

【要約】

レジリエンスを実現するための学校教育実践に関する研究

2020

兵庫教育大学大学院

連合学校教育学研究科

池田 誠喜

目 次

序章 問題の所在	1
第1節 問題の所在	1
第2節 研究の目的と方法	3
第一部 レジリエンスとは何か	
第1章 レジリエンス研究	4
第1節 レジリエンスのコンセプト	4
第2節 レジリエンス研究の歴史的変遷と動向	7
第3節 レジリエンスの育成に関連する要因の理論的検討	8
第4節 日本でのレジリエンス研究	15
第5節 日本でのレジリエンス尺度作成の試み	18
第6節 レジリエンス研究のまとめ	20
第2章 学校教育とレジリエンス	21
第1節 学校教育におけるレジリエンスを重視した実践研究	21
第2節 学校教育におけるレジリエンス研究	25
第3節 学校教育におけるレジリエンスの実現方法	26
第4節 先行研究から考察する学校教育におけるレジリエンスの有効性	27
第5節 日本の学校教育におけるレジリエンスアプローチの展望	28
第6節 「生徒指導（教育相談を含む）」及び「生きる力」とレジリエンスの関連について	29
第7節 学校教育における実現のためのアプローチ	31
第3章 レジリエンスアプローチの構築に向けて	37
第1節 発達精神病理学と学校レジリエンスの関連	38
第2節 レジリエンスの背景にあるポジティブ心理学	41
第3節 ポジティブ感情との関連	43
第4節 首尾一貫感覚との関連	45

第5節	楽観主義との関連	46
第6節	自己効力感との関連	48
第7節	解決志向アプローチとの関連	50
第8節	フロー体験との関連	51
第9節	スクール・エンゲージメント	55
第10節	レジリエンスの実現に寄与する心理学的概念	56
第11節	生物、心理、社会モデルによるレジリエンスの理解と学校教育への適用	59
第12節	本研究に用いるレジリエンスを実現するための取り組み	69
第二部	学校教育におけるレジリエンス実践事例研究と調査研究	
第4章	教師評価による短期縦断的探索研究	71
第1節	目的	72
第2節	対象と方法	72
第3節	アセスメント	75
第4節	結果	75
第5節	考察	78
第5章	レジリエンス実現を目指した実践①	82
第1節	問題と目的	82
第2節	対象と方法	82
第3節	事例の概要	82
第4節	アセスメント	83
第5節	支援の実践計画	87
第6節	経過・結果	88
第7節	考察	91
第6章	レジリエンスの実現を目指した実践②	94
第1節	問題と目的	94

第2節	事例の概要	95
第3節	アセスメント	96
第4節	実践計画	96
第5節	経過・結果	98
第6節	考察	100
第7章	レジリエンス実現を目指した実践③	103
第1節	問題と目的	103
第2節	事例の概要	103
第3節	アセスメント	104
第4節	実践計画	105
第5節	経過・結果	106
第6節	フォローアップ面接調査からの分析	110
第7節	考察	123
第8章	レジリエンスアプローチ実践事例からの分析	124
第1節	3事例からの分析	124
第9章	スクールエンゲージメントとレジリエンシー及びストレス反応の関連	126
第1節	レジリエンスの実現にかかわるレジリエンシー（心理的機能）とストレス反応の 関連モデルの作成	126
第2節	中学生用スクール・エンゲージメント尺度の作成	129
第3節	中学生用レジリエンシー尺度の作成	134
第4節	ストレス状況測定尺度の確認	139
第5節	レジリエンスの実現にかかわるレジリエンシー（心理的機能）とストレス反応の 関連パスモデルの検討	143
第10章	スクール・エンゲージメントによるレジリエンスを実現する取り組み事例	147

第1節	問題と目的	147
第2節	事例の概要	147
第3節	アセスメント	148
第4節	経過と結果	151
第5節	考察	155
第三部	レジリエンスアプローチの学校教育への適用	
第11章	学校教育におけるレジリエンスアプローチ適用の展開と課題	157
第1節	レジリエンスアプローチによるレジリエンスモデルの展開	157
第2節	生得的な問題におけるレジリエンスの限界と可能性	160
第3節	レジリエンスアプローチの学校教育への適用の効果	162
終章	結語と今後の課題	163
第1節	全体的考察	163
第2節	今後の課題	167
	【引用・参考文献】	169

序章 問題の所存

第1節 問題の所存

現代社会におけるグローバル化という言葉の広がりには、良い面だけでなく悪い面においても世界中に影響をもたらしている。社会、政治、経済、テクノロジー、環境、医療、食料、どれをとっても世界の動きが日本に住む人々に直接的、間接的に影響している。Zolli (2013) は、現代社会の理解しがたい複雑さ、相互依存性、不安定性に加え、一見無害な事象が突然有害な事象として襲いかかり、大混乱を招き、混乱が過ぎた後で見当もつかなくなった依存関係が明らかになることを例にあげ、社会の広がりによる複雑さによる困難を回避することができない現状を述べている。

日本では、2011年3月に発生した東日本大震災の発生により、当時、予期することができなかった事態に直面し、人的、物的、精神的に計り知れないダメージを受けた。元の状態に戻すには何から手をつければいいのか考えつかないほど壮絶な状況に追い込まれたことは多くの人の記憶に残っている。現代社会においては、このような自然による大災害をも含んだ複雑で相互依存性をはらむ不安定な社会で、避けられない様々な困難や予想もつかない出来事に不安を抱えながら暮らして行かなければならない状況にあることが Zolli (2013) により言及されている。

しかしながら、このような不安が取り巻く社会の中にあって、困難から立ち直るという力が人に備わっていることが示された例として、阪神・淡路大震災における回復、復興の過程をあげることができる。地震の直後、被害にあった都市や人々だけでなく、様々な場所で多くの人々が復興という言葉掲げて心の回復を目指した姿である。このような困難な状況においても、いち早く自分自身で気持ちを回復させ、心を奮い立たせて復興に向けて頑張る人たちが多く存在することが知られるようになった。これ以降、日本において、心の回復のプロセスに関心が高まった。小花和(1999)が1995年から行った「震災ストレスにおける母子関係の研究」の報告において、Hiew (1998) が「レジリエンスを養い強化することによって、ストレス反応そのものの生起を防ぐことが可能であること」と述べた研究と関連づけ、レジリエンスを報告した調査などはその一例である。「レジリエンス」は困難な状況においても無事を保っている姿、もしくは、ダメージから回復する姿をイメージさせるものである。

小花和 (1999) が報告した「レジリエンス」は、欧米では40年以上前から研究が行われてきた心理学的概念で、困難な状況においても無事な状態を保っている人間の特徴や回復現象を捉え、"resilience" と表現されていた。"resilience" は、小花和 (1999) の報告を契機に2000年頃から徐々に日本でも研究が広がり(臨床心理学、精神医学、発達心理学、看護、教育、福祉など)、研究領域だけでなく、様々なヒューマンサービスの現場で "resilience"

概念を活用した取り組みが行われている（例えば、「患者のレジリエンスを引き出す看護職の支援に関する要因分析」石井・藤原・河上・西村・新家・町浦・大平・上田・仁尾，2009）「健全な家族と家族レジリエンス概念-援助対象としての家族レジリエンスの関わり」扇谷 2012）。"resilience" は，現代社会の不安定な世の中を生きてゆく人の目指す姿を描き出している。予想もつかない複雑な世界において，誰もが傷つきダメージを受ける可能性がある中で，そこから立ち直ることは，今や全ての人にとってのニーズとして広く認知されつつある。

Werner (1993) のこれまでの研究によると，"resilience" は，各個人にもともと備わっているものと考えられており，その実現には家族（家庭）が大きな影響を与えていることが知られている。しかしながら，現実には，家族が個人の発達において困難をもたらし，望ましい発達を阻んでいるケースも多く見られる。日本においては，むしろ，このような環境に育つ子供たちについての報告が増加している。また，家族を支えるコミュニティの存在も薄れてきているとされ，機能不全の家族をサポートするような関わりも無くなってきたと言われている。そのため，子供たちの成長発達に大きく関わる学齢期の学校教育の役割がさらに重要となってきた。特に，児童生徒への関わりは，子供たちのその後の"resilience" の実現に大きな影響を与える可能性が考えられる。では，"resilience" の実現の期待を背負った学校現場の現状はどのようになっているのであろうか。

平成20年8月に教育相談等に関する調査研究協力者会議で報告された児童生徒の教育相談の充実についての中間まとめ（文部科学省，2008）によると，公立小中高校における暴力行為発生件数は，調査方法が改められた平成9年度から平成18年度までの10年間で明らかに増加している。例えば中学校では，平成9年度の暴力行為発生件数は18,000件台であるが，平成18年度では23,000件台となっている。また，小学校や高等学校でもこの10年間で1,000件以上暴力行為が増加している。「いじめ」が認知された件数は，平成6年度から平成17年度までの調査では減少傾向にあったが，調査方法が変更された平成18年度の報告数は昭和61年度の凄まじく多かった件数に近い報告がなされている。（◎現在では，いじめの認知件数は，いじめ発見のための学校側の努力として肯定的に捉えられている） 「いじめ」が潜在的に実在し社会問題化するたびに表面化していたことを表している。児童生徒の不登校の状況は，平成19年度における小中の児童生徒では年間30日以上欠席者数が全国で12万人以上に上っている。また，児童生徒の自殺状況は昭和54年度の380人（小中高の公立学校調査）をピークに減少しており，平成17年度では103人となっている。しかし，国，私立学校を加えた平成18年度調査では171人と約70%の増加が見られている。区分別の比率としては高校生が75%，中学生24%，小学生1%となっている。この報告が示すように，学齢期における望ましい発達を遂げるための支援としての関わりが期待される学校教育も増々厳しい状況におかれている。"resilience" 実現の期待を

背負った学校現場自体が困難な状況を作りだしている環境となっていることが推察できる。

"resilience" は、困難な状況から立ち直る姿をイメージさせるが、一見普通に見える子供たちも、日々の生活ではそれぞれ様々なストレスに遭遇しながら何とか乗り切っている。現代社会のストレスに満ちあふれた世界において、誰もが傷つきながらも、回復してどうにか乗り切ってきて生きている現実を、"resilience" はより正確に捉えていると考えられる。現在、苦戦を強いられているとみられている子供たちだけでなく、全ての子供たちが、学齢期に "resilience" を実現し、望ましい発達を達成することは、生涯にわたって "resilience" を実現させる道のを辿ることに繋がるのが期待される。そのために、学校教育でダメージを受け苦境に曝されながらも健全な精神を維持し、回復できる人を育てることは、現在の学校教育に求められている喫緊の課題であると考えられる。

第2節 研究の目的と方法

"resilience" を実現できるようにするために、前節で述べた問題意識の上に "resilience" の実現を可能とする環境としての学校教育の大切さを述べたが、"resilience" は、これまで比較的曖昧に定義されてきた概念で、その実態がはっきりせず具体的な姿が見えてこないため、学校教育における実践に乏しいのが現状である。生涯発達を見据え、望ましい発達への支援、子供たちの強みを活かした教育的なアプローチの実践こそが今日の学校教育が取り組む喫緊の課題であるにもかかわらず、勤務が多忙で、その時々々の教育活動をこなすことで精一杯となっている学校現場では、教師は "resilience" のような生涯発達を見据えた考えをが持つ余裕がない。そのために、学校教育の中で "resilience" を実現するための方略を確立するための実践的研究が必要と考えた。但し、これまで述べてきたように、"resilience" は明確に定義されておらず、学校教育の場でその考えを有効に活用できるかという見通しを持っていない現状がある。

そこで、本研究では、学校教育でレジリエンスを実現し、望ましい発達を獲得に寄与するため、以下に示す調査を実施し、学校教育でレジリエンスを実現するための方略を構築することを目的とした。

- (1) 先行研究より "resilience" の概念及び実践報告をレビューし、その実態を整理する。
- (2) 関連する心理学的概念との異同を踏まえ、学校教育に活用できる "resilience" 実現の取り組みを実践し、定性的に検証する。
- (3) "resilience" の概念を取り入れた教育実践成果を定量的調査によって検証する。
- (4) 定性的調査及び定量的調査の結果に基づいた実践を行い検証を行う。

第一部 レジリエンスとは何か

第1章 レジリエンス研究

ストレス、貧困、家族の精神病理、家庭崩壊など深刻な障害や慢性的な問題を抱えているであろう状況下に育っているながら、リスクにうまく対処し、悪影響を克服して成長している子供たちが少なからずいることが報告されている (Pelligrini, 1990; Werner, 1993; Rutter, 1985)。このような子供たちの特徴を研究し、良好な発達に寄与することを目的とした研究が諸外国で "resilience" と記述され、広がりを見せてきた。

"resilience" とは、困難な出来事を克服し、その経験を自己の成長の糧として受け入れる状態に導く現象について記述したものである。欧米においては、"resilience" のコンセプトを適用した実践的な研究が学校教育現場で行われ、学校不応答の改善や学習成果を上げる取り組みとして、学校教育プログラムや施策に応用されている。日本においては、2000年前後から "resilience" 研究の報告が少しずつ見られるようになったが、学校教育の現場では、まだまだ実践数が少ないのが現状である。

そこで、本章では、"resilience" について、先行して研究が行われている領域である発達精神病理学、発達心理学、臨床心理学、さらに欧米の学校教育における "resilience" 研究及び実践をレビューし、"resilience" の実態を明らかにすることを目的とした報告をする。

第1節 レジリエンスのコンセプト

1. resilience の表記

レジリエンスの定義は残念ながら現状では一つに定まっているとは言えず (Bartlett, 1994; Kaplan, 1999; Liddle, 1994)、本邦における表記の違いにも現れている。レジリエンスは、近年、欧米の発達精神病理学や発達心理学で行われてきた "resilience" 研究に対して、日本の心理・教育・看護・福祉分野の研究者が多く用いている専門的用語である。日本では他に、レジリアンス (小林 2008, 得津 2006)、リジリアンス (奥野, 2003)、リジリエンス (小野寺 2007, 森本 2006)、リズィリエンス (荒木, 2005) などと記述する研究者も見られる。国立情報学研究所の運営する論文情報ナビゲーターCINII (2019) による検索では、レジリエンスで記述された論文著書は約 2100 件、レジリアンスの記述は 197 件、リジリエンスの記述は 69 件、リジリアンスの記述は 28 件、リズィリエンスの記述は 2 件となっている。この状況は "resilience" に対する発音の捉え方の違いが表記の違いとなっているにすぎないが、実際に、第 29 回のソーシャルワーク大会の案内において、"resilience" を「リジリエンス」と表記したところ、「レジリエンス」ではないのかと質

間が寄せられ実際的な問題となっている。web 検索時に区別されることもあり、表記の統一も必要となっていると思われる。現在では、NHK の番組「クローズアップ現代」でレジリエンスが紹介された経緯もあり、レジリエンスの記述が多くなっている。

このような問題は欧米でもみられており、"resiliency" という語が "resilience" とほぼ同義に扱われている一方で、"resilience" と "resiliency" を厳密に区別し、"resiliency" は個人の特性や能力に対して使い、回復する過程に注目する場合は "resilience" を用いるべき (Masten, 1994) と主張する研究者もいる。"resiliency" は日本ではレジリエンシー (石毛, 2005) と表記されることが多い。日本では多くの研究でカタカナ表記が用いられている。その理由として、意味内容の点で英語圏と日本でのギャップがあることが指摘されている (石原・中丸, 2007)。

一方で、日本語の意識を試みている研究者も少なくない。例えば「精神的回復力」 (小塩・中谷・金子・長峰, 2002) や「心の強さ」 (齊藤, 2007) 「立ち直り力」 (カミングハム久子, 2002) などである。小花和(1999)によると、"resilience" の辞書的な意味は「病気や変化または不幸から素早く回復する力、または浮力」を意味している。福丸(2003)は、これらの状況を踏まえて、日本語訳として「回復力」「弾力性」「立ち直り」といった言葉が比較的多く用いられていることを紹介しているが、他にも「逆境力」 (久世, 2018) , 「しなやかさ」 (森崎, 2006) と意識している研究者もいる。

以上、専門用語としての "resilience" の表記方法を紹介したが、本論では「回復力」や「立ち直り」といった意識を用いず、論文で使用されている数や書籍、報道でも聞かれ、日本で最も多く記述されている「レジリエンス」を用いることとする。

2. レジリエンスの定義

次に、レジリエンスの定義について検討する。現在レジリエンスの定義には様々なものがあり定まっているとは言えない。しかしながら、どの定義にも共通するレジリエンスのコンセプトが存在する。それは「通常困難な結果が予想される環境下でも良好な達成を獲得していること」という捉えである。福丸 (2003) による欧米のレジリエンス定義の分類・整理によると、Grotberg(2003)の「避けられない逆境を、乗り越え対応しうる能力及びそこから学び、また困難な状況を変化させる能力」や Asendrop & Van Aken(1999)の「特にストレスフルな場面で要求されることに、柔軟に反応する傾向」とする定義は、レジリエンスを個人の内的な性格特性や能力として捉えているものであるとしている。

一方、個々のおかれた環境への適応過程としてのレジリエンスに注目する視点もある。例えば、Cowan, Cowan & Schultz(1996)の「ネガティブな結果を導きやすくするようなり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」や、Luther ら(2000)の「かなりの悪条件下で肯定的な適応を可能にしていく動的な過程」という定義はその一例である。また、上記の2つの視点をまとめた見方も存在する。

例えば、Masten, Best & Garmezy(1990)は「困難で脅威を感じる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」と述べ、レジリエンスが包括的な概念である事を示唆している。さらに、小塩、中谷、金子、長峰(2002)らは、過程、能力、結果としての包括的なレジリエンス概念とは別に、レジリエンスを導く要因がある事を示して、それらを保護要因あるいは防御要因（以下保護要因と記述する）として捉えている。また、福丸(2003)は、これら保護要因と性格特性及び能力はかなり重なり合っており、整理できていない状態であることを指摘している。

以上のように、レジリエンスの定義は、精神的な回復に関わる個人の能力特性だけでなく、個人のおかれた環境への適応プロセス全体及び結果をも含めて包括的にとらえられている概念（石原、中丸 2007）であると理解されている。

3. レジリエンスの近似概念との異同

レジリエンスは一度傷ついた状態から回復することであり、これまで困難な状況下で良好な発達を獲得している子供たちを説明していると考えられてきた「ハーディネス」や「傷つきにくさ」「ストレスコーピング」などの概念とは異なることが指摘されている（石毛 2005, 石原、中丸 2007）。

Garmezy(1985)によると、"stress-resistance" や "invulnerability" は、レジリエンスと同等の機能を持つ用語として取り扱われてきた歴史があり、これ以外にも、同様の近似する概念として "adaptation", "hardiness", "mastery", "plasticity", "person", "fit", "social buffering" "environment" などがあげられている(Losel, Bliesener, & Koferi, 1989)。ここでは、特に、類似していると指摘されているストレスコーピングとハーディネスとの差異について述べる。

石毛(2003)は、ストレスコーピングとレジリエンスの違いについて「コーピングはストレス反応の抑制を目的として適応を促進するが、それによって成功したかどうかという結果ではなく、むしろ、プロセスに注目(Compas, Connor-smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth, 2001)しているが、レジリエンスは適応状態に至ったという結果を重視していて、それが効果的なコーピングであり(Mastenら, 1990)、対処能力と内的な適応状態の維持の両方を含む点(Murphy, & Moriarty, 1976)で従来のストレスコーピングとは異なる。また、ハーディネスは逆境下での心理の強さを表す点でレジリエンスと共通するが、ハーディネス概念では、ストレッサーをポジティブなもの、また、コントロール可能なものと見なす(Kobasa, 1979)ため、ハーディネスが高い者はストレッサーをストレスフルな出来事と知覚せず(Banks, & Gannon, 1988)、身体的にも情動的にも不健康に陥らない(Kobasa, 1979)。ハーディネスはストレッサーに挑戦する強さを表す一方で、レジリエンスはストレスによる苦痛から立ち直る強さを表し、二者は異なる。」と、その異同を述べている。また、Grothberg(1998)がレジリエンスについて「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」と述べていることから、ストレスから回復してストレス者に対し強く耐えられるようになるという意味では、レジリエンスはハーディネスをも包含している概念と考えることができる。

第2節 レジリエンス研究の歴史的変遷と動向

本節では、レジリエンスの歴史と研究動向の視点からレジリエンスの実像を明らかにすることを試みる。

1. レジリエンス研究の歴史的変遷

Kaplan (1999)によると、発達の良い悪いを説明する用語として、40年程前より行動科学者に新しく用いられるようになったものがレジリエンスである。レジリエンス研究は、良好な発達結果が見込まれないと考えられる状況にいる人たちの発達過程を縦断的に追った研究により発展した。今日、レジリエンス研究の基礎を築き、発達精神病理学の研究者として知られる Garmezy (1999)は、統合失調症の2つのタイプ(慢性タイプと反応タイプ)の違いについて調査を行い、それぞれのコンピテンスの評価を行った。結果、コンピテンズ評価が異なる2つのタイプの症状に違いがみられ、このコンピテンズの違いと症状の関係を明らかにしようとするための試みがレジリエンス研究の始まりとなった事を述べている。レジリエンス研究が、Garmezy (1999)が進めてきた発達精神病理学(Developmental Psychopathology)において多くの知見を示されてきた背景がここにある。

他方、レジリエンス研究の別の出発点として、Werner & Smith (1977)が行ったカウアイ島での20年以上にも及ぶ縦断的調査研究の成果があげられる。この研究成果の報告により、レジリエンスは多くの研究者に関心を持たれることになった。

斉藤(2007)は、心理学関連のデータベース「PysINFO」を使って、1980年以前では30件しかないレジリエンス研究の報告が2000年までの20年間に1568件に増加し、さらに、2000年から2006年の6年間では2415件と急増していると報告している。欧米でも、実際には1990年代後半に入ってからレジリエンス研究が大きく広がっていったと思われる。また、欧米でのレジリエンス研究の広がりには、アメリカ心理学界でのポジティブ心理学の広がりが背景にあることが言及されている。ポジティブ心理学を提唱している Seligman の1998年にアメリカ心理学会における会長講演で、「21世紀の心理学が目指す方向をネガティブな精神機能の研究への集中からポジティブな機能への解明に向けよう」という提案以降に大きな広がりを見せたポジティブ心理学研究の流れにも後押しされ、レジリエンス研究は、ポジティブな志向の心理学的概念として、1990年代後半に入りさら広がりを見せた。

2. レジリエンス研究の動向

レジリエンス研究が始まってから現在までの経過において、3つの研究の動きが起こってきたと考えられている (Wright, & Masten, 2006)。第1は、発達結果の違いを導く個人及び要因を同定することである。この研究は、個人に起こるレジリエンス現象を正確に記述することにより行われた。第2は、困難な状況下でよりよい適応を実現するための発達システムの調査研究及び個人と環境の相互関係に焦点が当てられた。第3は、予防的介入によるレジリエンスの育成と不適応にある対象者へのレジリエンス育成アプローチへの焦点化である。この3つの研究の流れについて第3節で詳しく示す。

第3節 レジリエンスの育成に関連する要因の理論的検討

1. 個人の特性、能力としてのレジリエンス

レジリエンス研究の第1の研究の潮流である「個人の能力の違いがレジリエンスを同定する」という考えは、当時のアメリカにおける個人主義崇拜を背景に盛んになった。それまでは、個人の傷つきにくさとしての心理学的概念である "invulnerable" が注目されていたが、時が経つにつれ、ストレス耐性やレジリエンスという用語がより適語と認知されるようになり、個人のパーソナリティに焦点が置かれるような研究が行われた (Anthony 1974, Pines 1975)。

個人の特性、能力に関わるレジリエンス研究は、精神医学、心理学的領域において、3つのタイプの研究によりレジリエンスの実態解明が進んだ。第1に、トラウマから復活する個人差の研究。第2に、ハイリスクにある子供たちが、予測された結果よりも良い結果を残したケースの調査。第3に、ストレスフルな状態にもかかわらず適応しているグループについての研究である。

第1の個人差の研究例として、Rutter (1985) が 1979 年に行った調査があげられる。Rutter (1985) は、イギリスにあるワイト島とロンドン市内の精神疾患と診断された親を持つ子供たちを対象とした 125 人を 10 年間調査した。その結果、親の精神疾患があっても、同様の精神疾患や問題行動を起こしていない子供たちの特徴について、パーソナリティ、知能の遺伝的役割及び学校環境が保護的な要因として大きく関わっていることを示した。

第2の代表的な研究として、Werner (1993) の、1955 年にカウアイ島で生まれた子供についての 30 年以上にわたる縦断的研究があげられる。調査対象の約 1 / 3 にあたる 201 人の子供たちは、貧困家庭、養育の問題、不安定な家庭、親の精神疾患などによりハイリスク状況にある子供たちと考えられた。しかしながら、この中の 1 / 3 の 72 人は、有能感を持ち自信に満ちた責任感のある大人になっていた。これらの子供たちと問題を抱えて年齢を重ねたグループとの違いがいくつか明らかにされている。それは、(1) 個人の性格、(2) 家族との絆、(3) 家族以外の支援環境、の3つであった。

第3の研究として、Garmezyら(1984)による小学生のコンピテンスとストレスの関係を10年以上にわたって行った調査があげられる。200人の子供とその家族に対して、生活イベント質問紙を用いてストレスを測定、子供のコンピテンスを、教師評価、仲間評定、学校の学習データなどで評価した。親には子供に対する考え及び親子関係についてインタビューを行った。これまでIQの低さ、低い社会経済的地位、円満ではない家庭状況ケースでは、一般的にコンピテンスが低く問題を持つ子供が多く、良好な発達を期待するには不利な状況にあると思われていた。しかしながら、調査結果は予測とは別の実態を明らかにした。いくつかのケースで不利な状況にもかかわらず、高いコンピテンスと問題行動のなさを示す子供たちが一定数存在することが明らかになったことである。Garmezyら(1984)の研究がきっかけとなり、このような子供たちがどのように困難に打ち勝ったのかという疑問と課題が生じ、以降、多くのレジリエンスに関する調査研究が行われるようになった。

2. 個人と環境との相乗的相互作用の影響

レジリエンスの第2の潮流は、個人と環境との相乗的で相互的な作用による変化のプロセスを研究の焦点としたものである。そのため、レジリエンスの変化に寄与する要因は、「家族」「人間関係」「道徳観」「倫理観」「自己調整機能」「情緒」「動機付けや」「神経行動学」「宗教」「コミュニティ」「学校」など多岐にわたり、社会的な要因についても挙げられるようになる。ここでは、第2段階である環境要因及び社会的要因が個人の要因と相乗的相互作用的に影響をもたらす発達するというコンセプトの基に、明らかにされた影響要因について小花和(2004)を参考に、福丸(2003)、Wright, & Masten, (2006)、Wolinら(1993)の考えを整理して示す(Table 1-3-1)。

Table 1-3-1 にまとめた要因は、保護要因(protective factor)と記述する研究者も多い(Masten 2001, Masten, & Coatsworth 1995, Masten, & Reed 2002)。これら保護要因は、レジリエンスの定義で示した個人の特性及び能力という概念に重なっているだけでなく、個人と環境の適応プロセスにも関係する諸要因となっている。日本における研究では、当初、個人の能力や特性という部分に焦点がおかれていたために概念の曖昧さが指摘されてきたが、近年では、発達精神病理学の相乗的相互作用モデル(菅原, 2004)が紹介されるなど、個人のおかれた環境への適応プロセス全体を含めた包括的な概念としてとらえられつつある(石原, 中丸, 2007)。

Table 1-3-1 レジリエンスに影響を与える個人・環境要因

	構成要因	特性	研究例	
個人 要因	子どもの個人要因 (I AM Factor)	年齢 ・ 性別	Masten, Best&Garmezy, 1990	
		共感性	Gurthrie et al, 1997	
		自己効力感	Cowen et al., 1993 Bandura, 1997	
		ローカス・オブ・コントロール	Wyman et al., 1997	
		自律性・自己制御	Arend, Gove, & Sroufe, 1979	
			Wener & Smith, 1979	
			Cicchetti & Rogosch, 1997	
		Eisenberg et al., 1997		
	信仰・道徳性	Coles, 1989		
	好ましい気質	Werner & Smith 1997 Kyrios & Prior, 1990 Tschann et al., 1996		
	子どもの個人要因 (I CAN Factor)	コンピテンス	Masten & Coatsworth, 1995	
		問題解決能力	Arend, Gove, & Sroufe, 1979 Vance, Fernandez, & Bibler, 1989	
		ソーシャル・スキル	Luther, 1991	
		衝動のコントロール	Shumow, Vandell & Posner, 1999	
		知的スキル	Masten et al, 1988, 1999	
		根気強さ	Smokowski, Reynolds & Betruczko, 1999	
		楽観性及び楽観的なものの見方	Murphy, 1987	
自尊感情		Rutter, 1985		
Wolinの7つの特性	Wolin, 2002			
環境 要因	子どもの周囲から提 供される要因 (I Have Factor)	安定した過程環境・親子関係	Wener & Smith, 1982	
		両親の夫婦間の協和	Jekins & Smith, 1992	
		家庭内での組織化や規則	Wyman et al., 1992	
		家庭外での情緒的サポート	Sander et al, 1997	
		安定した学級環境・学業の成功	Stipek, 1997	
		教育・福祉・医療保障の利用可能性	Felsman, 1989	
		宗教的（道徳的）な組織	Cook, 2000	
		社会 要因	社会的サポート	Rutter & quinton, et al. 1984
			友人サポート	Braithawite & gordon, 1990
			コミュニティサポート	Walsh, 1998
	宗教活動	Werner, 1990		

<参考文献> 小花和Wright尚子(2004), 福丸由佳(2003), Goldstein & Brooks(2006), wolin (2002)

3. レジリエンスの実現

レジリエンス研究の潮流としての第3は、レジリエンスを実現するための方略の探求であり、教育者の観点からは最も示唆の得られる領域といえる。

Garmezy ら(1984)は、レジリエンスの育成モデルとして、(1)Compensatory Model(代償モデル)、(2)Challenge Model (チャレンジモデル)、(3)Protective Factor Model (保護要因モデル)を提案した。これらのモデルは、リスクに対しての個人要因と環境要因が直接的または緩衝的に働くことを想定したモデルである(Zimmerman, & Arunkumar, 1994)。

(1) Compensatory Model__代償モデル (Figure 1-3-1)

代償モデルは、リスクの影響を中和化する要因としてリスク要因において影響するのではなく、むしろ適応や良好な発達結果に直接的かつ、リスクの影響からは独立して作用するものである。

具体例として、Masten ら (1988) は、ストレス (リスク要因) に対して自尊感情 (代償要因) が適応や発達結果に直接的な影響を及ぼし、精神障害や薬物使用、非行の抑止効果あることを述べている。また、Zimmerman, & Arunkumar(1994)は、家族不和 (リスク要因) にある家庭が、子供の教育には関心があること (代償要因) により、学習能力が上がり学校適応につながっているケースをあげ、その効果を明らかにしている。

(2) Challenge Model__チャレンジモデル (Figure 1-3-2)

チャレンジモデルは、ストレッサーなどのリスク要因を取り除くという方法ではなく、ストレッサーに対峙して乗り越え適応に成功する方法。チャレンジモデルでは程よいレベルのストレスが必要で、大きすぎたり小さすぎたりすると効果がないどころか打ち負けされてしまう可能性があることが示されている。

(3) Protective Factor Model__保護要因モデル(Figure1-3-3)

保護要因モデルは、リスク要因に働きかけてネガティブな結果を減少させる可能性がある相互作用モデル。保護要因はリスク要因への反応を修正させることにより、行動を促進し、リスクに曝されることによる影響を程よいものにする効果がある(Brook, Nomura, & Cohen, 1989; Cowen, & Work, 1988; Garmezy, Masten, A. S., & Tellegen, A., 1984; Pellegrin, 1990; Werner, & Smith, 1982)。保護要因モデルはレジリエンス研究の中で最も多く研究されているものであり、一つの保護要因が様々な相互関係を生み出し、相乗効果的に影響を広げることが可能としている。Brook, Brook, Gordon, & Whiteman(1990)は、二つの保護要因作用の構造が機能していることを述べている。それは、①リスク/保護(Figure1-3-3-①)、② 保護/保護(Figure1-5-3-②)の構造である。

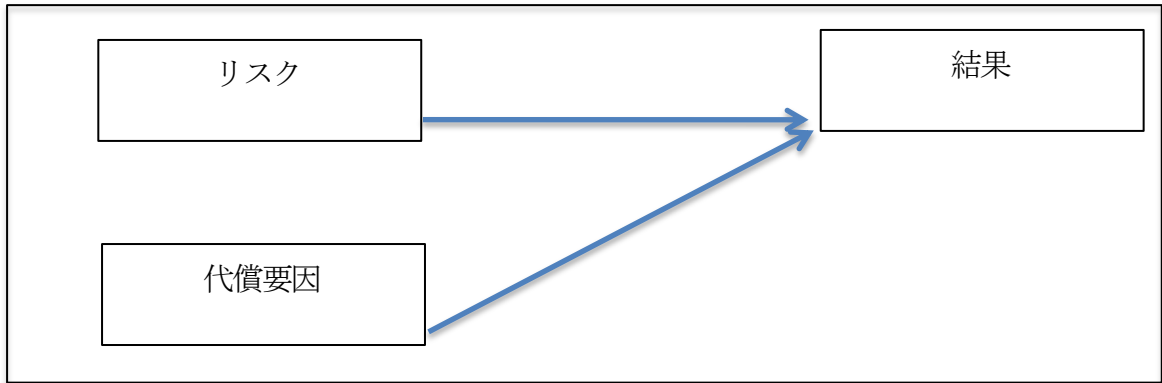


Figure 1-3-1 Compensatory Model_代償モデル (Zimmerman, 1994)

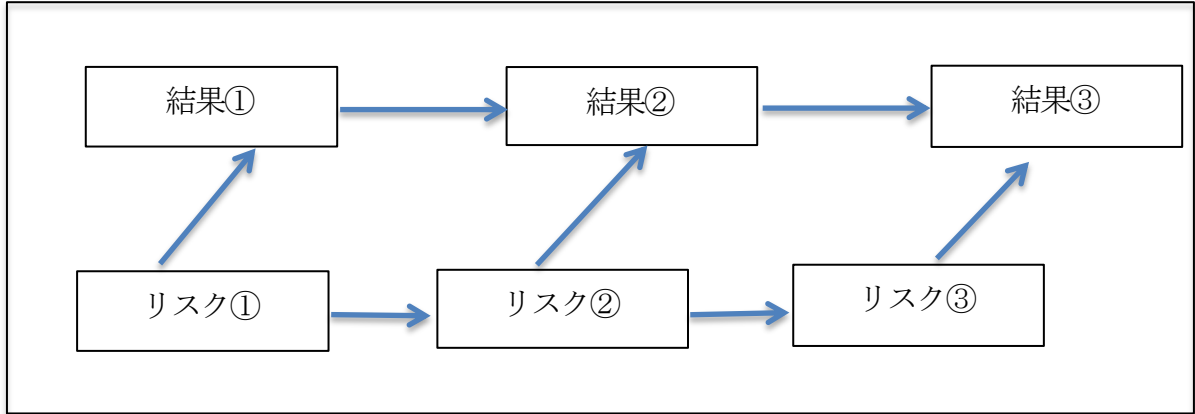


Figure1-3-2 Challenge Model_チャレンジモデル (Zimmerman, 1994)

