

京都教育大学

平成 21 年度 修士論文

高校生のレジリエンスと社会的スキル,
学校適応感の関係

学校教育専攻 学校教育専修

本間 歩

指導教員 本間 友巳

花田 里欧子

目 次

歴 史 の 概 観	1
問 題 と 目 的	7
方 法	16
結 果	19
考 察	31
結 論	42
要 約	43
引 用 文 献	45

歴史的概観

本研究はレジリエンス（resilience）についての研究である。

始めに、これまでのレジリエンスに関する研究を概観する。

レジリエンスとは、米国心理学会（2008）によると「トラウマ、悲劇的な脅威、ストレスの重大な原因などの逆境に直面したときに、それにうまく適応するプロセスである」とされている。概念レビューを行った Grotberg によると、「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である」（Grotberg,e.h.,1999）、また、「避けることの出来ない逆境に立ち向かい、それを乗り越える力である」（Grotberg,e.h.,2003）とも定義されている。

レジリエンスという言葉は 1970 年代ころから現在の意味で用いられるようになり、19世紀には弾力性や反発力を示す物理学用語であったとされている（石井，2009）。レジリエンスの概念を現在の文脈で初めて用いたのは Rutter,M(1985)である。日本において、レジリエンスは弾力性（無藤，2004）、強靱性（澤田，1997）、精神的回復力（小塩，2002；石毛・無藤，2005）などと訳されており、現在統一的な訳語はない。

レジリエンスの研究は、Freud, A. が第 2 次世界大戦後の孤児の収容所において多くの子どもの心身の発達に障害がみられている一方で、重い障害をもたない子どもには一定の特徴があることを報告したことに始まるとされている(小花和, 2002)。レジリエンスの実証研究としては、Werner&Smith(2001: 小野寺, 2009), Blom(1986)等が挙げられる。Werner&Smith(2001)は、ハワイ・カウアイ島での調査報告をしている。彼らは 1955 年にこの島で生まれた 698 人の幼児を 30 年以上に渡って追跡調査した。ハイリスクな出産で生まれた子ども、幼少期に虐待などの不適切な環境で育った子ども、親がアルコール依存症である、精神障害を患っているなどの生育環境におかれた子どもの中で不適応に至らず社会に適応して成長する子どもがいたことを報告している。また、Blom(1986)は 8 歳から 16 歳までの身体的・精神的障害を持つ子どもや、家庭環境が不安定な子どもの中には、他人や物事への積極的関心が強く、学校での適応状態がよい子どもがみられたことを報告している。

レジリエンス研究の意義は、心身の発達に悪影響を及ぼす恐れが大きい危険因子と、危険因子の効果を強める脆弱性因子、および危険因子の効果を緩和する保護因子の相互作用の詳細を明らかにし、危険因子への暴露によって生じる不適応状態に対する、

予 防 的 介 入 方 法 の 開 発 に 向 け た 手 が かり を 示 す こ と に あ る (Luthar&Cicchetti,2000)とされている。また日常生活における出来事から生じるストレスは、劇的ではないが適応や健康にとっては大きなイベントよりもむしろ重要であり、レジリエンスが日常生活に果たす役割について検討することは意義がある (高辻, 2002) ともされている。小花和(2002)によると、レジリエンスの概念はポジティブな影響を受けた子どもの特徴を把握することを通じて、ストレス反応の生起に対する効果的な介入を探ろうとするものであるとされている。この概念は避けられない逆境に直面し、それをはねつける防御因子ではなく、傷つくことが避けられないからこそ、それを乗り越えていく力だと考えられている。小塩ら (2002) はレジリエンスと苦痛ライフイベントを分析した結果、レジリエンスは危機やストレスに対して常に有効な予防要因になっているわけではなく、個人が危機に陥った状況において、特に重要な役割を担うことを示しているとしている。

レジリエンスと似たような概念としてハーディネスやコーピングが挙げられる。これらの概念とレジリエンスとは以下の点で異なる。石毛 (2005) によると、ハーディネスは、個人にストレスサへの今脅威性や嫌悪感を感じさせることなく、ネガティブな心理状態への落ち込みを防ぎ、ストレスサに対して抵抗力を

発揮する性格特性であり，それに対してレジリエンスは個人がストレスラーへの嫌悪感を経験して落ち込んでも立ち直りを促し，適応へと導く特性であるといった点で異なる。コーピングとはストレスラーを処理しようとして意識的に行われる認知的な行動および思考（Lazarus&Folkman,1984）である。コーピングは心理的ストレスの低減を目的とする。コーピングとの違いを石井（2009）は次のように述べている。ストレスラーが人の心身へもたらす影響を調整する要因であり，ストレスラーとその結果として生じるストレス反応との媒介変数である。この概念ではストレス状況におけるストレス反応の抑制を目的とした対応の促進は説明されるが，その後にはその状況から立ち直るという行動やその後の結果の説明は含まれていない。レジリエンスはストレス状況下であっても，一時的に傷つくことは避けられなくても，そこから立ち直っていく過程や結果を含む概念である。適応に至ったという結果を重視しており，個人の内的な力や周囲からのサポートなどの環境要因を活用しながら状況に適応することができる心理的な回復力のことをさす概念である。以上の点でハーディネスやコーピングとは異なる概念であるとされている。

日本におけるレジリエンスに関する研究には尺度開発に関する研究が多い。尺度を作成し，レジリエンスがどのような要因か

ら構成されているかを明らかにしている。小塩ら（2002）はレジリエンスを「精神的回復力」とし、先行研究より4つの要因をレジリエンスの状態にある者に特徴的な心理的特性とみなして大学生を対象として尺度の作成を行っている。そして、新奇性追求、感情調整、肯定的な未来志向という3因子で構成される精神的回復力尺度を作成している。精神的回復力尺度得点は自尊感情と正の相関があること、また、苦痛に満ちたライフイベントを経験したにもかかわらず自尊感情が高いものは、そのような経験をして自尊感情が低いものよりも精神的回復力尺度得点が高いことを明らかにしている。

石毛・無藤（2005）は中学生を対象として精神的回復力尺度を作成している。その結果、前向き性、自省性、相談性の3因子から構成されることを明らかにしている。そしてレジリエンスが高ければストレス状態に陥っても、個人は心理的な適応状態に到達することができる指摘している。また石毛はレジリエンスとパーソナリティ（2006）、ソーシャルサポート（2005）、無気力感（2003）との関連についても研究を行っている。

長内・古川（2004）は、日常のネガティブイベントから立ち直るレジリエンス尺度の作成を行っている。状況分析能力、心の強さ、チャレンジ精神、自己統制の4因子から構成されることを明

らかにしている。

そのほかにもレジリエンス尺度の標準化を行った佐藤・祐宗（2009）や，幼児を対象とした保育者評定用のレジリエンス尺度を作成した高辻（2002），大学生を対象とした尺度を開発した井隼・中村（2008）などがある。

また，石井ら（2007）は看護の分野において患者のレジリエンスを引き出すための，看護者の支援に関する要因分析をおこなっている。紺野・丹藤（2006）は，教師の職業上の困難な状況に、うまく適応するだけでなく，積極的に立ち向かおうとする教師達にレジリエンスを見て取ることができるとし，教師用のレジリエンス尺度を作成している。

問題と目的

人が生きていくうえで避けられないネガティブな出来事が存在する。災害，近親者との死別，貧困，犯罪，戦争，虐待などから、対人関係のトラブル，受験，病気など，誰しものが体験するようなストレスから，予期しない，多数の個人が必ずしも経験しない特異的なストレスまで様々なものが存在する。生きていくということとはこれらのことを何とか乗り切っていく，乗り越えていくことが必要である。これらのような出来事を体験して，不適応に陥ってしまいなかなか立ち直れないものと，それを示さずに精神的な健康を回復するものが存在することが報告されている。これらのことを説明しようとするのがレジリエンスという概念である。近年，心理学用語としてのレジリエンスという概念がわが国においても浸透しつつある（佐藤，2009）とされている。

しかしながら、そのレジリエンスの定義に関しては，研究者間で一致がみられず，現状では様々なものが並立している状態にある。それらを一括した荒木(2005)によると，レジリエンスを性格特性として定義する立場と，プロセス，結果として定義する立場に分けられるとされている。

性格特性として定義する立場においては、ストレスイベントに対して高い耐性を有することを指してレジリエンスという言葉が用いられている。この立場に対しては、逆境下における個人の適応プロセスの詳細を明らかにすることが出来ない、予防的介入を行うための手がかりとなる知見が得られにくいという批判がある(Reynolds,1998；荒木，2005)。またハーディネスなどの類似した概念との関係付けも不明瞭である(荒木，2005)と指摘されている。

