい友人が増えた。また、その生徒との交流を通して宿題に対する意識や学習方略が変容していった可能性が推測される。

D 考察

以上、本章では、中学校1年生の1学期における学校の方針や教師の方針から、生徒の学習を方向づけ価値づける道具として宿題、朝テスト、定期テストが学習習慣に影響を与えている様子について考察した。

また、K中学の学習システムの中で、成績の高い生徒・低い生徒の活動を比較した結果、成績の高い生徒は、通っている中学校における効果的な学習方法を敏感に察知し、実行していた。また友達との話し合いの中で学習習慣をより洗練させたり、情報を集めたりといったことができていた。一方、成績の低い生徒は、何をどう学ぶと効果的かという点について成績の高い生徒に比べ敏感ではなく、たとえ効果的な方法を察知できたとしてもその方法を実行することが難しいために問題を抱えていく可能性が推測された。また、成績の低い生徒は、学習面で相談したり互いに学びあえる友人関係の範囲が非常に狭かった。一般に中学時期の仲間関係形成は部活や学級経営面で言及されることが多い。しかしK中学の事例を検討した本調査の結果は、学習を通しての教師と生徒との信頼関係を形成していくことの重要性を示している。また4章でも述べたような、学びあう仲間関係を授業を通して形成していくように教師が配慮していくことが重要であると示唆されよう。

6 家庭：学習へのサポートと関与

A 本章の目的

学習習慣を形成するのに、家庭が重要な機能を果たしていることが指摘されて久しい。学習において、学校と家庭、コミュニティがどのように連携していくのかは、重要な課題であり、家族形態や家庭の社会経済的地位と親の子どもへの学習への関与や学業達成との関連が心理学分野でも研究し分析されている(Honig, Kahne, & McLaughlin, 2001)。また米国での学校改革プロジェクトでは、地域、家庭との連携が重要な課題となってきた(例えば、Epstein et als., 2001;

表12 成績順位の変化

成績順位の変化 (5月中間総合順位-7月期末総合順位)	人数	(%)	累積%
0~5	31	72.09	72.09
6~10	9	20.93	93.02
11以上	3	6.98	100.00
合計	43	100.00	

Darling Hammond, 2002など)。秋田(1992)は小中学生の読書行動に家庭環境が与える役割を親のさまざまな役割を想定して分析した結果として、親自身の行動よりも親子で一緒に行う活動の効果が個の感情的側面に影響を与えること、小学校から中学へと学年の進展と共に、親の関与が子どもの行動に与える影響は読書においては小さくなることを示した。では中学生の学業においてはどうかであろうか。

前述のように、家庭と学校の連携は、多様な方法をとって達成されていく。PISAの読解力リテラシー調査(国立教育調査研究所, 2002)では、子どもの読解力を予測するのは、家庭での食器洗い機や個室、コンピュータ使用の有無など物質的豊かさを示す指標ではなく、政治・社会問題や、本・映画などについて家族がどの程度話し合うかという文化的環境の質であるという結果が示されている。荻谷他(2003)でも家庭の文化的環境の相違により、学習時間や意欲、学力に差があることが示されている。また家庭での学業面援助の手段に、宿題がある。宿題に関して親がどのような援助を行っているのかをレビューし効果を論じた Hoover-Dempsey et al.(2001)は、親の関与が学業達成に影響を与える関与のあり方として、「1 子どもの宿題遂行の物理的、心理的構造を確立する」「2 宿題について、学校や教師と関わる」「3 子どもの宿題過程への全般的な監視」「4 子どもの宿題遂行に应答する」「5 宿題の過程や課題自体に子どもと一緒に関わる」「6 課題と子どもの学習技能との間にずれがある時に一致するよう橋渡しをするメタ方略を使う」「7 子どもが課題自体を理解するのを支援する相互作用過程に関わる」「8 学業達成につながる生徒の学習過程を援助するメタ方略を行使する」といった多種の関与を挙げ、これまでの研究ではこれらの点が体系的に整理されてきていなかった点を指摘している。また Warton (2001)は宿題としてどのような質や難しさが必要か、また教師や親からではなく生徒にとって意欲を持って取り組める宿題のあり方等の検討の必要性を示している。

