

中学校への移行期における児童の達成関連自己概念

中山 勘次郎*

(昭和63年10月31日受理)

要 旨

本研究では、中学校入学前後の児童の達成関連自己概念の変化とそれに対する学校環境移行の影響についての縦断的研究の一環として、測定尺度を作成し、中学移行直前の児童の達成関連自己概念や社会的環境の認知傾向に関する基礎的な分析を行うことが目的とされた。

このため、小学6年生1月に郵送法による質問紙調査を実施し、248名(一部データについては他に5年生39名を含む)からの回答が分析された。

その結果、まず測定尺度の作成に関しては、当初の意図とほぼ対応する結果が得られた。性差の分析では、男子において実際的な目的が多く、学校での学習意欲も高いのに対して女子は内発的な目的を多く回答していた。さらに、女子の方が男子に比べて学習への動機づけ特性や有能感と社会的な動機づけ特性や有能感との相関が高い傾向が見られた。

達成関連自己概念と他の認知的要因の分析では、達成関連自己概念は、社会的な自己概念や対人関係の認知、自律的経験の認知と強く関連していた。また学習への動機づけ特性と学習目的とは関連性が高いが、有能感の違いによっては学習目的はほとんど差異が見られなかった。

KEY WORDS

achievement motivation	達成動機づけ	self-concept	自己概念
school transition	学校移行	developmental study	発達の研究

Eccles, Midgley, & Adler (1984) は、達成に関連する自己評価や動機づけの発達の變化について、25にわたる研究を展望し、その變化の様相を跡づけている。それによれば、児童の達成志向性や達成に関連する自己評価は、全般的に、発達とともに低下する傾向にあった。この低下傾向は、とりわけ幼稚園と1年生との間および6, 7, 8年生頃に顕著に認められている。特に後者では、達成志向性やself-esteemの低下のほか、テスト不安とそのパフォーマンスへの負の影響の増大、教科学習の困難さの意識化、失敗に対する学習性無力感(learned helplessness) 反応の増加など、否定的自己評価に関連する多様な反応が指摘されている。

Eccles たちは、多くの関連研究を援用しながら、この結果を学校環境の變化、すなわち小学校や中学校への入学と関連づけて説明している。このうち小学校から中学校への變化に着目すると、中学校は小学校と比較して教師主導的であり、生徒の自律的活動の機会が減少すること、個人内進歩や努力の評価から相対的能力評価の比重が増すこと、教科担任制の導入やクラスの

* 教育基礎講座

人数の拡大により、教師と生徒との親密な対人関係が形成されにくくなることなどを指摘し、これらが達成関連自己概念の低下をもたらしているのではないかと指摘している。Ecclesたちの指摘は、達成関連自己概念の発達の変化とその原因を直接的に検証したわけではないが、この問題に関して重要な示唆を与えるものといえよう。

では、わが国の児童における達成関連自己概念は、発達にともなつてどのように変化しているのであろうか。ここでは、特に小学校から中学校への変化に焦点を当てて概観してみよう。

発達の变化が最も明確に指摘されているのはスクールモラルテスト（日本文化科学社）を用いた研究であろう。松山・倉智（1969）は、小学5・6年生および中学2年生を比較し、“学校への関心”“級友との関係”“学習への意欲”“教師への態度”のいずれも有意な減少を報告した。西山（1973）も“学習への意欲”“教師への態度”“テストへの適応”において発達の減少を報告している。さらに東江・石川・嘉数（1981）は、“学校への関心”“級友との関係”“教師への態度”“テストへの適応”（女子のみ）に関して減少を報告し、一方女子では、“学習への意欲”が中1で最も高くなることを見出している。

達成関連動機については、小学生より中学生の方が達成動機や達成行動の自己概念が低いことを宮本・落合・加藤（1985）が指摘している。また林（1985）は、児童の達成関連動機のうち学習活動を促進する要因は学年とともに減少し、抑制する要因は逆に増加することを報告している。同様に、松尾（1984）の報告したデータによれば¹⁾、不安傾向は全般に増加している。

学習課題に対する内発的動機づけ傾向を扱った研究では、課題志向性の概念を用いた中山（1983）が、小学4年生～中学3年生の間で、女子において減少傾向を見出している。しかし、Harter（1981）の内発的・外発的志向性尺度を用いた田上・桜井（1984）では、小3～中3の間で“達成”下位尺度にしか減少傾向は見られなかった。また石川（1987）は、小3・小5・中2を比較して、“挑戦”“基準”“判断”は学年とともに低下し、“達成”“好奇心”は上昇するという結果を報告している。同じくHarter（1982）によるコンピテンス感尺度に関しては、桜井（1983）が“認知”“自己価値感”に減少傾向を報告し、石川（1987）は“自己価値感”が小3・小5の間で低下、小5・中2間では“認知”“身体”が低下すると報告している。

そのほか、いわゆる意識調査の中から関連する項目を拾い出してみると、東京都都民生活局（1978）が小3・小5・中2に対して行った調査では、「学校で勉強するのが好き」・「学校で他の人より得意なことがある」が小5・中2間で減少しており、東京都生活文化局（1981）では「学校で勉強するのが好き」が中学生で減少、「学校へ行くのがいや」・「学校のないところへ行きたい」が増加している。また勉強・スポーツ・音楽や絵の能力の自己評価は、特に小5と中2の間で大きく低下している。さらに児童青年心理研究会（1981）の調査では、学校生活への満足度は小学・中学・高校と順次減少し、勉強の楽しさも同様に急激な減少を示しており、自己の成績への満足度も小学校から中学校にかけて減少することが明らかにされている。

