

子どもの精神的弾力性（レジリエンス）の涵養に 関連した教育的働きかけの概観

川原 誠司

宇都宮大学教育学部研究紀要 第68号 別刷

2018年2月28日

子どもの精神的弾力性（レジリエンス）の涵養に 関連した教育的働きかけの概観

Overview of educational intervention
about fostering resilience among children.

川原 誠司
KAWAHARA, Seishi

1. 児童期中期に精神的弾力性を涵養する意味

子ども期の精神的弾力性（レジリエンス）の重要性が、学校教育の場において近年頻繁に取り上げられるようになった。もともと生活環境面での劣悪さが大きい対象で研究の蓄積があるが（Stewart, Reid, & Mangham, 1997 など）、教育現場に援用されることで、どのような子どもにも養育すべきものであることが重視されてきた。様々な困難や苦境に晒される時に、直接晒される個人にまず相応の対処力があることで、心理的な悪影響を食い止められることを念頭に置いている。

精神的弾力性を示す代表的な英語表記として、“bounce back”（跳ね返す、立ち直る）というものがある。つまり、状況にある程度受け止め、それをどのように返していくかということが問われている。人生の全ての段階で必要なことであるが、児童期中期は1つの重要な時期であることは以前にも考察した（川原, 2012）。受験志向になっている嫌いがあるが、この時期に注目した一般向け啓発書も見られ（AERA with Kids 2009年秋号「どう向き合う『小4・小5の壁』」）、この時期の心理的成長について少なからず関心が集まっている。

学校教育という観点からは、レジリエンス教育として近年様々に実践報告等がなされており（鈴木・岐部・平野・中根・松本, 2015 など）、子どもたちの心理教育として大きな役割を果たしていることがうかがえる。

本論考は、児童期中期の精神的弾力性の涵養について、実践的な内容から記述している洋図書を基に整理し、教育現場への適用を考える。その前にまず、この時期に考慮すべき発達の観点や教育上の留意点を整理する。

1.1 自律・自立の分岐点

個人内である程度の bounce back がなされるためには、個人の精神的発達が必要である。そのためには自律・自立ということが相応に必要なになってくる。

子どもを取り巻く関係として、まず親子関係の変化・再構築が考えられる。それまでは生活の諸側面を親の力によって賄うことの多かった子どもは、その発達に伴って「自らやれる」力を備える。親はその発達に応じて「子ども自身が行う」ように機会を整える必要がある。

親子関係と同時に、仲間関係の変化・再構築もある。児童期中期は、Sullivan (1953) が chum の概念を示したように、親密さのような友人間の深化も進む。友人関係という対称性の高い関係の中で、自らの言動について率直な指摘や批評を受けたり、友人だからこその現実的な支えがある。

一人前の人間として育ててもらい、支援や協力を自分からうまく仰ぐ。その上で自分という人間の

安寧や安全を認めてもらい、自らが諸能力を発揮しながら生活上の困難をやりくりできる機会を持つ。これらを通して得られる自己安定感が、教育現場の課題として挙げられる「生きる力」(文部科学省、2009)にもつながると考えられる。

1.2 否定的な状況への総合的な対応の分岐点

発達と共に「苦境」「困難」といったものが一層明瞭に子どもに訪れる。それは児童期に「勤勉性」(Erikson, 1963)という具体的課題が訪れることと無関係ではないだろう。生活上の知識や技能を身につける際には、うまくいかず失敗することも多い。

bounce back ということの初段階として、「衝撃を受け止める」ことが想定される。ストレスや困難は無い方がよいかもしれないが、現実には多々訪れる。その衝撃によって完全に潰されてはならないし、潰れるのが嫌だからといって全て避けるというわけにもいかない。衝撃を受けた時の自らの感情コントロールということも重要になる。全てを抑圧して無かったようにすることは健全とは言えないし、しかし感情にとらわれて何も進められなくなることも問題である。自暴自棄になりすぎても、他者攻撃が強すぎても問題ということである。

そのためには「上手に落ち込む」というプロセスも必要と考えられる。一度凹む段階で、対象と自分との状況をよく見詰め、対象攻撃的になりすぎないように、自暴自棄になりすぎないようにするという次の段階につなげていく。児童期中期はこれらを総合的に捉え始められることが期待できる。

