理解できる内容が深まり、他者ともいろいろなかかわりが持てるようになる。この時期以降については、行動レベルの変化ではなく、内的な変化が大きな比重をもつようになるので、子どもの状態を行動だけをてがかりに知ることが難しくなってくる。また、子ども自身も、人からの質問に答えたり、指示に従って何かを行う力が育ってくるので、発達検査や知能検査などを通して、子どもの状態を正確に把握することが必要になってくる。特に能力にアンバランスな部分のある子どもについては、さまざまな観点から慎重に理解することが大事になる。軽度発達障害の子どもは、大きな遅れは目立たないが、他の子どもとうまく遊べなかったり、遊びのルールを理解していなかったりするケースがある。また、他者の内面の理解がうまくできず、「悲しい」などの気持ちにかかわる言葉の理解が困難であったりする。

4－2. 親のかかわりと親への支援

幼児期の子どもは、親とのかかわりのみでなく、他の子どもとのかかわりが広がっていく。保育園や幼稚園などの集団場面での生活が大きな比重を占めるようになり、家庭ではみられない別の姿を見せるようになることもある。親は、家庭という慣れた場や慣れた人間関係の中で見せる姿が子どものすべてではないことを理解する必要がある。また、これまで作ってきた子どもとのかかわり方を急に変えることも難しいので、いつまでも幼い状態の子どもとして扱ってしまいがちになる。子どもの成長に合わせて、親からの働きかけを変えたり、親自身の認識を変えたりすることが求められる。また、子どもだからよくわからないだろう、とか子どもだからすぐ忘れてしまうだろうと考え、親の喧嘩や親との死別について配慮のない対応をすると、子どもなりの理解の中で子ども自身が苦しむことになる。知的な理解力が発達はするが、子どもなりの因果関係の理解をするのがこの時期の特徴であり、親がけんかをするのは自分が悪い子だからだ、とか、親が病気になったりするのは、自分が何かいけないことをしたからだと考えて、自分の存在を否定的に考えたりすることがみられる。ごまかしをせずに子どもにわかる言葉できちんと伝え、その後もその子の気持ちに沿いながら、支えていくことが必要である。

4－3. 保育園・幼稚園機関との連携

子どもが過ごす場が、家庭から園などの集団に移行し、それぞれの場で異なる経験をし、異なる人間関係を作っていくようになる。ともするとその中での子どもなりの使い分けをしていることもあるので、子どもを取り巻く環境が整理された形で機能するように園と家庭が情報を共有し、お互いの場でのかかわりのあり方や経験にある程度の一貫性をもたせるようにすることが必要になる。

5. 児童期の発達的特徴と発達支援

5－1. 児童期の認知・言語・コミュニケーション

児童期は小学校年齢の7歳頃～12歳頃までとなるが、就学年齢時期の状態と、思春期にさしかかる高学年とはかなり違った様相を示すようになる。高学年から中学生、高校生年齢については、次の項で扱うことにする。

就学年齢の子どもの状態としては、次のような特徴がみられる。

学年	認知・言語発達の特徴
低学年（７歳頃）	10まで数える
	自分の名前と10までを書く
	右と左がわかる
	６つの体の部分からなる、服を着た人物の絵を描く
	質問に対して相手がわかるように言葉で答えることができる
	学校は好き？
	何をして遊ぶのが好き？
	友達ってどういう人のことだと思う？
中学年（8〜10歳頃）	時間が言える
	読書を楽しみ、図書館カードを使う
	ユーモアのセンスがある
	規則や善悪の区別がわかる
	部屋や自分の持ち物を大切にする
	責任をもって家事を手伝う
	自分のことを言葉で語れる
	○○ちゃんてどんな子？
	自分のどんなところが好き？
	大きくなったらどんな人になると思う？あるいは何をしたい？

時間的展望をもつようになり、現在の自分、過去の自分、未来の自分を連続的に捉えることが少しずつできるようになる。それに応じて、自分の現在のあり方をコントロールすることも不完全であるが、見られるようになってくる(野球の選手になりたいから、練習をいっぱいする、など)。

教育において「9 歳の壁」という言い方がある。この時期からみられる抽象的な理解がうまく進まずに、発達上の大きな壁にぶつかるようになる、という意味である。低学年では、新しいスキル(文字や数)の習得に喜びを見出していた子どもたちが、中学年になると、学校での勉強についていけないと感じることも多くなってくる。自分自身の捉え方も深化するので、ついていけない、という思いが自分に対する否定的イメージや自尊心の低下につながったりすることも見られてくる。

5－2. 親、学校とのかかわりの中で

友達関係の中での影響を強く受けるようになってくるので、友達関係のトラブルなども増えてくる。また、子ども自身の内的変化が外から捉えにくくもなってくる。自立した人間として、子どものすべてを理解するはできないことを理解しつつも、経験の足りなさや多くの要因を考慮して物事を理解することの困難から、判断が妥当でない場合もあり得るので、物事を捉える時の、視点を呈示するようなかかわりをする必要がある。「自分はどう思うか」「相手はどう思うか」「それを見ている周囲の人はどう思うか」「それによってその後どのような変化があるだろう

か」など、時間の中での現在と多くの人の中での自分の今を捉えられるように援助する。

6. 思春期の発達的特徴と発達支援

6－1. 思春期の認知・言語・コミュニケーション

第二次性徴がみられる頃から思春期となる。発達の加速化により、早い子どもは3年生でも見られるケースがでてきているが、概ねは 5,6 年生頃からとなる。身体的は変化は心理的な変化と連動し、加えて認知能力の高次化とともに、その内面が捉えにくくなってくる。青年期自己中心性にみられるように、幼児期の発達特徴と共通性をもつ部分もあり、第二の幼児期と考えてもよいかもしれない。大人への反抗(幼児期の第一反抗期に対して青年期の第二反抗期)も同様である。ただし、自己中心性にせよ、反抗にせよ、幼児期に戻るわけではなく、螺旋的に発達していく一つの姿と理解することができる。

表現手段が多様化し、また、自分をさらすことを避けようとしたりするために、言葉での表現が少なくなり、親に対してもあまり話をしなくなったりする。その一方で、不安が強いことから甘えが強く出たりするなどのアンビバレントな反応が見られたりする。表現される言葉は少なくとも、内的な言語がどのように育っているかがこの時期の発達においては重要である。自分の行動を客観視し、それを自分自身の言葉で整理して捉え、その中で自分のありようをコントロールしていくことや、自分の感情との付き合い方を理解していくことが必要となる。こうしたことは一気にできるようになるのではないので、そうした面での発達を促すかかわりが必要となる。