では実際に、K中学では入学当初に家庭においてどのような援助が行われているのか、それは実際に生徒の学業成績と関連があるのかを明らかにする。

家庭学習調査は一般に、親か生徒のいずれか一方のデータに基づき分析報告される場合が多い。しかし中学生の時期は保護者からの精神的自立を果たしていく時期でもあり、生徒と保護者で家庭における行動においても認識にずれがある場合も考えられる。そこでどのような内容の認識に親子のずれが生じるのかもあわ

せて検討を行う。

B 結果

1) 家庭における親の関与

親の関与に関して保護者に行った質問項目に関して各項目別平均評定値を算出すると、最も高い項目は「夕食を共にする」「寝る時に声をかける」「子どもを見送る」という家庭生活に関わる内容であり、「宿題を手伝う」は最も低い結果となった。

そこで生徒への関与26項目について主成分法プロマックス回転での因子分析の結果、3因子を抽出した(説明率37.2%)。因子分析結果は表13であり、第1因子を「学業支援」因子、第2因子を「生活支援」因子、第3因子を「文化活動支援」因子と命名した。3因子の因子別平均評定値を比べた結果が、表14である。「生活支援」因子の評定値が他2因子の評定値よりも高い。本対象家庭では、親による子どもの世話という生活支援部分では評定値が全般に高いことから安定した親の関わりが行われていると考えられる。

また学習支援の中では子の学習過程に親が直接関与するのではなく、「点数を確認する、ほめる、声をかける」など励ましや評価において関わっていることが示された。この傾向は、ベネッセ未来教育センター(2003)の結果と同様であり、「学習で親が手伝うこと」は学年があがるにつれて下がるけれども、「学習に関して子どもを励ますこと」や「テストの点数を確認すること」は親が学年に関わらずよく行っているという結果を支持する結果となっている。

また文化活動支援として「地域の活動へ一緒に参加する」「博物館や美術館に一緒に行く」「クラシック音楽を一緒に聴く」などの値が低いのも、ベネッセ未来教育センター(2003)と共通する点である。つまり、この結果は家庭での生徒の生活自体が学校の生活や学業を中心にした生活となっているとも解釈できるかもしれない。ただし、今回は「親自身がどの程度行うか」と「子どもと一緒にどの程度行うか」の両項目を調査した。そこで両項目を比較すると、「テレビでニュース番組を見る」「映画を見る」の項目では「子どもと一緒に」と「親がしている」の評定値は近いことから一緒に行っているが、「クラシック音楽を聴く」では一人(2.39)、一緒(1.77)、「本を読む」(3.2)、「本について子と話し合う」(2.5)は両項目で値がかなり違っていた。ここからは親が子どもと一緒にすることと考えている項目内容と一緒にするのは個人でするものと捉えている活動があることを示している。そこでは、子どもは親の行動する姿

表13 保護者の関与項目因子分析結果

因子項目	第1因子	第2因子	第3因子	共通性
第1因子 学習支援 (α 係数=.81)				
2(3)4 勉強について質問される	0.74	0.10	0.08	0.56
2(3)9 勉強の仕方やコツを教える	0.70	0.12	-0.05	0.51
3(2)6 博物館や美術館と一緒にいく	0.69	0.24	0.29	0.61
2(3)8 一緒に問題を解いたり考えたりする	0.68	0.18	-0.09	0.51
2(3)12 お子さんの学校のノートを見る	0.60	0.26	-0.12	0.44
2(3)6 宿題を手伝う	0.59	-0.11	0.14	0.39
2(3)7 勉強でわからないところを教える	0.58	0.10	0.11	0.35
2(3)11 学校のテストの点数を確認する	0.55	-0.26	-0.14	0.39
3(2)3 映画を一緒に見る	0.42	-0.21	0.29	0.31
2(3)10 勉強している姿を見てほめる	0.37	0.25	-0.16	0.22
第2因子 生活支援 (α 係数=.61)				
2(3)16 寝る前に声をかける	0.04	0.75	-0.19	0.60
2(3)1 朝、お子さんを起す	0.02	0.61	0.25	0.44
2(3)5 勉強しなさいと声をかける	0.54	0.60	-0.24	0.71
3(2)7 夕食をともにする	0.24	0.52	-0.18	0.36
2(3)3 学校へ行くとき見送る	0.20	0.50	-0.07	0.30
2(3)13 作品やテストをみてほめる	0.07	0.42	0.12	0.19
2(3)2 忘れ物を確かめる	0.06	0.32	-0.16	0.13
第3因子 文化支援 (α 係数=.57)				
3(1)6 スポーツを一緒にする	0.03	-0.17	0.69	0.51
2(3)14 学習参考書や問題集を一緒に買いに行く	0.12	-0.23	0.58	0.40
3(2)2 本について話し合う	0.03	0.15	0.57	0.35
3(2)9 地域の活動と一緒に参加する	0.02	-0.06	0.55	0.30
3(2)5 クラシック音楽を一緒に聴く	0.19	0.05	0.46	0.25
2(3)15 習い事や塾への送り迎えをする	-0.01	-0.19	0.45	0.24
3(2)10 コンピュータを一緒に使う	-0.03	0.01	0.43	0.18
3(2)4 テレビでニュース番組を一緒に見る	-0.13	0.32	0.39	0.27
3(2)7 夕食をともにする	0.06	-0.12	0.27	0.09
因子負荷量の2乗和	4.27	2.9	2.81	
寄与率	17.81	10.23	9.20	
累積寄与率	17.81	28.04	37.24	

