

小学生の保護者を対象とした現代的な子育て観と子どもの 学習状況との関連に関する探索的検討

—地域社会における成人交流人数にも着目して—

神 谷 哲 司*
荻 布 優 子**
松 崎 泰***
川 崎 聡 大****

本研究は、子どもの育て方や育ち方に着目した価値や信念としての「子育て観」を測定するための尺度を作成し、「個別最適化の学びプロジェクト」の対象となる児童の諸側面（読み、書き、語彙、計算力、実行機能）ならびに成人交流人数、保護者回答による養育態度ならびに学校への期待との関連を検討することを目的とした。プロジェクトの下、児童293名、保護者307名、担任教諭387名のデータが収集され分析された。子育て観については、因子分析の結果、「大人の介入・統制」と「環境調整」の2因子が抽出された。子育て観および成人交流人数と児童の諸側面との関連では、子育て観は明確な関連が見いだされなかったが、成人交流人数では、基礎的な学力との間に弱いながらも統計的に有意な関連が見いだせた。今後、子育て観の尺度を洗練させるとともに、子どもの生活環境を家族に限定しないアプローチの必要性が指摘された。

キーワード：子育て観、養育態度、学習状況、小学生、個別最適化の学び

【問題と目的】

親の養育態度・行動は、子どもの発達に寄与する要因として古くから注目されてきたが、同時に、その概念や研究の枠組みは、心理学全体のパラダイムの影響を受けつつ大きな変化を遂げてきた（坂上, 2016）。坂上（2016）は、その枠組みとして、Maccoby（2015）のレビューの見出しから、「a. 文脈や領域に固有のものとしての社会化」「b. 自身の社会化の担い手としての子ども」「c. 双方向的、相互的プロセスとしての養育」「d. 親子の相互作用の発達の变化」「e. 家族システム機能としての社会化」を抽出している。これらは大まかには、親子関係の研究が、「子どもに影響を与える存在」としての親から、親子の相互作用を扱うようになり、そこに「父親の発見」に伴い、家族システムとしてみる視点へと展開してきたというとらえ方（神谷, 2023）とも呼応していると考えられる。

*教育学研究科 教授
**奈良学園大学人間教育学部 講師
***東北大学加齢医学研究所 助教
****教育学研究科 准教授

また、そのような概念や枠組みの変化の中で、「養育態度・行動」の「養育」の中身・内容や、「態度・行動」の定義そのものも極めて多義に扱われてきた経緯もある。伊藤ほか(2014)は、親の養育に関する用語として、parenting behaviors, parenting practice, parenting style, parental discipline, parental attitudesあるいは、単なるparentingと表記されることもあること、国内では「養育態度」がよく用いられるものの、国際的にはparental attitudesの使用頻度が低下していることから、全般的な親の養育のあり方を表す用語として「養育行動」を用いている。

一方、従来「態度」という言葉で測定しようとしていたものは何かを考えてみると、顕現的な養育行動の前に行われる内的処理としての、親自身のもつ子育てに対する信念や観念、認知的枠組みといったものが想定されよう。古くはG.W.オルポートが定義したように、態度とは「経験によって体制化された心理的・神経生理的な準備状態」であり、また、ローゼンバーグとホヴランドは、態度は認知成分、感情成分、行動成分から構成されることを指摘していたし、態度を行動と明確に区別し、あくまでも「行動の前提となる内的な構成概念」としてとらえている立場もあるという(北村, 2021)。すなわち、態度とは、「ある対象に結びついた主観的な信念や評価」(ファンデンボス, 2007/2013)であると言える。

こうした従来の「養育態度」研究にこめられた、養育行動の前提となる養育に対する主観的な信念や評価は、「子育て観」と言い換えてみることもできよう。養育態度研究の多くが、質問紙調査票による養育態度尺度を用いた測定によって進められていることから、そこで測定しているのは、「自分がどのように子どもに対して振舞っている(行動している)か」という自身の行動の認知であるか、あるいは、自分の「子育て」や「子ども(わが子)」という対象、あるいは自分自身の子育てという対象に結びついた主観的な信念や評価であると考えられる。そこで、本研究では、後者を「子育て観」として定義し、取り上げることとしたい。

「子育て観」に着目する意義

このような「子育て観」に着目する意義として、現代的な要請があることが指摘できる。我が国の子育て状況について目を向けた際には、児童虐待、育児不安、ワンオペ育児など様々な問題が累積しており、子育て支援が大きなキーワードとなっている。古くは、少子化対策として始められた1995年のエンゼルプランから、2023年に設置された子ども家庭庁に至るまで、子育てに関する施策は、矢継ぎ早に繰り出されてはいるものの、子育て支援や発達支援の現場からは、「支援がなさすぎる」「支援が非常に遅れている」「支援は後回しだった」「支援の必要度はさらに高まった」といった支援不足についての表現とともに、「寄り添った支援という名の自分たちに都合のいい利用者づくり」「法整備、制度だけが先行し支援にたどり着くこと自体が厳しい」といった支援現場に対する危惧も見られている(神谷, 2023)。

このような現代的な問題を想定した時に、保護者支援や親支援にあたる支援者にとって、その保護者・親の子育てに対する考え方や信念・評価について確認するツールとして、子育て観を測定す

る尺度を作成する意義があるといえよう(山城, 2016)。例えば, 教師の発達観は, 発達現象に対する教師の理解や捉え方を示し, それは日々の教育実践活動に影響を及ぼし, さらに子どもに対しても影響を及ぼす(鈴木・秋田・芦田ほか, 2008)という知見を踏まえると, 子どもに直接的に影響を与える養育行動ではなく, 保護者や大人が認識している価値や信念に着目する意義も十分にあるものと思われる。

「子育て観」の研究

では, 本研究ではどのような「子育て」についての主観的な信念や評価を扱えばよいのだろうか。そのことを検討するために, まずは「子育て観」に関する研究を概観してみたい。角野・藤崎(2022)は, 子育て観を子育てにおける信念の1つとして位置づけ, 「子どもを育てることについての考えや信念」と定義し, 因子分析の結果, 子育て観として, 「負担・制約」「役割・使命」「子どもは分身」「充実・生きがい」の4因子を抽出している。また, 陳ほか(2006)は, 「子育て観」について, 「乳幼児を育てること全般に対する個人の見解, 考え方, 価値観, 認識, 印象, 期待の総体」と整理し, 1)「親役割観」(親としてのあり方, 態度, 姿勢, 役割期待に対する認識), 2)「子ども観」(子どもに対するイメージ, とらえ方, 認識), 3)「子育て像」(子育てをすることにに対するイメージ・認識), 4)「周囲とのかかわり」(子育てを取りなく家族や社会にどう関わってほしいかあるいはどう関わりたいか, という関係性)に整理を行い, 因子分析の結果, 「子育ての肯定的印象」「親役割強化」「子育ての否定的印象」「周囲とのかかわり」「子ども観」の5因子を抽出している。内藤ほか(1998)は, 専業母親の子育てに対する見解を客観的に把握できる測定用具としての子育て観尺度の開発を試み, 子育て観の要素として「子育て満足感」「生きがい感」「子育て負担感・不安感」「子どもイメージ」「社会性」の5つを想定しており, 主成分分析の結果, 「子育て満足感・生きがい感」「子育て負担感・不安感」「子ども中心主義・母親役割強化」「子どもイメージ」の4成分を抽出している。さらに, 乳幼児を持つ親の子育て観尺度を作成した山城(2016)は, 「子育て観」の下位概念として, 「喜びや楽しみ」「悩みや不安」といった「態度」と, 子育てに対する責任感といった「価値」に大別し, 前出の内藤ほか(1998)を「態度」, 陳ほか(2006)を「価値」と位置づけている。そして, 「態度」と「価値」の両面を有する子育て観尺度の開発を試み, 「子育てに対する負担」「子育てによる自身の成長の楽しみや喜び」「親としての責任感」の3因子を抽出している。

「子育て観」の諸側面

これらの研究における「子育て観」を概観してみると, 山城(2016)が指摘しているように, 内藤ほか(1998)や, あるいは宍戸ほか(2016)もそうであるように, 「子育て観」(価値・信念)というよりは, 「子育て感」(子育てをしていて喚起される感情や思い)に近い尺度項目も見られているようである。また, 角野・藤崎(2022), 陳ほか(2006), 山城(2016)における子育て観も, 例えば, 陳ほか(2006)では, 子育て否定的印象の項目として「子育てはイライラすることである」と尋ねており, 確かに,

価値的な側面を尋ねてはいるが、「社会一般においての子育て」についての価値判断、評価なのか、回答者自身についての価値基準や信念なのかは明確に弁別されておらず、かつ選択肢は「とてもそう思う」という認識の程度による回答形式になっており、一般的な価値判断としての子ども観だけではなく、そこに日常的に回答者自身が「子育てでイライラしている」という子育て感も混在しかねないことも指摘できる。この点、これら3編の研究では子ども観尺度の教示文が明示されておらず、確認できないが、「あなたは一般的な『子育て』というものについて、以下のような項目についてどのようにお考えですか」と価値判断を尋ねるのか、「あなたは、日常的な子育ての中で、以下のような項目についてどのように感じていますか」と子育て感を尋ねるのか、教示の仕方が大きく変わってくる点は留意すべきであろう。

