

小中学生における資質・能力と学校適応の関連と発達的变化

－「主体性・積極性」「自尊心」「協働する力」の因子に焦点を当てて－

若松 美沙¹, 若松 昭彦², 高橋 均²

要約

本研究では、小学3年生から中学3年生までの児童生徒計1,775名を対象に、「主体性・積極性」、「自尊心」、「協働する力」から構成される「資質・能力質問紙」（若松・部谷岡ら，2017）を用いて、多面的に学校適応との関連を検討するとともに、学年ごとの資質・能力の量的差異について分析を行った。まず、重回帰分析の結果では、「自尊心」と「協働する力」の標準偏回帰係数（ β ）が有意であり、学校適応への弱い正の影響が示された。次に、学年（7）×下位尺度（3）の分散分析を行った結果、資質・能力の学年進行による量的差異は、「主体性・積極性」、「自尊心」、「協働する力」の間に相互に異なることが明らかになった。これらの資質・能力を育成することは、学校生活のみならず、生涯にわたり社会生活を営む上での基盤となる力の向上につながるものであると考えられる。今後は、学年進行による縦断的变化についての更なる検討が必要である。

キーワード：小中学生，資質・能力，学校適応，発達的变化

1. 問題と目的

1.1. 「資質・能力」の重要性

文部科学省（2016）では、「新しい時代に必要となる資質・能力」の1つとして、「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養」の育成を挙げている。また、「学びに向かう力」に関して、ベネッセ教育総合研究所（2016）は、友だちと協力したり、新たなことに好奇心をもったりする経験が幼児教育では重要であると述べている。これらの報告より、今後の初等教育においては、「学びに向かう力」について更に研究を進める必要があると考えられる。「学びに向かう力」に関しては、非認知的能力、社会情動的スキルともいわれ、生涯にわたり社会生活を営む上での基盤となる力と言われている（西尾，2017）。非認知能力については、Heckman（2013，大竹〔解説〕・古草〔訳〕，2015）は、人生の好機を得るために重要な役割を果たすとしており、中室（2015）は、経済的・社会的な成功に大きな影響を及ぼすという研究成果が数多く報告されていると述べている。

そこで、若松・部谷岡・原岡・品川・高橋（2017）は、その「学びに向かう力」に焦点を当てて、「主体性・積極性」、「自尊心」、「協働する力」の3因子からなる「資質・能力質問紙」を開発した。

この質問紙を構成する3因子は相互に高い相関を有していた。この結果は、教育再生実行会議（2017）

¹ 福山市立大学大学院教育学研究科

² 広島大学大学院教育学研究科

が述べている「主体的な学び」や「他者との協働」を行っている」と回答した児童生徒は、自己肯定感と関連の見られる項目に関する意識が高いという見解を支持するものであった。

近年、自己肯定感や自尊感情などを意味する自尊心と学校適応との関連を検討する研究が多くみられている（松下・石津・下田，2011；富岡，2014；折笠・庄司，2010）。そこで、上記の「資質・能力質問紙」を活用し、自尊心を含む3因子が学校適応にいかに関与を与えるかについて検討を行う。

1. 2. 心理学的観点からの適応行動尺度

「適応」とは、一般に、生体が自然的環境，社会的環境，あるいは自分自身の心理的世界に対して適合する行動ができる状態をいう。特に，人が社会制度，組織の中で，適切な対人関係と心理的安定性を保ちながら，環境に適応する行動をとれる状態をさすと定義される（原野，1996）。これまで，適応尺度開発の動向としては，①発達障害や知的障害等の障害のある人を対象として診断や指導に生かすために開発した尺度と，②小中学生の学校生活との関連を検討するために開発した尺度がある。

①については，S-M社会生活能力検査 第3版（2016）や，ASA 旭出式社会適応スキル検査（2012），Vineland-II 適応行動尺度（2014）等がある。これらの尺度は，全て他者評定による尺度である。その他にも，宇佐美・名越・肥田野・菊池・斎藤・服部・松田（2011）は，発達障害・知的障害のある児童生徒を対象に，適切な支援を行うという目的で「社会適応スキル検査」を開発した。この検査は，ASA 旭出式社会適応スキル検査を参考にしている。

