

## 児童の「習いごと」に対する親の関与について

中山 勘次郎\*

(平成7年10月31日受理)

### 要 旨

本研究では、児童の活動に対する親の関与が、学習場面ではなく「習いごと」の場面において検討された。そのため2つの調査が行われ、大学生の回想にもとづいて、小・中学生時代における子どもの習いごとに対する親の関わり方についての記述が収集された。その結果、全般的には、習いごとに対する親の関わりは意外に少なかった。

収集された記述に関しては、試合の応援・発表会の参観や習いごとに関する家での対話の増加を親のポジティブな関わり方として評価する記述が見られ、これらは認知的評価理論の述べる関係性に対応するものと考えられた。またネガティブな関わり方に関しては、親の過剰な関与・干渉への言及が多く、特に外的報酬・強制・負の言語的フィードバック・達成への圧力など、外的事象の制御的側面に対応する記述が多く見られた。これらはおおむね、認知的評価理論にそった結果であるが、これらの関わり方が実際に児童にどのような影響を与えるかに関しては、必ずしも単純でなく、今後の検討が必要である。

### KEY WORDS

extracurricular activities  
relatedness

課外活動  
関係性

parental involvement  
autonomy support

親の関与  
自律性支援

### 問題と目的

私たちおとなは、直接的・間接的なさまざまな関わりを通じて、児童の動機づけや達成行動、態度に影響を及ぼしている。たとえば、親が子どもに対して「試験で失敗しないように、ちゃんと勉強しなさいだめじゃないの！」と言いつつ続ければ、それは達成への制御的圧力となって、学習活動に対する児童の自律的な関わりを阻害するであろうし、学校で習ったことについて話すといつも熱心に聞いてくれるとすれば、児童が興味を持っている対象に対して、親も関心を向けていることを伝えることによって、直接あれこれとアドバイスはしなくても、児童はその教材に対する正の態度を発達させていくであろう。Deci, Ryan やその共同研究者たちは、この問題に対して、認知的評価理論の立場からアプローチを試みている (Deci & Ryan, 1985)。

彼らはまず、自己の発達と統合の過程に影響を与える内的要因として、3つの基本的欲求の存在を指摘した。それらは、有能さ(コンピテンス; competence)への欲求、自律性(autonomy)

---

\* 教育方法講座

への欲求、そして関係性(relatedness)への欲求である。有能さへの欲求とは、自らがこうなりたいと望んでいる結果を実際に生み出し、また望ましくない結果を回避する能力が自分に備わっていることを実感できるような経験への欲求である。また自律性への欲求とは、活動の始発・持続・制御を自己選択できるという経験や、活動と個人的目標・価値とが結びついていることを実感できる経験への欲求である。

さらに関係性への欲求とは、自分自身が社会的環境と安全につながっていると実感できるような経験への欲求であり、言い方をかえれば、自分自身が価値があり、他者から愛を得、敬意を払われる存在であると実感できるような経験への欲求と定義される (Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985)。そしておとなからの働きかけがこの3つの心理的欲求を高めるか抑制するかによって、児童の自己概念や動機づけのあり方が大きな影響を受けると考えたのである。

Deci たちは、なかでも児童の自律性への欲求と教師の自律性支援的態度との関連に焦点を当て、教師の自律性支援的—行動制御の指導態度が、児童の学習への内発的動機づけにどのような影響を及ぼすかを実証的に研究してきた (Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981; Deci, Spiegel, Ryan, Koestner & Kauffman, 1982; Ryan & Grolnick, 1986)。

