

中学生の自己、環境に対する認識の変化

——学業コンピテンス、総合的学習、部活動、クラスに注目して——

角 谷 詩 織*

問 題

思春期は、生理的、認知的な変化、小学校から中学校への移行による社会的、教育的な環境の変化というように、短期間に多くの変化を経験しなければならない。そして、適応上の問題が多く生じる時期でもある(Wigfield, Eccles, & Pintrich, 1996)。

しかし、ほぼ同じタイミングで変化を経験しているにも関わらず、適応的な様相は様々であることから、Eccles & Midgley (1989)は「発達段階-環境適合理論」を提示し、移行のタイミングだけでなく、質もまた重要であると論じた。つまり、適切な環境への移行が自己や環境の認識とポジティブに関わる可能性を見出した。その中で、思春期の特徴として、自分で選択し、意志決定して活動したいという自律性の欲求が高まること、友だち関係に特に注意を払うようになったり、親以外の大人との親密な関係が必要となる——これを、本研究では「関係性」の欲求とする——ことなどを指摘する一方、中学校環境の特徴として、生徒自身が選択して活動する機会が減少すること、持続的で親密な生徒-教師関係、生徒-生徒関係の維持が困難になることなどを指摘した。このように、中学生の発達課題に関わる欲求——ここでは、自律性の欲求と関係性の欲求——と学校環境との不適合が原因で、大半の中学生のセルフ・エスティームや学校への満足感、学業コンピテンスが、過度に低下すると論じている。また、角谷(2000)も、中学生を対象とした3回の縦断的調査により、中学生の充実感や学校生活への満足感が学年があがるにつれ低下することを示した。

このような、中学生の充実感や適応感の過度の低下を防ぐために、Eccles & Midgley (1989)は、中学生が学校生活の中で自分で選択し意志決定しながら活動できる場、友だちとの親密な関係を築く場が必要であると論じている。教科学習を中心とした学業成績が中学生の充実感を規定する(鹿毛、1998)が、自律性や親密な関係性の獲得もまた、中学生の適応的な発達に必要な要因であると捉えることができよう。

そして、自律性の欲求を満たすことを通して中学生の適応をサポートすることが期待されている活動に、総合的学習の時間(角谷, 2000)と部活動(角谷・無藤, 2001)を位置づけることができよう。両活動は、その設立に至るまでの社会的背景や活動の形式は異なるが、中学生自身が、友だちや集団との関係の中で自らの興味に基づいて自ら選択し、様々なことに挑戦する環境という点で共通の性質を有している。実際、総合的学習は、「生徒の興味・関心に基づく学習」「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断する能力の育成」などがその特徴とされている(天野, 1999)。部活動は、学習指導要領から「クラブ活動」が除外されたことでますますその位置づけが不安定になってはいるが、中学生にとって重要な人間関係形成の場であり(Karweit, 1983)、自らの興味にそった自主選択による活動として、依然、中学生の実生活や意識の中心にある(森川・遠藤, 1999)。このように、両活動とも、自律性をはじめとする発達課題に関わる欲求に適合した環境を提供することが期待されている活動と言えよう。そして、学業コンピテンスと充実感との関連を考慮した上でも、両活動は充実感や学校生活への満足感に対する規定要因となることも示されている(角谷・無藤, 投稿中)。さらに、中学生の主たる生活場面として、クラスの他に部活動も位置づけられ(角谷・無藤, 2001)、そこでの親密な個人間関係も含む、クラス集団、部活動集団への所属感も、中学生の充実感や学校生活への満足感の規定要因となることが示されている(角谷・無藤, 投稿中)。

