

児童の保護者に対する愛着と安全行動の関係

豊沢 純子 (toyosawa@cc.osaka-kyoiku.ac.jp)

藤田 大輔

[大阪教育大学]

Relationships between schoolchildren's attachment to guardians and their safety actions

Junko Toyosawa, Daisuke Fujita

National Mental Support Center for School Crisis, Osaka Kyoiku University, Japan

Abstract

This study examined the relationships between schoolchildren's attachment to guardians and their safety actions. It also examined the effectiveness of using e-learning system to facilitate guardian's participation in safety education. One-hundred and eight schoolchildren (34 second-grade, 35 forth-grade, and 39 fifth-grade) and their guardians participated in this study. Safety educations were conducted at school by using e-learning system, which linked both school and home. Guardians could see the materials and their own child's answer in safety education at school through the internet. Schoolchildren answered the questionnaire before and after the education. Participations of guardians to the study were recorded by e-learning system. The results showed that before the safety educations, the relationships between schoolchildren's attachment to guardians and their safety actions were noticed only at fifth-grade schoolchildren. However, the expected relationships were noticed at all three grades after the educations. The ratios of guardian's participations were ranged from 11 % to 40 %. Developmental stages and procedure of re-study might affect the result of schoolchildren. Also, teacher's attitude toward guardians, or schoolchildren's motivation might affect the ratio of guardian's participations.

Key words

attachment, safety education, e-learning, schoolchild, crime

1. 問題と目的

学校は子どもたちが学習や生活を行う場であり、安全が確保されている必要がある。しかしながら近年、学校に不審者が侵入して子どもや教職員に危害を加える事件や、登下校時に子どもが犯罪に巻き込まれる事件が発生している。その後の取り組みの中で、子どもの犯罪被害件数は全体としては減少傾向にあるものの（法務総合研究所, 2010）、依然として年間 25 万件以上の被害が報告されており（警察庁, 2011）、さらなる取り組みが必要とされている。その内容について、小学校を例に挙げると、児童の被害が道路上、共同住宅、公園、駐車場や駐輪場などの場所で発生しやすいことや、15 時台から 17 時台の時間帯に発生しやすいことが示されており（e.g., 大阪府警察, 2012）、下校時以降の通学路の安全について考えることが重要である。通学路は教職員の目が届きにくい場所であることを考慮すると、保護者の協力を求めながら取り組みを進めていく必要がある。このような学校と家庭の協力体制の必要性は 2009 年に改正された学校保健安全法においても明文化され様々な取り組みが始まっているが、授業時間数の確保が難しいなどの理由からその実践例は依然として少ない。

学校と家庭を連携した安全教育の実施は、さらに二つの点から重要である。第一に、安全教育には“どのよう

な行動が安全か”という問いに対して唯一絶対の正解を設定できない点が挙げられる。“知らない人にはついて行かない”、“怖いことがあったら防犯ブザーを鳴らす”などの行動はほとんどの状況において正しい行動と言えるだろうが、“一人で留守中には電話に出ない”ことが正解か否かは相手の意図に依存し正解を一意に定義することはできない。このような問題は学校の教育場面で一つの答えを示すことは難しく、各家庭の状況に応じて家庭内でルールを決めておく必要があるであろう。第二に、安全教育その中でも特に防犯教育は犯罪者をリスクの対象として扱うことから、人に対する不信を高めてしまう可能性が危惧されている。このような特性を持つ教育を行う中で、保護者が自分の安全を願ってくれる存在であることを児童が実感できることは、児童の心身の発達に重要な意味を持つと考えられる。

ところで、学校と家庭の連携による安全教育の意義は心理学の研究においてどのように位置づけられるのだろうか。本研究では、ボウルビイの愛着理論（Bowlby, 1969/1976, 1982/1991）の視座から、保護者に対する愛着と子どもの安全行動の関係について検討を行う。愛着（もしくはアタッチメント）とは、人が特定の他者との間に築く緊密な情緒的結びつきを指す（遠藤, 2005）。最も初期の研究では、危機的な状況に際して特定の対象との近接を求め、これを維持しようとする個体の傾性であり、近接関係を維持して自らが安全であるとの感覚を確保しようとするものとされていた（Bowlby, 1969/1976,

