

研究論文

小学生における自己理解とレジリエンスの関連についての研究

高井良 春花

Study on association between self-understanding and resilience in the primary schoolchild

Haruka TAKAIRA

【要約】近年、レジリエンスがポジティブ教育や学校教育で注目を集めている。レジリエンスとは、“逆境に対する反応としての精神的回復力や自発的治癒力”である。本研究では、(1) 小学校段階の子どもたちのレジリエンスの実態把握、(2) 自己理解とレジリエンスの関連性の検討を行った。小学生児童 224 名を対象に調査を行った結果、小学校段階において、自己理解を基盤としたレジリエンス教育が効果的である可能性が示唆された。

【キーワード】レジリエンス教育、自己理解、小学校、学校教育、ポジティブ教育

1 問題と目的

1-1 レジリエンスについて

【レジリエンスとは】

「レジリエンス」は、もとは工学や物理学の用語で、「外力による歪みを跳ね返す力」として使われ始めた。その後、自然や動物の生態環境学、人間の社会環境システムの文脈など様々な分野で使われる言葉となった。レジリエンスは多岐にわたり使用されているが、心理学的レジリエンスには様々な定義が存在している。宇野 (2018) は、最も広く使われている定義として、心理学的レジリエンスとは、「逆境に対する反応としての精神的回復力や自発的治癒力」を挙げている。島井・津田 (2017) は、心理学において「レジリエンス」は、東日本大震災をきっかけに注目が集まったと述べている。実際、東日本大震災の後、日本の施策として国土強靱化 (ナショナル・レジリエンス) という震災からの復興のスローガンが打ち出され、このスローガンが「レジリエンス」という言葉の契機となった (小林, 2021)。そして近年、レジリエンスは、ポジティブ教育でも注目をされている。

【ポジティブ教育からみたレジリエンス】

ポジティブ教育は、ポジティブ心理学の知見を教育に応用し、子ども達の学ぶ力の育成と、一人ひとりの日々の充実感や幸せを支援する教育的アプローチである (日本ポジティブ教育協会 (<http://j-pea.org/positiveeducation/>))。このポジティブ教育には、6つの構成要素含まれており、それぞれを豊かに育むことで個人のウェルビーイングに寄与する。6つの構成要素は、マーティン・セリグマンが2011年に提唱した主観的幸福感の多面的モデルである PERMA モデルからなっており、「ポジティブ感情」「エンゲージメント」「他者との関係」「人生の意義・意味」「達成」「心身の健康」が構成要素である。

これらの構成要素を含むポジティブ教育は、レジリエンスを育む「予防」と、ウェルビーイング (個

人や集団のよりよいあり方や成長)を養う「育成」の2本の柱で構成されている。そして、ポジティブ教育におけるレジリエンスは、“逆境に負けない力”“困難や失敗に直面してネガティブになったり落ち込んだりしても、そこから立ち直る精神的回復力”を指し、誰もが持つ心の力であり、経験や知識を積み重ねて育てることができるとされている。(日本ポジティブ教育協会 (<http://j-pea.org/resilience/>))。

このように、困難に直面した時に、そこから回復する方法や自分なりに乗り越える方法(レジリエンス)を養うという「予防」の観点として、レジリエンスはポジティブ教育で重要視されている。東日本大震災をはじめ、新型コロナウイルス等の様々な状況下に置かれ、目まぐるしく変化していく現代の子ども達にとってレジリエンスは、自分らしくのびのびと生きていくために必要不可欠な力だと考える。

1-2 レジリエンスを構成する要素

まず、レジリエンスはさまざまな力が合わさったものであり、様々な要素が存在するが、宇野(2018)は「回復力としてのレジリエンス(適応力、順応力)」「抵抗力としてのレジリエンス(元々の力)」「再構成力としてのレジリエンス(変化した後の力)」の3つに分けることができると述べている。

また、上島(2016)は、これらを「～な心」と言い換えて、「しなやかな心」「元気な心」「へこたれない心」の3つに分類している。「しなやかな心」は、大嵐でもぼきりと折れてしまわない、やわらかな心、「元気な心」は、体も心も元気で、明るく生きる心の力、「へこたれない心」は、困ったことがあって落ち込んでも立ち直ることができる心の力としている。

この3つの心を支える力は様々で、「しなやかな心」には、楽観性や柔軟性、「元気な心」には、自己理解や自己肯定、自己受容、「へこたれない心」には、夢や目標、自己志向などの力があり、レジリエンスがある特別な力ではなく、様々な力を合わせた総合的な力であることが分かる(Figure 1)。そして、レジリエンスやレジリエンスを構成する要素のすべての根底となるものが自己理解である。

