

## 【論文】

## 小学5年生のレジリエンスを高める授業の効果

原 郁水<sup>1</sup>・都築 繁幸<sup>2</sup><sup>1</sup>愛知教育大学教育学研究科後期3年博士課程・<sup>2</sup>愛知教育大学教育学部

## 要約

小学5年生のレジリエンスは、肯定的な未来志向、興味関心の追求、感情調整の要素から構成される。今回は、これらの要素を高める授業を行い、その効果を検討した。対象者は小学校5年生、213名である。未来志向のレジリエンスは原因帰属、興味関心の追求は自己理解、感情調整はABC理論の観点から、それぞれの授業が考案された。授業を行う前日にプリテストを、当日にポストテストを、1週間後にフォローアップテストを行い、レジリエンスの変化を検討した。また、授業を行う前の子どもたちの落ち込み状況を把握し、今回の授業がそれに影響を与えたどうかを検討した。その結果、1) 三つの授業のいずれもポストテストの方がプリテストよりも高かった、2) 未来志向では落ち込みあり群に、興味・関心の追求では、落ち込みなし群にレジリエンスが高くなっていた、3) フォローアップテストとポストテストを比較したところ、3つの授業のいずれも有意差は認められず、効果が持続しているものと考えられた。これらのことからレジリエンスの授業の単元化が議論された。

## キーワード

レジリエンス、小学5年生、授業

## I. はじめに

近年、経済・教育・心理・医療分野をはじめ、多くの分野で「Resilience」が注目されている。「Resilience」は、日本語では「回復力」、「弾力性」や「立ち直り」と訳され、困難に直面した際に落ち込みや傷つきから回復する力であるとされる。「Resilience」(以下、レジリエンス)は、1970年代に欧米の研究により端を発し、その後、我が国に紹介され、レジリエンスに関する要因分析の研究が行われた(庄司, 2009)。こうした研究の中でレジリエンスは、教育分野において我が国が1990年代から課題としてきた「生きる力」と類似した概念であるとされ(森ら, 2002)、そのためにもレジリエンスを育成し高めていくための研究が必要であるとされている(池田, 2008; 冨永ら, 2009)。

欧米では、レジリエンスの要因分析の研究のみならず、実践研究も多数行われている(Gillham, J., & Brunwasser, S. M. 2008; Gillham, J. E. et al., 2007)。これらの実践を概観すると「スキル重視型」、「体験重視型」、「環境整備型」に分ける事ができる(原・都築, 2013)。

我が国では、「レジリエンスの実践」を直接、目指した研究が十分に行われているわけではない。北浦(2004)と川井ら(2006)は、認知的スキルの獲得を目指した報告をしている。北浦(2004)は「前向きに行動できる児童を育てる指導」を試みた。ものの見方を変えるリフレー

ミング(リ・フレーミング)を通して物事のマイナス面だけにとらわれない指導を朝の会や学級活動等様々な機会で行ったところ、児童は多様なものの見方ができるようになり、行動面に変化が現れたと報告している。また、川井ら(2006)は困難場面での自己否定的な認知の反駁に着目し、児童に一斉指導を行ったところ、児童のセルフ・エスティームが高くなったとしている。この二つの報告は、困難に直面した際のものの見方や認知を扱っているという点から見るとレジリエンス研究の範疇に入るものと考えられるが、直接扱っていないために、レジリエンスが高まったどうかは明らかになっていない。近年レジリエンスを高めることを目的とした一般向けの教材もいくつか見られるが、実際に実践によって高まったかどうかはあまり示されていない(深谷・上島・レジリエンス研究会, 2009; 足立・鈴木・久世, 2014)。

そこで原ら(2014)は、「スキル重視型」に着目し、レジリエンスの育成を意図した実践を行った。この実践は、小学5年生を対象に困難場面におけるスキル重視型の指導を30分間と10分間という制約された時間で試みたものである。その結果、実践後の方がレジリエンスを構成する一部の力は高まったが、変化が見られないものも見られた。30分と10分という変則的な時間で実施するのではなく、小学校における一般的な授業時間である45分の授業形式で正規に実践を行っていくことが課題

として示された。

また、レジリエンスは落ち込みから回復する力であるという視点から、児童の落ち込みを考慮する事も重要である。現在落ち込んでいる子どもは落ち込みから回復するために、落ち込んでいない子どもは今後危機に直面した際に落ち込まないために、レジリエンスを育成する必要があると考えられる。そのため落ち込みの有無によってレジリエンスの意義は多少異なっている。全ての子どもにレジリエンスを高める事が必要であり、レジリエンスに着目した教育実践を学校教育に導入していく必要があると考えられるが、その意義の違いから、学級に在籍するすべての子どもの状況を、落ち込みがある子どもと落ち込みがない子どもの場合に分け、とりわけ落ち込みのある子どもにも効果が見られるかを検証する必要があると考えられる。

さらに、実践の効果が維持されているかどうかを検討することも重要である。心理教育の領域において、実践の効果が維持されたかどうかを確認するために実践直後だけでなく1週間後や1ヶ月後のフォローアップ調査が行われることは珍しくない(下田, 2013)。本研究でも、実践の維持について検討する必要があると考えられる。

以上のことより本研究では、小学5年生を対象にレジリエンスを高める事を意図した45分間の実践を行い、その効果を検証し、それらが子どもの落ち込み状況の有無によって異なるかどうかを検討する。ここで小学5年生を対象にしたのは、体育科保健領域において「こころの健康」という単元が小学校5年生に設定されており、本実践成果をこれに適用していきたいという考えからである。なお、本研究ではレジリエンスの中でも肯定的な未来志向、興味・関心の追求、感情調整という三つの下位因子に着目し、これらに対応した3種類の内容を構想することとした。

## II. 実践の構想

前述した目的を明らかにするために以下の諸点に配慮して実践の全体計画を構想した。

### 1. 指導内容

#### 1) 肯定的な未来志向を高める実践

肯定的な未来志向(以下未来志向とする)を高めるための実践として原因帰属のスキルを中心とした授業を構想した。原因帰属はWeinerが提唱したものであり、ある行為によってある結果がもたらされた際にその原因を何に求める(帰属する)かによってその後の動機づけの水準が規定されるとするものである(豊田, 2012)。その後Seligmanは、原因帰属を帰属スタイルや説明スタイルと称し帰属が抑うつやセルフエスティームと関連することを示している(Seligman, 2011)。原因帰属スキルが未来志向を高めると考えられる理由として、原因帰

