

児童の学校生活における安心感の検討

—教師や友人との経験・愛着に焦点をあてて—

貴 志 光加里*
庄 司 一 子**

問 題

学校や学級は、家庭と同様に、児童らが1日の中で長い時間を過ごす場所である。そのため、学校が多くの児童らにとって過ごしやすく、また心地のよい場所であると感じられるような環境にすることは重要である。私たちが過ごしやすく、心地のよい場所であると感じる場所について考えてみると、そこには「安全・安心」という必要不可欠な要素があると考えられる。

文部科学省(2012)では「安全・安心な学校教育の構築」の中で、現代社会における安全・安心な教育環境の構築の必要性をあげ、子どもたちの健やかな成長と自己実現を図る基盤として安全で安心な教育環境確保の必要性を述べている。

また、文部科学省(2010)の『生徒指導提要』では、「児童生徒の問題行動の心理環境的に背景にあるもの」として「心のエネルギーの枯渇」を挙げ、児童生徒の心のエネルギーを充足させるために、「楽しさや充実感を感じさせる」「よく認め、ほめる」こととともに、「安心感を与える」が挙げられている。

学校における「安全・安心」が高まっている一方で、学校の「安全」に関しての提言や先行研究は多く見られるが、「安心」に焦点を当てた研究は少ないという現状がある。文部科学省の「安全・安心」と銘打つ提言についても、「安全」

「安心」な学校にするための言及はほとんど見られない(文部科学省, 2008, 2012)。藤井(2009)は安心の構造について言及し、「安心」は「物理的環境要因」と「社会的環境要因」「心的要因」から成り立つとしている。また、前者2要因については、Maslowの欲求階層説と結び付け、「安心の物理的環境条件」が「安全」であり、「安心の社会的環境要因」は「社会的欲求の充足の有無」であるとしている。さらに、中谷内(2008)は、「安全は安心の必要条件であるが、十分条件ではない」と述べている。

以上のことから、「安全」と「安心」は異なる概念であると同時に、「安心」は「安全」を保障することによって自ずと生じる概念ではないと言える。そのため、「安全」な学校教育環境のみならず、「安心」な学校教育環境について検討する必要がある。

先行研究から、一言に「安心」といってもその構造は複雑であり、「条件」、「感情」、「影響」の3つに分類できるという仮説を立てた。「安心」できる環境とは何かを考察して行くに当たり、その指標として、まずは「安心」できる環境が整うことによって生じると考えられる「安心感」とは何かについて検討する必要がある。

「安心感」は居場所感や信頼感を構成する要素としても登場するが、その明確な定義づけはなされないまま、さらには「安心感」が生じている前提でなされている研究が多い。

さらに、「安心感尺度」の作成を試みる研究はいくつか見られるものの(岩瀬・野嶋; 2015, 正木; 2016)、信頼感や居場所感との定義的な区別

* 筑波大学人間学群教育学類

**筑波大学人間系

が難しいもの、「安心感」について明確な定義づけを行わないまま進められているものがほとんどである。さらに、対象を「児童の学校における安心感」がどのように生じているか、また「安心感」がどのように学校適応感に影響しているかを明らかにしている研究はほとんど見られない。

「安心感」の生じる「条件」については、先行研究から対人関係が一つの要因であることが明らかになっている(正木, 2016)。「安心感」は、その原点は母子における愛着関係にあるとされることから(立本, 2018)、「安心感」は乳幼児期から感じられる感情であると言える。児童期のアタッチメントについて村上・櫻井(2014)は、発達とともにアタッチメント・ネットワーク内における友達の重要性が高まると指摘し、数井(2006)は、小中学校における教師と子どもの関係では教師がアタッチメント対象となりうることを示唆した。子どもの発達とともに「安心感」は教師や友人に対しても感じられるようになる感情と言える。そのため、児童の「安心感」について、愛着との関連から検討することは、その生起プロセスを明らかにする手がかりになると考える。

以上のことから、児童の学校における「安心感」が対人環境の中でどのように生まれるのかという過程を明らかにすることは、児童の学校適応を高めるための指導や支援、児童が安心して過ごすことができる学級環境を考える際の一助になると考える。

本研究では、既述の先行研究を踏まえて、安心の「条件」「感情」「影響」について次のように定義づけを行う。「安心の条件」とは、「自分を取り巻く環境や自分自身という客観的な『対象』について、自分自身がどのような『状況』だと認識するかという主観的な判断のこと」とする。次に、「安心感」とは、『安心の条件』が整った結果として生じる、覚醒度が低いかまたは中程度の快感情」とする。最後に、「安心の影響」とは、「安心したことによって生じる結果得られる身体反応や感情、状態のこと」と定義づける。

さらに、先行研究から、児童の学校における安心感が生じるプロセス、安心の3つの構成要素、さらに安心感が児童の学校適応感との関連が予想されることから、これらの関連について以下のような仮説図(Figure1)を作成した。本研究はこの仮説を検討する事を目的とする。

児童の安心に関わる尺度を作成のための 予備調査

目的

安心するときや安心したときの気持ち、身体の変化などの「安心」という概念について、児童がどのように認識しているのかを明らかにするために児童に調査を実施し、調査で抽出された概念を用いて児童の安心に関する尺度の項目を収集することを目的とする。

方法

(1) 調査対象者

児童館の児童 4-6年生 計 28名(4年生 3名, 5年生 16名, 6年生 9名: 男子計 12名, 女子計 14名, 不明 2名)、茨城県の公立小学校 1校

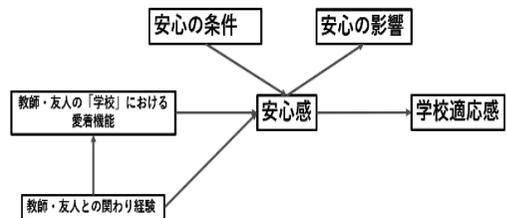


Figure1 学校における児童の安心感の生起プロセス
及び学校適応感への影響

の 4-6年生 計 81名(4年生 28名, 5年生 22名, 6年生 31名: 男子 45名, 女子 36名)。合計は 109名であったが、未回答を除き、最終的な有効回答者数は 108名となった。ただし、質問⑤に関しては、質問紙の都合上、小学校のみに配布したため、有効回答者数は 81名となっている。

(2) 調査時期

2020年6月

(3) 調査の手続き

児童館には、職員の方々を通じて質問紙を児童に配布し、児童館または自宅で記入してもらった。また、小学校は、4年生から6年生に対して、担任が質問紙を配布し、クラス単位で一斉に実施された。

(4) 調査の内容

以下の質問について、自由記述による回答を求めた。教示文は「つぎの質問に自由に答えてください。正しい答えというものはありません。あなたが思ったこと、考えたことを教えてください。」とした。

- ①フェイスシート (学年、年齢、性別)
- ②安心するときはどんなときか
- ③安心しているときの気持ち、感じ
- ④安心するときの気持ちと身体の変化
- ⑤安心できないとき、感じ
- ⑥安心できないときの気持ちと身体の変化
- ⑦安心できないときにすること
- ⑧学校で安心するとき、気持ち

結果と考察

自由記述の回答から、条件や感情、身体反応などを表す単語を抽出した。その結果、条件について377件、感情について272件、身体反応について80件の単語が得られた。質問によって回答数にばらつきはあったが、KJ法の手続きに則り、全ての質問について、上位表札と下位表札の2段階で分類した。

1) 安心の条件について

安心しているとき(質問②)に関しては、「不安解消」が最も多く、多くの児童は不安が解消されたとき安心を感じるということが示され、安心と不安の関連性が改めて示された。これは、門地・鈴木(2000)が「安堵感」について「何らかの緊張や不安が先行して存在し、その緊張や不安が解消されたとき」とする「緊張からの解放状況」と一致する結果となった。

次に多かったのは「人と一緒にいるとき」であった。児童にとって、周囲の人と一緒にいてその存在を確認できると言うことが安心につながる可能性がある。

次に、「平静」が3番目に回答数の多い上位表札であり、「いつもとおなじ」というような、日

常と変わりがないことが安心につながる可能性が示された。これは、門地・鈴木(2000)が述べた「直前に強い緊張が必ずしも先行していない」、また「穏やかでくつろいだ状況である」という「やすらぎ状況」と一致すると考えられる。また、「平静」に続くカテゴリーについても、門地・鈴木(2000)の「緊張からの解放状況」と「やすらぎ状況」に大別することができる結果となり、先行研究を支持する結果となった。

安心できないとき(質問⑤)について、「危ないとき」や「責められそうなとき」といった、周囲に対して注意深くなっている、罪悪感など不安以外の感情が含まれていると考えられる回答も見られた。このことから、「安心できないとき」は必ずしも不安なときに限定できるものではない可能性も示された。

2) 安心の感情について

安心しているときの気持ち・感じ(質問③)では、「安堵」に関する回答数が48件あり、児童らは、「安心しているときの感じ・気持ち」として「安堵(ほっとする、よかった)」を強く感じると考えられた。また、「解放」項目に関しては、何かしらの緊張状態などの不快感のある状況から解放されたことによって感じられる感情である可能性があり、強く認識される感情であると考えられる(Ex.小学5年生の女子が、本質問項目において「とっても強い気持ち」と記述)。

また質問④では、「幸福感」の「優しさ」項目には、「人にやさしくなれる」などの記述がみられた。このことから、自分が落ち着けることは他者を気にかける余裕を生む可能性があると考えられ、安心感の必要性を再認識させる結果となった。

安心できない感じ(質問⑤・⑥)についても質問④と同様に、感情・身体反応の混同が見られ、安心したときは逆の気持ちと理解される項目がほとんどであった。

これら安心の感情に関する調査結果については、菅原他(2018)が安心感を分類した「和らいだ気持ち」の下位カテゴリー内に見られるような感情語が得られる結果となった。さらに、「和らいだ気持ち」が含まれる「和み/喜び」に関する

る語も得られたことから、安心したときの感情として類似性のある感情が得られたと言える。

3) 安心の影響について

場所や状況を限定しない安心の影響に関する質問は質問②・③・⑤の3問であった。

質問②では、正木(2016)の「安心感尺度」の中で見られた「元気」項目(やる気、期待)については回答件数が少なかった。このことは、先行研究の結果から、安心を構成する要素として、条件、感情、影響の3つが考えられるとの仮説を立てたが、「元気」に関する項目は、安心の「影響」に分類されると考えられ、「感情」とは結びつきにくかった可能性がある。

