

# 小学校高学年における自己効力感という精神的弾力性の機能 —親との愛着と学校でのリスク対処行動とをつなぐものとして—

川原 誠司, 庄子 香菜絵

宇都宮大学教育学部研究紀要 第69号 別刷

2019年3月4日



# 小学校高学年における自己効力感という精神的弾力性の機能—親との愛着と学校でのリスク対処行動とをつなぐものとして—

The function of resilience focused on self-efficacy in the higher grades of elementary school :

The mediation between attachment to parents and coping behavior of school risk.

川原 誠司<sup>†</sup>, 庄子 香菜絵<sup>‡</sup>

KAWAHARA, Seishi and SHOJI, Kanae

## 概要 (Summary)

本稿は、小学校高学年の子どもが持つ学校生活の自己効力感の機能について検討するものである。自己効力感が学校でのリスク対処行動に影響を与え、その自己効力感に影響を与えるのは親との愛着であるという考え方に基づいて、“親との愛着→学校生活の自己効力感→学校でのリスク対処行動”という因果モデルを検討するものである。小学校5～6年生を対象に質問紙調査を行い、親との愛着、学校生活の自己効力感、学校でのリスク対処行動各々について尺度構成を行い、モデルに沿った重回帰分析を行った。結果としては、“親への心理的接近→親からの自律性援助(3因子)→学校生活の自己効力感→学校でのリスク対処行動(3因子)”という有意なパスが見られ、モデルの有効性が示された。自己効力感という精神的弾力性に関係する人格的要素は、親との愛着と学校でのリスク対処行動とをつなぐ鍵となるものであることがうかがえ、家庭と学校が協力連携して子どもの学校生活の自己効力感の涵養を行いながら学校でのストレス対処を促進できることが示唆された。

キーワード：自己効力感、精神的弾力性、愛着、小学校高学年

## 1. 問題と目的

### 1.1 小学校高学年という時期と学校生活におけるリスクへの対処

小学校から中学校への移行では様々なことが起きると言われる。例えば、平成26年度の中学1年生の不登校生徒数は小学6年生の不登校児童数の約2.8倍となっている(文部科学省, 2015)。また、いじめ認知件数は中学1年生の時期に急激に増えていることが報告されている(文部科学省, 2014)。これらの統計数値は、「中1ギャップ」と呼ばれるような事象を反映していると思われる。

これらのことからうかがえるのは、中学生になったときに学校生活での様々なリスクが生じやすいという点であろう。その点を上手く乗り切るために必要なものとしては、それらのリスクに対して親や友人など弱音を吐ける場所を持ちながら、子ども自身が自分にできる行動を考え、自らの身を守っていくことがあろう。本稿においては、このような学校生活のリスク意味の軽減につながるような行

<sup>†</sup> 宇都宮大学 教育学部 (連絡先: kawahara@cc.utsunomiya-u.ac.jp 著者1)

<sup>‡</sup> 株式会社龍生堂本店 (現在)

動のことを「リスク対処行動」と呼ぶ。リスク対処行動として具体的にどのようなことが挙げられるだろうか。本稿では以下の3つのことを想定する。

最初に「援助要請」ということである。自立に向かう時期とはいえ、自らの力ではどうにもならない場合に一人で抱え込まず、常日頃の援助資源のなかから、適切な相手と内容を選択し、援助してほしい旨を明瞭に伝えていくことである。佐藤・渡邊(2013)は小学4年生～6年生を対象に悩みとそれに対する援助要請行動について研究を行っている。この研究からは、援助要請態度を身につけているだけでは十分ではなく、実際に援助要請行動を行うところまでに至ることが最も重要であることが示唆されている。

次に「意思表示」である。学校での集団生活の中で、自分の気持ちや考えを適切に表出して自らの学校生活環境を適切に整えていくことである。それは時として相手の意見と異なる場合でも表出する必要がある。江口・濱口(2015)は小学4年生～6年生を対象に主張性の研究を行い、主張性と児童の適応との関連性を明らかにしている。また、宇田川・下田(2013)では、小学校高学年を対象に児童が行うアサーションの傾向と児童が感じる学級風土との関連を検討し、一定の関連性を示した。