以上のように、達成に関連する自己概念や動機づけの発達の低下傾向は、わが国においても認められると言えよう。特に、全般的な達成志向性や有能感よりは、スクールモラルや意識調査の項目に見られるような、学校での学習活動に直接関連する学習意欲や達成志向性において、低下傾向はより明確に見られるようである。ただ、発達の变化の検討を直接的に意図した研究がきわめて少ないためあって、減少の程度が学年によって異なるか、異なるとすれば減少が特に著しいのはどの時点かについて、何らかの傾向を指摘できるまでには至っていない。

ところで、Eccles et al.（1984）の指摘した学校環境の変化の問題は、学校制度の異なるわが

国の場合にそのまま適用することはできない。しかし、同じくこの時期に小学校から中学校への移行を経験するわが国の児童にも、類似した環境の変化が推測される。

たとえば、最高学年である小学6年生から最低学年である中学1年生に移行することにより、友人関係や課外活動などにおける彼らの自律性・責任性は減少するであろう。また小学校での成績評価と比較して中学校では、定期試験の結果によって学業に対する能力が相対的に位置づけられる機会が多くなり、しかもそれが成績評価に直接的に影響を与えるようになる。またわが国でもやはり、中学入学とともに教科担任制へと変化する。こうした環境の変化を考えると、わが国においても、Eccles たちの指摘すると同様に、中学校入学にともなう環境の変化が達成に関連する自己概念の低下に何らかの影響を及ぼしている可能性は、十分に考えられよう。

一方、教科担任制の導入が、これまでひとりの学級担任教師によって評価されてきた児童に対して多面的な評価の機会を提供し、新たな肯定的評価の可能性を生むことも考えられる。また、Eccles たちは児童の友人関係の影響については触れていないが、わが国の場合、学級単位での一斉授業が学習活動の大半を占めており、しかもその学級集団は固定的である。学級集団から離れて学習したり、授業ごとに学級編成が変化することはめったにない。このような環境では、所属する学級集団に適応しているかどうかの影響はきわめて大きいと推測される。学校環境の移行は、多くの場合学級集団の大幅な再編成を伴っており、新しい学級集団や友人関係への適応は、重要な要因として考慮する必要がある。

先に述べたように、児童の達成関連自己概念と学校環境の変化との関連についての研究はほとんどない。発達的变化、特に小・中学校にわたる変化に直接焦点づけた研究自体それほど行われているとは言えない。そこで本研究では、こうした発達的变化をより直接的に把握するため、中学校入学前後の児童の達成関連自己概念を縦断的に追跡検討することが目的とされた。また同時に、自己概念の変化との関連が推測される環境の変化についての児童の認知に関する質問も並行して行い、これらの関連性についても検討が加えられた。環境変化に関しては、特に教師や友人、両親との対人関係の変化、学校での自律的活動経験の変化、成績に対する圧力感の変化の諸要因が取り上げられた。今回報告するのは、このうち測定尺度の基礎的分析と、中学校入学直前の児童の自己概念に関する分析結果である。

方 法

調 査 対 象

埼玉県内の2つの小学校における小学6年生全児童が調査対象となった。一方の小学校（以下、移行群1と呼ぶ）は5クラス192名（男子105名・女子87名）、他方の小学校（以下、移行群2）は3クラス113名（男子64名・女子49名）である。両小学校は、学校規模は異なるが、いずれも東京近郊の住宅地に位置している。

また、彼らの発達的变化の程度を比較するため、同じ6年生でも中学入学による環境の変化が比較的小さいと考えられる、地方の郡部に位置する小学校の6年生児童、および移行群と同一小学校に在籍し、環境の移行を経験しない小学5年生児童の2つの対照群が設定された。前者の対照群としては、福島県内の1小学校（以下、対照群1）における小学6年生全児童29名（男子15名・女子14名）、後者の対照群としては移行群1と同一小学校の5年生1クラス39名（男

子21名・女子18名：以下、対照群2）が調査対象とされた。

これらの対象児に対して、3回にわたって同一内容の質問紙調査が実施されたが、後述するように調査は個別的に郵送法により実施されたため、全対象児童のうち回答が回収された者のみ分析の対象となった。以下の分析は、第1回目の調査に関する結果であるが、移行群2は第1回目の調査を集団による一斉実施で行っている。そこでこの群は、他の群と条件を統一するため、郵送法を用いた第2回目調査に対する回答を返送した者についてのみ分析対象とした。また、対照群2も集団実施で調査を行っているが、この群は全員分を分析対象とした。これにより、分析対象者数は、移行群1の127名（回収率66.1%）、移行群2の92名（同81.4%）、対照群1の29名（同55.2%）および対照群2の39名となった。

質問紙の構成

質問紙は、次に述べる各尺度によって構成された。まず達成関連自己概念としては、学習課題に対する児童の動機づけ特性と有能感、学校での学習に対する意欲に関する尺度が構成された。また、それらに関連する児童の特性として、対人関係に対する動機づけ特性と有能感に関する尺度、社会的環境の認知について、教師・両親・友人との関係の親密さ、学級の自律的雰囲気、成績への圧力感に関する尺度が構成された。そのほか、自律的活動経験の認知と学習の目的に関する質問項目も加えられている。²⁾

これらの質問項目の原尺度は、それぞれに固有の回答方法を用いているが、ここでは、回答時の混乱を防ぐためすべて“まったくそのとおり”～“ぜんぜんそうではない”の4段階評定法に統一された。それぞれの測定尺度の内容は以下の通りである。また各尺度の項目内容は、表2～5に示されている。