質問③では身体反応の「弛緩」に関する回答が18件見られ、安心したときに認知される身体反応として「身体の緩み」に関するものが認知しやすいことが示唆された。これは、正木(2016)において、安心感の定義において「リラクゼーション」が伴っていることを指摘したことと一致する結果となった。

また、質問⑤については感情と身体反応が混合しており区別が難しかったが、不快感情については問4と同様の言葉が抽出される結果となった。一方、身体反応については、「落ち着きがない」「そわそわする」などの「落ち着きの無さ」に関する言葉が最も多く得られ、「安心するときの身体の変化」において2番目に回答数の多い「落ち着く」と相反する結果を得ることとなった。

4) 安心を獲得する方法

本項目は、質問6で尋ねたものである。これらは、調査の結果、コーピングと非常に類似している結果となった。特に、安心できないときに、「自分の好きなこと/やりたいこと/別のことをする」という回答が多くみられた。また、安心できないときの対処として、人と接近する、呼吸法といった対処法、積極的に問題に対処する行動や、逆に問題行動から逃れる、忘れようとするといった消極的に対処する行動も見られた。

先行研究において、岩瀬・野嶋(2015)は、安心することは一つの能力であり、育成すること

が求められると述べていることから、これらの安心を獲得する方法は、安心を取り戻したり、安心を獲得するための具体的な方策と捉えることができる。一方、回答の中には「攻撃的対処行動」も見られたことから、安心できないということは適応に当たって大きな問題を引き起こす可能性があり、安心を得られる力の育成の必要性を示す結果となった。

5) 学校における安心

(1) 学校における安心の条件について

質問⑦で尋ねられたこの問いについては、「周囲の人とのつながり」に関する回答全体の36.1%を占める結果となった。特に、対人関係の中で、「みんな」という主語の記述が見られる。これは正木(2016)の大学生を対象とした予備調査では見られなかった小学生ならではの記述であり、これは友達よりも、より広い交友関係のクラスメイトを指しているのではないかと推測される。また、対人関係に関しては、先生に関する記述が一部にみられることから、友人関係の重要性が増していく児童期後期においても、教師との関係性も学校においては一つの安心をもたらす対象である可能性が示された。

質問⑦は「学校場面」に限定した質問であったため、質問①の「安心できるときはどのようなときですか」という質問に対する回答と比較して、学校場面ならではの授業や勉強に関する記述(「教授外の時間」)や、好きなこと/得意なことに関する記述(「好きなことをしているとき」)、自分が周りから受け入れられているとき(「自己の存在感」)などの回答が多くみられた。

(2) 学校における安心感について

質問⑦では、学校で安心するときの気持ちについても尋ねている。結果としては、質問①で安心するときの気持ちとして得られた回答と類似の内容となった。ただし、学校における安心感の特徴として、「幸福感」が最も割合として高い結果となった。「幸福感」は「うれしい」と「楽しい」という気持ちから構成されている。質問①で「開放感」「安穩」「リラックス」に続いて回答数の多い「幸福感」が、学校で安心するときの安心感として最も多い回答件数となったこ

とは、学校という特定の場面においては、菅原他(2018)における「和み」に関する感情というより「喜び」に関する感情が安心したときの感情として生じている可能性が示唆された。

これら結果を基に、安心の条件尺度 (Table1)、安心感尺度 (Table2)、安心の影響尺度 (Table3) を作成した。

緊張からの解放状況	不安がなくなったとき
	給食時間や休み時間になったとき
	テストなどの結果がよかったとき
	誰かに「だいじょうぶだよ」と声をかけてもらったとき
	ものごとがうまくいったとき
	学校が終わったとき
	勉強が分かったとき
	宿題や課題が終わったとき
	自分自身について分かってもらったり、受け入れられたとき
	宿題や課題が終わったとき
やすらぎ状況	休み時間や、給食時間の最中のとき
	友だちや先生と一緒にいるとき
	飼っている生き物が生きているとき
	本を読んだり、スポーツをしたりするなど好きなことをしているとき
集中状況	勉強をしているとき
	勉強が分かるとき
	授業を受けているとき
自分に対する自信状況	自分が周りの人と同じだと思うとき
	自分は「だいじょうぶだ」と思うとき
	困っていても、自分自身で解決できているとき
	十分、準備ができているとき
	上手くいくだろうと思っているとき

リラクゼーション	あたたかい気持ち
	楽な気持ち
	落ち着く
	良い気持ち
	ほっとする
	気持ちが良い
幸福感	優しい気持ち
	守られている気持ち
	うれしい気持ち
	幸せな気持ち
不快感情の無さ	怖くない
	あせらない
	不安に思わない
	イライラしない
	心配しない
	嫌な気持ちにならない

活力感情	がんばるぞと思える
	やる気が出てくる
	勇気が湧いてくる
	元気になる
	力が湧いてくる
	笑顔になる
身体反応	心臓がどきどきする (R)
	そわそわしなくなる
	身体が温かくなる
	眠ることができる
	くつろぐことができる
	身体の力がぬけて、ほぐれる
	身体が冷たくなる (R)
	胸が苦しくなる (R)
	身体が軽くなる
寝転がりたくなる	

*Rは反転項目

研究 1 安心感尺度の作成

目的

本調査の目的は、予備調査を元に作成した項目を用いて調査を行い、児童の学校における安心感尺度を作成することである。

方法

(1) 調査対象者

岡山県の A 公立小学校の 4 年生～6 年生の児童計 382 名。著しい解答の誤りや偏りがある質問紙を除外し、最終的な有効回答者数は、4 年生 126 名、5 年生 135 名、6 年生 119 名の計 380 名(男子 194 名、女子 185 名、不明 1 名)。

(2) 調査時期

2020 年 9 月下旬～10 月中旬

(3) 調査の手続き

質問紙を小学校に郵送し、各学級で教員の指示のもとで質問紙調査を実施した。また、質問紙を実施するに当たっての注意事項を記した紙を封筒の表面に貼り付けた。さらに、調査後は回答が他者の目に触れないよう、配布・回収ともに封筒に入れた。

(4) 調査の内容

(i) フェイスシート：学年、性別について選択式で尋ねた。

(ii) 児童の学校における安心感：予備調査の結果を元に作成した「安心感尺度」を用いて、学校において安心したときに感じる気持ちについて尋ねるものである。予備調査の結果から、「リラクセーション」「幸福感」「不快感情のなさ」の 3 因子 17 項目を仮定した。各項目について、「1.まったくあてはまらない」「2.どちらかといえばあてはまらない」「3.どちらかといえばあてはまる」「4.とてもよくあてはまる」の 4 件法で回答を求めた。

結果と考察

調査項目 17 項目において、天井効果・床効果及び $r = .75$ 以上の項目間相関は確認されなかったため、計 17 項目で因子分析を行った。因子負荷量 .35 を基準に因子分析(主因子法、プロマックス回転)を繰り返し行い、因子負荷量が基準に満たない項目、および、複数の因子に負荷が

見られる項目を削除した結果、最終的に 12 項目 3 因子が抽出された(Table 4)。

第 I 因子は「11 幸せな気持ち」「12 良い気持ち」などリラックスや幸福感に関する 6 項目から構成されることから、「リラックス・幸福感」と命名した。第 II 因子は「6 不安に思わない」「16 心配しない」など緊張や不安からもたらされる不快感情の無さに関する 3 項目から構成されることから、「緊張や不安のなさ」と命名した。第 III 因子は「2 あたたかい気持ち」「5 優しい気持ち」などのあたたかく、受容されているような気持ちに関する 3 項目から構成されることから、「ぬくもり感」と命名した。下位尺度の Cronbach の α 係数を求め、信頼性の検討を行った結果、「リラックス・幸福感」、「緊張や不安のなさ」、「ぬくもり感」の α 係数はそれぞれ .89、.77、.78 であり、一定の信頼性が得られた。

今回の結果は、当初予想していた「幸福感」「リラクセーション」が混在したポジティブな感情からなる「リラックス・幸福感」「ぬくもり感」の 2 因子、不快感情のなさに関する「緊張や不安のなさ」の 1 因子が得られた。意味のあるまとまりとなったこと、一定の信頼性が得られ、本構造を「児童の学校における安心感尺度」

Table4 安心感尺度の因子分析結果、因子間相関

	N=380			
	I	II	III	
I リラックス・幸福感 ($\alpha = .89$)				
11 幸せな気持ち	.86	-.09	-.01	
12 良い気持ち	.77	-.06	.10	
15 嬉しい気持ち	.70	.03	.03	
14 ほっとする	.69	.10	.01	
17 気持ちが良い	.61	.16	.01	
8 落ち着く	.51	.24	.07	
II 緊張や不安のなさ ($\alpha = .77$)				
6 不安に思わない	-.12	.85	.07	
16 心配しない	.09	.72	-.03	
4 あせらない	.10	.56	-.03	
III ぬくもり感 ($\alpha = .78$)				
2 温かい気持ち	.10	-.06	.79	
1 守られている気持ち	-.06	.07	.69	
5 優しい気持ち	.28	.00	.49	
因子間相関	I	—		
	II	.68	—	
	III	.77	.54	—

として採用することとした。

次に、「リラックス・幸福感」「緊張・不安のなさ」「ぬくもり感」、3尺度得点の平均はそれぞれ 3.04, 2.87, 3.04 であった。また学年と性の分散分析の結果、交互作用及び主効果は確認されず、学年や性別によって有意差はないという結果が得られた。

研究2 児童の学校における安心感の生起 プロセスの検討

目的

本節の目的は、児童の学校における安心感の生じる要因について、児童の教師・友人に対するアタッチメント機能、関わり経験といった対人環境から検討することを目的とする。

方法

(1) 調査協力者

岡山県の公立小学校1校の4-6年生 187名。著しい回答の偏りや、未記入のものを除き、最終的な有効回答者数は185名(4年生60名, 5年生68名, 6年生57名 計185名(男子93名, 女子92名))

(2) 調査時期

2020年9月下旬～10月中旬

(3) 手続き

質問紙を小学校に郵送し、各学級で教員の指示のもとで質問紙調査を実施した。そして質問紙を実施するに当たっての注意事項を記した紙を封筒の表面に貼り付けた。また、調査後は回答が他者の目に触れないよう、配布・回収ともに封筒に入れた。

