
本校の研究について

久保田真由子 太田謙二 小林史 武内藍 田村さち
児嶋修梧 井上典子 小畑伸五 藪本安有美 瀬戸有香

これまでの研究と教育的課題

本校では令和元年度から「考える子を育てる」を研究主題に掲げ、生活のさまざまな場面において物事を自分ごととして捉え、自分で判断したり決めたり、課題に直面したときには、誰かに支援を求めることも含めて、たくましく乗り越えていく子どもの姿をめざして研究に取り組んできた。その成果として、子どもたちの姿にも少しずつ変化が見られるようになった。具体的には、自分や友だちの得意なことやよさに目を向けられるようになったこと、慣れていることには自ら進んで取り組めるようになったこと、また友だちに声をかけたり気にかけてりする姿が見られるようになったことなどが挙げられる。

一方で、苦手な課題には積極的に向き合えない、自分の判断に自信がもてず自己決定や意思決定に時間がかかる、自分の気持ちをうまく表現できず動けなくなってしまうといった課題も残されている。これらの課題には共通して「失敗を避けたいという気持ち」や「自信のなさ」が関係していると考えられる。失敗を避けたい気持ちや自信のなさから消極的になるのは、失敗して自分が傷つくことへの不安や、自分の失敗を受け入れたくないという思い、あるいは先の見通しをもてずに前へ進めないことなどが背景にあると考えられる。そこで、うまくいかないことがあっても少しずつ前向きに取り組めるようになることや、友だちや教師など周囲の人の支えがあると気づくことで「自分にもできるかもしれない」「失敗しても何とかなるかもしれない」という気持ちや感覚を育むための教育的関わりについて研究を進めることとした。

失敗を恐れて自信がもてないとき、子どもたちは支援を受け入れて乗り越えようとするところがあるものの、「何もしない」「諦める」「支援を拒否する」といった様子も見られる。もし「自分にもできるかもしれない」「失敗しても何とかなるかもしれない」という気持ちや感覚が育てば、「少しやってみようかな」という前向きな気持ちが芽生え、初めてのことや自信のないことにも挑戦できるようになるのではないかと期待している。

挑戦する機会が増えることで、成功すれば達成感や充実感を味わうことができる。たとえうまくいなくても、その過程で支えてもらう安心感を知ったり、工夫する楽しさを感じたり、協力し合う心地よさに気づいたりすることで、次につなげようとする意欲が育つことをめざしている。そして、そのような経験を通して、日々の生活を楽しみ充実させながら自分を肯定的に捉え、その積み重ねが将来、自分の人生を自ら切り拓き、豊かに歩いていく姿につながっていくと考えている。

「レジリエンス」を育む

1. 本校におけるレジリエンスの定義

先述した「自分にもできるかもしれない」「失敗しても何とかなるかもしれない」という気持ちや感覚は、心の回復力とされる「レジリエンス」の概念と重なる部分がある。この「レジリエンス」に働きかけることで、自分に期待する気持ちや、乗り越えられそうな感覚が育つことを期待している。さらに、レジリエンスを育むことは、「自ら支援を求めて誰かの力を借りながら困難を乗り越えようとする姿勢」や「自分でその状況を切り拓こうとする気持ち」につながると考えた。こうした力が育まれることで、子どもたちは「やってみよう」という気持ちを持ち、さまざまなことに挑戦して、経験を積み重ねる機会を広げていくことができる。

レジリエンス (resilience) には、もともと物体が変形した後に元の形に戻る能力、復元力、弾力性、という意味がある。そこから困難で脅威を与えるような状況を経験したにもかかわらずよく適応する過程や能力、結果のことをレジリエンスというようになった (Masten, Best, & Gramezy, 1990)。レジリエンスの概念は、心理学や教育学、社会福祉などさまざまな分野で広く用いられており、その解釈はさまざまである。本校における研究では、こうした学術的な定義を踏まえつつ、児童生徒の実態や教育的意義に即して、レジリエンスを「本人にとって困難な場面や逆境に直面した状況で、自分の気持ちを立て直そうとすること」と定義し、研究を進めた。

2. レジリエンスを支える要因

レジリエンスに関する実践研究を進めるにあたり、具体的に子どもたちにどのような力を培えばよいかを探るため、レジリエンスを支える要因に着目した。

小花和 (2004) のレビューによると、レジリエンスを構成する要因は「環境要因」と「内的要因」に分類される。更に「内的要因」は、「個人内要因」と、「獲得される要因」に分けられる(図 1-1)。しかし平野 (2010) は、この『個人内要因』と『獲得される要因』の区別は明白であるとはいえない」と述べている。

内的要因		環境要因
子どもの個人内要因	子どもによって獲得される要因	子どもの周囲から提供される要因
<ul style="list-style-type: none"> 年齢と性 達成志向 共感性と愛他性 セルフ・エスティーム 自律性 ローカス・オブ・コントロール 好ましい気質 他者にとっての魅力 神聖なものへの希望・信仰・信念、道徳性、徳性 	<ul style="list-style-type: none"> コンピテンス 問題解決能力 コミュニケーション能力 運動のコントロール ソーシャル・スキル ユーモア 根拠づよさ 信頼関係の追求 知的スキル 	<ul style="list-style-type: none"> 家庭外での情緒的サポート 安定した家庭環境・親子関係 家庭内での組織化や規則 両親の夫婦関係良好 役割モデル 親による自律の促進 安定した学校環境、学業の成功 教育・福祉・医療保護の利用可能性 宗教的(道徳的)な組織

図 1-1 レジリエンスの構成要因と特性 (小花和, 2004)

平野(2015)は、レジリエンスを人がもともと持っている気質の一つと考え、「身に付けやすい側面」と「身に付けにくい側面」に分けて考察した。レジリエンスの中には学びや経験によって比較的伸ばしや

ずい部分と、個人の気質や背景に影響され、すぐには変化しにくい部分があるという視点である。そして、「レジリエンスを後天的に高める方法を考えるための視座を得ることを目的」(平野,2010)とし、更に外的基準をもってレジリエンス要因の分類を試みた。その結果、生まれもった「気質」と関連の強い「資質的レジリエンス要因」と、発達の中で身に付けていく「性格」と関連の強い「獲得的レジリエンス要因」に整理するに至った。資質

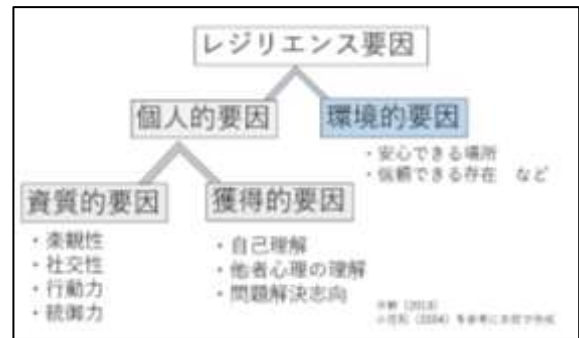


図 1-2 レジリエンスを支える要因

的レジリエンス要因には「楽観性」「社交性」「行動力」「統御力」、獲得的レジリエンス要因には「自己理解」「他者心理の理解」「問題解決志向」が挙げられている。

これらの見解を参考に、本校ではレジリエンスを支える要因を「個人的要因」と「環境的要因」に分け、さらに「個人的要因」を平野の分類を用いて「資質的要因」と「獲得的要因」に整理して捉えることとした(図 1-2)。

3. レジリエンスを拓げるアプローチ

先述したように、レジリエンスには「身に付けやすい側面」と「身に付けにくい側面」があり、一様に伸ばせるものではない。傷つく経験をしたときの立ち直り方は人それぞれであり、同じ方法を試みても必ずしも効果があるとは限らないため、レジリエンスを一律に「高める」ことをめざすのではなく、その人がもともと備えているレジリエンスに気づき、それを発揮できるように支援することが重要である(平野,2023)。

また、個人がレジリエンスをより発揮できるようになるためには、単に「気づく(発掘)」だけでなく、新たに「増やす(増幅)」という方向性もあることが示されている。さらに、それらのプロセスは「自分自身で行う場合(個人)」と「他者との関わりの中で行う場合(他者)」に分けられる(図 1-3)。

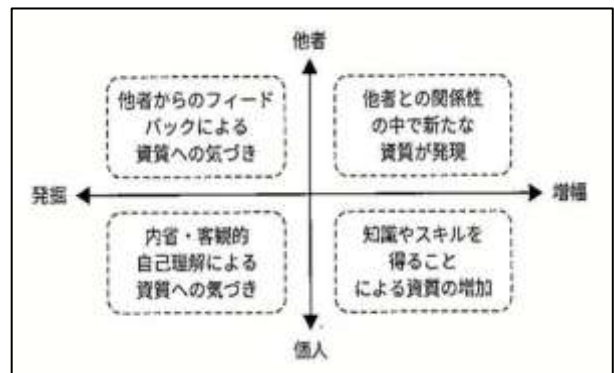


図 1-3 個人のレジリエンスを拓げるアプローチ (平野, 2017)

以上を踏まえ、本研究では、子どもたちが自分に合った最もよい形でレジリエンスを発揮できるよう、レジリエンスの視点から子どもを理解し、どのようにアプローチすべきかについて検討を進めていく。

研究主題及び研究の目的

子どもたちが置かれている社会に目を向けると、現代は「予測困難な時代」「社会が激しく変化する時代」「未来を見通しにくい時代」と指摘されることが多い。科学技術が日々進歩し、社会は便利で豊かになっているにもかかわらず、こうした変化の速さや未来の不確かさを反映した、不安や懸念を感

じさせる表現が現代を表す言葉として目立つ。どの時代にも課題は存在するが、現代は変化の速さや不確実性ゆえに、その課題でさえ捉えにくいように感じる。

本校の教育的課題や社会的状況を踏まえ、子どもたちには、不安や困難を感じても、誰かに頼ることも含めて一歩ずつ前に進み、挑戦しようとする気持ちをもってほしいと願う。そして、自分の今を肯定的に受けとめ、日々を楽しみながら前向きに生活を重ねていくことを期待する。そのために、レジリエンスを発揮しながら、子どもたちの「自分に期待する気持ち」や「乗り越えられる感覚」を養い、「やってみよう」とする姿勢を育んでいきたい。

研究主題

自分の今を、そして将来を楽しみにできる子に
—レジリエンスとともに—

研究の目的

- ・自分のことを受けとめ、考えられる子を育む。
- ・レジリエンスと向き合いながら、前向きに進もうとする子を育む。

研究の方法

めざす子ども像を見据えてレジリエンスにアプローチするにあたり、当初、教員自身がレジリエンスに関する知識や理解を十分にもち合わせていないという現状があった。そこで文献研修等を通じて、レジリエンスに関する知識や理解を深めた。その見解をもとに、子どもたちの実態をレジリエンスの観点から把握するために、本校独自の実態見取り表を作成した（図 1-4）。この見取り表は、研修で学んだ複数のレジリエンス尺度に関する文献を参考に作成したものである。こうして得られた実態を踏まえ、レジリエンスを育むことを意識し、発達段階に応じた授業実践を展開した。そして、子どもがどのように変容していくかを継続的に見取ることとした。さらに、特別支援教育の視点に立ち、実践を通して有効な関わりを検証した。

1. 1年次の取組

研究の第一歩として、まず教員自身が文献研修等を通してレジリエンスへの理解を深めた。その見解をもとに、本校としてレジリエンスをどのように捉え、研究を進めていくかを検討し、本校におけるレジリエンスの定義を定めた。

この定義を踏まえ、文献を参考にして作成した「レジリエンスの視点から見た実態見取り表」（図 1-4）を、各学部で活用しやすい形に修正し、実態把握に用いた。レジリエンスの視点としては、「自己理解」「他者理解」「問題解決志向」「統御力」「社交性」「楽観性」「行動力」などの観点を設定し、それぞ

れの観点から質問を行った。

小学部では、この見取り表をもとに、教師が子どもへの質問を行い、やりとりを通して実態を把握した。中学部・高等部では、見取り表をアンケート形式で子どもに実施し、得られた回答結果を分析して実態の把握を行った。

そして、子どもたちのレジリエンスにどのように働きかけていくかを考え、課題を設定して研究に取り組んだ。その際、「レジリエンスを支える要因」や、「個人のレジリエンスを拡げるためのアプローチ」にも留意しながら実践を進めた。具体的には各学部、表 1-1 のテーマで実践を行い、子どもたちのレジリエンスを育むことができる有効な支援について検討した。

その結果、子どもが気持ちを表す言葉を知り、自分の気持ちやその変化について考えられるようになったことが成果として挙げられる。また、レジリエンスに関わる学習を通して、気持ちは周囲のさまざまな要因によって変化することに気づいたり、自分の中にあるレジリエンスを意識したりする姿も見られた。こうした学びを支えるために、知的障害のある子どもには、実態に応じて写真やイラストを用いて具体的な場面を想起できるような支援が必要であった。

これらの取組は、各学部段階においてクラスや縦割りグループなどの集団で行われ、友だちや教師の話を書く中で、レジリエンスに関する新しい考え方や気持ちを立て直すための方法を知る機会となった。また、共通の目標をもち、うまくいかないことがあっても、みんなで解決方法を考えながら前向きに取り組む姿も見られた。このような取組が成立したのは、一人一人が安心して自分の思いや考えを出し合い、話し合えるような雰囲気づくりが十分に行われていたためである。一方で、得られた成果を日常生活にどのように汎化するか、また、未経験の場面でレジリエンスについて習得した力を発揮するための必要な支援については、十分に検討しきれなかった。

1 年次の具体的な取組の内容については、本集録の後半に実践集としてまとめてあるので、参照いただきたい。

2. 2 年次の取組

1 年次の取組を受けて、2 年次は引き続き「レジリエンスを支える要因」や「個人のレジリエンスを

Q10.相手の話をじっくり聞くことができますか？

Q11.自分の思い通りにいかない時はどうしますか？

Q12.初めてのこともなんとなんと感じますか？

Q13.困った時に相談できる人や場所がありますか？

Q14.その他に相談できる人や場所を知っていますか？

Q15.健康のために食事や睡眠時間に気をつけて過ごしていますか？

Q16.新しいことにチャレンジしたいと思えますか？

Q17.将来(大人になったら、次の学年、次の学部など)、不安なことや楽しみなことは何ですか？

【アンケートに答えてみてどうでしたか？ なにかひとことあれば…】

主 ……研究主題 自 ……自己理解 他 ……抱き擁護 問 ……問題解決志向
 社 ……社文化 心 ……読解力 業 ……楽観性 環 ……環境要因
 体 ……生活リズム 精 ……新奇性追求 行 ……行動力

図 1-4

レジリエンスの視点から見た実態見取り表

表 1-1

小学部：たのしいこといろいろ・みんなそれぞれ
 中学部：自分自身のレジリエンスに気付こう
 高等部①：知ろう！ 聞こう！ 先生の体験談
 高等部②：自分のレジリエンスについて考えよう

「拡げるアプローチ」にも留意しながら、各学部の子どもの発達段階や実態に応じて、レジリエンスに働きかける実践研究を進めた。各学部による具体的な研究内容については次章以降に詳しく述べ、ここではその概要について示す。

(1) 小学部

レジリエンスを支える要因(図 1-2)のうち、獲得的要因と環境的要因に着目した。獲得的要因では「自己理解」と「他者心理の理解」を軸にして検討を進めた。小学部段階において、これらの力をどのように育み、どのような姿をめざすのかについて、子どもたちの実態を踏まえながら、レジリエンスの観点から系統的に整理した(p.23 図 2-3 参照)。さらに、レジリエンスを育む上で欠かせない環境的要因にも目を向け、教師の働きかけや支援のあり方について実践を通して検証し、研究を進めた。

