

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—

白 井 博

---

要 約

本論文は、これまでの小学校3年生から中学校3年生までの児童・生徒に対する学習動機（熟達目標志向性と遂行目標志向性）、学校適応感、親子関係などの縦断的なデータに基づく一連の報告の一つである。特に、今回の報告ではこれらの諸変数を説明変数にして、5か月後の次の学年の学習方略、学習についての考え方（学習観）および1年8か月後の友人や友人関係について考え方（友人観）に対する影響の強さの推測を重回帰分析により行ったものである。その結果、小中を問わず、熟達目標志向性は学習においてはメタ認知を働かせ、自分の内的状態をモニターしながら対応する「柔軟学習方略」を用いることを促進する方向で影響を与えた。また、熟達目標志向性の高さは学校での学習において好奇心と挑戦を重視する信念の強さを予測するとともに、友人との関係性に対しても有意な影響力を示した。

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、学習方略、縦断的研究

## 1. 問題

### 1.1 はじめに

およそこの20年前から達成動機の研究では子どもの学校での学習に関連した研究、特に教室での学習をベースにした教育実践志向的な研究が増えてきた。また、親子関係や相互交渉の特徴を先行変数にして学童期以後の学業達成を後続変数にする研究は依然として少なくない。近年ではこれに加えて、学校適応や動機づけなどの情動的側面にも強い研究上の関心が注がれている。さらに、発達の視点を重視した研究としては、幼児教育から小学校への入学、また小学校から中学校への学校移行期に焦点を当てた研究も多いが、それはこれらの学校移行期が重要な発達的变化の時期と一致することも大いに関係していると思われる (Eccles et al., 1998; Eccles and Roeser, 2011)。また、我が国の達成動機研究の動向に目を移すと、教育実践や学校というコンテキストで研究したいいくつかの著書が発行されてきた (伊藤, 2007; 鹿毛, 2013; 中谷, 2007; 外山, 2011)。

著者は、これまで3回の報告においては、小学校から中学校への学校移行の時期とその前後における子どもの学校適応感、親子関係、学習動機の発達の関連性について検討を行ってきた(白井, 2012, 2013a,b)。本稿では、小中学生の縦断的データに基づき、次の3点について明らかにすることを目的とする。

## 1.2 目的

本稿で明らかにしようとするのは、熟達目標志向性と遂行目標志向性の次の3つのアウトカム変数に対する影響である。一つは、熟達目標志向性と学習方略の使用との関係である。これまでの研究からは、熟達目標志向性、つまり課題の解決プロセスに興味を感じ、自分の力をフルに発揮できるような問題を好み、努力の有効性を信じて粘り強く課題解決に取り組むなどの特徴を持つ子どもは、深く考え、理解を目指すような深い認知的処理を行いやすいことがわかっている(Eccles and Roeser, 2011; 佐藤, 2004)。その一方で、遂行目標志向性が強い子ども、つまり自分の成績がまわりの子どもよりも上回ることに強い関心を持ち、まわりの人から好意的な評価を得ることを目指して行動する子どもでは、理解よりも結果的に正答できたかどうか、また丸暗記を強調する比較的浅い処理方略に頼りやすいことがわかっている。そこで、ここでは調査の開始時点(T1: 2006年2月)の達成目標志向性を説明変数にして、T2(2006年7月)の学習方略に対する影響力を評価する。

二つ目は、学習観に対する影響である。学習や勉強の目的や意味について、熟達目標にたつならば、全力を尽くせば解決可能なレベルの難しさの課題を選択し、仮に失敗してもそこで何かを得られれば満足することが予想される。それとは対照的に、遂行目標を重視する子どもにとっては、学習の目的は自分の好奇心を満たすものよりは、何かできることを他人に証明することにある。このように動機づけ志向性の違いにより、学習の意味や目的に対する信念も影響を受けると考えられる。そこで予想されることは、熟達目標志向性の高さは自分の力を試せるような課題や新たなことを知ることに対する肯定的な見方につながることである。また、遂行目標志向性が高いことは、こうした信念を低下させる、あるいは影響力がないと予想した。

三つ目は、友人観、つまり友達や友人関係に対する信念である。達成目標志向性、とりわけ熟達目標を重視する子どもは集団の中の規範を遵守し、他者に対する思いやりや共感などの向社会的に行動しやすいこともいくつかの研究から確かめられている(Wentzel, 2002; 中谷, 1996)。つまり、学習動機が、学業以外の社会的行動と関連するか、あるいはそれに影響力を及ぼすかどうかを確かめる。また、熟達目標に関しては、個人レベルとともに同じ学級の子どもたちが感じている目標志向性も重要である。これは学級の目標構造 goal structureともよばれ、同じ学級の子どもたちの間で共有された達成目標についての信念である学級のレベルでの熟達目標志向性も説明変数に加えた。教師が授業や子どもとの日常的な関わりの中で次のような言葉があるときは意識的に、また無意識的に使う。たとえば、「お互い同士の競争で力がつく」、「生まれつき頭のよ