(4) 質問紙構成

フェイスシート：学年、性別について選択式で尋ねた。

測定尺度

①学校における安心感尺度：予備調査で作成した「安心感尺度」を用いた。「リラクセーション」「幸福感」「不快感情のなさ」の3因子17項目について、「1.まったくあてはまらない」「2.どちらかといえばあてはまらない」「3.どちらかといえばあてはまる」「4.とてもよくあてはまる」の

4件法で回答を求めた。

②教師や友人とのアタッチメント機能：村上・櫻井(2014)の「児童のアタッチメント機能尺度」の12項目について、「1.まったくあてはまらない」「2.どちらかといえばあてはまらない」

「3.どちらかといえばあてはまる」「4.とてもよくあてはまる」の4件法で回答を求めた。調査の実施に先立ち、本来の「その人は」という主語を「先生」と「友だち」に換えた。「先生」については、「先生は学校の先生を思い浮かべてください」という教示文を追記した。

③教師や友人との関わり経験：庄司・中井(2009)の「教師との関わり経験尺度」を用いた。本尺度は中学生用で「教師からの受容経験」「教師との傷つき経験」「教師との親密な関わり経験」「教師からの承認経験」の4因子からなる。4因子のうち因子負荷の高い項目3項目を選択し、実施上の配慮から「教師との傷つき経験」因子は削除した。小学生に難しい表現を言い換え最終的に3因子9項目とした。なお、「先生は学校の先生を思いうかべてください。」と教示した。

「友人との関わり経験」は同尺度の主語を「先生」から「友だち」に変更した。その際、「友人からの受容経験」「友人との傷つき経験」「友人との親密な関わり経験」「友人からの承認経験」各尺度の中から因子負荷量の高い3項目を選択した。「教師との親密な関わり経験」因子については、中井(2016)の「友人に対する信頼感尺度」の「友人に対する安心感」因子の中から項目を選択し追加した。さらに小学生に理解可能な表現に換え、最終的に4因子12項目とし、各項目について、「1.まったくあてはまらない」「2.どちらかといえばあてはまらない」「3.どちらかといえばあてはまる」「4.とてもよくあてはまる」の4件法で回答を求めた。

結果と考察

1) 児童用安心感尺度

既出の尺度と同様に17項目、4件法で、下位尺度は「リラックス・幸福感」「緊張や不安のなさ」「ぬくもり感」の3つであった。

2) 教師や友人に対するアタッチメント機能

(1) 友人に対するアタッチメント機能

友人に対する「アタッチメント機能尺度」について項目分析を行った。天井効果・床効果を確認したところ、「1 友だちのそばにいたいですか」「5 友だちと一緒にいるのは好きですか」「9 友だちと一緒に時間を過ごしたいですか」の3項目に天井効果が示されたが、これら項目は村上・櫻井(2014)でも高い平均を示し、アタッチメント機能の中でも重要な因子であるためこれらの項目も含めることとした。また本尺度はすでに信頼性・妥当性が確認されており、先行研究に則り4因子構造とした。下位尺度は「分離苦悩(友人)」「安全な避難場所(友人)」「安全基地(友人)」「近接性の維持(友人)」とした。各因子の平均を下位尺度得点として算出した。下位尺度の Cronbach の α 係数を求めた結果、「分離苦悩(友人)」「安全な避難場所(友人)」「安全基地(友人)」「近接性の維持(友人)」の α 係数はそれぞれ.88、.80、.76、.74 であり、一定の信頼性が得られた。

(2) 教師に対するアタッチメント機能

教師に対する「アタッチメント機能尺度」について項目分析を行った。調査項目 12 項目についての天井効果・床効果を確認したところ、該当する項目はなかった。また、本尺度は先行研究において信頼性・妥当性が確認されていたため、先行研究の因子構造をそのまま用い、4 因子構造とした。下位尺度は先行研究(村上・櫻井, 2014)と同じ因子構造となったため先行研究に則ると同時に、友人に対するアタッチメント機能と区別するために、「分離苦悩(教師)」「安全な避難場所(教師)」「安全基地(教師)」「近接性の維持(教師)」とした。

各因子の平均点を下位尺度得点とし、得点の範囲は 1~4 点であった。下位尺度の Cronbach の α 係数を求め、信頼性の検討を行った。その結果、「分離苦悩(教師)」「安全な避難場所(教師)」「安全基地(教師)」「近接性の維持(教師)」の α 係数はそれぞれ.94、.87、.87、.90 であり、一定の信頼性が得られた。

3) 教師や友との関わり経験

(1) 友人との関わり経験

友人との関わり経験尺度について、まず 12 項目の天井効果・床効果を確認したところ該当する項目はなかった。次に、項目間相関で.75 以上の相関がある項目もなかったため全 12 項目で因子分析を行った。先行研究にならぬ、最尤法・プロマックス回転による因子分析の結果、計 12 項目 2 因子が抽出された(Table5)。

因子抽出の過程で因子負荷量が.35 に満たない項目、複数の因子に著しく負荷のある項目は見られず、第 I 因子は「8 友だちは、あなたのことをそのまま認めてくれたことがありますか」など 9 項目で構成され、先行研究における受容経験、親密経験、承認経験に関する項目から構成されるため、「ポジティブな関わり経験」と命名した。

第 II 因子「10 友だちと関わって傷ついたことがありますか」など 3 項目で構成され、先行研究における傷つき経験に関する内容が含まれるため「傷つき経験」と命名した。

各因子の平均点を下位尺度得点とし、下位尺度の得点の範囲は 1~4 点であった。下位尺度の Cronbach の α 係数を求め、信頼性の検討を行った結果、「ポジティブな関わり経験」「傷つき経験」の α 係数はそれぞれ.91、.70 であり、一定の信頼性が得られた。

(2) 教師との関わり経験

「教師との関わり経験尺度」について項目分析を行った。天井効果・床効果を確認したところ該当項目はなかった。本尺度は先行研究において信頼性・妥当性が確認されていたため、先行研究の因子構造をそのまま用い、3 因子構造を採用した。そのため下位尺度は、「教師からの承認経験」「教師からの受容経験」「教師との親密な関わり経験」とした。また、各因子の平均点を下位尺度得点とし、下位尺度の得点の範囲は 1~4 点であった。下位尺度で Cronbach の α 係数を求め、信頼性の検討を行った結果、「教師からの承認経験」「教師からの受容経験」「教師との親密な関わり経験」の α 係数はそれぞれ.87、.87、.64 であり、一定の信頼性が得られた。

(3) 児童の学校における安心感尺度、教師と友人

に対するアタッチメント機能尺度、関わり経験尺度の下位尺度における学年・性別差の検討

下位尺度の学年と性別による差を検討したところ、学年と性別による有意な差が見られた下位尺度があった (Table6)。

特に、学年による差において4年生が「分離苦悩(教師)」「近接性の維持(教師)」「教師からの

受容経験」において、他の学年と比べて高い得点となった。一方で、5年生は「分離苦悩(教師)」「近接性の維持(教師)」「教師からの受容経験」において低い得点となった。このことから、4年生の「教師からの受容経験」が5年生より高く、4年生の「分離苦悩(教師)」が5年生より高くなったことから、これらについて関係が推測され

Table5 友人との関わり経験尺度の因子分析、因子間相関

		I		II	
I ポジティブな関わり経験 (α = .91)					
8	友だちが、あなたのことをそのまま認めてくれたことがありますか。	.80		-.05	
5	友だちといっしょにいて「友だちは本当に私のことを思ってくれているんだ」と感じたことがありますか。	.80		-.04	
9	友だちが自分のことをいつも気にかけてくれていて感じたことがありますか。	.79		-.03	
2	あなたが困っているとき、友だちはあなたを助けてくれたことがありますか。	.77		.11	
4	友だちに自分がしたことを、ほめてもらったことがありますか。	.75		.06	
1	「友だちは自分の気持ちを理解してくれている」と感じたことがありますか。	.74		-.05	
7	友だちは、あなたに何でも相談してくれたことがありますか。	.66		.07	
12	友だちに、自分の得意なものを認めてもらったことがありますか。	.63		-.08	
11	友だちはずっと一緒にいてくれたことがありますか。	.58		-.01	
II 傷つき経験 (α = .70)					
10	友だちと関わって傷ついたことがありますか。	.04		.70	
6	「もう友だちと関わっていやな思いをしたくない」と感じたことがありますか。	-.03		.70	
3	友だちとの関係の中で思い出したくないようなつらいことがありましたか。	-.00		.60	
因子間相関		I	—	II	—
				.49	—