(2) 中学部

レジリエンスを発揮するためには、話しやすい雰囲気や安心できる居場所といった環境的要因が大きく関わるという見解から、そうした環境を意識的に整えながら、自分自身のレジリエンスと向き合い、自己理解を深めることを大切にしたいとした。自分の強みを認識し、それを生かす過程で「自分っていいな」と感じられるようになることをめざした。また、個人のレジリエンスを拡げるためのアプローチ(図 1-3)でも示されている、「他者との関わりを通して」友だちの思いや考え方を知り共感することで、相手を理解する力を育むこともねらいとした。

(3) 高等部①

学習したレジリエンスの概念について具体的なイメージをもてるようになり、落ち込んだときの立ち直り方についても考えられるようになってきた。こうした変化を受け、自分自身のレジリエンスに目を向けることをねらいとして実践に取り組んだ。実践では、「自己肯定感」「ポジティブ感情」「自己効力感」「心の支えになる存在」などに着目して活動を展開した。

(4) 高等部②

レジリエンスの概念や自分の立ち直り方を振り返り、それを把握した上で、「他者との関わりを通して」レジリエンスに関する自分の強みを理解することに取り組んだ。さらに、日常場面でレジリエンスを発揮する機会として現場実習を位置づけた。実習前には、予想される不安や困難をあらかじめ想定し、それに対する具体的な対処法やコーピング(ストレスに対処する行動)を考えた上で実習に臨むなど、日常生活へ生かすことを見据えた実践を行った。

成果と課題

本研究では、失敗を恐れて行動が消極的になるのではなく、「失敗しても大丈夫」「自分にもできるか

もしれない」と感じながら、少しずつ挑戦する気持ちをもてるようになってほしいと考え、レジリエンスの視点から子どもたちへの働きかけを行った。実践を重ねる中で、子どもたちはこれまで馴染みなかった「レジリエンス」という考え方に触れ、自分ごととして受けとめたり、日常生活に関わりのあるものとして捉えたりする姿が見られた。これらのことから、「レジリエンス」が子どもたちにとって身近なものになりつつあることが見て取れた。これは、教員が効果的な関わりや支援を検討し、授業の内容や展開、指導方法の工夫に努めたことによるものである。

ここでは、各学部の取組を総合して得られた成果と課題について以下に述べる。

1. 感情や気持ちの学習を通したレジリエンスの理解と支援の工夫

レジリエンスに働きかける上で重要な「気持ち」に関する学習を通して、子どもたちは、気持ちを表すさまざまな言葉を知り、それぞれの言葉がどのような気持ちを表しているのか、また逆に、その気持ちはどのような言葉で表現できるのかを学び、考えることができた。また、気持ちは時間や状況、経験など、自分を取り巻くさまざまな要因によって変化していくものであることに気づき、気持ちが変化するきっかけとなった出来事や、ポジティブに気持ちを立て直す方法を振り返ることができた。他者の話を聞くことで、自分が意識せずに行っていた行動や考え方がレジリエンスにつながっていたことや、新たに気持ちを立て直す方法や考え方を知るきっかけにもなった。

こうした学びを支えるために、実践では、わかりやすい言葉で説明することに加え、写真やイラストを活用し、具体的な場面を思い浮かべながら取り組めるようにする支援を行った。知的障害のある子どもたちは、抽象的な概念をイメージしたり理解したりすることが難しく、普段から「気持ち」について考えたり、気持ちの変化を意識して活動したりする経験が少ない。そのため、気持ちを表すときに決まった言葉ばかり使ってしまったたり、あまり意識せずに表現してしまったりする姿が見られた。こうした実態を踏まえて実践を進めた結果、気持ちの変化をグラフで示したり、気持ちを分類して表に整理したりする支援が、理解を深めたり気持ちを言語化したりする上で有効であることがわかった。

2. 環境的要因の重要性とレジリエンスを拡げるアプローチの活用

実践を進めるにあたっては、各学部段階でクラスや縦割りグループによる集団学習として取り組み、「個人のレジリエンスを拡げるアプローチ（図 1-3）」を活用しながら展開した。その結果、中学部・高等部では、課題に取り組む中で、自分の内面に目を向け、「自分はどうか」と考え、自己理解を深めようとする姿が見られた。また、「他者との関わり」を通して、もともと自分の中に備わっていたレジリエンスに気づいたり、教師や友だちの話を自分事として置き換え、新たなレジリエンスを見出そうとしたりする様子も見られた。

これらの姿は、レジリエンスを支える環境的要因として、安心できる居場所や肯定的な人間関係を意識して支援を行ってきた成果であるといえる。教師や仲間との関わりの中で、自分を受けとめてもらえる経験や、互いを認め合う経験を重ねることで子どもたちに安心感が生まれ、それが環境的要因として支えになっていた。こうした安心感が整うことで、自分の思いを表現しやすくなり、友だちの意見を聞

いて自分に取り入れようとするなど、レジリエンスを学び合う上で好循環が生まれたと考えられる。

さらに、小学部段階において、子どもたちが心地よい空間の中で友だちと学び合いながら、肯定的な自分を感じ、友だちのよいところや自分との違いを発見していた。このように、安心できる他者との関係づくりを大切にしながら支援を進めていくことで、その積み重ねが将来、中学部・高等部で信頼できる仲間と語り合い、レジリエンスを拓げる姿につながっていくことが期待される。

3. レジリエンスの視点からみた系統的な自己理解の深まり

自己理解は、発達の過程での学びや経験を通して身に付けていく獲得的要因の一つであり、レジリエンスを育む上で重要な要素である。各学部段階においてクラスや縦割りグループなどの集団学習として実践を行ったことで、発達段階や実態に応じた自己理解への働きかけが可能になったと考える。

小学部では、肯定的な自己理解を促すための実践を行った。低学年では、自分の「好きなもの」に気づき、それを友だちと共有する活動を行い、高学年では、「なりたい自分」を思いえがき、それをめざす過程で自分の変化に気づけるようにした。中学部では、自分の経験を振り返り、気持ちが落ち込んだときにどのように立て直しているかを考えることで、自分のレジリエンスと向き合い、自己理解を深めた。さらに、気持ちの変化に加えて、自分の強みや支えてくれる人との関係にも目を向けることで、より広い視点から自己理解を捉えることができた。高等部では、不安に感じていることや予測される困難に対して、どのように対処するかを考える活動を通して、自分の強みやコーピング（ストレスに対処する行動）、資質的要因にも目を向けながら、自己理解をさらに深めた。

このように、レジリエンスへの働きかけによって自己理解が深まり、さらにその自己理解がレジリエンスを支える力になるという、よい循環が生まれていた。その自己理解の深まりは、先述したように、「他者との関わり」や「他者心理の理解」と密接に関係しており、他者の意見を聞いたり、他者の思いに共感したりする中で、自分でも気づかなかった自分の姿に気づくという視点も欠かせない。こうした実践を通して、12年間を見通して系統的に自己理解が深まっていく様子が見て取れたことは、本研究の成果の一つであるといえる。

4. レジリエンスの学びを日常生活へつなげる支援

これまで馴染みのなかった「レジリエンス」という考え方を学ぶ中で、自分の気持ちの立て直し方や強みに気づき、今までもそれを生かして気持ちを立て直してきたことを実感することができていた。そして、今後の生活の中でもそれを生かしながら、「失敗しても大丈夫」「自分ならできるかも」という前向きな気持ちにつなげていきたいと考えている。

そのために、レジリエンスを意識的に活用できる場面の設定を試みたり、予測される困難に対して具体的な対処法を考えたりする取組を行った。しかし、意図的に活用できる場面を設定しづらかったことに加え、予測した困難が実際に起こった際に、レジリエンスを発揮できていたかどうかを判断することが難しいなど、いくつかの課題が残った。

今後、子どもたちが学んだレジリエンスを日常生活に結びつけていくためにできることとして、まず

一つ目に挙げられるのは、実際の出来事をレジリエンスの視点で振り返る機会を設けることである。その中で、「自分の強みを生かせた」「支えてくれる人がいた」といった経験を実感し、それを積み重ねることが重要である。自分の強みや周囲の支えによって気持ちを立て直すことができたという達成体験を通して、子どもたちは自信を高めることができる。さらに、そのためには、教師が子ども一人一人の強みや周囲の支えとなる存在を理解し、それらが発揮された場面で適切にフィードバックする必要がある。そうすることで、子ども自身の強みや支えに対する認識を育む支援が求められる。

二つ目として、学校という環境の特性を生かした働きかけが挙げられる。行事や特別活動を通して、レジリエンスを支える獲得的要因の一つである問題解決志向に焦点を当てることができる。今回の研究では、小学部が、「運動会」という行事を通して、仲間と協力しながら目標達成をめざす取組を重ねた。その過程で、課題に向き合い、工夫を重ねる経験を通して、子どもたちは達成感を味わうことができた。この実践の背景には、安心できる居場所や肯定的な人間関係、互いの思いを視覚的に共有できる工夫などの、教師による環境的要因の充実を図る支援があった。このように、日常生活の中にレジリエンスを引き寄せ、子どもたちにとって身近なものとして働きかけていくことが求められる。

これまで「自分の今を、そして将来を楽しみにできる子」を育むことをめざし、子どもが本来有するレジリエンスの育ちに着目して、発達段階や実態を丁寧に見取りながら、環境的要因の整備と成長の過程で培われる獲得的要因に働きかけてきた。こうした取組を通して、「失敗しても大丈夫」「自分でもできるかもしれない」という感覚を育み、「ちょっとやってみよう」と前向きに物事へ関わる姿をめざした。その結果、学校という整った環境の下で、教師の支援を受けながら身につけた力には一定の成果が見られ、子どもたちが日々の生活を楽しみながら自分を肯定的に捉える姿も増えてきた。こうした積み重ねは、将来、自分の人生を自ら切り拓き、豊かに歩いていく力へとつながることが期待できる。一方で、これらの力を将来の社会生活の場で十分に発揮するためには、学校内での育ちだけではなく、子どもを取り巻く社会環境にも目を向け、社会全体を変革の対象として捉える必要がある。個人の成長と社会のあり方を双方向から捉え、子どもたちが自分らしく成長していけるよう支える教育をめざして、今後も研究を続けていきたい。

引用・参考文献

小花和 Wright 尚子(2004) 幼児期のレジリエンス. ナカニシヤ出版.

小塩真司・平野真理・上野雄己(編著)(2021) レジリエンスの心理学 社会をよりよく生きるために. 金子書房.

小林朋子(編著)(2019) しなやかな子どもを育てるレジリエンス・ワークブック つらいことがあって落ち込んでも、そこから回復する力を育てる. 東山書房.

西村健一・水内豊和(2023) 新時代を生きる力を育む 知的・発達障害のある子のウェルビーイング教育・支援実践. ジアース教育新社.

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ー二次元レジリエンス要因尺度 (BRS) の作成. パーソナリティ研究. 19(2). 94-106.

平野真理(2015) レジリエンスは身に付けられるか. 東京大学出版会.

平野真理(2017) 資質を涵養するパーソナリティ心理学. 臨床心理学. 17(5). 669-672.

平野真理(2023) 自分らしいレジリエンスに気づくワーク 潜在的な回復力を引き出す心理学的アプローチ. 金子書房.

Masten, A.S., Best, K., & Germezy, N.(1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*,2,425-444.

小学部の取組

武内藍 太田謙二 久保田真由子 小林史 谷口紗由美 西本一史 宮井仁美 藪本安有美

はじめに

1. 子どもたちの実態

本校小学部は3学級編成で、低学年・中学年・高学年それぞれ5名ずつ、計15名の児童が在籍している。学級の枠を越えて協同学習の機会を大切にし、縦割りのグループやペア学習を取り入れてきたことで、他学級の児童との学習や遊びを楽しむに姿が増えてきている。児童の実態としては、褒められることを励みに、前向きにさまざまなことにチャレンジできる子もいれば、失敗するかもしれないという不安からか、消極的な態度を見せる子もいる。また、自分なりの考えをもつことが苦手で、友だちの意見に合わせたり、教師の指示を待ったりする姿もある。自己中心的な言動もあるが、高学年に近づくにつれ、少しずつ他者の視点に立とうとする姿勢が育ちつつある。さらに「かっこいいお兄ちゃん、お姉ちゃんになりたい」「〇〇したい」「△△できるようになりたい」といった、近い将来に向かって自分のなりたい、ありたい姿を思いえがく様子も徐々に見られ始めている。

2. 目的および方法

(1) 目的

本研究の目的は、「自分と向き合いながら、なりたい自分を思いえがける子」「仲間とともに考え、前向きに進もうとする子」を育むことである。この目的に基づき、児童に育みたい姿を具体的に捉え、整理した(図2-1)。子どもたちは自分自身の思いや心の動き、変化に気づくことで、「自分」という存在を少しずつ膨らませていく。そして、仲間との関わりの中で、自分の多様な側面やよさに

気づいたり、仲間との違いを受け入れたりする経験を重ねていく。こうした他者との相互作用が、自分を多面的に捉えるきっかけとなる。そこで、本研究では、子どもたちが自分の心で感じ取る場面を大事に積み重ね、近い将来に向けて「〇〇でありたい、なりたい」等と思いをはせられるような実践を進め、レジリエンスの土台となる力を育みたいと考えた。

(2) 方法

本研究は、研究概要の項で示されているレジリエンスを支える要因(p.8 図1-2 参照)のうち、「経

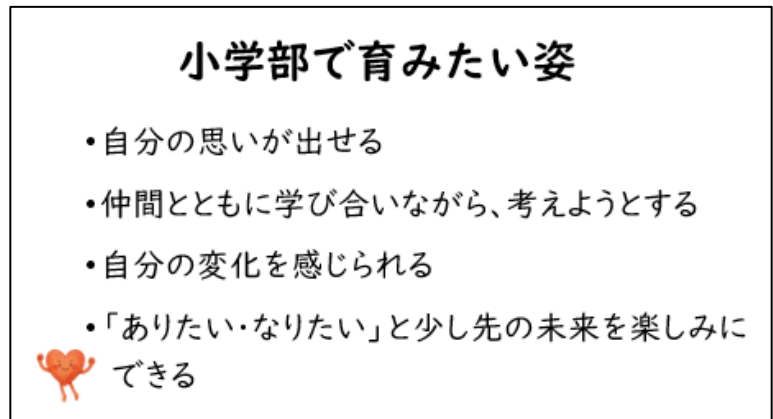


図2-1 育みたい姿

験や学びによって高まる獲得的要因」と、「子どもと取り巻く人との関わりやその学習環境といった環境的要因」を意識し、子どものレジリエンスの土台となる力を育むことを目的としている。

はじめに、どのような支援や働きかけ、アプローチが有効であるのかを検討しつつ、日々の実践を通して、子どもの変容を丁寧に見取ることにした。さらに、授業で育まれた力が、日常生活にどのように生かされ、子どもの行動や意識に浸透していったのかを読み取り、実践の効果を捉えることを試みた。

3. 前年度（1年次）の取組

前年度の実践では、レジリエンスを支える要因のうち「獲得的要因」と「環境的要因」の2点に重点をおいて、レジリエンスの土台づくりを進めた。1年次の取組では、子どもたちの中にさまざまな“気づき”や“気持ちの広がり”が見られるようになってきたことを成果として捉えた。また、学校生活の中で、子どもたちが素直に気持ちを表出しやすい環境を設定したことで、お互いの理解が深まり、和やかに話せることが増えた。その結果、教室が心地よい居場所となり、学級の雰囲気がよくなったことも成果として捉えている。課題としては、さらに学習環境を充実させ、子どもの変容を見ていくこと等が挙げられた。引き続き、レジリエンスの土台となる獲得的要因、環境的要因に重点をおいて取り組んでいくこととなった。

