

# 愛着の問題を抱えるこどもの行動に関する研究

## ——愛着の問題行動尺度作成と意欲、愛着タイプとの関連——

### A Study of Children's Behavior with Problems of Attachment :

#### Constructing Problem Behaviors of Attachment Scale and the Relationships between the Motivation and Attachment Type.

山 本 敬 三

Keizou YAMAMOTO

(岸和田市立城東小学校)

米 澤 好 史

Yoshifumi YONEZAWA

(和歌山大学教育学部心理学教室)

2017年7月12日受理

### 要旨

本研究では、愛着の問題を抱えるこどもの行動尺度作成を試みた。また、母親に対する愛着と、小学校の学校生活における意欲、愛着の問題を抱えるこどもの行動の関連についての検討を行った。さらに、実際に、愛着の問題を抱える児童に対する支援を行い、支援前と支援後の行動の変容について考察を行った。

愛着の問題を抱えるこどもの行動尺度の作成を試みた結果、17の因子を抽出することができた。また、母親に対する愛着と小学校の学校生活における意欲と愛着の問題を抱えるこどもの行動特性は、相互に関連し、影響し合っていることが示され、愛着の問題を抱えるこどもの行動が、愛着の影響をどのように受けて現れているか、意欲が愛着の影響をどのように受けて高まるかも明らかにすることができた。さらに、愛着の問題を抱えるこどもに対して、キーパーソン支援を中心に行った結果、キーパーソンとこどもが信頼関係を構築し、安全・安心・探索基地として機能すれば、行動上の問題が改善されることが確認できた。

**キーワード：**愛着の問題、行動尺度、意欲、愛着タイプ、発達障害

### 1. 研究 I

#### 1.1. 問題と目的

近年、教育現場で、こどもの問題行動やこどもとの関わりに困り感を抱いている教師が増えている。また、従来通りの指導が通らないこどもが増えているという実感のある教師も増えている。一方で、児童との関係が構築できていないため、支援に効果が現れず、こどもに責任を押しつけている教師もいる。

教育現場では、こどもに問題があると、すぐに発達障害と結びつけようとする傾向がある。しかし、岡田(2012)は、こどもの問題を発達の観点で理解するという動きは、やや行き過ぎの感があり、少しでも問題があると、すぐに発達障害として扱われる。学校などで問題が起きているケースの背景を見ていくと、こどもの発達の問題が中心というケースはむしろ稀で、大部分は養育環境に様々な困難を抱えており、愛着障害が疑われるケースも少なくない指摘している。米澤(2015)も、様々なこどもたちの相異なるように見える根底にあるものが、愛着障害、愛着の問題を抱えるこどもたちの問題であるとしている。

こどもの問題行動の本当の原因を把握しないと、治療も支援も効果がない。愛着障害と発達障害では、対

応やアプローチの仕方が異なり、愛着障害のケースに発達障害の方法をそのまま当てはめようとしてもうまくいかない(岡田, 2011)。そのために、愛着障害と混同される発達障害を峻別する必要があるが、実際、発達障害と愛着障害は専門家でも見分けるのが難しい場合がある(岡田, 2012)。その理由は、愛着障害のこどもが示す行動異常が、ADHD、自閉症スペクトラム等、発達障害のこどもが示す症状と酷似しており(杉山, 2007)、医療機関での短期間の診断では非常にわかりにくいからである。

愛着障害と発達障害の定義からすれば、後天的な心理社会的要因による愛着障害は、遺伝的な要因などの生物学的な要因で起きた先天的脳機能の障害の発達障害とは明確な違いがある。友田(2015)は、愛着障害とADHDは、表面上の症状は似ていても、脳の活動状態が異なっていると指摘しており、杉山(2007)は、ADHDに最も有効なメチルフェニデートが効かないなど、愛着障害と発達障害の相違点をあげている。愛着障害と発達障害には、明確な違いがあるにも関わらず、養育環境に問題があると思われる愛着障害という診断には慎重になっている現状がある(岡田, 2012)。発達障害という診断は、自己責任でないという帰属が

しやすいので、養育者にとってはありがたい診断なのである。さらに養育者も発達障害という診断を望むため、違っていると気付いていても確信的に誤診している例も多いと考えられる(米澤, 2015)。このように誤った診断、誤った対応をしている場合が多く、教育現場の困難をより大きなものにしてている。

愛着とは「特定の人に対する情緒的きずな」のことである(米澤, 2015)。従って、愛着障害は感情の問題であるため、感情の支援や環境の支援によって改善する可能性が大きく、より早期に対応することが重要であると考えられる。そのためには、愛着障害と発達障害とを見分け、早期に愛着の問題を抱えるこどもを発見する必要がある。米澤(2014)は、愛着障害の発見には、どれが当てはまれば更に注意深く観察するというように使えるチェックポイント一覧のようなものが気づきとして適切であるとしている。しかし、上野(1987)の就学前から学童期にかけての「学習障害児の行動チェックリスト」や、小野(2012)の通常の学級に在籍する発達障害のある児童の早期の気づきのための「気づ

きのポイントシート」や、宇野・中井(2009)の、学校場面における発達障害児の行動特徴を担任が評価する「子どもの行動チェックリスト」や、こどもの行動や情緒の問題を把握できるASEBAなど、教育現場でも活用できるこどもの行動のアセスメントツールはあるものの、愛着の問題を抱えるこどもの行動に焦点を当てたアセスメントツールは見当たらない。愛着に関しては、幼児期の愛着スタイルや内的作業モデルの研究は多くみられるが、行動特性に関する研究はまだ少ない。杉山(2007)が、愛着障害の行動面の症状を示しているが、場面や行動が具体的ではないため教育現場でアセスメントツールとして使用するのは難しい。また、関河(2013)は、こどもの愛着の問題に焦点を当てた行動尺度を作成しているが、虐待を受けたこどもを対象として作成している。

そこで、本研究では、通常学級に在籍する愛着の問題を抱えるこどもをより早期に発見するため、愛着の問題を抱えるこどもの行動尺度を作成し、その信頼性と妥当性を検討することを目的とする。

Table. 1 愛着の問題を抱えるこどもの行動尺度の因子分析 (主因子法・プロマックス回転)

