

中学生・高校生の協働学習に対する認識と学校への適応感

附属中等教育学校研究部

教職開発コース

基礎教育学コース

石橋 太加志, 浅香 眞弓,
荒井 恵里子, 武田 竜一,
千葉 美奈子, 廣井 直美,
前田 香織
秋田 喜代美
小国 喜弘, 小玉 重夫

Secondary school students' recognition in collaborative learning and subjective adjustment to school

Takashi ISHIBASHI*, Mayumi ASAKA*, Eriko ARAI*, Ryuichi TAKEDA*, Minako CHIBA*,
Naomi HIROI*, Kaori MAEDA*, Kiyomi AKITA**, Yoshihiro KOKUNI***, Shigeo KODAMA***

(*Secondary School attached to the Faculty of Education)

(**Division of Professional Development of Teachers)

(***Division of Basic Theories of Education)

The purpose of this research is to examine the relationship between secondary school students' recognition in collaborative learning and the subjective adjustment to school. Participants in the study were 303 junior high school students and 304 senior high school students. In the study, using factor analysis on the data from the initial set of 34 items in the scale of students' recognition with cooperation in collaborative learning, 4 main factors emerged as follows: (1) "effective feeling of collaboration"; (2) "dissatisfied feeling of collaboration"; (3) "hope of collaboration"; and (4) "unnecessary feeling of collaboration". Next, using factor analysis on the data from the initial set of 30 items in the subjective adjustment scale, 4 main factors emerged as follows: (1) "sense of security and sense of fulfillment"; (2) "feelings of acceptance and trust"; (3) "absence of feelings of inferiority"; and (4) "harmony with one's surrounding person". From the results of multiple linear regression analyses, "hope of collaboration" was strongly related to subjected adjustment. Secondary school students' recognition in collaborative learning and subjective adjustment are discussed.

目次

1章 問題と目的	
A節 問題提起	
B節 本研究の目的	
2章 方法	
調査方法	
3章 結果	
A節 尺度の検討	
B節 尺度間の関連	
4章 考察	
引用文献	
付記	

1章 問題と目的

A節 問題提起

学校生活には、友人関係・教師との関係・学業など様々な領域が存在しており、こうした領域は生徒の学校適応と密接に関係している(岡田, 2012)といわれている。近年広く行われるようになってきている協働学習を取り入れた授業は、友人との協働、教師との協働の中で主体的に学びを深めていくものである。それゆえ、協働学習を取り入れた授業によっては学業だけではなく対人関係形成につながると考えられ、学校適応に肯定的な影響をもたらすと考えられる。本研究では、中学生・高校生の協働学習に対する認識が学校への適応感とどのような関連であるかについて検討することを目的とした。

1. 中学生・高校生の学校不適応

文部科学省 (2013) の「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」結果から、2011年度の高校中退学者数が53,869人であり、その中途退学に至る最大の理由として「学校生活・学業不適応」が挙げられている。また、文部科学省 (2015a) の学校基本調査によれば、2014年における中学生の長期欠席者126,850人のうち、不登校を理由とする生徒は98,786人いて長期欠席者の約78%を占めており、2000年以降中学生全生徒数に占める不登校の比率は2.63%~2.91%で推移している。こうした状況について、浅川・森井・古川・上地 (2002) は、不登校に至ったり、学力の不振や対人関係の不調から学業を中断したり、退学を余儀なくされるなど高校生活に不適応を示す生徒は決して少なくないと指摘している。これらの休学や退学の学校不適応の人数は報告されるが、その段階に陥る前の不安定な段階の報告はほとんどみられない。こうした危機に陥ることを予測したり、予防したりする取り組みが個々の教師に任されているかぎり、十分な対応がとられているか疑問である。それゆえ、教師が日常から生徒の学校適応に対して、無理なく支援できる試みを多面的に検討することが必要であると考えられる。

ここで適応とは、個人と環境の相互作用 (八木・篠原, 1989) や個人と環境との関係 (近藤, 1994) を表す概念である。したがって、個人変数のみから適応状態を予測するのではなく、個人と環境の相互作用や関係の変数から適応状態を予測する必要がある (大久保・加藤, 2005)。また、谷井・上地 (1994) によれば、適応感とは、適応そのものを意味する概念ではないが、個人の適応の1指標としてとらえるものであり、個人差があるとしている。

浅川他 (2002) は、学校生活における不適応が問題となるのは、学校への不適応が様々なリスクを孕むためであると指摘している。それゆえ、リスクの解消、あるいは軽減が指摘されてきており (e.g. 谷井・上地, 1994)、青年期の学校への適応感についての研究は、中途退学等の学校不適応 (南・浅川・新見・古川・三木, 2013)、移行期に関する研究 (古川・松川・浅川・上地, 2001; 小泉, 1995; 浅川・尾崎・古川, 2003; 南・浅川・秋光・西村, 2011; 永作・新井, 2005)、対人関係に着目した研究 (岡田, 2008)、他者との信頼関係における研究 (有倉, 2012)、不登校との関係における研究 (石本, 2010) 等報告されている。

河村 (2003) が、学校や学級集団にかかわる問題と本人の問題の両方において、学級適応を促すことが重

要であると指摘しているように、学校適応を改善することは、退学・不登校だけではなく学力不振や対人関係の不調からの脱却を支える土壌づくりにつながると考えられる。

2. 教師による学校適応についての取り組み

それでは教師は、生徒の学校適応を改善するためにどのように接しているのだろうか。教師は従来、授業や校務分掌、部活動の業務のほか、学校に不適応をおこしている生徒に対する個別対応がある。その対応とは、2者面談、保護者との3者面談、学年担任団との連携、校務分掌・管理職との連携、保健室との連携、スクールカウンセラーとの連携、外部の相談機関や病院等との連携等であり、学級担任がひとりで時間外勤務を含め対応を行っている。学級の中に2人、3人と不適応の生徒がいれば、倍数的に時間・労力がかかる。こうした理由も一因として、教師のメンタルヘルスが悪化していることはいくつも報告されている (e.g. 高木・淵上・田中, 2008; 坂保, 2010)。さらに、教師は生徒の不適応への対応に目が向きがちで、一人一人の生徒への適応を高めるところまではなかなか取り組めないことが多い。

