

《論 文》

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（7）
— 「中1ギャップ」現象は、確証できるのか？：縦断的な研究—

白 井 博

要 約

本研究はいわゆる「中1ギャップ」現象のリアリティを検証しようとしたものである。同一の学区の小中学生を対象にして、1年8か月の間に4回の調査（T1-T4）を継続して行った。特に、小学校6年生の子どもの3学期から、中学校1年生の1学期にかけて学校適応においてマイナスの変化が生じたかどうか注目して分析を行った。学校適応感の変化を見ると、この間に有意なマイナス方向への変化は認められなかった。それとは対照的に、学習意欲と家庭学習時間では顕著な増大がみられた。唯一、学級レベルでの達成目標志向性では低下がみられたが、それはほとんどすべての学年も同じ変化が認められ、そして2学期になるとV字型の回復傾向を示した点でもどの学年にも共通した傾向性があった。このように「中1ギャップ」を示す証拠はなかった。その原因についての考察を行った。

キーワード：中1ギャップ、学校適応、学習動機、縦断的研究、達成目標理論

1. 問題

小学校を卒業して、中学校に入学することにもなう子どもの適応上の問題点はずいぶん以前から取り上げられている。これは学校環境の移行がその渦中にある子どもたちに対して新たな行動や心理面での調整を要することによって生ずる。そのために不登校やいじめ、さらには校内暴力などの深刻な適応上の問題が中学校になると急増することがよく知られている。また、学業に対する困難も増大する。このような問題は「中1ギャップ」として2000年代に入り、社会問題化している。たとえば、教育関係の雑誌で特集が生まれ（『教育と医学』、2010年3月号；『総合教育技術』、2014年3月号）、また日本教育心理学会においてもシンポジウムで取り上げられてきた（神村ほか、2016）。小学校から中学校への環境移行に直面してとりわけ問題行動がおきやすいのは、学校制度のしくみと子どもの発達上の要求の間のミスマッチによると考えられている（Eccles and Roeser, 2011）。つまり、子どもたちは思春期になり誰かの指示や支配を受けずに

何かをしたいという要求が増大する。これは自立の要求であるが、本質的には自己決定（自律）の要求が大きく増すことである。また、子どもの興味や関心の広がりが大きくなり、人間関係が家庭や学校でコントロールできない所まで拡大する。しかし、現実には子どものこうした要求の変化に対して、大人の側では子どもに制限を加えたり、管理を強化しようとする方向に動きやすい。欧米の研究においても、小学校では高学年に向かうにつれて、自己決定動機や学習意欲、さらには学力が低下しやすく、そして中学校進学を境にしてこのような変化がいっそう大きくなることが認められている（Anderman and Anderman, 2010; Howe and Richards, 2011; Jindal-Snape, 2010）。こうした子どもと大人の側の葛藤が「中1ギャップ」として表れやすいというのである。

しかし、その一方で、異なる環境への移行は子どもにとっては発達を促進させる重要な契機となることもある。たとえば、中学校に入学すると、子どもたちの自律的活動を促す意味で学級会の運営、学校行事、生徒会活動さらには部活動などでは小学校の時に比べて大幅に生徒に決定権を与えている。さらに、学習においても高校への受験を意識することで、その先の大学受験や将来の職業や生き方を現実の問題として考える機会が増え、自分の適性についても仲間との相互作用を通じて気づきやすくなる。また、小中の移行をスムーズに進めるために、小中学校では次のような指導も行われてきた。たとえば小学校の卒業を前にして、中学校の教師を招いたり、また卒業生を招いて中学校の生活についてのオリエンテーションを行っている。先にも述べたように、不登校などの重篤な問題は中学校で急増するが、それでも長期欠席者の割合は中学生の在籍者に対しては3%未満にとどまっている（文科省, 2015）のは、このような子どもの側の対処行動が全体としてかなりの程度うまく運んでいることの反映だろう。

このようにみていくと、果たして「中1ギャップ」現象が本当に存在するかどうかについては疑問の余地がある。臼井（2012b）は、この問題に関する文献レビューから、実証的な研究が少なく、また結果の整合性も十分とはいえないと指摘している。そして、小学校中学年から中学校3年生までの広範囲の学年集団の横断的データの分析から、中学校に対する期待や楽しみにしている事柄の量については、中学校への進学を目前とした時点での小学校6年生の方が4,5年生よりも大きいこと、成績の自己評価では中学1年生の方が小学6年生よりも有意に高いことなどから、「中1ギャップ」に対して疑義を提起している（臼井, 2013a）。また、第1回の調査時（T1）に小6年のコホートを選び、彼らの中1年の1学期（T2）の学校適応感について縦断的な分析を行っているが、教室の中での居場所感や仲間からの信頼感では有意な変化が見られなかった。それらとは対照的に、学習意欲では有意な増加があった（臼井, 2013b）。また、実際に日本の中の最近の研究を見ると、小中の移行が比較的スムーズに進行していることを示すものが少なくない（中村・太田・丹・福田, 2016; 高橋・小出・鶴養, 2013）。

このような研究の背景に立って、本研究では小中のサンプルの間の連続性を確保した上で、中1ギャップの現象の存在を明らかにするものである。筆者はこれまでに小学校と中学校のサン

ルの間の連続性を確保するために同一の中学校に入学する3校の小学校の子どもと、その進学先の2校の中学校の生徒を対象にしてデータの収集を行ってきた(白井・高橋, 2006, 2007; 白井, 2008, 2009, 2011, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2013c, 2014, 2015, 2016)。しかし、次の点で欠点があった。それは、小学校3校のうち、2校は公立の小学校で両方の子どもたちは一つの同じ中学校に進学するが、もう一つの小学校は国立大学の附属小学校であった。これまではこの小学校3校をすべて一つのデータセットとして分析を行ってきたが、本研究では、公立の小学校2校とそれらの子どもたちのほとんどが進学する中学校1校の生徒に限定することにより、小中のサンプルの等質性を高めたことである。

このようにサンプル間の連続性を確保した上で、次の3点を本研究の目的とした。第1には「中1ギャップ」の現象が日常的に通学している子どもたちの間で存在するかどうかを縦断的データにより検討することである。具体的には、小学6年生の3学期から中学校進学後の1学期にかけて学校適応感、家庭学習時間、学習動機などで否定的な変化が生じるかどうかを確かめることである。第2には、このような変化の様相は、小学6年生に固有のものかどうかを、他の学年の変化と比べて検討する。第3は、約1年8か月の間の4回にわたる縦断的データから、変化の傾向性についての学年の比較をする。

2. 方法

2.1 対象者

調査はT1(2006年2月)、T2(2006年7月)、T3(2007年1月)、T4(2007年10月)の4回実施した。それぞれの調査時期の研究参加者数は表1に示すとおりである。T1、T2、T3、T4のそれぞれの調査の参加者数は、T1で824人(男女、434人と390人)、T2で807人(426人と

