

児童の自己効力感を高める心理的支援の在り方に関する 実証的研究

—小学校生活不安尺度の開発を通して—

藤井 義久*

(2020年12月22日受付, 2021年1月28日受理)

第1章 はじめに

内閣府(2014)が7か国の13～29歳の若者を対象に行った国際意識調査において、日本の若者は諸外国と比べて、自己を肯定的に捉えている者の割合が低く、自分に誇りを持っている者の割合も低いことが明らかになった。あわせて、日本の若者は諸外国と比べて、うまくいかかわからないことに対し意欲的に取り組むという意識が低いこと、また、将来に対して明るい希望を持っていないことも明らかになった。ちなみに、日本において「自分自身に満足している」と答えた若者の割合は45.8%と、2人に1人は現在の自分に満足していない結果となった。この結果から、我が国における若者の自己効力感の低さが見取れる。自己効力感とは、「ある行動をきちんと遂行できるかどうかという見通しや予想」(Bandura, 1977)と定義され、行動の積極性、失敗に対する不安、能力の社会的位置付けなどと関連があるとされている。そして、嶋田(2002)は、自己効力感が高いと一般にうつになりにくく、様々な問題に対して積極的に解決していこうという意欲が高まることを明らかにしている。従って、東京都教職員研修センター(2012)が「自己効力感の向上はこれからの社会で必要とされる『生きる力』を育むことにもつながる」と述べているように、子どもの「自己効力感」を高める指導、支援は今後ますます重要になってくると考えられる。

そうした状況の中、平成29年に改訂された学習指導要領において打ち出された「主体的・対話的で深い学び」も、子どもの「自己効力感」を高めていく1つの方策として高く評価できる。「小学校学習指導要領解説 総則編」には、「子どもたちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするためには、これまでの学校教育の蓄積を生かし、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要である」というように書かれている。このような学習に対する子どもの自主的な姿を引き出す指導は、児童生徒の「自己効力感」を高めることにつながる事が期待される。

ところで、Bandura(1997)は、自己効力感に影響を及ぼす要因として、「ソーシャル・

* 岩手大学教育学部

サポート」を挙げている。「ソーシャル・サポート」とは、「他者との間の社会的支援関係」(Barrera, 1986)と定義されている。そして、Majorら(1990)は、一般に活用できるソーシャル・サポートが多くあると認識している者ほど、自己効力感が高いことを明らかにしている。また、最近のストレス研究(Cohen & Wills, 1985; Cooper & Payne, 1991; Thoits, 1982)においても、ストレス過程における様々なストレス緩衝要因(buffer)の影響が重視されており、その代表的な緩衝要因のひとつとして「ソーシャル・サポート」が挙げられている。その代表的な研究として、ソーシャル・サポートがストレスの低減効果をもつことを明らかにした岡安ら(1993)の研究やソーシャル・サポートを受容することによって幸福感が高まることを明らかにした和田(1992)の研究が挙げられる。また、森・堀野(1992)は、児童のソーシャル・サポートと絶望感についての関係を検討し、ソーシャル・サポートが高いと絶望感が低いことについて明らかにしている。

そこで、本研究では、小学生を対象にして、「不登校」や「いじめ」といった学校不適應を未然に防ぐためにどのような心理的支援を行えば自己効力感を高めることにつながるのか、ソーシャル・サポートの視点から検討することにした。そのためにはまず、小学校生活において児童が感じている不安について多面的に測定できる尺度の開発がぜひとも必要であると考え、未だ存在しない「小学校生活不安尺度」の開発に着手することにした。そして、その尺度を用いて、ソーシャル・サポート、小学校生活不安、自己効力感という3者の関連性について分析することを通して、児童の自己効力感を高める心理的支援の在り方について検討することにした。

第2章 研究方法

1. 調査対象

東北地方の公立小学校に通う児童(4～6年生)計203名(男子102名、女子101名)を対象とした。学年別内訳は、4年生66名(男子36名、女子30名)、5年生66名(男子31名、女子35名)、6年生71名(男子35名、女子36名)である。