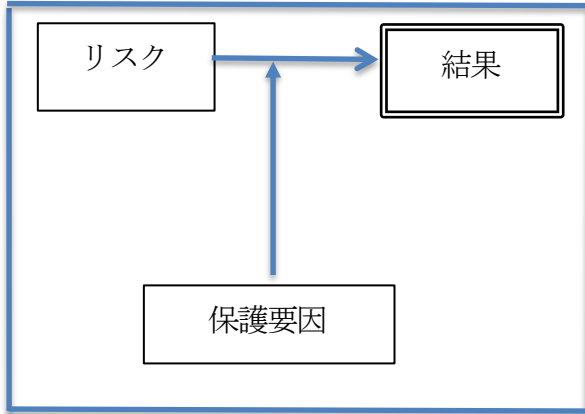


Figure 1-3-3-①

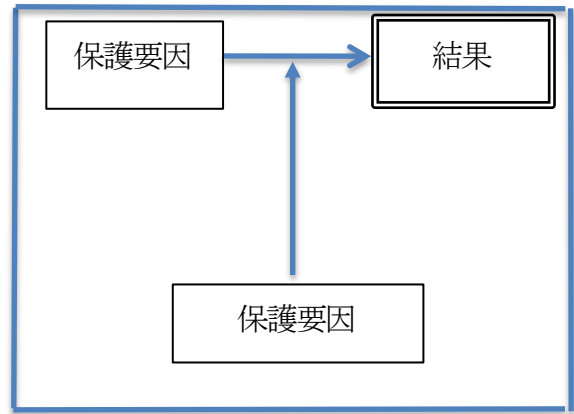


Figure 1-5-3-②

Figure 1-3-3 Protective Factor Model_ 保護要因モデル (Zimmerman, 1994)

(1)で示したリスク／保護構造は、リスク要因のネガティブな影響を和らげる効果がある。Werner, & Smith(1992)は、保護要因とリスクの相互関係は個人の力と社会環境の力のバランスで成り立っていると提言している。研究例として、Brook, Nomura, & Cohen(1989)が「青年期にある少女の自己主張力と自尊感情が両親の不和によるネガティブな影響を防御すること」を明らかにしたのものや、Dubow, & Luster(1990)が8歳から15歳の721人の子供とその母親に行った「National Survey of Youthの調査」による母親の自尊感情が子供の学習適応、行動適応に影響を与えていたことを明らかにした研究があげられる。

(2)の保護／保護の構造は、保護要因がネガティブな結果を減少させるよう作用する機能がある(Figure 1-5-3)。Zimmerman, Ramirez, Washienko, Walter, & Dyer(1994)は、121人のネイティブ・アメリカンの若者について、自尊感情と文化的アイデンティティの保持とアルコール及び薬物使用の関連を調査した。その結果、自尊感情と文化的アイデンティティ保持の水準が高い者ほどアルコール及び薬物の使用が低いということが明らかになった。

保護要因モデルは代償モデル及びチャレンジモデルと異なり、間接的に結果に影響すると考えられている。代償モデルは要因の影響を直接的に受けるものである。チャレンジモデルは要因の影響とは関係なく、曝されているストレスを乗り越えていくというモデルである。Zimmermanら(1994)は、このモデルについて、発達精神病理学が示している保護要因が好ましくない結果に影響する可能性については触おらず、この記述からは、レジリエンスが実現されて望ましい発達の帰結の達成を確認した後にしか保護要因を特定できないことになる。

レジリエンスの保護要因へのかかわりは、ダイナミックなプロセスの中、環境との相互作用において、保護要因が統合されレジリエンスが実現されていると考えられる。

以上、示した3つのモデルは、互いに相容れない関係ではなく、相補的に相乗的かつ相互作用的(トランザクショナル)に、レジリエンスの実現に大きな影響を与えるものと考えられる。

第4節 日本でのレジリエンス研究

日本でのレジリエンス研究は近年増加傾向にある。日本で最も早くレジリエンス研究を発表した一人である小花和(1999)は、Grotberg(1998)の定義に基づいた研究を参考にして幼児におけるレジリエンスの測定を試み、幼児の日常におけるストレス反応および母親のストレスとの関連を検討した。高辻(2002)は、対人場面での柔軟性をレジリエンスと捉えた研究において保育者評定用のレジリエンス尺度の構成を試みている。

また、レジリエンスを導く保護要因を測定する研究としては、小塩・中谷・金子・長峰(2002)らにより、Masten, Best, & Garmezy(1990)の定義に基づいて、青年期の男女を対

象としたレジリエンス 尺度が開発された。同尺度は、日常生活において苦痛を伴うライフイベントを経験しているにもかかわらず、自尊心を高く維持している青年をレジリエンスの状態とみなし、それらを同定するための尺度として、抽出された「新奇性追求」「感情調整」「肯定的な未来志向」の3因子が精神的回復力を導く要因として報告された。

また、石毛(2005)は、発達心理学の観点からレジリエンスに迫り、ネガティブな心理状況から立ち直る過程で発揮される精神的回復力をレジリエンスにとらえ、中学生対象の尺度を作成し、「前向き性」「自省性」「相談性」の3因子を抽出した。さらに、パーソナリティとレジリエンスの関係を Cloninger, Svrakic, & Prazybeck (2006) の7次元モデルに照らし合わせ、生まれながら持ち合わせている気質と後天的な獲得による性格特性についてレジリエンスとの関連を検討し、レジリエンスの特質が誰にでも備わっていること、個人の努力で高めることができる可能性を示した(石毛, 2006)。

個人の特性とは異なる視点として、得津(2002)が取り上げた Walsh (1998)の考えに基づいたファミリーレジリエンスの概念があげられる。得津(2003)は、家族レジリエンス尺度を作成し、個人のレジリエンスではなく家族集団におけるレジリスを検討、家族のシステムとしてのレジリエンスの機能に関心をよせ、レジリエンスが個人特性だけではなく、とりまく環境、集団、社会に影響を与える可能性を示唆した。Table 1-4-1 に、日本におけるレジリエンスに対する関心及び研究動向を把握するために、これまで日本で発表されてきた特徴的な研究を分類し整理して示す。

Table 1-4-1 に報告したこれまでの研究は、レジリエンスの構造や関連要因を検討している点で、日本のレジリエンス研究の土台となるものであり、レジリエンスを実現するためのアプローチを学校教育に適用するにあたり大変有用な示唆を与えるものである。本邦におけるレジリエンス研究は、これまで欧米で行われてきたレジリエンス研究の潮流に当てはめると、第1、2段階にあたる個人の要因や発達プロセス構造に焦点を当てた研究であると言える。日本においては、まだまだ基礎的な研究が十分なされているとは言い難い状況であり、第3段階にあたるレジリエンスを生み出す実践研究の報告はまだ少ない状況であった。2000年代の日本のレジリエンス研究のこのような状況の中で小原(2005)は、「大学生が幼児の保育者を演じる心理劇がレジリエンスの変容に与えた影響」の研究においてレジリエンスを実現する試みを行っている。ここでは、心理劇を演じた学生のレジリエンスが低下した結果となったが、レジリエンスを実践的に生み出そうとした小原(2005)の試みは非常に興味深く、日本におけるレジリエンス育成研究の先駆的なものだったと考えられる。これ以降、2000年後半になると、レジリエンスを実現するための実践報告が少しずつ看護職の領域で報告されるようになってきた。例えば、石井ら(2009)の「患者のレジリエンスを引き出す看護職の支援」では、レジリエンス概念の看護への活用という観点で、看護職者が臨床現場で行っているレジリエンスを引き出す援助実践を行い、それらの援助に看護職者の個人要因や職場要因、および看護職者としての職務キャリアとの関連につい

Table 1-4-1 日本におけるレジリエンス 研究の整理

分類	年	著者	論文名	分類	Action Program / Approach	定義	定義者	使用尺度
発達	1999	小花和Wright尚子	幼児のストレス反応とレジリエンス	research	レジリエンス尺度とストレス反応尺度による検討	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	Grotberg(1999)	
臨床	1999	得津慎子	家族療期間における家族のレジリエンスという視点	case research	システム論・社会構成主義・ナラティブ			
臨床	2002	小嶋真司・中谷崇之・金子一史・長峰伸治	ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理特性	research	ネガティブイベントの高信頼と自尊心尺度得点高信頼の要因でレジリエンス尺度点を分散分析で検討	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、および結果	Masten et al.(1999)	精神的回復力尺度
臨床	2002	得津慎子	家族レジリエンスの家族支援の臨床的応用に向けて	research	システムズアプローチ/家族危機についての意識調査			
臨床	2002	森 敏昭・清水益治・石田真・富が美穂子・Chok C. Heiv	大学生の自己教育力とレジリエンスの関係	research	レジリエンス得点の高信頼と自己教育力得点を比較	逆境に耐え、試練を克服し、感情的・認知的・社会的に健康な精神活動を維持するのに不可欠な心理特性	森ら(2002)	レジリエンス尺度 Heivら(2000)
看護	2002	入江安子	ファミリーレジリエンスの概念分析	review	四天王寺国際仏教大学紀要	家族がストレスに立ち向かい、そのストレスから立ち直るための家族の能力であり、そして、そのストレスを適切に適応すること	入江(2003)	
発達	2003	石毛みどり	中学生におけるレジリエンスと無気力感の関連	research	お茶の水女子大学人間文化論叢	ストレスフルな出来事によって落ち込みたネガティブな心理状態から立ち直るための心理状態	石毛みどり	レジリエンス尺度 石毛(2001)
臨床	2003	得津慎子	家族レジリエンス尺度の作成に向けて	research	関西福祉科学大学紀要	様々な困難や逆境を生き抜く事によって、傷つきや弱さと同時に回復力に備わる乗り越える力であり、特質である。		FRI家族機能尺度 得津2003
臨床	2004	奥野 光	健康を共有する学生相談(レジリエンスを視点にして)	case research	ナラティブアプローチ		なし	
発達	2004	小原敏郎 武藤安子	保育者の課題解決方略の構造に関する検討	research	保育のレジリエンス尺度をコレスボンデンス解析を行い、保育園システムの回復力の検討	保育者の及び保育園全体が困難な課題に立ち向かい、困難な課題を解決していく特性	小原 敏郎	保育のレジリエンス尺度(2005)
発達	2004	小花和Wright尚子	幼児期のレジリエンス	research	レジリエンス尺度とストレス反応尺度による検討	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	Grotberg(1999)	幼児のレジリエンス尺度 小花和,2000
発達	2004	福丸由佳	個人の発達とresilience	review	聖徳大学紀要			
発達	2005	荒木 剛	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	research	脆弱性因子(ストレスイベント)/保護因子(PTAへのレジリエンス)多次元抑うつ不安尺度を重回帰分析で検討	著しい逆境に置かれていながらもかわらず、良好な適応が達成されていく動的な過程	Luther et al.(2000)	いじめ被害体験と抑うつ尺度及びコーピング、対人ストレス尺度を使用し判定
発達	2005	石毛みどり、無藤隆	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	research	ストレス反応尺度を基準変数、レジリエンス・ストレス・ソーシャルサポートを説明変数とした重回帰分析で検討	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特性	石毛みどり、無藤隆(2005)	中学生用レジリエンス尺度 石毛(2004)
発達	2005	小原 敏郎	心理劇が「レジリエンス」の養成に与えた影響に関する検討	AR	ロールプレイヤー(保育者)	保育者の及び保育園全体が困難な課題に立ち向かい、困難な課題を解決していく特性	小原 敏郎,2005	レジリエンス尺度 小原・武藤(2005b)
臨床	2005	金井幸光 内田一成	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	research	The Japanese Journal of Psycho drama 2005	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	Grotberg(1999)	レジリエンス構成尺度 金井(2005) レジリエンス尺度 森(2002)

て研究が行われた。このように日本でも、いくつかの領域でレジリエンスを実現するための実践が行われつつある状況になってきている。

第5節 日本でのレジリエンス測定尺度作成の試み

レジリエンス研究が本邦に広がる見せる中、欧米で研究されてきた尺度を参考にレジリエンスに関する尺度が作成されている。いずれも質問紙調査のための尺度である。Table 1-5-1に、これまでに発表されたり数多く引用されている尺度を整理してまとめた。

石原ら（2007）によると、日本におけるレジリエンス尺度の特徴は、(1)対象者自身に関する尺度、(2)物理的及び人的環境についての尺度、の2つに分けることができ、対象者について、人口統計学的要因、健康度、性格的な特性、能力、行動面の調査が行われ、物理的及び人的環境については状況要因、家族、家族以外の人間の要因、その他の資源についての調査が行われている。

日本で作成されている尺度は、レジリエンスの定義による違いが3点みられる。第1として、レジリエンスを個人の特性とみなし構成する要素を測定する尺度、第2として、回復している状況を捉えたレジリエンスの状態を示す尺度、第3として、レジリエンスを導く保護要因を測定する尺度である。一口にレジリエンス尺度と命名した尺度でも、測定するものが大きく違い、レジリエンスのをどのように操作的に定義しているのかなど、信頼性及び妥当性を十分に検討する課題が現在でも残されている。今後、レジリエンスについての理解が進み、レジリエンスの実現に役立つ実践的な尺度が作成されることが期待される。

Table 1-5-1 日本のレジリエンス尺度

作成年	開発者	尺度名	因子	因子	因子	因子
2002	森、清水、石田	レジリエンス尺度	I AM	I HAVE	I CAN	
2002	小塩、中谷ら	精神的回復力尺度	新奇性追求	感情調整	肯定的未来志向	
2004	長内、古川	RQ(The レジリエンス Quotient 日本語訳版)	状況分析能力	心の強さ	チャレンジ精神	自己制御
2005	金井 ら	レジリエンス構成要因尺度	ユーモアを伴う社会的外向性 家庭内規律	ソーシャルサポート 自己統制感	有能感 信仰心	根気努力志向性 問題解決能力
2006	小原 敏郎	レジリエンス尺度	専門スキルの向上	明確な役割意識	自己を取り巻くケア環境の充実	
2006	石毛	レジリエンス尺度	意欲的活動性	内面共有性	楽観性	
2006	長田、岩本	レジリエンス尺度	問題解決能力 積極的未来志向	感情の共有と制御 前向き志向	周囲からの支援	安らげる家庭

第6節 レジリエンス研究のまとめ

レジリエンス研究の歴史は40～50年程ではあるが、いくつかの研究の流れを経て、その関心は変化している。また、レジリエンスは包括的な定義にとどまっておらず、曖昧な部分を残しているため、研究者により捉え方が異なっているのが実情である。レジリエンスのコンセプトは非常に魅力的であり、各領域で実践的に活用したいとするニーズは存在するが、因果関係を特定し、効果的なモデルを用いて実践的な効果をあげているものはまだ見られていないのが実情であろう。現在、日本では、レジリエンスのコンセプトを活用する動きが各領域で起き始めている。しかしながら、学校教育ではその動きは、なかなか広がっていないのが実情である。レジリエンス研究のスタートとなった発達精神病理学では、発達の帰結は発達過程における日々の成功や失敗の結果の連続性により作り上げられていると考えられており（Cummingsら、2000）、学齢期にレジリエンスを生み出すプロセスを経験することは、予防的かつ健康生成的にも非常に重要なことであることが推察される。レジリエンス研究を概観した結果、レジリエンス概念の理念は、徹底したポジティブな視点を持ち、教育の持つ「育て、培う」という特性に適合する。これまでの病理モデルは、システム論におけるネガティブフィードバック、もしくはファーストサイバネティクスによる説明が可能であり、問題行動や課題とされる行為に対して逸脱消去方式を取っている。しかし、レジリエンスの考え方は異なり、フィードフォワードと呼ばれる逸脱増幅的相互関係を主軸としたセカンドサイバネティクスが想定されている。十島（1991）の説明による「微小な差異が逸脱増幅的相互作用を通じて累積的に増幅され、そこに初期条件と比べて不釣り合いなほどの大きく複雑な構造が文化、発展する。」というバタフライ効果が期待できる。

レジリエンスの精神的な回復現象の捉え方は、これまで原因を特定できない問題や原因を取り除くことが難しい問題に対しても対抗する手だてを提供するとともに、問題に対してチャレンジして行こうとする意欲も喚起する可能性が含まれている。自己効力感や首尾一貫感覚と呼ばれている状態を、これまで以上に高めるプロセスを作り上げることが期待できる。

第2章 学校教育とレジリエンス

本章では、欧米の学校教育において実践されてきたレジリエンス実現のための取り組みをレビューし、日本での学校教育でのレジリエンス実現のための実践について展望する。

第1節 学校教育におけるレジリエンスを重視した実践研究

日本ではレジリエンス研究が知られるようになって20年程であり、学校教育における実践活動の報告はまだ多くない。そこで、欧米での学校教育におけるレジリエンスに関する実践を紹介しながら、日本の学校教育におけるレジリエンス育成の展望を試みたい。

Brown, D'Emidio-Caston, & Benard (2000)によると、1990年代までのアメリカにおける教育方法は医療モデルを適用していたとされている。ここでの医療モデルとは、リスク要因を特定してその改善を図るというものである。Brownら(2000)はこのモデルについて、心臓疾患のリスク要因として知られるコレステロールをその原因として特定し、コレステロールを減らすという介入方法を例としてあげ、これまで多くの教育者、教育施策、プログラムがリスクを特定して除去、改善するという試みを採用してきたことを述べている。本節では、レジリエンスを重視した学校教育以前に実施されていたリスク要因を重視していた学校教育の実際をあげて比較検討を試みる。

1980年代にNational Commission on Excellence in Education (1983)及びEducation Commission of the States (1988)の両機関が文化的、経済的に不利な社会を"at risk"と記述し、学校での達成の度合は学校の外、つまり生徒の暮らしている状況が学校そのものよりも大きな影響を与えているという報告を提出した。両機関は、研究者へより多くのリスク要因の特定と学校での不適応に関連する要因を特定するよう促した。例えば、離婚のようなリスク要因が非行や薬物使用などのリスクを増加させると信じられてきたことなどがあげられる(Bell, & Bell, 1993; Coie et al. Coie, Want, West, Hawkins, Asarnow, Markman, Ramey, Shure, & Long, 1993; Gillmore et al., 1991; Hawkins, Catalano, & Miller, 1992; Hawkins, Lishner, Jenson, & Catalano, 1987; Rossi, 1994)。

このようなリスクを取り除く教育方法が行われたにもかかわらず、1980年から1990年にかけて行われた調査において、児童生徒の学習成績、健康度、安全性が他の国と比べて劣っていたことが判明している。一例としては、数学と科学の知識調査において最も低いパフォーマンスだった報告が挙げられる(Forgione, 1998)。さらに、若者の薬物使用は、1993年の時点で、1980年代中頃の低かった頃の約2倍にもなっていた(Johnston, O'Malley, & Bachman, 1993)。この頃、この結果を受けた研究者たちに疑問が生じてきている。同じ"at risk"状況の中においても、アフリカ系アメリカ人、ラテン系アメリカ人の特に低所得地域の生徒の中に学習達成度の格差が生まれてきたのである。つまり、同

じような環境、境遇にあり、同様のリスク要因を持ちながら、学習達成度や精神的な健康度、適応状態に違いが現れてきた。このような現状に学校外のリスク要因と学校不適応に関する調査からは学校不適応を予想する要因を特定できなくなったことに気づかされたのである (Baizerman, & Compton, 1992; Blue-swadener, & Lubeck, 1995; Brown, & D'Emidio-Caston, 1995; Brown, & Horowitz, 1993; Placier, 1993; Richardson, 1990)。

リスク要因を特定しても学校不適応の予測として役に立たないのであれば、研究自体が本質的な問題を抱えていることになる。さらに、このようなリスク要因を特定して改善するモデル（以降リスク志向モデルと示す）を用いた教育は、若者を見る目も変化させてしまい、若者は問題を抱えている、もしくは若者自身が問題なのであるという見方さえされるようになってきた。Brown ら (2000) は、リスク志向モデルについて4つの問題点を述べている。第1に、学校不適応におけるリスク要因が多すぎて教育者はモデルを利用する事が不可能になっている。第2として、広汎な困難に直面している若者に、1つもしくは別のリスク要因へのプログラムしか用意されない。第3として、以前からリスク要因を持つ者を生まれながらの異常、ラベリング、学校の境界周辺へと追いやっている事実があった。最後に、生徒の問題、家族の問題としてリスク志向モデルを中心に行うなら、生徒への対応は最初から困難なものという前提が生まれてくる。

これまでのリスク志向モデルは、リスクを探し出すことはできたが、そのリスクに対処できる術は持ち合わせていなかった。この時点では、発達の道筋が1つの原因により結果が導きだされるという単回帰モデルによるものであり、円環的なシステムや考えられる要因との複雑な相互作用を想定できていなかった。リスク志向の欧米の学校教育モデルを正反対のレジリエンスの視点にパラダイムシフトは、アメリカのような銃社会、薬物、貧困、人種差別などの命に関わるような厳しい状況に対処してきたこれまでの教育への大きな反省から生み出されたものでもある。ただし、これまで積み重ねてきたリスク要因の特定は、レジリエンスの取り組みにも少なからず役立つものと考えられている。また、レジリエンスはリスク要因を緩衝することができることが知られており、Benard ら (2000) のアプローチにはリスク緩衝に関わる保護要因があげられている。

以下にリスク要因として発表された「若者に関わる 36 のリスク要因リスト (Table 2-1-1)」を示す。本リストは、発達の帰結の予測が可能なリスク要因リストとして様々な領域で活用されてきている。

1990年代に入ると、リスク志向モデルの方針から問題修正プログラムへと方針が移り "Just Say No" のような薬物防止プログラムが様々な場所で行われるようになったが、同時に実施された DARE (Drug abuse resistance education) や LFS (lifeskill training) (Brown, 2001a, 2001b; Clayton, Catarello, & Johnstone, 1996; Ennett, Tobler, Ringwalt, & Flewelling, 1994; Gorman, 1998) と同様に効果のないプログラムとなってしまった。

Table 2-1-1

若者に関わる36のリスク要因	
家族リスク	行動への期待の欠如
	監督の欠如
	一貫性のなさ
	厳しすぎるしつけ
	世話の欠如
	親の薬物、アルコール、タバコの常用
	子どもの成功への期待のなさ
学校リスク	薬物、アルコール、タバコに関するはっきりとした方針の欠如
	薬物、アルコール、タバコの入手可能性
	転校
	学習習得の低さ
	所属感のなさ
	低コミットメント
コミュニティリスク	経済的困窮
	近所づきあいのなさ
	コミュニティの組織解体
	コミュニティの薬物への低意識と法のあまさ
個人／仲間リスク	早期の反社会的行動
	前青年期から青年期における反社会的行動
	薬物、タバコ、アルコールを用いる事の興味
	親の影響よりも強い友達の影響
	薬物、タバコに手を染めた友人がいる
ハイリスク要因	薬物利用
	虐待
	学校不適応
	妊娠
	経済的困窮
	犯罪や非行への関与
	精神衛生的な問題
	自殺年虜
	度重なる学校での失敗
	保護観察や拘留

California State Department of Education ,1992,pp.8-9

問題修正プログラムは、リスクを減らす方法を特徴としており、主に、罰や恐怖、強制による問題行動の修正又は矯正を図ることが目的であったが、非常に厳しい監視状況が布かれている場合を除いて、これらは長い期間効果を生み出せなかった (Brown, D'Emidio-Caston, & Pollard, 1997)。この後に、最も究極的な問題修正プログラムとして "Zero Tolerance" 方針が登場したが、"Zero Tolerance" は薬物や暴力などの重篤な問題行動のみを対象としているだけでなく、いかなる軽微な問題行動も違反とし、改善の見られない若者を段階的にはあるが学校から追い出す結果となった。The US General Accounting office (1997)によると、90%以上のアメリカの学校で行われ、多くの若者が学校を追われる状況が見られた。"Zero Tolerance" の調査研究としては、Brownら(1997)が1990年代に行った調査が参考になる。調査は75の学区域から120の学校より250人の集中的なインタビュー調査を含む5,000人以上の若者を対象としたものである。報告では、リスク志向の施策は若者にネガティブな印象を与えており、5年生から始まり12年生までのほとんどが自分又は友達が "at risk" 状態であると感じていた。彼らには認知的な不協和が生じており、その多くがトラブルを起こした仲間が学校で救われることなく学校を離れていく経験をしていた。学校は悪い生徒を助けるのではなく排除する場所になっていたようである。

以上、リスク要因を特定し、それに対応することを中心としたアメリカの教育方針の流れと結果を概観した。

このような状況下において、発達精神病理学などの分野で行われていたレジリエンス研究が、家庭でのハイリスク状況やストレスフルな環境下で程よく発達している児童生徒の説明を可能にし、学校適応やその後の発達にも良い影響を与える可能性があるということで注目され始めた。Waxman, Gray, & Padron (2002)は、同じ困難な境遇にある児童生徒でも、学校でうまくやれない者とうまくできる者が出てくる現象を、レジリエンス概念を用いることにより理解することができることを述べている。彼らはこの状況を "educational resilience" と呼び、学習での失敗へ焦点を合わせるのではなく、学習での成功要因について焦点をあてて考える研究方法がとられた。

以上、述べてきたリスク志向プログラムの失敗とポジティブ心理学の広がりターニングポイントとなり、子供たちのレジリエンスの実現を目指す教育活動が、児童生徒の学校適応、学習習得、望ましい発達の達成を目指す実践として行われ始めた。また Benard (1997)が述べる「レジリエンスは固定した能力とは捉えず、発達、養成可能な修正できるメカニズム及び過程である。」という捉え方も学校教育でのレジリエンス育成の可能性を後押しするものとなった。

1990年代に入り、欧米の学校教育にレジリエンスを実するための取り組みが適用され始めたが、その中で Brown (2004)は、学校教育におけるレジリエンス育成に2つの研究の方向性があったことを述べている。ひとつは、レジリエンスが認められる人々の状況や特性

を特定するスペシフィックアプローチと呼ばれるものである。もともとレジリエンス研究はこのスペシフィックアプローチとして発展してきた経緯があるが、レジリエンスの実現を目指す教育実践の方法も同様の方法を用いることが多かった。一方で、もう一つの考えはジェネラリストアプローチと呼ばれるものである。これは、人生全体を通して発揮される総合的な強さに焦点を当て、これまでのリスク志向プログラムとは異なるものとなっている。施策レベルでの実践例はないが、Rutter や Garmezy そして Werner らの縦断的研究では概ね 60-70%の若者が大人になるまでにチャレンジをしなければならない状況で、うまく適応し良好な発達を遂げていることが報告されている (Garmezy, 1983, 1985, 1987, 1991 ; Rutter, 1979, 1981, 1985, 1987; Werner, 1986, 1987, 1990, 1993; Werner, & Smith, 1977, 1982)。ジェネラリストアプローチは、全ての子供にレジリエンスが備わっていると考え、全ての子供を対象にレジリエンスの実現を目指すものである。

第2節 学校教育におけるレジリエンス研究

学校教育におけるレジリエンス研究もまた、1990年代のレジリエンス研究の広がりとともに少しずつ広がってきた。多くの研究において、レジリエンスを実現しているレジリエントと呼ばれる生徒（以降レジリエント記述）と、そうではない生徒との比較を行うとともに、家族と個人の特徴に焦点を当て、クラスづくりによるレジリエンスの実現を目指す調査が主流であった。以下にアメリカでの学校教育におけるレジリエンス研究を紹介する。

Reyes, & Jason (1993) は、市内の高校に通うラテン系生徒の適応者と不適応者の違いについて検討を行っている。9年生次の出席率と学習達成度を基に、退学の危機が予想される24人の生徒と、退学の危険性が無い24人の生徒を抽出し、4つの内容（家族背景、家族の支援、学校での満足感、非行への関与）についてのインタビュー調査を行った。この2つのグループには、社会経済的な地位や親子関係、親子の養育状態としての違いがほとんど無いと判断された子供たちである。退学の可能性が高いグループは、学校での満足感が低く、逆に退学の可能性が低いグループでは満足感が高いという違いが明らかになった。

また、Waxman (1995), Waxman, & Huang (1996), Waxman, & Huang (1997)の研究では、アメリカのマイノリティーで社会経済的不利を被っている都会の小学校児童の比較を試みている。低い達成度の児童よりも高い児童はその多くが良い学校経験をしており、意欲が高く、学級活動に熱心で教師からの支援や励ましを適切に感じていることが明らかになった。

これまで述べてきたように、過去10年間の原因比較研究は、レジリエントと思われる生徒とそうでない生徒を区別することで行われてきた。現在のレジリエンスの研究は、このような比較研究に加え、質的な調査研究も行われるようになってきている（例え Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995）。学校で失敗を経験したことにより危機に陥った児童生徒に

良好な発達をもたらすためには、複雑な様々な問題を理解する必要があり、多様な調査方法を駆使してレジリエンスを実現する効果的な方法や要因を探さなければならないことが示されてきた。

第3節 学校教育におけるレジリエンスの実現方法

レジリエンスを実現する実践方法を Thomsen(2002)がまとめている。レジリエンスを実現するための実践モデルは、個人に対するサポート、学級レベルにおけるグループへのサポート、さらに、それをとりまくシステムへのアプローチなど、それぞれの水準で行われている。具体的には、児童、生徒、学級、学校、教師、教育施策まで幅広い。ここでは特に、児童、生徒個人へのレジリエンス育成の実践について述べる。

1. Bonnie Benard's Model

Benard (1991) は、学校でのポジティブな体験がレジリエンスを生み出す1つの要因であり、それは、学習における成功でなくともスポーツや音楽、学校での責任ある仕事への従事することや教師との良い関係にあることなど、ごく普通ではあるが簡単ではないレジリエンスの実現方法を示している。Benard (1991) による教師が行うレジリエンス実現のための具体的な実践の内容は、(1)思いやりと協力的な環境の提供、(2)高い期待をもち目的達成の援助をすること、(3)有意義な機会を与える、の3つである。この Benard モデルについて Tomsen(2002)は、大人には子供たちに良好な生育をする責任があること、環境作りのための力を持っていることを中心的なコンセプトとしていると述べている。

2. Henderson & Milestein's Resiliency Wheel

Henderson & Milestein (1996) は、シンプルで実践的な理論を個々の生徒や学校環境(教師も含む)に適用可能なモデルとして示している。"Resiliency Wheel"と呼び、6つの要素をあげている。そのうちの3つはレジリエンスを育成する環境セッティングとして Bonnie Benard's のレジリエンス Model を採用している。残りの三つの要素はリスクを和らげる要素として(1)向社会的な結びつき、(2)一貫した境界線の明確化(ルールや規範の確立、しつけなどを含む)、(3)生活スキルの享受、などを挙げている。Henderson & Milestein (1996) は、教師が生徒の感情や行動を理解する方法として"Resiliency Wheel"を用いて焦点化することが有効であることを述べている。

3. Wolin's Model

Thomsen(2002)はこれまでの2つのアプローチとは別のレジリエンスアプローチとして"Wolin's Model"をあげている。Wolin, & Wolin(1993)は自分自身の治療ケースにおいて

レジリエントなクライアントへの関わりと、Werner & Smith (1982), Garmezy, & Rutter ら(1983)の調査を基に理論を発展させてきた。彼らはダメージモデルとチャレンジモデルを対比させ、チャレンジモデルのプロセスを述べている。チャレンジモデルは先に述べた通り、困難を乗り越えてことで強さを身につけていくモデルである。特に、Wolin, & Wolin (1993) は、"seven resiliencies" と命名した7つの要因、(1) 洞察力、(2) 独立性、(3) 関係性、(4) イニシアティヴ、(5) ユーモア、(6) 創造性、(7) 道徳性、がレジリエンスの実現に影響することを述べている。これらの能力を伸ばすよう教師が取り組むとで、回復する力、苦難に耐えて自分自身を修復する力を身につけていくというモデルである。

以下、3つのレジリエンス実現モデルについての異同を検討する。"Bonnie Bernard's Model" をさらに発展させたものが Henderson & Milestein's "Resiliency Wheel" であり、その特徴は、レジリエンスを実現するための環境づくりに重点を置いていること、支援が必要な生徒を同定する事にも効果を発揮する。一方、"Wolin's Model" の特徴は、個人の特性に焦点が置かれているところであり、1対1でのカウンセリング状況において効果を発揮するものである。いずれも本人の持っている強さや利用できる環境を最大限活用することでレジリエンスの実現を図るものであり、学校教育においてお互いが補完し合う関係のアプローチとなっている。

第4節 先行研究から考察する学校教育におけるレジリエンスの有効性

欧米の学校教育で児童生徒のレジリエンスを実現させる実践研究が行われた結果、不適応の子供たちへのアプローチとしてのみならず、学級経営、学校経営、教師育成においても、その効果が示されていることが報告されている (Benard, 1991)。つまり、レジリエンスの実現は、個人と環境との相乗的かつ相互的な作用により、不適応が予想されるようなケースにも変化の可能性をもたらすものであると同時に、学校に通う全ての子供たちにも、その望ましい発達の帰結に対して役立つものになるという可能性が示された。

レジリエンスは、そもそも虐待や貧困、親の精神病理、薬物依存など、想像を絶するような劣悪な環境下で育っていながら良い適応を達成している人をモデルとしており、凄まじいダメージを受けながらも回復している人から学ぼうということから始まっている。回復する機序は様々なものが考えられてはいるが、それら全部を必要とするわけではなく、何か一つでも強化し増強させることができれば、フィードフォワードによる相乗効果として変化が現れる可能性があると考えられている。リソースとして利用できる要因が、個人から家族、それを取り巻く社会環境までと幅広く、原因のわからない問題や取り除けない問題に対しても変化を生み出す可能性をもたらしてくれる。また、レジリエンスは、Henderson & Milestein (2002) が述べるように、応急処置的な対応ではなく、逆境から回復するプロセスを体験しレジリエンスを自ら生み出すことが出来るようにすることで、生

涯にわたる力を育てていこうとするものである。学齢期の中に結果を出せなくとも、なんらかの形で将来への力をつけるという考えが存在することが大きな特徴といえる。

このように、レジリエンスには生涯の発達を見据えた将来的な展望が多分に含まれている。欧米のレジリエンス研究の報告には "foster" という言葉が多く使われており、人間を育てる場所とする学校教育にもふさわしい取り組みとなることが期待できる。学校不適応の子供の対応に用いられる教育相談、カウンセリングなどは治療的なイメージが浮かび上がるが、レジリエンスには「育てる」「チャレンジする」「作り出す」という教育的なイメージがあり、学校教育活動全般に生徒指導の機能を活用することを求められている日本の教師にも馴染みやすいものになることが期待される。レジリエンスには、教師と子供たちが一緒になってチャレンジしていこうと教育観が内在化され、学校教育に有用なアプローチと成りうる可能性を秘めている。

以上、先行研究の調査から学校教育において期待されるレジリエンスの効果を述べた。この後、日本の学校教育で取り組んできた内容とレジリエンスの関係について比較し、学校教育におけるレジリエンスの展望について検討する。

第5節 日本の学校教育におけるレジリエンスを実現するためのアプローチの展望

これまで欧米の多くの学校教育において、発達課題を含む行動や生活の問題の対応として病理モデルを適用してきた。リスクに焦点をあてて対処する方法で、日本の学校教育においても問題行動の修正などには主流とされてきた対処方法である。この方法はリスク志向であるという批判だけではなく、対症療法だという批判も受けてきた。結果、予防的な取り組みが重視されたのだが、リスクを予防することが第一義的であると理解されていることが多く、欧米のリスクに対処する病理モデルは、予防的な取り組みにおいてもゼロトレランスやノーエクスキューズ(風間 2010, 山田 2010)といわれる教育活動を展開し、結果的にラベリングや排除活動が生み出された経緯がある。ゼロトレランス教育については日本でも話題になり取り入れた学校がある。このような、問題の原因を特定し除去するという病理モデルの第一の問題点は、効果の有無を検討する前に原因すら特定できない学校現場の課題の複雑さにある。第二には、仮に原因を特定できたとしても、取り除けない家族の問題、養育の問題や経済的問題などにより対処不能となっていることである。一方で、このような悲観的な状況に対して原因をと取り除くことを主眼に置いていないレジリエンスの考えが活路を見いだす可能性がある。

これまで述べてきたように、日本の学校教育でレジリエンスを実現するための具体的活動としての実践報告は多くなく、レジリエンスの実践にあたり、そもそも現在の学校教育にレジリエンスを生み出す機能はないのか、あるとしたらそれは何か、そしてレジリエンスを実現するためのアプローチをどのように実践すればよいのかなど、しっかり検討する

必要がある。そこで、レジリエンスの実現に学校教育の機能として関連が考えられる「生徒指導」と「生きる力」を取り上げ、異同と関連を検討することとした。次節より、日本の学校教育において望ましい発達を目指すことを主眼として取り組まれている「生徒指導」と「生きる力」に焦点をあてて、レジリエンスの視点との違いについて比較検討を行い、レジリエンスの実現に、どのように関連し寄与することが期待できるか検討したい。

