

「高校生のための学びの基礎診断」を活用した学習態度による高校生の分類と学校適応

安川隆司

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要 第8号

令和8年(2026)3月

「高校生のための学びの基礎診断」を活用した 学習態度による高校生の分類と学校適応

安川 隆司

(京都市教育委員会 京都教育大学大学院教育学研究科修了)

Classification of High School Students According to Their Learning Attitudes and Its Relation to School Adjustment: Making Practical and Effective Use of the "Test of Basic Academic Ability for High School Students"

Takashi YASUKAWA

2025年9月26日受理

抄録：2019年、「高校生のための学びの基礎診断」が導入された。そして、生徒の「学習に対する態度や習慣」に関するアンケートが導入されるようになってきている。そのデータをより有効に活用するために、本研究では、高校生を学習観、自己調整学習方略を含んだ「学習に対する態度や習慣」による3つのグループに分類し、心理尺度の結果にグループ間の差があるかを調査することで、グループごとの学校への「心理的な適応やその背景要因」を把握できるかを検討した。「学習に対する態度や習慣」に関するアンケート結果を用いることで、友人との学習活動をはじめとした人との関わり等が「学習に対する態度や習慣」に影響を与えることがわかり、「学習に対する態度や習慣」によって「心理的な適応やその背景要因」を一定把握できることがわかった。

キーワード：学習観、自己調整学習方略、学校適応、高校生のための学びの基礎診断、協働的な学び

I. はじめに

1. 学びの基礎診断の導入とその活用について

2019年度入学者から高等学校において「高校生のための学びの基礎診断」（以下、学びの基礎診断）が導入された。導入の目的は「多様な測定ツールを活用し、指導の工夫・充実に向けたPDCAサイクルの取組が進められるよう、総合的に取組を進めていけるようにするため」とされている（文部科学省 2018）。その学びの基礎診断の1つに株式会社ベネッセコーポレーションのスタディーサポートがある。主として四年制大学・短期大学等への進学を目指す高校生（1～3年生）向けのものである。スタディーサポートには、国語・数学・英語の資質・能力等を測定するテストのほかに、学習状況リサーチと名付けられた「学習に対する態度や習慣」等についての考え方を調べるアンケートも含まれている（株式会社ベネッセコーポレーション 2021）。学びの基礎診断の活用方法は、その目的に沿って各校に委ねられており、一般的には学習状況リサーチの結果は、生徒個人に対しては課題項目やそれらに対するアドバイスなどがフィードバックされ、学校に対しては学年全体の傾向やクラスごとの特徴、これまでの推移などがフィードバックされる。

高等学校では、2022年度入学生から年次進行で実施されている学習指導要領において、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を通じて主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が図られている（文部科学省 2021）。これらの実現に重要となる生徒一人一人の総合的な状況把握に、学びの基礎診断、特に「学習に対する態度や習慣」のアンケートデータが活用できると考える。2024年6月に開催された「高校生のための学びの基礎診断」に関する有識者会議（第1回）では、学びの基礎診断の認定基準に対して「学びの基礎診断をより効果的に活用していくことを検討する観点から、（中略）生徒の学習状況等のアンケートを実施すること及び当該結果を分析し、統計化されたデータを公表することを努力義務とする」という意見が出されており（文部科学

省 2024), 「学習に対する態度や習慣」に関するデータの扱いはますます重要になると考えられる。

2. 学びの基礎診断の潜在的な有用性について

野々上ほか(2008)は、学習習慣を含む生活習慣が学業成績と関連することを示した。市川(2004)は、学業成績が不十分な生徒に対しては、学習内容だけでなく、学習方法に関する知識やスキルを指導することが有効であると述べている。SEKAR and LAWRENCE(2016)では、高校生の学業成績と感情的、社会的、教育的適応の間に有意な関連が示されている。これらのことは、学習習慣や自己学習力が学業成績を介して学校適応と関連していることを示唆している。よって、「学習に対する態度や習慣」から学業成績のみならず、学校適応に関わる心理的な状況やその背景となる要因(以下、心理的な適応やその背景要因)についても把握できる可能性が考えられる。

学びの基礎診断の潜在的な有用性について明らかにするため、高校生の「学習に対する態度や習慣」に関する学習状況リサーチの項目を用いて、「心理的な適応やその背景要因」を把握できるかを検討する。心理尺度を活用することで、生徒の状況についてさまざまな情報を得ることができるが、毎年、心理尺度を用いた調査を行うことは難しく、また教員にその視点は少ない。そこで、高校生の「学習に対する態度や習慣」と「心理的な適応やその背景要因」との関係を一定程度でも把握することができれば、心理尺度の代替指標とまではいかなくとも、学習を直接指導する支援とともに、その背後にある課題の要因の解決に向けた支援が行いやすくなり、学習指導要領で求められている個別最適な学びの実現に近づくことができるのではないかと考える。

