

《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（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—

臼 井 博

要 約

小学校3年生の時の動機づけ，学校適応感，親子の活動の共有の3年後の家庭での学習時間，学業成績の自己評価，レジリエンスなどに対する予測可能性を検討した。また，3年間の5回の調査データが利用可能な学業成績の自己評価，家庭学習時間，学校適応感については安定性と変化についても検討した。結果から，3年時の熟達目標志向性が6年時の教科に対するプラスの感情や学業に対する自律的な動機づけを予測し，親子の活動の共有が学校生活の満足度，学習時間，教科に対する好意的感情を予測した。また，教室の中での仲間からの受容感レジリエンスに対してプラスの影響があった。

キーワード：学校適応，学習動機，縦断的研究

## 1. 問題

### 1.1 はじめに

著者は表記の主題のもとにこれまで4回の報告を行ってきた。すなわち，第1報では「中1ギャップ」の実態についての研究の文献レビューを行った。これが大きな社会現象となっているが，実証的なデータの裏づけは必ずしも十分とは言えないことを述べ，小中の移行は思春期危機とも重なり確かに発達的な危機であるが，これはマイナス面と同時にプラス面の発達的な変化の可能性も含むことを指摘した。そこで，小学校3年生から中学校3年生にわたる広い年齢範囲の調査対象者を得て，学習動機と学校適応を中心にした縦断的な調査研究の概要について述べた（臼井，2012）。

第2報では，調査データの第一波の分析（横断的なデータ分析）から，小学校から中学校の移行にともなう心理的な変化では，否定的なものは限定的であり，概ね良好であった。たとえば，学校適応感については小学校6年生よりも中学校1年生の方が高かった。また，中学校になり教師と子どもとの間の個人的なかわりは少なくなる可能性があるが，自分の個人的なこと

に関する担任教師の知識の認知でも、「仲のよい友だち」や「得意教科や苦手教科」などの知識では中1の方が高かった。さらに、成績の自己評価でも中学生の方が高かったのである（臼井, 2013a）。

第3報では、第2報の横断的なデータに基づく結果を縦断的データの分析からも裏づけたことである。小学校6年生の3学期（第1波：以下ではT1）から中学校1年生の1学期（第2波：以下ではT2）の個人内の変化を見ると、学級の中の居場所の感覚（居心地の良さ）と仲間との信頼関係では有意な変化はなかったが、「勉強が楽しい」「一生懸命勉強する」などの学習適応感では中1にかけて有意なプラスの変化が見られた（臼井, 2013b）。

そして、第4報ではT1からT4までの縦断的データから因果関係を推測する分析を行った。例えば、小学生と中学生ともにT1の熟達目標志向性の高さはT2の適応的な学習方略の使用を促し、また、自分とは違うタイプの友だちと積極的にかかわろうとする態度（T4）を強める方向で影響することが分った（臼井, 2014）。

これらの結果をまとめると、小学校から中学校への学校移行はおおむねスムーズに進むことが学校適応のいくつかの指標により確認された。また、熟達目標志向性が深い情報の処理や柔軟性のある学習方略へと導くことも認められた。さらに、幅広い個性や考えをもつ友人に対しても積極的に関わろうとすることへもプラスの影響を及ぼすことが示唆された。この結果のように熟達目標志向性がプラスの影響を及ぼすことはいくつもの研究により支持されている（Eccles and Roeser, 2011）。また、熟達目標志向性が社会的責任や向社会的行動にもつながりやすいこともしばしば指摘されてきたとおりである（Wentzel, 2002; 中谷, 2007）。

## 1.2 目的

本研究では次の4つを目的とする。第一は、小学校3年生から6年生までの5回の調査データがすべて利用可能なサンプルの縦断的データにもとづき、学習動機、学校適応感、学習時間や成績の自己評価などの変化と安定性を明らかにすることである。第二は、3年生の時の熟達目標志向性や遂行目標志向性のその後の影響について明らかにすることである。多くの研究からは熟達目標志向性は学習面の適応のみならず、社会的適応にとってもプラスに働くことが支持されているが、3年間という長いスパンにわたる研究はきわめて少ない。また、同じ遂行目標志向性でも接近と回避では影響力に違いがあるかどうかとも興味を持たれるところである。さらに、第三は、親の子どもの活動に対する関与の影響力を調べることである。たとえば、子どもにいろいろな場面で意思決定をさせる機会を与えたり、失敗を責めるよりも、そこで何かを学んだことに注意を向けさせるような親の自律性支援的な行動や態度は子どもの自律的な動機づけの発達につながることはよく知られることである（Eccles & Roeser, 2011）。また、一般に両親が子どもの学校生活に強い関心を持ち、積極的に関与することは学業のみならず、社会的適応にとってもプラスに働くことがわかっている（Hills and Tyson, 2009）。臼井（2013c）は、小中学生をあわせて1,000

人近いサンプルの縦断データから、親子の活動の共有の頻度が半年後の柔軟で適応的な学習方略の使用を促す方向で影響することを示した。

第四の目的は、教室の中の居場所の感覚のその後への影響について検討することである。実際に教室の社会的風土の影響も大きいことがわかっている。Ames and Archer (1988) の古典的な研究から示唆され、その後の研究からも教師が暗黙のメッセージとして能力を強調する教室と、努力や発達可能性を重視する教室では、それぞれの教室全体としての遂行あるいは熟達のいずれかの達成目標を共有するようになっていくことが知られている (Patrick, Kaplan, & Ryan, 2011)。本研究では、教室の中の集団レベルでの目標構造とは直接的な関係はないが、教室の中の自分の居場所の感覚、学級の仲間たちから受容されている感覚がその後の適応的な学習動機にどのような影響を及ぼすのかも検討する。

## 2. 方法

### 2.1 対象者

対象者や研究計画の詳細についてはすでに第1報で述べたとおりであるが、今回はT1からT5までの調査データがすべてそろっている小学校1校の児童に限定した。それぞれの調査時期の人数の内訳は表1に示す。

