

京都教育大学

2020 年度 修士論文

教師の愛着スタイルが児童への指導態度と

問題行動の評価に与える影響

学校教育専攻 学校教育専修

著者 岡部 由美子

指導教員 森 孝宏

内田 利広

目次

歴史的概観

1. 愛着理論	1
1-1. 愛着理論の概念	
1-2. 成人の愛着	
2. 教師の指導態度	6
2-1. 教師のリーダーシップ類型	
2-2. 教師の指導態度の測定尺度	
3. 児童生徒の「問題行動」	9
3-1. 児童生徒の問題行動の変遷	
3-2. 学級における児童生徒の「問題行動」	

問題と目的

1. 児童生徒との関係と愛着スタイル	11
2. 問題行動と教師の愛着スタイル	14
3. 教師の愛着スタイルという視点	15
4. 本研究の目的	17
5. 仮説	17
5-1. 愛着スタイルが指導態度に与える影響について	
5-2. 愛着スタイルが問題行動の評価に与える影響について	

方法	20
----	----

対象

調査内容

1. 愛着スタイル	
-----------	--

2. 教師の児童への指導態度

3. 問題行動の評価

4. 対処行動の評価

手続き

結果

1. 教師の愛着スタイル 22

1-1. ECR-GO 因子分析

1-2. 愛着スタイルの分類

1-3. 性別による愛着の比較

1-4. 経験年数による愛着の比較

1-5. 特別支援学級・他校種経験と愛着の比較

2. 愛着スタイルが指導態度に与える影響 28

2-1. 指導態度の因子分析

2-2. 愛着が指導態度に与える影響

1) 見捨てられ不安が指導態度に与える影響

2) 親密性の回避が指導態度に与える影響

3) 愛着スタイルの傾向と指導態度の傾向

4) 愛着スタイルによる AD 指導態度

3. 愛着スタイルが問題行動の評価に与える影響 33

3-1. 問題性評価尺度の因子分析

3-2. 愛着が問題行動評価に与える影響

1) 愛着が影響性評価に与える影響

2) 愛着が対処可能性評価に与える影響

3) 愛着スタイル傾向による問題行動評価の傾向

3-3. 対処行動評価尺度の因子分析

- 1) 3 因子解
- 2) 2 因子解
- 3-4. 愛着が対処行動評価に与える影響
 - 1) 愛着が情動軽減志向に与える影響
 - 2) 愛着が問題解決志向に与える影響
 - 3) 愛着スタイル傾向による対処行動志向の傾向
 - 4) 愛着が支援希求志向に与える影響
 - 5) 愛着スタイル傾向による支援希求項目得点の比較

考察

- 1. 本研究における小学校教師の愛着スタイルについて・・・45
 - 1-1. 見捨てられ不安と親密性の回避
 - 1-2. 愛着スタイルの割合
 - 1-3. 性別による比較
 - 1-4. 経験年数による比較
 - 1-5. 特別支援学級・他校種経験による比較
- 2. 愛着スタイルが指導態度に与える影響・・・・・・・48
- 3. 愛着スタイルが問題行動の評価に与える影響・・・・50
 - 3-1. 愛着と問題行動の評価
 - 1) 愛着と影響性評価
 - 2) 愛着と対処可能性評価
 - 3) 愛着スタイルと問題行動の評価
 - 3-2. 愛着と対処行動
 - 1) 愛着と情動軽減志向
 - 2) 愛着と問題解決志向
 - 3) 愛着と支援希求志向

4) 愛着スタイルと対処行動

4. 愛着スタイルと小学校教師	57
-----------------	----

4-1. 学校運営にかかわって

4-2. 児童にとっての担任教師

結論

1. 愛着スタイルが指導態度に与える影響	60
----------------------	----

2. 愛着スタイルが問題行動の評価に与える影響	60
-------------------------	----

要約	62
----	----

文献	63
----	----

付録

付表 1-5

付録・・・質問紙

歴史的概観

1. 愛着理論

1-1. 愛着理論の概念

愛着理論を提唱した Bowlby は、愛着（アタッチメント）の定義を「危機的な状況に際して、あるいは潜在的な危機に備えて、特定の対象との近接を求め、またこれを維持しようとする個体（人間やその他の動物）の傾向」とした。これは、生物行動的安全制御システムであって、この近接関係を個体の状態や環境条件の変化などに応じてコントロールしていると述べている。さらに、愛着は恐れ（fear）、探索（exploration）、親和（affiliation）といった他の行動制御システムと連携して、個体の生き残り確立を高めていると仮定した（Bowlby, 1969/1982; 数井・遠藤, 2005 による）。このシステムは、子どもが生後 1 年の間に愛着対象（主に養育者）との間に形成するものと考えられている。Bowlby は愛着対象との間で交わされた相互作用によって作られる内的作業モデルという概念を示した。内的作業モデルは、愛着対象との間で交わされた過去の相互作用経験、またその時その場で起こっている相互作用に基づいて作られるが、そのモデルの大部分は過去の相互作用経験に由来する（数井・遠藤, 2005）。Bowlby は、内的作業モデルの中核は、自分にとっての愛着対象が誰であるか、その愛着対象からどのような応答を期待できるかについての主観的考えであるとしている。生後 6 か月から 5 歳までの早期の愛着体験を基礎とする内的作業モデルは、作りかえたり修正したりすることが難しく、他者との関係性においても一般化されると述べている（Bowlby, 1969/1973 ; 数井・遠藤, 2005 による）。

愛着の質はすべて等質ではない。養育者が乳児の愛着行動に対してど

のように反応するかによって、異なる愛着パターンが出現する（Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; 数井・遠藤, 2005 による）。Ainsworth らは、ストレンジシチュエーション法（Strange Situation Procedure: SSP）によって乳児の愛着の質を3つに分類した。ストレンジシチュエーション法というのは、乳児を実験室に入れて、見知らぬ人に対面させたり、養育者と分離させたりすることによって、そこでの乳児の反応を観察しようとする実験的方法のことである。Ainsworth は、乳児の養育者との分離場面における回避行動と再会場面における抵抗行動の組み合わせから、愛着の質を大きく3つに分類した。それらは、養育者との分離に際してさほど混乱・困惑した様子を示さず、再会時にも養育者を喜んで迎え入れる様子が乏しい A タイプ（回避型）、養育者との分離に際して混乱を示し、再会時に喜びと安堵の表情を見せながら積極的に養育者に身体接触を求めていく B タイプ（安定型）、養育者との分離に際して混乱を示すが、再会時に養育者に近接を求めていきながらその一方で激しい怒りを伴った抵抗態度を向ける C タイプ（抵抗／アンビヴァレント型）である。その後 Main & Solomon (1990) によって、3つの型のどれにも当てはまらない型の特徴をとらえ D タイプ（無秩序型）が組み入れられた。D タイプには、突然のすくみ、顔を背けた状態での親への接近、見知らぬ人が入室しおびえた際に親から離れ壁にすり寄るような行動といった近接と回避が同時的あるいは継時的に活性化されるような動きがある（Main & Solomon, 1990; 数井・遠藤, 2005 による）。現在、子どもの愛着パターンについては4分類で測定・表現されるようになってきている。

1－2．成人の愛着

Bowlby は、愛着を生涯にわたる他者との関係の結び方として扱ってい

た。成人期においても、愛着の主な特徴である近接欲求や分離抵抗また安全基地としての役割は、親との関係、友人関係、夫婦関係、恋人関係などに現れている。

成人の愛着の評価法に関する研究は大きく2つの流れに分けられる。1つ目は、過去の養育者との関係性に関する記憶表象についてインタビュー形式で問うAAI (Adult Attachment Interview) で、Mainらによって作られた (Main & Goldwyn, 1984)。結果は、愛着の安定型に分類されるF.自律型 (autonomous) と、不安定型に分類されるDs.アタッチメント軽視型 (dismissing), E.とらわれ型 (preoccupied), U.未解決型 (unresolved) に振り分けられる。インタビューには内的作業モデルが反映されており (遠藤, 1992a/1992b; Hesse, 1999), これらは乳幼児期のストレンジシチュエーション法による類型化に対応すると仮定されている。F.自律型 (autonomous) はB.安定型, Ds.アタッチメント軽視型 (dismissing) はA.回避型, E.とらわれ型 (preoccupied) はC.アンビヴァレント型, U.未解決型 (unresolved) はD.無秩序型である。

成人の愛着の評価法の2つ目は、質問紙法による愛着の質の測定である。質問紙法の先駆けとなったHazanらは、アタッチメントスタイル質問紙法 (Attachment Style Questionnaires: ASQ) を開発した (Hazan & Shaver, 1987; 数井・遠藤, 2005 による)。それは、乳幼児期のSSPにおけるA,B,Cの各タイプに対応させる形で、成人の一般的な対人態度についての記述文を3種類提示し、その中から最も当てはまる文を被調査者に選択させるという方法である。

Bartholomew (1990) は、Bowlby (1973) の愛着は自己に関する作業モデルと他者に関する作業モデルとの両方の特質を反映するという主張に基づき、自己と他者における基本的信頼感の高低の組み合わせで、愛着

を 2 次元 4 カテゴリーに分けるという新しい枠組みを提案した。自己のモデルは他者への依存あるいは他者からの受容に対する信頼の程度，他者のモデルは親密な関係の回避の程度を反映している(数井・遠藤, 2005)。これら自己モデルと他者モデルの組み合わせによって，安定型，とらわれ型，拒絶回避型，対人恐怖的回避型の 4 カテゴリーに分類される。4 カテゴリーモデルの特徴は，従来の回避型を拒絶回避型と対人恐怖的回避型の 2 種に分けたことである。拒絶回避型は拒絶型，対人恐怖的回避型は恐れ型と呼ばれることもある。

加藤（1998）によると，依存性が低いほど自己観（自己のモデル）がポジティブであり，依存性が高いと自己観（自己のモデル）がネガティブであるとしている。また，親密性を回避するほど他者観（他者のモデル）はネガティブに，回避しないほど他者観（他者のモデル）はポジティブであるとしている。安定型（自己観がポジティブ，他者観もポジティブ）は，親密な友人を大切にする，個人的な自律性を失うことなく親しい関係を維持する能力がある，対人関係やそれにかかわる問題を議論するとき一貫性があり思慮深い，としている。拒絶型（自己感がポジティブ，他者観がネガティブ）は，親密な関係の重要性を過小評価する，情動性が制限されている，独立性と自律性を重視する，対人関係について議論するとき明瞭さや信頼性に欠ける，としている。とらわれ型（自己観はネガティブ，他者観はポジティブ）は，親密な関係に過剰にのめり込む，自分の幸福感を持つ上で他の人の受容に依存している，対人関係について議論するとき一貫性がなく情動を大げさに表出する，としている。恐れ型（自己観はネガティブ，他者観もネガティブ）は，拒絶されることへの恐怖，自分の安全感，他者への不信感から親しい関係を回避する，としている（Bartholomew & Horowitz, 1991, 加藤, 1998 による）。

Bartholomew らによって作成された 4 分類愛着スタイル尺度 (Relationship Questionnaire : RQ) の実施方法は、4 つの愛着スタイルに基づいた対人態度についての記述文を提示し、どの程度当てはまるかを 7 件法で回答を求め、最後に最も当てはまるタイプについて選択させるというものである。日本語版の RQ は、加藤 (1998) が作成している。

Brennan らは、1998 年時点までに考案された様々な愛着スタイル次元尺度に対して分析を行い、Bartholomew & Horowitz (1991) によって提案された 2 次元モデルの流れに沿って、見捨てられ不安と親密性の回避へと集約されることを示した (Brennan & Shaver, 1998 ; Shaver & Mikulincer, 2002; 遠藤・谷口・金政・串崎訳, 2008)。Brennan らが作成した親密な対人関係体験尺度 (Experiences in Close Relationships Scale: ECR) は高い信頼性と妥当性があるということが見出された (Shaver & Mikulincer, 2002 ; 遠藤他訳, 2008)。それ以後、多項目式の尺度が標準的な尺度となりつつある。日本では、中尾・加藤 (2004a) が ECR の日本語版を作成し、信頼性と妥当性を検討している。

しかし、Hazan ら (1987) や Brennan (1998) らによって作成された愛着スタイルの測定方法は、恋人や親密な関係を対象とした成人の愛着スタイルの測定であって、一般的な他者との対人関係についての愛着スタイルの測定法ではない。中尾・加藤 (2004b) は、初対面の段階から対人関係を形成していく場面、親密さが明確でない状況で愛着行動を行う場面、あるいは対人場面で他者とのストレスのかかるやりとりをしなければならない場面で、他者との相互作用パターンを予測することは、従来の恋人を対象とした愛着スタイル尺度 (例えば、ECR) では困難であろうと述べている。そこで、一般化された他者を想定して回答させる愛着スタイル尺度の必要性が示されるようになってきた (中尾・加藤, 2004b)。

Bartholomew ら (1991) が考案した RQ は恋人や親密な関係を対象としていないが、強制選択式である。愛着スタイルと他の変数との分析するには多項目式の尺度を作成する必要から、中尾・加藤 (2004b) は ECR の一般他者版 (ECR-GO) を作成し、その信頼性と妥当性があることを示している。RQ との比較検討もなされ (中尾・加藤, 2004b), ECR-GO が一般他者を想定した 2 次元・4 分類の愛着スタイルモデルに反映されることが示されている。

2. 教師の指導態度

2-1. 教師のリーダーシップ類型

教師の指導性の研究は教育課題の中核であり、多くの研究が行われてきた。教師の指導性の一部として教師のリーダーシップが挙げられる。三隅ら (三隅・吉崎・篠原, 1977) は、教師のリーダーシップに P-M 理論を用い、教師の類型と外的基準変数との関連を検討した。P-M 理論とは、集団の機能を目的を遂行・達成するための目標達成機能 (performance function; P 機能) と集団凝集性を維持しようとする集団維持機能 (maintenance function; M 機能) の観点から、リーダーシップ行動を類型化した理論である。P 機能と M 機能の高低でリーダーシップ行動を PM 型, P 型, M 型, p m 型の 4 類型化している。三隅ら (1977) は、教師のリーダーシップ行動評価項目を作成し、教師のリーダーシップ行動の PM 4 類型化を、被指導者である児童による教師評価結果に基づいて行った。その結果、リーダーシップ効果の順位として、PM 型, M 型, P 型, p m 型の順位が見出された。

木原 (1982) は、リーダーシップ行動を子どもに評価させ類型化することによって、教師の受容 (acceptance) と教師の要求 (demand) の 2 次元からとらえる AD 指導態度類型を考案した。教師の受容態度は、

Rogers(1957)のいう一致 (congruence) や共感的理解 (empathic understanding) や無条件的積極的配慮 (unconditioned positive regards) の視点を採り入れている。これら2次元の高低で教師の指導態度を4類型化した。無受容－無要求型の教師は、子どもに対する関心もなく、理解しようとしめない。また子どもをきびしくしつけようとするものでもない。要するに子どもとその教育に対する人間的興味、関心が極めて乏しい教師として ad 型教師と名付けた。受容－無要求型の教師は、子どもの心に耳をかたむけ、子どもの立場になって考えることのできる教師である。だが反面子どもに要求することの少ない教師でもあるとし、さらに2種類のタイプに分けている。1つは子どもを受け入れるだけで、子どもをきびしく躰けようとしめない教師、他の1つは教師のきびしい要求が受容と受けとられるほど子どもから信頼されている教師とし、Ad 型もしくは A 型の教師と名付けた。受容－要求型の教師は、社会規範をきびしく躰けると同時に、子どもの心にも耳をかたむけ、子どもの立場になって考え、子どもを受け入れていこうとする。この場合教師の要求は、受容を前提としているので、反発を引きおこすこともなく、素直に受け入れられるとし、AD 型の教師と名付けた。無受容－要求型の教師は、きびしく社会規範を躰けようとする。だが子どもを受け入れるという側面がないために、子どもにとってきびしい要求は、攻撃、拒否と映ってしまうとし、aD 型ないし D 型の教師と名付けた。このように教師のリーダーシップを4つの型に類型化し、AD 型 (愛情のある厳しい指導)、Ad 型 (愛情はあるが厳しさに欠ける指導)、dA 型 (愛情を伴わない厳しいだけの指導)、ad 型 (愛情も厳しさも感じさせない指導) とした。

嶋野 (2019) は、教師は子ども本人の主体性を大切にし、その子どものあるがままの姿を認めていく、受容的 (A) 態度でかかわっていくこと

が求められ、教師が子どもを受容的にかかわることで、子どもは人との共感性、信頼性を育み、自立していく心の基盤を育てていくことになる」と示している。一方、要求的（D）態度とは、この社会にかかわる文化的、規範的な要素を教え諭していく原理としている。そして、学校教育において、教師は子どもに対し受容的（A）態度で接するとともに、合わせて要求的（D）態度も合わせもち、この2つの教育的機能をバランスよく働かせることで教育が成立している」とらえている。

2－2．教師の指導態度の測定尺度

宝田・勝倉（1995）は、教師と生徒の人間関係のあり方の研究において、担任教師の自己認知と生徒認知の差異を検討した。その際、教師の受容的指導態度（acceptance）と要求的態度（demand）を測定する尺度として、宝田が作成した AD 尺度を使用し、中学校生徒と担任教師に質問紙による回答を求めた。の結果、生徒から AD タイプと認知される教師は、A、D いずれの得点においても生徒認知との差異が低いことが示された。

嶋野（2019）は、教師のかかわり方によって、子どもの問題行動が強まったり、弱まったりすると感じ、教師と子どもの心理的な人間関係、特に受容（Acceptance：A 教育機能）と要求（Demand：D 教育機能）という観点（AD 論）から教師の指導態度をとらえ、教育の場における教師と子どもの心理的な影響について考察した。小学校教師の AD 指導態度測定尺度（以下、AD 尺度）を作成し教師の AD 指導態度が教育的活動に及ぼしている教育的影響を検討した（嶋野，2019）。その結果、教師の受容的（A）態度は児童と教師との心理的距離と関係が深いということが認められた。嶋野は、教師の AD 指導態度と児童の「問題行動」認知の関係を調査した。その結果、受容的（A）教師は非社会的問題行動（例え

ば、「友達がいなくて、孤立しがちである」、「劣等感が強く、自信がない」)を、要求的(D)教師は反社会的問題行動(例えば、「友達に叩く、蹴るなどの暴力をはたらく」、「言葉が乱暴で、悪口などを言う」)を問題視する傾向にあることがわかれた(嶋野, 2019)。

