宮崎大学学術情報リポジトリ
University of Miyazaki Academic Repository

小学生を対象としたレジリエンス尺度の開発

メタデータ	言語: jpn 出版者: 宮崎大学教育学部 公開日: 2020-06-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中島, 寛, 髙橋, 智子, 加藤, 博之, 東迫, 健一, 立元, 真, Nakashima, Hiroshi, Takahashi, Tomoko, Katoh, Hiroyuki メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10458/6928

宮崎大学教育学部紀要　第 94 号　(2020)　129-138 頁

小学生を対象としたレジリエンス尺度の開発

中島 寛[1]　髙橋智子[2]　加藤博之[2]　東迫 健一[3]　立元　真[3]

The Development of a Self-report Resilience Scale for Elementary School Students

Hiroshi NAKASHIMA, Tomoko TAKAHASHI, Hiroyuki KATOH, and, Kenichi HIGASHIZAKO, Shin TATSUMOTO

「平成 29 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」によると，小学校におけるいじめの認知件数（317,121 件，前年度比 +79,865 件），暴力行為の発生件数（28,315 件，前年度比 +5,474 件），不登校児童数（72,518 件，前年度比 +5,425 件）はいずれも増加傾向にあり，在籍児童数が減少しているにもかかわらず，その数は増加している（文部科学省，2018)。特に，暴力行為については，高等学校（6,308 件，前年度比－ 147 件）や中学校（28,702 件，前年度比－ 1446 件）と比べて，小学校のみが 28,315 件，前年度比 +5,474 件と発生件数が増加したという結果が示されている。

このように，中学校・高等学校では比較的落ち着いた状況が見られるようになってきているようであるが，小学校では「子どもが現在の生活環境や自分の気持ちに合った行動ができずに，本人ならびに周囲の人が苦しんでいる状態（櫻井，2017，p.192)」が多く認められており，その対応が喫緊の課題であるといえる。

このような現状の中で，児童の不適応状態を未然に防ぐとともに，子ども自身がストレス事態を克服していく力の育成していくことが必要であると考えられる。ストレスフルな状況下でも精神的な健康を維持する力や，回復へと導く力はレジリエンスといわれている。小塩•中谷•金子・長峰 (2002）は，レジリエンスを，「困難で脅威的な状況にさらされることで一時的に心理的不健康の状態に陥っても，それを乗り越え，精神的病理を示さず，よく適応している」状態ととらえた。石毛・無藤（2006）は，レジリエンスを「ストレスのために一時的にダメージを受けても後には回復できるという心理面の弾力的な特質」であり，「適応状態に至ったという結果を重視する」ととらえ，「ストレスフルな状況でも精神的健康を維持する，あるいは回復へと導く心理的特性」と定義している。

不適応状態を防ぎ，適応状態を維持するためには，ストレッサーからの精神的なダメージを

[1] 宮崎県令和元年度派遣研修生
[2] 宮崎大学大学院教育学研究科　教職実践開発専攻　生徒指導・教育相談コース
[3] 宮崎大学大学院教育学研究科

緩和する力が必要である。また,緩和しきれないほど強い精神的なダメージを受けた場合には,精神的な健康状態へと導く力が必要である。そこで，レジリエンスは「精神的な健康の維持」と「ストレス事態を克服して精神的な健康状態へと導く」という 2 つの側面を持つ心理的な特性であると考えた。本研究では，石毛ら (2006) の研究を参考にし，レジリエンスを「ストレスフルな状況でも精神的健康を維持する，あるいは回復へと導く心理的特性」と定義した。

子ども達が様々な人的刺激や環境刺激に接する学校は，ストレスフルな場である。しかし，見方を変えれば，学校は子どものレジリエンスを成長させるための様々な場や機会が多く存在する場所でもある。子どものレジリエンスを育てていくことは，小学校在学中の不適応行動の予防や抑制だけではなく，いわゆる中 1 ギャップと呼ばれる種々の問題の解消につながることが期待できる。さらには，将来的に社会の中で精神的に健康な生活を送っていくための重要な基盤づくりになると考えられる。