6－2. 親、学校とのかかわりの中で

大人に対して反抗的だったり、甘えたりといったアンビバレントな反応が目立ったり、逆に、表面的にはとてもいい子を演じているものの、本人の内面では嵐のような状態だったりすることがある。メタ認知(自分の状態をより上位の観点から捉えること)や抽象的な言語能力は発達してくるので、自分自身の状態にきちんと向き合えるように精神的に支え、そうした内的な作業をすることへの関心や、強さを育てるようなかかわりが必要である。日常のさりげない会話がこうしたことへの注意を促すきっかけになると思われる。

7. 知的能力の測定:デンバー発達検査および WISC-III を中心に

7－1. 知的能力のアセスメント

7－1－1. 知的能力はどのように捉えるか

知能が高いとは、その人が生きている環境で適応的に生きるための力をもっていることが、その中心的な意味である。そもそも知能の定義は多様であり、記憶、学習、推論、言語理解や表現、知識、創造性などさまざまなものが含まれる。したがって、それを測定するテストについてもさまざまなものがあり、一つのテストですべてがわかる、というような万能な道具はない。したがって IQ の数字だけで知的な能力がわかったつもりになることは危険である。どういうテストを用いたのか、そのテストを実施したときの状況はどうだったのか、テストに下位尺度が含まれる場合はその下位尺度のプロフィールがどうであるか、などから結果を理解する必要がある。

7－1－2. 知的能力のアセスメントツール

知的能力のアセスメントツールとしては、知能

検査が代表的であるが、発達初期の子どもについては、脳の機能性とかかわる全身の運動や微細運動などを手がかりに行動観察から見ていく必要がある。こうしたものは発達検査と呼ばれている。

7－2．乳幼児期の発達検査 :デンバー発達検査

7－2－1．乳幼児期の発達検査

発達検査は、簡単なチェック項目を中心に構成され、簡便に子どもの発達状態を押さえることを目的としたスクリーニング検査と、より詳細に見ていくための検査とがある。前者のタイプの検査としてよく用いられるものは、デンバー式発達スクリーニング検査・デンバー発達判定法や遠城寺式乳幼児分析的発達検査がある。後者の代表としては、MCC ベビーテスト、ベイリー乳幼児発達検査、新版K式発達検査などがある。なお、新版K式発達検査2001は発達検査と知能検査の要素を兼ね備えたものであり、0歳～成人まで適用できる。したがって、発達的な遅れがみられ、生活年齢と能力との乖離が大きい場合にはこのタイプの検査が適している。また、実際に子どもに対して課題を実施したりするのではなく、両親から、日常の様子についての情報を得ることで子どもの発達を判断するような質問紙タイプのものもある。これは、津守・稲毛式乳幼児発達診断法が代表的なものである。

7－2－2．デンバー発達検査の内容と特徴

1967 年に出版されたデンバー発達スクリーニングテストを改訂し、DENVER II として出されたものの日本版として、「デンバー発達判定法」(2003 年日本小児医事出版社)出されている。誕生から6歳までの発達について、①個人－社会(他の人々との協調、自立できる能力) ②微細運動－適応(目と手の協調運動や小さい物の取り扱い、問題解決の能力) ③言語(言語を聞き、理解し、使用する能力) ④粗大運動(すわったり、歩いたり、跳んだり、体全体の大きい筋肉運動能力) の4つの領域から押さえるものである。DENVER II では、予備判定票を用いた親による 10 分から 15 分程度の質問への回答を求めることで、おおまかな状態像を押さえるスクリーニングと、専門家による精査に基づく次の段階の検査との二段階スクリーニングが可能な作りになっている。

7－3．児童期以降の知能検査：WISC-III

7－3－1．児童期以降の知能検査

児童期以降については、知能検査のような、専門家によって定められた手続きに基づいて特定の課題への反応を確認していくことを通して、標準化された結果の理解とそれに基づく丁寧な解釈から、子どもの状態を的確に把握していくことが必要となる。個々の子どもの知的な発達が、同年齢の他の子どもに比べてどうなのか(個人間差)と、一人の子どもの中にどのような能力の特徴があるのか(個人内差)を問題とする。近年は、個人内差の中で個々の子どもに適した能力の伸ばし方を考える意味で、個人内差をきちんと捉えようとする傾向が強まっている。

知能における個人間差の指標としては、IQ(知能指数)が使われる。IQ には、ビネー系の知能検査で用いられている比率 IQ(IQ=(精神年齢／生活年齢)×100)と、ウェックスラー系の知能検査で用いられている偏差 IQ(IQ={15(個人の得点－同一年齢集団の平均得点)／標準偏差}＋100)との二つのタイプの

表示方法がある。前者は、その子どもの年齢相応の発達状態にあるのかどうかを見るものであり、後者は、同年齢の集団の平均に対してどのような状態にあるのかを見るものである。ウェックスラー系の知能検査は、幼児を対象としたWPPSI(Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence、3歳10ヶ月〜7歳1ヶ月)、児童を対象としたWISC-III(Wechsler Intelligence Scale for Children、5歳〜16歳11ヶ月)、成人を対象としたWAIS-R(Wechsler Adult Intelligence Scale、16歳〜74歳11ヶ月)の3つの版に分かれている。

7−3−2. WISC-IIIの内容と特徴

児童を対象としたWISC-IIIは、言語性と動作性の下位検査、さらにそれぞれが知識・類似・算数・単語・理解・(数唱)および、絵画完成・絵画配列・積木模様・組合せ・符号・(記号探し・迷路)の下位検査から成っており、それらのプロフィールで状態像を的確に理解できるように構成されている。また、群因子として4つの因子からの解釈ができるようにもなっている。それらは、言語理解(知識・類似・単語・理解)、知覚統合(絵画完成・絵画配列・積木模様・組合せ)、注意記憶(算数・数唱)、処理速度(符号・記号探し)である。

WISC-IIIの結果は、次のような点から見ていく。①知的水準の把握(全検査IQに基づき、全体の認知処理の力をみる) ②言語性IQ(VIQ)と動作性IQ(PIQ)のディスクレパンシー(言語性と非言語性の知能の機能のしかたを見ることにより、個々の子どもの特徴を押さえる。PIQ>VIQとなるのは自閉の子どもによく見られる特徴である。ただし、アスペルガー症候群では逆のパターンがみられることもある。) ③群指数の特徴(言語理解、注意記憶、知覚統合、処理速度によるまとまりとして、認知的処理の特徴を見極めていく) ④評価点プロフィールからの読み取り(下位検査の結果のパターンから認知的処理の特徴について検討する) ⑤個々の下位検査の検討(個々の下位検査ごとにどこでつまづき、どこが得意であったかなどをみていく) ⑥質的分析(検査中の行動観察、個々の反応内容、正答―誤答のパターンからその子どもの特徴と、解答に影響するものが何であるかを見極めていく)

