

# 中学生の学業モニタリングと適応感の関係性

## —パス解析によるモデルの検討—

### Relationship between Academic Monitoring and the Feeling of Adaptation among Junior High School Students

— Study of a Model Based on Path Analysis —

渡邊 はるか  
(Haruka WATANABE)

#### Abstract :

This study examined a model of the relationship between the academic monitoring of junior high students and their feeling of adaptation to their academic responsibilities and school life. A survey targeting 239 students attending public junior high schools was conducted and the model was examined using path analysis. The results differed from those for the model previously implemented for elementary schools. The impact on the sense of difficulties in academics was small and was eliminated from the model. The sense of adaptation to school life was divided into two factors, a feeling of enjoyment and an understanding of significance. Academic monitoring had a positive influence on the sense of academic satisfaction, which itself had a positive influence on the sense of adaptation to school life, as was the case in the elementary school model. Further, the existence of special educational needs exerted a negative influence on the sense of enjoyment of school life and sense of academic satisfaction and was believed to be a risk factor that would decrease the sense of adaptation.

キーワード：学業モニタリング、適応感、パス解析

Keywords : Academic Monitoring, Feeling of Adaptation, Path Analysis,

## 1. 問題と目的

### (1) はじめに

中学生という発達段階は、児童期から青年期への移行期であり、第2次性徴による身体的な変化に伴い、心理・社会的にも大きな変化が生じる時期である(金坂, 2016)<sup>1)</sup>。また小学校から中学校への移行では学校生活の様子が様変わりする等、多様な点で変化への適応が求められる時期だと言える。たとえば小学校では学級

担任制であるのに対して、中学校では教科担任制となり、学習環境が大きく変わる。学習内容がより高度で複雑なものとなることや定期テストにより自らの学習成果が評価されることなどから、より一層、学校生活における学業(学習面)に関する適応が重要な意味をもつようになってくる。学業の適応に関しては、学業不振の問題から学習意欲の低下など様々な形で議論されているが、何れにしても中学生の学校生活

の適応を考える上で大切な要因となる。

## (2) 学校生活への適応

思春期は、自身の変化に加え、様々な環境の変化にさらされる時期であるとともに、発達段階的にも自他の比較や自分を見つめる機会が増えることなどから様々な不適応が生じやすい時期だと言える。こうした学齢期の児童生徒にとって、生活の大部分を占めている学校生活への適応は、発達上において重要な課題であると言える。岡田（2015）は、中学生の学校適応を研究する意義について以下のように述べている。中学生が経験する発達の变化と社会的変化という2重の変化は、生徒を困難な状況におくものとなる。これらは誰もが経験する変化ではあるが、中にはうまく対処できずに適応上の課題を抱えてしまう生徒がいる。現実こうした適応上の問題は、不登校、暴力行為、いじめなど様々な形で表出している。どれも容易には解決できない問題ばかりである。そこで対症的なアプローチだけではなく、適応の在り方や適応のプロセスを明らかにし、適応のための支援に関する基礎的な知見を整理することが求められている<sup>2)</sup>。

実際に、中学生では、小学生と比べて適応上の課題が大きな問題となっている。学校生活への不適応の代表例として、不登校の問題は長い間、教育現場を悩ませている課題である。文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2016）の「平成27年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」（速報値）について」によると、全児童生徒数に対する不登校児童生徒数の割合は、小学校で0.42%（237人に1人）であるのに対して、中学校では2.83%（35人に1人）と報告されている。また不登校児童生徒が在籍している学校の割合は、小学校では50.5%であるのに対して、中学校では85.4%であり、特に中学校における問題の深刻さが伺える<sup>3)</sup>。

同調査では、不登校の要因は、本人に係わる要因（分類）と学校、家庭に係わる要因（区分）で整理されている。まず本人に係わる要因に着目すると、中学校の場合「学校における人間関係に課題を抱えている18.1%」「あそび・非行の

傾向がある7.6%」「無気力の傾向がある30.6%」「不安の傾向がある29.7%」「その他14.0%」と報告されており、「無気力」「不安」が半数を占めていることがわかる。次に学校、家庭に係わる要因に着目すると、学校に係わる状況では「いじめ0.5%」「いじめを除く友人関係をめぐる問題28.0%」「教職員との関係をめぐる問題2.2%」「学業の不振21.4%」「進路に係わる不安4.8%」「クラブ活動・部活動等への不適応2.9%」「学校のきまり等をめぐる問題5.0%」「入学・転編入学・進級時の不適応7.4%」、家庭に係わる状況はまとめて「家庭に係わる状況32%」と報告されている（何れも学校、家庭に係わる要因の合計に対する割合）<sup>4)</sup>。学校に係わる要因の中では、特に友人関係の問題と学業の不振が大きな要因となっていることが読み取れる。小学校でも同様にこれらの要因は比較的高い割合を示しているが、小学校と中学校で比較した際に、「いじめを除く友人関係をめぐる問題」は小学校20.5%から中学校28.0%へ、「学業の不振」は小学校14%から中学校21.4%へと、その割合が大きくなっていることから、中学校では、友人関係と学業に関する問題が学校適応においてより一層、重要な課題となっていると考える。

