

【原 著】

高校生の学習に対する認識および学校適応感との関連  
—大学生を対象とした回想法による学習観尺度と協同作業認識尺度を用いた検討—

三島 知剛 山田 洋平

High-school Students' Recognition in Learning and Relationship between  
Recognition in Learning and Subjective School Adjustment  
-An Examination of Reminiscence Method-

MISHIMA Tomotaka, YAMADA Yohei

2024

岡山大学教師教育開発センター紀要 第14号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.14, March 2024

## 高校生の学習に対する認識および学校適応感との関連

### —大学生を対象とした回想法による学習観尺度と協同作業認識尺度を用いた検討—

三島 知剛※1    山田 洋平※2

本研究の目的は、高校生の学習に対する認識の検討および学校適応感との関連を検討することであった。学習に対する認識として本研究では学習観と協同作業認識に着目した。入学間もない大学1年生を対象に高校時を想起させて回答を求め、109名を分析対象とした。主な結果として(1)学習観の下位尺度のうち「方略志向」が最も高いこと、(2)植木(2002)との比較において「方略志向」を志向する人数が増えていること、複数または3つ全ての下位尺度で高群に分類される対象者が本調査には多いこと、(3)協同作業について肯定的な捉えを有している可能性があること、(4)協同作業について肯定的な捉えがあるほど学校適応状態が良好であることが示唆された。

キーワード：学習観、協同作業認識、学校適応感、高校生

※1 岡山大学教師教育開発センター

※2 福岡教育大学教育学研究科

#### I 問題と目的

本研究の目的は、高校生の学習に対する認識の検討および学校適応感との関連を検討することであった。

学習指導要領が改訂され、小学校は2020年度から中学校は2021年度から、高等学校は2022年度から完全実施された。2023年度現在では改訂された学習指導要領(以下、新学習指導要領とする)による教育を受けてきた児童生徒はそれほど多いとは考えにくい、今後新学習指導要領による教育を受ける児童生徒が増え、新学習指導要領のねらいを反映した教育が進んでいくものと思われる。学習指導要領の改訂の方針の一つとして主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の推進が挙げられている。また、2020年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育」の姿として中央教育審議会(2021)の中で個別最適な学びと協働的な学びの実現が取り上げられているように、協働的な学びは今後一層重要となる学びの姿の一つと言えるだろう。同答申の中において、個別最適な学びが孤立した学びに陥らないよう協働的な学びを充実することも重要であることも述べられている。近年、授業においてペアやグループ、あるいは学級全体で他者と関わりながら学ぶ協働学習(collaborative learning)

の有効性が指摘されている（一柳，2022）ということも踏まえると，協働的な学びが重要かつ実際に効果的であることが窺える<sup>1)</sup>。

一方，昨今教育を取り巻く環境は複雑かつ困難さを増し，課題も多く存在していることが考えられる。例えば，令和5年10月に文科省から出された令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の中で，長期欠席のうち小中学校における不登校児童生徒数が過去最多となったことなどが報告されている。また，いじめや暴力行為に関して，新型コロナウイルス感染症の流行が始まった令和2年度は全国一斉休校など教育活動が制限されたことで全校種で大幅な減少となったが，令和3年度は新型コロナウイルス感染症流行前の令和元年度並みとなり，令和4年度では再び増加傾向となり過去最多となったことも示されている。

学習指導と並び生徒指導は車の両輪のようにたとえられることが多いが，より良い学習指導を行っていく上で生徒指導は必要不可欠であろう。新学習指導要領が完全実施される中，生徒指導に関しても，平成22年に初めて生徒指導に関する基本書である生徒指導提要が作成されて以来，その後の生徒指導を取り巻く環境の大きな変化や課題の深刻化等を踏まえ，令和4年12月に12年ぶりに生徒指導提要が改訂された。

新学習指導要領の完全実施や完全実施に向けた授業改善の様々な取組や環境整備等に伴い，学習のあり方や捉え方も従来と変わってきている可能性が考えられる。また，新型コロナウイルス感染症の流行による学習の制限やAIの急速な発展もあり従来とは異なる学び方を子どもたちが経験しているであろうことも相まって，現在の子どもの学習に対する認識はここ数年で大きく変わっている可能性も考えられる。

そこで本研究は高校生の学習に対する認識を検討することとした。本研究では学習に対する認識を検討する上で学習観に着目した。学習者はそれぞれ「学習とは何か」「効果的な学習方法とはどのようなものか」といった信念，すなわち学習観を有しており，それに基づいた学習行動をとる（赤松，2022）。学習観に関する先行研究はいくつも見られるが，本研究では植木（2002）によって作成された学習観尺度を用いることとする。学習観に関する研究の概観と展望を行っている赤松（2022）において，学習観研究には大きく「広義の学習観研究」と「狭義の学習観研究」の2つの潮流があり，いずれも学習に対する信念という共通の要素をもっていることが示されている。赤松（2022）において，広義の学習観は，学習のしくみやはたらきに対する考え方と定義され，狭義の学習観は効果的な学習方法に関する信念，と定義されている。本研究で取り上げる植木（2002）は赤松（2022）において狭義の学習観に属するものと考えられる。