	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子6	因子7	因子8	因子9	因子10	因子11	因子12	因子13	因子14	因子15	因子16	因子17	共通性
14 机やロッカーにプリントやパンなどを押し込む	<b>0.872</b>	-.059	.031	-.014	-.028	-.041	-.091	.017	.249	-.021	-.074	.087	.036	.000	-.020	-.031	-.078	.703
4 机やロッカーの中にプリントがたまっても片づけない	<b>0.866</b>	-.066	-.098	-.022	-.041	-.067	-.062	-.073	.019	.043	.048	-.105	-.022	-.007	-.030	.128	.072	.719
16 机の周囲にプリントや鉛筆などが落ちていても拾わない	<b>0.684</b>	.141	-.010	-.007	.013	.099	-.046	.134	-.078	-.008	.003	-.093	-.021	.055	.047	-.032	.159	.646
13 水筒やリコーダー、お手紙など授業に不要なものが机の上にある	<b>0.672</b>	.029	.018	.047	.046	.031	.121	.069	-.110	.091	.164	-.008	.056	-.077	.168	.054	-.169	.702
45 配られたプリントやランドセル、絵の具セットなどを乱雑に扱う	<b>0.575</b>	-.008	-.143	.016	.018	.005	-.037	.027	.006	.003	.067	-.035	-.099	-.015	.273	-.054	.054	.630
18 配ったプリントや家から持ってきたものをなくす	<b>0.570</b>	-.236	-.063	-.046	.009	.060	.187	-.051	.006	.110	.069	.004	-.043	.039	.042	.234	.192	.644
19 配ったプリントも、毎日名札や宿題など同じものを忘れる	<b>0.555</b>	-.063	-.079	-.070	.099	.103	.028	-.016	-.197	.051	.036	-.015	.055	.097	.050	.063	.140	.517
59 ロッカーの上や掃除道具箱の上などの高いところに登る	-.014	<b>0.854</b>	-.097	.040	.015	.078	-.030	-.058	-.042	-.008	-.059	.123	-.078	-.031	-.030	-.037	-.062	.502
64 怪我しても平気な顔をして痛がらない	-.073	<b>0.609</b>	-.084	.169	.073	.000	-.106	-.143	-.056	.123	.033	.010	.047	.113	.066	.087	.085	.291
36 高いところから飛び降りて遊ぶ	-.103	<b>0.563</b>	-.036	-.071	.020	-.116	.221	-.106	.159	.019	-.131	.266	-.033	.094	-.158	.051	-.058	.450
62 ロッカーや本棚などの狭い場所に入る	<b>0.511</b>	.010	-.108	.050	.051	.049	.117	.070	.032	-.147	.147	.024	.017	-.111	.014	-.144	.173	.497
65 本の枝や落ちていた棒を振り回す	.182	<b>0.479</b>	.029	.077	-.077	-.081	-.102	-.004	.019	.045	.032	-.035	.002	-.018	.157	.085	.077	.567
53 消しゴムやパンなどをちぎって投げける	-.033	<b>0.431</b>	.016	-.058	.014	.090	.062	.064	-.049	-.064	.109	.279	.049	.018	.171	.124	-.192	.538
56 椅子を滑らせて座る	-.067	<b>0.404</b>	.117	-.160	-.047	.089	-.024	.163	.010	.111	.293	.170	.109	.064	-.095	.020	.151	.517
61 ものを力任せに押し付ける	-.030	<b>0.364</b>	-.175	.093	.012	.118	.010	.121	.058	-.176	-.145	.017	-.106	.112	.092	.087	.038	.418
46 「なんで〇〇は、いけるん」と、人の行いを例にして、自分を正当化する	-.003	-.101	<b>0.861</b>	-.080	.078	.068	.032	.032	-.075	-.003	-.102	.003	.127	-.052	.032	.112	.191	.637
44 みんなやっていたんで自分だけと言い訳する	.089	.023	<b>0.711</b>	-.107	.028	.237	.061	.126	-.110	-.047	.039	.070	.018	.072	.047	.126	.185	.718
20 「だれがやったの？」と問うと、「俺じゃない」と言ったり「知らない」と言ったりする	-.164	-.094	<b>0.531</b>	-.143	-.020	.348	.003	.126	.060	.205	.012	.041	-.023	.053	.078	.056	.109	.551
50 教師の顔や足にままとわりつく	.012	.058	-.108	<b>0.846</b>	.003	.081	.089	-.044	.015	.008	.072	-.161	.005	.075	.059	.054	.014	.775
29 教師のひざの上に座ってきたり、抱っこやおんぶを求めてきたりする	-.037	.134	-.172	<b>0.681</b>	.014	.066	.127	.026	.057	.116	-.045	.214	.007	-.014	.087	.059	.066	.585
35 風邪をひいていないのにマスクをつける	-.013	.074	.085	.004	<b>0.691</b>	-.036	.008	.035	.110	.180	.112	-.064	.015	-.026	.031	.201	.144	.490
58 季節に関係なく服の袖を伸ばして手を覆う	.010	.052	-.063	-.003	<b>0.623</b>	-.124	-.176	.128	.071	-.061	.141	-.022	.045	.050	.047	.022	.035	.543
41 教室の中でもフードを被る	.090	.087	.113	-.035	<b>0.620</b>	-.036	.046	.087	.108	-.028	-.109	.091	-.019	.050	.106	.199	.040	.542
32 タオルやネックウオーマーで顔を覆う	.136	.005	.005	-.045	<b>0.464</b>	.064	.097	.062	-.015	.033	.077	.137	-.025	.057	.033	.089	.140	.377
42 質問のたびに返答の内容が変わり、うそでその場を逃れようとする	.082	.069	.208	.002	<b>0.443</b>	.724	.078	-.059	.006	.041	-.104	-.014	.071	.123	.043	-.146	.075	.528
31 最後まで本番のことを覚わりに、知らないふりをしたりうそを言い訳したりする	.091	-.018	.178	.016	.005	<b>0.705</b>	.097	-.033	.044	.002	.016	-.008	-.040	-.088	.038	-.089	-.040	.539
67 ものをかくして自分で見つけれ、発覚しても自分で見つかるなどの自己目覚をする	.014	.077	-.087	.187	.057	<b>0.420</b>	-.029	-.059	.055	.055	.135	.112	.194	-.004	-.045	.007	.110	.291
17 手当の不適な怪我でも保健室に行き手当を受けようとする	.063	.145	.126	.029	.002	<b>0.684</b>	-.003	.072	-.055	.043	.022	.152	.057	-.139	.103	.092	.012	.520
62 教室を飛び出すが、追う教師を激怒して振り向いたり笑ったりする	-.030	.058	-.125	.060	-.035	.111	<b>0.647</b>	.086	.050	.099	.112	.084	-.037	.036	.101	.070	.181	.560
20 同じ教室を歩けば自分の力で脱走しないなど、次から次へ脱走がエスカレートする	-.016	.114	.249	.209	.075	.015	<b>0.388</b>	-.087	.015	.047	.146	.034	-.012	.081	-.019	.081	.047	.402
38 授業観察者のメモや教師の戸籍のメモを気にして「何書いてるん。」と聞く	-.062	.163	.127	.173	-.017	<b>0.448</b>	.383	-.089	.168	.026	-.059	.036	-.014	.097	-.126	.161	.022	.447
38 壁や窓をさわりながら歩く	.001	-.174	.092	.007	.031	.006	-.023	<b>0.815</b>	.065	.022	-.164	-.059	-.003	.070	.121	.019	.289	.546
37 教室や廊下の床に寝転ぶ	-.013	.047	.151	-.043	.015	.092	.054	<b>0.682</b>	.148	.173	.029	.046	-.001	-.108	.081	.054	.041	.626
40 指を吸う	-.030	.070	.031	-.026	.178	.025	.068	.094	<b>0.704</b>	-.052	.129	.046	.013	.010	.072	.038	.085	.506
9 鉛筆やタオル服の袖などをかむ	-.061	-.138	-.197	.065	.004	.085	-.008	.038	<b>0.687</b>	.020	.330	.151	.085	.040	.106	.053	.194	.568
33 爪をかむ	.038	-.025	-.219	-.038	.021	.158	.013	.203	<b>0.493</b>	.100	.306	.071	-.118	.070	.011	.056	.034	.475
10 靴下をはかない	.056	-.028	.081	.063	.093	.038	-.045	.081	-.041	<b>0.879</b>	-.031	.047	-.048	.022	-.113	-.077	.045	.809
19 上靴をはかない	.215	.066	-.067	.051	.028	.053	.136	.104	-.058	<b>0.649</b>	.001	-.055	-.082	.023	.007	.006	.119	.543
34 消しゴムやキャップ、筆箱など使わないときにいじる	.308	-.014	.130	-.015	.039	.004	.038	.286	.003	.012	<b>0.712</b>	.021	-.031	.009	.160	.399	.117	.580
28 授業中手遊びをする	.333	.060	.012	.054	.025	.013	.068	.118	.031	.022	<b>0.606</b>	-.054	-.093	.036	.104	.011	.100	.669
21 座っていても体がゆれ同じ姿勢が長続きしない	.334	.059	.184	.014	.001	.095	-.095	.080	-.042	.025	<b>0.519</b>	-.029	-.008	.033	.052	.015	.048	.594
51 カーテンや服にままとわりつく	-.059	.156	-.106	.199	-.009	-.024	.050	.053	-.053	-.027	<b>0.462</b>	.095	.073	.126	.105	.003	.273	.529
50 机にべちゃべちゃと体をつけた姿勢で文字を書いたり、顔を隠したりする	.134	-.099	-.043	.018	.006	-.169	.048	.072	.080	-.065	<b>0.431</b>	-.077	.158	.018	.001	.171	.090	.431
63 壁や窓をさわりながら歩く	-.039	-.025	.189	.068	.080	-.089	.011	.239	.188	.004	<b>0.404</b>	.035	-.078	.053	-.029	.027	.010	.422
42 教室で、友達や教師の筆箱や鉛筆などの持ちものをさわりながら歩く	.024	.152	.286	.268	.005	.145	-.183	.120	-.150	.013	<b>0.367</b>	.166	.074	-.002	.107	.034	.131	.533
27 ものを持ったまま抱えてべちゃべちゃと持つ	.036	-.210	.002	.177	.075	.121	.006	.041	.149	.015	<b>0.355</b>	.101	.016	.108	-.166	.024	-.016	.322
2 閉じ戸の窓からものを投げける	-.023	.099	-.032	-.174	.048	.055	.063	-.068	-.016	-.066	.04	<b>0.763</b>	.028	.062	.085	.139	.110	.601
3 教室の扉が開いているのに窓から出入りする	-.258	.122	.036	-.119	-.024	.012	.081	-.030	-.111	.261	.040	<b>0.477</b>	.050	.003	.010	.088	.126	.454
57 注意しているときにあくびをする	-.056	-.038	.090	.024	.033	.022	.075	.056	.019	.009	-.039	.008	<b>0.733</b>	.172	-.012	.066	.016	.595
54 注意しているときに咳をする	.039	-.028	.112	.014	-.032	.097	-.172	-.022	.063	-.131	.013	.071	<b>0.658</b>	-.046	-.055	.093	.005	.454
12 自分から発言することがない	.045	-.002	-.067	-.115	.029	-.107	.064	-.039	.033	.056	.011	.099	.011	<b>0.799</b>	.137	-.271	.061	.458
48 発声のと声かけが小さくなる	.083	.095	.019	.052	.036	-.117	.021	.058	-.050	.027	.041	-.016	-.129	<b>0.723</b>	-.108	.054	-.093	.542
8 掃除道具や給食の食器など共有のものを乱雑に扱う	.153	.115	.025	.001	.051	.115	.148	.065	.036	.116	.050	.031	.081	.039	<b>0.625</b>	-.018	.014	.553
15 ノートやプリントなどを返却する際、手渡ししても床に落とす	.312	-.242	.176	.031	-.070	.084	.127	.080	-.061	.039	-.009	.082	.215	.031	<b>0.369</b>	-.142	.050	.467
6 過度に大きな声で友達としゃべる	.051	.074	.233	.020	.005	.053	.046	.077	.001	.081	.134	-.011	.089	-.239	.076	<b>0.650</b>	-.015	.549
39 突然大声で歌う	.005	.066	.064	-.028	.041	.130	.085	.012	-.002	.004	.000	.236	.033	-.088	.063	<b>0.591</b>	.111	.376
49 季節に関係なく服を脱ぐ	-.013	-.052	-.175	.005	.003	-.078	.092	.214	-.128	.079	.011	.131	-.007	-.068	.018	.088	<b>0.649</b>	.383
63 服の袖に手を通していないなど、洋服を正しく着ない	.166	.123	-.212	-.066	.026	.078	.067	.236	-.099	.032	-.046	.023	.147	-.037	.020	-.052	<b>0.393</b>	.418
66 教室や廊下の床で這い回ったり、床を手のひらでさすったりする	.037	.332	-.046	.033	-.003	.054	.063	.305	.071	.053	.029	-.086	.137	.055	.087	-.087	-.006	.484
1 集団場面に比べて、1対1場面では比較的好ましい	-.043	.265	.183	-.142	.039	.230	.044	.063	.017	.026	.109	.205	-.069	.060	.306	.182	.026	.287
24 先生を挨拶したりからかったりして、どこまで許されるかを試す	-.151	.065	.287	.147	.013	.147	.199	.018	-.184	-.004	.015	.027	-.027	.099	.256	.097	.022	.485
26 椅子を倒ぐことを嫌う	-.142	-.154	-.049	.090	.557	.098	.004	-.145	.018	.018	.033	.002	.018	-.007	.045	-.083	.025	.475
11 曜日によって着る着きや学習への取り組みの差が大きい	.128	.008	.015	-.030	-.150	.291	.084	.119	.099	.193	.179	.120	.033	.004	-.084	.006	.026	.329
7 寝転んでいることを注意すると、寝転んだまま眠る	-.041	.090	-.005	.027	-.002	.048	.330	.098	-.017	.108	.131							

