

# 「折れない、しなやかな心」を育てるために ～レジリエンスを育む教職員の関わり～

## 教育相談部

部長	村瀬 敏 則
主任研究主事兼指導主事	新田 浩
研究主事兼指導主事	松浦 春海
研究主事兼指導主事	永尾 彰子

## 地域教育支援部

研究主事兼指導主事	吉岡 美和
研究主事兼指導主事	竹原 雅子

## 要約

近年、様々な場所で議論されており、当センターの調査でも教職員から懸念の声があがったことに、日本の若者や児童生徒の“自己に対する肯定的な捉えの低さ”がある。そこで、本研究では、大学生を対象にアンケートを実施し、児童生徒の自己肯定感等と教職員の関わりとの関連について検討した。

その結果、量的研究では、大学生のレジリエンス（「自分への信頼」、「他者への信頼」）には、過去に出会ってきた教職員の関わり（「見守ってくれる」、「わかりやすく導いてくれる」、「親身に関わってくれる」）が有意に関連していたことが明らかになった。また、質的研究では、大学生が印象に残った・良かったと感じる教職員の関わりとして、小学校・中学校・高等学校に共通して、「親身に話を聞く」と、「丁寧に関わる」が抽出された。

特に、親身な関わりは、レジリエンスの中でも「自分への信頼」の醸成につながる、教職員の重要な関わりであった。

キーワード：レジリエンス、教職員の関わり、自分への信頼、親身

## 1 問題と目的

内閣府の「子ども・若者白書」（2014・2019）では、諸外国と比べて日本の若者は自分への満足度や自分に長所があると感じている者の割合が低いことが示されており、教育再生実行会議（2017）においても自己肯定感を育むことの重要性が提起されている。また、当センターが2015～2017年度に行った「学校不適応の未然防止のために」の研究においても、「自信のない子」、「失敗を恐れる子」が増えていると感じる教職員の意見もあった。

そういった現状を踏まえ、当センターでは、2018年度から児童生徒がほどよい自己肯定感をもち、失敗しても（たとえ心が折れても）立ち直ることができる心、すなわち「折れない、しなやかな心」を育むための教職員の関わりはどのようなものであるかについて検討することを目的とし、継続的に研究を進めてきた。まず、2018年度は、児童生徒の自己肯定感等について、教職員の意識調査を実施した。調査の結果から、7割の教職員が「児童生徒の自己肯定感は低い」と感じており、8割の教職員が「失敗を恐れる児童生徒が多い」と感じているという結果が見られた。また、教職員は自己肯定感を育むために、ありのままの姿を受け止める「Being」の関わりと、充実感や達成感を得られるように支援する「Doing」の関わりとの2つの軸での関わりや、「ほめる」こと、「認める」ことなどを意識した関わりを心がけていることもわかった。2019年度は、意識調査の結果のさらなる分析を試みたところ、立ち直る力を身に付けていくには、発達段階ごとの心の成長に応じた大切な体験と関わりがあること、子どもが多様な体験をする時には身近な人による見守りや関わりが大切であること、またそれにより子どもの体験の捉えが

変化していくことが考えられた。一方で、2018、2019年度の研究成果である自己肯定感を育むための関わりや発達段階ごとの大切な体験は教職員の視点によるものであり、子どもは教職員の関わりをどう感じているのかを捉える必要があることが課題として挙げられた。

そこで、2020、2021年度は、子どもの視点に焦点を当て、子どもの思いや考えを振り返ってもらう回顧法を用いたアンケート調査を大学生対象に実施し、教職員対象の調査結果と比較を行い、改めて折れないしなやかな心を育てるための教職員の関わりについて検討する。

## 2 研究方法

大学生を対象に、これまで受けてきた学校教育の中で育まれたもの、児童生徒のレジリエンスを育む教職員の関わり方を検討するため、「学校教育における教職員の関わりに関する大学生の意識調査」としてアンケート調査を実施した。大学生は、小学校・中学校・高等学校の時期を過ごし、それぞれの時期を俯瞰的に振り返ることができる段階であるため、調査の対象とした。

### (1) 調査協力者

A県の4つの大学に協力を依頼し、紙アンケートもしくはWebアンケートにより実施した結果、合わせて135人の回答が得られた。協力者の年齢は、18～19歳が26人(19.3%)、20～21歳が82人(60.7%)、22～23歳が15人(11.1%)、24～25歳が5人(3.7%)、26歳以上が5人(3.7%)、答えたくないという回答した人が2人(1.5%)であった。学年は、1年生が25人(18.5%)、2年生が9人(6.7%)、3年生が76人(56.3%)、4年生が15人(11.1%)、大学院生・その他が10人(7.4%)であった。

### (2) 実施期間

2021年5月～9月

### (3) 調査の手続き

アンケートへの回答は任意であり、参加の有無や中止によって不利益を被らないことを文書にて説明の上、同意を得た。回答は無記名で実施したが、基本的な属性(年齢・学部等)については回答を求めた。

### (4) 倫理的配慮

当センターにおいて協議し、承認を受けた。また、アンケート実施にあたり、大学の関係者にも承認を受けた。

### (5) 分析方法

#### ア 研究Ⅰ 量的研究

##### (ア) 大学生のレジリエンスについて

大学生のレジリエンスについての質問項目は、齊藤・岡安(2011)が作成した「大学生用レジリエンス尺度(Resilience Scale for Students:RS-S)」を使用した。質問項目は、「コンピテンス」、「ソーシャルサポート」、「肯定的評価」、「親和性」、「重要な他者」の5因子25項目からなっている。回答方式は4件法である。

##### (イ) 教職員との関わり経験について

教職員との関わり経験については、中井・庄司(2009)が作成した「教師との関わり経験尺度」を使用した。質問内容は、「教師からの受容経験」、「教師との傷つき経験」、「教師との親密な関わり経験」、「教師からの承認経験」の4因子24項目からなっている。本研究では、「教師からの受容経験」、「教師との親密な関わり経験」、「教師からの承認経験」の3因子16項目を抜粋して用いた。回答方式は4件法である。

##### (ウ) 分析方法

分析には、HAD ver.16(清水,2016)を用いた。

## イ 研究Ⅱ 質的研究

アンケートの自由記述（学校生活において、先生との関わりの中で「よかった・印象に残っている」と思うものはあるか。いつ頃のことか。具体的にどのような関わりがあったか。）をテキスト形式でデータ入力した。そして、より客観化するために、文章から出現頻度の高い語を抽出し、それらの結びつきを視覚化する「計量テキスト分析」が有効であると考え、フリーソフトウェアのKH Coder（樋口，2021）を使用して、回答された時期別に共起ネットワークを用いた分析を行った。視覚化された描画では共起関係が強い語が線で結ばれ、共起関係の強さは線の太さ、語の出現数の多さは円の大きさで表される。今回の分析では、関連性の強さを示す共起関係の算出にはJaccard係数を使用し、抽出語の最小出現回数を2回、描画する共起関係の絞り込みを描画数60と設定し分析を行った。そして、示されたサブグラフについて、研究メンバー6名でディスカッションを行い、サブグラフの命名を行った。

## 3 結果

### (1) 研究Ⅰ 量的研究

#### ア 質問紙調査の分析結果

##### (ア) 大学生用レジリエンス尺度の因子分析について

因子分析（最尤法、Promax回転）を行うと、6項目について因子負荷量が.40未満であったため、これらの項目を除外し再度因子分析を行った。その結果、2因子が抽出された。そこで本研究では第1因子を「自分への信頼」（ $\alpha = .882$ ）、第2因子を「他者への信頼」（ $\alpha = .824$ ）と命名した。

