

《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（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—

白 井 博

要 旨

同じ学年の1学期（T2）と3学期（T3）の間の小学校（24学級）と中学校（12学級）の目標構造の安定性と変化について検討した。熟達目標志向性の目標構造に関して学年ごとに高低の2群に分け、2（調査時期）×2（目標構造の高低）の分析を行った結果、小学生では7か月の間で変化がなかった学級の割合は58.8%だったのに対して、中学生は100%であった。

また、T3の目標構造が翌年の学業動機や学校適応感などに対する持ち越しの影響を調べた。熟達目標志向性で高群は、低群に比べると適応的な学習パターンを示した。これと同じ結果は遂行目標においても見られた。つまり、前の学年で遂行目標が低いと認知した学級で学んだ子どもは、高いと認知した子どもよりもレジリエンスが高く、学習時間も長かった。しかし、中学生においては、熟達目標と遂行目標の構造の影響力は小さかった。

キーワード：学校適応，学習動機，目標構造，縦断的研究，達成目標理論

1. 問 題

小中学生のみならず、高校生や大学生、そして成人においても、個人がどのような目標に向けた動機づけをもつかによって、学業成績や適応感ばかりでなく、生活の質に大きな影響を与えることはよく知られている。これに関する説明理論の一つが達成目標理論（achievement goal theory）である。この理論によると、人の動機づけの目標に関しては、おおよそ次の二つの志向性がある。一つは、熟達目標志向性（mastery goal orientation）である。これは、人はその人の現在の能力レベルに縛られずに、現状よりも自らの力を伸ばすこと、失敗のリスクがあってもそこから自分で何かを得られそうな経験を求めること、誰かからほめられたり、叱られたりしなくても自分で面白いことをすること、などを目標として努力を傾けることである。もう一つは、遂行目標志向性（performance goal orientation）である。これは、他者からのプラスの評価を得ること、他者から有能であると認められること、他の人と競って勝つことなどを目標とするも

のである。これまでの小学生から高校生を対象とした膨大な数の研究からは、一般に熟達目標志向性は適応的な学習パターン (adaptive learning pattern) (Midgley, 2002) に導きやすいことが確認されている。つまり、何かを学ぶことを楽しく感じ、仮にうまくいかなくてもあきらめずに何度も挑戦し、自力での解決が困難なときには他者に援助を求め、学習の方略では表面的な理解や暗記による学習に頼るのではなくて、深い理解を目指す方略を使用する、などの特徴を持つ。このような認知的な側面ばかりでなく、向社会的行動などの社会的な面でも熟達目標志向性はプラスに作用しやすいことがわかっている。

こうした目標志向性は個人のレベルに関するものであるが、この2つの目標志向性の発達に目を向けると、家庭や教室における親や教師とのやりとりを中心とした環境条件が重要である。例えば、教室の授業中にも教師は意図的にも、時には無意識的に、いろいろなメッセージを子どもたちに与えている。たとえば、「できなくてもいいからトライしてみよう!」「間違いの中から何か見つけることができる」「みんなより速く答える必要はないよ」などさまざまな言葉を使い、教師たちは彼らがどのような子どもの行動や態度を大事に考えているかを伝えようとしている(熟達目標志向)。また、指導のスタイルでも個々の子どもの能力や個性が際立ちやすいような方法をとったり、成績を教室の子ども同士で比べることで動機づけを高めようとすることもあるだろう(遂行目標志向)。教室の中の子どもの座席の配列のしかた、教室の目標やモットーなどの掲示のしかたなど、教室の中では言葉による明示的な情報ばかりでなく、教室のレイアウトなどの暗黙のメッセージによっても教師は自分たちの目標を子どもに伝えている。このような教室の中で重視されている目標も、熟達目標志向性と遂行目標志向性のいずれかを重視しているかという側面からとらえることができる。

このように子どもが所属する学級という集団レベルでどのような目標が重視されているかに関する認知も個人レベルの目標志向性と同様に学業に関連する行動や態度に大きな影響を及ぼす。これまでは学級の雰囲気の違いを学級風土 (classroom climate) という概念でとらえてきたが、それを学習についての動機づけに関して限定的にとらえるのが学級の目標構造である。目標構造を簡単に定義すると、学校や教室などで強調されている目標である (Ames and Archer, 1988; 三木・山内, 2003)。

たとえば、小学校から中学校への学校移行が子どもにとって学業意欲や学業成績の低下や学校不適応などのマイナスに作用しやすいことはアメリカではよく知られているが、それは中学校の目標構造で遂行目標志向性が強調されやすいことが大きな原因となっているという指摘がある (Eccles and Roeser, 2011)。また、教室の中で遂行目標が特に重視される場合には、子どもたちは手っ取り早く成績を上げようとして丸暗記に頼る学習をして、批判的な思考をするなどの深い認知的な処理を使うことをしなくなる (Anderman and Anderman, 2010)。

