

中学生の学校生活への満足感を高める総合的な学習の時間

角 谷 詩 織*

(平成17年4月15日受付：平成17年5月30日受理)

要 旨

本研究の目的は、学業コンピテンスが低くても、総合的な学習の時間で主体的に活動できている生徒が学校生活への満足感を高めうるかどうかを検討することである。1999年4月～2001年3月に、中学1,2年生567名を対象とした4回の縦断的質問紙調査を実施した。総合的な学習の時間での主体性の高低、学業コンピテンスの高低により、生徒を分類し、各群の学校生活満足感の高さを比較した。分析の結果、学業コンピテンスの高低によらず、総合的な学習での主体性が高い中学生は、総合的な学習の時間での主体性が低い中学生よりも学校生活満足感が高いことが示された。

KEY WORDS

junior high school students	中学生
integrated learning	総合的な学習の時間
school engagement	学校生活への満足感
academic competence	学業コンピテンス

1. はじめに

総合的な学習の時間は、2002年度から本格的に中学校でも導入された学習活動である。総合的な学習の時間の導入の背景の一つには、比較的短期間の学業成績にとらわれない、生涯学習を念頭に置いて、長期的展望を視野に入れた教育が必要とされ始めていることがあげられる。また、学力観も変化し、「自分の課題を見つけ、自ら考え、主体的に判断したり、表現したりして、よりよく解決することができる能力の育成」(中学校学習指導要領, 1998)が重視されるようになった。そして、総合的な学習の特徴の中に、「生徒の興味・関心に基づく学習」であることや、「自ら課題を見つけ、自ら学び、考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」(中学校学習指導要領, 1998)を目指しているということがあげられる。また、「各学校は、地域や学校、生徒の実態等に応じて」(中学校学習指導要領, 1998)、自律的に活動することを通して、適応感を高めることが期待されている活動でもあると捉えることができる。

しかし、最近、この教育的背景に相当する学力観に再度揺れ戻しの風潮がみられるようになった。知識を定着させることや、入試の得点にも直結する類の基礎学力の徹底が重要だという考えと共に、総合的な学習の時間の意義を見失いかねない状況にも陥ろうとしている。そして、

* 学習臨床講座

基礎学力と総合的な学習の時間で培われる力が相互に排他的であるように捉えられている。

本研究では、中学生の高校受験という現実問題や、入試の得点に直結する類の基礎学力の重要性を否定はしない。しかし、基礎学力と総合的な学習の時間に培われる力を排他的に捉えることもしない。中学生という発達段階にある人間にとって必要なものを、総合的な学習の時間がどのように提供しているのかを検討する。

2. 問題と目的

中学生は、第二次性徴にともなう自分自身の心身の変化に加え、小学校から中学校への移行という社会的にも大きな変化を経験する時期にある。このような時期にある思春期の子どもが引き起こす、不登校、退学、煙草、アルコール、ドラッグ、10代の妊娠、非行などの事件や問題行動は多い (e.g., 本間, 2000; 保坂, 2000; Weissberg & Greenberg, 1998)。思春期のこれらの問題性の高さは、充実感やセルフ・エスティーム、学校生活への満足や意欲の低さと密接に関連することも示されている (e.g., 榎本, 1998; Mensch & Kandel, 1988; Vallerand, Fortier & Guay, 1997)。思春期は、身体的・認知的・社会的発達に伴い、そのようなネガティブな変化を否応なく経験しなくてはならないという側面もある。そして、問題性の高まりの背景には、青年の発達他に、今日の中学生がおかれている環境の特性がある。現代の中学生は、価値観が多様化する流れの中で、相矛盾するように、未だ学業での成功が重要課題とされる画一的な風潮に晒されている。高校受験は、中学生にとって非常に重要で困難な課題であり、その課題を中心として中学校生活が営まれると言っても過言ではない。また、多様化する価値観の中で、モデルとなる大人を見出すことなく、将来のイメージをもつことが困難なうえに、現在勉強しなければならない意味を感じることがとても難しいという心理的狀態に置かれている (鹿毛, 1998)。