第6節 「生徒指導（教育相談を含む）」及び「生きる力」とレジリエンス関連について

1. 生徒指導

生徒指導提要（文部科学省，2010）による生徒指導の意義とは「生徒指導とは、一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動のことです。すなわち、生徒指導は、すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよい発達を目指すとともに、学校生活がすべての児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになる事を目指しています。」と記述され、具体的には児童生徒の健全な成長を促し、自己実現を図るための自己指導力の育成を目指すものとされている。生徒指導のこの目的を果たすために、児童生徒理解、望ましい人間関係づくりと集団指導、個別指導、学校全体で進める指導をその方法として掲げている。

また、生徒指導の前提となる発達を支える指導観として、人間の発達が個としての欲求充足や人格形成が社会への適応の中で育まれるものとして理解されている。同時に、後述する「生きる力」としての教育観も強調されている。一例として、岩手県立総合教育センター（2005）が示した、日常の教育活動の中心である各教科の授業に生徒指導の3つ機能を活かすための手引きに基づいた、自己指導能力を育成する積極的な生徒指導の展開があげられる。しかし、学校現場では、即時に対応しなければならない事案が多数発生し、その対応に追われている現状がある。そのため、生徒指導は問題行動の対応という捉え方がなされ、対処療法的な生徒指導（消極的な生徒指導）となっている実状がある。その理由として、第一に、一人ひとりの生徒に応じた自己指導能力の育成を目指す積極的な生徒指導が問題行動の防止につながり、健全な発達を促すものになるとされる生徒指導の機能についての理解、実践する余裕をもてない職務の現状があること。第二として、実際にどのように実践していくことができるのか、また、その方法はどのようなものかわからないことが考えられる。自己指導能力の育成を目指した積極的な生徒指導が学校現場で展開されるためには、自己指導能力の概念を整理し、その姿を明確にすることにより、教師が具体的な指導方法をイメージできるようにする必要がある。

天満・池田(2015)は、自己指導能力の概念定義として、生徒指導資料 第20集（文部省，1988）での「自己をありのままに認め、自己に対する洞察を深めることを基盤にして自らの追求しつつある目標を確立し、また明確化していくこと、そして、この目標達成のため、

自発的、自律的に自らの行動を決断、実行する力。」とした定義や、坂本（1999）の「その時、その場でどのような行した動が適切であるか自分で考えて、決めて、実行する能力。」といった定義を紹介している。

生徒指導は、望ましい発達を目指した学校や教師の取り組みであり（文部科学省、2010）、学級活動、学習指導、給食、掃除、委員会、クラブ部活動など全ての場面で行われるものである。生徒指導の目指す自己指導能力の育成は、レジリエンスが目指す、子供たちの望ましい発達の姿と重なる部分が見られる。レジリエンスを実現する取り組みは、学校教育においては生徒指導を通して育もうとしていることと重なる部分があることが推察される。

2. 生きる力

「生きる力」は、中央教育審議会（1996）により、これからの子供たちを育む目標として提示された。その定義は「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を『生きる力』と称することとし、バランスよく育てていくことが重要であると考えた。」と記されている。

学校教育の大きな目標として「生きる力」が示されたのに対して、佐藤（2013）は、「生きる力」を学校教育の目標にすることに対して徹底的な批判を行っている。その中で「生きる力」概念の下位要素として、資質、能力、心、人間性、健康、体力をあげ、最終的にはそれらが「資質、能力」の2つのカテゴリーに集約されていることを批判している。さらに、佐藤（2013）は、末期がん患者の限られた命における「生の質」の価値を取り上げ、「生きる力」からイメージされる生きる強さだけの人間像に焦点が当てられていることに異論を唱えている。加えて、障害を持つ子供たちや難病によって短い命を生きる子供たちを例にあげ、生きることへの制限とか限界が明瞭に存在する中で生きる人間にとって「～が出来る」「～ができるようになる」という視点は限られた意味しか持たないこと、ハンディを背負っていなくても努力したがうまくいかないような誰にでもある局面を示して、期待に応えるだけが人生ではないことを述べている。佐藤（2013）の主張は、「生きる力」を社会に有用な人材作り出すことを目指すものとして捉えたものである。

レジリエンスは、ダメージを受けても何とか回復しようとする「生き方」に焦点を当てている。佐藤（2013）の述べる、健常な子供と比べると生きることへの制限や限界が明瞭に存在すると他者から見られるかもしれない子供たちにも、その存在や生き方そのものに価値を与えるものである。

レジリエンスはけっして「生きる力」を否定するものではないが、成功するために能力や資質を伸ばすという考えは、全てがその説明にはあたらぬという実際の現実があるよ

うに思われる。今後、「生きる力」が佐藤（2013）の言う、能力や資質を伸ばすことにのみ学校教育で取り扱われるならば、それに応えられない子供たちが多く出現すると思われる。これからの学校教育では「生き方」に焦点を当てながらレジリエンスを実現することができる子供を目指すべきであると明確に述べたい。

以上、述べてきたように、レジリエンスを実現するための取り組みは、現在の学校教育で行われている生徒指導や「生きる力」を育てるという子供たちの望ましい発達を目指した取り組みを補完し、生徒指導の機能を生かす教育活動と「生きる力」の育成という延長線上で取り組むことが可能な取り組みである。日本の学校教育においては全く新しいアプローチとして扱うよりも、現行の学校体制や教師の文化に馴染むように取り入れることができるものとする。

第7節 学校教育におけるレジリエンス実現のためのアプローチ

1. 本研究におけるレジリエンスの定義

これまで述べてきたレジリエンス研究の成り立ち、研究動向、学校教育での実践や調査内容から、レジリエンスが多様な要因を含めており、その実態をつかむことが難しい現状にあったことが理解できる。レジリエンスが必要だと言われている現代社会において、実態がはっきりつかめてはおらず、日本の学校教育で理解され受け入れられるには至っていない。また、実際に学校教育に取り入れるには、いくつかの不安な点が危惧されている。Kumpfer(1999)は、これまでのレジリエンス研究がポジティブな結果を直接的、間接的に導く保護要因および個人の能力としてのみレジリエンスと捉えている傾向にあることを危惧していることを述べている。現在の日本におけるレジリエンス育成に関する書籍は、個人の能力を伸ばす方法や対処法が多く出版されていることから、この指摘は妥当であると感じられる。さらに、Cicchetti&Garmazy(1993)においても、現在の定義の捉え方により別の結果を導き出す可能性が指摘されている。

現在、レジリエンスが実践に試されるようになって、レジリエンスの定義は環境との相互作用のプロセスにより精神的回復に至る過程をレジリエンスの定義としてと捉えるようになってきている(Luthurら, 2000)。レジリエンスの源流とされている発達精神病理学においてはいち早くそのスタンスをとっている。もし、レジリエンスを生まれもつての変化しにくい特性として捉えるならば、学校教育の出番は非常に少なくなってしまう。このようなレジリエンスをプロセスとして理解する動きは、徐々に広がってきている。

そこで、本研究では、ダメージから回復することは一朝一夕に実現するのではなく、必ず回復するための過程を辿っていることを再認識し、学校教育に用いるレジリエンスを「困難な状況やダメージを受けた状態においても、環境との相互作用の中で、回復もしくは健康を維持するための心理的機能を活性化し、再び環境との相互作用において立ち直りを実

現する道のり」と定義する。そのため、先行研究 (Masten,1994) にならい、回復するプロセス (レジリエンス) を作り上げる若しくは辿らせるために関わる個人の心理的機能を「レジリエンシー」と定義することとした。従って、本研究で示した定義が目指すものは、これまでのレジリエンス研究で検討されてきた、保護要因と回復の因果関係を詳細に明らかにするものではなく、回復する過程を辿るための仕組みや方法について理解を深めることにより学校教育の場で活用しようとする試みとなる。今後、学校教育においてレジリエンスを取り入れるために明らかにしなければならないこととして、第1に、学校教育においてダメージを受けながらも立ち直る人間の存在を同定し、そのような現象が実際に存在することを示すことである。第2として、レジリエンスのプロセスを追いながらレジリエンスの相互作用がどのように行われているのかを示すことである。

本研究で定義した学校教育におけるレジリエンスは、立ち直るプロセスにおける環境と個体の相乗的な相互作用による変化を想定するものである。従って、レジリエンスを実現するために個体内で起きている過程を捉えなければならない。学校教育の中でレジリエンスを実践的なものにするためには、個体内の過程をモデル化する必要性があると考え、以下、レジリエンスの作用のモデルを検討する。

2. レジリエンスのプロセスモデル

Kumpfer(1999)は、Rutter(1993)の「レジリエンスは定位的な要因を特定することよりもむしろプロセス (道のりまたは過程) という言葉で理解すべきである。」という言葉を用い、レジリエンスをプロセスとして捉え、プロセスと結果の両方を含めた枠組みを提示している (Figure2-7-1)。Kumpfer(1999)のモデルは、レジリエンスをプロセスモデルとして捉え、主に6つの領域を設け、そのうち4つについては影響を受け合う領域としている。加えて、2つの領域を、環境からの影響因と個人の心理的機能の働きが相互作用する領域としたものである。

さらに、本モデルについて、設定された領域を追いながら説明を加えると、ネガティブなストレスとポジティブなかわりをする可能性のあるストレス (ここではチャレンジと表記) の2つが認知される領域が最初に設定されている。ここでの認知が次の領域に反映されるよう組み立てられている。次の領域では、個人の環境的要因状況と前領域で認知されたストレスとの調整が図られる。そして、その次の領域において、持っているリソースと環境からの働きかけを調整するような作用が行われる。この相互作用の結果により、レジリエンスの実現に働きかける心理的機能領域に影響をもたらす。前領域の結果を受けて回復に向かうレジリエンシーの働きが高まる領域を経て、次の領域で実際の

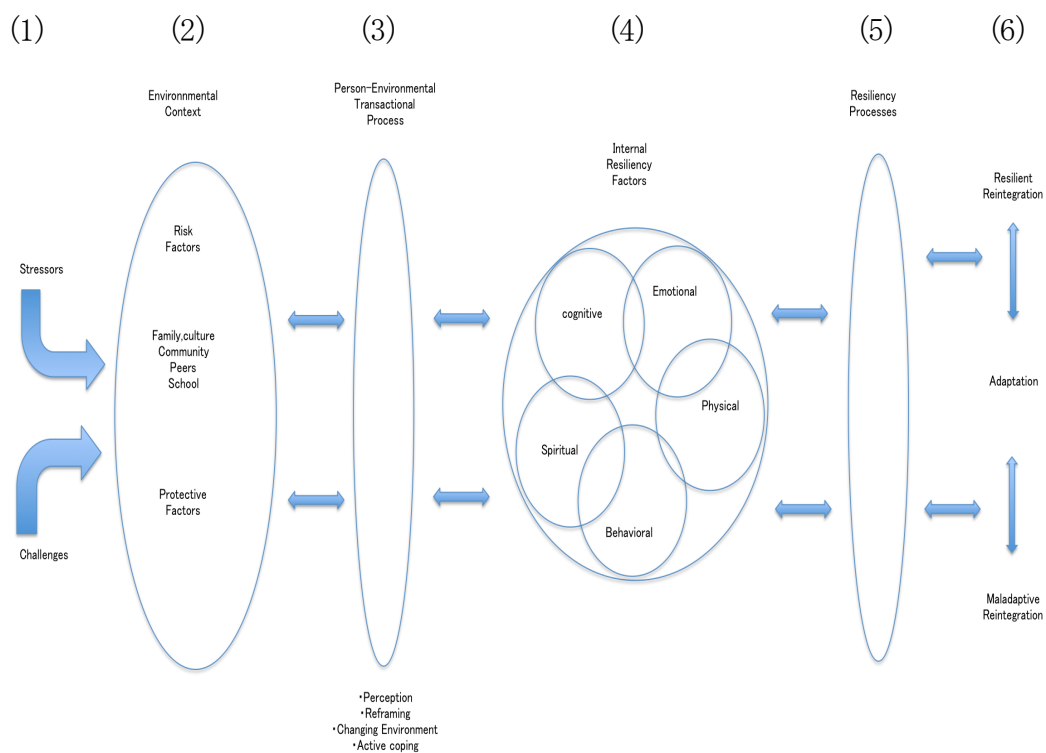


Figure 2-7-1 Resilience Framework Kumpfer (1999)

レジリエンスへのチャレンジが行われるとしている。この領域がうまく作用すると短期間レジリエンスの状態になることが想定されている。さらに、随時結果が評価されるととも

に、場合によっては前領域に戻るといった往還の後に、適応や不適応を示す結果に帰結するモデルである。Kumpfer(1999)のこの枠組みは、先行研究の知見と照らし合わせても合理性が高く、レジリエンスが生み出される経過をわかりやすく説明していると考えられる。

(1) Stressor & Challenge

本領域は、現代社会のストレスとチャレンジが混沌として存在する状況を示している。この状況においてストレスは避けて通れないものとして存在しているが、チャレンジすることにより好ましい発達を促進する可能性を示している。

(2) Environmental Context

ストレッサーは家族、地域、友人、学校、文化など個人を取り巻く環境の中にあり、個人と環境との相互作用が行われる領域である。環境要因がこの領域においてリスク要因として存在するか、保護要因として個人に働きかけるのかということが関係することを示している領域である。この領域は年齢、文化、人口構成などにより違いも生まれるとされている。

(3) Person-Environment Transactional Process

本領域は、領域(2)を受けて個人と環境の相互作用が行われる領域である。領域(4)、領域(5)は、行ったり来たりする連続性を持ち、常に影響を与え合う領域になるといえる。すなわち、レジリエンス機能の調整がなされる部分と考える。この領域にレジリエンス実現のためのアプローチが第一次的に作用するとされている。

(4) Internal Resiliency Factors

領域(3)の相互作用の結果を受けて個人の心理機能が調整される領域。人間が持っていると考えられるレジリエンス実現のための心理的機能としてのレジリエンシーを発揮する領域である。ここでの高まりを受けて再び環境にチャレンジする。

(5) Resiliency Processes

領域(3)、(4)を受けて、再度、環境との相互作用が行われる領域である。この領域では、環境と個人のやりとりが再び行われ、調整しながら次の結果が導かれる。故に、レジリエンシーとした心理的機能の働きが今まで以上に良くなってきても、環境との作用でレジリエンスを実現できない可能性もあると考えられる。チャレンジをしながら動き出している状態である。また、回復に向かわず後戻りする可能性やダメージを受けてしまう可能性もある。

(6) Adaptations

レジリエンスのプロセスを経た結果もしくは状態の領域。大凡この状態を見て、適応したか、望ましい発達を遂げたかなどと評価することが多い。この結果もこれで終わるのではなく、結果を受けてまた新しいチャレンジが始まる可能性について示したモデルである。

以上、Kumpfer (1999) の枠組のモデルについて述べた。本モデルは、回復をもたらすための心理的な機能の働きとそれを実現するための環境調整との相互作用のプロセスをモデル化し他のものであり、レジリエンス現象を捉え、かつ、レジリエンス実現のためのアプローチを実践するための現実的なイメージを持つために役立つものである。

3. 修正版レジリエンスのプロセスモデル

ここでは、Kumpfer (1999) の Resilience Framework を基に、本章で検討された学校教育における機能についての要素も加味しながら、各領域に修正を加えたレジリエンスのプロセスモデルを示す。修正版の Resilience Framework を用いて、領域を日本語に意識しわかりやすく表示し、各要因において学校教育の現場で理解されやすいようにという観点で修正を試みた (Figure 2-7-2)。

- (1) ストレッサーとチャレンジ領域
- (2) 外環境要因領域
- (3) 環境と個人の相互作用領域
- (4) 個人の心理的機能 (レジリエンシー) 領域
- (5) 発揮されたレジリエンシーと環境の相互作用領域
- (6) 結果, 状態, 帰結

以上、本研究では、本モデルをレジリエンスのプロセスを表すものとして採用し、このモデルに則ってレジリエンスを実現するためのアプローチを組み立てていくこととした。

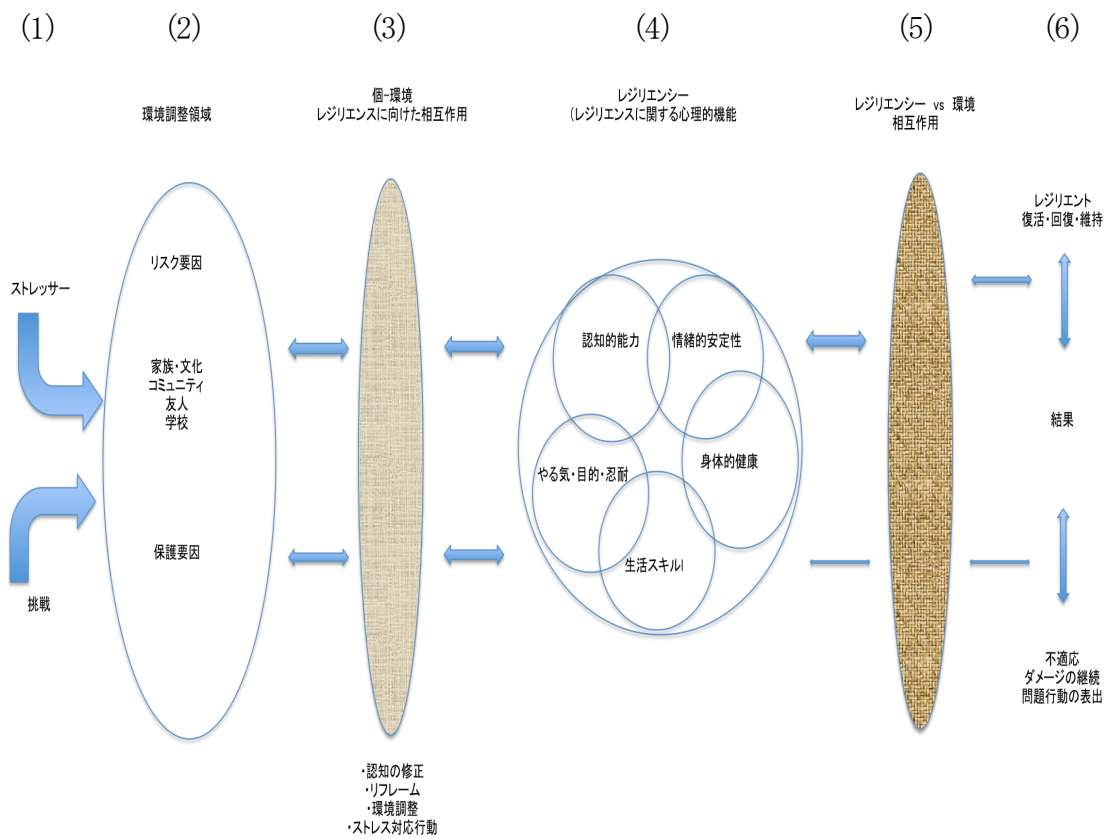


Figure 2-7-2 修正版 Resilience Framework (2014, 池田)

第3章 レジリエンスを実現するためのアプローチ構築に向けて

本章では、レジリエンスをさらに正確に捉えることに加え、レジリエンス実現のための方略を掴むため、レジリエンスへの関連及び近似する心理的概念を取り上げて、その異同について検討する。

レジリエンスは欧米の発達精神病理学や発達心理学における研究により発展し、日本に紹介されたものである。「困難な状況にもかかわらず望ましい発達を遂げている」という現象を捉え活用しようという試みは、これまでの様々なアプローチが効果なく終わってきたと考える研究者や実践家には非常に魅力的に映ったと考えられる。未だ統一した定義がなされていない状況にありながら、様々な分野で取りあげられ実践が始まっている様子からは、レジリエンスが期待されていることが推察される。

これまでも「心の強さ」（斎藤, 2007 児童心理 金児書房）や「精神的回復力」（小塩, 2002）というように意識されてきたレジリエンスのイメージは、人間のポジティブな機能の解明に向かうことを提案している、ポジティブ心理学の動向に後押しされて著しく発展してきた経緯がある。また、すでに健康の維持、増進と病気の予防を目指す一つの領域として認められている「健康心理学」との関連も指摘されている（Antonovski, 1979）。

レジリエンスの実践として日本では、保護要因とされている内的な特性や個性をどのように伸ばしたり高めたりするのか、に関心が寄せられているため、コンピテンスの向上、スキルトレーニングや対人関係の改善を目指したエクササイズなどにより、レジリエンスを実現しようとする試みが行われてきた。しかしながら、学校現場で実践されている SST や構成的エンカウンターグループのような予防教育の取り組みは、カリキュラムへ組み込めない、取り組む方法への抵抗感などにより、実際的に実施されにくい現状があるなど、カリキュラム以外の活動を新たに導入することはハードルが高い。

さらに、これまで述べてきたように、レジリエンスは複雑な相互作用の結果として生じるものと理解することが肝要であり、回復する過程を辿るためには、前向きな気持ちになる取り組みが必要である。そこで、本章では、学校教育に取り入れることが可能なアプローチとなること、ポジティブな志向になることを条件とするとともに、レジリエンスと関連が深い領域を取り上げ、レジリエンス実現のための方略を構想するための検討を行った。

本章で検討する領域は、発達精神病理学とポジティブ心理学の周辺領域である。その理由として、発達精神病理学はレジリエンス研究の始祖としてレジリエンスの理念のもと、研究や実践がなされているとともに成果の報告が豊富なことである。ポジティブ心理学とその周辺領域については、欧米において、レジリエンスが他の学問領域と関連が大きいことが解明され始め学際的に検討が行われている中で、ポジティブ心理学を研究しているグループが、レジリエンスをポジティブ心理学の領域の一部として認識し、各々の特徴を生かしたアプローチを形成して学校教育の実践に活用し研究を行っていることがあげられる。

Gilman ら(2009)が、著書の *Handbook of Psychology in School* において、ポジティブ心理学領域にあるアプローチを用いた学校教育実践の成果を発表したものなどはその一例である。

ポジティブ心理学の学校介入では、どの領域においてもストレングスオリエンテッドアプローチが採用され、全ての子供たちを対象とした場合は予防的に、際立った個別ケースには治療教育的なアプローチが可能であることが示されている (Gilman ら, 2009)。レジリエンスに関連が強いポジティブ心理学領域のアプローチを用いることは、先行する研究結果から判断すると正しい選択になるであろうと考える。

そこで、レジリエンスが発展してきたこれまでの経緯を踏まえ、レジリエンスのコンセプトに関連があり、かつ、レジリエンスを生み出すことに寄与すると思われる「発達精神病理学」とレジリエンスを包含しているとされているポジティブ心理学の領域を検討し、レジリエンスを実現するための要因や方法について検討を行う。

第1節 発達精神病理学から見たレジリエンスの学校教育における効果

Garnezy ら (1984) により研究と臨床実践が行われてきた発達精神病理学は、レジリエンス概念の出発点と言われている (Kaplan, 1999)。Cummings ら (2000) は、発達精神病理学の特徴を「従来の臨床心理学、精神医学、精神保健学で課題とされてきたこととは大きく異なっており、問題とされていることは、様々な要素がダイナミックに関わり合いながら人間の発達の方向性を規定していると考えていること。さらに、発達精神病理学は、不適応や障害を発達の標準的な逸脱として捉え、単一の病因を原因として考えてはいないこと。そして、特に、レジリエンスの基礎となる考えとして、精神障害の発生には適応のプロセスに影響を与えるリスク因子のみならず保護因子も関わっている。」と述べている。この言葉を逆方向から捉えると、これまでネガティブな影響因とされていたものが発達への影響因としてポジティブな関わりを生むという可能性があることを示している。例えば、厳しいしつけのもとに育てられた子供は日々親からのストレスを受けることになるが、その半面、家庭学習において厳しくしつけられたため学力が伸び、学校適応が良くなるという調査結果 (Cummings ら, 2000) が報告されている事例があげられる。このような発達精神病理学の今までとは異なった精神症状についての病理理解が、レジリエンスの発想に大きく影響している。

また、Cummings ら (2000) の示す、発達の道筋を変化させる複数の影響因が複雑に相互作用し合った結果とみており、発達精神病理学における精神病理の捉え方は、力動的で個体発生的なプロセスを経るものと考え、人間の発達のある時点で明らかであった問題行動や本格的な症状も、異なる時点では認められなくなる可能性を述べている。このことは、学校教育において不適応にある子供の支援に可能性を見いだすものである。発達精神病理学

では、このように、現在失敗してうまくいっていない状況においても、将来には望みがあることを匂わせるものがある。発達精神病理学の理論として、(1)人間が自身の発達に対して積極的に関わり、主要な役割を担う存在であるとしていること、(2)発達への多様な影響要因を想定していること、(3)全体論(holism)を唱えていること（全体論では部分と全体が依存し合っているため、その境界の区別がつきにくいという難点もある）、の3点がCummingsら（2000）によって示されている。

以上を踏まえ、Table 3-1-1にCummingsら（2000）の発達精神病理学に関する特徴とレジリエンスの特徴を比較整理した。

両者の比較から、レジリエンスのコンセプトと発達精神病理学に重なっている部分が多いことが確認できる。特に、ポジティブな面についての研究方法や影響因において発達精神病理学の考えが踏襲されている。また、発達精神病理学では、レジリエンスを心理的機能の力動的なプロセスであると定義づけており、発達精神病理学の視点でアプローチすることは、学校教育でレジリエンスを実現することを通して生き方を学ぶことになると考えられる。さらに、発達精神病理学の考えは学校教育の在り方に重要な示唆を与えている。発達精神病理学では、発達経過をたどる中での失敗の連続や不適応の連続が個々の特性と関連して病理を発生すると考えており、子供たちの生活の多くの部分をしめる大切な期間に、失敗と不適応の連鎖に対する注意を喚起している。このことを踏まえると、逆に学校教育は成功体験や適応感を持たせることで発達に良い循環をもたらすことが可能な場所になると捉えられる。発達精神病理学の視点は、学校教育が、将来にわたって望ましい発達を可能にする場であることを示唆している。

Table 3-1-1 発達精神病理学とレジリエンスの比較

	発達精神病理学	レジリエンス
学問としての捉え	<ul style="list-style-type: none"> ・異常心理学、発達臨床心理学、精神医学、児童精神医学、発達心理学 の各学問領域が合わさったもの。 ・分子生物学、行動遺伝学などの他の関連領域とも融合。 ・マクロパラダイム 	<ul style="list-style-type: none"> ・発達、臨床、教育心理学や医学、看護学など多種多領域で研究。 ・包括的なアプローチだと考えられている。 ・マクロパラダイム
研究目的	<ul style="list-style-type: none"> ・発達の期限の限定 ・症状や行動表現の変化の把握 ・発音メカニズム ・回復メカニズム 	<ul style="list-style-type: none"> ・回復メカニズム
研究方法	<ul style="list-style-type: none"> ・前方向的視点研究もしくは縦断的研究 ・問題発生前の病理形成メカニズム ・回復メカニズムに関する追跡 	<ul style="list-style-type: none"> ・前方向的視点研究もしくは縦断的研究 ・回復メカニズムに関する追跡
研究対象	<ul style="list-style-type: none"> ・健康な人、リスクのある人、すでに不適応状態の人を同時に研究する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・レジリエントを主な対象者とする
影響因の捉え方	<ul style="list-style-type: none"> ・人間発達の影響因としてポジティブなもの、ネガティブなもの両者を扱う。 ・ネガティブ要因→ネガティブ結果 ・ネガティブ要因→ポジティブ結果 ・ポジティブ結果→ポジティブ結果 ・ポジティブ要因→ネガティブ結果 	<ul style="list-style-type: none"> ・人間発達の影響因としてポジティブなものだけを扱う。 ・ネガティブ要因→ポジティブ結果 ・ポジティブ結果→ポジティブ結果
発達の道筋	<ul style="list-style-type: none"> ・個人特性と環境の相互作用を考慮しており社会的文脈による変化を想定している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・個人特性と環境の相互作用と個人特性重視の2つ。
レジリエンスのコンセプト	<ul style="list-style-type: none"> ・力動的 ・多次的構成概念 ・文脈や人々による違いが認められる 	
レジリエンスの定義	<ul style="list-style-type: none"> ・肯定的な発達の帰結をもたらす心理的機能の力動的プロセス 	<ul style="list-style-type: none"> ・肯定的な発達の帰結をもたらす心理的機能の力動的プロセス ・肯定的な発達の帰結をもたらす個人の心理的特性

Cummingsら (2005) による発達精神病理学の特徴と池田 (2013) によるレジリエンスの異同

第2節 レジリエンスの背景にあるポジティブ心理学

ポジティブ心理学は、1998年に Seligman がアメリカ心理学会会長として行った講演での「21世紀の心理学が目指す方向をネガティブな精神機能の研究への集中からポジティブな機能への解明に向けよう。」という提案により、アメリカで大きな広がりを見せた(池田, 2009)。島井(2006)は「ポジティブ心理学は、わずか数年のうちにきわめて急速に発展してきたように感じられるかもしれないが、実態はそうではなく、現在ポジティブ心理学と呼ばれている諸研究の大部分は、これまではポジティブ心理学と呼ばれていなかっただけで、十分な研究の積み重ねがあり、歴史を持っているといえる。」と述べ、ポジティブ心理学が一時の流行に終わっていないことを示している。このことはポジティブ心理学の領域に在るとされているレジリエンスにも同様なことがいえる。ポジティブ心理学は領域を超え、さまざまな研究に共通の方向性をもたらしている。島井(2006)は、ポジティブ心理学の広がり背景に3つのレベルが考えられると分析している(Table 3-2-1)。第1は、個別の研究テーマの変化、第2に、研究テーマを支える心理学モデルの変化、第3に、社会全体の変化が想定されていることである。

島井(2006)の分類では、レジリエンスをポジティブ心理学の領域に含めるとともに、ポジティブ心理学領域の中において変化するテーマとして捉えている。ポジティブ心理学は、これまで多くのアプローチが理論的枠組みや研究方法を関連領域から取り入れて発展してきた。レジリエンス研究も同様である。レジリエンスについてポジティブ心理学の諸概念との異同や支援方法について検討をすることは、レジリエンスの実態をよりの確に把握できることが期待できるとともに、学校教育へ具体的な活用方法を作り上げるために役立つものと考えられる。

そこで、取り上げるポジティブ心理学概念として、堀毛(2010)の分類したポジティブ心理学の主要な研究領域を参考に、留意事項として、(1)学校教育においてレジリエンスの相互作用を生み出すことに寄与することができるもの、(2)学校教育で取り組むことや環境設置することが可能なもの、(3)望ましい発達の帰結を可能にする領域に関連すると思われるもの、3点を加えて検討した結果、ポジティブ感情、楽観主義、自己効力感、首尾一貫性、解決志向アプローチ、フロー体験、スクール・エンゲージメントについて取り上げることにした。

これ以降、ポジティブ心理学領域の特徴を整理し、レジリエンスを実現する効果について先行研究を整理して検討する。

Table 3-2-1 ポジティブ心理学の広がりについての分類 島井 (2006)

研究テーマの変化	<ul style="list-style-type: none"> ・ 認知心理学と感情心理学領域でポジティブな感情が創造性や問題解決、意思決定のような認知過程に影響する。 ・ 自己認知や関係性の認知で、ポジティブに捉える傾向であるポジティブイリュージョンの研究。 ・ ハーディネス・レジリエンス・自尊心・楽観性は人間のポジティブな精神機能に注目してきた研究がある。
心理学モデルの変化	<ul style="list-style-type: none"> ・ 医療・保健領域における疾病モデルの見直し ・ 外的な影響を受け傷つきやすいとするモデルから環境に積極的に働きかけて生き生きとした人生をめざす存在と考える。 ・ 疾病治療の目的から生活の質の向上を目指すことにシフト
社会の変化	<ul style="list-style-type: none"> ・ 20世紀末からの保守化傾向ないし伝統的な価値観への回帰 ・ 相対主義・物質主義への反動として生じる ・ 倫理学や道徳で扱われてきたヒューマンストレングスや徳目を取り上げられる。

第3節 ポジティブ感情との関連

ポジティブ感情とは比較的幅広い肯定的な感情と一般に理解されている。例えば、喜び、興奮 (Suzuki, Takahara, 2000) などである。ポジティブ感情を論ずるにあたり、情動と感情の区別を整理する必要があることを大竹 (2010) が述べている。大竹 (2010) によると、情動は、急激に生起し、持続時間が短いものとされ、主観的で内的な経験であり、さらに表情や行動的反応として現れ、さまざまな生理的反応に変化を及ぼすもの、すなわち、動機付けとしての機能を保持するものとされている。山崎 (2006) は、ポジティブ感情の役割についてレビューを行った際に、ポジティブ感情の研究において感情と情動の区別を行った研究者が存在するにもかかわらず、多くの研究が両者の区別を明確にせず使用している現状を述べている。しかしながら、現時点では、ポジティブな情動と感情、さらには気分などを明確に分類することは難しいことも言及されている (大竹, 2010)。このような状況を鑑み、本研究では、ポジティブ感情を広義に捉え、肯定的な状態での情動および感情をポジティブ感情と定義して検討を行うことが妥当であると判断した。

次に、ポジティブ感情の機能について検討する。ポジティブ感情の機能として Fredrickson (2001) が拡張-形成理論を示している。この理論について、大竹 (2010) による説明を以下に引用する。ポジティブ感情には、拡張 (broaden) と形成 (build) という2つの機能があり、最初の段階が「ポジティブ感情の経験」であり、そこから「思考-行動レパートリーの一次的拡張」「個人資源の継続的形成」「人間のらせん的变化と成長」という4つの段階を経て、それらは循環するものと考えられている。また、Fredrickson (2002) が、喜び、満足、ニュートラル、恐怖、怒りという5つの感情状態を取り上げ、実験参加者が各感情状態における行動レパートリーを認知し記入するという課題を行った結果、レパートリー数が多かったのは、喜び、満足、ニュートラル、恐怖、怒りの順番で、ポジティブ感情群がネガティブ感情群のレパートリーの数よりも明らかに多くのレパートリーをあげていたことを説明している。さらに、比較的覚醒状態が高いと考えられる「喜び」というポジティブ感情と、覚醒レベルが低いとされる満足というポジティブ感情のどちらにおいても同様の思考と行動のレパートリーが広がる結果が出た。このことは、拡張-形成理論を肯定する興味深い知見であると大竹 (2010) は述べている。拡張-形成理論の最後の段階として「人間のらせん的变化と成長」が示されている。ポジティブ感情によって広がった行動レパートリーは、身体的、知的、社会的な個人資源の獲得、形成が可能になり、この結果、個人の対処能力が高まりレジリエンスが発揮され最終的にウェルビーイングにつながる。すなわち望ましい発達を達成することにつながる大竹 (2010) は述べている。この拡張-形成理論は、レジリエンスを実現するにあたり重要な示唆を示していると考えられる。「変化と成長」は、ライフスパンにおける日々のサイクルであり、レジリエンスが発揮されるにあたり、長期的に効果が望めるものとして学校教育において応用

する価値があると考えられる。この「人間のらせん的变化と成長」の良循環効果は、学齢期に最も経験することができるものと考えられる。身体的、知的、精神的な成長への肯定的な評価を一定期間、教師や友達、家族など他者から得ることが可能であり、日々の学校生活自体が、スパイラルな体験を繰り返す発達を経過しながら、1年後には大きな成長を達成することが期待できるからである。その意味では、学校生活をポジティブ感情で満ちた場にするには、拡張-形成理論における行動レパートリーの出現を絶え間なく継続させることができる環境にすることを意味し、まさに、今、学校が求められている姿を示しているともいえる。

このようなポジティブ感情は、特別なアプローチを必要とするものではない。学校教育の通常のカリキュラムと学校生活において、ポジティブな感情が引き起こされるような仕掛けを教師が作り出すことで実現させることが期待できる。そのためのアイデアや環境のリソースは至る所に存在している（例えば、遠足や運動会、文化祭などの学校行事、学級での生活、友達との会話、教師とのコミュニケーションなど）。しかしながら、このことを学校、教師がしっかり意識していなければ、積極的なポジティブ感情の生起を目指した取り組みとはなり難い。レジリエンスを生み出すためのプロセスとして、ポジティブ感情に満ちた環境におくことがレジリエンスを生み出すことにつながる。

