

学校教育におけるレジリエンス育成の可能性について

学校構想サブプログラム 22AE001

宮田 将吾

【指導教員】 堀田 香織 萩生田 伸子 浅海 純一

【キーワード】 教育実践力 課題研究 レジリエンス

1. 課題設定

近年、学校教育における課題の1つとして、心の問題を抱える生徒の増加がある。文部科学省(2022) 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要の調査結果によると、小・中学校におけるいじめの認知件数は前年度よりも減少したものの、新型コロナウイルス感染症の拡大などの対面による、活動の一時的な減少による影響も考えられる。一方で、小・中学校における不登校児童生徒数は近年増加傾向にある。これらの調査結果から、学校現場の抱える生徒指導上の問題が深刻化していることが考えられる。また、社会構造の変化に伴う価値観や生活の多様化により地域でのコミュニティの希薄化、携帯電話などの普及に伴う対面以外でのコミュニケーション活用が、他者との関係づくりに負の影響を及ぼしていると考えられる。文部科学省(2011) コミュニケーション教育推進会議「審議経過報告」では「子どもたちは気の合う限られた集団の中でのみコミュニケーションをとる傾向が見られ、またコミュニケーションをとっているつもりが、実際は自分の思いを一方向的に伝えているにすぎない場合が多いなどの指摘がある。」など対人に関する問題もあげられている。思春期における児童生徒の中には自分自身が困難を抱えているが不適応に陥った際にうまく自分の問題を言語化できないなどの理由により周囲のサポートを得ることができず、その結果として不適応状態へつながることも考えられる。このような問題に対して、予防的な指導や生徒にエンパワーメントを獲得させる指導が必要となってくる。また、近年では生活におけるストレスへの問題が懸念されている。それにつれて、精神的健康を維持するための様々な要因や技法の研究がされてきた。その1つの重要な概念として、レジリエンス(Resilience)が存在する。レジリエンスの定義はさまざまであるが「弾力性」(無藤、2004)「精神回復力」(小塩、2002)などとされ、精神的ダメージを受けてもストレス源に抵抗して適応を果たしていく過程や結果に着目する。そして結果に影響を及ぼす性格特性や能力に着目するものとしている。そこで、学校生活や学校教育のレジリエンスとの関係や適応性、可能性を明らかにし、学校生活の中でレジリエンスを獲得することが、学校教育における課題の改善につながるのではないかと考える。

2. 研究の方法

分析対象とする文献は「レジリエンス」のキーワードを中心に「ソーシャルスキル」「コミュニケーション」などを含めた文献研究を中心とし、学校教育におけるレジリエンスの育成の可能性及び意義について考える。

3. 文献研究

1) レジリエンスに関する文献

①歴史概観

レジリエンスは、元々はストレス(stress)とともに物理学の用語であった。ストレスを「外力による歪み」とし、レジリエンスはそれに対して「外力による歪みを跳ね返す力」として使われ始めた。イギリスでは1600年代頃から「跳ね返る、跳ね返す」の意味で使用され、1800年代頃からは「圧縮(compression)された後にもとの形に戻る力、柔軟性」の意味で使われるようになった。名詞のresilienceとして使用されるようになったのは最近のことであり、1900年代頃に入り物理学の分野で「衝撃への強さ」の意味で使用されたと説明している。(加藤2009) レジリエンスの実証研究として、Anna Freud,A が、第二次世界大戦後の孤児院において多くの子どもに心身の発達の障害がみられた一方で、重い障害を持たない子供には一定の特徴があると報告したことに始まるとされている(小花和、2002) また、Werner&Smith(2001)はハワイ島での調査報告をしている。1955年に貧困や親の精神疾患などの不利な生活環境から危険性があると判断された子どもの成長に着目した調査の結果、不利な生活環境でも立派に成長した子ども、精神病理の発生率がより低い子供の存在などの社会に適応して成長する子供がいたことを報告している。以上を踏まえて1980年代から、精神疾患に対する防御因子や抵抗力を意味する概念として、レジリエンスに関する研究が成人の精神医学にも導入され始めた。

レジリエンスを心理学的な文脈として用いたのはRuth(1985)であり「深刻な危険にもかかわらず適応的な機能を維持する」という概念を示した。現在、心理学的な「レジリエンス」という概念を日本語に翻訳する場合には「弾力性」(無藤、2004)「精神回復力」(小塩、2002)などと様々な用いられている。