3. 「学習に対する態度や習慣」と「心理的な適応とその背景要因」について

学習状況リサーチには学習観を測る質問項目が7つ、また自己調整学習方略を測る質問項目が4つある。本研究では、これらを「学習に対する態度や習慣」を測るアセスメントとして取り扱う。市川ほか(2009)は、学習観を「学習はどうすればうまく進むのか、どんなやり方で勉強すればいいと思っているのか、というような学習のしくみ、やり方に対する考え方」としている。そして、自己調整学習方略は、学習観をいかに構築するか、また学習観をもとに学習をいかに実行するか、という視点で学習観とも密接に関わる概念である。

また、高校生の「学習に対する態度や習慣」から把握が可能と考える「心理的な適応とその背景要因」について述べる。ANDERMAN(1999)は、学習面での行動は、学習に対する目標や動機づけのみによっては規定されず、友人関係など社会的な側面を考慮することが必要である、としている。GUAY *et al.*(1999)においては、友人関係と学業成績との関連が示され、岡田(2008)では、友人との学習活動が学習に対する充実感等に関連することが示されている。またCHEN *et al.*(2008)では、良好な親子関係が学習習慣の形成に寄与することが指摘されているほか、DEBBARMA and BHATTACHARJEE(2018)では、親の関わりのスタイルが高校生の子どもの感情的知性や適応に影響を与えていることが示されている。以上のことより「学習に対する態度や習慣」から、友人との学習活動やアタッチメント・スタイルが背景要因として一定程度把握できると考える。

次に、登校回避感情が心理的な適応の度合いを示す指標として挙げられる。大久保(2005)は、中学生の頃までと比べて、高校生にとって「学習に対する態度や習慣」と学校における適応感との関係が大きくなることを示しており、学習が重視される傾向にある学校であれば、その関係は顕著になることが想像に難くない。また、学習に関わって適応感が低下すると、登校回避感情とともにメンタルヘルスに影響を及ぼす可能性もある。そこで「学習に対する態度や習慣」から登校回避感情やメンタルヘルスの程度も把握できる可能性がある。近年、高校生の「学習に対する態度や習慣」は、スマートフォンへの依存(以下、スマホ依存)とも関連が深いことが示されている(SCHWARTZ *et al.* 2019)。「学習に対する態度や習慣」から、スマホ依存の傾向も背景要因として把握できる可能性がある。

4. 本研究の目的

本研究では、「学習に対する態度や習慣」から把握可能と考えられる「心理的な適応とその背景要因」として、友人との学習活動、アタッチメント・スタイル、登校回避感情、メンタルヘルス、スマホ依存を取り上げる。「学習に対する態度や習慣」から、これらの「心理的な適応とその背景要因」を把握することができるかを検討する

ことが本研究の目的である。一定程度でも把握することができれば、学習がうまくいっていない生徒の背後にある課題を捉えようとする教員の視点を強めることも期待され、学びの基礎診断の有効活用につながる。

そこで高校生の中でも、学習と学校適応との関係が比較的強いと考えられる大学進学率が高い高校に通う生徒を対象に、学習状況リサーチに加えて5つの心理尺度を用いた質問紙調査（独自調査）を行う。そして「学習に対する態度や習慣」をグループに分類することを試み、その分類ごとに5つの心理尺度の結果に差が見られるのかを検討する。

Ⅱ. 方法

1. 学習状況リサーチについて

学習状況リサーチのデータは、*X*年度3月実施の1年生238名（女子121名、男子117名）分と2年生238名（女子126名、男子112名）分の計476名分である（公立高校1校）。学習状況リサーチ、及び独自調査はともに*X*年度の3月に、1週間以内の近い日程で実施された。

学習状況リサーチの質問項目は「あなたが日頃の学習で心がけていることを振り返って、最も近いものはどれですか。」と尋ねて、5件法で回答を求めるものであった。これらの中から学習観を尋ねるものを7つ取り上げた。たとえば「ただ暗記するだけでなく理解して覚える」、「考え方があっていitかが大切だと思う」などである。また自己調整学習方略を尋ねるものを4つ取り上げた。たとえば「優先順位を決めて学習をしている」、「何がわかっていないか確かめながら勉強する」などである。これら11の質問項目によって「学習に対する態度や習慣」を測る。

2. 独自調査について

独自調査への協力者は、上記と同じ公立高校（1校）に通う高校生472名（女子242名、男子230名）で、1年生（*X*年度）が238名（女子119名、男子119名）、2年生（*X*年度）が234名（女子123名、男子111名）であった。調査は40名程度のクラス単位で行われた。この高校の特徴として、例年、1、2名程度を除くほぼ全員が4年制大学に進学することが挙げられる。

独自調査は*X*年度3月に行った。調査の目的として、学習状況リサーチの回答結果を最大限、活用できるようにすることを目指す研究として実施すること、また高校生活の困りごとの解決や進路実現などをよりよく支援するために実施することを明記した。研究協力者への倫理的配慮として、回答は任意であり、いつでも中断できること、回答しなかったことによって不利益が生じないこと、調査結果は個人の回答が特定されない形で公表される場合があることを質問紙への表記と口頭によって説明した。そして、この目的のためにのみ、高校在籍時に受検した学習状況リサーチの回答を参照し、本調査の回答と照合することを同様の方法で説明し、同意を得た。また、研究対象者の所属する学校の学校長からも取得したデータの研究利用に関する承諾を得た。

