論 文

小中高大学生におけるアタッチメントとキャリア意識

中尾 達馬*，知念 秀明**，當間 ひろえ***，髙橋 均****，島袋 恒男*****

*琉球大学教育学部，**沖縄県教育庁，***名護中学校，****広島大学大学院人間社会科学研究科，*****琉球大学名誉教授

Attachment and Career Consciousness in Elementary, Junior High, High School, and University Students in Japan

Tatsuma Nakao*, Hideaki Chinen**, Hiroe Touma***, Hitoshi Takahashi****, Tsuneo Shimabukuro*****

* Faculty of Education, University of the Ryukyus, ** Okinawa Board of Education, *** Nago Junior High School, **** Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University, ***** Professor Emeritus, University of the Ryukyus

This study aimed to describe a developmental trajectory of how attachment and career consciousness are related among elementary, junior high, high school, and university students. Participants were 156 fifth- and sixth-grade students, 541 seventh- to ninth-students, 344 eleventh students, and 195 university students. The results showed that (1) high school and university students had significantly higher scores in attachment avoidance and attachment anxiety than elementary and junior high school students. (2) university students had significantly higher scores on “interpersonal relationship” in career consciousness than elementary and junior high school students. Elementary and junior high school students scored significantly higher in “information utilization” than high school and university students. High school students scored significantly lower in “future planning and “decision-making” than elementary, junior high school, and university students. (3) low attachment avoidance significantly negatively correlated with high career consciousness among elementary and junior high school students, and (4) low attachment anxiety significantly negatively correlated with high career consciousness among high school and university students, in addition to low attachment avoidance. The discussion focused on why low attachment anxiety significantly negatively correlated with high career consciousness only after becoming a high school student, especially in the university student, and what stance we would take when providing career education.

Keywords: Attachment, Career Consciousness, Elementary and Junior High School Students, High School Students, University Students

キーワード ： アタッチメント, キャリア意識，小中学生，高校生，大学生

* 〒903-0213　沖縄県中頭郡西原町字千原1番地　琉球大学教育学部

Correspondence concerning this article should be sent to: Tatsuma Nakao, Faculty of Education, University of the Ryukyus, 1 Senbaru, Nishihara-cho, Nakagami-gun, Okinawa, 903-0213, JAPAN

Email: tatsuma@edu.u-ryukyu.ac.jp

1. 序文

1歳位の赤ちゃんが泣きながら養育者にくっつき，抱っこをして貰い，泣き止んだ後にはまた遊び出す，という場面を想像してほしい．私たちは，このような場面を見ると，両者の間には「絆」があると感じるであろうし，そこには，行動レベルで，赤ちゃんが養育者にくっつく，くっついているという現象がある．養育者が安全な避難所や安心の基地として機能することで，赤ちゃんは，不安や恐れといったネガティブ情動を静穏化し(安心感を確保し)，感情調整の術を学ぶと同時に，落ち着いた後では，養育者を拠点とすることで，自信を持って自発的・積極的に外界を探索することができる．このようなやりとりが繰り返されることで，赤ちゃんは，何かあったときには，養育者は自分を護ってくれるという「確かな見通し」を持つであろう．無論，危機的状況において，他者の助けを借りてホッとするという現象は，幼少期においてのみ重要な訳ではなく，「揺りかごから墓場まで」(Bowlby1982 黒田他訳1991b，p. 250)重要なのである．

1．1．アタッチメントの定義

アタッチメント(attachment)とは，「愛情(感情)の絆」や「人と人の結びつき」として比喩的に表現されることの多い構成概念であるが，直訳すれば，「付着」（くっつくこと，くっついていること）を意味する(数井・遠藤2005)．そのため，アタッチメントは，「危機的状況において，あるいは今後起きる可能性のある危機に備えて，特定対象との近接を求め，これを維持しようとする個体の傾向」(Bowlby1982 黒田他訳1991b，p. 437)と厳密には定義される．また，アタッチメントは，情動調整という視点からは，ヒトという種に生まれつき備わった「一者の情動状態の崩れを二者の関係性で調整する仕組み」(遠藤2017a)であるともいえる．人は，生まれつきこのような仕組みを持つからこそ，(a)不安や恐れといったネガティブ情動を体験した際には，他者を安全な避難所として用い，そして，(b)情動状態が落ち着いた後では，他者を安心の基地として用いることで，様々な危機や困難に立ち向かっていく(Ainsworth et al., 1978)。そのため，アタッチメントの中核的要素は，「何かあったときには，他者は自分を護ってくれるという確かな見通し」(Confidence in Protection, Goldberg et al., 1999, p. 476)であるとも表現される(遠藤2017b).

1．2．アタッチメントがもたらす発達的帰結

アタッチメントが人の生涯発達において重要な理由は，パーソナリティや社

会性などの種々の発達を支え促す土台 (基盤)として機能するためである(数井・遠藤, 2005). それでは，安定したアタッチメントはどのようにして，どのような発達的帰結 (能力，情緒的性行など)をもたらすのであろうか．遠藤(2017a; 2019)によれば，心理学的には，それらは 3 つの視点から考えることができる．

1 つ目は, 基本的信頼感 (最も根源的なところで自分や他者を信じられる力)の形成という視点である. 不安や恐れといったネガティブな情動状態において, 無条件に，かつ一貫して，特定の他者から確実に護って貰うという経験の蓄積を通して，子どもは，そうしてくれる他者，およびそうして貰える自分を，最も根源的なところで信じることができるようになる．

2 つ目は，自律性 (autonomy)の促進という視点である．アタッチメントは，依存(dependence)とは異なり，自律とは両立する構成概念である．依存は「生理的欲求の受動的充足」(Bowlby1982 黒田他訳1991b, p. 272-274)と定義され，誕生直後において最大であり，その後は，子どもが自律性を獲得するに従い減少していく. それに対して, Bowlbyのアタッチメント理論 (付録 補足1)では，安定したアタッチメントは, 自発的･積極的な探索を促す, と想定されている．言い換えると,「何かあったときには，他者が自分を護ってくれるという確かな見通し」を持てる子どもは，養育者を安全な避難所や安心の基地として用いながら，自信を持って自律的に外界を探索することができる，のである．

3 つ目は，アタッチメントが社会性にとって必要不可欠である「心の理解能力」「共感性」の発達にも寄与するという視点である．子どもが不安や恐れを感じてアタッチしてきたときに，養育者は，崩れた情動をただ立て直すだけでなく，社会的な鏡となって，子どもの心的状態を調律し映し出す．幼少期において, 養育者との間で, このような心的状態に絡む発話を多く経験することで, 子どもは「心の理解能力」「共感性」を発達させていく．

１．３．アタッチメントと探索の論理的接合１:乳幼児期の遊び

Bowlby のアタッチメント理論では，ヒトという種には，生まれつき複数の行動システムが存在すると仮定されている(中尾，2012)．具体的には，「アタッチメント行動システム」「探索行動システム」「親和／提携行動システム」「恐れ行動システム」「養育行動システム」「摂食行動システム」「再生産/性的行動システム」である．Bowlby のアタッチメント理論は，主に，アタッチメント行動システムに関する理論であるが，近年のアタッチメント研究者は，アタッチメント行動システムそのものだけでなく, アタッチメント行動システムと近

接する他の行動システムについても多大な関心を払うようになってきた（たとえば，養育行動システムについては，大久保 [2020]).

前節 (1. 2)では，アタッチメントは自律性を促進するということを述べた．以下では，この点に関連して，アタッチメント行動システムと探索行動システムとの論理的接合（以下，アタッチメントと探索の論理的接合，とする)に関する具体例や理論的考究を，発達段階に沿って，紹介していきたい．

乳幼児期におけるアタッチメントと探索の関連性に関しては, 親子の遊び場面がその代表的な場面となる．たとえば，ミネソタ長期縦断研究(Sroufe et al., 2005 数井・工藤監訳，2022)においては，12 ヶ月や 18 ヶ月時点で安定型であった子ども(安定したアタッチメントを持つ子ども)は，2 歳時点において，与えられた課題（隙間や筒から棒を使って景品を取り出すなどの道具問題課題：詳細は Sroufe et al. (2005 数井・工藤監訳，2022, p. 82)を参照）に熱中することができ，ポジティブ感情をある程度伴って課題に取り組み，養育者に対してすぐに助けを求めるのではなく，はじめは自分で課題に取り組もうとした．そして，自分でできる範囲を超えたときには，養育者に助けを求めた．また，彼らは，不満を感じたり，怒ったりすることなく，最終的には，課題を自分が解決したという感覚を持っていた．

回避型の子ども(アタッチメントが不安定で，親密な人間関係を回避しがちな子ども)は，生得的な性格特徴(気質)が対物指向的であるため，課題に対してある程度の努力を注ぎ込み，多少の粘り強さを示した．しかし，彼らの養育者は，いつも，必要なときに援助をしてくれないので，養育者に対しては，容易に助けを求めず，課題が困難になるにつれて，さらに援助を求めなくなった．また, 彼らは, 養育者に向かって, 直接, 怒りや欲求不満を表しはしなかった．

アンビヴァレント型の子ども(アタッチメントが不安定で，親密な人間関係にとらわれている子ども)は，養育者から情動調整の発達に関して適切に支援をされていないため，容易にストレスを感じ，養育者に対して過度の要求を行い，簡単に欲求不満に陥ってしまった．彼らの中では，ネガティブ感情が増幅するので，課題に取り組む際には，熱心さやポジティブな感情といったものはあまり生起していなかった．彼らは，養育者に対して多くの交流を求めるが，養育者による援助には一貫性がないため，結果的に，彼らは養育者から与えられた援助をうまく使うことはできなかった．時折，子どもと養育者は対立状態になり，両者の交流は紛糾してしまっていた．回避型の場合とは対照的に，彼らは，多くの怒りと欲求不満を養育者に対して向けた．

１．４．アタッチメントと探索の論理的接合２：幼児期の社会情動的スキル

社会情動的スキル (非認知的能力)は，学校教育においてだけでなく，成人になってからの心身の健康度，主観的幸福感，年収などに対しても影響を与える(秋田, 1999)．その理由は，「スキルがスキルを生む」(OECD, 2015)という表現に代表されるように，発達早期に社会情緒的スキルの基礎ができていると，その後の学校教育で受ける様々な教育の成果がその上に着実かつ効率的に積み上げられていき，多方面にわたる，さらに高水準なスキルの発達が円滑に，かつ効率的に導かれるため，である (遠藤, 2019).

