

# 学校安全推進センター紀要

2024年3月 第4号

大阪教育大学学校安全推進センター

# 学校安全推進センター紀要

第4号 (2024年3月)

## 目次

### 学校危機管理部門

セーフティプロモーションスクールの校内ヒヤリハット事例共有システムの  
試行に参加した中学生における安全に関する学習意識の変化について

藤田大輔 ..... 1

レジリエンス教育のためのつよみカードの開発と実践

西垣悦代・藤村あきほ ..... 11

### トラウマ回復部門

称賛がトラウマのある児童生徒に与える影響と背景要因

中村有吾 ..... 26

編集・出版の基準 ..... 36

執筆上の留意事項 ..... 37

# Research of School Safety Promotion

Vol. 4 (2024 年 3 月)

## Contents

### Division of School Crisis and Management

Effects on Motivation of Safety Learning in Junior High School Students Participating in a Trial of School Incidents Sharing System at Safety Promotion School

Daisuke Fujita ..... 1

Developing and Utilizing Strength Cards for Resilience Education

Etsuyo Nishigaki & Akiho Fujimura ..... 11

### Division of Trauma Care

The impact of praise on traumatized pupils and background factors

Yugo Nakamura ..... 26

Brief Guide for Authors ..... 37

## セーフティプロモーションスクールの校内ヒヤリハット事例共有システムの 試行に参加した中学生における安全に関する学習意識の変化について

ふじた だいすけ  
藤田 大輔

健康安全教育系（健康安全科学部門）

セーフティプロモーションスクールにおける教科横断的な活動の一環として校内ヒヤリハット事例共有システムの試行に参加した中学校に在籍している生徒を対象として、2021年度と2023年度に、安全に関する学習に対する意識調査を行った。その結果、入学年時に比べて第3学年時において、「安全」に関するアクティブ・ラーニングの目標となる「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」について、学びを進めていくことの必要性を認める回答が増加していた。また校内ヒヤリハット事例の共有活動の充実に対する意識と、安全に関する「深い学び」との間に関連性が観察された。これらの結果から、セーフティプロモーションスクール活動の一環として教科横断的に校内ヒヤリハット事例共有システムを活用することにより、中学生の安全に関する意識の向上に影響を及ぼす可能性のあることが推測された。

キーワード：セーフティプロモーションスクール、校内ヒヤリハット事例共有システム、  
中学生、安全に関する学習意識

### I. はじめに

大阪教育大学では、平成13年6月8日に発生した附属池田小学校事件の反省と教訓を基に、事件の再発防止と学校における安全教育と安全管理、そして組織活動の有機的連携を含めた包括的かつ持続可能な学校安全の推進を目指した「セーフティプロモーションスクール」[1-3]の普及に取り組んでいるところである。このセーフティプロモーションスクールとは、平成25年に閣議決定された「第2期教育振興基本計画」[4]に示された「学校安全の推進」における「自助・共助・公助」の理念のもと、わが国独自の学校安全（生活安全・災害安全・交通安全）の考え方を基盤とする包括的な安全推進を支援することを目的として、大阪教育大学が新たに創設した取組である。具体的にはセーフティプロモーションスクールとは、学校独自の学校安全の推進を目的とした中期目標・中期計画を明確に設定し、その目標と計画を達成するための組織（Team）の整備とS-PDCASサイクル（Strategy - Plan - Do - Check - Act - Share）に基づく実践と協働、さらに分析による客観的な根拠に基づいた評価の共有が継続されていると認定された学校をセーフティプロモーションスクールとして認証しようとする制度である。特にこの認証にあたっては、「安全が確保された、完成された安全な学校」であることを基準とするのではなく、「教職員・児童（生徒・学生・幼児

を含む)・保護者、さらには子どもの安全に関わる地域の機関や人々が学校安全の重要性を共感し、そして組織的かつ継続可能な学校安全の取組が着実に協働して実践され展開される条件が整備されている学校」であると客観的に評価されることが重要であると考えられている。そのためセーフティプロモーションスクールとは、「包括的かつ協働的な学校安全の推進をゴール(目標)とするスタートラインに立っていると認定された学校」であると言え換えることが可能である。

