

中学生の適応感を高める「総合的な学習の時間」

－「知的広がり」要因を組み込んだ共分散構造分析から－

角 谷 詩 織*

(平成17年6月18日受付, 平成17年12月11日受理)

中学生にとっての「総合的な学習の時間」の意義を検討した。中学1, 2, 3年生を対象とし, 1999年7月, 2000年2～3月に質問紙調査を行った(有効回答者数772名)。共分散構造分析の結果, 仮説モデルの一部が修正された。コンピテンスがポジティブであるほど「総合的な学習の時間」において自律的活動ができ, その意義を見出すこと, 「総合的な学習の時間」に意義を見出すことが出来た場合, 興味の広がりやポジティブな学習観の形成といった知的広がりを通して適応感が高まることが示された。「総合的な学習の時間」へのポジティブな意識は, 中学生自身のコンピテンスの影響を受けながらも, 知的広がりを通して適応感に影響を及ぼし得ることが示唆された。

キーワード: 総合的な学習の時間, 中学生, 興味の広がり, コンピテンス, 共分散構造分析

The Significance of Integrated Learning for Junior High School Students

SUMIYA Shiori*

This study examines the significance of integrated learning for junior high school students. A 2-wave questionnaire was distributed to seventh, eighth, and ninth graders (N=772) in July, 1999 and February-March 2000. The results of the structural equation model supported the following hypotheses: 1) When students engaged in integrated learning activities and found meaning in them, they ascribed more intellectual interests. 2) In turn, the advanced intellectual interests fostered in them a sense of well-being. Students' positive engagement in integrated learning appeared to promote their well-being through advanced intellectual interests, although the higher self competence would be favorable to their well-being.

Key Words : integrated learning, junior high school students, advanced intellectual interests, structural equation model

*上越教育大学 (Joetsu University of Education)

1. 問題の所在

(1) 「総合的な学習の時間」導入の背景 1：社会から期待される教育実践の特性

近年の教育実践の場では、現存する教科の枠に収めることのできない、国際理解教育、情報教育、環境教育などを行う社会的要請が強くなるに伴い、横断的・総合的な学習活動が必要とされてきている⁽¹⁾。また、比較的短期間の学業成績の高低だけを問題とする視点ではなく、生涯学習を念頭に置き長期展望を視野に入れた教育が必要とされている⁽²⁾。さらに、知識偏重といわれた時代から「学力として、関心・意欲・態度、思考力・判断力、技能・表現、知識・理解があげられる」⁽³⁾時代となった。平成10年の文部省告示中学校学習指導要領⁽⁴⁾から導入され、平成15年の一部改定後も組み込まれている「総合的な学習の時間」の大きなねらいの一つとして、「自ら学び自ら考える力の育成を図る」ことが位置づけられている。また、「総合的な学習の時間」に関する書物も多数出版されており、教育実践の場では「総合的な学習の時間」への関心が非常に高まった。学習指導要領から捉えられる「総合的な学習の時間」の主な特徴は、1. 「横断的・総合的な学習」、2. 「生徒の興味・関心に基づく学習」、3. 「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断する能力の育成」、4. 「体験的、問題解決的学習」、5. 「地域との結びつき」であろう。特に、第2、3の点は「興味関心に基づく活動の中での主体性」として教育目標の筆頭にあげられるものの一つである。

(2) 「総合的な学習の時間」導入の背景 2：中学生の適応的発達に必要な教育実践の特性

「総合的な学習の時間」にみられる以上のような特性は、現代社会の変化や、将来社会を担う子どもたちに必要な力の育成といった長期的展望との関わりからのみ求められている活動の特性には留まらない。中学生の「今、ここで」の適応的発達との関わりからも求められている環境特性との共通性もあることが先行研究から捉えることができる。

まず、思春期から青年期にかけての事件や問題行動の増加と、思春期の子どもたち自身が主体的に活動できる場の少なさとの関連の観点がある。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、様々な問題行動が増加している⁽⁵⁾。Larson (2000) は、このような問題行動は、ストレス反応や感情的不安感、あるいは不適応状態としてばかりでなく、ポジティブな生活経験の欠如として捉え、青年の主体性を伴うポジティブな経験を促す介入や研究の必要性を論じている⁽⁶⁾。また、Eccles, Wigfield, & Schiefele (1998) も、「発達段階—環境適合理論」の中で、中学生を取り巻く環境が中学生の自律欲求を満たすことが、この時期の適応的発達を促

す重要な要因であることを示している⁽⁷⁾。

中学校での「総合的な学習の時間」は、Larson (2000) の論じるところの、主体性を伴うポジティブな体験を提供する貴重な介入であり、Eccles, Wigfield, & Schiefele (1998) の論じるところの自律性を満たしうる環境であると捉えることができる。