5つの心理尺度について説明する。表1に下位尺度、下位尺度ごとの質問項目の数、質問項目の例を示す。

(1) 友人との学習活動

岡田（2008）の友人との学習活動尺度を使用した。「あなたは勉強をするとき、友人との間で次のことを、普段どの程度行いますか？」と尋ねて、5件法で回答を求めた。尺度得点が高いほど、友人との学習活動が盛んであることを示す。

(2) アタッチメント・スタイル

古村ほか（2016）が邦訳し、その妥当性が確認されているアダルト・アタッチメント・スタイル尺度（ECR-RS）を使用した。「あなたの親しい友人を1人、思い浮かべてください。以下の項目は、どの程度あてはまりますか？」と尋ねて、7件法で回答を求めた。他者に支援を期待でき、他者に対して親密性を希求するかどうかの「アタッチメント回避」、他者との関係に対する不安の気持ちが高いか低いかという「アタッチメント不安」の2つの下位尺度がある。尺度得点が低いほど、アタッチメント・スタイルが安定していることを示す。

(3) 登校回避感情

不登校に至る前段階と想定される「学校に行きたくない」という登校回避感情を測定する、渡辺・小石（2000）

表1 5つの心理尺度の下位尺度と質問項目の数、質問項目の例

心理尺度	下位尺度	質問項目の数	質問項目の例
友人との学習活動	①援助要請	5	どうしてもわからないとき、教えてもらう
	②援助提供	4	友人がどうしてもわからないとき、教えてあげる
	③相互学習	5	興味のある内容について話し合う
	④間接的支援	4	お互いの進路について話し合う
	⑤学習機会	5	放課後、友人と一緒に勉強する
アタッチメント・スタイル	①アタッチメント回避	6	自分が心の奥底で考えていることを知られたくない
	②アタッチメント不安	3	私は、その人に見捨てられるのではないかと不安に思う
登校回避感情	①学校への反発感傾向	11	学校さえなかったら、毎日が楽しいだろうと思う
	②友人関係における孤立感傾向	9	仲のよい友人グループを持っていない
	③登校嫌悪感傾向	6	学校ではいやなことばかりあると思う
メンタルヘルス	①不機嫌・怒り	4	いらいらする
	②抑うつ・不安	4	泣きたい気分だ
	③無気力	4	ひとつのことに集中することができない
	④身体反応	4	よく眠れない
スマホ依存	①ネットコミュニケーションへの没頭	7	リアルな会話よりも、スマホでのコミュニケーションの方が楽しい
	②スマホの優先と長時間使用	7	夜遅くてもスマホで電話をしてしまう
	③「ながらスマホ」とマナーの軽視	7	他人との会話中にスマホを使うことがある

による登校回避感情測定尺度を使用した。「あなた自身にどれくらいあてはまると感じますか？」と尋ねて、5件法で回答を求めた。尺度得点が高いほど、登校回避感情が大きいことを示す。

(4) メンタルヘルス

岡安・高山(1999)によるメンタルヘルス・チェックリストを使用した。原版尺度に含まれるストレス反応、学校ストレスに関する質問項目の内、本調査では前者のみを使用した。「どの程度あてはまりますか？」と尋ねて、4件法で回答を求めた。尺度得点が高いほど、メンタルヘルスの程度が低いことを示す。

(5) スマホ依存

戸田ほか(2015)によるスマホ依存尺度を使用した。「もっともあてはまるものは？」と尋ねて、4件法で回答を求めた。尺度得点が高いほど、スマホへの依存度が高いことを示す。

以後のデータで、学習状況リサーチの N 数と独自調査の協力者数が異なる場合があるのは、両調査の実施日それぞれに別の欠席者がいたためである。「学習に対する態度や習慣」の分析に用いた N 数は学習状況リサーチのデータ数、心理尺度の N 数は独自調査の協力者数である。また、後述するように「学習に対する態度や習慣」によるグループ分けを行い、そのグループによって心理尺度の結果に差があるかどうかを分析する。その分析については、両調査をともに受けた1年生228名(女子116名、男子112名)、2年生222名(女子115名、男子107名)を対象とした。ただし、データの分析にあたっては、一部の質問に答えなかった協力者もいたため、ここで記した数よりも少ない N 数で分析した場合もある。

III. 結果

1. 独自調査について

先行研究での尺度構成に従い、それぞれの平均値、及び標準偏差を算出し、尺度それぞれの内的整合性を検討するため Cronbach の α 係数を算出したところ表2のようになった。友人との学習活動の下位尺度④間接的支援については $\alpha = .52$ となり .60 を下回る値となったが、すでに確立している心理尺度を用いており、内的整合性があると判断して、すべての結果を分析対象とした。

2. 「学習に対する態度や習慣」に関する質問項目を用いたグループ分け

学習観と自己調整学習方略とに分けて因子構造を確認し、その因子を各生徒がどのような組み合わせで持っているかということを知るために、以下のような手続きで分析を進めた。

(1) 「学習に対する態度や習慣」に関する質問項目の因子分析

学習状況リサーチの「学習に対する態度や習慣」に関する質問項目のうち学習観に関する7項目について、測定される構成概念の因子構造を確認するため、探索的因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行った。因子数