4. 今年度（2年次）の取組

2年次となる今年度、獲得的要因においては、自己理解の深まりや他者心理の気づきといった学びを、子どもの実態や文献研究をもとに系統的に捉え、整理することから始めた(図2-2)。子どもの発達段階やこれまでの経験、学びに応じて、どのような支援や場づくりが効果的であるかを検討しながら実践を行った。環境的要因

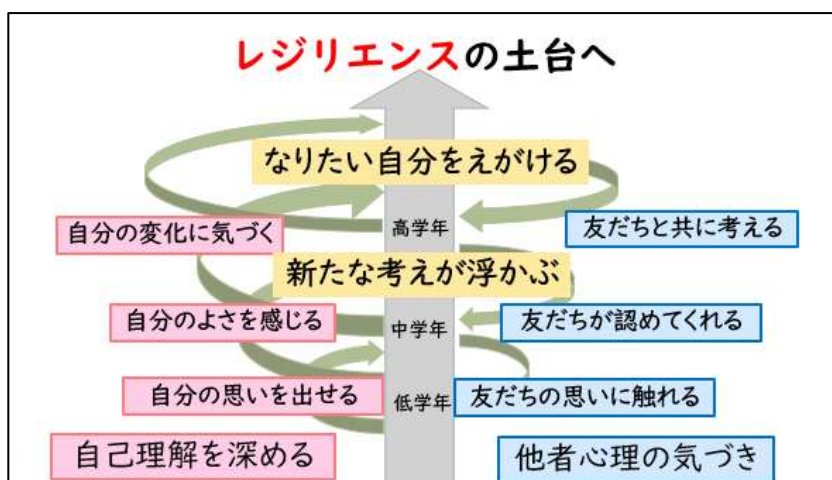


図2-2 レジリエンスの土台に向けて

においては、子どもの実態に応じた教材の選定や意欲を引き出す授業の展開を工夫すること、自分の変化に気づきやすいフィードバックを提示すること、仲間と一緒に考える場面を設定すること等、教師の支援の質が大切と捉え、実践を進めた。子どもたちの日々の小さな変化や成長を見逃さず、意欲や思い、考えを引き出せる実践を進め、その中で自己理解を深めたり、他者心理に気づいたりすることをめざした。さらに、安心できる環境の中での仲間との学び合いや、失敗の経験も自分たちが成長していく過程のひとつであることを確かめる中で、自分の心と向き合い「なりたい、ありたい自分」をえがいていくようになると思った。その過程こそが、レジリエンスの土台を育むことにつながると捉え、実践を進めている。

実践1

みんなの「すき」がいっぱい～ふしぎなもりのパーティー～

1. 子どもの実態とねらい

本学級は1年生3名、2年生2名の計5名で構成されている。食べ物でやりとりするままごと遊びがすきで、教師を介して友だちと一緒に遊ぶ児童や、すきな自転車を楽しむ児童など遊び方はさまざまである。朝の会では、自分の役割の仕事に意欲的に取り組む姿が見られる一方、教師や友だちの話聞く場面では注意を向けることが難しい児童もいる。

以上の実態を踏まえ、本実践では「すきな食べ物」を題材とした劇遊びに取り組み、自分の「すき」にわくわくしながら、すきなことについて話す楽しさや喜びを感じ取ることをねらいとする。そして、学習を通して「友だちは、〇〇がすきなんだ」ということに気づきを得たり、友だちの「すき」なものに関心を抱いたりすることで、興味の幅を広げていくことを期待する。最終的には、子どもたちがすきなものがいっぱいの日々を過ごし、豊かな生活を送ってほしいと願う。

2. 実践内容 「ふしぎなもりのパーティー」

	学習活動	支援方法
第1次 (2時間)	「ことば・かず」 ・絵本の読み聞かせ ・フライパンで つくってみよう 	・フライパンを用いて実際に調理の場面を演じながら、物語を理解できるようにする ・他児童に注目できるように「〇〇くんは、～を選んだね」「△△さんと同じかな？違うかな？」など言葉がけを行う ・親しみやすいオリジナルの歌を取り入れ、劇を楽しめるようにする
第2次 (6時間)	「図工」 ・劇遊びで使う食べ物を作成する 「ことば・かず」 ・作成した小物を使って調理場面を演じる ① 作るメニューと材料を選ぶ ② フライパンに入れる ③ 蓋をして歌を歌う ④ できあがりをみんなで食べる 「図工」・「ことば・かず」の2時間の流れを3回行う	・図工で作った食べ物を使って、ごっこあそびを楽しむことができるようにする ・どのメニュー、どの食材を選んでもその気持ちを受けとめることで、児童が主体的に選び「作りたい」という気持ちを表せるようにする ・「なにができるかな？」「〇〇かな？」など、友だちが作るメニューを楽しみにできるようにする 
第3次 (3時間)	「ことば・かず」 ・選んだ動物の映像を見て、動きや鳴き声・台詞にチャレンジする	・動物の動きや鳴き声を知ることができるよう映像を見せる ・友だちの役に注目できるように「〇〇くんは、ライオンだね」「どんな鳴き声かな？」など言葉がけを行う
第4次 (1時間)	「ことば・かず」 ・劇を発表する 	・小学部全体で劇を発表する機会をもつことで、見てもらう喜びを感じられるようにする ・全員でオリジナルの歌を歌い、みんなで取り組む楽しさを感じられるようにする

3. 実践の様子

今回の実践では、事前に子どもたちの好きな食べ物を聞き取り、それを取り入れたオリジナルの物語を制作した。その結果、自分の好きな食べ物が出てくる学習に意欲的に取り組むことができた。劇で用いる小道具として、好きな食べ物を図工の授業で制作することを伝え、ハンバーガーが好きな児童Cは、「大きなハンバーガーを作りたい」と話した。また、児童Aは「黄色のアイスにする」と元気よく答え、「何味？」の質問にも「バナナ味！」と、自分の思いを表現することができた。作品（例：ハンバーガーを1人1個ずつ作るなど）を発表し合う場面では、自分の好きなものに囲まれているからか笑顔も多く、工夫した点をみんなに紹介し合うことも楽しめていた。

劇遊びでは、物語の見通しをもちやすいよう繰り返しのある展開にしたこと、さらに子どもたちが歌いやすいオリジナルの歌も劇中に加えたことで、毎回の劇遊びの時間を楽しみにすることができた。子どもたちが選んで作ったもの（例：小麦粉、アイス、イチゴからうどんが完成するなど）は実際とは異なっても「おいしそうね」等と伝え、自信をもって生き生きと選び、調理の場面に取り組んでいた。また、日頃は友だちの発表に注目することが難しい子どもでも、友だちが何を選ぶのかに関心を示し、注視する場面が多く見られた。さらに演じている子が「食べたいけど～」と言った後、観ている子どもたちが「がまんがまん」という場面では、「せーの」等の教師の合図がなくても、友だちと自然と声がそろい、そのことを楽しむ姿が見られた。

4. 成果と課題

自分の好きなものを、みんなと一緒に作ることができ、そして作ったものを使って劇を行えたことは、教室を「好き」なもので囲まれたわくわくする空間へと変化させた。この心地よい環境の中での劇遊びでは、「もうすぐ自分の番」や「もっとおしゃべりしたい」という気持ちが高まり、主体的に自分の思いを表現する経験につながった。取組当初、子どもたちに好きな食べ物を尋ねたときは、友だちの好きなものには、あまり関心を示していなかった。しかし、学習を積み重ねるうちに友だちの好きなものを理解し、興味を抱く姿が見られるようになってきた。依然として友だちより大人との関わりが多い児童たちではあるが、友だちの好きなものにも興味を抱く場面が生まれたことは成果である。今回の実践を通して、集団の学習の中で少しずつ友だちに関心をもち、気持ちを共有するなど、「一緒に勉強するということが楽しい」と感じられるような仲間づくりの第一歩を踏み出すことができた。

小学部低学年の段階では、子どもたちの関心のあるものを学習内容に取り入れる、学習展開はシンプルでわかりやすいものにする、また子どもたちのワクワクする気持ちを引き出す教材の工夫をする、さらに教師が友だち同士をつなぐ言葉かけを意識的に行うことで、子どもたちが意欲をもって学習に向かえることが確認できた。

子どもたちは、まだまだ自己が中心の世界で生きている。安心できる環境の中で、少しずつ自分とは違う他の人の思いに触れる経験を積み重ねながら、自分の思いを広げられるように支援していくことが必要であると考えられる。

実践2 じぶんのキラキラを見つけよう

1. 子どもの実態とねらい

本学級は、5年生3名、6年生2名で構成されている。身体を動かして遊ぶことが好きで活発な5年生と、物事を考えながら自分のペースで行動する6年生とで対照的である。しかし、どの子どもも学年が上がることや高学年としての役割ができることを喜び、協同学習では上学年として生き生きと活動している。本校では、小学部高学年の児童と中学部1・2年生の生徒との交流学习を年3回実施しており、これからの進路先である中学部での学習を楽しみにしている。個々の様子を見ていくと、間違えることを心配して発表を躊躇する、自分に非がないにもかかわらず早々に謝ろうとする、うまくいかなかったことから気持ちを立て直せず、次の活動へ気持ちを向けられないなどの課題が見られる。高学年となり、自己理解が少しずつ進み、自己を客観的に見つめることができるようになってきたからこそ、「失敗するのでは…」と葛藤している姿も確認される。また、友だちを思う気持ちは芽生えつつあるが、依然として友だちの思いより自分の思いを優先する言動が見受けられる。

そこで本研究では、「あったかタイム」（「生活」）や「なかよしタイム」（遊びの指導）を通して、子どもたちが頑張りを認め合い、学び合う経験を積み重ねながら、自己理解を深め、相手を思った行動ができるようになることを期待している。さらに、自分自身の成長を実感し、「なりたい自分」を思いえがきながら、友だちとともに前向きに進もうとする姿が見られることを願う。



2. 実践内容1 「タイムカプセルを作ろう」

	学習活動	支援方法
第1次 (4月)	<ul style="list-style-type: none"> ・「未来」と「タイムカプセル」について知る ・「なりたい自分」を考えて自分への手紙を書く ・自分の身長と同じ長さのリボンを作り、手紙とともにカプセルに入れて校庭の樹木に吊るす 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちになじみのあるキャラクターを用いながら、タイムカプセルについて説明し、「未来」のイメージをもてるようにする ・歴代高学年の写真を提示し、憧れの先輩の姿を思い出すことで、「なりたい自分」を具体的にイメージできるようにする ・「成長」（身長の伸び）を数値化したりリボンで実感できるようにする ・タイムカプセルを地中に埋めず、目につく場所に吊るすことで日常的に意識できるようにする
第2次 (7月)	<ul style="list-style-type: none"> ・タイムカプセルを開け、リボン（4月の身長）と今の身長を比べ、自分への手紙を確認する 	<ul style="list-style-type: none"> ・2つのリボンを比べることで成長を実感できるようにする ・手紙を友だちに読んでもらいながら、一人一人のよさを振り返ることができるようにする

実践内容2 「じぶんのキラキラを見つけよう」

学習活動	支援方法
「なかよしタイム」 ・話し合いで順番を決める→的当てゲーム	・話し合いの様子を動画で記録し、言葉づかいや友だちを思いやる言動を次時に視聴できるようにする
「生活」 ・撮影した話し合いの動画を見て振り返る	・動画を停止したり、注目場面を切り取って提示したりすることで、自分や友だちの「キラキラポイント」を見つけやすくする

※なかよしタイム（遊びの指導）の学習後、学級で「生活」の時間に上記の内容で振り返りを行った。（全5時間）

3. 実践の様子

実践1では、導入時に未来をイメージしやすいようアニメキャラクターをスライドに登場させて、説明したことで「少し先の自分」に手紙を書くこと、自分で開封することを理解し、意欲的に取り組む姿が見られた。子どもたちがあこがれている身近な先輩（本校生徒）の話を取り上げ、目標を設定しやすいような例も挙げると、児童Mはその中から4項目を選び、児童Kは「漢字の勉強を頑張りたい」と記す等、「なりたい自分」をイメージできていたようであった。また、タイムカプセルを教室から見える木に吊るしたことで、子どもたちと自然にタイムカプセルの話題を共有することができた。友だちを思った行動や、以前よりも成長している場面を見つけた際には、タイムカプセルに入れた手紙の内容と関連づけて伝えると、「私、お姉さんだから」と嬉しそうな表情を見せる姿があった。さらに、児童同士でも「今の、キラキラだね」と互いを認め合う発言が増え、学級の合言葉のように浸透していった。7月にタイムカプセルを開封し、手紙を友だちに読んでもらう際は、照れながらも嬉しそうにはにかむ様子が見られ、友だちから認められた実感につながったと考えられる。

実践2では、動画を視聴する際に「みんなのキラキラを見つけよう」と投げかけたところ、子どもたちは動画に映る自分や友だちの姿には目を向けられたものの、友だちのよさに注目することは難しかった。そこで、次の3点の授業改善を試みた。①遊びの指導での話し合いでは、視聴時に声が聞き取れるよう各部屋に分かれて行う。②動画は一場面ずつ短く区切り、「今から〇〇さんのキラキラが出てくるよ」と見るべき視点について事前に伝え、繰り返し視聴する。③児童に考えさせたい場面では、「どうすればよかったかな?」と問いかけ、適切な言動を児童自身に考えさせる。これらの改善により、子どもたちは、注目すべき点を理解し、自分や友だちの「キラキラ」を見つけやすくなっていった。また、みんなでゲームをする際にも、以前は勝敗にこだわっていた児童Kが、友だちの様子に気づけるようになり「失敗しても次頑張ればいいんだよ」などと、友だちを思いやる言葉を発言することが増えた。

4. 成果と課題

今回の取組では、具体物（カプセルを吊るす、リボンで身長を比べる）を用いて「自分の成長」を実感できるようにしたり、少し先の将来の自分に手紙を書いたりする活動を取り入れたことで、子どもたちは未来の自分に期待を抱く姿が見られた。授業においては、実態把握を丁寧に行い、担任同士が相談しながら授業改善を進めたことで、子どもたちがしっかり見て聞くことにつながり、その過程で、自身のことをじっくり考えたり、友だちの思いに触れたりする学習へとつながった。

これらの取組の中で、子どもたちは頑張りを認め合い、学び合う経験を積み重ねたことで、自己理解・他者理解を深めつつある。一方で、日々の生活においては、自信のなさがうかがえたり、深く考えず行動したりしてしまう様子も依然として見受けられる。今後は、日々の学習が子どもたちの成長につながるよう、自分を振り返って思ったり、じっくり考えたりしたくなる授業の構築をめざしていきたい。

まとめ

本研究では、「自分も仲間もステキだな になりたい自分をえがこう～レジリエンスの土台づくり～」をテーマに、各学級の実践を進めてきた。

低学年の取組では、数多くの食べ物の中から、自分のすきなものを考え、「うどん!」「ハンバーガー!」などと友だちに知らせることができた。そのすきな食べ物を制作した際に、作品を見せ合う時間を大切にすることで、友だちが選んだものに意識を向け、互いのすきなものを知り合い、「(ぼくも)ハンバーガーすき!」と気持ちを共有する姿が見られた。さらに劇遊びの場面でも、自分の「すき」を表現することを楽しみながら、取り組む様子が見られた。一つの空間で楽しく学び合うことによって、自分のすきだけではなく、友だちのすきなものや友だちの表現する様子にも注目し、自分とは違う友だちの思い、考えに触れる経験ができた。低学年の段階で、自分の「すき」に気づき、肯定的な自己理解が芽生えた点、日常生活において、少しずつ友だちの存在を意識した児童同士の関わりが見られる場面が増え、他者の心理を理解する上での土台作りができた点を今回の成果と考える。

