

児童期における教師に対するアタッチメント

藤田 亜紀*・森口 佑介**

(平成26年9月16日受付；平成26年10月22日受理)

要 旨

本研究では、児童と教師間のアタッチメントを、児童・教師それぞれの視点から検討した。調査は、小学校教師7名と2・3年生児童197名に対して、2つの質問紙を用いて行われた。日本語版Student-Teacher Relationship Scale (STRS)では、各児童の行動や関係性について担任教師に尋ね、教師に対する愛着尺度では、担任教師へのアタッチメント意識について児童に回答を求めた。因子分析の結果、STRS、教師に対する愛着尺度ともに、先行研究と同様の2因子が抽出された。STRSは、教師が子どもとの関係を葛藤的だと認知する“コンフリクト”因子7項目、情愛を経験する“クローズネス”因子8項目から構成された。教師に対する愛着尺度は、教師からの回避を表す“回避性”因子8項目、教師へのとらわれを表す“両価性”因子7項目から構成された。教師に対する愛着尺度の下位尺度得点を中央値で2群に分け、群間でSTRSの下位尺度得点の差を比較する2要因の分散分析を行ったところ、STRSのクローズネス得点において、教師に対する愛着尺度の回避性による主効果が認められ、回避性低群の方が高群よりも、クローズネス得点が有意に高かった。これらの結果から、教師は児童のアタッチメント意識の一部を認知できることが示された。

KEY WORDS

Attachment アタッチメント, School-aged children 児童, Teacher-child relationship 教師-子ども関係

1 問題・目的

児童期前期における子どもは、学校という場の経験が浅く、教師から多くの指導や支援を受けることがある。そのような児童にとって、教師は自分を助けてくれる養育者に似たような大人であり、そこには親子関係と同様な縦の関係が存在するとも考えられる。そのように考えたとき、「子ども-教師」関係は、養育者との「緊密な情緒的な結びつき」(遠藤, 2005)であるアタッチメントに近い関係性をもつのではないだろうか。本研究では、子どもと教師の関係を「アタッチメント」という視点から捉える。

アタッチメント理論は生涯発達理論として提唱されており、現在、その連続性について実証的に問われている(遠藤, 2010)。Ainsworth (1991)によれば、児童期までのアタッチメントでは、一方(成人)が世話や保護を施し、他方(子ども)がそれを享受するという「非対称的な関係」が中心であるのに対し、青年期以降のアタッチメント関係では、双方が相互に世話や保護を施し、また相手の安全基地になり得るという「対称的な関係」が中心になるという。国内外を見わたしても、児童期のアタッチメント研究は少ないが、近年徐々に児童期に関しての見解も蓄積されつつある。例えば、Kerns (2008)によれば、児童期における子どもの主要なアタッチメント対象は、依然として養育者のままであることが圧倒的に多く、その養育者の情緒的な利用可能性の覚知に関しては児童期全体にわたって、高く維持される傾向があるという。

では、子どもにとってのアタッチメント対象は母親だけなのだろうか。Bowlby (1969)によると、乳児はまず特定のアタッチメント対象(母親等)にアタッチメントを形成し、それを鋳型としてそれ以外の対象に対するアタッチメントを形成するという。しかし、van IJzendoorn, Sagi & Lambermon (1992)やHowes (1999)は、各対象へのアタッチメントはそれぞれ独自に形成されると考えている。Howes (1999)は、母親以外の人物でアタッチメント対象となり得る者の基準として、①身体的・情緒的ケアをしていること、②子どもの生活の中における存在として持続性・一貫性があること、③子どもに対して情緒的な投資をしていることなど、基本的な3点を挙げている。数井(2005)は、小中学校における教師と子どもとの関係では、心理的な安心感を与えることや導き教えるという教育ガイダンスを与えることなどが、アタッチメントの機能として考えられるとし、教師がアタッチメント対象となり得る可能性を示唆している。これは上記の①や③に当てはまると考えられ、学校教育という中では②についても概ね当て

