

高校入学後の学業ストレスを規定するのは 学習適応か学業成績か？

——高1に対する体制化方略を用いた授業支援の視点——

What Determines Academic Stress After Entering High School?
Academic Adjustment or Academic Performance? :
Perspectives on Class Supports with Organizational Strategy to First-year High
School Students

王 語非・山本 博樹・亀井 隆幸
OH Gohi・YAMAMOTO Hiroki・KAMEI Takayuki

Ⅰ 問題と目的

1 高1段階の学校不適応と学業ストレス

現在、中学校から高校への移行期における学校不適応への対応が教育心理学の重要な問題の1つとしてあげられており（児玉・石隈, 2015）、特に高校初年次生（以下、高1）における入学直後の適応問題に関心が寄せられている。文部科学省の調査からは、高1段階での中途退学の多さ、及び中途退学につながる不登校の問題が示唆されている（文部科学省, 2023; 粕谷・大谷, 2016）。これらは高校への進学後、学習や生活面での大きな環境変化に適応しきれないことに起因した学校不適応の現象ととらえられ、先行研究でも対策が講じられているが（藤原・河村, 2014）、現在のところ具体的な対応策は少ないと考えられる（伊藤・工藤, 2012）。

学校不適応への対応を検討するには、その背景に着目する必要があるだろう。大対他（2007）は、学校適応感の主要な因子の1つとして学業的機能をあげている。実際に、高1の退学理由の上位に「学校生活・学業不適応」、「学業不振」があげられている点を踏まえると（文部科学省, 2023）、高1段階の学校不適応にも学習面における不適応があると推察できる¹⁾。そのため、学習面の適応を促進することは不登校や退学を防ぐことにつながる可能性が考えられ、学習面の適応を高める学習支援の研究が進められてきた。たとえば、山本・織田（2018）は、説明文理解時に学習方略の1つである構造方略を活用することを促す学習支援の

効果を示している。

ここで、学習面の不適応を学習適応の問題とみなして考察を続けたい。この学習適応とは、「学習場面における種々の障害を乗り越え、能力相応あるいはそれ以上の学習効果をあげていく傾向（辰野・応用教育研究所, 2007, pp. 6）」を指している。これに対して、学習場面の障害を乗り越えられず学習が滞る傾向にあることが学習不適応である。つまり、学習適応は学習場面における学習の過程に関する概念であるといえるだろう。

この学習不適応を示す生徒への支援に際してはそれ自体の改善に留まらず、生徒の学業ストレスを低減させることまでを目指す視点が重要であると考えられる（北尾, 2002; 三浦・坂野, 1996）。学業ストレスとは、「学習者の能力を超える学業に関する要求への身体的・心理的反応（Wilks, 2008, pp. 107）」である。もとより思春期はさまざまな危機に陥りやすい発達段階であることもあり（Auerbach et al., 2010）、中学や高校への入学や進級の時期は、生徒にとって心理的にストレスフルな状況であるといえる（Hankin et al., 2007）。そのような移行期において学習につまずき、学習不適応に陥ると、学業ストレスが生じることが推測できる。こうした学習不適応が学業ストレスに与える影響を示唆する知見も得られている。たとえば、野添・古賀（1990）によれば、不登校に至る契機の90%は「入学・新学年・転校後の適応不全」、「成績の低下」など学校生活に関するストレスラーとしてとらえることのできる出

来事で占められている。また、八尋他(1993)によって作成された日本版社会的再適応評価尺度の項目の中には、「本人の進学」がストレスフルなイベントの1つとして含まれている。関連して、嶋田他(1992)は学習適応が学業ストレスを低減することを示唆している。このような知見から、学習適応を高めることが学業ストレスの低減につながる可能性が考えられる。

以上のように、学習不適応から学業ストレスへの因果関係が推察される一方で、我が国では、学業成績や進学・学歴に関わる受験の成否が極端に重要視されていることが指摘されていることから(三浦・上里, 1999)、学業活動の成果としての学業成績が学業ストレスの背景にあると考える者は、学習に取り組む生徒も含め、多いと思われる。またそれを示す知見も蓄積されている。たとえば、学校生活で経験される主なストレスの1つとして、学習面の成績があげられている(三浦他, 1997; 神藤, 1998a)。また、佐久間他(2009)は、高校生は友人関係や教師関係と比較して学業についてより強いストレス反応を示すことを報告している。これらより、学業成績を高めることが学業ストレスの低減につながる可能性が考えられる。

以上、みてきたように、学習適応(学習の過程)と学業成績(学習の成果)のどちらもが学業ストレスの規定因として位置付けることができると考えられる。このことから、次の疑問点が出てくる。高1の学業ストレスに対して学習適応と学業成績の両方が規定因であるとする、この学業ストレスに及ぼす影響がより大きいのは学習適応と学業成績のどちらであろうか。もしくは、どちらも学業ストレスに対して同程度の影響を及ぼすのか。この点に関しては、現在のところまだ十分に明らかにされていない。本研究ではこの問いを研究設問としたい。

2 学習適応と学業成績を促す授業支援

学習適応と学業成績のそれぞれが学業ストレスの規定因であるとする、学習適応から学業ストレスに向かう影響過程と、学業成績から学業ストレスに向かう影響過程の2つが仮定できる。本研究ではこれら2つの影響過程を比較する。この比

