

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——

角 谷 詩 織

問 題

近年の教育実践の場には、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(落合, 1998)。文部省は、『『生きる力』を育む』という目標を掲げ、教育実践の場で総合的な学習の時間を設けた。ポジティブな生活経験を通して青年の発達を促す試みを、この総合的学習の時間の中で実践しようというのである。日常生活ではできない体験の中で主体性をもって活動し、様々なことに挑戦し、新たな発見の感動を味わいながら「生きる力」を育てていくことを目標としている。この学習は、2002年から本格的に中学校に導入されるが、早くも導入している中学校も少なくない。

また、学力に対する意識が変化し、基礎学力偏重から「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資質や能力の育成」が重視され始めた。さらに、学力として、関心・意欲・態度、思考力・判断力、技能・表現、知識・理解があげられている(e.g., 天野, 1999)。中学生の発達を促すような環境とは、生徒の自律性・主体性を生かす環境であることは先行研究からも示されており(e.g., Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998)、その具体的場面として総合的学習が設けられたといえよう。

この総合的学習導入の背景の一つに、思春期から青年期にかけての事件や問題行動の増加があげられる。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(Weissberg & Greenberg, 1998)。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論じられており、ポジティブな生活経験の欠如として論じられることはまれである(Larson, 2000)。青年の不適応状態の予防や緩和に注目した多数の介入研究や介入プログラムが開発、実施されている(Weissbergら, 1998)が、青年のポジティブな発達を促進させることによる対処方法は不足している(Larson, 2000)。青年の発達に関わる中心的問題は、どのようにして青年の意欲に火をつけることができるのかということである。退屈、孤立、挑戦する意欲の欠如は、精神病理的サインではないことが殆どであるが、少なくとも、ポジティブな発達からは離れているというサインではある(Larson, 2000)。総合的学習は、今日必要とされているポジティブな生活経験に注目した実践であるといえよう。

もう一つの背景として、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中学生の直面する問題がある。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%を越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いることも重要である。青年期における急激な思考力の発達、青年に未来を展望す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(落合, 1998)。これは学業成績と強い関連をもつ問題でもある。他国と比較すると、日本の子どもの将来の成功に対するイメージは学業成績の高低に強く影響されている。また、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い(落合, 1998)。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のがとても難しいという心理的状态におかれており(Larson, 2000; 落合, 1998)、中学校の特徴から、そこへの適応も難しくなっている(小泉, 1997)。総合的学習では、子どもの視野を広げ、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ということを通して、この問題に対処しようとしているといえよう。

本研究では、今後本格的に中学校に導入されようとしている総合的学習が、中学生にとってどのような意義をもっているのかを検討する。

総合的学習の意義を検討するに当たり、学業に対する意識と総合的学習に対する意識に注目する。学業成績が中学生の将来展望や現在の充実感に大きな影響を及ぼすことが問題とされている今日、特に学業コンピテンスがネガティブな中学生にとって、教科学習以外に学校生活への満足感や充実感を高める場が必要である。また、将来のイメージにつながる場も全ての中学生に必要である。本研究では、総合的学習が、このように必要とされている場を提供しうるものであるのかを、学業コンピテンスとの関わりから検討する。

中学生が「今、ここで」生き生きと生活することと深く関わる要因は充実感以外にも様々であるが、中学生がおかれた場とは学校生活を示すことが多いことを考慮し、生活全般の充実感の他に、学校生活への満足感をその要因として取りあげた。次に、「将来のイメージをもつ」ことに関わる要因として、学習観、興味の広がりを見野に入れ、今日重視されている学力観に総合的学習が沿ったものであるかを検討する。総合的学習を導入しても、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できなければ、また、総合的学習の中での様々な体験が学校外での生活にも生かされなければ、その意義は期待よりもはるかに小さいものとなるだろう。

以上の視点から総合的学習の意義を検討するが、総合的学習に対する中学生の意識に関して、Ecclesら(1998)の理論に基づき、中学生にとって重要な欲求である自律欲求が総合的学習の場で満たされているか、つまり、生徒自身が主体的に活動できる場であると感じているかという点に注目する。

