

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—

白 井 博

要 約

本論文の目的は一つには前報の横断的な分析結果について、縦断的データによりその交差妥当性を確かめることである。もう一つは、熟達目標志向性の影響について重回帰分析を用いたパス解析により因果的な関連性を明らかにすることである。結果としては、横断データ同様に小学校6年生から中学校1年生にかけての明白な否定的な変化を見いだすことはできなかったが、学級レベルでの熟達目標では有意な低下が見られたとともに性別による交互作用も見られ、女子においては低下が明らかであった。パス解析の結果では、親子の活動の共有は熟達目標志向性に影響し、熟達目標志向性は適応的な学習や学校適応に対してすべてプラスの方向に作用することがわかった。

キーワード：学校移行、中1ギャップ、学習動機、達成目標理論、縦断的研究

1. はじめに

本論文は表題にあるように3回目の報告である。第1回の報告(白井, 2012a)では小中の学校移行の子どもの発達や学校適応に関する影響についての内外の文献レビューを行った。そこでは「中1ギャップ」としてしばしば問題視されていることについては実証的な研究は多くないこと、そして研究知見の間の整合性も必ずしも高くはないことを指摘した。そうした問題意識にたって、小学校中学年から中学校3年生までの児童・生徒を対象にした学習動機、学校適応を中心としたさまざまな調査を最大5波にわたり行ったが、その目的と方法について述べた。次いで、第2報(白井, 2013)では第一波の小学校3年生から中学校3年生までの広い年齢範囲の児童・生徒のデータから、学習動機や学校適応などの変数に関する発達的な変化を分析した。その結果、小学校6年生から中学校1年にかけての否定的な変化、つまり「中1ギャップ」に対応する明白な事実は見いだされなかった。

そして、本論文では第一波の調査時点で小学校6年生を対象にして、そこでの親子の活動の共有、学習動機としての熟達目標志向性、学級において重視されている達成目標の認知が、努力の有効性の信念、学習方略の使用、家庭での学習時間などにどのような影響を及ぼすのかをあらか

じめ想定した因果モデルに基づき明らかにしようとするものである。

2. 問題

2-1. 小中移行期における親の関与や参加の子どもの学習動機や学業への影響

親が子どもの行動に積極的に関与したり、学校のボランティア活動などに参加することが子どもの学業成績や学校適応、さらには学業への動機づけを高めることを示す研究は少なくない (Anderman and Anderman, 2010; Hill and Tyson, 2009)。また、本論文で使用したデータに基づく一連の報告の中でも親子が一緒に何かの活動をすることは、学習動機としての熟達目標志向性や学校適応感に対してプラスの影響があることが示された。たとえば、小学生（3から6年生）では、親子の活動の共有の機会の多さに応じて学校適応の得点が増大し、同様に個人レベルと学級レベルの双方の熟達目標志向性も増大傾向が見られた (臼井, 2009)。縦断的研究からも、小学校3年生の学年末の親子の活動の共有性の高さは、3年後（6年時）の学習に対する積極性、成績の自己評価を予測したのである (臼井, 2011)。また、別の研究でも小学生（3から6年）と中学生（1から3年）のいずれの集団においても、親子の活動の共有の多さは、次の学年の学習方略の使用に対して有意な影響力を持ったのである (臼井, 2012b)。このように、親の子どもの活動への関与や参加が子どもの学校適応や動機づけなどに広く影響していることが見てとれる。しかし、学習動機に対する親子関係の影響についての研究を見ると、本邦においてはきわめて少ない。とくに、小学校から中学校への移行期に焦点を当てたものとなると見当たらない。この発達期は、子どもの仲間関係の重要性がいっそう増す一方で、その仲間関係が学校移行にともない大きく変動する時期でもある。また、未知の学校環境への移行にともない親の情動的および情動的なサポートを特に必要とする時期でもある。そのような問題を踏まえ、本研究では親子の活動の共有を重要な変数として取り上げることにする。ただし、この研究ではこの変数に影響する要因を測定していないので、この変数を外生変数として扱うことにする。

2-2. 熟達目標志向性は子どもの学習に有利に働くか

これまでの多くの研究が明らかにしてきたように、熟達目標志向性は子どもの学校に関連したスキルや態度、信念、自己効力感、学習方略などに対して一貫してプラスの関連性が認められている (Eccles and Roeser, 2011)。学習方略との関連性については、佐藤 (2004) は中学1, 2年生を対象にして、達成目標志向性が学習のやり方を変えたり、勉強のやり方が自分に合っているかどうかを考えるなどの方略 (柔軟方略) と計画を立てて学習するなどの方略 (プランニング方略) の双方の使用を増す方向に作用し、そしてこれらの方略が処理方略に影響するという因果関係を確認している。

また、学級レベルについても同様の結びつきが知られている。Urduan and Midgley (2003) は

小学校から中学校への移行期における学級レベルの熟達目標志向性の子どもの認知（目標構造）の変化に着目し，増加，変化なし，減少の3群に分けて，個人レベルでの熟達目標志向性，自己効力感，成績について比較している。変化なしと減少群ではこれらの動機づけ変数で明らかな低下が見られたのである。