最後に「危険回避」という点である。トラブルに対して真っ向から立ち向かい、それに伴う多少の風当たりは全然平気という子どももいるかもしれないが、実際にはそのように思える子どもは稀有であろう。トラブルが起きたときに可能ならばそこから上手く離れる術があることも大事である。これは決して後ろ向きに逃げるという意味ではない。どちらかといえば巻き込まれないように適切に距離を取るという意味で、戦略的に回避するという意味である。大竹・島井・嶋田(1988)は小学4年生～6年生を対象にコーピング方略と知覚されたソーシャルサポートとの関係について検討しているが、知覚されたソーシャルサポートが高い小学生は、そのことから逃げるような情動的回避をしている。適切な回避はコントロールの一手段であると言える。

## 1.2 リスク対処行動に移せる自己効力感という精神的弾力性

リスク対処行動に移すためには何が必要になるか。周囲の環境も当然必要なのだが、まず直接的に影響を与えるのは行動に移せる子どもの本人の意識だろう。そのためには自分に対する安定した感覚が必要であろう。

本研究では自分に対する感覚として自己効力感を取り上げる。このような自己を司る意識は精神的弾力性として機能し、対処の成否を決めるものになるだろう。Brown, D'Emidio-Casten, & Benard(2001)の精神的弾力性モデルで言えば「関与(Participation)」に該当し、困難な状況に対して主体的に関与する意識を持つという要素である。

戸ヶ崎・坂野(1997)によると、社会的スキルの表出はセルフ・エフィカシーの程度によって強い影響を受けていることが示されていた。今回取り上げるリスク対処行動においても、自己効力感との影響があるものと予想される。

## 1.3 学校生活を支える子どものあり方につながる親との愛着関係

前項の自己効力感について、それはどのように育っていきと考えられるか。様々な形成要因があると想像できるが、本稿では親との愛着関係を取り上げる。小学校の時期であれば依然として親の影響は相対的に大きく、実際、小学4年生～6年生を対象に愛着対象の検討を行った八越・永井(2010)の研究では、小学校高学年における重要な愛着対象として多く位置づけられているのが母親であること

が示されている。

ただ、愛着と一口に言ってもどのような面を考えればよいだろうか。本研究においては「親への接近」と「自律性援助」いう2側面を取り上げる。

Bowlby (1973) の記述によると、「愛着対象による受容や支持に対するばくぜんとした自信が、安定した自立心 (self-reliance) のあるパーソナリティを形成する基礎である……」(翻訳書, p.355) とされており、これは「親への接近」から得られる面であると思われる。安全な保護機能、避難所機能として自らを受容してくれる親に接近することは愛着の1つの重要な側面である。

同時に、Bowlby (1973) では「比較的安定した自立心を持っている人の家族経験は、求めたときに確実に親の支持が得られ、高まりゆく自律性 (autonomy) を適時励まされること、……」(翻訳書, pp.355-356) とされており、これは「自律性援助」から得られる面であると思われる。安全な基地機能を有しながら発していくように促されることは愛着の重要な別側面であろう。

前述の引用で「自立心のあるパーソナリティを形成する基礎」という一節があったが、これは自己効力感とも大きく関連すると考えられる。したがって、愛着が自己効力感に影響すると考えることは妥当と言える。

#### 1.4 本研究の目的

以上のことから、本研究では親との愛着が学校生活の自己効力感に影響し、それが学校でのリスク対処行動に影響しているというモデルを考える。各概念の尺度構成を行い、最後にモデルの因果関係が見られるかを検討する。

学校生活の自己効力感が親との愛着と学校でのリスク対処行動をつなぐものとして重要な精神的弾力性の機能を果たすことを示したい。そしてそのことが子どもの自己効力感ということを基盤にして学校と家庭が子どもの精神的な成長に向けて様々な連携協力できる可能性を示したい。

## 2. 方法

鹿児島県内の公立小学校5～6年生175名を対象に質問紙調査を実施した。欠測値がある回答等を除いて、有効回答として149名(5年生78名, 6年生71名/男子72名, 女子77名)のものを得た。調査時期は2015年8～9月である。