は、固有値の減衰パターン (3.03, 1.52, 0.66, 0.58…), 及び因子の解釈の可能性を考慮して2因子が妥当であると考へた。全ての項目がいずれかの因子に.60以上の因子負荷量を示したため、学習観の項目は2因子7項目の因子構造とした。市川ほか (2009) が示した下位尺度を参考にして、第1因子を「意味理解・思考過程重視志向」、第2因子を「結果重視・丸暗記志向」と名付けた。因子パターン行列を表3に示した。Cronbachの α 係数は、第1因子から順に $\alpha = .83, .66$ であった。なお因子間相関は-.04であった。また、自己調整学習方略に関する4項目についても同様に、探索的因子分析を行った。因子数は、固有値の減衰パターン (2.64, 0.57, 0.36, 0.32), 及び因子の解釈の可能性を考慮して1因子が妥当であると考へた。3項目で.60以上、1項目で.51の因子負荷量を示したが、藤田・岩田 (2001) が示した下位尺度を参考にして、1因子4項目の因子構造とした。この因子を「プランニング・モニタリング方略」と名付けた。因子パターン行列を表4に示した。Cronbachの α 係数は $\alpha = .83$ であった。各因子の尺度得点の平均値と標準偏差を表5に示した。

(2) 「学習に対する態度や習慣」による研究協力者の分類

学習観の2因子、自己調整学習方略の1因子の計3因子をどのような組み合わせで持っているかということを利用して、その組み合わせによって研究協力者を分類するために、階層的クラスタ分析 (Ward法, 平方ユークリッド距離) を行った。その結果、3つの因子がすべて比較的弱いグループ1「学習観・方略軽視型」(301名), 意味理解・思考過程重視志向とプランニング・モニタリング方略が比較的強く、結果重視・丸暗記志向が特に強いグループ2「結果重視・丸暗記志向重視型」(76名), 意味理解・思考過程重視志向とプランニング・モニタリング

表2 5つの心理尺度による調査を行った結果

	尺度得点に関する要約統計量			
	有効なN数	平均値	標準偏差	α 係数
友人との学習活動	462	3.13	0.66	.90
①援助要請	465	3.66	0.79	.71
②援助提供	469	3.40	0.86	.72
③相互学習	470	3.35	0.85	.77
④間接的支援	471	3.08	0.78	.52
⑤学習機会	469	2.23	0.84	.64
アタッチメント・スタイル	468	2.80	0.98	.81
①アタッチメント回避	469	2.67	1.06	.81
②アタッチメント不安	469	3.08	1.55	.91
登校回避感情	464	2.47	0.51	.87
①学校への反発感傾向	465	2.60	0.58	.77
②友人関係における孤立感傾向	469	2.16	0.62	.83
③登校嫌悪感傾向	468	2.72	0.82	.81
メンタルヘルス	465	1.98	0.63	.92
①不機嫌・怒り	468	1.72	0.73	.91
②抑うつ・不安	468	1.81	0.77	.89
③無気力	467	2.25	0.80	.84
④身体反応	466	2.14	0.79	.79
スマホ依存	463	2.15	0.46	.85
①ネットコミュニケーションへの没頭	467	1.73	0.45	.66
②スマホの優先と長時間使用	468	2.34	0.62	.75
③「ながらスマホ」とマナーの軽視	465	2.38	0.59	.74

表3 学習観に関する各項目の記述統計量と因子負荷量

質問項目	(N=476)			
	平均値	標準偏差	Factor1	Factor2
第1因子：意味理解・思考過程重視志向 ($\alpha = .83$)				
重要なところなどがどこかを考えて学習している	3.82	0.96	.80	.09
ただ暗記するのではなく理解して覚える	3.90	0.95	.76	-.10
習ったことどうしの関連をつかむ	3.54	1.03	.74	.09
考え方があっていなかが大切だと思う	3.91	1.02	.64	-.08
間違えた問題はあとからでも解き方を調べる	3.90	1.06	.62	-.02
第2因子：結果重視・丸暗記志向 ($\alpha = .66$)				
何故そうなるかは考えず暗記してしまう	2.75	1.07	-.02	.74
考え方が不明でも答えがあてればよい	2.34	1.05	.01	.66

表4 自己調整学習方略に関する各項目の記述統計量と因子負荷量

質問項目	(N=476)		
	平均値	標準偏差	Factor1
第1因子：プランニング・モニタリング方略 ($\alpha = .83$)			
計画や目標を決めて学習している	3.53	1.09	.82
優先順位を決めて学習をしている	3.75	1.12	.81
学習の計画がうまく進んでいなければ見直す	3.30	1.15	.80
何が分かっていないか確かめながら勉強する	3.74	0.95	.51