ポジティブ感情は日常的に生起されている現象であり、誰にでも起きうる現象である。一方で、誰にでも起きることが学校では味わえない子供がいることも事実である。レジリエンスアプローチはこのように、教師が実践可能な取り組みである必要がある。時間と体力、精神的なプレッシャーなどのストレスの度合いが高く、継続した取り組みが負担になるようであってはならない。ポジティブ感情が生み出す機能は、レジリエンスを実現するためのアプローチの中核となるものと考えられる。

第4節 首尾一貫感覚との関連

首尾一貫感覚(sense of coherence)SOCは、Antonovsky(1987)が提唱した概念で、ストレスあるいは脅威事態をそれなりに受け止めて、耐えたり、やり過ぎしたりしつつ、落ち着いてそれらに向き合うような対処能力を包括的に説明するものである(児玉, 2010)。首尾一貫感覚は、個人内のリソースというよりも環境との作用による対処能力として理解することが適切であろうとされている。まさに、レジリエンスに近似した概念である。以下、首尾一貫感覚について整理する。

Antonovsky(1979)は、健康生成論を主張し、健康生成を志向する中心的な概念として首尾一貫感覚を提唱してきた。健康生成志向とは、疾病に着目するのではなく、健康を維持増進するための対処資源に着目することである。ストレスの特性や緊張を首尾よく解決することによって、ストレスを健康的な資源として変えるような視点を持ち合わせている。その中心概念である首尾一貫感覚とは、健康↔健康破綻を両極とする連続体上におけるその人の位置を保ち、かつ、健康の極側に移動させるための、まさに主要な決定要因であるということをAntonovsky(2001)は述べている。また、堀毛(2010)は、首尾一貫感覚を、「個人の生活全般への志向性を示すもので、自分の生活世界は首尾一貫しているという感覚である」と説明している。首尾一貫感覚は3つの要素から成り立っており、要素とは、①把握可能感、②処理可能感、③有意味感である。それぞれの内容の説明は以下の通りである。

①把握可能感とは、人が内的環境や外的環境からの刺激に直面したとき、その刺激をどの程度理解できているかということであり、把握可能感が高い人は将来出会うことになる刺激を予測できるものと考えている。

②処理可能感とは人に降り注ぐ刺激にみあう十分な資源を自分が自由に使えると感じていることとされている。

③有意味感とは生きていることによって生じる問題や要求のうち少なくともいくつかは、エネルギーを投入するに値し、かかわる価値があると捉えていること。

この3つをつなぎ合わせると、自分は自身のおかれている状況を把握しており、かつ、その状況に対応しようと考え、そのような状況が無意味ではないと考えており、さらに、首尾一貫感覚が人の心に安定性をもたらすには3つの要素の組み合わせが重要だとAntonovsky(1987)は考えている。戸ヶ里(2011)は、首尾一貫性に関わる良質な経験として、把握可能感に対しては一貫性のある経験、処理可能感についてはバランスのとれた負荷の経験、有意味感については結果形成への参加経験をあげて、学齢期の子供たちが学校生活を通してこれらを経験することを示唆している。

これまで、首尾一貫感覚は、ストレスに対抗する健康指標として用いられることが多かった。レジリエンスとの違いを述べると、首尾一貫感覚は現在の健康指標として有用とさ

れ、その尺度や見方は健康の保持増進ということに意味を見い出しているところがレジリエンスの回復への道のりとは似て非なるものと考えられる。一方で、首尾一貫感覚の機能はレジリエンスが機能するような状況や現象も導き出している。その点からも、首尾一貫感覚はレジリエンスにおいて回復しようとする心理的機能を3つの感覚で構成し、表現していると考えられる。特に、その特徴からは、ダメージを軽減させる効果が高いと考えられる。

学校教育において首尾一貫感覚を強化するための方法の一つとして、チャレンジして乗り越える機会をもつことが考えられる。この方法は、首尾一貫感覚の強化のための方法としては比較的知られており、学齢期における様々なチャレンジとそれを乗り越える経験が首尾一貫感覚を強化するものである。その際のチャレンジは適切でなければならず、乗り越えられるように設定されなくてはならない。チャレンジモデルにより首尾一貫感覚を育てる方法は、レジリエンスを作り出す方法として知られている Benard (1991) による学校におけるレジリエンス育成モデルと共通する点がある。"Bonnie Benard's Model" は、(1)思いやりと協力的な環境の提供、(2)高い期待をもち目的達成の援助をすること、(3)有意義な機会を与えること、の3つの学校環境設定を行うモデルで、子供にチャレンジさせて乗り越えさせることで育てようとするモデルである。このような取り組みは、これまで日本の学校でも少なからず取り組まれてきたものである。しかしながら、健康を保つために必要な心理的機能と環境との相互作用であるという理解のもと、意識的に取り組む姿としては捉えられていなかったと考えられる。

学校教育で首尾一貫感覚への理解が広まることで、レジリエンスを作り出すための効果的な取り組みが期待できる。レジリエンスや首尾一貫感覚は、より現実の現象を実際的に捉え、それに対処するものとして発展してきており、今後、学校教育において子供たちの精神的健康を保つための有効な手だてとなりうると考えられる。

第5節 楽観主義との関連

楽観主義はオプティミズム(optimism)と同義に用いられている。楽観主義は、他にも楽観性として記述されていることも多く、ポジティブ心理学を紹介した文献には同義に捉えているものが多い(例えば外山, 2010)。本章では楽観主義として記述する。Kassinove, & Sukhodlsky(1995)によると、楽観主義は「ポジティブな結果を期待する傾向」とされ、他にも、Yates, Yates, & Lippett (1995) の「ポジティブな出来事がネガティブな出来事よりもより多く起こるという信念」など、将来起こることに対するポジティブな期待に関連したものが多い。さらに、戸山(2010)は楽観主義をもう少し広く捉え、自分の周りの世界をポジティブに受け取る傾向と捉える定義があることを紹介している。沢宮(1997)は、楽観的な子供の強みについて2点にまとめている。第一に、良い出来事が起きた時や

成功したときに、自分の「内的」な力がその結果を招いたものだと思える傾向で、自分自身を低く評価することがない。さらに、良くない出来事が起きたときは自分を攻めずに「外的」な要因のせいにする。第二として、良い出来事や成功体験を偶然だとは思わず、自分の性質とか能力のような「永続的」な理由によるものと考え。良くないことが起きたときは「一時的なもの」と考え、再チャレンジなどの意欲が保たれる傾向がある。この2つの楽観主義の整理は、**Seligman (1991)**の説明スタイルを基に行われている。さらに、このような楽観主義の傾向を持った子供たちの全体像について沢宮 (1997) は、「楽観的な子供には、いわゆる打たれ強さ、たくましさがある。自分は価値のある人間であると確信しているので、『やればできる』と自分の力を存分に発揮することができるのだ。」と述べて、きわめてレジリエントな子供たちの特徴と似た見方をしている。

一方、楽観主義への否定的な見方もある。まず、学校で見られる自信満々の態度を見せる子供たちがいる。特に、中学校などで不良行為を行って教師を悩ませている子供たちの中には自信過剰な態度や「なんとかなるよ」などという発言によって、教師に楽観的と評価されている場合がある。しかし、注意深く観察すると、その子供たちは学習への無力感や進学へのあきらめなど自己評価が非常に低いことが見てとれる。ただ強がっているだけで現実から目を背けているのである。ここであげている楽観主義とはこのようなケースは当てはまらない。あきらめている現状に納得している姿も同様である。では、楽観主義はこれらのケースとは何が違うのだろうか。この問題に対して戸山 (2010) は **Segestrom (2008)** の実験を紹介している。この実験は、楽観主義者と悲観主義者、さらに高度な楽観主義者の3つのグループでそれぞれがポジティブな言葉、ネガティブな言葉にどのくらい注意を払っているかを測定した実験である。結果、楽観主義者はポジティブな言葉に、悲観主義者はネガティブな言葉により注意を払っていることが明らかにされた (戸山 2010)。さらに、この実験では、悲観主義者がネガティブな言葉のみに反応し、ポジティブな言葉には注意をほとんど払わないことが判明した。この結果からは、楽観主義者の心の状態は前向きに、悲観主義者は後ろ向きの姿勢であることが示唆されている。

楽観主義の子供たちを育てるために沢宮 (1997) は、第一に、楽観主義的なものの見方を直接教えること、第二として、成功体験を持たせること、の2点を強調している。楽観主義的な者の見方を直接教えることについて、沢宮 (1997) は、**Dweck (1975)** の帰属のさせ方を修正するための「再帰属法」をあげ、成功体験だけを積ませるのではなく、失敗した時にネガティブなものの見方をさせないような声かけを行い、能力不足ではなく努力不足という原因に帰属させるよう働きかけることが有効であることを例にあげている。この方法は、セリグマンの説明スタイルを用いたものである。**Peterson (2010)** は、説明スタイルについて、外因的で一時的、特定の原因による限局的な方法で説明する人々は楽観的であると言え、内因的で、安定した、普遍的な原因による説明を好む人々は悲観的であると述べている。

レジリエンスを実現させるために楽観主義を活用するには、教師が意図的に働きかけて説明スタイルを変化させることが考えられる。説明スタイルを変化させる一つの機会は子供たちがチャレンジに失敗する場面が考えられる。その際の教師の役割は、失敗の原因は外因的で、一時的、特定の原因であることを示し理解させることである。もう一つは、少しの成功でも教師が褒めたり期待したりすることにより、子供達の説明スタイルを徐々に長期間かけて変化させ、楽観性を高めることである。

楽観主義の個々の違いは、誰もが持っている楽観主義的傾向、特性としての楽観性の他、学習性のオプティミズム（楽観性）による違いが考えられる（外山 2010）。この中では、学校においては学習性のオプティミズムの向上が特に期待できる。レジリエンスの支援としてはこの部分に大きな関連が見出せる。ただし、文化の差やそれぞれの個人差があることを把握しておく必要があると考えている。

最後に、楽観主義は、ともすれば自分以外を悪く見立て自身の認知的な不協和から逃れようとするのが指摘されている。結果的には原因を外のせいにしただけで、そこから前向きな考えや姿勢がなければ意味はなく、かえってその場から逃げ出すことを自分に納得させてしまうことも考えられる。この部分に教師は注意を払う必要がある。失敗から努力しようという意志を持つことが出来るような働きかけをする必要がある。

第6節 自己効力感との関連

自己効力感は Bandura (1977) によって体系化されたものである。坂野 (2002) によると、自己効力感と意識されている "self-efficacy" 概念は、1977 年、"Psychological Review" 誌に掲載された "self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change" と題する論文によるとされている。Bandura (1977) は、人間の行動を決定する要因には「先行要因」「結果要因」「認知的要因」があり、これらの要因が絡み合って、人と行動、環境という三者間の相互作用が形成されているとし「人は単に刺激に反応しているのではない。刺激を解釈しているのである。刺激が特定の行動の生じやすさに影響するのは、その予期機能によってである。刺激が反応と同時に生じたことによって自動的に結合したのではない」と示した。このように、Bandura (1977) は、この三者のうちの「認知的要因」を取り上げ、自己効力感を刺激と反応を媒介する変数と見なした。

自己効力感には行動変容の先行要因として、2つのタイプの予期機能が存在しており、その1つは結果予期であるとされている。これは、行動がどのような結果を生み出すかという予期のことで、上田 (1995) によると「課題を遂行する時にこのように行動すれば良い結果が得られるという『期待・・・すれば・・・できるはず』という期待である。」と説明されている。もう一つは、効力予期と呼ばれ、坂野 (2002) によると、ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまくできるかという予期のことである。さらに、

坂野（2002）は、自己効力感は3つの次元で理解できるとしており、(1)マグニチュード、(2)強度、(3)一般性、の3次元をあげている。マグニチュードは、個人の感じている対処や解決可能性のレベルである。強度はマグニチュードをもった行動をどのくらい確実に遂行できるかという確信の強さである。一般性は、ある状況における特定の行動に対して形成された自己効力感が、場面や状況を変えて般化できるかということを示している。

レジリエンスと自己効力感の関係は、これまでのレジリエンス研究においては保護要因として知られてきた（小花和，2004）。一方、自己効力感と学校教育の関連については、小学校、中学、高等学校教師が生徒指導の理論、考え方や実際の指導方法等の基本書として公刊されている生徒指導提要（文部科学省，2010）で見ることができる。そこでは、学校教育の中で自己効力感が心理的症状や問題行動、活動意欲の低下の抑制につながるため、すべての段階で自己効力感を高める取り組みを充実させる必要性が述べられている。この点について東條（2002）は「問題行動は当該の行動を抑制するという自己効力感および、適応的な反応に対する自己効力感の認知が十分な水準に達していないために生じると考えられ、子供の問題行動を修正して行くためには、問題そのものを制御する手続きをとるのみならず、新たに該当者の自己効力感をいかに高めていくかという点に対する視点が求められることになる」と述べている。

学校教育で行える自己効力感を高める具体的な方法として、伊藤（1994）は、(1)自分で直接行動した結果の成功体験、(2)他者の行動を観察して学ぶことでモデリングとして知られている代理体験、(3)他人よりの助言をされる社会的（言語的）説得、(4)情意面で安定させること、やる気を喚起させること、などの情動喚起の4つのポイントを示している。また、桜井（1997）は、学習意欲を高める観点から、自己効力感を高める方法として、(1)子供の自己選択場面を多く設けること、(2)子供が成功体験を積み重ねられる仕掛けをつくること、(3)子供を賞賛すること、(4)教師期待効果を利用すること、を述べている。さらに、大野（2003）は、自己効力感を高めるとされているこれらの方法を参考に、学校教師が学校現場で心がける内容として、(1)教師と生徒、生徒どうしの人間関係を深められるよう支援すること、(2)生徒に体験的な活動を与え、自主的に選択できる機会の提供を心がけること。(3)生徒の個性を尊重すること、(4)評価の工夫をすること。(5)教師から支援を受けやすい環境づくりをすること。(6)教師が生徒のモデルになれるような存在になるよう心がけること。の6つのポイントを示している。

これらのことから、自己効力感の高まりは成功体験の積み重ねであり、発達精神病理学における発達経過をたどる中での失敗の連続や不適応の連続が個々の特性と関連して病理を発生すること、レジリエンスを実現するにはその逆である成功体験を積み重ねさせることと重なっていると考えることができる。学校教育の中で自己効力感を高めるには、成功体験を積ませるためのモデリングや動機づけ、評価などが相乗的に影響し合うための仕掛けが必要であり、レジリエンスを生み出す具体的な支援となると考えられる。

第7節 解決志向アプローチとの関連

Thomsen(2002)は、教育相談のような個別対応において、解決志向アプローチがレジリエンスを作り出す方法として役に立つことを述べている。解決志向アプローチは、ポジティブな認知を形成するのに効果的である。織田(2010)によると、ポジティブな認知を形成する必要について「人間には認知、感情(情動)、行動(行為)、身体(整理)の4つの機能が備えられており、それらが相互に影響を受けると考え、失職、離婚、親の死といったストレス度の高い人生の出来事を同時に経験する人は、自分自身又は生活などに関してネガティブに考え、抑うつ感が強まり、睡眠時間の減少、頭痛、腹痛などの身体症状が出現しやすくなる。」ということが考えられている。ネガティブな認知傾向からポジティブな認知を形成することができるようになるという試みは、教育の現場において個別の教育相談や進路指導、生徒指導で行われている。

近年、ブリーフセラピーとして学校現場に紹介され、教育相談担当者や養護教諭を中心にかなりの広がりを見せているカウンセリング方法は解決志向アプローチである。解決志向アプローチによるポジティブな認知形成の効果については、事例により紹介され、その効果が知れわたることとなった。さらに、学級活動においてもエクササイズとして解決志向アプローチを取り入れ、学級風土に効果的にポジティブなコミュニケーションを生み出した例もみられるようになってきた(例えば 池田,2009)。

森,黒沢(2002)によると 解決志向アプローチには中心となる哲学が存在する。(1)もしうまくいっているのなら変えようとするな,(2)もし一度やっとうまくいったのなら、またそれをせよ,(3)もしうまくいっていないのであれば、(何でもいいから)違うことをせよ、の3点である。哲学(1)と(2)は良循環状態もしくは初発的な良循環状況として捉えられるが、(3)の哲学は偽解決のループから抜け出すための相違を与える介入による悪循環の状況を変化させるものである。(1)(2)の哲学を用いる方法は、危険性が低く、学校現場では安全に実践できるアプローチの一つとして実践している教師も少なくない。さらに、解決志向アプローチには留意している「ものの見方」、「考え方」がある。これは、学校教育では今まで考えられてこなかった新しい視点で、取り除けない原因や特定できない原因について対処しようとするモチベーションを維持する効果がある。解決志向アプローチにおける「ものの見方」について、森,黒沢(2002)の論じた内容を以下に示す。(1)変化は絶えず起こっており、そして必然である。(2)小さな変化は、大きな変化を生み出す。(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有用である。(4)子供たちは自分の問題を解決するためのリソースを持っている、の4点である。ここにあげた、「ものの見方」は、子供たち自身が解決のエキスパートであるという考えを重視し、子供たちの持っているリソースを活用して変化を生み出そうという姿勢で対応することである。解決志向アプローチにはある程度の技法が揃っているが、基本的に、アプローチの哲学や「もの

の見方」をベースにして取り組むことで、相手の認知スタイルに変化を生み出そうとしている。

解決志向アプローチがレジリエンスの実現と関連性が高い最大の点は、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姿勢である。解決志向アプローチは苦境に追い込まれている子供たちに対して、スケーリングクエスチョンを用いて現状を評価させる。その評価が10点満点中2点でも、その2点をつけたポジティブな理由を探そうとするのである。そこに、苦しいながらも何とかこらえている自分を見つけさせ、前に進む意欲を持たせるという作業を地道に行うのである。解決志向アプローチは、個別ケースだけでなく学級経営や教科指導においても力を発揮する。子供たちをポジティブに捉えることが可能になるのである。解決志向アプローチは、教師が身に付けてこそ効果を発揮するもので、ポジティブコミュニケーションをあらゆる場で導き出すことができるアプローチだと考えられる。

解決志向アプローチは、すでに、学校教育現場に取り入れられ、その効果が個別ケースの教育相談に生かされているという報告が多くされているだけでなく、学級経営においても効果があると報告されている（池田，2009）。このことから、教師の日常に活用できるものであろう。また、解決志向アプローチはポジティブ心理学領域として取り上げられているが（堀毛2010，織田2010），その理由として、相互作用の効果を想定していること、原因に焦点を当てずに解決するプロセスに焦点を当てていること、ポジティブな認知を形成することの3点に主眼がおかれていることである。解決志向アプローチによるポジティブな認知の形成は、これまで述べてきたポジティブ心理学との近似性やレジリエンスに関わる心理的機能を高める方法として同一線上にあるものと捉えることができる。

第8節 フロー体験との関連

Csikszentmihalyi, & Nakamura (2003) によると、フロー体験とは「内的に経験づけられた自己の没入感覚を伴う楽しい経験を指し、フロー状態にあるとき、人は活動のための刺激領域に対して高い集中力を示し、活動を楽しむと同時に高いレベルの満足感、幸福感、状況のコントロール感、自尊感情の高まりなどを経験すること」である。フロー研究では、主観的幸福感、生産的活動の参加意欲、学習意欲、創造性などと密接な関係が報告されている（Nakamura, & Csikszentmihalyi, 2002）。このことから、フローは日常の精神的健康を維持、促進するために重要な指針となりうる経験であると考えられると同時に、レジリエンスにも同様に作用をする現象であると考えられることができる。

フロー体験はCsikszentmihalyi (1990) が提唱した概念で、活動から生じる外発的な利益とはまったく無縁の、その行為をすること自体が報酬となる自己目的的 (autotelic) 活動という現象を理解しようと研究したものである。フロー (flow) が意味することとは、意識

のよどみない流れを意味する包括的な「流れるような」感覚であると Csikszentmihalyi (1990) は説明している。Peterson (2006) は、フロー体験を「最大限の能力で機能するときの経験であるということが出来る」と述べ、フローが最も起こりやすいのは、技能とチャレンジする課題とが最適な均衡状態にあるときだと指摘している。

フロー状態に導かれやすい特性を持った人を「オートテリック、パーソナリティ」すなわち自己目的的な特性と呼んでいる (児玉, 2010)。また、石村・児玉(2006)は、日本語版 Big Five 尺度の検討から、フロー体験と性格特性の関係として開放性と外向性と正の相関があることを報告している。フロー体験はわかりやすく述べると「夢中になる経験」である。学校教育の中で考えると、スポーツや部活動、生徒会、委員会活動、授業などで体験することが可能である。そしてこの経験は Fredrickson (2001) の提唱するポジティブ感情のスパイラルに組み込まれると考えられる。フロー体験により満足感が生起し、生起したポジティブ感情が再びフロー状態を希求するという循環が発生する。すなわちフロー体験が、拡張-形成理論のパラダイムに取り込まれ、最終的にウェルビーイングに向かってスパイラルを駆け上がるというパラダイムである。このプロセスを経ることで望ましい発達を達成するという図式である (Figure 3-8-1)。

これまで、フロー体験の肯定的な効果に焦点を当ててきたが、一方で、否定的な側面も見られている。これはジャンクフローと呼ばれるもので、社会的に望ましくない体験であることが指摘されている。島井 (2015) によれば、テレビゲームやバイクでの暴走などが例にあげられ、スポーツに熱中して大会で優勝することなどと比較し賞賛されないことを指摘している。この違いについて、島井 (2015) は、「単に、社会的に受け入れられるような活動であるのか、それともあまり受け入れられない活動であるのかと考えることもできる」と述べている。この考えはフロー体験の基本的なコンセプトを否定しかねないが、長期的なフロー体験の質を高めるには周囲の人とのつながりを考えることが必要であり、社会的に受け入れられないものは否定的評価がその行為と行為者に向けられることによって、フロー体験を継続することが難しくなるものと考えられる。このことから、フロー体験は集団、コミュニティの文化について意識せざるを得ないものになるであろうと考えられている。以上述べたことを整理し、Table 3-8-1 にフロー体験の特徴をまとめた。

浅川 (2006) は、Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen (1993) のアメリカの高校生のフロー体験についての縦断的研究による「13歳のときにその領域でフローを多く経験している生徒は、17歳まで自分が得意だった領域の活動に没頭し続けることが示されている。」の結果を例にあげ、フロー体験がポジティブな発達の基礎を形作るものであり、人生の充実感に関連するものであることを示唆した。Table 3-8-1 より、フロー体験がもたらす効果は日常生活においても活動意欲やポジティブな感情に作用しているだけでなく、その視点は学校教育においても以前から知られている知見であることがわかる。学校教育における

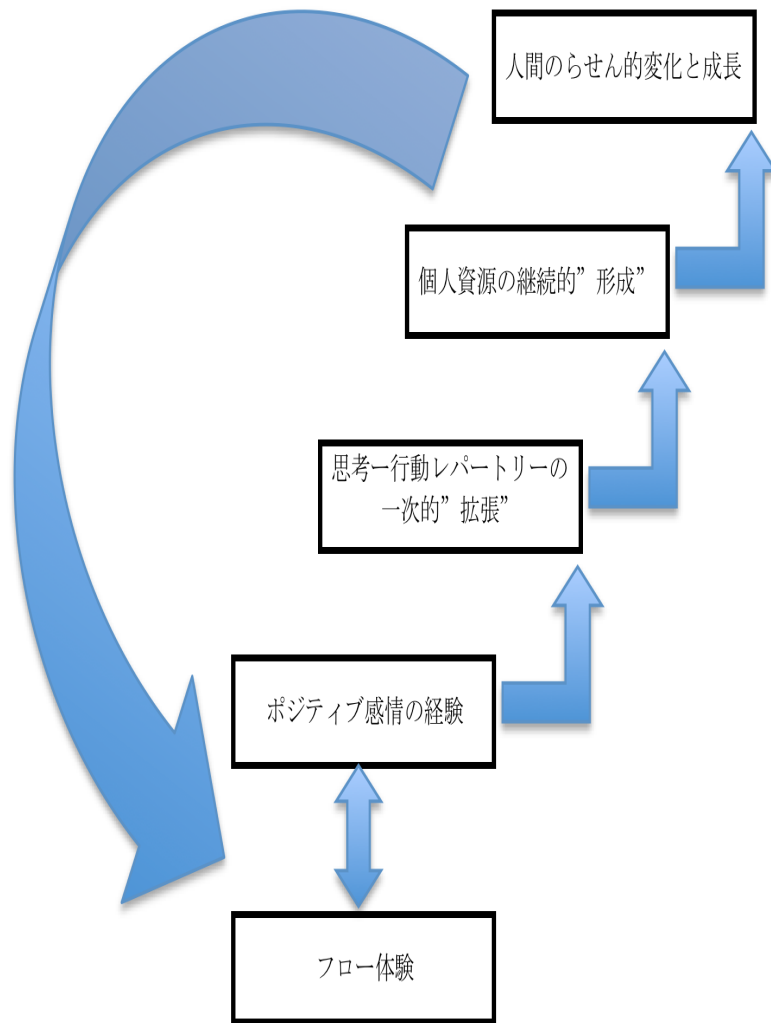


Figure 3-8-1 フロー&ポジティブ感情の良循環スパイラル 池田・芝山 (2018)

Table3-8-1 フロー体験の特徴とレジリエンスとの関連

	内容
定義	<ul style="list-style-type: none"> ・内的に経験づけられた自己の没入感覚を伴う楽しい経験 ・夢中になる経験
関連が推察される特性	<ul style="list-style-type: none"> ・満足感 ・充足感 ・幸福感・活動参加意欲 ・学習意欲 ・自尊感情
特徴	<ul style="list-style-type: none"> ・行為と意識の融合 ・限定された刺激領域への注意集中 ・自我の喪失や忘却、および世界との融合感 ・内的統制感 ・首尾一貫感覚 ・自己目的
条件	<ul style="list-style-type: none"> ・最大限の能力で機能する経験 ・肯定的に捉えられる行為
影響因の捉え方	<ul style="list-style-type: none"> ・フロー体験によるポジティブ感情産時の拡張一形成効果 ・フロー体験による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
発達の道筋	<ul style="list-style-type: none"> ・個人特性と環境の相互作用を考慮しており、社会的文脈による変化を想定している。
レジリエンスとの関連	<ul style="list-style-type: none"> ・レジリエンス機能としての意欲創出 ・コンピテンスの向上

部活動やクラブ活動の推奨は、まさに、フロー体験をしやすい環境設定を意図的に仕掛けることになるものである。学校教育においては、その他にも様々な取り組みによりフロー状態を体験させることが可能である。委員会活動、運動会、文化祭、ボランティア活動、学習もその可能性を十二分に持ち合わせている。これまで、学校教育において推奨されてきた活動は、フローを導き出すヒドゥンカリキュラムとして存在しており、暗々裏の内にレジリエンスを発動する機会を提供してきたものと考えられる。

フロー体験を想定した教育活動の構想は、レジリエンスを実現するための有効で具体的な方法を提供するものと考えられる。しかも、学校教育において既に行われているものが十分フロー状態に導く可能性を持っている。フロー体験の機能とその効果を教師が了解し、学校教育活動において意図的にフロー体験を仕掛ける取り組みを積極的に行うことがレジリエンスの具体的支援の一つとなるものと考えられる。これらの取り組みは、これまでも学校で行われてきており、明確にフロー体験として意識されてはいなかっただけで、すでに日本の学校教育にはフローを体験させるノウハウがリソースとして存在している。故に、これまで学校教育で救われてきた子供たちが日本には多かったのだとも考えられる。

但し、この取り組みは、場合によっては教師の負担を相当に重くするものになることになりかねず、教師のメンタルヘルスにも注意を払うことが必要である。部活動などの過度の教師への期待などがその一例である。フロー体験はレジリエンスに大きな効果を及ぼす可能性があるが、取り組む教師がフロー体験の効果と課題を明確に把握してこそ効果が期待できると思われる。

第9節 スクール・エンゲージメント

近年、フロー体験 (Csikszentmihalyi & Nakamura, 2003) で示されている、興味や楽しさを感じながら気持ちを集中させ、心理的没入とでも表現できるもので、注意を課題に向けて、持続的な努力をするような「熱中」する心理状態を保ち続ける姿を示す心理的概念であるエンゲージメントが日本でも知られつつある (池田・金児, 2017)。Reeve (2002) は、エンゲージメントとは、興味や楽しさを感じながら気持ちを集中させ、注意を課題に向けて持続的な努力をするような「熱中」する心理状態で、心理的没入とでも表現できるものであるとしている。鹿毛 (2013) は、「エンゲージメントとは、人と環境との間に現在進行形で生起するダイナミックに変化する相互作用を心理的現象の質として記述する概念であり、まさに知情意が一体化した『今ここ』での体験を意味している」と述べている。2000年以降、欧米では、このエンゲージメント概念を学校教育で取り上げたスクール・エンゲージメントが広まっている。Fredericksら (2004) によると、スクール・エンゲージメントは、低学力の生徒を改善する方法として非常に魅力的なものであるだけでなく、学習習熟の高い生徒が感じる退屈な状態や不満及び学校不適応にも効果があることが述べられ

ている。Blum & Libbey(2004)によると、スクール・エンゲージメントは同義ながらいくつかの呼称が用いられており(例えば, "student bonding", "student engagement", "student climate" など), 研究者の間でも定義や測定方法について明確にされていない状態にあるものの, 学校生活に関連する学齢期の子供たちの感情, 信頼, 思考, 行動など多面的に捉える概念として用いられている(O'Farrell & Morrison, 2003)。

まだ数は多くはないが, 日本で報告されている学校生活にかかわるエンゲージメント研究で用いられていることから, 本稿では, スクール・エンゲージメントを用いることとした。スクール・エンゲージメントは, (1)認知的エンゲージメント, (2)感情的エンゲージメント, (3)行動的エンゲージメント, の3つの要素で構成されていることが知られている(Lippman, & Andrew, 2008)。

(1)認知的エンゲージメントは, 新しい知識を学ぶ時に自分の言葉に置き換えて考えたり, 学校の活動を自分自身の将来の目的と関連付けて考えたりする姿が見られる。Fredericksら(2004)によると, 学習などにおいて自己調整のための知識やスキルを身につける方略を持ち合わせている姿が記述されている。

(2)の感情的エンゲージメントは, 学校が好き, 授業が楽しいなど, 学校や学校生活を楽しんでいる状態を指し, 学校に対する興味の度合いや退屈加減などを含み, 友だちや教師との人間関係及びクラスなどの所属感として記述できるものである(Fredericks, 2004)。

(3)の行動的エンゲージメントは, 授業に集中している, 学校行事に積極的に参加している, 休まない, 学級活動や学校行事に積極的に参加する, 学校の規則をしっかりと守る姿が記述されている。

このように, スクール・エンゲージメントとは, 学校生活に対する積極的な姿は多次元で表した包括的な概念とされ, 健康を保ち高める資源であり学力を高め資源であることが示されている(山岸・朝倉, 2016)。

第10節 レジリエンスの実現に寄与する心理学的概念

1. 学校教育でレジリエンスを実現するために役立つ心理学的概念

これまで述べたレジリエンスに関連する心理学的な概念について, 回復する過程を辿り始めるための仕組みや方法について理解を深めることで学校教育の場で活用できる心理学的概念の特徴と学校教育への適用可能性という視点でまとめた(Table3-10-1)。

これらの特徴として, (1)ネガティブな原因やリスクを取り除こうというモデルではなく, 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)その場の効果だけではなく, 長期的な効果を念頭に置いていること

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ベースにあること、が認められた。

ダメージから回復する姿をイメージさせるレジリエンスの考えを学校での教育実践や学齢期の子供たちの支援に活用させるにあたり、レジリエンスそのものを扱う必要はなく、関連する様々な心理学的概念を結びつけて捉えることで、学校で持ち合わせているリソースの活用という視点で、これまでの知見として十分実践できることが期待できる。

Table 3-10-1 心理学的概念とレジリエンスの関連と学校教育適用への展望

	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	<ul style="list-style-type: none"> ・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 	<ul style="list-style-type: none"> ・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	<ul style="list-style-type: none"> ・前向きな姿勢を評価する哲学 	<ul style="list-style-type: none"> ・ポジティブな志向を生み出す
ポジティブ感情	<ul style="list-style-type: none"> ・ポジティブ感情の経験による思考-行動レパトリーの拡張 ・個人資源の継続的形成 ・人間のらせん的变化と成長 	<ul style="list-style-type: none"> ・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の効果
フロー体験	<ul style="list-style-type: none"> ・没入感覚をとまなう楽しい経験 ・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 	<ul style="list-style-type: none"> ・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	<ul style="list-style-type: none"> ・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 	<ul style="list-style-type: none"> ・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	<ul style="list-style-type: none"> ・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 	<ul style="list-style-type: none"> ・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	<ul style="list-style-type: none"> ・成功体験からの高まり ・モデリング ・言語的説得 ・情意面での安定 	<ul style="list-style-type: none"> ・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	<ul style="list-style-type: none"> ・ポジティブな認知形成 ・原因にこだわらない ・安全性 	<ul style="list-style-type: none"> ・前向きなものの見方の形成 ・原因を特定しないことのよさ ・教師の取り組みやすさ

第11節 生物、心理、社会モデルによるレジリエンスの理解と学校教育への適用

ストレス社会を生きる上で、ダメージからの回復を示すレジリエンスが、日本においても心理学の分野だけでなく多方面で研究が行われている（例えば、山口 2016, 富山市企画管理部未来戦略室 2017）。また、調査研究に留まらず、現在では、レジリエンスを活用した実践が、看護医療、社会福祉、学校教育などにおいて様々に展開されている（例えば、近藤・加治・山中 2010, 山口 2016）。平成26年に示された「情動の科学的解明と教育等への応用に関する調査研究協力者会議審議のまとめ」（文部科学省, 2015）においては、このようなレジリエンス研究の広がり状況を踏まえながら、情動の研究と必要性が述べられる中で、子供の認知力や適応力、学習力等の機能の発達は、感情の動きである「情動」が基礎であり、複雑な背景から起こりえるいじめ等の問題行動についても、「情動」の発達におけるひずみが極めて重要な因子の一つであると考えられることが述べられている。また、平成17年度と18年度の「情動の科学的解明と教育等への応用に関する検討会」の報告書の公表以降、情動反応に関する脳科学的研究の発展に伴い、情動反応を示しやすい心の病の増加が懸念されている状況がある一方で、極めて困難な状況下において、この困難を克服し、やがて大きな成長を遂げる子供や若者達がいることが注目され、このようなストレス場面から心理的に回復する能力がレジリエンスと呼ばれ教育手法の開発へと応用が進んでいることも示されている（例えば、原・都筑 2016, 吉村 2016, 勝沢・小林 2017）。

この様に、情動とレジリエンスの関連が示唆されている中、さらに科学的な究明が求められている。近年、日本においても、レジリエンスに関わる遺伝子などの生物学的基盤を解明することによる研究が行われてきている（例えば、加藤 2009, 小椋 2016）。このようなレジリエンス研究の動向を踏まえると、レジリエンス研究は Engel (1977) が提唱した医学研究モデルである生物、心理、社会モデルにより、心と身体、さらに社会システムを含めた三者関係に着目することが必要であると思われる。高瀬 (2015) の、「もともと心は見えないものであり、それを推察するために行動を特定のパラダイムで多角的に検討することが心理学の研究法であるとする、生物、心理、社会モデルを適用し、多角性を生物レベル、社会レベルにまで拡張した際に心の輪郭がより明確に浮き彫りになることは言うまでもない。各レベルで起きた事象の有機的なつながりを常に強調することが大切であろう」という指摘を踏まえ、レジリエンスを生物、心理、社会モデルでとらえ、三者の有機的なつながりの中からレジリエンスを整理し、レジリエンスの実態を具体的に示した上で、実践的な応用について展望することにより、レジリエンスへの理解がより深まることが期待できる。

日本では、これまで精神医学や発達心理学、臨床心理学などにおいて、たいへん示唆に富む貴重なレジリエンス研究（例えば、小花和 2004, 小塩ら 2002, 石毛 2003, 平野

2015) が報告されているが、生物モデルを含めたレジリエンス研究の報告例はそれほど多くはない。そこで、本章では、生物モデルによるレジリエンスの基盤を中心に先行研究を整理した後、生物、心理、社会モデルによるレジリエンスを検討し、学校教育への適用するためのモデルについての展望を述べる。

