

第4部

自己肯定感とレジリエンス

第1章 子供の困難に立ち向かう力

小田川華子（首都大学東京 子ども・若者貧困研究センター）

はじめに

子供の生活実態調査から、2割以上（小学5年生 20.5%、中学2年生 21.6%、16-17歳 24.0%）の子供が生活困難な状況にあることが明らかになりました。これらの子供たちを支援するには、経済的な支援のほか、生活面や教育など、様々な支援が必要ですが、支援を必要とする子供自身が、生きることに価値を見出せず、希望を失ってしまっているような場合には、支援が届きにくくなってしまいます。例えば、引きこもり状態になってしまった若者を就労支援につなげるためには、時間をかけて寄り添い型の支援をすることによって、若者の内面に働きかけていく必要があると言われています。子供たちも同様です。それでは、子供が生活困難に陥っても逆境をはねのけ、困難に立ち向かう力を持てるようにするには、どのようにすればよいのでしょうか。

分析の目的

先行研究によると、この困難に立ち向かう力（学術的にはレジリエンスと呼ばれる）は自尊心（自己肯定感）、頑強性や自己効力感と関わりがあるとされています。フレーザー（2009）は「自尊心とは、自分の対処能力、価値、差異をもたらし、困難から退くのではなく直面し、成功と失敗の両方から学び、自己とも他者とも尊敬をもって接する能力について個人がもつ感情や考え方を含むものとして理解される」と述べています。つまり、自己肯定感が高い子供は、レジリエンスが高く、たとえ生活上の困難に陥っても、それを跳ね除け、その状況から抜け出すことができると言われています。

そこで、本分析では、生活困難層の子供の自己肯定感に着目し、生活困難層の中でも自己肯定感が高い子供はどのような特徴があるのか分析しました。生活困難の中にあっても自己肯定感が高い子供を分析することによって、自己肯定感がどのような条件が揃えば高くなるのかのヒントを得ることができます。

1 困難に立ち向かう力の分析方法

(1) 自己肯定感の指数化

分析にあたり、子供票の自己肯定感に関する次の8項目を指数化した。

- | | |
|----------------------|-------------------|
| ①「がんばれば、むくわれると思う」 | ⑤「不安を感じることはないと思う」 |
| ②「自分は価値のある人間だと思う」 | ⑥「孤独を感じることはない」 |
| ③「自分は家族に大切にされていると思う」 | ⑦「自分の将来が楽しみだ」 |
| ④「自分は友だちに好かれていると思う」 | ⑧「自分のことが好きだ」 |

これらについて、「とてもそう思う」を3、「そう思う」を2、「あまり思わない」を1、「思わない」を0として合算し、0~24の値をとる指数にした。0に近いほど自己肯定感が低く、24に近いほど自己肯定感が高いことを意味する。

(2) 分析の方法

第2節では自己肯定感の困窮層から一般層までを含めた概況を示す。第3節以降は分析対象を生活困難層に限定した上で、生活習慣、周囲の人との会話の頻度、学習関連の状況、狭小住宅、子供期の体験剥奪に関する項目と自己肯定感の関係を分析する。なお、自己肯定感指数は0点から24点の25段階にもなり、他の指標との関連を見ようとした場合、各段階のサンプル数が非常に少なくなり、分析が困難である。そこで、25段階を6段階と2段階に分けた上で分析する。6段階にする場合は、0~4点、5点~8点、9点~12点、13点~16点、17点~20点、21点~24点と分けた(①)。2段階に分ける場合は、自己肯定感が低い子供に注目する場合と、自己肯定感が高い子供に注目する場合で分類し、自己肯定感が低い子供に注目する場合は、0~12点、13~24点に分け(②)、自己肯定感が高い子供に着目する場合は0~16点、17~24点に分けた(③)。これら3つの χ^2 乗検定の有意水準は各図表のタイトル部分に(①/②/③)の順で示されている。

2 子供の自己肯定感の状況

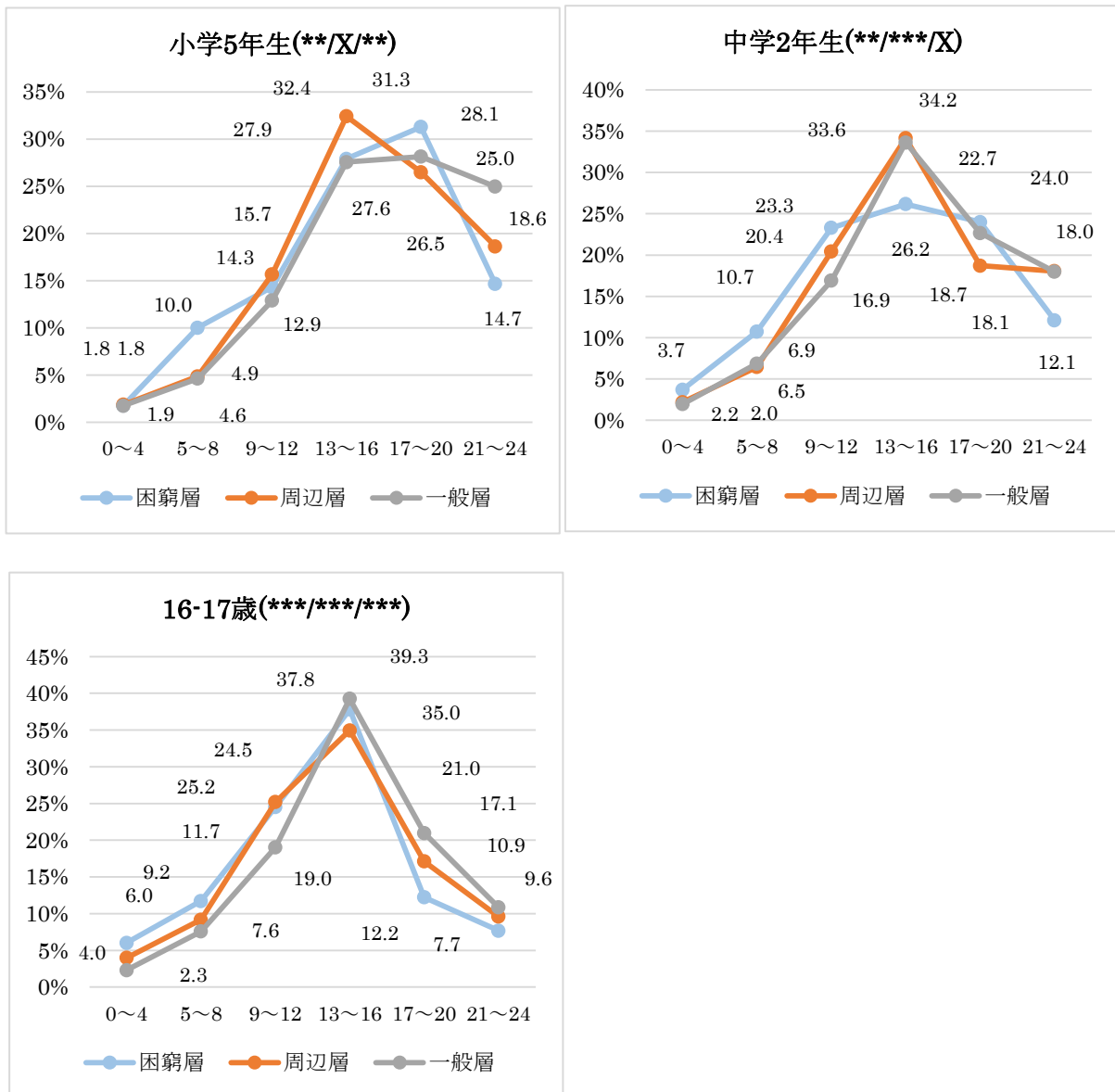
(1) 自己肯定感指数の平均値と分布

24点満点の自己肯定感指数の各学年、生活困難度別、世帯タイプ別、性別の平均値を示したものが図表4-1-2-1である。学年が上がるにつれて自己肯定感は低くなる傾向にあり、また、困窮層ほど自己肯定感が低くなる。自己肯定感指数を6段階に分けて生活困難度別に分布を示した図表4-1-2-2を見ると、困窮層で自己肯定感が低い(0~12点)子供の割合は、小学5年生で26.1%(0~4点1.8%、5~8点10.0%、9~12点14.3%)、中学2年生で37.7%(0~4点3.7%、5~8点10.7%、9~12点23.3%)、16-17歳で42.2%(0~4点6.0%、5~8点11.7%、9~12点24.5%)であり、統計的に一般層との差が表れるのは中学2年生以降である。とりわけ16-17歳では困窮層ほど自己肯定感が低い傾向が顕著である。

図表 4-1-2-1 自己肯定感指数(24 点満点)の平均値

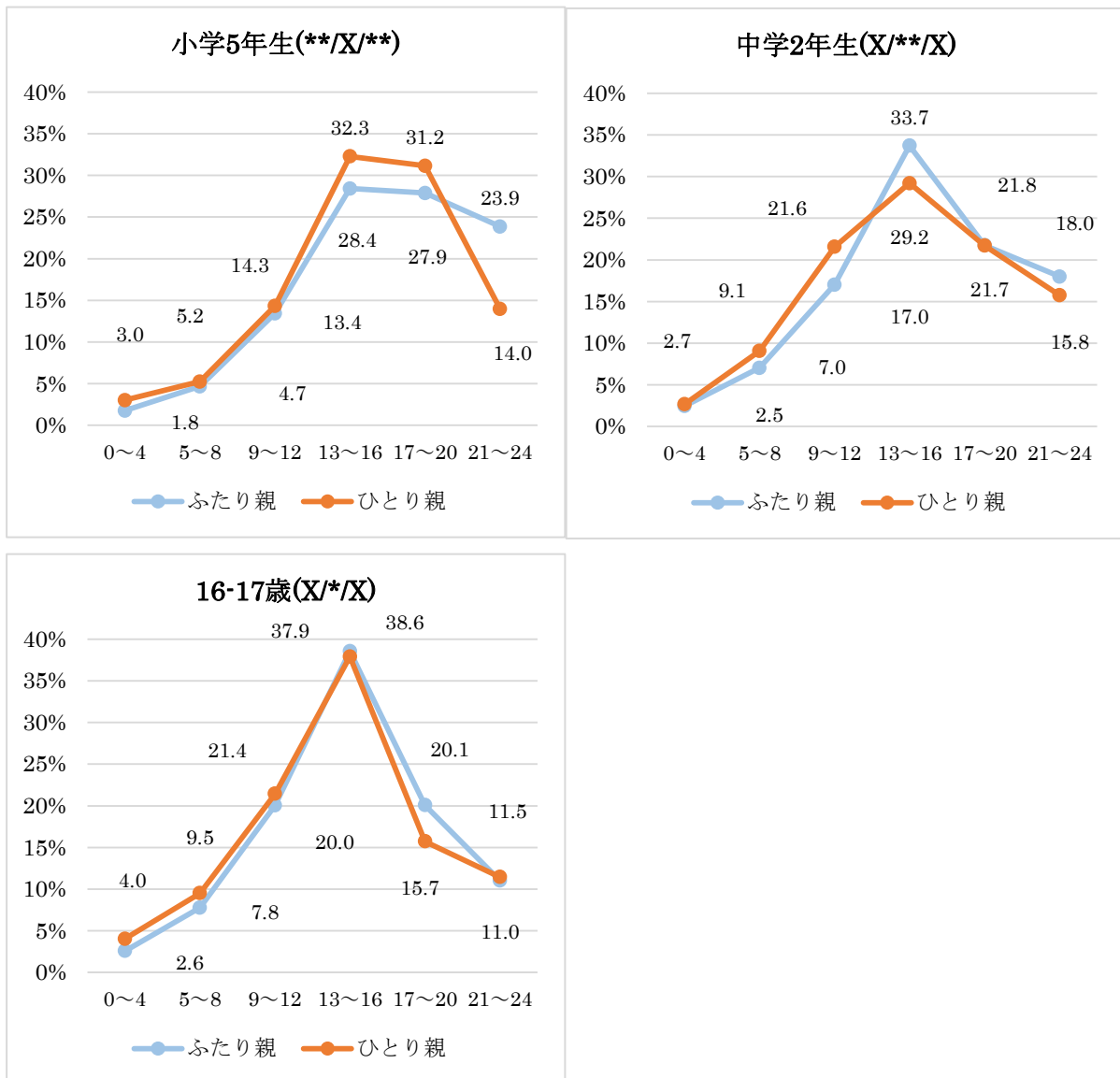
| | | 小学 5 年生 | 中学 2 年生 | 16-17 歳 |
|------------|------|---------|---------|---------|
| 全体 | | 16.4 | 15.3 | 14.4 |
| 生活 困難度別 | 一般層 | 16.6 | 15.4 | 14.7 |
| | 周辺層 | 15.9 | 15.2 | 13.8 |
| | 困窮層 | 15.3 | 14.2 | 13.1 |
| 世帯 タイプ別 | ふたり親 | 16.5 | 15.3 | 14.5 |
| | ひとり親 | 15.6 | 14.9 | 14.1 |
| 性別 | 男子 | 16.4 | 15.6 | 14.5 |
| | 女子 | 16.4 | 15.0 | 14.4 |