このように小中の移行期においては，子どもの個人の目標志向性は自分の所属する学級の雰囲気，あるいはそこで重視されている目標の認知と密接に影響し合うことが予想される。その一方で，教室内の生徒の目標認知の共有についてはあまり高くないことがわかっているので（Patrick et al., 2011），個人と学級で別々に変数をとることが重要であると考え，本研究においても，個人と学級の双方の熟達目標志向性を取り上げる。

2-3. 小中移行期の動機づけと学校適応の変化

小中の移行期の子どもの変化については否定的なものが多いとする見解がむしろ支配的である。たとえば，この間に自尊心，自己効力感，学習動機，学業成績などが低下しやすいし，また学校適応も悪化しやすいことが指摘されている（Eccles & Roeser, 2011）。この原因としては，思春期の子どもの発達の特徴である自律性の要求と子どもが過ごす学校環境の管理的な体制とのミスマッチから発するといわれてきた。本邦の最近の西村・櫻井（2013）の研究でも，横断的なデータと縦断的なデータの両面から小6年生から中1年生にかけて自律性動機が低下することを明らかにしている。また，鈴木（2013）は意味理解志向的な学習観は小中学校移行期の時期に低下する一方で，暗記再生志向的な学習観は逆に上昇することを見いだしている。だが，必ずしもこうした「中1ギャップ」を支持するデータばかりではない。Friedel et al. (2010) は6年生から7年生にかけての子どもの効力感は安定しており，総じて高い水準が維持されていたことを報告している。また，親子関係や友人関係に対しては全く否定的影響はなかったという結果もある（Cantin and Bolvin, 2004）。さらに，臼井（2013）も前報で横断データでは明らかな「中1ギャップ」は見いだされなかったと述べている。こうした問題の背景に立って，本研究では前報の横断データの結果を縦断データにより再検討する。

2-4. 本研究の目的と仮説

本研究の目的は次の2点である。

- ①小学校6年生の学年末から中学校入学後の1学期末の間の学校適応感や学習動機の変化を縦断的なデータにより分析し，前報の横断的なデータの結果の交差妥当性を検討する。その上で改めて「中1ギャップ」について再吟味を行う。
- ②学習動機としての熟達目標志向性を個人と学級の両方のレベルでとりあげ，これらの学習方略や学習観，そして学校適応に対する影響についてあらかじめ次のような仮説を設定し，重回帰分析を利用したパス解析を行い，仮説の検証を試みる。

本研究の仮説は、以下のとおりである。

- 0) まず親子の行動の共有は外生変数として扱うが、これまでの研究からこれが熟達志向性に影響することが予想される（親子の活動の共有⇒熟達目標志向性）。
- 1) 熟達目標志向性（MG）の高い子どもはより深い情報処理や理解志向的な学習方略を採りやすく、こうした適応的な学習方略は中学校入学後の勉強に対する積極的な態度や実際の学習時間の長さという変化につながるのではないだろうか（MG⇒柔軟な学習方略⇒学習適応感/入学後の学習時間の変化/家庭での学習時間）。
- 2) MGの高い子どもは学校での学習の意味を、難しい問題に対してファイトがわく、知らないことがわかってわくわくするなどの「挑戦と好奇心」（学習観）という視点でとらえやすく、そしてこうした学習観は問題解決で行き詰まるとやり方を柔軟に変えたり、やり方が自分に合っているかどうかを考えながら問題解決するなどの柔軟な学習方略の使用につながるのではなかろうか（MG⇒学習観（挑戦と好奇心）⇒柔軟な学習方略）。
- 3) 学級レベルでのMGの高さは中学校に対する期待感に影響し、これが入学後の学級の仲間からの期待感につながるのではなかろうか（MG学級⇒中学校に対する期待感⇒仲間からの期待感）。

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（T1と以下で略記。2006年2月）の時点で小学校6年生の子どもであり、中学校1年生の1学期の第二波の調査（T2）（2006年7月）でもデータが得られたケースである。対象者の内訳は、次の表1に示すとおりであり、男子67名、女子82名の合計141名である。これらの対象児は同じ都市の小学校3校であり、それぞれの小学校から学区の中学校3校に進学するので、T2では進学先の中学校で調査を行った。

表1 対象者の内訳

性別	人数
男子	67
女子	82
合計	149

3-2. 調査の方法

調査はT1とT2ともに冊子にまとめた質問紙をそれぞれの学級単位で担任教師に依頼して実施した。それぞれの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、事前に教師には教示用のマニュアルを配布し、教示の条件が各学級で一定になるようにつとめた。なお、この調査はこれからも継続的に行うために、回答者を特定するために記名してもらった。質問の中には答えられないものや答えたくないものがあるときには、答える必要がないことをフェースシートに明記した。

