

「新聞を読む習慣による学力向上」を巡る計量分析 ：新聞を媒介にした親子コミュニケーションの変化 と学力との関係性に注目した多変量解析

木村, 拓也

九州大学大学院人間環境学研究院教育社会計画学講座 : 教授 : 教育社会学

陣内, 未来

九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻 : 修士課程 (教育社会学)

坂巻, 文彩

九州大学大学院人間環境学研究院 : 学術協力研究員 (教育社会学)

徳永, 真直

九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻 : 修士課程 (教育社会学)

他

<https://doi.org/10.15017/6796122>

出版情報 : 大学院教育学研究紀要. 25, pp.27-70, 2023-03-24. 九州大学大学院人間環境学研究院教育学
部門

バージョン :

権利関係 :

「新聞を読む習慣による学力向上」を巡る計量分析

—新聞を媒介にした親子コミュニケーションの変化と学力との関係性に注目した多変量解析—

木村拓也 陣内未来 坂巻文彩 徳永真直 西郡大 中世古貴彦

1. 問題の所在 — 「新聞を読む習慣による学力向上」の問題構図

「新聞を読む習慣による学力向上」を巡る調査研究は古くて新しい問題である。古くは、1952(昭和27)年に12月から翌年1月にかけて行われた国立国語研究所と日本新聞協会が共同で新聞に関する調査を行ってまとめた『少年と新聞』という調査報告が知られている(詳しくは、本橋2013)。この調査では、国語教科書に登場する漢字・語彙の知識と新聞接近度、あるいは、新聞理解度と新聞接近度の相関について論じており、新聞を読む習慣と学力との関係が戦後直後から関心を持たれていたことを窺わせる。

一方、世間では、「新聞を読むと学力が向上する」といった主題で一般書籍が多数出版されており、そうした言説に触れる機会も少なくない(例えば、池上2009, 樋口2011)。こうした言説の背景には、文科省の調査や OECD の PISA 調査でのエビデンスがある⁽¹⁾。具体的には、表1・2、及び、図1が全国学力・学習状況調査における新聞を読む習慣の国語及び算数の得点率の関係である(文部科学省・国立教育政策研究所2013・2014・2015・2016・2017・2018・2019・2021)⁽²⁾。PISA 調査も概ね同じような傾向を示しており、日本のみならず世界でも「新聞を読む子どもほど学力は高い」と実証されており、そう信じられてきた節がある。ただ、方々で指摘されている通り、新聞を読む子どもは、家庭背景が裕福な子どもが多い可能性が高く、学力が高い子どもと新聞を読む子どもの両方に影響を与える第三の変数としての家庭背景という可能性が捨てきれず、純粋に「新聞を読むと学力が向上する」と言い切れないのがこうした調査結果の難点として知られている。そうした反論を打ち消すかのように、日本新聞協会 NIE 委員会が2019年11月から12月に行った NIE (Newspaper in Education) の学習効果を調べるアンケートでも同様に NIE の取り組み回数によって、全国学力・学習状況調査の得点率に差があるという結果も示されている(日本新聞協会2019)。が、こうした調査も、NIE を実施している学校が置かれている地区の背景も含めた分析が必要になってくるであろう。こうした批判に答えるべく、全国学力・学習状況調査のデータを再分析したお茶の水女子大学の研究(2014・2018)では、家庭の社会経済的背景(Socio-Economic Status: SES)を考慮して分析が行われた経緯がある。この調査では、「子どもに本や新聞を読むように勧めている」という家庭ほど子どもの学力は高いということが明らかになっており、家庭の社会経済的背景(Socio-Economic Status: SES)を統制しても、「子どもに本や新聞を読むように勧めている」などに代表される読書

習慣が学力に影響を与えていることを実証している（お茶の水女子大学2014）。ただ、非認知スキルの規定要因としては、家庭の社会経済的背景（SES）を統制した後は、「子どもに本や新聞を読むように勧めている」はそんなに大きな影響を持っていないことも同時に明らかにしている（お茶の水女子大学2018）。いずれにせよ、上述したように、「新聞を読むと学力が向上する」という言説を補強する際に、学力調査のテスト得点データのみを従属変数として用いた分析が進められてきたことがわかる。

そもそも、こうした「新聞を読む習慣による学力向上」に関する分析が進む背景には、新聞を読んだ後の子どもたちに変化が現れることが現場感覚として認知されていることが関係しているのかもしれない。例えば、学校で新聞を教材に用いる活動を展開するNIE（Newspaper in Education）についても、日本新聞協会は、1997年から2010年まで5回「NIE効果測定調査」を実施しており（日本新聞協会NIE委員会1997・1999・2003・2006・2010）、NIE授業に参加した子どもたちの反応（実施後に好きになったこと：数値は小学生の回答のみ記載）として、「文章を読むこと」（1997年52.3%⁽³⁾、1999年49.6%、2003年51.0%、2006年43.9%、2010年54.1%）、「他の人の意見を聞くこと」（1997年37.7%、1999年38.9%、2003年33.1%、2006年24.5%、2010年28.1%）、「自分で調べて詳しく知ること」（1997年44.1%、1999年49.1%、2003年32.1%、2006年42.1%、2010年49.0%）を列挙している。教師も子どもたちのこうした変化を感じ取っており、「新聞を進んで読むようになった」（1999年83.0%、2003年81.7%、2006年77.8%、2010年74.6%）「記事について友人や家族と話すようになった」（1999年76.3%、2003年79.8%、2006年71.7%、2010年71.4%）「自分で調べる態度が身に付く」（1999年74.0%、2003年70.8%、2006年62.2%、2010年68.4%）「読む、書くことが増えた」（1999年59.0%、2003年62.6%、2006年64.1%、2010年62.2%）「生き生きと学習する」（1999年70.3%、2003年70.8%、2006年61.3%、2010年60.2%、全て割合は「顕著に（よく）見られる」と「見られる」の合計）との回答が紹介されている。

これらの調査で更に注目すべきは、新聞を読んだ後の子どもに生じるコミュニケーションの変化であり、新聞記事をめぐる対話の頻度も「ほとんど話し合わない」がNIE実践前と実践後で大幅に減少したり（1997年60.3%から27.9%、1999年36.9%から29.1%、2003年44.2%から38.8%、2006年47.8%から41.3%、2010年：42.6%から22.0%）、記事をめぐる話し相手が、友人や先生、家族ともに割合が増加している（1997年：家族32.8%から62.4%、友人22.9%から50.4%、先生5.5%から15.3%、1999年：家族79.8%から91.2%、友人50.9%から83.8%、先生10.4%から44.5%、2003年：家族64.5%から73.8%、友人32.5%から65.0%、先生1.3%から18.4%、2006年：家族66.7%から80.3%、友人43.6%から70.3%、先生3.2%から18.5%、2010年：家族66.4%から69.6%、友人42.4%から58.8%、先生3.1%から10.9%）という結果が報告されている。

こうした新聞を媒介にしたコミュニケーションも含めた子どもに起こる変化が、学力とどういう関係にあるのか、更なる一層の研究が求められているのが最近の状況であろう。

表1 新聞を読む習慣と国語の平均正答率（小学生）

	H25		H26		H27		H28		H29		H30		H31	R3
	国語 A	国語 B	国語	国語										
ほぼ毎日読んでいる	69.4	55.8	79.4	62.3	77.0	73.0	79.1	64.8	80.6	64.9	78.8	62.6	73.2	74.7
週に1～3回程度読んでいる	67.0	54.5	77.6	61.0	75.2	71.9	77.7	63.3	79.2	63.1	76.3	60.3	70.7	71.9
月に1～3回程度読んでいる	63.1	50.0	73.7	56.7	71.3	67.5	74.0	59.1	76.5	59.1	72.4	56.3	65.7	66.4
ほとんど、または、全く読まない	59.3	45.7	70.0	52.0	67.3	62.0	70.4	55.1	72.9	55.0	68.4	52.4	61.0	62.9

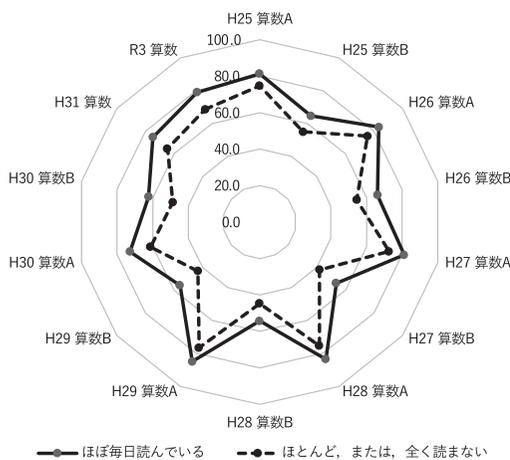
出典：文部科学省・国立教育政策研究所（2013・2014・2015・2016・2017・2018・2019・2021）

表2 新聞を読む習慣と算数の平均正答率（小学生）

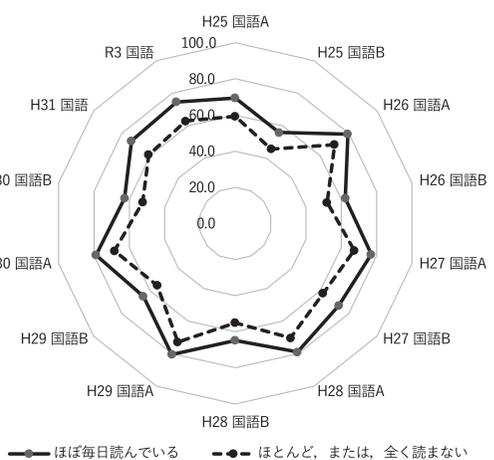
	H25		H26		H27		H28		H29		H30		H31	R3
	算数 A	算数 B	算数	算数										
ほぼ毎日読んでいる	81.3	64.6	83.5	66.2	81.2	53.7	83.5	54.3	84.9	55.7	72.8	62.3	74.7	79.0
週に1～3回程度読んでいる	80.5	63.2	82.2	64.1	79.9	50.8	82.2	52.2	83.5	52.2	69.2	58.4	72.1	76.6
月に1～3回程度読んでいる	77.8	59.0	79.0	59.1	76.4	46.1	78.6	48.0	80.3	47.4	64.9	53.2	67.7	71.7
ほとんど、または、全く読まない	74.7	54.9	75.6	54.6	72.7	42.0	75.3	44.7	76.5	43.2	61.2	48.7	64.5	68.6

出典：文部科学省・国立教育政策研究所（2013・2014・2015・2016・2017・2018・2019・2021）

新聞を読む習慣と算数の平均正答率（小学生）



新聞を読む習慣と国語の平均正答率（小学生）



出典：文部科学省・国立教育政策研究所（2013・2014・2015・2016・2017・2018・2019・2021）

図1 新聞を読む習慣と国語・算数の平均正答率（小学生）

2. 先行研究の整理——「新聞を読む習慣による学力向上」に関する実証研究と親子コミュニケーション研究の到達点

「新聞を読む習慣による学力向上」と関連した研究は、文部科学省・国立政策研究所や日本新聞協会以外にも、個別研究として行われてきた経緯がある。最近の研究（柳瀬他2021）でも、保護者の新聞購読習慣が新聞記事閲覧数に正の影響のあること、本人の学力（偏差値）に正の影響があることが報告されたりもしている。新聞を読む行為を読書量と読み替えていくと更に研究蓄積は多くなる。例えば、読書量に着目した松岡・中村・乾（2014）、猪原・上田・塩谷・小山内（2015）の研究が知られている。また、新聞を活用した教育に着目した田口・溝口・上谷（2015）、溝口・田口・上谷（2016）の研究、後藤・丸山（2009）の研究も挙げられる。

まず、松岡・中村・乾（2014）は、厚生労働省が実施した21世紀出生児縦断調査の3時点（7回目・小学1年生、8回目・小学校2年生、10回目・小学校4年生）の縦断データを用い、読書という文化的行為が文化資本として世代間相続する過程を、ハイブリッド固定効果モデルにより実証的に検討している。分析の結果、父母の学歴と世帯所得によって分化する父母の読書行為によって子ども間に読書量格差が存在することや、時点間で一定の観察されない異質性を統制した上でも、父母の読書量の変化によって子の読書量が変わることを明らかにしている（松岡・中村・乾2014, p.103）。

続いて、猪原・上田・塩谷・小山内（2015）は、小学生を対象に、読書量についての6つの測定指標（生活時間帯調査、活動選好調査、読書時間、読書冊数、タイトル再認テスト、図書館貸出数）を用いて読書量を測定し、相関分析、多次元尺度構成法により、読書量指標間の相互の関係、語彙力、文章理解力との関係を検討している。分析の結果、いずれの読書量指標も、語彙力、文章理解力との間で、正の相関がみられるが、高い相関係数を得ることができなかった、という（猪原・上田・塩谷・小山内2015, pp.261-262）。

更に、田口・溝口・上谷（2015）は、鹿児島県内の小学生、中学生、高校生、大学生を対象に、新聞記事の読解力を確かめるための調査問題を開発し、発達段階による新聞の活用・読解の実態を把握している。この調査では、新聞記事を読み、「調べる必要のある事実」と「事実を調べる理由」を回答させている。NIE実践校所属の小学生は、「調べる必要のある事実」と「事実を調べる理由」とともに、非NIE実践校所属の場合よりも数多く列挙し、後者については、列挙できなかった児童はいなかった、という（田口・溝口・上谷2015, p.22-23）。小学生の段階で、NIEは記事内の情報の読み取りの効果がある、という結果を得ている（田口・溝口・上谷2015, p.24）。溝口・田口・上谷（2016）も、田口・溝口・上谷（2015）の継続研究として、同様の調査を実施した。分析の結果、新聞の活用・読解能力とNIE活動との相関の可能性を明らかにしている（溝口・田口・上谷2016, p.9）。

最後に、後藤・丸山（2009）は、小学生を対象に、メディアに対する批判的思考力を育成するための実験授業を行い、事後テストを実施している。具体的には、授業でスポーツを題材に、メディアからの情報の共時的分析（複数メディアの比較）と通時的分析（同じメディアが時期によって報

道の態度を変えることの比較)を行った後にテストを実施し、「メディアからの情報が偏る理由」と「隠されている可能性がある情報」の回答を求めている。分析対象を実験群(授業・受講群)と統制群(授業・非受講群)に分け、両群間で両質問の回答傾向を比較したところ、実験群のほうが両質問の記述数が多く、授業を通じてメディアに対する批判的思考力の育成ができることを示す結果を得ている(後藤・丸山2009, pp.91-92)。

また、新聞を読む習慣の有無には指摘されてきたように、保護者も含めた家庭背景が関係しているかが問題である。それに加え、新聞を読むことによるコミュニケーションの変化が見られることは先述の通りだが、その中でも、親子コミュニケーションについて注目してみたい。親子コミュニケーションについては、先行研究として、親子コミュニケーションの全般を検討した桑原・中間(1993)、「家族が最も集まる部屋」という定義の「家族室」という空間に着目した藤野・北浦(2006)、食事中に着目した岡田(2001a, 2001b)、学習に着目した竹村・小林(2008)が挙げられる。

まず、桑原・中間(1993)は、小学生、中学生を対象に、親子間の行為(共同行為、サービス行為)によるコミュニケーションの実態について検討している。この検討の中で、行為によるコミュニケーションは、表出的言語コミュニケーション(朝夕・外出時・帰宅時の挨拶、TVについて・食事の時の話し合い、話し合いの時間、中間・桑原1993, p.5)との相関が高い、という(桑原・中間1993, p.14-15)。

次に、藤野・北浦(2006)は、小学生、高校生とその保護者を対象に、子どもの成長による親子のコミュニケーション量の変化と家族室の役割について検討している。この検討の中で、小学生の時は、親子で行為を共有することがコミュニケーションとして最も有効に機能していることや、親のコミュニケーション量が子どもの家族室使用に与える影響が大きいことを示している(藤野・北浦2006, p.6)。

更に、岡田(2001a, 2001b)は、食事中の父親と小学生の子ども、母親と小学生の子どもとの会話の実態について把握を試みている。食事中の会話で教育的な効果を上げるためには、楽しい雰囲気作りと食事を共にする回数を増やすことが大切である、と述べている(岡田2001a, p.19; 岡田2001b, p.323)。