プロセス，結果として定義する立場においては，逆境におかれているにも関わらず，良好な適応が達成されていく動的な過程(Luthar et al.,2000)や，困難で，脅威的な状況にもかかわらず得られる望ましい結果やその結果が得られる過程，あるいはその過程を支える許容力や結果(Masten,Best,&Garnezy,1990)と定義されている。

レジリエンスがどのようなもので構成されているのか，その構成要因と含まれる特性を小花和(2002)は先行研究のレビューより次の3つに分け整理している。周囲から提供される要因(I have factor)，個人内要因(I am factor)，獲得される要因(I can factor)の3つである。また周囲から提供される要因を環境要因，個人内要因と獲得される要因を合わせて内的要因としている。環境要因

としては、「安定した家庭環境・親子関係」、「家庭外での情緒的サポート」、「安定した学校環境、学業の成功」、「教育・福祉・医療保障の利用可能性」、「宗教的な組織」などが含まれるとしている。個人内要因としては、「年齢と性別」、「達成指向」、「自律性」、「共感性と愛他性」、「神聖なものへの希望・進行・信念、道徳性、信頼」などが含まれる。また獲得される要因としては、「コンピテンス」、「問題解決能力」、「コミュニケーション能力」、「ユーモア」、「根気強さ」、「社会的スキル」、「信頼関係の追及」、「知的スキル」などが含まれるとされている。またレジリエンスを規定する要因は資源とも呼ばれる（Masten et al.,1990）。

日本における質問紙を用いたレジリエンス尺度には、幼児(高辻, 2002), 中学生(石毛・無籐, 2005), 大学生(小塩, 2002), 教師(紺野・丹籐, 2006)などを対象としたものが複数ある。尺度作成の目的は、どのような因子がレジリエンスを構成するのかを明らかにすることである。小花和(2002)の分類に従うと、内的要因に注目した研究は、小塩ら(2002)の研究がある。小塩らは、レジリエンスを「困難な状況でも精神的健康の回復を導く心理的特性」と定義し、レジリエンスの構成要因について検討している。しかし、個人の心理的特性のみに注目し環境要因を考慮に入れてはいない。また、環境要因に注目した研究は、小林ら(2002)の血液・腫

瘍性疾患患者のレジリエンスを測定した研究や、家族の機能・能力に注目した家族レジリエンスの研究(得津 2006)がある。だが環境要因のみに着目し質問紙を作成するなど不十分な点がみられる。

レジリエンスをどう定義するかが研究者により違いが見られるため、何をレジリエンス構成要因とするかに違いが生じており、レジリエンス尺度にそれが現れている。環境要因、個人内要因、獲得される要因のそれぞれが単独では影響力をもたないことが示されており(小花和, 2002), 各要因間の関連が重視されている。したがって、尺度は3要因が含まれていることが必要と考える。

さらに、研究者それぞれが独自の尺度を作成しているため、個々の研究によりレジリエンス構成因子が異なり、年齢・性別による平均値の違いなどが研究内での比較にとどまり、他の研究との比較が出来ない。また調査対象人数の増減による、数値の比較も出来ない。

レジリエンスは誰もが保有するものとされ、どの年代でも伸ばすことができるとされている。また年齢によって強く影響する要因が異なるとされている(Grotberg, 1999, 2003)。小林ら(2002)の両親との関わりがレジリエンスに与える影響についての研究では、低年齢層のレジリエンスは両親との関わり、つまり環境要因

に強く依存しているとしている。また、金井・内田（2005）の研究では、中学生においては獲得される要因がレジリエンスに対して強く影響することが示唆されている。このことから対象の発達段階に沿ったレジリエンス尺度を用いることが必要と考える。しかし、レジリエンスの尺度は、中学生（石毛・無藤，2005），大学生（小塩，2002），教師（紺野・丹藤，2006），成人（祐宗，2007）を対象としたものと複数あるが高校生を対象としたものはない。

また、いずれの尺度も被検者自身が記入する質問紙であり、そこで測られたレジリエンスは被検者自身の認知に基づく。被検者が持っているレジリエンスの資源を認知していることと、その資源を用いていることとを暗黙のうちに結び付けている。多くの資源を所有することと同様に、それらをどれだけ有効に活かすのかという実際の行動力も重要であるとされている（井隼・中村，2008）。例えば、レジリエンスの構成要因の一つとして、環境要因であるソーシャルサポートが挙げられる。実際に周囲からサポートを受けるには、資源を有しているということの自己認知だけでなく、援助を求める力、すなわち行動・表現力が必要だと考える。そこで、個人が自分自身のレジリエンスを認知するということと、実際の適応を果たすための行動に結びつくためには、その間に仲介役となる媒介要因があるのではないだろうかと考える。

その媒介要因としてソーシャルスキルが仲介役として考えられるのではないだろうか。

レジリエンスがどんなものであるのか、その構成要因や他の概念との関連はあきらかにされつつある。だが、レジリエンスを研究する意義として、予防的な介入をさぐることを目的とされつつも、現在はレジリエンスを高めることを目的とした研究はほとんどない。金井・内田（2005）では、思春期のレジリエンスを高めるための示唆を得ることを目的として、中学生を対象に調査をしている。レジリエンスの構成要因を先行研究のレビューから網羅的に挙げ、レジリエンスとの因果関係をあきらかにしている。そして、レジリエンスの構成要因を高めることで全体のレジリエンスも高まると指摘している。特に思春期においては獲得される要因の影響が強いことを明らかにしている。

ソーシャルスキルをレジリエンスの獲得される要因の1つとして捉える研究もあり（小花和，2002，佐藤，2009等），思春期においては獲得される要因の影響が強いことが指摘されていることから、思春期にある個人のソーシャルスキルを高めることが、レジリエンスをより効果的に高めることにつながるのではと考える。特にどのようなソーシャルスキルがレジリエンスに対して影響力を持つのか、そのことが明らかになることで効果的な介

入につながるものとする。

思春期にある児童の中には自分自身が困難を抱えていたり、不適応に陥った際にうまく言語化できなかったり、そのせいで周囲のサポートを得られず、その結果悪循環につながり不適応に至ることも考えられる。ソーシャルスキルを高めることで、レジリエンスを高めることが出来れば、特に対人場面におけるコミュニケーション能力が向上し、周囲のサポートが得られやすくなると考えられる。思春期段階では獲得される要因がレジリエンス全体にとって強い影響力を持つとの指摘からも、獲得される要因であるソーシャルスキルを高めることで、より効果的にレジリエンスを予防的に高めることができるのではないだろうか。

ソーシャルスキルとは、対人場面において適切かつ効果的に反応するために用いられる言語的・非言語的な対人行動と、そのような対人行動の発現を可能にする認知過程との両方を包含する概念である（相川・藤田,2005）と定義されている。相川ら（2005）はソーシャルスキルを、コミュニケーションスキルと対人スキルの2つに分類している。レジリエンスが発揮されるような場面では特に、ソーシャルスキルのコミュニケーションスキルが重要なのではと考える。また、ソーシャルスキルは社会的スキル・トレーニング（以下 SST）により獲得しうることが示されている（小

林ら,2003)。SSTを行うことでソーシャルスキルを高め、それがレジリエンスを高めることにつながり、ひいては不適応に対する介入が可能となるのではと考える。

レジリエンスは、自尊感情（小塩ら， 2002）、生活満足感（鈴木， 2006）、GHQ得点（佐藤， 2009）との相関が示されていることから適応をあらわす概念である。学校にうまく適応出来ない生徒のレジリエンス、ソーシャルスキルの特徴を明らかにすることで、適応感を高める効果的な介入が考えられるのではないだろうか。

そこで本研究では、レジリエンスを「トラウマ、悲劇的な脅威、ストレスの重大な原因などの逆境に直面したときに、それにうまく適応するプロセスである（米国心理学会， 2008）」と定義し、次のことを目的とする。

ソーシャルスキルを高めることでレジリエンスを予防的に高める、そのためにどのようなソーシャルスキルを高めれば効果的にレジリエンスを高めることができるのかについての知見を得ることを目的とする。

獲得される要因の影響の強いとされる思春期を対象とする。特に高校生を対象とした研究がないので対象を高校生とする。そして、高校生におけるレジリエンスの構成要因について検討する。

このことは、発達段階により影響を与える要因が異なるという先行研究からも高校生のレジリエンスをあきらかにすることは意義があると考ええる。

また、高校生を対象としたレジリエンスに関する研究が行われていないため、既存の尺度の有効性を確認することを目的とする。尺度は、小花和の分類した3要因が含まれていることが必要と考えるのでS-H式レジリエンス検査を用いる。この尺度は大学生、社会人を対象として作成された標準化された質問紙であり、3要因を含むものである。妥当性を確認するため、高校生の適応の指標と考えられる学校生活享受感情尺度との関係を検討する。

