

京都教育大学

平成20年度 修士論文

コーピング・エフィカシーに与える親子関係の影響について

—中学生の無気力感に関する一考察—

学校教育専攻 学校教育専修

徳村 理世

指導教員 本間 友巳

指導教員 花田 里欧子

コーピング・エフィカシーに与える

親子関係の影響について

— 中学生の無気力感に関する一考察 —

2009 年

徳村理世

目 次

歴 史 的 概 観	1
問 題 と 目 的	9
方 法	16
結 果	22
考 察	41
結 論	51
要 約	53
引 用 文 献	55

1. 歴史的概観

(1) はじめに

日常生活において、「なんとなくやる気がおきない」「何もしたくない」などと感じたことはないだろうか。このような感覚は、無気力感あるいは無気力と一般的に形容される。無気力という用語は広く用いられているが、心理学における学術用語ではない。心理学や精神医学で用いられた場合は、日常生活に困難をきたし治療を必要とする重篤な病気である「抑うつ」や「うつ病」をさし、一般の人が感じるようなやる気のなさを表現するには不適切である。一般的な人がときに感じるような、比較的短期間継続する気分の落ち込みは、広義のやる気のなさに関わる心理学的現象を総称して無気力ということが多いと思われる（大芦，2005）。一般の人が感じるような無気力感の具体例としては、五月病（齋藤，1999）や青年期特有のスチューデント・アパシー（student apathy）（Walters, 1961）、児童・生徒の不登校や、ひきこもりなどが挙げられるであろう。

ここで、児童・生徒の不登校と無気力について焦点を当ててみたい。文部科学省が行った「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」(2007)によると、児童・生徒の不登校形態の一つで上位を占めるものに「無気力型」がある。このことは、無気力感が思春期の子どもたちの学校不適応や問題行動の一つの状態像であることを示唆するものである。笠井(2005)によれば、この「無気力型」に分類される不登校生徒のほとんどは、うつ病などの精神病理から生じるものとは質が異なる無気力である。近年は、子どものうつ病ないしは抑うつ状態が注目されるようになってきていることから(田村, 1995)、中学生の無気力感や無気力状態はごく日常的な生活感情から、不登校・ひきこもりなどの問題行動として顕在化するものまで幅広い範囲にわたっている。本調査研究では、精神病の抑うつや統合失調症ではなく、一般の中学生が日常生活において感じる一時的な無気力感を扱いたい。

まず、一般の中学生の感じる無気力感を捉えるために(2)においては中学生の無気力感研究についてレビューをし、(3)においては、学習性無力感に基づく無気力感モデルと本調査研究における先行研究について述べる。

（２）中学生の無気力感研究の歴史

最初に、中学生の無気力感が社会的な問題として取り上げられたのは、波多野・稲垣（1981）であると考えられる（鎌原，2005）。波多野ら（1981）は、中学生の無気力を効力感の欠如という視点からとらえ、当時の社会的背景との関連について論じた。波多野ら（1981）は、無気力を説明する理論として Seligman, M. E. P. & Maier, S. F. (1967) の提唱した学習性無力感理論（Learned Helplessness, LH 理論）を引用し、子どもの無気力をコントロール不能な状況に幼少期から長期的に置かれることによる動機づけの低下の状態とした。そして、当時の「生産第一の管理社会」（波多野ら，1981）の社会的風潮が子どもにやりがいや効力感を得られにくくした結果、子どもの無気力が社会問題化しているとした。深谷（1990）は教育社会学的視点から社会調査を行い、児童・生徒の無気力には文化差があることを示し、無気力は豊かで満たされた生活を送ることで自発性を失った青少年がみせる特徴的な現象であると論じた。

また稲村（1988）は、その臨床経験を通して中学生の不登校に無気力なタイプがみられることを指摘した。稲村（1988）によると、ひきこもりや不登校の子どもにみられる無気力は「怠学的なタイプ」と分類され、幼少期からあまり元気がなく小学校、中学

位置づけられ（例えば、岡安・嶋田・坂野，1992）、石毛（2003）の研究に代表されるような、学校ストレスと無気力感との関連についての研究がすすんでいる。

しかし、これらの研究は無気力感そのものについての定義が曖昧であるものや、無気力感に関連する要因の検討にとどまり無気力感と関連変数の因果関係について明らかでないものも多い。無気力感を不登校の一形態ととらえ、学校現場で役に立つ登校生徒の不登校予防的研究をするのであれば、無気力の明確な定義や無気力感の生起するメカニズムを詳しく説明するような知見に基づいた研究が必要になってくるであろう。

（３）学習性無力感に基づく無気力モデルと本研究での先行研究

無気力感の生起メカニズムを詳しく説明する一つの枠組みに、学習性無力感(Learned Helplessness；以下、LH 理論)(Seligman et al., 1967)がある。LH 理論は、もとは犬を対象に行われた恐怖の条件づけの実験から発見された現象であり、自らのとる行動と結果が伴わないという非随伴的な経験から統制不可能性の予期が起こった結果、無気力に陥るという理論である。

LH 理論では、無気力感の生起するメカニズムを個人の認知の変数を用い時間軸上で説明するため、因果関係が明確である。こ

のため、曖昧である無気力感を比較的捉えやすく、無気力への改善策が立てられやすいと考える。また、LH 理論の立場からみた中学生の無気力研究は数が非常に少ないため、この観点からの無気力感研究は今後ともなされていくべきであろう。このようなことから、本調査研究では LH 理論に立脚し無気力感研究を進めることとする。

初めて LH が人間にもみられる現象であることを実験によって検証したのは、Hiroto (1974) であった。Hiroto (1974) は、人間を対象に LH 実験を行い人間においても統制不可能性が無気力を発生させることを明らかにした。さらに、Seligman et al (1975) は人間における LH には、①認知的障害、②動機づけの障害、③情緒の障害の3種類の障害が伴うことを明らかにした。Seligman (1975) は、LH と人間のうつ病にはかなりの類似性があるとし、LH 理論を人間の反応性うつ病 (reactive depression : 嫌な出来事などがきっかけで発生する抑うつ状態) の理論として位置づけた (桜井, 1997)。このことが契機となり、人間における LH 理論の研究が盛んに行われるようになった。

とりわけ、思春期子どもの無気力感や抑うつの生起を随伴性認知・コンピテンス・コントロールの変数によって説明した、The contingency-competence-control (CCC) モデル (Weisz et al.,

1987, 1993, 2001) は、コントロール研究や無気力感研究に新しい視座を与えるものであった。「コンピテンス (competence)」とは、望ましい結果を随伴する行動のバリエーションをどの程度生み出すことができるかという信念である (Weisz, 1983)。このCCCモデル (Weisz et al., 2001) では、行動と結果が伴うとする認知である随伴性認知 (contingency) とコンピテンス (competence) が結合することで、コントロール感 (control) を高め抑うつを減少させることが示されている。さて、このコンピテンスという概念は、Bandura (1977) によって概念化された、望ましい結果を生み出すのに必要な特定の行動を成功裏に実行できるという確信である「効力期待 (efficacy expectations)」とほぼ同義である (牧・関口・根建, 2006)。この効力期待は、のちに Bandura (1977) によって「セルフ・エフィカシー (自己効力感, self-efficacy)」として測定可能な認知変数化され、ストレス事象への対処行動 (コーピング行動) を高める要因であることが多くの研究で実証されている (牧ら, 2006 他)。

牧ら (2006) は、中学生の無気力感についてもコーピング行動へのセルフ・エフィカシーが高まれば無気力感の予防になるとし、コーピング行動へのセルフ・エフィカシーである「コーピング・エフィカシー」を無気力低減の要因ととらえた。そのうえで、行

動と結果が伴うとする「主観的随伴性認知」が知覚されれば→「コーピング・エフィカシー」があがり→「無気力感が低減」という時間的流れを想定した無気力感モデルの構築を試みた。つまり、中学生がストレス事態に直面し適切に対処しようと「行動しても思ったような成果がえられにくい」という非随伴経験をして、「効果的な対処行動が取れる」というコーピング・エフィカシーが高まれば無気力感へと陥る予防になると考えたのである。

このコーピング・エフィカシーは、ストレス事態におけるコーピング行動へのセルフ・エフィカシーとして扱われ、セルフ・エフィカシーの下位概念として位置づけられている (Bandura, 1989; Bandura et al., 1982)。牧ら (2006) の結果、中学生にとっては、従来の LH 研究で通説であった①非随伴経験によって無気力感が形成されるという要因以上に、②随伴性経験の少なさによって形成されるコーピング・エフィカシーの低さ、という要因のほうが強く影響している可能性が見いだされ、コーピング・エフィカシーの要因の重要性が示された。つまり、中学生がストレス事態に直面し行動と結果が伴わないという認知をしても「適切な対処行動がとれる」というコーピング・エフィカシーを強く感じることができれば、無気力感の低減につながる事が明らかになった。なお、牧ら (2006) の無気力感モデルは付表 1 に示した。

問題と目的

(1) は、コーピング・エフィカシーと親子関係について、(2) では、親子関係を測定する質問紙研究の諸問題について、述べる。

(1) コーピング・エフィカシーと親子関係

牧ら (2006) においては、中学生の無気力感モデル精緻化や、コーピング・エフィカシーの要因に影響する他の諸要因について更なる検討の必要性が示唆されている。しかし、牧らの一連の研究 (2003, 2006) では、中学生の無気力感を低減するコーピング・エフィカシーの要因と、中学生にとって重要な親子関係との関連を扱っていない。中学生は親離れの過程にある時期とはいえ、親と子の距離が近くその影響力がまだ強い時期である (小保方・無藤, 2005)。例えば、山本 (2006) においても、「親に愛されていると感じる」「親から信頼されていると感じる」といった親からの情緒的なサポートが中学生に認知されれば、子どもはストレスに対し積極的対処行動を示しやすく、否定的対処行動が少ないということが実証され、親からのサポートの重要性が示されている。また、無気力型の不登校の場合、本人が直接自主来談するケ

ースは少なく、保護者との面接を継続して関わっていくことになるため（伊藤，2004）、保護者を支援するという視点からも、中学生の無気力感研究に親子関係の要因を視野に入れることは意義のあることと考える。

これらのことから、本調査研究では、無気力感を低減するコーピング・エフィカシーに影響する要因として親子関係を想定する。その上で、親の養育態度に対する子どもの認知が、子ども本人のコーピング・エフィカシーへ与える影響について考察を深めたい。

そもそも、コーピング・エフィカシーはセルフ・エフィカシーの下位概念であるが、コーピング・エフィカシーだけを直接的に取り上げた研究は見当たらない。セルフ・エフィカシーに与える親子関係の影響をみた研究の一つには、松田・前田（2007）がある。松田ら（2007）は、大学生 165 名を対象に調査を行い、セルフ・エフィカシーを高めるためには男性なら親からのサポート、女性なら友人からのサポートが有効であることを実証している。松田ら（2007）の知見は、大学生を対象にしているものの、親のサポートが認知されることでセルフ・エフィカシーが高まることを示している点で重要である。もし、中学生にとっても親のサポートが認知されるとセルフ・エフィカシーが高まるのであれば、ストレス対処行動へのセルフ・エフィカシーであるコーピング・

エフィカシーも高まると考えられるのではないだろうか。

また、中学生の親子関係は学年により質的に異なることが多くの研究で示されている（例えば、落合・佐藤, 1996）。小保方・無藤（2005）は、1年生では親の子どもに対する影響力が大きいのに対し、学年が上がるにつれて親子関係の影響は減少し個人の要因や友人との関係が子どもに影響を及ぼしやすくなる（Sellers & Winfree, 1990）としている。

本調査研究の意義としては、無気力感の低減に関わるコーピング・エフィカシーの要因と親子関係を取り上げた数少ない研究であること、無気力感改善のための研究であることである。

本調査研究の的は、①中学生の無気力感の生起に関わる重要な概念であるコーピング・エフィカシーに及ぼす、子どもの親の養育態度（特に、情緒的サポート）の認知の影響について、学年ごとに検討することを第一の目的とする。また、コーピング・エフィカシーを中心に取り上げた研究はほとんど見当たらず、コーピング・エフィカシーの程度について学年差や性差は明らかにされていない。このことから、②コーピング・エフィカシーの程度に、学年差や性差がみられるかを探索的に検討することを第二の目的とする。なお、本調査研究における研究計画を図示したものを付表に記載した。

(2) 親子関係を測定する質問紙研究の諸問題

ここで、親子関係を測定する質問紙研究の諸問題についてまとめ、本調査で使用する尺度について述べたい。

子どもの発達に影響する親子関係を明らかにしようとする研究は、近年ますます熱気を帯びているが、それにも関わらずここ10年余り、欧米では親子関係を測定する質問紙の開発を目的とした研究は減少してきている(大芦, 2001)。大芦(2001)によれば、理由の一つは、観察法や面接法など発達心理学(とくに乳幼児研究)の方法の多様化に伴い、親子関係の指標を質問紙に頼ることが少なくなってきたことである、と言われている。しかし、このことは、質問紙法によって親子関係を測定することが過去のものになったということを示すのではなく、むしろ、親子関係の質問紙の限界や研究動向を踏まえたうえで使用され、研究が続けられることが必要であろう、と筆者は考える。