しかし、様々な環境に対する認識のネガティブな傾向が、発達の特性であり、現代の社会の特性によるものであるという理由で、この状況を傍観している、あるいは、ただ見守るのは適切ではない。なぜならば、思春期における学校不適応がその後の社会的不適応につながる等、より広範囲の問題性、あるいは問題性の深刻化の可能性も論じられているからである (e.g., Mensch & Kandel, 1988; Vallerand et al. 1997)。その危険性は、適応上の問題を出している青年にだけ特別に潜むものではない。というのも、学校に対する意識との関連をみても、休まずに学校に通っている子どもも必ずしも学校に対してポジティブな感情を抱いているとは言えない実態があるからである (本間, 2000)。発達の、また、現代の社会の中で、学校生活への満足感が低下したり、自分に対する自信が低下したり、社会的逸脱傾向が高まったりするような中においても、少しでもポジティブな認識をもつことができるような働きかけが必要とされている。

さらに、学校をはじめとする環境が、中学生のこれらのネガティブな方向への変化をさらに大きくしているということも論じられている。Eccles, Wigfield, & Schiefele (1989) は、「発達段階-環境適合理論」の中で、中学校環境の特徴として、生徒が自分で選択して行動する機会が少なくなること、生徒同士、あるいは教師との親密な関係性の形成が難しいこと、教科書に忠実な授業により、中学生の創造性や表現力を用いる機会が少ないことを挙げている。これらの環境は、中学生の発達課題に関わる欲求-自律性の欲求、関係性の欲求、知的広がり欲求

一とフィット（適合）しないことで、中学生の学校への意欲、充実感などが低下することを示した。

中学生の適応的発達に対して自律性、関係性、知的広がり欲求に適合した環境が重要であることは、「発達段階－環境適合理論」の枠組み以外でも、個々に示されている。例えば、Mahoney (2000) は、人間の発達過程でさまざまな要因が蓄積し、容易に変わらないものがあり、それが、その後の人間の発達の方向に影響を与えるが、ネガティブな発達傾向を変えることは不可能ではなく、ポジティブな経験によって変革可能であることを示している。また、人間の心理的健康には、所属欲求や親密欲求、自律欲求といった基本的な欲求が満たされることが必要であることも示されており (e.g., Sheldon, Kasser, Elliot, & Kim, 2001)、学校での友だち関係や、集団・活動への主体的参加 (e.g., 保坂, 2000)、学校生活のいずれかの場面での楽しさや喜びといった感情を抱くこと (本間, 2000) が学校への適応と関連すること、義務感ではなく内発的に動機づけられた学校への態度が適応と関連をもつことも示されている (Vallerand et al., 1997)。

本研究では、中学校における総合的な学習の時間を、中学生の自律性、関係性、知的広がり欲求の獲得を通して適応的発達をもたらすことが期待されているものの一つとして捉えた。また、総合的な学習の時間は、子どもが中学生に発達するまでの過程で様々な蓄積され、容易には変容しない個人の特性に対して、新たな経験として中学生の時期に蓄積することによって、よりポジティブな発達方向への変化に貢献することが求められている活動 (Mahoney, 2000) としても位置づけられるであろう。そして、(1) 自律的活動を通して、中学生の適応感をポジティブにすること、(2) 学業に対する意識だけにとらわれない生き方を見出すこと、という目的や期待を背負った活動であるといえよう。つまり、学究的でない活動 (Havighurst, 1953) の中で、自律性獲得の場を提供することで、中学生の適応感を高めることが期待されている活動であると捉えることができる。こうした活動は、特に、学業コンピテンスの低い生徒にとって、学業への意識に強く捉われずに力を発揮し、学校生活への満足感を高めやすい活動となるのではないだろうか。

管見によれば、総合的な学習の時間が学業コンピテンスを低くする可能性はないということを示されているが (角谷, 2001)、生徒の特徴とその意義の大きさとの関連を検討した研究はない。ただし、部活動との関わりでは、いくつかの知見が得られている。Mahoney (2000)、Mahoney & Cairns (1997) は、社会的、学業的に不利なリスクをおっている子どもにおいて、特に、課外活動参加がポジティブな発達を促す要因となることを示している。

