

乳児 - 保育者間の愛着関係の形成過程 —相互作用の質的分析による検討—

上田 七生*・藤木 大介・山崎 晃**

(2019年12月9日受理)

The process of development of infant-nursery teacher attachment:
An examination on their interactions by using qualitative data

Nao Ueda, Daisuke Fujiki and Akira Yamazaki

The purpose of this study was to examine the processes of development and change of attachment between an infant and his nursery teachers in detail by qualitative data. The subject of the study was an infant who had developed insecure attachment among his initial attachment figure. He was observed for 9 months (July-March). In the first term (July-August), he showed attachment behavior to several teachers. The interactions between the infant and each teacher were analyzed. There were several interactions by each teacher, and the responses of the infant to each teacher were also different.

Key words : infant-nursery teacher attachment, style of teacher's intervention, qualitative data, longitudinal study

乳幼児（乳児は3歳未満の子ども、幼児は3歳以上の子どもとする）は、保育所や幼稚園に通いはじめると、担任の保育者との間に愛着関係を形成させていくことになるが、その愛着形成には第一愛着対象者との愛着関係が大きく影響する。Leiderman (1989) は、第一愛着対象者に関する愛着のモデルが絶対的なものとして存続し、その後の大部分の関係の基盤になるとの Bowlby (1980), Main (1991), Sroufe, Egeland, & Kreutzer (1990) らの見解を否定的に捉え、後に愛着障害や社会的不適応が生じるのは早期に経験するほとんどの関係が不安定な場合であり、たとえ第一愛着対象者との関係が崩壊していたとしても、その他の愛着対象者との間に少なくとも1つ安定した愛着関係が存在すれば、その後の愛着関係や対人関係様式は十分安定したものに発達し得ると主張している。また、愛着関係のモデルが幼児期から成人期に至る発達過程の中で大きく変化する可能性を指摘する研究(遠藤, 1992)もある。Leiderman (1989), 遠藤 (1992) の主張に従えば、第一愛着対象者との愛着関係が不安定な乳幼

児であっても、その後に安定した対人関係を形成することが可能であるといえよう。したがって、保育所や幼稚園の保育者は、第一愛着対象者との愛着関係が不安定な乳幼児にとって、代理としての愛着対象者となり得る (Mitchell-Copeland, Denham, & DeMulder, 1997)。また、第一愛着対象者との愛着関係が不安定な乳幼児が、代理としての愛着対象者である保育者との間に愛着関係を形成させ、その関係が安定していけば、それを基盤として周囲の人々と安定した対人関係を築いていくことができると考えられる。さらに、乳幼児と保育者との間に安定した愛着関係を築くことが、第一愛着対象者との関係改善につながることも示唆されている (阿部, 2001; 鯨岡, 1986; 吉葉, 2001)。これに関して、金子 (1996), 立元・千坂 (1998) は、乳児院における事例をあげ、乳幼児の養育環境を改善することによって、第一愛着対象者に関するモデルが修正され、その後の発達を支えていく可能性を指摘している。

乳幼児期における保育者との愛着関係を縦断的に扱った研究に、岩堂・山崎 (1988) がある。

* 元広島大学大学院教育学研究科博士課程後期, ** 広島文化学園大学

岩堂・山崎（1988）は、保育所に入所している生後1ヶ月～7ヶ月の乳児を対象として、乳児－母親間の愛着関係および乳児－保育者間の愛着関係が、同じ頃に成立することを明らかにした。しかし、第一愛着対象者との間に既に愛着関係を形成させている1歳以降の乳幼児を対象として、保育者との間に愛着関係を形成させていく過程を縦断的に研究したものはない。第一愛着対象者との愛着関係の安定性が、その後の愛着対象者との愛着形成や変容の過程に及ぼす影響について明らかにすることは、第一愛着対象者との愛着関係が不安定な乳幼児が周囲の人々と安定した関係を築いていくためにも、非常に重要である。また、縦断研究の意義については、西條（2001）が、「個々の発達の軌跡・プロセスを描け」、「発達における因果関係を論じることが可能」であることと述べている。

