



Title	教室における行動指向と家族環境
Author(s)	前原, 武子
Citation	琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要(10): 1-7
Issue Date	2003-03
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/9710
Rights	

教室における行動指向と家族環境

前原 武子*

Children's behavioral orientation in classroom and their perceived family

MAEHARA, Takeko

家族の重要な機能の1つが子どもの社会化であることはいうまでもない。しかし、子どもの社会的行動の発達にみられる歪は中央教育審議会の答申(1988)に「家庭」のあり方を詠わせるまでに深刻な状況にあることをうかがわせる。学校教育のあり方についての指針にとどまらず、家庭教育のあり方にまで言及されたことは、子どもの発達に影響する学校教育の限界を意味し、学校教育の効果をあげるためにも家庭教育が必要であることを指摘するものである。本研究は、教室における子どもの行動志向に及ぼす家族環境を検討し、子どもの発達にとって家族環境をどう整備すればいいか明らかにしようとするものである。

親子関係という単線的な影響過程でなく、家族のダイナミックなシステムの中で子どもが発達することは、今や発達心理学の定説である。しかし、その家族をどう特定するかは容易でない。これまで、多くの研究が子どもの発達に及ぼす家族の影響力に関心を払ってきた。しかし、かつては、そのほとんどが、親、特に母親の子どもへの影響力に焦点を当てたものであり、家族全体のシステムに関心を払ったものではない。家族の中では、親子関係だけでなく、夫婦関係、きょうだい関係、親と他のきょうだいと

の関係などのサブシステムが存在し、相互に影響しあっている。そのような家族システムの視点に立った研究が始まったのは、最近のことである(佐々木、1996)。そして、欧米では、家族の特性を客観的、定量的に測定するためにいくつかの尺度が開発され、日本におけるその使用が試みられてきた。たとえば、野口・斎藤・手塚・野村(1991)は、Moos(1987)の開発したFES(Family Environment Scale)日本語版の開発を試みた。その尺度は凝集性、表出性、葛藤性、独立性、達成志向性、知的文化的志向性、活動娯楽志向性、道徳宗教性、組織性、統制性の10下位尺度90項目から構成されている。また、佐伯・飛鳥井・三宅・箕口・山脇(1997)はEpstein, Baldwin, & Bishop(1983)によるFAD(Family Assessment Device)日本語版の開発を試みた。その尺度は問題解決、意志疎通、役割、情緒的反応、情緒的関与、行動統制、全般的機能の7下位尺度60項目からなる。両尺度は欧米で有望な尺度として評価されているが、項目数が多いことや下位尺度の因子構造が不明瞭であること、特に小学生や中学生への実施困難さなどの問題を含んでいる。その中で、西出(1993)は、中学生とその両親を対象に尺度項目を選定している。また亀口(たとえば

*琉球大学教育学部

1987；亀口・池田・浦部、1990）は治療過程にともなう家族システムの変化を画像化する手法を開発し、研究成果を上げている。

一方、前原・金城（2001）は、居住地域（沖縄）において特徴的に見られる家族の特徴を測定する尺度を作成した。沖縄県では、離婚率が全国1高く、出生率が全国1高く、そして百歳以上の高齢者が世界1多いという特徴がある。したがって、沖縄県の子どもたちにとっては、他県の場合より、単身家族が多かったり、きょうだいが多かったり、祖父母との同居者が多かったり、あるいは祖父母を中心とした親族のネットワークが広がったり、といった家族形態を特徴としている。そのような家族形態は、また独特な家族システムとして機能し、子どもの発達に影響することが予想されたのである。作成された家族環境尺度は、Moos and Moos（1975）に基づき、家族環境を、個々の家族成員が認知する家族の集団としてもつ心理・社会的特性を意味するものとして概念化された。小学生および中学生が自分の家族をどう認知するのか検討した結果、彼らが自分の家族を「情緒的結合」（家族が自由にコミュニケーションをもち、喜びや苦悩を共有する親密な関係）、「規範・価値」（学業達成や役割遂行、家族ルールに価値がおかれる）、「遊離」（家族内外における人間関係の希薄さ）、「社交」（親戚や知人との交流が多い）、の各側面を認知することを見出した。さらに、金城・前原（2001）はストレス反応と家族環境の関連を検討し、「情緒的結合」が強い家族環境で子どものストレス反応は低下し、「価値・規範」および「遊離」の強い家族環境でストレス反応は強まることも見出した。しかし、「遊離」および「社交」の因子は信頼性に疑問が残ることが指摘されている（前原・金城、2001；仲地、2001）。