1.3 言語的発達、思考的発達の分岐点

bounce back ということの次段階として、「対象や自分にどのように返していけばよいか」という具体的な対処がある。そのためには言語や思考を上手に利用することが望まれるし、そのようなことができるよう育てていく必要がある。認知的発達の点から見ても、具体的操作期 (Piaget, 1952) の時期に当たる児童期中期は一層の発達が期待される時期でもあり、適切な教育・養育の中でそれがなされることで、学力だけでなく、精神的弾力性の涵養にも反映していく。

その意味では、過保護のために子どもが言語や思考を駆使しなくて済む状況も問題であるし、大人が強圧的であるために子どもが駆使できない状況も問題である。子ども自身が適切な「返し方」を考え、工夫し、実行できるのかを支えることが大事であり、大人が代わりに全て話したり、また大人が一方的に判断して子どもに考える機会を与えなかったりすることがないように留意しなければならない。

1.1の自律・自立と関連するが、この距離感は教師や親にとって難しい課題でもある。子どもに任せるとその不十分さからもどかしさや苛立たしさを感じ、大人が行った方が早く済むとして侵襲してしまうことも多い。また、大人が子どもの面倒を見ることで自分の存在価値を保っているような場合には、大人は「自分のために」子どもの面倒を多大に見てしまうこともある。

そのようになると、続く思春期や青年期での子ども本人の言語や思考を基にした対応にも相当の悪影響があると予想される。

2. 子どもの精神的弾力性を涵養する際の留意点

2.1 個への還元を強くしすぎないこと

精神的弾力性について、「個を強くする」という要素に過剰に力点を置きすぎると、個人の問題のみでしか取られかねない危険性を有する。例えば、「弱い子だからストレスに耐えられないのだ」と

いう言い方がなされすぎることである。

近年の発達障害に関するアプローチに似たような危険性を感じる。発達障害の強調によって、脳機能上の問題のみに還元してしまいすぎることである。当然、そのような個人的傾性は考えられるだろうが、生物学的な脳機能の固定性に「原因」全てを寄せて、改善に関する周囲の関わりが免罪符になることを懸念する。小倉（2006）が「十把一からげどころか、一切合切何もかも根こそぎ『発達障害』とよぶことになった」と述べているような教育現場での問題が、多分に包摂されていると感じる。精神的不調が全て発達障害と言われるほどの勢いを感じる。

精神的弾力性についても、その個性というものは周囲の絶え間ない教育・養育によって着実に育まれる。その中で、受け止めがうまくいかなかったり、返し方が適切でなかったり、なかなか弾力性が機能しない子どももいるだろう。それを少しずつ育てていくということも、学校教育の場の大事な機能と言える。親子関係の偏りや癖の影響で何か問題があるというのであれば、なおさら学校のような別の場所での関わりが貴重なものとなるだろう。

2.2 適切な方法・技法を考えること

大人が適切に距離を保ち、適切に教育・養育する必要があることは前述してきたとおりであるが、その際に方法の適切さを考える必要がある。ただ、「弾力的でありなさい」と言うだけで精神的弾力性が涵養されるわけではない。その点は教科等の教育と同じで方法の工夫が求められる。学校教育の場合には、一定数の子どもに対して一律に事を進めなければならないことも多いので、効果がかなり見込めそうな特定の方法を選択していくこともあるだろう。

その方法の中には、技法習得といった具体的な実践活動も必要となるだろう。教育というと、ともすると教え込みといったような知識や情報の一方的な付与になる危険性もある。例えば、道徳についても何が道徳的であるかという知識と、道徳的に振る舞えるかという実際の行動とは別であるように、精神的弾力性について知ることだけでは不十分である可能性が高い、児童期中期くらいの子どもであれば、実際にやってみてそのことを実感することも大きな糧になるだろう。

2.3 個人差があることも考慮すること

前記のような一律の涵養方法で子ども皆が一律に育っていけばよいのだが、実際はそうにはいかない。学校現場で子どもたち全体に教育していく場合にはいくつもの方法を準備・実施することは実際上不可能である。しかし、ある方法をとった時に、あまり効果が無かったり、悪化したりする子どもがいる場合には、別個の対応が必要になる。