表1. 「大学生用レジリエンス尺度の因子分析結果（最尤法、Promax回転）」

項目内容	F 1	F 2
第1因子 「自分への信頼」（ $\alpha = .882$ ）		
13 嫌なことがあっても笑いとばせる。	.820	-.117
3 いつも物事の明るい面を見ようとする。	.728	-.007
8 何事も悪いことばかりではないと楽観的に考える。	.709	.072
19 努力すればどんなことでも自分の力でできると思う。	.679	-.193
12 どんなに困難な場面であっても、私はあきらめない。	.668	-.104
6 私には、自分の目標を達成する力があると思う。	.574	.017
17 どうにもならないことに関しては、あれこれ考え込まない。	.540	-.053
24 結果がどうなるかハッキリしない時は、いつも1番良い面を考える。	.540	.134
4 人と話すことは苦にならない。	.514	.193
9 何があっても自分のベストを尽くす。	.472	-.065
23 努力すれば立派な人間になれると思う。	.471	.103
21 これまでの学校生活は、充実していた。	.420	.331
11 友達が多い方だ。	.413	.252
第2因子 「他者への信頼」（ $\alpha = .824$ ）		
18 何か困ったことがあったら相談できる人、あるいは場所がある。	-.036	.751
14 辛い時には、誰かに話を聞いてもらうことが多い。	-.165	.744
5 普段から、私の気持ちをよくわかってくれる人がいる。	.067	.714
22 私に元気がない時は、気付いて励ましてくれる人がいる。	.015	.692
7 愚痴を言い合える人がいる。	-.037	.619
10 大切だと思える人がいる。	-.009	.580
因子間相関	F 1	F 2
	F 1	—
	F 2	—

(イ) 教師との関わり経験尺度の因子分析について

因子分析（最尤法、Promax 回転）を行うと、3 項目について因子負荷量が.40 未満であったため、これらの項目を除外し再度因子分析を行った。その結果、3 因子が抽出された。そこで本研究では第1因子を「見守ってくれる」（ $\alpha = .912$ ）、第2因子を「わかりやすく導いてくれる」（ $\alpha = .772$ ）、第3因子を「親身に関わってくれる」（ $\alpha = .767$ ）と命名した。

表2. 「教師との関わり経験尺度の因子分析結果（最尤法、Promax 回転）」

項目内容	F 1	F 2	F 3
<b>第1因子 「見守ってくれる」（<math>\alpha = .912</math>）</b>			
16 先生が自分のことをいつも気にかけてくれていると感じたことがありますか。	<b>.858</b>	-.107	.085
15 先生と接していて「先生は本当に私のことを思ってくれているんだ」と感じたことがありますか。	<b>.840</b>	.019	-.037
4 「先生は自分の気持ちを理解してくれている」と感じたことがありますか。	<b>.760</b>	.013	.073
14 先生に自分の気持ちを受け入れてもらえたと感じたことがありますか。	<b>.686</b>	.133	.110
10 先生が、あなたのことをそのまま認めてくれたことがありますか。	<b>.561</b>	.371	-.049
13 どんなに悪いことをしても、「先生だけはわかってくれる」と感じたことがありますか。	<b>.445</b>	-.018	.360
<b>第2因子 「わかりやすく導いてくれる」（<math>\alpha = .772</math>）</b>			
11 先生に自分がしたことを、ほめてもらったことがありますか。	.254	<b>.727</b>	-.060
12 先生にわかりやすく授業を教えてもらったことがありますか。	.091	<b>.631</b>	-.050
3 先生に、自分の得意なものを認めてもらったことがありますか。	.344	<b>.553</b>	-.155
9 勉強がわからない時、先生に教えてもらったことがありますか。	-.344	<b>.550</b>	.371
<b>第3因子 「親身に関わってくれる」（<math>\alpha = .767</math>）</b>			
1 困った時、先生に相談に乗ってもらったことがありますか。	.065	-.142	<b>.768</b>
8 先生に、自分の本音を打ち明けたことがありますか。	.307	.070	<b>.487</b>
6 先生といろいろな話をしたことがありますか。	-.092	.335	<b>.472</b>
因子間相関	F 1	F 2	F 3
	—	.726	.593
		—	.472
			—

(ウ) 大学生のレジリエンスにおける教職員との関わり経験の関連の検討

大学生のレジリエンスと教職員の関わり経験の関連を検討するために、まず、教師との関わり経験の3下位尺度「見守ってくれる」、「わかりやすく導いてくれる」、「親身に関わってくれる」のそれぞれの得点について（表3）、平均値+0.5SDを高得点群（以下、高群）、平均値-0.5SDを低得点群（以下、低群）、平均値±0.5SDを中間群（以下、中群）として群分けした。各群の人数の内訳は表4に示す。

表3. 「各尺度の記述統計量」

	全体 (N=134)
	Mean (SD)
大学生用レジリエンス尺度	
「自分への信頼」	2.711 (0.578)
「他者への信頼」	3.174 (0.634)
教師との関わり経験尺度	
「見守ってくれる」	2.775 (0.738)
「わかりやすく導いてくれる」	3.274 (0.625)
「親身に関わってくれる」	2.821 (0.741)

表4. 「教師との関わり経験尺度の尺度得点の高低による人数の内訳 (括弧内は割合(%))」

教師との関わり経験	高群	中群	低群
「見守ってくれる」	48 (35.82)	48 (35.82)	38 (28.35)
「わかりやすく導いてくれる」	47 (35.07)	56 (41.79)	31 (23.13)
「親身に関わってくれる」	45 (33.58)	45 (33.58)	44 (32.83)

次に、大学生のレジリエンスの2下位尺度(「自分への信頼」、「他者への信頼」)を従属変数に、過去の教師との関わり経験(見守ってくれる高群/見守ってくれる中群/見守ってくれる低群、わかりやすく導いてくれる高群/わかりやすく導いてくれる中群/わかりやすく導いてくれる低群、親身に関わってくれる高群/親身に関わってくれる中群/親身に関わってくれる低群)を独立変数とした分散分析を行った。その結果を表5・表6・表7に示す。

表5. 「大学生のレジリエンスにおける教師の【見守ってくれる】経験の分散分析の結果」

大学生のレジリエンス	教師との関わり経験	高群	中群	低群	主効果	多重比較
		Mean (SD)				
「自分への信頼」	見守ってくれる	2.963	2.625	2.500	8.493**	見守ってくれる低群<見守ってくれる高群**、見守ってくれる中群<見守ってくれる高群**
		(0.554)	(0.529)	(0.563)		
「他者への信頼」	見守ってくれる	3.392	3.083	3.013	4.825**	見守ってくれる低群<見守ってくれる高群*、見守ってくれる中群<見守ってくれる高群*
		(0.504)	(0.563)	(0.788)		

\*\*p < .01、\*p < .05、+p < .10

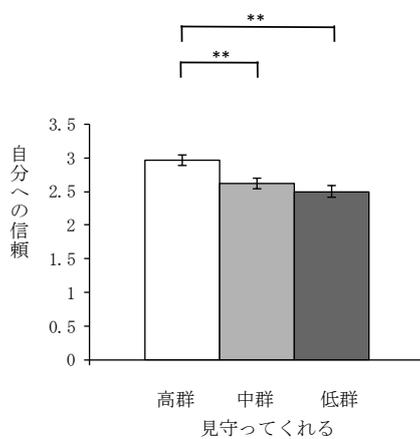


図1. 「自分への信頼」における「見守ってくれる」の多重比較

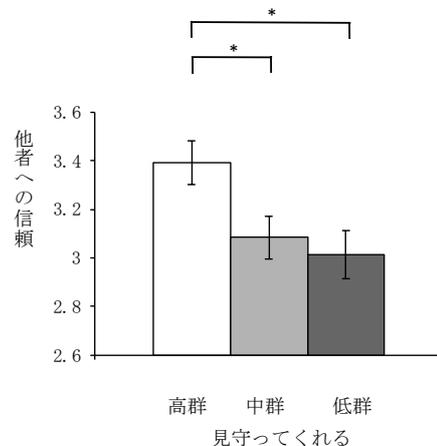


図2. 「他者への信頼」における「見守ってくれる」の多重比較

その結果、一つ目に、「自分への信頼」は有意な主効果 ( $F(2, 131)=8.493, p < .000, \eta^2=.115$ ) が認められ、有意水準5%のHolm法による多重比較の結果(以下、多重比較は全てHolm法のため、「Holm法による」の表記を省略する)、「見守ってくれる」高群は、「見守ってくれる」低群・「見守ってくれる」中群より、有意に高かった(図1)。