表1 T1からT5の対象者の内訳

人数	T1	T2	T3	T4	T5
男子	38	38	36	35	36
女子	40	41	41	38	40
合計	78	79	77	73	76

### 2.2 調査の方法

第1波 (T1) の調査は2006年2月、以下第2波 (T2) は2006年7月、第3波 (T3) は2007年2月、第4波 (T4) は2007年10月、最後の第5波は2009年2月に実施した。この研究の対象者はT1の時に小学校3年生であり、その後4年生の1学期、4年生の3学期、5年生の2学期、6年生の3学期に調査を行ったことになる。調査はすべて質問紙によるものであり、学級単位で担任教師が実施した。毎回の調査に先立って、担任教師には実施の上での留意すべきことについての説明を行った。また、調査の結果については後日報告することを約束した。

質問紙は冊子になっており、フェースシートには「もしも、質問の中に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」と書き、対象者に回答を強制させることがないように配慮した。

## 2.3 主要な変数についての説明

以下で説明する変数についてはすでに前報（臼井, 2014）で報告しているものもあるが、合成変数の構成や信頼性（ $\alpha$  係数）については本研究の対象者に限定して行ったため、前報とは異なっているので、ここでそれらについて簡単に説明しておく。

### 2.3.1 T1の変数（予測（説明）変数）

#### (1) 達成目標理論に基づく変数

Midgley (2002) のPALS (Patterns of Adaptive Learning Scale) 94項目を参考して新たに作成した30項目の因子分析（主因子法+Promax回転）の結果と、解釈可能性の視点からそれぞれの因子に負荷量の高い項目を選び出し、次の4つの尺度を構成した。

##### ①熟達目標志向性（8項目、 $\alpha$ 係数=.87）

何かを学ぶことそれ自体が楽しい、じっくり考えるのが好き、などの個人レベルでの熟達目標志向性である。

##### ②遂行目標志向性・接近傾向（6項目、 $\alpha$ 係数=.86）

遂行目標のひとつで、学業で自分が他者より優れることなどプラス面に焦点を当てる動機である。具体的には、クラスの人よりよい成績を取りたい、勉強で他の人に負けたくない、勉強ができると思われたい、など自分の能力が優れること、他者を凌ぐことを目標とするものであり、6項目から構成されている。

##### ③遂行目標志向性・回避（3項目、 $\alpha$ 係数=.78）

遂行目標の一つであるが、近年では接近目標と区別されることが多い。接近目標が高い成績を目指すのに対して、回避目標ではその逆に失敗したり、低い評価を受けることを避ける傾向性である。ここでは勉強が苦手だと思われまいようにがんばる、まわりから勉強していないと思われまいようにがんばる、などの3項目から構成されている。遂行目標をこのように2つに分けるべきとする主張は以前から強くあるが、遂行回避目標についてはほとんど研究がされていない現状を考える（上淵, 2004）と、構成する項目数は少ないがこの回避タイプの遂行目標志向性も変数に加えることにした。

なお、これらの3つの目標志向性の尺度の相関は表2に示す。熟達目標志向性は遂行目標志向性・接近とは弱いがプラスの有意な相関になっている（.25\*）。理論的にはこの2つの目標志向性は相互に独立しているはずであるが、現実には熟達目標志向性と遂行目標志向性の相関は不安定であることが多い。このことが、遂行目標志向性を接近と回避の2つに分けるべきであるという主張につながるものである。しかし、遂行目標の接近と熟達目標の間には「何かを成し遂げよう」という点に共通性があることを考えると、このように強くはないがプラスの相関があることには納得がいく。これに対して、遂行目標志向性・回避とは有意な相関とはなっていない（.14, n.s.）が、2つの遂行目標志向性の間の相関はかなり高くなっている（.61\*\*）。

表２ T1の３つの目標志向性の相関（N=71-74）

	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
熟達目標志向性			
遂行目標志向性・接近	.25*		
遂行目標志向性・回避	.14	.61**	

## （２）学校適応感

これは16項目から構成され、T1からT5まで毎回のデータがある。因子分析（主因子法+Promax回転）の結果を参考にして次の３つの尺度が作成された。

### ①居心地の良さ（８項目、 $\alpha$ 係数=.72）

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がある、などから構成され、自分のクラスの中の居場所があるという感覚、あるいはクラスの中での受容感を表すものと考えられる。

### ②仲間との信頼関係（３項目、 $\alpha$ 係数=.87）

クラスの人から頼りにされている、期待されているなどのクラスの仲間からの信頼関係の大きさを指すものである。

### ③学習適応（４項目、 $\alpha$ 係数=.66）

勉強が楽しい、一生懸命勉強をするなどからなり、学習面での適応を表すものである。信頼性係数がやや低い、これを構成する４項目のいずれかを削減しても改善が見られないので、今回はこの４項目を使うことにした。

これらの３つの尺度のT1からT5のそれぞれの調査時期ごとの信頼性（ $\alpha$ 係数）は表３に示す通りである。居心地の良さと仲間との信頼関係の２つの尺度に関しては、５つの時期を経て満足できる、あるいはほぼ満足できるものであった。しかし、学習適応に関しては最低が.52（T5）、最大でも.66（T1）であり、不十分であったが、５つの時期で共通の項目を使いたいことと、またそれぞれの時期で一部の項目の削除をしても $\alpha$ 係数の改善が見られなかったことからこのままのものを使うことにした。

表３ T1からT5の学校適応感の３尺度の $\alpha$ 係数

適応感	T1	T2	T3	T4	T5
居心地	.72	.78	.76	.87	.88
仲間	.87	.87	.87	.89	.70
学習適応	.66	.65	.60	.55	.52

(3) 親子の活動の共有 (7項目,  $\alpha$  係数=.66)

親子で何らかの活動をともに行う頻度であり、一緒に家の仕事をする、宿題や学校の勉強を手伝ってくれる、一緒に何かのスポーツをするなどの7項目から構成されている。頻度に応じて5件法で回答を求めるものである。