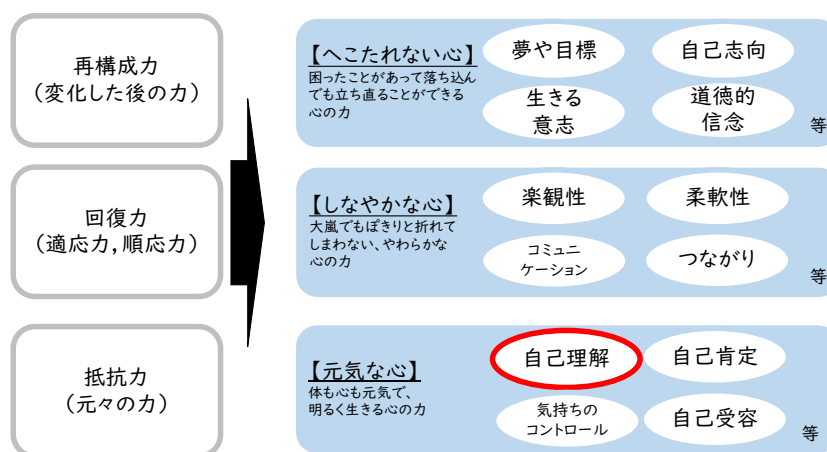


Figure 1

レジリエンスの3区分

1-3 レジリエンスと学校教育

また、「レジリエンス」は学校教育でも注目を集めており、その背景には、不登校など心の健康に関する課題を抱える子どもの増加等が考えられる(原・古田, 2016)。また、新型コロナウイルス感染症に対応した新しい初等中等教育の在り方について(文部科学省, 2020)や、児童生徒の自殺をめぐる現状と予防のための方向性(文部科学省, 2021)などの資料の中にも、たびたびレジリエンスという

言葉が登場しており、その重要性を伺うことができる。

学校教育におけるレジリエンス教育は増えつつあり、その中で原・古田（2016）は、保健指導の中で小学校高学年を対象とした短時間の自己理解プログラムを行い、レジリエンスが高まるかを検討している。この実践では、青年期における自己理解プログラムを参考にして、児童に対する10分間の保健指導を行い、効果指標として「未来志向」「興味関心の追求」「感情調整」「忍耐力」の4つの尺度を指導前後に測定している。その結果、「未来志向」のうち2項目、「興味関心の追求」のうち1項目で、指導前よりも指導後の評定が有意に高くなった。この先行研究より、10分間の指導でレジリエンスが向上する可能性があるのであれば、レジリエンス教育として授業の中で長い時間を用いて、自己理解を深められる実践を行うことで、さらにレジリエンスの向上が期待できるのではないかと考える。

ただし、小学校段階におけるレジリエンスの実態把握は十分に行われているとはいえない。小林・横山・植木（2021）は、子ども用レジリエンススキル尺度（五十嵐ら，2018）を用いて、中学校段階における総合的な学習の時間を活用したレジリエンスプログラムの効果について検討を行っている。このように、青年期プログラムや小学校段階以降のレジリエンスプログラムについては、尺度も十分にあり、学校教育におけるレジリエンス教育の検討が多くなされているが、小学校段階では、そういったツールを用いた研究があまり見当たらず、十分に検討がされているとはいえない。

1-4 レジリエンスと自己理解

宇野（2018）は、レジリエンスを高めるために必要な能力は、ものの考え方やその特徴、感情、行動に対する認識や理解、感じ方や振る舞い方のコントロールなどを含めた、より総合的で複合的な能力と説明できると述べている。そしてこの能力を「レジリエンス・コンピテンシー」として表現する。レジリエンス・コンピテンシーは、「レジリエンスの高い人たちに共通してみられる行動や様式」で、「自己の気づき」「自己コントロール」「現実的楽観性」「精神的柔軟性」「強みとしての徳性（キャラクター・ストレングス）」「関係性の力」の6つのコンピテンシーがレジリエンスを高めることに繋がる。そしてすべてのレジリエンス・コンピテンシーの根底を支えるのは、「今、自分はどのような状態にあるのか」ということに気付くことであり、レジリエンスの根底は、「感情」ではなく「自己分析」を行うことであり、自分を発見する・自分を理解することが重要である（宇野，2018）。

