

家庭学習に関する学校心理学的研究：家庭のカリキュラム尺度の作成と信頼性・妥当性の検討

著者	飯田 順子, 島田 直子
著者別名	Iida Junko, Shimada Naoko
雑誌名	筑波大学心理学研究
号	49
ページ	57-66
発行年	2015-02-25
その他のタイトル	Development of Home-Curriculum Scale : A study of family support for child's academic progress
URL	http://hdl.handle.net/2241/00124131

家庭学習に関する学校心理学的研究

—家庭のカリキュラム尺度の作成と信頼性・妥当性の検討—

筑波大学人間系 飯田 順子

筑波大学グローバルcommons機構 島田 直子

Development of Home-Curriculum Scale: A study of family support for child's academic progress

Junko Iida (*Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

Naoko Shimada (*Faculty of Global Commons, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

The purpose of the present study was to develop a scale to measure "home curriculum". In Study 1, 91 comments were obtained from 10 university students through semi-structured interviews about parental support regarding their academic progress. In Study 2, a questionnaire consisting of 46 items relating to home curriculum and some other scales was administered to 561 university students. The following results were obtained: (1) A home curriculum scale was developed and consists of seven subscales (relationship with parents, direct support, language development support, restrictive support, high expectations and interest, attribution towards effort, intellectual activities at home); (2) the reliability and validity of the scale were partially supported; (3) scores for females students were found to be higher on some subscales; and (4) scores for students who attend private junior-high schools were found to be higher on some subscales. The implication of these results are briefly discussed.

Key words: Home-Curriculum, academic support, family support, school psychology

問題と目的

新学習指導要領に対応した指導方法の開発や評価方法の検討が行われ、教師の指導力向上のための様々な取り組みが実施され、全国的に「学力向上」を図るための取り組みが実施されている。それらの多くが、学校の授業や教師の指導方法に着目し、学校のなかで子どもの学力を高めることを目指すものである。一方、子どもの学力の向上において、授業内の学習と合わせて、学校外の時間をどのように過ごすかということも重要である。陰山 (2003) は、家庭教育の重要性を指摘し、「翌日の時間割は自分でそろえさせる」「宿題は食卓でさせよう」「宿題を親がやらない」「今日習ったことを口に出して読ませる」「『勉強しなさい』と言わない」といった16か条を提案している。家庭は、子どもの学習を応援し、

支援する重要な基盤である。一方、日本では家庭学習や家庭教育の重要性は指摘されているが、家庭学習や家庭教育が子どもの学力にどのようにつながるのかという実証的な研究はあまり見られない。

個の学力保障を重視するアメリカの学校心理学では、教育のパートナーとしての学校-家庭間の協働を重視し、子どもの学力における家庭の役割に関する実証的な研究が数多くなされている (Buerkle, Whitehouse, & Christenson, 2009; Vazquez-Nuttall, Li, & Kaplan, 2006)。Christenson & Sheridan (2001) は、子どもの学業成績に関連する家庭の変数として、構造、サポート、期待、環境の豊かさという4つを挙げている。構造とは、学校の勉強や、読書、学習活動を優先することや、どのように時間が使われているかということなどを定期的にモニタリングすること、権威的な養育態度、内省的な問題解決力を育

ることなどが含まれる。サポートには、子どもが学ぶことを援助するという責任を果たすこと、趣味で本を読むことを推奨したり話し合ったりすること、肯定的な情緒的交流をもつこと、愛情を表現することなどが含まれる。期待には、子どもが達成することを期待すること、努力や能力に帰属すること、子どもの学業の基準に興味をもつこと・設定することが含まれる。豊かな環境には、会話を頻繁にもつこと、日々の出来事について知的な会話をもつこと、正しい言語習慣の機会を提供すること、学習の機会に子どもの注意を向けること、子どもと一緒に読書すること、テレビの内容をモニタリングし話し合うこと、豊かな学習経験をもたせることなどが含まれる。

Finn (1998) は、時間の構造化や時間のモニタリング、宿題を援助すること、学校の問題について話し合うことといった親の特定の関わりを分析し、家庭における親の関与が、貧困や、人種、母国語の問題といった問題にかかわらず、子どものレジリエンスと関連することを示している。また、Callahan, Rademacher, & Hildreth (1998) は、子どもの宿題の援助方法に関する学習会に参加した親の子ども、学業成績が向上したことを示している。さらに、Cooper, Lindsay, & Nye (2000) は、発達段階に応じた関わりが重要であることを指摘している。小学生の子どもの場合には、積極的な関わりがより適切であり、子どもが大きくなってくると、時間の管理や学習スキルを教えるといった自立を促すような関わりが効果的であると述べている。

こうした家庭学習の重要性に関する研究の先駆けとして、Walberg (1984) の研究がある。Walberg (1984) は、アメリカの学校システムを調査した結果、誕生から18歳まで、児童生徒が過ごす時間の約87%は学校外で費やされることを指摘している。そして、学校外で費やされる時間の量や費やされる時間の質において、家庭の役割が高いことを指摘し、「家庭のカリキュラム」という概念を提唱している。Walberg (1984) は、生徒の認知、感情、行動における学習の8つの主要な決定因(生徒の能力、動機づけ、教授法の質、教授法の量、教室の心理的な雰囲気、家庭環境における学習上の刺激、学習面の目的を持つ仲間グループとの触れ合い、テレビ視聴の量)の内、前半の4つは生徒の達成に直接的に影響し、後半の4つは支持的な要因であり、間接的に学習に利益をもたらすことを明らかにしている。