家族環境のあり方が、そのように子どものストレス反応を軽減し、不適応を回避する効果があるだけでなく、より積極的な適応への効果、すなわち自己価値を高めたり、自律的な自己制御学習行動の発達にも貢献すること（前原、2001）が見出されている。

一方、教室で子どもたちは自己制御学習だけでなく、教室における規範やルールを守り、対人的に円滑な関係を持つことが求められる。その指向性をWentzel（1991a）は社会的責任目標（social responsibility goal）と呼び、この目標が学業成績だけでなく、仲間や教師との関係に影響することを報告している（Wentzel、1991b；1994）。Wentzelの理論を発展させた中谷（1996）は、社会的責任目標が高い子どもほど社会的責任行動をとること、その結果教師から受容される度合いが高くなり、それが教科学習への関心・意欲を高め、学業成績を高めることを見出した。いうまでもなく、規範やルールの遵守は教室だけでなく、社会化機能を果たしている家族環境でも求められている。では価値・規範家族環境が教室における子どもの価値・規範の育成に貢献するだろうか。

さらに教室には学業達成の目標がある。達成目標理論によれば、個人によって学業に対する指向性が異なる（Dweck、1986）。学習課題をマスターすること自体に主な目標がある場合と、他人より優れた成果を得ること自体に課題達成の主な目標がおかれる場合である。Ames & Archer（1988）は、前者の目標志向を熟達志向（mastery goal orientation）、後者を評価志向（performance goal orientation）と呼んだ。その達成目標の違いは異なる動機づけ機能をもつものであり、熟達志向は粘り強く課題遂行を試みる行動を動機づけるが、評価志向は失敗を必要以上に恐れ困難な課題事態での挫折につながる（Dweck & Leggett、1988）。小学生においても、熟達志向は自己教育力に貢献するものである（前原、1993）。

そのように、学業達成熟達目標や社会的責任目標が子どもの適応につながるなどの結果は、学業達成の評価目標でなく熟達目標を、また社会的責任目標を教室や家庭で高めていくことの重要性を示唆するものである。本研究は、家族環境の違いによる効果を検討しようとするものである。学業達成に価値がおかれ、子どもとしての役割や家族ルールが強調される、いわゆる「価値・規範」を重んずる家族環境のあり方は、

教室の中の規範遵守目標を高めることに貢献するだろうか。「価値・規範」より「情緒的結合」が家族満足感を高め、ストレス反応の低下につながるとの先行研究結果にもとづくなら、「価値・規範」より「情緒的結合」の家族環境がより適応的な学業達成目標や社会的責任目標の育成に貢献することが予想される。学業達成目標に関してはどうだろうか。情緒的結合家族環境が自己制御学習に貢献することを見出した前原(2001)の結果にもとづくならば、ここでも「情緒的結合」家族が熟達目標を高める効果をもつことが予想される。

方 法

1) 被調査者

沖縄県中部の2小学校5、6年生。男子133名、女子144名の計277名。デモグラフィック特徴は以下のとおりである。①核家族が73.6%であり、②両親同居が80.9%、単親が18.0%、親

と別居が1.1%、③きょうだいの数3人が33.2%と最も多く、④夜、家に親がいない者12.9%。⑤両親共働きが72.3%であった。

2) 家族環境の測定

前原・金城(2001)が作成した家族環境尺度4因子のうち「情緒的結合」と「価値・規範」因子各7項目、および家族に対する満足感尺度9項目(表1)。

3) 教室における目標の測定

中谷(1996)が作成した社会的責任目標のうち規範遵守目標(教室における明示的あるいは暗黙のルールを守り、規範に従うことを目標とする行動志向)、学業達成の熟達目標(学習そのものを価値づけ、努力を重視する目標指向)と評価目標(学習における相対的評価を強く意識し、能力を重視する目標行動)の各12項目中因子負荷の高い各7項目を採用した(表2)。