## 1.2. 方法

### 1.2.1. 質問紙の構成

米澤(2015)の「愛着の問題を抱えるこどもを発見するためのチェックポイント」を参考に作成した。「愛着の問題を抱えるこどもを発見するためのチェックポイント」は、多数の事例から導かれた、愛着障害とまで認定できなくとも、愛着の問題を抱えているこどもの発見の指標とされているものである。回答は、担任の教員が、「あてはまらない」「ときどきあてはまる」「よくあてはまる」の3段階で求めるものである。フェースシートには、学年・出席番号・性別・家族構成の記入を求めた。

### 1.2.2. 調査対象

大阪府内の公立小学校の12校、教師141名、児童439名(第1学年66名・第2学年78名・第3学年66名・第4学年78名・第5学年73名・第6学年78名)を対象として調査した。

### 1.2.3. 手続き

2014年6月から2015年8月に調査を実施し、各学級担任が学級に在籍する気になる児童について、回答を行った。

## 1.3. 結果

### 1.3.1. 因子分析

「あてはまらない」を0、「ときどきあてはまる」を1、「よくあてはまる」を2として得点化し、因子分析(主因子法・プロマックス回転)を実施した結果、17因子が抽出された(Table. 1)。

因子1を「物に対する規範意識の低さ」、因子2を「危険な行動」、因子3を「自己防衛」、因子4を「身体接触欲求」、因子5を「籠る」、因子6を「虚言」、因子7を「関わり要求」、因子8を「床への接触」、因子9を「口へのまぎらわし」、因子10を「足元の問題」、因子11を「物への接触欲求」、因子12を「示威的な行動」、因子13を「解離」、因子14を「自己評価の低さ」、因子15を「物の粗雑な扱い」、因子16を「静寂つぶし」、因子17を「服装の問題」とした。 $\alpha$ 係数は順に.896、.787、.773、.821、.665、.658、.705、.659、.631、.772、.821、.617、.663、.610、.440、.571、.564であった。因子15の「物の粗雑な扱い」の $\alpha$ 係数が $\alpha=.440$ と低かったが、GT分析を行った結果、問題ないと判断した。

### 1.3.2. t検定

各下位尺度における性差の検討を行うために、各下位尺度得点についてt検定を行った(Table. 2)。有意差がある項目の中で「自己評価の低さ」以外は、男子の平均値が高い値を示した。

Table. 2 愛着の問題を抱えるこどもの行動各下位尺度得点の男女による比較

		男(n=334)		女(n=105)		t値
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
I	物に対する規範意識の低さ	.804	.665	.448	.526	5.663 **
II	危険な行動	.408	.410	.204	.304	5.505 **
III	自己防衛	.788	.652	.530	.600	3.605 **
IV	身体接触欲求	.365	.639	.486	.719	-1.634
V	籠る	.278	.415	.236	.401	.927
VI	虚言	.341	.448	.346	.523	-.090
VII	関わり要求	.379	.476	.431	.459	-.988
VIII	床への接触	.597	.665	.348	.609	3.584 **
IX	口へのまぎらわし	.283	.445	.210	.406	1.514
X	足元の問題	.472	.661	.224	.455	4.328 **
XI	物への接触欲求	.647	.491	.511	.462	2.523 *
XII	示威的な行動	.344	.527	.224	.500	2.069 *
XIII	解離	.163	.408	.095	.311	1.804
XIV	自己評価の低さ	.307	.503	.495	.641	-2.755 **
XV	物の粗雑な扱い	.385	.509	.281	.416	2.109 *
XVI	静寂つぶし	.525	.597	.319	.466	3.688 **
XVII	服装の問題	.205	.429	.095	.260	3.177 **

\*p<.05, \*\*p<.01

### 1.3.3. 分散分析

各下位尺度における学年間の差の検討を行うために、各下位尺度得点について一元配置分散分析を行った(Table. 3)。

Table. 3 愛着の問題を抱えるこどもの行動各下位尺度得点の学年による比較

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII
	物に対する規範意識の低さ	危険な行動	自己防衛	身体接触欲求	籠る	虚言	関わり要求	床への接触	口へのまぎらわし	足元の問題	物への接触欲求	示威的な行動	解離	自己評価の低さ	物の粗雑な扱い	静寂つぶし	服装の問題
1年	M .606	.318	.515	.477	.148	.212	.280	.652	.288	.553	.640	.212	.144	.409	.227	.371	.136
(n=69)	SD .555	.360	.552	.709	.297	.377	.389	.626	.421	.639	.452	.402	.288	.526	.364	.432	.357
2年	M .855	.423	.722	.545	.311	.369	.426	.680	.316	.622	.696	.353	.141	.365	.404	.571	.288
(n=78)	SD .717	.414	.643	.726	.434	.458	.513	.718	.459	.735	.521	.587	.341	.551	.614	.591	.513
3年	M .803	.400	.737	.538	.170	.409	.394	.508	.293	.439	.606	.265	.121	.394	.341	.348	.174
(n=68)	SD .681	.410	.603	.771	.249	.445	.470	.676	.432	.653	.468	.474	.373	.605	.431	.496	.345
4年	M .788	.332	.880	.321	.327	.449	.490	.526	.252	.333	.684	.365	.212	.314	.378	.596	.147
(n=79)	SD .618	.390	.686	.597	.444	.571	.521	.693	.410	.568	.525	.601	.507	.504	.464	.650	.404
5年	M .546	.298	.598	.253	.202	.242	.308	.404	.237	.301	.517	.384	.068	.240	.356	.418	.103
(n=73)	SD .624	.347	.628	.508	.362	.405	.388	.575	.470	.551	.474	.497	.292	.487	.452	.571	.263
6年	M .698	.381	.868	.256	.413	.359	.426	.481	.214	.244	.542	.295	.186	.397	.429	.513	.212
(n=78)	SD .659	.444	.693	.580	.528	.471	.499	.637	.433	.521	.458	.519	.449	.589	.539	.619	.423
F値	2.563	1.155	3.698	3.268	4.878	2.914	2.066	1.692	0.588	4.441	1.737	1.134	1.258	1.038	1.458	2.449	2.103
	*		**	**	**	*				**						*	

\*p<.05, \*\*p<.01

「物に対する規範意識の低さ」「自己防衛」「身体的接触要求」「籠る」「虚言」「足元の問題」「静寂つぶし」について学年間に有意差が認められた。多重比較を行った結果、「身体接触欲求」【2.3.1 $\geq$ 4.6.5】と「足元の問題」【2.1 $\geq$ 3 $\geq$ 4.5.6】において、平均値が低学年で高く高学年で低くなる傾向があった。

次に、各下位尺度における兄弟数の差の検討を行うために、各下位尺度得点について一元配置分散分析を行った。兄弟数の5人以上が少数であったため、4人以上をひとつのカテゴリとして扱った(Table. 4)。

「危険な行動」「関わり要求」「静寂つぶし」について兄弟数間に有意差が認められ、平均値は、兄弟数の多少とはば一貫した傾向をみせている。



Table. 4 愛着の問題を抱えるこどもの行動各下位尺度得点の兄弟数による比較

		I 物 に 対 す る 規 範 意 識 の 低 さ	II 危 険 な 行 動	III 自 己 防 衛	IV 身 体 接 触 欲 求	V 籠 る	VI 虚 言	VII 関 わり 要 求	VIII 床 へ の 接 触	IX 口 へ の ま ぎ ら わ し	X 足 元 の 問 題	XI 物 へ の 接 触 欲 求	XII 示 威 的 な 行 動	XIII 解 離	XIV 自 己 評 価 の 低 さ	XV 物 の 粗 雑 な 扱 い	XVI 静 寂 つ ぶ し	XVII 服 装 の 問 題
一人っ子 (n=60)	M	.674	.315	.600	.417	.229	.356	.271	.525	.300	.400	.517	.258	.167	.383	.367	.400	.158
	SD	.651	.355	.613	.708	.354	.429	.366	.64	.494	.636	.419	.525	.387	.627	.511	.527	.338
二人きょうだい (n=169)	M	.692	.349	.726	.388	.241	.333	.385	.518	.260	.408	.523	.275	.166	.337	.358	.405	.154
	SD	.660	.388	.661	.656	.413	.495	.443	.661	.428	.649	.494	.488	.396	.525	.506	.523	.362
三人きょうだい (n=117)	M	.813	.368	.798	.338	.295	.331	.355	.517	.214	.389	.656	.269	.133	.380	.325	.530	.158
	SD	.644	.397	.667	.629	.454	.454	.452	.663	.385	.606	.506	.462	.374	.571	.452	.624	.386
四人以上 (n=48)	M	.804	.539	.826	.469	.302	.361	.583	.635	.243	.385	.716	.427	.167	.354	.458	.740	.240
	SD	.647	.525	.634	.732	.353	.495	.590	.698	.405	.538	.463	.536	.519	.515	.534	.660	.526
F値		1.160	3.309	1.533	.495	.675	.080	4.490	.437	.602	.030	2.200	1.445	.188	.184	.831	4.925	.651
			*					**										**

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

次に、各下位尺度における養育者の差の検討を行うために、各下位尺度得点について一元配置分散分析を行った(Table. 5)。

「示威的な行動」「服装の問題」について養育者による有意な差が認められたが、多重比較を行った結果、家族構成と一貫した傾向はみられなかった。児童養護施設の平均値は、「示威的な行動」「服装の問題」とも高い値を示している。