さらに、総合的な学習の時間は、中学生自身の興味・関心をもとに自ら課題を見出して活動していく中で、「単に授業や教科という狭い枠組みの中で、所与の学習内容に対して生徒を『動機づける』という視点にのみ立つのではなく、むしろ、その生徒の個性的な全体像を把握することを通して、その生徒が何にこだわり、何に熱中し、何に価値を感じているか… (略) …を理解するところから出発する」(鹿毛, 1998) 活動であると考えられる。中学生の興味や関心を広げ、将来のイメージを持った上で現在の学習の意義を見出す力を育むことを通して、適応問題にも対処し得る実践であること、受験という義務感による学習ではない内発的に動機づけられた学習への意識 (Vallerand et al., 1997) を育むことが期待されているといえよう。つまり、知的広がり欲求の契機となることで、中学生の適応的発達に貢献することが求められている活動であると捉えることができる。

本研究では、総合的な学習の時間を、自律性や知的広がりといった主体的取り組みの提供の場と捉え、中学生の学校生活への満足感を高め得る要因としての総合的な学習の時間の意義を検討する。その際、中学生の学業コンピテンスの高さを考慮する。重視される学力観が変化している中においても、比較的狭い意味での学業成績が中学生の意識に強い影響を与えているという現実に対して新たな見解を示すためである。学業コンピテンスは低くても総合的な学習の時間において主体的に活動できている生徒の特性に注目することにより、学業コンピテンスの低い生徒が力を発揮できる場を提供することで、彼らの適応感を高めうる可能性を示唆することができる考えた。

速水（1998）によれば、コンピテンスの高さと自律性や親密な関係性の獲得の機能は、動機づけの枠組みで系統的に捉えることができる。コンピテンスや自己決定の経験、親和動機の充足は、動機づけの要素として位置づけられ、両者ともに充実感や満足感の規定要因として機能しうることが示されている。動機づけの後続変数は通常、結果（consequence）とよばれるが、広義での「行動」がそれにあたる。そして、広義の「行動」とは、学習行動のような狭義での行動の他に、認知や感情も含まれ、感情の例として満足感や充実感が位置づけられる。一方、「挑戦性」や「目標」の高さは、内発的に高く動機づけられたフロー状態を示しており、より積極的な自己決定は、より内発的な動機づけの高い状態を示している。そして、この「主体性」が高まった状態は、完全な内発的動機づけ状態ではないが、外発的に動機づけられた部分も含みながら、最も内発的に動機づけられた「統合的調整の段階」が機能しているとみなすことができる。この段階で重要なのは、選択的された外発的に動機づけられた行動が、その個人の日常活動や価値づけられた目標とどのように適合するかであると論じている。

本研究での学校生活への満足感の高まりは、動機づけの枠組みで捉えたとき、学校生活における高い動機づけの一指標であるとみなすことができるだろう。さらに、内発的な動機付けに関わる要素は、本研究における「主体性」の下位概念としての「挑戦・達成」、「目標志向性」などに対応させることができるだろう。これを「発達段階-環境適合理論」の枠組みで捉えると、学校生活の中での、総合的な学習の時間といった活動の中で、中学生の発達課題に関わる欲求と適合しているかどうかという視点と一致する。本研究では、中学生を、学業コンピテンスの高さと総合的な学習の時間での主体性の発揮の程度によって分類し、学校生活への満足感の高さという視点でその意義を捉えることで、以下の仮説を検証する。これは、現実的な受験環境によってその必要性が過信されがちな学力観に対して、現在「基礎学力の徹底」の意見によって対角線上に位置づけられがちな新しい学力観の意義を、「主体的に生きていく人間としての発達に必要なもの」として客観的に提示することを大きな目的とする。