表14 保護者の関与に関する因子別平均評定値

因子名	成績群	人数	平均値	SD
1 学習支援	高群	14	2.56	0.49
	中群	13	2.85	0.54
	低群	13	2.66	0.29
	全体	40	2.69	0.46
2 生活支援	高群	14	3.34	0.30
	中群	13	3.13	0.43
	低群	14	3.24	0.33
	全体	41	3.24	0.36
3 文化支援	高群	14	2.43	0.47
	成績中群	12	2.60	0.38
	低群	11	2.36	0.45
	全体	37	2.47	0.44

を見るという間接的なモデルとして親は機能していると考えられる。

各因子別の平均評定値をもとめ、成績群による一要因分散分析を実施した結果、有意な違いはなかった。つまり、K中学では親の関与には子どもの成績に関わらず、同様の傾向があることが示される。入学前調査を実施していないため明確な結論は出せないが、中学入学後は子どもの学習は子どもに任せるという傾向がどの家庭でもでてきていることや、私立中学校を選択してきていることから、いわゆる文化的資本によって生徒の学力差が生じる傾向は本学校内では全生徒数も少ないこともあり顕著にはないと考えられる。

ではこれらの親の関与を生徒側ではどのように捉えているのか。上記保護者項目と生徒で同じ質問を行った5項目についての評定値を記したのが表15である(生徒は2回同一項目で調査を実施した)。表15を見る

表15 生徒と保護者の家庭による学業支援内容に関する平均評定値の相違

質問項目	生徒 (中間)	生徒 (期末)	保護者 (期末)
勉強しなさいと声をかける	1.9(1.0)	3.0(1.0)	3.6(0.6)
宿題を手伝う	1.5(1.1)	2.4(1.1)	1.9(0.9)
勉強を教える	2.1(0.9)	3.0(0.9)	2.9(0.8)
テストの点数を確認する	2.4(1.0)	3.4(1.0)	3.6(0.6)
ノートを見る	2.0(1.1)	2.0(1.1)	2.6(0.9)

注 カッコ内の数字はSD

と、「声をかける」、「ノートを見る」の2項目では親の方がやや高く、「宿題を手伝う」では子どもの方が高く回答している。これは親側には「親がすることとして望ましい」と親自身が考える活動には評定が高く、「親がやっては望ましくない」と思う内容を低く評定するバイアスがあることや、子どもは「親が手伝う」ことに干渉を感じ評定が高くなるといった点が解釈上考えられる。また親から見れば簡単なヒントを与えた程度であっても、子どもから見ると一人でできずに手伝ってもらったと認識する場合もあり、「手伝う」とはどのような状態かの親子の認識のずれから回答の相違が生じているとも考えられる。

親側に学級差はなかったが、子ども側から見る親の関与には学級差が表15のようにみられ、Y組の方が親の関与が高い結果が得られた。中間テスト、期末テスト時の2回の調査共に「点数を確認される」でY組の方が高く、中間では「勉強しなさいと声をかける」、期末では「ノートを確認する」がY組で高かった。これは、学級別の成績とは逆転している。Z組の方が、親が成績に対して敏感で子の成績を心配すると、点数を確認するようになる、あるいは親の回答には差がないことからZ組の方が親に干渉されるといった感覚を子がより強くもちやすい可能性が示唆される。