Table. 5 愛着の問題を抱えるこどもの行動各下位尺度得点の養育者の違いによる比較

		I 物 に 対 す る 規 範 意 識 の 低 さ	II 危 険 な 行 動	III 自 己 防 衛	IV 身 体 接 触 欲 求	V 籠 る	VI 虚 言	VII 関 わり 要 求	VIII 床 へ の 接 触	IX 口 へ の ま ぎ ら わ し	X 足 元 の 問 題	XI 物 へ の 接 触 欲 求	XII 示 威 的 な 行 動	XIII 解 離	XIV 自 己 評 価 の 低 さ	XV 物 の 粗 雑 な 扱 い	XVI 静 寂 つ ぶ し	XVII 服 装 の 問 題
母親 (n=280)	M	.746	.382	.737	.350	.272	.340	.375	.552	.269	.418	.611	.313	.175	.341	.368	.493	.191
	SD	.668	.401	.648	.613	.412	.472	.461	.656	.439	.621	.481	.508	.414	.541	.500	.587	.421
母子 (n=93)	M	.559	.349	.731	.462	.245	.315	.390	.468	.190	.317	.567	.237	.134	.419	.317	.473	.081
	SD	.624	.402	.695	.749	.428	.472	.460	.687	.366	.584	.496	.470	.411	.591	.447	.596	.225
父子 (n=18)	M	.659	.403	.870	.639	.250	.407	.500	.639	.278	.472	.757	.250	.000	.278	.556	.444	.250
	SD	.695	.565	.487	.936	.309	.479	.470	.660	.475	.696	.531	.393	.000	.521	.639	.450	.493
祖父母 (n=2)	M	.643	.000	.833	.000	.000	.833	.250	.250	.333	1.000	.438	.000	.000	.500	.000	.000	.000
	SD	.101	.000	1.179	.000	.000	.236	.354	.354	.000	1.414	.088	.000	.000	.707	.000	.000	.000
施設 (n=46)	M	.559	.239	.594	.446	.310	.362	.457	.565	.391	.522	.685	.533	.065	.304	.337	.413	.283
	SD	.624	.250	.600	.617	.428	.421	.566	.646	.527	.675	.496	.694	.170	.477	.448	.509	.455
F値		.862	1.777	.730	1.434	.419	.740	.584	.512	1.678	1.378	.911	2.818	1.631	.590	1.210	.554	2.550
										*								*

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

#### 1.4. 考察

「愛着の問題を抱えるこどもの行動尺度」の特徴は、米澤(2015)の様々なこども観察と支援から実際に得た愛着の問題発見チェックポイントを参考に、現職教員が、教師ならではのアセスメントポイントを活かして、現場でこどもの気になる行動を集め、観察者の主観が入りにくいように具体的な場面や行動で示した項目から抽出を行ったという点である。

現場の教師が「気になる児童」と捉えているこどもは男児が女児の3倍であった。ASDでも男女差があり男児が多いことは知られているが、これは米澤(2015)

の自閉傾向が強ければ愛着の問題がわずかにあるだけで問題は現れやすく、自閉傾向は少しでも愛着の問題が大きければ、同様の問題が顕在化しやすいということをサポートしていると考えられる。

男女の違いによる比較では、男児が有意に高くなる因子が多数あり、男児の方が行動として現れやすいと考えられる。

学年の違いによる比較では、低学年において「身体接触欲求」「足元の問題」で有意に高くなっている。低学年での「身体接触欲求」「足元の問題」の行動観察は愛着の問題を抱える児童を見つけるためには有効であることが考えられる。一方で、4年生や6年生では、自己を守る行動が有意に高くなる。低学年は接触で安定を確認し、4年生や6年生は自己を守ることで安定を保とうとしているのであろう。

兄弟数において、「危険な行動」「関わり要求」「静寂つぶし」の、注目欲求行動の因子で有意な差があったが、他の因子の平均値を見ると、一人っ子だから低いというわけでもなく、兄弟数の違いがこどもの心にダイレクトに影響することは少ないと考えられる。

養育者の違いにおける有意な差は「示威的な行動」と「服装の問題」の注目欲求行動のみであった。その他の因子では、有意な差がないことから、ひとり親家庭だから、児童養護施設だから愛着の問題が起きているとは限らないということが推測できる。

米澤(2015)の「愛着の問題を抱えるこどもを発見するためのチェックポイント」と、本研究で得られた結果は、多数対応しているため、米澤(2015)の「愛着の問題を抱えるこどもを発見するためのチェックポイント」を支持すると共に、チェックポイントの状況と行動を具体的に細分化できたとと言える。(Table 6 参照)

Table. 6 米澤(2015)の13のポイントと愛着の問題を抱えるこどもの行動尺度との対応表

米澤(2015)の13のポイント	本研究の17因子
多動	
モノとの関係	物に対する規範意識の低さ・物への接触欲求・物の粗雑な扱い
口の問題	口へのまぎらわし
姿勢・しぐさの問題	
人への接触	身体接触欲求
床への接触	床への接触・足元の問題
危険な行動	危険な行動・示威的な行動
愛情欲求行動	関わり要求・静寂つぶし
自己防衛	自己防衛・虚言・解離
自己評価の低さ	自己評価の低さ
片付け・ADHDとの違い	物に対する規範意識の低さ
自閉系の愛着障害	籠もる・服装の問題
関係性の視点	

本研究の「愛着の問題を抱えるこどもの行動尺度」は、教育現場で得られた具体的な行動であるため、こどもと関わりのある教師であれば、偏見のない正しい結果を得ることができ、教育現場で、愛着に問題を抱えるこどもを見つける簡便な枠組みとして活用するのにふさわしい尺度になったと言える。

## 2. 研究Ⅱ

### 2.1. 問題と目的

学習意欲の低下が全国学力・学習調査で確認されており、学習意欲の向上もまた教育的課題の一つである。こども自身に学ぼうとする意欲がなければ、教師が優れた支援を行っても、教育効果を期待することはできない。米澤(2015)は、授業や教材を工夫しても、学習意欲があふれ出ないというこどもの問題を指摘している。学習意欲に関しては、すでに多くの研究者によって、研究や意識調査が進められている。また、学習意欲の重要な要素である対人関係に着目し、こどもと教師との関係を調査した研究も数多くある。

鹿毛(2007)は、意欲は他者とのかかわりの中から生じ、意欲が育っていくには、自らの個性が他者によって受け入れられ、自分の成長が周囲によって支えられているという気持ちを感じる必要があると指摘している。桜井(1997)もまた、内発的な学習意欲を支えているものとして、他者受容感をあげている。濱上・米澤(2008)、宮崎・米澤(2013)は、教師認知が受容的なかわりであるほど、こどもの学習意欲が高まることを明らかにしている。また、由良・米澤(2005)は、こどもの意欲を「真の意欲」「見せかけの意欲」に分類し、見せかけの意欲は根底に自己防衛があることを明らかにしている。つまり、こどもの真の学習意欲は、受容感や愛着形成が基盤となっており、親や教師のかかわりと深く関係しているのである(米澤, 2015)。

このように、こどもの学習意欲と親や教師のかかわりが明らかになっているが、学習意欲と愛着の関係の研究は少ない。嶋野(2008)は、こどもが親との愛着関係が良好であると認知しているならば、学習意欲を高めている可能性を示唆しているが、愛着がどのような学習意欲を高めているかは明らかにされていない。また、分類された愛着と学習意欲についての研究も見当たらない。そこで、学習意欲の重要な要素であると思われる母親に対する愛着と学習意欲について検討を行うことを研究Ⅱの目的とする。さらに、研究Ⅰで得られた愛着の問題を抱えるこどもの行動特性と母親に対する愛着と学習意欲の関連も検討する。

### 2.2. 方法

#### 2.2.1. 質問紙の構成

調査内容は、学年・性別・家族構成などの基本属性と、以下の3つの尺度によって構成した。

##### ①母親に対する愛着尺度

本多(2002)によって開発された、児童の「母親に対する愛着」を測定するための尺度であり、15項目で構成され、ボウルビィ(1973)の指摘に基づき、「母親に対する愛着」を「回避性」と「両価性」の2次元から測定することを目的として作成されたものである。使用に際して、回避性の「お母さんのそばにいたいとは思

いません」を「お母さんのそばにいたいと思います」のように、否定的表現を肯定的表現に変更した。よって、本多が「回避性」の因子として扱っている因子を、本研究では「安定性」の因子とする。回答は「はい」(4点)～「いいえ」(1点)の4段階で求めた。

##### ②小学生の学校生活における意欲特性尺度

濱上・米澤(2009)が作成した、小学生の学校生活における「やる気尺度」の読点の位置を改善して、宮崎・米澤(2013)によって作成された尺度である。設問は23項目から構成され、回答は「全くそう思う」(5点)～「ぜんぜんそう思わない」(1点)の5段階で求めた。

##### ③愛着の問題を抱えるこどもの行動尺度

研究Ⅰで得られた58項目について「あてはまらない」「ときどきあてはまる」「よくあてはまる」の3段階で求めた。

### 2.2.2. 調査対象

大阪府内の公立小学校の教師7名、児童203名(男112名・女91名)(第1学年35名・第2学年20名・第3学年36名・第4学年51名・第5学年32名・第6学年29名)を対象に調査した。

### 2.2.3. 手続き

2016年8月から2016年9月に調査を実施した。「愛着の問題を抱えるこどもの行動尺度」については、各学級の担任が、クラスに在籍する児童について最近3ヶ月以内の行動について回答した。また、「小学生の学校生活における意欲特性尺度」と「母親に対する愛着尺度」においては、学級ごとに担任によって決定された授業時間に集団式で配布し、児童が自身について回答した。

### 2.3. 結果

#### 2.3.1. ①母親に対する愛着尺度 因子分析

主因子法・バリマックス回転の結果、2因子が抽出された(Table 7)。なお、項目「お母さんに気に入られるようにしています」は、異なる因子に負荷した。本研究で、項目「お母さんに気に入られるようにしています」が負荷した因子は「安定性」愛着因子であるが、内容的に項目「お母さんに気に入られるようにしています」は、「安定性」愛着因子に合致しない。これは項目「お母さんに気に入られるようにしています」の内容が、「両価性」愛着因子の内容であることに気付かず、安定愛着としてこどもが理解してしまった可能性が高いと判断し、削除することとした。