はまるのではないかと思われる。

小学校では、学級担任制をとっているところが多く、一日の中で教師と児童が直接かかわる時間が長い。これは母親とも共通する点だが、一方で教師特有のかかわりとなる点もある。例えば、学級担任は1年ごとの学級経営を任せられており、通常4月から新しく児童との関係を築き始めることになること、母親との関係が1対1の関係であるのに対して、学級での教師との関係は集団の中の一人としてかかわることになること、などが挙げられる。

では、児童は教師との間にアタッチメント関係を構築することができるのだろうか。また、その関係をどのような方法で測定できるだろうか。園田・北村・遠藤(2005)は、より年長の子どもになると、アタッチメントは物理的な近接から表象的な近接となり、アタッチメント対象の情緒的な利用可能性に関する主観的確信へと急速に移行するため、児童期以降には乳幼児期とは別種の測定法(質問紙法等)が必要になると述べている。もちろん、児童期においてもアタッチメント行動は一つの指標であるが、教師とのアタッチメントを築く主な場所となる教室で、学級児童一人一人の行動を追って、観察することは難しいと考えられる。

そこで、先行研究では、教師に子どもの行動を問い、間接的に児童の行動を評価する質問紙を用いて教師と子どもの関係について検討してきた。その代表的なものとして、Piantaらの、教師の視点に着目した研究が挙げられる。Pianta(1992, 2001)は、Student-Teacher Relationship Scale(以下、STRS)を用いて、教師に対する子どもの行動に関しての教師の認知を測定している。その項目はアタッチメント理論やAttachment Q-Set(AQS, Waters & Deane, 1985)に基づいており、Howes & Ritchie(1999)は、STRSが観察に基づく「子ども-教師」関係の質の測定(AQS)の評価と相関することを示している。また、STRSを用いた研究の中で、Pianta(1995)は、学校不適応を予測されていたハイリスク群において、教師との安定的な関係を築いている子どもは、最終的に学校不適応にならなかったとしている。さらに、O'Connor & McCartney(2007)は、母親とのアタッチメントが不安定だった場合、STRSを用いて測定した「子ども-教師」関係が子どもの学業成績に及ぼす影響が大きいことを示している。つまり、教師と良好な関係を築いている子どもの学業成績はよく、教師との関係が良好になるにつれて、学業成績も向上したのである。これらに基づき、Pianta(1999)は、「子ども-教師」関係がアタッチメントに近い概念であることを示唆している。

しかしながら、STRSは教師視点で子どもの行動を評価しているため、子どものアタッチメント意識を正しく反映しているかどうかかわからないという問題点が考えられる。鈎(1995)は、子どもの心理理解について、教師自身の評価と子どもによる評価がずれる可能性を示唆している。例えば、子どもによる評価と教職年数別に見た教師の自己評価を比較すると、教職15年以内の教員の自己評価は、子どもの評定を下回っているのに対して、教職16年以上の教員では、逆に、子どもの客観評定を大きく上回ると述べている。この結果からは、「子どもの気持ちをよく理解している」と教師が認知していても、子ども側は必ずしも「先生は自分の気持ちを理解してくれる」とは認知していないことが推察される。子どもの心の状態について教師と子どもの認識にずれがあるとすれば、アタッチメントについての認識にもずれが生じている可能性がある。そこで、本研究では、教師からの視点だけではなく、子どもの視点からも「子ども-教師」関係を測定し、両者を比較検討する。それによって、教師が児童のアタッチメント意識をどの程度把握できているかを検証することを目的とする。

Howes, Hamilton & Philipsen(1998)は、Rudolph, Hammen, & Burge(1995)が開発した質問紙 Children's Expectations of Social Behavior Questionnaire(以下、CESBQ)も用いて、教師との関係に対する子どもの認識を評価した。CESBQはもともと母親や友達を対象に開発されたものだが、Howes et al.(1998)は自身の研究のために、母親のものと構造や内容が同じである教師用を作成し、使用している。また、教師対象ではないが、本多(2002)は児童用の母親に対する愛着尺度を作成した。この研究では、児童の母親に対するアタッチメントが成人と同様の「回避性」と「両価性」という2つの下位尺度で測定できることを明らかにしている。これらの先行研究で用いられた尺度は、子どものアタッチメント行動との関連について直接検討されていないという問題点があるが、児童期の子どもにアタッチメント意識を問うている数少ない研究である。CESBQの結果には個人差が少なく、アタッチメントとは直接関係ないと思われる項目が多数含まれていたため、本研究では母親に対する愛着尺度を教師用に改訂したもの(以下、教師に対する愛着尺度)を用いることとした。