その後 Ryan たちは、関係性への欲求に対してより大きな関心を寄せるようになってきた。この理論の背景にあるのは、Bowlby のアタッチメント理論である (Bowlby, 1969)。この理論では、特定の養育者との間に強い情緒的つながりが形成されていれば、幼児はその養育者をいわゆる「安全基地」(secure base) として、自発的探索を広げていくことができる、とされている。アタッチメントの形成と幼児の好奇心や探索行動との関連については、多くの研究が行われている。この中で Sroufe & Waters (1977) は、アタッチメントの形成された幼児は、養育者を安全基地としてそこから自由に環境を探索し、遊びや操作活動に従事していることを見出し、また Sroufe (1990) も、アタッチメント経験を持つ幼児が、環境への接近において独立的であり、好奇心が強く自信を持っていると報告しているなど、全般に両者の関連が認められている。Ryan たちは、主に乳幼児を対象として進んできたこの理論を発展させ、児童・青年期にも同様な関係性への欲求が存在し、それが他者によって充足されることによって、彼らの自律性・主体性が促進されると考えたのである。

関係性への欲求に影響を与える他者からの働きかけは、情緒的な関与と支援である (Ryan, 1992)。教師や親が、自らの所有する時間と物的資源とをどの程度児童のために提供するか、児童の自己に対してどの程度敏感に反応し、受容し、情緒的に支持を与えるかが、児童の関係性への欲求を充足あるいは阻止し、それによって児童の主体的・自律的な態度の発達に影響を及ぼすのである。

これにもとづいて Ryan たちは、児童・青年期における関係性 (アタッチメント) の重要性について、さまざまな検討を重ねている。たとえば、Grolnick & Ryan (1989) は、母親の自律性支援と関与が、児童の適応・内在化・達成を予測する中核的要因であることを指摘した。また Ryan, Stiller & Lynch (1992) は、中学生サンプルで、学校に関連する価値の内在化が、両親や教師との関係性によって予測可能であることを見出している。

Ryan & Lynch (1989) は、青年サンプルにおいて、両親との関係性の質と、自立や自己発達の諸側面との関連を研究した。その結果、両親からより情緒的に分離した青年は、自立性や自己一致性が低かった。すなわち、他者との関係において安全感・信頼感が低く、自己価値感

が低かったのである。さらに、同一の尺度を用いた Turner, Irwin & Millstein (1989) は、情緒的に両親から分離した青年が、薬物使用や十代の妊娠を含む、種々の負の結果の危険性を持つ傾向があることを指摘している。

このように、関係性への欲求が充足あるいは阻止されることが、児童・青年の自律性に対して影響を及ぼすことに関しては、いくつかの支持的な結果が報告されてきている。しかもこのことは、家族への依存を脱し、自律性を促進するためには早くからの分離・自律的しつけが必要だとする従来の考え方は相容れない事実であった。Ryan(1992)はこの点について、「独立性」と「自律性」との概念的違いを強調し、「自律性」とは独立を促進することではなく、子どもがいつ独立するかを、子どもの自己選択に委ねることだとして、自律性の概念をひじょうに広く定義した。

しかし一方では、児童の自律性を障害し、親の制御的な働きかけに児童の行動を組み込もうとするような関係性が存在することも指摘されている(Ryan, 1992)。たとえば「言うことを聞かないような子どもは嫌いよ!」というような親の言葉は、親が児童の関係性への欲求を利用して、児童の行動を制御しようとした働きかけといえよう。これによって児童は、親との関係性の獲得と引き換えに、自律的な行動の選択を放棄せざるをえないのである。

以上のように、関係性の欲求に影響を与える親の行動はさまざまである。欲求の充足・阻止だけでなく、他の欲求の阻止と引き換えにした欲求の充足の場合も考えられるのである。では、具体的にどのような親の行動・態度が、児童の関係性への欲求を真の意味で充足し、児童の自律的な行動を促進するのだろうか。あるいはまた、関係性への欲求充足を手段として自律的な行動を抑制するような親の行動とは何か。この点に関して、詳しく検討していく必要がある。

ところで、この問題に関してわが国では、いくつかの側面から親の行動や態度の影響が検討されている。たとえば篠原・福山(1987)は親のPM型養育態度が子どもの達成動機に及ぼす影響を、松田たち(松田・鈴木, 1990; 松田・鈴木・富永, 1989)は、親の子育てに関する信念体系が子どもの効力感に与える影響を検討している。これらは比較的一般的な態度であるが、より具体的な行動・態度として、森(1993)や中山(1995)は、親のソーシャル・サポートと児童の学習意欲との関連を、今泉たちは親子の日常的相互交渉(今泉・山口, 1988)や子どもの達成行動に対する親の対処行動(今泉, 1991)と児童の達成動機との関連を、また速水・潘(1991)は親の働きかけと児童の達成目標傾向との関連を、それぞれとりあげて検討している。