日本におけるこの分野の研究を見ると、三木・山内 (2005) は、小学校5, 6年生で教室の熟達と遂行の目標構造の認知は、個人レベルでのそれぞれの目標志向性との対応関係があること、

また熟達目標構造の認知は遂行目標構造の認知よりも適応的な学習パターンと関連性が強いことなどを明らかにした。また、白井(2012b)は目標構造に対してまったく別のアプローチを試みている。これまでの研究では学級で支配的な雰囲気、あるいはメンバーの間で共有されている目標に対する認知の個人差に焦点を当ててきたが、学級を一つの個人とみて、学級の個性という視点からアプローチした。小学校の3年生から6年生の31の学級について、学級毎のMG(熟達目標 mastery goal)クラスの平均値を算出し、それぞれの学年の中央値の折半により高低の2群に分けて、いくつかの変数について比較している。それによると、学級レベルでの熟達志向性の高群は低群よりも、個人の熟達目標志向性が有意に高かった。このほかに、学校適応感の3つの尺度のすべてにおいても、高群の方が有意に高かった。また、努力の有用性に関しても同様な有意差が見られた。さらに、中学校への期待と不安の相対量に関しても高群では期待>不安に対して、低群ではその逆、すなわち不安>期待であった。このように、学級の風土としての目標構造(学級レベルでの熟達志向性)が、その学級のメンバーである子どもの個人のレベルにおいても、学業や学校適応に対してプラスの影響を及ぼしていることがわかった。

しかし、ここでなお研究の課題も存在する。一つの課題は、目標構造の安定性と変化に関するものである。教室の中ばかりでなく、家庭のなかの目標構造にも注目する研究や、因果的な分析を企てている研究も出てきている(石田・川村, 2008; 尾形, 2014)。しかし、これらの研究はすべてがいわゆる“one-shot study”である。少なくとも複数の時点での調査や観察を行う研究や縦断的な研究は欧米でもきわめて少ない。そこで本研究では縦断的なデータの収集により、学級の目標構造の安定性と変化、また目標構造の違いが子どもの学習動機や適応感にどのような影響を及ぼすのかを明らかにしようとするものである。

こうした課題を踏まえて、本研究では学年の1学期(2006年7月)(Time2:T2)と3学期(翌年の2月)(Time3:T3)の2度の縦断的なデータの収集により、次のような研究目的を設定した(注:本研究は最大5回の縦断データを収集しており、これまでの報告で2006年2月の調査をTime1(T1)としているために、2回目の調査をTime2とした)。

第1に、学級の目標構造としての熟達志向性の影響について明らかにすることである。そのために、T2の目標構造から7ヶ月後(T3)の学校適応感などに対する影響力を調べる。

第2に、学級の目標構造の安定性と変化を明らかにすることである。いわば学級を一つの個人と見立てて1学期から3学期にかけてどの程度の安定性を示すのかを明らかにする。

第3は、学級の目標構造の持ち越しの影響(carry-over effect)を検討することである。T3の学級の目標構造からさらに8ヶ月後の学年が上がった時の動機づけや学校適応感などに対する影響を調べる。多くの学級では学年が変わると学級が解体して、新たなメンバーによる学級が編成される。そこでは前の学年とは違った雰囲気の学級が形成されるだろうが、前の学級の中で得た目標志向性は持ち越して影響力を維持するかどうか、またそうであるならばどのような側面に影響力を持つのかを明らかにする。

2. 方法

2.1 対象者

対象者はT2（第2回調査）とT3（第3回調査）およびT4（第4回調査）の3回の調査データのある子どもである。次の表1には、T2とT3の共通の調査対象者の男女の内訳（小学生:618名（男子324名、女子294名）と中学生:402名（男子196名、女子206名））、そして表2にはT3とT4に共通の対象者の内訳（小学生:235名（男子121名、女子114名）と中学生218名（男子102名、女子116名））を掲げる。

表1-A T2とT3に共通の調査対象者（小学生）

	3年			4年			5年			6年		
	男子	女子	全体	男子	女子	全体	男子	女子	全体	男子	女子	全体
人数	65	69	134	69	65	134	98	72	170	92	88	180
学級数	6			6			6			6		

表1-B T2とT3に共通の調査対象者（中学生）

	1年			2年			3年		
	男子	女子	全体	男子	女子	全体	男子	女子	全体
人数	54	80	134	66	65	131	76	61	137
学級数	4			4			4		

表2-A T3とT4に共通の調査対象者（小学生）

	4年			5年			6年		
	男子	女子	全体	男子	女子	全体	男子	女子	全体
人数	35	39	74	38	34	72	48	41	89
学級数	6			6			6		

表2-B T3とT4に共通の調査対象者（中学生）

	1年			2年		
	男子	女子	全体	男子	女子	全体
人数	38	54	92	64	62	126
学級数	4			4		

なお、T2の対象となった学級数は小学校3、4、5、6年で各6学級の24学級、中学校では中1で7学級、中2と中3でそれぞれ4学級の15学級で、小中合計すると39学級であった。また、T3では小学校3、4、5、6の各学年で6学級の24学級、中学校では中1、2、3学年でそれぞれ4学級の12学級で、小中合計すると36学級であった。