1. 生物モデルからみたレジリエンス

レジリエンスを解明するための生物モデルの指標になると考えられるものとして、いくつかの研究が報告されている。小椋 (2016) は、血液型(RH/ABC)の不一致(母親と胎児間)と脳構造との関連(Freeman ら, 2011)の検討から、母子の血液型が不一致の場合は脳の形態を変化させる危険性が高まることなど適応的レジリエンス機序の存在を示している。また、Oldehinkel, Verhulst, & Ormel (2008) は、低い心拍数の早期青年期におけるレジリエンスへの影響(低心拍数: ストレスレジリエンス指標—TRAILS 研究)についてあげている。ここで、レジリエンスに関連が深いストレスの知見から、牟礼 (2015) の2つの視点からのストレス反応のメカニズムについての整理したものを紹介する。第一は、ストレス対応に影響する遺伝子多型、生化学的視点で、(1)ストレス反応系 HPA 系, SAM 系のホルモン代謝, (2)免疫反応, (3)酸化ストレス反応, (4)ストレス対応に影響する遺伝多型, (5) ストレス反応と遺伝子発現である。第二として、生理学的視点に基づいたものによる、ストレス反応により生じる可塑性変化を上流(視床下部への投射以前の階層)と下流(視床下部以降の階層)をイメージにした生理学的視点(喜多村, 2015)である。このように、レジリエンスに関係すると考えられる生物学的、生理学的視点での研究は近年増加しているが(例えば、高田・川寄・神庭, 2009), 生物モデルの指標として定まっているとはいえないのが実情である。

そこで、本章では、高田ら(2009)が示した、「うつ病の背景にある環境要因に対する脆弱性とレジリエンスによる遺伝的、生物基盤の存在を解明するために挙げた報告」に準じて、遺伝子配列の個人差、視床下部-下垂体-副腎皮質系、特定の脳の器官、神経回路、神経伝達物質をレジリエンスの指標として生物モデルを整理することとした。

2. 遺伝子配列の個人差: 環境要因と相互作用する遺伝子

高田 (2012) は、心理的レジリエンスの生物基盤の解明として、レジリエンスもしくは精神疾患の発症脆弱性を軸とし、発症メカニズムを単純化して $\text{Disease} = (\text{Resilience or Vulnerability}) \times \text{Stress}$ で表すことの可能性を述べている。また、別モデルとして、疾患は遺伝子と環境の相互作用によって発症する $\text{Disease} = \text{G}(\text{gene}) \times \text{E}(\text{environment})$ 式でも表すことができるとし、レジリエンスを理解するための生物モデルによる指標として、遺伝子環境相互作用 ($\text{G} \times \text{E}$) を示している。さらに、高田 (2012) は、精神疾患の (G

×E) 研究の代表格として、うつ病とセロトニントランスポーター遺伝子プロモーター領域(5HTTLPR)多型を挙げている。

平野 (2015) は、Cloninger(1993)の Temperament Character Inventory (TCI:気質、性格検査)における4つ気質分類の一つである "novelty seeking" (新奇性追求) 尺度が、新しい刺激に対する探求や衝動的な決定など、行動の活性と開始に関係する遺伝的な傾向を表し、ドーパミンD4受容体の遺伝子多型との関連 (Ebstein, Novick, Umansky, R., Priel, Osher, Blaine, Bennett, Nemanov, Katz, & Belmaker, 1996) を示していること、反対に、セロトニン、トランスポーター5-HTT の遺伝子多型との関連 (Risch, Herrell, Lehner, Liang, Eaves, Hoh, Griem, Kovacs, Ott., & Merijangas, 2009) が示されている "harm avoidance" (損害回避) 気質尺度により、行動抑制中止に関する遺伝的傾向をつかむことが可能なこと、"reward dependence" (報酬依存) 気質尺度がノルアドレナリンと関連 (平野 2015) すること、"persistence" (持続) 気質尺度が行動固着に対する遺伝的な傾向を示すことや特定の神経伝達物質との関連は想定されていないこと報告している。このようにレジリエンスの生物モデルは、心理モデルを用いて関連が検討され、妥当性も高まってきている。

ここでは、これまでレジリエンスにかかわる遺伝子について多く報告されているセロトニントランスポーター遺伝子プロモーター領域とそのほかの遺伝子を取り上げて、レジリエンスの生物学的基盤の具体を紹介する。

(1) セロトニントランスポーター遺伝子プロモーター領域 (5HTTLPR) 多型

高田 (2012) は、様々な気分にかかわる神経伝達物質のセロトニン伝達量調整に関与すると考えられているセロトニントランスポーター遺伝子プロモーター領域に、おおよそ22塩基対の不完全なリピートが16回繰り返されるI型と、14回繰り返されるs型との2種類を主な対立遺伝子を持つ遺伝子多型が存在し、I/I型に比べてs/s型およびs/I型のメッセンジャーRNAの転写効率が低く、不安関連の性格特性が強いことを示している。

Zolli(2013)は、Caspiら (2003) が、ニュージーランドのダニーディンで実施した調査において、調査時期の近年にストレスイベントを経験した被験者のうちs/s型のグループの43%が抑うつ状態を経験したのに対し、I/I型およびs/I型グループでは17%と大きな差が見られ、セロトニントランスポーター遺伝子s型は逆境に弱い状態にし、遺伝子I型は逆境に対して緩衝材としての役割を果たす可能性があること。また、環境要因がなければ人生において遺伝子のSとIの型はほとんど問題にならないという推測が示されたことを述べている。

(2) 他の遺伝子多型

野藤ら (2009) によると、神経細胞の新生や成長、機能亢進にかかわる神経系のタンパク質である脳由来神経栄養因子 (BDNF: brain derived neurotropic factor) は、神経細胞の発生や成長、維持、修復に働き、さらに、BDNF が学習や記憶、情動、節食、糖代謝などにおいて重要な働きをする分泌タンパク質であり、うつ病やアルツハイマー病患者の脳で減少していること、運動が脳内の BDNF を増加させるとともに学習や記憶のパフォーマンスを改善させることを報告している。また、吉村 (2011) は、BDNF がうつ病の病態仮説である神経可塑性仮説において、ストレスへの暴露がコルチゾール分泌促進を介して BDNF をはじめとする脳由来因子の産出を低下させるとともに、海馬や前頭皮質などにおいて神経新生を減少させることを述べている。尾仲 (2010) は、ストレスが加わると海馬の神経新生が抑制されうつ病の発症に関与している可能性を述べている。

(3) NPY

Mickey (2016) は、遺伝的要因として神経ペプチド Y (NPY) の生成にかかわる NPY 遺伝子の働きがレジリエンスの個人差に繋がっており、生まれつき NPY が多い体質の人と少ない体質の人では脳の反応に違いがみられること、NPY が少ない人は脳が過敏に反応することを示している。

(4) エピジェネティックなレジリエンスのとりえ

生物モデルからのレジリエンスの解明として、遺伝的要因を中心に脆弱性を軸に対極をレジリエンスとする先行研究の整理を試みた。上述したように、遺伝子による個人差として、生まれつきの個人差によりレジリエンスが決定づけられるということではなく、様々な環境要因により遺伝子の発現が調節されるエピジェネティック現象がおこる可能性が示唆されている。Weaver, Cervoni, Champagne (2004) は、Meaney (2001) のグループが、養育環境によって成熟後の母性行動やストレスに対する HPA 系の反応が変化し、これが非遺伝的に伝達されることを明らかにし、そのメカニズムについて研究を行なった結果、養育環境の違いによって、海馬でグルココルチコイド受容体上流のメチル化状態が長期的に起こることを示した報告を「母子行動によるエピジェネティックプログラミング」で取り上げている。また、森 (2013) は、自殺者死後脳を用いた BDNF 遺伝子のエクソン IV プロモーター領域の 4 つの CpG のメチル化率が自殺者数を有意に亢進していることあげている。Zolli (2013) は、遺伝子の解明によってレジリエンスにかかわる望ましくない形質の遺伝子要因が解き明かされるという期待に対して、遺伝子の形質と行動の発現は、遺伝子、実体験、環境的要因のダイナミックな相互作用により決定する遺伝環境相互作用のフレームで見ることの必要性を示しており、今後のレジリエンス研究は遺伝子の解明とともにエピジェネティックな研究が同時に必要となることが推察される。

3. ストレスの生体反応とレジリエンス

これまでレジリエンス研究は、ストレスとの関連を中心に心理学的アプローチにより多くの知見が示されてきたが、近年、生物モデルによるアプローチによるストレス研究が飛躍的に進展している。生物モデルによるストレス反応の仕組みをレジリエンス研究に適用することにより、レジリエンスへの理解もこれまで以上に深まってきている。レジリエンスに関わるストレス反応の仕組みについて Silber (2005) が「ストレスは自律神経系 (autonomic nervous system ANS) との関係が深く、情動行動のコントロールに重要な役割を果たしており、例えば、危険な状況に直面して、『闘争か逃走か』の判断をするときに重要な役割を演じ、『闘争か逃走か』の判断を迫られるような状況がまさしくストレス状態にあるといえる。その場合、ヒトは交感神経が働き、心臓、肺、血液供給やエネルギーが直ちに対応できるよう活性化される」と説明している。ストレスは人間が危険な状況を察知した際に、体が対応できる状態にする生体システムであると理解することができる。

Figure 3-11-1 にストレス反応システム (池田・竹口・芝山・阿形・末内・金児, 2017) を示した。ストレス反応に関わる中心的な体内調節物質は、副腎皮質刺激ホルモン放出ホルモン (CRH) とカテコールアミンであるノルアドレナリンとアドレナリンであり (新見, 2014), 単発的なストレスや一生懸命頑張る状況でのストレスの場合は、主に、副腎髄質からアドレナリンとノルアドレナリンが放出され、緊急事態に対応できるよう体が備えることになる。継続的もしくは慢性的なストレス状況ではコルチゾールが副腎皮質から分泌される。コルチゾールはストレスホルモンと呼ばれ (Silber, 2005, 新見, 2014), ストレッサーと認知された時に防衛反応として副腎から分泌される抗ストレスホルモンである。その役割は、血圧を上昇させ、脂質やたんぱく質をエネルギーに変え、体内の炎症を抑制し、血糖値を上昇させる働きがある。

レジリエンスを理解するために生体のストレス反応メカニズムとしてよく取り上げられるのが「視床下部-脳下垂体-副腎皮質系 (HPA 系)」の反応である (田中・脇田, 2011)。HPA 系のストレス反応は、我慢し耐える時に生じ、血中へのコルチゾールの放出、血圧上昇、発汗、血糖上昇、心収縮力の強まり、心拍出量増加、免疫力の低下など生体の機能に影響を及ぼすことが知られている (田中・脇田, 2011)。コルチゾールの増加は、海馬や扁桃体への影響を与える。急性のストレス反応では、扁桃体や海馬でコルチゾールに対するレセプターが働き、急性ストレスに対する反応は収まるようになっている一方で、慢性的なストレス状況では、レセプターの働きは悪くなり、うつや不安などの精神疾患に影響を及ぼすと考えられている (秋山・斉藤, 2006)。池田ら (2017) は、HPA 系のストレス反応の特徴を以下のように整理している。

慢性的で継続的なストレス状況下では、抗ストレスホルモンであるコルチゾールが分泌され続け、副腎疲労をきたし、最終的には副腎疲労症候群として副腎機能が低下し、倦怠感や無気力感などの症状が現れる。副腎疲労の状態は3つのステージで捉えることができ

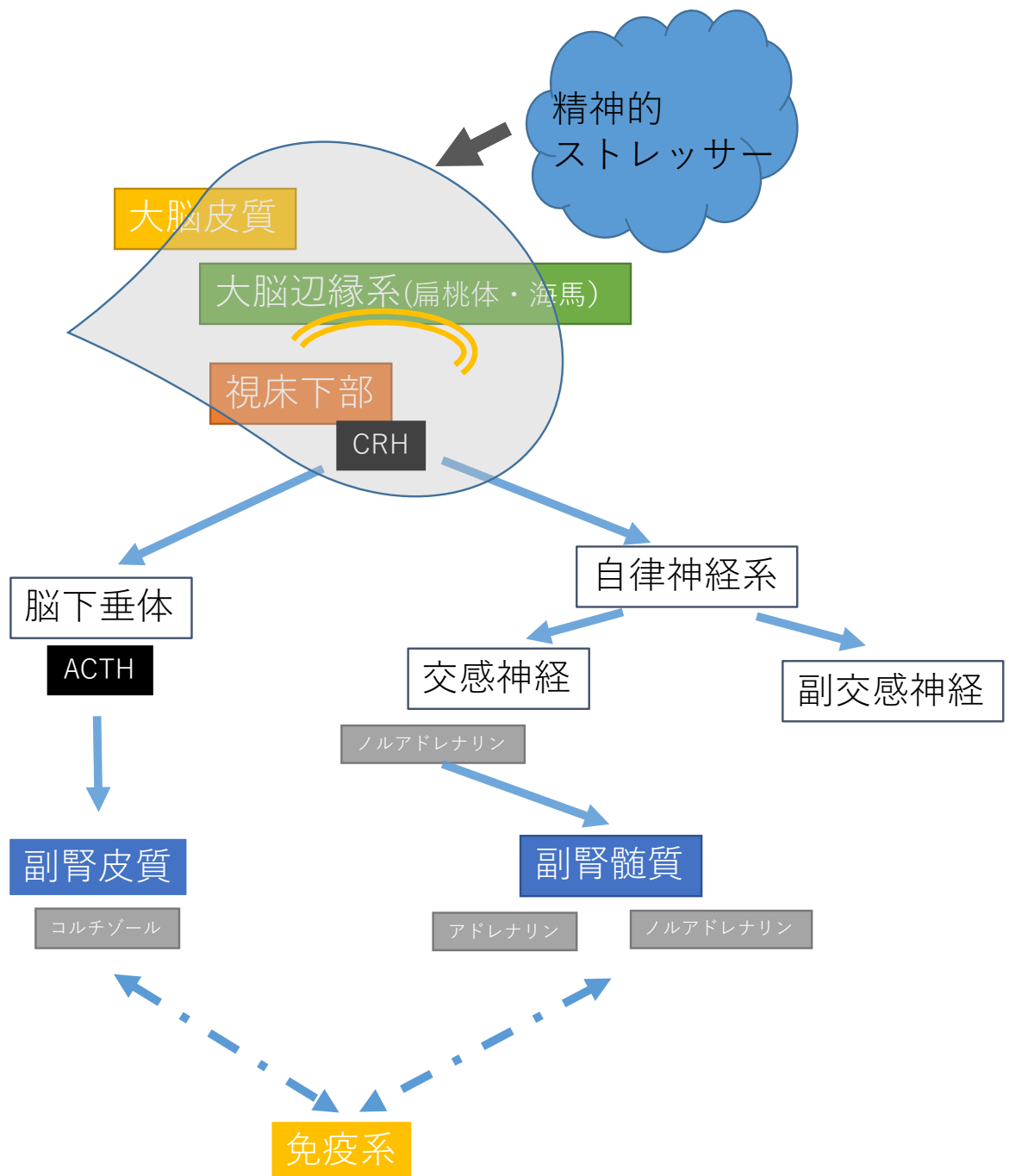


Figure 3-11-1 生体のストレス反応システム

る。(1)警告期と呼ばれる状態。この状態は軽い状態で自覚症状がないことが多く、そのため疲れが取れずにたまっていき、知らぬ間に体調が悪化していく段階である。(2)抵抗期状態。身体も心もストレスに対して抵抗を試みる段階で、疲労感が感情の高ぶりに変わったり、反対に身体の力が抜けた感覚に陥ったりする。ストレスの抵抗期では、動悸や胃痛などに加え、血糖値や血圧が警告期より以上を示してくる。(3)疲憊期。疲労の状況が重度であり、やる気の消失、自己コントロールができない状況になる。精神疾患になる一步手前の状況であり、不安、罪悪感、食欲不振、体重減少に加え、心身症、狭心症、偏頭痛などの症状も出現する。この副腎疲労の状態について「コルチゾールの分泌量が増えるとネガティブフィードバック機能が働き、ストレス刺激が過剰に加わらないよう制御される。急性ストレスが続くと、適応反応は抵抗期に入り、持続するストレスと抵抗力とが一定のバランスをとり、生体防衛反応が完成される。しかし、さらにストレス状態が持続すると、適応力が徐々に低下し、ホメオスタシスが崩れてストレス適応障害に陥ると考えられている。過剰なストレスによりコルチゾールの分泌が続くと、海馬の神経細胞やグリア細胞に障害を与える。うつ病の病態として海馬の萎縮や神経細胞新生の低下などが認められている」と青柳・梅原(2011)は述べており、慢性のストレス状態によるコルチゾールの危険性を示唆している。

このような慢性のストレス反応の状況をさらに悪化させる仕組みが青柳ら(2016)により報告されている。その仕組みは「記憶力」「想像力」である。青柳ら(2016)によるとこの仕組みは「心の迷走：マインドワンダリング」と呼ばれ、ネガティブな心理状態の時に過去の後悔や未来の不安について考えてしまい、起きている間の多くの時間ネガティブな感情と思考に意識が占拠されストレス反応が続いてしまうことを指している。これが抑鬱状態を引き起こし、絶え間ないストレス状態が続きコルチゾールの過剰な分布を引き起こし、脳を蝕んでいると述べている。

4. 特定の脳の器官とレジリエンス

高田(2011)は、脳神経画像研究、死後脳研究などの結果から前頭葉、扁桃体、側坐核、海馬などの脳の器官が、うつ病で見られる感情、認知、報酬反応、行為機能などの障害と関連することを示唆しているとともに、寛解期のうつ病患者でも、ネガティブな感情を与えるような刺激に対する後部帯状回と頭頂葉下部の活動が低下していることや(Wang, Krishnan, Steffens, et al, 2008), 扁桃体の活動が上昇していることから、上述した脳の器官がレジリエンスの生物学的基盤になりうることを述べている。

ストレス反応に大きな影響を与えていると考えられる脳の器官として扁桃体があげられる。扁桃体は大脳辺縁系に含まれ、人間の脳でいうと比較的古い皮質である。扁桃体の機能について、秋山ら(2006)は、「外界の刺激が大脳辺縁系にある扁桃体に情報収集され、

知覚に反映される外部環境要因が個体にとって有益かまたはその存在を脅かすものかという評価が行われる。扁桃体で行われた評価の情報が視床下部に送られ、自律神経反応や内分泌反応などの生理的反応として表出され、日常よく経験されるように強い情動を伴う出来事、例えば非常に嫌だったことや逆に非常に楽しかったことは強く記憶に刻まれる」と説明している。図1で示した通り、扁桃体はこのような情報を認知すると視床下部のCRHを通して脳下垂体にACTHの放出の指令を出し、副腎髄質からアドレニン、副腎皮質からコルチゾールを分泌させる。Carter (1999) は、扁桃体に蓄えられた無意識の記憶が、意思ではコントロールできないレベルで身体が反応することを示している。

一方で、ポジティブな感情にかかわる報酬系というシステムも明らかになってきている。廣中・高野・高橋・田中・板坂・小泉 (2011) は、ヒトの情動の神経機構として、齧歯類の探索行動研究より快情動にかかわる神経系が中脳の腹側被蓋野から大脳辺縁系の側坐核に至る内側前脳束のドーパミン含有神経であることを推察している。また、Pinel (2003) は、報酬系において中終脳ドーパミン系(mesotelencephalic dopamine system)が重要な役割を果たしていること示している。国里・山口・鈴木 (2008) によると、報酬系システムは、中終脳ドーパミン系は黒質や腹側被蓋野に細胞体を有し、その軸索は一部の前頭前野、扁桃体、線条体、側坐核に投射し、黒質から背側線条体に投射する経路は黒質線条体経路と呼ばれ、この経路はパーキンソン病に関係する。一方で、腹側被蓋野から前頭前野や側坐核や扁桃体などに投射する経路を中脳皮質辺縁系経路と呼んでおり、特に、腹側被蓋野から側坐核に投射する経路は報酬刺激の処理に最も関係するとされている。つまり、報酬の呈示により腹側被蓋野から側坐核への投射がなされ、それによりポジティブ情動(快情動)が生じ、行動が強化、維持されることに加え、その機能が、報酬予測に関係するとしている。

5. 神経伝達物質

体内で作られ、脳の神経細胞間で情報伝達を行なっている神経伝達物質のうち、レジリエンス研究においても関連するものとして取り上げられているセロトニン、ノルアドレナリン、ドーパミンの3つの神経伝達物質を、有田 (2012) は心の3原色と呼んでいる。有田 (2012) は、それぞれの神経伝達物質について、心の安定にかかわるものがセロトニン、危機状況に対してはノルアドレナリン、快情動に対してはドーパミンが深く関与しており、いずれもレジリエンスに関係ある情動の調節機能に関与していることを述べている。

また、牟礼 (2016) も、3つの神経伝達物質がモノアミン系の神経伝達物質であり自律神経の調節に深く関わっていること、セロトニンが睡眠や生体リズム、痛みや精神の安定、ノルアドレナリンが緊張や恐怖等のストレス反応に関連し、ドーパミンが脳の報酬系の中心的役割を果たすことなど、有田 (2012) の示した神経伝達物質の働きと同様の内容を述べている。

レジリエンスに大きく影響を与えることが考えられる神経伝達物質として近年注目を集めているものとしてオキシトシン (久世, 2014) が挙げられる。オキシトシンは下垂体から分泌されるホルモンで、脳内では神経伝達物質として機能することが知られている。

Moberg (2000)は、オキシトシンが心に働きかける役割として主に安らぎと結びつきを挙げている。Moberg (2000)は、オキシトシンの機能として、血圧の低下と心拍数の減少、皮膚と粘膜での血液循環の増大、抗ストレスホルモンの血中濃度の低下、消化、栄養の吸収と貯蔵の効率化を促しなどが生体に影響を与えているもので、心への影響として、危険に対する感じ方を鈍らせ不安を低減し、他者とのかかわりについての記憶を増強させ他者との信頼関係の構築する効果が見られることを示している。船渡川 (2018) はオキシトシンを「愛情ホルモン」と呼び、レジリエンスの形成に役立つものであることを述べている。

レジリエンスが形成されているときには、これらの神経伝達物質が脳内で正常に分泌され機能している状態が推察される。

6. 生物, 心理, 社会モデルによるレジリエンス

ここでは、Day ら (2014) による生物モデルの視点から、レジリエンスの先行研究で比較的多く見られる報告を取り上げて概観した。レジリエンスを生物, 心理, 社会モデルで理解することは、Luthur ら (2000) が示す、個々人の事情, 状況, 環境によって影響を受ける一つの現象であり、内的な特性やある単独の要求といった、個人的な事象として着目するよりも、より、複合的な構成要素と関わる現象への着目であり、それは静止した状態ではなく、全ての個人が、ある調整された領域の中で時が経つごとに変動することに他ならない。これは、個人の内的な諸要因と特性にのみ注目するだけでなく、レジリエンスを多次元的なものとしてみならず見方と内的関係を持つ社会システムの一つのダイナミックな見方でもある (Walsh, 1994)。ここでは、生物モデルによるレジリエンスの先行研究より、最も取り上げられている扁桃体に関連する心理学的概念を取り上げ比較検討するとともに、レジリエンスの生物, 心理, 社会モデルのそれぞれの関連について検討する。

(1) 心理モデルとの関連の検討

生物モデルからみたレジリエンス形成の要因として扁桃体が大きく関与している可能性がある。ここでは、扁桃体に関連する心理学モデルとして、平野 (2015) の心理的敏感さとレジリエンスの関係について報告した研究を取り上げる。平野 (2015) は、ストレスの感じやすさに影響する要因を、悪い出来事の原因を内的, 安定的, 全般的に帰属させる傾向や曖昧な状況への非寛容さ, 認知的なバイアスなどだけではなく、認知以前の生理的反応の個体差がストレスの感じやすさに影響を与えているという仮説に着目し、心理的敏感さ (Aron, 1997) とレジリエンス形成にかかわる生まれつき持っている資質的要因と後天的に獲得された獲得的要因との関連を検討している。結果から、レジリエンスを形成する

あり方は多様であり、必ずしもリスクを直接的に補う形になるとは限らず、生得的な敏感さの程度により効果が期待できる要因が異なることを示している。

一方で、扁桃体の敏感さの改善として、ストレス反応の正常化を目指した身体の運動や睡眠などが考えられる。ストレス反応としては同様の状態だと思われるが、これまでの心理モデルでは示されなかった方法が見出されるなど、生物、心理モデルでの対応を検討することにより、レジリエンスの形成に多くのアイデアが提供されることが期待される。また、これまでの心理的アプローチがより、科学的な根拠を持って実践することも可能となろう。

(2) 社会モデルとの関連

生物モデルの知見を参考にレジリエンス形成において社会モデルを適用することは、環境設定に大きく役立つものになると考えられる。例えば、扁桃体の過敏さへの対応として、対人関係の調整や社会的サポート、活動内容および時間の調整、道徳的価値観および目的の形成など、学校生活において具体的な支援方法を構想する妥当性の高い根拠となることが期待できる。

(3) レジリエンスの生物、心理、社会モデル

小林・大森・石田 (2017) は、子供のレジリエンスを高める研究において、Hoge, Austin, & Pollack (2007) の指摘を踏まえて、レジリエンスを「身体」「心理」「社会」問題との関連で取り上げ、学校現場でレジリエンスを育む取り組みを実践している。具体的には、「身体的要因」は自分の身体の状態を理解すること、「心理的要因」は自分の心を理解し上手に付き合う方法を身につけること、「社会的要因」は周りの人たちと適切にかかわることができ、さらに周囲からのサポートを受けやすくするためのスキルを身につけることとなっている。

生物、心理、社会モデルを取り入れて構想された Cummings ら (2000) の発達モデルは人間の発達に関するプロセスモデルを提案しているものである。このモデルは、ある時点での心理的機能が後の別の時点での心理的機能に影響を及ぼすと仮定されている。図の左側にあるのは発達に影響を与えるであろうと考えられる変数が並べられ、右側にはこれらの要因が原因となって起こると考えられる不適応状態が示され、中間にあるのが発生にかかわる媒介プロセスである。このモデルでは、ある時点での心理的機能は後の別の時点での心理的機能に影響を及ぼすと仮定している (time 1 が time 2 へ影響)。したがって発達精神病理学では精神疾患や問題行動は直面した問題に対して長期にわたる適応の失敗の連続性を示していて、子供の発達は過去、現在、未来での子供と環境の相互作用の産物として存在し、発達のパターンを理解するためには子供の歴史的、文化的な背景も含めた環境の相互作用を考慮している。また、発達精神病理学的視点として否定的な家族状況を理解

するのに肯定的な出来事の重要性に着目する必要性も指摘されてきた。その中で、このモデルはレジリエンス状態を導く生体-環境の相互作用関係を生物、心理、社会モデルで捉えて構想されており、これからの学校教育におけるレジリエンス形成のための取り組みを展望するにあたり、このような生物、心理、社会モデルを踏まえた理解と対応により、学校教育現場で児童生徒のレジリエンスの形成が図られるものと考えている。

第12節 本研究に用いるレジリエンスを実現するための取り組み

ここでは、本研究で用いる学校教育でレジリエンスを実現するためのアプローチについて（以下、レジリエンスアプローチと記述）整理するとともに、妥当性についての理論的検討を行う。これまで、レジリエンスを実現するためのアプローチとして有効に用いることができるアプローチを整理検討する中で、いくつか留意する必要がある内容が浮かび上がってきた。まず、検討することはその安全性である。学校の教師が実践することを前提とするならば、心理臨床やカウンセリングがイメージする治療的ということは馴染まない。その取り組みにより傷ついてしまうことは避けなければならない問題である。本研究で取り上げるレジリエンスアプローチはその意味で安全でなければならない。

次に留意すべきことは、既に取り組んでいるなど学校現場の教師が容易に扱えるアプローチでなくてはならないということである。教師に過度な負担感や実際的なコストをできるだけ要求しないことである。しかしながら、これには二律背反的な要素があり、子供のニーズにしっかり応えるという強い意志は必要である。最後に、アプローチは具体的な一つ一つの取り組みとしての提示ではなく、具体的な取り組みを考え実践できることを可能にする教師の考え方や姿勢、ものの見方を見つける取り組みにする必要がある。ともすると、一つ一つの事象に対応する解決方法が求められがちだが、レジリエンスの考えからするとそれは一時的な対象療法になりかねず、教師が子供たちを担当する年間、学齢期を通して行う一貫したアプローチが必要なのだという考え方からの提言である。

生物・心理・社会モデルによるレジリエンス実現のポイントは扁桃体の過敏さへの対応であり、心理学的検討からは、ポジティブな感情の生起がポイントであると考えられる。この2点は、同一戦場にあるものと捉えることができる。ポジティブな感情に留意することにより、生体のストレス反応を抑えることや、オキシトシンの効果としての信頼感の醸成などが考えられる。

もともとレジリエンスは包括的な概念であり、その成り立ちは各領域において横断的な解釈がなされてきた。そのため、継ぎ接ぎだらけのイメージは否めないが、本章で取り上げたポジティブな感情の生起に留意し、学校教育に有効に働きかけることが可能であると考えられるポイントを整理した上で本研究のレジリエンスアプローチを作成した。以下に

本研究で行うレジリエンスアプローチをまとめた。

<本研究におけるレジリエンスアプローチ>

- (1) ネガティブな原因やリスクを取り除こうというモデルではなく、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を用いている。
- (2) 学校教育の期間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。
- (3) その場での効果だけではなく、長期的な効果を念頭に置いている。
- (4) ポジティブな感情を起こさせることによる相互作用を狙っていることから、相補的なコミュニケーションが行われることが前提となる。

以上、これらのポイントは学校教育においてレジリエンスの機能を高めるためのポイントとしてあげているが、同時に、その場での学校適応にも十分役立つものと考えている。このことは学校教育活動から離れず、特に、新たに複雑な取り組みとならない範疇で実践するために留意する点である。

第二部 学校教育においてレジリエンスを実現するための実践研究

本稿では、学校教育におけるレジリエンスの実現にかかわり、これまで整理したレジリエンスの知見を基に、ダメージを受けた中学生の回復を図るレジリエンスを実現するための実践事例報告するとともに、実践成果から得られた知見を活用した定量的調査を実施してレジリエンスの実現に寄与する要因を検討した調査研究について報告する。

なお、本研究の調査及び実践事例は、ストレス反応が高まり、学校不適応による不登校など、学齢期にある子供においてダメージから回復することが喫緊の課題となっている中学生を対象として実践調査を実施した。なお、事例は本人が特定できないよう内容を修正している。

第4章 教師評価による短期縦断的探索研究

日本の学校教育では、学習指導要領で定めている内容を基に、教科教育を通して学力を高め、総合的な学習において学力を統合した応用力を身につけて生きる力を育成し、道徳教育も含めた学校教育活動全体を通して情緒的、認知的発達を促すことで望ましい発達の達成を目標としている。この目標は、レジリエンスの視点を取り入れた活動を実践するヒューマンサービスの専門家にとっても最終目標となるものと考えられる。レジリエンスを学校教育に取り入れるという試みは、日本の学校教育で行われている教育活動の目的や意義、機能と変わらないものであると捉えることも可能であろう。では、実際にレジリエンス概念からイメージされるダメージを受けている状況から立ち直る力や姿などの現象が学校教育の中で実存するのであるか。

これまでのレジリエンス研究の知見によれば、ダメージから立ち直る姿は、子供から大人まで、あらゆる場面において見られるものであり、レジリエンスという概念はこの日常の現象を描き出しているに過ぎないともされている。厳しい環境に身を置いている子供たちだけに出現するものではなく、どの子供たちも日々の生活で大なり小なりのダメージを受け回復するプロセスを生きている。レジリエンスはダメージを受けて立ち直る現象として全ての人に起こる現象であると捉えられている。故に、現代社会の日本においてもレジリエンスを取り上げる意味がそこにあると考えられる。しかしながら、これまで日本の学校教育の現場においてレジリエンスの実態を調査したものは多く見られず、その実態は明らかではない。実際に「レジリエンスとは、臨床のケースでその適応性を説明するときの説明概念のようなもの、または、子供を育てて行くときの育成目標のようなもの考えた方がようさそうです」（深谷，2009）。と記述された内容からも、レジリエンス概念はまだまだ理念や目標という捉えにとどまっている現状が伺える。

そこで、本章では、学校教育でレジリエンスを実現しているレジリエントな子供を同定し、リスク要因と保護要因との関連を検討することにより、学校教育現場でのレジリエンスの状況を掴むことを目指した。レジリエントの存在を知る具体的方法として、Kumpfer (1999)によるレジリエンス研究の分類を参考にした。Kumpfer (1999)は、これまで行われてきたレジリエンス研究のデザインを5つの方法に整理し、(1)単一サンプルによるレトロスペクティブな横断的研究、(2)多変量を用いたレトロスペクティブな横断的研究、(3)短期的のトランザクショナル的縦断的研究、(4)実験群の長期的発達研究、(5)対象群を用いた長期的発達研究の5つを示した。学校教育におけるレジリエンスの状況を理解するための有効性及び学校教育現場を鑑み、短期縦断的研究を行い、リスク状況と保護要因を調査し、レジリエントの存在を明らかにしながら要因の関連を探ることとした。

なお、事例は本人特定できないよう修正して記述している。

第1節 目的

本研究では日本の学校教育現場でリスク状況にいる生徒が、レジリエントとして存在し、保護要因の影響をリソースとして活用し好ましき発達経過を辿っている実態を教師の評価を基に検討することを目的とした。

第4章 第2節以降は以下は個人情報保護のため掲載していない

第5章 レジリエンスの実現を目指した実践① 不登校生徒の回復を目指した実践事例

第1節 問題と目的

中学1年生の2学期より不登校になった男子生徒を回復させるために、生徒のレジリエンスを発揮できるように、生徒と学校の間的良好な相互作用を生み出すレジリエンスアプローチを行い、レジリエンスアプローチの成果と課題を検討するとともに、学校教育へのレジリエンス概念の適用についての展望を行うことを目的とした。

第6章 第2節以降は以下は個人情報保護のため掲載していない

第6章 レジリエンスの実現を目指した実践②

不登校生徒へのレジリエンスアプローチの実践

第1節 問題と目的

中学校男子生徒のレジリエンシー機能を高めるため、レジリエンスアプローチとして、彼を取り巻く人的、物的環境をレジリエンスが実現されるプロセスにおける相互作用が行われるよう修正を試みたものである。レジリエンス実現のためのプロセスづくりとは、学校の教育活動や教師の働きかけによるリスクやストレスに対する補償的な働きかけ（補償的プロセスを経ること）により、生徒が回復しようとする心理的機能（レジリエンシー）を高める、あるいは発揮させる効果があると考えられている。これにより困難によるダメージを受けても立ち直る心理的機能の状態を作り出す事である。レジリエンスプロセスを実現するために有効とされている要因は保護要因とも呼ばれ、個人の特性に関するもの、個人に関わる周囲のもの、家庭環境に関するもの、取り巻く社会的な環境に関するものに分けられ、様々なことが挙げられている（例えば、自尊感情、向社会的な大人との繋がり、一人以上の家族との温かい繋がりなど）。そしてこのレジリエンスを育成するプロセスを作り出す実践方法として Thomsen (2002) はいくつかの有効な方法をまとめている。

Thomsen (2002) がその中で紹介している Henderson & Milstein (2002) の Six Step to Fostering resiliency アプローチは、本ケースの生徒のレジリエンスを育成することができるアプローチに成りうるものと考えた。その実践の具体的な内容は、(1)思いやりと協力的な環境の提供、(2)高い期待をもち目的達成の援助をすること、(3)有意義な機会を与える、(4)向社会的な結びつき、(5)一貫した境界線の明確化（ルールや規範の確立、しつけなどを含む）、(6)生活スキルの享受である。これらの方法により、レジリエンスの相互作用が生み出されレジリエンシーが発揮されることにより、新たな内面での相互作用が環境との間

で行われ不登校から回復するであろうと考えた。これら具体的な取り組みは本研究においてレジリエンスアプローチと呼ぶ理論的な方法を下地としている。その内容は第3章で整理したもので(1)ネガティブな原因やリスクを取り除こうというモデルではなく、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をを用いる、(2)成功体験や活動に熱中する経験を通して育むことを前提とする、(3) その場での効果だけではなく、長期的な効果を念頭に置く、(4) ポジティブな感情を起こさせることによる相互作用を狙っていることから、相補的なコミュニケーションを行うという4点である。本事例でもレジリエンスアプローチのこの4点を常に意識した取り組みを行った。

