

## 中学校1年生における学業適応の過程(1)<sup>†</sup>

内野康人之\*

宇都宮大学教育学部\*

中学校への進学という環境移行事態での学業適応過程とそれに影響する要因を検討するために、公立中学校2校の1年生を対象に、1学期から2学期にかけ、定期テストを節目にして3回の質問紙調査を実施した。本論文では、研究の全体構想とともにその第1の目的に関する部分を報告する。学業適応の指標として「内発的学習動機」及び「学校生活享受感」を取り上げ縦断的比較を行ったところ、内発的学習動機が1学期末（調査2）から2学期始め（調査3）にかけて低下し、学校生活享受感も1学期半ば（調査1）から2学期始め（調査3）にかけて低下することが分かった。また、両者の相関は1学期の間には比較的高いけれども、2学期に弱まっている。このように、1年生の2学期に学業適応の“危機”が訪れることが示唆された。

キーワード： 中学1年生、環境移行、定期テスト、学業適応過程、内発的学習動機、学校生活享受感、縦断的調査

### 問題と目的

中学校への進学は義務教育制度の下では誰もが経験する「環境移行事態」（小泉，1992）であり、中学1年生には新たな学業適応が求められている。制度的な面から中学校の学業環境を見ると、学習内容の高度化を反映して教科担任制が採られ、成績評価のシステムとして機能する定期テストが一種の“学校行事”のように実施されている。また、高校入試への準備が我が国の中学校の社会的な学業環境を特色づけている。したがって、一般には（例えば学校側や保護者にとって）「学業適応」とは、高校進学に備えて、定期テスト-評価システムに合った態度・方法をもって学習活動に励み、結果として学業成績を上げることであろう。そのような環境のなかで生徒もまた、同じような見方をしてくる。しかし、環境移行の当事者である生徒にとっては、他の小学校からの入学生を含めた新しい学級での交友関係や部活動での先輩とのつきあい、さらには教科担任制であるが故に多数の教師との接触など、対人的環境の変化のなかで不安やストレスにさらされながら、学業に動しまなければならない。したがって、中学校進学後の学業適応は教師や保護者が考えるほどには容易でない。

中学生は心身の変化が著しい思春期にあり、依存

から自律の方向へとさらに成長する「発達段階上の移行期」（小泉，1992）でもある。このような観点に立てば、学業適応を思春期の発達課題の達成への寄与の面から捉えることも必要であろう。例えば、自律的な学習の態度、方法や能力を向上させることが「学業適応」の1つと言えよう。そのためには、学業成績のみではなく、学習への内発的動機づけ、思考し理解するような深い水準の学習方略の使用、達成行動の成功の努力帰着、有能感や肯定的な学業的自己認知などの学業達成過程に注目して学業適応を捉えることが必要であろう。

これら2つの観点からの「学業適応」がうまく噛み合うことが、環境移行事態における“危機”を克服することになるのだろうが、相互に矛盾や対立もあって困難なことである。しかし、学校教育の指針である学習指導要領では、平成元年の改定以来「自ら学び、自ら考える」ことを目標とした学習活動が追求されているのである。発達課題と重ね合わせれば、自己形成に自覚的に取り組み始める中学生の時期にこそ、自律的な学習活動が学校側によって真に援助されねばならないと考える。

以上の問題意識に立ちながらも、本研究では制度的な面から捉えた学業環境の下での学業適応過程にアプローチする。

環境移行事態での学業適応過程に関する研究は多くない。秋田ら（2003）は、入学時からの1学期間

<sup>†</sup> Yasutoshi UCHINO\* : The Academic Adjustment Process of First-graders in Junior High Schools (1)

\* Faculty of Education, Utsunomiya University

の学習習慣の形成過程について、1つの私立中学校を事例として重層的な枠組から検討を加えている。そのなかで、生徒に対する質問紙調査を中間テスト終了直後と期末テスト終了直後の2回、実施している。また、山森（2004）は、中学1年生を対象に1年間、新教科「英語」の学習意欲を5回（入学時、1学期末、2学期中間テスト後、2学期末、学年末）測定し、その推移とともに定期テストに備えた学習と学習意欲との関連を検討している。このように、中学1年生の学業適応過程に関する縦断的研究において、制度的な学業環境を成す定期テストを軸に調査時点を設定していることは、定期テストの経験が中学校での学業適応過程にとって重要な要因となるからであろう。