較にあたり、本研究では、学習適応と学業成績の双方を促進する因子を導出する。そして、その因子が学習適応あるいは学業成績のいずれかを介して学業ストレスに及ぼす2つの影響過程を比較し検証することにした。

本研究では上記の因子を導出するにあたり、教育分野で活動する公認心理師等に期待される授業支援を取りあげたい(山本, 2021)。授業支援とは、授業の中での生徒に提供する学習支援をいう。これは、高1への学習支援は授業を離れては行い得ないと考えて「授業の中」で支援を提供する考え方である。学業ストレスの規定因と考えられる学習適応と学業成績の両方を促進すると考えられる授業支援をどの教科の「授業の中」で実施するかについて、本研究では、英語科の授業で行うことを想定したい。英語は他の教科と比較して、生徒が不成功体験からつまずき、その後も継続的に苦手意識を感じるようになりやすい教科である点が指摘されており、もともと大きな支援ニーズがあるためである(浅野, 1991; Kiyota, 2009; 清田, 2010; 西方, 2013; 竹蓋・水光, 2003)。この授業の中で、英単語学習の学習方略の1つとしての体制化方略の使用を促す支援を提案する。英単語学習の体制化方略とは、「同意語、類義語、反意語をピックアップしてまとめて覚える」など、複数の英単語を関連づけながら記憶する学習方略であり(堀野・市川, 1997)、メタ認知的方略などの間接的方略と比較して学業成績に直接影響しうる直接的方略の1つであると同時に(赤松, 2017)、英語の語彙の豊富さに直接影響しうる関連づけ方略の一部である(内田, 2021)²⁾。

それでは、英語の授業支援として英単語学習時の体制化方略の使用を促すことは、どのように学習適応あるいは学業成績のいずれかを介して学業ストレスに影響を及ぼすと考えられるだろうか。

まずは、学習適応を介して学業ストレスに及ぼす影響についてである。学習適応は4因子からなり、その1つには学習技能(たとえば、「覚え方・考え方」など)が含まれている(辰野・応用教育研究所, 2007)。その学習技能の一部として、学習方略が含まれている。この学習方略とは「学習の効果を高めることをめざして意図的に行う心的

操作あるいは活動」(辰野, 1997, pp. 11) である。ここから学習適応は学習方略を含む概念だと考えると、効果的な学習方略の使用を促すことで学習適応は高まると考えられる。代表的な学習方略として本研究は英単語学習における体制化方略の促進に着目するが、この体制化方略はもちろん、英単語学習時に限らず他の教科の学習にも有効となる学習方略である。たとえば、辰野(1997)は教科全般において、体制化方略の活用が有効であることを示している。ここから英単語学習において体制化方略の使用を促すことは学習適応全体にも促進的影響を及ぼすといった可能性が推測される。本研究では、この英単語学習時の体制化方略使用の促進が、英単語学習だけでなく、教科全般への学習適応に促進的影響を及ぼすと考える。

次に、学業成績に及ぼす影響についてである。堀野・市川(1997)から、英単語学習における体制化方略の使用が英語の学業成績を高めることが示されている。加えて、押尾(2017)は学習方略の効果を教科間で比較したが、体制化方略は、国語や数学、社会などの教科においても、広く「似ているものを学習するときは、互いに似ているところと異なるところをはっきりさせてまとめる」といった形で使用され、英語以外の教科の学習にも有効であった。つまり、英語という1つの教科において体制化方略を使用する学習者は、他の教科においても同様に体制化方略を使用している可能性がある。よって英単語学習における体制化方略の使用を促すことは、英単語の達成度を媒介して、ひいては5教科の学業成績を促すことにつながるかもしれない。

以上を総合すると、英語における英単語学習時の体制化方略の使用を促す授業支援は、学習適応あるいは学業成績のいずれかを介して学業ストレスに及ぼす2つの影響過程が存在する可能性が考えられる。つまり、前節で示したように学習適応と学業成績はどちらも学業ストレスに影響すると考えられているから、英語科での授業支援(英単語学習時の体制化方略使用傾向)が、学習適応を介して学業ストレスに及ぼす影響過程と、学業成績を介して学業ストレスに及ぼす影響過程の2つのルートが想定されるのである。しかし、これら

英語科での授業支援による2つの影響過程を取り上げて比較検討した研究は、現在のところ存在しない。

3 本研究の目的

本研究では、英語科での授業支援という介入の有無を表現するための変数として、英単語学習時の体制化方略使用傾向の個人差を用いる。すなわち、英単語学習時の体制化方略使用を促す授業支援を行うことは、体制化方略の使用傾向を高めることを意味するものとする。こうした体制化方略の促進に関して、以下の2つの仮説が導出できる。

仮説1：英単語学習における体制化方略使用傾向は、学習適応の促進を経て学業ストレスを低下させるであろう。

この仮説1は、前節で述べた通り学習適応の要素として学習技能があげられており(辰野・応用教育研究所, 2007)、学習方略と学習適応の関連が見られる点、嶋田他(1992)から学習適応と学業ストレスとの関連が示唆されている点を踏まえたものである。