Table6 学校生活における児童用安心感尺度、教師と友人に対するアタッチメント機能尺度、関わり経験尺度の下位尺度における学年・性別の2要因分散分析

	4年生		5年生		6年生		分散分析結果			多重比較	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子	学年	性別	交互作用		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F(df)	F(df)	F(df)		
1	リラックス幸福感	3.00(.72)	3.18(.56)	3.23(.74)	3.11(.67)	3.32(.54)	3.13(.75)	.62(2,174) n.s.	.17(1,174) n.s.	1.23(2,174) n.s.	
2	緊張や不安のなさ	3.12(.68)	2.73(.74)	3.18(.82)	2.97(.74)	3.30(.53)	2.92(.66)	1.08(2,173) n.s.	4.66(1,173) **	.32(2,173) n.s.	男子>女子
3	ぬくもり感	3.07(.56)	3.19(.63)	3.42(.66)	3.17(.55)	3.32(.59)	3.15(.60)	1.16(2,177) n.s.	1.30(1,177) n.s.	1.54(2,177) n.s.	
4	分離苦悩(友人)	3.15(.84)	3.47(.60)	3.20(.87)	3.24(.92)	3.11(.81)	3.52(.57)	.32(2,176) n.s.	4.90(1,176) *	.93(2,176) n.s.	女子>男子
5	安全な避難場所(友人)	2.49(.86)	2.83(.88)	2.93(.82)	3.00(.87)	2.82(.77)	3.01(.78)	2.36(2,178) n.s.	2.70(1,178) n.s.	.44(2,178) n.s.	
6	安全基地(友人)	3.17(.68)	3.31(.68)	3.26(.79)	3.41(.61)	3.20(.67)	3.38(.63)	.30(2,179) n.s.	2.50(1,179) n.s.	.02(2,179) n.s.	
7	近接性の維持(友人)	3.48(.68)	3.68(.48)	3.58(.57)	3.65(.49)	3.61(.53)	3.80(.32)	.88(2,176) n.s.	3.74(1,176) n.s.	.34(2,176) n.s.	
8	分離苦悩(教師)	2.27(.99)	2.99(1.01)	2.40(.96)	1.91(.88)	2.71(.90)	2.48(.94)	4.90(2,177) **	.00(1,177) n.s.	6.85(2,177) **	4年生、6年生>5年生
9	安全な避難場所(教師)	2.43(.97)	2.40(1.06)	2.42(.93)	2.17(.97)	2.45(.81)	2.27(1.05)	.26(2,177) n.s.	1.13(1,177) n.s.	.20(2,177) n.s.	
10	安全基地(教師)	2.80(.84)	3.12(.81)	2.75(.80)	2.45(.90)	2.98(.62)	2.64(.95)	3.02(2,179) n.s.	.69(1,179) n.s.	2.10(2,179) n.s.	
11	近接性の維持(教師)	2.53(.77)	3.14(.77)	2.67(.96)	2.15(.91)	2.89(.79)	2.63(1.00)	4.29(2,175) *	.18(1,175) n.s.	6.85(2,175) **	4年生>5年生
12	ポジティブな関わり経験	2.94(.82)	3.17(.54)	3.24(.66)	3.44(.50)	3.00(.64)	3.31(.54)	3.21(2,169) *	6.78(1,169) *	.12(2,169) n.s.	女子>男子、5年生>4年生
13	傷つき経験	2.22(.97)	2.70(.87)	2.18(.84)	2.39(.83)	2.20(.77)	2.29(.94)	.98(2,174) n.s.	3.86(1,174) n.s.	.78(2,174) n.s.	
14	教師からの承認経験	2.87(.91)	3.08(.73)	2.99(.80)	2.91(.89)	3.16(.65)	3.07(.77)	.74(2,174) n.s.	.02(1,174) n.s.	.65(2,174) n.s.	
15	教師からの受容経験	2.86(.83)	3.22(.78)	2.89(.83)	2.51(.84)	2.93(.67)	2.92(.81)	3.00(2,175) n.s.	.02(1,175) n.s.	3.23(2,175) *	4年生>5年生
16	教師との親密な関わり経験	3.27(.67)	3.48(.43)	2.96(.73)	2.90(.85)	3.24(.57)	3.10(.59)	7.01(2,174) **	.00(1,174) n.s.	1.13(2,174) n.s.	4年生>6年生

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

る。また、性別による差を検討したところ、「分離苦悩(友人)」「ポジティブな関わり経験(友人)」において女子が男子よりも高い得点となる結果となった。これは、男子と比べて女子は同性の集団を意識する傾向があることが推測される。

安心感と対人環境との関係検討

児童の学校における安心感と教師と友人との関わり経験、教師と友人に対するアタッチメント機能がどのような因果関係となっているかを明らかにするために、仮説図に基づき(Figure1)「安心感尺度」、教師や友人との「関わり経験尺度」、「児童用アタッチメント機能尺度」の下位尺度についてパス解析を行った。

教師や友人との対人環境が児童の学校における安心感に及ぼす影響を解析するために用いた水準は3水準に整理された。第1水準は教師との「関わり経験尺度(教師からの承認経験、教師からの受容経験、教師との親密な関わり経験)」の3変数及び友人との「ポジティブな関わり経験」「傷つき経験」の2変数であった。また、第2水準は教師に対する「アタッチメント機能尺度(分離苦悩(教師)、安全な避難場所(教師)、安全基地(教師)、近接性の維持(教師))」及び、友人に対する「アタッチメント機能尺度(分離苦悩(友人)、安全な避難場所(友人)、安全基地(友人)、近接性の維持(友人))」の8変数であった。最後に第3水準は、児童の学校における「安心感尺度(リラックス・幸福感、緊張や不安のなさ、ぬくもり感)」の3変数であった。解析は変数増加法の重回帰分析(強制投入法)によって行った。

結果と考察

児童の学校における「安心感尺度」教師や友人との「関わり経験尺度」、「児童用アタッチメント機能尺度」の16の下位尺度間相関を算出した。その結果、友人における「関わり経験尺度」と「アタッチメント機能尺度」、「安心感尺度」の下位尺度において、多くに有意な相関が見られた($p<.01$)。また、「緊張や不安のなさ」と「分離苦悩(友人)」、「傷つき経験」と「リラックス・幸福感」「近接性の維持(友人)」にも有意差

($p<.05$)が見られた。教師における「関わり経験尺度」と「アタッチメント機能尺度」、「安心感尺度」の下位尺度において、多くに有意な相関($p<.01$)が見られた。また、「緊張や不安のなさ」と「教師との親密な関わり経験」では有意な差が見られた($p<.05$)。

さらに、上記の尺度について因果関係及び影響について検討を行い、重決定係数(R^2)、下位尺度の標準回帰係数(β)をまとめたものをパス図に示した(Figure 2)。その結果、児童の学校における「安心感」が生起するに当たって、友人との対人環境の中でも特に、「安全基地(友人)」「ポジティブな関わり経験」「傷つき経験」の影響が明らかとなった。

まず、安心感を生起させるプロセスとして、友人からのアタッチメントとしての「安全基地」機能から「リラックス・幸福感($R^2=.60$, $p<.001$)」に対して極めて弱い正の影響($\beta=.19$, $p<.05$)が、「ぬくもり感($R^2=.46$, $p<.001$)」に対して弱い正の影響($\beta=.30$, $p<.01$)が見られた。数井(2006)が「愛着とは自身の欲求や不安を感じることによって、不快感情を抱き、愛着対象に近接する子によって安心を得ること」としたように、アタッチメント対象に近接することで得られるという理論と一致する。また、アタッチメント機能尺度の中でも有意なパスが確認された「安全基地」機能について、村上・櫻井(2014)は「未知なる挑戦や学習といった周囲の環境へ探索的行動に従事する際に、アタッチメント対象によって送り出される」機能であるとしていることや、Holms(1993)が「安全の基地の本質とは、それが好奇心と探索のための飛躍台を提供すること」としている。こういった機能の性質と「学校」を照らし合わせた場合、授業を受けたり、集団で生活・行動する場面という点に類似性あると考えられることから、アタッチメント機能の中でも、学校における安心感に有意に影響が見られたのではないかと考えられる。さらに、「ポジティブな関わり経験」から「安全基地(友人) ($R^2=.39$, $p<.001$)」に中程度の正の影響($\beta=.62$ $p<.001$)が見られた。村上・櫻井(2014)は、「アタッチメントは危機的状況におい

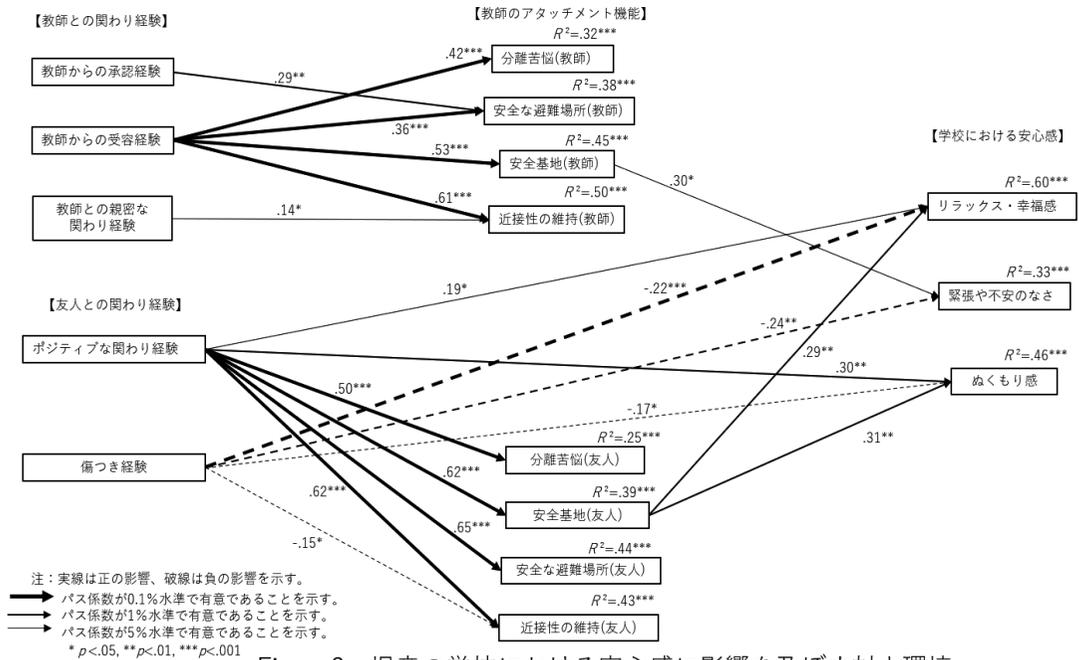


Figure2 児童の学校における安心感に影響を及ぼす対人環境

て、特定の人物からソーシャル・サポートを受けて、安心・安全の感覚を得ることと捉えることができる」と述べ、さらに「アタッチメント機能はソーシャル・サポートに内包される概念である」とした。このことから、ソーシャル・サポートを受けたり、困ったときに助けてもらったという「ポジティブな関わり経験」が「安心感」をうみ、この一連の流れを経験したことが、「安全基地」機能を生むこととなり、学校における「安心感」につながったと考えられる。

さらに、「ポジティブな関わり経験」から「安全基地(友人) ($R^2=.39$, $p<.001$)」に中程度の正の影響 ($\beta=.62$, $p<.001$)が見られた。村上・櫻井(2014)は、「アタッチメントは危機的状况において、特定の人物からソーシャル・サポートを受けて、安心・安全の感覚を得ることと捉える正の影響 ($\beta=.62$, $p<.001$)が見られた。村上・櫻井(2014)は、「アタッチメントは危機的状况において、特定の人物からソーシャル・サポートを受けて、安心・安全の感覚を得ることと捉えることができる」と述べ、さらに「アタッチメント機能はソーシャル・サポートに内包される概

念である」とした。このことから、ソーシャル・サポートを受けたり、困ったときに助けてもらったという「ポジティブな関わり経験」が「安心感」をうみ、この一連の流れを経験したことが、「安全基地」機能を生むこととなり、学校における「安心感」につながったと考えられる。