レジリエンス研究の先行研究を概観すると，中学生・高校生・大学生においては，レジリエンス尺度の開発，ソーシャルスキル・トレーニングとレジリエンスとの関係性，レジリエンスを向上させるための方略など様々な研究がおこなわれている。小林・渡辺（2017）は，中学生を対象にした研究において,「話すスキル」,「聴くスキル」,「あたたかい言葉かけ」,「感情のコントロール」など,感情に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニング (SST) を実施した。その結果，ソーシャルスキルとレジリエンスとの間の相関を見出したことや，SST を実施することで,ソーシャルスキルだけではなくレジリエンスも向上したことを報告している。山西・小林・澤田・中村・植田・豊田（2019）は適応指導教室において，自他の感情の理解やストレス対処法などの SST を取り入れたレジリエンスプログラムを実施した。その効果について，レジリエンス 13 項目中「ルーティン行動」,「気持ちのコントロール」,「セルフケア」,「目標達成行動」,「自己肯定」,「客観的な捉え方」,「自己理解」,「変化の捉え方」,「意欲的活動性」,「内面共有性」の 10 項目で , レジリエンスが高まる結果が得られたと報告している。

レジリエンスに関する介入の効果検証を行っていくためには，当然，レジリエンスを評価することが必要となる。しかしながら，現段階では，小学生を対象としたレジリエンス尺度の開発が遅れており，小学生のレジリエンスを向上させるための方略の研究において，エビデンスを明確に示しにくい状況である。小学生のレジリエンスの発達支援が望まれる今，小学生を対象としたレジリエンス尺度の作成が急務である。

小塩ら（2002）は，レジリエンスの状態に導くものを「精神的回復力」とし,「精神的回復力尺度」を作成した。大学生を対象とした研究において作成された「精神的回復力尺度」は,「色々なことにチャレンジするのが好きだ，新しいことや珍しいことが好きだ」など，物事に興味や関心を持ち，様々なことにチャレンジしていこうとする姿勢である『新奇追求性』,「自分の感情をコントロールできる方だ，動揺しても，自分を落ち着かせることができる」など，自分の感情をコントロールできる『感情制御』,「自分の未来にはきっといいことがあると思う，将来の見通しは明るいと思う」など，明るくポジティブな未来を予想し，その将来に向けて努力しようとする『肯定的な未来志向』の 3 因子 24 項目から構成されている。

森・清水・石田・冨永・Hiew（2002）は，生きる力との関連からレジリエンスを検討し，大学生を対象とした「レジリエンス尺度」を作成した。彼らの「レジリエンス尺度」は,「自分にかなり自信がある，自分には , よいところがたくさんあると思う」など，自分を肯定的にとらえる『I AM』,「私の考えや気持ちをわかってくれる人がいる，自分の問題や気持ちを打

ち明けられる人がいる」など, 自分を助けてくれる人がいるという対人的安定性をとらえる『I HAVE』,「1 つの課題に粘り強く取り組むことができる，1 つの課題に集中して取り組むことができる」など，自分の能力に対する信頼感をとらえる『I CAN』,「いやなことがあっても次の日には何とかなりそうな気がする，どんなことでも , たいていなんとかなりそうな気がする」など，自分の将来に対する楽観的な見通しをとらえる『I WILL/I DO』の 4 因子 36 項目から構成されている。

川﨑（2018）は，高校生を対象とした研究において，森ら（2002）による「レジリエンス尺度」や小塩ら（2002）による「精神的回復尺度」，石毛・無藤（2005）による「レジリエンス尺度」をもとに「高校生におけるレジリエンス尺度」を作成した。この,「高校生におけるレジリエンス尺度」は，自分の周りに信頼できる人がいると感じているという『他者との信頼関係』，自分に対して肯定的な評価をしているという『肯定的自己評価』，自分の将来に対する明るい見通しを表す『肯定的未来志向』の 3 因子 14 項目で構成されている。