宝田・勝倉(1995)や嶋野(2019)の教師のAD尺度の評定は被指導者である児童生徒が行うが、教師または指導者の自己評価を用いた研究もある。茅野(2012)は、「中学校教師の認知複雑性と指導態度の関連の研究」において、中学生用AD測定尺度を教師の自己評価の方法で用いている。中学生用AD測定尺度は、受容的態度尺度(A尺度)24項目、要求的態度尺度(D尺度)24項目の計48項目から構成されている。菅田(2015)は、茅野(2012)の研究を参考にし、中学生用AD尺度を精選し、「生徒」と表記されていたところを「子ども」にするなどの変更を加え、簡略版AD指導態度測定尺度を作成した。菅田(2015)は、簡略版AD指導態度測定尺度を教育実習を終えた大学生を対象に自己評価として使用している。

3. 児童生徒の「問題行動」

3-1. 児童生徒の問題行動の変遷

児童生徒の問題行動は、時代背景や社会的状況によって、現象としての現れ方が異なっている。戦後から昭和40年代までは、いわゆる少年非行が問題行動の多くを占め、刃物事件やシンナー乱用なども多くみられた。高等学校の進学率が90%を超えるようになった昭和50年代頃からは、落ちこぼれが問題となり、校内暴力が頻発し登校拒否も増加傾向であった。昭和60年代頃からは、いじめが問題として挙がるようになり、その後いじめによる自殺が問題になった。平成に入ってから、いじめやいじめによる自殺は増加し、不登校も増加の一途をたどる。平成10年頃

からは、学級崩壊が話題となり、児童虐待の問題も表面化してくるようになった。神戸の少年事件など、児童生徒による殺傷事件もこの頃から問題とされるようになった。平成 20 年を過ぎると、小学生の暴力行為が過去最多となり、いじめや不登校、児童虐待やいじめによる自殺など、児童生徒の問題行動は多種多様化してきている（NPO 法人 CAP センター・ジャパン，2014）。

3-2. 学級における児童生徒の「問題行動」

竹村（2008）は、通常学級に在籍する発達障害児の増加とともに、発達障害児が学級場面で示すいわゆる「問題行動」について議論される機会も増加したと述べている。石倉・仲村（2011）は保育者と小学校教員が「気になる子」とする子どもの行動について調査し、気になる子の行動は「対人関係領域」、「多動・衝動領域」、「注意集中・不注意領域」の 3 領域において共通していることを明らかにした。これらの領域は、発達障害傾向の児童の行動であり、発達障害もしくは発達障害の傾向がある児童の行動が「問題行動」として捉えられていることが窺える。米澤（2014）は、発達障害の様子と似ているのだが、どこか違う、あるいは、発達障害への支援が効果が見られない場合に、愛着の問題を抱える子どもである可能性があることを示し、愛着の問題を抱える子どもが多くみられることについて示唆している。

角南（2017）は、通常学級に在籍する発達障害特性を持つ児童の担任の困惑性について調査した。その結果、教師の困惑感が「子ども対応の難しさ」を中心に生じていることを明らかにしている。

これらのことから、学級において教師が「問題行動」と感じているのは、愛着の問題を抱える子どもを含めて発達障害様特性を持つ児童生徒の行動であることが窺える。

問題と目的

1. 児童生徒との関係と愛着スタイル

今日、愛着という言葉が医療だけでなく教育や保育の現場でも取り上げられるようになってきた。子ども虐待の増加（NPO 法人 児童虐待防止全国ネットワーク，2019）とともに、愛着への関心が高まっていることが一つの要因と考えることができる。愛着とは、人が特定の他者との間に築く緊密な情緒的結びつきであり、愛着理論の提唱者である Bowlby もそのように述べている（数井・遠藤，2005）。上述したように、愛着の質はいくつかのスタイルに分類されている。愛着スタイルの原型ともいえる内的作業モデルは、Bowlby（1969/1973；黒田・岡田・吉田訳，1991）によると人生早期の愛着体験によって作られ、やがて他者との関係においても一般化される。教育の現場での教師と児童生徒との関係においても、人生早期に形成された愛着スタイルが少なからず反映されていると考えられる。

学校現場では、教師の 8 割以上が業務に関するストレスを抱えており、約 3 割の教師は児童生徒へのかかわりについての困難性を訴えている（厚生労働省，2019）。教師のバーンアウトの原因として「児童生徒との関係」が深いと報告している例もある（川瀬，2014）。

対人関係においては、感情の表出や感受性が大きな要因の 1 つであると思われるが、金政（2005）は、大学生を対象にした研究で、愛着スタイルと感情の感受性や表出性についての関連を明らかにしている。安定型の愛着スタイル傾向は感情の感受性や表出性において正の関連性を示しており、アンビバレント型傾向は負の関連性を示しており、回避型

傾向は、感受性とは正の、表出性とは負の関連性を示していた。また他の愛着スタイルに関する研究では、「親密性回避」の高さは相手への適切なサポートの抑制と関連していること（Simpson, Rholes, & Nelligan, 1992；金政，2005 による）や「関係不安」の高さは対人関係に対して多くのものを求める（金政，2007）ことを示唆している。

中尾と加藤（2006）は、成人愛着スタイルと愛着行動のパターンの違いについて検討し、「回避」が低い安定型やとらわれ型は、近接性維持や素直な伝達といった直接的愛着行動をしやすいが、「不安」が高いとらわれ型や恐れ型は、すねた伝達や他者への懸念といった間接的愛着行動をしやすいくことを示している。

これらのことから、行動の背景に愛着スタイルが関係しているといえるであろう。教師と児童生徒とのかかわり行動の背景においても双方の愛着スタイルが関与していることが推測される。学校現場においては、とかく児童生徒の行動や愛着の課題が問題視されやすいが、教師の児童生徒へのかかわり行動や愛着スタイルも双方の関係性に影響を及ぼしているのではないかと考えられる。つまり、教師の愛着スタイルによって児童生徒への感情の表出や感受性、また行動の現れ方が異なり、児童生徒へのかかわり行動にも差異が生じることから、児童生徒との関係性にも差異が生じるのではないだろうか。約3割の教師が困難性を訴えている「児童生徒との関係」の背景には、教師の愛着スタイルが少なから影響しているのではないかと考えられる。

「児童生徒との関係」を良好に保つためには、児童生徒から教師が信頼されていることが重要であろう。児玉らは、児童生徒が教師に対して信頼感を抱くには、教師のどのような行動が必要であるのかを調査した。その結果、教師に尊重されたり受容されていると感じると、教師に

対して素直になれ、幸せな気持ちになると考えられるとしている（児玉・川本，2015）。村上らは，小学校担任教師に対する信頼感と担任教師の行動・態度に対する児童の評価の関連を検討した（村上・鈴木・坂口・櫻井，2013）。その結果，“適切な叱り”においても担任教師に対する信頼感に中程度の相関が見られ，教師の指導，特に叱るという行為が，児童にとっては信頼感を抱くのに重要な意味を持つことが示唆されたと述べている。

藤巻と堀井（2018）は，問題行動を示す児童に対する教師の指導の研究で，教師の叱り方に着目し，教師の叱り方によって，児童は異なる感情や行動が生起すると示している。

竹内らは，対教師感情の良しあしによって，叱られ手の受けとめかたが変わってくることもあるとしている（竹内・三宮・遠藤，1990）。これは，児童の対教師感情によって叱られたことが受け入れられたり受け入れられなかったりすることがあることを意味しており，場合によっては教師と児童との関係性が悪化することにつながる可能性を示唆している。

これらの研究から，教師と児童生徒との関係を良好に保つためには，教師の行動，特に受容的な態度が大きな要因となっていることが窺える。児童生徒との関係において，受容的な態度は教師にとって重要な資質である。教師自身が研修や自己研鑽を積み，児童生徒に対しての受容的な態度を高めることはできると考えられる。しかし，本来その人が持っている資質によって，受容的な態度の現れ方も異なるのではないだろうか。

木原（1982）は，教師の指導態度を受容的な指導態度と要求的な指導態度の観点からとらえ，その高低の組み合わせで4つの指導態度に類型化した。教師一人ひとりがどのような指導態度の傾向を示すかという背景に，対人関係の基礎であると考えられる愛着スタイルが影響を及ぼし

ているのではないだろうか。

2. 問題行動と教師の愛着スタイル

ところで、「児童生徒との関係」を悪化させる要因の一つとして、問題行動が挙げられる。小林（2015）は、小学校教師の子どもの問題行動の捉え方について調査した。その結果、教師によって子どもの捉え方が違い、障がいなどの診断・分類をしたり、子ども本人に原因・問題点を求めようとしたりし、援助に結びつくような子どもの自助資源や援助資源に目を向けることができない教師が 20% もいることを指摘した。小学校は学級担任制であり、教師が子どもの行動を狭い視点でしか捉えられない状況は、子どもにとって狭い視点でしか理解してもらえない 1 年を過ごすことになる」と述べている。

竹村（2008）が行った小学校の通常学級担任を対象にした児童の気になる行動の調査によると、「課題や授業に取り組めない」が最も多く、次いで「暴力・他児へのちょっかい」、「集団行動ができない」などが多かった。この結果から、活動への参加を妨げる児童の行動が教師に問題とされやすいことを指摘している。

近藤（1984）は、教師の属性や経験だけでなく、教師によって重視する基準あるいは認知的な枠組みが異なるために、生徒の捉え方に違いが生じることを指摘している。教師が児童生徒を捉える枠組みとして、人間関係を結ぶ基礎である愛着スタイルが大きくかかわっているのではないかと考えられる。教師の愛着スタイルが児童生徒との関係や教育活動に与える影響は大きいのではないだろうか。

問題行動を示す児童とのかかわりにおいて問題が生じた時、竹村（2008）は、教師が自分や仕事に影響を与えるものとして捉える「影響性評価」と、問題に対処できると捉える「対処可能性評価」の二つの評

価を示している。また、問題行動を示す児童とのかかわりにおいて生じる問題に対する教師の対処行動については、積極的に対応しようとする「問題解決志向」、情動的な面から負担の軽減を行う「情動軽減志向」、人からの支援を求める「支援希求志向」の3つの対処志向を示している。加えて、積極的に問題解決を図ろうとする際には、同時に他者からの支援を求める傾向にあることを指摘している。

問題行動を示す児童とのかかわりは、教師にとって程度の差はあれストレスを生じさせるものと考えられる。金政（2005）は、愛着スタイルと対人ストレスコーピングの関連について調査研究し、安定型の愛着スタイルは、建設的な反応を表し、サポートを求め（Feeney, Noller & Roberts, 2000；金政，2005による）、「積極的にかかわろうとした」、「友人などに相談した」などのポジティブ関係コーピングをしやすく、不安定型の愛着スタイルは、適切なサポートを求めにくく（Mikulincer, Florian & Weller, 1993; Simpson, Rholes, & Nelligan, 1992；金政，2005による）、「話をしないようにした」などのネガティブ関係コーピングをしやすいということを示している。これらのことから、問題行動を示す児童とのかかわりにおいて生じる問題の捉え方や対処に仕方にも、教師の愛着スタイルが関係しているのではないかと考えられる。

3. 教師の愛着スタイルという視点

対人関係においては、双方の愛着スタイルが相互作用を及ぼしていると推測される。学校現場においては、児童生徒の愛着スタイルと教師の愛着スタイルの相互作用が関係性に影響を及ぼしていると考えられる。Riley（2009）は、教師と児童生徒との相互的な愛着関係について研究し、異なる校種や経験年数、性別による教師の愛着スタイルを比較検討した。彼は、児童生徒は教師から愛着の矯正を受け取ることもあるが、その逆

もある可能性を示唆している。不安定な愛着スタイルをもつ教師は児童生徒の拒絶に対して脆弱であり、無意識のうちに愛着の矯正を求めている可能性を示している。調査の結果、若い教師ほど見捨てられ不安と親密性の回避が高く、ベテランの教師になるほど見捨てられ不安や親密性の回避が低くなることを見出した。このことから、教師という職業を経験していくうちに、教師が児童生徒から愛着の矯正を受け取ることがあると考えている。また、愛着の矯正を望むがために、教職につく若者がいる可能性についても述べている。Riley (2009) の研究から、児童生徒と教師との間に愛着の矯正のやり取りがあり、教師と児童生徒の愛着スタイルがお互いの関係性に影響を与えていることが窺える。

Granot (2014) は、イスラエルにおける担任教師の愛着スタイルと発達障害のある小中学校の子どもとの関係について調査研究を行った。その結果、安定型の教師と子どもが安心して頼れる人物としての評価との間に正の相関がみられた。回避型とアンビバレント型の教師と子どもが安心して頼れる人物としての評価との間に負の相関みられ、拒否者としての評価には正の相関がみられた。Granot (2014) の研究から、教師の愛着スタイルが子どもの安心感に影響を与えているといえる。このように、教師の愛着スタイルが児童生徒との関係に影響を与えていることは明白であろう。しかしながら、日本では教師の愛着スタイルをテーマにした研究は少ない。

現在、日本の学校現場では、子どもの愛着に関心が寄せられている。例えば、米澤 (2013) は、教育・育児支援の現場で混同されやすい愛着障害と発達障害をしっかりと峻別し、愛着障害への支援の事例を紹介している。また、山崎と田崎 (2017) は、愛着の課題のある子どもへの支援に対して、チームで支援を行うことの重要性を述べている。このように、

愛着に関する視点は子どもに向けられていることが多い。

対人関係が双方の愛着スタイルの相互作用であると考えるならば、教師の愛着という視点から、児童生徒との関係を見ていくことも必要なのではないだろうか。

4. 本研究の目的

以上のように、教師の愛着スタイルが児童生徒との関係性や問題行動への評価や対処行動に影響を与えていることは十分予想される。そこで本研究では、日本における教師の愛着スタイルについて調査し、教師の愛着スタイルが指導態度や問題行動の捉え方および対処の仕方に影響を及ぼしているのかを調査し検討することを目的とする。さらに、教師の愛着スタイルが教育現場に活かされる場面についても検討する。

5. 仮説

5-1. 愛着スタイルが指導態度に与える影響について

仮説 1-1 : 安定型は開放的で柔軟な認知システムを持っていて (Green-Hennessy & Reis, 1998; Mikulincer, 1997; Mikulincer & Arad, 1999; W・スティーヴン・ロールズ・ジェフリー・A・シンプソン, 2008), 感情の表出や感受性もよくなる (金政, 2005) ことより, 安定型の教師は児童に対して受容的 (A) 態度と要求的 (D) 態度が共に高くなる AD 型を示すであろう。

仮説 1-2 : 親密性の回避は他者に対する関心や意識が低く共感性が乏しくなる (今野・小川, 2012) ことより, 親密性の回避が高い (拒絶型・恐れ型) 教師は児童に対して受容的 (A) 態度が低くなるであろう。

仮説 1-3 : 見捨てられ不安は自己確信のなさが見られる (金政・大坊, 2003) ことより, 見捨てられ不安が高い (とらわれ型・恐れ型) 教師は, 児童に対する指導態度の自己評価に関しても自己確信のなさが反

映される可能性があり，受容的（A）態度と要求的（D）態度が共に低くなる ad 型を示すと考えられる。しかし，宝田・勝倉（1995）は，担任教師の AD 自己認知と生徒認知との差を検討した結果，A 得点において教師評定が有意に高いことを明らかにしている。このことは，茅野（2012）も支持しており，本研究においても教師の自己評定の A 得点が高くなる可能性が考えられる。よって，見捨てられ不安が高い（とらわれ型・恐れ型）の教師は，Ad 型または ad 型を示すであろう。

5－2．愛着スタイルが問題行動の評価に与える影響について

仮説 2－1：見捨てられ不安はストレスの処理を困難にさせる（Mikulincer & Florian, 1998；Westmaas & Silver, 2001；金政，2005 による）ことから，見捨てられ不安が高い（とらわれ型・恐れ型）教師は，問題行動を示す児童とのかかわり問題を自分や仕事に影響を与えるものとして捉えやすいであろう。

仮説 2－2：安定型は「社交性」と「自信」を自己認知しており（金政・大坊，2003），サポートを求めやすくポジティブ関係コーピングをする（Feeney, Noller & Roberts, 2000；金政，2005 による）ことより，安定型の教師は，問題行動を示す児童とのかかわり問題を対処可能と捉えやすいであろう。また，安定型は援助要請に対する抵抗感が低い（馬場，2015）より，安定型の教師は問題解決志向や支援希求志向の対処行動をとりやすいであろう。

仮説 2－3：拒絶型は対人葛藤場面において苦悩を生起しにくい（浜井・利根川・小野田・上淵，2011）ことから，拒絶型の教師は問題行動を示す児童とのかかわり問題の影響性評価は低いであろう。また，拒絶型は他者との相互作用を回避し対他調整にもあまりとらわれないため，他者の反応や状況にかかわらず継続的に相互作用を回避する（中尾・加

藤，2006）ことから，拒絶型の教師は問題に対して問題解決志向が低く支援希求志向も低いであろう。

仮説 2-4：とらわれ型は対人葛藤場面においてネガティブな自己観を強める（浜井ら，2011）ことから，とらわれ型の教師は問題行動を示す児童とのかかわり問題に対して影響性評価が高いであろう。とらわれ型は見捨てられることを回避するために苦悩を生起しやすい（浜井ら，2011）。また，他者からの援助を引き出したい（Malatesta & Wilson, 1998；坂上・菅沼，2001 による）と考えるが，他者の反応や状況が異なると必要以上に自己制御を行ってしまう（中尾・加藤，2006）。これらのことから，とらわれ型の教師は問題に対して支援希求志向を取りたいと考えるが，見捨てられ不安から自己抑制を行い，支援希求行動は取らないであろう。またネガティブな自己観から問題解決にも積極的ではなく，情動軽減志向をとりやすいであろう。

仮説 2-5：恐れ型は自分を適切に主張することが不得手で社会的に不安定（Bartholomew & Horowitz, 1991；数井・遠藤，2005 による）で苦悩を生起しやすい（浜井ら，2011）ことから，恐れ型の教師は問題行動を示す児童とのかかわり問題に対して影響性評価が高くなるであろう。対処行動は，問題解決志向が低く情動軽減志向が高いであろう。また対他調整にとらわれてしまう（中尾・加藤，2006）ため，支援希求志向は低いであろう。

方法

対象

近畿圏内の A 市中規模小学校 3 校の教員 117 名を対象に「人とのかかわりに関するアンケート」として質問紙調査を実施したところ、85 名から回答が得られた（回収率 72.6%）。このうち分析には欠損値のない 79 名（男性 29 名，女性 50 名）のデータを用いた。教員経験年数は，1～5 年が 18 名，6～10 年が 19 名，11～15 年が 12 名，16～20 年が 5 名，21～25 年が 2 名，26～30 年が 7 名，31 年以上が 16 名であった。