仮説2：英単語学習における体制化方略使用傾向は、英単語学習達成度と学業成績の促進を経て学業ストレスを低下させるであろう。

この仮説2は、学業活動の成果が学業ストレスの主要な要因である点などを踏まえたものである(三浦・上里, 1999)。

以上の2つの仮説に基づき、本研究は、体制化方略使用傾向が学習適応を介して学業ストレスに与える影響と、学業成績を介して学業ストレスに与える影響とを比較し、どちらが学業ストレスの低減により大きな影響を及ぼしているのかを検討するものである。本研究で想定するモデルをFigure 1に示す。なお、学習適応と学業成績の間には双方向の因果関係を想定し、最終的に、モデルの適合度が高い方を採択するものとする。

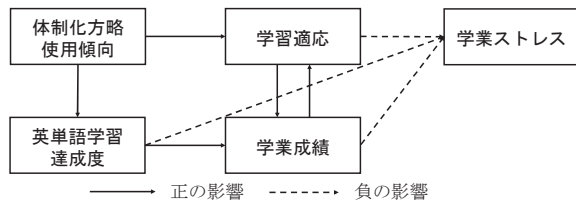


Figure 1 本研究で想定するモデル

II 方法

1 調査参加者

大都市圏内の公立高校の1クラスに所属する1年生40名のうち、調査当日に出席した32名が参加した。調査への参加は生徒の自主性に任せたが、出席した全員が主体的に調査に参加した。また、欠損値はなかったため32名全員を分析対象とした。対象校は、4年制大学への進学率が例年30%程度であり、文部科学省(2023)の調査結果と比較して中途退学率は平均的であった。藤原・河村(2014)は、卒業生の大学進学率が0%～19%の高校を「非進学校」、20%～79%を「進路多様校」、80%～100%を「進学校」と定義しており、この分類に基づく対象校は「進路多様校」となる。なお、対象としたクラスは入学時の進路希望において進学を希望した生徒のみが在籍する「進学クラス」であった。このクラスは学力テストの結果を受けて編成されてはいなかったが、対象校の教員の所見によれば、「進路多様校」では平均的な学力や授業態度を示すクラスであり、大学進学率も藤原・河村(2014)の「進路多様校」に相当するものであった。

2 調査時期

2022年7月中旬に、調査を実施した。

3 手続きと倫理的配慮

手続きとして、集団形式で質問紙調査を実施した。所要時間は50分程度であった。調査実施前には、対象となる高校の校長及び教務主席、クラス担任に研究者が調査の目的と意義を説明し、安全な調査実施のための協働を依頼し、保護者の承認を得た。説明の内容としては、研究の目的、内容、手順、研究参加に伴う留意点等を含めた。また、高校生及び保護者が研究に関して疑問を感じ

た場合は、誠実かつ十分に答えることができるよう、いつでも質問に応じることを説明した。研究への参加・協力は対象となる人の自由意志によるものであり、一旦参加に同意した場合でも、いつでも取りやめることができることを保障した。なお、対象者の全員が研究への参加に同意した。

4 質問紙の構成

質問紙として以下の5つの尺度を実施した。「学習適応性検査」はマークシートを用い、その他はGoogle Forms上で回答を求めた。

体制化方略使用傾向尺度 英単語学習における体制化方略の使用傾向を測定するために、「体制化方略使用傾向尺度」(堀野・市川, 1997)を用いた。質問項目は「1つの単語のいろいろな形(名詞形・動詞形)を関連させて覚える」、「その単語を使っている熟語を覚える」など計7項目であった。また、質問項目について「非常によく使用している(7点)」から「全然使用していない(1点)」の7件法で回答を求め、7項目の平均点を算出した。

英単語学習達成度の自己評定 英単語の達成度を測定するために、「英単語学習達成度の自己評定」(寺澤他, 2008)を用いた。具体的には、repairなどの高校1年生が学習する単語を7単語提示し、どの程度マスターしているのかについて「全くだめ(0点)」から「よい(3点)」まで4件法で回答を求め、7単語の評定値の平均値を算出した。

学習適応性検査 学習適応を測定するために、教研式「学習適応性検査」(AAI)(辰野・応用教育研究所, 2007)を使用した。この検査は「学習態度」、「学習技能」、「学習環境」、「学習活動を支える3つの力」の4因子からなっており、全70項目を4件法で回答させた。「学習態度」は、「学習の意欲」、「計画性」、「授業の受け方」に関する19項目、「学習技能」は、「本・ノートの取り方」、「覚え方・考え方」、「テストの受け方」に関する20項目、「学習環境」は「学校の学習環境」、「家庭の学習環境」に関する11項目、「学習活動を支える3つの力」は「自己効力感」、「自己統制」、「メタ認知」に関する20項目であった。因子ごとに、

評定得点の平均値を算出し、5段階に換算した因子別得点をコンピュータ処理によって算出した上で、4つの因子別得点の平均値を学習適応の総合評価とした。

学業成績 学業成績を評定するために、「主要5教科（国語、数学、英語、理科、社会）の理解度評定」を実施した。各教科の理解度について、「とても当てはまる（7点）」から「全く当てはまらない（1点）」の7件法で回答を求めた。また、5教科の理解度評定の平均値を学業成績の総合評価とした。今回は生徒自身の自由意志で参加を決めており、個々のプライバシーを尊重し配慮したため、山本・織田（2018）に倣い自己評価法によって生徒自身に学業成績を評定させた。