表1 T1からT4の調査時点の対象者数

T1の学年	調査時期 (T1: 2006. 2, T2: 2006. 7, T3: 2007. 1, T4: 2007. 10)				
	T1 (男子/女子)	T2 (男子/女子)	T3 (男子/女子)	T4 (男子/女子)	T1-T4の完全データ (男子/女子)
2年	なし	106 (53/53)	103 (50/53)	なし	なし
3年	95 (50/45)	84 (47/37)	88 (36/52)	なし	なし
4年	107 (67/40)	100 (61/39)	100 (64/36)	なし	なし
5年	108 (55/53)	104 (53/51)	103 (53/50)	163 (85/78)	86 (46/40)
6年	109 (49/60)	138 (59/79)	137 (59/78)	136 (61/75)	63 (30/33)
中1年	136 (70/66)	137 (77/60)	138 (80/58)	138 (75/63)	113 (61/52)
中2年	136 (77/59)	138 (76/62)	142 (77/65)	なし	なし
中3年	133 (66/67)	なし	なし	なし	なし
総計	824 (434/390)	807 (426/381)	811 (419/392)	437 (221/216)	262 (137/125)

381人), T3で811人(419人と392人), そしてT4で437人(221人と216人)であった。また, T1からT4のすべてのデータがそろっているのは, T1の時の5, 6年生と中学1年生であり, 彼らが最後のT4の調査に参加した時はそれぞれ中1年, 中2年, 中3年であり, 3学年で262名(男女:137人と135人)であった。これらの完全データのT4の中1年, 2年, 3年の学年別の内訳はそれぞれ86人, 63人, 113人であった。

2.2 調査の方法と内容

2.2.1 調査(質問紙)の手続き

T1からT4のすべての調査は質問紙によるものであり, いずれも『学校生活感想調べ』というタイトルの冊子状になっており, 教室単位で担任教師により実施された。

また, 倫理的な配慮としてそれぞれの質問紙の表紙には, 「答えられないものや答えたくないものがあつたときは, それをとばして次に進んでください」と明記し, また各担任教師には実施のマニュアルにもこのことを口頭で説明するように書き, そのように依頼した。

T1からT4の質問紙の内容については, すでに述べたところであるが(臼井, 2012b), 本論文で扱う変数について簡単に説明する。

2.2.2 T1からT4の質問紙の内容

1. 学校適応感

これは, 16項目から構成されているが, 因子分析の結果を参考にして次の3尺度を作成した。

①居場所感:自分の学級に居場所があると感じる程度, あるいは居心地の良さの評価であり, 具体的には「このクラスではのびのびした気持ちになる」「このクラスは自由に話ができる雰囲気だと思う」などの8項目から構成されている(α 係数は, T1:.85, T2:.85, T3:.87, T4:.89)。

②仲間からの信頼感:クラスの仲間からどのくらい信頼や頼りにされているかに関するものであり, 3項目から構成されている(「クラスの人から頼りにされている」「クラスの人から必要とされている」など)(α 係数は, T1:.86, T2:.86, T3:.86, T4:.91)。

③学習意欲:学習意欲に関する3項目の質問から構成されている(「学校で勉強が楽しい」「テストのための勉強の準備をしっかりとやる」など)(α 係数は, T1:.67, T2:.66, T3:.66, T4:.73)。

上記の3尺度のうち, 居場所感と仲間からの信頼感の2尺度に関しては十分な信頼性が認められたが, 学習意欲に関しては満足するレベルには達していなかった。この尺度を構成する項目が3項目と少ないこともあったが, このいずれかの項目を削除しても α 係数を引き上げることはできなかったため, 今回はこの3項目の平均値を用いた。

2. 学習動機:熟達目標志向性(個人レベルと学級レベル)

達成目標理論の枠組みで作成されたPALS(Pattern of Adaptive Learning Style)(Midgley,

2002) のオリジナルの質問紙を参考にして、予備調査により30項目の尺度を作った。この因子分析を小学生と中学生で行ったところ、結果的には双方の類似性が高かったので(臼井, 2013)、小中共通の尺度として熟達目標志向性(Mastery goal oriented, 以下ではMGと略記)、学級のなかの雰囲気(目標構造)としての熟達目標志向性(以下ではMGクラスと略記)の2尺度をここで取り上げる。調査はT1, T2, T3の3回実施した。

MGの項目例としては「たくさん間違えても、そこから何か学ぶことができる勉強が好き」「授業中にじっくりと考えるのが好き」「勉強するのは、勉強が面白いから」などの8項目からなっている(α 係数は, T1:.89, T2:.89, T3:.88)。MGクラスの例としては「このクラスでは勉強の中身をしっかりとわかることを目指している」「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ない」などの5項目である(α 係数はT1:.78, T2:.81, T3:.79)。

3. 家庭学習時間, 教科の成績の自己評価, 大人になることの自信など

このほかに、家庭の学習時間については、平日(学校のある日)の平均的学習時間と調査の前日の学習時間について調べた。

3. 結果

3.1 T1からT2の変化

3.1.1 学校適応感

学校適応感の3尺度のT1からT2への変化について検討する。主要な関心は、T1の時に6年生の子どもが、T2の時、すなわち中1年の7月に否定的な変化があったかどうかである。つまり、学級のなかの居場所感が低下し、仲間からの信頼感と学習意欲も低下するという「中1ギャップ」が認められるかどうかである。この点に関しては、他の学年の変化と比べることで小6年から中1年にかけての学校移行期に固有の変化であるかどうかを確認できる。

そこで、ここではT1からT2の変化を繰り返しの分散分析により検討した。その際に、T1とT2のデータが利用可能な学年別(T1の時点で小学校3年生から6年生、そして中学校1年生と2年生)に計算を行った。

①居場所感

T1とT2の時点間で有意な変化があった学年は、T1で4年生($F(1,95)=9.82^{**}$)のみであった。すなわち4年生の3学期から5年生の1学期にかけて有意に居場所感が増大した(T1とT2の平均値(SD)はそれぞれ3.34(0.79)と3.60(0.86))。それ以外の学年においてはいずれも有意な変化は見られなかった。たとえば、T1の6年生は3.56(0.78)であったが、これが中1(T2)になってもほとんど変化がなかった(3.62(0.80), $F(1,88)=0.50, n.s.$) (表2)。

②仲間からの信頼感

T1からT2で有意な変化が見られたのはT1で中1年 ($F(1,126)=7.97^{**}$) と中2年 ($F(1,128)=7.91^{**}$) の2学年のみであり、いずれの学年も低下していた(中1年と2年で2.74 (0.87) から2.54 (0.94) と2.80 (0.89) と2.63 (0.91))。しかし、T1の6年生に関してはまったくといっていいほど変化は見られなかった(2.35 (0.69) と2.38 (0.90))。