い人にはかなわない」, 「授業中に間違えても, それで何かを学ぶことができればよい」などの言葉は生徒に暗黙のうちに熟達あるいは遂行目標のいずれかがより重要であることを伝えている。そうした日常的なコミュニケーションにより, ある学級の中で特定の信念に対する共有が生じやすい。これが学級レベルでの目標志向性あるいは目標構造である。これは学級の外の観察者からは学級の雰囲気の違いとして感じられるかもしれない。具体的な例を考えてみると, 子どもの発表の間違いに対しておおらかな反応をし, 間違いを気にしないでどんどん発表する学級がある。その一方で, 子ども同士の競争が強調され, 自信がない子どもは黙ってしまいがちという学級もある。個人レベルと学級レベルでの達成目標に関しては, あまり強い相関関係はないという研究もあるが, 影響の予測では個人レベルでの熟達目標志向性と同じ方向性を示すと考えた。さらに, 遂行目標志向性については, 自分の力を他の人に示そうとする傾向性(接近)と, それと対照的に自分の弱点を隠そうとしたり, 学習場面から回避しようとする傾向性(回避)の2つの側面があるので, 遂行目標は接近と回避の側面から扱う。

ところで, 達成目標理論に由来する説明変数以外に, 親子関係と成績の自己評価の変数も加えた。親子関係では, 特に小学生に関しては両親との関わり, 親の子どもの活動への参加や学校での行動に対する関心の強さは一貫して子どもの動機づけに関係することがわかっている。自己決定理論の立場からも親子の具体的なやりとりの重要性が指摘されている (Pomerantz et al., 2012)。たとえば, 両親などの重要な他者が, 子どもの活動に積極的に参加したり, 関心を持って活動をとにもすることは, 子どもの有能感の形成に寄与し, 学校での適応的行動を促進し, 結果的に学業成績を引き上げる効果を持つ。しかし, その一方で親が自分の気に入った行動や考えを子どもが取り入れたときだけ, 愛情をかけることを続けると, それは子どもの熟達目標を促進させるのではなくて, 子どもに不安を与えたり, 成績だけを気にするようにさせる可能性もある。もう一つは, 成績の自己評価である。子どもの学習動機が学業成績に影響を与えることはいくつもの研究から確かめられている (Eccles

et al., 1998; Wigfield and Eccles, 2002)。具体的には, 熟達目標重視の信念を有する子どもでは, 遂行目標重視の信念を持つ子どもに比べて, 成績の向上につながりやすい。しかし, 本研究では子どもの実際の学業成績のデータを得ることができなかつたので, その代わりに子ども自身に成績の自己評価をしてもらった(小学生では国語と算数の2教科, 中学生では国語, 数学, 英語の3教科)。

これらの説明変数と従属変数のそれぞれ

表1 主な変数の調査の時期

| 調査時期 |               | T1 | T2 | T3 | T4 |
|------|---------------|----|----|----|----|
| 説明変数 | 熟達目標志向性       | ○  |    | ○  |    |
|      | 熟達目標(学級)      | ○  |    | ○  |    |
|      | 遂行目標志向性: 接近   | ○  |    |    |    |
|      | 遂行目標志向性: 回避   | ○  |    |    |    |
|      | 親子の活動の共有      | ○  |    | ○  |    |
|      | 成績自己評価        | ○  |    | ○  |    |
| 従属変数 | 学習方略          |    | ○  |    |    |
|      | 学習観1(好奇心と挑戦)  |    | ○  |    |    |
|      | 学習観2(手段道具的効用) |    | ○  |    |    |
|      | 友人観1(異質性の受容)  |    |    |    | ○  |
|      | 友人観2(葛藤のプラス面) |    |    |    | ○  |

れの調査時期については、表1にまとめた。

## 2. 方法

### 2-1. 研究の計画と対象者

この研究の対象者の詳細についてはすでに白井(2012)で述べたので、ここでは要約的に述べる。対象者は2006年2月に実施した第一波の調査(T1)の時の小学校3年生から中学校3年生までのすべての学年にわたる児童・生徒である。これらの子ども達は同年の7月(T2)、2007年2月(T3)、同年10月(T4)、そして2009年2月(T5)と5回にわたり継続的な調査がなされた。道央の都市部の小学校3校の児童とその児童が進学する中学校2校の生徒について縦断的なデータの収集がなされた。また、比較対照群として、北海道中東部の農村の小学校1校の児童についてもT1とT2の2時点での資料を得た。

なお、T1のデータについて、都市部の小学校の児童と対照群の農村部の児童について、主要な変数についてのt検定を行った。その結果、いずれの変数においても有意差は認められなかった。具体的には、学校適応感としてのクラスでの居心地の良さ( $t(1,1326)=0.49$ )、熟達目標志向性( $t(1,1342)=1.63$ )、学級の熟達目標志向性( $t(1,1329)=0.04$ )の3つとも群間に有意差がなかったため、今回の対象者は都市部と農村部のデータをあわせたものである。したがって、本研究の有効な対象者数は、次の通りである(T1(1,374人:小学生970人,中学生404人),T2(1,485人:小学生952人,中学生533人),T3(1,035人:小学生639人,中学生396人),T4(545人:小学生410人,中学生135人))。