これらの研究で扱われているのは、ほとんどが児童の学校活動を対象とした親の態度・行動であるが、親からの働きかけは、状況によっても異なるのではないだろうか。親の働きかけのあり方を包括的にとらえるには、学校活動以外の場面に関しても、目を向けていく必要があるのではないだろうか。

たとえば、昨今ほとんどの児童が通っているいわゆる「習いごと」は、多様な選択肢の中から、児童の興味や適性を考慮しながら、親または本人が選択する機会を含んでおり、より高い関与が観察されるのではないかと期待される。

そこで本研究では、子どもの習いごとに対して、親がどのように関与しているかを検討するために、予備的にさまざまな親の関わりのエピソードを収集し、習いごとという場면을研究対象のひとつとすることの有効性について、検討を加えることを目的とする。

## 調 査 1

## 目 的

ここでは、子どもの習いごとに対するさまざまな親の関わり方の事例を収集することが目的である。このため、自由記述法を用いてさまざまな記述を収集した。また調査対象としては、過去の親との相互関係のある程度冷静に見直せると思われる大学生を選び、調査を実施した。具体的には、大学生を対象として、小・中学生時代に通っていた習いごとの種類と、それに対する親の関わり方に関する質問を行った。なお、ここでは探索的な研究の性格のため、習いごとの範囲をなるべく広くすることとし、いわゆるスポーツ少年団や学習塾も、その中に含めている。

## 方 法

## (1) 調 査 対 象

長野県内の一大学に在籍する2～4年生59人（男子46人・女子13人）を対象とした。彼らは工学部と繊維学部 に在籍しているが、教職科目として開講されている一授業の受講生である。本調査は、当日の出欠確認の代わりとして実施されている。

## (2) 調 査 項 目

対象者が「小学生または中学生のころ通っていた、学校以外の習いごと」のうち1つを選んで、次の6つの質問に回答するよう求められた。習いごとの中には、学習塾・スポーツ団体・課外活動団体も含まれることが明記されている。

- 質問1 習いごとの種類
- 質問2 習いごとを始めた時期
- 質問3 習いごとを始めた契機（本人の希望か、親が決めたか、など）
- 質問4 習いごとに対する親の関わり
- 質問5 習いごとをやめた時期
- 質問6 習いごとへの興味にかかわるような転機があったかどうか  
（ただし、質問6については特に分析を行っていない）

予備的な調査であるため、選択肢は特に設けず、回答はすべて自由記述法によった。

## (3) 手 続

はじめに、「あなたが小学生または中学生のころ通っていた、学校以外の習いごと・学習塾・スポーツ団体・課外活動団体」のうち1つを選んで回答するよう、教示文によって指示した。この教示文を加え、6つの質問項目をA4版1枚にまとめて印刷した。用紙は授業終了後に配布して持ち帰らせ、翌日回収した。

## 結 果 と 考 察

対象者の中には、小・中学生時代に習いごとをまったくしていなかった者が含まれていたもので、有効回答数は56であった。またこの中に、複数の習いごとについて記述している者がいた。教示では1つの習いごとを選択して回答するよう指示されているため、厳密にはこれらの回答は分析から除外すべきであるが、本調査の探索的性質から、それぞれの習いごとに関する記述

が明確に分離できる回答であれば、有効な回答として分析が行われた。これによって収集された事例数は計67例であった。

(1) 事例の基本統計

収集された事例を、習いごとの種類と期間（開始時期・終了時期）の点から集計してみると、表1・2に示すとおりである。なお、開始・終了時期については、自由記述のため「小学生ごろ」のような曖昧な書き方も見られた。これらは「その他」に一括してある。また、小学校入学前の各年齢段階については、事例数が少ないのですべて「幼稚園」のカテゴリーにまとめてある。