先行研究の知見から、STRSでは、教師が各児童との関係をどのように認知しているかを、親密性を示す「クローズネス」(Closeness)、教師と児童間での葛藤をあらわす「コンフリクト」(Conflict)、「クローズネス」と「コンフリクト」からなる全体的な安定性を示す「トータル」(Total)から測定することができると考えられる。教師に対する愛着尺度では、児童が教師へのアタッチメント欲求やそのアタッチメントについて主観的確信をどの程度もっているかを、「回避性」「両価性」から測定することができると考えられる。本研究では、教師に対する愛着尺度の「回避性」「両価性」得点をそれぞれの中央値で2群に分け、群ごとにSTRSの「クローズネス」「コンフリクト」「トータ

ル”得点の差を比較することによって、児童のアタッチメント意識と教師が捉えているアタッチメント認知がどの程度一致し、どの程度ずれているかを検討する。

村上（2010）や八越（2010）は、小学校高学年において、教師はアタッチメント対象として出現割合が低いことを明らかにしており、高学年児童のアタッチメント対象が友人に移行していくことも示唆している。そこで、本研究では、教師との物理的接触が多く、アタッチメントが顕在化しやすいと思われる小学校低学年から、アタッチメント対象の移行期であると考えられる中学年を対象とし、その間のアタッチメント意識の発達の変容や性差などについても検討する。

もし教師と子どもの認識にずれが少ないとすれば、教師に対して“回避性”が高い児童は、教師が認知している“コンフリクト”が高く、“クローズネス”“トータル”が低いことが予測される。これは、子どもが教師に対して回避的な意識をもち、そのような態度をとることによって、教師は子どもとポジティブな関係を築けていないと認知することが考えられるためである。また、教師に対する“回避性”及び“両価性”が低い児童は、教師が認知している“トータル”が高いのではないかと予測される。これは、子どもが教師に対して回避的・両価的な意識をもたないことで、教師への行動も極端に避けたり、近付きすぎたりすることがなく、それが教師から見たときに、子どもとの関係がよい距離感であると認知されることが考えられるからである。一方、もし、教師と子どもの認識にずれが生じるとすれば、これらの関係は見られないと考えられる。

2 予備調査

2.1 目的

予備調査では、欧米で使用されているSTRSを日本の学校で用いた際に、欧米と同様の因子構造になるのか、また、本田（2002）で用いられている母親に対する愛着尺度を教師に向けて改変した際に、各下位尺度に内的一貫性があるかを検討した。後者については、先行研究が高学年児童を対象にしていたため、予備調査では小学校6年生を対象に実施した。

2.2 方法

A県B市内の小学校を対象に、日本語版STRSについては、小学校教員4名（男性1名・女性3名）に調査を依頼した。教師に対する愛着尺度については、小学校6年生27名（男子12名・女子15名）に質問紙を配付した。それぞれ配付した質問紙は、全て回収した。

日本語版STRSと教師に対する愛着尺度を調査者がそれぞれ作成し、調査に使用した。日本語版STRSについては、調査者が担任教師に依頼した。教師は、それぞれ受け持ちのクラスの子どもたち計111名（男子55名・女子56名）について回答した。教師に対する愛着尺度については、小学校の教室において、担任教師に退室してもらい、調査者が教示・実施・回収した。回答時間は20分程度であった。

日本語版STRSは、Pianta（1992, 2001）が開発したSTRS（Short Version）を参考に15項目を作成した。下位尺度である“クローズネス”には「私は、この子どもと心のこもった温かい関係を共有している」、コンフリクト”には「この子どもの私に対する感情は予測しにくく、突然変わることがある」などの項目がある（項目はTable 1参照）。担任教師は、クラスの子ども一人一人について、各質問において「全く当てはまらない」（1点）「ほとんど当てはまらない」（2点）「どちらともいえない」（3点）「やや当てはまる」（4点）「とてもよく当てはまる」（5点）の中から一つを選んだ。