### 2-2. 調査の方法

T1からT4ともすべて『学校生活感想調べ』という質問紙の冊子を教室ごとに担任の教師から配布して回答してもらった。質問の内容は、毎回少しずつ変化があるが、4回すべてにおいてデータを得ているのは、家庭学習時間、成績の自己評価、学校適応感の3つである。学習動機、担任教師との関係、中学校への期待と不安はT1～T3まで、学習方略はT2～T4までのデータを得ている。そのほかには、努力の効力感、学習観、友だち観などについても1,2回分のデータを得た。

また、調査のフェースシートには、答えられないもの、答えたくない項目には答える必要のないことを書き、回答を強制するものではないことを明記した。

### 2-3. 主要な変数についての説明

#### 2-3-1. 説明変数

##### 熟達目標と遂行目標

達成目標理論に基づく PALS (Pattern of Adaptive Learning Scale) (Midgley, 2002) の94項

目を参考にして30項目から構成される尺度を作成した。その尺度に対してT1（第1回調査）の小学生と中学生で別個に因子分析を行ったところ、因子構造に高い類似性が見られたので、小中共通に次の5つの合成変数を作った（臼井, 2013a）。

①熟達目標志向性（8項目、 $a$ 係数=.84）

- ・私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です。
- ・私が勉強をするのは、勉強が楽しいからです。

②熟達目標志向性（学級）（5項目、 $a$ 係数=.76）

- ・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。
- ・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。

③遂行目標志向性：接近（6項目、 $a$ 係数=.79）

- ・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。
- ・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。

④遂行目標志向性：回避（5項目、 $a$ 係数=.69）

- ・私は回りの人から勉強が苦手だと思われないようがんばります。
- ・私は難しい問題にぶつかってわからなくても、わかったふりをすることがよくあります。

### 親子の活動の共有

親子が家庭でどの程度活動をともにするかについて、次の7つの活動についてその頻度の平均値である（①スポーツ、②ゲーム、③家事仕事、④学習、⑤博物館や美術館などに行くこと、⑥スポーツ観戦、⑦コンサート）。 $a$ 係数では小学生で.60(T1)と.62(T3)、そして中学生では.60(T1)と.66(T3)であり十分ではなかったが、項目を調べると小中いずれにおいてもどれかの項目を削除しても $a$ 係数を引き上げる効果がなかったので、今回は7項目の平均値を用いることにした。

### 成績の自己評価

小学生では国語と算数の2教科の平均値（小学生： $a$ 係数=.58(T1)と.61(T3)）、中学生では国語、数学、英語の3教科の平均値を用いた（ $a$ 係数=.84(T1)と.80(T3)）。 $a$ 係数については、中学生の3教科の自己評価については十分であったが、小学生では低かった。しかし、国語か算数のいずれか1教科にしても改善がなかったので、この2教科の自己評価の平均値を使った。

## 2-3-2. 従属変数

### 学習方略（T2）

学習方略の使用頻度を問う16項目であり、佐藤・新井（1998）から一部分を借用し、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。T2の時点の小学生と中学生について別個に因子分析（主因子法+Promax回転）を行い、同一の因子構造

の3因子が得られた。第1因子に負荷量が高かった項目は、「勉強のやり方が、自分に合っているかどうかを考えながら勉強する」「授業の内容がわかったかどうか、自分で後から確かめる」「自分がやりたい気持ちになるように、勉強のやり方を工夫する」などの7項目であり、内容から「柔軟な学習方略」と名づけた。これらの7項目の平均を「柔軟な学習方略」として用いた。なお、 $\alpha$ 係数は小学生で.77、中学生では.80であった。そのほかの2因子は、「勉強でわからないところがあったら友達に聞く」「テストの前に友達と一緒に勉強する」など4項目に負荷量が高かったので、「友達リソース方略」( $\alpha$ 係数は、小学生で.82、中学生で.84)とし、それら4項目の平均値を用いた。さらに、第3因子として「先生が黒板に書いたことをきちんとノートに書く」「ノートに書くときは、後でわかりやすいように工夫する」など3項目に負荷量が高かったので「ノート方略」( $\alpha$ 係数は小学生で.62、中学生で.61)とし、これらの平均値を用いた。

### 学習観 (T2)

学習(勉強)や成績についての信念に関するもので、若松ほか(2004)の尺度から一部分を借用したもので11項目からなる尺度である。小学生と中学生で別個に因子分析を行ったところ、小中ではほとんど同一の因子構造の3因子が得られた。第1因子は「新しいことを習うと、今まで知らなかったことがわかって、わくわくする」「勉強で少し難しい問題に挑戦すると、ファイトがわく」などの5項目に負荷量が高く、「好奇心と挑戦」の学習観とし、これらの項目の平均値を用いた( $\alpha$ 係数は、小学生で.69、中学生で.74)。