③学習意欲

この間で有意な変化が見られたのは、T1で4年生 ($F(1,95)=8.36^{**}$) と6年生 ($F(1,88)=22.59^{**}$) の2学年であった。変化のパターンは両学年に共通して学習意欲の増大であったが、特に6年生から中1年生の1学期末にかけての増加が顕著であった(T1とT2の平均値は、4年生:3.22 (0.85) と3.45 (0.76), 6年生:3.17 (0.83) と3.61 (0.81))。

また、これに関連して家庭学習時間についてもT1からT2の変化を学年別に見た(表3)。月曜日から金曜日までの平日の平均的な学習時間では有意な変化があったのは5年生、6年生と中2年生の3学年であった(T1とT2の平均値は、5年生:3.64 (2.19) と4.06 (2.30), $F(1,102)=4.59^*$, 6年生:3.99 (2.44) と4.65 (2.23), $F(1,88)=6.62^*$, 中2年:4.61 (2.14) と5.05 (2.26), $F(1,128)=9.49^{**}$)。そして、いずれの学年も有意な学習時間の増加であった。加えて、調査の前日の学習時間についても調べてみた。これは当日の偶発的な出来事などによる状況要因の影響を受けやすい一方で、平均的な学習時間に比べてより正確な時間の推定が可能だと考えられる。ここで有意な変化が見られた学年は3年生 (2.43 (1.52) と3.29 (2.39), $F(1,79)=8.00^{**}$), 6年生 (3.02 (1.91) と4.12 (2.04), $F(1,88)=25.25^{**}$), そして中1年生 (4.68 (2.38) と3.85 (2.27), $F(1,126)=14.28$) であった。中1年から中2年にかけての有意な学習時間の減少があったが、小3年と6年では有意な増加があった。特に小6年は、中学校に入学して著しい学習時間の増加があった。ここで平均値の変化を見ると1.10であるが、この尺度は「ほとんどしなかった」(1)から「3時間半以上」(9)の9つの選択肢から選ぶもので、約30分ごとに数値が一つ上がるので、6年生の2月から中学校の入学後の7月になると、平均して30分ほどの家庭学習時間が増えたことになる。その一方でT1の中1年の学習時間の減少は、2年生になり部活動などで忙しくなったことによるかもしれない。特に夏の時期には体育系の部活動では練習時間が長くなることの影響も考えられるだろう。

表2 学校適応感の3尺度のT1とT2の平均値:学年比較

T1学年	居場所感			仲間からの信頼感			学習意欲		
	T1	T2	F値	T1	T2	F値	T1	T2	F値
3年 (N=80)	3.44 (0.77)	3.49 (0.73)	0.31	2.47 (0.99)	2.23 (0.84)	3.68+	3.32 (0.89)	3.41 (0.89)	0.84
4年 (N=96)	3.34 (0.79)	3.60 (0.86)	9.82 ^{**}	2.38 (1.00)	2.45 (1.04)	0.52	3.22 (0.85)	3.45 (0.86)	8.36 ^{**}
5年 (N=103)	3.47 (0.77)	3.51 (0.79)	0.38	2.26 (0.96)	2.34 (0.91)	1.15	3.17 (0.75)	3.17 (0.78)	0.02
6年 (N=89)	3.56 (0.78)	3.62 (0.80)	0.50	2.35 (0.69)	2.38 (0.90)	0.20	3.17 (0.83)	3.61 (0.81)	22.59 ^{**}
中1年 (N=127)	3.66 (0.91)	3.58 (0.91)	0.96	2.74 (0.87)	2.54 (0.94)	7.97 ^{**}	3.50 (0.82)	3.48 (0.82)	0.11
中2年 (N=129)	3.74 (0.86)	3.68 (0.86)	0.77	2.80 (0.89)	2.63 (0.91)	7.91 ^{**}	3.27 (0.85)	3.30 (0.82)	0.29

表3 家庭学習時間のT1とT2の平均値:学年比較

T1学年	家庭学習時間 (平日)			家庭学習時間 (調査前日)		
	T1	T2	F 値	T1	T2	F 値
3年 (N=80)	3.49 (1.79)	3.56 (2.05)	0.09	2.43 (1.52)	3.29 (2.39)	8.00**
4年 (N=96)	3.51 (2.25)	3.64 (2.24)	0.44	2.85 (2.07)	3.00 (2.04)	0.50
5年 (N=103)	3.64 (2.19)	4.06 (2.30)	4.59*	3.00 (1.92)	3.21 (2.06)	1.45
6年 (N=89)	3.99 (2.44)	4.65 (2.23)	6.62*	3.02 (1.91)	4.12 (2.04)	25.25**
中1年 (N=127)	4.85 (2.10)	4.64 (2.37)	1.55	4.68 (2.38)	3.85 (2.27)	14.28**
中2年 (N=129)	4.61 (2.14)	5.05 (2.26)	9.49**	3.27 (2.05)	4.29 (2.40)	27.93**

学校適応感に関して、T1で小6年であった集団に焦点を当てると、中学校の入学による適応感の低下や学習意欲の低下は生じていなかった。実際には、学習意欲に関しては中学校入学の2、3か月後には向上しており、それを裏づける形で家庭学習時間も増加していた。これらの結果は、「中1ギャップ」の存在に対して疑問を投げかけるものである。

3.1.2 学習動機

上述のように学習意欲に関しては、T1で小6年の子どもは中学校に入学して増大することがわかった。ここでは、個人レベルでの熟達目標志向性 (MG) と、学級レベルでのそれ (MGクラス) の二つの側面からT1からT2への変化について検討した (表4)。

①熟達目標志向性 (MG)

T1で小学校3年生から中学校2年生までの6つの学年コホートごとに、この2時点の間での変化を繰り返しの分散分析により検討した。ここで有意な変化が認められたT1の学年は、3年生 (3.64 (0.83) と 3.36 (0.90), $F(1,79) = 9.43^{**}$) と 5年生 (3.19 (0.73) と 2.95 (0.81), $F(1,102) = 9.63^{**}$) のみであり、両学年ともに有意な下降を示した。T1で3年生は他の学年に比べて高かった (多重比較 (Bonferroni) では、3年生 > 5年, 中1年, 中2年, 中3年)。そのために3年生の低下は回帰効果が影響しているかもしれないが、5年生はT1では小学生の中で最も低かったのが、さらに低下している。このT1で5年生コホートは小学校2校の子どもなので、その2校の差の検討をしてみたところ、T1とT2のMGのいずれにおいても学校の間の違いはなかった ($F(1,106) = 0.09$, $F(1,102) = 1.06$, n.s., T1とT2)。したがって、この2校の5年生が異質なサンプルであったは考えにくいだが、5年生から6年生にかけての変化にも注目すべきであろう。