上田・山崎（2003）では、縦断的な観察を通して、第一愛着対象者との愛着関係が不安定な対象児について、対象児が特定の保育者との間に愛着関係を形成させていく過程、およびその愛着関係の変容過程、対象児と第一愛着対象者との関係の変容可能性について検討した。上田・山崎（2003）は、対象児の保育者に対する愛着行動の量を1分間隔のタイムサンプリング法によって測定し、愛着行動の量の増減（数量的データ）から対象児と保育者との愛着関係の変容過程の検討を行った。数量的データは、やまだ（2002）が「分類されたカテゴリーの生起頻度など一般的傾向を見るのに適している」と述べているように、愛着関係の変容傾向を視覚的にとらえることに大いに役立つ。しかし、具体的にどのような内容の変化があったのかを数量的データからとらえることは難しい。具体的な変化内容を検討するためには、対象児と保育者とのやり取りの内容といった質的データが必要である。質的データには、対象児と保育者とのやり取りの種類（カテゴリー）のみならず、そのやり取りがなされた文脈や、具体的な対話内容も含まれる。また、文脈が考慮されるため、対象児と保育者との関係のみならず、第三者（同じ場にいる他者）との関係をとらえることも可能である（茂呂、1993）。

以上のことから、本研究では、縦断的な観察から得られた質的データによって、数量的データのみでは明らかにすることのできない、愛着関係の形成過程および変容過程の詳細について検討することを目的とする。

表1 愛着行動の4カテゴリー（上田・山崎、2003）

【愛情欲求カテゴリー】
1.保育者の前で、ぐずぐず言う。
2.保育者の背によじ登ったり、ひざに座ったりといった身体接触を持つ。
3.保育者の注意をひこうとする。
4.保育者の行動を見て、保育者の行動や物のやりとりをまねる。
5.保育者と一緒に遊ぶ。
【安全基地カテゴリー】
1.機嫌が悪かったが、保育者が抱くと、すぐに泣くのをやめ落ち着く。
2.保育者の居所に注意を払い、保育者の近くに留まったり、戻ってくる。
3.したいことがあるとき、保育者を頼りにする。
4.初めての訪問者が来ると、保育者のもとへかけていたり、保育者の陰から覗く。
【人なっごきカテゴリー】
1.機嫌が悪かったが、保育者以外の人がなだめて受け入れる。
2.初めての訪問者に近寄る。
3.初めての訪問者におもちゃを見せたり、自分のできることをやってみせたりする。
4.初めての訪問者と一緒に遊ぶ。
5.初めての訪問者に抱っこや肩車などをしてもらう。
【従順カテゴリー】
1.おもちゃを大切に扱う。
2.保育者がすることを嫌がらずに待つ（服の着替え、鼻かみなど）。
3.保育者に言われたことをしようとする。
4.してはいけないことを注意され、やめる。

方法

対象者

対象児は、第一愛着対象者との愛着関係が不安定なしげと（男児、2歳10ヶ月）（対象児の名前は仮名）とした。また、対象児の在籍する3歳未満児クラス担当の保育者として、主任のとうま先生、及びもとき先生（保育者の名前はすべて仮名）を観察対象とした。

観察期間・観察時間

2002年7月～2003年3月の午前9時半～10時半に観察を行った。

観察内容

1週間に1度、乳児室において対象児と保育者とのやり取りを観察した。

記録方法・分析方法

乳児室における対象児の行動および保育者に対する愛着行動等をビデオカメラで録画した。

数量的なデータとして、愛着行動に関しては、事前の観察結果とAQSを参考に作成したチェックリスト（表1）を用いて1分ごとにコーディングした。表1のカテゴリーに含まれない行動については、「その他」の行動として分類した。観察時間は1日につき約1時間であったが、日によってその時間が異なったり、対象児が撮影不可能な範囲にいることもあった。そこで、単位を統一するために、コーディングされた行動について、出現率（カテゴリーごとの行動の頻度 / その日の観察時間）を求めた。出現率の9ヶ月間の推移によって愛着関係がどのように変容したかを検討した。

なお、今回のデータでは、「愛情欲求」カテゴリと「安全基地」カテゴリの行動をまとめて「愛着行動」として算出した。

質的なデータとして、ビデオテープに記録されている対象児の言動をすべて書き起こした。さらに、観察場面以外での子どもの様子や母親との関係について、保育者に記録ノートを作成してもらった。

