

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—

白 井 博

要 約

小学校から中学校への学校移行は、子どもの適応や学習動機に対して否定的な影響があることが内外の研究から認められている。実際にわが国でも「中1ギャップ」というように社会問題化している。しかし、この問題の実証的な研究がきわめて少ないことに加えて、結果の整合性も十分とは言えない。本論では、小中の学校移行における子どもの学校適応と学習動機に関する最近の研究に関する文献レビューを行った。それに基づき研究目的を設定し、調査計画を立てた。

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、筆者の「小学校中学年から中学校1年にかけての学習動機の発達的な変化に関する縦断的研究」(文科省科研費(基盤研究(C)):2005-2008年)にもとづく最初の詳しい報告である。これまで、データ収集と分析の中間的な段階で学会発表を行い(白井・高橋, 2006; 白井・高橋, 2007; 白井, 2008a, 2008b; 白井, 2009b; 白井, 2011), また科研費研究成果報告書として報告してきた(白井, 2009a)。しかし、これまでの報告ではすべて中間的、暫定的なものであることに加えて、学会の発表抄録では内容について十分詳細に述べることができなかった。そこで、ここでは小中移行期における子どもの発達と適応に関する研究文献のレビューを行い、そこで研究知見を整理して、研究課題を明確にした。その上で本研究の意義、データ収集の基本的な方針、目的と研究の方法について述べる。

2. 本研究課題の設定

2-1. 小学校から中学校への学校移行が子どもの発達に対する影響

—なぜ、小中の学校移行が問題なのか?—

生涯発達心理学の視点では、学校の入学や卒業は重要な人生の出来事であり、個人のこれらの出来事の経験のしかたがその後の発達の軌道 (trajectory) に対して影響を与える。たとえば、幼稚園や保育園の卒園とそれに続く小学校への入学、その卒業と中学校への入学、そして卒業というような人生の出来事は誰もが共通に経験するものであり、しかもその時期も同じという点で典型的な標準的な人生の出来事である。興味深いことに、こうした学校区分は近代学校の始まりによって制度として作られたものであるが、義務教育の就学を世界中で5歳から7歳に集中しているのは単なる偶然ではない。歴史的に見ても、正規の教育、つまり大人社会への参加のスタートとなるのはおよそこの年齢であることが多かった (Kagan, 1969/79; White, 1965)。読み書き中心の学校教育が普及していない社会であっても、子どもに大人の仕事の責任を持たせたり、社会的なルールを守ることを期待するのはやはりこの年齢からであることが多い (Rogoff, 1996)。どうやらこの5歳から7歳くらいというのは子どもの生理的・心理的な成熟において、これ以前とは質的に異なる状態に達しているという大人の側の認識があったと考えて良い。そうした大人の側の期待に応じて、子どもに対してこれまでとは異なる期待をし、社会参加へと促すのであろう。

また、小学校から中学校への移行の時期も子どもの発達においては重要な節目の時期である。生理面の発達では思春期の到来と重なるし、ピアジェの具体的操作から形式的操作への移行の時期でもある。また、大人からの自立の要求が増してきて、仲間関係の重要性がいっそう強くなるのがこの時期である。こうした子どもの心理・生理的な発達に対応して、大人社会では予期的な社会化として中学校では大人社会への参加の実質的な準備教育を行うようになる。そこでは、学習内容が高度化する。実際に中学校の教科書を手にとると、この内容は大人として必要なものをほぼ完全に網羅していると実感できるほどである。このように、小学校の高学年から中学校にかけて認知能力のみならず、体力的にも目立った発達が遂げられるのがこの時期であるが、同時に大きな心理的な危機の時期でもある。小泉 (1997) は、学校移行を小学校から中学校という異なる環境の間の移行としてとらえて、両者の環境の違いをいくつか挙げている。たとえば、教師との関係では小学校の時は学級担任制であり、ひとりの先生が学級のすべての子どもにかかわり、その先生との間で親密な人間関係を形成しやすい。だが、中学校になると、教科担任制になり、ひとりの子どもに対して複数の教師がかかわるために、子どもの側からすると自分のことを何でも知ってくれる先生ということを期待しにくくなる。また、友だち関係においても、複数の小学校からの仲間が集まるので、小学校時代の友人関係とは別の関係を作ることが必要になるし、中学校に入学当初の子どもにとっては大人のような上級生との関わりということもあるし、小学校にはなかった部活動の経験も出てくる。このように、小学校から中学校への移行は子どもにとっては重要な発達のな変化を引き起こす触媒として働きやすい。それがプラスに働くこともあろうが、危機的に作用することも少なくない。今日、小中の移行が問題になるのは「中1ギャップ」という現象である。これは「小学6年生と中学1年生の間にある環境の違いや隔たり」(富家・宮前, 2009) といった環境の大きな変化を指すものであろうが、それが現実には「小学校を

