

小学生のレジリエンスを高めることを目的とした  
保健教育プログラムの開発

愛知教育大学・静岡大学 教育学研究科  
共同教科開発学専攻

原 郁水

## 目 次

第1章	レジリエンスに関する研究の概観	5
第1節	レジリエンス	5
第2節	レジリエンス研究の歴史と動向	6
第1項	初期の研究	6
第2項	その後の研究	7
第3節	レジリエンスの定義	8
第1項	レジリエンスは状態や結果なのか、特性や能力なのか	8
第2項	レジリエンスは生得的なものか、後天的なものか	10
第4節	レジリエンスの測定	11
第1項	状態や結果の測定	12
第2項	特性や能力の測定	12
第5節	欧米におけるレジリエンスに関する介入	17
第1項	スキル重視型	17
第2項	体験重視型	20
第3項	環境重視型	22
第4項	まとめ	22
第6節	わが国における取り組み	26
第1項	学習指導要領とレジリエンス	26
第2項	スキル重視型	28
第3項	体験重視型	30
第4項	まとめ	31
第7節	本研究におけるレジリエンスの捉え方と研究課題	32
第1項	本研究におけるレジリエンスの捉え方	32
第2項	研究課題	33
第8節	本研究の目的と構成	34
第1項	本研究の目的	34
第2項	本研究の構成	34
—第1章	参考文献	35
第2章	小学生のレジリエンスについての基礎的研究	43
第1節	小学生のレジリエンスとセルフエスティーム及びストレス	43
第1項	問題と目的	43

第2項	方法	43
第3項	結果	45
第4項	考察	50
第2節	小学生5年生版レジリエンス尺度とその妥当性	53
第1項	問題と目的	53
第2項	方法	54
第3項	結果	56
第4項	考察	58
—第2章	参考文献	61
<b>第3章</b>	<b>小学生のレジリエンスを高めるための介入プログラムの開発</b>	<b>64</b>
第1節	はじめに	64
第2節	原因帰属とレジリエンス	65
第1項	問題と目的	65
第2項	方法	66
第3項	結果	68
第4項	考察	70
第3節	自己理解とレジリエンス	72
第1項	問題と目的	72
第2項	方法	73
第3項	結果	75
第4項	考察	78
第4節	気持ちと考え（ABC理論）とレジリエンス	80
第1項	問題と目的	80
第2項	方法	80
第3項	結果	83
第4項	考察	84
—第3章	参考文献	87
<b>第4章</b>	<b>小学生のレジリエンスを高めるための介入プログラムの試行</b>	<b>90</b>
第1節	問題	90
第2節	原因帰属に着目した実践	91
第1項	目的	91
第2項	方法	91

第3項	結果	93
第4項	考察	94
第3節	自己理解に着目した実践	96
第1項	目的	96
第2項	方法	96
第3項	結果	97
第4項	考察	98
第4節	気持ちと考え（ABC理論）に着目した実践	99
第1項	問題と目的	99
第2項	方法	99
第3項	結果	99
第4項	考察	101
第5節	まとめ	101
一第4章	参考文献	103
第5章	小学生のレジリエンスを高めるための介入プログラムの実践	104
第1節	問題と目的	104
第2節	方法	106
第3節	結果	110
第4節	考察	125
一第5章	参考文献	130
第6章	本研究の成果と今後の課題	132
第1節	本研究の成果	132
第2節	今後の課題	133
一第6章	参考文献	136
資料		137

## 第1章 レジリエンスに関する研究の概観

### 第1節 レジリエンス

近年の学校教育の課題の一つとして、いじめや不登校等、心の課題を抱える子どもの増加があげられる。平成 26 年度の問題行動の調査によると、いじめの認知件数は小学校で 122,721 件、中学校で 52,969 件と平成 24 年度に次いで多い。不登校児童生徒数を見ると小学校で 25,866 人、中学校では 97,306 人と、平成 13 年頃から多少の変動はあるものの高い値を保っている。このようないじめや不登校等心の課題を抱える子どもの増加や、学習指導要領に記された「生きる力」への注目を背景に、学校教育の領域において「レジリエンス」が注目を集めている（森ら、2002；野津、2011；村松、2014）。

子どもたちはいじめや不登校などのような重大な事象に限らず、成長発達の中で、様々な課題や困難に直面することがある。この課題や困難な出来事は子どもたちに何らかの影響を与えるが、それらに直面した全ての子どもが問題を顕在化させ、日常生活において不適応な状態になるというわけではない。課題や困難に直面していても適応している、あるいはいったん落ち込んでも回復できる子どものも多数存在する。このような現象やその過程を理解する際に有効な概念として Resilience が挙げられる。Resilience は日本語で、はね返り、弾力、弾性、反発、エネルギー、回復力、立ち直る力というように訳されている。また、Resilience の動詞形である Resilient は、「はね返る」、「弾力のある」、「立ち直りの速い」、「たちまち元気を回復する」、「弾力的な」という意味がある。Resilience の日本語訳としては「回復力」や「弾力性」「立ち直り」などと訳されるが、一貫してはいない。また、Resilience はそのままレジリエンス、レジリアンス、リジリエンス、レジリエンシー、レジリエント等と呼ばれることもあるが、本稿ではレジリエンスという名称で論じることとする。人の心理的レジリエンスに関する研究は 1970 年代から欧米において始まり、日本でも 2000 年代から少しずつ研究が行われるようになった。近年では、レジリエンスを身につける必要性が認識されはじめているが（池田、2008）、我が国において子どもたちを対象とした実証研究はほとんど行われていない。本研究は、この側面に光を当てるものである。本章では、レジリエンスに関する研究の動向を先行研究の歴史に沿って概観し、定義や測定方法、これまでに行われた教育実践について整理し、そこから明らかになった課題を述べる。

## 第2節 レジリエンス研究の歴史と動向

### 第1項 初期の研究

Luthar らによれば、近年の実証的なレジリエンス研究は、精神疾患に関する研究と密接に関わっており、精神疾患のリスクを抱える子どもに関する研究は、レジリエンスの研究に重要な役割を果たしているとされる。精神疾患というリスクに関する研究を行っていた研究者達は、はじめは不適応行動を理解することに焦点を当てていた。しかしのちに、比較的適応的なパターンを示した患者の一部に注目した研究者が出現したとされる (Luthar, Doernberger & Becker, 1993)。その後、研究者たちは、リスクがあるにもかかわらず成功した子どもたちに注目をし始め、これらの子どもたちの逆境や挑戦に対する行動的な反応は、個人差を理解しようとしている研究者の焦点となったとされている (Masten & Garmezy, 1990)。

レジリエンス研究の創始者のひとりと言われている Garmezy は、1970 年代に統合失調症の事例に関する研究をレビューし、一般的な進行タイプ (process type) と予後の良い反応タイプ (reactive type) に分けた。そして、様々な事例からそれらが社会的コンピテンスの違いによって特徴づけられていることを明らかにした (Garmezy, 1970)。並行して、Garmezy は統合失調症がある母親の子どもに注目し、統合失調症以外の精神疾患がある母親の子どもと比較した (Garmezy, 1974)。一連の研究では、レジリエンスの主要な理論的、実証的トピックに大きな役割を果たし、さらに、貧困などの深刻なストレスの元にあるにもかかわらず非常に適応的に見えるこどもの研究を行った。この、リスクを持ちながらも良好な適応という経過を取ったのはなぜかを明らかにしようとしたことが、レジリエンス研究の発端であると言われている。これらの研究を Garmezy がはじめに発表したのは 1971 年であった。彼らの初期の研究では、リスクから子どもを守る要因として、①安定した世話を受けられること、②問題解決能力、③仲間や大人への魅力、④明白な能力や知覚された効力感、⑤役割の識別、⑥計画性と願望がハイリスクな子どもたちにとっての保護要因としてあげられている (Garmezy, 1991)

一方で、Emmy E. Werner と Ruth S. Smith は 1955 年にハワイのカウアイ島で生まれた全ての新生児を対象に、30 年以上にわたって縦断研究を行った。この「カウアイ島 30 年追跡研究」はその後に続く研究者たちにレジリエンスが存在することを確信させた記念碑的研究になったと言われている (仁平, 2014)。彼らは、学童期や思春期前期、思春期後期、青年期、壮年期において彼らの発達に影響を与えるリスク要因やストレスフルなライフイベント、保護要因などを調査した。その結果、すべての対象者 698 名中の 3 分の 1 (約 200 名程度) が貧困や離婚、アルコール依存症や精神疾患を持つ親などの何らかのリスク要因を持ち、またその 3 分の 1 (約 70 名程度) がこれらのリスクの下でも適応的であったことを報告した。ハイリスクな状況にあっても

適応的だった対象者の特徴として、①社会性や、コミュニケーション能力、内的な原因帰属などの個人内の特性、②親や祖父母や親戚などとの情緒的なつながり、③教会や若者のグループ、学校などの外部のサポート体制の利用を挙げた (Werner, 1989; Werner & Smith, 1992)。

同時期に行われている初期の研究では、レジリエンスという言葉を用いていないものもあった。Anthony は、遺伝的に精神的疾患の発症リスクが高いと考えられる、統合失調症や躁うつ病の親を持つ子どもを対象に縦断研究を行った。その一連の研究の中で、「vulnerable child (傷つきやすい子ども)」と「invulnerable child (傷つきにくい子ども)」としてこの現象をとらえ、表現した (Anthony, 1974) が、これはレジリエンスの概念に極めて近い。また、Rutter (1987) は、親の離婚や親の精神疾患等様々なリスクのある子どもを対象に研究を行い、心理的なリスクから人を守る要因 (protective factor) が、1) リスクの影響を減少し、2) ネガティブなリアクションの連鎖を減少し、3) 自己効力感と自尊心の維持と確立を行い、4) 機会を作る、というメカニズムで働いていると指摘した。Rutter はレジリエンスという言葉を用いてはいるものの、主に protective factor について言及しており、ストレスから守るものについての研究を進めた。しかしこれらの表現は、レジリエンスという用語が普及するについて、徐々に用いられることが少なくなった。

## 第2項 その後の研究

その後、様々なリスクのある子どもに対しての研究が行われた。例えば、慢性疾患のある子どもを研究対象としたものでは、40名の障害を持つ児童とその母親の入院や手術の影響を調べ、健常児に対して障害児がストレスに対する脆弱性を持ち合わせているわけではないことを示した (Wells & Schewebel, 1987)。また、虐待を受けた乳幼児を対象にしたものでは、先天性な特性に関しては統制群の乳幼児と差異が認められなかったこと、行動的な問題はみられたが環境改善と母親への介入によって行動にも改善が認められたことが明らかになっている (Crittenden, 1985)。子どもの深刻なライフイベントと IQ、親の社会経済的地位 (socioeconomic status) の関係を縦断的に検討した研究では、深刻なライフイベントが多くあっても、IQが高ければ、予測される達成は高いという結果が得られている (Garmezy, Masten & Tellegen, 1984)。また、貧困に関する研究では、所得の低い、あるいは中程度の地域に住む 179名の青年に対し縦断的調査をしたところ、家族の結束や、ローカスオブコントロール、父母のコミュニケーション、親以外との大人との関連が、保護因子とであることを示している (Grossman et al., 1992)。このほかにも、両親の離婚や (Mulholland, Watt & Sarlin, 1991)、人種 (Reynolds, 1998) 貧困及び人種 (Baldwin et al., 1993, )、生活におけるストレス (Luther & Zigler, 1991; Luther, Doernberger & Zigler, 1993) 等の様々なリスク状況を研究が研究の対象とされ、レジリエンス研究は広がった。こ

うしたリスクの選定には、その時代の社会的な背景に影響を受けていると言える。

この広がりには論文数においても顕著であり、1980年代には社会科学分野のため文献データベースである **Social Science Citation Index** において“resilience”という単語で検索すると 24 件がヒットしたのに対して、1990年代には 735 件がヒットした (Benard, 2003)。また、心理学の国際学術文献データベース「**PsychoINFO**」で「resilience」または「resiliency」を扱った文献を検索すると、2010年には1万件に近づき、2014年5月まででは1万5千件に迫っているとされている (仁平, 2014)。このように、縦断研究や統合失調症などのリスク研究に端を発し、現在までレジリエンス研究は発展してきた。

### 第3節 レジリエンスの定義

以上のような研究の発端や動きの中で、初期の研究においては、逆境や困難の中でも適応的な結果を示す研究は **invulnerable** (傷つきにくさ) や **protective factor** (保護要因) と呼ばれていたが、だんだんとレジリエンスという用語が浸透し、これらの表現は用いられなくなった。研究の広がりとともに、レジリエンスの研究内容は拡大し、石原・中丸 (2007) はレジリエンス分野における研究は、著しい困難な状況にあるものの中の良い発達や良い適応をする者とそうでない者の差が何にあるのかを調査・研究したもの全般を言うため、とても幅広い概念で捉えられており、その定義は研究者、研究の内容、目的によって様々であると述べている。レジリエンスの定義に関して概観すると、次に示す2つの議論がある。

#### 第1項 レジリエンスは状態や結果なのか、特性や能力なのか

議論の1つ目は、レジリエンスを過程や状態、結果として捉えるのか、あるいは特性や能力として捉えるのかというものである。

レジリエンスの力動的な過程に注目し、レジリエンスは過程や状態であるとする定義はレジリエンスの研究が始まった当初から行われている。例えば、レジリエンスに関する研究を最も初期から行っていた一人である **Garmezy** は「高い困難な環境にもかかわらず、適応的な調整を行うこと」(Garmezy,1990) と述べている。また、多くの研究で採用されている代表的な定義としては、「ネガティブな結果を導きやすくするようなリスク要因が存在しない場合と同じか、それ以上に良い結果を生み出すよう作用するプロセス (process that operate in the presence of risk to produce outcomes as good or better than those obtained in the absence of risk)」(Cowan, Cowan, & Schulz, 1996 pp14) や、「大変な悪条件のもとでも、肯定的な適応を可能にしていく動的な過程 (dynamic process encompassing positive adaptation within the contxt

of significant adversity.)」(Luthar, Cicchetti & Becker, 2000) などがある。これらは、初期から行われている縦断研究の流れを汲んだ、現象や過程を重要視した定義であると言える。また、アメリカ心理学会 (APA: American Psychological Association) のホームページ中のレジリエンスの道 (The Road to Resilience) のページには、「レジリエンスは、例えば家族や人間関係の問題、深刻な健康問題、職場や経済的なストレスのような著しいストレスの資源や脅威、惨劇、トラウマ、逆境に直面してもよく適応する過程である (Resilience is the process of adapting well in the face of adversity, trauma, tragedy, threats or significant sources of stress — such as family and relationship problems, serious health problems or workplace and financial stressors.)。』という記述がなされている。

これに対して、適応を導く個人の特性や能力に注目した定義もある。レジリエンスの特性や能力の側面に着目した定義は、ストレスやネガティブなライフイベントといった困難からの防御要因に関する研究から発展したものである。例えば、防御要因についてまとめた Rutter (1985) は、レジリエンスを「人が逆境に遭遇した際の精神疾患に抵抗し、健康な発達を遂げるための防御機能」と述べている。これは、特性や能力としてのレジリエンスだけでなく環境要因や社会要因を含んだものであるが、特性や能力としてのレジリエンスの先駆けとなっている。

リスクから個人を守る防御要因 (protective factor) に関する研究からは、レジリエンスを導く、あるいはレジリエンスに関連する要因が明らかになっている。例えば、Garmezy (1987) は防御要因として、①個人の特性、②家族 (援助的家族環境)、③家族以外のサポートの3つに整理している。Table1-1は小花和(2004)、Grotberg(1995)、福丸(2003)を参考に、筆者がまとめたものである。

Table1-1 レジリエンスに関連する要因

環境要因	家庭環境	安定した家庭環境・親子関係、両親の夫婦間の協和、家庭内での組織化や規則、家庭外での情緒的サポート、父母以外との家族のメンバーとの関係
	社会環境	安定した学級環境、学業の成功、教育・福祉・医療保障の利用可能性、宗教的な組織、社会的サポート、友人サポート、コミュニティサポート、宗教活動
個人要因		年齢・性別、共感性、自己効力感、ローカスオブコントロール、自律性、自己制御、信仰・道徳性、好ましい気質、コンピテンス、問題解決能力、ソーシャルスキル、衝動のコントロール、知的スキル、根気強さ、楽観性・楽観的なものの見方、自尊感情、ユーモア、独立性、関係性、イニシアティブ、創造性、モラル、洞察

これらの要因は、大別すれば個人の要因、家庭環境要因、社会的環境要因の3つのレベルに分けられるが、家庭環境や社会環境は「環境要因」としてまとめることができる。Seifer et al. (1992) は個人内の要因をレジリエンス要因、環境要因を防御推進要因と名付けて区別した。これらの、個人レベルのレジリエンス要因は、特性や能力としてのレジリエンスとかなり重なり合っており、相互密接に関連していると言われている(福丸、2003)。この個人内要因の中でも、とくに性格・特性や能力に注目したレジリエンスの定義の代表的なものには、「ストレスの負の効果を和らげ、適応を促進させる個人の特性(Wagnild & Young, 1993)」、「厳しい環境で機能する能力(Cicchetti, Rogosch, Lynch & Holt, 1993)」、「人生で遭遇する困難を克服する能力(Walsh, 1998)」等がある。

他方、日本では、特性面からの定義が多く行われており、これらは、困難があっても適応するあるいは回復するための要因を同定する場合やその仕組みを明らかにする場合に多く用いられている。例えば石毛(2003)は「困難な状況にさらされても、重篤な精神病理的な状態にはならない、あるいは回復できる個人の心理面の特性」と定義している。またこれらを統合し、より広い視点から定義しているのが Masten, Best, & Garmezy (1990) であり「困難で脅威的な状況にもかかわらず、うまく適応する過程、能力、結果のこと (Resilience refers to the process of, capacity of, or outcome of successful adaptation despite challenging or threatening circumstances.)」としている。小塩ら(2002)は Masten, Best & Garmezy (1990) のレジリエンスの定義を受けて、このようなレジリエンスを表す概念として「精神的回復力」という言葉を用いたため、その後、日本では、レジリエンス(=精神的回復力)と定義されることも多い。さらに、このようにレジリエンスは状態を表すのか能力を表すのかという混乱を避けるため、*resilience* はそのプロセスや状態を表す言葉として用い、個人内要因や特性、能力について表すときは *resiliency* を用いるべきであるという主張もある(Masten, 1994)。しかしこの表記は、日本ではあまり定着していない。

以上のように、レジレンスの定義は、過程や結果としての側面に注目するもの、特性や能力としての側面に注目するもの、さらにより広い視点でとらえるものと様々である。その中で、レジリエンスに共通する点として Luthar, Cicchetti & Becaker (2000) は、①ある程度の脅威や逆境にさらされること、②適応や発達に相当の負荷があるものの肯定的な適応を達成できること、の2点を示している。こういった共通点を持ちつつ、研究者が研究の目的に沿って定義を採用したり、独自の定義づけを行ったりしているのが現状である。

## 第2項 レジリエンスは生得的なものか、後天的なものか

レジリエンスを特性あるいは能力として捉えた場合に問題になるのが、それらの特性や能力は生得的なものなのか、後天的なものなのかという点である。

この点に関して、例えば Grotberg (1999) はレジリエンスを「逆境に直面し、それを克服し、その経験によって強化される、また変容される普遍的な人の許容力 (resilience is a universal capacity which allows a person, group or community to prevent, minimize or overcome the damaging effect of adversity)」と定義している。また、先に述べたアメリカ心理学会のホームページには、レジリエンスを過程であるとしたうえで、「レジリエンスは、人々が持っているかいないかという特性ではなく、誰もが学習し発展させることができる思考や行動を通じたふるまいである (Resilience is not a trait that people either have or do not have. It involves behaviors, thoughts and actions that can be learned and developed in anyone.)」という記述があり、そのレジリエンスに至るための方法として、関係を作る、危機は克服できると思うことなどの 10 の方法を挙げている。これらの説明は、レジリエンスが後天的に高め、身につけることができるものであることを強く示唆していると考えられる。また、レジリエンスに関する介入プログラムが、広く欧米において開発されていることも、これらの国々では、後天的に身に着けることができるものとして捉えられていることの傍証となるだろう。

その一方で、平野 (2010、2011) はレジリエンスのパーソナリティの面に着目し、Cloninger et al.(1993)の TCI (Temperament Character Inventory (気質・性格検査))との関連や双生児研究から、レジリエンスの個人内要因を遺伝的資質性の強い資質的要因と、後天的獲得性の強い獲得的要因に分類するという試みを行っている。これによれば、レジリエンスを能力や特性と捉えたとしても、すべてが後天的に変化するとは考えず、変化しないものを資質的要因、変化するものを獲得的要因として分類できることを示した。この中で、資質的要因として楽観性、統御力、社交性、行動力をあげ、獲得的要因としては問題解決志向、自己理解、他者心理の理解をあげている。

このように、これまでレジリエンスは生得的で固定したものなのか、後天的で変化するものなのかという議論が行われていたが、最近までの研究を概観すると、レジリエンスは固定したものではなく、発達過程に伴って変化するものと考えられる方が優勢である (田・八木・田辺、2008) と捉えられているようである。しかし、レジリエンスについて様々な定義があるため、その定義の仕方によっては遺伝的で資質的な面が強調されることもあり、そのとらえ方は、それぞれの研究の目的によって異なっているのが現状である。

#### 第 4 節 レジリエンスの測定

近年、様々な研究におけるレジリエンスの定義がより明確になるにつれて、そこでのレジリエンスの状態や能力の測定も行われるようになってきた。しかし、これまで

概観してきたレジリエンスに関する研究は、いずれも、大学生を含む一般成人や、高齢者や子どもなど、様々な人を対象に行われているものである。そこで、本節では、本論文が目指す学校現場でのレジリエンス教育に資するレビューとするため、これまで行われてきた研究のうち、できるだけ小学生や中学生を含む子どもにおけるレジリエンス研究に焦点を絞って、そこでのレジリエンスの測定方法について述べることにする。これまで、レジリエンスを測定する場合には、その定義の違いからも分かるように、①状態や結果の測定と②特性や能力の測定の 2 種類の方法が用いられている。

### 第 1 項 状態や結果の測定

子どものレジリエンス状態や結果を測定する際には、その多くが精神疾患や親の離婚、貧困、様々なストレス等の困難の有無と、学校での成績や問題行動の有無、自尊感情、精神的健康などといった適応の指標が同時に測定されている。つまり、困難があり、かつ適応状態であるということが、そのままレジリエンスの指標として用いられている。例えば、Wyman et al. (1999) は、子どもが回答する Life Event Checklist と子どもに関する親が回答する問題行動評価を用いている。ストレスフルなライフイベントが 4 つ以上ありかつ問題行動が少ない子どもをレジリエンス群 (Stress-Resilient)、ストレスフルなライフイベントが 4 つ以上ありかつ問題行動が多い子どもをストレス影響群 (Stress-Affected) とし、それらの子どもの違いを検討している。また、日本でも、大学生を対象としているが、小塩ら (2002) はストレッサーを多く経験し、かつ自尊感情が高いものをレジリエンスの状態にあるものとして測定している。すなわち、これらの研究では、困難と適応について尋ね、その両方が高い物をレジリエンス状態にあるものとして測定していると言える。これと似た方法として、貧困や階級、親の離婚などの困難な状態に置かれているものを対象として、適応の状態を尋ね、適応度が高いものをレジリエンスの状態としているものもある。例えば、Mulholland, Watt & Sarlin (1991) は、親が離婚している子どもを困難のある子どもとして捉え、その中でも学業成績が高い子どもをレジリエンス群、学業成績が低い子どもを対照群とし、両群の違いを明らかにしている。このように、レジリエンスの状態や結果は、ほとんどの場合、研究によって操作的に定義された上で測定されていると言える。

### 第 2 項 特性や能力の測定

特性や能力としてのレジリエンスは、これまで様々な測定方法が開発されている。この項では、その中でも子どもを対象にしたものや、子どもにも使用できることが明らかにしている尺度を検討する。これらをまとめたものが Table1-2 である。

まず欧米に目を向けると、特性や能力としてのレジリエンスの測定は研究の初期にはほとんどされておらず、その代わりに先述したような困難がある中での適応の結果

Table 1-2 レジリエンスに関する尺度

尺度	出典	対象年齢	因子
Resilience Scale (RS)	Wagnild & Young(1993)	様々	個人的コンピテンス 自己と人生の受容
Resiliency Scale	Jew,Green & Kroger (1999)	中学生	未来志向 積極的なスキルの習得 独立性
The Resiliency Attitudes and Skills Profile (RASP)	Hurtes & Allen (2001)	12 歳か ら 19 歳	洞察、独立性、創造性、 ユーモア、イニシアティブ、関係 性、価値志向
Healthy Kids Resilience Assessment (HKRA)	Constantine, Benard & Diaz (1999)	小学生、 中学生、 高校生	社会的コンピテンス 自律と自己の感覚 意味と目的の感覚
Resilience Scale for Adolescents (READ)	Hjmdal et al. (2006)	13 歳か ら 15 歳	個人的コンピテンス、 社会的コンピテンス、 構造化スタイル、 家族の結束、社会的資源
Youth Resiliency : Assessing Developmental Strength (YR: ADS)	Donnon & Hammond (2007)	中学生	それぞれ親のサポート/期待、仲 間関係、コミュニティのつなが り、学習への傾倒、学校の文化、 文化的な敏感さ、自己統制、自信、 肯定的な自己概念、社会的敏感さ
The Child and Youth Resilience Measure (CYRM)	Ungar & Liebenberg (2009)	12 歳か ら 23 歳 まで	国や地域によって異なる
精神的回復力尺度	小塩ら (2002)	大学生	肯定的な未来志向性 新奇性追求、感情調整
レジリエンス尺度	森ら (2002)	大学生	I HAVE、I AM、I CAN、 I WILL/I DO
中学生用レジリエンス 尺度	石毛ら (2005)	中学生	自己志向性、関係志向性、楽観性

の指標がレジリエンスの証拠として示されていた。そのような中で、Wagnild & Young (1993) は、直接レジリエンスを測定する指標の欠如によって、個人がレジリエンスの力を持っているのか、あるいは誰がレジリエントなのかが識別できなくなっており、そのため心理学的な適応とレジリエンスの関係に関する実証研究もできないため、今後の応用が制限されると述べた。ここではじめて、レジリエンス尺度作成の重要性を示唆された。さらに、その論文の中で、レジリエンスに関する文献をレビューし、平静さ (Equanimity)、忍耐力 (perseverance)、自立 (self-reliance)、有意味性 (meaningfulness)、存在の独自性 (Existential aloneness) の 5 因子からなるレジリエンス尺度を構想し、実際に成人 810 名を対象に調査を行った。その分析の結果、個人的コンピテンス (Personal Competence) と自己と人生の受容 (Acceptance of Self and Life) の 2 因子 25 項目からなるレジリエンススケール (Resilience Scale : RS) を開発した。この RS は様々な年代で使用することが出来ることや、高い内的整合性や妥当性が示されていることなどから、これまで 1500 を超える様々な文献によって利用されており、現在のところ最も信頼できるレジリエンス尺度であると言われている (Ahern et al., 2006)。しかし、小学生のような年少者を対象とした調査はほとんどない。

その後、様々なレジリエンスを測定するための尺度が開発されている。そこで、ここでは、小中学校段階の子どもを対象としているものに限って検討する。以下の 10 の尺度が公表されており、ここでは年代順に見ていくこととする。

Jew, Green & Kroger (1999) は Mrazek & Mrazek (1987) の 12 の基本的なスキルを含む認知的評価理論を元にレジリエンスの項目を収集し、妥当性や信頼性の検討を経て、3 因子 35 項目からなる Resiliency Scale を開発している。因子はそれぞれ未来志向 (Future Orientation)、アクティブスキルの獲得 (Active Skill Acquisition)、独立性 (Independence) と名付けられており、これらは虐待や薬物など様々なリスクのある中学生や高校生において妥当性が示されている。また、この Resiliency Scale も変動することが確認されており (Thornton & Sanchez, 2010)、これらの因子を高める事は可能であると考えられる。

さらに、Hurtes & Allen (2001) はレジリエンスの背景を概観した上で、Wolin & Wolin (1993) の事例的研究であげられたレジリエンスに関する 7 つの因子に関する 65 項目について、12 歳から 19 歳、464 名を対象に検討を行い、結果的に 7 因子 35 項目からなる Resiliency Attitudes and Skills Profile (RASP) を開発した。7 つの因子は、洞察 (Insight)、独立性 (Independence)、創造性 (Creativity)、ユーモア (Humor)、イニシアティブ (Initiative)、関係性 (relationships)、価値志向 (Values Orientation) である。この RASP に関しても変動することが確認されている (Allen, Cox & Cooper, 2006)。

Constantine, Benard & Diaz (1999) は Benard (1991; 1995) を元に、外的な (環

境としての)レジリエンスと内的な(特性としての)レジリエンスに関して、合わせて1078名を対象に分析を行い Health Kids Resilience Assessment (HKRA)を開発した。そのうち、内的なレジリエンスは、8つの因子からなり、それらは大きく社会的コンピテンス (Social Competence) と自律と自己の感覚 (Autonomy and Sense of Self)、意味と目的の感覚 (Sense of Meaning and Purpose) に分けられ合計で60項目ある。彼らは、外的なレジリエンスであるケアする関係 (Caring Relationships) が社会的コンピテンスを高め、高い期待 (High Expectations) が自律と自己の感覚を高め、意味ある参加 (Meaningful Participation) が意味と目的の感覚を高めると述べている。また、これは実際に検証されており、HKRAは高められることが明らかになっている (Gizir & Aydin, 2009)。

Hjemdal et al. (2006) は青年期のためのレジリエンス尺度を創ることを目的として、以前から作成していた大人を対象にした尺度である Resiliency Scale of Adult (RSA) を発展させ Resilience Scale for Adolescents (READ) を作成した。13歳から15歳425名を対象として分析を行い、個人的コンピテンス (Personal Competence)、社会的コンピテンス (Social Competence)、構造化スタイル (Structured Style)、家族の結束 (Family Cohesion)、社会的資源 (Social Resource) の5つの因子、計28項目からなる尺度を開発した。これは、個人内特性や能力というよりは環境的要因が含まれていることが特徴的な尺度とすることができる。このREADで測定したレジリエンスも変動することが明らかになっている (Coholic et al., 2012)。

さらに Donnon & Hammond (2007) は若者を対象に、より包括的な保護要因を測定するための尺度である Youth Resiliency: Assessing Developmental Strength (YR:ADS) を開発している。これは、過去の様々な先行研究からリスクにある子どもの強さとなり得るものを集め尺度化したものであり、中学1年生から3年生2291名を対象に分析した結果、31のサブスケールを含む10因子94項目から構成されている。10の因子はそれぞれ親のサポート/期待 (Parenting Support/Expectations)、仲間関係 (Peer Relationships)、コミュニティのつながり (Community Cohesiveness)、学習への傾倒 (Commitment to Learning)、学校の文化 (School Culture)、文化的な敏感さ (Cultural Sensitivity)、自己統制 (Self-control)、自信 (Empowerment)、肯定的な自己概念 (Self-Concept)、社会的敏感さ (Social Sensitivity) であり、幅広いレジリエンスを測定する尺度として使用されている。YR:ADSに関しては、いじめや虐待を受ける若者にこれらの因子が有効であることが示唆されているが (Donnon, 2010)、個人の中で変動することは明らかになっていない。

The Child and Youth Resilience Measure (CYRM) は欧米にて最も近年に作成されたと考えられるレジリエンスの測定尺度である。CYRMは12歳から23歳までの子どもや若者のレジリエンスとしてのリソースをスクリーニングするために作成された尺度であり、その特徴は様々な国の若者を対象に調査を行っていることにある。彼

らは 11 の国の合計 1451 名を対象に調査を行い、国や地域に特有の因子などを見いだしている。

ここまで、欧米で作成された代表的な尺度を概観した。尺度によってそれぞれ妥当性と信頼性が検討されているが、その内容は異なっている。また、その多くは、特性や能力を測定しており、その後、レジリエンスが高められること（すなわち獲得的であること）が確認されているものも複数認められた。

次に、我が国におけるこれまでのレジリエンスの測定を目指した尺度としては、小塩ら（2002）のものがある。小塩ら（2002）は、最も早く日本にレジリエンスを紹介した研究の 1 つとされている。彼らは「(レジリエンスの状態にある者とは) 困難で脅威的な状況にさらされることで一時的に心理的不健康の状態に陥っても、それを乗り越え、精神的病理を示さず、よく適応している者」と述べた上で、レジリエンスの状態を導くものを「精神的回復力」とし、精神的回復力尺度を作成した。これは現在、日本において、個人内の特性あるいは能力としてのレジリエンスを測定する尺度として最も使用されている尺度である。そこでは、主に縦断的な先行研究から「未来志向性」「感情調整」「興味関心の多様性」「忍耐力」の 4 因子を想定し、大学生 207 名を対象に分析した結果「新奇性追求」「感情調整」「肯定的な未来志向」の 3 因子 24 項目からなる尺度を作成した。さらに、苦痛に満ちたライフイベントを多く経験し自尊心の高い者は、苦痛に満ちたライフイベントを多く経験し自尊心の者よりもこの精神的回復力が高いことで妥当性を示した。

また、生きる力との関連からレジリエンスを検討した森ら（2002）は、Hiew et al.（2000）のレジリエンス尺度を参考に 36 項目からなるレジリエンス尺度を作成し、789 名の大学生を対象として分析を行った。その結果、「I AM」「I HAVE」「I CAN」「I WILL/I DO」の 4 因子を抽出し、自己教育力との関連を検討している。この尺度に関して、変動するかどうかを検討した研究は見当たらないが、森ら（2002）が参考にしている Hiew ら（2000）はレジリエンスを、不運な出来事を体験して打ち勝つことから強化され、どの年齢においても促進されることができるとしており、変動することが想定されている尺度であると言えるだろう。さらに石毛・無藤（2005）は、中学生につらい出来事を経験したときの落ち込みからどのように立ち直ったか面接で調査を行い、さらに予備調査を行い、「自己志向性」「楽観性」「関係志向性」の 3 因子 22 項目からなる中学生用レジリエンス尺度を開発した。