学業ストレス評価尺度 学業ストレスを測定するために、「学業ストレス評価尺度の成績ストレス項目」（神藤, 1998b）を使用した。項目は「学校の通知表が心配だった」、「学校の通知表の成績が悪かった」など計9項目であり、「全然嫌でない（0点）」から「非常に嫌だ（3点）」の4件法で嫌悪性得点を算出した。また、同じ項目を使用し「全然なかった（0点）」から「よくあった（3点）」の4件法で頻度を算出した。そして、各項目において嫌悪性得点と頻度を掛け合わせた値の平均値を算出し、評定値とした。そのため、評定値の最低得点は0点、最高得点は9点となる。

Ⅲ 結果

1 各尺度の基本統計

まず、本研究で用いた各尺度の評定値の平均値、及び標準偏差を算出した。英単語学習における体制化方略使用傾向の平均値は3.19点 ($SD = 1.27$)、英単語学習達成度の平均値は1.01点 ($SD = 0.74$)であった。また、学習適応の平均値であるが、4因子の総合評価（範囲:1-5）については3.26点 ($SD = 0.85$)、因子別得点（範囲:1-5）については「学習態度」が3.27点 ($SD = 0.94$)、「学習技能」が3.29点 ($SD = 0.94$)、「学習環境」が3.42点 ($SD = 1.03$)、「学習活動を支える3つの力」は3.10点 ($SD = 0.96$)であった。学習適応の中でも「学習環境」が最も高い評定値であった。学業成績については、5教科の総合評価の平均値は4.06点 ($SD = 0.94$)

であった。教科別にみると、英語は3.47点 ($SD = 1.50$)、数学は4.16点 ($SD = 1.33$)、国語は4.69点 ($SD = 1.10$)、理科は4.13点 ($SD = 1.29$)、社会は4.06点 ($SD = 0.94$)であり、国語で最も高く、英語で最も低い評定値が得られた。そして、学業ストレスの平均値は3.87点 ($SD = 2.68$)であった。

2 予備的検討

「体制化方略使用傾向尺度」（堀野・市川, 1997）の得点は最小で1点、最大で7点となる。この尺度の中央値である4点を基準として、4点以上の参加者を体制化方略使用傾向上位群（以下、上位群）、4点未満の参加者を体制化方略使用傾向低位群（以下、低位群）とした。その結果、上位群は14名、低位群は18名となった。

本研究の2つの仮説のうち、少なくともいずれか一方が支持される場合を考えると、体制化方略使用傾向の上位群は、低位群と比較して、以下のように予測できる。a) 英単語学習達成度が高くなる。b) 学習適応と学業成績の両方か、少なくともいずれか一方が高くなる。c) 学業ストレスが低くなる。パス解析を用いた仮説の検証の前に、本研究のデータがこの予測通りとなるかを確認するため、 t 検定を実施した。

第1に、英単語学習達成度の評定値（範囲0-3）について上位群と低位群の比較を行った。上位群における英単語学習達成度の平均得点は1.37点 ($SD = 0.68$)、低位群における平均得点は0.74点 ($SD = 0.67$)であった。上位群と低位群の英単語学習達成度の平均得点について対応のない t 検定で分析を行ったところ、有意差が認められた ($t(27) = 2.53, p < .05, d = .56$)。

第2に、学習適応の総合評価（範囲1-5）について同様の比較を行った。上位群における学習適応の平均得点は3.57点 ($SD = 0.70$)、低位群における平均得点は3.02点 ($SD = 0.88$)であった。上位群と低位群の学習適応の平均得点について対応のない t 検定で分析を行ったところ、有意差は認められなかった。

第3に、学業成績の総合評価（範囲1-7）について同様の比較を行った。上位群における学業成績の平均得点は4.26点 ($SD = 0.81$)、低位群に

における平均得点は 3.91 点 ($SD = 1.01$) であった。上位群と下位群の学業成績の平均得点について対応のない t 検定を行ったところ、有意差は認められなかった。

第 4 に、学業ストレスの評定値 (範囲 0-9) について同様の比較を行った。上位群における学業ストレスの平均得点は 3.72 点 ($SD = 2.76$)、下位群における学業ストレスの平均得点は 3.99 点 ($SD = 2.62$) であった。上位群と下位群の学業ストレスの平均得点について対応のない t 検定を行ったところ、有意差は認められなかった。

以上の結果、体制化方略使用傾向の上位群は下位群と比較して、a) 英単語学習達成度が高くなった。b) 学習適応と学業成績はいずれも高くなかった。c) 学業ストレスも低くはならなかった。したがって、この予備的検討の段階では、体制化方略使用傾向が学習適応と学業成績の両方、またはいずれか一方を高め、学業ストレスを低下させるという予測を明らかに支持する結果は得られなかった。しかし、これは、体制化方略使用傾向を高めることが学習適応や学業成績、学業ストレスに影響することはないという意味ではない。そのことは、次に述べる仮説の検証で、パスモデルに基づいて具体的に示される。