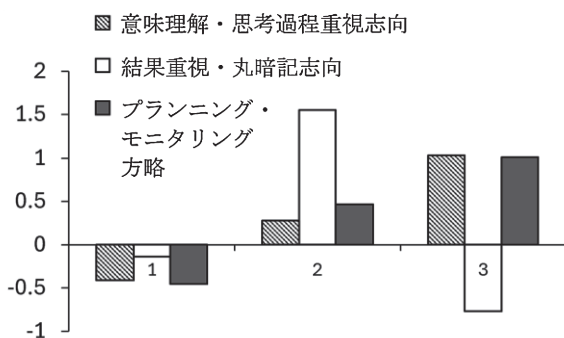


図1 学習に対する態度や習慣による3つのグループの特徴

表5 各因子の尺度得点の平均値と標準偏差

	平均値	標準偏差
意味理解・思考過程重視志向	3.8	0.76
結果重視・丸暗記志向	3.5	0.98
プランニング・モニタリング方略	2.5	0.91

ング方略が強く、結果重視・丸暗記志向が弱いグループ3「意味理解・思考過程、方略重視型」(99名)の3クラスター解が解釈可能性の観点からも妥当と考えた。これら3つのグループにおける3因子の得点を図1に示した。左からグループ1、グループ2、グループ3における各因子の標準化得点を示している。縦軸の値の「1」は標準偏差1つ分を示しており、正の値の場合はそのグループに含まれる研究協力者の因子得点の平均値が全研究協力者の因子得点の平均値よりも高いことを示している。グループ1が1年生150名、2年生151名、グループ2が1年生32名、2年生44名、グループ3が1年生56名、2年生43名であった。

3. グループと心理尺度との関連

クラスター分析によって3つに分類された「学習に対する態度や習慣」によるグループごとの、友人との学習活動、アタッチメント・スタイル、登校回避感情、メンタルヘルス、スマホ依存の平均値と標準偏差を表6に示す。グループによって、これらの変数の平均値に差が見られるかを検討するため、1要因分散分析(参加者間要因)を行った。グループ間の多重比較の結果、有意差があったグループ間の大小関係を表6の右列に示す。

(1) 友人との学習活動

①援助要請については、グループの主効果が有意となった($F(2,449)=4.14, p=.016$)。グループ1とグループ3との間($p=.028$)、グループ2とグループ3との間($p=.025$)に有意差が見られた。②援助提供については、グループの主効果が有意となった($F(2,449)=8.46, p=.000$)。グループ1とグループ3との間($p=.000$)、グループ2とグループ3との間($p=.011$)に有意差が見られた。③相互学習については、グループの主効果が有意となった($F(2,449)=7.72, p=.001$)。グループ1とグループ3との間($p=.000$)、グループ2とグループ3との間($p=.013$)に有意差が見られた。④間接的支援については、グループの主効果が有意となった($F(2,449)=3.58, p=.029$)。グループ1とグループ3との間($p=.024$)に有意差が見られた。⑤学習機会については、グループの主効果が有意となった($F(2,449)=4.59, p=.011$)。グループ1とグループ3との間($p=.011$)に有意差が見ら

表6 グループごとの尺度得点の平均値と標準偏差

	1. 学習観・方略 軽視型			2. 結果重視・ 丸暗記志向重視型			3. 意味理解・思考 過程、方略重視型			グループ間 の多重比較
	有効N	平均値	標準偏差	有効N	平均値	標準偏差	有効N	平均値	標準偏差	
友人との学習活動										
①援助要請	290	3.63	0.82	71	3.56	0.74	91	3.87	0.69	1<3*, 2<3*
②援助提供	290	3.31	0.85	71	3.35	0.88	91	3.72	0.76	1<3**, 2<3*
③相互学習	290	3.27	0.89	71	3.30	0.78	91	3.66	0.72	1<3**, 2<3*
④間接的支援	290	3.02	0.76	71	3.05	0.76	91	3.26	0.79	1<3*
⑤学習機会	290	2.15	0.78	71	2.31	0.93	91	2.44	0.91	1<3*
アタッチメント・スタイル										
①アタッチメント回避	289	2.70	1.02	71	2.71	1.12	90	2.49	1.09	
②アタッチメント不安	290	3.11	1.56	71	3.08	1.50	90	2.97	1.61	
登校回避感情										
①学校への反発感傾向	287	2.64	0.58	71	2.58	0.52	90	2.46	0.55	3<1*
②友人関係における孤立感傾向	289	2.17	0.63	71	2.26	0.67	91	2.03	0.55	
③登校嫌悪感傾向	290	2.77	0.83	71	2.77	0.80	91	2.49	0.71	3<1*
メンタルヘルス										
①不機嫌・怒り	289	1.72	0.72	69	1.80	0.82	91	1.60	0.66	
②抑うつ・不安	289	1.80	0.76	69	1.96	0.83	91	1.68	0.70	
③無気力	289	2.30	0.81	69	2.37	0.81	91	2.00	0.70	3<1**, 3<2**
④身体反応	289	2.13	0.76	70	2.23	0.84	91	2.07	0.78	
スマホ依存										
①ネットコミュニケーションへの没頭	289	1.73	0.42	70	1.80	0.56	91	1.70	0.45	
②スマホの優先と長時間使用	289	2.36	0.62	70	2.37	0.64	91	2.29	0.60	
③「ながらスマホ」とマナーの軽視	289	2.34	0.57	70	2.45	0.62	91	2.43	0.63	

* $p \text{ adj} < .05$, ** $p \text{ adj} < .01$

れた。

(2) アタッチメント・スタイル

①アタッチメント回避については、グループの主効果が有意でなかった ($F(2,447)=1.44, p=.238$)。また、②アタッチメント不安についても、グループの主効果が有意でなかった ($F(2,448)=0.30, p=.744$)。