属に着目した実践が未来志向に似た楽観性を高めることを示した研究がみられることがある(Reich, K. R., et al. 2006)。原因帰属を学ぶ事によって未来志向が高まると予測できる。また、落ち込んでいる子どもが、授業の中で事例を通して原因帰属の学びを得ることにより、現在の状況から回復することに応用できれば、レジリエンスは高まると考えた。詳しい実践内容を資料1に示す。

#### 2) 興味・関心の追求を高める実践

ものごとに興味や関心を持ち、それを高めるためには体験活動が有効であると言われている(文部科学省, 2008)。今回は、「興味・関心の追求」(以下、興味・関心とする)を高めるために、自己理解を扱うことを構想した。ここでいう自己理解とは、自分の長所や興味・関心など、ポジティブな面についての理解である。自己概念に関する研究によると、小学2年生よりも小学4年生の方が、自己の否定的な面に関する言及は多くなることが示されている(佐久間-保崎ら, 2000)。このことから小学校高学年段階では自己の否定的な側面に目が向きがちであると考えられる。また、日々の教育現場の観察から、小学校高学年ではものごとへの興味・関心を持っているが、あまり意識化されていない点が指摘できる。そこで興味・関心を含めた自分のポジティブな面を意識化させ、シェアすることによって、興味・関心の追求が高まると考えた。詳しい実践内容を資料2に示す。

#### 3) 感情調整を高める実践

感情調整を高めるためにABC理論に基づいた実践を構想した。ABC理論はElisが提案したものであり、出来事と感情の間には、思考(考え方)が存在しているとするものである(木村, 2004)。欧米のレジリエンスを高める実践では、ABC理論に関する実践がいくつか行われている(Reich, K. R. et al., 2000)。我が国でもABC理論を含んだ認知行動療法の実践によって抑うつが低下したという報告がある(佐藤ら, 2009)。これらのことからABC理論に基づく実践は、感情を落ち着かせることに有効であり、感情調整を高める事に効果的なのではないかと考えた。詳しい実践内容を資料3に示す。

#### 4) 配慮事項

授業を実践する際の工夫や留意点を以下に示す。

1点目に、未来志向や感情調整の実践では、事例を用いて主人公の思考等を児童に想像させ回答を求めた。その際、小学生の経験頻度と嫌悪感が高い2種類の場面(岡崎・安藤, 2010)を用いることで、皆が想像できるようにした。

2点目に、どの実践でも、児童が自分で考える時間に授業者と担任教諭は、1人1人人間巡視をし、的確に回答できている児童にはそのことを伝え、また回答できていない児童にはアドバイスを行った。どの児童も回答できるまで時間を取った。

3点目に、どの実践においても児童の発表によって共有を行った。自分と異なる意見を聞くことで児童の理解をより進めたいと考えた。発表は挙手によって行われた。

## 2. 手続き

二つの小学校の227名を対象に実践及び調査を実施し、欠席などからそのうち215名を対象に分析を行った。それぞれ3クラスずつ、計6クラスである。実践の前日までに担任によりプリテストが実施された。その後第一著者がゲストティーチャーとなり学級単位で45分間の実践を1回行い、授業実践日に担任教諭がポストテストを行った。1小学校3クラスでは、学校都合のためフォローアップを行えなかったことより、残りの1小学校3クラスにおいて1週間後にフォローアップを行った。

## 3. 評価

### 1) プリテスト

① レジリエンス 実践に対応するレジリエンスの評価を行った。「未来志向」の評価内容は、「自分の将来に希望を持っている」「自分には将来の目標がある」等の5項目からなる。いずれも「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらでもない」「ややあてはまる」「かなりあてはまる」の5件法で回答を求め、これらの合計点を未来志向の得点とした。「興味関心」は、「物事に対する興味や関心が強いほうだ」、「いろいろなことに挑戦するのが好きだ」等の5項目からなる。未来志向の場合と同様にこれらの合計点を興味関心の追求の得点とした。「感情調整」は、「いつも落ち着いているように心がけている」、「驚く事があっても、自分を落ち着かせることができる」等の3項目からなる。合計点を感情調整の得点とした。

② 落ち込み 子どもが落ち込んだ経験があるか否かを把握するためにプリテストにおいて「1学期の間に落ちこんだり、つらいと感じるような経験をしたことがある」、「1学期の間に落ち込んだ経験があり、今現在も落ち込んでいる」、「1学期の間に落ち込んだ経験があるが、今現在は立ち直った」の3項目について尋ねた。回答は「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらでもない」「ややあてはまる」「かなりあてはまる」の5件法とした。

今回は、このうち、「1学期の間に落ちこんだり、つらいと感じるような経験をしたことがある」において「かなりあてはまる」と「ややあてはまる」を選択し、かつ「1学期の間に落ち込んだ経験があり、今現在も落ち込んでいる」において「かなりあてはまる」と「ややあてはまる」を選択したものを「落ち込みあり群」とし、それ以外のものを「落ち込みなし群」とみなした。

### 2) ポストテスト

① レジリエンス 実践に対応するレジリエンスについての調査を行った。質問内容は、プリテストで行ったものと同一のものである。

### 3) フォローアップ

① レジリエンス プリテスト、ポストテストと同様に授業内容が子どもの日常生活で維持され、定着したかどうかを見るために、授業後1週間の時点(フォローアップ)で次の項目を尋ねた。

② 授業後の活用 授業内容を活用したかどうかについて知るために、「授業で知った新しい考え方を試しましたか」と問い「試した」「試さなかった」で回答を求めた。試した場合には、「新しい考え方は困った事に役立ちましたか」と尋ね「とても役立った」「少し役立った」「まったく役に立たなかった」のいずれかで回答を求めた。試さなかった場合には、その理由(「思いださなかったから」、「困ったことがなかったから」、「役に立たないと思ったから」)を選択させた。次に、役に立たと答えたものには、「どのような場面(いつ、どこ、どんな)で、どのように役に立ちましたか。できるだけ詳しく書いてください」と問い、自由記述を求めた。「全く役に立たなかった」と答えたものにも「どのような場面(いつ、どこ、どんな)でどのように役に立たないと思いましたか。できるだけ詳しく書いてください」と問い、自由記述を求めた。

なお、ストレスマネジメントやソーシャルスキル等の心理教育の実践を見ると、フォローアップの期間を1週間(後藤・佐藤・佐藤、2000; 藤枝・相川、2001; 細田・三浦、2013)とするものから1ヶ月(細田・三浦、2011; 藤岡・下田、2011)、2ヶ月(川井・吉田、2006; 倉掛・山崎、2006)、半年(小関・嶋田・山崎、2006)とするものまである。本研究では、45分の授業を1回行ったため、これらを参考に1週間後にフォローアップを行うこととした。