さらに、これらの子育て観に共通する特徴は、「親役割」や「生きがい感」といったような「子育て」における親自身に関する側面に大きく焦点を当てている点であろう。すなわち、子育てをすることが親としての自分自身にどのような「価値」をもたらすのかについて着目していると言える。こうした着眼点を換言すれば、「子育てをすること」が独立変数であり「子育て観(感)」が従属変数になっているともいえる。故に、先ほど指摘したように、「子育て観」と「子育て感」は混在しやすいのであろう。

しかしながら、「子育て観」を改めて、養育行動に影響を与える(独立変数としての)親の有する子育てに関する価値や信念であるとする、子どもにかかわることが子どもの育ちや発達にどのように影響を与えているか、あるいは、子どもの育ちや発達がどのようなメカニズムによって進むと素朴に考えているかといった側面に着目する必要があるであろう。例えば、吉本(2019)は、広田(1999)が1990年代以降の日本において、「ポスト近代社会型能力」が家庭における親子の関係の質的なあり方に大きく影響を及ぼすようになったこと(天童, 2016)を背景とし、子どもを甘やかすすぎず放任しすぎない微妙な親子関係を組み立てることによって子どもの「人格形成」をリードするパーフェクトな母親像が浸透したことを引き合いに出し、本田(2008)の社会階層が高い家庭ほど、「きっちり」した子育てに力を入れつつ、「のびのび」した子育てをも追及しているという結果について、広田(1999)のいう「全方位型の子育て観」と表現している。このように、どのように子どもに接し、子どもを育てようとするのか、あるいは、子ども自身の育ちをどのようなものと認識しているかといった、「子育て観」もまた着目する必要があるものと考えられる。そのような子育てに関する価値や信念を「子育て観」としたとき、その概念を敷衍すれば、「しつけ観」や「発達観」「教育観」といった概念もまた意味的に重複するところを含むであろう。

しつけ観, 教育観

「しつけ」とは、「子どもの成長過程において、社会生活を営むために必要とされる行動(礼儀、態度など)が身につくことを目的として、身近なおとなが子どもに対して行う行為」(前原, 2000)であり、本来、「子育て」と極めて類似した概念であると言える¹⁾。しかしながら、「しつけ」はその定義

からもわかるように、基本的には他律的なものであり、最近では子どもの自主性(自律性)を重んじる傾向から、「しつけ」は時として、「虐待」との境目が問題にされるようになってきている(例えば、李・呉・篠原, 2019; 細坂・茅島, 2019; 泉水, 2021)。例えば、後藤(1997)の調査では、現在のしつけに(あまり)満足していない母親の今後の「しつけ」に対する取り組み方の回答で、「なるべくたたかない」で16.0%、「悪いときは叩いてわからせる」で6.0%の母親が該当すると回答しており、現在では虐待とみなされる行為がしつけとして位置づけられていたことが見て取れる。神谷(2023)でも指摘しているように「しつけ」という用語はここ数十年の間に大きくその意味が変容しているといえよう。ただ、本来の語義からすれば、「しつけ観」も、本研究で扱う「子育て観」に大いに参考になると思われる。また、「教育観」について、「教育」という用語も他律的な点においては「しつけ」とその区別はあいまいであるが、「教育」には自律的な側面も含まれることがあり、両者は対立する概念というよりは、「しつけ」は「教育」という広い概念の中の一部に包含されているという考え方もできる(研, 2020)。

発達観に関する研究

さらに、子育て観に、子ども自身の育ちをどのようなものだと認識しているかといった側面を含めるとすると、一般に子どもの自律的な育ちのプロセスを強調する用語として、「発達観」にも目を向ける必要が生じる。いうまでもなく「発達」も、古典的な「大人という完成態へのプロセス」を指し示すところから、「生涯発達」という「生まれてから死ぬまでの質的量的変化」を示す概念へと変化しており、「発達観」そのものも変化していると言える。そこで、「発達観」を扱った研究を概観してみると、大学生と成人を対象にした「発達観」の研究もあるものの(例えば、山口, 1997; 吉中・鈴木・本郷, 2000)、多くの研究が保育学領域(中島, 2015; 藤本, 2020; 吉田, 2020)あるいは保育者や保育系学生を対象としている(浜口, 2003; 田中, 2016; 大西・大西, 2019; 金澤, 2019; 京林, 2020)ことが目を引く。前者は、小田豊(吉田, 2021)、大場幸夫(吉田, 2020)、三宅和夫(藤本, 2020)といった保育学、発達心理学の著名な研究者の発達観について検討したものや、保育・教育現場において求められる発達観についての論稿(中島, 2015; 新原, 2021)であり、後者では、「発達」という用語の使用頻度やイメージ(浜口, 2003)、年齢を里程標とした発達過程の理解(田中, 2016; 金澤, 2019; 京林, 2020)、学ぶ理由(大西・大西, 2018)を「発達観」として扱っている。

ここで着目すべきは、「発達観」が保育学関連においてよく用いられている理由である。それはいうまでもなく、保育理論において、子どもの発達をどのように理解するかという視点はその理論の根幹にかかわる問題であるためであろう。現行の『保育所保育指針』においても、保育所の役割として「保育所は、児童福祉法第39条の規定に基づき、保育を必要とする子どもの保育を行い、その健全な心身の発達を図ることを目的とする...」とあり、『幼稚園教育要領』の総則、「幼稚園教育の基本」においても「幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくものである...」「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重

要な学習であることを考慮して...」「幼児の発達は、心身の諸側面が相互に関連し合い、多様な経過をたどって成し遂げられていくものであること、また、幼児の生活経験がそれぞれ異なることなどを考慮して、幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行うようにすること。」など、いずれも子どもの「発達」をベースとした保育・教育のあり方が示されている²⁾。

保育現場における「発達観」

かつて保育現場では、「一斉(設定)保育」か「自由保育」か、という議論がなされていたことがあった。「一斉保育」とは、同年齢の子どもたちに同じことを、同じ方法で行うことによって、保育者が身につけてほしいと願うことを子どもたちが効率よく身につけ、また指導の平等につながるという保育者の指導上の利点から発想される保育である。片や、「自由保育」とは、本来、子どもの自由な活動を尊重するという保育理念に基づく保育であるが、この「自由な活動」が自由遊びという活動形態と混同されることによって、一斉保育との対比で用いられてきたのである(ともに田代, 2000)³⁾。

こうした対比は、保育理論においても、一般に「発達の系統性を重視する」系統主義と、「子どもの自己実現を重視」する児童中心主義にみられるものである。児童中心主義は、あくまでも子どもの主体性を重視する立場であり、発達を遺伝か環境かでとらえた場合は、子どもは生まれながらに育ちゆく力を持っているとする生得的(遺伝的)な考え方であり、「子どもの主体性を重視する保育」であると言える。一方、系統主義は、生まれながらにして同じ「白紙」としての子どもたちに対して、意図された発達を実現させようとする意味で、環境主義、経験主義的であり、「保育者の指導性を重視する保育」である(中島, 2015)。もちろんこれら2つの立場は、中島(2015)も指摘するように、必ずしも対比、対立するものではなく、その両者を融合させる方向で教育・保育課程が編成されるように現在の幼稚園教育要領や保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領は策定されている。

本研究の目的

上述のように、子どもの主体性を重視する保育と保育者の指導性を重視する保育は互いに対立するものではないにもかかわらず、一般には、対比的、対立的にとらえられてしまう傾向にある。このことは、先に本田(2008)が示唆していた母親の子育てについての語りから、「きっちり」した子育てと、「のびのび」した子育てに大別できること、しかし、社会階層の高い家庭では「きっちり」も「のびのび」も追求する傾向にあるということと、子育てについてのとらえ方としては同様の意味内容を指し示していると考えられる。このことは、養育態度研究や親子関係の診断において、古くは、サイモンズ受容—拒否、干渉—放任からなる養育態度尺度(千葉・我部山・菅・金岡, 2008)や、Parker, Tupling, & Brown (1979) のPBI (Parental Bonding Instruments) (日本版は、小川, 1991)の養護項目と過保護項目、あるいは、親子関係診断尺度EICA。(辻岡・山本, 1976, 1978)の受容—拒否と自律—統制など多くの尺度において2因子、2次元が採用されていることとも呼応する

ものであり、親の養育態度や親子関係をとらえる際には、大まかにではあるが2つの側面に大別する考え方が成り立つものと考えられる。

以上を踏まえて、本研究では、親や保護者の子育てに対する信念や価値について、どのように育てるものと考えているか、あるいは子どもはどのように育っていくのかといった側面に着目して、我が国における現代的な「子育て観」を測定するための尺度を予備的、試行的に作成することを目的とする。

「予備的、試行的に」と書いたのは、今回の尺度作成が、A県B市教育委員会による教育実践モデル構築のための研究プロジェクトである「個別最適化の学びプロジェクト」の一環として、保護者側の要因として測定するものとして設定されたことに由来している。同プロジェクトは、子どもにとっての個別最適な学習環境を構築することを目的とし、子どもの読み書きの力や語彙力、計算力や実行機能の課題と保護者に自己記入式アンケート調査、教員回答による子どもの行動特性(SDQ)などのデータが収集されることとなっている。今回、そのトライアルとして子ども自身の要因の背景にある家庭の要因を加えるべく、2022年に実施された調査において子育て観尺度を作成することとした。よって、作成された子育て観尺度と、子どもの読み、書き、語彙、読解、計算力、実行機能ならびに保護者回答による養育態度ならびに学校への期待との関連も併せて検討することとした。