卒業して中学校に入学した後の急激な環境の変化によって不登校やいじめが急増する現象」(小泉, 2010) を指す場合もある。また, 富家・宮前(2009) は次のように定義している。

「中1ギャップ」とは, 小学校から中学校に入学した1年生が, 大きな段差や壁を感じ取り, 中学校生活に溶け込めない状態をいいます。不登校の急増や勉強嫌い, 学校はなれといった現象となって表れることもあります。

そして, この定義に基づき, 小中学校の教師に対して中1ギャップの原因を自由記述により回答を求めた。そこで得られた結果で興味深い点は, たとえば教師との関係についていえば, 小学校教師は約3割が中学校教師の接し方が厳しいことを原因に挙げているが, これは中学校教師では2割以下になっている。また, 学業に関しては, 小学校教師では定期テストやテストに依存しすぎることや生徒同士の成績の順位を問題にするなど評価のシステムの問題を指摘する者が多かったが, 中学校教師では小学校卒業時点での基礎学力の不足をあげることが多かった。このように「中1ギャップ」そのものの存在については小中の教師間でズレはなかったが, そのとらえ方には小学校と中学校の教師ではかなりの違いがあった。

わが国では小中の移行期における子どもの学校適応の問題はかなり深刻なものがあるが, こうした事情は欧米においても変わるところがない。たとえば, アメリカにおいてはこの問題は日本よりも深刻なように見える。それは小学校から中学校へのつなぎのシステムが少ないからである。具体的にいえば, 小学校の時に中学校に向けての準備のためのカリキュラムはあまりないらしい。それぞれの家庭に任せられるところが大きいので, 家庭の社会・経済的な地位による影響を強く受ける。そのために, 中学校に入ると貧困層の子どもや人種的に少数集団の子どもたちの学校不適応が目立ってくるということが知られる。そして, 後述するように, 学力の低下や学習動機の低下は社会階層の違いを超えて生じる普遍的な現象ともなっている。また, イギリスでは"eleven-plus"という試験を多くの子どもは10歳時に受けて, その結果により11歳から新たな"key stage 3"(11-14歳)の中等教育学校に進むことになるが, 小中の連携はそれぞれの学校レベルでは乏しいために, アメリカ同様に上級学校への進学に向けての準備においては家庭間格差が大きくなる。また, 全体的にも小中と進むにつれて学力の低下も認められている(Howe & Richards, 2010)。

それでは, 次に小学校から中学校への移行の時期における子どもの学校適応や学習動機などの変化に関する知見について見てみよう。

2-1-1. 学校適応

EcclesとRoeserは, 学校移行についての包括的なレビューを1999年, 2005年, 2011年と3度にわたり行っている(Eccles and Roeser, 1999, 2005, 2011)。その結論はこの10年あまり全くと行っていいほど変わっていない。つまり, 小学校から中学校の変化はおおよそ否定的なものが多い。彼女たちの最近のレビュー(Eccles and Roeser, 2011)でも次のように繰り返しまとめている。

学業に対する動機, 学校に対する関心, そして学業成績に対する関心は青年期の早期の間に下降し続けるが, 特にそれは中学校への移行期において顕著である。また, テスト不安が増大する一方で, 課題の熟達(task

mastery) よりも自己評価に関心が向きやすくなり、ずる休みと退学が増大する。多くの青年にとってはこれほど極端な変化ではないが、学業動機や自己認知 (自尊心) などが下降傾向にあるのは確かな事実である (p.614)。