調査内容

1. 愛着スタイル

ECR-GO (the Experience in Close Relationships inventory-the-generalized-over-version) 日本語訳『一般他者を想定した愛着スタイル尺度』（中尾・加藤，2004）を用いた。いろいろな対人関係で普通によく体験していることを思い浮かべながら，「非常によく当てはまる」（7 点）から「全く当てはまらない」（1 点）まで，全 36 項目について 7 件法による回答を求めた。

2. 教師の児童への指導態度

菅田（2015）が指導者の自己評定尺度として作成した簡略版 AD 指導態度測定尺度を使用した。暫定版として作成された簡略版 AD 指導態度測定尺度は，受容的指導態度尺度（A 尺度）11 項目，要求的指導態度尺度（D 尺度）11 項目から成る全 22 項目であった。菅田（2015）は，教育実習を終えた大学生を対象に実施し，分析の結果 13 項目を削除しているが，そのことについて大学生が教育実習として経験に基づいて回答さ

れた可能性があり，教育実習だけでは理解し得ない体験し得ないことでありイメージしがたい可能性があるとしている。本研究では小学校教員を対象としていることから，教師として児童とかかわる経験が十分であると考えられるため，全 22 項目を使用することとした。普段子どもに指導しているときのことを思い浮かべながら，「そう思う」（5 点）から「思わない」（1 点）まで，5 件法による回答を求めた。

3. 問題行動の評価

竹村（2008）が小学校教員を対象に「気になる児童」とのかかわりについての意識調査として作成した問題性評価尺度を用いた。影響性評価と対処可能性評価の 2 因子から成る 9 項目の尺度であった。「授業中や休み時間など，学級での活動の際に，集団への参加や学習への取り組み，他の児童とかかわりなどに困難を示す児童」とのかかわりにいて問題が生じた時の感情や考えについて，「その通りだ」（4 点）から「全く違う」（1 点）まで，4 件法による回答を求めた。

4. 対処行動の評価

竹村（2008）が小学校教員を対象に「気になる児童」とのかかわりにおいて生じる問題に対する対処行動について調査した対処行動評価尺度を用いた。問題解決志向，情動軽減志向，支援希求志向の 3 因子から成る 16 項目の尺度であった。問題性評価尺度（竹村，2008）と同じ教示文により，「その通りだ」（4 点）から「全く違う」（1 点）まで，4 件法による回答を求めた。

手続き

質問紙調査の協力を依頼し，承諾が得られた学校に質問紙を配布した。調査は無記名方式で実施し，学校ごとにまとめて回収した。調査時期は，2020 年 7 月下旬から 8 月下旬であった。

結果

1. 教師の愛着スタイル

1-1. ECR-GO 因子分析

回答が得られた 85 名中、欠損値のあった 6 名を除いた 79 名を分析対象とした。

ECR-GO36 項目について、先行研究同様に 2 因子解で主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。因子負荷量が .35 未満の 4 項目と両因子に高い負荷量（.40 以上）を示した 1 項目を削除した。また、先行研究では親密性の回避尺度に含まれていたが本研究では見捨てられ不安尺度に含まれていた 2 項目を、尺度内容不適切とみなし削除した。再度因子分析を行い、因子負荷量が .35 未満の 1 項目を削除し 28 項目を抽出した。因子間相関は .26 であった。先行研究に従い第 1 因子を「見捨てられ不安」、第 2 因子を「親密性の回避」と命名する。第 1 因子「見捨てられ不安」は $\alpha = .91$ 、第 2 因子「親密性の回避」は $\alpha = .85$ と高い内的整合性が得られた。因子分析の結果を Table 1 に示す。

1-2. 愛着スタイルの分類

見捨てられ不安平均得点の平均値 (3.13) と標準偏差 (0.81) をもとに、平均値から 1 / 2 標準偏差を引いた値未満の対象者を見捨てられ不安低群、平均値から 1 / 2 標準偏差を足した値以上の対象者を見捨てられ不安高群、平均値から 1 / 2 標準偏差を引いた値以上、平均値から 1 / 2 標準偏差を足した値未満の対象者を見捨てられ不安中群として群分けを行った。親密性の回避平均得点 (3.68) と標準偏差 (0.77) をもとに、1 / 2 標準偏差を引いた値未満の対象者を親密性の回避低群、平均値か

Table 1 ECR-GO の因子分析結果

	項目	Factor1	Factor2
因子 1	見捨てられ不安		
16	私が人ととても親密になりたいと強く望むがために、時々人はうんざりして私から離れていってしまう。	.77	-.12
18	私には、人が私に対して好意的であるということを何度も何度も行ってくれることが必要だ。	.77	.01
14	私はひとりぼっちになってしまうのではないかと心配する。	.72	.07
12	私があまりにも気持ちの上で完全に 1 つになることを求めるために、時々人はうんざりして私から離れていってしまう。	.71	.08
6	私が人のことを大切に思うほどには、人は私のことを大切に思っていないのではないかと心配する。	.70	-.01
30	私は、私が居てほしいと望む程に人が側にいてくれないと、イライラしてしまう。	.67	-.25
24	私は自分のことを好きになってもうることができなかつたら、私はきっと気が動転して、悲しくなったり腹が立ったりする。	.65	-.10
8	私は、知り合いを失うのではないかとけっこう心配している。	.65	.18
10	私はいつも、人が自分に対して抱いてくれる気持ち、私が人に抱いている気持ちと同じぐらい強ければいいのになあと思う。	.64	-.15
2	私は、見捨てられるのではないかと心配だ。	.62	.20
32	私は、人が必要な時にいつでも私のためにいてくれないとイライラする。	.58	-.10
20	私は、人にもっと自分の感情や自分たちの関係に真剣であることを示させようとしているのを感じるのが時々ある。	.55	-.21
26	私が親密になりたいと望む程には、人は親密になりたいと思ってないと思	.55	.04
4	私は、いろいろな人との関係について、非常に心配している。	.54	.17
22	私は（知り合いに）見捨てられるのではないかと心配になることはほとんどない。（R）	.53	.01
36	私は、知り合いが私のことをほっといて 1 人で何かをすることが重なりと腹が立ってきってしまう。	.51	.01
28	私は誰かとつき合っていないと、何となく不安で不安定な気持ちになる。	.49	-.41
34	人にダメだなあと言われると、自分は本当にダメだなあと感じる。	.43	.25
因子 2	親密性の回避		
9	私は人に心を開くのに抵抗を感じる。	.09	.80
1	心の奥底で何を感じているかを人にみせるのはどちらかというと好きではない。	.01	.68
15	私は、心の奥底にある考えや気持ちを人に話すことに抵抗がない。（R）	-.22	.67
25	私は人に何でも話す。（R）	-.22	.65
23	私は人とあまりに親密になることがどちらかというと好きではない。	.16	.64
19	私は比較的容易に人と親密になれると思う。（R）	.05	.56
3	私は、人と親密になることがとても心地よい。（R）	-.16	.55
17	私は人とあまり親密にならないようにしている。	.38	.50
5	人が私と親密になろうとするやいなや、私はその人から距離を取ろうとしている自分に気づく。	.23	.49
27	私はたいてい、人と自分の問題や心配事を話し合う。（R）	-.10	.36

(R)は逆転項目を示す。

ら 1 / 2 標準偏差を足した値以上の対象者を親密性の回避高群、平均値から 1 / 2 標準偏差を引いた値以上、平均値から 1 / 2 標準偏差を足した値未満の対象者を親密性の回避中群として群分けを行った (Table 2)。

見捨てられ不安と親密性の回避が共に低い群を「安定型」、見捨てられ

不安が低く親密性の回避が高い群を「拒絶型」、見捨てられ不安が高く親密性の回避が低い群を「とらわれ型」、見捨てられ不安と親密性の回避が共に低い群を「恐れ型」とした。各愛着スタイルは、安定型が 13 名，拒絶型が 7 名，とらわれ型が 11 名，恐れ型が 11 名であった。愛着スタイルの分類を Table 3 に示す。

Table 2 見捨てられ不安と親密性の回避の群分けによる平均値と標準偏差

	群	平均値	標準偏差	人数
見捨てられ不安	高	4.13	0.39	23
	中	3.11	0.26	29
	低	2.31	0.43	27
親密性の回避	高	4.51	0.36	27
	中	3.66	0.21	28
	低	2.76	0.37	24

Table 3 愛着スタイルの分類

		親密性の回避	
		低	高
見捨てられ不安	低	安定型	拒絶型
		N=11 (33.3%)	N=7 (21.2%)
	高	とらわれ型	恐れ型
		N=4 (12.1%)	N=11 (33.3%)

注) 割合は，類型化した合計数を基準に算出している。

1-3. 性別による愛着の比較

回答が得られた 83 名中，欠損値のあった 4 名を除いた 79 名を分析対象とした。男性 29 名女性 50 名であった。

性別を独立変数，見捨てられ不安を従属変数として，1 要因分散分析

を行った。その結果、有意な差は見られなかった ($F(1, 77) = 0.38$, $p = .539$, $n.s.$)。有意差はなかったが、Figure 1 より男性の方が女性より見捨てられ不安がやや高かった。

性別を独立変数、親密性の回避を従属変数として、1 要因分散分析を行った。その結果、有意な差は見られず ($F(1, 77) = 0.01$, $p = .964$, $n.s.$)、ほぼ同等であった (Figure 2)。

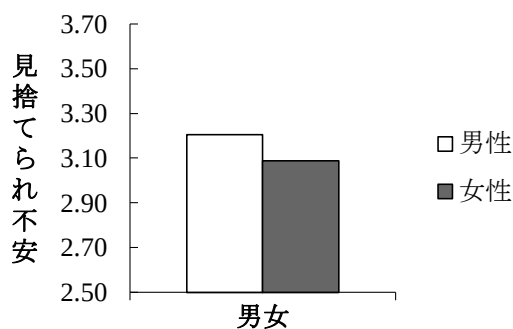


Figure 1 性別による見捨てられ不安平均得点

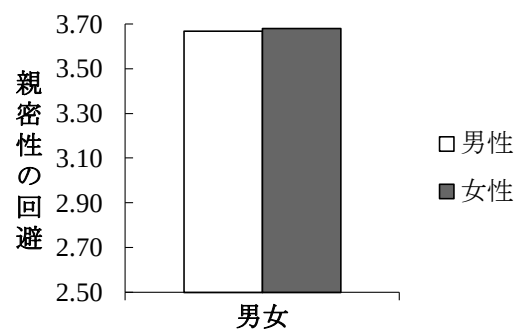


Figure 2 性別による親密性の回避平均得点

見捨てられ不安と親密性の回避の群分けによる人数と割合を Table 4 に示す。調査対象全数における割合は、男性は安定型が 20.1%，とらわれ型が 6.9%，拒絶型が 17.2%，恐れ型が 17.2%であった。女性は安定型が 10.0%，とらわれ型が 4.0%，拒絶型が 4.0%，恐れ型が 12.0%であった。どの愛着スタイルも男性の割合の方が高かった。

1-4. 経験年数による愛着の比較

回答が得られた 83 名中、欠損値のあった 4 名を除いた 79 名を分析対象とした。経験年数による人数を Table 5 に示す。

各経験年数における見捨てられ不安と親密性の回避の平均得点の散布図をそれぞれ Figure 3，Figure 4 に示す。

Table 4 見捨てられ不安と親密性の回避の群分けによる人数と割合

		親密性の回避			合計
		低	中	高	
見捨てられ不安	低	安定型		拒絶型	27
		11(14.0%)	9(11.4%)	7(8.9%)	
		男=6(20.1%) 女=5(10.0%)	男=1(3.4%) 女=8(16.0%)	男=5(17.2%) 女=2(4.0%)	
	中	9(11.4%)	11(14.0%)	9(11.4%)	29
		男=3(10.3%) 女=6(12.0%)	男=0(0.0%) 女=11(22.0%)	男=2(6.9%) 女=3(6.0%)	
	高	とらわれ型		恐れ型	23
		4(5.1%)	8(10.1%)	11(14.0%)	
		男=2(6.9%) 女=2(4.0%)	男=5(17.2%) 女=3(6.0%)	男=5(17.2%) 女=6(12.0%)	
合計		24	28	27	79

Table 5 教師の経験年数別人数

経験年数(年)	人数
1～5	18
6～10	19
11～15	12
16～20	5
21～25	2
26～30	7
31～	16
合計	79

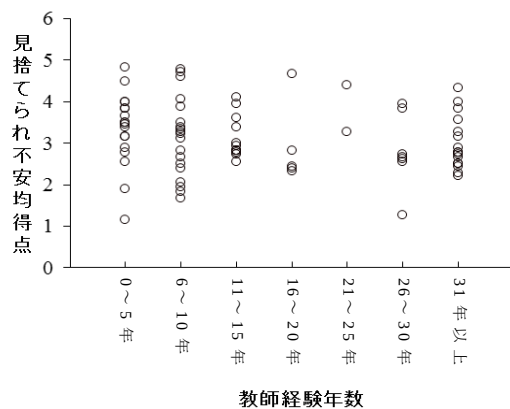


Figure 3 経験年数による

見捨てられ不安得点

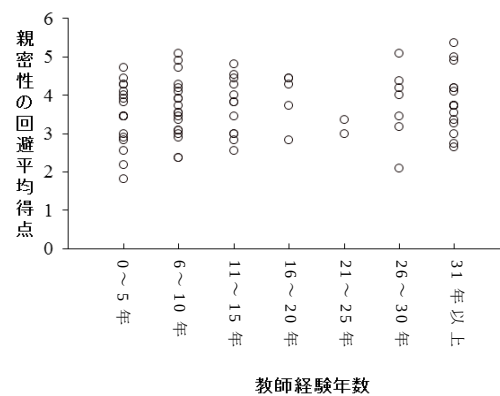


Figure 4 経験年数による

親密性の回避得点

Figure 3 より，経験年数が上がると見捨てられ不安が低くなる傾向にあった。Figure 4 より，経験年数が上がると親密性の回避が高くなる傾向にあった。見捨てられ不安，親密性の回避ともに，経験年数が 25 年を過ぎるあたりから変化がみられなくなった。

1-5. 特別支援学級・他校種経験と愛着の比較

回答が得られた 83 名中、欠損値のあった 4 名を除いた 79 名を分析対象とした。見捨てられ不安の高群・中群・低群と親密性の回避高群・中群・低群の組み合わせで 9 つの愛着スタイル（以下「愛着スタイル 9 分類」とする）を作成した。経験学級・学校による愛着スタイル 9 分類の人数を付表 1 に示す。愛着スタイル 9 分類による経験学級・学校の人数を Figure 5 示す。

安定型は、通常学級担任のみの経験者が半分以上を占めていた。特別支援学級担任経験者は、拒絶型や恐れ型など不安定な愛着スタイルに多く見られた。拒絶型は、半分以上が特別支援に関わったことのある教師であった。

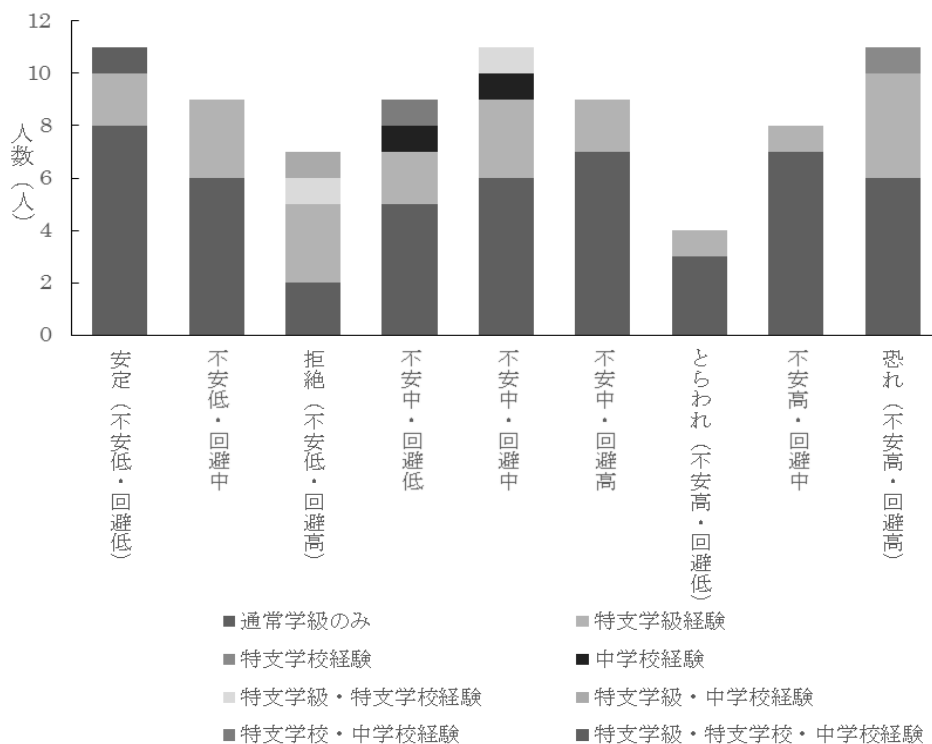


Figure 5 愛着スタイル 9 分類による経験学校・学級の人数

2. 愛着スタイルが指導態度に与える影響

2-1. 指導態度の因子分析

回答が得られた 85 名中、欠損値のあった 6 名を除いた 79 名を分析対象とした。

簡略版 AD 指導態度測定尺度（菅田，2015）22 項目について、先行研究同様に 2 因子解で主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。因子負荷量が .40 未満の 1 項目を削除した。第 1 因子は受容的(A)指導態度尺度、第 2 因子は要求的(D)指導態度尺度とした。第 1 因子に要求的 (D)指導態度の項目が混在していたため 2 項目を削除し、再度因子分析を行った。第 1 因子である受容的指導態度尺度(A 尺度)は $\alpha = .86$ 、第 2 因子である要求的指導態度尺度 (D 尺度) は $\alpha = .81$ と高い内的整合性が得られた。因子間相関は .54 であった。因子分析の結果を Table 6 に示す。

受容的指導態度尺度 (A 尺度) および要求的指導尺度 (D 尺度) の平均得点と標準偏差を Table 7 に示す。

各尺度の平均得点を基準として、高群 (A, D)・低群 (a,d) に分類し、この組み合わせにより指導態度を 4 つに分類した。A 尺度と D 尺度が共に高い群を「AD 型」、A 尺度が高く D 尺度が低い群を「Ad 型」、A 尺度が低く D 尺度が高い群を「aD 型」、A 尺度と D 尺度が共に低い群を「ad 型」とした。各指導態度は、AD 型が 23 名、Ad 型が 15 名、aD 型が 7 名、ad 型が 34 名であった。指導態度分類を Table 8 に示す。