中1ギャップの観点からT1の小6年コホートについてみると、平均値で3.38 (0.75) から3.37 (0.79) であり、まったく変化が見られなかった。

②学級レベルの熟達目標志向性 (MGクラス)

表4 熟達目標志向性（個人とクラス）のT1とT2の平均値:学年比較

T1学年	学習動機の変数	調査時期		F値
		T1	T2	
3年 (N=80)	MG (熟達目標志向性)	3.64 (0.83)	3.36 (0.90)	9.43**
	MGクラス	3.93 (0.81)	3.63 (0.75)	11.23**
4年 (N=96)	MG (熟達目標志向性)	3.45 (0.86)	3.37 (0.91)	1.27
	MGクラス	3.74 (0.73)	3.63 (0.82)	1.91
5年 (N=103)	MG (熟達目標志向性)	3.19 (0.73)	2.95 (0.81)	9.63**
	MGクラス	3.56 (0.61)	3.12 (0.79)	29.19**
6年 (N=89)	MG (熟達目標志向性)	3.38 (0.75)	3.38 (0.79)	0.00
	MGクラス	3.81 (0.67)	3.47 (0.74)	12.26**
中1年 (N=127)	MG (熟達目標志向性)	3.32 (0.84)	3.20 (0.87)	0.39
	MGクラス	3.47 (0.70)	3.26 (0.85)	7.27**
中2年 (N=129)	MG (熟達目標志向性)	3.13 (0.83)	3.10 (0.76)	0.15
	MGクラス	3.34 (0.69)	3.20 (0.81)	5.53*

これに関しては興味深いことに、ほとんどすべての学年でT1からT2にかけては有意な下降現象を示した。具体的に見ると、T1の学年で3年生 (T1:3.93 (0.81) からT2:3.63 (0.75), $F(1,79) = 11.23^{**}$), 5年生 (3.56 (0.61) から3.12 (0.79), $F(1,102) = 29.19^{**}$), 6年生 (3.81 (0.67) から3.47 (0.74), $F(1,88) = 12.26^{**}$), 中1年生 (3.47 (0.70) から3.26 (0.85), $F(1,126) = 7.27^{**}$), 中2年 (3.34 (0.69) から3.20 (0.81), $F(1,128) = 5.53^*$), つまり4年生を除くすべての学年で学年が上がると学級レベルでの熟達目標志向性は低下していた。

T1とT2で共通する4項目は次の通りである (「このクラスでは一生懸命にがんばって勉強することがとても大事」「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」「このクラスでは勉強の中身をしっかりとわかることを目指す」「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ぬ」)。それぞれの項目ごとに繰り返しの分散分析を行うと、「一生懸命にがんばること」と「間違えることは悪いことではない」の2項目に有意な下降現象が見えた。学年に即してみると、一生懸命にがんばることでは、小学生のすべての学年で低下していたが、中学校の2学年では変化がなかった。また、間違えることについては小学校3年生のみが目立った下降 (T1:4.49 (0.96) からT2:3.84 (1.19)) であった。これらのことから推測されることは、小学生では学年が上がるにつれて、学級の雰囲気に対してすこし現実的な見方をするようになっていくことを反映しているのかもしれない。

3.2 T1からT4の4つの測定時点を通じての安定性と変化

ここではT1からT4までのすべてのデータがそろっている262名について、その4時点の間の変化について検討した。具体的には、T1の時点で小5年、小6年と中1年の3つの学年コホー

トについてT4まで、すなわち彼らがそれぞれ中1年の2学期、中2年の2学期、中3年の2学期までのデータの分析を行った。

3.2.1 学校適応感

①居場所感

T1からT4の4時点の調査データがそろっているのはT1の5、6年と中1年の3学年であった。それぞれの学年のT1、T2、T3、T4の平均値(SD)は他の2つの学校適応感の尺度とともに表5に示すとおりである。調査時期を繰り返し要因とする分散分析では、5年生については4時点間の居場所感の変動は有意ではなかった($F(2.60, 220.88) = 0.17$, 球面性の仮定が棄却されたので、Greenhouse-Geisserによる修正を行った。以下の分析も同様な処理を行った。)。T1の5年生はT2では6年生の1学期、T3では6年生の3学期、そしてT4では中学校入学後の10月である。ここで小6年の3学期(T3)と中1年の2学期(T4)の間で有意な変化、特に居場所感の低下があったかどうか注目したが、有意差は見られなかった。これより、T1で小5年コホートに関しては、中1ギャップが認められなかった。

次にT1で6年生コホートについてみると、やはり4つの測定の間の変動は有意ではなかった($F(3,186) = 1.39$, n.s.)。この学年ではT1(小6年の3学期)からT2(中1年の1学期)にかけての否定的な変化が中1ギャップに対応するが、この間には有意な変化はなかったことから、小5年コホート同様に中1ギャップの兆候を見ることはできなかった。そして、最後にT1で中1のコホートであるが、この学年も有意水準には達していなかった($F(2.48, 277.55) = 2.14$, n.s.)。しかし、多重比較ではT4(中3年2学期) > T2(中2年1学期)とT4 > T3(中2年3学期)の2つの組み合わせで有意であり、いずれもT4(中3年)が最も高くなっている。中3年の10月ころは、学校祭に向けての準備などがあり、また最終学年として残り少ないこともあってクラス全体のまとまりが高まるのかもしれない。

表5 学校適応感の3尺度のT1からT4の平均値:学年比較

T1学年	学校適応感変数	調査時期				F値	多重比較
		T1	T2	T3	T4		
5年 (N=86)	居場所感	3.51(0.75)	3.49(0.79)	3.49(0.75)	3.55(0.78)	0.17	
	仲間からの信頼感	2.21(0.98)	2.28(0.91)	2.26(0.96)	2.47(0.99)	3.04*	T4>T1,T2,T3
	学習意欲	3.17(0.74)	3.16(0.76)	3.02(0.90)	3.52(0.83)	9.16**	T4>T1,T2,T3
6年 (N=63)	居場所感	3.50(0.81)	3.62(0.80)	3.68(0.82)	3.67(0.76)	1.39	
	仲間からの信頼感	2.24(0.69)	2.36(0.84)	2.57(0.80)	2.61(0.94)	6.69**	T3>T1,T2; T4>T1,T2
	学習意欲	3.24(0.88)	3.68(0.78)	3.68(0.66)	3.41(0.70)	8.78**	T2>T1; T3>T1, T4; T2>T4, T3
中1年 (N=113)	居場所感	3.66(0.93)	3.62(0.89)	3.62(0.94)	3.79(0.92)	2.14	T4>T2; T4>T3
	仲間からの信頼感	2.78(0.87)	2.59(0.92)	2.71(0.91)	2.80(1.01)	3.07*	T1>T2; T4>T2
	学習意欲	3.51(0.82)	3.51(0.82)	3.42(0.80)	3.50(0.79)	0.62	