2. 調査手続

調査対象校の校長に対して、本調査の目的や調査の内容について説明し承諾を得た後、調査対象学級を選定し調査を行った。調査は、授業中、担任によって以下の内容から成る質問紙が調査対象者に配布、一斉に回答を求め、回答終了後直ちに質問紙を回収する方式で実施された。なお、倫理的配慮の観点から、「成績に全く関係がないこと」、「回答が他人に漏れることはないこと」、「答えたくない質問に対しては答えなくてよいこと」など、口頭および文書によって調査対象者に予め伝えた上で調査を実施した。

3. 調査内容

質問紙の構成は、以下の通りである。

(1) フェイスシート

性別、学年、学校における悩みの有無について尋ねた。

(2) 児童用領域別効力感尺度

桜井(1991)が児童の自己効力感を領域別に測定するために作成した尺度を用いた。本尺度は、4つの下位尺度、計32項目から成る。具体的には、学業達成、友人関係、運動、自己という4つの下位尺度から構成されており、各下位尺度は半分の逆転項目を含み各下位尺度8項目ずつで構成されている。回答方法は5件法で、各項目に対して、「そう思わない」(0点)、「あまりそう思わない」(1点)、「どちらとも言えない」(2点)、「少しそう思う」(3点)、「そう思う」(4点)で答えさせる方式である。なお、児童の自己効力感得点は、各下位尺度を構成している項目の得点を単純に合算する形で算出する。従って、総合得点のレンジは0点から128点ということになる。また、下位尺度ごとの α 係数は.76から.84と高い値を示したことから、本尺度には十分な信頼性が備わっていることが確認されている。

(3) 小学校生活不安尺度(暫定版)

小学校生活において児童が感じる不安について測定するために、藤井(1998, 2013)が開発した大学生生活不安尺度(CLAS)を参考に新たに児童用として作成した40項目を用いた。具体的には、学習、テスト、将来、友だち、教師という5つの下位尺度を想定し、各下位尺度8項目ずつ計40項目から成る尺度を新たに構成した。なお回答方法は5件法で、各項目に対して、「そう思わない」(0点)、「あまりそう思わない」(1点)、「どちらとも言えない」(2点)、「少しそう思う」(3点)、「そう思う」(4点)で答えさせる方式である。

(4) ソーシャル・サポート尺度

Zimmetら(1990)が、現在、どの程度、ソーシャル・サポートを受けているか測定するために開発した尺度を用いた。本尺度は、3つの下位尺度、計12項目から成る。具体的には、「家族のサポート」、「大切な人のサポート」、「友人のサポート」という3つの下位尺度で構成されている。なお、回答方法は7件法であったが、小学生にとって7件法は回答しにくいと判断されたので、他の尺度と同様に5件法に改めて回答を求めることにした。具体的には、各項目に対して、「そう思わない」(0点)、「あまりそう思わない」(1点)、「どちらとも言えない」(2点)、「少しそう思う」(3点)、「そう思う」(4点)という5件法で回答を求める方式に変更することにした。なお、児童のソーシャル・サポート得点は各下位尺度を構成している項目の得点を単純に合算する形で算出する。従って、総合得点のレンジは0点から48点ということになる。

4. 分析方法

分析にあたっては、統計パッケージであるSASを用いた。

第3章 研究結果

1. 小学校生活不安尺度の開発

「小学校生活不安尺度」40項目の平均値及び標準偏差を算出したところ、床効果の見られた項目が2項目あったので、これら2項目については、以下の分析対象から外すことにした。一方、天井効果の見られた項目はなかった。

次に、項目分析の結果、削除されなかった残りの38項目について、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、固有値の変化および解釈可能性から4因子

表1 小学校生活不安尺度の因子分析結果(主因子法・Promax回転)

