

小学校における宿題に対する教師と保護者の意識に関する考察 －フォーカス・グループ・インタビューの分析を通して－

宮崎 麻世

福岡市立草ヶ江小学校 m.miyazaki927@gmail.com

要約：本研究の目的は、先行研究の蓄積が少ない宿題について概観した上で、小学校における教師と保護者の宿題に対する意識を調査分析し、双方の捉え方を検討することを通して、新たな側面から宿題研究の視座をつくることを試みるものである。

そのために、宿題についての先行研究を概観した上で、フォーカス・グループ・インタビューの手法を用いて、教師5名と保護者5名の宿題に対する意識の調査分析を行った。その際、3つの資料から宿題に内包される8つの概念を抽出し、調査分析の視点とした。

分析の結果、教師と保護者ともに宿題についての捉え方は個々によって異なっており、その価値観も揺らぎながら存在していることや、宿題は目的が不明確であること、教師と保護者の学校教育と家庭教育の捉え方にずれが生じていること、宿題は双方に負担感を含んでいることを明らかにした。

キーワード

宿題
家庭学習
目的
負担感

1. 研究の目的と背景

本研究の目的は、先行研究の蓄積が少ない宿題について概観した上で、教師と保護者の宿題に対する意識を調査分析し、双方の捉え方を検討することを通して、新たな側面から宿題研究の視座をつくることを試みるものである。本研究においては、各教科担当の教師が宿題を出す中学校を対象にはせず、主に担任教師が子どもの宿題を担っている小学校を研究対象とした。

宿題というキーワードは多くの人に馴染みがあるにも関わらず、その学術研究は少なく、明確な定義はなされていない。教育基本法にも学校教育法にも宿題という言葉は登場しておらず、学習指導要領にも宿題という言葉は登場しない。2017年に告示された小学校学習指導要領の中の記述で、宿題と関連する記述は、「家庭との連携を図りながら児童の学習習慣が確立するよう配慮しなければならない」¹といった文言に留まっている。しかし、宿題が行われている実態として、ベネッセの学習指導基本調査²によると、2016年における小学校の教員が宿題を出す頻度は「毎日」が95.2%となっている。一方、1998年時は84.8%であったことや、その後の経年変化からも、調査年毎に増加していることが分かる。また、その内容として多いのが、計算や漢字などの反復的な練習(86.8%)、音読(84.4%)となっており、大多数の教師がこのような宿題を毎日出している実態がある。

中央教育審議会(2019)答申である「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」では、「⑩学習評価や成績処理」の項目において、宿題は「教師の業務だが、負担軽減が可能な業務」として位置づけられた³。これにより、答申等の政策文書において初めて宿題は教師の業務として位置づけられたことになるが、一方で、宿題は主に家庭で行う学習であるため、業務として実行することの困難さが推測できる。さらに、本研究のために実施した予備調査⁴の結果では、1日に1人の教師が宿題の確認に要する時間は平均43分であった。教員の1日の勤務時間が7時間45分であり、宿題の確認に要する時間は短いとは言えない。そこで、宿題における負担感についても、教師と保護者の両者から検討を加えることとする。

2. 宿題についての概観と課題の設定

(1)宿題の歴史

佐藤(1999)によると、現代の宿題が生まれたのは近代学校が発足した 30 数年後、つまり 1900 年代初頭であり、「国民的教養・技能」の質と量が政策的・社会的に増大化する動向が背景となっていたという。学校での授業時間では、教授内容の必要最小限のすべてを確実に習得させるのはどうも困難であり、繰り返しの練習で習得されるとみなされた漢字学習や演算については、家庭での練習が求められたという。また、ザラ紙・鉛筆・謄写版の普及により、宿題の頻発を可能にする条件が整い、さらに、内申書が導入されたことにより、学業成績を細かく判定する必要が高まり、宿題の恒常化が当然視されるようになったという。このことについて、佐藤(1999)は、学校での知識・技能の「教え込み」が当然とされるあいだは、宿題の課制も当然とならざるを得ない関係にあると述べている。

そこで、日本の学校教育における宿題の歴史を探るために、朝日新聞の記事データベース(聞蔵Ⅱビジュアル)を用いて、「宿題」と「学校」を検索語として記事検索を行った。「小学校」で検索するとわずか 6 件だったため、検索語を「学校」に変更し調査を行ったところ、全部で 76 件の記事が確認できた。初出は、1903 年 10 月 1 日の記事であり、その後も 1907 年、1915 年、1926 年...と、宿題に関する記事を確認することができた。また、国立国会図書館デジタルコレクションを用いて、宿題に関する論文や雑誌、出版書籍の検索を行った。「宿題」と「小学校」を検索語として記事検索を行うと、319 件の文献が検出された。さらに「宿題」と「家庭学習」という語句で検索を行うと、114 件の文献が検出された。この朝日新聞の記事データベースと国立国会図書館デジタルコレクションのデータベースから検出された記事や文献の数を年毎に数え、5 年毎の分布をグラフにしたのが図 1 である。佐藤(1999)が述べるように、1900 年初頭から宿題に関する記事や文献があったことや、1955 年から 1970 年にかけて、宿題に関する記事や文献が多く登場していることが分かる。

佐藤(1999)や本論の記事検索の結果を踏まえると、宿題は 1900 年代初頭に登場し、それからも継続的に取り組まれ、1955 年ごろから 1965 年ごろにかけて議論が盛んに行われていたと言える。しかし何らかの影響を受け、1970 年代には宿題に関する議論は、ある程度収束していったことが伺える。このことは丸山(2016)の研究からも言及することができる。丸山(2016)は、1960 年代におけるランドセル通学廃止の経緯について調査を行い、宿題における学校教育の家庭依存について検討を行っている。この研究の中で、1963 年に青山学院初等部がランドセル通学廃止に踏み切ったことから、公立小学校においても宿題廃止が実施される例が現れたが、1970 年代初頭を過ぎるとランドセル通学廃止に関する新聞記事はみられなくなり、この議論は 1970 年代初頭には沈静化したという。

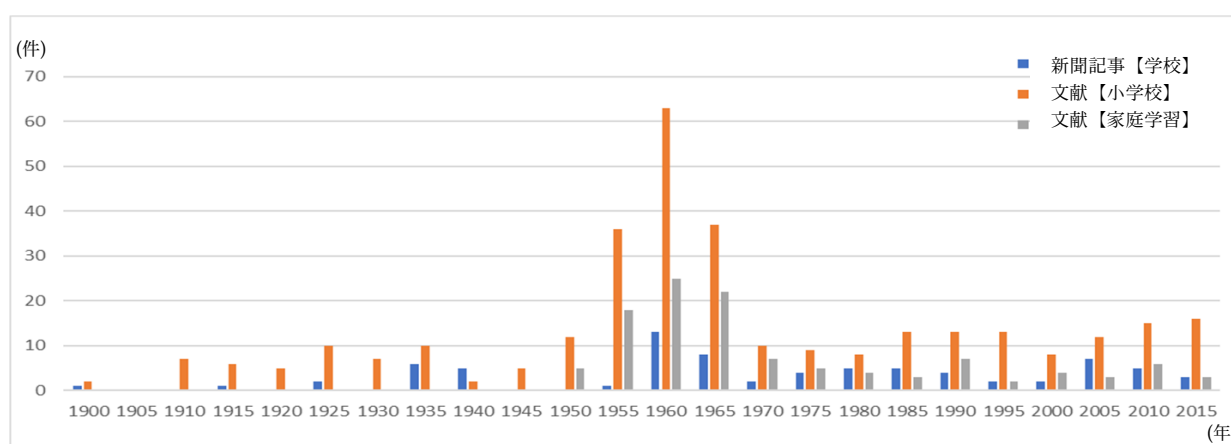


図 1. 「宿題」に関する検索語の登場回数(5 年毎)