質問紙は以下のようなもので構成されていた。

### 2.1 親との愛着

子どもたちが親と(家庭の中で)どのように安定した愛着関係を取っているかを質問している。愛着については、「親への接近」と「自律性援助」の2つの概念を当初想定した。「親への接近」については、藤田(2003)が作成した母子の密着尺度と山口(2009)が作成した愛着機能尺度を参考にしながら、「安心」「思い浮かぶ」「話を聞いてもらいたい」といった要素の項目を2項目ずつ計6項目作成した。「自律性援助」に関しては、桜井(2003)が作成した親からの自律性援助測定尺度を参考に、「意見の尊重」「実行への支援」「主体性の強調」といった要素の項目を2項目ずつ計6項目作成した。

なお、家庭環境には多様性があり、一定の配慮が必要なため、教示文では「現在、家の中において自分の世話をしてくれる人(母親、父親など)を思い浮かべてください」としてから質問している。そ

それぞれの項目について、5段階評定(5:とてもよく感じる～1:ほとんど感じない)で回答してもらった。

## 2.2 学校でのリスク対処行動

子どもたちが実際に学校で起きるリスクにどのように対処していると認識しているか、周りの友だちとの間での行動認知を質問している。対処行動については、「援助要請」「危険回避」「意思表示」の3つの概念を当初想定した。「援助要請」については、本田・新井・石隈(2007)が作成した援助要請スキル尺度を参考に4項目作成し、「危険回避」については、加藤(2000)が作成した対人ストレスコーピング尺度を参考に4項目作成し、「意思表示」については、金・伊藤(2004)が作成した自己表現・主張尺度を参考に4項目作成した。

それぞれの項目について、5段階評定(5:とてもよくする～1:ほとんどしない)で回答してもらった。

## 2.3 学校生活の自己効力感

吉川・脇田・門田・藤井・三宅(2007)が作成した自己効力感尺度を参考に6項目を作成した。元の尺度は文末表現が「～できる」であったが、効力「感」を測定したい(自分の中でそのようにできると期待できる感覚をより重視したかった)ので、文末表現をすべて「できるだろう」という推測的感覚を訊くように変更した。これは、西村・野村・丸野(2010)で述べられている「展望的自己効力感」とほぼ合致していると思われる。

これらの項目を回答してもらう際の教示文で「これから先の学校生活の中で大変なことが起きて、そこで自分で何かしていくとき(していかなければならないとき)、どのような気持ちになるだろうと思いますか」という条件をつけたので、「学校生活」の自己効力感」としている。それぞれの項目は、5段階評定(5:とてもそう思う～1:ほとんどそう思わない)で回答してもらった。

なお、調査にあたっては担任教師に実施を依頼したが、その際、調査が強制ではないこと、匿名性が守られること(本調査は当然無記名式である)、学校の成績に影響を与えないことが説明された。

# 3. 結果

## 3.1 親との愛着についての項目分析と尺度構成

因子分析の結果ならびに各項目の平均値と標準偏差を Table1 に示した。

平均値については、半数の項目が3.80を超えていた。さらに項目2や項目6については4.00を超えており、対象となった小学生たちの多くが親との愛着について一定の関係があると高く知覚している。

因子分析(主因子法、バリマックス回転)を行ったところ、4因子構造で解釈可能となった。第1因子は当初の概念であった「心理的接近」の5項目がそのまま集まったので(1項目については因子負荷量が低く、他の因子への負荷量も相応見られたために除外した)、そのまま「親への心理的接近」と命名した。回答者の子どもによっては母親や父親でない場合も考えられるが、親的人物であるという意味合いを込めて「親」という表記を用いている(以降の第2因子～第4因子においても、同じ意味合いである)。

第2因子から第4因子は当初の概念であった「自律性援助」を構成したときの低位概念がそのまま別因子として表れた。第2因子はももとの「意見の尊重」の2項目、第3因子はももとの「実行への

支援」の2項目、第4因子はももとの「主体性の強調」の2項目がそれぞれ集まったので、そのままの命名で第2因子は「親からの意見の尊重」、第3因子は「親からの実行への支援」、第4因子は「親からの主体性の強調」とした。