## 2.3.2 T5の主要な変数(目的変数)

T1のさまざまな変数から予測されるT5の主な変数とは次のようなものである。

## (1) 小学校6年間の振り返りと中学校への期待感

小学校の6年間の振り返って、学校生活がどれくらい楽しかったのかを「あまり楽しくなかった」(1)から「非常に楽しかった」(5)の5件法で答えてもらった。また、中学校の勉強や生活に関する10の事柄(英語を勉強する、部活動ができる、など)について「全然楽しみでない」(1)から「とても楽しみ」(5)の5件法で答えてもらった。 $\alpha$  係数は.88であった。

## (2) 教科の好き嫌いと成績の自己評価

国語、算数、社会、理科の4教科の好き嫌いについて尋ねたものであり、この4教科の回答の平均値を用いた。 $\alpha$  係数は.59とかなり低い値であったが、いずれかの教科の好悪の反応を削除しても改善がなかったので、この4教科の平均を用いた。また、国語と算数の2教科についての成績の自己評価について5段階で回答を求めた。ちなみに2つの教科の間の相関は.55\*\* (N=78)であった。

## (3) 達成目標志向性

速水たち(1989)の学業達成場面における目標志向性(学習目標と遂行目標)に関する「達成目標傾向尺度」の20項目から19項目を使った。この質問では「勉強する理由」について各項目に対してどれくらい当てはまるかを尋ねている。オリジナルの尺度では学習目標と、遂行目標が二つに分かれる3因子の構造であったが、本研究のサンプルに関しては因子分析の結果(主因子法+Promax回転)、2因子が得られた。最初の因子に負荷量の高かった項目は、両親や先生に叱られたくないから、テストでよい点を取りたいから、などの10項目であったので遂行目標志向性とした( $\alpha$  係数=.86)。また、二つ目の因子は新しいことを知ることができるから、わかることが楽しいから、などの9項目に高い因子負荷量を示したので、熟達(学習)目標志向性とした( $\alpha$  係数=.89)。

ところで、この2つの尺度を構成する項目内容を調べてみると、自己決定理論の枠組みとの共通性があることに気づく。たとえば、遂行目標の10項目であるが、勉強の理由として「両親や先生に叱られたくないから」という項目は、外的調整に該当する。また、「テストで良い点を取りたいから」「受験に失敗したくないから」は取り入れ調整に当てはまりそうである。



これに対して、熟達目標に含まれる9項目は、「新しいとき方ややり方を見つけることが面白いから」「わかることが楽しいから」など内発的調整に該当する内容である。そう考えると、この2つの尺度は、外在的統制と内在的統制というように分類することができる。

#### （4）家庭学習時間

これは2つの側面から調べている。一つは普段の日（月～金）の家庭での学習時間を見積もってもらうものである。「ほとんどしない」から「3時間半以上」の9つの選択肢から選ぶものである。もう一つは、この学習時間が自分のクラスの仲間と比べて「いちばんよく勉強する」から「一番勉強をしない」の7件法で選択してもらうものである（仲間比較）。

#### （5）レジリエンス

心理的ストレスや逆境における適応力としてのレジリエンスに関する質問である。小塩ほか（2002）の「精神的回復力尺度」と石毛・無藤（2005）の「レジリエンシー（精神的快復力）尺度」から部分的に借用し、あるいは修正したもので26項目の尺度を作った。因子分析（主因子法+Promax回転）の結果に基づき次の6つの下位尺度を作成した。

##### ①長期的目標の設定（4項目、 $\alpha$ 係数=.88）

「自分には将来の目標がある」「将来こうしたいという夢を持っている」などの4項目からなり、いずれも将来に対する長期的な目標をもつことに関するものである。

##### ②粘り強さ（5項目、 $\alpha$ 係数=.82）

「やり始めたことは何度も失敗してあきらめずにがんばる」「自分はねばり強い方だ」など、ねばり強く取り組むことやねばり強い性格特徴から構成される。

##### ③好奇心と挑戦（3項目、 $\alpha$ 係数=.84）

「いろいろなことにチャレンジするのが好き」「いろいろなことを面白いと感じたり、関心をもつ」などの傾向性である。

##### ④相談性・自己開示（4項目、 $\alpha$ 係数=.75）

「辛いときや悩んでいるときには自分の気持ちを人に話す」「迷っているときには、人の意見を聞く」などの他者に積極的に相談をしたり、自己開示する傾向性である。

##### ⑤情緒コントロール（3項目、 $\alpha$ 係数=.71）

「自分の感情をコントロールできる」「いつも冷静でいられるように心がけている」などの自分の情緒のコントロールに関するものである。

##### ⑥楽観主義（2項目、 $\alpha$ 係数=.79）

「自分の未来にはきっといいことがある」と「これから先の将来は明るいと思う」の2項目から構成されるものである。

### 3. 結果

#### 3.1 小3の学年末から小学校卒業直前までの変化

ここではT1からT5までのすべてのデータがそろっている学校適応感（居心地の良さ、仲間との信頼関係、学習適応）、家庭学習時間、教科の成績の自己評価（国語と算数）について、5つの測定時期の間の変化について調べた。また、変化が性別と関係するかどうか確かめるために、性別も要因とする2要因の分散分析（混合計画）を行った。

##### 3.1.1 学校適応感

まず居心地の良さであるが、調査時期（被験者内）の効果は有意であった（ $F=3.71^{**}$ ）が、性別（ $F=0.06$ ）と交互作用（ $F=0.89$ ）はともに有意ではなかった。変化の様子については図1に示すとおり学年が進むにつれてわずかながら上昇傾向があるが、5回の調査時期の間のペア比較ではいずれの時期の間にも有意差はなかった（Bonferroni、以後の多重比較でもすべてBonferroniによる）。