1982/1991)。その後の膨大な研究の広がりによって、乳幼児期における養育者との愛着が子どもの健全な心身の発達に影響することや、その後の生涯においても重要な他者との間に相互に構築される愛着関係が社会適応行動に影響することが示されてきた (Cassidy & Shaver, 2008)。このように、現在の愛着研究は生涯にわたる発達の各段階を対象としているが、児童期の愛着研究は乳幼児期や青年期以降の研究と比較して非常に少ないことが指摘されている (Kerns & Richardson, 2004)。児童期は、保護者の要望を理解できるようになり、計画や目標を立てる際に保護者の考えを考慮することができるようになる時期だとされる。それゆえに、愛着関係の維持においても乳幼児期のような保護者のみが責任を感じるのではなく、相互に責任を認識できる時期であると考えられている (Maccoby, 1984; Kerns, 2008)。

このように、児童期の愛着はその対象が乳幼児期と同じく保護者であり続けるが、双方向の愛着が可能となること、また青年期における非行等の問題を予感させる時期であることから、近年研究の重要性が高く認識されるようになり、急速に広がりを見せている (Kerns, 2008)。それらの研究からは、乳幼児期に形成された愛着が児童の社会的適応、例えば学校適応、感情制御、友人関係、臨床症状等に影響することが示されている (Kerns, 2008)。しかしながら、本研究が対象とする児童の安全行動を社会適応の一側面として検討した研究は見受けられない。Bowlby (1969/1976, 1982/1991) の定義に立ち返ると、危険に接して保護者に保護を求めて安全を実感できることは、愛着の最も基本的な機能であると考えられる。また保護者が児童に安全に心がけるように声をかけたり、保護者が児童の身の安全を願う気持ちを汲み取って児童自らが安全な行動をとるように心がけたりすることは、児童と保護者の間で相互に交わされる愛着関係に基づいた行動であるとともに、様々な社会適応行動の中でも愛着の本質に密接に関連した行動であると考えられる。

以上の議論を踏まえて、本研究では保護者に対する愛着と児童の安全行動には関係があることを予測する。具体的には、保護者に対する愛着が高いほど、児童が安全行動をとりやすいという仮説を検討する。

本研究の目的は、以上の仮説について検討することであるが、学校と家庭を連携した安全教育の実践例が少ない現状を鑑みて、両者を連携した安全教育を実施する。方法としてはeラーニングシステムを利用する。eラーニングシステムとは、ICT (Information and Communication Technology) を活用した情報基盤のことを指し (特定非営利活動法人日本イーラーニングコンソシアム, 2007)、広義には様々な形態を含むが、本研究では学習管理システム (LMS; Learning Management System) と学習コンテンツの双方を含んだシステムを対象とする。それにより学習者の履歴をサーバーに保存してインターネットに接続した任意の場所から学習履歴を閲覧することや、インターネットを経由して遠隔地との双方向のコミュニケーションをとることが可能となる。なおeラーニングシステム

を小学校の安全教育に導入した例がこれまでのところ見受けられないことから、その有効性を検討するためeラーニングシステムを用いた安全教育に対する児童や保護者の反応についても検討する。

2. 方法

2.1 対象者

小学校児童 108 名 (2 年生 34 名、4 年生 35 名、5 年生 39 名) とその保護者を対象とした。実験協力校では週に一度安全の授業が行われていた。

2.2 学習管理システム

児童と保護者には個別の ID とパスワードを設定した。これにより、各児童の学習履歴が識別され保護者はわが子の学習履歴だけを参照できるようにした。児童の学習画面はログイン後に対象学年の教材が表示された。教材を起動して問いがなされた場合には回答選択ボタンをクリックするとその回答がサーバーに記録された。児童の学習意欲を高めるための工夫としてはペンギンのキャラクターを用いた教材の解説画面でペンギンが児童に話しかけたり、学習進度に応じてコスチュームが変化したりするようにした。保護者は家庭からパーソナルコンピュータもしくは携帯電話を用いてシステムにアクセスする仕様とした。ID とパスワードを入力してログインすると児童が授業で使用した教材と同じ教材が表示された。保護者の画面にはそれに加えて児童の学習履歴と教師に対するコメント入力機能が搭載された。