また、第2因子(中学生では第3因子)は「成績の良い人は、将来楽な暮らしができる」「成績の良い人は、たくさんの仕事の中から選べると思う」など3項目に負荷量が高く、「手段道具的効用」の学習観とし、それらの平均値を用いた(小学生と中学生の $\alpha$ 係数はそれぞれ.65と.56)。そして、第3因子は「勉強が足りなくて、テストで良い点数がとれないとくやしい」「成績が悪くても、あまり気にならない」(逆転項目)など3項目に負荷量が高く、遂行目標と内容的に重なり、「成績の意識」の学習観とし、それらの平均値を用いた(小中学生の $\alpha$ 係数は、.61と.63)。

### 友人観 (T4)

黒田・櫻井(2001)の「友人関係における目標志向性尺度」の「経験・成長目標」に関連する10項目の中から8項目を借用した。これらの8項目について、小学生と中学生でそれぞれ因子分析を行うと2因子が得られた。その2因子の構造は小中ではほとんど同一であったので、小中共通として第1因子に負荷量の高い4項目(「自分とは違う考えの友だちとも知り合いになって、いろいろと話をしてみたい」「自分とは違った性格の友だちとつきあってみるのが大切だと思う」など)の平均値を「異質な友だちの受容」( $\alpha$ 係数は、小学生と中学生でそれぞれ.70と.85)、第2因子に負荷量の高い2項目(「友だちと言い争うことも良い経験になると思う」「友だちとケン

カすることも、自分をみがく良いチャンスだと思う」など)の平均値を「友人との葛藤のプラス面の認知」( $\alpha$ 係数は.66と.71)とした。

### 3. 結果と考察

#### 3-1. 学習方略に対する影響

まず、T2の3つの学習方略(柔軟、友だちリソース、ノート)に関して、小学校3年生から中学校3年生までの学年進行にともなう変化の傾向性を調べてみよう。そこで、学年と性別を独立変数にした2要因の分散分析を行った。その結果、学年の要因については3つの学習方略のすべてにおいて有意であった( $F(6, 1391) = 5.48^{**}, 12.52^{**}, 21.61^{**}$ :柔軟、友だちリソース、ノート方略の順)。図1から、友だちリソース方略とノート方略では学年が上がるとともにほぼ直線的に増加していることがわかる。ノート方略に関しては、子どもが年々工夫を重ねていくことが見てとれる。また、友だちと一緒に勉強したり、わからないところを友だちに聞くなど友だちを自分の学習に積極的に巻き込む方略(友だちリソース方略)も中学生になると伸びている。これに対して、柔軟方略に関しては、学年による変化のパターンはかなりちがっていて、ごく緩い形のU字型になっている。実際に多重比較(Bonferroni)をすると、3年生が5,6年生よりも、4年生が5年生よりも、中1年生が5,6年生よりも、そして中2年生と中3年生が5年生よりも有意に高い。つまり、小学校高学年で平均値が底になって、それよりも下の学年と上の学年(中学生)の方が高くなっている。この方略は自分の理解力をモニターしたり、動機づけを考えてアプローチの仕方を変化させるなどのメタ認知の働きに関係するものである。それゆえに小学校の中学年から徐々に使用頻度が増していくのではないかと予想した。しかし、結果を見ると、3,4年生が高く、高学年では下降し、中学校になって上昇するというパターンを示していた。今回の調査では、どれくらいの頻度で使用するかを尋ねたものであるが、中学年の子どもでは実際に自分がこの柔軟方略をどの程度使用しているかについての認知が正確でない可能性がある。この可能性について少し検討を加えることにする。有効性の高い学習方略と考えられる柔軟方略をよく使う人は、学業成績が良くなることが予想される。先の解釈のように3,4年生が自らのこの方略の使用について正確に認識していないならば、小学校中学年の子どもの方略使用の認知と実際の使用の間には対応関係が弱いことになる。そうすると、柔軟方略使用の認知と学業成績との間の相関は高学年の子どもに比べて低いはずである。しかし、柔軟方略と国語と算数の成績の自己評価およびノート方略との相関は3,4年生でそれぞれ.36<sup>\*\*</sup>と.53<sup>\*\*</sup>に対して5,6年生では.37<sup>\*\*</sup>と.49<sup>\*\*</sup>であり、ほとんど変わらなかった。このように中学年でも柔軟方略が学業成績につながり、ノートの工夫という効率的な学習方略ともそれなりに高い相関があるので、小学校中学年のレベルにおいても、柔軟方略としての機能は持っているとみてよいだろう。そうすると、なぜ高学年になるとこの方略が低下するのかについては検討する必要がある。