項目	F1	F2	F3	F4
【I. 友人関係不安】				
・仲間外れにされてしまうのではないかと心配である	.78	.14	.17	.06
・友だちがこそこそ話をしていると、自分のことを言われていると感じてしまう	.69	.07	.03	.08
・いじめられたらどうしようと感じることもある	.64	.05	.09	.19
・クラスでグループを作る時、自分が取り残されてしまうのではないかと感じる	.57	.10	.11	.02
・友だちにどう思われているか気になる	.56	.13	.07	.08
・友だちと一緒に何かをする時、うまく協力できるか不安になる	.54	.05	.26	.04
・自分と仲のいい友だちが、他の友だちと仲良くしているのを見ると不安になる	.53	.30	.05	.10
・友だちとけんかをした後、仲直りできるか不安を感じる	.45	.02	.06	.22
・自分のことを当ててくれなくて不安になることがある	.42	.06	.07	.20
【II. 学習不安】				
・授業中先生の言っていることが分からず、不安になることがある	.08	.78	.17	.06
・先生の言っている内容が分からなくて、不安になることがある	.06	.64	.03	.06
・学習の進度が、自分だけ遅れているのではないかと心配になる	.17	.60	.02	.09
・テストで分からない問題に出会った時、頭が真っ白になる	.16	.55	.02	.35
・授業で発表する時、声がふるえることがある	.00	.48	.09	.05
・学習しても、自分の力になっていないと感じることがある	.18	.46	.15	.15
・家で何を勉強すればよいか分からず、手につかないことがある	.04	.44	.23	.00
・先生に「もっとがんばりなさい」と言われると気分が落ち込む	.03	.43	.18	.05
・先生が近くにいて気になって仕方ない	.04	.42	.28	.09
・勉強を始める時、不安な気持ちになることがある	.02	.41	.26	.12
・意見を発表する時に、みんなに笑われないか心配になる	.23	.41	.06	.20
・中学校の学習についていけるか、心配になることがある	.20	.36	.09	.06
・テスト中に時間が少なくなると、自分の考えがまとまらなくなる	.08	.34	.07	.25
【III. 将来不安】				
・将来の夢について話す時、ゆううつな気持ちになる	.10	.04	.78	.00
・将来自分がどこで何をしているか、イメージがわからない	.00	.05	.58	.06
・これから先の学校での生活が不安である	.06	.14	.54	.02
・自分のなりたい職業がよくわからない	.14	.05	.51	.02
・将来のことについて考えると不安になる	.27	.13	.49	.14
・これから新しい友だちと仲良くできるか心配になる	.28	.01	.41	.01
・先生と話をする時、とても緊張する	.08	.25	.33	.07
・将来、良い学校に進学できるか不安である	.32	.06	.32	.13
【IV. テスト不安】				
・テストが返却される時、不安でいっぱいになる	.13	.06	.03	.72
・テストの日が近づいてくると、不安を感じる	.04	.04	.03	.68
・テスト中、緊張して自分の力が出せない	.15	.22	.13	.60
・自分のテストの点数を周りの友達に知られるのが怖い	.29	.09	.04	.54
・テストを受ける時、悪い点を取ってしまうのではないかと心配になる	.09	.25	.02	.44
・テストがゆううつで、学校に行きたくないと感じることがある	.18	.18	.29	.44

解が最も妥当であると判断された。しかし、2つ以上の因子に高い因子負荷の見られた項目が2項目あったので、これら2項目をさらに削除し、再度、同様の因子分析を行ったところ、最終的に表1の因子分析結果を得た。

まず、第1因子は、「仲間外れにされてしまうのではないかと心配になる」、「友だちがこそこそ話をしていると、自分のことを言われていると感じてしまう」といったように、友だち関係において生じる不安に関する項目に高い因子負荷が見られたので、「友人関係不安因子」と命名した。第2因子は、「授業中、先生の言っていることが分からず、不安になることがある」、「勉強を始める時、ゆううつな気持ちになることがある」、「先生にもっとがんばりなさいと言われると気分が落ち込む」といったように、何らかの学習場面において生じる不安に関する項目に高い因子負荷が見られたので「学習不安因子」と命名した。第3因子は、「将来の夢について話す時、ゆううつな気持ちになる」、「将来、自分はどこで何をしているか、イメージがわからない」といったように、将来に対する不安に関する項目に高い因子負荷が見られたので「将来不安因子」と命名した。第4因子は、「テストが返却される時、緊張と不安でいっぱいになる」、「テストを受ける時、悪い点をとってしまうのではないかと心配になる」といったように、テストに対する不安に関する項目に高い因子負荷が見られたので、「テスト不安因子」と命名した。