2-2. 愛着が指導態度に与える影響

1) 見捨てられ不安が指導態度に与える影響

見捨てられ不安の高さ（高群・中群・低群）を独立変数、A 尺度平均得点を従属変数として、1 要因分散分析を行った結果、有意な差は見ら

れなかった ($F(2, 76) = 1.43, p = .245, n.s.$)。見捨てられ不安による A 尺度得点を Figure 6 に示す。

Table 6 簡略版 AD 指導態度測定尺度因子分析結果

項目	Factor1	Factor2
因子1 受容的指導態度尺度(A尺度)		
11 いつもあたたかく接している。	.74	-.22
15 子どもが困っていると、自分のことのように心配する。	.72	-.09
1 子どもの立場に立って考えている。	.71	-.28
3 子どもの気持ちを分かろうとしている。	.67	-.07
5 子どもの気持ちをそのままに感じられている。	.60	-.04
7 相談を受けると子どもの気持ちにぴったりのことを言っている。	.57	.07
13 どんなことでも相談に乗る。	.56	.10
19 授業で子どもの考え・意見を大切にしている。	.55	.29
17 子どものことを信じている。	.54	-.08
9 子どもが失敗しても優しく励ましている。	.51	.26
21 子どもたちのやりたいことをよく聞いている。	.44	.17
因子2 要求的指導態度尺度(D尺度)		
10 忘れ物をしないように言っている。	.10	.71
2 授業中に態度がふまじめだと、厳しく注意する。	-.28	.71
6 授業中の私語を厳しく注意する。	-.14	.69
8 授業中には話をしっかり聞くように言っている。	.09	.61
4 ふざけていると注意する。	-.26	.55
12 時間を守るように言っている。	.18	.51
14 きまりを守るように言っている。	.24	.43
20 礼儀正しくするように言っている。	.33	.42

Table 7 A 尺度・D 尺度の平均得点と標準偏差

	平均値	標準偏差
A尺度得点	3.92	0.43
D尺度得点	4.06	0.47

Table 8 指導態度分類

		受容的指導態度(A尺度)	
		高	低
要求的指導態度 (D尺度)	高	AD型	aD型
		N=23	N=7
	低	Ad型	ad型
		N=15	N=34

見捨てられ不安の高さを独立変数, D 尺度平均得点を従属変数として, 1 要因分散分析を行った結果, 有意な差は見られなかった ($F(2, 76) = 0.17, p = .844, n.s.$)。見捨てられ不安による D 尺度得点を Figure 7 に示す。

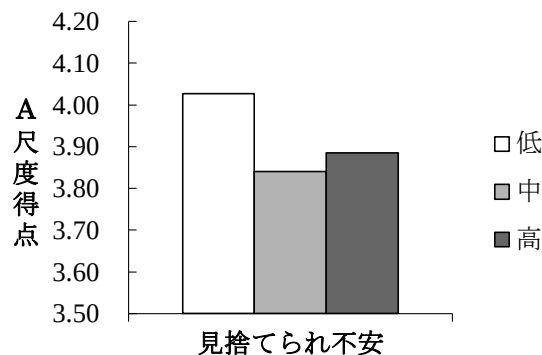


Figure 6 見捨てられ不安による
A 尺度得点

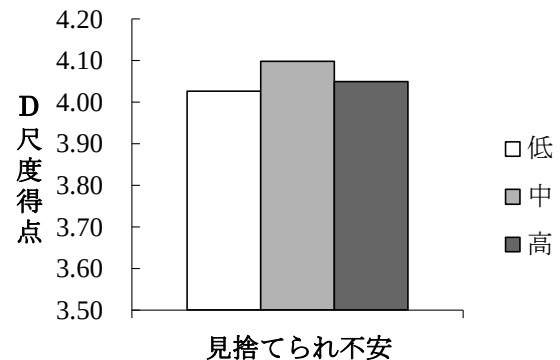


Figure 7 見捨てられ不安による
D 尺度得点

2) 親密性の回避が指導態度に与える影響

親密性の回避の高さ (高群・中群・低群) を独立変数, A 尺度平均得点を従属変数として, 1 要因分散分析を行った。その結果, 親密性の回避の主効果が有意となった ($F(2, 76) = 4.62, p = .013$)。有意水準 5 % の Holm 法による多重比較の結果, 親密性の回避中群より親密性の回避高群の方が, A 尺度平均得点が有意に低かった ($t(76) = 2.93, p_{adj} = .013$)。親密性の回避による A 尺度得点を Figure 8 に示す。

親密性の回避の高さを独立変数, D 尺度平均得点を従属変数として 1 要因分散分析を行った結果, 有意な差は見られなかった ($F(2, 76) = 1.97, p = .146, n.s.$)。親密性の回避による D 尺度得点を Figure 9 に示す。

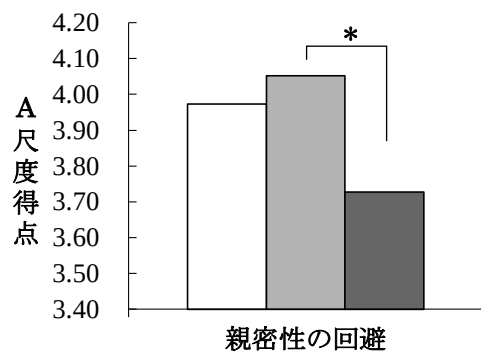


Figure 8 親密性の回避による

A尺度得点

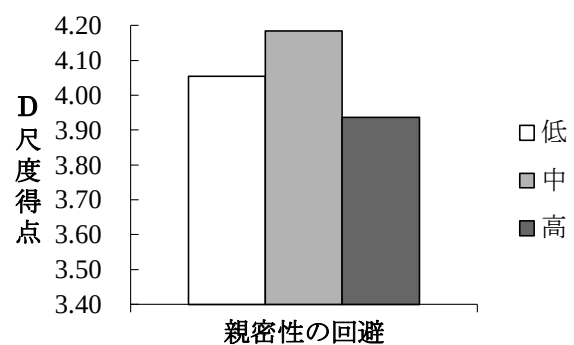


Figure 9 親密性の回避による

D尺度得点

3) 愛着スタイルの傾向と指導態度の傾向

愛着スタイルの傾向と指導態度の傾向の関連を見るため、見捨てられ不安と親密性の回避の得点を標準化し、クラスタ分析を行った。その結果、解釈可能な4つのクラスタが抽出された (Figure10)。クラスタ1は27名、クラスタ2は22名、クラスタ3は6名、クラスタ4は24名であった。クラスタ1は見捨てられ不安が低く親密性の回避が高いことから拒絶型傾向、クラスタ2は見捨てられ不安と親密性の回避が共に高いことから恐れ型傾向、クラスタ3は見捨てられ不安と親密性の回避が共に低いことから安定型傾向、クラスタ4は見捨てられ不安は平均程度で親密性の回避は低いことから安定型傾向ではあるが見捨てられ不安はそれほど低くないタイプと解釈できる。愛着スタイル分類と比較した結果、拒絶型は拒絶型傾向クラスタに、恐れ型は恐れ型傾向クラスタに、安定型は安定型傾向クラスタと不安が高めの安定型傾向クラスタに属していた。とらわれ型は他のクラスタに属していた。

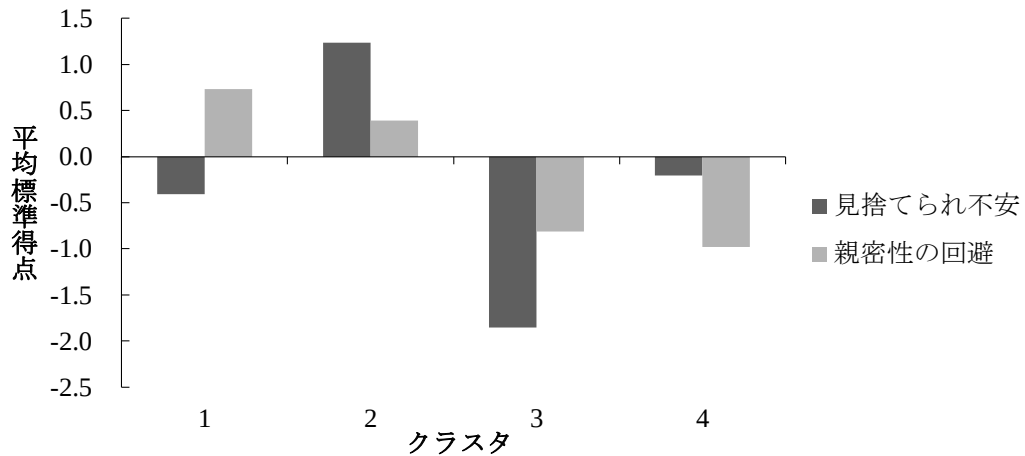


Figure10 愛着スタイル傾向の類型

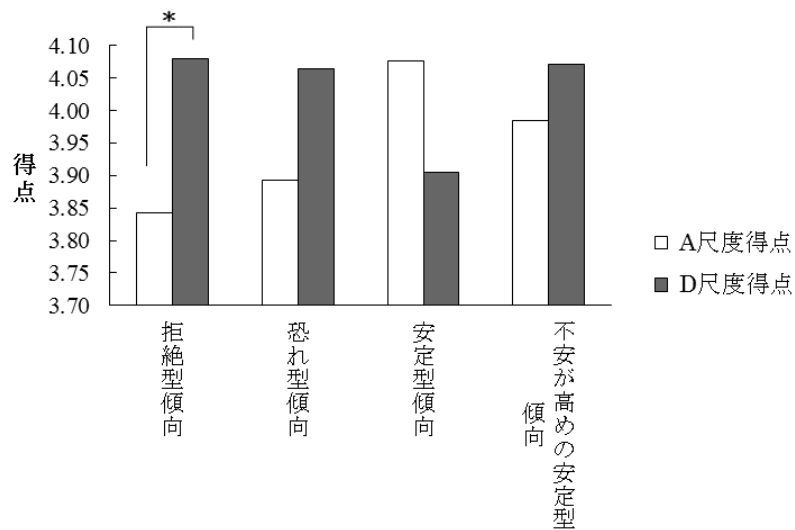


Figure11 愛着スタイル傾向と指導態度得点

受容的（A）指導態度と要求的（D）指導態度との関係を見るため、愛着傾向によるクラスを独立変数、受容的指導態度得点（A 尺度得点）と要求的指導態度得点（D 尺度得点）を従属変数とし、2 要因分散分析を行った。この結果、拒絶型傾向では指導態度の単純主効果が有意となった（ $F(1, 75) = 6.61, p = .012$ ）。恐れ型傾向、安定型傾向、不安が高めの安定型傾向では、指導態度の有意な差は見られなかった（恐れ型傾向： $F(1, 75) = 2.83, p = .096, n.s.$ ；安定型傾向： $F(1, 75) = 0.76, p = .386$,

n.s. ; 不安が高めの安定型傾向 : $F(1, 75) = 0.78, p = .380, n.s.$)。愛着スタイル傾向ごとの指導態度得点を Figure11 に示す。Figure11 より , 拒絶型傾向と恐れ型傾向は A 尺度得点が低い傾向にあった。安定型傾向は D 尺度得点よりも A 尺度得点の方が高い傾向にあった。安定型傾向ではあるが見捨てられ不安が高くなると , A 尺度得点は低くなり D 尺度得点が高くなった。

4) 愛着スタイルによる AD 指導態度

愛着スタイルによる AD 指導態度の割合を Figure12 に示す。安定型は、他の愛着スタイルに比べて AD 型の割合が高かった。安定型でない愛着スタイルは、安定型と比べると ad 型の割合が高かった。

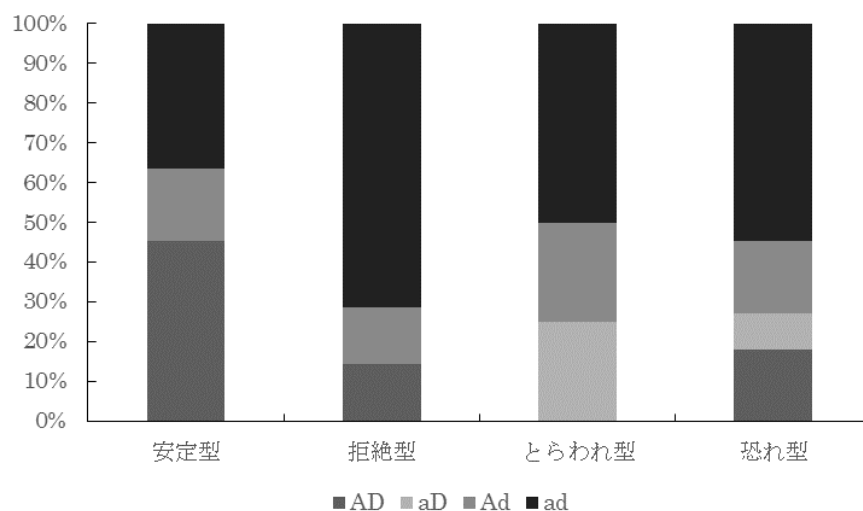


Figure12 愛着スタイルによる AD 指導態度の割合

3. 愛着スタイルが問題行動の評価に与える影響

3-1. 問題性評価尺度の因子分析

回答が得られた 83 名中、欠損値のあった 4 名を除いた 79 名を分析対象とした。

問題性評価尺度 9 項目について、先行研究同様に 2 因子解で主因子法・

プロマックス回転による因子分析を行った。因子間相関は $-.01$ であったため、再度バリマックス回転による因子分析を行った。先行研究同様の尺度項目が抽出された。先行研究に従い第 1 因子を「影響性評価」、第 2 因子を「対処可能性評価」と命名する。第 1 因子「影響性評価」は $\alpha = .88$ 、第 2 因子「対処可能性評価」は $\alpha = .82$ と高い内的整合性が得られた。因子分析の結果を Table 9 に示す。

3-2. 愛着が問題行動評価に与える影響

1) 愛着が影響性評価に与える影響

見捨てられ不安（高群・中群・低群）と親密性の回避（高群・中群・低群）による影響性評価平均得点の平均値と標準偏差を付表 2 に示す。

Table 9 問題性評価尺度の因子分析結果

	項目	Factor1	Factor2
因子1	影響性評価		
5	仕事に影響があると思う。	.80	-.06
9	自分をきずつけることだと思う。	.80	.11
1	自分の仕事をおびやかすと思う。	.79	.04
3	大変なことだと思う。	.69	-.06
8	困ったことだと思う。	.69	-.09
因子2	対処可能性評		
2	解決するための方法が分かっていると思う。	-.03	.84
6	どうすればよいか、分かっていると思う。	.07	.78
4	原因が何か、分かっていると思う。	.01	.72
7	何とかできると思う。	-.10	.62

見捨てられ不安（高群・中群・低群）を独立変数、影響性評価平均得点を従属変数として、1 要因分散分析を行った。その結果、見捨てられ不安の主効果 ($F(2,76) = 4.77, p = .011$) が有意となった。有意水準 5 % の Holm 法による多重比較の結果、見捨てられ不安高群 ($M = 2.59, SD = 0.70$) が見捨てられ不安低群 ($M = 1.99, SD = 0.79$) よりも有意に高かった ($t(76) = 3.00, p_{adj} = .011$)。見捨てられ不安による影響性評価得点を Figure13 に示す。

親密性の回避（高群・中群・低群）を独立変数，影響性評価平均得点を従属変数として，1 要因分散分析を行った。その結果，有意な差は見られなかった（ $F(2, 76) = 1.05$, $p = .355$, $n.s.$ ）。親密性の回避による影響性評価得点を Figure14 に示す。

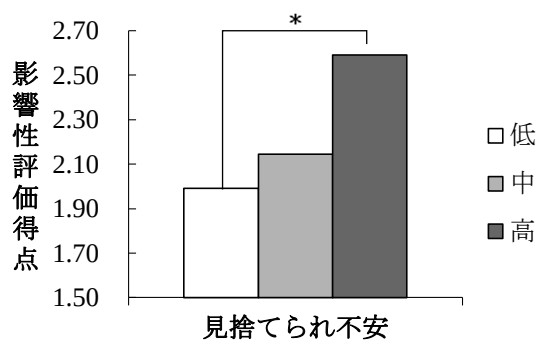


Figure13 見捨てられ不安による
影響性評価得点

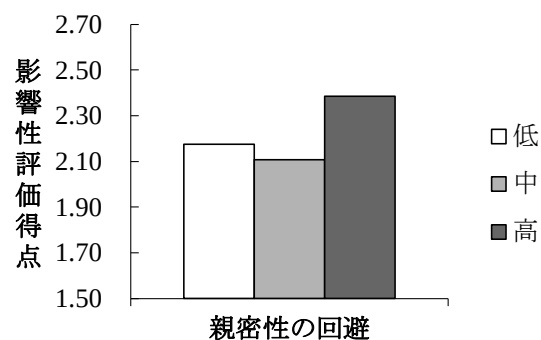


Figure14 親密性の回避による
影響性評価得点

2) 愛着が対処可能性評価に与える影響

見捨てられ不安（高群・中群・低群）と親密性の回避（高群・中群・低群）による対処可能性評価平均得点の平均値と標準偏差を付表 3 に示す。

見捨てられ不安（高群・中群・低群）を独立変数，対処可能性評価平均得点を従属変数として，1 要因分散分析を行った。その結果，見捨てられ不安の主効果（ $F(2,76) = 4.09$, $p = .021$ ）が有意となった。有意水準 5 % の Holm 法による多重比較の結果，見捨てられ不安高群（ $M = 2.54$, $SD = 0.47$ ）が見捨てられ不安中群（ $M = 2.12$, $SD = 0.42$ ）よりも優位に高かった（ $t(76) = 2.83$, $p_{adj} = .018$ ）。見捨てられ不安による対処可能性評価得点を Figure15 に示す。

親密性の回避（高群・中群・低群）を独立変数，対処可能性平均得点

を従属変数として，1 要因分散分析を行った。その結果，有意な差は見られなかった ($F(2, 76) = 0.42, p = .656, n.s.$)。親密性の回避による対処可能性評価得点を Figure16 に示す。