宿題は、時代とともに議論され宿題の廃止が流行することもあったが議論が沈静化していることや、現在大多数の教師が宿題を出している状況を踏まえると、1900年初頭からあまり形を変えずに根強く存在していると言える。

(2)宿題から見た学校と家庭との関係

丸山(2016)は、宿題に学校教育の家庭依存がみられるという立場から調査を行った。その結果、宿題の廃止が試みられていた事実があることに加え、学校において予習・復習やドリル学習をする時間を設ける取り組みがみられたこと、宿題や家庭学習の縮減や廃止が学力低下をもたらすという十分な根拠がないこと、学校教育が家庭に依存することに不平等性が指摘されたことを明らかにした。

山村(1993)は、家庭と学校が多様なチャンネルによってつながっていることを前提として、宿題・給食・PTAの観点から検討を行っている。家庭と学校のコミュニケーション関係を検討すると、学校からの発信の方が家庭からの発信を凌駕し、家庭が学校の指示に従う関係になっていると述べている。つまり、学校の規則が家庭生活の面にまで及ぶ場合があり、学校はあまりに家庭の独自性を軽視し、親の方針や都合を無視していることになると指摘している。しかし、それに対して親は異を唱えることをせず、むしろ教師に頼んで学校の規則として子どもを規制することを好む傾向があったという。このようにして、学校優位のもとでのあいまいな相互依存の関係がみられることになると述べた。

倉石(2005)は、高知や大阪で起こった解放教育について、家庭と学校との関係について宿題を視点として論じ、教育の一部を主として家庭という外部に依存(委託)せざるを得なかったこと、宿題を成り立たせている条件はこの構図の成否であること、宿題が自明のものとして根付いているのは、家庭という無償労働の調達に成功していることを明らかにし、これを「教育総動員体制」と呼んだ。

3名の先行研究から、学校と家庭との関係をみるときに宿題が1つの視点を提供すること、宿題において学校が教育を家庭に依存や委託をしているという状況があることが分かる。そこで、本研究においては、この3名の先行研究を基調としながらも、このような関係が成り立っているのか批判的に検討を加えながら論じることとする。

(3)宿題の効果

国立教育政策研究所は、全国学力・学習状況調査(2019)の結果から、家庭学習についても分析を行っている。ただし、この調査においては、宿題という言葉ではなく、家庭学習として調査されていることに留意しておく必要がある。学習習慣に関わる分析として「家で自分で計画を立てて勉強している」「学校の授業時間以外に、普段(月曜日から金曜日)、1日当たり1時間以上勉強をする(学習塾で勉強している時間や家庭教師に教わっている時間も含む)」の項目に肯定的な回答を示している児童生徒の方が平均正答率が高いという結果が出ているという。

国立大学法人お茶の水女子大学(2014)の耳塚らは、全国学力・学習状況調査(2013)の結果から、家庭の経済状況等を含め、家庭・地域・学校・施策等が児童生徒の学力等とどのように関係しているのかを分析した。その結果、学力は児童生徒の社会経済的背景(SES)および学習時間の量によって規定され、SESが高く、学習時間が多いほど学力が高いこと、学力はSESに規定されつつも学習時間の多さが高い学力の獲得に対して独立した効果を持っていること、宿題をする児童生徒ほど高い学力を得ることができること、を明らかにした。また、学力につながる学習時間のポイントが小6時点では「30分以上」であり、中3時点では「全くしていないかどうか」という具合に異なることも明らかにしている。さらに、どのような学校の取り組みが学力格差を縮小させるのかについて分析し、教員間で「家庭学習の共通理解」をしている学校ほど児童生徒の学力格差が小さいという結果を得ている。以上の分析から、学力格差縮小には、宿題ないし家庭学習の取り組みの重要性が示唆されることを述べた。

さらに、米国においてCooperら(2006)の研究によると、多すぎない宿題は効果的であり、年齢が上がるほど宿題は効果的になること、小学生に宿題を課すのは時間管理と勉強の習慣を身につけさせる意味合いの方が強いことを明らかにしている。

以上の分析結果や研究成果から、家庭学習や宿題を行うことが学力向上において一定の効果を上げていることに留意しながら本論を進めていくこととする。

(4)宿題に関するその他の先行研究

宿題に関して教員に視点を向けた研究として、竹田・丸山(2013)は、宿題が困難な子どもに関する小学校教員の対応について、教員の意識調査を行い、教員が宿題を出す際には、①教員が子に合った宿題を出すことについて周囲の子どもがどのような反応を示すかということ、②宿題に対して保護者がどのような意識を持っているかということ、③教員に時間的制約があること、の3つに影響を受けていることを明らかにした。丸山(2016)は、宿題に関連した体罰が近年まで発生し続けている状況について分析しており、体罰に結び付く理由として、子どもが宿題をしてこないことが規範意識・規律性・意欲・態度などの問題として、教師に捉えられがちであることを推測している。

宿題と家庭を関連付けた研究として、阿久津(2017)は小学生の宿題と家族負担に関する研究を行い、家族が宿題に関わることで生じる負担感を時間的負担感・経済的負担感・能力的負担感の3つに分類できることを示唆した。松岡(2013)は、小・中学校における学校間格差について、学校間の社会階層の偏りが教師による生徒への期待度を左右し、その期待度が宿題を出す頻度に影響を与えていることを明らかにした。

宿題に関して子どもに視点を向けた研究として、林・三崎(2016)は小学生が夏休みに理科の自由研究に取り組む意識と科学的リテラシーとの関連についてアンケート調査を行い、自由研究への積極的意識のある回答をした児童の方が正解した問題の数が多く、自由研究への積極的意識の有無は科学的リテラシーに影響を及ぼすと考えている。岡崎ら(2015)は、冬休み中における児童の宿題の取り組み方について調査し、児童の約6割が宿題を終えるための計画を立てていることや、宿題の取り組み方について「安定型」「前半集中型」「後半集中型」「逃避型」の4つに分類した。花園(2012)は、数学教育の目標を踏まえた上で、学習意欲の心理学を参考にデザインした宿題を生徒に実施し、その反応の分析を行った。提案した宿題は「望ましい学習習慣」の確立に寄与することが期待できたが、「考える学習」の価値を感じできていない生徒も多数いたことや「考える学習」の方法をわからない生徒も見受けられるという結果となったと述べている。

宿題自体に視点を向けた研究として、藤村・杉本(2019)は、宿題に関する論説について主に書籍や雑誌を扱って整理を行った。その結果、論説を「小学校における現在の家庭学習指導について」「復習中心の宿題から予習中心の宿題へ」「活用・探究型学力を育成するための家庭学習の在り方」「継続的な指導の在り方」「組織的な指導の在り方」「保護者への働きかけの在り方」の6項目に分類した。太田(2019)は宿題が果たし得る役割について心理学的な視点から整理を行い、その枠組みに基づき研究知見を概観し、宿題の効果を最大化するために指導上留意すべき点について検討を行った。太田の研究は宿題全体に焦点をあてた研究として着目すべきだが、米国における研究を参照しているため日本の宿題文化と同質と言ってよいかは検討の余地がある。

以上のように、宿題に関する先行研究は限定的な場面や状況における研究が多く、宿題を定義した研究や包括的に捉えようとする議論には至っていないと言える。

(5)課題の設定

ここまでの宿題についての概観から、宿題が1900年初頭からあまり形を変えずに存在している実態があるにも関わらず、先行研究では限定的な場面や状況において言及されたものに留まっており、宿題そのものを捉えようとした議論はなされていないと言える。そこで、本研究ではフォーカス・グループ・インタビューを用いて、教師と保護者の宿題に対する意識を調査分析し、双方の捉え方を検討することを通して、これまでの先行研究にない側面から宿題についての視座をつくることを試みる。