「他者への信頼」は有意な主効果 ( $F(2, 131)=4.825, p < .010, \eta^2=.069$ ) が認められ、多重比較の結果、「見守ってくれる」高群は「見守ってくれる」低群・中群より、有意に高かった(図2)。

表6. 「大学生のレジリエンスにおける教師の【わかりやすく導いてくれる】経験の分散分析の結果」

大学生のレジリエンス	教師との 関わり経験	高群	中群	低群	主効果	多重比較
		Mean (SD)				
「自分への信頼」	わかりや すく導い てくれる	2.921 (0.538)	2.670 (0.572)	2.464 (0.548)	6.598**	わかりやすく導いてくれる低群< わかりやすく導いてくれる高群**、 わかりやすく導いてくれる中群< わかりやすく導いてくれる高群*
		3.472 (0.481)	3.098 (0.609)	2.860 (0.705)		

\*\* $p < .01$ 、\* $p < .05$ 、+ $p < .10$

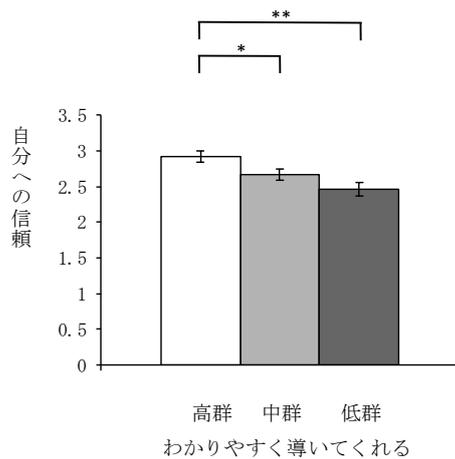


図3. 「自分への信頼」における「わかりやすく導いてくれる」の多重比較

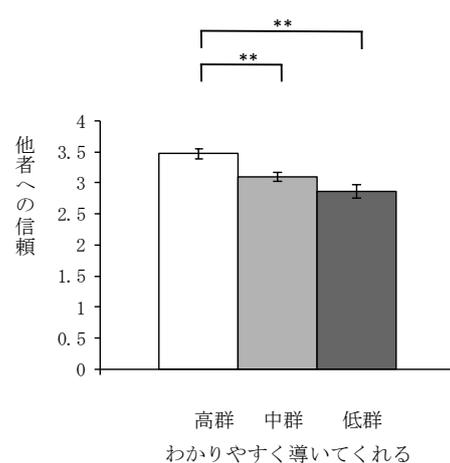


図4. 「他者への信頼」における「わかりやすく導いてくれる」の多重比較

二つ目に、「自分への信頼」は有意な主効果 ( $F(2, 131)=6.598, p < .002, \eta^2=.092$ ) が認められ、多重比較の結果、「わかりやすく導いてくれる」高群は「わかりやすく導いてくれる」低群より、有意に高かった(図3)。

「他者への信頼」は有意な主効果 ( $F(2, 131)=10.756, p < .000, \eta^2=.141$ ) が認められ、多重比較の結果、「わかりやすく導いてくれる」高群は「わかりやすく導いてくれる」低群より、有意に高かった(図4)。

表 7. 「大学生のレジリエンスにおける教師の【親身に関わってくれる】経験の分散分析の結果」

大学生のレジリエンス	教師との 関わり経験	高群	中群	低群	主効果	多重比較
		Mean (SD)				
「自分への信頼」	親身に関	2.925 (0.598)	2.720 (0.487)	2.483 (0.569)	7.124**	親身に関わってくれる低群<親身 に関わってくれる高群**
「他者への信頼」	わってく れる	3.515 (0.381)	3.130 (0.576)	2.871 (0.733)		

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , + $p < .10$

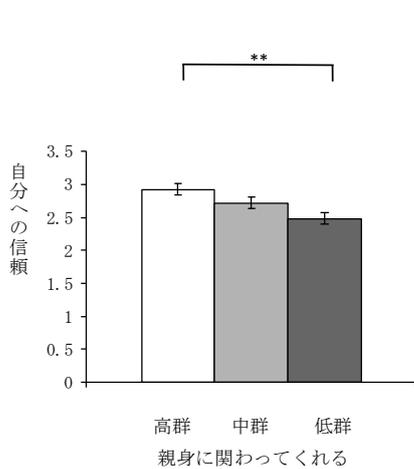


図 5. 「自分への信頼」における「親身に関わってくれる」の多重比較

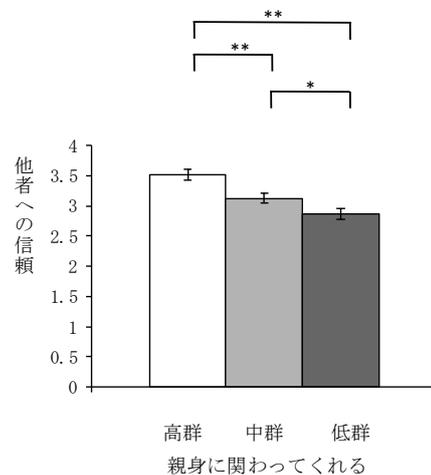


図 6. 「他者への信頼」における「親身に関わってくれる」の多重比較

三つ目に、「自分への信頼」は有意な主効果 ( $F(2, 131)=7.124, p < .001, \eta^2=.098$ ) が認められ、多重比較の結果、「親身に関わってくれる」高群は「親身に関わってくれる」低群より、有意に高かった (図 5)。

「他者への信頼」は有意な主効果 ( $F(2, 131)=13.890, p < .000, \eta^2=.175$ ) が認められ、多重比較の結果、「親身に関わってくれる」高群は「親身に関わってくれる」低群・「親身に関わってくれる」中群より、有意に高かった (図 6)。

## (2) 研究Ⅱ 質的研究

### ア 小学生の頃

#### (ア) 一緒にいる

図 7の上には、「ご飯」、「一緒」、「掃除」、「お昼休み」のまとまりが見て取れる。“お昼休みも一緒にいてくれました”、“毎日の過ごし方の目標や計画を立てて一緒に行ってくれた (学校の掃除や花壇の世話)”や“お昼休みの後は掃除だけど掃除の時間もご飯が残ったときは保健室に行って”などの記述が見られた。さらに、“保健室の先生とご飯を食べていました”、“担任の先生

は、毎朝、保健室まで来て”との記述からわかるように「保健室」、「先生」が多いことが見て取れる。また、これらは、「食べる」と共起していた。

(イ) クラスとのつながり

図の下に、「クラス」、「来る」、「給食」、「教室」の語のまとまりが見て取れる。教職員のよかった・印象に残っている具体的な関わりとして“担任の先生は毎朝保健室まで来て、クラスの様子などを話してくれた”、“クラス全員の名前が入った歌を作ってくれた”などの記述があった。また、友達の間わりとして、“クラスの友人が給食前に、保健室まで迎えに来てくれて、できるだけ教室で給食が食べ(ら)れるように気づかせてくれた”という記述があった。さらに、これらのまとまりは、“気にかけてもらえる度に話を聞いてくれた”、“気にかけてくれた”の「気にかけて」と共起していた。

