

小学生のエゴ・レジリエンスと学級適応・スクールモラル・ソーシャルスキルとの関連の検討

藤原 寿幸・河村 茂雄

【問題と目的】

文部科学省（2010）は、学校などで児童生徒が「人間関係に一度つまずいてしまうと、なかなか関係を修復できずに孤立する傾向がある」と示しており、児童生徒が人間関係をうまく構築することの難しさを指摘している。加えて、令和2年度小・中学校における不登校児童生徒数は196,127人（前年度181,272人）と、8年連続で増加しており、その要因は「学校に係る状況」では「いじめを除く友人関係をめぐる問題」が多い（文部科学省、2021）。また、令和1年～2年の調査にかけて小学校段階の不登校児童の増加が顕著であることが指摘されている。以上のように、児童生徒が、対人関係の問題から、不適応になっている可能性が示されており、その予防開発的な取組が求められている（河村、2003；渡辺・山本、2003；大対・大竹・松見、2007）。

近年では、不適応、不登校の問題について児童生徒の対人関係の課題とも関連する「回復」、「立ち直り」の概念を含むとされるレジリエンスの重要性が指摘されている。Masten, Best & Garmezy (1990) はレジリエンスを「困難・脅威的な状況にもかかわらず、適応を成功させるプロセス、その能力、または結果」としている。また、森・清水・石田・富永・Hiew (2002) は、レジリエンスという概念は「生きる力」(e.g. 文部科学省、2017a) の構成要因である「よりよく問題を解決する資質や能力、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心をもって、強くたくましく生きる力」にきわめて類似した概念である、と述べている。つまり、レジリエンスは「生きる力」やこれから児童生徒に育成すべき資質能力の1つとしても捉えられており、対人関係の問題やそれに伴う不適応に対処するために重要なものであると考えられる。

Masten, Best, & Garmezy (1990) が、レジリエンスの状態について重大なストレスの存在を前提として定義しているのに対して、自我のコントロール能力に注目して概念化されたエゴ・レジリエンス (Ego-Resiliency) という概念がある。エゴ・レジリエンスは「個人の自我 (Ego) 制御を必要に応じて、様々な環境に弾力的に柔軟に適応できる動的能力」(Block & Kremen, 1996), 「日常的な内的、あるいは外的なストレスに対して柔軟に自我を調整し、状況にうまく対処し適応できるとされるパーソナリティ特性」(畑・小野寺、2013) などと定義されている。エゴ・レジリエンスが必ずしも重大なストレス (逆境, 外傷, 悲劇, 脅威, または家族や人間関係の問題, 深刻な健康上の問題, 職場や財政的なストレス要因など) に晒された状況を前提としない (Luthar, Cicchetti & Becker,

2000；庄司，2009；奥上・西川・雨宮，2018）ことが，レジリエンスとの違いとして示されることが多い。奥上ら（2018）は，Masten et al.（1990）が Resilience という用語は，生活条件が極端に厳しい場合のみしようすることを推奨していることを挙げながら，我が国では Resilience の前提となるレジリエントな状況の範囲が『困難あるいは驚異的な状況』，『深刻な結果をもたらすと考えられるリスク』，『重大な逆境』から，日常的な経験しうるストレスレベルに拡大解釈されてきている，と指摘している。これは，本来エゴ・レジリエンスで捉えるべき状況でもレジリエンスの尺度を活用していることについての問題提起としても捉えられる。一方で，レジリエンスはエゴ・レジリエンスの概念で説明可能であること，つまり，エゴ・レジリエンスがレジリエンスを統合あるいは包摂する概念であることを示唆する研究もあり（Block，1993，2002；畑・小野寺，2014），欧米ではレジリエンスの尺度としてエゴ・レジリエンスの尺度を採用している研究も散見される（e.g., Fredrickson, Tugade, Waugh & Larkin, 2003）。以上より，一般的な公立学校の児童生徒を対象にした場合，不登校や不適応に対する予防的な視点での取り組みについて検討する際は，日常的な「回復」「立ち直り」を検討でき，かつ，レジリエンスの概念も包摂するというエゴ・レジリエンスの概念を扱っていくことが重要であると考えられる。