## (3) 発達障害と学業適応

近年では、不適応と発達障害の関連に注目が集まっており、不登校児童生徒の中に発達障害の疑いがある児童生徒が含まれている可能性が指摘されている（中野，2009）<sup>5)</sup>。文部科学省（2012）の「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」では、通常の学級に在籍し、学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒は、小学校で約7.7%、中学校で約4.0%と報告されている<sup>6)</sup>。このような困難を抱えていることは、学校生活を送る上で支障となり、学校不適応に発展する可能性が高い。特に中学校では、卒業後の進路とも深く関係する学習面の困難は深刻な問題となってくる。小野寺・池本（2015）は、通常の学級においても、知的な発達に遅れがある境界知能の生徒がいることや、発達障害のある生徒の場合、知的な発達に遅れは

ないにも関わらず、その特性や環境面の要因から学業不振に陥る事例を報告しており、発達障害のある生徒の学習面の課題を指摘している<sup>7)</sup>。既に指摘したように学校生活適応上の課題は様々あるが、発達障害のある生徒も含めて、中学校では特に学習面での適応が重要な意味をもつと考えられることから、本研究では学業適応に焦点をあてていくものとする。

#### (4) 学業適応感への注目

渡邊(2011)は、小学生を対象とした研究から、学校生活適応における学業適応の重要性を特に指摘している。適応を測る指標の1つとして、本人が主観的な適応の状態を評価する「適応感」がある。渡邊(2011)は、この適応感をもとに研究した結果、学校生活適応感に直接、影響を及ぼす要因として学業適応感の中でも学業満足感の存在に着目している<sup>8)</sup>。学業満足感とは、学習場面における成功体験によって得られるものである。課題に取り組み、達成した際に得られる楽しさや達成感が学業満足感となる。この学業満足感を得るために必要な力として、課題で求められていることを理解する力、適切な方略を選択し課題に取り組み力、必要に応じて方略を修正する力などが挙げられる。これらの力を活用するためには、同時に自己の学習状況や能力を把握する力も求められる。こうした一連の力は、全てメタ認知の概念で説明されるものである。

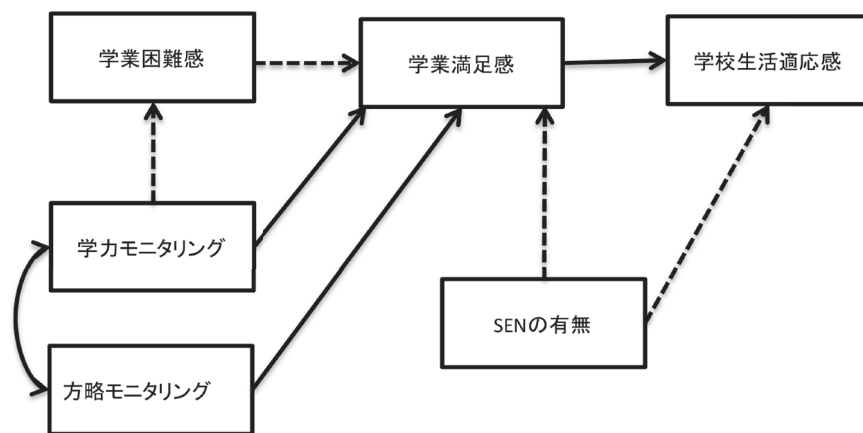
メタ認知は、近年、学習場面で必要な力として注目されている。メタ認知という用語は、1970年代に用いられ始め、その後メタ認知的知識やメタ認知的活動という視点から研究されている。三宮(2008)によると、Flavell(1987)は、メタ認知的知識には、人間の認知特性についての知識、課題についての知識、方略についての知識の3つに分類されるとしている。認知特性についての知識は、さらに個人内の認知特性に関する知識(例えば、私は〇〇が得意である)、個人間の認知特性に関する知識(例えば、AさんはBさんよりも〇〇が得意である)、人間一般の認知特性に関する知識(例えば、目標をもって学習したことは身につきやすい)に分類される。課題についての知識は、課題の性質

が認知活動の及ぼす影響についての知識を指す。例えば、「数字の桁数が増えるほど計算ミスをしやすい」などがある。最後に方略についての知識とは、目的に応じた効果的な方略の使用についての知識を指す。例えば、「具体例を挙げて説明すると、理解しやすい」などがある<sup>9)</sup>。

もう一方のメタ認知的活動は、メタ認知的知識に基づいて行われるものであり、メタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールに分類されている。メタ認知的モニタリングとは、課題や遂行に関する評価や予想のことであり、メタ認知的コントロールは、目標の設定や計画立案や計画の修正のことを意味する。もしメタ認知的知識に誤りがあれば、このメタ認知的活動はその影響を受け、不適切なものとなることが考えられる。逆にメタ認知的活動を通してメタ認知的知識が形成、確認されることもあり、メタ認知的活動がうまく機能しないと、メタ認知的知識も十分に機能しないとといったように両者は密接な関係性にあると言われている<sup>10)</sup>。これらメタ認知は、学習活動を支える重要な機能を果たしているものであり、学業適応と結びつく重要な要因だと言える。