次に仲間との信頼関係であるが、これは調査時期に関しては全く違いがなかった（ $F=0.99$ ）（図2）。また、性別と交互作用の効果も有意ではなかった（ $F=0.11$ と $0.42$ ）。そして、学習適応であるが、調査時期の要因は有意であった（ $F=3.65^{**}$ ）が、性別および両者の交互作用効果はいずれも有意ではなかった（ $F=2.53$ と $1.77$ ）（図3）。5回の調査時期の間のペア比較では、T1（3.78/0.69（平均値/SD））>T3（3.48/0.76） $^{**}$ のみが1%以下のレベルで有意であった。つまり、学習適応感に関しては3年生の3学期の1年後には有意な下降が認められた。この変化は図3を見ると、男子の低下によるところが大きいように見えるが、全体として性別との交互作用効果はなかった。

次に、学校適応感の3つの尺度のそれぞれの時間的な安定性について、T1からT5の相関から

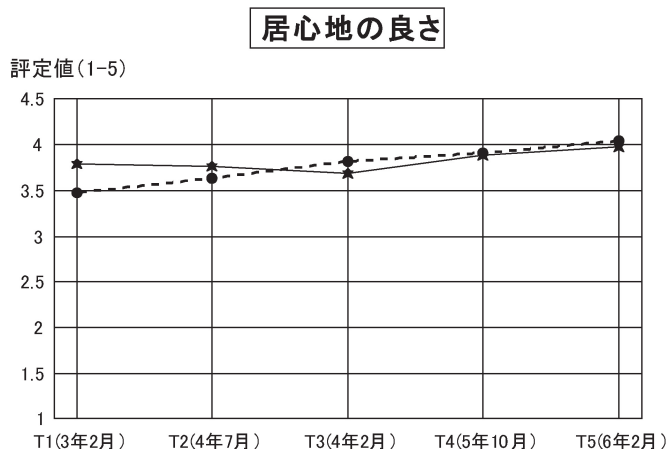


図1 居心地の良さの変化



### 仲間との信頼関係

仲間との信頼関係(1-5)

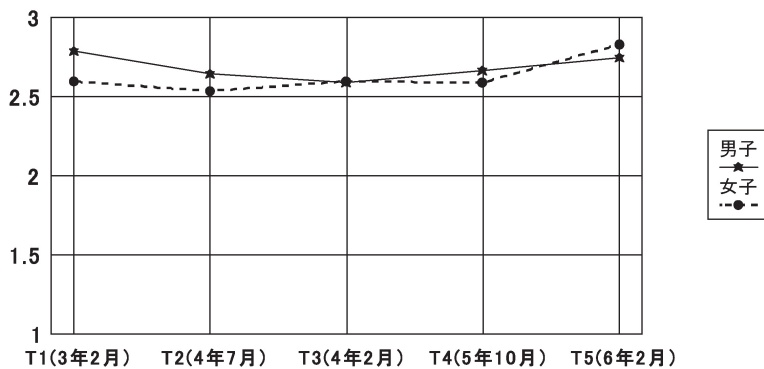


図2 仲間との信頼関係の変化

### 学習適応

学習適応(1-5)

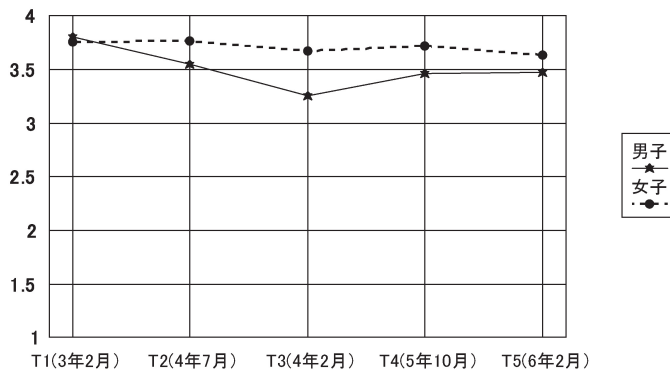


図3 学習適応の変化

見ていく（表4、5）。「居心地の良さ」については-.05から.66であり、平均は.32であった。最低の-.05はT1とT5であり、傾向として期間が離れると相関は低くなりやすかった。たとえば、T2とT3は.66であったが、T2とT5では.26に低下している。

「仲間との信頼関係」は.23（T2とT5）から.64にわたり、相関はすべて有意であった（平均は.47）。「学習適応」に関しては、.16から.63であり、最低の.16はT1とT5であり、それ以外の相関はすべて有意であった（平均は.42）。このように調査時期がもっとも離れたT1とT5の相関が最も低い傾向にあり、有意な相関は仲間との信頼関係（.24）のみであった。しかし、2年程度のスパンで見ると（T1-T4, T2-T5, T3-T5）、居心地の良さでT1-T4が有意に達していない（.20）ことをのぞけば、3つの尺度のいずれにおいても有意な相関であり、安定性が認められる。このことから、2年くらいの間隔で見ると、学校適応感については低いが連続性がうかがわれた。

表4 居心地の良さのT1からT5の相関 (N=70-78)

	T1	T2	T3	T4	T5
T1					
T2	.41**				
T3	.29*	.66**			
T4	.20	.28*	.47**		
T5	-.05	.26*	.29*	.42**	

表5 仲間との信頼関係と学習適応のT1からT5の相関 (N=72-78)

(右上：仲間との信頼関係/左下：学習適応)

	T1	T2	T3	T4	T5
T1		.64**	.49**	.52**	.24*
T2	.56**		.52**	.59**	.23*
T3	.47**	.63**		.59**	.34**
T4	.35**	.46**	.60**		.51**
T5	.16	.29*	.27*	.43**	

### 3.1.2 家庭での学習時間

ここでは2つの側面から調べた。一つは、クラスの仲間と比べて自分はどのくらい勉強するかを尋ねたものである(図4)。調査時期の効果は有意であった( $F=8.07^{**}$ ) が、性別の効果( $F=1.59$ )も交互作用効果( $F=0.79$ )は有意ではなかった。時間的な変動を見ると、T1がもっともよく勉強していて、その後は直線的に下降している。多重比較ではT1 ( $4.61/1.24$ : 平均値/SD) > T4 ( $4.01/1.40$ ) \*, T1 > T5 ( $3.77/1.42$ ) \*\*, T2 ( $4.55/1.28$ ) > T4\*, T2 > T5\*\*であった。