それぞれの因子に含まれる項目の素得点合計を各因子の尺度得点として、後の因果関係の分析に用いる。

Table 1 愛着の因子分析結果, 平均値, 標準偏差

|  | F1   | F2   | F3   | F4   | M           | SD   |
|--|------|------|------|------|-------------|------|
| ＜第1因子：親への心理的接近 $\alpha = .87$ ＞                  |      |      |      |      |             |      |
| 10. 私は家の人の顔を見ると、何となく安心できる。                       | .74  | .24  | .29  | .07  | 3.95        | 1.14 |
| 9. 不安なことがあると、家の人の顔が自然と思いうかび、こいしくなる。              | .72  | .11  | .17  | .06  | 3.08        | 1.36 |
| 11. つらい時には、ふと家の人のことが思い出され、そばにいてほしいと思う。           | .69  | .26  | .17  | .11  | 3.53        | 1.22 |
| 2. 家の人と一緒にいると、なんだか落ち着く。                          | .66  | .37  | .21  | .12  | 4.09        | 1.12 |
| 6. 家の人と毎日、少しでもいいから話をしたいと思う。                      | .55  | .42  | .22  | .08  | 4.09        | 1.12 |
| ＜第2因子：親からの意見の尊重 $\alpha = .69$ ＞                 |      |      |      |      |             |      |
| 12. 家の人は、私の意見を聞き入れ、大事にしてくれる。                     | .21  | .66  | .23  | .18  | 3.90        | 1.08 |
| 4. 家の人は、私が自分で決めたことをみとめてくれる。                      | .27  | .64  | .12  | .03  | 3.50        | 1.04 |
| ＜第3因子：親からの実行への支援 $\alpha = .80$ ＞                |      |      |      |      |             |      |
| 8. 家の人におうえんしてもらえると、私にとって少し難しいことでも安心してチャレンジできる。   | .29  | .21  | .73  | .27  | 3.81        | 1.18 |
| 3. 家の人がはげましてくれると、一度うまくいかなかったことにも、もう一度落ち着いて取り組める。 | .42  | .28  | .61  | .13  | 3.96        | 1.02 |
| ＜第4因子：親からの主体性の強調 $\alpha = .62$ ＞                |      |      |      |      |             |      |
| 7. 家の人は、私が何か失敗しても、次にどうしたらよいかを自分で考えることが大事だと言う。    | .24  | .07  | .06  | .68  | 3.50        | 1.13 |
| 1. 家の人は、私が自分でよく考え、行動していくことが大事だと言う。               | .05  | .08  | .14  | .65  | 3.64        | 1.04 |
| 【削除項目】   |      |      |      |      |             |      |
| 5. こまったことがあると、家の人に話を聞いてもらいたいと思う。                 | .38  | .35  | .35  | .11  | 3.58        | 1.33 |
|  | 因子寄与 |      |      |      |             |      |
|  | 2.86 | 1.55 | 1.37 | 1.06 | (寄与率 57.0%) |      |

### 3.2 学校でのリスク対処行動についての項目分析と尺度構成

因子分析の結果ならびに各項目の平均値と標準偏差を Table2 に示した。

平均値については、半数の項目が3.40を超えていた。その意味では対象となった子どもたちの相応の割合が学校生活において一定のリスク対処行動をしていると感じているようである。ただし、項目12や項目1のような「頼む」ことの一部の行動については3.00前後の平均値とやや低くなっており、Table1の愛着の得点と比べるとリスク対処行動の知覚はそこまで高くはなっていない。これは、単に頼むだけでなく、頼むときの伝え方まで求めているからであろう。

因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行ったところ、3因子構造で解釈可能となった。これらは当初の概念として想定していた、「援助要請」「危険回避」「意思表示」のそのままのまとまりとなった。

第1因子は当初の概念であった「援助要請」の4項目が集まったので、そのまま「周りへの援助要請」と命名した。第2因子は当初の概念であった「危険回避」の3項目が集まったので（1項目については因子負荷量が低かったために除外した）、そのまま「周りからの危険回避」と命名した。第3因子は当初の概念であった「意思表示」の3項目が集まったので（1項目については因子負荷量がやや低く、他の因子への負荷量も相応に見られたために除外した）、そのまま「周りへの意思表示」と命名した。