3 パス解析を用いた仮説の検証

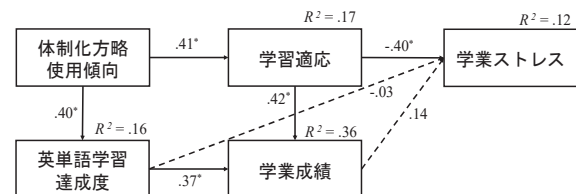
ここでは、予備的検討と異なり、体制化方略使用傾向の得点を上位・下位のカテゴリー変数とする処理をせず、元のままの連続変数として扱った。その上で、体制化方略使用傾向が学習適応を介して学業ストレスに及ぼす影響過程と、体制化方略使用傾向が学業成績を介して学業ストレスに及ぼす影響過程について、以下のように、モデルを構築した。

第 1 に、体制化方略使用傾向が学習適応を促し、学業ストレスを低減させる影響過程について示す。まず、体制化方略使用傾向から学習適応へのパスを仮定した。また、嶋田他 (1992) から学習適応と学業ストレスとの負の関連が示唆されている点を踏まえ、学習適応から学業ストレスへの直接的なパスを仮定した。最後に、北尾・速水 (1986) より、学習適応から学業成績を介した学業ストレ

Table 1 各変数間の相関係数

変数	1	2	3	4	5
1 体制化方略	-				
2 英単語学習達成度	.40*	-			
3 学習適応	.41*	.14	-		
4 学業成績	.43*	.43*	.47*	-	
5 学業ストレス	.02	-.03	-.33	-.06	-

* $p < .05$



注：パス係数は標準化推定値。実線は有意なパスを示す。
* $p < .05$

Figure 2 体制化方略使用傾向が学習適応と学業成績を介して学業ストレスに及ぼす影響

スへの間接的なパスを仮定した。

第 2 に、体制化方略使用傾向が学業成績を促し、学業ストレスを低減させる影響過程について示す。5 教科の中でも英語の比重は大きく、その達成度が他教科の達成度にも波及しうる点を踏まえると (堀野・市川, 1997)、英単語学習達成度の高い学習者ほど 5 教科の学業成績も高くなるであろうと予測される。よって、体制化方略使用傾向から英単語学習達成度へ、英単語学習達成度から学業成績へのパスを仮定した。また、学習活動の成果が学業ストレスに及ぼす影響が指摘されているため (三浦・上里, 1999)、英単語学習達成度と学業成績から学業ストレスへのパスを仮定した。

以上のモデルについて、モデル内の各変数の相関係数は Table 1 に示した通りである。また、Amos28.0 を用いてパス解析を行った結果を Figure 2 に図示した。なお、モデル内の学習適応と学業成績の因子 (変数) には、それぞれの総合評価の値を用いている。また、モデル全体の適合度指標は $\chi^2 = 1.137$ 、 $df = 3$ 、 $p = .768$ 、 $GFI = .986$ 、 $AGFI = .930$ 、 $NFI = .962$ 、 $CFI = 1.000$ 、 $RMSEA = .000$ 、 $AIC = 25.137$ であり、モデルは適合していると判断した³⁾。

Figure 2 に示した結果から、まず、体制化方略使用傾向が学習適応に及ぼす正の影響 ($\beta =$

.41, $p < .05$)、学習適応が学業ストレスに及ぼす負の影響 ($\beta = -.40, p < .05$) がともに有意で、体制化方略使用傾向が学習適応を介して学業ストレスに及ぼす影響過程が認められた。ちなみに、学習適応は学業成績にも有意な正の影響を与えていたが ($\beta = .42, p < .05$)、学業成績から学業ストレスへの影響が有意でなかったため、学習適応から学業成績を介した学業ストレスへの間接的影響は認められなかった。仮説 1 は、体制化方略使用傾向が学習適応の促進を経て学業ストレスを低下させるであろうというものだったが、今回の結果、この仮説は基本的に支持された。

一方、体制化方略使用傾向が学業成績を介して学業ストレスに及ぼす影響過程については、認められなかった。体制化方略使用傾向は、英単語学習達成度を介して学業成績に有意な正の影響を与えていた (それぞれ $\beta = .40, p < .05$; $\beta = .37, p < .05$)。しかし、英単語学習達成度及び学業成績が学業ストレスに与える影響については有意ではなかった。仮説 2 から、体制化方略使用傾向は学業成績の促進を経て学業ストレスを低下させるであろうと予測されたが、支持されなかった。

IV 考察

1 学習適応の媒介効果

まず、結果を整理する。学習適応の総合評価について体制化方略使用傾向の上位群と下位群で対応のない t 検定を行った結果、有意差は認められなかった。一方で、パス解析の結果、体制化方略使用傾向から学習適応へは有意な正の影響が認められた。また、学習適応から学業ストレスへの負の影響が有意であったため、パス解析の結果からは仮説 1 の、体制化方略使用傾向が学習適応を介して学業ストレスに及ぼす影響が認められた。ここから、英単語学習時の体制化方略使用による学習適応の向上は、学業ストレスを低減できると考えられる。