仮説：学業コンピテンスが低くても、総合的な学習の時間で主体的に活動できている生徒は、学校生活への満足感が高いだろう。

3. 方 法

調査方法：質問紙法

調査時期：1999年7月、2000年2～3月、7月、2001年3月の計4回（T1、T2、T3、T4）の縦断的質問紙調査を実施した。

調査対象：神奈川県茅ヶ崎市立公立X、Y中学校1、2年生（第1回調査時）。分析対象の属性

を表1に記す。なおY中学校は、T1、T2のみの有効回答者となった。

表1
分析対象者数〔X, Y中学校〕(人)

		男	女	合計
X 中学校 (第1回～第4回)	'99入学1年生	69	62	131
	'98入学2年生	71	73	144
	小計	140	135	275
Y 中学校 (第1回～第2回)	'99入学1年生	76	65	141
	'98入学2年生	77	74	151
	小計	153	139	292
合計		293	274	567

X中学校は、1998年度より「自らの生き方を考え、行動できる生徒の育成」という主題を掲げて総合的な学習の時間に取り組んでいる。1999年度は、人権・福祉、環境、国際理解、地域理解というテーマを取り上げ、1年生は学級で、2、3年生は個人で1回ごとに選択したテーマを学習した。ボランティアや国際協力事業団、卒業生などの校外講師を招いたり、農家、遺跡発掘現場、河川、福祉施設などへ足を運び、校外体験をするなど、実体験を通

じた大規模な活動であった。平均1ヶ月に1回の割合で活動し、事前学習としてテーマに関する基本的な事項や疑問点の整理、学習後に生徒自身による評価や感想の記述を行う。Y中学校は、1997年度より「『自ら学ぶ意欲』を育てる」という主題を掲げて総合的な学習の時間に取り組む。1999年度は、1年生は郷土、2年生は国際、3年生は環境のテーマで主体的課題解決学習を中心とした活動を行った。選択グループに分かれ、本やインターネットでの調査以外に、現地に赴いて調査活動を行う。ポスター発表形式での発表の場を年に2回設け、発表内容や姿勢について生徒同士の評価がなされる。両校とも、教師は共同学習者、あるいはアドバイザーとして位置づけられている。

調査項目：『総合的な学習での主体性』について、生徒や教師へのインタビューを元に、「(総合的な学習の時間に) いろいろなことに挑戦できる」、「あたらしいことを発見できる」、「難しいことでもやってみようと思う」、「友だちと力をあわせて活動している」、「目標をもって総合的な学習の時間に取り組んでいる」、「やり遂げた喜びを味わえる」を質問項目として用いた。『学校生活満足感』として、「学校は楽しい」、「現在の学校生活に満足している」、「学校に来たくない(反)」、「なんとなく学校に通っている(反)」、「学校に自分の居場所がない(反)」を質問項目として用いた。さらに、『学業コンピテンス』について、Marsh (1990) を元に、「テストの点はいい方だ」、「自分は成績がいい方だと思う」、「授業を理解できる」、「ものおぼえがいい」、「授業中の質問にはだいたい答えることができる」を質問項目として用いた。自己評価である学業コンピテンスは、実際の学業成績と相関があることも示されている(榎本, 1998)。回答法はすべて「1. まったくそうは思わない」～「6. とてもそう思う」の6段階尺度を用いた。さらに、『学業コンピテンス』、『総合的な学習での主体性』、『学校生活満足感』それぞれの一因子性が確認されている(角谷, 2001)。以降の分析では、それぞれの得点が高いほど、ポジティブな傾向を示す。

4. 結 果

T1からT4の各時期において、『学業コンピテンス』、『総合的な学習での主体性』について、人数に偏りがみられないように、得点の高群と低群に分類した。その結果、『学業コンピテン

ス』の得点は、T1が3.2 (Y中:3.1), T2が3.0 (Y中:2.9), T3が2.8, T4が3.0で、『総合的学習での主体性』の得点は、T1が4.0 (Y中:3.8), T2が3.8 (Y中:3.8), T3が3.8, T4が3.6で分けることができた。さらに、『学業コンピテンス』と『総合的学習での主体性』を基準として、学業コンピテンス低&総合的学習での主体性低群 (以下学業低・総合低群), 学業コンピテンス低&総合的学習での主体性高群 (学業低・総合高群), 学業コンピテンス高&総合的学習での主体性低群 (学業高・総合低群), 学業コンピテンス高&総合的学習での主体性高群 (学業高・総合高群) の4群に分類した。4群の度数を表2に、『学校生活満足感』について、群別の平均値と標準偏差を表3に記す。また、平均値を図1, 2にグラフとして示す。