教師に対する愛着尺度は、本多（2002）が開発した児童用母親に対する愛着尺度を参考に、15項目を作成した。下位尺度である“回避性”には「先生には、困ったときにでも相談しません」、両価性”には「先生に、どう思われているのか気にします」などの項目がある（項目はTable 2参照）。回答の方法は、各質問において「はい」（4点）「どちらかといえばはい」（3点）「どちらかといえばいいえ」（2点）「いいえ」（1点）の中から一つを選ぶ4件法であった。

2.3 結果と考察

まず、日本語版STRSを因子分析したところ、Pianta（2001）と同様の2因子“クローズネス”“コンフリクト”が抽出され、該当項目は1項目を除き、先行研究と一致した。この結果から、日本語版STRS（以下、STRS）は妥当性があると考え、本調査でもこの尺度をそのまま用いることにした。続いて、先行研究に従い、この尺度の“クロー

ズネス”得点と“コンフリクト”得点を使って，“トータル”得点を算出した。“トータル”得点は，教師が子どもとの関係を全体としてポジティブ，効果的だと認知する程度を表している（Pianta, 2001）。Pianta（2001）の算出方法を本研究用に修正し，“トータル”得点＝（42－“コンフリクト”得点）＋“クローズネス”得点」で算出された。

次に，教師に対する愛着尺度については，本多（2002）の先行研究に従い，“回避性”得点と“両価性”得点を算出した。Cronbachの α 係数は，回避性下位尺度で.76，両価性下位尺度で.86であり，各尺度において内的一貫性が確認された。

以上の結果から，予備調査で作成した尺度には一定の妥当性があると考えられるため，ここで作成したものをを用いて本調査を実施した。

3 本調査

3.1 方法

A県B市内の小学校2校を対象に，STRSについては，2・3学年の学級担任7名（男性1名・女性6名）に調査を依頼した。教師に対する愛着尺度については，2年生児童103名（男子49名・女子54名）と3年生児童94名（男子52名・女子42名）に質問紙を配付した。そのうち，担任が昨年度からの持ち上がりである児童は65名，今年度で新担任になった児童は132名であった。それぞれ配付した質問紙は，全て回収した。

3.2 調査内容

調査には，予備調査で作成したSTRS及び教師に対する愛着尺度を使用した。STRSについては，調査者が担任教師に依頼した。教師に対する愛着尺度については，小学校の教室において，担任教師に退室してもらい，調査者が教示・実施・回収した。児童は，まず例題で回答方法を練習してから，回答した。回答時間は20分程度であった。

3.3 結果

調査対象者のうち年度途中での転入児童，長期欠席の児童等を分析から除き，2年生児童101名（男子48名・女子53名）と3年生児童92名（男子50名・女子42名）が最終的な対象者となった。そのうち，担任が昨年度からの持ち上がりである児童は65名，今年度で新担任になった児童は128名であった。回収した質問紙には，回答不備はなく，全て分析に用いた。

STRSの下位構造を検討するため，全15項目について因子分析を行い，最尤法により因子を抽出した。その結果，固有値が第3因子以降で緩やかになったため，2因子解を適当と判断し，プロマックス回転を施した。結果を，Table 1に示す。

Table 1 STRS項目の因子分析結果

質問項目	葛藤性因子	親密性因子	共通性
10. この子どもは，叱った後，怒ったり，反抗したりしたままである。	.76	.06	.55
8. この子どもは，私に対してすぐに怒り出す。	.72	.06	.50
12. この子どもが不機嫌だと，一日が憂うつになる。	.69	.24	.44
2. この子どもと私は，いつも言い争っている。	.69	-.08	.52
13. この子どもの私に対する感情は予測しにくく，突然変わることがある。	.67	.03	.43
11. この子どもと付き合っていると，疲れる。	.62	.04	.37
14. この子どもは，陰険であったり，ごまかしたりすることがある。	.48	-.26	.37
15. この子どもは，気持ちや経験を率直に私に話す。	.02	.74	.54
1. 私は，この子どもと心のこもった温かい関係を共有している。	-.19	.73	.65
6. この子どもは，褒められると満面の笑顔で微笑む。	.10	.71	.47
7. この子どもは，自分のことについて進んで話す。	.26	.70	.45
5. この子どもは，私と良好な関係を築いている。	-.39	.60	.65
3. この子どもは取り乱すと，私に慰めを求める。	.16	.56	.29
9. この子どもと共感することは，簡単である。	-.36	.52	.51
4. この子どもは，私からの身体的接触を不快に感じている。	.00	.43	.19
平方和	3.88	3.72	
寄与率（%）	30.45	15.80	