このセーフティプロモーションスクールの取り組みは、文部科学省初等中等教育局の平成30年度から令和2年度までの「学校安全総合支援事業」、さらに令和3年度から始まった文部科学省総合教育政策局の「学校安全推進事業」にも継続され、わが国におけるセーフティプロモーションスクール活動の着実な普及が図られているところである。セーフティプロモーションスクール認証校は、令和5年12月末時点で、日本国内で50校園(うち再認証10校園、再々認証5校)、海外(中華人民共和国、タイ王国、連合王国(イギリス)、台湾)で35校園となっている。さらに日本国内の12校園、中華人民共和国やタイ王国、イギリスの62校園が、学校安全の推進を通じたセーフティプロモーションスクールの認証を目指した活動をそれぞれ展開しているところである。このように、当初は日本独自の制度として開発したセーフティプロモーションスクール活動であるが、アジア・太平洋地域をはじめ世界各地の学校安全に従事している教育研究機関の関係者がわが国のセーフティプロモーションスクール活動に関心を持ち、それぞれの国における教育制度に基づいたセーフティプロモーションスクール活動が国際的に展開されている[5]ところである。

このように国内外での普及が進められているセーフティプロモーションスクールにおける活動のエビデンスとなる客観的な評価基準の方向性について検討する必要があると考え、令和元年度末時点における日本国内のセーフティプロモーションスクール認証校を対象に、各校内で発生した外傷の受療状況と災害共済給付の申請状況、セーフティプロモーションスクール活動に関わった児童生徒・教職員・PTA及び地域住民の「学校安全」に関わる安全意識と安全行動の変化を評価するための基礎的資料を得るための調査を実施した。その結果、セーフティプロモーションスクール活動の継続年数の違いによって、災害共済給付件数の低下に関わる効果を観察し、併せてセーフティプロモーションスクール活動に関わる児童生徒及び教職員の学校安全に関わる意識と行動に及ぼす効果の可能性の一部が観察された[6]。

そこで今回、セーフティプロモーションスクール活動を継続している中学校のうち、校内ヒヤリハット事例共有システムの試行に参加した中学校に在籍する1年生と3年生を対象とし、セーフティプロモーションスクール活動の中で展開される教科横断的な安全に関わる学習活動の教材として設計した「校内ヒヤリハット事例共有システム」の試行的運用への継続した参加が、安全な学校環境の構築を目指す活動の基盤になると想定される中学生における「安全意識」の形成に及ぼす影響について、特にアクティブ・ラーニングの視点からの教育効果について検討したいと考えた。

## Ⅱ. 方 法

調査は、大阪府下でセーフティプロモーションスクール活動を継続している中学校のうち、校内ヒヤリハット事例共有システムの試行に同意が得られた中学校に在籍している生徒を対象に、Google Formを活用し、「安全な学校環境の構築に関する意識調査」と題したオンライン型アンケート調査を2回実施した。まず第1回目の調査は、校内ヒヤリハット

事例共有システムの試行が始まった2021（令和3）年8月に、第2回の調査は試行開始2年後となる2023（令和5）年9月に、それぞれ調査協力校の担当者を通じて在籍している全生徒へ調査への協力を要請して実施した。

特に今回の調査対象となった中学校では、平成29年に告示された中学校学習指導要領[7]の第1章総則の「第1 中学校教育の基本と教育課程の役割」に示されている、「生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと（以下「カリキュラム・マネジメント」という。）に努めるものとする。」という活動について、「セーフティプロモーションスクールの7指標」に基づいた指導計画を作成し、学校における安全推進を目的とした安全教育・安全管理・安全連携の取組としてのPDCAサイクルを、教科横断的に継続して展開している学校である。

オンライン型アンケート調査の実施にあたっては、平成29年に告示された中学校学習指導要領（平成29年告示）解説[8]の第1章総説において、「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするためには、これまでの学校教育の蓄積を生かし、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要であり、我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められる。」と述べられていることから、アクティブ・ラーニングの視点を参考に、セーフティプロモーションスクール活動に参加している中学生の安全に関する学習活動への意識の変化を検証したいと考え、質問肢の内容を検討した。

実施した計2回のオンライン型アンケート調査では、各生徒からの回答は無記名とし、在籍する学年を尋ねた後、安全な学校環境の構築のための活動として、「中学生（主体的な学習）」、「中学生（対話的な学習）」、「中学生（深い学習）」、「教員」、「保護者」、「PTA」、「地域住民」、「地方自治体」、「警察」、「国」による安全推進を目的とした活動の必要性について質問肢を設定した。そしてこの10項目の質問肢について、「とても思う」から「どちらともいえない」を経て「まったく思わない」の7段階評価での回答を求め、それぞれ「7点」～「1点」に変換し、平均得点を算出して比較を行った。加えて、校内ヒヤリハット事例共有システムの試行開始後3年目となる2023年度の調査では、「学校内での外傷（事故・災害）の発生を予防するために、生徒が学校内で気づいたヒヤリハット事例を共有し、授業で活用できるようなシステムを充実していくこと」について、同じく「とても思う」から「まったく思わない」の7段階評価での回答を求め、分析を行った。