最後に、「傷つき経験」から「リラックス・幸福感 ($R^2=.60$, $p<.001$)」「緊張や不安のなさ ($R^2=.33$, $p<.001$)」のそれぞれに弱い負の影響 ($\beta=-.22$, $p<.001$, $\beta=-.24$, $p<.01$)、「ぬくもり感 ($R^2=.46$, $p<.001$)」及び「近接性の維持(友人) ($R^2=.43$, $p<.001$)」に極めて弱い負の影響 ($\beta=-.15$, $\beta=-.17$, $p<.05$)が見られた。「傷つき経験」と「安心感」の下位尺度すべてに負の影響が見られた。「傷つき経験」は、「友だちとの関係の中で思い出したくないような辛いことがありましたか。」「もう友だちの関わっていやな思いをしたくない」と感じたことがありますか。」「友だちと関わって傷ついたことがありますか。」という3つの項目からなる。このような項目からなる下位尺度と負の相関が見られることは当然だと考えられる。さらに、「傷つき経験」がない

ことが、児童が学校における「安心感」を得るに当たって重要だと考えられる。

さらに、「傷つき経験」は「近接性の維持(友人) ($R^2=.43, p<.001$)」に対して微弱な影響($\beta =-.15, p<.05$)が見られた。村上・櫻井(2014)は「近接性の維持」を「密接な関係な関係を探し、維持しようとする」と述べている。上記で示したアタッチメントの定義を踏まえ、アタッチメントを形成するにあたり、その対象者との関係で傷ついた経験があることは負の影響をもたらすと考えられる結果となった。

次に、教師の対人環境における安心感の生起プロセスについて、「安全基地(教師) ($R^2=.45, p<.001$)」から「緊張や不安のなさ ($R^2=.33, p<.001$)」に対して弱い正の影響($\beta=.30, p<.05$)を及ぼしていることが明らかとなった。「教師からの承認経験」や「教師からの受容経験」「教師との親密な関わり経験」といったポジティブな関わり経験から教師のアタッチメント機能の全てに有意な影響が見られたにもかかわらず、安心感の中の「緊張や不安のなさ ($R^2=.33, p<.001$)」に影響を及ぼすのは「安全基地(教師) ($R^2=.45, p<.001$)」のみであり、加えてわずかな有意の影響($\beta=.30, p<.05$)であった。この結果から、教師のもつ「安全基地」機能は、学校における「緊張や不安のなさ」という「ネガティブ感情がないこと」に影響を及ぼしていると言えるが、その影響も友人からもたらされる「安心感」への影響と比較すると弱いものと言え、児童の学校における安心感において教師との関わり経験やアタッチメント機能は、友人と比べ、大きな影響がないことが示された。これは、村上・櫻井(2014)において、児童期中・後期のアタッチメント・ネットワークが大まかに、母親、父親、友だち、きょうだいで構成されていることが確認されたことや、武藤(2018)が、児童期から青年期にかけて、担任教師よりも、同性の友人の方が、安全な避難場所としても、安全基地としても機能していることを指摘したこと、さらに、Verschueren(2015)が大半の教師と子供の関係はアタッチメントの絆として見なされなかったとしていることとの関連がうかがわれ

る。つまり、今回の調査によって、教師のアタッチメント機能から児童の学校における安心感に対しての影響が微弱であったことは、児童のアタッチメント・ネットワーク内における友人の重要性が高まることや、教師という立場が関係していると考えられる。

研究3 児童の安心の条件・感情・影響の因果関係及び学校適応感との関連検討

児童の安心の条件・影響に関する尺度の検討

目的

本調査の目的は、予備調査を元に作成した児童用安心の条件尺度、安心感尺度、安心の影響尺度を使用し、児童の安心感が対人環境の中でどのように生起されるのかを明らかにすることである

方法

(1) 調査対象者

岡山県のA公立小学校の4年生～6年生の児童計195名。著しい解答の誤りや偏りがある質問紙を除外し、最終的な有効回答者数は、4年生66名、5年生67名、6年生62名の計195名(男子計101名、女子計93名、不明1名)

(2) 調査時期

2020年9月下旬～10月中旬

(3) 調査の手続き

質問紙を小学校に郵送し、各学級で教員の指示のもとで質問紙調査を実施した。また、質問紙を実施するに当たっての注意事項を記した紙を封筒の表面に貼り付け、調査後は回答が他者の目に触れないよう、配布・回収ともに封筒に入れた。

(4) 調査の内容

①フェイスシート：学年、性別について選択式で回答を求めた。

②児童の学校における安心の条件：予備調査を元に作成した「安心の条件尺度」を用いた。「緊張からの解放状況」「やすらぎ状況」「集中状況」「自分に対する自信状況」の4因子22項目を仮定し、「1.まったくあてはまらない」「2.どちら

かといえばあてはまらない」「3.どちらかといえばあてはまる」「4.とてもよくあてはまる」の4件法で回答を求めた。

③ 児童の学校における安心感: 予備調査の結果を元に作成した「安心感尺度」を用いた。「リラクゼーション」「幸福感」「不快感情のなさ」の3因子17項目を仮定し、「1.まったくあてはまらない」「2.どちらかといえばあてはまらない」「3.どちらかといえばあてはまる」「4.とてもよくあてはまる」の4件法で回答を求めた。

④ 児童の学校における安心の影響: 予備調査を元に作成した「安心の影響尺度」を用いた。「活力感情」「身体反応」の2因子16項目を仮定し、「1.まったくあてはまらない」「2.どちらかといえばあてはまらない」「3.どちらかといえばあてはまる」「4.とてもよくあてはまる」の4件法で回答を求めた。

⑤ 児童の学校適応感: 江村・大久保(2012)の「児童用学校適応感尺度」を用いた。「居心地の良さの感覚(5項目)」「被信頼・受容感(4項目)」「充実感(6項目)」について、「1.まったくあてはまらない」「2.どちらかといえばあてはまらない」「3.どちらかといえばあてはまる」「4.とてもよくあてはまる」の4件法で回答を求めた。

結果と考察

まず、児童の学校における安心感尺度については、既出のものを用い、研究1と同様に17項目、4件法で、下位尺度は「リラックス・幸福感」「緊張や不安のなさ」「ぬくもり感」の3つであった。

以降は、安心の条件尺度と安心の影響尺度について検討した。

1) 安心条件尺度について

児童の安心の条件尺度については、質問紙調査において質問の意図が伝わらなかったと推測される項目及び重複している質問を削除した。そして、調査項目20項目の天井効果・床効果を確認したところ、3項目に天井効果が確認されたため削除し、 $r = .75$ 以上の項目間相関が確認された項目を削除し、全16項目で因子分析を行った。因子分析を繰り返し行い、因子負荷量が.35に満たない項目、および、複数の因子に著

しく負荷が見られる項目を削除した。その結果、最終的に12項目4因子が抽出された(Table7)。

第I因子は「13 勉強が分かったとき」「5 勉強が分かるとき」などの勉強やテストなどの学習に関する3項目で構成されることから、「勉強ができるとき」を命名した。

第II因子は「2 給食時間になったとき」「9 休み時間や給食時間の最中のとき」などの休み時間や給食時間などの授業以外の時間に関する3項目から交際されることから、「授業時間外のと

き」と命名した。第III因子は「15 自分は『大丈夫だ』と思うとき」「17 自分自身について分かってもらったり、受け入れられたとき」などの自分自身に対する自信に関する4項目から構成されることから、「自信が持てるとき」と命名した。

第IV因子は「7 誰かに『大丈夫だよ』と声をかけてもらったとき」「19 友だちや先生と一緒にいるとき」の周囲の人や親密な人との関わりに関する2項目から構成されることから、「周囲の人と一緒にいるとき」と命名した。

下位尺度のCronbachの α 係数を求めた結果、「勉強ができるとき」、「授業時間外のと

Table7 安心の条件尺度の因子分析、因子間相関

	N=195			
	I	II	III	IV
I 勉強ができるとき ($\alpha = .74$)				
13 勉強が分かったとき	.95	-.02	-.05	-.02
5 勉強が分かるとき	.73	-.05	.00	.00
10 勉強をしているとき	.39	.17	.13	.07
II 授業時間外のと				
き ($\alpha = .71$)				
2 給食時間や休み時間になったとき	-.08	.85	-.07	.12
9 休み時間や給食時間の最中のとき	.08	.76	-.03	.05
11 学校が終わったとき	-.03	.51	.14	-.26
III 自信が持てるとき ($\alpha = .68$)				
15 自分は「大丈夫だ」と思うとき	-.13	.01	.72	.15
17 自分自身について分かってもらったり、受け入れられたとき	-.04	-.06	.65	.10
18 困っていても、自分自身で解決できているとき	.09	.05	.50	-.16
20 十分、準備ができているとき	.23	.06	.47	-.09
IV 周囲の人と一緒にいるとき ($\alpha = .66$)				
7 誰かに「大丈夫だよ」と声をかけてもらったとき	-.07	-.02	-.02	.81
19 友達や先生と一緒にいるとき	.27	-.06	.10	.51
因子間相関				
	I	II	III	IV
I	—			
II	.47	—		
III	.53	.32	—	
IV	.40	.30	.51	—

り、一定の信頼性が得られた。また、「勉強ができるとき」「授業時間外するとき」「自信が持てるとき」「周囲の人と一緒にいるとき」の4尺度得点の平均はそれぞれ 3.02, 3.12, 3.15, 3.29 であった。

安心の条件尺度を検討した結果、当初想定していた因子構造とは異なるものとなったが、それぞれ意味のあるまとまりになったため、本構造を採用することとした。特に「周囲の人と一緒にいるとき」は下位尺度に含まれる項目が2項目と少ないが、先行研究や児童の発達段階を踏まえ、人と一緒にいることは児童らが安心感を得るにあたって大きな要因になると考え、2項目からなる本因子も含めることとした。

2) 安心の影響尺度について

学校における安心感の影響尺度について16項目に天井効果・床効果は確認されなかった。また、調査後、学校での安心の結果を測定するのに適さないと考えた1項目を削除し15項目で分析を行った。さらに、3項目を逆転項目として処理した。．75以上の項目間相関は確認されなかったため全15項目で因子分析を行った。主因子法、プロマックス回転による因子分析の結果、因子負荷量が.35に満たない項目、および複数の因子に負荷した項目を削除し、その結果12項目3因子が抽出された(Table 8)。

第I因子は「5やる気が出てくる」「3頑張るぞと思える」などの活力に関する項目やポジティブな身体反応に関する5項目から構成されることから、「元気」と命名した。

第II因子は「8くつろぐことができる」「16寝転がりたくなる」などのリラックスした事による身体反応に関する4項目から構成されることから、「リラックス身体反応」と命名した。

第III因子は「12胸が苦しくなる」「11身体が冷たくなる」「2心臓がどきどきする」の緊張したり不安になったりする際に見られる身体反応がないことに関する逆転項目3項目で構成されることから、「ネガティブな身体反応」と命名した。