②については，学級集団アセスメントQ-U，アセスを始めとして，川島（2013）や熊谷・橋本（2016）が紹介した尺度として，「小学生用学級適応感尺度」（江村・大久保，2012）や「小学生版学校適応感尺度」（山口・下村・高橋・奥田・松崎，2016）がある。まず，学級集団アセスメントQ-U（河村，2006）は，小学生から中学生までを対象にした自己評価尺度である。学級集団アセスメントQ-Uは，学級満足度尺度と学校生活意欲尺度から構成され，前者尺度は，「承認得点（自分の存在や行動が，級友や教師から承認されていると感じているか否か）」と，「被侵害得点（不適応感を持っていたり，いじめ・冷やかashiなどを受けていると感じたりしているか否か）」の2得点の分布から，4群に分けられるという特徴をもつ。次に，栗原・井上（2010）のアセスは，学習場面，対人関係といった学校環境と家族関係などの学校外環境の影響を反映するような多面的な適応感をとらえ，支援の手がかりを得ることができ，また各指標の意味が理解しやすい尺度である。「生活満足感」，「教師サポート」，「友人サポート」，「非侵害的關係」，「向社会的スキル」，「学習適応感」の6領域から構成され，学校適応感を包括的かつ多面的に捉えることができる（南・浅川・小林・西垣・村上，2015）という特徴をもつ。他にも，「小学生用学級適応感尺度」は，個人－環境の適合性の視点から適応状態を測定するために開発され（江村ら，2012），「小学生版学校適応感尺度」は，学校環境において学校不適応の予防的対応をするために開発された（山口ら，2016）。②の尺度は，全て自己評定による尺度である。

本研究では，自己評定尺度である「資質・能力質問紙」と学校適応との関連を検討する。そのため，学校適応尺度も自己評定式尺度を用いることとする。また，小中学生を対象としたいため，学級集団アセスメントQ-Uかアセスのどちらか一方に限られる。さらに，調査協力校にとって，調査を行うことで支援の手がかりとなる情報が得やすい尺度はアセスであると考えられる。従って，学校適応を測定する尺度として，アセスを採用することとする。

1. 3. 学校適応の構造と各変数との関連

大対・大竹・松見（2007）は、多様化しつつある学校適応の定義の共通となる概念について検討し、3つの水準から子どもの学校適応状態を把握することを試みた。その結果、水準1として感情や認知を含めた子どもの行動的機能、水準2として子どもの行動が学校環境の中でどのように強化され形成されるのかという環境の効果に着目した学業的・社会的機能、水準3として個人の行動と環境との相互作用の結果として生じる学校適応感が見出された。これは、Perry&Weinstein（1998）のモデルを参考に開発された水準で、学校適応についてアセスメントを実施する際には、特定の側面だけに注目するのではなく、多面的に捉えることが重要であると大対ら（2007）は述べている。

一方、岡田（2012）も、学校適応はさまざまな領域が関係していると述べている。そして、学校適応を総合的に捉えるため、近藤（1994）や根本（1987）の指摘を踏まえて、生徒間の並列な関係である横の軸である「生徒関係の側面」と、教育や指導により生徒を導いていく縦の軸である「教育指導の側面」から検証した。その結果、2つの軸と学校適応の循環的な関係があることが確認された。

これらの研究から、学校適応の側面を多面的で総合的に捉える必要があると考えられる。先行研究では、1. 1. で述べた自尊心や小学校から中学校に移行する時期の研究（臼井，2012，2013；和田・小倉，2016）以外にも、友人（仲間）関係や感情の評価等との関連が示されている。

Table 1 先行研究による学校適応の関連因子

先行研究	対象	関連因子	解釈
富岡 (2014)	小学 2～6 年生	「友人との関係」は「適応感」，「活動への 参与」，「自己開示」と有意な正の相関	教室内的の友人との人間関係が良 好な児童は，クラスの活動にも積 極的に参加し，自己を開示できる 傾向にあることが示唆された
中井 (2016)	中学 1～3 年生	「友人への安心感」が，各学年とも一貫し て「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」*に正の影響 * 学校への適応感尺度（大久保，2005）	・友人との関係性に安心感を抱い ていること，友人がいてくれる ことで安心感を抱いていること が，生徒の学校適応感と密接に 関連する可能性が示された ・中学生の学校適応感における「友 人への安心感」の重要性が示唆 された
松下・石津・ 下田 (2011)	中学 1年生	・「効力感」は「非排他性（他尊感情）」，「学 級適応感」に正の影響 ・「仲間感」は「非排他性（他尊感情）」，「学 級適応感」に正の影響 ・「非排他性（他尊感情）」は「学級適応感」 に正の影響	他者からの肯定的フィードバック （「仲間感」や「効力感」）が，他 者評価を高め，それが，学級の非 排他性を高めると考えられる

Table 1は、学校適応と各変数との関連を検討した先行研究をまとめたものである。研究ごとに、調査対象、関連因子およびその解釈を示す。これらの研究（富岡，2014；中井，2016；松下ら，2011）から、小中学生ともに友人との関係は学校適応に正の影響を与えているという結果が示された。また、中学生では、他尊感情が学校適応に正の影響を与えているということが示された。