2.3 学習コンテンツ

低学年、中学年、高学年用の教材を作成した。教材内容は、子どもの防犯に関する 20 冊の書籍 (e.g., 小宮, 2005; 柿沼, 2006) から共通性の高い学習項目を選択し、それに専門的視点から重要と思われた項目を追加してリスト化した。そのリストに基づき、次に各項目を教材に組み込むうえで適切なコンテンツ形式を検討した。以上の検討は、それぞれ安全教育を専門とする 4 名および 5 名の研究者が行った。さらに以上の検討内容を踏まえて映像教材を作成した。コンテンツ形式は、ムービー形式 (安全に関する基本的な問題を扱い、設問への回答をマウス操作で選択する)、ワーク形式 (正解が一つに定まらない問題を扱いクラスの中で議論することを目的とする)、記述形式 (設問に対する回答をキーボードから入力する) の三つを用いた。各学年で共通するコンテンツもあるが、発達段階を踏まえ、低学年ではムービー形式の割合を高くし、高学年ではワーク形式や記述形式の割合を高くした。教材数は学年ごとに 12 個から 14 個であったが、本研究においては 45 分間の授業で実施可能な項目数を学年ごとに授業担当者と協議して選定した⁽¹⁾。

2.4 実践の流れ

本研究の実施に際しては、事前に保護者にプリントを配布して趣旨説明を行い、協力を求めた。学校では児童

に対する45分の安全教育の授業を2回行った。1回目の授業では、各児童が個別にパソコンを操作してeラーニング学習を行った。保護者に対しては、授業後にIDとパスワード、操作マニュアルを配布してシステムにアクセスして児童の学習履歴を参照するとともに学習に関する意見を入力するよう求めた。その後11日から14日の間において2回目の授業を行った。1回目の授業の内容を振り返り深めるとともに、児童の学習履歴や保護者のコメントを踏まえた学習を行った。具体的には各学年共通して1回目の授業で扱った内容を改めて紹介し、各児童がどのような回答を行ったのかを思い出させた。低学年では知識を問う問題が多かったため、正解を確認して解説を行った。中学年や高学年では、正解が一義的でない問題も扱ったため、各児童の考えを授業の中で交流させた。それにより、自分の考えの問題点に気づいたり、新たな視点を取り入れたりできるようにした。さらに各学年共通して、学習内容を知識として記憶するだけでなく、日常的な場面と対応づける工夫をした。具体的には、実際にそのような場面に遭遇したらどのような気持ちになると思うのか、これまでに似た状況はなかったか、いざという時に思ったとおりの行動が取れると思うかなどを考えさせた。また保護者のコメントを紹介し、親が子どもを大切に思う気持ちを実感できるようにした。児童に対しては、1回目の授業前と2回目の授業後に質問紙調査を実施して保護者に対する愛着と安全行動を測定した⁽²⁾。調査用紙は教材や発達段階の違いを考慮して、学年別の質問紙を作成した。

3. 結果

3.1 保護者に対する愛着と児童の安全行動の関係

低学年では、保護者に対する愛着を3項目3件法でたずねた (Table 1)。はじめに三つの設問に対する信頼性を検討するため信頼性係数 (クロンバックの α) を算出した。その結果、学習前 ($\alpha = .61$) では十分な水準に達しなかったが、学習後 ($\alpha = .71$) では許容可能な水準に達した。そ

こで学習後のみ三つの設問への回答の平均値を用いて信頼性得点とした。安全行動は6項目3件法の尺度でたずねた (Table 2)。六つの設問に対する信頼性係数を算出した結果、学習前 ($\alpha = .43$) では信頼性は低かったが、学習後 ($\alpha = .70$) では十分ではないものの、許容可能な水準に達した。そこで学習後のみ六つの設問への回答の平均値を用いて安全行動得点とした。学習後の信頼性得点と学習後の安全行動得点の相関分析を行った結果、有意な正の相関が確認された ($r = .49, p < .01$)。