以上の手続きを経て開発された、「友人関係不安」、「学習不安」、「将来不安」、「テスト不安」という4つの下位尺度、計36項目から成る尺度を今後「小学校生活不安尺度」と呼ぶことにする。なお、小学校生活不安得点は、各項目得点(0～4点)を単純に合算する方式で算出することとした。従って、各下位尺度ごとの得点範囲(レンジ)は、「友人関係不安」(9項目)が0点から36点、「学習不安」(13項目)が0点から52点、「将来不安」(8項目)が0点から32点、「テスト不安」(6項目)が0点から24点、小学校生活不安尺度(全体)が0点から144点ということになる。

2. 尺度の信頼性の検討

尺度の信頼性を検討するために、クロンバックの α 係数を算出したところ、「友人関係不安」が.90、「学習不安」が.89、「将来不安」が.91、「テスト不安」が.92、全体でも.85という値を得た。この結果から、本尺度には一定の信頼性が備わっていることが確認された。

3. 尺度の妥当性の検討

学校における悩み傾向と小学校生活不安得点との関連性について分析することを通して、本尺度の妥当性について検討することにした。

まず、「あなたは、今、学校において悩んでいることはありますか」という質問に対して、「全くない」と答えた児童をL群、「少しある」と答えた児童をM群、「たくさんある」と答えた児童をH群として調査対象者を3群に分けた。そして、学校における悩み傾向と小学校生活不安得点との関連性について検討するために、一要因分散分析を行った。その結果を表2に示す。それによると、「小学校生活不安尺度」のテスト不安を除くすべての下位尺度及び全体得点において、学校における悩み傾向と小学校生活不安得点の間には有意な関連性のあることが明らかになった。すなわち、一般に学校において悩みを多く抱えている児童ほど小学校生活不安得点の高い傾向が見られた。分散分析の結果、唯一、両者の間に有意な関連性が認められなかった「テスト不安」においても同様の傾向が認められた。この結果は、「悩みが多い人ほど不安が高い」という一般的に考えられる傾向と一致していることから、本尺度の構成概念的妥当性を支持する結果であると言える。

表2 小学校生活不安得点と悩み傾向との関連

下位尺度	悩み傾向			F
	L群	M群	H群	
I. 友人関係不安	9.96(9.23)	13.49(8.72)	19.20(10.65)	9.45***
II. 学習不安	15.63(11.65)	18.03(12.42)	25.25(12.80)	5.26***
III. 将来不安	8.18(6.98)	10.45(7.45)	17.30(9.29)	12.53***
IV. テスト不安	5.82(5.34)	6.36(5.70)	8.45(7.17)	<i>n. s.</i>
小学校生活不安得点	39.59(27.50)	48.34(28.65)	70.20(34.65)	9.66***

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

4. 小学校生活不安得点の性差および学年差の検討

小学校生活不安の性差および学年差について検討するために、「小学校生活不安尺度」の各下位尺度ごとに、二要因分散分析(性×学年)を行った。その結果を表3に示す。それによると、友人関係不安、学習不安および全体得点において有意な性差が認められた。すなわち、小学校生活不安は、一般に女子の方が男子よりも有意に高いことが確認された。一方、学年差については、将来不安のみ有意であった。そこで、Tukeyの多重比較を行った結果、6年生の方が4,5年生よりも有意に将来不安が高いことが明らかになった。

表3 小学校生活不安尺度の下位尺度ごとの平均値、標準偏差および分散分析結果(性×学年)

下位尺度	性	4年生	5年生	6年生	性	学年	交互作用
I. 友人関係不安	男子	9.83(7.41)	11.03(10.42)	13.23(10.05)	2.74*	<i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>
	女子	16.17(10.43)	11.40(8.77)	13.54(9.49)			
II. 学習不安	男子	14.44(9.83)	13.90(13.33)	19.17(13.37)	4.19**	<i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>
	女子	18.07(11.96)	19.34(12.36)	20.57(12.48)			
III. 将来不安	男子	9.42(6.57)	8.61(9.14)	12.51(9.27)	<i>n. s.</i>	5.48***	<i>n. s.</i>
	女子	8.66(6.82)	8.37(7.08)	12.49(7.14)			
IV. テスト不安	男子	5.56(5.16)	4.87(6.06)	6.97(6.71)	<i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>
	女子	6.83(4.91)	6.51(5.34)	7.08(5.94)			
小学校生活不安 得点(全体)	男子	39.25(22.35)	38.42(34.63)	51.89(34.91)	2.54**	<i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>
	女子	49.72(26.88)	45.63(28.59)	53.68(29.51)			