このように、中学生の間に発達の低下を呈する充実感や学校生活への満足感に対して、学業コンピテンスの

キーワード：中学生、学業コンピテンス、自律性、所属感、発達の欲求

*平成11年度生 人間発達科学専攻

他に、中学生の自律性獲得の場としての総合的学習や部活動、また、関係性獲得の場としてのクラスや部活動が規定要因となりうることを示されているが、これらの規定要因が、中学生の時期にどのような変化を示すのかは論じられていない。そこで、本研究では、学業コンピテンス、自律性獲得の場としての総合的学習や部活動に対する認識、所属感を得る場としてのクラスや部活動に対する認識が、中学生の期間にどのように変化するかを、これらの要因間の関連を捉えつつ検討する。検討にあたり、以上の見解を基に、仮説を2つとりあげる。つまり、思春期は、発達的にもセルフ・コンピテンスが低下し(Marsh, 1989)、中学生の発達課題に関わる欲求と不適合になりやすい中学校環境への移行によっても学業コンピテンスが低下する(Eccles & Midgley, 1989)ことから、(1)学業コンピテンスは、時期とともに低下するだろう。しかし、中学生の発達課題に関わる欲求に適合するような環境が求められており、そこに、部活動や総合的学習を位置づけることができると思われる。よって、(2)総合的学習や部活動における自律性の認識、部活動での所属感には、低下がみられないだろう。

方 法

分析対象及び回収率 関東地方の公立X中学校の1、2、3年生を対象とし、質問紙調査を行った。第1回調査(T1)は1999年7月、第2回(T2)は2000年2~3月、第3回(T3)は2000年7月、第4回(T4)は2001年1~2月に行った。回収率は、T1が96.4%(477名)、T2が93.1%(461名)、T3は98.3%(451名)、T4は96.5%(443名)であった。T1~T4全ての調査の有効回答者275名('99年度入学1年生、'98年度入学2年生;以下「年度」略)を分析対象とした。Table 1に分析対象者の属性を記す。

Table 1 分析対象者の属性

	男子	女子	合計
'99入学1年生	69	62	131
'98入学2年生	71	73	144
合計	140	135	275

X中学校の学校特性及び総合的学習の特性

学校特性 まじめな生徒が多く、落ち着いている。ただし、生徒は「受け身である者が多い」という評価を受けている。'98入学2年生について、教師は「幼いところがある」と言及している。いわゆる「服装の乱れ」が目立つ生徒も他の学年と比較して多い印象を受ける。

総合的学習の特徴 (1)1998年度から「総合的学習の時間」を導入。大規模な体験学習を実施。(2)人権・福祉、環境、国際交流、職場体験、地域理解の5領域を設け、学外に数人単位で出向いたり、学外から「校外講師」を招いて活動を行っている。校外講師は、地域ボランティア団体、福祉施設、地域環境サークル、農家、市の環境政策・保全課職員、青年海外協力隊、国際協力事業団職員、市内在住の外国人、地域スポーツクラブ員、美術館学芸員など、多い年で年間のべ約400人招いている。教師は「共同学習者」として、生徒と一緒に学習する。(3)平成11年度は、1ヶ月に1~2回、土曜日に「総合的学習の日」を設け、終日(半日)の実施、平成12年度から、平日での実施も取り入れた。

部活動の特徴 野球部、サッカー部、男子テニス部、女子テニス部、陸上部、剣道部、卓球部、男子バレーボール部、女子バレーボール部、美術部、演劇部、茶道部、吹奏楽部、弦楽部が設置されており、授業開始前の「朝練」と放課後の練習がある。活動日が1週間に3日の茶道部が「特殊な部活」と位置づけられるなど、大半の部活は、平日は毎日活動している。

調査内容 フェイス・シートの他に、以下の項目を本研究の分析に用いた。「学業コンピテンス」について、Marsh(1990)をもとに「自分は成績がいい方だと思う」など5項目を使用した。この尺度は、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。「クラスや部活動での所属感」について、深谷ら(1997)をもとに予備調査も考慮して「自分はクラス(この部)にとけこんでいる」など5項目ずつ作成した。また、生徒へのインタビューや1998年度X中学校の総合的学習研究報告書に記されている生徒の記述をもとに、「総合的学習や部活動への取り組み」について、「自分で選んだり決めたりして活動できる」など両活動に共通していると思われる特徴6項目を使用した。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件法とした。

結 果

時期による変化 中学生の認識の変化を、'99入学1年生と'98入学2年生の結果を併せて、中学1年生から中学3年生までの変化として捉えることを目的とするため、学年別に、時期を被験者内要因、性別を被験者間要因とする分散分析を行った。1年7月から3年2月までの学年×性別の平均値と標準偏差をTable 2に、分散分析結果をTable 3に、被験者内対比の結果をTable 4に記す。分析結果の解釈は、Marsh(1989)にならい、変化の様相に注目した。つまり、1次関数的な直線的増加あるいは低下傾向がみられるのか、2次関数的なU型(例;Fig.1)あるいは∩型の変化傾向がみられるのかに注目した。なお、3次の項は、U型の変化の後の低下あるいは∩型の変化の後の増加傾向(例;Fig.4)を示す。さらに、文中の不等号は、得点の高さの関係を示す(高>低)。