親子関係を測定する質問紙は多種多様にあり、市販されているものもあるが、実際内容はほとんど変わらないことが多い(大芦, 2001)。質問の内容としては、子どもに対する親の養育態度を問うもので、評定方法は、親自身が直接評定するか、子ども側が認知した親子関係を評定するかのいずれかが一般的である。

しかし、大芦(2001)によれば、このような研究で用いられる

親子関係を問う質問紙や市販のテストは、その背景にある概念や先行研究についての具体的な記述がほとんどないことが多い。したがって、親子関係の質問紙を用いた研究の多くは、多くの類似した質問紙の中から、適宜質問項目を選び使用するだけで、質問紙の背後にある概念や先行研究にほとんど考慮を払っていないのが実情であろう。しかし、適宜質問項目を選び使用することでは、親子関係を広く体系的にとらえることに限界がある。また、近年には、父一息子、父一娘、母一息子、母一娘という結果について、それぞれ異なる結果を示し、簡単に親一子関係と一括できないことが明らかになっている(小高, 1994 ; 渡辺, 1995)。このことから、親子関係の測定には、親子関係の4状況(父一息子、父一娘、母一息子、母一娘)に共通して測定可能な質問紙を用いる、などの注意が必要である。

さて、子どもが親の養育態度を評価する形式で、体系立った質問紙は数が少ないが、代表的なものに品川・品川(1958)による「田研式親子関係テスト」、Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979) による「PBI (Parental Bonding Instrument)」、辻岡・山本(1976)による親子関係診断尺度 EICA (Emotional Support Identification Control Autonomy) などがある。田研式親子関係テストは、親用・子ども用があり、対象年齢も広いため最もよく

用いられている（大芦，2001）。しかし、尺度内容が現在ではかなり古く標準化の過程が明確でないという指摘（大芦，2001）や、尺度構成が項目分析の方法論において十分な検討がなされているとはいいがたいという指摘（辻岡ら，1976）がある。PBI や親子関係診断尺度 EICA は、Schaefer, E. S.(1965) が実証的な調査から開発した CR-PBI (Children's Report of Parental Behavior Inventory PBI) をもとに作成されたものである。PBI は、小川（1991）で信頼性・妥当性が認められており臨床的研究に使用されているが、親の養育態度を「養護因子」と「過保護因子」の2次元で評価するため限定的評価になること、質問項目と各養育態度との対応が不明瞭である。

親子関係診断尺度 EICA も、「EICA 親子関係診断検査」として森下（1982）や徳田（1987）などで実際に利用されている質問紙である。本質問紙は、作成手法や質問紙の背景にある概念・先行研究などが具体的に示されている点で、他の質問紙よりも適切である。さらに、親子関係診断尺度 EICA は、息子→母親、娘→母親、息子→父親、娘→父親の4通りの親子関係において転移可能性を有することが実証されている（辻岡ら，1976）。これらのことから、本調査研究において採用することとする。本尺度の構成や尺度内容については、「3. 方法」に記載した。

仮説

第一目的の仮説としては、山本（2006）の研究から、親からの信頼や情緒的な支持が認知されれば、ストレス対処行動に対する自信であるコーピング・エフィカシーが高まるであろう。また、学年が上がるにつれて親子関係は子どもに影響を及ぼすことが弱くなるという知見（小保方ら，2005）より、学年が上がるにつれて子どもの親の養育態度に対する認知が、コーピング・エフィカシーに影響を及ぼすことが少なくなるであろう。第二目的については、探索的に検討するため仮説は設けない。

3. 方法

(1) 質問紙調査の実施日時および場所

本調査は質問紙による調査であった。2008年10月28日に調査者が京都府内の公立中学校一校に出向き、調査用紙の配布と回収を依頼した。調査は2008年11月14日の昼休憩を利用した。調査協力校への依頼文については、付録に記載した。

(2) 調査対象者

京都府内の公立中学校1校の中学1年生から3年生までの生徒342名（男子151名、女子175名、不明16名）を対象に行われた。1年生は107名（男子41名、女子60名、不明6名、平均年齢12.67歳）、2年生は118名（男子53名、女子62名、不明3名、平均年齢13.64歳）、3年生は116名（男子57名、女子53名、不明6名、平均年齢14.61歳）であった。このうち、回答に不備のあった89名を除いた253名を分析対象とした（有効回答率74%）。なお、回答の不備の基準としては①回答漏れが一つでもあるもの、②年齢・学年・性別の三つの属性すべてが無記入のものとした。

(3) 調査用紙

調査用紙を付表に示す。調査用紙は、属性（年齢・学年・性別）を問うフェイスシート、コーピング・エフィカシー尺度、親子関係診断尺度 EICA から構成されていた。全部で 6 ページを A4 用紙 3 枚に両面印刷したものであった。表紙には、調査の目的と調査協力への依頼文、調査者の所属・氏名を記載した。1 ページ目（表紙裏）には、対象者の属性（年齢・学年・性別）の記入欄と質問紙への回答方法についての注意事項を記載した。2、3 ページ目（2 枚目表と裏）には、コーピング・エフィカシー尺度の質問項目を、4、5 ページ目（3 枚目表と裏）には、親子関係診断尺度 EICA の質問項目をそれぞれ記載した。

(I) コーピング・エフィカシー尺度（牧ら, 2006）

ストレス対処行動への自信を測定するものとして、牧ら（2006）によって作成されたコーピング・エフィカシー尺度を用いた。本尺度は、勉強場面におけるコーピング・エフィカシー、友人関係におけるコーピング・エフィカシー、先生との関係におけるコーピング・エフィカシーの 3 因子からなっている。項目数は、順に 12 項目、11 項目、4 項目で構成されている。

各下位尺度について、勉強場面におけるコーピング・エフィカ

シーは勉強に関する状況下でのストレス事態への対処への自信の程度を測定するものであった。友人関係におけるコーピング・エフィカシーは、友人との関係におけるストレスな状況への対処への自信の程度を測定するものであった。先生との関係におけるコーピング・エフィカシーは、先生との関係におけるストレスな状況への対処への自信の程度を測定するものであった。

各3因子の信頼性係数 Cronbach の α 係数は $\alpha = .67 \sim .87$ で信頼性が示されている（牧ら，2006）。本尺度の妥当性については、牧ら（2006）によって因子論的妥当性・内的整合性・再検査信頼性・基準関連妥当性が認められている。

本調査研究では、牧ら（2006）の質問項目のうち中学生には理解が困難と予想された内容や表現を一部修正した。修正にあたり、心理学を専攻する大学院生6名、小学校教諭1名、中学校教諭3名にチェックを依頼した。変更した質問項目については、付表に記載した。回答は、「全然あてはまらない」「あまりあてはまらない」「少しあてはまる」「よくあてはまる」の4段階評定で求めた。あてはまるほど得点が高くなるように1点から4点をそれぞれ付点した。得点の範囲は27点から108点であった。

(Ⅱ) 親子関係診断尺度 EICA (辻岡ら, 1976)

本尺度は、4つの下位尺度からなり、各10項目の合計40項目から構成されていた。下位尺度は、情緒的支持 (Emotional Support, ES)、同一化 (Identification, ID)、統制 (Control, CO)、自律性 (Autonomy, AU) であった。Schaefer, E.S. (1965) によると、ES (情緒的支持) は、子どもの行動を温かく見守り、困難に直面したときに子どもを情緒的に支えてやろうという親の情緒的な支持の程度を尋ねる尺度である。ID (同一化) は、子どもを親の延長線上に考え、何ごととも一緒になければ考えられないという親の物理的・心理的所有欲や、子どもへの愛情を行動で示そうとする親の愛情表出の程度を尋ねる尺度である。CO (統制) は、しつけの厳しさ、子どもの行動や短所への否定的評価や過干渉さなど、子どもに対する親のコントロールの程度を尋ねる尺度である。AU (自律性) は、子どもの人格を認めたり、子ども自主性や社会性の育成を奨励したりする親の態度について尋ねる尺度である。

妥当性については、辻岡ら (1976) の417名を対象とした調査において、4因子構造が確認され因子的妥当性を有するものであった。その因子分析手法は、辻岡 (1964) が従来の内的整合性の原理に対して呼称した新しい項目分析の原理である「因子的真実

性の原理」に基づく確認的因子分析であった。

子どもが評価する親（父親／母親／その他）は、子どもが日常生活において一番接することの多い保護者とした。対象者に父親・母親・その他から一名選択を求めた後、その親の養育態度について回答を求めた。父親か母親かを決定できない場合は「母親」の養育態度を評価させた。保護者を「その他」（祖父・祖母）と回答した者については、尺度内容が祖父母の養育態度にも適用できると判断されたので分析の対象とした。回答は、「ちがう」「いくらかそう」「そう思う」の３段階評定で求めた。あてはまるほど得点が高くなるように１点から３点をそれぞれ付点した。得点の範囲は４０点から１２０点であった。

本調査研究においては、項目内容や表現のうち中学生にとって理解が困難であると予想されたものについては一部あるいは全体を変更した（付表参照）。項目の内容・表現の変更に際し、コーピング・エフィカシー尺度と同様、心理学専攻の大学院生６名、小学校教諭１名、中学校教諭３名にチェックを受けた。

(4) 手続き

フェイスシート、コーピング・エフィカシー尺度、親子関係診断尺度 EICA から構成される質問紙を、対象者に集団で一斉に試行した。

手続きとして、各学級の担任が本調査の目的を説明し教示を読み上げた後、対象者に回答を求めた。回収は全て時間内に行い、回答の終わった後各学級の担任に提出を求めた。担任より回収された質問紙は後日、調査協力校まで調査者が回収に伺った。なお、回答所要時間はおおよそ 10 分から 15 分であった。調査終了から回収までの期間は、調査協力校に保管を依頼した。

4. 結果

(1) 有効データの選定結果

親子関係診断尺度 EICA において、父親の養育態度を回答した対象者（父親群）・母親の養育態度を回答した対象者（母親群）・その他（祖父あるいは祖母）を回答した対象者（その他の群）の3群について、 χ^2 検定を実施した。その結果、1%水準で有意であった（ $\chi^2 = 409.19, p < .01$ ）。

これより、回答対象とする親が、父親群、母親群、その他の群の間に差があると判断されたため、以下、母親を対象に選んだ236名のみを分析対象とした。父親群とその他の群については、7名と10名と少なかったため、分析対象としなかった。

(2) 因子分析による両尺度の各構造

コーピング・エフィカシーの構造（因子分析の結果）

本調査研究では、天井効果を示す1項目を除外した26項目について因子分析を行った。特定場面における行動への自信は他の生活場面にも般化する、つまり場面間相関が想定されるという指摘（Bandura, 1977；坂野・東條, 1986）のため、最尤法・直接

オブリミン回転による因子分析を行った。全項目にわたり因子負荷量 .35 に満たなかった 1 項目を除外し分析を行った結果、先行研究と同様の 4 因子において最も概念的に妥当な因子構造が得られ、最終的に 3 因子 25 項目が決定した (Table 1 参照)。

第 1 因子は、「テストで悪い点をとったら、できなかったところを復習できる」「努力しても成績が上がらなかつたら、勉強のやり方を工夫できる」といった、勉強場面におけるストレス事態へのコーピングの自信を尋ねる項目からなっていた。そこでこの因子を、牧ら (2006) にならい「勉強場面におけるコーピング・エフィカシー」と命名した。

第 2 因子は、「友だちと仲が悪くなったら、仲直りしよう自分から声をかけられる」「友だちと話が合わなかつたら、相手のことをいろいろ聞いてみるができる」といった、友人との関係におけるストレス事態へのコーピングの自信を尋ねる項目からなっていた。そこでこの因子を、牧ら (2006) を参考に「友人との関係におけるコーピング・エフィカシー」と命名した。

第 3 因子は、「先生に不満を感じても、我慢することができる」「先生に怒られたら自分の考えを変えることができる」といった、先生との関係におけるストレス事態へのコーピングの自信を尋ねる項目からなっていた。そこでこの因子を、牧ら (2006) にな

らい「先生との関係におけるコーピング・エフィカシー」と命名した。

本調査研究における、各3因子の信頼性係数 Cronbach の α 係数は、Table 1 に記載した。牧ら（2006）と比較し、因子間で項目の移動がみられたのは、牧ら（2006）で先生との関係におけるコーピング・エフィカシー因子を構成していた、「先生に悪いところを注意されたら、そこを直すように努力できる」（原尺度を一部変更した質問）という1項目であり、本調査研究では勉強場面におけるコーピング・エフィカシー因子へ集約された。

親子関係診断尺度 EICA の構造（因子分析の結果）

本尺度は、現在より 30 年以上前に作成されたものであったので今日では因子構造に大きな変化が予想された。そこでまず、得られたデータのうち、天井効果を示す2項目とフロア効果を示す14項目を除外した、24項目で分析を行った。24項目に対する3段階評定の回答をもとに、 24×24 の相関行列を算出し、これをもとに主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。全ての因子にわたって因子負荷量 .35 に満たなかった4項目を除外し分析した結果、辻岡ら（1976）と同様の4因子において最も概念的に妥当な因子構造が得られたので、最終的に4因子構造 20

項目が決定した (Table 2)。

第 1 因子は、「私の悩みや心配事をわかってくれる」「私がこまっているときに元気づけている」といった、子どもの認知する親の情緒的な支持の程度を尋ねる項目からなっていた。そこでこの因子を、辻岡ら (1976) にならい「ES (情緒的支持)」と命名した。