Figure1で示したレジリエンスを構成する要素を自己理解の観点で眺めると、「夢や希望」は自分の目標を知っていないと持つことができなかつたり、「柔軟性」は自分自身がどのような場面が苦手なのか理解するところから始まつたりする。すべての要素が自分を理解することが基盤になっていることが分かる。

しかし、小学校段階において、自己理解がレジリエンスの他の要素にどのように関連するかについては十分に検討されておらず、レジリエンス教育を考える際に、自己理解を基盤として据えることができるかはわかっていない。

1-5 本研究の目的

以上のことから、本研究では、小学校段階の子ども達にレジリエンスについてのアンケート調査を実施し、次の2つの観点から、小学校段階で自己理解を基盤としたレジリエンス教育を行う重要性について検討を行う。

1つ目は、小学校段階の子ども達がどのようなレジリエンス状態であるかの実態把握である。2つ目は、レジリエンスを構成する因子間の関連性の検討である。1-4で自己分析がレジリエンスの根底

であることを述べた。このことについて、今回の調査で自己理解と他因子の関連性、自己理解とレジリエンススキル全体の関連性について、自己理解がレジリエンスを構成する他因子やレジリエンススキル全体にどのように関連するか分析を行い、自己理解とレジリエンスの他の要素の相関関係や、自己理解が他要素に及ぼす影響について検討を行う。

これらの2つの観点から、レジリエンス教育の中でも自分を発見する・自分を理解するといった自己分析・自己理解に焦点を当ててレジリエンス教育を小学校段階の子ども達に実施する必要性について検討を行う。

2 方法

2-1 対象者

対象児童は、A小学校の児童第3学年114名、第4学年110名の計224名（アンケート調査実施日欠席者を除いた人数）を対象とした（男子107名、女子117名）。

2-2 実施期間

調査は、第3学年は2023年2月21日、第4学年は2月22日に実施した。

2-3 手続き

所要時間は15分程度で、担任の先生方に実施をしていただいた。実施形態は、Microsoft Formsを用いた。QRコードを印刷した用紙を児童に1人1枚配布し、パソコンでQRコードを読み取ってもらい、アンケートに回答する形で、担任教諭の指示のもと「生活についてのアンケート」として実施された。また、担任教諭以外の先生方数名、筆者もアンケート実施時にPC操作等のサポートを行った。

2-4 実施内容

児童のレジリエンスを図る尺度は、子ども用レジリエンススキル尺度（五十嵐他，2018）を用いた。「つながり」「援助行動」「ルーティン行動」「気持ちのコントロール」「セルフケア」「目標達成行動」「自己肯定」「客観的な捉え方」「自己理解」「変化への捉え方」の10因子30項目（各因子3項目）からなる尺度である。それぞれの項目について、5件法を用いて回答を求めた（「あてはまる」「少しあてはまる」「どちらでもない」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」等）。これらについて、「あてはまる」を5点、「少しあてはまる」を4点、「どちらでもない」を3点、「あまりあてはまらない」を2点、「あてはまらない」を1点とし、児童のレジリエンススキルの分析を行うこととした。また、いくつか言葉を言い換えたり、漢字は3年生が学習済みの漢字のみを使用したりすることで、児童がアンケートに回答しやすい配慮を行った。

2-5 倫理的配慮

アンケート調査を行う前に、校長及び実習担当者、担任教諭に依頼文書を配布し、了解を得て実施した。質問項目や実施方法などについても実習担当者に事前に確認・指導をいただき、児童に負担がかからないよう配慮を行った。また、本実践に向けての予備調査という位置づけから氏名や出席番号といった個人を特定できる内容については質問項目に含めず、実施後も収集したデータについて慎重に扱った。

3 結果

アンケート調査実施によって得られたデータについて、1-5で示した目的に沿って、平均値と標準偏差、相関分析、重回帰分析を行った。因子ごとの平均については、3項目の加算平均をその因子の得点として用いた。ただし、「援助行動」については、3項目のうちの1つに、児童に提示した回答の選択肢に不備があったため、1項目を除いた2項目の加算平均を因子の平均として用いた。

3-1 平均値と標準偏差

①因子ごとの平均値と標準偏差

因子ごとの平均値について、全体的に高い得点が見られたが、「ルーティン行動」「気持ちのコントロール」「自己肯定」「客観的な捉え方」の4つの因子については、他の因子と比べると少しだけ低い得点になっていた (Table 1)。また、これらの因子について、学年別・男女別に平均値を比べてみると、第4学年の「気持ちのコントロール」、第3学年の「自己肯定」、男子の「ルーティン行動」等で、他の得点と比べて低くなっている箇所がいくつか見られた (Table 2, 3)。