以上のことを目的として以下の調査を行う。

方法

1. 調査方法

質問紙調査

2. 調査対象者

関西地方の A, B, 2 つの都道府県の高校生, 合計 350 名に対して調査を行い, 回答に不備のなかった 324 名 (男子 152 名, 女子 172 名) と, 性別記載に不備のある 9 名の合計 333 名を分析対象とした (有効回答率 95%)。1 年生 75 名, 2 年生 71 名, 3 年生 187 名であった。

3. 調査時期

調査は 2009 年 7 月と 9 月に行われた。

4. 手続き

A, B, 2 つの高校に依頼をし, 担任教職員を通じて配布, 実施された。その後筆者が高校を訪れ回収した。

5. 調査内容

(1) レジリエンスに関する項目

S-H 式レジリエンス検査 (祐宗, 2007) を高校生に合わせて語句を改変したものを用いた。3 因子 26 項目からなる質問紙であ

る。これらの項目の行動や考えがどの程度あてはまるか、「全く
そうである」を 5 点、「ややそうである」を 4 点、「どちらともい
えない」を 3 点、「そうではない」を 2 点、「全くそうではない」
を 1 点とし、5 段階での回答を求めた。ただし質問項目「小学校
のころ、あなたのまわりには、あなたに愛情を注いでくれる人が
いましたか」については学校での実施に不相当と判断したため削
除して実施した。

(2) ソーシャルスキルに関する項目

ソーシャルスキル自己評定尺度（相川， 藤田， 2005）と言語
的援助要請スキル尺度（阿部ら， 2006）より作成したものを用い
る。自己評定尺度より、「解説」8 項目、「感情統制」4 項目、「記
号化」4 項目、言語的援助要請スキル 9 項目の合計 25 項目からな
る質問紙である。対人場面に関する記述にどの程度あてはまるか
について、「かなりあてはまる」を 4 点、「ややあてはまる」を 3
点、「あまりあてはまらない」を 2 点、「ほとんどあてはまらない」
を 1 点とし、4 段階での回答を求めた。

(3) 学校への適応感に関する項目

学校生活享受感情尺度（古市，2006）を用いる。1 要因 10 項目か
らなる質問紙である。学校生活に関する記述について気持ちに一
番近いものを「はい」を 4 点、「はいに近い」を 3 点、「いいえに

近い」を 2 点，「いいえ」を 1 点とし，4 段階での回答を求めた。

なお，似たような内容の項目が連続することを避けるため，採点対象外の項目を 3 項目追加している。

6. 倫理的配慮

研究の目的，プライバシーと匿名性の確保，得られたデータは研究目的以外に使用しないこと，統計処理をし個人が特定されないかたちで扱うことを，調査用紙の表紙に明記した。

結果

1. 各尺度の検討

(1) レジリエンス尺度について

S-H 式レジリエンス検査(祐宗, 2007)は大学生, 社会人を対象として作成された。本研究では対象となる高校生に合わせて語句を改変したものをを用いたので確認的因子分析を行った。平均値, 標準偏差を算出後, 天井効果とフロア効果を検討したところ除外すべき項目が存在しなかったため, 全 26 項目に対して主因子法・Promax 回転により因子分析を行った。固有値の減衰状況(5.01, 0.61, 0.78, 0.20)より 3 因子構造が適当と判断し, 再度 3 因子解を想定し主因子法・Promax 回転により因子分析を行った。その結果を **Table1** に示す。下位尺度に含まれる項目が一致したことから, 高校生においても 3 因子構造であることが確かめられた。各因子はソーシャルサポート, 自己効力感, 社会性の 3 因子構造である。下位尺度の内的整合性を検討するためにクロンバックの α 係数を算出したところ, ソーシャルサポートで $\alpha = .85$, 自己効力感で .84, 社会性で .84 と十分な値が得られた。

Table1 レジリエンス尺度の確認的因子分析結果(プロマックス回転後の因子パターン) (N=333)

	I	II	III
あなたは学校生活をおくるうえで、信頼できる人がいますか	.83	-.09	-.05
あなたには必要なときに頼りにできるひとがいますか	.71	-.08	.15
あなたにはあなたを誰よりも大切に思ってくれる人がいますか	.69	.04	-.15
あなたは愛情を注いでいるものがありますか	.61	.05	-.15
あなたはわがままを聞いてもらえる人がいますか	.60	-.07	-.01
あなたは自分の悩みを話せる人が、家族以外にいますか	.60	-.18	.20
あなたは家族や親しい人と過ごす時間を大切にしていますか	.60	.03	.08
あなたは、今後、信頼できる人に会えると思いますか	.53	-.01	.28
あなたは精神的に癒しを感じるものがありますか	.48	.01	-.14
あなたはお手本にしたい人や、そのようになりたい人はいますか	.46	.07	-.09
これまでのつらい体験には、あなたの役に立った経験もあると思いますか	.37	.28	-.10
あなたは困難な課題で思いがけない負担がかかっても	.03	.69	.13
あなたは困難な課題であっても、それにあった様々な方法をもっていますか	.02	.67	-.06
あなたはこれからする課題がむずかしそうでも、やっていけると思えますか	.01	.66	.13
あなたは一つのことに対して、いろんな解決方法を試すほうですか	.01	.63	-.08
あなたはそのときの状況によって、計画を変えることが出来ると思いますか	.04	.58	-.12
あなたは失敗するだろうと人から思われている課題でも、やっていけると思えますか	.07	.57	.08
あなたにはやる気をなくす問題がおこったときでも、解決する努力をすると思えますか	.12	.53	.06
あなたは慣れている課題をするよりも、誰も手をつけていない課題をやってみたいですか	-.17	.52	.07
あなたは人に頼りすぎないように心がけていますか	-.18	.51	-.05
あなたはいやなことでも自分ですべきことには、積極的に関わっていますか	.20	.34	.09
あなたはどんな人ともそれなりにつき合っていけるほうですか	-.04	-.02	.89
あなたはどんな人とも、うまくつきあうことができますか	-.09	-.03	.87
あなたは気が合いそうもないと思う相手であっても、相手に合わせてつき合い方を変えられますか	-.15	-.02	.76
あなたは嫌いなひとでも、学校生活のためならうまくつきあっていくと思えますか	.00	.04	.62
あなたは学校で新しい人が入ってきて、その人とうまくやっていくことができますか	.15	.11	.47
因子間相関			
I	-	.48	.50
II		-	.53
III			-

(2) ソーシャルスキル尺度について

ソーシャルスキル尺度 25 項目の平均値，標準偏差を算出後，天井効果とフロア効果を検討したところ除外すべき項目が存在しなかったため，全 25 項目に対して主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。固有値の減衰状況 (6.35, 2.97, 1.77, 1.38, 1.10, 1.05) と因子の解釈可能性を考慮したところ 3 因子として解釈することが適当と判断し，再度主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。回転後の因子パターンを Table 2 に示す。

Table 2 ソーシャルスキル尺度の因子分析結果(プロマックス回転後の因子パターン) (N=333)

	I	II	III
顔つきから相手の感情を読み取れる	.88	-.19	-.18
表情やしぐさで相手の思っていることがわかる	.84	-.15	-.09
話をしているとき相手の表情のわずかな変化も感じ取れる	.82	-.13	-.06
私は話しているとき相手の反応を見ることができる	.70	-.11	-.08
相手の目を見て自分が何か不適切なことをやってしまったことに気がつく	.52	.10	.06
自分の言葉が相手にどのように受け取られたか察しがつく	.52	.14	.11
嘘をつかれてもたいてい見破ることができる	.46	-.06	.19
自分に関心を持っている人はすぐに見分けられる	.45	.16	.18
初対面でも少し話をすれば相手がどんな人だかだいたいわかる	.44	.34	.15
私は相談したいときタイミングを考えて相手に相談することができる	.43	.19	.05
私は大事な話を整理して伝えることができる	.38	.20	.14
感情を素直にあらわせる	-.09	.67	-.17
私は不安になったときそれを誰かに話すことができる	-.04	.57	-.19
私は体の調子が悪いとき自分の状態を言葉で伝えることができる	.07	.50	.09
相手に良い感じを持ったならそれを素直に表現できる	.12	.47	-.03
私は自分のつらい気持ちをどう表現してよいかわからない(-)	-.25	-.46	.15
私は自分で頼めないときは誰かに言うてもらふことができる	.00	.42	-.03
表情が豊かである	.31	.40	.31
私は人に頼むとき話し方や態度を工夫できる	.16	.39	-.27
身振り手振りをまじえて話すのが得意である	.15	.37	-.25
私は困った状況を伝えるとき身振りや表情も使っている	.14	.36	-.31
気持ちをおさえようとしてもそれが顔に表れてしまう(-)	-.02	.01	.72
困ったときは顔に出やすい(-)	-.01	-.15	.61
感情をあまり面にあらわさないでいられる	.27	-.08	-.58
自分の感情をコントロールするのが苦手である(-)	.05	.10	.47
因子間相関			
I	-	.49	.13
II		-	.31
III			-