また，協働的な学びの重要性が一層増してくると考えられる近年の状況を踏まえると，学習に対する認識を検討するにあたって，協働に関する事柄も検討すべき重要事項であると考えられる。一柳（2022）は協働学習に対する児童・生徒の認識を検討する中で，長濱・安永・関田・甲原（2009）の協同作業認識尺度を用いて，自由記述の結果も踏まえて検討を行っている。また，中学生・

高校生の協働学習に対する認識について検討した石橋・浅香・荒井・武田・千葉・廣井・前田・秋田・小国・小玉（2017）においても長濱ほか（2009）の協同作業認識尺度の原案を用いて検討がされている。これらを踏まえると、先行研究で使用されている長濱ほか（2009）の協同作業認識尺度は、本研究においても協働に関する事柄を検討する上で取り上げる必要があるものと考えられる。

また、学習指導と生徒指導が車の両輪であることを考えると、生徒がもつ学習の認識と学校への適応の問題との関連についても検討の必要性があると考えられる。本研究では学校への適応の指標となるものとして学校適応感に着目することとする。学校において生徒は1日の大半は所属クラスで過ごすことが基本であり、クラスのメンバーとの良好な人間関係を築くことも学校において重要な事柄の一つであると考えられる。学校生活全般への満足感や教師や友人等との良好な人間関係を築けているという感覚や学習に適応できているという感覚といった多面的な側面から学校適応感を捉えていく必要があると考えられる。

学習に対する認識と学校適応感の関連を検討することは、昨今の不登校児童生徒数の増加等の生徒指導上の問題に対しても一つの知見をもたらすものと考えられる。一方、協働的な学びの実現にはクラスのメンバーとの良好な関係や教師への信頼感など学校に適応できていることも重要であろう。実際、石橋ほか（2017）は中学生・高校生を対象にした調査を行う中で、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、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と考察している。協働に関する認識も含めた学習に対する認識と学校適応感の関連を検討しておくことは重要だろう。

以上のことより、本研究では高校生の学習に対する認識を検討すると共に、学習に対する認識と学校適応感との関連を検討することとした。

## II 方法

### 1 調査時期・協力者

国立大学法人 A 大学の大学1年生 116 名を対象に 2023 年 4 月に調査を行った。具体的には、大学1年生を対象に開講されている授業のうち一つの授業内において初回の授業内で履修者に調査依頼を行った。なお、本研究は高校生の学習に対する認識の検討および学校適応感との関連を検討することを目的としている。しかしながら、高校在学中の高校生に調査を行うことは現実的ではないことや大学入学後の 4 月時点の調査であるため高校生であった頃を想起することも比較的容易と考えられることから大学1年生を対象とした。また、岩瀧（2009）により回想法を用いた調査は自らの体験を対象化して評価でき、より客観的な結果が得られるという点で意義があるといえることが指摘されていることから、本研究では大学1年生を対象とし、高校時代を振り返って回答を求める方法を用いることとした。

なお、年齢等の情報から高校卒業直後と考えられる学生 109 名を分析対象と

した。

## 2 調査内容

学習に関する認識を測定する尺度として、先行研究より学習観尺度および協同作業認識尺度を用い、学校適応感を測定する尺度として学校適応感尺度 (ASSESS) を用い、それぞれ高校生の時のことを思い出し回答するように求めた。用いた具体的な尺度は以下の通りである。

### (1) 学習観尺度

植木 (2002) の学習観尺度を用いた。この尺度は全 18 項目からなり 3 因子構造であることが明らかになっている。第 1 因子は、「良い塾に通っていることが、成績を上げることにつながる。」など計 6 項目からなり「環境志向」とされている。第 2 因子は、「勉強ができる人は、勉強のやり方がうまい人だ。」など計 6 項目からなり、「方略志向」とされている。第 3 因子は、「1 日何時間と決めてコツコツと勉強し得ていれば、いつか報われる。」など計 6 項目からなり、「学習量志向」とされている。本研究でも先行研究にならい同様の因子構造であると想定して用いることとした。なお、回答は先行研究にならい、全て「1. 全くそう思わない」～「7. 全くそのとおりだと思う」の 7 件法で求めた。

### (2) 協同作業認識尺度

長濱ほか (2009) の協同作業認識尺度を用いた。学習に対する認識を検討する上で植木 (2002) の学習観尺度には協働に関するものは含まれていなかったため、協働に関する内容については長濱ほか (2009) の尺度を用いて検討することとした。

この尺度は全 18 項目からなり 3 因子構造であることが明らかになっている。第 1 因子は、「みんなでいろいろな意見を出し合うことは有益である。」など計 9 項目からなり「協同効用」とされている。第 2 因子は、「みんなと一緒に作業すると、自分の思うようにできない。」など計 6 項目からなり「個人志向」とされている。第 3 因子は、「優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない。」など計 3 項目からなり「互惠懸念」とされている。本研究でも先行研究にならい同様の因子構造であると想定して用いることとした。なお、回答は先行研究にならい、全て「1. 全くそう思わない」～「5. とてもそう思う」の 5 件法で求めた。