加えて、本研究では、子どもの学力や認知機能との関連を検討できる機会であること、特に小学生を対象とした調査であることから、子どもの生活環境にも着目したい。近年、全国学力・学習状況調査(国立教育政策研究所, 2017)などで子どもの学力と家庭環境との関連を検討する研究が見られているが、そうした研究の知見はともすると、家庭での教育のあり方や親の子育て観や養育態度が過剰に重視されてしまいかねないことが危惧される。家族の矮小化・最小化の進行する現代日本においては、ワンオペ育児ともいわれるように、家庭での養育機能は過剰に期待される面が指摘されており、またSNSなどが隆盛を極める中、子育てや教育現場で見られる諸問題を、家族や母親の責任に帰するなど単一の原因に帰属するような、子育てに関する非科学的な言説も多くみられている。しかし、そもそも、太平洋戦争前の日本社会においては、地域社会における子育てが日常的であり、子どもは地域社会で育っていたと言っても過言ではない(神谷, 2019)。そのように考えた際、もとより、児童期は親子関係から仲間関係へと対人社会を広げていく時期であり、大人を含めた地域社会などの家庭外での人間関係も豊かになっていくことが想定される。そのような地域社会が子どもの育ちに与える影響を想定し、子どもの生活環境の指標として、日常的にかかわりのあるおとなの人数(以下、「成人交流人数」とする)に着目し検討を加えることとする。

【方 法】

調査手続き

先述の通り、本研究はA県B市教育委員会における新たな教育システム構築のための研究プロジェクト「個別最適化の学びプロジェクト」の一環として、2022年6月から7月に実施された。プロ

プロジェクトの目標は、学習面に躓きを抱える児童に対する教育支援ニーズを明らかにし、新たなインクルーシブ教育実践のための教育システムを構築することにある。そのため、B市教育委員会と研究班の協同の下、児童の読み書きなどの基礎的な学習スキルや非認知課題、SDQによる行動面の特性、児童自身の回答による学習意欲や学習環境、ならびにその保護者回答による学習環境や養育環境に関する質問紙調査票などが収集されている。

調査協力者

B市教育委員会の協力の下、5つの小学校に在籍する児童とその保護者、ならびに児童の担任教諭にそれぞれ協力を依頼した。当該小学校の在籍児童総数は1223名であり、同教育委員会において、「個別最適化の学びプロジェクト」の対象となる児童を410名抽出した。回収数及び回収率は課題や検査にもよるものの、最大で児童293名(71.5%)、保護者307名(回収率74.9%)、担任教諭387名(94.4%)であった。保護者の内訳は母親が251名(81.8%)、父親が47名(15.3%)、祖母1名(0.3%)、姉1名(0.3%)、不明7名(2.3%)であった。また、全児童リストと保護者回答による子ども年齢とのクロス表から確認した児童の学年内訳は、1年生100名、2年生81名、3年生71名、4年生82名、5年生22名、6年生9名であった。

調査項目

子育て観尺度 本研究における子育て観の定義である「どのように子どもに接し、子どもを育てようとするのか、あるいは、子ども自身の育ちをどのようなものだとして認識しているかといった、養育行動に影響を与える、親の有する子育てに関する価値や信念」に即した項目を作成するよう、先に引用した諸論文ならびに保育所保育指針、幼稚園教育要領などを参考に、独自に30項目を作成した。項目の作成に当たって、従来の「統制」に関する項目については、統制の過剰さや非一貫性を表す項目から構成されているが、本来、統制とは、子どもが社会の一員として身につけるべき道徳、規則、マナーを伝え、そこからの逸脱を防ぐための制限を課すことをいい、それ自体が否定的な意味を持つわけではないという指摘(坂上, 2016)を踏まえて、できるだけポジティブ、ネガティブすぎる表現を避け、子どもの育ちに対する信念(≒発達観)についてのニュートラルな表現を心掛けた。

養育態度 平成29年度全国学力・学習状況調査における保護者アンケート調査[小学校](国立教育政策研究所, 2017)で用いられた、「子どもに対する親の働きかけ」(Q3)の18項目について、「あてはまる(4)」—「あてはまらない(1)」の4件法で尋ねた。

学校への期待 同じく、平成29年度全国学力・学習状況調査における保護者アンケート調査[小学校](国立教育政策研究所, 2017)で用いられた「学校に期待する教育や指導」10項目について、「あてはまる番号すべてに」チェックを入れる形式で尋ねた。10項目それぞれについて、チェックの入っている場合「あてはまる(1)」、入っていない場合を「あてはまらない(0)」と得点化して分析に用いた。

家庭の経済状況 子どもの学力にかかわる環境要因であること(浜野, 2017)を踏まえて, 保護者に対して家庭の経済状況を尋ねた。教示文は「あなたのご家庭の経済状況についてお尋ねします。:とし, 「かなりゆとりがある(5)」から「まったくゆとりはない(1)」までと「こたえたくない(0)」の6件法で尋ねた。

SDQ 子どもの行動上の特徴を測定するために4-17歳用のSDQ(Goodman,1997)を用いて, 担任教諭に回答を求めた。「あてはまる(2)」「まああてはまる(1)」「あてはまらない(0)」の3件法。行為, 多動・不注意, 情緒, 仲間関係, 向社会性の5下位尺度のうち, 外在化問題行動得点は, 行為と多動・不注意の計10項目, 内在化問題行動得点は, 情緒と仲間関係の計10項目について, それぞれ合計した値を得点とした。高得点であるほど, 保護者が認知する子どもの外在化, 内在化傾向が高いことを示す。

学習意欲尺度 客観的な学力データとの基準関連的な尺度として作成された学習意欲尺度(Kawasaki et al., 2016)34項目を使用し, 4年生から6年生に回答を求めた。それぞれの項目について, 「あてはまる(5)」—「あてはまらない(1)」の5件法で尋ねており, 「学習習慣と困難に取り組む姿勢」(以下, 学習姿勢)と「学習不安傾向」の2下位尺度から構成されている。

漢字読み書き正確性課題 学年ごとの漢字読み書き正確性の相対評価を目的に作成された課題(荻布・川崎・松崎・奥村, 2019)を使用した。課題は学年ごとに読み書きそれぞれ30単語から構成されており, 得点が高いほど「読み」「書き」に習熟していることを示している。難易度は学習指導要領に示される学年配当漢字を参考に調整されており, 学力との相関も確認されている。

トレイルメイキングテスト(Trail Making Test:TMT) 実行機能の評価には広く臨床活用されている神経心理学的検査の1つであるTMTを採用し, 川田・川崎(2022)によって開発されたアプリケーションを用いてタブレット端末で実施した。TMTはランダム配置された数字を順につなぐ課題Aと, 数字とひらがなを交互に順番につなぐ課題Bの2課題から構成され, 各課題の所要時間と2つの課題の所要時間の比(課題B/A), 2つの課題の所要時間の差(課題B-A)を指標としている。実行機能に課題を抱えると単純な視覚性注意課題(特に持続的注意)を主に反映する課題Aの遂行時間に比して, 交互課題であり配分的注意やワーキングメモリに負荷のかかる課題Bの遂行時間が大幅に超過するとされている。また2つの課題の所要時間の比(B/A)は課題変化に対応するための認知的柔軟性を反映し, 所要時間の差(B-A)は視覚・運動性探索の時間を差し引いて反応の抑制・切り替え・ワーキングメモリといった能力を反映しているとされる(眞田・新谷・福田・津島・荻野, 2012)。

算数課題 算数課題は計算課題と文章題読解課題から構成されている。本プロジェクトにおいて, 計算課題は基礎的学習スキルを評定する事を目的として実施された。課題は「特異的発達障害の診断ガイドライン」(稲垣, 2010)の四則演算課題を使用し, 算数学年配当に準じて1, 2年生は加算減算, 3年生は減算乗算, 4年生以上は乗算除算課題とした。文章題に関しては算数の学力評価の一指標として採用し, 将来的に項目反応理論に基づいた次元尺度化を念頭にまずデータテーブル作成の狙

いをもって実施している。算数教育に精通した小学校教員免許保有者2名に学年配当毎の文章題作成を依頼し文章表現に一部修正を加えて実施した。左記理由により今回は全体正答数を仮の指標とした。