(3) 登校回避感情

①学校への反発感傾向については、グループの主効果が有意となった ($F(2,445)=3.62, p=.027$)。グループ1とグループ3との間 ($p=.023$) に有意差が見られた。②友人関係における孤立的傾向については、グループの主効果が有意な傾向となった ($F(2,448)=2.84, p=.060$)。多重比較の結果、グループ間に有意差はなかった。③登校嫌悪感傾向については、グループの主効果が有意となった ($F(2,449)=4.38, p=.013$)。グループ1とグループ3との間 ($p=.012$) に有意差が見られた。

(4) メンタルヘルス

①不機嫌・怒りについては、グループの主効果が有意でなかった ($F(2,446)=1.63, p=.197$)。②抑うつ・不安については、グループの主効果が有意な傾向となった ($F(2,446)=2.55, p=.080$)。多重比較の結果、グループ間に有意差はなかった。③無気力については、グループの主効果が有意となった ($F(2,446)=5.94, p=.003$)。グループ1とグループ3との間 ($p=.005$)、グループ2とグループ3との間 ($p=.007$) に有意差が見られた。④身体反応については、グループの主効果が有意でなかった ($F(2,447)=0.744, p=.476$)。

(5) スマホ依存

①ネットコミュニケーションへの没頭については、グループの主効果が有意でなかった ($F(2,447)=1.04, p=.356$)。②スマホの優先と長時間使用については、グループの主効果が有意でなかった ($F(2,447)=0.48, p=.621$)。③「ながらスマホ」とマナーの軽視については、グループの主効果が有意でなかった ($F(2,447)=1.44, p=.238$)。

IV. 考察

本研究の目的は、学習状況リサーチの「学習に対する態度や習慣」に関する項目から把握可能と考えられる「心理的な適応とその背景要因」を探ることであった。3つに分類したグループについては、学習観や自己調整学習方略を軽視する状態(グループ1)から結果や丸暗記を重視する状態(グループ2)、さらに結果よりも学びの意味や思考の過程、学びのプランニングや自己のモニタリングを重視する状態(グループ3)になればなるほど学校適応、心理的安定が進んでいる傾向が示された。

友人との学習活動についての結果は、学習面での行動が友人関係にも関わるとした ANDERMAN (1999) と一致する。研究対象者の尺度得点は、先行研究(下位尺度①~④の平均値がそれぞれ 3.20 程度、⑤の平均値が 2.00 程度)(岡田 2008)と比べてやや高かった。すべての下位尺度①~④において有意差のないものも含めて、グループ1、2よりもグループ3のほうの得点が高かった。これは結果ではなく学習観や自己調整学習方略を高めて、意味理解や学びの過程の意義を重視する傾向があればあるほど、友人との学習活動が盛んであることを示している。齋藤・新垣(2011)が、協働学習では学習者間のネットワークが形成され、学習集団に対して互恵的な態度が醸成される、と述べているように、友人との学習面における関わりは、自分とは異なる学習観に触れる機会を増やすこととなり、「学習に対する態度や習慣」そのものを改善する機会にもなっている可能性がある。友人とのポジティブな関係を築けているほうが学校に適応しやすいと考えられていることから(GUAY *et al.* 1999)、「学習に対する態度や習慣」そのものの改善とともに、学校適応にもよい影響を与える可能性がある。ただし、倉住・櫻井(2015)が、単に友人との関係が親密であるだけでは学習への動機づけとは関連しないと述べており、どのようなネットワークが「学習に対する態度や習慣」の変容につながるかを把握するには、さらなる調査が必要である。

アタッチメント・スタイルについての結果は、①アタッチメント回避では、グループ1、2は同じ程度で、グループ3が最も安定していた。②アタッチメント不安では、グループ1、2、3となるにつれて安定していた。①②ともに有意差はなかったが、グループ3のアタッチメント・スタイルが不安定である傾向にあった。①②ともに研究対象者の得点は先行研究(①3.97, ②3.66)(古村ほか 2016)と比べて低く、そのことによってグループ

間差が出なかった可能性もある。

登校回避感情についての結果は、先行研究(①1.82, ②2.37, ③3.01)(陳・島 2019)と比べて、①③は同程度で、②は高い、つまり孤立感が強かった。①学校への反発感傾向、③登校嫌悪感傾向においては、グループ1が3よりもその傾向が強かった。②友人関係における孤立感傾向において、「学習に対する態度や習慣」が学校適応に関わっていることがこの結果からも示唆された。①③はグループ1, 2, 3となるにつれて得点が下がっていく、つまり登校回避感情が弱くなる傾向にあったが、②友人関係における孤立感傾向の場合のみ、グループ2, 1, 3の順に得点が下がった。①③が学校に対する感情であるのに対して、②のみが友人に対する感情であること、またグループ2が結果重視・丸暗記志向の強いグループであることから考えると、結果重視・丸暗記志向であるかないかは友人との関わりと関連が強い可能性がある。本研究で示されたグループ間差は、学習に困りを抱えていることから登校回避傾向が強くなっているのか、回避傾向が強いことから「学習に対する態度や習慣」が望ましいものになっていないのか因果関係は不明である。学校への反発感傾向が学業場面での不適応感につながる(有賀 2013)や学習がうまくいかなくなると、それに伴って登校回避感情が高まる可能性が示唆されている(上加世田・若本 2010)からその両方の可能性が考えられる。どちらにせよグループ1の生徒については学校への反発感、もしくは登校に対する嫌悪感を抱いている可能性があり、そのことを意識して支援する必要がある。

