

子どもに対する母親の期待とその発達の傾向

中山 勘次郎*

(平成3年10月31日受理)

要 旨

子どもの動機づけの社会化に対して、両親の信念や期待、またそれにもとづく社会的強化の行使は、大きな影響を及ぼしている。本研究では、特に母親からの達成期待に焦点を当て、母親が実際どのような達成領域に対して価値を置き、子どもたちにその達成を期待しているかに関して、子どもの学年や性別・出生順位との関連から、全般的に検討を加えていくことが目的とされた。

このため、学習と対人的価値に関する15項目の期待項目が作成され、母親に対して、家庭と学校のそれぞれで重要と考えられるもの4項目ずつを選択するよう求められた。その結果、幼稚園児から中学生までの計208名の子どもについての回答が得られた。

分析の結果、全体的に家庭でも学校でも仲間との協調的關係や共感、あるいは自己主張など社会的・対人的なものへの期待が高く、親和的対人關係の維持が重視されるわが国の社会的価値を反映した結果となった。また発達の点では、学年とともに学業達成に関する期待や圧力が単調増加的に高まってきており、しだいに社会的な項目への達成期待からの移行が見られた。また、家庭と学校との期待の差を見ると、幼稚園から小学校にかけて、家庭での教育と学校での教育との重点の置き方がしだいに分化し、明確に区別されるようになる様子がうかがわれる。

これらに比べ、子どもの性別や出生順位による母親の期待の差はほとんど見出されず、そうした伝統的な役割意識が希薄化していることが示唆された。

KEY WORDS

parental achievement expectation 親の達成期待

developmental study

発達の研究

gender differences 性差

birth order

出生順位

socialization 社会化

問 題 と 目 的

White (1959) によれば、人には、環境に対して効果的に働きかけたい、環境に何らかの変化を生じさせるのに有能な存在でありたいという根源的な欲求があるとされる。人は本来、環境に対して強い興味を持っており、自己の周囲にあるさまざまな事象に対して、それらを探索し、操作し、そしてその操作を習得しようとする。これらの活動は、基本的には自己にとって新奇な刺激全般に向けられ、その新奇性を低減すること、つまりその事象を理解し納得したり、事物の操作に習熟したりすることを目指して始発される行動である。言い換えれば、それらの事

* 教育基礎講座

象の新奇性を自ら克服することによって、自分自身が有能であることを確認することを目的とした行動と考えられるのである。このことは、2・3歳ころの幼児が何にでも旺盛な好奇心を示し、それらを探索し、さまざまな方法で操作し、それらを「自分のもの」にしようと試みている事実からも確認されよう。

しかし、このようにさまざまなものに対して、いわば無差別的に向けられる幼児の好奇心は、その後の発達の中で、しだいに特定の行動に対して選択的、差別的に向けられるようになっていく。その原因としては、第一に子ども自身の身体的・心理的な能力や適性の違いの影響があり、また第二には、さまざまな行動に対するそれぞれの子どもの経験内容の違いの影響が考えられる(Woodworth, 1918)。同じ操作をしたとしても、個人の能力によって成功的な結果を導く場合もあれば、失敗に終わる場合もあろう。当然個人は成功的な結果をもたらす行動に対してより高く動機づけられ、失敗を繰り返した行動に対しては興味を減じていく。また、能力や適性は経験内容を左右する大きな要因であるが、それ以外の要因によっても、各自の経験内容には大きな差異が生じる。たとえばその経験が提示されるタイミングや先行経験との関連性・系統性の問題、適切な操作のモデルとしてのきょうだいや同年齢児の存在など、個人の経験はさまざまな外的要因によって微妙な影響を受けており、それによって結果は異なってくるであろう。そうした経験内容の違いが蓄積されていく中で、その経験に対する各自の態度にもしだいに差異が生じ、拡大していくのである。

またこの過程には、子ども自身だけでなく周囲のおとな、とりわけ幼児と最も親密な関係を持っている両親からの賞賛や報酬、罰といった、いわゆる社会的強化も、大きな影響を及ぼしていると考えられる。特に注目されるのは、両親が強化方略を通じて、自分たちの持つ信念や期待、さらに広く言えば彼らの属する社会や文化の持つ価値観を、子どもたちに伝達するということである。たとえば両親は、社会的に望ましい行動に対して選択的に強化を与え、望ましくない行動に対しては、無視するかあるいは負の強化を与える。また、自然のままでは子どもの注意を喚起しにくい行動に対しては、意図的にそれらの行動への接近を促進する。こうして両親は、しだいにさまざまな領域への児童の接近傾向に差異を生じさせるのである。このように両親は、当初はすべての外的事象に対して広範に向けられていた幼児の好奇心を、社会的に認められ、望まれている行動に対して選択的に向けられる特殊的好奇心へと「社会化」していくのである。