本研究においても、多角的（若松ら，2017）・多面的で総合的（大対ら，2007；岡田，2012）に捉えるために、「資質・能力」の3因子である「主体性・積極性」、「自尊心」、「協働する力」と共に、「社会性と情動」尺度（田中・真井・津田・田中，2011）を併用して学校適応との関連を検討する。「社会性と情動」は、他者との関係性を構築することが困難になってきた心理社会的状況に対して、「良き市民」という目指すべき人間像を包括的に測定するために開発されたものである。この「良き市民」について、田中ら（2011）は、「知識と知性」、「思いやり」、「責任感」等を挙げている。それらの人間像は、1. 1. で挙げたような非認知的能力、社会情動的スキルによって育成されるものであり、本研究の趣旨と一致する尺度である。

1. 4. 本研究の目的と意義

Table 1で示した先行研究では、自己や友人との関係性と学校適応との関連について多面的に検討されている。しかしながら、小学生から中学生にかけての発達の变化を縦断的に検討している研究は見当たらない。そこで、本研究では、小・中学生を対象に、「資質・能力質問紙」と「社会性と情動」を用いて、多面的に学校適応との関連を検討することを目的とする。まず、「資質・能力質問紙」と「社会性と情動」、「アセス」の3尺度の因子構造および尺度の信頼性、妥当性の検討を行う。次に、「資質・能力質問紙」や「社会性と情動」と「アセス」の関連を検証する。1. 1. で述べた先行研究（松下ら，2011；富岡，2013；折笠ら，2010）の結果から、自尊心は学校適応に正の影響を与えていることから、本研究においても、「資質・能力質問紙」の「自尊心」は「アセス」に正の影響を与えることが予測される。また、富岡（2014）や中井（2016）、松下ら（2011）の研究で示された、友人との関係性が学校適応に正の影響を与えているという結果から、「協働する力」も「アセス」に正の影響を与えることが予測される。

そして、資質・能力質問紙の学年ごとの量的差異について検討を行う。「資質・能力質問紙」の「自尊心」は、古荘（2009）の結果から、学年進行により低下すること、とりわけ小学校4年生から大きな低下が見られることが予想され、それは、荻野（2012）が示すように、他者との関係が自己の形成に果たす役割は大きいとしていることから、「協働する力」も同様の低下が予想される。本研究では、資質・能力の量的変化の基礎資料を提出するという目的で、学年ごとの資質・能力の量的差異について分析を行う。

2. 方法

2. 1. 調査対象者

若松ら（2017）と同様の小学3年生から中学3年生までを対象に、下記の通り調査を行った。

「資質・能力質問紙」の有効回答者は、A市小学校4校、中学校2校、B市小学校1校（小学3年生230名、小学4年生253名、小学5年生266名、小学6年生313名、中学1年生227名、中学2年生254名、中学3年生

232名)の児童生徒計1,775名。

「社会性と情動(3因子)」(後述)の有効回答者は、A市小学校4校、中学校2校、B市小学校1校(小学3年生221名、小学4年生248名、小学5年生266名、小学6年生310名、中学1年生229名、中学2年生245名、中学3年生220名)の児童生徒計1,739名。

「アセス(4因子)」(後述)の有効回答者は、A市小学校2校、中学校2校、B市小学校1校(小学3年生163名、小学4年生211名、小学5年生203名、小学6年生240名、中学1年生214名、中学2年生240名、中学3年生220名)の児童生徒計1,491名。

2. 2. 調査時期

2017年4月18日～24日

2. 3. 質問紙

以下の(1)から(3)より構成された。

(1) 資質・能力質問紙

児童生徒に育成すべき資質・能力を評価するために、若松・部谷岡・原岡・品川・高橋(2017)が開発した22項目の質問紙。「主体性・積極性」(8項目)、「自尊心」(6項目)、「協働する力」(8項目)の3因子から構成されており、小学4年生から中学3年生に適用できる。

(2) 社会性と情動(3因子)

若松ら(2017)は、「基礎的な社会的能力」と「応用的な社会的能力」を測定するために、田中ら(2011)が開発した、小学生版「社会性と情動」尺度(24項目)を、小学3年生から中学3年生の児童生徒計1,455名に実施し、「他者志向性」(8項目)、「危機回避力」(3項目)、「自己理解力」(3項目)、「自己主張力」(4項目)、「自己統制力」(2項目)の5因子計20項目を抽出した。本研究では、調査実施の負担軽減に関する学校からの要望に応えるために、危機回避力と自己統制力に属する5項目をさらに除いた、計15項目の「社会性と情動(3因子)」を使用した。危機回避力(田中ら(2011)の因子名は「生活上の問題防止のスキル」)は、田中ら(2011)が学校危機管理のために敢えて残した項目群であり、自己統制力は、危機回避力を除く他因子との相関が.109から.222と低く、「学びに向かう力」との関連性が低いと判断したためである。

(3) アセス(4因子)