②仲間からの信頼感

この尺度については、小5、6年と中1年の3つの学年コホートのすべてにおいて有意であった。いずれの学年にも共通した変化は、T1からT2にかけてほとんど変化がなかった、あるいは下降し、その後上昇してT4でピークになっていることである。たとえば、T1の5年生コホートでは ($F(2, 255)=3.04^{**}$)、多重比較ではT4 (中1年2学期) > T1&T2 (小6年1学期) & T3 (小6年3学期) であった。T1の6年生コホートは ($F(3, 186)=6.69^{**}$)、多重比較ではT3 (中1年3学期) > T1 & T2 (中1年1学期) とT4 (中2年2学期) > T1 & T2であった。しかし、T1からT2にかけて、つまり小6年から中1年の1学期にかけては有意な変化は見られなかった。そして、T1の中1年生コホートも有意であり ($F(2, 74, 306.75)=3.07^*$)、多重比較ではT1 > T2 (中2年1学期) とT4 (中3年2学期) > T2であった。図1に示すように、T2からT3 (小6年と中1年)、そしてT3からT4へと上昇傾向が見られた (図1)。

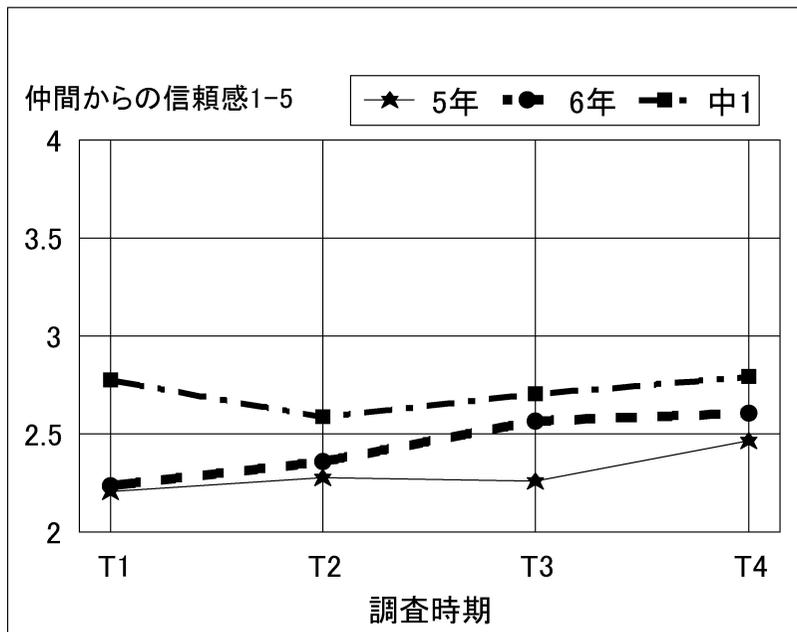


図1 仲間からの信頼感のT1からT4の変化: T1の3つの学年コホート

③学習意欲

この尺度に関しては、中1年コホートのみの変化が有意ではなかった。小5年コホートは有意であったが ($F(2.63, 223.56)=9.16^{**}$)、平均値に即して変化を見るとT3 (小6年3学期) で最低になり、T4 (中1年2学期) で大きく上昇したV字型のパターンであった。多重比較では、T4 > T1 & T2 & T3であった。小6年コホートの変化のパターンは、逆U字型であり、5年生とは対照的にT1からT2、つまり小6年から中1年にかけて有意な増大があり、中1年の3学期

(T3) まで維持されているが、中2年の2学期 (T4) になると有意な下降を示した (多重比較ではT2 (中1年1学期) > T1 (小6年3学期) & T4 (中2年2学期); T3 (中1年3学期) > T1 & T4)。最後に中1年コホートでは4時点の効果は有意ではなかった ($F(3, 336)=0.62, n.s.$) (図2)。

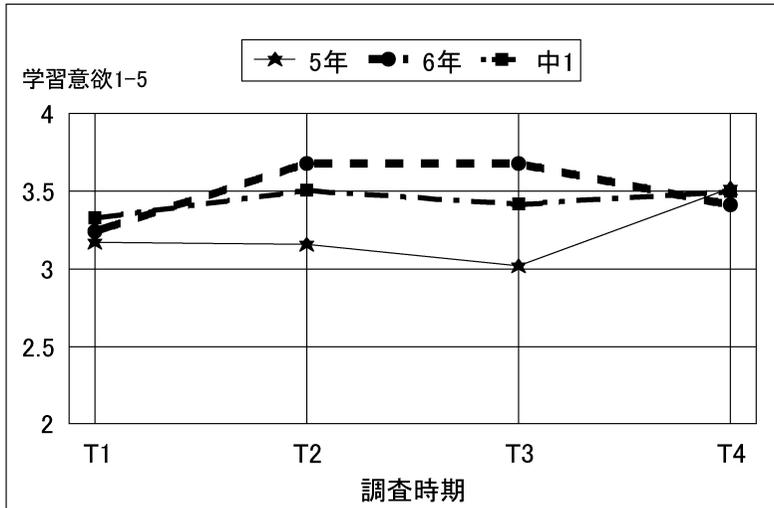


図2 学習意欲のT1からT4の変化: T1の3つの学年コホート

学習意欲の側面からも、中1ギャップは認められなかった。最終的にT1の小6年コホートの3尺度についてまとめたものを図示するが、このいずれにおいても中学校入学にともなうマイナスの変化は認められないことがわかる (図3)。