表1. 家族環境の各因子項目内容

<p>情緒的結合</p> <p>① 私の家族は、いろいろな面で助け合っていると思う</p> <p>② 元気がない時、家族の誰かがすぐに気づいてはげましてくれる</p> <p>③ 何か悩んでいる時、私の家族はいつでも相談相手になってくれる</p> <p>④ 何かうれしいことがある時、家族のみんなでよろこびあう</p> <p>⑤ 私の家族は、何でもよく話をする</p> <p>⑥ 家族には自分の意見を言いやすい</p> <p>⑦ 誕生日などの記念日には、家族みんなで楽しむ</p>
<p>価値・規範的結合</p> <p>① 私の家では、何事にもベストを尽くしてやらなければ、ひどくしかられる</p> <p>② 私の家では、学校で良い成績を取ることが、とても大事にされている</p> <p>③ 手伝いなどのやるべきことをやらないと、家族からひどくしかられる</p> <p>④ 私の家では、きまりを守ることがとても大切にされている</p> <p>⑤ 家族できめたことは、厳しく守られる</p> <p>⑥ 私の家では、時間をきちんと守ることがとても大切にされている</p> <p>⑦ 私の家では、何事もいい加減にすますことは許されない</p>
<p>家族満足度</p> <p>① 私は、自分の家族が好きである</p> <p>② 私は、自分の家族を誇りに思っている</p> <p>③ 自分がよその子どもだったらいいのに、と思う(－)</p> <p>④ 私は、自分の家族にとっても満足している</p> <p>⑤ 私はときどき、自分の家に帰りたくない、と思う(－)</p> <p>⑥ 私は、大人になったら、今のような家族を作りたい</p> <p>⑦ 私は、他の人に自分の家族のことを知られたくないと思う(－)</p> <p>⑧ 私には、家族のことで悩んでいることがある(－)</p> <p>⑨ 私は、家族と一緒にいると、とても気持ちが落ち着く</p>

(－) 逆転項目

表2. 教室における行動指向

<p>規範遵守目標</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 授業中につかれてきても、授業の終わりまでは先生の話をよく聞くようにします ② 面倒だと思っても、当番の仕事がある時には、それをちゃんとやるようにします ③ 宿題をやらずに学校へ行くことがあってもよいと思います ④ 授業中は、他の人のじゃまにならないようにします ⑤ 友達としゃべりたくなったときも、授業中はがまんするようにします ⑥ 授業で、先生にやるように言われたことは、面倒でもちゃんとやるようにします ⑦ 自習時間ならば、友達とおしゃべりをしてもいいと思います
<p>熟達目標</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 勉強で興味を持ったことについて、人に聞いたり自分で調べたりすることが好きです ② 答えを間違えても、それは次の勉強のためになると思います ③ むずかしい問題を頑張ってといたときに、一番うれしいと思います ④ 勉強をして新しいことを知ることが好きです ⑤ 自分の力で頑張れば、苦手なものでもできるようになると思います ⑥ 自分の好きな教科は、すすんで本を読んだり、調べたりします ⑦ 授業で勉強したことについて、もっと詳しく知りたいと思うことがあります
<p>評価目標</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 人よりいい点を取ったときに、一番うれしいと思います ② 勉強するのは、よい成績がとりたいからです ③ テストでよい点を取ったら、じまんしたくなります ④ 勉強するのは、成績表をよくしたいからです ⑤ よい点を取ったときは、先生にほめて欲しいと思います ⑥ 自分の点がクラスみんなよりよかったかどうか、とても気になります ⑦ 友達の成績が、自分よりいいかどうか、とても気になります

いずれの尺度も、「とてもあてはまる」、「少しあてはまる」、「なんともいえない」、「少しあてはまらない」、「全くあてはまらない」の5段階評定尺度である。

結果

家族環境の各因子、家族に対する満足感、教室における各目標について、性別平均値を示したものが表3である。因子別に性差のt検定を行ったところ、「情緒的結合」で女子が男子より高い得点を示し ($t=2.28, df275, p<.05$)、教室における規範遵守 ($t=5.04, p<.001$) および学業達成の熟達目標 ($t=2.18, p<.05$) にも有意な性差があり、いずれも女子が男子より高い得点を示した。「価値・規範」および家族満足度、学業達成の評価目標には有意な性差はみられなかった。「情緒的結合」家族環境に有意な性差があったことから、以後性別に分析を行う。