アセス(栗原・井上, 2010)は、「生活満足感」,「教師サポート」,「友人サポート」,「非侵害的關係」,「向社会的スキル」,「学習適応感」の6因子計30項目から構成されている。本研究では、上記と同様の理由から、「非侵害的關係」と「学習適応感」の10項目を除いた計20項目の尺度(以下、アセス(4因子))を用いた。「非侵害的關係」,「学習適応感」を除いた理由は、前者は5項目全て、後者は5項目中4項目が逆転項目であり、児童生徒に、項目の内容から自分の現状を自覚してしまうことによる戸惑いが起こったりする(野崎, 2017)ケースを避けるためである。

2. 4. 手続き

資質・能力の多角的な見取りを行うために、「資質・能力質問紙」,「社会性と情動(3因子)」,「アセス(4因子)」を各学級担任が実施した。「資質・能力質問紙」と「社会性と情動(3因子)」は、「いつもそうする」

「ときどきそうする」「あまりそうしない」「ぜんぜんそうしない」の4件法,「アセス (4因子)」は,「あてはまる」「ややあてはまる」「どちらでもない」「ややあてはまらない」「あてはまらない」の5件法で評価した。なお,本調査実施に当たっては,学校長を通じて保護者の承認を得た。

3. 結果

3. 1. 各質問紙の因子構造の確認

3. 1. 1. 確認的因子分析

若松ら (2017) の「資質・能力質問紙」における3つの因子 (主体性・積極性, 自尊心, 協働する力), 「社会性と情動 (3因子)」における3つの因子 (他者志向性, 自己理解力, 自己主張力), 「アセス (4因子)」における4つの因子 (生活満足感, 教師サポート, 友人サポート, 向社会的スキル) に基づき, 確認的因子分析を行った。分析にはIBM SPSS Amos (version24) を用いた。

分析の結果明らかになった適合度指標の値を表示したものがTable 2である。

このTable 2から明らかなように, 「資質・能力質問紙」では, GFIが .911であることに加え, AGFIもGFIに近い値であった。RMSEAは .065であり, 比較的十分な適合度があることを示す値であった。

「社会性と情動 (3因子)」では, GFIが .958と大きい値であることに加え, AGFIもGFIに近い値であった。RMSEAは .056であり, 比較的十分な適合度があることを示す値であった。

「アセス (4因子)」では, GFIが .940であることに加え, AGFIもGFIに近い値であった。RMSEAは .056であり, 比較的十分な適合度があることを示す値であった。

Table 2 確認的因子分析の結果 (適合度指標の値)

	資質・能力質問紙	社会性と情動 (3因子)	アセス (4因子)
N	1,775	1,739	1,491
GFI	.911	.958	.940
AGFI	.891	.943	.923
RMSEA	.065	.056	.056

3. 1. 2. 信頼性の検討

「資質・能力質問紙」と「社会性と情動 (3因子)」については若松ら (2017), 「アセス (4因子)」については栗原・井上 (2010) で抽出された各因子の下位尺度の信頼性係数 (α 係数) を算出した。その結果, 「資質・能力質問紙」では, 主体性・積極性0.887, 自尊心0.874, 協働する力0.829, 「社会性と情動 (3因子)」では, 他者志向性0.861, 自己理解力0.759, 自己主張力0.629, 「アセス (4因子)」では, 生活満足感0.870, 教師サポート0.888, 友人サポート0.872, 向社会的スキル0.812となり, ある程度の信頼性が確認された。

3. 1. 3. 併存的妥当性

「資質・能力質問紙」, 「社会性と情動 (3因子)」, 「アセス (4因子)」の全てに回答した児童生徒1,437名 (小学3年生152名, 小学4年生197名, 小学5年生194名, 小学6年生233名, 中学1年生217名, 中学2年

生234名、中学3年生210名）を対象として、「アセス（4因子）」の4つの因子ごとに、「資質・能力質問紙」と「社会性と情動（3因子）」の計6つの下位尺度得点との相関係数を全体・学年別に算出したところ、全ての下位尺度と各因子の間で、0.238から0.790という有意な正の相関が示された（全て $p<.01$ ）。これらのことから、「資質・能力質問紙」と「社会性と情動（3因子）」尺度の妥当性が示された。

3. 2. 因果関係の検討

「資質・能力質問紙」と「社会性と情動（3因子）」の下位尺度得点が、アセス（4因子）に与える影響を検討するために、ステップワイズ法による重回帰分析を行った。その結果をTable 3に示す。

Table 3より、「資質・能力質問紙」では、「自尊心」と「協働する力」の標準偏回帰係数（ β ）が有意であり、弱い正の影響が示された。「社会性と情動（3因子）」では、「他者志向性」と「自己主張力」の標準偏回帰係数が有意であり、「他者志向性」と「自己主張力」では、弱い正の影響が示された。