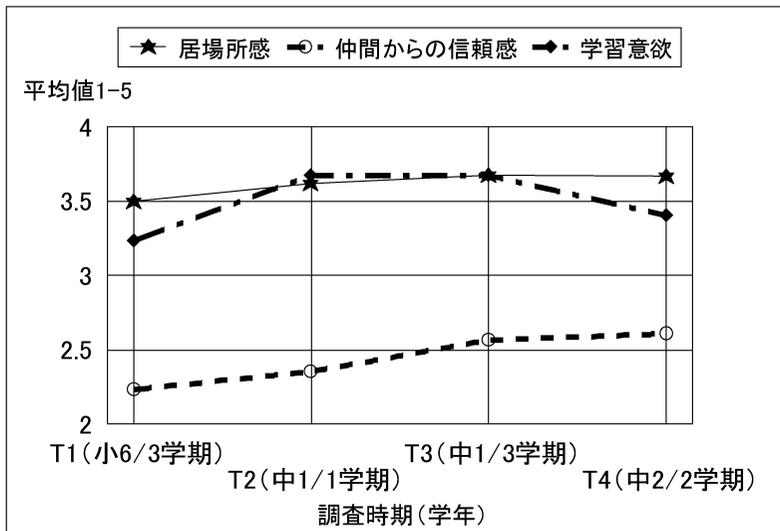


図3 T1で小6年コホートの学校適応感の変化

3.2.2 学習動機

①熟達目標志向性:個人レベル

学習動機に関しては、T4では実施していないので、T1, T2, T3の3時点のデータが利用可能である。学年ごとに3回の調査時期を繰り返し要因とする分散分析を行った。全体としては、調査時期の主効果が有意な学年は、小3年生と小5年生だけであった。また、多重比較ではT1が最も高く、その後は小学生では弱い下降傾向にあることがわかる。たとえば、小3年ではT1 > T2 (小4年1学期) とT3 (小4年3学期) のペアで有意差があった。T1からT3の変化を平均値でたどると、3.66 (0.80) ⇒ 3.40 (0.99) ⇒ 3.36 (0.91) であった。また、もう一つの有意差のあった小5年でも多重比較では小3年と同じくT1 > T2 (小6年1学期) & T3 (小6年3学期) であった (表6)。

表6 熟達目標志向性 (個人とクラス) のT1からT3の平均値:学年比較

T1学年	変数名	調査時期			F値	多重比較
		T1	T2	T3		
3年 (N=54)	MG (熟達目標志向性)	3.66(0.80)	3.40(0.99)	3.36(0.91)	4.42*	T1>T2.T3
	MGクラス	3.89(0.80)	3.58(0.76)	3.78(0.78)	5.14**	T1>T2; T3>T2
4年 (N=91)	MG (熟達目標志向性)	3.42(0.87)	3.36(0.93)	3.31(0.85)	1.15	
	MGクラス	3.72(0.74)	3.63(0.84)	3.80(0.71)	1.85	
5年 (N=99)	MG (熟達目標志向性)	3.16(0.71)	2.92(0.81)	2.88(0.77)	6.79**	T1>T2.T3
	MGクラス	3.59(0.59)	3.13(0.79)	3.23(0.79)	14.57**	T1>T2.T3
6年 (N=88)	MG (熟達目標志向性)	3.38(0.76)	3.37(0.79)	3.30(0.63)	0.64	
	MGクラス	3.80(0.67)	3.47(0.74)	3.71(0.65)	7.95**	T1>T2; T3>T2
中1年 (N=122)	MG (熟達目標志向性)	3.22(0.82)	3.20(0.85)	3.18(0.82)	0.28	
	MGクラス	3.48(0.68)	3.26(0.84)	3.39(0.79)	3.99*	T1>T2
中2年 (N=129)	MG (熟達目標志向性)	3.13(0.83)	3.10(0.76)	3.16(0.78)	0.44	
	MGクラス	3.34(0.69)	3.20(0.81)	3.27(0.71)	2.55+	T1>T2

②学級レベルの熟達目標志向性 (MGクラス)

調査時期の主効果があった学年は、小4年を除くすべての学年(小3年,小5年,小6年,中1年,中2年)であった。この時間的な変化のパターンでは、個人レベルの熟達目標志向性とは異なり、有意差のあった学年の多くはV字型であった。たとえば、小3年と小6年ではT1 > T2とT3 > T2であった。具体的に小6年の3時点(小6年3学期,中1年1学期,中1年3学期)の平均値の変化を見ると、3.80 (0.67) ⇒ 3.47 (0.74) ⇒ 3.71 (0.65) となっている(図4)。それ以外の学年はT3の増加が大きくなかったために、T3 > T2のペアが有意水準には達していなかったが、T1 > T2 (中1年と中2年コホート) とT1 > T2 & T3 (小5年コホート) で有意であった。

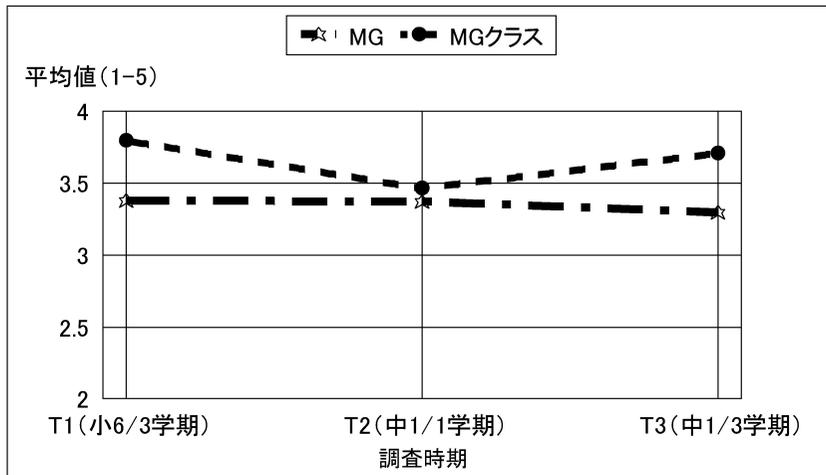


図4 T1で小6年コホートの熟達目標志向性の変化

学級レベルでの熟達目標志向については、T1からT2にかけては小中の全学年で低下傾向が見られた。今回の分析ではT1からT3までのデータがすべてそろっている子どもたちであるので、T1とT2だけの人数よりも少し減っているが、結果は同一である。小6年に着目すると、T1からT2にかけて有意な低下があるが、これはこの学年に限ったものではなくて、小4年を除くすべての学年に共通する結果であった。小6年では中学校になり、小学校とはまったく新たな学級になるので、学級の目標構造が変わり、その変化を感じるのは当然であるが、それ以外の学年でも学年が変わると学級の学習をめぐる心理的な環境、あるいは雰囲気が変わるようである。小学校では一般に3年生と5年生で新たな学級編成があり、その後2年間同じ学級にとどまることが多いので、3年生は4年生よりも、そして5年生は6年生よりも変動する可能性が高いと予想した。そこで学級解体の有無の可能性の高さで学年比較を行ったところ、4年生は有意な変化はなく、3年生では変化は有意であった。しかし、5年生と6年生を比べると、いずれの学年ともにT1>T2のペアで有意差があった。したがって、学級解体の影響を否定することはできなかったが、その影響を裏づけるすることもできなかった。

しかし、ここで興味深い結果はいったん新学年になって、「まちがえることは悪いことではない」とか「一生懸命に勉強することが大事」などのクラスの目標に関する雰囲気は同じ学年の2学期になるとまた増大することである(小3年, 小5年, 小6年)。これは新学期からおよそ半年で同じ学級の子どもたちはクラスの中の目標について共有していくことを示唆するものだろう。