2.2 調査の方法と内容

調査はすべて質問紙によるものであり、学級単位で担任の教師が実施した。調査時期はT2は2006年7月、T3は2007年2月、T4は2007年10月に実施した。

調査の内容はすでに第一報で書いたが(臼井, 2012a), T2, T3, T4と共通して調べているのは、学校適応感、家庭の学習時間、学習方略の使用である。学習動機(達成目標理論)についてはT2とT3の2時点で調べているが、T2では熟達目標志向性についてのみ調べている。

3. 結果

3.1 目標構造による学級分類

T2の対象者全員のクラスレベルの熟達目標志向性について小中学校の39学級ごとに平均値を算出した。クラスレベルの熟達目標志向性の項目は、Midgley(2002)のPALS(Patterns of Adaptive Learning Styles)を参考にして作成し、「この組では一生懸命にがんばって勉強することをとても大事にしています」「この組では、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」などの5項目の平均値を用いた。なお、この尺度の α 係数は.84であった(合成変数の作成は小中のすべての対象者のデータに基づき行ったので、 α 係数も小中の子ども全員に対するものである)。この合成変数については、学年差が有意であったので($F(6,986)=16.71^{**}$, $p<.01$), 各学年の中央値で折半して、学年の中央値より高い群を高群、低い群を低群と分類した。

また、これを同じ手続きをT3のMG(熟達目標)クラスにおいても行った。対象の学級数は小学校24学級、中学校12学級であった。ただし、MGクラスはこの尺度を構成する項目数が4項目となっている(小中全体のサンプルの α 係数は.81)。

小学校と中学校のT2とT3の各学年の高群と低群の学級数とMGクラスの中央値は表3, 4に示す。

表3 T2/T3のMG(熟達目標)クラスの高低による学級分類(小学生)

T2/T3	学年(小学校)							
	3年		4年		5年		6年	
MGクラス	低群(L)	高群(H)	低群(L)	高群(H)	低群(L)	高群(H)	低群(L)	高群(H)
学級数	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3
中央値	3.96/4.02		3.84/3.72		3.73/3.62		3.39/3.35	

表4 T2/T3のMGクラスの高低による学級の分類 (中学生)

T2/T3	学年 (中学校)					
	1年		2年		3年	
MGクラス	低群 (L)	高群 (H)	低群 (L)	高群 (H)	低群 (L)	高群 (H)
学級数	3/2	4/2	2/2	2/2	2/2	2/2
中央値	3.54/3.57		3.31/3.28		3.27/3.13	

3.2 目標構造の小中学校の比較

学年の3区分(小学校中学年, 高学年, 中学生)を独立変数にして, T2の熟達目標志向性(MG)と学級の目標構造としての熟達目標志向性(MGクラス), T3のMG, MGクラス, 遂行目標志向性・接近(PG接近), 遂行目標志向性・回避(PG回避), そして学級の目標構造としての遂行目標志向性(PGクラス)を従属変数として分散分析を行った。その結果, 次の動機づけの変数に関して有意な主効果が見られた。MG ($F(2,949)=29.78^{**}$), MGクラス ($F=39.84^{**}$), PG接近 ($F=4.41^*$), PG回避 ($F=11.02^{**}$), PGクラス ($F=27.79^{**}$)であり, PG接近を除くといずれもかなり高いレベルで有意であった。多重比較を行う(Bonferroniによる)と, T2のMGに関しては, 小学校中学年>高学年・中学生, T2のMGクラスでは中学年>高学年・中学生, 中学年>中学生の間で有意差があった。また, この学年の3区分間の有意差はT3においても同様であった。たとえば, T3のMGでは中学年>高学年・中学生, MGクラスでは中学年>高学年・中学生であった。T2では2つの熟達目標志向性しか調べていなかったが, T3では遂行目標志向性も調べていたので, その結果を記すと, PG接近では中学年>高学年, PG回避では中学年>高学年・中学生であった。この学年差のパターンは熟達目標志向性とほとんど同じであり, 熟達と遂行の目標の対照的な志向性の違いに関係なく, 小学校の中学年の子どもが高学年や中学生よりも高いことである。これらの結果に対してPGクラスの結果は興味深いものであった。それはPGクラスの得点で中学生が小学校中学年と高学年の子どもよりも有意に高かったことである。この結果の解釈を行うために, これらのT3の動機づけの変数間の相関を3つの学年区分ごとに求めてみた。小学校中学年と高学年の子どもではMGもMGクラスの両方ともPGクラスとは全く相関がなかった(中学年のMGとMGクラスのPGクラスに対する相関は, $-.09$ と $-.05$, 高学年の子どもではそれぞれ $.00$ と $.00$)。しかし, 中学生ではそれぞれの相関は $.15^{**}$ と $.15^{**}$ であり, 低いが有意な相関であった。このことから, 学級の目標構造の特徴が小学校から中学校にかけて変化していることが示唆される。つまり, 小学校では個々の子どもの理解や成長が重視されていると子どもたちが認知している学級では, 競争や各自の有能さを示そうとすることが比較的強調される学級の認知とは全く関係なかったが, 中学校ではこの対照的な目標の志向性は弱いながらも重なることである。つまり, 中学生たちは熟達目標が重視されている学級では, 遂行目標も重視されていると認知する傾向があり, 二つの目標志向性が両立, あるいは少なくとも矛盾していないように見える。