陰山 (2003) の指摘のように、家庭学習の重要性が子どもの学習上の達成にとって重要であることは、教育現場に携わるものは経験的に理解している

ことである。しかしながら、日本においては、どのような親の関わりが子どもの学習行動や学業成績につながるのか実証的に研究しているものは少ない。そんな中、迫田・森藤 (2014) は、大学生への調査を通して、家庭学習に関する調査研究を行っている。大学生180名を対象に、①家庭学習時間、②「家庭学習の手引き」の有無と活用、③家庭学習に関する先生の指導、④家庭学習への先生からの指導の必要性、⑤家庭学習で取り組んだ内容についてたずねた結果、家庭学習の内容の取り組み状況について、小中高いずれの段階でも、学校の宿題や塾や習い事の宿題は「良好であった」という評価が「不十分であった」という評価を上回ったが、小学校・中学校の段階において、自主的な予習、自主的な復習、興味関心のある学習、読書については「不十分であった」という評価が「良好であった」という評価を上回っていた。また、藤谷 (2009) は、公立小学校6年生を対象に、工夫した予習を児童に課すことでメタ認知の獲得を促し、その効果を実証している。その結果、もともとのメタ認知的能力によって、予習への取り組みがもたらされており、メタ認知的な学習指導そのものの効果は、単元学習後の学力にまで影響を示さなかったと述べている。さらに、飯田 (2010) は、中学生を対象としたスタディスキルの育成の中で、家庭学習の時間を増加させる介入を行った結果、家庭学習の時間が有意に増加し、一部の生徒において学習に対するイメージが肯定的に変化したことを示している。

これらの研究は、家庭学習に着目しているが、子どもの自学自習の姿勢や能力をどのように育てるかという研究であり、保護者の関わりは検討されていない。学年とともに、自学自習の姿勢はより重要になってくるが、乳幼児期や学齢期初期(小学校低学年)における家庭での過ごし方を考えるとき、子どもの学習習慣の形成やスタディスキルの育成において親の関わりは欠かせないものである。

そこで本研究では、日本の家庭においてどのような親の子どもへの関わりが子どもの学習行動や学力を促進するかを明らかにし、それを測定する尺度(以下、家庭のカリキュラム尺度)の開発を目指す。そして、家庭のカリキュラムが発達課題の達成度や学力とどのような関係にあるかを調査することを目的とする。

予備調査

目的

どのような親の子どもへの関わりが子どもの学習

を促進するかを調査する。

方法

調査協力者 茨城県内の国立大学の学生10名（男性4名，女性6名），平均年齢20.6歳（ $SD=1.17$ ）を対象とした。なお，調査協力者は，1年生から4年生，様々な分野を専攻している学生が含まれるよう配慮した。具体的には，心理学，教育学，社会学，医学，芸術を専攻している学生が含まれた。

手続き 机を挟んで，対面式で行った。面接時間は約30分程度であった。

面接内容 小学校・中学校時代の学習面における親の関わりについて，以下の3つの質問をした。これら3つを基本的な質問として，臨機応変に面接者が随時付加的な質問を行った。

①学習支援をするために親が行っていたこと。

②直接的でなくても，親や家庭の様子で勉強しやすくなったこと。

③勉強に関する親の言葉かけで嬉しかったもの，嫌だったもの，その理由。

手続き 調査協力者の空き時間に，空き教室を利用して面接を行った。面接は，半構造化面接の手法を用いた。机を挟んで，対面式で行い，面接時間は，対象者によって幅があるものの約30分程度であった。

結果と考察

面接調査の結果，91のコメントが得られた。それらのコメントを基に，学校心理学を専門とする大学教員1名と学校心理学を学ぶ大学生2名でKJ法を実施した。その結果，以下の項目が得られた。「家庭はいつも明るい雰囲気だった」「親子関係が良かった」「家族で週末に出かけていた」といった家庭の雰囲気に関する内容，「よく『勉強しろ』と言われていた」「やりたいことを自由にやらせてもらっていた」といった制限管理に関する内容，「父親が勉強に関して相談にのってくれた」「親が宿題の音読につきあってくれた」といった学習への直接的援助に関する内容，「通信教育をしていた」「たくさんの習い事（例，ピアノ，そろばん，水泳）に通っていた」「塾等に通っていた」といった家庭外の学習経験に対する経済的支援に関する内容，「家に本がたくさんあった」「図書館によく連れて行ってくれた」といった本を読む機会や学習環境に関する内容，「『結果より過程だ』と教えられた」といった努力を大切にすることを促す内容などがあつた。

学習支援に関連する内容を中心に面接調査を行ったが，「親との関係が良かったことが一番良かった

かな。安心して勉強できた」といった親子関係に言及する回答が多かった。これは具体的な学習支援という項目ではないが，家庭学習を促進する要因として重要であることが改めて示された。また，「通信教育」「塾」「公文」「習い事」といった項目は，アメリカの家庭学習の研究には含まれていない項目であり，日本の文化的背景を反映する重要な項目と考えられた。その他の内容については，アメリカの家庭のカリキュラムに含まれる内容と重複しているところがあり，アメリカの家庭のカリキュラムとされている項目が日本でも共通することを示し，項目の内容的妥当性が確認された。