中学年では、保護者に対する愛着を2項目4件法でたずねた (Table 1)。信頼性分析の結果、学習前 ($\alpha = .82$)、学習後 ($\alpha = .93$) のいずれも十分な信頼性を示す値であったため、二つの設問への回答の平均値を用いて信頼性得点とした。安全行動は4項目4件法の尺度でたずねた (Table 2)。信頼性分析の結果、学習前 ($\alpha = .49$)、学習後 ($\alpha = .60$) のいずれも信頼性は低かった。ただし学習後においてはI-T 相関の低かった行動2を除いて再分析を行ったところ信頼性は許容可能な水準に達した ($\alpha = .73$)。そこで学習後のみ行動2を除いた三つの設問への回答の平均値を用いて安全行動得点とした。学習後の信頼性得点と学習後の安全行動得点の相関分析を行った結果、有意な傾向を示す正の相関が確認された ($r = .31, p < .10$)。

高学年では保護者に対する愛着と安全行動について中学年と同様に値を算出して分析を行った (Table 1, Table 2)。保護者に対する信頼性に関する信頼性分析の結果、学習前 ($\alpha = .77$)、学習後 ($\alpha = .82$) とともに信頼性は許容可能であると判断し、二つの設問への回答の平均値を用いて信頼性得点とした。また安全行動に関する信頼性分析の結果、学習前 ($\alpha = .71$)、学習後 ($\alpha = .77$) のいずれも信頼性は許容可能な水準を示した。そこで全ての設問への回答の平均値を用いて安全行動得点とした。相関分析の結果、学習前 ($r = .45, p < .01$)、学習後 ($r = .60, p < .001$) のいずれにおいても、保護者に対する愛着と児童の安全行動の間には有意な正の相関が確認された。

Table 1 : 保護者への愛着

学年	項目名	設問項目	学習前	学習後
低	愛着1	がっこうでの できごとを おうちの人に はなす	1.65 (.54)	1.62 (.49)
	愛着2	おうちの人 はわたしの はなしを よくきいてくれる	1.71 (.46)	1.74 (.51)
	愛着3	おうちの人 はわたしを まもってくれる	1.88 (.33)	1.91 (.29)
中	愛着1	おうちの人 は、私の安全を気にしてくれている	2.69 (.68)	2.66 (.76)
	愛着2	私はおうちの人に、大切に思われていると感じる	2.83 (.57)	2.74 (.74)
高	愛着1	おうちの人 は、私の安全を気にしてくれている	2.64 (.71)	2.46 (.82)
	愛着2	私はおうちの人に、大切に思われていると感じる	2.62 (.71)	2.39 (.92)

(注) 値は平均値 (標準偏差) を示す。

低学年では、“そうおもわない”を0点、“すこしそうおもう”を1点、“とてもそうおもう”を2点として分析した。中学年と高学年では、“全然そうおもわない”を0点、“あまりそうおもわない”を1点、“少しそう思う”を2点、“とてもそう思う”を3点として分析した。