3.3 MGクラスの安定性と変化

学級の目標構造としての熟達志向性で高低の2群に分けた分類は、7か月後においてどの程度の安定性があるだろうか。

ここでは2つの側面から検討した。一つは、個人レベルの検討である。同じ学級に所属する子どもたちの学級の熟達志向性の認知(MGクラス)に関して、T2とT3の相関係数を算出した。小学生ではT2とT3のMGクラスの2時点の相関は.48**(N=605)、中学生では.52**(N=395)であった。小学生を3・4年(中学年)と5・6年(高学年)の2グループに分けると、それぞれ.44**(N=254)と.45**(N=347)であった。これから推測されることは、個人の認知レベルでは安定性は十分に認めることができるが、7か月の間にはかなりの変動もあることである。

次に学級を一つの個人と見立て、学級ごとの熟達目標志向的な目標構造(MGクラス)の平均値を算出し、それぞれの学年の学級の平均値の中央値を折半して高低の2群に分類した。その分類についてのT2とT3の変動を調べた結果を表5と表6に示す。

表5 MGクラスのT2からT3にかけての安定性(小学生)

$$\chi^2 = 0.67, \text{ n.s.}$$

		T3MGクラス		
		低群(L)	高群(H)	合計
T2MG クラス	低群(L)	7	5	12
	高群(H)	5	7	12
	合計	12	12	24

表6 MGクラスのT2からT3にかけての安定性(中学生)

$$\chi^2 = 12.00, p < .01$$

		T3MGクラス		
		低群(L)	高群(H)	合計
T2MG クラス	低群(L)	6	0	6
	高群(H)	0	6	6
	合計	6	6	12

小学生では2×2の分類で変化がなかった学級の割合は58.3% (14/24) に過ぎなかった。これに対して、中学校では100% (12/12) が同一の分類であった。小学校の学級を中学年と高学年に分けて見ると (表7, 表8), 中学年では変化なし, ありが同数であり, 完全にランダムな変化パターンであった。しかし, 高学年では3分の2の学級が7か月前と同一の分類であった。

表7 MGクラスのT2からT3にかけての安定性 (小学生: 3・4年生)

$$\chi^2 = 0.00, \text{ n.s.}$$

		T3MGクラス		
		低群 (L)	高群 (H)	合計
T2MG クラス	低群 (L)	3	3	6
	高群 (H)	3	3	6
	合計	6	6	12

表8 MGクラスのT2からT3にかけての安定性 (小学生: 5・6年生)

$$\chi^2 = 1.33, \text{ n.s.}$$

		T3MGクラス		
		低群 (L)	高群 (H)	合計
T2MG クラス	低群 (L)	4	2	6
	高群 (H)	2	4	6
	合計	6	6	12

小学校の中学年から高学年にかけて子どもの自分の学級の目標構造についての認知が安定すると推測できる。あるいはこの結果は学級の熟達目標そのものが安定化するのかもしれない。ただし, 今回のデータでは中学年と高学年ともに3つの学校の12学級と少数であったので, 解釈を一般化することには慎重であるべきであろう。

3.4 学級の目標構造の持ち越しの影響 (carry-over effect) : MGクラス

T3の時, つまり3学期の時の学級の目標構造は学年が上がり, 別の学級になっても何らかの影響を及ぼすことがあるのだろうか。今回の縦断的データではその約8か月後 (T4) にも継続してデータをとっているため, 前の学年で学級として熟達志向性の高いあるいは低い学級に所属

していた子どもたちについて、その後の動機づけや学校適応感などについて比較した。

3.4.1 小学生

はじめにT2からT3のMGクラスの変化で4群に分けて、その分類を独立変数にしてT4のさまざまな変数を従属変数とする分散分析を行った。MGクラスの変化分類は具体的には、T2もT3もともに低の学級所属群(1:低低群), T2では高だが、T3では低の学級所属群(2:高低群), その逆にT2では低だが、T3になると高の学級所属群(3:低高群), そしてT2とT3とも一貫して高の学級所属群(4:高高群)というように1から4に名義的に得点化を行った。