石毛•無藤（2006）は, 中学生を対象とした「レジリエンス尺度」を作成した。彼女らの「レジリエンス尺度」は,「難しいことでも解決するために，色々な方法を考える，失敗してもあきらめずにもう一度挑戦する」など，自ら問題を解決しようとする『意欲的活動性』,「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，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」など , 他者との内面的な共有を求める『内面共有性』,「なにごとも良い方に考える，困ったことが起きても，良い方向にもっていく」など，物事をポジティブにとらえる『楽観性』の 3 因子 19 項目から構成されている。

これらの研究から，レジリエンスは，①問題を解決していこうとする解決志向性，②物事を解決するために複数の方法を考えようとする力，③自分が必要な行動を上手く遂行できると，自分の可能性を認知できる力，④ネガティブな心理状態を立て直すために他者に気持ちを訴えたり伝えたりして援助を引き出す力，⑤物事は永続的ではなく一時的なものであると捉え，事態の好転を図ったり待ったりする力などを主な構成因子として成り立つ心理的な特性であると考えられる。

また，小学生を対象とした測定のためには，自分の環境や状況，出来事を客観的にとらえる能力や, 質問項目を正しく読み取って回答していくための児童の一定の知的能力が必要である。読解力や文章の理解力・語彙力などを加味すると，質問紙調査によるレジリエンス尺度の調査対象は，小学校の上学年である 4 年生以上が妥当ではないかと考えられる。

以上のことから，本研究では小学校 4 年生から 6 年生を対象とし，小学生のレジリエンスの実態を測定できる尺度の開発を目的とした。

妥当性を検討する段階では，学校環境適応感尺度 ASSESS（栗原・井上，2012）を尺度の妥当性検討のために用いる。ASSESS は，栗原ら (2010) によって開発された尺度である。「適応感」は個人と環境との主観的な関係の事で，個人適応の一指標であるとされている。個人の主観的な判断で回答する点がレジリエンス尺度と共通している。

学校生活において，レジリエンスが高い子どもは，新しい物事や心理的に負荷がかかるような場面でも，適切に対応しながら学校生活を送ることができるのではないかと考えられる。さらに，友達や教師との関係性も良好であり，環境にうまく適応していると感じていると推測できる。つまり，レジリエンスが高い子どもは，向社会的なスキルや，対人的な場面における被信頼・被受容といった満足感なども高いと考えることができる。これらの事を踏まえ，レジリ

エンス尺度とASSESSは正の相関を示すことが想定できることから，妥当性の検討のために用いることとした。

方 法

調査対象

宮崎県内のA市およびB町の公立小学校各1校の4・5・6年生の児童，計799名（有効回答率100%）を調査対象者とした。

調査手続き

A市の公立学校では，第1著者が学校を訪問して質問等に対応するために控える中で，各学級担任が教室で一斉に児童に調査紙を配布し，調査・回収を行った。B町の公立小学校においては，校長の許可を得て，各学級担任が調査を行った。

調査材料

質問紙の作成にあっては，レジリエンス尺度（森ら，2002），精神回復力尺度（小塩ら，2002），中学生用レジリエンス尺度（石毛ら，2006），山口・下村・高橋・奥田・松嵜(2016)の学校適応感尺度，山口・飯田・石隈(2005)の学校生活スキル尺度などの先行研究を参考にしながら質問項目を抽出しながら構成した。また，①問題を解決していこうとする解決志向性，②物事を解決するために複数の方法を考えようとする力，③自分が必要な行動を上手く遂行できると，自分の可能性を認知できる力，④ネガティブな心理状態を立て直すために他者に気持ちを訴えたり伝えたりして援助を引き出す力，⑤物事は永続的ではなく一時的なものであると捉え，事態の好転を図ったりまったりする力，の5つの仮説的な因子を想定し，全27項目で構成した。解答は現在の自分にどの程度あてはまるかを5件法「あてはまる」「ややあてはまる」「どちらでもない」「ややあてはまらない」「あてはまらない」で回答するよう求めた。