2) 会話・学習時間についての親子の認識

会話時間についての生徒の回答は平均20分、親は27分であり、親の方が長く回答していた。結果は図4であり、最多30分、友達と部活についての話題で話す全体の70%を占めている。回答における親子の見積もった時間のずれについてみると、勉強時間の見積もりで最もずれが大きく、次に宿題時間であり、家庭で話す時間はもっとも一致していた。ベネッセ未来教育センター(2003)によれば、子の成績評価が高いほど、子ど

表16 保護者の期待する授業

因子名	群	人数	平均評定値	SD
1 共同活動	成績高群	14	3.41	0.25
	成績中群	13	3.18	0.34
	成績低群	13	3.29	0.37
	全体	40	3.29	0.33
2 積み上げ	成績高群	14	3.24	0.45
	成績中群	13	3.09	0.34
	成績低群	13	3.37	0.33
	全体	40	3.24	0.39
3 知識体系	成績高群	14	3.14	0.39
	成績中群	12	3.23	0.27
	成績低群	12	3.19	0.32
	全体	38	3.18	0.33

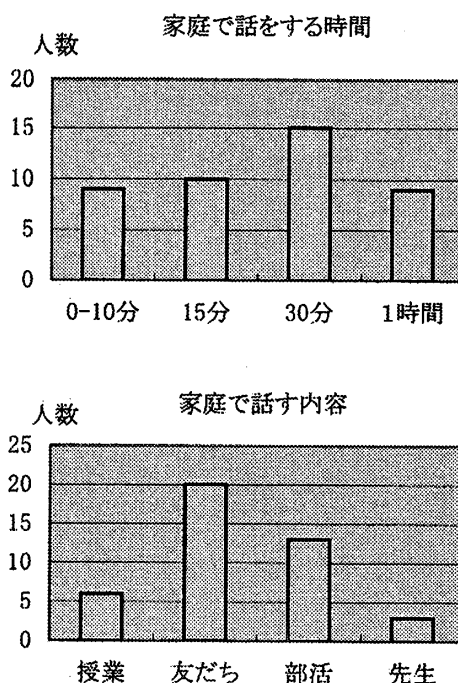


図4 家庭で話をする時間と内容

もの学習時間が長いと親が認識しているとの報告がある。けれども本結果では、成績との相関はみられなかった。

3) 親が期待する授業

学力をつけるのに期待する授業についての16項目を主成分分析によるプロマックス法による因子分析を行った結果、3因子を得た(表17)。第1因子は共同での体験的学習を重視する授業であることから「共同活動」、第2因子は個別にスキルをつみあげていく授業であることから「積み上げ学習」、第3因子は知識の体系に沿って覚える、教える授業であることから「知識体系」と名づけた。各因子別の平均評定値は表17である。3因子の平均評定値はいずれもほぼ等しい値となった。成績

表17 親が期待する授業についての因子分析結果

質問項目	第1因子	第2因子	第3因子	共通性
第一因子 共同活動 (α 係数=.76)				
13 学習したことを発表や発言する機会が多い授業	0.79	-0.08	-0.12	0.65
5 体験的な活動を多く取り入れた授業	0.76	-0.13	0.10	0.58
15 現実の生活と密着した内容を多く取りあげる授業	0.61	-0.15	0.12	0.41
2 生徒が自分で考える時間を多くとる授業	0.58	-0.29	-0.12	0.43
10 クラス全体で話し合って考えていく授業	0.54	0.48	-0.27	0.60
14 問題や課題を生徒が自分で見つけ解決していく授業	0.50	0.21	-0.03	0.30
11 グループで共同学習をする機会の多い授業	0.48	0.14	0.20	0.29
第II因子 積み上げ学習 (α 係数=.60)				
8 勉強の仕方・やり方を教える授業	-0.12	0.70	0.05	0.51
16 理解を確認するテストの回数が多い授業	0.02	0.63	-0.32	0.50
1 計算や漢字などのドリル学習を徹底する授業	0.09	0.60	0.19	0.40
3 教科書に沿って順に教える授業	-0.10	0.60	-0.12	0.38
9 個別指導の機会を多く作った授業	-0.29	0.58	0.27	0.49
第3因子 知識体系 (α 係数=.57)				
4 知識を覚えることを中心に進める授業	0.17	0.02	0.68	0.49
12 個々の学習の進度にあわせた授業	-0.16	0.05	0.63	0.42
7 少ない内容を深く教える授業	0.03	0.20	-0.58	0.37
6 できるだけ多くの知識を教える授業	0.41	0.15	-0.57	0.52
因子負荷量の2乗和	3.00	2.44	1.91	
寄与率	21.70	12.38	11.27	
累積寄与率	21.70	34.08	45.36	