また、大人側をみても、子どもをどのように育てるかには個人差がある。学校教師という立場であっても、教師全員が同一の方法を志向したり選択したりするわけではない。一定の基盤や柱は共有しながらも教師の個性ということを考えると、どのように行うかについては各自で異なる部分があり、各々の工夫も期待される。教科教育において基本線としての指導要領があっても、指導方法については各教員が工夫するのと同じである。

3. 精神的弾力性の教育的働きかけの実際

3.1 検討の対象

児童期中期の精神的弾力性の涵養について、どのような実践的方法が考えられるかを検討するため

に、これまでの文献から情報を集め、知見をまとめる。

対象として、「レジリエンス (resilience)」の用語が示され、実践的な観点で記述されている図書文献（ワークシートなどの実践上の資料がappendix等で掲載されていたり、具体的な例が示されていたりするもの）を参考にした。レジリエンスの用語そのものでなくても、「ハーディネス」「コーピング」などそれに類する概念は多々あるが、そこまでまとめるのは広範囲に渡りすぎるので、今回はレジリエンスの用語が示されている図書文献に絞った。

また、今回は洋図書に限定して行った。精神的弾力性については、我が国でも最近「レジリエンス」の用語のある実践図書が見られるようになったが（深谷・上島・子どもの行動学研究会・レジリエンス研究会, 2011；久世, 2014；足立・鈴木・久世, 2014），精神的弾力性の実践的活動に関する資料はまだ洋図書が多いのが現状である。したがってまず手始めに、そこで取り上げられている要素を整理することとする。

また、学校教育に還元するという観点上、学齢期の子どもを対象としたものを中心にまとめる。児童期中期のみを対象としたいが、そこまで年齢を絞って行っている実践は数多くはないので、幼児期から青年期までの実践を「子ども」ということで幅広く取り上げし、児童期中期への適用を考える。

3.2 精神的弾力性に関する要素について

(1) 明瞭な理想やあり方を持つこと

Henderson & Milstein (2003) ではいくつかの学校の実践を紹介しているが、incentive programとして賞賛システムを取り入れたある学校の紹介をしている。その中で取り上げられた3つの点は「責任感 (responsibility)」「配慮 (respect)」「礼儀正しさ (politeness)」であった。また, Simon (2013) では、学校全体での行動基準として「安全であれ (be safe)」「責任感あれ (be responsible)」「配慮できるようにであれ (be respectful)」の3つを取り上げている。

Wolin, Desetta, & Hefner. (2000) は精神的弾力性の7つの要素を取り上げているが、その中に「道徳的に振る舞う (morality)」というものが挙げられている。

これらの要素は精神的弾力性を発動するときのあり方について必要なものである。これらが身につくことは、困難な状況において自分がどのような姿勢で臨んでいけばよいかの指針になるといえる。

(2) 子ども自らが取り組もうとする気持ちがあること

Wolin, et al. (2000) は精神的弾力性の7つの要素を取り上げているが、その中に「積極性 (initiative)」というものが挙げられている。MacConville & Rae (2012) においては、プログラムとして6つの徳 (virtue) を挙げているが、その中の1つに「向き合う気持ち (courage)」というものがある。その向き合う気持ちにおける実践上の下位要素として、「真正さ (authenticity)」「勇敢さ (bravery)」「持続させること (persistence)」「熱意 (zest)」の4つを挙げている。Cefai (2008) は、学級という枠組みでの精神的弾力性の涵養を重視しているが、その中で関与していく教室 (engaging classroom) というこの中に「真正さ」という点を取り上げている。これらの要素は精神的弾力性に対する自らの心構えのようなものを示唆する。

子どもの本人が向き合うための原動力として、自尊感情 (self-esteem) が取り上げられることが多い。Daniel & Wassell (2002) のワークブックでは、児童期の子どもの精神的弾力性の査定を6つの領域から行っているが、その1つに「才能や関心 (talents and interests)」が挙げられ、とくに自尊感情につ

いて触れている。また、Morales (2008) では、トピックの1つに「自尊感情」があり、ロールプレイ課題（様々な事例やシナリオが用意されている）を用いながら精神的弾力性の確立を図っている。Alvord, Zucker, & Grados. (2011) ではグループセッションのテーマの1つとして自尊感情が登場している。

精神的弾力性が個人内のプロセスを多分に持つ以上、本人の意識は重要な点で、自尊感情はその原動力として幅広く認知されている。ただ、自尊感情というのは発達的には他者との中で育っていくので、周囲からの喚起も大事になってくる。

