

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—

白 井 博

---

要 約

これは小学校中学年から中学校3年生までの広い年齢範囲の子どもを対象にした学校適応と学習動機の発達に関する縦断的研究の第一波のデータを分析したものである。特に、小学校高学年～中学校進学にかけての変化に焦点を当てて分析した。その結果、従来の知見とは異なり小学校高学年から中学校への移行にともなう否定的な変化は限定的であった。たとえば、中学校に対する期待については6年生の方が4、5年生よりも大きく、成績の自己評価では中学生が小学生を上回り、さらに学校適応感においても全体的に中学生の方が高かったのである。だが、学習動機に関しては熟達目標志向性では小学校3年生から学年進行にともない徐々に下降傾向が見られた。いずれにしても、「中1ギャップ」の現象は見られなかった。また、親子の交流量の多さは、子どもの学習に対する積極的な行動や学校適応とプラスに関連していた。

キーワード：学校移行、中1ギャップ、学校適応、学習動機、達成目標理論、縦断的研究

## 1. はじめに

本論文は前報（臼井, 2012）で述べたように、小学校中学年から中学校の卒業時までの7年の年齢範囲の児童・生徒を対象にして、学習動機、学校適応など彼らの学校生活にかかわる多面的な調査を行った結果の報告である。調査は2006年の第一波から2009年の第五波の5回にわたって行われ、基本的には同じ対象者を繰り返して調査をするという形でなされた。

今回の報告では、この第一波の調査結果に関するものである。また、分析を行うデータは道央の都市の小中学校に限定し、中東部の農村の小学校の子どものデータは扱わなかった。都市と農村の比較としてはまた別の機会に譲る。

## 2. 問題

### 2-1. 小学校中学年から中学校にかけての子どもの生活の変化

文部科学省の「早寝早起朝ご飯」の国民的な運動(2006)の問題意識にあるように、子どもの生活時間が夜型に大きくシフトしていることがあった。こうした夜型の生活が子どもの健康に対してさまざまなマイナス面の影響を与える可能性が取り上げられている。たとえば、朝の寝起きが悪いこと、朝食に対して食欲がわかなくなったり、朝食を抜いてしまうことや、その結果としての学校での午前中の集中力を維持することの難しさなど、学校の教師たちでこうした問題をあげる人は多い。しかし、比較的新しい調査(ベネッセ, 2009)によると、小学生から高校生を対象とした2004年と2009年の調査結果を見ると、どの学校段階においてもこの5年間に「早寝早起き」の方向に変化している。この変化は文部科学省の国民的運動の成果であるかどうかを判断し兼ねるが、この間の両親の労働習慣の変化も影響しているかもしれない。だが、こうしたデータの大半は全国規模でなされたり、首都圏に限定的なものが少なくない。そこで、ここでは自分たちの居住する地域の子どもたちの生活に焦点を当てて実態を明らかにすることが必要である。加えて、小学校から中学校にかけて子どもたちの生活時間がどのように変化するのかについても調べる。

また、家庭における親子の交流の実態についても検討する。親子が普段家庭においてどのような形で相互交渉がなされているのだろうか、そして、それらはどのくらいの頻度で行われているのだろうか。思春期の到来とともに、具体的にいえば小学校の高学年から親子の交流は大きく変化するのだろうか。これらの疑問に対して、両親の学校に対する積極的な関与や子どもの学習などの行動に対する参加は、子どもの学力の発達に対しても有利に働くことを示す知見は多い(Eccles and Roeser, 2011; Grolnick, Fridendly, and Bellas, 2009; Hill & Tyson, 2009)が、その結果の整合性は必ずしも高くはない。本研究ではこうした問題意識にたち、親子の交流の量的側面が子どもの学校適応や学習動機に対してどのような影響を与えているかについての見通しを得るための予備的な分析を行う。

### 2-2. 中学校に対する期待と不安

小学校の中学年になると、中学校に対してさまざまな期待をもつ。たとえば、中学校進学が間近なきょうだいが新しい学用品を買ってもらい、制服(標準服)を用意するのを目の当たりにし、教科書を見て中学校の生活に対して大いに興味や関心をもつ。その一方で、中学校の教科書から勉強の量の多さや難度の高さに不安を感じたり、見知らない別の小学校からの子どもたちとどうやって友だちになれるかと心配に思うこともあるだろう。また、部活動は中学校での大きな楽しみだが、上級生たちとつきあうことへの不安もあるだろう。ここでは、小学校4年生から6年生の子どもを対象にして、中学校に行くことへの楽しみや期待、そして不安や心配について調べた。

### 2-3. 担任教師に対する心理的な距離

小学生と中学生の子どもは、自分たちの担任教師は自分のことについてどれくらい知っていると思っているのだろうか。別の視点から見ると、担任教師との親しさの認知である。あるいは、担任教師が自分のことをよく知っているのは、それだけ自分が教師に対して自己開示していることの反映であるかもしれない。ここでは、子どもの生活や内面の7つの側面について担任教師がどれほど知っていると感じているかを調べた。一般に、教師とのつきあいの長さが相互の心理的な距離を短くさせる上で重要な要因となるだろう。小学校では、3,4年と多くの場合は連続して同じ教師が学級を担当し、5年になると学級が解体し、新しいクラスになり、また5,6年と連続して同じ担任が2年間指導するという形が多い。そうすると、4年生よりも5年生の方が子どもと教師の間の心理的な距離が大きいことが予想される。

また、中学校になると、教科担任になり、子どもとの接触時間は小学校の時に比べると少なくなる。加えて、中学生になると自己開示は少なくなりやすい(榎本, 1997)。そうすると、中学校の進学にともない担任教師との間の心理的距離が拡大すると考えることができる。この予測がはたして成り立つかどうかを実際に検討する。

### 2-4. 成績の自己評価

アメリカの研究を見る限りでは、小学校では高学年に向かうにつれて、学業的な自己概念(academic self-concept)は次第に下降する。また、こうした変化は中学校にかけてさらに顕著になるようである(Eccles and Roeser, 2011)。小学校の場合には、一人の担任教師がすべての教科の成績を評価するが、中学校ではそれぞれの教科の指導教師が評価を行う。小学校教師の場合には、子どもとは教室の中のみではなく、その子どもの家庭生活に至る広い範囲の情報をもっていることが多いだろう。しかし、その一方で一人の教師がすべての教科の評価を行うことにもなう危険性もある。いわゆる光背効果が影響する可能性がある。授業中によく発言したり、クラスでリーダーシップをとる子どもに対しては、全般的に好ましい方向に評価が偏りやすい。その逆に、どこか自分とは馬が合わないタイプの子どもの場合には、全般的に評価が厳しくなる面も否定できない。こうした光背効果が入り込む可能性は、中学校の教科担任においても否定できないが、その影響の強さはずっと少ないだろう。このことは、現実に小学校から中学校に入学して、初めての通知表を見てプラス面でもマイナス面でもショックを感じる子どもが少なくないことから推測できる。要するに、小学校と中学校では評価の基準においては、必ずしも完全に連続しているわけではない。

### 2-5. 学校適応感

子どもたちが中学校への進学にともない学校適応に困難を抱えることがしばしば問題とされている。「中1ギャップ」である。だが、実際に小学校から中学校にかけて、はたして学校適応が