学校環境適応感尺度　ASSESS（栗原・井上，2010）

ASSESSは，栗原ら(2010)によって開発された尺度である。生活全体に対して満足や楽しさを感じている程度で，「生活満足感」，「教師サポート」，「友人サポート」，「向社会的スキル」，「非侵害的関係」，「学習的適応」の6つの下位尺度で構成されている。

A市の公立小学校1校の4・5・6年生の児童421名に対して，レジリエンス尺度の評価に引き続いて，同様の手続きで測定し，妥当性の検討に用いた。

結 果

1　小学生用レジリエンス尺度の分析

まず，小学生用レジリエンス尺度27項目において，10%以上の欠損値が無い27項目を分析に用いた。欠損値がある場合はその項目の他の被験者の解答の平均値で置換した。主因子法，Promax回転による因子分析を行った。その結果，固有値の変化から，4因子構造が妥当であると考えられた。そこで再度4因子を仮定して主因子法，Promax回転による因子分析を行い，因子負荷量が0,3以上のものを抽出した。その結果，最終的に4因子を抽出することができた。最終的な因子パターンとα係数をTable 1に示す。

第1因子は6項目で構成されており，「27 誰かに何かをたのむとき，相手にめいわくがかからないかを考えています。」「20 相手が傷つかないように，話すことができます。」など，第三者の視点で相手や自分の状況や心情をポジティブに推測する，自分の可能性を認知するなどの心理的な特性を表す質問項目から構成されていることから，第1因子を「俯瞰力」と命名した。第2因子は6項目で構成されており，「13 困ったとき，誰かに助けてほしいと伝えることができます。」「22 悩みやこまったことを誰かに相談できます。」など，個人内の不安や悩み，悲し

Table 1　小学生用レジリエンス尺度の因子分析結果（Promax 回転後の因子パターン）

項目内容	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ
俯瞰力　α＝.73				
27 誰かに何かをたのむとき，相手にめいわくがかからないかを考えています。	**.69**	.01	−.02	−.05
20 相手が傷つかないように，話すことができます。	**.64**	−.05	.00	−.01
10 注意をされたとき，自分の行動に問題があったかどうか，考えることができます。	**.63**	.14	−.06	−.12
24 班活動で，友だちが一生けんめいやったけど，失敗したときには，ゆるすことができます。	**.56**	.02	−.11	−.07
16 つらい経験からも，学ぶことがあると思います。	**.47**	−.04	.10	.11
21 課題が与えられたとき，だれかに助けてもらう前に，まず一人で考えてみることができます。	**.39**	−.10	.17	.07
援助要請力　α＝.75				
13 困ったとき，誰かに助けてほしいと伝えることができます。	−.12	**.78**	−.04	.08
22 悩みやこまったことを誰かに相談できます。	.04	**.78**	−.06	−.07
3 悲しい時は自分の気持ちを誰かに聞いてもらいたいと思います。	.04	**.57**	.02	−.14
7 自分の考えをきちんと友だちに話すことができます。	−.11	**.50**	.18	.12
18 わからないことを誰かに聞くことができます。	.10	**.39**	.03	.02
8 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います。	.10	**.39**	−.01	−.01
解決志向性　α＝.72				
1 何かしようと思った時，いろいろな方法を考えようとします。	−.13	.00	**.94**	−.10
6 自分が困っていることを解決するために，色々な方法を考えようとします。	.26	.07	**.41**	.00
5 何かをする前に，どのような結果になるかを考えることができます。	.21	.00	**.38**	.03
2 困ったとき，まず，自分ができることから始めます。	.25	.01	**.32**	.10
楽観性　α＝.62				
4 いやなことがあっても次の日には何とかなりそうな気がします。	−.02	−.09	−.12	**.70**
9 どんなことでも，だいたいなんとかなりそうな気がします。	−.15	−.01	.06	**.63**
14 物事は最後にはうまくいくと思っています。	.12	.09	−.01	**.41**
11 困ったことが起きても，必ず解決の方法があると思います。	.27	.13	−.07	**.35**