また、こうして中学校に入ると子どもたちはいろいろな面で適応困難に直面することが多いが、その子どもに対する社会的なサポートでは逆に小学校の時よりも低下する。ある面では、中学校側や両親が子どもに対するサポート提供を抑えることは子どもの自立や仲間への依存を推し進める契機となる可能性があるし、それを期待しているところもあるかもしれない。だが、実際にはこの時期の子どもは学校からのサポートが少なく感じるために自分のクラスに対する所属感や学校に対する関心も低下することが多い。特に、社会・経済的に恵まれない子どもたちにとってはマイナスの影響がより強く働きやすい (Eccles and Roeser, 2011)。これと関連して、小学校の時に中学校という新しいタイプの学校に対する心理的な準備がなされていない場合には、期待よりも不安に感じてしまうことが多くて、そのために中学校への適応にマイナスに作用する可能性がある。現実には、小学校の時に中学校に対して心配をもっている人は、中学校入学後に学校に対する好意度、教師に対する信頼感や尊敬が低下している。Rice たち (2011) は、小学校の最終学年の子どもに中学校に対する心配 (学校規模が大きい、時間割通りに進む、いじめられる) についてその心配の程度を調べ、中学校に進んだ後にまた追跡調査を行ったところ、心配が大きい生徒は中学校に対する好意度、教師に対する信頼と尊敬が低下したのである。

このように学校移行にともない子どもの側の適応感が低下しやすいという結果はわが国においても報告されている。小泉 (1997) は小学校5年生から中学校3年生までの広い年齢範囲の子どもを対象にして学校適応感について調べ、教師との関係と学校に対する関心が小学校6年と中学校1年の間で低下することを見だしている。また、都筑 (2008) は、時間的展望について小学校4年生から中学校3年生にかけての発達の变化を横断的分析と縦断的分析、さらに小学校4年生、5年生、6年生のサンプル (コホート) を中学校入学後も追跡してコホートごとの違いと共通性の分析も行っている。総じて言えることは、学年が上がるにつれて否定的な変化に向かうことである。たとえば、将来への希望や計画性は小学校4年生から中学校2年生まで学年が上がるにつれて弱くなった。特に、「大きくなったらやってみたいことがある」「これから先の将来は明るい」などの項目を含む将来への希望に関しては、小学校5年生と6年生の両方のコホートともに、小学校6年と中学校1年の間で有意な低下が見られた。小学校から中学校への学校移行に伴う学校適応の問題に焦点を当てた最近の規模の大きい縦断的研究がある (木村ほか, 2009)。彼らは首都圏内の一都市の小学校6年生全員を対象として、彼らが中学校2年生の2学期にいたるまでの期間 (彼らは小学校6年から中学校2年までの期間を「小中移行期」と呼んでいる) で小6の卒業直前、中1の1学期、中1の2学期、そして中2の2学期の合計4回のパネル調査を実施している。小泉の横断的な研究に対して、木村たちは縦断的なデザインという点で異なるが、結果においては両者の研究結果は基本的によく似ていた。つまり、教師との関係と級友との関係の双方とも小6がピークであり、以後連続的に悪化している。学習意欲に関しては、小6から中

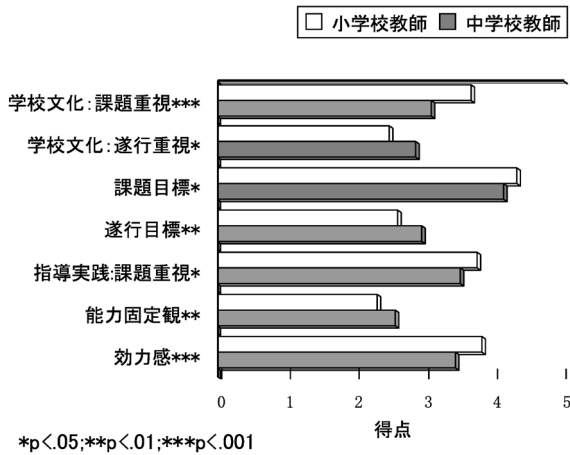


図1 小中学校教師の動機的志向性・効力感などの比較

て比較している。たとえば、教師に対しては、指導の上で目指している動機的志向性（熟達目標 対 遂行目標）、学力・能力観（生得・固定理論 対 増大・変動理論）、学校文化（教師にやる気を持たせる課題（熟達）重視 対 管理主義的な遂行重視）、指導の効力感などについて調べているが、結果は上の図1に示すように小中の教師の間に目立った違いが見いだされたのである。つまり、学校文化と教師自身が子どもに求める動機的な志向性の双方において、中学校教師の方が他者との比較や結果としてのテストの得点というような遂行目標を重視する、あるいは学校がそういう雰囲気が強いと認知していた。また、能力が生得的と考える傾向性も中学校教師の方が強かった。そして、指導の効力感については中学校教師の方が低かったのである。この結果は、子どもの場合と完全に一致していた。

こうして小中移行期に焦点を当てた学校適応の変化に関する最近の内外の研究を見ると、残念ではあるが、適応感の低下という結果が見てとれる。このことは、不登校やいじめなどの問題行動が中学校になると小学校の時から大きく増大するという結果とも符合することである。