低下しているのか、さらにそうであるならば、どのような側面がそうなのかについての実証的なデータとなると十分であるとは言えない (小泉, 2012)。そこで、本研究では、小学校中学年から中学校最終学年までの広い年齢範囲の子どもを対象にして、学校に対する適応感に焦点を当てて、発達的な分析を行う。そして、適応感の構造についても明らかにしようと試みる。

## 2-6. 学習動機

小学校の中学年から学習動機の低下傾向は指摘されているが、特に中学校の入学後においてはその傾向は顕著になることを示すデータがある。たとえば、櫻井・高野 (1985) は内発的動機づけに関連した3つのタイプの行動について小学校2年生から中学校1年生を対象にして調べているが、その中で独立達成行動は学年とともに連続的に下降し、挑戦行動と情報収集行動も5年生まで下降をつづけ、6年生で上昇するが、また中1で下降することを見いだしている。本研究では、学習動機をMidgley (2002) の達成目標理論にもとづく測定尺度 (PALS: Patterns of Adaptive Learning Scale) を参考にした30項目の尺度を作成し、学習動機の発達傾向を明らかにする。とくに、小学校高学年～中学校への移行における変化に焦点を当て、中学校入学後には学習意欲が低下するという従来知見の妥当性を検討する。

## 3. 方法

### 3-1. 対象者

今回の分析対象となるのは、第一波の調査データであり、小学校3年生から中学校3年生までの児童・生徒である。この調査では道央の都市と中東部の農村の両方の子どもに対して行ったが、ここでは道央都市データのみを報告する。対象者の内訳は次に示す (表1)。

表1 対象者の内訳

	小3年	小4年	小5年	小6年	中1年	中2年	中3年	総計
男子	88	108	97	86	70	77	66	592
女子	85	75	93	97	66	60	67	543
合計	173	183	190	183	136	137	133	1135

### 3-2. 調査の方法

次に示す内容についての質問紙を作成し、それを『学校生活感想調べ 2006冬』というタイトルの表紙の冊子にまとめたものをそれぞれの学級単位で担任教師に依頼して実施を行った。調査を行う前に質問紙の内容を調査協力校で検討してもらい、指摘に応じて修正を施した。また、本調査の実施に当たっては、調査の実施を行う教師にはマニュアルを配付し、どの学級でも同じ条件で行うように努めた。なお、この調査は縦断的な研究になっているので、記名式で行ったが、質問の中に答えられないものや答えたくないものがあったときには、答える必要がないことを表紙に明記した。

### 3-3. 調査内容

全体で次の5領域の10の内容について調査を行った。それらは、Ⅰ.家での過ごし方(①生活時間, ②給食, ③親子の交流の量), Ⅱ.未来や将来のこと(④大人になることの自信), Ⅲ.勉強のこと(⑤努力の有効性の信念, ⑥学習時間, ⑦成績の自己評価, ⑧学習動機), Ⅳ.担任の先生(⑨子どもの理解), Ⅴ.毎日感じていること(⑩学校適応感)である。これらの質問に対しては程度や頻度に応じたいくつかの選択肢から選ぶという形で回答する。ただし、起床時間、夕食開始時刻、就寝時刻は例外で、それらの時刻を記入してもらった。以下では本論文で取り上げる調査内容について具体的に説明する。

#### 3-3-1. 親子の交流量

次の7つの行動についてどの程度の頻度で親子が一緒に行うのかを調べた。それらは、①一緒に何かのスポーツをする, ②一緒にゲームで遊ぶ, ③一緒に家の仕事(片付け, 掃除, 料理など)をする, ④宿題や学校の勉強を手伝う, ⑤博物館, 美術館, 水族館などに行く, ⑥スポーツの試合やゲームに行く, ⑦音楽会(コンサート)に行く, である。①から④までは「ほとんどない」から「1週間に3回以上」の7つの選択肢から選ぶようになっている。また、⑤から⑦はこの1年間の間で「なかった」から「6回以上」の5つの選択肢から選ぶようになっている。得点化は、交流量の頻度の高い方向へ1から7(⑤⑥⑦については1から5)とした。

#### 3-3-2. 家庭での学習時間・成績の自己評価・努力の有効性信念

これについては次の3つの側面から調べた。一つ目は、自分の学級の中での相対的な比較であり、「クラスの中で一番たくさん勉強する人から一番勉強していない人まで順番に並べるとしたら、どこに入りますか」という形で質問し、7つの選択肢から選ばせる。二つ目は、ふだん(月曜日から金曜日)の家庭での学習時間であり、これには学習塾、家庭教師との学習も含め、「ほとんどしない」(1)から「3時間半以上」(9)の9件法で回答を求めた。三つ目は、この調査の前日の学習時間について、これと同様の選択肢から答えてもらった。

成績の自己評価は、国語、算数（中学生は数学）、英語（中学生のみ）の各教科について、「とても良くない」（1）から「とてもよい」（5）の5件法で回答してもらった。

そして、努力の有効性信念は次の3つの質問からなる。①小学校の時に算数の苦手だった人でも、一生懸命に勉強すれば中学生になると算数（数学）が得意になれるか、②一生懸命に勉強すると、算数（数学）のとても難しい問題でも解けるようになれるか、③小学校の時にどの教科の勉強も苦手な人でも後から一生懸命に勉強すれば中学生になってよくできる人に追いつくことができるか、である。これらに対しては、「全然そう思わない」から「絶対にそう思う」の5件法で回答を求めた。

### 3-3-3. 学習動機

PALSのオリジナルの94項目を参考にして、熟達目標志向性（mastery goal orientation）、遂行・接近目標志向性（performance-approach goal orientation）、遂行・回避目標志向性（performance-avoidance goal orientation）、学級での熟達目標構造（classroom mastery goal structure）、学級での遂行・接近目標構造（classroom performance-approach goal structure）、学級での遂行・回避目標構造（classroom performance-avoidance goal structure）の質問項目から日本の子ども、特に小学校中学年の子どもへの適用可能性を考慮して選択し、修正を施して試用版を作成し、小学生と中学生で予備調査を行った。それにより、項目についてさらに修正と取捨選択を行い、30項目の尺度を作った。それぞれの達成目標を構成する項目数は、熟達目標志向性（8）、遂行・接近目標志向性（6）、遂行・回避目標志向性（6）、学級での熟達目標構造（5）、学級での遂行・接近目標構造（2）、学級での遂行・回避目標構造（3）である（表3）。

### 3-3-4. 担任教師の子ども理解認知

担任教師は自分のことについてどれだけ知っている子どもたちは認知しているかについて、次の7つの事柄（①仲の良い友だち、②好きな食べ物、③得意な教科、④苦手な教科、⑤好きなテレビ番組、⑥帰宅後の過ごし方、⑦困っていることや悩み）について、「全然知らないと思う」（1）から「とてもよく知っていると思う」（5）の5件法で回答を求め、1-5に得点化した。

### 3-3-4. 学校適応感

学校での学習のしかたや理解、仲間関係、クラスの中の適応などの学校での全般的な適応感について16項目の具体的な経験を提示し、それらのことをどのくらい経験しているのかを「ほとんどありません」（1）から「いつもあります」（5）の5つの選択肢から選んでもらい、1-5に得点化した。