次に、これらの3つの学習方略に対するT1の5つの説明変数による重回帰分析(ステップワイズ法)の結果は、表2(小学生)と表3(中学生)に示す。まず、小学生の結果を見てみよう。T1の熟達目標はT2、つまり次の学年の1学期末の柔軟学習方略とノート方略の使用を促進する方向に影響を与えていた。言葉を換えると、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、何か新しいことを知りたいから勉強する、じっくり考えることが好きなどの熟達目標志向性の強い子どもは、勉強の方法が自分に合っているかどうかを意識したり、場合によってはやり方を変えたり、工夫したり、内容理解の確認をするなどの学習方略を使うことが増す。この柔軟方略はメタ認知の働きを基礎にした、より深い情報の処理に関係すると考えられる。また、学級レベルの熟達目標は、友人リソース方略(.12\*\*)とノート方略(.17\*\*)の使用を増大させる傾向にあった。遂行目標志向性(接近)は、他の人との競争で勝つことや他の人から自分が優れていると評価されることをめざすものであるが、これは柔軟方略の使用を刺激する(.09\*)一方で友だちリソース方略を抑制するように働いた(-.10\*\*)。この動機的志向性では仲間同士の競争が重視されるので、友だちを頼りにする方略が控えられやすいと推測される。また、同じく遂行目標志向性(回避)はまわりの人から否定的な評価を受けないようにがんばるという内容であり、同じ遂行目標の接近では自分のプラス面を積極的

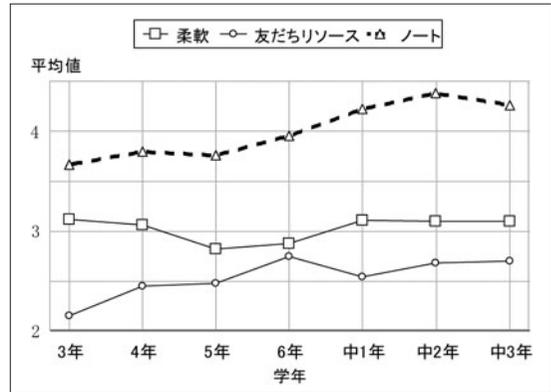


図1 学習方略の3タイプの使用の学年比較

の勉強が好き、何か新しいことを知りたいから勉強する、じっくり考えることが好きなどの熟達目標志向性の強い子どもは、勉強の方法が自分に合っているかどうかを意識したり、場合によってはやり方を変えたり、工夫したり、内容理解の確認をするなどの学習方略を使うことが増す。この柔軟方略はメタ認知の働きを基礎にした、より深い情報の処理に関係すると考えられる。また、学級レベルの熟達目標は、友人リソース方略(.12\*\*)とノート方略(.17\*\*)の使用を増大させる傾向にあ

った。遂行目標志向性(接近)は、他の人との競争で勝つことや他の人から自分が優れていると評価されることをめざすものであるが、これは柔軟方略の使用を刺激する(.09\*)一方で友だちリソース方略を抑制するように働いた(-.10\*\*)。この動機的志向性では仲間同士の競争が重視されるので、友だちを頼りにする方略が控えられやすいと推測される。また、同じく遂行目標志向性(回避)はまわりの人から否定的な評価を受けないようにがんばるという内容であり、同じ遂行目標の接近では自分のプラス面を積極的

表2 T2の学習方略を従属変数とする重回帰分析(小学生)

| T1説明変数   | 柔軟方略  | 友だち方略               | ノート方略                                   |
|----------|-------|---------------------|---|
| 熟達目標(MG) | .33** | -----               | .17**                                   |
| 熟達目標:学級  | ----  | .12**               | .17**                                   |
| 遂行目標:接近  | .09*  | -.10**              | -----                                   |
| 遂行目標:回避  | ----  | ----                | -.10**                                  |
| 親子活動共有   | .10** | .26**               | .16**                                   |
| 成績の自己評価  | .12** | -----               | -----                                   |
|          | N=726 | N=734               | N=737                                   |
|          |       | R <sup>2</sup> =.22 | R <sup>2</sup> =.09 R <sup>2</sup> =.13 |

表3 T2の学習方略を従属変数とする重回帰分析(中学生)

| T1説明変数   | 柔軟方略  | 友だち方略               | ノート方略                                   |
|----------|-------|---------------------|---|
| 熟達目標(MG) | .41*  | .17**               | -----                                   |
| 熟達目標:学級  | ----  | -----               | .21**                                   |
| 遂行目標:接近  | ----  | -----               | -----                                   |
| 遂行目標:回避  | .13*  | ----                | -----                                   |
| 親子活動共有   | .12** | -----               | .15**                                   |
| 成績の自己評価  | .22** | -----               | -----                                   |
|          | N=214 | N=209               | N=218                                   |
|          |       | R <sup>2</sup> =.36 | R <sup>2</sup> =.03 R <sup>2</sup> =.08 |

にアピールしようとする事とは対照的である。この遂行目標志向性：回避はノート方略を抑制する方向で影響していた (-.10\*\*)。また、特筆すべきは親子の交流量であり、この変数は3つの方略使用のすべてに対して促進的に働いていた (.10\*\*, .26\*\*, .16\*\*：柔軟、友だち、ノートの順)。また、国語と算数の成績の自己評価は、柔軟方略のみに対してプラスの有意な $\beta$ を示した (.12\*\*)。