メンタルヘルスについての結果は、①～④すべてにおいて先行研究(①3.69, ②1.91, ③3.80, ④3.54)より低い得点であり全体としてメンタルヘルスの程度は高かった(三浦 2006)。③無気力でのみ、グループ1, 2よりもグループ3が有意にメンタルヘルスの程度が高かったが、全体としてメンタルヘルスの程度が高い研究協力者の中での比較であったため、その他の下位尺度ではグループ間差が出なかった可能性がある。ただし、①～④すべての尺度でグループ3のメンタルヘルスの程度は高かった。グループ1,2の生徒に対してはメンタルヘルスの状態を気にしながら支援することが必要だろう。

スマホ依存についての結果は、どの下位尺度においても先行研究(①1.82, ②2.37, ③3.01)(戸田ほか 2015)と近い得点であったが、有意なグループ間差はなかった。「学習に対する態度や習慣」とスマホ依存との関連が見られなかった理由の1つとして、スマホによって学習観や自己調整学習方略に関する情報の入手につながることもあるからだと考える。このことは、スマホの使用が学業に対しては良い側面と悪い側面の両方を持つとするSCHWARTZ *et al.* (2019)とも一致する。スマホは、学習について相談することのできる友人とつながる手段になっている可能性も考えられる。

これらの結果を参考にして、教員は「学習に対する態度や習慣」に関する困りを生徒の自己責任で終わらせるのではなく、その困りの背景を探りながら支援していく必要がある。その発見が早ければ早いほど早期に対応することができ、遅ければ遅いほど学習の遅れを原因とした学校への不適応感が増したり、その背景そのものを原因として学校に登校できなくなったりする可能性が高まるだろう。

V. おわりに

本研究では、学習状況リサーチの結果を用いることで、生徒をグループ1「学習観・方略軽視型」、グループ2「結果重視・丸暗記志向重視型」、グループ3「意味理解・思考過程、方略重視型」の3つのグループに分類した。そして、心理尺度によっては、その結果に対してグループ間差が見られたので、「学習に対する態度や習慣」によって「心理的な適応とその背景要因」についての様相が一定予想できる可能性が示された。

特に「学習に対する態度や習慣」に課題があるグループ1に該当するような生徒に対しては、単に学習の成果を目指した支援だけでなく、学習に対する態度や習慣そのもの、そしてその背景要因に注目する必要があり、学校適応にもつながる友人関係を築き、友人との関わりの中で、意味理解や思考過程、プランニング方略やモニタリング方略を重視することの大切さを学ぶ機会を創出することが必要ではないか。「学習に対する態度や習慣」に関するアンケート結果を学習上の困りだけでなく、人間関係における困りにまで視野を広げて活用する体制作りにつなげたい。

学習自体をどう捉えているかという視点(学習観)とどのような方略で学習するかという視点(プランニング・

モニタリング方略) から生徒を把握することで、「心理的な適応とその背景要因」を把握することができることを示した本研究の結果は、孤立した学びや独りよがりの学びに対して、対話を通して自分とは異なる考えがあることに気づいたり、他者の考えと自分の考えを融合させたりする「協働的な学び」の重要性も示している。他者との学びは、学習に対する望ましい態度や習慣の構築にもつながる可能性があり、協働的な学びを推進していくことの妥当性も示すことができたと考える。

一方で本研究には限界や課題も残されている。今回の調査では、学年による違いは考慮しなかった。高校に入学してからの期間によって「学習に対する態度や習慣」と「心理的な適応とその背景要因」との関係が異なる可能性もあり学年別の分析を行う必要がある。「学習に対する態度や習慣」とスマホ依存との関係は見られなかった。スマホ依存は問題として取り上げられることが多い一方、学校において1人1台端末が実現されていく中で、タブレット、スマホ、PCなどをうまく活用した学習方法が必要となる。今後さらに、「学習に対する態度や習慣」とタブレット、スマホなどの使用方法との関係を明らかにすることは学校現場にとって有益な情報となるだろう。さらに多くの高校、高校生に対して、「学習に対する態度や習慣」と「心理的な適応とその背景要因」との関係を明らかにする調査を実施し、その結果に基づいたフィードバックの方法について検討を行うことで、生徒の学力と学校適応の向上に寄与していくことが今後の課題である。

付記

本研究について、利益相反はない。スタディーサポートの学習状況リサーチにおける調査項目の転載、ならびにデータの研究利用、本論文への記載に関して、株式会社ベネッセコーポレーションより許諾を得ている。