(3) 感情をうまく取り扱えること

Barankin & Khanlou (2007) では、レジリエンスを高める個人的要因として挙げられているポイントの中に「感情や情動 (feeling and emotion)」というものが入っている。さらに「考え方 (ways of thinking)」というものも入っており、この中には前向きで肯定的、楽観的な思考が含まれているので、否定的感情に囚われるのを防ぐということでもあるだろう。

Daniel & Wassell (2002) のワークブックでは、児童期の子どもの精神的弾力性の査定を6つの領域から行っているが、その1つに「肯定的価値 (positive values)」が挙げられ、感情のありようについて顔の表情等を呈示しながら実践的に行うことが整理されている。

Yeager, Fisher, & Shearon (2011) では、精神的弾力性につながる強さに影響するものとして「肯定的情動 (positive emotion)」という点を挙げており、それがよりよい気分状態 (mood) にもつながっていくとした。また、他にも「柔軟で正確な思考 (flexible and accurate thinking)」が挙げられており、特に、柔軟な思考の中に「楽観性 (optimistic)」という感情的側面が入っている（正確な思考については、次項とより関連している）。この楽観性の面については、Alvord et al. (2011) のグループセッションのテーマで「楽観的思考 (optimistic thinking)」が挙げられていたり、他にも「ユーモア (humor)」(Wolin et al., 2000) が挙げられていたり、肯定的な感情の色彩を交えて捉えられることが重要視されている。前述の柔軟性 (flexibility) については、Alvord et al. (2011) におけるグループセッションのテーマの1つとしても挙げられている。

諸感情をどのように駆使するかは、対人的成長の中の大きなテーマであり、学校教育のような集団的な場ではとりわけ効果的に働くよう教育することが大事なものである。

(4) 行き過ぎを防ぐこと

MacConville & Rae (2012) においては、プログラムとして6つの徳 (virtue) を挙げているが、その中の1つに「行き過ぎを防ぐこと (temperance)」というものがある。その行き過ぎを防ぐことにおける実践上の下位要素として「許すこと (forgiveness)」「慎み深さ (modesty)」「用心深さ (prudence)」「自己制御 (self-regulation)」の4つを挙げている。

自己制御という面に関しては、Alvord, et al. (2011) のグループセッションのテーマとして、不安や怒りのマネジメントとしても取り上げられている。行き過ぎることで暴発や突発的行動は起きやすく、その意味で現実的バランスを保つことを教えることも大切であろう。

(5) 学ぼうとすること、思考を働かせること、学業的な結果をもたらすこと

Daniel & Wassell (2002) のワークブックでは、児童期の子どもの精神的弾力性の査定を6つの領域

から行っているが、その1つに「教育 (education)」が挙げられている。学ぶという点においては、Barankin & Khanlou (2007)において、レジリエンスを高める個人的要因として1章が割かれているが、そこに挙げられているポイントの中に、「学び取る強さ (learning strength)」というものが入っている。

学びを具体的に述べているものとして、Wolin, et al. (2000) は精神的弾力性の7つの要素を取り上げているが、その中に「洞察 (insight)」というものが挙げられている。また、「創造的であること (creativity)」というものも挙げられている。また、MacConville & Rae (2012) においては、プログラムとして6つの徳 (virtue) を挙げているが、その中の1つに「知恵と知識 (wisdom and knowledge)」というものがある。その知恵と知識における実践上の下位要素として、「創造的であること (creativity)」「好奇心をもつこと (curiosity)」「多方面から捉えられること (openmindedness)」「学びたいと思うこと (love of learning)」「視野を持つこと (perspective)」の5つを挙げている。

心理教育というと学業とは距離を置いている感じを受けるかもしれないが、学業に焦点を絞って考えさせ、それが精神的な成長にも寄与するという考え方もある。Simon (2013) は、子どもの学業達成という具体的な面に焦点を当て、将来的な大学進学まで視野に入れてもらいながら、子どもが具体的な計画を立てることを重視したワークシートを作成している。また、Stormont (2007) においては学業成績をサポートするという章がある。

学業成績1つ取ってみても、自らの思考が寄与した成功体験は精神的弾力性に肯定的影響をもたらす。子ども自らが考え、その結果得られたものがあると感じられる経験は非常に大きいことが分かる。