中1ギャップに関しては、ここでも小6年だけが中学校の入学により否定的な変化や困難に直面するという事実はなかった(図4)。

3.2.3 家庭学習時間

調査前日の家庭学習時間についてT1からT4の調査時期をくり返し要因としてT1の小5年、小6年、中1年の3つのコホートで別個に分散分析をおこすと、すべての学年コホートで有意な調査時期の主効果が見られた(5年生:F(2.66, 226.43)=10.57**, 6年生:F(3,185)=43.84**, 中1年生:F(2.65, 297.28)=19.97**) (表7)。多重比較の結果からそれぞれの学年についても学習時間の長かった時期をみると、5年生コホートではT4, すなわち中1の2学期, 6年生コホートではT3, すなわち中1の2学期, そして中1年生コホートではT4, すなわち中3の2学期であった。そして、小5年、6年のいずれのコホートでも小学校6年から中学校1年にかけては有意な学習時間の増加があった。このように学習時間に関しても、中1ギャップとはまったく逆の結果であった。

表7 家庭学習時間(調査前日)のT1からT4の平均値:学年比較

T1 学年	調査時期				F 値	多重比較
	T 1	T 2	T 3	T 4		
5年 (N=86)	2.83(1.72)	3.05(1.94)	2.69(1.99)	3.95(2.27)	10.57**	T4>T1,T2,T3
6年 (N=63)	3.21(1.89)	4.41(2.03)	6.10(1.92)	4.19(2.09)	43.84**	T2>T1; T3>T1; T4>T1; T3>T2,T4
中1年 (N=113)	4.65(2.35)	3.97(2.32)	4.75(2.17)	5.87(2.21)	19.97**	T1>T2; T3>T2; T4>T1,T2,T3

4. 考察

4.1 「中1ギャップ」の検証:本研究のまとめ

本研究では、学校適応感や学習動機や家庭学習時間などの広い範囲の子どもの学習や学校生活に関して、学年末からその後の1年8か月の間に4回の調査を縦断的に行った。ここで特に関心を持ったことは、小学校6年生が中学校に入学して3,4か月後の7月にはどのような学校適応の変化があったかである。中学校という新たな環境への移行にともない多くの側面で適応行動や心理面の調整が必要となる。その時には、中学校の生活そのものが、事前のイメージや期待と外れてしまうことによるショック(リアリティショック)があるかもしれない。このためにストレスを感じたり、学校生活に困難を感じることもあるだろう。また、学習内容は小学校時代に比べると難度とともに内容量も大きく増大する。加えて、個々の教師の指導方法の違いにも対応が迫られるし、新たな学級の中での友人関係の構築にも苦労がある。このような事情により、中学校の入学を契機にして、不登校が増し、学業に対する意欲が低下し、また仲間関係に関してはいじめも大きく増加することから、「中1ショック」として広く社会問題化してとらえられている。

本研究では、調査の開始時(T1:2006年2月)に小学校6年生の子どもたち(小6年コホート)が中学校入学後でどのような変化があったのか、それを同じ時期の小中学生の集団と比較して、「中1ギャップ」現象があったかどうかを検討した。つまり、もしも小6年コホートで中1

年になるときに否定的な影響が出たとしても、他の学年でもこの同じ時期に小6年コホートと同じような変化が認められるならば、それは小学校6年生から中学校1年生の初期にかけての「中1ギャップ」とはならないからである。

この問題に対する本研究から得た解答を端的に述べるならば、小学校6年生が中学校入学にとまう困難、すなわち「中1ギャップ」は存在しない、あるいは小学校6年生に固有の現象とはいえないことである。たとえば、学校適応感の3尺度(学級のなかの居場所感、仲間からの信頼感、学習意欲)のいずれにおいてもT1からT2、すなわち小6年の3学期から中1年の1学期にかけての低下はみられなかった。それとは逆に、学習意欲では有意な増加が認められた。また、これを裏づける結果として、家庭学習時間でもこの時期の間には目立った増加があった。さらに、学級レベルでの熟達目標志向性はT1からT2にかけては低下があったが、この傾向はほとんどの学年で共通した変化であった。

4.2 なぜ「中1ギャップ」が認められなかったか

4.2.1 「中1ギャップ」の現象を再考する

「中1ギャップ」の現象は、2005年頃から学校現場で深刻な問題として取り上げられるようになった。また、同じような時期に幼児教育から小学校教育への学校移行の困難をさす「小1プロブレム」の問題にも注目されるようになった。しかし、これまで述べてきたように、この人生の危機の現象は、ほとんどすべての子どもがこの人生の時期に直面する「普遍的な人生の出来事」(normative life event)であるかは疑問の余地が大きい。程度の違いはあっても小中の環境移行には行動や心理面での調整が必要であり、適応上に何らかの点で困難を感じることは確かであろう。しかし、こうした違和感や困難さは、ある種の挑戦として受け止められ、それを解決することを目標として位置づけ、そして自分なりにできたことに対しては達成感や成長の実感をともなうことも確かであろう。この意味で、小中の環境移行に内在する適応上の調整は発達契機となる経験であることも多いだろう。

しかし、現実には教育現場では「中1ギャップ」現象は重要な教育課題として受け止められているばかりでなく、大きな社会問題にもなっている。近年では「小1プロブレム」とともに注目されてきており、いろいろな研究がなされているが、実証的なデータに基づく知見には乏しい。この現象を取り上げる多くの研究や統計資料は、適応上の問題行動の発生頻度に関するものや、それに対する臨床研究や事例的な取り組みである。こうした知見を一般化する上で留意しなければならないことは、確証バイアス confirmation bias の存在である。すなわち、ある支配的な仮説、たとえば「中1ギャップ」仮説に対しては、人々はそれを反証する事実を見つけようとするのではなく、それを裏づける証拠探しに熱心になりやすいのである。

4.2.2 本研究の結果の一般化可能性—なぜ「中1ギャップ」が裏づけられなかったのか

①本研究の調査の限界—normal rangeの対象者であったこと—

本研究の結果はこれまでの「中1ギャップ」として取り上げられた症候群をまったく見いださなかった。従来の「中1ギャップ」仮説と本研究の結果とのきわめて対照的な違いはどこから来るのだろうか。一つは、研究対象のサンプリングの問題であろう。たとえば、「中1ギャップ」を裏づける研究はその多くは臨床的な研究や子どもの学習の困難、対人関係の重篤な問題を取り上げている。たとえば不登校の子どもの直接対象にしたり、その子どもたちの相談担当者への聞き取り調査（谷口，小柴，2013）をしてデータを得ている。このような不登校の子どもの実態については、文科省の調べ（文科省，2015）では小学生は在籍者に対して0.4%，そして中学生では2.8%と報告されている。