Table 2：児童の安全行動

学年	項目名	設問項目	学習前	学習後
低	行動1	知らない人には ついていかない	2.00 (.00)	2.00 (.00)
	行動2	あそびに行くときは “どこに行くのか” を おうちの人にいう	1.76 (.43)	1.74 (.57)
	行動3	あそびに行くときは “だれと行くのか” を おうちの人にいう	1.71 (.46)	1.74 (.51)
	行動4	あそびに行くときは “なんじにかえるのか” を おうちの人にいう	1.55 (.71)	1.50 (.66)
	行動5	ときどき ぼうはんブザーや ホイッスルを ならす れんしゅうをする	.88 (.69)	.85 (.70)
	行動6	ガードレールの あるみちでは ガードレールの うちがわをあるく	1.79 (.41)	1.94 (.24)
中	行動1	学校の行き帰りには、寄り道をせず、きちんと通学路を歩いている	2.83 (.38)	2.89 (.32)
	行動2	外に遊びに行く時には、防犯ブザーやホイッスルを持って行く	1.57 (1.14)	1.77 (1.00)
	行動3	外に出かける時には、できるだけ一人にならないようにしている	2.34 (.73)	2.46 (.66)
	行動4	遊びに行く時には、おうちの人に “誰と、どこに行き、何時に帰るか” を 伝えている	2.49 (.78)	2.46 (.85)
高	行動1	一人で外出する時には、防犯ブザーやホイッスルを持って出かける	1.59 (1.12)	1.59 (.97)
	行動2	防犯ブザーやホイッスルを鳴らす練習をしている	1.41 (.97)	1.44 (1.05)
	行動3	一人で外出する時には、おうちの人に “行き先と帰宅時間” を伝えている	2.54 (.79)	2.44 (.79)
	行動4	いつもと帰宅時間がちがう時には、おうちの人に “理由と帰宅時間” を伝えている	2.49 (.82)	2.44 (.88)

(注) 値は平均値 (標準偏差) を示す。

低学年では、“まだできていない”を0点、“だいたいできている”を1点、“いつもできている”を2点として分析した。中学年と高学年では、“全然できていない”を0点、“あまりできていない”を1点、“少しできている”を2点、“いつもできている”を3点として分析した。

3.2 eラーニングを用いた安全教育に対する児童の反応

eラーニング学習における児童の様子は以下のとおりであった。低学年ではパソコンの操作に慣れていない児童も見られたが、パソコンを使用した授業への新奇性から発話量が多く、学習を楽しんでいる様子が見られた。中学年ではパソコンの操作はスムーズであったが、内容については“もっと難しい問題を出してほしい”との声があった。高学年ではキーボード操作を必要とする問題があったことから、操作に時間を要した児童も数名いたが、学習に積極的であった。

3.3 保護者のeラーニングシステムへの書き込み件数

eラーニングシステムを活用した安全教育に対する保護者の参加程度を確認するため、学年別にシステムへの書き込み件数を確認した。システムの制約上、eラーニングシステムにアクセスしただけの保護者は特定できず、アクセスした後に書き込みまでを行った保護者のみを特定できた。その結果、低学年では13名 (全体の38%)、中学年では4名 (全体の11%)、高学年では16名 (全体の40%)の保護者が書き込みを行っていた。

3.4 安全教育に対する保護者の意見

eラーニングシステムに書き込まれた保護者のコメントを学年別に抽出した。低学年では、“通常の板書の授業と比べて、物珍しさもあり、興味深く取り組んでいるよう

だ。”、“悪い人からの声かけの手口について、家でも指導しているが、教材を見て親も知らない手口があることが分かり、学校で教えてもらってよかった。”、“‘いかのおすし’⁽⁹⁾の意味は分かっているが、実際に声を出せる自信がないと子どもが言うため、今後、家庭で具体的に話し合い実践していきたい。”などがあった。中学年では、“娘の性格からすると、間違った答えを選ぶと思っていたが、正しい答えが選択できており、安全のことがきちんと考えられるようになってきているのだと感じた。”、“防犯ブザーの練習をする必要性を再認識した。月に一度は家庭で練習することを決めた。”などがあった。高学年では、“安全に対して気を配っているつもりでも、低学年のときのようにならぬ度繰り返して話し合う機会が少なくなり、子ども任せになっていたことを反省した。”、“エレベーターの安全については恥ずかしながらノーマークだった。子どもに教える前に親である自分が学習しなければならないと改めて考えさせられた。”、“子ども110番の家がどこにあるか知らないという子どもの回答を見てはっとした。私自身もどこにあるか分からなかった。近いうちに子どもと確認したい。”などがあった。