幼児期は, この社会情動的スキルを育成する上で, 特に重要な時期である(秋田, 1999)．ただし，遠藤 (2019)によれば，社会情動的スキルは，早期教育のような何か特別な働きかけを子どもが受ける中で育成されるものではなく, 親や保育者・教師をはじめとした大人と子どもの日常のごく当たり前の関係性の中で自然に培われるものである．そして，日常のごく当たり前の大人と子どもの関係におけるアタッチメントは，社会情動的スキルの発達において，最も重要な鍵の一つなのである．

OECD (2015)のレポートでは，社会情動的スキルは「長期的な目標の達成」「他者との協同」「感情を管理する能力」の 3 つの側面からなるものとされていた．この社会情動的スキルを，遠藤 (2019)は，発達心理学的視点から，シンプルに「自己と社会性に関わる多様な心の性質」と再定義した．そして，自己に関わる心の性質とは，具体的には，自尊心，自己肯定感，自制心，グリット(目標に向かって我慢強くやり抜く力)，自己理解，自律性・自立心のことであり, 社会性に関わる心の性質(他者とうまくやっていく力)とは, 具体的には, 心の理解能力，共感性，思いやり，協調性，道徳性，規範意識のことであり，感情管理・感情制御は，自己に関わる心の性質と他者に関わる心の性質の両方を支えるものである，という考え方を提案した（OECD (2015)の「長期的な目標の達成」は自己に関わる心の性質に,「他者との協同」は社会性に関わる心の性質に,「感情を管理する能力」は感情管理・感情制御に，それぞれ対応する）. そして, 彼は, アタッチメントは社会情緒的スキルの「揺籃」（ゆりかご）であり，子どもは乳幼児期におけるアタッチメント関係の中で，感情管理・感情制御の術を学ぶだけでなく，アタッチメントにより培った基本的信頼感，自律性，心の理解能力や共感性を武器に，自己と社会性に関わる多様な心の性質を学び，その後，これら社会情動的スキルは他のスキルを生み出していく，という理論的枠組みを提案した．

整理をすると，遠藤 (2019)は，アタッチメントと探索の論理的接合に関し

ては，安定したアタッチメントは，幼児期において，自己に関する側面，他者(社会性)に関する側面，そして，それを支える感情管理・感情制御という 3 つの側面において，社会情緒的スキルの獲得を促す，という理論的枠組みを提案したのである．

１．５．アタッチメントと探索の論理的接合３：成人期の拡張－形成サイクル

拡張－形成サイクル(Broaden-and-build cycle, Fredrickson, 2001)とは，人の成長にとって不可欠なポジティブ感情の機能に関するサイクルのことであり，人は喜びなどのポジティブ感情を経験すると，すぐに思考や行動のレパートリーが「拡張」し，その広がりは，今度は，個人の中に比較的永続するリソース (身体的，知的，社会的，心理的資源)を「形成」することへとつながるというサイクルを意味する．Mikulincer & Shaver (2023a)は，アタッチメントと探索の理論的接合に関して，成人期において，安定したアタッチメントの持つ拡張－形成サイクル(付録 補足 2)を，理論的に精緻化した．

Mikulincer & Shaver (2023a, p. 51) によれば，成人アタッチメントの安定性における拡張－形成効果とは，「応答的なアタッチメント対象との心地よい関係性において，アタッチメントが安定しているという感じ・感覚」を拡張し，さらに，以下の 3 つの側面において資源を形成する，という効果のことである．すなわち，1. ストレスへの効果的な対処方法や心的苦痛に対する効果的な管理を持続する．また，そのことによって，主観的幸福感 (well-being) や精神的健康へ貢献することにもつながる．2. 向社会的な(自己中心的ではない)，そして向関係的な (pro-relational，両者の関係にとって良い)態度や行動に特徴付けられる，より成熟した形の愛へと人を向かわせる．3. ポジティブで，まとまりのある自己の感覚を促進し，成長促進そして関係性と自律性との間の柔軟なバランスを持続させる．つまり，遠藤 (2019)が指摘するように，幼児期における社会上動的スキルと同様に，成人アタッチメントの安定性における拡張－形成サイクルとは，自己に関する側面，他者 (社会性)に関する側面，感情管理・感情制御に関する側面において展開をしていくサイクルなのである．

さらに，Mikulincer & Shaver (2023a)は，アタッチメントの安定性が自己実現へとつながる道のりを可視化した (図 1)．具体的には，安定したアタッチメントは，「ポジティブでまとまりのある自己構造」へとつながり，「探索や開放性」「実行機能や組織力（達成したいことを達成するために，時間，エネルギー，リソースなどを効果的に使用する能力）」を介して，主要なライフタスクを達成することを通して，自己実現へとつながるというプロセスを可視化した．

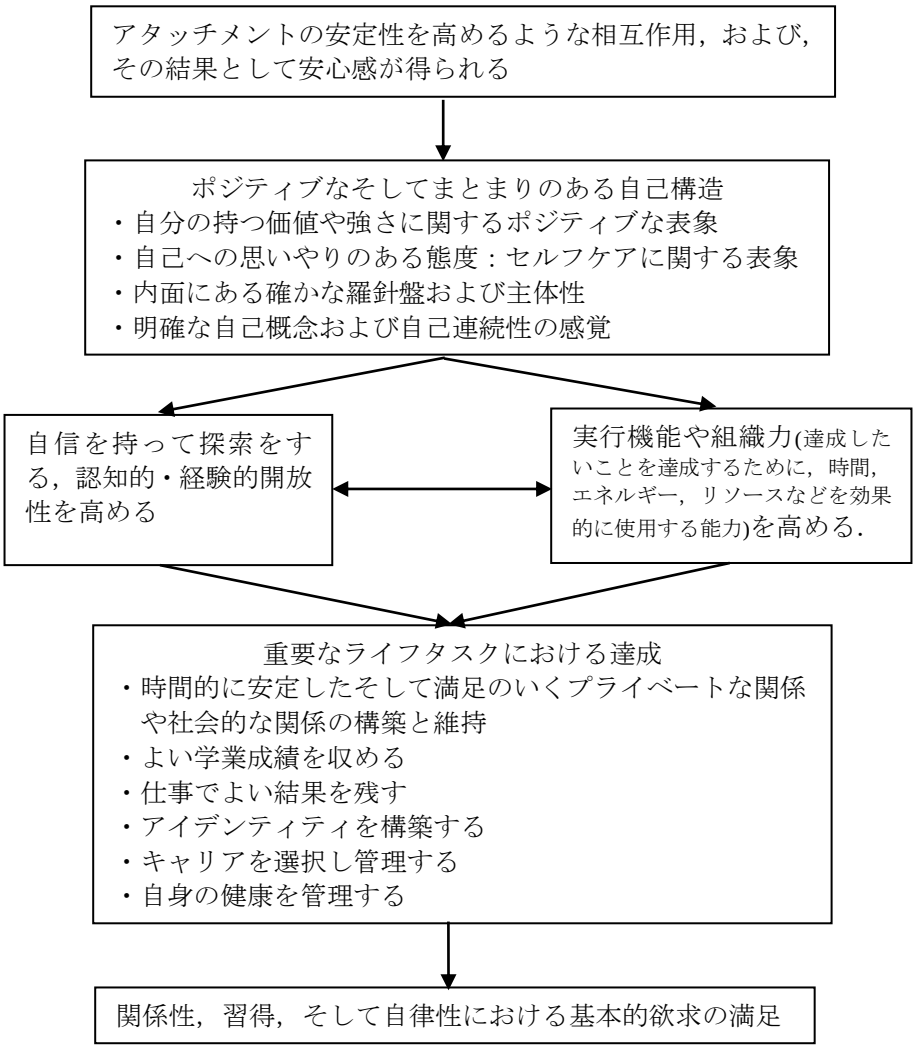


図 1 アタッチメントの安定性から自己実現へと至る心的出来事のフローチャート

注) Mikulincer & Shaver (2023a, p. 269)に基づき作成

１．６．成人におけるアタッチメントと仕事

図 1 に示したように，「仕事」は，成人期における重要なライフタスクの 1 つである．Hazan & Shaver(1990)は，前節(1.3.)で述べた乳幼児期におけるアタッチメントと探索との関連性を, 成人における恋愛と仕事の関連性へと応用した．そして，子どもの場合と同じように，アタッチメントの個人差によって，仕事への向き合い方や仕事の仕方が異なることを明らかにした．

Hazan & Shaver(1990)によれば，安定型の成人は，積極的に仕事を楽しみ，失敗することに対する恐れというものをあまり感じていなかった．また，彼らは，仕事に価値を置くだけでなく，恋愛関係にも価値を置き，仕事が恋愛の邪魔をすることをよしとはしなかった．

回避型の成人は，仕事が友人づきあいや社会的生活を邪魔していると述べていたが，実際には，仕事を理由として社会的相互作用を避けていた．彼らは，安定型と同様の収入がある一方で，仕事に対しては満足をしていなかった．また，彼らは，仕事を離れて余暇を楽しむということができていなかった．

アンビヴァレント型の成人においては，彼らの恋愛に関する心配事は，仕事上の成績を低下させていた．そして，彼らは，低い成績によって他者から拒絶されることを恐れていた．また，彼らには，賞賛された後では怠ける傾向があり，このことは，彼らの仕事における主たるモチベーションは，他者から敬意と賞賛を得ることであるということを示唆していた．さらに，教育歴の影響を統制しても，彼らは，3 タイプの中では，最も収入が低かった．