CARD (包括的領域別読み能力検査) 奥村・川崎・西岡・若宮・三浦(2014)によって小学生の読みの状態を幅広く評価するために開発されたCARDは、語彙、文字単語レベルの読み、文レベルの読み、文章レベルの読み、と読みを複数の要素に分けて評価する全7種の課題で構成される。本研究では単語のまとまりを認識する「ことば探し」、ことばの意味の理解力を評価する「ことばの意味」、語彙を駆使して速く読む力を評価する「文の読み①」、関係性や心情の理解が求められる文章理解を評価する「文の読み③」の4課題を抜粋して実施した。このうち「文の読み③」は、教研式標準学力検査NRT国語・算数との相関が高い事も明らかになっており(川崎, 2015)、「文の読み③A」説明文と「文の読み③B」物語文の二つに分けてそれぞれ評価点を算出することができる。さらに、この文の読み③に関してはそれぞれ「追加」の指標が設けられているが、これは単に制限時間を二つの基準で評価したものであり、環境要因や読み困難にともなう易疲労性、注意集中困難で通常と時間追加で得点傾向が異なる可能性があるとしてされている(奥村ほか, 2018)。これら「文の読みA, B」は学力の指標(従属変数)として位置づけられ、片や、国語科教育においても重要とされる語彙に関して、「ことばの意味」を語彙量の単独の指標として、「文の読み①」を語彙の活用(意味処理)の指標として、そして「ことば探し」が、読解の最初の段階である文字を音に変換するデコーディングの課題として採用されている。すなわち、CARDでは、読解成績を従属変数として語彙力を量と意味の二側面から、また読みスキルを一側面から、合計3つの観点からとらえようとしていることになる。

成人交流人数 児童を対象に「あなたのお父さんやお母さんを含め、あなたの話し相手になったり、困ったときに助けたりしてくれる大人の人はどれくらいいますか?」と尋ねた。各選択肢と度数分布は以下の通り。「0人(いない)」(18人)、「1人」(19人)、「2人」(70人)、「3～4人」(104人)、「5～7人」(70人)、「8～10人」(25人)、「11人以上」(59人)($N=365$)。

倫理的配慮

プロジェクト全体の研究計画について、本研究プロジェクトの代表者の所属部局における倫理審査委員会において審査を受けた(承認ID: 22-1-009)。

【結果】

子育て観尺度

子育て観30項目の基礎統計量を付表に示す。この30項目から、平均値 $\pm 1SD$ を基準に天井効果、床効果の見られた11項目を削除した19項目を対象に、一般化された最小二乗法による因子分析を施した。固有値の減衰は、4.94, 2.28, 1.26, 1.11, .95...であり、2因子性もやや高いこと、問題と目的で想定したように養育態度や子ども観は2因子が大まかなとらえ方として、1つの指標なると考え

表1 子ども観因子分析結果

	F1	F2
29. 子どもが戸惑ったり、困ったりしたときは、大人が早く解決方法を示した方がよい	.79	-.12
30. 子ども同士がけんかをしていたら直ちに止めるべきだ	.71	-.16
26. 子どもができないことは、大人がしっかりとできるようにさせるものだ	.60	.17
15. 子どもの健全な心の育ちのためには、怒りや悲しみなどのネガティブな体験はしない方がよい	.59	-.15
7. 大人がいろいろと教えないかぎり、子どもは何も学ばない	.56	.01
11. 子どもの自主性を育むためには、子どもの言うことを何でも聞いてあげる必要がある	.56	.06
5. 子どものしつけは、同じ年齢の子どもたちと同じようにしつけていくことが重要だ	.50	.09
4. 子どもは大人に教えられたとおりに学んでいくものだ	.43	.12
25. 運動機能や言語機能といった子どもの諸機能は相互に関連しながら発達する	-.26	.66
12. 子どもがさまざまな生活経験を積めるよう、大人が整えていく必要がある	.06	.60
14. 子どもが育つためには、おとながさまざまな仕掛けを用意していくことが大事である	.28	.57
13. 大人が心掛けるべきなのは、子どもが子どもでいられるようにすることである	.07	.57
23. すべての子どもには、社会に関わっていかうとする力がある	-.05	.42
8. 子どもが楽しく遊ぶためには、大人がその環境を整える必要がある。	.19	.40
24. 心理検査や発達検査では、子どもの心のすべては分からない	-.19	.39
因子間相関		.30

られることから、2因子に指定してプロマックス回転を施した。その結果、「19. 子どもを育てるときには、どのように育てたいかという具体的な理想像が必要である」「10. 子どもができないことは、大人がきっちりと教えていかなければならない」「6. 子どもの教育は、少しでも早いうちから始めたほうがよい」「27. 子どものしつけのためには叱るよりほめて育てる方がよい」の4項目がいずれの因子にも負荷量.4に満たず、無負荷となったため、この4項目を削除し再度最小二乗法、プロマックス回転による因子分析を施した。結果、表1のような結果が得られた。

第1因子は、「29. 子どもが戸惑ったり、困ったりしたときは、大人が早く解決方法を示した方がよい」「30. 子ども同士がけんかをしていたら直ちに止めるべきだ」「26. 子どもができないことは、大人がしっかりとできるようにさせるものだ」といった項目で構成されており、「大人の介入・統制」因子と命名された。第2因子は、「12. 子どもがさまざまな生活経験を積めるよう、大人が整えていく必要がある」「14. 子どもが育つためには、おとながさまざまな仕掛けを用意していくことが大事である」「13. 大人が心掛けるべきなのは、子どもが子どもでいられるようにすることである」といった項目から構成されており、「環境調整」因子と命名された。下位尺度ごとの内的整合性は、「大人の介入・統制」が $\alpha = .81$ 、「環境調整」が $\alpha = .70$ であった。

これら、大人の介入・調整因子と環境調整因子について、学年と児童の性別で違いがあるかどうかを確認するために各因子の項目の算術平均を下位尺度得点とし、学年と性別を独立変数とした多変量分散分析を施した(表2)。その結果、いずれの下位尺度においても、有意な結果は得られなかった(大人の介入・統制得点で学年の主効果が $F(5,285) = .75, n.s., \eta_p^2 = .01$, 性別の主効果が $F(1,285)$)

表2 子育て観の学年、性別ごとの基礎集計

	F1大人の介入・統制				F2環境設定			
	男子		女子		男子		女子	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1年	2.62	0.71	2.58	0.65	3.90	0.67	4.04	0.40
2年	2.50	0.62	2.67	0.67	3.94	0.51	3.85	0.53
3年	2.68	0.86	2.66	0.70	3.84	0.42	3.88	0.66
4年	2.43	0.61	2.40	0.71	3.53	0.54	3.76	0.56
5年	2.34	0.77	2.92	0.71	3.59	0.50	4.00	0.38
6年	2.66	0.67	2.22	0.19	3.82	0.60	3.89	0.32

=.11, *n.s.*, $\eta_p^2 = .00$, 交互作用が $F(5,285) = .87, n.s., \eta_p^2 = .02$, 環境調整で学年の主効果が $F(5,285) = 2.17, p < .10., \eta_p^2 = .04$, 性別の主効果が $F(1,285) = 2.04, n.s., \eta_p^2 = .01$, 交互作用が $F(5,285) = .82, n.s., \eta_p^2 = .01$ 。

養育態度尺度

養育態度の18項目について主成分分析を行ったところ、固有値の減衰が5.56, 1.89, 1.69, 1.21, 1.05, .83であった。スクリー基準によって3成分を指定し、再度主成分分析(プロマックス回転)を施した。結果、18項目は、以下の3成分に分類された(表3)。第1成分は「15. お子さんに努力することの大切さを伝えている」「17. いじめは、どんな理由があってもいけないことだと家庭で話し合っている」といったしつけに関する言語的な伝達に関する項目であり「言語的伝達」、第2成分は「10. [お子さんと読んだ本(電子書籍は含むが、漫画や雑誌、教科書、参考書は除く)の感想を話し合ったりしている]」「9. お子さんに本(電子書籍は含むが、漫画や雑誌、教科書、参考書は除く)や新聞(電子新聞を含む)を読むようにすすめている」「14. お子さんが外国語や外国の文化に触れるように意識している」といった子どもに新しい体験を促すような態度であったと考えられたため「体験促進」、第3成分は「2. お子さんを決まった時刻に寝かせるようにしている」「4. テレビ・ビデオ・DVDを見たり、聞いたりする時間などのルールを決めている」「3. 毎日お子さんに朝食を食べさせている」といった家庭内でのルールの遵守や規則正しい生活に関する項目であり、「生活ルール遵守」と成分名を命名した。下位尺度ごとの内的整合性は、「言語的伝達」が $\alpha = .77$, 「体験促進」が $\alpha = .78$, 「生活ルール遵守」が $\alpha = .82$ であった。下位尺度ごとに平均値を算出し得点とした。

学校への期待

学校への期待10項目について主成分分析を行ったところ、固有値の減衰は3.23, 1.15, 1.01, .92であり、明確なスクリー基準がみられなかったため、ガットマン基準に基づき3因子でプロマックス回転を施した。結果を表4に示す。