## 4. 結果

### 4-1. 子どもの生活時間

子どもの起床および就寝時刻について、小学校3年生から中学校3年生までの子どもの平均を図1、2にまとめた。起床に関しては、小学生よりも中学生の方が遅く、特に中1から中2にかけて遅くなっている。また、男子の方がやや遅いこともわかる。時刻をシリアル値に変換して、学年と性別の2要因の分散分析を行うと、学年と性別のいずれにおいても有意な主効果があった ( $F(6, 1106) = 10.77^{**}$  と  $F(1, 1106) = 5.21^{*}$  で交互作用効果はなかった)。学年については下位集団の間の差の検定 (Bonferroni: 以下も同様) では中2年生はすべての学年の子どもよりも遅く、中3年生は小学校の4、5、6年生よりも遅かった。また、就寝時刻では学年が進むにつれてほぼ直線的に遅くなっている ( $F(6, 1106) = 104.60^{**}$ ) が、有意な性差はなかった ( $F(1, 1106) = 0.61$ )。なお、夕食開始時刻については、就寝時刻とほとんど同じであり、学年が進むにつれて遅くなる明白な傾向があった (学年:  $F = 4.70^{**}$ , 性差:  $F = 1.27$ , n.s.)。

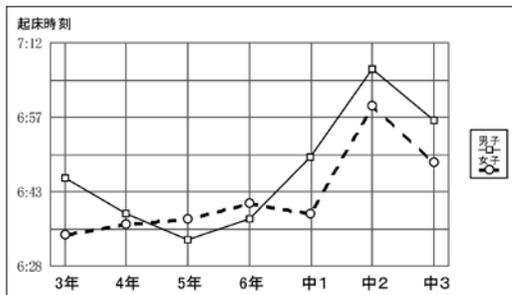


図1 起床時刻の学年比較

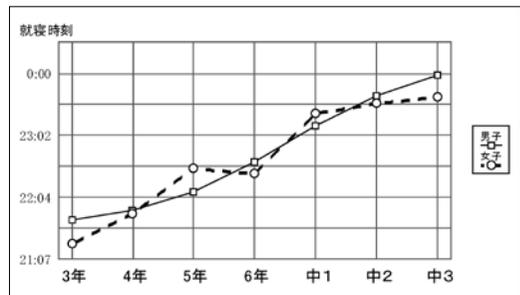


図2 就寝時刻の学年比較

各自の就寝時刻から起床時刻を引いて、睡眠時間を算出し、上記と同様に学年の比較を行った (図3)。ちょうど就寝時刻とは逆のパターンであり、睡眠時間は学年が上がるにつれて少なくなっている。学年と性別の2要因の分散分析では学年のみの主効果が有意であり (学年:  $F = 70.79^{**}$ , 性別:  $F = 0.27$ )、多重比較の結果、小学校の中学年は高学年よりも、高学年は中学生よりも長かった (3・4年生 > 5年生から中3の全学年, 5・6年生 > 中1から中3の全学年)。

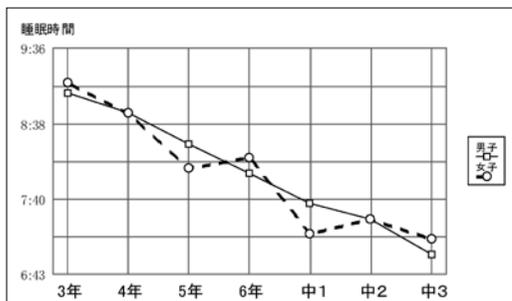


図3 睡眠時間の学年比較

このように全体的な傾向としては、中学生になると睡眠時間は大きく減少することがわかる。

今回の調査では夕食後の過ごし方については調べていないので、遅く寝る子どもがその間に何をしているのかはわからないが、学習時間とどの程度関連性があるだろうか。小学生と中学生別に、睡眠時間のシリアル値と家庭学習時間

との相関を求めると、いずれにおいても弱い相関が、睡眠時間が短いほど学習時間が多いという傾向性は認められた(相関係数は、 $-.16^{**}$ と $-.10^{**}$ (普段の日の学習時間)および $-.12^{**}$ と $-.14^{**}$ (調査前日の学習時間))。試みに、小学生で睡眠時間の下位10%と上位10%を選び、普段と調査前日の学習時間について比較したところ、いずれにおいても有意であった(それぞれの平均値(SD)は、普段の日で5.47(2.78)対4.34(2.63),  $t=2.53^*$ , また前日では4.33(2.72)対3.36(2.53),  $t=2.24^*$ )。普段の日を例にとると、具体的には、睡眠時間で極端に少ない子どもでは2時間から2時間半の間であるのに対して、極端に多い子どもでは1時間半から2時間の間であり、約30分の違いがあった。

#### 4-2. 親子の交流量

7つの活動について親子でともに行う活動種類ごとの頻度について尋ねたが、それぞれの相関は.09から.37の範囲であり、高くはなかったがすべてプラスの相関であったので、7項目の合計(⑤から⑦は5段階なので1.4倍して加えた)で合成変数を作ってみた。この尺度の $\alpha$ 係数は.66と低かったが、7項目のいずれを除いてもこれ以上の $\alpha$ 係数には到達しないので、この合計点を採用して分析すると、性差は全く見られなかった( $F(1,1086)=0.20$ )が、学年には有意な主効果があった( $F(6,1086)=37.63^{**}$ )。図4から明らかなように学年が進むにつれて、親子の交流量は減少している。学年と性別の2要因の分散分析では学年のみが有意であった( $F(6,1085)=40.60^{**}$ )。多重比較では、3年生>6年生と中学生全学年、4・5年生>中1・2・3年生、6

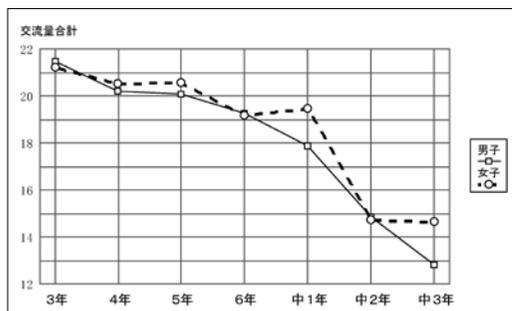


図4 親子の交流量の学年比較

年生・中1年生>中2・中3年生であり、学年が進むにつれてほぼ直線的に交流量は下降傾向にあった。

7項目のすべてにおいて学年の主効果が有意であったが、性差については①スポーツを一緒にする(男子>女子), ③家の仕事(女子>男子), ⑥スポーツ観戦(男子>女子), ⑦コンサート(女子>男子)において有意な主効果があった。

#### 4-3. 中学校に対する期待と不安

小学校4, 5, 6年の子どもに中学校に行って楽しみなこと(期待)を12項目(その他も含む)と心配なこと(不安)を13項目(その他も含む)のリストをあげて、該当する項目を選んでもらい(複数回答)、選択した項目を1, しなかった項目を0として得点化した。それぞれの項目の該当率を図5と図6に示す(ただし、その他の回答は除く)。

期待についてみると、部活動ができる(1)とたくさんの友だちができる(2)を楽しみに思っている子どもが男女ともに7割前後いる。そのほかは極端に該当率の高い項目はないが、性差