1．7．青年期・成人期早期におけるアタッチメントとキャリア発達

Hazan & Shaver(1990)を契機として，アタッチメントと仕事やキャリア発達に関する研究領域(青年や成人を対象)では，知見が着実に蓄積されていった．実際，欧米においては，安定したアタッチメントが青年期や成人期早期における若者のキャリア発達を促すということは，今までに繰り返し実証されてきた（Mikulincer & Shaver, 2016）．たとえば，キャリア探索という点では，親に対して安定したアタッチメントを形成している若者は，キャリアにおいて他の選択肢を探索することが多く，キャリアに関連したスキルを自ら向上し，採用に関するパンフレットをよく読み，キャリア探索における自己効力感が高く，将来設計について考える頻度が多く，十分に考えることなしに特定のキャリアに対してコミットすることは少なかった．また，キャリアに対するコミットメント，選択されたキャリアにおける成績という点では，彼らは，設定された目標へのコミットメントが高く，キャリアにとって将来的に障害となる可能性のある出来事への気づきが多く，キャリアにおける意思決定では自己効力感が高く，選択したキャリアにおいてリーダーを志し，自身の能力に見合った現実的なキャリアを選択していた．一方で，親への不安定なアタッチメントは，キャリア探索の低さ，キャリアパスへの不決断度の高さ，自身の選択への満足感の低さ，キャリアにおける意思決定に関連した混乱や葛藤の高さと結びついていた．

一方，日本においては，アタッチメントが安定しているほど，大学生は，キ

ャリア意識(木川2016)やキャリアレジリエンス(就業者が環境や役割の変化といった様々なリスクに直面した際に，それを克服する力；東海・山下2021，p. 166)が高い(東海2020，東海・山下2021)，ということは実証されている．しかし，アタッチメントとキャリア発達の関連性に関しては，大学生を対象とした調査が散見されるにとどまっている，というのが現状である．

１．８．問題と目的

前節(1.7.)で述べたように，アタッチメントとキャリア発達の関連性は，キャリア発達が青年期の発達課題であるために(Erikson, 1968 中島訳2017)，主に，青年期や成人期早期において研究が展開してきた．しかし，日本をはじめとした多くの国々では，小学校段階から組織的・体系的なキャリア教育が推進されている(たとえば，日本キャリア教育学会2020，文部科学省2004)ということを念頭に置くならば，大学生を対象とするだけでなく，小学生・中学生・高校生を対象として，両者の関連性を調査する必要があろう．なぜなら，小中高大という各校種において短期的にだけではなく，小中，小中高，小中高大といった形で校種を越えて中長期的に子どものキャリア発達を考えていくことは，異校種間の連携およびキャリア教育のさらなる充実にとっては重要な視点の 1 つであるためである(中央教育審議会, 2011).

そこで本研究の目的は，小中高大学生において，アタッチメントとキャリア意識 (付録 補足 3)はどのように関連しているのかという発達的軌跡を描くことであった．具体的には，まず，(1)小中高大学生におけるアタッチメントおよびキャリア意識の尺度得点（平均値）の発達的変容を描き，次に，(2)アタッチメントとキャリア意識との関連性の強さを，小中高大学生において検討する．

１．９．論文構成

論文構成は，以下の通りである．第 1 節では，アタッチメントと探索との論理的接合を説明しつつ，関連する先行研究を概観し，本研究の問題・目的・意義を述べた．第 2 節では調査概要を説明する．第 3 節では，まず，小中高大学生におけるアタッチメントやキャリア意識の平均値の発達的変容についての分析結果を報告する．次に，小中高大学生におけるアタッチメントとキャリア意識との関連性の強さ(相関)についての分析結果を報告する．第 4 節では，本研究で得られた結論を報告する．

2. 調査概要

小学生調査は 2018 年 3 月に沖縄県中南部の市立 A 小学校で，中学生調査は 2020 年 6 月に沖縄県北部の市立 B 中学校で，高校生調査は 2016 年 5 月に沖縄県中南部の県立 C 高等学校で，各学校の学校長の許可を得た上で実施をした．大学生調査は 2012 年 1 月に沖縄県にある D 大学において実施した．以下，各調査の概要をそれぞれ示す．

2. 1. 小学生調査

（1）調査対象者・分析対象者　調査対象者は，A 小学校に通う小学 5・6 年生 207 名（小学 5 年生 120 名：男子 55 名，女子 65 名，小学 6 年生 87 名：男子 53 名，女子 34 名）であった．本研究では，このうち，後述する「主要な養育者を尋ねる項目」に「母親」と回答した調査対象者を分析対象者とした。その結果，分析対象者は，小学 5・6 年生 156 名（小学 5 年生 90 名：男児 42 名，女児 48 名，小学 6 年生 66 名：男児 37 名，女児 29 名）となった．

（2）質問紙　質問紙は，フェイスシート（学年，性別），主要な養育者を尋ねる項目，アタッチメントスタイル尺度（アタッチメントの個人差を測定するための尺度，付録 補足 4），キャリア意識尺度から構成されていた．小学生調査の質問紙では，難しい漢字にはふりがなをつけた．

主要な養育者を尋ねる項目では，中尾他（2019）と同様に，「おうちの中であなたを育ててくれている大人の人（家であなたのめんどうを一番見てくれている人）はだれですか」と問い，「お母さん，お父さん，おばあちゃん，おじいちゃん，おじさん，おばさん，その他」の中から 1 人を選択してもらった．回答度数は，お母さん 156 名（75.36%），お父さん 10 名（4.83%），おばあちゃん 4 名（1.93%），おじいちゃん 2 名（0.97%），おばさん 1 名（0.48%），その他 11 名（5.31%：お姉さんなど，お母さん・お父さんなどの重複回答は 8 名），無回答 23 名（11.11%）であった。

アタッチメントスタイル尺度としては，一人親家庭への配慮から，おうちの人バージョンの児童版 ECR-RS（Experiences in Close Relationships-Relationship Structure for children，中尾他，2019，2020）を用いた．項目数は，アタッチメント回避 6 項目，アタッチメント不安 3 項目であった．回答方法は，1＝「あてはまらない」から 4＝「あてはまる」の 4 段階であった．

キャリア意識尺度としては，中学生のキャリア意識尺度 42 項目（新見・前田，2009）から，各因子上位 3 項目ずつを抜粋した短縮版中学生のキャリア意識尺度を用いた [1]．項目数は，人間関係形成 3 項目，情報活用 3 項目，将来設

計 3 項目，意思決定 3 項目であった．回答方法は，1＝「とてもそう思わない」から 6＝「とてもそう思う」の 6 段階であった．

２．２．中学生調査

（１）調査対象者・分析対象者　調査対象者は，B 中学校に通う中学生 1－3 年生 669 名（中学 1 年生 232 名：男子 125 名，女子 107 名，中学 2 年生 211 名：男子 99 名，女子 112 名，中学 3 年生 226 名：男子 119 名，女子 107 名）であった．本研究では，このうち，後述する「主要な養育者を尋ねる項目」に「母親」と回答した調査対象者を分析対象者とした。その結果, 分析対象者は, 中学生 1－3 年生 541 名（中学 1 年生 182 名：男子 90 名，女子 92 名，中学 2 年生 177 名：男子 78 名，女子 99 名，中学 3 年生 182 名：男子 90 名，女子 92 名）となった．

（２）質問紙　質問紙は, 小学生調査と同じく, フェイスシート（学年, 性別），主要な養育者を尋ねる項目，アタッチメントスタイル尺度，キャリア意識尺度から構成されていた．主要な養育者を尋ねる項目では，小学校調査と同じ質問を行った．回答度数は，お母さん 541 名（80.87%），お父さん 45 名（6.73%），おばあちゃん 23 名（3.44%），おじいちゃん 4 名（0.60%），おばさん 4 名（0.60%），その他 7 名（1.05%：お姉さん 4 名など），無回答 45 名（6.73%）であった。小学生調査と同じく，アタッチメントスタイル尺度としては，おうちの人バージョンの児童版 ECR-RS を，キャリア意識尺度としては，短縮版中学生のキャリア意識尺度を用いた．

２．３．高校生調査

（１）調査対象者・分析対象者　調査対象者・分析対象者は，C 高等学校に通う高校 2 年生 344 名（男子 168 名，女子 176 名）であった．

（２）質問紙　質問紙は，フェイスシート（学年，性別），アタッチメントスタイル尺度，キャリア意識尺度から構成されていた．

アタッチメントスタイル尺度としては，ECR-GO20（20-item Japanese version of the Experiences in Close Relationships Inventory for the generalized other, Inagawa & Nakao, 2023; 金政，2007 ; 中尾・加藤，2004）を用いた．項目数は，アタッチメント回避 10 項目，アタッチメント不安 10 項目であった．回答方法は，1＝「全く当てはまらない」から 7＝「非常によく当てはまる」の 7 段階であった．

キャリア意識尺度としては，知念・中尾（2018，2022）と同じく，高校・大

学生用キャリア意識尺度（前田・新見，2010）より人間関係形成 8 項目，情報活用 7 項目, 意思決定 5 項目を, 高校生用キャリア意識尺度（新見・前田, 2009）より将来設計 11 項目を抜粋して用いた．回答方法は，1＝「とてもそう思わない」から 6＝「とてもそう思う」の 6 段階であった.

２．４．大学生調査

（１）調査対象者・分析対象者　調査対象者・分析対象者は，D 大学に通う大学生 195 名（平均年齢 20.78 歳（range＝18－34），1 年生 46 名（男性 22 名，女性 24 名），2 年生 47 名（男性 10 名，女性 37 名），3 年生 72 名（男性 15 名，女性 57 名），4 年生 26 名（男性 7 名，女性 19 名），科目等履修生 2 名（男性 2 名），性別学年不明 2 名）であった.