図表 4-1-2-2 自己肯定感指数の分布:生活困難度別



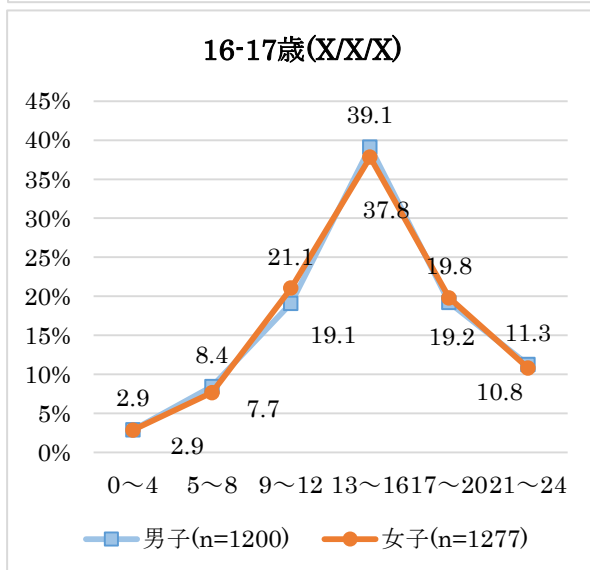
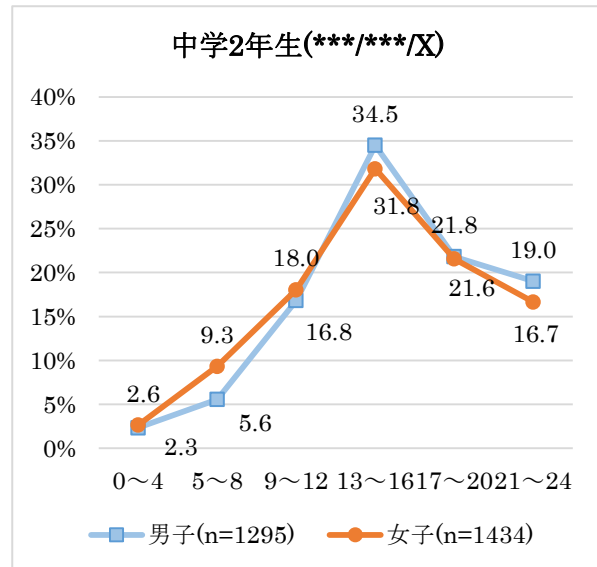
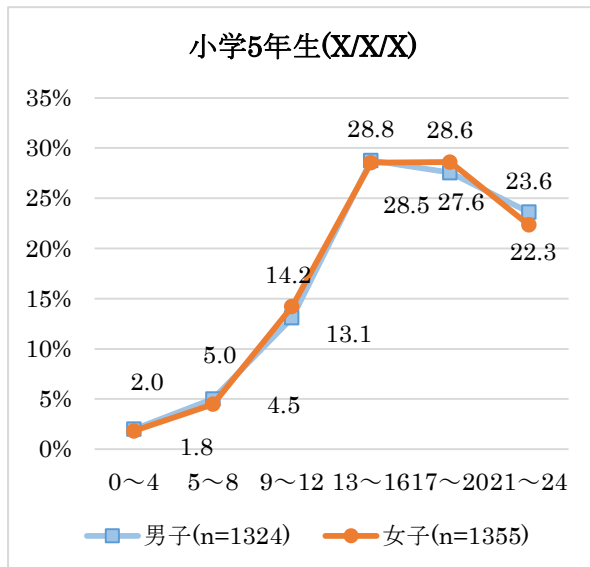
世帯タイプ別に見ると、小学5年生のひとり親世帯の子供で自己肯定感が高い（17~24点）子供の割合は、ふたり親世帯の子供に比べて低い。具体的にはひとり親世帯の場合、45.2%（17~20点 31.2%、21~24点 14.0%）、ふたり親世帯は51.8%（17~20点 27.9%、21~24点 23.9%）である（図表 4-1-2-3）。また、中学2年生及び16-17歳では、ひとり親世帯の子供で自己肯定感が低い（0~12点）子供の割合が、ふたり親世帯に比べて高い。

図表 4-1-2-3 自己肯定感指数の分布:世帯タイプ別



性別に差が見られるのは中学2年生のみで、女子の方が自己肯定感が低い傾向が見られる（図表 4-1-2-4）。

図表 4-1-2-4 自己肯定感の分布:性別

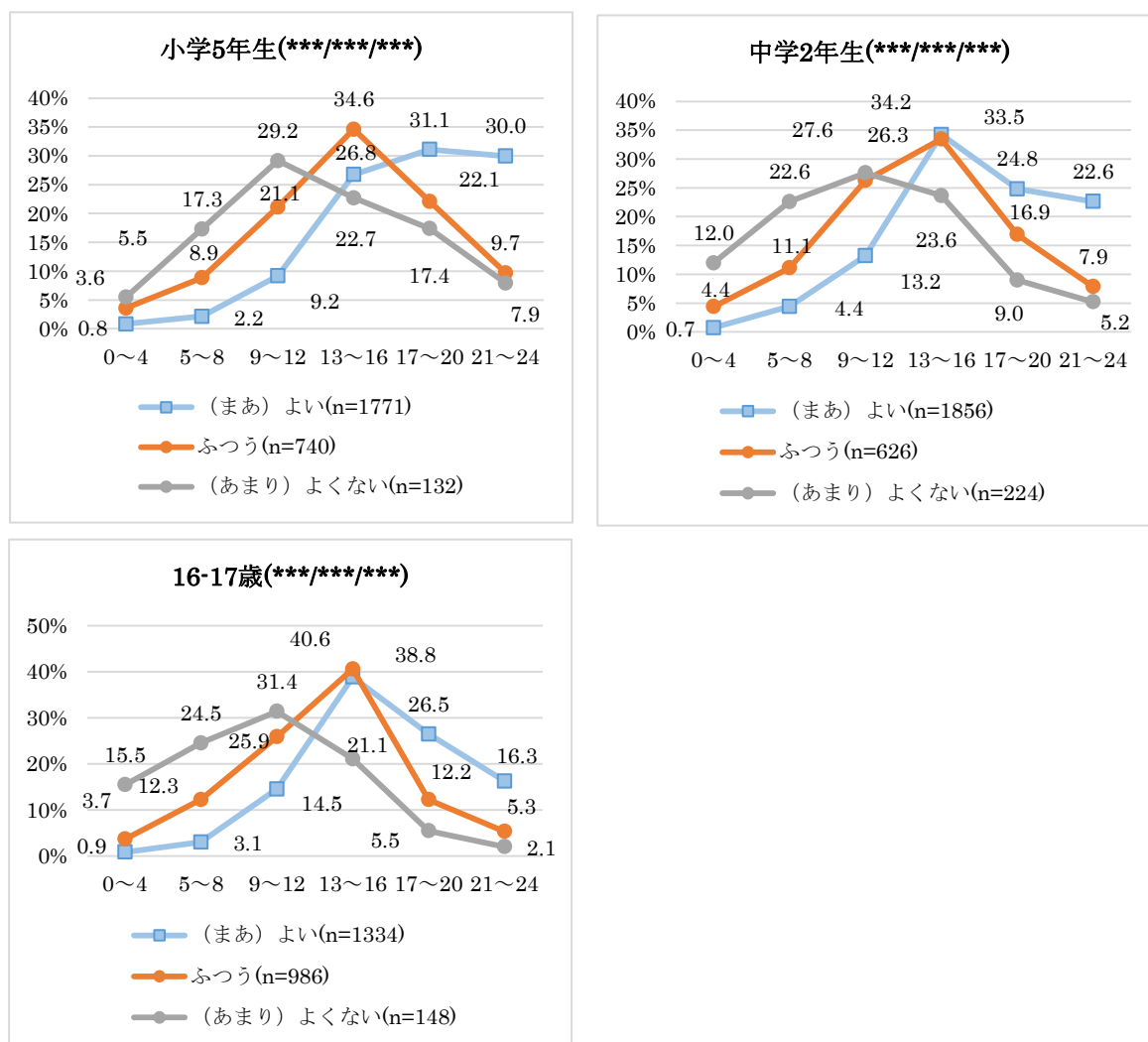


(2) 自己肯定感と健康状態

子供の自己肯定感は子供の主観的健康状態によって大きく異なっている。全体として自己肯定感が低いほど、主観的健康状態が悪く、自己肯定感が高いほど、主観的健康状態が良い傾向があった(図表 4-1-2-5)。

具体的には、自己肯定感が低い(0~12点)子供の割合は、健康状態が「よい」、「まあよい」(図表では「(まあ)よい」と表記)と答えた小学5年生の12.2%(0~4点0.8%、5~8点2.2%、9~12点9.2%)、中学2年生の18.3%(0~4点0.7%、5~8点4.4%、9~12点13.2%)、16-17歳の18.5%(0~4点0.9%、5~8点3.1%、9~12点14.5%)と低い一方、健康状態が「あまりよくない」、「よくない」(図表では「(あまり)よくない」と表記)と答えた小学5年生の52.0%(0~4点5.5%、5~8点17.3%、9~12点29.2%)、中学2年生の60.9%(0~4点12.0%、5~8点22.6%、9~12点26.3%)、16-17歳の71.4%(0~4点15.5%、5~8点24.5%、9~12点31.4%)と著しく高い。健康状態が「(あまり)よくない」と感じている子供は自己肯定感も低く、支援プログラムに参加する力が弱いことも予想され、様々な観点からの支援策が必要であると考えられる。

図表 4-1-2-5 子供の主観的健康状態と自己肯定感



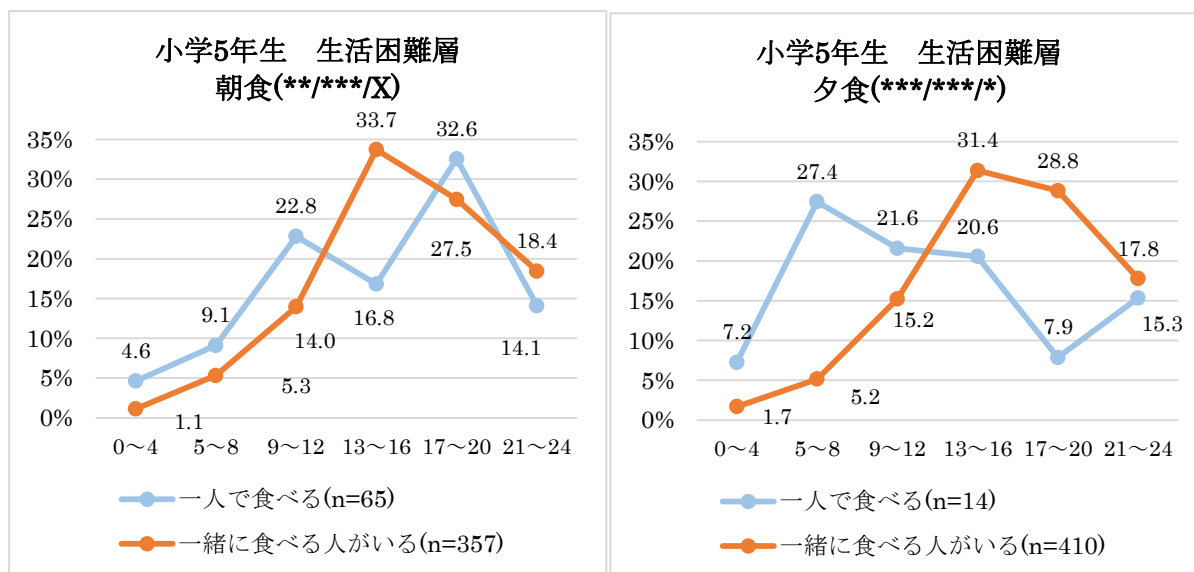
3 生活習慣と自己肯定感

(1) 朝食、夕食の孤食の状況と自己肯定感

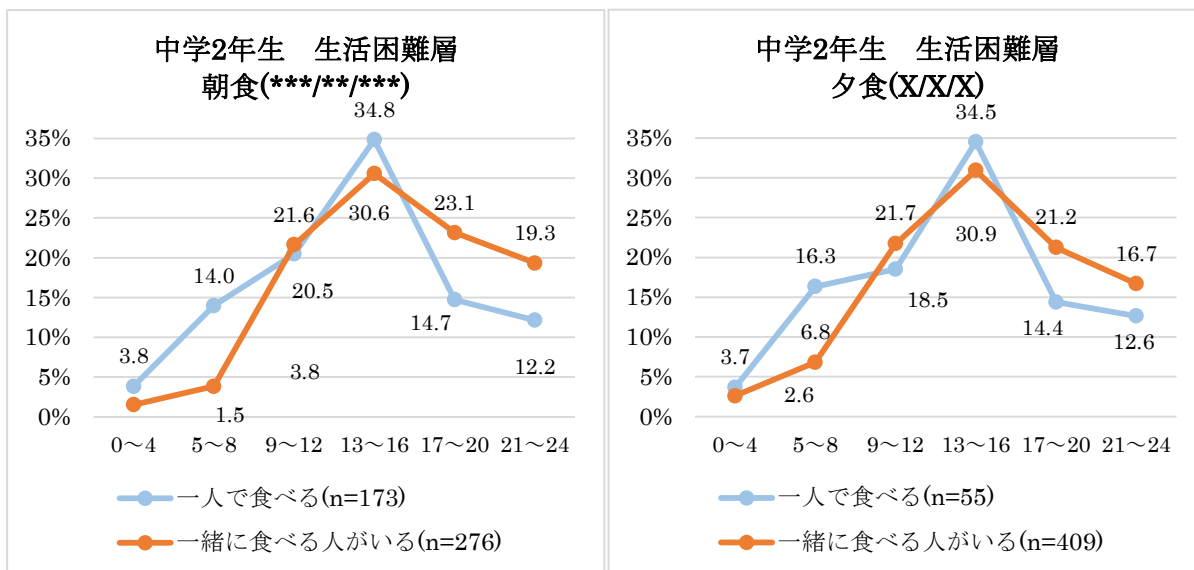
本節以降は、生活困難層のみを対象として分析していく。朝食や夕食を一人で食べることがある子供と、一緒に食べる人がいる子供で自己肯定感を比較した(図表 4-1-3-1、4-1-3-2)。小学5年生で自己肯定感が低い(0~12点)子供の割合は、朝食を一人で食べる子供のうち36.5%(0~4点4.6%、5~8点9.1%、9~12点22.8%)、夕食を一人で食べる子供のうち56.2%(0~4点7.2%、5~8点27.4%、9~12点21.6%)である一方、朝食と一緒に食べる人がいる子供では20.4%(0~4点1.1%、5~8点5.3%、9~12点14.0%)、夕食と一緒に食べる人がいる子供では22.1%(0~4点1.7%、5~8点5.2%、9~12点15.2%)と低い。中学2年生では、朝食の孤食状況により自己肯定感が高い子供(17~24点)の割合に顕著な違いが見られ、朝食を一人で食べる子供のうち自己肯定感が高い子供の割合は26.9%(17~20点14.7%、21~24点12.2%)であるのに対し、朝食と一緒に食べる人がいる子供では42.4%(17~20点23.1%、21~24点19.3%)と高い。