最後に、竹村・小林(2008)は、小学生の親子関係と学習動機の関係について検討している。その結果によると、児童期から生涯学習する力を形成するためには、勉強の大切さよりも勉強の楽しさを教えることが有効であり、親と子が勉強や文化的活動を楽しむ経験を共有することが重要である、という(竹村・小林2008, p.222)。

先行研究では、読書量または新聞を活用した教育は、語彙力、文章理解力、読解力、批判的思考力を高めることと関連があることが明らかになっている。また、読書は、文化資本として世代間相続することも示している。読書量については、多変量解析が用いられているが、新聞を活用した教育では用いられていない。親子コミュニケーションについては、5つの研究で、親子で行動を共有することが効果を高めることになる点で共通している。岡田(2001a, 2001b)、竹村・小林(2008)では、さらに、親子で「楽しむ」ことの重要性も示している。

3. 研究課題の設定と調査デザインの概要

以上より、先行研究を整理した結果、第一に、読書量または新聞を活用した教育は、語彙力、文章理解力、読解力、批判的思考力を高めることが明らかになっているが、これまでの検証においては、全国学力・学習状況調査の国語や算数のテスト得点が用いられることが多く、学力の多次元性や多特性を考慮していないことが窺える。第二に、新聞を読む習慣に付随するコミュニケーションの変化の中でも親子関係の変化が学力にどう影響を与えるのか、という点も、実証されていないことがわかる。よって、学力の多次元性や多特性を考慮し、学力を思考力、判断力、表現力などのさまざまな観点から測定し、親子コミュニケーションの変化がどう学力に影響を与えるのか、という観点から「新聞を読む習慣による学力向上」の実証研究を試みることを本研究の課題とする。その際、テスト得点だけを従属変数にするのではなく、学力をもっと多様な観点で捉え、複数の測定可能な変数を学力の測定変数と設定することで、新聞と学力の関係構造を明らかにすることが必要となってくる。

3.1. 調査対象者

調査対象者は、2022年2月1日より2月28日まで、英進館、福岡教育大学附属小倉小学校、西南学院小学校、福岡市立春吉小学校、福岡市立城南小学校、福岡市立和白小学校、福岡市立香陵小学校、福岡市立赤坂小学校、福岡市立住吉小学校、福岡市立有住小学校、福岡市立警固小学校、福岡市立照葉小学校、太宰府市立太宰府西小学校にチラシ7500枚を配布して募集の告知をし、更に、10分トレーニング会員への募集案内メール、西日本新聞朝刊まのわばのわ面に募集告知を掲載して、小学校5年生・6年生の調査対象者を募った。募集にあたっては、依頼募集の用紙を配布する小学校、および、英進館には調査の許可を事前にとり、調査内容や質問項目に関して、教職員に説明を行った上で依頼した。なお、各小学校への配布については、学校長などの了承を得た。

その結果、2022年2月28日までに、367人の申し込みを得た。3月4日に事前作文課題、事前調査票などを書類を参加者へ発送し、申し込み者対象に、2022年3月22日、3月24日に西日本新聞社においてオンラインで説明会を実施した。説明会では、調査が参加自由であること、途中で調査への参加を取りやめることができることなどを説明し、参加は強制とはせず、また学校や塾での成績に一切影響がないこと、事前事後の作文課題の提出や調査票への回答記入を持って「参加の意思あり」とみなすことを説明した。このように、調査に対しいつでも協力の意思を撤回することができるようになっているため、強制的なものにもなっていない。なお、事後作文課題、事後調査票までの全ての調査に協力した家族に対しては、1人あたり1000円（QUOカード）の謝礼を支払った。全ての調査に回答があったのは、233人（家族）であり、この回答を分析対象とした（有効回答率63.5%）。内訳は、児童の性別が、男子117人（50.2%）、女子112人（48.1%）、回答しない4人（1.7%）、学年が、5年生145人（62.2%）、6年生88人（37.8%）であった。

3.2. 調査手続きの概要と測定概念の設定

「新聞を読む習慣による学力向上」の効果を測定することに際しては、介入として西日本新聞社の「10分トレーニング」⁽⁴⁾を活用した。「10分トレーニング」とは、新聞記事を題材にした問題と、保護者と子どもが会話するポイントをメールで送信し、それを保護者が受信して、子どもと会話を行うものである。こうした介入を意図的に行い、更に事前事後のデータを取ることで、その効果を明確にする意図がある。

今回の調査協力者には、介入として「10分トレーニング」のモニターを4ヶ月（課題の頻度週3回）体験してもらい、その間、新聞を通した親子の会話を実践してもらった。具体的には、2022年3月31日に保護者用の事前調査票をオンラインで回答を締め切り、児童用事前調査、及び、事前作文の回収を行った。2022年4月1日から7月31日までの4ヶ月間、「10分トレーニング」の取り組みを各家庭で実施してもらった。その際、保護者が子どもとコミュニケーションをとりやすく感じてもらい、なお且つ、楽しんで取り組みを続けてもらえるようにするため、「10分トレーニング」利用ガイドも用意した（図2）。内容としては、このトレーニングの目的、取り組み方の説明、家庭のペースで、問題を解かなくても会話だけでOKなど、取り組みへのハードルを下げる提言や、褒めるコツなどの親子で会話するときの基本姿勢、褒め方や問いかけの文例などが盛り込まれている。2022年の8月12日に保護者用の事後調査票のオンラインでの回答を締め切り、2022年8月18日に児童用事後調査票、及び、事後作文の回収を行った。

また、測定概念と測定方法についても言及しておきたい。学力の測定に関して言えば、通常は、例えば、「Reading-Test 読書力診断検査」（福沢・平山2009）などの標準化された学力テストを用いるところではあるが、本研究では、学力検査ではなく、親子の会話を生むツールとして開発された、「10分トレーニング」で出されている課題を事前事後に作文形式で児童に書いてもらうことで、学力、特に「表現力」の代替指標として測定する方法を採用した。これは学力という構成概念の代替指標であり、直接評価のデータでもある。

併せて、間接評価とはなるが、2017年（高等学校は2018年）に告示された学習指導要領の中で明記されている「思考力」「判断力」「表現力」について、「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」と独自に言い換え、それらの力について、子どもの取り組み事前事後の自信、保護者から見た子どもの評価を回答してもらった。こうした間接評価を採用した理由としては、第一に、事前事後のテスト得点や同一質問での平均値を比較することで生じる回帰効果を回避するため、シンプルに事後に力がついたか否かという問いにして回帰分析を可能にしたかったこと、第二に、親子で同じ質問を行い、保護者からの評価と子どもの評価の規定要因の違いを見ることができるようにしたかったことが挙げられる。

3.3. 調査票の概要

本調査にあたっては、4つの調査票と2つの作文課題によってデータを収集した。

4つの調査票とは、児童用事前調査票、保護者用事前調査票、児童用事後調査票、保護者用事後



図2 保護者用マニュアル（抜粋）

調査票である。なお、保護者用調査票は事前事後とも、Google フォームによるオンライン入力を行なってもらうことで回答を回収し、児童用調査票は事前事後とも、紙の調査票を郵送し、自記式調査法で回収を行った。

調査票の内容については、児童用事前調査票は、「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の自信、家庭での状況（父親や母親からの褒められ方、社会についての会話）、子どもの性格に対する自己評価（褒められて伸びるタイプ・怒られて伸びるタイプ）、読書状況（新聞・本・マンガ）であった。

保護者用事前調査票は、回答者が父親か母親か、保護者から見た子どもの「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の評価、子どもに対する接し方（褒め方への自信・褒める頻度・社会について話す）、子どもの性格に対する保護者評価（褒められて伸びるタイプ・怒られて伸びるタイプ）、保護者の読書頻度（新聞・本・マンガ）、社会関係ネットワーク（家族や親戚、友人）であった。

児童用事後調査票は、介入（10分トレーニング）の取り組み後の「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の自信、介入（10分トレーニング）の取り組み後の「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の伸び、介入（10分トレーニング）の取り組み後の家庭での状況（父親や母親からの褒められ方、社会についての会話）、介入（10分トレーニング）の取り組み後の読書状況（新聞・本・マンガ）、介入（10分トレーニング）の取り組み後の感想（楽しかった、また取り組みたい）、であった。

保護者用事後調査票は、回答者が父親か母親か、保護者の学歴、介入（10分トレーニング）の取り組み方（父親が主、母親が主、両方で取り組んだ）、介入（10分トレーニング）の取り組み頻度、介入（10分トレーニング）の取り組み後の保護者から見た子どもの「考える力」「考えをまとめる

力」「考えを伝える力」の評価，介入（10分トレーニング）の取り組み後の子どもに対する接し方（褒め方への自信・褒める頻度・社会について話す），介入（10分トレーニング）の取り組み後の保護者の気持ち（楽しかった，またやらせたい，マニュアルが褒めるのに役立った），保護者用マニュアルの参考度合い，であった。

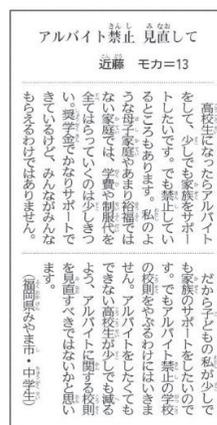
また，事前作文課題・事後作文課題は，それぞれ図3・4の通りである。社会問題や時事問題に関する新聞記事を読み，特に条件を設けず，自由な発想で記述してもらうような課題とした。作文用紙としては，20×20の作文用紙を2枚，児童用事前調査票，児童用事後調査票に同封して，郵送で参加者に送り，回答を得た。

写真は，今年2月に中国で開催された北京冬季五輪の写真です。この写真を見て考えることを自由に書いてください。



図3 事前作文課題⁽⁵⁾

2022年2月9日 西日本新聞朝刊より



(7月13日朝刊10面)

図4 事後作文課題⁽⁶⁾

【問題】
アルバイトを禁止する高校の校則について、あなたの意見を書いてください。（文字数は自由です）

3.4. 手続きと倫理的配慮

調査にあたっては，参加者説明会において，研究の内容と目的，意義，研究の実施方法を説明した。加えて，倫理的配慮として，研究協力が任意であること，また，参加撤回の自由があることを十分説明し，得られた個人情報の利用の範囲や，個人情報保護の方法，結果の公表の可能性と公表時のプライバシーへの保護についても口頭で説明した。更に，保護者用事前・事後調査票の Google フォームのサイト上に，「この回答によって，あなた保護者及び児童が不利になることは決してありません。ご回答いただいた内容はすべて統計的に処理しますので，学校や個人が特定されたり，皆様の回答が他の人に知られることは決してありません」と，また，児童用の事前・事後調査票でも，冒頭に「この回答によって，あなた自身が不利になることは決してありません」と明記して案内をした。調査に回答した時点で，調査の回答・回収に同意を得たとみなした。

なお，本調査については，研究内容，実施期間，調査対象，侵襲性の有無，インフォームドコンセント，対象者との権力関係，調査対象者の利益・不利益，データの保存方法と期間，調査対象者への配慮，個人情報の保護，人権の保護，法令の遵守などを報告し，九州大学大学院人間環境学研

究院教育学部研究倫理委員会（倫理審査承認番号：21-010，承認年月日 2022年 3月 4日）の承認を得て実施した。

4. 研究データの概要

表3に連続変数の記述統計量（最小値，最大値，平均値，標準偏差）を示してある。これ以外に，離散変数として得たデータについて説明すると，10分トレーニングに子どもと取り組んだのは，「父親（男性の保護者）が主として取り組んだ」が21人（9.0%），「母親（女性の保護者）が主として取り組んだ」が199人（85.4%），「父親（男性の保護者）と母親（女性の保護者）の両方で取り組んだ」13人（5.6%）であった。

また，保護者の学歴は表4の通りである。

表4 保護者学歴の概要

	父親		母親	
	度数	割合	度数	割合
1. 高等学校卒業	27	11.6%	15	6.4%
2. 専門学校卒業	20	8.6%	32	13.7%
3. 短期大学卒業	2	0.9%	49	21.0%
4. 大学卒業	150	64.4%	123	52.8%
5. 大学院修士課程卒業	23	9.9%	12	5.2%
6. 大学院博士課程修了（満期退学含む）	11	4.7%	2	0.9%
合計	233	100%	233	100%

次に，取り組み頻度であるが，「4月からの期間中，10分トレーニングにどれくらいの頻度でお子さんと取り組みましたか？」という回答が，「ほぼ毎回（週3回）取り組んだ」39人（16.7%），「週に1回から2回ほど取り組んだ」77人（33.0%），「月に1回から3回ほど取り組んだ」72人（30.9%），「期間中（4ヶ月）で数回程度取り組んだ」42人（18.0%），「ほぼ取り組めなかった」3人（1.2%）であった。この取り組み頻度については，2値に再カテゴリー化を行い，「ほぼ毎回（週3回）取り組んだ」「週に1回から2回ほど取り組んだ」を「取り組み多い」116人（49.7%），「月に1回から3回ほど取り組んだ」を「取り組み中程度」72人（30.9%），「期間中（4ヶ月）で数回程度取り組んだ」「ほぼ取り組めなかった」を「取り組み少ない」45人（19.2%）とした。

加えて，子どもへの事後質問で，「10分トレーニングが楽しかったと思う」は，「よく当てはまる」98人（42.1%），「やや当てはまる」76人（32.6%），「どちらとも言えない」44人（18.9%），「あまり当てはまらない」11人（4.7%），「全く当てはまらない」4人（0.2%）であり，2値に再カテゴリー化すると，「よく当てはまる」と「やや当てはまる」を「当てはまる」174人（74.6%），それ以外を「当てはまらない」59人（25.4%）とした。また，「10分トレーニングをまたやりたいと思う」は，「よ

表3 連続変数の記述統計量

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
児童事前調査：「考える力」に自信がある	232	1	5	3.70	.995
児童事前調査：「考えをまとめる力」に自信がある	233	1	5	3.54	1.095
児童事前調査：「考えを伝える力」に自信がある	232	1	5	3.67	1.149
児童事後調査：「考える力」に自信がある	233	1	5	3.95	.913
児童事後調査：「考えをまとめる力」に自信がある	232	1	5	3.75	.988
児童事後調査：「考えを伝える力」に自信がある	232	1	5	3.77	1.112
児童事後調査：「考える力」が伸びたと思う	233	1	5	4.24	.773
児童事後調査：「考えをまとめる力」が伸びたと思う	233	1	5	4.06	.936
児童事後調査：「考えを伝える力」が伸びたと思う	233	1	5	4.15	.860
保護者事前調査：「考える力」を持っている	233	1	5	3.48	1.013
保護者事前調査：「考えをまとめる力」を持っている	233	1	5	2.89	.996
保護者事前調査：「考えを伝える力」を持っている	233	1	5	2.89	.985
保護者事後調査：「考える力」が伸びたと感じる	233	1	5	3.67	.759
保護者事後調査：「考えをまとめる力」が伸びた感じる	233	1	5	3.52	.810
保護者事後調査：「考えを伝える力」が伸びたと感じる	233	1	5	3.58	.863
児童事前調査：いつもお父さんから褒めてもらっている	228	1	5	3.45	1.143
児童事前調査：いつもお母さんから褒めてもらっている	233	1	5	3.85	1.032
児童事前調査：社会のことについてお父さんと話している	228	1	5	3.37	1.323
児童事前調査：社会のことについてお母さんと話している	231	1	5	3.55	1.182
児童事後調査：いつもお父さんから褒めてもらっている	232	1	5	3.28	1.318
児童事後調査：いつもお母さんから褒めてもらっている	232	1	5	3.96	1.064
児童事後調査：社会のことについてお父さんと話している	232	1	5	3.34	1.280
児童事後調査：社会のことについてお母さんと話している	232	1	5	3.75	1.065
保護者事前調査：子どもを褒めることに自信がある	233	1	5	3.08	1.027
保護者事前調査：子どもを褒める頻度が多い	233	1	5	3.17	.967
保護者事前調査：子どもと社会について話すことが多い	233	1	5	3.35	1.036
児童事後調査：子どもを褒めることに自信はついた	233	1	5	3.3	.824
児童事後調査：子どもを褒める頻度が増えた	233	2	5	3.54	.754
児童事後調査：子どもと社会について話すことが増えた	233	2	5	4.14	.730
児童事前調査：自分は褒められて伸びるタイプだと思う	233	1	5	3.82	1.117
児童事前調査：自分は怒られてもめげないタイプだと思う	233	1	5	3.41	1.270
保護者事前調査：子どもは褒められて伸びるタイプだと思う	233	1	5	4.16	.804
保護者事前調査：子どもは怒られて伸びるタイプだと思う	233	1	4	2.11	.886
児童事前調査：新聞を読む頻度	232	1	4	1.90	1.042
児童事前調査：新聞を本（マンガを含まない）を読む頻度	233	1	4	3.15	.882
児童事前調査：新聞をマンガを読む頻度	233	1	4	2.78	1.090
保護者事前調査：新聞を読む頻度	233	1	4	2.47	1.287
保護者事前調査：本（マンガを含まない）を読む頻度	233	1	4	2.21	.959
保護者事前調査：マンガを読む頻度	233	1	4	2.02	.902
児童事後調査：新聞を読む頻度	233	1	4	2.43	1.015
児童事後調査：本（マンガを含まない）を読む頻度	232	1	4	3.13	.904
児童事後調査：マンガを読む頻度	232	1	4	2.77	1.119
児童事後調査：10分トレーニングが楽しかったと思う	233	1	5	4.09	.974
児童事後調査：10分トレーニングをまたやりたいと思う	233	1	5	3.87	1.036
保護者事後調査：子どもと10分トレーニングをやっていて楽しかった	233	1	5	3.85	.800
保護者事後調査：子どもに10分トレーニングをまたやらせたいと思う	233	1	5	3.97	.843
保護者事後調査：「10分トレーニングマニュアル」は子どもを褒めるコツを掴むのに役立ったと感じる	233	1	5	3.65	.827
保護者事後調査：10分トレーニングのトレーニング利用ガイド（オレンジの冊子）の「褒め方のコツ」や「褒め方、問いかけ例」を、10分トレーニングの実施に際して参考にしましたか？	233	1	4	3.1	.621

