

自律的高校進学動機と学校適応・不適応に関する短期縦断的検討

永作 稔* 新井 邦二郎**

本研究では、高校1年生を対象として、自己決定理論に基づいて作成された自律的高校進学動機が学校生活の楽しさや人間関係における満足度といった学校適応・不適応感に及ぼす影響について、短期縦断的に検討した。その結果、5月に測定された自律的高校進学動機のうち、自律性が低い外的・取り入れ調整は10月、翌年3月の学校不適応感の高さを予測した。また、自律性(自己決定性)が高い統合的・内的調整は10月、3月における学校適応感の高さ、および学校不適応感の低さを予測した。さらには、5月の時点での学校適応感を統制しても、統合的・内的調整は10月、翌年3月の学校適応感に影響を及ぼしていた。自律性が中程度である同一化的調整が学校適応感に及ぼす影響は限定的であった。これらの結果から、学校生活の楽しさや人間関係における満足度といった側面における学校適応においては、自律的に高校進学を行うことがその後の学校適応につながることを示唆された。

キーワード：自己決定理論、学校移行、進学動機、学校適応、高校生

問題と目的

新たな学校へ進学する、就職するといった移行はその心理的脅威性や心理的成長発達の機会であるという理由から心理学研究の重要な領域として認められるようになってきている(Barone, Aguirre-Deandreis, & Trickett, 1991)。また、山本・ワップナー(1992)は「新入学は人生において危機的な移行事態である」と指摘している。このように、新たな環境に移行するということは教育的、職業的、社会的発達の機会(Barone et al., 1991)であると同時に、克服すべき人生の壁でもあるといえるだろう。

こうした人生における様々な移行の中で、学校移行(school transition)を扱う研究は、入学後の学校適応や進路指導との関連から、研究者及び教育実践者の関心が高まってきた(古川・松川・浅川・上地, 2001)。学校移行の研究では成績や出席日数、学校への所属感の低下や生活ストレスの増加などネガティブな結果が伴うという報告が多く(eg., Barone et al., 1991; Isakson & Jarvis, 1999; Lord, Eccles, & McCarthy, 1994; Reyes & Hedeker, 1993)、学校移行が学校不適応のきっかけとなっていることを示している。学校移行に伴う学校不適応の一例として、高校生の中途退学の問題があるが、教育委員会月報(2002)の統計資料によると、高等学校の

中途退学率は平成8年度の2.5%に急増して以来、減ることがない。また、中途退学者数全体のうち1年生が占める割合は52.9%と、半数以上を占めており、その理由としては「学校生活・学業不適応」が38.2%と最も多い。中途退学は、高校生の示す学校不適応の一側面を反映したものにはすぎないが、これらの結果は学校移行がスムーズに行われていない生徒たちが相当数いるということを示すものとも言えるだろう。したがって、中学校-高等学校間の学校移行に関する研究が必要であると考えられる。しかしながら、中学校への学校移行、大学への学校移行に比して高等学校への学校移行と学校適応に関する研究は非常に少ないという報告が多い(古川他, 2001; Isakson & Jarvis, 1999; 太田, 2002)。これは、小学校-中学校間の移行であれば、地域的に近い場所に互いの学校があり、多くの生徒が同じ学校に進学しているため、調査が容易であるが、高等学校への進学時には生徒がかなり分散するので追跡調査が困難であることなどが関係していると考えられる。また、中学校であれば、公立の学校を対象にすることでサンプリングバイアスの問題をある程度押さえることができるが、高等学校の場合は入試選抜があるため、そこに難しさが生じる点なども関与しているかもしれない。

ところで、多くの生徒たちにとって高等学校への学校移行は、生まれて初めての進路選択をした結果として行われるものである。進路選択は、不登校やいじめの問題などとは異なり、ほぼすべての生徒が直面する問題であり、潜在的な援助ニーズは少なくないと考え

* 筑波大学人間総合科学研究科
nagasaku@human.tsukuba.ac.jp

** 筑波大学心理学系
araikuni@human.tsukuba.ac.jp

られる。実際、心理教育的援助サービスに対する中学生のニーズについて調査を行った石隈 (1999) は、多くの生徒が学習や進路の問題を「悩み」として経験し、心理・社会面の問題は具体的な問題としてはやや意識しにくいことを指摘している。しかしながら、このような進路の問題について扱った研究は非常に少ない (吉中・石井・下村・高綱・若松, 2003) のが現状である。また、どのような進路指導や援助を行うことが、望ましいかといった点については、教育学のなかでは議論されているもの (大根田・武田, 1988; 中央教育審議会, 1999 など)、心理学的な視座からみて検討・考察しているものは少ない。

以上のような問題意識から、本研究では、中学校から高等学校への学校移行期において、適応的な移行を導く要因は何かということを中心に心理学的に検討し、学校移行前の中学校における進路指導・援助と学校移行後の高等学校における生徒指導・援助への示唆を行うことを目的とした。そして、このような検討を行うにあたり、近年、社会的な発達や適応、精神的健康につながる体系的な理論である (Ryan & Deci, 2000) として注目を集めている自己決定理論の理論的枠組みを援用した。自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985, 2002) によると、より自己決定的¹に遂行された行動は適応的な結果と関連があるということが示されており (eg., Kasser & Ryan 1999; Ryan, Rigby, & King, 1993), 例えば, Vallerand, Fortier, & Guay (1997) は、高校入学時の学業に対する動機づけがより自己決定的であるほど、ドロップアウトへの意図が低く、それが一年後の実際のドロップアウトの低さを予測しているという結果を示している。永作・新井 (2003) はこの自己決定理論を背景に、どれだけ自己決定的な動機で高校に進学したかという自律的・進学動機を測定する尺度を作成している。自己決定理論に従えば、自己決定的な進学動機²はその後の学校適応と関連することが予測され、非自己決定的な進学動機は学校不適応と関連することが予測される。これは、高校生活をおくるうえで必ず経験する様々な課題に対して、「(親や教師、社会によって)させられている」と捉える外的統制者であるか、「(自ら望んで)している」と捉えるか内的統制者であるかによって、課題に対する積極性などが異なってくるだろうと考えられるからである。そこで、本研究では高等学校移行時の心理的