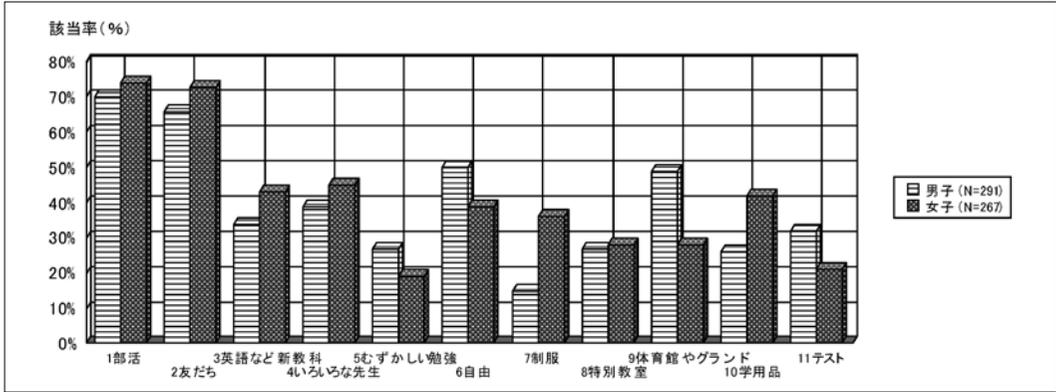


図5 中学校に対する期待

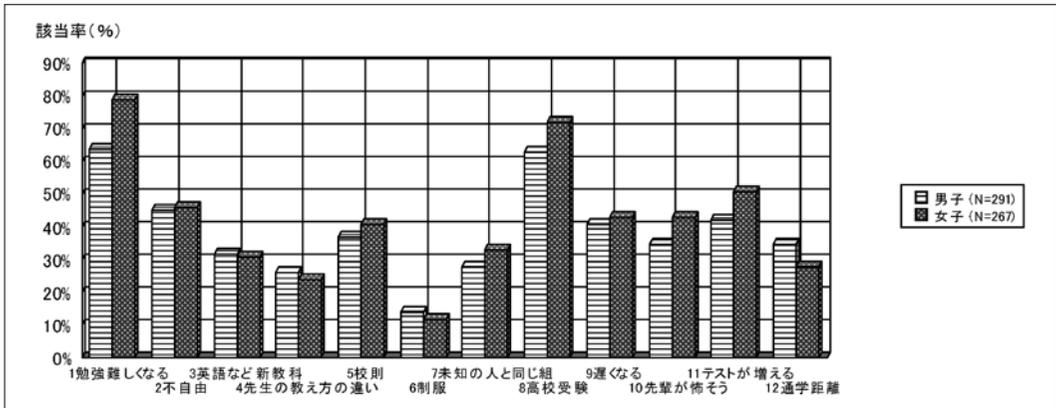


図6 中学校に対する不安

が比較的目的立つ。たとえば、英語など新しい教科を勉強できる(3)、制服を着ることができる(7)と新しいカバンや学用品を買ってもらえる(10)では女子の方が有意に該当率が高かった。その一方で、難しい勉強ができる(5)、いろいろなことが自由にできる(6)、体育館や外のグラウンドが広い(9)、テストが増えて自分の力を試すチャンスが増える(11)では男子の該当率が高かった。この結果は、われわれの一般的な見方と良く合致している。つまり、外国語の学習に対しては女子の方の期待が高く、制服や学用品に対してもそうである。そして、何かに挑戦することでは男子の方が高くなっている。また、学年については、たくさんの友だちができる(2)で6年生>5年生、英語などの新教科(3)で6年生>4年生、難しい勉強(5)でも6年生>5年生であり、中学校入学を目前とした2月の調査時点では6年生の子どもは4、5年生よりも肯定的な期待をもっていることがわかる。ただし、体育館や外のグラウンドの広さについては、4年生と5年生は6年生よりも有意に該当率が高かった。

また、その他を除く期待と不安のそれぞれの項目の合計の平均について、学年と性別の2要因の分散分析を行うと、不安の13項目についてのみ性差が有意であった(女子>男子:  $F = (1,552)$ )

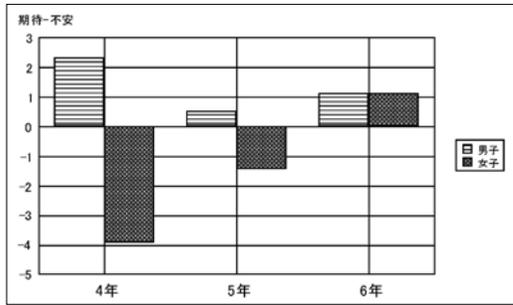


図7 期待-不安の学年・男女比較

=3.88\*)。また、期待の平均値から不安の平均値を引いた結果(図7)では、学年が上がるにつれて期待が不安を上回る程度が増大し、また男子では期待の方が大きいように見えるが、学年と性別およびその交互作用効果のいずれも有意ではなかった( $F(2,552)=0.46$ ,  $F(1,552)=0.17$ ,  $F(2,552)=1.31$ :学年, 性別, 交互作用の順)。

#### 4-4. 成績の自己評価

国語、算数(数学)と英語(中学生)の成績の自己評価の学年ごとの平均値を図8に示す。小中共通の国語と算数(数学)についてみると、それらの学年の進行にともなう変化はよく似ている。つまり、小学校3年生から次第に下降し、5年時に最低になり、その後は緩やかな上昇傾向を見せている。学年と性別の2要因の分散分析では、国語と算数(数学)では学年と性別のいずれの主効果も有意であった(国語: $F(6,1105)=15.56^{**}$ ,  $F(1,1105)=4.84^{*}$ , 算数(数学): $F(6,1105)=4.86^{**}$ ,  $F(1,1105)=37.79^{**}$ 。学年と性別の順)。学年の多重比較(Bonferroni)では、国語に関しては3年生・中1年生>4・5・6年生, 中2年生>3・4・5・6年生, 中3年生>3・4・5・6・中1年生であり、小学3年生を除けば、全体に中学生の自己評価が小学生よりも高い。性差は、国語では女子が、算数(数学)では男子が有意に高い自己評価をしていた。英語に関しては、学年も性別も有意差はなかった。

また、先の中学校への期待の11項目の因子分析(主因子法+Promax回転)では第1因子に負荷量の高かった英語などの新しい教科の勉強ができる(3)、難しい勉強ができる(5)、テストが増えて自分の力を試すチャンスが増える(11)の3項目は、中学校での学習に対する挑戦的期