次に、 $\alpha$ 係数を用いて各因子の下位尺度の信頼性を検討したところ、いずれの尺度についても利用に十分な値と判断できる(Table 8)。また、各尺度の平均値および標準偏差は先行研究(本多, 2002)とほぼ同様の値であった。

Table. 7 母親に対する愛着尺度の因子分析  
(主因子法・バリマックス回転)

	因子Ⅰ	因子Ⅱ	共通性
お母さんはわたしの気持ちをわかってくれます	.732	.030	.537
お母さんはわたしの考えを大切にしてくれます	.688	.116	.487
お母さんに相談するのは好きです	.632	.164	.426
お母さんにはこまったときに相談します	.611	.102	.384
お母さんはわたしの話をよく聞いてくれます	.547	-.184	.333
かなしいときにはお母さんと話をします	.511	.296	.348
お母さんに相談したいと思います	.492	.263	.312
お母さんのそばにいたいとは思いますが	.464	.181	.248
お母さんにいい子だと思われているのか不安です	.062	.611	.377
お母さんにどう思われているのか気にします	.216	.584	.388
お母さんの言うことが気になります	.038	.551	.305
お母さんにもっとかまってもらいたいです	.268	.510	.332
お母さんに好かれていているか心配です	-.076	.480	.236
私の良い所だけをお母さんに見ほしいです	.239	.384	.204
寄与率(%)	21.337	13.789	
累積寄与率(%)	21.337	35.127	

Table. 8 母親に対する愛着尺度の平均、標準偏差、 $\alpha$ 係数

		平均	標準偏差	$\alpha$ 係数
I	安定性	3.07	1.033	.808
II	両価性	2.41	1.192	.705

## ①母親に対する愛着尺度 t 検定

各下位尺度における性差の検討を行うために、各下位尺度得点についてt検定を行った結果、「安定性」愛着因子について男女の間に有意な差が認められた (Table. 9)。

Table. 9 母親に対する愛着各下位尺度得点の男女による比較

		男(n=108)		女(n=89)		t値
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
I	安定性	2.968	.693	3.198	.650	-2.239 *
II	両価性	2.411	.804	2.410	.702	.004

\*p&lt;.05、\*\*p&lt;.01

次に、各下位尺度における養育者の検討を行うために、各下位尺度得点についてt検定を行ったが、養育者による有意差は認められなかった。

## ①母親に対する愛着尺度 分散分析

各下位尺度における学年間の差の検討を行うために、各下位尺度得点について一元配置分散分析を行った (Table.10)。

Table. 10 母親に対する愛着各下位尺度得点の学年による比較

		I	II
		安定性	両価性
1年 (n=33)	M SD	3.477 .541	3.071 .507
2年 (n=19)	M SD	3.211 .829	2.719 .544
3年 (n=34)	M SD	2.982 .605	2.284 .775
4年 (n=51)	M SD	2.931 .730	2.248 .708
5年 (n=32)	M SD	3.000 .579	2.224 .708
6年 (n=28)	M SD	2.945 .686	2.083 .778
F 値		3.512	9.382
		**	**

\*p&lt;.05、\*\*p&lt;.01

「安定性」「両価性」愛着因子について学年間に有意差が認められた。多重比較を行った結果、「両価性」「安定性」のどちらも低学年で高く、高学年で低くなる傾向があった。

次に、各下位尺度における兄弟数の差の検討を行ったが、分散分析の結果、有意差は認められなかった。

## 2.3.2. ②小学生の学校生活における意欲特性尺度因子分析

主因子法・プロマックス回転の結果、3因子が抽出された。そこで、複数の因子に同程度負荷していた6項目を削除し、再度3因子で因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った (Table.11)。

因子1は、内発的な努力に関連した内容の項目群であるので、「努力希求」の因子と命名した。因子2は、外発的な評価に関連した内容の項目群であるので、「外発的評価欲求」の因子と命名した。因子3は、成果に関連した内容の項目群であるので、「成果欲求」の因子と命名した。なお、宮崎(2013)の「知的好奇心」にあたる「わたしは、あたらしいことを知りたい。」「わたしは、もっといろいろな体けんをしたい。」は、「評価欲求」と区別されていないので外すこととした。各因子下位尺度信頼性分析の結果をTable.12に示す。

Table. 11 小学生の学校生活における意欲特性尺度の因子分析 (主因子法・プロマックス回転)

	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ	共通性
わたしは、いつも勉強をやりたい気持ちだ。	.909	.008	-.129	.738
わたしは、勉強をすることは楽しい	.786	.113	-.108	.634
勉強を毎日やりつづける	.753	-.071	.058	.566
勉強は、自分からやろうと思う	.638	.059	.004	.447
わからない子に勉強を教えることができる	.566	-.032	.094	.363
じゅぎょうでならったことを家でも勉強する	.559	-.221	.201	.369
わからなくてもかんと人にあきらめない	.432	.111	.102	.302
クラスの子にたよりにされていると思う	.405	.207	.059	.317
わたしは、先生にほめられたい	.016	.966	-.083	.905
わたしは、もんだいがきたらうれしい	.017	.412	.105	.215
テストで友だちに勝ちたいと思う	-.021	.304	.167	.142
わたしは、勉強がわかるようになりたい	.061	.114	.513	.351
わたしは、いいせいせきをとりたい	-.099	.220	.511	.319
休みじかんがかわっても教室にもどらない	-.062	.104	-.414	.179
わたしは、宿題をきちんとやってくる	.137	.104	.346	.229
寄与率(%)	29.830	6.491	4.197	
累積寄与率(%)	29.830	36.321	40.518	

Table. 12 小学生の学校生活における意欲特性尺度の平均、標準偏差、 $\alpha$ 係数

	平均	標準偏差	$\alpha$ 係数
I	3.345	1.33	.858
II	3.706	1.413	.553
III	4.396	.984	.561

## ②小学生の学校生活における意欲特性尺度 t 検定

各下位尺度における性差の検討を行うために、各下位尺度得点についてt検定を行った (Table.13)。

「努力希求」と「成果欲求」因子について男女の間に有意な差が認められ、どちらの因子も、女子の平均値が高い値を示している。



Table.13 小学生の学校生活における意欲特性尺度得点の男女による比較

	男(n=108)		女(n=89)		t値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
I 努力希求	3.194	.926	3.528	.941	-2.498 *
II 外的評価欲求	3.698	1.013	3.715	1.049	-.121
III 成果欲求	4.310	.695	4.500	.570	-2.065 *

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

次に、各下位尺度における養育者の検討を行うために、t検定を行ったが、養育者による有意差は認められなかった。

### ②小学生の学校生活における意欲特性尺度 分散分析

各下位尺度における学年間の差の検討を行うため、各下位尺度得点について一元配置分散分析を行った(Table.14)。

「努力希求」「外的評価欲求」因子について学年間に有意差が認められた。多重比較を行った結果、「外的評価欲求」において、平均値が学年と一貫した傾向がみられた【1≧2≧3.4.5.6】。「努力希求」と「外的評価欲求」においても低学年で高く、中・高学年で低くなる傾向をみせている。

Table.14 小学生の学校生活における意欲特性尺度得点の学年による比較

		I	II	III
		努力希求	外的評価欲求	成果欲求
1年 (n=33)	M SD	4.102 .776	4.374 .931	4.508 .528
2年 (n=19)	M SD	4.178 .896	3.895 1.166	4.645 .751
3年 (n=34)	M SD	3.250 .792	3.618 1.042	4.360 .786
4年 (n=51)	M SD	2.978 .847	3.582 .933	4.314 .606
5年 (n=32)	M SD	3.098 .814	3.500 1.023	4.367 .635
6年 (n=28)	M SD	2.955 .835	3.357 .893	4.321 .597
F値		13.402 ***	4.368 ***	1.031

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

次に、各下位尺度における兄弟数の差の検討を行うために一元配置分散分析を行ったが、兄弟数に有意差は認められなかった。

### 2.3.3. ③愛着の問題を抱えるこどもの行動尺度因子分析

主因子法・プロマックス回転の結果、16因子が抽出された。研究Iと比べ、若干の項目移動がみられたが、ほぼ同じ因子構造を持っていたので、研究Iの因子分析の結果を使うことにする。

### ③愛着の問題を抱えるこどもの行動尺度 t検定

各下位尺度における性差の検討を行うために、各下位尺度得点についてt検定を行った(Table.15)。

「物に対する規範意識の低さ」「危険な行動」「身体的接触欲求」「床への接触」「足元の問題」「物への接触欲求」「自己評価の低さ」「物の粗雑な扱い」について男女の間に有意な差が認められた。

Table.15 愛着の問題を抱えるこどもの行動尺度得点の男女による比較

	男(n=112)		女(n=91)		t値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
I 物に対する規範意識の低さ	.580	.642	.232	.437	4.577 **
II 危険な行動	.163	.216	.059	.127	4.263 **
III 自己防衛	.357	.551	.282	.452	1.045
IV 身体的接触欲求	.129	.423	.319	.594	-2.557 *
V 籠もる	.096	.279	.049	.163	1.479
VI 虚言	.205	.437	.128	.321	1.449
VII 関わり要求	.170	.289	.236	.364	-1.420
VIII 床への接触	.295	.606	.082	.261	3.344 **
IX 口へのまぎらわし	.104	.307	.055	.188	1.405
X 足元の問題	.228	.493	.027	.115	4.164 **
XI 物への接触欲求	.446	.443	.254	.372	3.361 **
XII 示威的な行動	.031	.204	.027	.216	.128
XIII 解離	.058	.291	.005	.052	1.876
XIV 自己評価の低さ	.241	.474	.396	.570	-2.068 *
XV 物の粗雑な扱い	.277	.549	.110	.277	2.809 **
XVI 静寂つぶし	.210	.463	.132	.364	1.343
XVII 服装の問題	.058	.266	.027	.216	.884