3-3. 主な調査内容

本論文で扱う主要な変数について具体的な質問項目に即して以下で簡単に説明する。

3-3-1. 親子の活動の共有^{註1)}

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5として、これらの3項目ではほかの5項目の最大値7に合わせるために1.4倍にした）とした。なお、T1の全体のサンプルの α 係数は.66であったが、今回の6年生に限定するとさらに低く.58であった。しかし、7項目のいずれを除去してもこれ以上になることはなかったので、今回もこの7項目の平均値を採用した。

3-3-2. 学校適応感

学級の中の居場所感や仲間関係、学習に対する積極的姿勢などに関する16項目の因子分析から得た3因子に基づく下位尺度（学級の中の居心地の良さ、仲間からの期待感、学習適応感）を前報からそのまま受け継いだ。今回のサンプルのそれぞれの α 係数は次の通りで全員のT1のそれとは同等であった（居心地の良さ（.87 vs. .85）、仲間からの期待（.83 vs. .86）、学習（.65 vs. .70）。数値は α 係数で今回のT1の6年生サンプル vs. T1の小中学生全員）。

3-3-3. 学習動機（達成目標志向性）

達成目標理論に基づく質問紙尺度のPALS (Pattern of Adaptive Learning Scale) (Midgley, 2002) を参考にして作成した30項目の尺度の因子分析から熟達目標志向性 (mastery goal orientation) (以下ではMGと略記)、学級での熟達目標志向性、遂行目標志向性 (接近)、遂行目標志向性 (回避)、遂行目標志向性 (回避：学級) の5因子が得られた (白井, 2013) が、ここでは個人と学級レベルの熟達目標志向性を扱う。個人レベルの熟達目標志向性は8項目で構成され、この6年生サンプルでの α 係数は.88 (全員は.84)、そして学級レベルでの熟達目標志向性は.69 (全体で.76) であった。個人レベルのMG志向性は、間違えても何かを得ることができる勉強やじっくり考える授業が好きなどの項目を含み、学級レベルのMGでは学級としてそれぞれの人がどれだけ伸びたのかが大事である、勉強のなかがしっかりわかることをめざしているなどの項目を含んでいる。いずれにおいても、他者との能力や成績の比較ではなく、何かに挑戦することや理解や興味を自分の所属する学級では重視されているという認知である。

3-3-4. 学習方略

具体的な学習方略をどの程度使うのかに関する16項目の質問からなるもので、これらの項目は一部分は佐藤・新井（1998）の尺度から使い、またZimmerman & Mariniez-Pons（1986）の学習方略カテゴリーを参考にして作成した。因子分析の結果を参考にして次のような7項目を合成して柔軟方略とした（ α 係数=.77）。具体的には、勉強でわからないところがあったらやり方をいろいろと変える、勉強でわからないところを見つけようとする、勉強のやり方を工夫するなどの項目から構成されるが、柔軟に学習の仕方を変える点でまとめられる。

3-3-5. 努力の有効性の信念

これはT1の3項目であり、ベネッセの調査項目（『小学生ナウ』）から一部を使用したものであり、具体的には算数の苦手な人でも努力により得意になることができるなどの努力の有効性に関する信念をたずねるものである（ α 係数=.76）。

3-3-6. 学習観

T2で勉強や学校での学習についての考え方（学習観）についてたずねた。この質問は若松ほか（2004）の学習の有効性認知に関する尺度の一部分を使用したものであり、因子分析により好奇心と挑戦とまとめることができる5項目を選択した。内容としては、授業の時に友だちの意見や考えが聞けるのがおもしろい、知らないことがわかるとわくわくする、難しい問題に挑戦するとファイトがわく、などである。この平均値を学習観（好奇心と挑戦）の変数値とした（ α 係数=.75）。

4. 結果

4-1. 小学校6年生の学年末から中学校1年生の1学期にかけての縦断的分析

4-1-1. 学校適応感

前報の横断研究の結果によると（図1）、学校適応感に関する3つの下位尺度では小学校6年生から中学校1年生にかけて低下することは見られなかった。そこでここではこの期間についての縦断的データによりそれぞれの尺度で約半年後の変化を調べてみた。