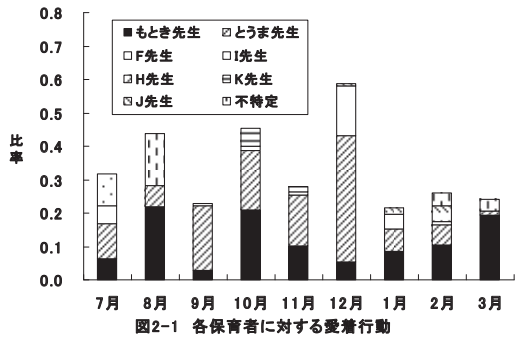
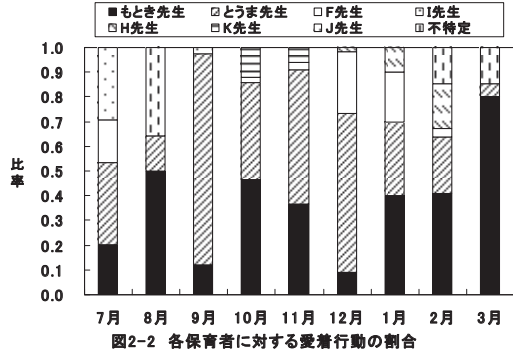
結果と考察

第一愛着対象者との愛着関係が不安定なしげと特定の保育者との愛着関係の形成過程および変容過程は、次の3期に分けられる(図1, 図2-1, 2-2)。

- 第1期(7~8月): 愛着対象者不特定期
- 第2期(9~12月): 愛着形成初期
- 第3期(1~3月): 愛着形成中期

その理由は、上田・山崎(2003)で明らかにされたこととほぼ一致する。すなわち、1) 第一愛着対象者との愛着関係が不安定な対象児は、保育所における特定の愛着対象者が定まるまでの間は、どの保育者に対しても同じように愛着行動(主に「愛情欲求」行動)を示し、2) 特定の愛着対象者との間に愛着関係を形成していく時期は、愛着行動の量が増加し、3) 特定の愛着対象者がしっかりと定まると、行動全体に占める愛着行動の割合が減少する、ということである。

図2-1, 2-2に示すように、7月~8月の時期においては、複数の保育者に対する愛着行動が生じているので、この時期を特定の愛着対象者が定まっていない時期(第1期)とする。9月~12月の時期においては、もとき先生ととうま先生に対する愛着行動の割合が増加している。この時期において、もとき先生ととうま先生の2人が愛着対象の候補になったと考えられる。したがって、この時期を、愛着形成初期(第2期)とする。1月~3



月の時期においては、愛着行動の量は減少し(図1, 図2-1), 保育者間で比較すると、もとき先生に対する愛着行動が増加している(図2-2)。しげとの保育所における愛着対象者は、この時期において、もとき先生に定まりつつあったと考えられる。したがって、この時期を、愛着形成中期(第3期)とする。

本研究では、以上のように数量的データから導き出された3期について、それぞれしげとと保育者とのやり取りを詳細に検討する。保育者のどのようなかわり方が、しげととの愛着形成に影響を及ぼしたのか、その原因について考察する。以下には具体的な事例をあげ、それぞれ解釈をしていく。

《事例①: 第1期-7月》(表2)

しげとは、この時期において、保育者の気を引くような行動を頻繁に示した。わざと叱られるようなことを自分から仕掛け、それに対して保育者から何も応答がない場合は、行動を繰り返したりエスカレートすることが多かった。この事例でも、しげとは、Y児が叱られたまさにその行動を、わざわざとうま先生の前に移動して行っている。しかし、期待していたとうま先生からの反応は得られなかった。そこで、しげとは自分の行動に対す