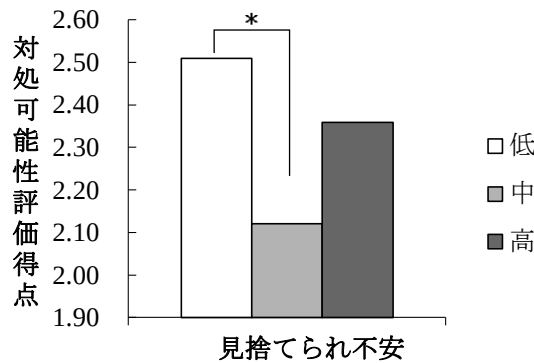


Figure15 見捨てられ不安による
対処可能性評価得点

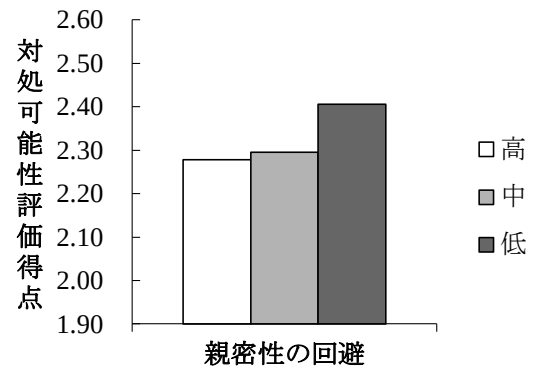


Figure16 親密性の回避による
対処可能性評価得点

3) 愛着スタイル傾向による問題行動評価の傾向

愛着スタイル傾向による影響性評価と対処可能性評価との関係を見るため，愛着スタイル傾向クラスを独立変数，影響性評価得点と対処可能性評価得点を従属変数とし，2 要因分散分析を行った。この結果，愛着スタイル傾向クラスにおける影響性評価と対処可能性評価の間に有意な差は見られなかった（拒絶型傾向： $F(1, 75) = 1.41, p = .238, n.s.$ ；恐れ型傾向： $F(1, 75) = 0.67, p = .414, n.s.$ ；安定型傾向： $F(1, 75) = 1.76, p = .188, n.s.$ ；不安が高めの安定型傾向： $F(1, 75) = 0.37, p = .545, n.s.$ ）。愛着スタイル傾向による影響性評価得点と対処可能性評価得点を Figure17 に示す。

Figure17 より，対処可能性評価得点は愛着スタイル傾向に関係なくほぼ同じ得点であった。拒絶型傾向は，影響性評価得点が低い傾向であった。安定型傾向は，影響性評価得点が低い傾向であった。安定型傾向で

も見捨てられ不安が高めになると影響性評価得点が高くなった。

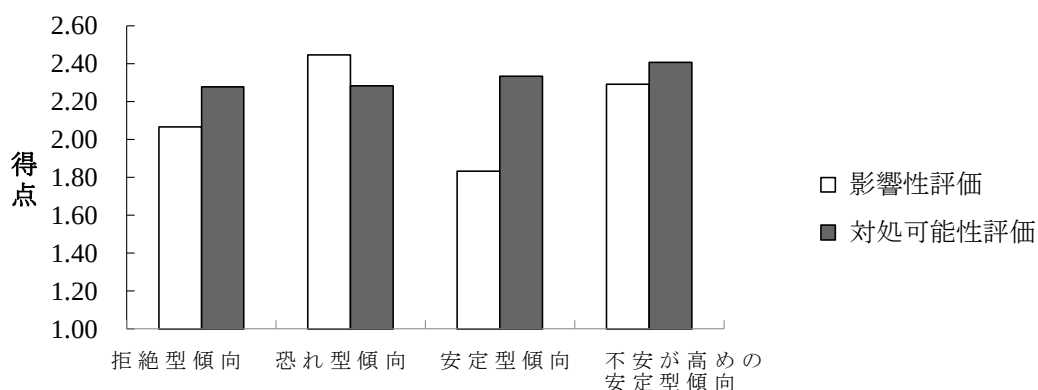


Figure17 愛着スタイル傾向による問題性評価の傾向

3-3. 対処行動評価尺度の因子分析

1) 3因子解

回答が得られた 83 名中、欠損値のあった 4 名を除いた 79 名を分析対象とした。

対処行動評価尺度 16 項目について、先行研究同様に 3 因子解で主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。因子負荷量が .40 未満の 2 項目と両因子に高い負荷量 (.40 以上)を示した 1 項目を削除し、再度因子分析を行った。第 1 因子の「自分の立場を人に理解してもらう」は、第 2 因子である情動軽減との関連が高いため削除した。先行研究(竹村, 2008)とは異なる因子項目の 3 因子 12 項目が抽出された。第 1 因子は、他者の援助を得ながら積極的に問題を解決していく内容の項目が含まれていたため「援助活用問題解決志向」命名した。第 2 因子は、先行研究同様「情動軽減志向」と命名した。第 3 因子は、「今の経験から得られるものをさがす」、「自分自身の何かを変えるように努力する」などの項目を含み、自分自身に焦点を当てた解決志向であるため「自己解決志

向」と命名した。第 1 因子「援助活用問題解決志向」は $\alpha = .79$ ，第 2 因子「情動軽減志向」は $\alpha = .83$ と高い内的整合性が得られたが，第 3 因子「自己解決志向」は $\alpha = .67$ と内的整合性がやや低かった。

竹村（2008）は対処行動評価尺度の因子分析の結果 3 因子を抽出し，第 1 因子を「問題解決志向」，第 2 因子を「情動軽減志向」，第 3 因子を「支援希求志向」とした。本研究で行った因子分析の結果，第 1 因子に竹村（2008）の第 1 因子「問題解決志向」と第 3 因子「支援希求志向」が混ざり合い 1 つの因子として抽出された。現在の教育現場では，いじめ，不登校，貧困家庭の対応など教員が抱える問題が多様化・複雑化している。そのような現状を受け，平成 27 年に文部科学省から「チームとしての学校」を推進するための方策が提示され，教員だけでなくスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなど外部の専門性を持つ人々とも連携する体制が整えられるようになりつつある（文部科学省，2015）。そのため，学校で問題が発生した際にはケース会議を開く等，多くの人からの意見や支援を求めるシステムが構築されたことから，「問題解決志向」の中に「支援希求志向」が含まれるようになったと考えられる。

竹村（2008）は，「問題解決志向」因子と「情動軽減志向」因子に負の相関があり，「問題解決志向」因子と「支援希求志向」因子に正の相関があることを示している。このことから，積極的に問題解決を図ろうとする際には，同時に他者からの支援を求める傾向にある（竹村，2008）と述べている。

「チームとしての学校」に向けた体制整備や竹村の考察から，本研究における対処行動評価尺度の第 1 因子「援助活用問題解決志向」と第 3 因子「自己解決志向」は問題解決を図ろうとする「問題解決志向」と考

え、2 因子解で因子分析を行うこととした。

2) 2 因子解

回答が得られた 83 名中、欠損値のあった 4 名を除いた 79 名を分析対象とした。

対処行動評価尺度 16 項目について、2 因子解で主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。因子負荷量が .40 未満の項目と両因子に高い負荷量（.40 以上）を示した項目を削除し、再度因子分析を行った。2 因子 13 項目が抽出された。因子間相関は .08 であった。第 1 因子を「情動軽減志向」、第 2 因子を「問題解決志向」と命名する。第 1 因子「情動軽減志向」は $\alpha = .81$ 、第 2 因子「問題解決志向」は $\alpha = .80$ と高い内的整合性が得られた。因子分析の結果を Table10 に示す。

3-4. 愛着が対処行動評価に与える影響

1) 愛着が情動軽減志向に与える影響

見捨てられ不安（高群・中群・低群）と親密性の回避（高群・中群・低群）による情動軽減志向得点の平均値と標準偏差を付表 4 に示す。

Table10 対処行動評価尺度の因子分析結果

項目	Factor1	Factor2
因子1 情動軽減志向		
7 現在の状況についてあまり考えないようにする.	.77	-.06
12 なるようになれと思う.	.72	-.02
1 どうしようもないのであきらめる.	.71	-.01
3 時の過ぎるのにまかせる.	.70	.12
15 ささいなことだと考えるようにする.	.60	-.06
5 これでもかまわないと納得する.	.55	.13
因子2 問題解決志向		
11 状況についてもう一度検討し直す.	-.01	.81
13 やるべきことを考える.	-.24	.70
10 人から、その問題に関連した情報を得る.	.00	.70
9 問題を整理する.	-.07	.67
4 問題を解決するために、人に援助を頼む.	.20	.53
16 今の経験から得られるものをさがす.	.09	.47
6 自分自身の何かを変えるように努力する.	.20	.44

見捨てられ不安（高群・中群・低群）を独立変数，情動軽減志向平均得点を従属変数として，1 要因分散分析を行った。その結果，見捨てられ不安の主効果（ $F(2,76)=4.42$, $p=.015$ ）が有意となった。有意水準 5% の Holm 法による多重比較の結果，見捨てられ不安高群（ $M=2.03$, $SD=0.61$ ）が見捨てられ不安中群（ $M=1.63$, $SD=0.44$ ）および見捨てられ不安低群（ $M=1.61$, $SD=0.61$ ）よりも有意に高かった（中群： $t(76)=2.53$, $p_{\text{adj}}=.027$ ；低群： $t(76)=2.70$, $p_{\text{adj}}=.026$ ）。見捨てられ不安による情動軽減志向得点を Figure18 に示す。

親密性の回避（高群・中群・低群）を独立変数，情動軽減志向平均得点を従属変数として，1 要因分散分析を行った。その結果，有意な差は見られなかった（ $F(2,76)=1.74$, $p=.183$, $n.s.$ ）。親密性の回避による情動軽減志向得点を Figure19 に示す。

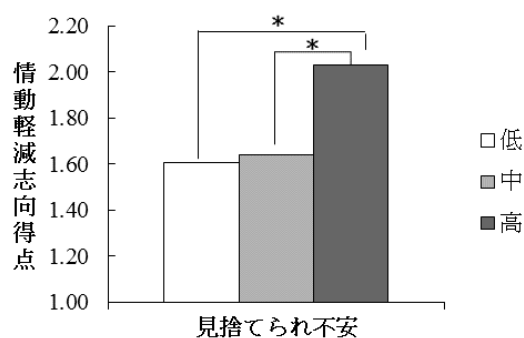


Figure18 見捨てられ不安による
情動軽減志向得点

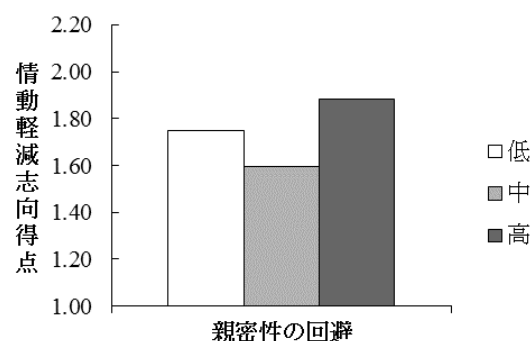


Figure19 親密性の回避による
情動軽減志向得点

2) 愛着が問題解決志向に与える影響

見捨てられ不安（高群・中群・低群）と親密性の回避（高群・中群・低群）による問題解決志向得点の平均値と標準偏差を付表 4 に示す。

見捨てられ不安（高群・中群・低群）を独立変数，問題解決志向平均

得点を従属変数として、1 要因分散分析を行った。その結果、有意な差は見られなかった ($F(2, 76) = 2.45, p = .093, n.s.$)。見捨てられ不安による問題解決志向得点を Figure20 に示す。

親密性の回避（高群・中群・低群）を独立変数、問題解決志向平均得点を従属変数として、1 要因分散分析を行った。その結果、親密性の回避の主効果 ($F(2, 76) = 3.89, p = .025$) が有意となった。有意水準 5 % の Holm 法による多重比較の結果、親密性の回避低群 ($M = 3.31, SD = 0.41$) が親密性の回避中群 ($M = 3.00, SD = 0.51$) および親密性の回避高群 ($M = 3.00, SD = 0.44$) よりも有意に高かった（中群： $t(76) = 2.45, p_{adj} = .050$ ；高群： $t(76) = 2.43, p_{adj} = .035$ ）。親密性の回避による問題解決志向得点を Figure21 に示す。

3) 愛着スタイル傾向による対処行動志向の傾向

愛着スタイルによる対処行動志向の傾向を見るため、愛着傾向によるクラスタを独立変数、情動軽減志向標準化得点と問題解決志向標準化得点を従属変数とし、2 要因分散分析を行った。この結果、恐れ型傾向と安定型傾向で対処行動志向の単純主効果が有意となった。恐れ型傾向では情動軽減志向が問題解決志向より優位に高かった ($F(1, 75) = 4.76, p = .032$)。また、安定型傾向では問題解決志向が情動軽減志向より有意に高かった ($F(1, 75) = 9.13, p = .003$)。愛着スタイル傾向による対処行動志向の傾向を Figure22 に示す。

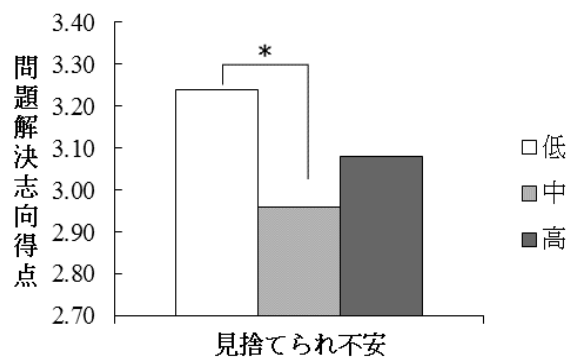


Figure20 見捨てられ不安による

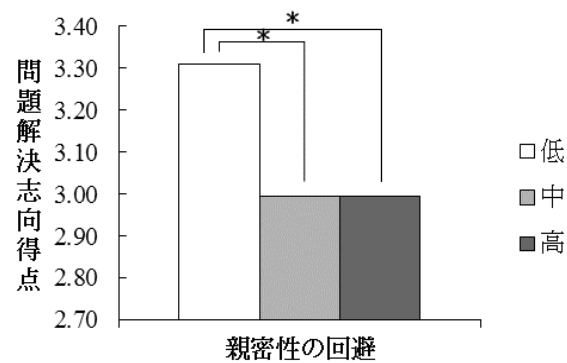


Figure21 親密性の回避による

問題解決志向得点

問題解決志向得点

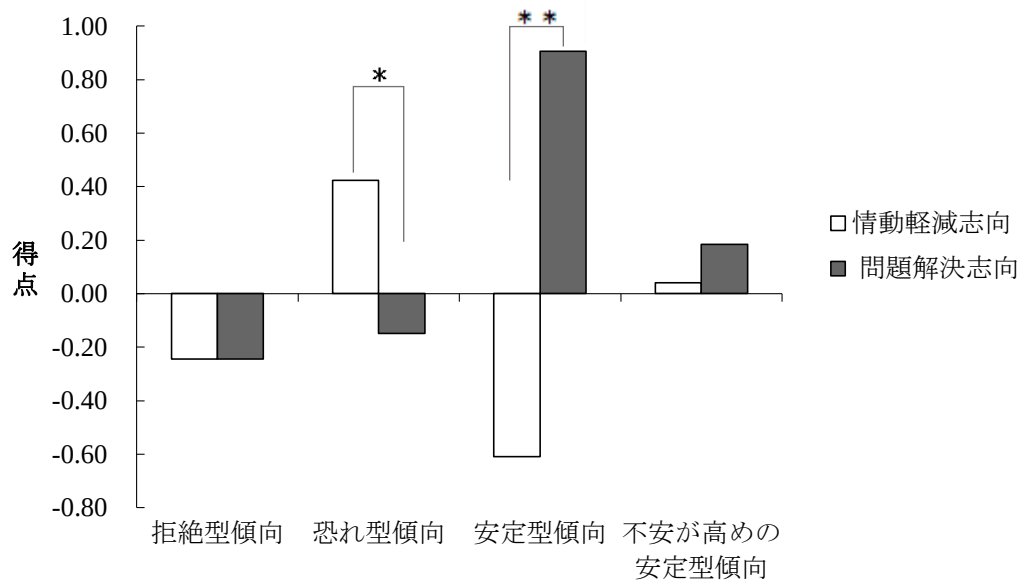


Figure22 愛着スタイル傾向による対処行動志向の傾向

Figure22 より，拒絶型傾向は情動軽減志向と問題解決志向が低い傾向であった。恐れ型傾向は，情動軽減志向は高いが問題解決志向は低かった。安定型傾向は情動軽減志向が低く問題解決志向が高かった。また，その差は大きかった。不安が高めの安定型傾向では安定型傾向と同じく情動軽減志向が低く問題解決志向が高いが，その差は安定型傾向よりは小さかった。

4) 愛着が支援希求志向に与える影響

本研究の因子分析では、竹村（2008）の支援希求志向に当たる因子は抽出されず、問題解決志向に含まれていた。そこで、支援希求志向を確認するため、問題解決志向尺度から支援希求志向にあたる項目を抽出し、見捨てられ不安と親密性の回避が支援希求志向項目得点に与える影響について検討することにした。

見捨てられ不安（高群・中群・低群）を独立変数、支援希求志向項目平均得点を従属変数として、1 要因分散分析を行った。その結果、有意な差は見られなかった（ $F(2, 76) = 0.64, p = .529, n.s.$ ）。見捨てられ不安による支援希求志向項目得点を Figure23 に示す。

親密性の回避（高群・中群・低群）を独立変数、支援希求志向項目平均得点を従属変数として、1 要因分散分析を行った。その結果、親密性の回避の主効果（ $F(2, 76) = 4.12, p = .020$ ）が有意となった。有意水準 5 % の Holm 法による多重比較の結果、親密性の回避低群（ $M = 3.42, SD = 0.41$ ）が親密性の回避高群（ $M = 2.93, SD = 0.66$ ）よりも有意に高かった（ $t(76) = 2.87, p_{adj} = .016$ ）。親密性の回避による支援希求志向項目得点を Figure24 に示す。

5) 愛着スタイル傾向による支援希求項目得点の比較

愛着スタイル傾向が支援希求志向に与える影響を見るため、愛着スタイル傾向を目的変数、支援希求志向得点を従属変数とし、1 要因分散分析を行った。その結果、愛着スタイル傾向の主効果が有意となった（ $F(3, 75) = 4.14, p = .009$ ）。有意水準 5 % の Holm 法による多重比較の結果、安定型傾向（ $M = 3.67, SD = 0.26$ ）が拒絶型傾向（ $M = 2.89, SD = 0.71$ ）よりも有意に高かった（ $t(75) = 2.88, p_{adj} = .031$ ）。また、不安が高めの安定型傾向（ $M = 3.35, SD = 0.54$ ）が拒絶型傾向（ $M = 2.89, SD = 0.71$ ）よ