(1) 学習課題および対人関係への動機づけ特性

中山（1986）による社会志向性・課題志向性測定尺度が用いられた。この尺度は、社会志向性・課題志向性に関してそれぞれ9項目より構成されており、2種類の記述文を対立的に提示し、児童自身がどちらにより近いかを4段階で判断するという方式が用いられているが、ここでは2つの記述文のうち一方を任意に選択して項目文とし、評定尺度が構成された。

(2) 学習課題および対人関係への有能感

Harter（1982）のコンピテンス感尺度のうち、認知的コンピテンスおよび社会的コンピテンスに関する下位尺度を訳出し、若干の変更を加えて項目が構成された。この尺度も2種類の記述文を対立的に提示する方式であるが、2つの記述文の一方を任意に選択して用いられた。項目数は各下位尺度につき7項目ずつである。

(3) 学校での学習に対する意欲

課題志向性が一般的な学習課題に対する動機づけ特性を測定するのに対して、学校での学習活動に対象を限定した児童の動機づけ傾向を測定する尺度として、スクールモラルテストのうち“学習への意欲”に関する下位尺度から7項目を選択し、表現を修正して項目が作成された。この尺度は、特に否定的態度が強調されているのが特徴である。

(4) 成績への圧力感

テスト不安に関する尺度等を参考に、テストに限らず全般的に学校での学習や成績に対して持つ圧力感や懸念について5項目が新たに作成された。

(5) 社会的環境の認知

教師や両親との関係の親密さについては、根本(1983)による学級集団構造スケールの“親和”下位尺度や児童青年心理研究会(1981)における教師および両親に関する調査項目を参考に、教師について3項目、両親について5項目が作成された。また、友人との関係の親密さについては、伊藤(1985)による尺度を参考に、「あなたが今いちばんよくつきあっている友だちについて」という教示のもとに、4項目が構成された。学級の自律的雰囲気に関しては、根本(1983)の“受容”“活動性”下位尺度を参考に、学級の各成員が自律的にまた相互関与的に活動していると認知しているかどうかを中心に4項目が作成された。

(6) 自律的活動経験・学習の目的

自律的活動経験の有無に関しては、「生徒会・児童会の委員会などで何かを決める時、あなたたちの学年の意見は役に立っていると思いますか」、「部活動・クラブ活動などで何かを決める時、あなたたちの学年の意見は役に立っていると思いますか」、「学級会やホームルームで何をするかについて、自分たちで決めることがよくありますか」の3種類の質問が用意された。これらは“はい・いいえ”の真偽法により回答が求められた。

学習の目的に関しては、10種類の目的を提示し、その中から自分にあてはまるものを3つ以内で選択させるようにした。提示した目的は、児童青年心理研究会(1981)による“生き方・考え方”に関する質問項目から選択し表現に手を加えたもので、内容は「1 親や先生に言われるから」「2 よい学校や会社にはいるため」「3 勉強しないと進学できないから」「4 みんながしているから」「5 おとなになったら役に立つから」「6 将来やりたい勉強に必要なだから」「7 勉強がおもしろいから」「8 尊敬される人間になるため」「9 ほかに人に負けたくないから」「10 ただなんとなく」の10種類である。

手 続

調査は中学校への入学の前後にわたり計3回(1月・5月・9月)、同一調査項目で実施された。先に述べた各尺度は、A5判8ページにわたる冊子に印刷され、各児童の自宅宛に個別に郵送された。ただし、移行群2の第1回目の調査および対照群2のすべての調査は、所属学校において一斉に実施された。しかしその場合にも、郵送調査による群とできるだけ条件を等質にするため、調査用紙は児童の手によって返信用封筒に封入され、未開封のまま回収するよう配慮された。

なお、対照群2は動機づけ志向性尺度とコンピテンス感尺度にのみ回答している。

結 果

尺度の分析

それぞれの尺度は、各項目と尺度得点との相関係数⁹⁾や因子分析(主因子法→Varimax回転)の結果、Cronbachの α 係数などにより内的整合性が検討された。

まず社会志向性・課題志向性尺度については、他の項目との相関の低い2項目を除外し、残る16項目(社会志向性・課題志向性とも8項目)について再度因子分析を行った結果が表1に示されている。項目6, 10の負荷量がいくぶん低い、抽出された2因子は課題志向性(因子

表1 社会志向性・課題志向性尺度の項目内容と回転後因子負荷量

項 目 内 容	I	II
3. むずかしい問題を考えるのは、頭を使うのでおもしろい。	.625	.169
4. いちどやり始めたことは、最後までやらないと気がすまない。	.472	.002
8. 知りたかったことがたくさん書いてある本があったら、どんなにむずかしくてもがんばって読む。	.388	.111
9. 勉強でわからないことにぶつかったら、早めにあきらめてほかの問題をやる。(R)	.450	.131
12. 家で宿題や勉強をするとき、人に言われないと始められない。(R)	.396	.133
13. わからないことがあったら、すぐ人に聞かないで、まず自分で調べる。	.384	.057
17. すぐにとけないようなむずかしい問題に挑戦するのは、できた時とともうれしいので好きだ。	.593	.105
18. やっていることがうまくいかない時、すぐほかの人に助けをもらう。(R)	.334	.244
1. 自分のことについて書いた作文を、みんなの前で読まれても平気だ。	.131	.389
2. クラスの話し合いの時、意見があってもあまり手をあげない。(R)	.106	.482
6. 友だちが集まって話をしている時、あとから話の中にはいるのは気がひける。(R)	.092	.286
7. ほかの学校の先生がおおぜい学校に来た時、その先生たちを案内したり説明する係がしたい。	.217	.317
10. 友だちには、いろいろなことをうちあけて話す。	.150	.287
11. だれかと友だちになりたくても、自分からは言い出しにくい。(R)	.201	.468
14. おおぜいの人の前では、言いたいことがうまく言えない。(R)	.082	.705
15. 友だちがグループで遊んでいて、仲間にはいりたい時、「入れて」と気軽に言える。	.135	.390
固 有 値	1.906	1.665

