教育心理学と実践活動

学校教育を活かした子どものレジリエンスの育成 ——学校危機の予防と回復を支えるアプローチ——

小 林 朋 子
(静岡大学)

Fostering Children's Resilience Through School Education: An Approach That Supports School Crisis Prevention and Recovery

TOMOKO KOBAYASHI
(SHIZUOKA UNIVERSITY)

As various school crises, such as bullying and disasters, occur increasingly, resilience has become a key word in support at all stages in the prevention and recovery phases of school crises. This paper focuses on developing sustainable child resilience in Japanese schools during school crises. The paper is organized as follows: (1) the concept of school crisis and resilience is explained; (2) the findings of resilience research with Japanese children are summarized, and then the need for longitudinal research is described; (3) this is followed by a summary of the issues related to the development of resilience in Japanese schools by looking at resilience-building programs and the efforts being made in school education activities in the "prevention phase" and the "recovery phase" before and after a school crisis, respectively. Additionally, the following are examined: (4) based on the knowledge of curriculum, classroom management, and teacher involvement, and (5) to develop resilience in schools, the interaction between programs and school education activities is important, especially in developing resilience in schools. Therefore, we suggest this approach.

Key Words: resilience, school crises, Social-Emotional Learning, school education

いじめや災害など様々な学校危機が起こるようになってきている中で、学校危機の予防から回復までのあらゆる段階においてレジリエンスは支援のキーワードとなっている。本研究では、(1) 学校危機やレジリエンスの概念を説明した後、(2) 日本の子どもを対象としたレジリエンス研究についての知見をまとめ、その上で縦断的な研究の必要性を述べた。その後、(3) 学校危機を危機発生の前後の「予防段階」と「回復段階」に分け、さらにレジリエンス育成を目的としたプログラムと、学校教育活動で行われている取り組みをそれぞれ俯瞰し、日本の学校現場でのレジリエンスの育成に関する諸課題の整理を行った。そしてその上で、(4) 海外の取り組みもふまえ、カリキュラムや学級経営、教師の関わりなどを考察し、(5) 学校でのレジリエンス育成を行っていくには、学校が行っている教育活動を活かした、プログラムと学校教育活動の「相互作用」が重要であり、その相互作用によるアプローチを提案した。

キーワード：レジリエンス、学校危機、社会性と情動の学習、学校教育活動

はじめに

日本では近年、各地で震度5以上の地震や水害など

が多発するようになってきている。2020年には新型コロナウイルス感染症が世界中に広がり、未だ終息の見通しがついていない状況である(2021年10月時点)。Orben et

al. (2020) は、新型コロナウイルスによる身体的距離を置く対策が一時的なものであったとしても、数ヶ月間にわたって身体的距離をあけることは、発達の敏感な時期にある若者への影響は成人よりも強くなる可能性があること、さらに経済的な問題、重要なライフステージや通過儀礼に係るイベントの喪失が、他のストレス要因と比較してどのような影響をもたらすかについては、ほとんど明らかになっていないことを指摘している。こうしたことから、今まさに、子どもたちは危機の中で、急激な適応を迫られ生きていると言える。こうしてみると、今の時代は災害だけでなく様々な危機が同時多発的に起こるようになり、それがいつ起きても不思議ではないという状況になっていると言える。とすると、現代の子どもたちは、災害、感染症、テロなど、様々な危機が身近にある状況下で生き抜いていかなければならない。そのために、子どもたちに、どのような力をつけていく必要があるか、そしてそれをどのように育成していけばよいのか、といったことが保護者や教師といった大人にとって喫緊の課題となっていると言える。

ここ数年、「レジリエンス」という単語に、ニュースや一般書でも触れる機会が増えてきている。2020年には新型コロナウイルスからの回復を願うアメリカの宇宙船が「レジリエンス」と命名されたことが報道されるなど、生活の中で「レジリエンス」という言葉が一般的になってきている。さらにレジリエンスを扱った本は、特にビジネス書として多く出版されているようであるが（例えば、久世, 2014; 宇野, 2018 等）、子どものレジリエンスを扱う本も増えてきている（足立他, 2014; 藤野・日戸, 2015; 深谷他, 2009; 小林他, 2019; 上島, 2016; 湯汲, 2018 等）。日本の「国」としての施策として「レジリエンス」という言葉が登場したのは、東日本大震災の後、内閣官房により国土強靱化（ナショナル・レジリエンス）という震災からの復興のスローガンが打ち出されたことが契機となっている。そこから2013年12月には、強くしなやかな国民生活の実現を図るための防災・減災等に資するという目的で「国土強靱化基本法」という法律が施行されている。教育領域では、文部科学省の児童生徒の自殺予防に関する調査研究協力者会議にて、子どもたちのレジリエンスの強化がたびたび議論にとりあげられている（文部科学省, 2011）。

科学技術振興機構のJ-Stageで「レジリエンス」と検索すると、著者が判明している最も古い資料は1917年で金属に関する論文であった（Grenet, 1917）。心理学における「レジリエンス」については、データベースで

確認できる範囲であるが、学術論文としては小塩他（2002）、小花和（2002）や高辻（2002）の論文が比較的古いものとなるがそれも2000年代になってからであり、心理学領域でのレジリエンスという概念が日本では比較的新しいものであることがわかる。しかしその後、日本国内でも多くの研究者により盛んに研究されるようになり、レジリエンスの定義や概念の整理などをレビューした論文がいくつも報告され関心の高さがみとれる（平野, 2013; 村木, 2016; 中村他, 2010; 齊藤・岡安, 2009; 上野他, 2016 等）。

さて、Garmezy (1991) は学校を「子どもたちがストレスの多い世界で多重の波乱に耐えられるように、子どもたちを保護する盾」と述べているように、学校は子どもたちにとって安全で安心できる場である。そして学校教育には、日常的に子どもの成長を促すという文脈や、さらに文化的にも意味のある方法で、子どもや青少年のレジリエンスを高める多くの側面をもっており（Ungar et al., 2014）、様々な危機が起こる状況の中で学校が果たす役割は非常に重要である。そこで本稿では、レジリエンスが深く関係する「学校危機」に焦点をあて、日本における子どもを対象としたレジリエンス研究、そして学校危機の各段階におけるレジリエンスの報告などを概観しながら、小泉（2016）の報告にならない、今後、新たに発生するであろう「学校危機」に備える意味で、日本の学校現場におけるレジリエンスの育成について実践的なアプローチを提案することとしたい。

学校危機予防の各段階におけるレジリエンス

「危機」とは、Caplan (1970) によると「一時的に自分のいつもの問題解決手段では逃れることも解決することもできない重要な問題を伴った危険な状況に直面する個人の心理的不均衡状態」と定義している。例えば、自然災害、戦争、新型ウイルスといった国全体が影響を受ける出来事もあれば、病気、離婚、転居や就職といった個人レベルにおいても、その出来事によってその人の生活が大きく変わるのであれば危機として捉えることができる。さらに窪田（2005）は、児童生徒や学校全体を巻き込む突発的で衝撃的な出来事が生じることによって、学校コミュニティが混乱に陥ることを学校コミュニティの危機としている。そしてそのきっかけとなる具体的な出来事として、災害（地震・津波・豪雨など）、児童生徒の自死、授業中・校外学習中・部活動中の事故による児童生徒の死傷、地域の衝撃的な事件、児童生徒による殺傷事件、教師の不祥事、教

Figure 1

学校危機への心の支援—予防・準備段階から対応・回復段階に至る一連の過程（窪田，印刷中より引用）

師の突然の死などをあげている。こうした学校危機が発生すれば、通常のエデュケーション活動を行うことができなくなり、子どもや教職員の心への支援が必要となる。

学校危機における心の支援として、アメリカ教育局 (U.S. Department of Education, 2007) は予防 (Prevention)、緩和 (Mitigation)、準備 (Preparedness)、対応 (Response)、回復 (Recovery) からなる 5 つの段階を示している。そして、窪田 (印刷中) は、この 5 段階を基に、日本の学校の実情に合わせた 4 つの段階モデルを示している (Figure 1)。本稿では、この Figure 1 のモデルを基に、危機が発生する前の「予防段階」と、発生後の「回復段階」の大きく 2 つに分けて論じていく。

まず、「予防段階」である。いじめ防止対策推進法により「予防」が学校に強く求められるようになったこともあり、いじめなど人間関係のトラブルを「予防」することに関心が集まっている。同様に自然災害においても予防が着目されている。例えば、笠井他 (2015) は、地域や学校での予防教育といった関わりが災害時の心の回復を早めるうえで有効であるとし、災害に備えた心のレジリエンス社会の構築に向けて提言している。窪田他 (2016) も、災害に備えた心の減災教育プログラムを作成し広く学校現場で実践を行っている。このように、いじめから自然災害までの学校危機を予防

するプログラムについては、①ソーシャルスキルを育てる (対人関係のスキル、助けを求めるスキル、問題解決のスキル、感情をコントロールするスキル)、②自尊心を高める、③レジリエンスを育てる、④適切な時間的展望を獲得させる、といった 4 つの点を高めることが必要であることが指摘されている (渡辺, 2016)。

「回復段階」では、学校危機が発生した学校において安全・安心の回復、そして日常性の回復を支える支援を行い、その中でレジリエンスは重要な役割を示す。例えば、三浦他 (2017) は、東日本大震災から 4 年半後の被災地における中学生のメンタルヘルスについて調べ、中長期的に問題が継続する可能性のある被災地では、生徒のレジリエンスや心的外傷後成長 (Post Traumatic Growth; 以下、PTG と略す) を促進することが非常に重要であると述べている。このように概観していくと、大きく「予防」と「回復」に分けた学校危機の段階において、それぞれにレジリエンスが深く関係していることがわかる。

レジリエンス

では、ここでレジリエンスについて簡単に確認したい。Richardson (2002) は、レジリエンス研究の展開を「3 つの波」として捉えている。第一の波は、トラウマ

を乗り越えて不都合な環境の中で自らを構築し続けていく能力を個人の素質に帰するものとしている。第二の波は、レジリエンスを素質ではなく過程として理解する。そして第三の波は、レジリエンスを誰もが持っている「力」として捉えている。こうした議論もふまえて、American Psychological Association (n.d.) はレジリエンスを「精神的、感情的、行動的な柔軟性と外部および内部の要求への適応を通して、困難または困難な人生経験にうまく適応するプロセスとその結果」としている。

