

中学生における学習習慣と学業成績の関係に関する実践的研究

著者	豊田 弘司
雑誌名	教育実践総合センター研究紀要
巻	16
ページ	1-6
発行年	2007-03-31
その他のタイトル	Practical research on the relationship between study habits and academic performance in junior high school students.
URL	http://hdl.handle.net/10105/489

中学生における学習習慣と学業成績の関係に関する実践的研究

豊田弘司

(奈良教育大学心理学教室)

Practical research on the relationship between study habits and academic performance in junior high school students.

Hiroshi TOYOTA

(Department of Psychology, Nara University of Education)

要旨：本研究の目的は、中学生に学習習慣を指導することが、学業成績の向上に貢献するか否かを検討することである。被調査者は公立中学校の1～3年生であり、62項目からなる学習習慣尺度を集団実施した。教員が学業成績との相関係数が高い項目6項目を学習習慣の指導における目標とし、教室等の生徒の目に見える位置に目標を掲示し、生徒との約束で、基本的な宿題の習慣の指導を徹底させた。校内研修も増やし、学習指導の活性化を促す工夫を行った。このような指導を行い、1年後において学習習慣尺度を再度実施した結果、学習習慣の伸びと標準学力検査の得点の相関は.43というかなり高い値であった。この結果は、学習習慣が伸びた生徒が高い学業成績を収めていることを示すものであり、学校全体が学習習慣の指導を実施することが生徒の学力向上に貢献することを明らかにしたのである。

キーワード：学習習慣 study habit、学業成績 academic performance、中学生 junior high school student

1. はじめに

近年、大学教員が地域の学校教育に貢献することが重要な課題になってきている。特に、教員養成大学においては、大学教員が地域の学校に何らかの形で貢献するのは当然であろう。しかし、このような社会的な状況にもかかわらず、依然として大学教員が地域に十分貢献しているとは言えない。

1. 1. 大学教員の貢献

では、大学教員はどのようにして地域の学校教育に貢献すべきなのであろうか。学校教育は「学び」の場であるので、まず第1に考えなければならないことは、児童・生徒の学習に大学教員が貢献できる方法である。

一般にどの分野においても、大学教員が自分の学問領域において明確な研究を意図している場合には、学校教育の現場への何らかの貢献が可能である。著者は、その貢献内容に関するおおまかな分類として、Table 1のような分類が可能であると考えている。

基礎研究者は、学校教育の教材やカリキュラムの基礎に対応する分野の研究をしているのであるから、貢

Table 1 研究者の研究内容と貢献内容

研究内容	貢献内容
基礎研究 (教科専門)	教材開発 カリキュラム開発
教育方法 評価評価法 (教職専門)	授業方法
授業研究 (教職, 教科専門)	教科内容 指導技術

献内容は教材開発及びカリキュラム開発になるであろう。ただし、学校教育の内容にある程度の知識がないとこれらの貢献はできないことになる。

教育方法の研究者は、学校で行われる授業研究の助言者として招聘されることが多い。教育方法に関しては授業方法に直結するものであるから、非常にニーズが高い研究内容である。また、最近では学校における評価のあり方が注目されている。それ故、評価研究者も学校教育への貢献は高いと考えられる。特に、ポートフォリオ評価等の新しいタイプの評価に対しての正しい理解や実施法を学校に伝えていくことについてはかなりの意義がある。また、学校における様々な取組

みが、児童・生徒の発達に貢献しているかどうかを、客観的にとらえることの大切さが最近特に強調されている。著者も、学校の取組みが成功したかどうかを客観的な指標で評価することの大切さを強調したい。そして、本研究で紹介する内容は、まさに客観的な指標を用いて学校における教員の指導や取組みの効果を数字に示したものである。このように、評価研究者は、これまであいまいにされていた指導の成果に関する評価を明確にするという重要な貢献を担っている。

授業研究者は、学校教育現場に関してかなりの詳細な知識及び経験を有している。それ故、絶えず学校現場に足を運んでいるので、教科内容及びそれに対応する指導技術の助言に関しては大きな貢献をする可能性が最も高い。ただし、かなりの経験を有していても、それが単なる研究者の思いこみであってはならない。そこには、上述した客観的な指標による授業技術の指導に関する評価が必要なのである。