(表中の番号は質問紙上の番号を示す。逆転項目にはRを付した)

I)・社会志向性(因子II)とよく対応しているため、これらの項目を最終的に選択し、それぞれの合計得点が社会志向性・課題志向性得点とされた。社会志向性の項目一得点相関係数は.20~.49, 課題志向性では.33~.51であり、Cronbachの α 係数は社会志向性.66, 課題志向性.70とおおむね満足できる数値であった。

次に、コンピテンス感尺度について同様の分析を行った結果、2項目を除いた12項目(認知的コンピテンス・社会的コンピテンスとも6項目)が最終的に選択された。これらの項目についての因子分析結果は表2の通りである。ここに見られるように、因子Iは社会的コンピテンス、因子IIは認知的コンピテンスと対応している。項目1, 13ではそれらの属する因子以外の因子にも比較的高い因子負荷が認められるが、どちらも本来属する因子への負荷量の方が高く、また他の因子への負荷量は、本来その因子に属する項目の負荷量と比較して低いものであったため、特に除外されなかった。各コンピテンス得点はそれぞれに属する項目の合計である。項目一得点相関係数は、認知的コンピテンスで.43~.59, 社会的コンピテンスで.46~.77であり、 α 係数は認知的コンピテンス.78, 社会的コンピテンス.86であった。

学校での学習に関連する2つの尺度、すなわち学校での学習意欲と成績への圧力感に関する

表2 コンピテンス感尺度の項目内容と回転後因子負荷量

項 目 内 容	I	II
5. 自分には友だちがたくさんいる。	.654	.059
7. 自分は、クラスの中で人気のあるほうだ。	.832	.221
8. ほかの人と気が合わないので、ひとりであることが多い。(R)	.420	.250
10. クラスの多くの人たちから好かれている。	.818	.260
12. 人から気に入られやすいほうだ。	.765	.229
13. 自分は、このクラスにとって重要な人だ。	.621	.418
1. 勉強はよくできるほうだ。	.393	.559
3. 宿題を出された時、全部できるかどうか自信がない。(R)	.095	.645
6. 宿題をやり終えるのに、そんなに時間がかからない。	.201	.530
9. いちど勉強したことで、わすれてしまうことが多い。(R)	.129	.474
11. 授業中、先生に聞かれても答えられないことが多い。(R)	.165	.644
14. 授業で習ったことは、ほとんど理解できる。	.221	.651
固 有 値	3.233	2.480

表3 学校での学習への態度・成績評価への懸念に関する項目内容と回転後因子負荷量

項 目 内 容	I	II
1. 勉強なんかどうでもいいと思うことがある。(R)	.562	.117
2. 授業中、先生からあてられないようにと思う。(R)	.569	-.204
3. 新しいことを勉強するのは楽しい。	.590	.112
4. 勉強はむずかしいだけで少しもおもしろくない。(R)	.594	-.049
5. いくら勉強してもみんなについていけないような気がする。(R)	.560	-.249
6. 授業で今まで知らなかったことがわかった時とても気持ちがいい。	.440	.361
7. きらいな授業のある日は、学校を休みたくなる。(R)	.454	-.124
8. 成績のことがとても気になる。	-.107	.635
9. 学校の勉強のことがいつも気がかりだ。	-.224	.601
10. もっともっと勉強しなくてはと思うことがある。	.090	.607
11. 今勉強しておかないと、あとでこまると思う。	.304	.540
12. テストのことを考えると、落ちつかない。	-.243	.518
固 有 値	2.487	1.212

(表中の番号は質問紙上の番号を示す。逆転項目にはRを付した)

項目については、まとめて分析された。因子分析の結果(表3)、項目6に他の因子への負荷が見られる以外は、学校での学習意欲(因子I)と成績への圧力感(因子II)が明確に分離された。このため、学習意欲については項目1~7の合計得点、圧力感は項目8~12の合計得点によって得点化された。項目-得点相関係数は、学習意欲で.31~.52、圧力感で.40~.55であり、 α 係数は学習意欲.74、圧力感.72であった。

同様に、社会的環境の認知に関連する4尺度、すなわち教師・両親・友人との関係の親密さおよび学級の自律的雰囲気に関する項目も、まとめて分析された。両親に関する1項目を除外した因子分析の結果が表4に示されている。因子Iには教師との関係の親密さと学級の自律的

表4 教師・学級・両親・友人に関する項目内容と回転後因子負荷量

項 目 内 容	I	II	III
1. 先生は、休み時間や放課後などに気軽に声をかけてくれる。	.575	.124	.102
2. 先生は、なんでも相談にのってくれる。	.758	.133	.139
3. 先生は、私をはげましたり元気づけてくれる。	.752	.101	.153
4. 私のクラスでは、できない人やおくれている人に友だちが教えてあげる。	.434	.085	.142
5. 私のクラスでは、クラスでなにかやる時は協力しあう。	.592	.149	.119
6. 学級会やクラスの話し合いの時は、いろいろな人からたくさん意見が出る。	.467	.150	.001
7. 私のクラスでは、いろいろなことをみんなで話し合って決める。	.512	.178	.121
8. 両親は、よく私をはげましたり元気づけてくれる。	.135	.818	.165
9. 両親は、ひまな時、よく私と過ごしてくれる。	.221	.548	.135
10. 両親は、私のなやみや心配ごとを理解してくれる。	.168	.771	.124
11. 両親は、私が学校で習っていることにとっても関心を持っている。	.182	.507	.143
(今いちばんよくつきあっている友だちについて)			
13. どんなことでも、その人になら話せる。	.138	.046	.653
14. その人が私の本をだまってみても気にならない。	.087	.130	.512
15. その人は、なんでも相談にのってくれる。	.114	.183	.721
16. 買ったばかりのゲームでもその人になら貸してあげる。	.171	.163	.523
固 有 値	2.688	2.026	1.817