このことから、朝食や夕食と一緒に食べる人がいる子供の方が、自己肯定感が低い割合が低いといえる。ただし、中学2年生については、夕食が孤食であるかどうかは自己肯定感にあまり関係がない。

図表 4-1-3-1 朝食・夕食の孤食の状況と自己肯定感(小学5年生)



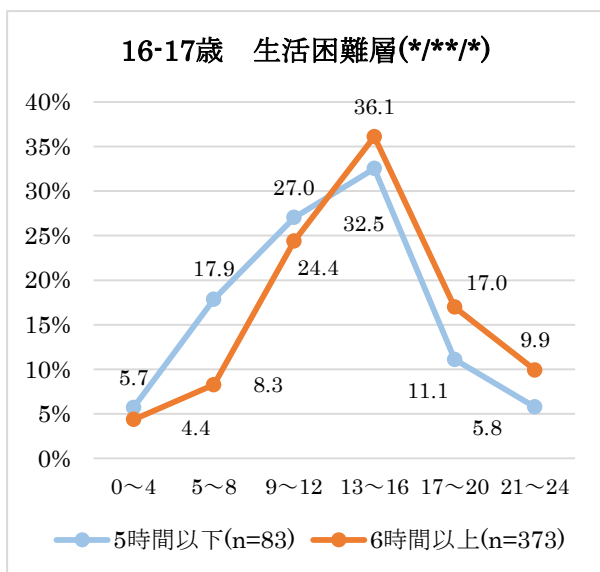
図表 4-1-3-2 朝食・夕食の孤食の状況と自己肯定感(中学2年生)



(2) 睡眠時間

16-17 歳の子供本人に平日の平均的な睡眠時間を聞いているため、平均睡眠時間と自己肯定感の関係を見た(図表 4-1-3-3)。平均睡眠時間を 5 時間以下のグループと 6 時間以上のグループに分けた場合、自己肯定感の傾向に有意な違いが見られた。生活困難層のうち、睡眠時間が 6 時間以上の子供は、自己肯定感が低い(0~12 点)割合が 37.1%(0~4 点 4.4%、5~8 点 8.3%、9~12 点 24.4%)、自己肯定感が高い(17~24 点)割合が 26.9%(17~20 点 17.0%、21~24 点 9.9%)であるのに対し、5 時間以下の子供は、自己肯定感が低い割合が 50.6%(0~4 点 5.7%、5~8 点 17.9%、9~12 点 27.0%)と高く、自己肯定感が高い割合が 16.9%(17~20 点 11.1%、21~24 点 5.8%)と低い。つまり、睡眠時間が 6 時間以上の子供は 5 時間以下の子供に比べ、自己肯定感が高い傾向があるといえる。

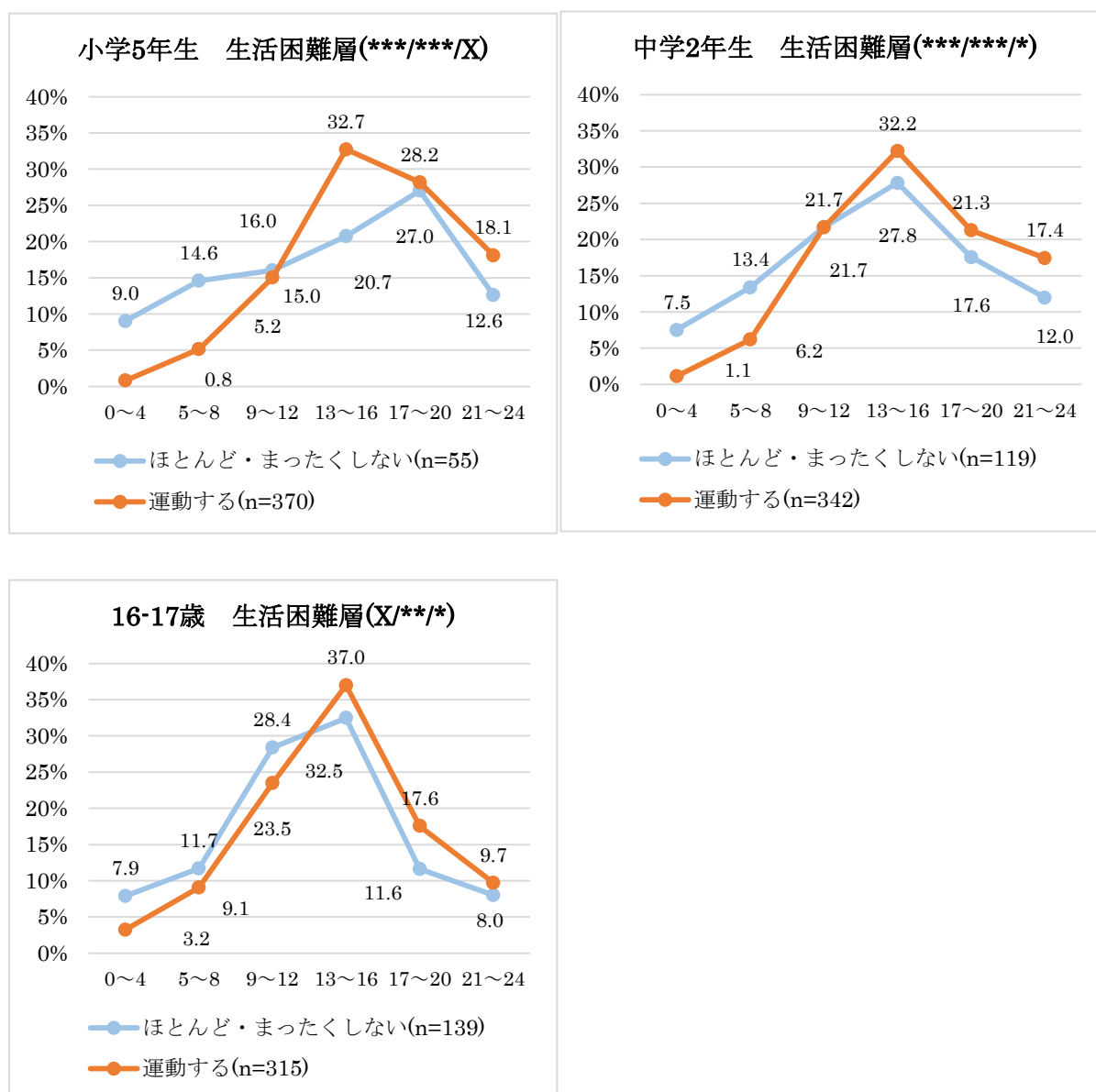
図表 4-1-3-3 睡眠時間と自己肯定感(16-17 歳)



(3) 運動

30分以上身体を動かす遊びや習い事を週に1回以上している(=運動する)かどうかと自己肯定感の関係を見たところ、運動をする子供の方が、自己肯定感が低い(0~12点)割合が低いことが分かった(図表4-1-3-4)。生活困難層で運動を「ほとんど・まったくしない」子供のうち、自己肯定感が低い割合は小学5年生で39.6%(0~4点9.0%、5~8点14.6%、9~12点16.0%)、中学2年生で42.6%(0~4点7.5%、5~8点13.4%、9~12点21.7%)、16-17歳で48.0%(0~4点7.9%、5~8点11.7%、9~12点28.4%)と高いのに対し、運動をする子供のうち、自己肯定感が低い割合は小学5年生で21.0%(0~4点0.8%、5~8点5.2%、9~12点15.0%)、中学2年生で29.0%(0~4点1.1%、5~8点6.2%、9~12点21.7%)、16-17歳で35.8%(0~4点3.2%、5~8点9.1%、9~12点23.5%)と低い。

図表4-1-3-4 運動と自己肯定感

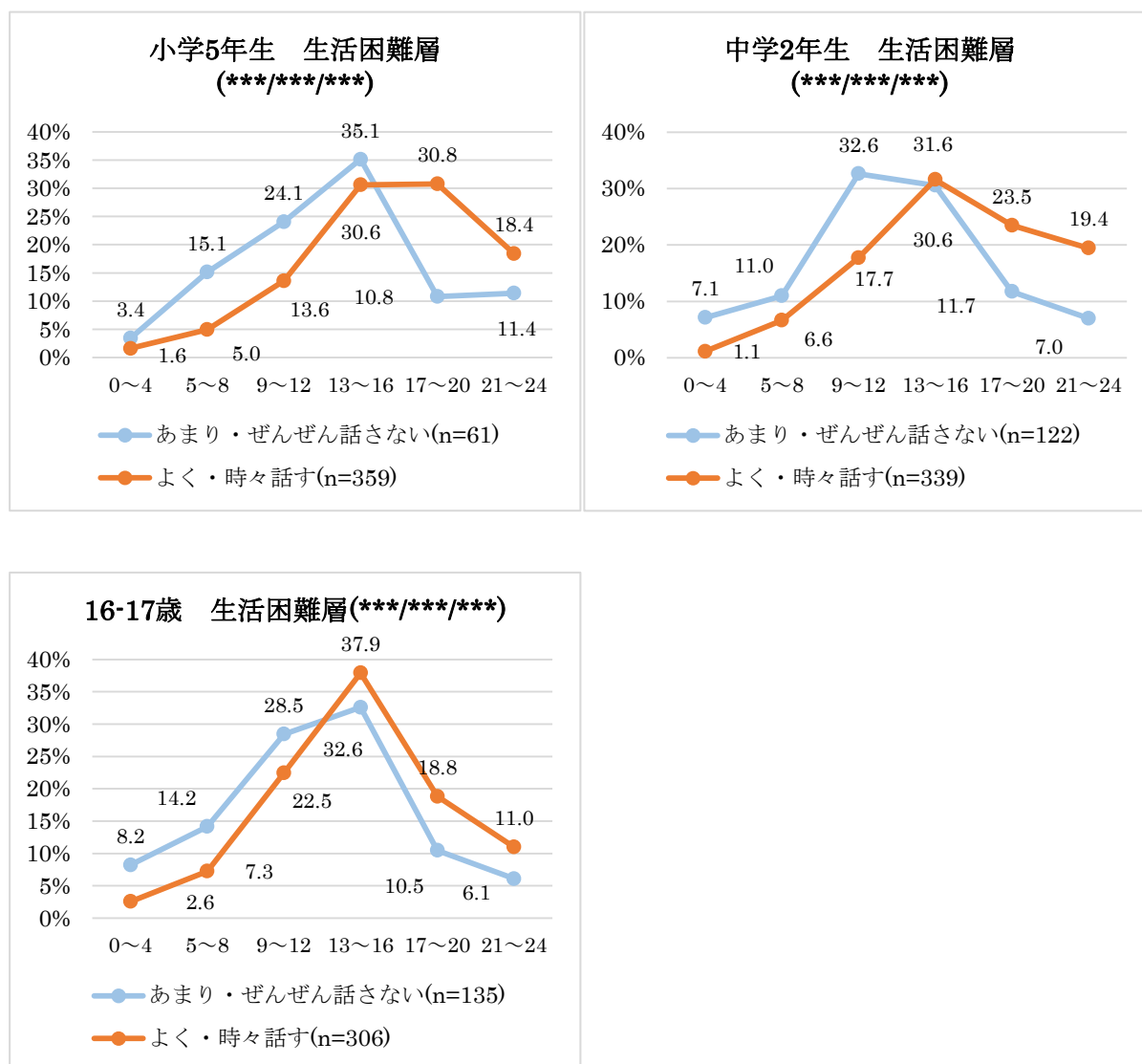


4 周囲の人との会話の頻度と自己肯定感

(1) 家族(親)

困っていることや悩み事、楽しいことや悲しいことを家族(親)と「よく・時々話す」子供と「あまり・ぜんぜん話さない」子供で自己肯定感の違いを見た(図表 4-1-4-1)。すると、3つの学年すべてで、家族(親)と「よく・時々話す」子供の方が、自己肯定感が高い(17~24点)割合が高いことが分かった。生活困難層で家族(親)と「あまり・ぜんぜん話さない」子供のうち自己肯定感が高い子供の割合は、小学5年生で22.2%(17~20点10.8%、21~24点11.4%)、中学2年生で18.7%(17~20点11.7%、21~24点7.0%)、16-17歳で16.6%(17~20点10.5%、21~24点6.1%)である。これに対し、生活困難層で家族(親)と「よく・時々話す」子供で自己肯定感が高い子供の割合は、小学5年生で49.2%(17~20点30.8%、21~24点18.4%)、中学2年生で42.9%(17~20点23.5%、21~24点19.4%)、16-17歳で29.8%(17~20点18.8%、21~24点11.0%)と高い。