（２）質問紙　質問紙は，フェイスシート（学年，性別，年齢），アタッチメントスタイル尺度，キャリア意識尺度から構成されていた.

アタッチメントスタイル尺度としては，ECR-GO（Experiences in Close Relationships inventory-the-generalized-other-version，中尾・加藤，2004）を用いた．項目数は，アタッチメント回避 12 項目，アタッチメント不安 18 項目であった．回答方法は，1＝「全く当てはまらない」から 7＝「非常によく当てはまる」の 7 段階であった.

キャリア意識尺度としては，中学生向けの「生きる力尺度」（川﨑，2008）を大学生向けに微修正した尺度を用いた（微修正した 3 箇所；B09：係や委員の仕事→誰かがやらなければならない仕事，B11：何かを調べる宿題→何かを調べる課題，D20：先生や保護者に相談する→先生や親に相談する）．項目数は，人間関係形成 6 項目，情報活用 6 項目，将来設計 6 項目，意思決定 3 項目であった．回答方法は，1＝「全く当てはまらない」から 7＝「非常によく当てはまる」の 7 段階であった.

２．５．アタッチメントスタイル尺度に関する補足

本研究では，小学生調査・中学生調査，高校生調査，大学生調査において，アタッチメント回避・アタッチメント不安という同一の構成概念を測定してはいるが, 使用された回答の件法や項目数の異なるアタッチメントスタイル尺度が使用された．ただし，大学生 378 名のデータ(中尾・加藤2004)を再分析したところ，ECR-GO と ECR-GO20 との間には，アタッチメント回避では r=.98(p<.01)，アタッチメント不安では r=.96(p<.01)という強い相関係数の値が得られた．また，大学生 107 名のデータ(中尾2021a)では，ECR-GO20 と児童

版 ECR-RS-GO との間には，アタッチメント回避で r=.70(p<.01)，アタッチメント不安で r=.67(p<.01)という概ね強い相関係数の値が得られた．したがって，これらの尺度間には併存的妥当性があると考えられ, 本研究で得られた小中高大学生におけるアタッチメント回避・アタッチメント不安を用いて得られた分析結果は，相互に比較検討してよい，と著者らは判断した．

3．発達的に見たアタッチメントとキャリア意識

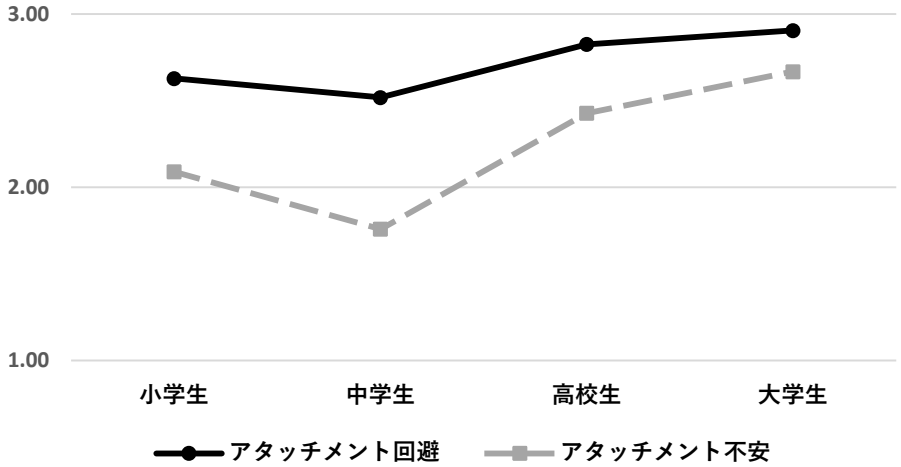
3．1．アタッチメントやキャリア意識の平均値における発達的変容

小中高大学生において, アタッチメントスタイル尺度やキャリア意識尺度の下位尺度得点は，どのような発達的変容を遂げているのだろうか．この問いを検討するにあたり，まずは，先行研究に基づき，アタッチメントスタイル尺度とキャリア意識尺度の各下位尺度得点(加算平均値)を求め, その信頼性(内的整合性)を確認した．具体的には，アタッチメントスタイル尺度に関しては，小中学生に実施をした児童版 ECR-RS は中尾他(2019，2020)，高校生に実施をした ECR-GO20 は金政（2007)，大学生に実施をした ECR-GO は中尾・加藤(2004)に基づき，各下位尺度得点を算出した．キャリア意識尺度に関しては，小中学生に実施をした短縮版中学生のキャリア意識尺度は新見・前田(2009)，高校生に実施をした短縮版高校・大学生用キャリア意識尺度は知念・中尾(2018, 2022), 大学生に実施をした大学生用微修正版中学生向けの「生きる力尺度」は川﨑(2008)に基づき，各下位尺度得点を算出した．その結果，各下位尺度のα係数はα＝.64 から.88 であり，許容範囲の信頼性(内的整合性)があることを確認することができた(各下位尺度の記述統計量やα係数，および各下位尺度間の相関については，付録 付表 1－付表 4 に示した).

次に，本研究では，小学生調査，中学生調査，高校生調査，大学生調査という調査の種類によって, 使用された回答の件法や尺度の項目数が異なっていたため，小中高大学生での得点の比較ができるように，各調査におけるアタッチメントスタイル尺度得点およびキャリア意識尺度得点を，5 件法(得点範囲 1－5)に変換した．具体的には，小塩他(2014)がメタ分析において実施した得点変換方法に基づき，まず，各項目において，使用された件法の中点からの偏差を求め，使用された件法と 5 件法との比率が反映されるように，(偏差×4［5 件法の範囲］)／範囲＋3 によって得点の変換を行った．たとえば，7 件法において得点が 3 の場合には，5 件法では([3-4]×4)/6＋3＝2.33，6 件法において得点が 3 の場合には，5 件法では([3-3.5]×4)/5＋3＝2.60，4 件法において得点が 3 の場合には，5 件法では([3-2.5]×4)/3＋3＝3.67 という変換を行った．その後，

先ほどと同様に，先行研究に基づき，各下位尺度得点(加算平均値)を算出した．

小中高大学生における 5 件法変換後のアタッチメントスタイル尺度得点の発達的変容を図 2 に示した．上述した問いを検討するために，アタッチメント回避得点とアタッチメント不安得点のそれぞれに対して，校種(小学校・中学校・高校・大学)を独立変数とする一元配置分散分析を実施し，校種の主効果が有意であった場合には，多重比較(Tukey の *HSD* 検定)を行った．その結果，アタッチメント回避では，大学生は小学生や中学生に比べて，また，高校生は中学生に比べて，得点が有意に高かった．アタッチメント不安では，大学生＞高校生＞小学生＞中学生という形で，得点が有意に高かった（表 1）．したがって，アタッチメント回避とアタッチメント不安は共に，小中学生の頃に比べると，高校生や大学生は得点が有意に高くなるという発達的軌跡が示唆された．



注．図中の得点は，小塩他(2014)に基づき，4 件法や 7 件法の値を，5 件法(得点範囲 1－5)に変換した得点である．小学生や中学生におけるアタッチメント対象は「母親」，高校生や大学生におけるアタッチメント対象は「一般他者」である．

図 2 小中高大学生におけるアタッチメントスタイル尺度得点の違い

表 1　小中高大学生におけるアタッチメントスタイル尺度得点(5 件法変換後)

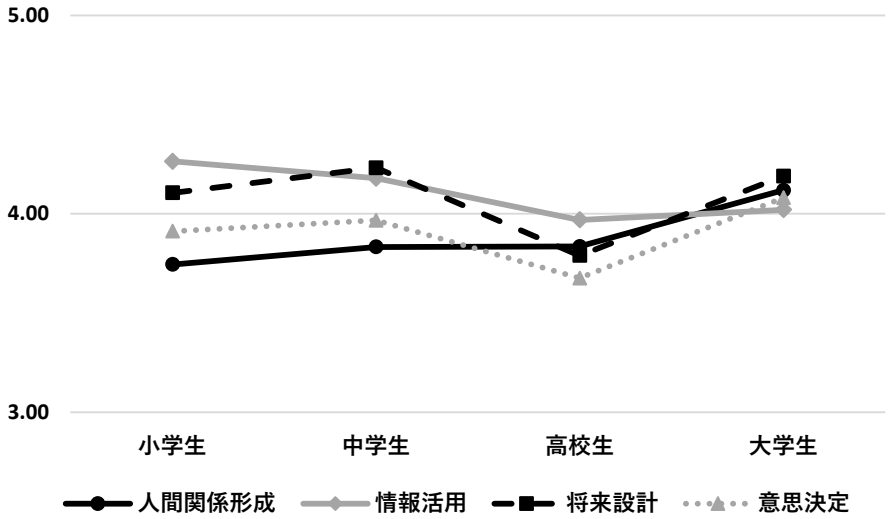
	小学生	中学生	高校生	大学生	*F* 値	多重比較
アタッチメント回避	2.63 (0.86)	2.52 (1.01)	2.83 (0.66)	2.91 (0.71)	$F(3,1206)=13.48$, $p<.01$, $\eta^2=.03$	大>小,中; 高>中
アタッチメント不安	2.09 (0.98)	1.76 (0.95)	2.43 (0.76)	2.67 (0.60)	$F(3,1204)=68.94$, $p<.01$, $\eta^2=.15$	大>高>小>中

注）表中の得点は，小塩他(2014)に基づき，4 件法や 7 件法の値を，5 件法(得点範囲 1－5)に変換した得点である．(　　)内の数値は *SD* である．小学生や中学生におけるアタッチメント対象は「母親」，高校生や大学生におけるアタッチメント対象は「一般他者」である．*N* および 5 件法変換前の記述統計量，α 係数は付録の付表 1 に示した．