群による1要因の分散分析を行った結果、有意な差はなかった。ただし、「共同活動」は成績上位群の親で、「積み上げ」は成績下位群の親でやや高い傾向は見られた。また項目別では、「(1)計算や漢字学習などのドリル学習の徹底」で成績高群(3.2)と低群(3.7)間で有意な差があり、低群の親の方が必要と感じていることが示された。また「(8)勉強のやり方を教えること」では中群が高群、低群よりも有意に低い結果となった。低・高群の親の方が勉強のやり方を教えることが生徒の学力にとって必要と感じているという結果である。ここでは「勉強のやり方」として各群の親がイメージしたことがらがいずれの群でも同一かはわからない。この点は更なる検討が必要だろう。

K中学では1学期当初には、観察者の目からは「積み上げ学習」を中心にして学習習慣化をはかる授業や指導が実施される傾向の方がよりよく見える授業となっていた。この点で、K中学校の入学初期の対応は特に成績低群の親のニーズを支えるものとなっている。ただし、全体として「共同活動」「積み上げ学習」の因子の平均評定値には違いがなく、両側面を期待していること、特に成績上位群の親は共同的な活動をよりもとめていることも明らかになった。これは保護者の方は特に学校生活での時期的な意識は少なく、また授業でよ

さそうなことはすべて望みたいという意識であるのに対し、教師側は限られた時数の中で入学当初の時期にどのような学習が大事かという優先順位をつけて学習を組織しており、学校の特徴と同時に時期による特徴を意識しているとも考えられよう。

7 考察と今後の課題

今回の分析は、学校間比較ではなく、生徒の学習への適応過程の時期的変容を追い、個人の成績と家庭環境、学級での授業談話、学校(学年)としての制度やその運用の側面に注目し、教師と生徒との間の伝達と獲得との相互作用による学習の成立と習慣化、学習文化の生成過程を検討した。学校・教師側が何を獲得してもらいたいものとして選択的に提示し、どのような順序やペースでそれらが行われ、いかなる評価規準をもつか、これが教師らによってどのように生徒からみて顕在的に行われるのかという枠づけ過程を、実践の展開過程の中で記述し検討する一つの試みである。

その結果、第一にK中学全体の特徴として、生徒にとってこれまで置かれた状況からの移行による仕切り直しの機会として入学をとらえ、そこで儀式化の過程が実施されること、K中の場合には生徒の個別ニーズに

教師が対応するために、教科を超えて知識学習の定着をはかる学習習慣化の成立を重視し、そのために授業実施—家庭学習としての宿題、宿題を評価する朝テストの短期サイクルシステムの環が1学期間に形成されていくことを示した。個々の教科によって学習システムがかなり異なる学校もあるだろう。K中学の場合には学年の先生が一つの職員室で生徒の話題をすることができ結束が強いこともこのような教科をこえたスタイルを生み出す背景の文脈となっているだろう。

またその中で第二に当初集団成員間では学力を等しく想定した学級で成績差が生じていく過程が、個人要因のみではなく授業中における談話のあり方の中にあることを、4月当初の学級での談話の相違を事例にして検討してきた。教師が伝達においてどれだけ生徒の

発言をその中に取り込んでいくのか、あるいは伝達的な場面以外の場面をどのようにしてより顕在化していくのか、また評価システムのあり方と教室談話形態のあり方との関連も今後さらに検討が必要である。そして第三に学級内の生徒の学力差がいわゆる教科知識だけではなくその学校の学習習慣に適應すること、またその学習方略を意識化できることにある点、また仲間という人的資源を豊かに持つことにある点を指摘した。そして家庭においては認めはげますという形で、学習過程に直接関与するのではなく、動機付ける点で関与することが多いことも示された。