日本におけるレジリエンスの定義を概観してみると、小塩他 (2002) は「ストレスフルな出来事を経験したり、困難な状況にさらされていても精神的健康や適応行動を維持する、あるいはネガティブな心理状態に陥ったり心的外傷を受けたりしても回復する能力や心理的特性」、石毛・無藤 (2005a) は「ストレスフルな状況でも精神的健康を維持する、あるいは回復へと導く心理的特性」と述べており、いずれもレジリエンスを心理的特性として捉えている。さらに本郷 (2015) は、レジリエンスを、「復元力」(一次的には落ち込んだとしても、比較的短期間で元の状態に回復するという側面) と、「抵抗力」(何らかのストレスを引き起こす原因や事態 (ストレッサー) に直面しても不具合を起こしにくい) という側面に分けている。本郷 (2015) の定義は、虐待や災害などのトラウマ経験からの回復と、日常のストレス経験からの立ち直りという点でレジリエンスを捉えるところが特徴的と言える。いずれにしても、日本の研究ではレジリエンスを特性として捉えているものが多くみられる。またレジリエンスを特性として捉える場合には「レジリエンシー」として区別している研究者もいる (Prince-Embury, 2009)。

このレジリエンスを特性として捉える流れに対して、Masten (2015 上山・モリス訳 2020) は子どもの適応行動と回復のプロセスには数多くの資源やシステムが関わっており、それは子どもに内在しているものではないことをふまえて、レジリエンスが特性であるとする考え方について反対の立場をとっている。そして、逆境に対しポジティブな適応を遂げるためのキャパシティをいろいろな手法を使って強化することが可能だとしている。American Psychological Association (n.d.) は、人が逆境にどれだけうまく適応するかには多くの要因が関与しているが、その中でも特に重要なのは、(a) 個人の世界の見方や関わり方、(b) 社会的リソースの利用可能性と質、(c) 特定の対処戦略、であると指摘している。そのため Alvord & Grados (2005) は、「レジリエンスは個人が困難、難しさや挑戦に適応できるよう

にするスキル、属性、および能力として捉え、レジリエンススキルを習得し、強化することができる」と述べており、より積極的な適応に関連するリソースやスキルを育成できることを実証している。Luther et al. (2000) はレジリエンスの多くの保護因子に関する研究の共通した結果として、支援的な大人との密接な関係、効果的な学校、およびより広い地域社会における有能で社会的な大人とのつながりが重要であったことを指摘している。つまり、学校は子どものレジリエンスの保護因子の一つであり、学校での学習や生活を通して、物事の見方、周囲の人たちとの関わり方、リソースの活用の仕方といった回復に必要な知識やスキルを身につけていく場として重要な役割を果たしていると考えられる。

日本の小学生から高校生までのレジリエンスの特徴

日本の子どものレジリエンス研究を概観していくと、これまでに小中高校生を対象とした調査は、発達段階ごとに横断的な研究がいくつか報告されている。

小学生

原他 (2010) は小学5, 6年生 544 名を対象として、日本国籍の児童 (495 名) とブラジル国籍 (49 名) の児童のレジリエンスを比較している。この研究では、小塩他 (2002) の尺度を用いており、日本人児童では性別と学年では有意差がなかったが、ブラジル人児童では6年生男子が低いことが示されている。また三浦他 (2019) は、石毛・無藤 (2005b) の尺度を用いて小学5, 6年生 445 名を対象とした調査を行い、レジリエンシーと自尊感情、そして相談行動との関連を調べている。その結果、「関係志向性」で女子の方が有意であったが、「自己志向性」「楽観性」では性差はなかった。またレジリエンシーや自尊感情が高いほど、様々な悩みの相談の頻度は高いことが示された。この結果をふまえて、レジリエンシーが相談行動を促進する可能性、ならびに自己否定的な児童ほど悩んでいるにもかかわらず相談しない可能性がある」と述べている。田中他 (2012) は、石毛・無藤 (2006) や予備調査から得られた項目を基に、「楽観性」「挑戦性」「内面共有性」「積極的活動性」の4因子からなる小学生版レジリエンス尺度を作成している。石田他 (2019) は小塩他 (2002) の尺度を用いて、小学4—6年生を対象とした調査を行い、身体的攻撃得点、短気得点、敵意得点の3つにおいてレジリエンスが高い児童の攻撃得点が低かったことを明らかにしている。

中学生

石毛・無藤（2005b）は中学生を対象としたレジリエンシー尺度を作成し、「前向き性」「自省性」「相談性」からなる尺度を作成している。さらに受験期の中学生を対象とした研究（石毛・無藤, 2005a）では、「自己志向性」（自分の判断や行動を見直して自ら問題解決をしようとする自立的な傾向）、「関係志向性」（ネガティブな心理状態を立て直すために他者との関係を基盤にしようとする心性）、「楽観性」（物事をポジティブに考える傾向）の下位尺度からなる中学生用レジリエンス尺度を作成している。そして受験期の学業場面で生じるストレス反応の抑制には「自己志向性」と「楽観性」が、さらに「自己志向性」は成長感の促進にも寄与していた。また「関係志向性」および「自己志向性」には友だちサポートが最も高い相関を示していた。この結果から、受験期の学業場面のストレスを克服するためには、レジリエンスと身近な人々のサポートが必要であることや、サポートを知覚する子ども本人の能力も求められるとしている（石毛・無藤, 2005a）。さらに、石毛（2010）は中学生を対象とし、中学生用レジリエンス尺度の3因子を基にクラスター分析を行い、無力感やコーピングなどの特徴について明らかにしている。その結果、中学生のレジリエンシーのタイプは平常時では8つ、ストレスの高まる高校入試では7つ見だし、高レジリエンシータイプは、どの学年でも2割を超えることはないこと、反対に低レジリエンシータイプは特に男子において1割近くいたことを明らかにしている。

三沢他（2015）は石毛・無藤（2006）の尺度のうち「意欲的活動性」と「内面共有性」を用いて中学2年生283名を対象とし、レジリエンスと家族コミュニケーションとの関連を調べている。その結果、家族対話、家族有用感が高い子どもは低い子どもよりも意欲的活動性と内面共有性が高かった。またレジリエンスを目的変数とした重回帰分析により、家族有用感と家族対話がレジリエンスに正の影響を与えていたと述べている。菱田他（2011）も、石毛・無藤（2006）の尺度を用いて、公立中学校1校の中学1年生から3年生の全生徒619名を対象に調査を行った。その結果、この1年間にいじめの被害を経験していない生徒は、複数の種類のいじめ被害を経験した生徒に比べて、レジリエンシーの得点が有意に高く、さらに、「相談」型の対処をする生徒は、レジリエンシー（女子のみ）、ソーシャル・サポート、問題焦点型のストレス対処スキル（男子のみ）、意志決定スキル（男子のみ）、目標設定スキル（女子のみ）の得点が高かった。さらに、金井・内田（2005）は小花

和（2002）のレビュを参考にして項目を作成し、中学生440名を対象とした調査を行っている。その結果、レジリエンス構成要因として、ユーモアを伴う社会的外交性、ソーシャル・サポート、有能感、根気努力志向性、家庭内の規律、自己統制感、信仰心、問題解決能力の8因子を見出している。

高校生

石田他（2017）は、高校生672名を対象としてレジリエンスと精神的健康との関連を調べている。この研究で用いられているレジリエンス尺度は小花和（2002）や平野（2010）などの先行研究などを基に項目を作成し、因子は「関係構築力」「克服力」「突破力」の3因子9項目であった。研究結果からレジリエンスが精神的健康に密接に関連していること、そしてその中でも「関係構築力」「克服力」を高めることにより、レジリエンスを高め、ストレスフルな状況においても乗り越え、高校生の精神的健康を向上させる可能性があるとして述べている。服部他（2014）は小塩他（2002）の尺度を用いて、高校生460名のレジリエンスと生活習慣の関連を検討した。その結果、レジリエンスが高い群では「栄養バランスに気をつける」、「週に3日以上運動する」、「偏食はほとんどない」の割合は他の群より高く、睡眠時間も長いことが分かった。生活習慣を総合的にみた生活得点では、レジリエンス高群は生活得点が高く、好ましい生活習慣を送っていたことが示された。さらに「栄養バランスに気をつける」、「週に3日以上運動する」、「偏食がない」の3つの生活習慣がレジリエンス向上に影響していると指摘している。

小学生から高校生までの先行研究を概観すると、①各段階におけるレジリエンス尺度の作成、②レジリエンスと個人内要因との関連（自尊感情、精神的健康やストレス反応等）、③レジリエンスと環境要因との関連（ソーシャルサポート、家庭環境等）に分類できる。これらをふまえ、今後さらに日本の子どもを対象としたレジリエンス研究を発展させていくためには、以下の課題があると考えられる。日本人のレジリエンスの特徴としては、上野他（2019）が10代から70代にかけて緩やかにレジリエンス得点が増加していく傾向が見られたことを明らかにしているが10代の思春期のレジリエンスについては今後の課題となり検討されていない。レジリエンス研究は縦断的な経過観察研究が重要な役割を担っているが（Masten 2015 上山・モリス訳 2020）、これまでの先行研究では、他の年代との比較が検討されておらず、横断的にそれぞれの発達段階の特徴を捉えるに留まっている。また研究者によりオリジナルで作成し

た尺度を用いている研究もあり、結果の比較が難しいという課題がある。そのため、同一尺度を用いて多様な属性を持つ大規模データによる研究の必要性が指摘されており（石毛・無藤, 2006; 上野他, 2019）、今後は同一尺度を用いた縦断調査により小学生から高校生までの推移を追跡するなどして、日本の子どものレジリエンスの特徴について検証していくことが必要である。また、いずれの調査も小学4年生以上を対象としており、その年代よりも下の子どもたちのレジリエンスは明らかにされていない。そのため、項目数を抑えてわかりやすい文にする、もしくは質問紙調査以外の方法を使うなど小学校低学年を対象とした調査方法についても検討される必要があるだろう。

学校危機の予防段階におけるレジリエンス

次に、日本の学校現場において、予防段階におけるレジリエンスに関する取り組みについて概観する。原・都築（2013）は「スキル重視型」「体験重視型」「環境整備重視型」という3つの類型に分類しレジリエンス育成プログラムをレビューしており、授業もしくは学校環境からのアプローチについてまとめている。そこで本稿では、授業を通して子どものレジリエンスに直接アプローチする「授業プログラム型」と、カリキュラムや学級での関わり方などの日常的教育活動に関する「教育活動型」に分けて捉えていくことにする。**授業プログラム型**