②レジリエンスの意義

レジリエンス研究の意義として、個人に対して影響を及ぼす危険因子を緩和する複数の保護因子の作用の詳細を明らかにし、不適応状態に対する予防的介入方法の開発を探索することであると考えられる。レジリエンスの概念は主に2つのとらえ方がある。性格特性として定義する立場として、ストレスイベントに対して高い耐性を有することを指してレジリエンスという言葉が用いられている。この立場は、逆境における個人の適応プロセスの詳細を明らかにすることができないため、予防的介入を行うための手掛かりとなる知見が得られにくいという批判がある(荒木、2005)。一方で、プロセスや結果として定義する立場では、「逆境におかれているにもかかわらず、良好な適応が達成されていく動的な過程」(Luthar et al.2000)「困難で驚異的な状況にもかかわらず得られる望ましい結果やその結果が得られる過程、あるいはその過程を支える許容力や結果」(Masten Best & Gamezy1990)と定義されている。また、小花和(2002)は先行研究から次の3つに分類している。「子どもの周囲から提供される要因」(I have factor)「子どもの個人内要因」(I am factor)「子どもによって獲得される要因」(I can factor)である。また、周囲から提供される要因を環境要因、個人内要因と獲得される要因をあわせて内的要因としている。環境要因として「安定した家庭環境・親子関係」「家庭外でのサポート」「安定した学校環境、学業の成功」「教育や福祉・医療保障の利用可能性」「宗教的な組織」などがあるとしている。個人内要因として「年齢と性別」「達成指向」「自律性」「神聖なものへの信念、信頼」などが挙げられる。また獲得される要因として「問題解決能力」「コミュニケーション能力」「ユーモア」「社会的スキル」「信頼関係の追及」などが含まれるとされている。

長内・古川(2004)は、個人の日常生活における重要なネガティブなライフイベント、およびその経験回数がレジリエンスに関係することや、レジリエンスの尺度のうち「心の強さ」と「自己統制」が傷つきやすさと高い関連を示すことを明らかとし、2因子を高めたり学習したりすることによってレジリエンスの初期段階である傷つきを防げる可能性を示した。日本におけるレジリエンスの研究は、尺度に関する研究が多く、小塩ら(2002)は先行研究から「肯定的な未来志向性」「感情の調整」「興味・関心の多様性」「忍耐力」の4つの要因をレジリエンスの状態にある者に特徴的な心理的特性とみなして、レジリエンスの状態にある者の心理的特性を反映する精神的回復力尺度を新たに作成し、大学生207名を対象に精神的回復力の測定を実施した。測定値を因子分析した結果として精神的回復力尺度は「新規性の追求」「感情調整」「肯定的な未来志向」の3因子で構成されることを示した。また、この結果からレジリエンスとの自尊感情が正の相関関係を示す一方で、日常でのつらい体験や苦痛な体験の経験数とは無相関であること、さらに、日常で苦痛な体験をしたにも関わらず、自尊心が高い者は、そのような経験をした自尊心が低い者よりもレジリエンスが高

いことを示した。

レジリエンスは誰もが保有するものとされ、どの年代でも伸ばすことのできるとされている(小花和、2002)。また年齢によって強く影響する要因が異なるとされている(Grotberg、2003)。小林ら(2002)は両親とのかわりにおける影響の研究において低年齢のレジリエンスとの関係、つまり環境要因が影響していると述べている。このことから、レジリエンスを育成するうえで、環境要因の1つにあるコミュニケーション能力を学校教育に取り入れる意義があるのではないかと考える。

2) ソーシャルスキルに関する文献

①ソーシャルスキル

ソーシャルスキルは、イギリスの社会心理学者 Argyle により最初に示されたものである。ソーシャルスキルには様々な認知や行動が含まれており、適応過程に影響を及ぼす要因であると考えられている(田中、2006)。対人場面において適切かつ効果的に反応するために用いられる言語的・非言語的な対人行動とそのような対人行動の発現を可能にする認知過程との両方を包含する概念であると定義されている(相川、1996)。藤本・大坊(2007)はソーシャルスキルの中のコミュニケーションスキルを「自己統制」「表現力」「解読力」「自己主張」「他者需要」「関係調整」の6つに分け、コミュニケーションスキルを階層的にとらえることを試みた。(図1)

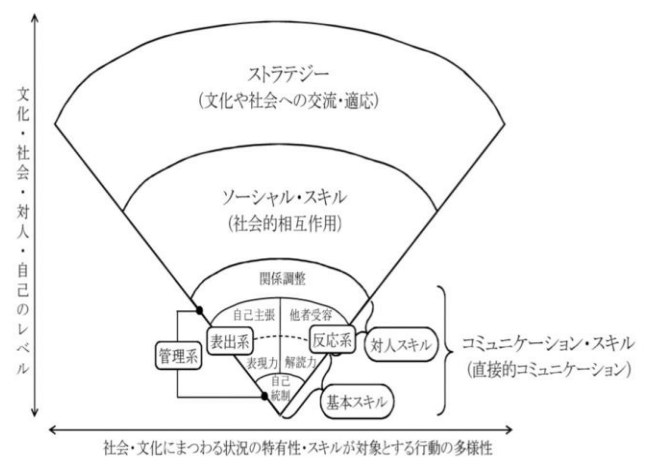


図1 スキルを階層構造として捉えた「スキルの扇」

また、「学級はスキル学習の最適な場所であり、学校でSSTを行う意義は大きいと指摘されており、ソーシャルスキルは社会的なスキルトレーニングにより獲得しうることが示されている。(小林ら、2003) ソーシャルスキルをレジリエンスの獲得される要因の1つとしてとらえる研究として、思春期においては獲得される要因の影響が強いことを指摘している。(小花田ら、2002) このことから思春期において個人のソーシャルスキルを高めることは、学校生活にお