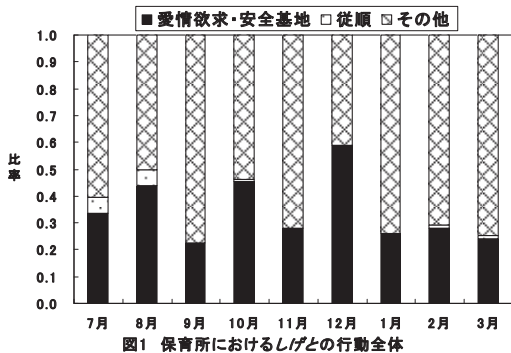


表2 事例①:7月

場面／他児の言動	しげとの言動	保育者の言動
ダンボールのお風呂がある。 Y児は「イヤー！」と泣いてとうま先生の顔を見る。	車のおもちゃを持ってお風呂に入る。Y児の持っている電話のおもちゃにガンガンぶつける。	とうま先生(以下、と):Y児がおもちゃを持ってお風呂に入っていることに気づき、「ねー、お風呂の中におもちゃ持って入っちゃダメー！外ー！」と言って、Y児のおもちゃを外に出す。
	自分には注意されないもので、そのまま車をお風呂の中で走らせている。とうま先生の前に行き、表情をうかがいながら、わざと車を走らせる。	と:無反応。
	車をお風呂の壁にぶついたり、友達に当てるような勢いで走らせたり、しげと自身が暴れたりする。	と:無反応。
お風呂の外側にいたK児が振り返り、持っていたピストルを「バンバン」としげとに向けける。	車をお風呂の壁に思いきりガンガンぶつける。	F先生(以下、F):「あら、やめて！」と言ってから、K児のピストルを見て「あーあー」と言う。
	そのピストルに車をガンガンぶつける。	
K児は去っていく。	K児の肩などに車をぶつけている。	
	「ウーウー」と言いながら、車をお風呂の中で勢いよく走らせている。とうま先生の目の前に来て、お風呂の壁の淵で車を走らせる。	と:手を引っ込める。
	何度も「ウーウー」と言いながら走らせている。	と:黙って見ている。そのうち、しげとの顔に傷があるのに気づき、薬を取りに行く。戻ってきて「しげと君」と呼んで、しげとに薬を塗る。
	薬を塗ってもらった後、その場に座っている。	

表3 事例②:8月

場面／他児の言動	しげとの言動	保育者の言動
U児、R児、とうま先生が遊んでいるプラレールを、I児(赤ちゃん)が引っ張っている。		もとき先生(以下、も):I児を抱っこして「君、あなたの(おもちゃ)はどうしたん？」と言って、プラレールから離す。
	その様子を見ていて、プラレールのところに飛んでいき、つながれたレールの一部分を持ち上げ、それを投げ捨てる。	と・F:「あつ！」と言う。 も:「何するん？」と言う。
	嬉しそうに表情で辺りを一瞬見渡して、そのままもとき先生の背中にもたれかかっている。	も:「イヤよ、もう一、みんなビックリしてたよー」、「もう！取ってきて直しておげんさいやー」と言って、立ち上がって投げ捨てられたレールを拾いこく。
	叱られている間、もとき先生の背中に手を置く。もとき先生がレールを取りに行くと、ニコニコ、フラフラしながらとうま先生のところに行き、ひざに座る。とうま先生のひざの上にゆったりと座っている。	
しばらくして…	T児が使っているレールをどっさり持ち上げ、投げる。	も:「やめてーやねー」、「ブイッ」とみんながしよるよー、僕のことー」と言いながらやってきてレールを直す。
T児は嫌がり、半泣きでもとき先生のところへ逃げる。		も:「なんであんなに壊すん？壊したらみんなが遊ばれんよー」、「ねえ、なんで壊すんですか？あんなに」、「投げたら危ないよー」と優しい口調で厳しく叱る。ひざにもたれかかるしげとを起こそうしながら問いかけている。
	嬉しそうにもとき先生にもたれかかっている。もとき先生にくつつきながら、一緒に作っている。	も:優しい口調で注意を続けている。「もう投げないか?」、「言うてみんない」などと言って、体を軽く絞めるなど冗談まじりで叱る。しばらく続ける(1分ほど)。
	嬉しそうにもとき先生にくつついている。	
	もとき先生とバズルで遊び始める。もとき先生にもたれかかっている(穏やかな表情)。	

る反応が得られるまで、同じような行動を起こし続けることになる。

とうま先生は、この時期において、しげとと他児が同じように行動した場合でも、他児には注意する一方でしげとには注意しないことが時としてあった。しげとの欲求を受けとめようとの思いが先に立ったためであろうか。

《事例②：第1期-8月》(表3)

事例①と同様、しげとは保育者の気を引こうとして、わざと注意されるような行動を仕掛けていく。事例①と異なる点は、ここでは、しげとの期待する保育者からの応答が得られていることである。このやり取りの間中、終始しげとは嬉しそうであるのがわかる。保育者にかまってもらふことが望みであると考えられるため、この事例にみら