本調査

目的

親が子どもの学習を支援するうで行っている具体的な行動を測定するための尺度（以下，家庭のカリキュラム尺度）を作成し，信頼性・妥当性を検討することを目的とする。

方法

調査協力者 関東圏内の国立大学1校と私立大学1校に通う大学生561名（男性317名，女性220名，不明24名），平均年齢19.85歳（年齢範囲18～29歳， $SD=1.51$ ）を対象とした。

手続き 第一著者が授業を担当する3つの講義（一般教養の授業2つ，専門の授業1つ）にて質問紙を実施した。講義中に，一斉に質問紙を配り，無記名で回答を求めた。実施時間はおよそ15分程度であった。

質問紙 以下の①～③からなる質問紙を作成した。②③は，①の妥当性を検討するために実施した。

①**家庭のカリキュラム尺度** 先行研究の家庭のカリキュラムを挙げたものを日本語に訳したものの52項目，予備調査から得られた項目91項目，計143項目を，前述の学校心理学の専門家1名と心理学主専攻の大学生2名にくわえ，心理学主専攻の大学院生1名が加わり，計4名でKJ法を用いて分類した。その結果，計46項目からなる尺度が作成された。全体の教示として，「小学校・中学校のときの家庭学習についてお聞きします。以下の項目を読んで，あてはまる数字に○をつけてください」と提示し，1.全くあてはまらない～5.とてもよくあてはまるとし，5件法で回答を求めた。

②**Rasmussenの自我同一性尺度** エリクソンが提唱した各発達課題の到達している程度を測定する尺度で，Rasmussen（1986）が作成した尺度を，宮下

(1987)が翻訳したものの短縮版(30項目;小林・上地, 1989)を使用した。なお、発達課題における発達Iは「基本的信頼感」、IIは「自律性」、IIIは「自主性」、IVは「勤勉性」、Vは「同一性」、VIは「親密性」である。宮下(1987)で用いられているものと同様の教示を用いた。1を全くそう思わない〜7を非常にそう思うとし、7件法で回答を求めた。

③学力を測定するテスト 小学校・中学校時代に学習した内容がどれだけ定着しているかを測定するため、数学の問題と国語の問題を作成した。数学の問題は、中学生を対象とする参考書のなかから、方程式や一次関数、幾何の問題などを選定し、計算問題4題、文章問題3題、計7問からなる問題用紙を作成した。ことばの問題は、WISC-IIIの単語や知識の問題を参考に、中学校の学習範囲で学ぶ内容を問う問題を10問準備した。数学と知識それぞれ10点満点で採点した。

結果と考察

(1) 家庭のカリキュラム尺度の因子分析の結果

家庭のカリキュラム尺度46項目に対して、最尤法を指定し因子分析を行った。その結果、固有値1以上の因子が8因子得られた。次に、4因子〜8因子を指定し、因子分析(最尤法、プロマックス回転)を繰り返した。その結果、固有値(基準を1以上とした)の落差や解釈可能性から、7因子が妥当であると判断された。その時点で、因子負荷量が.35以下であった7項目(「たくさんの習い事(例、ピアノ、そろばん、水泳など)に通っていた($M=3.26, SD=1.31$)」「塾に頻繁に通っていた($M=2.79, SD=1.44$)」「通信教育を受け、定期的に課題を提出していた($M=1.99, SD=1.25$)」「家に勉強するための決まった場所があった($M=3.75, SD=1.29$)」「家やその周辺に勉強に集中できなくなるようなものがなかった($M=2.75, SD=1.26$)」「親は自分に暖かく、大切に接した($M=3.97, SD=0.99$)」「親が学校関係者(教師等)と定期的に連絡をとっていた($M=1.86, SD=1.00$)」「学校運営の手伝いに親が参加していた($M=2.54, SD=1.25$)」)を削除し、再度因子分析を行った。この時点で、累積寄与率が50.89%となった。因子分析の結果をTable 1に示す。なお、全体で因子分析を実施後、男女別に因子分析を行った。結果は男女ともに全体と同様の7因子に分類されたため、以降男女合わせて分析を行った。

第1因子に含まれた6項目は、「親子関係が良かった」「親と良い心の関係が持てた」など、親子関係の良さに関する項目であった。そのため、第1因子は『親子関係』と命名した。第2因子に含まれ

た7項目は、「親が責任を持って自分が読み書きやその他の知識を学ぶのを手伝った」「家庭で、読み書きや算数などの勉強のやり方を教わった」など、家庭における親からの直接的な学習援助に関する項目であった。そのため、第2因子は、『学習への直接的援助』と命名した。第3因子に含まれた5項目は、「家にたくさん自分が読める本があった」「多くの語彙や文に接する機会があった」など、言語学習に関する援助に関する項目であった。そのため、第3因子は『言語発達の援助』と命名した。第4因子に含まれた6項目は、「自分に対し、親はいろいろと制限していた」「遊びやテレビ視聴よりも宿題などの勉強を先にやるように言われた」「見るテレビ番組の内容や時間を親が制限していた」など、子どもの行動を具体的に制限・管理する援助であった。そのため、第4因子は『制限・管理的援助』と命名した。第5因子に含まれた5項目は、「学校での成績や課題の達成に親が期待していた」「自分が成功することを親が期待し、後押しした」など、子どもの成績や課題に期待や関心を示す内容からなっていた。そのため、第5因子は『子どもの学業への期待・関心』と命名した。第6因子に含まれた4項目は、「学校の成績について、自分の努力によって評価された」「親は、結果は自分の努力次第であると考えていた」など、結果や成績を子どもの努力に結びつけて考えることに関する項目であった。そのため、第6因子は『努力への帰属』と命名した。第7因子に含まれた5項目は、「本、新聞、雑誌などについて家族で見たり話しあったりした」「日常的な出来事について親子で学んだ知識を使って話した」といった家庭で知的活動をともに行うことに関連する項目が含まれていた。そのため、第7因子は、『家庭での知的活動』と命名した。