く当てはまる」81人 (34.8%), 「やや当てはまる」65人 (27.9%), 「どちらとも言えない」67人 (28.8%), 「あまり当てはまらない」15人 (6.4%), 「全く当てはまらない」5人 (2.1%) であり, 2値に再カテゴリー化すると, 「よく当てはまる」と「やや当てはまる」を「当てはまる」146人 (62.5%), それ以外を「当てはまらない」87人 (37.5%) とした。

また, 保護者への事後質問で, 「子どもと10分トレーニングをしていて楽しかった」は, 「よく当てはまる」47人 (20.1%), 「やや当てはまる」114人 (48.9%), 「どちらとも言えない」62人 (26.6%), 「あまり当てはまらない」9人 (3.9%), 「全く当てはまらない」1人 (0.4%) であり, 2値に再カテゴリー化すると, 「よく当てはまる」と「やや当てはまる」を「当てはまる」161人 (69.1%), それ以外を「当てはまらない」72人 (30.9%) とした。また, 「子どもに10分トレーニングをまたやらせたいと思う」は, 「よく当てはまる」66人 (28.3%), 「やや当てはまる」106人 (45.5%), 「どちらとも言えない」50人 (21.5%), 「あまり当てはまらない」10人 (4.2%), 「全く当てはまらない」1人 (0.4%) であり, 2値に再カテゴリー化すると, 「よく当てはまる」と「やや当てはまる」を「当てはまる」172人 (73.8%), それ以外を「当てはまらない」61人 (26.2%) とした。同じく, 保護者への事後質問で「10分トレーニングマニュアルは子どもを褒めるコツを掴むのに役立ったと感じる」は, 「よく当てはまる」33人 (14.2%), 「やや当てはまる」105人 (45.1%), 「どちらとも言えない」77人 (33.0%), 「あまり当てはまらない」17人 (7.3%), 「全く当てはまらない」1人 (0.4%) であり, 2値に再カテゴリー化すると, 「よく当てはまる」と「やや当てはまる」を「当てはまる」138人 (59.2%), それ以外を「当てはまらない」95人 (40.8%) とした。「10分トレーニングのトレーニング利用ガイドの「褒め方のコツ」や「褒め方, 問いかけ例」を10分トレーニングの実施に際して参考にした」は, 「大いに参考にした」55人 (23.6%), 「少し参考にした」150人 (64.4%), 「ほとんど参考にしなかった」25人 (10.7%), 「全く参考にしなかった」3人 (1.2%) であり, 2値に再カテゴリー化すると, 「大いに参考にした」と「少し参考にした」を「当てはまる」205人 (88.0%), それ以外を「当てはまらない」28人 (11.9%) とした。

こうした取り組み頻度と各項目をクロスさせてみた結果が表5である。この表を見てみると, 必ずしも取り組みが多い子どもが楽しかったと思ったりまたやりたいと思っているわけではなく, 中程度の取り組みの子どもがそう思っていることが見て取れる。逆に, 保護者については, 取り組みが多かった方が, 楽しかったと思ったりまたやりたいと思っていることがわかる。マニュアルについては, 取り組みが中程度の方が役立ったかという問いに「当てはまる」と答えた割合が高く, 参考にしたかという問いには, 取り組みが多い方が「参考にした」と答えた割合が高いことが窺える。

5. 介入の事前事後に起こった変化

5.1. 親子関係の変化

親子関係の変化については, 保護者に対しての「子どもを褒めることに自信がある」という質問の事前調査と事後調査の回答において, その値が, 事前調査<事後調査となっている人を「子ども

表5 取り組み頻度ごとの取り組みへの楽しさと再挑戦希望、マニュアルの使用のクロス表*

度数 (割合)	全体 (N=233)	取り組み 多い (N=116)	取り組み 中程度 (N=72)	取り組み 少ない (N=45)
10分トレーニングが楽しかったと思う	174 (74.6%)	85 (73.1%)	62 (86.1%)	27 (60.0%)
10分トレーニングをまたやりたいと思う	146 (62.5%)	70 (60.3%)	54 (75.0%)	22 (48.9%)
子どもと10分トレーニングをしていて楽しかった	161 (69.1%)	88 (75.9%)	50 (69.4%)	23 (51.1%)
子どもに10分トレーニングをまたやらせたいと思う	172 (73.8%)	99 (85.3%)	50 (69.4%)	23 (51.1%)
10分トレーニングマニュアルは子どもを褒めるコツを掴むのに役立ったと感じる	138 (59.2%)	71 (61.2%)	45 (62.5%)	22 (48.9%)
10分トレーニングのトレーニング利用ガイドの「褒め方のコツ」や「褒め方、問いかけ例」を10分トレーニングの実施に際して参考にした」	205 (88.0%)	108 (93.1%)	59 (81.9%)	38 (84.4%)

*表中の数値は、「当てはまる」の人数と割合、全体割合より割合の大きいセルを太字斜字にしてある。

を褒めることに自信がついた」とみなしたところ、84人(36.1%)の人が該当した。これを取り組み頻度別に見ていくと、取り組み多いが42人(36.2%)、取り組み中程度が30人(41.6%)、取り組み少ないが12人(26.7%)であり、取り組みが中程度の家庭でも、自信をつけたことが窺える。

また、「子どもを褒める頻度が多い」についても、同様に、質問の事前調査と事後調査の回答において、その値が、事前調査<事後調査となっている人を「子どもを褒める頻度が多くなった」とみなしたところ、105人(45.1%)の人が該当した。これを取り組み頻度別に見ていくと、取り組み多いが51人(43.9%)、取り組み中程度が41人(56.9%)、取り組み少ないが13人(28.9%)であり、こちらも取り組みが中程度の家庭が、褒める頻度を増やしたことが窺える。

次に、「子どもと社会について話すことが多い」についても、同様に、質問の事前調査と事後調査の回答において、その値が、事前調査<事後調査となっている人を「子どもと社会について話す頻度が増えた」とみなしたところ、132人(56.7%)の人が該当した。これを取り組み頻度別に見ていくと、取り組み多いが69人(59.5%)、取り組み中程度が39人(54.2%)、取り組み少ないが24人(53.3%)であり、取り組みが多い家庭が子どもと社会について話す頻度をより多く増やしていることが窺える。

これらのことは、介入(10分トレーニング)によって、新聞を読む習慣とそれに媒介にした親子のコミュニケーションを促す取り組みが、子どもを褒めることへの自信、子どもを褒めることへの頻度の変化、社会について話すなどの、小学生段階の親子関係で容易には変化しにくいことに変化を生じさせている様子が見てとれる。また、介入(10分トレーニング)を期間中に取り組みが多かった層よりも、中程度に組み込んだ層が多かった。取り組みが中程度の層は、元々新聞に慣れ親しんでなかった層(保護者の新聞購読率55.6% [参考: 取り組み多い64.7%, 取り組み少ない62.2%], 子どもの事前新聞閲覧率45.8% [参考: 取り組み多い51.3%, 取り組み少ない54.3%])であり、この介入(10分トレーニング)がそうした新聞をこれまで深く読んでこなかった層への影響が垣間見える。

5.2. 読書量の変化

読書量の変化については、「ほとんど、全く読まない」と回答した人の介入（10分トレーニング）の事前事後の変化によって見ていく。まず、新聞についてであるが、取り組みが多い層は、事前56人（48.7%）から事後20人（17.2%）となり、新聞を読む人が51.3%から82.8%となり、取り組みが中程度の層では、事前39人（54.2%）から事後20人（27.8%）となり、新聞を読む人が45.8%から72.2%となり。取り組みが少ない層では、事前21人（46.7%）から事後15人（33.3%）となり、新聞を読む人が53.3%から66.7%となるなど、介入（10分トレーニング）によって、どの取り組み層も大幅にその人数を増やしていることが窺える。

一方、本（マンガを含まない）については、取り組みが多い層は、事前2人（4.4%）から事後3人（6.7%）となり取り組みが中程度の層では、事前3人（4.2%）から事後2人（2.3%）となり、取り組みが少ない層では、事前5人（4.3%）から事後8人（7.0%）となり、ほとんど変化が見られなかった。また、マンガについても、取り組みが多い層は、事前11人（24.4%）から事後13人（28.9%）となり、取り組みが中程度の層では、事前7人（9.7%）から事後12人（16.9%）となり、取り組みが少ない層では、事前20人（17.2%）から事後21人（18.1%）となり、ほとんど変化が見られなかった。本やマンガの読書量は、取り組みが多い層、中程度の層でマンガを読まなくなった人数が多少増えた以外はあまり変化がなかった。

5.3. 子どもによる「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の伸びに関する自己評価

表6では、子どもによる「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の伸びに関する自己評価の結果を示してある。

子どもが介入（10分トレーニング）を楽しいと思ったか思っていないかの2値で平均値を比較した場合、「考える力」では、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-5.640, p<.001, \text{Cohen's } d=.726$)。「考えをまとめる力」でも、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-6.365, p<.001, \text{Cohen's } d=.865$)。「考えを伝える力」でも、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-5.139, p<.001, \text{Cohen's } d=.817$)。

子どもが介入（10分トレーニング）をまたやりたいと思ったか思っていないかの2値で平均値を比較した場合、「考える力」では、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-5.571, p<.001, \text{Cohen's } d=.727$)。「考えをまとめる力」でも、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-5.748, p<.001, \text{Cohen's } d=.877$)。「考えを伝える力」でも、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-5.339, p<.001, \text{Cohen's } d=.814$)。

保護者が介入（10分トレーニング）を楽しいと思ったか思っていないかの2値で平均値を比較した場合、「考える力」では、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-1.714, p=.088, \text{Cohen's } d=.770$)。「考えをまとめる力」では、条件間に有意な差が得られなかった ($t(231)=-.958, p=.339, \text{Cohen's } d=.936$)。「考えを伝える力」でも、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-2.128, p=.034, \text{Cohen's } d=.854$)。

保護者が子どもと介入（10分トレーニング）をまたやりたいと思ったか思っていないかの2値で

表6 子どもによる「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の自己評価を従属変数とした平均値差の検定結果

	考える力が伸びた			考えをまとめる力が伸びた			考えを伝える力が伸びた		
	当てはまらない	当てはまる	検定統計量	当てはまらない	当てはまる	検定統計量	当てはまらない	当てはまる	検定統計量
	N 平均値 (標準偏差)	N 平均値 (標準偏差)	t 値	N 平均値 (標準偏差)	N 平均値 (標準偏差)	t 値	N 平均値 (標準偏差)	N 平均値 (標準偏差)	t 値
子どもが介入楽しい	59 3.780 (.832)	174 4.397 (.687)	-5.640***	59 3.441 (1.118)	174 4.270 (.761)	-6.365***	59 3.678 (.899)	174 4.310 (.787)	-5.139***
子どもが介入の再挑戦希望	87 3.897 (.793)	146 4.445 (.685)	-5.571***	87 3.632 (.954)	146 4.315 (.828)	-5.748***	87 3.782 (.855)	146 4.370 (.788)	-5.339***
保護者が介入が楽しい	72 4.111 (.815)	161 4.298 (.749)	-1.714+	72 3.972 (.872)	161 4.099 (.963)	-.958	72 3.972 (.855)	161 4.230 (.853)	-2.128*
保護者が介入の再挑戦希望	61 4.246 (.850)	172 4.238 (.746)	.065	61 4.082 (.881)	172 4.052 (.957)	.212	61 4.033 (.912)	172 4.192 (.8409)	-1.242
保護者がマニュアル役だった	95 4.200 (.752)	138 4.268 (.788)	-.660	95 4.116 (.849)	138 4.022 (.992)	.753	95 4.011 (.811)	138 4.246 (.835)	-2.071*
保護者がマニュアルを参考にした	28 4.393 (.737)	205 4.220 (.777)	1.114	28 4.464 (.693)	205 4.005 (.952)	2.463*	28 4.250 (.752)	205 4.137 (.875)	.653

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, + $p \leq .10$

平均値を比較した場合、「考える力」では、条件間に有意な差が得られなかった ($t(231)=.065$, $p=.948$, $Cohen's d=.774$)。「考えをまとめる力」でも、条件間に有意な差が得られなかった ($t(231)=.212$, $p=.832$, $Cohen's d=.746$)。「考えを伝える力」でも、条件間に有意な差が得られなかった ($t(231)=-1.242$, $p=.215$, $Cohen's d=.941$)。

保護者がマニュアルが役立ったと思ったか思っていないかの2値で平均値を比較した場合、「考える力」では、条件間に有意な差が得られなかった ($t(231)=-.660$, $p=.510$, $Cohen's d=.774$)。「考えをまとめる力」でも、条件間に有意な差が得られなかった ($t(231)=.753$, $p=.452$, $Cohen's d=.937$)。「考えを伝える力」では、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-2.071$, $p=.039$, $Cohen's d=.854$)。

保護者がマニュアルを参考にしたかしていないかの2値で平均値を比較した場合、「考える力」では、条件間に有意な差が得られなかった ($t(231)=1.114$, $p=.266$, $Cohen's d=.772$)。「考えをまとめる力」では、条件間に有意な差が得られたが、「当てはまらない」の方で平均値が高い結果となった ($t(231)=2.463$, $p=.015$, $Cohen's d=.777$)。「考えを伝える力」では、条件間に有意な差が得られなかった ($t(231)=.653$, $p=.514$, $Cohen's d=.861$)。一方、マニュアルを「大いに参考にした」か、否かの2値で分析した場合、「考える力」では、条件間に有意差があった⁽⁷⁾。

以上から、子どもが、介入（10分トレーニング）を楽しく思ったり、またやりたいたいと思ったりするほど、「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の全てが伸びたと子どもが回答している傾向があることがわかった。保護者が子どもと介入（10分トレーニング）を楽しく思った場合、「考える力」と「考えを伝える力」が伸びたと子どもが回答している傾向があることがわかった。マニュアルについては、保護者がマニュアルが役立ったと感じた場合、「考えを伝える力」が伸びたと子どもが回答している傾向があることがわかった。