### (3) 学校適応感尺度 (ASSESS)

栗原・井上 (2010) の 6 領域学校適応感尺度 (ASSESS) を用い、高校生版のアンケート項目を用いた。この尺度はダミー項目を 4 項目含む全 34 項目からなり 6 因子であることが明らかになっている。第 1 因子は、「まあまあ、自分に満足している」など計 5 項目からなり「生活満足感」とされている。第 2 因子は、「学校の先生は、私のことをわかってくれている」など計 5 項目からなり「教師サポート」とされている。第 3 因子は、「悩みを話せる友だちがいる」など計



5項目からなり「友人サポート」とされている。第4因子は、「仲間に入れてもらえないことがある」など逆転項目からなる計5項目からなり「非侵害的關係」とされている。第5因子は、「困っている人がいたら、進んで助けようと思う」など5項目からなり「向社会的スキル」とされている。第6因子は、「自分は、勉強はまあまあできると思う」など他逆転項目4項目を含む計5項目からなり「学習的適応」とされている。なお、回答は先行研究にならない、「1. あてはまらない」～「5. あてはまる」の5件法で求めた。

### Ⅲ 結果と考察

ここでは、高校生の学習に関する認識を検討するため、まず学習観の結果について分析し考察を行う。次に、協同作業認識の結果について分析し考察を行う。最後に、学校適応感と学習観および協同作業認識との関連について分析と考察を行う。

#### 1 学習観における志向性の変容

植木（2002）では、学習観の下位尺度得点の中央値 4.0 を境に高群と低群に分類し（尺度得点がちょうど 4.0 の場合は分析から除外）、クロス集計表を作成した。その結果から、「ある 1 つの志向が高く、残りの 2 つの志向は低い傾向にある被調査者が多い」ことを示し、いずれか 1 つを学習に対する信念として志向している可能性を明らかにしている。そこで本研究でも、学習観の志向性について同様の結果を示すのかどうかを検討するため、対象者を植木（2002）の方法に従って分類した。分類結果について、本研究の結果と植木（2002）の結果をまとめて示したものが Table1 である<sup>2)</sup>。その結果、ほとんどの対象者（92.9%）が複数あるいは 3 つ全ての下位尺度において高群に分類された。植木（2002）では、複数あるいは 3 つ全ての下位尺度において高群に分類されたのは、20.3%であり、本研究では異なる結果となった。

次に、本研究と植木（2002）において、3 つの学習観のうち、どの下位尺度

Table1 本研究及び植木（2002）における学習観の各志向の肯定による人数分布

| 学習量志向 | 方略志向 | 環境志向                        |                             |
|-------|------|-----------------------------|-----------------------------|
|       |      | 低                           | 高                           |
| 低     | 低    | <u>1 (1.0)</u> / 18 (6.9)   | <u>0 (0.0)</u> / 66 (25.4)  |
|       | 高    | <u>6 (6.1)</u> / 51 (19.6)  | <u>11 (11.1)</u> / 17 (6.5) |
| 高     | 低    | <u>0 (0.0)</u> / 72 (27.7)  | <u>0 (0.0)</u> / 19 (7.3)   |
|       | 高    | <u>22 (22.2)</u> / 12 (4.6) | <u>59 (59.6)</u> / 5 (1.9)  |

※（ ）内は合計人数（本研究…99名、植木（2002）…260名）を分母としたときの％

※左に本研究（下線を付している）、右に植木（2002）の結果を記載している

を多く志向しているかを比較するため、各下位尺度が高群の延べ人数を算出し、 $\chi^2$ 検定によって検証した (Table2)。その結果、有意差が示され ( $\chi^2(2)=7.85$ ,  $p<.05$ )、残差分析を行った結果、本研究では方略志向が有意に多く、植木 (2002) では方略志向が有意に少なかった (いずれも  $p<.01$ )。

次に、本研究での下位尺度得点を要因とする 1 要因分散分析を行った。その結果、主効果が有意であった ( $F(2, 216)=92.64$ ,  $p<.01$ )。下位検定の結果、方略志向、学習量志向、環境志向の順に得点が高かった (いずれも  $p<.01$ )。植木 (2002) で示されている得点と比較すると (Table3)、いずれの得点も植木 (2002) で示す得点よりも高かった。また、植木 (2002) の得点においては、学習量志向の得点が最も高かったのに対して、本研究では方略志向が高いことが示された。

植木 (2002) は学習観の「方略志向」と「環境志向」について項目内容的には「学習量」ではなく、何らかの意味で「方法」を重んじる学習観であることが共通しているように見えることを述べつつ、学習方略の使用に関する回答傾向から両者の質的な相違が明らかになると述べている。すなわち、何らかの「方法にこだわる」という点では共通していても、「方略志向」はそれを自分の試行錯誤によって、「環境志向」は学習環境の力でおこなおうとする、と述べている。Table 2 の結果から、植木 (2002) との比較においては、方略志向をもつ人が増えてきていることから、学習の方法を重んじ、自身の試行錯誤によって学習を行おうとする学習観をもったものが増えていることが示されたと言えるだろう。植木 (2002) は学習成立には「学習量」も「環境」も必要であると思われることに留意しつつ、自分自身で学習方法を工夫することが効果的と考える学習観の形成が自己制御的な学習においては特に重要であると考えられるとしている。植木 (2002) の知見を踏まえるならば、本研究で得られた「方略志向」が増えているという結果や「方略志向」の得点が最も高かったという結果 (Table2, 3) は好ましい結果であると考えられる。一方で、本研究では 3 つの学習観全てが