3. 方法

(1)調査対象と手続き

1)フォーカス・グループ・インタビュー(FGI)

本研究においては、フォーカス・グループ・インタビュー(以下 FGI)の手法を用いて調査を行った。なお FGI

の技法については、S・ヴォーンら(1996)原著、井上理監訳の『グループインタビューの技法』を参考にした。以下では、S・ヴォーンら(1996)に基づき FGI を採用した理由を述べる⁵。

Brodigan(1992)は、FGI が探索的な研究をする場合に最も適していると言われており、探索的アプローチは、対象について予備知識が十分でない領域について調べ、「前提となる事項」を知ることが目的としており、探索的に行う FGI は研究を次の段階へ進めるための第 1 歩となり得るという。宿題について学術的に明らかにされていることが少ない本研究において、FGI は有効な手段といえる。

MertonとKendall(1946)は FGI の 4 つの使用法を説明している。第 1 の使用法は、刺激と反応(効果)との関係を説明するために用いられ、人々がどのように解釈したかということについての情報を得ることができ、人々の背後にある理由を明らかにすることである。第 2 の使用法は、予期せぬ結果を解釈するのに役立ち、期待される反応が起こっていない場合にその理由を調べることである。第 3 にデータを解釈するときに、FGI を行わなければその解釈は単に憶測でしかないという時に、そのデータの解釈が正しいことを証明する裏付けを提供できること、第 4 に定量調査では得られない発見についての代替的な解釈を提供できるとしている。本研究においては、第 1 の使用法である、反応や効果と人々の背後にある理由を探るために FGI を用いる。

2)調査の手続き

教師グループの FGI メンバー収集にあたり、教師の年代や経験年数が偏らないこと、職務上やそれまでの関係性がなく自由に発言できること、の 2 点に留意した。保護者グループのメンバー収集においては、現在小学生の子どもがいること、互いの関係性がなく自由に発言できること、教職に就いている者でないこと、の 3 点に留意した。また FGI の目標は、ある特定の話題に対して素直で日常的な会話を作り出すことであり、人数は通常 6 人から 12 人のメンバーから成る比較的同質的な人々であると定義されているが、今回の調査では初対面の中で座談会のような雰囲気を作りインタビューを行うことに配慮し、尚且つ約 1 時間半という設定時間の中で発言回数が保証されるよう人数を 5 名とした。

教師グループの FGI 参加者収集における手続きについては、まず D 教諭に依頼し日程を決めた。D 教諭に最初に依頼した理由として、比較的年代が高い男性であること、優しい雰囲気を持った方で穏やかな口調であることだ。FGI を行うにあたり、自由な雰囲気を損ねないために D 教諭を選定した。その後、年代が違う 3 名の教諭に依頼をしたが日程が合わず、SNS を使って協力者を呼びかけたところ、B 教諭と C 教諭が協力を申し出てくれた。40 代 1 名(男性)、30 代が 2 名(女性)の構成であったため、50 代を女性に 20 代を男性の教諭に依頼することとした。その後、4 名の教諭に依頼をした中で日程が合い協力を得られたのが A 教諭と E 教諭だった。

次に、保護者グループの FGI 参加者収集における手続きについては、3 つの条件に当てはまる人材である保護者 2(女性)と保護者 4(男性)の 2 名に依頼したところ、協力を得られることとなったため日程を決定した。その後、当てはまる人材がいなかったため SNS において協力者を募った結果、知人の紹介により保護者 1 と保護者 3、保護者 5 の協力を得ることとなった。

以上の手続きを経て、2019 年 11 月 23 日に教師 5 名(表 1)の FGI、2019 年 11 月 27 日に保護者(表 2)5 名の FGI の 2 度の調査を実施した。どちらも貸会議室において、約 2 時間のインタビューを行った。2 回の FGI はともに、司会者(筆者)、書記(個別にお願いしたスタッフ)、参加者 5 名(教師、保護者)の 7 名の場で行った。FGI にあたり、始めに質問紙に記入してもらうこと、音声記録とビデオ撮影を行うこと、本インタビューで得られた情報は本研究以外には使用しないこと、個人が特定されることはないことを了承してもらった。さらに、インタビューの内容分析に関して、筆者によって曲解されていないか、後日確認作業を行ってもらうことに同意してもらった。分析の手順として、IC レコーダーの音声記録から逐語録を作成し、関連発言を抜粋、その後研究者による言いかえの作業を行った。FGI 参加者には自己の「発言」と「研究者による言いかえ」の間で、曲解や勝手な解釈が生じ

ていないかを確認してもらい了承を得た(図2)。教師 FGI は計 208 回の参加者の発話、保護者 FGI は計 336 回の発話について、質的分析を行った。

表 1. 教師 FGI の参加者と質問紙結果(2019 年時点)

項目	教諭 A	教諭 B	教諭 C	教諭 D	教諭 E
性別	男性	女性	女性	男性	女性
年代	20 代	30 代	30 代	40 代	50 代
教職経験年数	2 年	10 年	12 年	16 年	30 年
本年度の担当	4 年生	特別支援学級	2 年生	6 年生	4 年生
平均出勤時間	6 時	8 時 10 分	8 時	7 時 50 分	7 時 50 分
平均退勤時間	20 時	18 時	19 時	19 時 30 分	21 時
休日出勤	よくある	たまにある	あまりない	たまにある	よくある
宿題の確認に要する時間(1 日)	約 60 分	約 40 分	約 30 分	約 40 分	約 15 分
宿題の頻度	必ず出す	必ず出す	必ず出す	必ず出す	必ず出す

表 2. 保護者 FGI の参加者と質問紙結果(2019 年時点)

項目	保護者 1	保護者 2	保護者 3	保護者 4	保護者 5
性別	女性	女性	女性	男性	女性
年代	30 代	40 代	40 代	40 代	40 代
小学生の子ども	1 年生	5 年生	5 年生	5・5 年生	3・6 年生
小学生以外の子宿題を見る頻度(子が宿題をしている時にそばについている)	なし	14 歳	13・17 歳	13・15・18 歳	なし
	多い	多い	多い	多い	少ない

発言番号	発言者	発言(原文)	発言【関連発話抜粋】 ※()内は研究者による補足	研究者による言い換え
8	A	<p>すいません、僕も必要と思います。理由は、先生と似ているんですけども、基礎学力をつけさせたいというもそうですけども、家庭学習の習慣をつけてほしいというのがあります。もし家でやらずに学校だけでやってしまうと、その日の授業の内容とかも定着しないのかなと思うので、必要じゃないかなと思います。</p> <p>先生が朝はさせたくないということだったんですけど、僕は朝するのも認めているところはあって、どうしても、習い事で9時とか10時くらいまでやって、きついか、泣きながら宿題をしたとかおうちの人が聞いたことあるので、そこはケース・バイ・ケースで、朝やるのもきつかったら最悪来てやってもいいからしっかりと8時20分までには出さうねということも学校側でも言っています。以上です。</p>	<p>僕も必要と思います。理由は、先生(E)と似ているんですけども、基礎学力をつけさせたいというもそうですけども、家庭学習の習慣をつけてほしいというのがあります。もし家でやらずに学校だけでやってしまうと、その日の授業の内容とかも定着しないのかなと思うので、必要じゃないかなと思います。</p> <p>先生が朝はさせたくないということだったんですけど、僕は朝するのも認めているところはあって、どうしても、習い事で9時とか10時くらいまでやって、きついか、泣きながら宿題をしたとかおうちの人が聞いたことあるので、そこはケース・バイ・ケースで、朝やるのもきつかったら最悪来てやってもいいからしっかりと8時20分までには出さうねということも学校側でも言っています。</p>	<p>家庭学習の習慣が大切だと感じている。それは、その日の学習内容の定着を狙っている。しかし、個別の対応として、朝学校でやることを認めている。</p>