それでは、次に学習に対する動機について見てみよう。

2-1-2. 学習とその動機

先の学校適応の場合と同じように、小学校から中学校にかけて、学業に関する態度や自信あるいは自己効力感、そして実際の学業成績などが低下することを示す研究は多い（Anderman et al., 1999; Midgley and Hicks, 1995; Simmons et al., 1991など）。

たとえば、Seidmanたち（1994）は、ニューヨーク、ワシントン、ボルティモアのアメリカ東部の大都市の経済的に恵まれない子どもたちを対象にして、小中移行の影響を学業、友人や教師との関係、自尊心など多面的に検討している。学校移行に伴うマイナスの影響は、自尊心、通知表の成績（GPA）、授業の予習などの低下あるいは減少という形で現れた。また、この間に学校

1の1学期には増加している点では異なるが、その後は先の2つの側面（教師との関係、級友との関係）と同様に低下し続けている。

これまでは子どもの側の学校適応や学習動機についての先行研究をみてきたが、教師の側の行動や動機づけの志向性に着目した研究もある。Midgleyたち（1995）は、小学校と中学校の教師と子どもを対象にして、動機づけの目標理論の観点から調べて、小中の教師と子どもについ

の中で経験するトラブルやストレスは増えていたが、教師や学校のスタッフからの支援は減っていると子どもたちは認知し、課外活動への参加も中学校では減っていた。だが、仲間の側面ではいざこざなどのトラブルは逆に減少し、仲間の価値を取り入れることが増し、その分親に対する不従順が増大した。また、仲間というマイクロシステムへのかかわりが強くなることは、大人社会に対する対抗文化や反学校文化の方向性を強めることにつながった。

2-1-3. なぜ、小中移行期に子どもの学校適応が低下するのか？

—小学校から中学校への環境の変化—

これまで最近の研究を中心に小中移行期の学校適応と学習行動や動機についてレビューしてきたが、否定的な方向への変化が支配的であった。それでは、なぜ小学校から中学校への移行において子どもが困難に直面しやすいのだろうか。簡単に言えば、小学校と中学校のそれぞれの環境あるいは生態学的システムの違いに対する適応の難しさからきている。このことについてはすでに触れたが、今一度整理してみよう。まず、第一に学校規模が大きくなることである。一般に中学校では、同じ学区の複数の小学校の子どもが進学してくるので、小学校よりも生徒数が多く、教師の人数も多くなる。また、外のグラウンドを含め校舎の面積も広がる。比較的規模の小さな小学校に適応した子どもにとっては、中学校への入学当初は戸惑うだろう。第二に仲間関係の変化である。小学校の時の友だち関係を組み替えて、新たな関係を作り上げる必要がある。元来外向的な子どもにとっては新たな友だちができることは楽しみなことであるが、内向的なタイプの子どものにとってはこれはかなりストレスのかかる経験となる。加えて、自分よりもずっと成熟した上級生と部活動などでかかわることも、いじめなどの心配を引き起こす。第三に、教師との関係の変化である。中学校では教科担任制になり、小学校の学級担任のように自分と学校生活の大半の時間を共有するという関係ではなくなる。そのことが中学校の教師に対して心理的な距離を感じやすくさせる。また、関係の質の変化もある。中学校の教師では、小学校教師よりも子どもに対してある程度大人扱い、あるいは多少とも突き放したような対応をする。これは子どもの自律と独立を促す行動でもあろうが、子どもにとっては教師からのサポートが少なくなったと感じさせるかもしれない。第四に、中学校になると校則や決まりを守るなど生徒指導にかかわる指導が強められることである。たとえば、中学校では制服（標準服）の着用が一般的であるが、中学校への新入生にとっては制限や拘束が増えたと感じやすい。さらに、第五に中学校では高校受験を意識して、それに向けての準備が重要になり、子どもにとっては受験にかかわる教科の学習成績に重きが置かれると認識しやすい。そのために、学習のしかたや成績に対する不安をもちやすい。