第 2 因子は、「私をよろこばそうとしていろいろなことをする」「私にたびたびほほえみかける」といった、子どもへの愛情を行動で示そうとする親の愛情表出の程度を尋ねる項目からなっていた。そこでこの因子を、辻岡ら (1976) にならい「ID (同一化)」と命名した。

第 3 因子は、「学校が終わった後は私の好きなことをさせてくれる」「私が外に行くとき何時に帰りなさいとは言わない」といった、子どもの認知する、子ども自身の人格を認める親の態度を尋ねる項目からなっていた。そこでこの因子を、辻岡ら (1976) にならい「AU (自律性)」と命名した。

第 4 因子は、「私に何か言いつけると、そこをやるまでやかましく言う」「いつも私の性格を直させようとする」といった、子どもの認知する親の子に対するしつけの厳しさやコントロールを尋ねる項目からなっていた。そこでこの因子を、辻岡ら (1976) にならい、「CO (統制)」と命名した。

本調査研究における、各4因子の信頼性係数 Cronbach の α 係数は、Table 1 に記載した。辻岡ら（1976）の研究と比較し、因子間での項目の移動がみられたのは、本来 ES（情緒的支持）因子を構成していた、「私が喜ぶ本や雑誌を買ってくれたり、学校で役立つことを教えてくれたりする」の項目であり、ID（同一化）因子へ集約された。

Table 1

コーピング・エフィカシー尺度の因子分析結果（最尤法・オブリミン回転）

	因子1	因子2	因子3	共通性
【勉強場面におけるコーピング・エフィカシー】				
(5) テストで悪い点をとったら、できなかったところを復習できる。	.74	.10	-.05	.57
(15) 勉強に関してあせりを感じたら、あせりを感じなくなるまで勉強できる。	.69	-.04	.02	.47
(2) 授業がわからなくなっても、後で自分のやり方で勉強できる。	.62	-.08	.13	.42
(4) 勉強する時間があまりとれなくなっても、勉強のポイントをまとめられる。	.62	-.04	.07	.40
(14) 努力しても成績が上がらなかつたら、勉強のやり方を工夫できる。	.61	.19	.13	.57
(10) テスト前に気持ちがあせって集中できなくなっても、自分のペースを大事にして勉強できる。	.61	.07	-.01	.39
(17) 勉強しているのに親が認めてくれなかつたら、もっと頑張って勉強できる。	.58	.19	.11	.51
(11) 先生に自分ができていないところを言われたら、できるようになるまで努力できる。	.57	.13	.09	.44
(23) 授業わからなくなったら、予習・復習をすることができない。	.54	-.18	-.15	.25
(12) 授業がわからなくなったら、授業に集中するように努力できる。	.52	.07	.23	.44
(24) 勉強がうまくいかどらなかつたら、時間を決めて勉強することができる。	.51	.12	.12	.38
(7) 勉強する気がわかなくなったら、楽しく勉強できるように工夫できる。	.50	.27	.09	.46
(19) 先生に悪いところを注意されたら、そこを直すように努力できる。	.40	.09	.36	.45
【友人との関係におけるコーピング・エフィカシー】				
(13) 友だちとケンカして話せなくなったら、手紙や電話などで連絡をとろうとすることができる。	.04	.71	-.03	.52
(8) 友だちと仲が悪くなったら、仲直りしようと自分から声をかけられる。	.00	.63	.02	.41
(1) 友だちとうまくいかなかつたら、話し合える。	-.03	.62	.00	.38
(18) 友だちどうして先に話の輪ができていても、自分から進んで輪の中に入れる。	-.08	.60	-.07	.32
(16) 友だちとうまくいかなかつたら、他の人(友人・先生・親など)に相談できる。	.17	.52	-.05	.34
(20) 勉強をやる気がわかなくなったら、友だちといっしょに勉強できる。	.02	.49	.02	.25
(9) 友だちと話が合わなかつたら、相手のことをいろいろ聞いてみるができる。	.22	.47	-.01	.33
(21) 友だちとうまくいかなかつたら、他の友だちをつくることができる。	.19	.41	-.04	.24
(27) 友だちとうまくいなくても、できるだけ明るくふるまえる。	-.11	.38	.06	.14
【先生との関係におけるコーピング・エフィカシー】				
(25) 先生に不満を感じても、我慢することができる。	-.01	-.12	.75	.52
(6) 先生に不満を感じても、先生を悪くい思わないようにすることができる。	.05	-.07	.74	.56
(26) 先生におこられたら、自分の考えを変えることができる。	.15	.17	.49	.40
Cronbachの α 係数				
	.90	.80	.71	
因子間相関				
因子1		.31	.37	
因子2			.25	

Table 2

親子関係診断尺度 EICA 尺度の因子分析結果 (主因子法・プロマックス回転)

	因子1	因子2	因子3	因子4	共通性
【EU (情緒的支持)】					
(21) 私の悩みや心配事をわかってくれる。	.94	-.14	-.09	.01	.71
(35) 心配事をじっくり聞いてくれるので、気持ちを楽にしてくれる。	.78	.07	-.01	-.01	.68
(13) いつも私の考えや意見を聞いてくれる。	.74	.03	-.05	-.13	.58
(9) 私がどんな考えをもっているのか、わかろうとしてくれる。	.71	.02	.00	-.13	.53
(34) 私がこまっているときに元気づけてくれる。	.67	.23	-.01	.06	.70
(38) 私といっしょに何かをするときは、私の意見を聞いてくれる。	.65	.04	.20	.19	.59
(16) いっしょにいと気持ちを楽にしてくれる。	.59	.11	.06	.03	.47
【ID (同一化)】					
(18) 私をよろこばそうとしていろいろなことをする。	.08	.83	-.11	.02	.74
(20) いつも私をよろこばすことを考えている。	.23	.66	-.13	-.02	.62
(37) 私にたびたびほほえみかける。	.24	.46	.02	.07	.42
(30) 私がよろこぶ本や雑誌を買ってくれたり、学校で役立つことを教えてくれたりする。	.17	.41	.10	.06	.33
【AU (自律性)】					
(36) 学校が終わった後は私の好きなことをしてくれる。	-.10	.04	.80	-.04	.63
(32) 夜は週末は私の好きなように過ごさせてくれる。	.01	.08	.56	-.06	.36
(4) 私が外に行くとき何時に帰りなさいとは言わない。	-.07	-.15	.54	.04	.25
(39) 私のやりたいときに宿題をやらせてくれる。	.22	-.22	.46	.06	.25
(8) 私がしたいことはどんなことでもさせてくれる。	.13	.22	.40	-.12	.37
【CO (統制)】					
(28) 私に何か言いつけると、それをやるまでやかましく言う。	.09	-.14	-.02	.74	.53
(26) 私が年上の人に口答えするのを許さない。	-.24	.26	.06	.52	.36
(3) いつも私の性格を直させようとする。	.02	.02	-.01	.43	.19
(10) 私が悪いことをすればなんらかの方法で罰しなければいけないと思っている。	.03	.04	-.08	.43	.21
Cronbachの α 係数					
因子間相関 因子1	.91	.80	.69	.62	
因子2		.61	.28	-.02	
因子3			.25	.16	
				-.25	

(3) 両尺度における因子間相関および尺度間相関

コーピング・エフィカシー尺度（以下、CE 尺度と略す）と親子関係診断尺度 EICA（以下、EICA と略す）の平均値、標準偏差、各尺度の因子間相関および尺度間相関を求めた。結果は、Table 3 に記載した。なお、以下より勉強場面におけるコーピング・エフィカシーを勉強 CE、友人との関係におけるコーピング・エフィカシーを友人 CE、先生との関係におけるコーピング・エフィカシーを先生 CE と略す。分析対象は、学年差が予想されるため、1 年生、2 年生、3 年生、全学年（全体）の 4 群とした。

まず、CE 尺度と EICA 尺度の尺度間相関のうち、学年差がみられたものについて、相関が比較的強かったものについて示す。次に、説明変数である EICA 尺度の 4 因子における因子間相関について、比較的相関が強かったものについて示す。

CE 尺度と EICA 尺度の尺度間相関のうち、学年で違いがみられたものについては、先生 CE と CO（統制）の間、先生 CE と ID（同一化）の間、友人 CE と ID（同一化）の間であった。先生 CE と CO（統制）の間では、2 年生においてのみ有意な相関（ $r = .31$, $p < .01$ ）がみられ、先生 CE と ID（同一性）の間では、1 年生においてのみ有意な相関（ $r = .35$, $p < .01$ ）がみられた。友人 CE と ID（同一化）の間では、2 年生（ $r = .31$, $p < .01$ ）と 3 年生（ r

= .26, $p < .05$) において有意な相関がみられた。しかし、AU (自律性) 因子は、全体、1 年生、2 年生、3 年生のいずれにおいても CE 尺度の 3 因子と相関がみられなかった。

説明変数である EICA 尺度の因子間相関において、最も強い相関がみられたものについて示す。ES (情緒的支持) と ID (同一化) の間では、全体、1 年生、2 年生、3 年生のいずれの群においても、有意な強い相関がみられた ($rs(4) > .62$, $ps < .01$)。辻岡ら (1976) によると、「ES 因子、ID 因子は、普通の状況ではかなり強固に結合しており、受容 (Acceptance) の因子として測定することも不可能ではない。しかし、ある特殊な親子関係においては、この一次因子水準の ES、ID 因子の結合力は弱く、2 つの因子として分離される。そして、親子関係の診断にはこのような因子間の結合、分離の様態が心理学的に重要と考えられる。」また、「このことは CO (統制) と AU (自律性) との間においてもあてはまる」(辻岡ら, 1976)。CO (統制) と AU (自律性) の因子間相関が、全体と 2 年生では有意であったが ($rs(2) > -.20$, $ps < .05$)、1 年生と 3 年生では有意ではなかったことには、このような結合力の特異性が考えられる。

EICA の因子間相関のうち最も強い相関係数の値は、全体 $r = .66$ 、1 年生 $r = .62$ 、2 年生 $r = .65$ 、3 年生 $r = .69$ であった。

説明変数相互で相関が 0.9 以上ある説明変数は重回帰分析の説明変数として不適当であるが（管，1996）、これらはいずれも $r = .90$ 以下であるので説明変数として重回帰式に投入した。

Table 3

コーピング・エフィカシー尺度と親子関係診断尺度 EICA の
平均値、標準偏差、各因子間相関および尺度間相関

各因子	平均	SD	1	2	3	4	5	6	7
全 学 年 (N = 236)									
CE尺度									
1. 勉強CE	31.03	7.88	—	.41**	.45**	.33**	.36**	.14*	-.01
2. 友人CE	23.69	5.41		—	.18**	.42**	.26**	-.04	.09
3. 先生CE	7.25	2.24			—	.18**	.24**	.17**	-.04
EICA尺度									
4. ES	14.47	3.96				—	.66**	.00	.27**
5. ID	7.29	2.17					—	.14*	.18**
6. CO	7.34	2.06						—	-.20**
7. AU	9.93	2.45							—
1 年 生 (N = 72)									
CE尺度									
1. 勉強CE	31.61	8.08	—	.20†	.46**	.25*	.45**	0.2†	-.10
2. 友人CE	24.58	5.36		—	.02	.44**	.17	.05	.09
3. 先生CE	7.56	2.32			—	.21†	.35**	.14	.02
EICA尺度									
4. ES	15.32	3.83				—	.62**	.03	.23†
5. ID	7.60	2.10					—	.04	.09
6. CO	7.61	2.05						—	-.20†
7. AU	9.78	2.48							—
2 年 生 (N = 77)									
CE尺度									
1. 勉強CE	28.71	7.44	—	.37**	.56**	.34**	.39**	.20†	-.04
2. 友人CE	22.73	4.80		—	.19†	.39**	.31**	-.10	.07
3. 先生CE	6.70	2.12			—	.19†	.19†	.31**	-.19
EICA尺度									
4. ES	14.29	4.20				—	.65**	-.24**	.38**
5. ID	7.14	2.09					—	-.05	.34**
6. CO	7.09	2.06						—	-.28*
7. AU	9.57	2.61							—
3 年 生 (N = 87)									
CE尺度									
1. 勉強CE	32.61	7.70	—	.58**	.30**	.42**	.27*	-.01	.03
2. 友人CE	23.82	5.86		—	.27*	.44**	.26*	-.10	.10
3. 先生CE	7.48	2.21			—	.13	.18†	.05	-.01
EICA尺度									
4. ES	13.94	3.79				—	.69**	.18†	.25*
5. ID	7.17	2.28					—	.36**	.13
6. CO	7.34	2.06						—	-.12
7. AU	10.38	2.22							—

表注) * $p < .05$. ** $p < .01$. † $p < .10$.