Table 1

因子ごとの平均値, 標準偏差 (全対象)

因子名	N	M	SD
つながり	224	4.41	0.63
援助行動	224	4.59	0.60
ルーティン行動	224	3.77	1.07
気持ちのコントロール	224	4.02	0.91
セルフケア	224	4.24	0.76

因子名	N	M	SD
目標達成行動	224	4.19	0.80
自己肯定	224	4.07	1.02
客観的な捉え方	224	4.08	0.86
自己理解	224	4.23	0.82
変化への捉え方	224	4.31	0.71

…比較的低かった平均値 (4.15 以下)

Table 2

因子ごとの平均値, 標準偏差 (学年別)

因子名	学年	N	M	SD
つながり	3年生	114	4.31	0.68
	4年生	110	4.51	0.56
援助行動	3年生	114	4.52	0.68
	4年生	110	4.66	0.50
ルーティン行動	3年生	114	3.70	1.09
	4年生	110	3.85	1.04
気持ちのコントロール	3年生	114	3.94	0.93
	4年生	110	4.11	0.88
セルフケア	3年生	114	4.24	0.80
	4年生	110	4.24	0.71

因子名	学年	N	M	SD
目標達成行動	3年生	114	4.16	0.84
	4年生	110	4.22	0.75
自己肯定	3年生	114	3.92	1.06
	4年生	110	4.23	0.97
客観的な捉え方	3年生	114	4.08	0.89
	4年生	110	4.08	0.83
自己理解	3年生	114	4.14	0.89
	4年生	110	4.32	0.74
変化への捉え方	3年生	114	4.27	0.76
	4年生	110	4.35	0.66

…比較的低かった平均値 (4.15 以下)

Table 3

因子ごとの平均値, 標準偏差 (男女別)

因子名	性別	N	M	SD
つながり	女子	117	4.49	0.58
	男子	107	4.32	0.67
援助行動	女子	117	4.75	0.42
	男子	107	4.42	0.71
ルーティン行動	女子	117	3.86	1.00
	男子	107	3.68	1.13
気持ちのコントロール	女子	117	4.04	0.90
	男子	107	4.01	0.92
セルフケア	女子	117	4.26	0.77
	男子	107	4.22	0.75

因子名	性別	N	M	SD
目標達成行動	女子	117	4.19	0.80
	男子	107	4.19	0.79
自己肯定	女子	117	4.05	1.02
	男子	107	4.10	1.04
客観的な捉え方	女子	117	4.06	0.84
	男子	107	4.10	0.89
自己理解	女子	117	4.31	0.72
	男子	107	4.15	0.91
変化への捉え方	女子	117	4.42	0.63
	男子	107	4.19	0.78

…比較的低かった平均値 (4.15 以下)

②項目ごとの平均値と標準偏差

項目ごとの平均値についても全体的に高い得点が見られた (Table 4)。ただし, 因子ごとの平均値同様, 他の項目と比べると値が低かった項目が 11 項目見られた。因子ごとの平均が比較的低かった「ルーティン行動」「気持ちのコントロール」「自己肯定」「客観的な捉え方」の 4 つに加えて, 「セルフケア」, 「目標達成行動」, 「変化への捉え方」の一部項目で, 得点が比較的低くなっていた (Table 5)。

※項目内容についてはつながり①, つながり②...とラベル付けをしている。

Table 4

項目ごとの平均値, 標準偏差

因子名	N	M	SD
つながり①	224	4.17	1.12
つながり②	224	4.40	0.85
つながり③	224	4.65	0.72
援助行動①	224	4.52	0.73
援助行動②	224	4.66	0.65
援助行動③	※不備があった為測定不可		
ルーティン行動①	224	3.75	1.35
ルーティン行動②	224	3.44	1.54
ルーティン行動③	224	4.13	1.20
気持ちのコントロール①	224	3.96	1.23
気持ちのコントロール②	224	4.24	1.02
気持ちのコントロール③	224	3.88	1.38
セルフケア①	224	4.61	0.72
セルフケア②	224	4.12	1.22
セルフケア③	224	3.84	1.37