もう一つの家庭での学習時間量については、性別( $F=1.79$ )と交互作用効果( $F=0.11$ )はなかったが、調査時期の効果( $F=2.53^*$ )は有意であった(図5)。多重比較ではT1 ( $6.12/2.66$ : 平均値/SD) > T2 ( $5.24/2.51$ ) (\*) と、T2 < T4 ( $6.07/2.38$ ) (\*) ペアでは10%以下のレベルで有意であった。5回の調査の変化のパターンでは男女でほとんど同じであったが、これは仲間比較の時もそうであった。全体の傾向としてはT1からT2にかけて男女ともに家庭学習時間の減少があるが、その後は徐々に増大に転じ、そして卒業を前にしてまた減少している。これはT2が夏休みの直前の7月であり、戸外での活動が増して結果的に学習時間が減少したのかもしれない。また、T5については卒業を前にして卒業の準備で忙しくなったことによるのかもしれない。

家庭学習時間の2つの側面についての時間的な安定性を見る(表6)。両方の測度ともに相関の平均は.38であり、T1とT5の相関では仲間との比較が.20、時間量では.12となり、平均と比べてかなり低い。これに比べると時間的に接近した調査時期の間の相関は概して高いが、例えば、

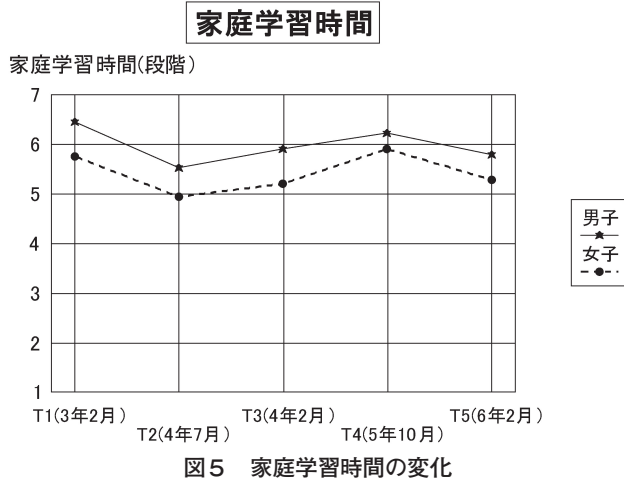
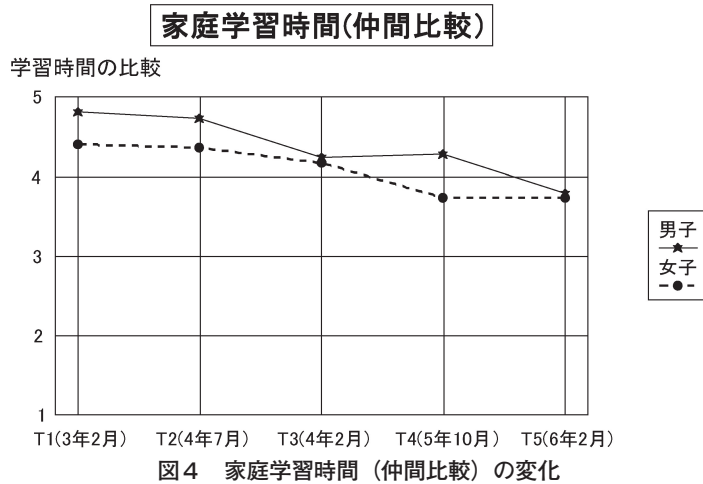


表6 家庭の学習時間（仲間比較と時間量）の変化  
（右上は仲間比較/左下は時間）（N=70-76）

	T1	T2	T3	T4	T5
T1		.73**	.42**	.39**	.20 (*)
T2	.52**		.46**	.35**	.10
T3	.47**	.61**		.48**	.26*
T4	.41**	.43**	.52**		.42**
T5	.12	.29*	.24*	.21 (*)	

T4とT5の相関は、仲間との比較では.42\*\*であるが、時間量に関してはそれが.21 (\*) に過ぎない。これは学習時間については、5年から6年にかけての変化がそれ以前の時期に比べると比較的大きくなることが推測される。

### 3.1.3 教科の成績の自己評価

国語の成績については、時期による変動の効果は有意であった ( $F=3.62^{**}$ ) が、性別 ( $F=0.15$ ) と交互作用 ( $F=1.15$ ) のいずれの効果も有意でなかった (図6)。全体としてT5 (6年) で男女ともに低下している。多重比較でも T3 ( $3.56/0.99$ : 平均値/SD) > T5 ( $3.23/0.93$ ) \* と T4 ( $3.62/0.94$ ) > T5\* で有意であった。中学への進学を目前にして、国語の成績の自己評価では慎重に抑制的になっているようである。