今回得られた7因子について、『親子関係』『学習への直接的援助』は、Christenson & Sheridan (2001)の「サポート」と対応し、『言語発達の援助』『家庭での知的活動』は「豊かな学習環境」と対応し、『制限・管理的援助』は、「構造化」と対応し、『子どもの学業への期待・関心』『努力への帰属』は「期待」と主に一致していた。因子分析の結果削除された項目は、日本の文化を反映する項目として、「通信教育」「塾」「公文」「習い事」といった項目が予備調査で得られたものであったが、他の項目との当てはまりが悪く因子分析の段階で削除された。これらの項目は、家庭の経済的状況と関連する項目であると思われるが、家庭の経済的状況は、変容可能である親の関わりとは質的に異なることも先行研究で指摘されており(Clark, 1990)、今回の結果はその指摘

Table 1
「家庭のカリキュラム尺度」の因子分析結果

項目	M	SD	FI	FII	FIII	FIV	FV	FVI	FVII	h ²
親子関係 ($\alpha = .87$)										
学習4 親子関係が良かった	3.83	1.06	.89	.26	.22	-.08	.07	.35	.46	.82
学習23 親と良い心の関係が持てた	3.80	1.07	.84	.27	.22	-.14	.10	.43	.48	.72
学習5 家庭環境に恵まれていた	3.99	1.06	.80	.24	.26	-.08	.08	.40	.39	.66
学習7 親とよく会話をした	3.78	1.12	.76	.30	.22	-.05	.13	.36	.55	.61
学習24 厳しいが、親との間に信頼関係があった	3.65	1.08	.75	.27	.25	.08	.15	.50	.42	.59
学習6 週末や長期休暇の間に、家族でよく旅行をした	3.25	1.34	.44	.28	.14	-.04	.16	.20	.35	.24
学習への直接的援助 ($\alpha = .87$)										
学習20 親が責任を持って自分が読み書きやその他の知識を学ぶのを手伝った	2.62	1.28	.31	.87	.24	.23	.36	.31	.33	.76
学習19 家庭で、読み書きや算数などの勉強のやり方を教わった	2.85	1.34	.26	.83	.22	.27	.34	.27	.31	.69
学習18 親が自分の得意・不得意を把握し、必要に応じて手伝った	2.44	1.30	.29	.81	.21	.29	.32	.26	.36	.66
学習17 親が自分の勉強を見たり問題をだしたりした	2.60	1.37	.24	.80	.25	.35	.35	.23	.39	.65
学習21 親は自分が読書や算数などの学習に興味を持つように働きかけた	2.77	1.29	.24	.65	.36	.37	.42	.31	.31	.47
学習46 勉強のことで悩んだとき、親が相談にのってくれた	2.68	1.23	.46	.48	.25	.07	.21	.35	.47	.35
学習44 親が自分の学校の宿題や活動について知っていた	2.93	1.22	.33	.46	.14	.21	.36	.43	.40	.33
言語発達の援助 ($\alpha = .78$)										
学習11 家にたくさん自分が読める本があった	3.03	1.35	.29	.30	.86	.27	.09	.31	.34	.75
学習12 多くの語彙や文に接する機会があった	2.99	1.28	.18	.18	.72	.20	.03	.24	.27	.52
学習10 親が本を読むことを勧めたり、一緒に読んだりした	2.58	1.34	.35	.31	.71	.19	.06	.29	.60	.62
学習28 図書館や博物館などによく親と一緒にいった	2.39	1.25	.28	.35	.50	.23	.10	.20	.50	.38
学習13 自分の言葉使いを家族に直されたりした	3.31	1.25	.30	.30	.40	.32	.19	.40	.36	.29
制限・管理的援助 ($\alpha = .77$)										
学習31 自分に対し、親はいろいろ制限していた	2.75	1.25	-.09	.18	.11	.73	.35	.12	.06	.55
学習33 遊びやテレビ視聴よりも、宿題などの勉強を先にやるように言われた	2.70	1.38	-.03	.31	.26	.70	.43	.19	.01	.52
学習32 見るテレビ番組の内容や時間を親が管理していた	2.17	1.27	-.03	.23	.29	.64	.19	.17	.14	.44
学習35 長期的な目標を達成するために、すぐに得られる満足を我慢するよう教えられた	2.50	1.15	.12	.28	.22	.56	.33	.33	.20	.35
学習34 食事、勉強、読書、睡眠、遊びなどをやる場所や時間が決まっていた	2.58	1.29	.11	.28	.21	.51	.28	.26	.16	.28
学習8* やりたいことを自由にやらせてもらった	2.05	1.01	-.40	.04	-.02	.50	.10	-.20	-.19	.42
子どもの学業への期待・関心 ($\alpha = .80$)										
学習29 学校での成績や課題の達成に親が期待していた	3.43	1.21	.03	.29	0.00	.36	.82	.21	.06	.70
学習30 自分が成功することを親が期待し、後押しした	3.34	1.18	.17	.37	.08	.43	.81	.37	.18	.67
学習41 親が自分の学業・個人的成長に感心を示していた	3.72	1.09	.24	.34	.15	.32	.65	.45	.14	.48
学習42 親に勉強をするように言われていた	3.06	1.40	-.07	.32	.09	.59	.62	.08	-.08	.56
学習43 自分の学業に関して、親はほめたり褒美をくれたりして励ました	3.25	1.19	.31	.39	.09	.17	.53	.45	.28	.39
努力への帰属 ($\alpha = .66$)										
学習38 学校の成績について、自分の努力によって評価された	3.40	1.12	.29	.21	.14	.07	.25	.68	.27	.48
学習39 親は、結果は自分の努力次第であると考えていた	3.61	1.13	.27	.20	.22	.23	.28	.65	.23	.43
学習40 親は家庭での仕事、遊び、手伝いなどを助け合って正確に行うことを重視した	3.19	1.14	.41	.21	.26	.30	.23	.58	.35	.40
学習14 言葉で自分の意志や要求を伝えることを望まれた	3.31	1.11	.37	.21	.36	.17	.11	.41	.34	.26
家庭での知的活動 ($\alpha = .75$)										
学習26 本、新聞、雑誌などについて家族で見たり話しあったりした	3.05	1.17	.49	.34	.41	.14	.14	.39	.73	.55
学習25 日常的な出来事について親子で学んだ知識を使って話した	3.29	1.18	.61	.42	.31	.09	.18	.51	.69	.56
学習9 自分が読んだ本について親と話し合った	2.25	1.20	.36	.19	.59	.07	.01	.24	.67	.61
学習27 教育的な趣味、ゲームなどに家族が興味を持っていた	2.87	1.21	.33	.36	.29	.18	.15	.33	.50	.29
学習37 よく考える問題解決のスタイルを教えられた	2.06	1.01	.26	.38	.29	.31	.28	.40	.41	.29
寄与率 (%)			23.18	10.63	5.67	4.79	2.69	2.24	1.68	
累積寄与率 (%)			23.18	33.81	39.49	44.28	46.96	49.21	50.89	