このように研究内容に対応する貢献内容を見ていくと、学校教育における研究者の貢献の中で、客観的な評価が重要な位置を占めている可能性は高い。

1. 2. 教育心理学者の教育現場への貢献スタイル

同じように、教育心理学者の教育現場への貢献については、以下のような分類が可能である。

1. 2. 1. 教育活動の基本的枠組みの提供

学校からの依頼に応じて、校内研修等に講師として呼ばれるケースである。この場合には、教育現場の教員が普段気づかない視点を提供することが大きな貢献といえよう。ただし、継続的に講師とされることはないので、責任の重さを意識しつつも、重圧感それほど感じないことが多い。このような貢献の形が実際には最も頻度が高い。研究者が自分の研究内容の一部を紹介することがその主な内容であるので、学校の教育活動への貢献の水準としては高くない。

1. 2. 2. 授業の成果を客観的にとらえる評価法の提供

学校からの指導依頼によって、学校内での問題の所在等に関わって、具体的方法を指導する場合である。著者自身もこのような貢献が多い。比較的長期間にわたって学校に向き、調査内容の分析に多くの時間を費やして、その調査結果を学校にフィードバックし、そこから今後の課題や解決策を導き出していく方法である。指導の効果が、客観的な指標（学習調査アンケート、学力検査）によって明らかになるので、負担感が大きい、成果が上がった時には、学校の先生方と喜びを共有でき、学校の教育活動に貢献したという実感をもつことができる。

1. 2. 3. 授業技術の指導

授業研究を精力的に行ってきた研究者がとる貢献のスタイルであり、最も教育現場への貢献の水準が高い

と考えられる。しかし、貢献の水準は、研究者自身の教職経験、授業観察経験、洞察力等の多くの要因に規定されている。現在、文部科学省で検討されている教職大学院は、そのような力量をもった教員がスタッフとならなければならない。このような教員は人数的には限定され、その責任は重い。授業は生き物であると言われるが故に、各授業の本質を瞬時にとらえ、それについての講評を行うことのできる力量が要求される。もちろん、研究者である以上、自分が注目している学習活動のターゲットは存在するが、そのターゲットのみについて言及するだけでは、決して学校現場に入れてもらえないと考えている。したがって、かなりの責任の重さのしかかり、気力を要する。研究の主な関心が学校教育の現場における活動にない限り、教員個人としての気力を維持することはとても難しいといえよう。このような教員が数多く出現することは望ましいが、その反面で、学校現場の教員における実践的な対応の力と比較して、明らかに優れている能力の育成が絶えず求められることになる。大学生を相手に授業をしていて、なおかつ上述したような能力を育成していくことは非常に困難な課題であるといえよう。

2. 学習習慣を中心とした研究指導の経過

先にも述べたように、著者は、第2の立場における貢献をしてきている。著者が、実際に関わった学力低下の改善において、2年間にわたって学習習慣の指導を行った例を以下に紹介する。

学力低下は、今や全国の中学校においては深刻な問題である。学力低下には多くの原因が考えられるが、ここでは、奈良県下のT中学校において学習習慣の指導を中心とした事例を報告する。

2. 1. 学校からの依頼のパターン

著者の場合、学校から直接学習及び生活指導の依頼を受けることが多いが、その場合に、依頼のパターンがいくつか存在する。

2. 1. 1. 学習及び生活指導の問題に関する原因を学校側が理解していて、その指導を求めてくる場合（学校主導型）

この場合には、学校側が明確な方針を持っているので、依頼された者としては、その方針の微調整を行うことが主な仕事となる。それ故、最も大切な校内の共通理解、指導体制の整備等については、研究者自身の責任はそれほど大きくはない。学校全体の教育方針に対するスーパーバイザー的な役割をもつことになる。指導に関しては問題の原因の解明が最も重要な課題であるが、それについて学校側が明確な意見を持っていることは、かなり効率よく指導に関する活動が行える。

2. 1. 2. 上記の問題に関する原因がわからず、す

すべての指導法を完全に求めてくる場合 (研究者主導型)

問題(例えば、「学力低下」)の原因(例「学習意欲の低下」)はわかっているのだが、それが原因であることを明確に示す具体的方法(評価法)を決めかねている場合である。それ故、評価法に対応する教育方針、具体的方略(教員の共通理解、指導体制等)について全面的に助言を求められることになる。研究者自身の責任と負担はかなり大きい。

2. 1. 3. 問題の原因とは直接関わらない指導の研究指定を受けて、その両方に関する指導を求めてくる場合(折衷型)