学習活動を支える基盤となるメタ認知は、LD・ADHD・自閉症スペクトラム障害等の発達障害のある児童生徒をはじめとした特別な教育的ニーズがある児童生徒の多くが苦手とするものである。そこで田中(2008)は、特別支援教育において大切なことは、メタ認知の発達の現状と課題を捉えて、その発達を促す指導の工夫が必要だと指摘している<sup>11)</sup>。発達障害のある児童生徒の場合、誤ったメタ認知的知識をもっていることや、適切な目標設定や方略調整が困難である等メタ認知的活動が機能していないことがあり、その結果として学業適応感の悪化という悪循環に陥る危険性があると考えられる。

そこで渡邊(2012)は、学校生活適応感と学業適応感、学業モニタリングの関連をパス解析により明らかにし、これをもとにモデルを提案し、メタ認知へ働きかけることの有効性を指摘している(図1)。この研究では、小学生の学校生活適応感の形成には、学業満足感が直接、影響を示しており、特別な教育的ニーズを有していることは、学校生活適応感に負の影響を及ぼ



実線は、正の影響、点線は、負の影響を示す  
誤差変数は略  
渡邊（2012）を元に作成

図1 仮定モデル

すことが明らかにされている。また学業満足感には、自己の学力に関する認知である学力モニタリングと方略の活用に関する認知である方略モニタリングが共に直接的な影響を及ぼしており、さらに学力モニタリングは、学業困難感に負の影響を及ぼし、間接的に学業満足感にも影響することを明らかにしている。さらに発達障害のある小学生を対象とした事例研究により、学業モニタリングを促す指導を行い、肯定的な学業適応感の形成及び学校生活適応感の変化を報告している<sup>12)</sup>。これらのことから、自己の学習過程やその結果をモニタリングするという学習面への支援を通して適応感へアプローチできる可能性が示唆されていると言える。

#### (5) 目的

上述したモデルは、小学生に関して得られた知見である。既に指摘したように小学校と中学校では、発達段階が異なるだけでなく、学校生活の在り方自体も大きく変化するため、小学校での知見をそのまま中学校に当てはめることはできない。そこで本研究では、対象を中学生として、あらためて学校生活適応感と学業適応感、学業モニタリングの関係を明らかにするため、パス解析を用いたモデルの検討を行う。また特別な教育的ニーズの有無という要因の影響についても検討し、インクルーシブ教育システム下における特別な教育的ニーズのある生徒の

適応感についても考察する。

## 2. 方法

### (1) 対象

首都圏にある公立中学校2校の1年生～3年生までの生徒を調査対象とした。有効回答数は239名（男子143名、女子96名）であった。学年別では、1年生93名、2年生51名、3年生95名であった。そのうち情緒障害及び知的障害の特別支援学級に在籍する生徒は19名（男子16名、女子3名）であった。学年別では、1年生10名、2年生7名、3年生2名であった。なお特別支援学級の生徒に関しては、担任の判断により質問紙の内容を理解し回答できる者のみを対象とした。

### (2) 調査時期

20XY年5月～6月にかけて、調査用紙の配布と回収を行った。

### (3) 調査内容

渡邊（2012）が作成した学校生活適応感7項目、学業適応感16項目、学業モニタリング16項目に関する質問紙を用いた。学校生活適応感では、学校に対する楽しさや学校で学ぶことに対する意識について質問した。学業適応感では、学ぶことの楽しさや学習場面で感じる困り感について質問した。学業モニタリングでは、



学習場面における自己の学習状況に関する認知や方略活用に関する認知について質問した。各項目について「全くそう思わない：1」、「あまりそう思わない：2」、「少しそう思う：3」、「とてもそう思う：4」の4件法で評定してもらった。

(4) 手続き

対象校に調査用紙を送付し、各学級担任に依頼してホームルームなどの時間を活用してもらい、クラス単位で質問紙調査を実施した。回答するために15分程度の時間を取り、各自のペースで回答してもらった。調査用紙は、学級担任によって、その場で回収された。調査終了後、研究者が対象校に行き、調査用紙の回収を行った。

(5) 倫理的配慮事項

本研究は、筑波大学倫理審査委員会の承認を得た研究である。また研究協力者である生徒には、任意の調査であること、回答の有無やその内容と学校の成績との間には一切の関係がないこと、無記名式であり、個人が特定されないこと等について、調査用紙の表紙に記載して説明をした。さらに調査を行う前に、学級担任に倫理的配慮事項を読み上げて説明してもらい、研究に同意した者のみ回答するように指示してもらった。

(6) 分析方法

SPSS Statistics22を用いて、学校生活適応感、学業適応感、学業モニタリングについて因子分析を行った。分析の手続きは、渡邊

(2011)に従った。その後、Amos22を用いて、これらの関係性について仮定したモデルについてパス解析を行った。

3. 結果

(1) 学校生活適応感の因子分析

学校生活適応感7項目について、最尤法（バリマックス回転）で因子分析をした。はじめにKaiser-Meyer-Olkinの標本妥当性の測度=.731、Bartlettの球面性検定の結果が、 $p < .001$ であることを確認し、本データを用いて因子分析が可能であると判断した。因子抽出の基準は、固有値1以上、複数の因子に、30以上の因子負荷を示さないこととした。さらにモデル適合度検定で棄却されないモデルが得られるまで共通性の値が低い項目を削除していったところ、全2項目が削除された。最終的に、固有値と因子のスクリープロットの落ち込み具合、モデル適合度検定の結果 ( $p > .497$ ) より、2因子解が適当だと判断した。