また、下位尺度のCronbachの α 係数を求め、信頼性の検討を行った結果、「元気」、「リラックス

身体反応」、「ネガティブな身体反応」の α 係数はそれぞれ.81、.77、.66であり、ある程度の信頼性が得られた。さらに、「元気」「リラックス身体反応」「ネガティブな身体反応」の3尺度得点の平均はそれぞれ 2.90, 2.60, 3.33 であった。

この結果から、安心の影響尺度は、「元気」は安心感を得たことによる気持ちの変化、「リラックス身体反応」と「ネガティブな身体反応」はそれぞれ身体反応に関する項目となった。当初予想していた「身体反応」に含まれていた項目が「リラックス」と「ネガティブ」にそれぞれ分かれた形となった。

3) 学校適応感について

調査した12項目の天井効果・床効果を確認したところ、該当する項目はなかった。また、本尺度は先行研究において信頼性・妥当性が確認されていたため、先行研究の因子構造をそのまま用い、3因子構造を採用した。下位尺度のCronbachの α 係数を求めた結果、「居心地の良さの感覚」「充実感」「被信頼・受容感」の α 係数はそれぞれ.90、.80、.85であり、一定の信頼性が得られた。

学年・性別による差の検討

安心の条件尺度、安心の影響尺度、児童用学校適応感尺度の3つの尺度において、学年と性別における差を2要因分散分析で明らかにした

Table8 安心の影響尺度の因子分析、因子間相関

	N=195		
	I	II	III
I 元気 ($\alpha = .81$)			
5 やる気が出てくる	.78	-.17	.00
3 がんばるぞと思える	.76	-.10	-.08
9 勇気が湧いてくる	.63	.21	.02
1 笑顔になる	.61	.04	.11
15 力がわいてくる	.58	.16	-.03
II リラックス身体反応 ($\alpha = .71$)			
8 くつろぐことができる	-.08	.87	.10
16 寝転がりたくなる	-.10	.66	-.16
10 身体の力が抜けて、ほぐれる	.20	.41	.06
6 身体が温かくなる	.13	.40	-.13
III ネガティブな身体反応 ($\alpha = .66$)			
12 胸が苦しくなる(R)	.02	.09	.81
11 身体が冷たくなる(R)	.07	-.05	.65
2 心臓がどきどきする(R)	-.13	-.15	.45
因子間相関			
	I	II	III
	—	.49	—
		III	-.18
			-.46

R: 逆転項目

(Table 9)。

その結果、安心の条件尺度において「周囲の人と一緒にいるとき」において、4年生が6年生よりも有意に高い結果となった。このことから、「声をかけてもらった」り、「友だちや先生と一緒にいる」ことという安心の条件が高いということが明らかとなった。これは杉本・庄司(2006)において、児童・生徒の物理的な「居場所」について、学校段階が上がって行くにつれて、「家族のいる居場所」から「自分ひとりの居場所」「家族以外の人いる居場所」を選択する割合が高まることが示されている。このことから分かるように、児童の高学年という思春期への過渡期にある児童にとっては、必ずしも誰かと一緒にいることが安心感を引き起こすとは限らないことが示された。

さらに、安心の影響尺度の全ての因子において有意な学年差が確認された。「元気」においては4年生が5年生に比べて高く、「リラックス身体反応」については5年生が他学年と比べて有意に低く、「ネガティブな身体反応」においては5年生が他学年と比べて有意に高い得点となった。これらのことから4年生は特に安心の影響について感じられている可能性が示唆された。また、わずかではあるが、児童用学校適応感

尺度の「被信頼・受容感」においても学年差が確認されたが、そのほかについては主効果・交互作用は確認されなかった。

安心感に関する条件・感情・影響及び学校適応感との関連検討

目的

安心の条件、感情、影響、児童の学校適応感の関連を明らかにすることを目的とする。

方法

予測されたモデルを検討するため、強制投入法による重回帰分析を行った。解析に用いた水準は4水準に整理された。第1水準は「安心の条件尺度」の4水準(勉強ができるとき、授業時間外るとき、自信が持てる時、周囲の人と一緒にいるとき)であり、第2水準は「安心感尺度」の3変数(リラックス・幸福感、緊張や不安のなさ、ぬくもり感)、第3水準は「安心の影響尺度」の3変数(元気、リラックス身体反応、ネガティブな身体反応)、第4水準は「児童用学校適応感尺度」の3変数(居心地の良さの感覚、充実感、被信頼・受容感)である。

結果と考察

児童の学校における「安心の条件尺度」「安心感尺度」「安心の影響尺度」「児童用学校適応感尺度」の13の下位尺度間相関を算出した。その結果、「安心の条件尺度」「安心感尺度」の下位尺度について相関係数を算出したところ、「安心の条件」、「安心感尺度」の下位尺度において、全ての下位尺度においてに有意な相関が見られた($p<.01$)。また、「安心感尺度」「安心の影響尺度」の相関係数を算出したところ、「安心の条件」、「安心感尺度」の下位尺度の「緊張や不安のな

Table9 児童用安心の条件尺度、安心の影響尺度、児童用学校適応感尺度の下位尺度における学年・性別の2要因分散分析

	4年生						5年生						6年生						分散分析結果			多重比較
	男子		女子		男子		女子		男子		女子		男子		女子		学年	性別	交互作用			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F (df)	F (df)	F (df)											
1 勉強ができるとき	3.12(.63)	3.22(.62)	2.84(1.01)	3.06(.78)	2.94(.61)	2.93(.69)	1.96(2.185)	<i>n.s.</i>	.86(2.185)	<i>n.s.</i>	.39(2.195)	<i>n.s.</i>										
2 授業時間外るとき	3.11(.69)	3.23(.48)	3.07(.94)	2.90(.71)	3.20(.67)	3.18(.58)	1.63(2.186)	<i>n.s.</i>	.05(2.186)	<i>n.s.</i>	.73(2.186)	<i>n.s.</i>										
3 自信が持てる時	3.23(.50)	3.27(.45)	3.10(.72)	3.19(.55)	3.04(.68)	3.10(.61)	1.54(2.187)	<i>n.s.</i>	.53(2.187)	<i>n.s.</i>	.03(2.187)	<i>n.s.</i>										
4 周囲の人と一緒にいるとき	3.42(.50)	3.47(.60)	3.16(.75)	3.56(.68)	3.10(.57)	3.05(.79)	5.42(2.187)	**	2.09(1.187)	<i>n.s.</i>	2.17(2.187)	<i>n.s.</i>							4年生>6年生			
5 元気	2.88(.69)	3.17(.53)	2.58(.78)	2.84(.68)	2.99(.61)	2.96(.70)	4.04(2.183)	*	3.19(1.183)	<i>n.s.</i>	1.02(2.183)	<i>n.s.</i>							4年生>5年生			
6 リラックス身体反応	2.86(.78)	2.66(.62)	2.33(.84)	2.31(.74)	2.85(.73)	2.62(.79)	6.90(2.184)	**	1.84(1.184)	<i>n.s.</i>	.39(2.184)	<i>n.s.</i>							4年生、6年生>5年生			
7 ネガティブな身体反応	3.04(.86)	3.09(.55)	3.69(.42)	3.76(.31)	3.13(.66)	3.23(.67)	22.61(2.185)	***	.75(1.185)	<i>n.s.</i>	.04(2.185)	<i>n.s.</i>							5年生>4年生、6年生			
8 居心地の良さの感覚	2.92(.61)	3.21(.67)	3.19(.71)	3.21(.70)	2.95(.77)	3.03(.78)	1.44(2.185)	<i>n.s.</i>	1.61(1.185)	<i>n.s.</i>	.32(2.185)	<i>n.s.</i>										
9 被信頼・受容感	2.43(.67)	2.65(.69)	2.83(.73)	2.89(.78)	2.59(.71)	2.80(.72)	3.11(2.181)	*	2.31(1.181)	<i>n.s.</i>	.23(2.181)	<i>n.s.</i>							5年生>4年生			
10 充実感	2.87(.68)	3.10(.58)	3.14(.67)	3.28(.59)	2.97(.71)	3.07(.75)	2.42(2.185)	<i>n.s.</i>	3.44(1.185)	<i>n.s.</i>	.10(2.185)	<i>n.s.</i>										

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

さ」と「ネガティブな身体反応」を除いた全ての下位尺度においてに有意な相関が見られた($p<.01$)最後に、「安心感尺度」「安心の影響尺度」「児童用学校適応感尺度」の下位尺度について相関係数を算出した。なお、「安心感尺度」と「安心の影響尺度」の相関については上記にある通りである。「安心感尺度」と「児童用学校適応感尺度」の下位尺度では、全ての下位尺度においてに有意な相関が見られた($p<.01$)。同様に、「安心の影響尺度」と「児童用学校適応感尺度」の下位尺度においては、「元気」「リラックス身体反応」と「居心地の良さの感覚」「充実感」には有意な相関が見られた($p<.01$)。そして、「リラックス身体反応」と「被信頼・受容感」においても有意な相関が見られた($p<.05$)。

また、上記の尺度について因果関係及び影響について検討を行い、重決定係数(R^2)、及び下位尺度の標準回帰係数(β)をまとめたものをパス図に示した(Figure 3)。

児童の学校適応感(「居心地の良さの感覚($R^2=.50, p<.001$)」「被信頼・受容感($R^2=.36, p<.001$)」「充実感($R^2=.53, p<.001$)」)は「リラックス・幸福感」から直接的に、また「元気($R^2=.37, p<.001$)」を経由して学校適応感に影響を与えることが明らかとなった。

さらに、安心の影響としての「元気」は「リラックス・幸福感」に加えて、「ぬくもり感」か

らの影響を受けている。このことから、モチベーションや勇気に関する項目が含まれる「元気」の主要要因は「安心感」の中でも、ポジティブな気持ちからなる「リラックス・幸福感」や「ぬくもり感」だと考えられる。また、「元気」に関しては、その下位尺度の性質から、学校への肯定的な知覚や感情に関する項目が含まれた「居心地の良さの感覚」や、自分が自身に対して良い適応状態であることを認識したり、学校生活における生きがい感を感じたりすることなどに関する項目が含まれた「充実感」との関連が見られたことは妥当な結果だと考えられる。