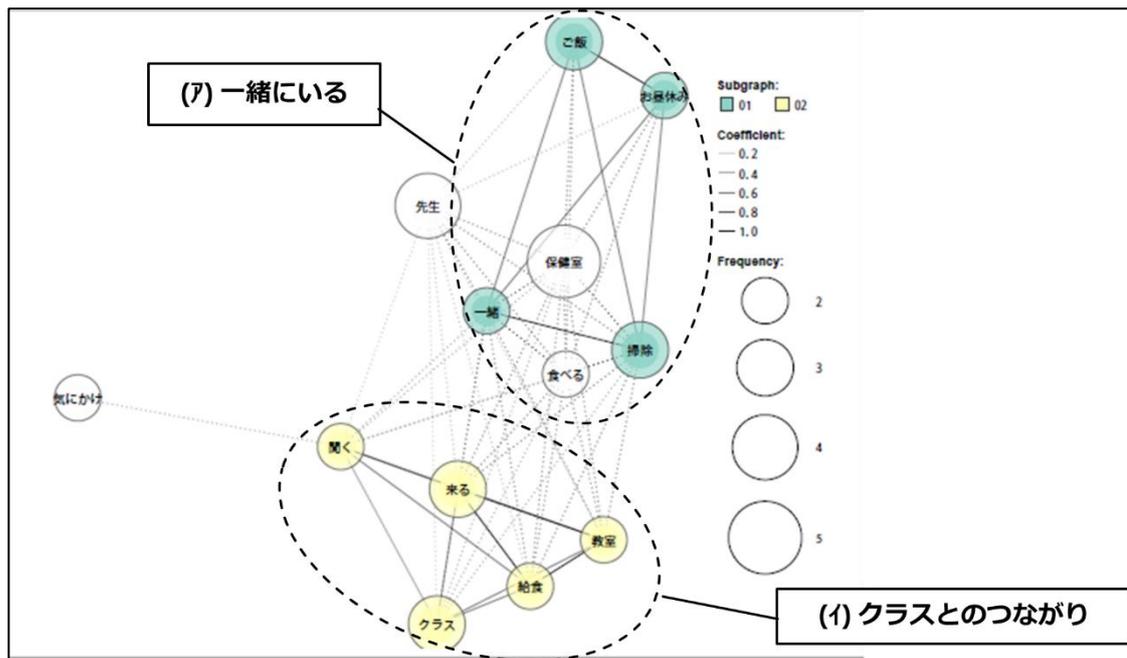


図7. 「小学生の頃」の共起ネットワーク図

イ 中学生の頃

(ア) 話を聞く

図8の左中央にある「話を聞く」という記述が多いことが見て取れる。これらと関連して、“何度も話を聞いてくれた”という記述もあれば、“他愛のない話から、先生の話をお聞かせしてもらったりしていた”などの記述があった。さらに“心が不安定な時期だったので聞いてくれた”という記述もあった。

(イ) つかず離れずの距離感

図の上中央に、「自分」、「距離感」、「関わる」の語のまとまりがある。“普段教師と用事がない限り関わろうとしない自分にも理解をしてくれ、距離感もはかってもらえた”などの記述があった。“先生との距離感が近く、言いたいことを言えた”との記述もあり、「先生」や「言う」と共起していた。

(ウ) 手間暇かける

図の下に、よかった・印象に残った関わりとして、“放課後に職員室によばれて、不安なことや要望などを気が済むまで聞いてくれた”という記述がみられ、さらに“わかるまで何度も教えて

くれたし、その他不安なことも親身になって聴いてくれた”との記述からわかるように「親身」、「聞く」、「話」、「教える」と共起していた。

(エ) 親身になる

図の右下では、「相談」の語を中心とする記述のまとまりが見て取れる。“進路のことで親身になって相談に乗ってくださった”という記述が見られた。“親身に進路の相談に乗ってくれた”という記述と共に、“何時間も練習に付き合ってくれた”とあり、「練習」と共起していた。

(オ) 信頼関係を築く

図の左上では、「先生」の語を中心とする記述のまとまりが見て取れる。“先生との距離感が近く、言いたいことを言えたこと”、“クラスの誰かが精神的にしんどそうだと感じたときに先生にその旨を教えた”、“授業外にもかかわらず、苦手な教科の部分を一对一で教えてくれた”、また部活動においては“技術指導はできない先生だったが精神面で支えてもらった”、“丁寧に教えてくれた”、“わからないことをわかるまで教えてくれた”などの記述があった。これらと関連して、“熱意のある指導をしてもらい励みや勇気をもらった”、“繰り返し指導してくれた。信頼関係が築けた”という記述もあった。

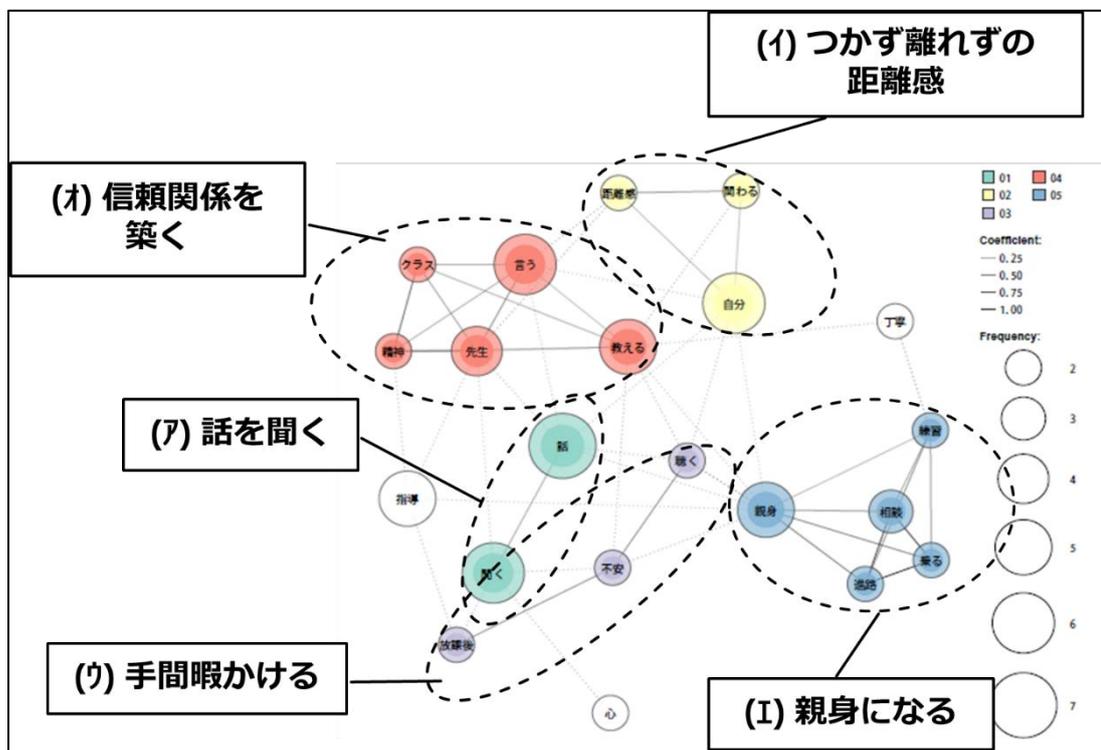


図8. 「中学生の頃」の共起ネットワーク図

ウ 高校生の頃

(ア) 話を聞く

図9の左上から、相対的に「先生が話を聞いてくれた」という記述が多いことが見て取れる。“担任”の記述も多いが、同様に多く見られた“先生”の記述のなかには“担任の先生”以外にも“顧問の先生”や“司書の先生”、“古典の先生”等の記述があった。具体的な内容としては、“全部話を聞いてくれて、支えてくれた”や“担任の先生が話を聞いて、解決まで持って行ってくれた”、“自分のことを評価してくれて、話を聞いてくれた”という記述があった。