注) 4は逆転項目

Table 2 教師に対する愛着尺度項目の因子分析結果

質問項目	回避性因子	両価性因子	共通性
14. 先生には、こまったときにでもそうだしません。	.71	.18	.46
12. 先生にそうだんするのは、すきではありません。	.71	.07	.47
1. 先生のそばにいたいとは思いません。	.58	-.04	.35
3. 先生に、そうだんしたいとは思いません。	.58	-.08	.31
5. 悲しいときには、先生と話をします。	.55	-.10	.35
9. 先生は、わたしの考えていることを大切にしてくれます。	.53	-.04	.30
11. 先生は、わたしの気持ちをわかってくれます。	.50	-.08	.29
7. 先生は、わたしの話をよく聞いてくれます。	.41	.05	.15
6. 先生に、どう思われているのか気にします。	.10	.67	.42
4. 先生がわたしのことをすきかどうか、心配です。	-.10	.61	.43
2. 先生に、いい子だと思われているか、心配です。	.10	.58	.31
10. わたしの良いところだけを、先生に見てほしいです。	-.09	.55	.34
13. 先生がわたしに言うことについて、気になります。	.24	.53	.26
8. 先生に、わたしのことをもっと見てもらいたいです。	-.28	.48	.39
15. 先生に、わたしのことをすきになってほしいと思います。	-.39	.47	.50
平方和	3.31	2.62	
寄与率 (%)	24.38	11.23	

注) 5, 7, 9, 11は逆転項目

第1因子に負荷の高い項目は7項目あり、教師が子どもとの関係をネガティブ、葛藤的だと認知する程度を表しているものと考えられ、“コンフリクト”因子と命名した。第2因子に負荷の高い項目は8項目あり、教師が子どもと情愛、温かさ、開かれたコミュニケーションを経験する程度を表しているものと考えられ、“クローズネス”因子と命名した。先行研究では、“コンフリクト”因子8項目、“クローズネス”因子7項目という因子構造であり、本研究とは一致しない項目が1項目あった。Cronbachの α 係数は、“コンフリクト”下位尺度で.83, “クローズネス”下位尺度で.84であり、各尺度において内の一貫性が確認された。また、両下位尺度間の相関は、-.30であった。

教師に対する愛着尺度についても同様に、下位構造を検討するため、全15項目について因子分析を行い、最尤法により因子を抽出した。その結果、固有値が第3因子以降で緩やかになったため、2因子解を適当と判断し、プロマックス回転を施した。結果を、Table 2に示す。

第1因子に負荷の高い項目は8項目あり、教師からの回避を表していると考えられ、“回避性”因子と命名した。第2因子に負荷の高い項目は7項目あり、教師へのとらわれ、不安を表しているものと考えられ、“両価性”因子と命名した。因子構造を先行研究と比較した結果、15項目全て一致した。Cronbachの α 係数は、“回避性”下位尺度で.80, “両価性”下位尺度で.77であり、各尺度において内の一貫性が確認された。また、両下位尺度間の相関は、-.32であった。

STRS及び教師に対する愛着尺度の各下位尺度得点について、子どもの属性による比較を行うために、3要因の分散分析を行った。3要因には、子どもの性別、学年、担任が持ち上がりであるかどうかを設定した。

その結果、教師に対する愛着尺度の“両価性”下位尺度得点において、学年による主効果が認められ、2年生の方が3年生よりも有意に高かった ($F(1,185)=18.70, p<.01$)。さらに、学年と担任の交互作用が認められた ($F(1,185)=8.15, p<.01$)。単純主効果の検定の結果、3年持ち上がり児童は3年新担任の児童よりも有意に低い ($F(1,185)=5.61, p<.02$)、2年持ち上がり児童と2年新担任の児童は差が見られなかった。加えて、学年と性別の交互作用も認められた ($F(1,185)=6.21, p<.05$)。単純主効果の検定の結果、2年女子は2年男子よりも有意に高い ($F(1,185)=21.22, p<.01$)、3年女子と3年男子は差が見られなかった。また、STRSの“クローズネス”下位尺度得点において、学年による主効果が認められ、2年生の方が3年生よりも有意に高かった ($F(1,185)=15.53, p<.01$)。それ以外の有意な結果は得られなかった。