(-)は逆転項目

第 1 因子には「顔つきから相手の感情を読み取れる」、「表情やしぐさで相手の思っていることがわかる」、「話をしているとき相手の表情のわずかな変化も感じ取れる」などの項目が正の高い負荷量を示した。このことから第 1 因子を「解読」因子とした。第 2 因子には「感情を素直にあらわせる」、「私は不安になったときそれを誰かに話すことができる」、「私は人に頼むとき話し方や態度を工夫できる」などの項目が正の高い負荷量を示した。そこで第 2 因子を「表現」因子とした。第 3 因子には「気持ちをおさえ

ようとしてもそれが顔にあらわれてしまう(－)」,「困ったときは顔にでやすい(－)」,「自分の感情をコントロールするのが苦手である(－)」などの項目が正の高い負荷量を示した。そこで第3因子を「感情統制」因子とした。下位尺度の内的整合性は解説($\alpha = .86$), 表現($\alpha = .78$), 感情統制($\alpha = .71$)と十分な値を得られた。

(3) 学校生活享受感情尺度について

古市(2006)では1因子構造であったので,対象を高校生とした本研究でも同様に1因子構造であるのかを確認するために,項目分析を行った。全項目での α 係数と,各項目を削除したときの α 係数を比較し,削除したときのほうが高い場合,その項目を削除するという方法をとった。その結果は **table3** に示すとおりで,削除すべき項目はなかった。全10項目での α 係数は.93と高い値を示し,本尺度の内的整合性はかなり高いといえる。

Table 3 学校生活享受感情尺度の項目分析結果 (N=333)

質問項目	α	r
今の学校は楽しいので、いつまでも学校にいられたらよいのと思う	.92	.72
学校は楽しくて、1日があっという間にすぎてしまう	.92	.72
学校は楽しいので、すこしくらい体の具合が悪くても、学校に行きたい	.92	.69
学校には楽しいことがたくさんある	.92	.74
学校がなければ、毎日つまらないと思う	.92	.68
学校に行くことが楽しい	.91	.83
わたしはこの学校が好きだ	.91	.80
今のクラスがとても好きだ	.92	.68
学校にいるときが一番楽しい	.92	.74
学校が好きなので、病気で休むと損をした気分になる	.93	.55
全項目での α 係数	.93	

1) 当該項目を削除した場合の α 係数

2) 項目得点-尺度得点間相関係数(尺度得点は当該項目を除いて算出)

2. 男女差の検討

得点化の際には、逆転項目の処理を行ったのちに、レジリエンス尺度、ソーシャルスキル尺度、学校生活享受感情尺度それぞれの全項目の平均を算出し、レジリエンス得点、ソーシャルスキル得点、学校生活享受感情得点とした。また各因子に相当する項目の平均得点を算出し、それぞれソーシャルサポート得点、自己効力感得点、社会性得点、解読得点、表現得点、感情統制得点とした。各得点の平均と標準偏差を **Table 4** に示す。また、男女差を検討するために各得点について t 検定を行った。その結果もあわせて **Table 4** に示す。

レジリエンスについては、ソーシャルサポート ($t(322)=5.17, p < .001$)、社会性 ($t(322)=2.85, p < .01$)、レジリエンス得点 ($t(322)=4.28, p < .001$) で有意な男女差がみられ、女子のほうが

高かった。ソーシャルスキルについては、解読 ($t(322)=3.14, p < .01$), 表現 ($t(322)=3.04, p < .01$), ソーシャルスキル得点 ($t(322)=3.32, p < .01$) で有意な男女差がみられ、子のほうが高かった。学校生活享受感情についても有意に女子のほうが高かった ($t(322)=2.29, p < .05$)。

Table 4 各尺度の男女別平均値・標準偏差とt検定の結果

	男子 (N=152)		女子 (N=172)		t値
	平均	SD	平均	SD	
レジリエンス					
ソーシャルサポート	3.82	0.66	4.18	0.59	5.17 ***
自己効力感	3.25	0.67	3.37	0.57	1.74
社会性	3.30	0.91	3.58	0.82	2.85 **
レジリエンス得点	3.51	0.56	3.76	0.49	4.28 ***
ソーシャルスキル					
解読	2.67	0.52	2.85	0.48	3.14 **
表現	2.68	0.53	2.85	0.46	3.04 **
感情統制	2.28	0.68	2.21	0.65	1.03
ソーシャルスキル得点	2.61	0.39	2.74	0.33	3.32 **
学校生活享受感情	2.59	0.69	2.77	0.74	2.29 *

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

3. 各得点間の相関

各得点間の相関を **Table5** に示す。レジリエンス得点は学校生活享受感情得点と正の有意な相関 ($r=.48, p < .001$) を示した。このことからレジリエンス尺度は先行研究同様に高校生においても適応を示す概念であることが確かめられた。

また、レジリエンス得点とソーシャルスキル得点は正の相関 ($r=.66, p < .001$) を示した。下位尺度をみると、レジリエンス

の各因子と解説，表現はいずれも有意な正の相関を示したが，感情統制はソーシャルサポートと負の相関 ($r=-.15, p<.01$) を示し，自己効力感，社会性とは無相関であった。感情統制は学校生活享受感情得点とも負の相関を示した ($r=-.22, p<.001$)。ソーシャルスキル内においても表現と負の相関を示した ($r=-.28, p<.001$)。ソーシャルスキルは学校生活享受感情と正の相関 ($r=.26, p<.001$) を示し，下位尺度の解説，表現とも正の相関を示した (それぞれ， $r=.19, p<.001$ ， $r=.37, p<.001$)。

レジリエンス，ソーシャルスキル，学校生活享受感情は正の相関がみられるが，感情統制は無相関もしくは負の相関を示したものが多かった。

Table 6 に男女別の各得点間の相関を示す。全体では感情統制と学校生活享受感情は負の相関を示したが，男子のみでは有意な相関は出ず，女子のみ負の相関 ($r=-.28, p<.001$) を示した。その他の各得点間においては全体と同様の結果となった。

Table 5 各得点間の相関と平均、標準偏差 ($N=333$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	平均	SD
1.レジリエンス	-	.82 ***	.81 ***	.72 ***	.66 ***	.56 ***	.61 ***	-.07	.48 ***	3.65	.54
2.ソーシャルサポート		-	.44 ***	.40 ***	.52 ***	.37 ***	.60 ***	-.15 **	.42 ***	4.02	.65
3.自己効力感			-	.48 ***	.56 ***	.56 ***	.40 ***	.00	.34 ***	3.33	.62
4.社会性				-	.48 ***	.40 ***	.41 ***	.04	.36 ***	3.46	.87
5.ソーシャルスキル					-	.88 ***	.76 ***	.15 **	.26 ***	2.68	.36
6.解説						-	.48 ***	.01	.19 ***	2.76	.50
7.表現							-	-.28 ***	.37 ***	2.77	.50
8.感情統制								-	-.22 ***	2.24	.66
9.学校生活享受感情									-	2.69	.71

** $p < .01$ *** $p < .001$

Table 6 各得点間の男女別の相関と平均、標準偏差 (男子 N=152 女子 N=172)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.レジリエンス	-	.80 ***	.82 ***	.74 ***	.63 ***	.53 ***	.60 ***	.02	.48 ***
2.ソーシャルサポート	.82 ***	-	.40 ***	.39 ***	.48 ***	.34 ***	.58 ***	-.11	.40 ***
3.自己効力感	.81 ***	.45 ***	-	.52 ***	.57 ***	.55 ***	.43 ***	.08	.37 ***
4.社会性	.69 ***	.37 ***	.42 ***	-	.42 ***	.33 ***	.37 ***	.11	.36 ***
5.ソーシャルスキル	.67 ***	.51 ***	.54 ***	.52 ***	-	.90 ***	.80 ***	.17 *	.24 **
6.解読	.57 ***	.35 ***	.56 ***	.45 ***	.85 ***	-	.58 ***	.04	.17 *
7.表現	.59 ***	.59 ***	.35 ***	.42 ***	.70 ***	.35 ***	-	-.25 **	.32 ***
8.感情統制	-.12	-.17 *	-.07	-.01	.16 *	.01	-.30 ***	-	-.12
9.学校生活享受感情	.44 ***	.41 ***	.30 ***	.33 ***	.25 **	.17 *	.40 ***	-.28 ***	-