以上の枠組みから、総合的学習が教育実践の場に取り入れられることによって、学業に対する意識と中学生の生活感情との強い関係にどのような変化が生じるのか検討することを本研究の目的とする。

方 法

分析対象 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。Y、Z中学校は第2回調査まで、X中学校は第3回調査まで実施した。本研究では、X中学校に在学し、第1回、第2回、第3回調査とも個人の特定できる、第1回調査時点での1、2年生合計286名を分析対象とした。Table 1.に分析対象者数を記す。X中学校は、校外講師を招いたり校外体験をするなど、体験を通じた学習を重視した大規模な活動を行っている。1999年度までは平均1ヶ月に1度の頻度で土曜日に「総合的学習の日」を設けていた。2000年度も1ヶ月に1度の実施であるが、完全週休2日制への準備として平日の実施を試み、平日全日あるいは午後だけを総合的学習に当てる場合も組み入れた。また、3年生は課題追求型の学習を取り入れ、1年間を通して自分の選択した分野を追求し、体験から研究への発展を試みている。

Table 1. 分析対象者数 (人)

	男	女	合 計
1年生	70	63	133
2年生	79	74	153
合 計	149	137	286

調査手続き 予備調査として中学校の総合的学習観察、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回調査は1999年7月、第2回調査は2000年2月—3月、第3回調査は2000年7月に行った。質問紙と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。X中学校における回収率は、第1回調査(以下T1)が96.4%(477名)、第2回調査(以下T2)が93.1%(461名)、第3回調査(以下T3)は98.3%(451名)であった。

調査内容 第1回調査に用いた質問項目(角谷・無藤、投稿中)を第3回調査まで用いた。

結 果

合成変数 上記の質問項目のうち、本研究では「学業コンピテンス」、「総合的学習での自律性」、「知的広がり」、「適応感」に関する質問項目を用いた。それぞれに対応するT1の項目について、最尤法、バリマックス回転による因子分析を行った。以下に因子分析結果を記す。

Table 2. 学業コンピテンス尺度の因子分析結果及び採択項目の α 係数

項目	因子 I	共通性
テストの点はいい方だ	.91	.82
自分は成績がいい方だと思う	.87	.76
授業を理解できる	.67	.45
ものおぼえがいい	.62	.39
授業中の質問にはだいたい答えることができる	.52	.27
寄与率 (%)	54.0	
累積寄与率 (%)	54.0	
α 係数 (T 1)	.85	
(T 2)	.85	
(T 3)	.86	

Table 3. 総合的学習尺度の因子分析結果及び採択項目の α 係数

項目	因子 I	共通性
いろいろなことに挑戦できる	.78	.60
あたらしいことを発見できる	.71	.51
友だちと力をあわせて活動している	.71	.50
きめられた活動の中でも自分らしさを出している	.70	.49
目標をもって総合学習にとりくんでいる	.70	.49
むずかしいことでもやってみようと思う	.69	.47
総合学習の時間、自分の考えをみんなに言える	.66	.43
困っている友だちがいたら助けてあげる	.64	.41
自分で選んだり決めたりして活動できる	.57	.32
やりとげたよろこびを味わえる	.54	.30
活動に関係する情報を探している	.54	.29
知っていることやコツを友だちに教えてあげる	.45	.21
寄与率 (%)	41.8	
累積寄与率 (%)	41.8	
α 係数 (T 1)	.89	
(T 2)	.91	
(T 3)	.91	

Table 4. 知的広がり尺度の因子分析結果及び採択項目の α 係数

項目	因子		共通性
	I	II	
勉強と関係ないようなことも知っておきたい	.68	.07	.47
将来やってみたいことがある	.57	.07	.33
新聞やニュースに興味がある	.55	.16	.33
興味があるものは何でも調べるほうだ	.52	.23	.33
学校の勉強は自分に役立つと思う	.16	.65	.44
学校の勉強は面白い	.28	.59	.42
なんのために勉強しているのかわからない	-.03	.54	.30
受験がなければ勉強なんてしないのと思う	.19	.51	.30
寄与率 (%)	18.8	17.6	
累積寄与率 (%)	18.8	36.4	
α 係数 (T 1)	.60	.63	
(T 2)	.58	.69	
(T 3)	.63	.76	