次に、現在の社会状況の下で自分の進路を切り開かねばならないという中学生の直面する問題と、中学生が学習の意味を見出し、自らの興味・関心を広げていくことの難しさとの関連の観点がある。中学生は、自分の進路を自分で決断する時を迎える。高校進学率が90%を超えるのが現状ではあるが、進路決定の課題は中学生にとって困難な課題である。選択肢そのものを十分に理解することが必要であるし、同時に自分自身の興味や関心、価値観、欲求、能力適性などをよく知っておくことも重要である。青年期における急激な思考力の発達、青年に未来を展望させる能力を獲得させるが、彼らを取り巻く社会的環境、特に教育環境の中で、中学生は将来に対する夢を持ちにくくなっている。学校教育や日々の生活の中で自分の将来について具体的に考える機会が少なく、そのような問いを発する心理的余裕が失われている⁽⁸⁾。現代の中学生は、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状态におかれている⁽⁹⁾。小学校から中学校への環境移行に伴い、自分で物事を選択する機会が減り、友だち同士あるいは生徒—教師間の親密な関係性の構築が困難となる。さらに、高校受験が現実的な問題となるために、教科書主体の学習形態となり、自発的な興味関心に基づいた学習が難しくなる。このような中学校の特徴から、そこへの適応も難しくなっている⁽¹⁰⁾。

中学校での「総合的な学習の時間」は、中学生の興味や関心といった視野を広げ、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、いわば、知的広がりを得るということを通して、適応問題にも対処し得る実践であると捉えられる。

(3) 「総合的な学習の時間」の現状：中学生の適応的発達に必要な教育実践のゆらぎ

しかし、近年、学力低下の原因の一つがあたかも「総合的な学習の時間」の導入にあるかのような言論も生じている。「OECD『生徒の学習到達度調査』(PISA 2003)、国際教育到達度評価学会(IEA)の国際数学・理科教育調査(TIMSS 2003)の結果をきっかけに、日本の教育についての議論が盛んになり、現行のゆとり教育や「総合的な学習の時間」への批判が高まった。」⁽¹¹⁾ 本来、「総合的な学習の時間」は、他の諸教科での学習内容と子どもの日常生活とをリンクさせることで、子どもの主体的・

意欲的な学習への取り組みを支援するべきものである。それが、いつの間にか、「教科か総合か」という二極的な解釈が生じるまでになり、さらに、「子どもに必要な力」を再び見失いつつある。特に、中学生においては、Eccles, Wigfield, & Schiefele (1998) の「発達段階—環境適合理論」の中でも論じられているような、主体性、興味・関心の広がり、親密な人間関係形成といった課題が必要であるにもかかわらず、再びそれらから目を背けつつある現状が存在する。

2. 本研究の目的

本研究では、中学校での「総合的な学習の時間」が主体性を伴うポジティブな体験を実践する場として機能し、中学生の適応感に影響を与え得るのかという点、また、「総合的な学習の時間」でのポジティブな体験が、中学生に知的広がりを与え得るのか、さらには知的広がりを獲得することが中学生の適応感にポジティブな影響を与え得るのかという点を検討する。

(1) 「総合的な学習の時間」の意義の検討に必要な条件1：安定している条件の統制

そもそも教育実践における新たな試みを導入する背景には、外的要因としての新たな試みによって、対象となる人間が適応的により望ましい方向へと発達することへの期待がある。それがどの程度達成されているかを検討するためには、つまり、新たな外的要因としての介入の意義を検討するためには、外的要因とは別の、対象者が持ち続けているであろう内的要因を考慮する必要がある。そこで、中学生の適応感との関わりで「総合的な学習の時間」の意義を検討する上で、本研究では中学生のコンピテンスを考慮する。コンピテンスは、自己や他者からの評価に影響を受けながら過去の様々な経験を通して培われるものである。そして、自己概念に関わるコンピテンスが高ければネガティブな感情が低くなる⁽¹²⁾など、コンピテンスの高さと適応感との比較的強い関連が示されている。

自己概念に関わるコンピテンスとの関わりを検討するに当たり、中学生の適応感に特に関わる自己概念が何であるかが問題となるが、本研究では、身体的自己概念の中の身体能力に関わるコンピテンス、社会的自己概念の中の友だち関係に関わるコンピテンス、学業自己概念の中の学校での勉強に関わるコンピテンスの三つを取り上げる。身体能力は、児童期・青年期における他者からの評価、それに伴う自己評価に大いに影響するものであり、中学生にとって重要な要因である⁽¹³⁾。また、友だち関係に関わるコンピテンスについて、中学生は親からの自立の開始時期であり、友だちとの関係が重要な意味をもち始め⁽¹⁴⁾、友だち関係が肯定的であるほど自尊感情が高いことも示されている⁽¹⁵⁾。学業コンピテンスについて、中