図 2. 研究者による言い換えの過程

(2) FGI を行う際の視点となる宿題に含まれる概念の抽出と活用

宿題に関する先行研究が少なく定義がなされていないため、話題の視点や分析の視点とするために、宿題に関する言説を用いて、宿題に含まれている概念の抽出を行った。その際、2019年に筆者が行った質問紙による予備調査の結果⁶、1999年発行の雑誌『おそい・はやい・ひくい・たかい』に掲載されていた特集「えー、宿題!？」についての分析、1963年発行の雑誌『児童心理』に掲載されていた座談会の3つの資料を用いた。この3つの分析資料を選定した理由は、教師、保護者のどちらの意見も記載されていること、20年から30年という期間を経ており、長期間における宿題に含まれている概念を抽出できることである。

3つの資料を分析するにあたり、定性的コーディングを行い、各話題の見出しをつけていく作業を行った。コー

ディングの手順は次の通りである。まずそれぞれの資料を分析し、コードを設定する。3つの資料のコードを比較し、共通するものにまとめカテゴリをつくる。さらに、設定したコードやカテゴリでもう一度文章セグメントを見直す。このような作業を繰り返し、3つの資料を行き来しながら共通するカテゴリを設定していった。その結果、宿題に含まれる概念としてコードは a-h の8つにまとめられた(表3)。**【a 学力の定着】【b 家庭学習の定着】【c 内容】【d 必要性】【e 個人差】【f 学校・家庭の関係】【g 負担感】【h その他】**である。

FGI 実施にあたっては、参加者が順序や話題に囚われず自由に話すことを前提としており、その際「なぜ自分はそう考えているか」という理由を自問自答しながら話して欲しいこと、司会者は話題の流れに応じて質問を行っていくことの2点を説明した。始めに「宿題の必要性についてどのように考えているか」という質問を行い、それに対して5名の参加者にそれぞれ意見を述べてもらった。その後自由に話す雰囲気ができ、順番や回数に関わらずそれぞれの参加者が話し始めた。司会者であった筆者が話題の整理を行いつつ、a-h の概念の項目に触れられるよう半構造化インタビューを行った。

表 3. 抽出された宿題の概念

カテゴリ	教 師			保 護 者		
	自由記述 (2019)	雑誌 (1999)	座談会 (1963)	自由記述 (2019)	雑誌 (1999)	座談会 (1963)
【a 学力の定着】	復習 補充 基礎学力	学力 反復		学力 復習 基礎学力		
【b 家庭学習の定着】	家庭学習の習慣	学習習慣 安心		学習時間 家庭学習の習慣	時間 習慣 反復	安定感
【c 内容】	興味関心 自学 個性 多様性 個のレベル	授業の補充 進化 家でする必然性 復習 授業との関連	授業との関連	内容 個に応じたもの コミュニケーション力 思考力・判断力 創造性 自学 多様性 自主性 簡単	文章力 困難 学ぶ楽しさ 自主性	不明
【d 必要性】	大切 任意 あたりまえ 必要性 無意味 目的	本音 別のもの 不要 進度	教師の差	不要 順序性 限界 きっかけ 必要 大切	強制力 承認 最低限	安心感
【e 個人差】	子の差 家庭の差	子の差	家庭の差 教師の差 子の差	教師の差	子の差 教師の差	教師の差
【f 学校・家庭の関係】	協力 要望 家庭主体 在り方の変化	親の意見 学校に対する見方 親の希望 教師の承認欲求	評判	関わり 学習状況の把握	不安 親の宿題 学校の責任 家庭依存	
【g 負担感】	負担感 時間 家庭の負担 全員の負担	負担感 叱責 ストレス 時間 家庭の負担 めんどう	時間	塾	労働過多 ストレス	負担感
【h その他】	約束 評価	評価 疑問			困惑 欠席 連帯責任 罰	

(3)分析の方法

図 2 で示した研究者による言い換え部分をさらにセグメントに分け、2つの方法で分析を行った。1つは教師と保護者の個々の価値観を明らかにする分析で、もう1つは表3で抽出された概念に基づき、教師と保護者がそれぞれの概念に対してどのような意識を持っているのかという分析である。FGI では、司会者の存在はあるが自由に発言が進んでいるため、宿題に対する考えのみ表出されるわけではなく、様々な要素を含んだ発言が登場する。そこで野口(2015)を参照し、参加者の発言を〔考え〕〔実態〕〔経験〕〔環境〕の4つのカテゴリに分類し、本論においては〔実態〕〔経験〕〔環境〕が〔考え〕に影響を与えているという立場をとり論じることとする。また、本論では特に「宿題についてどのように考えているか」という意識を調査するため、主に〔考え〕の部分を用い

て分析を行う。個々の意識としての分析と、教師と保護者それぞれ各 5 名を一括りにし教師と保護者の宿題に関する意識として分析を行った。

4. FGI の結果

(1) 教師と保護者の個々の意識

1) 教師 5 名の個々の宿題に対する意識

教諭 A は子どもに家庭学習の習慣をつけさせたいと考えているが、子どもが学校で宿題を行うことを認めているところに矛盾を感じていた。また、宿題の取り組み方を変えたいと思っているが、多忙や慣習といった環境面に阻害され、宿題の目的について考えることがなかったという。教諭 A の事前アンケートをみても、在校時間は平均 14 時間であり、そのうち宿題に要する時間も平均 60 分と教諭 A の多忙な労働の様子が見て取れた。

教諭 B は特別支援学級を担任していることもあり、個々に合わせた宿題を出すことが可能となっていた。通常学級の担任をしている時には、学校の決まりや先輩教師の方針から価値をあまり感じずに宿題を出すことがあったが、教諭 B の本来の思いとしては、保護者に子どもの学習状況を知ってほしいことと、親子で取り組むことで子どもに満足感を得て欲しいと考えていた。

教諭 C は宿題については、やるべきことをやる習慣をつけることや家庭学習の習慣をつけることに目的の主眼を置いていた。また教諭 C の特徴として、子どものためにしてあげたいという思いや保護者からの要望、自己の負担感の間で非常に葛藤している姿が明らかになった。教諭 C は子どもの学習面の伸びに関して家庭が大きな役割を担っていると感じており、学校から宿題の効果や子どもの状況について積極的に知らせていく必要があると考えていた。また、その上で家庭環境の差や子どもの取り組み方の差に困難さも感じていた。教諭 C は事前アンケートの宿題の必要性において「どちらともいえない」と回答していたが、FGI を通して自分の宿題に対する価値観に気づき、宿題の必要性を再確認していた。また、その際学校で統一して取り組めるようにすることが重要だと考えていた。宿題の内容に関しても、慣習や学年の方針によりドリル学習に取り組んでいるが、本来はプリント等を出したいと考えていた。

教諭 D は、宿題で学力の定着を図ることは難しいと考えているが、長期的にみると何らかの効果があることを期待しており、全員の子どもに学力をつけたいと考えていた。補習の時間を確保することは難しく、そのためにも宿題で補充することができると考えていた。学力だけではなく、ルールを守ることややるべきことを行うという点でも宿題は必要だと考えていた。しかし実態として人数も多く確認が充分にできておらず、反省し改善していきたいと語っていた。また、教師と保護者が一緒に子どもを見ることが大切だと感じており、宿題の取り組みについても学校全体で取り組まなければ成り立たないと考えていた。