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

次に、各下位尺度における養育者の検討を行うために各下位尺度得点についてt検定を行った(Table.16)。

「物に対する規範意識の低さ」「危険な行動」「床への接触」「物への接触欲求」について養育者に有意差が認められた。

Table.16 愛着の問題を抱えるこどもの行動尺度得点の養育者による比較

	両親(n=173)		母子(n=30)		t値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
I 物に対する規範意識の低さ	.374	.551	.714	.693	-2.553 *
II 危険な行動	.100	.172	.208	.249	-2.285 *
III 自己防衛	.303	.505	.444	.528	-1.412
IV 身体的接触欲求	.176	.453	.433	.751	-1.817
V 籠もる	.062	.204	.150	.363	-1.29
VI 虚言	.146	.360	.311	.517	-1.674
VII 関わり要求	.185	.316	.283	.370	-1.532
VIII 床への接触	.156	.437	.450	.699	-2.229 *
IX 口へのまぎらわし	.069	.255	.156	.287	-1.544
X 足元の問題	.113	.333	.283	.597	-1.524
XI 物への接触欲求	.322	.392	.579	.524	-2.565 *
XII 示威的な行動	.029	.220	.033	.127	-.107
XIII 解離	.035	.226	.033	.183	.031
XIV 自己評価の低さ	.312	.537	.300	.447	.117
XV 物の粗雑な扱い	.176	.410	.350	.645	-1.425
XVI 静寂つぶし	.176	.430	.167	.379	.115
XVII 服装の問題	.043	.240	.050	.274	-.137

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

### ③愛着の問題を抱えるこどもの行動尺度 分散分析

各下位尺度における学年間の差の検討を行うため、各下位尺度得点について一元配置分散分析を行った。

「物に対する規範意識の低さ」「自己防衛」「籠もる」「虚言」「自己評価の低さ」「物の粗雑な扱い」「静寂つぶし」の因子について学年間に有意差が認められ、2年生の平均値が高いことが明らかとなった。

### 2.3.4. 4つの愛着パターン

研究IIで得られた、母親に対する愛着尺度の、2つの下位尺度「安定性」「両価性」の得点の組み合わせにより4つの愛着パターンに分類する。「安定性」「両価性」の各因子の中央値を算出し、個人得点を中央値と比較して、それぞれ高群・低群に分けた。「安定性」低群と「両価性」低群の組み合わせを「愛着軽視型(回避)」、 「安定性」高群と「両価性」低群の組み合わせを「安定型」、 「安定性」高群と「両価性」高群の組み合わせを「とらわれ型(アンビバレント)」、 「安定性」低群と「両価性」高群の組み合わせを「愛着恐怖型(混乱)」と命名した。

## 4つの愛着パターン 分散分析

小学生の学校生活における意欲特性尺度における4つの愛着パターンの差の検討を行うために、各下位尺度得点について一元配置分散分析を行った(Table.17)。

Table.17 小学生の学校生活における意欲特性尺度の愛着パターンによる比較

		I 努力 希求	II 外的 評価 欲求	III 成果 欲求
1 愛着軽視型(回避) (n=60)	M SD	2.883 .827	3.194 .933	4.242 .678
2 安定型 (n=36)	M SD	3.455 .82	3.907 .823	4.583 .463
3 とらわれ型(アンビバレント) (n=62)	M SD	3.800 .901	4.081 .946	4.593 .482
4 愛着恐怖型(混乱) (n=39)	M SD	3.231 .961	3.709 1.16	4.147 .825
F値		11.517 **	9.201 **	6.468 **

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

「努力希求」「外的評価欲求」「成果欲求」の因子について愛着パターンに有意差が認められた。

多重比較を行った結果、全ての因子において、とらわれ型(アンビバレント)の平均値が高くなる傾向をみせており、とらわれ型と安定型の平均値が愛着軽視型(回避)、愛着恐怖型(混乱)の平均値より高いことが明らかになった。

次に、愛着に問題を抱えるこどもの行動尺度における4つの愛着パターンの差の検討を行うために、各下位尺度得点について一元配置分散分析を行った(Table.18)。

Table.18 愛着の問題を抱えるこどもの行動尺度得点の愛着パターンによる比較

		I 物に 対する 規範 意識 の低 さ	II 危 険 な 行 動	III 自 己 防 衛	IV 身 体 的 接 触 欲 求	V 籠 も る	VI 虚 言	VII 関 わ り 要 求	VIII 床 へ の 接 触	IX 口 へ の ま ぎ ら わ し	X 足 元 の 問 題	XI 物 へ の 接 触 欲 求	XII 示 威 的 な 行 動	XIII 解 わ り の 低 さ	XIV 自 物 評 価 の 低 さ	XV 自 粗 雑 な 振 舞 い	XVI 静 寂 な 問 題	XVII 服 装 の 問 題
1 愛着軽視型(回避) (n=60)	M SD	.479 .587	.142 .221	.400 .565	.108 .346	.058 .155	.229 .208	.183 .310	.033 .451	.117 .118	.344 .337	.083 .368	.025 .370	.325 .110	.225 .511	.242 .473	.017 .483	.091
2 安定型 (n=36)	M SD	.254 .463	.132 .217	.259 .523	.153 .411	.069 .195	.139 .417	.097 .241	.125 .385	.028 .167	.097 .334	.233 .330	.014 .083	.028 .167	.333 .548	.153 .411	.125 .346	.042 .250
3 とらわれ型(アンビバレント) (n=62)	M SD	.357 .553	.071 .112	.242 .432	.306 .623	.073 .262	.172 .430	.181 .290	.169 .434	.059 .176	.353 .332	.000 .421	.008 .000	.290 .064	.137 .555	.153 .396	.032 .380	.153
4 愛着恐怖型(混乱) (n=39)	M SD	.575 .694	.128 .200	.410 .538	.308 .624	.083 .239	.282 .487	.295 .447	.321 .654	.222 .467	.218 .516	.490 .080	.013 .447	.103 .509	.295 .554	.333 .480	.179 .328	.064 .328
F値		2.983 **	1.717	1.525	2.083	.110	1.719	2.922	1.203	5.803 **	.904	2.479	1.856	1.560	.078	1.674	.692	.433

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

「口へのまぎらわし」の因子について愛着パターンに有意差が認められた。「物に対する規範意識の低さ」、「関わり要求」、「物へ接触欲求」に有意差のある傾向がみられた。

多重比較を行った結果、愛着恐怖型(混乱)の「口へ

のまぎらわし」「物に対する規範意識の低さ」「関わり要求」「物への接触欲求」の平均値が高く、安定型の平均値が低いことが明らかになった。

## 2.3.5. 各尺度の相関

愛着尺度2因子、意欲尺度3因子、行動尺度17因子の各変数の相関係数を算出した。結果をTable.19に示す。

Table.19 各尺度の相関 (n=197, 204)

	安定性	両価性	努力希求	外的評価欲求	成果欲求	外的評価欲求	口へのまぎらわし	足元の問題	示威的な行動	自己評価の低さ	物の粗雑な扱い	静寂な問題	服装の問題									
安定性	1.328**	.453**	.392**	.424**	.261**	-.130	-.082	.063	-.026	-.021	-.140*	-.144*	-.109	-.151*	-.132	-.002	-.167*	-.110	-.086			
両価性		1.245**	.322**	.071	.069	-.009	.052	.139	-.012	.145*	.117	.106	.166*	.067	.186**	-.110	.029	-.074	.051	-.085	.064	
努力希求			1.394**	.440**	.187**	-.057	.067	.085	.043	.104	-.075	-.158*	-.086	-.095	.167*	.067	-.125	-.034	-.141*	.077	-.075	
外的評価欲求				1.340**	-.082	-.086	-.069	.137	-.095	.062	.002	.074	-.047	-.005	-.161*	.203*	.034	-.059	.175*	-.172*		
成果欲求					1.373**	.346**	-.151*	-.103	-.103	.318**	.345**	.246**	.239**	.416**	.014	.217**	.011	.314**	-.128	.227**		
物に対する規範意識の低さ						1.510**	.415**	-.119	.376**	.460**	.377**	.530**	.457**	.577**	.682**	.137	.213**	.015	.675**	.223**	.305**	
危険な行動							1.572**	-.108	.364**	.477**	.459**	.454**	.325**	.509**	.585**	.258**	.418**	-.047	.602**	.451**	.381**	
自己防衛								1.049	.375**	.585**	.432**	.224**	.242**	.279**	.389**	.320**	.320**	.015	.454**	.454**	.214**	
身体的接触欲求									1.276**	.081	.271**	.109	.146*	.094	.270**	-.047	-.022	.058	.024	.084	.028	
籠もる										1.391**	.245**	.388**	.377**	.601**	.422**	.194**	.249**	.139*	.308**	.265**	.313**	
虚言											1.316**	.350**	.473**	.467**	.405**	.211**	.268**	.152*	.472**	.222**	.277**	
関わり要求												1.336**	.360**	.311**	.511**	.222**	.249**	-.030	.450**	.244**	.237**	
床への接触													1.462**	.615**	.620**	.039	.267**	.039	.474**	.124	.360**	
口へのまぎらわし														1.526**	.461**	.092	.210**	.118	.436**	.119	.363**	
足元の問題															1.599**	.164*	.265**	-.013	.466**	.165*	.399**	
物への接触欲求																1.138*	.255**	-.051	.570**	.277**	.312**	
示威的な行動																	1.139*	.017	.236**	.218**	.045	
危険																		1.013	.363**	.243**	.495**	
自己評価の低さ																			1	-.006	.007	.058
物の粗雑な扱い																				1	.289**	.312**
静寂な問題																					1	.281**
服装の問題																						1

\*\*p&lt;.01, \*p&lt;.05

## 2.3.6. 重回帰分析

母親に対する愛着尺度の2因子を従属変数とし、小学生の学校生活における意欲特性尺度の3因子と愛着に問題を抱えるこどもの行動尺度の全因子の合計を独立変数とする重回帰分析の結果をTable.20、Table.21に示す。