る不適応の問題が生じる前に子どもたちの対人関係や自己意識の発達を促し、感情統制力や表現力を育成することができ、レジリエンスを効果的に高めることにつながると考える。

②ソーシャルサポート

Wills.T. A. (1991)は、ソーシャルサポートを「個人が、他者から大切に思われている。また、尊敬され、価値を認められている、あるいは相互支援や責任の社会的ネットワークの一員である等を知覚、経験すること」と定義している。齊藤・岡安 (2009) は、レジリエンスはソーシャルサポートにより高められ、ソーシャルサポート自体がレジリエンス要因として捉えられることもあると述べている。このことから、レジリエンスは良好なソーシャルサポートを受けること、そしてソーシャルサポートを受けたことを認知することで高めることができると考える。

③考察

困難や試練に直面した際に他者に支援を必要とし問題解決を行うといった対処法に変化させ、自身による自己解決的な方法のみに帰依しないことが必要であり大切である。

荒木 (2005) によると、いじめの被害者は青年期後期において示す不適応状態に関して被害体験者においては、青年期後期の適応状態に対する効果をいじめ被害体験者／非被害体験者間で比較・検討し、保護因子として問題解決型・サポート希求型コーピングが補償的に機能していることを示唆した。これにより、つらい出来事に対して、問題の解決を志向して他者からのアドバイスを求めることや相談に乗ってもらうことは、ソーシャルスキルを習得につながることも含めレジリエンスを高めるうえで必要である。周囲からの援助や支えを引き出し活用するためには、困っている気持ちや状況を表現する必要がある、特に友人関係における表現スキルを高めること、ソーシャルスキルの訓練は、レジリエンスを効果的に高めることにつながる可能性がある。また、生徒が一人でも多くのサポーターをもつことができるようになること、自身がサポーターとしての役割も行うことができるような、生徒同士の人間関係作りが行える場や機会を教師が提供することが必要である。個人が相談しやすい相手を明らかにし、そのうえでその相手に向けた表現スキルを訓練することがより効果的であると推測できる。

3) 解決志向アプローチに関する文献

①概観

解決志向アプローチ(Solution-Focused approach) は、アメリカの D.シェイザー・バーグ夫妻によって開発された新しい心理療法のモデルである。1978年にミルウォーキーにて夫妻が中心メンバーとなって設立した、短期家族療法センター (Brief Family Therapy Center) にて提唱され、発展してきた。臨床活動を繰り返す中でさまざまな概念が提唱され、

1980年代末にモデルの全体像が確立された。欧米のスクールカウンセリングにおいては、教師の学校コンサルテーション・ニーズによく適合する援助モデルとして取り入れられており、その有効性も次第に評価されつつある。近年では学校現場にて広がりを見せているブリーフセラピーも解決志向アプローチの一環であり、ポジティブな認知形成の効果については、事例により紹介などにより、その効果が知れわたることとなった。

②解決志向アプローチについて

解決志向アプローチには中心となる哲学がある。(Berg, 1994)

- ①うまくいっているのであれば変えようとしな
- ②一度でもうまくいったなら、またそれをする
- ③もしうまくいっていないのであれば(何でもい
- いから) 違うことをする

解決志向アプローチの特徴は、ネガティブな問題を解明することに焦点を当てることをやめ、ポジティブな解決の状態に焦点を当てることである。特定の問題が解明されなくては解決に至らないといった前提に縛られず、「解決に縛られない因果律」が重要であるといったものである。また、森・黒澤 (2002) は援助のために有効な発想の前提として、①変化は絶えず起こっており必然である。②小さな変化が大きな変化につながる。③解決について知るほうが、問題と原因を把握することよりも役に立つ④自身は自身の解決の「専門家」でありそのための資源・資質を持っている。としており、持っている資源・資質を活かし、望むイメージに向けて具体的な目標を作り、新たに解決や未来を作っていく発想へと変化を生み出す姿勢で対応することを重要としている。また、不可能なことや手に負えないことではなく可能なことや変わりうることに焦点を当てる。病理や問題ではなく「資質やストレングス」「解決像やゴールの構築」「具体的アクション」に焦点を当てる方法として解決志向アプローチが有効であると述べている。