Table 2 合成変数の平均値、標準偏差

合成変数		1年・7月		1年・2月		2年・7月		2年・2月		3年・7月		3年・2月	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
学業 コンピ テンス	'99/1/M	3.37	.92	3.33	1.02	3.19	1.02	3.20	.96				
	'99/1/F	3.01	.89	3.00	.88	2.90	1.00	2.79	1.00				
	'98/2/M					3.35	1.02	3.05	1.03	2.99	1.02	3.09	.92
	'98/2/F					3.07	.87	2.73	.84	2.72	.85	2.82	.86
総合的 学習 の主体性	'99/1/M	3.50	.77	3.55	.81	3.57	.74	3.34	.88				
	'99/1/F	3.47	.76	3.48	.86	3.45	.84	3.22	.91				
	'98/2/M					3.12	.83	2.99	.77	3.00	.83	3.12	.99
	'98/2/F					3.53	.69	3.42	.65	3.64	.67	3.63	.72
主体性 の活動 での	'99/1/M	3.90	.91	4.14	.91	4.11	1.07	4.03	1.11				
	'99/1/F	3.90	.74	3.88	.95	3.74	1.04	3.75	1.04				
	'98/2/M					3.49	.91	3.65	1.01	3.69	1.16	3.88	1.06
	'98/2/F					4.19	.73	4.19	.81	4.23	.81	4.31	.96
所属 感 の 所 属 感	'99/1/M	4.23	.82	4.34	.96	3.91	.89	3.63	1.00				
	'99/1/F	4.32	.84	4.25	1.13	3.90	1.16	3.62	1.26				
	'98/2/M					3.65	1.14	3.55	1.05	3.53	.94	3.84	.92
	'98/2/F					4.00	.88	3.79	1.05	3.88	1.03	4.24	1.08
所属 感 の 所 属 感	'99/1/M	4.79	.89	4.71	1.12	4.49	1.13	4.43	1.11				
	'99/1/F	4.49	.75	4.07	1.23	4.09	1.30	3.81	1.32				
	'98/2/M					4.13	1.18	4.24	1.06	4.26	1.05	4.29	1.15
	'98/2/F					4.86	.87	4.78	.98	4.87	.89	4.83	1.09

'99/1/M : '99入学1年生男子 '99/1/F : '99入学1年生女子
'98/2/M : '98入学2年生男子 '98/2/F : '98入学2年生女子

Table 3 時期×性別の分散分析結果

合成変数	学年	主効果						交互作用		
		時期			性別			時期×性別		
		自由度	F 値	有意確率	自由度	F 値	有意確率	自由度	F 値	有意確率
学業コンピテンス	'99/1	3,369	3.93	.01	1,123	4.77	.03	3,369	.54	.66
	'98/2	3,405	16.55	.00	1,135	4.68	.03	3,405	.25	.86
総合的学習での主体性	'99/1	3,366	4.23	.01	1,122	.67	.42	3,366	.19	.90
	'98/2	3,405	3.71	.01	1,135	20.47	.00	3,405	1.20	.31
部活動での主体性	'99/1	3,396	2.43	.06	1,132	25.83	.00	3,396	1.45	.23
	'98/2	3,402	5.06	.00	1,134	17.00	.00	3,402	1.35	.26
クラスでの所属感	'99/1	3,378	26.77	.00	1,126	.01	.92	3,378	.29	.83
	'98/2	3,411	6.70	.00	1,137	7.03	.01	3,411	.24	.87
部活動での所属感	'99/1	3,375	10.00	.00	1,125	7.95	.01	3,375	1.03	.38
	'98/2	3,411	.22	.88	1,137	18.38	.00	3,411	.28	.84