4. 考察

本研究は、児童と保護者の愛着関係に注目し、児童の保護者に対する愛着と安全行動の関係について検討を行った。またeラーニングシステムを用いて学校と家庭

を連携した安全教育を実施し、保護者の関与の程度やシステムに対する児童や保護者の反応を確認した。

4.1 保護者に対する愛着と児童の安全行動の関係

児童の保護者に対する愛着が高いほど、児童の安全行動がとられやすいという仮説の検討を行った。その結果、低学年と中学年では学習後においてのみであるが仮説が支持された。高学年では学習の前後の両方において仮説が支持された。学習前において期待した効果が十分に抽出できなかったことについては、以下の可能性が考えられる。

第一に、学習を通して質問項目の意味内容がより明確になった可能性が考えられる。すなわち授業の中で日常場面との対応づけを行うことや、保護者のコメントを聞いて自分を大切に思ってくれる存在であることを実感することによって、設問内容がより具体的で実際的になり現実に即した回答が得られやすくなった可能性が考えられる。

第二に、発達段階の影響が考えられる。この点については、低学年や中学年の児童を対象とした質問紙調査の妥当性に関する議論が参考になる。例えば櫻井(2007)は、質問紙調査において妥当性の高い測定を得るためには小学校5年生以上を対象とすることが望ましいとしている。その理由として、質問紙の内容を理解したり質問紙の実施に必要な30分程度以上の集中力を持続したりできるのが小学校3年生頃からであること、自分を客観視できるようになるのが小学校5年生頃であると述べている。本研究で扱った質問項目は、普段の安全行動や保護者への愛着の度合いであり、他の心理的な構成概念と比較すると客観視しやすい内容であると考えられる。また調査項目の作成においては可能な限り児童が回答しやすいように工夫した。しかしそれでも以上のような影響が生じた可能性は否定できない。

4.2 eラーニングシステムを用いた安全教育への反応

eラーニングシステムを用いた安全教育に対する児童の反応は学年ごとに異なっていた。低学年や高学年では操作の難しさを感じる児童はいたが、学習自体は楽しく進められているようであった。一方中学年では、操作の難しさは感じられていないようだったが、学習の楽しさについては反応が分かれた。中学年だけ反応が異なった点については以下の可能性を考えることができる。

低学年ではパソコンを使った授業に対する新奇性から授業が楽しく感じられた可能性が考えられる。また高学年では学習内容が高度になることに加え、キーボード操作を要する課題が用いられたために適度な課題の難しさが喚起され学習意欲が高くなった可能性が考えられる。一方、中学年では、パソコンの操作にはある程度の慣れがあり学習内容の難易度も高く感じられなかったために、学習意欲が十分に引き出せなかった可能性が考えられる。実際、中学年においてのみ“もっと難しい問題を出してほしい”との声がかかれたことも以上の議論を支持して

いるであろう。従ってeラーニング教材を用いた安全教育に対する学習動機を担保するためには、操作面や課題内容に適度な難しさが必要である可能性が示唆された。ただし、安全に関する学習は教科の学習とは異なり、何が正解であるかが自明ではない内容が少なくない。また提示された教材の中では正解を得ることが容易であっても、日常の場面と対応づけた理解ができておらず、実際に危険に接した際に適切な行動が取れない可能性も考えられる。このような特性を持つ学習を進める中で児童の学習動機を高め維持するためには、教科学習とは異なるアプローチが必要なのかもしれない。どのような工夫が可能であるかについては、さらなる検討が必要であろう。

eラーニングシステムを活用した安全教育に対する保護者の反応は、システムに書き込みをした保護者の割合と書き込みの内容から確認した。その結果、書き込みをした保護者の割合は低学年で38%、中学年で11%、高学年で40%となっており学年によって異なっていた。その原因としては、二つの可能性が考えられる。第一は、児童の学習動機の差である。すでに述べたように、本研究においては低学年や高学年では児童が学習に積極的に取り組む姿勢が見られたが、中学年では反応が分かれていた。そのため家庭で授業内容について話した児童の数や話の内容に差があり、保護者の反応に違いが生じた可能性が考えられる。第二は、保護者に対する働きかけ方に差があった可能性である。今回の実験では、中学年では文書の配布による参加要請を行っていたが、低学年と高学年ではそれに加えて個人面談の際などに個別に協力要請をしていた。eラーニングシステムを使用した安全教育は、学校と家庭を水平につなぐものであるが、最初の働きかけは学校が行うことになる。その際、どのような方法でどの程度保護者に働きかけるかは保護者の参加動機を決める要因となるであろう。