本研究では、実態としてあり生徒に見える学業環境の変化である定期テストの経験を通して、自律的な学習が促進されているかを問題にする。そこで学業適応の指標として、まず、自律的学習に直接リンクしている「内発的学習動機」を取り上げる。次に、学習面での変化は学校への態度の変化にも及ぶことが考えられるので、また定期テストが学校全体の取り組みであることに照らして、学校適応の面から「学校生活享受感」を取り上げる。これら2指標について縦断的变化と相互関連を検討することが、本研究の第1の目的である。そのため、1学期中間テストと期末テストの間（調査1）、期末テスト終了後（調査2）及び2学期始め（調査3）の3回、同一質問項目による調査を実施する。

ところで、学業達成にとって根幹となるのは「学習目標志向性」である。何のために学習するのかという意識・認知・構えである学習目標志向性はまず2つに分類される。研究者によって表現が異なるが、ここでは三木・山内（2003）に従って「熟達目標」と「遂行目標」の語を用いる。熟達目標とは、学習や理解を通して自己の能力を高めようとすることであり、遂行目標とは、他者に対して自己の有能さを誇示しようとするものである。遂行目標と学習行動との関連性において一貫した結果が得られないことから、遂行目標を「遂行接近目標」と自己の無能さの露呈や否定的な評価を避けようとする「遂行回避目標」とに分けて、3つの目標志向性によって達成行動の目的を理解する枠組みが一般的となった。本研究でも、その枠組みに従うことにする。

環境移行に伴い、新しい環境での学業文化によつ

てそれまでの学習目標志向性が強化・抑制・修正などの変容を受けると予想される。その際、制度的な環境移行では、環境側からの要請が個人に伝達され、個人がそれを受容し構造化し内面化していくプロセスが前面に据えられる。学習目標志向性に関してこのプロセスを捉えると、三木・山内（2003）によれば、①外的環境（学校・教師）が示す明示的あるいは暗黙的な学習目標構造（客観的環境）→②個人（生徒）に知覚された客観的目標構造（主観的環境）→③個人によって選択された学習目標志向性（個人目標）→④学習行動（適応的または不適応的）となる。学校教育場面での学習目標志向性に関する研究の多くは③と④の関係性について検討している（例えば、田中・山内、2000）。

本研究の第2の目的は、定期テストの経験を通して学習目標が構造化され内面化される時系列的変化を想定した上で、各調査時期に特有と思われる「学業適応に影響する要因」を取り上げ、学業適応の指標とした「内発的学習動機」及び「学校生活享受感」との関連を検討することである。

取り上げる要因とその調査時期は、次のようである。

①入学前後、親や教師など周りの大人から中学校の学業環境や教育システムなどについて情報が与えられ、中学校生活の方向づけや心構えなどが伝えられる機会は多い。とりわけ学校では、環境移行に伴う不安の軽減や新しい環境での適応のための特別なガイダンスを設定する。そのなかには学習目標志向性に関するものも少なくない。三木・山内（2003）によれば「客観的環境」である（本研究では生徒に回答を求めるので、厳密には主観的環境であろうが、実際にあったことの報告とすれば客観的環境に近似していると言えよう）。

入学後、生徒は学校・教師からの全体的あるいは個別的な援助を受けながら、“慣らし運転”としての中間テストを経験する。そこで、この時期（調査1）に「周りからの言葉かけ」の影響を把握するのが適切だと思われる。

②新しい学級での学習活動が展開されるなかで学級のもつ学習目標構造をどのように認知しているか（三木・山内（2003）によれば「主観的構造」である）は、“本格的な”総括的評価としての期末テストを意識した学習活動に取り組むなかで明らかとなる。学級雰囲気や学級での学習活動のみから醸成さ