'99/1 : '99入学1年生 '98/2 : '98入学2年生

Table 4 分散分析の被験者内対比(多項式)の結果

合成変数	学年	自由度	主効果			交互作用(時期×性別)		
			線型	2次	3次	線型	2次	3次
学業コンピテンス	'99/1	1,123	7.65 **	0.00 n.s.	1.07 n.s.	0.06 n.s.	1.10 n.s.	0.82 n.s.
	'98/2	1,135	16.66 ***	28.41 ***	0.25 n.s.	0.12 n.s.	0.16 n.s.	0.61 n.s.
総合的学習での主体性	'99/1	1,122	4.41 *	8.43 **	0.32 n.s.	0.16 n.s.	0.43 n.s.	0.03 n.s.
	'98/2	1,132	0.12 n.s.	4.46 *	3.19 †	2.03 n.s.	0.70 n.s.	1.63 n.s.
部活動での主体性	'99/1	1,121	0.34 n.s.	0.45 n.s.	0.88 n.s.	1.67 n.s.	0.87 n.s.	0.01 n.s.
	'98/2	1,134	10.33 **	0.57 n.s.	1.07 n.s.	2.46 n.s.	0.04 n.s.	0.87 n.s.
クラスでの所属感	'99/1	1,126	43.44 ***	10.16 **	4.27 *	0.11 n.s.	0.46 n.s.	0.56 n.s.
	'98/2	1,137	3.87 †	19.55 ***	0.33 n.s.	0.08 n.s.	0.47 n.s.	0.28 n.s.
部活動での所属感	'99/1	1,125	21.40 ***	0.05 n.s.	0.04 n.s.	0.77 n.s.	0.03 n.s.	3.07 †
	'98/2	1,137	0.33 n.s.	0.00 n.s.	0.27 n.s.	0.29 n.s.	0.01 n.s.	0.62 n.s.

***:p<.001 **:p<.01 *:p<.05 †:p<.1

'99/1 : '99入学1年生 '98/2 : '98入学2年生

学業コンピテンス (Fig. 1) 両学年とも時期の主効果が有意だった。被験者内対比の結果、'99入学1年生は1次、'98入学2年生は1次と2次の項が有意だった。時期の比較(すぐ後との対比; 以下同様)の結果、'99入学1年生は、1年2月>2年7月、'98入学2年生は、2年7月>2月、3年7月<2月だった。また、両学年とも男子>女子だった。

総合的学習での主体性 (Fig. 2) 時期の主効果が'99入学1年生で有意だった。'99入学1年生において被験者内対比の結果、1次と2次の項が有意だった。時期の比較の結果、2年7月>2月だった。また、'98入学2年生に有意な性差がみられ男子<女子だった。

部活動での主体性 (Fig. 3) '98入学2年生で時期の主効果が有意だった。'98入学2年生について被験者内対比の結果、1次の項が有意で直線的上昇傾向がみられた。時期の比較の結果、3年7月<2月だった。また、'98入学2年生のみで有意な性差がみられ、男子<女子だった。

クラスでの所属感 (Fig. 4) 両学年とも時期の主効果が有意だった。被験者内対比の結果、'99入学1年生は1次、2次、3次の項が、'98入学2年生は2次の項が有意だった。時期の比較の結果、'99入学1年生は、1年2月>2年7月>2年2月、'98入学2年生は3年7月<2月だった。'98入学2年生に有意な性差がみられ、男子<女子だった。

部活動での所属感 (Fig. 5) '99入学1年生で時期の主効果が有意だった。'99入学1年生について被験者内対比の

結果、1次の項が有意だった。時期の比較の結果、1年7月>2月だった。両学年とも性差が有意だったが、'99入学1年生は男子>女子、'98入学2年生は男子<女子だった。