学生は受験が現実的問題となり、学習に対して否定的な反応を示した生徒は現在の様々な場面での充実感も低くなることも示されている⁽¹⁶⁾。このように、これら三つの自己概念に関わるコンピテンスは、中学生の適応に関わる重要な内的要因であると考えられる。

(2) 「総合的な学習の時間」の意義の検討に必要な条件2：新たな学力観を満たしうるか

知的広がりをもつことに関わる要因として、前述の興味・関心の広がりや将来イメージの構築の他に、中学生自身の学習観を取り入れることで、今日重視されている学力観に「総合的な学習の時間」が沿ったものであるかを検討することが可能となる。たとえ「総合的な学習の時間」を導入しても、中学生自身が「学校の勉強は受験のための勉強」という意識を弱めることがなければ、その意義は期待されているものよりも小さなものとなるだろう。

(3) 仮説

「総合的な学習の時間」が中学生の適応感を高めるか、また、そのプロセスに、中学生に必要とされ、かつ、「総合的な学習の時間」の特性としても位置づけられている自律性、興味・関心の広がりがどのように関連しているのかを検討する上で、Figure 1の仮説モデルをたてる。このモデルは、以下の3点を検証可能とするモデルである。(1) 自己概念に関わるコンピテンスが高ければ適応感も高まるだろう。(2) 「総合的な学習の時間」において主体的に活動できポジティブな体験をすることができれば適応感が高まるだろう。(3) 「総合的な学習の時間」をポジティブにとらえることで知的広がりがみられ、適応感も高まるだろう。

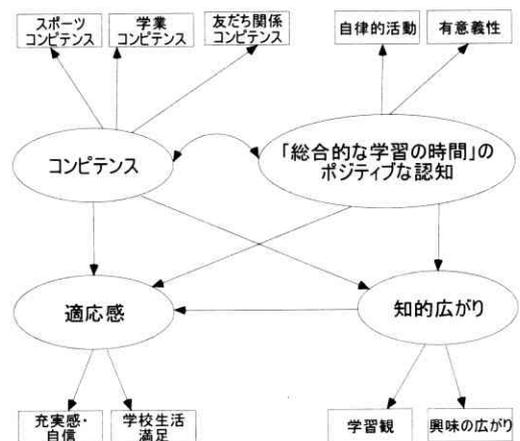


Figure 1 仮説モデル

以上の仮説をモデルによって検証しながら、「総合的な学習の時間」とコンピテンス、知的広がり、適応感それぞれの要因間の関係をより明確にすることを本研究の目的とする。因果関係の検討には縦断的な検討も必要であ

るが、本研究では「総合的な学習の時間」とその他の要因との関係を明確にすることを目的とするため、2回の調査それぞれについて本仮説モデルを検証する。2回の調査結果において仮説となるモデルが同様に支持されれば、本研究結果が安定しており、信頼できるものであると解釈できる。

3. 方法

対象 関東地方のX, Y, Z中学校の1, 2, 3年生計1,100名を調査対象とした。そのうち第1回調査, 第2回調査に回答した公立X, Y中学校の1, 2, 3年生計727名を分析対象とする。分析対象者の学年別性別度数をTable 1に記す。

Table 1
学年・性別分析対象者(人)

	男	女	合計
1年生	147	128	275
2年生	159	150	309
3年生	51	92	143
合計	357	370	727

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」に取り組み、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った。

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た。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た。

調査手続き 予備調査として中学校の「総合的な学習の時間」の観察、教師や中学生へのインタビューを行い、本調査として質問紙を実施した。第1回調査を1999年7月(T1)、第2回調査を2000年2月～3月(T2)に行った。質問紙、

実施方法の説明を学校に郵送し、担任教師による学級ごとの実施を要請した。回収率は、第1回調査が97.6%(1,074名)、第2回調査が95.6%(1,052名)であった。

調査内容 フェイス・シートの他に、以下の項目を第1回、第2回調査に用いた。その際、予備調査も考慮し、中学生に適切な表現に修正した。中学生の自己概念に関わるコンピテンスについて、Duda & Nicholls (1992)、Marsh (1990, 1998)をもとに15項目設定した⁽¹⁷⁾⁽¹⁸⁾⁽¹⁹⁾。これらの尺度は、青年期前期を対象とした調査でその信頼性が示されており、日本の中学生にも適切であると判断した(項目の詳細はAppendix A参照)。適応感について、西平(1988)、大野(1984)などをもとに10項目を設定した⁽²⁰⁾⁽²¹⁾。これらの尺度は、広く日本の青年の適応感に関連する充実感尺度として使用されているものであり本研究でも使用した。また、生徒へのインタビュー、1998年度X中学校の「総合的な学習の時間」の研究報告書に記されている生徒の記述をもとに、知的広がりに関して8項目、「総合的な学習の時間」について19項目を作成した。質問項目の詳細をAppendix Aに記す。なお、回答形式は6。「とてもそう思う」-1、「全くそう思わない」の6件法によるものとした。