雰囲気認知に関する項目の双方が入っており、また、因子IIは両親との関係の親密さ、因子IIIは友人との関係の親密さとそれぞれ対応している。そこで、教師との関係と学級雰囲気の認知の2尺度は、一括して学級・教師との関係の親密さとして扱い、この学級・教師との関係、両親との関係、友人との関係それぞれについて合計得点が求められた。項目-得点相関係数は、学級・教師：.42～.65、両親：.50～.69、友人：.40～.55であり、 α 係数は学級・教師.80、両親.78、友人.75であった。

その他、自律的経験に関する質問項目はそれぞれ別の内容を質問しており、各々単独で分析することを予定していたが、項目間に比較的高い関連性が見られたため、他の尺度と統一的に分析できるよう合成得点が求められた。得点は、自律的経験があると答えた項目に1点を与え、3項目の得点を合計としたものである。項目-得点相関係数は.29～.48であり、Kuder-Richardsonの第20公式による信頼性係数は.58であった。

なお、児童の中には回答の未記入のため一部の尺度において得点が計算できない者がいた。以下の分析では、これらのデータは各尺度ごとに関連する分析から除外されている。

回答者と非回答者との比較および性差

方法に述べたように、移行群2は第1回目の調査を学校で一斉に実施しているため、2回目以降の郵送調査に対して回答を返送している者と返送していない者の両方に関して、第1回目の回答が得られている。そこで、回収された回答データと対象児全体の回答傾向とを比較する

ため、移行群2において、郵送法による回答を返送した者としていない者との第1回目の回答結果が比較された。

その結果、自律的経験 ($t_{(110)}=2.84, p<.01$) で有意差、友人との関係 ($t_{(110)}=1.76, p<.10$) で有意な傾向が認められた。学習の目的に関しては、「なんとなく」 ($\chi^2_{(1)}=6.34, p<.05$) に有意差、「尊敬される人物になるため」 ($\chi^2_{(1)}=3.20, p<.10$) に有意な傾向が見られた。有意差の得られた項目は多くはなかったが、これらの結果は、回答者の方が非回答者よりも自律感を強く持ち、学習活動の目的意識もより明確であることを示していた。

また、回答傾向の性差についても検討が行われた。それによれば、友人との関係については女子の方が男子より親密であり ($t_{(233)}=3.17, p<.01$)、一方学校での学習意欲は男子の方がより高い傾向にあった ($t_{(232)}=1.90, p<.10$)。学習目的については「よい学校・会社に入るため」 ($\chi^2_{(1)}=4.49, p<.05$)、「進学できないから」 ($\chi^2_{(1)}=5.05, p<.05$)、「尊敬される人物になるため」 ($\chi^2_{(1)}=4.05, p<.05$)、「親に言われるから」 ($\chi^2_{(1)}=3.51, p<.10$) において男子が女子を上回り、女子では「将来の勉強に必要」とする回答が多い傾向が見られた ($\chi^2_{(1)}=3.24, p<.10$)。

移行群と対照群との比較

次に、2つの移行群と対照群との回答傾向の違いが検討された。一部の指標において性差が見られているため、平均値の分析は群×性別の2要因分散分析(重みづけのない平均法による)を用い、比率の分析は男女別に χ^2 検定が用いられた。さらに、これらの分析によって群間に差が見られた場合、各群間の対比較には、平均値の分析については Newman-Keuls 法を用い、比率の分析については Bonferroni の方法にならって有意水準を設定し、2群間の χ^2 検定が行われた。このうち性別の主効果については先に述べた通りであるので、以下では、群間の主効果および交互作用を中心に結果を述べる。

まず達成関連自己概念について見ると、課題志向性では交互作用が有意な傾向を示しており ($F_{(3,266)}=2.46, p<.10$)、男女別の分散分析によれば、男子では群間に差が見られないが ($F_{(3,142)}<1$)、女子では移行群2が他より低かった ($F_{(3,130)}=3.88, p<.05$)。一方認知的コンピテンスは、移行群1と対照群1が移行群2や対照群2より高かった ($F_{(3,266)}=4.05, p<.05$)。また学校での学習意欲に関しては、群間の主効果 ($F_{(2,229)}=6.21, p<.01$) とともに交互作用も見られ ($F_{(2,229)}=4.72, p<.01$)、男子では移行群1と移行群2との間に弱い差が認められただけであったが ($F_{(2,120)}=2.95, p<.10$)、女子では対照群1>移行群1>移行群2の順で肯定的な態度を示していた ($F_{(2,112)}=6.39, p<.01$)。

その他の児童の特性では、社会志向性に関しては移行群2が他の群に比べて低い傾向にあった ($F_{(3,266)}=2.46, p<.10$)。また社会的コンピテンスについては、移行群1と対照群1が高く、移行群2と対照群2は低かった ($F_{(3,265)}=11.82, p<.001$)。

社会的環境の認知については、学級・教師との関係は移行群2が他と比較して低かった ($F_{(2,228)}=8.89, p<.001$)。両親との関係については交互作用が見られ ($F_{(2,229)}=3.73, p<.05$)、男子では群間に差が見られなかったが ($F_{(2,121)}<1$)、女子では対照群1が他の群より高い傾向にあった ($F_{(2,112)}=2.54, p<.10$)。