高学年では、自分のことを少しずつ客観的に見ることができ発達段階にさしかかっていると推測でき、見通しがもてず、自信のないことには消極的になってしまう等、不安定な様子も見られた。そのような時期であるからこそ、今の自分を肯定的に捉え、近い将来のになりたい自分の姿をえがけるよう、「タイムカプセル」「自分のキラキラを見つける」といった実践を進めた。未来の自分に手紙を書くことを通して「苦手なことにチャレンジする」「運動をがんばる」



など、になりたい自分の具体的な姿をイメージすることができていた。また、日常生活においては、教師の言葉がけが起点となることもあったが、児童同士でキーワードである「キラキラの小高」を意識しながら関わる場面も生まれていた。友だちと学び合い認め合う経験を通して、自分の変化に気づき、になりたい自分をえがくなど思いを広げていくことができたことは、肯定的な自己理解の深まりとなったのではないかと考えている。また、この実践を通して、他者心理の理解ともいえる友だちの素敵どころ、自分と違うところにも気づくとともに、友だちと一緒に考えていくことも子どもたちにとって自然の営みとなってきた点も成果である。

本研究では、教師や友だちとの安心できる関係づくりはもとより、思わず心が動いてしまうような魅力ある教材の工夫、気づきをもたらす支援の工夫、自分の思いを表出しやすいような授業の展開など、子どもたちを取り巻く環境づくりを意識して取り組んできたことが子どもの変容につながったと考える。

小学部の子どもたちは、児童期・思春期の入り口にさしかかり、心身ともに大きく成長する時期である。この大切な時期に、自分自身、そして自分とは違う友だちのことを知り、人との関わりの中で将来

に向けて思いを広げていくプロセスこそが、レジリエンスの土台を育み、これからの人生を心豊かに生きていくことにつながると考える。図2-3は、2年間の研究を通して得られた子どもたちの変容をもとに、獲得的要因、環境的要因といった小学部段階でのレジリエンスの土台を育てるための要素



図2-3 レジリエンスの土台を育てるための要素

素として整理したものであり、今後の実践の道標としたい。

今後の課題としては、発達段階、生活年齢、障害特性など多様な子どもの実態に応じたきめ細かな支援を行うこと、子どもたちを取り巻く環境を充実させること、そして子どもたちの姿を教師間で共有し、その変容を的確に評価しながら研究を進めていくことが求められる。

引用・参考文献

アメリカ心理学会 (2013) The Road to Resilience 10 Ways to Build Resilience レジリエンスを築く 10の方法.

小泉令三 (2011) 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の導入と実践. ミネルヴァ書房.

竹内謙彰 (2021) 小学生における自己理解の研究方法と見出された発達の特徴. 立命館産業社会論集. 56巻. 第4号.

高井良春花 (2024) 小学生における自己理解とレジリエンスの関連についての研究. 佐賀大学大学院学校教育研究科紀要. 第8巻.

土井一平 (2022) 知的障害特別支援学校における道徳の授業実践～「ジョハリの窓を」活用した長所の獲得～. 高知大学教育学部研究報告. 第82号.

中山芳一 (2018) 学力テストで測れない非認知能力が子どもを伸ばす. 東京書籍.

細谷功 (2016) メタ認知トレーニング発想力が飛躍的にアップする 34問. PHP ビジネス新書.

文部科学省 (2022). 生徒指導提要.

4. レジリエンスに関する考え

本校では、レジリエンスを支える要因を「個人的要因」と「環境的要因」に大別し、さらに「個人的要因」を「資質的要因」と「獲得的要因」に整理して捉えている（p.8 図 1-2 参照）。そこで、中学部では1年次に「個人的要因」に、2年次には、「環境的要因」に働きかけた。

5. 授業実践

(1) 前年度（1年次）の取組

1年次の実践では、感情やレジリエンスについての学習を通して「個人的要因」への働きかけを行った。まず、今まで意識してこなかった多様な感情（ポジティブ・ネガティブな感情）に目を向け、それらが変化していくものであるということに気づく。次に気持ちを立て直す「レジリエンス」の概念を学び、自分なりに理解する。さらに、自分の言動を振り返りながら、気持ちを立て直すための方法を考えていくという、3学年共通のねらいをもって実践を進めた。これらの学習を通して、生徒たちは気持ちの変化や「レジリエンス」の概念について概ね理解することができた。また、教師の事例を聞いたり、友だちと共に考え、意見交流したりする中で、自分自身にも立ち直る力があること、そして気持ちを立て直すための多様な方法があることにも気づくことができた。

(2) 今年度（2年次）の取組

1年次の取組を通してレジリエンスが発揮できるかどうかは、話しやすい環境（友だちや教師の存在）や安心できる居場所があることなどの「環境的要因」に大きく影響していることが明らかになった。また、相手を不快な気持ちにさせない気持ちの立て直し方について学ぶ必要があること、自分を客観的に振り返ることができるような支援が必要であることも確認された。そこで2年次は、「環境的要因」が整うような友だちとの関係やクラスづくりを意識したうえで、生徒が自分自身のレジリエンスと向き合い、自己理解を深めること、さらに、友だちの思いや考え方を知り、共感することを通して相手を理解する力を育むことを目標に研究に取り組んでいる。加えて、2年次のアンケートⅡの結果、自分のよいところ（性格的な強み）の認識の弱さ、自己効力感の低さも見えてきた。そこで「レジリエンスを育てる4つの筋肉」（足立・鈴木,2022）（表3-1）を参考に、レジリエンスの根を育てる授業を実施した。

性格的な強み（以下、強み）

を見つけるためには「24の強み」のリスト（足立・鈴木,2022）を活用した。

表3-1 レジリエンスを育てる4つの筋肉（足立・鈴木, 2022）

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">① 自分の強みや弱みを認識して自己肯定感を高める(I am)② ポジティブ感情を増やす(I like)③ 自分や友だちの達成体験を振り返り、自己効力感を高める(I can)④ 心の支えになる人の存在に気づく(I have) |
|--|

生徒一人一人が、これまで

にレジリエンスを発揮した経験を振り返り、友だちと伝え合う活動を通して互いの理解が深まり、安心して挑戦できる環境が整いつつある。このような環境の中で、困難な場面に直面しても「大丈夫」と思える自分をめざし、実践に取り組んでいる。

実践 1

「レジリエンスの根を育てよう！」（中学部 2 年生）

1. 子どもの実態とねらい

本学級には 5 名の生徒が在籍している。昨年度から共に過ごす中で、お互いの好みや苦手なことを理解してきており、相手のことを考えた声かけや助け合いができる関係が築かれてきた。

昨年度はレジリエンスについて学習し、「レジリエンス」という言葉やその意味については、概ね理解している。加えて、気持ちが変化することやさまざまな気持ちの立て直し方があることにも気づきつつある。しかし、実際に自分が気持ちを立て直す場面を想定すると、動画を観る、ゲームをするなどといった方法に偏る傾向が見られた。さらに事前に実施したアンケートⅡの回答では、自分のよさや支えてくれる人の存在をあまり意識していない様子も確認された。

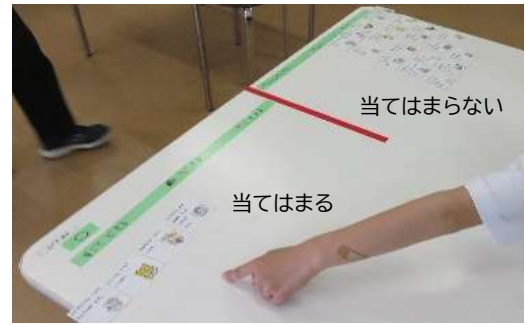
このような実態を踏まえ、今年度は「性格的な強み」や「支えとなる人・もの」について考える活動を計画した。これらを友だちと共に考え、共有することを通して、自己理解・他者理解をさらに深めていくことをめざす。

2. 実践計画（全 9 時間）

	目標・ねらい	活動内容
第 1 次 (3 時間)	◇自分の強みについて考えることができる ◇友だちの強みを考え、伝えることができる (I am)	・「24 の強み」について知り、自分にどのくらい当てはまるか考えながら、カードを並べる ・自分の強み上位 3 つを選び、発表する ・友だちの強み上位 3 つを選び、発表する
第 2 次 (2 時間)	◇自分を支えてくれる人の存在に気づくことができる (I have)	・自分を支えてくれる人を思い浮かべ、書き出す ・エコマップを作成し、支えてくれる人とのつながりを書き込む
第 3 次 (1 時間)	◇自分の気持ちをポジティブにしてくれるもの（こと）を考えることができる (I like)	・自分の好きなことやものについて考え、スライドにまとめて、友だちと共有する
第 4 次 (3 時間)	◇自分や友だちがどのように気持ちを立て直していたのか考えることができる (I can)	・生徒が気持ちを立て直したエピソードを教師が紹介し、強みや支えとなる人、ものなど、どのようにして気持ちを立て直すことができたのかをみんなで考え、伝え合う

3. 実践の様子

第1次では、レジリエンスの力となる自分の強みを見つけるために、「24の強み」のカード（日本教育ポジティブ協会）を活用した。机の中央に線を引き、左側に当てはまるもの、右側に当てはまらないものを並べるようにした。生徒たちは、その過程で「これは合ってるかな」「これは違うかな」と自分の強みについて考えながら並べることができていた。また、友だちの言葉を通して、自分では意識していなかった強みに気づいた生徒もいた。実践後は、選んだ強みと友だちが選んでくれた強みを整理し、いつでも確認できるように教室に掲示している。



第2次では、支えてくれる人について考え、自分と周りの人とのつながりを可視化する「エコマップ」を作成した。単に好きな人の名前を挙げるだけにならないように、どんなエピソードがあったのかなど理由を書くための吹き出しを用意した。「話を聞いてくれる」「私のことをわかってくれる」など、生徒自身の言葉でその人とのつながりを表現する姿が見られた。



第3次は、好きなもの・ことをスライドにまとめて発表した。形式的なまとめに留まらないように、生徒の発表に対して、さらに理由を問いかけたりした。生徒は、「落ち込んだ時に元気が出る」「パワーをもらえる」といったレジリエンスの観点で理由を述べることもできた。

第4次は、気持ちの立て直しを振り返るために、出来事に沿って気持ちの変化を描く「感情曲線」を用いて、クラス全員で1人の生徒のエピソードについて考えた。気持ちの変化を追う中で、落ち込むきっかけとなった出来事が人によって違うというだけでなく、小さな嫌なことの積み重ねによって落ち込んだり、大きな失敗をして落ち込んだりするなど、気持ちの落ち込み方も多様性があることを確認できた。また、支えてくれた人や強みについて「これかなあ」と悩みながらも自分なりに考える様子が見られた。

4. 成果と課題

今回の取組では、自分や友だちの強み、支えとなる人、ものについて考え、共有し、最後に生徒一人一人のエピソードを振り返った。これらの活動を通して、生徒たちは、好きなことだけでなく、強みや人との関わりによって気持ちを立て直せるということに気づけたと考えられる。一方で、一部の生徒は、気持ちの立て直しに関わる強みを具体的に考えたり、支えとなる人物を思い浮かべたりすることに難しさがあった。そのため、今後は、気持ちを立て直せた場面を振り返り、活用した強みや支えてくれた人について教師や友だちと共に確認する機会を設けていきたい。その際には、生徒の強みを整理した資料やエコマップを活用し、学習した内容を日常生活の中でも生かせるようにしていきたいと考えている。さらに、感情曲線を用いた振り返り、立ち直りのエピソードの共有を繰り返していくことで、自己理解・他者理解をさらに深め、気持ちの落ち込みを立て直し、前向きに行動する力を育てていきたい。

実践2

「自分の強みをレジリエンスに」(中学部3年生)

1. 子どもの実態とねらい

本学級には、4名の生徒が在籍している。全員が熱中できる趣味をもち、そのことを互いに楽しそうに話す様子が見られる。得意なことや興味のあることについては自他共に理解しているが、友だちのよさである「性格的な強み」についての理解は十分とはいえない。

また、昨年度から、レジリエンスについて学び、過去に落ち込んだ経験を振り返る中で、好きなことに取り組むことが、気持ちを立て直すのに役立つことには気づいている。しかし、過去の出来事を思い出したり、言葉にしたりすることに課題があり、振り返りが困難な場面も見られた。

そこで本実践では、まず自分の経験した出来事における感情の変化について、期間(直近の1週間ごと)を決めて振り返る。それを感情曲線を用いて可視化し、気持ちの変化と自分のもつ強みがどのように関連しているのかを考える。さらに、気持ちの変化と強みの関係を整理し、発表する。このような取組を通して、自分の感情の変化と強みとの関係に気づくこと、そして友だちの思いや考えを知り、互いに理解し合うことをねらいとした。

2. 実践計画(全9時間)

	目標・ねらい	活動内容
第1次 (1時間)	◇気持ちの立て直し方について振り返り、自分の考え方の変化に気づく (I like, I have)	・これまで学習してきた気持ちの立て直し方(好きなことをする、友だちに声をかけてもらう)を思い出し、今の気持ちの立て直し方と比べ、意見交換する
第2次 (1時間)	◇自分のよいところを振り返り、強みとは何かを知る	・自分のよいところを「能力的なよいところ」(折り紙が得意、計算が速いなど)と「性格的なよいところ」(思いやりがある、粘り強いなど)に分ける
第3次 (3時間)	◇「24の強み」について知る ◇自分と友だちの強みを考えることができる(I am)	・「24の強み」を自分の中での上位5つ、下位5つ、それ以外(中間)にわけ ・さらに、そのうち上位3つ、下位3つを決め、表にまとめ、どんな時にその強みを使っているのかを具体的に記入する ・友だちについても同様に行う
第4次 (2時間)	◇気持ちの変化と強みの関係に気づく(I can)	・これまで経験した出来事を振り返り、感情曲線をかき。 ・気持ちの変化と強みとの関連を考える
第5次 (2時間)	◇気持ちの変化があったエピソードを通して、互いのことをより深く知る	・前時に作成した感情曲線と強みが関連したエピソードをまとめたスライドをクラスで発表する ・友だちの発表に対して、質問や感想を伝え合う

3. 実践の様子

第3次では、「きみのいいところがみつかるえほん」(足立,2024)を参考に「24の強み」を紹介した。生徒にとって理解しやすい表現を用いたイラストを活用し、1つずつ丁寧に説明した。また、強みの発揮の仕方や度合いを調整することで、短所に見えることも強みとして生かせることを確認した。さらに「24の強み」の中から自分の強みや友だちの強みを探す活動では、自分が意識していなかった強みを具体的なエピソードの中から見つけてもらい、「なるほど」とうなづく姿も見られた。

第4次では、自分の経験した出来事における感情の変化を感情曲線で表し、その時々のお気持ちと強みの関係について考えた。1週間ごとに振り返るようにしたことで、そのときのエピソードを思い出しやすくなった。また、教師が発言を補足することで生徒たちは「そうそう!」と共感しながら、状況と感情を整理しながら考えを深めることができた。

第5次では、これまでの振り返りをもとに、強みと感情のつながりについてクラスで発表を行った。友だちの発表を聞き、質問し合う活動を通して、互いの理解を深めることができた。生徒Lは、強みである「自分をコントロールする力」を用いて、お腹の調子が悪くならないように食べたい気持ちをコントロールできたというエピソードを発表した。友だちからは、「今でもその強みを使っていますか」などの質問も見られ、自分の強みと気持ちの変化の関係を振り返るよい機会となった。また、生徒Jは、家族関係の葛藤があると自己否定的思考に陥り、気持ちを立て直すことが難しいというエピソードを発表した。このような状態では、感情の回復に時間とエネルギーが必要であるが、友だちからの感想の中で、「Jくんは、『自制心』『広い心』『思いやり』(図3-2)という強みを持っているよ」と伝えられ、ネガティブな感情に流されず、一度冷静になろうと意識している姿が見られた。