表2

	群	X 中	Y 中
T1	学業低・総合低群	92	75
	学業低・総合高群	52	45
	学業高・総合低群	36	58
	学業高・総合高群	84	99
T2	学業低・総合低群	72	75
	学業低・総合高群	51	65
	学業高・総合低群	53	53
	学業高・総合高群	97	95
T3	学業低・総合低群	66	/
	学業低・総合高群	70	
	学業高・総合低群	57	
	学業高・総合高群	76	
T4	学業低・総合低群	64	/
	学業低・総合高群	60	
	学業高・総合低群	64	
	学業高・総合高群	84	

各時期ごと、『学校生活満足感』についての群間の得点差を検討するため、『学校生活満足感』を従属変数とする、4群による一元分散分析を行った (表4)。被験者間要因の主効果が有意な場合は Tukey の HSD による多重比較を行った。なお、欠損値は、分析ごとに除外した。

X 中学校, Y 中学校で同様の傾向が見られた。本文中では, X 中学校の結果を記す。いずれの時期も有意な主効果がみられた。多重比較の結果, 全ての時期で, 学業低・総合低群よりも学業低・総合高群, 学業高・総合高群のほうが有意に高かった ($p<.01$)。また, T1, T3, T4において, 学業高・総合低群よりも, 学業低・総合高群, 学業高・総合高群のほうが有意に高かった ($p<.01$)。さらに, T2においても, 学業高・総合低群よりも, 学業高・総合高群のほうが有意に高かった ($p<.01$)。

表3

4 群別の『学校生活満足感』の平均値 (M) と標準偏差 (SD)

群	X 中学校								Y 中学校			
	T1		T2		T3		T4		T1		T2	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
学業低・総合低群	4.10	1.01	3.77	.96	3.46	1.10	3.31	1.10	3.74	1.11	3.57	1.10
学業低・総合高群	4.80	.82	4.42	.93	4.27	.97	4.41	.86	4.14	1.11	4.32	1.14
学業高・総合低群	4.00	.97	4.03	1.05	3.66	.99	3.74	1.11	3.91	.91	3.87	1.00
学業高・総合高群	4.92	.77	4.65	.75	4.40	.87	4.54	.88	4.72	.87	4.57	.89

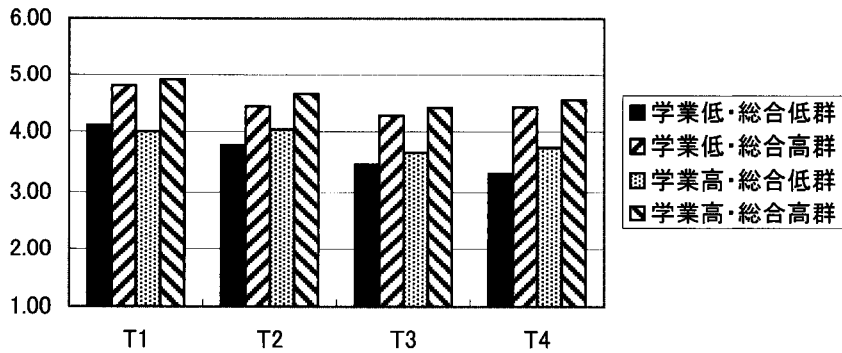


図1. 4群別『学校生活満足感』の平均値 (X中学校)