Table 2.に「学業コンピテンス」、Table 3.に「総合的学習での自律性」に関する項目の因子分析結果と信頼性係数を記す。分析の結果、それぞれ1因子ずつ得られ、「学業コンピテンス」因子、「総合的学習での自律性」因子と命名した。Table 4.に「知的広がり」、Table 5.に「適応感」に関する項目の因子分析結果と信頼性係数を記す。その結果、それぞれ2因子が得られた。「知的広がり」について因子Iを「興味の広がり」因子、因子IIを「学

Table 5. 適応感尺度の因子分析結果及び採択項目の α 係数

項目	因子		共通性
	I	II	
学校は楽しい	.84	.14	.73
現在の学校生活に満足している	.80	.06	.65
学校に来たくない	.74	.15	.58
なんとなく学校に通っている	.64	.10	.42
学校に自分の居場所がない	.40	.26	.22
自分に自信がある	.13	.82	.68
自分には、良いところがたくさんある	.07	.68	.46
自分は、何をやってもダメだと思う	.19	.52	.31
いろいろなことを楽しくできる	.52	.41	.43
生き生きした気分で生活している	.63	.38	.55
寄与率 (%)	32.0	18.3	
累積寄与率 (%)	32.0	50.3	
α 係数 (T 1)	.83	.74	
(T 2)	.83	.76	
(T 3)	.84	.80	

習観」因子と命名し、「適応感」について因子 I を「学校生活への満足度」因子、因子 II を「充実感・自信」因子と命名した。なお、「いろいろなことを楽しくできる」「生き生きした気分で生活している」の 2 項目は「学校生活への満足度」因子への負荷量の方が高かったが、本研究では、中学生の適応感を学校生活に限定されたものと生活全般の意識に分類するため、「充実感・自信」因子の構成項目とした。T 1 で得られた各因子について、T 2、T 3 でその 1 因子性を検討した。各下位尺度の信頼性係数 α は .58— .91 であった。なお、因子構成項目の得点を単純平均したものを合成変数得点とし、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）。Table 6. に合成変数について 3 回の調査の平均値、標準偏差を記載する。

Table 6. 合成変数の平均値、標準偏差

合成変数	T 1		T 2		T 3	
	M	SD	M	SD	M	SD
学業コンピテンス	3.19	0.93	3.00	0.96	2.94	0.97
総合的学習での自律性	3.60	0.81	3.56	0.80	3.56	0.87
興味の広がり	4.18	0.92	4.26	0.83	4.11	0.90
学習観	4.44	1.00	4.19	1.02	3.92	1.08
学校生活への満足度	4.11	0.91	3.89	0.91	3.53	1.03
充実感・自信	3.73	0.83	3.60	0.83	3.53	0.89

時期による安定性 各合成変数の時期による安定性を、T 1、T 2、T 3 の同じ合成変数間におけるピアソンの相関係数により検討した (Table 7.)。その結果、T 1—T 2 間で $.60 < r < .72$ 、T 1—T 3 間で $.52 < r < .69$ であった。

Table 7. 時期による安定性 (数値は Pearson の相関係数)

	T 1—T 2	T 1—T 3
学業コンピテンス	.72	.69
興味の広がり	.64	.61
学習観	.60	.52
学校生活への満足度	.67	.56
充実感・自信	.68	.63
総合学習での自律性	.66	.57

学業コンピテンスと総合的学習での自律性得点による比較 T1での学業コンピテンスと総合的学習での自律性について、度数に偏りがみられないように得点の高群(H群)と低群(L群)に分類した。その結果、学業コンピテンスは3.0で、総合的学習の自律性は3.6で分けることができた。さらに、学業コンピテンスL&総合的学習での自律性L群(以下LL群)、学業コンピテンスL&総合的学習での自律性H群(LH群)、学業コンピテンスH&総合的学習での自律性L群(HL群)、学業コンピテンスH&総合的学習での自律性H群(HH群)の4群に分類した。4群の度数をTable 8.に記す。