本研究では、観察記録による質的研究と質問紙調査による量的検討の相補う二つの方法を用いたことで、たとえば人的資源を豊かにする契機が席替えにあった

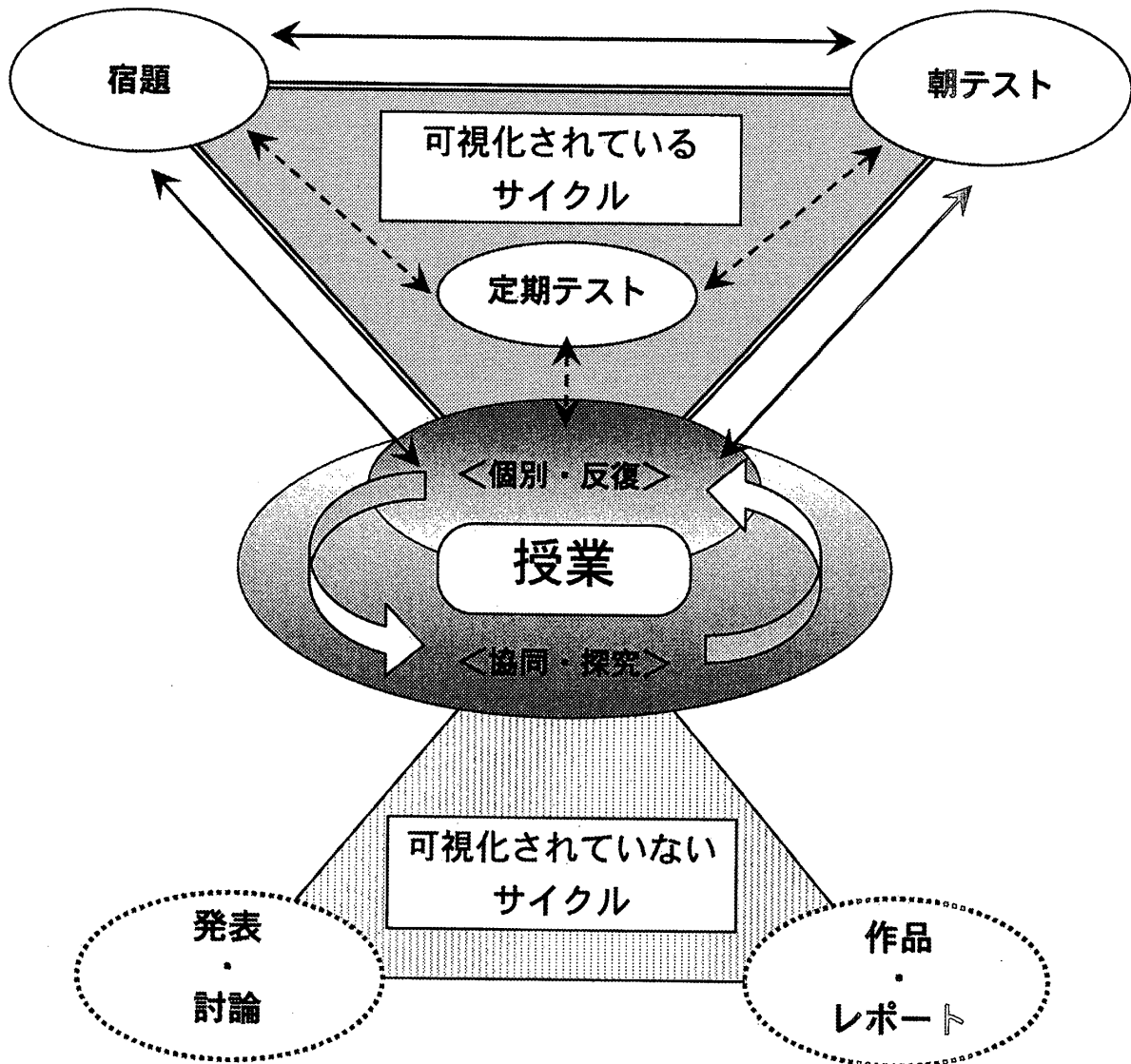


図5 K中学での学習過程における可視化

りするというように数量の背景にある学級の文脈における意味をとらえることが可能となり、また反対に学級の談話の差異を描くだけでなく、その事例が実際の成績とどのように関連をもってくるかの可能性を示すことができた。ミクロな形成過程にさらに迫るには、談話の詳細な分析や談話と方略や学習習慣との関連の検討も今後必要となるだろう。いわゆる学習方略研究では研究者が作成した項目をどの程度行うかという形で調査が行われる。しかし、実際には生徒達は自分の方略を言語化できるほどに意識していないことが多いことも、自由記述の回答からは推察される。そして学力の高低を見る限り、成績が高い者は勉強の仕方も具体的に挙げられ敏感であるのに対し、低い生徒はそれほど敏感ではない。したがってどの程度教師がそれらを明示的に伝えていくかが問われるだろう。また学習の仲間づくりの重要性も明らかになってきた。K中学では田植えや稲刈り合宿など、教科の授業とは異なる体験的な活動やホームルーム活動も先生たちが大事にしておられた。それらとつながりながらどのように授業で学びあう関係を作っていくかも問われるだろう。これは枠づけの問題ではなく、どのように学習内容や活動が組織されるかという分類の問題となる(バーンステイン, 1978)

K中学で伝えられる学習サイクルを図示すると、図5のように生徒から可視化される部分と可視化されていない部分があると表現できる。これは表1に記したバーンステイン(2000)のコンピテンスモデル対パフォーマンスモデルの枠組みからみれば、後者が強くこの時期は打ち出されていることを示している。それはこの学校の生徒の有能感を育てる手立てとして教師にも親にも捉えられていた。ただし、実際の授業では協同的に学んでいる姿もみられ、そこには個別・反復というサイクルだけではなく、協同・探究と両方の層が存在する可能性がみられた。そしてK中学の保護者への調査からはこの両面を授業に期待する状況が明らかになった。これが1学期当初の習慣化をはかる時期であったためであることが教師からも表明されていたが、時期と共に何がどのように顕在していくのかは今後の継続観察の課題である。個に対応していくには、学習—評価サイクルや学習をできるだけ単純化して応じていく方法ばかりではなく、授業—家庭学習—評価システムがどれだけ多様なサイクルの選択肢をもちえるのか、いかに輻輳的に様々な生徒の良さを引き出し認めていくかという方向もまた考えられる。家庭との連携においてもK校はいわゆる親への説明という形だけが顕在

化するのではなく、親が共に学ぶ機会を作り出すことが顕在化されていた。教師が生徒の発達や変化に応じて、またどのように各教科でこのサイクルが作り出されていくのか、親と学校との連携もどのように展開するのかが研究課題となるだろう。