代表的なレジリエンス尺度を概観すると、我が国においては中学生を対象に作成した尺度が 1 つ、大学生を対象にしたものが 2 つあり、これらは様々な研究で使用されている。しかし、これらは小学生に利用できるか明らかでないということと、レジリエンスを獲得的に高め、身につける事ができるのかということが不明確であり、これらを明らかにすることができれば、今後、子どものレジリエンスの育成を考える上で非常に有用な知見を得ることができると考えられる。

## 第5節 欧米におけるレジリエンスに関する介入

レジリエンスは近年欧米で大変注目されているが、その注目の高まりと共に個人内のレジリエンスを高める必要性やレジリエンスに関する介入を行う必要性が示唆されてきた (Garmezy, Masten, & Tellegen, 1984)。特に子どもを対象にしたレジリエンスに関する取り組みはこれまでに様々な方法が提案されている。例えば、Benard (1991; 1999) は、レジリエンスに関する縦断研究を概観し、学校で個人内のレジリエンスを高めるための方法として、支持的な関係、教師が高い期待を持つこと、意味のある参加の機会を作ることの3つを述べている。また、経験に注目しているものも多く、ポジティブな経験が多いほど、レジリエンスの状態に至る子どもが多いということも明らかになっている (Rutter, 1987; Skodol et al., 2007)。さらに、別の研究では困難な経験を乗り越える経験がレジリエンスを強化するということが述べられている (Wolin & Wolin, 1993)。

本節では、レジリエンスの状態に至る、あるいは個人内のレジリエンスを高めるための介入に注目する。レジリエンスに関する介入は1990年代から徐々に行われている。筆者は、まずそれらを介入方法の点からスキル重視型、経験重視型、環境重視型の3つに分類した。さらに介入の目的の点から、①状態や結果をとしてのレジリエンスを目的にするのか、②特性や能力としてのレジリエンスを高めることを目的にするのかの2つに分類した。Table1-3はそれぞれの取り組みの特徴をまとめたものである。なおそれぞれの取り組みは心理学とその関連分野の行動科学および精神医学、社会学、人類学、教育学、薬理学および言語学など社会科学に関するデータベースであるPsycINFOを用いた検索から抽出し、その方法からスキル重視型と体験重視型、環境整備重視型へ内容を検討し分類を行った。本節では、この介入方法による分類から、それぞれのレジリエンスに関する取り組みを検討し、特に学校での実践を中心に分析を行った。

### 第1項 スキル重視型

筆者は、子どもへの教育によって何らかのスキルを身に着ける方法をとっている取り組みを、スキル重視型と名付けた。レジリエンスに関する介入について見たときに、このスキル重視型は最も多くの実践例が報告されているが、その内容は様々である。

#### 1) PRP

Reivich et al. (2005)によると、Penn Resiliency Programは認知行動療法のうちのABCモデル (Ellis, 1962) や帰属理論を発展させたものである。認知行動療法を基礎としたスキルを用いて子どもたちの問題解決の能力を改善し、抑うつを減少させ日常的なストレスを乗り越えていく能力を高めるために開発された。レジリエン

すは、ストレスがあっても抑うつ的でないという状態と捉えられており、1回90分の12セッション行う。実施結果のまとめ（Gillham et al., 2007）によると、2007年までに13回実践が行われており、小学5～6年生を対象としたものが6回、小学6年生～中学生を対象としたものが6回、中学生～高校生を対象としたものが1回である。行われた地域はアメリカがほとんどであるが、オーストラリアや中国もある。ハイリスクな児童を対象にしたものが6回、授業を受けた全員を対象としているものが7回である。ほとんどの測定は抑うつで測定されており、半年後の測定で明確な効果が示されたものは6回、性別や人種などによっては効果が示されたものは4回、効果が示されなかったものが3回であった。

## 2) PATH

PATH（Promoting Alternative Thinking Strategies）は感情の表現や理解、調整に関する様々な問題を扱う教育を小学生の子どもたちに提供するために計画されたプログラムである（Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995）。ABCD（Affective-Behavioral-Cognitive-Dinamic）モデルが理論的基礎となっている。ABCDモデルでは感情・認知・行動が発達の統合をしていくことがパーソナリティ発達や社会的に機能していくために重要であり、特に感情に重点が置かれている。主な内容は、①感情の理解とコミュニケーションのためのスキル、②友人関係スキル、③セルフコントロールスキル、④社会的問題解決スキルである。CPRG（Conduct Problems Prevention Research Group：2002）による介入研究では、幼稚園児9000名からハイリスクな児童（犯罪や貧困の多い地域に住みかつ問題行動の多い児童）891名を選定しそのうち191学級に所属する445名を実験群に、210学級に所属する446名を統制群に割り当てた。ハイリスクな児童445名を対象に効果評価を行った。2年後の効果評価において、統制群と比べて、問題解決能力は高く反抗的態度は低く、教師及び親評価における問題行動は低くなっていた。他にも、感情への理解や感情調整能力を高め（Greenberg et al., 1995）、仲間とのコミュニケーションを向上させた（Riggs, Blair, & Greenberg, 2004）。

## 3) ICPS

次に、ICPS（I Can Problem Solve）は暴力行動を減少させるためのプログラムである。手段-目的思考（means-end thinking）、賛否の吟味（weighing pros and cons）、代替解決方法の思考（alternative solution thinking）、結果思考（consequential thinking）、共感（empathy）の五つのスキルから構成される。彼らのプログラムは、特に幼稚園や保育園で多く行われており、問題解決スキルやポジティブな関係性、向社会的行動の増加を示した（Shure, 1993; Elias, Parker, & Rosenbalt, 2005）。

#### 4) RCCP

RCCP (Resolving Conflict Creatively Program) は暴力行動や不健康な行動を予防するためのプログラムであり、健康的な意志決定を促し攻撃性の低減をすることを目的としている。自分自身の感情を知る自己認識 (Self-awareness)、他者の感情を知る他者認識 (Social awareness)、コントロールされており生産的で向社会的な方法で自分の感情に働きかける自己管理 (Self-management)、他者の行動へ冷静に建設的に応答する関係管理 (Relationship-management)、短期の目標よりも長期の目標に焦点を当てる意志決定 (Decision making) の五つの内容から成り立っている (Elias, Parker, & Rosenbalt, 2005)。小学生を対象とした介入では、薬物使用や飲酒、健康問題、暴力的コミュニケーションが減少している (Aber et al., 1998)。

#### 5) CODIP

CODIP (Children of Divorce Intervention Project) は両親が離婚した子どもたちを対象にしたプログラムである。両親の離婚は欧米では一般的なことになってきているが、子どもたちにとってのリスクとなり得ることに注目し、Stolberg や Pedro-Carroll らが 1984 年に始めた。協力的で暖かい雰囲気の中で行われ、特に離婚をきっかけに引き起こされるような様々な感情を適切に表現できるような活動が行われることが特徴であり、感情の普遍性、多様性、受容性について学ぶ。自己コントロールスキルとも言う。また、家族の変化に対する子どもの理解を深め、余計な責任感を低減させ、対人的な問題解決スキルを習得し、家族や自分に対する肯定的な認識を高める活動が行われる。小学生に対して CODIP を行ったところ、不安や問題行動の低下が示された (Pedro-Carroll, & Cowen 1985, Stolberg, & Mahlar, 1994)。2 年後のフォローアップでも、不安の低減や自己肯定感の保持が認められ、子どもたちへの直接的なサポートのみを行うよりも、CODIP とサポートを組み合わせた方が、不安が低減されたと報告されている (Pedro-Carroll, Sutton, & Wyman, 1999)。

#### 6) Coping With Stress Course

Coping with Stress course は高校生の単極のうつ病の発症を予防するために生まれた学校で行われる集団プログラムであり、リスクに直面したときに情緒障害にならなくて済むような新しい対処のメカニズムを学ぶ。小説や集団討議やロールプレイなどを用いて、ネガティブな思考を選別し、挑戦する方法を学ぶ (Winslow, Sandler, & Wolchik, 2005)。このプログラムにおいては、レジリエンスは状態や結果であると捉えられており、このプログラムを受けたものはそうで受けていない子よりも感情障害 (affective disorder) になる子どもが有意に少なかった (Clarke et al., 1995)。また別の研究で行った 12 ヶ月後のフォローアップでも同様の結果が得られた (Clarke et al., 2001)。

## 7) RIPP

RIPP (Responding in Peaceful and Positive way) は暴力行動の予防プログラムである。暴力行動の予防に特化し、児童の段階や社会的認知、問題解決モデルを組み合わせ使用。社会的/認知的学習理論 (social/cognitive learning theory) を元に個人内の特性、行動、環境的要因について介入を行う (Taub & Pearrow, 2005)。小学校 6 年生 321 人に対するプログラムを実施したところ、学校内での暴力行動や傷害事件が統制群よりも低くなっていた。このプログラムにおいてもレジリエンスは状態や結果として捉えられている。

## 8) RCRP

RCRP (Rochester Child Resilience Project) は都市に住む子どもたちのレジリエンスやセルフエスティーム、自己効力感を高めるために計画された予防的介入である。ここでは、レジリエンスは特性や能力と捉えられている。小学 4~6 年生を対象に学校で実施されている。ゲームや活動、ロールプレイなどを用いた 12 のセッションから成る。セッションは自己理解や自己表現、対人関係問題解決、セルフエスティームなどの内容を扱っている。小学生を対象に実施したところ、学習に関する問題や課題への志向性、自己効力感、現実的なコントロールに効果があることが示された (Cowen et al., 1995)。

以上から、スキルを教えることを中心としたスキル重視型のプログラムでは、そのほとんどが認知行動療法の理論等、基礎となる理論を持っており、また効果評価を状態や結果で行っていたことが明らかとなった。

## 第 2 項 体験重視型

筆者が体験重視型プログラムと名付けたものは、ある種のスキルを用いてはいるが、体験の中でスキルを学ぶ点がスキル重複型と異なっている。以下の 5 つが代表的なプログラムである。

### 1) The PORT-able approach

まず、The PORT-able approach は子どもたちの興味や強さを育てるためのレジリエンス教育として Brown (2001) が提唱している。特に、薬物に関する介入について、従来の Drug Abuse Resilience Education (D.A.R.E) や Life-Skills Training 等のような、薬物使用の問題点を教え、恐怖を生じさせ、不使用を強制することを特徴とするプログラムでは、長期的な効果が上げられないという問題点を指摘し、それよりも、いろいろな情報を吟味し、自分で意志決定を行うことの重要性を主張した。彼らは参加 (Participation) → 観察 (Observation) → 反映 (Reflection) → 変化 (Transformation) という一連の流れから成る PORT-able approach を提唱している。疑似体験でない、

生活の中での実際の経験や観察から情報を吟味し自分にとって有効な意志決定をできるようにすることやその際に生じる情動について知ること、周りの人たちとのつながりが出来ることが彼らのレジリエンス（興味や強さ）を生むことを強調している（Brown,2004）。さらに、これらは長期的に見て、他者への関心や葛藤解決スキル、内的なローカスオブコントロール、自己効力感、意志決定スキルを高め、ネガティブな活動から遠ざけることを示した（Brown, 2001）。ここではレジリエンスは特性や能力として捉えられており、効果評価も行われている。

## 2) Resiliency Fostering Curriculum

次に、Resiliency Fostering Curriculum は Richardson & Gray が提唱したプログラムであり、ポジティブな要因を強化し心と体と精神の健康的な統合を目的としている（Richardson & Gray, 1999）。このカリキュラムの実施後、自己効力感や意志決定スキルが上昇している（Brown, D'emidio-Caston & Benard, 2001）。主な内容は、レジリエンスについて理解する（Understanding the resiliency）、それぞれの人自身のレジリエントな性質を見つける（Discovering each person's own resilient nature）、レジリエントな関係の基礎を発展させる（Discovering foundations of resilient relationship）、「夢の力を認識する（Appreciating “the power of the dream”）、レジリエンスのパラダイムについて理解する（Understanding “the resiliency paradigms”）、レジリエンシースキルを発達させる（Developing “resiliency skills”）、生涯レジリエンスを志向した道を取る（Taking a lifelong resilience-oriented path）の7つである。ここでもレジリエンスは特性や能力として捉えられており、効果評価も同様である。

## 3) HAP

HAP（Holistic Arts-Based Group Program）は一種の芸術療法の中でレジリエンスを高めるということを目的としたプログラムである。芸術を通して、マインドフルネスや自己の感情理解、自分の強みの理解を行い、レジリエンスを高めるため、体験重視型といえる。Coholic, Eyes & Lougheed（2012）によると、36名の対象者にプログラムを行ったところ、事前よりも事後のレジリエンス得点（RASP: Resiliency Attitudes and Skills Profile）が高くなっていることが明らかになっている。

## 4) Summer Day Camp

ここで取り上げる Summer Day Camp は、Allen, Cox & Cooper（2006）によると、キャンプの中でレジリエンスを高めようというものである。キャンプの中で芸術活動や問題解決活動、創造性の表現などのいくつかのスキルを学ぶ BBP（Benefit Based Programming）と、一般的なキャンプの効果が比べられ、BBPの方がレジリエンス

得点 (RASP) は高くなっていることが明らかになった。

## 5) KAP

KAP (Koping Adolescent Group Program) は精神疾患を抱えた親を持つ子ども (Children Of Parents with Mental Illness: COPMI) のためのプログラムである。セッション 1 で精神疾患に関する心理教育を行い集団とのラポールを形成する“つながりと学習”を、セッション 2 では精神疾患を抱える親を持つ子どもの経験を話しあう“家族の中のストレス”を、セッション 3 ではストレスコーピングの方法を模索することに集中する“より輝く未来”を行う。12 歳から 18 歳の子どもを対象にプログラムを実施したところ、精神的健康に関する知識や人生への満足度、仲間間の問題に関する強さ、親に関する心配に関して効果があることが示された (Fraser & Pakenham, 2008)。

以上から、経験を重視したプログラムでは、経験をさせるだけでなく、経験の場を作りその中で何かを学ばせることを目的としたものが多いと言える。さらに、効果評価は 3 つのうち 1 つが状態や結果としてのレジリエンスを、2 つが特性や能力としてのレジリエンスを測定することで行われていた。

## 第 3 項 環境重視型

### 1) NBP

最後に筆者が環境重視型プログラムと名付けた実践例を紹介する。環境重視型プログラムは環境にアプローチするものである。NBP (New Beginnings Program) は Wolchik, Schenck, & Sandler (2009) によると親が離婚した経験を持つ子どものためのプログラムであり、社会的学習理論とレジリエンス研究を基礎としている。両親の離婚は子どもにとってリスクとなり得るが、両親が離婚したことによって負うリスクをカバーし適応していくためのプログラムである。両親の離婚は、母子関係の質、効果的なしつけ、父子間のかかわり、対人葛藤にネガティブな影響を及ぼすことに注目し、これらのネガティブな影響を緩和することを目的としている。これらは対人関係に関するスキルなどの習得も行うが、家族に働きかけることで子どもの環境をよりよくすることが最大の特徴であると言える。

## 第 4 項 まとめ

### 1) 方法

このように欧米では、様々な年齢の子どもを対象にレジリエンスを高める実践が行われている。ここでは、その方法から 3 つに分類した。特に学童期～思春期を対象とした実践では、スキル重視型のものが最も頻繁に行われているが、体験重視型や環境整備型のものも一部行われている。これまで見た中で、小学校の授業の中に 45 分程

度で行われているものはスキル重視型が最も多く、効果が現れているものも多い。授業中の実施しやすさを考慮するとスキル重視型が最も向いていると考えられる。

## 2) レジリエンスの捉え方

レジリエンスの捉え方及び測定方法は、全体としてみれば状態や結果として捉えているものが多いが、数は多くないものの、特性や能力としてレジリエンスをとらえているものも存在している。効果評価もレジリエンスの捉え方に対応しており、状態や結果をレジリエンスとして捉えているものは、問題行動の有無やコミュニケーション、抑うつや不安といったものが測定指標として用いられている。一方で、レジリエンスを特性や能力として捉えているものは、レジリエンスの調査研究や事例研究などから作成された、特性や能力としてのレジリエンスを測定するための尺度を用いて効果評価を行っている。特性や能力としてレジリエンスを測定しているものは比較的近年に行われた介入が多く、レジリエンス尺度の開発及び発展に伴い、レジリエンスを尺度で測定しているものが増えていると考えられる。

## 3) 内容

次に内容を見ると、認知行動療法やソーシャルスキル等、基礎理論を持つものが多く、基礎理論を応用して行われていると考えられる。

その中でも最も多く扱われているものは感情に関するものであり、個々で紹介した12のプログラムのうち、7つのプログラムで取り扱われている。その中でも自分や相手の感情を理解するものや、心理学的な感情の知識について教えるものが多くなっている。次に多いのが、ソーシャルスキル・トレーニングやアサーション・トレーニングなどコミュニケーションに関わるもので、12中6つのプログラムにおいて扱われている。次が自己理解に関するものであり、12中3つのプログラムで扱われている。次に、原因帰属に関するものが12中2つと続いている。

内容と、レジリエンスの捉え方の両面から考えると、レジリエンスを結果や状態として捉えているものも、特性や能力として捉えているものも、共通して個人内の能力（スキル）を高めることが行われていると読み取れる。従って、レジリエンスを状態や結果と捉えていても特性や能力と捉えていても、実践の方法としては個人内の能力を高めることが最も重要であると考えられる。

しかし日本においては、レジリエンスに着目した教育的介入の事例はほとんどないが、今後その重要性は増していくと考えられる。その内容については、欧米での介入をそのまま日本で行うことが子どもにとってよいかどうかは明らかではなく、今後、日本の子どもに適した介入を開発することが求められると考えられる。

Table1-3 欧米における介入のまとめ

方法	プログラム名	出典	捉え方	主な測定尺度	目的	対象	スタイル	内容	効果評価
スキル重視型	Pearl Resiliency Program (PRP)	Reivich, Gillham, Chaplin, & Seligman(2006)等	状態、結果	抑うつ尺度	日常的なストレスサワーを乗り越える	小学生(高学年) 中学生 高校生	全員 限定的	ABCモデル 説明スタイル 自己議論 視点 目標設定 アサーション 意志決定	・抑うつの低下
	Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)	Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma (1995)等	状態、結果	コミュニケーション行動や態度の測定 スキルの獲得状況の測定	感情表現、理解、調整能力を身につけ、コミュニケーションや反抗的態度を改善する	小学生(1〜3年)	全員	感情理解 コミュニケーションスキル 友人関係スキル セルフコントロールスキル 問題解決スキル	・コミュニケーションや反抗的態度の改善 ・問題解決能力、感情理解、感情調整能力の獲得
	I Can Problem Solve (ICPS)	Shure(1993)等	状態、結果	コミュニケーション行動の測定、スキルの獲得状況の測定	暴力行動の減少	幼稚園児 保育園児	全員	非段—目的思考 賛否の吟味 代替解決方法の思考 結果思考 共感	・ポジティブな関係の構築 ・向社会的行動の増加が見られた ・問題解決スキルの増加
	Resolving Conflict Creatively Program (RCCP)	Aber(1996)等	状態、結果	飲酒や薬物などの問題行動の測定	暴力行動の減少、飲酒・喫煙などの健康に関する問題行動の減少	小学生	全員	自己認識 自己の感情理解 他者認識 自己管理 関係管理 意志決定	・薬物使用や飲酒 ・健康問題、 ・暴力のコミュニケーションが減少した
	Children of Divorce Intervention Project (CODIP)	Pedro-Carroll, Sutton, & Wyman (1999)等	状態、結果	不安や自己肯定感の測定、問題行動の測定	両親離婚後の適応	両親が離婚した小学生	限定的	感情理解・表現 セルフコントロールスキル 対人的問題解決 肯定的認識	・不安や問題行動の低下(直後) ・不安の低減(フォローアップ) ・自己肯定感の保持(フォローアップ)
	Coping with Stress course	Clarke, Murphy, Sheeber, Lewinsohn, & Seeley (1995)等	状態、結果	感情障害の状態の測定	単極うつの発症予防	高校生	全員	感情識別・対処 挑戦	・感情障害になる子どもの減少
	Responding in Peaceful and Positive way (RIPP)	Ferrell Meyer, & White (2001)	状態、結果	暴力や傷害などの問題行動の測定	暴力行動の予防	小学生	全員	社会的・認知的 学習理論	・暴力行動や傷害事件の減少
	Rochester Child Resilience Project (RCRP)	Cowen, Wyman, Woek, & Iker (1995)	状態、結果	自己効力感、コントロールの感じ、課題への志向性、学習に関する問題	都市に住む子ども のレジリエンス自己効力感セルフエスティーム	小学4-6年生	全員	自己理解 自己表現 対人的問題解決 セルフエスティーム	・課題への志向性、自己効力感、現実的なコントロールに効果 ・学習に関する問題の減少

Table1-3 欧米における介入のまとめ(続き)

	The PORT-able approach	Brown (2001)	状態、結果	他者への関心、自己効力感、ネガティブな活動、ローカスオブコントロール等	薬物などの健康に関する問題行動の減少	小学生	全員	意思決定 情動理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>他者への関心や葛藤解決スキル、内的なローカスオブコントロール、自己効力感、意志決定スキルを高める</li> <li>ネガティブな活動から遠ざける</li> </ul>
	Resiliency Fostering Curriculum	Brown, D'Emidio-Caston, & Bernard (2000)	状態、結果	自己効力感や意志決定スキルの測定	レジリエンスの育成	小学生	全員	レジリエンス過程の理解、レジリエントな性質の発見、夢の力、レジリエンス・プログラム理解、レジリエンススキル、レジリエンス志向	<ul style="list-style-type: none"> <li>特性や能力の高まりによる効果評価</li> <li>自己効力感や意志決定スキルの増加</li> </ul>
経験 重視型	Holistic Arts – Based Group Program(HAP)	Coholic, D., Eyes, M. & Loughheed, S. J (2012)	特性、能力	レジリエンス尺度 (RASP)	レジリエンスの育成	8-14歳	限定的	芸術療法 マインドfulness 感情理解 自分の強みの開発	<ul style="list-style-type: none"> <li>レジリエンス (RASP: Resiliency Attitudes and Skills Profile) の増加</li> </ul>
	Summer Day Camp	Allen, L. R., Cox, J. & Cooper, N. L. (2006)	特性、能力	レジリエンス尺度 (RASP)	レジリエンスの育成	9-12歳	限定的	キャンプの中でスキルを学ぶ	<ul style="list-style-type: none"> <li>レジリエンス (RASP: Resiliency Attitudes and Skills Profile) の増加</li> </ul>
	Koping Adolescent Group Program (KAP)	Fraser, Pakenham (2008)	状態、結果	精神的健康、人生の満足度、仲間意識など	精神疾患を抱えた親をもつ子ども	12-18歳	限定的	つながりと学習 家族の中のストレス より強く未来	<ul style="list-style-type: none"> <li>精神的健康に関する知識や人生への満足度、仲間問題に関する強さ、親に関する心配に効果が見られた</li> </ul>
環境 重視型	New Beginnings Program (NBP)	Wolchik, Schenck, & Sandler (2009)	状態、結果	問題行動、有能感など	両親が離婚した子ども の適応	小学生 中学生 高校生	限定的	母子関係の質 効果的なしつけ 父子間のかかわり 友人誘惑	<ul style="list-style-type: none"> <li>内的問題や外的問題、精神疾患の兆候、飲酒や薬物乱用、有能感に効果あり</li> </ul>

## 第6節 わが国における取り組み

### 第1項 学習指導要領とレジリエンス

近年、わが国でもレジリエンスへの注目が高まっているが、それは平成10年度改訂の学習指導要領で示された「生きる力」と類似している概念であるという指摘も影響していると考えられる（森ら、2002）。レジリエンスに関する介入についての研究は、大きくは心の健康に関する内容であり、学校教育においては、健康に関する指導の一部に含まれると考えられる。健康に関する指導は学習指導要領の第一章総則、第1教育課程編成の一般方針で次のように示されている。

3. 学校における体育・健康に関する指導は、児童の発達の段階を考慮して、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。特に、学校における食育の推進並びに体力の向上に関する指導、安全に関する指導及び心身の健康の保持増進に関する指導については、体育科の時間はもとより、家庭科、特別活動などにおいてもそれぞれの特質に応じて適切に行うよう努めることとする。（以下略）

上記のように学校における健康教育は、教育活動全体を通じて行う。その中でも教科として体育科や保健体育科の中で行うものを保健学習と呼び、それ以外を保健指導と呼ぶ。保健学習は学習指導要領に基づき健康に関する基礎的、基本的事項の知識理解を目指し、思考力、判断力を高め、意思決定や行動選択ができることを目的としており、一方保健指導は児童生徒の当面する健康課題の解決のために、望ましい生活の習慣形成を目指して実践的な能力や態度を育成することにある（三木、2009）。心の健康に関する内容は、体育科や保健体育科の他に、道徳や特別活動の学級活動などの中でも行われているが、本節では、学習指導要領でその内容が明確に示されている体育科あるいは保健体育科での内容について取り上げる。

レジリエンスの育成と関係が深い内容は、小学校体育科及び中学校保健体育科の中でも小学5年生の単元「心の健康」と中学2年生の「心身の機能の発達と心の健康」である。たとえば、小学5年生の「心の健康」に関する内容は平成20年度改訂版学習指導要領では、以下のように示されている。（文部科学省、2008）

〔第5学年及び第6学年〕

#### 1 目標

(3) けがの防止、心の健康及び病気の予防について理解できるようにし、健康で安全な生活を営む資質や能力を育てる。

#### G 保健

(2) 心の発達及び不安、悩みへの対処の仕方について理解できるようにする。

ア 心は、いろいろな生活経験を通して、年齢とともに発達すること。

イ 心と体は密接な関係にあり、互いに影響し合うこと。

ウ 不安や悩みへの対処には、大人や友達に相談する、仲間と遊ぶ、運動をするなどいろいろな方法があること。

#### ア 心の発達

心は、人とのかかわり、あるいは自然とのふれあいなどいろいろな生活経験や学習を通して、年齢に伴って発達することを理解できるようにする。

その際、家族、同性や異性の友達、地域の人々など人とのかかわりを中心として取り扱うようにし、心が発達することによって、自分の感情をコントロールしたり、相手の気持ちを理解したりすることができるようになることにも触れるようにする。また、自分の気持ちを上手に伝えるなど、よりよいコミュニケーションが大切であることにも触れるようにする。

#### イ 心と体の相互の影響

不安や緊張時には、動悸が激しくなったり腹痛を起こしたり、体調が悪いときには、集中できなかつたり落ち込んだ気持ちになったりする。また、体調がよいときには、気持ちが明るくなったり集中できるようになったりするなど、心と体は互いに影響し合っていることを理解できるようにする。

#### ウ 不安や悩みへの対処

不安や悩みがあるということは誰もが経験することであり、そうした場合には、家族や先生、友達などと話すこと、身近な人に相談すること、仲間と遊ぶこと、運動をしたり音楽を聴いたりすることなどによって気持ちを楽にしたり、気分を変えたりすることなどいろいろな方法があり、自分に合った方法で対処できることを理解できるようにする。

その際、体ほぐしの運動は、有効な対処の方法の一つであること、また、自分の心に不安や悩みがあるという状態に気付くことや不安や悩みに対処するために様々な体験をもつことは、心の発達のために大切であることにも触れるようにする。

この内容は、平成10年の内容をほぼ引き継いでいる。しかし、平成元年版と比較すると、知識重視の内容から悩みや不安や対処法が含まれる内容に変化している。いじめや不登校といった児童生徒の課題や学力観の変化などを受け、学習内容も変化し、特に悩みや不安といった困難な場合に適応的に過ごすという視点が導入されている。ここは、子どものレジリエンス育成の視点と重なる部分でもある。このように、小学校体育科保健分野、単元「心の健康」の学習内容は、社会の変化や子どもが抱える問題の変化とともに変化し、知識重視の内容からより実際的技術的な内容に変化してきていると言える。

心の健康に関わる様々な実践は、保健体育科領域やそれ以外の場面においても学校教育の中で多くの報告がされている。その中で、「レジリエンス」という用語は全く使われていないが、著者から見て、レジリエンスの育成につながると考えられる取り組み

みについて次に取り上げる。なお、欧米と同様にスキル重視型、体験重視型、環境整備型の枠組みで検討するが、環境整備型に関しては、そのような内容の実践が見当たらなかったため、ここでは割愛する。

## 第2項 スキル重視型

ライフスキル教育は、川畑（2009）によると、喫煙、飲酒、薬物乱用、早期の性行動や若年妊娠、いじめ、暴力、不登校など思春期の様々な危険行動や問題行動に対して、対症療法的ではない解決のために日本に取り入れられ、実践研究が進んでいる保健教育の一分野である。ライフスキルという用語にも様々な定義があるが、代表的な定義としては「複雑で困難な課題に満ちた社会の中で成功し、直面する多くの問題を効果的に取り扱うのに必要とされる一般的な個人及び社会的能力（Botvin,2000）」といったものや、「日常生活の中で生じる様々な問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するために必要な心理社会的能力（WHO）」などがある。いずれも、「直面する多くの問題」を「取り扱う」や「日常生活の中で生じる様々な問題や要求」に「対処する」というように、困難を乗り越える視点が含まれていることから、この教育内容によって子どものレジリエンスの育成につながるのではないかと考えられる。

またこれらは、欧米における Life Skills Training プログラムや Know Your Body プログラムが元となっている。日本でのライフスキル教育の実践研究では、中学3年生の喫煙率や飲酒率の低下に効果があることが分かっており、現在さらに研究が進められている。また、ハイリスクの子どもに対する個別的支援では、その子に必要なスキルの特定と育成によって、特定の課題が解決に向かったことが示されている（林、2009）。こうした報告から、ライフスキル教育の技法を用いることで、スキル重視型のレジリエンス育成教育に応用していくことも可能であると考えられる。

一方、学校で行われるストレスマネジメント教育（Stress management Education）もスキル重視型の教育として捉えることができる。山田・高元（2006）は、この教育を、ストレスマネジメントという介入法を教えることであり、それはストレスとうまくつきあっていくための考え方（認知）とそのための習慣（スキル）の変容を心理学の知識と技術を用いて実現する介入法であると述べている。また、ストレスマネジメント教育は、ストレスサーや認知的評価、コーピングやストレス反応に関する心理的ストレスのメカニズムを理解する内容（心理教育）と、リラクゼーションや漸進的弛緩法、バイオフィードバックなどのストレス反応のコントロールに関する内容に大きく分けられ（山田・高元、2006）、どちらも小学生や中学生など学校でのいくつかの実践報告があり、ストレス反応の低減に効果があることが示されている（藤岡・下田・石津、2011；古角・水野、2009；三浦・上里、2003）。また、危機介入の点からストレスマネジメント教育を論じた津田・向笠・津田（2006）は、危機に直面した際の危機介入としてのストレスマネジメント教育は子どもたちや学校関係者の心身の健康を

速やかに回復させるだけでなく、一次予防的なストレスマネジメント教育を平常時から行っておくことが、急性ストレス障害予防や PTSD 予防に留まらない健康作りとしての意義を持っていると述べている。従って、このストレスマネジメント教育は、「困難からの回復」あるいは、「困難がある中での適応」を導くレジリエンスに関する教育においても有効な視座を与えるものであると考えられる。

否定的な認知の反駁に関する介入では、川井ら（2006）は失敗や挫折、他者からの無視や拒否などのネガティブな事象の経験が、ネガティブな感情を引き起こし、ひいてはセルフエスティームの過度な低下につながることに着目し、認知療法を取り入れた予防的介入の実践を行った。ここでは、自己否定的な認知パターンとして、①結果に対する二者択一的な見方および厳しすぎる基準による結果の判断、②過程の軽視、③内的で固定的で統制不可能な要因への偏った原因帰属、④他の事象におけるネガティブな結果の短絡的な予期、⑤一面的・全面否定的な自己評価を自己否定的な認知パターンとして取り上げ、仮想場面を提示し、その子に対してアドバイスするという形で反駁をさせる方法がとられた。自己否定的な認知パターンを否定するという、一種の身につけることが可能なスキルの獲得を目指したものであると言える。実験群と統制群を設けたプリ・ポストデザインによる検証の結果、セルフエスティームや自己効力感の実験群の方が統制群よりもポストテストでは高くなっており、一定の効果が得られることが分かった。この実践は、レジリエンスの視点から見ると、ネガティブな事象を経験するという困難に直面した際にも、適応的に考えることで、困難から回復したり、適応的に過ごしたりすることが可能になり、レジリエンスの育成教育の参考となる事例であると考えられる。

また、北浦（2004）は何か問題に直面したときに努力をしないであきらめてしまったり、問題そのものから逃げようとしたりする児童が多く認められることから、前向きに行動する児童を育てる必要性を感じ、「前向きに行動できる児童を育てる指導—プラス思考で表現し合う活動を通して—」という題目で1年間小学校において研究実践を行った。ここでは様々な実践が行われているが、スキル重視型のレジリエンスに関連する実践としては、「リフレーミング」を用いた実践が挙げられる。リフレーミングとは思考のフレーム（枠）を新たにして、考え方や物の見方を変えることを表した物である。北浦の実践では、朝の会の時間に「リフレーミングクイズ」として、錯視させる図形や「ルビンの杯」「少女と老婆」といったいろいろな見え方のある図形を児童に見せどのように見えるかクイズ形式で答えさせた。さらに、その後、（おそらく学級活動の時間を用いた）学級レクリエーションにおいて、性格や特徴を表したマイナスのイメージの言葉を、プラスのイメージになるように話し合わせた。「わがまま」は見方を変えれば「自分の意見をちゃんと持っている」というようにリフレーミングを行った。その結果児童が1つの考えにとらわれず、マイナス面の中にあるプラス面を見つけることに慣れ、意見が多く出るようになるなどの変化が認められた。リフレーミ

ングも「考え方・捉え方を変える」という認知的スキル1つである。今回は、性格や特徴のリフレーミングであったが、困難に直面した際にも、このリフレーミングは有効であり、レジリエンスの育成教育に示唆を与える内容であると考えられる。

### 第3項 体験重視型

学校における教育活動では、授業以外の活動として、様々に体験的な実践が行われているが、その中でも特にレジリエンスを育成することに関連していると考えられる実践をここで取り上げる。