因子名	N	M	SD
目標達成行動①	224	4.32	0.89
目標達成行動②	224	4.17	1.05
目標達成行動③	224	4.08	1.09
自己肯定①	224	4.03	1.24
自己肯定②	224	4.03	1.15
自己肯定③	224	4.16	1.18
客観的な捉え方①	224	4.22	1.00
客観的な捉え方②	224	4.01	1.14
客観的な捉え方③	224	4.00	1.21
自己理解①	224	4.13	1.16
自己理解②	224	4.20	1.02
自己理解③	224	4.37	0.99
変化への捉え方①	224	3.93	1.18
変化への捉え方②	224	4.58	0.82
変化への捉え方③	224	4.42	0.86

…比較的低かった平均値 (4.15 以下)

Table 5

比較的低かった 11 項目の内容とその平均値

項目名	質問項目	M
ルーティン行動①	あなたは、毎日、ねる時間や起きる時間が決まっていますか。	3.44
ルーティン行動②	あなたは、宿題や勉強をする時間を決めてやっていますか。	3.75
気持ちのコントロール①	あなたは、なやんでいるときは、自分の好きなことをして気持ちをかえますか。	3.96
気持ちのコントロール③	あなたは、なやんでいるときに、そこに行くと、気持ちがおちつくところがありますか。	3.88
セルフケア①	あなたは、自分の気持ちがりラックスする方ほうをされていて、じっさいにやっていますか。	3.84
目標達成行動③	あなたは、けっかだけでなく、それまでどうがんばってきたかを考えることができますか。	4.08
自己肯定①	あなたは、自分のよいところを見つけることができますか。	4.03
自己肯定②	あなたは、自分のがんばりをみとめることができますか。	4.03
客観的な捉え方②	あなたは、こまったことがおこったとき、あきらめずに「何とかできる」と思いますか。	4.01
客観的な捉え方③	あなたは、こまったことがおこったとき、あきらめずに「何とかできる」と思いますか。	4.00
変化への捉え方①	あなたは、ときどき目ひょうのふりかえりをして、今の自分にあった目ひょうにかえることができますか。	3.93

3-2 相関分析

自己理解と他因子・他項目・レジリエンススキル全体のそれぞれについて、これらの関連性を検討するために相関分析を行った。

①因子間の相関分析

自己理解の平均とそのほかの9因子の平均それぞれについて相関分析を行った。分析の結果、自己理解とその他9因子の関係すべてに、有意な正の相関が見られた。特に、気持ちのコントロール ($r = .57, p < .01$)、目標達成行動 ($r = .60, p < .01$)、自己肯定 ($r = .63, p < .01$)、変化への捉え方 ($r = .60, p < .01$) で比較的強い ($.40 < r \leq .70$) の正の相関が見られた (Table 6)。

また、自己理解とレジリエンススキル全体の関係性についても分析を行った結果、このことについても有意な強い正の相関が見られた ($r = .78, p < .01$) (Table 6)。

Table 6

自己理解とその他因子・レジリエンススキル全体の相関係数

	自己理解	
つながり	.45	**
援助行動	.37	**
ルーティン行動	.35	**
気持ちのコントロール	.57	**
セルフケア	.46	**
目標達成行動	.60	**
自己肯定	.63	**
客観的な捉え方	.47	**
変化への捉え方	.60	**
全体	.78	**

** $p < .01$... $.4 \leq r$

②項目間の相関分析

項目については、自己理解 3 項目とその他 27 項目それぞれについて相関分析を行った。分析の結果、ほぼすべての間に有意な正の相関が見られた。特に、気持ちのコントロール、目標達成行動、自己肯定においては、自己理解の項目との間に、複数の比較的強い正の相関が見られた (Table 7)。

また、因子間の相関分析同様、自己理解 3 項目とレジリエンススキル全体の相関関係についても分析を行った。その結果、自己理解 3 項目すべてとレジリエンススキル全体に有意な正の相関が見られた (自己理解①と全体 ($r = .65, p < .01$), 自己理解②と全体 ($r = .63, p < .01$), 自己理解③と全体 ($r = .51, p < .01$)) (Table 7)。