本多(2002)は、下位尺度得点の理論的な中央値(4件法の中央値である2.5)で、児童を各下位尺度の高群・低群に2分して、その組み合わせにより、アタッチメント型の分類を行っていた。しかし、この分類方法では抽出集団におけるアタッチメント型の分布に偏りが見られたため、本研究は抽出集団から得られたデータを重視し、実測値による中央値で、児童を各下位尺度の高群・低群に分類することにした。具体的には、教師に対する愛着尺度の“回避性”“両価性”下位尺度得点をそれぞれの中央値で2群に分け、群ごとにSTRSの“クローズネス”“コンフリクト”“トータル”得点の差を比較する2要因の分散分析を行った。

その結果、“クローズネス”下位尺度得点に“回避性”による主効果が認められ、回避性低群の方が高群よりも有

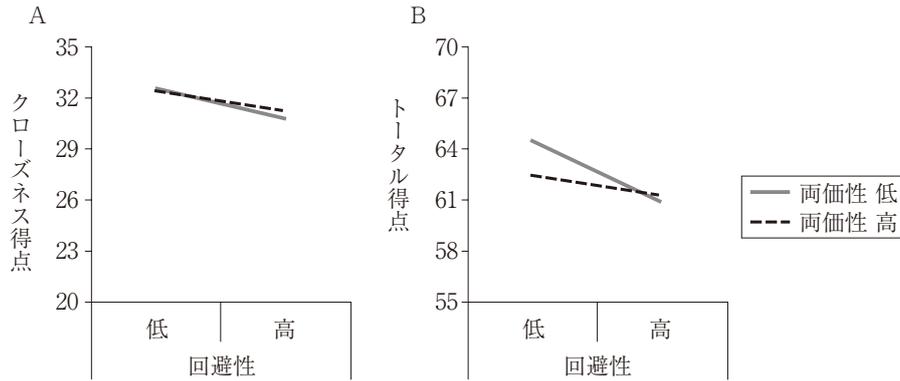


Figure 1 STRS及び教師に対する愛着尺度における各下位尺度得点の比較 (Aはクローズネス得点, Bはトータル得点)

意に高かった ($F(1,185) = 5.34, p < .05$) (Figure 1A)。

また, “トータル” 得点に “回避性” による主効果が認められ, 回避性低群の方が高群よりも有意に高かった ($F(1,185) = 4.50, p < .05$) (Figure 1B)。それ以外の有意な結果は得られなかった。

4 全体考察

4.1 子ども属性によるアタッチメント意識及び教師認知の違い

本研究では, 教師に対する愛着尺度の “両価性” について, 学年の主効果, 学年・担任の交互作用, 学年・性別の交互作用が, STRSの “クローズネス” について, 学年の主効果が認められた。

まず, 教師に対する愛着尺度の “両価性” について, 学年差が見られたことは, 2年生が3年生よりも教師へのとらわれや不安を感じる傾向があるということである。嘉数・當山・井上 (1999) は, 小学校低学年が統制可能ではない場面において, 友人よりも権威ある教師に依存する傾向が大きいと述べている。何か問題が起こったときに自分一人で解決することが難しい低学年にとって, 強力なサポート資源となる教師は頼りになる存在であるが, 自力解決が難しい故に, 過度に依存してしまう児童もいるのであろう。

また, 学年と担任の交互作用が認められ, 3年持ち上がり児童は有意に “両価性” が低いという結果が見られた。これは, 3年持ち上がり児童が教師に対してとらわれや不安を抱くことが少ない傾向を示している。全般的に3年生は2年生よりも, 教師へのとらわれや不安は感じにくい, 持ち上がり担任との関係が既に安定し, 新たにとらわれや不安を抱く必要がないために, このような結果になったと思われる。時田・保坂 (1997) は, 持ち上がり担任でクラス替えのない学級集団の適応度 (満足度) が高まることを示唆しており, 持ち上がり担任は, Howes (1999) がいう 「子どもの生活の中における持続的・一貫性がある存在」として, アタッチメント対象になりやすい可能性を秘めているのではないだろうか。