1つめは、群馬県沼田市の学校行事を中心とした活動を通じた実践である。ここでは、学校行事や道徳の時間を通して「やりぬく心」を育成することを目標に掲げた実践が報告されている（沼田市教育研究所幼小中合同班、2012）。ここでは、中学2年生と小学1・2年生を対象として、道徳の時間に「やりぬくこと」の意義を学び、中間テストや、期末テスト、運動会、マラソン大会、算数の学習、係活動などの直接体験を通して、そのような心の育成が図られている。ここでは、小学生を対象にした実践と中学生を対象にした実践では当然内容が異なるものの、両者に共通して行われていることがある。それは、体験活動に関する自らの目標設定と、振り返りを兼ねた自己評価である。たとえば、小学2年生では小学2年生なりの目標を立てさせ、それに対する自己評価を必ず行う。それによって、「次はこうしよう」というような前向きな考えに結びついていると思われる。さらに、保護者や教員による他者評価が行われており、目標が達成できなかった子どもに対しても、必ずその頑張りが認められる形になっている。これらを通して、授業で話を聞くだけの疑似体験でない実際の「失敗」や「成功」を明確に意識化させ、さらにその頑張りをほめて、努力を認めるという内容の実践が行われている。これをレジリエンス育成の観点から見ると、困難に直面しても、自ら立てた目標があることや、ふり返り、他者からの励ましがあることによって前向きにやりぬくことが出来るため、そのことがレジリエンスの育成につながると考えられる。さらに、やりぬけた満足感があれば、次の活動への意欲にもつながることが予想される。

2つめは、兵庫県で報告された、野外での「一人泊」に挑戦しようという実践である（兵庫県教育委員会、2009）。「一人泊」のような困難を乗り越える体験を行うことで、挑戦しようとする心情や達成の喜びを味あわせることを目的として実施されている。自然学校において、段ボールを用いたマイテントを製作し、最終的に野外でマイテントに泊まることを目標に、数人でテントに寝ることからはじめ、一人用のテントに寝ることができるようになったら、マイテントでの一人泊といったステップが設けられ、そのことが選択できるようになっている。ここで工夫されていることは、マイテント宿泊前後の日程にゆとりを持たせてあるため、宿泊の際の場所や人数が選択でき、一人一人の実態に合わせて段階的に進めることが出来る点である。また、自ら決

めたという意識が強くなるように工夫されている。また、一人一人が取り組んだ過程をふり返り、お互いの頑張りを認めるためのふり返りの時間が設けられているという点もある。こういった工夫によって、困難を自らの力で自らのペースに合わせて乗り越える、あるいは失敗しても挽回するチャンスが設けてあるため、成功体験に結びつけることができる。こういった試行錯誤や成功の体験ができれば、子どもたちのレジリエンスの育成につながるのではないかと考えられる。

#### 第4項 まとめ

以上をまとめると table1-4 のようになる。これらから、レジリエンス育成のためのプログラムであるとは明示されていないものの、わが国にもレジリエンス育成のような視点を取り入れた様々な取り組みがあることが明らかとなった。しかし残念ながら、わが国における実践は、それぞれレジリエンスに関する効果評価が行われておらず、これらの実践によって、本当にレジリエンスが高まるかどうか明らかになっていない点が第一の課題として挙げられる。そのため、現状では、わが国においてレジリエンスに関わる教育的介入の効果に関する実証的な研究は、ほとんど行われていないということになる。そのため、どのような介入が子どもたちのレジリエンスを高めるかを明らかにすることができれば、学校教育におけるレジリエンス育成を考えるうえで、非常に有用な知見を得ることができると思われる。

Table1-4 我が国におけるレジリエンスに関連すると思われる実践

名称	出典	レジリエンス育成の視点	目的	評価
ライフスキルトレーニング	林 (2009)	なし	ストレスと上手につきあう	ストレス反応など
否定的な認知の反駁	川井ら (2006)	なし	セルフエスティームを高める	セルフエスティーム
リフレ・ミング	北浦 (2004)	なし	前向きに考える	意見の増加など
やり抜く心	沼田市 (2012)	なし	やり抜く心を育成する	満足感の増加
1人泊	兵庫県 (2009)	なし	困難を自らの力で乗り越え、挑戦への意欲や達成感を育成する	見当たらず

## 第7節 本研究におけるレジリエンスの捉え方と研究課題

### 第1項 本研究におけるレジリエンスの捉え方

これまでの先行研究を整理すると、それぞれの研究ごとにレジリエンスの定義や捉え方は異なり、それは研究目的によって異なることが示された。さらに、欧米におけるレジリエンスに関する教育実践を概観すると、レジリエンスは状態や結果としての捉え方と、能力や特性としての捉え方の両方がなされていたが、捉え方は異なっても、実際に行われている介入研究の内容を見ると、どちらも個人内の能力や特性としてのレジリエンスを高めるような介入であった。これは、レジリエンスそのものを状態や結果として捉えていても、そのようなレジリエンスの状態や結果を導くためには、まずは個人内の能力や特性としてのレジリエンスを高める事が必要であるということに他ならない。そのため、本研究では、レジリエンスを「困難に直面した際の適応や、回復を導く能力や心理特性であり、教育的介入によって高めることができるもの」として捉えることが妥当だと考えた。

一方、個人内の特性や能力を測定するためのレジリエンス尺度は欧米のみならず我が国においても様々なものが存在しているが、本研究でのレジリエンスに関する介入研究における効果評価のために、そこから共通した因子選んで、あらかじめ検討しておく必要があると考えた。第1章全体の文献検討からそれらの因子を見ると、類似した内容が多く認められることが分かる。そしてそれらは大きく4つに分けることができる。

まず、RS (Wagnild & Young, 1993)の中の自己と人生の受容や Resiliency Scale (Jew, Green & Kroger, 1999) が抽出した「未来志向」は、中学生用レジリエンス尺度 (石毛・無藤, 2005) の「楽観性」、精神的回復力尺度 (小塩ら, 2002) の「肯定的な未来志向性」とほぼ同様な内容であり、将来や未来を志向するという点で共通している。次に、Resiliency Scale (Jew, Green & Kroger, 1999) の中の「積極的なスキルの習得」や、RASP (Hurtes & Allen, 2001) の「創造性」、精神的回復力尺度 (小塩ら, 2002) の「新奇性追求」などに含まれる因子は、「いろいろなことに興味をもつ」という点で類似している。また、HKRA (Constantine, Benard & Diaz, 1999) が言う「自律と自己の感覚」や YR: ADS (Donnon & Hammond, 2007) の「自己統制」、レジリエンス尺度 (森ら, 2002) の「I WILL/I DO」、精神的回復力尺度 (小塩ら, 2002) の「感情調整」などの概念は、「自己の感情を調整する」という点で類似している。最後に、HKRA (Constantine, Benard & Diaz, 1999) の「社会的コンピテンス」や、READ (Hjmdal et al., 2006)、YR: ADS (Donnon & Hammond, 2007) の「仲間関係及びコミュニティのつながり」、レジリエンス尺度 (森ら, 2002) の「I HAVE」、石毛・無藤 (2005) の「関係志向性」などは、「他者とのつながり」を重視するという点で共通点がある。そのため、この4点を測定することができれば個人の特性や能力

としてのレジリエンスは測定することができるのではないかと考えられる。

そこで本研究では、「他者とのつながり」以外の、「未来志向性」と「新奇性追求」、「感情調整」の概念を含む精神的回復力尺度（小塩ら、2002）に注目した。この精神的回復力尺度を用いることによって、様々なレジリエンス尺度の共通している因子を概ねカバーすることができると考えた。なお「他者とのつながり」に関する内容は、先に述べたレジリエンスに関連する要因（Table1-1）としては、「個人内要因」ではなく、どちらかと言えば「環境要因」にあたること、また、これ以外の「未来志向性」、「新奇性追求」、「感情調整」の3つは、必ずしも他者を想定していない「個人内の心理的特性」であり、「他者とのつながり」だけが異質な要因となることから、レジリエンスを個人の特性や態度として捉える本研究のレジリエンスを構成する因子からは除外して検討することとした。

## 第2項 研究課題

先行研究を整理すると、大きく2つの研究課題が挙げられる。

1 つめとして、小学生のレジリエンスに関する基礎研究の不足や、レジリエンスの測定尺度の問題があげられる。本研究では、レジリエンスを「困難に直面した際の適応や、回復を導く能力や心理特性であり、高めることができるもの」と定義し、さらにこれを測定する尺度として精神的回復力尺度を用いることとしたが、この精神的回復力尺度は大学生を対象としたものであり、小学生に対しても本研究で定義したレジリエンスを測定する尺度として使用できるのかが明らかになっておらず、さらに、高めることができるのかということも明らかになっていない。そもそも我が国においては児童のレジリエンスに関する研究がほとんど見当たらず、実態が明らかになっていない。児童のレジリエンスに関する基礎研究や尺度の開発は大きな課題であると考えられる。

2 つめの課題として、レジリエンスを高める実践は特に欧米において多く行われており、我が国においてはレジリエンス的な視点から行われている実践は散見されるが、レジリエンスを育成するという明確な意図と目的を持った実践やその効果評価はほとんど行われていないことがあげられる。欧米と我が国では文化的社会的な背景が異なるため、欧米で行われているものをそのまま実践することはできない可能性が考えられ、我が国の子どもに合った実践内容を開発し、どのような介入プログラムにより子どものレジリエンスを形成していくのかという課題を克服する必要があると考えられる。

## 第 8 節 本研究の目的と構成

### 第 1 項 本研究の目的

本研究は、「困難に直面した際の適応や回復を導く心理特性であり、高める事ができるもの」であるレジリエンスを小学生において育成するための実践を開発し、効果評価を行うことで、小学生を対象としたレジリエンスの育成プログラムを提案することを目的とする。

### 第 2 項 本研究の構成

第 1 章では、レジリエンスに関する研究を、歴史、定義、測定方法、育成の点から整理し、本研究におけるレジリエンスの定義と、測定方法を定める。さらに研究課題を挙げ、目的を述べる。

第 2 章では、レジリエンスの小学生に関する基礎研究及び測定尺度に関する課題を克服するため、小学生に関する基礎的研究及び尺度に関する研究を行い、検討する。

第 3 章では、レジリエンスを育成するための実践内容についての調査や実践研究を行い、小学生のレジリエンスを高めることを目的とした実践プログラムの開発を行う。

第 4 章では、第 3 章で開発した 3 つの実践プログラムをそれぞれ個別に実施し、効果評価を行う。

第 5 章では、第 4 章で実施した実践研究に基づき、3 つの実践を連続して行う教育プログラムの開発を行い、対照群を用いた厳密な効果評価を行う。

第 6 章では、本研究の成果と課題についてまとめ、今後取り組むべき方向性を提示する。

## 第1章 参考文献

- Aber, J. L., Jones, S. M., Brown, J. L., Chaudry, N., & Samples, F. (1998) Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and psychopathology*, 10(02), 187-213.
- Ahern, N. R., Kiehl, E. M., Lou Sole, M., & Byers, J. (2006) A review of instruments measuring resilience. *Issues in comprehensive Pediatric nursing*, 29(2), 103-125.
- Allen, L. R., Cox, J., & Cooper, N. L. (2006) The impact of a summer day camp on the resiliency of disadvantaged youths. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(1), 17-23.
- Anthony, E. J. (1974) The syndrome of the psychologically invulnerable child. Anthony, E. J. (Ed); Koupernik, C. (Ed). (1974). *The child in his family: Children at psychiatric risk*. Oxford, England: John Wiley & Sons, pp.529-545.
- American Psychological Association (APA) The Road to Resilience <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx> (2016年9月10日参照)
- Baldwin, A. L., Baldwin, C. P., Kasser, T., Zax, M., Sameroff, A., & Seifer, R. (1993) Contextual risk and resiliency during late adolescence. *Development and Psychopathology*, 5(04), 741-761.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. ERIC Digest.
- Benard, B. (1995) *Fostering Resilience in Children*. ERIC Digest.
- Benard, B. (2003) *Resiliency: What we have learned*. San Francisco: WestEd.
- Botvin, G. J. (2000) *Life Skills Training*. Princeton Health Press: Princeton.
- Brown, J. H. (2001) Youth, drugs and resilience education. *Journal of Drug Education*, 31(1), 83-122.
- Brown J., D'emidio-Caston M., Benard B. (2000) *Resilience education*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Brown, J. H. (2004) *Resilience: Emerging social constructions in educational policy, research, and practice*. Educational resiliency: Student, teacher and school perspectives. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Cicchetti, D., Rogosch, F. A., Lynch, M., & Holt, K. D. (1993) Resilience in maltreated children: Processes leading to adaptive outcome. *Development and Psychopathology*, 5(4), 629-647.
- Clarke, G. N., Hawkins, W., Murphy, M., Sheeber, L. B., Lewinsohn, P. M., & Seeley, J. R. (1995) Targeted prevention of unipolar depressive disorder in an at-risk sample of high school adolescents: A randomized trial of a group cognitive

- intervention. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(3), 312-321.
- Clarke, G. N., Hornbrook, M., Lynch, F., Polen, M., Gale, J., Beardslee, W., & Seeley, J. (2001) A randomized trial of a group cognitive intervention for preventing depression in adolescent offspring of depressed parents. *Archives of general psychiatry*, 58(12), 1127-1134.
- Cloninger, C. R., Svrakic, D. M., & Przybeck, T. R. (1993) A psychobiological model of temperament and character. *Archives of general psychiatry*, 50(12), 975-990.
- Coholic, D., Eys, M., & Lougheed, S. (2012) Investigating the effectiveness of an arts-based and mindfulness-based group program for the improvement of resilience in children in need. *Journal of Child and Family Studies*, 21(5), 833-844.
- Coholic, D., Fraser, M., Robinson, B., & Lougheed, S. (2012) Promoting resilience within child protection: The suitability of arts-based and experiential group programs for children in care. *Social work with groups*, 35(4), 345-361.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2002) An end of third-grade evaluation of the impact of the Fast Track prevention trial with children at high risk for adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 19-35.
- Constantine, N., Benard, B., Diaz, M. (1999) Measuring protective factors and resilience traits in youth: The healthy kids resilience assessment. Paper presented at Seventh Annual Meeting of the Society for Prevention Research, New Orleans, LA: pp. 345-361.
- Cowan, C. P., & Schultz, M. S. (1996) Thinking about risk and resilience in families. pp1-38. Hetherington, E. Mavis (Ed); Blechman, Elaine A. (Ed). (1996). *Stress, coping, and resiliency in children and families*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Hillsdale, NJ, US.
- Cowen, E. L., Wyman, P. A., Work, W. C., & Iker, M. R. (1995) A preventive intervention for enhancing resilience among highly stressed urban children. *Journal of Primary Prevention*, 15(3), 247-260.
- Crittenden, P. M. (1985) Maltreated infants: Vulnerability and resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26(1), 85-96.
- 田亮介・八木剛平・田辺英 (2008) 精神疾患におけるレジリエンス研究—PTSD からの発展 (特集 脆弱性とレジリエンス). *臨床精神医学*, 37(4), 349-355.
- Donnon, T. (2010) Understanding how resiliency development influences adolescent bullying and victimization. *Canadian journal of school psychology*,

25(1), 101-113.

- Donnon, T., & Hammond, W. (2007) A psychometric assessment of the self-reported Youth Resiliency: Assessing Developmental Strengths questionnaire. *Psychological reports*, 100, 963-978.
- Elias, M. J., Parker, S., & Rosenblatt, J. L. (2005) Building educational opportunity. In Goldstain, S., & Brooks, R. B. (Eds.) *Handbook of resilience in children*. New York: Springer, pp. 315-336.
- Ellis, A. (1962) *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: LyleStuart.
- 福丸由佳 (2003) 個人の発達と resilience. *家族問題相談研究*、2、3-10.
- Fraser, E., & Pakenham, K. I. (2008) Evaluation of a resilience-based intervention for children of parents with mental illness. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 42(12), 1041-1050.
- 藤岡智江・下田芳幸・石津憲一郎 (2011) 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. *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*、5、1-13.
- Garmez, N. (1970) Process and reactive schizophrenia: Some conceptions and issues. *Schizophrenia Bulletin*, 1(2), 30-74.
- Garmez, N. (1971) Vulnerability research and the issue of primary prevention. *American Journal of orthopsychiatry*, 41(1), 101-116.
- Garmez, N. (1974) The study of competence in children at risk for severe psychopathology. In Anthony, E. J. & Koupernik, C. (Eds.), *The child in his family: vol,3. Children at psychiatric risk*. New York: Wiley, pp. 77-97.
- Garmez, N. (1987) Stress, competence, and development: continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children. *American journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 159-174.
- Garmez N. (1990) A closing note: Reflections on the future. In: Rolf J, Masten A, Cicchetti D, Nuechterlein K, Weintraub S. (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 527-534.
- Garmez, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *The American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430.
- Garmez, N., Masten, A. S. & Tellegen, A. (1984) These results suggested that maltreated infants were not inherently different from other children and that they were resilient in response to environmental improvement. *Child*

- Development, 55(1), 99-111.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Jaycox, L. H., & Seligman, M. E. (1995) Prevention of depressive symptoms in schoolchildren: Two-year follow-up. *Psychological science*, 343-351.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Chaplin, T. M., Shatté, A. J., Samuels, B., & Seligman, M. E. (2007) 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), 9-19.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Lascher, M., Litzinger, S., Shatté, A., & Seligman, M. E. (2006) School-based prevention of depression and anxiety symptoms in early adolescence: A pilot of a parent intervention component. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 323-343.
- Gizir, C., & Aydin, G. (2009) Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey. *Professional School Counseling*, 13(1), 38-49.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995) Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and psychopathology*, 7(01), 117-136.
- Grotberg, E. H. (1995) A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit. The Hague, The Netherlands: Benard Van Leer Foundation.
- Grotberg, E. H. (1999) Tapping your inner strength: How to find the resilience to deal with anything. Oakland, CA: New Harbinger.
- Grossman, F. K., Beinashowitz, J., Anderson, L., Sakurai, M., Finnin, L. & Flaherty, M (1992) Risk and resilience in young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(5), 529-555.
- 林典子 (2009) ハイリスクの子どもに対するライフスキル教育—管理としての学校環境衛生から児童生徒の健康の保持推進へ—. *学校保健研究*, 51(22)、22-24.
- Hiew, C. C., Mori, T., Shimizu, M., & Tominaga, M. (2000) Measurement of resilience development: Preliminary results with a State-Trait resilience inventory. *Journal of Learning and Curriculum Development*, 1, 111-117.
- 平野真理 (2010) レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み. *パーソナリティ研究*, 19(2)、94-106.
- 平野真理 (2011) 中高生における二次元レジリエンス要因尺度 (BRS) の妥当性—双生児法による検討. *パーソナリティ研究*, 20(1)、50-52.
- 兵庫県教育委員会 (2009) 自然等との感動的な出会い、集団での学びと連帯感、社会的自立へのステップアップ. *自然学校実践事例集*, 15-17.

- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2006) A new scale for adolescent resilience: Grasping the central protective resources behind healthy development. *Measurement and evaluation in Counseling and Development*, 39(2), 84-96.
- Hurtes, K. P., & Allen, L. R. (2001) Measuring resiliency in youth: The resiliency attitudes and skills profile. *Therapeutic Recreation Journal*, 35(4), 333.
- 池田誠喜 (2008) 児童・生徒のレジリエンス育成に向けてーレジリエンス研究の歴史と学校教育適用への展望ー. *東洋大学大学院紀要*、45、437-458.
- 石原由紀子・中丸澄子 (2007) レジリエンスについてーその概念、研究の歴史と展望ー. *広島文教女子大学紀要*、42、53-81.
- 石毛みどり (2003) 中学生におけるレジリエンスと無気力感の関連. *人間文化論叢*、6、243-252.
- 石毛みどり・無藤隆 (2005) 中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連. *教育心理学研究*、53(3)、356-367.
- Jew, C. L., Green, K. E., & Kroger, J. (1999) Development and validation of a measure of resiliency. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 32(2), 75.
- 川畑徹朗 (2009) 青少年の危険行動防止とライフスキル教育. *学校保健研究*、51(1)、3-24.
- 川井栄治・吉田寿夫・宮元博章・山中一英 (2006) 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. *教育心理学研究*、54(1)、112-123.
- 北浦賢 (2004) 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脚. 平成16年度名古屋市教育研究員第1次実践研究計画書、1-13.
- 古角好美・水野治久 (2009) 小学生を対象にしたストレスマネジメントプログラムの実施と長期的効果の検討ーコーピングスキル訓練を通してー. *大阪教育大学紀要* 第IV部門：教育科学、57(2)、157-169.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000) The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562.
- Luthar, S. S., Doernberger, C. H., & Zigler, E. (1993) Resilience is not a unidimensional construct: Insights from a prospective study of inner-city adolescents. *Development and Psychopathology*, 5(04), 703-717.
- Luthar, S. S., & Zigler, E. (1991) Vulnerability and competence: a review of research on resilience in childhood. *American journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6-22.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation

- despite risk and adversity. Wang, Margaret C., & Gordon, Edmund W. (Eds.), (1994) Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-25.
- 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(04), 425-444.
- 三木とみ子 (2009) 保健教育活動. 三木とみ子編、養護概説、ぎょうせい、pp205-215.
- 三浦正江・上里一郎 (2003) 中学校におけるストレスマネジメントプログラムの実施と効果の検討 (原著< 特集> 教育臨床と行動療法). *行動療法研究*, 29(1)、49-59.
- 文部科学省 (2008) 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.
- 森敏昭・清水益治・石田潤・富永美穂子 (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.
- Mrazek, P. J., & Mrazek, D. A. (1987) Resilience in child maltreatment victims: A conceptual exploration. *Child Abuse & Neglect*, 11(3), 357-366.
- Mulholland, D. J., Watt, N. F. & Sarlin, N. (1991) Academic performance in children of divorce: Psychological resilience and vulnerability. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 54(3), 268-280.
- 村松 常司 (2014) レジリエンスを考える. *東海学校保健研究*, 38(1)、3-9.
- 仁平義 (2014) レジリエンス研究の現在. *児童心理*, 68 (11)、909-916.
- 仁尾かおり (2009) 先天性心疾患をもつ思春期の子どものレジリエンス. *看護研究*, 42(1)、15-25.
- 仁尾かおり・石河真紀 (2013) 思春期・青年期にある先天性心疾患患者のレジリエンス構成要素. *日本小児看護学会誌*, 22(2)、25-33.
- 野津有司 (2011) 喫煙,飲酒,薬物乱用防止教育の充実・強化に向けて (現代の学校保健 2011) (学校保健の現代的課題). *小児科臨床*, 64.
- 沼田市教育研究所幼小中合同班 (2012) 自分がやるべきことを最後まであきらめずにやりぬく心の育成—満足感や成就感を感じるふり返り活動の工夫を通して—. 沼田市教育研究所研究紀要第、51.
- 小花和 Wright 尚子 (2004) 幼児期のレジリエンス. ナカニシヤ出版.
- 小塩真司・中谷素之・金子一史・長峰伸治 (2002) ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性--精神的回復力尺度の作成. *カウンセリング研究*, 35(1)、57-65.
- Pedro-Carroll, J., & Cowen, E. (1985) The children of divorce intervention program: An investigation of the efficacy of a school-based prevention program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(5), 603-611.
- Pedro-Carroll, J., Sutton, S., & Wyman, P. (1999) A two-year follow-up evaluation of

- a preventative intervention for young children of divorce. *School Psychology Review*, 28(3), 467-476.
- Reivich, K., Gillham, J. E., Chaplin, T. M., & Seligman, M. E. (2005) From helplessness to optimism. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children*. Boston: Kluwer Academic/Plenum Publishers, pp. 223-237.
- Reynolds, A. (1998) Resilience among black urban youth: Prevalance, intervention effects, and mechanisms of influence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 84-100.
- Richardson, G., & Gray, D. (1999) Resilient youth: A resiliency-fostering curriculum for secondary schools. In Henderson, N., Benard, B., & Sharp-Light, N. (Eds.) *Resiliency in action: Practical ideas for overcoming risks and building strengths in youth, families and communities*. San Diego, CA: Resiliency In Action, Inc. pp31-38.
- Riggs, N. R., Blair, C. B., & Greenberg, M. T. (2004) Concurrent and 2-year longitudinal relations between executive function and the behavior of 1st and 2nd grade children. *Child Neuropsychology*, 9(4), 267-276.
- Rutter, M. (1985) Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611.
- Rutter, M. (1987) Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American journal of orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Seifer, R., Sameroff, A. J., Baldwin, C. P., & Baldwin, A. (1992) Child and family factors that ameliorate risk between 4 and 13 years of age. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31(5), 893-903.
- Shure, M. B. (1993) I can problem solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem solving for young children. *Early Child Development and Care*, 96(1), 49-64.
- Skodol, A. E., Bender, D. S., Pagano, M. E., Shea, M. T., Yen, S., Sanislow, C. A., & McGlashan, T. H. (2007) Positive childhood experiences: resilience and recovery from personality disorder in early adulthood. *The Journal of clinical psychiatry*, 68(7), 1102-1108.
- Stolberg, A. L., & Mahler, J. (1994) Enhancing treatment gains in a school-based intervention for children of divorce through skill training, parental involvement, and transfer procedures. *Journal of consulting and clinical psychology*, 62(1), 147-156.
- Taub, J. & Pearrow, M. (2005) Strengthening resilience through school wide violence prevention. In Goldstein, S & Brooks, R (Eds.), *Handbook of resilience*

- in children. Boston: Kluwer Academic/Plenum Publishers, pp.357-372.
- Thornton, B., & Sanchez, J. E. (2010). Promoting resiliency among Native American students to prevent dropouts. *Education*, 131(2), 455-464.
- 津田彰・向笠章子・津田史彦 (2006) 危機介入としてのストレスマネジメント教育 (特集 ストレスマネジメント教育). *学校保健研究*, 48(2)、113-124.
- Ungar, M., & Liebenberg, L. (2009) Cross-cultural consultation leading to the development of a valid measure of youth resilience: The International Resilience Project, *Studia Psychogica*, 51, 259-268.
- Wagnild, G., & Young, H. (1993) Development and psychometric. *Journal of nursing measurement*, 1(2), 165-178.
- Walsh, F. (1998) Beliefs, spirituality, and transcendence: Keys to family resilience. McGoldrick, Monica (Ed.), *Re-visioning family therapy: Race, culture, and gender in clinical practice*. New York: Guilford Press, pp. 62-77.
- Wells, R.D & Schewebel, A.I (1987) Chronically III Children and Their Mothers: Predictors of Resilience and Vulnerability to Hospitalization and Surgical Stress. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*,8(2), 83-89.
- Werner, E. E. (1989) High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years. *American journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992) *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Winslow, E. B., Sandler, I. N., & Wolchik, S. A. (2005) Building resilience in all children. In *Handbook of resilience in children*. New York: Springer US, pp. 337-356.
- Wolchik, S. A., Schenck, C. E., & Sandler, I. N. (2009) Promoting resilience in youth from divorced families: Lessons learned from experimental trials of the New Beginnings Program. *Journal of personality*, 77(6), 1833-1868.
- Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993) *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard.
- Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C., Hoyt - Meyers, L., Magnus, K. B., & Fagen, D. B. (1999) Caregiving and developmental factors differentiating young at - risk urban children showing resilient versus stress - affected outcomes: A replication and extension. *Child development*, 70(3), 645-659.
- 山田富美雄・高元伊智郎 (2006) ストレスマネジメント教育に求められるモノと理論・技法 (特集 ストレスマネジメント教育). *学校保健研究*, 48(2)、90-98.

## 第2章 小学生のレジリエンスについての基礎的研究

### 第1節 小学生のレジリエンスとセルフエスティーム及びストレス

#### 第1項 問題と目的

第1章で明らかにされた課題の1つに、小学生のレジリエンスに関する研究が我が国においてはほとんど存在しないという問題点があげられた。本節は、この課題を克服するために、小学生のレジリエンスに関する基礎的な研究を行うことを目的とするものである。

我が国における大学生を対象にしたこれまでの研究から、レジリエンスとセルフエスティームとの間には有意な正の相関が認められていることや、レジリエンスが高い人の特徴の一つとしてセルフエスティームの高さがあげられていること（Masten & Coastworth, 1998）などから、レジリエンスとセルフエスティームはある程度類似した概念であることがわかる。しかし、セルフエスティームとレジリエンスは、過去のストレス経験との関係において異なるとされている。小塩ら（2002）によると、セルフエスティームと過去のネガティブなライフイベント数とは有意な正の相関を示したが、レジリエンスとネガティブなライフイベント数とは有意な相関がなかったことを報告している。すなわち、セルフエスティームは「自己内の適応の指標」とされているので、過去のストレス経験によって影響を受ける。しかしレジリエンスは、本来、ストレス経験とは無関係に個人が持っている心理特性とされているので、ストレス経験との間には相関は認めない。ただし、ストレスに出会ったときには、適応や回復に導く心理特性であるとされる。

そこで本研究では、児童が何らかのストレスと出会ったときに、レジリエンスがストレスそのものをなくすことはできないが、ストレスへの感受性を低くすることで自己内の適応に導いている（すなわち、セルフエスティームが高い状態に保たれる）という予測を立て、児童のセルフエスティームに影響を与える心理的要因として、児童の日常的ストレスとストレスに対する感受性、および心理特性としての狭義のレジリエンスを測定し、これらの関係を検討した。これにより、小学生の日常的なストレスがセルフエスティームに与える影響の構造を明らかにし、子どもたちのセルフエスティームを高める支援のあり方について検討したので、以下に報告する。

第2章第1節のこれ以降は下記の論文に掲載されているため省略する。

原郁水・古田真司・村松常司（2011）小学生のストレスへの感受性とレジリエンスがセルフエスティームに及ぼす影響．学校保健研究、53（4）、277-287.

















## 第2節 小学5年生版レジリエンス尺度とその妥当性

### 第1項 問題と目的

第1章で示したように、我が国において小学生のレジリエンスを測る尺度は現在のところ存在せず、レジリエンスを測定するための尺度を開発することが必要である。これまでの先行研究を整理すると、それぞれの研究ごとにレジリエンスの定義や捉え方は異なり、それは研究目的によって異なることが示されており、個人内の特性や能力を測定するためのレジリエンス尺度は欧米のみならず我が国においても様々なものが存在している。第1章全体の文献検討からそれらの因子を見ると、類似した内容が多く認められることが分かる。そしてそれらは大きく4つに分けることができる。

まず、RS (Wagnild & Young, 1993)における「自己と人生の受容」や Resiliency Scale (Jew, Green & Kroger, 1999) が抽出した「未来志向」は、中学生用レジリエンス尺度 (石毛・無藤, 2005) の「楽観性」、精神的回復力尺度 (小塩ら, 2002) の「肯定的な未来志向性」とほぼ同じ内容であり、将来や未来を志向するという点で共通している。次に、Resiliency Scale (Jew, Green & Kroger, 1999) 中の「積極的なスキルの習得」や、RASP (Hurtes & Allen, 2001) の「創造性」、精神的回復力尺度 (小塩ら, 2002) の「新奇性追求」などに含まれる因子は、「いろいろなことに興味をもつ」という点で類似している。また、HKRA (Constantine, Benard & Diaz, 1999) が言う「自律と自己の感覚」や YR:ADS (Donnon & Hammond, 2007) の「自己統制」、レジリエンス尺度 (森ら, 2002) の「I WILL/I DO」、精神的回復力尺度 (小塩ら, 2002) の「感情調整」などの概念は、「自己の感情を調整する」という点で類似している。最後に、HKRA (Constantine, Benard & Diaz, 1999) の「社会的コンピテンス」や、READ (Hjemdal et al., 2006)、YR:ADS (Donnon & Hammond, 2007) の「仲間関係及びコミュニティのつながり」、レジリエンス尺度 (森ら, 2002) の「I HAVE」、石毛・無藤 (2005) の「関係志向性」などは、「他者とのつながり」を重視するという点で共通点がある。そのため、この4点を測定することができれば個人の特性や能力としてのレジリエンスは測定することができるのではないかと考えられる。

そこで本研究では、「他者とのつながり」以外の、「未来志向性」と「新奇性追求」、「感情調整」の概念を含む精神的回復力尺度 (小塩ら, 2002) に注目した。この精神的回復力尺度を用いることによって、様々なレジリエンス尺度の共通している因子を概ねカバーすることができると考えた。精神的回復力尺度では、先に挙げた「他者とのつながり」に関する内容が含まれていないが、本研究においては、「他者とのつながり」に関する項目を追加することは行わない。これは、「他者とのつながり」が第1章で述べたレジリエンスに関連する要因 (Table1-1) の中では、本研究が注目する「個人内要因」ではなく、どちらかと言えば「環境要因」に分類される要因であるからである。「未来志向性」、「新奇性追求」、「感情調整」の3つは、必ずしも他者を想定しな

い「個人内の心理的特性」であるが、レジリエンスを個人の特性や態度として捉える本研究のレジリエンスの概念の下では、ここに「他者とのつながり」の因子を加えるのはふさわしくないと判断した。Table2-3 はレジリエンスの因子をまとめごとに整理したものである。

Table2-3 各因子のまとめ

各因子の名称	小塩ら（2002）では
自己と人生の受容（RS）未来志向（Resiliency Scale）、樂觀性（石毛）、肯定的な未来志向性（小塩ら）	肯定的な未来志向性
積極的なスキルの習得（Resiliency Scale）、創造性（RASP）、新奇性追求（小塩ら、2002）	新奇性追求
自律と自己の感覚（HKRA）、自己統制（YR:ADS） I will/I do（森ら）、感情調整（小塩ら）	感情調整
社会的コンピテンス（HKRA）、「仲間関係、及びコミュニティのつながり（YR:ADS）、I Have（森ら） 関係志向性（石毛ら）	該当なし

以上より本節では、小学生を対象として、小塩ら（2002）の成人用精神的回復力尺度を援用し、小学生に理解しやすい文言を使ってレジリエンス尺度を修正し、小学5年生版レジリエンス尺度を作成することとした。さらにレジリエンスの妥当性を明らかにするために、回復経験との関係を明らかにすることを目的として、調査を行った。

第2章第2節のこれ以降は下記の論文に掲載されているため省略する。

原郁水・都築繁幸（2015）小学5年生のレジリエンスと回復経験の関連.  
日本教育保健学会年報、23、25-32.

