まず、「学級のなかの居心地の良さ」について、T1とT2の2時点の繰り返

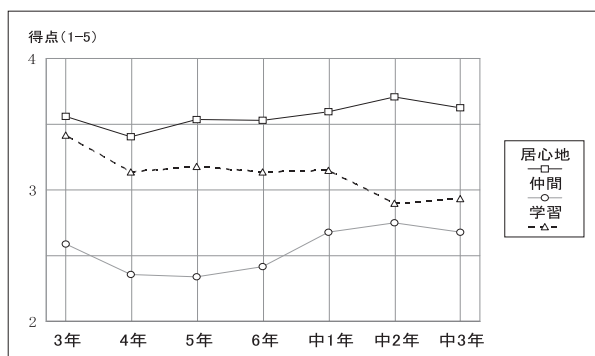


図1 学校適応感の3尺度の横断研究による学年別の変化（T1データ）

しを個人内要因とし、性別を個人間要因とする分散分析を行った。それによると、測定時点の要因の主効果はなかった(男女をこみにした平均値では3.52 (0.74) ⇒3.59 (0.79), $F(1,137) = 1.77$, n.s.) し、性別 ($F(1,137) = 0.04$) および両者の交互作用 ($F(1,137) = 0.20$) も有意ではなかった。つまり、6年生から中学校1年の前半にかけては、学校も学級もすべてが変化したにもかかわらず学級の中での居場所感においては変化がなかった。次に、仲間からの期待感について見ると、これについても測定時点、性別、交互作用のすべてにおいて有意ではなかった(男女をこみにした平均値では2.38 (0.66) ⇒2.46 (0.790) (かつこ内の数値は標準偏差値), $F(1,144) = 1.80$, $F(1,144) = 1.25$, $F(1,144) = 0.11$)。こちらでも男女ともに学校移行を経ても有意な変化は見られなかった。三番目の学習適応感では測定時点の主効果について有意であった(男女をこみにした平均値では3.21 (0.82) ⇒3.55 (0.81), $F(1,143) = 28.66^{**}$) (図2)。また、性別との交互作用も有意であり、男子の上昇が顕著であったが ($F(1,143) = 4.23^*$)、性別の主効果は有意ではなかった ($F(1,143) = 0.27$)。なお、T1とT2の間の対応のあるt-検定を男女ごとに行ってみても、双方ともに有意であった ($t=4.25^{**}$ と 2.91^{**})。また、相関を見ると、男子では.39に対して女子では.61であり、女子の安定性が高かった。この尺度は「勉強が楽しい」「一生懸命勉強する」「テストのための準備をしっかりとやる」の3項目の合成変数であるので、中学校になると男女ともに学校での学習に対してより積極的になっていることが見えてくる。

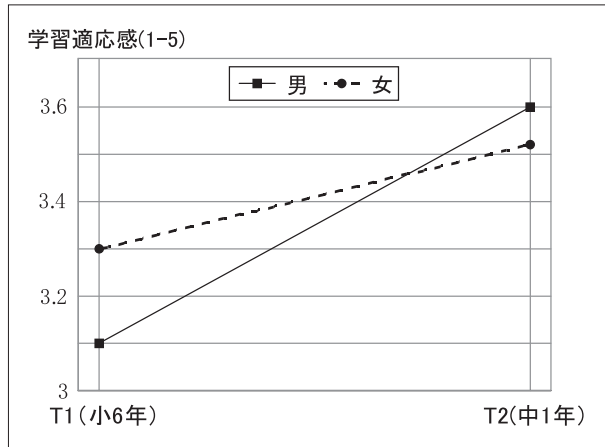


図2 学習適応感の小6から中1にかけての変化 (縦断データ)

4-1-2. 学習動機 (熟達目標志向性)

T1の横断的な分析では個人と学級の双方の熟達目標志向性 (MG) において学年の主効果は有意であったが (図3), 小6と中1の間ではいずれも有意差はなかった。今回の縦断データでも熟達目標志向性 (MG) では調査時点 (T1とT2) の主効果は有意ではなかった (平均値 (標準偏差値) で3.42 (0.73) ⇒3.37 (0.80), $F(1,145) = 0.24$)。また、性別も同様に有意

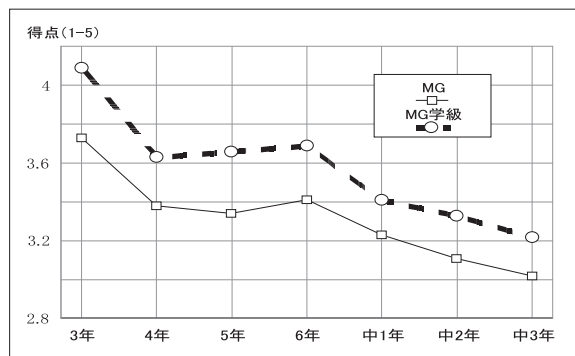


図3 個人の熟達目標志向性 (MG) と学級レベルのMGの学年別変化 (横断データ)

ではなかった ($F(1,145) = 0.04$) が、両者の交互作用では有意であった ($F(1,145) = 8.01^{**}$)。図4を見ると、男女で対照的な変化のパターンを示していて、これが相殺して男女を合計すると小6から中1への変化が消えているのである。具体的に言えば、男子では上昇傾向にあるが（しかし、この変化を対応のあるt検定で見ると有意ではなかった ($t = 1.29, n.s.$)）が、女子では有意な低下が見られた ($t = 3.21^{**}$)。また、相関係数では男子では.31に対して女子では.78とここでも女子の安定性が高くなっている。平均値レベルでの変化と相関係数の2つの情報から推測されることは、小中の移行においては女子の熟達志向性の下降は確かであるが、それとともに女子の集団内での順位ではかなりの安定性がある。これに比べると、男子ではずっと順位の変動が大きいし、平均値レベルでの変化も群内での変動が女子に比べると大きい。

学級レベルでの熟達目標志向性 (MG)