Table 3 「資質・能力質問紙」、「社会性と情動（3因子）」と「アセス（4因子）」との間の重回帰分析（ステップワイズ法）の結果

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
説明変数			
自尊心	0.29	0.02	.31***
協働する力	0.45	0.03	.35***
他者志向性	0.28	0.03	.23***
自己主張力	0.13	0.02	.13***
R^2	.674		

*** $p<.001$

3. 3. 「資質・能力質問紙」の学年による量的差異の検討

学年（7）×下位尺度（3）の分散分析により学年による量的差異の検討を行った。Table 4は、各学年の下位尺度別の平均と標準偏差を、Fig. 1は学年別の下位尺度の平均値を、それぞれ示したものである。

分散分析を行った結果、交互作用が有意であった（ $F(12,3536) = 13.57, p<.01$ ）。そこで、下位尺度別に学年の単純主効果を検定したところ、全ての下位尺度で1%水準で有意だった（各々、 $F(6,1768) = 9.06; 22.39; 4.31$, 全て $p<.01$ ）。

Holm法を用いた多重比較の結果、「主体性・積極性」では中1の平均が小3、小5より、中3の平均が小3、小5、小6、中2、小4より有意に小さかった（ $MSe = 0.3365, p<.05$ ）。また、「自尊心」では中1の平均が小3、小5より、中2の平均が小3、小5、小6、小4より、中3の平均が他の学年より、それぞれ有意に小さかった（ $MSe = 0.3365, p<.05$ ）。「協働する力」では中3の平均が小5、小6、中2より有意に小さかった（ $MSe = 0.3365, p<.05$ ）。

また、学年別に下位尺度の単純主効果を検定したところ、全ての学年で1%水準で有意だった（各々、 $F(2,3536) = 56.43; 95.71; 86.41; 129.07; 183.00; 196.19; 234.78$, 全て $p<.01$ ）。

Holm法を用いた多重比較の結果、小3から小6では「主体性・積極性」、「自尊心」、「協働する力」の順に有意に大きくなっていたが（ $MSe = 0.3365, p<.05$ ）、中1では「主体性・積極性」と「自尊心」の平

均間の差は有意ではなく、どちらも「協働する力」より有意に小さかった ($MSe=0.3365$, $p<.05$)。また、中2, 中3では「自尊心」, 「主体性・積極性」, 「協働する力」の順に有意に大きくなっていた ($MSe=0.3365$, $p<.05$)。

Table 4 各学年の下位尺度別の平均と標準偏差

学年	下位尺度	n	Mean	SD
小3	主体性・積極性	230	3.21	0.62
	自尊心	230	3.32	0.63
	協働する力	230	3.54	0.50
小4	主体性・積極性	253	3.09	0.62
	自尊心	253	3.17	0.70
	協働する力	253	3.50	0.50
小5	主体性・積極性	266	3.20	0.54
	自尊心	266	3.27	0.65
	協働する力	266	3.58	0.45
小6	主体性・積極性	313	3.12	0.56
	自尊心	313	3.19	0.64
	協働する力	313	3.58	0.41
中1	主体性・積極性	227	2.98	0.61
	自尊心	227	3.04	0.63
	協働する力	227	3.52	0.46
中2	主体性・積極性	254	3.09	0.52
	自尊心	254	2.98	0.59
	協働する力	254	3.56	0.42
中3	主体性・積極性	232	2.91	0.59
	自尊心	232	2.77	0.63
	協働する力	232	3.41	0.52

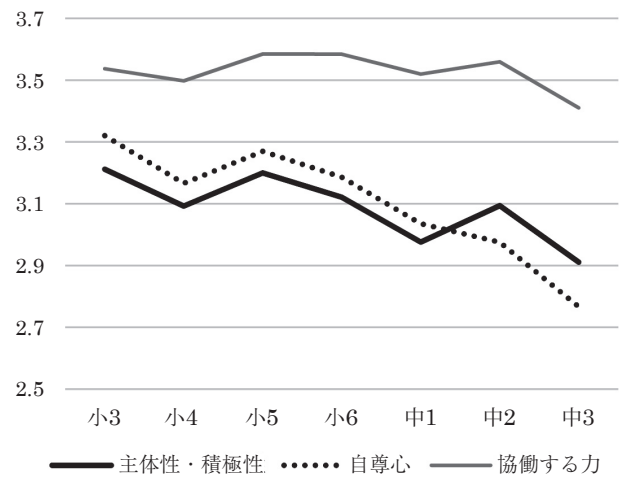


Fig. 1 学年別の下位尺度の平均値

4. 考察

4. 1. 本研究のまとめ

本研究では、小中学生を対象に「主体性・積極性」, 「自尊心」, 「協働する力」の3因子から構成される「資質・能力質問紙」と「社会性と情動」(田中ら, 2011)を用いて、学校適応との関連を多面的に検討した。また、資質・能力質問紙の学年ごとの量的差異を検討した。