Table 8. 4群の度数(人)

		総合学習での自律性		
		L群	H群	合計
学業コンピテンス	L群	81	44	125
	H群	50	92	142
	合計	131	136	267

各変数について、群間の得点差、時期を追った得点の変化を検討するため、調査時期(T1、T2、T3)を被検者内要因、4群(LL群、LH群、HL群、HH群)を被験者間要因の独立変数とし、興味の広がり、学習観、学校生活への満足度、充実感・自信の4つの合成変数を従属変数とする分散分析を行った。各従属変数について、4群の平均値とグラフをFigure 1.-4.に記す。時期による主効果が有意な場合は水準内対比の検定を、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。

分析の結果、「興味の広がり」に時期×4群の交互作用がみられた($F(6,498)=3.00, p<.01$)。各時期ごとに4群による平均値の差を検討すると、T1($F(3,255)=20.57, p<.01$)、T2($F(3,259)=7.48, p<.01$)、T3($F(3,261)=6.44, p<.01$)に有意な主効果がみられた。多重比較の結果、T1、T2、T3ともにLL群よりLH群(T1: $p<.01$, T2: $p<.05$, T3: $p<.01$)とHH群(いずれも $p<.01$)の方が有意に高かった。また、T1においてHL群はLH群($p<.05$)、HH群($p<.01$)よりも有意に低かった。一方、どの時期においてもLL群とHL群間、LH群とHH群間に有意差はみられなかった。このように、LL群は、HH群だけでなくLH群よりも、T1、T2、T3ともに興味の広がり低いことが示された。さらに、LH群は、HL群よりも興味の広がり高い傾向にあり、その傾向は特にT1において有意であることが示された。これらのことから、学業コンピテンスの高さに関わらず、総合的学習での自律性が相対的に高い中学生は総合的学習での自律性相対的に低い中学生よりも、興味の広がり高いことが示された。

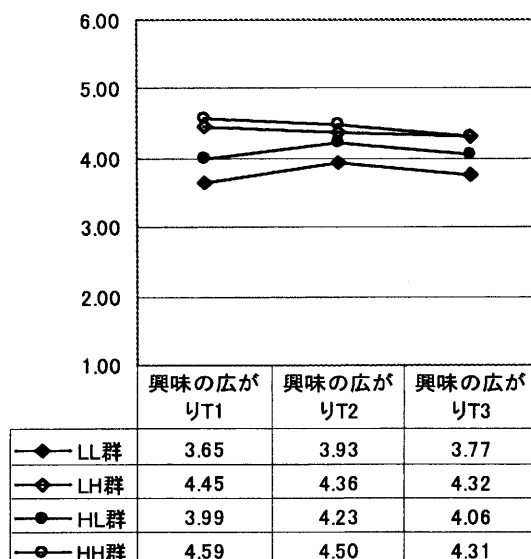


Figure 1. 4群の得点の変化—興味の広がり—

「学習観」に時期の主効果がみられ ($F(2,253)=54.78, p<.01$)、T 1 から T 2 ($p<.01$)、T 2 から T 3 ($p<.01$) へ有意に低下した。また、群間差が有意であり ($F(3,245)=12.55, p<.01$)、多重比較の結果、LL 群よりも HH 群 ($p<.01$)、LH 群 ($p<.05$) の方が、HL 群よりも HH 群の方が ($p<.05$) 有意に高かった。一方、LH 群と HH 群間、LL 群と HL 群間に有意差はみられなかった。このように、LL 群は、HH 群だけでなく LH 群よりも学習観が低いことが示された。さらに、HL 群は HH 群よりも学習観が有意に低いが、LH 群と HH 群との間には有意差がなかった。さらに、どの群も T 1 から T 3 にかけて学習観は低下しているが、群間の得点差の傾向は変わらないことも示された。これらのことから、中学生は次第に学習観が低下するが、そのような状況の中でも、LH 群や HH 群といった総合的学習での自律性が相対的に高い中学生は低い中学生よりも相対的に学習観が高いことが示された。