第1因子は「私は学校が好きである」「学校は楽しいと思う」など3項目から構成された。学校に対する肯定的感情を示す項目から構成されたため、「学校生活享受感」( $\alpha = .794$ )と命名した。第2因子は「学校に通うことは、自分のためになることだと思う」「学校は多くのことを学べる場所である」の2項目から構成された。学校で学ぶことに関する意義の認知に関する項目から構成されたため「学校生活意義理解」( $\alpha = .757$ )と命名した。

(2) 学業適応感の因子分析

学業適応感16項目について、最尤法（プロ

表1 学校生活適応感の因子分析の結果

学校生活適応感	I	II	共通性
30 私は学校が好きである	.907	.197	.862
31 学校は楽しいと思う	.89	.240	.850
32 学校に行きたくない日が多い	-.497	-.232	.220
34 学校に通うことは自分の為になることだと思う	.191	.981	.999
36 学校は多くのことを学べる場所である	.258	.568	.390
説明分散	1.884	1.436	3.32
説明率	37.683	28.719	66.402

マックス回転)で因子分析をした。はじめにKaiser-Meyer-Olkinの標本妥当性の測度=.858、Bartletの球面性検定の結果が、 $p < .001$ であることを確認し、本データを用いて因子分析が可能であると判断した。因子抽出の基準は、固有値1以上、複数の因子に.30以上の因子負荷を示さないこととした。さらにモデル適合度検定で棄却されないモデルが得られるまで共通性の値が低い項目を削除していったところ、全10項目が削除された。固有値と因子のスクリープロット、モデル適合度検定の結果( $p > .376$ )より、2因子解が適当だと判断した。

第1因子は、「今までできなかったことができるようになったと思うことがある」「勉強がわかったという満足感を感じることもある」など3項目から構成された。学習場面における「できた」「わかった」という気持ちに関する項目から構成されたため「学業満足感」( $\alpha = .779$ )と命名した。

第2因子は、「できないことがあって困ることがある」「勉強で困っていることがある」など3項目から構成された。学習場面における「できない」「わからない」という気持ちに関する項目から構成されたため「学業困難感」( $\alpha = .760$ )と命名した。

### (3) 学業モニタリグの因子分析

学業モニタリングに関する全16項目について、最尤法(プロマックス回転)で因子分析をした。はじめにKaiser-Meyer-Olkinの標本妥当性の測度=.849、Bartletの球面性検定の結果が、 $p < .001$ であることを確認し、本データを用いて因子分析が可能であると判断した。因子抽出の基準は、固有値1以上、複数の因子に.30以上の因子負荷を示さないこととした。さらにモデル適合度検定で棄却されないモデルが得られるまで共通性の値が低い項目を削除していったところ、全5項目が削除された。固有値と因子のスクリープロット、モデル適合度検定の結果( $p > .104$ )より、2因子解が適当だと判断した。

第1因子は、「問題を解く途中で見直しをする」「問題を解く時、間違いがないか振り返る」など全6項目から構成された。学習場面での方略活用に関する認知からなる項目から構成されたため「方略モニタリング」( $\alpha = .754$ )と命名した。

第2因子は、「授業中、自分がどこまでわかっているか気づくことができる」「授業中、自分はどこがわからないか気づくことができる」など全5項目で構成された。学習場面における自己の能力に関する認知からなる項目で構成さ

表2 学業適応感の因子分析の結果

学業適応感	I	II	共通性
3 今までできなかったことができるようになったと思うことがある	.772	.053	.604
2 勉強がわかったという満足感を感じることもある	.776	-.071	.588
5 今まで知らなかったことがわかるようになったと思う	.673	-.077	.455
7 できないことがあって困ることがある	.052	.804	.655
10 勉強で困っていることがある	.048	.765	.592
11 授業中にできないことやわからないことが多い	-.275	.611	.435
説明分散	1.678	1.65	
説明率	27.962	27.494	55.457

因子間相関：-.043

表3 学業モニタリングの因子分析の結果

学業モニタリング	I	II	共通性
50問題を解く途中で見直しをする	.818	-.175	.568
48問題を解く時、間違いがないか振り返る	.670	-.068	.411
47一度失敗したことは次の時には失敗しないのできる	.577	.032	.350
51うまくいかない時、途中でやり方を変える	.449	.097	.251
49落ち着いて学習できる環境を整えることができる	.425	.199	.297
46問題を解く前にやり方を考える	.398	.227	.293
39授業中、自分がどこまでわかっているか気づくことができる	-.011	.793	.621
40授業中、自分はどこがわからないか気づくことができる	.008	.791	.632
41自分がよくする間違いパターンを知っている	.046	.580	.282
38学業に関して自分が苦手なことを知っている	-.108	.463	.180
42自分が集中して勉強できる時間を知っている	.152	.382	.222
説明分散	3.037	1.072	
説明率	27.605	9.746	37.351