さらに, 学年と性別の交互作用が認められ, 2年女子は有意に “両価性” が高いという結果も見られた。これは, 2年女子が教師に対してとらわれや不安を抱く傾向があることを示している。嘉数・井上・白石 (1994) は, 幼児を対象とした研究の中で, 「サポートを求める行動」が男児よりも女児に多いこと, 男女児ともに他の対象よりも教師にサポートを求める行動が最も多いことを明らかにしている。この知見と一致して, 本研究においても, 3年生より若い2年生の女子が, 教師に依存しやすいということを示していると考えられる。

そして, STRSの “クローズネス” について学年差が見られたことは, 2年生の方が3年生よりも教師に対する親密的な行動が多く, 親密的な関係を築いていると教師が認知する傾向が強いということである。この結果については, 二つの見方ができる。一つは, 2年生と比べて, 3年生の教師に対するアタッチメント欲求自体が少なく, それに伴って, 教師への親密的な行動も少なくなっているという見方である。もう一つは, 3年生の教師に対するアタッチメント欲求自体は2年生と同様に維持されつつも, 教師への分かりやすい親密的な行動が減ることにより, 教師が児童と親密的な関係を築いているかどうかを認知しづらくなるという見方である。山形 (2005) は, 社会行動が自己の内面に注意を向ける 「私的自己意識」 や自己の外面に注意を向ける 「公的自己意識」と関連することを示唆しており, 児童の自己意識の発達とともに, 行動表出の仕方が変わっていく可能性も考えられる。例えば, 「本当は, 教師にくっつきたい」と思っているが, 「私的自己意識」 が強い児童ならば, 「私はもう大人だから, 先生のそばに行くの

はやめよう」と自分の行動を抑制したり、「公的自己意識」が強い児童ならば、くつつくことで「先生に甘えている」と周囲から見られることを恐れて、わざと反抗的な態度をとることによって、教師の気を引こうとしたりするかもしれない。本研究ではいずれの解釈が正しいかは判断できないため、今後の研究において検討する必要がある。

4. 2 児童のアタッチメント意識と教師のアタッチメント認知のずれ

本研究で、児童のアタッチメント測定法として、教師視点のSTRSと児童視点の教師に対する愛着尺度を採用したのは、教師の視点と子どもの視点にはずれがある可能性があるためであった。

この分析では、STRSの“クローズネス”と“トータル”得点において、教師に対する愛着尺度の“回避性”による主効果が認められ、回避性低群の方が高群よりも有意に高いという結果が得られた。これは、教師からの回避を示すことが少ない児童について、教師が親密的で安定的な関係であると認知しているということである。“回避性”が低いということは、必ずしも積極的に教師とかかわろうとするわけではないが、必要に応じて教師とのかかわりをもととしているので、教師から見たときには、バランスのよいかかわり方として、“クローズネス”“トータル”が高いと評価されるのだと推察できる。しかし、“回避性”の高い児童は、好んで教師のそばに近寄るような行動はとらないと思われ、むしろ教師を避けることもあるかもしれないので、教師から見たときに、親密な関係が築けていない、関係が安定していないと評価されると推測できる。この結果については、児童のアタッチメント意識と教師のアタッチメント認知が一致していると捉えてもよいだろう。

一方、STRSの“コンフリクト”と教師に対する愛着尺度の“回避性”との関連は、本調査では見られなかった。児童は、“回避性”が高いからといって、必ずしもネガティブ、葛藤的な行動に出るわけではないらしい。また、教師に対する愛着尺度の“回避性”及び“両価性”が低い児童は、STRSの“トータル”が高いという仮説についても支持されなかった。これらの結果は、児童のアタッチメント意識と教師が認知する児童との関係性は、必ずしも一致しないことを示唆している。原因として、児童のアタッチメント意識と実際の行動とのずれや、教師評価にバイアスが存在する可能性が考えられる。山形(2005)が示した自己意識と行動との関連からは、教師へのアタッチメント意識と行動の間には自己意識が媒介され、児童がアタッチメント欲求と直結した行動をとるとは限らないとも推測できる。また、教師は、児童の行動を評価する際に、これまでの児童との関係性によって、実態以上に良く評価したり、反対に悪く評価したりすることがあるのではないだろうか。さらに、日々、児童とかかわっている担任教師は、既に児童の特性等による先入観もあると思われ、行動だけを客観的に評価することが難しいとも推察される。これらの結果は、鈎(1995)によって示された、子どもの心理理解について教師自身の評価と子どもによる評価がずれるという知見と一致している。