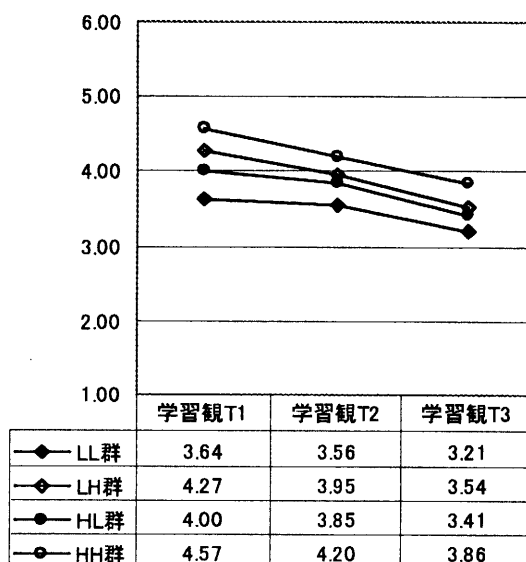


Figure 2. 4 群の得点の変化—学習観—

「学校生活への満足度」は時期の主効果がみられ ($F(2,246)=35.18, p<.01$)、T 1 から T 2 ($p<.01$)、T 2 から T 3 ($p<.01$) へ有意に低下した。群間差が有意であり ($F(3,245)=9.46, p<.01$)、多重比較の結果、LL 群よりも HH 群 ($p<.01$) と LH 群 ($p<.01$) の方が、HL 群よりも HH 群の方が ($p<.05$) 有意に高かった。また、HL 群よりも LH 群の方が高い傾向がみられた ($p<.1$)。一方、LH 群と HH 群間、LL 群と HL 群間に有意差はみられなかった。このように、学校生活への満足度も学習観と同様の傾向がみられた。つまり、LL 群は、HH 群だけでなく LH 群よりも学校生活への満足度が低いことが示された。さらに、HL 群は、HH 群よりも学校生活への満足度が有意に低いが、LH 群と HH 群の間には、学校生活への満足度の有意差がみられなかった。また、どの群も T 1 から T 3 にかけて学校生活への満足度は低下しているが、群間の得点差の傾向は変わらないことも示された。これらのことから、中学生は次第に学校生活への満足度が低下するが、そのような状況の中でも、LH 群や HH 群といった総合的学習での自律性が相対的に高い中学生は低い中学生よりも、学校生活への満足度がより高いことが示された。

「充実感・自信」に時期×4 群の交互作用がみられた ($F(6,504)=4.95, p<.01$)。各時期ごとに4 群による平均値の差を検討すると、T 1 ($F(3,255)=41.84, p<.01$)、T 2 ($F(3,261)=16.06, p<.01$)、T 3 ($F(3,261)=11.66, p<.01$) に有意な主効果がみられた。多重比較の結果、T 1、T 2、T 3 ともに LL 群よりも LH 群 (T 1 : $p<.01$, T 2 : $p<.05$, T 3 : $p<.01$)、HL 群 (T 1 : $p<.01$, T 2 : $p<.05$, T 3 : $p<.05$)、HH 群 (いずれも $p<.01$) の方が有意に高かった。また、T 1、T 2 において HH 群は LH 群 (T 1 : $p<.05$, T 2 : $p<.05$)、HL 群 (T 1 : $p<.01$, T 2 : $p<.05$) よりも有意に高かった。また、T 1 において HL 群よりも HH 群の方が高い傾向がみられた ($p<.1$)。このように、LL 群よりも、LH 群や HL 群の方が充実感・自信が高いこと、また、LH 群や HL 群よりも HH 群の方が充実感・自信が高いことが示された。