また近年、教師を取り巻く環境が厳しさを増している。文部科学省 (2015b) によれば、教師の大量退職、大量採用等の影響により、教師の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め、かつてのように先輩教師から若手教師への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況があり、継続的な研修を充実させていくための環境整備を図るなど早急な対策が必要とされている。こうした状況を踏まえて、文部科学省 (2015c) は、チームとしての学校の在り方と今後の改善方策についての答申の中で、「複雑化・多様化した課題」や「教員の勤務形態」などの背景を挙げて、チームとしての学校体制の整備が必要としている。このことは、教師が欧米の教師と比較して、授業、生徒指導、部活動など様々業務を行っていて時間的に対応が困難であることや、社会や経済の変化に伴い、子どもや家庭、地域社会も変容し、生徒指導や特別支援教育等にかかわる課題が複雑化・多様化しており、学校や教師だけが課題を抱えて対応するでは十分に解決できない課題の増加していることを根拠として、従来のように教師単独で学校適応を増す取り組みを行うことは難しいことを示唆しているといえる。

不適応状態を予防する方法として、Scileppi, Teed, Torres (2005) は、①コミュニティの中で有用なサービ

スを提供していく方法、②個人のコンピテンス（ソーシャルスキル、ストレスマネジメント等）を支援する方法について述べている。前者は、社会環境に標的を置くものであり、学校やヒューマンサービス機関のプログラムを高めたり、より良いソーシャルサポートシステムを開発したり、資源へのより良いアクセスを提供するよう介入することがこのアプローチの典型であると述べている。このことから、中学生・高校生の学校という環境の適応を検討するとき、学校生活において多くの時間を占めている授業でのサポートや取り組みを考えることは有意義なアプローチであるといえる。後者は、その個人のスキルを高めることに焦点を合わせたものであり、問題解決や怒りや抑うつ状態の処理、ストレス低減の訓練法を提供することなどがこのアプローチの典型であると述べている。

学校適応に関するさまざまな先行研究の中で、不適応予防を目的とした介入は増える傾向にはあるものの、その効果や介入の妥当性について科学的に検証されたものは非常に少ない（大対・大竹・松見，2007）との報告がある。また一方で、青年期の特徴として、アイデンティティの確立が課題として挙げられ、自身の急激な変化に戸惑い、独立と依存との葛藤の中で、言語化、説明化のできない混沌とした不安に襲われることもある（三浦，2003）ことはよく知られており、中等教育はその青年期にあたっていため、不安定な中での教育であり、学校への適応は重要であるといえる。特に中学生において、山口・水野・石隈（2004）は研究の中で、中学生が求める相談・援助対象として保護者や友達を多くあげており、教師やスクールカウンセラーなどは相談・援助対象として選択されることが少ないと指摘している。中学生は青年期にさしかかる時期であり、自分自身を独立した存在としてとらえるようになるため、周囲の大人などの他者に頼らず自立への試みを始めるといえる。この発達段階において、教師が中学生一人一人の学校適応を改善しようと、面談や声掛け等の働きかけを重ねても、十分な取り組みになっているとは言い難いといえる。

一度に多くの中学生・高校生に対して、教師が日常的に関わることができるのは、授業である。その授業の中で、生徒の学校適応に効果的な試みが無理なく付加できれば、教師は授業を通じて多くの生徒に、Scileppi 他（2005）のいう②の個人のコンピテンスを支援することと同時に、②の学習を通じた環境へのアプローチにもなっている。教師は、個別に対応すべき生徒、保護者に時間をより多く設けることができるよ

うになると考えられる。そのためには、生徒の授業を通じた学習における認識と生徒の学校適応との関係を測定し検討する必要があると考える。そこで本研究では、アクティブ・ラーニングに着目し、アクティブ・ラーニングと生徒の学級適応感との関係を検討することを主題とする。

3. アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の推進

生徒が積極的にお互いの考えを出し合い、吟味・検討し主体的に学び合う、協働学習を取り入れた授業が熱心に行われるとともにその効果が研究されるようになってきている（e.g. 高垣・中島，2004；松尾・丸野，2007；相馬，2014）。このような協働学習を取り入れた授業の推進の背景には、「学び方への変革」が提言されていることにも関係している。溝上（2007）は、「今日の学校教育における教師から子ども・若者への知識伝達ダイナミクスが十分に機能しなくなってきた」と述べている。その理由として、「社会のあまりにはやい発展に、その文化継承の役割を担うはずの学校教育が、カリキュラム、教師の持つ知識など、さまざまな側面に追いついていない」点を指摘し、こうした時代の高等教育における重要な取り組みとして、「アクティブ・ラーニング」の必要性を指摘している。文部科学省は、高大接続に関する答申（2014）の中で、「従来型の中等教育、すなわち知識伝達型の教育では自ら課題を発見し解決するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力や、主体性をもって多様な人々と協働しながら学んだ経験を生徒に持たせることはほとんどできない」と中等教育について言及している。また、OECD（2014）によれば、社会要請の一つに、他者との関わりの中で話し合ったり解決をしたりする能力をあげている。

一般に教師は自分の授業における指導方法を変更することに大きな抵抗をもつとされる（e.g. 三田，2012）。一方で教師は、協働学習を取り入れた授業で、生徒に有益である、効果がある等を理解すれば、自分の指導方法を改善することに努力できるため、こうした教育の現場で広がりがみられると考えられるのである。石橋・千葉・橋本・細矢・南澤・秋田・小国・小玉（2014）は、教師の協働学習を取り入れた授業推進の理由に「授業に取り入れたことによる有用感」があることを明らかにした。この研究は、全校で協働学習を取り入れた授業を取り入れている、中学高校一貫校の全教師42名を対象に調査をして、協働学習の有効な観点、導入の工夫、心配不安等を質的に分析している。その結果、

その有効な観点として、学習面のカテゴリーで「生徒が獲得する視点や姿勢」、[「生徒が獲得する理解の仕方・考え方」、情緒面のカテゴリーで「生徒が獲得する関係性や心の安定」]を報告している。「生徒が獲得する関係性や心の安定」の具体的な項目は、生徒の情緒が安定し落ち着く、居心地の良さ、聞き合う力がつく等、である。授業に協働学習を取り入れることで、学校への適応が良くなることを明らかにした。ただし、この報告の限界は、生徒が実際にどのようにとらえているのかは検討されていないことである。協働学習はこれまで理解深化の観点からの議論・検討が多く、学校適応を促進する要因としては実証的に検討されていない。以上の問題意識から、本研究では、協働学習を取り入れたことで、生徒の学校適応にどのような関連があるのかを量的に検討することを目的とする。