中学入学後に何が伝達され獲得されるのかをみていく視座をK中学の事例を通して検討した。学び離れが指摘される中で、K中学は生徒に学ぶ習慣をつけることに配慮した学校の学習システムを、教科の壁を越えて教師が個々の生徒を中核に据えて話し合う中で形成していた。教科の壁を教師たちがどのように越えて学びあうかという教師文化は、今回は執筆していないが、生徒の学習へのビジョンを作り出していく点を考えるならば、これもまた重要な課題であると考えられる。学習を生徒の個人内変数だけにとどめるのではなく、学校、学級のミクロな相互作用の中で捉えていく研究の積み重ねが今後さらに必要であろう。

参考文献

- 秋田喜代美 1992 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, 3, (2), 90-99.
- 秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明 2003 授業における話し合い場面の記憶: 参加スタイルと記憶。東京大学大学院教育学研究科紀要, 42, 257-274.
- 秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明 2001 アクションリサーチによる学級内関係性の形成過程。東京大学大学院教育学研究科紀要, 40, 151-171.
- バーンステイン・バジール 久富義之他訳 2000 「教育」の社会学理論: 象徴統制, 〈教育(ペダゴジー)〉の言説, アイデンティティ。法政大学出版局
- バーンステイン・バジール 荻原元昭訳 1978 教育伝達の社会学 明治図書
- ベネッセ未来教育センター 2003 第2回子育て生活基本調査報告書: 小学生・中学生の保護者を対象に。ベネッセ未来教育センター研究所報, 30.
- Cooper, H. & Valentine, J. C. 2001 Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.
- Darling-Hammond, L., Ancess, J. & Ort, S. W. 2003. *10 features of effective design book. The school redesign network*, <http://www.schoolredesign.com>.
- Darling-Hammond, L., Ancess, J. & Ort, S. W. 2002 Reinventing high school: Outcomes of the coalition campus schools project. *American Educational Research Journal*, 39(3), 639-673.
- Epstein, J. & Van Voorhis, F. L. 2001 More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.