エゴ・レジリエンスの高い人は，状況に応じて適切に自らの衝動をオーバー，アンダーいずれのレベルにも調整することができ，利用可能なリソースや方略のレパートリーが豊富であり，ストレスフルな状況下でも柔軟な対応ができるとされる。このため，日常的なストレスフルな経験をしても精神的立ち直りが比較的早いと考えられる。それに対してエゴ・レジリエンスが低い人は，状況の如何にかかわらず，衝動の抑制レベル・表出レベルが固定的で調整力が弱いとされる（Block & Block, 1980；畑・小野寺，2013）。Eisenberg, Valiente, Fabes, Smith, Reiser, Shepard, Losoya, Guthrie, Murphy, & Cumberland（2003）は，児童のエゴ・レジリエンスが社会的に望ましい行動を予測すること，Tugade & Fredrickson（2004）は青年期における研究で，エゴ・レジリエンスが高い人は，ネガティブな状況の中でポジティブな意味を見出し，そのことがストレス状況からのより早い回復につながることを示した。また，藤原ら（2021）は，小学校4, 5, 6年生 214名（男子 105名，女子 109名）を対象として，畑・小野寺（2013）が作成した Ego-Resiliency 尺度（ER89）日本語版の小学生用 Ego-Resiliency 尺度（ER89-K（Kids））を作成し，その信頼性，妥当性を明らかにした。その際，エゴ・レジリエンスの高い小学生は低い小学生と比べ，日常生活の中で示す包括的なストレス反応が低くなる傾向がみられることを報告している。さらに小塩（2021）は，「何らかの形で教育や人生において『良い結果』をもたらす」し，「介入による変容の可能性が示されている」非認知能力を 15 種類挙げており，エゴ・レジリエンスをその 1 つとして紹介している。つまり，エゴ・レジリエンスは，人の適応状況と関連しており，対人関係の問題やそれに伴う不適応等の改善に資する非認知能力の 1 つに成り得ると考えられる。

以上より，エゴ・レジリエンスの重要性は指摘されているが，その研究は少なく，検討することが求められている（藤原ら，2021）。したがって，エゴ・レジリエンスが高い児童の適応状態や学校生

活に対する意欲はどのようになっているのかを検討することは価値があることだと考えられる。さらに、ソーシャルスキルは、小学生の学級集団において、学級の状態や学級や学校における意欲や適応に関連する重要な要因であることが先行研究でも数多く報告されている（河村，2003；武蔵・河村・藤村・荏間澤，2012；村上・西村，2014；武蔵・河村，2015）。小学生のエゴ・レジリエンスと適応・スクールモラル・ソーシャルスキルの関連を検討するような研究はこれまであまり見当たらない。そこで、本研究の目的は、エゴ・レジリエンスに着目し、小学生のエゴ・レジリエンスと学級適応感・スクールモラル・ソーシャルスキルはどのように関連しているかを検討することとする。

【方法】

調査対象

首都圏の公立小学校1校の5,6年生を対象に質問紙調査を行った。回答に不備のなかった250名（男子123名，女子127名）を分析対象とした（Table 1）。

調査手続き・時期・倫理的配慮

調査時期は201X年12月であった。調査対象として選定した公立小学校の校長に調査依頼をして、調査に関する同意書を受け取った。担任教員から児童へ調査の説明がなされるよう依頼した。調査用紙の表紙には本調査が学校の成績に関係がないこと、担任の教員および友達に回答の内容が公開されないことを明示し、すべての質問項目への回答をもって同意取得とみなすと説明するよう依頼した。さらに担任教員には、実施の手順・注意事項のプリントの通りに実施することを依頼し、児童の解答用紙は渡した封筒に入れ、その場で密封してもらい、児童に余計な不安がかからないように配慮した。

質問紙

以下の(1)～(2)で構成された。

(1) 小学生用 Ego-Resiliency 尺度 (ER89-K) (藤原ら，2021)