4. 協働学習への取り組みの測定

中学生・高校生が協働学習にどのように取り組むのかを測定する尺度は先行研究の中には見られない。本研究では、協働学習の中でグループでの協同作業を、中学生・高校生がどのように認識するかを測定する。協働学習 (collaborative learning) は必ずしも同じ目的の為に複数の個人がともに心と力を合わせ、助け合って学習することではない。グループやペア学習といった学習形態にとらわれず、また、作業や討論を必須のものとししない。周りの生徒がどのように取り組んでいるかを観察する中で、自身の中でじっくり検討していくことや、たとえグループであっても時に議論に加わらず、グループとしての同じ学習到達度や同一課題の解決に縛られない。グループの中での討論や作業という「動」なる働きかけや、観察等の「静」なる働きかけといった様々な働きかけの中で、一人一人が学習を深めていくことを特徴とする。それゆえ、協働学習におけるグループでの協同作業の認識は、協働学習の取り組みの認識の一部であると考えられる。なお、先行研究の中には必ずしも、協働学習と協同学習、共同学習と区別しない研究も見られるが、本研究での協働学習を、秋田 (2000) の定義に従うものとする。すなわち「協働とは、そこにいたる過程を共有し交流・探究することによって互恵的に学び合うことである。知の探究、表現、結果としての作品の共有は行きつ戻りつの往還的であるが、その過程の共有が協働学習の過程である」である。なお、共同とは「一つの課題解決や目標に向かって各自が分担し最終的に結果、作品を共有すること」とある。「協同学習 (cooperative learning)」につい

ては関田・安永 (2005) が、「協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を磨き、協同の価値を学ぶ (内化する) ことが意図される教育活動を指す専門用語である」とし、協働学習とは異なり、当初から学習活動としての協同の意義や技能の学びが目指されるものと述べている。また坂本 (2008) が、「協同学習は学習者がチームの一員としての役割を担い、リーダーを中心にチームワークを最大限に発揮することから、協働学習とは全く異なるもの」としている。そこで本研究では、協働学習の中で協同作業場面は一部であるが、その働きが協働である学習に焦点を絞ることとする。

グループでの協働学習における協同作業の認識を測定する尺度として、長濱・安永・関田・甲原 (2009) が大学生、専門学校生を対象として開発した協同作業認識尺度を用いる。この尺度は、仲間とともに作業することによる有効性を示す項目が含まれる「協同効用」因子と、一人での作業を好む項目が中心の「個人志向」因子、協同作業から得られる恩恵は人によって異なることを示す項目を含む「互恵懸念」因子の3因子からなる。ここでの作業とは、他者と協同した何らかの課題を達成しようとする場面を協同作業場面とし、参加者一人一人の学習を深めることを目的とした協同作業における学習を協同学習としている。さらに、18歳に至るまでの協同作業に対する認識は明らかになっていないことにふれており、我が国の初等・中等教育では競争や個別を中心として教育が主流となっている中で、協同作業についてどのような認識を抱いているのかを明らかにすることで、その認識の発達プロセスを明らかにすることができるという課題を述べている。本研究では、中学生・高校生の中等教育を対象としており、協働学習における協同作業の認識を測定することは、発達プロセスを検討することは意義があると考えられる。

5. 学校適応感の測定

学校への適応感や不適応感は、対人関係 (友人との関係や教師との関係) や学業などの要因の集合として測定されてきた (e.g. 谷井・上地, 1994; 戸ヶ崎・秋山・嶋田・坂野, 1995)。こうした前提となるのは、友人関係や教師との関係や学業はどの学校においても等しく価値が置かれ、学校適応に対して正の影響を与えているという仮説をもとにした研究である (大久保, 2005)。しかし、教師との関係が悪くても学校への適応の問題を抱えていない青年も存在しているし、学業に積極的に取り組まなくても学校への適応に問題

を抱えていない青年もいる(大久保, 2005)。したがって大久保(2005)は、学業や対人関係などの要因の集合としての適応感尺度ではなく、個人—環境の適合性の視点から適応状態を測定する青年用適応感尺度を作成した。従来の適応感尺度の因子とは異なる「居心地の良さの感覚」, 「課題・目的の存在」, 「被信頼・受容感」, 「劣等感の無さ」の4因子30項目を抽出している。学校への適応感の因子であると考えられてきた「友人との関係」, 「教師との関係」, 「学業」などは、学校への適応感そのものというよりも、学校への適応感に影響を与える重要な要因という意味で適応感を規定する学校生活の要因として捉えなおせる(大久保, 2005)。中学生, 高校生, 大学生を調査対象として、開発されているものであり、本研究の研究対象の中高生に適していると考えられる。

B節 本研究の目的

本研究の目的は、中学生, 高校生を対象とし、協働学習における協同作業の認識と学校への適応感との関係について検討することである。そのために中学生・高校生が授業内の協働学習における協同作業をどのように認識しているのかを検討する。次に生徒の学校への適応感が大久保(2005)の尺度で測定できるかを検討する。その上で、中学生・高校生が協働学習における協同作業の中で、学習活動を通じた効用や期待を感じていれば、自由に意見を求めたり(援助要請)、自分が必要とされていたりする(仲間からの需要)等環境への適応が良いと考えられる(仮説1)。また、仲間との活動に不満や不必要であると感じていると、安心できなかったり、自分を必要とされていないと感じる等環境への適応が良くないと考えられる(仮説2)。

2章 方法

調査方法

- (1) 調査対象者 本調査では中学校1年生から高校3年生までの中高一貫校の附属中等教育学校の694名(男子345名, 女子349名)のデータを収集した。なお、欠損値があった87名のデータは分析から削除した。その結果、最終的な分析対象者数は607名(男子291名, 女子316名)となった。なお、附属中等教育学校は、数年前から全教科で協働学習を取り入れた授業づくりを実践している。
- (2) 質問紙の構成 ①協働学習における協同作業の認識: 授業中に取り入れられている協働学習における協同作業を生徒がどのように認識しているかを測定

するために、長濱・安永・関田・甲原(2009)の協同作業認識尺度の原案34項目を用いた。長濱他(2009)は、大学生, 専門学校生を対象とした研究であったことから、中学生・高校生を対象とした場合、同じ因子構造になるかどうかを因子分析することで検討する。さらに、中学高校での現職教師7名で中学生・高校生にとって原案の34項目が具体的に分かりやすい項目になっているかどうかを検討して作業を学習と表現を置き換えて使用した。調査に用いた質問紙では「A中学・高校の生徒の皆さんに学校での授業の取り組みについての調査協力をお願いします。」の教示文を用い、その認識の程度を5件法で評定させた(1:全くそう思わない~5:とてもそう思う)。その際、「協働学習」とは「学び合い」, 「4人班で」, 「小グループでの話し合い」, 「隣同士で」生徒が授業中にお互いに学習していくこと、と定義を明示した。②学校への適応感尺度: 学校への適応感尺度(大久保, 2005)を用いた。大久保(2005)は、「居心地の良さの感覚」, 「課題・目的の存在」, 「被信頼・受容感」, 「劣等感の無さ」の4因子30項目を抽出している。中学生, 高校生, 大学生を調査対象として開発されているものであり、本研究の中学生, 高校生だけを研究対象とした場合に同じ因子構造になるかどうか因子分析を行い検討してから、学校への適応感として検討に用いる。回答形式は、「全くあてはまらない」(1点)~「非常によくあてはまる」(5点)までの5件法である。