りも優位に高かった ($t(75) = 2.77, p_{adj} = .035$)。

愛着スタイル傾向による支援希求志向の比較を Figure25 に示す。

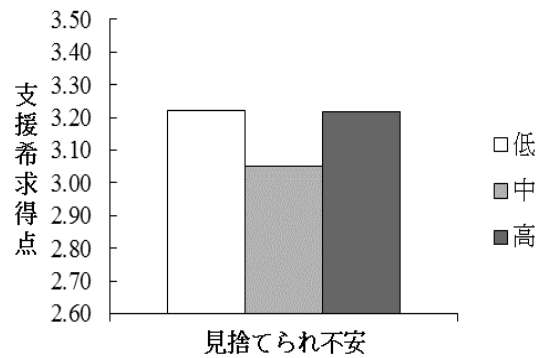


Figure23 見捨てられ不安による
支援希求志向項目得点

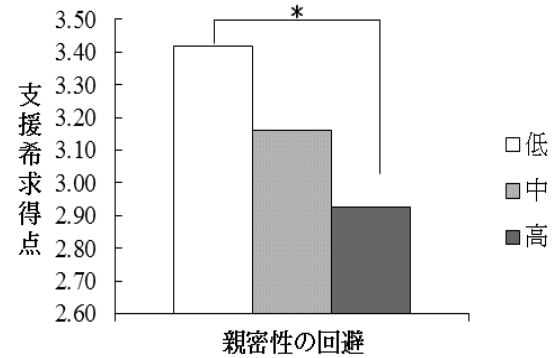


Figure24 親密性の回避による
支援希求志向項目得点

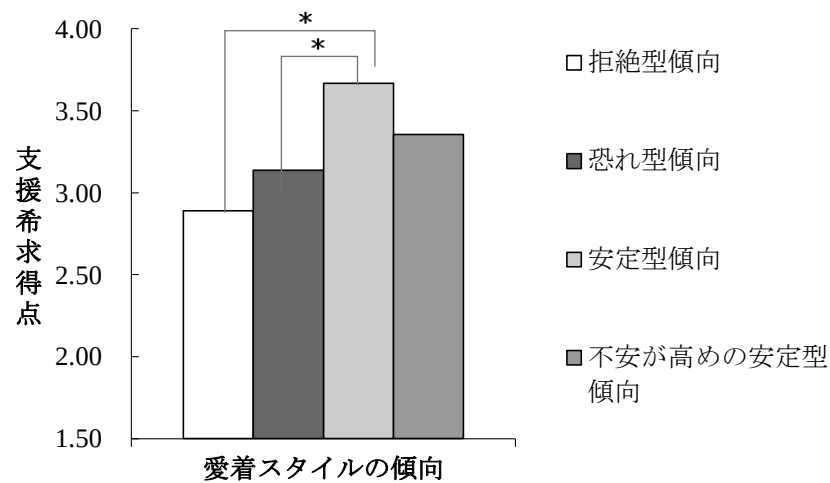


Figure25 愛着スタイル傾向による支援希求志向の比較

親密性の回避高群の中でも、拒絶型傾向の方が恐れ型傾向に比べて支援希求志向が低かった。安定型傾向は支援希求志向が高かった。

考察

1. 本研究における小学校教師の愛着スタイルについて

1-1. 見捨てられ不安と親密性の回避

小学校の教師を対象とした ECR-GO の因子分析の結果、見捨てられ不安得点の平均値は 3.13 であった。これは中尾・加藤（2004a）が大学生を対象として行った ECR-GO の見捨てられ不安の平均得点 3.78 より 0.65 ポイント、また中尾（2012）が大学生と専門学校生を対象とした ECR-GO の見捨てられ不安の平均得点 3.53 より 0.4 ポイント、いずれも低い結果となった。このことから、教師の見捨てられ不安は大学生よりも低い傾向にあるといえよう。すなわち、教師の方が大学生よりも見捨てられ不安に対してはより安定性があることがうかがえる。一方、小学校教師の親密性の回避得点の平均値は 3.68 であり、これは中尾・加藤（2004）の大学生対象の結果 3.61 とほぼ同等であった。Riley(2009)は、若い教師ほど見捨てられ不安と親密性の回避が高く、ベテランの教師になるほど見捨てられ不安や親密性の回避が低くなることを見出している。本研究においても、年齢が上がることによって見捨てられ不安が低くなるという同様の結果が得られた。本研究における見捨てられ不安が低い結果となった要因については、教師全体の年齢が大学生よりも高いことから、年齢によるものではないかと考えられる。また、教師という職業のためである可能性も考えられる。これについては、年齢による見捨てられ不安得点の差異や、職業による愛着の調査など、さらなる調査研究が必要であろう。

親密性の回避については Riley(2009)の結果とは異なっていた。

1-2. 愛着スタイルの割合

本研究の調査対象である小学校教師で愛着スタイル分類の基準を満たした人数の割合は、安定型が 33.3%，拒絶型が 21.2%，とらわれ型が 12.1%，恐れ型が 33.3%であった。中尾・加藤（2004a）の大学生を対象とした研究では、安定型が 26.8%，拒絶型が 4.8%，とらわれ型が 46.9%，恐れ型が 21.5%であった。また、中尾（2012）の大学生と専門学校生を対象とした研究では、安定型が 38.6%，拒絶型が 4.4%，とらわれ型が 42.1%，恐れ型が 14.9%であった。大学生や専門学校生と比べると、本研究の調査対象である小学校教師は拒絶型が多い傾向にあり、とらわれ型が少ない傾向にあった。大学生など若い世代は仲間と一緒にいることを好み、仲間グループから自分が外されないよう気を遣っていることがとらわれ型の多さに関係しているのではないかとということが考えられる。また、小学校教師の仕事が学級担任としての業務がほとんどで、個別で仕事を進めていくことが多く、同僚ともある一定の距離を保っているためである可能性も考えられる。大学生と小学校教師の拒絶型ととらわれ型の割合の差異については、他の要因も含めてさらなる研究調査が必要だと思われる。

1-3. 性別による比較

性別による見捨てられ不安と親密性の回避を比較検討したが、本研究においては有意な差は見られなかった。愛着スタイルによる比較を行ったところ、性別ごとの全体数における各愛着スタイルの割合は、すべて男性が高かった。すなわち、男性の方が ECR-GO の回答に対して中間を選ぶ割合が少ないことが示された。性差による回答の傾向については検討が必要である。また、本研究は調査対象人数が少なく男女比も同等でなかった。調査対象人数を増やし男女比を同等にして調査を行い、信頼

性を検討する必要があるであろう。

1－4．経験年数による比較

教師の経験年数による見捨てられ不安と親密性の回避について比較検討を行った。経験年数が上がると見捨てられ不安が低くなる傾向がみられた。これは、Riley(2009)の研究と同様の結果であった。一方、経験年数が上がると親密性の回避が上がる傾向がみられた。Riley(2009)は、教師の経験年数が上がると親密性の回避が低くなることを示していたが、本研究では異なる結果となった。Riley(2009)の研究では、小学校と中学校の教師および就職直前の教師について調査を行っている。そのなかで、経験豊富な小学校男性教師は経験豊富な小学校女性教師に比べると、親密性の回避がやや高いことを指摘している。本研究では、経験年数による愛着について性別による比較を行っていない。親密性の回避が経験年数によって高くなることについては、さらに調査検討が必要であろう。

1－5．特別支援学級・他校種経験による比較

通常学級だけでなく、特別支援学級や特別支援学校、中学校など他校種の教師経験による愛着の比較を行った。通常学級のための経験者は安定型が7割以上であった。特別支援学級経験者は、拒絶型や恐れ型などに多く見られた。特に、拒絶型は7割以上が特別支援学級および特別支援学校経験者で、驚くべき結果となった。特別支援教育は個々の児童生徒のニーズに合わせた指導であることから、教師の“見守る”姿勢が拒絶型の“児童との距離を取るかかわり”に関係しているのかもしれない。日本の小学校では、特別支援学校免許の有無にかかわらず特別支援学級担任になることがある。特別支援学級担任の選出については、校内人事の事情や教員の希望など複雑な要素が絡み合っていることが推測されるが、特別支援学級経験者が不安定な愛着スタイルに多いことは特筆すべきこ

とである。特別支援教育が個別のニーズに寄り添い、児童生徒のペースに合わせて“待つ”ことや“見守る”ことが多いため、そのような姿勢が普段の生活にも反映されるようになったことが考えられる。逆に、もともと拒絶型の傾向がある教師が、特別支援学級に合っているので担任するという可能性も考えられる。Riley(2009)は、愛着スタイルの変化に教師と児童生徒との相互作用が関係している可能性を述べている。不安定な愛着スタイルのため特別支援学級担任になったのか、特別支援学級担任を経験した結果不安定な愛着スタイル傾向に変化していったのかについては、さらなる調査研究が必要であると考えられる。

2. 愛着スタイルが指導態度に与える影響

金政ら（2003）は、見捨てられ不安は自己確信のなさが見られることを示している。このことから教師が指導態度の自己評価を行ったときにも自信のなさが反映されるのではないかと考えた。しかし、Figure 6 より見捨てられ不安が高いと A 尺度得点が低くなる傾向は見られたが、今回の研究では有意な差は見られず、見捨てられ不安は受容的（A）指導態度に影響を与えないことが示された。これは仮説 1-3 を支持するとはいえない結果となった。このような結果の背景には、見捨てられ不安が高く自己確信が低い教師であっても、児童に対しては指導者としての自信をもってかかわっているためではないかと考えられる。

一方、親密性の回避は受容的（A）指導態度に影響を与えることが示された。親密性の回避が高いと受容的（A）指導態度が低くなることから、拒絶型・恐れ型の愛着スタイルの教師は、受容的（A）指導態度が低いといえる。これは、仮説 1-2 を支持するものである。受容的（A）指導態度は、Rodgers(1957)の共感性を基本とする指導態度である。親密性の回避が高い教師は、児童に対する関心や意識が低く、共感的なかわりも

少ないのではないかと考えられる。今野・小川（2012）は、大学生を対象とした研究において、親密性の回避が高いと、他者に対する関心や意識が低いために、認知共感性が乏しくなることを示している。今回の研究でも同様のことが示されたといえよう。

要求的（D）指導態度は、見捨てられ不安からも親密性の回避からも影響を受けないことが示された。嶋野（2019）は、要求的（D）指導態度とは、社会にかかわる文化的、規範的な要素を教え諭していく原理と述べている。これは、教師の“人を育てる”という基本的な働きであり、ほとんどの教師が“指導”という形で行っているのではないかと考えられる。このことは、本研究における D 尺度得点の平均値が 4.06 と高いことからもうかがえる。よって、要求的（D）指導態度は、愛着スタイルの影響は受けず教師の本質的な指導態度であると考えられる。

以下に、本研究の結果に基づく愛着スタイルごとの小学校教師の指導態度について考察を行う。クラスタ分析による愛着スタイル傾向の結果（Figure11）からは、安定型傾向は拒絶型傾向・恐れ型傾向に比べると受容的（A）指導態度が高い傾向がみられた。また、Figure12 からは、安定型の愛着スタイルの教師は、他の愛着スタイルの教師よりも AD 型指導態度の割合が高いことが示された。他の愛着スタイルとの有意差はなかったもので、今回の結果からは仮説 1-1 を支持するとはいえないが、安定型の愛着スタイルは受容的（A）指導態度が高く、AD 型が多い傾向にあるといえよう。つまり、安定型の教師は児童に対して受容的かつ要求的な指導態度をとることが考えられる。これはバランスの取れた理想的な指導態度である。ゆえに、安定型の教師は、児童と良好な関係を結ぶことができるであろうと考えられる。

拒絶型傾向は、Figure11 より要求的（D）指導態度に比べて受容的（A）

指導態度が有意に低かった。しかし、本研究では要求的（D）指導態度は愛着による影響を受けるとはいえない結果が示されている。Figure12からは、拒絶型は ad 型指導態度の割合が高い傾向にあることが示された。よって、拒絶型は ad 型を示す傾向があると考えられる。木原（1982）は ad 型指導態度を愛情も厳しさも感じさせない指導と述べている。このことから、拒絶型の教師は、かかわりを回避する傾向から児童に対して受容的な指導が少なく要求的な指導も少ない、いわば児童から少し距離をとった指導態度を示すであろうと考えられる。

Figure12 より、とらわれ型は AD 型はなく Ad 型，aD 型，ad 型に分かれていた。しかし、本研究においてはとらわれ型の人数が少なく、愛着スタイル傾向クラスタにもとらわれ型が現れてこなかった。ゆえに、本研究の結果からはとらわれ型の教師の指導態度傾向を捉えることはできなかったのではないかと考えられる。

恐れ型は、受容的（A）指導態度が低いことが示されたが、Figure12 では AD 型，A d 型，aD 型，ad 型すべての指導態度型が含まれていた。また、Figure11 より恐れ型傾向は、拒絶型傾向よりは受容的（A）指導態度が高い傾向にあった。これは、拒絶されることへの恐怖とともに親しい関係の回避（Bartholomew & Horowitz, 1991, 加藤, 1998 による）の現れではないかと考えられる。つまり、基本的には親しい関係を回避する傾向にあるが、拒絶されることの恐れから、ある程度関係を維持しようとするのではないだろうか。よって、恐れ型の教師は児童とのかかわりにおいて、クラスの雰囲気や児童一人ひとりの特徴に左右され、一貫した指導態度を確立することが難しいのではないかと考えられる。

3. 愛着スタイルが問題行動の評価に与える影響

3-1. 愛着と問題行動の評価

1) 愛着と影響性評価

小学校教師が問題行動を示す児童とのかかわりの問題をどのように捉えるかが影響性評価である。本研究の結果から、見捨てられ不安は影響性評価に影響を与え、見捨てられ不安が高いと問題行動からの影響を受けやすく、見捨てられ不安が低いと問題からの影響を受けにくいことが示された。Figure17において、不安が高めの安定型傾向より安定型傾向の方が影響性評価得点が低いことから、見捨てられ不安が低い方が問題からの影響を受けにくいことがいえる。これは、仮説2-1を支持するものである。見捨てられ不安が高い教師は、児童との問題によって関係が悪化することを恐れるためであると考えられる。見捨てられ不安は対人葛藤事態において見捨てられることを回避するため苦悩を生じしやすい（浜井ら、2011）ことが示されている。対人葛藤事態である問題行動を示す児童とのかかわり問題が見捨てられ不安が高い教師に影響を与えることで苦悩を生じることが考えられる。よって、本研究においても浜井ら（2011）の研究と同様のことが示されたといえるであろう。

親密性の回避は影響性評価に影響を与えるとはいえない結果となった。親密性の回避が高いと、児童への関心や意識が低くなるため、児童とのかかわり問題が生じても影響を受けることは少ない場合があると推測される。逆に、児童への関心や意識が低いからこそ問題の予兆を捉えられず、問題が生じたときに予想外のこととして影響を受けることも推測される。また、親密性の回避が低いと、他者観がポジティブであることから児童とのかかわり問題が生じても、問題の対象である児童に対してポジティブな視点で捉えることから、問題からの影響を受けることは少ないと考えられる。逆に、親密性の回避が低い、すなわち児童との親密な関係を結んでいるからこそ、問題の影響を受けやすいことも推測される。

このように、親密性の回避は問題に対するさまざまな状況が考えられるため、特定の傾向が現れなかったと考えられる。

2) 愛着と対処可能性評価

見捨てられ不安は対処可能性評価に影響を与え、見捨てられ不安が低いと問題行動を示す児童とのかかわり問題において対処可能と考えやすいことが示された。Bartholomew (1990) の愛着の 2 次元 4 カテゴリーモデルは、自己観と他者観の高低の組合せによって作られている。見捨てられ不安が低いということは、自己観がポジティブであることから、問題に対しても対処可能とポジティブに捉えることが考えられる。見捨てられ不安低群と高群の間には対処可能性評価得点の有意な差は見られなかった。Figure15 からは、見捨てられ不安低群ほどではないが見捨てられ不安高群も対処可能性評価がやや高い傾向にある。このことから、見捨てられ不安が高いと問題に対して対処可能だと考える傾向がうかがえる。それは、見捨てられ不安が高いと問題から影響を受け、対処方法を考えていかないと苦悩から逃れることができないからではないかと考えられる。いわば、苦悩から逃れるため問題に向き合い対処する策をとってきたのではないだろうか。

親密性の回避は対処可能性評価に影響を与えない結果となった。しかし、金政 (2007) は大学生を対象とした友人関係の研究において、親密性の回避の高さは関係における他者からの認知の低さにつながる、つまり自己認知と他者認知のズレを引き起こすことを示唆している。このことから、親密性の回避が高い教師が児童とのかかわり問題に対して対処可能と捉えていても、当該児童にとっては問題が深刻化している場合も推測される。つまり、教師と児童の問題に対する認識のズレが生じていて、教師が問題の対処を実際に行ったとしてもうまくいく

とは限らないのではないのではないかと考える。

3) 愛着スタイルと問題行動の評価

愛着スタイルごとに、小学校教師の問題行動を示す児童とのかかわり問題の評価について考察を行う。

安定型の教師は、問題行動を示す児童とのかかわり問題から影響を受けにくく、対処可能と考えることが示された。これは仮説 2-2 を支持するものである。それは、安定型の教師は普段から積極的に児童とかかわり、受容的な態度で児童を受け止める傾向があるので、たとえ児童との間に問題が生じたとしても、児童に関することはよく理解しているためではないかと推測される。そのため、問題が生じたとしても積極的に問題解決に向けて進めていくことができると考えられる。

拒絶型の教師は、問題行動を示す児童とのかかわり問題からの影響を受けにくく、対処可能と考えることが示された。これは仮説 2-3 を支持するものである。拒絶型は対人関係の回避を維持する傾向があるので、問題行動を示す児童とのかかわり問題が生じたとしても積極的に関わることをしないことが予想される。そのため、問題に対する関心が低く問題の影響を受けにくいのではないかと考える。また、自己観がポジティブであることから、問題に対しては対処可能と捉えるのではないかと考える。しかし、問題への関心の低さから問題の本質をとらえられていない場合もあるのではないかと考える。

とらわれ型と恐れ型の教師は、問題行動を示す児童とのかかわり問題に影響を受けやすいことが示された。これは仮説 2-4 と仮説 2-5 を支持するものである。とらわれ型と恐れ型の教師は問題が生じると苦悩を生起しやすく、そのため精神的な疲労を蓄積するのではないかと推測される。

3-2. 愛着と対処行動

教師が問題行動を示す児童とのかかわりの問題にどのように対処しようとするかが対処行動評価である。本研究では、情動軽減志向と問題解決志向の2因子を抽出した。

1) 愛着と情動軽減志向

見捨てられ不安は情動軽減志向に影響を与え、見捨てられ不安が高い教師は、情動軽減志向をとりやすいことが示された。上述したとおり、見捨てられ不安が高いと対人葛藤事態に対して苦悩を生じやすい。したがって、その苦悩を和らげるために情動軽減志向をとると考えられる。一方、親密性の回避は情動軽減志向に影響を与えない結果となった。