() SD, ** $p < .01$, * $p < .05$

5. 自己効力感得点の性差および学年差の検討

自己効力感の性差および学年差について検討するために、「児童用領域別効力感尺度」の各下位尺度ごとに、二要因分散分析(性×学年)を行った。その結果を表4に示す。それによると、学業達成においてのみ有意な性差が認められた。すなわち、男子の方が女子よりも学業達成に関する自己効力感は有意に高いことが明らかになった。

表4 自己効力感尺度の領域別平均値, 標準偏差および分散分析結果 (性×学年)

領域	性別	4年生	5年生	6年生	性	学年	交互作用
I. 学業達成	男子	26.86(5.17)	26.77(5.15)	26.31(6.57)	2.81*	n.s.	n.s.
	女子	26.93(5.46)	24.06(7.58)	24.84(7.07)			
II. 友人関係	男子	20.83(7.71)	22.45(4.82)	21.26(7.71)	n.s.	n.s.	n.s.
	女子	20.52(7.71)	22.00(6.97)	22.11(6.18)			
III. 運動	男子	25.25(6.25)	26.45(6.75)	24.40(6.87)	n.s.	n.s.	n.s.
	女子	24.55(7.71)	23.86(7.88)	23.70(7.11)			
IV. 自己	男子	25.72(5.64)	27.55(5.67)	24.43(7.43)	n.s.	n.s.	n.s.
	女子	25.72(6.12)	24.94(7.41)	25.57(6.37)			
自己効力感得点 (全体)	男子	98.67(20.23)	103.23(17.29)	96.40(24.95)	n.s.	n.s.	n.s.
	女子	97.72(23.45)	94.86(27.28)	96.22(21.06)			

() SD, *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

6. ソーシャル・サポート得点の性差および学年差の検討

ソーシャル・サポート得点の性差および学年差について検討するために、「ソーシャル・サポート尺度」の各下位尺度ごとに、二要因分散分析(性×学年)を行った。その結果を表5に示す。それによると、「家族からのサポート」と「大切な人からのサポート」において有意な性差が認められた。すなわち、家族や大切な人からのサポート得点は、全体的には女子の方が男子よりも有意に高いことが明らかになった。また、「友人からのサポート」と「ソーシャル・サポート得点(全体)」において、有意な学年差が認められた。そこで、さらにTukeyの多重比較を行ったところ、「友人からのサポート」、「ソーシャル・サポート得点(全体)」とも、6年生の方が4,5年生に比べて有意に得点の高いことが明らかになった。すなわち、6年生の方が4,5年生に比べて、周囲からサポートをより強く受けていると感じていることが明らかになった。

表5 ソーシャル・サポート尺度の下位尺度ごとの平均値, 標準偏差および分散分析結果 (性×学年)

下位尺度	性別	4年生	5年生	6年生	性	学年	交互作用
I. 家族	男子	14.50(4.15)	16.65(4.69)	14.31(4.76)	2.74*	n.s.	n.s.
	女子	16.55(3.55)	15.80(4.40)	15.86(4.21)			
II. 大切な人	男子	14.97(4.93)	16.74(4.93)	15.43(4.59)	4.19**	n.s.	n.s.
	女子	15.93(4.20)	16.60(4.15)	16.97(4.03)			
III. 友人	男子	14.11(4.78)	14.00(5.39)	17.86(4.53)	n.s.	5.48***	n.s.
	女子	14.03(4.39)	14.83(4.46)	17.08(3.80)			
ソーシャル サポート得点	男子	43.58(12.22)	47.39(13.25)	47.60(12.53)	n.s.	2.54**	n.s.
	女子	46.52(9.72)	47.23(11.70)	49.92(10.81)			