- (3) 手続きと実施時期 実施校の教員に事前に了解を得たので当該校学級担任が配布、回収をした。実施時期は2014年10月であった。

3章 結果

A節 尺度の検討

1. 中学生・高校生の協働学習における協同作業認識尺度の検討

34項目を対象に、探索的因子分析(最尤法, プロマックス回転)を試みた。固有値の落差や因子項目内容などを考慮して4因子解(18項目)を採用した(Table1)。第1因子(6項目)には、「みんなでいろいろな意見を出し合うことが有益である」等、意見交換による協働学習の効用感を示す項目が中心に含まれていたため、「協働効用感」因子と命名した。第2因子(5項目)には、「みんなできると、結局、人任せになりやすい」, 「みんなと一緒に勉強すると自分の思うように出来ない」等、協働で学ぶことに対する不満

足感を示す項目が中心に含まれていたもので、「協働不満足感」因子と命名した。第3因子（3項目）には、「たくさんの勉強でもみんなと一緒にやれば出来る気がする」等、グループでの活動効用を示す項目が中心に含まれていたもので、「協働期待感」因子と命名した。新たに採用された項目を見ると、「協働効用感」因子では、「協働することで一人では考えつかないような解決策が生まれる」や「グループ活動では率直な意見交換が必要である」などが採用されており、「協同効用」因子にはない項目であった。ここに「協働効用感」

と「協同効用」の違いがみられる。第4因子（4項目）には、「優秀な人たちがわざわざ協働する必要はない」等の協働学習の必要を見出せない項目が中心に含まれていたもので、「協働不必要感」因子と命名した。

また、「協働効用感」得点、「協働不満足感」得点、「協働不必要感」得点、「協働期待感」得点は、各因子に含まれる項目得点の和を項目数で除したものである。

信頼性の検討 抽出された4因子の信頼性をクロンバックの α 係数を用いて算出した。その結果、 $\alpha = .79$, $\alpha = .72$, $\alpha = .73$, $\alpha = .73$ となった。4因子は一定の

Table1 協働学習における協同作業認識尺度の4因子の負荷量と因子間相関

I	「協働効用感」因子	I	II	III	IV
19	グループの活動ならば他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える	0.76	0.03	0.04	0.02
16	協働することで一人では考えつかないような解決策が生まれる	0.72	-0.04	-0.01	0.00
9	みんなでいろいろな意見を出し合うことが有益である	0.68	-0.04	-0.04	-0.09
13	グループ活動では率直な意見交換が必要である	0.59	0.09	-0.02	-0.11
23	グループが成果を出すためには、たとえ誰かと対決する意見でも言うべきだ	0.47	0.11	-0.03	-0.04
4	一人でやるよりも協働したほうが良い結果を得られる	0.39	-0.20	0.20	0.09
II 「協働不満足感」因子					
5	グループでやると必ず手抜きをする人がいる	0.02	0.74	0.16	-0.09
8	みんなでやると、結局、人任せになりやすい	-0.06	0.71	0.10	-0.03
6	周りに気遣いしながらやるより一人でやる方が、やりがいがある	-0.01	0.53	-0.03	0.13
18	みんなで話し合っている時間がかかる	0.21	0.49	-0.10	0.10
1	みんなで一緒に勉強すると自分の思うように出来ない	-0.01	0.45	-0.24	-0.04
III 「協働期待感」因子					
31	たくさんの勉強でもみんなと一緒にやれば出来る気がする	-0.07	0.08	0.91	0.03
28	複雑な勉強でも、みんなと一緒にやれば出来る気がする	0.17	-0.02	0.72	0.12
32	協働学習ではチームメートからの期待にこたえるために頑張りたい	-0.04	0.04	0.52	-0.06
IV 「協働不必要感」因子					
24	優秀な人たちがわざわざ協働する必要はない	-0.01	-0.06	-0.03	0.83
34	勉強が苦手な人はみんなで助け合うが、勉強が得意な人にはその必要はない	-0.01	0.04	-0.08	0.62
25	失敗したときに連帯責任を問われるくらいなら一人でやる方が良い	0.00	0.17	-0.13	0.50
27	協働は勉強のできない人達のためにある	-0.12	-0.02	0.21	0.49
因子間相関					
	I	1			
	II	-0.25	1		
	III	0.48	-0.39	1	
	IV	-0.45	0.45	-0.37	1

信頼性を確認出来た。内容妥当性に関しては、筆者ら以外の中学校教員、大学教員各2名が行ったところ、内容は妥当であると判断した。ただし、再検査信頼性については未検討であるため、時間的な安定性は今後検討が必要であると考えられる。

2. 中学生・高校生の学校への適応感尺度の検討

30項目を対象に、探索的因子分析（最尤法、プロマックス回転）を試みた。固有値の落差や因子項目内容などを考慮して4因子解（30項目）を採用した（Table 2）。第1因子（14項目）は、安心感や、充実を表す項目からなっているので「安心感と充実感」因