この結果でMGクラスの変化分類の主効果が有意なものを取りあげ、それぞれの4群の平均値を図示した(図1)。

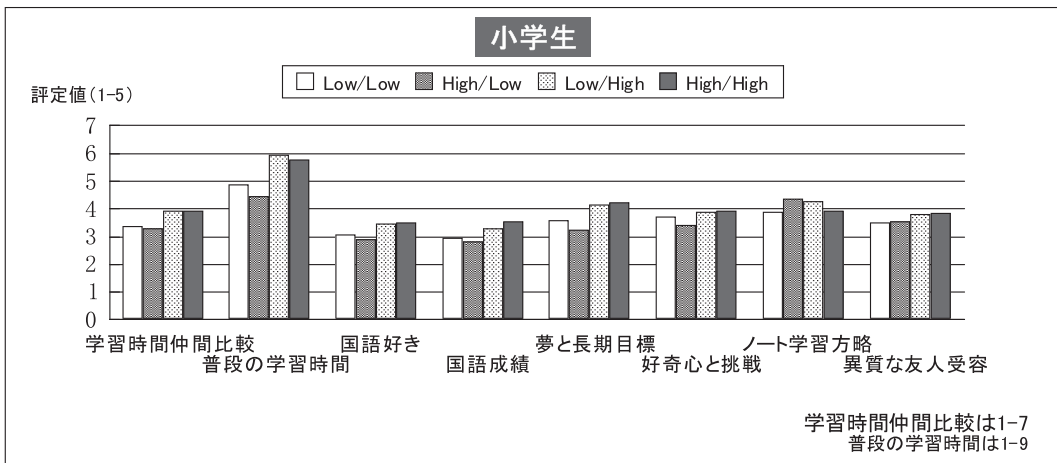


図1 T2からT3のMGクラスの変化パターン別のT4の変数の比較：小学生

多重比較(Bonferroni)により有意であったものは、国語が好きなこと(4>1, 4>2), 国語の成績の自己評価(4>1, 4>2), 夢と長期的目標(3>1, 4>1, 3>2, 4>2), ノート学習方略(3>1), そして異質な友だちの受容(3>1, 4>1)であった。また、多重比較では有意ではなかったが、高高群(4)と低高群(3)は、好奇心と挑戦、仲間リソース方略、居心地の良さにおいても高い傾向があった。これらのことから、学年の前半と後半の7ヶ月を経て一貫して熟達目標志向性が高い学級にいた子どもたち(高高群)は、それと対照的に一貫して低い学級にいた子どもたち(低低群)に比べて、国語の学習に対して肯定的な感情が高く、かつ成績もよいと認知していた。また、夢や長期的な目標を持ち、異質な友だちに対して積極的にかかわる態度も強かった。低高群(3)もこの高高群(4)とほとんど同じであったが(ノート学習方略では低低群よりも高かつ

た点は異なったが), それは学年の終わりに近い時期 (T3) の学級の目標構造の方が, 1学期の学級の目標構造 (T2) よりも次の学年に対する影響力が強いということであろう。

このように熟達目標構造ではT2よりもT3の方が, 次の学年 (T4) に対する影響が強いことが推測されたので, 次にT3のMGクラスの中央値折半による高低の分類と性別の2要因の分散分析を行った。その結果, 以下のT4の変数においてMGクラスの2分類による有意な, あるいはそれに近い主効果が見られた。レジリエンスに関する尺度の「粘り強さ」($F(1,221)=3.52$ (*)), 「夢と長期的目標」($F=15.68^{**}$), 「好奇心と挑戦」($F=5.37^*$) の3つのいずれにおいてもMGクラスの高群の方が低群よりも高かった。「粘り強さ」には失敗してもあきらめずにがんばること, 面白くないことでもやり始めたら最後までやるなどの項目から構成され, 「夢と長期的目標」には将来の目標や夢を持つこと, 「好奇心と挑戦」にはいろいろなことにチャレンジするのが好きなどの内容が含まれる。これら結果から前の学年で学級として熟達志向性の雰囲気が高い学級にいた子どもは, 低い学級にいた子どもに比べてレジリエンスが高い傾向が見られた。

また, 学習方略においても自己調整的な学習方略 (柔軟学習方略) ($F(1,221)=3.53$ (*)), 仲間と一緒に勉強したり, 仲間に尋ねるなどの「仲間リソース方略」($F=4.34^*$) において有意, あるいはそれに近いレベルでの主効果があった。前の学年で学級の目標構造で熟達目標志向性が高い学級にいた子どもたちは, 低い学級にいた子どもたちに比べて, 学習場面で仲間と協力し合うことがより多く, また自分の動機づけを制御したり, 理解を促すような学習方略の使用 (柔軟学習方略) も高い傾向があった。

学校適応感についても, 学級の熟達目標志向性の高いクラスにいた子どもの方が一貫してよかった。たとえば, クラスにいてのびのびとした気持ちになる, クラスの人と話をして楽しいなどの「居心地の良さ」($F(1,221)=4.89^*$), クラスに人から期待されている, 必要とされていると感じるなどの「仲間からの信頼感」($F=2.96$ (*)) においてそうであった。仲間関係については, 友人についての考え方 (友人観) についても調べたが, 自分とは違う考えの友だちと知り合いになりたいや話を聞いてみたいなどからなる「異質な友だちの受容」に関しても高群の方が有意に高かった ($F=11.50^{**}$)。