では測定時点の要因のみが有意であった ($F(1,146) = 7.95^{**}$) が、性別および交互作用については有意ではなかった ($F(1,146) = 0.07$ と $F(1,146) = 2.45$)。図5から明らかのように男女ともにT1からT2にかけて下降している。ただし、その変化の強さを見ると女子の方が大きい。実際に変化については男子では有意差はなかったが ($t = 0.75$ 、相関は.35^{**})、女子では有意であった ($t = 3.72^{**}$ 、相関は.42^{**})。つまり、個人レベルでの熟達目標志向性と同様に学級レベルにおいても女子では小6の学年末から中1の1学期末にかけての有意な下降傾向が見られた。

4-2. 学習動機の影響についての因果的分析

4-2-1. 親子の活動の共有

この変数は親子の活動の共有あるいは両者の具体的な活動の交流の量的側面に関するものである。言葉を換えると、父母の子どもの活動に対する参加や関与の強さについての変数である。この合成変数自体はこのデータを使用したこれまでの一連の研究報告から子どものさまざまな動機

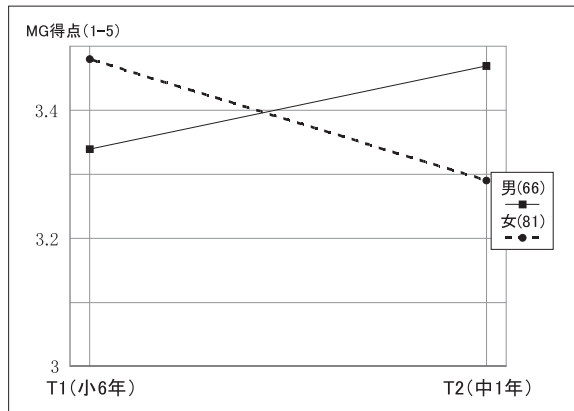


図4 熟達目標志向性の小6から中1にかけての変化 (縦断データ)

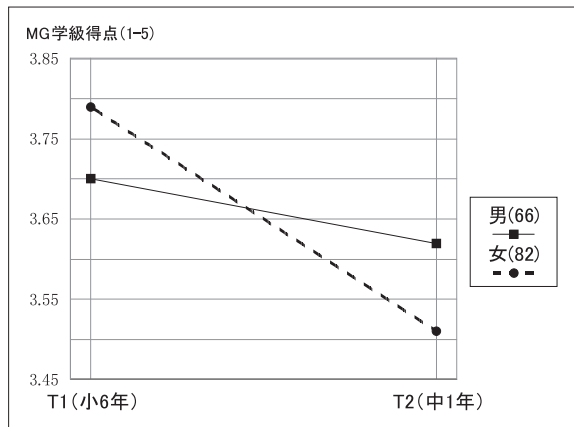


図5 学級レベルの熟達目標志向性の小6と中1にかけての変化

づけや適応の指標とはプラスの関連性があることがわかっている。これらの親子の行動については子どもの報告によるものであり、実際の親の行動を観察したものではないが、子どもに対する影響という側面から考えると、親の視点による報告よりも子ども自身の報告の方が有用であると考えられる。たとえば、親の養育行動の子どもの発達に対する影響の研究においても、子どもの報告による親の養育態度や行動の認知の方が有用であるという知見は少なくない(小嶋, 1982)。ただし、この変数に対する影響要因についてはこの研究では得ていないので、親子の活動の共有はいわば外生変数として扱うのが適切であると判断した。

4-2-2. 熟達目標志向性は適応的な学習方略の使用を予測できるか

ここで想定した因果関係は、次の通りである。まず、T1の時点で親子の活動の共有の多さは子どもの熟達目標志向性(MG)に影響を及ぼす。そして、これがT2、つまり中1の時のより適応的な学習方略の使用につながる。

最初にT1親子の活動の共有を独立変数にしてT1のMGを従属変数にした回帰分析を行い、次にこの2つの変数を独立変数にしてT2の柔軟な学習方略の使用を従属変数にした重回帰分析、そして最後にはこれらの3つの変数を独立変数にしてT2の学習適応感(中学校に入ってから)の家庭学習時間の変化、家庭学習時間の長さ)を従属変数にした重回帰分析を行い、有意な標準偏回帰係数(β)を記入した。なお、重回帰分析においては変数の投入方法はすべて強制投入法を用いた。その結果は図6に示すとおりである。有意な β のみ記入したが、この3つについては直