れるのではないことは自明である。例えば伊藤・松井（2001）が作成した中学生を対象とした「学級風土質問紙」は8つの下位尺度から成り、成員の関係性を中心としながらも、教科学習場面での学習活動の活性化と熱心さを捉える「学習への志向性」を設けている。本研究では、学習目標志向性に関連させて「クラスの雰囲気」について調査する。

これについては、学校生活の連続したひとまとまりを考慮すれば、1学期末での調査（調査2）が適切だと思われる。

③3学期制では、1学期が終わり中学生として初めての夏休みを過ごし、2学期を迎える。2学期は、一般に、学校生活に慣れ情緒的に安定してきた時期だと考えられ、学習内容は難度を増し、授業のペースも速まってくる。このような時期（調査3）に「個人の学習目標志向性」について問うことは学業適応過程の理解にとって意義がある。

以上の「周りからの言葉かけ」「クラスの雰囲気」及び「個人の学習目標志向性」の3変数について、それぞれの時期における内発的学習動機及び学校生活享受感との関連を検討することが、第2の目的である。

本研究の目的の第3は、これら3変数と内発的学習動機及び学校生活享受感との関連を媒介する要因を探ることである。各調査時期に特有な要因として、調査1から順に、①「小学校から続けてやっている学習行動」及び「中学生になって心掛けている学習行動」、②「定期テストに対する認知」及び「意欲的に取り組める学習活動」、③「夏休みの過ごし方」「1学期に取った学習方略」及び「2学期になって採りたい学習方略」を取り上げる。

本論文では、第1の目的に関して報告する。

## 方法

### 調査対象者

栃木県内公立中学校2校の1年生164名（1学級のN中学校31名及び4学級のK中学校133名）。

### 調査時期

3回の調査を実施した（順に、調査1、調査2及び調査3と呼ぶことにする）。

調査1は1学期の中間テスト後、期末テストの予告前（両中学校ともに2006年6月19日）に実施した。

調査2は期末テスト結果が生徒に返された後（N中では7月18日、K中では7月19日）に実施した。

調査3は、2学期始めを予定したが、学校の日程上の都合によりN中では9月22日、K中では10月2日の実施となった（しかし、両校とも2学期中間テストの前に行った）。

### 調査内容

本論文で分析の対象とする「内発的学習動機」及び「学校生活享受感」は3回の調査に共通している。

#### ①内発的学習動機

田中・山内（2000）の「内発的興味尺度」5項目を用いた。「全然あてはまらない(1点)」から「とてもあてはまる(6点)」までの6段階評定によった。項目内容については、次のようである。

1. 勉強することは面白い
2. 授業を受けるのは面白い
3. 勉強するのが好きだ
4. 勉強が退屈だ(逆転)
5. 勉強するのは楽しいことだ

#### ②学校生活享受感

古市・玉木（1994）の「学校生活享受感測定尺度」10項目を用いた。「全然あてはまらない(1点)」から「とてもあてはまる(5点)」までの5段階評定によった。

項目内容については、表3を参照のこと。

### 調査手続き

学級ごとに集団実施した。質問紙の配付、教示及び回収については、K中学校では担任教師に依頼し、N中学校ではそこで教育実習中の宇都宮大学生が当たった。

## 結果と考察

本研究で検討する主な5つの変数（本論文で報告する2つの変数以外に、第2の目的のために調査1で実施した「周りからの言葉かけ」、調査2で問うた「クラスの雰囲気」及び調査3の「個人の学習目標志向性」を含む）のすべてにおいて欠損値の無かった者は107名（調査対象者の65.2%）であったが、結果の一般性を確保するためにできるだけ多数のデータを処理することとしたので、個々の分析によってその対象者数が異なる。