次に、子どもの性格認識の類型に基づいて、子どもの学力の伸びに対する自己評価について見ていくと（表7）、「考える力」について一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差が得られた ($F(1,3)=5.462, p=.001, \text{偏}\eta^2=.067$)。Bonferroniの方法で多重比較を行った結果、「怒られてもめげないタイプ」「どちらでもない」<「褒められても怒られても伸びるタイプ」であった。「考えをまとめる力」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差が得られた ($F(1,3)=4.064, p=.008, \text{偏}\eta^2=.051$)。Bonferroniの方法で多重比較を行った結果、「怒られてもめげないタイプ」「どちらでもない」<「褒められても怒られても伸びるタイプ」であった。「考えを伝える力」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差が得られた ($F(1,3)=6.474, p<.001, \text{偏}\eta^2=.078$)。Bonferroniの方法で多重比較を行った結果、「怒られてもめげないタイプ」「どちらでもない」<「褒められても怒られても伸びるタイプ」であった。「褒められても怒られても伸びるタイプ」と自認している子どもほど、新聞を読み親子で会話する介入（10分トレーニング）の事前事後で、学力が伸びたと自認していることがわかる。

表7 子どもによる「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の自己評価を従属変数とした一要因分散分析結果（子どもの性格類型別）

		褒められても怒られても伸びるタイプ グループ1 (N=71)	怒られてもめげないタイプ グループ2 (N=36)	褒められて伸びるタイプ グループ3 (N=73)	どちらでもない グループ4 (N=73)	検定統計量	多重比較 (5%水準)
		平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	F値	
子どもの自己評価	考える力が伸びた	4.507 (.582)	4.000 (.986)	4.233 (.755)	4.038 (.773)	5.462***	2・4<1
	考えをまとめる力が伸びた	4.366 (.760)	3.861 (1.099)	4.000 (.943)	3.865 (.950)	4.064**	2・4<1
	考えを伝える力が伸びた	4.451 (.752)	3.944 (.893)	4.178 (.770)	3.827 (.964)	6.474***	2・4<1

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, + $p \leq .10$

次に、取り組み頻度別に、子どもの学力の伸びに対する自己評価について見ていくと（表8）、「考える力」について一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差は得られなかった ($F(1,2)=.184, p=.832, \text{偏}\eta^2=.002$)。「考えをまとめる力」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有

意な差は得られなかった ($F(1,2)=.097$, $p=.907$, 偏 $\eta^2=.001$)。「考えを伝える力」について一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差が得られた ($F(1,2)=2.782$, $p=.064$, 偏 $\eta^2=.024$)。Bonferroni の方法で多重比較を行った結果、「取り組み少ない」 < 「取り組み多い」であった。つまり、取り組み頻度が多いほど子どもが「考えを伝える力」が伸びたと実感していることがわかる。

表8 子どもによる「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の自己評価を従属変数とした一要因分散分析結果（取り組み頻度別）

		取り組み多い グループ1 (N=116)	取り組み中程度 グループ2 (N=72)	取り組み少ない グループ3 (N=45)	検定統計量	多重比較 (5%水準)
		平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	F 値	
子どもの 自己評価	考える力が伸びた	4.259 (.699)	4.250 (.746)	4.178 (.984)	.184	
	考えをまとめる力が伸びた	4.052 (.883)	4.097 (.891)	4.022 (1.138)	.097	
	考えを伝える力が伸びた	4.241 (.830)	4.167 (.822)	3.889 (.959)	2.782+	3<1

5.4. 保護者による子どもの「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の伸びに関する他己評価

表9では、保護者による子どもの「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の伸びに関する他己評価の結果を示してある。

子どもが介入（10分トレーニング）を楽しいと思ったか思っていないかの2値で平均値を比較した場合、「考える力」では、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-2.101$, $p=.037$, *Cohen's d*=.753)。「考えをまとめる力」でも、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-1.850$, $p=.066$, *Cohen's d*=.806)。「考えを伝える力」でも、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-2.190$, $p=.030$, *Cohen's d*=.856)。

子どもが介入（10分トレーニング）をまたやりたいと思ったか思っていないかの2値で平均値を比較した場合、「考える力」では、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-2.021$, $p=.044$, *Cohen's d*=.754)。「考えをまとめる力」でも、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-2.288$, $p=.022$, *Cohen's d*=.802)。「考えを伝える力」でも、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-2.669$, $p=.008$, *Cohen's d*=.851)。

保護者が介入（10分トレーニング）を楽しいと思ったか思っていないかの2値で平均値を比較した場合、「考える力」では、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-5.605$, $p<.001$, *Cohen's d*=.713)。「考えをまとめる力」でも、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-5.732$, $p<.001$, *Cohen's d*=.759)。「考えを伝える力」でも、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-4.634$, $p<.001$, *Cohen's d*=.827)。

保護者が子どもと介入（10分トレーニング）をまたやりたいと思ったか思っていないかの2値で平均値を比較した場合、「考える力」では、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-4.461$, $p<.001$,

$Cohen's d=.730$)。「考えをまとめる力」でも、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-3.773, p<.001, Cohen's d=.788$)。「考えを伝える力」でも、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-3.281, p<.001, Cohen's d=.845$)。

保護者がマニュアルが役立ったと思ったか思っていないかの2値で平均値を比較した場合、「考える力」では、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-3.340, p<.001, Cohen's d=.743$)。「考えをまとめる力」でも、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-2.114, p=.036, Cohen's d=.804$)。「考えを伝える力」でも、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-2.573, p=.011, Cohen's d=.852$)。

保護者がマニュアルを参考にしたかしていないかの2値で平均値を比較した場合、「考える力」では、条件間に有意な差が得られなかった ($t(231)=-.995, p=.321, Cohen's d=.759$)。「考えをまとめる力」でも、条件間に有意な差が得られなかった ($t(231)=-.164, p=.870, Cohen's d=.811$)。「考えを伝える力」でも、条件間に有意な差が得られなかった ($t(231)=-1.015, p=.311, Cohen's d=.863$)。一方、マニュアルを「大いに参考にした」か、否かの2値で分析した場合、「考える力」、「考えをまとめる力」、「考えを伝える力」のいずれでも、条件間に有意差があった⁽⁸⁾。

以上から、子どもと保護者ともに、介入(10分トレーニング)を楽しく思ったり、またやりたいたいと思ったりするほど、子どもの「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の全てが伸びたと保護者が回答している傾向があることがわかった。また、マニュアルを役立ったと答えた家庭ほど、子どもの「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の全てが伸びたと保護者が回答している傾向があることがわかった。

次に、子どもの性格認識の類型に基づいて、保護者による子どもの学力の伸びに対する他己評価について見ていくと(表10)、「考える力」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差が得られた ($F(1,3)=3.750, p=.012, \text{偏}\eta^2=.047$)。Bonferroniの方法で多重比較を行った結果、「怒られてもめげないタイプ」「褒められて伸びるタイプ」<「褒める+怒られても伸びるタイプ」であった。「考えをまとめる力」について一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差が得られた ($F(1,3)=3.271, p=.022, \text{偏}\eta^2=.041$)。Bonferroniの方法で多重比較を行った結果、「怒られてもめげないタイプ」<「褒められて伸びるタイプ」であった。「考えを伝える力」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差が得られた ($F(1,3)=3.527, p=.016, \text{偏}\eta^2=.044$)。Bonferroniの方法で多重比較を行った結果、「どちらでもない」<「褒められても怒られても伸びるタイプ」であった。「褒められても怒られても伸びるタイプ」と自認している子どもほど、新聞を読み親子で会話する介入(10分トレーニング)の事前事後で、「考える力」や「考えを伝える力」が伸びたと自認していることがわかる。興味深いのは、「褒められて伸びるタイプ」が「考えをまとめる力」が伸びたと自認しているところである。子どもの自尊心をくすぐるような形で親子のコミュニケーションが進んでいった場合、「考えをまとめる」ところを入り口に、学力が向上するといったような構図が窺える。

更に、取り組み頻度別に、保護者による子どもの学力の伸びに対する他己評価について見ていくと(表11)、「考える力」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差が得られた (F

表9 保護者による子どもの「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の他己評価を従属変数とした平均値差の検定結果

	考える力が伸びた			考えをまとめる力が伸びた			考えを伝える力が伸びた		
	当てはまらない	当てはまる	検定統計量	当てはまらない	当てはまる	検定統計量	当てはまらない	当てはまる	検定統計量
	N 平均値 (標準偏差)	N 平均値 (標準偏差)	t 値	N 平均値 (標準偏差)	N 平均値 (標準偏差)	t 値	N 平均値 (標準偏差)	N 平均値 (標準偏差)	t 値
子どもが10 トレ楽しい	59 3.492 (.858)	174 3.730 (.714)	-2.101*	59 3.356 (.826)	174 3.580 (.799)	-1.850+	59 3.373 (.849)	174 3.655 (.858)	-2.190*
子どもが10 トレ再挑戦 希望	87 3.540 (.775)	146 3.747 (.741)	-2.021*	87 3.368 (.779)	146 3.616 (.816)	-2.288*	87 3.391 (.867)	146 3/699 (.842)	-2.669**
保護者が10 トレ楽しい	72 3.278 (.791)	161 3.845 (.676)	-5.605***	72 3.097 (.735)	161 3.714 (.770)	-5.732***	72 3.208 (.852)	161 3.752 (.852)	-4.634***
保護者が10 トレ再挑戦 希望	61 3.311 (.807)	172 3.797 (.700)	-4.461***	61 3.197 (.813)	172 3.640 (.779)	-3.773***	61 3.279 (.819)	172 3.692 (.854)	-3.281***
保護者がマ ニュアル役 だった	95 3.474 (.697)	138 3.804 (.772)	-3.340***	95 3.389 (.734)	138 3.616 (.849)	-2.114*	95 3.411 (.765)	138 3.703 (.907)	-2.573**
保護者がマ ニュアル参 考にした	28 3.536 (.838)	205 3.688 (.748)	-.995	28 3.500 (.882)	205 3.527 (.802)	-.164	28 3.429 (.836)	205 3.605 (.866)	-1.015

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, + $p \leq .10$

表10 保護者による子どもの「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の他己評価を従属変数とした平均値差の検定結果（子どもの性格類型別）

		褒められても 怒られても 伸びるタイプ グループ1 (N=71)	怒られても めげない タイプ グループ2 (N=36)	褒められて 伸びる タイプ グループ3 (N=73)	どちらでも ない グループ4 (N=73)	検定 統計量	多重比較
		平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	F 値	
保護者か らの他己 評価	考える力が伸 びた	3.775 (.659)	3.333 (.793)	3.781 (.750)	3.577 (.801)	3.750*	2・3<1*
	考えをまと める力が伸 びた	3.634 (.702)	3.278 (.815)	3.671 (.851)	3.346 (.837)	3.271*	2<3+
	考えを伝え る力が伸 びた	3.761 (.819)	3.389 (.803)	3.671 (.851)	3.327 (.859)	3.527*	4<1*

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, + $p \leq .10$

(1,2)=13.296, $p<.001$, 偏 $\eta^2=.104$)。Bonferroni の方法で多重比較を行った結果, 「取り組み少ない」 $<$ 「取り組み中程度」 $<$ 「取り組み多い」であった。「考えをまとめる力」について, 一要因分散分析を行った結果, 条件間に有意な差が得られた ($F(1,2)=9.411$, $p<.001$, 偏 $\eta^2=.076$)。Bonferroni の方法で多重比較を行った結果, 「取り組み少ない」 $<$ 「取り組み中程度」 $<$ 「取り組み多い」であった。「考えを伝える力」について, 一要因分散分析を行った結果, 条件間に有意な差が得られた ($F(1,2)=7.176$, $p<.001$, 偏 $\eta^2=.059$)。Bonferroni の方法で多重比較を行った結果, 「取り組み少ない」 $<$ 「取り組み多い」であった。つまり, 取り組み頻度が多いほど保護者が子どもが「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」を伸ばしたと実感していることがわかる。

表11 保護者による子どもの「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の他己評価を従属変数とした平均値差の検定結果 (取り組み頻度別)

		取り組み多い グループ 1 (N=116)	取り組み中程度 グループ 2 (N=72)	取り組み少ない グループ 3 (N=45)	検定統計量	多重比較
		平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	F 値	
保護者からの他己評価	考える力が伸びた	3.871 (.666)	3.625 (.795)	3.222 (.735)	13.296***	3<2<1*
	考えをまとめる力が伸びた	3.733 (.727)	3.403 (.850)	3.178 (.806)	9.411***	2・3<1*
	考えを伝える力が伸びた	3.767 (.806)	3.514 (.904)	3.222 (.823)	7.176***	3<1*

5.5. 作文量の変化

事前作文の記述統計量は, 平均値334.1, 標準偏差152.4, 最大値829, 最小値24であった。事後作文の記述統計量は, 平均412.5, 標準偏差174.6, 最大値963, 最小値30であった。両者の相関係数は, .527であり中程度の相関である。事前作文と事後作文で課題が異なることから, それぞれの作文量 (文字数) を標準化し, 散布図として示したのが, 図5である。

このうち, 第一象限にあるのが事前上位事後上位のグループ1, 第二象限にあるのが事前下位事後上位のグループ2, 第三象限にあるのが事前下位事後下位のグループ3, 第四象限にあるのが事前上位事後下位のグループ

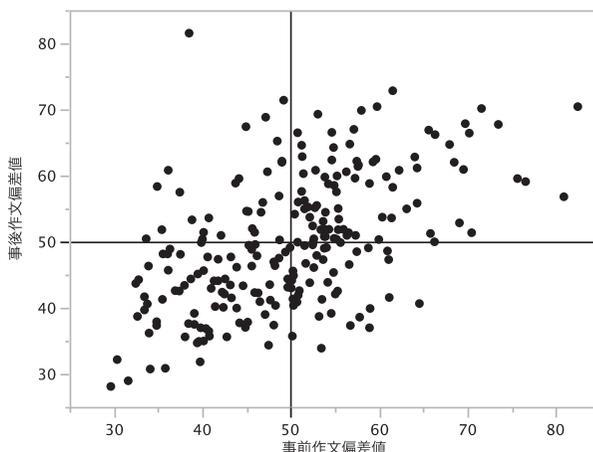


図5 標準化した事前作文量・事後作文量の散布図

プ4である。このグループの属性は、事前上位事後上位のグループは、全員で81人（34.8%）、性別では男性34人（42.0%）、女性46人（56.8%）、回答しない1人（1.2%）、学年別では5年生48人（59.3%）、6年生33人（40.7%）、事前下位事後上位のグループは、全員で28人（12.0%）、性別では男性15人（53.6%）、女性13人（46.4%）、学年別では5年生16人（57.1%）、6年生12人（42.9%）、事前下位事後下位のグループは、全員で81人（34.8%）、性別では男性47人（58.0%）、女性32人（39.5%）、回答しない2人（2.5%）、学年別では5年生49人（60.5%）、6年生32人（39.5%）、事前上位事後下位のグループは、全員で43人（18.5%）性別では男性21人（48.8%）、女性21人（48.8%）、回答しない1人（2.3%）、学年別では5年生32人（74.4%）、6年生11人（25.6%）であった。

この作文量で分けたグループと取り組み頻度のクロス表が表12である。調整済み残差の値も記載してあるが、この数値が正の値のセルは、期待度数よりも上回っているセルであり、そのセルに人数が集まっていることを意味する。関心が高いであろう、介入後に作文量が増えたと想定される事前下位事後上位の子どもは、取り組み回数が多い週1回から2回または週3回取り組んだ子どもが多く占めており、28人中18人（64.3%）であった。

表12 取り組み頻度と作文量によるグループ分けのクロス表*

作文量による グループ分け	取り組み頻度					合計
	ほぼ取り組め なかった	期間中（3ヶ 月）で複数回 取り組んだ	月に1回から 3回ほど取り 組んだ	週に1回から 2回ほど取り 組んだ	ほぼ毎回（週 3回）取り組 んだ	
事前上位事後上位	1 -.052	13 -.573	27 .586	24 -.810	16 .900	81
事前下位事後上位	0 -.644	4 -.549	6 -1.156	13 1.605	5 .169	28
事前下位事後下位	1 -.052	19 1.574	25 -.009	27 .68	9 -1.680	81
事前上位事後下位	1 .699	6 -.769	14 .260	13 -.435	9 .815	43
合計	3	42	72	77	39	233