まず、確認的因子分析では、3尺度ともに比較的十分な適合度があることを示す値であった。次に、3尺度の信頼性の検討として、内的整合性が検討され、ある程度の信頼性が確認された。続いて、併存的妥当性の検討として、「アセス (4因子)」の4つの因子ごとに、「資質・能力質問紙」と「社会性と情動 (3因子)」の計6つの下位尺度得点との相関係数を全体・学年別に算出したところ、全ての下位尺度

と各因子の間で、有意な正の相関が示された。さらに、「資質・能力質問紙」では、「自尊心」と「協働する力」の標準偏回帰係数（ β ）が有意であり、弱い正の影響が示された。「社会性と情動（3因子）」では、「他者志向性」と「自己主張力」の標準偏回帰係数が有意であり、「他者志向性」と「自己主張力」では、弱い正の影響が示された。

そして、学年ごとの量的差異については、「主体性・積極性」では中1の平均が小3、小5より、中3の平均が小3、小5、小6、中2、小4より有意に小さかった。また、「自尊心」では中1の平均が小3、小5より、中2の平均が小3、小5、小6、小4より、中3の平均が他の学年より、それぞれ有意に小さかった。「協働する力」では中3の平均が小5、小6、中2より有意に小さかった。また、小3から小6では「主体性・積極性」、「自尊心」、「協働する力」の順に有意に大きくなっていたが、中1では「主体性・積極性」と「自尊心」の平均間の差は有意ではなく、どちらも「協働する力」より有意に小さかった。また、中2、中3では「自尊心」、「主体性・積極性」、「協働する力」の順に有意に大きくなっていた。

4. 2. 学校適応との関連

学校適応の側面を多面的（大対ら，2007）で総合的（岡田，2012）に捉えるために、学校適応と「資質・能力質問紙」、「社会性と情動（3因子）」との関連を検討した結果、「資質・能力質問紙」では「自尊心」と「協働する力」、「社会性と情動（3因子）」では「他者志向性」と「自己主張力」に弱い正の影響が示された。

まず、自分自身を肯定的に受け止める「自尊心」及び、自分の意見や考えを他人に伝える「自己主張力」と学校適応との関連に関しては、自尊感情や自己開示が学校適応と関連しているという先行研究の結果（松下・石津・下田，2011；富岡，2014；折笠・庄司，2010）と対応するものであった。

次に、「協働する力」と学校適応との関連に関しては、「協働する力」の項目の内容を見てみると、「何かをしてもらったときに『ありがとう』と言う」「私の学級には、よいところがあると思う」「他の人の意見を大切にする」などがある。岡田（2012）は、友人関係やクラスに対する意識を含んだ「生徒関係的側面」という側面が良好な状態にあることは、その時点で生徒の欲求の充足や孤立のリスクの低さにつながると述べている。「協働する力」の項目に当てはめてみると、「ありがとう」と言い合える学級での児童生徒同士の関係やクラスに対する意識、よいところがあると思う学級での児童生徒同士の関係やクラスに対する意識、他の人の意見を大切にする学級での児童生徒同士の関係やクラスに対する意識があることが、学校適応につながると考えられる。これは、「相手が傷つないように話す」や「自分がしてもらいたいことを友達にもする」、「友達のいいところをみつける」等の項目がある「他者志向性」も同様であり、このような児童生徒同士の関係やクラスに対する意識が学校適応につながることが示唆される。中学校を対象に行った岡田（2012）の生徒関係的側面からの学校適応との関連について、本研究により、小学校を含めた小学3年生から中学3年生の対象においても弱い関連が示されたことは大変意義がある。児童生徒同士の関係やクラスに対する意識を肯定的に変容するように指導する教師の働きかけが、児童生徒の学校適応を促すためには必要であると考えられる。

一方で、「主体性・積極性」は、学校適応とは直接的な関連がみられなかった。「主体性・積極性」は、所属する（学級・学校）集団のために、自ら課題を設定し、解決に向け責任をもって行動する（若松ら，2017）という項目から構成されている。「主体性・積極性」の因子は、児童生徒自らがよりよい学級・学校づくりのために参画し、集団のために貢献するという「学びに向かう力」を示しており、新

たな適応概念の構築につながる可能性を示している。このことについては、先行研究を参考にしながら、更なる検討が必要である。

4. 3. 資質・能力の学年進行による量的差異

まず、「主体性・積極性」に関しては、中学3年生は中学1年生を除いて、他学年よりも自己評価が低くなっている。また、「自尊心」に関しては、古荘（2009）の研究から予想されたように、学年進行による低下は本研究においても同様であった。しかしながら、「自尊心」が小学校4年生から大きな低下が見られるという予想は却下された。このことから、小学校高学年において、「自尊心」を高める取組、例えば、学校のリーダーとして活躍する機会や役割を担う経験を設けていることが影響している可能性がある。本研究においては、中学2年生、3年生で「主体性・積極性」と「自尊心」の自己評価が逆転するという結果が得られたが、「自尊心」の自己評価を低下させる多様な内的要因・外的要因の存在が推測される。