教諭 E は宿題の目的として、子どもがやるべきことを行う、ということに主眼に置いていた。また、家庭での学習の習慣付けというねらいも持っていた。そのため、宿題の完成度よりも提出すること自体を大切に考えていた。授業中だけでは時間が足りず、宿題で学力を補って欲しいと考えていた。宿題において焦点をあてている対象は、怠惰になってしまう子や約束が守れない子であり、学力の高い子の学力を伸ばそうとは考えていなかった。教師の仕事は子どもを育てることであるとの考えから、親への関わりは重要だと考えており、家庭に働きかける 1 つの手段として宿題があると考えていた。また、家庭に担わせる分、教師も信頼されるためにも確認は必要であると考えていた。過去に指導に苦勞した経験があり、宿題も学校全体で取り組むことが大切だと感じていた。以前は自身の目的にそって宿題を出すことができていたが、今は教育委員会の施策や学校の方針により独自性がなくなっていると感じていた。長く経験を積むことで教師の仕事の技能が身に付き負担をそれほど感じておらず、宿題以外の業務の負担があると考えていた。

2) 保護者 5 名の個々の宿題に対する意識

保護者 1 は子どもが 1 年生であることから、さほど親も子も宿題への負担感を感じていないという。基本的に宿題に親は関わらないと考えており、その理由として怒ってしまうことや自分に勉強の自信がないことが挙げられて

いた。また、子どもに寝る時間や遊ぶ時間を大切にしてほしいと思っているとともに、家庭学習も大切だと考えており、宿題以外の家庭学習についての責任は進んで負おうとしていた。子どもは宿題をせずに学校に行くという概念がなくまじめであると感じており、子どもの取り組み方を褒めていた。

保護者 2 は、宿題をとっても負担に感じていた。この負担感は、宿題への取り組み方が違っていた姉の小学校時にはなかったという。負担に感じる理由として、宿題をさせる負担感と教える負担感の 2 つがあるという。自身が仕事で忙しいことや、子ども自身が宿題に比重をおいておらず、習い事のスポーツに力を注いでいる現状があることも影響していた。学習習慣をつけることについては価値がないことはないが、宿題の目的がわからず義務感が先行するため、宿題をさせることに納得がいていなかった。宿題は親が関わる習慣をつけることも目的に含まれていると感じ、学校から親に対して言われているという圧力も感じていた。宿題に比重をおいていないことについて、子の将来を思うと不安になるが、自身が負担を負うとなるとそれもまた不安になるなど、自身の中に不安というキーワードがあると語っていた。

保護者 3 は、学習塾と学校のやり方の違いに子どもが戸惑っているという。また、子どもを机につかせることが大変であり、興味を持てるような宿題を出して欲しいと考えていた。子どもが学校で怒られ、負のスパイラルにならないために親も関わっているという。教師による対応の違いがあると感じていた。

保護者 4 は、自身も子どものころ宿題が嫌いで価値を感じておらず、子どもが嫌々やっている宿題は苦痛でしかなく学力にもなっていないと考えていた。強制ではなく興味が大切で、興味をもったことに取り組むことで自主性が育つと考えていた。親が宿題に関わる理由として、日本のしきたりとしてそういうものだとかわかってきているし、我が子はかわいいから関わるという。宿題に価値を感じていないが、当たり前だった習慣がなくなることには不安を感じるという。子どもの人生の目的は親が責任を持って教えるつもりであり、教師に任せるつもりはないと考えていた。

保護者 5 は、学習を教えるのは教師の仕事であり、親は家庭で教える必要はないと考えていた。以前は声かけを多くしていたが、仕事をはじめ干渉しなくなってからは自身も子どもも楽に感じているという。宿題の内容にも疑問を感じる事が多く、役に立っているとは考えていなかった。また、子どものストレスがないことが大切で、遊ぶ時間や寝る時間、やりたいことを見つける時間を大切にしてほしいと考えていた。宿題という強制力がなくなった時に、各家庭で差が出ることについては肯定的に考えており、自分の子は自分で責任を持つと考えていた。子ども自身は宿題をやらなければいけないと強く思っていると語った。

(2)8 つの視点で分類した教師と保護者の宿題に対する意識

教師と保護者の宿題に対する意識について、前章で抽出した 8 つの視点 a~h に分類した結果を記す(表 4)。内容が重複している意識については一部省略して記す。また、【h その他】は本論では省略する。

表 4. 8 つの視点で分類した教師と保護者の宿題に対する意識(重複内容一部省略)

	教師	保護者
【a 学力】	<ul style="list-style-type: none"> ・覚えられるように準備をして、宿題で少し力をつけてほしいということはある。 ・通常学級の時には、宿題が必要ない子、やってもできない子にとって大変なだけだろうと思いついて出していた。 ・宿題で学力の定着を図るのは難しいと思っている。 ・学力に結び付くまでは考えられていないが、目の前の分からない子に分かるころだけでもしてほしい。 ・学力をつけるためとは思っていないが、長期的にみると宿題をすることでいつか結果につながるという思いがある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業で学力をつけてほしい。 ・なくします、となると学力が落ちたらどうするのかという意見は出てくる。 ・宿題が役に立っているとは思えない。その日習ったことをやるが、やり方をやっているだけで、理解していないからテストで解けない。やらされている感が強い。 ・人生勉強にはなるかもしれないが、学力にはならない。
【b 家庭学習】	<ul style="list-style-type: none"> ・やるべきことをやる習慣をつけることや家庭学習の習慣をつけることは大切と思っている。 ・家庭での習慣をつけさせたいという自分の思いにより出している。 ・家で学習道具に触れる機会を持つてほしい。学校でさせることには反対。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習習慣がつくことで、将来の選択肢が増えるという目的が分かっているならば、宿題じゃない方法を選択するという事もあり。 ・家庭学習が大事。学校で 5 分させるなら家で 5 分させたい。家庭で学習しないくせがつくと、後々困ると思う。