習いごとの種類で上位に上がっているものは、先行研究、たとえば速水・潘（1992）と同様の傾向であり、特に本調査の対象者に固有の傾向は見られていない。開始時期については小学3年生、終了時期については小学6年生にひとつのピークが認められる。それ以外には、大きな特徴は見られていない。また終了時期に関しては、その習いごと自体はその時点で終了したが、その後中学・高校の部活動で継続しているなどの事例もあり、必ずしも正確な終了時期を示しているわけではないようである。

次に、習いごとを始めた契機に関しては、「本人が決めた」、「親が決めた」のほかに、「兄姉が通っていたので」、「友だちやまわりの人たちが通っていたので」という4種類の契機が見られた。回答率は、「本人」24人（35.8%）、「親」26人（38.8%）がほぼ同数であり、ほかに「兄姉」5人（7.5%）、「友人」10人（14.9%）、無回答2人（3.0%）であった。

これを開始時期との関係で見ると、表3のようになる。開始時期は幼稚園（小学校入学前）・小学校低学年（1～3年）・小学校高学年（4～6年）・中学校の各時期ごとにまとめてある（開始時期が不明のものを除く）。ここに見られるように、幼稚園・小学校低学年の時期には、親が決定する場合が比較的多いが、小学校高学年以降はこの関係が逆転している。また、友人や兄姉の影響は、小学校低学年で特徴的に見られている。またこれらを終了時期との関係で見たのが、表4である。しかし終了時期との関連には一貫した特徴は見られず、たとえば親が決定した習いごとより、本人が希望した習いごとの方が長続きする、というような傾向は認められなかった。

(2) 習いごとに対する親の関わり

次に、本調査の主な目的である、習いごとに対する親の関わりに関しては、収集された事例をもとに、類似した事例をまとめていくつかのタイプに分類を試みた。なお、本調査はさまざまな事例の探索的収集が目的なので、分類は調査者1名のみで行い、分類の信頼性等の検討は行っていない。

その結果を、各分類の頻度順にまとめたのが表5

表1 習いごとの種類

珠算	11
習字	11
学習塾	10
水泳	9
ピアノ	7
野球	6
サッカー	4
その他	9

(数字は人数)

表2 習いごとの期間

学年	開始	終了
幼稚園	8	
小1	8	
小2	9	
小3	18	1
小4	8	1
小5	6	6
小6	1	26
中1	3	3
中2		8
中3	1	8
高1		1
高2		
高3		4
現在		3
その他	5	6

(数字は人数)

表3 習いごとの開始時期と開始の契機

契機	幼稚園	小学低	小学高	中学校
本人	-	10	9	3
親	6	14	3	1
友人	1	7	2	-
兄姉	1	4	-	-
不明	-	1	1	-

(数字は人数)

表4 習いごとの終了時期と開始の契機

契機	小学低	小学高	中学校	高校	現在
本人	-	13	8	1	1
親	1	12	8	4	-
友人	-	5	2	2	1
兄姉	-	3	1	1	-
不明	-	-	1	1	-

(数字は人数)

表5 習いごとに対する親の関わり

・送迎	18
・好きにやらせてくれた	7
・試合の応援・発表会の参観	5
・用具の購入	5
・指導者や役員を引き受ける	4
・上達をほめてくれる・よろこんでくれる・入賞をほめてくれる	3
・その他	18
・関わりなし	13
・無回答	10

(数字は人数)

である。頻度3以上の分類を具体的に示し、それ以下の反応は「その他」に一括してある。なお、ひとりで2つ以上の関わり方を記述している者があるため、合計は事例の数とは一致していない。また、これらのほかに「月謝を出してくれる」という回答が比較的多く寄せられたが、これは全員にあてはまる関わりと考えられるので、除外してある。