例えば、学校としての一番の問題は学力低下にあるのだが、研究指定としては作文指導を受けたというような場合である。この場合には、研究指定を受けた課題(「作文指導」)が学校としての一番の問題(「学力低下」)ではないので、研究者の心理的負担感は2.1.2.に比べると大きくない。しかし、研究指定を受けた課題と、学校としての一番の問題の解決という2つの目標があるので、学校の教育方針がぶれる可能性が高くなる。それ故、教員全体が共通の目標に向かっているという感覚が得られにくい。

このように、著者の経験から分類すると、上記のような3つのパターンに分けられることになる。学校主導型の場合は、学校の方針が著しく誤ったものでない限りは、その方針に従うので研究者として依頼を引き受けるのはそれほど大きな負担感はない。また、折衷型の場合でも、2つの目標の内、一方でも達成できれば、それは大きな貢献であるので、積極的に関わろうとする意欲は高くなる。しかし、研究者主導型の場合はそうはいかない。研究者が自分で学校の教育方針を方向づけ、それによって学校の教員全員(全員は不可能かもしれないが、限りなくそれに近い人数)の共通理解を得て、具体的な学習活動を誘導していくのであるから、成果が上がらなければたいへんなことになる。もちろんどの場合においても責任は重いが、特にこの場合には責任に伴う心理的な負担感が増大する。今回紹介する事例は、研究者主導型における指導例に近いものである。近いというのは、学校の教員がすべて研究者に依存するというのではなく、ともに問題を解決していこうという姿勢があったからである。すなわち、依頼を受けた時点では、問題のおおむねの原因についてはある程度理解があるが、それを客観的にとらえる方法についての見通しが得られていないという状況だったのである。

2. 2. 問題の原因解明

学校からの指導依頼を受けた場合には、その学校の問題の原因をできるだけ早く明確にすることが重要である。これは、あたり前のことであるが、実際に問題

(例えば、「低学力」)の原因がどこにあるのかを解明していくことは難しい。P(Plan, 計画) D(Do, 実行) S(See, 評価)、もしくはPDC(Check, 評価)、A(Action, 行動)と言われているが、Planが先にくるのではなく、Planをたてるためには、まずSee(評価、アセスメント)しなければならない。最近ではR(Research) PDCAとも言われているようであるが、まず、原因のリサーチもしくは評価が重要なのである。

今回の事例においては、学校の現状を管理職(校長、教頭他)から聞く中で、他の中学校と共通する問題として、学習習慣、学習意欲及び学習スキルの不足が考えられた。ただし、宿題の遂行ができていない生徒、勉強と遊びの区分が明確でない生徒等の様子を聞いてみると、特に、学習習慣のついていない生徒の多いことがうかがえた。学習習慣に関する中学生用尺度(豊田・川崎、2000)をすでに開発していたので、それを利用すれば改めて学習習慣を評価するための尺度を作成する必要がないと考えられた。学習習慣という目標であれば、教科に関わりなく、どの教員も指導体制に入ることができるし、共通理解を得やすい。そして、何よりも、学習習慣を指導目標としてもらえれば、客観的指標(上述した学習習慣尺度)による評価もしやすいと判断された。

2. 3. 学習習慣調査の実施

学習習慣の育成という目標を設定し、どの学習習慣がT中学校の生徒において重要であるのか(学力に関連性が高いのか)を明らかにするために学習習慣調査の実施を了承してもらった(1年目前期)。学習習慣調査は、豊田・川崎(2000)で用いた62項目を実施した。調査は集団実施され、担任の教員が読みあげて4件法による回答を行った。データ入力には教員の協力を得た。

2. 4. 教員の共通理解を得るための調査報告研修会

学校の教員全員の学習習慣に対する共通理解を得るために、校内の教員研修会を開催してもらった(1年目前期末)。そこでは、上記のデータ分析を行い、その分析結果に関する報告を行った。前期中間試験の5教科合計得点と学習習慣調査項目の相関分析から、今回の調査において最も学業成績に関連する6つの学習習慣(「できなかった問題を、もう一度やってみますか。」「わからないところは、わかるまで勉強しますか。」「テストの答えを書き終わったとき、見直しますか。」「家の人に言われなくても、自分から進んで勉強していますか。」「大切なところは、忘れないように覚えようとしていますか。」「宿題は忘れずにやっていますか。」)を呈示した。そして、これらの6項目の得点によって学業成績(上記試験の得点)の30%が説明されることを示した。また、学年ごとに学習習慣と学力の