解決志向アプローチは問題解決を図るにあたり、まず当事者に望ましい自分の未来のイメージを作らせ、当事者が既に実行していることのうち、未来のイメージに合致することに着目させることを基本理念としている(原田, 2000) この基本理念をもとに問題の定義ではなく「解決の構築」を援助としている。「解決の構築」とはすでにある解決状態や適応状態を引き出し、上げ、積み重ねていくことである。(吉川, 2002) また、成功経験や内的な資源を引き出し解決した部分や良い方向に向かっている部分をスモールステップで行い、実践頻度を高める(栗原, 2001・島田, 2003)。こういった解決を構築する作業を進めるために様々な技法が開発されている。(Berg, 1994・磯貝監訳, 1997)

- ①「スケーリング」抽象的な概念を具体的な数値や視覚的

な指標に変換することであり、問題の把握や解決に対する当事者意識を高める効果がある。また、スケーリングは良くなった際の具体的なイメージの引き出しや当事者の取り組みに対しての意欲や自身などへのアプローチとしての利用も可能である。

②「コーピング」ストレスや困難な状況に対処するための自己評価や振り返りを促すものであり、個人が自らの感情や思考を整理し、解決策を見つけたり、感情の調整を行ったりするのに役立つ。

③「ミラクル・クエスチョン」解決のイメージを作る為の作業・質問であり、解決のイメージが持っているか理解をするためのものである。

④「例外」問題が起こっていない部分や軽減している部分などの適応状態を指す。当事者が気付いていないような部分からの解決を見つけようとする。以下、各質問技法と具体的な質問例を挙げる。

表1 「各質問技法と具体的な質問例」

質問技法	具体的な質問例
スケーリング・クエスチョン	「10が問題の完全に解決された状態で、0が最悪の状態だとした場合に今のあなたの状態はどれくらいですか?」「前より1上がった場合、どんなことをしたのでしょうか?」「最悪な状態から現在の状態になったのは、なにが良かったのでしょうか?」
コーピング・クエスチョン	「逆境を乗り越えた経験から学んだことや得たものはありますか?」「どのような工夫をしたり、どのようなことに気を付けたりしていましたか?」「どのような感情が今の状況に影響を与えていますか?」
ミラクル・クエスチョン	「もし自分の強みや資源を最大限に活用できていたら、それはどのような感じですか?」「もし自分の強みや資源を最大限に活用できていたら、それはどのような感じですか?」「あなたが最も輝いている状況で、どのような自分を発見できますか?」
例外	「問題が少なかった時に、あなたがとったアクションや決断は何でしたか?」「問題が起こる時とそうでないときでは、どのような違いがあるのでしょうか?」

③効果的な援助方法

解決志向アプローチにおいて上記の技法をより効果的に扱うにあたり当事者をカスタマー・コンプレインナント・ビジターの3つのタイプ概念で分け援助する(Berg&Miller, 1992 斎藤監訳, 1995) (吉川, 2002)

表2 「CLと当事者の関係性のタイプ」

カスタマータイプ	自身が問題を抱えていることを自覚し解決に対しての期待も持っている。また解決のために自身が前進することも必要であると考えているため、こちらからの提案も当事者が考えるアプローチ方法も可能である。
コンプレインナントタイプ	問題に対して理解をしておき具体的なイメージはあるが、問題の原因は他人にあると考えている。その為、直接的な解決志向アプローチは否定される可能性がある。
ビジタータイプ	自身の問題についての話し合いに消極的であり、問題解決にあまり期待がない。相手の思考を変化させる方法は抵抗や反発の感情が作用する可能性がある為、相手のテンポに合わせて観察していくことが良いと考えられる。また、コンプレインナントタイプとの相違点は、問題を認識しているかどうかであり、問題が起きた際に責任の所在が一方にあると考えている特徴がある。その為、状況をよく観察してもらうよう提案することが一般的な対応であると考えられる。

④学校教育への展望

レジリエンスの学校教育適用への展望として、レジリエンスに関連する心理学的な概念について、レジリエンスを機能させるのに役立つ特徴と学校教育への適用可能性という視点でまとめている(池田, 2018)

表3 「心理学の概念とレジリエンスの関連と学校教育適用への展望」(池田、2018)

	レジリエンスとの関連	学校教育への活用
発達精神病理学	・レジリエンスはプロセスを辿りながら変化する概念である	・発達経過における成功体験が望ましい発達の帰結を導くもの
ポジティブ心理学	・前向きな姿勢を評価する哲学	・ポジティブな志向を生み出す
ポジティブ感情	・ポジティブ感情の経験による思考-行動-パートナーの拡張 個人資源の継続的形成 人間らしさの増進と成長	・学校でポジティブ感情を生み出すしかけ 学級風土 コミュニケーション ・日常におけるポジティブ感情のらせん効果
フロー体験	・没入感覚をともなう楽しい経験 継続する意欲の創出 継続した取り組みによる能力の向上 首尾一貫性感覚の向上 自己効力感の高まり	・学校教育で経験することが可能 部活動 委員会活動 特別活動 など学習以外の活動でもフロー体験が可能
首尾一貫感覚	・把握可能感 処理可能感 意味感 回復のための心理的機能の役割	・学校教育活動において成功体験を与えるなど首尾一貫感覚を高める仕掛けが可能である。心理的機能を高める可能性がある
楽観主義	・ポジティブな言葉に反応 ・楽観的説明スタイルにおける効果	・学校教育活動において成功体験を与える ・モデリングが可能 ・教師の仕掛けが可能
自己効力感	・成功体験からの高まり ・モデリング ・言語的獲得 ・情意面での安定	・学校教育活動において成功体験を与える ・モデリングが可能 ・教師の仕掛けが可能
解決志向アプローチ	・ポジティブな認知形成 ・原因にこだわらない ・安全性	・前向きなものの見方の形成 ・原因を特定しないことによる ・教師の取り組みやすさ