学習目的に関しては、「負けたくない」で男女ともに有意差が見られたほか ($\chi^2_{(2)}=6.50, 6.230; p<.05$)、男子では「尊敬される」 ($\chi^2_{(2)}=9.76, p<.01$) にも有意差が見られた。「尊

敬される」は対照群1が他より多く、「負けたくない」では対照群1が他より少ない傾向であったが、各群の人数がアンバランスなせいもあって、このうち対比較で有意差が見られたのは、「尊敬される」の移行群2と対照群1の間のみであった。

達成関連自己概念と他の認知との関連

ここでは、6年生児童のみのデータにもとづいて、児童の達成関連自己概念が、他のどのような認知と関連しているのかが検討された。

はじめに、課題志向性とその他の認知的要因との関連を検討する。このため、課題志向性に関して、各学校ごとと男女別に平均値とSDを算出し、各児童の得点が平均値より0.5SD以上高い者をH群、0.5SD以上低い者をL群、それ以外の者をM群として、これら3群の認知が比較された。3群の人数は、H群80名、M群86名、L群69名であった。各群の認知の傾向(平均とSD)は表5に示されている。これらの傾向の分析には課題志向性レベル×性別の重みづけのない分散分析と男女別の χ^2 検定が用いられた。

その結果、成績への圧力感を除くすべての認知的要因において有意差が認められた($F_{(2,229)}=8.13\sim 57.59$)。平均値ではすべて $H>M>L$ の関係が認められ、対比較でもほとんどの比較で有意差が見出された。また学校での学習意欲においては性別との交互作用も認められたが($F_{(2,229)}=7.71$, $p<.01$)、これは女子のL群が特に低いためと考えられる。

また学習目的についても、約半数の項目に有意差または有意な傾向が認められた。ただし男女によってその傾向は異なっている。男子では「よい会社・学校」がL群よりH群に多かったほか($\chi^2_{(2)}=6.63$, $p<.05$)、「尊敬される」($\chi^2_{(2)}=5.90$, $p<.10$)はM群が最も多かった。このほか、人数が少ないため χ^2 検定は適用できなかったが、「おもしろい」に回答した者はH群の9名のみであり、逆に「なんとなく」への回答はL群の3名のみであった。一方女子では、「おもしろい」において有意差が認められたほか($\chi^2_{(2)}=6.25$, $p<.05$)、「親にいわれる」($\chi^2_{(2)}=5.41$)、「みんなしている」($\chi^2_{(2)}=5.70$)、「将来役に立つ」($\chi^2_{(2)}=5.63$)、「将来の勉強に必要」($\chi^2_{(2)}=5.57$)が有意な傾向にあった。「将来役に立つ」「将来の勉強に必要」「おもしろい」ではいずれもL群が最も低かった。また「親に言われる」「みんなしている」ではL群が他の2群と比べて高かったが、対比較では有意差が得られなかった。

次に、認知的コンピテンスと他の認知的要因との関連が検討された。このため、先ほどと同様に認知的コンピテンスのレベルによって3群に分け、性別を考慮した分析が行われた(各群の認知傾向は表6)。3群の人数は、H群79名、M群75名、L群81名であった。その結果、すべての指標で有意差が認められた($F_{(2,229)}=3.41\sim 34.90$)。ここでも多くの指標で $H>M>L$ の関係が認められ、成績への圧力感は逆の順であった。一方学習目的については、女子の「おもしろい」だけが有意($\chi^2_{(2)}=11.18$, $p<.01$)であり、 $H>M>L$ の順で高かった。

最後に、学校での学習意欲と他の要因との関連についても同様な分析が行われた(表7)。3群の人数は、H群83名、M群74名、L群77名である。ここでもすべての指標で有意差が認められた($F_{(2,229)}=2.99\sim 49.03$;ただし成績への圧力感 $p<.10$)。しかし、対比較の結果は少々異なり、課題志向性・社会志向性以外の指標ではH群が他の2群より高く、M・L群の間には有意差は見られなかった。また成績への圧力感については、M群がH・L群より高い傾向にあった。

学習目的については、「おもしろい」で男女とも有意差が見られた($\chi^2_{(2)}=8.33$, 6.08 ;

表5 課題志向性の高さにもとづく各群の認知

	H群	M群	L群
認知的コンピテンス	18.31(3.56)	16.00(3.12)	14.00(2.59)
学校での学習意欲	23.09(3.47)	20.70(2.68)	17.78(3.45)
社会志向性	21.51(3.87)	20.69(3.41)	18.99(3.84)
社会的コンピテンス	18.03(3.30)	16.66(3.62)	15.51(3.17)
学級・教師との関係	21.37(4.18)	19.01(4.28)	17.58(3.87)
両親との関係	12.89(2.57)	11.17(2.48)	10.59(2.60)
友人との関係	12.68(2.66)	12.28(2.53)	10.64(2.94)
成績への圧力感	13.49(2.33)	13.76(2.89)	13.35(3.06)
自律的経験	2.39(0.84)	2.33(0.86)	1.83(1.12)