中学生についてみると、小学生の場合に比べると有意な $\beta$ の数が柔軟方略を除く2つの方略では少なくなっている。熟達目標志向性は小学生と同様に柔軟方略の使用を促進する方向への強い影響力を及ぼしていた (.41\*\*)。また、友だちリソース方略の使用へも有意なプラスのベータを示した (.17\*\*)。しかし、ノート方略に対しては有意な $\beta$ はなかった。熟達目標(学級)の場合は小学生と同じく、ノート方略の促進へと影響した (.21\*\*)。また、親子の活動の共有は柔軟方略 (.12\*\*) とノート方略 (.15\*\*) の両方の使用を促進する方向に影響力があつた。中学生においても、依然として親の子どもの活動への参加や関与の高さが学校での学習に有利な学習方略の積極的な利用へと導いているようである。これも小学生の場合と同じで成績の自己評価は柔軟方略の使用とプラスの有意な $\beta$ を示した (.22\*\*)。ただ、一つ興味深い結果は、遂行目標：回避が柔軟方略とプラスの $\beta$ であることである (.13\*)。小学生ではこれは有意ではなかったが、中学生になると社会比較のプロセスでの自己評価が強まり、他者との比較の視点で自分の弱点をより意識しやすくなることが考えられる。そうすると、自分の弱点を意識し、その克服をめざして努力するように方向づける可能性がある。これがより慎重で自己の内面をモニターするようになりやすいのかもしれない。

### 3-2. T2の学習観に対する影響

勉強や成績についての考え方についての11項目の質問から得られた「好奇心と挑戦」, 「手段道具的効用」および「成績意識」の3つの学習観に関する小学生から中学生のすべての学年の変化を見てみよう。学年と性別の2要因の分散分析の結果、学年は3つの変数にすべてにおいて有意であった ( $F(6, 1439) = 12.64**, 12.23**, 11.03**$ : 好奇心と挑戦, 手段道具的効用, 成績意識の順) (図2)。ただし、性差と学年との交互作用効果はすべてにおいてなかった。

学年の主効果は学習観の3タイプのすべてで認められたが、変化に関しては2通りのパターンがあつた。つまり、手段道具的効用と成績意識の2つは学年とともに増加傾向があるのに対して、好奇心と挑戦では逆に低下傾

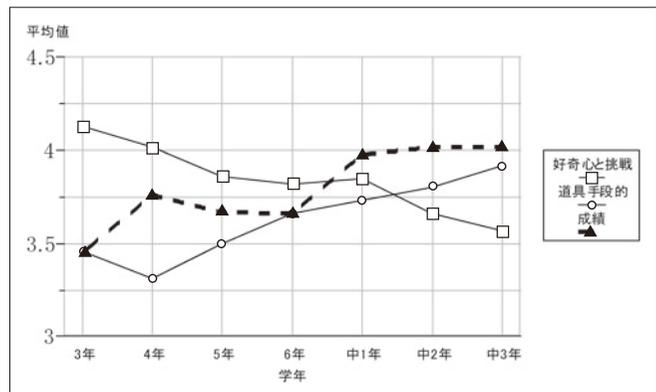


図2 学習観の3タイプの学年比較

向が見られた。実際に多重比較 (Bonferroni) を行ってみると、好奇心と挑戦では3年生が5年生から中3年生のすべての学年よりも、4年生が中2年生と中3年生よりも高い。そして、5年生と6年生は中3年生よりも高い。このように学年があがるにつれてほぼ単調な減少傾向にある。だが、手段道具的効用では中学生が小学生よりも高く、成績意識も同様になっている。これらの結果をまとめると、新しいことや友だちの自分とは違う考えが聞けることが楽しいとする学習観 (好奇心と挑戦) は小学校中学年から下降する一方で、勉強を進学や就職のために考えること (手段道具的効用) と成績を強く意識することは小学校中学年から増加する。特に、成績意識では多重比較をすると中1 > 小5・小6となっていて、小学校から中学校に進学することにもなう変化が目立つ。

次にこれらの3変数を従属変数にした重回帰分析の結果は小学生 (表4) と中学生 (表5) に示す。小中学生ともに熟達目標志向性は、次の学年の「好奇心と挑戦」に対して予測力があつた。つまり、学習の目的を深い理解や自分の力をつけるためと考える子どもたちは、未知のことが分かることを楽しみと感じたり、難しい問題に対してファイトがわくことが多くなる傾向がある。この結果は、これまでの達成目標理論に基づく多くの結果と一致するものである。

たとえば、熟達目標を重視することは、今まで知らないことを学ぶことを好み、自分の力を試す問題や理解を広げたり、深める課題を選びやすいことが分かっているが、本研究の結果もこれを裏づけるものである。また、遂行目標：接近と遂行目標：回避が小学生で成績意識と、そして中学生においては遂行目標：回避が手段道具的効用と成績意識に対して有意なプラスの $\beta$ を示している。また、成績意識に対しては小中ともに熟達目標志向性がプラスの $\beta$ を示している。熟達目標志向性の高さは、好奇心や挑戦に限定しないで具体的なテストの成績に対する関心の強さと