みなどのネガティブな心理状態を立て直すために他者と感情を共有したり，喜びや自分の考えなどを積極的に他者と共有したりして，心理的な安定や環境への適応を図ろうとする心理的特性を表す質問項目から構成されている。そこで，第2因子を「援助要請力」と命名した。第3因子は4項目で構成されており，「1 何かしようと思った時，いろいろな方法を考えようとします。」「6 自分が困っていることを解決するために，色々な方法を考えようとします。」など，物事を解決するために複数の方法を考えようとしたり，可能性や方法を吟味したりするという思考や行動の方向性を表す質問項目から構成されていることから，第3因子を「解決志向性」と命名した。

第 4 因子は 4 項目で構成されており，「4 いやなことがあっても次の日には何とかなりそうな気がします。」「9 どんなことでも，だいたいなんとかなりそうな気がします。」など，今後の成り行きについて明るい見通しをもったり，物事を良い方向に考えたりする心理的な特性を表す質問項目から構成されている。そこで，第 4 因子を「楽観性」と命名した。また，内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出したところ，「俯瞰力」で $\alpha = .73$,「援助要請力」で $\alpha = .75$,「解決志向性」で $\alpha = .72$,「楽観性」で $\alpha = .62$ とまずまずの値が得られた。

2　下位尺度間の関連

小学生用レジリエンス尺度の 4 つの下位尺度に相当する項目の平均値は，「俯瞰力」下位尺度得点で 4.10（SD .68），「援助要請力」下位尺度得点で 3.72，（SD .89），「解決志向性」下位尺度得点で 3.84（SD .83），「楽観性」下位尺度得点で 3.73，（SD .87）であった。

Table 2　小学生版レジリエンス尺度の下位尺度間相関

	俯瞰力	援助要請力	解決志向性	楽観性
俯瞰力	－	.452**	.586**	.388**
援助要請力		－	.445**	.340**
解決志向性			－	.407**
楽観性				－

下位因子間の得点の相関係数を Table 2 に示す。「俯瞰力」と「援助要請力」は中程度の正の相関（$r = .452$，$p < .01$）が見られた。「俯瞰力」と「解決志向性」はやや強めの正の相関（$r = .586$，$p < .01$）が見られた。「俯瞰力」と「楽観性」はやや弱めの正の相関（$r = .388$，$p < .01$）が見られた。「援助要請力」と「解決志向性」は中程度の正の相関（$r = .445$，$p < .01$）が見られた。「援助要請力」と「楽観性」はやや弱めの正の相関（$r = .340$，$p < .01$）が見られた。「解決志向性」と「楽観性」は中程度の正の相関（$r = .407$，$p < .01$）が見られた。4 つの下位尺度は，互いに正の相関を示した。

3　GP 分析

各因子において尺度の弁別力を確認するために，各因子について，Z 得点をもとに上位群（上位 50%）と下位群（下位 50%）に分け，各項目の差を t 検定によって検討する GP 分析を行った。その結果，「俯瞰力」（$t_{(797)} = 34.889, p < .01$），「援助要請力」（$t_{(797)} = 41.568, p < 0.01$），「解決志向性」（$t_{(797)} = 38.539$，$p < .01$），「楽観性」（$t_{(797)} = 40.648$，$p < .01$）の各因子において上位群と下位群の間の差が有意であり，尺度の弁別力が確認された。

4　ASSESS との下位尺度間相関

小学生用レジリエンス尺度の妥当性検討のため，小学生用レジリエンス尺度と ASSESS との下位尺度間の相関を算出した。「俯瞰力」は，「向社会的スキル」（$r = .592$，$p < .01$），「生活満足感」（$r = .362$，$p < .01$），「教師サポート」（$r = .341$，$p < .01$），「友人サポート」（$r = .401$，$p < .01$），「学習的適応」（$r = .330$，$p < .01$），「非侵害的関係」（$r = .219$，$p < .01$）と中～弱程度の正の相関を示した。「援助要請力」は，「向社会的スキル」（$r = .551$，$p < .01$），「友人サポート」（$r = .523$，$p < .01$），「生活満足感」（$r = .387$，$p < .01$），「教師