関連性が強くなることを示した。すなわち、学年ごとに学習習慣の各項目と学業成績の相関係数 (r) を算出したところ、相関係数が.30以上の学習習慣項目が学年とともに増加していくことも明らかにした (1年生では2項目、2年生では4項目、3年生では11項目)。

さらに、学習習慣が学力に貢献するという研究 (杉村・井上・豊田、1986; 杉村、1988; 豊田、1988; 豊田・川崎、2000; 豊田・徐・米谷、2001) を紹介した。特に、豊田・川崎 (2000) では、中学生に関してノートの習慣 (例「先生が黒板に書いたことをノートに書きますか。」) 及び学習計画と実行の習慣 (例「家では決めた時間に勉強していますか。」) の重要性を伝えた。ただし、具体的な指導の仕方に関する助言は与えなかった。学習習慣以外にも、学習意欲、学習スキル等を紹介した。

2. 5. 学校における教育活動の変化

上記の研修会の結果、教員が自発的に上述した学習習慣6項目を学習習慣改善の具体的な指導目標とすることになった。その結果、指導に関する具体的な方法に伴う学校内の変化は、以下のようなものがあげられる。

2. 5. 1. 目標の掲示

教員は、学習習慣指導の一つの具体的な方法として、上記の重要6項目の学習習慣を目標として、教室や廊下に掲示する方法をとった。教員の話によると、生徒たちは学習習慣項目をみて、「あたり前のことやん」という反応が多かったということである。しかし、常に生徒がこれらの学習習慣を意識できる効果があったと考えられる。あたり前のことを積み上げることの大切さを指導する先生方の方向づけであったと評価できる。

2. 5. 2. 宿題は約束

学習習慣の基本は宿題ということで、宿題の指導を徹底する方針がとられた。宿題は、教員と生徒の絶対的な約束となり、宿題に関しては居残りしても必ずするという規則が定着した。これについては、最初は少数の生徒が抵抗したが、極端な抵抗を示す者はいなかった。そして居残りの頻度についても減少していった。

2. 5. 3. 校内研修会の変化

学習習慣の指導とともに、教員各自の指導技術の向上に関する校内研修も以前より回数が増加した。研修会後の講評においては、参加教員全員が授業者に対して授業の構成及び時間配分、板書等の技術、発問による授業展開の流れの変化等について各自の担当教科を超えて建設的な意見が数多く認められた。著者も、校内研修会に参加し、教育心理学の立場から、主に生徒の学習活動についてコメントするようにした。というのは、教員がどうしても授業構成へ注意が向く傾向がどこの学校においても認められてきたからである。また、学習方略や自己選択 (生徒に自分で学習教材を選

択させることの有効性) 等の基礎研究で明らかになってきた知見も紹介した。このような紹介をしたのは、教員自身が教材開発に意欲的であり、授業に適用できる教材づくりが可能であると考えたからである。

2. 5. 4. 学習指導の工夫

校内研修会における教員の発言に各教員独自の指導方法の工夫が多く認められた。具体的には、生徒に選択させる方法、仲間同士の学習援助、教材の工夫、ノート指導に関しての発言が認められた。特に、ノート指導に関しては、かなり緻密な工夫をしている教員がいて印象的であった。今後は、そのノート指導の効果が明確に査定できる工夫が必要であるといえよう。

3. 2年目以降の活動と学習習慣指導の成果

3. 1. 学習習慣6項目と学力検査の関連性

2年目のほぼ同時期に学習習慣調査を再度行い、目標とした重要学習習慣6項目と標準学力検査得点の関連性を検討した。なお、1年目の3年生はすでに卒業しているため、分析の対象とはなっていない。目標とした学習習慣6項目の評定値の合計と標準学力検査得点 (5教科合計) の相関係数が、Table 2 に示されている。1年目及び2年目ともに、学習習慣とかなり強

Table 2 学習習慣6項目と学力検査得点との関係(r)

	学習習慣得点	
	1年目	2年目
標準学力検査得点 (1年目)	.46	
標準学力検査得点 (2年目)	.43	.47

Table 3 学習習慣差得点と学力検査得点 (2年→3年)

	得点 範囲	学習習慣差得点		学力検査得点		人数
		M	SD	M	SD	
全体		M	-6.48	M	248.82	153
		SD	37.96	SD	101.24	
学習習慣が+10以上 向上した者		M	34.89	M	289.56	54
		SD	18.43	SD	96.95	
変化しない者 -9~+9		M	0.52	M	281.12	25
		SD	5.36	SD	96.52	
学習習慣が-10以下 低下した者		M	-39.03	M	208.19	74
		SD	19.94	SD	89.27	