今回のパス解析の結果、英単語学習時の体制化方略使用傾向が学習適応に直接正の影響を及ぼしていたことは、学習方略の 1 つとしての体制化方略の顕著な有効性（辰野, 1997; 堀野・市川, 1997; 押尾, 2017）を示唆すると思われる。それ

では、この体制化方略使用傾向は、今回測定された学習適応の中のどのような因子に大きく影響するのだろうか。学習適応の基本的な要素の 1 つは学習技能であるから、英単語学習時に体制化方略を積極的に用いる者ほど学習技能が高く、全体的に学習適応が向上しているといった推測ができる。しかし、もちろん、英単語学習時の体制化方略が学習適応の中の学習技能以外の因子に影響を与えている可能性も考えられなくはない。たとえば、体制化方略を使用して英単語学習をすることで、自分がどの程度の英単語を理解しているのか、あるいはどのように学習すれば効率的に英単語を覚えることができるのかというメタ認知を身につけられるかもしれない。メタ認知は、今回測定された学習適応の要素の 1 つである「学習を支える 3 つの力」に含まれている。今後、体制化方略使用傾向が、学習適応の各因子に対してどのような影響を与え、学業ストレスの低減につながるのかを詳しく検討する必要がある。この点は今後の課題として言及する。

2 学業成績の媒介効果

結果を整理すると、学業成績の総合評価について体制化方略使用傾向の上位群と下位群で対応のない t 検定を行った結果、上位群の評定値と下位群の評定値に有意差は認められず、体制化方略使用傾向と学業成績との直接的な関係は示されなかった。この結果はパス解析の結果と適合する。パス解析の結果、体制化方略使用傾向から英単語学習達成度を介して学業成績に及ぼす有意な正の影響が認められたからである。体制化方略使用傾向が 5 教科全体の学業成績に与える直接的な影響は確認できないが、仮説 2 にある、体制化方略使用傾向から英単語学習達成度を介して学業成績に及ぼす間接的な影響は認められた形である。一方で、学業成績から学業ストレスへの影響については、パス解析の結果、認められなかった。これらの結果から、体制化方略使用傾向が学業成績を介して学業ストレスに及ぼす影響過程の存在は、今回は示されなかった。体制化方略使用傾向は英単語学習達成度を介して学業成績を高めるかもしれないが、これは、必ずしも学業ストレスの低減に

つながるものではないことが示唆された。

今回学業成績から学業ストレスに与える影響が認められなかったことは、三浦・上里 (1999) より示された学習成果が学業ストレスを低減するという知見とは異なるものとなった。今後の課題においても述べるが、本研究の対象者は「進路多様校」の「進学クラス」に所属する高校生と限定的であった。すなわち、対象者の属性によって学業成績が学業ストレスに与える影響の有無が変化することが考えられるだろう。

3 学習適応と学業成績の媒介効果の総括

本研究においては、英単語学習時の体制化方略使用傾向の促進、すなわち英語科での授業支援が学業ストレスに与える影響について、学習適応を介した場合の影響過程と、学業成績を介した場合の影響過程の2つを仮定した。Figure 2 に示した結果から、授業支援は、学習適応の促進を経て学業ストレスを低下させると考えられたが、他方で、授業支援から学業成績を介して学業ストレスに与える影響は示されなかった。すなわち、今回調査した「進路多様校」の「進学クラス」に在籍する高1の生徒において、学業ストレスを直接的に規定しているのは「どの程度学習内容を理解しているのか」という学習の成果に関連した要素ではなく、学習の過程に関連した要素であると考えられる。これは、学業成績を高める、あるいは成績を向上させることが必ずしも学業ストレスを低下させるわけではないが、学習適応を高めることは学業ストレスを低下させる有効な手段であることを示唆している。たとえば、偶然高い学業成果を収めても、その学習の過程や学習方法の「つまずき」が解消されていなければ学業ストレスは低減されないといった可能性がある。

4 意義と今後の課題

本研究により、「進路多様校」の「進学クラス」に在籍する高1において、英語の授業支援による体制化方略使用の促進は、学習適応の向上を介して学業ストレスを低減させる可能性が示された。これは、教育心理学にとって大きな意義ある知見と思われる。なぜなら、本研究の知見は、高1段

階の学校不適応に対応するための学習支援の視点を提供するものだという事による。これまで高1段階の学校不適応に対する対応策が不十分であった中で、本研究では英語の中での授業支援に焦点を当て、具体的にどのような支援を提供することで学校不適応の一部である学習不適応の解消に効果を発揮しうるのかについて検討を行った。結果、少なくとも「進路多様校」においては、「英語科」の授業の中で英単語学習時の体制化方略使用を促す適切な支援がなされたのなら、学習適応の促進、そして学業ストレスの低下に至る影響過程が機能するようになると期待できる。本研究においては実際に授業を行ってはいないものの、生徒が学校の中で多くの時間を過ごす「授業の中」で教師や公認心理師が学習支援を行うことが、学習不適応の解消につながる可能性を示すことができた意義は大きいだろう。