2) 愛着と問題解決志向

見捨てられ不安は問題解決志向に影響を与えない結果となった。一方、親密性の回避は問題解決志向に影響を与え、親密性の回避が低い教師は、問題解決志向をとりやすいことが示された。親密性の回避が低いということは他者観がポジティブであるということである。親密性の回避が低い教師は、問題行動を示す児童に対して積極的に問題を解決しようと働きかけることが考えられる。

3) 愛着と支援希求志向

愛着が支援希求志向に与える影響を検討するため、問題解決志向から支援希求志向に関わる項目を抽出し分析した。その結果、見捨てられ不安は支援希求志向に影響を与えない結果となった。一方、親密性の回避は支援希求志向に影響を与え、親密性の回避が低い教師は支援希求志向をとりやすく、親密性の回避が高い教師は支援希求志向をとりにくいことが示された。馬場（2015）は、安定型ととらわれ型の援助に対する肯定的態度が高いことを示している。つまり、親密性の回避が

低いと支援を求めやすい。本研究においても同様の結果が得られたといえる。

4) 愛着スタイルと対処行動

愛着スタイルごとに、小学校教師の問題行動を示す児童とのかかわり問題に対する対処行動について考察を行う。

安定型の教師は、支援希求を含む問題解決志向をとりやすいことが示された。これは仮説 2-2 を支持するものである。問題行動を示す児童とのかかわり問題が生じたときには、積極的に問題と向き合い解決する方法を模索し、他の教師から情報や支援を得ながら問題の解決に進んでいく傾向が強いと考えられる。

拒絶型の教師は、情動軽減志向、問題解決志向ともにとりやすいとはいえないことが示された。これは、問題行動を示す児童とのかかわり問題に対して、意識を向けることが少ないためであると考ええる。拒絶型は他者の反応や状況にかかわらず継続的に相互作用を回避する（中尾・加藤，2006）ことに起因するものと考えられる。このことは、拒絶型の支援希求志向が低いことにも影響を及ぼしている。Figure25 で拒絶型傾向は、安定型傾向および不安が高めの安定型傾向より有意に支援希求志向が低いことから窺える。これらは仮説 2-3 を支持するものである。問題行動を示す児童との間で問題が生じた際に、拒絶型の教師は問題に目を向けることが少なく積極的な解決を図ろうとしないことが推測される。よって、当該児童の性質にもよるが、問題は長期化し悪化する可能性も考えられる。

とらわれ型の教師は、情動解決志向をとりやすく（仮説 2-4 を支持）支援希求を含む問題解決志向もとりやすい（仮説 2-4 を支持するとはいえない）ことが示された。これは、拒否不安といった特徴を持つアンビ

バレント型傾向（Bowlby, 1973；黒田・岡田・吉田訳, 1991）に起因するものであると考えられる。アンビバレント傾向が高いと、ストレスフルな問題に対して過度に焦点を当てすぎ、問題の解決を先に延ばせない（金政, 2005）ことが指摘されている。とらわれ型の教師は、問題行動を示す児童とのかかわり問題から影響を受けやすいことは、本研究の結果から明らかになっている。そこで、問題の影響を軽減するため情動解決志向をとりながらも、問題の解決を先送りできないため問題解決を図ろうとするのではないかと考える。情動軽減志向は問題の本質を捉えようとせず、むしろ問題のことを考えないようにしようということから、情動軽減志向をとることは問題の解決につながらないことが多いのではないかと推測される。とらわれ型の教師の情動軽減志向をとりながらも問題解決志向をとるという対処行動は、まさにアンビバレントな面が現れているといえよう。

恐れ型の教師は、情動軽減志向をとりやすく支援希求を含む問題解決志向はとりにくいことが示された。これは仮説 2-5 を支持するものである。対人ストレスコーピングに関する金政（2005）の大学生を対象とした研究では、恐れ型は「話をしないようにした」「かかわり合わないようにした」等、ネガティブコーピングをすることを明らかにしている。これらのネガティブコーピングの尺度項目は、本研究での情動軽減志向尺度項目に類似していることから、同様の結果が得られたといえよう。よって、恐れ型の教師は問題行動を示す児童とのかかわりを避け、問題を直視しない傾向にあるのではないかと考えられる。つまり、問題からの影響を受けて苦悩を生じ、苦悩から逃れるために問題のことをあまり考えないようにしようということが推測される。積極的な問題解決に向かう姿勢は少なく、他者に援助を求める支援希求志向も低いことから、問

題に圧倒され自分で抱え込んでしまう可能性も考えられる。問題は長引き解決が遅れる可能性も考えられるであろう。

4. 愛着スタイルと小学校教師

4-1. 学校運営にかかわって

教師という職業は、子どもの人格形成にも深く関わっており、教師の特徴や言動は子どもに大きな影響を与えることが考えられる。子どもの育成という重要な役割を担っている教師は、安定型の愛着スタイルであることが望ましいのではないかと考える。しかし、現実には安定型の愛着スタイルの教師ばかりではない。では、不安定型の愛着スタイルの教師はどうすればよいのかという問題が生じてくる。

Riley(2009)は、不安定な愛着スタイルの教師は、安定型の同僚や上司と関わることでより安定的な愛着へと移行させることができる可能性について示している。同僚や上司との関係は、教師と子どもとの関係よりも長く続く場合が多いので、長期間にわたって教師の内的作業モデルを徐々に変更する機会が得られると述べている。近年、教育現場で「チームとしての学校」という考えが採り入れられ、校内はもちろんのこと様々な専門職と協働していく体制の強化が求められている。教師同士、また教師と専門職が連携を密にすることで、不安定な愛着スタイルの教師であってもより安定した愛着スタイルへと移行することができるのではないかと考えられる。管理職のリーダーシップの下で、学校を支える教師の特徴や子どもの特徴を見極め、それぞれの教師が力を発揮し学校全体をチームで支えていく体制を整えることが重要だと考えられる。

4-2. 児童にとっての担任教師

小学校は学級担任制で、児童たちは一日の大半を学級担任と過ごす。担任教師と児童との関係は、授業だけでなく生活の場でも授業以上に多

くのかかわりがあることは明らかである。そのような学校生活で、児童は担任教師の影響を大きく受けるであろう。特に、自分の気持ちに気づいたり表現したりすることが未熟な発達段階にある児童にとって、教師の感性や共感性は重要であると考えられる。クラス替え等によって担任教師が変われば変化が見られる児童も少なくない。特に、問題行動を示す児童のなかには担任教師のちょっとしたかかわりの違いを敏感に感じ取る子どももいる。担任教師の受け止めやかかわりが問題行動の表出の仕方を左右することもあるであろう。これらのことから、教師の児童へのかかわり方は、児童に大きな影響を与えるものであると考えられる。愛着スタイルだけが教師の性格や特徴を決めるわけではないが、対人関係の基礎とも考えられる愛着スタイルは少なからず教師と児童との関係性にも影響を与えているのではないかと考えられる。

不登校や発達障害、子ども虐待などがクローズアップされる現代において、困っている児童や問題行動を示す児童に対して担任教師だけで対応することは難しい。チームとしてかかわっていくときに、困っている児童や問題行動を示す児童に対して、誰がキーパーソンになるかは重要である。児童一人ひとりの特徴を捉えるだけでなく、教師一人ひとりの特徴も捉え、問題を抱える児童の特徴に合った教師のかかわりを考えていくことが大切なのではないだろうか。本研究では、教師の愛着スタイルの違いが児童への指導態度や問題行動の捉え方や対処の仕方に影響を与えることが示された。愛着スタイルが教師の特徴を捉える物差しのひとつとしての役割を果たすのではないかと考えられる。

Tyrrell らは、精神科の入院患者とケースマネージャーの愛着を調査したところ、軽視型（拒絶型）の患者はとらわれ型のケースマネージャーと組んだ方が患者の生活満足度やケースマネージャーの GAF（機能の全

体的評定)が高くなっており、逆のペアも同様の結果が見られたことを明らかにしている (Tyrrell, Dozier, Teague & Fallot, 1999 ; 田附, 2017 による)。学校における教師と児童との関係とは状況が異なるかもしれないが、愛着の次元から考えると教師と児童との関係においても、Tyrrell ら (1999)の研究と同様のことがいえるかもしれない。教師にも様々な愛着スタイルがあるのと同様に、児童にも様々な愛着スタイルがあるであろう。安定型の教師は積極的に問題行動を示す児童にかかわるかもしれないが、その児童がそっとしておいてほしいタイプであったとしたら、決して積極的に接することだけが最良の問題解決法とはいえないのではないだろうか。むしろ、児童と距離を取る愛着スタイルの教師の方が、適切なかかわり方であるといえるかもしれない。一人ひとりの児童に焦点を当てたとき、教師と児童双方の相性を考える際に、愛着スタイルの観点を採り入れることができる可能性もあるのではないかと考えられる。

本研究では教師の愛着スタイルを捉えるために ECR-GO を用いた。ECR-GO は質問項目が多く、回答に時間がかかった。RQ との比較など、愛着スタイルを捉える尺度の検討が必要であろう。また、今回の研究では教師の自己評価から教師の特徴を捉えた。自己評価には客観的な視点が含まれず、実態を捉えるには限界があることが考えられる。当然、児童生徒の教師認知との間にズレが生じるであろう。今後は、教師の自己認知と児童生徒の教師認知との差異や、教師と児童生徒の愛着スタイルとの関係なども比較検討していくことが必要であると考えられる。

結論

1. 愛着スタイルが指導態度に与える影響

- ・安定型の教師は、拒絶型・恐れ型に比べると受容的（A）指導態度が高い傾向にあった。他の愛着スタイルと比べると、AD型が多い傾向にあった。つまり、児童に対して受容的な指導態度も示しつつ要求的な指導態度も示す理想的な指導態度を示す傾向があることが示された。
- ・親密性の回避が高い（拒絶型・恐れ型）教師は、受容的（A）指導態度が低かった。
- ・見捨てられ不安が高い（とらわれ型・恐れ型）教師は、受容的（A）指導態度が低い傾向にあったが、要求的（D）指導態度は見捨てられ不安の影響を受けないことから、必ずしもad型を示すとは限らなかった。

2. 愛着スタイルが問題行動の評価に与える影響

- ・安定型の教師は、問題行動を示す児童とのかかわり問題の影響を受けにくく、問題解決志向が高いことから、問題解決に積極的に取り組む姿勢がうかがわれる。
- ・拒絶型の教師は、問題行動を示す児童とのかかわり問題の影響を受けず対処可能と考えることが示された。しかし、問題解決志向も低く、支援希求志向も低いことから、問題についてあまり意識を向けていないことが推測される。かかわりを回避するという拒絶型の傾向から、児童とのかかわりも少ないことが推測され、問題の本質を捉えられていない可能性も考えられ、その場合は問題が複雑化したり長期化したりすることもあると考えられる。
- ・とらわれ型の教師は、問題行動を示す児童とのかかわり問題の影響を

受けやすいことが示された。問題の対処行動として情動軽減志向をとりやすく、問題解決志向をとりやすい。つまり、問題からの影響を受けやすく苦悩を生じるため、苦悩から逃れるために情動軽減志向や問題解決志向をとり、問題の解決を図ろうとすることが考えられる。

- ・ 恐れ型の教師は、問題行動を示す児童とのかかわり問題の影響を受けやすく、問題の対処行動としては情動軽減志向をとりやすいことが示された。つまり、問題からの影響を受けて苦悩を生じ、苦悩から逃れるために問題のことをあまり考えないようにしようとすることが推測される。積極的な問題解決に向かう姿勢は少なく、他者に援助を求める支援希求志向も低いことから、問題に圧倒され自分で抱え込んでしまう可能性も考えられる。

要約

本研究は、小学校教師の愛着スタイルと指導態度ならびに問題行動の評価に与える影響についての検討を行った。その結果、指導態度においては、見捨てられ不安は受容的（A）指導態度にも要求的（D）指導態度にも影響をあたえるとはいえないことが示された。親密性の回避は受容的（A）指導態度に影響を与え、親密性の回避が高いと受容的（A）指導態度が低くなることが示された。また、問題行動を示す児童とのかかわり問題の評価においては、見捨てられ不安が高いと問題からの影響を受けやすく、見捨てられ不安が低いと問題を対処可能と捉えやすいことが示された。親密性の回避は問題からの影響性にも対処可能性にも影響を与えないことが示された。さらに、問題の対処行動としては、見捨てられ不安が高いと情動軽減志向をとりやすく、親密性の回避が低い問題解決志向を取りやすいことが示された。これらのことから、安定型は問題行動を示す児童とのかかわり問題からの影響は受けにくく、問題を対処可能と考え積極的に問題解決を行うことが推測される。拒絶型は、問題からの影響は受けにくく対処可能と考えるが、積極的な問題解決を行う姿勢はみられない可能性が示された。とらわれ型は、問題からの影響を受けやすく情動軽減志向や問題解決志向をとりながら問題の解決を図ろうとすることが示された。恐れ型は、問題からの影響を受けやすく情動軽減志向をとるが問題解決志向は取りにくいことが示された。これらの結果について、愛着の2次元モデルや愛着スタイルの観点から評価の背景や問題の方向性について考察を行った。

文献

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

馬場 康宏 (2015). 青年期の愛着スタイルと被援助志向性 東京成徳短期大学紀要 48, 47-54.

Bartholomew, K. (1990). Avoidance of Intimacy: An Attachment Perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.

Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244.

Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss: Vol.1 Attachment*. New York: Basic.

(ボウルビィ, 黒田実郎・岡田洋子・吉田恒子 (訳) (1991). 母子関係の理論 I 愛着行動 岩崎学術出版)

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol 2 Separation*. New York: Basic.

(ボウルビィ, 黒田実郎・岡田洋子・吉田恒子 (訳) (1991). 母子関係の理論 II 分離不安 岩崎学術出版)

Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. In J. A. Simpson & W.S. Rholes (Eds.). *Attachment theory and close relationships*. New York: Guilford Press. pp. 46-76.

茅野 理恵 (2012). 中学校教師の認知的複雑性と指導態度の関連 筑波

- 学院大学紀要集, 7, 85-92.
- 遠藤 利彦 (1992a). 愛着と表象：愛着研究の最近の動向—内的作業モデル概念とそれをめぐる実証研究の概観— 心理学評論, 35, 201—233.
- 遠藤 利彦 (1992b). 内的作業モデルと愛着の世代間伝達 東京大学教育学部紀要, 32, 203-220.
- Feeney, J. A., Noller, P., & Roberts, N. (2000). Attachment and close relationships. In C. Hendrick, & S. S. Hendrick (Eds.), *Close relationships*. Thousand Oaks, CA: Sage. Pp. 185-201.
- 藤巻 沙央里・堀井 俊章 (2018). 問題行動を示す児童に対する教師の指導 横浜国立大学教育学部紀要. I, 教育科学, 151-163.
- Granot, D. (2014). The Contribution of Homeroom Teachers' Attachment Styles and of Students' Maternal Attachment to the Explanation of Attachment-like Relationships between Teachers and Students with Disabilities. *American Journal of Educational Research*, 2 (9), 764-774.
- Green-Hennessy, S., & Reis, H. T. (1998). Openness in processing social information among attachment types. *Personal Relationships*, 5, 449-466.
- 浜井 聡美・利根川 明子・小野田 亮介・上淵 寿 (2011). 愛着スタイルが対人的葛藤事態における情動に及ぼす影響 東京学芸大学紀要総合教育科学系 I, 62, 305-314.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social psychology*, 52, 511-524.
- Hesse, E. (1999). The Adult Attachment Interview : Historical and Current Perspectives. In J.Cassidy & P. R. Shaver (Eds.) , *Handbook of Attachment Theory, research and clinical applications* (pp.395-433) . New York :

Guilford Press.

石倉 健三・仲村 慣三郎 (2011). 「気になる子ども」についての保育者と小学校教員による気づきの相違と引き継ぎに関する研究 兵庫教育大学研究紀要, 39, 67-76.

数井 みゆき・遠藤 利彦 (2005). アタッチメント生涯にわたる絆 ミネルヴァ書房

金政 祐司・大坊 郁夫 (2003). 青年期の愛着スタイルと社会適応性 心理学研究, 74 (5), 466-473.

金政 祐司 (2005). 青年期の愛着スタイルと感情の調節と感受性ならびに対人ストレスコーピングとの関連 パーソナリティ研究, 14 (1), 1-16.

金政 祐司 (2007). 青年期の愛着スタイルと友人関係における適応性との関連 社会心理学研究, 22 (3), 274-284.

加藤 和生 (1998) Bartholomew らの4分類愛着スタイル尺度(RQ)の日本語版の作成 認知・体験過程研究, 7, 41-50.

加藤 司 (2002). 短縮版対人ストレスコーピング尺度の信頼性と妥当性の検証 神戸女学院大学生学生相談室, 7, 17-22.

木原 孝博 (1982). 教師のリーダーシップ類型と子ども 岡山大学教育学部研究集録, 60, 199-217.

川瀬 隆千 (2014). 宮崎市における教師バーンアウトの実態 宮崎公立大学人文学部紀要, 21, 35-51.

小林 朋子 (2015). 小学校教師の子どもの問題行動の捉え方に関する研究 ―子どもの行動を狭い視点で捉える教師に対してどう支援するか― 静岡大学教育実践総合センター紀要, 23, 105-112.