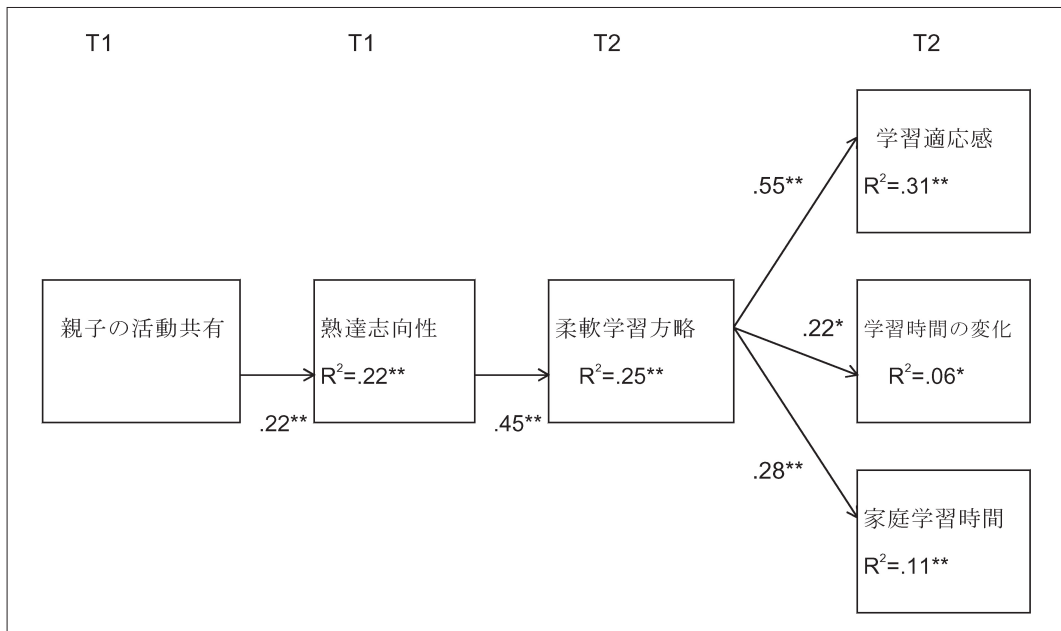


図6 T1の親子の活動の共有からT2の学習適応感などにいたるパス解析
(数値は有意な β のみを記す)

接的な影響のみが有意であり、間接的な影響では有意なパスはなかった。

予想通り親子の活動の共有は熟達目標志向性に影響を及ぼし、熟達目標志向性が今度は柔軟な学習方略の使用につながりやすく、そしてこの学習方略の使用が学校の勉強に対する積極的な態度、中学生になってからの家庭学習時間の増加、中学生の時の家庭学習時間にプラスの影響を及ぼしている。

もう一つは学級のレベルでの熟達目標志向性の影響の連鎖の検討である。予想としては、子どもの個人の達成目標志向性と学級レベルのそれとは相互浸透的であると考えられるので、親子の活動の共有の多さは学級レベルでのMGに対してプラスの影響を及ぼすのではないかと。そして、学級の雰囲気としての熟達志向性を子どもが感じていれば目前に迫った中学校への進学に対して不安や心配よりも期待が勝っているのではないかと。そして、こうした中学校へのプラスの見通しが最終的には中学校入学後の仲間関係に適応的に働くのではないかと。この仮説に沿って連続的に回帰・重回帰分析を行い有意な β のみを記入したのが図7である。親子の活動の共有の多さは子どもの学級の熟達目標の認知へと導き、そしてそれが中学校に向けての相対的な期待の大きさに影響し、さらにそれが中学校入学後の仲間から期待されている意識につながっている。また、間接的な影響についてみると、親子の活動の共有は中学校への期待と、仲間からの期待の2つに影響し、学級の熟達目標の認知はやはり仲間からの期待に影響している。

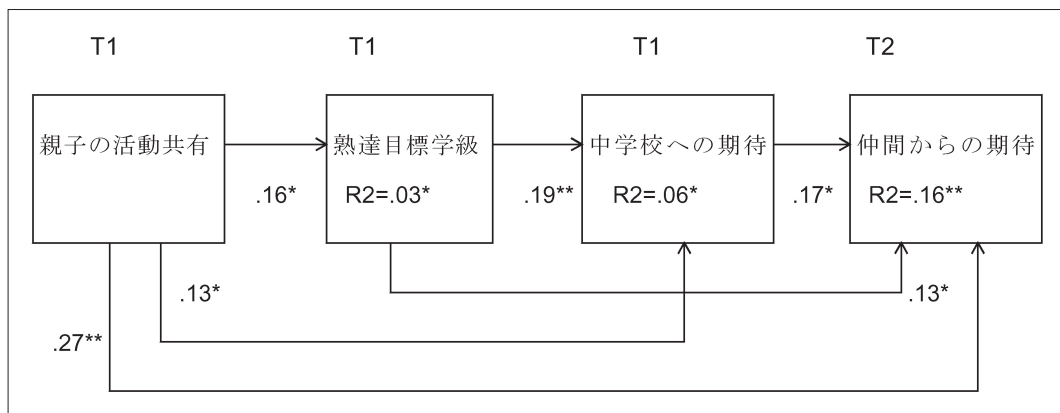


図7 親子の活動の共有、学級の熟達目標、中学校への期待、仲間からの期待へのパス解析

4-2-3. 熟達目標志向性から学習観、そして学習観から学習方略への影響

鈴木 (2013) の学習観が学習方略へと影響するという示唆を受けて、ここでは熟達志向性から学習観、そして学習方略への影響方向について検討する。実際に β を記入すると、予想通りの影響方向が裏づけられた (図8)。ただし、間接的影響としてT1のMGからもT2の柔軟な学習方略に向けての有意な β も得られた。このことより、小6の時の熟達志向性の高さは中学校入学後の学校の学習に対して自らの挑戦や好奇心を満たすためのものと考えられる方向へ導き、このような