Table2 研究ごとの各志向高群の延べ人数と残差分析の結果

|           | 学習量志向 | 方略志向 | 環境志向 |
|-----------|-------|------|------|
| 本研究       | 81    | 98▲  | 70   |
| 植木 (2002) | 108   | 85▽  | 107  |

※▲は有意に多く、▽は有意に少ないことを示す (いずれも  $p<.01$ )

Table3 研究ごとの学習観尺度の各下位尺度得点と標準偏差の比較

|           | 学習量志向       | 方略志向        | 環境志向        |
|-----------|-------------|-------------|-------------|
| 本研究       | 4.83 (0.96) | 5.71 (0.79) | 4.39 (0.80) |
| 植木 (2002) | 3.62 (1.84) | 3.20 (1.65) | 3.44 (1.70) |

※ ( ) 内は標準偏差、本研究の  $N=109$ 、植木 (2002) の数値は植木 (2002) の Table2 の記載数値を参照

高いものが約6割と多かった。特定の好ましい学習観を高く持つておくことも重要と考えるが、明らかに好ましくないと考えられる学習観でない限り、多様な学習観をバランスよくもつておくということも実際に学習を行う上では重要ではないだろうか。植木（2002）は理想的な学習者とは3つの学習観の全てを備えた上で、状況に応じて的確な学習行動をとれる者ではないかということ述べている。3つの学習観が全て高いものが本研究では多かったが、これは理想的な学習者が多くなっているという解釈もできるのではないかと考える。

## 2 協同作業認識について

次に協同作業認識について高校生がどのような認識なのかを検討するために、下位尺度得点を算出し、平均値と標準偏差をTable4に示した。平均値の結果から、協同効用についての認識が高く、互惠懸念の認識については低いことが窺えた。また、下位尺度得点ごとに中央値である3.0を基準値とした1サンプルの $t$ 検定を行った結果、Table4の通り3因子すべてにおいて有意な結果が得られた。「協同効用」並びに「互惠懸念」の結果から、高校生が仲間と共に作業することによる有効性の認識が高いこと並びに互惠懸念に関する認識は低いことが示唆されたと言える。学習においても協働的な学びの必要性や重要性が増していると考えられる昨今において、本研究の結果は協同作業について現在の時代に沿った考えを有している結果であると考えられるのではないだろうか。

一方、個人志向についても有意な結果が得られたことから、高校生が仲間との協同を回避し一人での作業を好むという認識についても、一定程度有している可能性があることが示唆された。平均値としては中央値である3.0をわずかに上回っているという数値と考えられるためそれほど強い認識とは考えにくいだが、一人での作業を好むという認識もないわけではないということなのではないだろうか。児玉（2021）は学校教育を受ける日本人の協同作業認識が2010年以降にどのように変化したかを本研究でも取り上げた長濱ほか（2009）の協同作業認識尺度における各因子の尺度得点の平均値に対する時間横断的メタ分析により検討している。その中で、「個人志向」は最近の調査であるほど直線的に平均値が上昇していることを示唆している。その原因について児玉（2021）は、推測の域を出ないこととしつつ社会全体での認識の変化や他の教育実践改革との関連が考えられることを述べている。

Table4 協同作業認識尺度の各下位尺度得点と  
標準偏差および1サンプルの $t$ 検定の結果

|      | $M$  | $SD$ | $t(108)$ |
|------|------|------|----------|
| 協同効用 | 4.17 | 0.49 | 5.10 **  |
| 個人志向 | 3.13 | 0.63 | 22.77 *  |
| 互惠懸念 | 1.69 | 0.72 | 8.98 **  |

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



高校生を対象に協同作業認識尺度を用いた研究はそれほど多くないと考えられるが、いくつか見られる(例えば、益川(2016)、熊谷・河村(2016, 2019)、川合(2019)、鈴木ほか(2023))。厳密な比較は困難であるが、協同効用についての得点を概観すると概ね4点前後と比較的高い傾向であり、個人志向については概ね3点前後であり、どちらも本研究の平均値と概ね共通する傾向であるように思われた。一方、互惠懸念については、先行研究では2点台前半であったのに対して、本研究は1.69と低い値であった。いくつかの先行研究において互惠懸念の因子が抽出されず平均値などの統計量が示されていないため、推測の域は脱しないが、現在の生徒の協働に対する否定的な見方が軽減している可能性が推察された。

### 3 学校適応感と学習観および協同作業認識との関連

#### (1) 学習観と学校適応感との関連

高校生の学習観が学校適応感に与える影響を検討するため、学習観の類型化を行った。学習観尺度の下位尺度ごとの加算平均を算出して、Ward法によるクラスタ分析を行ったところ、各クラスタの特徴が読み取れる3つのクラスタを採用した。次に、得られた3つのクラスタを独立変数、学習観尺度の各下位尺度得点を従属変数とした1要因分散分析を行った。その結果、いずれも有意な群間差が見られた(いずれも $p<.01$ )。多重比較による下位検定の結果、3つすべてで、第2クラスタ>第1クラスタ>第3クラスタとなった(Figure1)。そこで、第1クラスタを「学習観中群」、第2クラスタを「学習観高群」、第3クラスタを「学習観低群」と命名した。