Harter (1978) は、内発的動機づけ傾向を幼児・児童期の発達と社会化の過程の中に位置づけて理論化し、その中で、両親による社会的強化の影響過程に言及している。それによれば、発達の早い段階では、幼児の行動は養育者であるおとなからの社会的強化に大きく依存している。こうした強化は、第一に幼児が特定の行動を始発するための誘因として機能する。すなわち、強化を通じてどの行動が社会的に重要であるかが幼児に伝達される。また第二には、成功・失敗に対する幼児の情緒的反応、つまり成功にともなう満足感をはじめとする感情の高揚、あるいは失敗時の落胆や失望感を増幅する。さらに第三には、行動の結果を評価するための基準、すなわちどの程度の達成レベルに到達した時、成功と見なされるかの根拠を明確にするための情報として機能する。これらは全体として、幼児のさまざまな達成領域に対する目標—評価システムの中に統合され、その内在化を促進しているというのである。特に重要なことは、これらの社会的強化が一般に、成功経験だけではなく独力による達成の試みにも向けられている、ということである。すなわち、たとえその試みが成功しなかった場合でも、その行動を幼児自

身が始発し、最大限の努力を行使したことに対して、両親は賞賛と承認を惜しまないものである。このため、発達とともに児童は自己強化システムを内在化するようになり、その結果、おとなからの直接的強化に対する依存度は低下する。逆に両親が、幼児・児童への独立的達成に対して強化を与えなかったり、あるいは負の強化を与える場合には、幼児・児童は自己強化システムを内在化することができず、おとなからの外発的動機づけ・評価システムへの依存傾向を維持し続ける。すなわち彼らの行動は、両親を喜ばせ、あるいはその罰を避けるためだけに始発されるのである。

Ruble(1980, 1983)もまた、同様な社会化過程を理論化している。すなわち Ruble によれば、社会化の過程とは、自分がどのような行動を行うよう期待されているか、また特定の行動領域において自分がどの程度有能であるかの判断を、児童自身が内在化していくことである。幼児においては、こうした判断を、親や他のおとなが直接的な指示や賞罰を通して提示していたわけであるが、発達とともに彼らは、しだいにそれらの判断基準を自分自身の中に獲得していくとされる。この過程の中で Ruble が特に注目したのは、児童が他者の行動に対して積極的に注意を向け、そこからさまざまな情報を得ようとしているという事実である。特定の行動に対して、自分と類似度の高い他者はどのように対応し、どの程度の遂行レベルを示しているか。そうした社会的比較 (social comparison) 情報は、自己を評価するための相対的基準となり、自己の能力感、さらには自己概念を形成し、安定化させるのに大きく寄与しているのである。

以上のように、幼児・児童がさまざまな領域に対する動機づけを発達させていく過程において、両親をはじめとするおとなからの影響はきわめて大きいものと考えられる。では実際、親やおとなたちはどのような価値観にもとづいて幼児・児童に社会的強化を与えているのだろうか。またそれは、子どもの年齢や個人的属性によってどのように異なるであろうか。

Eccles, Midgley, & Adler (1984) は、児童の達成関連自己概念が年齢とともに低下する傾向を説明する要因のひとつとして、親の態度の変化について言及している。それによれば、小学校入学以前の幼児は、身体的・心理的能力自体が急速に発達しつづけており、安定的な能力評価が難しいが、小学校に入学するころから、発達の速度は鈍化してパフォーマンスが安定し、一方では同一年齢の他児との社会的比較の機会が増加するため、親も、子どもの知的能力のレベルを評価し、それを高めようという関心をしだいに強く持つようになる。さらに、わが国の教育状況を考えれば、学年とともに高校や大学への受験という問題がより具体的な圧力として作用するため、学業成績に対する親の関心もますます強くなると考えられる。また Parsons, Adler, & Kaczala (1982) は、数学に対する子どもの知的能力の評定において、女兒の親は数学がより困難で努力を要すると認知しており、一方男児の親は数学をより重要な教科と認知しているなど、子どもの性別によって親が異なる期待を持っていることを指摘し、さらにそうした態度の違いが、児童の自己概念に一貫して影響を与えていることを見出している。

このように、子どもの達成に対する両親の態度や期待は、子どもの発達や性別等によって大きく異なると推測される。本研究では、おとなからの影響の中でも、特に幼児・児童にとって主要な養育者である母親に焦点を当て、母親が実際どのような達成領域に対して価値を置き、子どもたちにその達成を期待しているかに関して、子どもの学年や性別・出生順位との関連から、全般的に検討を加えていくことが目的とされた。