要因として自律的・進学動機を取り上げ、高等学校への進学動機と高等学校での学校適応・不適応について研究を行う。また、新入生の学校適応を理解するには時間経過を追った短期縦断的なアプローチが必要であるという多くの指摘 (例えば、廣瀬・和田・渡部, 1999 など) に基づいて、本研究では高等学校の新入生の学校適応状態を継続的に測定し、検討を行う。具体的には、まず、高等学校入学後、早期に測定された自律的・進学動機が、入学から約半年後、約1年後の学校適応をどのように予測するかという点について、短期縦断的に検討を行う。次に、自律的・進学動機の得点をいくつかのパターンに分類し、入学から約半年後、約1年後の学校適応の違いを個人差という観点から検討する。

本研究における調査仮説は以下のとおりである。まず、自己決定性が高い自律的な進学動機である統合的・内的調整は適応指標と正の関連を示すことが予測される。また、自己決定性の低い非自律的な進学動機である外的・取り入れ的調整は不適応指標と正の関連を示すことが予測される。統合的・内的調整と外的・取り入れ的調整の間に位置し、外発的動機づけの中ではやや自己決定的な自己調整スタイルとされる同一化的調整 (Deci & Ryan, 2002) は、学校適応指標と比較的弱い関連を示すことが予測される。個人差の検討においては、自律的・進学動機の得点パターンがより自律的な群は非自律的な群に比べて学校適応指標の得点が高いことが予測される。

このような検討によって、学校移行前にも測定することが可能な進学動機からその後の学校適応状態の予

¹ ここでいう自己決定的 (自己決定性) とは、「求められた行動の価値や調整が、内在化し統合されている程度の違い (Ryan & Deci, 2000)」を意味しており、本研究では速水 (1995) と同様自律的 (自律性) とほぼ同義であると考えられる。

² 自己決定理論では動機づけの下位概念として調整スタイルというものを想定し、それらを自己決定性の違いにより分類している。調整スタイルとは「その行動を行わなければならないとき、もしくは行いたいときの自分なりの理由づけ」であり、より自己決定性が低いものから順に、外的調整、取り入れ的調整、同一化的調整、統合的調整、内的調整と分類されている。これにより、Deci & Ryan (2002) は従来二分法的に用いられてきた外発的動機づけと内発的動機づけを一次元上に連続体として並べることができるとしている。また、自己決定理論では、外的調整よりもさらに自己決定性が低いものとして、無動機づけという状態を仮定している。これは行動への意図が欠如している状態 (Ryan & Deci, 2000) を指す。永作・新井 (2003) の自律的・進学動機尺度は外的・取り入れ的調整、同一化的調整、統合的・内的調整の3つの下位尺度からなり、統合的・内的調整が自己決定的な進学動機、外的・取り入れ的調整が非自己決定的な進学動機、同一化的調整がその間に位置する進学動機となる。なお、同一化的調整は自己決定の連続体の中では比較的自己決定性の高い動機 (Ryan & Deci, 2000) とされている。

測をすることが期待される。これが検証されれば、適応的な学校移行を支援するための教育的援助サービスを行ううえで意義深いものとなるであろう。また、学校教育における進路指導には、追指導という概念がある。文部省(1994;現文部科学省)は追指導について、「卒業後新しく迎える生活においてよりよく適応し、進歩向上していくことができるように指導・援助する教師の活動」と位置づけている。このような追指導を行うといった視点からも、卒業後の学校適応を目指す上で有用な資料となることが期待できる。

方 法

調査対象と調査時期

TIME 1 (2002年5月中旬): 東京都の公立高校3校に在籍する1年生480名(男子240名,女子239名,不明1名)のうち,記入漏れ,記入ミスを除いた475名³(男子238名,女子236名,不明1名)。これら3校はほぼ全員が4年制大学,短期大学,専門学校のいずれかに進学する普通科の進学校である。退学者が数多くでるような教育困難校でもなく,難関私大や国立大学をすべての生徒が目指すような上位進学校でもない,進路多様校であるという点が本研究で対象とした高等学校の特徴といえる。また,他の高等学校と比べて,特別に際立ったカリキュラムを設けている高等学校ではなく,それは,学校移行期の学校適応に対する対応・指導に関しても同様である。

TIME 2 (2002年10月): **TIME 1**の対象者475名のうち,欠席や記入漏れ,記入ミスを除いた有効回答者424名(男子206名,女子217名,不明1名)。

TIME 3 (2003年3月): **TIME 1, 2**の対象者のうち1校の1年生で,欠席や記入漏れ,記入ミスを除いた有効回答者176名(男子82名,女子94名)。

調査手続き

調査は,被調査者の所属するクラス単位で,集団で実施された。また,各高等学校のクラス担任に調査を委託したため,より正確な実施が可能となるように,具体的方法や注意事項を記した「調査の手引き」が作成され各学校の担任教師に配付された。**TIME 1**の調

査時期の選定に関しては,入学後約1ヶ月を経過し,ある程度学校に慣れはじめたと考えられる5月に調査を行うこととした。**TIME 2, TIME 3**に関しては,高等学校に入学してから約半年後と約1年後の時期として調査を行った。また,**TIME 3**は調査校の都合上,**TIME 1, 2**に調査依頼した都内公立高校のうち1校のみに調査を行った。

調査内容

①**進学動機** 高等学校への進学動機の測定には永作・新井(2003)が作成した自律的高校進学動機尺度を用いた。これは自己決定理論に基づいて作成された30項目からなる質問紙(Appendix1参照)であり,永作・新井(2003)によって信頼性と妥当性がいずれも高い水準にあることが示されている。外的・取り入れ的調整,同一化的調整,統合的・内的調整の3因子から構成されている。「あなたが高校に進学した理由について,以下の項目を読んで自分の気持ちに最も近いと思われる数字に○をつけて下さい。」という指示によって,「1全く当てはまらない」から「5非常によく当てはまる」までの5段階評定で回答を求めた。

②**学校適応・不適応** 学校適応および学校不適応の測定は古市・玉木(1994)が作成した学校生活享受感尺度と河村(1999)が作成した学校生活満足度尺度(高校生用)を用いた。学校生活享受感尺度は学校生活の楽しさを測定するための質問紙(Appendix2参照)であり,10項目からなる。古市・玉木(1994)により信頼性,妥当性ともに高いものであることが確認されている。「1全く当てはまらない」から「5非常によく当てはまる」までの5段階評定で回答を求め,学校を楽しんでいるほど得点が高くなるように得点化した。学校生活満足度尺度(高校生用)は自分の存在や行動がクラスメイトや教師から承認されていると感じる程度を示す「承認得点」と,いじめ・冷やかしや不適応を感じている程度を示す「被侵害・不適応得点」の2つの得点から,高校生の学校生活における満足度を測定している。「承認得点」「被侵害・不適応得点」ともに10項目ずつの計20項目(Appendix3参照)で構成されており,河村(1999)により信頼性,妥当性が十分に高いことが示されている。これらの尺度を用いた理由は,学校生活自体の楽しさを測定している学校生活享受感尺度と,学校生活における人間関係の中での満足度を測定している「承認得点」を学校適応の指標として用い,「被侵害・不適応得点」を学校不適応の指標とすることで幅広く生徒の適応状態を捉えることであった。