CE:コーピング・エフィカシー、ES:情緒的支持、ID:同一化、CO:統制、AU:自律性の略である。

(4) 親の養育態度がコーピング・エフィカシーへ与える影響

親の養育態度に対する子の認知がコーピング・エフィカシーへ与える影響について検証するため、勉強場面・友人との関係・先生との関係における各コーピング・エフィカシーの合計得点を基準変数とし、ES(情緒的支持)・ID(同一化)・CO(統制)・AU(自律性)の各養育態度の合計得点を説明変数とする重回帰分析(ステップワイズ法)を行った。解析は、変数減少法によって行い、いずれも標準偏回帰係数の有意水準5%基準で、投入を打ち切った。多重共線性の検定の結果、全体・1年生・2年生・3年生のいずれの重回帰式においても、多重共線性はみられなかった。

母親の養育態度に対する子どもの認知が、子どものコーピング・エフィカシーに及ぼす影響について、Fig. 1.に全体におけるパス図を示した。Fig. 2.には1年生におけるパス図、Fig. 3.には2年生におけるパス図、Fig. 4.には3年生におけるパス図を示した。図中の矢印は、有意なパスを示し、数値は標準偏回帰係数を示す。 R^2 は調整済みの R^2 値を記載した。

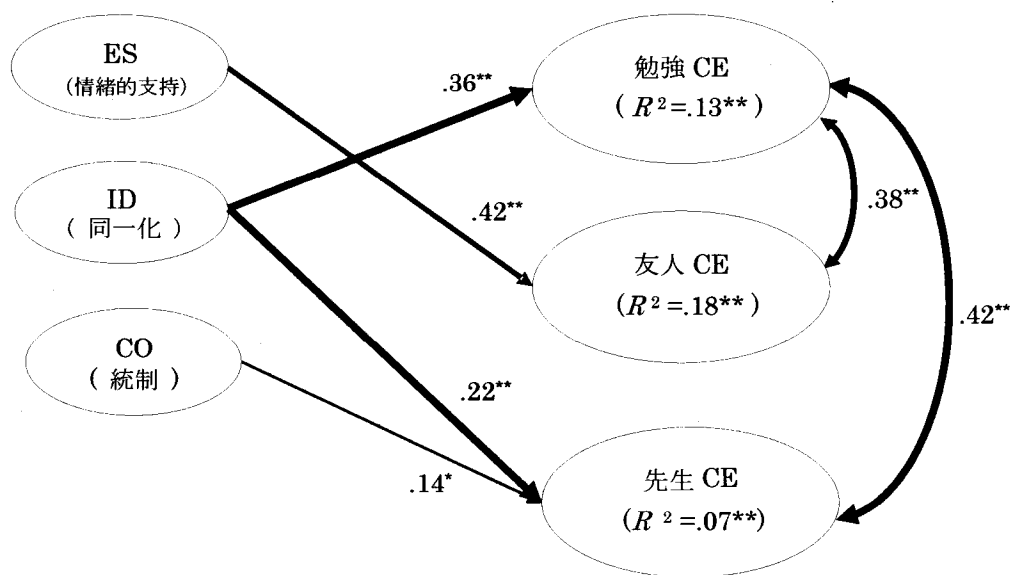


Fig. 1 .

全体における、母親の養育態度の認知が各コーピング・エフィカシーに及ぼす影響のパス図 ($N = 235$) .

注) 数字は、パス係数を示す。

 太線は、パス係数が $p < .01$ で有意であることを示す。
 細線は、パス係数が $p < .05$ で有意であることを示す。

Fig. 1 によれば、勉強 CE は、ID (同一化) によって規定されていた ($R^2 = .13$)。友人 CE は ES (情緒的支持) によって ($R^2 = .18$)、先生 CE は ID (同一化) と CO (統制) によって規定されていた ($R^2 = .07$)。すなわち、母親の ID (同一化) の態度を子が認知するほど、勉強 CE が高くなることが明らかになった ($\beta = .36^{**}$)。母親の ES (情緒的支持) の態度を子が認知するほど、友人 CE が高くなることが明らかになった ($\beta = .42^{**}$)。先生 CE は、母親の ID (同一化) の態度を認知するほど ($\beta = .22^{**}$)、また CO (統制) の態度を認知するほど ($\beta = .14^*$)、高くなることが明らかになった。基準変数間の偏相関係数を求めた結果、勉強 CE と友人 CE 間および勉強 CE と先生 CE 間に有意な相関がみられた ($rs(2) \geq .38, ps < .01$)。

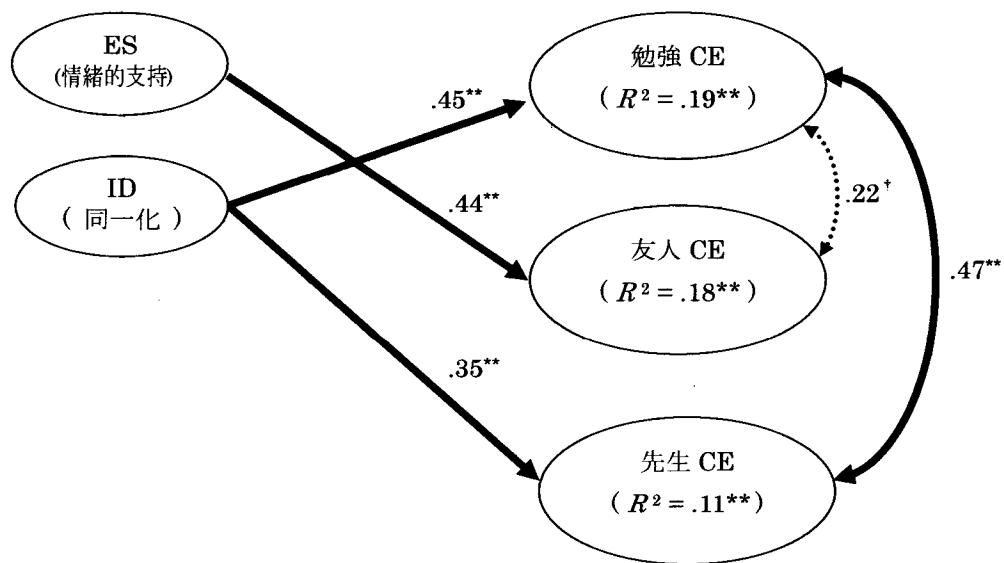


Fig. 2 .

1年生における、母親の養育態度の認知が各コーピング・エフィカシーに及ぼす影響のパス図 ($N=72$)

注) 数字は、パス係数を示す。

→ 太線は、パス係数が $p < .01$ で有意であることを示す。
 破線は、パス係数が $p < .10$ で有意であることを示す。

Fig. 2 によると、勉強 CE は、ID (同一化) によって規定されていた ($R^2 = .19$)。友人 CE は ES (情緒的支持) によって ($R^2 = .18$)、先生 CE は ID (同一化) によってそれぞれ規定されていた ($R^2 = .11$)。すなわち、母親の ID (同一化) の態度を子が認知するほど、勉強 CE へ促進的な方向に影響を与え ($\beta = .45^{**}$)、先生 CE へも促進的な方向に影響を与えていた ($\beta = .35^{**}$)。母親の ES (情緒的支持) の態度を子が認知するほど、友人 CE へ促進的な方向に影響を与えていた ($\beta = .44^{**}$)。基準変数間の偏相関係数は、勉強 CE と先生 CE 間に有意な相関がみられたが ($r = .47, p < .01$)、友人 CE と先生 CE の間には有意な相関はみられなかった。

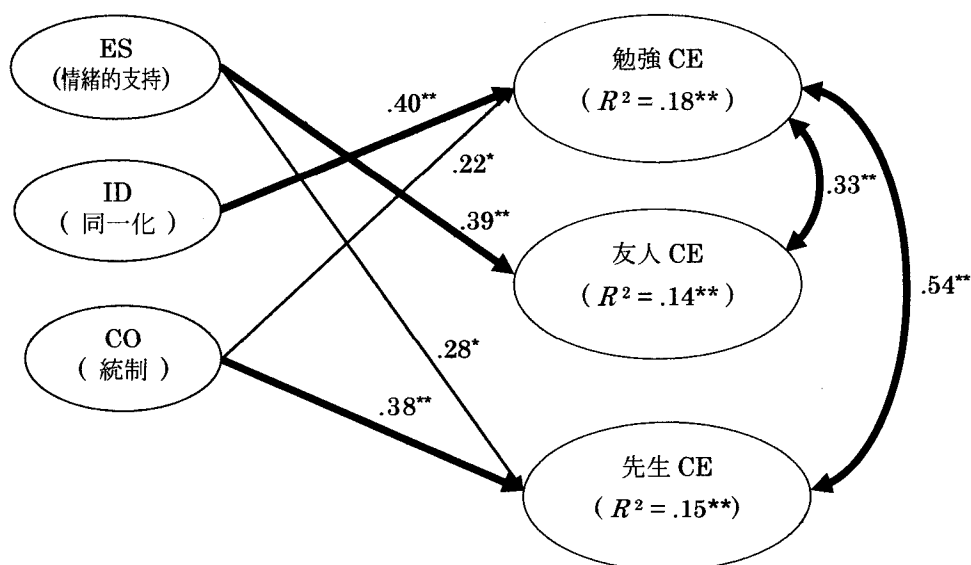


Fig. 3 .

2年生における、母親の養育態度の認知が各コーピング・エフィカシーに及ぼす影響のパス図 ($N = 77$) .

注) 数字は、パス係数を示す。

 太線は、パス係数が $p < .01$ で有意であることを示す。
 細線は、パス係数が $p < .05$ で有意であることを示す。

Fig. 3 によると、勉強 CE は、ID (同一化) と CO (統制) によって規定されていた ($R^2 = .18$)。友人 CE は ES (情緒的支持) によって ($R^2 = .14$)、先生 CE は ES (情緒的支持) と CO (統制) によって規定されていた ($R^2 = .15$)。すなわち、勉強 CE は、母親の ID (同一化) を子が認知するほど ($\beta = .40^{**}$)、CO (統制) を子が認知するほど ($\beta = .22^*$)、高まることが示された。友人 CE は、母親の ES (情緒的支持) を子が認知するほど高まることが示された ($\beta = .39^{**}$)。先生 CE は、母親の ES (情緒的支持) を子が認知するほど ($\beta = .28^*$)、CO (統制) の態度を子が認知するほど ($\beta = .38^{**}$)、高まることが示された。基準変数間の偏相関係数は、勉強 CE と友人 CE 間、勉強 CE と先生 CE 間のみ、有意であった ($rs(2) \geq .33, ps < .01$)。

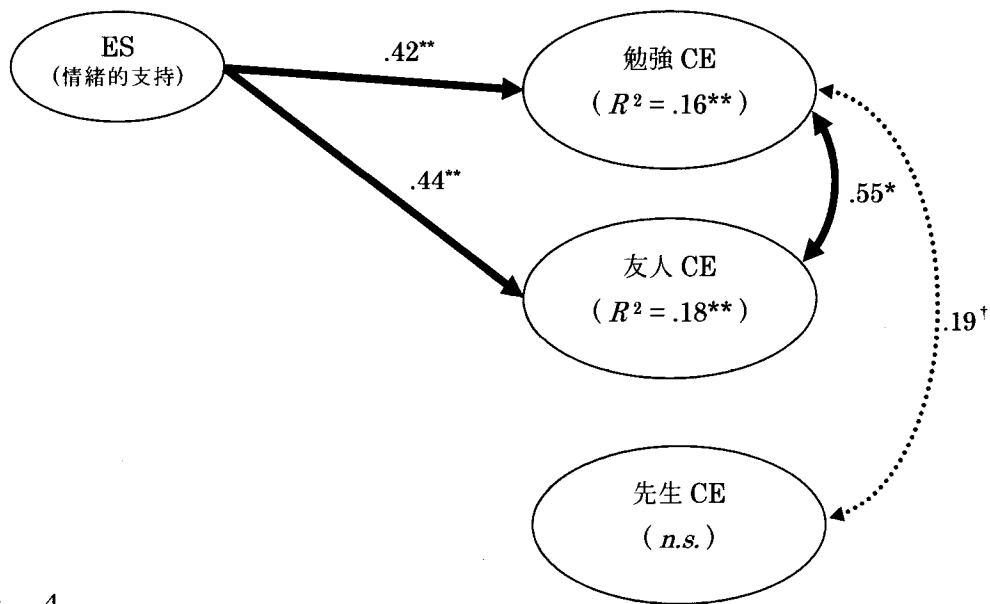


Fig. 4 .