方 法

調査対象

新潟県内の1つの小学校に在籍する児童のうち、1年生～6年生各1クラスの児童を通じてその母親に質問紙を配布し、そのうち100名分の回答が回収された。

質問紙の構成と手続き

日常の家庭および学校での教育活動において重視されていると考えられる価値項目のうち、特に学習活動や社会生活に関する項目を中心として15項目が設定された。それらの項目は、表1に示されている。

母親には、それらのうち自分の子どもの教育において強調されなければならないのはどの側面であるかと考えるかについて、家庭での教育・学校での教育ごとに4個ずつ選択するよう依頼した。家庭での教育に関する教示は、

「現在、お子さんの行動や態度に関する家庭でのしつけ・教育で特に重視していращやるのはどのようなことですか。15項目の中から4つ選び、重要だと思われる順に並べてください。」というものであり、一方学校での教育に関する教示は、

「お子さんの行動や態度に関して、学校での教育においては特にどのようなことが重要だとお考えですか（幼稚園・保育所に行っているお子さんの場合は、幼稚園・保育所についてご回答ください）。15項目の中から4つ選び、重要だと思われる順に並べてください。」

というものであった。どちらも重要度に応じて順序づけることを求めているが、これは選択基準をより明確にするための操作であり、分析においては順位は考慮されない。

分析対象とその個人的属性

回答対象となる子どもの範囲については、幼稚園児（保育所を含む）、小学生および中学生に限定し、その学年段階に該当する児童・生徒のそれぞれに関して別々の回答欄に回答するよう、依頼された。ひとりの母親が複数の子どもについて回答しているため、有効回答数は、子どもの数にして208名分となった。

子どもの学年別では、調査対象者が小学生の子どもを持つ母親であったため、幼稚園児および中学生に関するデータは相対的に少なかった。このため、彼らのデータについては学年ごとに細かく分けることはせず、幼稚園・中学校としてまとめられた。また小学校については、1・2年生（以下、低学年と表記）、3・4年生（以下、中学年と表記）、5・6年生（以下、高学年と表記）の3段階にまとめられた。各学年

表1 達成期待に関する調査項目（選択肢）

- | |
|-----------------------|
| ア. 芸術に親しみ、豊かな情操を身につける |
| イ. 友だちと仲よく協力する |
| ウ. 自分の考えを持ち、はっきり言う |
| エ. 教科の学力をのばす |
| オ. 他の人を思いやる |
| カ. 身体・運動能力をのばす |
| キ. 家族・社会の一員としての自覚を持つ |
| ク. 人に頼らず、物事を自分でする |
| ケ. ものおじせず、困難に挑戦する |
| コ. グループの中心となり、責任を持つ |
| サ. 自分からすすんで勉強に取り組む |
| シ. よく考えて粘り強くやりとげる |
| ス. きまりを守り、善悪の区別を身につける |
| セ. きちんとした生活習慣を身につける |
| ソ. 勉強以外にも幅広く興味を持つ |

ごとのデータ数は、幼稚園33名、小学校低学年46名、小学校中学年47名、小学校高学年53名、中学生29名であった。また子どもの性別で見ると、男子112名に対して女子は96名であった。さらに出生順位で分類すると、長子88名、中間子34名および末子84名であり、いわゆるひとりっ子は2名と少なかったため、出生順位の分析対象からは除外された。

結 果

全般的傾向

家庭・学校のそれぞれに対する達成期待の全般的な傾向をまとめたのが表2である。ここには、各項目を選択した人数とその全回答数に対する比率が示されている。それによれば、家庭に対する期待では「きちんとした生活習慣を身につける」が他の項目と比較して際立って高い選択率を示していた。また学校に対する期待では、家庭に対する期待ほど飛び抜けて高いものではないが、「友だちと仲よく協力する」、「自分の考えを持ち、はっきり言う」の2項目の選択が比較的高く、「教科の学力をのばす」は第3位であった。仲間との協調的關係と自己主張とは逆方向の価値観であるが、いずれも対人的領域における期待であり、家庭への期待の第2位「他の人を思いやる」とも合わせて、社会的・対人的領域での達成が特に重視されていることを示している。一方、「グループの中心となり、責任を持つ」は家庭・学校のいずれも最低の選択率であり、リーダーシップや勢力動機に関連する期待は低いことが認められた。

次に、それぞれの達成期待の強さが、家庭と学校でどのように異なるかを分析するため、対応のある比率の差に関する McNemar の検定が行われた。その結果、15項目のうち11項目に有