*数値は、上段が度数、下段が調整済み残差である。

次に、作文量の変化類型別に、子どもの学力の伸びに対する自己・他己評価について見ていくと（表13）、子ども自己評価において、「考える力」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差が得られた（ $F(1,3)=3.054$, $p=.029$, 偏 $\eta^2=.038$ ）。Bonferroniの方法で多重比較を行った結果、「事前下位事後下位」<「事前下位事後上位」であった。「考えをまとめる力」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差が得られた（ $F(1,3)=3.138$, $p=.012$, 偏 $\eta^2=.046$ ）。Bonferroniの方法で多重比較を行った結果、「事前下位事後下位」<「事前下位事後上位」であった。「考えを伝える力」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差が得られた（ $F(1,3)=5.412$, $p=.001$, 偏 $\eta^2=.066$ ）。Bonferroniの方法で多重比較を行った結果、「事前下位事後下位」「事

前上位事後下位」<「事前下位事後上位」<「取り組み多い」,「事前下位事後下位」<「事前上位事後上位」であった。つまり,「事前下位事後上位」の作文量を劇的に伸ばした子どもが,「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」全てが伸びたと自認していることがわかる。

また,保護者からの他己評価において,「考える力」について,一要因分散分析を行った結果,条件間に有意な差は得られなかった ($F(1,3)=.707, p=.548$, 偏 $\eta^2=.009$)。「考えをまとめる力」について,一要因分散分析を行った結果,条件間に有意な差が得られた ($F(1,3)=4.384, p=.005$, 偏 $\eta^2=.054$)。Bonferroniの方法で多重比較を行った結果,「事前下位事後下位」<「事前上位事後上位」「事前下位事後上位」であった。「考えを伝える力」について,一要因分散分析を行った結果,条件間に有意な差が得られた ($F(1,3)=2.660, p=.049$, 偏 $\eta^2=.034$)。Bonferroniの方法で多重比較を行った結果,「事前下位事後下位」<「事前下位事後上位」であった。つまり,「事前下位事後上位」の作文量を劇的に伸ばした子どもの保護者は子どもの「考えをまとめる力」「考えを伝える力」が伸びたと実感していることがわかる。

表13 子どもの「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の自己・他己評価を従属変数とした一要因分散分析結果(作文量の変化類型別)

		事前上位 事後上位 グループ1 (N=81)	事前下位 事後上位 グループ2 (N=28)	事前下位 事後下位 グループ3 (N=81)	事前上位 事後下位 グループ4 (N=43)	検定統計量	多重比較
		平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	F値	
子どもの 自己評価	考える力が伸びた	4.309 (.752)	4.571 (.573)	4.099 (.831)	4.163 (.754)	3.054*	3<2*
	考えをまとめる力が伸びた	4.173 (.863)	4.464 (.838)	3.852 (1.026)	3.977 (.859)	3.138*	3<2*
	考えを伝える力が伸びた	4.272 (.791)	4.607 (.629)	3.938 (.885)	4.023 (.938)	5.412***	3・4<2* 3<1+
保護者からの他己 評価	考える力が伸びた	3.617 (.815)	3.857 (.525)	3.654 (.777)	3.674 (.747)	.707	
	考えをまとめる力が伸びた	3.679 (.819)	3.714 (.763)	3.272 (.806)	3.581 (.731)	4.384**	3<1・2*
	考えを伝える力が伸びた	3.691 (.816)	3.821 (.905)	3.383 (.930)	3.605 (.728)	2.660*	3<2+

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, + $p \leq .10$

5.6. 親子コミュニケーションの変化

子どもの事後調査への回答より,子どもから見た親子コミュニケーションの変化を見ていく。子どもへの事前・事後調査での「いつもお父さんに褒めてもらっている」という質問の回答において,その値が,事前調査<事後調査となっている子どもを「お父さんに褒めてもらう頻度が増加した」とみなしたところ,61人(26.6%)が該当した。また,同様に,子どもへの事前・事後調査での「い

つもお母さんに褒めてもらっている」という質問の回答において、その値が、事前調査<事後調査となっている子どもを「お母さんに褒めてもらう頻度が増加した」とみなしたところ、72人(31.0%)の人が該当した。この二つの結果を照らし合わせてみて、父親のみが褒めてくれていたが、介入の事後に両親が褒めるようになったのが2人、逆に、母親のみが褒めてくれていたが、両親とも褒めてくれるようになったのが10人存在した。更に、事前にはどちらからも褒められていない状況であったが、介入の事後に両親が褒めてくれる人が21人、母親が褒めてくれるようになったのが13人の計46人(20.4%)が褒めてくれる人が増加したと回答している。

そして、保護者の褒め方類型別に、子どもの学力の伸びに対する自己・他己評価について見ていくと(表14)、子どもの自己評価において、「考える力」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差は得られなかった($F(1,2)=.218, p=.804$, 偏 $\eta^2=.002$)。「考えをまとめる力」について一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差は得られなかった($F(1,2)=2.044, p=.132$, 偏 $\eta^2=.018$)。「考えを伝える力」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差は得られなかった($F(1,2)=.432, p=.650$, 偏 $\eta^2=.004$)。また、保護者からの他己評価において、「考える力」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差は得られなかった($F(1,2)=2.229, p=.110$, 偏 $\eta^2=.020$)。「考えをまとめる力」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差は得られなかった($F(1,2)=2.182, p=.115$, 偏 $\eta^2=.019$)。「考えを伝える力」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差が得られた($F(1,2)=3.114, p=.046$, 偏 $\eta^2=.027$)。Bonferroniの方法で多重比較を行った結果、「それ以外」<「褒めてくれる相手が増えた」であった。

表14 子どもの「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の自己・他己評価を従属変数とした一要因分散分析結果(保護者の褒め方別)

		両親からずっと褒められているグループ1 (N=74)	褒めてくれる相手が増えたグループ2 (N=46)	それ以外グループ3 (N=106)	検定統計量	多重比較
		平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	F値	
子どもの自己評価	考える力が伸びた	4.270 (.764)	4.261 (.743)	4.189 (.810)	.218	
	考えをまとめる力が伸びた	4.230 (.803)	3.957 (.988)	3.962 (1.004)	2.044	
	考えを伝える力が伸びた	4.216 (.798)	4.152 (.918)	4.094 (.889)	.432	
保護者からの他己評価	考える力が伸びた	3.743 (.741)	3.804 (.619)	3.558 (.829)	2.229	
	考えをまとめる力が伸びた	3.595 (.757)	3.674 (.762)	3.406 (.870)	2.182	
	考えを伝える力が伸びた	3.662 (.781)	3.783 (.841)	3.434 (.926)	3.114*	3<2 +

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, + $p \leq .10$

つまり、新聞を通して親子のコミュニケーションが促進された結果、家族の中で、褒められる相手が増え、そのことで保護者が子どもの「考えを伝える力」が伸びたという印象を持っていることがわかる。

次に、子どもへの事前・事後調査での「社会のことについてお父さんと話してる」という質問の回答において、その値が、事前調査<事後調査となっている子どもを「お父さんと社会について話す頻度が増加した」とみなしたところ、61人(22.0%)が該当した。また、同様に、子どもへの事前・事後調査での「社会のことについてお母さんと話してる」という質問の回答において、その値が、事前調査<事後調査となっている子どもを「お母さんと社会について話す頻度が増加した」とみなしたところ、87人(37.8%)の人が該当した。この二つの結果を照らし合わせてみて、父親とのみ社会について話していたのが、介入の事後に両親とも社会について話すようになったのが9人、逆に、母親とのみ社会について話していたのが、介入の事後に両親とも社会について話すようになったのが9人存在した。更に、事前にはどちらとも社会について話していなかった状況であったが、介入の事後に両親とも社会について話すようになった人が20人、父親と社会について話すようになったのが6人、母親と社会について話すようになったのが18人の計65人(29.0%)が家族の中で社会について話す人が増加したと回答している。

そして、保護者の社会についての話し方類型別に、子どもの学力の伸びに対する自己・他己評価について見ていくと(表15)、子ども自己評価において、「考える力」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差は得られなかった($F(1,2)=.597, p=.551, \text{偏}\eta^2=.005$)。「考えをまとめる力」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差は得られなかった($F(1,2)=1.577, p=.209, \text{偏}\eta^2=.014$)。「考えを伝える力」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差が得られた($F(1,2)=2.461, p=.088, \text{偏}\eta^2=.022$)。Bonferroniの方法で多重比較を行った結果、「社会について話す相手が増えた」<「両親と社会についてずっと話している」であった。また、保護者からの他己評価において、「考える力」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差は得られなかった($F(1,2)=.883, p=.415, \text{偏}\eta^2=.008$)。「考えをまとめる力」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差は得られなかった($F(1,2)=.656, p=.520, \text{偏}\eta^2=.006$)。「考えを伝える力」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差は得られなかった($F(1,2)=.918, p=.401, \text{偏}\eta^2=.008$)。つまり、普段から社会について両親とずっと話している子どもは、新聞を読んで親子のコミュニケーションを促進する取り組みを行うことで、自分の「考えを伝える力」が伸びたと自認していることがわかる。

更に、保護者の褒め方類型別に、介入(10分トレーニング)の楽しさや再挑戦希望について見てみると(表16)、「児童事後調査：10分トレーニングをしていて楽しかった」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差は得られなかった($F(1,2)=2.278, p=.105, \text{偏}\eta^2=.020$)。「児童事後調査：10分トレーニングをまたやりたい」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差は得られた($F(1,2)=4.463, p=.013, \text{偏}\eta^2=.038$)。Bonferroniの方法で多重比較を行った結果、「それ以外」<「両親からずっと褒められている」であった。「保護者事後調査：子どもと

表15 子どもの「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の自己・他己評価を従属変数とした一要因分散分析結果（保護者の話し方別）

		両親とずっと社会について話しているグループ1 (N=55)	社会について話す相手が増えたグループ2 (N=65)	それ以外グループ3 (N=105)	検定統計量	多重比較
		平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	F 値	
子どもの自己評価	考える力が伸びた	4.309 (.767)	4.154 (.775)	4.238 (.791)	.597	
	考えをまとめる力が伸びた	4.218 (.917)	4.077 (1.005)	3.943 (.918)	1.577	
	考えを伝える力が伸びた	4.364 (.802)	4.046 (.959)	4.086 (.822)	2.461+	2<1+
保護者からの他己評価	考える力が伸びた	3.618 (.850)	3.585 (.768)	3.733 (.711)	.883	
	考えをまとめる力が伸びた	3.618 (.805)	3.446 (.830)	3.524 (.822)	.656	
	考えを伝える力が伸びた	3.673 (.818)	3.462 (.920)	3.590 (.863)	.918	

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, + $p \leq .10$

表16 介入（10分トレーニング）を「楽しかった」「またやりたい」を従属変数とした一要因分散分析結果（褒める相手の変化別）

	両親からずっと褒められているグループ1 (N=74)	褒めてくれる相手が増えたグループ2 (N=46)	それ以外グループ3 (N=106)	検定統計量	多重比較
	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	F 値	
児童事後調査：10分トレーニングをしていて楽しかった	4.284 (.899)	4.202 (.906)	3.981 (1.033)	2.278	
児童事後調査：10分トレーニングをまたやりたい	4.135 (.911)	3.891 (1.016)	3.670 (1.110)	4.463*	3<1**
保護者事後調査：子どもと10分トレーニングをしていて楽しかった	3.946 (.738)	4.065 (.712)	3.698 (.853)	4.216*	3<2*
保護者事後調査：子どもに10分トレーニングをまたやらせたい	4.054 (.757)	4.065 (.800)	3.887 (.919)	1.162	

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, + $p \leq .10$

「10分トレーニングをしていて楽しかった」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差は得られた ($F(1,2)=4.216$, $p=.016$, 偏 $\eta^2=.036$)。Bonferroniの方法で多重比較を行った結果、「それ以外」<「褒めてくれる相手が増えた」であった。「保護者事後調査：子どもに10分トレーニングをまたやらせたい」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差は得られなかった ($F(1,2)=1.162$, $p=.162$, 偏 $\eta^2=.010$)。

そして、保護者の社会についての話し方類型別に、介入（10分トレーニング）の楽しさや再挑戦希望について見てみると（表17）、「児童事後調査：10分トレーニングをしていて楽しかった」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差は得られなかった（ $F(1,2)=1.976$, $p=.141$, 偏 $\eta^2=.017$ ）。「児童事後調査：10分トレーニングをまたやりたい」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差は得られた（ $F(1,2)=3.038$, $p=.050$, 偏 $\eta^2=.027$ ）。Bonferroniの方法で多重比較を行った結果、「それ以外」<「両親と社会についてずっと話している」であった。「保護者事後調査：子どもと10分トレーニングをしていて楽しかった」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差は得られなかった（ $F(1,2)=.087$, $p=.917$, 偏 $\eta^2=.001$ ）。「保護者事後調査：子どもに10分トレーニングをまたやらせた」について、一要因分散分析を行った結果、条件間に有意な差は得られた（ $F(1,2)=2.772$, $p=.065$, 偏 $\eta^2=.024$ ）。Bonferroniの方法で多重比較を行った結果、「それ以外」<「両親と社会についてずっと話している」であった。

表17 介入（10分トレーニング）を「楽しかった」「またやりたい」を従属変数とした一要因分散分析結果（保護者と社会についての話し方別）

	両親とずっと社会について話しているグループ1 (N=55)	社会について話す相手が増えたグループ2 (N=65)	それ以外グループ3 (N=105)	検定統計量	多重比較
	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	F値	
児童事後調査：10分トレーニングをしていて楽しかった	4.273 (1.044)	4.138 (.933)	3.962 (.950)	1.976	
児童事後調査：10分トレーニングをまたやりたい	4.109 (.975)	3.954 (1.022)	3.705 (1.064)	3.038*	3<1+
保護者事後調査：子どもと10分トレーニングをしていて楽しかった	3.873 (.840)	3.815 (.917)	3.857 (.699)	.087+	
保護者事後調査：子どもに10分トレーニングをまたやらせたい	4.145 (.780)	4.046 (.909)	3.838 (.822)	2.772+	3<1+

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, + $p \leq .10$

総括すると、伸ばすことが難しいと思われる「考えを伝える力」の伸びについて、10トレを通じた親子コミュニケーションの効果として表れていることが興味深い。つまり、褒めてくれる相手が増えた子どもは、保護者から見て「考えを伝える力」が伸びたと回答し、両親とずっと社会のことを話している子どもは、自分で「考えを伝える力」が伸びたと回答しているのである。また、両親からずっと褒められている家庭では、子どもが介入（10分トレーニング）をまたやりたいと思っており、褒める相手が増えた家庭では、保護者が介入（10分トレーニング）を楽しかったと回答している。両親とずっと社会のことを話している家庭では、子どもも保護者も介入（10分トレーニング）をまたやりたい／やらせたいと思っている。こうした結果を踏まえると、親子コミュニケーション

がうまくいった家庭、あるいは元々うまくいっている家庭の子どもが「考えを伝える力」を伸ばしており、そうした家庭では、介入（10分トレーニング）を楽しく思ったり、再びやりたいと思ったり、新聞を通じた学びのサイクルが生じており、介入（10分トレーニング）が非常に効果的に機能している様子が窺え、新聞を通じた学力向上に、親子コミュニケーションが重要な鍵を握っていることが示唆される。

6. 学力の自己評価・他己評価の規定要因の検証

6.1. 階層的重回帰分析

以下では、学力の自己評価・他己評価の規定要因を検証するため、属性変数、子ども要因、保護者要因を階層的に投入したモデルを検討する。ここでは性別や学年、保護者学歴などの属性変数を踏まえても尚、子ども自身の自信や取り組み（児童要因）、保護者による取り組みや褒め方（保護者要因）が有意に効果を示すか否かも検証したい。その為、上記3要因を独立変数とした階層的重回帰分析を行う。

6.1.1 子どもによる学力の伸びの認識

表18から20では、子どもによる学力の伸びの自己評価の規定要因について子ども・保護者の属性変数、子ども要因、保護者要因に分けて階層的に検討した。

子どもの「考える力」の伸びについては、決定係数が.166と一番高い、属性変数と児童要因によるモデルの当てはまりが最も良く採択される。分析の結果、「児童事後調査：10分トレーニングが楽しかったと思う」（ $\beta=.232, p=.032$ ）が統計的に有意となっており、子どもが楽しかったと思うことで積極的に取り組み、子どもの「考える力」の伸びの認識に繋がったと解釈できる。また、この結果は、保護者の学歴や、子どもの性別・学年で統制した結果であることも示唆される。