乳児 - 保育者間の愛着関係の形成過程

表4 事例③:8月

場面／他児の言動	しげとの言動	保育者の言動
しげとは病院ごっこがしたい。仲間を募るが、誰も来ない。	みんなが何となく集まっているところへ行き、声をかける人を探す。	
J児は行ってしまふ。	J児に「ねえ」と声をかける。	
N児は嫌がって手を振りほどく。	N児の手をつかんで、「Nちゃん、ちょっと来てー」と言う。	
N児は逃げてしまふ。	N児に「ちょっと来て“ビビビ”(聴診器を当てる)して」と言う。	
A児は立ち上がり逃げる。	次に「Aちゃん」と言いながらA児のところへ行き、「“ビビビ”して」と言う。	
A児はしげとの手をふりほどく。	「Aちゃん」と言ってA児を追いかける。	も:少し離れたところからその様子を見ており、「(しげとが)ふられちゃった」と苦笑している。
	「いやあへっ!」と金切り声で叫びながら戻る。	も:ちょうど近くを通ったN児に「相手してやりんさい、Nちゃん!」、「『いいよー』って遊んだってー、一緒に」、「しげと君が『来てー』って言いよるじゃーん」と言って背中を押す。
N児はしげとの方へ行くが、もとき先生の方をふり返っている(どうしたらいいかわからない様子→そのうち、その場にいた観察者と遊び始める)。		も:次にA児の方を向いて「Aちゃんもー」、「遊んであげてー、しげと君とー」、「『来てー』言うちゃったんでしょ?」、「行ってあげんさい!」と言ってしげとの方を指差す。
A児は少しずつもとき先生に近づいて歩いていく。	嬉しそうにA児のところに行き、両腕をA児に回す。 2人で御座(病院ごっこ)の方へ移動する。	も:「しげと君、(Aちゃんがそっちに)行く」と言う。「はい」と言ってA児をしげとの方に軽く押す。
		も:A児に「頼むね、Aちゃん」と言う。

表5 事例④:11月

場面／他児の言動	しげとの言動	保育者の言動
J児がしげとの近くに移動してくる。		
その車にH児がつかまらずいて転ぶ。	どうも先生のひざから立ち上がり、嬉しそうにJ児の方に走っていく。その途中、足元にあった車のおもちゃを蹴飛ばしてしまう。	と:「ああ!」と言う。
H児はすぐに起き上がり、何事も起きない。	「あああ」と太い声を出しながら、J児の洋服のフードを引っ張る。	と:見ている。 K先生(以下、K):しげとのところへ飛んでいき、「首引っ張ったらダメ!」と言って止める。
J児は嫌がる。		と:しげとが移動を始めると目をそらす(それまではしげとを見ていた)。
J児は「痛いー」と言っている。	部屋の中を移動し始める。	K:「そう! (それでいいのよ!)」と言う。 と:振り返って「そう!」と言ってうなずき、しげとの方を見る。
J児はしげとに「ダーメー」と言う。		
J児はもう一度「ダーメー」と言う。	一瞬振り返り、どうも先生と目が合うが、すぐに前を向き、ピストルを持って移動する。	K:「そう! そうそう! マル!」
J児はもう一度「ダーメー」と言う。		K:「そう! 『やめて』って言うんよ」と言いながらテーブルに戻る。
J児は「やーめーてー!」としげとに向かって大声で言い、遊びに戻る。		K:離れた場所から「そうだ」と言っている。
	ピストルで遊んでおり、全く聞いていない様子。	

れるようなもとき先生のかかわり方は、しげとにとって満足のいくものだったのであろう。

もとき先生は、この時期において、しげとの欲求を無条件に受け止めるというよりは、しげとが他児とも上手にかかわっていけるよう、援助的なかかわり方をしている。もとき先生は、頭ごなしに「それはダメ!」などと叱るのではなく、しげとが他児の気持ちに気づくことができるような発言をしている。

《事例③:第1期-8月》(表4)