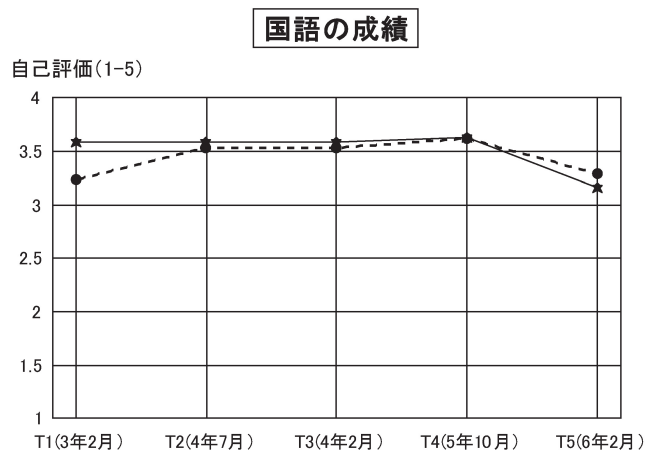


図6 国語の成績 (自己評価) の変化

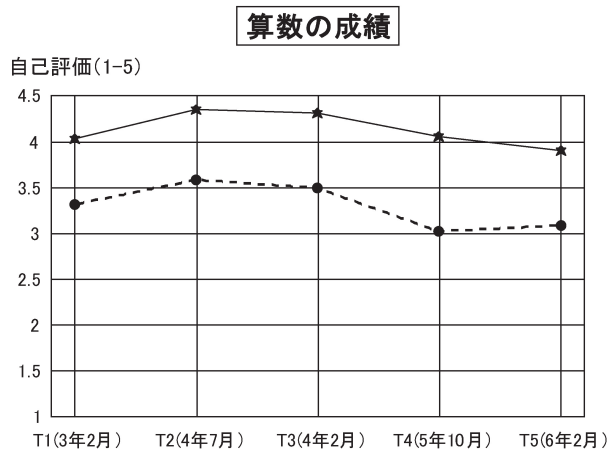


図7 算数の成績 (自己評価) の変化

また、算数に関しては時期（ $F=5.49^{**}$ ）と性別（ $F=24.44^{**}$ ）の双方とも有意であったが、交互作用効果（ $F=0.46$ ）は有意ではなかった。図7から明らかなように、T1からT5のすべての調査時期を通じて男子が一貫して高くなっている。また、調査時期の変動では、多重比較によるとT2（3.95/1.08：平均値/SD）>T4（3.52/1.12）（\*），T2>T5（3.48/1.03）\*，T3（3.89/0.89）>T4\*，T3>T5\*で有意であった。全体の傾向として高学年になると自己評価が低下することが見られた。

あわせて、5回の調査のそれぞれの相関から成績の自己評価の安定性について検討した。2教科の成績の自己評価に共通したことは調査時期の近いもの同士の相関は、離れた時期同士の相関よりも高い傾向があることであり、この傾向は学校適応感と同じであった。しかし、この場合は時間的に近接したT4とT5の相関が低くなっていることが異なっている。これは、5年から6年にかけての子どもの成績の自己評価がかなり変動することが考えられる。また、T1とT5のまる3年間の相関では国語ではかなり低い（.26\*）が、算数では中程度になっていて（.43\*\*），自己評価のレベルでは算数の方が安定性が高いことが見て取れる。

### 3.2 3年生の時の変数から6年生の時の変数の予測

3年生の時の学習動機、親子関係、学校適応感を説明変数にして、6年生の時の学業に関することやレジリエンスの個人差に対する影響力を重回帰分析により検討した。重回帰分析に当たっては、説明変数として①親子の活動の共有、②熟達目標志向性、③遂行目標志向性・接近、④遂行目標志向性・回避、⑤学級の中の居心地の良さの5つの変数を用いて、ステップワイズ方式により行った。

#### 3.2.1 6年間の学校生活の振り返りと中学校への楽しみ

卒業を直前にして、小学校での6年間を振り返って、これまでの学校生活がどれくらい楽しかったかを5件法で尋ねた。T1の親子の活動の共有（ $\beta = .34$ ,  $t=2.78^{**}$ ）と遂行目標志向性・回避（ $\beta = -.27$ ,  $t=-2.24^*$ ）が有意な $\beta$ であった。ここで親子の活動の共有は7つの活動の平均であるので、それを一つずつ予測変数として改めて重回帰分析を行ったところ、「一緒に家の仕事（片づけや、掃除や料理など）をする」のみが有意な $\beta$ であった（ $\beta = .32$ ,  $t=2.86^{**}$ ）。親と何らかの活動をとにもする頻度が、特に一緒に家事仕事をするのが小学校生活の満足度を高めるように働いていた。また、遂行目標志向性・回避は、自分の能力についてマイナスの評価を受けることを避ける傾向性であり、ある面では自分の自尊心に対する心理的脅威というプレッシャーを感じやすいことである。言葉を換えると、自分を守ろうとする構えが強いほど、その後の学校での生活を楽しむことが少なくなりやすい。

また、中学校への楽しみについての10項目の平均を目的変数にしたときは、有意な $\beta$ を示す予測変数はなかった。

### 3. 2. 2 家庭学習時間と教科の好き嫌いと成績の自己評価に対する影響

まず、家庭での学習時間であるが、普段の日はどれくらいの時間を当てているかを目的変数にした。その結果、親子の活動共有のみが有意なベータを示した ( $\beta = .45, t = 4.02^{**}$ )。もう一つの学級の仲間との比較でも親子の活動共有のみが有意なベータを示した ( $\beta = .32, t = 2.72^{**}$ )。学習時間の2つの測度ともに3年生の時の親子で活動をとともにする頻度の高さが3年後の家庭の学習時間にプラスの影響を及ぼしていることがわかった。それで、親子の活動の共有についての7項目を予測変数として重回帰分析を行った。家庭学習時間(量)では「家の仕事を一緒にする」( $\beta = .30/t = 2.62^*$ )と「スポーツを一緒にする」( $\beta = .27/t = 2.40^*$ )が、仲間との比較に基づく自分の学習時間の見積もりでは、やはり「家の仕事を一緒にする」のみが有意な $\beta$ を示した ( $.26, t = 2.26^*$ )。

4教科の好き嫌いについては、2つの予測変数が有意であった。一つは親子の活動の共有 ( $\beta = .40, t = 3.27^{**}$ )、もう一つは遂行目標・接近であった ( $\beta = -.27, t = -2.19^*$ )。3年生の時の親子で活動を共有する経験の多さが6年生の時の教科の学習に対する肯定的な感情を強める一方で、仲間と成績で競争したり、仲間や教師から頭の良いことを認めてもらおうと気にかかる態度が強いことが、教科に対する肯定感情を低下させる方向に影響を及ぼしていた。