## 4. 倫理的配慮

本研究は、あらかじめ研究目的および研究内容について当該の小学校において検討され、校長および職員会議の了解を得て実施された。被験者である5年生に対しては実践前後の比較のために記名式のアンケートを3回実施しているが、マッチング後は氏名を伏せた状態でデータ入力を行った。プライバシー保護のため以後の分析は、すべて匿名の状態で行った。

## 5. 結果の分析

実践の効果を検討するために、今回は以下の点から分析をおこなった。1) 学級全体として効果が認められたかどうかを検討するために得点に関して Wilcoxon の符



号付き順位和検定を行った。2) レジリエンスの高まりが、子どもの状況(落ち込みの有無)によって異なるであろうという観点から「落ち込みあり群」と「落ち込みなし群」に分け、Wilcoxonの符号付き順位和検定を行った。3) 実践の効果が維持されているかどうかを検討するために三つの学級を対象に、ポストテストとフォローアップテストの得点に関して Wilcoxonの符号付き順位和検定を行った。

### Ⅲ. 未来志向を高める実践

#### 1. 方法

二つの小学校の第5学年を対象に行った。2014年x月に36名(男児17名、女児19名;以下、A組)、2015年y月に37名(男児19名、女児18名;以下、D組)。前述したようにA組は、プリテスト-授業-ポストテストを行った。D組は、プリテスト-授業-ポストテスト-フォローアップテスト(実践から1週間後)を行った。評価等は前述の通りである。

#### 2. 結果と考察

##### 1) 実践の前後における学級全体の得点の比較

得点及び検定の結果を表1に示す。検定の結果、両テスト間で未来志向得点に関して有意な差が認められた( $z=-2.203, p<.05$ )。ポストテストの方がプリテストよりも得点が高く、実践の効果が認められたと言える。

表1 未来志向得点の変化

n	時期		wilcoxon検定
71	pre 19.86 (5.106)	post 21.20 (4.396)	$z=-2.203$ $p<.05$

##### 2) 落ち込みなし群とあり群の得点の比較

得点及び検定の結果を表2に示す。検定の結果、落ち込みなし群では未来志向得点に関してプリテストとポストテスト間に有意な差が認められなかった( $z=-1.854, p<.10$ )。一方、落ち込みあり群では両テスト間に有意な差が認められ( $z=-2.335, p<.05$ )、ポストテストの方がプリテストよりも得点が高く、実践の効果が認められた。このように落ち込みなし群では実践の効果が認められず、落ち込みあり群では実践の効果が認められたことから落ち込みの有無の要因が実践効果に反映することが示唆されたと言える。

表2 落ち込みの有無と未来志向得点

落ち込み	n	時期		wilcoxon検定
		pre	post	
なし	63	20.30 (4.917)	21.25 (4.177)	$z=-1.854$ $p<.10$
あり	8	16.75 (5.600)	21.00 (6.024)	$z=-2.335$ $p<.05$

### 3) 直後と一週間後の得点の比較

得点及び検定の結果を表3に示す。検定の結果、ポストテストとフォローアップテストの間に有意差は認められなかった( $z=-1.056, n.s.$ )。ポストテストとフォローアップの得点に差がないことから一週間経っても変化が見られなかったと考えられる。

表3 未来志向得点の維持

n	時期		wilcoxon検定
37	post 21.08 (4.338)	follow 21.22 (4.673)	$z=-1.056$ n.s.

### 4) 1週間後の調査

D組に実践の1週間後にアンケートを行った。その結果を表4に示す。「試してみたか」では、35% (13名/37名)が試し、65% (24名/37名)が試さなかったと答えた。試したものに「試して役立ったか」を尋ねたところ、「とても役立った」が61.5% (8名/13名)、「少し役立った」が4名 (30.8%)、「まったく役に立たなかった」が1名 (7.7%)であった。試さなかったものに「試さなかった」理由を問うたところ、「思いださなかったから」が29.2% (7名/24名)、「こまった事がなかったから」が66.7% (16名/24名)、「役に立たないと思ったから」が4.2% (1名/24名)であった。「役だった内容」を尋ねたところ、「友達や家族とのケンカの場面や、勉強に関する事で役立った」と答えるものが多かった。

また、試したかどうかで、1週間後の未来志向得点に違いが現れるかを調べるために、回答ごとにポストテストとフォローアップテストの未来志向得点について wilcoxonの符号付き順位和検定を行った。その結果全てにおいて有意差が認められなかった。実践内容を日常生活で試したか、役に立ったかということと効果の維持は関係がなく、どちらにしても維持されることがわかった。

表5は試したものと試さなかったもののフォローアップ時の未来志向得点である。試したかどうかで、1週間後の未来志向得点に違いが表れるかを調べるために、フォローアップ得点に関して、試したものと試さなかったものの点数をt検定によって比較した。その結果、試したものと試さなかったものの一週間後の未来志向得点に有意な差異は見られなかった。

表5 学んだ内容を試したかどうかによる1週間後の点数

	試した	試さなかった	t検定
未来志向	21.46 (5.577)	21.04 (4.123)	$t=0.261$ n.s.
興味関心	22.00 (3.162)	20.33 (4.815)	$t=1.120$ n.s.
感情調整	10.50 (1.716)	10.17 (2.914)	$t=0.336$ n.s.