これらの特徴として、池田(2008)は、①ネガティブな原因やリスクを取り除こうというアプローチではなく良い面をのばす、知られていない面を開発するというストレングスアプローチの視点があること②学校教育の期間(学齢期)に成功体験や活動に熱中するなどの経験を通して育むことを前提としていること③長期的な効果を念頭に置いていること④ポジティブな感情を起こさせるためのコミュニケーションが基盤にあること。があると述べている。

⑤考察

解決志向アプローチは、ダメージや困難な状況においてもうまく出来ていることを見いだそうとするポジティブな視点の強調であり、具体的な目標を設定しそれに向かって小さな目標を設定し達成していく解決の構築や成功経験など、レジリエンスとの関連性が高く、また学級経営など個人の教員においても扱いやすい点で教育現場においても発揮が期待できるアプローチであると考えられる。いじめや不登校の未然防止等が叫ばれる中、このような解決志向の学級づくりやレジリエンスを理解させる授業などが行われている学級は少ない。学校現場の多忙さも考慮し、教員や学校に負担が少なく取り組みやすい実践方法を検討していかなくてはならない。

4. レジリエンスについての先行研究および実践報告

レジリエンスを実現する方法はさまざまである。児童、生徒、学級、学校、教師、運営などをそれぞれに対するアプローチがあり、それぞれの水準で行われる。

児童生徒の学校生活における「学級」や「教師との関わり」

は当然重要である。レジリエンスがある学級とはどういったものなのか、Doll et al. (2004) は、レジリエンスのある学級を3つの特徴とともに述べている。1つ目は、学級での教師と生徒の関係性の質。2つ目は、生徒同士のピア・リレーションシップの性質。3つ目は教室と生徒の家族との間にある協調性とながりの度合いである。また、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うえで大切であると述べている。学級においては「教師と生徒」「児童生徒間」「学級と家庭のつながり」は必要であることがわかる。

解決志向アプローチを取り入れた実践の1つとしてWOWW (Working on What Works: 教室でうまくいっていることに取り組む)がある。WOWW (Working on What Works) アプローチ(以下WOWW)とは、学校における解決構築アプローチによる対処方法であり、学校教育実践に生かす解決構築アプローチ WOWW 研究会では具体的に、支援者(コーチ)がクラスに入り、子供たちのポジティブな側面や行動を観察し、関係する教職員が「問題」について報告をする。一通りの報告は受けるが「問題」について詳しく掘り下げることはしない。その代わりに、「問題」がなくなった段階ではどのような良いクラスになっているのかについて、具体的に明らかにしていく。この過程において、教職員間の話し合い、クラスの児童生徒と担任との話し合い、クラスの児童生徒同士の話し合いを通して行う。児童生徒の問題、弱さ、短所などを取り上げるのではなく、子どもの持っている成功体験、強さ、力、長所に焦点をあて、教職員間で共通理解を図るとともに、児童生徒との関わりをとおして、それらを引き出し、子ども自らがそれを自覚し、活用できるように支援することを目指し、保護者にもその子のうまくいっている部分に焦点を当てた相互の取り組みとその情報交換を中心に協働を図り、実行するというプログラムであると述べている。WOWWをもとに、日本の学校現場に合うような形で構成されている「解決志向のクラスづくり」のプログラムを黒沢・渡辺(2017)が構成した。実際の学校教育の中で取り入れると同時にこのプログラムの効果検証を行う研究がある。

研究(1)松田・久能・黒沢(2018)は、1月から2月の間に25人の小学6年生を対象に5回にわたり「解決志向のクラスづくり」のプログラムを実施した。最初はクラスアシスタントを中心に児童の「いいところ探し」を行い、授業の最後に全体に共有する。2回目以降は、クラスアシスタントが1~10段階のスケールワークシートを使用しながら「どのようなクラスになることが良いか」「今日の一日を振り返って1から10の目盛りでこのクラスがいくつだと思ったか?」などを児童に質問する。ポジティブな変化に焦点を当て、「1」上がっていたとした場合、「どんなことを気づくか」「それがどのような風になっているのか?」等を児童全員に投げかけて答えてもらう。そして「感想のワークシート」を配布、記入しプログラムの終了。介入後に事前アンケートと同じように児童用質問紙を記入させ回収。結果とし