Table 2 学校への適応感尺度の4因子と因子間相関

I 「安心感と充実感」因子	I	II	III	IV
10 安心する	0.90	-0.00	-0.04	-0.02
9 幸せである	0.88	-0.02	-0.03	0.02
8 リラックスできる	0.84	-0.08	-0.00	0.05
17 充実している	0.77	0.07	0.01	-0.01
15 好きなことができる	0.75	0.02	-0.00	-0.07
16 成長できると感じる	0.72	-0.00	0.05	-0.09
13 これからの自分のためになることができる	0.63	-0.01	0.07	-0.08
11 まわりと助け合っている	0.60	0.10	-0.06	0.13
14 やるべき目的がある	0.59	0.09	-0.05	-0.07
18 熱中できるものがある	0.57	0.23	-0.10	-0.11
12 将来役立つことが学べる	0.56	0.02	0.03	-0.09
7 まわりに共感できる	0.53	0.03	0.01	0.24
3 まわりの人と楽しい時間を共有している	0.48	-0.13	0.01	0.26
6 ありのままの自分を出せている	0.33	0.12	0.08	0.25
II 「被信頼・受容感」因子				
21 まわりから必要とされていると感じる	0.01	0.93	-0.01	0.01
22 まわりから関心を持たれている	0.02	0.88	0.01	-0.01
20 まわりから期待されている	0.04	0.87	-0.04	-0.05
19 まわりから頼られていると感じる	0.04	0.80	-0.03	0.06
23 存在を気にかけてられている	0.06	0.72	-0.02	0.04
24 良い評価がされていると感じる	0.02	0.71	0.08	-0.02
III 「劣等感の無さ」因子				
27 役に立っていないと感じる(*)	-0.03	0.14	0.84	-0.09
26 自分だけだめだと感じる(*)	-0.14	0.05	0.83	0.03
28 嫌われていると感じる(*)	-0.01	0.02	0.71	0.10
25 まわりに迷惑をかけていると感じる(*)	-0.12	-0.09	0.64	0.02
30 自分が場違いだと感じる(*)	0.20	0.03	0.60	0.06
29 まわりから指示や命令をされているように感じる(*)	0.32	-0.18	0.55	-0.12
IV 「周囲との調和」因子				
1 周囲に溶け込んでいる	-0.10	0.02	-0.02	1.03
2 周囲となじめている	-0.08	0.02	0.00	1.01
4 自由に話せる雰囲気である	0.32	-0.02	0.02	0.52
5 自分とまわりがかみ合っている	0.26	0.08	0.01	0.51
因子間相関				
I	1			
II	0.62	1		
III	0.43	0.38	1	
IV	0.72	0.57	0.47	1

子と解釈した。第2因子(6項目)は、まわりから頼られていると感じる、まわりから必要とされているなど、周囲から信頼され、受容されている感覚を表す項目からなるので「被信頼・受容感」因子と解釈した。第3因子(6項目)は、まわりに迷惑をかけている(逆転項目)、自分だけだめだと感じる(逆転項目)など、周囲との関係による劣等感を表す項目からなるので、「劣等感の無さ」因子と解釈した。第4因子は、周囲に溶け込んでいる、自由に話させる雰囲気であるなどの周囲との調和を表す項目からなるので、「周囲との調和」因子と解釈した。また、「安心感と充実感」得点、「被信頼・受容感」得点、「劣等感の無さ」得点、「周囲との調和」得点は、各因子に含まれる項目得点の和を項目数で除したものである。

信頼性の検討 抽出された4因子の信頼性をクロンバックの α 係数を用いて算出した。その結果、 $\alpha=.93$, $\alpha=.94$, $\alpha=.85$, $\alpha=.91$ となった。4因子は一応の信頼性を確認出来た。内容妥当性に関しては、筆者ら以外の中学校教員、大学教員各2名が行ったところ、内容は妥当であると判断した。

3. 各尺度の基本統計量と学年差

学校への適応感尺度、共同学習における協同作業認識尺度の基本統計量と学年差に着目し一元配置分散分析を行った。その結果をTable 3に示す。学校への適応感尺度において、「安心感と充実感」($F(5, 601) = 2.88, p < .05$)では、1年が2年より有意に高かった。「被信頼・受容感」($F(5, 601) = 2.47, p < .05$)では6年が2年よりも有意に高かった。「劣等感の無さ」($F(5, 601) = 4.58, p < .001$)では6年が2年、5年に比べ有意に高く、4年は2年よりも有意に高かった。また、「周囲との調和」は学年差がみられなかった($F(5, 601) = 1.97, n.s.$)。

協働学習における協同作業認識尺度において、「協働不満足感」($F(5, 601) = 7.86, p < .001$)では、2年が1年、3年に比べ有意に高く、6年は1年、3年に比べ有意に高かった。「協働期待感」($F(5, 601) = 2.27, p < .05$)では、1年が2年に比べ有意に高かった。「協働不必要感」($F(5, 601) = 2.90, p < .05$)では、2年が1年に比べ有意に高かった。また、「協働効用感」($F(5, 601) = 1.45, n.s.$)は学年差がみられなかった。

B節 尺度間の関連

1. 各尺度の相関係数

学校への適応感尺度と協働学習における協同作業認識尺度の下位尺度間の相関係数を算出した結果をTable 3に示す。

「協働効用感」因子と「協働期待感」因子は学校への適応感尺度の各因子と有意な正の相関がみられた。また、「協働不満足感」因子と「協働不必要感」因子は学校への適応感尺度の各因子と有意な負の相関がみられた。

2. 協働学習における協同作業認識尺度と学校への適応感尺度の関連

次に、協働学習における協同作業の認識の要因が中学生、高校生の学校への適応感の各側面にどのように影響しているかを検討するため、学校への適応感尺度の各下位尺度得点を目的変数、協働学習における協同作業認識尺度の下位尺度得点を説明変数としてステップワイズ法による重回帰分析を行った。結果をTable 5に示す。

「安心感と充実感」因子得点では、「協働効用感」、「協働期待感」から有意な正の影響と、「協働不満足感」、「協働不必要感」から有意な負の影響を予測することが示された。「被信頼・受容感」因子得点では、「協働期待感」から有意な正の影響と「協働不必要感」から有意な負の影響を予測することが示された。「劣等感の無さ」因子得点では、「協働効用感」から有意な正の影響と、「協働不満足感」、「協働不必要感」から有意な負の影響を予測することが示された。「周囲との調和」因子得点では、「協働効用感」、「協働期待感」から有意な正の影響と、「協働不必要感」から有意な負の影響を予測することが示された。

4章 考察

1. 協働学習における協同作業認識尺度について

授業中に取り入れられている協働学習における協同作業を生徒がどのように認識しているかを測定するために、長濱他(2009)の大学生、専門学校生を対象とした研究で報告された協同作業認識尺度の原案34項目を用いた。本研究のように、中学生・高校生を対象とした場合、同じ因子構造になるかどうかを因子分析した結果、Table1にあるように4因子を抽出した。これは協働学習の効用感や期待感を表す2つの因子と、不満足感や不必要感を表す2つの因子である。長濱他(2009)では、「協働効用」因子、「個人志向」因子、「互