### 第3章 小学生のレジリエンスを高めるための介入プログラムの開発

#### 第1節 はじめに

第1章で示したように子どものレジリエンスを高めるための教育はすでに欧米において行われている。その方法を見ると、スキル重視型、体験重視型、環境重視型に分けられるが、これらの中でも、学校における一斉授業でよく行われるのはスキル重視型であることから、本研究ではスキル重視型に着目することとする。

第1章のまとめより、レジリエンスの捉え方及び測定尺度を見ると、全体としてはレジリエンスを状態や結果として捉えているものが多い（例えば、Shure, 1993; Aber et al., 1998）が、数は多くないものの、特性や能力としてレジリエンスをとらえているものも存在している（Allen, Cox & Cooper, 2006; Coholic et al., 2012）。さらに測定を見ると状態や結果をレジリエンスとして捉えているものは、問題行動の有無やコミュニケーション、抑うつや不安といったものが測定指標として用いられている。その一方で、レジリエンスを特性や能力として捉えているものは特性や能力としてのレジリエンス尺度で行っているものが増えている。このように捉え方と測定尺度は対応していると言える。特性や能力としてレジリエンスを測定しているものは比較的近年に行われた介入が多く、レジリエンス尺度の開発及び発展に伴い、レジリエンスを尺度で測定しているものが増えていると考えられる。

次に内容を見ると、認知行動療法やソーシャルスキル等、基礎理論を持つものが多く、基礎理論を応用して行われていると考えられる。その中でも最も多く扱われているものは感情に関するものであり、1章で取り上げた12のプログラムのうち、7つのプログラムで取り扱われている。その中でも自分や相手の感情を理解するものや、心理学的な感情の知識について教えるものが増えている。次に多いのが、ソーシャルスキル・トレーニングやアサーション・トレーニングなどコミュニケーションに関わるもので、12中6つのプログラムにおいて扱われている。次が自己理解に関するものであり、12中3つのプログラムで扱われている。次に、原因帰属に関するものが12中2つと続いている。

内容と、レジリエンスの捉え方の両面から考えると、レジリエンスを結果や状態として捉えているものも、特性や能力として捉えているものも、共通して個人内の能力（スキル）を高めることが行われていることが読み取れる。従って、レジリエンスを状態や結果と捉えていても特性や能力と捉えていても、実践の方法としては、個人内の能力を高めることが最も重要であると考えられる。現在の日本においては、レジリエンスに着目した教育的介入の事例はほとんどないが、今後その重要性は増していくと考えられる。しかし、その内容については、欧米での介入をそのまま日本で行うこ

とが子どもにとってよいかどうかは明らかではなく、今後、日本の子どもに適した介入を開発することが求められると思われる。

そこで本章では、スキル重視型の中でも、よく取り上げられており、かつ個人内のスキルに着目した「感情調整」「自己理解」「原因帰属」に焦点をあて、これらとレジリエンスの関係を明らかにすることを目的とする。

## 第2節 原因帰属とレジリエンス

### 第1項 問題と目的

これまで原因の帰属スタイルに関するスキルを教える事で、状態としてのレジリエンスとして測定された抑うつが低下するという結果が示されている（Reivich et al., 2005）が、レジリエンスと原因帰属を直接検討している研究は多く存在するわけではない。その中の1つとして原因帰属とレジリエンスに関する研究としてMartin-Krumm et al. (2003) のものがあげられる。彼らはスポーツの失敗場面の帰属とレジリエンスとの関連を検討し、帰属のスタイルとその後の達成や不安などに関連があることを示している。この研究は原因帰属とレジリエンスとの直接的な関係を検討したものではないが、失敗という困難に直面した際に原因帰属が何らかの影響を与えていることが示唆されている。このようにレジリエンスは原因帰属といった認知的スキルと何らかの関連があると考えられるが、この関係を直接的に検討したものはあまり見られない。原因帰属はWeinerが提唱したものであり（Weiner, 1979）、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（豊田、2012）。また、Seligman (1991) によると、Seligmanは、楽観性との関係から原因帰属を帰属スタイルや説明スタイルと称した。帰属には所在（内在性）、永続性、普遍性の3次元があり、成功の原因を内的、永続的、一般的な要因に、失敗の原因を外的、一時的、特異的なものとして帰属するスタイルを楽観的な原因帰属としている（桜井・桜井、1992）。Seligmanらのグループは、楽観的な帰属の様式を小学生に教えるPRP（Penn Resiliency Program）を行うことにより、レジリエンスが高まったことを報告している（Gillham et al., 2005）。

我が国の帰属スタイルに関する研究として増田（1993）、藤南・園田（1994）、家接・小玉・田上（2001）のものがある。増田（1993）は、大学生の帰属スタイルと抑うつについて検討し、失敗場面において、永続性（安定性）と普遍性の合計得点が抑うつと正の相関があることを示した。これは、永続的・普遍的な帰属スタイルと抑うつとの関連が高いことを示唆するものである。藤南・園田（1994）は、大学生において、永続的・普遍的な帰属スタイルと否定的な出来事（ネガティブライフイベント）の両

方が高いときに、抑うつなどのストレス反応が高くなることを示した。家接・小玉・田上（2001）は、内的で安定的な帰属スタイルが、抑うつや自尊感情と相関が高いことを示している。このように永続的・普遍的な帰属スタイルや、内的・永続的な帰属スタイル（家接・小玉・田上、2001）が抑うつや自尊感情と関連があることが示されている。

以上のように、欧米では楽観的な帰属スタイルを教える事によってレジリエンスが高まることが報告されている。また我が国では、帰属スタイルと抑うつや自尊感情の関連が示されているもののほとんどが大学生を対象としており、子どもを対象にした研究は見受けられない。帰属スタイルは学ぶことによって習得できることから子どものレジリエンスを高める方法を確認していくために、帰属スタイルとレジリエンスとの関係を明らかにしていくことは意義あることである。

そこで本研究では、友人関係でのトラブル場面と学業に関する失敗場面という二つの場面の帰属スタイルに着目し、この帰属スタイルとレジリエンスとの関係を検討することとした。なおこの研究を行うにあたり、以下の3点を考慮した。

1) 困難場面として友人関係でのトラブル場面と学業に関する失敗場面を取り上げたのは、子どもは、多くの時間を学校で過ごし、友人関係と学習に関するものが経験の頻度及び嫌悪感が高いことが示されているため（岡崎・安藤、2010）である。

2) 帰属スタイルの内容は、家接・小玉・田上（2001）の結果を参照し、普遍性に関する内容は小学生には難解なのではないかと考えられたことから、今回は取り扱わないこととした。子どもの理解のしやすさという点から帰属の所在（内-外）と永続性（一時的-永続的）とする。ここでは、帰属スタイルを帰属の所在と永続性の組み合わせを指すものとする。

3) 小学校保健体育科保健領域では、小学校5年生で単元「心の健康」が設定されている。この単元においてレジリエンスの観点から教育方法・教材開発を行い、子どものレジリエンスを高める方法を確認していきたいと考えているために、小学5年生を対象とした。

こうした条件のもとで、友人トラブル場面と学業失敗場面において、帰属の所在と永続性の組み合わせである帰属スタイルが子どものレジリエンスにどのように影響を及ぼしているかを検討した。

## 第2項 方法

### 1) 調査対象者と調査時期

A県内B市の7校の小学5年生688名（男児334名、女児354名）を対象に調査を行い、回答に不備の無かった665名（男児316名、女児349名）を最終的な分析の対象とした。調査は2014年2月から3月に実施した。

### 3) 手続き

調査は、無記名とし、自記式による質問紙調査法により質問紙を各学校に配布し、学級担任の監督の下に授業時間を利用して一斉に行われた。この調査は、B市教育委員会から本調査の実施計画の承認を得て、当該の学校長に趣旨説明がなされ、校長および職員会議の了解を得て実施された。調査用紙には無記名であること、他の人に知られないこと、自分の自由な意志でアンケートに答えることができることが明記されており、学年と性別のみ記入してもらい、個人が特定されないような配慮をして回収した。これらは、学級担任の協力を得て行われたが、記入された用紙の内容を担任やその他の学校関係者が見ることはない状態で回収し、無記名データとして入力と分析を行った。

### 4) 調査内容

#### (1) 小学生版レジリエンス尺度

第2章で作成した小学生用レジリエンス尺度を使用した。この尺度は将来に希望を持ち努力する力である「肯定的な未来志向」（以下未来志向とする）、様々なことに興味や関心を持ち追求しようとする力である「興味関心の追求」（以下興味関心とする）、感情をうまくコントロールする力である「感情調整」の3つの下位尺度から構成されている。これは肯定的な未来志向として「自分の目標を大事にしている」などの5項目、興味関心の追求として「ものごとに対する興味や関心が強いほうだ」などの5項目、感情調整として「いつも落ち着いているようにこころがけている」などの3項目、計13項目からなる。これらの全ての項目を合計したものをレジリエンス合計とする。

各項目に対して「全くあてはまらない（1点）」、「あまりあてはまらない（2点）」、「どちらでもない（3点）」、「ややあてはまる（4点）」、「かなりあてはまる（5点）」の5段階で回答を求めた。

#### (2) 帰属スタイルに関する項目

困難場面として、友人関係でのトラブル場面と学業に関する失敗場面を設定した。青柳・細田（1992）や増田（1994）の研究をもとに、帰属の所在及び永続性に関する質問項目を作成した。各項目に対して5件法で回答を求めた。

友人場面における帰属の所在に関する質問は「友達とけんかをしてしまった時、あなたはその原因がどこにあると思いますか」とした。その回答は「友達や周囲に全て原因がある（1点）」、「友達や周囲にやや原因がある（2点）」、「どちらでもない（3点）」、「自分にやや原因がある（4点）」、「自分に全て原因がある（5点）」とした。友人場面における永続性に関する質問は「今後また同じ原因でけんかが起きると思いますか」とした。その回答は、「同じ原因でけんかは二度と起きない（1点）」、「同じ原因でけんかはあまり起きない（2点）」、「どちらでもない（3点）」、「同じ原因でけんかが少しは起きる（4点）」、「同じ原因でけんかが必ず起きる（5点）」

とした。

学業場面における帰属の所在に関する質問は「学校のテストでわるい点を取ったとき、あなたはその原因がどこにあると思いますか」とした。その回答は、「テストや周囲に全て原因がある（1点）」、「テストや周囲にやや原因がある（2点）」、「どちらでもない（3点）」、「自分にやや原因がある（4点）」、「自分に全て原因がある（5点）」とした。学業場面における帰属の永続性に関する質問は、「今後また同じ原因でテストでわるい点をとると思いますか」とした。その回答は、「同じ原因でわるい点を二度ととらない（1点）」、「同じ原因でわるい点をあまりとらない（2点）」、「どちらでもない（3点）」、「同じ原因でわるい点を少しはとる（4点）」、「同じ原因でわるい点を必ずとる（5点）」とした。

## 5) 帰属スタイル

友人トラブル場面と学業成績場面のそれぞれにおいて、帰属の所在に関する質問項目で「1. 周囲に全て原因がある」及び「2. 周囲にやや原因がある」を選択したものを外的帰属群、「3. どちらでもない」を選択したものを中立群、「4. 全て自分に原因がある」及び「5. 自分にやや原因がある」を選択したものを内的帰属群とした。

帰属の永続性に関する質問項目で「1. 同じ原因で全く起きない」及び「2. 同じ原因であまり起きない」を選択したものを一時群、「3. どちらでもない」を選択したものを中立群、「4. 同じ原因で必ず起きる」及び「5. 同じ原因で少しは起きる」を選択したものを永続群とした。

## 第3項 結果

### 1) 帰属スタイルの各群の人数

#### (1) 友人トラブル場面

友人トラブル場面の人数をTable3-1に示す。各群の人数に対して $\chi^2$ 検定を行ったところ、有意差が認められ、人数の偏りが示された（ $\chi^2=70.40, p<.01$ ）。帰属スタイルの影響をより明白にするため、中立群を分析から除外することとした。

Table3-1 友人トラブル場面における帰属様式

合計		原因の所在			
		外的帰属	どちらでもない	内的帰属	
		83	172	410	
永	一時的帰属	271	24	63	184
続	どちらでもない	153	13	75	65
性	永続的帰属	241	46	34	161

注)  $\chi^2$ 検定  $\chi^2=70.41$   $p<.01$

## (2) 友人トラブル場面

友人トラブルの人数をTable3-2に示す。各群の人数に対して $\chi^2$ 検定を行ったところ、有意差が認められ、人数の偏りが示された ( $\chi^2=79.40, p<.01$ )。友人トラブル場面と同様に帰属スタイルの影響をより明らかにするため、中立群を分析から除外することとした。

Table3-2 友人トラブル場面における帰属様式

合計		原因の所在		
		外的帰属	どちらでもない	内的帰属
		21	85	559
永続性	永続的帰属	258	10	234
	一時的帰属	262	7	234
	どちらでもない	145	4	91

注)  $\chi^2$ 検定  $\chi^2=79.41$   $p<.01$

## 2) レジリエンスと帰属スタイルとの関連について

### (1) 友人トラブル場面における帰属とレジリエンス

友人トラブル場面における帰属スタイルごとの各得点をTable3-3に示す。帰属の所在(外-内)及び永続性(一時的-永続的)を独立変数とし、レジリエンスの各尺度の得点及び合計点を従属変数とし二要因の分散分析を行った。その結果、未来志向及びレジリエンス合計において帰属の永続性に主効果が認められた(未来志向:  $F=4.57, p<.05$ ; レジリエンス合計:  $F=4.19, p<.05$ )。帰属の所在の主効果及び交互作用は、有意ではなかった。従って、友人トラブル場面において帰属の永続性の要因は、未来志向とレジリエンス合計に影響を及ぼしていると言える。

Table3-3 友人トラブル場面における帰属の所在と永続性から見たレジリエンス

	内的		外的		二要因分散分析(F値)		
	永続的	一時的	永続的	一時的	所在	永続性	交互作用
n	161	184	46	24			
未来志向	19.14 (4.69)	20.7 (4.01)	19.7 (4.73)	20.8 (4.01)	0.29	4.57*	0.20
興味関心	19.47 (3.47)	20.2 (3.50)	19.9 (3.68)	20.5 (2.81)	0.63	1.63	0.03
感情調整	9.9 (2.88)	10.4 (2.58)	9.6 (2.78)	10.1 (1.67)	0.71	1.71	0.00
レジリエンス	48.5 (8.94)	51.23 (8.01)	49.3 (9.35)	51.3 (5.86)	0.12	4.19*	0.08

注)\*:  $p<.05$

### (2) 学業失敗場面における帰属スタイルとレジリエンス

学業失敗場面における帰属スタイルごとの各得点をTable3-4に示す。学業失敗場面と同様に2要因の分散分析を行った。その結果、興味関心及びレジリエンス合計において、帰属の永続性に主効果が認められた(興味関心:  $F=4.84, p<.05$ ; レジリエンス合

計：F=3.26、p<.05)。友人トラブル場面と同様に、帰属の所在の主効果及び交互作用は有意ではなかった。従って、学業成績場面において帰属の永続性の要因は、興味関心とレジリエンス合計に影響を及ぼしていると言える。

Table3-4 学業失敗場面における帰属の所在と永続性から見たレジリエンス

	内的		外的		二要因分散分析(F値)		
	永続的	一時的	永続的	一時的	所在	永続性	交互作用
	n	234	234	10			
未来志向	18.9 (4.63)	21.0 (4.06)	19.6 (5.60)	20.6 (3.55)	0.03	1.87	0.23
興味関心	19.1 (3.73)	20.6 (3.39)	18.6 (4.99)	21.1 (4.45)	0.00	4.84*	0.37
感情調整	10.0 (2.60)	10.5 (2.73)	10.5 (4.06)	10.9 (4.18)	0.35	0.39	0.01
レジリエンス	48.04 (8.88)	52.0 (8.21)	48.7 (13.26)	52.6 (8.75)	0.08	3.26*	0.00

注)\*: p<.05

#### 第4項 考察

本研究は、帰属の所在と永続性を独立変数、レジリエンスを従属変数として分析を行った。その結果、帰属の永続性要因の主効果がトラブル場面（未来志向とレジリエンス合計）と学業失敗場面（興味関心とレジリエンス合計）で認められ、帰属の所在要因に主効果が認められなかった。ここでは、1) 帰属スタイルの分布、2) 帰属スタイルとレジリエンスとの関連、3) レジリエンスを高める教育、について若干の考察を行う。

##### 1) 帰属スタイルの分布

古川・松林・浅川（2002）は、テストでわるい点を取るといった負の場面や正の場面における小学6年生の帰属について調査した。その結果、負の出来事を内的に帰属する所在の平均値は、0～8点の得点範囲中、5.5点と他の帰属よりも高く、帰属を内的にするものが多かったことを示している。本研究の結果においても友人トラブル場面と学業失敗場面のいずれも帰属スタイルの人数に偏りがみられ、永続性次元において内的帰属をするものが多く、外的帰属をするものが少なかった。また、丹羽（1989）は小学5～6年生を対象に、テストの点数に関する成功－失敗を各自に判断させ、その原因を自由記述で求めた。その結果、失敗では、33%が運、43.5%が一時的努力に帰属しており、気分や性格を含めると80%以上が内的に帰属していた。丹羽はこの結果に関して、児童には結果＝能力であるという認識や努力量は結果であり能力であるという認識があると述べている。本研究でも同様に、失敗場面に関して内的帰属をするものが多いう結果が示されており、このことから負の場面で内的な帰属を選択するのは子どもの特徴であることが推測できる。特に学業失敗場面では、失敗したこと自体が努力不足、能力不足であると捉えられがちであると考えられる。

## 2) 帰属スタイルとレジリエンスとの関連

今回の結果では、永続性の要因のみがレジリエンスに影響を及ぼしていた。この結果は、大学生を対象に調査した家接・児玉・田上（2001）の結果と異なる。家接らは、帰属の所在を2次元として捉えたが、本研究では、対象者が小学5年生であることから子どもの理解や回答のしやすさを考慮して、帰属の所在を1次元で捉えた。子どもにおいては、失敗の原因を内的か、外的かのどちらかに帰属しなければならない場合には、自分にその原因があると捉える傾向が認められた。原因の所在が内にあるか外にあるかについて内的に捉えるものが多いことからレジリエンスに影響を与えなかったと考えられる。

また、藤南・園田（1994）や増田（1993）は抑うつには帰属の所在よりも永続性（安定性）と普遍性の両者が重要であるとしている。こうしたことから、レジリエンスにおいても帰属の所在よりも永続性の組み合わせの方が重要である可能性も考えられる。帰属の所在は永続性や普遍性とは異なる位置づけであり、帰属の所在は抑うつの症状を強めるのではなく、自尊心の低下につながるという指摘（Abramson, Matalsky & Alloy, 1989）もある。児童でも同様の結果が示されるのか、検討する必要があると考えられる。

## 3) レジリエンスを高める教育

本研究では、困難場面として友人トラブル場面と学業失敗場面の2つを取り上げた。小学生が友人関係でトラブルを引き起こすことや学業で失敗することは身近であり経験しがちな事である。本研究の結果では、約半数が失敗の原因を永続的なものとして帰属していた。これらの場面において永続的に帰属するということは、自分はずっと勉強はできない、ずっと友達とけんかをすると捉えることである。この帰属スタイルを永続的なものから一時的なものに変えることが、レジリエンスを高めることに効果的ではないだろうか。渡辺（2014）はレジリエンスを高めるための1つとして、重要な他者からの肯定的なフィードバックをあげている。帰属スタイルに関しても、教師などの重要な他者からの失敗後のフィードバックを行うことが有効ではないだろうか。また帰属スタイルは教える事も可能である（Gillham et al., 2005）。特に永続性次元についてのフィードバックや教育によって、児童のレジリエンスを高めることが可能ではないだろうか。

## 4) 今後の検討課題

本研究の今後の検討課題を述べる。1つ目として今回は、帰属スタイルとして、帰属の所在と永続性について取り上げた。その際、帰属の所在として、内的なものか外的なものかという1次元でのとらえ方であったが、今後は、内的と外的を二次元で捉えることも考えられる。児童の理解に留意し、測定の工夫を行う必要があるだろう。ま

た、今回取り扱わなかった普遍性の次元についても取り扱うことも工夫によってはできよう。今後、留意して検討していく必要があるだろう。最後に、本研究から永続性次元に着目した帰属スタイルについて教える事が、レジリエンスを高めるために有効であるという示唆が得られた。日本においても帰属スタイルを教える事で、レジリエンスが高まるのか、実際に検討することが重要であると考えられる。今後の検討課題としたい。

## 5) おわりに

本研究は、小学5年生を対象に帰属スタイルがレジリエンスにどのような影響を及ぼすかを検討した。レジリエンスは、未来志向、興味関心、感情調整の下位尺度からなる小学生用レジリエンス尺度を使用した。困難場面として友人トラブル場面と学業失敗場面の二つの場面を取り上げ、帰属の所在（内-外）と永続性（一時的-永続的）の点から帰属スタイルを捉えた。その結果、以下のことが明らかになった。

- 1) 子どもの帰属のスタイルの分布においては、 $\chi^2$ 検定の結果、有意差が認められ、偏りが認められた。帰属の所在において内的帰属するものが多いことが示された。
- 2) 帰属の所在と永続性を独立変数、レジリエンスを従属変数とした二要因の分散分析を行ったところ、友人トラブル場面では未来志向とレジリエンス合計において帰属の永続性の要因に主効果が認められた。学業失敗場面では興味関心とレジリエンス合計において帰属の永続性の要因に主効果が認められた。

これらのことから今後、レジリエンスを高める授業を行っていく際には、帰属スタイルの永続性の要因に着目していく必要があることが示唆された。

## 第3節 自己理解とレジリエンス

### 第1項 問題と目的

第1章でまとめたレジリエンスを高める実践のうち、3番目に多かったのが、自己理解に関するものであり、12中3つのプログラムで行われていた。自己理解に関する介入によってレジリエンスは高まるということがいくつかの先行研究で示されている。本研究でも自己理解とレジリエンスに着目する。第1節では、原因帰属とレジリエンスについて調査研究を行ったが、自己理解に関しては自己理解の個人の度合いを正確に測定することが難しいことから、本章では、他人との関わりではなく、児童生徒それぞれの自己理解を促すことで、レジリエンスを高めることができるかどうかを検証するものである。なお、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。

これまでの自己理解の程度を測る尺度や自己理解を促すための介入方法は、青年期

を対象としたものがほとんどである。青木（2010）は、青年期の自己－他者理解プログラムを考案し、その結果についての分析を行っているが、その中では、自己理解を「自己の内面やあり様や感情に目を向け、自らについて捉え、自己を知ること」と定義している。一方、平野（2010）は、新たに開発した二次元レジリエンス尺度の中で、後天的に身につけることができる「獲得的レジリエンス」の要因の1つとして、この「自己理解」を見出している。そこでは、因子分析の結果から、自己理解を「自分の考えや自分自身について理解し、自分に合った目標設定や行動ができる力」と捉えている。

これまでも、青年期以降の成人に対して、自己理解を促す心理学的アプローチはいくつか見られる。松原（2000）は、大学生が20通りの回答を自分自身のことばで記述するいわゆる20答法（星野、2002）（あるいは「Who am I?」（WAI法）とも呼ばれる）を取り入れたプログラムで、私は〇〇ですという文章を20通り書かせることの効果と、それを短所から長所へカウンセラーや友人が変換して戻す効果を検証している。また、青木（1998；2002）は、大学生が自己理解を深めることを目的に、同じく「私は…」で始まる文章を書き出す、文章完成法を取り入れたプログラムを開発し、その効果を検証している。さらに、青木・Cusumano（2008）は、大学生に対して、自分らしさをキーワードに、自分の特徴・価値観・性格傾向・適職などを考えるのに役立つワークシートを用いた検討を行っている。

本章では、こうした青年期における自己理解プログラムを参考にして小学校高学年を対象とした自己理解のためのプログラムを考案し、その効果をレジリエンスの面から検討することを目的とする。児童に対する短時間の指導（保健指導）での検証を行うため、あらたに「わたしテスト」と称する簡単なワークシートを利用した指導を考案した。上記の松原、青木らの方法は、いずれも大学生以降の成人を対象とした方法であり、特に「Who am I?」（WAI法）のように「私は・・・」の後を自由に書かせるやり方では、小学生が短時間に書くのは困難であることが予想された。そのため、WAI法をベースにしながらい、より簡単に記載できる文章完成法を用いることにより、自分のことがあらためて「理解」できるという内容にして実施した。この「わたしテスト」を用いた保健指導により、児童のレジリエンスがどのように変化したかを検証したので、以下に報告する。

## 第2項 方法

### 1) 調査対象者

愛知県内のA小学校の5年生（2学級）の児童78名（男子45名、女子33名）を対象とした。そのうち、欠席などで2回の調査のいずれかを回答できなかった者や回答に不備のあった者11名を除いた67名（男子38名、女子29名）を分析の対象とした。

## 2) 手続き

調査は2014年1月に2回行った。3学期の身体計測の前に行う養護教諭による保健指導の前日と保健指導の翌日に、自記式のアンケート調査を行った。保健指導の効果を追跡するため、アンケートには児童の学年、番号、性別、名前を書いてもらった。他の人に知られないこと、自分の自由な意志でアンケートに答えることができることが明記されていた。養護教諭の協力を得て行われたが、記入された用紙の内容を担任やその他の学校関係者が見ることはない状態で回収し、無記名データとして入力と分析を行った。本介入に関して、あらかじめ研究目的および研究内容について当該のA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。対象者である5年生に対しては記名式でアンケートを実施しているが、これは保健指導前後の比較のためであり、2回のアンケートにおける人物のマッチングを行った後は、氏名を伏せた状態でデータ入力を行った。以後の分析は、すべて匿名の状態で行われ、プライバシーの保持に最大限留意して実施された。

## 3) 実践の内容

保健指導はA小学校にて、養護教諭によって行われた。5年生を対象に身体測定前の10分程度の保健指導の時間を用いて行われた。保健指導の概要はTable3-5に示した。

Table3-5 クラス別の指導内容

実施者	形式	対象	テーマ	ねらい	内容
養護教諭	身体計測前の保健指導（約10分間）	5年1組	風邪の予防	風邪の予防を学び、生活の中で風邪を予防する行動が実践できるようになることをねらいとする。	かぜの予防には何ができるか考える。手洗い、うがい、十分な睡眠、バランスのとれた食事、適度な運動などが大切であると理解する。
		5年2組	自己理解	自分自身についての質問に答え、自分のことをどの程度知っているか気づく。その気づきに基づいて、どんな6年生になったらいいか、5年生のうちにできることを考え、自分を見つめ直す。自分への理解を深めることで、レジリエンスの向上をねらいとする。	ワークシートに自分の名前、誕生日、好きな食べ物、好きな教科、趣味、宝物、欲しいもの、好きなこと、良いところ、将来の夢を書き込む。将来の夢を叶えるためにどんな6年生になったらいいか、そのために5年生のうちにできることはなにか考え、ワークシートに書く。最後に感想を書く。

#### (1) 5年1組（統制群）の保健指導

風邪の予防をテーマに、指導を行った。風邪を予防するためには何ができるか考えさせ実践につなげることを目指す。概ねレジリエンスの育成とほとんど関係が無いと思われる内容であり、自己理解に関する保健指導を行う5年2組の対照群（統制群）として設定した。

#### (2) 5年2組（介入群）の保健指導

自己理解に関する保健指導として、「わたしテスト」というワークシートを使用した。ここでは、自分を見つめ直し、自己理解を深めることをねらいとした。自己理解を深めることによりレジリエンスが向上するかどうかを検討するために、保健指導実施群（介入群）として設定した。

### 4) 調査の内容

児童のレジリエンスを評価する尺度は、小塩ら（2002）によるレジリエンス尺度を著者らが小学生に理解しやすいよう一部修正した尺度を用いた。「未来志向」（4項目）、「興味・関心の追求」（4項目）、「感情調整」（3項目）、「忍耐力」（3項目）の4因子14項目からなる。質問内容は、「自分には将来の目標がある」「自分の目標を大事にしている」などの未来志向項目と、「ものごとに対する興味や関心が強いほうだ」「いろいろなことにチャレンジするのが好きだ」などの興味・関心の追求項目と、「パニックになっても自分を落ち着かせることができる」「いつも冷静でいられるようこころがけている」などの感情調整項目、「つらい出来事があるとたえられない」「イライラするとおさえられなくなる」などの忍耐力項目から構成されている。評定は「はい」、「どちらかというとはい」、「どちらでもない」、「どちらかというといいえ」、「いいえ」の5段階で求めた。その際、得点が高いほどレジリエンスが高くなるように5点～1点に点数化して、それぞれの下位尺度ごとの得点とレジリエンス全体の合計得点を対象者別に集計した。

### 5) 分析方法

5年1組と5年2組の保健指導前後におけるレジリエンス各項目得点を比較するために、学級を被験者間要因、性別を共変量とした反復測定分散分析を行った。また、5年2組のデータでは、保健指導によるレジリエンス各項目の回答の変化を検討するため、ウィルコクソンの符号付き順位検定（signed-rank test）を行った。なお、統計分析には統計パッケージソフト SPSS ver.22.0 を用いて行った。

## 第3項 結果

### 1) 保健指導前のレジリエンス調査

保健指導前のレジリエンス尺度14項目の回答数の男女別に Table3-6 に示した。そ

れぞれは、「はい」、「どちらかというとはい」、「どちらでもない」、「どちらかというといいえ」、「いいえ」の5段階で回答を求めているが、そのうち「はい」、「どちらかというとはい」（逆転項目である「忍耐力の各項目は、「どちらかというといいえ」、「いいえ」）と答えた者の人数と全体から見た割合を示している。男女とも未来志向に関わる項目で高い割合を示し、忍耐力で低い傾向があった。どの項目も、その割合に性別による有意差はなかった。

また、これらを5点～1点で点数化し、合計したレジリエンスの下位尺度得点と合計得点の男女別比較をTable3-6に示す。こちらでも性別による有意な差は認められなかった。一方、保健指導前において、5年1組と5年2組のレジリエンスに差がないかを検討した。その結果をTable3-7に示す。レジリエンスの下位尺度得点と合計得点には有意な差はなかった。

Table3-6 保健指導実施前のレジリエンス各項目の回答人数と割合（男女別）

レジリエンス下位尺度		男子 N=38	女子 N=29	性差 ( $\chi^2$ 検定)
未来志向	1 自分には将来の目標がある	34 ( 89.5 )	25 ( 86.2 )	N.S.
	5 自分の目標を大事にしている	28 ( 73.7 )	25 ( 86.2 )	N.S.
	9 自分の将来に希望をもっている	29 ( 76.3 )	22 ( 75.9 )	N.S.
	13 自分の目標のために努力している	29 ( 76.3 )	21 ( 72.4 )	N.S.
興味・関心の追求	2 ものごとに対する興味や関心が強い方だ	28 ( 73.7 )	23 ( 79.3 )	N.S.
	6 いろいろなことにチャレンジするのが好きだ	27 ( 71.1 )	21 ( 72.4 )	N.S.
	10 新しいことやめずらしいことが好きだ	28 ( 73.7 )	24 ( 82.8 )	N.S.
	14 ねばり強い人間だと思う	18 ( 47.4 )	15 ( 51.7 )	N.S.
感情調整	3 パニックになっても、自分を落ち着かせることができる	17 ( 44.7 )	13 ( 44.8 )	N.S.
	7 いつも冷静でいられるようにこころがけている	23 ( 60.5 )	18 ( 62.1 )	N.S.
	11 自分の感情をコントロールできるほうだ	13 ( 34.2 )	13 ( 44.8 )	N.S.
忍耐力	4 つらい出来事があるとたえられない(*)	11 ( 28.9 )	7 ( 24.1 )	N.S.
	8 イライラするとおさえられなくなる(*)	9 ( 23.7 )	8 ( 27.6 )	N.S.
	12 その日の気分によって行動が左右されやすい(*)	9 ( 23.7 )	4 ( 13.8 )	N.S.

注1) 数字は人数、( )内は%、N.S.は有意差なしを示す。

注2) 各項目において「はい」(5点)、「どちらかというとはい」(4点)と答えた児童の人数及び割合(%)を表した。

ただし、(\*)は逆転項目であり、「いいえ」(5点)、「どちらかというといいえ」(4点)と答えた児童の人数及び割合(%)を表した。

Table3-7 保健指導実施前のレジリエンス下位尺度および合計得点の平均値（男女別）

レジリエンス 下位尺度	男子 N=38		女子 N=29		性差 (t検定)
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
	未来志向	17.2	3.3	17.2	
興味・関心の追求	18.7	3.3	18.3	4.0	N.S.
感情調整	10.6	2.2	10.8	2.6	N.S.
忍耐力	8.5	2.7	7.9	3.1	N.S.
レジリエンス合計	55.0	9.0	54.2	9.5	N.S.