サポート」（r = .347, p < .01）と中〜弱程度の正の相関を示した。「学習的適応」と「非侵害的関係」とは相関が見られなかった。「解決志向性」は，「向社会的スキル」（r = .500, p < .01），「生活満足感」（r = .301, p < .01），「教師サポート」（r = .264, p < .01），「友人サポート」（r = .357, p < .01），「学習的適応」（r = .270, p < .01）と中〜弱程度の正の相関を示した。「非侵害的関係」とは相関が見られなかった。「楽観性」は，「生活満足感」（r = .480, p < .01），「教師サポート」（r = .231, p < .01），「友人サポート」（r = .303, p < .01），「向社会スキル」（r = .326, p < .01）と中〜弱程度の正の相関を示した。「非侵害的関係」と「学習的適応」とは相関が見られなかった。小学生用レジリエンス尺度とASSESSの下位尺度間相関をTable 3に示す。

Table 3　小学生用レジリエンス尺度とASSESSの下位尺度間相関　（n=421）

ASSESS ＼ レジリエンス	俯瞰力	援助要請力	解決志向性	楽観性
生活満足感	**.362****	**.387****	**.301****	**.480****
教師サポート	**.341****	**.347****	**.264****	**.231****
友人サポート	**.409****	**.523****	**.357****	**.303****
非侵害的関係	**.219****	.036	.075	.145**
向社会的スキル	**.592****	**.551****	**.500****	**.326****
学習的適応	**.330****	.157**	**.270****	.170**

** p<.01

5　レジリエンスの性差と発達差の検討

学年と性別を独立変数，小学生用レジリエンス尺度の下位尺度である「俯瞰力」「援助要請力」「解決志向性」「楽観性」の得点平均値を従属変数とした学年（3）×性別（2）の分散分析を行った。いずれの因子においても，有意な交互作用は見られなかった。「解決志向性」の性差を除く全ての因子において学年（Fs(2,415) =5.31, p<.01）・性別（Fs(1,415)=4.26, p<.05）それぞれに主効果が有意であった。

性差の検討　男女差の検討を行うために，小学生用レジリエンス尺度の各下位尺度得点についてt検定を行った。その結果，「俯瞰力」（$t_{(419)}$ = 1.98, P < .05），「援助要請力」（$t_{(419)}$ = 3.88, P < .001）について，男子よりも女子のほうが有意に高い得点を示していた。「楽観性」（$t_{(419)}$ = 2.56, P < .01）については，女子よりも男子のほうが有意に高い得点を示していた。「解決志向性」については男女の得点差は有意ではなかった。各因子の得点の性差及び平均値をTable 4に示す。

Table 4　レジリエンスの各因子の得点の性差　（n=421）

	男子		女子		
	M	SD	M	SD	t値
俯瞰力	4.049	0.713	4.185	0.698	1.98 *
援助要請力	3.503	0.909	3.843	0.886	3.88 ***
解決志向性	3.762	0.847	3.758	0.804	0.05
楽観性	3.733	0.761	3.522	0.924	2.56 **

*p<.05　**p<.01　***p<.001

学年差の検討　小学生用レジリエンス尺度得点について，所属学年を要因とする１要因分散分析を行った結果を Table 5 に示す。

分散分析の結果，すべての因子で 1%水準で主効果が有意であった ($Fs_{(2,420)}$ >5.11, p<.01)。Tukey 法による多重比較（5%水準）を行った結果,「俯瞰力」と「援助要請力」では 4 年生より 6 年生の尺度得点が有意に高いことが分かった。また,「解決志向性」と「楽観性」では 4•5 年生より 6 年生の尺度得点が有意に高いことが分かった。すなわち，領域によってタイミングの違いはあるが，レジリエンスは年齢とともに得点が向上していく方向で発達していくことが示された。