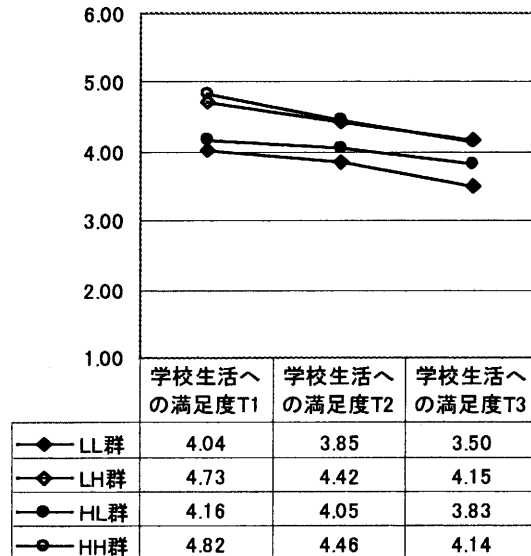


Figure 3. 4群の得点の変化—学校生活への満足度—

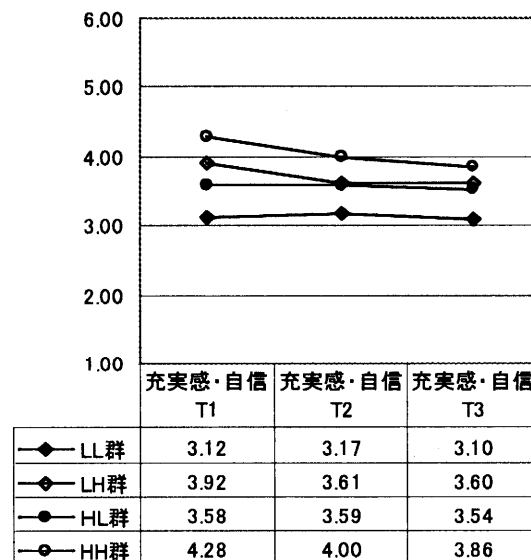


Figure 4. 4群の得点の変化—充実感・自信—

以上の結果から、総合的学習での自律性が相対的に高い中学生は、学業コンピテンスの高さに関わらず、興味の広がり、学校生活への満足度、学習観が相対的に高い傾向にあることが示された。

総合的学習の縦断的影響 学業コンピテンスや総合的学習での自律性が、興味の広がり、学習観、学校生活への満足度、充実感・自信に対して縦断的な影響を与えるかを検討するため、縦断的パス解析を行った。Figure 5. に分析結果を記す。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付した。パス係数は帰無仮説ゼロのもとで、5%水準で統計的に有意なものである。誤差変数、独立変数間の相関を示すパスは省略した。また、Table 9. に独立変数間の相関行列を記す。

分析の結果、どの変数も同変数へのパス係数の値が高く、異変数へ引くことのできた有意なパスは、T1からT2で2本、T2からT3で5本であった。学業コンピテンスや総合的学習での自律性から弱いながらも異なる変数にパスを引くことができた。学業コンピテンス (T1) から充実感・自信 (T2) へのパス係数は.12、総合的学習での自律性 (T2) から興味の広がり (T3) へのパス係数は.14、総合的学習での自律性 (T2) から学習観 (T3) へのパス係数は.15、総合的学習での自律性 (T2) から学校生活への満足度 (T3) へのパス係数

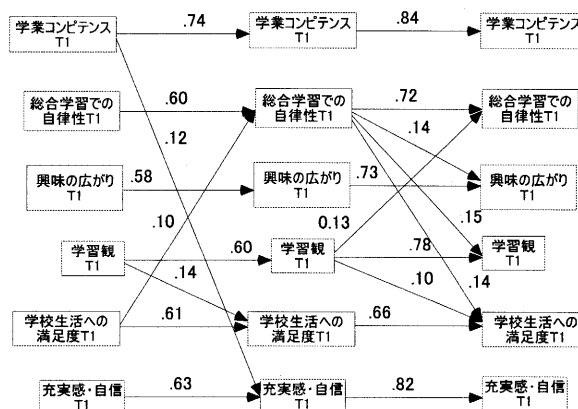


Figure 5. パス解析結果

Table 9. 独立変数間の相関

	①	②	③	④	⑤	⑥
①学業コンピテンス (T 1)						
②総合的学習での自律性(T1)	.32**					
③興味の広がり (T 1)	.32**	.44**				
④学習観 (T 1)	.29**	.49**	.32**			
⑤学校生活への満足度 (T 1)	.15*	.50**	.14*	.55**		
⑥充実感・自信 (T 1)	.42**	.58**	.34**	.38**	.53**	