なお、統計ソフトにはSPSS for Windows リリース 11.0 J, AMOS 4.0を用いた。

4. 結果

構成概念 仮説となる因果モデルの観測変数設定のため、T1の項目について、最尤法、プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、因子負荷量が低い6項目を除外し、最終的に以下の因子が得られた。自己概念に関わるコンピテンスについて3因子(スポーツコンピテンス、友だち関係コンピテンス、学業コンピテンス)、知的広がりについて2因子(興味の広がり、学習観)、適応感について2因子(学校生活への満足度、充実感・自信)、「総合的な学習の時間」のポジティブな認知につい

Table 2
構成概念に対応する観測変数の信頼性係数(α)及びT1, T2における平均値(M)と標準偏差(SD)

構成概念	観測変数(項目数)	α		M		SD	
		T1	T2	T1	T2	T1	T2
コンピテンス	スポーツコンピテンス(5)	.93	.93	3.60	1.29	3.61	1.26
	友だち関係コンピテンス(5)	.77	.76	4.33	.90	4.18	.88
	学業コンピテンス(5)	.84	.84	3.14	.96	3.00	.95
知的広がり	興味の広がり(4)	.57	.57	4.23	.82	4.26	.82
	学習観(4)	.64	.70	3.93	.93	3.74	.96
適応感	学校生活への満足度(5)	.83	.84	4.30	1.02	4.16	1.05
	充実感・自信(5)	.76	.78	3.66	.87	3.61	.87
「総合的な学習の時間」のポジティブな認知	自律的活動(6)	.77	.81	3.55	.84	3.55	.89
	有意義性(7)	.90	.92	3.78	1.05	3.82	1.11

て2因子（自立的活動，有意義性）である。各因子の構成項目において因子負荷量が.35より高いものの項目得点を単純加算平均して合成得点を構成した。T2について，T1で得られた因子それぞれの1因子性を検討した。各下位尺度の信頼性係数 α は.57-.93の値をとった（Table 2）。以下の変数は得点が高いほどポジティブであるようにした（最小値：1～最大値：6）。因子分析によって抽出された合成変数を観測変数として用いた。仮説に対応する構成概念と観測変数，観測変数の平均値(M)と標準偏差(SD)をTable 2に示す。

共分散構造分析によるモデルの修正 Figure 1を検討した結果，「コンピテンス」から「適応感」へのパス係数及び両構成概念間の相関係数が1.00以上の値を取り，このモデルは必ずしもデータと適合しているわけではないと判断した。より適切なモデルを探索した結果，Figure 2に示すモデルが得られ，構成概念間のパス係数及び相関係数は1.00を越えることはなくなった。よって，モデルは改善されたと判断し，Figure 2のモデルを採択した。

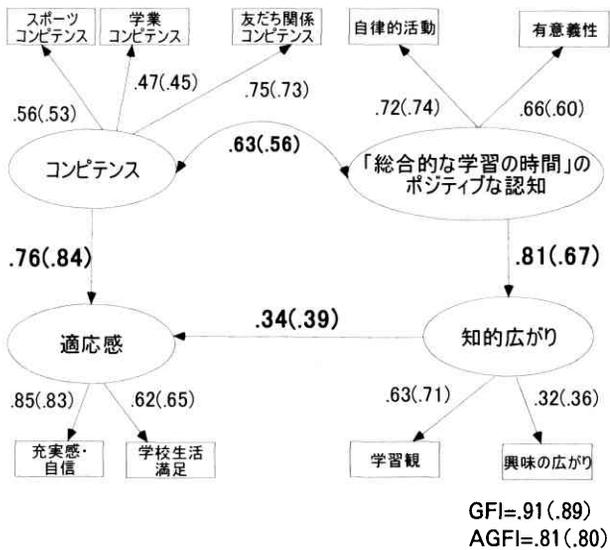


Figure 2 採択モデル

以下，修正後のモデルの結果を記す。図表及び本文中の数値について，カッコの前にT1の値を，カッコの中にT2の値を記す。Figure 2は，検討した因果関係を共分散構造モデルによって分析した結果である。解釈を容易にするために，単方向の矢印には標準化された因果係数を，双方向の矢印には相関係数を付した。想定した構成概念によって説明できない顕在変数の分散を生じさせる誤差の項，原因となる構成概念によって説明できない結果となる構成概念の分散を生じさせる誤差の項は省略した⁽²²⁾。Table 3に構成概念間の相関行列を示す。モデルの分析における適合度指標（Goodness of Fit Index：以下GFI）の値は.91(.89)，修正適合度指標（Adjusted Goodness of Fit Index：以下AGFI）の値は.81(.80)であった。また，構成概念から各顕在変数への影響指標は