次に、群を独立変数、ASSESSの各下位尺度得点を従属変数とした1要因分散分析を行った。その結果、向社会的スキルにおいて有意傾向が見られたが( $p<.10$ )、多重比較による下位検定の結果、群間差は見られなかった(Table5)。

Figure1 クラスタ分析による学習観尺度の各下位尺度得点

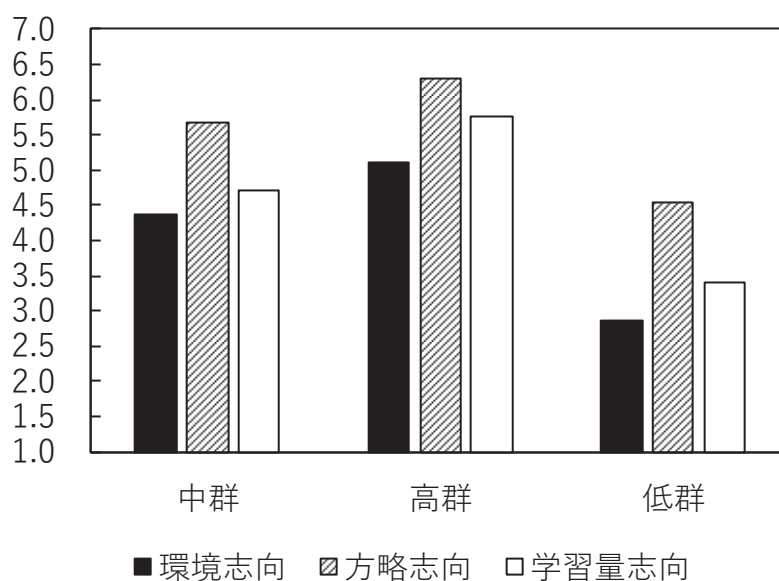


Table5 学習観タイプごとの学校適応感尺度の各下位尺度得点と標準偏差および分散分析の結果

|         |           | 高群<br>( <i>N</i> =23) | 中群<br>( <i>N</i> =77) | 低群<br>( <i>N</i> =9) | <i>F</i> (2,106) |
|---------|-----------|-----------------------|-----------------------|----------------------|------------------|
| 生活満足感   | <i>M</i>  | 3.57                  | 3.38                  | 3.56                 | 0.38 <i>n.s.</i> |
|         | <i>SD</i> | 0.91                  | 1.01                  | 1.17                 |                  |
| 教師サポート  | <i>M</i>  | 3.97                  | 3.77                  | 3.80                 | 0.47 <i>n.s.</i> |
|         | <i>SD</i> | 0.77                  | 0.90                  | 0.79                 |                  |
| 友人サポート  | <i>M</i>  | 4.13                  | 4.08                  | 3.87                 | 0.33 <i>n.s.</i> |
|         | <i>SD</i> | 0.88                  | 0.81                  | 0.98                 |                  |
| 非侵害的関係  | <i>M</i>  | 4.07                  | 4.15                  | 4.20                 | 0.11 <i>n.s.</i> |
|         | <i>SD</i> | 0.87                  | 0.77                  | 0.89                 |                  |
| 向社会的スキル | <i>M</i>  | 4.10                  | 3.76                  | 3.64                 | 2.41 †           |
|         | <i>SD</i> | 0.50                  | 0.72                  | 0.87                 |                  |
| 学習的適応   | <i>M</i>  | 3.15                  | 3.22                  | 3.27                 | 0.11 <i>n.s.</i> |
|         | <i>SD</i> | 0.73                  | 0.71                  | 0.89                 |                  |

\*\* :  $p < .01$ , \* :  $p < .05$ , † :  $p < .10$

以上のことから、高校生の学習観は学校適応感に関連がないことが示された。特に、ASSESSの中で学習意欲や学習に対する意識を測定している学習的適応は学習観との関連が予測されたが、本研究ではそのような結果は示されなかった。植阪（2010）は、高校生の事例検討によって、生徒の学習観が学習方法を規定し、学習方法が学習成果を介して学習意欲に影響を与えるというプロセスを示している。このプロセスに従うと、学習成果が学習意欲に直接影響を与えている。本研究の協力者は、国立大学に在籍する大学生であり、高校時代の学習成果は比較的高かったことが予想される。そのため、協力者の学習意欲は総じて低くならず、ASSESSにおける学習的適応にも差が生まれなかったと考えられる。また、今回のクラスタ分析においては、学習観が総じて高い群、中程度の群、低い群という3群に分類されたが、いずれの群でも環境志向や学習量志向よりも方略志向の得点が高かった。学習観の中でも学習方法を重視する方略志向は、有効な学習方略の使用を促進するとされているが（山口，2012）、3群とも認識の強弱はあれど、方略志向が強いという同じ特徴を有していたことも、学習的適応に差が生じなかった要因と考えられる。学習者の学習観と学校適応感との関連については、今後、学習者が重視する学習観の違いによる検討を行うなどの工夫が求められる。