さらに, 学習時間や教科の好き・嫌いや成績の自己評価, 家庭での学習時間においても有意な主効果が見いだされた。たとえば, 高群は低群に比べて国語と算数に対して好きな程度が高く (それぞれ $F(1,221)=9.11^{**}$ と 5.25^*)。また, 高群の方が国語も算数も成績の自己評価が高かった ($F=15.5^{**}$ と $F=6.49^*$) (高群と低群の国語と算数の成績の平均値 (SD) は3.43 (0.99) 対2.92 (0.93) および3.45 (1.14) 対3.06 (1.08))。このように高群は教科の学習を肯定的にとらえ, また成績も高いと認知しているが, この両群の違いは家庭の学習時間にも反映されている。ここでは家庭の学習時間を自分の学級の仲間との比較と, 普段の平均的な学習時間の2つの項目でいずれも高群の方が有意に高くなっていた ($F=7.82^{**}$ と $F=10.26^{**}$) (高群と低群のそれぞれの平均値 (SD) は3.92 (1.41) 対3.37 (1.47) と5.86 (2.42) 対4.81 (2.38))。

これらの結果全体を通じて一貫していえることは、学級として熟達目標志向性の高いクラスにいた子どもたちは、翌年になって学級が変わったとしても学業に対してより積極的な態度や行動を示し、また学校適応にも有利な態度や行動をとりやすいことである。

性別の主効果は、自己開放性 ($F(1, 221) = 9.88^{**}$: 女子 > 男子), 仲間リソース学習方略 ($F = 4.86^*$: 女子 > 男子), ノート学習方略 ($F = 30.47^{**}$: 女子 > 男子), 国語が好き ($F = 3.31^*$): 女子 > 男子), 算数が好き ($F = 7.44^*$: 男子 > 女子), 算数の成績の自己評価 ($F = 22.94^{**}$: 男子 > 女子) であった。しかし、MGクラスの変化の4分類と性別との交互作用効果は算数の成績の自己評価だけであった(男子では高群 > 低群であったが、女子では両群はほとんど同じであった)。

3.4.2 中学生

中学生でもMGクラスの変化の4分類のT4のさまざまな変数に対する影響力を分散分析により検討を行った。ただし、中学生の学級では一貫して低い(1:低低群)と一貫して高い(2:高高群)の2群しか存在しなく、実際には2分類であったので、4分類の効果の分析は省略した。そこで、T3のMGクラスの中央値折半での高群と低群の2分類と性別の2要因を独立変数とし、T4のさまざまな変数を従属変数とする分散分析を行った。ここで有意な主効果は昨日の家庭学習時間 ($F(1, 189) = 5.02^*$) と居心地の良さ ($F = 4.97^*$) と数学が好きなこと ($F = 4.96^*$) の3つの変数のみであった。昨日の家庭学習時間では前年にMGクラスが低いクラスに所属した子どもの方が、高かったクラスに所属の子どもよりも長かった ($5.59(2.40) > 4.73(2.24)$)。小学生のデータでは、普段の学習時間と学習時間の仲間との比較ではMGクラスで高群の方が低群よりも高かったが、中学生のデータに関してはこの2つについては有意差が見られなかった。しかし、数学が好きと居心地の良さのいずれにおいてもMGクラス高群の方が低群よりも高かった ($3.21(1.33) > 2.58(1.21) > 3.77(0.90) > 3.51(0.91)$)。

3.5 学級の目標構造の持ち越しの影響 (carry-over effect) : PGクラス

クラスの目標構造としての熟達志向性の高さは、学業的自己概念 (academic self-concept) の高低を問わず適応的な学習パターンにつながると考えられ、またそれを裏づける結果が多い (Midgley, 2002)。その一方で遂行目標志向性は不適応的な学習パターンにつながるという知見があげられているが、熟達目標に比べると知見の数はずっと少ない。そこで、T3のPGクラスに焦点を当てて、その影響を調べることにする。MGクラスと同様に学級毎の平均値を算出して、それぞれの学年の中央値で折半し、小中あわせて36学級を高低の2群に分類した。

なお、小学校の中学年、高学年、中学生と学年を3区分し、それによるPGクラスに対する効果を調べると、有意であった ($F(2, 1088) = 34.57^{**}$)。多重比較 (Bonferroni) では中学生が小学生の中学年と高学年のいずれよりも高かった。

表9 T3のPGクラスの高低による学級の分類 (小学生)

T2	学年 (小学校)							
	3年		4年		5年		6年	
PGクラス	低群 (L)	高群 (H)	低群 (L)	高群 (H)	低群 (L)	高群 (H)	低群 (L)	高群 (H)
学級数	3	3	3	3	3	3	3	3
中央値	2.52		2.49		2.42		2.45	

表10 T3のPGクラスの高低による学級の分類 (中学生)