3年生における、母親の養育態度の認知が各コーピング・エフィカシーに及ぼす影響のパス図 ($N = 87$)

注) 数字は、パス係数を示す。

→ 太線は、パス係数が $p < .01$ で有意であることを示す。

.....→ 細線は、パス係数が $p < .05$ で有意であることを示す。

Fig. 4 によると、勉強 CE は、ES (情緒的支持) によって規定されていた ($R^2 = .16$)。友人 CE も ES (情緒的支持) によって規定されていた ($R^2 = .15$)。先生 CE はいずれの説明変数によっても規定されていなかった ($n.s.$)。すなわち、勉強 CE は、母親の ES (情緒的支持) を子が認知するほど、高まることが示された ($\beta = .42^{**}$)。友人 CE は、母親の ES (情緒的支持) を子が認知するほど、高まることが示された ($\beta = .44^{**}$)。基準変数間の偏相関係数は、勉強 CE と友人 CE 間 ($r = .55$, $p < .05$)、勉強 CE と先生 CE 間 ($r = .19$, $p < .10$) で有意であった。

(5) コーピング・エフィカシーの学年差および性差

コーピング・エフィカシーの程度における学年差および性差を検討するため、学年 (3) × 性別 (2) の分散分析を行った。

Fig. 5 には、各学年および性別の各コーピング・エフィカシー得点の平均値の比較を示した。グラフの横軸は各学年・性別を表わし、グラフの縦軸はコーピング・エフィカシー得点の平均値を表わす。Table 4 には、勉強 CE の分散分析結果を示した。Table 5 には、先生 CE の分散分析結果を示した。Table 6 には、各学年の性別における、各コーピング・エフィカシー尺度得点の平均値と標準偏差を示した。なお、学年ごとの各コーピング・エフィカシー尺度得点の平均値は Table 3 に示し、性別の各コーピング・エフィカシー尺度得点の平均値は Table 7 に示した。

Table 4 からわかるように、勉強 CE は学年の主効果のみ有意であった ($F = 5.21, p < .01$)。単純主効果の検定の結果、3 年生が 2 年生より有意に高かった。性別の主効果と学年と性別の交互作用は、有意ではなかった。友人 CE は、学年の主効果、性別の主効果、学年と性別の主効果のいずれも有意ではなかった。

Table 5 からわかるように、先生 CE は、学年の主効果 ($F = 3.39, p < .05$) と性別の主効果 ($F = .51, p < .05$) が有意であった。学年について単純主効果の検定を行った結果、1 年生が 2

年生より有意に高かった。性別について単純主効果の検定を行った結果、男子が女子より有意に高かった。

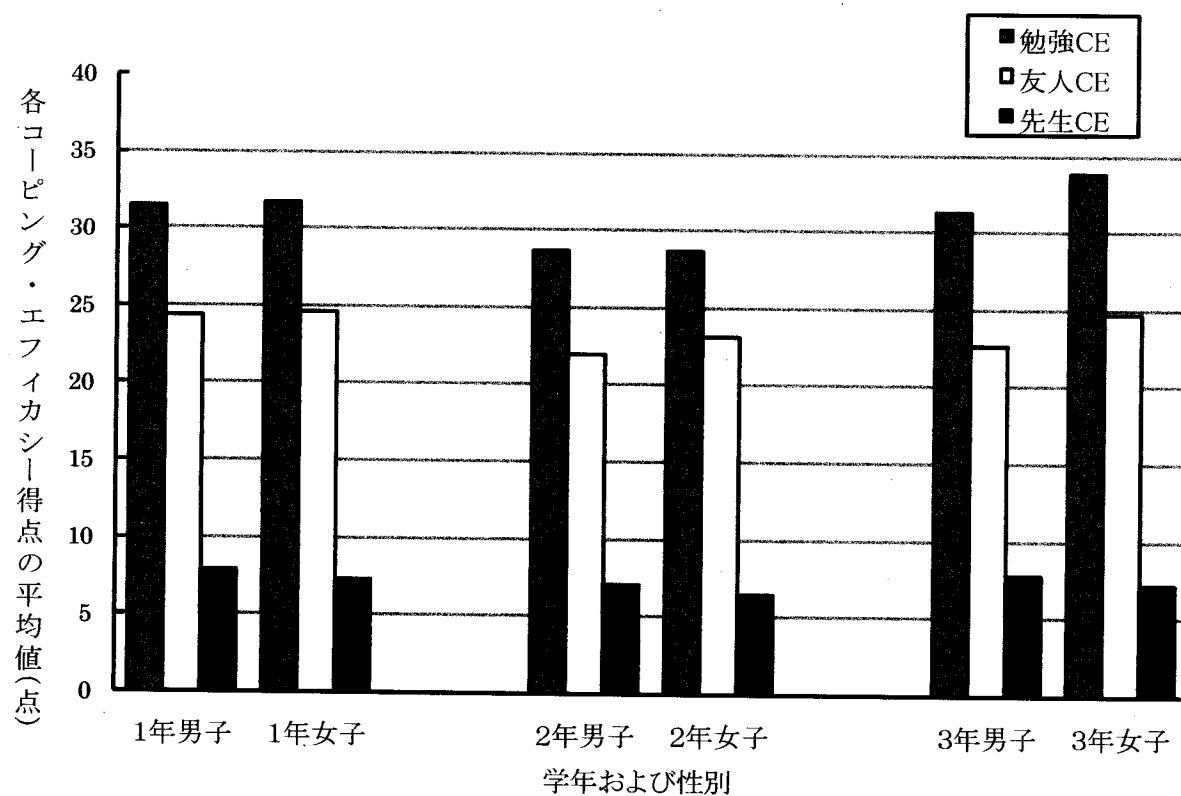


Fig. 5. 各学年および性別における、各コーピング・エフィカシー得点の平均値の比較

Table 4.

勉強 CE の分散分析表

変動因	平方和	自由度	平均平方	F値	p
学年	627.50	2	313.75	5.21	< .001
性別	48.73	1	48.73	0.81	n.s.
学年×性別	78.07	2	39.04	0.65	n.s.
誤差	13,794.41	229	60.24		

Table 5.

先生 CE の分散分析表

変動因	平方和	自由度	平均平方	F値	p
学年	33.20	2	16.60	3.39	< .05
性別	21.04	1	21.04	4.30	< .05
学年×性別	0.13	2	6.50E-02	0.01	n.s.
誤差	1,121.74	229	4.90		

Table 6.

各学年の性別における、各コーピング・エフィカシー尺度得点の平均値と標準偏差

各CE尺度の平均値、SD		1年生		2年生		3年生	
		男子	女子	男子	女子	男子	女子
		(N = 27)	(N = 45)	(N = 32)	(N = 45)	(N = 41)	(N = 45)
勉強CE	平均値	31.44	31.71	28.72	28.71	31.32	33.84
	SD	8.18	8.11	8.50	6.68	7.50	7.84
友人CE	平均値	24.44	24.67	22.03	23.22	22.66	24.71
	SD	6.08	4.95	5.05	4.61	6.17	5.41
先生CE	平均値	7.93	7.33	7.03	6.47	7.83	7.16
	SD	1.69	5.05	2.71	1.56	2.26	2.16

Table 7.

性別における、各コーピング・エフィカシー尺度得点の平均値と標準偏差

各CE尺度の平均値、SD		男子	女子
		(N = 100)	(N = 135)
勉強CE	平均値	30.52	31.42
	SD	8.03	7.80
友人CE	平均値	22.94	24.20
	SD	5.83	5.01
先生CE	平均値	7.60	6.99
	SD	2.30	2.18

5. 考察

本調査研究の目的は、コーピング・エフィカシーに及ぼす親子関係の影響を学年ごとに検討することであった。また、コーピング・エフィカシーの学年差や性差を検討することも第二の目的とした。コーピング・エフィカシー尺度と親子関係診断尺度 EICA からなる質問紙調査を実施した。結果について（１）ではコーピング・エフィカシーに与える親子関係の影響、（２）では各コーピング・エフィカシーの相互関係や程度、（３）では今後の展望についてそれぞれ考察したい。

（１）コーピング・エフィカシーに及ぼす親子関係の影響

１年生においては、勉強場面や先生との関係におけるコーピング・エフィカシーは、子どもへの愛情を行動で示そうとする母親の態度を子が認知することで高まることが示された。友人との関係におけるコーピング・エフィカシーは、子どもの行動を温かく見守り困難に直面したときに子どもを支えようとする母親の態度を子が認知することで、高まることが示された。

２年生においては、勉強場面におけるコーピング・エフィカシ

ーは、子どもへの愛情を行動で示そうとしたり、子どもをコントロールしようとする態度を子が認知することで高まることが示された。友人との関係や先生との関係におけるコーピング・エフィカシーは子どもの行動を温かく見守り困難に直面したときに子どもを支えようとする態度を子が認知することで高まることが示された。先生との関係におけるコーピング・エフィカシーは、子どもをコントロールしようとする態度を子が認知することでも高まることが示された。

3年生においては、勉強場面や友人との関係におけるコーピング・エフィカシーは、子どもの行動を温かく見守り困難に直面したときに子どもを支えようとする態度を子が認知することで高まることが示された。

親の養育態度を認知することによってコーピング・エフィカシーが高まるという傾向は、2年生でもっとも強く3年生が一番少なかった。つまり、この傾向は1年生から2年生へ学年が上がるにつれ増え、2年生でピークを迎えた後3年生で減少しており、学年差がみられた。この結果は、学年が上がるにつれて親子関係の影響は減少するという小保方ら（2005）の知見の一部を支持するものであった。母親の養育態度に対する認知コーピング・エフィカシーに影響する傾向に学年差が生じた背景には、以下のこと

が考えられよう。2年生は、学業成績に内申点評価が加わる、学習内容が難化することなどを考えると1年生よりも勉強面でのストレスを感じやすい時期と考えられる。2年生は、3年生よりは母親との結びつきが強いため、母親の情緒的な支持やしつけの厳しさなどの影響を受けながら、勉強場面・友人関係・先生との関係のそれぞれにおけるストレス対処行動への自信を培っていくのではないだろうか。しかし、3年生になるにつれ徐々に母親との結びつきは弱くなっていき、友人からのサポートや個人の要因などの影響を受けやすくなる（小保方ら，2005）と考えられるのである。

全学年を通してみられた影響関係は、母親の情緒的な支持の態度を中学生が認知するほど、友人関係におけるコーピング・エフィカシー（ストレス対処への自信である）が高くなるということであった。この結果は、親のサポートが認知されることでセルフ・エフィカシーが高まることを示した松田ら（2007）の知見を支持するものであった。中学生にとって、友人の存在は学内外で重要な対人関係の一つである。それゆえ、友人関係におけるストレス事態は中学生の精神面を大きく揺るがすものである。中学生が友人との関係につまずき自信をなくすようなときに、子どもの行動を温かく見守り情緒的に支えてやろうという母親の態度を

子どもが感じ取ることで、少しずつストレス対処行動へ自信が育まれるのだと考えられる。

(2) 各コーピング・エフィカシーの相互関係や程度

各コーピング・エフィカシーの相互関係における学年差

勉強場面と先生との関係においては、1年生と2年生では正の相関がみられたが、3年生ではほとんど相関がみられなかった。つまり、1年生と2年生は勉強場面と先生との関係は連続性のあるものとして、3年生では連続性のないものとしてとらえられていた。この理由として以下のことが考察される。1年生や2年生に比べ3年生は、学習塾へ通う人数が増え、通う動機が「高校受験のため」がもっとも多くなる（厚生労働省雇用均等・児童家庭局, 2003）。そのため、3年生にとっての勉強は学校での学習よりも塾での受験対策を中心とした学習が中心となる。そのため、勉強場面は学校の先生との関係は連続したものと認識されておらず、むしろ塾の先生との関係など学外とより深く関わり合いをもつと考えられるのである。

勉強場面と友人との関係においては、1年生ではほとんど相関がみられなかったが、2年生と3年生ではそれぞれ正の相関がみられ、学年があがるにつれて両者の関連が強くなることが示され

た。1年生は小学校から中学校へ入学に伴い、友人関係の変化や勉強内容の変化を経験する。中学校は小学校と比べ、勉強面でも友人関係でも異なる点が多く、それぞれが新鮮な、独立した環境の変化として経験されやすいのではないだろうか。そのため、それぞれの場面におけるコーピング・エフィカシーも独立したものとして認知されるものと考えられる。しかし、学年があがるにつれ、学校に慣れ、友人関係と勉強とが学校生活において相互に切り離せない要因として経験されるようになってくるのではないだろうか。2年生に比べ3年生の方が、勉強場面と友人関係に強い正の相関がみいだされたことは、3年生は高校受験に困る精神的葛藤（伊藤，2003）を経験する時期であり、勉強面でのストレスを友人の支えや励ましによって克服する場面や行動が2年生よりも増えるためであると考察できるよう。

先生との関係と友人との関係においては、いずれの学年においても相関がみられなかったことから、中学生にとって、先生との関係におけるコーピング・エフィカシーと友人との関係におけるコーピング・エフィカシーは、連続性のない、全く異質のものであることが示された。中学生にとって先生は、子どもの成績等の評価をおこなったり指導にあたったりする目上の立場の存在であるのに対し、友人は同じ目線の存在である。そのため、先生と

友人へのそれぞれの接し方やストレス事態への対処の仕方も異なると考えられるため、それぞれにおけるコーピング・エフィカシーは独立したものとしてとらえられたのであろう。

各コーピング・エフィカシーの程度における学年差および性差

勉強場面におけるコーピング・エフィカシーの程度は、1年生と2年生に比べ3年生が高かった。先生との関係におけるコーピング・エフィカシーの程度に関しては、2年生や3年生に比べ1年生が高く、女子に比べ男子が高かった。勉強場面でのコーピング・エフィカシーが3年生でもっとも高かったことについて、3年生は高校受験を目指していることから勉強場面でのストレスを感じやすい時期であるが、その反面勉強場面でのストレスの対処行動への自信を感じることも多いためと考察できよう。

先生との関係におけるコーピング・エフィカシーの程度は1年生がもっとも高かったことについて、1年生は他学年に比べ先生に対して心理的距離を近く感じていることが理由の一つに考えられるのではないだろうか。つまり、心理的距離を近く感じているため先生からの指導や指摘がストレスにつながりやすいが、その一方でそのストレスに対して適切に行動しようとするため、他学年に比べ先生との関係におけるコーピング・エフィカシーを強

く意識しているのだと推測できる。この傾向は、学年が上がり先生よりも友人・異性との心理的距離の方が近くなるに従って、減少していくと予想される。

性別においては、男子の方が女子よりも高かった。この傾向は、本調査研究の対象者特有の傾向である可能性も否定できない。本調査研究の対象者特有の傾向というのは、調査協力校の部活に所属している生徒が男子に多ければ、先生と接する機会も男子の方が多くなるであろう。そうすると、男子の方が女子よりも先生との関係においてストレスを感じやすい分ストレスに対して適切に行動しようとするため、先生との関係におけるコーピング・エフィカシーの程度が高かったのではないかと推測できる。