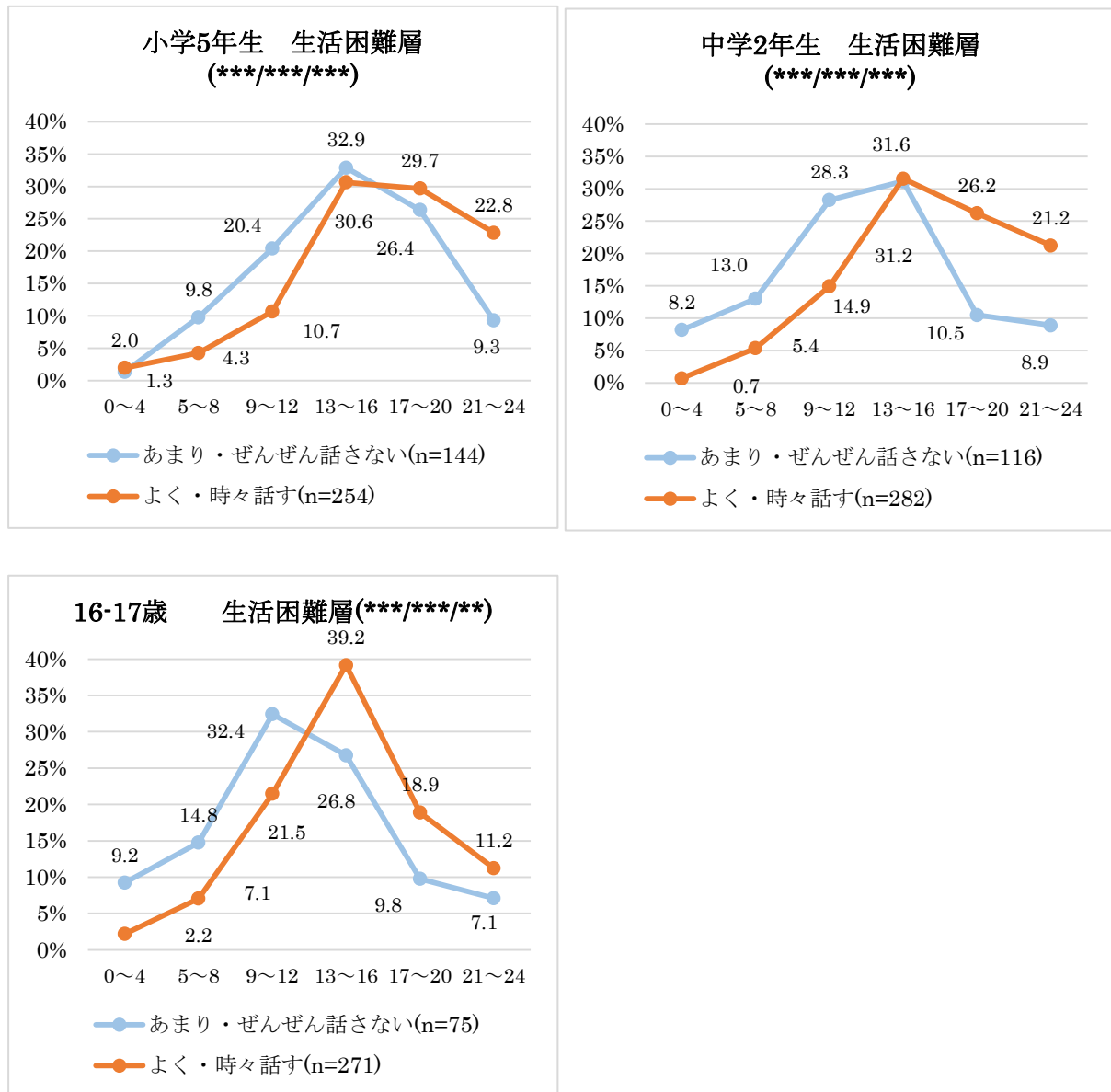
図表 4-1-4-1 親との会話の頻度と自己肯定感



(2) 友人

困っていることや悩み事、楽しいことや悲しいことを友人と「よく・時々話す」子供と「あまり・ぜんぜん話さない」子供の自己肯定感の違いを見た(図表 4-1-4-2)。まず、友人と「よく・時々話す」子供の方が、自己肯定感が高い(17~24点)割合が高いことが分かった。生活困難層で友人と「あまり・ぜんぜん話さない」子供のうち自己肯定感が高い子供の割合は、小学5年生で35.7%(17~20点26.4%、21~24点9.3%)、中学2年生で19.4%(17~20点10.5%、21~24点8.9%)、16-17歳で16.9%(17~20点9.8%、21~24点7.1%)である。これに対し、生活困難層で友人と「よく・時々話す」子供のうち自己肯定感が高い子供の割合は、小学5年生で52.5%(17~20点29.7%、21~24点22.8%)、中学2年生で47.4%(17~20点26.2%、21~24点21.2%)、16-17歳で30.1%(17~20点18.9%、21~24点11.2%)と高い。

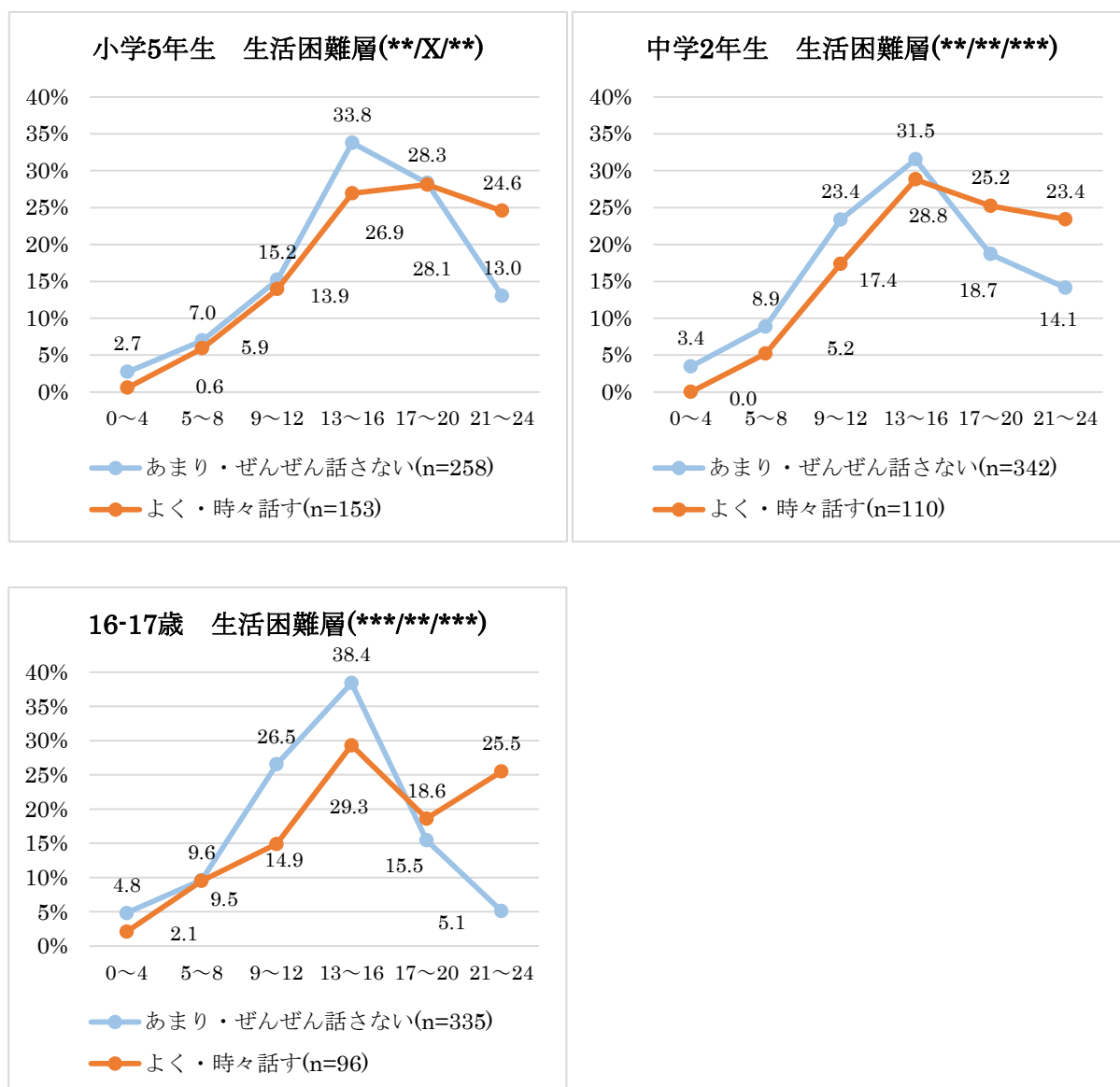
図表 4-1-4-2 友人との会話の頻度と自己肯定感



(3) 学校の先生

困っていることや悩み事、楽しいことや悲しいことを学校の先生に「よく・時々話す」子供と「あまり・ぜんぜん話さない」子供の自己肯定感の違いを見た（図表 4-1-4-3）。まず、生活困難層はどの学年でも、教員と「よく・時々話す」子供の方が、自己肯定感が高い（17~24 点）割合が高い。生活困難層で教員と「あまり・ぜんぜん話さない」子供のうち自己肯定感が高い子供の割合は、小学 5 年生で 41.3%（17~20 点 28.3%、21~24 点 13.0%）、中学 2 年生で 32.8%（17~20 点 18.7%、21~24 点 14.1%）、16-17 歳で 20.6%（17~20 点 15.5%、21~24 点 5.1%）である。これに対し、生活困難層で教員と「よく・時々話す」子供で自己肯定感が高い子供の割合は、小学 5 年生で 52.7%（17~20 点 28.1%、21~24 点 24.6%）、中学 2 年生で 48.6%（17~20 点 25.2%、21~24 点 23.4%）、16-17 歳で 44.1%（17~20 点 18.6%、21~24 点 25.5%）と高い。

図表 4-1-4-3 学校の先生との会話の頻度と自己肯定感

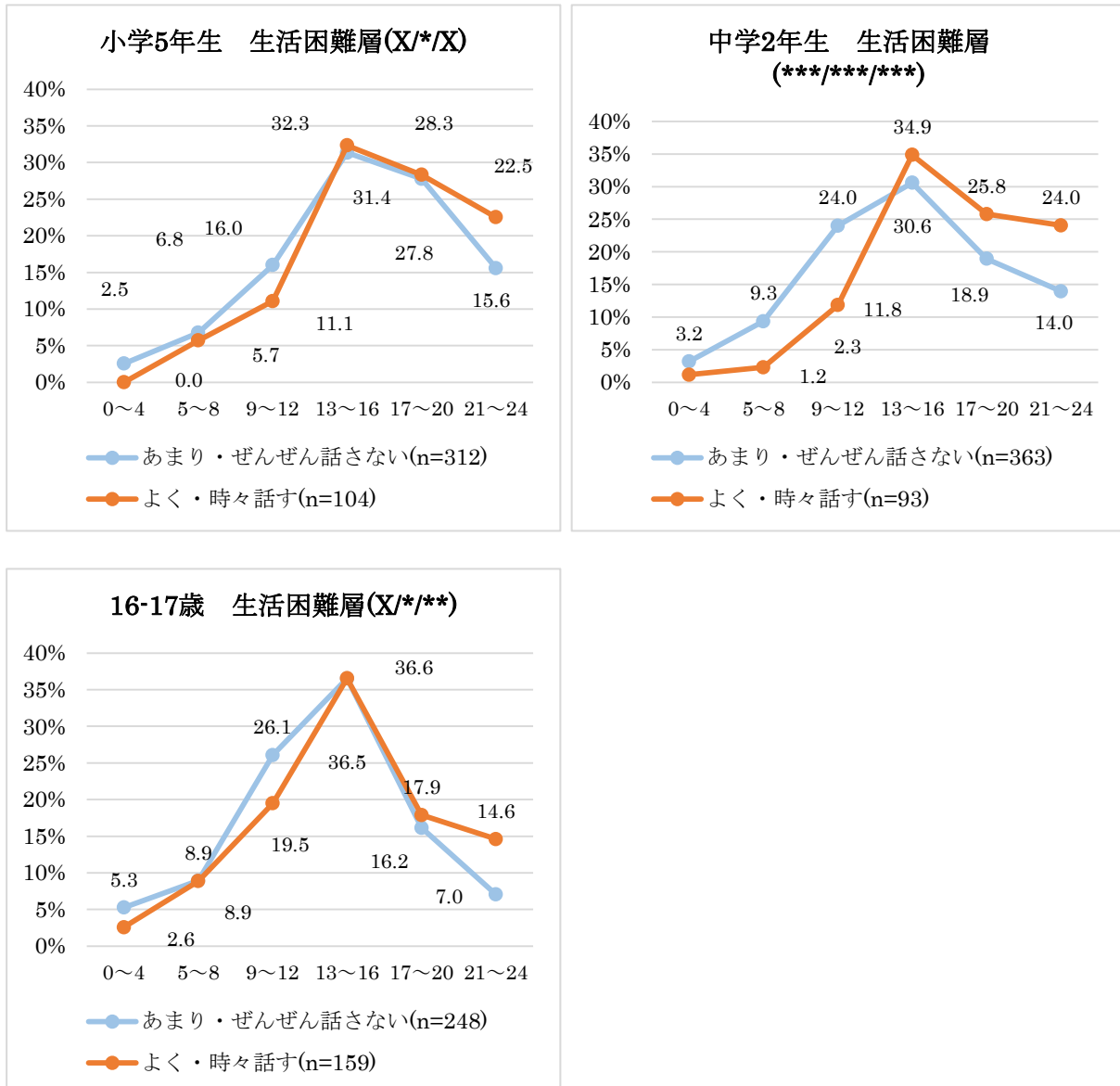


(4) その他の大人

家族や教員以外の大人（小中学生に対する設問は「その他の大人（地域のスポーツクラブのコーチや塾・習い事の先生など）」）に、困っていることや悩み事、楽しいことや悲しいことを「よく・時々話す」子供と「あまり・ぜんぜん話さない」子供の自己肯定感の違いを見た(図表 4-1-4-4)。学年によって傾向が異なり、家族や教員との会話の頻度によって自己肯定感に違いが顕著に出るのは中学2年生である。

中学2年生の生活困難層で家族や教員以外の大人と「あまり・ぜんぜん話さない」子供のうち自己肯定感が高い（17~24点）子供の割合は32.9%（17~20点18.9%、21~24点14.0%）であるのに対し、「よく・時々話す」子供では49.8%（17~20点25.8%、21~24点24.0%）と高い、家族や教員以外の大人と話す子供の方が、自己肯定感が高い。16-17歳でも家族や教員以外の大人と話す子供の方が、自己肯定感が高い傾向が見られる。小学5年生では、家族や教員以外の大人と話す子供の方が、自己肯定感が低い割合が低い傾向が見られる。