学校では、子どもたちが逆境に対処するために必要なりソースを提供するプログラムを実施するようになってきている（Johnson & Howard, 2007）。国立研究開発法人科学技術振興機構のJ-STAGEにて「レジリエンス」「プログラム」で検索すると501件がヒットした（2020年11月20日時点）。心理学的な研究だけでなく、体育（クラブ活動）や自然体験活動など様々な活動との関連が報告されており、非常に幅広い研究が行われていた。Dray et al. (2017) は学校でのレジリエンスに焦点をあてた介入についてレビューを行い、介入には多くの形態があり、介入の内容、授業の長さ、頻度、介入の全体的な期間、ファシリテーター、および実施形態（例えば、対面式、オンライン）がさまざまであったと述べている。そこで、本稿では学術誌や紀要で報告され、かつレジリエンス尺度等を用いて効果検証をした実践をとりあげ、Dray et al. (2017) を参考にし、内容や頻度、授業の担当者にも着目し日本の学校におけるレジリエンスに関する授業実践をレビューする（Table 1）。

学校段階

（1）小学生：授業実践としては、原・都築（2014）は、小学5年生を2クラス対象として、30分の授業と30+10分の授業を組み合わせた実践を行っている。授業内容は、出来事と感情や思考の関係について扱っており、40分以上の実践を行うことで感情調整得点が上昇する可能性を示唆している。さらに、原・都築（2016）は、小学5年生計213名を対象として、「肯定的な未来志向」「興味関心の追求」「感情調整」の授業をそれぞれのテーマごとに1クラスに1回ずつ行い、授業前後でレジリエンス得点を比較し上昇したとしている。また海外のプログラムを日本の学校に導入した実践も行われている。「FRIENDS プログラム」は、オーストラリアで認知行動療法とポジティブ心理学に基づいたプログラムである（詳細は、山崎他, 2013を参照）。Matsumoto & Shimizu (2016) はこのFRIENDS プログラムを日本の小学6年生154名を対象にして計10回（45分/回）実施している。内容は、学習・行動、認知、生理学の3つの要素で構成され、コーピング・スキル、肯定的なセルフトーク、リラクゼーションなどであった。その結果、統制群との比較では実施群の女子で社会不安が低下したこと、実施群の男女で比較したところ、女子が6つの下位尺度と総得点でより減少したことを報告している。また、Yamamoto et al. (2017) も、オーストラリアが中心となっている子どもの学業成績および健全性向上のための社会・感情学習プログラムである「You can do it プログラム」（詳細は、Bernard, 2007 山本・松本訳 2020; 山崎他, 2013を参照）を小学4年生を対象に実施している。授業では、思考、感情、行動や、レジリエンスを高める4つの方法などについて学び、レジリエンスが上昇したことを報告している。

（2）中学生：中野（2016）は、中学校において、認知行動療法のABCモデルを基にした授業実践を行っている。1回の実践では得点に変化はなかったが、年4回実施時では、全体でレジリエンスが上昇、特に抑うつに問題のない群は、レジリエンス得点が有意に上昇したが抑うつ高群では有意差はなかった。小林・渡辺（2017）は、中学生を対象とし、学校全体で、聴くスキルや感情の調整などのソーシャルスキルを学ぶプログラムを担当教師が6回行ったところ、統制校と比較して実施校の男子において関係志向性が上昇したことを明らかにしている。

（3）高校生：高校では留学予定の高校生を対象とした「SPARKS レジリエンスプログラム」（Pluess et al., 2017）の実践がある（鈴木他, 2014; 土屋・鈴木, 2015）。授業

Table 1
予防段階におけるレジリエンスに関する授業プログラムの実践例

対象	内容	回数	レジリエンス尺度	授業者	レジリエンスへの効果
Yamamoto et al. (2017)	You can do it プログラム (思考, 感情, 行動について, 優れたレジリエンス, レジリエンスを高める4つの方法など)	8回 (45分)	SCSA スベンズ児童用不安尺度 (Spence, 1997), 子どもソーシャルサポートスケール (Matsumoto & Nishida, 2013), 小学生レジリエンススケール (田中, 2012)	外部ファシリテーター	介入群と対照群の間で「楽観的な性質」「反省と協調性」のレジリエンスでも有意差が見られた。またソーシャルサポートでも有意差が高くなった。しかし不安においては差が認められなかった。
原・都築 (2014)	ABC理論 (主に感情調整)	2回 (30分/10分)	小塩他 (2002) の尺度を改変した小学生用精神的回復尺度 (肯定的な未来志向, 興味関心の追求, 感情調整, 忍耐力)	外部ファシリテーター	感情調整が有意傾向
原・都築 (2016)	原因帰属, 自己理解, ABC理論	それぞれの内容を1回 (45分)	独自に作成。「未来志向」「興味関心」「感情調整」	外部ファシリテーター	三つの授業のいずれもポストテストの方がプリテストよりも高かった。
Matsumoto & Shimizu (2016)	FRIENDS プログラム (学習・行動, 認知, 生理学の3つの要素に基づいた内容)	10回 (45分/回)	SCSA スベンズ児童用不安尺度 (Spence, 1998)	外部ファシリテーター	統制群との比較では実施群の女子で社会不安が低下した。実施群で男女を比較したところ, 女子が6つの下位尺度と総得点で不安がより減少した。
小林・渡辺 (2017)	自己紹介, 話すスキル, 聴くスキル, あたたかい言葉かけ, 感情に気づく, 感情の調整	6回 (50分/回)	石毛・無藤 (2005a) 中学生用レジリエンス尺度	教師 (専門家がサポート)	男子では, 関係志向性において実施校が上昇したが, 女子では差がなかった。ソーシャルスキル高群では実施校でレジリエンスの低下が抑制された。
中野 (2016)	ABC モデル (考え方, 切り替える方法など)	2013年1回 (45分)/2014年4回 (45分)	石毛・無藤 (2005a) 中学生用レジリエンス尺度	教師 (専門家がサポート)	1回の実践では得点に変化はなかった。4回実施時には, 全体でレジリエンスが上昇, 特に抑うつに問題のない群は, レジリエンス得点が有意に上昇した。しかし抑うつ高群では有意差はなかった。
鈴木他 (2014); 土屋・鈴木 (2015)	SPARKS レジリエンスプログラム (レジリエンスとは何か, 「レジリエンス・マッスル」と言われる4つの力等)	4回 or 7回 (45分)+2回 (90分)	—	SC	4回終了後 (T2) 時点でレジリエンスが上昇したが, 全授業後 (T4) では得点の上昇は見られなかった。生徒の記述から自己理解や自己洞察の促進が見られた。
Kibe et al. (2020).	SPARKS レジリエンスプログラム (レジリエンスとは何か, 「レジリエンス・マッスル」と言われる4つの力等)	6回	平野 (2010) 二次元レジリエンス要因尺度	SC	自己効力感で有意な差が認められたが, うつの軽減やレジリエンスの向上は認められなかった。
山西他 (2019)	感情理解 (自己, 他者), 睡眠, リラックス法, 感情のコントロール等	17回 (45分)	五十嵐他 (2018) 子ども用レジリエンス尺度, 石毛・無藤 (2005a) 中学生用レジリエンス尺度	適応指導教室スタッフ	子ども用レジリエンス尺度では, 「ルーティン行動」「気持ちのコントロール」「セルフケア」「目標達成行動」「自己肯定」「客観的な捉え方」「自己理解」「変化の捉え方」で有意に上昇した。中学生用レジリエンス尺度では「意欲的活動性」「内面共有性」で有意に上昇した。

(注) 「一」は論文中に記載がない, もしくは著者から確認が取れなかった。

では、レジリエンス・マッスルと言われる4つの力等について学び、一時的なレジリエンスの上昇と、生徒の記述から自己理解や自己洞察の促進が見られたと報告している。さらに Kibe et al. (2020) は、このプログラムを受けた3年間分の高校1年生407名のデータを用いて解析を行ったところ、自己効力感で有意な差が認められたが、うつや軽減やレジリエンスの向上が認められなかったと報告している。

学校以外の場 不登校児童生徒が通う適応指導教室における実践もある。山西他 (2019) は、教室の指導員によって自己や他者の感情理解やリラクセス法などの内容のプログラムを17回実施し、普段からも声掛けや行事などで学んだスキルを活用した結果、プログラムを受けた通級生のレジリエンスが向上したことを明らかにしている。

内容 Table 1 に示された授業実践の内容としては、セルフコントロール、自己や他者の感情理解、意思決定などが含まれていた。内容をみると、保護因子に介入する点では一致するものの「レジリエンス」に特異な介入というわけではなく (平野, 2015)、一般的に用いられている認知行動療法、ソーシャルスキル・トレーニングを活用していることがわかる。Dray et al. (2017) のプログラムのレビューにおいてもターゲットとされたものは、認知能力、問題解決・意思決定、協調性・コミュニケーション、および対処スキルなどであった。日本の実践も同様に様々な保護因子がターゲットになっており、子どもの実情や発達段階、そして教師が必要と考えるスキルが選択されていたと考えられる。山下・窪田 (2017) は日本の学校現場で行われている心理教育プログラムをレビューし、その課題としてプログラムの構造、目的、背景理論による命名が混在していること、同じような要素を持った内容の演習が異なる枠組みの中で実施されていること、などを指摘している。レジリエンスに焦点をあてた介入は保護因子を強化するという前提に基づいていることから (Dray et al., 2017)、日本の取り組みもプログラムの名称は異なっているがベースとなっている理論や内容が似ている部分が多いことがわかる。一方で、レジリエンスを向上させるためには、常により多くの保護因子が必要なわけではなく、保護因子をより効果的に使うことが必要であると指摘されている (Ungar et al., 2014)。そのため、プログラムで学んだ後の日常生活の中でどのように効果的に活用していくかも非常に重要な点であるが、こうした点について具体的に述べられていた研究は限られていた (小林・渡辺, 2017 等)。

授業頻度と授業者 Dray et al. (2017) のレビューでは、すべての介入が、週1回のレッスンから毎日のレッスンまで、5週間から32週間 (平均14週間) にわたり、最長3年間実施されたものもあった。Table 1 では日本の学校現場での実践は10回未満であり、日本は時間数を十分に確保できていないことがわかる。こうした教育実践を学校カリキュラムのどこかに位置づけて時間数を確保することの難しさについてはいくつもの論文で指摘されている (渡辺, 2015)。道徳が「特別な教科道徳」となり教科書に沿った学習が行われるようになったことで、さらに時間数の確保が厳しい状況におかれている。これはレジリエンスプログラムだけでなく社会性と感情の学習 (Social and Emotional Learning; 以下、SEL) 全般において大きな課題になっていると考えられる。