表4 1週間後のアンケート結果と回答後の各レジリエンス(未来志向、興味関心、感情調整) 得点

実践	質問内容	n	選択肢	人数(%)	ポスト	フォロー	wilcoxon 検定		
未来志向	活用度	新しい考え方を試したか	37	試した	13 (35.1%)	22.1 (3.82)	20.6 (4.52)	n.s.	
				試さなかった	24 (64.9%)	20.6 (5.58)	21.0 (4.12)	n.s.	
	理由	試さなかった理由 (試さなかった人のみ)	24	思いださなかった	7 (29.2%)	21.1 (2.97)	21.1 (3.34)	n.s.	
				こまった事がなかった	16 (66.7%)	21.4 (3.85)	22.2 (3.58)	n.s.	
				役に立たないと思った	1 (4.2%)	20.0	16.0	/	
	効果	役に立ったか (試した人のみ)	13	とても役立った	8 (61.5%)	23.9 (1.55)	21.4 (6.78)	n.s.	
				少し役立った	4 (30.8%)	16.3 (7.89)	19.3 (6.02)	n.s.	
				まったく役に立たなかった	1 (7.7%)	16.0	17.0	/	
	役立つ内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達とケンカをしたとき、自分でまず「ごめんね」といえました。</li> <li>・じゅくとかでそのことが分かっていたのですらすら解ける事ができたから。</li> <li>・家でおとうさんのやくにたつた。</li> <li>・計算のやり方を少しかえたら計算がすぐおわるようになった。</li> <li>・弟とケンカしたときぼくがやっているのを弟にゆずりました。</li> <li>・先生にこういうことをするともっとうまくできると言われたことがもともとで走るのが速くなったこと。</li> <li>・勉強の確かめをしたらだいぶ分かったのですこし役立ちました。※落込みあり</li> <li>・学校でこまったことがあった時に、お母さんに話してかみけつけた(勉強)。</li> <li>・友達のことががっこうでほうかごに役だった。</li> <li>・わたしはこまったときはできるだけためすようにしています。</li> <li>・友達に勉強をおしえるときにやくだったと思います。</li> <li>・算数の時にやり方がわからないところがあったけど先生がこうやればかんたんだよといったときに役だった。</li> </ul>							
	役に立たない内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・家でやったらかんたんにできたけどほかのこまったときに使おうかなと思ったらぜんぜん役に立たなかった</li> </ul>							
	興味関心	活用度	新しい考え方を試したか	37	試した	13 (35.1%)	21.5 (3.43)	22.0 (3.16)	n.s.
					試さなかった	24 (64.9%)	21.3 (3.49)	20.3 (4.81)	n.s.
理由		試さなかった理由 (試さなかった人のみ)	24	思いださなかった	7 (29.2%)	21.57 (3.74)	21.14 (3.24)	n.s.	
				こまった事がなかった	16 (66.7%)	21.1 (3.53)	19.94 (5.56)	n.s.	
				役に立たないと思った	1 (4.2%)	24.0	21.0	/	
効果		役に立ったか (試した人のみ)	13	とても役立った	5 (38.5%)	20.69 (4.72)	22.0 (2.56)	n.s.	
				少し役立った	8 (61.5%)	22.4 (4.72)	21.75 (2.05)	n.s.	
				まったく役に立たなかった	0 (0.0%)	/	/	/	
役立つ内容		<ul style="list-style-type: none"> <li>・ダンスのスタジオできそを何回もして、少しは上手になったと思います。</li> <li>・テニスの大会できんちょうしている時。大会前のれんしゅうの時。</li> <li>・本当に自分の好きなことを考えてみたら、これから興味をもつようなことがかんたんにさがるようになることに役だった。</li> <li>・いやになったときにサッカーをやったらおちつくようになった。いらいらしていたときにゲームをやったらいらいらがなくなった。</li> <li>・あそびやしょうらいのゆめのことにやくだった。</li> <li>・わからないところもあったけど思い出せてすこしだけよかった。少しずつおもいだせていやにならなかったです。</li> <li>・自分が悲しくなったときや家でおこられたときに役に立った。</li> <li>・合唱団のはっぴょうの時。</li> <li>・火のまいの練習でわからなかった子がいたので教えてあげた。</li> <li>・もっとポジティブになれた。</li> <li>・私が落ち込んだりいやになったとき、家で歌を聞いたり動画を見たりした。そしたら、すこし考えるのをやめて落ち着けた。</li> <li>・家でかぞくとケンカしたとき自分からあやまれた。</li> <li>・さがせばさがすほどかんがえられるし、困ったときに自分のすなおなきもちがでてきてやくにたつようになりました。</li> </ul>							
役に立たない内容		<ul style="list-style-type: none"> <li>・</li> </ul>							
感情調整		活用度	新しい考え方を試したか	34	試した	10 (29.4%)	9.5 (2.80)	10.5 (1.71)	n.s.
					試さなかった	24 (70.6%)	10.3 (2.87)	10.2 (2.91)	n.s.
	理由	試さなかった理由 (試さなかった人のみ)	24	思いださなかった	9 (37.5%)	9.9 (3.10)	10.4 (2.7)	n.s.	
				こまった事がなかった	14 (58.3%)	10.9 (2.60)	10.2 (3.1)	n.s.	
				役に立たないと思った	1 (4.2%)	6.0	7.0	/	
	効果	役に立ったか (試した人のみ)	10	とても役立った	1 (10.0%)	9.0	9.0	n.s.	
				少し役立った	6 (60.0%)	8.7 (2.66)	11.0 (1.79)	n.s.	
				まったく役に立たなかった	3 (30.0%)	11.3 (3.22)	10.0 (1.73)	/	
	役立つ内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・勉強で。</li> <li>・ケンカをしたときにこれを思いだして仲なおりができた。</li> <li>・学校で5の3で気持ちの勉強で少しは発表した。</li> <li>・妹とケンカをした時にイライラしておこらずにおちつくようになるべくしたりやつあたりをしないようにした。</li> <li>・学校で自分の気持ちと友達の気持ちとのすれちがいがあることがあったときに友達の気持ちを理かいてきた。</li> <li>・メンバー決めて仲良しの子と仲良くなれなくて悲しくなったけど、感情をおさえることができました。</li> <li>・親友とケンカしてしまったときによく考えて、今なにを親友と自分がどのように思っているかわかりました。</li> <li>・とてもきんちょうしているときにきもちってなんだろうとかんがえたりするときにやくにたちました。</li> </ul>							
	役に立たない内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・みんなの反応がなかった。</li> <li>・算数の計算。</li> <li>・いい意見がなかった。</li> </ul>							

#### IV. 興味・関心の追求に関する実践

##### 1. 方法

二つの小学校の第5学年を対象に行った。2014年x月に36名(男児17名、女児19名;以下、B組)、2015年y月に37名(男児19名、女児18名;以下、E組)。前述したようにB組は、プリテスト-授業-ポストテストを行った。E組は、プリテスト-授業-ポストテスト-フォローアップテスト(1週間後)を行った。

##### 2. 結果と考察

###### 1) 実践の前後における学級全体の得点の比較

得点及び検定の結果を表6に示す。検定の結果、前後で得点に有意差が認められ( $z=-2.590$ ,  $p<.01$ )、ポストテストの方がプリテストよりも得点が高く、実践の効果が示されたと言える。

表6 実践の前後での興味関心得点

n	時期		wilcoxon検定
	pre	post	
72	19.67 (4.375)	20.92 (3.989)	$z=-2.590$ $p<.01$

###### 2) 落ち込みなし群とあり群の得点の比較

落ち込みなし群とあり群の得点及び検定の結果を表7に示す。落ち込みあり群では前後の得点に有意差が認められなかった( $z=-0.573$ , n.s.)。一方、落ち込みなし群では有意な差が認められ( $z=-2.335$ ,  $p<.05$ )、ポストテストの方がプリテストよりも得点が高く、実践の効果が示された。したがって、落ち込みあり群では実践の効果が見られなかったが、落ち込みなし群では実践の効果が認められたと言える。

表7 落ち込みの有無と興味・関心得点

落ち込み	n	時期		wilcoxon検定
		pre	post	
なし	64	19.42 (4.385)	20.84 (3.973)	$z=-2.797$ $p<.01$
あり	8	21.63 (3.998)	21.50 (4.342)	$z=-0.573$ n.s.