#### （1）内発的学習動機

田中・山内（2000）から1因子構造が仮定されるので、3回の縦断的調査においてベースラインとなる調査1のデータ（159名）に対して因子分析（主

表 1 「内発的学習動機」及び「学校生活享受感」における調査間相関

	調査 1	調査 2	調査 3
調査 1		.838**	.773**
調査 2	.810**		.763**
調査 3	.616**	.708**	

対角線の上側は内発的学習動機についての調査間相関

対角線の下側は学校生活享受感についての調査間相関

\*\* p<.01

表 2 「内発的学習動機」及び「学校生活享受感」の平均値（標準偏差）・調査間差異

	調査 1	調査 2	調査 3	F 値	多重比較
内発的学習動機	16.2 (6.37)	16.4 (6.32)	15.3 (6.64)	4.185*	1>3* 2>3*
授業での勉強	7.0 (2.73)	6.9 (2.39)	6.6 (2.71)	1.783	
授業外を含む勉強	9.2 (3.92)	9.5 (4.19)	8.7 (4.15)	4.975*	2>3*
学校生活享受感	34.1 (8.67)	33.5 (9.57)	32.1 (9.68)	4.751*	1>3*
享受感	20.2 (5.73)	23.5 (7.12)	22.4 (7.11)	18.965***	1<2*** 1<3*
忌避感（逆転）	10.3 (2.83)	9.9 (3.07)	9.7 (3.20)	3.31*	1>3*

\*\*\* p<.001

\*\* p<.01

\* p<.05

成分分析)を試みた。「内発的学習動機」を構成する 5 項目は 1 因子と確認された(説明率は77.60%,  $\alpha$  係数は .924)。ちなみに、調査 2 でも調査 3 でも 1 因子構造であった。また、表 1 に見るように、調査間には .838 から .763 の高い相関係数が得られ、これらは、 $\alpha$  係数の大きさとともに、尺度としての高い信頼性を示すものである。

調査 1 での平均点(1 項目当たり)は 3.26 であり、得点範囲の中間値 3.5 を下回っているのも、全体としてみれば、内発的に動機づけられているとは言えない。しかし、中学 1～3 年生を対象に 1 学期末テスト後に実施した田中・山内(2000)の結果でも 3.12 であるので、学習への内発的動機づけが必ずしも高くないという実態は、本研究の調査対象者に特有であるとは言えないだろう。

調査 1～3 のすべてに回答した者(107 名)において調査間差異を検討した結果、調査 1 及び 2 と調査 3 の間に有意差が見られた(表 2)。したがって、時期的にみれば 2 学期になって内発的学習動機の低下が露わになることが唆される。山森(2004)は、中学校での英語学習意欲に関して、1 年生を対象に 1 年間の縦断的調査を行い、2 学期に学習意欲が低くなる生徒が顕著に多い(22.2%)と報告している。そこで、107 名において 3 回のデータの個人内変化に基づくクラスター分析を試みたところ、次第に上昇

する者(23.4%)が存在するものの、次第に低下する者(36.4%)よりも少ない傾向にあった。1 学期末テストの影響、夏休みによる学校学習の中断、学習内容の難度や授業のペースの増大などさまざまな原因が考えられるが、2 学期が内発的学習動機低下の“危機”だと考えた上での対処が必要であろう。

項目ごとに調査 2 と調査 3 を比較すれば、項目 1、3 及び 5 の 3 項目に有意な低下が観察された。有意差が見られなかった項目 2 及び 4(逆転)が、教師の指導下での「授業での勉強」を想定しての回答だと思われるのに対して、有意差が見られた項目には自主的に行う「授業外での勉強」も含まれていると考えられる。中学校の学業文化に照らせば、定期テストに備えた勉強への動機づけはその代表であろう。

因子構造には顕現していないがこのような分化が潜在していると仮定して、2 つの項目群に分けて調査間差異を再度検討したところ、「授業外を含む勉強」において、当然ではあるが、調査 2 から調査 3 にかけて得点の低下が確認された。多くの生徒にこのような低下が見られる反面、内発的学習動機が次第に上昇した群では、「授業外を含む勉強」への動機づけが調査 2 で上昇し、その後調査 3 まで維持されている。この上昇が 1 学期の期末テストへの取り組みによるものとすれば、その経験を踏まえて自主的学習の意義や方略についての全体へのガイダンスが