Table 3 学校の適応感および協同作業認識の学年別平均値 (SD) 分散分析結果

	学年							多重比較
	1年(n=99)	2年(n=96)	3年(n=108)	4年(n=107)	5年(n=99)	6年(n=98)	全体(n=607)	
	M(SD)	F値						
[学校への適応感尺度]								
安心感と充実感	3.82(0.62)	3.48(0.70)	3.75(0.58)	3.72(0.68)	3.61(0.80)	3.70(0.74)	3.68(0.69)	2.88* 1年>2年
被信頼・受容感	2.82(0.80)	2.75(0.73)	2.89(0.67)	2.93(0.84)	3.05(0.97)	3.09(0.89)	2.92(0.83)	2.47* 6年>2年
劣等感の無さ	3.30(0.67)	3.09(0.60)	3.33(0.61)	3.41(0.78)	3.16(0.78)	3.49(0.64)	3.30(0.69)	4.58*** 6年>2年,5年
周囲との調和	3.72(0.75)	3.56(0.78)	3.65(0.63)	3.67(0.78)	3.59(0.82)	3.86(0.75)	3.67(0.76)	1.97
[協働学習における協同作業認識尺度]								
協働効用感	3.95(0.54)	3.83(0.61)	3.99(0.57)	4.03(0.49)	3.93(0.58)	3.93(0.60)	3.95(0.57)	1.45
協働不満足感	3.01(0.60)	3.36(0.66)	2.94(0.66)	3.18(0.60)	3.18(0.68)	3.38(0.64)	3.17(0.66)	7.86*** 2年>1年,3年
協働期待感	3.60(0.73)	3.34(0.69)	3.56(0.77)	3.59(0.78)	3.40(0.88)	3.40(0.72)	3.48(0.77)	2.27*
協働不必要感	2.32(0.67)	2.66(0.76)	2.42(0.64)	2.45(0.76)	2.58(0.73)	2.55(0.72)	2.49(0.72)	2.90* 2年>1年

* $p < .05$, *** $p < .001$

Table 4 学校への適応感尺度と協働学習における協同作業認識尺度との相関係数

	安心感と充実感	被信頼・受容感	劣等感の無さ	周囲との調和
協働効用感	.457**	.248**	.248**	.305**
協働不満足感	-.351**	-.230**	-.229**	-.232**
協働期待感	.529**	.358**	.234**	.390**
協働不必要感	-.413**	-.259**	-.277**	-.272**

** $p < .01$

「互恵懸念」因子の3因子であった。因子数に違いがみられた。さらに「個人志向」因子6項目のうち4項目が「協働不満足感」因子と重なり、「互恵懸念」因子4項目のうち「協働不必要感」因子と3項目で重なった。一方で、「協働効用」因子9項目のうち3項目が「協働効用感」因子と重なり、1項目が「協働期待感」因子と重なるが残り2項目は異なる質問項目が採用された。新たに採用された項目を見ると、「協働効用感」因子で

は、「協働することで一人では考え付かないような解決策が生まれる」や「グループ活動では率直な意見交換が必要である」などが採用され、「協働期待感」因子では「複雑な勉強でもみんなと一緒にやればできる気がする」などが採用された。これらの項目が採用されたことが、協働学習における協同作業認識の特徴を表していると考えられる。秋田(2000)の協働学習の過程を反映した項目が採用されたと考えられる。

Table 5 学校への適応感と協働学習における協同作業認識との重回帰分析の結果（ステップワイズ法）

	安心感と充実感				被信頼・受容感				劣等感の無さ				周囲との調和			
	B	SE.B	β	t値	B	SE.B	β	t値	B	SE.B	β	t値	B	SE.B	β	t値
協働 効用感	0.25	0.05	0.20***	5.15					0.14	0.06	0.12*	5.15	0.15	0.06	0.11**	2.57
協働 不満足感	-0.11	0.04	-0.10**	2.69					-0.11	0.05	-0.10*	2.69				
協働 期待感	0.30	0.04	0.34***	8.59	0.33	0.04	0.30***	7.49	0.08	0.04	0.08	8.59	0.29	0.04	0.29***	6.84
協働 不必要感	-0.15	0.04	-0.15***	3.91	-0.17	0.05	-0.15***	3.62	-0.15	0.05	-0.15**	3.91	-0.12	0.04	-0.11**	2.66
R ²	0.37**				0.15***				0.11**				0.18**			
調整済R ²	0.37				0.14				0.11				0.18			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

2. 学校への適応感尺度について

大久保（2005）の学校への適応感尺度を用いて、同じ因子構造になるかどうかを因子分析したところ、4因子が抽出され、因子数は同じ4因子であった。2つの因子は質問項目が一致しており、大久保（2005）にならない、それぞれ「被信頼・受容感」因子、「劣等感の無さ」因子と命名した。一方で大久保（2005）の「居心地の良さの感覚」因子から、4項目が新たな因子として独立し「周囲との調和」因子と命名された。「居心地の良さの感覚」因子の残りの質問項目と「課題・目的的存在」因子の質問項目が一つの因子として抽出され「安心感と充実感」因子と命名した。大久保（2005）の中で学校によって適応感が異なることを示しているが、その学校間の違いの要因の一つに、本研究で検討している協働学習を全校で取り入れているという学習の取り組みが含まれるのではないかと考えられる。

3. 協働学習における協同作業の認識と学校適応について

各尺度の基本統計量と学年差からこの調査における一部の因子で学年差がみられたが、学校への適応感尺度も協働学習における協同作業認識尺度も1年から2年、3年と学年進行によって数値が上昇したり、減少したりする過程をとらないことが示された。長濱他（2009）は、18歳に至るまでの協同作業に対する認識は明らかになっていないことにふれており、我が国の初等・中等教育では競争や個別を中心として教育が主流となっている中で、協同作業についてどのような認

識を抱いているのかを明らかにすることで、その認識の発達プロセスを明らかにすることができるという課題を述べている。本研究の結果により協働学習場面における協同作業に対する認識が学年を経ることに形成されるとは限らないことが示されたといえる。

本研究の仮説1である「中学生高校生が協働学習における協同作業の中で、学習活動を通じた効用や期待を感じていれば、自由に意見を求めたり（援助要請）、自分が必要とされていたりする（仲間からの需要）等環境への適応が良いと考えられる」については、協働学習における協同作業認識と学校への適応感の相関から、「協働効用感」、「協働期待感」の因子が学校への適応感の各因子と有意な正の相関を示す結果が得られた。このことから、協働学習における協同作業をする中で、効用や期待を感じていることが学校への適応感と関連するという仮説1が量的な分析によって示されたといえる。また、「協働不満足感」、「協働不必要感」の因子が学校への適応感の各因子と負の相関を示していることから、「仲間との活動に不満や不必要であると感じていると、安心できなかつたり、自分を必要とされていないと感じる等で環境への適応が良くないと考えられる」の仮説2は量的な分析によって示されたといえる。

また、協働学習における協同作業の認識の要因が中学生、高校生の学校への適応感の各側面にどのように影響しているかを検討するため、学校への適応感尺度の各下位尺度得点を目的変数、協働学習における協同作業認識尺度の下位尺度得点を説明変数としてステップワイズ法による重回帰分析を行った。その結果から、