###### 3) 直後と1週間後の得点の比較

得点及び検定の結果を表8に示す。検定の結果、ポストテストとフォローアップテストの間で有意差は認められなかった( $z=-0.273$ , n.s.)。ポストテストとフォローアップの得点に差がないことから1週間経っても得点に変化が見られなかったと考えられる。

表8 興味関心得点の維持

n	時期		wilcoxon検定
	post	follow	
37	21.38 (3.419)	20.92 (4.336)	$z=-0.273$ n.s.

##### 4) 実践後の調査について

E組に実践の1週間後にアンケートを行った。その結果を表4に示す。「試してみたか」では、35%が試し(13名/37名)、65%(24名/37名)が試さなかった。試したものに「試して役立ったか」を尋ねたところ、「とても役立った」が61.5%(8名/13名)、「少し役立った」が4名(30.8%)、「まったく役に立たなかった」が1名(7.7%)であった。試さなかったものに「試さなかった」理由を問うたところ、「思いださなかったから」が29.2%(7名/24名)、「こまった事がなかったから」が66.7%(16名/24名)、「役に立たないと思ったから」が4.2%(1名/24名)であった。「役立った内容」を尋ねたところ、「嫌な事があったときに落ち着くようになった」、「悲しくなったときに役に立った」等、困難場面で落ち着く方法として役立ったとする内容が示された。

試したかどうかで1週間後の興味関心得点に違いが現れるかを調べるため、回答ごとにポストテストとフォローアップテストの興味関心得点についてwilcoxonの符号付き順位和検定を行ったところ、未来志向と同様、全てにおいて有意差が認められなかった。

表5は試したものと試さなかったもののフォローアップ時の興味関心得点である。試したかどうかで、フォローアップ時の興味関心得点に関して、試したものと試さなかったものの点数をt検定によって比較した。その結果、試したものと試さなかったものの一週間後の興味関心得点に有意な差異は見られなかった。

#### V. 感情調整に関する実践

##### 1. 方法

二つの小学校の第5学年を対象に行った。2014年x月に35名(男児17名、女児18名;以下、C組)、2015年y月に34名(男児17名、女児17名;以下、F組)。前述したようにC組は、プリテスト-授業-ポストテストを行った。F組は、プリテスト-授業-ポストテスト-フォローアップテスト(1週間後)を行った。

##### 3. 結果と考察

###### 1) 実践の前後における学級全体の得点の比較

得点及び結果を表9に示す。検定の結果両テスト間で感情調整得点に関して有意な差が認められた( $z=-2.030$ ,  $p<.05$ )。プリテストよりもポストテストの得点が高く、実践の効果が認められたと言える。

表9 実践の前後での感情調整得点

n	時期		wilcoxon検定
	pre	post	
63	8.85 (3.139)	9.80 (2.970)	$z=-2.030$ $p<.05$

## 2) 落ち込みなし群とあり群の得点の比較

得点及び結果を表10に示す。検定の結果、感情調整得点に関してプリテストとポストテスト間に有意な差が認められた ( $z=-1.980, p<.05$ )。一方、落ち込みあり群でも両テスト間に有意な差が認められた ( $z=-2.214, p<.05$ )。落ち込みありと落ち込みなしの両群ともに、ポストテストの方がプリテストよりも高く実践の効果が認められたと言える。

表10 落ち込みの有無と感情調整得点

落ち込み	n	時期		wilcoxon検定
		pre	post	
なし	57	9.07 (3.161)	9.88 (2.983)	$z=-1.980$ $p<.05$
あり	6	6.50 (2.429)	8.83 (1.941)	$z=-2.214$ $p<.05$

## 3) 直後と1週間後の得点の比較

得点及び結果を表11に示す。検定の結果、感情調整得点に関してポストテストとフォローアップテストの間に有意差は認められなかった ( $z=-1.010, n.s.$ )。したがってプリテストとフォローアップの成績に差がないことから、1週間経過しても得点に変化が無かったと考えられる。

表11 感情調整得点の維持

n	時期		wilcoxon検定
	post	follow	
34	10.12 (2.848)	10.27 (2.637)	$z=-1.010$ $n.s.$

## 4) 実践後の調査について

F組の1週間後のアンケート結果を表4に示す。「試してみたか」では、29.4%が試し(10名/34名)、70.6%(24名/37名)が試さなかった。試したものに「役立ったか」を尋ねたところ、「とても役立った」が10%(1名/10名)、「少し役立った」が30%(6名/10名)、「まったく役に立たなかった」が10%(1名/10名)であった。試さなかったものに「試さなかった」理由を問うたところ、「思いださなかったから」が37.5%(9名/24名)、「こまった事がなかったから」が58.3%(14名/24名)、「役に立たないと思ったから」が4.2%(1名/24名)であった。「役立った内容」を尋ねたところ、「感情を抑えることに役立った」が多く「役立たなかった内容」は「うまくできなかった」などが記されていた。

試したかどうかで1週間後の感情調整得点に違いが現れるかを調べるために、回答ごとに、ポストテストとフォローアップテストの感情調整得点について wilcoxon の符号付き順位和検定を行ったところ、全てにおいて有意差が認められなかった。実践内容を日常生活で試したか、役に立ったかということと効果の維持は他の実践と同様に関係がなく、維持されることがわかった。

表5は試したものと試さなかったもののフォローアッ

プ時の感情調整得点である。試したかどうかで、フォローアップ時の感情調整得点に関して、試したものと試さなかったものの点数をt検定によって比較した。その結果、試したものと試さなかったものの一週間後の感情調整得点に有意な差異は見られなかった。

## VI. 総合考察

### 1. 指導内容について

#### 1) 未来志向に関する実践

原因帰属がセルフ・エスティームや自己効力感にプラスの影響を与えること(川井ら、2006)や、楽観性を高めること(Reich, K. R., 2000)が示されているが、レジリエンス中の未来志向においても効果が認められたと言える。これは、困難場面での永続的帰属—一時的帰属を取り扱ったことから、失敗しても失敗がずっと続くわけではないことが子どもたちに認識され、より肯定的に未来を志向する事ができるようになったものと考えられる。