なお,**TIME 2, 3**では②の学校適応・不適応指標

³ ただし,学校適応・不適応の指標である学校生活満足度尺度の「被侵害・不適応得点」については,1校の調査協力先から,事前に生徒に回答させるのは差し控えたいとの意向を申し受けた。そのため,これについてはその高校に在籍する生徒を除いた,394名(男子199名,女子194名,不明1名)を対象とした。**TIME 2**においても同様の理由から359名(男子178名,女子180名,不明1名)を対象とした。

のみ測定を行った。

結果と考察

TIME 1における相関分析

まず、高等学校入学後約1ヶ月の時点における自律的・高校進学動機と学校適応・不適応指標の関連について検討を行うため、自律的・高校進学動機尺度の各下位尺度得点と学校適応・不適応指標の相関分析を行った。その結果をTABLE 1に示す。同一化的調整は適応指標である学校生活享受感や「承認得点」と弱い正の相関を示した。また、統合的・内的調整は学校生活享受感、「承認得点」と中程度の相関を示した。一方、外的・取り入れ的調整は不適応指標である「被侵害・不適応得点」と弱い正の相関を示した。このように、自律的・高校進学動機における自己決定性の高さ、低さと学校適応、不適応には関連があることが示された。したがっ

TABLE 1 自律的・高校進学動機と学校適応・不適応指標の相関

	学校生活		学校生活満足度
	享受感 n=470	承認 n=470	被侵害・不適応 n=394
外的・取り入れ的調整	-.18**	-.06	.22**
同一化的調整	.21**	.29**	-.07
統合的・内的調整	.67**	.59**	-.26**

**p<.01

て、仮説はすべて支持されたといえる。

約半年後、1年後における学校適応の予測

次に、TIME 2、TIME 3における学校適応・不適応指標を目的変数とし、自律的・高校進学動機尺度の各尺度得点を説明変数とした重回帰分析を行った。その結果をTABLE 2, 3, 4に示す。なお、説明変数間の相関係数は、外的・取り入れ的調整と同一化的調整が

TABLE 2 学校生活享受感に及ぼす影響

説明変数	TIME 2 享受感 n=424	TIME 3 享受感 n=176	統制後	
			TIME 2 享受感 n=424	TIME 3 享受感 n=176
外的・取り入れ的調整	.04 (-.01)	-.01 (-.05)	.02 (-.01)	-.04 (-.05)
同一化的調整	.05 (.17**)	-.01 (.19**)	.04 (.17**)	.00 (.19**)
統合的・内的調整	.39** (.40**)	.36** (.35**)	.17** (.40**)	.20** (.35**)
TIME 1の学校生活享受感			.35** (.47**)	.25** (.36**)
R^2	.17**	.12**	.49**	.16**

a) ()内は相関係数 *p<.05 **p<.01

TABLE 3 学校生活満足度「承認」に及ぼす影響

説明変数	TIME 2 承認 n=424	TIME 3 承認 n=176	統制後	
			TIME 2 承認 n=424	TIME 3 承認 n=176
外的・取り入れ的調整	-.07 (-.13**)	-.00 (-.11)	-.04 (-.13**)	-.03 (-.11)
同一化的調整	.11* (.25**)	-.01 (.23**)	.04 (.25**)	-.03 (.23**)
統合的・内的調整	.46** (.51**)	.48** (.46**)	.14** (.51**)	.19** (.46**)
TIME 1の「承認」			.63** (.72**)	.49** (.59**)
R^2	.27**	.21**	.54**	.37**

a) ()内は相関係数 *p<.05 **p<.01

TABLE 4 学校生活満足度「被侵害・不適応」に及ぼす影響

説明変数	TIME2 被侵害・不適応 n=359	TIME3 被侵害・不適応 n=176	統制後	
			TIME2 被侵害・不適応 n=359	TIME3 被侵害・不適応 n=176
外的・取り入れの調整	.17** (.19**)	.15* (.20**)	.09* (.19**)	.05 (.20**)
同一化的調整	-.02 (-.09)	-.04 (-.18*)	-.01 (-.09)	-.01 (-.18*)
統合的・内的調整	-.21** (-.23**)	-.35** (-.36**)	-.06 (-.23**)	-.18** (-.36**)
TIME1の「被侵害・不適応」			.55** (.58**)	.52** (.59**)
R^2	.08**	.16**	.37**	.38**

a) ()内は相関係数

* $p < .05$ ** $p < .01$

$r = .10$, $p < .05$, 外的・取り入れの調整と統合的・内的調整が $r = -.08$, $n.s.$, 同一化的調整と統合的・内的調整が $r = .30$, $p < .01$ であった。まず、自律的高校進学動機が学校生活享受感に及ぼす影響をみると、TIME 2, TIME 3ともに、最も自己決定的である統合的・内的調整が有意な正の影響を与えていた (TABLE 2)。同一化的調整は、相関分析において若干の正の相関が見られるものの、有意な標準偏回帰係数は示されなかった。次に、学校生活満足度尺度の「承認得点」に及ぼす影響をみると、TIME 2では同一化的調整と統合的・内的調整がともに有意な正の影響を及ぼしており、TIME 3では統合的・内的調整のみが有意な正の影響を及ぼしていた (TABLE 3)。最後に、学校不適応指標である学校生活満足度尺度の「被侵害・不適応」得点に及ぼす影響をみると、TIME 2, TIME 3のいずれにおいても外的・取り入れの調整が有意な正の影響を及ぼしていた (TABLE 4)。また、統合的・内的調整はTIME 2, TIME 3のそれぞれにおいて有意な負の影響を及ぼしていた。

このように、同一化的調整が学校適応指標に及ぼす影響において部分的に仮説が支持されなかったことを除き、全体としては仮説を強く支持する結果となった。ただし、同一化的調整も相関分析の段階では有意な正の相関が得られている。同一化的調整と心理的適応・不適応との関係については、今後さらに検討を加える必要があると考えられる。