注) * は逆転項目

と一致するものとも考えられる。また、これらの項目は、「通信教育」を除くと、いずれも家庭外で行われる学習活動であるため、家庭における支援とは認識されなかった可能性がある。また、「家に勉強するための決まった場所があった」という項目についても、家の経済的状況で子どもの固定した学習スペースがとれない場合があるが、それらは家庭における学習支援とは認識されない可能性が示唆された。こうした家庭における経済的状況は働きかけることが難しい領域であるが、それらは今回の尺度からは除外される結果となり、他の7つの因子はいずれも親の具体的な行動や考え方に関するものであり、変容可能なものとなった。

(2) 家庭のカリキュラム尺度の信頼性・妥当性の検討

家庭のカリキュラム尺度の信頼性に関して、下位尺度ごとに内的一貫性を算出した結果、各下位尺度の内的一貫性は $\alpha = .66 \sim .87$ となり、ある程度の内的一貫性の高さが示された (Table 1参照)。

妥当性に関しては、内容的妥当性と構成概念妥当性を検討する。まず、内容的妥当性について述べる。今回の尺度作成段階で、アメリカの家庭のカリキュラムに関する先行研究に加え、日本の大学生を対象に面接調査を行い日本の学校システムを踏まえて項目を作成している。また、項目の選定過程でも大学生2名、大学院生とともに、日本の学校や家庭学習の状況を考えながら、項目を選定している。このような過程を踏んでいることから、この尺度の内容的妥当性は高いと考えられる。

次に、構成概念妥当性について述べる。家庭のカリキュラムは親子関係や子どもの家庭における学習支援に関する下位尺度から構成されている。そのため、Rasmussenの自我同一性尺度のなかでは、基

本的信頼感、自主性、勤勉性といった発達課題の達成度との関連がみられることが予想される。そこで、家庭のカリキュラムの各下位尺度とRasmussenの自我同一性尺度の発達課題の達成度の関連について、相関分析によって検討した (Table 2)。まず、「親子関係」は信頼感 ($r = .24, p < .01$)、自律性 ($r = .24, p < .01$)、自主性 ($r = .33, p < .01$)、勤勉性 ($r = .16, p < .01$)、同一性 ($r = .17, p < .01$)、親密性 ($r = .21, p < .01$) とそれぞれ有意な相関がみられた。次に、「学習への直接的援助」は信頼感 ($r = .13, p < .01$)、自主性 ($r = .22, p < .01$)、同一性 ($r = .16, p < .01$)、親密性 ($r = .10, p < .05$) と有意な相関がみられた。「言語発達の援助」は信頼感 ($r = .10, p < .05$)、自主性 ($r = .18, p < .01$)、勤勉性 ($r = .10, p < .05$)、同一性 ($r = .24, p < .01$)、親密性 ($r = .11, p < .05$) と有意な正の相関がみられた。「制限・管理的援助」は信頼感 ($r = -.12, p < .01$)、自律性 ($r = -.10, p < .05$)、自主性 ($r = -.10, p < .05$) と有意な負の相関がみられた。「学業への期待・関心」は自主性 ($r = .13, p < .01$)、勤勉性 ($r = .09, p < .05$) と有意な正の相関がみられた。「努力への帰属」は、信頼感 ($r = .23, p < .05$)、自主性 ($r = .30, p < .01$)、勤勉性 ($r = .27, p < .01$)、同一性 ($r = .23, p < .05$)、親密性 ($r = .13 \sim .15, p < .05$) と正の相関がみられた。「家庭での知的活動」は、信頼感 ($r = .18, p < .01$)、自主性 ($r = .28, p < .01$)、勤勉性 ($r = .17, p < .01$)、同一性 ($r = .23, p < .01$)、親密性 ($r = .20, p < .01$) と有意な正の相関がみられた。全体的に相関の値は低かったが、関連が高いと予想していた信頼感とは、親子関係、努力への帰属で.20以上の相関が示された。また、自主性では、親子関係、学習への直接的援助、努力への帰属、家庭での知的活動で.20以上の相関が示された。また、勤勉性では、努力へ