エゴ・レジリエンスは「日常的な内的、あるいは外的なストレスに対して柔軟に自我を調整し、状況にうまく対処し適応できる能力」(藤原ら，2021)である。小学生用 Ego-Resiliency 尺度（以降、ER89-K と表記）は小学生のエゴ・レジリエンスを測定できるように、ER89 日本語版尺度（畑・小野寺，2013）を基に藤原ら（2021）が開発した、12項目から成る尺度である。評定は「1：まったくあてはまらない」から「4：とてもあてはまる」までの4件法で実施した。得点が高いほどエゴ・レジリエンスが高いことを示す。

Table 1 各学年の調査対象児童

		男	女	合計
学 年	5	62	59	121
	6	61	68	129
合 計		123	127	250

(2) hyper-QU（河村，2008）

河村（1999）が開発した学級集団アセスメント尺度 Q-U より以下の尺度を用いた。Q-U は学級集団の状態を調べることができる質問紙であり、「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート」と「いごちのよいクラスにするためのアンケート」から構成され（外山・湯，2020），信頼性と妥当性が確保されている標準化された心理尺度である。hyper-QU は Q-U の学級生活満足度尺度と学校生活意欲尺度の二つの心理テストに「ソーシャルスキル尺度」が加わったものである。

学級生活満足度尺度 この尺度は「承認感」と「被侵害感」の2因子で構成され，それぞれ6項目によって測定される（藤原・西村・福住・村上・河村，2021）。評定は，「1：全くそう思わない」から「4：とてもそう思う」までの4件法で，単純加算により得点を算出する。さらにそれぞれの全国平均値を交点として「学級生活満足群」「非承認群」「侵害行為認知群」「学級生活不満足群」，そして不満足群の中でもさらに不適応感を示す児童生徒を「要支援群」とし，5つの群に分けることができる。

学校生活意欲尺度 児童生徒のスクールモラルを測定するものであり，各領域における意欲や充足感を測定する尺度である。友達関係（3項目），学習意欲（3項目），学級の雰囲気（3項目）から構成されている。「1：全くそう思わない」から「4：とてもそう思う」までの4件法で，単純加算により得点を算出する。

ソーシャルスキル尺度 この尺度は，友だちと能動的にかかわるために必要な「かかわりのスキル」（例：みんなのためになることは，自分で見つけて実行していますか）と対人関係を営むうえでのマナーにあたる「配慮のスキル」（例：友だちが話をしているときは，その話を最後まで聞いていますか）の2因子で構成され，それぞれ8項目で測定される（西村・村上・藤原・福住，2022）。評定は，「1：全くそう思わない」から「4：とてもそう思う」までの4件法で，単純加算により得点を算出する。

【結果】

1. 小学生用 Ego-Resiliency 尺度（ER89-K）の因子分析の結果

先行研究と同様に，主成分分析を行ったところ，12項目すべてが第1成分に0.51以上の負荷を示したことから，先行研究（藤原ら，2021）と同様の1成分分解を採用した。1成分をもってデータの全分散の37.3%を説明していた。尺度全体の信頼性係数は，0.84で十分な値が得られたので，先行研究通り，12項目の合計を「エゴ・レジリエンス得点」とした。結果と項目ごとの平均（SD）ならびにエゴ・レジリエンス得点を Table 2 に示す。

2. 小学生用 Ego-Resiliency 尺度（ER89-K）の学年別及び性別の得点

小学生用 Ego-Resiliency 尺度（ER89-K）の得点について，性別（2）×学年（2）の2要因分散分析を行った（Table 3）。その結果，主効果，交互作用ともに有意ではなかった（ $F[2, 249]=0.37, n.s.$ ）。12項目を合計したエゴ・レジリエンス得点は35.26点（ $SD=6.39$ ）であった。性別については，男

Table 2 小学生用 Ego-Resiliency 尺度 (ER-89K) の主成分分析結果 (N=250)