また、自律的高校進学動機そのものがTIME 2, TIME 3における学校適応に及ぼす影響を検討するため、自律的高校進学動機と、TIME 1で測定された各学校適応・不適応指標を説明変数として投入し、統制した上で、TIME 2, TIME 3の時点における各学

校適応・不適応指標への影響を検討した。その結果、統合的・内的調整はTIME 2の学校生活享受感に $\beta = .17$, $p < .01$, 承認得点に $\beta = .14$, $p < .01$, TIME 3の学校生活享受感に $\beta = .20$, $p < .05$, 承認得点に $\beta = .19$, $p < .05$, といずれも有意な標準偏回帰係数の値を示した。このように、TIME 1時点での各学校適応指標を統制しても、統合的・内的調整はTIME 2, TIME 3時点の学校適応指標に有意な正の影響を及ぼしていた。したがって、統合的・内的調整そのものがその後の学校生活享受感や「承認得点」といった学校適応指標に影響していることが明らかにされた。そして、外的・取り入れの調整はTIME 1時点での被侵害・不適応得点を統制しても、TIME 2における被侵害・不適応を予測していた。したがって、高校進学を外的・取り入れの調整で行うことは、入学後の被侵害・不適応感にかかわらず、半年後の被侵害・不適応につながるということが示唆された。

自律的高校進学動機の個人差による検討

つぎに、調査者を自律的高校進学動機の各下位尺度得点の高低によっていくつかの特徴的なパターンに分類し、TIME 2, TIME 3における学校適応・不適応の差を検討した。まず、自律的高校進学動機の各下位尺度をz得点に換算し、その値に基づいて、k-means法によるQモードのクラスター分析を行った。2~5のクラスター数を設定して分析を試みたところ、TABLE 5に示すような結果が得られた。各クラスターに含まれる対象者の数、クラスターの解釈可能性、理論的整合性などから総合的に判断した結果、3クラスターによる分類が自律的高校進学動機のパターンを最もよく表しているものと考えられた。FIGURE 1は、3クラスター分類における、クラスターごとの自律的

TABLE 5 2～5 クラスター分類における各クラスターの最終クラスター中心

クラスター数		外的・取り入れの調整	同一化的調整	統合的・内的調整	n
2 クラスター	I	-0.25	0.48	0.65	228
	II	0.29	-0.56	-0.76	196
3 クラスター	I	0.05	-0.97	-0.83	131
	II	0.85	0.47	0.18	153
	III	-0.97	0.39	0.57	140
4 クラスター	I	-0.11	-1.44	-0.55	83
	II	0.68	0.55	0.80	114
	III	0.53	0.11	-0.88	116
	IV	-1.17	0.40	0.50	111
5 クラスター	I	0.53	0.28	-0.90	95
	II	0.12	-1.53	-1.37	48
	III	-1.19	0.52	0.46	102
	IV	-0.02	-0.81	0.35	93
	V	0.79	0.80	0.84	86

a) n：各クラスターに含まれる対象者数

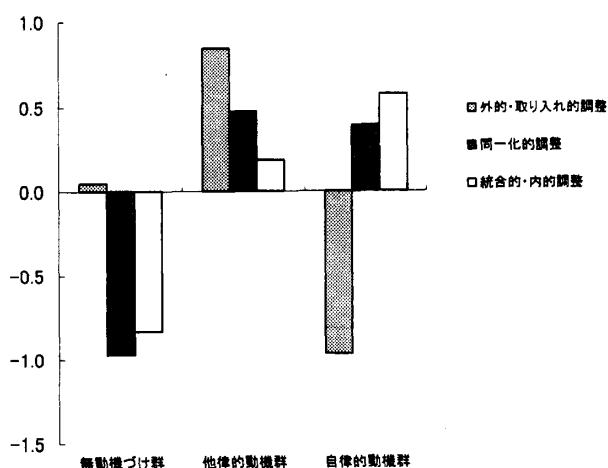


FIGURE 1 自律的進学動機尺度のクラスターパターン

高校進学動機尺度の標準得点の最終クラスター中心を示したものである。各クラスターの特徴は、

第1クラスター：同一化的調整，統合的・内的調整が相対的に最も低く，外的・取り入れ的調整は標準的な範囲を示す群（無動機づけ群）

第2クラスター：外的・取り入れ的調整が相対的に最も高く，次いで同一化的調整，統合的・内的調整という順に低くなる群（他律的動機づけ群）

第3クラスター：統合的・内的調整が相対的に最も高く，次いで同一化的調整，外的・取り入れ的調整という順に低くなる群（自律的動機づけ群）

であると解釈できる。自己決定理論によれば，動機づけは自己決定性という軸によって次元上に連続体として並べることができることとされているが，これら3つのクラスターはこのような理論的背景をよく反映していると考えられる。

次に，自律的高校進学動機のパターンと TIME 2，TIME 3 における学校適応・不適応の関係を検討するため，自律的高校進学動機のクラスターパターン（無動機づけ群，他律的動機づけ群，自律的動機づけ群）を独立変数とし，各時点における学校適応・不適応指標を従属変数とした1要因の分散分析を行った。その結果，すべての分析において有意なクラスターパターンの主効果が見られたため，Tukey 法による多重比較を行った。その結果を TABLE 6～8 に示す。学校生活享受感における結果（TABLE 6）をみると，TIME 2 では自律的動機づけ群，他律的動機づけ群，無動機づけ群の順に学校生活享受感の得点が高いという結果が得られた。TIME 3 においても，TIME 2 とほぼ同様の結果が得られた。学校生活満足度の「承認得点」における結果（TABLE 7）をみると，TIME 2 では自律的動機づけ群，他律的動機づけ群，無動機づけ群の順に「承認得点」が高いという結果が得られた。TIME 3 では，無動機づけ群が他律的動機づけ群，自律的動機づけ群よりも得点が低いという結果が得られた。また，他律的動機づけ群と自律的動機づけ群の間には統計的に有意な差は見られなかった。一方，学校不適応指標である学校生活満足度の「被侵害・不適応」における結果（TABLE 8）をみると，TIME 2 では無動機づけ群が自律的動機づけ群よりも得点が高いという結果が得られた。また，TIME 3 でも同様に無動機づけ群は自律的動機づけ群よりも得点が高かった。なお，TIME 3 では他律的動機づけ群が自律的動機づけ群よりも被侵害・不適応得点が高い傾向があることも示された。