2-1-4. 子どもの発達による新たな要求と学校環境の間のミスマッチ

—発達段階と環境の適合の良さ (stage-environment fit) 仮説—

このような適応上の困難は、思春期から青年期に向かう子どもの発達のな要求と子どもが過ごす中学校という環境システムとのミスマッチとしてまとめることができよう (Eccles and Roeser, 2011)。たとえば、彼女たちはこの年齢の子どもたちは自律的にふるまうことを求めるが、アメリカの学校では小学校の時よりも中学校の方が子どもの行動に対する制限が増してくるという。また、授業で子どもが自由にアイデアを出したり、学習のしかたを自己選択することやいわゆる問題解決型の授業が中学校では減少する。さらに、知的発達にともない創造的な問題解決ややりがいのある適度の難しさの課題に取り組むことを求めるが、中学校では知識を覚えさせたり、その知識を習得させるために反復練習をさせるなどの低次の学習方略しか使わないような授業が増す。共同学習の機会も減り、それとは対照的に学習進度や能力別に学習をすることが増える。このことが特に学力の低い子どもの学習に対する興味の低下と学業に対する自信や自己効力を弱める原因となる。

中学校の教育のプロセスが青年期のはじめの子どもたちの自然なニーズに応えるものになっていない、という指摘はわが国においても当てはまる場所が多い。しかし、日米の授業のスタイル (Stevenson and Stigler, 1992/1993; Stigler and Hiebert, 1999) や学校文化 (白井, 2001) の違いはさまざまな点ですでに明らかにされていることを考えると、Ecclesたちが指摘したこととはかなり事情が異なることも事実である。たとえば、中学校になると生徒指導が強化され、子どもたちは制限を受けていると感じるのは小学校よりも強くなるだろうが、学級での活動や体育祭や学校祭などの学校行事では小学校の時とは比べものにならないほど子どもの活動の自由度が与えられている。生徒会の活動や部活動もそうである。また、私自身の経験であるが、大学生にこれまでの教師で影響力が大きかった人をあげてもらうと、時間的な近さの影響もあるが、中学校教師をあげる人がかなり多い。また、授業方法においても、中学校の教科書の内容を見ると小学校の教科書とは格段に分量が多くなり、高校受験に備えて知識理解に重きが置かれることは否めない。だが、授業で小集団の問題解決も組み込まれることが少なくない。また、子どもたちの知的挑戦に訴えるような指導が増して、中学校に入ってから学習への興味が強くなる子どもが少なくないことも事実である。

こう考えると、アメリカなどの諸国の知見に学びながらもわが国の子どもの学校移行について再検討する必要がある。

2-1-5. 小中の学校移行の影響の再検討の必要性

これまでみてきたように、小中への移行は子どもの発達の危機であることは確かであるが、これはマイナス面のみをさすのではない。子どもにとっては発達をうながすチャンスでもある。また、小中移行期の子どもの側の心理的・行動的变化の原因を単純に学校システムの変化と結論で

きない。ある心理的な指標において小学校から中学校にかけて下降したとしても、学校移行の前後をよく調べてみなければ、そうした変化は学校移行によるものなのか、もっと長期的な発達的变化の一部分なのかを見誤ってしまう可能性がある。たとえば、子どもの教師のサポート認知が学校移行を経て低下するというデータはいくつもあるが (Bornstein et al., 2011; Seidman et al., 1994)、それがはたして学校移行の単独の影響によるかどうかを5年生から10年生という広い範囲の子どもたちを調べた研究がある (Bru et al., 2010)。結果的に、教師のサポート認知は学年が上がるにつれて直線的な下降を示したが、小学校から中学校にかけて急激な落ち込みはなかった。したがって、子どもは学年が進むにつれて、小学校でも中学校でも同じように徐々に教師からのサポート認知が低下していくのである。また、ドイツでは4年生までを小学校、5年生から中学校となっているが、その間に6、7週間の長い夏休みが入れられている。この夏休みの子どものストレス状態を回復させる効果について、学校移行をとまなわない3年生から4年生にかけてと、学校移行をとまなう4年生と5年生にかけて追跡調査を行い、子どもの精神状態の変化に両群で違いがあるかどうかを検討した。学校が変わることがストレスを引き起こすよりも、夏休みの回復効果の方が大きかった。また、学校移行の経験の有無は関係がなかった (Lohaus, et al., 2004)。さらに、学校移行の時期はいわゆる思春期的な危機の時期と重なり、家庭のなかのトラブルや不幸な出来事の影響をより強く受けやすい時期である (特に女子において) という見方もある (Eccles and Roeser, 2011)。

3. 本研究の課題

小中の学校移行の子どもの発達に対する影響に関する研究知見をレビューしてきたが、この領域の研究は非常に少ないことが強調されている (Eccles and Roeser, 2011)。そこで、実証的なデータを収集すること自体にも研究の意義があることは確かであるが、本研究を始めるに当たり、データ収集の方針について述べておく。