Table 7

自己理解とその他項目・レジリエンススキル全体の相関係数

	自己理解①	自己理解②	自己理解③
つながり①	.08	.19**	.20**
つながり②	.28**	.34**	.19**
つながり③	.37**	.38**	.32**
援助行動①	.27**	.25**	.24**
援助行動②	.18**	.19**	.32**
援助行動③	※不備があったため測定不可		
ルーティン行動①	.00	.20**	.19**
ルーティン行動②	.24**	.31**	.11 ⁺
ルーティン行動③	.32**	.34**	.17*
気持ちのコントロール①	.29**	.30**	.25**
気持ちのコントロール②	.45**	.45**	.32**
気持ちのコントロール③	.38**	.27**	.21**
セルフケア①	.33**	.20**	.25**
セルフケア②	.29**	.30**	.14*
セルフケア③	.32**	.23**	.21**
目標達成行動①	.28**	.43**	.28**
目標達成行動②	.39**	.39**	.21**
目標達成行動③	.49**	.39**	.30**
自己肯定①	.51**	.41**	.34**
自己肯定②	.38**	.36**	.34**
自己肯定③	.56**	.40**	.41**
客観的な捉え方①	.18**	.16*	.24**
客観的な捉え方②	.32**	.45**	.17*
客観的な捉え方③	.34**	.38**	.21**
変化への捉え方①	.37**	.39**	.40**
変化への捉え方②	.36**	.29**	.26**
変化への捉え方③	.34**	.32**	.32**
全体	.65**	.63**	.51**

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$... $0.4 \leq r$

3-3 回帰分析

【②相関分析】において自己理解とその他の因子・項目，レジリエンススキル全体のほぼ全てに有意な正の相関がでたため，さらに，自己理解から他因子・他項目，レジリエンススキル全体へ及ぼす影響を検討するために回帰分析を行った。

①因子間の単回帰分析

自己理解がレジリエンスを構成する他因子やレジリエンススキル全体に及ぼす影響を検討するために，自己理解を説明変数，その他因子とレジリエンススキル全体を目的変数とする単回帰分析を行った（Table 8）。分析の結果，すべての因子と全体について有意な正の影響を及ぼしていた。その中でも特に強い有意な正の影響を示したものは，気持ちのコントロール（ $\beta = .57, p < .01$ ），目標達成行動（ $\beta = .60, p < .01$ ），自己肯定（ $\beta = .63, p < .01$ ），変化への捉え方（ $\beta = .60, p < .01$ ），そしてレジリエンススキル全体（ $\beta = .78, p < .01$ ）だった。

Table 8

自己理解が他因子やレジリエンススキル全体へ及ぼす影響

説明変数 目的変数	自己理解	R^2
つながり	.45 **	.21 **
援助行動	.37 **	.13 **
ルーティン行動	.35 **	.12 **
気持ちのコントロール	.57 **	.32 **
セルフケア	.46 **	.21 **
目標達成行動	.60 **	.36 **
自己肯定	.63 **	.40 **
客観的な捉え方	.47 **	.22 **
変化への捉え方	.60 **	.36 **
全体	.78 **	.61 **

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$... $0.5 \leq \beta$

②項目間の重回帰分析

自己理解を測る3つの項目が他因子の項目やレジリエンススキル全体に及ぼす影響を検討するために，自己理解の3項目を説明変数，その他因子の項目とレジリエンススキル全体を目的変数とする重回帰分析を行った（Table 9）。説明変数である自己理解は，いずれの項目も目的変数に対して有意な影響を及ぼしていた。特に強い有意な正の影響を及ぼしていたものは，自己理解①であり，気持ちのコントロール③（ $\beta = .31, p < .01$ ），目標達成行動③（ $\beta = .37, p < .01$ ），自己肯定①（ $\beta = .37, p < .01$ ），自己肯定③（ $\beta = .42, p < .01$ ）となっていた。また，自己理解②も目標達成行動①（ $\beta = .36, p < .01$ ），客観的な捉え方②（ $\beta = .38, p < .01$ ）に対して強い影響を及ぼしていた。

さらに，自己理解①～③はレジリエンススキル全体得点にも有意な正の影響を及ぼしていた（自己理解①（ $\beta = .38, p < .01$ ），自己理解②（ $\beta = .38, p < .01$ ），自己理解③（ $\beta = .25, p < .01$ ））。