また Dray et al. (2017) の研究では授業を担当した人で最も多かったのは教職員、次いで臨床家と訓練を受けた外部ファシリテーター、教師と臨床家の組み合わせ、または訓練を受けた外部ファシリテーターであった。日本の場合は、担任教師が行う場合と、訓練を受けた外部ファシリテーターが行う場合とに分かれていたが、担任教師のサポートとして、スクールカウンセラー (SCと略す) や臨床家が関与していた。各プログラムに共通して言えることでもあるが、学校危機予防の知識や経験を有している人がファシリテーターとなり授業実践を行う教師を支援することは必須であろう。

教育活動型

子どものレジリエンスを強化するための実践は、子どもたちが日常生活を送る自然の文脈に最もよく溶け込んでいる (Masten, 2015 上山・モリス訳 2020) ことから、授業プログラムだけでなく学校での日常生活の中にレジリエンスを意識した関わりが求められていると言える。またレジリエンスプログラムだけに限らず心理教育プログラム全体の課題として、「維持」や「般化」といった問題も指摘されている (山下・窪田, 2017)。授業プログラムを実施できたとしても日常生活の中で学んだことを活かす働きかけが十分でなければ、授業だけの学びになってしまう。そのため教育活動を通じた働きかけができるよう、日々の教師の関わりや学校全体のカリキュラムから検討される必要がある。Ungar et al. (2014) は生徒のレジリエンスを高めることを目的とした36本のプログラムをレビューし、その中で、多くの介入には、学校全体のカリキュラムの変更、子どもたちのレジリエンスを高めるスキルに焦点をあてた学習モジュールの統合などが含まれていたことを示してい

る。このように欧米での学校教育におけるレジリエンス実践の中には学校全体で取り組むプログラムもあるが(池田, 2008), 日本では授業プログラム以外に, 学校全体のカリキュラムまで包括し教育活動全般にわたってレジリエンスを育成する試みは数少ないのが実情である。例えば, 小林他(2017)とKobayashi(2018)は, 学校現場の普段の教育活動を活かして, 教育活動を「心・技・体」で捉えるモデルを提案し, そのモデルに基づいた小学校での取り組みにおいてレジリエンスが上昇したことを示している。鈴木・小林(2019)は学校の教育活動を「心・技・体」で整理し, さらに学校行事を「活かす場」として, 授業で学んだ様々なスキルを学校行事などで活かせるような学校の年間計画等の枠組みを提案している。小泉(2020)はSEL-8Sプログラムで, 同じように学校行事や総合的な学習の時間を関連付けた年間指導計画を組んで実践を行っている。このように授業プログラムを行うための授業時間数の確保が厳しい中でこうした教育活動からのアプローチも検討されていく必要があるだろう。

学校危機の回復段階におけるレジリエンス

次に, 学校危機が起きた後の「回復段階」である。危機の中でも災害は多くの人が被災し, 学校においても大きな危機となる出来事であることから, 本稿では「災害」をとりあげ, 東日本大震災を中心に災害を経験した子どもたちのレジリエンスに関する研究を概観してみる。

大沼・藤原(2015)は, 東日本大震災で津波被害が大きかった地域に住んでいた小学4年生から中学3年生(震災当時小1—小6)1,311名を対象とし, PTGとレジリエンス(石毛・無藤, 2005a), 自尊感情, ソーシャル・サポートとの関連について調べている。レジリエンスを含めたすべての下位尺度で中学生の方が小学生に比べて低く, またレジリエンスの「関係志向性」では女子の方が有意に高いことがわかった。さらにレジリエンス, 自尊感情, ソーシャル・サポートとPTGとの関連を調べたところ有意な正の影響を与えていたことを明らかにしている。そのうえで, 教師として取り組むべき支援として, 「子どもたちに将来の可能性や希望を伝えていく」「レジリエンス, 自尊感情, ソーシャル・サポートを総合的に育む」「自尊感情がPTGを支えるうえで根本的な基盤になる」という3つを示している。また酒井・森田(2017)は, 東日本大震災で県外避難した中学生と, 被災地外にいた中学生を対象とした研究を行っている。その結果, 被災地および被災地外にか

かわらず中学生のレジリエンスはメンタルヘルスの重要な要因であり, 被災地と被災地外でメンタルヘルスやレジリエンスに有意な差は見られなかった。レジリエンスに関連している要因については, 被災地生徒のレジリエンスにはパーソナリティ特性では主観的幸福感, 支援認知では家庭外支援認知が関係しており, 県外避難した生徒は個人や家庭のもつリソース以上に, 家庭外の支援をうけてレジリエンスやメンタルヘルスを維持していたことを明らかにしている。このように被災した子どもを対象とした研究から, ①被災後の回復段階においてもレジリエンスを高める支援が必要であり, さらに②被災した生徒では家庭外の支援が有効であったことがわかる。

学校での回復段階における「授業プログラム型」としては, 被災地での授業実践を行った報告がある。レジリエンスの効果測定を行っていない実践が多いが(例えば, Ito et al., 2016; 小関他, 2014; 富永, 2013; 富永他, 2012; 土屋他, 2018), その中で伊藤他(2015)は, 震災から2年が経過した段階で外傷後ストレス反応を高く示した高校生14名を対象としたプログラムを2回(90分)行っている。1回目は外傷後ストレス反応に対する認知, 2回目はレジリエンスを介入目標とした結果, Nishi et al.(2013)のレジリエンス尺度得点が有意傾向で向上したことが示されていた。さらにSugiyama et al.(2020)は, このプログラムを50分1回のセッションで, 広島県の豪雨災害の影響を受けた高校2年生229名に対して行い, レジリエンスを高めることによってうつ病を軽減する効果を調べている。その結果, 高うつ病群と低うつ病群の両方でNishi et al.(2013)のレジリエンススコアが上昇したことから, レジリエンスを改善することによって学生のうつ病の悪化を防ぐことを示唆しており, 災害後に学校を基盤とした集団心理支援の時間を確保することが望ましいと述べている。この取り組みは心的外傷後ストレス障害からの回復だけでなく, うつや自殺を防止する「予防」の機能も果たしていると考えられる。

また子どもたちの回復に関係した「教育活動型」の実践については, 根田(2011)は被災地の学校において子どもたちを支援する活動の中で, ①学校が長年取り組んでいた全校トレーニングを継続し運動を推奨した, ②震災による不安や恐怖を軽減するための「おしゃべりタイム」を設定し, 仲のいい小グループで話をした, ③学校生活のスケジュールを確認して, できるだけ予定通りに一日を過ごせるようにした, といった点を重視し教育活動を行っていた。さらに柴田他(2014)は東

日本大震災の被害を受けた2つの中学校において学力に及ぼす影響を調べたところ、震災前の学校生活を早期に取り戻したことや学校としての生活規範や学習規範の再構築を行ったなど、いくつかの要因が関係していたことを指摘している。根田(2011)の報告はレジリエンスプログラムではないが、運動はレジリエンスを強めること(作田・伊藤, 2016)、友人とのつながりを実感したり、落ち着いた学校生活を送れるように予定を組むこと、などは American Psychological Association (2020) の *Resilience guide for parents and teachers* に示されている10のコツと重なっている。柴田他(2014)の報告も、学校を早期に再開し生活や学習のルーティンを保ったことなどを明らかにしており、日本の学校現場で行われている教育活動の中に自然と子どもたちのレジリエンスへの支援が含まれていたと考えられる。これらの取り組みについては予防段階の「教育活動型」と重なる部分でもあり、「予防」と「回復」のどちらにおいても教育活動がレジリエンスの育成の基盤となることがわかる。そのため、レジリエンスの授業プログラムだけでなく、通常の教育活動もレジリエンスを意識したものエンパワーメントしていくことも必要であると考えられる。

学校の教育活動の中にレジリエンスを織り込む

日本の学校教育目標について調べたベネッセ総合教育研究所(2010)第5回学習指導基本調査(小学校・中学校版)によると、小中学校共に学校教育目標のトップ3は「心の教育 豊かな心」「思いやり」「健康 体力」となっており、「心の教育 豊かな心」は小学校では69.8%、中学校では66.7%であり最も多かった。このことは、学校が行う教育活動は、子どもの「心の教育」を第一の目標としていることがわかる。さらに筆者がランダムにS県の小中学校のHPにて、各学校における教育が目指す姿を示したグランドデザインを確認したところ、ある小学校は身につけたい力として「たくましく、困難さに打ち勝つ力」を、ある小学校は目指す子どもの姿として「しなやかでたくましい心をもち、温かい言葉で思いを伝えられる子」をあげていた。「困難さに打ち勝つ」「しなやかでたくましい心」はレジリエンスと関係していると考えられることから、日本の学校は「心の教育」を目標とし、かつ多くの学校でレジリエントな子どもを育てることを目指し教育活動を行っていると考えられる。これまでの日本の先行研究を俯瞰していくと、授業プログラムの効果検証はされているものの、レジリエンスを促進する学級や教師の

関わりについて言及しているものが少ない。それは、教師がレジリエンスとは何かを正確に理解していなければ、生徒にレジリエンスを身につけさせるようなプログラムや構造的な変化を促進することも難しくなるという指摘(Henderson & Milstein, 2003)から言えるように、学校がレジリエンスを意識して取り組みを行っていない(効果検証も行っていない)ことも原因の一つと考えられる。レジリエンスを構築するために学校全体で多面的なアプローチをとることの重要性が強調されていることから(Cahill et al., 2014)、海外の取り組みもふまえ、日本の教育の良さを活かした教育活動全体にわたるレジリエンスの育成のあり方について考えていく。**学校経営やカリキュラムへの導入**

針間(2012)によると World Health Organization が発表した「包括的学校精神保健プログラム」では、精神保健増進、予防、および早期介入に対する学校全体のアプローチの指針を示している。さらに、このモデルは4段階に分かれており、そのうち第一段階は「学校全体の環境」を介入対象とし、すべての学校関係者が関与して、「心理社会的能力と安寧の増進につながる環境を作る」としている。第二段階は、「精神保健教育：知識、態度、行動」であり、すべての生徒と教員が関与するとしている。そのため何らかのプログラムの実施の前に、まずは「学校全体の環境を整える」という点が重要であることがわかる。