以上の結果を概観すると，無動機づけ群の学校適応状態が最も悪く，学校移行後の生活に不適応感を感じ

TABLE 6 自律的・他律的・無動機的高校進学動機のパターンによる学校生活享受感の差の検討

調査時期 クラスターパターン	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> 値	多重比較
TIME 2					
無動機づけ群	131	31.99	7.70		
他律的動機づけ群	153	35.05	6.92	24.66**	無動機<他律<自律
自律的動機づけ群	140	37.96	6.33		
TIME 3					
無動機づけ群	57	29.72	8.54		
他律的動機づけ群	65	32.98	6.96	9.80**	無動機<他律≤自律
自律的動機づけ群	51	36.20	7.24		

a) 表中の記号<は $p<.05$, ≤は $p<.10$ を表す** $p<.01$

TABLE 7 自律的・他律的・無動機的高校進学動機のパターンによる「承認」の差の検討

調査時期 クラスターパターン	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> 値	多重比較
TIME 2					
無動機づけ群	131	29.02	7.70		
他律的動機づけ群	153	32.65	6.92	29.35**	無動機<他律<自律
自律的動機づけ群	140	34.47	6.33		
TIME 3					
無動機づけ群	57	28.40	6.73		
他律的動機づけ群	65	31.89	5.96	10.09**	無動機<他律
自律的動機づけ群	51	33.25	4.50		無動機<自律

a) 表中の記号<は $p<.05$, ≤は $p<.10$ を表す** $p<.01$

TABLE 8 自律的・他律的・無動機的高校進学動機のパターンによる「被侵害・不適応」の差の検討

調査時期 クラスターパターン	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> 値	多重比較
TIME 2					
無動機づけ群	116	19.32	8.26		
他律的動機づけ群	131	18.16	7.39	4.84**	自律<無動機
自律的動機づけ群	103	16.23	6.05		
TIME 3					
無動機づけ群	57	21.82	8.75		
他律的動機づけ群	65	19.78	8.42	6.15**	自律<無動機
自律的動機づけ群	51	16.49	6.18		自律≤他律

a) 表中の記号<は $p<.05$, ≤は $p<.10$ を表す** $p<.01$

ていることが示唆された。このように自律的・他律的・無動機的高校進学動機の個人差による学校適応・不適応の差を検討することで、外的・取り入れ的調整が高いことよりも、同一化的調整や統合的・内的調整が低い、つまりは無動機づけ状態で高等学校に進学することがその後の学校適応の悪さと関係するということが明らかになった。

また、自律的動機づけ群は他律的動機づけ群よりも、TIME 2における学校適応指標において得点が高かった。このことから、自律的・他律的・無動機的高校進学動機の得点パターンがより自律的な群は非自律的な群に比べて学校適応指標の得点が高いという仮説はある程度支持されたと考えられる。しかしながら、TIME 3においては

自律的動機づけ群と他律的動機づけ群の差は明確には示されなかった。TABLE 6~8に示されている群ごとの平均を見ても、いずれの尺度においても自律的動機づけ群が他律的動機づけ群に比べて適応的な値を示しているものの、統計的に有意な差は示されていない(学校生活享受感、「被侵害・不適応得点」では有意傾向)。このような結果となった背景としては、以下の可能性が考えられる。第1に、TIME 2は10月、TIME 3は翌年3月と、調査時期が異なることによる影響が考えられる。つまり、入学してから約半年後の10月から翌年3月に至るまでの間に、自律的動機づけ群と他律的動機づけ群の学校適応の差は統計的に有意ではなくなる

ほどに縮まり、その時点で学校に適応しているかどうかは、例えば入学後の対人関係など、高等学校への進学動機以外の要因によって規定されるようになると捉える視点である。第2に、TIME 3の時点で調査協力先が1校に限定されたことによる影響があげられる。これにより、その学校の影響が強く反映され、結果に偏りが生じている可能性や、各群に割り当てられた分析対象の人数が減少したことにより十分に妥当な分析結果が得られていない可能性が考えられる。本研究の結果からは、このようないくつかの可能性は指摘できるものの、それらを検証するまでには至らない。したがって、この点については今後の課題といえる。

総合的考察

本研究のまとめ

本研究の目的は、中学校から高等学校への学校移行期において、適応的な移行を導く要因は何かということを中心に心理学的に検討し、学校移行前の中学校における進路指導・援助と学校移行後の高等学校における生徒指導・援助への示唆を行うことであった。そして、このような目的に沿って、高等学校移行時の心理的要因として進学動機を取り上げ、自己決定理論に基づいて、学校移行後の学校適応・不適応との関連を検討した。

TIME 1時点での相関分析では、自律的・進学動機と高校1年生初期の学校適応・不適応との関連を横断的に検討した。その結果、仮説どおりの結果が得られ、自己決定性の高い進学動機である統一的・内的調整は、5月の時点の学校適応と中程度の正の相関を示し、比較的自己決定性が高いとされる同一化的調整は、弱い正の相関を示した。また、自己決定性の低い進学動機である外的・取り入れ的調整は、5月の時点での学校不適応感と正の関連があった。

次に、重回帰分析を行い、自律的・進学動機が入学から約半年後（TIME 2）、1年後（TIME 3）の学校適応・不適応をどのように予測するかについて検討を行った。その結果、統一的・内的調整は10月、翌年3月の学校適応に正の影響を及ぼし、外的・取り入れ的調整は10月、翌年3月の学校不適応に正の影響を及ぼしていた。同一化的調整は10月の時点における学校生活満足度尺度の「承認得点」に正の影響を及ぼしていた。したがって、仮説はほぼ支持されたと考えられる。また、5月の時点での適応指標・不適応指標を統制した上で同様の分析を行ったが、こちらも仮説を支持する結果となった。

また、自律的・進学動機の得点をいくつかのパ

ターンに分類し、個人差という観点から分析を試みたところ、自律的・進学動機は無動機づけ型、他律的動機づけ型、自律的動機づけ型という3つのパターンに分類された。さらに、各動機づけのパターン間の学校適応・不適応感差を検討した結果、無動機づけ型の生徒が最も学校に適応していないということが明らかになった。