児玉 真樹子・川本 竜太郎 (2015). 教師の行動と児童の教師に対する信

- 頼感との関係—発達段階に着目して— 広島大学大学院教育研究科学
習研究, 8, 81-88.
- 近藤 邦夫 (1984). 児童・生徒に対する教師の見方を捉える試み—その
1 方法について—千葉大学教育工学研究, 5, 3-21.
- 今野 仁博・小川 俊樹 (2012). 認知的共感性と成人愛着の関連について
—愛着回避に着目して— 筑波大学心理学研究, 43, 97-107.
- 厚生労働省 平成 30 年版過労死等防止対策白書 Retrieved from
<https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/karoushi/18/index.html>
(2019 年 10 月 30 日)
- Main, M., & Goldwyn, R. (1984). *Adult attachment scoring and classification
systems* (2nd ed.). Unpublished manuscript, University of California-
Berkeley.
- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as
disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T.
Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the
preschool years* (pp. 161-182). Chicago: University of Chicago Press.
- Malatesta, C. Z., & Wilson, A. (1998). Emotion/cognition interaction in
personality development : *British Journal of Social Psychology*, 27, 91-112.
- Mikulincer, M., Florian, V., & Weller, A. (1993). Attachment styles, coping
strategies, and posttraumatic psychological distress: The impact of the Gulf
War in Israel. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 817-826.
- Mikulincer, M. (1997). Adult attachment style and information processing:
Individual differences in curiosity and cognitive closure. *Journal of
Personality and Social Psychology*, 72, 1217-1230.
- Mikulincer, M., & Florian, V. (1998). The relationship between adult

- attachment style and emotional and cognitive reaction to stressful events. In J. A. Simpson, & W. S. Rholes. (Eds.), *Attachment theory and close relationships*. New York: Guilford. Pp. 143-165.
- Mikulincer, M., & Arad, D. (1999). Attachment working models and cognitive openness in close relationships: A test of chronic and temporary accessibility effects. *Journal of Personality and Psychology*, 77, 710-725.
- 三隅 二不二・吉崎 静夫・篠原 しのぶ (1977). 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究 教育心理学研究, 25 (3), 157-166.
- 文部科学省 (2015). 中央教育審議会 (第 103 回) 配付資料 資料 2-1 チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申 (案) のポイント) Retrieved from https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/bmenu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/icsFiles/afiedfile/2015/11/27/13648332_1.pdf (2020 年 11 月 30 日)
- 村上 達也・鈴木 高志・坂口 奈央・櫻井 茂男 (2013). 小学生における担任教師に対する信頼感と担任教師の行動・態度についての評価の関連 筑波大学心理学研究, 45, 91-100.
- 中尾 達馬 (2012). 愛着スタイル尺度における自己評定と他者評定の不一致が適応へ及ぼす影響 琉球大学教育学部紀要, 80, 225-234
- 中尾 達馬・加藤 和生 (2004a). 成人愛着スタイル尺度 (ECR) の日本語版作成の試み 心理学研究, 75(2), 154-159.
- 中尾 達馬・加藤 和生 (2004b). 一般他者を想定した愛着スタイル尺度の信頼性と妥当性の検討 九州大学心理学研究, 5, 19-27
- 中尾 達馬・加藤 和生 (2006). 成人愛着スタイルは成人の愛着行動パ

- ターンの違いを本当に反映しているのか？ パーソナリティ研究, 14 (3), 281-292.
- NPO 法人 CAP センター・ジャパン 戦後の問題行動等の推移や背景とその対応 Retrieved from <http://www.cap-j.net/data/201408ijimekanren.pdf> (2020 年 12 月 1 日)
- NPO 法人 児童虐待防止全国ネットワーク (厚生労働省報告より作成) Retrieved from <http://www.orangeribbon.jp/about/child/data.php> (2019 年 10 月 21 日)
- Rholes, W. S. & Simpson, J. A. (2004). *Adult attachment: theory, research, and clinical implications*. New York: Guilford Press
- (W・スティーヴン・ロールズ&ジェフリー・A.シンプソン(編), 遠藤利彦・谷口弘一・金政祐司・串崎真志(監訳) (2008) 成人のアタッチメント:理論・研究・臨床 北大路書房)
- Riley, P. (2009) . An adult attachment perspective on the student–teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25, 626-635.
- Rogers, C.R.(1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103.
- (H.カーシェンバウム・V.L.ヘンダーソン (編), 伊東 博・村山 正治 (監訳) (2016) ロジャーズ選集 (上) 誠信書房)
- 坂上 裕子・菅沼 真樹 (2001). 愛着と情動制御—対人様式としての愛着と個別情動に対する意識的態度との関連— 教育心理学研究, 49, 156-166.
- Shaver, P.R., & Mikulincer, M. (2002) Attachment-related psychodynamics. *Attachment and Human Development*, 4, 133-161.

- 嶋野 重行 (2019). 小学校・幼稚園教師の指導態度の研究—受容的指導態度と要求的指導態度 (AD 論) — 風間書房
- Simpson, J. A., Rholes, W. S., & Nelligan, J. S. (1992). Support seeking and support giving within couples in an anxiety-provoking situation: The role of attachment styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 434-446.
- 清水 裕士 (2016). フリー統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 菅田 敏哉 (2015). 教師の指導態度と「叱る」を不自由にするもの—教育学部生を対象とした検討— 岩手大学大学院教育学研究科修士論文
- 角南 なおみ (2017). 通常学級担任の発達障害特性のある子どもに対する困難感と対処方略 日本教育心理学会総会発表論文集, 59, 423.
- 宝田 幸嗣・勝倉 孝治 (1995). 生徒の認知する教師の指導態度と生徒の自己開示との関連 日本教育心理学会総会発表論文集, 37, 541.
- 竹村 洋子 (2008). 「問題行動」を示す児童とのかかわりに対する教師の評価に関する検討 教育心理学研究, 56, 44-56.
- 竹内 史宗・三宮 真智子・遠藤 由美 (1990). 小学生の教師に対する好悪感情と叱りことば認知 日本教育心理学会総会論文集, 32, 306.
- 田附 紘平 (2017). クライエントのアタッチメントパターンと心理療法における内的体験—成人への個人心理療法に関する研究の概観を通して— 京都大学大学院教育学研究科紀要, 63, 67-79.
- Tyrrell, C. L., Dozier, M., Teague, G. B., & Fallot, R. D. (1999). Effective treatment relationships for person with serious psychiatric disorders: The importance of attachment states of mind. *Journal of Consulting and*

Clinical Psychology, 67, 725-733.

Westmaas, J. L., & Silver, R. C. (2001). The role of attachment in responses to victims of life crises. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 425-438.

山崎 茜・田崎 慎治（2017）．愛着に課題のある子どもを育て直す「チーム学校」の可能性—子どもの愛着に関する研究の動向と課題から—
学習開発学研究，10，49-55．

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効果—愛着修復プログラム・感情コントロール支援プログラムの要点— 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要，24，21-30．

付 録

付 表 1 - 5

付 録 1 … 質 問 紙

付表 1 経験学級・学校による愛着スタイル群の人数

	愛着スタイル									合計
	安定型 不安低 回避低	不安低 回避中	拒絶型 不安低 回避高	不安中 回避低	不安中 回避中	不安中 回避高	とらわれ型 不安高 回避低	不安高 回避中	恐れ型 不安高 回避高	
通常学級のみ	8	6	2	5	6	7	3	7	6	50
特支学級経験	2	3	3	2	3	2	1	1	4	21
特支学校経験	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
中学校経験	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
特支学級・ 特支学校経験	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2
特支学級・ 中学校経験	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
特支学校・ 中学校経験	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
特支学級・ 特支学校・ 中学校経験	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
合計	11	9	7	9	11	9	4	8	11	79

*不安低は見捨てられ不安低群, 回避低は親密性の回避低群を表す。

付表 2 見捨てられ不安と親密性の回避の高群・中群・低群における
影響性評価得点の平均値と標準偏差

	群分け	平均値	標準偏差	人数
見捨てられ不安	高	2.59	0.70	23
	中	2.14	0.62	29
	低	1.99	0.79	27
親密性の回避	高	2.39	0.76	27
	中	2.11	0.67	28
	低	2.18	0.78	24

付表 3 見捨てられ不安と親密性の回避の高群・中群・低群における
対処可能性評価得点の平均値と標準偏差

	群分け	平均値	標準偏差	人数
見捨てられ不安	高	2.36	0.47	23
	中	2.12	0.42	29
	低	2.51	0.63	27
親密性の回避	高	2.28	0.53	27
	中	2.29	0.46	28
	低	2.41	0.63	24

付表 4 見捨てられ不安と親密性の回避の高群・中群・低群における
情動解決志向得点の平均値と標準偏差

	群分け	平均値	標準偏差	人数
見捨てられ不安	高	2.03	0.61	23
	中	1.64	0.44	29
	低	1.60	0.61	27
親密性の回避	高	1.88	0.58	27
	中	1.60	0.48	28
	低	1.75	0.66	24

付表 5 見捨てられ不安と親密性の回避の高群・中群・低群における
問題解決志向得点の平均値と標準偏差

	群分け	平均値	標準偏差	人数
見捨てられ不安	高	3.08	0.45	23
	中	2.96	0.47	29
	低	3.24	0.49	27
親密性の回避	高	2.99	0.44	27
	中	2.99	0.51	28
	低	3.31	0.41	24

付録 1

人とのかかわりに関するアンケートへのご協力のお願い

新型コロナウイルスの影響で、例年にも増してお忙しい日々を送られていることと存じ上げます。

現在、修士論文の研究の一環として、人とのかかわりに関するご意見をお伺いしています。お忙しいところ誠に恐縮ですが、以下のアンケートにご協力いただきますようお願いいたします。

なお、このアンケートは回答に正解や不正解はありません。普段、ご自身がお感じになっていることをご回答ください。結果は統計的处理のみに扱い、個人を特定することはありません。結果は研究目的以外には使用せず、情報の管理には十分配慮いたします。

京都教育大学 学校教育専攻 岡部 由美子

1. 以下のことについて、ご記入ください。

①教職経験年数（講師経験を含む）

（ ） 年

②経験されたことがあるものに、○をつけてください。

（ ） 特別支援学級担任

（ ） 特別支援学校教員

（ ） 中学校教員

（ ） 高等学校教員

③性別（○をつけてください）

【 男 ・ 女 】

（ページをめくって、次の質問にお答えください）

2. 以下には、いろいろな人が対人関係の中でどのような気持ちを持つかについての文があります。それぞれの文は「あなたが普通の対人関係の中で一般的に体験している気持ちや感じ方」に、どのくらいよくあてはまりますか？現在の対人関係での経験だけでなく、いろいろな対人関係の中であなたが普通によく体験していることを思い浮かべながら、最も当てはまる番号に○をつけてお答えください。

	常に よく 当て はまる	かなり 当て はまる	やや 当て はまる	どちら とも いえない	あまり 当て はまら ない	ほとんど 当て はまら ない	全く 当て はまら ない
① 心の奥底で何を感じているかを人にみせるのはどちらかというと好きではない。	7	6	5	4	3	2	1
② 私は、見捨てられるのではないかと心配だ。	7	6	5	4	3	2	1
③ 私は、人と親密になることがとても心地よい。	7	6	5	4	3	2	1
④ 私は、いろいろな人との関係について、非常に心配している。	7	6	5	4	3	2	1
⑤ 人が私と親密になろうとするやいなや、私はその人から距離を取ろうとしている自分に気づく。	7	6	5	4	3	2	1
⑥ 私が人のことを大切に思うほどには、人は私のことを大切に思っていないのではないかと心配する。	7	6	5	4	3	2	1
⑦ 私は人が自分に対して非常に親密になりたがってくると、いごち悪く感じる。	7	6	5	4	3	2	1
⑧ 私は、知り合いを失うのではないかとけっこう心配している。	7	6	5	4	3	2	1
⑨ 私は人に心を開くのに抵抗を感じる。	7	6	5	4	3	2	1
⑩ 私はいつも、人が自分に対して抱いてくれる気持ちが、私が人に抱いている気持ちと同じくらい強ければいいのになあと思う。	7	6	5	4	3	2	1
⑪ 私は人と親密になりたいのだが、いつの間にかついつい後ずさりしていることが多い。	7	6	5	4	3	2	1
⑫ 私があまりにも気持ちの上で完全に1つになることを求めるために、時々人はうんざりして私から離れていってしまう。	7	6	5	4	3	2	1
⑬ 私は人があまりに自分と親密になってくると、とてもイライラしてしまう。	7	6	5	4	3	2	1
⑭ 私はひとりぼっちになってしまうのではないかと心配する。	7	6	5	4	3	2	1
⑮ 私は、心の奥底にある考えや気持ちを人に話すことに抵抗がない。	7	6	5	4	3	2	1
⑯ 私が人ととても親密になりたいと強く望むがために、時々人はうんざりして私から離れていってしまう。	7	6	5	4	3	2	1
⑰ 私は人とあまり親密にならないようにしている。	7	6	5	4	3	2	1

⑮ 私には、人が私に対して好意的であるということを 何度でも何度でも言うてくれることが必要だ。	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
⑯ 私は比較的容易に人と親密になれると思う。	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
⑰ 私は、人にもっと自分の感情や自分たちの関係に 真剣であることを示させようとしているのを 感じる事が時々ある。	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
⑱ 私は自分が人に依存すること許すことが なかなかできないと思う。	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
⑲ 私は（知り合いに）見捨てられるのではないかと 心配になることはほとんどない。	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
⑳ 私は人とあまりに親密になることが どちらかというと好きではない。	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
㉑ 私は自分のことを好きになってもらうことが できなかったら、私はきっと気が動転して、 悲しくなったり腹が立ったりする。	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
㉒ 私は人に何でも話す。	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
㉓ 私が親密になりたいと望む程には、人は親密に なりたいと思ってないと思う。	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
㉔ 私はたいてい、人と自分の問題や心配事を話し合う。	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
㉕ 私は誰かとつき合っていないと、何となく不安で 不安定な気持ちになる。	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
㉖ 私は人に頼ることに抵抗がない。	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
㉗ 私は、私が居てほしいと望む程に人が側にいて くれないと、イライラしてしまう。	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
㉘ 私は、人になぐさめやアドバイス、助けを求める ことに抵抗がない。	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
㉙ 私は、人が必要な時にいつでも私のために いてくれないとイライラする。	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
㉚ 困った時、人に助けを求めると、何かちよつとは （状況が）よくなる。	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
㉛ 人にダメだなあと言われると、自分は本当に ダメだなあと感じる。	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
㉜ 私はなぐさめや元気づけたりすることを含め、 いろんなことで助けを求める。	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1
㉝ 私は、知り合いが私のことをほっといて1人で何かを することが重なると腹が立ってきてしまう。	7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1

3. 以下には、教師が子どもに指導するときの態度についての文があります。それぞれの指導態度は、あなたはどのくらいしていると思いますか？あなたが普段子どもに指導している時のことを思い浮かべながら、最もよく当てはまる番号に○をつけてお答えください。

	そう思う	やや そう思う	どちら とも いえない	あまり 思わない	思わない				
① 子どもの立場に立って考えている。	5	-	4	-	3	-	2	-	1
② 授業中に態度がふまじめだと、厳しく注意する。	5	-	4	-	3	-	2	-	1
③ 子どもの気持ちを分かろうとしている。	5	-	4	-	3	-	2	-	1
④ ふざけていると注意する。	5	-	4	-	3	-	2	-	1
⑤ 子どもの気持ちをそのままに感じられている。	5	-	4	-	3	-	2	-	1
⑥ 授業中の私語を厳しく注意する。	5	-	4	-	3	-	2	-	1
⑦ 相談を受けると子どもの気持ちにぴったりのことを言っている。	5	-	4	-	3	-	2	-	1
⑧ 授業中には話をしっかり聞くように言っている。	5	-	4	-	3	-	2	-	1
⑨ 子どもが失敗しても優しく励ましている。	5	-	4	-	3	-	2	-	1
⑩ 忘れ物をしないように言っている。	5	-	4	-	3	-	2	-	1
⑪ いつもあたたかく接している。	5	-	4	-	3	-	2	-	1
⑫ 時間を守るように言っている。	5	-	4	-	3	-	2	-	1
⑬ どんなことでも相談に乗る。	5	-	4	-	3	-	2	-	1
⑭ きまりを守るように言っている。	5	-	4	-	3	-	2	-	1
⑮ 子どもが困っていると、自分のことのように心配する。	5	-	4	-	3	-	2	-	1
⑯ 身の回りの整理・整頓をするように言っている。	5	-	4	-	3	-	2	-	1
⑰ 子どものことを信じている。	5	-	4	-	3	-	2	-	1
⑱ 服装や頭髪について注意する。	5	-	4	-	3	-	2	-	1
⑲ 授業で子どもの考え・意見を大切にしている。	5	-	4	-	3	-	2	-	1
⑳ 礼儀正しくするように言っている。	5	-	4	-	3	-	2	-	1
㉑ 子どもたちのやりたいことをよく聞いている。	5	-	4	-	3	-	2	-	1
㉒ 言葉づかいについて注意する。	5	-	4	-	3	-	2	-	1

4. a. ここ2～3年前から現在までの間に、あなたが担任しているクラスやかかわっている児童の中に、「気になる児童」はいましたか。○をつけてお答えください。
 ここでの「気になる児童」とは、授業中や休み時間など、学級での活動の際に、集団への参加や学習への取り組み、他の児童とのかかわりなどに困難を示すような児童とします。

【 いる（いた） ・ いない（いなかった） 】

- b. 上記の質問で、「いる（いた）」と答えた方は、その児童（気になる児童）とのかかわりにおいて問題が生じた時のあなたの感情や考えをよく表している番号に○をつけてお答えください。

	その 通りだ	まあ そうだ	いくらか そうだ	全く ちがう			
① 自分の仕事をおびやかすと思う。	4	-	3	-	2	-	1
② 解決するための方法が分かっていると思う。	4	-	3	-	2	-	1
③ 大変なことだと思う。	4	-	3	-	2	-	1
④ 原因が何か、分かっていると思う。	4	-	3	-	2	-	1
⑤ 仕事に影響があると思う。	4	-	3	-	2	-	1
⑥ どうすればよいか、分かっていると思う。	4	-	3	-	2	-	1
⑦ 何とかできると思う。	4	-	3	-	2	-	1
⑧ 困ったことだと思う。	4	-	3	-	2	-	1
⑨ 自分をきずつけることだと思う。	4	-	3	-	2	-	1
⑩ どうしようもないのであきらめる。	4	-	3	-	2	-	1
⑪ 自分の気持ちを人に分かってもらう。	4	-	3	-	2	-	1
⑫ 時の過ぎるのにまかせる。	4	-	3	-	2	-	1
⑬ 問題を解決するために、人に援助を頼む。	4	-	3	-	2	-	1
⑭ これでもかまわないと納得する。	4	-	3	-	2	-	1
⑮ 自分自身の何かを変えるように努力する。	4	-	3	-	2	-	1
⑯ 現在の状況についてあまり考えないようにする。	4	-	3	-	2	-	1
⑰ 自分の置かれた状況を人に理解してもらう。	4	-	3	-	2	-	1
⑱ 問題を整理する。	4	-	3	-	2	-	1
⑲ 人から、その問題に関連した情報を得る。	4	-	3	-	2	-	1
⑳ 状況についてもう一度検討し直す。	4	-	3	-	2	-	1
㉑ なるようになれと思う。	4	-	3	-	2	-	1
㉒ やるべきことを考える。	4	-	3	-	2	-	1
㉓ 自分の立場を人に理解してもらう。	4	-	3	-	2	-	1
㉔ ささいなことだと考えるようにする。	4	-	3	-	2	-	1
㉕ 今の経験から得られるものをさがす。	4	-	3	-	2	-	1

ご協力ありがとうございました