T3	学年 (中学校)					
	1年		2年		3年	
PGクラス	低群 (L)	高群 (H)	低群 (L)	高群 (H)	低群 (L)	高群 (H)
学級数	2	2	2	2	2	2
中央値	2.82		2.79		2.61	

次にPGクラスの高低の2分類と性別の2要因を独立変数に、T4のさまざまな変数を従属変数とした分散分析を小学生と中学生で別個に行った。

3.5.1 小学生

PGクラスの高低の要因の主効果は、次の6つの変数において認められた。それらは、家庭学習時間 (仲間との比較)、普段の学習時間、粘り強さ、夢と長期目標、仲間リソース学習方略、異質な友だちの受容であり、これらの6変数のすべてにおいて低群の方が有意に高かった(図2)。つまり、学級全体の雰囲気として成績や仲間同士の競争を強調すると子どもが感じるものが相対的に少ない学級に所属する子どもは、そのような感じ方が相対的に強い学級に所属の子どもたちよりも、翌年になり学級が解体しても適応的な学習のスタイルを持ち続ける傾向がある。

また、性別に関しては自己開放性 (女子>男子, $F=8.23^{**}$) とノートの使い方の工夫をするなどのノート学習方略 (女子>男子, $F=24.25^{**}$) の2つで有意な主効果があった。交互作用効果はすべての変数においてみられなかった。

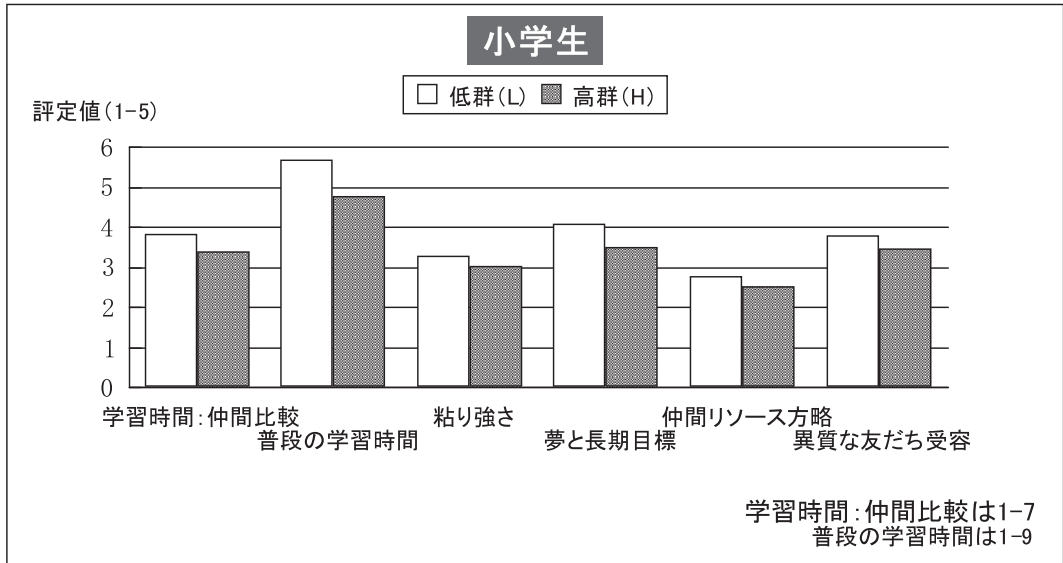


図2 T3のPGクラスの高低の両群のT4の比較

3.5.2 中学生

PGクラスに関する主効果は見られなかった。しかし、性差については小学生の場合とよく似ていて、性別の主効果では自己開放性（女子>男子, $F(1,195)=4.15^*$ ）、仲間リソース学習方略（女子>男子, $F=5.96^*$ ）、および居心地の良さ（男子>女子, $F=4.98^*$ ）の3つにおいて認められた。

4. 考察

4.1 学級の目標構造の時間的安定性と学級内の個人差

達成目標理論に立つ実証的な研究はおびただしい数に達しているが、それらの研究はほとんどは単一時点での調査研究であり、縦断的な研究はごくわずかである。

今回のデータでは、T3では熟達目標志向性（個人と学級レベル）しか調べていないので、熟達目標志向性のみを取り上げる。この目標志向性の安定性については2つの側面から扱った。一つは、学級レベルの熟達目標志向性（MGクラス）の個人内の相関である。これに関しては、すでに触れたように小中学生ともに十分に高い相関（小：.48, 中：.52）が示された。これに対して、個人レベルでの熟達目標志向性では小学生と中学生でそれぞれ.64と.71であった。約7か月を経ても個々の子どもの自分の動機づけほどの安定性はないが、自分の学級全体の目標構造の認知に関しても個人内で十分に安定していることがわかった。もう一つは、学級を一つの個人と見なして、学級ごとの熟達目標志向性（MGクラス）の平均値を算出し、各学年のその中央値折半に