次に、「協働する力」に関しては、全学年を通じて、「主体性・積極性」や「自尊心」よりも有意に自己評価が高く、中学生1から3年生においても3点台を維持している。従って、学級・学校生活の中で、「協働する力」を育む機会が学年段階に応じて比較的設計られていることや、児童同士、生徒同士でつながりをもった活動を行っていること、小中一貫を意識した取組などの効果が影響していることが推測される。

以上より、資質・能力の学年進行による量的差異は、「主体性・積極性」、「自尊心」、「協働する力」の間で相互に異なることが、本研究により明らかになった。

4. 4. 研究成果と今後の展望

本研究では、小中学生を対象にして、学校適応と自己肯定感や自己有用感などの「自尊心」と、友人との関係性に関する「協働する力」や「他者志向性」との関連について明らかにすることができた。このことは、先行研究（富岡，2013；折笠・庄司，2010，中井，2016；松下ら，2011）の予測を支持するものであった。そして、「主体性・積極性」の尺度の独自性を明らかにすることができた。「自尊心」や「協働する力」、「主体性・積極性」を高めることは、学校生活のみならず、生涯にわたり社会生活を営む上での基盤となる力の向上につながるものであると考えられる（Heckman，2013，大竹〔解説〕・古草〔訳〕，2015）。

今後の展開については、本研究においては、「資質・能力」の学年ごとの量的差異について、横断的な検討によって評価した。しかし、「資質・能力」の変化は縦断調査によって言及されたわけではない。今後、学年進化による変化については、更なる追加資料を基に慎重に議論していく必要がある。

具体的には、若松ら（2017）で示した「資質・能力」の3因子の個別データ化については、「資質・能力」の特徴を群分けし、群ごとにどのような手立てが有効か、学級担任を対象に調査を行う必要がある。また、学校適応との関連が示された「自尊心」や「協働する力」の自己評価が低い児童生徒に関しては、3つの水準モデル（大対ら，2007）を活用して、どの水準で困難を有しているのかを的確にアセスメントできるシステムを開発することが考えられる。このことは、特別支援教育や共生社会を目指すインクルーシブ教育の実現のためにも必要である。

謝辞

本研究に協力していただいた協力校の児童生徒の皆様、校長先生並びに学級担任の皆様にご心より御礼申し上げます。

参考文献

- ベネッセ教育総合研究所（2016）園での経験と幼児の成長に関する調査. 2016年8月30日, http://berd.benesse.jp/up_images/research/Encyosa_web_all.pdf (2017年10月9日閲覧).
- 江村早紀・大久保智生（2012）小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連：小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討. 発達心理学研究, 23（3）, 241-251.
- 原野広太郎（1996）適応. 依田新（監修）新・教育心理学事典. 金子書房, 573-574.
- Heckman,J,J（2013）Giving Kids a Fair Chance. Massachusetts Institute of Technology Press. 大竹文雄解説・古草秀子訳（2015）幼児教育の経済学. 東洋経済新報社.
- 肥田野直監修・旭出学園教育研究所（2012）ASA旭出式社会適応スキル検査. 日本文化科学社.
- 古荘純一（2009）日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか. 光文社.
- 河村茂雄（2007）データが語る①学校の課題. 図書文化社.
- 川島範章（2013）学校心理学部門 学校心理学における基礎研究と実践研究. 教育心理学年報, 52, 105-114.
- 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.
- 熊谷亮・橋本創一（2016）日本における学校適応に関する研究の動向と課題. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 67（2）, 319-325.
- 栗原慎二・井上弥（編著）（2010）アセス（学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフト）の使い方・活かし方. ほんの森出版.
- 教育再生実行会議（2017）自己肯定感を高め、自らの手で未来を切り拓く子供を育む教育の実現に向けた、学校、家庭、地域の教育力の向上（第十次提言）. 2017年6月1日, http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai10_1.pdf (2017年10月9日閲覧).
- 松下良策・石津憲一郎・下田芳幸（2011）学級適応感を支える要因の検討-自尊感情、非排他性、肯定的フィードバックの観点から-. 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究, 5, 61-68.
- 南雅則・浅川潔司・小林小夜子・西垣憲明・村上めぐみ（2015）中学校入学後の学校生活に対する認知と学校適応感の関係. 兵庫教育大学学校教育学研究, 27, 71-76.
- 文部科学省（2016）次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）. 2016年8月26日, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm (2017年10月9日閲覧).
- 中井大介（2016）中学生の友人に対する信頼感と学校適応感との関連. パーソナリティ研究, 25（1）, 10-25.
- 中室牧子（2015）教育を「科学」する. 東洋経済（編）, 「教育」の経済学. 東洋経済新報社, 50-53.
- 根本橋夫（1987）学級集団の独自性からみた学級集団の規範, 構造および風土. 心理科学, 11, 1-16.
- 西尾新（2017）学びの基盤を作る遊び経験. 羽野ゆつ子・倉盛美穂子・梶井芳明（編）, あなたと創る教育心理学 新しい教育課題にどう応えるか. ナカニシヤ出版, 129-142.
- 野崎秀正（2017）学級集団の評価. 岡谷英明（編）, 学びを創る教育評価. あいり出版, 177-191.