なお本報では、セーフティプロモーションスクール活動への参加が、アクティブ・ラーニングの視点から、中学生の安全に関する学習活動への意識の変化を検証することを中心に分析を行うことを目的とするため、オンライン型アンケート調査で回収された回答のうち、以下の質問①から質問③に示した「中学生」の安全に関する学習活動に対する回答と、質問④「ヒヤリハット事例の共有」に対する回答について比較・検討を行った結果について報告する。

質問①：中学生は、自分たちの安全について興味・関心を持って主体的に学習する必要がある。

質問②：中学生は、自分たちの安全について友人や周囲の人々と協力しながら対話的に学習する必要がある。

質問③：中学生は、自分たちの安全に関する課題を設定し、その課題を解決する方法について深く学習する必要がある。

質問④：学校内での外傷（事故・災害）の発生を予防するために、生徒が学校内で気づいたヒヤリハット事例を共有し、授業で活用できるようなシステムを充実していく必要がある。

なお今回のオンライン型アンケート調査で得られたデータは、SPSS ver. 28 を用いて集計・解析を行い、統計学的な検定は 5%水準及び 1%水準を用いた。

### Ⅲ. 結 果

#### 1. 調査回答者について

今回のオンライン型アンケート調査に回答を入力した生徒数は、校内ヒヤリハット事例共有システムの試行が始まった 2021 年度調査では、第 1 学年 143 名（回答率：99.3%）、第 2 学年 135 名（回答率：93.8%）、第 3 学年 122 名（回答率：84.7%）の計 400 名（回答率：92.6%）であり、校内ヒヤリハット事例共有システムの試行 3 年目となる 2023 年度調査では第 1 学年 138 名（回答率：95.8%）、第 2 学年 134 名（回答率：93.0%）、第 3 学年 131 名（回答率：91.0%）の計 403 名（回答率：93.3%）であった。このうち今回の分析では、セーフティプロモーションスクール活動を展開している中学校での 3 年間の影響について検証することを目的としたため、各調査年度の 1 年生と 3 年生のデータを取り出して分析を行うこととした。

#### 2. 2021 年度と 2023 年度の中学 1 年生における安全意識の比較

校内ヒヤリハット事例共有システムの試行が始まった 2001 年度と試行 3 年目となる 2023 年度の中学 1 年生の安全意識の回答結果をみると、表 1 に示したように、調査した質問①から質問③のすべての設問で、2023 年度の 1 年生と 2021 年度の 1 年生の平均得点に統計学的に有意な差は観察されなかった。

表 1. 2021 年度と 2023 年度の中学 1 年生における安全意識の比較

	1 年生		t 値 有意確率
	2021 年度	2023 年度	
① 中学生は、自分たちの安全について興味・関心を持って主体的に学習する必要がある。	5.6±1.2	5.9±1.2	t=-1.783 p=.076
② 中学生は、自分たちの安全について友人や周囲の人々と協力しながら対話的に学習する必要がある。	5.6±1.3	5.7±1.4	t=-.444 p=.657
③ 中学生は、自分たちの安全に関する課題を設定し、その課題を解決する方法について深く学習する必要がある。	5.5±1.4	5.6±1.4	t=-.641 p=.522

#### 3. 2021 年度と 2023 年度の中学 3 年生における安全意識の比較

校内ヒヤリハット事例共有システムの試行が始まった 2001 年度と試行 3 年目となる 2023 年度の中学 3 年生の安全意識の回答結果をみると、表 2 に示したように、調査した質問①から質問③のすべての設問で調査年度間の平均得点に統計学的に有意な差は観察されなかった。

表 2. 2021 年度と 2023 年度の中学 3 年生における安全意識の比較

	3 年生		t 値
	2021 年度	2023 年度	有意確率
① 中学生は、自分たちの安全について興味・関心を持って主体的に学習する必要がある。	6.0±1.2	6.1±1.0	t=-1.024 p=.307
② 中学生は、自分たちの安全について友人や周囲の人々と協力しながら対話的に学習する必要がある。	5.8±1.3	6.1±1.2	t=-1.591 p=.113
③ 中学生は、自分たちの安全に関する課題を設定し、その課題を解決する方法について深く学習する必要がある。	5.8±1.4	6.0±1.2	t=-1.572 p=.117

#### 4. 2021 年度入学生年第 1 学年時と第 3 学年時における安全意識の比較

2001 年度に入学した生徒について、校内ヒヤリハット事例共有システムの試行が始まった第 1 学年時と試行 3 年目となる第 3 学年時でのアンケート調査への回答結果を比較してみると、表 3 に示したように、質問①から質問③のすべての設問で、第 1 学年時に比べて第 3 学年時で平均得点が高くなり、いずれも 1%水準で、統計学的に有意な差のあることが観察された。