() SD, *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

7. ソーシャル・サポート、小学校生活不安、自己効力感の関係

ソーシャル・サポート、小学校生活不安、自己効力感の関係について検討するために、パス解析を行った。その結果、得られたパス図を図1に示す。なお、図中の数値はパス係数で、1%水準で有意なパスのみ図示している。さらに、パス係数が.30以上という強い関連性を示すパスについては太線で示すことにした。

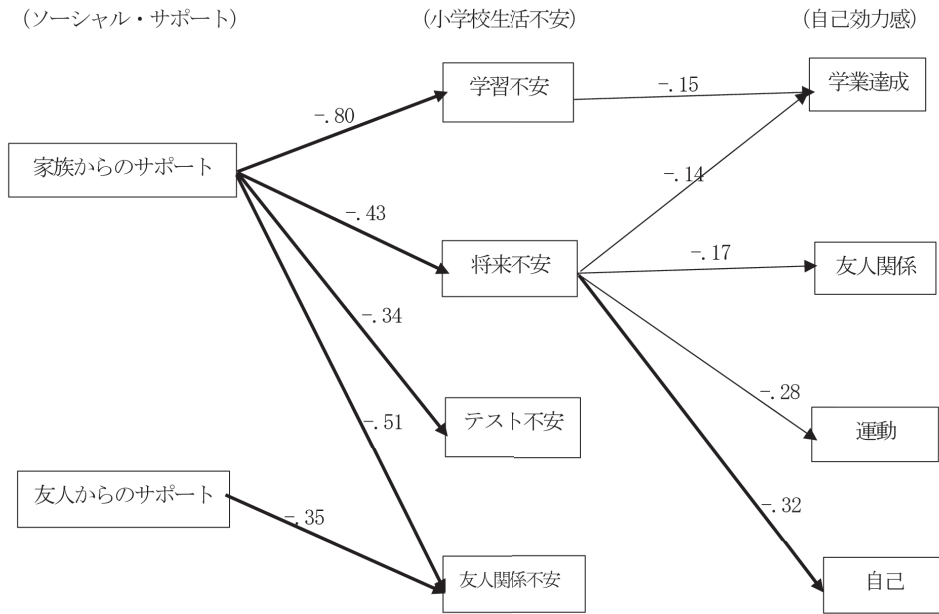


図1 ソーシャルサポート、学校生活不安、自己効力感との関係 (パス解析)

まず、ソーシャル・サポートと小学校生活不安との関連では、「家族からのサポート」が「小学校生活不安尺度」のすべての下位尺度と負の関連のあることがわかった。すなわち、家族からのサポートを多く受けていると感じている児童ほど小学校生活上の不安は全体的に低い傾向が確認された。その中でもパス係数が $-.80$ という特に強い負の関連性を示したのが「家族からのサポート」と「学習不安」との関連であった。つまり、家族からのサポートを多く受けていると感じている児童ほど学習に対する不安は低いことが明らかになった。また、家族からのサポート以外では、友人からのサポートと友人関係不安も比較的強い負の関連 ($\beta = -.35$) を示した。この結果は、ある意味、当然の結果で、友人からのサポートを多く受けていると感じている児童は自ずから友人関係上生じる不安は低くなるものが改めて確認された。

次に、小学校生活不安と自己効力感との関連では、「将来不安」が「児童用領域別効力感尺度」のすべての下位尺度と負の関連のあることがわかった。すなわち、将来に対する不安の高い児童ほど自己効力感全体的に低くなる傾向が確認された。その中でも特にパス係数が $-.32$ という比較的高い負の関連性を示したのが「将来不安」と「自己」との関連であった。すなわち、将来に対する不安の高い児童ほど自分自身に関する自己効力感低い

傾向が明らかになった。また、将来不安以外では、学習不安と学業達成において負の関連($\beta = -.15$)を示した。この結果は、ある意味、当然の結果で、学習に対する不安が高い児童は自ずから学業達成に関する自己効力感が低いことが改めて確認された。

第4章 考察

本研究の目的は、(1) 小学校生活における不安を測定できる「小学校生活不安尺度」を開発すること、(2) 学校生活不安、自己効力感、ソーシャル・サポートの関連について分析することを通して児童の自己効力感を高める心理的支援の在り方について検討することであった。