因子間相関：.458

れたため「学力モニタリング ( $\alpha = .733$ )」と命名した。

(4) パス解析によるモデルの検討

小学生を対象に適応感とモニタリングの関連について行った先行研究(渡邊, 2012)のモデルを参考に、同様のモデル(モデル2)を仮定して、Amos22を用いてパス解析を行なった。ただし、本研究では以下の点を変更した。渡邊では、学校生活適応感が1因子構造だったのに対して、今回は、学校生活享受感と学校生活意義理解という2因子構造となった。そのため、渡邊で学校生活適応感に影響を示した要因全てから学校生活享受感及び学校生活意義理解に対してパスを仮定することにした。なお分析には因子得点を用いた。

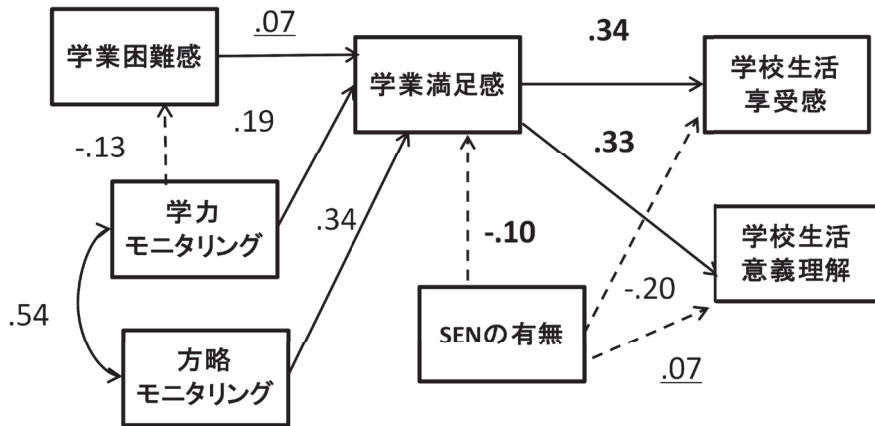
その結果、モデル2では、図2のようなパス図を確認することができた。学校生活享受感に

対して、学業満足感と特別な教育的ニーズ(Special Educational Needs ;以下SENと略する)の有無からそれぞれ有意なパスが引かれた。また学校生活意義理解に関しては、学業満足感から有意なパスが引かれたが、特別な教育的ニーズの有無からのパスは有意ではなかった。特別な教育的ニーズの有無からは、学業満足感に対しても負の有意なパスが引かれた。次に学業モニタリングの2因子に着目してみると、学力モニタリングと方略モニタリングの間には正の有意な相関関係が見られ、方略モニタリングからは学業満足感に対して正の有意なパスが引かれた。一方、学力モニタリングからは、学業困難感に対する負の有意なパスと学業満足感に対する正の有意なパスが引かれた。学業困難感から学業満足感に対するパスは、有意ではなかった。渡邊(2012)では、学業困難感から学業満足感に対して負の有意なパスが引かれたが、モデル

2では、同様の結果は得られなかった。モデルの適合度を示す各値は下記の通りであった。 $\chi^2$ 値は、有意であった( $\chi^2 = 30.852, P < .001$ )。またGFI=.966、AGFI=.913、NFI=.875、CFI=.912、RMSEA=.087、AIC=64.852であった。 $\chi^2$ 値が有意であったため、モデル2を改良し、モデル3を仮定して再度パス解析を行った。

モデル3では、モデル2で有意なパスが引か

れなかった学業困難感から学業満足感に対するパスとSENの有無から学校生活意義理解に対するパスを削除して分析した。その結果、図3のモデルが得られた。モデルの適合度を示す各値は下記の通りであった。 $\chi^2$ 値は、有意であった( $\chi^2 = 33.749, P < .001$ )。またGFI=.964、AGFI=.921、NFI=.863、CFI=.908、RMSEA=.082、AIC=63.749となった。モデル2と比較すると、GFIとNFI