Table 9

自己理解の項目が他項目やレジリエンススキル全体に及ぼす影響

説明変数 目的変数	自己理解①	自己理解②	自己理解③	R ²
つながり①	-.05	.16*	.17*	.06**
つながり②	.15*	.25**	.06	.14**
つながり③	.20**	.24**	.17**	.22**
援助行動①	.15*	.14*	.14†	.11**
援助行動②	.04	.09	.28**	.11**
援助行動③	※不備があったため測定不可			
ルーティン行動①	-.16*	.22**	.19**	.08**
ルーティン行動②	.12†	.26**	-.01	.11**
ルーティン行動③	.20**	.24**	.02	.15**
気持ちのコントロール①	.15*	.19**	.14*	.14**
気持ちのコントロール②	.27**	.28**	.14*	.29**
気持ちのコントロール③	.31**	.11	.06	.16**
セルフケア①	.25**	.05	.14*	.13**
セルフケア②	.20**	.21**	.00	.12**
セルフケア③	.24**	.09	.10	.12**
目標達成行動①	.06	.36**	.15*	.21**
目標達成行動②	.26**	.26**	.04	.21**
目標達成行動③	.37**	.20**	.10	.29**
自己肯定①	.37**	.20**	.15*	.32**
自己肯定②	.22**	.20**	.20**	.23**
自己肯定③	.42**	.15*	.21**	.38**
客観的な捉え方①	.09	.06	.19**	.07**
客観的な捉え方②	.15*	.38**	.00	.22**
客観的な捉え方③	.20**	.27**	.05	.18**
変化への捉え方①	.17*	.23**	.27**	.26**
変化への捉え方②	.25**	.14†	.13†	.16**
変化への捉え方③	.19**	.18**	.19**	.18**
全体	.38**	.38**	.25**	.62**

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$... $0.3 \leq \beta$

4 考察

①小学校段階においてレジリエンス教育を行う必要性

まず平均値の結果から、全体的に高い平均値ではあったが、その中にもいくつかの因子に他の因子と比べると、「ルーティン行動」「気持ちのコントロール」「自己肯定」「客観的な捉え方」といった平均値が低い因子があった。さらに因子の平均値を学年や性別ごとに見ていくと、その中にも「自己理解」「セルフケア」など比較的低い平均値が見られた。これらの因子の得点を向上させることで、さらに子ども達のレジリエンス力を高められるのではないかと考える。

そして、対象児童全体の得点は高かったが、中には、全体の平均値が低かった児童や特定の因子・項目が低く出ていた児童もいた。そのような児童がレジリエンスを高めるためにはどのような授業実践を行うべきか、また、実践の中でどのような配慮が必要か検討していく必要があると考える。

②自己理解がレジリエンスを構成する他因子やレジリエンススキル全体に及ぼす影響

また、相関分析の結果から、自己理解とその他9因子の関係すべてに、有意な正の相関が見られ、項目間でも自己理解の項目とその他因子の項目とのほとんどに有意な正の相関が見られた。つまり、自己理解の平均値が高い児童は、他因子や他項目の平均値も高い傾向にあることが分かった。

さらに、回帰分析の結果から、自己理解がその他因子や項目に影響を及ぼしていた。また、レジリエンススキル全体にも有意な正の影響を及ぼしていたことから、レジリエンスを高めるためには、小学校段階の子ども達においても、自己分析や自己理解を行う必要があることが示唆された。

5 まとめと今後の課題

【本研究のまとめ】

本研究の結果から、レジリエンスを構成する因子間について以下のような仮説を立てることができる（Figure 2）。今回のアンケート調査では、10因子30項目を測定したが、本実践ではその中でも、平均値が比較的低かったものや相関分析・回帰分析で特に有意であったものに焦点を当てて考えた。重回帰分析の結果より、自己理解がレジリエンススキル全体だけでなく、多くの他因子・項目に有意な正の影響を及ぼしていたことから、様々な側面からの自己理解を行うことで、自己理解の向上だけでなく、レジリエンスを構成する自己理解以外の因子やレジリエンススキル全体の向上を図ることができるのではないかと考えた。

また、今回立てた仮説では、本研究において、他の因子と比べて平均値が低かった因子・項目、相関分析や回帰分析で有意な結果がでた因子・項目である「気持ちのコントロール」「目標達成行動」「自己肯定」「客観的な捉え方」を中心とした。これらは、レジリエンスを構成する要素である、「元気な心」、「しなやかな心」、「へこたれない心」が全て含まれており、これらを自己理解によって向上させることができれば、小学校段階における子ども達のレジリエンスをバランスよくさらに向上させることができるのではないかと考える。