学習観が柔軟な学習方略の使用へとつながりやすいのである。そして、熟達志向性はまた独自に柔軟な学習方略に影響している。

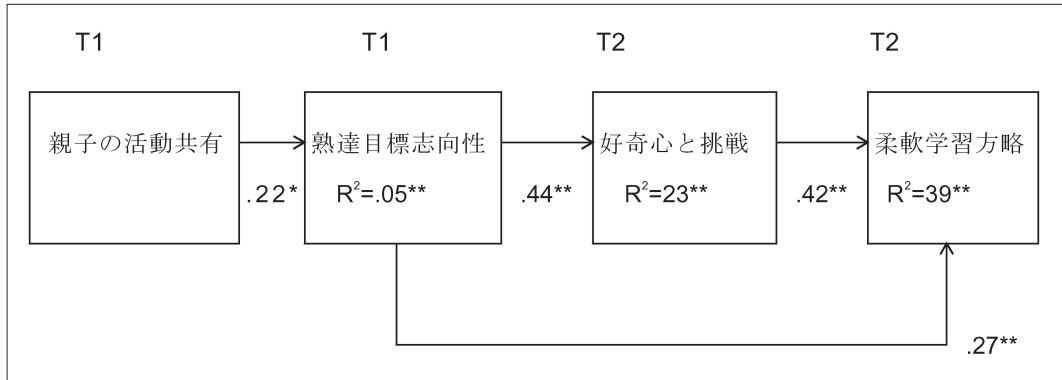


図8 学習観（好奇心と挑戦）から学習方略（柔軟）へのパス解析

5. 考察

5-1. 児童期後期の親子関係の影響

この研究で採用した変数の親子の活動の共有は、7つの具体的な行動についてどの程度親子が一緒に行うかの頻度に関する合成変数である。この変数の影響力が広い範囲にわたっていることはこれまでも何度か確認してきた（臼井, 2009, 2011, 2012）。しかし、今回の対象者は卒業を前にした小学校6年生であるので、これまでの結果がどれほど一般化可能なのかについても検討すべきと考えた。たとえば、前報で報告したように（臼井, 2013）、親子の活動の共有の機会の多さは小学校3年生から中学校3年生にかけてほとんど直線的に下降していた。また、小学校6年生の時期は仲間からの影響力が強くなり、親との心理的自立が増してくるので、親と一緒に家の仕事や学習や余暇活動をすることを誘いかけてもそれに積極的に応じることが減ってくると考えられる。だが、この変数を重要と考えるのは、親が子どもと一緒に何かの活動をすることは、思春期以後の子どもの学校適応に対してもプラスの影響を与えていることがよく知られているからである。両親からの支援と励ましを多く受けている子どもでは熟達目標を持ちやすく、難しい学習課題に取り組むときには粘り強く努力する（Hokoda & Fincham, 1995）。また、子どもの学業達成を促進する親の関わり行動についてのメタ分析においても、親が積極的に子どもの学校での学習に関連する活動の参加が重要であると指摘している（Hill & Tyson, 2009）。しかし、同時に中学校になると親の学校に対する参加は弱まることも挙げている。

今回の結果では、親子の活動の共有の機会の多さは子どもの熟達目標志向性と学級の熟達目標の重視の認知に対して直接的な影響を及ぼすことがわかった。また、中学校への期待の強さや中学校入学後の仲間からの期待や頼りにされているという意識にも間接的な影響を与えていた。こ

の測度は親が子どもの発達を促そうとする積極的な関与という側面と、子どもに対する関心や愛情という側面も含むものであろう。そのために、このような子どもの学習動機や学校適応に対して相当程度の影響力をもつとみてよいだろう。

5-2. 小学校6年生時の熟達目標志向性の中学校入学後の影響力

今回のデータでは、小学校卒業間近の時点での個人と学級のレベルでの熟達目標志向性を独立変数にして、中学校入学後の学習行動や学習に対する積極的な態度や仲間関係を従属変数にしてパス解析を試みた。結論的にいえば、6年生の時の個人レベルでの熟達目標志向性の高さ、換言すると失敗を避けるよりも何か新しいことを学ぶことを求めることは、中学校1年生になって家庭学習時間が増加し、学習時間も長く、そして勉強を楽しく感じることにつながりやすかった。熟達目標志向性(MG)はまた学習観に対しても影響力を持っていた。たとえば、MGは授業中に友だちの多様な意見を聞くことができることや新しいことの学習に楽しさを感じるなどと学校の勉強をとらえることにつながっていた。この学習観、つまり好奇心と挑戦として学習をとらえる見方は柔軟な学習方略の使用へとつながっている。