32(.36)以上であった。構成概念間の関係を示すパス係数は帰無仮説ゼロのもとで，統計的に有意なものである($p<.001$)。T1，T2ともパス係数に大きな差はなく，同様の結果が得られたと判断される。以下に分析結果を記す。

第一に，「コンピテンス」と『総合的な学習の時間』のポジティブな認知間の相関係数は.63(.56)であった。

第二に，「適応感」に対する規定要因に関して，「コンピテンス」から「適応感」へのパス係数は.76(.84)，「知的広がり」から「適応感」へのパス係数は.34(.39)である。よって，「コンピテンス」，「知的広がり」は「適応感」の正の規定要因となることが示された。

第三に，『総合的な学習の時間』のポジティブな認知から「知的広がり」へのパス係数は.81(.67)で，『総合的な学習の時間』のポジティブな認知が「知的広がり」の正の強い規定要因となることが示された。「コンピテンス」から「知的広がり」へ有意なパスは引けなかった。

Table 3
構成概念間相関^{a)}

	①	②	③
①コンピテンス			
②「総合的な学習の時間」のポジティブな認知	.63(.56)		
③知的広がり	.51(.38)	.81(.67)	
④適応感	.93(.98)	.75(.73)	.73(.71)

a)カッコ内は第2回調査結果

第四に，『総合的な学習の時間』のポジティブな認知から「適応感」に，Figure 1のモデルでは係数が負のパスを引くことができたが，構成概念間の相関が高いことから，それは多重共線性による可能性が推測された。そこで，『総合的な学習の時間』のポジティブな認知，「知的広がり」，「適応感」の3つの構成概念からなるモデルを検討した結果，『総合的な学習の時間』のポジティブな認知から「適応感」へのパス係数は.26(.21)であった（いずれも $p<.01$ ）。このモデルのGFIは.93(.92)，AGFIは.81(.79)であった。このことから，採択モデルでは『総合的な学習の時間』のポジティブな認知から「適応感」へのパスは引けなかった。

なお，「コンピテンス」と「適応感」間の相関が.93(.98)と非常に高く，統計的にはコンピテンスと適応感がほぼ同質のものを測定していると解釈できる。しかし，採用項目内容から，異なる側面を測定していると判断した。

5. 考察

以上の結果から，コンピテンスと適応感の強い関連，

また、その条件統制下での「総合的な学習の時間」と適応感との関連が見出された。

まず、コンピテンスと適応感の関わりを考察する。コンピテンスから適応感へ正の有意なパスを引くことができた。コンピテンスが高ければ適応感も高いことが示され、「コンピテンスが高ければ適応感も高いだろう」という仮説が支持された。本研究では、コンピテンスと適応感との相関が極めて高く、統計的にはほぼ同質のものを測定したとも判断できる。しかし、採用項目内容からコンピテンスと適応感に関する項目はそれぞれ異なるものを測定していると判断した。コンピテンスは中学校以前の様々な経験によって培われているものである。そのコンピテンスが適応感と強い相関をもつことは、中学生の時期までに身につけた様々な領域での自信一本研究では、スポーツ、学業、友だち関係での自信一が高い子どもは中学校生活にも適応しやすく、逆に低い生徒は中学校生活への適応も困難であるという実態をあらわしていると考えられる。教育実践の場における新たな試みや介入をする際、それらを導入したことにより、劇的に子どもを変化させることを期待することは適切とはいえない。比較的安定した子どもの特性は維持されることを認めた上で、個々の子どもなりに、少しでも適応的な発達を促進されるための実践であるという認識をもつことが必要であろう。

次に、「総合的な学習の時間」のポジティブな認知と適応感との関わりを考察する。本研究では、両者の関係における知的広がりのもつ働き、つまり、「総合的な学習の時間」のポジティブな認知は知的広がりを介して間接的に適応感に影響を与え得る可能性が示された。コンピテンスから適応感へのパス係数が高く、ほぼコンピテンスだけで適応感の変動を説明できるとも考えられるが、そのような条件下においても、知的広がりから適応感に対して有意水準 0.1%未満のもとで統計的に有意なパスを引くことができたのは、注目に値する結果だと判断される。そして、その知的広がりに対して「総合的な学習の時間」のポジティブな認知が直接影響を与え得ることが示された。このことから、「『総合的な学習の時間』をポジティブに捉えることで知的広がりが見られ適応感も高まるだろう」という仮説が支持された。これは、コンピテンスの高さが適応感の高さと強く関連することを考慮した上でも支持された。