#### 2) 興味・関心の追求に関する実践

興味・関心の追求においては、自分の長所や興味・関心などポジティブな面の理解に関する実践を行った。佐久間-保崎ら(2000)の研究結果から、今回の小学校5年生段階では、まだ自分の興味や関心を十分に認識していないものと考えたからである。自己理解に関する授業実践では『Who am Iテスト』やエゴグラムを用いて行われることが多い傾向にある。今回の授業では、答えやすさと長所や興味・関心に注目させたいという意図から、用意した10の問いに答えてもらう方法を採用した。これらに答え、子どもたちが情報をシェアし、困難場面で「気分転換に用いられることを知る」という実践を行った。その結果、効果が示された。実践の1週間後の調査では、「落ち込んだときに好きなことをして落ち着いた」という記述も見られ、興味・関心の追求が、落ち込みからの回復を促していることが実際に見てとれたと言える。

#### 3) 感情調整に関する実践

感情調整においては、ABC理論に基づき、出来事と思考と感情が別であるという内容の授業を行った。これは、欧米における感情調整を高めることを意図した実践(Reich, K. R., 2000)を参考にしたものである。今回の結果から、ABC理論に基づく我が国の実践研究においても感情調整が高まった事例を提示したと言える。1週間後の調査においても悲しい出来事があった際に、「落ち着くことができた」という意見が示され、感情調整が困難から回復する力に影響を与えていることが示された。

### 2. 落ち込みとの関連について

落ち込みとの関連から見ると3つの実践において異なる結果が示された。未来志向では落ち込みあり群に、興味・関心では落ち込みなし群に、感情調整では両群に差



がみられた。未来志向と感情調整に関する授業で、落ち込みあり群において有効な影響を与えたのは、この二つの授業が、困難場面を用いたためだと考えられる。困難場面を用いたことにより、落ち込みあり群の子どもが、現在の困難や落ち込みに対応しやすかったものと思われる。その一方、今回の興味関心の授業において落ち込み要因の効果が認められなかったのは、指導に使用したワークシートの問いにうまく答えられないものがいたためであると考えられる。今後、興味関心における授業においてはワークシートの工夫が必要になるであろう。

また本研究では、小学校高学年の子どもが経験しやすかつ嫌悪感が高い友達とのトラブル場面と学業での失敗場面を取り扱い、誰にでも容易に考えられる解決方法を提示した。児童が直面する問題は今回示したもので全て解決できるわけではなく、個別的な対応が必要なものも存在する。そういった児童には、個別的な対応が必要になるだろう。

### 3. 実践効果の維持について

実践によって向上したレジリエンスは1週間維持されていた。実践内容を試したものの29~35%と試さなかったものの71~65%のレジリエンスを比較すると、それらに差異は見られず、試したかどうかにかかわらず同じ結果であった。また1週間の間に授業で学んだことを実試したものの割合は29~35%であり、あまり多いとは言えなかった。試さなかった理由として、どれも困ったことがなかったからが50%以上でもっとも多く、スキルは残っているが、実践の機会が少なかったと考えられる。よって、実践を実行できなくても覚えていれば、実践の効果は維持されるのではないかと考えられる。同じスキル型であるストレスマネジメントトレーニングでは、スキルや知識の日常生活の定着にはある程度時間がかかり、定着を促す必要があると述べられている(細田・三浦、2013)。レジリエンスでもスキルの実行および定着を促す必要があると考えられる。

### 4. 今後の課題と展望

これらの実践で、一定の効果が見られたが、より厳密に効果を検討するために、統制群を用いて比較する事が望ましい。また、今回は、一クラスに一時間ずつ実践を行ったが、レジリエンスの尺度をみると、各因子の合計がレジリエンスである(小塩、2002)。さらに原因帰属は、未来志向だけでなく、興味関心や感情調整にも影響し、自己理解は未来志向にもつながっている。さらにABC理論は未来志向とも関連する可能性がある。レジリエンス全体を考えた際に、それぞれの実践が他のレジリエンスにどのように影響し、組み合わせるとどうなるのかを検討する必要があると考えられる。今後は、これ

らを明らかにすることが重要であろう。また、本研究は実践の対象者を落ち込みあり群となし群に分けて検討することでより効果が詳細にわかった。これまでの保健学習では、こういったATI的な視点はあまり見られなかったが、今後は一人ひとりに合った授業を行っていくため個人の特性や状況を考慮することをやっていくことも必要になっていくのではないだろうか。

### Ⅶ. おわりに

今回は、小学5年生を対象として、レジリエンスを構成する要素である未来志向、興味・関心の追求、感情調整を高めるための三つの実践を行い、その効果を検証した。三つの実践のいずれにおいても学級全体の得点の見た場合には実践後の方が実践前よりも得点が上昇し、その効果が認められた。また、落ち込みの有無の要因を検討したところ、未来志向においては、落ち込みあり群の方に、興味・関心の追求においては、落ち込みなし群の方に効果が認められた。一方、感情調整においては落ち込みの有無の要因の効果は認められなかった。授業の実施直後と1週間後の得点を比較したところ、両者に有意差は認められず、得点差がないことから効果が持続しているものと判断された。

### 引用文献

- 足立啓美・鈴木水季・久世浩司 子どもの「逆境に負けない心」を育てる本 楽しいワークで身につく「レジリエンス」 イローナ・ボニウェル(監修) 法研 2014.
- 深谷和子・上島博・レジリエンス研究会 子どもの「こころの力」を育てる—レジリエンス 深谷昌志(監修) 明治図書 2009.
- 藤枝静暁・相川充 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究 49、2001、371-381.
- 藤岡智江・下田芳幸・石津憲一郎 ストレスマネジメント教育を生かした健康教育に関する研究—小学校高学年での実践を通して— 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 5、2011、1-13.
- Gillham, J., & Brunwasser, S. M. Preventing depression in early adolescence. Abela, J. R. Z., & Hankin, B. L.(EDs). Handbook of depression in children and adolescents, The Guilford Press, 2008, pp307-332.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Chaplin, T. M., Shatté, A. J., Samuels, B, Elkon, A. G. L., Litzinger, S., Lascher, M, Gallop, R., Seligman., & Martin E. P. School-based prevention of depressive symptoms: A randomized controlled study of the effectiveness and specificity of the penn resiliency program. *Journal of*