まず、小学校生活において児童が感じている不安に関する40項目について、項目分析および主因子法・プロマックス回転による因子分析を行ったところ、最終的に「友人関係不安」、「学習不安」、「将来不安」、「テスト不安」という4つの下位尺度、計36項目から成る「小学校生活不安尺度」を開発した。そして、本尺度の信頼性、妥当性の検討を行った結果、本尺度には、ある程度の信頼性、妥当性が備わっていることが確認された。従って、今後、本尺度は、児童理解や学級経営に役立つばかりでなく、現代の学校現場において深刻になっているいじめや不登校などといった問題に対する対応及び未然防止を考えていく上での積極的活用が期待される。

次に、開発された「小学校生活不安尺度」を用いて、小学校生活不安の性差および学年差の検討を行った。その結果、小学校生活不安は、男子よりも女子の方が有意に高いことが明らかになった。この結果は、植本ら(2000)が、阪神淡路大震災の危機的な環境移行を経験した被災地の小中学生約8,000名(小3, 小5, 中2)を対象に生活不安傾向について調査したところ、恐れや不安、抑うつ気分や身体的徴候は男子より女子の方が明らかに強く出ているという研究結果とも一致している。また、小学校生活不安得点の学年差については、全体得点では有意差は見られなかったものの将来不安には有意な学年差が確認された。Tukeyの多重比較の結果、6年生が他の学年に比べて有意に将来不安の高い傾向が明らかになった。この結果から、6年生は、大きな環境の変化を伴う中学校への進学を控えていることもあり、4,5年生よりも「将来」に対して不安が強まりやすい時期に当たると考えられる。

次に、ソーシャル・サポート、小学校生活不安、自己効力感の関連性について検討するために、パス解析を行った。その結果、周りの人から多くのソーシャル・サポートを得ることができれば小学校生活における不安を下げることにつながり、小学校生活における不安が下がれば自己効力感が高まることがわかった。あわせて、周りの人からの多くのソーシャル・サポートのうち特に「家族からのサポート」が小学校生活における不安を下げ、自己効力感を高める可能性が高いことも明らかになった。このことから、児童の自己効力感を高めていくためには、家族からのサポートが極めて重要な働きを担っていることが改めて確認された。つまり、児童にとって、「どうしてよいかわからない」ということに対して、その思いに共感し、一緒に考えてくれる身近な家族の存在がまずもって必要であることが本研究結果から明らかになった。決して「自分で解決策を見つけなさい」と突き放すのではなく、親は子どもの頑張りや良さを十分に認めるとともに、子どもの思いに寄り添うサ

サポートを行うことこそが児童の自己効力感を高めていく上で重要であると考え。また、小学校生活不安のうち特にどういった不安を下げることで児童の自己効力感を高めることにつながるかについてもあわせてパス解析によって検討したところ、パス係数の値から自己効力感と強い負の関連性を示したのが「将来不安」であった。すなわち、「将来不安」が下れば、「学業達成」、「友人関係」、「運動」、「自己」すべての自己効力感が高まることがわかった。

それでは、児童の「将来不安」を下げるために、家庭や学校は児童に対してどのようなサポートができるのであろうか。現在は、新型コロナウイルス感染拡大が続き、収束の見通しが全く立たない状況である。このような危機的状況の中で子ども達は徹底した感染防止対策が求められ、やりたい活動も思うようにできない日々が続き、その結果として将来に対して希望を持たずにいる。これからもこのような状況が長く続くと、子ども達の「将来不安」はますます高まり、将来に対する絶望感からうつ病になったり自殺に追い込まれる子ども達が急増することが危惧される。そこで、今まさに家庭や学校に求められる児童の「将来不安」へのサポートは、職業体験などを通して未来に対する明るい見通しを持たせることである。はじめに自分たちの住む町の中に、どれほどの職場や働く形があるのかを子ども自身で調べさせる。そして、児童は自分たちの身の回りにある職業や働き場所について自らネットで調べたり、実際に関心のある分野についてはその現場で働く専門の人に話を聞いたり仕事の様子を見学するなどして、「自分にはこういうことができそう」、「やってみたい」というような憧れを抱かせることが大切である。働く人たちとの対話を通じて自分と社会との関わりを考え、自分の将来像を描くという活動は、単に将来に対する明るい見通しを持たせるためだけではなく、これからの様々な学習に対する動機づけを高めるためにも小学校段階から極めて重要な活動であると考え。あわせて、家庭や学校において、自分の生き方について考える学習を行うことも大切である。家庭においては、今まで自分が歩んできたことについて、見つめ直し、これからどのように生きていきたいかについて親子間で率直に情報共有する。学校では、1人1人の未来予想図を、発表を通して児童間で交流することで、自分の可能性に気づき肯定的にこれから自分の夢に向かって主体的に活動していこうという心を育てていくことが重要であると考え。家庭や学校において、このようなサポートを行うことにより、児童の将来に対する不安を少しでも和らげることができれば、自己効力感の向上が期待できるだろう。