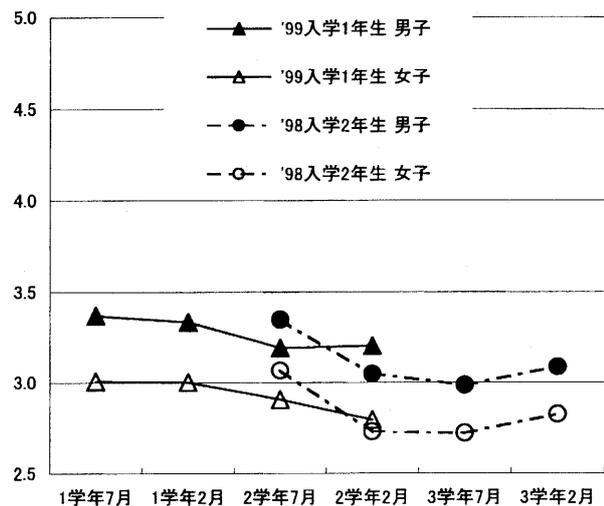


Fig. 1 学業コンピテンス

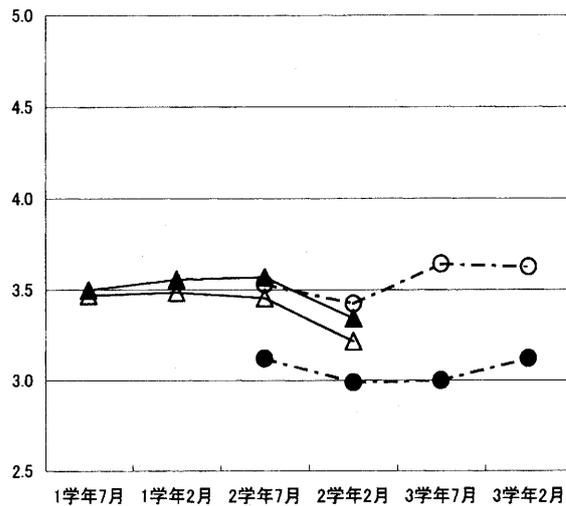


Fig. 2 総合的学習での主体性

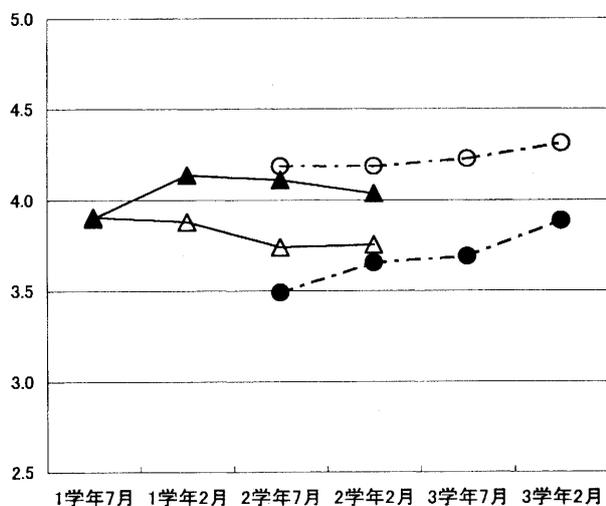


Fig. 3 部活動での主体性

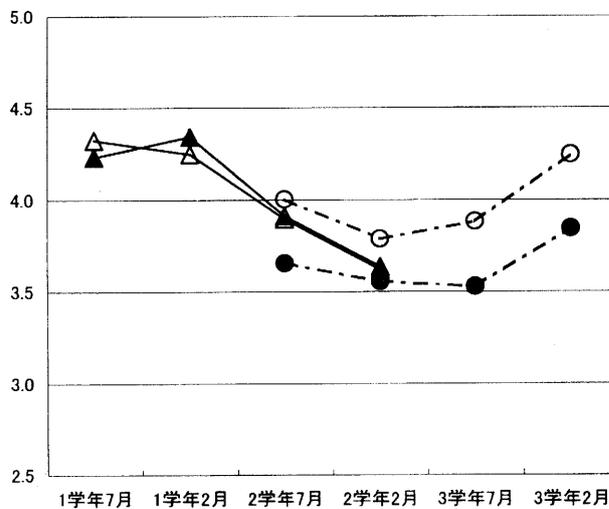


Fig. 4 クラスでの所属感

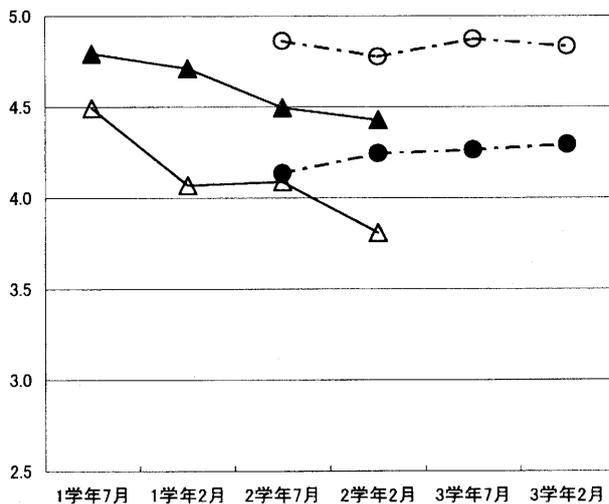


Fig. 5 部活動での所属感

要因間の関係 Table 5に、要因間の相関係数(T1)を記す。相関係数に有意な差はみられないが、総合的学習での主体性、部活動での主体性、クラスでの所属感、部活動での所属感相互の相関($.33 < r < .69$)よりも、学業コンピテンスとそれ以外の要因との相関が小さい傾向がみられた($.11 < r < .37$)。