右上:男子 左下:女子 * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

4. レジリエンスとソーシャルスキル、学校生活享受感の関連について

本研究では、レジリエンスを高めるためにソーシャルスキルへの介入が可能であるかの知見を得るために、ソーシャルスキルからレジリエンスに影響を与え、そのレジリエンスが学校生活享受感情に影響を与えるとのモデルを想定している。しかし、ソーシャルスキルから学校生活享受感への影響がある可能性も考えられるため、その関係を検討した。

まずレジリエンス、ソーシャルスキル、学校生活享受感の3つの変数について相関を求めた (table7 右上)。次にレジリエンスとソーシャルスキル、それぞれの影響を統制した学校生活享受感との関連を検討するために偏相関係数を求めた。結果を table7 の左下に示す。

その結果、レジリエンスを統制すると、ソーシャルスキルと学校生活享受感の相関は $r = -.08$ ($n.s.$) であった。ソーシャルスキ

ルを統制すると，レジリエンスと学校生活享受感との相関は $r=.42$ ($p<.001$) であった。学校生活享受感情を統制すると，レジリエンスとソーシャルスキルの相関は $r=.63$ ($p<.001$) であった。

このことは男女別に検討しても同様の結果が得られた。男女別の偏相関係数を table 8, 9 に示す。

table 7 相関 および 偏相関 ($N=333$)

	レジリエンス	ソーシャルスキル	享受感
レジリエンス	-	.66 ***	.48 ***
ソーシャルスキル	.63 ***	-	.26 ***
学校生活享受感情	.42 ***	-.08	-

右上:相関 左下:偏相関 *** $p<.001$

table 8 相関 および 偏相関 (男子) ($N=152$)

	レジリエンス	ソーシャルスキル	享受感
レジリエンス	-	.63 ***	.48 ***
ソーシャルスキル	.61 ***	-	.24 **
学校生活享受感情	.44 ***	-.09	-

右上:相関 左下:偏相関 ** $p<.01$ *** $p<.001$

table 9 相関 および 偏相関 (女子) ($N=172$)

	レジリエンス	ソーシャルスキル	享受感
レジリエンス	-	.67 ***	.44 ***
ソーシャルスキル	.64 ***	-	.25 **
学校生活享受感情	.39 ***	-.07	-

右上:相関 左下:偏相関 ** $p<.01$ *** $p<.001$

5. レジリエンスへのソーシャルスキル各因子の影響について

ソーシャルスキルの3つの下位尺度得点が，レジリエンス，お

よびレジリエンス各因子に対して与える影響について検討するために重回帰分析を行った。レジリエンスの自己効力感，ソーシャルスキルの感情統制以外の各因子には男女差がみられたため，男女別での重回帰分析も行った。なお，レジリエンスへの影響が大きい要因を明らかにするために，変数選択にはステップワイズ方式を用いた。ソーシャルスキル各因子を説明変数，レジリエンスを従属変数とした重回帰分析の結果を **table10** に示す。

table 10 レジリエンスを従属変数とした重回帰分析の結果 (N=333)

	レジリエンス	ソーシャルサポート	自己効力感	社会性
解読	.35 ***	.11 *	.47 ***	.24 ***
表現	.44 ***	.54 ***	.17 **	.33 ***
感情統制	.06	.00	.04	.13 *
R^2	.46 ***	.37 ***	.33 ***	.24 ***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

男女合わせた全体では，解読からレジリエンス，およびレジリエンス各因子への標準偏回帰係数の値が有意（それぞれ $\beta = .35$, $p < .001$, $\beta = .11$, $p < .05$, $\beta = .47$, $p < .001$, $\beta = .24$, $p < .001$ ）であった。同様に表現からも，レジリエンス，およびレジリエンス各因子への標準偏回帰係数の値が有意（それぞれ $\beta = .44$, $p < .001$, $\beta = .54$, $p < .001$, $\beta = .17$, $p < .01$, $\beta = .33$, $p < .001$ ）であった。しかし感情統制からは，社会性への標準偏回帰係数の値のみ有意（ $\beta = .13$, $p < .05$ ）な結果となった。

次に男子と女子に分けた重回帰分析の結果を table11、table12 に示す。

table 11 レジリエンスを従属変数とした重回帰分析の結果(男子) (N=152)

	レジリエンス	ソーシャルサポート	自己効力感	社会性
解読	.27 **	.02	.45 ***	.12
表現	.44 ***	.58 ***	.17 *	.43 ***
感情統制	.13	.04	.11	.22 **
R^2	.41 ***	.33 ***	.32 ***	.18 ***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

table 12 レジリエンスを従属変数とした重回帰分析の結果(女子) (N=172)

	レジリエンス	ソーシャルサポート	自己効力感	社会性
解読	.42 ***	.17 *	.50 ***	.34 ***
表現	.44 ***	.53 ***	.17 *	.30 ***
感情統制	.01	-.01	-.02	.09
R^2	.50 ***	.37 ***	.34 ***	.28 ***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

男子では，表現からレジリエンス各因子への標準偏回帰係数が有意（それぞれ $\beta = .44$, $p < .001$, $\beta = .58$, $p < .001$, $\beta = .17$, $p < .05$, $\beta = .43$, $p < .001$ ）であった。解読からレジリエンス全体，自己効力感に対する標準偏回帰係数は有意（それぞれ $\beta = .27$, $p < .01$, $\beta = .45$, $p < .001$ ）であったが，ソーシャルサポート，社会性に対する標準偏回帰係数は有意ではなかった。感情統制からは，社会性に対する標準偏回帰係数のみ有意（ $\beta = .22$, $p < .01$ ）であり、レジリエンス全体，ソーシャルサポート，自己効力感への標準偏回帰係数は有意ではなかった。

女子では，解読，表現からレジリエンス各因子への標準偏回帰

係数の値が有意（解読からはそれぞれ $\beta = .42, p < .001$, $\beta = .17, p < .05$, $\beta = .50, p < .001$, $\beta = .34, p < .001$, 表現からはそれぞれ $\beta = .44, p < .001$, $\beta = .53, p < .001$, $\beta = .17, p < .05$, $\beta = .30, p < .001$ ）であった。感情統制からはいずれも有意な結果は得られなかった。男子と女子では表現からレジリエンスに対する影響は有意な結果となった。しかし、解読、感情統制の項目ではそれぞれ異なった結果が得られた。

考 察

本研究の目的は、どのようなソーシャルスキルの因子がレジリエンスに対して影響を与えるのかを明らかにすることであった。また高校生を対象としたレジリエンス尺度が作成されていないため、高校生でのレジリエンス構造がどのようなになっているかを明らかにすることであった。以下、結果を参照しつつ、目的に沿って述べる。

1. レジリエンス尺度について

佐藤ら（2009）で標準化された S-H 式レジリエンス検査は、成人を対象として、職場に適応する際のストレスからの立ち直りという観点でレジリエンスを測定し尺度化している。本研究では 1 項目、「小学生の頃、あなたの周りには、あなたに愛情を注いでくれる人がいましたか」を削除した 26 項目で実施した。高校生に適用した結果は以下の通りである。結果より、下位尺度構成は成人同様のものが得られた。3 因子から構成され、「ソーシャルサポート」、「自己効力感」、「社会性」である。語句を高校生に適用するために改変する際に、職場でのストレスを学校生活でのストレスに置き換えて実施したが、分析の結果、除外すべき項目もな

く、高校生の学校生活場面でのストレスから立ち直るという観点でのレジリエンスは、成人同様のものであった。レジリエンスは、年齢によって強く影響する要因が異なるとされている (Grotberg, 1999)。子どもを対象としたレジリエンス研究において、様々な別の因子が抽出されることは、成人段階で抽出される3因子を育むための副次的な因子が抽出されているからなのかもしれない (佐藤ら, 2009) とあるように、成人段階に至るまでの発達の要因を除いた本質的な要因を考えたとき、この3因子こそがレジリエンスの基本的な要因 (佐藤, 2009) であるのかもしれないという仮説を支持する結果となった。このことから、高校生段階で成人同様の結果が得られたことは、レジリエンスの発達は個人差はあるだろうが、高校生以前で基本的な中核は形作られると考えられるかもしれない。このことは、他に高校生を対象としたレジリエンスの研究がないので比較ができず、今後の検討課題でもある。レジリエンスと学校生活享受感情との相関分析の結果より、先行研究 (石毛ら, 2005 等) で明らかにされてきた通り、レジリエンスは適応を現す概念であり、高校生においても S-H 式レジリエンス検査の有効性が確かめられたといえる。