(イ) 受け止める

図の左中には「言葉」、「理解」、「受け止める」、「支える」などの語のまとまりが見て取れる。“自

分の気持ちを優しい言葉で受け止めてくれた”、“全部話を聞いて支えてくれた”などの記述があった。

(ウ) 親身になる

図の右上には、「相談」、「親身」、「進路」などの語のまとまりが見て取れる。“わざわざ時間をとって進路相談や家庭の相談にのってくれた”や“受験の相談に親身になってのってくれた”という記述があった。

(エ) 雰囲気を感じる

図の真ん中上には、「声」、「雰囲気」などの語のかたまりが見て取れる。“私を放っておくことなく、声をかけてくださる方が多かった”、“雰囲気が悪いときやギクシャクしている時に声をかけてくれた”などの記述があった。

(オ) アドバイス・ガイダンス

図の右下には、「アドバイス」、「大学」などの語のまとまりが見て取れる。“作品を完成させるためのアドバイスをしてくれた”や“自分がやりたいことを大事にして進路を決めればよいとアドバイスをしてくれた”、“先生にかなりきつくアドバイスされた”などの記述があった。

(カ) 考えを伝え合う

図の真ん中下には、「見る」、「考える」、「伝える」、「ほめる」などの語のまとまりが見て取れる。“自分のことをしっかり見てくれた”、“自分の良い点を明確に伝えてくれ、褒めてくれたり、さらなる高みに挑戦することをすすめてくれたりした”、“先生の立場から見て考えたことも伝えてくれた”、などの記述があった。

(キ) 性格を理解する

図の左下には、「性格」、「思う」、「言う」などの語のまとまりが見て取れる。“自分の性格を理解してくれて自分に合ったように導いてくれた”、“私の性格を考えながら、やめた方がいいと思う、と言いつつ、最終決定権は渡してくださったこと”などの記述があった。

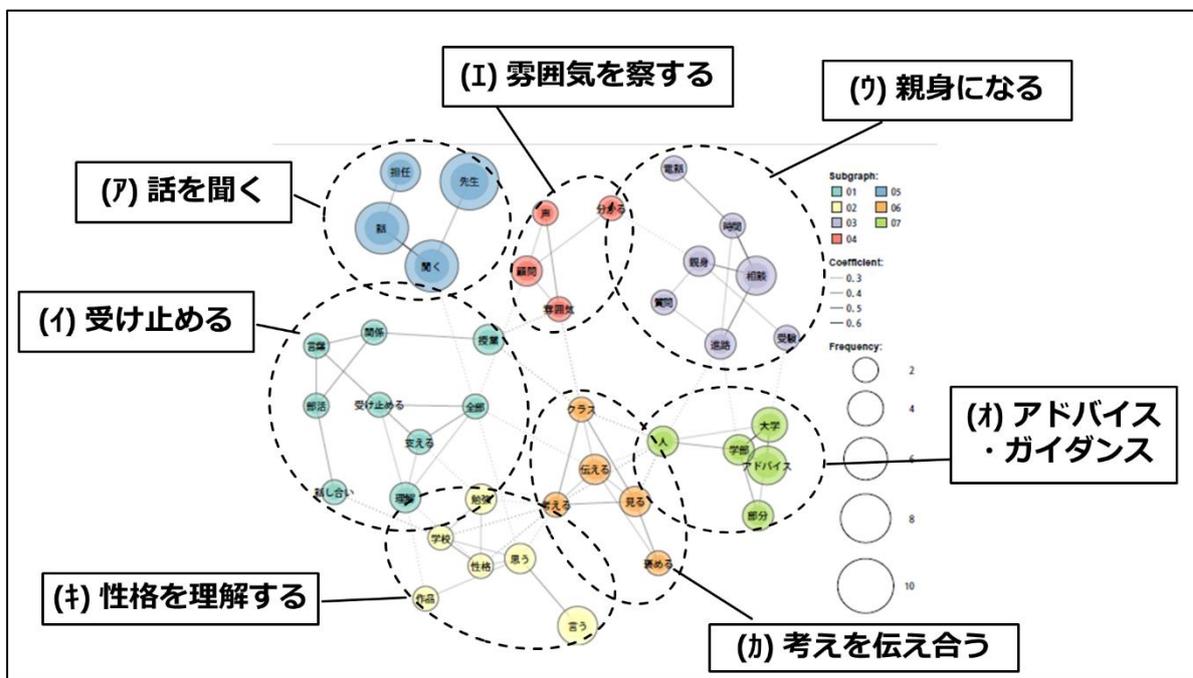


図9. 「高校生の頃」の共起ネットワーク図

エ 全回答（小・中・高の時期を外部変数として分析）

図10の中央部にある「先生」、「話」、「聞く」、「教える」、「言う」が全校種の時期と共起している。

(ア) 親身に話を聞く

“自分の話を親身になって聴いてくれた”、“私を含む学生同士のトラブルについて担任の先生が話を聞いてくれて、解決まで持って行ってくれた”、“自分のことを評価してくれて、話をよく聞いてくれた”などの記述も多く見られた。また、“先生との距離感が近く、言いたいことを言えたこと”、“悩みを全部聞くよと言ってくださった”などの記述もあった。

(イ) 丁寧に教える

さらに、“先生が私の長所を見つけて教えてくれた”、“分からないところを親身になって最後まで繰り返し教えてくれたこと”、“丁寧に教えてくれた”などの記述があった。

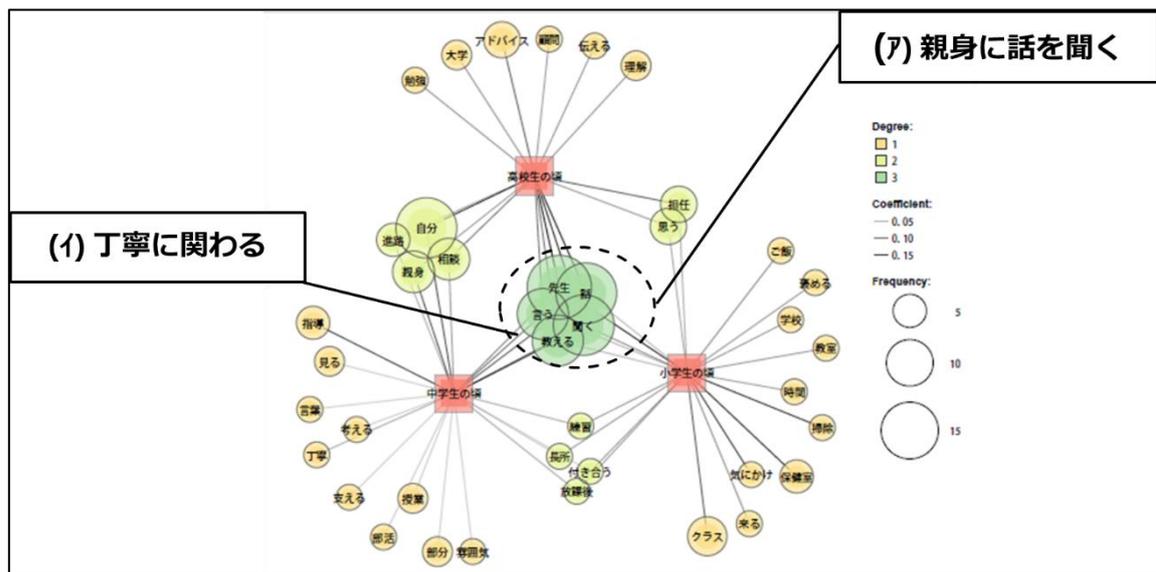


図10. 全回答の共起ネットワーク図

4 考察

(1) 研究 I 量的研究「大学生のレジリエンスと教職員との関わり経験の関連」

質問紙を量的に分析した結果、過去に出会ってきた教職員との関わり経験を高く認知する大学生は、レジリエンスが高いということが明らかになった。

特に、教職員が“わかりやすく導いてくれた”という経験は、大学生の「他者への信頼」に深く関連していた。“わかりやすく導く”とは、例えば、質問紙の、「したことをほめてもらったことがある」、「わかりやすく授業を教えてもらったことがある」といった内容であるが、教職員であれば誰もが心がけ、当然のように日々何気なく行っている児童生徒への関わりが、大学生の「他者への信頼」を高める大きな一つの要因となっていた。