Table 2
家庭のカリキュラムと発達課題との相関

	発達課題					
	信頼感	自律性	自主性	勤勉性	同一性	親密性
家庭のカリキュラム						
親子関係	.24**	.24**	.33**	.16**	.17**	.21**
学習への直接的援助	.13**	-.08	.22**	.05	.16**	.10*
言語発達の援助	.10*	.02	.18**	.10*	.24**	.11*
制限・管理的援助	-.12**	-.10*	-.10*	-.00	.00	-.03
学業への期待・関心	.02	-.08	.13**	.09*	.02	.08
努力への帰属	.23**	.01	.30**	.27**	.23**	.30**
家庭での知的活動	.18**	.05	.28**	.17**	.23**	.20**

** $p < .01$, * $p < .05$

の帰属が .20以上の相関が示された。

次に、家庭のカリキュラムと学力の関連について検討した (Table 3)。まず、数学では、「言語発達の援助」($r=.12, p<.01$) で有意な正の相関がみられ、「制限・管理的援助」では有意傾向 ($r=.07, p<.10$) がみられた。知識では、「言語発達の援助」($r=.27, p<.01$)、「家庭での知的活動」($r=.14, p<.01$) で有意な正の相関がみられ、「学習への直接的援助」($r=.07, p<.10$)、「制限・管理的援助」($r=.08, p<.10$) において有意傾向がみられた。いずれも低い相関であったが、「言語発達の援助」がどちらの成績とも正の相関関係にあったことから、学力の基盤としての言語発達の促進は、学習内容の定着と関連があることが示唆された。

(3) 家庭のカリキュラムにおける性差の検討

性差に関して下位尺度ごとに t 検定を実施した (Table 4)。その結果、親子関係、学習への直接的援助、言語発達の援助、努力への帰属、家族での知的活動いずれにおいても女子の得点が男子の得点より高かった。このことからいくつかのことが考えら

Table 3
家庭のカリキュラムと学力との相関

	学力テスト	
	数学	知識
家庭のカリキュラム		
親子関係	-.02	.06
学習への直接的援助	.01	.07+
言語発達の援助	.12**	.27**
制限・管理的援助	.07+	.08+
学業への期待・関心	-.06	-.04
努力への帰属	.05	.03
家庭での知的活動	.06	.14**

** $p<.01$, * $p<.05$, + $p<.10$

れる。1つは、こうした親子関係の調査では、全般的に女子の方が男子よりも親子関係を高く評価する傾向が示されており (武田・石田, 2013; 山本・岡本, 2008)、今回の結果はそうした傾向を支持する結果の1つといえる。もう1つ考えられることは、今回の協力者は同じレベルの大学に通う男女である。つまり、同じレベルの大学に入るために、女子の方が男子より、家族の学習上の支援を受けている可能性が考えられる。男女共同参画白書 (内閣府男女共同参画局, 2012) によると、平成24年度の大学 (学部) への進学率は、男子55.6%、女子45.8%であり、男子との違いは10ポイント程度であることを示している。一方で、平成7年の女子の大学進学率は22.9%であったことが報告されており、ここ20年間で飛躍的にその数字が上昇していることがわかる。女子学生が大学に行く割合が今ほど高くなかった時代には、家庭の学習上の支援が男子と同程度あるいは男子よりも高い程度でないと、同じレベルの大学に行くことが難しかったということが推察される。親の家庭のカリキュラムにおける男女差の検討については、子どもの認識だけではなく、母親・父親に調査を実施するなどして、さらなる検討が必要である。

(4) 家庭のカリキュラムにおける中学校の学校種による差の検討

中学校における学校種を独立変数として、家庭のカリキュラムの下位尺度を従属変数として、 t 検定を実施した (Table 5)。その結果、「学業への期待・関心」($t=-3.43, p<.01$)、「学習への直接的援助」($t=-2.45, p<.05$) において有意差がみられ、私立中学校に通っていた学生の得点が、公立中学校に通っていた学生より高いことが示された。子どもが私立学校に通うことは、親の子どもに対する学業への期待・関心の表れでもあり、直接的支援の一部と

Table 4
家庭のカリキュラムにおける性差の検討 (t 検定)