(6) 対人関係があること、対人的能力を持つこと

学校という場は対人関係を作り、対人関係から学べる場でもある。Wolin et al. (2000) は精神的弾力性の7つの要素を取り上げているが、その中に「関係性 (relationship)」というものが挙げられている。Stormont (2007) においても、「肯定的な教師－生徒関係の構築」や「友人同士の共同体の構築」といったことが基本的な支援として挙げられている。

MacConville (2008) は、仲間関係づくりと精神的弾力性との関連性を重視したA to Zの26のポイントをあげている。この関連性については、MacConville & Rae (2012) においても、プログラムとして6つの徳 (virtue) を挙げている中で、その1つに「対人的配慮 (humanity)」を挙げている。その対人的配慮における実践上の下位要素として「優しさ (kindness)」「愛 (love)」「社会的知性 (social intelligence)」の3つを挙げている。

スキルやコンピテンスといった対人的能力で表現されることもある。Barankin & Khanlou (2007) では、精神的弾力性を高める個人的要因として1章が割かれているが、そこに挙げられているポイントの中に「ソーシャル・スキル (social skill)」が含まれている。また、Daniel & Wassell (2002) のワークブックでは、児童期の子どもの精神的弾力性の査定を6つの領域から行っているが、その1つに「社会的コンピテンス (social competence)」も挙げられ、その下位概念として認知 (cognitive)、情意 (affective)、行動 (behavioural) の3つの面からの具体的な項目が呈示されている。

他者への配慮という点からすると「共感性 (empathy)」ということも精神的弾力性の促進には用いられる。Alvord et al. (2011) のグループセッションのテーマにも共感性ということが入っている。Bellhouse, Johnson, & Fuller. (2005) は、精神的弾力性を促進する共感性向上のプログラムを考えており、10のテーマを想定しているが、その中には「つながり (bonding)」や「援助 (helping)」という対

人的要素が入っている。Henderson & Milstein (2003) においても「向社会的なつながりを増やす (increase prosocial bonding)」という要素がある。自分のみならず、相手への思いやりに同時に涵養することを意味する。

ともすると「個人的努力」にとられやすい精神的弾力性だが、上記のような対人関係の側面が多分に取り上げられていることは、学校教育という集団内のやりとりの場が涵養に適していることを物語っているとも言える。

(7) 集団性や雰囲気がよいこと

個々の関係性も大事だが、学校場面では集団としてのありよう、それに伴う雰囲気づくりも重要である。MacConville & Rae (2012) では、プログラムとして挙げた6つの徳 (virtue) の中の1つに「正義 (justice)」というものがある。その正義における実践上の下位要素として「公正さ (fairness)」「リーダーシップ (leadership)」「チームワーク (teamwork)」の3つを挙げている。リーダーシップについては、Alvord et al. (2011) においてもグループセッションのテーマの1つとして挙げられている。

Simon (2013) では、学校や学級の雰囲気作りというものを大事にし、“caring school team”や“engaging classroom team”といったように教師や生徒が「チーム」として進めていくことを盛り込んでいる。また、Henderson & Milstein (2003) は、学校がレジリエンスを打ち立てるにあたっての査定において、“caring and support”という1領域を盛り込んでいる。

このcareやsupportについては他の文献でも見られる。Bruce & Cairone (2011) では、子どもの精神的弾力性の涵養ポイントを5つに分け、各々10の活動を提案しているが、その最初のポイントとして“supportive”や“caring”という関係性を挙げている。また、Thomsen (2002) は精神的弾力性を造る環境的要素として“provide caring and support”という用語を挙げている。Cefai (2008) は、学級という枠組みでの精神的弾力性の涵養を重視しているが、その中で向社会的な教室 (prosocial classroom) にあたって“caring”や“supportive”な仲間関係の点を取り上げている。

このポイントは、教師の学級経営の点からも非常に重要であろう。例えば、いじめなどの防止においてもこのような雰囲気づくりは効果的に働くと考えられ、全体性ということも忘れてはならない視点である。

(8) 愛着的関係があること

前項のcareやsupportという観点からすると、小さい子どもを対象とした涵養においては、特定の対象との安定した関係性に重きが置かれることもある。子ども同士での解決が難しい場合に、全体を司る教師との間に愛着的関係があることで補完され、安全感が増す。