それぞれの因子に含まれる項目の素得点合計を各因子の尺度得点として、後の因果関係の分析に用いる。

Table 2 リスク対応行動の因子分析結果、平均値、標準偏差

|  | F1   | F2   | F3   | M    | SD          |
|--|------|------|------|------|-------------|
| ＜第1因子：周りへの援助要請 $\alpha = .81$ ＞                    |      |      |      |      |             |
| 4. 助けてほしいことを、理由とともに相手にたのむ。                         | .69  | .27  | .13  | 3.15 | 1.37        |
| 9. だれかの助けが必要な時、よいサポートをくれそうな相手を見つけ、たのみにいく。          | .67  | .21  | .32  | 3.63 | 1.30        |
| 12. 助けてもらえたら、どれだけ助かるかを相手に説明しながら、たのむ。               | .65  | .12  | .25  | 2.99 | 1.30        |
| 1. こまったときの助けの求め方や、たのみ方をいくつか考え、実際に相手にたのみに行く。        | .55  | .29  | .25  | 3.03 | 1.21        |
| ＜第2因子：周りからの危険回避 $\alpha = .73$ ＞                   |      |      |      |      |             |
| 7. 何か良くないことを相手からたのまれたとしても、それをやらなくていよううまく遠ざかる。      | .33  | .75  | .13  | 3.66 | 1.20        |
| 3. 相手から何かいやなことをされそうになっても、その相手とかかわらないように、うまくきよをおく。  | .03  | .64  | .18  | 3.37 | 1.29        |
| 2. 良くないことを一緒にしようと相手にさわれたとしても、うまく理由をつけてそのことをうまくさける。 | .25  | .57  | .11  | 3.72 | 1.21        |
| ＜第3因子：周りへの意思表示 $\alpha = .74$ ＞                    |      |      |      |      |             |
| 10. 自信をもって堂々と相手に自分の考えていることを言う。                     | .22  | .12  | .85  | 3.39 | 1.29        |
| 8. 自分の考えが相手とちがっていても、自分の考えはちゃんと伝える。                 | .38  | .28  | .49  | 3.57 | 1.15        |
| 5. 自分が考えていることを相手にわかるように、はっきりと言う。                   | .30  | .29  | .49  | 3.46 | 1.25        |
| 〔削除項目〕   |      |      |      |      |             |
| 6. まちがっていることに対して、相手に言いにくいことでも、自分の思ったとおりに相手に伝える。    | .41  | .29  | .39  | 3.15 | 1.17        |
| 11. 相手からいやなことを言われても、いやな気持ちをその場で相手にばく発させずに、うまくおさえる。 | .17  | .32  | .13  | 3.42 | 1.26        |
|  | 因子寄与 | 2.31 | 1.86 | 1.67 | (寄与率 48.7%) |

### 3.3 学校生活の自己効力感についての項目分析と尺度構成

因子分析の結果ならびに各項目の平均値と標準偏差を Table3 に示した。

自己効力感は1項目を除き、平均値が3.76～4.05と比較的高い値であった。対象となった子ども多くは、学校生活の自己効力感の推測については比較的高く知覚していることが分かる。しかし、各項目の度数分布を見てみると評定値2～1の子どもも10%程度いた。学校教育においては、教師はこのような自己効力感が低い子どもに対しても注意しておく必要がある。

項目5の1項目のみが3.38と他項目に比べると低い結果となっている。これは他項目は回答者自身の気持ちや心構えのみを訊いているのに対して、項目5は「まわりの人」という文言があり、まわりの人が実際に動いてくれるかどうかの不安要素があるためだろう。

因子分析(主因子法)を行ったところ、当初の想定通り1因子構造で解釈可能となった。したがってそのまま「学校生活の自己効力感」と命名した。因子に含まれる項目の素得点合計を尺度得点として、後の因果関係の分析に用いる。