宮崎：小学校における宿題に対する教師と保護者の意識に関する考察

	<ul style="list-style-type: none"> ・宿題があることで強制的に学習のスイッチが入る。 ・学力の積み上げがない子どもたちに、学習習慣をつけさせたい。 ・家庭学習の習慣をつけるのは家庭の役目だと思っている。 	
【c 内容】	<ul style="list-style-type: none"> ・漢字スキルが終わってからは、覚えていないものだけを書くという宿題の工夫をした。量をさせることには疑問を持っている。 ・自分の出している宿題に価値を感じていない。本当はやり方を変えたいと思っている。 ・いつも同じことばかりではなく、子どもが喜ぶ宿題が理想。 ・ドリルが絶対的になっているが、プリントを出したい。自分の処理が簡単であるから。 ・自己決定できるならば、親に子の学習状況を知ってほしいという意図で、量や頻度を考えて親子で取り組めるものを出したい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもが言わなくても取り組みたくなるようなものを宿題にする。その子のためになるし、力が伸びる。 ・宿題はあってもいいけれど、量をへらした方がいい。子どもがやりたいことを見つける時間ができることがよい。 ・課せられたことだけをやることから、自主性を育てるためのものに少しずつ変化していく。1年生の時から先を見据えてやる。やりたいことをやることから自主性が育つ。 ・強制的に1つのものではなく、内容は変える。その方が抵抗が少ない。 ・考えさせることが目的ならやり方が違う。目的が知らされる方がいい。 ・宿題がない日もあっていい。
【d 必要性】	<ul style="list-style-type: none"> ・宿題がなくなっても宿題に代わるものをしなければならなくなる。子どもの状況を図ることであったり、家庭環境を確かめたり、宿題がなくなる分、他のもので補うことがあるかもしれない。負担だから、でやめて何かがよくなるのか不安はある。 ・宿題についてあまり考えていなかったが、自分の意図がわかった。 ・忙しさや学校の慣習により、深く考えることがなかった。考えを深めたい。 ・宿題を出さなくてもいいとなっても、宿題を出したい思いがある。 ・宿題に限らずやらなくてもいいかもしれないがやってしまうのは、心配だったり、願いがあつたりと、人間同士で関わる上で出てくる感情があるからだ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・宿題の目的がはっきりしないまま、しなければならないということが先行している。 ・必要か疑問に思う。内容がないので、やる気がなくなる。 ・宿題は子どもが自分で取り組んでほしい。 ・宿題は必要ないと思う。強制で苦痛でしかない。宿題は興味をもって初めて成り立つ。 ・宿題がなくなる代わりに授業を増やすなどがあれば、納得がいく。 ・逃げる考えになるのは困る。宿題がないと言われたら不安にはなる。学力が落ちたら各家庭でなんとかすればいい。 ・自分の子の責任は自分がとる。子どものストレスが減ることが一番。 ・子どもにやらなくていいといっても、怒られる、やらなければ子どもが思っている。 ・睡眠をとってほしい。させるのはあまり好きではない。子どもは早く寝ないといけない。
【e 個人差】	<ul style="list-style-type: none"> ・教師は全員に学力をつけたいと思いつつ努力している。 ・宿題を工夫して出したことがあるが、全員同じようするのは難しいと感じている。 ・学校としては学力が上の子を伸ばすというより、底上げのイメージ。 ・宿題のターゲットは、怠けてしまう子や約束を破る子のためにしているところはある。学力の高い子の学力を伸ばそうという気はない。 ・子どもが伸びるか伸びないかは家庭で決まる。学校に任せるといふ親は、自分の子の学力が気にならないのか、子どもとどう関わっていくのか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの差は出ていい。限界があるし、なりたい仕事が見つかれば、必要なことが分かる。 ・クラスの子の中で差があってもいい。 ・差が出ることはあるが、差を否定しないことが大切。 ・宿題がなくなったら各家庭のカラーが出てくる。 ・自由になったら、出す子は自主性で出す。 ・親のサポートがない子は自分で切り開いていくなかなか仕方がない。 ・国全体の学力が下がらないように先生たちがんばってほしい。 ・世の中が不景気になっても困る。
【f 学校・家庭の関係】	<ul style="list-style-type: none"> ・教師にだけ任せるといふ考えは嫌。家庭学習の習慣をつけるのは親の役割。 ・学校は勉強するところで、その延長線上の家庭教育は学校が指揮を執るといふ意味で宿題は当たり前。 ・教師の仕事は子どもを育てること。子どもが育つために親へ関わりをつくることをしている。勉強の点数をあげることが仕事ではない。子どもを育てる一端を担っている。 ・宿題をきっかけに、家庭でどんな取り組みをするのか、親の子育てツールとして宿題を使ってほしい。1年間の教師との関わりを通して、親は教師を利用して子育てをしてほしい。親も家庭教育のプロではない。学校から学ぶべき。一緒に学ぶ。 ・宿題も先生が見るべきというのは親の求め感が違う。学校には求めるが、親自身は何をしているか聞きたい。 ・学校に任せるといふ親は、自分の子の学力が気にならないのか、子どもとどう関わっていくのか。 ・学校から宿題の効果や伸びを知らせる必要がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもが怒られないために親も関わる。 ・親の範囲として、丸つけはあり。 ・出したのは教師だから、丸つけまでやってほしい。 ・宿題をみると怒ってしまいそうで関わりたくない。 ・私は怒ってしまうから一切教えないと決めている。塾の先生に任せている。 ・自分でやってほしい。低学年は親の協力があってよいが、中学年になったら自分で取り組んで欲しい。 ・親に関わらせるための宿題という意味合いもある。本心は、学校のことは学校でしてほしい。 ・親に聞けば教えてもらえるという甘えがある。親は教える必要はない。教えるのは学校の先生の仕事。一人でもわかってなかったら仕事として成り立っていないのではないかと聞いていない子どもも悪い。 ・学校が宿題は仕事ではないというのなら、塾に行く。 ・何もしなくていいと言われると不安だが、自分(家庭)で何かやってくださいといわれた方がいい。
【g 負担感】	<ul style="list-style-type: none"> ・(自己決定ができる状況であれば)自分の負担にならない程度に宿題を出す。 ・出したくない理由は自分の負担。学習としての本質を求めると、労力と時間がものすごくかかる。出してあげたいけど、出したくないのが本音。家庭で面倒を見てくれるならば、宿題は大歓迎。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学力を伸ばすためだったら、負担にならない程度で行えばいい。 ・ある程度の負担はよいが、多すぎるとよくない。 ・みんなができる量だと、親の負担も少なく、子どもも追い詰められない。宿題をなくすことよりも自学をする余裕のある宿題がありがたい。

<ul style="list-style-type: none"> ・自分の負担をどう減らして効率よくするかということばかり考えていたが、自分の根底にあるものがわかった。それを保護者にも子どもたちにも伝えていかなければいけない。 ・指導案作りの方が負担感が大きい。宿題がなくなったら仕事が楽になるかといえば、そうではないと思う。専科制で負担は減った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもにさせなければならない役割を課せられていると感じる。自分にも課せられていると感じるから宿題は負担。 ・宿題なしの日があると親が助かる。 ・親は関わりたくないと思っている。親が見てあげないといけないと思うと、負担が増える。 ・宿題がなくなると教師も親も負担は減る。しかし、親が子どもや学校にやってほしい部分があるので、不安になる。 ・先生も大変だと思う。
--	--

5. 考察

(1)教師と保護者の個々の意識についての考察

教師は労働の〔実態〕や、子どもや家庭の〔実態〕、子どもを取り巻く〔環境〕や、学校や教育委員会の施策などの〔環境〕、自身の教師としての〔経験〕に大きく影響を受けながら、宿題という業務に取り組んでいた。また、一貫した目的意識や自身の取り組みがあるわけではなく、様々な価値観の間で揺れ動きながら宿題に取り組んでいる教師の姿が見えてきた。宿題の目的についても5名に共通する箇所はあるが、主眼を置いている部分は個人により異なっていることもわかった。

保護者は、家庭教育に関する個々の価値観を持っており、学校教育と家庭教育の捉え方には個人差があり、個々の価値観に基づいて関わるか否かを決定していた。また、価値観とは違っていても、〔経験〕や〔実態〕、〔環境〕により関わるという選択をせざるを得ない側面があった。保護者は家庭教育において、家庭学習のみが大切だとは考えておらず、遊びや睡眠を含めた子どもの健やかな成長を願っていた。

宿題の捉え方は、教師と保護者ともに個々によって異なっており、〔実態〕や〔環境〕〔経験〕によってその価値観は形成され揺らぎながら存在していた。大多数の教師がおよそ毎日行っている教育活動であるにも関わらず、不安定に存在している宿題の様相が明らかになった。

(2)8つの視点で分類した教師と保護者の宿題に対する意識についての考察

1)宿題の目的

【a 学力の定着】【c 内容】【d 必要性】の3つの項目に関連した分析から、宿題の目的について考察する。

【a 学力の定着】で検出された宿題における学力観について、教師はその日の学習内容の定着を図るために復習の機会を設けることをねらいとしているという一方、宿題が直接的に学力の定着に関与するとは言い難く明確な効果を述べるまでには至っていない。それに対して保護者は、学力は授業でつけて欲しいこと、宿題をしたからと言って学力に役立っている訳ではないと述べつつも、宿題がないと学力に対する不安感があるという。