そして、そのような教職員の日常的な関わりが、児童生徒の「他者への信頼」の礎となることができれば、広く社会においても人を信頼するということにつながっていくものと考えられる。“基本的信頼”（エリクソン, 1981）とは、乳幼児期において獲得されるべき大切な発達課題であるが、人を信頼すること・信頼できる人がいること、つまり、「他者への信頼」は、健康なパーソナリティの第一構成要素である。またそれは、しかるべき時期に獲得できなかったとしても、思春期・青年期に再び獲得できるという先行研究（天貝, 2001）があるが、教職員は児童生徒にとっての重要な他者となり得るし、学校というのは、人への信頼を再構築できる場所である。

信頼できる他者がいることで社会への適応は良くなる。また、何か困ったことが起こった時、一人で悩みを抱え込むのではなく、その人を頼って相談することもできる。そうしていくことが、精神的

健康の保持増進につながっていくものと考える。

さらに、「自分への信頼」については、教職員が“親身に関わってくれた”という経験が、大学生の「自分への信頼」の高さに関連したことが明らかになった。質問紙によると教職員の“親身な関わり”とは、“先生に、自分の本音を打ち明けたことがある”とか、“先生といろいろな話をしたことがある”といった内容であるが、これらは、個としての関わり合いかのようなところが興味深い。教職員との心のこもった関わり合いにより、児童生徒自身が、自分は尊重されていると感じることができ、尊重される自分は大切な存在であると、自分を肯定的に捉えることができるのではないかと推察する。

## (2) 研究Ⅱ 質的研究

### ア 小学生の頃

分析の結果から、①「一緒にいる」、②「クラスとのつながり」の2つのサブグラフが示された。

①の「一緒にいる」関わりは、食事や掃除など、学校の中でもより生活に密着している時間に教職員がそばにいてくれた体験の記述があった。協力者の“先生方が一緒にいてくれたことによって、ゆっくりご飯を食べても良いんやと安心できて”という記述からも、児童にとって教職員と一緒にいてくれるという体験は、孤独感を和らげ安心感につながっていると言える。一人になりがちな時間にそっとそばにいてくれる教職員の存在は、心の温かみを感じる体験でもあり心の守りでもあると言えよう。家庭には、休息と補給を行う基地の場としての機能（小松，2016）がある。教職員と一緒に給食を食べてくれる時間は、家庭が果たす機能と共通する心の栄養補給にもなっているのではないだろうか。

次に、②「クラスとのつながり」が途切れない関わりである。協力者の“教室に行けなくても保健室にいることを認めてもらえた気がした”や“保健室登校になってもクラスや友人との繋がりや交流が変わらずあった”の記述から、担任や友達が別室に来てくれることは、教室から離れた場においても教室との心のつながりを感じる架け橋になっていたと言える。

そして、「一緒にいる」や「クラスとのつながり」のまとめりと共起していた「気かけ」することは、“人を心配するということや、そういった人が一人いるだけで（どれだけ）心の支えになること”や“学校が楽しいと思うようになった”の記述からも、教職員が児童に思いを巡らせていることが静かに伝わり、支えになっていると言えよう。大山（2021）は、思春期に入る頃の「自分自身の存在基盤」に「とりわけ重要なのがともだちの存在である」と述べている。「子どもの“守り”となる温かい学級集団づくり」（京都府総合教育センター，2020）を基盤とし、一人一人を気にかける学級担任や友達存在は、自分をかけがえのない存在として大切にされていると実感できることにつながるのではないだろうか。

村瀬（2011）は、「言葉の上でただ励ましたり、技を教える前に、まずは無条件にあなたは大事な存在だと受け止めることが必要である」と述べている。小学生の時期においては、気かけ一緒にいてくれる体験やつながりが実感できる関わりは、存在を受け止められ慈しまれる「存在の保証感（村瀬，2011）」を育む一つであることが示唆された。

### イ 中学生の頃

分析の結果から、①「話を聞く」、②「つかず離れずの距離感」、③「手間暇かける」、④「親身になる」、⑤「信頼関係を築く」の5つのサブグラフが示された。

まず、①の「話を聞く」について、“何度も”、“気が済むまで”話を聞いてくれたとの協力者の回答があった。「話」は出現回数が最も多い語で、そのほとんどが生徒が教職員に話を聞いてもらう関わりについての記述であり、学校におけるさまざまな場面において「話を聞く」ことの重要性を示唆していると言える。また、話を聞いてもらったことによる変化として、“肩の力が抜けた”、“前向きな気持ちになれた”、“自分の味方でいてくれる人の存在を知り、頑張ろうと思うことができた”

との記述があり、体験についての捉え方が変化し、次の体験にむけての意欲が高まっていることがわかった。

次に、②の「つかず離れずの距離感」をはかることは、依存と自立の葛藤が課題となる思春期真っ只中の中学生の時期ならではの必要な関わりと言える。協力者からは“普段教師と用事がない限り関わろうとしない自分にも理解をしてくれ、距離感もはかってもらえた”や、“先生との距離感が近く、言いたいことを言えた”との記述もあった。思春期は、それまでは親に対して、身体接触を伴う親密な関係をもっていたのに、突然に距離をとり、よそよそしくなる時期である一方で、感受性が鋭く心理的にも不安定になる時期である（大山，2021）。ただ単に距離をとるのではなく、生徒の様子を日々くみ取りながら、時には近い存在として、時には見守るスタンスで、ほどよい距離感をはかることが重要だと言えよう。

そして、③の「手間暇をかける」関わりと④の「親身になる」についても思春期の時期には欠かせない。小松（2019）が、「思春期になると『自分ってなんだろう』、『他人から自分はどうか見えているんだろう』と自意識が高まり、誰かと一緒にいるのも居心地が悪い一方で、誰かと一緒にいないと安心できない、そんな思いに自分自身が揺さぶられて、感情も人との付き合い方も不安定になりがちである。この時期には、支え合い一緒に歩いてくれる仲間や、あるいは自分を適切に導いてくれる大人を求める」と述べているように、不安定な思春期の危機をくぐりぬけるためには、親以外の大人に、手間暇をかけて大事にしてもらう、親身に関わってもらう体験が不可欠なのではないだろうか。不安定さははらむ思春期の生徒にとって、「親身」という言葉に込められた関わりが、ある種のぬくもりとして伝わっていることが推察された。

中学生の時期においては、話を聞くという関わりを基本にしながら、一見、放っておいてほしいという態度をとる生徒に対して、つかず離れずの距離をはかりながら、決して見放すことなく関わることが⑤の「信頼関係を築く」礎となっていることが示唆された。しかしながら、生徒と教職員の信頼関係は一朝一夕に築けるものではなく、日々の様々な場面において生徒が親身にしてもらったと感じる体験の積み重ねにより、時間をかけて育まれると考えられた。

## ウ 高校生の頃

分析の結果から、①「話を聞く」、②「受け止める」、③「親身になる」、④「雰囲気を読む」⑤「アドバイス・ガイダンス」、⑥「考えを伝え合う」、⑦「性格を理解する」の7つのサブグラフが示された。

①「話を聞く」、③「親身になる」という関わりは中学生の時期においても印象に残っている関わりとして挙がっており、中学生以降の時期には自分の思いを言葉を通して受け止めてもらうことや、親とは別の大人の、親のような関わりが心に残るといえる。また、④「雰囲気を読む」についても、中学生の時期に印象に残った関わりとしてあがっている「つかず離れずの距離感」とも通ずる関わりである。思春期の子どもの内面では依存と自立の葛藤があり、大人に頼りたい気持ちと自分でなんとかしたい気持ちで揺れる時期でもある。教職員はその内面を理解し、日頃から周囲の状況や生徒の状況について把握するとともに、小さな変化に気づいて、その生徒に応じた細やかな対応をしていくことが求められていると考えられる。