Table 3 学校生活の自己効力感の因子分析結果、平均値、標準偏差

|  | F1   | M    | SD          |
|--|------|------|-------------|
| ＜学校生活の自己効力感； $\alpha = .87$ ＞                  |      |      |             |
| 6. 自分が何かやろうと決めたら、そのことを意よく的に取り組むことができるだろう。      | .82  | 3.77 | 1.01        |
| 3. 自分が何かしようと思えば、その目標に向かってできることをしっかりとやっていけるだろう。 | .81  | 3.76 | 0.92        |
| 4. 成功するか分からない場合でも、最後まで精いっぱいやれることを自分はやり続けるだろう。  | .75  | 3.87 | 1.12        |
| 2. うまくいかないことがあっても、できるだけ良い方法を自分は考え続けるだろう。       | .72  | 3.90 | 1.04        |
| 1. 自分ががんばれば、良い結果をもたらすことができるだろう。                | .63  | 4.05 | 1.03        |
| 5. 自分がはたらきかければ、まわりの人はきっと動いてくれるだろう。             | .62  | 3.38 | 1.16        |
|  | 因子寄与 | 3.18 | (寄与率 53.0%) |



### 3.4 因果関係の分析

3.1～3.3の各尺度を用いて因果関係を検討する。仮定するモデルとしては、“親との愛着→学校生活の自己効力感→学校でのリスク対処行動”というものである。つまり親との安定した関係の中から学校生活の自己効力感が生み出され、その自己効力感を基にしてリスクの対処行動を具体的に取っていくという流れである。

各段階を設定して重回帰分析を逐次実施した。最初の段階である親との愛着について、当初は「心理的接近」と「自律性援助の3因子」とを同水準として並列させていたのだが、モデルの説明状況を詳細に検討した結果、“心理的接近→自律性援助”という順序でのモデルのほうがよりよく説明できることが分かったので、その流れを組み入れて分析を行った。

結果はFigure1のようになった。学校生活の自己効力感を中間の変数とすることで、親との愛着と学校でのリスク対処行動とをつなげる重要な要因として位置づいていることが見て取れる。学校でのリスク対処行動に対して学校生活の自己効力感から全て有意な正のパスが示されている。また、その学校生活の自己効力感には「自律性援助」の中の「親からの実行への支援」と「親からの主体的強調」の2つが有意な正のパスを示している。そして、その「自律性援助」の3つの因子には、「親への心理的接近」から有意な正のパスが示されていた。

学校生活の自己効力感を介さない影響としては、愛着の「親からの意見の尊重」がリスク対処の「周りからの危険回避」「周りへの意思表示」に有意な正のパスが示されている。

親との愛着から学校でのリスク対処行動へのつながりが見えたことで、また、その中間に自己効力感が位置することで、この時期の自己効力感という学校生活において重要な機能を、学校・家庭の両方の協力の下で育てていくことの重要性が示唆された。

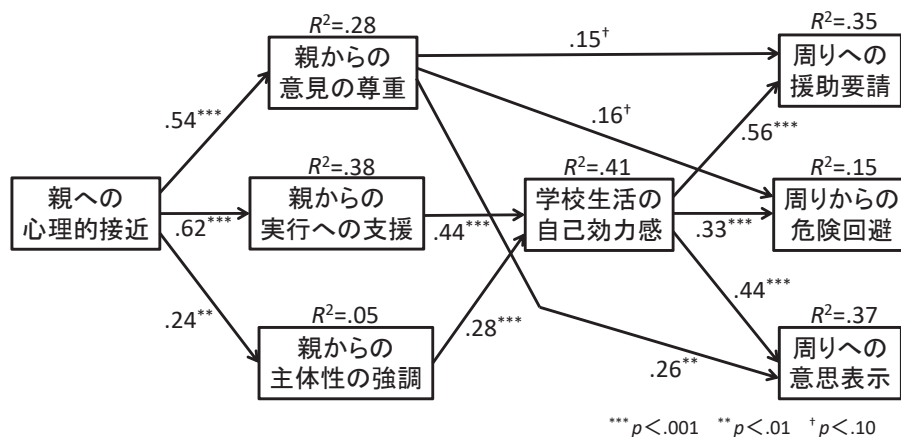


Figure 1 “愛着 → 自己効力感 → リスク対処行動” の因果を想定したパス解析結果 (3段階の重回帰分析の結果)