## （2）協同作業認識と学校適応感との関連

次に、高校生の協同作業認識が学校適応感に与える影響を検討するため、協同作業認識尺度の下位尺度ごとの加算平均を算出して、Ward法によるクラスタ

分析を行った。各クラスタの特徴が読み取れるクラスタ数を検討した結果、3つのクラスタを採用した。そして、得られた3つのクラスタを独立変数、協同作業認識尺度の各下位尺度得点を従属変数とした1要因分散分析を行った。その結果、いずれも有意な群間差が見られた（いずれも  $p < .01$ ）。多重比較による下位検定の結果、協同効用においては、第1・第2クラスタ > 第3クラスタ、個人志向においては第2・第3クラスタ > 第1クラスタ、互惠懸念については第3クラスタ > 第1クラスタ > 第2クラスタとなった（Figure2）。

第1クラスタは、仲間とともに作業することの有効性を示す協同効用が他の群よりも高いと同時に、協同作業から得られる恩恵が人によって異なるという互惠懸念や一人で作業を好む個人志向の得点が低かった。つまり、第1クラスタは一人で作業をするよりも仲間と協同することに価値を見出している特徴がみられたため、「協同志向群」とした。第2クラスタは、協同効用が高く互惠懸念が低い一方で個人志向が高かったことから、第1クラスタのように仲間との協同作業に対する有効性を認識している一方で、個人での作業も好む特徴が示された。つまり、第2クラスタは、仲間との協同作業と個人での作業の両方に価値を見出していたため、「協同・個人志向群」とした。第3クラスタは、第1クラスタとは対照的に、協同効用が低く個人志向と互惠懸念が高かった。つまり、第3クラスタは仲間との協同に対する有効性を認識しているものの他の群よりは認識が低く、個人での作業を好んでいたため、「個人志向群」とした。

次に、群を独立変数、ASSESSの各下位尺度得点を従属変数とする1要因分散分析を行った。その結果、学習的適応を除く5つの下位尺度で有意差（有意傾向を含む）が見られた。多重比較による下位検定の結果、生活満足感と教師サポートは協同志向 > 協同・個人志向および個人志向、友人サポート、非侵害的關係、向社会的スキルにおいては、協同志向 > 個人志向であった（Table6）。

Figure2 クラスタ分析による協同作業認識尺度の各下位尺度得点

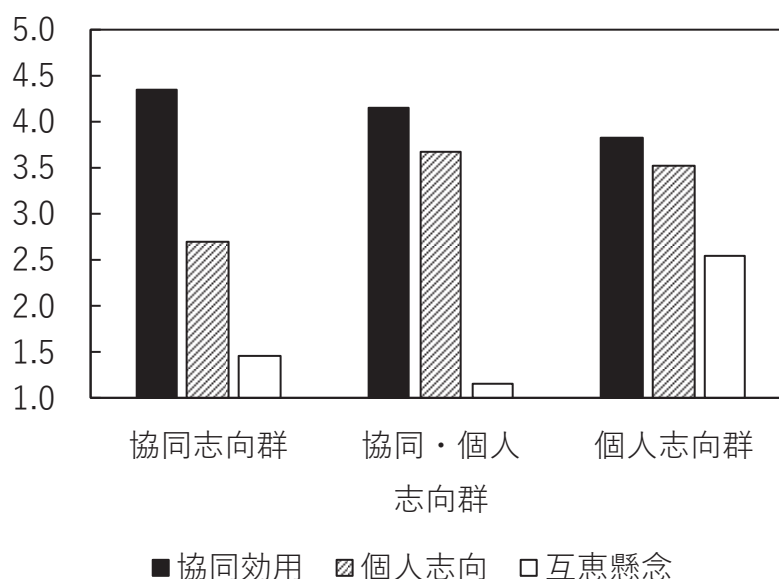


Table6 協同作業認識タイプごとの学校適応感尺度の各下位尺度得点と標準偏差および分散分析の結果

|         |           | a)協同志向群<br>( <i>N</i> =56) | b)協同・個人<br>志向群( <i>N</i> =23) | c)個人志向群<br>( <i>N</i> =30) | <i>F</i> (2,106) |
|---------|-----------|----------------------------|-------------------------------|----------------------------|------------------|
| 生活満足感   | <i>M</i>  | 3.70                       | 3.15                          | 3.15                       | 4.39 *           |
|         | <i>SD</i> | 0.96                       | 0.99                          | 0.96                       | a>b † &c         |
| 教師サポート  | <i>M</i>  | 4.08                       | 3.59                          | 3.47                       | 6.44 **          |
|         | <i>SD</i> | 0.71                       | 1.05                          | 0.81                       | a>b&c            |
| 友人サポート  | <i>M</i>  | 4.22                       | 4.10                          | 3.78                       | 2.83 †           |
|         | <i>SD</i> | 0.79                       | 0.85                          | 0.84                       | a>c †            |
| 非侵害的関係  | <i>M</i>  | 4.36                       | 4.02                          | 3.80                       | 5.57 **          |
|         | <i>SD</i> | 0.63                       | 0.89                          | 0.89                       | a>c              |
| 向社会的スキル | <i>M</i>  | 3.99                       | 3.84                          | 3.49                       | 5.20 **          |
|         | <i>SD</i> | 0.73                       | 0.55                          | 0.66                       | a>c              |
| 学習的適応   | <i>M</i>  | 3.28                       | 3.33                          | 2.97                       | 2.24 <i>n.s.</i> |
|         | <i>SD</i> | 0.77                       | 0.55                          | 0.73                       |                  |