自律的・進学動機からみた学校移行期の援助・指導

本研究の結果から、外的・取り入れ的調整を高く持って高等学校に進学を行うと、高等学校において不適応感を感じる危険性が高いということが示唆された。外的・取り入れ的調整とは外的な圧力や報酬、もしくは不安や恥からの回避によって動機づけられた進学動機である。したがって、中学生が進路選択を行う際に「高校くらい行きなさい」などといった外圧的な言葉で進学を促すことは、高等学校での学校適応といった観点からみると、あまり望ましくないと考えられる。

また一方では、外的・取り入れ的調整が高い群よりも、同一化的調整と統一的・内的調整がともに低く、外的・取り入れ的調整も高くないという、いわば無動機づけ状態で高等学校に進学することが、その後の不適応感につながる可能性が高いということも示された。自己決定の連続体（Ryan & Deci, 2000）では、無動機づけは外的調整よりも自己決定性が低い状態であると仮定されているため、これら結果は仮説と矛盾するものではなく、妥当なものであったと考えられる。無動機づけのときには人は全く行動を起こさないか、もしくは意志や意図なしに行動する、つまりただ意味もなくそれを行うとされている（Ryan & Deci, 2000）。したがって、高等学校への進学に対して無動機づけであるということは、高等学校へ進学するということの価値を自分自身に内在化することができず、意志や意図がなく高等学校に進学しようとしている状態であると理解できる。いわば「何のために高校進学するのか」あるいは「なぜ高校に進学してきたのか」といった、根本にして非常に本質的な部分が欠けているために、入学から半年以上を経過してもなお、学校適応が良くないのだと考えられる。そして、結果的に今回対象とした高校生の中の3割程度が無動機づけ型と分類されたということは、今後における非常に大きな教育的課題を提示しているのではないだろうか。

次に、統一的・内的調整の持つ役割について考察する。統一的・内的調整を高く持って高等学校に進学した生徒は10月においても翌年3月においても「学校生活を楽しい」と感じており、「学校生活における人間関

係にも満足している」ということが明らかにされた。統合的・内的調整とは「高校というものが楽しそうだから」「校風が良いと思ったから」など、行動を起こす際の自己調整が自己に対して十分に同化されたときに生じ、自分のその他の価値や欲求と一致していると認知しているというものである (Ryan & Deci, 2000)。これは、入学してからの学校適応感を統制しても、10月、翌年3月の学校適応を予測していたのである。したがって、中学校における進路指導において、生徒が統合的・内的調整を強く持てるように指導・援助することで、高等学校に移行してからの学校適応を促進し、学校不適応を予防することが可能になると考えられる。

同一化的調整は、仮説どおり、学校適応指標と弱い正の相関関係は示すものの、重回帰分析においては、10月における「承認得点」で若干の正の影響が見られる程度であり、全体として影響はあまり大きくなかった。同一化的調整とは、具体的な項目として「自分の学力を上げたいから」「進学のための勉強をしたいと思ったから」といったものがあり、永作・新井 (2003) は「特に学業面に関するものが中心となっている」と述べている。つまり、学業面での向上や大学や短大等への進学を目的として高等学校に進学することは、本研究で取り上げた学校生活享受感尺度で測定される「学校生活の楽しさ」や学校生活満足度尺度で測定される「学校生活における人間関係の中での満足度」にはあまり影響を及ぼしていないと考えられる。ただし、本研究では学校適応ということに関して、学校生活を楽しく過ごしていることといった側面のみを扱ったが、同一化的調整が持つ役割はむしろ学業達成やその後の進路意識といった側面において重要度を持つてくる可能性も十分に考えられる。このような、同一化的調整の持つ学業的・教育的側面の役割については今後の課題といえよう。

このような結果を受けると、「中学校においては高等学校へ行くことの価値をできるだけ自己決定的な価値として内在化できるように、指導・援助を行うことが重要である」と結論づけることができる。しかし、一見すると、このことは至極当然のことのように思われるかもしれない。なぜならば、文部省 (1998) の中学校学習指導要領や、中教審 (1999) のキャリア教育の定義に、進路選択は生徒の主体性によってなされることが望ましいということが明記されており、このことはもはや自明の価値観であるという見方もできるからであ

る。しかしながら一方で、このような進路指導やキャリア教育に記されている方向性と現場での対応の乖離について指摘した渡辺・ハー (2001) は、進路指導や職業心理学を専門とする専門家や長年進路指導に関わってきた教員たちの中で、「学習指導要領に書かれた理念と学校現場での実情との間にはかなりの落差がある」と言及している。そして、このような乖離が何故起こるかということに関して、渡辺・ハー (2001) は日本の進路指導の定義や理念そのものの方向性は決して間違ったものではなく、素晴らしいものであるが、それを実践できるようにするためのモデルが欠けていることを指摘している。このように考えていくと、本研究から得られた知見は、以下の①～③のように考察できるだろう。

①本研究の結果から、進路指導の定義などで提唱されているような主体的な進路選択とは、具体的には同一化的調整や統合的・内的調整といった自律的な進学動機によって成された進路選択と考えることが可能であり、このような自律的な進学動機を有して高等学校に進学することが、進学後の学校適応の高さにつながる可能性がある。

②外的・取り入れ的調整のように、「普通は学校に行くものだから」など、一見自分で決めているように見えていても、それは決して自律的あるいは主体的とは言えない進路選択の様態であり、進学後の学校不適応の高さにつながりかねないものである。

③外的・取り入れ的調整が非自律的であるとはいえ、無動機づけの状態の生徒と比較すると、「より自己決定的(主体的)」と考えることができ、実際に学校適応指標などの比較においても、無動機づけの生徒たちよりは学校に適応している。

これらの知見は、渡辺・ハー (2001) が指摘する具体的なモデルを考えていく上で、大きな指標の1つとなりうるのではないかと考えられる。

さらに、高等学校において入学してきた生徒に対する指導・援助を考えると、本研究における調査協力校は、学校移行期の新入生徒に対して、学校全体として何らかの適応指導を特別に行っている学校ではない。したがって、新入生オリエンテーションや各種行事、学級担任や教科担任の裁量による生徒への声かけなど、一般的な教育指導・援助が行われている学校であるといえる。このような指導・援助が持つ意味合いについても検討を行い、それらに加えてどのような指導・援助をすることが望ましいかという点について検討することが、今後必要となるだろう。