Item	成分		
	1	M	SD
er9 私は、新しいことや、やったことがないことに挑戦することが好きです。	.70	3.09	0.88
er3 私は、はじめてやることや、慣れていないことも、楽しんでやります	.69	3.27	0.83
er6 私は、友だちから、とてもパワフルだと思われています。	.69	2.57	0.93
er10 私は、日々の生活の中で「楽しいこと」「面白いこと」を見つけるのがとくいです。	.67	3.00	0.87
er11 私は、いやなことやつらいことがあっても、またがんばれます。	.66	3.07	0.90
er4 私は、友だちから、いい人だと思われています。	.62	2.89	0.80
er2 私は、落ちこむことがあっても、すぐに立ち直ります。	.57	3.12	0.85
er5 私は、今まで食べたことがない食べ物を、食べてみるのが好きです。	.57	2.59	1.05
er1 私は、友だちにやさしく、思いやりがあります。	.55	3.32	0.67
er8 私は何かするとき、アイデアがたくさん思いつきます。	.54	2.82	0.85
er12 私は、だれかに腹を立てることがあっても、すぐにきげんが直ります。	.52	2.86	0.89
er7 私は、友だちよりも、いろいろなものごとを知りたい気持ちが強いです。	.51	2.66	0.99
	α 係数	.84	

Table 3 小学生用 Ego-Resiliency 尺度 (ER89-K) の性差と学年差による因子得点の分散分析

男子		女子		性差	学年	交互作用			
5年生	6年生	5年生	6年生	F 値	F 値	F 値			
(n=62)	(n=61)	(n=59)	(n=68)	(1,249)	(1,249)	(2,249)			
35.23	35.85	35.19	34.82	0.431	<i>n.s.</i>	0.026	<i>n.s.</i>	0.370	<i>n.s.</i>
(6.40)	(6.32)	(5.84)	(6.98)						

() 内は標準偏差, $p < .05$

性 ($M=35.54$, $SD=6.35$), 女性 ($M=34.99$, $SD=6.45$) であり, 得点に性差は認められず ($F[1, 249]=0.43$, *n.s.*), また学年についても, 5年生 ($M=35.21$, $SD=6.11$), 6年生 ($M=35.31$, $SD=6.67$) であり, 学年差も認められなかった ($F[1, 249]=0.02$, *n.s.*)。したがって先行研究 (藤原ら, 2021) と同様, 性別, 学年別の得点の差異は認められず, エゴ・レジリエンスは少なくとも小学校高学年においては, 性別や年齢に左右されない能力であることが示唆された。

3. 各尺度間の相関

各尺度間の関連を検討するために, Pearson の積率相関係数を求めた (Table 4)。まず, エゴ・レジリエンス得点と学校生活意欲尺度の友達関係 ($r=.41$, $p < .01$), 学習意欲 ($r=.47$, $p < .01$), 学級の雰囲気 ($r=.40$, $p < .01$) との間にはいずれも中程度の正の相関がみられた。次にエゴ・レジリエンス得点と学級生活満足度尺度の承認 ($r=.39$, $p < .01$) との間には正の相関がみられた。そして,

Table 4 各尺度間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 エゴ・レジリエンス	—	.41**	.47**	.40**	.39**	-.14*	.44**	.58**
2 友達関係		—	.36**	.56**	.72**	-.38**	.54**	.62**
3 学習意欲			—	.35**	.46**	-.07	.51**	.54**
4 学級の雰囲気				—	.64**	-.25**	.41**	.45**
5 承認					—	-.35**	.53**	.61**
6 被侵害						—	-.25**	-.28**
7 配慮							—	.60**
8 かかわり								—

** $p < .01$ $N = 250$

Table 5 学級生活満足度尺度4群におけるエゴ・レジリエンス得点の平均値と標準偏差及び分散分析の結果

	満足群	非承認群	侵害行為認知群	不満足群	F 値	多重比較
	($N=167$)	($N=50$)	($N=9$)	($N=24$)		
エゴ・レジリエンス	36.83 (5.66)	31.46 (5.92)	36.44 (5.20)	31.83 (8.06)	13.365***	満 > 非, 不