注1) N.S.は有意差なしを示す。

注2) 未来志向、興味関心の追求は4点～20点、感情調整、忍耐力は3点～15点、

レジリエンス合計は14点～70点であり、数字は大きいほどレジリエンスが高いことを示す。

## 2) 保健指導前後におけるレジリエンスの各得点の変化

レジリエンスの下位尺度得点（4 因子）とレジリエンス合計得点の保健指導前後の変化について、時期の違いを被験者内要因、学級の違いを被験者間要因、性別を共変量として、反復測定分散分析を行った。結果を Table3-8 に示す。未来志向および興味・関心の追求の各因子、およびレジリエンス合計得点で、「時期×学級」の交互作用が有意となった。また、それぞれで単純主効果の検定を行ったところ、いずれも 5 年 2 組の指導後が指導前より有意に高いことが示された。Figure3-1 は、反復測定分散分析の結果により得られた、5 年 1 組および 2 組のレジリエンス合計得点の推定周辺平均値±標準誤差を図示したものである。この推定周辺平均値は、性別や元々の学級の違いを調整した値である。指導前ほとんど差が無かったレジリエンス合計得点は、指導後の 5 年 2 組の増加により大きな差が生じたことが分かった。

Table3-8 保健指導前後におけるレジリエンスの各得点の変化（反復測定分散分析）

レジリエンス下位尺度	学級 (人数)	レジリエンス得点の変化				被験者内効果の検定						
		指導前		指導後		F値			p値			時期×学級の交互作用に関する単純主効果の検定
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	時期	時期×性別	時期×学級	時期	時期×性別	時期×学級	
未来志向	5年1組 (32)	17.2	3.4	17.3	3.1	1.992	0.334	5.532	0.163	0.565	0.022 *	2組: 指導前<指導後
	5年2組 (35)	17.2	3.4	18.3	2.6							
興味・関心の追求	5年1組 (32)	18.3	3.4	18.4	3.1	1.588	0.207	4.073	0.212	0.651	0.048 *	2組: 指導前<指導後
	5年2組 (35)	18.7	3.8	19.5	3.3							
感情調整	5年1組 (32)	10.6	2.6	10.9	2.7	3.874	1.375	1.038	0.053	0.245	0.312	
	5年2組 (35)	10.7	2.1	11.3	2.2							
忍耐力	5年1組 (32)	8.1	2.3	8.0	2.5	0.000	0.001	1.215	0.991	0.972	0.274	
	5年2組 (35)	8.3	3.3	8.5	3.4							
レジリエンス合計	5年1組 (32)	54.2	8.9	54.5	8.1	3.248	0.677	6.716	0.076	0.414	0.012 *	2組: 指導前<指導後
	5年2組 (35)	55.0	9.5	57.7	8.8							

注1) 5年1組は自己理解と無関係の内容で保健指導を実施し(統制群)、5年2組は自己理解に関する保健指導を実施した(介入群)。

注2) 指導前後の時期の違いを被験者内要因、学級の違いを被験者間要因、性別を共変量として反復測定分散分析を行った。

注3) \*: p<0.05

注4) 交互作用が有意なものは、さらに単純主効果の検定による比較を行った。

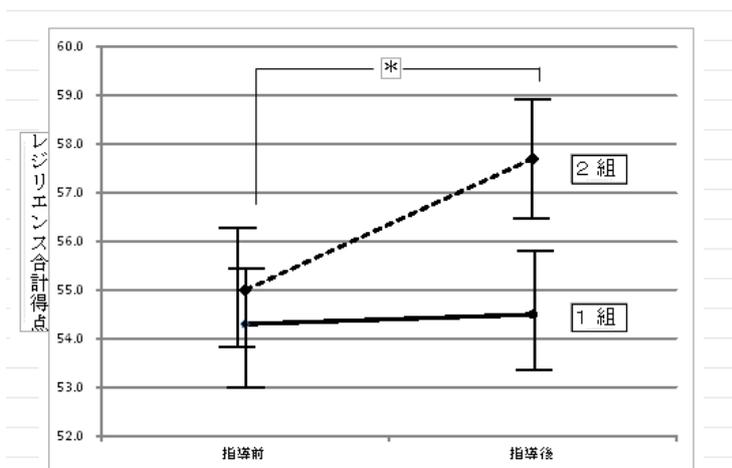


Figure3-1学級ごとに見た指導前後のレジリエンス合計得点(反復測定分散分析結果) ㊦

▶ 1組(統制群 N=32) 2組(介入群 N=35) ㊦

▶ 注1) グラフの値はレジリエンス合計得点の推定周辺平均値±標準誤差 ㊦

▶ (学級を被験者間要因、性別を共変量とした時の推定値) ㊦

注2) \*: p<0.05 (単純主効果の検定)

### 3) 介入群における保健指導前後のレジリエンス各項目の変化

レジリエンス各項目の保健指導前後の変化について、各項目を 1～5 点で評定した得点の平均値と標準偏差、ならびにそれぞれの差をノンパラメトリック検定であるウィルコクソンの符号付き順位検定で検討した結果を Table3-8 に示す。未来志向の「自分には将来の目標がある」「自分は目標のために努力している」、および興味・関心の追求の「いろいろなことにチャレンジするのが好きだ」の項目については、指導前よりも指導後の評定が有意に高くなった。感情調整や忍耐力に関する項目では、いくつかの項目で指導後に上昇傾向していたが、有意なものはない。

## 第 4 項 考察

### 1) 自己理解に着目した介入とレジリエンス

本研究は、2 つの群に異なる保健指導を行うという準実験的な手法によって実施されている。Table3-7 の事前データの確認により、5 年 1 組（統制群）と 5 年 2 組（介入群）のレジリエンス各項目や合計点に有意差は認められず、その後、Table3-8 のように異なる保健指導を行って、事前・事後のレジリエンスの変化を検討した。

本研究における介入の内容は、児童の「自己理解を促す」保健指導を行うというものである。青年期における自己－他者理解プログラムを考案した青木（2010）によると、青年期における自己理解には「自分が自分として生きている」という側面と「社会の何かと絆を保っている」という社会的側面があることを指摘している。確かに、児童期においても同様な面があることは否定できないが、小学校高学年の児童に対して、自己理解を促す指導を行う際には、他人との関係ではなく、自分に焦点を当てた方が考えやすい。そのため本研究では、「Who am I?」（WAI 法）（あるいは 20 答法とも呼ばれる）を取り入れた、一人称で考える（わたしが〇〇であるという形式）のワークシートを考案した。

その結果、Figure3-1 に示すように、統制群はレジリエンスに大きな変化をなかったが、介入群ではレジリエンス合計得点が有意に高くなった。特に、その下位尺度から介入の効果を検証すると、介入群では、「未来志向」（将来の目標がありそれ向かって努力していること）や「興味関心の追求」（粘り強くチャレンジする心）が高くなっていた。

原ら（2013）は小学 5～6 年生を対象につらい経験・うれしい経験とレジリエンスの関係性を調査し、つらい経験よりもうれしい経験がある方がレジリエンスは高くなるという結果を得た。特に、「未来志向」や「興味関心の追求」では、うれしい経験のいくつかの項目がレジリエンスと関連していた。たとえば、「未来志向」との関連では、「先生に自分の気持ちをわかってもらえた」「家族が自分に関心があると感じた」「家族の期待にこたえることができた」の 3 つの経験と有意な関連がみられ、こうした「かけがえのない自分」の認識により肯定的な未来志向が生じる可能性を示唆した。

本研究で用いた「わたしテスト」では、自分の名前、誕生日からはじまり、好きな食べ物、好きな教科と続いて、はじめは特に1人で考え込む内容ではないが、最後には、わたしの好きなこと、良いところ、将来の夢と続くことで、自分とは何かを、肯定的に考える内容になっている。ここでは、特に他人（家族や友達など）を意識して書かせていないが、実際には先の調査と同様に、家族や友達などとの関わりから好きなところ、良いところを記載していると思われる。そのため、うれしい経験と同様のメカニズムでレジリエンス全体が高まるのであろうと思われる。実際に、本研究で調査したワークシートに記載された授業の感想の中で、「自分のことがわかって嬉しかった」というものが多く示された。

本研究でもワークシートづくりの参考にした、松原（2000）の報告では、大学生が20通りの回答を自分自身のことばで記述する「Who am I?」（WAI法）を取り入れたプログラムで、自己理解を深めたことを報告している。ここでは、自分の短所を「私は」ではじめる文で書き、これをカウンセラーや友人が長所に変換する方法で、否定的な自己理解から肯定的な自己理解へと転換させることの重要性が述べられている。しかし本研究では、先に述べたように、児童の「うれしい経験」の重要性に鑑みて、短所ではなく、あくまでも好きなこと、良いところをワークシートに記入させた。その結果、ほとんどの児童が何らかの記載ができており、記載できた件数（わたしテスト得点）に大きなばらつきはなく、ほとんどの児童がほぼ10点満点を取っていた。その結果、個々に程度の差はあるものの、統制群に比べて、介入群のレジリエンス合計得点は有意に高くなる結果を得た。

本研究では、このような自己理解を促す保健指導によってレジリエンスが高まることを示すことができたが、効果の検証は保健指導の前後の一時期にとどまっており、その後の検証が行われていない。そのため、その効果がどの程度持続されるかは、今後の課題となる。また、他の指導との組み合わせ（たとえば、すでに報告済の認知行動療法的な指導）や、指導を繰り返し実施する効果などは、今後さらに検討していく必要がある。

## 2) まとめ

愛知県内のA小学校の5年生の児童78名（男子45名、女子33名）を対象におよそ10分間の保健指導を養護教諭が行う介入調査を行った。対象者はクラスごとに統制群（非介入群）と介入群に分けられ、それぞれの群には異なる保健指導が行われた。介入群には、児童の自己理解に関する保健指導として、「わたしテスト」というワークシートを使用して実施した。統制群には、風邪の予防をテーマとした指導を行った。両群には、保健指導の前と後に児童のレジリエンスに関する調査を行い、その回答内容と合計得点の変化を見た。その結果、次のことが明らかとなった。

1. レジリエンスの下位尺度得点（4因子）とレジリエンス合計得点の保健指導前後

の変化について、時期の違いを被験者内要因、学級の違いを被験者間要因、性別を共変量として、反復測定分散分析を行ったところ、未来志向および興味・関心の追求の各因子、およびレジリエンス合計得点で、「時期×学級」の交互作用が有意となった。また、それぞれで単純主効果の検定を行ったところ、いずれも5年2組の指導後が指導前より有意に高いことが示された。

2. レジリエンス各項目の保健指導前後の変化について、各項目を5点～1点で評定した得点の平均値と標準偏差、ならびにそれぞれの差をノンパラメトリック検定であるウィルコクソンの符号付き順位検定で検討したところ、未来志向の「自分には将来の目標がある」「自分には目標のために努力している」、および興味・関心の追求の「いろいろなことにチャレンジするのが好きだ」の項目については、指導前よりも指導後の評定が有意に高くなった。感情調整や忍耐力に関する項目では、いくつかの項目で指導後に上昇傾向していたが、有意なものではなかった。本研究の結果、我々が考案した「わたしテスト」を用いた自己理解を促す保健指導によって、実施直後にはレジリエンスが高まることが示された。

## 第4節 気持ちと考え（ABC理論）とレジリエンス

### 第1項 問題と目的

第1章の実践のまとめによると、レジリエンスを高める事を目的としたプログラムのうち、最も取り扱われているのは感情に関する内容である。例えば、感情の理解や、感情の表現、感情の識別、感情のコントロールなどの内容が行われているが、その中でも基本になるのが、この気持ちと考えに関する内容である。これは、同じ出来事でも考え方によって気持ちが変わるということを主な内容としており（Ellis, 1996）、認知行動療法の中のABC理論を基礎理論としている（木村, 2004）。この内容を行うことで状態としてのレジリエンスにもよい影響を与えることがいくつかの欧米における先行研究で示されている。日本の小学生を対象とした研究でも、この気持ちと考えについて学ぶことで抑うつが低下する事が示されている（小関・嶋田・佐々木, 2007）。しかし、我が国においては、この気持ちと考えに関する理解とレジリエンスについて検討した研究はなく、これらを検討することは意義のあることと考えられる。そのため、本節では、この気持ちと考えに関する実践を行うことが小学生のレジリエンスに影響を与えるのかどうかについて検討することを目的として、10分間の実践を行い検討することとした。

### 第2項 方法

#### 1) 対象者

公立 A 小学校の 5 年生 2 クラス 78 名（男子 44 名、女子 34 名）を対象に実践と調査を行った。そのうち回答に不備のあった 4 名を除いた 74 名（男子 41 名、女 33 名）を分析の対象とした。

## 2) 手続き

実践はある学級は 1 回（A 組とする）、ある学級は 2 回（B 組とする）行った。A 組と B 組は 2013 年 9 月に同じ内容の実践を同時に 5 年生全員が参加する学校保健委員会の 30 分程度の時間を用いて実施した。その後、11 月に A 組のみが身体計測の空き時間を利用して毎回行われる 10 分間保健指導を利用して実施した。その前後に A 組は計 2 回、B 組は計 3 回調査を行った。

Table3-9 スケジュール

A 組	時期	B 組
Pre1	9 月 調査	Pre
学校保健委員会	9 月 実践	学校保健委員会
Pre2	10 月 調査	Pre2
	11 月 実践	10 分間保健指導
	11 月 調査	Post

## 3) 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。対象者である 5 年生に対しては記名式のアンケートを 2 回実施しているが、これは保健指導前後の比較のためであり、2 回のアンケートにおける人物のマッチングを行った後は、氏名を伏せた状態でデータ入力を行った。以後の分析は、すべて匿名の状態で行われ、プライバシーの保持に最大限留意して実施された。

## 5) 実践内容

本実践の内容は Table3-10 に示すとおりである。実践の内容は PRP を参考に、対象校の教員と話し合っ決定した。1 回目の実践である学校保健委員会では「自分の心をつめてみよう」というテーマで実践を行った。これは、PRP の基本である ABC 理論を元にしたもので、内容はトラブルを起こして落ち込んでいる友人を励ますというものである。ABC 理論は認知行動療法の基本的な理論であり、主に出来事と認知と感情に分けて捉えることを目指すものである。PRP によると、出来事と認知と感情に分けて捉えることで、感情に振り回されることが少なくなり、さらに冷静に物事を捉えることで感情をコントロールすることが出来ると言われている。そのため、特に認

知と感情を分けて捉えるというスキルを獲得することが、レジリエンス中の感情調整を高めるとされている。本研究でも感情調整を高めることを目的としてこの実践内容を実施した。

さらに、A組には身体計測の空き時間で行われる10分間保健指導を用いて「気持ちを想像してみよう」という実践を行った。これも学校保健委員会と同様にABC理論を元にしたものであり、学校保健委員会で行った内容をさらに発展させたものである。テストの返却場面や友人との葛藤場面といった困難が伴う場面を想定し、考え方が変われば気持ちが変わることを学ぶ。1回目の実践と同様、スキルを獲得することで感情調整を高めることを目的とした実践である。

Table3-10 試行プログラムの概要

テーマ	概要	スキル	対象	形式
自分の心をみつめてみよう	出来事と感情の間には思考があることを理解する。けんかした友人を思考と感情に注目して励ますワークを行う。	ABC スキル	A組 B組	学校保健 委員会
気持ちを想像してみよう	出来事と感情の間には思考があるが、思考が変わると同じ出来事でもその後の感情が変わることを理解する。テストの点数や友だちとのトラブル場面などで、考え方によって気持ちが変わることについてワークを通して学ぶ。	ABC スキル	B組	10分間 保健指導

#### 4) 評価内容

##### (1) レジリエンス

大学生用に作成された精神的回復力尺度（小塩ら、2002）を参考に小学生用に文言を変え短縮したものをを用いてレジリエンスの測定を行った。「肯定的な未来志向」（4項目）、「興味関心の追求」（4項目）、「感情調整」（3項目）、「忍耐力」（3項目）の4因子14項目を用いた。評定は「はい」、「どちらかというとはい」、「どちらでもない」、「どちらかというといいえ」、「いいえ」の5段階で求められ、得点が高いほどレジリエンスが高いことを示す。肯定的な未来志向項目の得点の合計を未来志向得点（得点範囲は4～20点）、興味関心の追求項目の合計を興味関心得点（得点範囲は4～20点）、感情調整項目の合計を感情調整得点（得点範囲は3～15点）、忍耐力と項目の合計を忍耐力得点（得点範囲は3～15点）、4因子の合計をレジリエンス得点（得点範囲は14～70点）とした。

##### (2) セルフエスティーム

星野（1970）による自尊心尺度 10 項目を用いてセルフエスティームの測定を行った。セルフエスティームは 1 因子であり、評定は「そう思う」「ややそう思う」「ややそう思わない」「そう思わない」の 4 段階で求められた。得点が高いほどセルフエスティームが高いことを示す。10 項目の合計をセルフエスティーム得点（得点範囲は 10～40 点）とした。

### 第 3 項 結果

レジリエンスとセルフエスティームの各得点に関してそれぞれ各項目の合計点を算出し、それをレジリエンス得点、及び下位得点として未来志向得点、興味関心の追求得点、感情調整得点、忍耐力得点、そしてセルフエスティーム得点とした。まず、Pre1 と Pre2 の A 組の児童のレジリエンス及びセルフエスティームに関して Table3-11 に記す。レジリエンスの合計得点の平均値（標準偏差）は 52.3 (8.76) から 51.3 (9.27) に、未来志向得点は 17.8 (3.47) から 17.4 (3.24) に、興味関心得点は 15.2 (3.59) から 15.1 (3.48) に、感情調整得点は 10.3 (2.94) から 10.5 (2.93) に、忍耐力得点は 9.0 (2.79) から 8.4 (3.57) に、セルフエスティーム得点は 33.0 (4.72) から 32.8 (4.80) に変化していた。さらに各得点について、学級事に得点の変化についての検定を行うために学級別に Wilcoxon の符号付き順位検定を行った。A 組の pre1 から pre2 への変化を見たところ、いずれの変数においても有意な変化は認められなかった。

次に、B 組の Pre1 と Pre2 の得点について Table3-12 に記す。レジリエンス得点は 52.1 (9.29) から 53.5 (8.45) に、未来志向得点は 17.5 (3.27) から 17.2 (3.32) に、興味関心得点は 15.2 (3.60) から 16.4 (2.98) に、感情調整得点は 10.1 (2.85) から 10.7 (2.41) に、忍耐力得点は 9.3 (2.50) から 9.1 (2.98) に、セルフエスティーム得点は 33.7 (4.41) から 33.6 (4.69) に変化していた。Wilcoxon の符号付き順位検定を行ったところ、B 組の Pre1 から Pre2 にかけて、感情調整得点において有意な変化が認められ、得点は上昇していた ( $p<.05$ )。

最後に、B 組の Pre1 と Post の得点について Table3-13 に示す。レジリエンス得点は 52.1 (9.29) から 53.8 (8.60) に、未来志向得点は 17.5 (3.27) から 17.7 (2.98) に、興味関心得点は 15.2 (3.60) から 16.9 (3.64) に、感情調整得点は 10.1 (2.85) から 11.0 (2.39) に、忍耐力得点は 9.3 (2.50) から 8.2 (3.13) に、セルフエスティーム得点は 33.7 (4.41) から 33.9 (4.58) に変化していた。各得点に関して Wilcoxon の符号付き順位検定を行ったところ、興味関心得点に有意な変化が、感情調整得点と忍耐力得点に変化の有意傾向が認められた。興味関心と感情調整は上昇、忍耐力は下降していた。

### 第 4 項 考察

今回の実践では、認知的スキル型のレジリエンス育成プログラムの一部を実施し、

レジリエンスの上昇が確認できるかどうかを検討するために調査分析を行った。今回の実践のターゲットとするレジリエンスである感情調整得点は Wilcoxon の符号付き順位検定の結果、A 組 B 組ともに 30 分程度の実践を挟んだ Pre1 から Pre2 にかけて微増したが、有意な変化まではみられなかった。B 組においてはその後の実践を挟んだ Pre1 から Post にかけて、有意傾向ではあるが変化が認められ得点は上昇していた。これらによって、ABC 理論を用いた実践に関して、30 分ではあまり変化がみられなかったが、40 分以上の実践を行うことで感情調整得点は上昇する可能性が示唆された。これに関して、1 回目の実践では、説明が 20 分ほどで、ワークが 10 分ほどの計 30 分あり、まとめを十分に行う時間がとれなかった。

Table3-11 A 組の Pre1 と Pre2 の得点と Wilcoxon の符号付き順位検定結果

	pre1		pre2		検定	
	<i>M</i>	<i>S.D.</i>	<i>M</i>	<i>S.D.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
レジリエンス	52.3	8.76	51.3	9.27	-1.33	<i>n.s.</i>
未来志向	17.8	3.47	17.4	3.24	1.39	<i>n.s.</i>
興味関心	15.2	3.59	15.1	3.48	0.35	<i>n.s.</i>
感情調整	10.3	2.94	10.5	2.93	-0.26	<i>n.s.</i>
忍耐力	9.0	2.79	8.4	3.57	0.77	<i>n.s.</i>
SE	33.0	4.72	32.8	4.86	0.23	<i>n.s.</i>

Table3-12 B 組の Pre1 と Pre2 の得点と Wilcoxon の符号付き順位検定結果

	pre1		pre2		検定	
	<i>M</i>	<i>S.D.</i>	<i>M</i>	<i>S.D.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
レジリエンス	52.1	9.29	53.5	8.45	-1.30	<i>n.s.</i>
未来志向	17.5	3.27	17.2	3.32	0.34	<i>n.s.</i>
興味関心	15.2	3.60	16.4	2.98	-2.59	*
感情調整	10.1	2.85	10.7	2.41	-1.52	<i>n.s.</i>
忍耐力	9.3	2.50	9.1	2.98	0.20	<i>n.s.</i>
SE	33.7	4.41	33.6	4.69	0.19	<i>n.s.</i>

註1)\*: $p < .05$

Table3-13 B 組の Pre1 と Post の得点と Wilcoxon の符号付き順位和検定結果

	pre1		Post		検定	
	<i>M</i>	<i>S.D.</i>	<i>M</i>	<i>S.D.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
レジリエンス	52.1	9.29	53.8	8.60	-1.31	<i>n.s.</i>
未来志向	17.5	3.27	17.7	2.98	-0.43	<i>n.s.</i>
興味関心	15.2	3.60	16.9	3.64	-3.79	*
感情調整	10.1	2.85	11.0	2.39	-1.92	†
忍耐力	9.3	2.50	8.2	3.13	1.85	†
SE	33.7	4.41	33.9	4.58	-0.61	<i>n.s.</i>

註1)\*: $p < .05$ 、†: $p < .10$

そのため、児童は自分がなにをやっているのか十分に理解できていなかった可能性が考えられる。それに対して B 組だけが行った 2 回目の実践では、10 分間という短い時間ではあるが、前回のふり返しを行った上で、多くの事例について考えるワークを行った。そのため、1 回目の実践だけでは十分に理解が得られなかった児童がいても、2 回目の実践を行うことによって、繰り返し認知と感情について考えることが出来、レジリエンスの育成につながったのではないかと考えられる。実践をやりっぱなしにするのではなく、しっかりとまとめを行うことや、ワークを繰り返し行うことでスキルの定着を図ることなどの工夫がレジリエンスを高めることにつながると考えられる。また、1 回目の実践が先行情報となり、2 回目の理解をより促進させる働きをした可能性もある。今回の結果よりスキル重視型の実践がレジリエンスを高める可能性が示唆された。今後は、その内容や方法の工夫について検討することが必要と考えられる。

次に B 組においては興味関心の追求得点が有意に増加するという結果が得られた。児童らのこの変化については、新しい内容を学んだということが影響しているのではないかと考えられる。新しいことを始めると、物事に対する動機づけが高くなることがわかっている。興味関心の追求得点は様々なことに興味や関心を持っていたり、それらに基づいて追求していくことを示すものであり、動機づけとも関連が深い。そのため、興味関心の追求得点が上昇したこともこのことが影響したのではないだろうか。さらに、上昇することが予測された感情調整得点はあまり変化が認められなかった

また、忍耐力に関しては、B 組の Pre1 と Post では減少傾向にあることが示された。忍耐力は感情調整と類似した概念であるが、「つらい出来事があるとたえられない」「イライラするとおさえられなくなる」「その日の気分によって行動が左右されやすい」といった自分を抑えられない衝動性や忍耐力のなさに焦点を当てた因子でありすべて逆転項目から成り立っている。これに関して忍耐力は元々他の因子に比べると得点が低くなる傾向が示されており、児童には難しいことが示唆されている因子である。今回の実践では忍耐力を高めることが出来なかったため、今後どのような内容が忍耐力を高めることにつながるのか検討が必要である。

今後の正式プログラム作成に当たり、以下の点を考慮する必要があることが示された。第 1 には、まとめをしっかりと行うことや、ワークを繰り返すことで児童の理解を深める必要があるということである。まとめやワークの内容などの工夫を行うことで、児童の理解を促進させ定着させることが必要だと考えられる。

第 2 には第 1 と関連があるが、児童の理解を確認する必要があるということである。今回、児童がどの程度理解したのか、あるいはわからなかったと思ったままになっていないかの確認が出来なかったが、授業実践では理解度に沿った実践をすることが望まれる。今後は、ワークの最後に客観的に児童の理解度を測定できる指標を入れるなどの工夫を行うことで、児童の理解度を把握することが重要である。

今回の実践では、レジリエンスを高めることを目的としたスキル重視型のプログラムの一部を行うことで、目標とするレジリエンスの上昇傾向が確認された。今後は、他のスキルについても検証を行い正式なプログラムを作成し実践と検証を行う必要があるだろう。

### 第3章 参考文献

- Aber, J. L., Jones, S. M., Brown, J. L., Chaudry, N., & Samples, F. (1998) Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and psychopathology*, 10(02), 187-213.
- Abramson, L. Y., Matalsky, G. I., & Alloy, L. B. (1989) Hopelessness Depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 96, 358-372.
- 青木万里 (1998) 学生相談において自己理解を深めるために用いた文章完成法の試み. *心理臨床学研究*, 16(4), 353-364.
- 青木万里 (2002) 心理学の授業に用いた文章完成法の試み--自己理解と他者理解を促進するために. *学生相談研究*, 23(1), 73-86.
- 青木万里 (2010) 自己理解研究—自己-他者理解プログラムの分析を通して—. *国学院大学紀要*, 48, 1-15.
- 青木万里・Cusumano, J. (2008) 学生の自己理解を深める試み--プログラム作成を通して. *上智大学心理学年報*, 32, 19-35.
- 青柳肇・細田一秋 (1992) 学習性無力感に関する研究: その 8 解決不可能課題遂行後の快・不快刺激の提示が後続の課題遂行に及ぼす効果研究. *早稲田大学人間科学研究*, 5(1), 65-70.
- Allen, L. R., Cox, J., & Cooper, N. L. (2006) The impact of a summer day camp on the resiliency of disadvantaged youths. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(1), 17-23.
- Coholic, D., Fraser, M., Robinson, B., & Lougheed, S. (2012) Promoting resilience within child protection: The suitability of arts-based and experiential group programs for children in care. *Social work with groups*, 35(4), 345-361.
- Ellis, A (1996) どんなことがあっても自分をみじめにしないためには—論理療法のすすめ. 国分康孝・石隈利紀・国分久子訳、川島出版.
- 藤南佳代・園田明人 (1994) ストレス反応に及ぼすストレス経験量と楽観性の効果. *心理学研究*, 65(4), 312-320.
- 古川雅文・松林淑子・浅川潔司 (2002) 児童の楽観的帰属様式の測定. *日本教育心理学会総会発表論文集*, 44, 319.
- Gillham, J. S., Brunwasser, M., and Freres, D. R. (2005) Preventing depression in early adolescence. In *Handbook of depression in children and adolescents* J. R. Z Abela & B. L. Hankin (Eds.), New York: Guilford Press, pp. 309-322.
- 原郁水・古田真司 (2013) 小学生のレジリエンスと楽しい経験・つらい経験との関連. *東海学校保健研究*, 37(1), 77-87.
- 平野真理 (2010) レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み: 二次元レジ

- リエンス要因尺度 (BRS) の作成. パーソナリティ研究、19(2)、94-106.
- 星野命 (1970) 感情の心理と教育. 児童心理、24、1445-1477.
- 星野命 (2002) 我が国における 20 答法 (Twenty Statements Test=T.S.T./Who am I? 法) の普及と効果. 日本性格心理学会大会発表論文集、8、32-33.
- 家接哲次・小玉正博・田上不二夫 (2001) 内的安定的帰属スタイルと抑うつとの関係の検討. 筑波大学心理学研究、23、169-177.
- 小関俊祐・嶋田洋徳・佐々木和義 (2007) 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の低減効果の検討. 行動療法研究、33(1)、45-57.
- 木村真人 (2004) 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、51-60.
- Martin-Krumm, C. P., Sarrazin, P. G., Peterson, C., & Famose, J. P. (2003) Explanatory style and resilience after sports failure. *Personality and individual differences*, 35(7), 1685-1695.
- 増田真也 (1993) 抑うつの原因帰属モデルに関する研究--生活事件と帰属スタイルの交互作用について. 慶応義塾大学大学院社会学研究科紀、38、51-57.
- 増田真也 (1994) 原因帰属とセルフエスティームに関する研究. 社会心理学研究、10(1)、56-63.
- 松原達哉 (2000) 大学生の否定的自己理解から肯定的自己理解への変換法 (平成 12 年度 第 22 回全国大学メンタルヘルス研究会報告書--変わりゆくキャンパス精神療法, カウンセリング) (一般演題(1)). 全国大学メンタルヘルス研究会報告書、22, 55-58.
- 丹羽洋子 (1989) 児童の達成における原因帰属一環状反応について. 教育心理学研究、37、11-19.
- 岡崎由美子・安藤美華代 (2010) 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、107-118.
- 小塩真司・中谷素之・金子一史・長峰伸治 (2002) ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性--精神的回復力尺度の作成 カウンセリング研究、35(1)、57-65.
- Reivich, K., Gillham, J. E., Chaplin, T. M., & Seligman, M. E. (2005) From helplessness to optimism. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children*. Boston: Kluwer Academic/Plenum Publishers, pp. 223-237.
- 佐久間 (保崎) 路子・遠藤利彦・無藤隆 (2000) 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)、176-187.
- 桜井茂夫・桜井登世子 (1992) 大学生における絶望感および抑うつ傾向と原因帰属様式の関係. 奈良教育大学教育研究所紀要、28、103-108.
- Seligman, M. (1991) オプティミストはなぜ成功するか. 山村宜子訳、講談社.
- Shure, M. B. (1993) I can problem solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem

- solving for young children. *Early Child Development and Care*, 96(1), 49-64.
- 豊田弘司 (2012) 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, 1-8.
- 渡辺弥生 (2014) 自尊感情とレジリエンスを育てる. *教育と医学*, 62(1) : 12-21.
- Weiner, B. (1979) A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational psychology*, 71(1), 3.