- Consulting and Clinical Psychology* 75(1), 2007, 9-19.
- 後藤吉道・佐藤正二・佐藤容子 児童に対する集団社会的スキル訓練 行動療法研究 26、2000、15-24.
- 原郁水・都築繁幸 保健教育への応用を目指したレジリエンス育成プログラムに関する文献的考察. 教科開発学論集 1、2013、225-236.
- 原郁水・都築繁幸 小学校5年生のレジリエンス育成プログラムの試行的研究 障害者教育・福祉学研究 10、2014、63-74.
- 細田幸子・三浦正江 児童を対象としたストレスマネジメント教育の実践と効果の検討—日常生活への定着に焦点を当てて— 東京家政大学研究紀要 51 (1)、2011、97-103.
- 細田幸子・三浦正江 児童を対象としたストレスマネジメント教育における一考察—ストレスマネジメント・スキルの実行度に注目して— ストレス科学研究 28、2013、45-54.
- 池田誠喜 児童・生徒のレジリエンス育成に向けて—レジリエンス研究の歴史と学校教育適用への展望— 東洋大学大学院紀要 45、2008、437-458.
- 川井栄治・吉田寿夫・宮元博章他 セルフ・エスティームの低下を防ぐための授業の効果に関する研究—ネガティブな自称に対する自己否定的な認定への反駁の促進— 教育心理学研究 56 (1)、2006、112-123.
- 菊地紀美子・小林文恵 学校教育におけるエゴグラムを用いた心の教育プログラムの有効性—中学1年生の健康教育の中での実践から— 学校保健研究 54 (6)、2011、429-436.
- 木村真人 論理療法のABC理論による対人不安の検討 東京成徳大学研究紀要 11、2004、51-60.
- 北浦賢 前向きに行動できる児童を育てる指導 心をひとつに6人7客 平成17年度名古屋市教育研究員代1次実践研究計画書. 2004.
- 小関俊祐・嶋田洋徳・佐々木和義 小学5年生に対する認知行動的アプローチによる抑うつへの低減効果の検討 行動療法研究 33、2007、45-57.
- 倉掛正弘・山崎勝之 小学校クラス集団を対象とするうつ病予防教育プログラムにおける教育効果の検討 教育心理学研究 54、2006、384-394.
- 文部科学省 体験活動事例集—体験のススメ— [平成17、18年度、豊かな体験活動推進事業より] 2008.
- 森敏昭・清水益治・石田潤 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、2002、79-187.
- 岡崎由美子・安藤美華代 小学生の学校生活における心理社会的ストレスと心理教育的アプローチ. 岡山大学教育学実践総合センター紀要 48、2010、107-118.
- 小塩真司・中谷素之・金子一史他 ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理特性—精神的回復力尺度の作成— カウンセリング研究、35、2002、57-65.
- Reicich, K. R., Gillham, J. E., Chaplin, T. M., & Seligman. From helplessness to optimism: The role of resilience in training and preventing depression in youth. Goldstein, S., & Brooks, R. B.(EDs) Handbook of resilience in children. Springer, New York. 2006.
- 佐久間—保崎路子・遠藤利彦・無藤隆 幼児期・児童期における自己理解の発達：内容的側面と評価的側面に着目して 発達心理学研究 11 (3)、2000、176-187.
- 佐藤寛・今城知子・戸ヶ崎泰子他 児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性 教育心理学研究 57、2009、111-123.
- Seligman, M Learned Optimism. New York: A.A. Knopf. 2011.
- 下田芳幸 小学生を対象とした予防的心理教育研究の実践動向：ストレスマネジメント教育と集団社会的スキルトレーニングに焦点を当てて 教育実践研究：富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 (7) 2013、71-84.
- 庄司順一 リジリエンスについて 人間福祉学研究 2 (1)、2009、35-47.
- 富永美穂子・鈴木明子・梶山曜子他 中学生のレジリエンスと食生活状況との関連 日本家政学会誌 60 (5)、2009、461-471.
- 豊田弘司 対人感情に及ぼす原因帰属の効果における性差 教育実践開発研究センター研究紀要 21、2012、1-8.

【連絡先 原 郁水

E-mail: ihara1019@gmail.com】

資料1 未来志向の指導案

- (1) 単元 困った時は
- (2) 目標

子どもたちは様々な困難に遭遇する。困ったことが起きた場合には結果にとらわれるのではなく、その原因について考える必要もある。また、いつも同じ困難やトラブルに遭遇するわけではないこと、さらに自分次第で困難やトラブルとの遭遇が少なくなる場合があることを知る。

- (3) 準備 ワークシート、フラッシュカード
- (4) 指導過程

	学習の流れ	教師の働きかけと支援
導入 5分	1. 本時の学習活動について知る。 [これまで、どのような困った出来事がありましたか。教えてください。] ・宿題を間違えてやってきた。 ・頼まれていた事をわすれていた。	説明する。
展開 35分	2. 困難の原因について考える (W1) [誰もが困ったことに会って大きくなります。困ったことに会うことはわるいことではありません。ですが、同じような困り事をくり返さないことが大切であり、同じ困り事に会わないためには原因を考える必要があります。ワークシートの2つの困り事の原因について考えてみましょう。] ・テストの点数場面とけんか場面について、トラブルの原因を考える。 テスト場面 W1 (1) ・勉強しなかった ・体調が悪かった ・勉強したところと違うところが問題に出た・難しかった けんか場面 W1 (2) ・Bくんが文句を言った ・Cくんが文句を言った ・他の子がちょっかいを出した 3. それぞれの意見を発表し、様々な原因が考えられることを知る。 [ワークシート中で同じような困り事がまた起こるのではないかと悩んでいる子に対して、解決方法を探って教えてあげましょう。]	・一つだけでなく、たくさん浮かぶように声をかける。 ・机間指導をし、どんな原因を考えるか知る。 ・原因によって結果が変わることを意識させる。 ・机間指導をし、どのような解決法が上がるのかを把握する。
まとめ 5分	4. 困っている子に対して解決方法を考える (W2)。 テスト W2 (1) ・今は点数がわるいかもしれないけれど、勉強すれば結果は変わるかもよ。 ・優しいテストだったら点数があがるよ。 けんか W2 (2) ・今度文句を言われた時は、文句を言われたら悲しいよって伝えよう。 ・言い返さないようにしよう。 [どんな解決方法があったかな。みんなでたくさんの解決方法を発表して、みんなの意見を知り、解決方法を集めましょう。]	5. それぞれの意見を発表し、同じ困り事をくり返さないための対策が様々にあることを知る。
	6. 感想 (W3) 7. まとめ 困難の原因は一つじゃないこと、同じ困難をくり返さないための対策はたくさんあることを知る。	・ワークシートに感想を書かせる。 ・説明する。 困ったことにこれから出会った時には原因を考えて対策を立てることという技を使ってほしいことを伝える。

## 資料2 興味関心の指導案

(1) 単元：自分探しをしよう

(2) 目標

子どもは様々な困難に遭遇するが、そのときに、困難だけにとらわれるのではなく、自分の好きなことをして息抜きをしたり、他のことを頑張ることも必要である。自分が興味を持って挑戦することがあることを知る。