て、児童からは「私はこのクラスにいると幸せである」という質問項目において統計的な有意差が見られた。また、プログラム後の児童の感想として「最初はあまり友達のいいところを探しづらかったけど、だんだんと友達が優しくしてくれて、いいところをいっぱい探すことができた」「少しでも10に近いクラスになったと思う」等の肯定的なコメントが多かった。また、担任の教員のコメントにおいても「場面によっては攻撃的な行動がみられる」から「集団としてまとまりつつある」へと良い変化がうかがえた。しかし、学校行事などの関係による変化も考えられるため、良い結果すべてがこのプログラムの効果であるとは言い切れないとも述べている。また、黒沢・渡辺 (2017) は、クラスの状況によってプログラム内容の変更や時期などを考慮する必要があると述べている。

研究(2)レジリエンスについて考える授業の実践を行った研究である。岸田・石本 (2023) は、中学校第3学年137名(4クラス、男子73名女子64名)を対象とした自分の強みを探す授業(20分の学活)、レジリエンス授業(1時間の学活)をクラス毎に実施し、その後アンケート調査を行った。(表4)アンケート調査は小塩・中谷・金子・長峰(2002)のレジリエンス尺度の3下位尺度の因子負荷量が高いものをそれぞれ3項目ずつ抜粋し、中学生が理解しやすいよう表現を変化させた。

表4 「アンケート質問項目」

No.	質問項目
1	ものごとに対する興味や関心が強い方だ
2	いつも冷静でいられるようこころがけている
3	将来の見通しは明るいと思う
4	気分が落ち着かないときに、自分を落ち着かせることができる
5	自分の将来に希望を持っている
6	新しいことやめずらしいことが好きだ
7	自分の気持ちをコントロールできる方だ
8	いろいろなことにチャレンジするのが好きだ
9	自分の将来にはきっといいことがあると思う
10	つらいときや悩んでいるときは自分の気持ちを人に話したいと思う
11	迷っているときは人に意見も聞きたいと思う

1時間目の授業では、まずレジリエンスカーブ(図2)を使用しレジリエンスについて説明をおこなう。自分の強みをみつけるために日本ポジティブ教育協会(2012)作成の24の「性格的な強み」リストより15種類の強みを一覧表にして生徒に配布し、その中から自分の性格的な強みを選ぶ。2時間目は、身近に感じやすい例えを交えつつ自分たちの学年集団がレジリエンスを発揮したときの事について考える。そのうえで、「レジリエンスを発揮するにはどんな行動や考え方や、人との関わり方が必要なのだろう」という発問を個人で考えさせ全体で発表し共有する。意見のうち、自

尊感情(そのままの自分を好きでいること)について掘り下げていくことを試みた。「困難なことがあっても、自分を好きでいられる人ってどういう人なのだろう」という問いを提示したうえで考えさせ、意見を書かせた。(表3)結果として、行動よりも考え方に関する意見が多かった。視野を広くする、見方を変える、プラス思考で考えるなどの意見とともに友人や家族に相談するなどの他者の介入に関する意見もあった。アンケートの結果からも「いつも冷静でいられるように心がけている」「自分の将来に希望を持っている」も2項目が有意な差が示された。これらの項目の結果からこの授業は良い影響を及ぼしたことを示唆していると述べている。同時に、対象群を設定していないため授業が影響したかどうかは正確ではなく、授業のどのあたりに効果があったのかが明確化できていない点を指摘している。