## 第4章 小学生のレジリエンスを高めるための介入プログラムの試行

### 第1節 問題

第1章のレジリエンスに関する介入のまとめから、第3章では原因帰属、自己理解、気持ちと考えに焦点を当てた調査や10分間程度の介入を行った。その結果、原因帰属のうちの、永続性次元がレジリエンスと関連があることや、自己理解に関する10分間の実践をすることでレジリエンスが高まった事、気持ちと考えに関する取り組みによって、レジリエンス中の興味関心の追求が高まった事が明らかになった。これらの課題として、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分間や10分間という制約された時間で試みたものであることがあげられる。10分間や30分間の結果、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、変化が認められないものもあった。30分や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。全ての子どもにレジリエンスを育成する必要があると考えられるが、その意義は落ち込みの有無によってこのように多少異なっている。全ての子どもにレジリエンスを高める事が必要であり、そのために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効果が現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とした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、保健の保健において「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、本章ではレジリエンスを未来志向、興味・関心の追求、感情調整という三つの因子に分けて検討を行う。これ

は、それぞれの因子は相関があり、それぞれに関連し合っていることが分かっているが、まずは1つを集中して高めることによって、レジリエンス全体が高まるのではないかと考えたためである。

## 第2節 原因帰属に着目した実践

### 第1項 目的

未来志向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(Reivich et al., 2005)、原因帰属のスタイルとレジリエンスには関連があり、第3章から特に未来志向と関連が強いことが示されたことの2点がある。また、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。しかし、現在までに原因帰属に関する内容を教える事で、小学生のレジリエンスのうちの未来志向が高まるという実証研究は行われていない。そこで、本研究では原因帰属に関する45分の実践を行い、その前後でレジリエンスの測定を行うことで、効果を検証することを目的とする。詳しい実践内容を巻末の資料1に示す。

### 第2項 方法

#### 1) 対象者と手続き

A県内の二つの公立小学校に在籍する小学5年生215名を対象に実践を行った。各小学校それぞれ3クラスずつ、計6クラスで実践を行った。

このうち、未来志向を高める実践の対象者は、男児36名、女児37名であった。実践の前日までにプレテストを実施した。その後学級単位で実践を行い、授業実践日にポストテストを行った。さらにポストテストの1週間後にフォローアップを行った。1つの小学校では、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、フォローアップの対象者は男児19名、女児18名であった。小学校2校のうちの1校は2013年6月、1校は2014年11月に実践を行った。

#### 2) 評価

##### (1) 実践前の子どもの落ち込み

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レテストにおいて「1学期の間に落ち込んだり、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つの点から尋ねた。回答は「1. 全くあてはま

らない・・・5. かなりあてはまる」の5件法とした。今回は、このうち、「1学期の間に落ち込んだり、つらいと感じるような経験をしたことがある」において「5. かなりあてはまる」と「4. 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「5. かなりあてはまる」と「4. ややあてはまる」を選択した者を「落ち込みあり群」とし、それ以外の者を「落ち込みなし群」とみなした。

### (2) 実践の評価内容と得点

実践の評価として実践に対応するレジリエンスの評価をプリテスト、ポストテスト、フォローアップテストにおいて実施した。「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項目からなり、いずれも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。

### (3) 維持の表価

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。まず「授業で知った新しい考え方（困ったことがあったら原因を考えてから解決法を考える）を試した否か」を問い、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」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、役に立ったと答えた者には、「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」と答えた者にも「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が。できるだけくわしく書いてください」と問い、自由記述を求めた。

## 3) 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。対象者である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後の分析は、すべて匿名の状態で行われた。

## 4) 結果の分析

実践の効果を検討するために、今回は、以下の点から行なった。1) それぞれ学級ごとに授業を行ったが、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、個々人の得点に関して 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、個々の子どもによって異なるであろうという観点から「落ち込みのある群」と「落ち込みのない群」に分けて、その得点を 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。

### 第3項 結果

#### 1) 実践の前後における学級全体の得点の比較

プリテストとポストテストの得点及び検定の結果を Table 4-1 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 ( $z=-2.203$ ,  $p<.05$ )。すなわち、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。

Table4-1 実践前後の未来志向得点

n	時期		wilcoxon検定
	pre	post	
71	19.86 (5.106)	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

落ち込みなし群と落ち込みあり群の得点及び検定の結果を Table4-2 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でやや増加したが、有意な差が認められなかった ( $z=-1.854$ , n.s.)。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と言える。このように落ち込みなし群では実践の効果が低く、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る。

Table4-2 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)	$z=-1.854$ n.s.
あり	8	16.75 (5.600)	21.00 (6.024)	$z=-2.335$ $p<.05$

#### 3) 実践による学級全体の得点の維持について

ポストテストとフォローアップテストの得点及び検定の結果を Table4-3 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で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実践の効果が1週間は維持されたと言える。

Table4-3 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) 実践後の調査について

実践の1週間後に行ったアンケートの結果を Table4-4 に示す。「試してみたか」では、35%が(13名/37名)が試し、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 (Table4-5)。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。

### 第4項 考察

#### 1) 肯定的な未来志向に関する実践

未来志向において原因帰属に着目して実践したのは、第4章において原因帰属と未来志向の関連が強かったことによる。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(Reivich et al., 2005)が示されているが、今回の結果では、全体としてはレジリエンスに対する効果が認められた。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。

Table4-4 1週間後のアンケート結果

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	/
	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か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った</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しばら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いてくれた(勉強)</li> <li>・友達のことががっこうでまうかごに役だった</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つ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>						
	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つ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%)	/	/	/
	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ようしている時。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き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つ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つ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つたけど思い出せてすこしだけよかつた。少しずつおもひだせていやにならなかつたです。</li> <li>・自分が悲しくなつたときや家でおこられたときに役に立つた。</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つた子がいたので教えてあげた。</li> <li>・もつとポジティブになれた。</li> <li>・私が落ち込んだりいやになつたとき、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>・家がかぞくとケンカしたとき自分からあやまれた。</li> <li>・きがせばさがすほどかんがえられるし、困つ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。</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)
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)	/
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ひがあることがあつたときに友達の気持ちを理かひできた。</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つたけど、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つ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>・とてもきんちようしているときにきもちつてなんだろうとかんがえたりするときにやくにたつちました。</li> </ul>						
内容		<ul style="list-style-type: none"> <li>・みんなの反応がなかつた</li> <li>・算数の計算</li> <li>・いい意見がなかつた</li> </ul>						

Table4-5 内容を試したかどうかによる 1 週間後の得点

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

### 第 3 節 自己理解に着目した実践

#### 第 1 項 目的

第 3 章によると、自己理解を促す 10 分間の実践を行うことが、レジリエンス中の興味関心の追求を高めることが明らかになっている。前回の実践では 10 分の実践しか行っておらず、またフォローアップも行っていないため、今回の調査では、45 分間の自己理解に関する実践を行うことが興味関心の追求に与える影響を検討することを目的として実践並びに調査を行うこととした。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。小学 4 年生において自己の肯定的な面よりも否定的な面に言及が多くなることが示されている（佐久間・遠藤・無藤、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、よく話を聞き、興味・関心を持っているが、それが意識化されていない点を指摘できる。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。

#### 第 2 項 方法

##### 1) 対象者と手続き

興味関心の追求を高める実践の対象者は、男児 36 名、女児 37 名であった。実践の前日までにプリテストを実施した。その後学級単位で実践を行い、授業実践日にポストテストを行った。さらにポストテストの 1 週間後にフォローアップを行った。1 つの小学校では、学校側の都合のためフォローアップを行えなかったことより、フォローアップの対象者は男児 19 名、女児 18 名であった。小学校 2 校のうちの 1 校は 2013 年 6 月、1 校は 2014 年 11 月に実践を行った。

##### 2) 評価

###### (1) 実践の評価内容と得点

実践に対応するレジリエンスの評価をプリテスト、ポストテスト、フォローアップテストにおいて実施した。「興味関心の追求」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項目からなっており、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。

これ以降の倫理的配慮及び結果の分析に関しては未来志向と同様である。

### 第3項 結果

#### 1) 実践の前後における学級全体の得点の比較

プリテストとポストテストの得点及び検定の結果を Table4-6 に示す。検定の結果、前後で得点差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。

Table4-6 実践前後の興味関心得点

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 Table4-7 に示す。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なっていた。一方、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.)。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。

Table4-7 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) 実践による学級全体の得点の維持について

ポストテストとフォローアップテストの得点及び検定の結果を Table4-8 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実践の効果が1週間は維持されたと言える。

Table4-8 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校に実践の1週間後にアンケートを行った。その結果を Table4-4 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。試した者に「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。試さなかった者に「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/23名)、「こまった事がなかったから」が66.7%(16名/23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、「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に、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。

#### 第4項 考察

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・遠藤・無藤(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、指導者が用意した10の問いに答えてもらう形式を採用した。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、概ね効果が示された。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」という記述もあり、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取れたと言える。しかし、もともと落ち込みがある群においては顕著な効果が示されなかったため、今後は、そのような児童にとっても興味が惹かれるワークシートの工夫が必要であると考えられた。

## 第4節 気持ちと考え（ABC理論）に着目した実践

### 第1項 問題と目的

感情調整を高めるため気持ちと考えの結びつき（ABC理論）に基づいて実践することを構想した。ABC理論においては、出来事や思考及び感情を分けて考える。欧米のレジリエンスを高める実践では、この感情に関する実践がいくつか行われている（Reivich et al., 2005）。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鬱が低下したという報告がある（佐藤ら、2009、小関・嶋田・佐々木、2007）。また、第3章においても出来事と感情に関する10分間の実践及び45分間の実践を行った先行研究では、感情調整が高まる傾向が見られていた。これらのことからABC理論に基づく実践は、感情調整を高める事に効果的なのではないかと考えた。本節では、45分間の出来事と感情に関する実践を行うことが感情調整に与える影響を検討することを目的として実践並びに調査を行うこととした。詳しい実践内容を資料3に示す。

### 第2項 方法

#### 1) 対象者と手続き

感情調整を高める実践の対象者は、男児34名、女児35名であった。実践の前日までにプリテストを実施した。その後学級単位で実践を行い、授業実践日にポストテストを行った。さらにポストテストの1週間後にフォローアップを行った。1つの小学校では、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、フォローアップの対象者は男児17名、女児17名であった。小学校2校のうちの1校は2013年6月、1校は2014年11月に実践を行った。

#### 2) 評価

##### (1) 実践の評価内容と得点

実践に対応するレジリエンスの評価をプリテスト、ポストテスト、フォローアップテストにおいて実施した。「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項目からなり、合計点を感情調整の得点とした。

これ以降の倫理的配慮及び結果の分析に関しては未来志向と同様である。

### 第3項 結果

#### 1) 実践の前後における学級全体の得点の比較

プリテストとポストテストの得点及び結果をTable4-9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。

Table4-9 実践前後の感情調整得点

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

落ち込みなし群とあり群の各得点及び結果を Table4-10 に示す。検定の結果、落ち込みなし群では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 ( $z=-1.980$ ,  $p<.05$ )。また、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。

Table4-10 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) 実践による学級全体の得点の維持について

ポストテストとフォローアップテストの得点及び結果を Table4-11 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で有意差は認められなかった ( $z=-1.010$ , n.s.)。したがってポストテストとフォローアップの成績に差がないことから、実践の成果が1週間は維持されたと言える。

Table4-11 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

実践の1週間後にアンケートを行った。その結果を Table4-4 に示す。「試してみたか」では、29.4%が試し(10名/34名)、70.6%(24名/34名)が試さなかった。試した者に「試して役立ったか」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60%(6名/10名)、「まったく役に立たなかった」が30%(3名/10名)であった。試さなかった者に「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。「役だ

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。

#### 第4項 考察

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 (Reivich et al., 2005) に基づいたものである。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ものと言える。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。

#### 第5節 まとめ

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。未来志向は落ち込みあり群、興味関心は落ち込みなし群、感情調整は両群においてプリテストとポストテストで有意な差がみられた。この結果、落ち込みなし群では興味関心と感情調整において実践の効果が認められ、落ち込みあり群では未来志向と感情調整に関する実践で効果が示された。

落ち込みあり群に着目すると、未来志向と感情調整が変化したのは2つの授業で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、現在落ち込んでいると考えられる落ち込みあり群の子どもにとって、現在の困難や落ち込みへの対応に結びつき未来志向と感情調整が高まったのではないだろうか。その一方、今回の興味関心の授業が落ち込みあり群において効果を示さなかったのは、落ち込み場面を使用していないことに加え、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く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。

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71~65%のレジリエンスを比較すると、それらに差異は認められず、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践したものの割合は29~35%であり、あまり多いとは言えなかった。実践し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。

これらの実践で、一定の効果が認められたが、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(小塩ら、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詳細に検討することができた。これまでの保健学習では、こういったATI(Aptitude-Treatment Interaction: 適正処遇交互作用)的な視点はあまり認められなかったが、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も必要になっていくのではないだろうか。

#### 第4章 参考文献

- 細田幸子・三浦正江（2013）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、45-54.
- 川井栄治・吉田寿夫・宮元博章・山中一英（2006）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。教育心理学研究、54(1)、112-123.
- 小関俊祐・嶋田洋徳・佐々木和義（2007）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(1)、45-57.
- 小塩真司・中谷素之・金子一史・長峰伸治（2002）ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性—精神的回復力尺度の作成—。カウンセリング研究、35(1)、57-65.
- Reivich, K., Gillham, J. E., Chaplin, T. M., & Seligman, M. E. (2005) From helplessness to optimism. Goldstein & R. Brooks (Eds.), Handbook of resilience in children. Boston: Kluwer Academic/Plenum Publishers, pp. 223-237.
- 佐久間（保崎）路子・遠藤利彦・無藤隆（2000）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)、176-187.
- 佐藤寛・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤容子・佐藤正二（2009）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(1)、111-123.
- 下田芳幸（2013）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、71-84.

## 第5章 小学生のレジリエンスを高めるための介入プログラムの実践

### 第1節 問題と目的

本研究は小学生にレジリエンスを育成するための実践を開発し、効果評価を行い、小学校体育科保健領域でのレジリエンスの育成を提案することを目的としている。

第4章において、小学生を対象としてスキル重視型の実践を行ったところ、原因帰属に着目した介入がレジリエンス中の未来志向を高めることが、自己理解に着目した介入がレジリエンス中の興味関心の追求を高めることが、ABC理論中の気持ちと考えに着目した介入がレジリエンス中の感情調整を高めることがそれぞれ明らかにされた。すなわち、スキル重視型のプログラムの小学生のレジリエンスに対する個々の有効性については明らかにされたと言える（Figure5-1）。

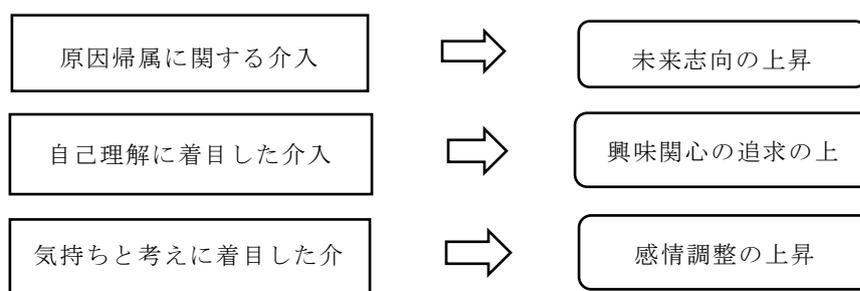


Figure5-1 介入と効果の関係

第4章で行った介入においてレジリエンスの各部分を高める事ができたと言える。そこで、本章ではレジリエンスの全体に着目することで、より有効なレジリエンスを高めるプログラムを開発し検証したいと考える。そのための課題として3つあげる。まず1点目として、統制群との比較を行っていないため、介入を行わなくても自然にレジリエンスが上昇したという可能性があげられ、第4章で認められた得点の上昇が介入によるものなのか、それぞれの児童が経験したこと等によるものなのかが不明であるという点がある。

さらに、2点目として個々の実践を行うことがレジリエンスのそれぞれの下位因子に対しては得点の上昇につながる事が認められたが、レジリエンス全体に対しての効果は明らかになっていない。第2章に立ち返ると、小学生のレジリエンスに関する基礎的研究のうちの尺度開発に関する研究では、それぞれの因子間に相関が有意であり3つの因子は関連があることが明らかになっている。そのため、原因帰属に着目した介入を行うことが未来志向を高めるだけではなく、興味関心の追求や感情調整を高めることも予測できる。また、逆に、原因帰属に着目した介入がレジリエンス中の興

味関心の追求や感情調整に対して、負の影響を与えることも考えられる。自己理解や気持ちと考えに着目したプログラムでも同様である。そこで、それぞれの介入が各レジリエンスやレジリエンス全体に与える影響を検討すること及び、介入のどの部分がどうレジリエンスに影響を与えるのかを検討することが必要であると考えられる (Figure5-2)。

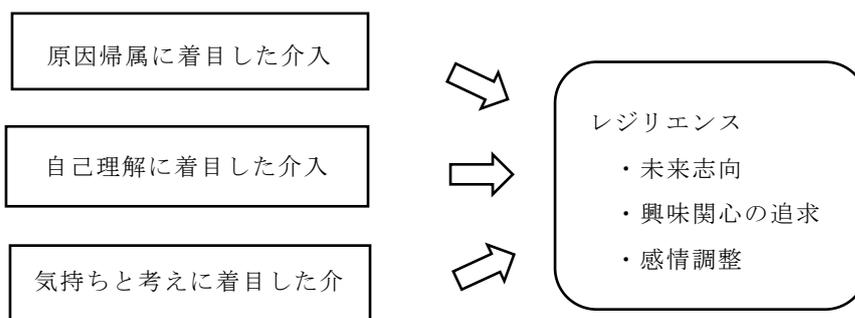


Figure5-2 それぞれの介入がレジリエンスに与える影響

3点目として、現在学校で行われている心理教育にはストレスマネジメントプログラムや社会的スキルトレーニングなど様々なものがあるが、これらは単独で行われているわけではなく、複数の介入技法から構成されるパッケージ技法であることが多い (坂野他、1995)。レジリエンスの育成を目的としたプログラムでも、介入を積み重ねることがレジリエンスに関してどのような影響を与えるのか検討することは重要であると考えられる (Figure5-3)。

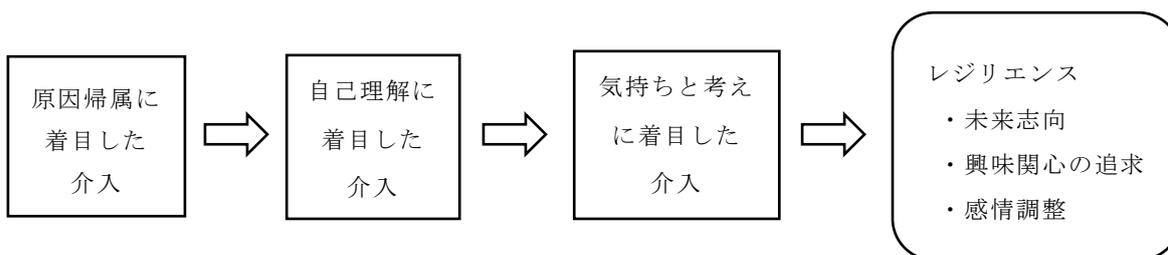


Figure5-3 積み重ねの効果の検証

そこで本章では、第4章で行った原因帰属、自己理解、気持ちと考えに関するプログラムを同一の対象者に行い、レジリエンス中の未来志向と興味関心の追求、感情調整、及びレジリエンス合計の変化を追い、さらに介入を行わない統制群と比較することで、介入の効果を明らかにし、レジリエンス育成プログラムを開発することを目的とする。

## 第2節 方法

### 1) 調査及び介入時期

2016年1月下旬から2016年3月上旬にかけて調査及び介入が行われた。

### 2) 調査対象者と手続き

本研究は、統制群法を用いたプリーポストデザインにて行われた。

レジリエンスを高める事を目的とした45分間の介入を3回行う介入群と、介入を行わない統制群を設定した。対象者は愛知県内の公立小学校3校に在籍する4年生365名(男児179名、女児186名)。その中から一度でも欠席や記入漏れ、記入ミスがあった解答を除外し、316名(男児155名、女児161名)を分析対象とした。介入群は227名(男児109名、女児118名)であり、そのうち191名(男児91名、女児100名)を分析対象とした。統制群は147名(男児79名、女児68名)であり、そのうち125名(男児64名、女児61名)を分析対象とした。

介入群においては、介入1の前日までにプリテストが行われた。その後授業の一環として学級単位で45分間の介入が行われ、授業の直後にポストテストがそれぞれ行われた。介入は1週間おきに計3回行われ、その4週間後にフォローアップテストが行われた。統制群においては介入群と同時期にプリテストが行われ、介入群のポストテスト3と同時期であるプリテストから約2週間後にポストテスト3が行われた。さらに介入群と同時期のポストテスト3から約4週間後にフォローアップテストが行われた(Figure5-4)。

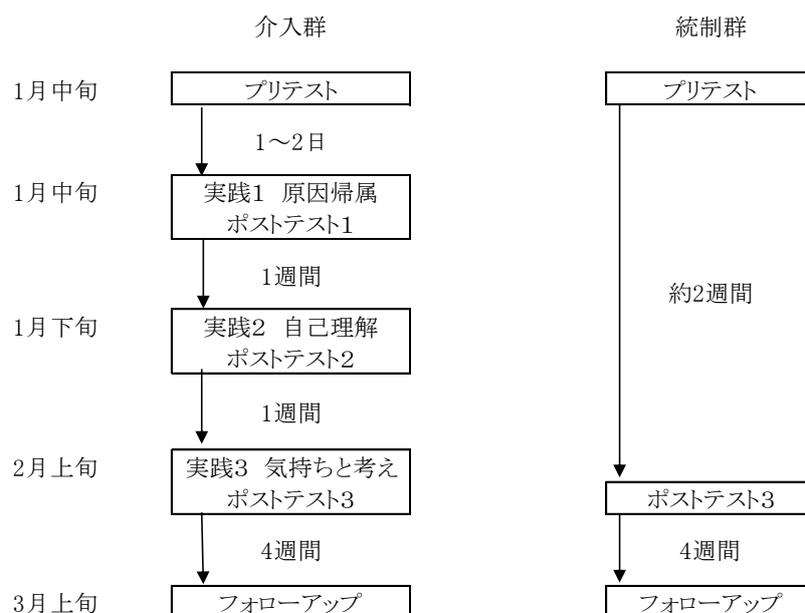


Figure5-4 本研究のスケジュール

### 3) 介入の内容

筆者がゲストティーチャーとなり、対象児童に対して学級毎に授業を3回実施した。1回の授業は45分であった。ほとんどが保健体育の時間に行われたが、学級の都合により道徳の時間を用いて行われたこともあった。授業の内容は、第4章で行った内容とほとんど変わらないが、一部実施校の管理職や該当の学級担任との事前に協議を行い、微調整を行った。授業の順序は第1回目が原因帰属に関するもの、第2回目が自己理解に関するもの、第3回目が興味関心の追求に関するものとした。それぞれが1回完結の内容であるため、どの内容を先に行っても学習内容に影響は出ないと考え、今回は順序を統一することとした。

第1回目の内容は原因帰属に関する内容である (Table 5-1)。原因帰属とは出来事の原因を内的/外的、一時的/永続的、一般的/特殊のどこに求めるかに着目した理論である。第3章で原因帰属とレジリエンスの関連を調査したところ、特に失敗の原因の永続性次元 (一時的/永続的) とレジリエンスの間に有意な関連が認められた。このことから、本介入では学業での失敗と友人関係のトラブルという2つの場面において、原因が様々に考えられること、さらに原因によって対策が異なり、その失敗やトラブルはずっと続くわけではないということに焦点を当てた。この活動によって、失敗やトラブルを紙の上ではあるが体験し、原因や解決策を考えることができ、レジリエンスが高まるだろうと考えた。

Table 5-1 第1回目の授業内容

題	「困った時は」	
目的	困難に遭遇した際にはその原因について考えることが重要である。その原因を考え、自分のやり方次第で同じような困難が起きなくすることが出来る場合もあることを学ぶ。また、同じような困難に遭遇しないための方策を考えることで、困る→落ち込む→さらに困る→落ち込むという負のループから抜け出すためにどうすればよいのかを学ぶ。	
学習活動	<p>&lt;内容&gt;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 学校生活の中で困ったことを発表する。</li> <li>2. ①友人が冷たくなった、②テストの点数が下がったという2つの事例について原因を考え、発表する。</li> <li>3. ①と②の場面について原因から解決方法を考えアドバイスを考え発表する。</li> <li>4. まとめ「困ったことに会って落ち込んだときは、原因を考えそこから対策を考えよう。」</li> <li>5. 感想</li> </ol>	<p>&lt;ねらい&gt;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 自分の生活をふりかえり学習に興味を持たせる。</li> <li>2. 事例について考え、発表し共有することで、原因は1つでなく様々なものが考えられることを知る。</li> <li>3. 事例の解決方法を考えアドバイスすること、さらに発表し共有することで、原因によって解決方法も異なり、ずっと続かないものもあることを知る。</li> <li>4. これまでの活動をふりかえり困ったことに会った時は、原因を考え対策を考えることで解決することがあり落ち込み続けないでよい場合があることを知る。</li> </ol>

第2回目は自己理解に着目した内容の授業を行った (Table 5-2)。自己理解はエンカウンターグループにおいても用いられる技法でもある。小学生の高学年になると自己の否定的な側面に目を向けてしまいがちであるため、第3章で自分の肯定的な面について答える「わたしテスト」を実施したところ、児童の興味関心の追求が高まった。このことから本介入では同様に「わたしテスト」を実施し、さらに答えがみつかりにくかった部分について、周囲と話し合う活動を行うこととした。この活動によって、自らの肯定的な面について考え、さらに自分で気づけなかった部分を新たに知ることができ、レジリエンスが高まるだろうと考えた。

Table 5-2 第2回目の授業内容

題	「自分さがしをしよう」	
目的	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。まずは自分の興味や関心、長所などについて考え、それらを意識化することで、困難なことがあっても落ち込み続けない力としたい。	
学習活動	<p>&lt;内容&gt;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 自分の事をどれくらい知っているか考える。(①全部②ほとんど③半分④少し)</li> <li>2. 自分についての問い(①好きな食べ物②好きな教科③好きな遊び④好きなスポーツ⑤長所⑥得意なこと⑦気になること⑧最近ほめられたこと⑨すごいと思う人⑩がんばっていること)に答え発表する。</li> <li>3. 隣の席の児童と見せ合い、隣の席の児童の良い点などについて考え、隣の児童と教え合う。</li> <li>4. まとめ「自分には普段意識していなくても良いところや好きなことがある。落ち込んだときは自分の良いところや好きなことを思い出そう。」</li> <li>5. 感想</li> </ol>	<p>&lt;ねらい&gt;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 自分についてふりかえり、学習に興味を持たせる。</li> <li>2. 自分の肯定的な面について考え、発表し共有することで、自分の肯定的な面を意識させる。</li> <li>3. 隣の席の児童について考え、それを教えあうことによって、相手や自分の肯定的な面をさらに意識させ、発表によって共有する。</li> <li>4. 普段考えていなくても今日改めて考えたような肯定的な面があることを再確認させ、落ち込んだときや困った時は肯定的な面は忘れやすいが、思い出すとやる気が出たり気分転換になったりすることを伝える。</li> </ol>

第3回目は気持ちと考えに着目した授業を行った (Table 5-3)。ここではABC理論の中の基本的な内容である、同じ出来事(失敗)でも、考え方によって感情は変わるということを扱っている。第3章で示したように、この気持ちと考えに着目した授業を行うことによって、レジリエンスが高まることが分かっており、実際に第4章の試行でも感情調整は高まっている。これは、比較的自分で変えることができる「考え」を変化させることで「気持ち」が変わることを学ぶことによって、自分の感情を調整することができるという認識が生まれるからだと考えられる。授業の中では、第1回

目とは異なる友人とのトラブル場面と学業での失敗場面を取り上げ、同じ場面でも違う気持ちである2名の「考え方」について学ぶというものである。この活動によって、失敗などの困難場面においても考え方を換えることによって気持ちが変わることを知り、レジリエンスが高まるだろうと考えた。

Table 5-3 第3回目の授業内容

題	「気持ちってなんだろう」	
目的	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。落ち込みの元になる考えを明らかにし落ち込みから一歩進めるための考え方について知る。	
学習活動	<p>&lt;内容&gt;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 「気持ち」にはどんなものがあるか発表する。</li> <li>2. 友人に断られた場面で①怒っている人と②怒っていない人の心の中について考え、発表する。</li> <li>3. 断られた場面で怒っている人と怒っていない人の違いについて考え、発表する。</li> <li>4. まとめ①「気持ちは考えから生まれる。同じ出来事でも考え方によって気持ちは異なる」</li> <li>5. 勉強が分からなくなった場面で①悲しんでいる人と②悲しんでいない人の考えについて考え、発表する。</li> <li>6. まとめ②「同じ出来事でも考え方によって気持ちは変わる。落ち込み続けることがあったら考え方を換えると気持ちが変わることもある。」</li> <li>7. 感想</li> </ol>	<p>&lt;ねらい&gt;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 気持ちについて興味を持たせる。</li> <li>2. 同じ場面でも違う気持ちの人がいることに目を向けさせ、2人の心の中について考えさせる。</li> <li>3. 同じ場面でも違う気持ちの2人は、何が違うのか考えさせる。</li> <li>4. 気持ちと考えの違い、考えから気持ちが生じること、同じ出来事でも考えが違っていると気持ちが違うということを理解させる。</li> <li>5. 同じ場面でも違う気持ちの2人の考えについて想像させ、書かせる。考え方が変わると気持ちが変わることを活動を通じて理解させ、発表によって共有させる。</li> <li>6. 考え方が変わると気持ちが変わることを理解させる。</li> </ol>

#### 4) 調査項目

プリテスト：介入前に全体で実施したプリテストでは、第2章で作成した小学生版レジリエンス尺度、落ち込みの有無に関する項目を使用した。

ポストテスト1～3：介入群に対して介入の後に実施したポストテストでは、小学生版レジリエンス尺度13項目、授業の理解度、実践意志、楽しさに関する各1項目について尋ねた。統制群はポストテスト3のみ同様の調査を行ったが、授業に関する項目は除外した。

フォローアップテスト：介入が終わってから4週間後に実施したフォローアップテストでは、小学生版レジリエンス尺度13項目、落ち込みの有無に関する3項目、4週間の間に授業で学んだことを実践したかについて尋ねる5項目について尋ねた。

統制群では、全ての調査を担当教諭が行い、介入群では、プリテストとフォローアップ

ップテストを担任教諭が、ポストテスト 1～3 に関しては筆者が実施した。

## 5) 倫理的配慮

研究行うにあたり、実施校の管理職や担任教諭に対して主旨を説明し、研究への同意を得た。また児童に対しても担任教諭から授業の趣旨を説明してもらった。介入の効果を測定するための調査票や授業で扱ったワークシートなどの取扱には十分注意を払い、プライバシーを保護した。さらに調査においては児童に対して本調査の結果と成績は全く関係ないこと、正しい解答や間違った解答はないこと、回答の内容を他者に知られることはないこと、回答したくない項目には解答しなくても良いことが説明された上で実施された。

## 第 3 節 結果

### 1) 介入群のレジリエンスの変化

レジリエンス尺度の合計得点及び下位得点を算出し、介入群のみを対象に各レジリエンス得点を Table5-4 及び Figure5-5 から 5-8 に示した。

時期を独立変数（プリ、ポスト 1、ポスト 2、ポスト 3、フォロー）、各レジリエンス得点を従属変数とした一元配置分散分析を行ったところ、全ての変数において有意な時期の主効果が認められた。Bonferoni 法による多重比較を行ったところ、全ての変数において介入前の得点であるプリテストよりも 3 回の介入後であるポストテスト 3の方が高くなっており、3 回の介入の効果が認められた。

レジリエンス合計では、プリテストよりもポストテスト 1 の点数が、ポストテスト 1 よりもポストテスト 2 の点数が、ポストテスト 2 よりもポストテスト 3 の点数が高くなっており、回数を重ねる毎に点数が高くなっていった。また、フォローアップの点数はポストテスト 3 よりも低くなっていった。

未来志向では、プリテストよりもポストテスト 1、2、3、フォローアップテストの点数が高くなっており、またポストテスト 1 よりもポストテスト 3 の方が高くなっていった。プリテストとポストテスト 1 の間には差が認められなかったが未来志向においても回数を重ねる毎に点数が高くなった。

興味関心の追求では、レジリエンス合計得点と似た時期の効果が認められ、プリテストよりもポストテスト 1 の点数が、ポストテスト 1 よりもポストテスト 2 の点数が、ポストテスト 2 よりもポストテスト 3 の点数が高くなっており、回数を重ねる毎に点数が高くなっていることがうかがえた。また、フォローアップの点数はポストテスト 3 よりも低くなっていった。

感情調整においても、プリテストよりもポストテスト 1、ポストテスト 2、ポストテスト 3、フォローアップテストの方が高くなっており、さらにポストテスト 1 よりも

ポストテスト 3 及びフォローアップテストの点数が高くなっていった。これらより、介入を行うことによってレジリエンスの各得点が高まったことが明らかになった。

Table5-4 時期毎に見た各得点

	各得点					分散分析	
	プリ	ポスト1	ポスト2	ポスト3	フォロー	F	多重比較
未来志向	19.59 (5.09)	20.35 (4.44)	20.85 (4.45)	21.30 (4.38)	20.85 (4.31)	13.828**	プリ<ポスト1・2・3・フォロー ポスト1<ポスト3
興味関心	18.43 (4.64)	19.68 (3.75)	20.26 (4.07)	20.79 (3.77)	20.08 (3.79)	27.941**	プリ<ポスト1・2・3・フォロー、 ポスト1<ポスト2・3、フォロー・ポスト2<ポスト3
感情調整	9.86 (2.89)	10.70 (2.49)	11.07 (2.86)	11.42 (2.65)	11.20 (2.73)	23.773**	プリ<ポスト1・2・3・フォロー ポスト1<ポスト3・フォロー
レジリエンス合計	47.89 (11.05)	50.73 (8.73)	52.18 (9.40)	53.51 (8.77)	52.14 (8.87)	31.975**	プリ<ポスト1・2・3・フォロー、 ポスト1<ポスト2・3・フォロー、フォロー・ポスト2<ポスト3

注1) 多重比較はBonferroni法による

注2) ()内は標準偏差

注3) \*\*:p<.01

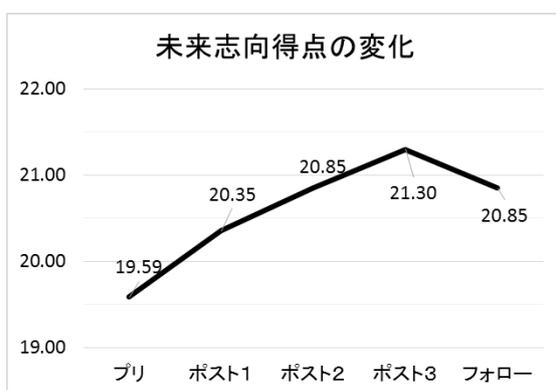


Figure5-5 未来志向得点の変化

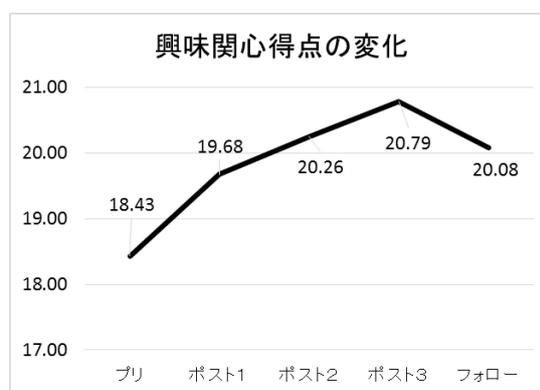


Figure5-6 興味関心得点の変化

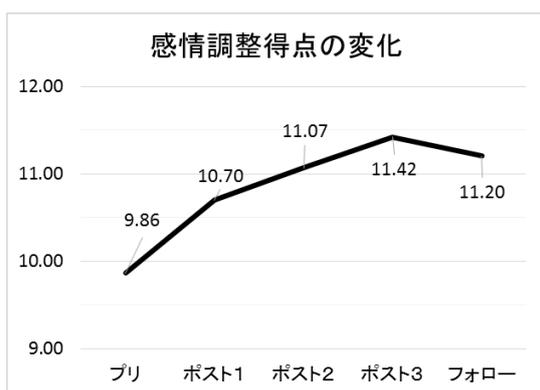


Figure5-7 感情調整得点の変化

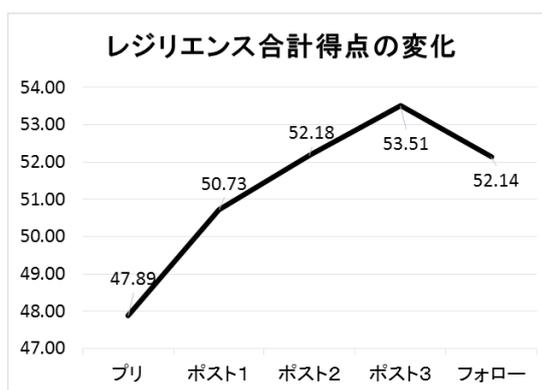


Figure5-8 レジリエンス合計得点の変化

## 2) 統制群と介入群の比較

統制群では、プリテストとポストテスト 3、フォローアップテストの時点で各得点の調査を行っている。時期（プリ、ポスト、フォロー）と介入の有無（統制群、介入群）を独立変数、各レジリエンス得点を従属変数とした二元配置の分散分析を行った。

結果を Table5-5 に示す。

Table5-5 介入の有無ごとにみた各得点と時期を要因とした2元配置分散分析の結果

	介入	得点			分散分析 (F)			単純主効果
		プリ	ポスト3	フォロー	時期主効果	介入主効果	交互作用	
未来志向	あり	19.59 (5.09)	21.30 (4.38)	20.85 (4.31)	8.672**	0.607	7.020**	介入あり:プリ<ポスト3・フォロー ポスト3:なし<あり
	なし	20.19 (4.64)	20.35 (4.41)	20.08 (5.08)				
興味関心	あり	18.43 (4.64)	20.79 (3.77)	20.08 (3.79)	19.380**	2.998	12.292**	介入あり:プリ<ポスト3・フォロー ポスト3:なし<あり フォロー:なし<あり
	なし	18.93 (3.98)	19.24 (4.10)	18.96 (4.94)				
感情調整	あり	9.86 (2.89)	11.42 (2.65)	11.20 (2.73)	19.380**	4.889*	12.292**	介入あり:プリ<ポスト3・フォロー ポスト3:なし<あり フォロー:なし<あり
	なし	10.03 (2.62)	10.38 (2.82)	10.26 (3.14)				
レジリエンス合計	あり	47.89 (11.05)	53.51 (8.77)	52.14 (8.87)	22.558**	3.017	13.876**	介入あり:プリ<ポスト3・フォロー ポスト3:なし<あり フォロー:なし<あり
	なし	49.14 (8.89)	49.98 (9.38)	49.30 (11.26)				