表2 家庭および学校での達成期待の全般的傾向

| 家 庭 | | 学 校 | |
|-------------|------------|-------------|------------|
| 項 目 概 要 | 選択数 % | 項 目 概 要 | 選択数 % |
| 生活習慣を身につける | 151 (72.6) | 友だちと協力する | 128 (61.5) |
| 他の人を思いやる | 92 (44.2) | 考えをはっきり言う | 105 (50.5) |
| 人に頼らず自分でする | 88 (42.3) | 教科の学力をのばす | 88 (42.3) |
| 規則や善悪を身につける | 88 (42.3) | 身体・運動能力をのばす | 82 (39.4) |
| 考えをはっきり言う | 78 (37.5) | 進んで勉強に取り組む | 74 (35.6) |
| 友だちと協力する | 76 (36.5) | 規則や善悪を身につける | 64 (30.8) |
| 進んで勉強に取り組む | 68 (32.7) | 粘り強くやりとげる | 53 (25.5) |
| 家族・社会の一員の自覚 | 58 (27.9) | 他の人を思いやる | 51 (24.5) |
| 粘り強くやりとげる | 49 (23.6) | 幅広く興味を持つ | 48 (23.1) |
| 幅広く興味を持つ | 28 (13.5) | 芸術に親しむ | 33 (15.9) |
| 困難に挑戦する | 24 (11.5) | 困難に挑戦する | 32 (15.4) |
| 身体・運動能力をのばす | 13 (6.3) | 人に頼らず自分でする | 29 (13.9) |
| 芸術に親しむ | 9 (4.3) | 生活習慣を身につける | 19 (9.1) |
| 教科の学力をのばす | 7 (3.4) | 家族・社会の一員の自覚 | 12 (5.8) |
| グループの中心になる | 1 (0.5) | グループの中心になる | 7 (3.4) |

項目は、家庭・学校のそれぞれで選択率の高い順に並べてある

意差が認められた。このうち家庭での達成がより強く期待されている項目は、「きちんとした生活習慣を身につける」をはじめとして、「他の人を思いやる」、「家族・社会の一員としての自覚を持つ」、「人に頼らず物事を自分でする」、「きまりを守り善悪の区別を身につける」の5項目であり、逆に学校での達成が期待されている項目では、「教科の学力をのばす」、「身体・運動能力をのばす」の2項目で家庭・学校間の差が大きかったほか、「芸術に親しみ、豊かな情操を身につける」、「友だちと仲よく協力する」、「自分の考えを持ち、はっきり言う」、「勉強以外にも幅広く興味を持つ」も学校での期待が高かった。

達成期待の学年差

各項目への達成期待の高さを子どもの学年ごとにまとめてみると、表3のようになる。まず、これらの全般的傾向について見てみると、家庭での教育に関しては、おおむね一貫した結果となっている。すなわち、どの学年でも「きちんとした生活習慣を身につける」が1位であり、ほかに「他人を思いやる」、「人に頼らず物事を自分でする」、「きまりを守り善悪の区別を身につける」などの項目が安定して上位にあげられている。その中では、4つの項目で有意な学年間の差あるいはその傾向が認められた。「自分からすすんで勉強に取り組む」は、幼稚園では1人しか選択していないのに、小学校低・中学年では約25%、小学校高学年から中学校では50%台と、学年とともに有意に増加していることが認められた($\chi^2=32.329$, $df=4$, $p<.001$)。逆に「友だちと仲よく協力する」は、幼稚園段階では50%を越える母親から選択されているのに対して、小学校段階では30~40%、さらに中学校段階では21%にまで低下しており($\chi^2=10.637$, $df=4$, $p<.05$)、「きちんとした生活習慣を身につける」($\chi^2=8.945$, $df=4$, $p<.10$)にも同様に有意な低下傾向が見出された。また、「自分の考えを持ち、はっきり言う」の選択率にも有意な学年差が見られたが($\chi^2=13.592$, $df=4$, $p<.01$)、この項目での学年差は特殊であり、小学校低学年と中学校の2つのピークが見られる。

一方学校での教育に関しては、期待の傾向は学年間で大きく異なっており、学年差の認められた項目は、15項目中8項目と半数に及んでいる。このうち最も明確に増加傾向を示しているのは、「教科の学力をのばす」であり、 $\chi^2=36.669$ ($df=4$, $p<.001$)で有意な差が認められた。そのほか、「自分の考えを持ち、はっきり言う」も、中学校段階ではいくぶん低下するが、全般的には学年とともに増加傾向を示している($\chi^2=9.716$, $df=4$, $p<.05$)。また、「自分からすすんで勉強に取り組む」は幼稚園から小学校中学年にかけて大きく増加しており、その後一定の水準を維持している($\chi^2=16.159$, $df=4$, $p<.01$)。これに対して「友だちと仲よく協力する」は、学年とともに選択が少なくなっており($\chi^2=13.009$, $df=4$, $p<.05$)、また「他の人を思いやる」($\chi^2=10.590$, $df=4$, $p<.05$)と「きちんとした生活習慣を身につける」($\chi^2=52.594$, $df=4$, $p<.001$)でも学年間に有意差が見られたが、これらは幼稚園のみで高く、それ以降は一貫して選択が少なかった。特に生活習慣に関しては、小・中学校段階での選択はほとんど見られない。さらに特殊なものでは、「身体・運動能力をのばす」($\chi^2=15.081$, $df=4$, $p<.01$)は小学校低学年での選択が他の学年段階と比較して高く、また「きまりを守り善悪の区別を身につける」については、小学校中学年までは減少傾向を示し、それ以降はまた増加に転じていた($\chi^2=12.948$, $df=4$, $p<.05$)。