Daniel & Wassell (2002) のワークブックでは、児童期の子どもの精神的弾力性の査定を6つの領域から行っているが、その1つに「安全の基地 (secure base)」が挙げられている。また、Pearce (2011) も精神的弾力性を促進する際の心理的な影響として「愛着 (attachment)」を挙げている。

(9) 循環性や過程を考えること

個々の要因だけでなく、「流れ」として教育のあり方を考えている部分もある。Pearce (2011) においては、“「感情 (feeling)」→「行動 (behaviour)」→「反応 (reaction)」→「思考・信念 (thought / belief)」”の循環性を考えている。

また、Truebridge (2014) は、レジリエンスは特性 (trait) ではなくて過程 (process) であるとし、プログラムとして外的に与えることよりも個人が持つ信念が周囲との関わりの中でのどのように働さうのかというプロセスとして考えることを重視している。

筆者の以前の研究でも触れているが (川原, 2012; 川原, 2017), Brown, D'Emidio-Casten, & Benard. (2001) においては精神的弾力性の機能を「参加 (Participation)」「観察 (Observation)」「内省 (Reflection)」「変換 (Transformation)」4つに分け、その循環的な関係である PORT-able のモデルを想定している。

4. 今後への課題

4.1 教育する側の個性とのマッチングも念頭に置くこと

このことは2.3でも触れたことであるが、様々に有益な涵養の方法が提示されていたとしても、学校現場では、特定の教師や実践者が取捨選択して行うのが実情であろう。そこにはやはり教育者としての教師の個性に依るところがある。本論考で取り上げた諸研究についても優劣をつけられるものではなく、それぞれに特徴があるだろう。

共通する部分、重なる部分はあるので、そのことを基盤としながら、目の前の子どもの状況に合わせて、重要度や優先順位などについて、実践する者が意識して組み立て、実行しなければならないだろう。

4.2 育てるタイミングを上手に捉えられること

教師や実践者は、日々子どもとの接触の中で精神的弾力性に関する働きかけのタイミングを比較的多く有していると言える。他の業務等が折り重なるような多忙な状況の中で、完全な働きかけを求めることは酷なことなのかもしれないが、いじめへの対応などに象徴されるようにその機会を失すると効果が弱まることが多い。

精神的弾力性に関する要素は様々ものがあるので、子どもへの働きかけのタイミングに応じて選択可能である。ただ、それらが断片的にならないよう、統合して意味のある「流れ」を子どもに説明して、理解を促すことはどこかで必要になるだろう。

4.3 否定的状況での一次的な思いを理解できること

精神的弾力性の場合には、当初に一過性のものであっても否定的状況が発生することは前述した。困難さが大きい場合には、その否定的状況は程度も時間も多大になる。このような状況のとき、「忘れて」「次へ」「前向き」を当初から強調する大人もいるかもしれないが、実際には非常に難しいことである。衝撃を受けた直後や当座は、やはりその否定的な感情にとらわれ、落ち込むことは自然なことであり、そのことを大事にするのは必要な人間的過程と思われる。

したがって、これまでのことを全く無かったような否認や抑圧をして、次のことを考えるだけでは問題も出てくる。精神的弾力性については認知行動療法的な観点で説明されることがあるが (Padesky & Mooney, 2012), 単に認知が歪むことを問題視するのではなく、認知の歪みの由来について丁寧に付き合うことが必要だし、そのときの否定的な感情にも向き合うことが必要である。

当然、そのような否定的な感情について児童期中期の子どもが一人で向き合うことは難しい。その点では、周囲の大人がそのようなものを受容 (無条件の肯定的配慮) し、逡巡や停滞を受け止めなが

ら次にどのようにしていくかについて一緒に考えていくことも必要であろう。

付記

本研究は、科学研究費補助金・基盤研究（C）「児童期中期の精神的弾力性（レジリエンス）を育む教育プログラムの開発と実践」（研究代表者 川原誠司；課題番号26381253）の助成を受けている。