注1) 人数はそれぞれ介入群が191名、統制群が120名

注2) ()内は標準偏差

注3) \*:p<.05、\*\*:p<.01

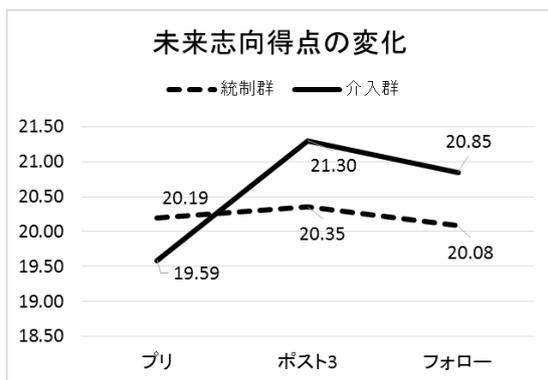


Figure5-9 統制群と介入群の未来志向得点

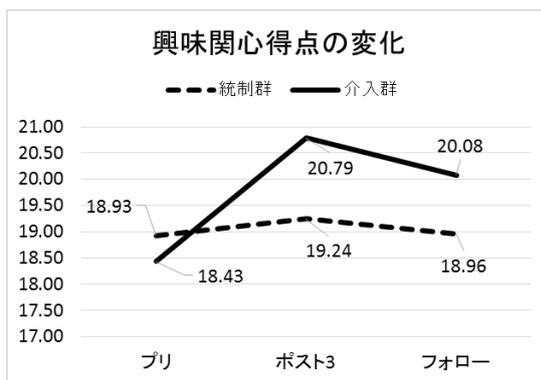


Figure5-10 統制群と介入群の興味関心得点

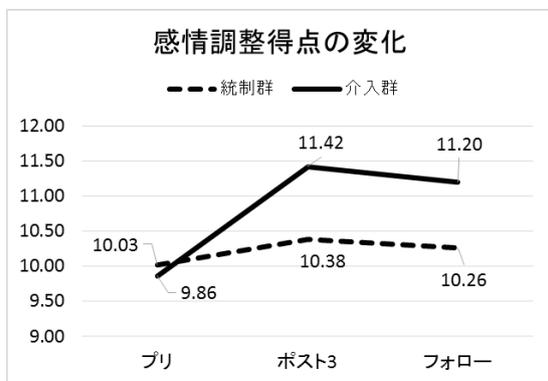


Figure5-11 統制群と介入群の感情調整得点

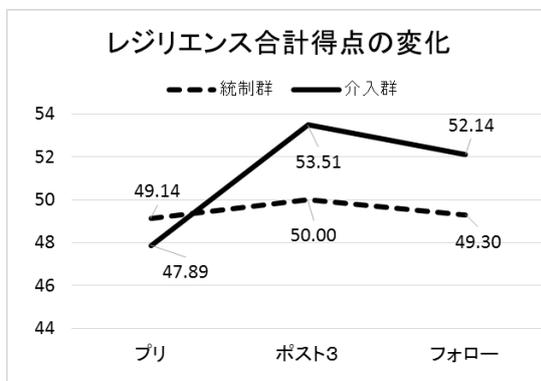


Figure5-12 統制群と介入群のレジリエンス合計得点

さらに、プリテストとポストテスト 3、フォローアップテストの統制群と介入群の得点を Figure5-9 から 5-12 に示した。全ての変数において、時期の主効果と、交互作用が有意であった。単純主効果の検定の結果、未来志向においては、介入あり群においてプリテストよりもポストテスト 3、フォローの得点の方が高く、さらにポストテスト 3 において介入なし群よりもあり群の方が得点は高くなっていた。また、興味関心、感情調整、レジリエンス合計においては、介入あり群においてプリテストよりもポストテスト 3 及びフォローの得点が高く、ポストテスト 3 とフォローにおいて、介入なし群よりもあり群の方が高くなっていた。このことから、全ての変数において、介入を行っていない統制群よりも介入を行った介入群の方が点数は高くなっており、介入には一定の効果が認められたと考えられる。

### 3) 介入群における落ち込みの有無による点数の比較

介入前に尋ねた落ち込みの有無によって、介入群を落ち込みありの児童と落ち込み無しの児童に分類した。この落ち込みの有無によって点数の変化を比較するため、時期（プリ、ポスト 1、ポスト 2、ポスト 3、フォロー）と落ち込み（あり、なし）を独立変数に、レジリエンス各得点を従属変数とした 2 元配置分散分析を行った。結果を Table5-6 に示す。分析の結果、どの変数においても時期の主効果が有意であった。また、感情調整においてのみ落ち込みの有無に主効果が認められた。交互作用は有意でなかった。

Table5-6 介入群の中で時期と落ちこみの有無を独立変数とした二元配置分散分析結果

	落ちこみ	各得点					分散分析 (F)		
		プリ	ポスト1	ポスト2	ポスト3	フォロー	時期	落ちこみ	交互作用
未来志向	あり	18.24 (4.68)	19.40 (4.04)	19.96 (4.73)	20.16 (5.06)	20.20 (4.20)	4.508**	1.797	0.346
	なし	19.79 (5.13)	20.49 (4.49)	20.99 (4.41)	21.47 (4.26)	20.95 (4.33)			
興味関心	あり	18.24 (4.17)	19.60 (4.19)	19.48 (4.73)	20.20 (4.39)	19.60 (3.86)	6.729**	0.433	0.562
	なし	18.46 (4.71)	19.69 (3.69)	20.37 (3.96)	20.87 (3.68)	20.16 (3.78)			
感情調整	あり	8.76 (2.24)	9.52 (1.71)	9.84 (2.84)	10.20 (2.63)	10.28 (2.46)	5.833**	7.573**	0.167
	なし	10.03 (2.94)	10.88 (2.55)	11.25 (2.83)	11.61 (2.62)	11.34 (2.75)			
レジリエンス合計	あり	45.24 (8.94)	48.52 (7.59)	49.28 (9.51)	50.56 (9.88)	50.08 (8.52408)	7.933**	2.842	0.301
	なし	48.28 (11.30)	51.06 (8.86)	52.61 (9.33)	53.95 (8.54)	52.45 (8.90)			

注1) 人数は落ちこみあり群が25名、落ちこみなし群が166名

注2) ()内は標準偏差

注3) \*p<.05、\*\*p<.01

#### 4) 介入からの分析

##### (1) 介入後の質問項目への解答

各介入後のポストテストを調査する際に、授業の理解度及び実践意欲、楽しさについて尋ねる質問を設けた。結果を Table5-7 から 5-9 に示す。授業は理解できましたかという質問に対して、どの介入においても7割以上の児童がよくわかったと答えており、授業の理解度は高かったと考えられる。また、学んだことを今後やってみようと思いましたがという質問に対しては、9割以上の児童が強く思った、あるいは思ったと答えており、実践意欲も高かったと考えられる。また、今日の授業は楽しかったですかという質問に対しても9割以上の児童がとても楽しかった、あるいは楽しかったと答えていた。

次に、授業の理解度や実践意欲、楽しさによってレジリエンスの変化に差異が現れる可能性を考え、各解答を独立変数、それぞれの授業前後のレジリエンスの変化量を従属変数にした一元配置の分散分析を行ったが、有意な主効果は認められず、授業の感想によってレジリエンスの変化には差異が認められなかった。

Table5-7 問1「授業について理解できましたか」に対する回答人数

	全く わからなかった	あまり わからなかった	わかった	よくわかった	無回答
介入1	0 (0.0)	2 (1.0)	53 (27.7)	127 (69.8)	9 (4.7)
介入2	0 (0.0)	1 (0.5)	48 (25.1)	128 (67.0)	14 (7.3)
介入3	0 (0.0)	1 (0.5)	40 (20.9)	142 (74.3)	8 (4.2)

注) ()内はパーセント

Table5-8 問2「学んだことを今後やってみようと思いましたが」に対する回答人数

	全く 思わなかった	あまり 思わなかった	思った	強く思った	無回答
介入1	0 (0.0)	6 (3.1)	90 (47.1)	86 (45.0)	9 (4.7)
介入2	0 (0.0)	11 (5.8)	87 (45.5)	79 (41.5)	14 (7.3)
介入3	1 (0.5)	6 (3.1)	71 (37.2)	105 (55.0)	8 (4.2)

注) ()内はパーセント

Table5-9 問3「今日の授業は楽しかったですか」に対する回答人数

	全く 楽しなかった	あまり 楽しなかった	楽しかった	とても楽しかった	無回答
介入1	1 (0.5)	4 (2.1)	66 (34.6)	111 (58.1)	9 (4.7)
介入2	0 (0.0)	3 (1.6)	59 (30.9)	115 (60.2)	14 (7.3)
介入3	0 (0.0)	5 (2.6)	62 (32.5)	116 (60.7)	8 (4.2)

注) ()内はパーセント

## 5) 介入1の分析

### (1) ワーク

介入1では、原因を考え、原因別にアドバイスをを行うという活動を行った。ここでは、活動の理解度について検討するため、「原因によって解決法が異なる」、ということアドバイスを反映できていたら1点、そうでなければ0点とし、各児童のワークを点数化した。さらに、ワークの理解度によって、介入1前後の点数の変化に差があるか調べるために、ワークの点数(0~4点)を独立変数、プリテストからポストテスト1への変化量を従属変数とした一元配置分散分析を行った。使用したワークをFigure5-13、14に、ワークの得点別に見た各得点の変化量をTable5-10に示す。

Figure5-13 ワークシート 1 表

Figure5-14 ワークシート 1 裏

Table5-10 ワークの点数別に見た各得点の変化量

点数	人数	未来志向変化	興味関心変化	感情調整変化	レジリエンス変化
0点	6	-0.17	3.00	1.67	4.50
1点	10	3.10	1.80	0.80	5.70
2点	10	2.50	2.80	2.20	7.50
3点	34	0.24	-0.24	0.62	0.62
4点	131	0.63	1.38	0.76	2.77
分散分析(F)		1.1511	2.107	1.089	1.526

理解度に関しては、4点の者が131と最も多く、過半数の児童がワークの内容を理解していたと考えられた。また、分散分析の結果、どの変数でも有意差は認められず、ワークの理解度によってレジリエンスの変化に差異はなかった。

## (2) 感想

授業後に児童が書いた感想に着目し、まずどのような単語が多く書かれているのか調査した。分析にはSPSS Text Analytics For Surveys 4.0 Japaneseを使用した。

感想の中で多く現れたのは、「原因」「思う」「する」「ある」「考える」といった単語であった。原因は授業中に授業者が何度も発言していたためそれが反映されたと考えられる。また、「思う」や「考える」と書いた児童が多いことも特徴の1つとしてあげられるだろう。新しく考えることが多かったことがうかがえる。

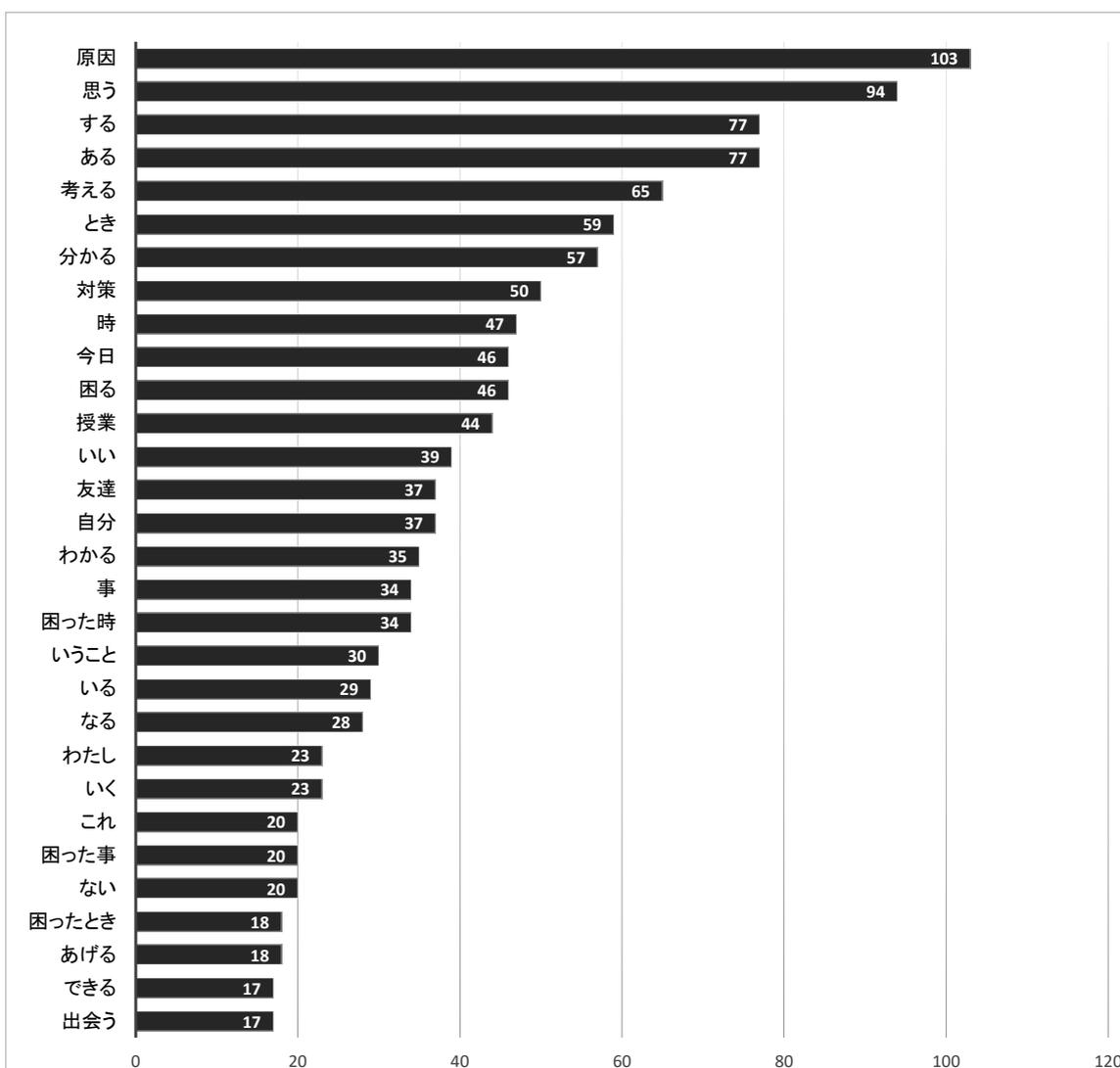


Figure5-15 介入1の感想における頻出単語（30位まで）

さらに、感想の分類を行った。植田（1997）は小学校保健授業において1時間の保健の授業を児童がどのような観点から捉え評価するのか項目を集め、「協力的学習」「認識」「興味・関心・意欲」「自己学習」の4つに分類を行っている。本研究でもこれを参考に、「協力的学習」「理解」「実践」「参加意欲」「振り返り」の5つに分類した。協力的学習は「友達と助け合って学習する」「友達の意見を聞いて一緒に考えることができる」など、協力・共同・協調的学習、友達からの援助、協力的思考が含まれる。認識には、大切な勉強、生活に役立つ勉強、新しい知識、理解といった知識理解の内容が含まれる。次に実践は、学んだことを実践しようとする内容が含まれる。植田（1997）では認識に含まれる内容であるが、本研究では、記入者が多かったため独立した項目とした。参加意欲にはもっと続けて勉強したい、勉強が楽しい、驚きや新しい派遣があったという内容が含まれる。最後に振り返りは過去の自分についての振り返りに関するが含まれる。この5つの観点から児童が授業後に書いた感想を分類した。結果をTable 5-11に示す。感想の分類では、理解に触れているものが最も多く109名であった。また、実践について触れているものが多く93名であった。さらに参加意欲、振り返り、協力と続いた。

Table5-11 介入1の感想の分類と人数、記入例

分類	人数	例
協力	11	・今日の授業は保健でアドバイスや原因を考える授業だったけど、アドバイスの時がむずかしかったです。 <u>みんなで考えたときはいろいろなことができてすごい楽しかったです。</u>
理解	109	・ <u>困った時でもおちこまずに原因を考えればいいということが分かりました。</u> 私もこまったときはすぐにおちこまず原因を考えるようにしたいと思いました。 ・今日の授業で困ったときは、原因を考えてから対策するということが分かりました。また、なやみによって解決方法がちがうので、どんななやみでも <u>かいつできるようにしたいです。</u> ・ <u>自分からあやまればなんとかなるといことが分かりました。</u>
実践	93	・自分が、困ったことにであつたらまず落ち着いて原因を調べたいです。あとむずかしいけどおもしろかったです。 ・困った時、いつもはそのままにしているけれど、今日の授業で困った時でも自分で <u>対策出来るようにしていきたいです。</u> ・ <u>今日ならったことを使って困ったことに会ってもかいつしたいです。</u>
参加意欲	26	・自分が、困ったことにであつたらまず落ち着いて原因を調べたいです。あとむずかしいけど <u>おもしろかったです。</u> ・今日の授業で困った時の解決する方法や困らないようにする対策を知ることができて <u>よかったです。</u>
振り返り	22	・私はじゅくとかでこまったことがあつたりすると、すぐに「やめたい」と <u>言ってしまうので、先生が言っていた「困ったことがあつたら原因から対策を」</u> を覚えもし困ったことがあつたら最初に原因を考えたいと思いました。

注1) 下線は分類に該当する部分

注2) 人数はあてはまる箇所がある場合にカウントしている

次に、各児童を分類した内容あり群となし群にわけ、介入の前後における変化量を従属変数にとり、t検定を行った。結果をTable5-12に示す。その結果、感想で理解に関する内容に触れているものがあり群の方がなし群よりも、未来志向と興味関心、レジリエンスの変化量が有意に高いことが明らかになった。

Table5-12 感想の有無による各レジリエンス得点の変化量とt検定結果

分類	有無	n	未来志向変化量			興味関心変化量			感情調整変化量			レジ合計変化量		
			M	(SD)	t	M	(SD)	t	M	(SD)	t	M	(SD)	t
協力	あり	11	1.00	(5.12)	0.191	2.27	(6.18)	0.925	1.82	(3.34)	1.401	5.09	(13.38)	0.862
	なし	179	0.75	(4.08)		1.16	(3.69)		0.77	(2.34)		2.69	(8.67)	
理解	あり	109	1.50	(4.56)	2.865**	1.72	(4.24)	2.041*	0.81	(2.41)	-0.160	4.02	(10.07)	2.144*
	なし	81	-0.21	(3.25)		0.57	(3.21)		0.86	(2.43)		1.22	(6.99)	
実践	あり	93	0.46	(4.31)	0.319	0.80	(4.09)	-1.509	0.83	(2.58)	-0.020	2.09	(9.67)	-1.114
	なし	97	1.06	(3.952)		1.64	(3.64)		0.84	(2.26)		3.54	(8.25)	
参加意欲	あり	26	1.27	(4.59)	0.664	1.46	(3.71)	0.777	0.88	(2.52)	0.120	3.62	(8.41)	0.482
	なし	164	0.69	(4.07)		1.19	(3.90)		0.82	(2.40)		2.70	(9.08)	
振り返り	あり	22	0.91	(3.79)	0.169	1.23	(3.07)	0.001	0.95	(3.02)	0.254	3.09	(7.93)	0.147
	なし	168	0.75	(4.19)		1.23	(3.96)		0.82	(2.33)		2.79	(9.12)	

注) \*: p<.05, \*\*: p<.01

## 6) 介入2の分析

### (1) ワーク

介入2では、自分についての質問に答える自分テストを実施した後、周囲の児童と答えられなかったところについて教え合うという活動を行った。ワークをFigure5-16、17に、はじめの活動で行った自分についての10の質問への回答人数をTable5-13に記す。すべて記入している状態を示す記入数10が最も多い71名であった。記入数3が最も少なかった。さらに、記入数を独立変数、介入2前後（ポストテスト1からポストテスト2）のレジリエンス各得点の変化量を従属変数とした一元配置分散分析を行ったところ、主効果は有意でなく記入数と変化量には関連がないことが明らかになった。

さらに、ワークシートの裏側にあたる、隣の席の児童に教える活動と教えられる活動に関して、記入無し、1つ記入及び2つ以上記入の3種類に分け、それぞれの記入の分類を独立変数、介入2前後の各レジリエンス変化量を従属変数とした一元配置分散分析を行った。結果をTable5-14~16に示す。隣の席の児童への記入数は2つ以上が最も多く、次に1つ、0となった。友人への記入数と各得点の変化量は有意な関連が認められなかった。隣の席の児童からの記入数は1つが最も多く次いで0、2つ以上と続いた。レジリエンス得点の変化量は隣の席の児童からの記入数によって差異はなかったが、多く書かれているほど得点が高くなる傾向が感情調整とレジリエンス合計に認められた。

**自分さがしをしよう**

1. 自分名、年齢、性別、名前

1. 自分のこと、どれだけ知っているか？ 今のわたし（ぼく）カードに自分の答えを書きましょう。

① ぼく・わたしの好きな食べ物は何ですか？

② ぼく・わたしの好きな動物は何ですか？

③ ぼく・わたしの好きなスポーツは何ですか？

④ ぼく・わたしの好きな遊びは何ですか？

⑤ ぼく・わたしの好きな場所（いいところ）は何ですか？

⑥ ぼく・わたしの得意なことは何ですか？

⑦ ぼく・わたしが得意になることは何ですか？

⑧ ぼく・わたしが最近学んだことは何ですか？

⑨ ぼく・わたしが好きだと思う人は誰ですか？

⑩ ぼく・わたしががんばっていることは何ですか？

図

Figure5-16 ワークシート 2 表

2. となりの友達と比べているところやほかにもあるところを教えてください。

3. 新しく知ってもらったことを書きましょう。

図

4. 授業の感想

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

Figure5-17 ワークシート 2 裏

Table5-14 自分に関する質問への記入数と介入 2 前後の各得点の変化および分散分析結果

記入数	人数	未来志向変化	興味関心変化	感情調整変化	レジリエンス変化
3	3	2.00	1.67	1.33	5.00
4	2	-0.50	3.00	0.50	3.00
5	12	0.58	-0.08	-0.08	0.42
6	15	0.62	0.08	0.62	1.31
7	25	0.92	1.08	-0.56	1.44
8	36	0.33	0.19	0.17	0.69
9	27	0.15	-0.07	0.56	0.63
10	71	0.55	0.93	0.68	2.15
分散分析 (F)		0.376	1.209	1.113	0.634

Table5-15 隣の席の児童への記入数と介入 2 前後の各得点の変化及び分散分析結果

記入数	人数	未来志向変化	興味関心変化	感情調整変化	レジリエンス変化
0	18	1.00	0.13	0.25	1.38
1	81	0.64	0.68	-0.04	1.28
2以上	92	0.33	0.57	0.72	1.61
分散分析 (F)		0.628	0.309	2.658	0.08

Table5-16 隣の席の児童からの記入数と介入 2 前後の各得点の変化及び分散分析結果

記入数	人数	未来志向変化	興味関心変化	感情調整変化	レジリエンス変化
0	69	0.39	0.13	-0.06	0.46
1	79	0.53	0.61	0.42	1.56
2以上	43	0.70	1.21	0.88	2.79
分散分析 (F)		0.19	2.325	2.563	2.531

## (2) 感想

授業後に児童が書いた感想に着目し、介入2の後にどのような単語が多く書かれているのか検討した。結果を Figure5-18 に示す。介入2では「自分」という単語が最も多く用いられ、127回と半数以上の児童の感想に出現していた。2位の思うは介入1でも出現数は多く、他の介入と同程度の出現率である。3位のところ「よいところ」「いいところ」などとして出現しており、授業の内容が反映されていた。

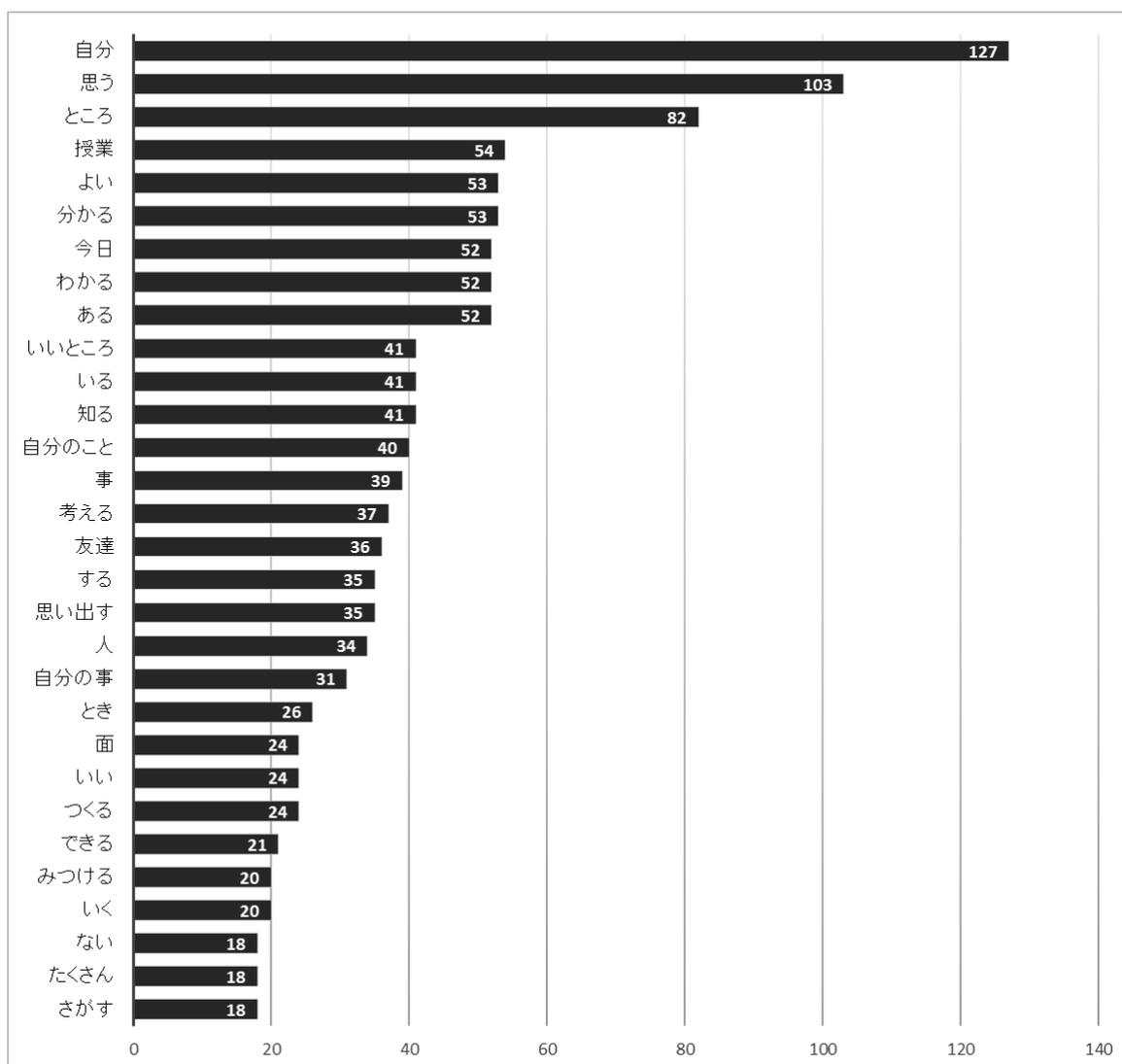


Figure5-18 介入2の感想における頻出単語（上位30位まで）

次に、介入1と同様に各児童が記入した感想を分類した (Table5-17)。介入2の感想で最も多かったのは理解に分類される感想で、153名が記入しており、自分の事が分かった、相手のことが分かった等といった感想があった。次に多いのが協力で81名が記入していた。続いて参加意欲、実践、振り返りという順に多くなっていた。

Table5-17 介入2の感想の分類と記入例及び人数

分類	人数	例
協力	81	・自分の事をかくとなるとすぐには思いつかずにとまどってしまうところがほとんどでした。じっくり考えることはあまりないのであらためて考えてみると好きな食べ物がいっぱいありました。 <u>となりの人に教えてもらい、そんなところもあったのかと知ることもありました。</u>
理解	153	・今まで自分にはいいところがないと思っていたけど自分にもけっこういいところがあるんだなと思いました。 ・となりのひとのことがわかりました。いつもは好きなたべものとかよく分からないので今日の授業でよくわかりました。 ・自分のよいところはいいと自分ではわかっていないのでほかの人に聞くのもいいと思います。
実践	38	・けっこう自分のことを知っているなと思いました。今日、教えてもらったことを思い出して、いやなことがあったら自分のいいところを思い出そうと思いました。 ・この授業をふりかえっていろいろなことが分かったし、自分にもいいところがあるんだなと気づきました。もっともっと長所がふえるようにしたいです。次の授業も楽しみです。
参加意欲	80	・お互いのいいところを見つけるのがすごく楽しかったです。ぐちも楽しみです。 ・友達のよいところなどをしれてよかったと思いました。もっといろいろな友達のことも知りたいと思いました。 ・今日の授業で自分について知れてよかったです。これから困ったことに出会ったときは自分のよい面を思いだそうと思います。
振り返り	19	・今まで自分にはいいところがないと思っていたけど自分にもけっこういいところがあるんだなと思いました。

次にこの感想の分類によって、各児童を感想で触れている内容あり群となし群にわけ、介入2の前後における変化量を従属変数にとり、t検定を行った。結果をTable5-18に示す。参加意欲について感想で触れている感想あり群の方がなし群よりも有意に興味関心、感情調整、レジリエンス合計の変化量が高いことが明らかになった。

Table5-18 感想の有無による各レジリエンス得点の変化量とt検定結果

分類	有無	n	未来志向変化量			興味関心変化量			感情調整変化量			レジ合計変化量		
			M	(SD)	t	M	(SD)	t	M	(SD)	t	M	(SD)	t
協力	あり	81	0.28	(2.40)	-1.010	0.51	(2.72)	-0.346	0.44	(2.51)	0.426	1.23	(5.68)	-0.378
	なし	110	0.66	(2.68)		0.64	(2.45)		0.31	(1.88)		1.61	(5.10)	
理解	あり	138	0.59	(2.56)	0.768	0.65	(2.45)	0.617	0.24	(2.16)	-1.313	1.48	(5.06)	0.117
	なし	54	0.28	(2.59)		0.40	(2.85)		0.70	(2.18)		1.38	(6.07)	
実践	あり	38	0.53	(2.58)	0.063	0.45	(1.67)	-0.359	0.16	(1.76)	-0.662	1.13	(4.15)	-0.410
	なし	153	0.50	(2.572)		0.61	(2.74)		0.42	(2.26)		1.53	(5.61)	
参加意欲	あり	80	0.85	(2.29)	1.581	1.09	(2.54)	2.356*	0.71	(2.18)	2.035	2.65	(5.08)	2.685**
	なし	110	0.25	(2.74)		0.21	(2.54)		0.10	(2.13)		*	0.56	
振り返り	あり	19	0.95	(2.74)	0.795	-0.11	(2.83)	-1.233	-0.05	(1.39)	-0.888	0.79	(4.94)	-0.567
	なし	172	0.4535	(2.55)		0.66	(2.53)		0.41	(2.23)		1.52	(5.39)	

注) \*: p<.05, \*\*: p<.01

## 7) 介入3の分析

### (1) ワーク

Figure5-19 ワークシート 3 表

Figure5-20 ワークシート 3 裏

介入3では、同じ出来事でも気持ちが違う2人の考え方を想像するという活動を行った。ワークシートを Figure5-19 と 20 に示す。友人とのトラブル場面で想像し、考え方と気持ちについて説明した後に、さらに学業での失敗場面で想像し記入した。ここでは気持ちと考えについて説明した後の理解度について検討するため、後半の活動(ワークシートの裏側)の内容について分析を行うこととする。後半の活動について、同じ出来事でも気持ちが違う場合の考え方について記入できていれば1点とし、2つの場面があるため、0点、1点(片方の場面で正解)、2点(両方の場面で正解)という分類を行った。結果を Table5-19 に示す。ワークの正解数は両方正解である2点が147名とほぼ7割程度を占めていた。一方で、両方不正解の0点も22名いたため、活動の内容が理解しきれていなかった児童がいる可能性がある。正解数を独立変数、介入3前後の各レジリエンス得点を従属変数とした一元配置分散分析の結果、特に有意な結果は見当たらず、ワークの正解数と各変数の変化量の間には関連が認められなかった。

Table5-19 ワークの正解数と介入3前後の各得点の変化及び分散分析結果

正解数	人数	未来志向変化	興味関心変化	感情調整変化	レジリエンス変化
0	22	0.27	0.14	0.68	1.09
1	22	0.18	0.14	0.18	0.50
2	147	0.51	0.65	0.33	1.49
分散分析(F)		0.202	0.973	0.472	0.437

## (2) 感想

介入3の後に書かれた感想の分析を行う。まず、感想の中で出現数が多かった単語を Figure 5-21 に示した。多い順に、「思う」、「考える」、「考え方」、「変える」、「気持ち」と続いた。介入1や2と同様に、「気持ち」や「変える」、「考え方」等は活動の中によく出てくる言葉であるため、それが反映されたと考えられる。また、「思う」が最頻出の単語として現れていることが特徴でもある。