表3 「学校生活享受感」についての因子分析結果（調査1は主成分分析，調査3は主因子法による）

項目	調査1	調査3
1. 学校に行くのが楽しみだ	.852	.873
5. 学校は楽しいことがたくさんある	.776	.741
4. 学校は楽しいので、少しくらい体調が悪くても学校に行きたい	.770	.809
2. 学校は楽しくて、1日があっという間に過ぎてしまう	.759	.990
10. この学校が好きだ	.756	.489
8. 学校が楽しいので、いつまでもこの学校にいられたらよいのと思う	.735	.736
7. 学校がなければ毎日つまらないと思う	.650	.610
6. 学校にいるのがいやで授業が終わったらすぐに家に帰りたい（逆転）	.646	.897
9. 学校ではいやなことばかりある（逆転）	.635	.532
3. 日曜日の夜、また明日から学校かと思うと気が重くなる（逆転）	.628	.735
分散の%	52.47	56.40 7.40

2学期に改めて必要ではないだろうか。

## （2）学校生活享受感

調査1のデータ（152名）に対して因子分析（主成分分析）を行ったところ、「学校生活享受感」を構成する10項目についても古市・玉木（1994）と同様に、1因子構造が確認された（表3；説明率は52.47%， $\alpha$ 係数は.900）。

1項目当たりの平均は3.33であり、得点範囲の中間値3.0を上回っているので、調査対象者の多くが学校生活に満足していると言える。同じ尺度を栃木県内公立中学校で7月に実施した橘川・高野（2004）では、1年生で3.45の数値を得、また、神奈川県内公立中学校8校で1～3年を対象に6～7月に実施した加藤・大久保（2006）では、通常学級において3.45の数値を得ている。本論文での結果もこれらに類似したものとみなせよう。

調査1～3のすべてに回答した者（107名）において調査間差異を検討した結果、調査1と調査3の間に得点の低下が見られた（表2）。項目ごとに検討すると、項目2、4、6及び9の4項目に有意差が見られた。項目4を除き平均値が3.0以上であるので全体としては問題ないと思われるが、「忌避的感情」の芽生えが推測される。

表1に見るように、調査間には.810から.616の相関係数が得られ、尺度としての信頼性は一応保持されているが、調査1と3の相関が相対的にそれほど高くないことは、量的変化のみならず構造的変化も生じているかもしれない。そこで、調査3（129名）において主成分分析を行ったところ、2因子が想定

された。主因子法（プロマックス回転）によって再分析したところ、逆転項目の3項目が第2因子として抽出された（表3）。ちなみに、調査2では調査1と同様に1因子構造が確認された。

享受感項目と忌避感項目（逆転項目）とに分けて調査間差異を再検討したところ、忌避感項目（因子2）においてのみ、調査1から調査3にかけての有意な低下が見られた（表2）。他方、享受感項目（因子1）では、尺度全体では見られなかった調査1から調査2及び調査3にかけての上昇（調査2の時点が最高）が見られたことに注目したい。

## （3）内発的学習動機と学校生活享受感との関連

表4に示すように、調査1及び調査2（つまり1学期）では、400以上の比較的高い相関が見られたが、調査3では.258と弱まっている。

両者には双方向の関連性が想定される。1つは、授業を中心とする学習活動が学校生活の重要な中身であるので、勉強が楽しいから学校生活も楽しいという関連であり、もう1つは、感情が動機づけ機能をもつので、学校が楽しいから勉強に励むという関連である。環境移行事態にある1学期の間は、前者が前面に出てくるだろう。交友関係や学級を単位とする活動、さらには部活動など学校生活の広がりの中なかで学業以外の活動や場楽しさを感じるようになる。調査3での相関の弱まりの背景には、このような変化も推測される。しかし相関図を検討すると、どの調査時期でも、内発的学習動機は低いけれども学校生活享受感が高い生徒（多分、学業以外の領域や活動を享受しているのだろう）が少数ではあ