eラーニングシステムに書き込まれた保護者のコメント内容からは、各学年共通して家庭で新たに取り組むべき課題が明確になったり、具体的な取り組みが始められたりした例があることが読み取れた。また保護者自身が教材から安全に関する新たな知識を得たというコメントもあった。加えて高学年では、子どもの成長に伴って子どもの安全について考える機会が減っていることへの反省も書かれていた。安全に関する学習は、序論でも述べたように、各家庭の状況に合わせて検討されるべき内容が含まれている。その際、親自身が安全に関する知識を得る機会が増え、家庭で子どもとどのようなことを話し合っておくべきかを再確認するきっかけが生まれることは望ましいことであろう。eラーニングシステムを利用した安全教育はこのような目的にかなうものであると考えられる。

4.3 本研究に残された課題

本研究では、eラーニングシステムを活用した安全教育を実践し、実験の中で得られた保護者や児童の反応について考察したが、保護者の介入による安全教育の有効性

までは検討ができなかった。その理由として、保護者の介入を求めない統制群を設けていないことが挙げられる。保護者が関与することの効果を検討するためには、保護者の介入を求める群と求めない群の児童の安全行動に差が生じるかどうかを検討することが必要であろう。

児童を対象とした質問紙調査の方法についても、さらに精緻化していく必要があるであろう。本研究では、質問への回答のしやすさや教育上の配慮から、調査項目に逆転項目を用いなかった。そのため、特に低学年の児童に生じやすいとされる黙従傾向の影響を排除できていない。また安全行動をとることは、一般的に社会的に望ましいことであると考えられるが、このような社会的望ましさを影響も排除できていない。教育現場における質問紙調査の実施においては、教育上の配慮や倫理的な問題を考慮して全てを心理学的に望ましい方法で実施することは難しいが、今後の研究においても可能な範囲で望ましい状況設定に努めることは必要であろう。また、保護者に対する愛着の低い児童に対するアプローチを検討していくことも必要であろう。過去の研究によると、単一の愛着対象よりも愛着関係のネットワークに注目する方が子どもの社会情動発達をよく予測することが示されており (Howes, Rodning, Galluzzo, & Myers, 1988)、保護者だけでなく学校の教職員や地域の人々、友人などとの関係を含めた検討も必要だと思われる。

最後に、本研究が行ったのは週に一度安全の学習を行っている、いわゆる安全教育に熱心な学校での実践である。本研究で得られた結果の一般化可能性については、さらに様々な特性を持った学校を対象に検討を重ねることが必要であろう。

謝辞

本研究は、独立行政法人科学技術振興機構・社会技術研究開発センターの研究開発領域「犯罪からの子どもの安全」における研究開発プロジェクト「犯罪からの子どもの安全を目指した e-learning システムの開発」(研究代表者 藤田大輔) の助成を受けて実施された。

引用文献

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. I Attachment*. New York: Basic Books. (ボウルビィ J. 黒田実郎・大羽葵・岡田洋子・黒田聖一 (共訳) (1976). 母子関係の理論 I 愛着行動. 岩崎学術出版社)
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. I Attachment*. New York: Basic Books. (ボウルビィ J. 黒田実郎・大羽葵・岡田洋子・黒田聖一 (共訳) (1991). 母子関係の理論 I 愛着行動. 岩崎学術出版社)
- Cassidy, J. & Shaver, P. R. (2008). *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. New York: Guilford Press.
- 遠藤利彦 (2005). アタッチメント理論の基本的枠組み. 数井みゆき・遠藤利彦 (編). アタッチメント—生涯にわたる絆—. ミネルヴァ書房.

藤井真美・刈間理介・海保博之・荻須隆雄・本間啓二・内山源・渡辺正樹・築地弥生・先崎孝彦・永井大樹・黒瀬忠生・関根祐一・永島昇太郎・西川路由紀子・馬場正徳・米山和道 (2007). 安全能力の概念と構造. 安全教育学研究, 7, 3-15.