このことは、教育という仕事の特性で語ることができる。久富(2017)は「ある時点で成果と見えて、測定もされていた成果が、5年後には決定的な弱点となって現れないとも限らない。逆に今は見えなくとも、(中略)徐々にその教育の成果が重要なものとして現れるかもしれない。だから人間の成長・発達に働きかけている教育という仕事の成果・達成は明確に測り難い面を持っている。この成果とその測定の『不確定な』性格は、(中略)教師たちがその結果ないし途中経過をどう評価・反省すればよいのかにおける基準の不安定性につながっている。」と述べている。このように教師の仕事の特性である不確定性や不安定性は、宿題にも反映されていると言えよう。

しかし、前述した耳塚ら(2014)や Cooperら(2006)の研究から、家庭学習や宿題を行うことが一定の効果をあげていることは明らかにされている。このような研究結果が認知されることや、さらなる宿題の効果に関する研究がなされていくことが、教師や保護者が宿題に対して不確定で不安な要素を感じることに對して、解決の糸口になり得るだろう。

【c 内容】で検出された宿題の内容について、教師は自身の宿題の出し方に疑問を抱いており、宿題の出し方や内容に工夫したいという思いがあるが、学校の慣習に阻害されている状況があった。また、保護者は自身の子の宿題に取り組む姿をみて、宿題が毎日必ずあるものである必要はないと感じ、宿題に興味や楽しさ、自主性や想像力を育む宿題の在り方を求めている。また、宿題の内容の目的が明確になっていないと感じていた。保護者

が疑問を抱くように教師も宿題の取り組み方に同様の疑問を持っているが、宿題を毎日出すことやドリルを使用することが「当たり前」となっており、明確な目的や意図よりも慣習が先行している実態が見えた。

【d 必要性】宿題の必要性についても、教師は約束を守るという観点から宿題の必要性を感じていることもあるが、一方、忙しさや慣習により必要性を考える機会もなく宿題を出していた状況もあることが考えられる。また必要性については、明確な意図を持っていなくても「子どものため」を思い色々としてしまう教師の姿が浮かび上がった。また保護者は、子どもが苦痛を抱く強制的な宿題は必要なく、興味をもったことや子どもが自発的に行う学習が必要であると考えており、必要性に疑問を抱いていることがわかった。しかし「宿題がなくなったらどうか」という司会者の質問に対しては、およそ3秒間の沈黙の後「不安」という言葉が多く出現し「子どもの頃からしてきた習慣で、やってきたことがなくなると不安になる。」といった〔経験〕から導かれる感情も垣間見えた。さらに宿題の必要性に関して、子どもがストレスを感じることなく過ごして欲しいことや、睡眠や遊びの必要性も大きく感じていることがわかった。このように教師も保護者も、宿題の必要性に関して考えが揺れ動いていることが明らかになった。

【a 学力の定着】【c 内容】【d 必要性】の3つの項目に関して、保護者は効果や目的が明確になっていないことにより疑問を感じており、教師は目的について疑問を持つ時間的ゆとりもないことや学校文化により「当たり前」となり慣習的に行っていることが明らかになった。教師は宿題の目的について議論し、保護者とその目的について共有していくことが必要であると指摘できる。

2)学校教育と家庭教育の捉え方

【b 家庭学習の定着】【e 個人差】【f 学校・家庭の関係】の3つの項目に関連した分析から、学校教育と家庭教育の捉え方のずれについて考察を行う。

【b 家庭学習の定着】について、教師は家庭学習の習慣が大切だという考えのもと、宿題がそのきっかけや強制力として子どもが家庭学習に取り組むことを期待しているが、家庭学習の習慣をつけさせることは家庭の役割だと考えている。保護者は家庭学習の習慣をつけることが子ども自身の将来へつながることを期待し、子の家庭学習に関わったり塾に行かせたりと監督役割を積極的に担おうとする側面がある。保護者が家庭学習において責任を担おうとしているにも関わらず、教師は強制力や啓発が必要と考えており、ずれが生じている。

その背景として【e 個人差】でみられたように、教師は宿題で全員の子どもの学力をつけたいと思っているが、宿題の焦点を主に学力の底上げにあてている面もある。それは家庭の差が子どもの差になるという考えも影響していると言え、実際に耳塚ら(2014)も学力はSESが高いほど学力が高いことを示していた。教師がそのような考えをしているのに対して、保護者は子どもの差や家庭の差があつてよいと考えている。自身で家庭学習を担おうとする保護者にとっては、むしろ宿題が負担につながっている可能性がある。

【f 学校・家庭の関係】について、教師は学校だけが子どもの学習面を担うわけではなく、家庭学習の習慣を担うのは親の役割であるとし、学校教育と家庭教育の両面から捉えている様子が伺える。さらに、教師は、自身の仕事は学力をつけることだけではなく子どもを育てることであると考えており、積極的に子どもの学習状況について家庭に知らせる役割があることや家庭教育への介入や啓発を行うことが大切であると考えている。それゆえに学校に関わろうとしない家庭への不信感も表出された。一方、保護者は宿題に関わりたくないという様子もあり、親に役割を担わされていると感じていた。さらに、宿題は基本的に親が関わるものではなく教師の仕事であると考えており、宿題がない場合には自身で担うことや塾などの外部に委託しようとする考えもみられた。

学校教育と家庭教育の関連について、前述した山村(1993)の論述では、親は学校に異を唱えることをせず、むしろ教師に頼んで学校の規則として子どもを規制することを好む傾向があると述べていたが、本調査の結果からはそのような傾向は見受けられず、同意できない。さらに同じく前述した倉石(2005)の論は、宿題を成り立たせている条件として教育の一部を家庭に委託した構図の成否であると述べていたが、この構図が崩れていると指摘することができる。

以上のような検討から、現在の宿題の在り方は、教師は子どもや家庭の差がある中で全員の学力向上のために家庭教育に強い関わりを持つようとしているが、保護者はそれぞれの家庭教育を実践していこうとしており、すれ違っている様相が浮かびあがった。ただし本調査に協力を得られた保護者が、そもそも時間を割いてインタビュー

一に参加するという点において、子どもの教育に強い関心を持っているということに留意しておく必要がある。

3) 負担感

【g 負担感】について、教師は自己の負担感と宿題の目的のバランスをとろうとしている姿が見受けられた。また宿題以外の業務の負担感との兼ね合いもあることがわかった。保護者は子どもや自身が負担感を持たない程度の宿題を望み、家庭生活においてゆとりがあることを望んでいた。また自身の負担感も減らしたいと考えているが、宿題が減ることで不安が生じることも案じていた。

教師においても保護者においても、他の業務や自身の仕事、ワークライフバランスがある中で葛藤している姿がある。教師の FGI の中で「子どものためにしてあげたい」という発言があったが、酒井(1998)は教師の仕事について、「指導」というマジックワードのもとあらゆる活動を含みこみ、教師の活動領域が広範囲にわたることが多忙の原因であると指摘し、久富(2017)は「献身的教師像」が「子どもへの責任の無限定性」をはらんでいると指摘している。本研究の予備調査においても宿題に関する業務が 1 日平均 40 分かかっていることを考えると、宿題に関する負担は決して軽いとは言えない。宿題は、教師と保護者双方にとって、時間的にも精神的にも負担感を含むものであると言える。

6. 結語

本研究では宿題について概観し、FGI を用いて教師や保護者の宿題に対する意識を明らかにするとともに、宿題に内包される 8 つの概念の視点から考察を行った。その結果、教師と保護者ともに宿題についての捉え方は個々によって異なっており、その価値観も揺らぎながら存在していることや、宿題は目的が不明確であること、教師と保護者の学校教育と家庭教育の捉え方にずれが生じていること、宿題は双方に負担感を含んでいることを明らかにした。