「考えをまとめる力」に関しても、属性変数と子ども要因によって構成されたモデルの決定係数が.253と最も高く当てはまりが良いモデルとして採択される。ここでも「児童事後調査：10分トレーニングが楽しかったと思う」（ $\beta=.365, p=.000$ ）が統計的に有意な結果を得ている。さらに、事前の調査における「児童事前調査：『考えを伝える力』に自信がある」（ $\beta=.194, p=.008$ ）も統計的に有意な結果を得ており、日頃から「考えを伝える」機会があり、自信を持っていることが背景にあった上で介入（10分トレーニング）を行うことでさらに「考えをまとめる力」に伸びが見られる、という構造が窺える。また、「6年生ダミー」（ $\beta=.104, p=.085$ ）も統計的に有意な結果を得ていた。この結果は、保護者の学歴や、子どもの性別・学年で統制した結果であることも示唆される。

「考えを伝える力」については、属性、子ども要因、保護者要因の全てを含めたモデルの決定係数が.181と最も高く、最も当てはまりが良いモデルとして採択される。統計的に有意となった変数は、「児童事前調査：「考えを伝える力」に自信がある」（ $\beta=.205, p=.008$ ）、「児童事後調査：10分トレーニングをまたやりたいと思う」（ $\beta=.216, p=.046$ ）、「取り組み多いダミー」（ $\beta=.117, p=.079$ ）、「保

表18 「『考える力』が伸びたと思う（児童事後調査）」を従属変数とした階層的重回帰分析

	非標準 化係数 B	標準化 係数 β	有意 確率	非標準 化係数 B	標準化 係数 β	有意 確率	非標準 化係数 B	標準化 係数 β	有意 確率
(定数)	4.289		.000***	2.326		.000***	2.166		.000***
男子ダメー	-.035	-.023	.738	-.068	-.043	.498	-.094	-.060	.368
6年生ダメー	.001	.000	.996	.086	.054	.399	.094	.059	.374
母親大卒ダメー	-.015	-.010	.895	-.067	-.043	.516	-.029	-.019	.785
父親大卒ダメー	-.060	-.036	.612	-.053	-.032	.629	-.085	-.052	.447
児童事前調査：「考える力」に自信がある				.084	.108	.193	.101	.130	.138
児童事前調査：「考えをまとめる力」に自信がある				-.004	-.005	.948	-.002	-.003	.967
児童事前調査：「考えを伝える力」に自信がある				.078	.116	.130	.079	.118	.133
児童事前調査：読書状況 [新聞]				-.021	-.028	.677	-.024	-.032	.645
児童事前調査：読書状況 [本（マンガを含まない）]				.032	.037	.592	.027	.031	.656
児童事前調査：読書状況 [マンガ]				.047	.066	.296	.054	.076	.251
児童事後調査：10分トレーニングが楽しかったと思う				.186	.232	.032*	.204	.255	.021*
児童事後調査：10分トレーニングをまたやりたいと思う				.112	.150	.159	.122	.163	.137
母親取り組みダメー							-.104	-.048	.462
取り組み多いダメー							.097	.062	.353
両親が褒めてくれるダメー							-.126	-.076	.321
褒めてくれる人増えたダメー							.101	.052	.488
両親とも社会のことについては話すダメー							-.027	-.015	.840
社会について話す相手が増えたダメー							-.133	-.078	.317
保護者事後調査：子どもと10分トレーニングをやっていて楽しかった							-.014	-.014	.863
保護者事後調査：子どもに10分トレーニングをまたやらせたいと思う							-.079	-.086	.273
保護者事後調査：「10分トレーニングマニュアル」は子どもを褒めるコツを掴むのに役立ったと感じる							.103	.110	.133
保護者事後調査：10分トレーニングのトレーニングガ利用ガイド（オレンジの冊子）の「褒め方のコツ」や「褒め方、問いかけ例」を、10分トレーニングの実施に際して参考にしましたか？							.030	.024	.731
調整済み決定係数		-.016			.166			.157	
F 値	$F=.116, p=.977$			$F=4.673, p=.000$			$F=2.878, p=.000$		

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, + $p \leq .10$

表19 「『考えをまとめる力』が伸びたと思う（児童事後調査）」を従属変数とした階層的重回帰分析

	非標準 化係数 B	標準化 係数 β	有意 確率	非標準 化係数 B	標準化 係数 β	有意 確率	非標準 化係数 B	標準化 係数 β	有意 確率
(定数)	4.072		.000***	1.383		.000***	1.650		.003**
男子ダミー	-.104	-.055	.416	-.108	-.057	.349	-.121	-.064	.319
6年生ダミー	.111	.057	.400	.203	.104	.085+	.207	.107	.091
母親大卒ダミー	.159	.084	.242	.090	.047	.449	.082	.043	.507
父親大卒ダミー	-.156	-.078	.274	-.130	-.065	.301	-.141	-.070	.282
児童事前調査：「考える力」に自信がある				.062	.066	.401	.076	.080	.338
児童事前調査：「考えをまとめる力」に自信がある				-.003	-.004	.962	-.010	-.012	.874
児童事前調査：「考えを伝える力」に自信がある				.158	.194	.008**	.165	.203	.007
児童事前調査：読書状況 [新聞]				.026	.029	.657	.033	.036	.595
児童事前調査：読書状況 [本（マンガを含まない）]				.073	.069	.292	.077	.072	.284
児童事前調査：読書状況 [マンガ]				.028	.032	.592	.018	.020	.748
児童事後調査：10分トレーニングが楽しかったと思う				.355	.365	.000***	.348	.358	.001
児童事後調査：10分トレーニングをまたやりたいと思う				.017	.019	.851	.029	.032	.759
母親取り組みダミー							.022	.008	.895
取り組み多いダミー							.122	.064	.318
両親が褒めてくれるダミー							.011	.006	.938
褒めてくれる人増えたダミー							-.069	-.029	.685
両親とも社会のことについては話すダミー							.009	.004	.954
社会について話す相手が増えたダミー							.196	.094	.207
保護者事後調査：子どもと10分トレーニングをやっていて楽しかった							-.002	-.001	.985
保護者事後調査：子どもに10分トレーニングをまたやらせたいと思う							-.086	-.076	.309
保護者事後調査：「10分トレーニングマニュアル」は子どもを褒めるコツを掴むのに役立ったと感じる							.010	.009	.902
保護者事後調査：10分トレーニングのトレーニングガ利用ガイド（オレンジの冊子）の「褒め方のコツ」や「褒め方、問いかけ例」を、10分トレーニングの実施に際して参考にしましたか？							-.041	-.027	.683
調整済み決定係数		-.003			.253			.229	
F 値		$F=.826, p=.510$			$F=7.260, p=.000$			$F=3.993, p=.000$	

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, + $p \leq .10$

表20 「『考えを伝える力』が伸びたと思う（児童事後調査）」を従属変数とした階層的重回帰分析

	非標準 化係数 B	標準化 係数 β	有意 確率	非標準 化係数 B	標準化 係数 β	有意 確率	非標準 化係数 B	標準化 係数 β	有意 確率
(定数)	4.179		.000***	2.138		.000***	1.483		.005**
男子ダメー	-.097	-.056	.404	-.123	-.072	.265	-.149	-.087	.190
6年生ダメー	.024	.014	.839	.123	.070	.275	.127	.072	.268
母親大卒ダメー	.161	.093	.194	.102	.059	.373	.113	.066	.329
父親大卒ダメー	-.126	-.069	.336	-.147	-.080	.226	-.148	-.081	.228
児童事前調査：「考える力」に自信がある				.102	.118	.156	.109	.126	.143
児童事前調査：「考えをまとめる力」に自信がある				.006	.008	.919	.001	.001	.985
児童事前調査：「考えを伝える力」に自信がある				.146	.196	.011*	.152	.205	.008**
児童事前調査：読書状況 [新聞]				-.027	-.032	.638	-.048	-.058	.403
児童事前調査：読書状況 [本 (マンガを含まない)]				-.013	-.014	.842	-.006	-.006	.926
児童事前調査：読書状況 [マンガ]				.048	.061	.334	.056	.071	.278
児童事後調査：10分トレーニングが楽しかったと思う				.105	.118	.272	.115	.130	.230
児童事後調査：10分トレーニングをまたやりたいと思う				.170	.205	.055+	.179	.216	.046*
母親取り組みダメー							-.072	-.030	.644
取り組み多いダメー							.201	.117	.079+
両親が褒めてくれるダメー							-.220	-.120	.114
褒めてくれる人増えたダメー							.011	.005	.946
両親とも社会のことについては話すダメー							.138	.069	.352
社会について話す相手が増えたダメー							-.062	-.033	.670
保護者事後調査：子どもと10分トレーニングをやっていて楽しかった							.034	.031	.696
保護者事後調査：子どもに10分トレーニングをまたやらせたいと思う							-.041	-.040	.605
保護者事後調査：「10分トレーニングマニュアル」は子どもを褒めるコツを掴むのに役立ったと感じる							.166	.160	.026*
保護者事後調査：10分トレーニングのトレーニングガ利用ガイド (オレンジの冊子) の「褒め方のコツ」や「褒め方、問いかけ例」を、10分トレーニングの実施に際して参考にしましたか?							-.002	-.001	.984
調整済み決定係数		-.006			.164			.181	
F 値		$F=.674, p=.611$			$F=4.629, p=.000$			$F=3.232, p=.000$	

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, + $p \leq .10$

護者事後調査：「10分トレーニングマニュアル」は子どもを褒めるコツを掴むのに役立ったと感じる」($\beta=.160, p=.026$)である。「考えを伝える」能力は、そもそも「考えを伝える力」に自信を持ち、介入(10分トレーニング)をまたやりたいと思い、取り組みが多かった子どもが伸びたと感じている。また、保護者による利用ガイドを参考にした褒め方の工夫を図る行動も伸びの認識に繋がっている。この結果から見ると、介入(10分トレーニング)に取り組む頻度の多さや褒め方の工夫、つまり、保護者とのコミュニケーションを取れば取るほど、子どもにとって伸びが感じられる結果となっている。また、この結果は、保護者の学歴や、子どもの性別・学年で統制した結果であることも示唆される。そして、「考えをまとめる力」と同じく、日頃から「考えを伝える」機会があり、自信を持っていることが背景にあった上で介入(10分トレーニング)を行うことに効果があったと示唆される。

6.1.2 保護者による学力の伸びの認識

表21から23では、保護者による子どもの学力の伸びの他己評価の規定要因について子ども・保護者の属性変数、子ども要因、保護者要因に分けて階層的に検討した。

「考える力」については、属性、子ども要因、保護者要因の全てを含めたモデルの決定係数が.301と最も高く、最も当てはまりが良いモデルとして採択される。統計的に有意となった変数としては「男子ダミー」($\beta=-.107, p=.080$)、「両親とも社会のことについては話すダミー」($\beta=-.119, p=.083$)が10%水準で負の値を示しており、「父親大卒ダミー」($\beta=.116, p=.064$)「取り組み多いダミー」($\beta=-.108, p=.078$)が10%水準で正の値を示しており、「母親取り組みダミー」($\beta=-.130, p=.030$)「社会について話す相手が増えたダミー」($\beta=-.161, p=.023$)が5%水準で負の値を示しており、「保護者事後調査：子どもに10分トレーニングをまたやらせたいと思う」($\beta=.222, p=.002$)が1%水準で正の値を示しており、「保護者事後調査：子どもと10分トレーニングをやっていて楽しかった」($\beta=.256, p=.001$)が0.1%水準で正に値を示していた。つまり子どもと保護者が介入(10分トレーニング)に対して多く取り組み、保護者が子どもにまた介入(10分トレーニング)やらせたい、子どもとの介入(10分トレーニング)が楽しかったと感じることが保護者による子どもの「考える力」に対する伸びの実感につながっていると言える。なお、この傾向は女子や父親が大卒の子どもによくみられたとも言える。一方で、両親と日頃社会のことについて話さない、社会について話す相手が増えていない子どもでも、保護者が子どもの「考える力」が伸びたと認識した点は興味深い。母親取り組みダミーが負の値であることから、父親の子育てへの積極的な関与があった家庭の子どもであることが示唆される。また、この結果は、保護者の学歴や、子どもの性別・学年で統制した結果であることも示唆される。

以上の結果を踏まえると、保護者の認識については主に保護者要因によって説明されることが分かる。その際、保護者が楽しかったと思えることや、またやらせたいと思えること、よく取り組んでいることが伸びの認識に繋がることが示唆された。

「考えをまとめる力」についても、属性、子ども要因、保護者要因の全てを含めたモデルの決定係

表21 『『考える力』が伸びたと思う（保護者事後調査）』を従属変数とした階層的重回帰分析

	非標準 化係数 B	標準化 係数 β	有意 確率	非標準 化係数 B	標準化 係数 β	有意 確率	非標準 化係数 B	標準化 係数 β	有意 確率
(定数)	3.718		.000***	3.170		.000***	1.199		.006**
男子ダメー	-.181	-.118	.080+	-.241	-.157	.024*	-.164	-.107	.080+
6年生ダメー	.063	.040	.555	.092	.058	.399	.017	.011	.854
母親大卒ダメー	-.107	-.070	.329	-.121	-.079	.273	-.116	-.076	.224
父親大卒ダメー	.098	.061	.395	.101	.063	.382	.187	.116	.064+
児童事前調査：「考える力」に自信がある				.097	.126	.161	.003	.004	.956
児童事前調査：「考えをまとめる力」に自信がある				-.059	-.085	.317	-.054	-.078	.285
児童事前調査：「考えを伝える力」に自信がある				-.002	-.004	.964	.031	.047	.513
児童事前調査：読書状況 [新聞]				-.024	-.032	.664	-.067	-.091	.155
児童事前調査：読書状況 [本 (マンガを含まない)]				-.069	-.081	.281	-.028	-.033	.614
児童事前調査：読書状況 [マンガ]				.032	.046	.505	.050	.072	.229
児童事後調査：10分トレーニングが楽しかったと思う				.015	.019	.867	.033	.042	.675
児童事後調査：10分トレーニングをまたやりたいと思う				.140	.191	.100+	.102	.138	.164
母親取り組みダメー							-.277	-.130	.030*
取り組み多いダメー							.165	.108	.078+
両親が褒めてくれるダメー							.102	.063	.368
褒めてくれる人増えたダメー							.123	.065	.345
両親とも社会のことについては話すダメー							-.211	-.119	.083+
社会について話す相手が増えたダメー							-.273	-.161	.023*
保護者事後調査：子どもと10分トレーニングをやっていて楽しかった							.245	.256	.001***
保護者事後調査：子どもに10分トレーニングをまたやらせたいと思う							.201	.222	.002**
保護者事後調査：「10分トレーニングマニュアル」は子どもを褒めるコツを掴むのに役立ったと感じる							.094	.102	.125
保護者事後調査：10分トレーニングのトレーニングガ利用ガイド (オレンジの冊子) の「褒め方のコツ」や「褒め方、問いかけ例」を、10分トレーニングの実施に際して参考にしましたか？							.073	.059	.349
調整済み決定係数		.003			.020			.301	
F 値	$F=1.180, p=.320$			$F=1.384, p=.175$			$F=5.345, p=.000$		