引用文献

- 足立 啓美・鈴木 水季・久世 浩司（2014）. 子どもの「逆境に負けない心」を育てる本：楽しいワークで身につく「レジリエンス」 法研
- Alvord, M.K., Zucker, B., & Grados, J.J. (2011) . *Resilience builder program for children and adolescents: Enhancing social competence and self-regulation*. Champaign: Research Press.
- Barankin, T. & Khanlou, N. (2007) . *Growing up resilient: Ways to build resilience in children and youth*. Toronto: Centre for Addiction and Mental Health.
- Bellhouse, B., Johnson, G., & Fuller, A. (2005) . *Empathy: Promoting resilience and emotional influence for young people aged 7 to 11*. London: Paul Chapman Publishing.
- Brown, J.H., D'Emidio-Caston, M., & Benard, B. (2001) . *Resilience education*. Thousand Oaks: Corwin.
- Bruce, N. & Cairone, K.B. (2011) . *Socially strong, emotionally secure: 50 activities to promote resilience in young children*. Lewisville: Gryphon House.
- Cefai, C. (2008) . *Promoting resilience in the classroom: A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. London: Jessica Kingsley.
- Daniel, B. & Wassell, S. (2002) . *The school years: Assessing and promoting resilience in vulnerable children 2*. London: Jessica Kingsley.
- Erikson, E.H. (1963) . *Childhood and society (second edition)* . New York: Norton. (仁科弥生訳 (1997). 幼児期と社会 I みすず書房)
- 深谷 和子・上島 博・子どもの行動学研究会・レジリエンス研究会（2011）. 子どもの「こころの力」を育てる—レジリエンス— 明治図書
- Henderson, N. & Milstein, M.M. (2003) . *Resilience in school: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks: Corwin.
- 川原 誠司（2017）. 大学生における精神的弾力性（レジリエンス）の知覚とイメージ—児童期中期とのつながりを考慮に入れて— 宇都宮大学教育学部研究紀要, 67, 1-10.
- 川原 誠司（2012）. 児童期中期の精神的弾力性に関する考察—宇都宮大学教育学部研究紀要, 62, 11-24.
- 久世 浩司（2014）. 親子で育てる折れない心—レジリエンスを鍛える20のレッスン— 実業之日本社
- MacConville, R. (2008) . *How to make friends: Building resilience and supportive peer groups*. London: Sage.
- MacConville, R. & Rae, T. (2012) . *Building happiness, resilience and motivation in adolescents*. London: Jessica Kingsley.
- 文部科学省（2009）. 小学校学習指導要領総則編
- Morales, R. (2008) . *Empowering your pupils through role-play: Exploring emotions and building*

- resilience*. Milton Park: Routledge.
- 小倉 清 (2006). 愛着・甘えと子どもの精神科臨床 そだちの科学, 7, 123-125.
- Padesky, C.A. & Mooney, K.A. (2012) . Strength-based cognitive-behavioural therapy: A four-step model to build resilience. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 19, 283-290.
- Pearce, C. (2011) . *A short introduction to promoting resilience in children*. London: Jessica Kingsley.
- Piaget, J. (1952) . *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Librairie Armand Colin. (波多野完治・滝沢武久訳 (1989). 『知能の心理学』 みすず書房)
- Simon, G. (2013) . *Building student resilience K-8: Strategies to overcome risk and Adversity*. Thousand Oaks: Corwin.
- Stewart, M., Reid, G., & Mangham, C. (1997) . Fostering children's resilience. *Journal of Pediatric Nursing*, 12, 21-31.
- Stormont, M. (2007) . *Fostering resilience in young children at risk for failure: Strategies for grades K-3*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Sullivan, H.S. (1953) . *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton. (中井久夫他訳 1990 『精神医学は対人関係論である』 みすず書房)
- 鈴木 水季・岐部 智恵子・平野 真理・中根 由香子・松本 有貴 (2015). 日本の学校におけるレジリエンス心理教育の展開—SC, 教師, 研究者の協働実践の一事例から— (自主シンポジウム) 日本教育心理学会第57回総会発表論文集, 92-93.
- Thomsen, K. (2002). *Building Resilient Students*. Thousand Oaks: Corwin.
- Truebridge, S. (2014) . *Resilience begins with beliefs: Building on student strengths for success in school*. New York: Teachers College Press.
- Wolin, S., Desetta, A., & Hefner, K. (2000) . *A leader's guide to the struggle to be strong: How to foster resilience in teens*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Yeager, J.M., Fisher, S.W., & Shearon, D.N. (2011) . *Smart strength: Building character, resilience and relationships in youth*. New York: Kravis Publishing.

Overview of educational intervention about fostering resilience among children.

KAWAHARA, Seishi