満 = 満足群, 非 = 非承認群, 侵 = 侵害行為認知群, 不 = 不満足群

*** $p < .001$

エゴ・レジリエンス得点とソーシャルスキル尺度の配慮 ($r = .44, p < .01$), かかわり ($r = .58, p < .01$) との間には中程度の正の相関がみられた。

4. 学級生活満足度の4群における分散分析の結果

学級生活満足度尺度の全国平均値をもとに, 対象者を4群に分けた (以降, 学級満足度4群と表記)。その結果, 学級生活満足群が167名 (66.8%), 非承認群が50名 (20.0%), 侵害行為認知群が9名 (3.6%), 学級生活不満足群が24名 (9.6%) となった。

これらの学級満足度4群を独立変数, エゴ・レジリエンスを従属変数とする一要因分散分析を行った (Table 5)。エゴ・レジリエンスにおいて, 学級満足度4群の主効果が有意であったため, Tukey法による多重比較の検定を行った。その結果, エゴ・レジリエンスにおいては, 学級生活満足群の得点が非承認群と学級生活不満足群よりも有意に高いことが明らかになった。侵害行為認知群とその他の群の得点の間, また非承認群と学級生活不満足群の得点の間には有意差はみられなかった。

【考察】

1. 各尺度間の相関

エゴ・レジリエンスと適応やストレス反応、生活満足度については、いくつかの先行研究で関連することが示唆されている（e.g. Park & Lee, 2011；藤原ら, 2021）。本研究でも、小学生用 Ego-Resiliency 尺度（以降、ER89-K と表記）のエゴ・レジリエンス得点と「承認得点」との間には中程度の正の相関がみられた。この結果からは小学生のエゴ・レジリエンス得点が高いことと、児童の承認感に関連があることが示された。承認感とはクラスの中で、自分の存在や行動、気持ちが認められているかどうか、というものである。したがって、エゴ・レジリエンス得点が高い児童は、学級において適応的な状態である傾向が示唆された。また、エゴ・レジリエンスと承認感に関連があるということは、承認感を高めるための様々な心理教育的援助がエゴ・レジリエンスを高める方法としても効果がある可能性も示唆された。相手を尊重・承認するようなあいさつや声かけ、人間関係形成を促すようなグループアプローチが充実している学級において、児童のエゴ・レジリエンスはより育まれやすいと考えられる。

エゴ・レジリエンス得点と学校生活意欲尺度の「友達関係」、「学習意欲」、「学級の雰囲気」との間には、いずれも中程度の正の相関がみられた。ER89-K の「私は、落ちこむことがあっても、すぐに立ち直ります」、「私は、日々の生活のなかで『楽しいこと』『面白いこと』を見つけるのが得意です」、「私は、いやなことつらいことがあっても、またがんばれます」の質問項目は、状況における汎用性が高く、学校生活意欲尺度の「友達関係」、「学習意欲」、「学級の雰囲気」全てに関わる項目であり、それぞれと関連する結果につながったと考えられる。

また、「友達関係」については ER89-K の「私は、友だちにやさしく、思いやりがあります。」「私は、友だちから、いい人だと思われています。」「私は、友だちから、とてもパワフルだと思われています。」などの質問項目には「友だち」という言葉も含まれており、自分からの一方通行ではなく、相手からも肯定的に受け入れられているというポジティブな相互性が、「友達関係」と関連するという結果に反映されたと考えられる。また、「学習意欲」については「私ははじめてやることや、慣れていないことも、楽しんでやります」、「私は、新しいことや、やったことがないことに挑戦することが好きです。」、「私は、友だちよりも、いろいろなものごとを知りたい気持ちが強いです。」など、学校生活における意欲に関連しそうな項目が、毎日様々な教科の内容を学び続ける小学生の学習場面にも関連していると考えられる。「学級の雰囲気」は児童の学級に対する認知を尋ねているため、全ての質問項目が「私は」から始まる ER89-K との関連は「友達関係」や「学習意欲」ほど強く出ないようにも考えられる。しかし、「学級の雰囲気」は「友達関係」や「学習意欲」との関連が本研究でも確認されているので、他の2変数と同様にエゴ・レジリエンスとの関連がみられたと考えられる。また、Eisenberg, Valiente, Fabes, Smith, Reiser, Shepard, Losoya, Guthrie, Murphy, & Cumberland (2003) の、エゴ・レジリエンスがより高い児童の方が、社会的に望ましい行動を多く行っていたという報告