「リラックス・幸福感($R^2=.38, p<.001$)」や「ぬくもり感($R^2=.42, p<.001$)」は「自信が持てるとき」から弱い正の影響($\beta=.29, p<.001, \beta=.27, p<.01$)、「周囲の人と一緒にいるとき」から弱い正の影響($\beta=.29, p<.001, \beta=.37, p<.01$)を受けている。このことから、児童が学校において安心感を得るためには自分自身に対して自信が持てることと、先生や友だちなどの周囲の人と一緒に過ごすことが重要だと考えられる。また、「勉強ができるとき」や「授業時間外るとき」からも微弱なパスがひかれたものの、児童の学校生活において安心を感じるためにはあまり重要ではないことを示す結果となった。これは、江村・大久保(2012)が学校適応感尺度の「居心地の良さの感覚」と「学校生活尺度(大久保・青

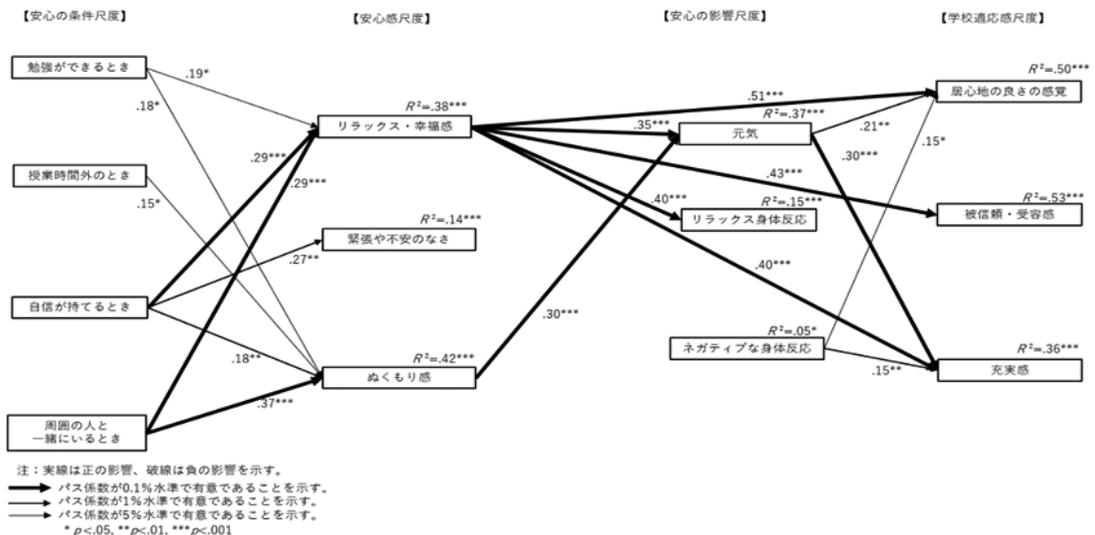


Figure3 児童の学校における安心の影響及び学校における安心が学校適応に及ぼす影響

柳, 2004)」における「学業」の下位尺度の結果から、「児童に関しては、学業に積極的に取り組むことが学級で安心したり、落ち着いたりすることには結びつかなかったと考えられる」と述べていることから一致する見解となった。

ただし、「居心地の良さの感覚」や「充実感」に対して、「ネガティブな身体反応」からも極めて弱いものの、影響が見られた。「ネガティブな身体反応」に含まれる「胸が苦しくなる」「身体が冷たくなる」「心臓がどきどきする」は、緊張や不安からくる身体反応である。学校は授業での発表場面や見知らぬ人との関わりなど、普段から緊張したり不安になる場面が多い。そういったハッスル場面で緊張や不安を感じながらも、自分自身の力や周囲の人のサポートにより乗り越えることで自己肯定感を得たり、自分自身に対する自信をつけ、「居心地の良さの感覚」や「充実感」につながると考えられることから、「ネガティブな身体反応」から微弱なパスがひかれたと考えられる。

総合考察

研究1と研究2で明らかになった児童の学校

における安心生の生起プロセス及び影響についてのパス図を合わせた図を作成した(Figure4)。調査を実施した対象が異なるものの、児童の学校における安心感についてより理解を深められ

ると考えられる。

児童が学校において安心を感じられるためには、学校にいるときに、周囲の人と一緒にいることや自分自身に対して自信を持つことが必要であることが明らかとなった。

特に、児童の学校における対人環境に注目した場合、安心感が生起する出発点は、自分自身を受容されたり、承認されたり、親密に関わるといった友人とのポジティブな関わり経験および友人と関わった経験のなかで傷ついた経験が少ないということである。

一方で、今回の調査の結果、教師とのポジティブな関わり経験や教師に対するアタッチメント機能は、児童の学校における安心感に有意な影響が見られなかった。これは、調査対象とした児童が中学年・高学年だったことから、教師がアタッチメント対象として機能していなかった可能性が考えられ、児童の学校における安心感には結びつかなかった可能性が考えられる。これは、ただし教師とのポジティブな関わり経験からも安心感が得られなかった理由については安心感が生じていないのか、他の要因があるのかについては今後検討が必要である。

しかし、友人とのポジティブな関わりを経験

し、傷つくような経験をしないことが学校における安心感を直接的に、またはアタッチメントを経由して生み出すと言うことは、学校における安心感にとって重要なのは、友人同士の繋が

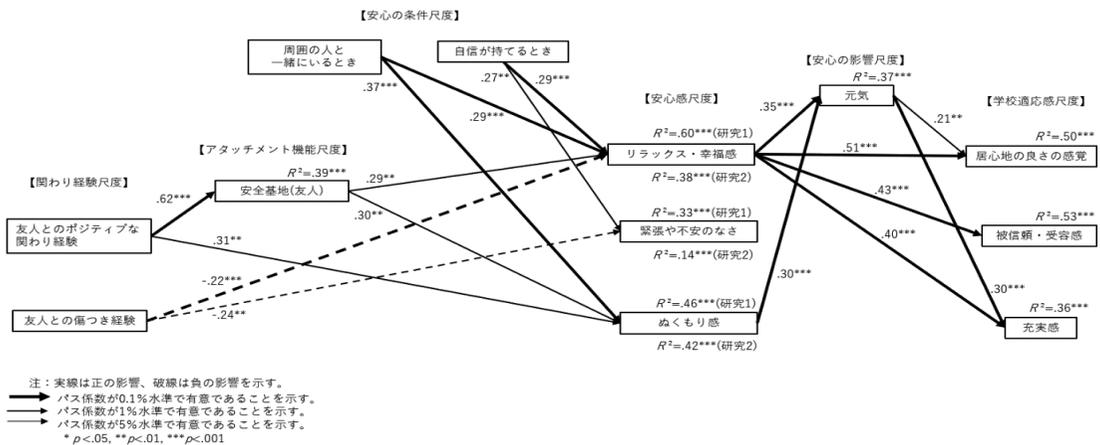


Figure4 児童の学校における安心の生起プロセス及び安心感が学校適応感に及ぼす影響

り「ピア」の関係やピア間での経験であることが示された結果となった。そのため、児童の安心感を高めるためには、児童らが、学校でお互いを支え合い、励ましあったり、受け入れ、認め合い、親密な関係を築いていくことが必要だと考えられる。その具体的な指導や方法として、山崎・戸田・渡辺(2013)が提案している、コミュニティにおける社会的支援(ソーシャル・サポート)の在り方を検討し、相互が援助し合う環境の構築を目指して行われる「ピア・サポート」や、他者との円滑な関係性の構築を目指す「ソーシャル・スキル・トレーニング」といった、予防教育プログラムの中でも特に対人関係に関するものを活用して、対人関係における安心感を高めていくことが有効だと考えられる。

さらに、安心の条件尺度において、「自分に自信が持てる」ことも、学校における安心感に対して影響を与えることが示された。これは、「自分」に安心の対象が向いている。岩瀬・野嶋(2013)が、安心が潜在的にある能力であることを指摘したように、自分自身を認め、安心を獲得できる力も育成が必要である。そこで、上記の対人関係のみならず、感情面や対人関係面を重視した教育プログラムである「ソーシャル・エモーショナル・トレーニング」(渡辺他, 2013)がある。これは、自己知覚、セルフマネジメント、社会的覚知、関係形成のスキル、責任のある意思決定という5つのコアを取り入れたプログラムとなっている。子供の人格形成や危機への免疫力を高めるために欠かせないものと認められ、人格形成だけでなく、健康面や学力面においても有効性がしめされつつある(渡辺, 2015)としている。

上記のような予防教育プログラムを用いて、児童ら全員が等しく参加でき、集団として学びを深めていくことができるプログラムや授業を学校で行っていくことで、対人環境及び個人のスキル・能力として、児童らの安心感を高めていくことができ、最終的には児童の学校適応感につながっていくと考えられる。

今後の課題

今回の研究の課題として以下があげられる

まず、予備調査についてである。今回は、児童の学校生活における安心生の生起プロセスおよび学校適応感への影響を検討することを目的としたため、「安心の条件」として対人関係に焦点を当てて検討を行った。しかし、「安心の条件尺度」では「周囲の人と一緒にいるとき」、「自信が持てるとき」や、予備調査では「いすに座るとき」などの回答が見られたことから、児童の安心感が生じる要因は対人環境以外の物理的な施設整備や個人の要因についても検討する必要がある。

さらに予備調査の自由記述には、「学校で安心することはない」という記述も一部見られた(3件、2.5%)。割合としては小さいが、児童らが学校で安心できないということは、児童のメンタルヘルスの観点からも望ましくない。今回の調査では理由や原因を特定することは難しいものの、今後学校で安心できない子ども達について検討する必要があると言える。

次に、安心感尺度についてである。今回は、児童の学校における「安心の条件尺度」「安心感尺度」「安心の影響尺度」を作成した。各尺度について一定の信頼性は確認されたものの、今後、さらなる尺度の信頼性及び妥当性について検討していく必要がある。特に児童の安心感については、児童の精神的幸福やウェルビーイングとの関連が予想される。関連が予想される尺度を用いながら児童の学校における「安心感尺度」について汎用性を高めたい。

また、安心生の生起プロセスおよび学校適応感への影響をパス解析で検討した。今回は、教師・友人との関わり経験についてそれぞれ検討を行った。教師との関わり経験は、受容経験、承認経験、親密経験に分けて検討を行ったが、友人との関わり経験は、承認・受容・親密な関わり経験を「ポジティブな関わり経験」としてまとめたため、特に重要な関わり経験について明らかにできなかった。また、教師との傷つき経験については検討できなかったため、それらの検討が今後の課題である。