Table 4 学習習慣差得点と学力検査得点 (1年→2年)

	得点 範囲	学習習慣差得点		学力検査得点		人数
		M	SD	M	SD	
全体		M	-8.86	M	252.25	133
		SD	21.52	SD	95.55	
学習習慣が+10以上 向上した者		M	22.77	M	266.05	23
		SD	7.90	SD	97.27	
変化しない者 -9~+9		M	-0.55	M	267.71	46
		SD	5.42	SD	93.04	
学習習慣が-10以下 低下した者		M	-25.84	M	236.16	64
		SD	14.81	SD	95.41	

い関連性があることが明らかにされた。したがって、これらの学習習慣6項目を目標として設定し、指導してきたことが妥当な指導であったことが明らかにされたのである。

3. 2. 学習習慣の伸びと学力検査の関係

1年目から2年目にかけての学習習慣得点の伸び(学習習慣差得点; 2年目の学習習慣尺度全項目の合計点から1年目の学習習慣尺度全項目の合計点を引いた値)と2年目の標準学力検査得点の関連性を検討するために、相関係数(r)を算出したところ、.43であった。これもかなり高い値であると考えられる。すなわち、学習習慣が向上するほど生徒の標準学力検査の得点は高いことを示している。これも、学習習慣の指導の適切性を示唆するものである。また、上述した学習習慣6項目についてのみ学習習慣差得点を算出し、それと学習習慣尺度全体の差得点の相関係数を算出したところ、.70という高い値が得られた。これは、6項目に関する指導を行うことで、6項目以外の学習習慣の改善にもつながったものと考えている。

学習習慣の伸びと学力検査の関係がわかりやすいように、Table 3には、2年生(1年目)から3年生(2年目)にかけて学習習慣が向上した者(差得点が+10以上)、変化しない者(-9~+9)、低下した者(-10以下)ごとの標準学力検査得点、Table 4には、1年生(1年目)から2年生(2年目)にかけてのそれぞれの該当する者の学力検査得点が示されている。相関係数の統計的分析と重複するので、分散分析は行っていないが、明らかにどちらのTableにおいても、学力検査得点においては、学習習慣が向上した者=変化しない者>低下した者という関係が示されたのである。したがって、向上しないまでも学習習慣を維持することが学力の確保に重要であるといえよう。

ただし、全体の学習習慣差得点の平均をみると、マイナス値になっているために全体的には学習習慣がやや低下している傾向がみとれる。これは、上述したような教員の指導にもかかわらず、中学生においては学習習慣を向上させることが難しいことをうかがわせるものである。特に、中学1年生から2年生への学習

習慣の低下への対策が必要であり、学習習慣の指導を工夫することは今後の課題として重要であろう。

4. まとめ

本論で紹介した事例は、学習習慣の指導という視点で教育現場への関わりを試みたが、一定の成果を上げることができた。学習習慣の指導が効果をあげるのは当たり前との反論があるかもしれないが、この事例のように実際の指導の結果として学力が高まったという明確な結果を示した例はない。一般に当たり前と言われていることを客観的な根拠を示すことが研究者として重要な課題であることには誰も異論はないはずである。その後、この中学校は県内でも学力検査結果の分布が上方へ変化していると教頭から聞いている。教員の児童・生徒への教育活動に対する熱意は高く、特に客観的な数値で教育活動の成果を示していくという意識が浸透したのではないかと考えている。学校において日々努力されている教員の教育に対する真摯な努力をしっかりと目に見えるかたちで示すことが、地域の教育大学における一教員の重要な仕事であると考えている。

引用文献

- 杉村健 1988 小学生の学業成績と家庭における学習習慣の関係 奈良教育大学教育研究所紀要, 24, 29-36.
- 杉村健・井上登世子・豊田弘司 1986 小学生における学習習慣と学業成績の関係 奈良教育大学教育研究所紀要, 22, 43-57.
- 豊田弘司 1988 保育実習生における学習習慣 保母養成研究年報, 6, 68-77.
- 豊田弘司・川崎圭三 2000 中学生における学習習慣尺度の開発, 奈良教育大学紀要, 49, 149-156.
- 豊田弘司・徐四明・米谷光弘 2001 日本と中国の子どもにおける学習習慣に関する比較研究 西南学院大学児童教育学論集, 2, 117-132.