2. レジリエンスの男女差について

祐宗 (2007) は、S-H 式レジリエンス検査の手引書の中で男女差

について、ソーシャルサポート、社会性、レジリエンス全体得点は女性のほうが高く、自己効力感は男性のほうが高いとしている。本研究ではおおむね成人と同様の結果を得られた。また、中学生を対象とした石毛（2003）の研究では、関係志向性因子が男性よりも女性のほうが高いとしている。石毛はレジリエンスを「ストレスフルな出来事によって落ち込んだネガティブな心理状態から立ち直るための心理的特性」としており、荒木（2005）の分類に従うとレジリエンスを性格特性と定義した研究であり、環境要因を含まない尺度である。また小花和（2002）の分類によると、石毛の抽出した3因子、自己志向性、楽観性、関係志向性は個人内要因に含まれるものと考えられる。本研究においては個人内要因に含まれるのは自己効力感である。個人内要因同士として比較した場合、石毛の結果とは異なる結果となった。本研究における自己効力感と関係志向性は、同様に個人内要因に含まれる構成要因であるが、異なる概念と思われる。石毛の抽出した自己志向性は、ネガティブな状況を乗り越えるために自省し、問題解決を自分の行動に求める傾向を表すとしているので、こちらのほうが本研究の自己効力感と同じような概念と考えられる。自己志向性は性差が見られなかった（石毛，2003）ことから先行研究と同様の結果となったといえる。関係志向性は、質問項目をみると「つら

いとき、自分の気持ちを周りの人に聞いてもらう」や「困ったとき、どうしたら良いか人に相談する」とあり、他人を求める個人の傾向を表していると考えられる。これは本研究におけるソーシャルサポートにつながる因子ではないだろうか。中学生段階で抽出された関係志向性のような性格特性が、周囲のサポート源を生み出し高校生以降になると、それらのサポート源の存在がレジリエンスの高さにつながりストレスフルな状況や不適応に対処できるようになるのではないだろうか。ソーシャルサポートは女子のほうが高い結果を示しており、中学生段階での性差がそのままソーシャルサポートの性差につながっているのではないかととも考えられる。ソーシャルサポートが男子よりも女子のほうが高いという結果は、この関係志向性の男女の傾向が現れているものと考えられる。つまり、石毛は関係志向性の性差を、男子は活動のパートナー、興味関心を共有するものを求めるのに対して、女子は親密な腹心の友、同じ感情を共有する友を求める（Sherrod, 1989；和田, 1996）という態度の違いにあるとしている。この関係志向性を基盤として、個人の周囲に利用可能なサポート源が保有されていき、ソーシャルサポート因子につながった結果、女子のほうで男子よりもソーシャルサポート得点が高いという結果になったのだと考えられる。自己効力感の性差がなかったという

ことは、性別に関係なく個人に保有されるレジリエンスであると考えられるのではないだろうか。

社会性も同様に女子のほうが男子よりも高かった。社会性とは、「どんな人とでもうまく付き合うことができる」、「嫌いな人でも学校生活のためならうまく付き合っていくと思いますか」のように、ある程度の社交性や、人との関係を社会生活に支障がないように円滑にする因子であると考えられる。関係志向性が女子のほうが男子よりも高いということは、女子のほうが対人希求性が高く社交的な傾向にあると考えられ、そのことが社会性の性差につながっているものと考えられる。

3. レジリエンスとソーシャルスキル、学校生活享受感情との関係について

結果より、レジリエンスとソーシャルスキルの解読、表現は相関があることがわかった。だが、感情統制の項目はソーシャルサポートと弱い負の相関を示し、自己効力感、社会性とは無相関であった。レジリエンスと学校生活享受感情は先に述べたように正の相関を示し、レジリエンスが適応の概念である（小塩ら，2002）とした先行研究を支持する結果となった。

次にレジリエンスとソーシャルスキル、学校生活享受感情との関係をみるために偏相関を算出した。結果より次のことがわかつ

た。レジリエンスの影響がなければ、ソーシャルスキルと学校生活享受感情との間には関連がなく、レジリエンスと学校生活享受感情との関連は、ソーシャルスキルの影響を取り除いても変わらないことがわかった。これらのことから、ソーシャルスキルはレジリエンスに影響を与え、そのレジリエンスが学校生活享受感に影響を与えることがわかった。ソーシャルスキルが直接適応に結びつくのではなく、レジリエンスを高めることで適応につながるということが示唆される結果と考えられる。伊佐（2002）では社会的スキル訓練を小学校で行い、その結果学校生活満足度が向上したと述べている。ソーシャルスキルを身につけることで、学校適応感を高め、様々な不適応、問題行動を減らそうと考えられているが、ソーシャルスキルはレジリエンスを高め、その結果適応感が高まるというモデルが想定されるのではないだろうか。ではどのようなソーシャルスキルがより効果的にレジリエンスを高めるのであろうか。

4. レジリエンスに影響を与える要因の検討

ソーシャルスキルがレジリエンスに影響を与え、レジリエンスが学校生活享受感情に影響を与えるということがわかった。

高辻（2002）では幼児を対象とした保育者評定用尺度を作成して「社会的スキルの柔軟な利用」と「ストレス耐性」の2因子を

抽出している。幼児期で認められた社会的スキルの柔軟な利用という因子は、その後の幼稚園、小学生以降の段階でも集団生活の中で必要な技能と思われ、思春期段階では獲得される要因がレジリエンスに特に強い影響を与える（金井・内田，2005）と述べられており、レジリエンスを育む過程で、社会的スキルは重要な役割を果たすものと思われる。成人期でもソーシャルサポート因子が抽出されているように、周囲からの援助を引き出すためにはソーシャルスキルが重要であり、具体的にどのようなソーシャルスキルがレジリエンスを高めることにつながるのかを検討することは意義があると考えられる。

重回帰分析の結果から、ソーシャルサポートを高めるためには男子、女子ともに表現のスキルを高めることが効果的ということがわかった。ソーシャルサポートは周囲からの援助や支えであり、それを引き出したり周囲の資源を活用するためには、自分が困っているという気持ちや、状況を相手に伝える、表現することが必要ということであろう。中学生ではレジリエンスと友人からのサポートとの相関が高いとする先行研究（石毛，2005）もあり、特に友人関係における表現のスキルを高めることを目的とした介入、ソーシャルスキル訓練（以下 SST）が、レジリエンスを効果的に高めることにつながるのかもしれない。友達に続いて母親、

教師の順で相関が高いことが明らかにされており（石毛，2005）個人により，相談しやすい相手を明らかにしたうえで，その相手に向けた表現のスキルを訓練することがより効果的であると推測できる。

自己効力感を高めるためには，男子，女子ともに解読のスキルを高めることが有効であることがわかった。解読のスキルは，空気を読むという言葉に表されるように，相手の表情から気持ちを読み取ったり，タイミングを考えて適切なときに，相談をしたりするスキルである。解読のスキルが高まることで，気持ちの伝達がうまくいったり，コミュニケーションの成功，うまくいったと感じる体験が増えることが推測される。このような体験を積み重ねることで自己効力感が高まりレジリエンスの高まりにつながるのであろう。

社会性を高めるためには，男子では特に表現が，女子では解読と表現のスキルが有効であることがわかった。社会性は，どれだけ他人とうまくやっていくこと出来るかということである。学校生活を想定した場合，他人にあたるのは友人と教師だと思われる。男女ともに表現のスキルが有効であることは，友人間，生徒－教師間においては，一方的，受動的なコミュニケーションではなく能動的なコミュニケーションの重要性を示唆していると考えら

れる。高校生において、学校生活での友人関係が直接的に学校適応に関連する（手塚ら，2007）といった先行研究や，教師への信頼感が学校適応に正の影響を与える（中本ら，2007）という研究からも，表現のスキルを高めることは，友人・教師との関係を良好にし，レジリエンスを高め，適応感を高めるということが推測される。女子では解読のスキルが社会性を高めることに有効であるあることがわかった。女子だけの特徴であり，男子ではみられなかった。このことは女子のコミュニケーション場面での，男子とは異なった特徴があることを示唆するものと考えられる。女子の友人間，生徒教師間では，解読スキルという空気を読むなどの非言語的なコミュニケーション手段を男子よりも必要とされるのではないだろうか。このことは女子の学校生活における周囲との関わりでは「気を遣う」場面が多くあることが予測され、女子の学校適応を考えた場合、この特徴はより検討を要すると考えられる。

小林ら（2003）によると，SSTは小中学校ではクラス単位で指導が行われることが多い一方で，青年や成人を対象としたSSTは，自発的にトレーニングの講座を受講する場合が多く，またSSTの内容は参加者の希望をきき，意向に沿った内容を作成することが重要であるとされている。心理臨床においては，高校生を対象と