「協働効用感」, 「協働期待感」が学校への適応感の各因子へ有意な正の影響を予測することが示され, 「協働不満足感」, 「協働不必要感」が学校への適応感の各因子へ有意な負の影響を予測することが示された。このことから, 協働の効用感や期待感をもつことで学校への適応感に正の影響を与え, 協働に不満足や不必要をかんじることが学校への適応に負の影響を与えていることを予測できる。中学生・高校生が協働学習における協同作業で, 効用感や期待感を認識する場面や機会を得れば, 学校への適応に正の影響を与えることが示唆された。逆に, 不満や不必要を感じる場面や機会を認識すれば学校への適応に負の影響を与えることが示唆されたことになる。岡田 (2008) は, 生徒が良好な友人関係を基盤として, 友人との間で学習に関する相互作用を行い, その経験によって学習に対する意欲や学業達成が促進されていると考察している。友人との協働的な活動の中で行われる協働学習の有効感を高く持つ場合にはより学校適応できており, 互惠懸念を持つ高く場合には, 学校適応ができていないだろうという予想は, 岡田 (2008) の考察と合致していると考えられる。また, 石橋他 (2014) の記述データの質的分析から協働学習の有効性の中に学校適応に通ずる記述が得られたことを量的に示したこともなると考えられ, 石橋他 (2014) の結果にも一致していると考えられる。さらに, Ryan (2000) は, 生徒の友人関係や仲間関係が, 相互の情報交換やモデリングなどを通して, 学習への従事や意欲に影響するとし, Berndt (1999) は, ポジティブな友人関係を築いているものは, 学習に対する意欲や学業達成が高いことを明らかにしている。また, Wentzel と Caldwell (1997) は, 対人関係と学校適応について研究し, 2つの過程から仲間との関わりの中で学校適応が高まることを報告している。すなわち, 直接的な過程として, 仲間からのソーシャルスキルサポートを受けたりすることで, 学校で直面する課題 (学業) への対応が可能になり不適応に陥るリスクが軽減されること, 間接的な過程として, 仲間と関わることによってディストレスが低減されたり, 個人の自己調整力や問題解決能力が高まったりする結果, 課題への対応力が高まると考えられるということである。これらの先行研究の結果からも本研究の結果が妥当であると考えられる。協働学習を取り入れた授業の中で協同作業場面を設定する場合には, 教師が授業における学びの深まりの機会としてだけでなく, 生徒の学校適応にもつながる場面との認識を持つことが大切であると考えられる。

落ち着いた学校では従来から, こうした風土・土壌に支えられ, 適応が困難な生徒が, 躓きはみられるものの教師のサポートを毎日十分に受けずとも友人関係に支えられ, 乗り越えていくことが知られていた。その土壌とは, 生徒たちが学校生活を送る中でのあらゆる時間に機能していたのだろう。生徒が学校で過ごす時間のうち, 大部分を占めるのは授業時間である。したがって, こうした「支持的」な土壌は, 授業時間においても友人関係が良好に機能していたとみるべきである。本研究の結果から, 教師が不安を抱える個別の生徒の悩みを聞くだけではなく, 教師の仕事の中核であり, 教職の専門性が最も発揮される授業 (木村, 2010) に, 日ごろから協働学習を取り入れる中で, 学習する集団全体の土壌を育て, 支え, その中で一人一人の生徒が安心して学びを深めていき, 同時に, 個々の生徒の学校適応を上げることができるであろうことが示唆されたといえよう。

4. 今後の課題

本研究の今後の課題として3点指摘する。第1に, 今回の研究では, 協働学習に全校で長く取り組んでいる学校を調査対象としており, その特徴が結果に表れている可能性がある。大久保 (2005) が指摘する青年の学校への適応感が学校による違いがみられることから, 協働学習を一部の教科で取り入れている他の学校やこれから協働学習に取り組むことを検討している学校のデータを含めて比較検討することで, 協働学習の認識の程度の差が学校規模や地域性といった重層的な相違や共通性が考えられる可能性がある。武田 (2013) は, 中等教育における協働学習の定着の難しさを指摘しているが, この特徴や工夫を分析することにより協働学習の定着についても検討できる可能性がある。

第2に, 生徒一人一人の協働学習の認識が, 時間を経過する中でどのように変化していくかについて, 縦断的に研究する必要もあると考えられる。生徒が一樣に認識を獲得していくのか, あるいは, 何かきっかけが協働学習に対してどのような認識を与えるかについて, 生徒の記述データなどからも検討する必要がある。

第3に, 中学生・高校生の認識から学級適応を経て, 学校適応を検討する課題が考えられる。従来から学校適応を考える際に, 生徒にとって学級が学校生活の中で土壌の一つであり, 学級風土が先行研究でも考えられてきた。西田・田嶋 (2000) は, 学級風土研究の中で教師の役割に触れ, 従来行われてきたような, 生徒が何らかの問題を抱えて初めて対応するというような

対症療法的な介入のみならず、学級運営を直接担う教師が問題の発生を抑止・防止するような学級を形成する、といった予防的介入も今後は重要になってくると述べている。同時に、学級風土と適応との関係にも触れており、教師が予防的に学校への適応感を良くするために、友人同士が協働して取り組む協働学習を取り入れて、学級風土との関連をみながら、学校適応を検討する視点を検討することが考えられる。