①「話を聞く」、そして②「受け止める」は、主に自分の気持ちや考えを受け止めてくれたという関わりであった。担任以外にも教科担当や部活動の顧問による関わりも多く挙がっており、高校生の時期においては担任だけではなく多様な教員の関わりに広がっていることがうかがえた。また「話を聞く」関わりによる変化として、“信用できる大人が親以外にもいるのだと思った”、“安心が得られた”という回答があり、丁寧に話を聞いてもらったと感じられる体験が、他者への信頼感や安心感につながっていくことが考えられた。また、そういった他者から大切にもらっている感

覚を得ることは、自分を肯定的に受け止められることにもつながっていくのではないだろうかと考えられる。

次に、③「親身になる」については、その関わりによって、“学習意欲が増した”といった体験の捉えが変化したという回答の他に、“先生の決して諦めずに教えてくれた優しい心が、私も人に対して優しくしないといけないと教えてくれた”、“こんな人になりたいと感じた”という回答が見られた。思春期は友人や大人との関係の中から、自分らしさを模索していく時期でもある。身近な大人である教職員は大人としてのモデルとなり、親身になってもらった経験は子どものなかに取り込まれ、他者を、そして自分を大切にできる姿勢につながっていくのではないかと考えられる。

そして、⑤「アドバイス・ガイダンス」、⑥「考えを伝え合う」、⑦「性格を理解する」は高校生の時期にのみ挙がっていた関わりである。⑤「アドバイス・ガイダンス」によって自信を持てたり、自分自身を見つめ直したという内容の回答が見られた。進路選択は子どもにとってアイデンティティの形成にも関わってくる大切な機会であり、その時に教職員が一人一人の子どもを理解した上で、自分と向き合うための助言や支えになる関わりをすることが大切であると考えられる。⑥「考えを伝え合う」については教職員自身が見て考えたことを本人に伝えてくれたという関わりが挙がっており、教職員が本人と一緒に考えていくといったやりとりであった。また、⑦「性格を理解する」については自分の性格や考えを理解してくれたという関わりが挙がっており、その関わりによって“自信がついた”、“理解者がいると感じられた”という変化があったという回答が見られた。⑥、⑦は一個人として尊重する関わりであり、個性を大切にする関わりも大切であることが考えられる。

高校生の時期においては、「親身に」「察して」接するというような大人からの寄り添い、時には「アドバイス」が大切な一方で、一個人として尊重する、という姿勢も大切であることが示唆された。

## 5 総合考察

### (1) 教職員意識調査と大学生意識調査の比較

量的分析では、過去の教職員の関わりが大学生のレジリエンスに関連していることが明らかになったが、大学生のレジリエンスの中でも「自分への信頼」については、教職員の“親身な関わり”が、それを醸成するための一つの要因になると考えられる。

ところで、「自分への信頼」は、“自己肯定感”や“自尊感情”に隣接するものであるが、先述したように、日本の若者の自分に対する満足感の低さが議論される。単純な比較に過ぎないが、表3によると「自分への信頼」と「他者への信頼」では、やはり「自分への信頼」の方が低く、本研究でも、若者の自己に対する肯定的な捉え方の低さが見られた。

また、「日本の子どもは『自己肯定感』が低いと指摘されていますが、そう思いますか」という本研究中のアンケートにおいて、「思う・感じる」、「どちらかといえば思う・感じる」と答えた教職員の割合が73.3%であったのに対し、同様に答えた大学生の割合は85.2%であった。教職員が感じている以上に、大学生が感じている子どもたちの自己肯定感は低いのだが、その齟齬は、一考に値する問題であると考えられる。また、そのことを受け、自己肯定感を育むために教職員が心がけて行った関わりが「褒める」ということであったのに対し、大学生が「よかった・印象に残っている」と感じた教職員の関わりは、「親身に話を聞く」と「丁寧に教える」であった。この違いについても今後検討が必要であろう。

つまり、これらアンケートの結果と、教職員の“親身な関わり”が大学生の「自分への信頼」に関連していたことを鑑みるに、日本の若者が自分を肯定的に捉えられるようになるためには、例えば、“話を聴く”というような教職員をはじめとする身近な大人の“親身な関わり”が重要になるのでは

ないかと考える。角田（2009）は、「子どもの心の中で健全な自尊感情が育つことが、他人を大切にす  
る思いを育み、さらに学習への意欲も高めていきます。個性の違いを把握しながら、一人ひとりの子  
どもについて理解を深めていくことが、何よりも教師には求められるといえます。関心をもった大人  
にきちんと関わってもらった体験が、子どもの自尊感情の育成には欠かせません」と述べているが、児  
童生徒にとって必要な教職員の関わりとは、関心をもち関わり続けるということであるとする。さ  
らにそれは、特別な日の特別なものではなく、きわめて日常的で、丁寧で、温かみのある関わりなの  
である。

なお、教職員との関わり経験を高く認知する大学生のレジリエンスは高いということは、一方で、  
「教職員との関わり経験を低く認知する大学生のレジリエンスは低い」ことも示唆された。レジリエ  
ンスが低いということは、ストレスフルな状況に耐えることが困難で、精神的にハイリスクな状態に  
ある可能性がある。児童生徒や大学生等、若者のメンタルヘルス向上の点からも、今日の前にいる子  
どもたちの、自己に対する肯定的な捉え方、つまり、「自分への信頼」を高めていくために、教職員の  
“親身な関わり”はますます重要なものになってくる。

## (2) 変化する教職員の存在

教職員の「よかった・印象に残っている具体的な関わり」のサブグラフは、小・中・高と校種が進  
むに従い、その数が増え、内容も多岐にわたってくる。それは心身の成長に伴い、児童生徒にとって  
の教職員の存在や役割が変化しているからではないだろうか。

小学校段階では、「一緒にいる」関わりに見られるように、食事や掃除といったより生活に密着した  
場面において、教職員と児童がともに過ごした体験や、一人で不安を感じている時に、そっと寄り添っ  
てもらったという体験が挙げられていた。この段階での教職員の存在は、家庭における温かな親役割  
を連想させるものであり、学校において最も身近な大人に受容される経験が、児童に「ここにいて  
いいんだ」という安心感を与えるのではないかと考える。

中学生段階は、心身の著しい成長に伴い、自分をめぐる様々な不安や悩みを抱える。小松（2019）  
は、「この時期の子どもたちにとって学校という場は、大人の世界という海に航海に出るための必要な  
基本的な技能を身につけ、仲間を探し、自分がどこを目指せばいいのかを下調べする、港のような場  
所であることが望まれる」と述べている。教職員が、「つかず離れずの距離感」を保ちながらも、生徒  
に必要とされた時には、その悩みや苦しみにさりげなく手を差し伸べ、ときに寄り添い、ときに支え、  
ときに導く存在として関わる大切であるとする。

さらに高校生の段階では進学や就職を目の前にし、自ら進路を切り拓くためのこころの準備と自己  
理解が進む。この時期の子ども達にとっては、「自分は何者で、この社会で何をして生きていくのか」  
というアイデンティティの獲得が最も重要な発達課題となる。教職員からの適切な助言や叱咤激励と  
いった関わりによって、背中を押してもらった経験が生徒の印象に残っていることも納得がいく。も  
ちろんその土台にあるのは、生徒の話に真摯に耳を傾け、ともに悩み、深く理解しようとする教職員  
の関わりによって築かれた生徒との信頼関係が存在することが大前提である。