謝辞

本研究にご協力いただいた高等学校、生徒のみなさんに心から感謝を申し上げます。

本論文は、京都教育大学大学院教育学研究科における修士論文の研究の一部を加筆修正したものであり、森孝宏名誉教授には大変お世話になりました。また、研究内容を論文としてまとめる上で、奈良教育大学の石井僚准教授に大変貴重なアドバイスをいただきました。この場を借りてお礼を申し上げます。

参考文献

- ANDERMAN, L. H. (1999) Expanding the discussion of social perceptions and academic outcomes: Mechanisms and contextual influences. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Series Eds.) and T. C. Urdan (vol. Ed), *Advances in motivation and achievement*. Vol. 11. Stamford, pp. 303-336
- 有賀美恵子 (2013) 高校生における登校回避感情の関連要因. *日本看護科学会誌*, 33(1) : 12-24
- CHEN, Q., KONG, Y., GAO, W. and MO, L. (2018) Effects of Socioeconomic Status, Parent-Child Relationship, and Learning Motivation on Reading Ability. *Frontiers in psychology*, 9 : article 1297
- 陳燕群, 島 義弘 (2019) 中学生の登校回避感情に与える要因の検討. *日本教育心理学会総会発表論文集*, 61:606
- DEBBARMA, R. and BHATTACHARJEE, A. (2018) Impact of Caring and Overprotecting Parenting Style on Emotional Intelligence and Adjustment of School Students. *Journal of Psychosocial Research*, 13(1) : 91-100
- 藤田正, 岩田充宏 (2001) 小学生の自己調整学習に関する研究. *奈良教育大学教育研究所紀要*, 37:55-64
- GUAY, F., BOIVIN, M. and HODGES, E. V. E. (1999) Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology*, 91(1) : 105-115
- 市川伸一 (2004) 学ぶ意欲とスキルを育てる—いま求められる学力向上策. *小学館*, pp. 19-25
- 市川伸一, 南風原朝和, 杉澤武俊, 瀬尾美紀子, 清河幸子, 犬塚美輪, 村山航, 植阪友理, 小林寛子, 篠ヶ谷圭

- 太 (2009) 数学の学力・学習力診断テスト COMPASS の開発. 認知科学, 16(3):333-347
- 株式会社ベネッセコーポレーション (2021) スタディーサポート 学習状況リサーチ (2年生用, 3年生用). 株式会社ベネッセコーポレーション
- 上加世田寛子, 若本純子 (2010) 高校生の登校回避感情と登校理由から考察する不登校とその支援—大学生を対象とする回顧法の質問紙調査から—. 鹿児島純心女子大学大学院人間科学研究科紀要, 5:29-36
- 古村健太郎, 村上達也, 戸田弘二 (2016) アダルト・アタッチメント・スタイル尺度 (ECR-RS) 日本語版の妥当性評価. 心理学研究, 87(3):303-313
- 倉住友恵, 櫻井茂男 (2015) 中学生における「他者との親密さ」ならびに「他者が有する学業への価値観の認知」が学習動機づけに及ぼす影響: 親・教師・友人に注目して. 筑波大学心理学研究, 50:47-58
- 三浦正江 (2006) 中学校におけるストレスチェックリストの活用と効果の検討: 不登校の予防といった視点から. 教育心理学研究, 54(1):124-134
- 文部科学省 (2018) 「高校生のための学びの基礎診断」制度について.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/09/1402951_4_1.pdf (参照日 2024.06.06)
- 文部科学省 (2021) 学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料. https://www.mext.go.jp/content/210330-mxt_kyoiku01-000013731_09.pdf (参照日 2024.06.06)
- 文部科学省 (2024) 『『高校生のための学びの基礎診断』の認定基準・手続等に関する規程』の改訂案について.
https://www.mext.go.jp/content/20240606-mxt_koukou01-000036383_6.pdf (参照日 2024.11.01)
- 野々上敬子, 平松清志, 稲森義雄 (2008) 中学生の生活習慣および自覚症状と学業成績に関する研究—岡山市内 A 中学校生徒を対象として—. 学校保健研究, 50(1):5-17
- 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(1):14-22
- 岡安孝弘, 高山巖 (1999) 中学生用メンタルヘルス・チェックリスト (簡易版) の作成. 宮崎大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 6:73-84
- 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(3):307-319
- 齋藤長行, 新垣円 (2011) 青少年のインターネット利用における規範意識を育てるための協働学習についての研究. 情報文化学会誌, 18(2):60-67
- SCHWARTZ, D., KELLEGHAN, A., MALAMUT, S., MALI, L., RYJOVA, Y. *et al.* (2019) Distinct Modalities of Electronic Communication and School Adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(8):1452-1468
- SEKAR, J. M. A. and LAWRENCE, A. S. A. (2016) Emotional, Social, Educational Adjustment of Higher Secondary School Students in Relation to Academic Achievement. *Journal on Educational Psychology*, 10(1):29-35
- 戸田雅裕, 西尾信宏, 竹下達也 (2015) 新しいスマートフォン依存尺度の開発. 日本衛生学会雑誌, 70(3):259-263
- 渡辺葉一, 小石寛文 (2000) 中学生の登校回避感情とその規定要因—ソーシャル・サポートとの関連を中心に—。神戸大学発達科学部研究紀要, 8(1):1-12