本研究の課題として、宿題の効果について先行研究を用いて検討したが、耳塚ら(2014)の研究は「宿題」に言及しておらず家庭学習の効果であることや、Cooper ら(2006)の研究が米国での結果であることを踏まえ、日本の宿題における学習効果を検討する必要がある。また 8 つの概念カテゴリを抽出したが、【h その他】のカテゴリに分類しているものがあり、この中に存在しているコードの位置づけができていない。この部分について再度検討を加えることが必要である。本研究においては先行研究の少ない中、資料や自身の調査を中心として分析考察を行ったが、本研究で使用したサンプル数やインタビュー数のみでは、宿題の側面を捉えたに過ぎず、宿題に関するさらなる知の積み上げを行うことが必要不可欠である。

本研究において課題はあるが、宿題そのものを捉えようとした研究は少なく、宿題について教師と保護者の意識という視点から新たな知見を示したことは意義深いと考える。慣習となっている「当たり前」が学校教育には多く存在しており、問い直していくことは学校教育を発展させていく 1 つの視点となると考える。また、宿題は誰もが認知している学校と家庭を行き来するツールであることから、宿題という視点を通して現在の学校教育や家庭教育の在り方を紐解いていく可能性も秘めていると考える。

註

1) 小学校学習指導要領(平成 29 年告示)文部科学省 p17

2) ベネッセ教育総合研究所(2016)第6 回学習指導基本調査 DATA BOOK 小学校・中学校版 第 3 章家庭学習指導 3-1 宿題—小学校 p18

https://berd.benesse.jp/up_images/research/Sido_SYOTYU_03.pdf(2021.8.29 最終閲覧)

※2020 年も調査が行われているが、新型コロナウイルスによる休校措置を受けた 1 学期のデータであることから、ここでは 2016 年を参考としている。2020 年では宿題を「毎日出している」割合は 94%である。

3) 中央教育審議会「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について(答申)」2019.1(平成 31 年)p 29。これまで学校・教師が担ってきた代表的な業務の在り方に関する考え方として、“基本的には学校以外が担う業務”“学校の業務だが必ずしも教師が担う必要のない業務”“教師の業

務だが負担軽減が可能な業務”の3項目に14種類の業務が分類されている。

- 4) 2019年3月に行ったX校における予備調査。本研究に当たり予備調査として質問紙調査を行った。36名の同一校の教師に配布し、30名の回答を得た。
- 5) S・ヴォーンら(1996)原著、井上理監修の『グループインタビューの技法』から、以下の本文2名の論を引用している。なお、同箇所は重引であり、引用元の文献は参考文献に記載している。
- 6) 同上の予備調査による自由記述部分。

謝辞・付記

本研究にご協力頂いた教員及び保護者の皆様、ご指導下さった大学の先生方にお礼申し上げます。なお、本論文は著者が、2019年に九州大学人間環境学府教育システム専攻へ提出した修士論文の内容を、本学会のフォーマットに適合させ、加筆・修正したものです。

参考文献

- 阿久津真梨子(2017).「小学生の宿題と家族負担に関する研究」『教育福祉研究』63-72.
- 太田絵梨子(2019).「学校における宿題の役割に関する心理学的検討」『教育実践学研究』第20巻,第2号, 27-39.
- 岡崎勝(1999)「えー、宿題!？」『おそい・はやい・ひくい・たかい』Number2, ジャパンマニシスト, 2-38.
- 岡崎善弘・徳永智子・高村真広(2015).「児童の時間管理-冬休み中における宿題の取り組み方と学業成績の関連-」『発達科学教育センター紀要29』153-157.
- 神林寿幸(2017).『公立小・中学校教員の業務負担』大学教育出版
- 久富善之(2017).『日本の教師、その12章 困難から希望への途を求めて』新日本出版社
- 久富善之、長谷川裕、福島裕俊(2018).『教師の責任と教職倫理 経年調査にみる教員文化の変容』勁草書房
- 倉石一郎(2005).「<宿題>から見た解放教育 -教育総動員体制論序説」『東京外国語大学論集 第71号』181-196.
- 国立教育政策研究所(2019).「平成31年度(令和元年度) 全国学力・学習状況調査 報告書 質問紙調査」102-103, 180-182.
- 国立大学法人お茶の水女子大学(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」83-118.
- ※第4章において耳塚寛明・中西啓喜ら「家庭の社会経済的背景による不利の克服」執筆
- https://www.nier.go.jp/13chousakekkahoukoku/kannren_chousa/pdf/hogosha_factorial_experiment.pdf(2021.8.29)
- 佐藤郁哉(2008).『質的データ分析法』新曜社
- 佐藤秀夫(1999).「『宿題』はなぜ生まれたのだろうか」『おそい・はやい・たかい・ひくい Number2』ジャパンマニシスト 17-22.
- 酒井朗(1998).「多忙化問題をめぐる教師文化の今日的様相」『教育のエスノグラフィ-学校現場のいま-』嵯峨野書院,223-248.
- 重松敬一・清水照行・山家和子・中野佐三・長島貞夫(1963)「座談会 子どもに対する親の責任 教師の責任」『児童心理』第17巻, 第1号, 金子書房, 40-62
- 竹田奈央・丸山啓史(2013).「宿題が困難な子どもに関する小学校教員の対応-小学校教員へのインタビュー調査から-」『特別支援教育臨床実践センター年報』(3),39-46
- 中央教育審議会(2019)『新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について』
- https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985.htm(2022.2.28)
- 野口久美子(2015).「高等学校教員の読書指導に影響を与える要因：教員の個人的な経験と読書指導をとりまく環境に着目して」『Library and information science』74,1-29.
- 花園隼人(2012).「高等学校数学科における宿題に関する研究-学習意欲の心理学を踏まえた宿題の成果と課題-」『東京学芸大学付属高等学校紀要』50,17-24.
- 林康成・三崎隆(2016).「小学生が夏休みに理科の自由研究に取り組む意識と科学的リテラシーに関する実態調査」『日本科

学教育学会研究会報告』Vol.30,No.4,63-66.

藤村美由紀・杉本任士(2019).「小学校における望ましい家庭学習を推進するための方策—教育実践家・教育学者のし宿題に関する論説を通して—」『北海道教育大学大学院高度実践専攻研究紀要』9,145-154.

藤田英典・油布佐和子・酒井朗・秋葉昌樹(1995).「教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第35巻,29-66

丸山啓史(2016).「1960年代におけるランドセル通学廃止の経過—宿題にみられる学校教育の家庭依存に関わって—」『子ども社会研究』22,155-171.

丸山哲史(2016).「宿題と学校における体罰との関連」『京都教育大学教育実践研究紀要』第16号,165-171.

松岡亮二(2013).「小・中学校における学校間格差—階層・期待・宿題・学力—」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』60-61.

文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387014.htm(2022.2.28)

山村賢明(1993).『家庭と学校』放送大学教育振興会.

油布佐和子 編著(2009).『リーディングス 日本の教育と社会 15巻 教師という仕事』監修広田照幸,日本図書センター.

Brodigan,D.L.(1992)Focus group interviews:Applications for institutional research(Report No.HE - 025 - 299).Carleton,MN:Carleton College,*Institutional Research*.(ERIC Document Reproduction Service No.ED,342 325)

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research,1987-2003.*Review of educational research*,76(1),1-62.

Merton,R.K,&Kendall,P.L(1946).The focused interview.*American Journal of Sociology*,51,541-557.

Vaughn,S, Schumm,J.S.,& Sinagub,J(1996)Focus Group Interviews In Education and Phychology, *Sage Publications*.(井上理監訳(1999)『グループインタビューの技法』慶應義塾大学出版会,7-10.)

朝日新聞記事データベース聞蔵Ⅱビジュアル

<http://database.asahi.com.anywhere.lib.kyushu-u.ac.jp/library2/main/top.php>(2020.1.15)

国立国会デジタル図書館オンライン

<https://dl.ndl.go.jp/>(2020.1.15)