(3) 準備 ワークシート、フラッシュカード

(4) 指導過程

	学習の流れ	教師の働きかけと支援
導入 5分	1. 本時の学習活動について知る。	説明する
	今日はみなさんに「自分」について改めて知ってもらいたいと思います。みなさんは自分のことを全部知っているかな？半分くらい？すこしだけ？どれかに手を挙げて下さい。	
	・挙手する	・知っているつもりで知らないこともある事を伝える。
展開 35分	自分のことは良く分かっているということでしたが本当にそうでしょうか。質問に答えましょう。	
	2. 質問に答える (W1 10問) ・好きな食べ物は ・好きな教科は ・趣味は ・好きなことは ・得意なことは ・いいところは ・関心をもったことは ・ほめられたことは ・尊敬している人は ・がんばっていることは	・わからないことがあってもいいことを伝える。 ・気軽な気持ちで答えていいことを伝える。
	どんな言葉が入ったかな。みんな（代表者）の意見を知ろう。	
	3. 発表する	・数名に発表してもらい学級の子がどのようなことが好きなかを、共有する。
	自分の答えから自分の将来を考えましょう。将来の夢がある人もない人もいますが、今日は自分の好きなことをもとに将来について考えましょう。	
	4. 自分への質問のなかから将来伸ばしたいこと、上手になりたいこと、どのようにになりたいかを考える (W2 (1)). ・野球 ・勉強 ・読書 ・お菓子作り	・書きにくそうにしている子どもが多ければ教師の例を話す。
	5. そうなるためには何が必要か考える (W2 (2)). ・野球を頑張る ・勉強する。 ・アニメをたくさん見て研究する。	・今の自分に無理なく出来ることを考える。
	今のみんなにはどんなことが出来るかな。考えたことを発表して、みんなの意見を知ろう。	
	7. 発表する。 ・様々な意見があることを共有する。	・笑わない、否定しない雰囲気を作る。
まとめ 5分	8. 感想を書く (W3)。 9. まとめ ・教師の話聞く ・自分の興味があることに挑戦することの大切さを知る。	・ワークシートに感想を書かせる。 ・説明する。 ・自分の好きなことを大事にしてほしいこと、特に困ったことに会った場合には、自分の好きなことを思い出すといいことを伝える。



資料3 感情調整の指導案

(1) 単元 気持ちってなんだろう

(2) 目標

困難に遭遇した際は、驚いたり落ち込んだりするが、いつまでも驚いていたり落ち込んでいる気持ちを引きずらないことが必要である。落ちこみの元になる考えを明らかにし、落ちこみから一歩進めるための考え方について知る。

(3) 準備 ワークシート、フラッシュカード

(4) 指導過程

	学習の流れ	教師の働きかけと支援
導入 5分	1. 本時の学習活動について知る。	説明する。
	<p>気持ちってなんだろう。気持ちと聞いて思い浮かぶものを考えよう。</p> <p>2. 発表する。 ・ハート、つらい、うれしい ・心臓、脳</p>	・気持ちに注目させる
展開 35分	<p>自分の中で気持ちとは何かを深く考えよう。</p> <p>3. 気持ちと聞いて思いつくものを書く (W1)。 ・悲しい ・イライラ ・楽しい ・うれしい</p> <p>同じ出来事でも人の考えによって気持ちが変わることを知ろう。</p>	
	<p>3. テストの点がわるくて悲しんでいるAさんの考えを想像して書く (W2 (1))。 ・お母さんにおこられる ・わるい点数だ ・次は頑張ろう ・かなしい ・つらい</p> <p>4. テストの点がわるかったけれど悲しんでいないBさんの考えを想像して書く (W2 (2))。 ・次はがんばろう。 ・前よりいいな。</p>	<p>・様々な気持ちが上がるようにする。否定的な気持ちも上がるようにする。</p> <p>・いろいろな意見が上がるように声をかける。 ・否定的でない意見もできるようにする。</p> <p>・机間指導。</p>
	<p>AさんとBさんはどのように考えたのかな。みんなの意見を知ろう。</p>	
	<p>5. 発表する。 ・いろいろな意見を共有する</p> <p>同じ出来事でも人の考えによって気持ちが変わることを知ろう。</p>	・いろいろな意見が上がるように指名する。
	<p>6. DくんとけんかしてイライラしているCくんの考えを想像しよう (W2 (3))。 ・Dくんがわるい。・けんかすると怒られる。 ・なんであやまってこないんだ。</p> <p>7. CくんとけんかしたけどイライラしていないDくんの考えを想像しよう (W2 (4))。 ・次にあった時にはなかなかおもしろい。 ・言いたいことを言い合えるのはCくんだけだ。</p>	<p>・身近な体験を思い出しながら書くように伝える。 ・机間指導する。</p>
	<p>CさんとDさんはどのように考えたのかな。みんなの意見を知ろう。</p> <p>7. 発表し共有する ・たくさんの意見から、同じ出来事でも考え次第で気持ちが変わることを知る。</p>	・様々な意見が上がるように指名する。
まとめ 5分	<p>8. 感想を書く (W3)。</p> <p>9. まとめ 気持ちは考えによって変わることを振り返る。</p>	<p>・ワークシート</p> <p>・いろいろな出来事に会うが、出来事そのものを変えることは出来ないけれど、考え方は変えることができる。困ったことに会った時はこの授業を思い出して、気持ちを落ち着かせることができるといい。</p>

# A study on the effect of the teaching lesson on resilience of the fifth-grade.

Ikumi Hara<sup>1</sup>, Shigeyuki Tsuzuki<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Cooperative Doctoral Course in Subject Development in the Graduate School of Education,  
Aichi University of Education & Shizuoka University*

<sup>2</sup>*Faculty of Education, Aichi University of Education*

## Abstract

Children's resilience is formed from elements like positive future orientation, seeking interests and concerns and emotional regulation. Lessons were conducted to strengthen these elements and the effects were then analyzed. The study focused on 213 fifth grade elementary school students. Each lesson was devised from the perspectives of future orientation and causal attribution, seeking interests and concerns and self-understanding, and emotional regulation and the ABC theory. Pre-tests were given the day before lesson, post-tests were given on the day of lessons, and follow-up tests were given one week after lesson to determine changes in terms of resilience. In addition, the studies assessed the state of despondency felt by children prior to holding lessons and then examined whether or not the lesson had a positive impact. The results indicated that 1) in all three lessons, post-test results were better than pre-test results; 2) resilience had improved with the group that showed despondency in terms of positive future orientation and also with the non-despondent group in terms of seeking interests and concerns ; 3) a comparison of follow-up tests and post-tests revealed that there were no significant differences in any of the three lessons and the benefits were thought to be ongoing. Based on these findings, the introduction of resilience learning units was discussed.

## Keywords

Resilience, 5th grade elementary school students, lesson