## 4. 考察

### 4.1 自己効力感の機能の重要性

本研究では、親との愛着と学校でのリスク対処行動をつなぐものとして、自己効力感を想定したが、

因果関係の分析によって、その機能は非常に大きいことがうかがえた。この自己効力感とは子ども自身の精神的弾力性として作用し、ある程度のストレス状況下に置かれたとしても、具体的な行動に移す源となるであろう。

自己効力感のみならず、心理学で頻りに用いられる「自尊感情」や近年学校現場で用いられる「自己有用感」(国立教育研究所, 2015) など、類似概念は多い。このことは、子どもが自らのありようを肯定的に捉えることができ、それに見合った動きが取れることで、日常生活や学校教育で起きうる様々な苦境や困難に立ち向かえることを意味する。つまり、精神的弾力性にはこのような肯定的自己感の形成が不可欠であろう。

今回の研究で、それが家庭と学校とのバランスの中で生み出されやすいものであることが示唆された。確かに本研究でのモデルの出発点は親との愛着であったが、それがしっかり説明していたとしても、それで全て説明されているわけではない(説明率が100%というわけではない)。やはり学校の中でそれを活かせるような学校や教師の配慮も必要になってくるといえる。それがなければ次の具体的なリスク対処行動にもつながりにくいことが予想され、家庭のみならずやはり学校に期待される部分は大きい。

#### 4.2 家庭での愛着的関係の中での育ち

自己効力感に影響を与えるものとして、今回は親との愛着という概念から説明したが、この親との愛着ということについても様々な知見が得られた。

愛着を2側面捉え、それを2段階の因果関係で捉えたが、それによって意味ある説明がなされた。学校生活の自己効力感に直接影響を与えたものは、親との愛着の中でも「自律性援助」に関する部分であった。ただ親との温かい関係を作るという茫漠とした言い方に終始することなく、子どもの自律に向けた支援の働きかけがあることが、子どもの自己効力感を形作っていくことが分かる。また、自律性援助の「親からの意見の尊重」については学校でのリスク対処行動に対しても有意に説明していた。意見の尊重ということが具体的な対処行動にもつながることは、子育てにおいても大きなヒントとなりうるだろう。

そして、その自律性援助の3つの尺度に影響を与えていたのは「心理的接近」の尺度であった。まずもって接近できる温かく安定した関係がないと、自律性援助も促進されないということである。特に「親への心理的接近」から「親からの実行への支援」のパスは標準偏回帰係数も高く、説明率も相対的に高い。そして「親からの実行への支援」から「学校生活の自己効力感」のパスも高い。その意味では「親への心理的接近」がおおもとにあるということは、愛着における「安全の“基地”」という意味合いを十分に示しているといえる。基地という拠り所があるからこそその基地からの発進という自律が可能になるわけである。

#### 4.3 学校でのリスク対処行動という具体的な面に教師が注目すること

愛着というと親や家庭のみに注目させやすくなるが、教師や学校はこの結果を見たときにどのようなことを考えなければならないだろうか。

自己効力感がただ表面的に高揚させられるような心理的機能ではなく、親との関係で着実に培われているものであることが示されたので、そのような関連性の啓発をしていくと同時に、それを学校という環境の中でさらに育て、活かしていくことが肝要になるだろう。

そして、ただ自己効力感の高さを唱えるだけでなく、学校でのリスク対処行動に具体的に繋げていくように子どもに上手く働きかけることも重要である。単なる対処行動の外的教え込みではなく、自己効力感とリスク対処行動とが繋がっていることを子どもに意識してもらい、子ども自らが適切に行動に移せるように教師や学校は教育的環境作りをし、子どもが対処行動を取れたらそのことを適切に強化していくことが大事であろう。

学校でのトラブルは日々至るところで起きる危険性を孕んでいるが、自己効力感を鍵概念として家庭と学校が連携協力し、子ども自身が実際にリスク対処行動をとれることでこの時期の学校ストレスを上手く乗り越える可能性が高くなるという点を実際に活かせる活動が今後望まれる。