本調査研究においては対象者の地域の偏りも考えられるため、今回の結果のみからコーピング・エフィカシーの性差や学年差について断定的に考察することは避け、あくまで一つの推測として提示したいと考える。

（３）本調査研究の問題点および課題、今後の展望

本調査研究の問題点および課題

本調査研究に関する問題点および課題は２点ある。１点目は使用した尺度について、２点目は調査対象者の選定についてである。

まず 1 点目に関して、本調査研究では親子関係を測定するものとして親子関係診断尺度 EICA を使用した。本尺度は 30 年以上前に作成されたものの、作成手法や質問紙の背景にある概念が具体的に示されていること、性別を超越して親子関係を測定可能なこと、などの理由から本調査研究で採用した。しかし χ^2 検定の結果、保護者の性別を超越して親子関係を測定することが不可能であることが明らかになった。この背景には、当時と現在とで親子関係の質的な変化があったことが予想される。

また、本調査研究での因子分析の結果、辻岡ら (1976) に比し大幅な項目の減少がみられた。これは、①辻岡ら (1976) にならない 3 件法で回答を求めたため天井効果やフロア効果が出やすかったこと、②辻岡ら (1976) では確認的因子分析を採用したが、現在は因子構造の変化が予想されたので本調査研究では探索的因子分析を採用したこと、③質問内容が現在の親子関係には適さなかったこと、などが考えられる。しかし、辻岡ら (1976) と同様の 4 因子構造が得られ、各因子における信頼性係数 Cronbach の α 係数も十分なものであったため、本尺度は現在においても親子関係を測定しうる尺度であることが実証された。今後この尺度を使用するときは、以下の留意が必要であろう。①現在の親子関係の特徴を反映しうる質問内容にするため内容の厳選・修正をお

こなうこと、②子どもが評定する保護者の性別によって、分析を別に行うこと、である。

2点目に関して、本調査研究における調査対象者の選定は一部の地域でおこなわれた。そのため、今回の研究では地域による得点の偏りについては明らかにされていない。本調査研究の結果は、コーピング・エフィカシーに与える親子関係の影響についてのいくつか重要な知見を提供する一方で、結果についての考察は謙虚である必要がある。今後の課題としては、地域差についても検討していくことが考えられる。

今後の展望

本調査研究では、中学生のコーピング・エフィカシーに与える影響要因として親子関係のみを採用した。結果からは、2年生から3年生にあがるにつれ、コーピング・エフィカシーは親子関係の影響を受けることが少なくなること実証された。また、親子関係がコーピング・エフィカシーへ及ぼす影響力を示す R^2 値が全体的に低かった。これらのことから、今後は、コーピング・エフィカシーに与える要因として、親子関係だけでなく友人要因や子どもの個人要因についても検討していくことも必要であろう。

コーピング・エフィカシーは中学生の無気力感を低減する重要

な要因であるが、コーピング・エフィカシーを直接的に取り上げた研究は新しく、研究そのものがまだ少ない。本調査研究では「子どもの親子関係の認知→コーピング・エフィカシーの増加」が明らかになったが、「子どもの親子関係の認知→コーピング・エフィカシーの増加→無気力感の低減」について実証することはできなかった。そこで、今後の課題としては無気力感の認知も含めた、より統合的な影響関係についての実証的研究を重ねていくことが求められる。また、コーピング・エフィカシーに影響する要因として、友人関係や個人要因について検討することも重要な視点であると考ええる。

6. 結論

- ・本調査研究は、ストレス事態への対処への自信である「コーピング・エフィカシー」が高まれば中学生の無気力感は低減されるという先行研究（牧ら，2006）より、コーピング・エフィカシーを取り上げ無気力感研究の一考察を行った。今回は、コーピング・エフィカシーを高める要因として、親子関係（親の養育態度）に対する子どもの認知を想定し、親子関係がコーピング・エフィカシーに与える影響について検討した。
- ・母親の養育態度を認知することでストレス事態への対処行動への自信（コーピング・エフィカシー）が高まる、という傾向は、2年生、1年生、3年生の順に多くみられ、学年差があった。
- ・いずれの学年においても、「子どもが困難な出来事に直面したときに子どもの行動を温かく見守り、情緒的な支持を示す態度（情緒的支援）」を子どもが認知することで、友人との関係におけるストレス事態へのストレス対処行動への自信が高まった。

- ・ 今後の課題としては、①複数地域からの調査対象者の選定、②本調査で明らかにされなかった「親子関係→コーピング・エフィカシー→無気力感の低減」についての検討、③コーピング・エフィカシーに影響する要因として、友人関係や個人要因などについて検討、が求められる。

7. 要約

本調査研究においては、中学生の無気力感を低減させる要因であり、ストレス事態への対処行動への自信（コーピング・エフィカシー）に、どのような親子関係が影響を及ぼすかについて、学年ごとに検討することを第一の目的とした。また、コーピング・エフィカシーに学年および性差があるかについても検討することも第二の目的とした。

方法としては、公立中学校に在籍する 342 名を対象に、コーピング・エフィカシー尺度と親子関係診断尺度 EICA からなる質問紙調査を実施した。コーピング・エフィカシー尺度は、勉強場面・友人との関係・先生との関係の 3 場面におけるストレス事態への対処行動への自信を問うものであった。親子関係診断尺度 EICA は、親の子どもへの養育態度を子どもがどの程度認知を問うものであり、情緒的な支持・子への愛情表出・しつけの厳しさ・子ども自主性を尊重する態度の 4 つの養育態度があった。

最終的に 235 名を分析対象とし、コーピング・エフィカシーの 3 場面における各合計得点を基準変数、親子関係診断尺度 EICA の 4 つの養育態度の各合計得点を説明変数とする重回帰分析をおこなっ

た。その結果、母親の養育態度を認知することでコーピング・エフィカシーが高まるという影響関係は、2年生>1年生>3年生の順でみられ、学年差があった。また、いずれの学年でも、子どもが困難な出来事に直面したときに行動を温かく見守り、情緒的に支えるという母親の態度を子どもが認知することが、友人との関係におけるコーピング・エフィカシーを高めることにつながることが実証された。本調査では、子どもが親の養育態度を認知することでコーピング・エフィカシーが高くなることが示されたが、「親子関係の認知→コーピング・エフィカシーの増加→無気力感の低減」については扱わなかったため、今後検討されるべき点であろう。また、コーピング・エフィカシーに影響する要因として、友人関係や個人要因などについての検討もなされるべきであろう。

8. 引用文献

- Bandura, A. 1977 Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215
- Bandura, A. 1989 Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184
- Bandura, A., Reese, L. & Adams, N. E. 1982 Micro-analysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 5-21
- 深谷昌志 1990 無気力化する子どもたち 日本放送出版協会
- Hiroto, D. S. 1974 Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, 102, 187-193
- 波多野諄余夫・稲垣佳世子 1981 無気力の心理学—やりがいの条件 中央公論
- 今井五郎 1994 登校拒否のタイプ論と分類 稲村・今井・小泉・神保・高橋・中西（編） 登校拒否のすべて 第1部 理論編 第一法規
- 稲村博 1988 登校拒否の克服—続・思春期挫折症候群 新曜社

- 石毛みどり 2003 中学生におけるレジリエンスと無気力感の
関連 人間文化論叢 6, 243-251
- 伊藤嘉奈子 2004 子ども理解・支援の方法—3.カウンセリング
グ 鎌倉女子大学子ども心理学科(編) 子ども心理学入門
北樹出版 Pp.181-188
- 伊藤葉子 2003 子どもとの相互関係における中・高校生の社会的
自己効力感の発達 日本家政学会誌, 54(4), 245-255
- 鎌原雅彦 2005 無気力とは一動機づけの心理学から— 大芦
治・鎌原雅彦(編) シリーズ 荒れる青少年の心—無気力な青
少年の心—無力感の心理—発達臨床心理学的考察— 第1章
16-30 北大路出版
- 笠井孝久 2005 中学生の無気力 大芦治・鎌原雅彦(編) シリ
ーズ 荒れる青少年の心—無気力な青少年の心—無力感の心
理—発達臨床心理学的考察— 第2章 1節 60-71
- 笠井孝久・三浦香苗 1997 中学生の無気力感 —学校忌避感
情・学校成績との関連— 千葉大学教育大学実践研究, 4,
103-112
- 笠井孝久・村松健司・保坂亨・三浦香苗 1995 小学生・中学生
の無気力感とその関連要因 教育心理学研究, 43, 424-435

- 小高 恵 1994 親子間の認知構造の因子分析的研究 心理学研究, 65, 95
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局 2003 平成 13 年度児童環境調査結果の概要 厚生労働省
- 牧郁子・関口由香・山田幸恵・根建金男 2003 主観的随伴経験が中学生の無気力感に及ぼす影響 ―尺度の標準化と随伴性認知のメカニズムの検討― 教育心理学研究, 51, 298-307
- 牧郁子・関口由香・根建金男 2006 中学生における無気力感モデル検討の試み ―随伴性とコーピング・エフィカシーの影響から― カウンセリング研究, 39 (3), 181-191
- 松田由紀子・前田健一 2007 大学生の職業選択未関与におよぼす自己効力感と親や友人からのサポートの影響 広島大学心理学研究, 7, 147-158
- 文部科学省 2007 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. 2007 年 10 月 26 日以下のサイトより閲覧
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/12/07060501/001.pdf
- 森下正康 1982 中学生における親の養育態度と対人特性の同一視 教育心理学研究, 30, 52-56
- 森田洋司 1991 「不登校」現象の社会学 学文社

- 小保方晶子・無藤隆 2005 親子関係・友人関係・セルフコントロールから検討した中学生の非行傾向行為の規定要因および抑止要因 発達心理学研究, 16 (3), 286-299
- 落合好行・佐藤有耕 1996 親子関係の変化からみた心理的離乳への過程の分析 教育心理学研究, 44, 11-22
- 小田雅美 1991 PBI (Parental Bonding Instrument) 日本版の信頼性, 妥当性に関する研究 精神科治療学, 6 (10), 1193-1201
- 小田晋 1991 子どものアパシーとは何か 教育心理, 39, 90-95
- 岡部彩子 2002 中学生の生活習慣と無気力感との関連 人間文化論叢, 5, 299-310
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 1992 中学生用ストレス反応尺度の作成の試み 早稲田大学人間科学研究, 5 (1), 23-29
- 大芦治 2001 親子関係を測定する質問紙を用いた研究の文献目録 千葉大学教育学部研究紀要. I, 教育科学編, 49, 1-10
- 大芦治 2005 無気力の心理学の視点 大芦治・鎌原雅彦編 シリーズ 荒れる青少年の心—無気力な青少年の心—無力感の心理—発達臨床心理学的考察— 第1章 第1節 2-15

- Parker, G., Tupling, H., Brown, L. B. 1979 A Parental Bonding Instrument. *Br. J. Med. Psychol.*, 52, 1-10
- 齋藤憲司 1999 氏原寛・小川捷之・近藤邦夫・鑪幹八郎・東山紘久・村山正治・山中康裕（編）カウンセリング辞典 ミネルヴァ書房 Pp.209-210
- 桜井茂男 1995 「無気力」の教育社会心理学—無気力が発生するメカニズムを探る— 風間書房
- Sellers, C. R., & Winfree, L. T., Jr. 1990 Differential associations and definitions : A panel study of youthful drinking behavior. *The International Journal of the Addictions*, 25, 755-771
- Schaefer, E. S. 1965 Children's reports of parental behavior : An inventory. *Child Development*, 36, 413-424
- Seligman, M. E. P. 1975 Helplessness : *On depression, development, and death*. San Francisco : W. H. Freeman
- Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. 1967 Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1-9
- 品川不二郎・品川孝子 1958 田研式親子関係テスト 田中研究所（編） 日本文化科学社

- 管民郎 1996 多変量統計分析 現代数学社
- 田村毅 1995 子どもの抑うつ状態の社会医学的視点 河合洋
(編) こころの科学 62 子どもの精神障害 30-37 日本評論社
- 徳田完二 1987 青年期における自己評価と両親の養育態度
心理学研究, 58, 8-13
- 辻岡美延 1964 テスト尺度構成に新しい原理—因子的真実性
— 心理学評論, 8, 82-98
- 辻岡美延・山本吉廣 1976 親子関係診断尺度 EICA の作成 —
因子的真実性の原理による項目分析— 関西大学社会学部紀
要, 7 (1), 1-14
- Walters, P.A.J. 1961 Student apathy. In : Blaine, B. Jr. &
McAthur, C. C. Eds., *Emotional problems of the student*,
106-120. Applenton-Century-Crofts
- 渡辺恵子 1995 青年期の自立と親子関係 日本女子大学紀要
人間社会学部, 5, 305
- Weisz, J. R., Sweeney, L., Proffitt, V. & Carr, T. 1993
Control-related beliefs and self-reported depressive
symptoms in late childhood. *Journal of Abnormal
Psychology*, 102, 411-418

Weitz, J. R., Southam-Gerow, M. A. & McCarty, C. A. 2001

Control-related beliefs and depressive symptoms in clinic-referred children and adolescents : Developmental differences and model specificity. *Journal of Abnormal Psychology*, 110, 97-109