\*\* :  $p < .01$ , \* :  $p < .05$ , † :  $p < .10$

以上のことから、協同志向群は個人志向群よりも、向社会的スキルが高く、友人や教師との関係が良好で、生活満足感が高いことが示された。様々な先行研究において、向社会的スキルのようなポジティブな行動が良好な人間関係を構築することが指摘されている（例；大対・大竹・松見，2007）。本研究で学校適応感が概ね高かった協同志向群は、他者との協同的なかわりに対して苦手意識がないため、友人や教師に対して積極的にかかわることができ、良好な人間関係を構築し、その結果、高い生活満足感にもつながっていると考えられる。一方で、個人志向群は他の群に比べて、学校適応感が概ね低かった。この点に関して、大学生を対象に研究を行った近田・杉野(2015)が、他者との協同的なかわりに苦手意識のある学生は不特定多数の他者とのコミュニケーションを敬遠したい感情を持っていることを報告している。このことを考慮すると、個人志向群は他者との協同的なかわりに有効性を認識しておらず、他者とのかわりに消極的であることが伺える。そのため、協同志向群とは対照的に、友人や教師との良好な関係が築けず、生活満足感も低くなったと考えられる。

次に、学習的適応については、協同作業認識の違いによる影響はみられなかった。近年、アクティブラーニングの実施が学校現場で盛んに行われていることを考慮すると、他者との協同的なかわりを好む協同効用が高い協同志向群の方が他の群に比べて、授業に対するモチベーションが高くなり、結果として、学習的適応が高くなることが推察されたが、そのような結果とはならなかった。この点については、協力者の学習経験による2つの影響が考えられる。1点目は、学習指導要領改訂の時期による影響である。主体的・対話的で深い学びは、『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』（文部科学省，2017）において、授

業改善の柱として示された。その後、高等学校では 2021 年度までの移行期間を経て、2022 年度から年次進行で実施されている。本研究対象者の多くは、移行期間にあたる時期に高校時代を過ごしていた。木村・村松・田中・町支・渡邊・裴・吉村・高崎・中原（2018）によると、2017 年度に調査した結果、すでに参加型授業に取り組んでいると答えた学校は全体の 65.4%であった一方で、参加型授業の推進に関する具体的な計画を策定している学校は 20.4%であった。2 点目は、新型コロナウイルス感染症による影響である。調査対象者の多くは新型コロナウイルス感染症の影響を受けて、全国一斉臨時休業に伴うオンライン授業や感染のリスクの高い対面形式のグループワークの不実施が強いられる中での高校生活を経験している。以上のことから、協力者が高校生であった頃は、アクティブラーニング型の授業へと移行する段階でありながらも、新型コロナウイルス感染症の影響により、個人での学習機会も少くない状況であったと考えられる。そのため、協同作業認識の違いが学習に対する適応状態に差が生まれなかった可能性が考えられる。

#### IV 終わりに

本研究では、高校生の学習観と協同作業認識を検討すると共に、これら学習に対する認識と学校適応感との関連を検討した。その結果、「方略志向」を志向する学習者が増えていると同時に、複数あるいは 3 つすべての学習観を備えている学習者が多いことが示された。また、協同作業については肯定的な捉えを有している学習者が多く、肯定的な捉えを有しているほど学校適応状態が良好であることが示された。ただし、学習に対する認識と学習的適応には関連が示されなかった。

現在、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な取り組みによって、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が進められている。こうした取り組みは様々な効果が期待される。しかし、吉田・梅原（2023）によると、他者との協同が多く組み込まれているアクティブラーニング型の授業が必ずしも学習者にとっては歓迎されていない現状があることを示唆している。本研究においても、他者との協同を好む協同志向群は、調査対象者のうち 51.4%（109 名中 56 名）であったのに対して、個人志向群は 27.5%（109 名中 30 名）、個人志向の得点が中央値 3.0 より高かった個人志向群と協同・個人志向群を合わせると 48.6%（109 名中 53 名）であり、約半数が一人での作業を好んでいることが分かった。今後アクティブラーニング型の授業が学校現場で幅広く展開されることが予想される中で、学習者の学習観や協同作業に対する認識にも配慮しながら、協働的な学びと個別最適な学びのバランスを検討していくことは、学習者である高校生の効果的な学びの促進だけでなく、学校適応感の向上にとっても重要と言えよう。