7−4. アセスメント結果の解釈と利用

7−4−1. アセスメント結果の報告のしかた

アセスメント結果は、単にIQの結果の数値を伝えるだけではほとんど意味をなさない。個々の子どもの認知・言語の発達状態を把握し、それに対して適切な対応ができるためには、①子どもの成育歴 ②家庭環境 ③家庭・学校など異なる場での行動の特徴 ④スクリーニングとしての検査 ⑤精査としての検査 に基づき、的確に情報を得て、それを総合して一つの解釈をしていかなければならない。検査は、一つの検査だけで何かを結論づけることは危険である。検査場面での状況(検査者、検査場面の雰囲気)、その日の子どもの状態(体調、気分、それまでしていた活動)は、検査結果に影響を与えるものであり、これらもきちんと考慮した上で判断していかなければならない。したがって、検査結果の報告には、検査時の行動、検査結果、他の検査との突き合わせ、これらに基づく解釈、結論といった要素が含まれているべきである。

7−4−2. 解釈と利用

アセスメントの結果により、子どもを取り巻く環境を整えること、子どもをよりよく理解し、その

適応を促すことへの示唆が得られなければ意味がない。たとえば、知的な能力としては大きな問題がないにもかかわらず、学習面での大きな遅れが見られたりする場合には、環境の不適切さを検討する必要がでてくる。また、一見大人びた言葉遣いをし、コミュニケーションが自在にできるように見えてはいても、検査の中で丁寧に検討していくと、自分が使っている言葉の意味をよく理解していなかったり、他者の感情や他者の意図を理解することがうまくできていないことがわかったりする。こうした問題をきちんと把握することは、子どもを取り巻く周囲の責任であり、それを理解した上で、最も適切な対応を考えていくことが必要である。

厚生労働科学研究費補助金（子ども家庭総合研究事業）
分担研究報告書

子どもと家庭を対象とした総合評価票の開発に関する研究
－アタッチメントの発達と評価について－

安治 陽子（東京大学大学院教育学研究科）

１．アタッチメントとは

個体が特定の対象との間に形成する強い情愛的きずなをアタッチメント（愛着）という。乳幼児期におけるアタッチメントは、生物学的な基盤のうえに、養育者との相互作用経験が蓄積されることによって形成される。すなわち、乳児は生得的に相互作用を求め、それを促進する傾向をもって生まれてくるが、そのような生物学的な行動パターンが有効にはたらいて、養育者との相互作用が積み重ねられ、その結果として養育者と子どもの結びつき、情緒的きずなが形成されるのである。

アタッチメント対象である養育者との分離や、養育の機能不全は、maternal deprivation（母性的養育の剥奪・喪失）を意味し、個人のパーソナリティ発達に深刻な影響を与え、対人関係の発達を阻害するおそれがあると考えられている。

ただし、アタッチメントは養育者からの保護を必要とする乳幼児期だけに存在するものではない。ある程度の自立性を獲得した後も生涯にわたって存続し、重要な他者との関係を積み重ねることによって徐々に更新されながら、パーソナリティの中核となって、個人の適応と社会情緒的発達を支えると考えられている。

２．アタッチメントの発達

２．１　乳幼児期：行動レベルのアタッチメント

乳児期は、まず行動レベルでアタッチメントが組織化される。乳児にとって、養育者のそばにいて保護してもらうことが生存可能性を高めることになる。したがって、まずは養育者との接近を求め、維持する行動がアタッチメント行動として発現する。

①発信行動：泣き、微笑、発声など。
②定位行動：注視、後追い、接近など。
③能動的身体接触行動：よじ登り、抱きつき、しがみつきなど。

運動発達によって移動が可能になると、興味のある人やもの（おもちゃなど）としばらく関わった後、養育者のもとへ戻って安心とエネルギーを補給し、またそれらの探索に出かけていくという行動、つまり、周囲のものや人の探索に際して、安全基地として養育者を利用する行動（安全基地行動：secure base behavior）が見られるようになる。幼児期以降は、この安全基地行動が重要なアタッチメント行動となる。

２．１．１　行動レベルのアタッチメントの発達

乳幼児期における行動レベルのアタッチメントの発達の概要は、次のとおりである。アタッチメントの対象となる養育者を識別し、その対象との相互作用経験に基づいて、

徐々にパートナーシップを形成していく。

①人物の識別を伴わない定位と発信（誕生から生後８～１２週）

養育者以外の対象に対しても、泣きや微笑、発声、追視といった行動を示す。アタッチメント形成の前段階で、特定のアタッチメント対象を少しずつ弁別していく時期。

②一人または複数の特定対象に対する定位と発信（～６ヵ月頃）

特定の対象を視覚的、聴覚的に弁別し、その対象との間で特別に親密な相互作用をするようになる。アタッチメントの形成が始まる時期。

③発信および移動による特定対象への近接の維持(～２，３歳)

運動能力の発達により、特定の対象への後追いや安全基地行動が活発になる。特定の対象への選好は、分離不安や人見知りによく表れる。

また、認知能力の発達により、自分の行動について設定目標を持つようになり、周囲の状況に合わせてそれをある程度調整できるようになる。ただし、他者の感情や動機を洞察することがむずかしいため、ある意味で自己中心的な（つまり、養育者の意図や希望とは異なる）設定目標となることも多い時期である。

④目標修正的な協調性の形成(３歳～)

さらなる認知能力の発達により、他者(養育者)にも設定目標があることを理解し、他者の感情や動機を洞察することができるようになる。自分と他者との設定目標の協調を図り、目標や行動の修正ができるようになり、パートナーシップの形成が進む。

２．２　幼児期以降：表象レベルのアタッチメント

養育者との相互作用経験は、日々繰り返され、蓄積されていくことによって、個人の心の中に内在化されていく。すなわち、相互作用経験に基づいて、養育者との関係についてのイメージ、表象（representation）が心の中に形成されていくのである。幼児期後期になると、行動レベルのアタッチメントに加えて、このような表象レベルのアタッチメントが機能するようになる。

乳児期から幼児期前期は、アタッチメント対象のそばにいて、実際に相互作用をすることによって生存可能性を高めることがまずは重要であったが、幼児期後期以降は、アタッチメント対象の存在そのものや実際の相互作用だけでなく、それが個人に内在化された、自分と対象との関係性に関する表象モデルが重要な役割を果たすようになっていく。

アタッチメントの表象モデルは、具体的には、「自分を取り巻く他者あるいは世界が自分の要求にいかに応じてくれるのか、危急の時には援助してくれるのか、自分は愛され援助されるに値する存在なのか」といったことに関する一般化された主観的認知モデルである。私たちは、このような表象モデルを用いながら、実際の対人関係において様々な思考や判断をし、行動している。そのため、このようなモデルは内的作業モデル（internal working model）と呼ばれます。どのような中身のモデルを形成しているかによって、パーソナリティの傾向や対人関係のあり方が異なり、ひいては適応のレベルが異なってくると考えられている。