この時期において、他児の遊びを邪魔したり、強引さの目立つしげとに対し、他児は少々、嫌悪感を抱いていた。

もとき先生は、しげとが友だちを遊びに誘っても誰も応じてくれない様子を見て心配し、しげとが誘っていた子に声をかけた。もとき先生のしげとに対する接し方は、対人関係において大切なこと、すなわち、自分の思うがままに、強引な行動ばかりしていると、他児が遊んでくれなくなると

表6 事例⑤：11月

場面／他児の言動	しげとの言動	保育者の言動
しげとがY児のおもちゃを取り、Y児が怒る。観察者がしげとに返すように言うが、一向に返そうとしない。	Y児との引っ張り合いが激しくなる。	
	「うあああ〜！」と泣き出す。叫びながら、自分の手を押さえているもとき先生の手をふりほどこうとする。	も：しげとの手を押さえ、「Yちゃんが持ったの取ったらダメでしょ」と言って、おもちゃから手を放させる。
	Y児に取り返されたのが嫌らしく、叫んでいる。ピストル(先ほどもとき先生と一緒に作ったもの)を投げ捨てる。	も：「もう1個(持ってきてあげようか)」と言う。
	泣き叫びながらもとき先生のところに行く。	も：「あつ、僕が作ったの壊したらダメじゃん」と言う。
	もとき先生と一緒にY児のところに頼みにいく。	も：「もう1個持ってきてあげよう」と言いながら、両手を出して歩いてくるしげとを受けとめ抱きしめる。抱きしめながら「ダメでしょー、人が持つとるの取ったらー」と言い、「僕も欲しかったんじゃろー、わかっつる」、「Yちゃんに頼んでみようや」と言う。

表7 事例⑥：2月

場面／他児の言動	しげとの言動	保育者の言動
お絵かきコーナー(とうま先生がついている)。	紙の裏に描いている。	
	「なんでー?」、「なんで裏ダメなん?」と言う。	と：「あ!裏ダメ、裏ダメ、裏ダメ」と紙をひっくり返す。
	「いいじゃん」と言って、もう一度紙をひっくり返す。	と：「表に描くんよ」と言う。
	紙を元に戻そうかどうか迷っている。	と：しげとをジューツとみる。
	「もおへっ、もおへっ」と笑って言いながら、再び絵を描き始める。	と：横から手を出して元に戻す。
しばくらくして…	自分の描いた絵を見て「へへっ」と笑い出し、とうま先生に「めがねー」と言う。	と：C児に紙を渡しながらチラッとしげとの絵を見て、しげとが下を向いてから「上手」と言う。
	また描き始める。嬉しそうに「せえーんせえー」と顔をあげる。	と：「上手」と冷静に答える。
	顔をあげ、とうま先生に「まだ描くん?」と聞く。	と：「こんなグジャグジャはダメ」、「こっち描き直しんさい」と言って隣の紙を指す。
	「嫌だ!」と言ってそのまま描き続ける。	と：隣にいるO児の絵を指差して、「こんなん描いてや、O君上手よ」と言う。
	「こっちのしげとちゃん描いたもん!」	と：「じゃあ、こっち大きな描いて」と、もう一枚の紙を指す。
しばくらくして…	再び描き続ける。	
	嬉しそうに「見てー」ととうま先生を見る。	と：うなずく。
	両手を横に広げ嬉しそうに「見てー」と言う。	と：チラッと見るのみ。
	その後も、何度かとうま先生の顔を見たり、汚れた手を見せようとする。	

いうことを教えつつ(事例②)、実際そのような状況に陥ってしまったときには援助するといったかわり方である。もとき先生の援助のおかげで、しげとは自信を一旦喪失しかけても回復することができたと考えられる。

《事例④：第2期-11月》(表5)

この時期においても、しげとは他児とかかわる際に、他児のおもちゃを無理矢理に取る、他児をたたく、といった強引な行為が目立っていた。この事例にもあるように、保育者たちは他児に対して、嫌なことをされたときには嫌であるという意思表示を示すよう働きかけていた。

とうま先生は、事例①に引き続き、この時期においても、危険な場合を除いてはしげとに対して

注意したり叱ったりしない場面が少なからずみられた。この時期においても、しげとを受容することを念頭においていたためと推察される。しかし、この事例にもみられるように、受容のしかたに一貫性が欠けている。とうま先生は直接的にはしげとを叱ってはいないが、しげとを叱るK先生に同調しているため、結局は無条件にしげとを受容していることにはならないであろう。