学校全体の環境を整える方法としては、カリキュラムの中に含めていく方法がある。そうしたプログラムの一例として、「Mind Matters」がある。Mind Matters は、オーストラリアで2000年に創設され、11歳から17歳までの子どもたちの心の健康増進・予防・早期介入を促す取り組みである。この概念モデルは「健康増進学校」(Health Promoting School)の考え方であり、「カリキュラム、授業と学習」「校風と環境」「パートナーシップとサービス」の3つの要素を相互的に結びつけることに焦点をおき、学校の継続的な活動をカリキュラムに位置づけている。例えば、中等学校7,8年生(日本の中学1-2年生)を対象とした「レジリエンスを強化する(1)」の授業用テキストは、保健の授業用の「人とのつながりを作る」、国語の授業用の「友愛と帰属」、社会の授業用の「人、アイデンティティ、文化」という3つが用意されている(針間, 2009)。さらに「レジリエンスを強化する(2) ストレスと対処」では中等学校9-12年生(日本の中学3年生-高校3年生)を対象として、保健の授業などで、ストレス対処、援助希求、ピアサポート、ストレスマネジメント、目標設定と

いった問題を取り扱っている（針間, 2010）。いずれの教材においても、対話とチームワークを構造化した活動を通して、他者とのコミュニケーションを行う技能と自信を生徒に身につけさせ、レジリエンスの強化に有効な自己コントロール感や肯定的に考える習慣などを育てている（詳細は、針間, 2009, 2010, 2012; 白井他, 2009 を参照）。ここで注目すべき点は、①レジリエンスに関わる内容を教科学習の中に取り入れて行っている、②心の健康増進・予防に関する内容が、思春期の時期に、数年にわたりカリキュラム化され体系的な学習になっている、ところである。学校全体で、かつ教科教育のカリキュラムの中にレジリエンスを育成する要素をふまえて学校教育活動が構成されているところは非常に興味深い点である。このようにレジリエンスを意識した教育活動について、Benard (1993) はレジリエンスの促進に特に成功している学校では、競争ではなく協働を奨励するような多様で豊かなカリキュラムが、生徒の内発的な動機と興味に基づいて構築されていると指摘している。日本でも学校でのカリキュラム・マネジメントが求められてきていることもあり、今後、欧米のように日本でも学校全体でレジリエンスの保護因子を強化する学びを教科学習などにもちりばめて教育活動に取り入れていくことが積極的に検討されていく必要があるだろう。

またレジリエンスの学校全体としての取り組みの例としては、Henderson & Milstein (2003) が示している「Resiliency Wheel」がある。これは環境的な保護因子と個人の保護因子に着目し、学校でレジリエンスを養うための6つの段階を示している。まず6段階のうち最初の3段階は、子どもの生活におけるリスクの影響を緩和するための「リスクの軽減」となるステップ1から3で構成されている。ステップ1は「絆を深める」で周囲の人との強いポジティブな絆を作ること、ステップ2は「明確かつ一貫性のある境界線を設定する」であり、学校の方針や対応を検討し教師が一貫性のある対応をとることや、子どもたちに期待する行動を明確に伝えることなどが含まれる。ステップ3では「ライフスキルを教える」で、適切な対人葛藤の解決、コミュニケーションのスキル、健全なストレス管理などが含まれる。そして、ステップ4から6は、「レジリエンスの構築」となる。ステップ4では「思いやりとサポートを提供する」であり、これは無条件の肯定的な見方と励ましが含まれており、レジリエンスを促進するすべての要素の中で最も重要な要素であるとしている。ステップ5では「高い期待を設定し、伝える」こ

とである。学校にいる子どもたちの中に、周囲から低い期待しかされず自分に低い期待しか持てない子どももいる。そのため現実的な形で子どもの力に期待し、それを伝えていくことを示している。最後がステップ6で「有意義な参加の機会を提供する」である。このステップでは、生徒（加えてその家族や教職員も）に学校で起こっていることに責任をもたせ、問題解決、意思決定、計画、目標設定、他人を助ける機会を提供する。これらの取り組みはエビデンスによる効果検証は十分にされているとは言い難い点もあるが、学校教育活動全体で行う際に参考となる点であり、日本の学校においてもレジリエンスを促進する学校教育活動を考える際に活用できる視点であろう。

学級経営にレジリエンスを

子どもたちにとって学校生活での基盤となるのは、「学級」であり、「教師の関わり」も非常に重要である。先述したカリキュラムなどは学校全体に関わるマクロな視点であるが、子どもが直接関係するのは教師であり他の児童も含めた学級である。どのような学級が「レジリエンスのある学級」と考えられているのかについては、Doll et al. (2004) は、レジリエンスのある学級に不可欠なものとして、3つの関係性の特徴を示している。1点目は、教室での教師と生徒の間に存在する関係の質、2点目はクラスメートの間に存在するピア・リレーションシップの性質、3点目は教室と生徒の家族との間に存在する協調性とつながりの度合いである。Henderson & Milstein (2003) も思いやりのある人間関係の環境を作ることが生徒のレジリエンスを構築すると指摘している。このことから、ある意味当然のことであるが、教師と生徒、児童生徒間、学級と家庭のつながりが中核となった学級経営は基礎中の基礎であることがわかる。

Werner & Smith (2001) は、リスクの高い環境に育つ子どもを追跡した縦断研究の中で、子どもたちの生活の中で最も頻繁に遭遇した肯定的なロールモデルの中にお気に入りの先生がいたことを明らかにしている。このことは、学級経営だけでなく、さらに教師の関わりも子どものレジリエンスに非常に深く関与していることを示している。ではどのような教師の関わりが生徒のレジリエンスに関係するのだろうか。生徒をポジティブな方向に促す教師は、安全、愛情、帰属感、達成感など生徒の基本的なニーズを満たすことによって、リスクをやわらげ、ポジティブな発達を可能にする3つの保護因子（「思いやりのある関係」「前向きで高い期待」「関与と貢献の機会」）を提供していることが指摘されてい

る (Benard, 1993)。さらに Benard (1993, 1997) は、「思いやりのある関係性」として、教師が生徒の話に耳を傾け、感情を理解し、生徒に対して親切で、思いやり、敬意を示すことである、としている。「前向きで高い期待」では、教師は、生徒の強み、興味、目標、夢を出発点とし、生徒の学びに対する本質的な動機を引き出す。さらに「関与と貢献の機会」は、自己省察、批判的思考と意識、対話（特に社会的および個人的な問題）を促す質問をしたり、芸術、作文、ビデオ制作といった創造的な表現の機会を与え、自分の意見や想像したことを表現させていくことや、他者を援助する機会（コミュニティサービス、ピアサポート、協調学習など）を提供することをあげている。教師は生徒の強みを理解し、生徒の本質的な前向きさを活かしてその強みを伝えていくことや (Henderson & Milstein, 2003)、生徒には生来のレジリエンスがあることを伝えていくこと (Benard, 1997) を普段の関わりの中で行っていく。こうした日常的な教師の関わりや学級経営は、学校危機の予防から回復のサイクルの中で子どものレジリエンスを支える基盤となる。そのためこの基盤が不安定になった場合には、まずここをサポートすることが子どもの「回復」を支えるために重要であると考えられる。

日本の学校になじむレジリエンスの育成モデル

山崎他 (2013) は欧米のプログラムを日本に導入する際の問題として、それらのプログラムは海外の土壌で生まれたものであり、日本の教育現場に合わないところが少なくないことに注意する必要があると指摘している。そこで、日本の学校の枠組みの中で、学校危機の予防から回復までに対応したレジリエンスの育成について考えていく。

これまでに日本では多くの授業プログラムが実施されているが、Benard (1997) は、レジリエンスの効果的な発達と変化は、プログラムのアプローチ自体によるものでなく、より深いレベルの関係性、信念、期待にあるとしている。また Masten (2011) も、子どものレジリエンスを強化するための実践は、子どもたちが日常生活を送る自然の文脈に最もよく溶け込んでいると述べている。このことから、授業プログラムだけでなく、学校のカリキュラムや普段の教師の関わりなどもレジリエンスを促進する枠組みの中に入れ検討していく必要がある。そこで、渡辺 (2014) の指摘を参考に、学校危機の予防から回復段階のすべての段階において、日本の学校で子どもたちのレジリエンスを促進するためのモデルを Figure 2 に示す。これまでにレビューし

Figure 2

学校危機の様々なフェーズに対応した学校でのレジリエンスモデル

てきたように、「授業プログラム型」は、プログラムによるアプローチであり、子どもたちに直接、レジリエンスの保護因子に関係する知識やスキルの学びを提供していた。そして「教育活動型」ではカリキュラム、そして学級経営や教師の関わり、などがあげられていた。重要なのは、これらはそれぞれ独立しているのではなく、「相互作用」により、より促進されるものである。例えば、予防段階では、カリキュラムの中にレジリエンスを定期的に学ぶ授業プログラムが提供され、またレジリエンスが学校教育目標等に位置づけられることで教師がレジリエンスを意識した関わりを行い、学級経営も変化し、さらに授業で学んだことが「維持・般化」されていくと考えられる。また生徒指導場面でも、授業プログラムで学んだ内容を応用して指導することも可能となり、個々の子どもの支援においてもレジリエンスを意識した関わりにつながるだろう。さらに回復段階においては、プログラムで学んだ知識やスキルを活かして日常生活を送る中で、自然な回復を促進していくことが可能となる。レジリエンスの保護因子は意図的に教室の日常的な実践の中に埋め込むことが可能であり、そうすることで、子どもたちが社会的・経済的な不利益を抱えて苦労している場合でも、教室で学び、成功する可能性が高まる (Doll et al., 2004) という指摘もある。このため、授業プログラム型と教育活動型の双方からのアプローチにより、相互作用が起これ、それによって保護因子が効果的に生活の中で活用されることにつながると考えられる。この相互作用が学校危機における「回復」を促進し、リスクへの

「予防」へと循環するサイクルを支える基盤となるのである。また、このアプローチは学校が自然体で行っている教育活動のポジティブな側面を活かしている。このことは、学校や教師のアイデンティティを大事にし、学校が主体的にレジリエンスに取り組むことにつながると考えられる。

本稿ではこれまでの研究をふまえた実践的なアプローチを提案したが、Ungar et al. (2014) は学校を基盤とした介入によってどのような保護因子が影響を受ける可能性が高いのか、また介入は子ども自身を変えることと学校環境を変えることにどの程度焦点をあてる必要があるのかを明らかにするためにさらに多くの研究が必要であると指摘している。このことから、日本の学校文化になじむ形で、学校危機の各段階におけるプログラムと教育活動の組み合わせ方、さらにどのような保護因子に重点をおき進めるとよいかについて、今後、エビデンスを基に議論されていく必要があるだろう。