次に、家庭と学校との達成期待の差を、子どもの学年ごとにまとめたのが、表4である。ここには、McNemarの検定において有意差の得られた項目について、家庭と学校のうち達成期

表3 子どもの学年ごとの各項目への選択率

| | 幼稚園 | 低学年 | 中学年 | 高学年 | 中学校 |
|-------------|------|------|------|------|----------|
| 【家庭】 | | | | | |
| 芸術に親しむ | 3.0 | 10.9 | 2.1 | 3.8 | 0.0 |
| 友だちと協力する | 57.6 | 30.4 | 40.4 | 34.0 | 20.7 * |
| 考えをはっきり言う | 27.3 | 54.3 | 34.0 | 24.5 | 51.7 ** |
| 教科の学力をのばす | 0.0 | 0.0 | 4.3 | 3.8 | 10.3 |
| 他の人を思いやる | 48.5 | 37.0 | 51.1 | 45.3 | 37.9 |
| 身体・運動能力をのばす | 3.0 | 10.9 | 8.5 | 1.9 | 6.9 |
| 家族・社会の一員の自覚 | 24.2 | 23.9 | 31.9 | 28.3 | 31.0 |
| 人に頼らず自分でする | 54.5 | 39.1 | 44.7 | 41.5 | 31.0 |
| 困難に挑戦する | 15.2 | 10.9 | 4.3 | 15.1 | 13.8 |
| グループの中心となる | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 3.4 |
| 進んで勉強に取り組む | 3.0 | 23.9 | 25.5 | 52.8 | 55.2 *** |
| 粘り強くやりとげる | 15.2 | 19.6 | 21.3 | 28.3 | 34.5 |
| 規則や善悪を身につける | 60.6 | 45.7 | 38.3 | 35.8 | 34.5 |
| 生活習慣を身につける | 84.8 | 69.6 | 80.9 | 69.8 | 55.2 + |
| 幅広く興味を持つ | 3.0 | 21.7 | 12.8 | 13.2 | 13.8 |
| 【学校】 | | | | | |
| 芸術に親しむ | 18.2 | 7.4 | 17.0 | 13.2 | 13.8 |
| 友だちと協力する | 78.8 | 69.6 | 55.3 | 62.3 | 37.9 * |
| 考えをはっきり言う | 30.3 | 45.7 | 57.4 | 62.3 | 48.3 * |
| 教科の学力をのばす | 3.0 | 32.6 | 53.2 | 49.1 | 72.4 *** |
| 他の人を思いやる | 45.5 | 21.7 | 14.9 | 24.5 | 20.7 * |
| 身体・運動能力をのばす | 24.2 | 63.0 | 34.0 | 35.8 | 34.5 ** |
| 家族・社会の一員の自覚 | 6.1 | 4.3 | 8.5 | 5.7 | 3.4 |
| 人に頼らず自分でする | 18.2 | 8.7 | 14.9 | 11.3 | 20.7 |
| 困難に挑戦する | 24.2 | 13.0 | 12.8 | 13.2 | 17.2 |
| グループの中心になる | 3.0 | 4.3 | 6.4 | 0.0 | 3.4 |
| 進んで勉強に取り組む | 6.1 | 34.8 | 42.6 | 45.3 | 41.4 ** |
| 粘り強くやりとげる | 24.2 | 30.4 | 29.8 | 20.8 | 20.7 |
| 規則や善悪を身につける | 54.5 | 23.9 | 19.1 | 30.2 | 34.5 * |
| 生活習慣を身につける | 42.4 | 4.3 | 2.1 | 1.9 | 3.4 *** |
| 幅広く興味を持つ | 12.1 | 23.9 | 27.7 | 22.6 | 27.6 |