して考えた場合，問題を抱えたり不適応に陥り，SC や相談機関で出会うことが想定される。その場合個別のニーズにあわせた対応が必要であり，現在の不適応状態に対して，レジリエンスという観点からみた場合，個別の SST は有効に働くのではないだろうか。カウンセリングにおいて治療方針を立てる段階でレジリエンスの極端な不足はないか，特に思春期においては獲得される要因を高めることで問題が解決する見通しがあるかなどを再考することが治療効果をあげることにつながるのではないかと金井ら（2005）も述べている。心理臨床においてレジリエンスという視点は有用であると考ええる。得津（2002）はセラピスト自身が自らのレジリエンスに気づくことの重要性を述べており，心理臨床という苦難をクライアントと乗り越えるうえで何よりの助けとなると指摘している。

5. 今後の課題

本研究では，ソーシャルスキル各因子がレジリエンスに与える影響が明らかにされたが，実際に解説，表現，感情統制のスキルを高めるためにどのようなプログラムを実施すればよいのか，実証的な検証が必要である。実践においてどの程度の効果があるのか，その検証も必要であろう。また，今回とりあげたソーシャルスキルは特にコミュニケーション場面を想定したものである。相川ら

(2005)にある，対人スキルとして分類されている，関係開始，関係維持，主張性，葛藤解決，状況モニタリングといった他のスキルに関してもレジリエンスを高めることにつながる因子はなにか検討が必要であろう。

結 論

成人用であった S-H 式レジリエンス検査は、高校生でも有効であった。レジリエンスの構成要因も成人と同様に、ソーシャルサポート、自己効力感、社会性の 3 要因であった。

ソーシャルスキルはレジリエンスに影響を与え、そのレジリエンスが学校生活享受感情に影響を与えていることがわかった。

レジリエンスのソーシャルサポートを高めるためには、表現のスキルを高めることが有効であることが示唆された。自己効力感を高めるには、解説のスキルを高めることが有効であることが示唆された。また、社会性を高めるには、男子では表現のスキルが、女子では表現と解説のスキルが有効性であることが示された。

要約

レジリエンスとは「トラウマ，悲劇的な脅威，ストレスの重大な原因などの逆境に直面したときに，それにうまく適応するプロセスである」と定義されている。本研究では，レジリエンスを高めるための示唆を得ることを目的として，どのようなソーシャルスキルがレジリエンスに影響を与えているのかを明らかにした。また高校生のレジリエンスについて検討した。高校生 333 人を対象として，レジリエンス尺度，ソーシャルスキル尺度，学校生活享受感情尺度を実施した。

相関分析より，レジリエンス尺度は学校生活享受感情尺度と正の相関が示され，成人用であった S-H 式レジリエンス検査は，先行研究同様に高校生でも適応感を表すことが確認され，尺度の有効性が示された。レジリエンスの構成要因も成人と同様に，ソーシャルサポート，自己効力感，社会性の 3 要因であった。

ソーシャルスキルはレジリエンスに影響を与え，そのレジリエンスが学校生活享受感情に影響を与えていることがわかった。

重回帰分析の結果から，レジリエンスの下位尺度であるソーシャルサポートを高めるためには，表現のスキルを高めることが有

効であることが示唆された。自己効力感を高めるには、解読のスキルを高めることが有効であることが示唆された。また、社会性を高めるには、男子では表現のスキルが、女子では表現と解読のスキルが有効性であることが示された。

引用文献

- 阿部聡美，水野治久，石隈利紀 2006 中学生の言語的援助要請
スキルと援助不安，被援助志向性の関連 大阪教育大学紀要第IV
部門 54(2) 141-150.
- 相川充，藤田正美 2005 成人用ソーシャルスキル自己評定尺度
の構成 東京学芸大学紀要1部門 56 87-93.
- American Psychological Association 2008 The Road to Resilience
on-line <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>
- 荒木剛 2005 いじめ被害体験者の青年期後期におけるレジリエ
ンス (resilience) に寄与する要因について パーソナリティ
研究 1 54-68.
- Blom, G.E. 1986 A school disaster-intervention and research
aspects. *Journal of American Accademy Child phychiatry*,
25, 336-345.
- Grotberg, E, H. 1999 *Tapping your inner strength*. New Harbinger
Publication.
- Grotberg, E, H. 2003 *What Is Resilience? How Do You Promote It?*
How Do You Use It? In Grotberg, E, H. *Resilience for Today:*

Gaining Strength from Adversity. Praeger Publishers. 1-29.

古市祐一 2004 小・中学生の学校生活享受感情とその規定要因

岡山大学教育学部研究集録 126 29-34.

伊佐貢一 2002 全校児童を対象とした社会的スキル訓練が学

校生活満足度に及ぼす影響 上越教育大学教育実践研究 12

149-154.

石井京子 2009 レジリエンスの定義と研究動向 看護研究

42(1) 3-14.

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,

大平光子, 上田恵子 2007 患者のレジリエンスを引き出す看護

者の支援とその支援に関与する要因分析 日本看護研究学会雑誌

30(2) 21-2

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 お茶の水女子大学人間文化論叢 6 243-252.

石毛みどり, 無藤隆 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 カウンセリング研究 38 235-246.

石毛みどり, 無藤隆 2005 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 教育心理学研究 53

356-367.

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

イの関連 パーソナリティ研究 14(3) 266-280.

井隼経子, 中村知靖 資源の認知と活用を考慮した Resilience の 4
側面を測定する 4 つの尺度 パーソナリティ研究 17(1)
39-49.

金井, 内田 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.

小林正夫, 松原紫, 平賀健太郎, 原三智子, 浜本和子, 上田一博 2002
血液・腫瘍性疾患患者のレジリエンス —入院, 両親の関わりお
よび年齢による影響— 日本小児血液学会雑誌 16 129-134.

紺野祐, 丹藤進 2006 教師の資質能力に関する調査研究 —「教
師レジリエンス」の視点から— 秋田県立大学総合科学研究彙報
7 73-83.

小林真, 稲垣応顕, 丹保弘則, 土合智子, 山岡和夫, 多賀香世子,
菅原千香子, 川上純子, 池上道子, 島美恵子 2003 高校生に対
するソーシャルスキル・トレーニングの効果 富山大学教育実践
総合センター紀要 4 15-23.

紺野祐, 丹藤進 2006 教師の資質能力に関する研究 —「教師レジ
リエンス」の視点から— 秋田県立大学総合科学研究彙報 7
73-83.

Lazarus,R.& Folkman,S. 1984 *Stress,appraisal and Coping*,

Springer Publishing Company, Inc. (本間寛 , 春木豊,

織田正美 監訳 1991 ストレスの心理学 実務教育出版)

Luthar&Cicchetti,2000 The construct of resilience:Implications

for interventions and policies. *Development and*

Psychopathology 12 857-885.

無藤隆 2004 情動—生きる喜びと悲しみ— 無藤隆, 森敏明, 遠

藤由美, 玉瀬耕治 心理学 第8章 171-189 有斐閣

中本浩揮, 森司朗, 屋良朝栄 2007 高校生における教師に対する

信頼感と学校適応感の関係 鹿屋体育大学学術研究紀要 35

1-13.

Masten,A.S.,Best,K.M.,& Garmezy,N. 1990 Resilience and

development:Contribution from the study of children who

overcome adversity. *Development and Psychopathology* 2

425-444.

小野寺敦子 2009 前向きな心はどのようにして育つのか—エ

ゴ・レジリエンスを高める 児童心理 63(1) 23-28 金子書房

長内綾, 古川真人 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 2004 昭和女子大学生活心理研究所紀要 7

28-38.