また、学業コンピテンス、総合的学習での主体性、部活動での主体性、クラスでの所属感、部活動での所属感について、主成分分析をした結果(Table 6)、2つの成分に分けることも可能であり、「学業コンピテンス」のみ、異なる成分に属した。

Table 5 学年別相関係数(T1)

	学年	①	②	③	④	⑤
①学業コンピテンス	'99/1					
	'98/2					
②総合的学習での主体性	'99/1	.37 ***				
	'98/2	.22 **				
③部活動での主体性	'99/1	.31 ***	.55 ***			
	'98/2	.20 **	.56 ***			
④クラスでの所属感	'99/1	.31 ***	.35 ***	.33 ***		
	'98/2	.11 *	.56 ***	.43 ***		
⑤部活動での所属感	'99/1	.33 ***	.33 ***	.60 ***	.38 ***	
	'98/2	.21 ***	.44 ***	.69 ***	.43 ***	

'99/1：'99入学1年生 '98/2：'98入学2年生

Table 6 主成分分析結果(T1)

'99入学1年生	I	II	共通性
部活動での主体性	<u>.81</u>	-.36	.79
部活動での所属感	<u>.77</u>	-.27	.66
総合的学習での主体性	<u>.73</u>	-.05	.53
クラスでの所属感	<u>.65</u>	.15	.44
学業コンピテンス	.61	<u>.72</u>	.90
説明率	51.33	15.06	
'98入学2年生	I	II	共通性
部活動での主体性	<u>.84</u>	-.15	.73
総合的学習での主体性	<u>.80</u>	.05	.64
部活動での所属感	<u>.80</u>	-.16	.67
クラスでの所属感	<u>.73</u>	-.13	.54
学業コンピテンス	.34	<u>.93</u>	.99
説明率	52.53	18.82	

考 察

本研究では、中学生の充実感や学校生活への満足感を規定するとされる要因の得点の変化、及び、それら相互の関連の仕方を仮説を検証しつつ概観した。分析の結果、主要仮説は支持された。

学業コンピテンスは、1年7月から3年7月まで低下傾向がみられた。その背景には、自分自身に対する認識も含め、ものごとを現実的、批判的にみることのできる力の高まり、一つの事柄について、同時に多様な次元で考えることができるようになったり、問題についてじっくりと、また、複雑な問題についても考えられるようになることがあると思われる(Grotevant, 1998)。そのことによって、自分を含め世界に対して、理想やあるべき姿と比較し、批判的に捉えるようになる。そのまなざしが自分自身に対しても容赦なく向けられることで、自己概念が

不安定で変動の激しい時期となる(Wigfield et al., 1996)ことを裏付けた結果と考えられる。一方、この学業コンピテンスの低下に対して、批判的な物事の捉え方が可能になるという発達的な見解だけでなく、教育や社会環境を背景として捉える見解の必要性が論じられており、「発達段階-環境適合理論」もその一つといえよう。本研究結果も、中学校環境が必ずしも中学生の全ての発達課題に適合しているわけではないことを裏付けていると思われる。特に、'98入学2年生において2次関数的変化がみられ、3年7月から3年2月にかけてわずかではあるが上昇する傾向は、環境の変化によるところが大きいのではないだろうか。Marsh (1989)は、高校3年生でのセルフ・コンピテンスの回復可能性を示す中で、回復の一要因として就学期間の終了をあげている。中学卒業も就学期間の一つの節目であり、学校環境の変化と中学生の学業コンピテンスとの関連が推測される。

一方、総合的学習での主体性、部活動での主体性、部活動での所属感、学業コンピテンスにみられるような一貫した低下傾向がみられず、仮説は支持されたと思われる。充実感や学校生活への満足感が低下したり(角谷, 2000)、学業コンピテンスが低下する中で、総合的学習や部活動においてそのような低下傾向がみられないことから、総合的学習や部活動に対して、中学生は「自律的に活動できる場」、また、部活動に対して「関係性を獲得できる場」という認識を維持する、あるいは高める可能性も有していると思われる。