(***) $p < .001$, (**) $p < .01$, (*) $p < .05$, (+) $p < .10$

表4 家庭と学校に対する達成期待の差の学年的傾向

| 項 目 概 要 | 幼稚園 | 低学年 | 中学年 | 高学年 | 中学校 |
|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 芸術に親しむ | | | 学校 | | |
| 友だちと協力する | | 学校 | | 学校 | |
| 考えをはっきり言う | | | | 学校 | |
| 教科の学力をのばす | — | — | 学校 | 学校 | 学校 |
| 他の人を思いやる | | | 家庭 | 家庭 | |
| 身体・運動能力をのばす | 学校 | 学校 | 学校 | 学校 | 学校 |
| 家族・社会の一員の自覚 | | 家庭 | 家庭 | 家庭 | 学校 |
| 人に頼らず自分でする | 家庭 | 家庭 | 家庭 | 家庭 | |
| 困難に挑戦する | | | | | |
| グループの中心になる | — | — | — | — | |
| 進んで勉強に取り組む | | | | | |
| 粘り強くやりとげる | | | | | |
| 規則や善悪を身につける | | | | | |
| 生活習慣を身につける | 家庭 | 家庭 | 家庭 | 家庭 | 家庭 |
| 幅広く興味を持つ | | | | | |

(—印は、データに0が含まれているため検定不可能だった項目)

待の高い方を記入してある。これで見ると、幼稚園段階では、家庭と学校とに差がある項目は3項目しかないが、小学校低学年では5項目、中学年では7項目、高学年では8項目としいに増え、中学校ではまた4項目と少なくなっているものの、全般的には、幼稚園から小学校にかけて、家庭での教育と学校での教育における達成期待がしだいに分化していくと言えよう。また、家庭・学校間に差の見られたほとんどの項目が、家庭あるいは学校のいずれかに一貫した選択の偏りを示していたが、「家族・社会の一員としての自覚を持つ」のみは、小学校段階では家庭での達成期待が強いものに対して、中学校になると逆に学校に高く期待しているのが注目される。

性別・出生順位による差

次に、子どもの性別によって母親の期待に違いが見られるかどうか分析された。しかし有意差はまったく認められず、わずかに家庭に対する期待のうち「よく考えて粘りづよくやりとげる」において有意な傾向が見出された($\chi^2=3.387$, $df=1$, $p<.10$)。これは、男子に対する期待(選択率28.6%)の方が女子に対する期待(選択率17.7%)より高い傾向を反映したものである。

一方、子どもの出生順位による期待の差について検討を行ったところ、ここでも有意差はほとんど見られなかった。家庭に対する期待では、「身体・運動能力をのばす」において中間子への期待が長子・末子よりも高く(選択率は長子3.4%, 中間子17.6%, 末子2.4%; $\chi^2=12.292$, $df=2$, $p<.01$), また「自分からすすんで勉強に取り組む」では長子に対する期待が高い傾向が見出された(選択率は長子40.9%, 中間子23.5%, 末子28.6%; $\chi^2=4.613$, $df=2$, $p<.10$)。一方学校に対する期待では、「友だちと仲よく協力する」(選択率は長子52.3%, 中間子55.9%, 末子73.8%; $\chi^2=9.004$, $df=2$, $p<.01$), 「きちんとした生活習慣を身につける」(選択率は長

子3.4%，中間子17.6%，末子11.9%； $\chi^2=7.156$ ， $df=2$ ， $p<.05$ ）の期待について有意差が見られ、「自分からすすんで勉強に取り組む」でも有意な傾向が見られた（選択率は長子43.2%，中間子35.3%，末子27.4%； $\chi^2=4.690$ ， $df=2$ ， $p<.10$ ）。「友だちと協力する」では特に末子に対する期待が高く、「生活習慣を身につける」では長子以外への期待が高い。さらに「すすんで勉強に取り組む」では長子>中間子>末子の順で期待が高いというように、これらの項目はいずれも異なった期待の傾向を示していた。

なお、これらの要因に関しても学年別の分析が試みられたが、結果は同様であった。

考 察

結果に見られるように、全般的には、家庭でも学校でも対人的な行動・態度に関する期待が比較的上位に位置づけられており、社会的領域に対する達成が強く期待されていることが示唆されよう。このことは、対人的領域への適応が特に重視されるわが国独自の価値観と対応するものと言えるかも知れない。

わが国の達成観が、親和的対人関係の維持を志向していることに関しては、実証的にはないがいくつかの主張がある。古くは中根（1967）が、日本では人と人との関係を何よりも優先すると評し、『みんながこういっているから』『他人がこうするから』ということによって、自己の考え・行動にオリエンテーションが与えられ（p.170）」ることを指摘している。また我妻（1985）も、日本では血でつながる家族を集団の原型と考え、他のすべての社会的関係を家族に擬して維持しようとするとして、わが国における社会的関係の緊密さを指摘する一方で、アメリカ社会は熾烈な競争の修羅場であり、人々は競い合い、他人を退け、成功成就へと猛烈な努力を続けなければならず、そうした中で、一般にアメリカ人は一人ひとりがバラバラであり、究極において自分だけで立っていると述べている。Clark（1977）も、わが国の集団主義について詳細な考察を加え、欧米人は個人としての完結した存在であるというイメージを保つべく気を使っているのに対し、日本では、個人としての完結性は集団に帰属することによってはじめで確立するとして、そのユニークさを強調している。さらに波多野・稲垣（1981）も、アメリカが達成社会であるのに対して日本は親和社会であるとして、両国での価値観の相違に言及し、それぞれの文化における達成感情の違いについて考察を加えている。最近では Deci（印刷中）も、アメリカ社会においては自律性や独立性に対する社会的圧力が強いのにに対して、日本の社会では家族や集団といった社会的関係を優先するよう社会的圧力が働いており、それがわが国の児童において自律的・自己決定的な活動の経験を阻害している可能性があると指摘している。