一方で、本研究にはいくつかの課題があげられる。第1に、Figure 2 に示した因果関係モデルのさらなる具体化である。たとえば、体制化方略使用傾向が学習適応のどの因子に影響しているのか、あるいは学習適応のどの因子が学業ストレスに影響しているのかについては検討できていない。また、授業支援が英単語学習達成度を介して学業成績に与える影響が認められたが、英単語学習の成果がなぜ5教科全体の学業成績についても促進するのかは不明である。よって、今回のモデルのより具体的な影響過程の検討が急務である。

第2に、本研究においては、実際に英語の授業支援を行っている訳ではなく、仮に支援を行って体制化方略使用傾向が促進されたときに学習適応と学業ストレスに与えると考えられる影響過程を提示したに過ぎないという批判があるかもしれない。そこで今後は、英単語学習時の体制化方略使用を促進するために、実際の英語の授業内で行う具体的な授業支援の方法を考案した上で、その効果を検証する必要がある。北尾 (1991) に基づいて山本・織田 (2018) は適性処遇交互作用 (ATI) の理論に基づいた学習支援の1つとして適性形成型支援を提示している。これは、「未発達な高1の英単語学習における体制化方略を形成するように指導すること」を意味する。この支援を経た結

果として、高1が自ら英単語学習において体制化方略を使用することができるようになれば、英単語学習達成度のみならず学習適応、学業成績を高め、学業ストレスを低下させることが期待できる。そのために、英語の授業の中で方略訓練を行うことが有益であると考えられる。岡田（2007）は英単語学習における体制化方略を教授するための教材を作成しているが、これを英語の授業内で実施し、実施前後における体制化方略の使用傾向、英単語学習達成度、学習適応、学業成績、学業ストレスの変化を捉えることで、適性形成型支援の効果が示されるかもしれない。

第3に、本研究の対象者は「進路多様校」の「進学クラス」の生徒であり、必ずしも本研究の結果が全ての高校生に当てはまるとは限らない。たとえば、本研究の対象者は「進学校」に通う生徒と比較して、体制化方略の発達・未発達の生徒の割合が異なるなど可能性がある。特に学習意欲の面や語彙、認知の発達に差があることも考えられる。今後、多様な高校の生徒を対象とした検討を行い、知見の一般化可能性を吟味する必要がある。

第4に、方略の持続的使用を捉える必要性がある。「方略」概念の創始者である Bruner et al. (1956) は、方略使用の評価基準に方略が絶えず使用されていたか否かという持続性の観点を含めていた。すなわち、英単語学習のみならず、5教科の学習全般における体制化方略の持続的な使用を捉える必要がある。今後の研究で、持続的な方略使用を評価するための方法を提案することができた暁には、体制化方略の使用が学習適応、学業成績、学業ストレスに及ぼす影響過程や効果をより明らかにしていけるかもしれない。

注

1) 令和4年度の調査によると、「学校生活・学業不適応」は2位、「学業不振」は3位であった。なお、1位は「進路変更」であったが、「進路変更」には「学校生活・学業不適応」に基づく者も含まれると考えられている（藤原・河村, 2014）。「学校生活・学業不適応」とはいわゆる学校適応であるから、中途退学者の多くが学校適応の問題を抱えているといつてよい（渡邊, 2020）。この学校適応は「学業面」、「社会面」、「行動面」から成る点を踏まえ（たとえば、大対他, 2007）、さらに上記の退学理由の3位に「学業不振」が加わることから、やはり背後にあ

る「学業面」は無視できないと考えられる。なお、1位と2位の差は小さく、この10年でみても順位が入れ替わる年度がある。

- 2) メタ認知的方略は近年注目されている自己調整学習の一部であり、学習方略の継続的使用等に関わる。自己調整学習の詳細は Zimmerman & Schunk (2011) 参照。
- 3) Figure 1 で想定したように、学業成績から学習適応へのパスを仮定したモデルの検証も行った。適合度指標は $\chi^2 = 4.208$, $df = 3$, $p = .240$, $GFI = .950$, $AGFI = .751$, $NFI = .861$, $CFI = .940$, $RMSEA = .114$, $AIC = 28.208$ であり、 GFI と比較して $AGFI$ が大きく低下している点を踏まえ、Figure 2 のモデルを採択した。

引用文献

- Auerbach, R.P., Eberhart, N.K., & Abela, J. R. Z. (2010). Cognitive vulnerability to depression in Canadian and Chinese adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 57-68.
- 赤松 大輔 (2017). 高校生の英語の学習観と学習方略、学業成績との関連－学習観内、学習方略内の規定関係に着目して－ *教育心理学研究*, 65, 265-280.
- 浅野 伸子 (1991). 英語の苦手意識解消に向けて 若林俊輔教授還暦記念論文集編集委員会（編） *英語授業学の視点* (pp. 284-294) 三省堂
- Bruner, J., Goodnow, J., & Austin, A. (1956). *A study of thinking*. New York: Wiley.
- 藤原 和正・河村 茂雄 (2014). 高等学校教育における学校不適応問題への対応の変遷 早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊, 21, 71-81.
- Hankin, B. L., Mermelstein, R., & Roesch, L. (2007). Sex differences in adolescent depression: stress exposure and reactivity models. *Child Development*, 78, 279-295.
- 堀野 緑・市川 伸一 (1997). 高校生の英語学習における学習動機と学習方略 *教育心理学研究*, 45, 140-147.
- 伊藤 嘉奈子・工藤 吉猛 (2012). 高等学校の新入生オリエンテーションにおける構成的グループ・エンカウンターの実践的研究 鎌倉女子大学紀要, 19, 61-69.
- 粕谷 貴志・大谷 哲弘 (2016). 高校生の内的作業モデルと入学時の学校適応 奈良教育大学紀要, 65, 163-168.
- 北尾 倫彦 (1991). 学習指導の心理学－教え方の理論と技術－有斐閣
- 北尾 倫彦 (2002). 学習不適応の心理と指導 開隆堂出版
- 北尾 倫彦・速水 敏彦 (1986). わかる授業の心理学－教育心理学入門－ 有斐閣
- Kiyota, Y. (2009). Motivation of Remedial EFL Learners (A Case Study of Japanese College EFL Learners), *Journal of the Japan Association for Developmental Education*, 4, 41-47.
- 清田 洋一 (2010). リメディアル教育における自尊感情と英語学習 リメディアル教育, 5, 37-43.
- 児玉 裕巳・石隈 利紀 (2015). 中学・高校生の学習に対する