以下の総合的学習での生徒の感想からは、初めての体験に対して興味を持って主体的に取り組み、自分で課題を実感し、深めている様子を読みとることができよう。

ぼくは耳の聞こえない人と接するのは初めてで、ちょっと緊張していた。でも実際に接してみると全然違和感がなく接したりできた。Kさんの出す声は何を言っているんだかわからない。でも口の辺りをみていると何となくだけどわかる。(略)僕は、できるだけこのような人達の役に立ちたいと思った。

私は、大気調査なんて難しそうだと思っていたけれど、あまり難しくなくておもしろかったです。やっぱり、住宅のほうが少しはきれいだったけど、思ったより汚れていました。空気が汚れてきてしまっているの、これからは、なるべく外に出かけるときは自動車を使わないようにしようと思いました。

また、部活動において、多くの生徒が、「試合に勝つこと」や「コンクールで賞をもらうこと」を目標としていることを自由記述アンケートに記述する生徒が多く、中学生にとって、自分の興味に基づいた活動というだけでなく、明確な目標を持ちやすい活動であることも、自律的な活動の場として機能しやすいことの背後にあると思われる。

Eccles & Midgley(1989)は、中学校環境をクラスルームという視点から捉えることによって、中学校全体が、自律性、関係性をはじめとする発達課題に関わる欲求に適合しにくいことを示唆しているが、本研究によって、「発達課題に関わる欲求に適合しうる環境」が中学校の中の総合的学習や部活動に存在する可能性が示唆されたと思われる。さらに、総合的学習や部活動において自律性や関係性を獲得することが、充実感や学校生活への満足感の高さと関連することも示唆されており(角谷, 2000; 角谷・無藤, 2001)、両活動で自律性や関係性を獲得することが、より広い領域での中学生の適応感の高さと関連することが予測される。

一方、クラスでの所属感、1年2月から2年2月まで低下がみられる他は、上昇傾向がみられた。一貫した低下傾向がみられないという点では、学業コンピテンスのような発達の要因による低下というよりは、2年生における「中だるみ」の現れであることが予測されると同時に、クラスが関わる様々な出来事や行事によって、クラスへの意識が様々に変わりうることを示唆していると思われる。

クラスでの所属感だけでなく、総合的学習での主体性、部活動での主体性や所属感もまた、学業コンピテンスとは異なる要因によって変化する可能性が、以下の2点から示唆された。第1に、学業コンピテンスにのみ、両学

年に一貫した性差がみられるのに対し、その他の要因では、'99入学2年生男子の得点の低さが顕著であった。2年生男子の得点の低さは、教師による「2年生男子は幼い」という評価と矛盾してはいないと思われる。これは、思春期の子どもが、それまでに獲得したステレオタイプに基づいた学業コンピテンスを形成しやすい(e.g., Marsh, 1989)のに対し、中学校における様々な活動場面に対する認識(本研究では、総合的学習や部活動、クラス)は、生徒の特性を反映したものとなる可能性を示していると思われる。つまり、中学校の活動がどのような意味を持っているのかは、生徒の特性によって様々である可能性も示唆していると言えよう。第2に、要因間の関連から、有意な範囲ではなかったが、学業コンピテンスとその他の要因との相関が比較的小さかったこと、また、学業コンピテンスのみ、異なる成分として抽出されたことから、これら相互の要因が無関係であるわけではない中においても、学業コンピテンスによらない要因によって、総合的学習での主体性や部活動での主体性、部活動での所属感が変化しうることを示唆された。教師の中には、以下のように、総合的学習や部活動の中で学業成績によらない生徒の捉え方をすることを通して、一人一人の生徒、さらには学校が変わりうることを実感している者もいた。

「一斉授業とは違って、『できる子』にも『できない子』にも、一人ひとりに対して教師が接触を持つ機会が増えているのだと思います。言いかえると、『一人』を大切する姿勢が学校の中に生まれてきているように思います。」(総合的学習)

「学校の中にその(茶道部の)静かな空間があるというだけで、心の安定がはかれる子も確かにいたようです。」(部活動)