Weisz, J. R., Weiss, B., Wasserman, A. A. & Rintoul, B. 1987

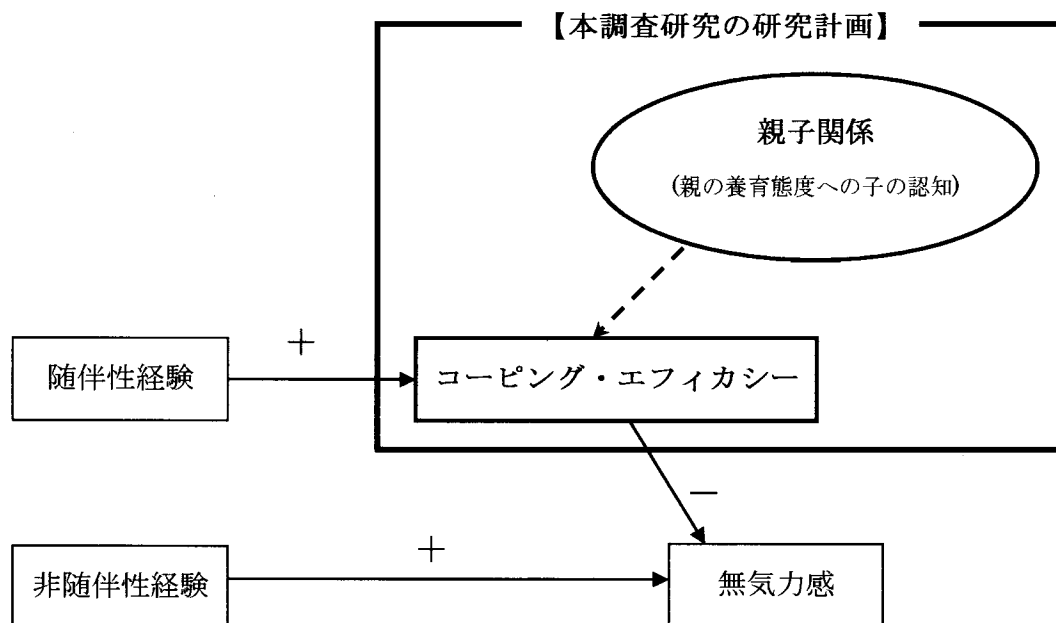
Control-related beliefs and depression among clinic-referred children and adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 96, 58-63

山本和代 2006 中学生に対する親のサポートがストレスコーピングに及ぼす影響 看護・保健科学研究誌, 6(3), 88-98

* 付図・付表

- ・ 本調査研究における研究計画【付図 1】
- ・ 本調査研究の調査対象者の内訳【付表 1】
- ・ コーピング・エフィカシー尺度（牧ら，2006）の質問項目
.【付表 2-A】
- ・ 本調査研究でのコーピング・エフィカシー尺度の質問項目
.【付表 2-B】
- ・ 親子関係診断尺度 EICA（辻岡ら，1976）の質問項目
.【付表 3-A】
- ・ 本調査研究での親子関係診断尺度 EICA の質問項目
.【付表 3-B】

【付図 1】 本調査研究における研究計画



※ 図注)

牧・関口・根建(2006)の中学生の無気力感モデルを、筆者が一部変更し、手を加えたものである。本調査研究の研究計画は太枠で囲んだ部分であり、親子関係とコーピング・エフィカシーを扱う牧ら(2006)におけるパス係数は図の簡略化のため省略し、符号のみ記載した。

【付表 1】 本調査研究の調査対象者の内訳

(1) 有効回答者の内訳

有効回答者の内訳					
学年	男子	女子	不明	合計(名)	平均年齢(歳)
1	28	48	0	76	12.67
2	37	48	0	85	13.64
3	43	48	1	92	14.61
全体	108	144	1	253	

(2) 評定した保護者の有効回答者の内訳

評定した保護者	有効回答者(人)
父親	10
母親	236
その他	7
合計	253

(3) 分析対象者の内訳

分析対象者の内訳					
学年	男子	女子	不明	合計(名)	平均年齢(歳)
1	27	45	0	72	12.67
2	32	45	0	77	13.67
3	41	45	1	87	14.60
全体	100	135	1	236	13.71

【付表 2 - A】

元尺度の質問内容

勉強場面におけるコーピング・エフィカシー

- * (1) 努力しても成績が上がらなかったら、勉強のやり方を工夫することができる。
- * (2) 授業がわからなくなったら、後で自分なりに勉強することができる。
- * (3) 授業がわからなくなっても、予習・復習をすることができない。
- * (4) 勉強する時間があまりとれなくなったら、勉強の内容を整理することができる。
- * (5) テストで悪い点をとったら、できなかったところを復習することができる。
- * (6) 勉強がはかどらなくなったら、時間を決めて勉強することができる。
- * (7) 勉強をやる気がわかなくなったら、楽しく勉強できるように工夫することができる。
- * (8) 勉強に関してあせりを感じたら、あせりを感じなくなるまで勉強することができる。
- * (9) 勉強しているのに親が認めてくれなかったら、もっと頑張って勉強することができる。
- * (10) 先生に自分ができないことを指摘されたら、できるようになるまで努力できる。
- * (11) テスト前に気持ちがあせって集中できなくなっても、自分のペースを大事にして勉強することができる。
- * (12) 授業がわからなくなったら、授業に集中するよう努力することができる。

友人関係におけるコーピング・エフィカシー

- (13) 友だちとケンカをして話せなくなったら、手紙や電話などで連絡をとることができる。
- * (14) 友だちとうまくゆかなかったら、話し合うことができる。
- * (15) 友だちと仲が悪くなったら、仲直りしようと自分から声をかけることができる。
- * (16) 友だちとうまくゆかなかったら、他の人(友人・先生・親など)に相談することができる。
- (17) 友だちと話が合わなかったら、相手のことをいろいろ聞いてみるすることができる。
- * (18) 友だちどうして話の輪ができていても、自分から積極的に輪のなかに入ることができる。
- * (19) 友だちとうまくゆかなくても、できるだけ明るくふるまうことができる。
- * (20) 勉強のやる気がわかなくなったら、友だちと一緒に勉強することができる。
- * (21) 友だちとうまくゆかなかったら、他の友だちをつくるよう努力できる。
- (22) 授業がわからなくなったら、友だちにノートを見せてもらうことができる。
- * (23) 友だちと意見が合わなかったら、相手に合わせることができる。

先生との関係におけるコーピング・エフィカシー

- * (24) 先生に不満を感じても、先生を悪く思わないようにすることができる。
- (25) 先生に不満を感じたら、我慢することができる。
- (26) 先生に怒られたら、自分の考えを変えることができる。
- (27) 先生に悪い点を注意されたら、その点を直すように努力できる。

【付表 2 -B】

本調査研究において変更した質問内容

勉強場面におけるコーピング・エフィカシー

- * (1) 努力しても成績が上がらなかったら、勉強のやり方を工夫できる。
- * (2) 授業がわからなくなったら、後で自分なりに勉強することができる。
- * (3) 授業がわからなくなっても、予習・復習をすることができる。
- * (4) 勉強する時間があまりとれなくなったら、勉強のポイントをまとめられる。
- * (5) テストで悪い点をとったら、できなかったところを復習できる。
- * (6) 勉強がうまくはかどらなくなったら、時間を決めて勉強できる。
- * (7) 勉強をやる気がわかなくなったら、楽しく勉強できるように工夫できる。
- * (8) 勉強に関してあせりを感じたら、あせりを感じなくなるまで勉強できる。
- * (9) 勉強しているのに親が認めてくれなかったら、もっと頑張って勉強できる。
- * (10) 先生に自分ができないところを言われたら、できるようになるまで努力できる。
- * (11) テスト前に気持ちがあせって集中できなくなっても、自分のペースを大事にして勉強できる。
- * (12) 授業がわからなくなったら、授業に集中するよう努力できる。

友人関係におけるコーピング・エフィカシー

- (13) 友だちとケンカをして話せなくなったら、手紙や電話などで連絡をとろうとすることができる。
- * (14) 友だちとうまいかなかったら、話し合える。
- * (15) 友だちと仲が悪くなったら、仲直りしようと自分から声をかけられる。
- * (16) 友だちとうまいかなかったら、他の人(友人・先生・親など)に相談できる。
- (17) 友だちと話が合わなかったら、相手のことをいろいろ聞いてみるすることができる。
- * (18) 友だちどうして先に話の輪ができていても、自分から進んでその輪の中に入れる。
- * (19) 友だちとうまいいなくても、できるだけ明るくふるまえる。
- * (20) 勉強をやる気がわかなくなったら、友だちといっしょに勉強できる。
- * (21) 友だちとうまいかなかったら、他の友だちをつくるよう努力できる。
- (22) 授業がわからなくなったら、友だちにノートを見せてもらうことができる。
- (23) 友だちと意見が合わなかったら、相手に合わせるすることができる。

先生との関係におけるコーピング・エフィカシー

- (24) 先生に不満を感じても、先生を悪く思わないようにすることができる。
 - * (25) 先生に不満を感じたら、我慢できる。
 - * (26) 先生におこられたら、自分の考えを変えることができる。
 - * (27) 先生に悪いところを注意されたら、そこを直すように努力できる。
-

【付表 3・A】

元尺度の質問内容

ES (情緒的支持)

- * (1) 私の言うことに耳を傾けてくれる。
- * (2) 心配事をじっくり聞いてくれるので気持ちが楽になる。
- * (3) 私の悩みや心配事を理解してくれる。
- * (4) 私が困っているときに元気づけてくれる。
- * (5) 私には友だちがとても大事だと言うことを理解してくれる。
- * (6) いつも私の考えや意見に耳を傾けてくれる。
- * (7) いっしょにいと気持ちが楽になる。
- * (8) 私といっしょに仕事をするときは私の意見を聞いてくれる。
- * (9) 私がどんな物の見方をしているのか理解しようとする。
- * (10) 私が喜ぶ本や雑誌を買ってくれたり学校で役立つことを教えてくれたりする。

ID (同一化)

- (11) 他の誰よりも私といっしょにいたがる。
- * (12) 私が大きくなって、家の外で過ごす時間が増えてきたことを残念がっているようだ。
- * (13) 暇さえあれば私に話しかけたり私といっしょにいたがる。
- * (14) 私に暇なときはたいていいっしょに過ごしてほしいと思っている
- (15) 私にいろいろ気を使っている。
- * (16) 私のことが好きだということを態度で表すべきだと思っている。
- (17) 私にたびたびほほえみかける。
- * (18) 私を喜ばそうとしていろいろなことをする。
- * (19) 友達と出かけるよりも私といっしょに家にいる方が好きだ。
- * (20) いつも私を喜ばすことを考えている。

CO (統制)

- * (21) いつも私の性格を改めさせようとする。
- (22) 私がいいつけ通りにするまで私を自由にさせてくれない。
- (23) 「どうしてそんなことをしたのか説明しなさい」としつこく言う。
- (24) 私が家の手伝いをしないと腹を立てる。
- (25) 私が何をすべきかいつも私に指図したがる。
- * (26) 私が年長者に口答えするのを許さない。
- * (27) 私のためにたくさんの決まりや規則を作り家の秩序を守ろうとする。
- * (28) 私に何か言いつけるとそれを守るまでやかましく言って聞かせる。
- * (29) 私が学校の勉強や家での雑用をなまけると私を罰するのを当然のことだと思っている。
- * (30) 私が悪いことをすれば全てなんらかの方法で罰しなければいけないと思っている。

AU (自律性)

- * (31) 好きなだけ外へ行かせてくれる。
- * (32) 夜や週末は私の好きなようにすごさせてくれる。
- * (33) 私の行きたい所ならどこへでも何も聞かずに行かせてくれる。
- (34) 私が外へ行くとき何時に帰りなさいとは言わない。
- * (35) 何でも私がしたいようにさせてくれる。
- (36) 学校が終わった後は私の好きなことをさせてくれる。
- * (37) 夜でも私が行きたいときは何時でも外へ出してくれる。
- (38) 私がしたいことはどんなことでもさせてくれる。
- (39) 私のやりたいときに宿題をやらせてくれる。
- (40) 私が友達の家で一晩泊まるのを許してくれる。

【付表 3 - B】

本調査研究において変更した質問内容

ES (情緒的支持)

- * (1) 私の話をきいてくれる。
- * (2) 心配ごとをじっくり聞いてくれるので、気持ちを楽にしてくれる。
- * (3) 私のなやみや心配事をわかってくれる。
- * (4) 私がこまっているときに元気づけてくれる。
- * (5) 私には友だちがとても大事だ、と言うことをわかってくれる。
- * (6) いつも私の考えや意見を聞いてくれる。
- * (7) いっしょにいと気持ちを楽にしてくれる。
- * (8) 私といっしょに何かをするときは、私の意見を聞いてくれる。
- * (9) 私がどんな考えをもっているのか、わかろうとしてくれる。
- * (10) 私がよろこぶ本や雑誌を買ってくれたり、学校で役立つことを教えてくれたりする。

ID (同一化)