表3 養育態度主成分分析結果

	C1	C2	C3
PA_16 [お子さんに最後までやり抜くことの大切さを伝えている]	.87	.14	-.12
PA_15 [お子さんに努力することの大切さを伝えている]	.79	.24	-.19
PA_17 [いじめは、どんな理由があってもいけないことだと家庭で話し合っている]	.70	-.09	.08
PA_8 [お子さんが悪いことをしたらきちんと叱っている]	.65	-.08	.11
PA_7 [お子さんのよいところをほめるなどして自信を持たせるようにしている]	.51	.09	.26
PA_10 [お子さんと読んだ本(電子書籍は含むが、漫画や雑誌、教科書、参考書は除く)の感想を話し合ったりしている]	-.15	.78	.08
PA_9 [お子さんに本(電子書籍は含むが、漫画や雑誌、教科書、参考書は除く)や新聞(電子新聞を含む)を読むようにすすめている]	-.16	.71	.20
PA_14 [お子さんが外国語や外国の文化に触れるように意識している]	.09	.70	-.14
PA_12 [お子さんと何のために勉強するかについて話している]	.31	.53	.02
PA_18 [地域社会などでのボランティア活動等に参加するようお子さんに促している]	.15	.53	.00
PA_13 [計画的に勉強するようお子さんに促している]	.30	.52	-.01
PA_11 [お子さんが小さいころ、絵本の読み聞かせをした]	.04	.43	.17
PA_2 [お子さんを決まった時刻に寝かせるようにしている]	.14	-.10	.77
PA_4 [テレビ・ビデオ・DVDを見たり、聞いたりする時間などのルールを決めている]	-.12	.28	.68
PA_5 [テレビゲーム(コンピュータゲーム、携帯式のゲーム、携帯電話やスマートフォンを使ったゲームも含む)をする時間を限定している]	-.23	.20	.67
PA_1 [お子さんが決まった時刻に起きるよう(起こすよう)にしている]	.31	-.11	.62
PA_3 [毎日お子さんに朝食を食べさせている]	.38	-.25	.55
PA_6 [携帯電話やスマートフォンの使い方についてルールや約束をつくっている]	-.06	.20	.45
成分間相関		.34	.30
			.33

表4 学校への期待 主成分分析結果

	C1	C2	C3
Exp10 コンピュータを活用する能力を育てる	.80	.03	-.23
Exp4 外国語を用いてコミュニケーションをとれる力を身に付ける	.71	.04	-.01
Exp7 将来の進路や職業を考えさせる	.64	.09	.03
Exp5 規範意識や他人を思いやる心を育む	.52	-.36	.48
Exp2 学習意欲を高める	-.15	.71	.10
Exp1 教科の学力をのばす	.30	.64	-.21
Exp8 体力やスポーツの能力を向上させる	.10	.60	.14
Exp3 他人とのコミュニケーション能力を高める	-.33	.15	.87
Exp6 地域や社会に貢献する態度を育む	.30	.12	.47
Exp9 健康や食について教える	.29	.39	.30
		.38	.34
			.16

成分負荷量 .40を基準とした場合、「5. 規範意識や他人を思いやる心を育む」が多重負荷、「9. 健康や食について教える」が無負荷であったが、項目数が少ないことも勘案し、「5. 規範意識や他人を思いやる心を育む」はその項目の意味も含めて第3成分、「9. 健康や食について教える」は負荷量が .39であったことも踏まえ第2成分に含むものと判断し、下位尺度得点を算出した。第1成分を現代的キャリア能力養成期待、第2成分を学力・体力養成期待、第3成分を社会性涵養期待と命名した。下位尺度ごとの内的整合性は、「現代的キャリア能力養成期待」が $\alpha = .65$ 、「学力・体力養成期待」が $\alpha = .63$ 、「社会性涵養期待」が $\alpha = .45$ であった。いずれも高い値とは言えず、特に社会性涵養期待はまとまりのある数値とはいいがたいが、もとより、各項目がチェックリストによる2値データであること、いずれの成分も項目数が十分でなく、各成分に含まれる項目も恣意的であったことも踏まえつつ、以下では参考として検討に加えるものとする。下位尺度ごとに平均値を算出し得点とした。

子育て観との相関

次に、作成された子育て観の2下位尺度と、家庭の経済状況、養育態度、学校への期待、子どものSDQ、学習意欲、TMT、漢字、算数、CARDの得点、ならびに成人交流人数について、基礎統計量と単純相関を表5、6に示した。

子育て観の大人の介入・統制と環境調整に関する結果では、家庭の経済状況と環境調整との間に極めて弱い正の相関がみられ($r = .16, p < .01$)、保護者の回答では、「大人の介入・統制」と「言語的伝達」との間に極めて弱い負の相関($r = -.13, p < .05$)が、学校に対する「学力・体力養成期待」が極めて弱い正の相関($r = .16, p < .01$)が見られていた。また、子ども回答では、4年生以上に尋ねていた学習意欲の下位尺度である目標接近と大人の介入・統制との間にかなり弱い負の相関が($r =$

表5 各変数の記述統計量

	平均値	標準偏差	N	α
内在化	2.80	2.84	381	.73
外在化	4.96	4.38	381	.87
学習意欲_F1学習姿勢	3.56	0.87	115	.92
学習意欲_F2学習不安	2.74	0.91	115	.79
経済状況	2.73	1.10	307	—
QC_F1おとなの統制	2.59	0.69	307	.81
QC_F2子ども主体	3.87	0.55	307	.70
PA_F1言語的伝達	3.60	0.49	300	.77
PA_F2体験促進	2.72	0.68	300	.78
PA_F3生活ルール遵守	3.19	0.64	300	.82
Exp_F1現代的キャリア能力養成期待	0.47	0.38	300	.65
Exp_F2学力・体力養成期待	0.58	0.33	300	.63
Exp_F3社会性涵養期待	0.72	0.30	300	.45

註) QC:子ども観, PA:養育態度, Exp:学校への期待

-24, $p < .05$), CARDの「文の読み③A(追加)正答数」ならびに「ことばの意味評価点」との間に極めて弱い負の相関が(順に $r = -.14, -.12$, ともに $p < .05$)見られた。環境調整の間には, 有意な

表6 子ども観・成人交流人数と各変数との単純相関係数

	大人の介入・統制	環境調整	N	成人交流人数	N
経済状況	.03	.16 **	296	.23 *	105
PA_F1言語的伝達	-.13 *	.02	279	-.02	276
PA_F2体験促進	.00	.12 †	279	-.02	276
PA_F3生活ルール遵守	.05	-.01	279	.04	276
Exp_F1現代的キャリア能力養成期待	.06	.01	279	-.04	276
Exp_F2学力・体力養成期待	.16 **	.09	279	-.01	276
Exp_F3社会性涵養期待	.04	.03	279	.02	276
内在化	.02	.03	297	-.07	343
外在化	.04	-.05	297	-.10	343
学習意欲_F1学習姿勢	-.24 *	-.17	78	.27 **	112
学習意欲_F2学習不安	.05	.12	78	-.11	112
TMT_A	-.02	.07	235	.03	302
TMT_B	.07	.02	235	-.01	302
TMT_B/A	.03	-.05	231	.08	297
TMT_B-A	.09	-.03	235	-.03	302
漢字_読み合計	-.04	-.06	293	.17 **	353
漢字_書き合計	-.02	-.02	292	.28 ***	353
算数_加算(足し算)(1, 2年生のみ)	-.09	.02	158	.19 *	177
算数_減算(引き算)(1, 2, 3年生のみ)	.02	.02	215	.24 ***	247
算数_乗算(掛け算)(3, 4, 5, 6年生のみ)	-.09	-.05	136	.02	182
算数_除算(割り算)(4, 5, 6年生のみ)	-.04	-.11	79	.11	112
算数_文章問題合計	-.08	-.01	294	.25 ***	359
CARD_ことば探し正答数	.01	.04	293	.14 **	355
CARD_ことば探し達成数	.01	.04	293	.15 **	355
CARD_ことば探し評価点	-.06	.07	259	.10	306
CARD_ことばの意味粗点	-.11	-.10	293	.20 ***	355
CARD_ことばの意味評価点	-.12 *	.02	290	.14 **	354
CARD_文の読み①正答数	-.01	-.02	291	.17 **	354
CARD_文の読み①達成数	-.01	-.02	291	.17 **	354
CARD_文の読み①評価点	-.04	.01	258	.09	305
CARD_文の読み③A正答数	-.08	-.09	249	.14 *	295
CARD_文の読み③A達成数	-.05	.01	249	.14 *	295
CARD_文の読み③A(追加)正答数	-.14 *	-.07	269	.18 **	330
CARD_文の読み③A(追加)達成数	-.08	.01	269	.22 ***	330
CARD_文の読み③B正答数	-.05	-.07	247	.07	291
CARD_文の読み③B達成数	-.06	-.03	247	-.03	291
CARD_文の読み③B(追加)正答数	-.09	-.09	268	.10	330
CARD_文の読み③B(追加)達成数	-.05	-.05	268	.03	330
CARD_文の読み③A評価点	-.04	-.01	248	.08	294
CARD_文の読み③A(追加)評価点	-.10	.01	268	.13 *	330
CARD_文の読み③B評価点	-.02	.04	246	-.02	290
CARD_文の読み③B(追加)評価点	-.06	-.03	267	.03	330
かかわりのあるおとな人数	-.07	-.05	284	1.00	365

註) PA: 養育態度, Exp 学校への期待

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

相関係数はみられなかった。

一方、成人交流人数では、「経済状況」($r = .23, p < .05$), 子ども回答の学習意欲の「学習姿勢」($r = .27, p < .01$), 「漢字読み」($r = .17, p < .01$), 「漢字書き」($r = .28, p < .001$), 算数課題の加算($r = .19, p < .05$)と減算および文章問題合計(順に $r = .24, .25$,ともに $p < .001$), CARDでは、「ことば探し」の正答数と達成数(順に $r = .14, .15$,ともに $p < .01$), 「ことばの意味」の素点($r = .20, p < .001$)と評価点($r = .14, p < .01$), 「文の読み①」の正答数と達成数(ともに $r = .17, p < .01$), ならびに「文の読み③A」の正答数, 達成数(ともに $r = .14, p < .05$)とその追加課題の正答数($r = .18, p < .01$)と達成数($r = .22, p < .001$), さらに追加課題の評価点($r = .13, p < .05$)において, いずれも低いから極めて低いものの統計的に有意な関連が見られていた。