## 参考・引用文献

- 赤松大輔（2022）学習観に関する研究の概観と展望―「教科固有の見方・考え方」と「教科を超えた資質・能力」の育成に向けて―，教育心理学研究，70，419 - 438
- 近田政博・杉野竜美（2015）アクティブラーニング型授業に対する大学生の認識―神戸大学での調査結果から―，大学教育研究（神戸大学大学教育推進機構），23，1-19
- 中央教育審議会（2021）「令和の日本型学校教育」の構築を目指して―全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現―（答申），[https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_syoto02-000012321\\_2-4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf)（参照 2023 年 11 月 30 日）
- 一柳智紀（2022）協働学習に対する児童・生徒の認識と学級適応感および学習行動の関連，東京大学大学院教育学研究科紀要，61，211 - 220
- 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（2017）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，東京大学大学院教育学研究科紀要，56，351 - 363
- 岩瀧大樹（2009）中学校 3 年間の悩みおよび教師への援助要請経験に関する研究―大学生を対象とした回想法による検討―，学苑，823，74 - 87
- 川合宏之（2019）高大連携授業の学習効果に関する予備的研究―高校生と大学生による協同学習の取り組みを事例に―，流通科学大学高等教育推進センター紀要，4，1 - 11
- 木村充・松村灯・田中智輝・町支大祐・渡邊優子・裴麗瑩・吉村春美・高崎美佐・中原淳（2018）高等学校におけるアクティブラーニングの視点に立った参加型授業に関する実態調査 2017 報告書，<http://manabilab.nakahara-lab.net/wp/wp-content/uploads/2018/10/report.pdf>（参照 2023 年 11 月 30 日）
- 児玉佳一（2021）学校教育を受ける日本人の協同作業認識は約 10 年でどう変化したか―協同作業認識尺度に対する時間横断的メタ分析―，日本教育工学会論文誌，45（Suppl.），221-224
- 熊谷圭二郎・河村茂雄（2016）高校生に対する協同学習の効果に関する検証―古典における協同学習実施クラスの 3 ヶ月後の変化―，早稲田大学大学院教育学研究科紀要，別冊 24（1），105-115
- 熊谷圭二郎・河村茂雄（2019）生徒同士の対話を重視した学習の効果について―高校生の協働性とソーシャルスキルに注目して―，学級経営心理学研究，8，45 - 56
- 栗原慎二・井上弥（2010）アセスの使い方活かし方，ほんの森出版
- 益川優子（2016）協同学習における協同作業認識の協同効用を高める学習要因の検討―LEGO ブロックを用いた協同学習ワークの試みを通して―，愛知学泉大学現代マネジメント学部紀要，5，1-12

- 文部科学省（2023）令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について，  
[https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt\\_jidou01-100002753\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_1.pdf)（参照2023年11月30日）
- 文部科学省（2017）高等学校学習指導要領（平成30年告示），  
[https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt\\_kyoiku02-100002604\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_03.pdf)（参照2023年11月30日）
- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房（2009）協同作業認識尺度の開発，教育心理学研究，57，24 - 37
- 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，55，135-151
- 鈴木建生・鈴木茂廣・伊藤康児（2023）高校生における協同学習への認識と協同学習活動のなかでの行動，ユマニテク教育研究所紀要，2，12-29
- 植木理恵（2002）高校生の学習観の構造，教育心理学研究，50，301 - 310
- 植阪友理（2010）学習方略は教科間でいかに転移するか，教育心理学研究，58，80-94
- 山口剛（2012）高校生の英単語学習方略使用と認知的・動機づけ要因の関係—有効性の認知の効果に注目したテストの予想得点における個人差の検討—，教育心理学研究，60，380-391
- 吉田佐治子・梅原聡（2023）大学生の協同学習における態度及びスキルの変化—グループワークに対する不安と協同への志向性についての一考察—，摂南大学教育学研究，19，9-21

#### 註

- 1) なお，協働の表記としては先行研究においては「協働」の他に「協同」の表記を用いているものもあると考えられるが，本稿では特段の使い分けをすることは避け，基本的には協働の表記を用いることとする。後述の協同作業認識尺度については先行研究の表記に従い協同の表記を用いることとする。また，引用する場合には基本的に引用元の表記に従うこととする。
- 2) 植木（2002）において高校2年生を対象とした研究Ⅰ，高校3年生を対象とした研究Ⅱの形で同様の分析が2回行われている。研究ⅠⅡのいずれも，ある1つの志向が高く残りの2つの志向は低い傾向にある被調査者が多いということについては同様の傾向が得られていることから，どちらの結果を比較対象として取り上げても大きな差はないと判断し，下位尺度得点の記載もなされていた研究Ⅰと比較をする方が，有用と判断し研究Ⅰの結果と比較を行うこととした。

#### 謝辞

本研究の調査に協力いただきました学生の皆さんに心よりお礼申し上げます。

---

High-school Students' Recognition in Learning and Relationship between  
Recognition in Learning and Subjective School Adjustment  
-An Examination of Reminiscence Method-

MISHIMA Tomotaka \*1, YAMADA Yohei \*2

(Abstracts) The purpose of this study is to investigate the high-school students' recognition in learning and relationship between recognition in learning and subjective school adjustment. The aspects of the high-school students' recognition in learning were analyzed based on "learning belief" and "belief in cooperation". In total, 109 university freshmen were participated in a questionnaire. Participants were instructed to fill out a questionnaire by recalling a time they were in high school students. Major findings were as follows. (a) Among learning belief, the score for the "strategy-oriented" was highest. (b) Compared to Ueki(2002), the number of people who had "strategy-oriented" and multiple factors were increased. (c) High-school students may have a positive cognition of belief in cooperation. (d) High-school students had a relationship between positive cognition of "belief in cooperation" and "subjective school adjustment".

Keywords : learning belief, belief in cooperation, subjective school adjustment, high-school students

\*1 Center for Teacher Education and Development, Okayama University

\*2 Graduate School of Education, University of Teacher Education Fukuoka

---