図表 4-1-4-4 その他の大人との会話の頻度と自己肯定感

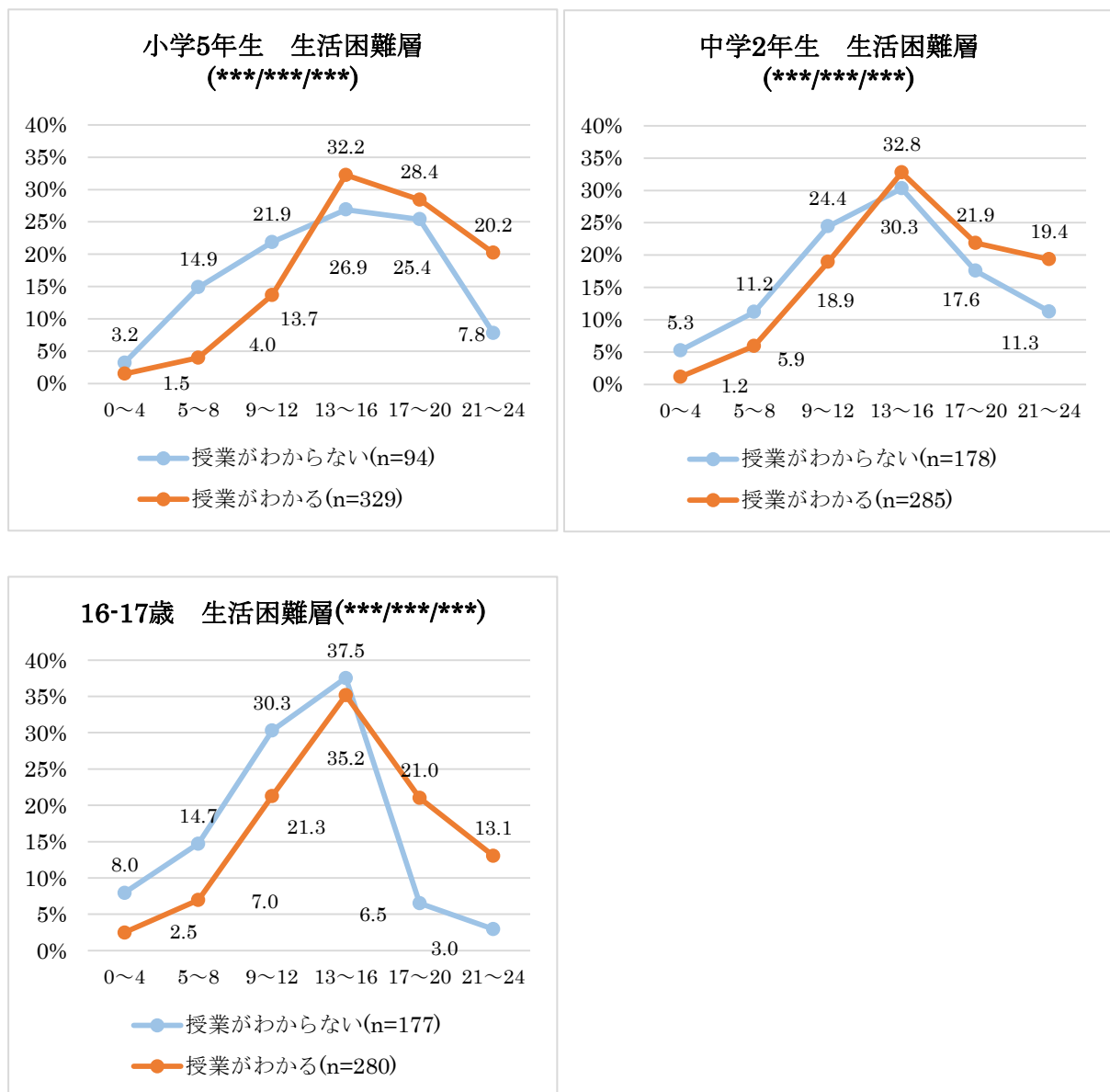


5 授業の理解度と自己肯定感

「学校の授業がわかる（いつもわかる・だいたいわかる）」子供と、「授業がわからない（あまりわからない・わからないことが多い・ほとんどわからない）」子供の自己肯定感の違いを見た（図表 4-1-5-1）。いずれの学年も、授業がわかる子供の方が、自己肯定感が高い。

自己肯定感が高い（17~24 点）子供の割合は、授業がわからない小学 5 年生で 33.2%（17~20 点 25.4%、21~24 点 7.8%）、中学 2 年生で 28.9%（17~20 点 17.6%、21~24 点 11.3%）、16-17 歳で 9.5%（17~20 点 6.5%、21~24 点 3.0%）であるのに対し、授業がわかる小学 5 年生は 48.6%（17~20 点 28.4%、21~24 点 20.2%）、中学 2 年生は 41.3%（17~20 点 21.9%、21~24 点 19.4%）、16-17 歳は 34.1%（17~20 点 21.0%、21~24 点 13.1%）と高い。

図表 4-1-5-1 授業の理解度と自己肯定感

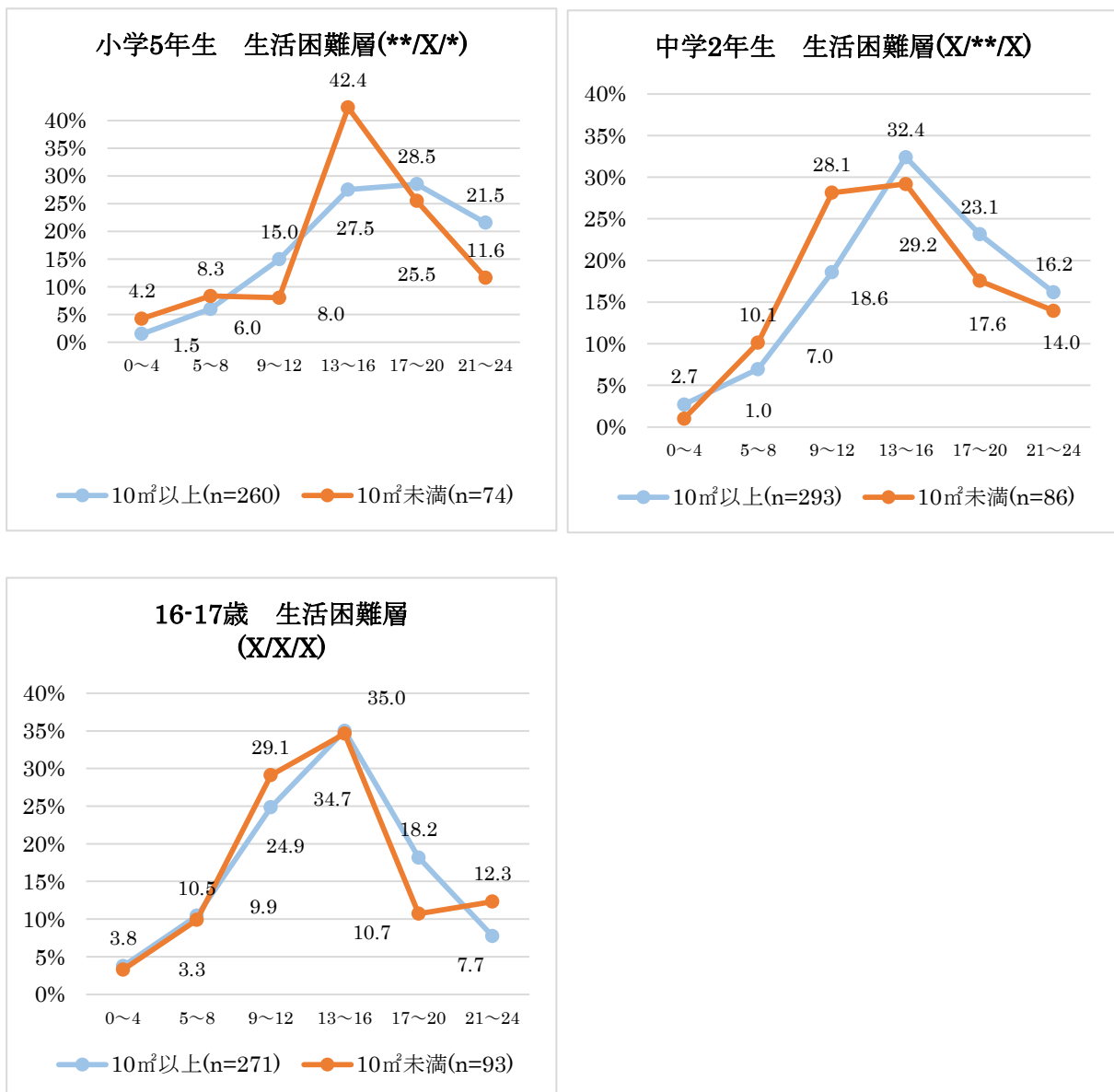


6 狭小住宅と自己肯定感

本調査では保護者に対し、居室（玄関やふろ等は含めない）の面積を聞いている。そこで、居室の面積を世帯人数で割り、一人当たりの居室面積を算出し、10 m²未満を狭小住宅と定義した。この基準は、国土交通省が最低居住面積水準を算定する際、2人以上の世帯の場合、「10 m²×世帯人数+10 m²」という算定式を用いていることによる。

狭小住宅と自己肯定感との関係を見ると、学年により傾向が異なる（図表 4-1-6-1）。小学5年生では、狭小住宅に住む生活困難層は、自己肯定感が高い（17~24点）割合が一人当たり10 m²以上の住宅に住む子供より低く、中学2年生では、自己肯定感が低い（0~12点）割合が一人当たり10 m²以上の住宅に住む子供より高くなる。16-17歳では、狭小住宅に住む子供の割合が小中学生よりも高いが、狭小住宅であるかどうかで自己肯定感に大きな違いは見られない。

図表 4-1-6-1 狭小住宅と自己肯定感

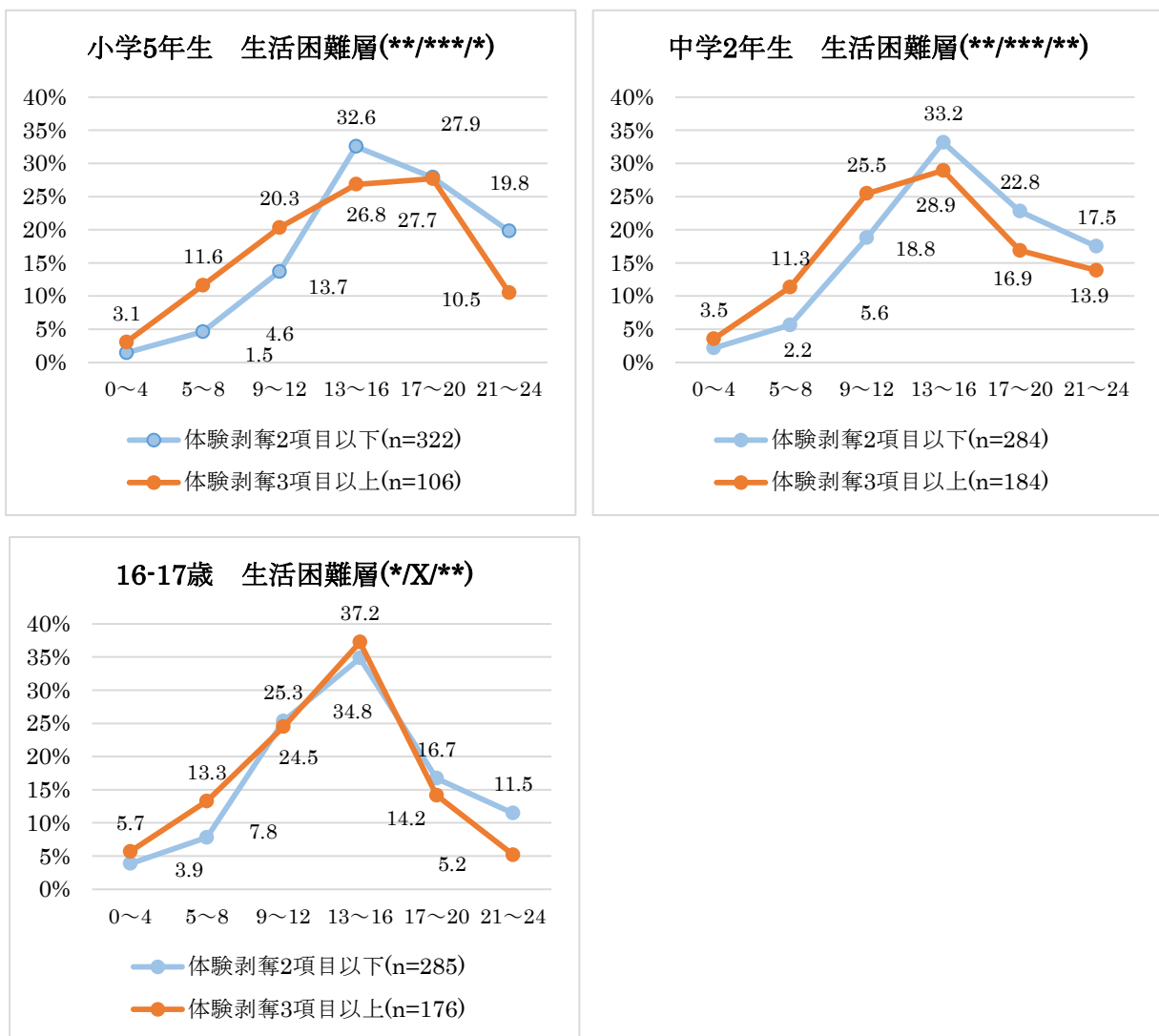


7 子供期の体験剥奪と自己肯定感

最後に、子供期ならではの体験が経済的な理由でできないこと（子供期の体験剥奪）と自己肯定感の関係を分析する（図表 4-1-7-1）。保護者票で聞いた「海水浴に行く」、「博物館・美術館などに行く」、「キャンプやバーベキューに行く」、「スポーツ観戦や劇場に行く」、「遊園地やテーマパークに行く」、「毎月お小遣いを渡す」、「毎年新しい洋服・靴を買う」、「習い事に通わせる」、「お誕生日のお祝いをする」、「1年に1回くらい家族旅行に行く」、「クリスマスのプレゼントや正月のお年玉をあげる」の11項目に着目し、これらについて「経済的理由でしていない」と回答した数が2項目以下のグループと3項目以上のグループに分けて分析を行った。

生活困難層のうち体験剥奪2項目以下の子供は、自己肯定感が高い（17~24点）割合が小学5年生で47.7%（17~20点27.9%、21~24点19.8%）、中学2年生で40.3%（17~20点22.8%、21~24点17.5%）、16-17歳で28.2%（17~20点16.7%、21~24点11.5%）であるのに対し、体験剥奪3項目以上の子供では、小学5年生で38.2%（17~20点27.7%、21~24点10.5%）、中学2年生で30.8%（17~20点16.9%、21~24点13.9%）、16-17歳では19.4%（17~20点14.2%、21~24点5.2%）と低い。