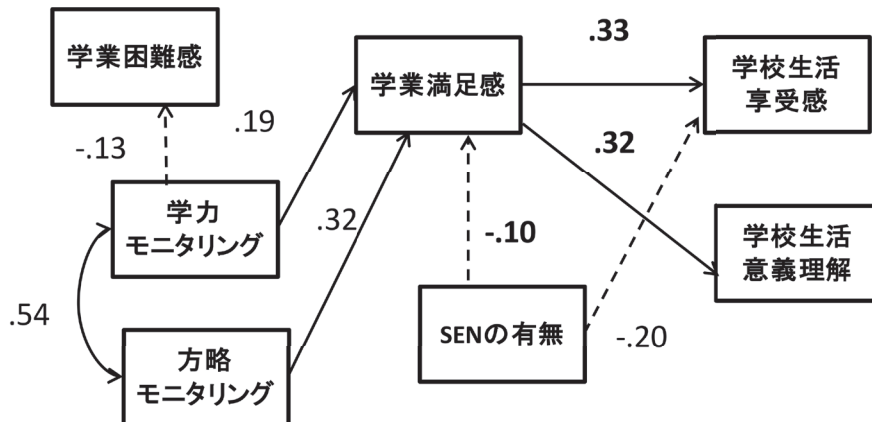


実線は、正の影響、点線は、負の影響を示す  
誤差変数は略

パス係数に下線がひいてあるものは、有意ではなかったことを示す

$\chi^2 = 30.852, P < .001$  GFI=.966 AGFI=.913 NFI=.875 CFI=.912 RMSEA=.087 AIC=64.852

図2 モデル2



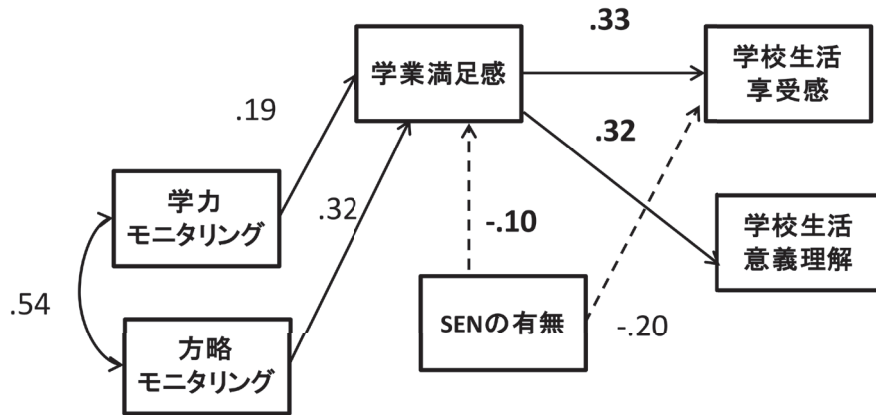
実線は、正の影響、点線は、負の影響を示す  
誤差変数は略

学力モニタリングから学業困難感へのパスは有意傾向

$\chi^2 = 33.749, P < .001$  GFI=.964、AGFI=.921、NFI=.863、CFI=.908、RMSEA=.082、AIC=63.749

図3 モデル3





実線は、正の影響、点線は、負の影響を示す  
誤差変数は略

$\chi^2 = 14.975, n.s.$ , GFI=.981, AGFI=.950, NFI=.933, CFI=.967,  
RMSEA=.061, AIC=40.975

図4 モデル4

とCFIの値は若干低下し、これらの指標をもとにすると適合度が下がったと考えられた。一方で、AGFIの値は若干上昇し、RMSEAとAICの値が若干低下し、これら指標をもとにすると適合度は上がったと考えられた。

モデル4では、全体的な適合度を上げるため、さらにモデルの改良を行った。学力モニタリングからの影響が有意傾向であった学業困難感、影響力が小さいと判断して、学業困難感という要因自体を削除して再度、パス解析を行った。その結果、図4のモデルが得られた。モデルの適合度を示す各値は下記の通りであった。 $\chi^2$ は有意ではなかった( $\chi^2 = 14.975, n.s.$ )。またGFI=.981、AGFI=.950、NFI=.933、CFI=.967、RMSEA=.061、AIC=40.975となった。これまでに検討したモデル2及びモデル3と比較すると、GFI、AGFI、NFI、CFIの値は最も大きくなった。さらにRMSEA、AICの値は大きく低下した。 $\chi^2$ 値も低下し、有意とはならなかった。よって本研究ではモデル4を採用することにした。

#### 4. 考察

本研究では、中学生を対象として、学校生活適応感(学校生活享受感と学校生活意義理解から構成)、学業適応感(学業満足感と学業困難感から構成)、学業モニタリング(学力モニタリングと方略モニタリングから構成)、特別な教育

的ニーズの有無の関係性をパス解析により検討した。その結果、自己の学習能力や方略使用に関する認知を示す学業モニタリングの2因子の間には相関関係があり、それぞれから学業満足感に対して正の影響を示すこと、学業満足感では学校生活享受感と学校生活意義理解に対してそれぞれ正の影響を示すことが明らかとなった。また特別な教育的ニーズを有していることが、学校生活享受感と学業満足感に対してそれぞれ負の影響を示すことが明らかとなった。

渡邊の小学生を対象としたモデルと比較すると、学校生活適応感の因子構造が2因子構造へと変化した点と学業困難感という要因がモデルの中から除外された点が異なる結果となった。一方、学力モニタリングと方略モニタリングの間には相関関係があり、それぞれ学業満足感に影響し、学業満足感では学校生活適応感に影響するというモデルは、小学生のモデルと同様であり、学校生活適応感が2因子構造と変化はしたものの、学校生活適応を考える際に、学業モニタリングを支え、学業満足感を高めることが重要であるという指摘は、中学生においても一致するものだと考えることができる。また特別な教育的ニーズを有していることは、学業満足感と学校生活適応感の学校生活享受感に影響を示し、ここでも小学生のモデルと同様に、支援の必要性が考えられた。以下、詳細について述べていく。

### (1) 学校生活適応感の因子構造の変化について

小学生を対象とした調査においては、学校生活適応感は1因子構造となり、学校が楽しいという享受感と学校に通うことの意義理解は一まとめに捉えられていた。しかし今回、中学生を対象とした調査では、学校生活適応感は2因子構造となり、それぞれ分けて捉えている可能性が示唆された。発達段階の違いにより、学校生活に対する認知の構造が変化していると考えられる。中学生の場合、単純な「好き」「楽しい」という感情と学校に通うことの意味は切り離して考えられているようである。たとえば、「学校はつまらないと思っているが、学校に通うことの意味は理解している。」「学校に行きたくないという気持ちはあるが、いかなくてもいけないと思っている」といった状況があることが推察される。中学生にとっての学校生活適応を考える際には、学校生活享受感と学校生活意義理解の両側面から捉えていくことが必要であり、どちらも欠けることがないように配慮していく必要がある。共に学業満足感から正の影響が確認されていることから、学業満足感を支える取組が重要だと考える。