本研究を通して、児童の学校生活における不安を下げるためには「家族のサポート」が最も重要であることがわかった。家族から多くのサポートを受けることができれば学校生活不安は低くなり、その中でも特に「将来に対する不安」を下げることであればすべての「学業達成」、「友人関係」、「運動」、「自己」の効力感につながっていることがわかった。このことから、児童の存在を認め寄り添うような家族の心理的支援と、将来に対する不安感を少しでも和らげる教師の心理的支援の両立を図っていくことが児童の自己効力感を高めることにつながると思われる。今後は、さらに家庭や学校において具体的にどのような心理的支援を行えば問題行動の未然防止につながるのか、問題行動のタイプ別に明らかにしていきたいと考えている。

引用文献

- Bandura, A. (1977) Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change., *Psychological Review*, 84(2) , 191-215.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: the exercise of control*, Freeman, New York.
- Barrera, M. (1986) Distinction between social support concepts, measures, and models. , *American Journal of Community Psychology*, 14, 413-445.
- Cohen, S., Wills, T.A. (1985) Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis., *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Cooper, C. L., & Payne, R. (1991) *Personality and stress: Individual differences in the stress process.*, Wiley, England.
- 藤井義久 (1998) 大学生生活不安尺度の作成および信頼性・妥当性の検討, 心理学研究, 68(6), 441-448.
- 藤井義久 (2013) 大学生生活不安尺度 (CLAS), 金子書房.
- Major, B., Cozzarelli, C., Sciacchitano, A.M., Cooper, M.L., Testa, M., & Mueller, P.M. (1990) Perceived social support, self-efficacy, and adjustment to abortion, *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3) , 452-463.
- 森和代・堀野緑 (1992) 児童のソーシャル・サポートに関する一研究, 教育心理学研究, 40, 402-410.
- 内閣府 (2014) 平成26年度版 子ども・若者白書, 日経印刷.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 (1993) 中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果, 教育心理学研究, 41, 302-312.
- 桜井茂男・桜井登世子 (1991) 児童用領域別効力感尺度作成の試み, 奈良教育大学教育研究所紀要, 27, 131-138.
- 嶋田洋徳 (2002) セルフ・エフィカシーの評価, 坂野雄二・前田基成『セルフ・エフィカシーの臨床心理学, 北大路書房, 47-57.
- Thoits, P. A. (1982) Conceptual, methodological, and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress., *Journal of health and Social Behavior*, 23, 145-149.
- 東京都教職員研修センター (2012) 自尊感情や自己肯定感に関する研究, 東京都教職員研修センター紀要, 11, 3-38.
- 植本雅治・塩山晃彦・小出佳代子・本多雅子・高宮静男・白川敬子・内海宏一郎・松本洋美・山本健治 (2000) 阪神淡路大震災が小中学生に及ぼした心理的影響 (第一報), 精神神経学雑誌, 102(5), 459-480.
- 和田実 (1992) 大学新入生の心理的要因に及ぼすソーシャル・サポートの影響, 教育心理学研究, 40, 386-393.
- Zimet, G.D., Powell, S.S., Farley, G.K., Werkman, S. & Berkoff, K.A. (1990), Psychometric characteristics of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support., *Journal of Personality Assessment*, 55, 610-617.