本研究の限界と今後の課題

本研究における限界として以下の点があげられる。第1に、高等学校への進学動機を5月の時点で回想的に評定させている点である。このため、入学してからの学校体験によって評定に偏りが出ている可能性が否定できない。本研究では、学校適応指標、不適応指標との関連を検討するという目的から、これらの中には入学直後には評定しにくい項目が含まれていることを考慮し、調査時期を選定した。しかしながら、この時点で測定された進学動機は純粋な意味での進学動機とはいえないという可能性も否定できない。したがって、今後は入学直後に進学動機を測定し、検討を行う必要があると考えられる。

第2に、高等学校というのはそれぞれ非常に多様な特徴をもつ教育課程であるため、今回の結果をどの程度一般化できるかという問題がある。本研究では、教育困難校や上位進学校というような大きな特徴をもたない、相対的に多くの生徒が所属していると考えられる進路多様校を調査協力先として設定した。これは、比較的多くの生徒が通っていると考えられるタイプの学校を選択することで、できるだけより一般的な知見を得ようとする目的によるものであった。しかしながら、一方で、本研究はあくまで、今回調査した進路多様校における結果を反映しているにすぎないともいえる。さらには、3月の調査時点(TIME 3)では、都合上、調査協力先が1校に限定されている。したがって、本研究の結果が、高等学校全体に広く一般化できるものかどうかという点については、今後調査を続けていながら、慎重に検討を行う必要があると考えられる。

第3に、いわゆる不本意入学者と言われる第1志望の学校に入学できなかったためにその学校に進学してきた生徒の問題を十分に扱えていない点があげられる。本研究では不本意入学であるかどうかを対象者に質問することについて、倫理上の観点から実施が難しいと判断した。太田(2002)が指摘するように、不本意入学者は学校適応が良くないと言われているが、本研究の枠組みからはこのような生徒をとらえきれていないと考えられる。項目の内容として、外的・取り入れ的調整は不本意入学者が抱えている自己調整と類似している可能性があるが、この点についてはまだ明らかではない。今後、不本意入学と外的・取り入れ的調整との関係についても検討を行っていながら、学校移行期の高校生にとって有用なアプローチを包括的に構築していく必要があるだろう。

また今後の課題としては、前述のように、同一化的

調整が高等学校での学業成績や進路意識といった側面に対してどのような影響を持っているかという点を検討する必要があるだろう。本研究では、同一化的調整の学校適応に与える影響は明確に示されなかったが、このような検討を行うことにより、同一化的調整の役割がより明確になるのではないかと考えられる。また、中学生に対してどのような指導や援助を行うと統合的・内的調整を高く持つことができるのかといった点や、自律的でない動機づけをもって進学してきた生徒が自律的な学習動機や通学動機を持つことができるように援助するためにはどういった教育的働きかけが必要であるかといった点は、最も重要な今後の課題であるといえる。自己決定理論(Deci & Ryan, 1985, 2002)では、価値の内在化を促進させる(より自律的な動機づけを持てるようになる)要因として、有能感(competence)への欲求、自律性(autonomy)の欲求、関係性(relatedness)の欲求を充足させる社会的文脈があることが重要であるとしている。したがって、今後は生得的な心理的欲求(Ryan & Deci, 2000)と呼ばれているこれら3つの欲求を充足させることや、速水(1998)が提唱したプッシュモデルに基づく自律的動機づけの内面化の促進を行うことにより、これらの点を検討していく必要があると考えられる。また、はじめは自律的ではない動機づけを持っていた生徒のなかには、その後周囲からの教育的働きかけによって自律的な動機づけを持つことができるようになる生徒もいれば、そのまま自律的ではない動機づけをもち続ける生徒もいるだろう。このような違いはどのように生起するのかといった点を検討することも、今後の大きな検討課題である。

引用文献

- Barone, C., Aguirre-Deandreis, A. I., & Trickett, E. J. 1991 Means-ends problem-solving skills, life stress, and social support as mediators of adjustment in the normative transition to high school transitions. *American Journal of Community Psychology*, **19**, 207-225.
- 中央教育審議会 1999 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985 *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 2002 *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York: University of Rochester Press.

- 古市裕一・玉木弘之 1994 学校生活の楽しさとその規定要因 岡山大学教育学部研究集録, **96**, 105-127.
- 古川雅文・松川隆夫・浅川潔司・上地安昭 2001 高校進学に伴う学校適応に関する研究—中学校での進路意識, 学校適応と高等学校での学校適応の関連— 進路指導研究, **20**(2), 1-10.
- 速水敏彦 1995 内発と外発の間に位置する達成動機づけ 心理学評論, **38**, 171-193.
- 速水敏彦 1998 自己形成の心理—自律的動機づけ 金子書房
- 廣瀬英子・和田さゆり・渡部 洋 1999 進路適応に対する自己効力の進路指導への応用可能性について 進路指導研究, **19**, 18-25. (Hirose, E., Wada, S., & Watanabe, H. 1999 A proposal to apply career adjustment self-efficacy to career guidance. *Bulletin of the Japanese Society for Study of Career Guidance*, **19**, 18-25.)
- Isakson, K., & Jarvis, P. 1999 The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, **28**, 1-26.
- 石隈利紀 1999 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房
- Kasser, V. M., & Ryan, R. M. 1999 The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to health, vitality, well-being, and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology*, **29**, 935-954.
- 河村茂雄 1999 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発—学校生活満足度尺度(高校生用)の作成 岩手大学教育学部研究年報, **59**, 111-120.
- 教育委員会月報 2002 平成13年度生徒指導上の諸問題の現状について 教育委員会月報10月号, 45-55.
- Lord, S. E., Eccles, J. S., & McCarthy, K. A. 1994 Surviving the junior high school transition. Family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *Journal of Early Adolescence*, **14**, 162-199.
- 文部省 1994 中学校・高等学校進路指導の手引—中学校学級担任編(三訂版)
- 文部省 1998 中学校学習指導要領
- 永作 稔・新井邦二郎 2003 自律的進路指導尺度作成の試み 筑波大学心理学研究, **26**, 175-182. (Nagasaku, M., & Arai, K. 2003 Constructing a scale for autonomic motivation to enter high school. *Tsukuba Psychological Research*, **26**, 175-182.)
- 大根田充男・小口清治・武田圭太 1988 高等学校進学に伴う進路指導上の課題 宇都宮大学教育学部紀要, **38**, 133-153.
- 太田恭子 2002 高校生の適応に関する研究—高等学校新入生用適応感尺度(AEFS)の開発を通して— 教育学研究, 明星大学通信制大学院研究紀要, **2**, 1-16.
- Reyes, O., & Hedeker, D. 1993 Identifying high-risk students during school transition. *Prevention in Human Services*, **10**, 137-150.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. 2000 Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, **55**, 68-78.
- Ryan, R. M., Rigby, S., & King, K. 1993 Two types of religious internalization and their relations to religious orientations and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, **65**, 586-596.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. 1997 Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, **72**, 1161-1176.
- 渡辺三枝子・E. L. ハー 2001 キャリアカウンセリング入門 ナカニシヤ出版
- 山本多喜司・S. ワップナー(編) 1992 人生移行の発達心理学 北大路書房
- 吉中 淳・石井 徹・下村英雄・高綱睦美・若松養亮 2003 中学生・高校生の職業知識の広がりとは職業関心に関する研究 進路指導研究, **22**, 1-12. (Yoshinaka, A., Ishii, T., Shimomura, H., Takatsuna, M., & Wakamatsu, Y. 2003 A study on the extension of vocational knowledge and the vocational interest of junior and senior high school students. *Bulletin of the Japanese Society for Study of Career Guidance*, **22**, 1-12.)