次に、家族環境の2因子を説明変数とし、家族に対する満足度、教室における規範遵守目標、

学業達成の熟達目標および評価目標のそれぞれを目的変数とした重回帰分析を性別に行った。その結果は表4に示すとおり、「情緒的結合」の家族環境は男女ともに、家族に対する満足感、教室の規範目標、および熟達目標に有意な正の値を示したが、評価目標には有意な値を示さなかった。一方、「価値・規範」的家族環境は、男女ともに規範遵守に有意な値を示さなかったが、熟達目標に正の値を示した。また、男子だけで評価目標に有意な正の値を示した。

表3 各変数の性別平均(SD)

	男子	女子
家族環境		
情緒的結合	23.11 (5.49)	24.70 (6.04)
価値・規範	20.35 (5.03)	20.47 (4.73)
家族満足度	32.18 (6.64)	33.34 (7.70)
行動指向		
規範遵守目標	22.79 (5.30)	25.99 (5.25)
熟達目標	22.99 (6.30)	24.56 (5.64)
評価目標	22.17 (6.26)	21.51 (6.44)

表4-1 重回帰分析結果(男)

	情緒的結合		価値・規範的	
	β	t	β	t
規範遵守目標	0.2	2.02*	0.15	1.53***
熟達目標	0.41	4.73***	0.19	2.17***
評価目標	0.04	0.45	0.29	3.01

表4-2 重回帰分析結果(女)

	情緒的結合		価値・規範的	
	β	t	β	t
規範遵守目標	0.43	5.42	0.14	1.76
熟達目標	0.33	4.06*	0.2	2.45*
評価目標	0.04	0.44	0.18	1.96

* $p < .05$, *** $p < .001$

考 察

本研究は、家族環境のうち「情緒的結合」と「価値・規範」の側面が教室における子どもの規範遵守目標、学業達成の熟達目標および評価目標に影響する様子を明らかにすることであった。得られた結果から、まず、教室における規範遵守指向の強さは、「価値・規範」を重んじるというより「情緒的結合」の強い家族環境によるものであることが明らかになった。家の手伝いやきまりを遵守するよう、そして何事もいいかげんにすませることは許されないような家族環境にいる子どもが、教室でも当番の仕事に責任をもち、授業中の身勝手な行動を慎むのかというと、必ずしもそうではない。むしろ、自由な意思表示が許されて、家族相互の情緒的支援関係が成立している家族環境にある子どもほど、教室で社会的責任行動をとるよう指向していたのである。この異なる家族環境の効果の違いは家族の満足感によるものと推測される。「価値・規範」の強い家族より「情緒的結合」家族に対する満足感や誇りが高かったのである。価値や規範が多様化・多元化している今日、家族の中で一元的な価値・規範が高圧的に正当化されることは家族内の葛藤をうみ、特に子どもはその拘束感から、適応を悪くするだろう(前原・金城, 2001; 金城・前原, 2001)。本研究結果も

「価値・規範」に偏った家族の社会化が機能不全に陥ることを示唆するものである。

「価値・規範」の家族環境は、むしろ学業達成の目標に影響するものであった。まず、熟達目標に関して「情緒的結合」にかなわないものの、男女ともに正の影響力を示した。難しい問題でも自発的に学業課題に取り組む姿勢は、「価値・規範」を重んずる家族環境の中でも育つものであることが分かった。しかし男子の場合は単純でない。評価目標に関しても「情緒的結合」ではみられない正の効果は男子だけでみられたのである。家のきまりを守るだけでなく、ベストをつくすことや、良い成績をとることが大事にされる家族環境が、男子の場合、他の人と比べて自分の成績を気にしながら良い成績をとることに意欲的になることもあったのである。したがって、特に男子の場合、「価値・規範」家族環境の効果には困難課題達成の動機づけ上の問題が内包されているといえる。

一方、たとえ子どもの成績に直接関与しなくとも、子どもは学業達成の熟達目標を強めることが明らかにされた。すなわち、親密なコミュニケーションの中で情緒的につながりをもつ「情緒的結合」家族環境の中にいる子どもが、苦手なものでも、困難な課題でも自律的に達成の努力を惜しまないものである。前原(2001)によれば、「情緒的結合」家族環境の中で親は子どもに直接学業に関連のない関与、たとえば社会のニュースを分かりやすく話したり、テストの結果より努力を重んじながら、子どもの自律的学習を支援する傾向が強い。その結果、小・中学の男女ともに自己制御学習行動を強めるといふ。本研究で見られた「情緒的結合」家族環境と学業達成の熟達目標の関係も先行研究結果と同一路線にあるといえる。