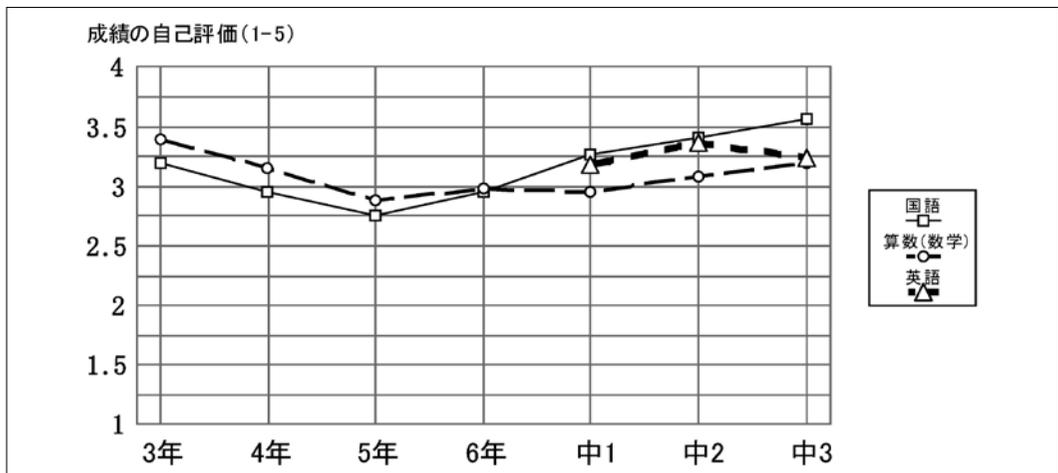


図8 各教科の成績の自己評価の学年比較

待として合成変数をつくり ( $\alpha$  係数 = .64), これと算数と国語の成績の自己評価の相関を求めると、いずれにおいてもプラスの有意な相関が得られた (.27\*\* と .28\*\*)。また、卒業直前の6年生に限定しても、国語とは .29\*\*, 算数とは .32\*\* であった。つまり、中学校へ向けて学習に対して自分の力を試そうとする意欲を持つ子どもは、成績の評価も高い傾向がある。だが、意欲の高さが成績の向上につながるのか、その逆に成績の良い子どもが意欲を引き上げるのか、このいずれの因果的な方向性が優位かは、第二波の調査結果により検討する必要がある。ここでの重要な事実は、アメリカの研究に見られるように小学校高学年から中学校になるにつれて成績の自己評価が低下するのではなくて、中学校になるとむしろ上昇していることである。

#### 4-5. 努力の有効性の信念

努力の有効性についての3項目 (①小学校の時に算数の苦手な子どもも努力により難問も解けるようになる, ②中学生になると数学が得意になれる, ③小学校の時のどの教科も苦手な子どもも努力により中学校で追いつくことができる) の相互の相関はかなり高かった。①と②では .58\*\*, ①と③で .54\*\*, そして②と③で .48\*\* (N=1129)。そこでこれらの3つの合計の合成変数 (努力の有効性信念) を作った ( $\alpha$  係数 = .77)。

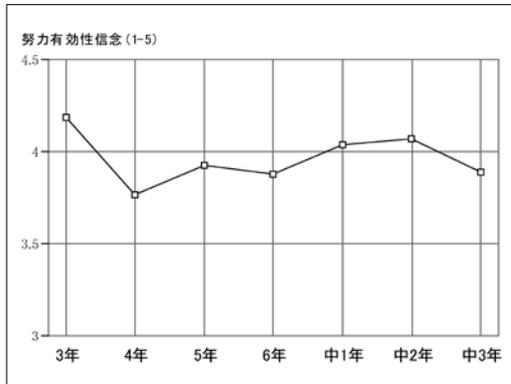


図9 努力の有効性信念の学年比較

この合成変数を従属変数に、学年と性別の2要因の分散分析を行うと、学年でのみ有意な主効果があった ( $F(6,1099) = 4.06^{**}$ )。多重比較をすると3年生が4年生と6年生よりも有意に高かったが、中学生になり低下はみられなかった。ここでも従来の知見のように小学校高学年から中学校にかけて努力の有効性信念の下降現象は全く見られなかった (図9)。

#### 4-6. 担任教師の子ども理解認知

子どもは自分の担任が自分についてどれくらい知っていると思っているのだろうか。一般に小学校高学年にかけては自己開示が減少していくので、担任教師の側に立つと子どもの私的なことについては知ることがむずかしくなると考えられる。特に中学校では、担任教師との接触量も減少することが多いので、担任教師の生徒のプライベートなことについての理解はさらに難しくなるかもしれない。

表2に示すように、⑤好きなテレビ番組と⑦困っていることや悩みの2項目を除く5項目において学年の主効果が有意であった。多重比較すると、①の仲良しでは6年生 > 4年生, ②の好きな食べものは3年生 > 5年生・中2・中3年生, 4・6年生 > 中2・中3年生, 中1年生 > 中2

表2 担任教師の子ども理解認知の学年と性別の分散分析 (F値)

項目内容	学年の主効果 (6, 1072)	性別の主効果 (1, 1072)	交互作用効果 (6, 1072)
①仲の良い友だち	2.96**	11.33**	2.30*
②好きな食べもの	9.34**	5.91*	0.78
③得意な教科	2.62*	0.63	2.18*
④苦手な名教科	5.09**	2.83 (*)	2.16*
⑤好きなテレビ番組	1.23	2.29	0.96
⑥帰宅後の過ごし方	5.64**	0.55	1.33
⑦困っていることや悩み	1.22	1.78	1.75

年生であった。また、仲良しでは女子が、そして好きな食べものは逆に男子の方が高かった。④の苦手教科と⑥の帰宅後の生活、⑦の悩みについては図10に示す。

興味深いことに得意教科では学年の多重比較で有意な違いはなかったが、苦手教科に関しては6年生・中2年生>4年生、中3年生>4・5年生であり、中学生の方が自分の担任は各自の苦手教科についてより知っていると認知している。これは中学校では、受験と関係して得意教科よりも苦手教科の補強に向けて生徒に意識づけを行いやすいことがあるかもしれない。また、教室の中の日常的なやりとりでは直接見ることができない帰宅後の過ごし方と悩みについては、もっとも子どもの側の自己開示が低い部分だと思われるが、悩みについては有意な学年の主効果はなかった。つまり、中学生の方が小学生よりも低いということはない。また、帰宅後の過ごし方では4年生>5年生とともに中学校の全学年>5年生であり、小学校5年生が最も低く、中学生の方が高かった。5年生が低くなっているのは、学級解体になり、仲間が新たに構成されるとともに、学級担任も替わる人が多いことによるのかも知れない。だが、帰宅後の過ごし方につ

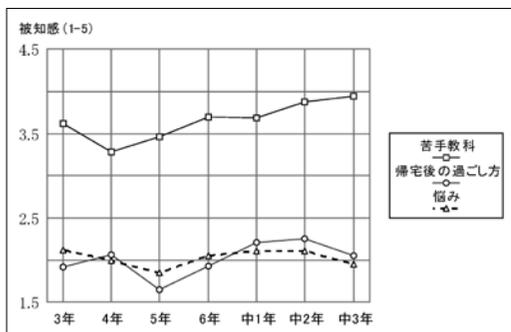


図10 担任教師の子どもの私的情報の理解度認知

いては、中学生の方がむしろ高いのは、なぜだろうか。一つの解釈としては、中学校では生徒に計画的に家庭学習をさせるために帰宅後の過ごし方についての報告をさせる機会が多いのかもしれない。いずれにしても、中学校では教師の子どもの内面や学校の外での生活についての把握が難しくなると一般に考えられているが、このデータを見る限りではそうになっていないところに注目する必要がある。