当初の研究意図では、本人や親が選択・決定する習いごとでは、親の関わり方のちがいがより明確にあらわれるのではないかと予測したが、結果では、「関わっていない」あるいは無回答が予想外に多く、事例数の34.3%にのぼっていた。また関与に関する記述でも、「送迎」や「用具購入」といった物質的な関わりの記述が多く、心理的な支援に関しては、子どもの自主性を尊重する「好きにやらせてくれた」や、正のフィードバックと関連すると思われる「ほめてくれる・喜んでくれる」が目立つ以外は、ほとんど収集できなかった。

このことは、実際に親が、物質的援助以外には子どもの習いごとに積極的には関わっていないことを

示すかもしれないが、一方では、調査方法上の問題点も指摘される。すなわち、「家の人はどのように関わっていましたか？」という、本調査での親の関わりに関する質問が漠然としすぎていて、関わり方を回想し、具体的にイメージを抱くことができにくかったのかもしれない。そこで調査2では、質問方法に改善を加えて、再度同様な調査を実施した。

## 調 査 2

### 目 的

調査1の結果からは、親の関わり方についての記述の種類がそれほど多くなく、質問文の改善の必要性が指摘された。そこで本調査では、「関わり方」についてのイメージを高め、より具体的に想起できるよう、家の人の関わりの中で、「うれしかったこと」あるいは「いやだったこと」という質問に代え、調査1と同様な方法で再度事例の収集が試みられた。

### 方 法

#### (1) 調 査 対 象

新潟県内の一大学に在籍する学校教育学部1年生185人(男子86人・女子99人)を対象とした。調査1と同様、出欠確認の代わりとして、本調査を実施している。

(2) 調査項目

調査項目は調査1とほぼ同様だが、家の人の関わり方については、「うれしかったこと」と「いやだったこと」の2つに分けて質問した。

具体的には次のとおりである。対象者が「小学生または中学生のころ通っていた、学校以外の習いごと」のうち1つを選んで、次の6つの質問に回答するよう求められた。

○質問1 習いごとの種類

○質問2 習いごとを始めた時期

○質問3 習いごとを始めた契機（本人の希望か、親が決めたか、など）

○質問4 習いごとに対する親の関わり

(1) 家の人の関わりについて、うれしかったこと・よかったと思うことはどんなことですか？

(2) 家の人の関わりについて、いやだったこと・きらいだったことはどんなことですか？

○質問5 習いごとをやめた時期

回答はすべて自由記述法による。

(3) 手続き

調査1と同様であるが、用紙配布後その場で回答するよう求め、すでに回収した。

結果と考察

調査1と同様、複数の習いごとについて記述している者については、それぞれの習いごとに関する記述が明確に分離できる回答であれば、有効な回答として分析が行われた。これによって収集された事例数は計223例であった。

(1) 事例の基本統計

収集された事例における習いごとの種類と期間については、表6・7に示すとおりである。いずれも、調査1とおおむね同様の傾向を示しているが、開始時期に関しては、調査1で見られたようなピークは、特に見られなかった。また習いごとを始めた契機については、「先輩がやっていたので」という契機が1例見られた以外は、調査1と同様の4つの契機にまとめられる。一部に複数の契機を回答している者が見られたので、回答のべ数における回答率を示すと、「本人」102例（44.3%）、「親」87例（37.8%）、「兄弟」15例（6.5%）、「友人」24例（10.4%）、「先輩」1例（0.4%）、無回答1例（0.4%）であった。本人の希望による習いごとの開始が、調査1よりも多少高い割合になっているようである。開始の契機と開始時期・終了時期との関連についても検討を行ったが、調査1と同様の傾向であった。

(2) 習いごとに対する親の関わり

収集された事例をもとに、類似した事例をまとめて分類を試みた。ここである程度の回答のバリエーションが得られたため、類似した事

表6 習いごとの種類

習字	43
ピアノ	41
珠算	38
学習塾	19
野球	15
英語	10
水泳	10
剣道	9
エレクトーン	8
その他	30

(数字は人数)

表7 習いごとの期間

学年	開始	終了
幼稚園	34	
小1	40	
小2	36	2
小3	32	2
小4	40	10
小5	7	12
小6	10	65
中1	10	18
中2	4	21
中3	4	36
高1		3
高2		7
高3		23
現在		8
その他	6	16