量的研究で明らかになった、「教職員との関わり経験の認知が高いとレジリエンスも高い」という結  
果からは、「学校」という場において、最も身近な大人である教職員との関わりが、児童生徒のレジ  
リエンス形成に与える影響が大きいことを示唆している。そして質的研究では、その関わりが児童生徒  
の心身の発達に応じて変化していくことがわかった。村瀬（2011）は、子どものレジリエンスを生み、  
育む過程として、①存在を受け止められる体験の必要性、②子どもと呼吸を合わせながら自立を会得  
させ、自立心、自尊心を育てる、③生きる上でのモデルを見つけ、成長の希望を抱けるように、④人  
間関係の網の目の上での確かな居場所感覚の4つを挙げている。これらのことから、子どもにとって  
教職員の存在は、親のようにいつもそばにいてくれる存在から、傍らでそっと見守ってくれる存在へ

と変わり、やがては社会に羽ばたこうとする背中を押してくれる存在へと変化していくといえるのではないだろうか。そして、このような関わりを通して、児童生徒は「確かな自分」という根を張り、折れないしなやかな心を育てていくと考えられる。

関係性を築くということは「時間も手間も必要とし、効率を求められる姿勢とは相反するものであると考えられる上に、築き上げたという感覚をもちにくい終わりもない作業（京都府総合教育センター，2019）」だといえる。求められる教職員の関わりとは、決して特別なものではなく、日頃から何気なく行われているものであるが、それは大切に育てられる経験を積み重ねることだといえよう。

### (3) 話を聞くこと、そして親身になること

量的研究において、教職員が“親身に関わってくれた”という経験が、大学生の「自分への信頼」の高さに関連したことが明らかになった。また、質的研究においても、学校生活において、先生との関わりの中でよかった・印象に残っていると思うものとして“親身になる”という関わりが挙げられた。そして、印象に残っている具体的な関わりの中で、“話を聞いてもらったこと”が最も多く挙げられたことは注目に値する。これらのことから、教職員に話を聞いてもらったり、親身に関わってもらったことによって、児童生徒は尊重されていると感じ、尊重される自分は大切な存在であると、自分を肯定的に捉えられるようになると推察された。では、本研究で明らかになった“話を聞く”、そして“親身になる”とは、いったいどういう関わりであるかということを考えてみたい。

小松（2017）は、人の話をきちんと聞くということについて、「身体を相手の方に向けて聞くとか、相手の話を最後まで遮らずに聞くとか、相手の話を一言一句聞き漏らさないように集中して聞くとか、といった形式的なこととはあまり関係がない。そこで問われているのは、相手を尊重する敬意をもって、相手に心からの関心を寄せているかどうか」と述べている。また、「話し手が、自分の発言を、その適否に関わらず、聞き手（たち）に受け止めてもらっていると確かに感じられることが、安心感と安全感の基盤である。」とも述べている。つまり、話を聞いてもらうということは、不安定な気持ちを打ち明けたり、悩み事を相談したりといったことにとどまらず、ありのままの自分を受け止めてもらい、心からの関心を寄せられ尊重される体験となっているのではないかと考える。さらに、その体験を通して、自己を肯定でき、対人関係における安心感や安全感をも育ていけるのではないかと考える。

また、親身には、肉親や身内の他に、「肉親に対するような真心のこもった心づかいをするさま。」という意味がある（新村，2019）。前述の総合考察（2）で示したように、子どもにとって教職員の存在や役割は時期によって変化していくものの、まさに“親”のように、時には親を超えるように、心をつかって関わり続けることが児童生徒のレジリエンスを支えていると言えよう。加えて、親身ということばの“身”についても注目したい。“身”とは、言うまでもなく、身体や肉体を指すことばである。よって、親身に関わるとは、身体をもって関わり合うとも言えるのではないだろうか。山際（2020）は、生物としての人間の信頼関係は時間と空間を共有して身体を同調することによって作り上げられることについて言及し、言葉だけではなく身体がつながっている感覚を強調している。身体がつながるといえるのは、人間がもつ全ての感覚を総動員して感じ合うことである。本研究の自由記述において、関わりを受けた側の大学生から“親身になってくれた”という声が出てきた背景には、親のような関わりをしてもらった感覚が身体に残っているということがあるからではないだろうか。そして、身体をもって親身に関わってもらった体験は、他者や世界に対して信頼感を持つこと、また自分の存在を確かめ、認めることにつながっているのではないかと考える。

I C T化が急速に進み、物理的に時と場を共有しなくてもつながることが可能になった。けれども、子どもたちのレジリエンスを育む関わりとは、I C Tでは伝達できない感覚にこそ手がかりがあり、話を聞くこと、親身になることがまさに鍵と言えよう。そして、人と人が時間と空間を共にする学校という場において、教職員が身体をもって五感を共有しながら子どもたちを育てていくことが、I C

T化が進む時代だからこそより一層重要だと考えられる。学校には様々な課題が山積しており、教職員は日々の業務や対応に追われ、子どもたちへの関わりにおいてもすぐに結果を求めがちである。しかしながら、本研究において、子どもたちのしなやかな心は、一朝一夕に育まれるものではなく、きわめて日常的で、温かみのある親身な関わりとの積み重ねによって育まれることが示唆された。

## 6 参考・引用文献

- 天貝由美子(2001)『信頼感の発達心理学—思春期から老年期に至るまで』新曜社
- エリク・H・エリクソン(小此木啓吾訳編)(1981)『自我同一性 アイデンティティとライフサイクル』誠信書房
- 大山泰宏(2021)『思春期・青年期の心理臨床』一般財団法人 放送大学教育振興会
- 角田豊編 片山紀子・内田利広著(2009)『生徒指導と教育相談 父性・母性の両面を生かす生徒指導力』創元社
- 角田豊・片山紀子・小松貴弘 編著(2016)『子どもを育む学校臨床力 多様性を育む生徒指導 教育相談 特別支援』創元社
- 京都府総合教育センター(2020)『「折れない、しなやかな心」を育てるために』教育相談リーフレット 京都府総合教育センター
- 小松貴弘(2017)『アクティブ・ラーニングを育む関係のあり方—経験を育む関係性の視点から—』京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報 第6巻 p13-22 京都教育大学大学院連合教職実践研究科
- 小松貴弘・渡辺亘・中村博文(2019)『時間のかかる営みを、時間をかけて学ぶための心理療法入門』創元社
- 齊藤和貴・岡安孝弘(2011)『大学生のレジリエンスがストレス過程と自尊感情に及ぼす影響』p33-41 健康心理学研究 24(2)
- 清水裕士(2016)『フリーの統計分析ソフト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』p59-73 メディア・情報・コミュニケーション研究 1
- 中井大介・庄司一子(2009)『中学生の教師に対する信頼感と過去の教師との関わり経験との関連』p49-61 教育心理学研究57
- 新村出(2018)『広辞苑 第七版』岩波書店
- 樋口耕一(2021)『KH Coder 3』<https://kncoder.net/d13.html>
- 樋口耕一(2021)『社会調査のための計量テキスト分析 第2版』ナカニシヤ出版
- 村瀬嘉代子(2011)『こころの「しなやかさ」と「つよさ」』児童心理 第65巻 第1号 p1-9 金子書房
- 山際寿一(2020)『スマホを捨てたい子どもたち 野生に学ぶ「未知の時代」の生き方』ポプラ新書
- 吉川雅智・服部康子・吉田晴美・松浦春海・安藤佳奈・由良渉・竹原雅子(2019)『自己肯定感等に関する一考察—「折れない、しなやかな心」を巡って—』京都府総合教育センター研究紀要 第8集 p10-23 京都府教育委員会

## 謝辞

本研究を行うにあたり、調査に協力いただいた協力者の皆様に感謝いたします。

そして、本研究に御指導や御助言をいただいた神戸松蔭女子学院大学教授 小松貴弘先生に心より深く感謝申し上げます。