小中高大学生における 5 件法変換後のキャリア意識尺度得点の発達的変容を図 3 に示した．上述した問いを検討するために，キャリア意識尺度の下位尺度得点のそれぞれに対して，校種(小学校・中学校・高校・大学)を独立変数とする一元配置分散分析を実施し，校種の主効果が有意であった場合には，多重比較(Tukey の *HSD* 検定)を行った．分析の結果，人間関係形成に関しては，大学生は，小学生・中学生・高校生に比べて，得点が有意に高かった．情報活用に関しては，小学生は高校生や大学生に比べて，中学生は高校生に比べて，得点が有意に高かった．将来設計に関しては，小学生・中学生・大学生は，高校生に比べて，得点が有意に高かった．意思決定に関しても，小学生・中学生・大学生は，高校生に比べて，得点が有意に高かった（表 2）．したがって，人間関係形成は，大学生になると得点が高くなり，情報活用は，高校生や大学生になると低くなり，将来設計や意思決定は，高校生の時期に一旦落ち込み，大学生になるとまた高くなるという V 字型の軌跡を描くという発達的軌跡が示唆された．

３．２．アタッチメントとキャリア意識との相関

次に，小中高大学生別に，アタッチメントスタイル尺度(アタッチメント回避，アタッチメント不安)の得点とキャリア意識尺度(人間関係形成，情報活用，将来設計，意思決定)の得点との間のピアソンの積率相関係数を算出した(表 3)．その結果，(a)小学生と中学生においては，アタッチメント回避は，キャリア意識(人間関係形成，情報活用，将来設計，意思決定)と有意な負の相関があること，(b)高校生においては，アタッチメント回避とキャリア意識(人間関係形成，将来設計，意思決定)との間に有意な負の相関があるだけでなく，アタッチメント不安もキャリア意識(将来設計，意思決定)との間で有意な負の相関が



注．図中の得点は，小塩他(2014)に基づき，6 件法や 7 件法の値を，5 件法(得点範囲 1－5)に変換した得点である．

図 3 小中高大学生におけるキャリア意識尺度得点の違い

表 2　小中高大学生におけるキャリア意識尺度得点(5 件法変換後)

	小学生	中学生	高校生	大学生	*F* 値	多重比較
人間関係形成	3.74 (0.77)	3.83 (0.77)	3.83 (0.71)	4.12 (0.70)	$F(3, 1204)=8.42$, $p<.01$, $\eta^2=.02$	大>小,中,高
情報活用	4.26 (0.76)	4.18 (0.78)	3.97 (0.69)	4.02 (0.69)	$F(3, 1204)=8.82$, $p<.01$, $\eta^2=.02$	小>高,大; 中>高
将来設計	4.11 (0.75)	4.23 (0.74)	3.79 (0.57)	4.19 (0.82)	$F(3, 1204)=29.03$, $p<.01$, $\eta^2=.07$	小,中,大>高
意思決定	3.91 (0.90)	3.97 (0.87)	3.68 (0.74)	4.08 (0.79)	$F(3, 1203)=12.30$, $p<.01$, $\eta^2=.03$	小,中,大>高

注）表中の得点は，小塩他(2014)に基づき，4 件法や 7 件法の値を，5 件法(得点範囲 1－5)に変換した得点である．(　　)内の数値は *SD* である．*N* および 5 件法変換前の記述統計量，α 係数は付録の付表 1 に示した．

あること，(c)大学生においては，アタッチメント回避もアタッチメント不安もキャリア意識(人間関係形成，情報活用，将来設計，意思決定)と有意な負の相関があることが示された．したがって，発達的な視点で中長期的にアタッチ

メントとキャリア意識との関連性を捉えた場合には，確かに，安定したアタッチメントは子ども・若者のキャリア意識を促進するが，対他的なアタッチメントに加えて対自的なアタッチメントが重要になるのは, 小中学生の時期ではなく, 高校生以降の時期であり, 対自的なアタッチメントが特に重要となるのは, 大学生の時期で重要であることが示唆された．また，代替的な仮説としては, キャリア意識の発達においては, 対自的アタッチメントはある発達段階においてのみ重要であり, 発達段階にかかわらず一貫して常に重要なのは対他的なアタッチメントの方である，という仮説を立てることもできる．

それでは，なぜ，アタッチメントとキャリア意識との関連性は，このような発達の軌跡を描くのであろうか．下村(2012)によれば，キャリア教育を発達的な視点から見た場合には，実は，小学生の段階においては，子どもたちの将来の夢をあまり重視する必要はないようである．もちろん，子どもたちが将来の夢を持つこと自体は悪いことではないのだが, 子どもたちが限定的な夢や特定の職業希望に凝り固まってしまい，視野が狭くなり，柔軟に将来の様々な可能性を追求することを辞めてしまうということは問題となる．そのため，小学生

表 3　小中高大学生におけるアタッチメントとキャリア意識との相関

	キャリア意識			
アタッチメントスタイル	人間関係形成	情報活用	将来設計	意思決定
小学生 *N*=154-155				
アタッチメント回避	-.21**	-.30**	-.24**	-.19*
アタッチメント不安	.11	.00	.08	.01
中学生 *N*=539-540				
アタッチメント回避	-.37**	-.34**	-.32**	-.35**
アタッチメント不安	-.02	.06	.02	.02
高校生 *N*＝343-344				
アタッチメント回避	-.31**	-.08	-.12*	-.24**
アタッチメント不安	-.10	.03	-.14*	-.23**
大学生 *N*＝169				
アタッチメント回避	-.53**	-.29**	-.29**	-.41**
アタッチメント不安	-.29**	-.34**	-.38**	-.36**

注）**$p<.01$，*$p<.05$.

におけるキャリア教育では，子どもにはいろいろな可能性があるのだから，1つに限定するのではなく，幅広くいろいろな経験をさせることが必要となる．そして，夢や目標を作っては壊し，作っては壊すということを何度も何度も練習することが重要となる．このような際には，親や教師といった大人を安全な避難所や安心の基地として実際に利用できるかどうかということ，すなわち，対他的なアタッチメント(親密な他者関係を回避しないこと)が重要であるといえる．

さらに, 下村(2012)によれば, 認知的発達に伴い, 生徒の内的な志向性(興味, 関心，好み，価値，内的・主観的判断基準など)は，高校生段階から重要となる. つまり, 高校生の段階に至るまでは, 職業を自己と結びつけようとしても, 肝心の自己の方が十分には発達を遂げていないため, 自分はどう生きたいのかという問題意識が出てくるのを待って, 自己と職業の問題を取り上げた方がよいのである．本研究の結果は，まさに，これらの見解と一致しており，高校生段階という自己が十分に発達した段階になってはじめて, キャリア意識を育む上で, 対自的アタッチメントの安定性が重要になる, といえよう. 逆に言えば, 小中学生の段階においては, 対自的アタッチメントが不安定であったとしても, 自己が十分に発達をしていないので，キャリア意識は低くはならず，それよりは, 親密な他者との相互作用を回避するかどうかという対他的アタッチメントの安定性－不安定性の方が問題になるといえよう.

小中高校生の頃は，ある意味では，親や教師といった大人が進路の選択肢を並べてくれるし，キャリア発達へと導いてくれる（そのため，対他的アタッチメントの安定性が重要となる）．しかし，大学生になると，他者の力を借りながらも，自分自身でキャリア発達の道を切り開いていく必要性が生じてくる．ある意味では，大学生になってはじめて，職業を中心とした人生設計であるキャリアは現実味を帯びるであろうし，将来へ向けての自己の在り方，人間関係の持ち方が問題となる．そのため，大学生においては，キャリア意識を育む上で, 対他的アタッチメントだけでなく対自的アタッチメントも重要になると考えられる．そして，就職活動は，大学生にとっては，自己を成長させる良い機会となり得る(藤田, 2022; 髙橋・岡田, 2013;浦上,2016）と同時に，自己成長や自己確立は決して一人でできる作業ではないため，この作業においては，彼らの目標を導き，彼らの行動や努力の過程に参加しサポートを与え，彼らの活動の流れを適切に評価してくれる「他者の存在」というものが必要不可欠になる(島袋・堀切，2001)．つまり，大学生になってはじめて，全ての歯車が連動をして回り出すかのように，アタッチメント対象（他者）に支えられながら，キ

ャリア発達や自己の成長・確立が展開をしていく，といえよう．

なお，代替仮説である「キャリア意識の発達においては，対自的アタッチメントはある発達段階においてのみ重要であり, 発達段階にかかわらず一貫して常に重要なのは対他的なアタッチメントの方である」という仮説については，人材育成において, コーチングやメンタリングの重要性が提案されていること（三輪，2015）と合致する．つまり，対自的な方向性（たとえば，自分探し）よりも，対人交流を行うこと（コーチやメンターとの対人交流を回避しないこと）が，個々人のキャリア発達においては重要なのである．

それでは，私たちは，どのようなスタンスで，小中高大学生に対して，キャリア教育を行っていけばよいのであろうか. 前提は, キャリア支援的な介入は，どのような内容の介入支援でも，やらないよりはやった方が効果はある，ということは複数のメタ分析において既に実証されている(Oliver & Spokane, 1988, Whiston et al., 1998)ということである．下村(2012)によれば，キャリア教育を通して育む勤労観・職業観・生き方などは，本来多様なものであるために，キャリア教育には「何でもあり」という側面がある．しかし，それはそれで良く，「大人が真剣に相手をしてくれる, 自分たちに良かれと思って何かをしてくれているという気持ちが生徒に伝わること」(下村2012，p, 10)が重要である．そのため，極論をすれば，このような気持ちが生徒に伝わる限りは，「キャリア教育は各人がよかれと思ったことを何でもやれば良い」(下村，2012，p, 10)ということになる．そのために，小中高大のいずれの発達段階においても，このような他者との相互作用を回避しないこと（対他的なアタッチメントの安定性）は，キャリア意識の発達へとつながっていた，ともいえる．