- 荻野佳代子（2012）小・中・高校生における自己概念の発達Ⅱ－自尊感情育成における他者との関係に焦点をあてて－. 神奈川大学心理・教育研究論集, 32, 37-42.
- 岡田有司（2012）中学校への適応に対する生徒関係の側面・教育指導の側面からのアプローチ. 教育心理学研究, 60 (2), 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－. 53, 307-319.
- 折笠国康・庄司一子（2010）中学生の本来感の検討－学級風土による違いとの関連から－. 共生教育学研究, 4, 13-22.
- 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 (1), 135-151.
- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998) The social context of early schooling and children's school adjustment. Educational Psychology, 33, 177-194.
- Sara S. Sparrow, Domenic V. Cicchetti, and David A. Balla (原著) 辻井正次・村上隆（日本版監修）(2014) Vineland-II適応行動尺度. 日本文化科学社.
- 田中芳幸・真井晃子・津田彰・田中早（2011）小学生版「社会性と情動」尺度の開発. 子どもの健康科学, 11, 17-30.
- 富岡比呂子（2014）児童の学校適応感について-自尊感情・自己効力感との関連に着目して-. 教育心理学会第56回総会発表論文集, 266.
- 上野一彦・名越斉子・旭出学園教育研究所（2016）S-M社会生活能力検査 第3版. 日本文化科学社.
- 宇佐美慧・名越斉子・肥田野直・菊池けい子・服部由起子・松田祥子・斉藤佐和子（2011）社会適応スキル検査の作成の試み—検査の信頼性・妥当性・臨床的有用性の検討—. 教育心理学研究, 59 (3), 278-294.
- 臼井博（2012）小学校から中学校への学校間移行の学校適応と学習動機に対する影響（1）研究の目的と全体計画. 札幌学院大学人文学会紀要, 92, 25-39.
- 臼井博（2013）小学校から中学校への学校間移行の学校適応と学習動機に対する影響（2）第1波調査の結果：小学校3年生から中学校3年生までの横断的分析. 札幌学院大学人文学会紀要, 93, 17-36.
- 和田邦美・小倉正義（2016）小中移行期における児童の学校適応感に関する研究：中学校生活への期待感・不安感に着目して. 兵庫教育大学 教育実践学論集, 17, 39-50.
- 若松昭彦・部谷岡富子・原岡眞澄・品川美保子・高橋均（2017）小中学校における資質・能力質問紙の開発と評価. 初等教育カリキュラム研究, 5, 3-18.
- 山口豊一・下村麻衣・高橋美久・奥田奈津子・松寄くみ子（2016）小学生版学校適応感尺度の作成. 跡見学園女子大学文学部紀要, 51, 111-118.

Correlation Between the Qualities and Abilities and their Adaptability to School, and Developmental Changes as Seen in Elementary and Junior High School Children : Focusing on the Factors, “Subjectivity and Activeness,” “Pride,” and “Cooperation in Labor”

Misa WAKAMATSU¹, Akihiko WAKAMATSU² and Hitoshi TAKAHASHI²

1 Graduate School of Education, Fukuyama University

2 Graduate School of Education, Hiroshima University

Abstract

This study considers the diverse aspects of the correlation between outcomes of the survey, “Qualities and Abilities Questionnaire” (Wakamatsu, Hiyaoka et.al. , 2017) covering qualities such as “subjectivity and activeness,” “pride,” and “cooperation in labor,” conducted among 1,775 students from 3rd grade in elementary school to 3rd year in junior high school, and their ability to adapt to school. The study also analyzed the quantitative differences seen among the qualities and abilities of the different grades. Firstly, multiple regression analysis showed that the standard partial regression coefficient β was significant for “pride” and “cooperation in labor,” showing slight positive influence to adaptability to school. Secondly, the analysis of variance on grade (7) x subscale (3) showed that the quantitative difference in qualities and abilities depending on the advancement of grades are different among “subjectivity and activeness,” “pride,” and “cooperation in labor.” Nurturing these qualities and abilities will result in improving the skills that will become the foundation for the students’ life-long social life, and there is need for further consideration of changes that occur according to advancement of grades.

Keywords : elementary and junior high school children, qualities and abilities, adaptability to school, developmental changes