３．アタッチメントの個人差

３．１　乳幼児期におけるアタッチメントの個人差とその測定

アタッチメントには個人差（タイプ）があることがわかっている。そのような個人差を明らかにするために、いくつかの方法が開発されている。

①ストレンジシチュエーション法

乳幼児期のアタッチメントの測定法として代表的なものは、ストレンジチュエーション法と呼ばれる実験的観察法である。新奇な部屋、知らない人（ストレンジャー）、という状況でアタッチメント対象との分離・再会を２度ずつ経験させるという手続きをとる。アタッチメント対象を安全基地として探索行動がとれるか、ストレンジャーを受け入れられるか、分離場面、再会場面での反応などを主に観察し、子どものアタッチメントを下記のＡ～Ｄの４タイプ（さらに下位分類あり）に分類する。

＊Ａタイプ（回避型）

親との分離に際して、泣きや混乱を示さず、再会時には親から目をそらしたり、親を回避するような行動が見られる。実験室内の探索に際して親を安全基地として利用する行動がほとんど見られない。

＊Ｂタイプ（安定型）

分離時に泣きや後追いを示すが、再会時には親を歓迎し、積極的に身体的接触を求め、親からの慰めによって泣きや混乱が容易におさまる。全般的に肯定的な感情や態度を示すことが多く、母親を安全基地として活発に探索行動を行う。

＊Ｃタイプ（アンビバレント型、抵抗型）

分離時に強い抵抗や不安を示す。再会時には親に身体的接触を求める反面、強い抵抗や怒り、攻撃を示すこともあり、接近と抵抗という両価的（アンビバレント）な反応が特徴。全般的に親から離れることに不安を示し、探索行動が活発でない。否定的な感情や態度を表すことも多い。

＊Ｄタイプ（ 無秩序型）

突然体を硬直させる、顔をそむけたままで養育者に接近する、ストレンジャーにおびえても養育者から離れて壁の方に寄っていくなど整合性のない行動をする。

②アタッチメントＱソート法

ストレンジシチュエーション法が実験室での観察であるのに対して、自然場面での観察によってアタッチメントを測定しようとする方法がアタッチメントＱソート法である。アタッチメント行動などを記した 90 項目のカードがあり、それらを「全くあてはまらない」から「よくあてはまる」までの９段階に 10 枚ずつ分類する。予めアタッチメントが安定した子どもを想定してカードソーティングがなされており、それとの相関をアタッチメントの安定性として算出する。子どもの普段の生活に近い場面での観察ができ、生態学的妥当性がより高い方法として評価されている。

このような主要な養育者へのアタッチメントの個人差は、その後の対人関係、たとえば仲間関係の発達に影響すると考えられ、以下のような知見が提出されている。

＊Ａタイプ（回避型）の子ども

仲間への積極的な行動が少なく、仲間に対して否定的な態度を示すことが多く、仲間から拒否されることが多い。

＊Ｂタイプ（安定型）の子ども

仲間に対して自発的、積極的に働きかけ、

肯定的に関わることが多く、仲間からの人気が高い。共感的で向社会的行動が多い。

＊Ｃタイプ（ｱﾝﾋﾞﾊﾞﾚﾝﾄ型）の子ども
他児の注意を過度に引こうとする一方で、他児に対して従属的な態度をとることがあり、他児から無視されたり拒否されたりすることが多い。

しかし、相互作用する相手がＢタイプ（安定型）の子どもであれば、不安定なタイプの子どもでも円滑なかかわりができるとの知見もある。また、（後述するが）二次的養育者（保育者など）との間で安定したアタッチメント関係を形成している子どもは、仲間関係においてコンピテントであるとの知見もある。主要な養育者との関係が不安定な子どもであっても、仲間関係などその後の対人関係形成への援助可能性は十分にあるといえる。

３．２　成人のアタッチメントの個人差とその測定

成人のアタッチメントの測定は、アタッチメント表象へのアプローチである。すなわち「危急の時には他者は自分を援助してくれるのか、自分は愛され援助されるに値する存在なのか」といったこと、換言すれば、自己への信頼感と他者への信頼感についての測定が軸となる。いくつかの質問紙尺度が開発されている。

また、代表的な測定法として、成人愛着面接（AAI：Adult Attachment Interview）と呼ばれる半構造化面接が挙げられる。これは、一対一の面接で主にアタッチメント対象との経験について語ってもらい、過去の経験を現在どう受け止めているか、またどう語るかを分析することによって、アタッチメントのタイプを分類するものである。成人のアタッチメントも、乳幼児期のアタッチメントのタイプに相当するタイプがあると考えられており、大別すると以下の４タイプである。

＊愛着軽視型
自分の人生における愛着関係の重要性や影響力を低く評価するタイプ。表面的には自分の親のことを理想化し、肯定的に評価したりもするが、親との具体的な相互作用やエピソードについてはほとんど語ることがなく、潜在的に、親あるいは他者との親密な関係を避けようとしていることがうかがえる。理論的に、乳幼児期におけるＡタイプ（回避型）に相当する。

＊自律型
過去の愛着関係が自分の人生や現在のパーソナリティに対して持つ意味を深く理解しているタイプ。自分のそれまでの愛着関係の歴史を肯定的な面、否定的な面合わせて、整合一貫した形で語ることができる。他者および自分を深く信頼しており、対人関係は全般的に安定している。理論的に、乳幼児期におけるＢタイプ（安定型）に相当する。

＊とらわれ型
自分の愛着関係の歴史を首尾一貫した形で語ることができず、自分の過去、特に親が自分に対してとった態度などにいまだに強いこだわりを持って、深くとらわれているタイプ。自分の親について語る際に、ときに激しい怒りを示すことがある。他者との親密な関係を強く切望する一方で、自分が嫌われるのではないか、

見捨てられるのではないか、という不安を抱いており、対人関係は全般的に不安定なものになりがちである。理論的に、乳幼児期におけるＣタイプ（アンビバレント型）に相当する。

＊未解決型

過去に愛着対象の喪失や、虐待などの外傷体験を有し、それに対していまだに葛藤した感情を抱いて、心理的に解決できていないタイプ。ときに発話の中に、非現実的な内容が入り交じることがある。理論的に、乳幼児期におけるＤタイプ(無秩序型)に相当する。

４．アタッチメントの世代間伝達

アタッチメントのタイプは、自律型の養育者の子どもには安定型が多い、といったように世代間である程度の一致が見られ、一定の割合で世代間伝達することがわかっている。同様に、愛着軽視型の養育者と回避型の子ども、とらわれ型とアンビバレント型、未解決型と無秩序型、という世代間の対応もある程度の割合で見られる。