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, + $p \leq .10$

表22 『『考えをまとめる力』が伸びたと思う（保護者事後調査）』を従属変数とした階層的重回帰分析

	非標準 化係数 B	標準化 係数 β	有意 確率	非標準 化係数 B	標準化 係数 β	有意 確率	非標準 化係数 B	標準化 係数 β	有意 確率
(定数)	3.670		.000***	2.980		.000***	.864		.076+
男子ダメー	-.244	-.149	.028*	-.260	-.158	.023*	-.203	-.124	.055+
6年生ダメー	-.033	-.020	.769	.000	.000	.997	-.099	-.059	.350
母親大卒ダメー	-.037	-.022	.755	-.079	-.048	.501	-.105	-.064	.331
父親大卒ダメー	.006	.004	.960	.004	.003	.972	.082	.047	.469
児童事前調査：「考える力」に自信がある				.122	.149	.099+	.045	.054	.515
児童事前調査：「考えをまとめる力」に自信がある				-.006	-.009	.918	-.005	-.007	.930
児童事前調査：「考えを伝える力」に自信がある				-.040	-.056	.498	-.003	-.004	.954
児童事前調査：読書状況 [新聞]				.043	.054	.467	.002	.002	.977
児童事前調査：読書状況 [本（マンガを含まない）]				.030	.033	.662	.077	.084	.217
児童事前調査：読書状況 [マンガ]				-.039	-.052	.452	-.023	-.030	.632
児童事後調査：10分トレーニングが楽しかったと思う				.065	.077	.506	.050	.059	.576
児童事後調査：10分トレーニングをまたやりたいと思う				.023	.030	.797	.014	.017	.870
母親取り組みダメー							-.004	-.002	.976
取り組み多いダメー							.261	.159	.015*
両親が褒めてくれるダメー							-.047	-.027	.715
褒めてくれる人増えたダメー							.086	.042	.558
両親とも社会のことについては話すダメー							.072	.038	.602
社会について話す相手が増えたダメー							-.031	-.017	.815
保護者事後調査：子どもと10分トレーニングをやっていて楽しかった							.338	.328	.000***
保護者事後調査：子どもに10分トレーニングをまたやらせたいと思う							.099	.102	.174
保護者事後調査：「10分トレーニングマニュアル」は子どもを褒めるコツを掴むのに役立ったと感じる							.036	.036	.602
保護者事後調査：10分トレーニングのトレーニング利用ガイド（オレンジの冊子）の「褒め方のコツ」や「褒め方、問いかけ例」を、10分トレーニングの実施に際して参考にしましたか？							.085	.065	.331
調整済み決定係数		.006			.020			.223	
F 値	F=1.315, p=.265			F=1.369, p=.183			F=3.896, p=.000		

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, + $p \leq .10$

表23 『『考えを伝える力』が伸びたと思う（保護者事後調査）』を従属変数とした階層的重回帰分析

	非標準 化係数 B	標準化 係数 β	有意 確率	非標準 化係数 B	標準化 係数 β	有意 確率	非標準 化係数 B	標準化 係数 β	有意 確率
(定数)	3.673		.000***	2.693		.000***	.666	.184	
男子ダメー	-.264	-.154	.023*	-.240	-.140	.040*	-.199	-.116	.068+
6年生ダメー	-.082	-.046	.491	-.024	-.013	.842	-.089	-.051	.416
母親大卒ダメー	-.043	-.025	.726	-.096	-.056	.424	-.089	-.052	.423
父親大卒ダメー	.111	.061	.391	.081	.044	.525	.127	.070	.279
児童事前調査：「考える力」に自信がある				.096	.111	.205	.036	.041	.615
児童事前調査：「考えをまとめる力」に自信がある				.028	.035	.667	.025	.032	.668
児童事前調査：「考えを伝える力」に自信がある				-.005	-.007	.928	.023	.031	.671
児童事前調査：読書状況 [新聞]				.018	.022	.762	-.021	-.025	.702
児童事前調査：読書状況 [本 (マンガを含まない)]				.085	.089	.224	.131	.136	.042*
児童事前調査：読書状況 [マンガ]				-.096	-.122	.069+	-.083	-.105	.093+
児童事後調査：10分トレーニングが楽しかったと思う				-.005	-.005	.963	.012	.014	.892
児童事後調査：10分トレーニングをまたやりたいと思う				.141	.170	.131	.102	.124	.229
母親取り組みダメー							-.170	-.071	.251
取り組み多いダメー							.188	.109	.086+
両親が褒めてくれるダメー							-.009	-.005	.948
褒めてくれる人増えたダメー							.247	.115	.105
両親とも社会のことについては話すダメー							-.020	-.010	.886
社会について話す相手が増えたダメー							-.173	-.091	.214
保護者事後調査：子どもと10分トレーニングをやっていて楽しかった							.169	.157	.041*
保護者事後調査：子どもに10分トレーニングをまたやらせたいと思う							.171	.168	.024*
保護者事後調査：「10分トレーニングマニュアル」は子どもを褒めるコツを掴むのに役立ったと感じる							.146	.141	.041*
保護者事後調査：10分トレーニングのトレーニングガ利用ガイド (オレンジの冊子) の「褒め方のコツ」や「褒め方、問いかけ例」を、10分トレーニングの実施に際して参考にしましたか?							.093	.067	.306
調整済み決定係数		.013			.075			.250	
F 値	$F=1.724, p=.146$			$F=2.508, p=.004$			$F=4.359, p=.000$		

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, + $p \leq .10$

数が.223と最も高く、最も当てはまりが良いモデルとして採択される。統計的に有意となった変数としては「男子ダミー」($\beta = -.124, p = .055$)が10%水準の負の効果、「取り組み多いダミー」($\beta = .177, p = .015$)が5%水準で正の値を示しており、「保護者事後調査：子どもと10分トレーニングをやっていて楽しかった」($\beta = .328, p = .000$)が0.1%水準で正の値を示していた。ここでも、取り組み頻度の多さや、子どもと介入(10分トレーニング)をやっていて楽しかったか否かが伸びの認識に繋がることが示唆された。なお、この結果も女子に多い傾向であることが示唆される。また、この結果は、保護者の学歴や、子どもの性別・学年で統制した結果であることも示唆される。

「考えを伝える力」についても、属性、子ども要因、保護者要因の全てを含めたモデルの決定係数が.250と最も高く、最も当てはまりが良いモデルとして採択される。統計的に有意になった変数としては、「男子ダミー」($\beta = -.116, p = .068$)、「児童事前：読書状況 [マンガ]」($\beta = -.105, p = .093$)が10%水準で負の値を示しており、「取り組み多いダミー」($\beta = .109, p = .086$)が10%水準で正の値を示しており、「児童事前：読書状況 [本 (マンガを含まない)]」($\beta = .136, p = .042$)「保護者事後：子どもと10分トレーニングをやっていて楽しかった」($\beta = .157, p = .041$)、「保護者事後調査：子どもに10分トレーニングをまたやらせたいと思う」($\beta = .168, p = .024$)、「保護者事後調査：『10分トレーニングマニュアル』は子どもを褒めるコツを掴むのに役立ったと感じる」($\beta = .141, p = .041$)が5%水準で正の値を示していた。

つまり、「考えを伝える力」については、取り組みの多さや保護者自身が楽しかったと思ったり、またやりたいと思ったりすること、保護者がマニュアルを使って褒めるコツを掴もうとすることで、伸びを感じていることが示唆される。また、子どもが日頃から本を読み、マンガを読んでいないことも、保護者による子どもの伸びの実感に関係している。なお、この結果も女子に多い傾向であることも示唆される。また、この結果は、保護者の学歴や、子どもの性別・学年で統制した結果であることも示唆される。

以上の階層的重回帰分析の結果を総合して考察すると、「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の伸びの認識は子ども・保護者間のコミュニケーションに依ると考えられる。特に、子ども・保護者が介入(10分トレーニング)の活動を楽しかったと思えるか否かや、保護者が褒めようと取り組むことで、これら3つの力の伸びの認識に繋がっている点が窺えた。また、上記の結果は保護者の学歴や家庭の文化資本を統制してなお見られた結果であり、属性を統制してもなお親子コミュニケーションが有意に働くというのが上記結果から得られた知見であると言える。

6.3. 多項ロジスティック回帰分析

回答者の事前作文、事後作文の作文量の結果を踏まえた上で、これらが如何なる要因に規定されているのを検討する為、多項ロジスティック回帰分析を行った(表24)。

従属変数として「4. 事前上位事後下位」を基準とし「1. 事前上位事後上位」「2. 事前下位事後上位」「3. 事前下位事後下位」を設定した。分析の結果を表23に示す。

以上の結果を群ごとに解釈していく。基準変数を「4. 事後上位事後下位」としたので、以下の

表24 子どもの作文量による群分けを従属変数とした多項ロジスティック回帰分析

	1. 事前上位事後上位			2. 事前下位事後上位			3. 事前下位事後下位		
	B		Exp (B)	B		Exp (B)	B		Exp (B)
切片	2.257	.312		-.081	.977		3.386	.123	
男子ダメー	-.472	.338	.624	.170	.784	1.185	.174	.715	1.190
6年生ダメー	1.269	.015*	3.558	1.333	.032*	3.792	.774	.131	2.169
母親大卒ダメー	.559	.259	1.748	.665	.283	1.944	.359	.453	1.433
父親大卒ダメー	-1.229	.030*	.293	-1.215	.068+	.297	-1.111	.045*	.329
母親取り組みダメー	-1.244	.091+	.288	-.723	.410	.485	-.825	.262	.438
取り組み多い・中程度ダメー	.042	.950	1.043	-.724	.400	.485	-1.269	.049*	.281
両親が褒めてくれるダメー	-.527	.355	.590	-1.415	.053+	.243	-.809	.152	.445
褒めてくれる人増えたダメー	1.277	.085+	3.587	.226	.803	1.253	1.249	.084+	3.486
両親とも社会のことについては話すダメー	1.104	.088+	3.017	1.104	.173	3.015	1.437	.030*	4.207
社会について話す相手が増えたダメー	.223	.716	1.250	.051	.948	1.052	-.351	.560	.704
児童事前調査：「考える力」に自信がある	-.331	.305	.718	.005	.990	1.005	-.242	.433	.785
児童事前調査：「考えをまとめる力」に自信がある	.272	.302	1.313	-.146	.631	.864	-.147	.566	.863
児童事前調査：「考えを伝える力」に自信がある	.264	.288	1.303	-.040	.893	.961	-.017	.943	.983
児童事前調査：読書状況 [新聞]	.136	.575	1.145	-.124	.689	.884	-.339	.166	.713
児童事前調査：読書状況 [本 (マンガを含まない)]	-.058	.836	.944	.145	.684	1.156	.267	.339	1.306
児童事前調査：読書状況 [マンガ]	-.116	.594	.890	.040	.884	1.041	.094	.670	1.099
児童事後調査：10分トレーニングが楽しかったと思う	.466	.235	1.593	.386	.428	1.471	.257	.490	1.293
児童事後調査：10分トレーニングをまたやりたいと思う	.199	.597	1.220	.062	.893	1.064	.224	.530	1.251
保護者事後調査：「考える力」が伸びたと感じる	-.185	.663	.831	.556	.312	1.743	.822	.059+	2.276
保護者事後調査：「考えをまとめる力」が伸びたと感じる	.520	.212	1.682	.024	.961	1.025	-.433	.286	.648
保護者事後調査：「考えを伝える力」が伸びたと感じる	-.123	.766	.884	.248	.617	1.281	-.274	.498	.760
保護者事後調査：子どもと10分トレーニングをやっていて楽しかった	-.525	.180	.591	-.148	.765	.862	-.341	.375	.711
保護者事後調査：子どもに10分トレーニングをまたやらせたいと思う	-.511	.142	.600	-.427	.327	.653	-.567	.091+	.567
保護者事後調査：「10分トレーニングマニュアル」は子どもを褒めるコツを掴むのに役立ったと感じる	.463	.142	1.589	.272	.485	1.313	.319	.298	1.375
保護者事後調査：10分トレーニングの利用ガイド (オレンジの冊子) の「褒め方のコツ」や「褒め方、問いかけ例」を、10分トレーニングの実施に際して参考にしましたか？	-.665	.094+	.514	-.719	.140	.487	.038	.923	1.039
Cox と Snell の疑似決定係数				.363					
McFadden の疑似決定係数				.174					
モデル適合度 (尤度比検定)				p=.025					

***p ≤ .001, **p ≤ .01, *p ≤ .05, +p ≤ .10

結果が、作文量が介入（10分トレーニング）を境に落ちた子どもとの比較であることに注意して解釈を進めていく必要がある。

まず、「1. 事前上位事後上位」群に対しては「母親取り組みダミー」($B=-1.244, p=.091$)「保護者事後調査：10分トレーニングの利用ガイド（オレンジの冊子）の「褒め方のコツ」や「褒め方、問いかけ例」を、10分トレーニングの実施に際して参考にしましたか？」($B=-.665, p=.094$)が10%水準で負に有意な効果を、「両親とも社会のことについては話すダミー」($B=1.104, p=.088$)「褒めてくれる人増えたダミー」($B=1.277, p=.085$)、が10%水準で正に有意な効果を、「父親大卒ダミー」($B=-1.229, p=.030$)が5%水準で負に有意な効果を、「6年生ダミー」($B=1.269, p=.015$)が5%水準で正に有意な効果を示している。つまり、基準変数である「4. 事前上位事後下位」群に比べて父親が取り組んでいる可能性があり、10分トレーニングの利用ガイドを使わず、両親と社会のことについて話し、褒めてくれる人が増え、父親が大卒である割合が基準群より低く、6年生の子どもが「1. 事前上位事後上位」群に属していることがわかる。オッズ比の大きいところで見ていくと、褒めてくれる人が増えると、基準群よりも3.587倍高く、基準群より「1. 事前上位事後上位」群に属する確率が高まる。また、両親と社会のことについて話すと、基準群よりも3.017倍高く、「1. 事前上位事後下位」群に属する確率が高まる。そして6年生であると3.558倍高く「1. 事前上位事後上位」に属する確率が高まる。そのため、事前上位である小学校6年生は親とコミュニケーションすることや褒めてくれる人が増えることで、文章量が上位のまま維持されることが窺える。

次に「2. 事前下位事後上位」群であるが、「父親大卒ダミー」($B=-1.215, p=.068$)、「両親が褒めてくれるダミー」($B=-1.415, p=.053$)が10%水準で負に有意な効果を、「6年生ダミー」($B=1.333, p=.032$)が5%水準で正に有意な効果を示している。つまり、父親が大卒である割合が基準群より低く、両親が日頃褒めてくれてはいない、6年生がこの群に属していることがわかる。オッズ比を見てみると、6年生であると3.792倍、基準群より「2. 事前下位事後上位」群に属する確率が高まる。また、サンプルサイズが小さいため有意にはなっていないが、両親と社会のことについて話していると、基準群より3.015倍この「2. 事前下位事後上位」群に属する確率が高まることも指摘しておきたい。

最後に「3. 事前下位事後下位」群についてである。「保護者事後調査：子どもに10分トレーニングをまたやらせたいと思う」($B=-.567, p=.091$)が10%水準で負に有意な効果を、「褒めてくれる人増えたダミー」($B=1.249, p=.084$)「保護者事後調査：『考える力』が伸びたと感じる」($B=.822, p=.059$)が10%水準で正に有意な効果を、「父親大卒ダミー」($B=-1.111, p=.045$)、「取り組み頻度中・高ダミー」($B=-1.269, p=.049$)が5%水準で負に有意な効果を示している。この群は褒めてくれる人が増えており、保護者による「考える力」が伸びたとの認識も、基準群と比して高いが、またやらせたいとの認識や、取り組み頻度が低いと思われることから、事前も事後も文章量が低いと示唆される。オッズ比を見ても、基準群よりも3.037倍、褒めてくれる人が増えていたり、保護者による考える力が伸びたとの認識も、基準群に比して2.276倍高まっていることがわかる。少ない取り組み回数の中で、保護者が褒めたりして、多少は保護者が学力の伸びを感じたものの、結果がつい

てこなかった群だと理解できる。

7. 結語——「考えを伝える力」という高次の能力を育む「新聞を読む習慣」

本研究においては、学力を「思考力」「判断力」「表現力」とする昨今の教育政策の状況を踏まえ、「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」に分けて、子ども自身の介入（10分トレーニング）前後の自己評価、及び、保護者からの他己評価を検討することに研究の意義があった。また、表現力の一つとして、事前事後の作文量の変化に基づいた検証も行った。その結果としては、以下の通りである。

第一に、子どもと保護者の評価には多少のずれがあり、子どもが楽しかったり、またやりたいと思っている時に、自分の学力は伸びたと回答しているが、保護者が楽しいと思うことやまたやらせたいと思っていることと子どもの学力の伸びの実感については関係が見られない。逆に、保護者が楽しいと思うことやまたやらせたいと思うことは、保護者から見て子どもの学力が伸びたと回答していた関係も興味深い。いずれにせよ、新聞を読み、親子で会話する介入（10分トレーニング）を子ども自身や保護者が楽しいと思えるか、またやりたいと思えるかが、「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」という学力を伸ばすきっかけになっていることも窺える。