最後に，本研究は，Bowlby のアタッチメント理論に基づき，安定したアタッチメントは, 探索能力を促進する, という前提で論を展開してきた. しかし，各種の仕事に要求される具体的な能力とアタッチメントとの関連性については，論じることができていない．アタッチメントは，種々の発達を支える土台であり, その土台の上には, 社会情緒的スキル・能力 (自己に関する心の性質，他者に関する心の性質，感情管理・制御能力)は蓄積されやすいが，具体的に，仕事で必要となるどのような能力 (専門的能力，創造性，など）が着実かつ効率的・円滑的に積み上げられやすいのか，逆に，どのような能力が積み上げられにくいのか，については，今後さらなる検討が必要であろう．

4. 結論

小中高大学生において，安定したアタッチメントは，キャリア意識の発達を促進し得る．ただし，真の意味で職業を自己と結びつけて考えることができるようになるためには，自己が十分に発達をしている必要がある．そのため，対他的アタッチメント(アタッチメント回避)に加えて，対自的なアタッチメント(アタッチメント不安)がキャリア発達にとって重要となるのは，高校生の時期以降，特に大学生の時期においてである．

注

1) 本研究では，小中学生の比較を行いやすいように，小学生に対しても，中学生に対しても，同じ項目のキャリア意識尺度を用いた．しかし，各発達段階におけるキャリア発達の特徴を考慮するのであれば，本来は，小学生調査では，中学生のキャリア意識尺度 42 項目（新見・前田，2009）からではなく，小学生のキャリア意識尺度 31 項目（新見・前田，2009）から，各因子上位 3 項目ずつを抜粋し調査を実施すべきであった．

付記

本稿は JSPS 科研費 JP25750377，JP19K02588 の助成を受けました．中学生調査は，第 3 著者が，第 1 著者と第 5 著者指導のもと，2021 年に琉球大学大学院教育学研究科へ提出した修士論文(當間，2021)で得られたデータの一部に対して再分析を行ったものです．高校生調査は，2017 年に国際教育学会第 12 回年次大会(京都大学)において，大学生調査は，2014 年に日本発達心理学会第 25 回大会(京都大学)において，発表を行いました．

謝辞

調査にご協力頂いた A 小学校，B 中学校，C 高等学校の学校長をはじめとする諸先生方，並びに，小中高大学生のみなさんに対して，この場を借りて謝意を表します．

参考文献

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

秋田 喜代美 (1999). 社会情動的スキルの重視とその育ちを支える幼児期の重要性　日本教材文化研究財団研究紀要，*49*，8-14.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
(ボウルビィ，J. 黒田 実郎・岡田 洋子・吉田 恒子(訳) (1991a)．母子関係の理論 新版　Ⅱ　分離不安　岩崎学術出版社)

Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bond*s. London: Tavistock.
(ボウルビィ，J. 作田 勉(監訳)（1981）．ボウルビイ母子関係入門　星和書店)

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss: Sadness and depression*. New York: Basic Books.
(ボウルビィ，J. 黒田 実郎・吉田 恒子・横浜 恵三子 (訳) （1991b）．母子関係の理論　新版　Ⅲ　対象喪失　岩崎学術出版社)

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books. (Original work published 1969).
(ボウルビィ，J. 黒田 実郎・大羽 蓁・岡田 洋子・黒田 聖一 (訳) (1991c)．母子関係の理論　新版　Ⅰ　愛着行動　岩崎学術出版社)

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
(ボウルビィ，J. 庄司 順一・二木 武 (監訳) （1993）．母と子のアタッチメント――心の安全基地――　医歯薬出版)

Cassidy, J. & Shaver, P. R. (Eds.). (2016). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed.). New York: Guilford Press.

知念 秀明・中尾 達馬（2018）．沖縄県 A 高等学校 3 年生におけるキャリア意識，学力，卒業後の進路の関連性　キャリア教育研究，*37*，11-16.

知念 秀明・中尾 達馬（2022）．沖縄県Ａ高等学校におけるキャリア意識と学力との関連性――１学期と２学期の開始時を対象とした全学年調査――　琉球大学教育学部紀要，*100*，85-94.

中央教育審議会 (2011). 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申） Retrieved from

https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301877.htm

遠藤 利彦（2017a）．生涯にわたるアタッチメント 北川 恵・工藤 晋平（編） アタッチメントに基づく評価と支援（pp. 2-27） 誠信書房

遠藤 利彦（2017b）．赤ちゃんの発達とアタッチメント：乳児保育で大切にしたいことひとなる書房

遠藤 利彦（2019）．アタッチメント――「非認知」的な心の発達を支え促すもの――日本教材文化研究財団研究紀要，*49*，21-27.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*, 218-226.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton.

(エリクソン，E. H. 中島 由恵 (訳)（2017）．アイデンティティ――青年と危機――　新曜社

藤田 拓勧（2022）．就職活動における困難な体験が大学生の自己成長感に与える影響 埼玉工業大学人間社会学部紀要，*20*，1-9.

Goldberg, S., Grusec, J. E., & Jenkins, J. M. (1999). Confidence in protection: Arguments for a narrow definition of attachment. *Journal of Family Psychology*, *13*, 475-483.

浜銀総合研究所（2015）.「高等学校普通科におけるキャリア教育の実践と生徒の変容の相関関係に関する調査研究」報告書 浜銀総合研究所

Hazan, C., & Shaver, P. R. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*, 270-280.

Inagawa, M., & Nakao, T. (2023). Associations between attachment-related variables in fifth and sixth graders and their mothers in Japan. *Humanities and Social Sciences Communications*, *10(1)*, 175.

金井 篤子（2007）．キャリアとは　山口 裕幸・金井 篤子（編） よくわかる産業・組織心理学（pp. 76-77） ミネルヴァ書房

金政 祐司（2007）．青年・成人期の愛着スタイルの世代間伝達――愛着は繰り返されるのか――　心理学研究，*78*，398-406.

川崎友嗣（2008）．キャリア教育の効果と意義に関する研究――中学校における効果測定の試み――関西大学人間活動理論研究センターCHAT technical reports，*7*，43-52.

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.

木川 智美（2016）．女子大学生における親への愛着がキャリア発達におよぼす影響　パーソナリティ研究，*25*，89-92.

北川 恵・工藤 晋平（2017）．アタッチメントに基づく評価と支援　誠信書房

国立教育政策研究所 (2002). 児童生徒の職業観・ 勤労観を育む教育の推進について（調査研究報告書）　Retrieved from https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/sinro/sinro.htm

古村 健太郎・戸田 弘二（2020）. 助け合いとしてのアタッチメント　心理学評論, *63*, 263-280.

前田 健一・新見 直子（2010）．高校生と大学生のキャリア意識とアイデンティティ・スタイル　広島大学大学院教育学研究科紀要　第三部　教育人間科学関連領域, *59*, 65-73.

Main, M. (1990). Cross-cultural studies of attachment organization: Recent studies, changing methodologies, and concept of conditional strategies. *Human Development*, *33*, 48-61.

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2016). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. New York: Guilford Press.

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2023a). *Attachment theory expanded: Security dynamics in individuals, dyads, groups, and societies*. New York: Guilford Press.

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2023b). *Attachment theory applied: Fostering personal growth through health relationships*. New York: Guilford Press.

三輪 幸生（2015）．プロジェクトマネージャを育成するメンタリング・コーチングの実践　プロジェクトマネジメント学会誌，*17（2）*，3-7.

文部科学省（2004）．キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観，職業観を育てるために～の骨子 Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801.htm

文部科学省（2011）．小学校キャリア教育の手引き（改訂版）　Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1293933.htm

中尾 達馬（2012）．成人のアタッチメント―愛着スタイルと行動パターン―　ナカニシヤ出版

中尾 達馬（2021a）．コロナ禍での大学生におけるアタッチメントと孤独感や精神的健康との経時的な相互関係　心理学研究，*92*，390-396.

中尾達馬（2021b）．アタッチメントと情動制御　上淵　寿・平林 秀美（編）情動制御の発達心理学（pp. 183-206）　ミネルヴァ書房

中尾 達馬・加藤 和生（2004）．"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・数井 みゆき（2022）．恋愛関係における成人無秩序型アタッチメント尺度の日本語版作成　パーソナリティ研究，*30*，161-163.

中尾 達馬・村上 達也・数井 みゆき（2019）．児童期においてアタッチメント不安と

アタッチメント回避を測定する試み――児童版 ECR-RS の日本語版作成――　パーソナリティ研究，*27*，179-189.

中尾 達馬・村上 達也・数井 みゆき（2020）．27 巻 3 号訂正　パーソナリティ研究，*28*，263-263.

日本キャリア教育学会（2020）．新版　キャリア教育概説　東洋館出版社

新見 直子・前田 健一（2009）．小中高校生を対象にしたキャリア意識尺度の作成　キャリア教育研究，*27*，43-55.

OECD (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-e

（経済協力開発機構（OECD）．無籐 隆・秋田 喜代美（監訳）（2028）社会上動的スキル――学びに向かう力――　明石書店）

Oliver, L. W., & Spokane, A. R. (1988). Career-intervention outcome: What contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology*, *35*, 447-462.

大久保 圭介（2020）．アタッチメント理論におけるケアギビング研究の現在―看過されてきた原因と今後の展望―　心理学研究，*91*，339-349.

小塩 真司・岡田 涼・茂垣 まどか・並川 努・脇田 貴文（2014）．自尊感情平均値に及ぼす年齢と調査年の影響――Rosenberg の自尊感情尺度日本語版のメタ分析――教育心理学研究，*62*，273-282.

坂柳 恒夫（2016）．小・中学生の生き抜く力に関する研究――キャリアレジリエンス態度・能力尺度（CRACS）の信頼性と妥当性の検討――　愛知教育大学研究報告 教育科学編，*65*，85-97.

Schein, E. H. (1985). *Career anchors, workbook: Discovering your real values*. San Diego: Pfeiffer.

(シャイン，E. H. 金井 寿宏 (訳) (2003). キャリア・アンカー――自分のほんとうの価値を発見しよう――　白桃書房)

Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2004). What do self-report attachment measures assess? In W. S. Rholes., & J. A. Simpson (Eds.), *Adult attachment: theory, research, and clinical implications* (pp. 17-46). New York: Guilford Press.