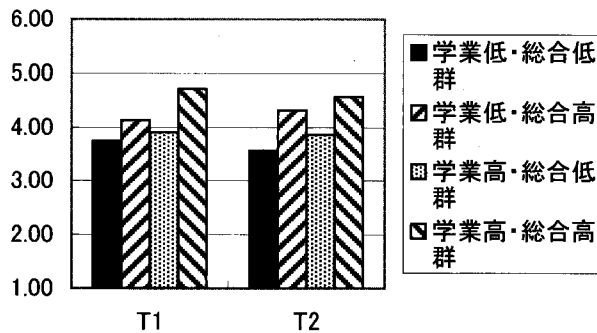


図2. 4群別『学校生活満足感』の平均値 (Y中学校)

表4

『学校生活満足感』の分散分析結果及び4群による多重比較結果

	タイプⅢ平方和	自由度	平均平方	F 値	p 値	多重比較結果	
X中	T1	38.20	3,245	12.73	16.07	.00	学業低・総合低群, 学業高・総合低群 < 学業低・総合高群, 学業高・総合高群
	T2	35.67	3,257	11.89	14.58	.00	学業低・総合低群 < 学業低・総合高群, 学業高・総合高群; 学業高・総合低群 < 学業高・総合高群
	T3	42.67	3,260	14.22	14.68	.00	学業低・総合低群, 学業高・総合低群 < 学業低・総合高群, 学業高・総合高群
	T4	68.13	3,258	22.71	23.27	.00	学業低・総合低群, 学業高・総合低群 < 学業低・総合高群, 学業高・総合高群
Y中	T1	46.22	3,253	15.41	15.43	.00	学業低・総合低群, 学業低・総合高群 < 学業高・総合高群
	T2	45.52	3,272	15.17	14.29	.00	学業低・総合低群 < 学業低・総合高群, 学業高・総合高群

このように、『学業コンピテンス』の高低によらず、『総合的な学習での主体性』が低い群（学業低・総合低群及び学業高・総合低群）は、『総合的な学習での主体性』が高い群（学業低・総合高群及び学業高・総合高群）よりも『学校生活満足感』が低いことが示された。

5. 考 察

以上の結果から、本研究の仮説は支持された。つまり、総合的な学習の時間の意義の一つとして、中学生の学校生活満足感を高めることが存在する可能性を横断的に見出した。さらに、X、Y両中学校におけるT1～T4の4回の全調査で仮説が支持されたことから、本結果は安定したものと捉えることができる。以下、学校生活満足感を高め得る規定要因として機能する総合的な学習の時間に関する見解を考察する。

T1からT4それぞれの時期において、『学業コンピテンス』と『総合的学習での主体性』の得点により、両方とも低い群（学業低・総合低群）、『学業コンピテンス』が低く『総合的学習での主体性』が高い群（学業低・総合高群）、『学業コンピテンス』が高く『総合的学習での主体性』が低い群（学業高・総合低群）、両方とも高い群（学業高・総合高群）に分類した。これら4群間で、各時期ごとの『学校生活満足感』に差がみられるかを検討した。その様相は、学業低・総合低群、学業高・総合低群の満足感が、学業低・総合高群、学業高・総合高群の満足感よりも低いこととして示された。

このように、『学業コンピテンス』が低くても、『総合的学習での主体性』が高い中学生（学業低・総合高群）は、『学業コンピテンス』が高くても、『総合的学習での主体性』が低い中学生（学業高・総合低群）よりも「学校生活への満足感」が高く、その高さは、学業高・総合高群と差がみられないことが示された。

一方、『学業コンピテンス』も『総合的学習での主体性』も双方ともに低い中学生は、学校生活に対しても非常にネガティブな認識を持っており、その問題性の高さが推測される。

この結果は、速水（1994）が動機づけの観点から述べていることと一貫した結果であると思われる。つまり、個人の発達課題に関わる（速水：価値）に環境（速水：外発的に動機づけられた選択）が適合している状態を提供することにより、中学生の適応感（速水：動機づけの後続変数）が高まることを示している。

中学校という場において、個人の発達課題に関わる欲求に適合する環境として、総合的な学習の時間が、学業成績から比較的切り離されたところでその機能を果たしていることを示していると言えよう。