### (2) 学業モニタリングへの着目

Zimmermanの自己調整学習の理論によると、学習者が課題や自己の学習状況をモニタリングし、適切な目標設定と方略の実行があり、実行をモニタリングし、必要に応じて修正した結果、自らの取り組みが学習成果と結びついていることに気づくことは、自己効力感や学習動機づけと深く関連する<sup>13)</sup>。つまり、主体的な学習者として学習プロセスに関与し、その成果を認知することは、学習の面白さに気づくことや達成感を高めることにつながると考えられる。このメカニズムは、小学生と中学生という発達段階の違いに関係なく、学業モニタリングとは学習活動を支え、学業満足感を形成する基盤となるのだと考えられる。

本研究における学業モニタリングは、学力モニタリングと方略モニタリングに分けられるが、両者は互いに影響しあう存在だと考えられる。自己の学力や学習の特徴を把握していることは、効果的な方略の選択や活用につながると

考えられる。このように一方向の矢印で関係性を仮定することもできるが、その逆も考えられる。つまり学習場面で自身が活用する方略の特徴について把握していることは、学習プロセス及びその結果に関する気づきと関連することから、自己の学力や学習の特徴の理解にもつながると考えられる。この関係性は小学生と中学生という発達段階の違いに関係なく共通するものだと考え、本研究でも渡邊と同様に相関関係を仮定した。その結果、両者の間には正の相関関係があることを確認することができた。これら学業モニタリングの関係性は、1章で指摘したメタ認知的知識とメタ認知的活動の関係性とよく似ている。本研究における学力モニタリングはメタ認知的知識に相当し、方略モニタリングはメタ認知的活動に相当するものだと考えられる。メタ認知的知識もメタ認知的活動も、学習プロセスに深く関与するものであり、学習成果との結びつきが強い。よって学習プロセスや学習成果に対する自己評価である学業満足感とも関係が深いと考えられる。本研究でも、学力モニタリングと方略モニタリングのそれぞれから学業満足感に対して正のパスを確認することができた。両者は互いに影響し合い、且つそれぞれが学業満足感に影響する重要な要因であると言える。

### (3) 学業満足感への着目

本研究では、小学生のモデルで含まれた学業困難感、モデルの適合度が下がることから除外することにしたが、このことは中学生では、学業適応感の中でも、学業満足感という要因がより一層重要な意味をもつことを意味すると考える。学校生活適応感の因子構造が2因子となり捉え方に変化が生じたのと同じように、中学生では様々な点において小学生とは物事の捉え方が大きく変わっていつているのだと考えられる。その一つとして、学力モニタリングと学業困難感の認知の在り方にも変化が生じているのではないだろうか。自己の学力や学習に関する特徴を認知していることは、単純に困難感の認知にはつながらず、また困難感の程度が満足感の程度とも直接は関係がないことが明らかになった。この背景には、中学生になると、学習

内容が複雑化し、高度になることから、どのような学力状態であっても、ある程度の学業困難感には誰もが経験するものとなることが関連しているのではないだろうかと考える。小学生とは違い、学業困難感に対する耐性が強化されている可能性がある。またたとえ学業困難感があっても、それに対処する力があれば、乗り越えていくことができる。自ら考える力や方略のレパートリーが増えることで、困難な課題と向き合うことが可能となる。さらに自分自身を多面的に理解することができるようになることで、たとえ学業困難感があっても単純に学業満足感が低下するのではなく、「ある点においてはできないことや困っていることはあるが、別の点においては楽しさや達成感がある」といったように学業満足感は保たれていることが考えられる。中学生という発達段階では、自分自身を客観的に捉える力がついていくことで、良い面も悪い面も含めてトータルとしての自己像の形成ができるようになり、その結果、学業困難感というネガティブな側面の影響を受けずに学業満足感というポジティブな側面から自身の学業適応を捉えるようになっていくのだと考える。

#### (4) 特別な教育的ニーズという要因

本研究では、学校生活適応感が2因子構造となったことで、各因子への影響をさらに詳しく見ることができた。その結果、学校生活享受感と学校生活意義理解に対するパスに違いが見られた箇所がある。それは特別な教育的ニーズの有無からのパスである。本研究では特別な教育ニーズを有していることは、学校生活享受感に負の影響を示すが、学校生活意義理解には影響を示さないことが明らかとなった。特別な教育的ニーズを有している生徒は、学校生活を送る上で学習面または行動面において何らかの困難があり、支援を必要としている。このことが、学校が楽しいという学校生活享受感を低下させる、直接の要因となっていると考えられる。しかし学校に通うことの意義理解には影響を示さないことから、困難があり支援を必要としている状態にあることと学校生活意義理解は、直接は関係しないものだと考えることができる。その一方で、特別な教育ニーズの有無は、学業満