また実証的な研究では、土井（1982）が、達成・親和欲求と価値観との関連の分析から、わが国の達成動機には、親和的達成動機と非親和的達成動機の2種類があると主張した。さらに土井（1985）は、因子寄与の比較にもとづき、日本では親和的達成動機の方が主要であると結論づけている。

以上のように、わが国の価値観においては、社会的・対人的な適応が広範に強調されており、本研究の結果もそれとの関連でとらえることができるであろう。同じく社会的な価値項目でありながら、友だちと協力したり他の人を思いやるといった行動は上位を占めているのに対して、リーダーシップに関する項目がほとんど選択されていないことは、特に親和的な社会的関係を

維持することが強調されるわが国の価値観に対応しており、興味深い結果である。

また、子どもの学年によって差が認められた項目には、特に学校への期待に関する項目が多かった。家庭での期待が、学年が違っても比較的安定しているのに対して、学校に対する期待は学年とともに大きく変化しており、家庭と学校に対する期待の内容に、しだいに大きな違いが見られるようになってきているのである。このことは、家庭と学校との役割が、学年を追うごとにしだいに分化したものとして母親に認知されてきていることを示すであろう。実際、教室での教師－生徒関係は学年によって大きく変化する。たとえば Brophy & Evertson (1978) は、そのことを広範な観察にもとづいて記述している。それによれば、1～3年生ごろは教師との関係は多くの点で親の代理のような関係であるが、その後しだいに個人的関係が減少し、教授者・管理者としての教師の役割が顕著になってくることが見出されている。つまり、教師の役割がしだいに親の役割とは異なったものになっていくのである。

また、発達の傾向の中で特に際立った特徴は、家庭においては「自分からすすんで勉強に取り組む」、学校においては「教科の学力をのばす」と、いずれも学習にかかわる達成期待が、学年とともにほぼ線形的に増加してきていることであろう。このような単調増加傾向は、他の項目では見られないものであり、受験という問題がまだそれほど切実なものとはなっていない小学校段階でも、すでに学業達成に対する社会的圧力が徐々に高まっていくことを確認する結果と言えよう。また「自分からすすんで勉強に取り組む」は、学校においても学年差が認められているが、学校への期待の方が発達のには早期に増加し、学年差の勾配は比較的緩やかに見える。このことは、学校での達成課題として期待されていたこの項目が、学年が上がるにつれて家庭にまで般化していくことを反映したものととえらえることができる。この点でも、学業達成への圧力がより広範に児童を統制していくと言えるであろう。

その一方で、低学年ではひじょうに選択の多かった「友だちと仲よく協力する」は、家庭でも学校でも発達とともに選択が減少しており、学校における「他の人を思いやる」への選択の減少とも合わせて、社会的なものを重視する価値観から、徐々に学業達成を強調するよう期待が変化しているとまとめられるように思われる。

このほか、「自分の考えを持ち、はっきり言う」は、家庭でも学校でも学年差が見出されたが、発達の推移の様相は家庭と学校でかなり異なっていた。すなわち学校では全体的に小学校高学年までは学年とともに増加し、中学校ではいくぶん減少する傾向にあるのに対して、家庭では小学校低学年と中学校の2つのピークを持つ特殊な発達曲線を描いていたのである。家庭においては、親が小学校や中学校への入学をひとつの発達の節目としてとらえ、この時期、家庭内での子どもの自律的態度を積極的に促進しようとしているのかも知れない。一方学校に対しては、小学校最高学年に近づくにつれて、それに応じた責任と自覚を期待しているのではないかと考えられる。

小学校中学年まで選択が減少し、その後選択が再度増加する「きまりを守り、善悪の区別を身につける」に関しては、発達段階によってこの項目がいくぶん違った意味合いで受け取られているのかも知れない。すなわち、低学年では社会的価値の単純な受容を期待しているのに対して、高学年ではそれらの価値を内面化し、自律的な道徳性を身につけるというように、より深い意味での達成を期待しているのではないだろうか。また、「家族・社会の一員としての自覚を持つ」に関しても、同様に発達段階による意味の違いが推測される。すなわち小学校では特に「家庭の一員としての自覚」が強調されるために家庭への期待が高い一方、中学校ではより