のように、本研究においても、エゴ・レジリエンスの高まりによって、学級における向社会的行動が増加し、学級そのものをポジティブに捉えることができるようになり、「学級の雰囲気」との関連につながったということも考えらえる。

ソーシャルスキルとレジリエンスについては、先行研究で関連があることが報告されている。小林・渡辺（2017）は「向社会的スキル」はレジリエンスと中程度の相関を示し、「引っ込み思案行動」「攻撃行動」はレジリエンスと負の相関を示したことにより、集団のソーシャルスキルトレーニングによって生徒のソーシャルスキルだけでなくレジリエンスも高めることができることを示唆した。本研究では対象が小学生で、尺度もレジリエンスではなくエゴ・レジリエンスの尺度（ER89-K）であったが、ソーシャルスキル尺度との関連については、「配慮」「かかわり」の両因子で中程度の正の相関がみられた。この結果からは、小学生のエゴ・レジリエンスの育成の程度と「配慮」と「かかわり」の両ソーシャルスキルに関連があることが示された。ソーシャルスキルは、小学生の学級集団において、学級の状態や学級や学校における意欲や適応に関連する重要な要因であることが先行研究でも数多く報告されている（河村，2003；武蔵・河村・藤村・荻間澤，2012；村上・西村，2014；武蔵・河村，2015）。そのソーシャルスキルの「配慮」「かかわり」の両スキルとエゴ・レジリエンスの育成の程度について関連がみられたことは重要な指摘となると考える。また、エゴ・レジリエンスとソーシャルスキルに関連があるということは、レジリエンスの場合（小林・渡辺，2017）と同様、ソーシャルスキルを高めるための様々な心理教育的援助がエゴ・レジリエンスを高める方法としても効果がある可能性も示唆された。

ここまで各尺度間の関連をみてきたが、エゴ・レジリエンスとの関連がみられなかったのは「被侵害」のみであった。したがって、エゴ・レジリエンスが育成されている状態は「傷つかない」ということではなく「傷ついても承認されていることは自覚できる」「傷ついても意欲は落ちない」「傷ついても自分から関わろうとする」「傷ついても友達に配慮できる」という状態であり、エゴ・レジリエンスが高い状態の児童においては、被侵害感がスクールモラールやソーシャルスキルに負の影響を及ぼしづらい臨床像が示唆された。

2. 学級生活満足度の4群における分散分析の結果

鈴木（2006）は大学生を対象とした調査でレジリエンスと主観的ウェルビーイングの生活満足感（生活全般，学校生活，友人・家族関係など）との間に関連があることを明らかにしている。本研究では小学生が対象であり、レジリエンスではなく、エゴ・レジリエンス（レジリエンスの概念を包摂している）で検討したという違いはあったが、学級生活満足群の得点が非承認群と学級生活不満足群よりも、有意に高いことが明らかになった。侵害行為認知群とその他の群との得点の間、また非承認群と学級生活不満足群の得点の間には有意差がみられなかった。先述のように、本研究では、エゴ・レジリエンスと小学生の承認得点には関連が確認された。したがって、学級生活満足群が非承認群と学級生活不満足群より、エゴ・レジリエンスが有意に高いこと、また、学級生活満足群と承認得点が

比較的高い侵害行為認知群との間に有意差がみられなかったことは妥当な結果だと推察される。有意差はみられなかったが、学級生活満足群の方が平均得点は高いという結果となった。つまり、学級生活に満足していることとエゴ・レジリエンスが高いことは関連している、また、エゴ・レジリエンスは学級満足度の下位因子では、特に承認感との関連が大きいことが示唆された。