学校危機予防における今後の課題

渡辺 (2016) はレジリエンスをトレーニングする方法としてソーシャルスキル・トレーニングやSELが活用できるとしている。日本の学校におけるプログラムの実施については、9割を超える教師が何らかの予防教育を行っていることが明らかにされているが (越・安藤, 2013), プログラムの内容に関係なく、学校への導入において共通の課題があると考えられる。そこでここではレジリエンスプログラム、さらにSELを日本の学校で発展させていくために今後、検討していく必要がある点について述べる。

子どもの状況に応じた柔軟なプログラムの実施

授業実践の内容としては、国内外共にレジリエンスプログラムの実践では、認知行動療法などの理論を背景に、セルフコントロール、自己や他者の感情理解、意思決定などが含まれていた。さらにSugiura et al. (2015) は、東日本大震災における被災者1,412名を対象とした質問紙調査を行ったところ、8つの「生きる力」として「リーダーシップ (人をまとめる力)」「問題解決 (問題に対応する力)」「愛他性 (人を思いやる力)」「頑固さ (信念を貫く力)」「エチケット (きちんと生活する力)」「感情制御 (気持ちを整える力)」「自己超越 (人生を意味づける力)」「能動的健康 (生活を充実させる力)」を見出している。この研究は日本の被災者を対象にし、どのような考え方や行動が困難を克服することにつながっていたかを明らかにしている点が特徴的である。日本の文

化的な背景などもふまえた知見であることから、日本の学校でレジリエンスプログラムの内容に対して非常に示唆に富むものである。

またレジリエンスに限らずSELに共通する課題点の一つとして、活動に入ろうとしない、もしくは入れない子への対応の難しさが指摘されている (越・安藤, 2013)。これは子どもの援助ニーズに応じた枠組みでSELを提供できていないことが原因の一つとして考えられる。例えば、Tobler & Stratton (1997) は、少人数グループで行われる相互作用が、薬物使用の減少を促進する学校ベースの薬物教育プログラムの重要な要素であることを指摘している。しかしTable 1で示したように日本の学校でのプログラムの多くは授業の一環として行われており、クラス単位で、様々な支援ニーズを持つ子どもと一緒に授業を受けている。そのため、授業中、支援ニーズの高い子どもへの支援は授業者が一人の場合、非常に難しい状況にある。江村・岡安 (2003) は、ソーシャルスキル・トレーニング (SSTと略す) 介入後に得点が低下した生徒が全体の24%を占めており、SSTの効果がほとんどなかったか、あるいは逆に悪影響を与えたという可能性を指摘している。小林 (2020) は、集団SSTで効果がでにくい子どもがいる理由として、SSTを通した「直面化」によりネガティブな感情が起こってきたことで不安を抱えきれなくなり、授業への回避や攻撃という形で現れる可能性があることを指摘している。そのためSSTで回避や怒りが生じた生徒に対して担任などが授業後に個別で話を聴く、それが難しい場合にはSCや養護教諭と連携して話を聴いてもらうなど、その不快感情を受け止めることが非常に重要であるとしている。こうした場合を想定すれば、教室での一斉授業形式だけでなく、子どもの状況に応じた小集団によるプログラムの実施が必要であろう。酒井・窪田 (2015) は、発生活防として全員を対象とする「Universal」 (例えば、ストレスマネジメント教育など)、ハイリスクグループを対象とした「Selected」 (例えば、留学生対象SST) をあげている。さらに早期発見・早期対応として、兆候が表れている者を対象とした「Indicated」 (例えば、適応指導教室でのSST) を示している。学校でのプログラムの実施について、普遍的な介入が最初に実施され、標的を絞った介入が後に実施されているという指摘 (Dray et al., 2017) もあることから、「Universal」は学級で担任教師が、「Selected」や「Indicated」は小集団で実施し、かつ専門的な知識やスキルを持つSCが担当することにより、子どものニーズに応じて対応できるような校内体制を

整えられることが理想であり、今後の実践に期待したい点である。

また、発達のタイミングがレジリエンスと関係しており、介入の際に考慮されなければならないことも示唆されていることから (Masten, 2011)、各発達段階におけるレジリエンスに関する研究成果を広く活用し、学校における教育的な研究を行っていくことが不可欠であり (Doll, 2013)、発達段階をふまえた系統的な授業内容についてもさらに検討していく必要があるだろう。

長期的な効果を検証していく

日本の授業プログラム型の実践では、統制群がおかれていない、さらに長期的な効果を検証している研究は少ないなどの課題もあり、エビデンスに基づいた検証が今後もさらに必要である。海外のプログラムでも自己報告の指標が一般的に使用されているために研究のバイアスのリスクは全体的に高いことが指摘されており、そうした問題を複数のデータ収集によって効果検証の精度を向上させることができることが指摘されている (Dray et al., 2017)。例えば、プログラム前後の尺度得点の推移だけでなく、レジリエンスと学力の関係についても報告されていることから (小泉, 2020; 小林他, 2020, 村山他, 2020)、学力、遅刻早退やいじめの数といった子どもの行動、学校全体で把握できるデータ (欠席数、職員室への呼び出し数、行事への参加日数) (渡辺, 2014) との関連についても示していけるとよいだろう。さらに Dray et al. (2017) は、レジリエンスの保護因子の開発は時間を要するプロセスであるとして、長期の追跡調査データが不足しているために予防効果が過小評価される可能性があることから、より多くの研究が長期にわたる効果を検証すべきであると指摘している。例えば、Berruta-Clement et al. (1984) の 15 年にわたる研究では、貧困にあえぐ都市部の子どもたちが、幼少期からブリスカールで計画を立て、意思決定をする機会を与えられた場合、19 歳の時点で、薬物使用、非行、10 代の妊娠等の問題に巻き込まれることが 50% も有意に少なかったことが明らかにしている。このように、短期的だけでなく、数年にわたって長期的にも効果を検証していくことで、精神疾患や社会的な問題の予防に対する効果についても検証していくことが今後必要であろう。

教育課程への位置付け

下田他 (2020) は、アンガーマネジメントについて海外と日本のプログラムのレビューを行い、日本では実施回数が 1—6 回と海外に比べてかなり少なかったことを明らかにし、これは学習指導要領で教える教科や内

容、授業時間数等が細かく規定されている日本の教育カリキュラムの特徴によると指摘している。この時間数の確保についての問題は SEL の内容を問わず長い間、様々な研究者により指摘され続けており (山崎他, 2013)、長年、SEL を日本の学校に導入する大きな壁となっている。窪田 (2014) や山崎他 (2013) は、こうしたプログラムは総合的な学習の時間、特別活動や道徳の時間、もしくは教科の時間を用いて、関心の高い教師、学校やその裁量の中で行っているのが実情であるとし、カリキュラム上への位置づけが強く望まれるとしている。富永 (2014) も、道徳と心の健康教育とをバランスよく子どもたちが学ぶシステムを作る必要性があるとし、学習指導要領の中に位置づけて心の健康に関する授業を体系的に導入すべきであると主張している。こうした教育心理学の実践における長年の課題を解決していくには、学校と協働して取り組みつつ、長期的な効果も検証していき、広く社会に理解を求めていく働きかけも必要であると考えられる。

ま と め

災害や感染症など大人が経験したことのない危機が発生する時代において、これから生き抜く子どもたちのために、学校危機のあらゆる段階において、教師、SC や研究者など様々な立場の人が手を組み、支援をしていくことが強く求められていると考えられる。日本の学校現場になじむ形で、授業プログラムと日常の教育活動の双方からのアプローチで相互作用が起こる取り組みを、今後、組織的に行っていくことが必要である。そうした教育活動が基盤にあることが、学校危機の予防から回復のすべての段階において、子どもたちのレジリエンスを支えるのである。

引用文献

- 足立啓美・鈴木水季・久世浩司 イローナ・ボニウェル (監修) (2014). 子どもの「逆境に負けない心」を育てる本—楽しいワークで身につく「レジリエンス」 法研
- Alvord, M. K., & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(3), 238–245. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.3.238>
- American Psychological Association (n.d.). *APA dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/resilience>
- American Psychological Association (2020). *Resilience guide for parents and teachers*. <https://www.apa.org/>