《事例⑤：第2期-11月》(表6)

もとき先生のしげとに対するかわり方は、しげとが好ましくない行為をとった際には、その場で注意するといったものである。このかわり方は、第1期(事例②)から一貫している。もとき先生に特徴的なのは、好ましくない行為に対して

乳児 - 保育者間の愛着関係の形成過程

表8 事例⑦:3月

場面／他児の言動	しげとの言動	保育者の言動
しげとはN児と遊んでいたが、N児が他のところへ行ってしまう。	テーブル上のパズルを車を下に落とし始める。	も:「あら～、何か嫌なことしよる? しげと君」と言いながら隣に来て、下に落ちているパズルを拾う。
	「うん」と言う。	も:パズルを拾いながら「そ～お～?」と言う。
	まだパズルを落とし続ける。	も:しげとの持っている車を取りあげる。
	「壊さんけん、壊さん!」と言う。移動するもとき先生の後を追いかけて「壊さんけん!」、「壊さん!」と言う。車を返してもらえず、泣き出す。	も:近くにきたR児に「しげと君、泣きよるんだけどね、お勉強」と言う。
R児は「お勉強?」と聞く。	もとき先生のひざに泣きながらのる。	も:「うん、お勉強。泣いてもダメなんよ」と言う。
	泣きながら「壊さ～ん」と言う。	も:受け止めて抱きしめてあげながら「お勉強。みんなが作ったもの壊すけんね」と言う。
R児は「壊すん?」と言う。	「壊さ～ん、もう壊さ～ん」と泣きながら言う。	も:R児に「うん、みんなが一生懸命作ったもの壊しちゃいけないよね」と言う。
	「壊さ～ん、もう壊さ～ん」と言い続ける。	も:「いーえ、ちょっと泣いてお勉強」と言う。
	「もう壊さ～ん」と言う。	も:「頑張って!」、「頭の中入れて! いっぱい泣いて頭の中入れて!」と励ますように言う。
そのようなやり取りがしばらく続いた後…		も:「泣いて覚えてちょうだい」と言う。
		も:「さっき、Nちゃんと遊びよったとき、とってもいい子だったよー」と言う。

全否定するのではなく、良くないことは良くないこととして伝え、その後にしげとをフォローするような言動をとっていることであろう。

この事例でも、「僕も欲しかったんじゃろー、わかっると」と、しげとに共感する発言をしている。さらに、Y児におもちゃを貸してもらえよう頼みにいくといったように、最後にはしげとの欲求が満たされるような行動にうつしている。

《事例⑥：第3期-2月》(表7)

しげとは、この時期において、保育者との密接したかかわりが第1期および第2期に比べて減少し、自分の興味のある遊びをしたり、他児と遊んだりする姿が頻繁にみられるようになった。そのようなしげとの変化に伴い、とうま先生のしげとに対するかかわり方にも変化がみられている。

とうま先生は、第1期および第2期においては、しげとに対し、できるだけ受容的な態度を示してきた。この事例では、しげとの行動に対し、「ダメ」と否定する発言が目立つ。しげとの行為を否定し、他児を褒めるといったかかわり方は、第1期および第2期においてはほとんどみられなかったものである。

《事例⑦：第3期-3月》(表8)

この事例においても、事例②および⑤と同様、もとき先生はしげとを叱るべきときには叱り、その後のフォローも欠かしていない。もとき先生は、

第1期から第3期にかけて、しげとに対して一貫したかかわり方をしてきたといえよう。

また、この事例では、もとき先生が近くにいるR児にもしげとを叱ることの意味を伝えようとしている様子が見えがえる。このようなもとき先生のかかわり方は、しげとに対して一貫性のあるかかわり方を維持するのみでなく、どの子どもにも平等なかかわり方をするることにつながっていくと考えられる。

以上みてきたように、第1期から第3期にかけてのしげとと保育者とのやり取りは、次のようにまとめることができよう。

しげとは、第1期において、とうま先生に無条件に欲求を受け止めてもらいながら(事例①)、好ましくない行為に関してはもとき先生に注意され(事例②)、また、仲間関係で困ったときにはもとき先生に援助してもらっていた(事例③)。第2期においても、とうま先生ともとき先生のしげとに対するかかわり方に、それぞれ大きな変化はみられなかった(事例④および⑤)ただし、とうま先生のかかわり方には、一貫性に欠ける傾向がみられた(事例④)。第3期においては、とうま先生のかかわり方が、第2期までは受容的な言動が多かったのに対し第3期では否定的な言動がみられるようになるといった変化があった(事例⑥)。もとき先生のかかわり方は、第1期から第3期にかけて一貫していた(事例②、③、⑤、⑦)。すな