図表 4-1-7-1 子供期の体験剥奪と自己肯定感



8 支援の方向性

本章の分析は、自己肯定感と様々な子供の状況との相関を見たのみであり、子供の状況と自己肯定感の因果関係を立証するものではない点に留意しなくてはならないが、本章の分析から、どのような子供が生活困難な中であっても自己肯定感が高い（＝低くならない）のかの手掛かりを得ることができた。まず、重要なのは、人とのつながりである。同じ生活困難層の中においても、親や友人、学校教員と、楽しいことや悩みを話せる関係にある子供の自己肯定感は総じて高い傾向がある（図表 4-1-4-1、4-1-4-2、4-1-4-3）。また、家族や学校教員以外の大人と会話する子供は自己肯定感が高い傾向にある（図表 4-1-4-4）。このことは、他の自治体のデータにおいても確かめられており（阿部 2015）、普遍的な結果であると言えよう。逆に言えば、子供が親や家族とつながりを持つことが困難な状況にあるのであれば、学校教員やそれ以外の学校関係者（養護教員、スクールソーシャルワーカー、ユースソーシャルワーカーなど）、あるいは児童館の職員、図書館職員、学習支援教室のボランティアなど学校関係者ではない大人との「話せる」関係であることは、生活困難層の子供の自己肯定感の低下を防ぐ可能性がある。

また、生活困難層の中でも、朝食をいつも誰かと一緒に食べている子供（図表 4-1-3-1、4-1-3-2）や 30 分以上の運動を週 1 回以上する子供（図表 4-1-3-4）、授業を理解できる子供（図表 4-1-5-1）、子供期ならではの体験がある程度できている子供（図表 4-1-7-1）は自己肯定感が高い傾向があった。生活困難層の 16-17 歳の中でも、睡眠時間を平均 6 時間以上とれている子供は自己肯定感が高い傾向が見られた（図表 4-1-3-3）。また、生活困難層であっても、一人当たりの居室面積が 10m² 以上の家に住んでいる小中学生は、狭小住宅に住む子供に比べて自己肯定感が高い傾向がある（図表 4-1-6-1）。

このような傾向は、生活困難層の中でも、比較的ゆとりのある生活をしている子供と、一番厳しい状況にある子供との差をみているだけなのかも知れない。しかしながら、この中には、積極的に支援を行うことによって状況を変えることが可能な項目（例えば、運動や睡眠時間などの生活習慣、学校における朝ごはんプログラムなど）もあり、困難な状況にあっても、逆境に立ち向かっていく力を育む取組として検討されたい。その際には、支援を行う前と後のデータをしっかりと取り、プログラムの効果を測定する仕組みが望まれる。

参考文献

- フレーザー・マーク W. 編著、門永朋子・岩間信之・山縣文治訳（2009）『子供のリスクとレジリエンス—子供の力を活かす援助』ミネルヴァ書房。
- 阿部彩（2015）「子どもの自己肯定感の規定要因」埋橋孝文・矢野裕俊編著『子どもの貧困／不利／困難を考える I—理論的アプローチと各国の取組み』ミネルヴァ書房，p. 69-103.

第2章 学習意欲と学力の関係

阿部彩（首都大学東京 子ども・若者貧困研究センター）

はじめに

文部科学省をはじめ様々な調査から、子供の学力は、小学校の段階から、親の所得などの経済状況と強い相関があることがわかっています（国立大学法人お茶の水女子大学編 2014、首都大学東京子ども・若者貧困研究センター 2017、大阪府 2017 など）。その理由として、経済状況がよくない子供たちは、勉強に対する意欲が、経済状況がよい子供に比べて低いという、いわゆる「意欲の格差」の問題がしばしば指摘されます（苅谷 2001）。しかし、文部科学省全国学力・学習状況調査の詳細分析は、子供の学力格差が「意欲の格差」だけでは説明できないことも明らかにしています（国立大学法人お茶の水女子大学編 2014）。すなわち、「意欲」があるにもかかわらず、成績がついてきていない子供たちが存在するのです。

学力の格差を縮小するためには、学習意欲さえ削がれてしまっている子供たちが意欲を持てるように働きかける政策が重要ですが、一方、学習意欲が高いのに、学力が上がらない子供たちに対する支援も必要です。何故なら、彼らは、適切な支援があれば、比較的容易に学力向上が期待できる可能性があるからです。

分析の目的

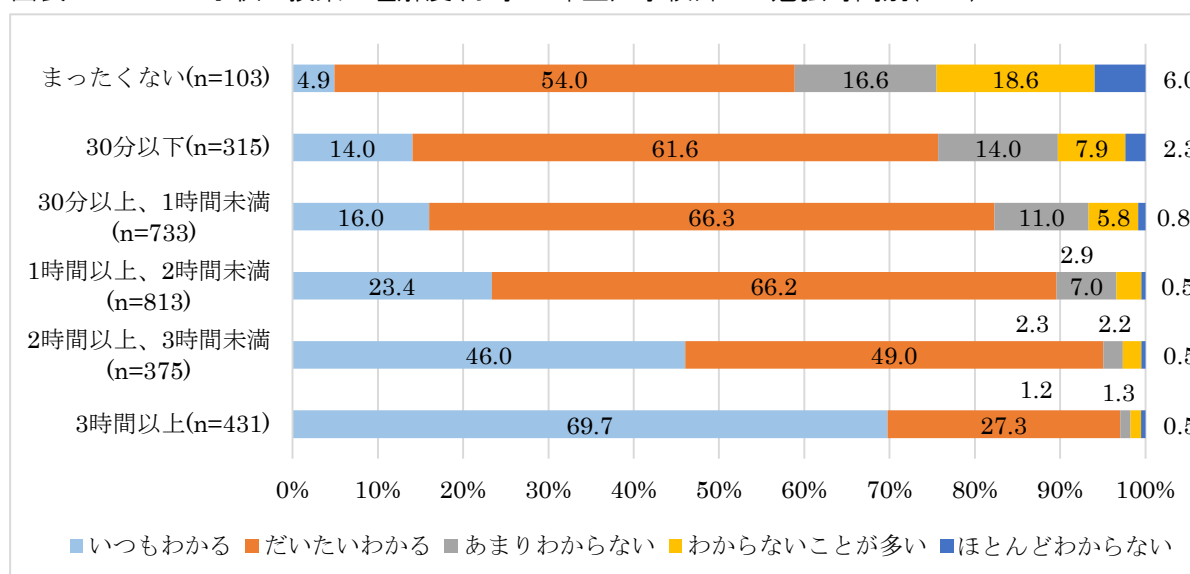
本章では、学習意欲と学力の関係を確認し、特に、学習意欲が高いのに、学力が低い子供が直面している不利や欲している支援を分析します。学習意欲は、直接的には測ることができませんが、学校外での勉強時間を、それを表す変数として用います。また、学力についても本調査では直接的には測っていませんが、「授業がわかりますか」という設問に対する回答を用います。また、同じように学校外での勉強をしているのに、学力が高い子供と低い子供を比較することによって、学習意欲が高いのに学力が向上しない子供がどのような不利に直面しているのかを考察します。

1 学習意欲と学力の関連

子供の授業の理解度と、学習意欲の関係を見る。学習意欲は、学校外での勉強時間の回答を用いる(図表 4-2-1-1、4-2-1-2)。結果を見ると、小学 5 年生も中学 2 年生も、勉強時間が長いほど、授業の理解度が高く、この関係性は非常に強い。

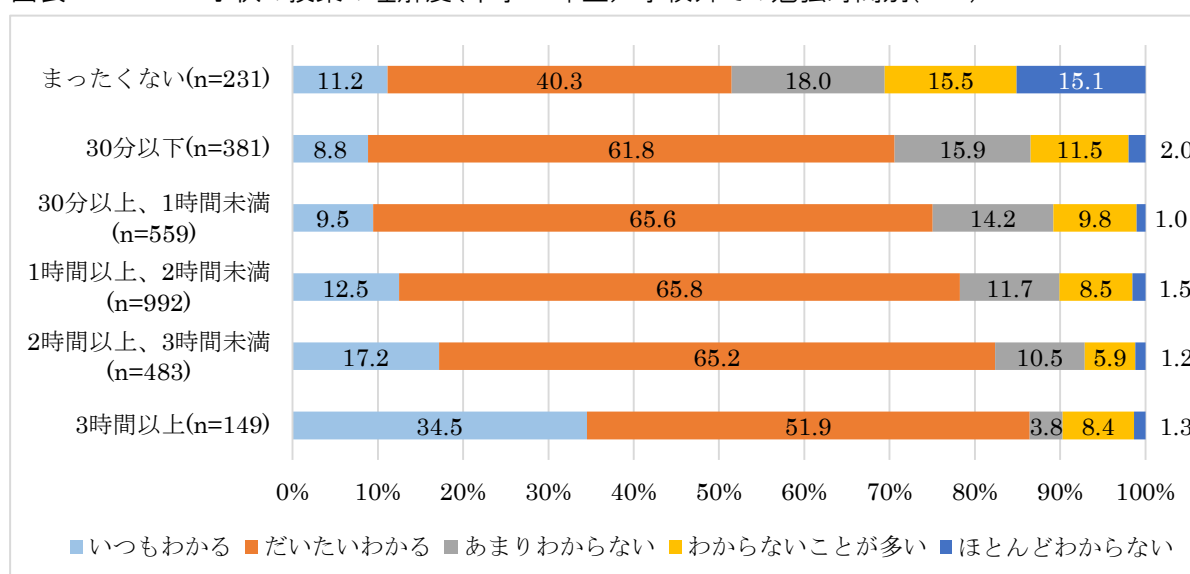
しかしながら、勉強時間が比較的に長くても、授業が「あまりわからない」、「わからないことが多い」、「ほとんどわからない」子供も一部存在し、また、逆に、勉強時間が「まったくない」場合でも「いつもわかる」(小学 5 年生 4.9%、中学 2 年生 11.2%)、「だいたいわかる」(小学 5 年生 54.0%、中学 2 年生 40.3%) 子供も過半数を超えている。

図表 4-2-1-1 子供の授業の理解度(小学 5 年生):学校外での勉強時間別(***)



*無回答を除く

図表 4-2-1-2 子供の授業の理解度(中学 2 年生):学校外での勉強時間別(***)



*無回答を除く

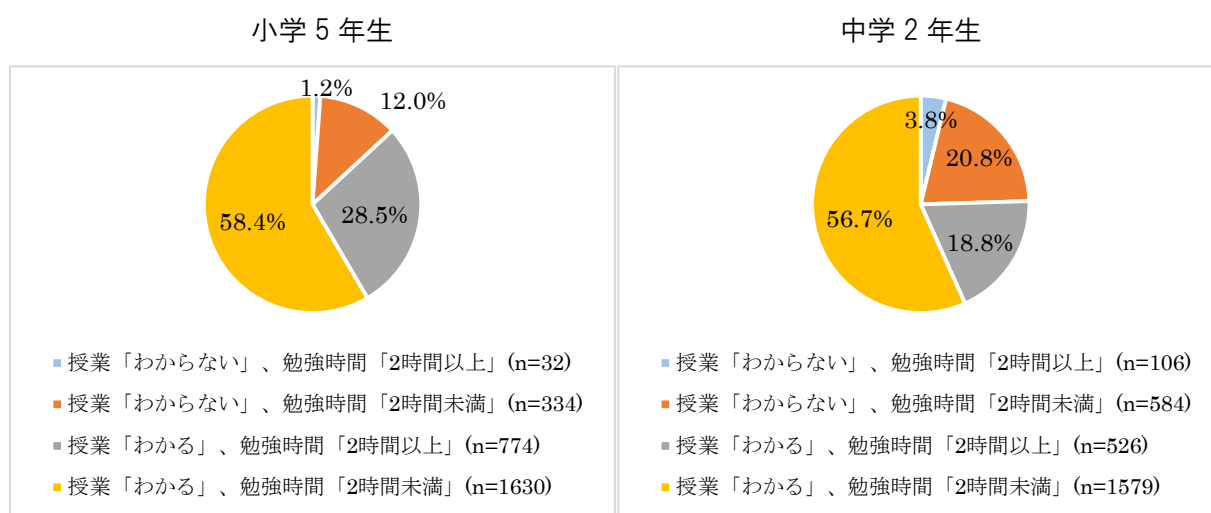
2 学習意欲があるのに学力が低い子供

学習意欲があるのに、授業の理解度が低い子供がどれほどいるのかを推計した。勉強時間を 2 時間以上と 2 時間未満に二分し、授業の理解度は「わかる」(=「いつもわかる」、「だいたいわかる」)、「わからない」(=「あまりわからない」、「わからないことが多い」、「ほとんどわからない」)に二分した上で、それらをかけ合わせて 4 区分に分類した (図表 4-2-2-1)。

小学 5 年生では「勉強時間が 2 時間未満」でもほとんどの子供が授業が「わかる」(58.4%)に分類され、2 時間以上勉強しているのに授業が「わからない」子供はわずか (1.2%) である。しかし、中学 2 年生ではその割合は 3.8% になっている。