この結果は、教師が捉えた「総合的な学習の時間」の意義と一致していることが示唆された。例えば、「『ザラザラした』精神状態の生徒が減り、学校生活も以前より・・・しっとりしてきている」、「3E(X中学校「総合的な学習の時間」)の多様な取り組みの中で生徒は自らの居場所を見つけ、落ち着きを取り戻している(長期欠席者減少の理由)」などのように、全体が変化していることが「総

合的な学習の時間」の導入と関連する変化として教師に捉えられている。さらに、教師は、適応感に直接結びつかなくても、「総合的な学習の時間」の意義を見出していることが示唆された。例えば、以下のようなコメントをする教師もいた。

・・・大人でさえそうなのだから、普通に暮らしていたのでは知らなかったことを、子どもたちはいっぱい体験しているはず。現に作文に書かれる題材ははるかに増えました。身体の不自由な方を『かわいそう』というとらえ方を全くしなくなったことも大きな変化です。私たちと何ら変わらない、逆に、生活にいろいろな楽しみを持って暮らしている方というとらえ方ができるようになりました。コンクリートの会社に職場体験に行った子どもは、普段学校生活には満足していない言動をいっぱい持っているけれど、『将来はあの会社に就職する』と、大いに気にいって帰ってきました。職場体験学習は気にいっただけで、だからと言って、その子は学校生活には満足していません。先生はうるさすぎるし、高校に入れるか自信がなくて心配だし、部活動の人間関係もうまくいかないし・・・。

このように、教科学習内においても作文の題材が増えたこと、「総合的な学習の時間」での実践を通して身体の不自由な方へのまなざしが増えたことといたったように、適応感の高まりの前段階である「視野の広がり」や「知的広がり」が確かに生じていることを教師も実感しており、さらに、そのこと自体が生徒にとっての「総合的な学習の時間」の意義の一つとして位置づけられている。また、「先生がうるさかったり、勉強に自身がなかったり、部活動での人間関係もうまくいかない」ために、「学校生活に満足していない」生徒もいるが、そのような生徒でも、「『総合的な学習の時間』で自分の興味にあった活動に取り組む」ことによって、「将来あの職業につきたい」という思いを抱き、目標を見出すことができた状況を読み取ることができる。この教師は、この男子生徒なりの「総合的な学習の時間」の意義として、「総合的な学習の時間」の中で自律的に活動できたこと、それが将来の目標となったことを位置づけていた。その他にも、「大根を引き抜くのがうまかったりして誇りを得たり、興味を覚えるものが他に見つかったりすることが、学校生活を送る上での心の安定にもつながっている」というコメントからも、「総合的な学習の時間」での小さな出来事が生徒の自律性や、興味の広がり、適応感を高める可能性が伺える。

生徒自身もまた、興味の広がりとともに私生活での意識の変化を感想として記述している。以下のX中学校の例からは、「社会」では得ることのできなかつた知識や実感、課題を「総合的な学習の時間」において得ることができた様子を捉えることができる。

ぼくは今まであまり外国には詳しくなく、興味もなかったのでスリランカがどこにあるのかも知りませんでした。しかし、事前学習で下調べをし、お話を聞いてみると、今の世界の発展途上国のこと、スリランカのこと、講師自身

のことが良くわかりました。とても明るくてパワーのあふれた講師のお話を聞き、すごいと思いました。講師の方は「人を助けに」スリランカへ行ったのではなく「人とふれ合うために」スリランカへ行ったのだと思いました。これからは多くの人とふれあえるようにぼくもなりたいと思います。(1年男子)

また、これらを国語の観点からみると、文体は決して十分ではないが、その内容は、「総合的な学習の時間」での体験を自分の生活と結びつけ、自分なりに興味を広げ、自分なりの課題を見出しているものとして捉えることができる。

今日、ぼくはスリランカのことをやった。スリランカのことをいろいろやったけど、ぼくが一番印象に残ったのは、スリランカは1ヶ月5000円でもくらすせてしまうところがあるということだ。5000円なんてお金で、よく1ヶ月も過ごすことができると思う。でも、それは僕たちが日本というとても恵まれて何でもある国に生まれていたら、そういうふうを感じるのかなと思った。・・・(略)・・・それがあたりまえみたいにしてた情けない自分を改めて考えさせられた。(2年男子)

ぼくは資源ごみ選別処理施設に行き、資源ごみをみてきました。そこには、雑誌や衣類などが集められていました。しかし、そのほとんどがリサイクルできないものだと聞きました。なぜかという衣類はぬれていたりするとできないそうです。だからなるべく雨の日は、衣類を出さないようにしたいと思いました。(1年男子)