	 自分をコントロールする力 約束したことは守る。おやつを我慢したりゲームをやりますたりせず、がまんできる。思いやりにならなくても怒らない。	 広い心 イヤなことをされても「ごめんね」と言われたらすぐにゆるめる。人の間違いや失敗を怒ったり責めたりしない。	 思いやり 困っている人がいたらすぐに助ける。誰かのお世話をしたり、親切にしたりするのが好きで、それをするとき自分もうれしくなる。
Jくん	見たい動画を見たいけどコントロールできている	イヤなことをされてもごめんねといえる	こまっている人がいたらすぐ助ける。いつも大丈夫で声をかけてくれる
どんなところ			

図3-2 友だちが見つけてくれた生徒Jの強み(上位3つ)

4. 成果と課題

今回の実践においては、困ったことや大変なことがあった場面を振り返り、周りに気にかけてくれる人や見守ってくれる人がいるとわかったことで、心理的な安定感が高まったと考えられる。日頃の些細な行動でも、「あなたが気にかけてくれるおかげで、助かっているよ」「いつもありがとう」と言葉を受け取ることで、クラス内でも「困ったときは助け合う」という雰囲気が生まれ、学級のまとまりも一層強くなった。

また、生徒たちは、過去の経験を振り返る中で、強みを使って気持ちを立て直せることに気づき始めている。しかし、実際に困難に直面した場面で、意識して強みを使うことは容易ではない。今後は、生徒たち自身が作成した表を振り返ったり、教師が適切に声掛けしたりすることで、自分の強みを思い出し、困難な状況でどのように活用できるかを考え、意識的に使うなど、前向きに進んでいくことを願う。

研究のまとめ

これまでの生徒たちは、自分の状態や感情に気づくことが難しく、それを言語化することにも苦しさが見られた。そのため1年目はまず個人的要因に焦点を当て、自分の気持ちには、ポジティブな感情やネガティブな感情があり、それらが日々の出来事によって変化することを理解できるような活動に取り組んだ。

次に、困難な場面や逆境に直面した際にそこから立ち直ろうとすることが「レジリエンス」であることを振り返りや感情曲線を用いて視覚的に理解できるようにした。「レジリエンス」という新しい言葉をあえて用いたことで、今まで意識していなかった感情の変化や気持ちを立て直す方法に、より目を向けることができた。この授業に取り組む中で、気持ちを立て直すことができた生徒の中には、「これレジリエンスだね!」とつぶやく生徒も見られ、レジリエンスという言葉と意味が浸透してきたことが確認された。一方で、実際に生徒たちがレジリエンスを発揮した方法をまとめた際には、「好きな動画を見る」「おいしいものを食べる」などの意見が多く、好きなことができない状況ではどうするのか考える必要があることが明らかになった。また、怒ったり必要以上に謝罪を求めたりするような気持ちの立て直し方は、相手を不快にさせてしまうという意見も出された。そこで、好きなこと以外で気持ちを立て直す方法や、相手の気持ちを考えた上での立て直し方を知ってほしいと考え、友達と事例を共有しながら多様な気持ちの立て直し方について考えていくようにした。

すると、単元後に実施したアンケートⅡでは「つらいときはどうするか」という質問で「誰かに話す、助けてもらう」などの回答が増え、誰かを頼ってもよいという意識が芽生えつつあることがわかった。また、「友だちが困っているときどうするか」という質問に対しては「声をかける、先生に言う」など、友だちのために何とかしようとする生徒が増えていることもわかった。ロールプレイの授業では、「そっとしてほしいときもある」「何かあったら話を聞かよ」と発言する生徒もおり、環境的要因である「安心できる場所」や「信頼できる存在」などの重要性が改めて確認された。

このため、2年次は環境的要因を整え、自己理解や他者理解を深めることを意識して実践を行った。特に、自分の強みや友だちの強みを「24の強み」のカードの中から選び出し、伝え合う活動では、友だちから強みを伝えることで、相手は新しい自分の一面に気づくことができた。また、それぞれが立ち直った経験を振り返り発表した際には、友だちの思いや考えを知って相手を理解し、互いに認め合い信頼されることで、自信につなげることができたと考えられる。単元後には、人前で発表することが苦手な生徒が、信頼する友だちの次であれば発表できたり、頼られた友だちの方も自信をもち、誇らしげな表情を見せたりするなど、クラスの関係性を築く中で環境的要因が整ってきていることが確認された。

一方で、過去の出来事を振り返る際は、困難な場面に直面したときのことを思い出したり、ネガティブな感情を思い出したりする必要があるため、生徒によっては、嫌な出来事やつらい出来事を言葉にすることに抵抗を示す生徒もいた。しかし、学年が上がるにつれて「過去の事なら言える」「現在の事も言える」など、嫌な出来事や、ネガティブな感情を受け入れることに抵抗が少なくなる傾向が見られた。これは思ったことを安心して話すことができる環境的要因が整い、安心して話すことができる環境や信

頼関係が構築された成果であると考えられる。

今回の実践では「24の強み」のカードを活用したが、言葉の意味理解が不十分な生徒も見られ、本来の定義通りに捉えられているかには課題が残った。しかし、たとえそれが憧れや思い込みによるものであっても、自分の強みだと信じることで自己肯定感や挑戦する力につながるのであれば、その芽を大切に育てていきたいと考える。

今後は、今まで学んできたことを通して、自分自身の中にある立ち直る力に気づいてほしいと願っている。たとえば、落ち込んだときに「あの時できたから、今回も大丈夫かもしれない」「不安はあるけれど、やってみようかな」「あの子がいるから安心」と思えるような経験が、レジリエンスの土台となる。その力を、どんな状況でも応用できる“自分の力”として育ててほしいと願っている。

引用・参考文献

足立啓美（2020）小学生のミカタ 見つけてのばそう！自分の「強み」．小学館．

足立啓美・鈴木水季（2022）子どもの逆境に負けない力「レジリエンス」を育てる．法研．

足立啓美（2024）きみのいいところがみつかるえほん．主婦の友社．

井俣経子（2021）第3章レジリエンスの測定．レジリエンスの心理学～社会をよりよく生きるために～．

小塩真司・平野真理・上野雄己（編）．金子書房．

平野真理（2023）自分らしいレジリエンスに気づくワーク 潜在的な回復力を引き出す心理学のアプローチ．金子書房．

渡辺洋一郎（2018）実践！ストレスマネジメントーストレスの解決・解消と職場のコミュニケーション．公益財団法人 日本生産性本部 生産性労働情報センター．

高等部①グループの取組

児嶋修悟 井上典子 大植祥子 入學遼治 廣重拓野 藪田紬 山本航 岩本実

はじめに

1. 子どもたちの実態（レジリエンスを含む内面に関する実態）

本研究グループは、2・3年生は内部進学生のみで構成され、1年生は本校小中学部からの内部進学生と地域の中学校から入学した生徒が混在する編成となっている。内部進学生については、中学部からの関わりが深く、先輩、後輩を問わず仲が良い。どんなことにも真面目に一生懸命に取り組む姿勢がある一方で、指示待ちになり積極的に行動に移すことが難しい生徒もいる。地域の中学校から入学した生徒の中には、過去のネガティブな経験から自信がもてず、集団の中で自分の意見を表現することに躊躇する生徒もいる。

2. 目的および方法

(1) 目的

本研究を通して、自分の強みを知ること、自分の好きなことを大切にすること、自分を支えてくれる存在に気づくことで「レジリエンスの根」を育て、失敗を恐れずチャレンジする気持ちをもてるようになってほしいと考えた。そこで、全体研究の目的を踏まえ、高等部①グループでは以下のように目的を設定した。

目的

- ・自己理解を深め、自分らしさや支えてくれる人の存在を実感できるようにする。
- ・自分らしさを発揮しながら前向きにチャレンジしようとする気持ちを育む。

(2) 方法

足立・鈴木 (2022) は、「レジリエンスを高めていくには、有事に限らず日々の生活の中でレジリエンスの根を育てていくことが重要である。」と述べている。足立はこのレジリエンスの根のことを「レジリエンスの筋肉」と表現している。本研究においては、このレジリエンスの基礎となる心の4つの筋肉（自己肯定感・ポジティブ感情・心の支えになる人の存在・自己効力感）のことをレジリエンスマッスル（図4-1）と表現して扱う。

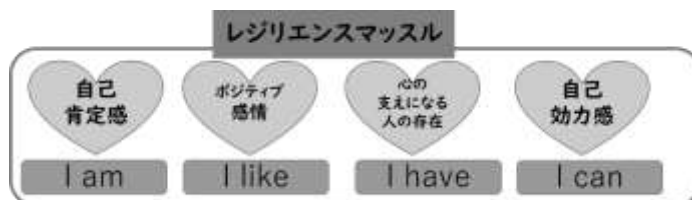


図4-1 レジリエンスを育てる4つの筋肉（レジリエンスマッスル）

る人の存在・自己効力感）のことをレジリエンスマッスル（図4-1）と表現して扱う。実践に当たっては平野（2017）の個人のレジリエンスを拡げるアプローチ（p.8 図1-3 参照）を参考に、個人だけでなく他者との関係性や他者からのフィードバックを通じて新たな気づきを得られるような学習活動を展開した。以下①～③（実態把握、実践、評価）の流れに沿って研究を進めた。

①実態把握

- ・レジリエンスの筋肉を評価するチェックリスト(足立・鈴木,2022)を参考に生徒の実態を把握した。
- ・他者との関わり合いをベースとした実践に向け、学習グループ内の友だちについて理解度を確認するため、「好きなこと」や「自分との関係」を友だちワークシートに記入した。

②実践

・「セルフデザイン（他者との関わり合いの中から自己を見つめ、自分らしい生き方を考えることを目的とするもの）」の授業において、4つのレジリエンスマッスルに着目した実践を行った。

③評価

- ・実態把握で用いたチェックリストをもとに、実践前後の変化を見る。
- ・行事や日々の学校生活を振り返り、自分の強みを活かせたか、支えてくれた人の存在をどう感じたかをレジリエンスマッスルの視点を通して行う。

レジリエンスマッスルチェックリスト 足立(2022)	
こころを支えてくれる存在 (I have)	1 たとえ何が起ころうと、私には信頼でき、私を愛してくれる人がいます。 2 私には、見本を見せて正しいことを行う方法を教えてくれる人がいます。 3 私には、私が自分なりのやり方やペースで学ぶように望んでくれる人がいます。 4 私には、困ったり病気になるったり危険な目に遭ったり、学ぶ必要があったりするときに、助けになってくれる人がいます。
自己肯定感 (I am)	5 私は、ほかの人から好かれ、愛される人です。 6 私は、自分の「強み」(長所や得意なこと)をいつも使うことができます。 7 私は、自分が行うことに責任を持ちます。 8 私は、物事がきつとうまくいくと思っています。
自己効力感 (I can)	9 私は、ほかの人にいろいろなことを話すことができます。 10 私は、自分が直面した問題の解決策を探ることができます。 11 私は、やるべきではないことをやりたいな、と思ったときに自分をコントロールすることができます。 12 私は、難しい状況から立ち直ることができます。
ポジティブ感情 (I like)	13 私は、趣味を持っていて、それをするのが好きです。 14 私は、楽しい状態で、自分も楽しむのが好きです。 15 私は、ほかの人のことを考えたり、ほかの人によいことをしてあげるのが好きです。 16 私は、友達と笑うのが好きです。

3. 前年度（1年次）の取組

1年次は「レジリエンス」という概念の理解を促し、具体的なイメージをもてるようにするために、

- ①教師の体験談を聞く学習、②教師の体験談をまとめて発表し合う学習を行った。実践を通して、生徒たちはレジリエンスの概念について具体的なイメージをもつことができた。他者の体験談を受けて、自分自身の体験や気分転換の方法を発言する生徒や、自分なりの立ち直り方の参考にしようとする生徒も見られ、生徒が自分のレジリエンスについて目を向けるきっかけにもなったと考える。一方で、生徒本人のレジリエンスに働きかけ、自身のレジリエンスへの気づきを促す取り組みについては、十分に実施できなかった点が課題である。

4. 今年度（2年次）の取組

対象生徒 19 名にレジリエンスマッスルチェックリストを実施した結果、自分が支えられているという自覚 (I have) とポジティブな感情 (I like) のレジリエンスマッスルは大多数の生徒が高いことがわかった。一方で、自己肯定感 (I am) が低い生徒は 8 名、自己効力感 (I can) が低い生徒は 11 名という結果で (自己肯定感と自己効力感が重複して低い生徒は 5 名)、自分らしさや自分の良さを自覚できていない生徒や、自分が困難を乗り越えられるという感覚をもてていない生徒が多いことが明らかになった。この結果をもとに 3 つのグループ (A,B,C) を編成し、それぞれの実態に応じてレジリエンスマッスルを育てる取組を行った。

実践 1

「自分を支えてくれる人 (I have)」(高等部① A グループ)

1. 子どもの実態とねらい

(1) 注目生徒 S (高3) について

対象生徒 S は他の生徒に優しく接し、頼りにされる存在であり、授業でも的確な発言が見られる。しかし、周囲を気にしすぎる面や自分に自信をもてない面がある。また、気持ちに波があり、落ちこむと立ち直りに時間を要する。そこで本グループでは、落ちこんだ際に一人で抱え込まず、周りの人に支えてもらえるということに気づいてほしいと考え、レジリエンスマッスルの「I have」の要素に着目した授業を行った。

(2) グループの実態について

本グループは、本校中学部から進学してきた3年生2名と1年生1名、地域の中学校から入学してきた1年生3名で構成されている。中学部から進学した生徒は互いの理解が深い一方、地域の中学校からの入学生は学校生活には慣れてきているものの、共に過ごす高等部の仲間については十分に理解できていない状況である。

2. 実践計画

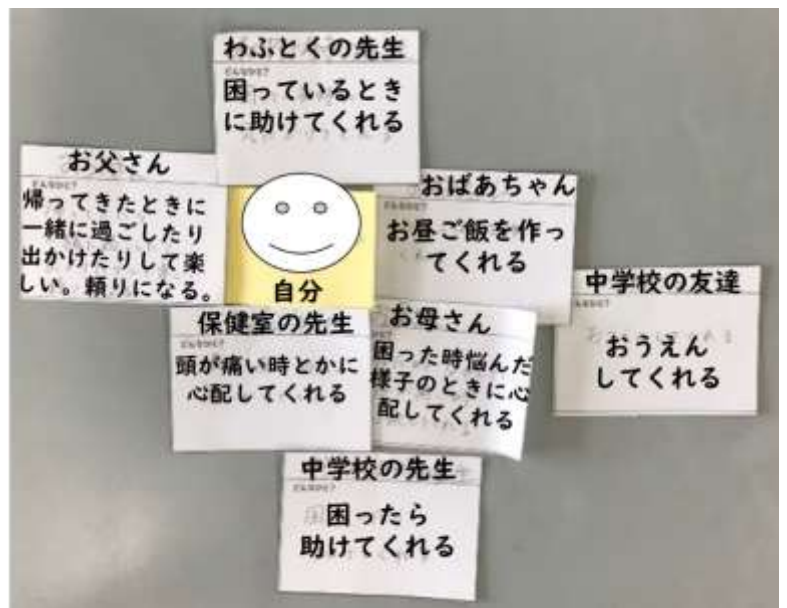
	学習活動	支援方法
第1次 (1時間) グループの人のことを考えよう	<ul style="list-style-type: none">・グループの人について、それぞれどんな人かプリントに書く・発表する	<ul style="list-style-type: none">・プリントの記入例を見せる・その人の印象や言われてうれしかったことを書くように声をかける・まだよく知らない人の場合は「わからない」などでもよいことを伝える・発表者の机上のプリントが見える位置に移動するように声をかける
第2次 (1時間) 自分のサポーターについて考えよう	<ul style="list-style-type: none">・サポーターについて知る・自分のサポーターが誰なのか考えてカードに記入する	<ul style="list-style-type: none">・サポーターがいることで気持ちを立て直せたエピソードを教師が見本として話す・その人の印象やどんなサポートをしてくれるか具体的に書くように伝える
第3次 (1時間) サポーターとの関係性について考えよう	<ul style="list-style-type: none">・自分のサポーターについて発表する・サポーターと自分の関係性を意識してカードを配置する	<ul style="list-style-type: none">・サポーターがどんな面で支えてくれているのかを詳しく理解するために発表者に質問する時間をつくる・特にサポートしてくれていると感じる人は自分のカードの近くにするなど、自分との関係性を考えてカードを置くように声をかける