- Epstein, J. L. et als. 2002 *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. 2nd edition. SAGE publishing.
- 藤江康彦 1999 一斉授業における子どもの発話スタイル：小学5年の社会科授業における教室談話の質的分析。発達心理学研究, 10, 125-135.
- 藤澤伸介 2003 中学生高校生による学習方略の活用実態。日本教育心理学会第45回総会発表論文集, 49.
- Honig, M. I., Kahne, J. & McLaughlin, M. 2001 School-Community connections: Strengthening opportunity to learn and opportunity to teach. In V. Richardson(ed.) *Handbook of research on teaching*. 4th Edition. pp998-1030.
- Hoover-Dempsey et als. 2001 Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-210.
- 堀野緑・市川伸一 1997 高校生の英語学習における学習動機と学習方略。教育心理学研究, 45, 140-147.
- 伊藤崇達 2002 学習経験による学習方略の獲得過程の違い。日本教育工学会誌, 26, 101-105.
- Kansanen, P. 2003 Constructing a research-based program in teacher education. Paper presented at the EARLI meeting in Padova.
- 金田裕子 2001 協同的な学習の参加構造における教師の役割：社会科討論場面における対話的・多層的な会話フロアの組織。日本教師教育学会年報, 10, 92-103.
- 荻谷剛彦, 志水宏吉, 本田由紀, 清水陸美, 鍋島祥郎, 高田一宏, 諸田裕子 2003 学力低下の実態解明(その1)：関西調査から。学校臨床研究, 2(2), 東京大学大学院教育学研究科付属学校臨床総合教育研究センター。
- 川合正 2001 今, 子どもたちが変だ：親子の会話を取り戻すために。丸善ライブラリ
- 経済協力開発機構・OECD 教育研究革新センター 2003 図表で見る教育：OECD インディケータ(2002年版)。明石書店
- 小泉令三 1992 中学校進学時における生徒の適応過程 教育心理学研究, 40, 348-358
- 国立教育政策研究所(編) 2002 生きるための知識と技能：OECD 生徒の学習到達度調査(PISA)2000年調査国際結果報告書。ぎょうせい
- 松下佳代 2001 教室における活動システムの相互行為的構成—IRE連鎖の再検討—。群馬大学教育実践研究, 18, 259-288.
- 村山航 2003 テスト形式が学習方略に与える影響。教育心理学研究, 51, 1-12.
- O'Connor, M. C., & Michaels, S. 1996 Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. In D. Hicks(ed.) *Discourse, learning, and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 尾見康博 1999 子どもたちのソーシャル・サポート・ネットワークに関する横断的研究。教育心理学研究, 47(1), 40-48.
- 酒井朗・金田裕子・村瀬公胤 2002 教師のピリーフと教授行為との関連からみた授業の教育臨床学：小・中学校における理科の授業の比較分析にもとづいて。お茶の水女子大学人文科学紀要, 55, 167-191.
- 佐藤純 1998 学習方略の有効性の認知・コストの認知・好み学習方略の使用に及ぼす影響。教育心理学研究, 46, 367-376.
- Senge, P. et als. 2000 *Schools that learn; A fifth discipline field book for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Currency Doublyday.
- Singer, J. Marx, R. Krajcik, & Chambers, J. 2001 Constructing extended inquiry projects.: Curriculum materials for science educational reform. *Educational Psychologists*, 35(3), 165-178.
- Takahashi, K.& Majima, N. 1994 Transition from home to college dormitory: The role of pre-established affective relationships in adjustment to a new life, *Journal of Research on Adolescence*, 4, 367-384.
- Warton, P. 2001 The forgotten voices in homework: Views of student. *Educational Psychologist*, 36(3), 155-165.

付記

本研究は、東京大学基礎学力研究開発センター COE プログラム 学校機能分析ユニットプロジェクト研究および学校臨床総合教育研究センタープロジェクト研究として研究助成を受け実施されたものである。本論文は執筆者3人の共同研究であるが、論文執筆に際しては、第1、4章は村瀬が、第5章は市川が、第2、3、6、7章は秋田が第一著者となって執筆したものである。本研究に際し、京北中学校1年の先生、生徒、保護者の方々にご協力いただきました。記して心より深く感謝いたします。