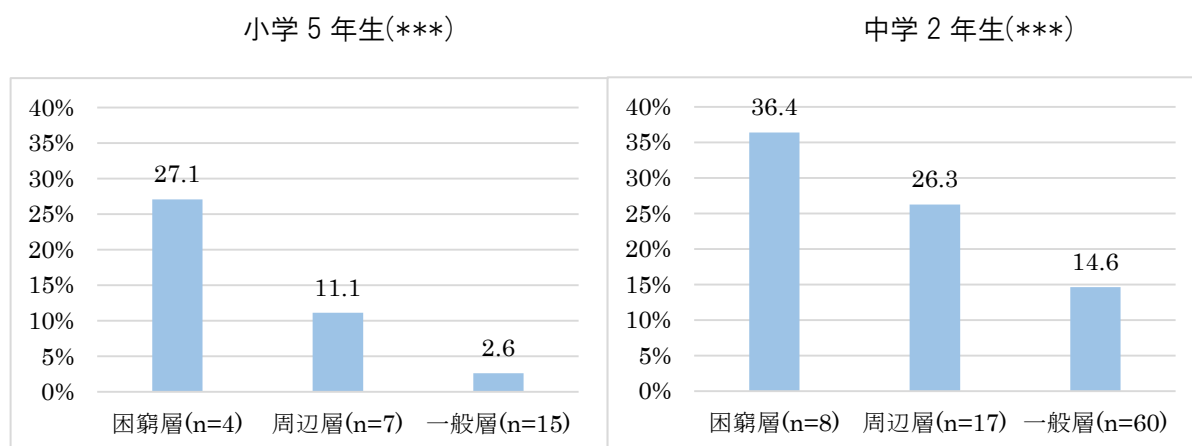
図表 4-2-2-2 は、勉強時間が 2 時間以上の子供のうち授業が「わからない」と答えた子供の割合を生活困難度別に見たものである。すると、生活困難を抱える子供ほど、2 時間以上勉強しても授業がわからない子供の割合が高いことがわかる。この傾向は特に小学 5 年生で顕著であるが (困窮層 27.1%、周辺層 11.1%、一般層 2.6%)、中学 2 年生であっても、その割合は一般層の 2 倍以上である (困窮層 36.4%、周辺層 26.3%、一般層 14.6%)。

図表 4-2-2-1 勉強時間と授業の理解度



*無回答を除く

図表 4-2-2-2 勉強時間が 2 時間以上の子供のうち、授業がわからない子供の割合：生活困難度別



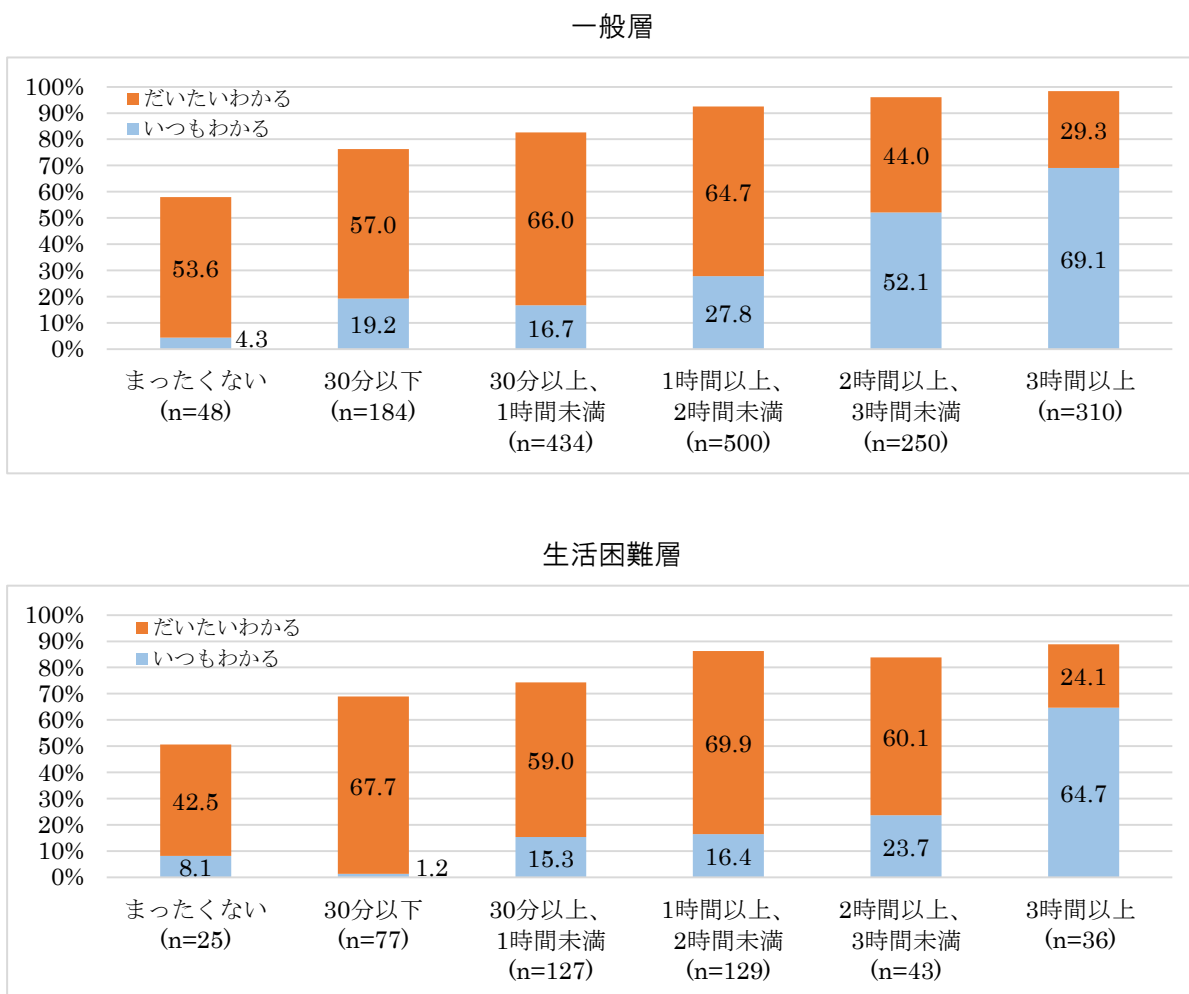
3 学習意欲、学力と生活困難度

生活困難が、子供の学習意欲と学力との関係性に、どのような影響を及ぼしているのかを詳しく見る。図表 4-2-3-1 及び図表 4-2-3-2 は、子供を一般層と生活困難層に分け、各層において、子供の学習時間と授業の理解度を推計したものである。ここでは、「いつもわかる」、「だいたいわかる」と答えた場合、授業を理解していると判断している。

一般層、生活困難層ともに、勉強時間が長いほど、授業の理解度が高い子供の割合が増えることは同じである。しかし、両者の違いは明らかである。全般的に、生活困難層の子供は、一般層の子供に比べ、同じ時間を勉強していても、授業を理解している子供の割合が低い。小学 5 年生で見ると、生活困難層の子供は 3 時間以上勉強している場合、授業が「いつもわかる」子供が 64.7% と割合が高くなるものの、3 時間未満であると、「いつもわかる」子供の割合はそれほど伸びない（例えば 2 時間以上 3 時間未満でも 23.7%）。

さらに、生活困難層においても「いつもわかる」と「だいたいわかる」を合わせると、勉強時間とともに授業を理解している子供の割合が高まる傾向があるが、一般層に比べるとその伸びが小さい。

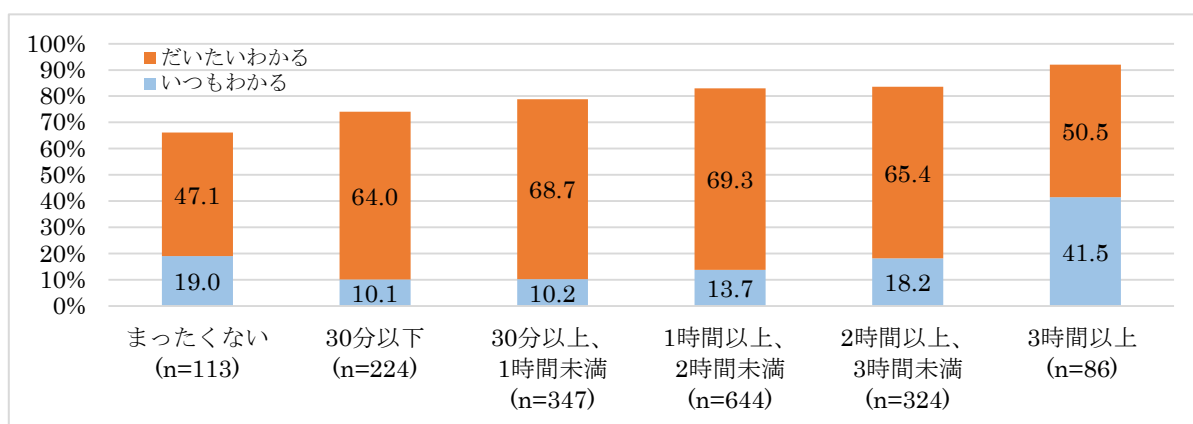
図表 4-2-3-1 勉強時間と授業の理解度(小学 5 年生):生活困難度別(***)



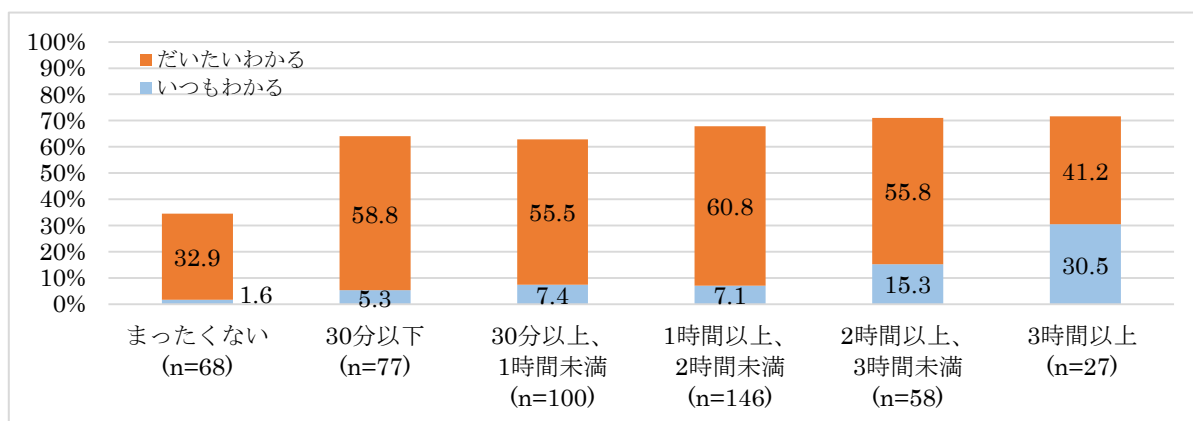
また、中学2年生の生活困難層においては、「いつもわかる」と「だいたいわかる」を合わせても、その割合は「3時間以上」でも71.7%（「いつもわかる」30.5%、「だいたいわかる」41.2%）で頭打ちになっている。また勉強時間が「30分以下」から「3時間以上」までの間では、「いつもわかる」子供が若干増えるものの、「だいたいわかる」を合わせた割合は伸び悩んでいる。唯一大きく飛躍するのが、「まったくない」から「30分以下」になる際であり、そこでは、「だいたいわかる」子供の割合が、32.9%（「まったくない」）から58.8%（「30分以下」）へと2倍近く伸びている。一方で、一般層においては、勉強時間が「まったくない」子供でも、授業が「いつもわかる」子供が19.0%おり、「だいたいわかる」47.1%と合わせると66.1%が授業を理解している。

図表 4-2-3-2 勉強時間と授業の理解度(中学2年生):生活困難度別(***)

一般層



生活困難層



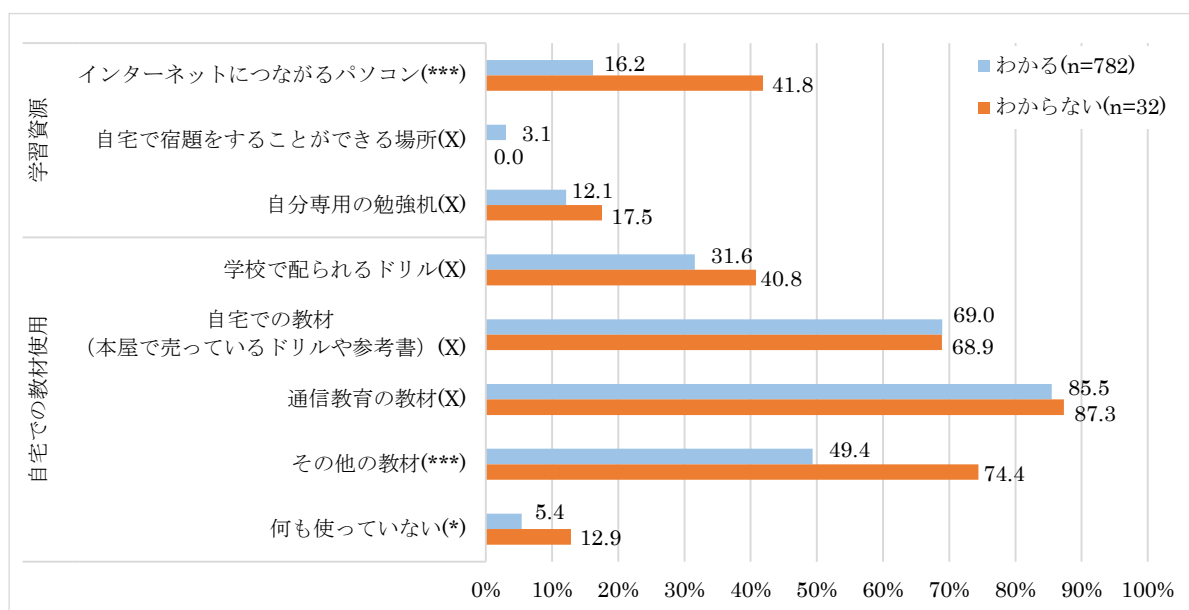
4 家庭の学習環境

特に生活困難層において、勉強時間が比較的長くても、学力が伸び悩む子供がいることがうかがえる。そこで、勉強時間が2時間以上の子供のうち、授業が「わかる」（「いつもわかる」、「だいたいわかる」）子供と、「わからない」（「あまりわからない」、「わからないことが多い」、「ほとんどわからない」）子供の家庭における学習環境（家庭における学習資源の有無、自宅での教材使用状況、勉強を教えてくる人の有無、学習支援の利用意向）の違いを見た。なお、ここでは、生活困難度にかかわらず全ての子供を対象としている。