3-1. データ収集の方針

①標準的な子どもを対象にして、小中の移行についての一般化可能なデータを得る。

ここではいわゆる normal range の子どもを対象にする。その訳は、小中の移行にかかわって、また中学校入学後のさまざまな適応の困難が繰り返し指摘されているが、現実には大多数の子どもたちはいろいろな困難に直面しながらも、多くの危機的状況を乗り切っていることも事実である。そこで本研究では、潜在的な適応問題やそうした問題を現実の身体や心理的症状や不適応行動として行動化する可能性のある子どもも含めた非選択的なサンプルに基づきデータの収集を行う。

②学校移行の直前と直後の学年に加えて、小学校中学年から中学校最終学年までの広い学年範囲のデータを横断的方法によって得るとともに、縦断的分析も併用して、発達的な変化について

の裏づけを行う。これまでの研究ではほとんどすべてが横断的データである。このデータにより広い年齢範囲の発達的変化を明らかにしうるが、異なる年齢集団の間のサンプルの等質性が担保されていなくてはならない。多くの研究では、この点について十分とは言えない。そうした問題点を克服すべく、本研究では、同じ地域で大多数の子どもが同じ中学校に進学する小学校を対象にした(表1)。

表1 本研究の対象の小学校と中学校

小学校	中学校
A	X
B	
C*	
D	Y
E	Z**

- 1) 北海道中央部の一都市の一つの中学校(X)の学区内の3つの小学校(A, B, C)がほぼ均等に進学する。(*: C小学校は調査に参加しなかった)。
- 2) 同じ都市の一つ小学校(D)のほぼ全員が進学する中学校(Y)
- 3) 北海道中東部に位置する農村の小学校1校(E)
(** : E小学校の全員が進学する同じ町内のZ中学校は調査に参加しなかった)

③学校適応と学習動機を中心にしてできるだけ多面的な調査を行う。学習動機と学校適応との相互の影響関係を明らかにするために、家庭での親子関係、教師との関係、学習方略、友だちについての見方や心理的弾力性(resilience)など多面的な測定を行う。

3-2. 本研究の意義

小中の学校移行期は子どもの学業、社会性、動機づけなどすべてにわたりもっとも変化しやすい時期であり、かつ個人間の変動も大きい時期である。たとえば、小学校の時にすべての教科の成績がよかった子どもが中学校の1学期の成績をみてショックを受けるということをよく聞く。その一方で、中学校になって急に成績が上がって大いに学習意欲が出てきたという話も少なくない。また、仲間関係においても、小学校の時にどちらかといえばいじめの対象になっていた子どもが、中学校になって立場が逆転することもある。この小中移行の時期というのは、心身の発達がもっともダイナミックに進行する時期である。また、別の視点からみると大きな発達の危機の時期でもあるが、それは発達を押し動かすチャンスでもある。そこで、この時期の子どもの学校適応や学習動機の発達の様相とそれらに影響する諸要因を明らかにすることは、「中1ギャップ」に代表されるような小中の移行期における学校適応の問題に対して何らかのヒントを提供することができるだろう。先のデータ収集の方針で述べたように、広い年齢範囲の標準的な児童・生徒を対象にするが、それは小学校6年と中学校1年の2時点の比較で学校移行の影響を推測することは誤りを招く可能性があるからである。それを防ぐためには小学校の中学年から中学校の最終学年までの小中の広い学年をカバーするサンプルからデータ収集する必要がある。そこで、

本研究の目的を要約すると次の通りである。

- ①小中の学校移行の時期に焦点を当て、この間の子どもの学校適応と学習動機の発達についての標準的なデータを得る。そして、横断的データと縦断的データを併用して、従来の知見の交差妥当性を検討する。
- ②上記の発達的な変化が小中の学校移行によるものかどうかを推定するために、小中の学校移行前後の広い学年の子どものデータを得て、学校移行と一般的な発達的な傾向性の影響を個別的に検討する。
- ③学校適応や学習動機の発達に対する家庭の親子関係などの社会化の要因の影響を明らかにする。
- ④また、縦断的なデータにより学習動機としての達成目標志向性（熟達志向性（mastery orientation））と遂行志向性（performance orientation）と学習方略や学習時間の間の因果的な影響性を検討することに加えて、友人関係や対教師関係との相互影響性も検討する。