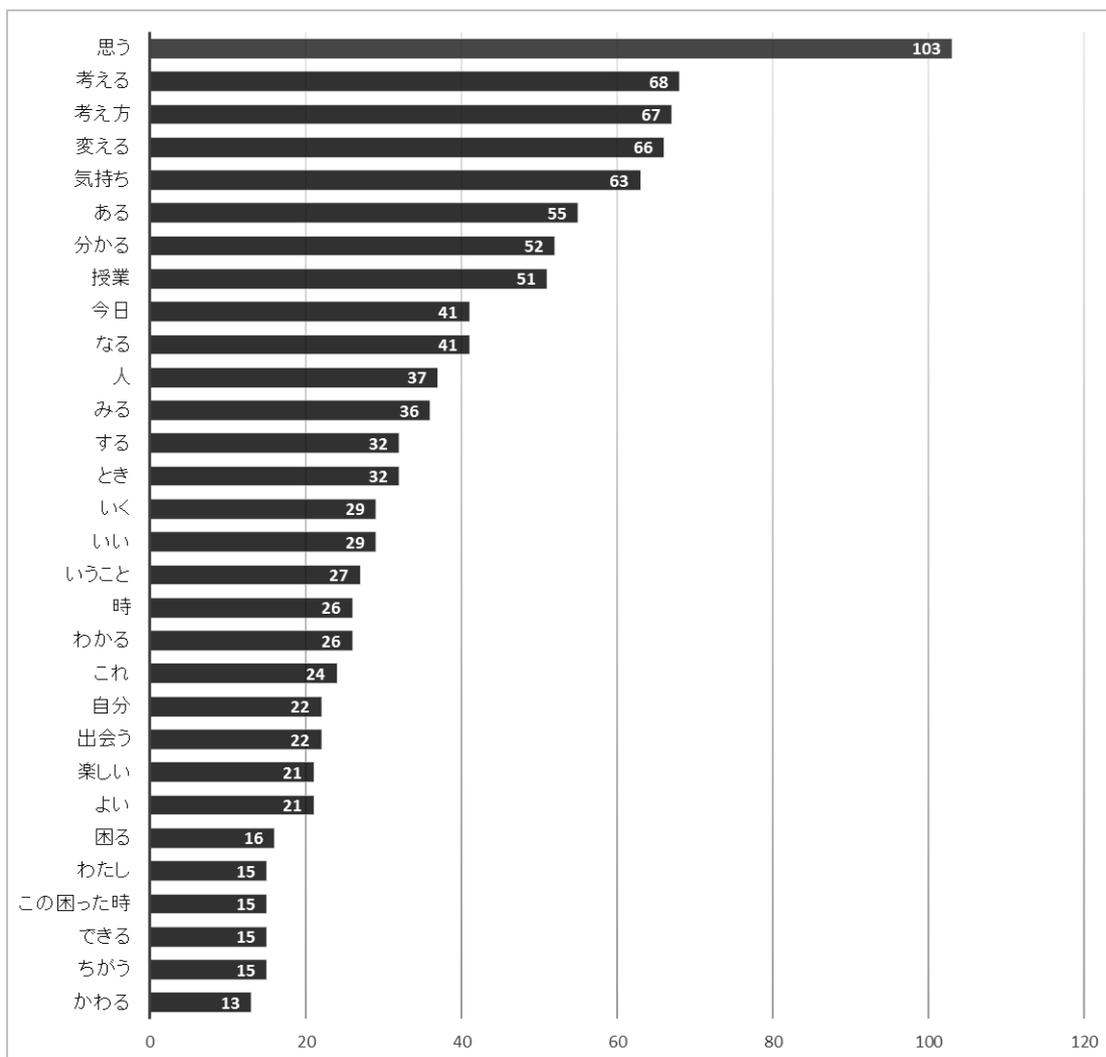


Figure 5-21 介入3の感想における頻出単語（上位30位まで）

次に感想を介入1と同様の方法で分類した。記入例と人数を Table5-20 に示す。感想で触れた人数が最も多かったのは理解で116名であった、次に実践が89名、協力が81名、参加意欲が27名、振り返りが19名と続いた。

分類	人数	例
協力	81	・今日は最後でいままでで一番たのしかったです。FくんやGくん、Dさん、Aさんなどのそれぞれプラス思考マイナス思考などを考え楽しかったです。みんなの意見がいろいろと出てきて楽しかったです。今日とくにかんばっていたな～と思った人は〇〇さんです。いろんな意見を出してくれたのですごいなと思いました。ありがとうございました。
理解	116	・気持ちのことが授業でよくわかった。きょうの授業を他のことにつかってみる。 ・Dさん Eさん Fくん Gくんそれぞれのかんがえかたがちがったけど考え方をかえればいいことが分かりました。 あまり考えすぎてもいけないけどほうかってばかりもだめだなと思いました。
実践	89	別の考え方をすることで困ったり、落ち込まなくなる、考え方を換えようと思いました。 気持ちは自分の考えからうまれるんだなと思いました。気持ちは考えを換えるだけで変わるなんてびっくりしました。困った出来事があったら、考えを換えてみようと思いました。 ・おこっているように見えても、たまにこまっている、なやんでいるということが分かったので、これからはともだちとかがなやんでいたら、きいてみようと思いました。
参加意欲	27	・ぼくは、DくんやFくんみたいに、ネガティブに考えないで、いい方向にかんがえていこうかなあと思いました。楽しかったです。 ・今日は人の気持ちをしっかり考えることができたのでよかったですと思います。もっといろいろな気持ちを見つけて探したいです。
振り返り	19	今回の授業では人がどういう気持ちなのかがよく分かりました。友達に断られたときは怒りはしないけど少しいらっとくるときがあるので少し考え方を換えようかなと思いました。

Table5-20 介入3の感想の分類と記入例及び人数

さらに各児童を分類した感想の内容あり群となし群にわけ、介入3の前後における変化量を従属変数にとり、t検定を行った。結果をTable5-21に示す。分析の結果、実践に関する記入の有無で興味関心と感情調整、レジリエンス合計に有意差が認められ、記入ありの方がなしの者より変化量は高くなっていた。また、参加意欲に関する記入の有無で未来志向において有意差が認められ、楽しかったという記入ありの児童の方がなしの児童よりも変化量が高くなっていた。

Table 5-21 感想の有無による各レジリエンス得点の変化量とt検定結果

分類	有無	n	未来志向変化量			興味関心変化量			感情調整変化量			レジ合計変化量		
			M	(SD)	t									
協力	あり	6	-1.83	(5.53)	-1.027	-1.67	(2.94)	-1.904	-1.00	(2.28)	-1.408	-4.50	(8.02)	-1.831
	なし	168	0.49	(2.53)		0.64	(2.13)		0.39	(1.81)		1.53	(4.70)	
理解	あり	116	0.35	(2.41)	-0.417	0.37	(1.84)	-1.441	0.17	(1.80)	-1.735	0.90	(4.25)	-1.439
	なし	58	0.53	(3.21)		0.95	(2.76)		0.69	(1.88)		2.17	(6.05)	
実践	あり	89	0.60	(3.09)	0.910	0.91	(2.41)	2.151*	0.64	(1.79)	2.193*	2.15	(5.73)	2.279*
	なし	85	0.22	(2.21)		0.20	(1.90)		0.04	(1.85)		0.46	(3.79)	
参加意欲	あり	27	1.52	(2.86)	2.348*	1.30	(3.23)	1.898	0.59	(2.22)	0.761	3.41	(6.59)	1.869
	なし	147	0.21	(2.62)		0.43	(1.94)		0.30	(1.77)		0.94	(4.50)	
振り返り	あり	20	1.35	(3.17)	1.666	1.55	(3.17)	1.533	0.60	(1.47)	0.658	3.50	(6.86)	1.559
	なし	154	0.2922	(2.61)		0.44	(2.02)		0.31	(1.88)		1.04	(4.59)	

注) \*: p<.05, \*\*: p<.01

## 第4節 考察

### 1) 介入の効果について

レジリエンスの向上を目的とした45分間の介入を計3回行ったところ、どのレジリエンス得点においても介入3の直後まで直線的な高まりが認められた。このことから、レジリエンスの向上を目的とした3種類の介入を行うことによって、1つの介入によって1つのレジリエンスのみが高まるのではなく、レジリエンスが全体的に高まり、さらに積み重ねることによって高まり続けることが明らかになった。また、介入群と統制群の比較においては、時期との交互作用が有意であり、レジリエンスは介入群のみ高まっていたことが明らかになった。このことによってレジリエンスは自然に高まったのではなく、介入を行うことによって高まった事が示されたと言えるだろう。また、落ち込みの有無による比較を見ると、落ち込みの有無にかかわらず、レジリエンスは高まっていることが明らかになった。さらに、授業に関する質問項目からは多くのものが介入への理解度や実践意欲、楽しさを高く評価していた。

介入1では原因帰属に関する介入を行い、レジリエンスが高まった事が明らかになった。第4章において、原因帰属に関する介入が未来志向に与える影響のみ明らかになっていたが、興味関心の追求、感情調整、レジリエンス合計においても、同様に影響を与えたという結果が得られた。本研究における介入の特徴として、「1つの出来事（失敗やトラブル）でも原因は様々なものが考えられること」「原因によって対処法が異なること」「対処法を見つけることでずっと同じような失敗やトラブルが続くわけではないこと」を伝える事を目的としていた。これは、第3章第2項において、レジリエンスと原因帰属のうちの永続性次元の間に有意な関連が認められたことによる。大芦ら（1992）は原因帰属と学習性無力感の関連を検討しており、その中で課題の解決可能性が学習性無力感に影響を与えることを示している。本研究においても、「対策が分かった」「解決方法がわかった」という感想がある。原因帰属に関する介入を実施することで、困った事に会っても原因によっては解決することができるという認知に至り、そこから自らの興味関心や感情調整に関しても肯定的に評価できるようになったのではないかと考えられる。さらに、失敗やトラブル場面における原因を冷静に考えるという作業そのものが困った出来事に会っても、解決方法を見つけることができるという自信につながり、レジリエンスが全体的に高まったと推測できる。

介入2は自己理解を促すことでレジリエンスを高める事を目的としたものであり、「自分の肯定的な面について考える」「他者について考え合い、教え合う」という活動を行い最後に「困った事があったら自分の良い面を思い出そう」というメッセージを伝えることよって、自らの肯定的な面に関する理解を深め、困難に直面した際にも困難ばかりに注目するのではなく別の面も思い出し適応を保つということを目的としている。研究4では自分の肯定的な面について考え、他者と話し合うことで、レジリエンス中の興味関心の追求が高まるだろうと予測され、実際に興味関心の追求が高まっ

ていたが、さらに本研究では興味関心の追求だけでなく、未来志向や感情調整、レジリエンス合計も高まっていた。これに関連して、来談者中心療法の祖であると言われるロジャーズは、初期の研究の中で、自己理解の度合いと適応の関連について明らかにし (Rogers, 1967)、その後エンカウンターグループなどの自己理解や他者理解の促進を目指す取組が行われている。水野 (2009) は専門学校において構成的エグループエンカウンターを行い、自己理解の促進感が高いほど自己信頼感が高まることを示している。ここでは肯定的な面だけではなく短所も含めた全般的な自己理解であるが、本研究の介入 2 で行った自分の肯定的な面を知るという体験から、「もっと自分を知りたい」という感想をもった児童も多く、全般的な自己理解のきっかけとなった可能性が考えられる。さらに、福島 (1990) は、人は自分を好ましくみたい願いを持っており、さらに自己理解のやり方によってやる気を高める事ができると述べている。このように自己理解は人間の精神的な健康と関わりがあり、本研究でも介入 2 を行うことによって、自己理解が高まり、レジリエンスが全般的に高まったと考えられる。

介入 3 では、気持ちと考えに関する授業を行った。ここでは、「考えによって気持ちが変わる」「困難に直面して落ち込んだときも、落ち込み続けるのではなく考えを変えてみることによって気持ちを変えてみることもできる」ということを、学習活動を通して伝える事によって、レジリエンスを高める事を目的としていた。研究 4 では、この気持ちと考えに関する授業を行うことがレジリエンス中の感情調整を高めることが示されたが、本研究では、未来志向、興味関心の追求、レジリエンス合計も高まる事が明らかになった。小関・嶋田・佐々木 (2007) によると、気持ちと考えに関する 2 回の介入を行うことによって抑うつが低減したことが示されている。気持ちと考えに関する介入の基礎となっている論理療法は抑うつだけでなく、不安や怒り等の感情にアプローチするものであり論理療法の目的は感情の問題解決である (菅沼、2000)。思考や感情、行動の関連性を教える事によって行動と感情の自己管理を教え、さらに生活の中で自分を変えられないものと変えられるものを現実に処理することが教えられる。レジリエンス中の感情調整は、まさに感情の自己管理に関する内容が含まれていると言える。そのため、本研究で扱った気持ちと考えに関する授業は論理療法の中で行われるものの一部であるが、自分でも変えられる「考え」について学ぶことによって、レジリエンスの中の感情に関連する部分である感情調整が高まり、さらに、考えを変えられ、気持ちも変えられると認識することによって、未来志向や興味関心、レジリエンス全体が高まったのではないかと考えられる。

## 2) 全体の効果について

感情調整に注目すると、介入あり群における時期を独立変数とした分散分析の多重比較では、ポストテスト2からポストテスト3にかけては有意な差異が認められておらず、介入3の前後で有意な上昇が認められなかったということを示している。これは介入3が感情調整に効果が無かったことを示しているのではなく、ポストテスト2時点で感情調整が全体的に高かったことが影響しているのではないかと考えられる。ポストテスト2時点での感情調整の平均得点は11.07、標準偏差は2.86であり、天井効果に近いものが認められ、独立変数である時期の影響があまり現れなかったのではないだろうか。全員の値が高くなり、介入の効果が現れにくくなっている事が考えられる。これを詳細に検討するためには、今後介入の順序をランダムにした検討を行う必要があると考えられる。

## 3) 感想との関連

本研究では、各介入における感想とレジリエンスの変化量を検討した。介入1では、「わかった」という内容を感想で書いている人（認識あり群）が、介入2では「たのしかった」「やってよかった」という内容を感想で書いている人（参加意欲あり群）が、介入3では、「やってみたい」という内容を感想で書いている人（実践あり群）が、それぞれ書いていない人よりも変化量は高くなっていた。これは、それぞれの介入の内容を反映しているのではないかと考えられる。介入1は原因帰属理論を、介入3は論理療法を基礎理論としている知識理解をベースとした心理教育であるが、介入2は、構成的グループエンカウンターをベースとしている内容を含んでいる。中山（2008）は構成的グループエンカウンターの特徴として、各種のエクササイズを体験した時その場での個々の体験過程の中に、治療的効果があると述べている。そのため、感想でも知識理解や実践について述べるよりも、そのときどう感じたかについて述べているものの方が、効果が高かったのではないかとと思われる。いくつかのグループエンカウンターを行い、まとめた静岡県立教育研修所教育相談部（1995）も、留意点として楽しく無理なく行うことが重要であると述べており、本研究でも、介入から何かしらを理解したものよりも、その場を楽しむことができたもののほうが、効果が高かったと考えられる。

それに対して、介入1や介入3はどちらも認知に焦点を当てた知識理解をベースとした介入であり、この認知に関する知識を理解できた者に効果が現れた可能性がある。介入3は厳密に言えば「実践」に関する感想の有無が変化量に差異をもたらしていたが、「実践」は植田（1997）の分類では、認識に入っており、実践の項目は生活に应用・実践できる知識・理解としてまとめられている。そのため、介入3も知識的側面が影響していたと考えられる。例えば内容に関する知識理解が求められる教科について考えると、自分が理解したと思えるほど、教科についての理解は深いだろう。知識理解

が基礎にある介入において、対象者の理解度は成果の前提となる確認として確かめられる場合がある（廣岡・廣岡、2004：細田・三浦、2013 など）のもそのためであると考えられる。従って、介入の内容によって、よりレジリエンスの効果が現れる取り組み方が異なることが示唆された。

#### 4) 落ち込みとの関連について

レジリエンスは、困難に直面した際の適応に関するものであり、そのため、落ち込んでいる児童に効果があるかどうか確かめることも重要であると考えられる。本研究の結果からは、落ち込みあり群と落ち込みなし群を分けて検討したところ、時期の主効果のみが有意であり、落ち込みあり群の方がもともとのレジリエンスは低い、介入を重ねることによってレジリエンスは高まるということが明らかになった。また、落ち込み群を見ると、他の介入に比べて、介入2によるレジリエンスの高まりは緩やかであった。これは、介入1と介入3が困難場面を用いているため、落ち込みのある児童にとっては自分の事として授業内の場面を考えやすく、レジリエンスが身近に感じられたのに対して、介入2では困難場面を用いるのではなく、「自分の肯定的な面を考える」という活動であったため、そのときに落ち込みのある児童にとってはやや考えにくい内容だったかもしれない。現に、有意差はないものの、落ち込みあり群の介入2についての感想は「自分の事が全然分かっていなかった」「自分の事が少し分かったと思う」という、どちらかという消極的な感想があった。そのため、落ち込みがある児童に対しては、介入2のような活動よりも、介入1や介入3のような困難場면을想起させる活動の方が効果的であると思われる。また、このことから、1つの介入では効果が低くても、複数の介入を組み合わせたプログラムを準備することで、レジリエンスを最も必要とする「落ち込みがある児童」に対しても、一定の効果を上げることができることを確認できた。この点は、本研究の成果の一つであると思われる。

#### 5) 課題とより効果的な介入にむけて

本研究の課題について述べる。本研究では、介入1で困難場面の原因について、介入2では自分の肯定的な面の理解について、介入3で困難場面の気持ちと考えについて学ぶ内容の活動を行った。高橋（2009）は、自尊感情を高める取り組みの危うさとして、①肯定的側面を取り上げる限界、②個の特性への配慮、③授業と日常の乖離の3点を挙げている。これは本研究にもあてはまる内容である。特に①では自己の良い面ばかりを取り上げると客観的に自己を捉えることができにくい子や自己愛が肥大している子がいる場合は、開き直りを招きかねないと指摘しているが、これは本研究では介入2と関わる。介入2では自己の肯定的側面を取り上げているが、肯定的な面だけでなく多様な側面を取り上げることが必要な場合もあり得る。例えば、学級の中に落ち込みのある児童が多い場合は、介入1や介入3を実施する方がレジリエンスは高

まると考えられる。児童理解を深め、対象となる児童に合った実践を行うとともに、今回開発した介入プログラムのように、複数の介入を組み合わせる実施することが求められるだろう。

## 第5章 参考文献

- 福島脩美 (1990) 自己理解からやる気を高める：指導に生かす自己認知の心理. 児童心理、44 (9)、46-51.
- 廣岡雅子・廣岡秀一 (2004) 中学生のコミュニケーション能力を高めるアサーション・トレーニングの効果：授業での実践的研究. 三重大学教育学部研究紀要 教育科学、55、75-90.
- 細田幸子・三浦正江 (2013) 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、45-54.
- 池田誠喜 (2008) 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、437-458.
- 小関俊祐・嶋田洋徳・佐々木和義 (2007) 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効果の低減効果の検討. 行動療法研究、33 (1)、45-57.
- 水野邦夫 (2009) 学生集団に対する継続型構成的グループ・エンカウターの実施が自己概念の変化に及ぼす効果について：看護系専門学校における実践をもとに. 帝塚山大学心理福祉学部紀要、5、113-123.
- 文部科学省教育課程企画特別部会 論点整理について (報告) 高等学校 科目「保健」の今後の在り方について (検討素案)  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/09/24/1361110\\_2\\_3\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/09/24/1361110_2_3_1.pdf) (2016年9月10日参照)
- 森敏昭・清水益治・石田潤・富永美穂子 (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.
- 中山勘次郎 (2008) 知識理解をベースとした心理教育の意義について. 上越教育大学研究紀要、27、85-95.
- 大芦治・青柳肇・細田一秋 (1992) 学習生無力感と帰属スタイルに関する研究：教育心理学研究 40 (3)、287-294.
- Rogers, C. R. (1967) ロージャズ全集 14 クライエント中心療法の初期の発展. 伊東博訳、岩崎学術出版. 209-233.
- 坂野雄二・大島典子・富家直明・嶋田洋徳・秋山香澄・松本聡子 (1995) 最近のストレスマネジメント研究の動向. 早稲田大学人間科学研究、8(1)、121-141.
- 菅沼憲治 (2000) 子どもが生きるカウンセリング技法 (5) 論理療法 感情問題の予防と解決に向けて. 児童心理、54 (15)、175-165.
- 静岡県立教育研修所教育相談部 (1995) グループエンカウターの考え方・進め方、静岡県立教育研修所教育研究、81、91-111.
- 高橋あつ子 (2009) 「わたしはステキ」と思える体験とその日常化—学校グループワーキングトレーニング. 児童心理、63 (15)、106-112.

植田誠治（1997）小学校保健授業の教授-学習過程評価票の開発．学校保健研究、39、  
206-207.

## 第6章 本研究の成果と今後の課題

### 第1節 本研究の成果

本研究の目的は、「困難に直面した際の適応や回復を導く心理特性であり、高めることができるもの」と定義した「レジリエンス」を、小学校において育成するための実践プログラムを開発して、その効果評価を厳密に行い、小学校体育科保健領域で活用可能なレジリエンスの育成方法を提案することである。

第1章では、これまで国内外で報告されているレジリエンスに関する研究を、歴史や定義、測定方法、育成のための介入などの点から整理し、特に、レジリエンスの尺度と育成のための介入方法については、それぞれを新たな視点での分類を提案した。また、これらの分析から、①日本における小学生に関する基礎研究が不足していることや尺度が整備されていないこと、②子どもへの介入に関する研究も不足していることを課題として挙げた。

第2章では、第1章の①を解決するために、レジリエンスとストレス、セルフエスティームに関する基礎研究を行い、子どものレジリエンスは、ストレスやストレス感受性とはほぼ独立して存在し、独自にセルフエスティームを高める働きがあることを明らかにした。さらに、尺度に関する課題を解決するために、これまでの欧米での先行研究であげられた因子のうち個人内要因を概ねカバーしていると考えられる精神的回復力尺度を援用して、「肯定的な未来志向」「興味関心の追求」「感情調整」の3因子からなる小学生用レジリエンス尺度を開発し、回復経験の点からその妥当性を確認した。

第3章では、第1章の②を解決するために、子どもへの介入プログラムの開発に関する予備的な研究を行った。ここでは、第1章の既存の介入プログラムのまとめを受けて、小学校で実施可能なスキル重視型のプログラムとして、「原因帰属」「自己理解」「気持ちと考え」の3つに着目した。原因帰属では、調査研究により、原因によっては失敗が今後も続かないとする永続性次元の認知がレジリエンスと関連することを明らかにした。自己理解では、自己理解に関する10分間の実践を行うことで、児童のレジリエンスが高まることを確認した。また、気持ちと考えでは、30分と10分間の講義形式の実践を組み合わせることで、授業の時間や内容に応じてレジリエンスの下位尺度である感情調整や興味関心が高まることを明らかにした。しかしこれらの研究では、1つは調査研究であり、他の2つは時間の短い介入であったため、いずれもこのままでは介入プログラムとしては不十分だと考えられた。そのため、これらの内容を45分間の授業形式の実践で行うことが必要であると考えられた。

第4章では、第3章の課題を克服するべく、45分間の介入内容をさらに検討し、これを実際に小学校で実施して効果を検証する実証的研究を行った。その結果、45分の実践の前後で、原因帰属に関する実践によって未来志向が、自己理解に関する実践に

よって興味関心の追求が、気持ちと考えに関する実践を行うことによって感情調整が高まることが明らかになった。また、事前調査で把握していた児童の授業前の「落ち込み」の有無によっても、その効果は異なっていた。さらに、実践直後と1週間後のフォローアップ調査の結果を比較すると、各レジリエンス得点に変化していない（減少していない）ことも明らかになった。しかし、第4章では、レジリエンスを構成する3つの因子1つずつに着目して実践が行われたため、その後の課題として、①レジリエンス全体が高まるかどうかを検討すること、②厳密な評価のために統制群と比較することの2点を挙げた。

第5章では、第4章で述べた2つの課題と、複数の介入プログラムを組み合わせたパッケージの効果を検討するために、同一の対象者に45分の実践プログラムを「原因帰属」「自己理解」「気持ちと考え」の順序で3回行い、また、同年代の対照群を設定し、効果測定のために第2章で開発した小学生用レジリエンス尺度の合計得点を用いた介入研究を行った。その結果、介入を重ねる毎にレジリエンスの全体や各因子得点が高まること、授業前から「落ち込み」がある児童であっても、それ以外の児童とほとんど並行してレジリエンスの各得点が高まるという結果を得た。また、統制群との比較で反復測定分散分析の交互作用が有意となったため、単純主効果の比較を行い、介入群のみプログラムの前後でレジリエンスが有意に高まるという結果を得た。この結果は、このパッケージ化されたプログラムの有効性を示す、本研究における重要なエビデンスであると思われる。一方、授業後の感想を分析した結果から、「原因帰属」および「気持ちと考え」の介入では、「よくわかった」という「理解」や「やってみたい」という「実践」に関わる感想を記入している児童のレジリエンスがより高まっていたが、「自己理解」に関する実践ではむしろ、「楽しかった」という授業への「参加意欲」に関する感想を記入している児童の方がよりレジリエンスが高まるという結果を得た。また、「落ち込み」がある児童の分析から、1つの介入では効果が低くても、パッケージ化された複数の介入を組み合わせたプログラムを準備することで、そうした児童に対しても、一定の効果を上げることができると確認することができた。

## 第2節 今後の課題

本研究においては、小学生のレジリエンスについて取り上げ、小学生のレジリエンスがどのような介入方法によって高まるのかについての検討を行った。その結果、「原因帰属」、「自己理解」、「気持ちと考え」に関する介入を行うことにより、小学生のレジリエンスを高めることができることが明らかになった。これら3つの内容の介入は全て心理学的な基礎理論を持つ心理教育であり、それぞれが異なる目的で、これまでに実際の教育現場において行われていることが報告されている（例えば静岡県立教育研修所教育相談部、1995；小関・嶋田・佐々木、2007、川井ら、2006；細田・三浦、

2013)。これを踏まえて本研究の今後の課題を述べると、まず、介入の順序の問題がある。ストレスマネジメントや認知行動療法を基礎理論とした心理教育では、知識理解を寄り深めるため、大まかな介入の順序が決まっていることが多い（例えば竹中ら、1994；川井ら、2006）。しかし本研究では、第4章の結果から、それぞれの介入が独立してレジリエンスを高めることが明らかになっているため、第5章では、1回目に原因帰属、2回目に自己理解、3回目に気持ちと考えという順序で統一して行った。日本ではそれぞれが、これまで独立して行われてきた実践であったため、現時点では、どの介入からはじめたら良いかに関する理論的な裏付けがなかったからである。しかし、本研究の結果からも、今回の介入とは異なる順序で行った場合の効果が全く同じかどうかは分からない。そのため、今後、これらの順序を変えて比較検討することは、今回開発したレジリエンスを高めるプログラムの効果をさらに高めるための重要な課題となるだろう。

次に、児童のレジリエンスはこのような授業プログラムによってのみ高まるわけではないという点が挙げられる。例えば、他者からのサポートなどの環境要因（Garmezy、1991）や何かしらの役割を与えられること（Thomsen、2002）、成功経験（原、2013）やうれしい経験（原・古田、2013）等もレジリエンスに影響を与えることが明らかになっている。学校で行われる教育活動では、例えば体験活動や生徒指導等様々な内容が日常的に行われており、これは子ども達のレジリエンスにとって重要な役割を果たしていると考えられる。これらをレジリエンスの視点で考えることで、学校で行われている日常的な教育活動の意義がより深まる可能性がある。本研究では、この点についてあまり触れることができなかったが、レジリエンスを高めるためには日常の教育活動で普段からレジリエンスを高め、さらに授業プログラムによる介入によって高めるということが重要であると考えられるため、前者の体験活動や生徒指導などにおけるレジリエンス研究も、今後重要な課題となるだろう。

最後に、本研究は、学校で学級全員を対象に一斉に行うことができるより予防的な介入であったが、今後は、児童一人ひとりに適した介入が必要になることを指摘したい。本研究では、個々に別々の基礎理論を持つ3つの教育内容をレジリエンスという視点で捉え直し、どの介入においても「困難に直面したらどうするか」「困難に直面した時に思い出そう」という点をいつも児童に伝えることでプログラム全体の共通性を持たせ、レジリエンスを高める工夫としていた。そのため、介入後の感想では、「困ったら使いたい」「困ったら思い出したい」というものが多数認められた。そこで本研究における定義に立ち返ると、レジリエンスは「困難に直面した際の適応や回復を導く心理特性であり、高める事ができるもの」であり、実際にこれが役に立つのは「困難に直面した際」である。そのため、本研究で行った介入が実際に役に立ったかどうかは、時間をかけて子ども一人ひとりを追っていくことが必要であり、さらにどのように役に立ったかを調べることによって、より効果的な介入へと発展するというこ

考えられる。そのような一人ひとりを縦断的に追う研究が、今後必要になると思われる。児童一人ひとりについて、個人レベルから見れば、それぞれが現在置かれている環境や個人的な資質はかなり異なるため、どのような児童にどの介入が役に立ったかを事例的に検討することで、より個人にあった内容や方法で介入を行うことができるということも考えられる。我が国においても、慢性疾患を抱える子どもに対するストレスマネジメント支援（尾形・佐々木、2012）、や離婚を経験する家族への心理教育プログラム（福丸・小田切・大瀧、2013）がすでに報告されているが、例えば、これらを発展させる形の困難を特化させたレジリエンスプログラムの開発なども今後は検討する必要があるだろう。このように、今後困難に直面するかもしれない子どもたちのうち、1人でも多くの適応や回復につながる手がかりを供与することができた点が、本研究の真の意義であり、これを生かす、さらなるレジリエンス研究の進展が望まれる。

## 第6章 参考文献

- Garmezy, N. (1991) Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *The American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430.
- 福丸由佳・小田切紀子・大瀧玲子 (2013) 離婚を経験する家族への心理教育プログラム FAIT の実践: 親に向けた試行実践から得られた示唆と今後の課題. 研究助成論文集、(49)、38-44.
- 原郁水 (2013) 中学生の成功経験とレジリエンスに関する検討 (人格、ポスター発表). 日本教育心理学会総会発表論文集、(55)、176.
- 原郁水・古田真司 (2013) 小学生のレジリエンスと楽しい経験・つらい経験との関連. 東海学校保健研究、37(1)、77-87.
- 細田幸子・三浦正江 (2013) 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、45-54.
- 川井栄治・吉田寿夫・宮元博章・山中一英 (2006) 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. *教育心理学研究*、54(1)、112-123.
- 小関俊祐・嶋田洋徳・佐々木和義 (2007) 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 (1)、45-57.
- 尾形明子・佐々木美保 (2012) 慢性疾患患児に対するストレスマネジメント支援 (特集 ストレスマネジメント). *臨床心理学*、12(6)、800-804.
- 静岡県立教育研修所教育相談部 (1995) グループエンカウンターのかえ方・進め方. *静岡県立教育研修所教育研究*、81、91-111
- 高橋あつ子 (2002) 自己肯定感促進のための実験授業が自己意識の変化に及ぼす効果. *教育心理学研究*、50(1)、103-112.
- 竹中晃二・児玉昌久・田中宏二・山田富美雄・岡浩一朗 (1994) 小学校におけるストレス・マネジメント教育の効果. *健康心理学研究*、7(2)、11-19.
- Thomsen, K. (2002) *Building resilient students: Integrating resiliency into what you already know and do*. New York: Corwin Press.

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ことが必要です。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	・一つだけでなく、多くの原因が浮かぶよう声をかける。 ・机間指導をし、どんな原因を考えるか知る。
	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。  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ましょう。	・多くの原因が上がるように指名する。  ・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。
	どんな解決方法があったかな。発表して、みんなの意見を知り、解決方法を集めよう。	

	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。	・多くの対策が上がるように指名する。
まとめ 5分	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いくつかあることを知る。	・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
	<p>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</p> <p>・挙手する</p>	・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	<p>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。</p> <p>2. 質問に答える (W1 10問)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・好きな食べ物は</li> <li>・好きな教科は</li> <li>・趣味は</li> <li>・好きなことは</li> <li>・得意なことは</li> <li>・いいところは</li> <li>・関心をもったことは</li> <li>・ほめられたことは</li> <li>・尊敬している人は</li> <li>・がんばっていることは</li> </ul> <p>どんな言葉が入ったかな。みんな（代表者）の意見を知ろう。</p>	<p>・わからないことがあってもいいことを伝える。</p> <p>・気軽な気持ちで答えていいことを伝える。</p>
	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のかを、共有する。
	<p>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。</p>	
	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、どのようになりたいかを考える (W2 (1))。	・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))。	・今の自分に無理なく出来ることを考える。
<p>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意見を知ろう。</p>		
7. 発表する。	・笑わない、否定しない雰囲気を作る。	
	・様々な意見があることを共有する。	

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。落ち込みの元になる考えを明らかにし、落ち込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。 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">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。</div>	説明する。
	2. 発表する。 ・ハート、つらい、うれしい ・心臓、脳	・気持ちに注目させる
展開 35分	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 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">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。</div>	・様々な気持ち上がるようにする。否定的な気持ちも上がるようにする。
	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	・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。 ・机間指導。
	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。 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">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。</div>	
	5. 発表する。 ・いろいろな意見を共有する <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">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。</div>	・いろいろな意見が上がるように指名する。
	6. DくとけんかしてイライラしているCさ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。	・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。
	7. CくとけんかしたけどイライラしていないDさ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。 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">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。</div>	
	7. 発表し共有する ・多くの意見から、同じ出来事でも考え次第で気持ちが変わることを知る。	・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ふり返る。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ワークシート</li> <li>・いろいろな出来事に出会うが、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う。</li> </ul>
-----------------------	---	--

この博士論文は目的に沿って以下の論文を再構成した。

## 第 1 章

原郁水・都築繁幸（2013）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、225-236.

原郁水・都築繁幸（2014）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：我が国における教育実践から．教科開発学論集、2、193-198.

原郁水（2016）レジリエンス（回復力）と保健学習．愛知教育大学教科学研究会編、教科学を創る第 2 集、愛知教育大学出版会、pp101-115.

## 第 2 章

原郁水・古田真司・村松常司（2011）小学生のストレスへの感受性とレジリエンスがセルフエスティームに及ぼす影響．学校保健研究、53（4）、277-287.

原郁水・都築繁幸（2015）小学 5 年生のレジリエンスと回復経験の関連．日本教育保健学会年報、23、25-32.

## 第 3 章

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.

原郁水・都築繁幸（2014）小学 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、85-90.

## 第 4 章

原郁水・都築繁幸（2016）小学 5 年生のレジリエンスを高める授業の効果．教科開発学論集、4、33-45.