表4 調査ごとの「内発的学習動機」と「学校生活享受感」の相関係数

		調査1	調査2	調査3
内発的学習動機	－ 学校生活享受感	.400**	.405**	.258**
内発的学習動機	－ 享受感	.384**	.435**	.291**
内発的学習動機	－ 忌避感（逆転）	.275**	.304**	.150
授業での勉強	－ 享受感	.254**	.363**	.329**
授業での勉強	－ 忌避感（逆転）	.193*	.327**	.237**
授業外を含む勉強	－ 享受感	.387**	.443**	.251**
授業外を含む勉強	－ 忌避感（逆転）	.237**	.267**	.083

\*\* p&lt;.01      \* p&lt;.05

るが存在する。調査3になって、逆のタイプ（内発的学習動機が高いのに学校生活享受感が低い）が少数ではあるが現れている。ここに無相関の原因があるものの、単に外れ値として処理することはできない。調査1～3において常にともに低い生徒と同様に、学業適応上の問題として捉える必要があろう。しかし、多くの生徒において学業の楽しさが学校生活の楽しさの基盤であることは調査3の時点でも変わりはない。勉強が楽しくなければ、学校生活も楽しくないのである。

学校生活享受感については、調査3で2因子（享受感項目と忌避感項目）が得られたので、無相関がどちらの因子に見られるか検討したところ、忌避感項目との間に見られた（表4）。さらに、内発的学習動機に関して「授業での勉強」と「授業外を含む勉強」に分けると、後者において無相関であった（表4）。相関図によって確認すると、やはり、「授業外を含む勉強」への動機が高く忌避感項目得点が低い（逆転項目であるので、忌避感が強い）生徒が存在している。

調査2からの低下が忌避感項目に見られたので、調査2でも同じ分析をしたところ（表4）、「授業外を含む勉強」と忌避感項目との相関は.267であった。前述のような生徒は2学期に現れたことに注意すべきであろう。

調査2では、「授業外を含む勉強」と享受感項目との相関が.443と高いところに注目したい。時期的に見て、1学期末テストへの意識的取り組みが関与している可能性は高いだろう。それだけによるものではないにしても、また一時的であるにせよ、このような関係が見られたのである。自律的学習と肯定的な学校生活享受感との連動した同調した関係を持続的に創り出す学業環境・学業文化であってほしい。

## 文献

- 秋田喜代美・村瀬公胤・市川洋子（2003）中学校入学後の学習習慣の形成過程－基礎学力を支援する学校・家庭環境の検討－，東京大学大学院教育学研究科紀要，第43巻，205-233。
- 伊藤亜矢子・松井 仁（2001）学級風土質問紙の作成，教育心理学研究，第49巻（4），449-457。
- 加藤弘通・大久保智生（2006）＜問題行動＞をする生徒および学校生活に対する生徒の評価と学級の荒れとの関係－＜困難学級＞と＜通常学級＞の比較から－，教育心理学研究，第54巻（1），34-44。
- 橘川眞彦・高野玲子（2004）中学生における学校生活享受感に影響する要因，宇都宮大学教育学部紀要，第54号（第1部），21-34。
- 小泉令三（1992）中学校進学時における生徒の適応過程，教育心理学研究，第40巻（3），358-358。
- 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，第46巻（1），58-75。
- 田中あゆみ・山内弘継（2000）教室における達成動機，目標志向，内発的興味，学業成績の因果モデルの検討，心理学研究，第71巻（4），317-324。
- 山森光陽（2004）中学校1年生の4月における英語学習に対する意欲はどこまで持続するのか，教育心理学研究，第52巻（1），71-82。

付記：本論文は筆者が指導した 中村 匠の卒業論文（平成18年度宇都宮大学教育学部学校教育教員養成課程学校教育専攻）で用いられたデータを，中村の了解を得て，筆者の研究枠組みにしたがって再分析したものである。卒業論文での調査にご協力をいただいた中学校の生徒の皆さん並びに先生方に対し謝意を表するとともに，データを提供していただいた中村君に感謝いたします。