【考 察】

本研究は, 親, 保護者の子育てに対する信念や価値について, 子どもの育て方や育ち方に着目した「子育て観」を測定するための尺度を作成し, B市の「個別最適化の学びプロジェクト」の対象となる児童の読み, 書き, 語彙, 計算力, 実行機能ならびに成人交流人数, 保護者回答による養育態度ならびに学校への期待との関連を検討した。

30項目からなる子ども観は「子どもが戸惑ったり, 困ったりしたときは, 大人が早く解決方法を示した方がよい」などといった「大人の介入・統制」因子と「子どもがさまざまな生活経験を積めるよう, 大人が整えていく必要がある」といった「環境調整」因子の2つが抽出された。これは, 本田(2008)が示唆していた「きっちり」した子育てが, 大人の介入・統制と対応し, 「のびのび」した子育てを放任ではなく, 大人が環境を整えて子どもの自主性を大事にしようとする側面としてとらえることで対応していると考えられることもできる。ただ, 「のびのび」には, 環境の調整という大人の意図を含まない「放任」の側面も混在している可能性があること, また, 大人の介入・統制についても, 大人の介入・統制因子に「子どもの自主性を育むためには, 子どもの言うことを何でも聞いてあげる必要がある」とむしろ受容や甘やかしに関すると考えられる項目が含まれていること, 加えて環境調整にも「運動機能や言語機能といった子どもの諸機能は相互に関連しながら発達する」といった環境調整ではなく, 子どもの発達理解に関する項目が含まれており, 因子の命名が必ずしも適切ではない可能性も残している。さらに, 大人の介入・統制, 環境調整いずれも, 学年や児童の性別で差はみられていなかった。

第2の目的として挙げられていた, 「個別最適化の学びプロジェクト」の各変数との関連については, 大人の介入・統制で, 養育態度の言語的伝達, 学習意欲の学習姿勢と極めて弱い負の相関があり, 学校への期待の学力・体力養成期待とやや弱い正の相関がみられた。大人の統制・介入が高い保護者は, 子どもに対してやり抜くことや努力の大切さなどを言葉で伝えない傾向にあるとともに, 学校に学習意欲を高めたり, 教科の学力を伸ばしたりすることを期待しているが, 同時にその家庭の児童はあまり自主的に勉学に向かう姿勢を持ちえていない方向での関連であるといえる。しかし,

いずれの係数も極めて低く、こうした関連が強くみられているわけではないことは留意すべきであろう。さらに、子どもの読み書き、算数等の課題の結果との関連では、「ことばの意味評価点」と「文の読み③ A (追加) 正答数」において、極めて弱い負の相関がみられていた。これらも学習姿勢が低いと同様、大人の介入・統制が強いと言葉の意味や読みの力の弱さと関連していることを意味する結果であるが、上記と同様係数は極めて低く、かつ15個あるCARDの指標のうち2つで見られているだけであることを踏まえると、少なくとも、今回の分析結果に基づくと、子ども観は子どもの読み、書き、語彙、読解、計算力、実行機能などと関連があるとは言えないと考えられる。

養育態度と子どもの学力との関連については、浜野(2017)において、本研究で言語的伝達、体験促進、生活ルール遵守の3成分にまとめられた項目の多くが小学6年生の国語と算数の学力と関連していることが示されていたが、本研究の子育て観は学力との関連が示されなかったといえよう。このことは、1つに子育て観という子育てに関する信念や価値は子どもの学力と関連していない可能性と、子育て観尺度の妥当性が低く、検出すべき関連を見いだせていない可能性が考えられる。素朴に、人間の内的な信念が認知的・感情的態度を形成し、養育行動を規定していると考えられるのであれば、子育て観という信念や価値が直接、子どもの学力に影響を与えるということは想定しづらい。さらに、本研究の子育て観では、養育態度との関連もほぼ明らかにされておらず、大人の介入・統制と言語的伝達との間に極めて弱い相関しか見られていなかったことを踏まえると、子育てについての信念や価値観と養育態度・行動との関連そのものも改めて検討する余地があるのかもしれない。

一方、本研究の3つ目の目的として独自に設定した、子どもの生活環境としての「成人交流人数(かかわりのあるおとな人数)」は、やや弱い関連ながらもかかわるおとなが多い方が、家庭の経済状況が良く、学習姿勢も高いこと、そして、漢字の読み書きや算数の加減算、あるいはCARD課題でも、読みの基本であるデコーディングを反映する「ことば探し」、ことばの意味の理解力を評価する「ことばの意味」、語彙を駆使して速く読む力を評価する「文の読み①」といった読解の基礎的な側面と、「文の読み③ A」という説明文における文章理解を求められる課題で弱いながらも有意な相関がみられていた。こうした結果は、因果関係までは定かではないものの、多様な大人とのかかわりの中で言葉を介したやり取りや加減算を日常的に用いる中で言葉や数の力が醸成されている可能性、あるいは言葉や数の力がある子どもがより多様な大人とかわるようになる可能性を示唆するものであるといえよう。

上記のような結果を踏まえると、今回は子育て観を中心に検討を行ったが、まず、子どもの学力に影響を与える家庭環境として、親の認識や行動に目を向けるのであれば、親の知識、信念、養育スキル、態度、行動といった一連のプロセスに関する知見についても改めて整理を行う必要がある。そして、冒頭でも述べた家族システム論的なアプローチの必要性が指摘できる。子どもに限らず、家族成員を研究しようとする際には、母—子、父—子、父—母という二者関係のみならず、家族全体をシステムとしてとらえる必要があることはかねてより指摘されているところである。中でも夫婦

関係が子どもの発達に及ぼす影響は大きく、例えば、10歳児の外在的な問題行動には母親の父親に対する信頼感が防御因子として機能すること（菅原ほか、1999）、児童期の子どもを持つ夫婦間の愛情関係は、子どもの抑うつを直接的に規定せず、家族機能の良好さを媒介して間接的に影響していること（菅原・八木下・詫摩・小泉・瀬地山・菅原・北村、2002）、共感親密的な夫婦間コミュニケーションは、家庭の温和な雰囲気を経介して、子どものポジティブな精神的健康と関連し、さらには、子どものポジティブな精神的健康は子どものアサーティブ行動にも関連していること（林、2008）、などが明らかにされている。このように、子どもの発達と相互に影響を与え合う存在としての「親」を扱った研究においても、家族システムという観点から「夫婦」という二人の親の関係性が重要視されるようになってきている中、親の子育て観や養育態度についても夫婦ペアで検討を行う必要性が指摘できるであろう。

そして、子育て観がほぼ子どもの漢字の読み書きや算数課題、読解課題との関連が見られなかったにもかかわらず、成人交流人数については、極めて弱いながらも、それらの課題と関連が見られたことは、子ども、特に小学生低学年の育ちにとって、地域社会の重要性を示唆するものである可能性がある。もちろん、本研究がA県といういわゆる大都市圏とは異なった地域性を有する学校で得られたデータであることや、成人交流人数が経済状況や学習姿勢とも関連が見られていたことから、意欲的、外交的な傾性を持つ子どもが多くの人とのかかわり、学びにも意欲的なのか、経済的な基盤がそこに必要とされているのかどうかなどの、全体的なメカニズムの解明はこれからである。しかし、本研究の知見は従来、子育て環境として「家庭」ばかりに目を向けてきた子育て研究に一石を投じる結果であるかもしれない。

ただ、研究の視野を地域社会に広げていくことの必要性は指摘できたにせよ、現実の日本社会では、地域コミュニティそのものは縮小傾向にあり、町内会自治会も機能不全に陥っているところが少なくない（日高、2023）。そのような社会情勢の中で、児童期に多様な大人とのかかわりを可能とするにはそれぞれ家庭の経済的基盤に規定されてしまいかねない。改めて、根拠のない家族の理想像や宗教的理念に振り回されることなく、子どもの育ちを国策としてどのように考えるべきであるのかを議論すべき時であろう。

最後に改めて本研究の課題として、子育て観尺度の妥当性が十分に吟味される必要があることを指摘しておきたい。なによりそれは、「子育て観」という構成概念の測定の話だけではなく、その調査対象となる母集団をどのように設定するかも関わってくる。特に今回は、ある特定地域の市における小学校から、プロジェクトの対象となる児童を同市教育委員会が抽出しており、必ずしもランダムサンプリングにもなっていない可能性がある。事実、SDQの総合的な困難さ（TDS）について、本調査の1-4年生（ $M = 7.33$, $SD = 5.59$ ）と7-9歳の教師評定のデータ（Moriwaki, & Kamio, 2014: $M = 5.74$, $SD = 5.70$ ）を比較してみると、有意に本調査の児童の方が困難さを抱えている結果が示されている（ $t(3380) = 4.51$, $p < .001$, $d = .28$ ）。本研究のようなアンケートを基にした調査研究では、なによりも得られたデータの代表値と分散から母集団の値を推定したり、変数同士の