- (11) 他の誰よりも私といっしょにいたがる。
- * (12) 私が大きくなって、家の外で過ごす時間が増えてきたことを残念がっている。
- * (13) ひまさえあれば私に話しかけたり、私といっしょにいたがったりする。
- * (14) 私がひまなときはたいていいっしょに過ごしてほしいと思っている。
- (15) 私にいろいろ気を使っている。
- * (16) 私のことが好きだということを態度で表わす。
- (17) 私にたびたびほほえみかける。
- * (18) 私をよろこばそうとしていろいろなことをする。
- * (19) **自分 (保護者自身) が外出するよりも私といっしょに家にいる方が好きだ。**
- * (20) いつも私をよろこばすことを考えている。

CO (統制)

- * (21) いつも私の性格を直させようとする。
- (22) 私がいいつけ通りにするまで私を自由にさせてくれない。
- (23) 「どうしてそんなことをしたのか説明しなさい」としつこく言う。
- (24) 私が家の手伝いをしないと腹を立てる。
- (25) 私が何をすべきかいつも私に指図したがる。
- * (26) 私が年上の人に口答えするのを許さない。
- * (27) 私のためにたくさんの決まりや規則を作ろうとする。
- * (28) 私に何か言いつけると、それをやるまでやかましく言う。
- * (29) 私が勉強や家での用事をなまけると私を罰するのが当然だと思っている。
- * (30) 私が悪いことをすればなんらかの方法で罰しなければいけないと思っている。

AU (自律性)

- * (31) 私が好きなだけ外へ行っても何も言わない。
- * (32) 夜や週末は私の好きなようにさせてくれる。
- * (33) 私の行きたい所ならどこへでも何も聞かずに外出させてくれる。
- (34) 私が外へ行くとき何時に帰らなさいとは言わない。
- * (35) 何でも私のやり方にまかせてくれる。
- (36) 学校が終わった後は私の好きなことをさせてくれる。
- * (37) 夜でも私が行きたいときは何時でも外出させてくれる。
- (38) 私がしたいことはどんなことでもさせてくれる。
- (39) 私のやりたいときに宿題をやらせてくれる。
- (40) 私が友達の家に一晩泊まるのを許してくれる。

* 付 録

- ・ 使用した調査用紙
- ・ 調査協力校に提出した調査依頼文

『生活についてのアンケート』

○このアンケートは、あなたの日常生活と親子関係についてたずねるものです。

○どの質問にも正しい答え、よい答え、というものはありませんので、誰かと相談せずに
楽な気持ちで思ったとおりに書いてください。

○このアンケートにはあなたの名前は書きませんので、個人は特定されません。

○アンケートに書いた内容は、学校の成績に一切関係ありませんし、誰かに見せることも
ありません。

○あまり考えすぎると決められなくなりますので、大体の感じですばやく答えていってください。

ご協力をよろしくお願いします。

■あなたの年齢と性別を教えてください。

「年齢」は数字を記入し、「学年」と「性別」にはあてはまるものに○をつけて下さい。

年齢：() 歳
学年：中学（１・２・３）年生
性別：（ 男 ・ 女 ）

《アンケートの答え方》

●次の例のようにしてください。

（例）「自分に自信を持っている」という質問に、あなたが“少しあてはまる”と感じたら、「３」の数字に○を付けてください。

（例）

よくあてはまる
少しあてはまる
あまりあてはまらない
全然あてはまらない

例）自分に自信を持っている。

1	2	③	4
---	---	---	---

※一つの質問にたいし、かならず○は一つだけにしてください。

■以下の質問について、あなたの性格や行動にどれくらい当てはまりますか。

「全然あてはまらない」～「よくあてはまる」のうち、もっともよく当てはまると思う数字に○をつけて下さい。

全然あてはまらない
あまりあてはまらない
少しあてはまる
よくあてはまる

(1) 友だちとうまくいかなかったら、話し合える。	1	2	3	4
(2) 授業がわからなくなっても、後で自分のやり方で勉強できる。	1	2	3	4
(3) 友だちと意見が合わなかったら、相手に合わせることができる。	1	2	3	4
(4) 勉強する時間があまりとれなくなっても、勉強のポイントをまとめられる。	1	2	3	4
(5) テストで悪い点をとったら、できなかったところを復習できる。	1	2	3	4
(6) 先生に不満を感じても、先生を悪く思わないようにすることができる。	1	2	3	4
(7) 勉強をする気がわかなくなったら、楽しく勉強できるように工夫できる。	1	2	3	4
(8) 友だちと仲が悪くなったら、仲直りしようと自分から声をかけられる。	1	2	3	4
(9) 友だちと話が合わなかったら、相手のことをいろいろ聞いてみるができる。	1	2	3	4
(10) テスト前に気持ちがあせって集中できなくなっても、自分のペースを大事にして勉強できる。	1	2	3	4
(11) 先生に自分ができていないところを言われたら、できるようになるまで努力できる。	1	2	3	4
(12) 授業がわからなくなったら、授業に集中するよう努力できる。	1	2	3	4
(13) 友だちとケンカをして話せなくなったら、手紙や電話などで連絡をとることができる。	1	2	3	4
(14) 努力しても成績が上がらなかったら、勉強のやり方を工夫できる。	1	2	3	4

よくあてはまる
少しあてはまる
あまりあてはまらない
全然あてはまらない

(15) 勉強に関してあせりを感じたら、あせりを感じなくなるまで勉強できる。	1	2	3	4
(16) 友だちとうまくいかなかったら、他の人（友人・先生・親など）に相談できる。	1	2	3	4
(17) 勉強しているのに親が認めてくれなかったら、もっと頑張って勉強できる。	1	2	3	4
(18) 友だちどうしで先に話の輪ができていても、自分から進んでその輪の中に入れる。	1	2	3	4
(19) 先生に悪いところを注意されたら、そこを直すように努力できる。	1	2	3	4
(20) 勉強をやる気がわかなくなったら、友だちといっしょに勉強できる。	1	2	3	4
(21) 友だちとうまくいかなかったら、他の友だちをつくるよう努力できる。	1	2	3	4
(22) 授業がわからなくなったら、友だちにノートを見せてもらうことができる。	1	2	3	4
(23) 授業がわからなくなっても、予習・復習をすることができない。	1	2	3	4
(24) 勉強がうまくはかどらなくなったら、時間を決めて勉強することができる。	1	2	3	4
(25) 先生に不満を感じても、我慢することができる。	1	2	3	4
(26) 先生におこられたら、自分の考え方を変えることができる。	1	2	3	4
(27) 友だちとうまくいなくても、できるだけ明るくふるまえる。	1	2	3	4

■あなたの保護者（父親・母親・その他）についてお聞きします。

（１）あなたがいっしょに過ごすことが一番多い保護者（一人）に○をつけてください。

※「保護者」に、兄弟姉妹はあてはまりません。

※ 父親か母親かえられないときは、「母親」に○をしてください。

※「その他」に○をつけた人は、（ ）にあなたとの関係を書いて下さい。

父親・母親・その他（ ）

（２）以下の質問について、（１）で○をつけた保護者の態度や行動はどれくらい当てはまりますか。最もよく当てはまると思う数字に○をつけてください。

『私の保護者（例：母）は…、』

ち
が
う

い
く
ら
か
そ
う

そ
う
思
う

（１）私の話を聞いてくれる。	1	2	3
（２）何でも私のやり方にまかせてくれる。	1	2	3
（３）いつも私の性格を直せようとする。	1	2	3
（４）私が外へ行くとき何時に帰りなさいとは言わない。	1	2	3
（５）私が何をすべきかいつも私に指図したがる。	1	2	3
（６）私のためにたくさんの決まりや規則を作ろうとする。	1	2	3
（７）私のことが好きだということを態度で私に表わす。	1	2	3
（８）私がしたいことはどんなことでもさせてくれる。	1	2	3
（９）私がどんな考えをもっているのか、わかろうとしてくれる。	1	2	3
（１０）私が悪いことをすればなんらかの方法で罰しなければいけないと思っている。	1	2	3
（１１）他の誰よりも私といっしょにいたがる。	1	2	3
（１２）私が大きくなって、家の外で過ごす時間が増えてきたことを残念がっている。	1	2	3
（１３）いつも私の考えや意見を聞いてくれる。	1	2	3
（１４）私がひまなときは、たいていいっしょに過ごしてほしいと思っている。	1	2	3
（１５）私がいいつけ通りにするまで私を自由にさせてくれない。	1	2	3
（１６）いっしょにいと気持ちを楽しみにしてくれる。	1	2	3
（１７）夜でも私が行きたいときは何時でも外出させてくれる。	1	2	3
（１８）私をよろこばそうとしていろいろなことをする。	1	2	3

ち　　い　　そ
が　　く　　う
　　ら　　思
　　か　　う
　　そ　　う
　　う　　う

『私の保護者（例：母）は…、』

(19) 私が好きなだけ外へ行っても何も言わない。	1	2	3
(20) いつも私をよろこばすことを考えている。	1	2	3
(21) 私のなやみや心配事をわかってくれる。	1	2	3
(22) 私にいろいろ気を使っている。	1	2	3
(23) 「どうしてそんなことをしたのか説明しなさい」としつこく言う。	1	2	3
(24) 私が友達の家に一晩泊まるのを許してくれる。	1	2	3
(25) 私には友だちがとても大事だ、ということをわかってくれる。	1	2	3
(26) 私が年上の人に口答えするのを許さない。	1	2	3
(27) ひまさえあれば私に話しかけたり、私といっしょにいたがったりする。	1	2	3
(28) 私に何か言いつけると、それをやるまでやかましく言う。	1	2	3
(29) 私が勉強や家での用事をなまけると私を罰するのが当然だと思っている。	1	2	3
(30) 私がよろこぶ本や雑誌を買ってくれたり、学校で役立つことを教えてくれたりする。	1	2	3
(31) 自分（保護者自身）が外出するよりも私といっしょに家にいる方が好きだ。	1	2	3
(32) 夜や週末は私の好きなようにさせてくれる。	1	2	3
(33) 私の行きたい所ならどこへでも何も聞かずに外出させてくれる。	1	2	3
(34) 私がこまっているときに元気づけてくれる。	1	2	3
(35) 心配事をじっくり聞いてくれるので、気持ちを楽にしてくれる。	1	2	3
(36) 学校が終わった後は私の好きなことをさせてくれる。	1	2	3
(37) 私にたびたびほほえみかける。	1	2	3
(38) 私といっしょに何かをするとき、私の意見を聞いてくれる。	1	2	3
(39) 私のやりたいときに宿題をやらせてくれる。	1	2	3
(40) 私が家の手伝いをしないと腹を立てる。	1	2	3

質問は以上です。

お疲れ様でした。ご協力、大変ありがとうございました！

××××中学校長

平成 X 年 X 月 X 日

〇〇〇〇〇 様

京都教育大学附属教育実践総合センター専任講師

▲▲▲▲▲

アンケート調査への御協力をお願い

仲秋の候、貴校におかれましては、ますます御健勝のこととお慶び申し上げます。
日頃は大変お世話になっております。

さて、このたび、私の研究の一環で、現在京都教育大学大学院学校教育専修教育臨床心理学コース2年生に在籍している徳村理世さんが、「中学生の無気力感」をテーマについて検討をすすめています。文部科学省が行った調査によると、中学生における不登校の継続理由のうち上位を占めているものに「無気力型」があります。無気力感を研究することは、不登校の予防的観点から重要なことだと考えております。中学生の無気力感を低減させるものの一つに、「ストレスへの対処行動への自信（コーピング・エフィカシー）」が挙げられます。本調査研究では、この「ストレスへの対処行動への自信」に「親子関係」がどのように関係しているかを研究することで、不登校に陥った子どもへの支援の今後の課題や対応を考えていきたいと思っております。

そこで、誠に恐縮ですが、貴校の生徒を対象にアンケート調査の御協力をお願いしたく存じます。つきましては、ご校務ご多忙のなか大変恐縮ですが、下記の趣旨をご理解いただき、アンケート調査に御協力いただけますようお願い申し上げます。

記

1. 研究テーマ：「コーピング・エフィカシーに与える親子関係の影響について
—中学生の無気力感に関する一考察—」
2. 目的：① 中学生のコーピング・エフィカシーに親子関係がどのように影響しているのかを調査する。
② 調査結果より、今後の課題や有効な手立てを検討する。

3. 方 法 : アンケートによる調査(アンケート内容の詳細は最後に記載しています。)

*対象: 中学生1年生～3年生(御協力いただける学級の生徒の皆さん)

*実施方法: 徳村が調査依頼をしご協力いただける場合、アンケートを貴校に持参し、先生方に実施していただく。

*回収方法: 実施後、徳村が回収に貴校に伺う。

4. 実施期間: 平成20年10月上旬～下旬

5. 留意事項: ① 調査は無記名で行い、回答していただいた結果はコンピューターにより統計的に処理するため、個人や学校が特定されることはありません。

② アンケートは、研究以外の目的に使用することはありません。

③ アンケートは、徳村が責任を持って管理・処理致します。

(調査実施が終わられたら、そのつど回収に伺います。)

6. 調査結果について: 調査終了後に分析を行い、結果は文書にてご報告させていただく予定です。(時期は、今のところ12月中旬を考えています。)

以上

誠に、勝手なお願いではございますが、御検討の上、御協力のほどをよろしくお願い申し上げます。

〈アンケートの構成〉

① フェイスシート【1枚目両面印刷】

② ストレスへの対処行動の自信を問う質問項目(27項目)【2枚目両面印刷】

③ 子どもが認知する親の養育態度を問う質問項目(40項目)【3枚目両面印刷】

*所要時間は、およそ10分～15分です。