本章では、遊び、非行的な行動傾向にあり複合的な問題を持つと考えられる不登校傾向の生徒に対し、レジリエンスアプローチの具体的手立てとして、Henderson & Milstein (2002) の "Six Step to Fostering Resiliency" を応用し、担任教諭がレジリエンスを生み出すため内面的な相互作用を促進させ、レジリエンシーを発揮させる状態を作り出し、その効果を検討する目的とした。

第6章 第2節以降は以下は個人情報保護のため掲載していない

第7章 レジリエンスの実現を目指した実践③

ひきこもる生徒の回復プロセスとレジリエンス

第1節 問題と目的

本章では、困難な状況からの精神的回復すなわちレジリエンシーを発揮した事例として、生得的なハンディである発達の障害という困難さをもったケースを取り上げる。

発達障害を抱える子供のひきこもりのケースについて、レジリエンスアプローチによる対応及び回復プロセスについての報告である。

これまでひきこもりは、発達障害との関連が深く、学齢期では不登校をきっかけに引きこもりの状態に進むケースが少なくなく、学校生活における対人関係、学習に対する苦手意識や不安など、精神的にダメージを受けている。この場合、本人だけでなく家族のダメージも相当なものになると推察される。その回復を目指すにあたり、ひきこもった子供に直接会える機会が無いだけでなく、周りの家族もダメージを受けていることもあり、学校の教師の支援方法にもさらに工夫が必要とされた事例である。

本事例では、レジリエンスの実現を目指し、回復するための心理的機能とされるレジリエンシーを発揮するため、本人ではなく家族、とりわけ両親との関わりに焦点を当てた取り組みしながら、当該生徒の回復プロセスを記述することで、ひきこもりの子供に対するレジリエンスアプローチの有効性を検証すること、並びに卒業後の面接調査を通して影響を与えた要因を質的な調査を用いて明らかにしながら、際立った厳しさから回復するケースから全ての子供たちに対してレジリエンスの実現を目指したアプローチの効果を検討することを目的とした。

第7章 第2節以降は以下は個人情報保護のため掲載していない

第8章 レジリエンス実践事例からの分析

第1節 3事例からの分析

本章では、第5章、6章、7章で取り上げた実践事例の結果から、レジリエンスを実現するためのアプローチの成果と課題について考察を行う。

第1に、3事例へのレジリエンスという視点からの取り組みの効果について検討する。3つの事例とも、不登校に陥っていたもので、この状態から本人たちは困難な状況にあると判断された。困難な状況からの回復はまさにレジリエンスの特徴である。故に、レジリエンスの視点が効果的だったのかは、回復できたのかという結果から論じる必要がある。通常、不登校の子供に対しての介入の評価は不登校が改善したかどうかである。その意味では事例①においては完全なる復帰が果たせわけではない。事例②の不登校は概ね改善された。事例③にいたっては最後まで登校できなかつた。登校できるようになったかという見方からすると失敗である。しかし、2つの実践事例の経過は、徐々にではあるがレジリエンスの兆しを見せ始めた。レジリエンスを実現させるための評価として、立ち直りのために動き出すこと、すなわち学校に関連することについて、自主・自発的な行動をとる姿が見られるならば、レジリエンスの道筋に一歩足を踏み入れたことになると思われる。事例①では、授業にも参加できるようになり、事例②は進路を決めて卒業し、事例③は自分で進路先を決め、髪の毛を切りに行くなど、これまではなかった行動が見られた。これらのことより、3つの事例それぞれがレジリエンスの実現のため踏み出したと判断した。

各々の事例では述べなかったが、不思議なことにこの3事例とも介入前と介入後では家庭内の雰囲気やコミュニケーションに変化が起きていた。どの事例でも、介入後半では本人を認めて応援するという姿勢が家族に現れてきた。これは思わぬ副産物であったが、逆

に考えると、家族の変化がレジリエンスを生み出したと考えることもできる。この点は今後の改めて調査する課題であると感じた。

次に、レジリエンスを実現するためのアプローチが実際に影響したのかという妥当性の問題である。レジリエンスを生み出す相乗的な相互作用を起こすために行った環境調整や相補的なコミュニケーションの効果である。レジリエンスを実現するためのアプローチの本質は、教師の姿勢、考え方、ものの見方を問うものであった。しかし、これは観測が難しくしっかりした検証ができなかった。3つの事例とも、レジリエンスアプローチの4つの視点に則った具体的な方法を考え進めた。このことはレジリエンスアプローチの設定した目標を十分クリアできるものであり、一定の効果がみられたと考えている。ただ、具体的な方法の直接的な効果の影響とみるか、レジリエンスを実現するためのアプローチの包括的な効果と見るかは意見が分かれるところである。レジリエンスを実現するためのアプローチは長期的な介入と効果を見込んでおり、長期的な視点での評価が今後問われるとなると思われる。

最後に学校教育への浸潤性についてである。本ケースは、事例報告者が、担任もしくは特別支援教育担当という枠組みで学校教育の指導支援の範疇で行った取り組みである。他の機関との連携を行っているが、学校教師がアクセスできる範囲での取り組みである。また、どの取り組みにおいても、治療的な介入はされておらず、あくまで教育の延長上というスタンスを貫いている。これらの点から、レジリエンスを実現するためのアプローチはどの学校でも、どの教師にも取り組むことが可能なものになっていると考えられる。専門的な知識や技法はそれほど用いておらず、むしろ、これまで、学校で行われてきたことをアレンジしたものである。レジリエンスを実現するためのアプローチの4つのポイントの効果については、全体的な考察において本事例の取り組みの成果を理論的な観点で補完する。

第9章 スクール・エンゲージメントとレジリエンシー及びストレス反応の関連

本研究は、回復する過程を辿り始めるための仕組みや方法について理解を深めることで、学校教育の場で活用可能となる取り組みを検討することである。そのため、本章における研究は、中学生を対象に、上述したレジリエンスアプローチを用いた事例研究により示唆された、レジリエンスを実現する過程において発揮される心理的機能を高めるものとして、先行研究から、ポジティブな感情にかかわり、活力に溢れ学校生活に積極的に関与する概念であるスクール・エンゲージメントをとり上げ、レジリエンスの実現にかかわるレジリエンシー（心理的機能）とストレス反応の関連を検討する。取り上げた理由は、スクール・エンゲイジメントエンゲージメントの状態を作り出すことが、学校教育のカリキュラムにおいても十分可能なこと、レジリエンスアプローチの要素を含んでいることがあげられる。

第1節 レジリエンスの実現にかかわるレジリエンシー（心理的機能）とストレス反応の関連モデルの作成

1. モデルの作成

スクール・エンゲージメントとレジリエンシーの関連を検討するために、Kumpfer (1999) の "Resilience Framework" を基に、エンゲージメントとレジリエンシーの関連、および結果・状態・帰結に至るモデルを検討した。Kumpfer (1999) は、レジリエンスのプロセスモデルとして、環境と個人の相互作用領域を想定し、この領域での心理的現象がレジリエンスの心理的機能とされるレジリエンシーに一次的に作用することを示している。この環境と人との相互作用の領域を、鹿毛 (2013) が、「人と環境との間でダイナミックに変化する相互作用を心理的現象の質として記述される概念」として示したエンゲージメントと捉え、その影響を受けた心理的機能としたレジリエンシーから結果・帰結・状態としてポジティブな生活満足感、ネガティブなストレス反応の高まりへの影響を想定したパスモデルを構成した (Figure 9-1-1)。

さらに、構成したパスモデル (Figure 9-1-1) を Kumpfer (1999) の "Resilience Framework" に関連させたモデルを Figure 9-1-2 に示した。



Figure 9-1-1 エンゲージメントーレジリエンシー関連パスモデル

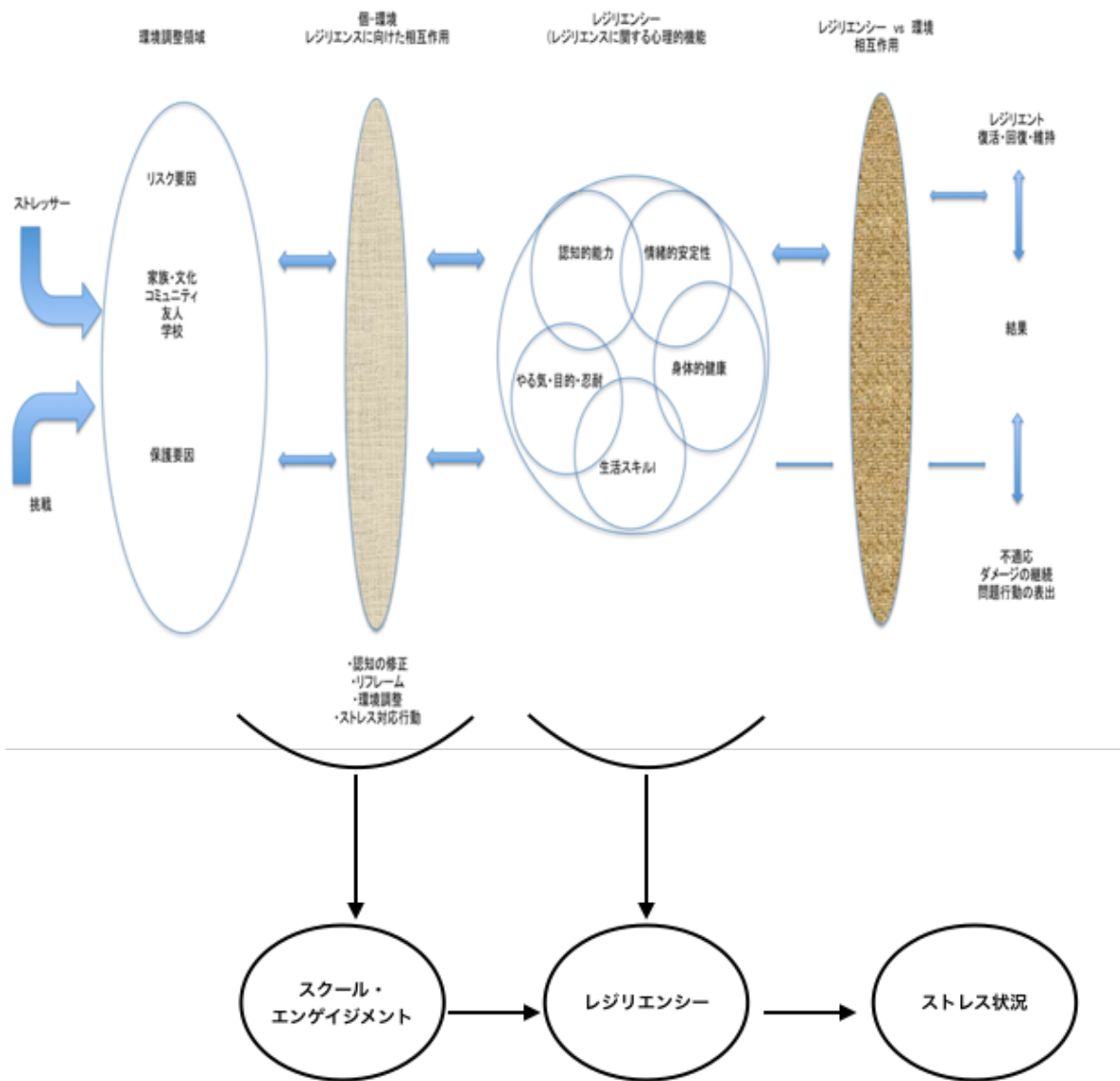


Figure 9-1-2 スクール・エンゲージメントーレジリエンシー関連パスモデル

第2節 中学生用スクール・エンゲージメント尺度の作成

1. 目的

中学生のスクール・エンゲージメントを測定するための「中学生用スクール・エンゲージメント尺度」の作成を行い、信頼性及び妥当性を検討する。

2. 方法

中学生用スクール・エンゲージメント尺度の項目選定にあたっては、Lippman ら(2008)の作成した "School Engagement Scale", Fredericks ら (2005) の作成した "School Engagement Scale", 山岸ら (2016) が作成した「高校生のスクール・エンゲージメント尺度」を参考に項目を選定した。さらに、教育学を専門とする大学教員2名、現職の中学校長、養護教諭、教諭計5名により質問項目の表現が生徒に十分理解されるか検討され、中学生用スクール・エンゲージメント暫定尺度13項目が選定された。

3. 調査対象

公立中学校1・2・3年生計492名を対象に質問紙調査を実施した。そのうち記入漏れのなかった1年生男子83名・女子50名、2年生男子75名・女子40名、2年生男子75名・女子61名、計384名を分析対象とした。

4. 調査時期

2016年11月

5. 調査材料

調査項目は、スクール・エンゲージメント暫定尺度15項目を用いた。回答法は5件法とし、選択肢は、「あてはまる」「ややあてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」とし、5～1点を与えた。

6. 調査手続き

生徒に対しては、心的負担を考慮し、無記名方式で学級ごとに担任教師による集団調査を行った。回答法については、研究者が調査学校教職員に調査の趣旨を説明し、生徒が思ったままを答えることができるよう配慮することを求めた。回答に要した時間は約15分であった。分析にあたっては、SPSS ver. 23によって処理が行われた。

7. 結果と考察

(1) 中学生用スクール・エンゲージメント尺度作成

① 因子構造

中学生用スクール・エンゲージメント暫定尺度項目 15 項目の平均値及び標準偏差を用いて天井効果・フロア効果の検証を行い、影響を受けていないことを確認した後に、項目選定のために主因子法により因子分析を行った。固有値の減衰状況をスクリープロットで確認したところ、3 因子構造と考えるのが妥当であると判断された。そこで、因子数を 3 に固定し、因子分析を実施した（主因子法、プロマックス回転）。結果、因子負荷量が .40 以上の項目で構成された 3 因子 13 項目を採用した（Table 9-2-1）。第 1 因子は「私は学習する時、自分の経験から知っていることと関連させて考えることがある」「私は新しい事を理解する時に自分がわかる言葉に置き換えて考えることがある」などの項目内容であり、Fredericks ら（2005）の示している "School Engagement Scale" の "Cognitive Engagement" に関わることから、この因子を「認知的エンゲージメント」と命名した。第 2 因子は「私は学校に行くのを楽しみにしている」「私は学校が好き」「私は自分のこの学校の生徒であることに満足している」などの項目内容であり、Fredericks ら（2005）の示した "Emotional Engagement" に関わることから、この因子を「感情的エンゲージメント」と命名した。第 3 因子は「私は学校行事や委員会活動など学習以外の活動にしっかりと取り組んでいる」「私はクラスの活動にしっかりと参加している」などの項目内容から、Fredericks ら（2005）の示した "Behavioral Engagement" に関わると考えられることから、同様にこの因子を「行動的エンゲージメント」と命名した。

② 信頼性の検討

選定された項目について、因子ごとに内的整合性による信頼性の検討を行った。「認知的エンゲージメント」因子に選定された 3 項目の信頼性係数は $\alpha = .89$ 、I-T 相関は 7.0～7.3、「感情的エンゲージメント」因子に選定された 3 項目の信頼性係数は $\alpha = .87$ 、I-T 相関は .58～.80、「行動的エンゲージメント」因子に選定された 2 項目の信頼性係数は α

Table 9-2-1 中学生用スクール・エンゲージメント尺度の因子分析結果

項目	F1	F2	F3	共通性	I-T相関	α係数	M	SD
第1因子 認知的エンゲージメント								
私は学習する時、自分の経験から知っていることと関連させて考えることがある	.85	-.03	-.08	.64	.78	.88	3.54	1.02
私は新しい事を理解する時に自分がわかる言葉に置き換えて考えることがある	.84	-.04	.02	.62	.76		3.62	1.05
私は学習する時、これまで習った事との違いなどを比較して考えることがある	.84	-.01	-.02	.64	.73		3.28	1.07
私は学習する時、これまで習った事や持っている知識を活用して考えることが多い	.67	.01	.13	.55	.67		3.56	1.01
第2因子 感情的エンゲージメント								
私は学校に行くのを楽しみにしている	-.07	.92	.00	.78	.78	.86	3.23	1.22
私は学校が好き	-.09	.85	.04	.70	.73		3.43	1.22
私は自分のこの学校の生徒であることに満足している	-.05	.81	-.05	.67	.75		3.44	1.11
私は学習がとても気になっている	.23	.55	-.10	.38	.57		3.12	1.15
私は学校の授業などで新しいことを学ぶことが好きである	.35	.44	.01	.47	.58	3.29	1.14	
第3因子 行動的エンゲージメント								
私は学校行事や委員会活動など学習以外の活動にしっかり取り組んでいる	-.02	-.12	.88	.63	.70	.83	3.87	1.04
私はクラスの活動にしっかり参加している	-.03	-.01	.80	.60	.71		3.87	0.96
私は学校でいろいろな事をいっしょけんめいやる	-.07	.17	.68	.59	.67		3.56	1.01
私は学校やクラスの活動の手伝いなどをするほうである	.11	.07	.58	.46	.58		3.41	1
因子間相関								
	F1	—	.46	.45				
	F2		—	.61				
	F3			—				

=.93であった。このことから、本尺度における下位尺度の内的整合性が確認され、本尺度の一定の信頼性が確認された。さらに、確認的因子分析による構成概念の確認を行った。結果、GFI=.960, AGFI=.930, CFI=.976, RMSEA=.056であり、一定準の許容範囲内であった。本結果より、中学生用スクール・エンゲージメント尺度は、「認知的エンゲージメント」、「感情的エンゲージメント」、「行動的エンゲージメント」の3つの概念で構成されていると判断した。

③ 尺度得点

スクール・エンゲージメント得点は、3つの下位尺度それぞれの平均値を合計し、さらに平均したものとした。全体のスクール・エンゲージメント得点と選定した3因子の平均点と標準偏差は、「スクール・エンゲージメント」(M=3.49, SD=0.71)、「認知的エンゲージメント」(M=14.00, SD=3.56)、「感情的エンゲージメント」(M=16.51, SD=4.71)、「行動的エンゲージメント」(M=11.54, SD=3.07)であった。(Table 9-2-2)。

④ 性差・学年差の検討

学齢期の中でも中学生期は第二性徴による身体の発育・発達が著しく、自己意識の違いや変化など心理的变化も激しい時期であることを考慮すると、スクール・エンゲージメント学年や性差があることが予想される。そのため、それぞれの尺度の各因子について、学年差および男女差の有無を各因子の平均得点を用いた2要因の分散分析を行った (Table 9-2-2)。

結果、女子の方が男子よりも行動的エンゲージメントの平均が有意に高いことが示された。

Table 9-2-2 中学生用スクール・エンゲージメント得点の学年差と性差

	1年(N=178)		2年(N=188)		3年(N=196)		男子(N=268)		女子(N=294)		学年		男女		交互作用	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	自由度	F値	自由度	F値		
スクール・エンゲージメント	3.55	0.69	3.49	0.77	3.43	0.72	3.45	0.77	3.53	0.66	2,554	0.82	2,554	0.86	n.s	
認知的エンゲージメント	14.2	3.36	13.9	3.71	13	3.59	14.12	3.62	13.92	3.51	2,554	0.39	2,554	0.52	n.s	
感情的エンゲージメント	17.2	4.49	16.3	4.39	16.1	4.99	16.51	4.97	16.54	4.52	2,554	2.22	2,554	0.23	n.s	
行動的エンゲージメント	14.7	3.19	15	3.41	14.4	3.25	14.41	3.53	15.24	2.97	2,554	0.04	2,554	9.39	**	n.s 男<女

P<.05* P<.01**

第3節 中学生用レジリエンシー尺度の作成

1. 目的

中学生のレジリエンシーを測定するための「中学生用レジリエンシー尺度」の作成を行い、信頼性及び妥当性を検討する。

2. 方法

中学生用レジリエンシー尺度の項目を選定。作成にあたっては、小塩（2002）の「精神的回復度尺度」と石毛（2006）の「レジリエンス尺度」で用いられた尺度項目を参考に項目を選定した。さらに、教育学を専門とする大学教員2名、現職の中学校長、養護教諭、教諭計5名により質問項目の表現が生徒に十分理解されるか検討され、中学生用レジリエンシー暫定尺度13項目が選定された。

3. 調査対象

公立中学校1・2・3年生計492名を対象に質問紙調査を実施した。そのうち記入漏れのなかった1年生男子83名・女子50名、2年生男子75名・女子40名、2年生男子75名・女子61名、計384名を分析対象とした。

4. 調査時期

2016年11月

5. 調査材料

調査項目は、中学生用レジリエンシー暫定尺度13項目を用いた。回答法は5件法とし、選択肢は、「あてはまる」「ややあてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」とし、5～1点を与えた。

6. 調査手続き

生徒に対しては、心的負担を考慮し、無記名方式で学級ごとに担任教師による集団調査を行った。回答法については、研究者が調査学校教職員に調査の趣旨を説明し、生徒が思ったままを答えることができるよう配慮することを求めた。回答に要した時間は約15分であった。分析にあたっては、SPSS ver.23によって処理が行われた。

7. 結果と考察

(1) 中学生用スクール・エンゲージメント尺度の構造

① 因子構造

15項目の主因子法により分析を行った。固有値の減衰状況をスクリープロットで確認したところ、4因子解が適当であると判断された。そこで、因子数を4に固定し、因子分析を実施（主因子法、プロマックス回転）、4因子12項目を採用した（Table 9-3-1）。第1因子は「いろいろなことにチャレンジするのが好きだ」など項目内容であり、先行研究（石毛 2006）に照らし合わせ「活動意欲性」と命名した。第2因子は「寂しいときや悲しいときは自分の気持ちを人に聞いてもらいたいと思う」「つらいときや悩んでいるときは自分の気持ちを人に聞いてもらいたいと思う」などの項目内容であり、同様に、この因子を「対人関係性」と命名した。第3因子は「何事も良い方に考える」「困ったことがあっても良い方向にもっていく」などの項目内容であり、この因子を「楽観性」と命名した。第4因子は「自分の感情をコントロールできるほうだ」「動揺しても、自分をおちつかせることができる」などの項目内容であり、この因子を先行研究（小塩 2002）に照らし合わせ、「感情コントロール」と命名した。

② 信頼性の検討

選定された項目について、因子ごとに内的整合性によって信頼性の検討が行われた。「活動意欲性」因子に選定された4項目の信頼性係数は $\alpha = .83$ であった。「対人関係性」因子に選定された3項目の信頼性係数は $\alpha = .86$ であった。

「楽観性」因子に選定された3項目の信頼性係数は $\alpha = .83$ であった。「楽観性」因子に選定された3項目の信頼性係数は $\alpha = .82$ であった。「感情コントロール」因子に選定された2項目の信頼性係数は $\alpha = .79$ であった。このことから、本尺度において、概ね尺度の信頼性が確認されたと判断した。

③ 尺度得点

中学生用レジリエンシー尺度として選定した4因子の平均点と標準偏差は、「活動意欲性」因子（ $M=15.27$, $SD=3.38$ ）, 「対人関係性」因子（ $M=10.65$, $SD=3.29$ ）, 「楽観性」因子（ $M=10.28$, $SD=3.11$ ）, 「感情コントロール」因子（ $M=9.72$, $SD=2.13$ ）であった。

Table 9-3-1 中学生用レジリエンシー尺度の因子分析結果

項目	F1	F2	F3	F4	共通性	I-T相関	α係数	M	SD
第1因子 活動意欲性									
いろいろなことにチャレンジするのが好きだ	.85	-.01	-.06	-.05	.65	.72		3.08	1.09
ものごとに対する興味や関心が強い方だ	.79	.00	.01	.03	.65	.71	.83	3.82	1.02
新しいことや珍しいことが好きだ	.79	-.01	.05	-.06	.63	.68		4.1	0.89
難しいことでも解決するために、いろいろ方法を考える	.53	.01	-.02	.23	.48	.55		3.47	1.04
第2因子 対人関係性									
寂しいときや悲しいときは自分の気持ちを人に聞いてもらいたいと思う	-.04	.99	-.01	.01	.93	.84		3.39	1.28
つらいときや悩んでいるときは自分の気持ちを人に聞いてもらいたいと思う	-.05	.94	-.03	.03	.85	.81	.86	3.38	1.28
うれしくてたまらないときは自分の気持ちを人に話したいと思う	.18	.50	.09	-.07	.39	.56		3.88	1.1
第3因子 楽観性									
困ったことがあっても良い方向にもっていく	-.07	-.03	.98	.04	.91	.79		3.31	1.22
何事も良い方に考える	-.03	.00	.83	.02	.67	.73	.83	3.37	1.2
自分の未来にはきっといいことがあると思う	.23	.09	.52	-.07	.46	.58		3.6	1.17
第4因子 感情コントロール									
動揺しても、自分をおちつかせることができる	.05	.04	-.04	.84	.54	.64	.79	3.43	1.14
自分の感情をコントロールできるほうだ	-.03	-.04	.07	.76	.83	.61		2.74	1.26
因子間相関									
	F1	-	.38	.51	.34				
	F2		-	.31	-.02				
	F3			-	.40				
	F4				-				

(3) 性差・学年差の検討

中学生期は、学齢期の中でも身体の発育・発達著しいだけでなく、心理的变化も激しい時期であり、レジリエンスを生み出すレジリエンシーには学年や性差があることが予想される。そのため、それぞれの尺度の各因子について、学年差および性差の有無をそれぞれの尺度の各因子の平均得点を用いた2要因の分散分析を行った (Table 9-3-2)。結果、対人関係因子で女子の特典の平均が男子より有意に高いことが認められた。

Table 9-3-2 レジリエンス得点の学年差と性差

	E(N=133)		E(N=115)		E(N=136)		(N=231)		(N=153)		学年		男女		多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	自由度	F値	自由度	F値	
レジリエンス得点	46	9	46	8	46	8	45	##	46	8	2,554	0	2,554	1	
活動意欲性	15	4	15	3	15	3	15	4	15	3	2,554	0	2,554	0	
対人関係性	11	3	11	3	11	3	10	3	11	3	2,554	0	2,554	10	** 女>男
柔軟性	10	3	10	3	10	3	10	3	11	3	2,554	0	2,554	0	
感情コントロール	10	2	10	2	10	2	10	2	10	2	2,554	1	2,554	1	

第4節 ストレス状況測定尺度の確認

1. 目的

中学生のストレス状況を検討するため「子供のためのストレス反応尺度」の因子構造と、信頼性及び妥当性を検討する。

2. 方法

松尾ら（2015）が作成した「子供のためのストレス反応尺度」を用いて、5件法で回答法を求めた。先行研究は、小・中・高校生が対象であり、因子構造が異なる可能性を踏まえ、改めて因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行い、3因子構造を確認した。但し、信頼性を確保するため共通性の低い項目を除いて9項目の尺度構成とした（Figure 9-4-1）。

3. 調査対象

公立中学校1・2・3年生計492名を対象に質問紙調査を実施した。そのうち記入漏れのなかった1年生男子83名・女子50名、2年生男子75名・女子40名、2年生男子75名・女子61名、計384名を分析対象とした。

4. 調査時期

2016年11月

5. 調査材料

調査項目は、「子供のためのストレス反応尺度」11項目を用いた。回答法は5件法とし、選択肢は、「あてはまる」「ややあてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」とし、5～1点を与えた。

6. 調査手続き

生徒に対しては、心的負担を考慮し、無記名方式で学級ごとに担任教師による集団調査を行った。回答法については、研究者が調査学校教職員に調査の趣旨を説明し、生徒が思ったままを答えることができるよう配慮することを求めた。回答に要した時間は約15分であった。分析にあたっては、SPSS ver. 23によって処理が行われた。

7. 結果と考察

(1) 子供のためのストレス反応尺度の構造

① 因子構造

15 項目の主因子法により分析を行った。固有値の減衰状況をスクリープロットで確認したところ、4 因子解が適当であると判断された。そこで、因子数を 3 に固定し、因子分析を実施（主因子法、プロマックス回転）、3 因子 9 項目を採用した（Table 9-4-1）。先行研究に従い、第 1 因子を「抑うつ・身体反応」、第 2 因子を「易怒」、第 3 因子を「無気力」と命名した。

② 信頼性の検討

選定された項目について、因子ごとに内的整合性によって信頼性の検討が行われた。「抑うつ・身体反応」因子に選定された 4 項目の信頼性係数は $\alpha = .83$ であった。「易怒」因子に選定された 3 項目の信頼性係数は $\alpha = .86$ であった。

「無気力」因子に選定された 2 項目の信頼性係数は $\alpha = .82$ であった。このことから、本尺度において、概ね尺度の信頼性が確認されたと判断した。

③ 性差・学年差の検討

中学生期は、学齢期の中でも身体の発育・発達が著しいだけでなく、心理的变化も激しい時期であり、ストレス反応下位尺度得点および、生活満足度得点に学年差および性差が生じているかそれぞれの尺度の各因子の平均得点を用いて 2 要因の分散分析を行った結果、ストレス反応の 3 因子に学年による有意な差が認められた。（Table 9-4-2）。

Table 9-4-1 子供のためのストレス反応尺度の因子分析結果

	I	II	III	通性	相関	α	M	SD
第1因子 抑うつ・身体反応								
泣きたい気分だ	.93	-.03	-.09	.81	.75	.86	2.1	1.3
落ち込んでいる	.92	-.01	-.04	.52	.79		2.2	1.3
頭が痛い	.62	.00	.11	.67	.66		2.2	1.3
体がだるい	.46	.16	.23	.40	.64		2.7	1.4
第2因子 易怒								
なんとなくムカつく	.02	.93	-.02	.86	.83	.88	2.7	1.3
イライラする	.00	.88	-.05	.60	.78		2.9	1.3
怒りっぽい	-.02	.74	.08	.63	.73		2.9	1.3
第3因子 無気力								
やる気がない	-.06	-.02	.97	.69	.82	3	1.3	
頑張るのが難しい	.06	.03	.71	.54		2.8	1.3	
因子間相関								
	F1	—	.62	.55				
	F2		—	.63				
	F3			—				

Table 9-4-2 子どものためのストレス反応下位尺度得点と生活満足感得点の学年差と性差

	1年		2年		3年		男子		女子		多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
抑うつ身体反応	8.25	4.03	8.27	4.28	10.63	4.44	9.24	4.38	8.95	4.52	** 3年>2年>1年
易怒	8.09	3.57	7.82	3.64	8.86	3.35	8.15	3.47	8.38	3.61	** 3年=1年>2年
無気力	5.58	2.41	5.59	2.26	6.23	2.37	5.92	2.37	5.79	2.36	** 3年>2年=1年
生活満足感	20.28	4.49	20.51	4.17	19.66	4.45	20.55	4.83	19.76	3.88	n.s

P<.01**, P<.05*

第5節 レジリエンスの実現にかかわるレジリエンシー（心理的機能）とストレス反応の 関連パスモデルの検討

1. 目的

スクール・エンゲージメントとレジリエンシーの関連を検討するために、Kumpfer (1999) の "Resilience Framework" を基に、エンゲージメントとレジリエンシーの関連、および結果・状態・帰結に至るパスモデルを検討した。

2. 方法

に示したスクール・エンゲージメント－レジリエンシー関連モデルについて、共分散構造分析によるパスモデルの検討を行った。

3. 調査対象

公立中学校1・2・3年生計492名を対象に質問紙調査を実施した。そのうち記入漏れのなかった、1年生男子83名・女子50名、2年生男子75名・女子40名、2年生男子75名・女子61名、計384名を分析対象とした。

4. 調査時期

2016年11月

5. 調査材料と質問紙尺度

(1) スクール・エンゲージメントの測定

Table 9-2-1 で示した「中学生用スクール・エンゲージメント尺度」を用いた。

(2) レジリエンシーの測定

Table 9-3-1 で示した「中学生用レジリエンシー尺度」を用いた。

(3) ネガティブな結果・帰結・状態の測定

Table 9-4-1 で確認した「子供のためのストレス反応尺度」を用いた。

(4) ポジティブな結果・帰結・状態の測定

ポジティブな結果・帰結・状態の測定のため、石井・井上・沖林・栗原・神山 (2009) が作成した学校環境適応感尺度「アセス」の下位尺度である生活満足を用いた。栗原(2010)によると、「気持ちがすっきりとしている」など、学校内外における全般的な生活への満足感を示すとされている。

5. 結果

(1) スクール・エンゲージメント→レジリエンシー関連パスモデルの検討

スクール・エンゲージメント→レジリエンシー関連パスモデル (Figure 9-1-1) を多母集団同時分析により検証した。結果, Figure 9-5-1 に示したモデルが作成された。

本モデルの配置普遍性の確認として, 学年及び男女差による影響を検討するため各学年, 男女別に適合度を算出し (GFI: 934~. 976, AGFI=. 854~. 947, CFI=. 927~. 988, RMSEA=. 038~. 068), 概ね許容できる範囲であると判断した。スクール・エンゲージメントはレジリエンシーへ正の関連を示した。また, レジリエンシーからは生活満足感に正の関連, ストレス反応には負の関連を示した。

次に, 学年および男女のパス係数に等値制約を課したモデルとの比較を行った。学年の等値制約なしのモデルの適合度は GFI: 883, AGFI=. 759, CFI=. 839, RMSEA=. 060, AIC=1134. 62 であり, パス係数に制約を課したモデルの適合度は GFI: 882, AGFI=. 759, CFI=. 835, RMSEA=. 059, AIC=1138. 59 であった。したがって等値制約を課したモデルの適合度が良好であると判断され, 同モデルを採用した。学年別のスクール・エンゲージメントからレジリエンシーへの標準化係数は1年生が. 83, 2年生が. 84, 3年生が. 89 で, どれも正の影響を受けていた。同様に, 学年別のレジリエンシーから生活満足感の標準化係数は1年生が. 58, 2年生が. 80, 3年生が. 45 で正の影響を受け, レジリエンシーからストレス反応の標準化係数は1年生が-. 13, 2年生が-. 44, 3年生が-. 28, でどれも負の影響を受けていた。

男女の等値制約なしのモデルの適合度は GFI: 931, AGFI=. 877, CFI=. 920, RMSEA=. 039, AIC=785. 439 であり, パス係数に制約を課したモデルの適合度は GFI: 930, AGFI=. 877, CFI=. 920, RMSEA=. 039, AIC=785. 289 であった。したがって, 等値制約をしたモデルの適合度が良好であると判断され, 同モデルを採用した。男女別のスクール・エンゲージメントからレジリエンシーへの標準化係数は男子が. 90, 女子が. 83 で, どれも正の影響を受けていた。同様に, レジリエンシーから生活満足感の標準化係数は男子が. 68, 女子が. 41 で正の影響を受け, レジリエンシーからストレス反応の標準化係数は男子が-. 19, 女子が-. 44 でどれも負の影響を受けていた。