広い「社会の一員としての自覚」が強調されるために、学校での達成項目へと変化したのではないだろうか。

これらの発達の特徴と比較して、子どもの性別や出生順位による期待の違いはほとんど見られなかった。たとえば、Parsons et al. (1982) の指摘したような伝統的な性役割期待は、本研究の結果からは確認されなかったのである。また出生順位に基づく期待の違いも、昨今の全般的な少子化傾向のためか、それほど明確なものではない。本研究の対象校が、都市部ではなく農村地域に位置していることも考えると、こうした伝統的な役割期待の崩壊が進行してことが示唆されるかも知れない。

ところで、方法に指摘したように、本研究でのデータの分析は一樣ではなく、幼稚園児と中学生は相対的にデータ数が少なかった。またそのサンプリングのしかたも、小学生と幼稚園児・中学生とでは条件が異なる。このことは、幼稚園・中学校段階についての結果が必ずしも安定したものではないということを示唆している。この段階での発達の傾向をより適切に代表するよう、データの収集のしかたについては、さらに改善を加えていく必要がある。また、いくつかの項目では、発達段階によってその意味が微妙に異なって受け取られている可能性が指摘された。このように、それぞれの項目が多義的に受け取られていたとすれば、本研究の結果はある程度割り引いて考えざるを得ない。こうした項目の構成の問題についても、洗練していかねばならない。さらに、本研究で扱われたのは一般的な達成期待であつたが、Parsons et al. (1982) が期待の性差を見出したのは、数学という具体的な教科に対する期待や認知においてであった。具体的な教科の設定は、回答のための判断基準を明確にし、実際の家庭での期待の様相をより忠実に反映できると考えられる。このような具体的で明瞭な基準にもとづいて親の期待を測定する方略については、今後さらに検討を進めていきたい。

引用文献

- Brophy, J. E., & Evertson, C. M. 1978 Context variables in teaching. *Educational Psychologist*, 12, 310-316.
- Clark, G. 村松増美 (訳) 1977 日本人 —ユニークさの源泉— (新版) サイマル出版会
- Deci, E. L. 中山勘次郎 (訳) (印刷中) 学習と適応 —教育と内発的動機づけ— 教育心理学年報, 31.
- 土井聖陽 1982 達成動機の二次元説 —親和的達成動機と非親和的達成動機— 心理学研究, 52, 344-355.
- 土井聖陽 1985 達成動機の二次元と性格 心理学研究, 56, 107-110.
- 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*. Greenwich, Connecticut: JAI.
- Harter, S. 1978 Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- 波多野誼余夫・稲垣佳世子 1981 無気力の心理学 —やりがいの条件— 中央公論社
- 中根千枝 1967 タテ社会の人間関係 —単一社会の理論— 講談社

- Parsons, J. E., Adler, T. F., & Kaczala, C. M. 1982 Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, **53**, 310-321.
- Ruble, D. N. 1980 A developmental perspective on theories of achievement motivation. In L. J. Fyans, Jr. (Ed.) *Achievement motivation: Recent trends in theory and research*. New York: Plenum Press.
- Ruble, D. N. 1983 The development of social-comparison processes and their role in achievement related self-socialization. In E. T. Higgins, D. N. Ruble, & W. W. Hartup (Eds.) *Social cognition and social development: A sociocultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 我妻 洋 1985 家族の崩壊 文芸春秋
- White, R. W. 1959 Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, **66**, 297-333.
- Woodworth, R. S. 1918 *Dynamic Psychology*. New York: Columbia University Press.

Mothers' Achievement Expectation to Their Children : A Developmental Study

Kanjiro NAKAYAMA*

ABSTRACT

Parental belief and expectation about their children's achievement in various competence domains has great influence on the socialization process of children's motivation. The present study investigated what kind of achievement domain is valued by mothers, and is expected their children to achieve. The second aim focused on how these maternal expectations differ as a function of children's development.

Fifteen items on the achievement in cognitive and social domain were constructed. Mothers were asked to choose four items they believed important for their children to achieve in the home and school respectively. Answers of 208 children from kindergarten to secondary school were obtained and were analysed.

The results showed that the social or interpersonal values were highly expected in general. This corresponded to the values in our culture which emphasize to maintain the affiliative relationship with others. As children grew older, expectations related to academic achievement became more important, and these expectations displaced to the social expectations. Moreover, expectations to home and to school became more differentiated.

Differences of the expectation as a function of children's gender or birth order were relatively small. This suggests that traditional role expectations are not so salient now.

* Division of Foundations