Table.20 安定性の重回帰分析

	B	
成果欲求	.579	**
努力希求	.218	**
外的評価欲求	.196	**
R <sup>2</sup>	.965	

\*\*p&lt;.01 \*p&lt;.05

Table.21 両価性の重回帰分析

	B	
成果欲求	.366	**
外的評価欲求	.356	**
合計	.091	**
努力希求	.188	*
R <sup>2</sup>	.916	

\*\*p&lt;.01 \*p&lt;.05

小学校の学校生活における意欲尺度である「努力希求」「外的評価欲求」「成果欲求」から、「安定性」「両価性」への標準偏回帰係数は有意な係数であっ



た。

愛着の問題を抱えるこどもの行動尺度の「合計」から「両価性」への標準偏回帰係数も有意な係数であった。

## 2.4. 考察

### 2.4.1. 母親に対する愛着尺度

男女の比較では「安定性」で女兒が有意に高く、学年による比較では「安定性」「両価性」のどちらも低学年が有意に高かった。母親に対する愛着は、低年齢ほど現れやすいために、低年齢ほど行動の問題として現れやすい(米澤, 2015)と考えられる。養育者の比較や兄弟数による比較では有意な差が認められなかったことは、物理的な環境が親と子の愛着形成にダイレクトに影響することがないと言える。

### 2.4.2. 小学生の学校生活における意欲特性尺度

今回、調査を行った小学校が、近年は落ち着きを取り戻したが、以前は、学習が成立しないという現状があった。そのため、学習の楽しさを味わえずに進級し、教師の指示通りにしか学習しない児童も多数在籍しており、宮崎・米澤(2013)の「知的好奇心」の下位尺度が「外的評価欲求」に含まれた。「外的評価欲求」は、教師からの肯定的印象の評価を求めた行動であり、自己と対象との関係に依拠した意欲(宮崎・米澤2013)ではなかった。「知的好奇心」の下位項目を外すことにした。今回調査した小学校のこどもは、教師の期待に応えたいと思って学習していることが推察される。また、こどもが教師からの報酬を求めているため、宮崎・米澤(2013)の自律的な学習態度である「まじめな態度」が「成果欲求」に含まれたと考えられる。以上のことから、宮崎・米澤(2013)の6因子が3因子に統合される形となった。

男女の比較と学年の比較を行った結果、「努力希求」と「成果欲求」において女兒が有意に高かった。また、学年が低い時ほど「努力希求」「外的評価欲求」の平均値が高くなる傾向をみせている。「成果欲求」で女兒が有意に高いことと、低い学年ほど意欲が高くなることは、濱上・米澤(2008)を支持しているといえる。こどもが教師の受容的態度と肯定的印象を認知することで意欲が高まる(宮崎・米澤, 2013)ならば、低学年で意欲の高い時にこそ、教師はこどもの意欲を認め褒めることを意識する必要があるであろう。

養育者や兄弟数による比較では有意な差が認められなかった。小学生の学校生活における意欲も、物理的な環境がダイレクトに影響することがないと言える。

### 2.4.3. 愛着の問題を抱えるこどもの行動尺度

全ての平均値で、気になるこどもを対象とした研究Iより低くなっていることから、研究Iでの質問項目

が愛着の問題を抱えるこどもの行動を的確にとらえた文言であったと言える。

男女による比較は、研究Iと似た結果になっている。

養育者による比較は、有意差のある因子の平均値が、気になるこどもを対象に行った研究Iでは両親で高くなっているが、学級に在籍するこども全員を対象に行った研究IIでは母子家庭での平均値が高くなっている。一つの学級だけで捉えると母子家庭のこどもがクローズアップされるが、気になるこどもを抽出すると、母子家庭だけでなく両親のそろっている家庭にも愛着の問題が生じていることがわかる。これは、特定の愛着対象が存在しても、その関係に問題が生じている現代の愛着障害の特徴(米澤, 2015)であると言える。

学年間の比較では、2年生が有意に高くなっている因子が多い。複数の学校・複数のクラスで実施した研究Iでは、気になるこどもは2年生・3年生・4年生の平均値が高かったが、特定の小学校のみで実施した研究IIでは2年生と5年生の平均値が高くなっている。研究Iと研究IIの結果の違いは、こどもの発達が影響しているのか、または、教師の感度が影響しているのかは、この調査からはどちらとも言えない。一つ言えることは、研究I・研究IIで共通して平均値の高い2年生は、行動として現れやすいということである。

### 2.4.4. 4つの愛着パターン

「小学生の学校生活における意欲特性尺度」の全ての因子において有意に高かった「とらわれ型(アンビバレント)」の親の養育態度は、こどものサインに鈍感であるとされている(米澤, 2015)。「とらわれ型(アンビバレント)」のこどもは、親に常に愛着のシグナルを示し続けることで、親の関心を自分に引き止めておかなければならない(内田, 2006)ために、意欲が高くなっていると考えられる。岡田(2012)も不安定な愛着状態におかれたこどもは、良い子に振る舞って、親をコントロールすることがあると指摘している。また、親の安全基地としての機能が十分でないために、愛着行動が過剰に引き起こされているとも考えることができる。

「愛着軽視型(回避)」のこどもは、「努力希求」「外的評価欲求」において、低くなっている。「愛着軽視型(回避)」のこどもは、安全基地をもたないため、愛着行動を起こさないタイプであるとされている(岡田, 2012)。また、養育者の態度が、こどもの働きかけに拒否的で接触が少なく、こどもを遠ざけたりする(米澤, 2015)ため、こども自身が意欲的に取り組めなくなっているのではないだろうか。

「安定型」のこどもは全ての因子において高くなっている。「安定型」の親の養育態度は、こどものサインに敏感であるとされている(米澤, 2015)。親がこどもの欲求に対してタイミングよく応答しているために、こどもは自分のためにも、親を喜ばすためにも意欲的

に取り組んでいるのではないだろうか。母親に対する「安定性」の愛着は、由良・米澤(2005)になかった、真の意欲に関わる新たな要因であると考えられる。

嶋野(2005)の、こどもが親との愛着関係において良好であると認知しているならば学習意欲を高める可能性を支持する一方で、こどもが親との愛着関係において「とらわれ型(アンビバレント)」である場合も学習意欲が高まる可能性が示唆された。この、「とらわれ型(アンビバレント)」の意欲が、由良・米澤(2005)の、真の意欲・見せかけの意欲の両価性を持った意欲ではないだろうか。

「愛着の問題を抱えるこどもの行動尺度」との分散分析では、「口へのまぎらわし」に有意差が認められ、「愛着恐怖型(混乱)」が有意に高く「とらわれ型(アンビバレント)」も次いで高くなっている。愛着の問題を抱えるこどもは、安定を求めるために口の問題が残ることが考えられる。また、「愛着恐怖型(混乱)」は、有意差のある傾向がみられた「物に対する規範意識の低さ」「関わり要求」「物への接触欲求」でも高くなっており、愛着の問題が行動として現れやすいことが示唆された。

#### 2.4.5. 相関・重回帰分析

愛着の「安定性」と相対的に強い相関があるのが「努力希求」であった。「努力希求」を従属変数とした重回帰分析では「安定性」は有意な係数であった。このことから、「安定性」が高いほど「努力希求」は高くなるといえる。「努力希求」に次いで強い相関を示した「成果欲求」「外的評価欲求」においても重回帰分析で有意な係数であった。

また、「安定性」は、愛着の問題を抱えるこどもの行動とは負の相関があった。具体的には、「物に対する規範意識の低さ」「物の粗雑な扱い」「関わり要求」「床への接触」「口へのまぎらわし」「物への接触欲求」であった。物を大事に扱い、過度な関わりを求めず、接触行動が少ないのが「安定性」の行動の特徴といえよう。

愛着の「両価性」は、「努力希求」「外的評価欲求」と正の相関があった。「努力希求」「外的評価欲求」をそれぞれ従属変数とした重回帰分析において、「両価性」は有意な係数であった。このことから「両価性」が高くなれば「努力希求」や「外的評価欲求」も高くなるといえる。愛着の問題を抱えるこどもの行動である「虚言」「口へのまぎらわし」「物への接触欲求」とは正の相関があった。虚言で自己を守り、接触行動が多いのが「両価性」の行動の特徴といえよう。また、「両価性」を従属変数とした重回帰分析では「合計」が有意な係数であった。愛着の問題を抱える行動尺度の「合計」が高ければ「両価性」が高くなるといえる。

「安定性」「両価性」のどちらも、高いほど「努力希求」「外的評価欲求」が高くなるが、愛着の問題を抱

えるこどもの行動で明らかな相違点がある。「安定性」は行動と負の相関があり、「両価性」は行動と正の相関がある。このことから、愛着の問題を抱えるこどもの行動尺度の得点が高ければ、愛着が「両価性」の「努力希求」や「外的評価欲求」であり、愛着の問題を抱えるこどもの行動尺度の得点が低ければ、愛着が「安定性」の「努力希求」や「外的評価欲求」であるといえる。

### 3. 研究Ⅲ 【事例研究】

#### 3.1. 目的

愛着の問題を抱えるこどもに対して、適切な理解とそれを踏まえた支援から、こどもの行動上の問題がどのように変容するのか検証する。

#### 3.2.1. 方法

対象となるこどもを「愛着の問題を抱えるこども発見のチェックポイント」による行動面のアセスメントと、和歌山大学大学院の米澤好史教授による総合的アセスメントを行い、対象となるこどもの特性を明らかにする。また、アセスメントを用いた適切な理解とそれを踏まえた支援を行い、こどもの行動の変容を捉える。

#### 3.2.2. 調査対象

大阪府内の公立小学校に在籍する2年生女児1名と2年生男児1名と4年生男児1名を対象とする。

#### 3.3. 結果

**事例Ⅰ** 2年生女児。身体接触が多く、教師におんぶや抱っこを要求する。思い通りにならないと泣く、固まる、暴れる。泣いて担任の教師が迎えに来てくれるのを待つ。構ってくれる教師がいると、泣き声が大きくなる。人がしていることに対して注意できるが、人から注意されてもやめることができない。口に鉛筆をくわえている。母親が本児のことを「問題児」と言う。それを聞いて本児は、母親に甘えた声を出す。