狭義での学力偏重の教育観が根強いが、中学生の実体は、少なくとも、学校生活への意識において、学業に対する意識以外に、学究的でない環境の中で主体性を発揮できる環境を獲得できているかどうかということにも影響され、学業コンピテンスが低くてもそのような環境を獲得していることが適応感の高さにつながるものが推測される。そして、本研究では、そのような活動の一つとして総合的な学習の時間があることが示された。

一方、学業高・総合低群（学業コンピテンスは高いが総合的な学習の時間での主体性が低い群）の学校生活への満足感が低いことは、藤原（1992）のいうところの、学校生活における第二の機能障害を裏付けていると思われる。つまり、教科の勉強の面だけと関わり、他の諸活動や交友などの生活面に興味もてないケース（藤原，1992）を示しているといえよう。学業低・総合高群の適応の高さとともに、学業高・総合低群に潜む問題性も示唆されたことと捉えることができる。

6. まとめと今後の課題

本研究結果から、学業コンピテンスが低くても、総合的な学習の時間において、主体性を発揮でき、中学生の時期の発達課題に適合した環境（Eccles et. al, 1998）を獲得出来ている中学生は、学業コンピテンスのみ高い生徒よりも、学校生活への満足感が高いことが示された。

学校生活への満足度は、中学生では徐々に低下するものである。その中で、総合的な学習の時間において、発達課題に適合した環境を得ることが出来るとき、学校生活への満足感や充実感のネガティブな変化をくい止めることが出来る可能性が示唆された。

今後は、総合的な学習の時間の多様な実践を把握すると共に、実践の特徴に応じた意義と課題を検討することが求められるだろう。

引用文献

- Eccles, J.S., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In. Damon, W & Eisenberg, N. (Eds), *Handbook of child psychology. Vol.3. Social, emotional, and personality Development*. New York: Wiley .
- 榎本博明. (1998). 「自己」の心理学－自分探しへの誘い－. 東京:サイエンス社.
- ハヴィガースト R. J. (著). 荘司雅子 (訳). (1995). 人間の発達課題と教育. 東京:玉川大学出版部 (Havighurst, R. J. (1953) . *Human Development and Education*. Longmans, Green Co.)
- 速水敏彦. (1998). 自己形成の心理－自律的動機づけ－. 東京:金子書房
- 本間友巳. (2000). 中学生の登校を巡る意識の変化と欠席や欠席願望を抑制する要因の分析. *教育心理学研究*, 48, 32-41.
- 保坂享. (2000). 学校を欠席する子どもたち. 東京:東京大学出版会.
- 藤原武弘. (1992). 児童・生徒の問題行動. 小川一夫 (編著). *学校教育の社会心理学*. 京都:北大路書房. (pp.153-164.)
- 鹿毛雅治. (1998). 学習と将来のつながり. 落合良行 中学二年生の心理. 東京:大日本図書. (pp.33-70.)
- Mahoney, J. L. (2000) . School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71, 502-516.
- Mahoney, J. L. & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33, 241-253.
- Mensh, B. S., & Kendel, D. B. (1988). Dropping out of high school and drug involvement. *Sociology of Education*, 61, 95-113.
- Sheldon, K. M., Kasser, T., Elliot, A. J., & Kim, Y. (2001). Wat is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 325-339.
- 角谷詩織. (2001). 中学生にとっての総合的学習の意義－学業コンピテンスと総合的学習での自律性との関わりから－. *人間文化論叢 (お茶の水女子大学大学院人間文化研究科)*, 3, 259-269.

- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 1161-1176.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. Damon, W. (Ed.) *Handbook of child psychology*. *Chap.13* 877-954. New York: Wiley

Integrated Learning Would Foster to Junior High School Students' School Engagement

Shiori SUMIYA*

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine whether the integrated learning of junior high schools would foster students' school engagement. A four-wave questionnaire was administered, and 267 seventh and eighth graders completed it. Those students who actively engaged in the integrated learning exhibited more positive school engagement than those who not. Moreover, those who actively engaged in integrated learning but had lower academic competence were more engaged in school than those who had higher academic competence but did not actively engage in the integrated learning.

* Division of Learning Support