- 態度についての研究－認知・行動・情緒の3側面からの検討－ 教育心理学研究, 63, 199-216.
- 三浦 正江・上里 一郎 (1999). 中学生の学業における心理的ストレス－高校受験期に実施した調査研究から－ ヒューマンサイエンスリサーチ, 8, 87-102.
- 三浦 正江・坂野 雄二 (1996). 中学生の友人関係におけるコーピングパターンとストレス反応の関連 日本健康心理学会第8回大会発表論文集, 106-107.
- 三浦 正江・嶋田 洋徳・坂野 雄二 (1997). 中学生におけるテスト不安の継時的変化: 心理的ストレスの観点から 教育心理学研究, 45, 31-40.
- 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 文部科学省初等中等教育局児童生徒課
- 西方 かしい (2013). 学生アンケートにみる英語苦手意識の変化 国際経営・文化研究, 17, 63-72.
- 野添 新一・古賀 靖之 (1990). 登校拒否・不登校の原因をさぐる 坂野 雄二 (編) 登校拒否・不登校 (pp.54-72) 同朋舎
- 岡田 いずみ (2007). 学習方略の教授と学習意欲－高校生を対象にした英単語学習において－ 教育心理学研究, 55, 287-299.
- 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.
- 押尾 恵吾 (2017). 高等学校の教科における学習方略の横断的検討－方略使用および有効性の認知に着目して－ 教育心理学研究, 65, 225-238.
- 佐久間 浩美・高橋 浩之・竹鼻 ゆかり・久野 佳子 (2009). 高校生のストレス反応と自己管理スキルとの関連に関する検討 学校保健研究, 51, 193-201.
- 嶋田 洋徳・岡安 孝弘・坂野 雄二 (1992). 児童の心理的ストレスと学習意欲との関連 健康心理学研究, 5, 7-19.
- 神藤 貴昭 (1998a). 学業ストレス過程においてコーピングエフィカシーが対処行動, ストレス反応, 動機づけに及ぼす影響 大阪大学教育学年報, 3, 11-20.
- 神藤 貴昭 (1998b). 中学生の学業ストレスと対処方略がストレス反応及び自己成長感・学習意欲に与える影響 教育心理学研究, 46, 442-451.
- 竹蓋 幸生・水光 雅則 (編) (2005). これからの大学英語教育 岩波書店
- 辰野 千壽 (1997). 学習方略の心理学－賢い学習者の育て方－ 図書文化
- 辰野 千壽・応用教育研究所 (2007). 教研式 AAI 学習適応性検査小・中・高共通手引 図書文化協会
- 寺澤 孝文・吉田 哲也・太田 信夫 (2008). 英単語学習における自覚できない学習段階の検出－長期に連続する日常の場へ実験法を展開する－ 教育心理学研究, 56, 510-522.
- 内田 奈緒 (2021). 中高の英語学習における語彙学習方略－方略使用・有効性と規定要因に関する発達の差異の検討－ 教育心理学研究, 69, 366-381.
- 渡邊 仁 (2020). 高校における学校適応研究の過去10年の動向と課題 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 137, 1-30.
- Wilks, S. E. (2008). Resilience amid academic stress: The moderating impact of social support among social work students. *Advances in social work*, 9, 106-125.
- 八尋 華那雄・井上 真人・野沢 由美佳 (1993). ホームズらの社会的再適応評価尺度 (SRSS) の日本人における検討 健康心理学研究, 6, 18-32.
- 山本 博樹 (2021). 学習・授業の課題と支援 小野瀬 雅人 (編) 公認心理師スタンダードテキストシリーズ18 教育・学校心理学 (pp. 22-35) ミネルヴァ書房
- 山本 博樹・織田 涼 (2018). 高1の構造方略を活用した説明文理解が学習適応と学業達成に及ぼす影響－公民科教科書の説明文を用いた検証と学習支援の視点－ 学校心理士会年報, 10, 1-10.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge, New York.
- (ジマーマン, B. J., & シャンク, D. H. 塚野 州一・伊藤崇達 (監訳) (2014). 自己調整学習ハンドブック 北大路書房)