表6 認知的コンピテンスの高さにもとづく各群の認知

	H群	M群	L群
課題志向性	24.54(3.84)	22.19(3.11)	19.90(3.56)
学校での学習意欲	22.84(3.99)	20.85(2.64)	18.32(3.22)
社会志向性	21.67(4.19)	20.99(3.16)	18.82(3.47)
社会的コンピテンス	18.51(3.21)	17.17(2.88)	14.75(3.34)
学級・教師との関係	20.81(4.60)	19.58(3.93)	17.82(4.11)
両親との関係	12.23(2.93)	11.61(2.55)	10.94(2.50)
友人との関係	12.19(2.84)	12.33(2.63)	11.31(2.90)
成績への圧力感	12.56(3.21)	13.76(2.42)	14.33(3.28)
自律的経験	2.44(0.76)	2.25(0.95)	1.91(1.08)

表7 学校での学習意欲にもとづく各群の認知

	H群	M群	L群
課題志向性	24.78(3.14)	22.12(2.73)	19.42(4.01)
認知的コンピテンス	18.27(3.49)	15.53(2.95)	14.62(3.17)
学校での学習意欲	21.76(3.96)	20.38(3.25)	19.10(3.73)
社会的コンピテンス	17.85(3.68)	16.42(3.11)	15.92(3.41)
学級・教師との関係	21.25(4.31)	18.49(4.02)	18.23(4.18)
両親との関係	12.81(2.29)	11.30(2.56)	10.49(2.74)
友人との関係	12.95(2.35)	11.64(2.65)	11.10(3.14)
成績への圧力感	12.94(3.13)	14.26(2.65)	13.52(3.31)
自律的経験	2.60(0.68)	2.08(1.00)	1.87(1.05)

られたのである。また、分散分析では交互作用はほとんど見られなかったが、相関係数ではいくつか男女で差の大きいものが見られた。たとえば社会志向性-課題志向性：男子.17/女子.37, 社会志向性-認知的コンピテンス：同.19/.42, 社会志向性-学校での学習意欲：.28/.51, 社会的コンピテンス-課題志向性：.27/.41などである。これらはいずれも、

$p < .05$) ほか、男子では「進学できない」に有意な傾向が見られ ($\chi^2_{(2)} = 4.86, p < .10$), 「なんとなく」はL群の3名にのみ見られた。一方女子では「みんなしている」 ($\chi^2_{(2)} = 9.35, p < .01$), 「将来役に立つ」 ($\chi^2_{(2)} = 6.17, p < .05$) に有意差, 「親に言われる」 ($\chi^2_{(2)} = 5.12, p < .10$) に有意な傾向が見られた。これらは、おもしろい・将来役に立つといった積極的なのはH群に多く、親に言われる・みんなしている・なんとなくといった消極的な目的はL群に多いことを示すものであった。ただし「進学できない」だけはM群が最も高い傾向にあった(男子H群12名, M群19名, L群10名)。

以上のように、児童の達成関連自己概念と他の認知的要因とは密接に関連していることが認められたが、このことは各指標間の相関係数においても確認された。すなわち、成績への圧力感の相関が低い以外は、多くの場合で.3以上の高い相関が得

女子では男子に比べて社会的関係への動機づけや有能感が学習への動機づけや有能感と強く関わっていることを示すものであった。

考 察

本研究では、中学校入学前後の児童の達成関連自己概念の変化とそれに対する学校環境移行の影響を縦断的に追跡検討するための測定尺度を作成し、中学移行前の児童の達成関連自己概念と社会的環境の認知傾向に関する基礎的な分析を行うことが目的であった。

その結果、まず測定尺度に関しては、当初の意図とほぼ対応した因子が得られ、内部一貫性に関してもおおむね満足できる結果となった。動機づけ志向性尺度とコンピテンス感尺度においては、それぞれ2項目ずつが除外されたが、これらは原尺度が2つの両極端な反応を提示することで評定基準を明確に示そうとしていたのに対して、本研究ではそのうち一方だけの反応を提示したため、判断基準が曖昧になってしまったのではないかと考えられる。また、教師との関係の親密さと学級の自律的雰囲気との認知とは、本来異なった次元のものとして作成されたものであるが、因子分析の結果では、これらはひとつにまとまってしまった。これは、教師に関する質問項目が少なかったためと、学級に関する質問項目が自律的経験を測定するものとしては不適切であったためかも知れない。

回答者と非回答者との比較では、両者は予想以上に等質であったと言えよう。回収された回答が調査者側の意図に対して協力的な者からの回答結果に偏ってしまうのは、郵送法を用いた調査の場合ある程度避けられないものであるが、本研究ではその傾向は比較的弱いものであった。したがって、全体としては、回収された回答は調査対象児全体の傾向をおおむね反映していると考えられるであろう。

また性差の分析では、主に学習目的において有意差が見出された。男子はよい会社に入るため・進学できないから・親に言われるからといったいわば現実的な必要性に関連した目的が多く、学校での学習意欲は高い。男子の方がいわゆる進学・就職にともなう競争の圧力を早くから経験しているのかも知れない。これに対して女子は、将来の勉強に必要という内発的な目的に対して多く回答していた。性差は、このほか認知的指標間の相関にも認められた。女子の方が男子に比べて学習への動機づけ特性や有能感と社会的な動機づけ特性や有能感との相関が高かったのである。このことは男女における達成・成就の意味づけの違いを推測させる。女子の方がより親和的な達成を志向しているのではないだろうか。

移行群と対照群との回答傾向に関しては、いくつかの指標において移行群2の否定的な自己評価が指摘された。移行群1と移行群2とは等質な群として一括して扱う予定であったが、こうした一貫した差異が認められたことは、先の回答者と非回答者との比較結果や性差の結果とともに、今後第2回目・第3回目の調査結果の分析の際には十分注意する必要がある。