#### 4-7. 学習動機

30項目の尺度について、小学生と中学生と別個に因子分析を行った（主因子法+Promax回転）。固有値1.00以上の条件で小学生では6因子、中学生では5因子が得られたが、両者の因子の構造はきわめて類似性が高かった。たとえば、第1因子は熟達目標志向性、第2因子は遂行目標志向性：回避、第3因子は遂行目標志向性：接近（中学生では第4因子）と第4因子では熟達目標志向性（学級）（中学生では第3因子）であった。第5と第6は第2因子と第3因子の内容に含まれる項目に負荷量が高かった。そこで、小学生と中学生を合わせたサンプルで因子分析を行った（主因子法+Promax回転）。その結果に基づき、次の5つの下位尺度を作った。それぞれの下位

表3 学習動機の下位尺度の項目構成

尺度名	項目
熟達目標志向性 (8項目) $\alpha$ 係数 = .84	1. 私はたくさんまちがえても、そこから何か学ぶことができる勉強が好きです
	2. 私が勉強をするのは、何か新しいことを知りたいからです
	3. 私は授業中にじっくりと考えることが好きです
	4. 私が勉強をするのは、もっといろいろなことがわかったり、できるようになりたいからです
	5. 私が勉強するのは、勉強がたのしいからです
	6. 私が勉強するのは、勉強がおもしろいからです
	7. 私にとって大事なことは、学校でたくさんの新しいことや知らなかったことを知ることです
	8. 私の勉強の目当ては、できるだけたくさんのことを学ぶことです
熟達目標志向性 (学級) (5項目) $\alpha$ 係数 = .76	9. このクラスでは一生懸命にがんばって勉強することはとても大事です
	10. このクラスではそれぞれの人がどれくらい伸びたかがとても大事です
	11. このクラスでは勉強のなかみをしっかりわかることをめざしています
	12. このクラスでは勉強を丸暗記するのではなく、ちゃんとわかることが大事です
	13. このクラスでは勉強していて間違えることは悪いことだと思われていません
遂行目標志向性:接近 (6項目) $\alpha$ 係数 = .79	14. 授業中に私だけが先生の質問に答えることができたら本当にすごいと思います
	15. 私はクラスの人よりも良い成績を取りたいといつも思っています
	16. クラスの他の人よりも私の方が頭が良いことを先生に見せたいと思います
	17. 私にとって大事なことは勉強で他の人に負けないことです
	18. 私にとって大事なことは、クラスの人に勉強ができると思われることです
遂行目標志向性：回避 (5項目) $\alpha$ 係数 = .69	19. 私はクラスの人から勉強が得意だと思われるようにがんばります
	24. 私はまわりの人から勉強が苦手だと思われないようにがんばります
	25. 私は先生からまわりの人よりも勉強していないと思われないようにがんばります
	26. 授業中に変なことをいってまわりから頭が悪いと思われないように気をつけています
	27. 私は自分が勉強できることをまわりの人に見せないように気をつけています
遂行目標志向性:回避 (学級) (2項目) $\alpha$ 係数 = .71	28. 私は難しい問題にぶつかってわからなくても、わかったようにフリをすることがよくあります
	29. このクラスではみんなは勉強が苦手だと思われないようにがんばります
	30. このクラスでは他の人よりも成績が悪くならないようにがんばっています

尺度を構成する項目と  $a$  係数については表3に示す。

熟達目標志向性の下位尺度は8項目から構成されているが、結果よりもプロセス、内発的な動機、個人的な進歩や向上を重視する内容となっている。2番目の熟達目標志向性(学級)は、子どもの所属する学級全体の目標構造として熟達目標志向的であるかを問うものである。3番目は遂行目標志向性:接近であり、自分の能力や有能さを示そうとする行動や仲間との競争志向的な内容を含んでいる。4番目は遂行目標志向性:回避であり、3番目の接近とは逆にこれは自分の弱点を隠そうとしたり、わからなくてもわかったふりをするなどをして仲間よりも能力が劣りそのようなことを否定しようとする傾向性を含む。最後の5番目は、学級レベルでの遂行目標志向性:回避であり、個人レベルではなくて学級全体の雰囲気としての回避的な傾向性を含むものである。

ここで、それぞれの下位尺度間の相関を算出した(表4)。個人と集団レベルの熟達目標志向性(以下MGと略記)同士と3つの遂行目標志向性(以下PGと略記)の下位尺度間の相関が高いことは当然であるが、定義上は相互に対立するMGとPGの間も有意なプラスの相関であった。特に、PG接近に関しては個人と学級レベルのMGとは.3程度の相関があり、小学生も中学生もMGとPGを相互に矛盾する信念や行動とは見ていない。

学年と性別の2要因の分散分析では、PG:接近を除く4つの下位尺度のいずれにおいても学年の主効果が有意であった。多重比較では、個人レベルでのMGは3年生が5年生以後の全学年よりも、また4年生と6年生は中2年生と中3年生よりも、そして5年生は中3年生よりも高かった。このように小学生が中学生よりも高いことは、学級レベルでのMGにおいても同様であった。3年生は4年以後の全学年よりも、4年生と6年生は中学校の全学年よりも、そして5年生も中2年生と中3年生よりも有意に高かった。また、性別に関しては、PG回避とPG回避(学級)において有意な主効果があり、いずれの下位尺度においても男子が女子よりも高かった。

また、この2つのMGの下位尺度とPGの3つの下位尺度の総合(総平均)の学年別の得点の変化は図11に示す。学年差の多重比較で述べたように、これらの3つの下位尺度は小学3年生の時に最も高く、以後は徐々に下降傾向が見られる。また、MGとPGを比べると、前者では6年

表4 学習動機の下位尺度間の内部相関(小数点省略)

右上:小学生 (N=710) 左下:中学生 (N=396)	MG	MG(学級)	PG接近	PG回避	PG回避(学級)
MG		54**	29**	16**	20**
MG(学級)	59**		32**	22**	29**
PG接近	39**	34**		56**	57**
PG回避	15**	21**	57**		61**
PG回避(学級)	22**	20**	61**	74**	

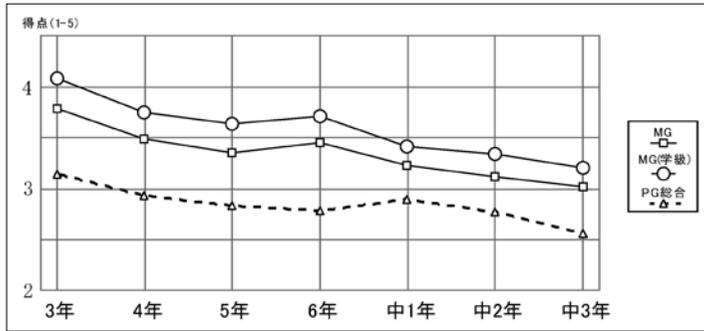


図11 個人と学級レベルの熟達目標志向性と遂行目標の学年比較

生から中1年生にかけて有意な下降があった点では、内外の研究知見と一致するものである。だが、PGに関しては中学校への進学にともない上昇するという有意な傾向性は認められなかった。