また、学級レベルでの熟達目標志向性の高さは、同じ時点での中学校に対する期待の強さにつながっていた。つまり、学級の雰囲気として仲間同士の競争ではなくて、一人一人の伸びが重視され、わかることが大事にされていると感じている子どもは、中学校に対しても不安を感じるものが少なく、楽しみにしている傾向がある。別の言い方をすると、中学校に対する心理的な準備がなされているとみてよいだろう。それが、実際に中学校の入学後の仲間からの期待につながっている。これは仲間から頼りにされたり、期待されていると感じることが多いことを意味している。また、間接的な影響としては学級の熟達目標もプラスに作用している。そして、親子の活動の共有の多さ、あるいは親の積極的な関与もまた中学校に対して楽観的な見通しをもたせ、入学後の仲間からの期待にもつながっている。

全体をまとめると、熟達目標志向性は、学習を好奇心や挑戦の機会ととらえる見方につながり、そして難しい問題に直面してもやり方を変えたり、自分の課題解決のプロセスをモニターするなどのメタ認知の働き(柔軟学習方略の使用)につながりやすい。このような熟達目標志向性の影響性は、まさしくMidgley(2002)が適応的学習(adaptive learning)として特徴づけたこととよく一致しているのである。

5-3. 性差の影響

今回の分析では、いくつかの点で性差が見られた。具体的には、学校での学習に対する積極的な態度(学習適応感)では小6から中1にかけては上昇傾向があったが、その変化の程度は男子の方が大きかった。また、個人と学級の両方のレベルでの熟達目標志向性では、この移行期の間では女子の低下が明白であった。このように移行期においては、男子よりも女子の方が否定的な変

化が見られたのである。小中の移行の時期においては、女子では思春期の生理的変化が家庭の中の親子の葛藤と重なることで否定的な影響を受けやすいようである (Eccles and Roeser, 2011)。本研究の場合にはいずれの変数のデータもないので、その原因を特定することは難しいが、男子よりも安定性が非常に高いことは特筆に値する事実である。つまり、男子では群内で一定のばらつきがあるが、女子においては小6の時ですでに安定化していることがうかがえる。このような性別の違いは男女の社会化における成熟の早さの反映なのかどうかについてはさらに検討の余地がある。いずれにしても、性差の分析に焦点に当てた研究がきわめて少ないことを考えると、今後検討すべき重要な課題である。

注

注1) 前報を含めてこれまでは「親子の交流量」と表記してきたが、内容から判断して「親子の活動の共有」の方が適切と考えて変えた。

引用文献

- Anderman, E.M. and Anderman, L.H. (2010). *Classroom motivation*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Cantin, S. & Bolvin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 561-570
- 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 e. NY: Psychology press. 571-643
- Friedel, J.M., Cortina, K.S., Turner, J.C., & Midgley, C. (2010). Change in efficacy beliefs in mathematics across the transition to middle school: Examining the effects of perceived teacher and parental goal emphases. *Journal of educational psychology*, 102, 102-114
- 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
- Hokoda, A. and Fincham, F.D. (1995). Origins of students' helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87, 375-385
- 小嶋秀夫(1982). 家庭と教育 第一法規出版
- Midgley, C. (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey, U.S.A.
- 西村多久磨・桜井茂男(2013). 小中学生における学習動機づけの構造的変化 心理学研究 83, 546-555
- Patrick, H., Kaplan, A., and Ryan, A.M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structures and classroom climate. *Journal of Educational Psychology*, 103, 362-382
- 佐藤 純・新井邦二郎 (1998). 学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係 筑波大学心理学研究 20, 115-121
- 佐藤 純(2004). 学習方略に関する因果モデルの検討 日本教育工学会論文誌, 28(Suppl.), 29-32
- 鈴木 豪(2013). 小・中学生の学習観とその学年間の差異—学校移行期の変化および学習方略との関連— 教育心理学研究, 61, 17-31
- Urduan, T. and Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 524-551

- 白井 博(2009). 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 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(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
- 白井 博(2012a). 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
- 白井 博(2012b). 小学校から中学校の学校間移行と学習動機の発達(7)—学習方略を予測する要因は何か— 日本教育心理学会第54回総会発表論文集
- 白井 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年生までの横断液分析— 札幌学院大学人文学会紀要 93 17-35
- 若松養亮・大谷宗啓・小西佳矢(2004). 小・中学生における学習の有効性認知と学習意欲の関連 教育心理学研究 52, 219-230
- Zimmerman, B.J. and Martinez-Pons, M. (1986). Developments of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 73, 614-628

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

— A causal analysis of the influences of academic motivation during the school transition period —

USUI Hiroshi

Abstract

The aims of this study were two-fold. The first was to use longitudinal data to validate findings from a previous cross-sectional study. The second was to clarify the influences of mastery goal orientation on school related variables using multiple regression analysis. We did not confirm the "transition gap" in the school adjustment, which we found previously using cross-sectional data. However, there was a significant decline in the mastery goal structure in the classroom over the transition period, especially female students. Results of path analysis showed that shared activities between parents and children positively influenced students' mastery goal orientation, and these shared activities positively predicted adaptive learning and school adjustment after entering the junior high school.

Keywords: school transition, academic motivation, achievement goal orientation, longitudinal study.

(本研究は、文科省科学研究費補助金(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の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 課題番号SGU-S12-201019-06)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)