STRSは、教師とのアタッチメントについて一定の正しい評価をしているが、子どものアタッチメント意識を全部反映しているわけではない。そうすると、アタッチメントの原義から考えて、やはりアタッチメントを求める側である子どもに聞いてみなければならないということになる。ただし、低学年の児童に質問紙を実施するには、質問内容や回答方法の理解の上で、いくつかの困難がある。例えば、STRSを補助的に使うことで、児童のアタッチメント意識を裏付けることができるかもしれない。児童期におけるアタッチメント測定については、アタッチメント行動に配慮しながらも、基本は児童自身のアタッチメント意識を注視していく必要があると思われる。

4. 3 今後の展望

最後に、本研究の課題を二つ挙げる。一つ目は、教師に対するアタッチメントの独立性についてである。本研究では、養育者に対するアタッチメントを調査対象としなかったため、教師に対するアタッチメントとの関連は検討していない。そのため、本研究の結果も、教師とのアタッチメント独自のものなのか、それとも養育者とのアタッチメントの影響を受けているものなのかを判断することはできない。学校現場において、養育者に対するアタッチメントを測定することは、調査上、難しいことが予想されるが、教師に対するアタッチメントと比較することができれば、複数のアタッチメント対象によって作られた内的作業モデル解明の糸口となるかもしれない。

二つ目は、児童期前期におけるアタッチメントの測定法についてである。アタッチメント対象者との関係が「物理的近接」から「表象的近接」に移行する時期を経ると、分離がそれほどストレスfulではなくなると考えられ、一般に測定法も観察法から質問紙法に移行していくようである。さらに、教師とのアタッチメントを測定する場合、学校において観察法という手法を用いることがなかなか難しいという現状もあり、本研究では質問紙法を採用したが、児童期前期の子どもに質問紙法を用いることは、いくつかの困難が伴う。本研究の質問紙実施に際しては、質問項目の検討を重ねた上で、丁寧な教示を心がけ、細心の注意を払ったが、教育現場においてもっと簡単に使える尺度にするためには、より分かりやすい表現による質問項目について、更に検討する必要がある。また、教師に対する愛着尺度

Development, Vol. 57, (pp 5-24). San Francisco : Jossey-Bass.

Waters, E., & Deane, K. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships : Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50 (1), 41-65.

八越 忍. (2010). 小学校高学年における愛着対象に関する検討：ソーシャルサポートとコンボイ・モデルの観点から. 筑波大学心理学研究, 第40号, 83-90.

山形恭子. (2005). 自己意識と公私社会認識に関わる行動との関連. 金沢法学第47号, A1-A21.

Attachment relationship between school-aged children and teachers

Aki FUJITA* · Yusuke MORIGUCHI**

ABSTRACT

This study examined attachment relationship between school-aged children and teachers from the views of both teachers and children. Seven elementary school teachers were given the Japanese version of Student-Teacher Relationship Scale (STRS) and 197 second and third graders were provided with attachment scale for teachers. Factor analyses revealed that the STRS consisted of two factors, Closeness and Conflict, and the attachment scale for teachers consisted of two factors, Avoidant and Ambivalent, which was consistent with previous studies. We split children into two groups based on the subscales of the attachment scale for teachers, and compared the scores of STRS using two-ways ANOVA. The results revealed the main effect of Avoidant in the Closeness scores, showing that children in the low-Avoidant group scored significantly higher in the Closeness subscale than those in the high-Avoidant group. The results indicated that teachers may, at least in part, be sensitive to the attachment relationship with children.

* Nakadori Elementary School ** School Education