#### 4-8. 学校適応感

学校適応感に関する16項目について小学生と中学生と別個に因子分析（主因子法+Promax回転）を行ったが、因子の構造の類似性が極めて高かったことから、小中を含めた分析から3因子が析出された。それぞれの因子の負荷量の高い項目をまとめて、次の3つの下位尺度を作成した（表5）。第1は、「学級の中の居心地の良さ」で自分の学級の中ではリラックスでき、仲間からの受容感があり、楽しい場所と感ずることなどをその内容とする。第2は、「仲間からの期待感」であり、学級の仲間から頼りにされ、期待され、必要とされると感ずることである。これは仲間から受容されていると感ずる以上に、もっと積極的に仲間から求められていると思っていることを含む。そして第3は、「学習適応感」であり、これは勉強の楽しさと一生懸命に勉強したり、テストの準備をすることに関するものである。

表5 学校適応感の下位尺度の項目構成

下位尺度名	項目内容
I. 学級の中の居心地の良さ (8項目) $\alpha$ 係数 = .85	2. このクラスではのびのびとして気持ちになりますか
	5. クラスの中にはいい友だちがいっぱいて良かったと思うことがありますか
	6. このクラスは自由に話をできる雰囲気だと思えますか
	9. クラスの人と話をしていて楽しいと感ずることがありますか
	12. このクラスは楽しいと思えますか
	14. このクラスの中でありのままの（いつものような）自分を出せていると思えますか
	15. このクラスでは気持ちを落ち着けて勉強できますか
II. 仲間からの期待感 (3項目) $\alpha$ 係数 = .86	4. クラスの人から頼りにされていると思えますか
	8. クラスの人から必要とされていると思えますか
	10. クラスの人から期待されていると感ずることがありますか
III. 学習適応感 (3項目) $\alpha$ 係数 = .65	1. 学校で勉強が楽しいと感ずることがありますか
	7. 一生懸命に勉強することがありますか
	11. テストのための勉強の準備をしっかりとやりますか

ここで、これらの3つの下位尺度間の内部相関は居心地の良さと仲間からの期待感で.49\*\*、学習適応感とは.44\*\*、そして仲間からの期待感と学習適応感は.42\*\*と3変数間ではいずれも中程度の相関があったことより、この学校適応の3つの側面は相互補完的な関連性があることがうかがえる。

次に、これらの3つの変数を従属変数に、学年と性別を独立変数とする2要因の分散分析を行うと、仲間からの期待感と学習適応感の2つの下位尺度で学年の主効果が有意であった(図12)。多重比較を行うと、仲間からの期待感では中2年生が小学校4、5、6年生よりも、そして中3年生が5年生よりも高かった。つまり、中学生の方が全体として高い。当初の予想では、中1年生では複数の小学校から子どもたちが集まり、まったく新たな学級集団が作られるので仲間関係

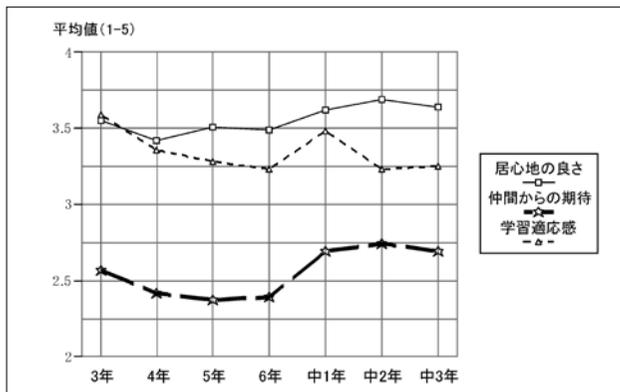


図12 学校適応感の学年比較

の形成で困難を来しやすと考えた。実際に「中1ギャップ」として知られる適応上の問題もここに原因があることが多い。だが、この調査が行われた2月という時点では中1年生になり新たに出会った仲間同士の相互作用が十分に蓄積して、相互の期待や信頼関係がかなりできてきて、小学校の高学年の時の学級の仲間関係を上回るようになってきている。

#### 4-9. 親子の交流量、学習動機、学校適応感の関連性

日常的な親子の交流の多さは子どもの中学校に対する心理的な準備に有利に働くだろうか。まず、この点について小学生で親子の交流の7項目の合計得点をパーセント値で5等分して得点化し、それを独立変数とし、小学校に対する期待、不安の平均値、期待から不安を引いたものを従属変数とした分散分析を行った。期待 ( $F(4,529) = 2.95^{**}$ )と期待-不安 ( $F(4,529) = 3.56^{**}$ )の2つで有意な主効果があったが、不安に関してはなかった。多重比較をすると、期待では交流の最も多い集団(段階5)が最も少ない集団(段階1)よりも、そして期待-不安に関しては段階5が段階1と2よりも有意に高かった。つまり、親子の交流量を最も多く経験している子どもたちは、それが最も少ない子どもたちに比べて、中学校に対してより肯定的で楽観的な見通しをもっている。次に、学習動機と学校適応との関連性についても検討する。同様の分析をすると、個人と学級レベルのMG(熟達目標志向性) ( $F(4,612) = 8.83^{**}$ と $6.10^{**}$ )で有意であり、前者では段階4が段階1よりも、段階5が段階1、2、3よりも、そして後者では段階5が段階1、2、3よりも得点が高かった。つまり、親との交流が多い子どもは、勉強の目的を新しいことを知る、失敗しても何かを知ることが大事、勉強が楽しいからするというような考えをもつ程度が

強い。こうした態度は日常的な学習に対してもプラスの影響を及ぼすことが考えられる。普段の学習時間については、親子交流量の5段階の主効果は有意であり ( $F(4,682) = 7.28^{**}$ )、段階4は段階1よりも、そして段階5は段階1, 2, 3よりも学習時間が長かった。また、成績の自己評価では国語において有意であった ( $F(4,682) = 4.60^{**}$ ) が算数では有意ではなかった ( $F(4,682) = 1.90$ , n.s.)。多重比較では段階5が段階1, 2, 3よりも高かった。学習時間と成績の自己評価の結果から、親子の積極的なかわりの多さが、学習することに対する肯定的な動機づけと関係し、それが実際の学習行動へとつながる可能性が示唆されたのである。

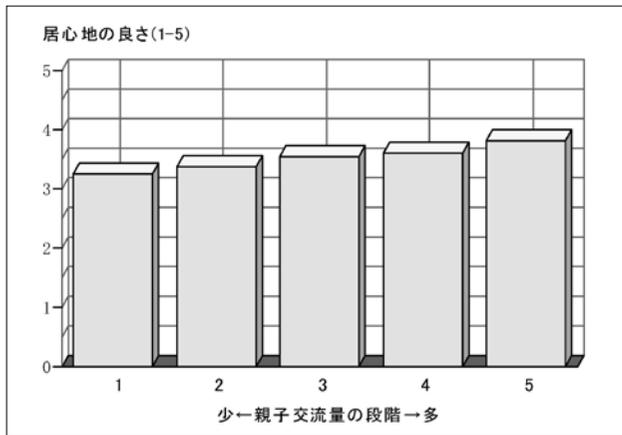


図12 親子交流量の段階別の居心地の良さ

最後に、学校適応感の3つの下位尺度との関連性を見てみよう。いずれの尺度においても有意な主効果が見られた (居心地の良さ:  $F(4,612) = 11.61^{**}$ , 仲間期待:  $F(4,612) = 14.01^{**}$ , 学習適応感:  $F(4,612) = 11.32^{**}$ )。多重比較では、いずれにおいても交流量の多いグループは少ないグループよりも高かった。たとえば、次の図12は居心地の良さに関する交流量の段階別の平均値の比較である。