しかし、これは養育者自身の被養育体験がそのまま子どものアタッチメントの質を規定するという意味ではない。たとえば、過去に不遇なアタッチメント経験を持つ養育者であっても、周囲のサポートが十分に機能することによって安定した親子関係を形成している例などは多いものである。また、不遇なアタッチメント経験についての修復や内省が行われ、個人の中でアタッチメントの表象モデルが修復的に更新されている養育者は、子どもと安定した関係を形成することも十分に可能であろう。親としての発達や適応には、過去の被養育経験の内容そのものよりも、それを現在どう受け止めているかということの方が重要であり、また、親の持つ力を発揮できるだけのサポートがあるか、ということがそれを支えると考えられている。

５．アタッチメントの形成

アタッチメントは、養育者と子どもとの関係性の質を表すものである。すなわち、養育者との相互作用の中で、子どもがどのような関係を経験してきたか、ということに基づいてアタッチメントは形成されるのである。したがって、アタッチメントのタイプや安定性は、養育者側の働きかけだけで決まるものではなく、また子ども側の要因だけで決まるものでもない。以下に挙げるような養育者側の要因と子ども側の要因が複雑に絡み合って、アタッチメントが形成される。

（１）養育者側の要因

①養育者自身のアタッチメントの歴史

養育者自身がどのようなアタッチメント関係を経験してきたか、それを現在どのように認識しているか（＝養育者自身のアタッチメントの質)、ということが、子どもとの関わりに影響を及ぼす。

②養育行動

安定したアタッチメントを形成するためには、次のような養育行動の特徴が必要であると考えられている。

＊敏感性：子どもの欲求を敏感にくみ取ること。

＊応答性：子どもからの信号に対して適切に応答できること。

＊一貫性：敏感で応答性の高い養育が

一貫していること。

養育にこのような特徴があると、子どもは養育者の行動を正しく予測できるため、養育者への信頼感、安定したアタッチメントを形成できると考えられている。

(2) 子ども側の要因

①気質

子どもの情緒的反応の特徴である気質(活動水準、反応の強さ、感受性、周期性、気分の質、順応性など)は、養育者の働きかけを引き出したり、それへの子どもの反応を規定したりして、親子の相互作用に大きく影響する。ただ、子どもはある気質的特徴を備えて生まれてくるが、その特徴がどのように展開されるかは養育者の対応によっても違い、子どものアタッチメントにどのような影響を与えるかが異なってくる。

②発達リスク

低出生体重児、障害児などの養育においては、養育者の応答性が発揮されるために大きなエネルギーやサポートが必要であり、また問題のレベルや状況によっては、子どもが相互作用に参加する力が弱いことも多く、それが安定したアタッチメントの形成を妨げることがあると言われている。

6. アタッチメント対象の拡大

6. 1 複数の養育者へのアタッチメントの形成

多くの子どもは、主要な養育者(母親など)のみと関わっているわけではなく、その他複数の養育者(父親、祖父母、保育者など)を含めた多様な対人関係のなかで成長している。また、主要な養育者に対して不安定なアタッチメントを形成している子どもにとって、その他の養育者(二次的養育者)に対して安定したアタッチメントを形成することは、発達上、大きな意味がある。

複数の養育者へのアタッチメントがどのように形成されるのかについては、いくつかの理論的仮説が提出されている。

①漸成説

アタッチメント理論を構築したボウルビー(Bowlby,J.,1969,1973,1980)は、子どもはまず特定の対象(多くの場合、母親)に向けてアタッチメントを形成し、その対象との関係が基盤となり、関係の質的連続性を保ちながら、その後の対人関係が漸次的に組織化されるという「漸成説」を提唱した。養育者との応答的な相互作用を経験してきた子どもは、自分を取りまく世界および他者に対して、安心でき、信頼できる存在であるという内的表象を持つようになる。それは同時に、自分自身は愛され、援助されるに値する存在であるという、自己についての肯定的な表象を持つことでもある。このような自己と他者に関する表象モデル(内的作業モデル:internal working model)が、その後の対人関係一般においても機能するため、早期に特定の対象に対して形成されたアタッチメントが安定したものであれば、その後の対人関係においても安定した関係が得られやすいのだと説明されている。

②社会的ネットワーク理論

これに対してルイス(Lewis,1987;Lewis

& Feiring,1979)は、子どもは誕生時から多様な人間関係（社会的ネットワーク）を経験しており、個々の関係性は初めからそれぞれ独立に形成されると述べて、「社会的ネットワーク理論」を展開した。彼は、主要なアタッチメント対象との関係性が他の関係性に影響を与えることを認めながらも、社会的ネットワークを構成する人間関係において、子どもはそれぞれ異なるものを経験し学習して、発達することを強調している。

さらに、レイダーマン(Leiderman,1989)は、子どもが経験する複数の関係性にはそれぞれ別個の内的作業モデルが構成され、それらが関係性によって別々の機能を果たしているのだとして、漸成説への反論を試みている。漸成説においては、主要な養育者へのアタッチメントが不安定なものであった場合、その関係性における内的作業モデルが般化することによって、他の対人関係も不安定になりやすいとされている。しかし、レイダーマンの主張によれば、主要な養育者とのアタッチメントが不安定であっても、他の関係性において、それとは別個の内的作業モデルが構築され、そこに安定した関係を形成しうるという。そして、それら複数の内的作業モデルは別々の機能を果たしているため、そのうちどれか一つでも安定したものがあれば、不安定な関係性による機能不全を補償することができるという。その結果として、主要な対象へのアタッチメントが不安定な子どもであっても、全体として安定した社会情緒的発達を遂げることが可能であるとしている。

主要な養育者との関係性が子どもの発達と適応にとって重大な意味を持つことは、臨床的にも疑いようのない事実である。しかし、発達の可塑性、柔軟性を考えるとき、最早期における親との関係性が決定的に重要であるという漸成説には、議論の余地があるだろう。他方、社会的ネットワーク理論についても、ハーロウ（Harlow,H.F.）によるアカゲザルの実験結果を論拠の一つとしており、ヒトへの一般化可能性について疑問を呈する見解があること、複数の関係性の対人関係における機能が異なることについて一貫した知見が提出されているとはいえないことなど、未だ検討の余地がある。社会的ネットワーク理論の提出以降、主要な養育者との関係性とそれ以外の関係性が実際にどのような連関を持って（あるいは独立に）組織化されているのか、それらの関係性がいかなる機能を持って発達に寄与しているのかについて、特に乳幼児期については、海外で多くの実証研究が蓄積されてきている。例えば、発達早期から家庭外での保育を経験している子どもを対象として、親との関係と保育者との関係の組織化、および仲間関係の発達における機能性についての実証研究（Howes et al.,1992; NICHD 2001）などが、活発に実施されている。そして、漸成説か社会的ネットワーク理論かという議論を超えて、新しい理論的展開も見られている。今後のさらなる議論が待たれるところである。