Table 5　レジリエンスの各因子の得点の学年差　（*n*=421）

	4年 (*n*=132)		5年 (n=144)		6年 (n=145)				
	平均	*SD*	平均	*SD*	平均	*SD*	F 値		多重比較
俯瞰力	3.94	0.77	4.02	0.64	4.20	0.62	5.29	**	6 年＞4 年
援助要請力	3.49	0.93	3.67	0.89	3.84	0.90	5.11	**	6 年＞4 年
解決志向性	3.55	0.94	3.71	0.72	4.00	0.76	11.43	**	6 年＞4 年 6 年＞5 年
楽観性	3.40	0.88	3.61	0.83	3.85	0.79	9.95	**	6 年＞4 年 6 年＞5 年

**p＜.01

考 察

本研究の目的は，小学生のレジリエンスを測定するために，小学生を対象としたレジリエンス尺度を開発し,その信頼性•妥当性を検討することであった。小塩ら（2002）や森ら（2002），川﨑（2018），石毛・無藤（2006）などの先行研究を参考にして仮説的な尺度を構成し 799 名の被験者の回答をもとに因子分析を行った。その結果,「俯瞰力」「援助要請力」「解決志向性」「楽観性」という 4 因子を見出すことができた。また，α係数からは，十分な内的一貫性が示された。下位尺度間の相関については，いずれも正の相関が示され，妥当な関係性が示された。

小学生用レジリエンス尺度と ASSESS との相関分析において，ASSESS の各因子と“弱い”から“やや強い”正の相関を示したのは,「俯瞰力」,「援助要請力」,「解決志向性」，の 3 因子であった。さらに,「俯瞰力」,「援助要請力」,「解決志向性」，と ASSESS の「向社会的スキル」との相関は,その他の各因子間の相関と比べ,強めの正の相関が示された。このことから，レジリエンスを育てていくための介入として，感情調整や問題解決志向などをターゲットスキルにした介入が効果的ではないかと考えられる。一方で,「非侵害的関係」は小学生用レジリエンス尺度のいずれの因子とも相関が無い,またはほぼ無いと考えられる結果が示された。「非侵害的関係」は無視やいじわるなど，拒否的・否定的な友達関係がないと感じている程度を示すものであり，侵害的な行為を行う者の有無が大きく影響している。そのため，個人のレジリエンスに関係する心理的な特性の強弱に関わらずに変化するものであると考えられる。その結果，小学生用レジリエンス尺度の下位尺度と「非侵害的関係」との間に相関が見られないことについては妥当な結果であると判断した。平野(2010)は,大学生を対象に行った研究において，レジリエンスを遺伝的資質性の高い資質的要因と，後天的獲得性の高い獲得的要因に分類し，

資質的レジリエンス要因として「楽観性」,「統御力」,「社交性」,「行動力」，獲得的レジリエンス要因として「問題解決志向」,「自己理解」,「他者心理の理解」を見出している。本研究における「楽観性」は，ASSESS の「生活満足感」以外の因子とは相関が無く,「友人サポート」や「教師のサポート」,「向社会的スキル」などが獲得されても容易には変化しない特性であると解釈できる。このことから，本研究の結果は先行研究を支持する結果であるといえる。以上のことから，小学生用レジリエンス尺度は ASSESS との相関分析において，妥当性を確認することができたといえる。