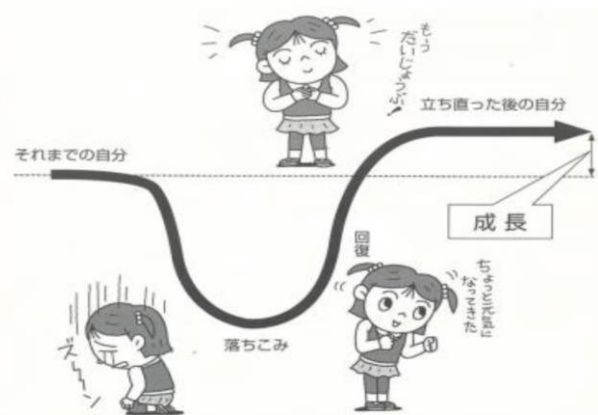


図2 「レジリエンスカーブ」

表5 「困難なことがあっても自分を好きでいられる人に関する記述」

- ・自分の中に自信を持っている人
- ・他人をみたときにねたむのではなく尊敬できる人
- ・ありのままの自分に自信を持っている人
- ・素の自分を受け入れている人
- ・周りとは比べずに自分の在り方を見つめている人
- ・自分のよいところも悪いところも受け入れて自分で自分を認めることができる人
- ・自分を信じている人
- ・自分を信じるために何かを一生懸命したり努力したりできる人
- ・自分は自分と開き直れる人
- ・自分の意思がある
- ・自分の内側と向き合える人
- ・どんな自分でも嫌いだと思わず認められる人
- ・今生きているそのままの自分に誇りを持つ
- ・本当に頑張ってきた人(根拠のある自信がつく)
- ・自分の強みをわかっている人
- ・人の目をあまり気にしない、誰からも嫌われたくないみたいなのを捨てる
- ・周りの人のよいところを見つけれられる
- ・困難も含めて人生を楽しんでいる人
- ・周りを見て、今の自分の幸せに気付き感謝しようと思える人
- ・日々がんばることが有り、それによって成長を感じられる人
- ・いつまでも自分を責めてばかりではなく、どうにかして困難から乗り越えようとする人
- ・未来や過去にとらわれず全力で今を生きられる人
- ・物事を柔軟に考えられる人

②先行研究及び実践報告に関する考察

今回取り上げた2つの研究は、自身の考えや行動への観察や洞察からレジリエンスの概念へと理解に結びついていくものと、レジリエンスの概念を外部からの知識の受容によって獲得したうえで自身の考えを掘り下げて理解を深めていくものの2パターンである。前者は、内省や経験から得られる洞察を通じて新たな視点や自身の考えを深めることはより深い理解の構築になり、自己指導能力の向上も考えられる。また、自己発見の機会になり自身に基づいたアプローチ方法の探求ができる。後者の場合、理解を深める際の時間的な効率が良いと考えられる。授業といった限られた時間の中で多くの人数を扱う際に効率性は重要である。また、レジリエンスをすぐに理解することや獲得することは難しくともレジリエンスという概念があることを知ることは大切である。知ることで、他者もしくは自身に対しての考えの幅が広がることや気づきやすくなる。そのことで、対応の幅が広がることや支援量が増える可能性も考えられる。こういった観点を理解し、各場面や状況ごとに使い分ける必要はある。

5. 課題

①研究に関して

今後と課題として、前述した Wills, T. A. (1991)には、ソーシャルサポートの定義としてを「個人が、他者から大切に思われている。また、尊敬され、価値を認められている、あるいは相互支援や責任の社会的ネットワークの一員である等を知覚、経験すること」と述べていることから、ソーシャルサポートを知覚、認知することが必要になってくる。サポートを受けたことへの知覚の個人差については、これから研究が必要になるのではないかと考える。また、ソーシャルスキルの向上により受けることができるソーシャルサポートが必ずしもレジリエンスを高めるだけではないことも考慮しなければならない。菊島 (2003) は、ソーシャルサポートのネガティブな効果に関する研究を行っており、「援助者側の問題への理解がないサポート」「被援助者側の感情を理解しない、尊重しないサポート」「プレッシャーとなるサポート」「被援助者がしてもらいたいことと異なるサポート」などがネガティブな性質が生じる要因であると推察している。Nordgren, Banas. (2011) はゲームにおいて、仲間から外された者と第三者から観た心理的な痛みのレベルの差異について研究を行い、本人よりも低く見積もったことを述べた。このことから、他者の心理的苦痛の軽視リソースを割かない、援助者からのサポートが効果的に作用しないなどの、サポートを受けることによるレジリエンス低下についても考えていかなければならない。

解決志向アプローチに関しても問題の解決に焦点を当てる傾向があるため、その過程で問題の根本的な原因を見落とす可能性がある。また、早期の解決を追求するあまり問題の表面的な症状だけに対処し、一時的な解決策に頼ってしまうことや、問題を単純化し複雑さに対処することをおろ

そかにする場合は考えられるため、解決志向アプローチの焦点を絞って問題を考える方法を留意しつつ、バランスを保ちながら行うアプローチの可能性も考慮することが重要であると考えられる。

同時にレジリエンスを高めるうえで「解決志向アプローチ」という考え方の紹介や説明する授業の実践も成長段階によっては可能であるかもしれない。こういった部分も考える必要がある。

②学校教育との関連

学校にレジリエンスを育成する可能性は大いにあると考えるが、学校教育に取り入れる際の課題はある。どういった方法で取り入れるかにもよるが、準備や現状との調和は考えなくてはならない。場合によっては教材や指導方法の変更なども含むと考える。レジリエンスの育成のプログラム実践を行うとした場合に、実施にあたっての理解と実践に関する研修の時間の確保ができるのかどうか疑問である。教員間における意識の差にも着目して考えていかなくてはならない。また、家庭との協力や連携・サポートも可能性として考えなくてはならない。その為、プログラムの実践において個人の体験や感情など、生徒の心理的安全性とプライバシーの保護に最大限留意しつつ、中長期的な持続可能な環境を作ることが必要になってくる。そういった観点も踏まえ、今後はレジリエンス育成のプログラム実践の研究とともに教育関係者や地域コミュニティとの協力した適切なサポート方法や姿勢、意識なども考えていきたい。