6．2　保育者との関係性

発達早期から保育所に入所する子どもや、様々な事情から施設入所する子どもにとって、親子の関係性だけでなく、二次的養育者としての保育者（児童指導員）との間にどのような関係を形成しているかを吟味す

ることは、子どもの社会情緒的発達と適応を考えるうえで重要である。保育者はアタッチメント対象となっているか、親へのアタッチメントとの質的連続性はあるのか、複数の対象へのアタッチメントは子どもの発達にいかなる寄与をしているか、例えば仲間関係の発達においてどのような機能を果たしているか等について検討することが必要である。

Howes らによる一連の研究では、このような保育者と子どもとの関係性についての実証的な検討を通して、保育が子どもの発達に及ぼす影響を論じている。保育者と子どもとの関係性をアタッチメントとして捉えうること (Howes & Hamilton, 1992 ; Howes & Smith, 1995)、母親へのアタッチメントと保育者へのアタッチメントは質的に一致しないこと (Howes & Hamilton, 1992)、保育者の敏感性が向上すると子どもの保育者に対するアタッチメントの安定性も向上すること (Howes, Galinsky, & Kontos, 1998)、保育者に対して安定したアタッチメントを形成している子どもは仲間とのかかわりにおいてコンピテントであること (Howes et. al., 1992;Howes, Hamilton, &Matheson, 1994) が報告され、敏感で応答的な保育者は子どもにとっての安全基地となり、保育における子どもの適応を支えていることが示されている。

現在までの諸研究を概観すると、保育者へのアタッチメントは、母親へのそれとはある程度独立に、保育者との相互作用経験の質に基づいて形成され、子どもの社会的・情緒的・行動的発達において重要な役割を果たしていると考えられる。また、保育者へのアタッチメント形成に深くかかわっている保育者の敏感性や応答性は、それ自体が「保育（施設養育）の質」を規定する要因であると同時に、保育者と子どもの人数比、保育者の教育レベル、保育環境といった「保育（施設養育）の質」を構成する別の要因とも深く関連している。今後の研究において、保育者と子どもの関係性をこのような「保育（施設養育）の質」にかかわる変数の中に位置づけて吟味し、子どもの発達に及ぼす影響を精緻に検討することが必要であろう。

7．アタッチメントの修復、再形成の可能性とその方法

虐待を受けた子どもなど、アタッチメント形成の困難や障害が考えられる子どもへの援助を考えるうえで、アタッチメントの修復や再形成について検討することは非常に重要である。

虐待は子どもの心身の発達に深刻な影響を及ぼすものであり、虐待を受けた子どもに対しては、迅速な対応と適切なケアが必要である。特に、虐待を受けた子どもが多く入所する乳児院や児童養護施設、児童自立支援施設等の児童福祉施設、あるいは入院生活を送っている病院においては、具体的なケアの内容や方法の解明が急務である。虐待を受けた子ども対する心理学的な援助モデルとしては、トラウマそのものを扱う心理療法的試み（プレイセラピー等）である回復的接近と、生活環境すべてを治療的に活用するという考え方に基づいた働きかけである修正的接近という２種類のアプローチが提唱されている。虐待を受けた子どもたちのパニック行動や暴力行為などの問題行動は、カウンセリングルームよりも日

常の生活場面において生じやすいこと、マターナルデプリベーションを体験してきた子どもに対しては、個人心理療法のみでは治療効果が十分には期待できないとされていることから、環境療法の必要性が指摘されている。

環境療法の実践は、信頼できる大人がそばにいるという生活環境下において、子どもが安心感、安全感を持ちながら安定した生活を送ることができるように配慮し、非虐待的・非拒否的な環境の確立とアタッチメントの修復や再形成に向けた援助を行うことが基本となる。今後さらに、アタッチメントの修復や再形成のメカニズムを明らかにし、また具体的な援助技法を明らかにして実践に適用できるようにしていくことが必要である。

文　献

Bowlby, J. : *Attachment and loss, Vol.1, Attachment.* Basic. 1969.

Bowlby, J. : *Attachment and loss, Vol.2, Separation.* Basic. 1973.

Bowlby, J. : *Attachment and loss, Vol.3, Loss.* Basic. 1980.

Howes, C., & Hamilton, C. E. : Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development, 63, 859-866.* 1992a.

Howes, C., & Hamilton, C. E. : Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development, 63, 867-878.* 1992b.

Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. : Children's relationship with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Developm ent, 65, 253-263.* 1994.

Howes, C., & Smith, E. W. : Children and their child care caregivers: Profiles of relationships. *Social Development, 4, 44-61.* 1995.

Howes, C., Galinsky, E., & Kontos, S. : Child care caregiver sensitivity and attachment. *Social Development, 7, 25–36.* 1998.

Leiderman, P. H. : Relationship disturbances and development through the life cycle. In A. J. Sameroff, & R. N. Emde (Eds.), *Relationship disturbances in early childhood.* pp.165-190. Basic. 1989.

Lewis, M. : Social development in infancy and early childhood. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infancy (2nd ed.).* pp.419-493. Wiley. 1987.

Lewis, M., & Feiring, C. : The Child's social network: Social object, social function and their relationship. In M. Lewis, & L. A. Rosenblum (Eds.), *The child and its family.* pp.9-27. Plenum. 1979.

NICHD Early Child Care Research Network. : Child care and Family predictors of preschool attachment and stability from infancy. *Developmental Psychology*,37,847-862.

厚生労働科学研究費補助金（子ども家庭総合研究事業）
分担研究報告書
子どもと家庭を対象とした総合評価票の開発に関する研究
ー子どもの対人関係の発達の概要と評価について:対人的信頼感の発達を中心にー

分担研究者　山梨大学　酒井厚

家庭や学校における養育者や教師、仲間・友人との関係が良好であるかどうかは、児童・思春期の子どもの生活にとってとても重要なことである。彼らの対人関係が、強い葛藤や問題を抱える状況にならないように予防し、すでに難しい状況である場合には適切な介入を行わなければならない。そのためには、子どもの対人関係の状態を的確に把握しておく必要があろう。本章では、学齢期の子どもの発達に影響を与えることが予想される養育者、教師、仲間・友人との対人関係要因と、それを評価するアセスメントについて考えてみたい。

1. 養育者との関係

(1)養育者との関係性:愛着と信頼感

子どもの心身の発達にとって重要なのは、食事や睡眠に適切な環境が用意されていることと同時に、子どもと養育者との間に良好な情緒的な絆(emotional bond)が形成されていることである。これまで、乳児期における養育者との情緒的な絆は、Erikson(1950)の「基本的信頼(basic trust)」や Bowlby(1969)の「愛着(attachment)」などと表現され、数多く議論されてきた。