** : $p < .01$ * : $p < .05$

は.14であった。

このように、T1に学業コンピテンスの高い中学生は、T2において充実感・自信が高まる可能性が示された。しかし、T2での学業コンピテンスの長期的関連は見出されなかった。それに対して、T1での総合的学習での自律性の高さはT2の変数を有意に予測することはなかったが、T2での総合的学習での自律性が高い中学生は、T3での興味の広がり、学習観、学校生活への満足度が高まる可能性が示された。

考 察

4群の平均値の比較から、LL群はHH群と比較したとき、全ての変数で得点が低かった。学業、総合的学習の両領域においてポジティブな中学生とネガティブな中学生との差が歴然と現れた結果と解釈されよう。しかし、本研究では、特にLH群とHL群の結果を通して、総合的学習の意義が見出された。ただし、本研究では「学業コンピテンス」と「総合的学習での自律性」の高低を相対的に分類したため、結果はあくまで相対的なものであることを考慮する必要がある。

領域別にみると、「興味の広がり」は、群によってその様相は様々であるが、学業、総合的学習の両領域で相対的にポジティブな中学生だけでなく、学業コンピテンスが相対的に低くても、総合的学習で自律的に活動できていれば、両領域で相対的にネガティブな中学生よりも興味の広がりが見られることが推測される。このことは、総合的学習が、教育実践に必要とされている、子どもの将来展望をサポートする場(落合、1998)を提供している一面を示しているのではないかとと思われる。「学習観」はどの群も徐々に低下することが示された。しかし、その中で相対的にみると、LL群・HL群<LH群・HH群という傾向がみられた。このことから、学業コンピテンスの高さに関わらず、総合的学習で自律的活動ができていることが中学生の学習観と関係があることが推測される。総合的学習という限定された領域での自律性が、学習観という領域でのポジティブな意識といった広がりをもたせる可能性が期待される。「学校生活への満足度」は、どの群でも時期を追って低下することが示された。しかし、その中で4群の得点差に注目すると、LL群・HL群<LH群・HH群という傾向がみられる。これは、「学習観」と同じ傾向である。このことから、学業コンピテンスの高さに関わらず、総合的学習で自律的活動ができていることが中学生の学校生活での満足感と関係があることが推測される。そればかりでなく、総合的

学習という限定された領域での自律性が、学校生活全体への意識と広く関係し、自律性から満足感という広がりをもつ可能性が期待できる。「充実感」はLH群とHH群において低下傾向がみられた。相対的にみると、L群がHH群以外のLH群やHL群よりも得点が低く、LH群、HL群もHH群より得点が低いことが示された。充実感全体は、学業と総合的学習の両領域でポジティブである中学生が高いことを裏付けていると思われる。そして、どちらか一方が低いことは、充実感全体も低い一方で、どちらかがポジティブであれば充実感も高まるということが推測される。

パス解析から、総合的学習での自律性が、興味の広がりや学習観、学校生活への満足度と、時間を越えた関連をもつ可能性が示された。これは、平均値の比較から推測された、総合的学習での自律性がこの3変数と強く関わるということと一貫した結果といえよう。

これらのことから、Ecclesら(1999)の理論にみられるように、自律欲求の高まる中学生にとって自律的に活動できることで彼らの適応感が高まる可能性が支持され、さらにそれは総合学習という場でも機能し得ることが示された。さらに、T2からT3にかけてその長期的影響がより顕著であったのは、1999年度まで土曜日を総合学習の日としていたイベント的活動が、2000年度から平日の半日実施など、活動が日常化したためと思われる。表面的な楽しさや珍しさが薄れたとき、総合的学習に楽しさ以外の意義を見出している中学生にとっての、総合的学習の意義が顕著になりつつあることを示しているのではないだろうか。ただし、本研究でのパス係数の値が決して高いものではないことから、この長期的意義はさらに検討する必要があるだろう。