平成30年10月1日受理

## 文献

- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Vol.2 Separation : Anxiety and anger*. London : Hogarth Press. (ボウルビィ, J. 黒田実郎・岡田洋子・吉田恒子 (訳) (1977). 母子関係の理論 Ⅱ 分離不安 岩崎学術出版社)
- Brown, J.H., D'Emidio-Caston, M., & Benard, B. (2001). *Resilience education*. Thousand Oaks: Corwin.
- 江口 めぐみ・濱口 佳和 (2015). 主張性と児童の内的・外的適応との因果関係——短期縦断的検討—— 心理学研究, 86, 191-199.
- 藤田 達雄 (2003). 思秋期前の妻の孤独感と母子密着に関する研究——夫婦仲の良さと夫の仕事中心主義との関係に着目して—— 名古屋短期大学研究紀要, 41, 75-87.
- 本田 真大・新井 邦二郎・石隈 利紀 (2007). 中学生用援助要請スキル尺度の作成 日本教育心理学会第49回総会発表論文集, 722.
- 加藤 司 (2000). 大学生用対人ストレスコーピング尺度の作成 教育心理学研究, 48, 225-234.
- 金 慶美・伊藤 義美 (2004). 日常場面における児童用「自己表現・主張尺度」の作成 名古屋大学情報文化研究, 18, 123-131.
- 国立教育研究所生徒指導・進路指導研究センター (2015). 「自尊感情」？それとも「自己有用感」？ (生徒指導リーフ Leaf.18) <https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf18.pdf>
- 文部科学省 (2014). 平成25年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について 文部科学省2014年10月16日  
< [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/26/10/\\_icsFiles/afieldfile/2014/10/16/1351936\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_icsFiles/afieldfile/2014/10/16/1351936_01_1.pdf) >
- 文部科学省 (2015). 平成26年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について 文部科学省 2015年9月16日  
< [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/27/09/\\_icsFiles/afieldfile/2015/10/07/1362012\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/09/_icsFiles/afieldfile/2015/10/07/1362012_1_1.pdf) >
- 西村 薫・野村 亮太・丸野 俊一 (2010). 自己効力感に関する研究の展望と今後の課題——展望的自己効力感の提唱—— 九州大学心理学研究, 13, 1-9.
- 大竹 恵子・島井 哲志・嶋田 洋徳 (1988). 小学生のコーピング方略の実態と役割 健康心理学研究, 11, 34-47.
- 桜井 茂男 (2003). 子どもの動機づけスタイルと親からの自律性援助との関係 筑波大学発達臨床心理学研究, 15, 25-30.

- 佐藤 美和・渡邊 正樹 (2013). 小学生の悩みとそれに対する援助要請行動の実態 東京学芸大学紀要, 65, 181-190.
- 戸ヶ崎 泰子・坂野 雄二 (1997). 児童のセルフ・エフィカシーと社会的スキルとの関係 日本教育心理学会第39回総会発表論文集, 295.
- 宇田川 翔太・下田 芳幸 (2013). 小学生における学級風土認知とアサーションとの関連 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 7, 15-20.
- 八越 忍・永井 智 (2010). 小学校高学年における愛着対象に関する検討——ソーシャルサポートとコンボイ・モデルの観点から—— 筑波大学心理学研究, 40, 83-90.
- 山口 正寛 (2009). 愛着機能尺度 (Attachment-Function Scale) 作成の試み パーソナリティ研究, 17, 157-167.
- 吉川 啓介・脇田 貴徳・門田 雄治・藤井 美砂緒・三宅 幹子 (2007). 小学校における大学によるピア・サポート訓練の実践——児童の自己効力感, 自尊感情, 社会性における効果—— 日本教育心理学会第49回総会発表論文集, 549.

## 付記

本稿は、第2筆者が第1筆者の指導の下に作成した卒業論文の調査を基にしている。第2筆者の了承を得て、本稿の題名や構成、文章記述等については全て第1筆者の責任において再構成し、第2筆者と協議した上で完成し、投稿資格の都合もあり第1筆者を責任者として文責も有する。なお、本稿の概要については、日本教育心理学会第58回総会において発表した。



The function of resilience focused on self-efficacy in  
the higher grades of elementary school :  
The mediation between attachment to parents and  
coping behavior of school risk.

KAWAHARA, Seishi and SHOJI, Kanae