とくに実証的な研究が盛んな愛着理論では、乳児と養育者との情緒的な絆の形成プロセスを次のように説明している。まず、乳児には養育者との近接を求めそれを維持するための愛着行動があり、養育者の動きを目で追う定位行動(orientational behaviour)や、泣き叫び(crying)や喃語(cooing)という信号行動(signalling behavior)、後追い(following)といった接近行動(approach behavior)などを行う。また養育者は、乳児からのこうしたシグナルに応答したり、自発的に乳児に働きかけたりする。養育者の乳児への態度は、感受性豊かかどうか(sensitivity-insensitivity)、受容的か拒否的か(acceptance-rejection)、協力的か妨害的か(cooperation-interference)、関わろうとするか無視するか(accessibility-ignoring)といった複数の基準で評価されるものである(Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978)。乳児が養育者に抱く愛着は、この愛着行動と養育者の態度の相互作用によって形成されていくと考えられる。

そのため、乳児の気質(temperament)による愛着行動の差異によっても、養育態度の質によっても愛着には個人差が生じてくる。1歳時点での愛着を測定する Ainsworth ら(1978)の実験観察法(ストレンジ・シチュエーション法)では、乳児に親との２度の分離と再会を経験させ、その際にどのような愛着行動を示すかを観察する。その際、例えば養育者が一緒にいた部屋(実験室)からいなくなったことに気づいた乳児が、養育者を探して泣き叫ぶか、再会した時に近寄っていってすぐに落ち着くことができるかなどが観察される。こうした行動が観察された乳児は、養育者との間に安定した愛着(secure 型)が形成されているといえる。しかし、乳児によっては、親と再会しても不安が収

まらず泣き続けるパターン(ambivalent 型)や、親がいるといないに関わらず愛着行動があまり認められないパターン(avoidant 型)も存在する。

愛着に関する研究は、乳児期以降の子どもについても多数行われている。しかし、児童期以降の子どもの愛着は、たんに養育者との情緒的な絆を意味するばかりでなく、養育者やそれ以外の他者との"信頼"というより広い対人関係の概念を含んだものとなっていく。

Armsden & Greenberg(1987)は、親と友人への愛着を測定する自記入式尺度である Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA)を作成した。この尺度では、愛着の下位概念として「信頼(trust)」、「情緒的なコミュニケーション(communication)」、「疎外感(alienation)」の 3 つを用意し、各概念に対応する下位尺度から構成される。表 1 に、各下位尺度の項目例を示した。Armsden & Greenberg(1987)による IPPA の適用年齢は 16 歳以上であるが、同尺度を使用したこれまでの研究を参考にすれば児童期後期の子どもから適用可能であると思われる。

表 1 Parental Bonding Instrument(PBI)の下位尺度と項目例
<Parker, Tupling, & Brown, 1979>

下位尺度	項目例
養育態度の暖かさ	・母(父)は、暖かく優しい声で話しかけてくれる
(care)	・母(父)は、あなたに優しい
	・母(父)は、喜んであなたといろいろなことを話す
	・母(父)は、あなたのことをあまり好きではないと思う(逆転)
	・母(父)は、あなたのことをほめてくれない(逆転)
	(全12項目)
過干渉傾向	・母(父)は、あなたのことを心配しすぎる
(overprotection)	・母(父)は、あなたのしようとすることにいちいちこうしなさい、とうるさく言う
	・母(父)は、あなたを、赤ちゃん扱いする
	・母(父)は、あなたの自由にさせてくれる(逆転)
	・母(父)は、いろいろな事をあなたにやらせてくれる(逆転)
	(全13項目)

酒井(2005)は、IPPA に代表される児童期以降の愛着や信頼の測定尺度を参考にして、8 項目(5 件法)から成る対人的信頼感尺度を開発した。この尺度は、児童期から青年期の青少年を対象としたもので、親やきょうだい、親友、恋人といった重要な他者との関係を、"自分がその他者から信頼されているかどうか(信頼されてる感)"と、"自分がその他者を信頼しているかどうか(信頼している感)"の二次元で評価するものである。これまでの研究から、これら重要な他者との信頼感得点が高い子どもの方が、低い子どもに比べて、精神的に健康で学校への適応が良いなどの結果が認められている。

(2)養育態度の評価

乳児期の愛着のところで述べたように、養育態度は子どもとの関係性に影響を与える重要な要因のひとつである。子どもが成長し、行動

範囲や認知能力が高まるにつれて、養育者の子どもへの対応も変化していく。Parker, Tupling, & Brown(1979)は、従来の研究を概観し、16歳以上の個人がそれ以前に受けた親からの養育を思い出して回答する自記入式尺度(Parental Bonding Instrument:PBI)を開発している。Parker(1979)らは、まず養育態度の内容として、①暖かさ(care)、②情緒性(affection)、③感受性(sensitivity)、④協調性(cooperation)、⑤近寄りやすさ(accessibility)、⑥一貫性(indifference)、⑦厳しさ(strictness)、⑧罰(punitiveness)、⑨拒否(rejection)、⑩じゃま(interference)、⑪統制(control)、⑫過干渉(overprotection)、⑬自立性の尊重(encouragement of autonomy)の13カテゴリーを用意し、各カテゴリーの内容を表す114の項目を作成した。その後、因子分析等の手法を用いて項目を洗練させ、最終的には「養育の暖かさ(愛情があるか拒否的か)」と「干渉傾向(子どもの自律性を尊重するか親の統制が強いか)」の二つの特性次元に基づく25項目の尺度を作成した。PBIは北村(1988)によって日本語版が作成されており、その項目例を表2に示した。

表2 Inventory of Parent and Peer Attachment(IPPA)の下位尺度と項目例
＜Armsden & Greenberg, 1987＞

下位尺度	項目例
信頼(trust)	・親(友人)は私の気持ちを尊重してくれる ・親(友人)は私をあるがままに受け入れてくれる ・親(友人)は私のことをわかってくれる ・私は親(友人)を信頼している (親版、友人版ともに全10項目)
コミュニケーション(communication)	・親(友人)は私が何かに困っているときはいつもわかっている ・私は親(友人)に自分の抱える問題や悩みを話す ・親(友人)は私が悩みを話しやすいように励ましてくれる ・親(友人)は私が何か悩んでいるとわかればそれを尋ねる (親版は全10項目、友人版は全8項目)
疎外感(alienation)	・私は親(友人)が思っている以上に混乱している ・私は親(友人)に腹をたてている ・親(友人)は私が最近どんなことをしているか知らない ・だれも私を理解してくれないと思う (友人といるときも一人ぼっちな気がする) (親版は全8項目、友人版は全7項目)

Parkerら(1979)のPBIが、青年期に達した子どもが幼少期の親の養育態度を想起して回答するのに対して、子どもが幼少期にある親に直接尋ねる尺度も存在する。Lovejoy, Weis, O'hara, & Rubin(1999)は、就学前期から小学低学年の子どものいる親を対象とした自記入式尺度を開発した。この尺度の名称はParent Behavior Inventory(PBI)であるが、Parkerら(1979)の尺度と区別するため、ここではLPBIと呼ぶことにする。