さて、達成関連自己概念と他の認知的要因の分析では、達成関連自己概念は、予測通り社会的な自己概念や対人関係の認知、自律的経験の認知と強く関連しており、これらの中では成績への圧力感との関連性のみが低かった。もちろんこうした関連は同時的な相関関係にすぎず、これらの認知的要因が達成関連自己概念に影響を与えているかどうかの分析は、2回目以降の調査結果の分析を待たなければならないが、本研究の結果は、そのひとつのステップとして位

置づけられよう。一方学習目的に関しては、課題志向性や学校での学習意欲との間には多くの項目で関連が見られたが、認知的コンピテンスとの関連は「おもしろい」1項目だけであった。すなわち、学習への動機づけ特性と学習目的とは関連性が高いが、有能感とは必ずしも関連していないことを示唆している。こうした関連性の違いについても、2回目以降の分析、特に1回目からの変化の分析によって、さらに詳しく明らかにされるであろう。

注

- 1) 松尾(1984)の研究は、不安傾向の世代差の検討を目的としたものであるが、報告されている各学年の平均値とSDから、筆者が発達差について再分析を行った。
- 2) 実際の質問紙には、これら以外に、新しい友人関係への適応に関する質問項目および学業達成の補助的手段に関する質問項目計3項目が加えられているが、これらの質問内容は中学入学前後の変化を測定することが主目的であるため、ここでは分析は行われていない。
- 3) 尺度得点から当該項目への反応を引いた得点と当該項目との相関係数が求められた。

付 記

本研究は、昭和62年度科学研究費補助金奨励研究A(課題番号62710037)の一部である。調査の実施にあたり、宮代町立笠原小学校天間環先生、浪江町立幾世橋小学校横山弘先生、朝霞市立朝霞第八小学校齊藤光男先生にたいへんお世話になった。ここに記して感謝の意を表したい。調査対象となった児童の方々並びに関係の諸先生方にも厚くお礼を申し上げる。

引 用 文 献

- 東江康治・石川清治・嘉教朝子 1981 沖縄の児童のスクールモラルについての検討
— 地域差、学年差及び性差を中心に — 琉球大学教育学部紀要(第二部), 25, 211-215.
- Eccles, J., Midgley, C., & Adler, T. F. 1984 Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. In M. L. Maehr (Ed.) *The development of achievement motivation*. JAI.
- Harter, S. 1981 A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Harter, S. 1982 The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- 林 幸範 1985 学習意欲の構造に関する研究(2) — 発達差を中心にして — 日本教育心理学会第27回総会発表論文集, 442-443.
- 石川清治 1987 児童生徒の学習に対する自己有能感と学習達成の関連性 琉球大学教育学部紀要(第一部), 30, 259-266.

- 石川清治 1987 沖縄の児童生徒の学習に対する内発的動機の測定 琉球大学教育学部紀要 (第一部), 30, 275-287.
- 伊藤裕子 1985 友人関係の親密さについて 日本教育心理学会第27回総会発表論文集, 530-531.
- 児童青年心理研究会 1981 現代青少年の人間関係 — 親子関係・教師生徒関係・友人関係の特質と生活感情 — 伊藤忠記念財団
- 松尾祐作 1984 児童期・青年期における不安傾向 福岡教育大学紀要 (第4分冊), 34, 153-158.
- 松山安雄・倉智佐一 1969 学級におけるスクール・モラルに関する研究 (第1報) 大阪教育大学紀要 (第IV部門), 18, 19-36.
- 宮本美沙子・落合孝子・加藤千佐子 1985 達成動機と親和動機の関係について 日本教育心理学会第27回総会発表論文集, 444-445.
- 中山勘次郎 1983 児童における社会志向性と課題志向性について 教育心理学研究 31, 120-128.
- 中山勘次郎 1986 児童の課題志向性・社会志向性の測定 — 測定尺度および分類方法の再検討 — 上越教育大学研究紀要 (第1分冊) 5, 1-16.
- 根本橋夫 1983 学級集団の構造と学級雰囲気およびモラルとの関係 教育心理学研究, 31, 211-219.
- 西山 啓 1972 スクールモラルに関する研究(2) — 小・中学校における SMT 得点の変動と, 中学生における SMT 得点相互および学業成績との相関を中心として — 広島大学教育学部紀要 (第1部), 22, 309-319.
- 桜井茂男 1983 認知されたコンピテンス測定尺度(日本語版)の作成 教育心理学研究, 31, 60-64.
- 田上不二夫・桜井茂男 1984 Harterによる内発的-外発的動機づけ尺度の日本語版の検討 信州大学教育学部紀要, 51, 47-59.
- 東京都生活文化局(編) 1981 大都市における児童・生徒の生活・価値観に関する調査(第2回東京都子ども基本調査報告書) 東京都生活文化局婦人青少年部企画課
- 東京都都民生活局(編) 1978 大都市における児童・生徒の生活・価値観に関する調査(第1回東京都子ども基本調査報告書) 東京都都民生活局婦人青少年部企画課

Children's Achievement-Related Self-Concepts during Transition Periods to Junior High School

Kanjiro NAKAYAMA

ABSTRACT

According to Eccles et al. (1984), children's achievement motivation and beliefs significantly decline by age, and this age-related changes are influenced by change of the classroom environment. They paid special attention to transitions to secondary school and their influences. The aim of this study was to investigate the change of achievement motivation and attitudes of Japanese children and some related self-cognitions during their transition period to junior high school.

Sixth graders were sent a questionnaire by mail in January, just before their entrance to junior high school, and 248 pupils sent back their answer.

Results showed that children's achievement-related self-concepts were closely related to their social motivation, competence, cognition of social environment, and experience of autonomy. These correlations were especially high in girls.

In addition, boys responded more pragmatic reasons for their study behaviors, and girls answered somewhat more intrinsic reasons.