わち、受容的な言動も否定的な言動もみられるが、最後には必ずしげとに対するフォローがあるといったかかわり方であった。

上田・山崎(2003)によれば、第一愛着対象者との愛着関係が不安定な乳児は、初めのうち、自分の欲求を無条件に受け止めてくれる存在に執着する。そして、第一愛着対象者の代理としての対象者との間に信頼関係が形成され始めると、欲求を無条件に受け止めてくれることよりも、自分に対して親身である一貫したかかわり方が重要となってくる。したがって、第2期以降の愛着対象者が、初めのうちは主としてま先生、時間の経過とともにもとき先生に移行していった本研究の結果は、上田・山崎(2003)を支持しているといえよう。

Leiderman (1989), Mitchell-Copeland et al. (1997) に従えば、しげとがもとき先生を第一愛着対象者の代理の対象として愛着関係を形成させたのであれば、今後も周囲の人々と安定した対人関係を形成させていくことが予測される。したがって、今後もしげとの保育者との関係および仲間関係について検討する必要がある。

引用文献

- 阿部 和子 (2001). 乳児保育再考Ⅲ — 保護者との連携について — 日本保育学会第54回大会研究論文集, 132-133.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss, Vol. 3 Loss: Sadness and Depression*. London: Hogarth. 黒田実郎・吉田恒子・横浜恵三子 (訳) 1981 母子関係の理論Ⅲ: 愛情喪失 岩崎学術出版社.
- 遠藤 利彦 (1992). 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的研究の外観 — 心理学評論, 35, 201-233.
- 岩堂 美智子・山崎 智子 (1988). 乳児の愛着形成に関する一考察 — 保育所乳児の観察をとおして — 大阪市立大学生活科学部紀要, 36, 189-199.
- 金子 龍太郎 (1996). 実践発達心理学 — 乳幼児施設をフィールドとして — 金子書房.
- 鯨岡 峻 (1986). 母子関係と間主観性の問題 心理学評論, 29, 506-529.
- Leiderman, P. H. (1989). *Relationship disturbances and development through the life cycle*. In A. J. Sameroff, & R. N. Emde (Eds.), *Relationship disturbances in early childhood*. Pp.165-190 New York: Basic.
- Main, M. (1991). *Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) models of attachment: Findings and directions for future research*. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle*. Pp.127-159 New York: Routledge.
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A., & DeMulder, E. K. (1997). Q-sort assessment of child-teacher attachment relationship and social competence in the preschool. *Early Education and Development, 8*, 27-39.
- 茂呂 雄二 (1993). 語ること・語らせること — 対話としてのプロトコル — 海保 博之・原田 悦子 (編) プロトコル分析入門 — 発話データから何を讀むか — 新曜社 pp.13-36.
- 西條 剛央 (2001). 縦断研究のための土壌創り: 「縦断研究法」の体系化に向けて 発達心理学研究, 12, 242-244.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., & Kreutzer, T. (1990). The fate of early experience following developmental change: Longitudinal approaches to individual adaptation in childhood. *Child Development, 61*, 1363-1373.
- 立元 真・千坂 克馬 (1998). 乳児院における発達遅滞児への個別トレーニングの経過 名古屋自由学院短期大学紀要, 30, 123-135.
- 上田 七生・山崎 晃 (2003). 乳幼児の愛着形成に関する短期縦断的研究 — 保育者との関係が第一愛着対象者との関係に及ぼす影響 — 保育学研究, 41, 222-230.
- やまだ ようこ (2002). 現場(フィールド)心理学における質的データからのモデル構成プロセス — 「この世とあの世」イメージ画の図像モデルを基に — 質的心理学研究, 1, 107-128.
- 吉葉 研司 (2001). 乳児保育における間主観的な「保育者—子ども」関係の重要性について 大阪千代田短期大学紀要, 30, 215-224.