次に、成績の自己評価について見ると、国語の成績の自己評価に関しては熟達目標志向性 ( $\beta = .35, t = 2.94^{**}$ )と遂行目標志向性・接近 ( $\beta = -.24, t = -2.01$ )が有意であった。また、算数の成績の自己評価では、遂行目標志向性・回避がプラスの有意な $\beta$ を示し ( $\beta = .28, t = 2.35^*$ )、国語とは対照的な結果であった。また、算数の成績の自己評価に関しては、性差が有意であったので、男女別々にして重回帰分析を行うと、男子のみで遂行目標志向性・回避が有意であった ( $\beta = .35, t = 2.10^*$ )。ところで、遂行目標志向性・回避は具体的には次の3項目から構成されている。その内容は、「まわりの人から勉強が苦手だと思われまいようにがんばります」「先生からまわりの人よりも勉強していないと思われまいようにがんばります」「授業中に変なことをいってまわりの人から頭が悪いと思われまいように気をつけています」である。これらの項目は内容的には自分の苦手なことを他者に見られないようにして課題から避ける、というよりも「がんばる」という言葉に表れるように他者からのマイナス評価を受けまいとして自分に対してプレッシャーをかける傾向性とも言える。このことをさらに推し進めて考えると、あらかじめ自分のマイナス面を予測して、現実にそのようなことにならないように努力を注入するような防衛的悲観主義にも通じるものがありそうである(外山, 2011)。そのように考えると、3年生の時に自分の能力に対する不安を補償するために努力を傾けることは後の算数の成績の向上に役立つのかもしれない。

### 3. 2. 3 達成目標(勉強の理由)志向性: 熟達(学習)目標と遂行目標

学業達成の場面における個人の目標志向性について、熟達(学習)目標志向性と遂行目標志向性の2つを5つのT1の変数から予測を試みた。



まず、遂行目標志向性であるが、T1の遂行目標志向性・接近のみが有意な $\beta$ であった（ $\beta = .44, t=3.90^{**}$ ）。自分の能力の高さを他者との比較で示そうとする傾向性は、３年後の学習においても同じように動機づけられる方向にあった。言葉を換えると、３年時に遂行目標志向性・接近の高い子どもは小学校の卒業近くになると、勉強の理由として誰かの圧力や賞罰、あるいは活動の結果での成功と失敗の可能性に動機づけられやすい。これに対して、熟達目標志向性については、T1の熟達目標志向性（ $\beta = .45, t=4.00^{**}$ ）のみが有意であった。熟達志向性の高さが３年後の学習に対して同じように動機づける方向で影響を及ぼしている。換言すると、何か新しいことを知りたい、じっくり考えることが好き、などの傾向性をもつ子どもは、６年生の３学期には、学ぶこと自体の意味や価値を重視するようになりやすい。

### 3.2.4 レジリエンス（精神的回復性）

さまざまな場面における対処様式に関する26項目の因子分析から6つの下位尺度を構成して、それぞれを目的変数にした重回帰分析（ステップワイズ）を行った。

#### （１） 長期目標

これは「自分には将来の目標がある」「大きくなったらやってみたいことがある」などの長期的な目標を持っていることに関することである。有意な $\beta$ があったのは「親子の活動の共有」（ $\beta = .27/t=2.23^*$ ）だけであった。親子の活動の共有の7項目を予測変数にして再度重回帰分析を行うと、「一緒に家の仕事をする」ことだけが有意であった（ $\beta = .30/t=2.59^*$ ）。

#### （２） 粘り強さ

「やり始めたことは何度も失敗してあきらめずにがんばる」「自分はねばり強い方だ」などに関するもので、有意な $\beta$ は「居心地の良さ」（ $\beta = .34/t=2.87^{**}$ ）だけであった。自分の学級の中で居場所があること、つまりクラスの仲間からの受容感があることが粘り強さを強めている。

#### （３） 好奇心と挑戦

「いろいろなことにチャレンジするのが好き」「いろいろなことを面白いと感じたり、関心をもつ」などの傾向性であり、これに対しては「居心地の良さ」のみが有意なベータを示した（ $\beta = .38/t=3.25^{**}$ ）。

#### （４） 相談性と自己開示

「辛いときや悩んでいるときには自分の気持ちを人に話す」「迷っているときには、人の意見を聞く」などの他者に対して積極的に相談をしたり、自己開示する傾向性である。これに関しても、「居心地の良さ」のみが有意であった（ $\beta = .27/t=2.20^*$ ）。

#### （５） 情緒統制

「自分の感情をコントロールできる」「いつも冷静でいられるように心がけている」などの自分の情緒のコントロールに関するものであるが、T1の5つの変数からは有意な $\beta$ がなかった。しかし、5つの予測変数との相関を算出すると、「居心地の良さ」のみが低いながらも有意なプラ

スの相関があった ( $r=.26^*$ )。

#### (6) 楽観主義

「自分の未来にはきっといいことがある」と「これから先の将来は明るいと思う」の2項目から構成されるものであるが、これについては「親子の活動の共有」のみが有意であった ( $\beta=.27/t=2.23^*$ )。この親子の活動の共有の7項目を別個に予測すると、ここでも「家の仕事を一緒にする」のみが有意であった ( $\beta=.31/t=2.73^{**}$ )。

レジリエンスを目的変数とした重回帰分析の結果をまとめると、家庭のなかでは親子で一緒に何かの活動をすること、特に具体的な家事仕事をするのが、そして学級の中では自分の居場所がしっかりあることが適応的な対処行動を促す方向へ影響することがわかる。言葉を換えると、家庭においても自分の役割がしっかりしていて、仲間から受け入れられていることがストレスへの柔軟な対処を強める傾向が認められた。