法務総合研究所 (2010). 平成 22 年版 犯罪白書—重大事犯者の実態と処遇—.

Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D. C., & Myers, L. (1988). *Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver*. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 703-715.

柿沼信之 (2006). 親子でまなぶ子どもの防犯ガイド. 角川学芸出版.

警察庁 (2011). 平成 22 年の犯罪情勢. 警察庁.

Kerns, K. A. (2008). *Attachment in Middle Childhood*. In Cassidy, J. & Shaver P. R. (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press. pp. 366-382.

Kerns, K.A. & Richardson, R.A. (2004). *Attachment in Middle Childhood*. Guilford press.

小宮信夫 (2005). 親子で実践! 犯罪・危険・事故回避マニュアル. 主婦と生活社.

Maccoby, E. (1984). *Middle Childhood in the Context of the Family*. In W. A. Collins (Ed.), *Development during middle childhood*. National Academy Press. pp.184-239.

大阪府警察 (2011). 大阪府警察 子どもを犯罪から守るために. http://www.police.pref.osaka.jp/05bouhan/seihan_kodomo/kodomo/h22koekake_1.html (2012 年 11 月 21 日アクセス).

櫻井茂男 (2007). 子どものこころを測定するために. 櫻井茂男・松井豊 (編). 心理測定尺度集IV—子どもの発達を支える<対人関係・適応>—. pp.399-403.

特定非営利活動法人日本イーラーニングコンソシアム (2007). eラーニング活用ガイド. 東京電機大学出版局.

注

- (1) 低学年 (2 年生) では、“防犯について (110 番, 119 番, いかのおすし)”、“声かけの手口”を用いた。中学年 (4 年生) では、“こわい人ってどんな顔?”、“防犯ブザーの持ち方”、“声かけの手口”、“外でトイレに行きたくなったら”、“公園で遊ぶとき”、“登下校・外出時”を用いた。高学年 (6 年生) では、“天候や季節による危険な場所の違い”、“エレベーターに一人で乗る時は”、“おうちの人との約束”を用いた。
- (2) 安全行動と保護者への愛着に関する概念定義と質問項目の作成は以下のように行った。安全行動の概念定義にあたっては、藤井・刈間・海保・荻須・本間・内山・渡辺・築地・先崎・永井・黒瀬・関根・永島・西川路・馬場・米山 (2007) の安全能力の概念構造を参考とした。この定義によると、安全能力は“危険予知能力”、“安全維持能力”、“危機対応能力”の三つの下位概念に分類される。子どもの安全能力を評価するためには、これら全ての概念に対応する形で評価項目を検討するこ

とが妥当であろうが、日常場面との対応を考えると目標とすべき安全能力が多岐にわたるという問題や、危険予知能力を評価するための方法が現状では十分に確立されていないという問題、危機対応能力を適切に評価するためには児童を危険な状況にさらさなくてはならないなどの倫理的な問題が考えられた。そこで、本研究では日常的な安全行動、すなわち安全維持能力に関する内容を主に評価の対象とした。ただし安全維持能力だけを取り上げた場合にも目標となる行動は多岐にわたることから、児童の回答負荷を考慮して、授業内容と関係する内容のみを抽出して質問紙を構成した。保護者への愛着は、Bowlby (1969/1976, 1982/1991) の定義に基づいて質問項目を作成した。児童の回答負荷を考慮して、2項目あるいは3項目の設問を用意した。具体的には、保護者が自分の安全を気にしてくれていると思うか、自分が大切に思われていると感じるかをたずねた。ただし低学年では、親の意図を推測して回答することが難しい可能性も考えられたため、普段の家庭での会話や保護者の行動についてたずねた。

- ⁽³⁾ “いかのおすし”とは、子ども向けの防犯標語である。“いか”行かない、“の”乗らない、“お”大声を出す、“す”すぐ逃げる、“し”知らせる、を意味しており、防犯教育場面で広く使用されている。

(受稿：2012年11月22日 受理：2012年11月29日)