謝 辞

本研究は、筑波大学大学院博士課程人間総合科学研究

究科に提出した中間論文(2002年度)の一部をまとめなおしたものです。研究にあたり、筑波大学の桜井茂男先生、濱口佳和先生、服部環先生にご指導・ご助言を賜りました。心より御礼申し上げます。また、調査にご協力いただきました高等学校の先生方、生徒の皆さんに厚く感謝いたします。

(2003.11.6 受稿, '05.5.19 受理)

Appendix 1 自律的高校進学動機尺度

永作・新井 (2003)

外的・取り入れ調整 ($\alpha=.87$)

17. 普通は学校に行くものだから
16. 高校にはいかなければならないものだから
26. 高校に行かないと恥ずかしいから
25. 中卒では嫌だから
8. 高校くらい行っておかないといけないから
9. 高校に行かないと就職のときに困るから
29. 勉強しないと恥ずかしいから
12. 先生が行けとあったから
11. 親や保護者が行けというから
1. みんなが行くから
13. 勉強しないと不安になるから
28. 自分がいきたいかどうかではなく自分の学力レベルに合わせて選んだ結果そうだったから
19. 就職するのが嫌だったから
2. 他の学校には学力が足りなかったから

統合的・内的調整 ($\alpha=.84$)

5. 学校は楽しいから
6. 高校というものが楽しそうだから
23. 校風が良いと思ったから
18. 学校が好きだから
24. 行事が面白そうだから
21. 自分が気に入ったから
30. 友達を増やしたいから
20. 説明会や情報誌などで調べて良いと思ったから
27. 部活動をやりたかったから

同一化的調整 ($\alpha=.79$)

14. 自分の学力を上げたいから
3. 進学のための勉強をしようと思ったから
22. 知識を増やしようと思ったから
15. 勉強したほうが得だと思ったから
4. 大学や専門学校などの上級学校に進学したいから
7. 自分の将来の夢をかなえるため
10. いろいろな資格をとるために必要だから

Appendix 2 学校生活享受感尺度 ($\alpha=.90$)

古市・玉木 (1994)

1. 私は学校へ行くのが楽しみだ
学校は楽しくて、一日があつという間にすぎてしまう
2. 学校は楽しいので、少しくらい体の調子が悪くても学校に行きたい
3. 学校では、楽しいことがたくさんある
学校にいるのが嫌なので、授業が終わったらすぐに家に帰りたい^{a)}
4. 学校がなければ毎日はずまらないと思う
日曜日の夜、また明日から学校かと思うと気が重くなる^{a)}
5. 今の学校は楽しいので、いつまでもこの学校にいられたら良いのと思う
6. 学校では嫌なことばかりがある^{a)}
7. 私はこの学校が好きだ

^{a)} 逆転項目

Appendix 3 学校生活満足感尺度 河村 (1999)

I. 承認満足得点 ($\alpha=.88$)

1. 私は勉強や運動、特技やひょうきんさなどで友人から認められていると思う
2. 私はクラスの中で存在感があると思う
3. 私はクラスやクラブの活動でリーダーシップをとることがある
4. 仲の良いグループの中では中心的なメンバーである
5. 私は学校・クラスでみんなから注目されるような経験をしたことがある
6. 学校生活で充実感や満足感を覚えることがある
7. 私はクラスで行う活動には積極的に取り組んでいる
8. 学校内で私を認めてくれる先生がいると思う
9. 在籍している学校に満足している
10. 学校内に自分の本音や悩みを話せる友人がいる

II. 被侵害・不適応得点 ($\alpha=.84$)

11. 私はクラスの人から無視されるようなことがある
12. 私はクラスメートから、耐えられない悪ふざけをされたことがある
13. 私はクラスや部活でからかわれたりバカにされるようなことがある
14. 私は授業中に発言をしたり先生の質問に答えたりするとき冷やかされることがある
15. 私はクラブなどの仲間から無視されることがある
16. クラスで班を作るときなど、なかなか班に入れずに残ってしまうことがある
17. 私はクラスの中で、孤立感を覚えることがある
18. 私はクラスの中で浮いていると感じることがある
19. 私は休み時間などに、一人でいることが多い
20. 私はクラスにいるときや部活をしているとき、まわりの目が気になって不安や緊張を覚えることがある

Autonomous Motivation to Enter High School and School Adjustment : A Short-Term Longitudinal Study

MINORU NAGASAKU (GRADUATE SCHOOL OF COMPREHENSIVE HUMAN SCIENCES, UNIVERSITY OF TSUKUBA) AND
KUNJIRO ARAI (INSTITUTE OF PSYCHOLOGY, UNIVERSITY OF TSUKUBA) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2005, 53, 516-528

The purpose of the present study was to examine factors leading to an adaptive transition from junior high school to high school. (In Japan, compulsory education ends with the ninth grade, and high school is optional.) High school students ($N = 480$) completed questionnaires 3 times : at the start of their sophomore year in May, in October, and at the end of the school year in March. The final sample was 176 students (82 males, 94 females). The results showed that having autonomous motivation to enter high school predicted willingness to attend school and satisfaction with school life. On the other hand, the absence of self-determined motivation to enter high school was predictive of maladjustment. It was suggested that continuing one's education in high school with a sense of autonomy could lead to school adjustment.

Key Words : self-determination theory, school transition, motivation to enter high school, school adjustment, high school students