より2つに分類したものの2つの時点間の変化を見た。小学生では7か月を経て変化がなかった学級数では14/24 (58.3%)であったが、中学校では12/12 (100%)であった。こうした小中学校の違いは、中学校の学級数が小学校の半分という偶然の違いから来るかもしれないが、中学校になると学級の雰囲気固まりやすいのかもしれない。言葉を換えると、小学校の学級の方が学級の目標構造の流動性が高いのかもしれない。小学生を3, 4年の中学年12学級と5, 6年の高学年12学級を別個に分析すると、中学年では変化は完全なランダムであったのに対して、高学年では全体の3分の2の学級では変動が見られなかった。この結果から、学級の目標構造(熟達目標)に関しては、小学校高学年から次第に安定化してくることが推測される。この学級全体の目標構造の変動可能性が学年の進行にともないどのように変化するかについては今後の研究が必要である。

もう一つの問題は、同一の学級の中の個人の認知の仕方の違いである。同一の学級の中の個人の平均値にもとづき学級の分類を行ったが、それぞれの学級の中の個人差もかなり大きかった。たとえば、個々の項目に対する反応を見ると5段階の得点では、ほとんどの学級で1から5にわたっていた。また、T2の39学級のMGクラスの標準偏差の値でも.43から.96と大きかった。同じ学級にいながらも全く違った感じ方をしている子どもたちがいるということである。その一方で、同じクラスの中では子どもたちの認知の仕方が比較的類似している学級もある。また、KaplanとRyan (2011)もこの点に注目していて、同じ学級の中の子どもの認知のずれは、すべての子どもが教師から同じ扱いを受けていない結果から来るかもしれないと述べている。そして目標構造の共有された認知の割合はsmall-to-moderateにとどまるとしている。このように学級内の個人差は興味深い問題であり、今後の課題である。

4.2 目標構造の小中学校と中学校の違い

遂行目標志向性に関しては中学校の教室の方が高いという結果はこれまでの研究から広く認められたことであった(Anderman et al., 1997; Midgley et al., 1995)。具体的には、小学校の学級の方が中学校の学級に比べて遂行目標が強調されていると子どもが認知している。また、これは本研究のデータからも裏づけられている。この原因は中学校になると高校への受験という目標が現実化して、学力テストの回数が増加し、成績を他者と比較する機会が増すことによるところが大きいであろう。

本研究の結果で興味深い点は、T3のクラスの目標構造としての遂行目標と熟達目標との相関関係が小学生と中学生では異なっていたことである。小学校の中学年と高学年の子どもでは、個人レベルの熟達目標も学級の目標構造としての熟達目標のいずれも、遂行目標構造とは全く相関がなかった。しかし、中学生ではこれらの関係は弱いながらもプラスの有意な相関が見られた。つまり、中学生の間では、熟達目標を重視する教室の雰囲気は同時にお互いの競争や個人の有能さを見せようとするような学級の空気をも含むのである。

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
- Anderman, E.M. & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary educational psychology*, 22, 269-298
- Anderman, E.M. and Anderman, L.H. (2010). *Classroom motivation*. New Jersey, U.S.: Pearson Education, Inc.
- 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 edition. NY, U.S.: Psychology Press. 571-643
- 石田靖彦・川村祥世(2008). クラスの目標構造が生徒の学習行動に及ぼす影響 愛知教育大学教育実践総合センター紀要 11, 255-261
- Kaplan, P.H. and Ryan, A.M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structures and classroom climate. *Journal of educational psychology*, 103, 362-382
- 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
- Midgley, C. (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, New Jersey, U.S.: Lawrence Erlbaum Associates
- 三木かおり・山内弘継(2003). 学習環境と児童・生徒の動機づけ 心理学評論 46, 58-75
- 三木かおり・山内弘継(2005). 教室の目標構造の知覚, 個人の達成目標志向, 学習方略の関連性 心理学研究 76, 260-268
- 尾形和男(2014). 中学生の家庭の目標構造が友人関係, 学習方略そして学習コンピテン스에及ぼす影響 愛知教育大学 教科開発学論集 41, 31-41
- 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(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54回総会発表論文集 245

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

—Stability of goal structures and its effects on academic motivation and school adjustment in
elementary and junior high schools students—

USUI Hiroshi

Abstract

We studied the stability and change of goal structures of elementary schools (24 classrooms) and junior high schools (12 class rooms) by investigating the longitudinal data in two periods (T2: first semester and T3: third semester). By deviding the median of the mean score of the goal structures of each class, then, analyzed 2 (period) × 2 (types of goal structures). The percentage of unchanged vs. changed were 58.8% among classrooms in elementary schools and 100% among the junior high school classrooms.

We also investigated the carry-over effects of goal structures in T3 on the academic motivation and school adjustment in the next year (T4). The students belonging to the classrooms with higher goal structures in mastery goal orientation showed more adaptive learning patterns in comparing with the lower students. And the effects patterns of the performance goal structures were quite similar to the mastery goal. That is to say, the students in the classrooms characterized as lower performance goal structure were more resilient and studied longer time than the students in higher groups. However, these influences of the goal structures were small or negligable among junior high school students.

Key words : school adjustment, academic motivation, goal structure, 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)