部活動は、中学生の興味関心に深く根ざした活動であるばかりでなく、それは、学業コンピテンスの低い生徒にとっても、「頑張りたいこと」を見出すことができる場であるとともに、「心の安定がはかれる」場であることが推測される。また、総合的学習においては、日常生活ではできない様々な体験学習をする中で、身近なものへの気づきの視線を向けたり、活動に対して自分なりの発見をもって活動できている姿が生徒の感想からも読みとることができる。また、教師も、(勉強の)「できる子」「できない子」によらない視線を生徒に向けることができる活動であることを認めている。

このように、総合的学習や部活動への取り組みの姿勢は、勉強に対する得意不得意の認識とは異なる背景をもちながら、中学生に自律性や関係性を提供しうる場であることが推測される。

結論・今後の課題

中学生の学業コンピテンスは、学年とともに低下するが、そのような中でも、総合的学習や部活動は、勉強のできるできないに関わらず、生徒個々人が目標を持ったり発見をすること、また、教師と関わることなど、学業コンピテンスにとらわれない背景をもつことによって、自律性、関係性を満たす場として機能し続けることが示唆された。

本研究は、中学校1校の結果という限界はあるが、公立中学校の生徒を縦断的にとらえることには意義があるだろう。今後、さらに追跡を続け、中学生の自己や学校環境に対する認識の変化をより明確に捉えるとともに、その背景となるものにどのようなものがあるのか、数値的にも実証することが課題とされるだろう。

引用文献

- 天野正輝 1999. 総合的学習のカリキュラム想像—— 教育課程研究入門—— ミネルヴァ書房
- Eccles, J. S. & Midgley, C. 1989. Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*. (Vol. 3, pp.139-186). San Diego: Academic Press.
- 深谷昌志・田中統治・深谷野亜. 1997. 学校内の人間関係. *モノグラフ中学生の世界*, 57, ベネッセ教育研究所
- Grotevant, H. D. 1998. Adolescent development in family contexts. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Vol.3. Social, Emotional, and Personality Development. (pp. 1097-1149.) John Wiley & Sons, Inc.
- 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* 大日本図書(pp.33-70.)
- Karweit, N. 1983. Extracurricular activities and friendship selection. In J. L. Epstein, & N. Karweit (Eds.), *Friends in school: Patterns of selection and influence in secondary schools* (pp.131-140.) New York: Academic Press, Inc.
- Marsh, H. W. 1989. Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W. 1990. The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- 森川貞夫・遠藤節昭 編 1999. 必携スポーツ部活動ハンドブック 大修館書店
- 角谷詩織 2000. 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— お茶の水女子大学大学院人間文化研究科 *人間文化論叢*, 3, 259-270.
- 角谷詩織・無藤 隆 2001. 部活動継続者にとっての中学校部活動の意義—充実感・学校生活への満足感とのかわりにおいて— *心理学研究*, 72, 79-86.
- 角谷詩織・無藤 隆 (投稿中) 中学生の充実感・学校生活満足の発達的变化及びその規定要因—「発達段階-環境適合理論」からみた総合的学習と部活動環境の働き— *カウンセリング研究*
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. 1996. Development between the ages of 11 and 25. In D. Berliner, & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp.148-185.) New York: Macmillan.

(2002年1月10日受理)

【謝辞】

本研究にあたり、質問紙調査に多大なご協力を頂きましたX中学校の先生方並びに生徒の皆様方、また、ご指導下さいました大塚雄作先生、無藤隆先生に心より感謝申し上げます。

Changes in junior high school students' perception of self and school environment

SUMIYA Shiori

In this study, 275 7th and 8th graders were longitudinally examined around their changes in academic competence, sense of autonomy in the integrated learning and in extracurricular activities, and the sense of belongingness to classes and extracurricular activities. During 2-year period, questionnaire surveys were carried out 4 times. Overall, adolescents' academic competence decreased across the period, but their sense of autonomy and belongingness didn't show the consistent decrease. And as a result of the principal component analysis, only the academic competence became a different component. The results indicate that, whether students have high academic competence or not, they can maintain sense of autonomy in the integrated learning and extracurricular activities, and the sense of belongingness in extracurricular activities. The integrated learning and extracurricular activities in the junior high school can be the environment which fits well with early adolescents' developmental needs.

Key word: junior high school students, academic competence, autonomy, sense of belongingness,
developmental needs