【まとめと今後の課題】

本研究では、エゴ・レジリエンスに着目し、小学生のエゴ・レジリエンスが育まれていることが学級適応、スクールモラル、ソーシャルスキルとのどのように関連しているかを検討することが目的であり、エゴ・レジリエンスと学級適応の「承認感」、スクールモラルの「学習意欲」「友達関係」「学級の雰囲気」、ソーシャルスキルの「配慮」「かわり」と関連があることが明らかとなった。これにより、小学生にとって、エゴ・レジリエンスが育成されていることと、小学生の学級適応やスクールモラル、ソーシャルスキルが良好であることには、関連があることが示唆された。さらに、エゴ・レジリエンスが高い状態の児童においては、被侵害感が承認感、スクールモラルやソーシャルスキルに悪い影響を及ぼしづら臨床像が示唆された。

また、本研究をまとめていく上で3点の課題がみられた。1つ目は、小学生のエゴ・レジリエンスと学級適応、スクールモラル、ソーシャルスキルに関連があることが明らかになったものの、因果関係が明らかにされていない点である。すなわち、学級適応、スクールモラル、ソーシャルスキルの高まりによってエゴ・レジリエンスが育成されていくのか、逆に、エゴ・レジリエンスが育成されることにより小学生の学級適応感等が高まっていくのかは不明である。ただ、本研究でエゴ・レジリエンスと各変数との関連を実証的に示すことができたことにより、構成的グループエンカウンターやソーシャルスキルトレーニングなどのプログラムや、学級経営の方法等、先行研究において学級適応やスクールモラル、ソーシャルスキルを高めるために効果的であると明らかになっている心理教育的方法によって、直接的に、または間接的にエゴ・レジリエンスを高められる可能性があることを、本研究で示唆することができたと考えられないだろうか。2つ目は、エゴ・レジリエンスが高い状態の児童においては、被侵害感が承認感やスクールモラルやソーシャルスキルに負の影響を及ぼしづら臨床像が示唆されたが、それはまだ仮説にすぎず、これから質的な研究も必要となるということである。3つ目は本研究では、エゴ・レジリエンスと学級適応、スクールモラル、ソーシャルスキルとの関連について検討することができたが、これだけでは本当にエゴ・レジリエンスが、小学生のストレス対処や学校適応において、重要であるとは言い切れないであろう。例えば、学級集団への認知とエゴ・レジリエンスの関連についてはまだ十分に検討はできていない。エゴ・レジリエンスが高い児童は、学級集団をどのように認知しているか、つまり、学級集団は自分にとってネガティブなもの（ストレスがかかる存在）なのか、それともポジティブなもの（利益を与える存在）なのかに関する認知を検討することにより、小学生のストレス対処や学校適応におけるエゴ・レジリエンスの重要性をより一層示すことができると考える。今後の課題としたい。