3. 実践の様子

第1次では、初めてのグループでの学習だったので、「グループのメンバーのことを考えよう」をテーマに学習を行った。教師が見本を示したことで、どの生徒も見通しをもつことができ、自分の言葉で友だちについて思っていることや知っていることを書くことができた。

第2次では、自分の心の支えとなるサポーターについて学習を行った。まずサポーターとはどんな人なのかを生徒と確認した。生徒からは「応援してくれる人」「気遣ってくれる人」「安心する人」などの意見が出た。生徒から出た言葉をもとに教師が例を示しながら整理すると、どの子も自分のサポーターはだれなのかを考え、どんな面でサポートされているのか具体的にカードに記入することができた。

第3次では、自分のサポーターを配置し関係性を整理した。どの生徒も、最初に記入したサポーターを自分の最も近くに置き、支えを強く感じる人との関係性を意識していた。配置が終わった後は、お互いのサポーターを見合って、生徒同士で質問する場面を設定すると、「〇〇さんはどんなところで支えてくれる人なの？」と質問し、交流することができた。またお互いのサポーターを見合わせ、「あ、わたしも〇〇さんがサポーターだった」と初めはプリントに記入していなかったが、自分のサポーターを思い出している生徒もいた。どの生徒も自分の周りにはサポーターがいることに気づくことができた。また、お互いのサポーターを見合い友だちに共感することで、自分では意識していなかった支えてくれている人の存在に気づけた生徒もいた。



4. 成果と課題

今回の実践を通して、生徒たちが「落ち込んだときに頼れる存在がいる」「自分にとって大切な人がいる」ということに改めて気づくことができた。例えば、生徒Sは兄弟のことを「むかつく」と言いつつも「遊んでくれるし、いると助かるところもある」と振り返り、その存在を意識していた。また、他の生徒のサポーターについて知ることによって、自分にもそれまで意識していなかったサポーターがいることに気づくなど、どの生徒も「自分の周りには自分を支えてくれる人がいる」ことを実感している様子が見受けられた。一方で、生徒の中には支えてくれる人の存在を意識できずに、自分一人で問題を抱え込み不安になっている様子も見られた。困った時に助けを求めることができるようになるためには、生徒たち自身が「自分の居場所がある」「自分らしさを尊重してくれる」と感じられる関係性を築いていく必要がある。

実践 2

「私の強み (I am)」(高等部① B グループ)

1. 子どもの実態とねらい

(1) 注目生徒 K (高2) について

小学部から本校に在籍している男子生徒である。レジリエンスマッスルチェックリストでは、自己効力感の数値が他の項目より低かった。チェックリストの回答についてインタビューを行うと、「不安な気持ちになることが多い」「困ったことがあると、悩んで固まってしまう」と語っていた。実際に、現場実習前に不安な気持ちを口にする場面や、学校活動で一人で買い物を任されたときに自信がなさそうな様子が見られた。そこで、自分の性格的なよさに気づくことで自信をもってほしいと考え、24の強み(足立,2024)を活用しながら、肯定的に自己理解を深める授業を設定した。

(2) グループの実態について

本グループは、1年生2名、2年生2名、3年生2名の計6名で構成されている。そのうち5名が、チェックリストにおいて、自己効力感の数値が他の3つの要素より低かった。学校生活でも、自信のなさから見通しがもてず躊躇したり、授業中の発言や発表に抵抗を感じたりする姿が見られる。

2. 実践計画

	学習活動	支援方法
第1次(1時間) 自分の強みを考えよう	<ul style="list-style-type: none">・24の強みについて知る・それぞれの強みが、自分にどれくらい当てはまるかを考える・自分らしいと思う強みと、その理由を考える	<ul style="list-style-type: none">・イメージをもちやすくするため、親しみやすいキャラクターのイラストを使う・それぞれの強みが自分にどれくらい当てはまるか表現しやすいように、1~5の5段階で選ぶワークシートを用意する・書き方の参考になるよう、教師の例を示す
第2次(1時間) 強みの活かし方を考えよう	<ul style="list-style-type: none">・前時で自分らしいと思った強みと、事前に友だちや教師から聞いてきた自分の強みを「わたしの強み一覧」にまとめる・自分の強みが生活の中でどのように役立つかを考える	<ul style="list-style-type: none">・他者から見た強みを意識できるように、自分の強みについて友だちや教師に意見を聞く課題を出しておく・教師が作った「わたしの強み一覧」の完成例を示す・例として教師の体験を話す

3. 実践の様子

第1次の導入で有名な野球選手を例に挙げ、「この人の強みは何だと思う？」と問いかけると、「ホームランを打てる」「速い球を投げられる」という意見が出た。さらに、「野球のプレー以外にも性格や考え方に注目すると、どんな強みがある？」と聞くと、「努力し続けている」「前向き」という意見が挙がった。続けて、「あなたの強みは何だと思う？」と問いかけると、「積極的なところ」「人に優しい」など自分の性格的なよさを素直に発言することができていた。その後「24の強み」を紹介し、それぞれどれくらい当てはまるかをワークシートに5段階で答えるようにした。生徒たちは「僕には好奇心がある」「美しさを感じる力は当てはまる」など、自分に当てはまる強みを見つけていた。

第2次では「わたしの強み一覧」を作成し、「自分」「友だち・先生」、「両方」の3つのカテゴリーに分けた。生徒Kは「自分では思っていなかったけれど、友だちからユーモアがあると思われているのがうれしい」と話していた。他の生徒も、友だちや教師から自分の強みを伝えてもらったことを素直に喜んでいて、強みの生かし方については、「頑張り続ける力があると体力がつく」「ユーモアがあると楽しい雰囲気になる」などの意見が出された。

4. 成果と課題

本実践を通して、生徒たちは自分の性格的なよさに目を向け、さまざまな強みをもっていることに気づくことができた。さらに、友だちや教師から強みを教えてもらったことで、それまで意識していなかった自分のよさを知ることができた。また、強みを発揮することで成長できたり、人間関係がよくなったりすることにも気づいたことから、強みを生かそうとする意識づけがなされた。

今後は授業の成果を生かすために、生徒が自分の強みを日常生活で発揮できるような取組が必要である。そこで、夏休み中の生活で自分の強みを使えたり感じたりした出来事を記録する「夏休みあなたの強みエピソード」という宿題を出した。夏休み明けに内容を確認すると、家族との関わりを大切にしたり、スポーツの練習を頑張ったり、試合で活躍したり、デイサービスで友だちに優しく関わったりしたことなどが記述されており、学校以外の場所でも強みを意識するきっかけになっていた。今後も、「自分には強みがあり、自分はそれを使うことができる」という感覚を育み、自己効力感の向上につなげていきたい。

夏休み中に、自分の強みを使えたり感じたりしたエピソードを2つ以上書きましょう。

強み	エピソード
感謝する心	いつも家事してくれてありがとう
人と関わる力	友達と約束してカラオケに行きました。
愛情	ママが、いらいお伝をしました。

1. 子どもの実態とねらい

(1) 注目生徒 B (高1) について

地域の中学校から入学してきた女子生徒である。活動的で明るく行動力があり、友だちからも頼りにされている。一方で、話をする際に出来事を誇張する様子がよく見られる。ありのままの自分を認めることが難しい状況にあるため、実際よりも自分を大きく見せたい、注目されたい気持ちが表れているのではないかと考えた。レジリエンスの筋肉に関するチェックシートにおいても、4つの筋肉のうちの自己肯定感に関する質問において得点が低かった(4問中3問に×の評価を記入)。ポジティブな経験を振り返ることや、ポジティブアルバム作りを通して、自分の体験や好きなことを言語化し、心地よい感情を持つことで、等身大の自分への理解を深めることをねらいとした。

(2) グループの実態について

本グループは、1年生4名、2年生2名、3年生1名で編成されている。慣れた友だちには、自分の意見を伝えることができるが、自分の気持ちを言語化することに課題のある生徒も多い。また、不安が高く、初めての活動に躊躇する姿も見られる。縦割りのグループであるため、先輩後輩の関係性から日常的に助け合う姿も見られる。

2. 実践計画

	学習活動	支援方法
第1次(2時間) ポジティブ感情と ネガティブ感情	<ul style="list-style-type: none"> ・選んだ感情になるのはどんな時かを伝え合う ・様々な感情を心地よい気持ち、心地よくない気持ちに分類する 	<ul style="list-style-type: none"> ・感情についてのイメージをもてるように、書籍「こころキャラ図鑑」のこころキャラを教材として扱う ・具体的なエピソードを想起できるように教師の体験談を話す ・後で分類したものを見返すことができるように模造紙を用意し貼ることができるようにする
第2次(1時間) ポジティブアルバムを作ろう!	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の「好き」やポジティブな出来事をワークシートに記入する ・iPadを用いて自分の「好き」をたくさんスライドに入れてポジティブアルバムを作る 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分は何が好きなのかを細かく知るためにワークシートの項目をたくさん用意する(好きな場所、夢中になっていること、楽しかった思い出等) ・イメージをもてるように教師が作ったポジティブアルバムを見せる

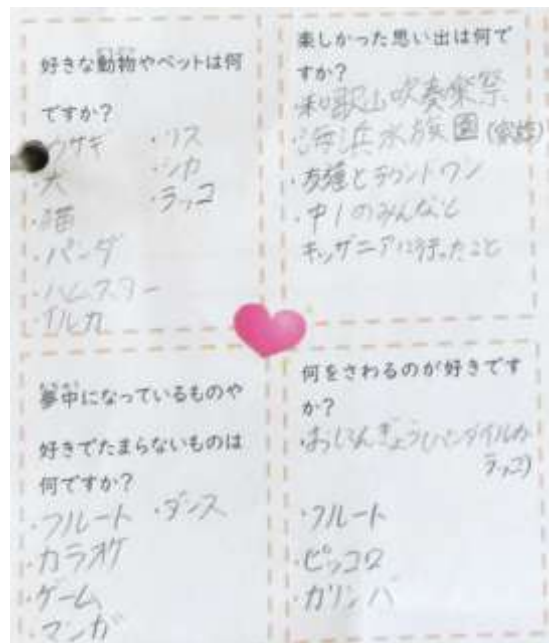
3. 実践の様子

(1) 第1次 ポジティブ感情とネガティブ感情

「こころキャラ図鑑」に掲載されている28のキャラクターをくじ引き形式にしたものを生徒が順番に引き、出たキャラクターはどんなときに自分の中に現れるのかを伝え合った。「憧れ（アコガレイ）」や「嬉しい（ウレチーター）」等のポジティブな感情では、「あー、私にとっては〇〇さん」と憧れの先輩の名前を挙げる生徒や、「〇〇がうまくできたときに嬉しい」等と口々に話す様子が見られた。「言い訳（だってんし）」が取り上げられた際に生徒Bが、「お母さんには出てしまう」と発言すると他の子ども、「わかる！お母さんにはなあ〜」と共感を示した。このように、相手によって自分の気持ちが変わることも、生徒の発言から学び合うことができた。他にも、「ざまあみろ（イイキミドリ）」について、心地よいか心地よくないかを考えた際に、生徒Bが「100%心地よいとは言いきれない」と発言すると、他の生徒も共感し、みんなで「これは間に分類しよう」と合意する場面があった。

(2) 第2次 ポジティブアルバムを作ろう

ワークシートに記入する場面では、各自集中し、また度々笑顔が出る様子が見られた。好きな友だちや先生との写真を撮るために、関わりを持ちに行く様子も見られた。完成したアルバムを繰り返し見返す生徒もいた。生徒Bは、作成したアルバムを教師に見せる様子が頻繁に見られた。



あなたの「好き」を教えてワークシート

4. 成果と課題

本実践を通して自分についての「さまざまな感情」「ポジティブな感情になる場面やこと・もの」について言語化する活動を通して、自己理解を深めることができた。普段は自分から感情を表出しない生徒も、「私も家だとこの気持ちになることがある」と語り、自分の内面を言語化し、友だちや教師に認めてもらうことを通して心理的安全性を感じることもできたと考える。ポジティブアルバム作りにおいては、単に好きなことだけを集めるのではなく、「安らぎ」「興味」「希望」などのポジティブな感情についても扱うことで、自分の内面の側面に気がつくことができたのではないかと考える。作ったアルバムを休憩時間に見ている生徒も多く、見るとどんな気持ちになるのかを聞くと「落ち着く」「元気になる」と答えていたことから、ポジティブアルバムは気持ちを立て直すために有効なアイテムになったと言える。また、生徒Bのように作ったアルバムを誰かに見せる生徒も多く、「自分のことを知ってもらいたい」「気持ちを共有したい」という気持ちが芽生えてきた。足立（2022）は、ポジティブ感情を意図的に増やすことで心身のエネルギーがアップすると述べている。今後も、生徒がどんなポジティブ感情からエネルギーをもらえるのかを知り、不安を感じてもより「よくなる」と信じる「希望」をもてるような取組を継続していきたい。

研究のまとめ

現在、各グループとも4つのレジリエンスマッスルのうち3つの要素についての授業を終えた段階である。そこで本研究をまとめるにあたり、現段階における生徒のレジリエンスマッスルの変化を見取る必要があると考え、対象生徒全員に改めてレジリエンスマッスルチェックリストを実施するとともに、各グループの注目生徒には気になる回答内容についてインタビューを行った。ここでは、①「実践後のレジリエンスマッスルチェックリストの結果」と②「注目生徒の変化」について、本研究の目的、「自己理解を深め、自分らしさや支えてくれる人の存在を知る」「自分らしさを発揮しながら前向きにチャレンジしようとする気持ちを育む」と関連づけながら実践をまとめていく。

1. 実践後のレジリエンスマッスルチェックリストの結果

実践前と実践後のレジリエンスマッスルチェックリストの結果を比較すると、対象生徒19名中、4つのレジリエンスマッスルの合計点が高くなった生徒が12名、変わらなかった生徒が7名で、低くなった生徒はいなかった。特に、当初低い生徒が多かった項目について注目すると、自己肯定感(I am)が低い生徒は8名から3名に減少し、自己効力感(I can)が低い生徒も11名から5名に減少した。これらの結果から、実践を通して生徒たちが「自分らしさ」を知ったり、「前向きにチャレンジしようとする気持ち」を高めたりすることができたと考える。

2. 注目生徒の変化

(1) Aグループ(生徒S)

実践前と実践後のレジリエンスチェックリストの回答内容に変化がなく、設問8「私は、物事がきつとうまくいくと思っています。」と設問11「私は、やるべきでないことをやりたいな、と思ったときに自分をコントロールすることができます。」について「△(どちらともいえない)」と回答し、それ以外の設問に対する回答はすべて「○(当てはまる)」だった。設問8と設問11についてインタビューをすると、どちらの設問にも「当てはまるときもあれば、そうでないときもある」という発言をしていた。生徒Sは自信がないことに消極的になってしまうところや感情の浮き沈みの大きさが気になる生徒であるが、3年生ということもあり、これまでのさまざまな経験を通して、自分は何が得意で何が苦手なのかということのある程度自覚することができていたため、今年度の実践では新たな変化が表れにくかったのではないかと推察する。