	男子			女子			t 値
	n	M	SD	n	M	SD	
親子関係	315	21.63	5.25	218	23.36	4.97	-3.80**
学習への直接的援助	311	18.14	6.55	215	20.23	6.84	-3.53**
言語発達の援助	315	13.07	4.37	215	16.16	4.52	-7.87**
制限・管理的援助	313	14.66	4.82	214	14.96	5.44	-.67
学業への期待・関心	313	16.64	4.31	217	17.22	4.83	-1.44
努力への帰属	314	13.03	3.29	214	14.19	2.80	-4.22**
家庭での知的活動	312	12.84	3.96	214	14.53	4.03	-4.78**

** $p<.01$, * $p<.05$

も考えられる。この結果は、尺度の妥当性を示す1つの指標と考えられる。

総合的考察

1. 本研究のまとめ

本研究は子どもの学習を支援する親のかかわりを調査するため、2つの研究を実施している。最初の研究では、関東圏内の国立大学生10名を対象に半構造化面接を実施し、「学習支援のために親が行っていたこと」をたずねた。その結果、91項目が得られた。研究2では、研究1で得られた項目と先行研究で挙げられている項目を合わせて項目を選定し46項目からなる「家庭のカリキュラム尺度」を作成した。そして、561名の大学生に質問紙調査を実施した結果、以下の4つの結果が得られた。第1に、「家庭のカリキュラム尺度」の因子分析の結果、8項目が除外され、「親子関係」「学習への直接的援助」「言語発達の援助」「制限・管理的援助」「学業への期待・関心」「努力への帰属」「家族での知的活動」の7つの下位尺度、計38項目からなる尺度が作成された。第2に、家庭のカリキュラム尺度の信頼性・妥当性を検討した結果、内的一貫性は $\alpha = .66 \sim .87$ となりある程度高い信頼性が示された。また妥当性の検討のために合わせて実施した尺度との相関では、家庭のカリキュラムと発達課題の達成度、学力との間に有意な相関がみられた。ただし、相関の値が低かったことから、妥当性については、課題が残された。第3に、家庭のカリキュラムにおける性差を検討した結果、親子関係、学習への直接的援助、言語発達の援助、努力への帰属、知的活動において性差がみられ、女子の得点が男子の得点より有意に高いことが示された。第4に、中学校時代の学校種による家庭のカリキュラム得点の違いを検討した結果、

学習への直接的援助、学業への期待・関心に差がみられ、私立中学校に通っていた学生の得点が、公立中学校に通っていた学生の得点より高いことが示された。

2. 本研究で得られた知見

本研究で得られた知見を基に、子どもの学習支援に関する提言を3点述べる。第1に、この結果について、保護者に情報提供（コンサルテーション）を行うことが有効ではないかと考える。保護者のスクールカウンセラー（以下、SC）に対する援助ニーズを調査した石隈・小野瀬（1997）の研究において、「子どもの学習意欲を高めたいとき」という項目に対して、小学校段階では52.6%、中学校段階では59.9%、高校段階では60.1%の保護者がSCに相談したいと回答している。また、「子どもが家でまったく勉強をしないので困っているとき」という項目では、小学校段階では54.1%、中学校段階では55.3%、高校段階では55.4%の保護者がSCに相談したいと回答している。学習面の項目については、他の項目も保護者の援助ニーズは高く、50%前後の割合を示している。石隈（1999）は、コンサルテーションの種類として、「研修型コンサルテーション」「問題解決型コンサルテーション」「システム介入型コンサルテーション」があることを紹介している。今回の結果は、保護者会やPTAの集まりなどで、「研修型コンサルテーション」として活用できる。また、学業不振の状態にある児童生徒に対する「問題解決型コンサルテーション」でも、用いることができると考えられる。親は子どもの学習上の成功を願いながらも、どのような援助を具体的に行ったら良いのか情報が不足していることが考えられる。家庭のカリキュラムに7つの要素があること、7つの要素のうち特に自主性や勤勉性と関連が高かった要

Table 5
家庭のカリキュラムにおける中学校タイプによる検討（t検定）

	公立			私立			t 値
	n	M	SD	n	M	SD	
親子関係	475	22.20	5.37	65	23.37	4.44	-1.94+
学習への直接的援助	472	18.61	6.66	62	21.02	7.35	-2.45*
言語発達の援助	474	14.19	4.83	63	14.98	4.19	-1.25
制限・管理的援助	470	14.54	5.06	64	15.66	5.02	-1.66
学業への期待・関心	473	16.64	4.60	64	18.42	3.79	-3.43**
努力への帰属	472	13.48	3.21	63	13.52	2.87	-.11
家庭での知的活動	471	13.45	4.21	63	13.83	3.63	-.67

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

素などについて情報提供することで、保護者が家庭でできることを伝えることができ、1つの指針を提供できるのではないかと考える。

第2に、今回いずれの発達課題とも関連が示されたものとして、「親子関係」がある。大学生を対象とした面接調査においても、親子関係が良いことによって安心して勉強できるということが述べられていた。子どもに勉強させるために、叱責や非難が増えてしまい、親子関係が悪化するという事例がよくみられるが、親子関係が良いことが子どもの発達課題の獲得にも影響を及ぼしていることが示されたことにより、家庭学習においてもまずは親子関係を良くすることが重要であることを伝えることが有効であろう。こういった情報を親に伝えることが、親子関係の改善や学力向上につながる可能性が考えられる。