(数字は人数)

例をまとめるだけでなく、さらに共通する特徴をもとに、より大きな関わり方の種類の記述が試みられた。その結果をまとめたのが表8・表9である。ここでは、頻度順ではなく、親の関わり方に関する大分類にそって示してある。なお、大分類の作成は頻度3以上の事例にもとづいて行われたが、共通する内容であれば、頻度2の事例も表に示してある。頻度2の事例で、どの大分類にも入らないもの、および頻度1の事例はすべて、「その他」に一括してある。

表8は、親の関わり方について「うれしかったこと」に対する回答をまとめたものである。本調査では、質問文に改善を加えたにもかかわらず、「関わっていない」あるいは無回答の者は75人（全事例の33.6%）にのぼり、調査1とそれほど変化が見られない。やはり、実際に親は子どもの習いごとに対して、あまり関わっていないのかもしれない。

しかし、収集された関わり方の記述を見てみると、多様な関わり方が見られている。調査1でも見られた「物質的援助」や「正の言語的フィードバック」、「子どもの自主性の尊重」は、ここでも比較的頻度の多い分類として認められる。物質的援助が「うれしかったこと」にあげられていることは、この関わり方がそれほど表面的で単純なものではなく、児童にとってポジティブに受け取られていることを示唆している。実際、「夜遅くなってもいやな顔をせずに迎えに来てくれた」とか「雨の日に会社を早退して送ってくれた」というようなエピソードを回答した者もいた。また用具の購入に関しても、習いごとによってはかなりの高額になる場合があり、そうした経済的負担を感謝する記述が多く見られている。ほかに、「親が音楽の教師で家でもピアノを指導してくれた」というような直接的な「指導」や、「帰りにお菓子を買ってくれた」・「ごほうびをくれた」などの「物質的報酬」も収集された。

以上はわりあい直接的な関わり方であるが、試合や発表会の「応援・参観」に来てくれたり、習いごとの状況や成果を親と話題にした、あるいは「親との対戦ができた」、「親と合奏して楽しかった」というような「対話」の材料となっていたことに対しても、ポジティブな評価が行われているのは興味深い結果である。

一方、親の関わり方について「いやだったこと」に対する回答をまとめたのが表9である。ここでは、ポジティブな関わりとくらべて「関わりなし」の回答がひじょうに多くなっているが、これはネガティブな関わり方自体が思い浮かばないのか、それとも関わってくれないことをネガティブに評価しているのか区別がつかないため、確定的なことは言えない。しかし、無回答の方もある程度増加しているので、ネガティブな関わり方のほうがいくぶん少ないことは考えられるかもしれない。

収集された記述の中で大きく目立つのは、「強制」であった。具体的な状況はあまりわからないが、本人の気持ちとは別に親から強制されることに対して、きわめてネガティブな評価を向けているのである。ほかに、「厳しい指導」・「負の言語的フィードバック」なども含めて、ここにあがっている記述の多くは、親の過剰な関わりに対するネガティブな評価であった。一部ではあるが、試合や練習を見にくることにさえネガティブな反応を示す者がいることは注目される。

逆に、習いごとに対する無関心さや否定的評価を記述した事例は比較的少なかった。その中では、家での練習を必要とする楽器の習いごとにおいて、楽器を弾くと「うるさいと言われた」、「戸を閉められた」といったエピソードが報告されている。また、学校での学習との関わりで習いごとを否定的に評価しているような記述は、意外に少なかった。なお、先に述べたように「無関心」に関しては、「関わりなし」との区別がつきにくいいため、実数はもっと多いのかもしれない。