- topics/resilience/guide-parents-teachers
- Benard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership*, 51(3), 44-48.
- Benard, B. (1997). Turning it around for all youth: From risk to resilience. *ERIC/CUE Digest*, 126. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412309.pdf>
- ベネッセ教育総合研究所 (2010). 第5回学習指導基本調査 (小学校・中学校版) <https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3243>
- Bernard, M. E. (2007). *Program Achieve: A social and emotional learning curriculum Primary set, six volumes. ready set, you can do it! confidence, persistence, organisation, getting along, resilience* (3rd ed.). Australian Scholarships Group. (バーナード, M. E. 山本利枝・松本有貴 (訳) (2020). 小学生のための「レジリエンス」指導者ガイド ティティエスレジリエンス研究所)
- Berrueta-Clement, J., Schweinhart, L., Barnett, W., Epstein, A., & Weikart, D. (1984). *Changed lives: The effects of the Perry preschool program on youths through age 19*. High/Scope Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED313128.pdf>
- Cahill, H., Beadle, S., Farrelly, A., Forster, R., & Smith, K. (2014). *Building resilience in children and young people*. The University of Melbourne. <https://www.education.vic.gov.au/Documents/about/department/resiliencelitreview.pdf>
- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. Basic Books.
- Doll, B. (2013). Enhancing resilience in classrooms. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 399-409). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_23
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning. Practical Intervention in the Schools Series*. Guilford Publications.
- Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., McElwaine, K., Tremain, D., Bartlem, K., Bailey, J., Small, T., Palazzi, K., Oldmeadow, C., & Wiggers, J. (2017). Systematic review of universal resilience-focused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813-824. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.07.780>
- 江村理奈・岡安孝弘 (2003). 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 *教育心理学研究*, 51(3), 339-350. https://doi.org/10.5926/jjep1953.51.3_339
- 藤野 博・日戸由刈 (2015). 発達障害の子の立ち直り力「レジリエンス」を育てる本 講談社
- 深谷和子・上島 博・子どもの行動学研究会・レジリエンス研究会 深谷昌志 (監修) (2009). 子どもの「こころの力」を育てる—レジリエンス 明治図書
- Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430. <https://doi.org/10.1177/0002764291034004003>
- Grenet, L. (1917). クロームを含む銅鋼の健淬に就て *鐵と鋼*, 3(10), 1095-1103. https://doi.org/10.2355/tetsutohagane1915.3.10_1095
- 原 郁水・水野由佳里・村田育世・古田真司・村松常司 (2010). ブラジル人児童と日本人児童のレジリエンス (精神的回復力) の比較 愛知教育大学保健環境センター紀要, 9, 7-15.
- 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). 小学校5年生のレジリエンス育成プログラムの試行的研究 障害者教育・福祉学研究, 10, 85-90.
- 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.
- 針間博彦 (2009). マインドマターズ—オーストラリアの学校精神保健増進プロジェクト (6) レジリエンスを強化する (1) こころの科学, 148, 161-167.
- 針間博彦 (2010). マインドマターズ—オーストラリアの学校精神保健増進プロジェクト (7) レジリエンスを強化する (2) こころの科学, 149, 149-155.
- 針間博彦 (2012). レジリエンスを育む学校教育—オーストラリアでの取り組み 臨床精神医学, 41(2), 181-186.
- 服部祐児・石田敦子・村松常司・廣 美里・廣 紀江・服部洋児 (2014). 高校生のレジリエンスと生活習慣との関連 東海学園大学研究紀要, 19, 91-101. <http://hdl.handle.net/11334/399>
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators* (Updated ed.). Corwin Press.
- 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. <https://doi.org/10.2132/personality.19.94>
- 平野真理 (2013). 生得性・後天性の観点からみたレジリエンスの展望 東京大学大学院教育学研究科紀要, 52, 411-417. <http://doi.org/10.15083/00031094>
- 平野真理 (2015). レジリエンスは身につけられるか—個人差に応じた心のサポートのために 東京大学出版会
- 菱田一哉・川畑徹朗・宋 昇勲・辻本悟史・今出友紀子・中村晴信・李 美錦・堺 千紘・菅野 瑤・三島枝里子・島井哲志・西岡伸紀・石川哲也 (2011). いじめの影響とレジリエンシー, ソーシャル・サポート, ライフスキルとの関係—新潟市内の中学校における質問紙調査の結果より 学校保健研究, 53(2), 107-126.
- 本郷一夫 (2015). 人との関係を通して育つレジリエンス 特別支援教育研究, 696, 2-7.
- 五十嵐哲也・小林朋子・中井大介 (2018). 小学生から高校生までを対象とした子ども用レジリエンス尺度の作成 日本教育心理学会第60回総会発表論文集, 478. https://doi.org/10.20587/pamjaep.60.0_478
- 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.
- 石田敦子・村松常司・服部祐児・廣 美里・廣 紀江・服部洋児・田中清子・出川久枝 (2019). 小学生のレジリエンスと攻撃性との関連 東海学園大学研究紀要, 24, 1-13. <http://hdl.handle.net/11334/1581>
- 石田実知子・井村 亘・渡邊真紀 (2017). 高校生のレジリエンスと精神的健康の関連 学校保健研究, 59(5), 333-340.
- 石毛みどり (2010). 中学生のレジリエンシー—3つの特性をもとにした類型化 白梅学園大学短期大学教育・福祉研究センター研究年報, 15, 12-24. <http://id.nii.ac.jp/1250/00001726/>
- 石毛みどり・無藤 隆 (2005a). 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—受験期の学業場面に着目して 教育心理学研究, 53(3), 356-367. https://doi.org/10.5926/jjep1953.53.3_356
- 石毛みどり・無藤 隆 (2005b). 中学生におけるレジリエンシー (精神的回復力) 尺度の作成 カウンセリング研究, 38(3), 235-246.
- 石毛みどり・無藤 隆 (2006). 中学生のレジリエンスとパーソナリティとの関連 パーソナリティ研究, 14(3), 266-280. <https://doi.org/10.2132/personality.14.266>
- 伊藤大輔・小関俊祐・小関真実・大谷哲弘 (2015). 外傷後ストレス反応を高く示した被災生徒に対する短期認知行動療法の効果の検証—外傷後ストレス反応に対する認知とレジリエンスを標的として 認知療法研究, 8(2), 258-268.
- Ito, D., Koseki, S., & Ohtani, T. (2016). A brief school-based cognitive-behavioral intervention for Japanese adolescents with severe posttraumatic stress. *Journal of Traumatic Stress*, 29(6), 577-580. <https://doi.org/10.1002/jts.22145>
- Johnson, B., & Howard, S. (2007). Causal chain effects and turning points in young people's lives: A resilience perspective. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 1-15. <https://doi.org/10.21913/JSW.v1i2.171>
- 金井幸光・内田一成 (2005). 思春期におけるレジリエンス構成要因の因果関係についての臨床的研究 上越教育大学心理教育相談研究, 4(1), 1-14.
- 笠井清登・門脇裕美子・桑原 斉・安藤俊太郎・金原明子・熊倉陽介・近藤伸介・荒木 剛 (2015). こころのレジリエンス社会の構築—災害こころのケア活動から学んだこと 学術の動向, 20(7), 33-43. https://doi.org/10.5363/tits.20.7_33
- Kibe, C., Suzuki, M., Hirano, M., & Boniwell, I. (2020). Sensory processing sensitivity and culturally modified resilience education: Differential susceptibility in Japanese adolescents. *PLoS ONE*, 15(9), e0239002. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239002>
- Kobayashi, T. (2018). Practice of comprehensive model (Fuji-san Model) to nurture child resilience, *Poster session presented at the 40th Annual conference of the International School Psychology Association*.
- 小林朋子 (2020). 思春期・青年期における社会性と感情に関する支援 野間教育研究所紀要, 63, 306-352.
- 小林朋子・石田 秀・大森純子・齋藤節子・杉山 恵・鈴木 純・石井 祈・掛本健太・小堀春希・高橋花歩・田端なつ実 (2019). しなやかな子どもを育てるレジリエンス・ワークブック—つらいことがあって落ち込んでも、そこから回復する力を育てる 東山書房
- 小林朋子・村山 功・古見文一 (2020). 学力は社会性とのように関連するのか? (1) 日本教育心理学会第62回総会発表論文集, 144. <https://doi.org/10.>

- 20587/pamjaep.62.0_144
- 小林朋子・大森純子・石田 秀 (2017). 子どものレジリエンスを育てるための「心・技・体」による包括モデルの実践 静岡大学教育学部研究報告 人文・社会・自然科学編, 67, 89-103. <http://doi.org/10.14945/00010293>
- 小林朋子・渡辺弥生 (2017). ソーシャルスキル・トレーニングが中学生のレジリエンスに与える影響について 教育心理学研究, 65(2), 295-304. <https://doi.org/10.5926/jjep.65.295>
- 小泉令三 (2016). 社会性と情動の学習 (SEL) の実施と持続に向けて—アンカーポイント植え込み法の適用 教育心理学年報, 55, 203-217. <https://doi.org/10.5926/arepj.55.203>
- 小泉令三 (2020). 公立 A 中学校の 4 年間にわたる社会性と情動の学習「SEL-8S プログラム」の実践—アンカーポイント植え込み法の観点からの検討 福岡教育大学紀要 第六分冊 教育実践研究編, 69, 53-60. <http://hdl.handle.net/10780/2368>
- 小関俊祐・大谷哲弘・小関真実・伊藤大輔 (2014). 東日本大震災被災高校生に対する集団認知行動的介入が PTSD 症状と抑うつ症状に及ぼす効果 ストレスマネジメント研究, 10(2), 111-120.
- 越 良子・安藤美華代 (2013) 日本の学校における予防教育の現状と課題 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編) 世界の学校予防教育—心身の健康と適応を守る各国の取り組み (pp. 263-280) 金子書房
- 窪田由紀 (2005). 学校コミュニティの危機 窪田由紀・向笠章子・林 幹男・浦田英範・福岡県臨床心理士会 (編) 学校コミュニティへの緊急支援の手引き (pp. 22-44) 金剛出版
- 窪田由紀 (2014). いじめと自殺—学校緊急支援の経験から 富永良喜・森田啓之・兵庫教育大学企画課社会連携事務室 (編著) 「いじめ」と「体罰」その現状と対応—道徳教育・心の健康教育・スポーツ指導のあり方への提言 (pp. 71-88) 金子書房
- 窪田由紀 (印刷中). 危機への心理的支援とは何か 森田美弥子・松本真理子・金井篤子 (監修) 窪田由紀 (編) 危機への心理支援 (pp. 3-14) ナカニシヤ出版
- 窪田由紀・松本真理子・森田美弥子・名古屋大学こころの減災研究会 (2016). 災害に備える心理教育—今日からはじめる心の減災 ミネルヴァ書房
- 久世浩司 (2014). リーダーのための「レジリエンス」入門 PHP 研究所
- 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. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23(2), 493-506. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000198>
- Masten, A. S. (2015). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Publications. (マステン, A. 上山真知子・J. F. モリス (訳) (2020). 発達とレジリエンス—暮らしに宿る魔法の力 明石書店)
- Matsumoto, Y., & Nishida, C. (2013). *A universal preventive program in Japanese primary school: Impact of cognitive behavioral therapy on children's difficulties and strengths in Japanese context*. Poster presentation. The World Congress of Behavioral and Cognitive Therapies 2013.
- Matsumoto, Y., & Shimizu, E. (2016). The FRIENDS cognitive behavioral program in Japanese schools: An examination of the treatment effects. *School Psychology International*, 37(4), 397-409. <https://doi.org/10.1177/0143034316649639>
- 三沢徳枝・長山知由理・松田典子・石山ゐづ美 (2015). 中学生のレジリエンスと家族コミュニケーションの関連 日本家庭科教育学会誌, 57(4), 283-289. https://doi.org/10.11549/jjahee.57.4_283
- 三浦正江・久田 満・中村菜々子 (2017). 東日本大震災から 4 年半後の福島県における中学生のメンタルヘルス ストレス科学研究, 32, 55-62. <https://doi.org/10.5058/stresskagakukenkyu.2017001>
- 三浦祐佳・小島奈々・小室美佳・岡本 希・西岡伸紀 (2019). 小学校高学年児童のレジリエンシーと自尊感情, 相談行動との関連性 学校保健研究, 60(6), 330-339. https://doi.org/10.20812/jpnjschhealth.59.6_330
- 文部科学省 (2011). 児童生徒の自殺予防に関する調査研究協力者会議 (平成 23 年度) (第 1 回) 議事要旨 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/063_2/gijiroku/1323091.htm
- 村木良孝 (2016). レジリエンスの統合的理解に向けて—概念的定義と保護因子に着目して 東京大学大学院教育学研究科紀要, 55, 281-290. <http://doi.org/10.>