表4 T2の学習観を従属変数とする重回帰分析 (小学生)

| T1説明変数    | 好奇心と挑戦 | 手段道具的効用               | 成績意識                                     |
|-----------|--------|-----------------------|--|
| 熟達目標 (MG) | .39**  | ----                  | .20**                                    |
| 熟達目標：学級   | .20*   | ----                  | -----                                    |
| 遂行目標：接近   | ----   | .19**                 | .13**                                    |
| 遂行目標：回避   | ----   | ----                  | .11*                                     |
| 親子活動共有    | ----   | -----                 | -----                                    |
| 成績の自己評価   | ----   | -----                 | -----                                    |
|           | N=737  | N=738                 | N=738                                    |
|           |        | R <sup>2</sup> =.29** | R <sup>2</sup> =.04* R <sup>2</sup> =.11 |

表5 T2の学習観を従属変数とする重回帰分析 (中学生)

| T1説明変数    | 好奇心と挑戦 | 手段道具的効用             | 成績意識                                    |
|-----------|--------|---------------------|---|
| 熟達目標 (MG) | .48**  | ----                | .37**                                   |
| 熟達目標：学級   | ----   | -----               | -----                                   |
| 遂行目標：接近   | ----   | -----               | -----                                   |
| 遂行目標：回避   | ----   | .19**               | .27**                                   |
| 親子活動共有    | .12*   | -----               | -----                                   |
| 成績の自己評価   | .14*   | -----               | -----                                   |
|           | N=217  | N=219               | N=217                                   |
|           |        | R <sup>2</sup> =.35 | R <sup>2</sup> =.04 R <sup>2</sup> =.23 |

も関係する。さらに、好奇心と挑戦に対しては中学生のみであるが、3教科の成績の自己評価がプラスの $\beta$ を示している。

### 3-3. T4の友人観に対する影響

友人観に関しては、自分と違う考えの人と友だちになりいろいろと話をしたい、自分とは違う性格の友だちとつきあう、などの4項目からなる「異質な友だちの受容」と、友だちとの諍いのプラス面を認める「友人との葛藤のプラス面の認知」の2つの合成変数に対して、学年と性別の2要因の分散分析を行い、学年による平均値の変化をまとめた(図3)。学年に関しては、異質な友達の受容( $F(4, 531) = 6.77^{**}$ )および友人との葛藤のプラス面の認知( $F(4, 531) = 3.86^{**}$ )ともに有意であったが、性別( $F(2, 531) = 0.24$ と $1.39$ )および両者の交互作用( $F(4, 531) = 0.45$ と $1.59$ )に関しては有意な効果はなかった。学年の進行にともなう2つの変数の平均値の変化を見ると、いずれにおいてもごく緩いU字型の傾向性が見て取れる。このデータについては小学生では5年生と6年生のみであるが、5年時に高く、以後6年生か、中1年生まで緩やかに下降し、その後は上昇に転じている。多重比較(Bonferroni)では、異質な友だちの受容に関しては5年生>中1年生、中3年生>6年生と中1年生、葛藤のプラス面の認知では中3年生>中1年生と中2年生であった。これらの結果から、自分とは違うタイプの友だちと積極的にかかわるべきと考えたり、友だちの間のトラブルであってもそれは自分を成長させるチャンスととらえるような見方は、中学生の高学年で目立って増加している。このように友人との関係を自分の好みに限定しないで広くオープンにすべきという信念は、中学校に入学して半年程度の1年生(T4の調査時期は2007年10月)にとっては、現実に複数の小学校からの子どもたちが集まり、その点で多様性が増す状況では多少の混乱があったためかもしれない。この異質性の受容と友人の間のマイナスの出来事に対してもプラス面も評価する態度は、中3年生でもっとも高くなっているのは、対人関係についての社会的認知の発達が続いていることの反映であると考えられることができる。

さて、重回帰分析の結果は表6と表7に示すとおりである。小中ともに共通して、熟達目標志向性は、異質な友だちの受容に対して有意なプラスのベータを示している(.15<sup>\*\*</sup>と.37<sup>\*\*</sup>)。熟達目標志向性の高い子どもは、次の学年の友人関係の形成においてオープンな姿勢で多様な友人とのかかわりを促進することが多いことが推測される。また、小学生の熟達目標志向性は友人観の諍いにも人間形成の上ではプラスに働く可能性を認める方向に影響した(.13<sup>\*</sup>)。さらに、学級のレベルの熟達目標は小学生では異質

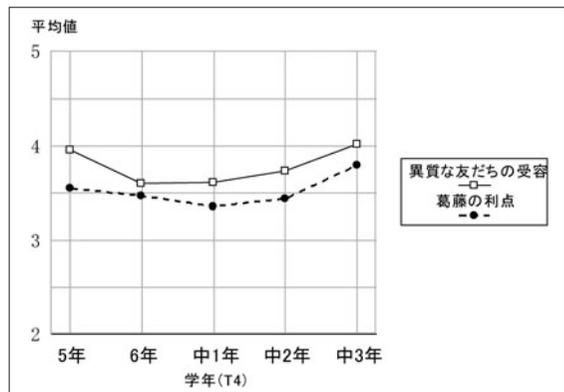


図3 友人観の学年比較

な友だちの受容 (.19\*), 中学生では葛藤のプラス面の認知を促す方向で影響力が強い (.51\*\*)。これらの結果は、熟達目標志向性は学習場面に限定的な影響力を持つことにとどまらず、社会的関係性とも密接な結びつきがあることを強く示唆しており、従来の結果 (Wentzel, 2002) とも整合性をもつ。