表8 習いごとに対する親のポジティブな関わり

<b>■物質的援助</b>		<b>■自主性の尊重</b>	
・送迎	38	・すぐに希望を聞いてくれた	6
・用具の購入	10	・やりたい気持ちを認めてくれる	2
・弁当・食事等	7	・練習を強制しない	5
<b>■参観・応援</b>		<b>■物質的報酬</b>	
・試合応援・発表会参観	27	・お菓子等買ってくれた	4
・練習の参観	7	・昇級でごほうびをくれた	2
<b>■指 導</b>		<b>■対話・いっしょに楽しむ</b>	
・練習を手伝ってくれる	5	・会話が増えた・成果を聞いてくれた	10
・いろいろ教えてくれる	4	・いっしょに楽しんでいる	4
・いろいろなアドバイス	3		
<b>■正の言語的フィードバック</b>		<b>■その他</b>	
・昇級・上達をほめてくれる	27	・関わりなし	44
・昇級・上達をいっしょに喜んでくれる	10	・無回答	31
・励ましてくれる	7		

(数字は人数)

表9 習いごとに対する親のネガティブな関わり

<b>■強 制</b>		<b>■達成への圧力</b>	
・むりにやらされた	5	・成績のことを言われた	3
・練習を強制	11		
・練習しないと叱られた	7	<b>■その他の過剰な関与</b>	
・行きたくなくても行かされた	27	・いろいろ口を出す	4
・サボると叱られた	3	・試合観戦・練習参観にきた	3
		・関与しすぎ	2
<b>■厳しい指導</b>		<b>■否定的態度・無関心</b>	
・厳しく指導された	3	・ときどきうるさがる	3
・練習で怒る	3	・受験・勉強のじゃまと批判	2
		・習いごとに関心がない	2
<b>■負の言語的フィードバック</b>		<b>■その他</b>	
・欠点・まちがいを怒る	4	・関わりなし	92
・上達しないと叱られた	3	・無回答	40
・成績が伸びない時落胆した態度	2		

(数字は人数)

れない。

## 総 括

本研究では、児童の活動に対する親の関与をより広い場面の中で検討するため、「習いごと」の場面をとりあげ、2つの調査を通じて、子どもの習いごとに対する親の関わり方についての記述が収集された。その結果、全般的に「関わりがない」あるいは無回答のものが回答のほぼ1/3にのぼり、習いごとに対する親の関わりが、意外に少ないことを推測させる結果であった。

収集された記述に関しては、質問文を改善した調査2では、比較的多様な記述が見出された。この中で特に注目されるのが、「試合の応援・発表会の参観」や「習いごとに関わる家での対話」の分類である。これらは、Ryanたちの述べる関係性の中の重要な成分のひとつである関与(involvement)と、最もよく対応するからである。これをRyanたちは、学校活動に親がどの程度参加するかや、学校活動について家で話題にするかによって測定しているが、習いごとに対するこれらの関わり方は、この関与と同様の意味を含んでいるであろう。こうした関与は、彼らの活動に対して、親も大きな関心を持っているのだということを児童に伝え、それによって児童の活動意欲を心理的・情緒的に支援する要因と考えられている。習いごとに対して、指導・アドバイスしたり必要な用具をそろえてやる、といった直接的な支援が大きな影響要因として回想されるのは当然として、これらのより間接的な関わり方も、同じようにポジティブな影響として回想されていることは、親の関わり方の児童への影響を考える際に大きな意味を持つであろう。

これに対してネガティブな関わり方としてあげられていた事例に関しては、外的報酬・強制・負の言語的フィードバック・達成への圧力など、DeciやRyanたちが認知的評価理論の中で指摘してきた外的事象の制御的側面とかなりの程度対応している。こうした関わり方が、ネガティブな関わり方として想起されていることは、認知的評価理論にそった結果といえよう。

ただし、これらの分類は調査者1名が行ったものであり、その信頼性・妥当性が確かめられているわけではない。こうした分類がより構造的な測定項目としてどの程度実用に耐えうるかに関しては、今後さらに検討していく必要がある。