- 小塩真司，中谷素之，金子一史，長峰伸治 2002 ネガティブな
出来事からの立ち直りを導く心理的特性 カウンセリング研究
35 57-65.
- 小花和 Wright 尚子 2002 幼児期の心理的ストレスとレジリエ
ンス 日本生理人類学会誌 7 25-32.
- Reynolds,A. 1998 Resilience among black urban youth :
Prevalence,intervention effects, and mechanisms of influences.
American Journal of Orthopsychiatry 68 84-100.
- Rutter,M. 1985 Resilience in the Face of Adversity, *British
Journal of Psychology* 147 598-611.
- 佐藤琢志，祐宗省三 2009 レジリエンス尺度の標準化の試み
「S・H 式レジリエンス検査（パート1）」の作成および信頼性・妥
当性の検討 看護研究 42(1) 45-52.
- 澤田和美，上田礼子 1997 病気の乳幼児と母親の養育性－強靱性
(Resilience) の育成の視点から－ 小児保健研究 56(4)
562-568.
- Sherrod,D. 1989 The influence of gender on same-sex
Friendships. In C. Hendrick (Ed). *Close relationships*.
Newbury Park,CA.:Sage Pp. 164-186.
- S・H 式レジリエンス検査 2007 竹井機器工業株式会社

- 鈴木有美 2006 大学生のレジリエンスと向社会性行動との関連
—主観的ウェルビーイングを精神的健康の指標として— 名古屋
大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学 53 29-
36.
- 高辻千恵 2002 幼児の園生活におけるレジリエンス—尺度の作
成と対人葛藤場面への反応による妥当性の検討— 教育心理学研
究 50 427-435.
- 手塚知子, 酒井厚 2007 高校生の親友関係と学校適応—学校内外
の親友との信頼感の比較から— 教育実践学研究 12 70-81.
- 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 6 39-50.
- 得津慎子, 日下菜穂子 2006 家族レジリエンス尺度 (FRI) 作成
による家族レジリエンス概念の臨床的導入のための検討 家族心
理学研究 20(2) 99-108.
- 和田実 1992 ノンバーバルスキルおよびソーシャルスキル尺度
の改訂 東京学芸大学紀要 1 部門 43 123-136.
- Werner, E.E. & Smith, R.S. 2001 *Journeys from childhood to
midlife*. Cornell University Press

あとがき

本研究は多くの方のご指導，ご協力なしでは完成しませんでした。ここに感謝を申し上げます。

修士課程2年間の長きにわたり，ご指導頂きました本間先生に多大な感謝を申し上げます。自分が何をしたいのか迷ったときに、先生の言葉は方向性を示してくれました。ありがとうございました。調査に協力頂きました学校の先生方そして生徒の皆様，貴重なデータを取らせていただきありがとうございました。調査対象の学校を紹介して頂きました研究員の小泉先生，同じ修士2回の江波さん，ありがとうございました。そしてともに2年間学び，助け合った修士2回の皆様、ありがとうございました。

付録

付表1 レジリエンス尺度

I・以下の質問にお答えください。

- ① あなたの性別は？ （ 男性 ・ 女性 ）
- ② あなたの学年は？ （ ） 年生

II・以下の質問文をよく読んで、あなたの行動や考えに合っていると思われる程度の番号に○をつけてください。回答には正解・不正解であるとか、良い・悪いなどはありませんからありのままを答えて下さい。

	全く そう では ない	そ う で は な い	ど ち ら と も い え な い	や や そ う で あ る	全 く そ う で あ る
1 あなたは家族や親しい人と過ごす時間を大切にしていますか	1	2	3	4	5
2 あなたは愛情を注いでいるものがありますか	1	2	3	4	5
3 あなたは人に頼り過ぎないように心がけていますか	1	2	3	4	5
4 あなたは慣れている課題をするよりも、誰も手をつけていない課題をやってみたいですか	1	2	3	4	5
5 あなたは気が合いそうもないと思う相手であっても、相手に合わせて付き合い方を変えられますか	1	2	3	4	5
6 あなたには精神的に癒しを感じるものがありますか	1	2	3	4	5
7 これまでのつらい経験には、あなたの役に立った経験もあると思いますか	1	2	3	4	5
8 あなたはそのときの状況によって、計画を変えることが出来ると思いますか	1	2	3	4	5
9 あなたは困難な課題であっても、それにあった様々な方法をもっていますか	1	2	3	4	5
10 あなたはどんな人とでも、うまくつきあうことができますか	1	2	3	4	5

全くそうである
ややそうである
どちらともいえない
そうではない
全くそうではない

11 あなたにはわがママを聞いてもらえる人がいますか	1	2	3	4	5
12 あなたにはあなたを誰よりも大切に思ってくれる人がいますか	1	2	3	4	5
13 あなたには困難な課題で思いがけない負担がかかっても、何とかやっていけますか	1	2	3	4	5
14 あなたはこれからする課題がむずかしそうでも、やっていけるとおもいますか	1	2	3	4	5
15 あなたは嫌いなひとでも、学校生活のためならうまくつきあっていくと思いますか	1	2	3	4	5
16 あなたは自分の悩みを話せる人が、家族以外にいますか	1	2	3	4	5
17 あなたは、今後、信頼できる人に出会えると思いますか	1	2	3	4	5
18 あなたは失敗するだろうと人から思われている課題でも、やっていけると思いますか	1	2	3	4	5
19 あなたはいやなことでも自分がすべきことには、積極的に関わっていますか	1	2	3	4	5
20 あなたは学校で新しい人が入ってきても、その人とうまくやっていけますか	1	2	3	4	5
21 あなたにはお手本にしたい人や、そのようになりたいと思う人はいますか	1	2	3	4	5
22 あなたには学校生活をおくるうえで、信頼できる人がいますか	1	2	3	4	5
23 あなたにはやる気をなくす問題がおこったときでも、解決する努力をしますと思いますか	1	2	3	4	5
24 あなたは一つのことに對して、いろんな解決方法を試すほうですか	1	2	3	4	5
25 あなたはどんな人ともそれなりにつき合っていけるほうですか	1	2	3	4	5
26 あなたには必要なときに頼りにできるひとがいますか	1	2	3	4	5

付表2 ソーシャルスキル尺度

Ⅲ・ 対人場面に関する以下の文章を読んで、各項目があなたにどれだけあてはまるか教えてください。
最もよくあてはまると思う程度の数字に○をつけてください。あまり深く考えずにお答え下さい。

	ほとんどあてはまらない	あまりあてはまらない	ややあてはまる	かなりあてはまる
1 相談したいとき、タイミングを考えて相手に相談することができる	1	2	3	4
2 表情やしぐさで相手の思っていることがわかる	1	2	3	4
3 話しているとき、相手の反応を見ることができる	1	2	3	4
4 顔つきから相手の表情を読みとれる	1	2	3	4
5 気持ちをおさえようとしても、それが顔に現われてしまう	1	2	3	4
6 表情が豊かである	1	2	3	4
7 自分のつらい気持ちをどう表現して良いかわからない	1	2	3	4
8 話をしているとき、相手の表情のわずかな変化も感じとれる	1	2	3	4
9 不安になったとき、それを誰かに話すことができる	1	2	3	4
10 自分の言葉が相手にどのように受け取られたか察しがつく	1	2	3	4
11 困ったときは顔にでやすい	1	2	3	4
12 身振り手振りをまじえて話すのが得意である	1	2	3	4

かなりあてはまる
 ややあてはまる
 あまりあてはまらない
 ほとんどあてはまらない

13 困った状態を伝えるとき、身振りや表情なども使っている	1	2	3	4
14 嘘をつかれても、たいてい見破ることができる	1	2	3	4
15 大事な話を、整理して伝えることができる	1	2	3	4
16 相手の目を見て、自分が何か不適切なことをやってしまったことに気がつく	1	2	3	4
17 感情をあまりおもてにあらわさないでいられる	1	2	3	4
18 相手に良い感じをもったら、それを素直に表現できる	1	2	3	4
19 からだの調子が悪いとき、自分の状態を言葉で伝えることができる	1	2	3	4
20 初対面でも、少し話をすれば相手がどんな人かだいたいわかる	1	2	3	4
21 人に頼むとき、話し方や態度を工夫できる	1	2	3	4
22 自分に関心をもっている人は、すぐに見分けられる	1	2	3	4
23 自分の感情をコントロールするのが苦手である	1	2	3	4
24 自分で頼めないときは、誰かに言ってもらえることができる	1	2	3	4
25 感情を素直にあらわせる	1	2	3	4

付表3 学校生活享受感情尺度

IV・ 学校生活に関する次の文章を読んで、「はい」「はいに近い」「いいえに近い」「いいえ」の中から、あなたの気持ちに一番近いものを選び、数字を○で囲んで下さい。

	い い え	い い え に 近 い	は い に 近 い	は い
1 いまの学校は楽しいので、いつまでもこの学校にいられたらよいのと思う	1	2	3	4
2 朝、なんとなく学校を休みたいと思うことがある	1	2	3	4
3 学校は楽しくて、1日があっという間にすぎてしまう	1	2	3	4
4 学校は楽しいので、すこしくらい体の具合が悪くても、学校に行きたい	1	2	3	4
5 学校さえなければ、毎日楽しいだろうと思う	1	2	3	4
6 学校には楽しいことがたくさんある	1	2	3	4
7 学校がなければ、毎日つまらないと思う	1	2	3	4
8 学校にいるのがいやで、授業が終わったらすぐに家に帰りたい	1	2	3	4
9 学校に行くことが楽しい	1	2	3	4
10 わたしはこの学校が好きだ	1	2	3	4
11 いまのクラスがとても好きだ	1	2	3	4
12 学校にいるときが一番楽しい	1	2	3	4
13 学校が好きなので、病気で休むと、損をした気分になる	1	2	3	4