本研究では「情緒的結合」家族環境が「価値・規範」家族環境より、教室における子どもの社会的責任指向や、学業達成における熟達目標を高めるものであることが明らかにされた。したがって、社会的価値や規範の社会化は家族の重要な機能であることはいままでもないが、バラ

ドキシカルな悪循環の問題があることも認識する必要がある。「情緒的結合」家族環境は家族に対する満足感を子どもにもたらすものであり、それが情緒的安定をもたらし、教室における適応的行動指向を強めたと解釈される。したがって、教室における子どもの適応的発達を促進するために、今後、亀口(1998)が指摘する学校システムと家族システムの連携、すなわちシステム・ネットワーキングの可能性をさぐっていく必要がある。

引用文献

- Ames, C. & Archer, J. 1988 Achievement goals in the classroom : Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260 - 267.
- Dweck, C.S. 1986 Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040 - 1048.
- Dweck, C.S. & Leggett, W.L. 1988 A social - cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256 - 273.
- Epstein, N.B., Baldwin, L.M., & Bishop, D.S. 1983 The McMaster Family Assessment Device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9, 171-180.
- 亀口憲治 1987 家族療法におけるパラドックスの多面性 九州大学心理臨床研究、6、159-167.
- 亀口憲治 1998 家族心理学研究における臨床的接近法の展開 日本心理学研究 69、53-65.
- 亀口憲治・池田純子・浦部雅美 1990 家族システム図法による家族療法の効果測定 家族心理学研究、4、25-36.
- 金城育子・前原武子 2001 小・中学生のストレス反応と家族環境 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要、創刊号、145-151.
- 前原武子 2001 小・中学生の自己制御学習に及ぼす認知された家族環境、琉球大学教育学部紀要、59、233-239.
- 前原武子・金城育子 2001 小学生・中学生が認知する家族環境—その尺度構成 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要、創刊号、39-47.
- Moos, R. 1987 Social Climate Scale : User's Guide. Consulting Psychologists Press : Palo Alto, Ca.
- Moos, R. & Moos, B. 1975 A typology of Family social Environments. *Family Process*, 15, 357-372.
- 仲地由彰 2001 児童の教室における目標と家族環境との関連について 琉球大学教育学部卒業論文
- 中谷素之 1996 児童の社会的責任目標が学業達成に影響を及ぼすプロセス 教育心理学研究、44、389-399.
- 中谷素之 1998 教室における児童の社会的責任目標と学習行動、学業達成との関連 教育心理学研究、46、291-299.
- 西出隆紀 1993 家族アセスメントインベントリーの作成 家族システム機能の測定 家族心理学研究、7、53-65.
- 野口裕二・斎藤学・手塚一郎・野村直樹 1991 FES (家族環境尺度) 日本版の開発 : その信頼性と妥当性の検討 家族療法研究 8、43-54.
- Olson, D.H., Sprenkle, D.H., & Russel, C.S. 1979 Circumplex model of marital and family systems : 1. cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. *Family Process*, 18, 3-28.
- 佐伯俊成・飛鳥井望・三宅由子・箕口雅博・山脇成人 1997 Family Assessment Device (FAD) 日本語の信頼性と妥当性 精神科診断学 8、181-192.
- 佐々木保行 1996 父親の発達研究と家族システム 生涯発達心理学的アプローチ 教育心理学年報、35、137-146.
- 立木茂雄・栗本かおり 1994 青少年における

自我同一性の発達及びその拡散現象としての
アパシー傾向に対する家族システムの影響：
共分散構造分析によるグローティバアントと
オルソンのモデルの比較検討 青少年問題研
究、43、1-30.

Wentzel, K.R. 1991a Social competence
at school:Relation between social
responsibility and academic achievement.
Review of Educational Research, 61, 1-24.

Wentzel, K.R. 1991b Relations between
social competence and academic
achievement in early adolescence. *Child
Development*, 62, 1066-1078.

Wentzel, K.R. 1994 Relations of social
goal pursuit to social acceptance,
classroom behavior, and perceived social
support. *Journal of Educational
Psychology*, 86, 173-182.