(2) Bグループ(生徒K)

自己効力感に関する設問で大きな変化が見られ、設問9「私は、ほかの人にいろいろなことを話すことができます。」設問10「わたしは、自分が直面した問題の解決策を探することができます。」設問11「わたしは、やるべきでないことをやりたいな、と思ったときに自分をコントロールすることができます。」の3問について、実践前は「×(当てはまらない)」と回答していたが、実践後はいずれも「○」と回答した。設問9についてインタビューすると、実践前は「先輩や後輩には気を遣ってしまって、自分の気

持ちを伝えられない」と話していたが、実践後は「授業や行事の話し合いで自分が意見を言うと、みんながそれに納得してくれたのがうれしくて、今では先輩や後輩がいても自分の気持ちを伝えられる」という旨の発言をしていた。設問 10 については、実践前は「困ったときはそのまま固まってしまう」と言っていたが、実践後は「困ったときは、友だちや先生に伝えるようにして、最近もメモし忘れたことを友だちに聞いて教えてもらった」と具体的な体験を添えて答えた。設問 11 については、実践前は「少しゲームをしたくなる時がある」と言っていたが、実践後は「ゲームはほどほどにしているし、お菓子やジュースも控えるようにできている」という内容だった。

(3) C グループ(生徒 B)

自己肯定感に関する設問で変化が大きく、設問 5 「私は、ほかの人から好かれ、愛される人です。」と設問 6 「私は、自分の『強み』(長所や得意なこと)をいつも使うことができます。」の回答がいずれも「×」から「○」になっていた。これらの変化についてインタビューを行うと、「レジリエンスの授業で初めて自分の強みを知った」「デイサービスの先生がハグをしてくれるし、自分の強みを聞く宿題で私の強みをいっぱい書いてくれたのがうれしかった」と語っていた。

変化があった注目生徒の様子と本研究の目的を関連づけると、生徒 B は授業実践がきっかけで自己理解を深めるとともに、自分らしさや支えてくれる人の存在を知ることができたと考えられる。また、生徒 K は日常生活の中で、支えてくれる人の存在に助けられたり、自分らしさを発揮しながら前向きにチャレンジして上手くいったという達成体験を積み重ねたことで、レジリエンスマッスルが成長したと考えられる。

以上のことから、本実践を通して生徒たちのレジリエンスマッスルに肯定的な変化が見られたと評価する。授業を通して自己理解を深め、日常生活で自分らしさを発揮し、それを達成体験として振り返るという学習の流れによって、生徒たちがレジリエンスマッスルの視点で自分自身を捉えられるようになってきたと考えている。今後も生徒一人一人の自分らしさを尊重して丁寧に関わっていき、しなやかな心が育つように支援を継続していきたい。

引用・参考文献

平野真理 (2023) 自分らしいレジリエンスに気づくワーク 潜在的な回復力を引き出す心理学のアプローチ. 金子書房.

足立啓美・鈴木水季 (2022) 子供の逆境に負けない「レジリエンス」を育てる本. 株式会社法研.

菱田準子 (2022) すぐ始められる！ワークシートでポジティブ心理学&レジリエンス教育 幸せづくり・折れない心 24 の処方箋. ほんの森出版株式会社.

平野真理 (2017) 資質を涵養するパーソナリティ心理学. 臨床心理学, 17(5), 669-672.

池谷裕二 (2020) こころキャラ図鑑. 株式会社西東社.

足立啓美 (2024) きみのいいところがみつかるえほん. 主婦の友社.

高等部②グループの取組

小畑伸五 滝元あゆみ 中筋千晶 向井直樹 山本憂以 笹村由佳 瀬戸有香

はじめに

1. 子どもたちの実態（レジリエンスを含む内面に関する実態）

本研究グループは地域の中学校を卒業し、本校に高等部から入学した生徒で構成されている。知的障害の程度は比較的軽度であり、社会的・職業的自立をめざし、さまざまな活動に真摯に取り組んでいる。一方、過去の失敗経験から自信を失い、失敗を恐れて活動の際に指示待ちになる傾向がある。また、不適切な関わりによって、人間関係の構築が難しい場合がある。自分を客観視することが難しく、自身を過大評価したり過小評価したりする姿も見られる。レジリエンスの観点から考えると、「レジリエンス」という言葉を知らず、立ち直った経験をあまり意識したことがなく、つらい時やうまくいかなかった時にどのように対処をしているのかあまり考えたことがない生徒が多い。そこで、レジリエンスの概念を理解した上で、「立ち直れる」ことを知り、失敗しても安心していろいろなことに挑戦できるようになってほしいと考えた。また、取組の中でレジリエンスに関する自分の強みを理解し、活用してほしいと考える。

2. 目的

- ・レジリエンスに関する自分の強みを理解し、活用する力を育む。

3. これまでの取組

（1）実態把握方法

①二次元レジリエンス要因尺度（平野,2010）

この尺度は、7種類のレジリエンス要因を測定するものである。7種類のなかでも、「楽観性」「統御力」「社交性」「行動力」の4つは資質的レジリエンス要因とよばれ、もともとの性格と関連が強い。一方、「問題解決志向」「自己理解」「他者心理の理解」は獲得的レジリエンス要因とよばれ、もともとの性格とはあまり関係ないものである（平野, 2023）。生徒には、得点の高かったレジリエンス要因が、「活用しやすい要因」であることを伝え、各要因の説明を行った。

②傷つきからの立ち直りに関するカテゴリー（平野,2015）

生徒たちが具体的にどのような立ち直り方を行っているのかを確認するために表1を参考に聞き取り調査を実施した。表5-1は平野（2015）が二次元レジリエンス要因尺度を用い、大学生及び専門学校生に質問し、KJ法を援用して分析し、カテゴリーに分けたものである。本校生徒には、これまで落ち込んだときや不安になったときにどのような立ち直り方をしているのか、個別に聞き取り、その内容を表5-1のカテゴリーに当てはめた。その結果、生徒たちは教員の予想以上に多くの立ち直り方を用いていることがわかった。とくに多かったカテゴリーは、「問題から積極的に離れる」「考えない」「教えてもら

うサポート」などで、少なかったカテゴリーは、「問題に積極的に向き合う」であった。授業実践では、この「傷つきからの立ち直りに関するカテゴリー」を「コーピング」と捉えて取り組むこととした。

表 5-1 傷つきからの立ち直りに関するカテゴリー（平野，2015）一部改変

グループ	カテゴリー	含まれるサブカテゴリー
積極的 コーピング	問題から積極的に離れる	ストレスを発散する 他のことに集中する 好きなことをする 気分転換する 趣味に打ち込む 買い物をする 食べる スポーツをする 音楽を聞く 本を読む
	問題に積極的に向き合う	原因を考える 解決方法を考える 色々と考える ポジティブに考える スレッサーをなくす
消極的 コーピング	考えない	考えないようにする 忘れる 寝る
	その場に留まる	時間がたつのを待つ 諦める・受け入れる 泣く とことん落ち込む 破壊的な行動をする
周囲の サポート	「居てもらう」サポート	人と過ごす 動物と過ごす
	「聴いてもらう」サポート	話を聴いてもらう 励ましてもらう
	「教えてもらう」サポート	アドバイスをもらう 相談する

(2) 授業実践

まず、生徒がレジリエンスの概念を理解できるように実践に取り組んだ。具体的には、身近にあって興味を引く漫画を教材として活用したり、具体的な自身の経験や体験と結び付けたりした。他には、つらいときを切り抜ける方法として、自分にとって一番大切なものを思い出す活動や、ベネフィットファインディングの考え方（自分の経験に意味や利点を見出す考え方）に基づく実践に取り組んだ（令和6年度中間発表会資料）。レジリエンスの概念や自身の立ち直り方といった具体的な「ストレスコーピング」（渡辺，2018）については、概ね理解できた。

4. 今年度（2年次）の取組

平野（2017）は個人のレジリエンスを拓げるアプローチを〈増幅－発掘〉と〈個人－他者〉という2つの軸にまとめている。〈増幅－発掘〉の軸は、新たに要因を増やしていくのか、すでにもっている要因に気づくかを示し、〈個人－他者〉の軸は、その発掘や増幅を自分自身で行うか、他者との関わりの中で行うかを示している（平野，2023）。本グループではこの2つの軸で分けられた4つの視点（左下：個人・発掘、左上：他者・発掘、右上：他者・増幅、右下：他者・増幅）を参考に取り組んだ（図 5-1）。具体的には、二次元レジリエンス要因尺度や傷つきからの立ち直りに関するカテゴリー（ストレスコーピング）を活用し、他者との関わりからレジリエンスにおける自分の強みを理解できるように取り組んだ。さらに、現場実習を活用し実践的な学びにつなげることとした。各自のレジリエンスが発揮できるように事前学習に取り組み、事後学習においてレジリエンスの観点から振り返りを行った。

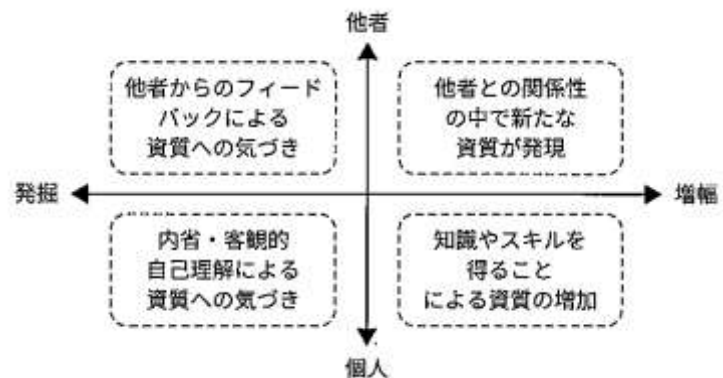


図 5-1 個人のレジリエンスを拓げるアプローチ（平野，2017）

1. 子どもの実態とねらい

本学級の生徒5名は、基本的に素直で明るく、元気な集団である。一方で、自身の特性から失敗にこだわりマイナス発言を繰り返すが、不安や苛立ちは長続きしない生徒、中学校時代にクラスになじめずに孤立を経験した生徒がいる。学習開始以前は、全ての生徒がレジリエンスの概念をもっておらず、過去に困難な場面や逆境に直面した状況で、自分の気持ちを立て直すことで成長した経験があったとしてもそれをレジリエンスとして認識していなかったと考えられる。言い換えると、レジリエンスの概念と実際に起こっている事実や経験とを結びつけ、理解することができていなかったということである。さらに、辛いこと、不安なことを意識の外に追いやり、見ないふりをして過ごしてきた傾向も多かったようである。事前に実施した「傷つきからの立ち直りに関するカテゴリー」(表5-1)の聞き取りアンケートでは消極的コーピングの「考えない」項目に該当する回答をした生徒が多かった。

本実践では、生徒が言葉と実感のあるレジリエンスの力を結び付けて理解を深めること、レジリエンスに関する自分の強みを理解することをねらいとしている。また、相互理解を深めながら、成長し合える集団であるので、実践を進める上では、その強みを生かした授業を設定した。

2. 実践計画

	単元名	活動内容
第1次	質問に答えよう	・二次元レジリエンス要因尺度の質問に答える
第2次	自分のレジリエンスについて知ろう	・二次元レジリエンス要因尺度の結果について詳しく知る
第3次	レジリエンスの幅を広げよう	・「傷つきからの立ち直りに関するカテゴリー」から作成したコーピング語群(本を読む、相談する、音楽を聴くなど)や「二次元レジリエンス要因尺度」の7つの要因(①楽観性、②統御力、③社交性、④行動力、⑤問題解決志向、⑥自己理解、⑦他者心理の理解)から「自分が今、使えている」、「これから使えるようになりたい」と思うものを選び、その理由を考える
第4次	友だちのレジリエンスの力は?	・クラスメイト一人一人の「今、使えているレジリエンスの力」について考える ・みんなの意見を聞いて自分の「今、使えているレジリエンスの力」を振り返る
第5次	先生の意見を聞こう	・先生の意見を聞いて自分の「今、使えているレジリエンスの力」を振り返る

3. 実践の様子

第1次では、二次元レジリエンス要因尺度の結果をレーダーチャート(図5-2)で視覚的に把握できるようにした。また、7つの要因について説明し、それぞれの強みについて説明した。第3次では、自分が「今、使えている」「これから使えるようになりたい」と思う7つの要因やコーピングを概ね整理することができた(図5-3)。第4次では、クラスメイトそれぞれのレジリエンスに関する強みについて考えた。日頃から、お互いのことをよく観察できているため、友だちの強みについて適切かつ建設的な意見を出す姿が見られた。第5次では、生徒が言葉の意味を誤解して捉えていた7つの要因やコーピングについて、教員が説明を加えながら修正した。例えば、生徒Aは「社交性」に課題があるが、本人やクラスメイトは「社交性」が高いと考えていた。そこで、教員がそれは、「社交性」というよりも、「行動力」が発揮できているのではないかと伝え、Aは納得する様子を示した。また、Aがコミュニケーションに課題があることは自他ともに理解しているため、相手の立場を理解して良好な人間関係を築くことの重要性を伝える機会となった。

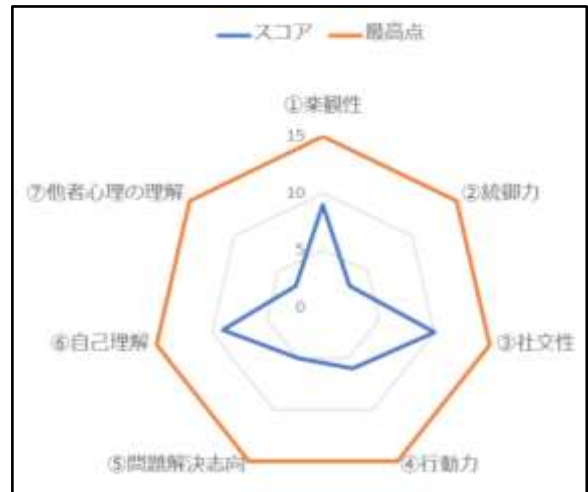


図5-2 二次元レジリエンス要因尺度結果

適切かつ建設的な意見を出す姿が見られた。第5次では、生徒が言葉の意味を誤解して捉えていた7つの要因やコーピングについて、教員が説明を加えながら修正した。例えば、生徒Aは「社交性」に課題があるが、本人やクラスメイトは「社交性」が高いと考えていた。そこで、教員がそれは、「社交性」というよりも、「行動力」が発揮できているのではないかと伝え、Aは納得する様子を示した。また、Aがコミュニケーションに課題があることは自他ともに理解しているため、相手の立場を理解して良好な人間関係を築くことの重要性を伝える機会となった。



図5-3 活用できているまたは活用したいレジリエンスに関する力

4. 成果と課題



二次元レジリエンス要因尺度の7つの要因は言葉の意味や使い方が難しい面が見られた。そのため、より理解しやすい具体的な言葉を使う方が効果的であると考えられる。一方で、「傷つきからの立ち直りに関するカテゴリー」から作成したコーピング語群は、より具体性が高く、活用しやすいようであった。自己理解に課題がある生徒が多いため、自分の視点だけではなく、集団を活用し、友だちの視点や教員の視点を加え、三者の視点を比べることで「そうやったんや」「いや、僕にはこっちの方が使えている」などと考える機会になった。まだ7つの要因のように言葉の意味を正しく理解できていない部分はあるが、生徒自身がレジリエンスの力を使っていることに気づくことができた。しかし、レジリエンスが発揮されていることを自ら認識することは容易でない。そのため、教員が生徒のレジリエンスに関する強みを理解し、日常的に言葉がけをすることが重要である。