まず、家庭における学習環境として、様々な学習資源の有無と自宅での教材の使用状況を授業の理解度別に見る。学習資源については、「インターネットにつながるパソコン」、「自宅で宿題をすることができる場所」、「自分専用の勉強机」を「(欲しいが)持っていない」子供の割合を見る。さらに、自宅での教材の使用状況については、「学校で配られるドリル」、「本屋で売っているドリルや参考書」、「通信教育の教材」、「その他の教材」を利用していない子供の割合と「何も使っていない」子供の割合を見る。

小学5年生の学習資源と自宅での教材使用状況を見ると、「インターネットにつながるパソコン」を「(欲しいが)持っていない」割合、「その他の教材」を利用していない割合が、授業を理解していない子供の方が、授業を理解している子供よりも有意に高い(図表4-2-4-1)。「自分専用の勉強机」、「学校で配られるドリル」については、差があるものの、誤差の範囲内である。家庭内の学習資源については、パソコン、その他の教材(塾の教材などが想定される)など比較的高額の資源・教材について、授業の理解度別の差があることがわかる。また、自宅で教材を「何も使っていない」と回答した割合も、授業を理解していない子供の方が高かった。

図表 4-2-4-1 『学習資源を「(欲しいが)持っていない」小学5年生の割合』と『自宅での教材使用状況(利用していない割合)』:授業の理解度別



*勉強時間が2時間以上の小学5年生のみ

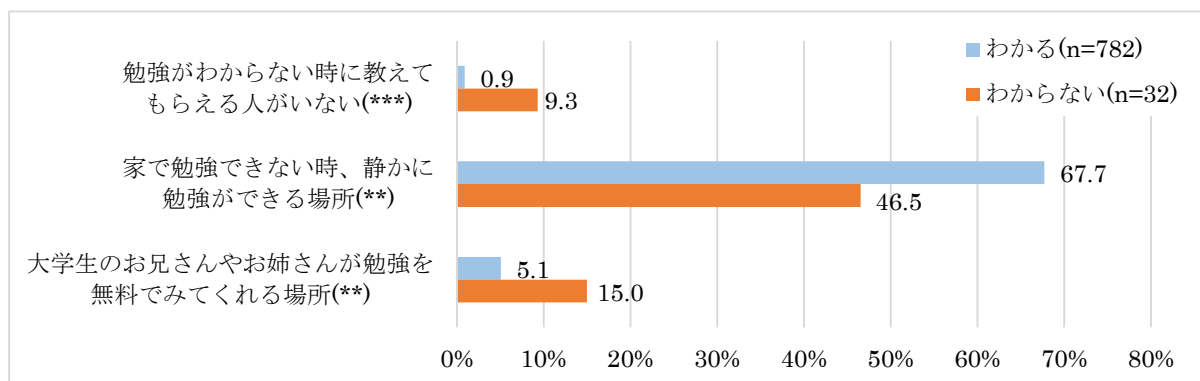
学習資源・自宅での教材使用状況以外で顕著な違いが見られたのが、「勉強がわからない時に教えてもらえる人」の有無である（図表 4-2-4-2）。学校外で 2 時間以上勉強をしているにも関わらず、授業が「わからない」子供の 9.3%が「勉強がわからない時に教えてもらえる人がいない」と答えているのに対し、授業が「わかる」子供では、この割合は 0.9%に過ぎない。

子供の学習支援の利用意向については、「家で勉強できない時、静かに勉強ができる場所」は、むしろ学習意欲があり、授業が「わかる」子供の方が欲している（授業が「わかる」67.7%、授業が「わからない」46.5%）。一方、「大学生のお兄さんやお姉さんが勉強を無料でみてくれる場所」については、「わからない」子供の方が利用意向を持つ割合が高い（「授業がわかる」5.1%、授業が「わからない」15.0%）。しかしながら、勉強が「わからない」子供の中でも、やはり、「家で勉強できない時、静かに勉強ができる場所」を使ってみたい子供（46.5%）の方が、「大学生のお兄さんやお姉さんが勉強を無料でみてくれる場所」を使ってみたい子供（15.0%）よりも割合が高い。

図表 4-2-4-2 「勉強がわからない時に教えてもらえる人がいない」小学 5 年生の割合

「家で勉強できない時、静かに勉強ができる場所」の利用を希望する小学 5 年生の割合

「大学生のお兄さんやお姉さんが勉強を無料でみてくれる場所」の利用を希望する小学 5 年生の割合: 全て授業の理解度別

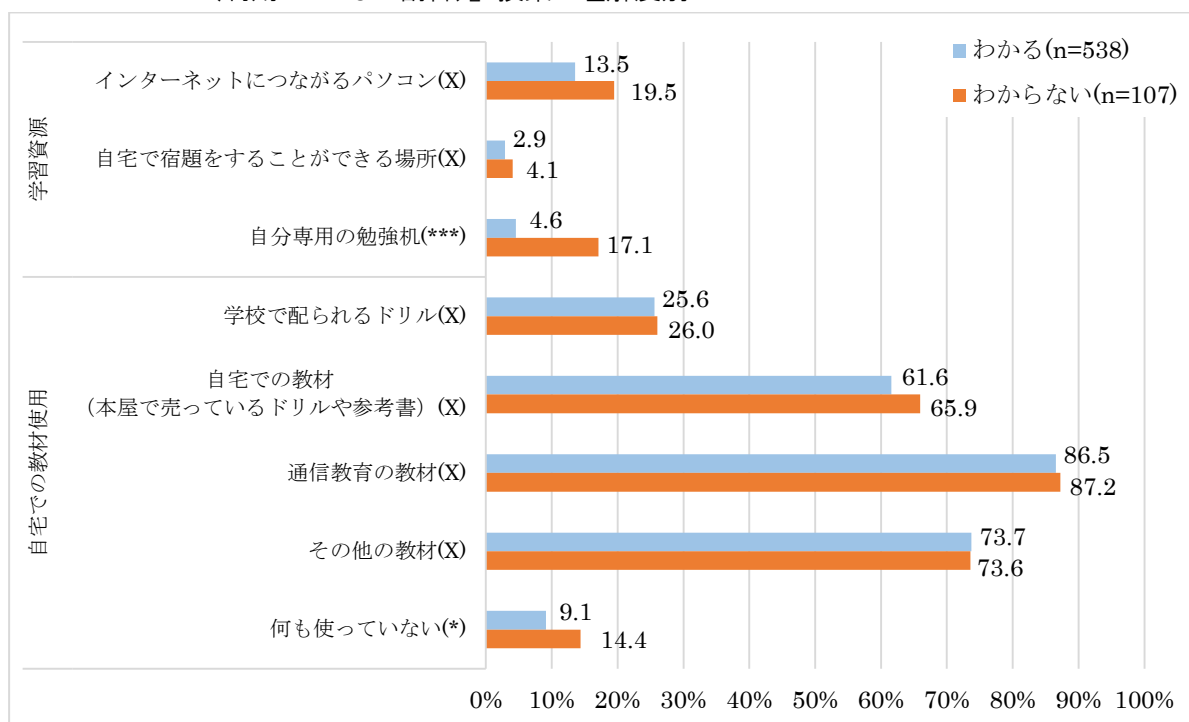


*勉強時間が 2 時間以上の小学 5 年生のみ

次に、中学 2 年生については、学習資源を「(欲しいが) 持っていない」子供の割合を見ると、自宅での教材使用状況において、授業の理解度別に有意な差があったのは「自分専用の勉強机」と「何も使っていない」のみであった(図表 4-2-4-3)。「自分専用の勉強机」を欲しいが持っていない子供の割合は、授業が「わかる」場合は 4.6%だが、「わからない」場合は 17.1%である。自宅で教材を「何も使っていない」子供の割合は、授業が「わかる」場合 9.1%、「わからない」場合 14.4%である。また、「インターネットにつながるパソコン」にも差が見られるが、これは統計的に有意ではない。

小学生段階においては、「自分専用の勉強机」がない子供は授業の理解度を問わず一定割合おり、その差は顕著ではなかった。しかし、中学生においては、授業の理解度による有意な差が生まれているということは、多くの家庭においては、子供が中学入学の段階で勉強机を整備し、自分専用の勉強場所を確保していくが、それができなかった子供に学力におけるハンディがついている可能性がある。また、教材について「何も使っていない」とする子供の割合は、授業が「わかる」場合(9.1%)よりも「わからない」場合(14.4%)の方が高く、この点は小学生と同様である。

図表 4-2-4-3 『学習資源を「(欲しいが)持っていない」中学 2 年生の割合』と『自宅での教材使用状況(利用していない割合)』: 授業の理解度別



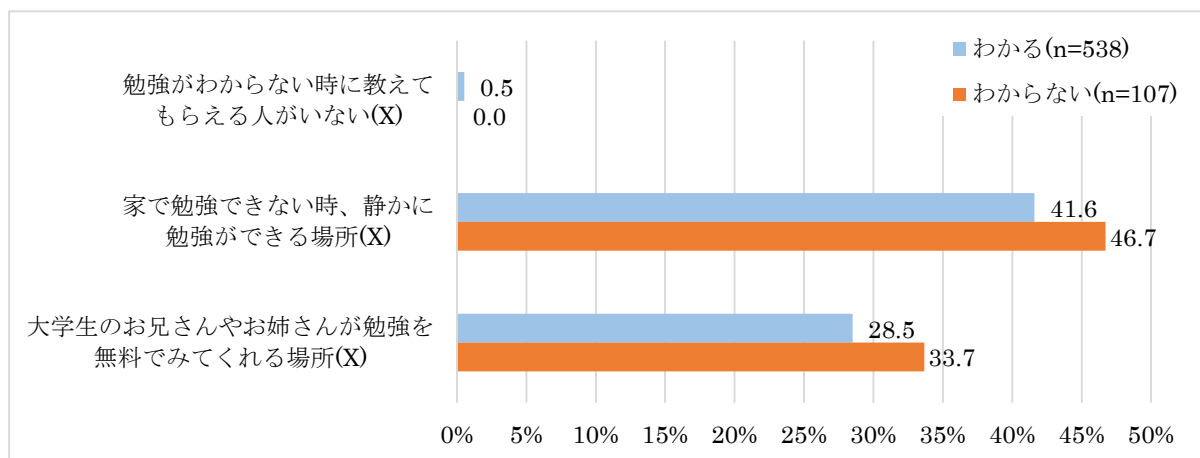
*勉強時間が 2 時間以上の中学 2 年生のみ

小学生と異なるのは、「勉強がわからない時に教えてもらえる人がいない」割合に授業の理解度による差が見られず、理解度を問わずその割合が0%に近いことである(図表 4-2-4-4)。また、「家で勉強できない時、静かに勉強ができる場所」(「わかる」41.6%、「わからない」46.7%)と「大学生のお兄さんやお姉さんが勉強を無料でみてくれる場所」(「わかる」28.5%、「わからない」33.7%)についても、授業の理解度別の差は見られない(図表 4-2-4-4)。

図表 4-2-4-4 「勉強がわからない時に教えてもらえる人がいない」中学 2 年生の割合

「家で勉強できない時、静かに勉強ができる場所」の利用を希望する中学 2 年生の割合

「大学生のお兄さんやお姉さんが勉強を無料でみてくれる場所」の利用を希望する中学 2 年生の割合: 全て授業の理解度別



*勉強時間が2時間以上の中学2年生のみ

5 支援の方向性

本章では、子供の学習意欲を示すものとして学校外の勉強時間、子供の学力を示すものとして「学校の授業の理解度（本人申告）」のデータを用いて、小学5年生と中学2年生の学力と学習意欲の関係を見た。分析から、子供の学力を引き上げる方策について、以下の示唆を得ることができたといえる。

まず第一に、生活困難度にかかわらず、勉強時間が長いほど授業の理解度は高い（図表 4-2-1-1、4-2-1-2）。しかし、その関係性は一般層と生活困難層で異なる。生活困難層では、勉強時間の効果が一般層ほどは上がらず、同じ時間数を勉強に費やしても、一般層よりも学力が低い傾向がある（図表 4-2-3-1、4-2-3-2）。

次に、子供たちを「学習意欲があり、学力も高い」、「学習意欲は低い、学力が高い」、「学習意欲があるが、学力が低い」、「学習意欲が低く、学力も低い」の4グループに分類した上で、より詳しく学習意欲と学力の関係を見た。学力的な問題があるのは後者の2グループである。最後のグループについては、学習意欲そのものにも働きかけなければならず、最も、深刻な状況にあるといえる。しかし、3つ目の「学習意欲がある」（＝学校外での勉強時間が長い）のにもかかわらず「学力が低い」（＝授業が「わからない」）子供にも支援が必要であるとの考えから、本稿では、このグループに着目した。このグループは、全体的には割合が低く、小学5年生では1.2%、中学2年生では3.8%となっている（図表 4-2-2-1）。

彼らの学力の低さの要因を探るため、勉強時間が2時間以上の子供のうち、授業が「わかる」子供と「わからない」子供を比較すると、小学5年生においては、特に勉強を教えてくれる人の不在が浮き彫りとなった（図表 4-2-4-2）。このような授業外で2時間以上勉強しながらも、授業を理解できていない子供たちに、「大学生のお兄さんやお姉さんが勉強を無料でみてくれる場所」を提供することの意義は大きい。中学2年生においては、自宅における勉強机や、教材など、家庭学習の資源がむしろ少ないことが、2時間以上勉強しているが授業を理解できていない子供たちの特徴としてあげられる（図表 4-2-4-3）。

もちろん、この層の子供たちは、自宅で2時間以上勉強することができている子供たちであり、そもそも、それができない子供たちよりも生活困難や様々な制約が少ないと考えられる。しかしながら、この層の子供たちは、努力をしても報われない状況にあり、彼らに対する少しの支援によって、彼らが「貧困の連鎖」からの脱却する足掛かりとなる可能性があるため、積極的な支援を検討するべきであろう。

参考文献

- 荻谷剛彦（2001）『階層化日本と教育危機：不平等再生産から意欲格差社会』有信堂高文社。
- 国立大学法人お茶の水女子大学編（2014）『平成25年度全国学力・学習状況調査（きめ細かい調査）の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究 報告書』。
- 東京都福祉保健局（2017）『子供の生活実態調査報告書【小中高校生等調査】』
- 大阪府（2017）『子どもの生活に関する実態調査報告書』。