引用文献

- 秋田喜代美 2000.『子どもをばぐむ授業づくり』岩波書店
- 有倉巳幸 2012.「中学生の仲間集団の排他性に関する研究」『鹿児島大学教育学部研究 紀要 教育科学編』63, pp.29-41.
- 浅川潔司・森井洋子・古川雅文・上地安昭 2002.「高校生の学校生活適応感に関する研究—高校生活適応感尺度作成の試み—」『兵庫教育大学研究紀要』22, pp.37-40.
- 浅川潔司・尾崎高弘・古川雅文 2003.「中学校新入生の学校適応に関する学校心理学的研究」『兵庫教育大学研究紀要』23, pp.81-88.
- Berndt, T. J. 1999. Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34, pp.15-28.
- 古川雅文・松川隆夫・浅川潔司・上地安昭 2001.「高校進学に伴う学校適応に関する研究—中学校での進路意識, 学校適応と高等学校での学校適応の関連—」『進路指導研究』20(2), pp.1-10.
- 保坂亨 2010.「教員のメンタルヘルス問題を構造的にとらえる」『日本教育経営学会紀要』52, pp.129-133.
- 石橋太加志・千葉美奈子・橋本渉・細矢和博・南澤武蔵・秋田喜代美・小国喜弘・小玉重夫 2014.「協働学習に取り組む中等教育学校教師の抱える不安と有効性の認識—教師と生徒の協働学習についての記述データの検討から—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』54, pp.568-587.
- 石本雄真 2010.「青年期の居場所感が心理的適応, 学校適応に与える影響」『発達心理学研究』21, pp.278-286.
- 河村茂雄 2003.「学級適応とソーシャル・スキルとの関係の検討」『カウンセリング研究』36(2), pp.121-128.
- 木村優 2010.「協働学習授業における高校教師の感情経験と認知・行動・動機づけとの関連—グラウンデッド・セオリー・アプローチによる現象モデルの生成—」『教育心理学研究』58, pp.464-479.
- 小泉令三 1995.「中学校入学時の子どもの期待・不安と適応」『教育心理学研究』43, pp.58-67.
- 近藤邦夫 1994.『教師と子どもの関係づくり—学校の臨床心理学—』東京大学出版会
- 松尾剛・丸野俊一 2007.「子どもが主体的に考え, 学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか—話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて—」『教育心理学研究』55, pp.93-105.
- 南雅則・浅川潔司・秋光恵子・西村淳 2011.「小学生の予期不安と中学校入学後の学校適応感との関係に関する学校心理学的研究」『教育心理学研究』59, pp.144-154.
- 南雅則・浅川潔司・新見直子・古川雅文・三木麻里子 2013.「高校生活に対する予期不安と高校生の学校適応感・キャリア意識に関する研究—高校入学初期段階に焦点をあてて—」『キャリア教育研究』32, pp.1-13.
- 三浦潤子 2003.「養育行動と学校環境適応感の関連についての検討—内的作業モデルの伝達を通して—」『臨床教育心理学研究』29(1), pp.9-19.
- 三田耕一郎 2012.「学習指導要領改訂と教員文化—教師はなぜ授業を変えないのか—」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』64, pp.364-365.
- 溝上慎一 2007.「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』7, pp.269-287.
- 文部科学省 2012.「平成23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」
- 文部科学省 2014.「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革について—すべての若者が夢や目標を芽吹かせ, 未来に花開かせるために—」中央教育審議会 答申
- 文部科学省 2015a.「学校基本調査」
- 文部科学省 2015b.「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて—」中央教育審議会 答申
- 文部科学省 2015c.「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」中央教育審議会 答申
- 長濱文与・安永悟・岡田一彦・甲原定房 2009.「協同作業認識尺度の開発」『教育心理学研究』57, pp.24-37.
- 永作稔・新井邦二郎 2005.「自律的高校進学動機と学校適応・不適応に関する短期縦断的検討」『教育心理学研究』53, pp.516-528.
- 西田純子・田嶋誠一 2000.「中学校の「学級風土」に関する基礎的研究—「教師項目」を含む尺度作成の試み—」『九州大学心理学研究』1, pp.183-194.
- OECD 2014 PISA 2015D RAFT COLLABORATIVE PROBLEM SOLVING FRAMEWORK
<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%.pdf/2014/10/02>.
- 岡田涼 2008.「友人との学習活動における自律的な動機づけの役割に関する研究」『教育心理学研究』56, pp.12-22.
- 岡田有司 2012.「中学校の適応に対する生徒関係の側面・教育指導的側面からのアプローチ」『教育心理学研究』60, pp.153-166.
- 大久保智生 2005.「青年の学校への適応感とその規定要因—青年用適応感尺度の作成と学校別の検討—」『教育心理学研究』53, pp.307-315.
- 大久保智生・加藤弘通 2005.「青年期における個人—環境の適合の良さ仮説の検証—学校環境における心理的欲求と適応感との関連—」『教育心理学研究』53, pp.368-380.
- 大対香奈子・大竹恵子・松見淳子 2007.「学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み」『教育心理学研究』55, pp.135-151.
- Ryan, A. M. 2000. Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35, pp.101-111.
- 坂本旬 2008.「「協働学習」とは何か」『法政大学生涯学習とキャリアデザイン』5, pp.49-54.

- Scileppi, John A.; Teed, Elizabeth Lee; Torres, Robin Diller 2005. 予防
植村勝彦 (訳) 『コミュニティ心理学』 第3章 (Pp.75-117) ミネ
ルバ書房
- 関田一彦・安永悟 2005. 「協同学習の定義と関連用語の整理」『協
同と教育』 1, pp.10-17.
- 相馬恵子 2014. 「Face Timeを利用した他校生徒との協働学習を
地理入れた中学校理科の授業実践—科学的思考力・判断力及
び表現力に与える影響を中心に—」『理科教育学研究』, 54(3),
pp.357-367.
- 高垣マユミ・中島朋紀 2004. 「理科授業の協働学習における発話
事例の解釈的分析」『教育心理学研究』 52, pp.472-484.
- 高木亮・淵上克義・田中宏二 2008. 「教師の職務葛藤とキャリア
適応力が教師のストレス反応に与える影響の検討—年代ごとの影
響の比較を中心に—」『教育心理学研究』 56, pp.230-242.
- 武田正則 2013. 「参画型協働学習におけるファシリテーションモ
デルの開発」『教育情報研究』 28(4), pp.15-26.
- 谷井淳一・上地安昭 1994. 「高校生の学校適応感と彼らの親の
自己評定に基づく親役割行動の関係」『教育心理学研究』 42,
pp.185-192.
- 戸ヶ崎泰子・秋山香澄・嶋田洋徳・坂野雄二 1995. 「中学生の社
会的スキルが友人関係と学校不適応感に及ぼす影響」『日本教育心
理学会第37回総会発表論文集』 557.
- Wentzel K.R. and Caldwell K. 1997 Friendships, Peer Acceptance, and
Group Membership : Relations to Academic Achievement in Middle
School. *Child Development*, 68(6), pp.1198-1209.
- 八木晃・篠原彰一 1989. 「適応行動について」末永俊郎・金城辰夫・
平野俊二・篠原彰一 (編) 『適応行動の基礎過程』(pp.1-9) 培風館
- 山口豊一・水野治久・石隈利紀 2004. 「中学生の悩みの経験・深
刻度と被援助志向性の関連—学校心理学の視点を生かした実践の
ために」『カウンセリング研究』 37(3), pp.241-249.

付記

本研究では、東京大学大学院教育学研究科の教員に
校内研究会、授業検討会、公開研究会等を通じて研
究・指導の機会を頂いた。また、調査にあたっては、
附属中等教育学校の生徒の皆さんの協力があつた。さ
らに分析にあたっては、小野田亮介氏 (立教大学) の
助言を頂いた。皆様に謝辞を申し上げる。