Y中学校でも、生徒一人一人に対する「支援案」を作成し、「アメリカの友達とうまく連絡が取れないようだ。別の手段で迫る方法を考えさせたい」、「京都と海外の道だけだったので、近くの道を実際に行き、身の回りを見つめさせるよう助言した」、「長欠なので学校にできた際に本人に興味のあることから学習に移行させたい」、「調査意欲は認めながら、問題を焦点化していくことを中心に支援」などのように、生徒の自律的取り組みを奨励しつつ興味をさらに発展させる方向付けの試みがなされている。

このように、「総合的な学習の時間」は、自律性獲得の場として機能することを通し、生徒の知的広がり獲得の契機となること、さらには、適応感を高めうる活動でもあると考えられる。さらに、角谷・無藤(2004)は、X中学校とY中学校における「総合的な学習の時間」の実践の特性をインタビューや観察、学校の研究報告書から見出し、教師が「総合的な学習の時間」の実践を通して生徒に身につけて欲しい力を生徒が身につけることが出来る実践であることを質問紙調査結果によって裏付けた⁽²³⁾。その中で、中学校の教師は、「総合的な学習の時間」の実践を通して生徒に身につけて欲しい力として、自律的活動を通じた主体性の育成、自己との関わりをもった関心を発端とした興味・関心の広がり、情報収集や関心対象を追究する力をあげている。

一方、本研究の最終モデル(Figure 2)では、「総合的

な学習の時間」のポジティブな認知から適応感へ直接パスを引かなかった。パスを引いた場合負の有意な値をとるが、このモデルは、必ずしも適切なモデルではないと判断した。また、本研究では構成概念間の相関が高いことから、Figure 1における「総合的な学習の時間」のポジティブな認知から適応感への負のパスは、多重共線性によるものであることが推測された。さらに、コンピテンス要因を除外したモデルでは、「総合的な学習の時間」のポジティブな認知から適応感に弱いながらも正の有意なパスを引くことができた。しかし、この値が直接的影響を支持する値であるとは判断できず、また、コンピテンス要因を除外した時に現れる値であるため、その直接的影響は今後の検討の余地を残すものとなった。このことは、「総合的な学習の時間」をポジティブに捉えるだけでは必ずしもその活動の意義は十分ではないことを示し、以下の点を警告しているとも考えられる。それは、単に楽しく好きなことができるだけの「総合的な学習の時間」では中学生の充実感や自信に繋がらないということである。対象校でのインタビューや自由記述のアンケートの中で、大半の中学生が「総合的な学習の時間」を楽しく役立つものと捉え、頑張りたいと述べた。実際、その活動は体験を伴う大規模で自由なものである。興味にあった活動がしやすく、主体性を発揮していると感じやすい状況である。Larson(2000)の、主体性を伴うポジティブな体験を提供する貴重な介入であり、Eccles, Wigfield, & Schiefele(1998)の、自律性を満たしうる場であるとも考えられる。しかし、楽しい理由、頑張りたい内容は様々であった。「知らなかったことがいっぱいわかって楽しい」という中学生がいる反面、「授業がなくなるから楽しい」、「普通の授業よりまし」、という中学生も少なくない。後者のような中学生が学校生活に満足しているとは考えにくい。また、頑張りたいこととして『「総合的な学習の時間」で発見したことを生活で生かしたい」、「体の不自由な方に声をかけてあげることができなかったから今度は助けてあげたい」など、私生活への広がりが見られる一方、「積極的に発言する」、「人が話しているときは喋らずに聞く」というように、活動態度に視野が限定されている中学生もいる。後者のような中学生が、生き生きと生活しているかどうかは疑問の余地が多分に残る。以上の事例からも、「総合的な学習の時間」をポジティブに捉えているだけでは適応感が高まらず、そこに知的広がりが必要であることを裏付けているのではないかと考えられる。

6. 結論・今後の課題

「総合的な学習の時間」は、知的広がりをもつことで、適応感を高める働きをもつだろう。その影響は、コンピテンスと適応感との関係の強さを考慮した中でも無

視できない。しかし、単に「総合的な学習の時間」をポジティブに捉えているだけではその意義は小さく、知的広がりが高められることが適応感の高まりに重要であることが推測された。

なお、本研究では、知的広がり的重要性を取り上げたが、他にも必要な要因が残されていることも推測される。また、本研究は、2回の調査において安定した結果が得られたが、横断的検討の域を出ない。今後、縦断的分析をすることにより、因果関係をより明確に示す必要があるだろう。さらに、生徒の特性により「総合的な学習の時間」の意義も多様である可能性があるため、生徒の個別性を視野に入れた分析が求められる。