（シェーバー，P. R.・ミクリンサー，M. 中尾 達馬（2008）．自己報告式アタッチメント測度は，何を測定しているのか？　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）成人のアタッチメント：理論・研究・臨床（pp. 16-50）　北大路書房）

島袋 恒男（2016）．キャリア教育 富永 大介・平田 幹夫・竹村 明子・金武 育子（編）教職をめざすひとのための発達と教育の心理学（pp. 143-155）　ナカニシヤ出版

島袋 恒男・堀切 尋代（2001）．青年期の自我発達に関する CAMI に基づく分析――自己確立への自信はどこからくるのか――　小島瓔禮教授退官記念論集刊行委員会・比較民族学会（編）　比較民俗学のために――小島瓔禮教授退官記念論集（pp. 423-437）　小島瓔禮教授退官記念論集刊行委員会・比較民族学会

下村 英雄（2012）．キャリア教育を発達的な視点から考えるとはどういうことか――小中高という流れの中でのキャリア発達――　発達，*129*，2-10.

Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guilford Press.

(スルーフ，L．A．他　数井 みゆき・工藤 晋平(監訳) (2022)．人間の発達とアタッチメント――逆境的環境における出生から成人までの 30 年にわたるミネソタ長期研究――　誠信書房)

髙橋 南海子・岡田 昌毅 (2013). 大学生の就職活動による自己成長感の探索的検討　産業・組織心理学研究，*26*，121-138.

東海 詩帆（2020）．大学生のパーソナリティ傾向がキャリアレジリエンスに与える影響：愛着スタイルとビッグファイブからの検討　日本経営システム学会全国大会講演論文集，*65*，128-131.

東海 詩帆・山下 洋史（2021）．大学生の愛着スタイルがキャリアレジリエンスに与える影響　日本経営システム学会誌，*37*，165-173.

當間 ひろえ（2021）．沖縄県中学生の学力向上に関する教育心理学的研究――学習動機づけやテスト得点に影響する諸要因の検討――　琉球大学大学院教育学研究科学校教育専攻学校教育専修心理学コース修士論文（未公刊）

浦上 昌則（1996）．就職活動を通しての自己成長――女子短大生の場合――　教育心理学研究，*44*，400-409.

Whiston, S. C., Sexton, T. L., & Lasoff, D. L. (1998). Career-intervention outcome: A replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology*, *45*, 150-165.

付録

補足１:アタッチメント理論

Bowlby のアタッチメント理論とは,『母子関係の理論』3 部作(Bowlby, 1973 黒田他訳, 1991a ; Bowlby, 1980 黒田他訳, 1991b ; Bowlby,1982 黒田他訳1991c), および，Bowlby 自身がアタッチメント理論を分かりやすく解説した講演集 2 作(Bowlby, 1979 作田監訳, 1981 ; Bowlby, 1988 庄司・二木監訳，1993)を指す場合が多い．Bowlby のアタッチメント理論に基づく最新の知見は,『Handbook of Attachment』として，約 10 年ごとに，公刊されている(2023 年時点での最新版は Cassidy & Shaver [2016])．本研究が依拠した社会人格系の成人アタッチメント研究に関する知見は，Mikulincer & Shaver によって，体系的に知見の整理がなされている (Mikulincer & Shaver, 2016, 2023a, 2023b).

補足２:成人アタッチメントの安定性における拡張－形成サイクル

成人期において，安定したアタッチメントの持つ拡張－形成サイクルとは，図 A(成人におけるアタッチメント行動システムの活性化とその働きを可視化したモデル：日本では，Shaver & Mikulincer (2004 中尾訳，2008)，古村・戸田 (2020)，中尾 (2021b)が紹介)における第 2 段階右側の四角で囲まれた部分である．第 1 段階において，脅威の兆しがあり，アタッチメント行動システムが動き出し，その後，第 2 段階 (不安や恐れといったネガティブ情動を体験し，アタッチメント行動システムが活性化した状態)においてアタッチメント対象に表象的にあるいは物理的にアタッチし, アタッチメント対象とのやりとりを経て，安心感が得られた後で(情緒的状態で言えば，不安や恐れといったネガティブな情動状態がニュートラルな状態に戻った後で)，生じるサイクルのことである．

Main (1990)は，第 2 段階におけるアタッチメント方略は，安心感を得て，素早く探索活動に戻るという点で，「主要な一次的方略」(primary strategies)であると考えていた．さらに，彼女は，第 3 段階における方略は，「主要な一次的方略」が上手くいかないときの「二次的方略」(secondary strategies)であり，その内容は，不活性化方略 (アタッチメント行動や情動表出の最小化)あるいは過活性化方略 (アタッチメント行動や情動表出の最大化)であると考えていた．この二次的方略は，この後の「付録 補足 4：アタッチメントの個人差」で登場するアタッチメント回避，アタッチメント不安にそれぞれ対応する．

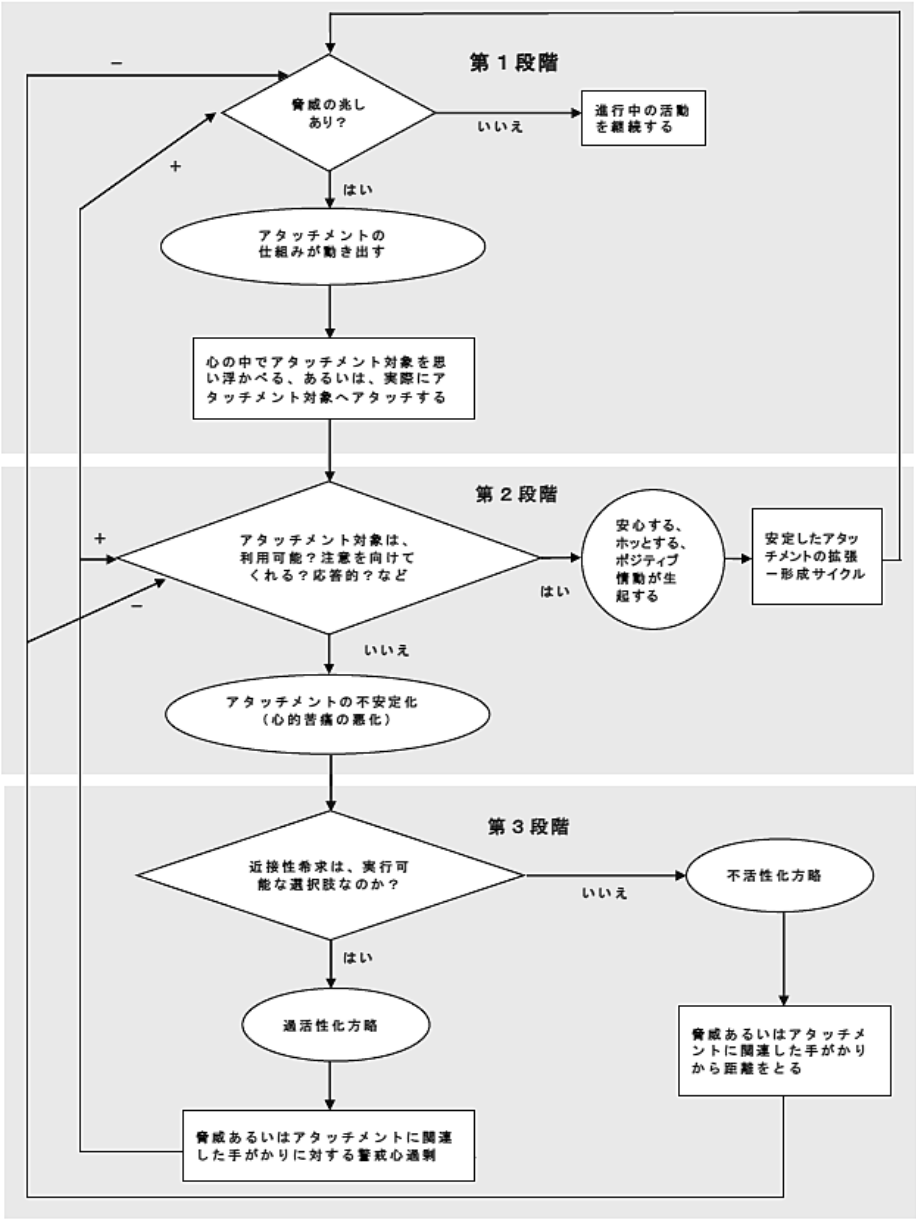


図 A　成人におけるアタッチメントシステムの活性化とその働き

注) Mikulincer & Shaver (2016, p. 51)に基づき作成. 第 1 段階は, いつもの平静な状態 (ニュートラルな情動状態), 第 2 段階は, 不安や恐れといったネガティブ情動を体験している状態, 第 3 段階は, 主要な一次的方略がうまくいかずに, 安心感が得られなかった状態 (あるいは心的苦痛が増した状態)である.

補足３：キャリアとキャリア意識

キャリア(career)とは，「経歴」「履歴」「生涯」「職業」「生き方」と多義的に用いられることの多い構成概念ではあるが(金井，2007; 島袋，2016)，その中核的な要素は「連なりや積み重ね」(日本キャリア教育学会，2020，p. 11)である．そのため，キャリアは，「人が，生涯の中で様々な役割を果たす過程で，自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく経験の連なりや積み重ね」(日本キャリア教育学会，2020, p. 11)と定義される．

キャリアの語源は，“cart, chariot”(荷車や戦車)，あるいは，“cararia”(荷車や戦車が通過する道，わだち)であり，「荷車や戦車」という語源からは，何かを積んで運んだり，移動したりしながら，何かを身につけるというイメージが連想され，「わだち」という語源からは，過去から現在に至り，そして未来へとつながっていくというイメージが連想される (金井，2007)．そのため，「馬車が走ると轍（わだち）が残ります。そのパターンを振り返ると，どこを通ってきたのか，なにを見てきたのか，過去を回顧するだけでなく，どこにたどり着きそうか，いったいどこに向かいたいのか，将来を展望することになります」(Schein, 1985 金井訳, 2003, p. 93)という表現に代表されるように, まさに, 個々人の持つ「経験の連なりや積み重ね」がキャリアであり，そこには以下に示す5つの特徴がある(金井, 2007) : (a)系列性(個々の職業や経験を指すのではなく，その連なりを指す)，(b)生涯性(その連なりは一生涯にわたる)，(c)因果と意味性(キャリアは，個々人によって，過去・現在・未来の時間上で意味づけられる)，(d)独自性(たとえ同じ職業や経験であっても，その意味合いは個人によって異なる)，(e)普遍性(キャリアは特別な一部の人だけのものではなく，誰もが所有するものである).