また、これらの親の関わり方が児童にどのような影響を与えるかについても、それほど単純な問題ではない。今回行った調査の回答の中にも、ネガティブな関わり方の欄に「指導が厳しすぎる」と書きながら、「しかし今になってみると、そのおかげで現在でもその種目で活躍できているのかもしれない」と評価している者があり、また今回分析しなかった調査1の質問6への回答に、「当時は親にむりやりやらされていて、いやでしかたがなく、中学校入学を期にやめてしまったが、やめてあらためて考えると、自分自身がどうしてもやりたくてしょうがないことに気づき、高校で部活に入り直した。それは今でも続いている」(一部文章を手直した)といった回答も見られている。つまり、親の関わり方の影響に関しては、その場・その時だけのものではなく、より長期的な視点からの分析の必要性が示唆されるのである。これに関しても、今後の研究の発展が期待される。

## 文 献

- Bowlby, J. 1969 *Attachment*. New York: Basic Books.
- Connell, J.P., & Wellborn, J.G. 1991 Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. *Minnesota Symposia on Child Psychology*, **23**, 43-78.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. 1981 Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, **40**, 1-10.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. 1985 *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., Spiegel, N.H., Ryan, R.M., Koestner, R., & Kauffman, M. 1982 Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, **74**, 852-859.
- Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. 1989 Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, **81**, 143-154.
- Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. H. 1992 Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Unpublished manuscript*, University of Rochester.
- Ryan, R. M., & Lynch, J. 1989 Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, **60**, 340-356.
- 速水敏彦・潘 益平 1991 子どもの達成目標傾向——親の働きかけの認知と達成行動に関連して—— 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), **38**, 33-45.
- 速水敏彦・潘 益平 1992 技能学習の動機づけ 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), **39**, 63-75.
- 今泉信人 1992 子どもの達成動機と子どもの達成行動に対する父親と母親の対処行動との関連に関する研究 広島大学教育学部紀要 (第1部), **39**, 195-202.
- 今泉信人・山口修司 1988 子どもの達成動機と父親、母親との日常的相互交渉との関連の検討 広島大学教育学部紀要 (第1部), **37**, 181-190.
- 松田 惺・鈴木眞雄 1990 子どもの効力感の発達——親の信念体系との関連から—— 愛知教育大学研究報告 (教育科学編), **39**, 73-82.
- 松田 惺・鈴木眞雄・富永健司 1989 親の子育てについての信念体系の検討——子どもの効力感との関連から—— 愛知教育大学研究報告 (教育科学編), **38**, 113-132.
- 森 和代 1993 児童の意欲とソーシャルサポートについて 日本教育心理学会第35回総会発表論文集, 417.
- 中山勘次郎 1995 中学生におけるソーシャルサポートと学習統制感との関連 上越教育大学研究紀要, **14**, 537-547.
- Ryan, R. M. 1992 Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. *Paper presented at the Nebraska symposium on Motivation*, March 21, 1992.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. 1986 Origins and pawns in the classroom: Self-report and

- projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, **50**, 550-558.
- 篠原弘章・福山久子 1987 両親の養育態度が児童の達成動機と学習意欲および学校不安に及ぼす影響について 熊本大学教育学部紀要 (人文科学), **36**, 257-273.
- Sroufe, L. A. 1990 An organizational perspective on the self. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.) *The self in transition: Infancy to childhood*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sroufe, L.A., & Waters, E. 1977 Attachment as an organizational construct. *Child Development*, **48**, 1184-1199.

## Parents' Involvement in Their Children's Extracurricular Activities

Kanjiro NAKAYAMA \*

### ABSTRACT

The aim of this study is to describe various types of parents' involvement in their children's extracurricular activities. Two investigations were conducted using college students' retrospective evaluation of their childhood. They were asked to write down freely how their parents had involved in their extracurricular activities.

In general, relatively high rate of "uninvolved" responses suggested that their parents' influences could not be so obvious. Nevertheless, some interesting results were found. Students evaluated positively their parents' "watching their contests" and "talking with them about the activity". These responses supported the effectiveness of the relatedness (Deci and Ryan, 1985). Many of negative involvements, such as compulsion, negative feedback, pressure to achieve corresponded with controlling aspects of the external events. Further researches were needed to clarify how these parents' involvements influence their children's motivation and attitudes towards the activities.

---

\* Division of Method and Evaluation