第二に、「考えを伝える力」については、子どもの自己評価、保護者からの他己評価とも他とは違う特異な結果を示しており、取り組みが多かったり、保護者のマニュアルの役立ち感という点が大きく影響を与えていた。また、介入（10分トレーニング）により、褒めてくれる相手が増えたり、両親と日頃から社会のことについて話す家庭の子どもしか伸びていないことを踏まえれば、「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の中でも、「考えを伝える力」がかなり高次の学力であることも示唆される。

第三に、「事前下位事後上位」の作文量が介入（10分トレーニング）の前後で劇的に伸びた子どもは、「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」が伸びたと自認しており、保護者からも「考えをまとめる力」「考えを伝える力」が伸びたと認識されていた。子どもの性格認識において、「褒められても怒られても伸びるタイプ」と自認している子どもが学力が伸びたと感じていたり、「褒められて伸びるタイプ」と自認している子どもが保護者から「考えをまとめる力」が伸びたと認識されていたり、子どもの自尊心をうまくくすぐるような形で親子のコミュニケーションが進んでいった場合に、「考えをまとめる力」を入りに、学力が向上するといったような構造も見取れる。

また、新聞を読むことで生じる変化に着目し、親子関係を含むさまざまな介入（10分トレーニング）前後の変化を見ることも本研究の主眼であった。分析の結果を見てみると、子どもと保護者とのコミュニケーションが、「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」そして作文量に対して効果的であることが示唆される。介入（10分トレーニング）が親子コミュニケーションを図る良い機会となり、親子共に介入（10分トレーニング）が楽しいと思えること、子どもを十分に褒めること、保護者による介入（10分トレーニング）の取り組み頻度が高いことによって子どもの学力が

伸びているものと思われる。加えて、マニュアルを大いに参考にした家庭は、保護者から見て学力が伸びたと思えた家庭が多かったなど、褒めることに当初は自信がなくとも、マニュアルのようなヒントがあり、介入（10分トレーニング）という新聞を介したコミュニケーションのきっかけが存在することで子どもの学力に大きく影響を与えることが示唆される。

また、取り組みが多かった家庭のみならず、中程度に取り組んだ家庭でも、子どもを褒めることに自信がついたり、褒める頻度が増えたと回答した家庭が多かったことも興味深かった。こうした結果からは、家庭での親子コミュニケーションが日頃からうまくいっていたり、日頃から新聞を読んでいる家庭のみならず、介入（10分トレーニング）を試しに触れてみることで、新聞を通じた親子コミュニケーションのきっかけやコツを掴んだ家庭も多くあったことが示唆される。つまり、新聞のライトユーザーにこそ、新聞を通じた学力向上の可能性が示唆されるということであり、新聞と学力を巡る議論が結局のところ家庭の社会経済的背景に影響されるといった先行研究の結果からは少し異なる構造を明らかにすることができたように思われる。また、介入（10分トレーニング）によって、大幅に新聞を読むようになったと回答している人が多かったことも特筆に値する。



図6 「新聞を読む習慣」による学力向上の構造

図6は、本研究から示唆された、「新聞を読む習慣」による学力向上の経路を時系列的に示したものである。本研究の限界として、あくまで相関関係を基軸とした分析に留まっており、因果関係や時系列まで厳密に実証できている訳ではない。よって、時間の順序からして合理的に考え、逆が起りにくいであろうという点で本稿で検証した内容をまとめていくと、まず、介入（10分トレーニング）によって、何より親子が楽しいと思えたり、またやりたいと思うところから出発し、保護者が子どもを褒めることに自信を得たり、褒める頻度が増えたり、社会のことについて子どもと話したりする、などの親子関係の変化が見られるようになる。また、家庭内で、褒める相手、社会について話す相手が母親だけでなく、父親も褒めるようになったり、またその逆が起こったりするなど、家庭内での親子コミュニケーションに変化を生じさせる。そのことが鍵となって、子どもが「考えをまとめる力」を入口に、「考えを伝える力」という高次の学力まで獲得していくことが本研究か

ら示唆された。また、本稿の範囲を超えるが、単に作文量が伸びるだけではなく、文章の客観性にも変化が見られたことも本調査から垣間見れたが、そのことについては稿を改めて論じることとする。

註

- (1) 例えば、池上 (2009) は pp.22-27でこの二つの調査結果を引用して述べている。
- (2) 小学生のみ図表化してあるが中学生も同様の傾向である。
- (3) 1997年のみ「本を読むこと」という質問に対する回答である。
- (4) 「10分トレーニング」の概要については、以下のHPを参考にされたし。https://c.nishinippon.co.jp/hanbai/10training/ [最終確認日：2022年12月1日]
- (5) 本論文の執筆のあたり、記事を掲載した西日本新聞社、共同通信社より作文課題の使用の許可を得た。
- (6) 本論文の執筆のあたり、記事を掲載した西日本新聞社より作文課題の使用の許可を得た。
- (7) 保護者がマニュアルを参考にしたかについて「大いに参考にした」と「それ以外」の2値で平均値を比較した場合、「考える力」では、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-1.761$, $p=.080$, $Cohen's\ d=.769$)。「考えをまとめる力」では、条件間に有意な差が得られなかった ($t(231)=-.608$, $p=.544$, $Cohen's\ d=.937$)。「考えを伝える力」でも、条件間に有意な差が得られなかった ($t(231)=-1.029$, $p=.305$, $Cohen's\ d=.860$)。

表25 子どもによる「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の自己評価を従属変数とした平均値差の検定結果2

	考える力が伸びた			考えをまとめる力が伸びた			考えを伝える力が伸びた		
	それ以外	大いに参考にした	検定統計量	それ以外	大いに参考にした	検定統計量	それ以外	大いに参考にした	検定統計量
	N 平均値 (標準偏差)	N 平均値 (標準偏差)	t 値	N 平均値 (標準偏差)	N 平均値 (標準偏差)	t 値	N 平均値 (標準偏差)	N 平均値 (標準偏差)	t 値
親がマニュアルを参考にした	178 4.191 (.787)	55 4.400 (.710)	-1.761+	178 4.039 (.941)	55 4.127 (.924)	-.608	178 4.118 (.878)	55 4.255 (.799)	-1.029

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, + $p \leq .10$

- (8) 保護者がマニュアルを参考にしたかについて「大いに参考にした」と「それ以外」の2値で平均値を比較した場合、「考える力」では、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-3.144$, $p=.002$, $Cohen's\ d=.745$)。「考えをまとめる力」でも、条件間に有意な差が得られた ($t(231)=-2.545$, $p=.012$, $Cohen's\ d=.800$)。「考えを伝える力」でも、条件間に有意な差が得られた (t

(231)=-2.514, $p=.013$, *Cohen's d*=.853)。

表26 保護者による子どもの「考える力」「考えをまとめる力」「考えを伝える力」の他己評価を従属変数とした平均値差の検定結果2

	考える力が伸びた			考えをまとめる力が伸びた			考えを伝える力が伸びた		
	それ以外	大いに参考にした	検定統計量	それ以外	大いに参考にした	検定統計量	それ以外	大いに参考にした	検定統計量
	N 平均値 (標準偏差)	N 平均値 (標準偏差)	t 値	N 平均値 (標準偏差)	N 平均値 (標準偏差)	t 値	N 平均値 (標準偏差)	N 平均値 (標準偏差)	t 値
親がマニュアルを参考にした	178 3.584 (.734)	55 3.945 (.780)	-3.144**	178 3.449 (.781)	55 3.764 (.860)	-2.545*	178 3.506 .825	55 3.836 (.938)	-2.514*

** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, + $p \leq .10$

<付記>

本研究は、九州大学大学院人間環境学研究院教育社会学研究室と西日本新聞社、英進館との令和4年度共同研究「親子の会話と与える『思考力』『判断力』『表現力』育成への影響に関する調査」の成果の一部である。

<謝辞>

調査の実施にあたっては、西日本新聞社営業本部西日本会事務局長 兼 販売局企画開発部金子孝二氏、同販売局企画開発部部長 兼 西日本会事務局 斉田康隆氏、同こどもタイムズ編集部次長 兼 こどもふれあい本部事務局 福岡県 NIE 推進協議会事務局長 洲之内順三氏、同こどもふれあい本部事務局 二島朋美氏、英進館ホールディングス株式会社 英進館株式会社 常務取締役教務本部長 上尾宏氏、同教務部副長低学年責任者 藤田由香氏の多大なる協力を頂いた。また、データの結合・集計にあたり、九州大学教育学部2年立山皓基さんの多大なる協力を得た。ここに感謝の意を表したい。

引用・参考文献

- 福沢周亮・平山祐一郎, 2009, 「Reading-Test 全国標準 読書力診断検査」図書文化社。
- 藤野淳子・北浦かほる, 2006, 「親子のコミュニケーションからみた家族室の役割に関する研究——小学生と高校生における子どもの成長による分析——」『日本建築学会計画系論文集』, 第71巻 602号, pp.1-6。
- 後藤康志・丸山裕輔, 2009, 「メディアに対する批判的思考を育成する教材パッケージの開発」『日本教育工学会誌』, 第33号 (suppl), pp.88-92
- 樋口裕一, 2011, 『小学生の学力は「新聞」で伸びる！——本当に「頭のいい子」に育てる新聞活用

術』大和書房.

池上彰, 2009, 『小学生から「新聞」を読む子は大きく伸びる!』すばる舎.

猪原敬介・上田紋佳・塩谷京子・小山内秀和 (2015)「複数の読書量推定指標と語彙力・文章理解力との関係——日本人小学校児童への横断的調査による検討——」『教育心理学研究』, 第63号, pp.254-266

影山清一郎編著, 2006, 『学びを開くNIE——新聞を使ってどう教えるか』春風社.

桑原敏子・中間美砂子, 1993, 「親子間のコミュニケーションと親和関係(第2報)——学年別・性別行為によるコミュニケーション——」『日本家庭科教育学会誌』, 第36巻2号, pp.9-15

松岡亮二・中室牧子・乾友彦, 2014, 「縦断データを用いた文化資本相続過程の実証的検討」『教育社会学研究』, 第95集, pp.89-110.

溝口和宏・田口紘子・上谷順三郎, 2016, 「小・中学校, 高校・大学における新聞の活用・読解に関する調査結果の分析(2)」『日本NIE学会誌』, 第11号, pp.1-9.

本橋幸康, 2013, 「新聞を「読むこと」と国語学力の検討——国立国語研究所『少年と新聞』(1954年)を中心に」『国語論集』10, pp.98-103.

文部科学省・国立教育政策研究所, 2013, 「平成25年度全国学力・学習状況調査報告書 クロス集計」 pp.1-102.

文部科学省・国立教育政策研究所, 2014, 「平成26年度全国学力・学習状況調査報告書 質問紙調査」 pp.1-172.

文部科学省・国立教育政策研究所, 2015, 「平成27年度全国学力・学習状況調査報告書 質問紙調査」 pp.1-166.

文部科学省・国立教育政策研究所, 2016, 「平成28年度全国学力・学習状況調査報告書 質問紙調査」 pp.1-202.

文部科学省・国立教育政策研究所, 2017, 「平成29年度全国学力・学習状況調査報告書 質問紙調査」 pp.1-218.

文部科学省・国立教育政策研究所, 2018, 「平成30年度全国学力・学習状況調査報告書 質問紙調査」 pp.1-210.

文部科学省・国立教育政策研究所, 2019, 「平成31年度全国学力・学習状況調査報告書 質問紙調査」 pp.1-248.

文部科学省・国立教育政策研究所, 2021, 「令和3年度全国学力・学習状況調査報告書 質問紙調査」 pp.1-208.

中間美砂子・桑原敏子, 1993, 「親子間のコミュニケーションと親和関係(第1報)——学年別・性別言語コミュニケーション——」『日本家庭科教育学会誌』, 第36巻2号, pp.1-8.

日本新聞協会 NIE 委員会, 1997, 「NIE 効果測定調査結果報告」 pp.1-26.

日本新聞協会 NIE 委員会, 1999, 「NIE 効果測定調査結果報告」 pp.1-17.

日本新聞協会 NIE 委員会, 2003, 「NIE 実践効果測定調査結果報告」 pp.1-26.

- 日本新聞協会 NIE 委員会, 2006, 「2005年度『NIE 効果測定調査』結果報告」 pp.1-20.
- 日本新聞協会 NIE 委員会, 2010, 「2009年度『NIE 効果測定調査』結果報告」 pp.1-23.
- 日本新聞協会 NIE 委員会, 2019, 「NIE の学習効果を調べるアンケート結果概要」 (<https://nie.jp/research/survey/> [最終確認日2022年12月1日])
- 岡田みゆき, 2001a, 「教育的な意義を含む父子の会話と父親の要因との関連——小学生における食事時の父子の会話の実態調査から——」『学校教育学会誌』北海道教育大学, 第6号, pp.11-20
- 岡田みゆき, 2001b, 「教育的な意義を含む母子の会話と母親の要因との関連——小学生における食事時の母子の会話の実態調査から——」『日本家政学会誌』, 第52巻4号, pp.315-324
- お茶の水女子大学, 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」 pp.1-249.
- お茶の水女子大学, 2018, 「保護者に対する調査の結果と学力等の関係の専門的な分析に関する調査研究」(平成29年度「学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究」) pp.1-242.
- 田口絃子・溝口和宏・上谷順三郎, 2015, 「小・中学校, 高校・大学における新聞の活用・読解に関する調査結果の分析」『日本 NIE 学会誌』, 第10号, pp.17-25
- 竹村明子・小林稔, 2008, 「小学生における親子関係と学習への動機づけの相関分析」『琉球大学教育学部紀要』, 第73号, pp.215-224
- 柳瀬公・登丸あすか・長広美, 2021, 「新聞閲覧行為の規定要因: 親の新聞購読習慣とニュースに対する興味関心の検討」『日本情報ディレクトリ学会誌』 19 (1), pp.36-43.

A Quantitative Analysis of “Academic Achievement Enhancement through Newspaper Reading Habit” —Multivariate analysis focusing on the relationship between changes in parent-child communication mediated by newspapers and academic achievement

**Takuya KIMURA Mirai JINNOUCHI Aya SAKAMAKI
Masanao TOKUNAGA Dai NISHIGORI Takahiko NAKASEKO**

Considering the multidimensionality and multiple characteristics of academic ability, the purpose of this study is to measure academic ability from various perspectives, such as thinking, judgment, and expression, and to attempt empirical research on the “improvement of academic ability through the habit of reading newspapers” from the perspective of how changes in parent-child communication affect academic ability. In doing so, it is necessary to clarify the structure of the relationship between newspapers and academic achievement, not by using test scores alone as the dependent variable, but by taking academic achievement from a more diverse perspective and setting multiple measurable variables as the variables for measuring academic achievement.

Fifth and sixth grade elementary school students in Fukuoka Prefecture were recruited for the survey, and 367 applications were received. A total of 233 children (families) cooperated in the entire survey up to the post writing assignment and post survey form, and these responses were included in the analysis (valid response rate: 63.5%). In measuring the effect of academic achievement improvement through the habit of reading newspapers, the Nishinippon Shimbun’s 10-minute training was used as an intervention. The 10 Minute Training program uses newspaper articles as the learning task, and these tasks are sent through e-mail so that parents and children can have a conversation, which is then received by the parents, who then have a conversation with their children. The intention was to clarify the effects of such an intervention by intentionally implementing it and obtaining pre- and post-intervention data.

T-tests, one-factor analysis of variance, hierarchical multiple regression analysis, and multinomial logistic regression analysis were conducted. The results showed that, first, the intervention (10-minute training) led to changes in the parent-child relationship, starting from the point where parents and children found it enjoyable and wanted to do it again, with parents gaining confidence in giving praise, increasing its frequency, and talking with their children about social matters. In addition, the parents and their children also change their communication within the home, such as having more people to praise and to talk about society with. This study suggests that this is the key to children’s acquisition of the higher-order academic skill of the ability to communicate thoughts.