引用文献

- American Psychology Association (2020). <https://www.apa.org/topics/anxiety> (最終閲覧日 2020/12/14)
- 浅野(村木) 知恵・佐藤 美佳 (2017). 暖色・寒色を意識したナチュラル配色とコンプレックス配色に対する生理的反応と視覚的印象, 日本色彩学会誌, 41, 189-190.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss. Vol. 2. Attachment.* (2nd ed.). London: Pimlico.
- Diener, E., & Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 580-592.
- 江村 早紀・大久保 智生 (2012). 小学校における児童の学級への適応感と学校生活の関連：小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討, 発達心理学研究, 23, 241-251.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers of E. H. Erikson.* New York: International Universities Press. (小比木啓吾(訳編)(1973). 第二章 基本的信頼対基本的不信, 自我同一性, (pp. 61-73.) 誠信書房)
- 福田 正治 (2003). 感情を知る 感情学入門, ナカニシヤ出版.
- 福田 正治 (2012). 感情学概説—「感情とは何か」への試論—, 富山大学杉谷キャンパス—一般教育 研究紀要, 40, 1-22.
- 藤井 聡(2009). 安全と安心の心理学, 日本建築学会総合論文誌, 7, 29-32.
- 学校空間研究グループ (2014) 学校空間の研究：もう一つの学校改革をめざして, 星雲社.
- 平井 正三 (2012). 世界に対する基本的信頼感と安心感, 児童心理, 金子書房, 66, 523-528.
- 平田 幹夫・伊波 まどか・上江州 朝男 (2017). 児童の学級担任に対する安心感尺度の作成, 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要, 24, 71-78.
- Holms, J. (1993). *John Bowlby and attachment theory.* London: Routledge. (黒田実郎・黒田聖一(訳) (1996). ポウルビィとアタッチメント理論, 岩崎学術出版社.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. C. P. R. Shaver (Ed.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications.* Guilford Press, pp.314-329.
- 堀井 啓幸 (2011). 防災拠点としての学校—東日本大震災から問われる課題—, 教育制度学研究, 2011, 208-213.
- 今田 寛(2002). 情動研究の最近の動向を探る, 感情心理研究, 9, 1-22.
- 岩瀬 貴子・野嶋 佐由美 (2013). 安心の概念分析, 高知女子大学看護学会誌, 39, 2-16.
- 岩瀬 貴子・野嶋 佐由美 (2015). 安心の尺度開発～信頼性と妥当性の検討～, 高知女子大学看護学会誌, 40, 81-91.
- 数井 みゆき (2005). 第5章保護者と教師に対するアタッチメント, アタッチメント 生涯にわたる絆, ミネルヴァ書房, 114-126.
- 数井 みゆき (2006). 少子化社会でのアタッチメント(愛着)とは? 思春期学, 24, 3-507.
- 北原 保雄 (2010). 明鏡国語辞典 第2版, 大修館書店.
- 小林 孝子 (2017). 安心に関する文献の検討—子育て中の母親への適用に向けて, 人間看護学研究, 15, 41-51.
- 正木 もも (2016). 児童・生徒が安心感をもてる学校教育環境, 筑波大学大学院, 修士論文.
- 松村 香・宇津木 孝正・岡 隆 (2016). 児童養護施設で暮らす子どもの生活安全感・安心感と精神的健康感との関連—「生活安全感・安心感尺度」の改良を通して—, 94, 47-62.
- 文部科学省 (2008). 「子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体としての取り組みを進めるための方策について」(答申) 中央教育審議会.
- 文部科学省 (2010). 第5章 教育相談, 生徒指導提要, 98-239.
- 文部科学省 (2012). 平成24年度文部科学白書

- 第1部特集2 安全安心な教育環境の構築.
文部科学省 (2017). 義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する基本方針.
- 門地 里絵・鈴木 直人 (2000). 状況から見た安堵感の因子構造—緊張からの解放とやすらぎ—, 心理学研究, 71, 42-50.
- 村上 達也・櫻井 茂男 (2014). 児童期中・後期におけるアタッチメント・ネットワークを構成する正院の検討—児童用アタッチメント機能尺度を作成して—, 教育心理学研究, 62, 24-37.
- 武藤 世良 (2018). 第3節 教師・友人との関係性 (アタッチメント機能) と向社会性, 他者への尊敬, 平成 29 年度プロジェクト研究報告「質問紙調査結果に見る我が国児童生徒の意欲・態度等に関する調査研究に関する中間報告書 社会情緒的コンピテンス調査研究に係る分析結果報告書」, 国立教育政策研究所, 33-55.
- 中井 大介 (2016). 中学生の友人に対する信頼感と学校適応感との関連, パーソナリティ研究, 25, 10-25.
- 中井 大介・庄司 一子 (2006). 中学生の教師に対する信頼感とその規定要因教育心理学研究, 54, 453-463.
- 中井 大介・庄司 一子 (2008). 中学生の教師に対する信頼感と学校適応との関連, 発達心理学研究, 19, 57-68.
- 中谷 内一也 (2008). 安全。でも安心できない…: 信頼をめぐる心理学, 筑摩書房.
- 西中 華子 (2014). 心理学的観点および学校教育の観点から検討した小学生の居場所感: 小学生の居場所感の構造と学年差および性差の検討発達心理学研究, 25, 466-476.
- 岡村 季光 (2015). 一人ひとりの「居場所」をどうつくるか, 梶田叡一(責任編集)・人間教育研究協議会(編), 実践的思考力・課題解決力を鍛える: PISA 型学力をどう育てるか (教育フォーラム 55), 金子書房, 111-121.
- 大久保 智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因: 青年用適応感尺度の作成と学校別の検討, 教育心理学研究, 53, 307-319.
- 大久保 智生・青柳 肇 (2003). 中高生用学校生活尺度の作成と信頼性・妥当性の検討, 日本福祉教育専門学校紀要, 12, 9-15.
- 大久保 圭介・山内 勇太朗 (2017). アタッチメント, 「国立教育政策研究所(編)非認知的(社会情緒的)能力の発達と科学的手法についての研究に関する報告書」, 国立教育政策研究所, 150-157.
- 大山 薫・小杉 考司・恒吉 徹三 (2013). 「信頼」と「安心」の言葉のイメージの差異について, 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 35, 71-77.
- 坂野 登 (2015). 不安の力—不確かさに立ち向かうこころ—, 勁草書房.
- 榊原 雅人・寺本 安隆・谷 伊織 (2014). リラクゼーション評価尺度短縮版の開発, 心理学研究, 85, 284-293.
- 桜井 茂男 (2000). やさしい心理学—問題の底にあるもの—子ども不安とその克服—, 教育出版.
- 庄司 一子・中井 大介 (2009). 中学生の教師に対する信頼感と過去の教師との関わりの経験との関連, 教育心理学研究, 57, 49-61.
- 菅原 大地・武藤 世良・杉江 征 (2018). ポジティブ感情概念の構造—日本人大学生・大学院生を対象として—心理学研究, 89, 479-489.
- 杉本 希映 (2006). 中学生の「居場所感」における心理的機能に関する研究 未発表
- 杉本 希映・庄司 一子 (2006). 「居場所」の心理的機能の構造とその発達変化, 教育心理学研究, 54, 289-299.
- 角南なおみ (2013). 子どもの肯定的変化を促す教師の関わりの特徴—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルの検討—, 教育心理学研究, 61, 323-339.
- 立本 千寿子 (2018). 母体心拍音聴取時における幼児の心拍数の変化に関する基礎的研究—安心感を視点とした保育の実践の可能性—, 保育学研究, 56, 403-413
- 谷口 清 (2016). アタッチメントの形成と脳—パーソナリティ発達のメカニズムを考える

ー心理科学, 37, 38-47.

当摩 昭子・佐藤 仁人 (1995). 室内の明るさの影響評価に関する研究, 人間工学, 31, 558-559.

山崎 勝之・戸田 有一・渡辺 弥生 (2013). 世界の学校予防教育：心身の健康と適応を守る各国の取組み, 金子書房.

米沢 好史 (2015). 学校現場における学校心理学研究の動向と課題—こどもとこどもを取り巻く環境への支援の方向性を探る, 教育心理学年報, 54, 112-125.

Verschueren, K. (2015). Middle childhood teacher-child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. In G. Bosmans & K. A. Kerns (Eds.), Special Issue: Attachment in middle childhood: Theological advances and new directions in an emerging field. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 148, 77-91.

DOI: 10.1002/cad.20097

渡辺 弥生 (2015). 健全な学校風土をめざすユニヴァーサルな学校予防教育—免疫力を高めるソーシャル・スキル・トレーニングとソーシャル・エモーショナル・トレーニング—, 教育心理学年報, 54, 126-141.

付記

本研究は令和二年度筑波大学人間学群教育学類の卒業論文として提出された論文を修正加筆したものである。研究に協力していただいた皆様に、深く御礼申し上げます。

Children's Secured Feeling at School: Relationships and Attachment with Teachers and Friends

Hikari KISHI

Ichiko SHOJI

The purpose of the present study was to investigate how to arise secured feeling for children in relationships and elementary school, focusing on attachment to and experience with friends and teachers. Participants who were elementary school students(N=108) responded to a preliminary survey. Exploratory factor analysis identified factors on each scales: when students study and understand, when it is outside of class, when they have confidence, and when they are with their teachers and friends on the scale of conditions of secured feeling; a feeling of relax and happy, not nervous or anxious, and a feeling of warmth on the scale of secured feeling; energy, relaxed physical reactions, and negative physical reactions on the scale of effects of secured feeling. Using a scale and combination of scales based on a preliminary survey of 382 children, the process and effects of children's secured feeling at school were investigated. The results revealed that the process of children's secured feeling at school was influenced directly by the effect of "positive experiences with friends" and the effect on secured feeling via "secure base of attachment", and also revealed that the "hurtful experiences" with friends had a direct negative effect on secured feeling. Then, the effect of three factors, secured feeling, conditions and effects, on children's sense of adjustment to school was examined. The results showed that children's confidence and being with others at school were the most important factors for feeling secure. These results indicated that the experience of interacting with friends and the attachment to other people are the sources of the feeling of security for children. According to the results of examining the conditions and effects of secured feeling and their effect on school adjustment, most important for children in elementary school to have confidence and be with people around them were revealed. From the above, experience and attachment to friends were the source of secured feeling in children. It was concluded that having a good relationship with friends to generate a secured feeling in schools and to attend the programs of prevention education as the way to build a good relationship with friends in elementary school.