主な引用文献

- 文部科学省 (2022)令和 3 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査 https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_2.pdf (参照 2022-2-5)
- 文部科学省 (2011)子どもたちのコミュニケーション能力を育むために-「話し合う・創る・表現する」ワークショップへの取組—コミュニケーション教育推進会議「審議経過報告」
- 森敏昭ほか (2002)「大学生と自己教育能力とレジリエンスの関係」『学校教育実践学研究』, 8, 179-187.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the Face of Adversity : Protective Factors and Resilience to Psychiatric Disorder, *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- 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カウンセリング研究 35 57-65
- 無藤隆 (2004) 情動—生きる喜びと悲しみ—無藤隆, 森敏明, 遠藤由美, 玉瀬耕治 心理学第8章 171-189 有斐閣
- 中本浩揮・森司朗・屋良朝栄 (2007) 高校生における教師に対する信頼感と学校適応感の関係 鹿屋体育大学学術研究紀要 35 1-13.
- 長内綾・古川真人 (2004) レジリエンスと日常的ネガティ

- ブライフイベントとの関連 昭和女子大学生生活心理研究所紀要 7 28-38.
- 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.
- 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.
- 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(4), 425-444. (佐藤暁子・金井篤子 (2017) レジリエンス研究の動向・課題・展望—変化するレジリエンス概念の活用に向けて—「所収」)
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. 2000 The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543–562.
- Grotberg, E.H. (2003). Resilience for Today: Gaining Strength from Adversity. Praeger. (清水美恵 (2020) アレルギー疾患児のレジリエンス研究の動向と展望—レジリエンス関連モデルの視点から—「所収」)
- 小林正夫・松原紫・平賀健太郎・原三智子・浜本和子・上田一博 (2002) 「血液・腫瘍性疾患患者のレジリエンス—入院、両親の関わりおよび年齢による影響」 日本小児血液学会雑誌 16 129-134
- 田中健吾 (2006) ソーシャルスキルと健康 小杉正太郎 (編) 朝倉心理学講座 19 ストレスと健康の心理学 朝倉書店 pp. 52-67
- 藤本学・大坊郁夫 (2007) コミュニケーションスキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み—パーソナリティ研究 15 (3) 347-361
- 相川充・藤田正美 (2005) 成人用ソーシャルスキル自己評定尺度の構成東京学芸大学紀要 1 部門 56 87-93
- 小林真・稲垣志頭・丹保弘則・土合智子・山岡和夫・多賀香世子・菅原干香子・川上純子・池上道子・島美恵 (2003) 高校生に対するソーシャルスキル・トレーニングの効果 富山大学教育実践総合センター紀要 415-23
- Wills, T. A. (1991). Social support and interpersonal relationships. In *Prosocial Behavior*, ed. M. S. Clark, pp. 265-289. Newbury Park, CA: Sage.
- 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
- 菊島勝也「ソーシャルサポートのネガティブな効果に関する研究」 (参照 2022-1-10)
- Nordgren, L. F., Banas, K., & MacDonald, G. (2011). Empathy gaps for social pain: Why people underestimate the pain of social suffering. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100, 120–128
- 荒木剛 2005 いじめ被害体験者の青年期後期におけるレジリエンス(resilience)に寄与する要因について—パーソナリティ研究 1 54-68.
- Berg, I.K. (1994). Family based services -A solution-focused approach. New York : W.W.Norton. & Company Inc. (磯貝希久子(監訳) (1997). 家族支援ハンドブック—ソリューション・フォーカスト・アプローチ—チ金剛出版)
- 「森・黒沢のワークショップで学ぶ 解決志向ブリーフセラピー」ほんの森出版 (2002) (森俊夫・黒沢幸子共著)
- 吉川悟(2002)ソリューション・フォーカスト・アプローチ 岡堂哲雄(編)現代のエスプリ別冊 心理カウンセリング PCA ハンドブック至文堂 pp.194-207.
- 島田昌幸(2003) 学習支援教材の開発の方法—解決志向療法からの考察—産業能力開発総合大学紀要, 32, 25-45.
- 岸田佳子・石本雄真 (2023) 「レジリエンスについて考える授業の実践」
- 松田 剛・久能弘道・黒沢幸子 (2018) 「日本版 解決志向のクラスづくり完全マニュアル」に基づく実践と評価研究—北海道における実践
- 栗原慎二・井上弥生編著 (2010) アセスの使い方・活かし方. ほんの森出版 (浅原雅恵 学級経営に生かす解決志向アプローチ 2016「所収」)
- 学校教育実践に生かす解決構築アプローチ WOWW 研究会事務局 HP <http://woww.jp/about>
- 池田誠喜・芝山明義・後藤正彦 レジリエンスと関連する心理学的概念の特徴と学校教育への適用 鳴門教育大学研究紀要 第 33 巻 201