付記

本論文は藤原（2021）が発表した報告を発展させて、その成果を論文としてまとめたものである。

引用文献

- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect and social relations: The Minnesota symposia on child psychology*. Vol. 13. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 39-101.
- Block, J. (1993). *Ego-resiliency through Time*. The Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and egoresiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349-361.
- Block, J. (2002). *Personality as an Affect-Processing System: toward an integrative theory*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Fabes, R. A., Smith, C. L., Reiser, M., Shepard, S. A., Losoya, S. H., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Cumberland, A. J. (2003). The relations of effortful control and ego control to children's resiliency and social functioning. *Developmental Psychology*, 39 (4), 761-776.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M, Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (2), 365-376.
- 藤原和政・西村多久磨・福住紀明・村上達也・河村茂雄（2021）. 児童のソーシャルスキルと学級生活満足度との関係—教師評定によるソーシャルスキルの測定—, *教育心理学研究*, 69, 10-25.
- 藤原寿幸（2021）. 小学生のエゴ・レジリエンスと学級適応・スクールモラルとの関連の検討 日本教育カウンセリング学会第18回発表論文集, 26-27.
- 藤原寿幸・河村昭博・河村茂雄・小野寺敦子・畑潮（2021）. 小学生用 Ego-Resiliency 尺度（ER89-K（Kids））の作成と信頼性・妥当性の検討 *学級経営心理学研究*, 10, 1-8.
- 畑 潮・小野寺敦子（2013）. Ego-Resiliency 尺度（ER89）日本語版作成と信頼性・妥当性の検討 *パーソナリティ研究*, 22, 37-47.
- 畑 潮・小野寺敦子（2014）. エゴ・レジリエンス研究の展望 *目白大学心理学研究*, 10, 71-92.
- 畑 潮・小杉幹子・小野寺敦子（2011）. 唾液中クロモグラニン A を指標とした心理的ストレス反応とエゴ・レジリエンスとの関連 *目白大学心理学研究*, 7, 67-80.
- ジェームズ・J・ヘックマン（大竹文雄解説, 古草秀子翻訳）（2015）. *幼児教育の経済学* 東洋経済新報社.
- 河村茂雄（1999）. *QUESTIONNAIRE-UTILITIES* 図書文化社.
- 河村茂雄（2003）. 学級適応とソーシャル・スキルとの関係の検討 *カウンセリング研究*, 36, 121-128.
- 河村茂雄（2008）. *Hyper-QU*（小学校高学年用） 図書文化社.
- 小林朋子・渡辺弥生（2017）. ソーシャルスキル・トレーニングが中学生のレジリエンスに与える影響について *教育心理学研究*, 65, 295-304.
- 国立教育政策研究所（2017）. 非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000) The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Masten, A.S., Best, K.M. & Garmezy, N. (1990). *Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity*. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- 文部科学省（2010）. 生徒指導提要.

- 文部科学省 (2017a). 小学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2017b). 中学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2018). 高等学校学習指導要領.
- 文部科学省 (2021). 令和2年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」結果.
- 森敏明・清水益治・石田潤・富永美穂子・Chok C. Hiew (2002). 大学生の自己教育力とレジリエンスの関係 学校教育実践学研究, 8, 179-187.
- 村上達也・西村多久磨 (2014). 小学生の担任教師への信頼感, ソーシャル・スキル, 学級生活満足度の関連 学級経営心理学研究, 3, 1-10.
- 武蔵由佳・河村茂雄 (2015). 小学校における学級集団の状態像と児童の学級生活意欲およびソーシャルスキルとの関連 学級経営心理学研究, 4, 29-37.
- 武蔵由佳・河村茂雄・藤村一夫・荻間澤勇人 (2012). 児童が学級生活で活用しているソーシャルスキルと心理的ストレスとの関連 学級経営心理学研究, 1, 44-50.
- 無藤隆 (2016). 生涯の学びを支える「非認知能力」をどう育てるか これからの幼児教育, 18-21 ベネッセコーポレーション.
- 西村多久磨・村上達也・藤原和政・福住紀明 (2022). 中学生のソーシャルスキルと学校適応問題—学校生活満足度, 自尊感情, 抑うつ, 攻撃性との関連—, 心理学研究, 93, 161-167.
- OECD (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills.
- 大対香奈子・大竹恵子・松見淳子 (2007). 学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み 教育心理学研究, 55, 135-151.
- 奥上紫緒里・西川一二・雨宮俊彦 (2018). エゴ・レジリエンスの構成概念について——自己報告式尺度の概念—— 関西大学社会学部紀要, 49, 1-26.
- Park JA, Lee EK. (2011). Influence of Ego-resilience and Stress Coping Styles on College Adaptation in Nursing Students. *Journal of Korean Academy of Nursing Administration*, 17 (3), 267-276.
- 鈴木有美 (2006). 大学生のレジリエンスと向社会的行動との関連 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 心理発達科学, 53, 29-36.
- 庄司順一 (2009). レジリエンスについて 人間福祉研究, 2 (1), 35-47.
- 外山美樹・湯立 (2020). 小学生のいじめ加害行動を低減する要因の検討—個人要因と学級要因に着目して—, 教育心理学研究, 68 (3), 295-310.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (2), 320-333.
- 渡辺弥生・山本弘一 (2003). 中学生における社会的スキルおよび自尊心に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果：中学校および適応指導教室での実践, カウンセリング研究, 36, 195-205.