第3に、今回得られた7つの要素のなかで、「言語発達の援助」や「家庭における知的活動」などは、就学前の段階から重要なものである。学齢期の子どもをもつ保護者にこうした情報を伝えるだけでなく、幼稚園や保育園との連携も重要なことと言える。このことに関連して、Hart & Risley (1995) は、1歳～3歳の子どものもつ42の家庭の親子の相互作用を観察した結果、3歳児までに家庭で用いられる単語の量や質が、子どもの9歳～10歳のときの読みや言語能力と有意に関連していることを示している。こうした研究成果から、アメリカでは、ヘッドスタートとよばれる小学校入学前の乳幼児を対象とした包括的な学習経験を提供するプログラムが多く実施されている (The Harvard Family Research Project, 2008)。初期の学習環境に関する研究や介入実践に関する研究も今後さらに充実させていく必要があるだろう。

3. 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界と今後の課題について、2点述べる。第1に、本研究で妥当性を検討するために実施した別の尺度との相関において高い値が得られなかったことについてである。これについて、まず発達課題を測定する Rasmussen の尺度について、各下位尺度の信頼性を算出した結果、いずれも低い値であった。今回は、小林・上地 (1989) を参考に、短縮版を用いたが、各下位尺度で意図している内容が十分に測定できていない可能性が考えられる。また、今回学力を測定するものとして数学、知識の中学時代の学習内容の定着を測定する問題を作成したが、学力という点では、2つの大学に入学している時点である程度統制されていることが考えられる。

同じ学校のなかでも比較的個人差が大きいことが予測され、親の学習上の援助行動が直接的に影響することが予測される別の変数 (例えば、「学習観 (浅野, 2002; 市川, 1997) 」) を用いて再度妥当性を検討する必要がある。

2点目は、今回は日本の家庭教育における親の関わりを明らかにするため、大学生を対象として回顧法を用いて、研究を行った。一方で、今回明らかになった親の関わりが、実際にどのような影響を及ぼすのかということをはっきりさせるためには、幼児期・学齢期を対象とした調査研究あるいは幼児期から学齢期にかけての縦断的研究が必要である。これらは今後の課題としたい。

引用文献

- 浅野志津子 (2002). 学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程 教育心理学研究, 50, 141-151.
- Buerkle, K., Whitehouse, E.M., & Christenson, S.L. (2009). Partnering with families for educational success. In T.B. Gutkin & C.R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology*. 4th ed. New York: Wiley.
- Callahan, K., Rademacher, J.A., & Hildreth, B.L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. *Remedial and Special Education*, 19, 131-141.
- Christenson, S.L. & Sheridan, S.M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.
- Clark, R.M. (1990). Why disadvantaged students succeed: What happens outside school is critical. *Public Welfare*, 48, 17-23.
- Cooper, H.M., Lindsay, J.J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- Finn, J.D. (1998). Parental engagement that makes a difference. *Educational Leadership*, 55, 20-24.
- 藤谷智子 (2009). 児童期における自己制御学習に向けた授業と家庭学習のシステム II 日本教育心理学会第51回総会発表論文集, 248.
- Hart, B. & Risley, T.R. (1995). *Meaningful difference in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

- Harvard Family Research Project (2008). What is Complementary learning? Retrieved October 28, 2014, from <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/what-is-complementary-learning>
- 市川伸一 (1997). 学ぶ意欲の心理学 PHP 新書
- 飯田順子 (2010). 中学生のスタディスキルの育成の試み 学校心理学研究, **10**, 3-15.
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学 - 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房
- 石隈利紀・小野瀬雅人 (1997). スクールカウンセラーに求められる役割に関する学校心理学的研究 - 子ども・教師・保護者を対象としたニーズ調査の結果より 文部省科学研究費補助金 (基盤研究<c><2>) 研究成果報告書 (課題番号 06610095)
- 陰山英男 (2003). 学力は家庭で伸びる 小学館
- 小林 宏・上地安昭 (1989). Rasmussen の自我同一性尺度の高校生用短縮版作成の試み 日本教育心理学会第31回総会発表論文集, 274.
- 宮下一博 (1987). Rasmussen の自我同一性尺度の日本語版の検討 教育心理学研究, **35**, 253-258.
- 内閣府男女共同参画局 (2012). 男女共同参画白書 <平成24年半> 勝美印刷
- Rasmussen, J.E. (1961). An experimental approach to the concept of ego identity as related to character disorder. Dissertation Abstracts, **22** (5-A), 1911-1912 (American University, Dissertation, 1961).
- 迫田孝志・森藤悦子 (2014). 家庭学習に関する調査研究 - 大学生への調査を通して 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, **23**, 173-180.
- 武田裕子・石田 弓 (2013). 青年期における両親への相談行動について - 利益とコストの予期, 親子関係に焦点を当てて 広島大学心理学研究, **13**, 191-209.
- Vazquez-Nuttall, E, Li, C., & Kaplan, J.P. (2006) Home-school partnerships with culturally diverse families: challenges and solutions for school personnel. *Counseling and Applied Educational Psychology*, **22**, 81-102.
- Walberg, H.J. (1984). Families as partners in educational productivity. *Phi Delta Kappan*, **65**, 397-400.
- 山本彩留子・岡本祐子 (2008). 大学生の親に対する態度・行動とアイデンティティ, 対人態度の関連性 広島大学心理学研究, **8**, 107-120.

(受稿10月31日: 受理11月6日)