総合的学習での自律性には学業コンピテンスとは異なる意義がみられる。中学生にとって重要な様々な要因は、学業コンピテンスの高さだけに左右されるものではなく、総合的学習で自律的に活動できているかということも強く関わってくるということが推測される。つまり、学業コンピテンスが低くても総合的学習で自律的に活動できることが、中学生にとって必要な、将来展望につながるとされる視点を獲得し、そして、「今、ここで」生き生きと生活できることとつながる可能性が示唆された。特に、興味の広がり、学習観、学校生活への満足度は、学業コンピテンスは相対的に高いが総合的学習での自律性が相対的に低い中学生よりも、学業コンピテンスは相対的に低い総合的学習での自律性が相対的に高い中学生の方がポジティブであり、また、総合的学習での自律性が長期的にも関連をもつ可能性が推測される。総合的学習が、中学生の生き生きとした生活や将来展望に必要な場として機能していることが推測される。今後は、総合的学習と直接関連するもの、間接的に関連するものを明確にし、その意義をより明らかにする必要がある。

結 論

学業コンピテンスが低くても総合的学習で自律的に活動できている中学生は、興味の広がり、学習観、学校生活への満足度に対する意識がよりポジティブであり、それは長期的な関連をもつ可能性も示された。総合的学習は、学業コンピテンスとは独立した形で中学生の「今、ここで」の生き生きとした生活や将来展望に必要な場であることが推測される。

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
- Cole, D. A., Peeke, L., Dolezal, S., Murray, N., & Canzoniero, A. 1999 A longitudinal study of negative affect and self-perceived competence in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology* 77, 851-862.
- Duda, J. L. & Nicholls, J. G., 1992 Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology* 84, 290-299.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A., & Schiefele, U. 1998 Motivation to succeed. Damon, W. & Eisenberg, N. (Eds), *Handbook of child psychology* Vol.3. *Social, emotional, and personality Development* John Wiley & Sons, Inc.
- Eccles, J. S., Roeser, R., Wigfield, A., & Doan, C. F., 1999 Academic and motivational pathways through middle childhood. Balter, L., & LeMonda, T. (Eds.), *Child psychology: a handbook of contemporary issues*. Taylor & Francis, Inc.
- 榎本博明 1998 「自己」の心理学—自分探しへの誘い— サイエンス社

角谷 中学生にとっての総合的学習の意義

- 小泉令三 1997 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
- Larson, R. W. 2000 Toward a Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist* 55, 170-183.
- 落合良行 1998 中学一年生の心理 大日本図書
- 落合良行 1998 中学二年生の心理 大日本図書
- 落合良行 1998 中学三年生の心理 大日本図書
- 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.

謝 辞

調査に多大なお力添えをいただきましたX中学校の先生方並びに生徒のみなさまに心より感謝申し上げます。
また、研究にあたり、ご指導くださった無藤隆先生・大塚雄作先生に心より感謝申し上げます。

(2001年1月12日受理)

平成11年度生 人間発達科学専攻

The Significance of Integrated Learning for Junior High School Students

—The relation between academic competence and autonomy in integrated learning—

SUMIYA Shiori

In this study, the significance of the integrated learning for junior high school student is examined. For 286 7th, and 8th graders, questionnaire surveys were carried out 3 times. Crosssectionally, following results were shown. The students whose academic competence was low but whose autonomy in the integrated learning was high were more positive in the extension of intellectual interest, school satisfaction, and learning value than the student with high academic competence but low autonomy in the integrated learning. Longitudinally, the autonomy in the integrated learning might function as a determining factor of the extension for intellectual interest, school satisfaction, and learning value. It was argued that the integrated learning can be a setting to promote the sense of fulfillment and future time perspective in the junior high school students.