関連を検定したりすることが行われるのであり、分析対象となるデータ(有効標本)が計画標本と一致していることが望ましい(浅川, 2011)。そのことも含めて、改めて系統的な標本抽出を計画する必要があるとともに、本研究の結果の解釈もその点に留意しながら進めていかななくてはならないことは強調しておきたい。

しかしながら、本研究の結果として、子育て観と子どもの学力や認知機能とほぼ関連が見られていなかったこと、さらには成人交流人数と基礎的な学力との間に弱いながらも関連が見いだされたことについては、一般に流布するような親の養育態度や心構えが子どもの育ちを規定するとするような一方向的な解釈について、改めて異議を唱え、子どもの育ちがその子どもを取り巻く生態学的な人的・物的環境の中で子ども自身の持つ特性との相互交渉の中でダイナミックに進むものであることを改めて認識することを促すものであると考えられる。今後、上述の家族システムの観点や子どもにとっての生態的な地域社会、あるいはICTを踏まえたインターネット空間をも含め、子どもの育ちに寄与する環境要因について、明らかにすることが求められているといえよう。

【註】

- 1) ただし、広田(1999)によると、大正期までの日本の農村におけるしつけとは、労働生産に関わるものを意味しており、現代のように子どもの基本的な生活習慣に関するものはまったくその対象にはなっていないとされる。
- 2) なお、こうした教育現場における「発達」のとらえ方は小学校以上の学校教育でも同様である。令和4年に改訂された『生徒指導提要(改訂版)』においても、「生徒指導の定義」として、「生徒指導とは、児童生徒が、社会の中で自分らしく生きることができる存在へと、自発的・主体的に成長や発達する過程を支える教育活動のことであり」と明記されている。
- 3) 設定保育とは、一般的には、保育者が一定の指導目標をもって子どもの活動を計画し、設定して行う保育の方法である。幼児の興味や関心に基づく自発的な活動だけでは、活動にかたよりができたり、質的に高いものに発展していく可能性が阻まれるために、保育者が一定の指導意図をもって、さまざまな活動を幼児に経験させる必要があるという考えに基づいている。設定保育は、一斉保育と同じような意味合いで用いられることが多い。それは、幼児の活動が保育者の指示によって行われることが多い点で共通するためである。しかし、設定保育の場合、保育者が意図的に活動を計画、設定することに重点が置かれ、一斉に活動を行うことに重点が置かれていないため、定義上は、1人の子どもの活動における設定保育というものも存在する(田代, 2000)。

【付記】

調査の実施に多大なるご尽力を賜りました、A県B市の教育長及び教育委員会ならびに調査協力校の先生方、児童とその保護者のみなさまに心より感謝申し上げます。

なお、本論文における利益相反に関する開示事項はない。

【文献】

浅川達人(2011). ひとりで学べる社会統計学. ミネルヴァ書房

陳東・森恵美・望月良美・相原英子・安藤みか・大月恵理子(2006). 乳幼児を持つ親に対する子育て観尺度の開発: 信

小学生の保護者を対象とした現代的な子育て観と子どもの学習状況との関連に関する探索的検討

- 頼性・妥当性の検討. 千葉看護学会誌, 12 (2), 76-82.
- 千葉陽子・我部山キヨ子・菅佐和子・金岡緑 (2008). 親の養育態度に対する子どもの認知と子どもの家族間の情緒的安定や生き方志向との関連: 大学生への調査を通して. 母性衛生, 49 (2), 366-373.
- 藤本倫 (2020). 三宅和夫の「発達観」「幼児教育観」: 主に初期の研究の軌跡から. 旭川大学短期大学部紀要, 50, 53-64.
- Goodman, R. (1997). The strength and difficulties questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- 後藤ヨシ子 (1997). 幼児期における親のしつけ観と課題. 長崎大学教育学部教科教育研究報告, 29, 53-60.
- 浜口順子 (2003). 保育実践者における「育ち」・「発達」両概念の使用状況およびイメージの比較. 日本家政学会誌, 54 (10), 813-825.
- 浜野隆 (2009). 家庭での環境・生活と子どもの学力. ベネッセ教育研究開発センター (編). 教育格差の発生・解消に関する調査研究報告書: 分析編. ベネッセ教育総合研究所報, 52, 64-75. ベネッセコーポレーション. Retrieved from https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/kyoiku_kakusa/2008/pdf/data_04.pdf
- 林知佳 (2008). 夫婦間コミュニケーションが子どもに与える影響—精神的健康および自己表現行動に焦点をあてて. 明治学院大学大学院心理学研究科心理学専攻紀要, 13, 1-13.
- 日高昭夫 (2023). 町内会自治会をめぐる国の政策関与の歴史的展開. 山梨学院大学法学論集, 91, 133-198.
- 広田照幸 (1999). 日本人のしつけは衰退したか. 講談社新書.
- 本田由紀 (2008). 「家庭教育」の隘路—子育てに強迫される母親たち. 勁草社.
- 細坂泰子・茅島江子 (2019). 育児支援における4コママンガの活用: しつけと虐待の境界に焦点を当てて. 母性衛生, 59 (4), 896-905.
- 稲垣真澄 (2010). 特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドライン—わかりやすい診断手順と支援の実際—. 診断と治療社.
- 伊藤大幸・中島俊思・望月直人・高柳伸哉・田中善大・松本かおり・大嶽さと子・原田新・野田航・辻井正次. (2014). 肯定的・否定的養育行動尺度の開発: 因子構造および構成概念妥当性の検証. 発達心理学研究, 25 (3), 221-231.
- 泉水祐太 (2021). しつけと虐待に関する検討: 先行研究による概念整理と主要な諸説の理解. 武蔵野短期大学研究紀要, 35, 23-27.
- 神谷哲司 (2019). 子育て環境の社会状況の変化. 本郷一夫・神谷哲司 (編著) 子ども家庭支援の心理学. 建帛社. pp.62-71.
- 神谷哲司 (2023). 子どもを育てる親たちの発達—社会変動の中の「親たち」の変化を問うための序論—. 発達支援学研究, 3(2), 52-67.
- 金澤妙子 (2019). 保育実践にみる保育者のかかわりと発達との関係. 教育学研究紀要, 10, 17-33.
- 川田拓・川崎聡大 (2022). 小学校現場で集団実施可能なオンラインによる実行機能評価の試み. 日本教育工学会研究報告集, 2022 (4), 16-19.
- 川崎聡大 (2015). 地域における LD 支援, 地域にある大学・研究機関の果たす役割: 学習状況, 意欲, 礎的学習スキルに関する最新の知見から. LD 研究, 24 (2), 192-195.
- Kawasaki, A. Murakami, Y., Nakanishi, M., Ogino, Y., Oumura, T. (2016). Causal relationship between scholastic ability and willingness for learning, fundamental learning skill (writing-skill) -a structural equation modeling approach-. *The 31st International Congress of Psychology*. Program. 143.

- 川崎聡大・奥村智人・中西 誠・川田 拓・水田めぐみ・若宮英司(2020). 児童期の読解モデルの構築とその妥当性の検証. 日本教育工学会論文誌, 43(Suppl.), 161-164.
- 北村英哉(2021). 態度. 子安増生・丹野義彦・箱田裕司(監修)有斐閣現代心理学辞典, p490. 有斐閣.
- 国立教育政策研究所(2017). 「平成29年度全国学力・学習状況調査」保護者に対する調査について. Retrieved at 29th March, 2023, from https://www.nier.go.jp/17chousakekkahoukoku/kannren_chousa/hogosya_chousa.html
- 京林由希子(2020). 保育を学ぶ学生の幼児理解: 発達観の特徴から. 岡山県立大学教育研究紀要, 4(1), 21-26.
- 李璟媛・呉貞玉・篠原久枝(2019). しつけと虐待に関する意識と実態: 韓国の未就学児の親調査に基づいて. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 172, 23-34.
- Maccoby, E.E. (2015) Historical overview of socialization research and theory. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.) *Handbook of Socialization: Theory and Research*. N.Y. Guilford Press. pp.135-157.
- 前原寛(2000). しつけ. 森上史朗・柏女霊峰(編)保育用語辞典. ミネルヴァ書房. pp58-59.
- Moriwaki, A., & Kamio, Y. (2014). Normative data and psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire among Japanese school-aged children. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2014, 8:1. doi: 10.1186/1753-2000-8-1
- 内藤直子・橋本有理子・杉下知子. (1998). 0～3歳の乳幼児を持つ専業主婦の子育て観尺度開発に関する研究 -CPS-M97の妥当性・信頼性の検証. 日本看護科学会誌, 18(3), 1-9.
- 中島常安(2015). 保育指導理論の発達心理学的考察. 名寄市立大学紀要, 9, 1-18.
- 小川雅美. (1991). PBI(Parental Bonding Instrument)日本版の信頼性, 妥当性に関する研究. 精神科治療学, 6(10), 1193-1201.
- 荻布優子・川崎聡大・松崎 泰・奥村智人. (2019). 児童を対象とした漢字読み書き正確性に関する新たな評価指標作成の試み. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 68(1), 205-217.
- 大西将史・大西薫(2019). 教育者のもつ暗黙の発達観の測定の試み: 学ぶことへの理由づけにみられる内容と時制の特徴から. 福井大学教育・人文社会系部門紀要, 3, 131-143.
- 岡崎哲也・佐伯覚・蜂須賀研二(2013). 高次脳機能障害に使用される簡易な神経心理学的検査の青年標準値 -Mini-Mental State Examination, Trail Making Test, Wisconsin Card Sorting Test パソコン版, 三宅式記銘力検査. *The Japanese Journal of Rehabilitation Medicine*, 50(12), 962-970.
- 奥村智人・川崎聡大・西岡有香・若宮英司・三浦朋子. (2014). 包括的領域別読み能力検査 CARD ガイドブック. 滋賀: 株式会社ウィードプランニング.
- Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*. 52(1), 1-10. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1979.tb02487.x>
- 坂上裕子(2016). 親の養育行動. 児童心理学の進歩2016年度版 pp.128-148. 金子書房.
- 眞田 敏・新谷真以・福田あやこ・津島靖子・荻野竜也(2012). Trail Making Test 指標の発達の变化的検討. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 150, 9-16.
- 新原将義. (2021). 生徒指導における社会構成主義を基盤とした発達観の検討. 帝京大学教育学部紀要, 9, 87-100.
- 宍戸路佳・久保恭子・辻由紀・坂口由紀子・田崎知恵子・及川裕子(2016). 未就学児を養育する母親の子育て観と影響因子. 神奈川工科大学研究報告. A, 人文社会科学編, 40, 27-31.
- 菅原ますみ・北村俊則・戸田まり・鳥悟・佐藤達哉・向井隆代. (1999). 子どもの問題行動の発達: Externalizing な問題傾向に関する生後11年間の縦断研究から. 発達心理学研究, 10(1), 32-45.