3-3. 研究計画

3-3-1. 対象者の選定

調査対象者は、表1に掲げた小学校4校と中学校2校である。調査開始（T1: 2006年2月）時点における学年ごとの子どもの人数の内訳は表2に示す。

表2 T1時点での調査参加者の学年ごとの人数

T1の学年	男子	女子	合計
小学校3年生	128	115	243
小学校4年生	144	111	255
小学校5年生	133	133	266
小学校6年生	168	185	353
中学校1年生	83	67	150
中学校2年生	79	67	146
中学校3年生	66	67	133
合計	801	745	1546

また、第1回調査（T1）から第5回調査（T5）のそれぞれの調査時点における学年と性別の人数の内訳は表3に示すとおりである。表2のT1時点の調査参加者は、表3の第1回調査参加者と対応する。その後の調査では基本的に同じ参加者を追跡しているが、転入や転出、さらには学校レベルでの参加や不参加により人数の変動がある。表3の人数はすべて延べ人数である。

3-3-2. 調査の実施

調査はT1（2006年2月）の時に小3から中3までの児童・生徒（各学年集団を学年コホートと称する。たとえば、小3は「小3コホート」とよぶ）に対して、基本的に2学年の期間の追跡調査を行い、この間に4回の調査を行う。ただし、中3コホートはT2では中学校を卒業してい

表3 各調査時の参加人数

調査回数	性別	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	男女計	総計
第1回 (T1) 2006-2	男	128	144	133	168	83	79	66	801	1546
	女	115	111	133	185	67	67	67	745	
第2回 (T2) 2006-7	男	119	134	148	134	164	73	79	851	1664
	女	122	115	111	133	188	77	67	813	
第3回 (T3) 2007-2	男	68	68	72	65	105	76	79	533	1047
	女	71	60	52	61	129	74	67	514	
第4回 (T4) 2007-10	男			36	38	85	61	68	288	589
	女			40	36	78	77	70	301	
第5回 (T5) 2009-2	男				37				37	78
	女				41				41	
学年合計		623	632	725	898	899	584	563	4924	

るので、データはT1のみのものとなる。また、D小学校の小3コホートのみは、T5の6年生の卒業直前まで5回の調査を実施した(表4)。

表4 各調査時点における対象者の学年

調査回数	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回
調査時期	2006-2	2006-7	2007-2	2007-10	2009-2
各調査の時の学年	小2	小3	小3	小4	
	小3	小4	小4	小5	小6
	小4	小5	小5	小6	
	小5	小6	小6	中1	
	小6	中1	中1	中2	
	中1	中2	中2	中3	
	中2	中3	中3		
	中3				

また、本研究で使用した主な変数と、それらの調査の時点については次の表5にて示す。

表5 本研究で使用した主な調査の内容一覧

T1 (2006-02)	T2 (2006-07)	T3 (2007-02)	T4 (2007-10)	T5 (2009-02)
I 普段の生活時間	I 普段の生活時間			
II 給食・家庭での食事	II 給食・家庭での食事			
III 親子の交流		III 親子の交流		
IV 将来展望				
V 進学予測	V 進学予測		V 進学予測	
VI 中学校での楽しみ	VI 中学校での楽しみ	VI 中学校での楽しみ		
VII 中学校での心配		VII 中学校での心配		
VIII 努力の効力感	VIII 努力の効力感			
IX 家庭学習時間	IX 家庭学習時間	IX 家庭学習時間	IX 家庭学習時間	IX 家庭学習時間
X 成績の自己評価	X 成績の自己評価と教科の好悪	X 成績の自己評価と教科の好悪	X 成績の自己評価と教科の好悪	X 成績の自己評価と教科の好悪
XI 学習動機(達成目標)	XI 学習動機(達成目標)	XI 学習動機(達成目標)		
XII 担任の先生との関係	XII 担任の先生との関係	XII 担任の先生との関係		
XIII 学校適応	XIII 学校適応	XIII 学校適応	XIII 学校適応	XIII 学校適応
	XIV 学習方略	XIV 学習方略	XIV 学習方略	

引用文献

- Anderman, E.M., Maehr, M.L. and Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make difference. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 131-147
- Bornstein, M.H., Bradley, R.H., Lutfey, K., Mortimer, J.T. and Punar, A. (2011). In K.L. Fingerman, C.A. Berg, J. Smith and T.C. Antonucci (Eds.), *Handbook of life-span development*. NY: Springer Publing Company,
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E. and Thuen, E. (2010). Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54, 519-533
- Eccles, J.S. and Roeser, R.W. (1999). School and community influences on human development.