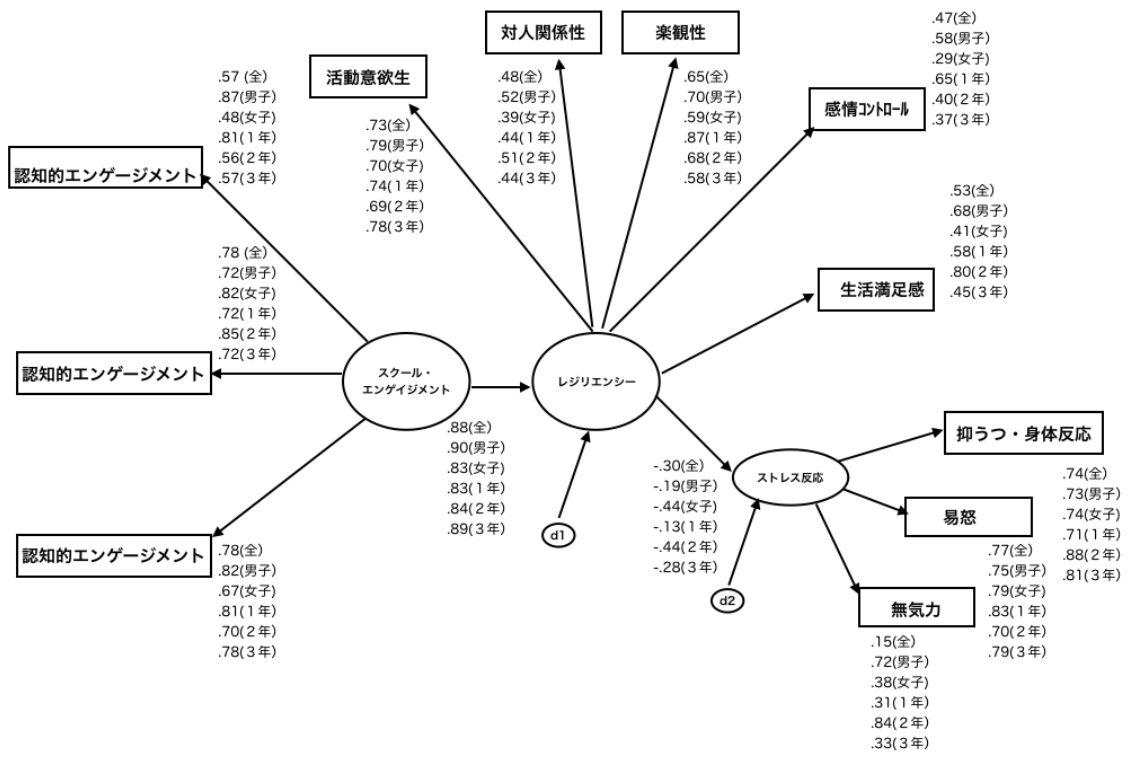


Figure 9-5-1 エンゲージメントーレジリエンシー関連パスモデル

6. 考察

本研究の結果では、第一に、エンゲージメントからレジリエンシーへのパスに有意な正の関連が示された。エンゲージメントからレジリエンシーへのパスの標準化推定値が .70 を超える強い関連が示されたことから、中学生がエンゲージメント状態であることがレジリエンシーの機能を高めるとした仮説が支持されたと考えられる。

池田ら (2016) によると、エンゲージメントで想定されている、熱中したり没頭したりするような体験は、「気分の転換」「満足感」「ポジティブ感情の生起」に影響を与えることが指摘されており、大竹 (2006) が示す、ポジティブ感情が生起している状況下における接近行動を促進する働きとともに、環境に積極的に関わろうとするモチベーションを高めるなど、レジリエンシーを構成する各因子 (活動意欲性・対人関係性・楽観性・感情コントロール) の働きを高めている可能性が考えられる。このように心理的機能の働きが高まることで、行動的には、Fredrickson (2001) が示す、思考と行動レパトリの広がりによる「身体的」「知的」「社会的」な様々な個人資源の継続的な形成によりレジリエンスとしての帰結につながるものと考えられる。

第二として、レジリエンシーからポジティブな帰結・結果・状態を示す生活満足感へ有意な正のパスが示されたことから、レジリエンシー機能の高まりにより、ポジティブな反応を生み出すことでレジリエンスを実現する可能性が高まることが示された。さらに、ネガティブな反応としてのストレス反応因子に対しては有意な負の関連が確認されたことにより、レジリエンシー機能の高まりによる心身のダメージへの抑制効果も示された。エンゲージメントからの間接効果は、レジリエンシーを介して生活満足感に標準化推定値 .57 という正の影響を与えていることに加えて、ストレス反応に対しては標準化推定値 -.42 と負の影響を与えていたことが示されている。このことより、生徒のエンゲージメント状態の高まりが、心理的機能であるレジリエンシーの機能に影響し、ポジティブな状況を作り出し、ネガティブな状況を抑制するという本モデルの有効性が概ね確認できたと考えられる。

以上のことより、中学生がエンゲージメントの状態になりそれを保つことにより、中学校生活内外で良好な帰結・結果・状況を導くとするモデルの適合が示された。

本結果を踏まえると、困難な状況やダメージをから回復し健康を維持するための心理的機能であるレジリエンシーの働きが活性化されることにより、ポジティブな感情が生起することが期待できる。中学生が日々のストレスにさらされダメージを受けても健康的な精神的状態を回復させたり保ったりすることにつながると推察されるとともに、そのために生徒をエンゲージメントの状態に置くことが有効な方法となることが示唆された。生徒をサポートする教師や学校が、安心して取り組める環境作り、取り掛かったことを奨励することなど、様々なことに興味を持たせ、趣味やスポーツなど得意なことを生み出す足場を

作り出すなど、日常の学校生活内外でエンゲージメントを作り出すことが、中学生が望ましい発達を獲得することに寄与する積極的な生徒指導を展開するための知見となるものと考えてる。

第10章 スクール・エンゲージメントによるレジリエンスを実現する取り組み事例

第1節 問題と目的

本章では、第9章で示したスクール・エンゲージメントがレジリエンスの実現に影響することを念頭に、通常学級に通う知的障がい疑われる男子中学生の学校生活をスクール・エンゲージメントの状態に近づけ、落ちつかなかつたり、投げやりになったり、友人からからかわれダメージを受けている状態から回復することを目指した事例を挙げ、スクール・エンゲージメントとレジリエンスの関連をさらに検討し、スクール・エンゲージメントがレジリエンスアプローチとして機能するかどうか実践を通して検証し、学校教育でのレジリエンスアプローチの実践についてを展望することを目的とした。

第10章 第2節以降は以下は個人情報保護のため掲載していない

第三部 レジリエンスアプローチの学校教育への適用

第11章 学校教育におけるレジリエンスアプローチの展開と課題

日本の学校教育を憂いている論調は後を絶たない。現代社会の厳しさの中どのように生き抜いて行くかという声には必死さが伝わってくる。一方で、健康がただ病気ではないという消極的な状態ではなく、身体や心の本来のあり方を指すものであるという考えが今日では受け入れられている（齋藤 2010）。生きることに必死な状況であれば齋藤（2010）の言う健康（well-being）という発想は生まれてこないかもしれない。この健康（well-being）を目指す社会背景により新たなフラストレーションも生じてきている。昔に比べると社会全体における生活環境は比べものにならない程、整備され住みやすくデザインされてきてはいるが、長年続く経済不況に端を発した様々な社会問題に苦勞している人々は多くなってきている。学校教育においても同様の現象が見られる。子供たちの人数が減る一方で減少しない不登校やいじめの問題、家庭内の不和、親の失業や離婚、虐待などアメリカで過去に報告されたリスク問題が日本にこれまで以上に早く伝播されてきている感は否めない。さらに犯罪として立件されてもおかしくないような携帯電話、インターネットによる様々な事案がどの学校でも当たり前のように発生している。他にも現在の学校で最も苦慮しているのは保護者の対応であるという報告がある（鳴門教育大学, 2013）。苦慮している保護者対応とは、単なる指導に対する苦情処理というだけでなく、機能不全家庭に陥っている家庭や家庭崩壊している家庭の支援についても対応をしなければならない現実が存在することである。このような状況なので学齢期の子供を将来にわたる良好な発達の帰結を実現させることができるように育てる学校教育への期待や依存がさらに高まっている。本研究では、このような現状に対応するためにレジリエンスの考えを学校教育に取り入れることにより、これまでの困難を乗り越え、全ての子供たちの望ましい発達の実現を願うことを目標としてきた。

そこで、本章ではレジリエンスアプローチの効果事例の成果を基に理論的に説明するとともに、レジリエンスアプローチの学校教育への活用について検討を行い、学校教育におけるレジリエンスアプローチの理論化を試みる。

第1節 レジリエンスアプローチによるレジリエンスモデルの展開

本研究の目的の1つは、Kumpfer (1999) によるレジリエンスの枠組みモデルの考えを基に構築したレジリエンスアプローチが、学校教育においてレジリエンスを生み出すプロセスを作り出し、その過程においてレジリエンシーという心理的機能を働かせレジエン

スの相互作用を引き出すことにより、ダメージからの回復が達成できるかということについての検証であった。まず、レジリエンスアプローチの1つ目のポイントであるストレングスアプローチについて考察したい。

1. ストレングスアプローチの視点

ストレングスアプローチは、日本でもソーシャルワークにおけるケースワーカーのエンパワメントアプローチや発達障がいを持つ子供たちへのストレングスオリエンテッドアプローチとして、早くから日本でも取り入れられていた。Kaufman(1983)は、学習の課題を抱える子供へのアプローチとして、同時処理と継時処理の認知処理スタイルの差が影響していると考え、その差をディスクレパンシィとして2つのアプローチの可能性を示した。前川(1995)によると第1のアプローチはうまく使えない処理様式を訓練し使えるようにするものであり、第2のアプローチはうまく使える処理様式を用いて子供が直面する現実の学習課題を習得できるよう工夫するものである。この方法をKaufman(1983)がストレングスオリエンテッドと呼んだアプローチである。この方法は適正-処遇交互作用を原理としたもので、自分の持っているリソースを活用して、できるものやできる方法を選択するやり方である。

ストレングスアプローチの期待される効果とは、子供が力を持っているという前提に立つことがあげられる。この効果は、教師の側に教師が子供の力を期待するという効果となって現れ、それを子供が教師期待効果として受けとることが考えられる。このことは、Henderson, & Milstein(2002)が、レジリエンスを生み出すための "Six Step resiliency Wheel" において、教師期待効果の有効性を述べていることから示されている。第5章で取り組んだ事例では、レジリエンスアプローチを用いたストレングス志向を貫いている。自分の興味、関心のあること、持っている力でやりこなすことができることにより、自己評価だけでなく他者評価においても、お世辞ではない実態のある肯定的評価を与えることができる。このプロセスは、やがて、ポジティブな感情を引き起こしながら、熱中する域にまで達する可能性を帯びている。取り組む意欲も少しずつ沸き上がる可能性が出てくる。徐々に、前に進みだすためのハードルを低くしてくれている効果があると思われる。これまで、レジリエンスを実現するためには「友人との関係が大切」「自分を制御することが必要」など、できないものや今現在持ち合わせていないものについて、トレーニングして強化し、新たに探し出すために大きく環境を変化させるというような代償アプローチであった(Masten 1988, Zimmerman ら 1994)。もともと、友人関係を築くのが下手な子供に、自分を変えて友人関係を作ろうということに取り組んできたのである。実際には、レジリエンスを実現している子供ならば実現できるようなことを推奨してきたようなものである。このような試みは、これまで、ソーシャルスキルトレーニングやグループワークを中心に組み込まれてきた。今後、レジリエンスを実現する試みは、ストレングスアプロー

チを念頭に、リソースを探し応援する取り組みが中心になるべきだと考える。このような下地があってようやく、これまで日本で実施されてきたレジリエンス実践の効果が期待できるものとする。

2. 成功体験や活動に熱中する経験

学校教育において、成功体験が達成動機に結びつくということは以前から知られており、教師も成功体験を意識していなかったわけではないだろう。現在、日本の学校教育において、多くの子供たちを望ましい発達に導いている要因ともなっていると考えられる。そして、レジリエンスを導くフロー体験にしても、ほとんどの学校が取り組んでいると考えられる。但し、その取り組みに乗り切れない子供たちが少なからず存在することは周知の事実である。また、その周辺にいる子供たちは多く存在する。レジリエンスアプローチは、すべての子供たちにレジリエンスを生み出す経験をさせることによって、将来にわたり自分自身でレジリエンスに働きかけるような生き方ができるようにすることを目指すものである。レジリエンスアプローチは、そのための理論的な下地を提供するとともに、生涯にわたる発達の見通しを教師にもたせる材料を提供していると言える。

本事例では、フロー状態を体験させるまでには至らなかったが、それぞれコンピューターや本、漫画、スポーツ、運動会など熱中して時の経つのを忘れてしまうような経験をしていた。このことは、次の一步を踏み出したり、不安を打ち消して外に出るようなエネルギーを創出したりする効果があった。まさに、自己効力感や首尾一貫感覚を示すような自主的、自発的な行動も見られた。レジリエンスアプローチのポイントである熱中する体験と成功体験がレジリエンスの作用に実際に関わったことを示すものだと考えられる。

3. 長期的な視点の重要性

本研究における3つの事例の子供たちは、不登校から完全に立ち直ったわけではなく、立ち直りの一步を踏み出したにすぎない。但し、回復するプロセスを経験したことにより、わずかではあるが成功した体験がそれぞれの発達の道筋に加わったと言えるのではないだろうか。彼らは、レジリエンスを自分でも生み出すことができる存在だという実感を持ちつつある。それは、来年のことや将来のことを展望したり、進路に向かって真剣に取り組んでいる様子から見てとれる。レジリエンスアプローチは今だけではなく、将来の姿を考えるとところに特徴がある。それは、将来のために今があり、今があるから将来が見えてくるという何とももどかしい感覚ではある。要するに今すぐ結果を求めるわけではないが、取り組むことは、目の前にある現在の状況における達成感をもたせることだと考えている。この視点は、教師にある種のゆとりをもたらす効果があると考えられる。今うまく出来なくても、まだまだ大丈夫と気持ちを変えられるし、目の前の課題に取り組んでいる時は一生懸命関わることができるという柔軟性を生み出すのだと思われる。ただし、レジリエ

ンスの実現は、常に達成できるわけではなく、長期的には安易に楽観視できるものではない。ある期間に回復するプロセスを経験したとしても、永久にその効果が続くわけではないのだからである。取り上げた4つの事例も、彼らの望ましい発達の実現のために引き続き多くの人たちが関わる必要がある。このことは、発達精神病理学での Cumminngs (2002) が、適応、不適応は発達過程の成功体験、失敗体験の連続的な関わりによると示したことから裏付けられている。引き続き、成功体験や達成感を彼らに味合わせる必要がある。教師は、学齢期にある子供たちに長期的な視点にたつて、レジリエンスの実現に向けて関与することで、望ましい発達に導いて行くことが可能になるのだと実感するものである。

4. ポジティブな感情の生起

レジリエンスアプローチの最後のポイントはポジティブ感情の創出である。ポジティブな感情は環境が安定していることが絶対的な条件である。そして、支援的で相補的なコミュニケーションにより、環境の状態を補強したり、リフレームしたりすることが求められる。本研究のどの事例も、学校や学級がポジティブな感情を表出できる場ではなかった。レジリエンスアプローチにより事例 A では、まず教師との間のコミュニケーションでポジティブ感情を生起することができた。後に、授業に参加するようになって、同学年との中でも徐々にポジティブ感情を生起するに至った。この経過の中で A の行動できる範囲は職員室、校庭、体育館、通級学級、スキー教室へと広がりを見せた。自分で考える選択肢が広がったのである。このことは、他の事例でも同様の効果を見せている。ポジティブ感情の効果は、先述した家族のコミュニケーションの変化も影響していると思われる。家族や家庭、学校が安心した場で、ポジティブ感情を生み出す産地になることが理想である。

第2節 生得的な問題におけるレジリエンスの限界と可能性

発達における遺伝と環境の作用の問題は以前から多様な議論がある。例えば、成熟説や学習説、輻輳説そして相互作用説である(片山, 1997)。レジリエンスにおいても、遺伝と環境の作用について、どのような関わりがあるかこれまで研究が行われてきた。精神的な疾患や身体的な疾患、発達障害などは、実際問題として厳しいリスクと判断されることが多く教師が無力感を抱くケースである。このように、学校教育においては、現代社会の問題だけがリスク要因ではない。持って生まれた遺伝的な要素は、学校教育において厳しいリスクを招く要因となりかねない現実がある。発達障害を含んだ生得的、遺伝的、生理的、身体的なリスク状況においてレジリエンスは実現可能なのだろうか。ここでは、学校教育において、生得的な要因がリスクと見なされる場合について、レジリエンスが対応する

ことが可能なのか、無理なのか、両方の可能性に言及しながらレジリエンスの限界について検討する。

遺伝的な問題がリスクとして取り上げられるものに非行に関するものがある。これまで行われた研究調査による文献には、非行行動の生物学的及び先天的な素因が存在することが示唆されている。Robins(1986)は、男子の反社会的な行動を適確に予測する要因の一つとして、父親の犯罪逮捕歴をあげている。また、Mednick & Volabka(1980)の調査によると、一卵性双生児と二卵性双生児を比較した場合、一卵性双生児のほうが非行行動を同じようにとる確立がはるかに高いことが示された。このように、少年犯罪や非行において、生得的な問題が深い関わりを持つことがあげられている。第6章で非行傾向の生徒のケースを示したが、レジリエンスアプローチが効果をあげていることを実証したものである。他にも、Bensonら(1998)は、レジリエンシーと保護要因の検討を行い、"assets" 要因の枠組みを提示して効果があったことを報告している。但し、これらは、非行という問題に対処したにすぎず、生得的な問題にレジリエンスが有用であるということにはならない。

次に、より遺伝と関連ある事例を紹介する。Caspiら(2003)によると、人間の5-HTT 遺伝子には対立遺伝子と呼ばれる長型と短型の2タイプがあり、その組み合わせにより、長長型、長短型、短短型の3つに分類される。そして、短短型に有意に抑うつ症状が現れることをつきとめられた。これは、レジリエンスに遺伝子が関係していることを示唆している。また、近年では、神経伝達物質であるオキシトシンが注目を集めている。オキシトシンは信頼というところの無い脳の価値観のオンとオフに関わっていることが知られている。このようなケースの場合、レジリエンシーの機能を高めようとする周囲からのアプローチは無意味になってしまうのだろうか。

さらに、生得的な問題として、人格に起因すると考えられるダニーディンでの縦断的調査を紹介する。成人になって反社会的行動を繰り返す反社会的パーソナリティ障害と診断された人のうち、児童期に素行障害が認められなかった人はいなかった。この調査で反社会的パーソナリティと診断された者は、人生の各段階において、様々な反社会的行動を起こしていることが確認された。例えば、4歳時には嘔んだりたいたりする行為、10歳時では万引きやずる休み、16歳時では薬物の販売や自動車窃盗、22歳時では強姦やレイプ、30歳時では詐欺行為や幼児虐待など、反社会的な素質は同じではあるが、表出する行為は状況に依存し、家では嘘をつき、店では盗むなどの行為が延々と繰り返される。このことから、根底にある素因が生涯を通じて変わりにくいものであると判断せざるを得ない。一方、青年期に犯罪行為を犯しながらも成人期にはその行為がなくなる青年期限定群の存在がある。ある意味この群はレジリエンスを成し遂げたともいえる。

ダニーディンでの縦断的調査では、この2つのタイプの関連要因の異同の検討を行っている(Caspiら, 2003)。それによると、長期持続群は他の男子に比べて家庭環境が悪く、親への愛着が不安定で家族内の葛藤が多い。IQ値が低く、他動、注意欠陥、不安、精神病

質の症状が多く当てはまる。学校でもなじめず自己評価も低いという結果であった。一方、青年期限定群は他の問題のない男子とあらゆる点で違いが見られなかった。この結果より、生得的な問題を抱えるような厳しい状況にいる子供にはレジリエンスを実現させることは非常に難しいということが示された。レジリエンスのポジティブな連鎖とは反対に、ネガティブな連鎖が延々と続くことが想定される。この結果は学校現場にとって厳しい結果であり、レジリエンスの限界だと考えられる。遺伝的、生得的なことで問題が発生し維持されるケースには楽観的な見込みや期待をもつことは難しいであろう。

では、この厳しい状況に打つ手はあるのだろうか。これまでにあげた遺伝を含む生得的な問題について、学校教育の場でレジリエンスの可能性を見いだすのはやはり個人と環境の相互作用の考えである。レジリエンスはこの相互作用にポジティブな流れを呼び込むことにより、レジリエンスを実現させるというメカニズムであると考えられる。厳しい状況にある者は、生得的な性質であるが故にネガティブな相互作用が連鎖して行われている可能性があるため、1つでも2つでも、この相互作用にポジティブな要因を投入することでレジリエンシーを働かせ、レジリエンシーの機能が高まることを期待することである。そして、見つけられるリソースが少なく脆弱であることが考えられるので、粘り強く継続した関わりが必要となる。第7章で発達障害の中学生のケースを取り上げた。このケースは発達障害に起因したダメージを受けていたケースである。障害の深刻度など、リスクの厳しさは違うが、将来的に変容しない要因を抱えながらも回復し始めた結果からは可能性があると考えられる。また、別の視点も存在する。このような生得的な厳しい状況にある子供たちにも、レジリエンスを働かせるような生き方を学ばせるのである。その生き方に価値やwell-beingが存在するという考えである。何も相対的に世間から優秀だと見られる発達の帰結がwell-beingをもたらすものではない。教師の側にこのような子供たちに対する見方を持たせることが、ある意味、生得的なハンディを持つ子供たちに"well-being"な生き方をもたらすのではないだろうか。

第3節 レジリエンスアプローチの学校教育への適用の効果

これまでの研究をまとめると、レジリエンスアプローチを基本とした取り組みを学校教育の場に取り入れることにより、いくつかのケースでダメージからの回復の兆しを見せることができた。本研究におけるアプローチの質を考えると、日常の学校教育の場で、あらゆる場面で、あらゆる生徒に適用することが可能なレジリエンスを実現するアプローチになると思われる。非常に厳しいリスクに曝された子供たちは、現実的に回復することが難しくダメージの連鎖に陥っている。これまではあきらめていたケースで厳しい状況の子に対して、持ち合わせているリソースを探し出す取り組みをするだけでも、教師のその姿勢やコミュニケーションの在り方に変化が起きることが期待できる。見つけたリソースをレ

レジリエンスの相互作用の中に放り込むための仕掛けとして活用することが十分可能である。家庭環境が厳しい状況にある学齢期の子供たちをサポートできるのは学校である。全ての子供たちがレジリエンスを実現できるようにするためには、全ての子供たちに学校教育の場でレジリエンスを経験させることだと考える。

終章 結語と今後の課題

第1節 全体的考察

本研究の第一の目的は、レジリエンスアプローチが日本の学校教育有に役立つものなのかどうかを検討することであった。これまでレジリエンスを用いた実践の実際が共有されていない中で、本研究では、第一部においてレジリエンス研究の成り立ちから発展する過程を追いながら、そのメカニズムについて理論の整理を試みた。その際、欧米でのレジリエンスの考えを取り入れた学校教育を紹介しながら日本との比較を行った。特に、アメリカにおいてレジリエンスの考えを取り入れるということは、これまでの教育モデルを大きく転換する内容であったことが伺える。それまでアメリカの子供たちのドラッグ、拳銃所持、暴力行為などの学校教育課題に対する対応は病理モデルを基本としており、原因を探し出して除去するという方法であった。その中で、ゼロトレランスやノーエクスキューズという不寛容言い訳なしという姿勢の教育体制が登場した。しかしながら、その取り組みもラベリングや排除にしかすぎないという批判から、別の方法が模索された結果、レジリエンスの取り組みが登場してきたといえる。この背景には、ポジティブ心理学の広がりがあり、レジリエンスはその動向に乗りながら広まっていったと考えられる。しかし、レジリエンスが評価されたことは、単にポジティブ心理学の台頭という社会現象のおかげだけではないと考えられる。ダメージから回復する力、困難な状況にいても無事でいられる力という概念の魅力に多くの研究者や実践家が惹き付けられたのは当然である。アメリカは現代社会の抱える問題をどこよりも早く経験する状況にあり、経済格差や人種差別、ドラッグなどが続く厳しい状態のため、教育を含めた病理社会の改変が急務だったと考えられる。また、レジリエンスを裏付ける優れた調査研究がなされたことも大きな要因だと考える。これ以降、病気になる前の予防の効果に注目した予防教育の取り組みが行われるようになった。最初は、リスクを同定してリスクの影響を少なくするリスク志向の取り組みが主流であり、当時知られていたレジリエントの存在も特別なものとして、その特性の解明が行われていた。

その後、Werner(1989)やSilva, & Stanton (1996)の長期縦断的調査研究が時を経て結果が明らかになるに連れて研究への関心も変化してきた。レジリエンスの試みは、困難な

問題の原因を探らずに、良好な結果の原因を学ぶというこれまでこの領域ではほとんど考えられていなかった方法で行われたものであり、その多くの成果が、レジリエンスの知見として、今活用されている。

日本では、阪神淡路大震災以降、PTSDに対処すべく、ダメージから回復する取り組みの必要性が認識され始めている。そこでは、EMDRなどの手法がPTSDへの対処方法として新たに導入された。また、阪神淡路大震災後にスクールカウンセラー制度が整備され、不登校の回復やいじめの解消をねらい事業化され公立中学校を中心にスクールカウンセラーが配備された。同時に、日本の学校教育も疲弊してこれまでの教員だけの体制では持ちこたえられなくなってきた。日本でこのような状況の中、2,000年前後にレジリエンスが日本に紹介され、少しずつ広がりを見せ始めた。当初から日本ではレジリエンスを個々の力として捉え、その力を伸ばすことを主に研究が進んできたように思われる。専ら、レジリエンスに影響を与えるとされる保護要因の同定に力が注がれ、その因果関係を探る動きも多かった。欧米ではレジリエンスの研究動向が個の特性の探求からレジリエンスが回復するプロセスを捉える研究にシフトしてきており、レジリエンスが誰にでも起きうる現象と認識されることで、学校教育でも活用する価値があると考えられるようになったと言える。何故ならば、レジリエンスが特定の特徴をもった子供にしか現れない現象であるならば、学校教育では一部の可能性のある子供にしか適用できないものになってしまうからである。このレジリエンスの欧米の研究動向や実践の方向性は日本の学校教育にレジリエンスの考えを取り入れ活用することを理論的にサポートすることとなったと考える。では、日本の学校教育にこのモデルは有効に機能するのであろうか。本当に役立つものなのであろうか。望ましい発達の帰結をもたらすのであろうか。

第1章でレジリエンスの歴史、動向、学校教育での実践について調査し、理論的に検討した結果、第2章8節においてレジリエンスを「困難な状況やダメージを受けた状態においても、環境との相互作用の中で、回復もしくは健康を維持するための心理的機能の働きを活性化させ再び環境との相互作用において立ち直りを実現する道のり」と定義し、誰にでもレジリエンスを実現させることができ、学校教育がその環境を提供することができる可能性のある場であることを示唆することができた。しかし、日本の学校はアメリカとは違い、教師自身が直接的に生徒指導の機能や教育相談の手法などを用いて情緒的な交流を基礎とした温かい関係を築こうという傾向が存在していたので、レジリエンスの考えが全く新しい取り組みであると感じることがアメリカと比べると薄かった可能性は否めない。また、日本の学校教育は、指導方法や生徒指導などに対する考えが固定化され、新しい取り組みを試してみようという土壌がないことなど、困窮している状況においても現在のシステムや体制を変化させようという姿勢があまり見られない。特に、新しい取り組みだと感じることも無く、変化を嫌う土壌にはなかなか馴染むのが難しいと予想された。そこで、レジリエンスを学校に取り入れるにあたり、「生徒指導」や「生きる力」というレジリエン

スに近似する概念や機能との異同について検討を行った。その結果「生徒指導」や「生きる力」にレジリエンスの考えを補完的に取り入れることにより、各々の機能や目的が強化され、達成に向けて発達するという相補的な関係を構築することで効果が期待されることが示唆された。

この結果を受けて、本研究で用いるレジリエンスアプローチは学校現場で既に行われている取り組みや、導入することが可能なことを優先条件として構築され、事例研究によりその効果の検証を行った。このことより、レジリエンスを実現するためのアプローチは学校の状況を考慮にいれて修正することで、より有効に用いることができることが明らかになったと言える。

次に、第3章では、レジリエンスに関わる心理学概念と学校教育との関連について検討した。この章では、学校教育における環境設定として取り組むことが可能で、レジリエンスの実現に寄与する心理学概念を取り上げ、発達精神病理学やポジティブ心理学等の要因を媒介にこれまでの知見を整理することにより学校教育へのレジリエンスの活用の有効性を理論的に明らかにした。さらに、レジリエンスはポジティブな志向と非常に密接な関連があり、動機づけや新しい環境を模索する意欲形成などに有効に働くことが明らかになった。さらに、本研究でレジリエンスを実現するための最も重要で基本的な理論を構築した。1つはネガティブな原因やリスクを取り除こうというモデルではなく、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を用いることである。第2に、学校教育の期間に成功体験や活動に熱中するなどの経験をさせること。第3に、その場での効果だけではなく、長期的な効果を念頭に置いていること。第4にポジティブな感情を起こさせることによる相互作用を狙っていることから、相補的なコミュニケーションが必然的に行われることである。以降事例研究にもこの考えを背景に、それぞれのケースでリソースを探し用いるという取り組みが主なものとなった。教師が上述した内容について常に心がけることにより、コミュニケーションや子供の見方に影響を与えるものになったと考えられる。

第4章は学校におけるレジリエンスの実態を調査したものである。この調査研究の意義は、レジリエンスという現象が学校に存在し、実存するレジリエントが相互作用に影響を与えるリスク要因と保護要因の影響を受けているかどうかを検証することである。但し、保護要因がどのようにレジリエンスに影響を与えているか、どの保護要因が作用しているかという因果関係を調査するものではない。なぜなら、本研究では第2章で掲げた本人の持っているリソースを用いるストレングスアプローチを基本としており、あるリスクに効果的で防御的に働く保護要因を特定することには無関心であるからである。保護要因が環境要因としてレジリエンスの相互作用に影響を与えるが、保護要因は本人の持っているリソースであり、選べないものであると考えているからである。本研究ではリソースとして認知された保護要因の数とリスク要因の数を累積し、その差を教師のレジリエント評価と

比較を行った。その結果レジリエントで評価された者の保護要因はリスク要因を上回っていることが確認され、リソースと認知された保護要因がレジリエンスの相互作用に影響している可能性が確認された。上述した通り、本研究は保護要因のそれぞれの因果関係を明らかにするものではないが、半年間の短期的で縦断的な研究による教師の観察でのレジリエント評価を行い、レジリエンスを学校教育で育もうとする本研究の妥当性が高まったと考えられる。

第5章から7章までの事例研究においては、ダメージを受け不登校状態にある生徒のレジリエンスの実現を目的として取り組んだ実践事例の分析から、介入アプローチの効果の検証を行った。3例ともレジリエンスアプローチを採用した取り組みにより、レジリエンスのポジティブな相互作用によるレジリエンシーと呼ばれる回復するための心理的機能の働きが向上しレジリエンスの作用が促進したため、少しずつではあるが前に進むことができた事例である。本事例により、これまでに理論的に積み上げてきた学校教育における本アプローチの有効性がある程度確かめられたと考えられる。このアプローチによりポジティブな循環が作り出されたのではないかと考えられる。

第8章では、第5章、6章、7章で取り上げた実践事例の結果から、レジリエンスを実現するためのアプローチの成果と課題について考察を行い、実践事例から得た知見を整理した。

第9章では、事例研究により示された回復する過程を辿り始めるための仕組みや方法について理解を深めるため、レジリエンスを実現する過程で機能する心理的機能を高めるものとして、ポジティブな感情にかかわり活力に溢れ学校生活に積極的に関与する概念としてスクール・エンゲージメントをとり上げ、中学生を対象にレジリエンスの実現にかかわるレジリエンシー（心理的機能）とストレス反応の関連を検討した。学年と男女差による違いを考慮した多母集団同時分析により、スクール・エンゲージメントがレジリエンスを実現するために働くレジリエンシーに正の影響を与えていることが示された。スクール・エンゲージメントは、日本の学校教育カリキュラムの中でも達成可能なものであり、これまでの教育活動の工夫により実現可能な取り組みを作り出せる可能性を見出したと考えられる。

第10章では、第9章で示したスクール・エンゲージメントがレジリエンスの実現に影響することを念頭に、通常学級に通う知的障がい疑われる男子中学生をスクール・エンゲージメントの状態に近づけ、ダメージから回復することを目指した実践より、スクール・エンゲージメントとレジリエンスの関連をさらに検討し、学校教育における実践の可能性について展望した。

最後に、第11章の「レジリエンスアプローチの学校教育への適用」では、事例の結果を基にレジリエンスアプローチの効果について、ポイントを分けて理論的な考察を行った。4つのポイントの考察を整理すると、レジリエンスがポジティブな志向に関係が深く、誰

もが持ち合わせている力や道具を発揮する場を提供することによって良循環を作り出すことが示唆された。レジリエンスアプローチで掲げた4つのポイントは循環サイクルの中に組み込まれており、どのポイントからスタートしても4つのポイントが活性化する可能性があることが明らかになったといえる。そして学校教育で行われるレジリエンスは特別な取り組みではなく、現在のシステムを変えなくても容易に取り組めるものであることを証明している。このことは提示したレジリエンスのモデルが優れていたのではなく、現実の現象をより正確にあらわしたものであると考えるべきである。

さらに、課題として、生得的な要因によるレジリエンスの実現の難しさや現時点での限界について言及している。この問題はレジリエンスがどのようなことにでも有効であるというような夢を語るようなものではないことを示している。レジリエンスは現実の現象をより正確に表しているにすぎないものであり、回復への道のりも誰にでも辿れるものとして写しているにすぎないと考えている。

第2節 今後の課題

本研究の課題は、検証する上でサンプル数が少ないことである。現状では因果関係を詳細に明らかにするに至っておらず、困難な状況でも無事でいられるとする予測因の因果関係が特定できていない。それは、レジリエンスの作用は単純ではなく様々な要因が影響を与え合う関係にあり、それらの要因の相乗的な相互作用の結果であると考えられていることによるものである。サンプル数が少ないということは、同じようなケースを比較できないことである。そのためには、Wernerのカウアイ島の研究やSilvaらのダニーディンでの長期の縦断的研究のような調査を日本の学校教育の場で行う必要があると考えている。今回は短期の縦断的調査を行ったが単数のサンプル調査だったため多様な比較ができるケースがなかった。今後さらに研究の妥当性と信頼性を高めるためにもサンプル数の多い長期の縦断的研究を行う必要がある改めて考えさせられた。

次に、本研究におけるもう一つの課題は、関係する要因をポジティブ心理学周辺概念やアプローチに限定したことである。このことは本研究の特徴でもあるが、これまで研究されてきた知見の一部の考えを軽視していると思われる部分もあり、これまで取り上げられている様々な要因の影響力や因果関係を詳細に検証しなおしたいと考えている。特に、リスク要因の影響やリスクを緩衝する要因についての再考の必要があると考える。

最後に、生得的な困難さを抱える子供のレジリエンスを実現させるための説得力のあるアプローチを開発しなければならないと考える。現状では、ラベルを張って排除しないまでも、回復させることを諦めてしまうことになりかねない。レジリエンスは統合失調症の比較的適応状況の良い患者からヒントを得て研究が始まったとされているが、現在では、DNAや脳内神経伝達物質が解明されただけでなく、気分に関する物質まで特定され始めて

きている。今後は医学，生理学，神経生理学などの分野との連携した取り組みが必要となってくると思われる。幸いなことに，レジリエンスは現在，医療，看護，福祉，心理，教育，発達などの幅広い領域において取り上げられている。まだまだ連携した動きは少ないが，人間のダメージから回復するメカニズムをより幅広く多角的な視点から調査することによりその現象を正確に捉えることができるのであろう。そのためのコーディネートについても研究していきたい。

<引用・参考文献>

- 秋山一文・斉藤 淳 (2006). ストレスと精神障害 *Dokkyo journal of medical sciences*. 33(3), 10-25.
- Anthony, E. J. (1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child. In Anthony, E. J., & Kouprenik. (Eds.), *The child and his family*, Vol.3: *Children at psychiatric risk*. New York: Wiley, 529-544.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping: New Perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Josery-Bass Publishers. 山崎喜比古・吉井清子(訳) 健康の謎を解く ストレス対処と健康保持のメカニズム 有信堂
- 青柳 香 (2004). 自己指導能力を高めるための生徒指導に関する研究 山梨県長期研究員 研究報告書 山梨県総合教育センター
- 青柳由則・梅原勇樹 (2016). キラーストレス 心と体をどう守るか NHK 出版新書
- 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, 第14巻(1), 64-68.
- 有田秀穂 (2012). 怒り・不安をなくすセロトニン活性で「心のバネ」を強くする ぱる出版
- Aron, E. N. (1997). *The highly sensitive person*. Broadway Book, 富田香里 (訳) (2000). 些細なことにもすぐに「動揺」してしまうあなたへ 講談社
- Asendorpf, J.B., & van Aken, M.A.G. (1999). Resilient, overcontrolled, and undercontrolled personality prototypes in childhood: Replicability, predictive power, and the trait-type issue. *Journal of Personality and Social Psychology*. 77, 815-832.
- 浅川希洋志 (2006). フロー経験の諸側面 島井哲志 (編) ポジティブ心理学 ナカニシヤ出版, 47-64.
- Baizerman, M., & Compton, D. (1992). From respondent and informant to consultant and participant: *The evolution of a state agency policy evaluation*. In A. M. Madison (Eds.), *Minority issues in program evaluation New Directions in Program Evaluation*. Vol. 53, Jossey-Bass, 5-16.
- Bandura. A. (1977). Self-Efficacy: *Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*. 85, 191-215.
- Banks, J. K., & Gannon, L. R. (1988). The influence of hardiness on the relationship between stressors and psychosomatic symptomatology. *American Journal of Community Psychology*. 16, 25-37.
- Bell, N. J., & Bell, R. W. (1993). *Adolescent risk taking*. Newbury Park, CA: Sage

- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Positive factors in the family, school and community*, Western Center for drug - Free Schools and Communities. 1-27.
- Benard, B. (1997). *Turning in around for al youth: From risk to resilience*. ERIC: Clearinghouse on Urban Education.
- Benson, P. (1998). *All kids are our kids*, San Francisco; Jossey-Bass.
- Bertelt, D. W. (1994). On resilience: Questions of validity. In Wang, M.C., & Gordon, E. W.(Eds.), *Educational resilience in inner-city America* , Hillsdale,NJ:Erlbaum, 97-108.
- Blue-Swadener, B., & Lubeck, S. (1995). Children and families "at promise": *Deconstructing the discourse of risk*. Albany; State University of New york Press.
- Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). Excutive summary. *Journal of School Health*. 74, 231-232.
- Bolger, N., DeLongis, A., Kessler, R., & Wethington, E. (2001). The contagion of stress across multiple roles. *Journal of Marriage and the family*. **51**, 249-272.
- Brook, J.S., Brook, D. W., Gordon,A.S.,& Whiteman, M.(1990). The psychosocial etiology of adolescent drug use: A family interactional approach. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*. 116, 1173-1182.
- Brook, J. S., Nomura, C., & Cohen,P. (1989). A network of influences on adolescent drug involvement: *Neighbourhood, School, Peer, and Familiy, Genetic, Social, and General Psychology Monographs*. **113**, 125-143.
- Brooks. R., & Goldstein, S. (2001). *Raising Resilient Children* The McGraw-Hill Companies Inc.
- Brown, J.H. (2001a). Systemic reform concerning resilience in education. *Association for Educational communications and Technology*. **45(4)**, 47-54.
- Brown, J.H. (2001b). Youth, drugs and resilience education. *Journal of Drug Education Review*. 19(4), 451-492.
- Brown, J. H. (2004). Resilience: Emerging Social Constructions in Educational Policy, Research, and Practice. In Waxman, H.C., Padron, Y. N., Gray, J.P. (Eds.), *Educational Resiliency: Student, Teacher, and School Perspectives*, Information Age Publishing, 11-36.
- Brown, J.H., D'emidio-caston, M. (1995). On becoming at risk through drug education: How symbolic policies and their practices affect syudents. *Evaluation Review*,**19(4)**, 451-492.
- Brown, J. H., D'emidio-caston, M., & Benard, B. (2000). *Resiience Education*. Corwin Press Inc

- Brown, J.H., D'emidio-caston, M., & Pollard, J. (1997). Students and substance: Social power in drug education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 19(1), 65-82.
- Brown, J.H., Horowitz, J.E. (1993). Deviance and deviants: Why adolescent substance use prevention program do not work. *Evaluation Review*, 17(5), 529-555.
- Carter, R. (1993). Mapping The Mind 養老孟司 (監)・藤井留美(訳) (1999) .脳と心の地形図 原書房
- Caspi, et al. (2003). "Influence of Life Stress on Depression". Moderation by a polymorphism in the 5-HTT Gene "*Science*". 301, 386-389.
- 中央教育審議会 (1996). 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申) 文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/attach/1309590.htm
- Cicchetti, D., Garmezy, N. (1993). Milestones in the development of resilience *Development and Psychopathology*. 5(4), 497-774.
- Clayton. R. R., Catarello, A. M., & Johnstone, B. M. (1996). The effectiveness of drug abuse resistance education (Project D.A.R.E.):5-year follow up results. *Journal of Preventive Medicine*. 25(3), 1-12.
- Cloninger, C. R., Svrakic, D. M., & Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Archives of General Psychiatry*. 50, 975-990.
- Cloninger, C. R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Archives of general Psychiatry*. 50, 975-990.
- Coie, J.D., Want, N. E., West, S. G., Hawkins, J. D., Asarnow, J. R., Markman, H.J., Ramey, S.L., Shure, M.B., & Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*. 48, 1013-1022.
- Compas, B. E., Connor-smith, J.K, Saltzman, H., Thomse, A.H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bullen*. 127 (1), 87-127.
- Cowan, P.A Cowan, C. P., & Shultz, M.S. (1996). Thinking About risk and resilience in families. In M, Hetherington & E. A. Blechmn(Eds.) *Stress, coping, and resilience children and families*. Mahwah, NJ: Eelbaum
- Cowen, E. L., & Work, W. C. (1988). Resilient children, psychological wellness, and primary prevention. *American Journal of Community Psychology*. 16, 591-607.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper

- Collins.
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2003). フロー理論のこれまで 今村浩明・浅川希洋志(編) フロー理論の展開 世界思想社, 1-39.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success & failure*. Cambridge University Press
- Cummings, E. M., Davis, P.T., & Cambell, S. B. (2000). *Developmental Psychopathology and Family Process Theory. Research, and Clinical Implications*. The Guilford Press. 菅原ますみ (訳) (2006). 発達精神病理学 ミネルバ書房
- Daniel, B., & Wassell, S. (2002a). *The school years: Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children I*. Jessica Kingsley Publishers
- Daniel, B., & Wassell, S. (2002b). *The school years: Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children II*. Jessica Kingdley Publishers
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *RESILIENT TEACHING TEACHERS, EFFICIENT SCHOOLS: Building and Sustaining Quality in testing Times* 小柳和喜雄 木原俊行 (監訳) (2015). 教師と学校のレジリエンス 子供の学びを支えるチーム力 北大路書房
- Dubow, E. F., & Luster, T. (1990). Adjustment of children born to teenage mothers: The contribution of risk and protective factors. *Journal of Marriage and the Family*, **52**, 393-404.
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of personality and social Psychology*, **31**, 674-685.
- Ebstein, R. P., Novick, O., Umansky, R., Priel, B., Osher, Y., Blaine, D., Bennett, E.R., Nemanov, L., Katz, M., & Belmaker, R. H. (1996). Dopamine D4 receptor(C4DR) exon III polymorphism associated with the human personality trait of novelty seeking *Nature Genetics*, **12**, 78-80.
- Engel, G.L. (1977). The need for a new medical model:A challenge for biomedicine. *Science*, **196**, 129-136.
- Ennett, S. T., Tobler, N. S., Ringwalt, C., & Flewelling, R. L. (1994). How Effective is Drug Abuse resistance Education? A meta-analysis of Project DARE ooutcome evaluations. *America Journal of Public Health*, **84**, 1394-1401.
- Forgione, P. D. (1998). Statement of Pascal D. Forgione, Jr., Ph.D., U.S. Commissioner of Education Statistics, national Center for Education Dtatistics (NCES) on the release of U.S. report on Grade 12 results from the Third International Mathematics Study(TIMSS), February 24, 1998(On-Line), Aavailable: [www.nces.ed.gov/Press release/times release. html](http://www.nces.ed.gov/Press%20release/times%20release.html)
- Fredricks, J. K. (2004). School Engagemnet: Potential of the Concept, *State of the*

Evidence Review of Educational Research vol.74, No.1, 59-100.

- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden- and- build theory of positive emotions. *American Psychologist*. **56**, 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2002). Positive Emotions. In Snyder, C.R., & Lopez, S.J. (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, 120-134.
- Fredrickson, B. L. (2003). *The value of positive emotions*. *American Scientist*. **91**, 330-335.
- Freeman, D. Deicken., R., & Kegeles, L. S. (2011). Maternal-fetal blood incompatibility and neuromorphological anomalies in schizophrenia: preliminary findings. *BioPsychiatry*. **35**, 1525-1529.
- 福丸由佳 (2003). 個人の発達と resilience 聖徳大学家族問題相談研究, No. 2, 3-10.
- 船渡川智之 (2018). レジリエンスを高める関わり 第4回城南ティーンこころのメンテ研究会資料 <https://www.lab.tohou.ac.jp/med/omori/mentalhealth/jyonan/tjoimi0000002j20/att/tjoimi0000002uvf.pdf>
- Garmezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In J. E. Stevenson, (Eds.), Recent research in developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Book supplement, **4**, Oxford: Pergamon, 213-233.
- Garmezy, 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*. **52**(2), 159-175.
- Garmezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*. **34**, 416-430.
- Garmezy, N. (1999). Resilience an Interview with Norman Garmzey Resilience and Development Positive Life Adaptations. In Meyer D.G. Heannette L.J (Eds.), *Plenum publishing corporation*. 5-14.
- Garmezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block of developmental psychopathology. *Child Development*. **55**, 97-111.
- Garmezy, N., & Rutter, M. (1983). *Stress coping and development in children*. NEW York: McGraw-hill.
- Gilligan, R. (1997). Beyond permanence? The importance of resilience in child placement practice and planning. *Adoption and fostering*. **21**,1, 12-20.
- Gillmore, M R., Hawkins. D. J., Catalano. R., Day. L. E., Moore, M., & Abbott, R.

- (1991). Structure of problem behaviors in preadolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 499–506.
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2006). *Handbook of Resilience in Children*. Springer
- Gorman, H. M. (1998). The irrelevance of evidence in the development of schoolbased drug prevention policy. *Evaluation Review*, 22(1), 118–146.
- Grotberg, E. H. (1998). *The international resilience project*. Civitan International Research Center, U. S. A
- Grotberg, E. H. (2003). *Resilience for Today*. Praeger
- 原 郁水・都筑繁幸 (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, 第4号, 33–45.
- Hawkins. D. J., Catalano, R., Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factor for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 63–105.
- Hawkins, J. D., Lishner, D. M., Jenson, J. M., & Catalano, R.E. (1987). Delinquents and drugs: What the evidence suggests about prevention and treatments programming. In Brown, B. S., & Mills, A. R. (Eds.), *Youth at high risk for substance abuse*. (DHHS Publication No. ADM 87-1537). Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 81–131.
- Henderson, N., & Milstein, M. (1996). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hiew, C. (1998). Resilience training and promotion in trauma recovery and coping with adversities. Unprinted; The paper was handed personally
- ひきこもりに対する地域誠心保健活動研究会 (編) (2004). 地域保健におけるひきこもりへの対応ガイドライン じほう
- 平野真里 (2015). レジリエンスは身につけられるのか 個人差に応じたサポートのために 東京大学出版
- 廣中直行・高野裕治・高橋伸彰・田中智子・板坂典郎・小泉美和 (2011). 報酬探索の神経機構と快情動 認知神経科学, Vol. 13, No. 1, 96–102.
- Hoge, E. A., Austin, E. D., & Pollack, M. H. (2007). Resilience Research evidence and conceptual considerations for posttraumatic disorder. *Depression and Anxiety*, 24, 139–152.
- 堀毛一也 (2010). ポジティブ心理学の展開 堀毛一也 (編) ポジティブ心理学の展開 現代のエスプリ, 512. ぎょうせい, 5–27.
- 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, 第48集, 437–458.

- 池田誠喜 (2008). レジリエンス概念を生かした不登校生徒支援の実践 生徒指導学研究, 7巻, 120-127.
- 池田誠喜 (2009). レジリエンスを育成する学校教育相談の試み — 中学3年生男子生徒の回復のために — 学校教育相談研究, 第19巻, 13-20.
- 池田誠喜 (2014). ひきこもる生徒の回復を目指した支援の実践 — レジリエンスを増強することに焦点をあてて — 生徒指導学研究, 13巻, 72-82.
- 池田誠喜・金児正史 (2017). スクール・エンゲイジメントの視点を取り入れた学校教育相談活動の試み — 知的障がい疑われる生徒の支援事例を通して — 学校教育相談研究, 第26巻, 26-35
- 池田誠喜・後藤正彦 (2017). 中学生の生活満足感とストレス反応に影響を与えるエンゲイジメントとレジリエンシーの関連 生徒指導学研究, 16巻, 52-61.
- 池田誠喜・芝山明義 (2018). 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 鳴門教育大学院紀要, No. 35, 187-198.
- 池田誠喜・芝山明義・後藤正彦 (2019). 生物・心理・社会モデルによるレジリエンスの理解と学校教育への適用 鳴門教育大学院紀要, No. 34, 109-119.
- 池田誠喜・竹口佳昭・芝山明義・阿形恒秀・末内佳代・金児正史 (2017). 健康づくりを主体とした教師のメンタルヘルス対策についての考察 鳴門教育大学研究紀要, No. 32, 161-175.
- 入来篤史 (2013). 情動と感情 理化学研究所 脳科学総合研究センター (編) 脳科学の教科書 ころろ編, 119-168.
- 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, 第6巻, 243-252.
- 石毛みどり (2005). 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, vol. 38, No. 3, 235-246.
- 石毛みどり (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, 第14巻, 第3号, 266-280.
- 石原由紀子・中丸澄子 (2007). レジリエンスについて 広島文教女子大学紀要, 42, 53-81.
- 石井眞治・井上弥・沖林洋平・栗原慎二・神山貴弥 (2009). 児童・生徒のための学校環境適応ガイドブック — 学校適応の理論と実践 — 協同出版
- 石井京子・藤原千恵子・河上智香・西村明子・新家一輝・町浦美智子・大平光子・上田恵子・仁尾かおり (2019). 患者のレジリエンスを引き出す看護職の支援に関する要因分析 日本看護研究学会雑誌, 30(2), 21-29.
- 石村郁夫・小玉正博 (2006). 内的な報酬を伴う活動におけるフローと生活感情との関係 日本感情心理学会 第14回大会予稿集, 25
- 伊藤秀子 (1994). 自己の能力を信じる「バンデューラの自己効力論」 梶田叡一 (編)

- 自己心理学への招待一人とその理論― 有斐閣
- 岩手県立総合教育センター(2005). 生徒指導の機能を生かした授業づくりの手引き 岩手県立総合教育センター
- Johnston, L. D., O'Malley, P. M., & Bechman, J. G. (1999). *National survey results on drug use from the Monitoring the Future Survey Study*. National Institute on Drug Abuse.
- 鹿毛雅治 (2013). 学習意欲の理論 金子書房
- 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, 1-14.
- カミングハム久子(2002). 訳者あとがき ロバート ブルックス・サム ゴールドシュタイン(著) カミングハム久子(訳) Gakken, 266-267.
- Kaplan, H. B. (1999). Toward an Understanding of resilience A Critical Review of Definitions and Models resilience. In Glantz, M. D., & Johnson, J. L. (Eds.), *RESILIENCE AND DEVELOPMENT: Positive Life Adaptations*. Kluwer Academic/Plenum Publishers, 17-86.
- Kassinove, H., & Sukhodolsky, D. G. (1995). Optimism, pessimism, and worry in Russian and American children and adolescents. *Journal of Social Behavior and Personality*. 10, 157-168.
- 勝沢たえ子・小林明子 (2017). 生徒のレジリエンスを育むための手立てを探る ―養護教諭による「心技体」の富士山モデルの取組 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, No. 26, 241-248.
- 加藤 敏 (2009). 現代精神医学におけるレジリアンスの概念の意義 加藤敏・八木剛平(編) レジリアンス 現代精神医学の新しいパラダイム 金剛出版, 1-24.
- 風間邦治(2009). 学校規律を建て直す ―ゼロトレランスは特効薬だ! - 加藤十八(編) ゼロトレランスからノーイクスキュースへ アメリカの最新教育事情に学ぶ 日本教育再生のカギ 学事出版, 80-87.
- 喜多村祐里 (2015). ストレスのメカニズムとプロセス 2-1 生物学的側面(2): 生理学からの接近 丸山総一郎(編) ストレス学ハンドブック, 25-39.
- Kobasa, S. C (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*. 37, 1-11.
- 小林朋子・大森純子・石田 秀 (2017). 子供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・自然科学篇), 第67号, (3), 89-103.
- 小林聡幸 (2008). 精神病理学の視点からみたうつ病のレジリアンス 臨床精神医学,

357-364.

- 小玉正博 (2010). ポジティブな特性研究の動向 ポジティブ心理学の展開 堀毛一也(編) 現代のエスプリ, 512, ぎょうせい, 71-81.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and Processes Contributing to Resilience The Resilience Framework. In Glantz, M. D & Johnson, J. L. (Eds.), *RESILIENCE AND DEVELOPMENT: Positive Life Adaptations*. Kluwer Academic/Plenum Publishers 179-224.
- 近藤久美子・加治直美・山中美佐子 (2010). 心理的アプローチを用いた看護師のレジリエンス研究 茨城県立医療 大学附属病院研究誌, 13, 25-31.
- 国里愛彦・山口陽弘・鈴木伸一 (2008). うつ病において報酬系の昨日は阻害されるか? -うつ病と報酬系に関する認知神経科学的検討- 群馬大学教育学部紀要 人分・社会科学編, 第57巻, 219-234.
- 栗原慎二 (2010). アセスとは 栗原慎二 井上弥 (編) アセスの使い方・活かし方の森出版, 8-14.
- 久世浩司 (2014). 親子で育てる折れない心 レジリエンスを鍛える20のレッスン 実業之日本社
- 久世浩司 (2018). 折れない心の育て方: 成長の鍵は「逆境力」にあり (新社会人にいま、伝えたいこと) 理念と経営: 中小企業を活性化し、成功を探究する経営誌, 148, 18-20.
- Liddle, H. A. (1994). Contextualizing resiliency. In Wang, M.C., & Gordon, E. W. (Eds.), *Educational Resilience in Inner-City America*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 167-177.
- Lippman, L., & Rivers, A. (2008). Assessing School Engagement: A Guide for Out-Of-School Time Program Practitioners. Child Trend. <https://www.childtrends.org/publications/assessing-school-engagement-a-guide-for-out-of-school-time-program-practitioners-2>
- Losel, F., Bliesener, T., & Kofler, P. (1989). *On the concept of invulnerability: Evaluation and first result of the research, and intervention*. Walter de Gruyter, 186-219.
- 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.
- Luthar, S. S. (2003). *Resilience and Vulnerability*. Cambridge University Press
- 前川久男 (1995). 解釈のための理論背景 K-ABC アセスメントと指導 解釈のすすめ方と指導の実際 前川久男・石隈利紀・藤田和弘・松原達哉(編) 丸善メイツ株式会社, 6-29.

- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity, In Wang, M. C. & Gordon, E. W. (Eds), *Educational resilience in inner city America: Challenges and Prospects*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 3-25.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1995). Competence, resilience, and psychopathology. In Cicchetti, D., & Cohen, D. J. (Eds.), *Developmental Psychopathology: vol.2, Risk, disorder, and adaptation*. New York: Wiley, 715-752.
- Masten, A. S., & Garmezy, N., Tellegen, A., Pellegrini, D. S., Larkin, K., & Larson, A. (1988). Competence and stress in school children: the moderating effects of individual and family qualities. *Journal of Child Psychology*, 29, 745-764.
- Masten, A. S., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contribution from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 74-88.
- Masten, A., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in Development. In S. R. Snyder, & S. J. Lopez. (Ed.). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press, 74-88.
- 松尾理沙 太田真貴 井田美沙子 武田伸也 (2015). こどものためのストレス反応尺度の作成 米子医学雑誌, 66(4・5), 米子医学会, 75-80.
- McGonigal, K. (2012). *THE WILL POWER INSTINCT—How Self-Control Works, Why It matters, and What you Can to Get More of it-*. Penguin Group
- Meaney, M. J. (2001). Maternal care, gene expression, and the transmission of individual differences in stress reactivity across generations. *Annu. Rev. Neurosci.* 24, 1161-1192.
- Mednick, S. A., & Volavka, J. (1980). Biology and crime. In N. Morris & M. Tonry (Ed.), *Crime and justice: An annual review of research*. Chicago: University of Chicago Press. Vol.2, 85-158.
- Mickey, B. J. (2016). Genetic variation and the D2 dopamine receptor: implications for the treatment of neuropsychiatric disease. *Pharmacogenomics*, 17(11), 1207-1210.
- Moberg, K. U. (2000). LUGN OCH BERORING (THE OXYTOCIN FACTOR)
- 瀬尾智子・谷垣暁美 (訳) (2008). オキシトシン 私たちのからだがつくる安らぎの物質 晶文社
- 文部省 (1988). 生徒指導資料第20集 大蔵印刷局
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要 教育図書出版

- 文部科学省 (2015). 「情動の科学的解明と教育等への応用に関する調査研究協力者会議 審議のまとめ」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/091-2/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2014/09/25/1351074_01.pdf
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要 教育図書株式会社
- 文部科学省 (2008). 児童生徒の教育相談の充実についての中間まとめ 教育相談に関する調査研究協力者会議
- 森崎和代 (2006). しなやかな子供の心 女性ライフサイクル研究(編) 生き抜く力を育むレジリエンスの視点から 女性ライフサイクル研究所, 31-35.
- 森 信繁 (2013). エピジェネティクスからみたうつ病の病態 精神神経学雑誌 第115巻(11), 1101-1112.
- 森 敏明・清水益治・石田潤・富永美穂子・Chok . C., Hiew (2002). 大学生の自己教育力とレジリエンスの関係 学校教育実践研究, 第8巻, 179-187.
- 森 俊夫・黒沢幸子 (2002). 解決志向ブリーフセラピー ほんの森出版
- 森本美保子 (2006). 心的現実がもたらす心の諸相病的自己愛, 見捨てられ抑うつ, そしてレジリエンス: 親の養育態度と の関連から 愛知学院大学文学部 修士論文(未公刊)
- 牟礼佳苗 (2015). ストレスのメカニズムとプロセス 2-1 生物学的側面(1): 生化学からの接近 丸山総一郎 (編) ストレス学ハンドブック, 15-24.
- Murphy, L. B., & Moriarty, A. E. (1976). *Vulnerability, coping, and growth: From infancy to adolescence* New Haven, CT: Yale University Press.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In S. R. Snyder, & S. J. Lopez. (Ed.). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press, 89-105.
- 新見道夫 (2014). ストレスに関連した神経ペプチドの役割 香川県立保健医療大学雑誌, 第5巻, 1-6.
- 野藤悠・諏訪雅貴・佐々木悠・熊谷秋三 (2009). 脳由来神経栄養因子(BDNF)の役割と運動の影響 九州大学健康科学センター 健康科学, Vol. 31, 49-59.
- 小花和 Wright 和子 (1999). 震災ストレスにおける母子関係 日本知り人類学会誌, 4, 17-22.
- 小花和 Wright 和子 (2004). 幼児期のレジリエンス ナカニシヤ出版
- 小原敏郎 (2005). 心理劇が「レジリエンス」の変容に与えた影響に関する検討 *The Japanese Journal of Psychodrama*, 10.1, 23-41.
- 織田信男 (2010). ポジティブな認知を形成するアプローチ 堀毛一也 (編) ポジティブ心理学の展開 現代のエスプリ, 512, ぎょうせい, 190-209.
- O'farrell, S. L., & Morrison, G. M. (2003). A Factor analysis exploring school bonding

- and related constructs among upper elementary students. *The California School Psychologist*. 8, 53-72.
- 小椋力 (2016). 予防精神医学 脆弱要因の軽減とレジリエンスの増強 星和書店
- 奥野光 (2003). リジリアンスとナラティブセラピー (ナラティブ, プラクティス) 現代のエスプリ, No. 433, 161-167.
- Oldehinkel, A. J., Verhulst, F.C., & Ormel, J. (2008). Low heart rate: A marker of stress resilience. *The TRAIL study. Bio Psychiatry*. 63, 1141-1146.
- 尾仲竜志 近藤保彦 菊水健史 山田一夫 富原一哉 (編) (2010). 脳とホルモンの行動学 行動神経内分泌学への招待, 143-157.
- 小野寺哲夫 (2007). 催眠臨床における解釈の鍵としてのレジリエンス (Resilience) を測定する-日本版レジリエンス尺度の因子分析とストレス尺度との関連について 催眠と科学, vol 22, No. 1, 15-27.
- 扇谷秀樹 (2012). 健全な家族と家族レジリエンス概念-援助対象としての家族レジリエンスの関わり 日本ソーシャルワーク学会 2012年度第29回大会自由研究発表
- 大野和章 (2003). 自己効力感についての一考察 教育論文集, 足利市教育研究所, 4-10.
- 大竹恵子 (2006). ポジティブ感情の機能と社会的行動 島井哲志 (編) ポジティブ心理学 ナカニシヤ出版, 83-98
- 大竹恵子 (2010). ポジティブ感情研究の展開 ポジティブ心理学の展開 堀毛一也 (編) 現代のエスプリ, 512, ぎょうせい, 28-47.
- 小塩真司・中谷繁之・金子一史・長峰伸治 (2002). ネガティブな出来事から立ち直りを導く心理的特性 カウンセリング研究, 35, 57-65.
- 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, Vol. 7, 28-38.
- Pelligrini, D. S. (1990). Psychosocial risk and protective factors in childhood *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*.11(4), 196-206.
- Peterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. Oxford University Press
- Pianta, R. C., Steinberg, N., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*. 7, 295-312.
- Pinel, J. J. (2005). *Biopsychology Pearson Education*. 佐藤 敬・若林孝一・泉井 亮・飛鳥井望(訳) バイオサイコロジー 脳-心と行動の神経科学 西村書店
- Pines, M. (1975). In praise of "invulnerables. " *APA Monitor*, 7.
- Placier, M.L. (1993). The semantics of state policy making: The case of "at-risk". *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 15, 380-395.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In Deci,

- E. L., & Ryan R. M. (Eds.), *Handbook of self-Determination research*. Rochester NY: University Press, 83-203.
- Reyes, O., & Jason, L. A. (1993). Pilot study examining factors associated with academic success for Hispanic high school students. *Journal of youth and adolescence*.22, 57-71.
- Richardson, V. (1990). At-risk program : Evaluation and critical inquiry. *New directions for program Evaluation*. 45, 61-75.
- Risch, N., Herrell, R., Lehner, T., Liang, K. Y., Eaves, L., Hoh, J., Griem, A., Kovacs, M., Ott, J., & Merijangas, K. R. (2009). Interaction between the serotonin transporter Gene(5-HTTLPR).Stressful life events,and risk of depression:A meta-analysis. *Journal of the American Medical Association*. 301, 2462-2471.
- Robins, L. N. (1966). *Deviant children grown up: A sociological and psychiatric study of sociopathic personality*. Williams & Wilkins Company
- Rosemberg, M. (1965). *Society and the Adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press
- Rossi, R. J. (1994). *Schools and Students At Risk: Context and Framework for Positive Change*. Teachers College Press
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantaged. In Kent, M. W., & Rolf, J. E. (Eds.), *Primary prevention of psychopathology*. Social competence in children. Vol.3, University Press of England, 47-79.
- Rutter, M. (1981). Stress, coping and development: some issues and questions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.22, 323-356.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*. 147, 598-611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*.57(3), 316-331.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*. 14(8), 626-631.
- オ木グレイグヒル滋子 (2010). グランデッドセオリー アプローチ 実践ワークブック 日本看護協会出版会
- 斉藤耕二 (2007). 心の「強さ」 (レジリエンス) とは何か 児童心理 No.854 p12-17
- 坂本昇一 (1999). 生徒指導が機能する教科・体験・総合学習 文教出版
- 坂野雄二 (2002). 人間行動とセルフ, エフィカシー 坂野雄二・前田基成 (編) セルフ, エフィカシーの心理学 北大路書房, 2-11.

- 桜井茂雄 (1997). 学習意欲の心理学 -自ら学ぶ意欲を育てる- 誠信書房
- 佐藤年男 (2013). 「生きる力」論批判ノート 三重大学教育学部研究紀要 教育学, 297-311.
- 沢宮容子 (1997). 現代の学校カウンセリング 文化書房博文社
- Segestrom, S. C. (2008). *Breaking Murphy's Law: How Optimists Get What They Want from Life- and Pessimists Can Too*. A division of Guilford Publications
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned Optimism*. New York: A. A. Knopf
- Seligman, M. E. P. (1998). Building human strength: Psychology's forgotten mission. *APA Monitor*, 29, 2.
- Silva, P., & Stanton, W. (1996). *From child to adult - The Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study*. Oxford University Press.
- 島井哲志 (2006). ポジティブ心理学の背景と歴史的経緯 島井哲志 (編) ポジティブ心理学 ナカニシヤ出版, 3-21
- 島井哲志 (2015). 幸福 (しあわせ) の構造-持続する幸福感と幸せな社会づくり 有斐閣
- 島津明人 (2014). 『ワーク・エンゲージメント』 労働調査会
- Silber, K. (1990). *The psychological Basis of Behaviour: Neural and hormonal Processes*. Routledge
- 菅原ますみ (2004). 前方向視点的研究からみた小児期の行動以上のリスクファクター: 発達精神病理学的研究から 精神保健研究, 50, 7-15.
- Suzuki, N., & Takehara, T. (2000). Differential process of emotions II: a case of professional actors. *Proceeding of the xii. Conference of the International Society for Research on Emotions 2000*.
- 高田篤 (2012). アクティブプロセスとしてのレジリエンスの生物学的基盤 総合精神医学, 18-24.
- 高田篤・川寄弘詔・神庭重信 (2009). うつ病における脆弱性とレジリアンス -その遺伝・生物学的基盤- 加藤敏 八木剛平 (編) レジリアンス 現代精神医学の新しいパラダイム 金剛出版, 111-130.
- 高辻千恵 (2002). 幼児の園生活におけるレジリエンス 教育心理学研究, 50, 427-435.
- 高瀬堅吉 (2015). 発達段階・性別特異的行動異常の生物・心理・社会モデルに基づく検討 -動物とヒトの研究 基礎と臨床をつなぐ古くて新しい心理学研究モデルの提案- 立命館文学 *The journal of cultural sciences*, (641), 398-388.
- 田中喜秀・脇田慎一 (2011). ストレスと疲労のバイオマーカー 日医雑誌, 137, 185-188.
- 東條光彦 (2002). 子供の問題行動 坂野雄二・前田基成 (編) セルフ・エフィカシーの心理学 北大路書房, 178-187.
- Thomsen, K. (2002). *Building Resilient Students*. Corwin Press Inc

- 戸ヶ里泰典 (2011). 思春期のSOCは形成途上にある -高校3年間のSOCの変化- 山崎喜比古・戸ヶ里泰典(編) 思春期のストレス対処力SOC -親子・追跡調査と提言- 有信堂, 39-56.
- 得津慎子 (2002). 家族レジリエンスの家族支援の臨床的応用に向けて 関西福祉科学大学紀要, 第6号, 39-50.
- 得津慎子 (2003). 家族レジリエンス尺度作成に向けて 関西福祉科学大学紀要, 第7号, 119-132.
- 得津慎子 (2006). 「あ母さん」あつての家族: 家族レジリエンスという視点での聞き取り調査から 関西福祉科学大学紀要, 第10号, 41-53
- 十島雍蔵 (1991). フィードフォワードとセカンドサイバネティクス 長谷川敬三 (編) 構成主義 -言葉と短期療法- 現代のエスプリ ぎょうせい, 287, 69-75.
- 戸山美樹 (2010). 楽観主義 堀毛一也 (編) ポジティブ心理学の展開 現代のエスプリ ぎょうせい, 512, 90-99.
- 富山市企画管理部未来戦略室 (2017). 富山市レジリエンス戦略 <http://www.city.toyama.toyama.jp/data/open/cnt/3/14050/1/Strategy.pdf>
- 若島孔文 (2002). 長谷川敬三・若島孔文(編) 家族療法・短期療法・物語療法 金子書房, 38-42.
- Walsh, F. (1994). *Strengthening Family Resilience*. Guilford
- Wang, L., Krishnan, K.R., Steffens, D.C., et al. (2008). Depressive state - and disease - related alterations in neural responses to affective and executive challenges in geriatric depression. *The American Journal of Psychiatry*. 165, 863-871.
- Waxman, H. C. (1995). Classroom observations of effective teaching. In Ornstein, A. C. (Eds.), *Teaching; Theory into practice*. Needham Heights. 76-93.
- Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, T. N. (Eds.), *Educational RESILIENCY - student, Teacher, and School Perspectives*; 3-10.
- Waxman, H. C., & Huang, S. L. (1996). Motivation and learning environment differences between resilient and nonresilient inner-city middle school students. *Journal of Educational Research*. 90, 93-102.
- Waxman, H. C., & Huang, S. L. (1997). Classroom instruction and learning environment differences between effective and ineffective urban elementary schools for African American students. *Urban education*, 32(1), 7-14.
- Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, T. N. (1997). Introduction and overview. In Weaver, I. C., Cervoni, N., Champagne, F. A. (2004). Epigenetic programming by maternal behavior. *Nature Neuroscience*. 7, 847-854.
- Werner, E. E. (1986). Resilient offsprings of alcoholics: A longitudinal study from

- birth to age 18. *Journal of studies on Alcohol*. 47(1), 34-40.
- Werner, E. E. (1987). Vulnerability and resiliency in children at risk for delinquency: A longitudinal study from birth to young adulthood: In Burchard, J. D., & Burchard, S.N. (Eds.), *Handbook of early intervention: Theory, practice and analysis*. Cambridge University press.
- Werner, E. E. (1989). *Vulnerable and invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. Adams, Bannister, & Cox
- Werner, E.E. (1990). Protective factors and individual resilience, In Mesiels, S., & Shonkoff, J. (Eds.), *Handbook of early child intervention*, Cambridge University press.
- Werner, E. E. (1993). Risk resilience and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology*. 5, 503-515.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1977). *Kauai's children come of age*. University of Hawaii press
- Werner, E.E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerability but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. Adams Bannister, Cox
- Werner, E. E., & Smith, R.S. (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Cornell University Press
- Wolin, S., & Wolin, S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Villard.
- Wright, M. O., & Masten, A. S. (2006). Resilience Processes in Development. In Goldstein, S., & Brooks,R.B. (Eds) ,*Handbook of Resilience in Children*. Springer, 17-38.
- 山田敏子 (2009). 品性教育を充実させる - NO Excuse の理念のもとに - 加藤十八(編) ゼロトレランスからノーイクスキュースへ アメリカの最新教育事情に学ぶ 日本教育再生のカギ 学事出版, 118-129.
- 山岸鮎美・朝倉隆司(2016). 高校生のスクール・エンゲイジメント・エンゲージメント尺度の開発 <https://www.google.co.jp/ba90af50661dde8bf7eb30ab36b59c2b.pdf>
- 山口繁哉 (2016). 小学校高学年におけるレジリエンスを育てる指導 -人間関係づくりを中心としたプログラムの実践をとおして - 青森県総合学校教育センター, E3-03, 1-10.
- 山崎勝之 (2006). ポジティブ感情の役割 パーソナリティ研究, 14(3), 306-321.
- Yates, S. M., Yates, G. C. R., & Lippett, R. E. M. (1995). Explanatory style, ego-orientation, and primary school mathematics achievement. *Educational Psychology*. 15, 23-24.

- 吉村雅子 (2016). 中学生のレジリエンスを高める指導に関する研究 -自分と向き合う体験重視型プログラムの実践を通して- 山口県総合教育センター平成 27 年度長期研究報告
- 吉村玲児 (2011). うつ病での脳由来神経栄養因子(BDNF)の血中動態 日本生物学的精神医学会誌, 22(2), 83-87.
- Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency Research: Implications for School and Policy. *Social Policy Report Society for research in Child Development*. VIII, No.4
- Zimmerman, M. A., Washinenko, K. M., Walter, B., & Day, S. (1994). The enculturation hypothesis: Exploring direct and protective effects among Native American youth. IN Thompson, A.I.(Eds.), Resiliency in ethnic minority families. University of Wisconsin Press, 199-220.
- Zolli, A., & Healy, A. M. (2013). *Why Things Bounce Back*. 須川綾子(訳) レジリエンス 復活力 -あらゆるシステムの破綻と回復を分けるものは何か- ダイヤモンド社