## 4. 考察

### 4.1 全体のまとめ

まず、最初に掲げた本論文の目的の4点に即して簡単に結果をまとめる。第一の学習動機などの小学校の3年生から6年生までのまる3年間の変化に関してである。概して高学年に進むほど低下傾向が見えた。例えば、学習時間の学級の仲間との比較や算数の成績の自己評価では学年が上がるにつれて下がっている。これはおそらくは社会的な比較のプロセスが子どもの発達にともないより厳密になっていくことと関係している可能性がある。第二の熟達目標志向性と遂行目標志向性からの予測に関しては、おおよそ予測通りのものであった。たとえば、熟達目標志向性が3年後の国語の成績にプラスに影響する一方で、遂行目標志向性の接近は教科に対するマイナスの感情と国語の成績を下げる方向で影響していた。第三に、親子の活動の共有の影響であるが、これは学習時間をはじめ広い範囲で予測力を発揮した。そして、第四に教室の中の居場所の感覚はレジリエンス（精神的回復力/弾力性）に対してプラスの予測力があつた。つまり、教室の中で仲間からの受容感があることはその後のウェルビーイングを高める方向で作用した。

### 4.2 親の子どもの教育への関与

この研究から最も頑健性のある結果は、親子の活動の共有の変数の影響力であつた。すでに見てきたように、小学校の6年間の満足度、家庭学習時間、4教科に対する肯定的感情、長期的な目標の設定、楽観主義に対してすべてプラスの有意な $\beta$ を示した。実は、小学生や中学生の学業成績や学業に関する動機づけに対しては親の子どもの学習に対する関与が重要な影響をもつことは多くの研究から認められている (Grolnick, Friendly, & Bellas, 2009)。たとえば, Cheung

親の関与⇒子どもの親志向的動機づけ⇒従事(engagement)⇒学業成績

図8 親の子どもの学習への関与が学業成績に影響する因果の連鎖：仮説(Cheung & Pomerantz, 2012)

& Pomerantz (2012) は親の関与が子どもの学業成績に影響するメカニズムを次のように図式化している（図8）。つまり、親が子どもと学習を一緒にしたり、学校にボランティアとして参加するなどして子どもの学習に積極的に関わることで、子どもは親に受け入れてもらうことや承認を求めて学業への意欲を持ちやすい（親志向的動機づけ）。そして、学業や学校での生活に対して能動的に参加するようになり、それが結果的に学業成績の向上につながるというわけである。これを彼らは中国とアメリカの中学生を対象にして縦断的な研究で確認している(Cheung & Pomerantz, 2011)。自己決定理論の立場でいうと、このような子どもの動機づけは「取り入れ的」調整であり、動機づけの資源は子どもの外側にあるものだが、子どもの関心を親の側に引きつけることは思春期にある子どもにとって次のような点で重要性がある。それは、子どもの関心が親から仲間へと向かいやすい時期に、親の方に注意を向けさせ、学業の価値を確認させるように、つまり親の価値や目標を内面化させ、それに成功することが、同一化的調整へとつながるという考えである。

本研究の場合は、狭い意味での学業に対する親の関与というよりは、広い意味で日常的に親子が何かの活動と一緒にいることを扱った。実際に本研究で扱った7つの活動の一つに「宿題や学校の勉強を手伝ってくれる」が含まれていたが、この項目は3年後の変数に対してはまったく予測力がなかった。ここでもっとも影響力が強かったのは「一緒に家の仕事（片付けや、掃除、料理など）をする」であった。

#### 引用文献

- Ames, C. and Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom, students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80, 260–267
- Cheung, C. S. and Pomerantz, E. M. (2011). Parents' involvement in children's learning in the United States and China: Implications for children's academic and emotional adjustment. *Child Development*, 82, 932–950
- Cheung, C.S. and Pomerantz, E.M. (2012). Why parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of educational psychology*, 104, 820–832
- 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. (pp.571–643). NY: Psychology press
- Grolnick, W.S., Friendly, R.W., and Bellas, V.M. (2009). Parenting and children's motivation at

- school. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp.279–300), New York, NY:Routledge/Taylor & Francis.
- 速水敏彦・伊藤 篤・吉崎一人(1989). 中学生の達成目標傾向 名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科, 36, 55–72
- Hill, N.E. and Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment on the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45, 740–763
- 石毛みどり・無藤 隆(2005). 中学生におけるレジリエンシー(精神的回復力)尺度の作成 カウンセリング研究, 38, 235–246
- Midgley, C. (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, N.J.
- 中谷素之(2007). 学ぶ意欲を育てる人間関係づくり 金子書房
- 小塩真司・中谷素之・金子一史・長峰伸治 (2002). ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性—精神的回復力尺度の作成— カウンセリング研究, 35, 57–65
- 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
- 外山美樹(2011). 行動を起こし, 持続する力 新曜社
- 上淵 寿(2004). 達成動機理論の最近の展開 上淵 寿(編著) 動機づけ研究の最前線 (pp.88–107) 北大路書房
- 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部紀要, 94, 29–43
- 白井 博(2013c). 小学校から中学校へ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55回総会発表論文集, 92 法政大学
- 白井 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部紀要, 95, 69–82
- 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* (pp.221–246). Cal: Guilford Press.
- Wigfield, A., Cambria, J., and Eccles, J.J. (2012). Motivation in education. In R.M. Ryan(Ed.), *The Oxford handbook of motivation* (pp.463–478). NY: Oxford University Press.

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

—Predictions of academic motivation, parent-child co-activities, and school adjustment at third grade  
to school achievement and resilience at sixth grade: longitudinal analyses—

USUI Hiroshi

Abstract

We tried to clarify how academic motivation, school adjustment, and parent-child co-activities at third grade predicted study time at home, academic achievement, and resilience variables at sixth grade. We also made analyses of time-to-time changes on variables such as academic achievement, study time, and school adjustment, which contained all data through Time-1 to Time-5. Results showed that mastery oriented motivation positively influenced on positive feelings of main school subjects and autonomous motivation. And high frequency of parent-child co-activities predicted satisfaction of school life, longer study time, and positive feelings of main subjects. The feeling of being accepted by the classmates contributed to the resilience positively.

Keywords: school adjustment, academic motivation, longitudinal study

（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）