小学生用レジリエンス尺度の各因子の交互作用を検討するために，学年と性別を独立変数，小学生用レジリエンス尺度の下位尺度の得点平均値を従属変数とした 2 要因分散分析を行った。この結果，全ての因子において有意な交互作用は示されなかった。一方で，全ての因子において学年・性別それぞれに有意な主効果が見られた。男女差を検討するために行った t 検定では,「俯瞰力」と「援助要請力」について, 女子のほうが有意に高い得点を示していた。また,「楽観性」については，男子のほうが有意に高い得点を示していた。「解決志向性」については差はみられなかった。学級では，男女一斉に学習指導を行うため，有意差がなかった「解決志向性」については，実態に合わせた全体的な指導が行いやすい因子であるといえる。また，有意差がみられた「俯瞰力」や「援助要請力」,「楽観性」については，男女で話し合ったり協力し合ったりするような学習形態の工夫をすることで，お互いに補完し合いながら効果的な学習を行うことができるのではないかと考えられる。さらに，学年を要因とする 1 要因分散分析を行った結果, すべての因子で 1%水準の有意差が認められた。多重比較の結果,「俯瞰力」と「援助要請力」では 4 年生より 6 年生の尺度得点が有意に高いことが分かった。また,「解決志向性」と「楽観性」では 4 年生より 6 年生, 5 年生より 6 年生の尺度得点が有意に高いことが分かった。また,「俯瞰力」は，山西ら（2019）の「客観的な捉え方」「自己理解」変化の捉え方」と,「解決志向性」は山西ら（2019）の「目標達成行動」「意欲的活動性」と共通点がある因子であり，教育介入の効果が見られる因子であるという先行研究を支持する結果を示した。さらに，全ての因子において，6 年生の得点が 4 年生や 5 年生の得点よりも高いことが示され，レジリエンスは発達的変化をしていく可能性が示された。これらのことから，小学生のレジリエンスを育てていくための介入として，学年内での指導計画や学年間での指導系統を考えた介入を計画的に行っていくことが最も効果的ではないかと考えられる。

レジリエンスを育成するための具体的な介入プログラムについては今後の検討課題として残される。本研究によって，小学生のレジリエンスの因子構造，学校適応の状況との相関関係，性差・学年差などの資料を得ることができた。これらに加え，介入の時期や内容，学年の系統性，学習形態など考慮し，従来の SST の研究や他校種のレジリエンスを向上させるための先行介入研究などを参考にし，小学生のレジリエンス育成介入研究においてエビデンスを示していく必要がある。また，レジリエンスを向上させることが，子どもの不適応状態の軽減や解消につながるのかということについても臨床的な検証が必要であると考えられる。

引用文献

平野　真理 (2010). レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み　二次元レジリエンス要因尺度（BRS）の作成　パーソナリティ研究，19，94–106.

石毛 みどり・無藤 隆 (2006). 中学生のレジリエンスとパーソナリティとの関連　パーソナリティ研究 , 14, 266-280.

栗原　慎二・井上　弥 (2010).　アセスの使い方・活かし方　ほんの森出版

川崎 由喜 (2018). 高校生の自己指導能力に関する研究－主体性とレジリエンスに焦点を当てて－宮崎大学大学院教育学研究科 教職実践開発専攻課題リポート（非公刊）.

小林 明子・渡辺 弥生 (2017). ソーシャルスキル・トレーニングが中学生のレジリエンスに与える影響について教育心理学研究 , 65 ,295-304.

文部科学省 (2018). 平成 29 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について

森 敏昭・清水 益治・石田 潤・冨永 美穂子　Hiew.C.C.(2002). 大学生の自己教育力とレジリエンスの関係　学校教育実践学研究，8，179-187.

小塩 真司・中谷 素之・金子 一史・長峰 伸治 (2002). ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性 精神的回復力尺度の作成　カウンセリング研究 , 35 , 57-65.

櫻井　茂男 (2017). 改訂版　たのしく学べる最新教育心理学　図書文化

山口 豊一・下村 麻衣・高橋 美久・奥田 奈津子・松嵜 くみ子 (2016). 小学生版学校適応感尺度の作成 跡見学園女子大学文学部紀要第 51 .111-118

山口 豊一・飯田 順子・石隈 利紀 (2005). 小学生の学校生活スキルに関する研究―学校生活スキル尺度（小学生版）の開発―学校心理学研究　5, 49-58.

山西 舞・小林 朋子・澤田 智之・中村 景子・植田 温子・豊田 博之 (2019). 適応指導教室におけるソーシャルスキルトレーニングを取り入れたレジリエンスプログラムの効果　静岡大学教育実践総合センター紀要 , 29 ,47-54.