これらを総括すると、親子の交流の多さは子どもの適応や学習動機、そして実際の学習行動に対してプラスに関連することが認められた。ただし、親子の交流量はある面では家庭の社会的な地位の指標ともなり得るかもしれないので、単純に交流の多さが子どもの発達に対して促進的な影響を与えると即断できない。この点については、縦断的な分析によりさらに検討を深める必要がある。

## 5. 考察と結論

### 5.1 「中1ギャップ」仮説の再検討の必要性

小学校から中学校にかけては、学校のシステム、そこで展開される子どもの活動、仲間関係や教師との関係、そして授業科目や内容に関して大きな変化がある。こうした変化については、小学生にとっては少なくとも中学年になれば誰でも知っていることだろう。それは、親たちがたとえば学習塾のことなどを意識的に話題にして心理的な準備をさせたり、また自分のきょうだいに中学生がいれば小学生の学校生活との違いを感じることもあるだろう。だが、今日社会問題化していることは、こうした小学校から中学校への移行は子どもたちの発達にとって危機的になりや

すいことである。いわゆる「中1ギャップ」である。臨床的な事例報告や実証的な研究からは学校移行にともなうマイナスの影響を示唆するものが多い。しかし、前報(臼井, 2012)でこの話題についてのレビューを試みると、学校適応、学力形成、学習動機などのさまざまな領域においてはおおむね否定的な変化が指摘されている。しかし、個々の研究を見ていくと、方法や対象者の違いがあり、小学校から中学校への学校移行は子どもの発達全般に否定的に作用しやすいと一般化するには慎重であるべきである。たとえば、学校移行にともなうさまざまな変化が子どもにとってはストレスとなることは間違いがないだろうが、そのストレスが子どもの自律性や独立心、さらには新たな成長を促進する機会になることも事実であろう。そうした問題意識に立って、この研究プロジェクトを立ち上げたのであるが、ここで明らかになった結果からは、小学校から中学校への移行は必ずしも否定的なものではなかったことである。たとえば、学校適応で自分のクラスの仲間から必要とされたり、頼りにされているという感じは小学生よりも中学生の方が高かった。また、成績の自己評価についても同様に小学校高学年よりも中学生の方が高かった。学級担任教師の子どもの私的な側面についての理解認知についても、中学生になって少なくなることはなかったし、苦手教科や帰宅後の過ごし方では中学生の方が担任教師の理解度を高く認知していた。ただし、学習動機に関しては熟達目標志向性は個人レベルと学級レベルの双方においては小学校3年生の時がピークであり、その後は徐々に下降傾向にあり、6年生から中1年生の間で有意な低下が見られた。このように、今回のデータを見る限りでは、学習動機をのぞけば明らかに「中1ギャップ」を裏づける結果を見つけることはできなかった。この研究では縦断的なデータを収集しているので、さらに第2波のデータからこの問題についての検討を行いたい。

## 5.2 熟達目標志向性と遂行目標志向性の関係

熟達目標志向性と遂行目標志向性のそれぞれの概念の定義を考えると、二つの概念は相互背反的な関係にある。たとえば、遂行目標志向性は成績や結果を誰かと比べて成功や失敗を評価することに関心が向けられ、いつも他者からの評価を意識する傾向性を指す。それとは対照的に、熟達目標志向性は自分がベストを尽くしたかどうか、また問題解決のプロセスで楽しく取り組むことができたか、そして以前の時よりも進歩したかどうかについての関心などを含む。しかし、実際の研究を見ると、両者の関係は必ずしもマイナスの相関関係になっていない。このことは、子どもは程度の違いはあっても熟達目標志向性と遂行目標志向性の両方の動機づけ信念を持っていると考えるべきであろう(Kaplan, et al., 2002)。この研究でも、両者の間には高くはないがプラスの相関があった。いくつかの理由があるだろうが、たとえば日本の学校では個人の過度の競争を抑制する一方で学級の間競争や学級の中の小集団の間競争は認められたり、強調されることもある。また、相互協調的な文化においては、クラスの仲間から後れをとらないようにがんばることが重視される。そうすると、自分の成績を常に仲間と比較することは、単純な遂行目標志向性とはいえないかもしれない。このことがアメリカの研究で見られるように、中学校で増大す

ることが見られなかった一つの原因かもしれない。また、両者にプラスの相関関係があったことについてさらに考えると、今回は質問紙のワーディングに原因する可能性もある。たとえば、調査の実施の前に協力校に検討してもらったときに、教育的な配慮から否定的な内容のものは「～するようにがんばります」というように肯定的な表現にしたものがあり、内容として表面的には類似してきたこともあるかもしれない。

#### 引用文献

- ベネッセ教育研究開発センター(2009). 第2回子ども生活実態基本調査 ベネッセ
- Eccles, J.C. and Roeser, R.W. (2011). School and community influences on human development. In M.A. Bornstein and M.E. Lamb (Eds.), *Developmental science. An advanced textbook*. Sixth ed. NY: Psychology press. 571-643.
- 榎本博明(1997). 自己開示の心理学的研究 北大路書房
- Grolnick, W.S., Friendly, R.W. and Bellas, V.M. (2009). Parenting and children's motivation at school. In K.R. Wentzel and A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*. N.Y.:Routledge, 279-300.
- Hill, N.E. and Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740-763.
- Kaplan, A., Middleton, M.J., Urdan, T., and Midgley, C. (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 21-53.
- 小泉令三(2012). 小中学校での環境移行後の児童生徒の適応 湯澤正通・杉村伸一郎・前田健一(編) 教育・発達心理学(心理学研究の新世紀3) ミネルヴァ書房 414-431.
- Midgley, C.(2002). *Goals, goal structures, and adaptive learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 櫻井茂男・高野清純(1985). 内発的-外発的動機づけ測定尺度の開発 筑波大学心理学研究 7, 43-54.
- 白井 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) 一研究の目的と全体計画一 札幌学院大学人文学会紀要, 92, 25-39.

The effects of school transition on school adjustment and academic motivation  
in elementary and junior high school children.

USUI Hiroshi

Abstract

The transition to junior high school is a major developmental crisis in the life of the child. Using the first wave data from the longitudinal study with wide range of students (third grade through ninth grade) covering on the their school adjustment, study time, academic motivation, and other various aspects which might influence on their school lives, this article explores the “transitional gap.” Contrasting to the prevailing hypothesis implying the negative effects of school transition, that is “ transition gap,” our data has only partially supported this hypothesis. For example, junior high school students are feeling more adjusting at school and they estimate their grade point in Japanese more than the elementary school students. However, the scores of mastery goal orientation are gradually declining after 3rd grade and the significant drop from 6th grade to 7th grade.

Keywords: school transition, gap between elementary school and junior high school, school adjustment, learning motivation, achievement goal theory, longitudinal research

(本研究は、文科省の科学研究費補助金(基盤研究(C)(2) 課題番号17530467)小学校の中学年から中学校1年にかけての学習動機の発達的变化に関する縦断的研究(2006-2009)(研究代表者:臼井)の補助を受けた。また、今回のデータ分析に当たっては、札幌学院大学研究奨励金(2012年度)を受けた。)

(うすい ひろし 札幌学院大学人文学部教授 発達心理学専攻)