- In M.H. Bornstein and M.E. Lamb(Eds.), *Developmental psychology. An advanced textbook*. Fourth ed. Mahwah, NJ: Larence Erlbaum Associates, 503–553
- Eccles, J.S. and Roeser, R.W. (2005). School and community influences on human development. In M.H. Bornstein and M.E. Lamb(Eds.), *Developmental science. An advanced textbook*. Fifth ed. Mahwah, NJ: Larence Erlbaum Associates, 513–555
- Eccles, J.S. and Roeser, R.W. (2011). School and community influences on human development. In M.H. Bornstein and M.E. Lamb(Eds.), *Developmental science. An advanced textbook*. Sixth ed. NY: Psychology press. 571–643
- Howe, A. and Richards, V. (2010). *Bridging the transition from primary to secondary school*. Routledge.
- Jindal–Snape, D. (2010). *Educational transitions. Moving stories from around the world*. New York: Routledge.
- Kagan, J. (1969). *Personality development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc. (ケイガン, J. 伊藤則博・末岡一伯・白井 博(訳)(1979). 子どもの人格発達 川島書店)
- 木村文香・酒井 明・加藤美帆(2009). 小中移行期における学校適応の変化 情報と社会(江戸川大学紀要) 第19号, 15–24
- 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
- 小泉令三(2010). ”中1ギャップ”とは何か:環境移行の観点から 教育と医学 2010.3月号, 4–11
- Lohaus, A., Elben, C.E., Bell, J. and Klein–Hessling, J. (2004). School transition from elementary to secondary school: Changes in psychological adjustment. *Educational Psychology*, 24, 161–173
- Midgley, C., Anderman, E. and Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence*, 15, 90–113
- Rice, F., Frederrickson, N. and Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 244–263
- Rogoff, B.(1996). Developmental transition in children's preparation in sociocultural activities. In A.J. Sameroff and M.M. Haith (Eds.), *The five to seven year shift*. Chicago: The University of Chicago Press. 273–294
- Seidman, E., Allen, L., Aber, J.L., Mitchell, C. and Feinman, J. (1994). The impact of school transitions in early adolescence on the self–systems and perceived social context of poor urban youth. *Child Development*, 65, 507–522
- Simmons, R.C., Black, A. and Zhou, Y. (1991). African–American versus white children and the transition to junior high school. *American Journal of Education*, 99, 481–520
- Stevenson, H.W. and Stigler, J. (1992). *Learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. New York: Summit. (北村晴朗・木村 進(監訳) (1993). 小学生の学力をめぐる国際比較研究—日本・米国・台湾の子どもと親と教師 金子

書房)

- Stigler, J. and Hiebert, J. (1999). *The teaching gap*. New York: The Free Press.
- 富家美那子・宮前淳子(2009). 教師の視点からみた中1ギャップに関する研究 香川大学教育実践総合研究, 18, 89-101.
- 都筑 学(2008). 小学校から中学校への学校移行と時間的展望—縦断的分析にもとづく検討— ナカニシヤ出版
- 白井 博(2001). アメリカの学校文化 日本の学校文化—学びのコミュニティの想像— 金子書房
- 白井 博・高橋敏憲 (2006). 小学校から中学校へ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 293
- 白井 博・高橋敏憲 (2007). 小学校から中学校へ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
- 白井 博 (2008a). 小学校から中学校へ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
- 白井 博 (2008b). 学校文化という下位文化と学校間移行 日本発達心理学会第19回大会
- 白井 博 (2009a). 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の变化に関する縦断的研究(平成17年度科学研究費補助金(基盤研究(C))(2)) 報告書
- 白井 博 (2009b). 小学校から中学校へ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50回総会発表論文集 524
- 白井 博 (2011). 小学校から中学校へ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51回総会発表論文集 381
- White, S.H. (1965). Evidence for a hierarchial arrangement of learning processes. In L. Lipsitt and C. Spiker (Eds.), *Advances in child development and behavior*. Vol. 2, New York: Academic press. 197-220

The effect of school transition on school adjustment and academic motivation
in elementary and junior high school years.

– Goals and designs of the research project –

USUI Hiroshi

Abstract

There are world-wide pervasive perceptions that most of children have a lot of difficulties in their adjustment to transition from elementary school to junior high school. In fact, "transition gap" between elementary and junior high school has widely recognized as one of the serious school problems in Japan. However, there are relatively scant research findings focusing on this topic. We have launched the school transition research project and have been reporting several interim papers on this matter. Then, we are to describe the detail framework of this project and do extensive review on papers tapping on this problem.

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

(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)