LPBI も PBI と同様に養育態度を二つの特性次元で捉えているが、その内容が異なっている。LPBI で用いる第一次元は「援助的・受容的(supportive/engaged)」である。これは"感情表現が多く、子どもと活動を共にし、情緒的にも物理的にも援助を行う態度"を表すものである。項目は、"私は子どもとの会話を楽しんでいる"や"私は子どもに新しいことを教えようとする"、"私は子どもの気持ちを聞いて理解しようとする"などに代表される計 10 項目である。第二次元は、「敵意的・威圧的(hostile/coercive)」である。この次元は"子どもに否定的な感情を表し、子どもの行動に対して威圧的で脅迫的で身体的な罰を与えるような態度"を表すものである。例えば、"私は子どもが頼んだことをしないと腹が立つ"、"私は子どもを乱暴に扱う"、"私は子どもを威す"などの計 10 項目である。以上の 20 項目に関して「全くあてはまらない(0)」から「とてもよくあてはまる(5)」の 6 段階で評定する。

この LPBI は、PBI に比べてより不適切な養育態度の項目が含まれており、養育態度が虐待傾向の強いものかどうかを評定するのに適している。また、LPBI は親の自記入式尺度であると同時に、第3者による観察評定が可能なように作成されているのも特徴とされる。

2. 学校での対人関係

(1)教師との関係性

児童期以降になり一日の多くを学校で過ごすようになると、教師との関わりも多くなっていく。そのため、教師との関係が良好であるかどうかは、子どもの発達や学校への適応に大きく影響するものであろう。例えば、Rosenthal & Jacobson (1968)のピグマリオン効果の研究に代表されるように、子どもと良好な関係を保てている教師が、子どものやる気を伸ばし学業的な成功へと導くことができると報告する研究は多い。

こうした教師との関係性については、Pianta らによる一連の研究(Pianta & Nimetz, 1991; Pianta, 1992b; Pianta, 2001)で開発された Student- Teacher Relationship Scale(STRS)によって測定されている。STRS は教師による自記入式尺度であり、特定の一人の生徒との関係を「葛藤(conflict)」と「親密さ(closeness)」の 2 つの下位カテゴリーから評価する。「葛藤」とは、"この子は私に対して怒りっぽい"や"この子と私の間には争いがたえないように思う"などの質問項目に代表され、両者の否定的な関係を評価している。また「親密さ」とは、"私はこの子と情緒的で暖かい関係を築いている"や"この子は、不安になったときも私といることで落ち着きを取り戻すような気がする"などの項目から構成され、両者の肯定的な関係を評価するものである。

このSTRSを使用した最近の研究によれば、小学 1 年のときに教師との関係が葛藤が多く親密さの少なかった子どもは、そうでない子どもと比較して、その時点での学業到達度が低いばかりか、その後の中学 2 年時点における学業到達度も低いという長期的な影響も認められている(Hamre & Pianta, 2001)。

(2)教師の指導態度の評価

以上のような教師と生徒 1 対 1 の関係性以外に、学校の教師が子どもの発達や学校への適応に影響を与える要因として注目すべきものがある。それは、教師による担任クラスの指導態度である。Lippit & White(1943)は、指導者役の大人と 5 名の班員(11 歳の子どもたち)から成る擬似教室を設定し、指導形態の違い

により子どもと指導者の関係、および子ども同士の関係がどのように異なるかを検討した。各指導形態は、班での活動や班内での子どもの作業役割を決定し、独断で子どもを評価する「権威型」、班での活動や目標、作業工程をこども同士で決定させ、指導者が班の一員として積極的に関わり、客観的に子どもを評価する「民主型」、何もかも子どもたちに任せ、たずねられたときにのみ関わる「放任型」の3タイプであった。その結果、「権威型」では、子どもは自発的に作業に参加せず、指導者に依存するかもしくは反抗的な態度になることが多く、子ども同士の協力も少なかった。また「放任型」の子どもは無責任な行動を起こすことが多く、指導者との関係も希薄なままであった。一方、「民主型」の子どもは、指導者との間に信頼関係が成立し、子ども同士も協力的で個々人が責任を持って作業に取り組んでいた。このように、指導する大人の方針によって、作業へのやる気や、仲間との協力や自分の作業に対する責任感といった社会性の発達にも違いが認められるのである。

実際の教師の指導態度については、生徒主体の実践(learner-centered practices)か教師主体の実践(teacher-directed practices)かの違いによって、子どもの学業達成や発達、学校への適応とどう関わるのかについて検討されている。生徒主体の実践とは、生徒一人一人のニーズやペースに合わせた説明をし、たくさん経験させて学ばせ、自律性を尊重し、クラスの仲間同士が仲良くできるようにすることである。一方、教師主体の実践では、教師のペースで授業が進行し、基本的スキルの獲得が強調され、暗記学習が多く、クラス全体を単位とした説明となり、ある標準的な基準で生徒を評価するというものである。

Stipek(1997)は、教師がどのぐらい生徒主体の実践を行っているかを測定するため、Early Childhood Classroom Observation Measure (ECCOM) という観察評定法を作成した。この観察法では、「教師の指導(instructional climate)」、「教師の社会性(social climate)」、「教室のマネージメント力(classroom management)」、「読み書きの教え方(literacy instruction)」、「算数の教え方(math instruction)」の5つの下位評価カテゴリーを基準に、教師の授業が一貫しているかや、生徒との対人関係スキルが良好か、生徒への暖かい働きかけがあるか、子どもに責任を持たせ作業に取り組ませているか、勉強の教え方は適切かなどについて5段階評定を行う。

Donohue, Perry, & Weinstein(2003)は、このECCOMを使用し、教師の指導態度と生徒の社会性や問題行動との関連について検討した。小学1年生14クラスを対象に、学校の開始時期と約半年後の時期の2時点での変化を検討したところ、教師が生徒主体の実践を行っているクラスの方が、そうでないクラスに比べて、2時点目での対人的な問題行動が少なく、仲間はずれが少ないという結果を報告している。

(3) 仲間・友人関係の形成と評価

子どもは、3、4歳になり幼稚園や保育園に通う頃になると、同世代の仲間と接する機会が次第に多くなっていく。また、成長に伴い自分と仲の良い子や好きな子が区別され、小学校高学年ぐらいには、気の合う特定の友人同士で小グループが形成されるようになる。この小グループはギャング集団(Furfey, 1926)と呼ばれ、子どもの社会性の発達や心理的な成長に関わる様々な特徴があると考えられている(Hurlock, 1964)。例えば、彼らは一致団結し