**アセスメントと支援** 自閉傾向があり、愛着の問題も併せ持つ。キーパーソンとの一対一の関係を大事にする。キーパーソンが本児の気持ちに共感し、キーパーソンと居たら嫌な気持ちが解消され、良い気持ちになる経験を重ねる。

**結果** キーパーソンと本児の関係が構築されたことで、泣きわめく場面が減少した。自己正当化をアピールするために、短く静かに泣くことはあるが、相手を責めることは無くなった。放課後やクールダウン時に、キーパーソンとの一対一の時間を作ることで、要求のエスカレートは減少していった。友達に対しても「ごめんなさい。」が言えるようになった。

**事例Ⅱ** 2年生男児。急に物音を立てたり、奇声を発したり、突然歌いだしたりする。担任に注意されると、素直に聞ける時と反抗する時があり、反応にムラがある。思い通りにならないと固まる。忘れ物をしても平気で、持ち物がそろわない。机上が整頓されておらず、いつも物が乱雑に置かれている。

**アセスメントと支援** 自閉的傾向があり愛着の問題も併せ持つ。本児の行動を叱るのではなく、キーパーソンと2人の時間にふり返しを行う。落ち着かないときは、話せる状態になってから話をする。前の時間から準備をさせておく、先手支援や予習支援を行う。褒める機会を作って、個別に褒める。役割を与え、できたら褒めるという経験を積む。

**結果** 意欲的に取り組めるようになった。担任からの注意も、素直に聞けるようになり、固まることもほとんど無くなった。物音や奇声、歌声も無くなった。しかし、ペンをいじることは治まっていない。

**事例Ⅲ** 4年生男児。幼稚園時にネグレクトの経験有り。思い通りにならないと、物に当たり、固まる。教師に注意されると、注意した教師が悪いと言って暴れる。得意なことしかない。一対一なら落ち着いて話しができる。フードを被っていることが多い。床に座り込む。机にべちゃーっと体をつけた姿勢で座る。叱られるか試す行動をよくとる。

**アセスメントと支援** 自閉傾向があり、愛着の問題も併せ持つ。自己評価が低く、自己否定的な面もある。感情のコントロールができる物理的居場所と、気持ちを受容してくれるキーパーソンが必要。キーパーソンとの関係を大事にし、人間関係の居場所支援から始める。

**結果** 意欲的に取り組めるようになり、自分自身で一日のめあてを考えられるようになる。始めは、側にキーパーソンが居ることが必要だったが、次第にキーパーソンが近くに居なくても努力できるようになった。自己否定的な発言は減少したが、思い通りにならないと固まることはまだある。

### 3.4. 考察

愛着形成という点に着目し、愛着修復を重点において、キーパーソン支援を中心に支援を行うことで、こどもの行動が変容した。

こどもは、キーパーソンとの関わりを通して安全・安心を感じ、注目欲求の行動や不適切な行動でアピールする必要性が低下したために、行動上の問題が減少したと考えられる。しかし、事例Ⅱのこどもは、注目欲求の行動は減ったが、物への接触行動は治まらなかった。これは、不安定な感情を、物を触ることで落ち着かせていると考えられる。このことから、物への接触欲求行動は、注目欲求の行動より行動として現れやすいと考えられる。事例Ⅲのこどもは、自己否定的な発言は減少したが、固まることは改善されなかった。愛着からくる感情未発達の問題は解消されつつあるが、自閉からくる感情コントロールの問題は解消されていないと考えられる。また、自己有用感の高まりが、意欲の向上につながった。さらに、友達に「ごめんなさい。」と言えたり、教師の話を素直に聞けたりすることは、キーパーソンとの関わりを通して自己防衛の壁を溶かすことができたと考える。

このように、こどもの行動に変容が見られたということは、愛着が修復され、キーパーソンが安全・安心・探索基地として機能していると考えられる。また、2

年生は女性の担任がキーパーソンを務め、4年生は男性の担任外がキーパーソンを務めたが、理解があり関わりのある者なら誰がキーパーソンを務めても愛着を修復することができたといえる。このことから、愛着修復は、どの発達段階でも可能であること、男女問わず誰にでも行えること、担任でも担任外でもキーパーソンになれることが明らかとなった。

以上のことから、こどもの行動に着目し、愛着の問題を抱えたこどもを見つけること、愛着の視点をもってこどもを理解すること、それを踏まえた上でこどもを支援することの重要性が明らかとなった。

### 3.5. 全体的考察

愛着対象に対する愛着は、低学年ほど現れやすく、「安定性」は女兒が高い。また、愛着形成において、物理的な環境がダイレクトに影響することは少なく、特定の愛着対象が存在しても、愛着に問題が生じているといえる。

小学校の学校生活における意欲も、物理的な環境がダイレクトに影響していなかった。また、小学校の学校生活における意欲は、低学年ほど高く、女兒が高い。さらに、愛着対象に対する愛着が「安定性」でも「両価性」でも、小学校の学校生活における意欲は高い。愛着パターンでは、「とらわれ型(アンビバレント)」は意欲が高く、「愛着軽視型(回避)」で意欲が低い。このことから、「安定性」の意欲は、自分のためであり、親を喜ばせるためでもあるために高くなるが、「両価性」の意欲は、自分のためでもあるが、親の関心を自分に引き止めておくために高くなると考えられる。愛着パターンの「愛着軽視型(回避)」の意欲は、探索基地の欠如から低くなるが、同時に自分のための意欲も低くなることが示唆された。

愛着の問題を抱えるこどもの行動は、2年生で行動として現れやすく、気になる児童では4年生で高くなる傾向があった。教師は、2年生の場合は気になる行動として捉え、4年生での行動は気になる児童として捉えるのであろう。また、気になる児童では、低学年は接触感欲求の行動として、4年生や6年生は自己を守る行動として現れやすいことが示唆された。また、愛着対象に対する愛着が「安定性」であれば行動の出現頻度は低く、「両価性」であれば出現頻度は高くなると考えられる。愛着パターンでは、「愛着恐怖型(アンビバレント)」が行動として現れやすく、安定を求める行為として口の問題が残ることも示唆された。

以上のことから、愛着対象に対する愛着と小学校の学校生活における意欲、愛着の問題を抱えるこどもの行動が、相互に関連し、影響し合っていることが示された。意欲の背景には、愛着対象に対する愛着が関連しているが、安定でも不安定でも意欲が高くなることから、こどもの行動に注意深く目を向けることが重要



であることが明らかとなった。そのために、研究Ⅰで得られた、愛着の問題を抱えるこどもを見つける簡便な枠組みとして活用できる「愛着の問題を抱えるこどもの行動尺度」の活用が、行動観察を通したこども理解に有効であることが示された。

事例研究から、愛着の問題を抱えるこどもに対して、キーパーソン支援を中心に行い、キーパーソンとこどもが信頼関係を構築することができれば、行動上の問題が改善されることが確認できた。このことから、愛着の問題を抱えるこどもにとって最優先されることは、キーパーソンとの関係性構築だといえる。また、こどもの行動に着目し、愛着の視点をもってこどもと関わることが、こども理解につながるといえる。

#### 引用・参考文献

- 濱上武史・米澤好史 2009 「やる気」の構造に関する研究 教師認知、学級雰囲気認知、学習観との関係 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **59**, 35-43.
- 本多潤子 2002 児童の「母親に対する愛着」測定尺度の作成 カウンセリング研究, **35**, 246-245.
- 鹿毛雅治 2007 子どもの姿に学ぶ教師 教育出版.
- 宮崎純一・米澤好史 2013 小学生の学校生活における意欲特性、因果性の所在認知及び認知された教師の取り組み・印象の関連 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **23**, 21-33.
- 岡田尊司 2011 愛着障害 子ども時代を引きずる人々 光文社.
- 岡田尊司 2012 愛着崩壊 子どもを愛せない大人たち 角川学芸出版.
- 小野次郎・庄司清弥 2012 通常の学級に在籍する発達障害のある児童への早期気づき「気づきのポイントシート」作成の試みを通して 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **22**, 177-181.
- 桜井茂男 1997 学習意欲の心理学 自ら学ぶ子どもを育てる誠信書房.
- 関河千桂・大久保純一郎 2013 虐待を受けた子どものアセスメントとしての行動評価尺度の作成 発達障害とアタッチメントの問題に焦点を当てて 関西心理学会第125回 大会発表論文集, 89.
- 嶋野恵美子 2008 児童の教師指導態度認知と親との愛着関係が学習意欲におよぼす影響 日本教育心理学会総会発表論文集 (**50**), 479.
- 杉山登志郎 2007 子ども虐待という第四の発達障害 学研プラス.
- 友田明美 2015 脳科学が解き明かす発達障害・愛着障害の謎 小学館 小四教育技術, **1**, 3-6.
- 上野一彦編著 1987 学習障害児の相談室 有斐閣選書, 16-21.
- 宇野宏幸・中井富貴子 2009 小学校通常学級担任向け子どもの行動チェックリスト作成の試み 一学校場面における発達障害児の行動特徴に関する定量的分析ー 兵庫教育大学研究紀要, **34**, 49-55.
- 米澤 好史 2013 愛着障害・発達障害への「愛情の器」モデルによる支援の実際 和歌山大学教育学部紀要, 教育科学 **63**, 1-16.
- 米澤好史 2014 愛着障害・社交障害・発達障害への「愛情の器」モデルによる支援の展開と意義 愛着修復プログラムと感情コントロール支援プログラムの提案 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 **64**, 9-30.
- 米澤好史 2015 「愛情の器」モデルに基づく愛着修復プログラム 福村出版.
- 由良健一・米澤好史 2005 子どもの学習における自己評価を規定する要因とその影響 自己像・意欲・ストレスの関係 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **15**, 27-36.