小学生の保護者を対象とした現代的な子育て観と子どもの学習状況との関連に関する探索的検討

- 菅原ますみ・八木下暁子・詫摩紀子・小泉智恵・瀬地山葉矢・菅原健介・北村俊則 (2002). 夫婦関係と児童期の子どもの抑うつ傾向との関連: 家族機能および両親の養育態度を媒介として. *教育心理学研究*, 50 (2), 129-140.
- 角野優穂・藤崎春代 (2022). 乳幼児を育てる母親において, 子育てにおける怒り表出と子育てにおける怒り表出評価, 子育て観の関連. *昭和女子大学生生活心理研究所紀要*, 24, 63-72.
- 鈴木正敏・秋田喜代美・芦田宏・門田理世・野口隆子・小田豊 (2008). ビデオ再生刺激法を用いた幼稚園・小学校教師の発達観の比較研究. *乳幼児教育学研究*, 17, 117-126.
- 田中道治 (2016). 保育士を志望する学生の発達観. *鈴峯女子短期大学人文社会科学集報*, 63, 69-78.
- 田代和美 (2000). 一斉保育・自由保育・設定保育. 森上史朗・柏女霊峰 (編) *保育用語辞典*. ミネルヴァ書房. pp98-99.
- 天童睦子 (2016). *育児戦略の社会学—家族・ジェンダー・再生産*. 世界思想社.
- 研攻一 (2020). 「教育」と「しつけ」概念の違いの形成の試み (1) —短大生を対象にした授業形式による教示文の効果—. *羽陽学園短期大学紀要*, 11 (2), 51-69.
- 辻岡美延・山本吉廣 (1976) 親子関係診断尺度 EICA の作成: 因子的真実性の原理による項目分析. *関西大学社会学部紀要*, 7 (2), 1-14.
- 辻岡美延, & 山本吉廣. (1978). 親子関係の類型親子関係診断尺度 EICA. *教育心理学研究*, 26 (2), 84-93.
- ファンデンボス, G.R. (監修) (2007/2013). *APA 心理学大辞典*. 繁樹算男・四本裕子 (監訳). 培風館. VandenBos, G. R. *APA Dictionary of Psychology*. APA.
- 山口雅史 (1997). いつ, 一人前の母親になるのか? —母親のもつ母親発達観の研究. *家族心理学研究*, 11 (2), 83-95.
- 山城久弥 (2016). 乳幼児を持つ親の子育て観尺度開発: 保育者が子育て支援を行う視点から. *厚生指標*, 63 (3), 8-13.
- 吉田直哉 (2020). 大場幸夫の「保育臨床」学構想における関係論と発達観. *社会臨床雑誌* 28 (1), 14-21.
- 吉田直哉 (2021). 小田豊の子ども論を構成する発達観・社会観. *人間科学: 大阪府立大学紀要*, 16, 101-113.
- 吉本文子 (2019). 「完璧」を目指す選択と評価のはざままで—専業主婦の母親の子育て観を中心に—. *共栄大学研究論集*, 17, 99-113.
- 吉中淳・鈴木智子・本郷一夫 (2000). 学生と成人の発達観の違いに関する研究. *東北大学教育学部研究年報*, 48, 191-205.

付表 子育て観記述統計量

	平均値	標準偏差
1. 赤ちゃんは生まれながらにしてさまざまな能力を持っている	4.29	0.99
2. 子どもには、自分の力で育っていく力がある	3.96	1.05
3. 子どもは自ら様々なことを学ぶ力を持っている	4.47	0.81
4. 子どもは大人に教えられたとおりに学んでいくものだ	2.82	1.06
5. 子どものしつけは、同じ年齢の子どもたちと同じようにしつけていくことが重要だ	2.52	1.06
6. 子どもの教育は、少しでも早いうちから始めたほうが良い	3.43	1.05
7. 大人がいろいろと教えないかぎり、子どもは何も学ばない	2.31	1.12
8. 子どもが楽しく遊ぶためには、大人がその環境を整える必要がある。	3.87	0.97
9. 子どもにはその子どもなりの他者とかかわる力がある	4.35	0.77
10. 子どもができないことは、大人がきっちりと教えていかなければならない	3.70	0.97
11. 子どもの自主性を育むためには、子どもの言うことを何でも聞いてあげる必要がある	2.28	1.07
12. 子どもがさまざまな生活経験を積めるよう、大人が整えていく必要がある	4.00	0.86
13. 大人が心掛けるべきなのは、子どもが子どもでいられるようにすることである	3.76	0.92
14. 子どもが育つためには、おとながさまざまな仕掛けを用意していくことが大事である	3.53	0.93
15. 子どもの健全な心の育ちのためには、怒りや悲しみなどのネガティブな体験はしない方が良い	2.19	1.08
16. 子どもには子どもにしか見えない「世界」があるので、その世界に共感する姿勢が大事である	4.17	0.87
17. 子どもの成長・発達に極めて個人差が大きいものである	4.32	0.87
18. 子どもたちは同じような活動をしていても、そこで体験していることの意味は一人一人異なっている。	4.45	0.76
19. 子どもを育てるときには、どのように育てたいかという具体的な理想像が必要である	3.20	0.95
20. 子どもの育ちにとっては、悲しさや悔しさを感じることも大事だと思う	4.43	0.81
21. 子どもは、日々環境に適応しようとしながら育っていく	4.38	0.78
22. 子どもの思考や心理は、大人とはまた違った仕組みでできている	4.13	0.94
23. すべての子どもには、社会に関わっていかうとする力がある	3.94	0.98
24. 心理検査や発達検査では、子どもの心のすべては分からない	3.99	0.98
25. 運動機能や言語機能といった子どもの諸機能は相互に連関しながら発達する	3.97	0.84
26. 子どもができないことは、大人がしっかりとできるようにさせるものだ	3.07	1.02
27. 子どものしつけのためには叱るよりほめて育てる方がよい	3.52	0.91
28. 子どもは一つ一つ階段を上るように育っていくものだ	4.05	0.99
29. 子どもが戸惑ったり、困ったりしたときは、大人が早く解決方法を示した方がよい	2.84	1.04
30. 子ども同士がけんかをしていたら直ちに止めるべきだ	2.69	1.01

N = 307

An Exploratory Study on the Relationship between Contemporary Beliefs of Child-Rearing among Elementary School Parents and Children's Learning Status:

In Addition to a Focus on the Number of Involved Children with Adults in Their Daily Lives

Tetsuji KAMIYA

(Professor, Graduate School of Education, Tohoku University)

Yuko OGINO

(Associate Professor, Faculty of Human Education, Nara Gakuen University)

Yutaka MATSUZAKI

(Assistant Professor, Institute of Development, Aging, and Cancer, Tohoku University)

Akihiro KAWASAKI

(Associate Professor, Graduate School of Education, Tohoku University)

This investigation endeavoured to develop a scale for child rearing that serves as a means of evaluating parental beliefs and values which provide a concise direction for child rearing and upbringing. Furthermore, it aimed to elucidate the relationships between child scholastic abilities (including reading and writing kanji, vocabulary, numerical ability, and executive function) and either the child-rearing scale or the number of involved children with adults in their daily lives. This research as a preliminary project obtained data from 293 children, 307 parents, and 387 teachers. The factor analysis results of the child-rearing scale extracted two factors: "Adult Intervention and Control" and "Environmental Adjustment." While there was little correlation between the child-rearing scale and child abilities, there was a slight yet statistically significant correlation between the number of involved children with adults in their daily lives and their basic scholastic abilities such as reading and writing kanji, vocabulary, addition and subtraction. Moving forward, it will be necessary to establish the child-rearing scale and expand child-rearing studies to encompass a broader range of child life environments beyond the family system.

Keywords : child-rearing, parenting, learning situation, elementary school, personalized learning