また、中学生では遂行目標：回避と親子の活動の共有も同じく葛藤のプラス面の認知とは有意なマイナスの $\beta$ であった (-.26\*\*と-.26\*\*)。熟達目標志向性とは対照的に、遂行目標：回避が友人との関係性における崩れやすさや脆さと結びつく可能性は上記のことか

からも予想できることである。しかし、親子の活動の共有の多さが次の学年の友人関係における葛藤をプラスと認識する傾向が弱まることはどのように解釈できるだろうか。一つの解釈としては、子どもと親との結びつきが強くなってしまい、友だちと深く関わることを避けるようになってしまうことである。この解釈の妥当性について直接検討するためのデータを持ち合わせていないが、親の子どもの活動への関与の強さが、子どもの発達にともない変化する可能性については今後の課題である。

表6 T4友人観を従属変数とする重回帰分析 (小学生)

| T1説明変数    | 異質な友だちの受容 | 葛藤のプラス面認知                              |
|-----------|-----------|--|
| 熟達目標 (MG) | .15**     | .13*                                   |
| 熟達目標：学級   | .19**     | ----                                   |
| 遂行目標：接近   | ----      | ----                                   |
| 遂行目標：回避   | ----      | ----                                   |
| 親子活動共有    | ----      | ----                                   |
| 成績の自己評価   | ----      | ----                                   |
|           | N=265     | N=265                                  |
|           |           | R <sup>2</sup> =.08 R <sup>2</sup> =02 |

表7 T4友人観に対するT1の影響要因 (中学生)

| T1説明変数    | 異質な友だちの受容 | 葛藤のプラス面認知                              |
|-----------|-----------|--|
| 熟達目標 (MG) | .37**     | ----                                   |
| 熟達目標：学級   | ----      | .51**                                  |
| 遂行目標：接近   | ----      | ----                                   |
| 遂行目標：回避   | ----      | -.26**                                 |
| 親子活動共有    | ----      | -.26**                                 |
| 成績の自己評価   | ----      | ----                                   |
|           | N=96      | N=96                                   |
|           |           | R <sup>2</sup> =.14 R <sup>2</sup> =31 |

#### 引用文献

- Eccles, J.J., Wigfield, A., and Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Volume Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Fifth Ed. Vol. 3: *Social, emotional, and personality development*. NY: John Wiley & Sons, Inc. pp.1017-1095
- 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

- 伊藤崇達(2007). やる気を育む心理学 北樹出版
- 鹿毛雅治(2013). 学習意欲の理論 動機づけの教育心理学 金子書房
- 黒田祐二・桜井茂男(2001). 中学生の友人関係場面における目標志向性と抑うつとの関係 教育心理学研究 49, 129-136
- Maehr, M.L. and Midgley, C. (1986). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview Press.
- Midgley, C. (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 中谷素之(1996). 児童の社会的責任目標が学業達成に及ぼすプロセス 教育心理学研究, 44, 389-399
- 中谷素之(2007). 学ぶ意欲を育てる人間関係づくり 金子書房
- Pomerantz, E.M., Cheung, C.S., & Qin, L. (2012). Relatedness between children and parents: Implications for motivation. In R.M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation*. NY: Oxford University Press. pp.335-361
- 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
- 外山美樹(2011). 行動を起こし, 持続する力 新曜社
- 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) —研究の目的と全体計画— 札幌学院大学人文学部紀要, 92, 25-39
- 白井 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部紀要, 93, 17-36
- 白井 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部紀要, 94, 29-43
- 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
- Wentzel, K.R. (2002). The contribution of social goal setting to children's school adjustment. In A. Wigfield and J. S. Eccles (Eds.) *The development of achievement motivation*. Cal: Guilford Press, pp.221-246
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs expectancies for success and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *The development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press, pp. 1-11.

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

—A longitudinal research of exploring predictors to learning strategies, views of learning and friendship—

USUI Hiroshi

Abstract

This article is one of the series of reports focused on the developmental changes and causal relationships among academic motivation, school adjustment, and parent-child relationships. In this paper, setting the above variables as independent variables and tried to estimate each predictive value from the regression analyses. In the results, mastery achievement goal orientation enhanced flexible learning strategy which activated metacognitive activities and monitored one's inner processes of both elementary and junior high school students. And, the the mastery achievement goal orientation also predicted curiosity and challenging attitude toward school learning as well as relatedness in friendships.

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的变化に関する縦断的研究」(2006-2009)(研究代表者:白井)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)および2013年度 課題番号-AS13-201019-08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)