—参考文献—

- (1) 中野重人・無藤隆・澁澤文隆 編著 『総合的な学習展開のアイデアと実践—中学校編』東京書籍、東京、1999
- (2) 落合良行『中学三年生の心理』大日本図書、東京、1998
- (3) 天野正輝 編著 『総合的学習のカリキュラム創造—教育課程研究入門—』ミネルヴァ書房、京都、1999
- (4) 中学校学習指導要領 大蔵省、1998
- (5) Weissberg, R.P., & Greenberg, M.T. School and community competence-enhancement and prevention programs. In Damon, W. (Ed) Handbook of child psychology. Chap.13, pp.877-954, 1998
- (6) Larson, R. W. Toward a Psychology of Positive Youth Development. American Psychologist, 55, pp.170-183, 2000
- (7) Eccles, J.S., Wigfield, A., & Schiefele, U. Motivation to succeed. In Damon, W & Eisenberg, N. (Eds), Handbook of child psychology, Vol.3, Social, emotional, and personality Development. John Wiley & Sons, Inc, 1998
- (8) (2) 再掲
- (9) 落合良行『中学二年生の心理』大日本図書、東京、1998
- (10) 小泉令三『小・中学校での環境移行事態における児童・生徒の適応過程—中学校入学・転校を中心として』風間書房、東京、1997
- (11) 毎日新聞『学力とは何か：日本の教育で改善すべきこと』、2005年10月6日
- (12) Cole, D.A., Peeke, L., Dolezal, S., Murray, N., & Canzoniero, A. A longitudinal study of negative affect and self-perceived competence in young adolescents. Journal of Personality and Social Psychology, 77, pp.851-862, 1999
- (13) 榎本博明『「自己」の心理学—自分探しへの誘い—』サイエンス社、東京、1998
- (14) 落合良行『講座 生涯発達心理学4 自己への問い直し—青年期—』金子書房、東京、1995
- (15) (13) 再掲
- (16) (9) 再掲
- (17) Duda, J.L. & Nicholls, J.G. Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. Journal of Educational Psychology, 84, pp.290-299, 1992
- (18) Marsh, H.W. The structure of academic self-concept: The Marsh/velson model. Journal of Educational Psychology, 82, pp.623-636, 1990
- (19) Marsh, H.W. Age and gender effects in physical self-concepts for adolescent elite athletes and nonathletes. A multicohort-multioccasion design. Journal of Sport & Exercise Psychology, 20, pp.237-359, 1998
- (20) 西平直喜・久世敏夫編『青年心理学ハンドブック』福村出版、1988
- (21) 大野 久『現代青年の充実感に関する一研究—現代日本青年の心情モデルについての検討—』教育心理学研究, 32, pp.100-109, 1984
- (22) 豊田秀樹『共分散構造分析 [事例編] —構造方程式モデリング—』北大路書房、京都、1998
- (23) 角谷詩織・無藤 隆『総合的学習の実践を通して生徒が獲得する力—2つの中学校の実践から—』お茶の水女子大学 子ども発達教育研究センター紀要, 1, pp.107-117, 2004

Appendix A

本研究で用いた質問項目と観測変数

スポーツコンピテンス	学校生活への満足度
スポーツでは自分の力を発揮できる スポーツをすることが好きだ スポーツは得意だ 初めてのスポーツでもうまくできる スポーツで活躍することがよくある	何となく学校に通っている(反) 現在の学校生活に満足している 学校は楽しい 学校にきたくない(反) 学校に自分の居場所がない(反)
友だち関係コンピテンス	充実感・自信
誰とでも仲良くなれる方だ 自分を頼りにしている友だちがいると思う 自分には親友がいる 友だちがたくさんいる 友だちと一緒に何かをすることが好きだ	自分にはよいところがたくさんある いろいろなことを楽しくできる 自分は何をやってもダメだと思う(反) 自分に自信がある 生き生きとした気分で生活している
学業コンピテンス	(「総合的な学習の時間」での)自律的活動
授業中の質問にはだいたい答えることができる 自分は成績がいい方だと思う ものおぼえがいい 授業を理解できる テストの点はいい方だ	知っていることやコツを友だちに教えてあげる 活動に関係する情報を探している 自分で選んだり決めたりして活動できる 自分の考えをみんなに言える 困っている友だちがいたら助けてあげる 決められた活動の中でも自分らしさを出している
興味の広がり	(「総合的な学習の時間」での)有意義性
新聞やニュースに興味がある 将来やってみたいことがある 勉強と関係ないようなことも知っておきたい 興味があるものは何でも調べる方だ	「総合的な学習の時間」に自分の時間を使うのがもったいない(反) 「総合的な学習の時間」は楽しい 好きだ 気晴らしになる 今の自分に役立つしている 将来の自分に役立つと思う 「総合的な学習の時間」は別になくてもいい(反)
学習観	
受験がなければ勉強なんてしないのと思う(反) 学校の勉強は自分に役立つと思う 学校の勉強はおもしろい なんのために勉強しているのかわからない(反)	