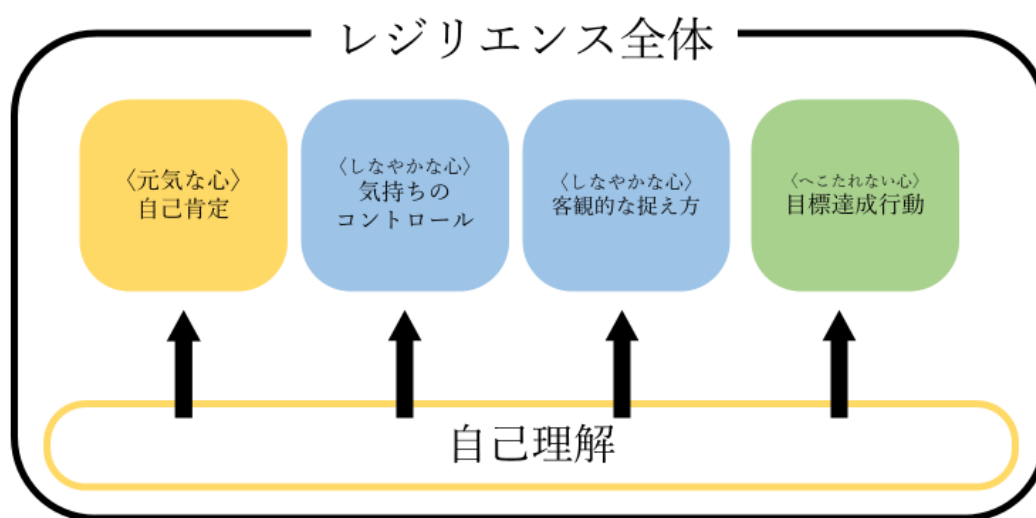


Figure 2

自己理解とレジリエンスを構成する他の要素との関係性に関する仮説

【今後の課題】

本研究では、小学校段階における自己理解を基盤としたレジリエンス教育の必要性が示唆されたが、本研究の対象者は、小学校第3学年、第4学年と限定されていた。そのため、今後は他の学年など、

対象児童を増やして、本研究の知見の一般化可能性を探る必要があると考える。

また、対象児童全体の得点は高かったが、中には、全体の平均値が低かった児童や特定の因子・項目が低く出ていた児童もいた。そのような児童がレジリエンスを高めるためにはどのような授業実践を行うべきか、また、実践の中でどのような配慮が必要か考えることが実際にレジリエンス教育を行う上で大切であると考えます。

6 謝辞

本論文の執筆にあたり、多くの方々にご協力いただきました。五十嵐哲也先生には、本研究で実施したアンケートについて、五十嵐先生の子ども用レジリエンスを使用させていただきました。快く情報をご提供いただき、心より感謝申し上げます。また、実習校の先生方には、お忙しい中、アンケート調査の時間を設けていただき、誠にありがとうございました。

7 引用文献

- 原郁水・古田真司 (2016). 自己理解を促す保健指導が児童のレジリエンスに与える影響の検討 愛知教育大学研究報告. 教育科学編, 65, 53-59
- 五十嵐 哲也・小林朋子・中井大介 (2018). 小学生から高校生までを対象とした子ども用レジリエンス尺度の作成 日本教育心理学会第 60 回総会発表論文集, 60 (0) , 478-478.
- 一般社団法人 日本ポジティブ教育協会 ポジティブ教育とは
<http://j-pea.org/positiveeducation/> (2023 年 12 月 5 日閲覧)
- 一般社団法人 日本ポジティブ教育協会 レジリエンス教育とは
<http://j-pea.org/resilience/> (2023 年 12 月 5 日閲覧)
- 小林 朋子・横山 和歌乃・植木 さつき (2022). 「総合的な学習の時間を活かしたレジリエンスプログラムの効果」 静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会・自然科学篇, 73, 174-183
- 文部科学省 (2020). 中央教育審議会 初等中等教育分科会 新しい時代の初等中等教育の在り方特別部会 委員提出資料 資料 2 「新型コロナウイルス感染症に対応した新しい時代の初等中等教育の在り方について」 https://www.mext.go.jp/content/20200526-mext_syoto02-000007441_4.pdf
(2023 年 12 月 1 日閲覧)
- 文部科学省 (2021). 第 3 回生徒指導提要の改訂に関する協力者会議 (ヒアリング資料) 資料 1 「児童生徒の自殺をめぐる現状と予防のための方向性」 https://www.mext.go.jp/content/20210824-mxt_jidou02-000017487_001.pdf (2023 年 12 月 7 日閲覧)
- 島井 哲志・津田 恭充 (2017). ポジティブ心理学からみたレジリエンス 臨床心理学, 17 (5) , 677-681. 金剛出版
- 宇野 カオリ (2018). 逆境・試練を乗り越える! 「レジリエンストレーニング」入門 電波社
- 上島 博 (2016). イラスト版子どものレジリエンス—元気・しなやか・へこたれない心を育てる 56 のワーク 合同出版

(2024 年 1 月 31 日 受理)