キャリア意識は「キャリア発達にかかわる基礎的な意欲・態度・能力に対する個人の自己評価」（新見・前田，2009，p. 44）と定義される．ここで言うキャリア発達とは，端的に述べると，「社会の中で自分の役割を果たしながら，自分らしい生き方を実現していく過程」(文部科学省2011，p. 8)のことであり，子どもたちが，それぞれの発達段階に応じて，「適切に自己と働くこととの関係付けを行い, 自立的に自己の人生を方向付けていく過程」(文部科学省2011, p. 8)であるともいえる．そして，キャリア意識とは，具体的には，キャリア教育で養うべき4能力（人間関係形成，情報活用，将来設計，意思決定 ; 国立教育政策研究所，2002）に対する自己評価のことを指す．これら4能力は，子どもは「職場や社会の人々との関係の構築をもとに，職業人・社会人から職業や生き方をいろいろ学び, 今後それをもとに自分の将来のやりたい仕事や生き方を

多々考え，その中から自分に最も適した進路や職業を選択・決定する」（島袋，2016，p. 150）という形で「人間関係形成→情報活用→将来設計→意思決定」という一連の流れで考えると理解がしやすい．

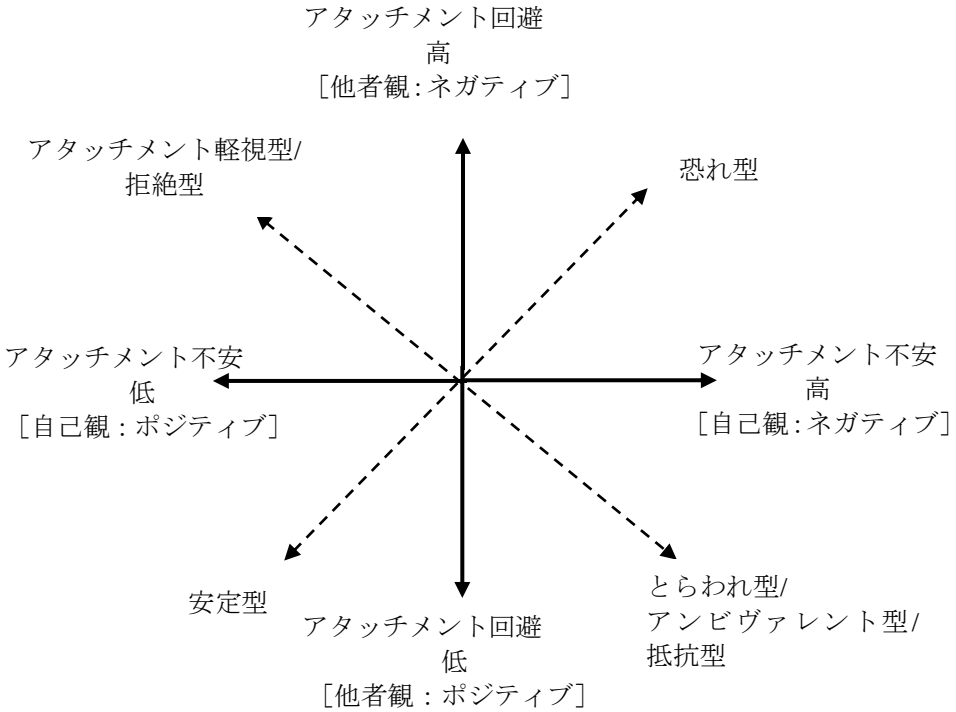
近年，キャリア教育を通して育む具体的な能力は，他の類似性の高い能力論（たとえば，内閣府「人間力」，経済産業省「社会人基礎力」，厚生労働省「就職基礎力」と共に，改めて分析を加えられ，「分野や職業にかかわらず，社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力（基礎的・汎用的能力）として再構成されている（文部科学省，2011）．基礎的・汎用的能力とは，具体的には，(a)人間関係・社会形成能力，(b)自己理解・自己管理能力，(c)課題対応能力，(d)キャリアプランニング能力のことを指し，これらを測定可能な尺度(たとえば，浜銀総合研究所，2015; 坂柳, 2016）も，近年は開発されている．

補足4：アタッチメントの個人差

アタッチメントの個人差は，類型論的に，安定型，不安定型(アンビヴァレント型［抵抗型，あるいは，とらわれ型］，回避型［アタッチメント軽視型，恐れ型］，無秩序・無方向型［未解決型］）と 2－4 分類で表現されることもあれば，特性論的に，アタッチメント回避，アタッチメント不安という 2 次元（2 因子）で表現される場合もある(北川・工藤2017)．本研究では，後者の特性論立場に立つため，これら 2 次元について説明を加えていく．

ヒトは, 危機や困難な状況における他者との相互作用が繰り返されることを通して，(a)アタッチメント対象(他者：アタッチする相手)は，自分の支援や保護の求めに対して，概ね，応じてくれる存在かどうか，翻って，(b)自分は，困ったときに求めればアタッチメント対象から大体助けてもらえる存在かどうか，という他者および自己に関する表象を形成する．そのため，アタッチメントの安定性－不安定性は，対他的には，他者観(他者に対する見方)がポジティブであり，頼ったり頼られたりする親しい関係を回避しない(アタッチメント回避が低い)ということを意味する．また，対自的には，自己観(自己に対する見方)がポジティブであり，アタッチメント対象に見捨てられるかもしれないという不安が低い(アタッチメント不安が低い)ということを意味する(Mikulincer & Shaver, 2016; 中尾2012)．つまり，アタッチメントの個人差は，これら 2 次元を用いて表現され, アタッチメント回避やアタッチメント不安は, 得点が高いほど, 対他的および対自的なアタッチメントは不安定である(逆に，得点が低いほど，対他的および対自的なアタッチメントは安定している)．また，これら 2 次元は，図 A の第 3 段階における不活性化方略，過活性化方略

にそれぞれ対応する．なお，アタッチメントの個人差におけるタイプ(類型論立場)と次元(特性論的立場)の関連性については, 安定型はアタッチメント不安もアタッチメント回避も低いタイプ，アンビヴァレント型（あるいは，とらわれ型）はアタッチメント不安が高いタイプ，回避型はアタッチメント回避が高いタイプであり，社会人格系の成人アタッチメント研究では，回避型は，アタッチメント不安の高低と組み合わせて, 恐れ型とアタッチメント軽視型に分類される場合も多い(図 B).



注．アタッチメント回避（対他的）: 頼ったり頼られたりする親しい関係を回避すること，アタッチメント不安（対自的）: アタッチメント対象に見捨てられるかもしれないという不安，回避型 : アタッチメント回避が高いタイプ（＝アタッチメント軽視型＋恐れ型）である．なお，図中に，無秩序・無方向型（未解決型）は登場しない(理由 : アタッチメントの無秩序性は，アタッチメント関係における捻れや歪みのことであり，図中の組織化されたアタッチメントとは独立して評定され，実際，どのタイプにおいても観察し得るため ; 中尾・数井2022).

図 B アタッチメントの個人差

注) 中尾他 (2019）に基づき作成

付表１　本研究で用いた下位尺度の記述統計量(5 件法変換前)，α 係数

	アタッチメント不安	アタッチメント回避	人間関係形成	情報活用	将来設計	意思決定
小学生						
N	156	155	154	154	154	155
M	2.22	1.82	4.43	4.88	4.64	5.08
SD	0.65	0.74	0.96	0.94	1.12	0.95
α	.76	.72	.81	.66	.68	.81
中学生						
N	541	540	539	539	540	539
M	2.14	1.57	4.54	4.97	5.04	4.71
SD	0.76	0.71	0.96	0.98	0.92	1.09
α	.86	.75	.78	.70	.64	.83
高校生						
N	344	344	346	345	345	345
M	3.74	3.14	4.54	4.71	4.49	4.35
SD	0.99	1.13	0.89	0.86	0.72	0.92
α	.79	.88	.83	.76	.79	.74
大学生						
N	169	169	169	169	169	169
M	3.86	3.50	4.90	4.78	4.99	4.85
SD	1.06	0.91	0.88	0.86	1.03	0.99
α	.87	.88	.70	.77	.85	.81

付表２　アタッチメント不安とアタッチメント回避との相関

小学生	.05
中学生	.17**
高校生	.21**
大学生	.08

注）**p<.01，*p<.05.

付表３　キャリア意識尺度における下位尺度間の相関（小学生・中学生）

小学生＼中学生	人間関係形成	情報活用	将来設計	意思決定
人間関係形成	－	.53**	.57**	.41**
情報活用	.46**	－	.74**	.53**
将来設計	.56**	.63**	－	.56**
意思決定	.53**	.57**	.66**	－

注）**p<.01，*p<.05．上段は小学生，下段は中学生における結果である．

付表４　キャリア意識尺度における下位尺度間の相関（高校生・大学生）

大学生＼高校生	人間関係形成	情報活用	将来設計	意思決定
人間関係形成	－	.61**	.72**	.75**
情報活用	.72**	－	.68**	.51**
将来設計	.65**	.79**	－	.70**
意思決定	.68**	.79**	.86**	－

注）**p<.01，*p<.05．上段は高校生，下段は大学生における結果である．