これに対して、本研究の対象者にはおそらくは不登校の子どもの含まれていないと考えられる。したがって、ここで得たデータは、不登校の子どもたちから得たデータと大きなずれがあっても当然であろう。小中にかけて適応上で大きな困難をとまなう子どもが増えるという事実と、大半の子どもが不適応になるという推論とはまったく別のことである。ほとんどの子どもは、いろいろな難しさに直面し、それに対処しながら、登校状態を続けているのである。このように学校に通っている子どもたちの間では、中学校の入学を契機にして学業面や学校適応面でトラブルが増すという事実はない。むしろ、適応的に環境移行を行っているというのがここで得られた結果から描かれる子どもの姿である。

②調査の内容が深刻な不適応状態を扱っていない

本研究では、不登校の状態にある子どもたちを含む可能性が低いことに加えて、質問紙の内容も深刻な不適応状態を扱っていないことである。ここで焦点を当てたことは、学校での学習や友人関係において、どの程度適応的であるかということであり、いわゆる不適応な子どものスクリーニングを目的としたものではない。したがって、適応と不適応の個人差の範囲もおおよそ normal rangeにとどまるものであった。この点に関しても、実際に教育現場では個別的な対応が迫られる事例を扱った研究とはその結果にずれが生じる原因であろう。

最後に、本研究の結果の一般化可能性について述べる。本研究では小学校の高学年の子どもの対象にして彼らを中学校入学した後までも縦断的なデータを収集した。これまでの「中1ギャップ」を扱った研究では、中学校入学後の縦断的研究はあるが（日高・谷口，2011）、小学校から中学校への学校間移行を経て追跡した研究となるときわめて少ない。また、その時に小中のサンプルの間の連続性を確保して行った本研究の知見は、一般化可能性の点で評価できる。しかし、2つの小学校とその子どもたちのほとんどが進学する中学校1校というサンプルの限定性も考慮しなければならない。

引用文献

- Anderman, E.M. and Anderman, L.H.(2010). *Classroom motivation*. New Jersey, U.S.A.:Pearson Education, Inc.
- Eccles, J.J. 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
- 日高樹奈・谷口明子(2011). 「中1ギャップ」と学校適応感の関連—縦断的アプローチによる検討— 山梨大学教育人間科学部紀要 13, 351-357
- Howe, A. and Richards, V.(2011). *Bridging the transition from primary to secondary school*. London, U.K.: Routledge.
- Jindal-Snape, D.(2010). *Educational transitions. Moving stories from around the world*. New York:U.S.A., Routledge.
- 神村栄一・相馬誠一・青山修司・上野昌弘・嶋田洋徳(2016). 中1ギャップと小中連携を教育相談から考える—研究・実践の成果— 教育心理学年報, 55, 243-250
- Midgley, C.(2002). *Goals, goal structures, and adaptive learning*. Mahwah, NJ:Erlbaum
- 文部科学省初等中等局(2015). 平成26年度「児童生徒の問題行動統制と指導上の諸問題に関する調査」について 文部科学省
- 中村仁志・友田友子・丹 佳子・福田奈未(2016). 「中1ギャップ」における問題と背景—小学校から中学校への接続における生徒の困り感について— 山口県立大学学術情報, 9, 87-92
- 高橋美枝・小出ひろ美・鶴養美昭(2013). 「中1ギャップ」における学校享受感情の変化について—小6から中1までの縦断的調査から— 日本女子大学大学院人間社会研究科紀要, 19, 163-172
- 谷口 清・小柴孝子(2013). 長期欠席と不登校の背景因子—相談担当者への聞き取り調査から— 人間科学研究 文教大学人間学部 35, 121-129
- 臼井 博・高橋敏憲(2006). 小学校から中学校の学校間移行と学習動機の発達 日本教育心理学会第48回総会発表論文集 293
- 臼井 博・高橋敏憲(2007). 小学校から中学校の学校間移行と学習動機の発達(2) 日本教育心理学会第49回総会発表論文集 431
- 臼井 博(2008). 小学校から中学校の学校間移行と学習動機の発達(3)—学校適応の小6から中1への変化: 2つのコホートによる分析— 日本教育心理学会第50回総会発表論文集 101
- 臼井 博(2009). 小学校から中学校の学校間移行と学習動機の発達(4)—学習動機の横断データと縦断データの比較— 日本教育心理学会第51回総会発表論文集 524
- 臼井 博(2011). 小学校から中学校の学校間移行と学習動機の発達(5)—小学校中学年の親子交流行動から卒業時の学校適応の予測— 日本教育心理学会第53回総会発表論文集 381
- 臼井 博(2012a). 小学校から中学校の学校間移行と学習動機の発達(6)—小学校の学級の目標構造(熟達目標)の高低による比較— 日本教育心理学会第53回総会発表論文集, 245
- 臼井 博(2012b). 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(2013a). 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
- 臼井 博(2013b). 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(3)—小学校6年生から中学校1年生にかけての学習動機の影響についての因果的分析— 札幌学院大学人文学会紀要, 94, 29-43
- 臼井 博(2013c). 小学校から中学校の学校間移行と学習動機の発達(7)—学習方略・学習観・友人観を予測する要因は何か— 日本教育心理学会第51回総会発表論文集, 92
- 臼井 博(2014). 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(4)— 学習方略・学習観・友人観に対する予測要因の縦断的研究— 札幌学院大学人文学会紀要, 95, 69-82
- 臼井 博(2015). 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(5)— 小学校3年時の学習動機, 親子の活動共有, 学校適応感から6年時の学業やレジリエンスの予測: 縦断的研究— 札幌学院大学人

文学会紀要, 98, 63-81

白井 博(2016). 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(6)― 小中学校の学級の目標構造の安定性と翌年の学業動機や学校適応感に対する影響― 札幌学院大学人文学会紀要, 99, 61-76

The effects of school transition on school adjustment and academic motivation over the elementary
to junior high school period: VII

—Is school “transitional gap” syndrome really verified? A longitudinal analyses—

USUI Hiroshi

Abstract

We have tried to examine the reality of “transitional gap” syndrome from elementary school to junior high school. We chose students in two elementary schools and one junior high school in the same school district and collected the successive data four times (T1 to T4) over one year and eight months period. Especially, we focussed if the negative changes in school adjustment for students would occur in the transition between schools. When the sixth grade students in T1 period came into the first grade in junior high school, there were not significant negative change in their school adjustment. In contrast, they significantly enhanced their study motivation and study time in home after entering junior high school. Although achievement goal orientation as classroom goal structure declined over school transition, this tendency was not specific for this cohort sample. Most of other grade students also declined their achievement goal orientation goal structure when they had come to the new grade level (T2). However, their scores regained in T3 which were comparable to the level in T1.

Therefore, the “transitional gap” was completely challenged. We discussed the discrepancy between the gap hypotheses and our research evidence.

Key words : transitional gap, school transition, school adjustment, academic motivation, longitudinal study, achievement goal theory

(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)