- 15083/00030962
- 村山 功・小林朋子・古見文一 (2020). 学力は社会性とどのように関連するのか? (2) 日本教育心理学会総会発表論文集 第62回総会発表論文集, 145. https://doi.org/10.20587/pamjaep.62.0_145
- 中村有吾・梅林厚子・瀧野揚三 (2010). 発達段階別にみた本邦におけるレジリエンス研究の動向—幼児期から青年期まで 学校危機とメンタルケア, 2, 35-46. <https://opac-ir.lib.osaka-kyoiku.ac.jp/webopac/TD00026652>
- 中野有美 (2016). 学校 (中学校・高等学校) における認知行動療法を用いた教育への取り組み 精神科治療学, 31(2), 227-232.
- 根田真江 (2011). 管理職の立場から一被災地域支援の前線基地にある中学校の実践 河村茂雄 (編) 災害時にこそ問われる学級経営力 岩手・三陸編 (pp. 35-48) 早稲田大学出版部
- Nishi, D., Uehara, R., Yoshikawa, E., Sato, G., Ito, M., & Matsuoka, Y. (2013). Culturally sensitive and universal measure of resilience for Japanese populations: Tachikawa Resilience Scale in comparison with Resilience Scale 14-item version. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 67(3), 174-181. <https://doi.org/10.1111/pcn.12028>
- 小花和 Wright 尚子 (2002). 幼児期の心理的ストレスとレジリエンス 日本生理人類学会誌, 7(1), 25-32. https://doi.org/10.20718/jjpa.7.1_25
- 大沼詩織・藤原忠雄 (2015). 東日本大震災被災地の児童生徒の心的外傷後成長 (PTG) に関する研究—PTGの実態, 及びレジリエンス, 自尊感情, ソーシャルサポートとの関連の検討 学校メンタルヘルス, 18(1), 4-13.
- Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S. J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *Lancet Child Adolescent Health*, 4(8), 634-640. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30186-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30186-3)
- 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.
- Pluess, M., Boniwell, I., Hefferon, K., & Tunariu, A. (2017). Preliminary evaluation of a school-based resilience-promoting intervention in a high-risk population: Application of an exploratory two-cohort treatment/control design. *PLoS ONE*, 12(5), e0177191 <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177191>
- Prince-Embury, S. (2009). The resiliency scales for children and adolescents as related to parent education level and race/ethnicity in children. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(2), 167-182. <https://doi.org/10.1177/0829573509335475>
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
- 齊藤和貴・岡安孝弘 (2009). 最近のレジリエンス研究の動向と課題 明治大学心理社会学研究, 4, 72-84.
- 酒井貴庸・窪田由紀 (2015). 心理教育 金井篤子・永田雅子 (編) 臨床心理学実践の基礎その2—心理面接の基礎から臨床実践まで (pp. 75-90) ナカニシヤ出版
- 酒井利恵・森田展彰 (2017). 東日本大震災により影響を受けた子どものメンタルヘルスおよびレジリエンスに関わる要因—被災地生徒と被災地外生徒の調査より 学校保健研究, 59(4), 230-241.
- 作田英成・伊藤利光 (2016). レジリエンスを修飾する遺伝的・環境的要因 防衛衛生, 63(3・4), 61-70.
- 柴田 直・熊谷龍一・後藤武俊・佐藤喜一・中野友香子・坂本佑太郎・千葉陽子 (2014). 東日本大震災の学力への影響—IRT 推算値による経年比較分析 平成 25 年度文部科学省委託研究「学力調査を活用した専門的課題分析に関する調査研究」研究成果報告書
- 下田芳幸・寺坂明子・石津憲一郎・大月 友・稲田尚子 (2020). 小中学生を対象とした学級単位でのアンガーマネジメント教育の研究動向 心理臨床学研究, 38(1), 46-56.
- 白井有美・崎川典子・岡田直大・針間博彦 (2009). マインドマターズ—オーストラリアの学校精神保健促進プロジェクト (1) マインドマターズの概要とスクールマターズ こころの科学, 143, 119-126.
- Spence, S. H. (1997). Structure of anxiety symptoms among children: A confirmatory factor-analytic study. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(2), 280-297. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.106.2.280>
- Spence, S. H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Behaviour Research and Therapy*, 36(5), 545-566. [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(98\)00034-5](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(98)00034-5)
- Sugiura, M., Sato, S., Nouchi, R., Honda, A., Abe, T., Muramoto, T., & Imamura, F. (2015). Eight personal

- characteristics associated with the power to live with disasters as indicated by survivors of the 2011 Great East Japan Earthquake disaster. *PLoS ONE*, 10(7), e0130349. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0130349>
- Sugiyama, C., Niikawa, Y., Ono, H., Ito, D., Sato, T., Inoue, Y., & Koseki, S. (2020). School-based intervention program based on cognitive behavioral therapy for Japanese students affected by the Hiroshima heavy rain disaster of July 2018. *Japanese Psychological Research*, 62(2), 151-158. <https://doi.org/10.1111/jpr.12282>
- 鈴木 純・小林朋子 (2019). 学校全体での進め方 小林朋子 (編) しなやかな子どもを育てるレジリエンスワークブック—つらいことがあって落ち込んでも、そこから回復する力を育てる (pp. 40-43) 東山書房
- 鈴木水季・岐部智恵子・平野真理・中根由香子 (2014). 高校生に対する予防的心理支援としてのレジリエンス教育の実践と効果—スクールカウンセラー, 教師, 研究者の協働を通して 日本教育心理学会第56回総会発表論文集, 765. https://doi.org/10.20587/pamjaep.56.0_765
- 高辻千恵 (2002). 幼児の園生活におけるレジリエンス—尺度の作成と対人葛藤場面への反応による妥当性の検討 教育心理学研究, 50(4), 427-435. https://doi.org/10.5926/jjep1953.50.4_427
- 田中文夫 (2012). 小学生のレジリエンスに関する研究—尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 弘前大学大学院教育学研究科修士論文 <http://hdl.handle.net/10129/4630>
- 田中文夫・平岡恭一・吉中 淳 (2012). 小学生のレジリエンスに関する研究—尺度の作成と信頼性・妥当性及びレジリエンスの機能の検討 日本教育心理学会第54回総会発表論文集, 591. https://doi.org/10.20587/pamjaep.54.0_591
- Tobler, N. S., & Stratton, H. H. (1997). Effectiveness of school-based drug prevention programs: A meta-analysis of the research. *Journal of Primary Prevention*, 18(1), 71-128. <https://doi.org/10.1023/A:1024630205999>
- 富永良喜 (2013). 被災した子どもと家族のレジリエンスを高める多職種の支援—こころのサポート授業を軸に 日本小児科学会雑誌, 117(6), 983-985.
- 富永良喜 (2014). いじめ予防といじめ対応—これまでとこれから 富永良喜・森田啓之・兵庫教育大学企画課社会連携事務室 (編著) 「いじめ」と「体罰」その現状と対応—道徳教育・心の健康教育・スポーツ指導のあり方への提言 (pp. 3-16) 金子書房
- 富永良喜・三浦光子・山本 奨 (2012). 大規模災害後の子どものこころのサポート授業 ト라우マティック・ストレス, 10(1), 11-16.
- 土屋さとみ・大谷哲弘・伊藤大輔・小関俊祐 (2018). 東日本大震災被災地の高校生に対する短期マインドフルネスの効果 ストレスマネジメント研究, 14(2), 67-77.
- 土屋俊之・鈴木水季 (2015). 留学とレジリエンス教育 児童心理, 70(1), 117-121.
- 上野雄己・飯村周平・雨宮 怜・嘉瀬貴祥 (2016). 困難な状況からの回復や成長に対するアプローチ—レジリエンス, 心的外傷後成長, マインドフルネスに着目して 心理学評論, 59(4), 397-414. https://doi.org/10.24602/sjpr.59.4_397
- 上野雄己・平野真理・小塩真司 (2019). 日本人のレジリエンスにおける年齢変化の再検討—10代から90代を対象とした大規模横断調査 パーソナリティ研究, 28(1), 91-94. <https://doi.org/10.2132/personality.28.1.10>
- 上島 博 (2016). イラスト版 子どものレジリエンス—元気, しなやか, へこたれない心を育てる 56のワーク 合同出版
- Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G. (2014). School-based interventions to enhance the resilience of students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 66-83. <https://doi.org/10.5539/jedp.v4n1p66>
- 宇野カオリ (2018). 逆境・試練を乗り越える! 「レジリエンス・トレーニング」入門 電波社
- U.S. Department of Education (2007). *Practical information on crisis planning: A guide for schools and communities*. <https://www2.ed.gov/admins/lead/safety/emergencyplan/crisisplanning.pdf>
- 渡辺弥生 (2014). 学校予防教育に必要な「道徳性・向社会的行動」の育成 発達心理学研究, 25(4), 422-431. <https://doi.org/10.11201/jidp.25.422>
- 渡辺弥生 (2015). 健全な学校風土をめざすユニヴァーサルな学校予防教育—免疫力を高めるソーシャル・スキル・トレーニングとソーシャル・エモーショナル・ラーニング 教育心理学年報, 54, 126-141. <https://doi.org/10.5926/arepj.54.126>

- 渡辺弥生 (2016). 予防教育としてのレジリエンスの育成 臨床心理学, 16(6), 690-694.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Cornell University Press.
- Yamamoto, T., Matsumoto, Y., & Bernard, M. E. (2017). Effects of the cognitive-behavioral you can do it! Education program on the resilience of Japanese elementary school students: A preliminary investigation. *International Journal of Educational Research*, 86, 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.006>
- 山西 舞・小林朋子・澤田智之・中村景子・植田温子・豊田博之 (2019). 適応指導教室におけるソーシャルスキルトレーニングを取り入れたレジリエンスプログラムの効果 静岡大学教育実践総合センター紀要, 29, 47-54. <https://doi.org/10.14945/00026352>
- 山下陽平・窪田由紀 (2017). 我が国の学校臨床における心理教育の現状と課題—学校への本格的導入に向けての促進要因・阻害要因の検討 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学, 64, 51-61. <https://doi.org/10.18999/nupsych.64.1.4>
- 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (2013). 世界の学校予防教育—心身の健康と適応を守る各国の取り組み 金子書房
- 湯汲英史 (2018). 0歳～6歳 子どもの発達とレジリエンス保育の本—子どもの「立ち直る力」を育てる 学研

付 記

論文作成にあたり、兵庫教育大学富永良喜先生、九州産業大学窪田由紀先生、法政大学渡辺弥生先生に多くのご示唆を頂きました。さらに当研究室アシスタント堤坂清美さんにも協力いただきました。記して感謝申し上げます。