足感に負の影響を示しており、その学業満足感には学校生活享受感と学校生活意義理解に正の影響を示している。このことを踏まえると、特別な教育的ニーズがあり、学業満足感が低いと、間接的に学校生活享受感及び学校生活意義理解の低下につながる事が考えられる。このように直接的要因、間接的要因の違いはあるが、特別な教育的ニーズを有していることは、学業適応感及び学校生活適応感低下のリスク要因だと考えられ、適切なサポートの必要性が指摘できる。

本研究では、特別支援学級の生徒を対象としているが、研究協力者の多くは、知的発達に遅れがない或いは軽度の遅れから境界知能の生徒であり、通常の学級との交流学习を積極的に実施している生徒であった。つまり教科によっては、生徒の能力に応じて通常の学級で授業を受けていた。もちろんその際には支援員の付き添いや座席の配置など配慮はあったが、学業満足感と学校生活享受感の低さが見られるという結果からは、より一層の支援の充実が求められる。

現在、通常の学級では、診断の有無に関係なく発達障害の疑いがある生徒をはじめとした特別な教育的ニーズを有する生徒が増えている。また通常の学級に在籍し、通級による指導を受けている生徒数も増えていることから、本研究の対象者の中にも潜在的なニーズがある生徒が含まれている可能性は高い。中学生の学校生活適応を支える上で、通常の学級においても特別な教育的ニーズの有無に気づき、適切な支援につなげていくことは今後の課題であると言える。

#### (5) 今後の課題

本研究からは、中学生の学業モニタリング、学業適応感、学校生活適応感の関係性は小学生のモデルとは異なり、発達段階の違いを考慮した理解と対応が必要であることが示唆された。また特別な教育的ニーズを有する生徒の不応答リスクの可能性が示唆された。しかし、本研究は以下の点で課題が残されている。

まずモデルの適合度の観点から、さらなるモデル改良の余地があると考えられる。特に学校生活

適応感や学業適応感に関しては、各因子の項目数が少なく、十分に測定できていない可能性がある。今後は、新たな項目を追加し、各構成概念を適切に測定できるように尺度の改訂を行い、再検討する必要があると考える。またモデルの精度を上げるためには、さらに対象者数を増やした検証が必要だと考える。

次に特別な教育的ニーズという要因の影響を十分に分離できていないことが指摘できる。本研究では、特別な教育ニーズを有する生徒のデータも含めて、全体としての中学生のモデルを検討している。特別な教育的ニーズを有している生徒の場合、モニタリングの弱さが指摘されており、学業モニタリングと学業適応感、学校生活適応感の関係性は、本モデルで得られた結果とは異なる可能性も考えられる。今後は、データを分けた分析をすることで、あらためて特別な教育ニーズを有している生徒の学校生活適応の実態を捉えていくことが課題である。また通常の学級では、LD,ADHD,自閉症スペクトラム障害など多様な状態像を示す生徒がいる。それぞれの認知特性は異なり、学業モニタリングや学業満足感の状態も異なることが推察される。より詳細な検討が必要だと考える。

## 引用・参考文献

- 1) 金坂弥起、移行期としての季節、「あなたは子ども？それともおとな？思春期心性の理解に向けて」、初版、金坂弥起著、(学芸みらい社、東京)、pp.31 - 42, (2016)
- 2) 岡田有司、中学生の学校適応を研究する意義、「中学生の学校適応 適応の支えの理解」、初版、編集者名、(ナカニシヤ出版、京都)、pp.2 - 4, (2015)
- 3) 文部科学省初等中等教育局児童生徒課、「平成27年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(速報値)について」(2016) [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/28/10/\\_icsFiles/afieldfile/2016/10/27/1378692\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/10/_icsFiles/afieldfile/2016/10/27/1378692_001.pdf) (2017年9月14日アクセス)
- 4) 前掲3)
- 5) 中野明徳、「発達障害が疑われる不登校児童生徒の実態—福島県における調査から—」、福島大学総合教育研究センター紀要、6、pp.9 - 16, (2009)
- 6) 文部科学省、「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」(2012) [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf) (2017年9月14日アクセス)
- 7) 小野寺利律子・池本喜代正「通常の学校における特別支援教育体制へのスクールカウンセラーの関与(その1)—生徒と教員への働きかけ—」、宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要、37、pp.183 - 190, (2014)
- 8) 渡邊はるか・前川久男、「児童の学業適応感が学校生活適応感へ及ぼす影響の検討—重回帰分析による再検討—」、特殊教育学研究、49(4)、pp.351 - 359, (2011)
- 9) 三宮真智子、メタ認知研究の背景と意義、「メタ認知 学習力を支える高次認知機能」、初版、三宮真智子編著、(北大路書房、京都)、pp.1 - 16, (2008)
- 10) 前掲9)
- 11) 田中道治、学習の障害とメタ認知、「メタ認知 学習力を支える高次認知機能」、初版、三宮真智子編著、(北大路書房、京都)、pp.169 - 187, (2008)
- 12) 渡邊はるか、「特別な教育的ニーズのある子どもの学業適応感とセルフモニタリング」筑波大学大学院人間科学総合研究科障害科学専攻 学位論文、pp.1 - 127, (2012)
- 13) バリー・J・ジーマーマン、学習調整の自己成就サイクルを形成すること：典型的指導モデルの分析、「自己調整学習の実践」、初版、塚野州一編訳、(北大路書房、京都)、pp.1 - 19, (2007)