1. 子どもの実態とねらい

本学級の生徒5名は、昨年度末から学級での取組を重ねてきたことにより、少しずつ互いのよさを認め合える姿が見られるようになってきている。また、これまで受動的な行動や教師を介して関わってることが多かった生徒たちも、最高学年であるという意識の高まりから、主体的に取り組もうとする言動が増えてきつつある。一方で、日々の取組の中では、うまくいかない経験や失敗も生じている。それらの経験を客観的に話すことができる生徒もいれば、失敗したことに固執してしまう生徒、失敗を受け入れられない生徒などさまざまである。

これらの実態をふまえ、生徒たちにとって身近である来年度の進路先を決定するための現場実習事前及び事後学習が、レジリエンスをより高めたり広げたりすることにつながるのではないかと仮説を立てた。そこで、現場実習で予想される失敗や不安に対してのコーピングを考え、実際に活用することをねらいとした。具体的には、事前実習において過去の失敗や現場実習に向けて不安に感じていることなどを取り上げ、その際のコーピングを検討して現場実習に取り組む。事後学習においては、実際に活用したコーピングについて報告し合うこととした。

2. 実践計画

	単元名	活動内容
第1次	<p>【現場実習事前学習】</p> <p>現場実習に向けて不安を出し合おう</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ・現場実習に向けての現在の率直な気持ちを交流する ・現場実習における過去の失敗経験や現場実習に向けて不安に思っていることなどを出し合う ・考えたコーピングについて意見交換する
第2次	<p>【現場実習事後学習】</p> <p>現場実習での自分の姿を報告し合おう</p> 	<ul style="list-style-type: none"> ・現場実習での自分のがんばりや課題について意見交換する ・事前学習で考えたコーピングの成果について報告する ・友だちが活用したコーピングについて、自分の考えを伝え合う

3. 実践の様子

第1次では、卒業後の進路を見据えた現場実習であることから、生徒たちの間にこれまで以上に不安を抱いている様子が見られた。過去の実習の中で、それぞれが課題と考えている点を共有した。過去の失敗経験の中から「電車に乗り遅れた」「敬語を使わないで話をしてしまった」「メモがあまりとれなかった」等の場面が報告された。その後、今回の実習で同じ場面に直面した時の対応について検討した。生徒の中には「今は冷静に考える時間と気持ちのゆとりがあるから言えるけど、実際にその場面になったらできるかな？」という不安に感じている発言もあった。

第2次では、現場実習中に起こった出来事についてどんな気持ちになったのか、その時どのようなコーピングを活用したのかについて意見交換した。生徒Bは現場実習中に体調不良で一日欠席したことに対し、「失敗した」という思いや生活習慣の乱れへの後悔、卒業後の進路を見据えた実習であるという不安から、気持ちが落ち込む場面があったと振り返った。しかし、自宅で好きなことに没頭し気持ちを落ち着かせることで、翌朝には、出勤後、すぐに欠席したことを自ら謝罪ができたという発言があった。また、事前学習で考えたコーピングを生かすことができたのかについても報告があった。苦手なパソコン作業で集中を持続するために、事前学習で「気持ちを切り替える行動」（休憩時間にストレッチをする、トイレに行く、お茶を飲むなど）を考え、現場実習中に実践したことで、「以前よりも気持ちを切り替えることができた」という報告には、達成感のある様子が見られた。

4. 成果と課題

本校では、年2回の現場実習の前後に具体的な目標を設定し、振り返りを行っている。今回はレジリエンスの観点を加えた学習を実施した。生徒たちは事前学習で考えたコーピング（自分の気持ちやすべきことを書いて整理する、好きな音楽を聴く、自分の好きなことをする時間を設けるなど）を意識し、実際に現場実習中に活用することで、より充実した実習に取り組むことができたようである。したがって、今回の実践が一定の成果をもたらしたことを示している。

また、ほかの場面においても、気持ちが沈んだときに回復に要する時間が以前よりも短くなった生徒や、目の前のことにこだわりすぎる傾向があったものの、次のことを考えて気持ちを切り替えられるようになった生徒もいる。すなわち、自分に期待する気持ちや困難に直面した時に「乗り越えられそうな感覚」が高まってきていると考える。

今後の課題は、生徒それぞれが自身の強みを認識し、それを必要に応じて適切に生かそうとできるような取組を充実させることである。そのためには教員による日常的な言葉かけや支援を工夫し、生徒たちのレジリエンスを拡げ、深めていくことが求められる。

実践3

「現場実習、こんなときどうする!？」(高等部1年)

1. 子どもの実態とねらい

本学級の生徒10名は、内部進学生5名と地域の中学校から入学してきた5名で構成されている。本校における現場実習については、内部進学生は中学部で経験があるものの回数は限られており、地域の中学校から入学してきた生徒については未経験である。そこで、今回、現場実習において、失敗した際にどのように対応すればよいのかを事前に学ぶことで、不安を軽減し、落ち着いて取り組めるようになることを期待し、本単元を設定した。

2. 実践計画

	単元名	学習内容
第1次	こんな時どうする? (事前学習①)	・現場実習で2、3年生が実際に体験した事例(失敗や不安に感じた出来事)について、自分ならどう対処するかを考え、友だちと意見交換する
第2次	こんな時どうする? (事前学習②)	・前回、取り上げられた意見から、生徒自身が今後生かすことができる対処方法をワークシートに書く
第3次	現場実習中のトラブル、どう対処した?	・現場実習中に失敗したことや不安になったこと、その際にどのように対処したかをワークシートに書く

3. 実践の様子

現場実習で2、3年生が実際に経験した失敗や不安に感じた出来事(具体的には、「遅刻した時」「作業が難しい時」「何をしたらいいのかわからない時」「間違えた時」「体調を崩した時」など)を教師が取り上げた。こうした具体的な事例を共有するにつれて、「自分ならどうするかな?」と考えるようになった。友だちとの意見交換を通して、失敗や不安に対する具体的な対応を考える力が育まれ、友だちの意見に共感する姿も見られた。

4. 成果と課題

今回の実習先の担当者が丁寧に接してくれたことや評価も温かいものであったため、生徒たち自身が不安や「失敗した」と強く感じる場面は少なかった。事前学習で取り上げた事例と同様の失敗を経験した生徒も適切に対応できていた(図5-4)。事前学習で事例を提示したことで、「うまくいった」という実感を持つことができたが、一方で自己評価が過大になってしまう側面も見られた。このことから、自己理解を深めるためには、他者から適切な評価を受けることが重要である。今後は教員や友だち、実習先の方からの視点を考慮した上で、自分の行動を振り返る必要がある。

○^{じっしゅうさき}実習先で^{こま}困ったことや^{たいしよぼう}トラブル、その対処法。

忘れ物をした (家)	事業所 の人に「すみません忘れ物をして はいました」と言いました。
忘れ物をした (事業所)	事業所 おしごとを別のおしごとを持っていた。

図5-4 実際の出来事と対処法

1. 子どもの実態とねらい

高等部 3 年生の生徒 C は、教師から指導を受けたり、何か不安や緊張を感じたりするとすぐに保健室を利用する傾向がある。保健室では、ネガティブな言葉を繰り返し、気持ちの切り替えが難しく、長時間過ごすことも少なくない。昨年度実施した「二次元レジリエンス要因尺度」では、どの項目においても高い値を示したが、実際の姿とは一致しない様子が見られた。そこで、保健室来室時を利用し、養護教諭が健康相談活動として、レジリエンスに関する個別指導を行うことにした。この個別指導を通して、レジリエンスに関する自己理解を促し、落ち込んだ際の立ち直り方(コーピング)を共に模索することでレジリエンスに働きかけることをねらいとした。

2. 実践の様子

保健室来室時に、まず現在の気持ちを言語化するように促し、その状態をグラフで可視化した(図 5-5)。グラフを用いて、気持ちの確認、他者との関わりや自身の行動と一緒に振り返る活動を行った。C の気持ちに共感することを大切にし、繰り返し取り組むことで、自身の感情や思考のパターンなどに気づくようになってきた。さらに、昨年度実施した「傷つきからの立ち直りに関するカテゴリー」で本人が挙げたコーピングを活用し、説明を加える中で、「好きな音楽を聴くこと」が心の安定につながり、気持ちの切り替えに役立っていることが確認された。また、「コインゲーム」については、日頃の楽しみだけではなく、気持ちの立ち直りにも活用していることに気づくことができた。

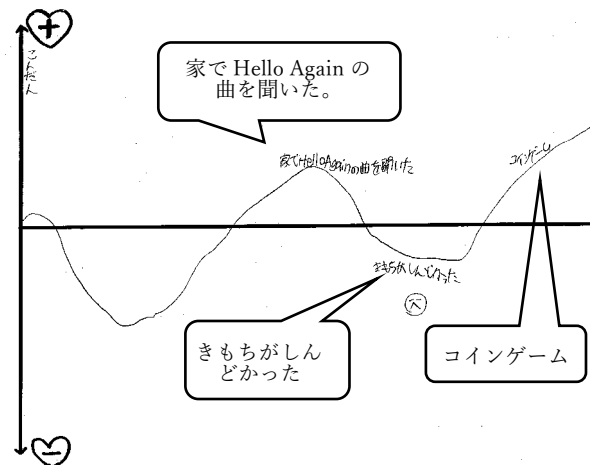


図 5-5 生徒 C の心の変化のグラフ

3. 成果と課題

当初は、自分の気持ちを表現することが難しく「もういいよ」と言って済ます場面が見られた。しかし、現在では、「今日はレジリエンス〇%」「気持ち落ち込んでいるから、音楽聴いていいですか？」など、自分の気持ちを言葉にしたり、コントロールしようしたりとする姿が見られるようになった。思考のパターンを変えるのは容易ではなく、依然としてマイナス思考に傾きがちな面はあるものの、気持ちを立て直すことを意識できるようになってきている。養護教諭が、健康相談活動にレジリエンスの視点を加え、個別指導を行ったことで、C は自分自身に向き合い、集団で学んだことを丁寧に振り返り、そのことを確認する様子が見られた。さらに、C がコーピングを実践し、養護教諭と繰り返し確認することで、自身の気持ちの変化に気づき、立て直しに有効な手立ての発見につながったと考える。

研究のまとめ

1. 二次元レジリエンス要因尺度の平均値

サンプル数は少ないが、平均値の結果を表 5-2 に示す。対象は地域の中学校を卒業し、本校高等部に入学した生徒（令和 6 年度在学学生全学年と令和 7 年度 1 年生の合計 19 名）である。平野（2023）は「単純に合計得点を他の人と比べたり、平均値と比べて評価したりすることは適切ではない」と述べているが、本校男子生徒の平均値は、中学生、高校生、大学生、社会人の平均値と比較した場合、全てにおいて高い傾向が認められた。本校女子生徒の平均値は、資質的要因得点においては、中学生、高校生よりも低く、大学生、20 代社会人よりも高かった。また、獲得的要因得点においては、高校生よりも低く、中学生、大学生、20 代社会人よりも高かった。

表 5-2 二次元レジリエンス要因尺度得点の平均値（平野，2015）

	資質的要因得点	獲得的要因得点	サンプル数
中学生	男性 39.34 女性 39.79	男性 29.40 女性 30.48	176 名 166 名
高校生	男性 38.45 女性 39.78	男性 29.53 女性 30.97	158 名 162 名
大学生	男性 36.11 女性 36.80	男性 28.48 女性 29.11	250 名 250 名
20 代 社会人	男性 36.35 女性 36.13	男性 28.88 女性 29.27	250 名 250 名
和附特	全体 41.42 男性 42.23 女性 39.67	全体 30.21 男性 30.00 女性 30.67	19 名 男性 13 名 女性 6 名

2. レジリエンスに関する自分の強みの理解と活用

(1) レジリエンスに関する自己理解

二次元レジリエンス要因尺度の結果と日常的な様子が乖離している場合が見られた。自分はいまうまく適応できていると考えるために、尺度の得点は高いものの、日常的な様子を観察すると、レジリエンスが低い傾向を示す生徒もいた（実践 4）。これは、自己理解の難しさに起因すると考えられる。また、自分自身で強みを理解することは容易ではないが、友だちや教員の意見を参考にして、自分の強みを柔軟に捉えることができた生徒もいた。レジリエンスに関する自己理解を深めるためには、他者の視点を利用しながら、集団で授業を行うことが重要であると考えられる。上野・平野（2018）も「個人のレジリエンスの育成を考えるうえで、集団を通じたアプローチの有効性」について指摘している。また、自身の強みを理解しているものの、「overuse of character strengths」（強みの過剰使用）になってしまうという課題も見られる（Ryan M. Niemiec, 2019）場合があり、今後の指導において留意すべき点である。

(2) レジリエンスを活用するために

二次元レジリエンス要因尺度を活用した強みの理解については、この尺度の具体的な言葉（例えば、「統御力」「社会性」など）の意味や活用方法を理解することが難しい生徒がいた。そのような場合には、「ユーモア」や「勇気」といった身近で理解しやすい言葉や、視覚的にイラストを使う方が効果的であると考えられる。また、あらかじめ不安な状況を予測し、具体的な対処法やストレス対処法（ストレスコーピング）を考えた取組を行ったが（実践 2・3）、実際の場面でレジリエンスを活用できていたのかどうかを明確に把握することは難しかった。レジリエンスを活用する場面を意図的に設定することは難し

いため、実際に生じた出来事をレジリエンスの視点から振り返ることが重要である。また、強みを活用するためには、教師が個々の生徒の強みを理解し、それを適切に活用できた際に、的確にフィードバックを行うことが不可欠である。

(3) レジリエンスの活用を進める上で

「レジリエンス」の概念を理解するためには、過去の失敗経験や不安になった出来事を振り返ることが求められる。その際に、気持ちが不安定になりそうな生徒については、過去のトラウマに十分配慮しながら進める必要がある。また、困難な状況からの立ち直りやストレスへの対処を考える際には、一方的に生徒に対応を求めるのではなく、困難な環境やストレスを生じさせる状況そのものを問い直すことが必要であると考えられる。平野 (2023) も「個人のレジリエンスを理解する際には、その人のもっている能力だけでなく、置かれた状況や環境との相互作用でみていく必要がある」と指摘しており、レジリエンスを個人の資質だけで捉えない姿勢が求められる。

(4) まとめ

卒業後、生徒たちは困難な場面や逆境に直面することは少なくない。研究主題にあるように「将来を楽しみにできる」ためには、自分の気持ちを立て直す力が重要である。当初は、「レジリエンス」という言葉や意味を知らなかった生徒たちも、具体的な出来事を振り返る中で、過去に困難な状況から立ち直ってきた経験に気づくことができた。今回の学習を通して、レジリエンスと向き合いながら前向きに進もうとする素地が形成されたと考えられる。今後は学習を通して理解したレジリエンスに関する自分の強みを活用し、失敗を経験しながらも挑戦を重ねることで、将来を前向きに捉え、楽しむようになることを期待する。

引用・参考文献

- 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 (2), 94-106.
- 平野真理 (2015) レジリエンスは身につけられるか. 東京大学出版会.
- 平野真理 (2017) 資質を涵養する—パーソナリティ心理学. 臨床心理学, 17 (5), 669-672.
- 平野真理 (2023) 自分らしいレジリエンスに気づくワーク 潜在的な回復力を引き出す心理学のアプローチ. 金子書房.
- 上野雄己・平野真理 (2018) 個人と集団活動を通じたレジリエンス・プログラムの効果検討. 日本ヘルスサポート学会年報, No.4
- 渡辺洋一郎 (2018) 実践! ストレスマネジメント—ストレスの解決・解消と職場のコミュニケーション—.
- Ryan M. Niemiec (2019) Finding the golden mean: the overuse, underuse, and optimal use of character strengths. *Counselling Psychology Quarterly*.