表 3. 2021 年度入学生年第 1 学年時と第 3 学年時における安全意識の比較

	2021 年度入学生		t 値
	第 1 学年	第 3 学年	有意確率
① 中学生は、自分たちの安全について興味・関心を持って主体的に学習する必要がある。	5.6±1.2	6.1±1.0	t=-3.547 p=.000
② 中学生は、自分たちの安全について友人や周囲の人々と協力しながら対話的に学習する必要がある。	5.6±1.3	6.1±1.2	t=-2.965 p=.003
③ 中学生は、自分たちの安全に関する課題を設定し、その課題を解決する方法について深く学習する必要がある。	5.5±1.4	6.0±1.2	t=-3.489 p=.001

#### 5. 2021 年度の 1 年生と 3 年生における安全意識の比較

2001 年度の 1 年生と 3 年生のアンケート調査への回答結果をみると、表 4 に示したように、質問①の設問で、1 年生に比べて 3 年生で平均得点が高く、統計学的に 5%水準で有意な差のあることが観察されたが、質問②と質問③の設問では統計学的に有意な差は確認されなかった。

表 4. 2021 年度の 1 年生と 3 年生における安全意識の比較

	2021 年度		t 値
	1 年生	3 年生	有意確率
① 中学生は、自分たちの安全について興味・関心を持って主体的に学習する必要がある。	5.6±1.2	6.0±1.2	t=-2.282 p=.023
② 中学生は、自分たちの安全について友人や周囲の人々と協力しながら対話的に学習する必要がある。	5.6±1.3	5.8±1.3	t=-1.234 p=.218
③ 中学生は、自分たちの安全に関する課題を設定し、その課題を解決する方法について深く学習する必要がある。	5.5±1.4	5.8±1.4	t=-1.663 p=.098

## 6. 校内ヒヤリハット事例の共有と安全意識との関連性

中学校への入学時に試行的な運用が開始された校内ヒヤリハット事例の共有活動への参加が、第3学年時における安全意識に及ぼした影響について検討するため、質問④「校内ヒヤリハット事例共有システムの充実」に対する意識を目的変数に、質問①「主体的な学習」、質問②「対話的な安全学習」と質問③「深い学習」を説明変数とした強制投入法を用いた重回帰分析を行った。その結果、重相関係数(R)は0.474(p=.000)、調整済み重相関係数の2乗(R<sup>2</sup>)は0.207となり、説明変数として質問③「深い学習」が統計学的に5%水準で有意な関連性のあることが確認された。

表6. 校内ヒヤリハット事例共有システムと安全意識に関する重回帰分析結果

	B	$\beta$	t値 有意確率
(定数)	.713		t=.867 p=.388
① 中学生は、自分たちの安全について興味・関心を持って主体的に学習する必要がある。	.371	.221	t=1.658 p=.100
② 中学生は、自分たちの安全について友人や周囲の人々と協力しながら対話的に学習する必要がある。	-.046	-.033	t=-.261 p=.794
③ 中学生は、自分たちの安全に関する課題を設定し、その課題を解決する方法について深く学習する必要がある。	.444	.313	t=2.529 p=.013

## IV. 考 察

令和4年に閣議決定された「第3次学校安全の推進に関する計画」[9]では、「学校安全を推進するための方策」の「学校安全に関する組織的取組の推進」の中で、学校安全計画に基づく実践的な取組内容の充実のために、「セーフティプロモーションスクール」の「学校安全に関する指標（組織、方略、計画、実践、評価、改善、共有）に基づいて、学校安全の推進を目的とした中期目標・中期計画（3年間程度）を明確に設定し、その目標と計画を達成するための組織の整備とS-PDCASサイクルに基づく実践と協働、さらに分析による客観的な根拠に基づいた評価の共有が継続されていると認定された学校を認証する取組」を取り入れ、学校種や児童生徒等の発達段階に応じた学校安全計画自体の見直しを含むPDCAサイクルの確立を目指すこと、そしてそのために「国は、全国的な学校安全の取組の質の向上を図るため、各学校の学校安全計画の内容に関して学校設置者が定期的に点検・指導し、改善を加えるPDCAサイクルを確立することができるよう、好事例等を収集・発信する」と明記されている。また同じく「第3次学校安全の推進に関する計画」の「学校における安全に関する教育の充実」においては、「各学校においては、児童生徒等や学校、地域の実態及び児童生徒等の発達の段階を考慮して、学校の特色を生かした目標や指導の重点を計画し、教科等横断的な視点で関連性を持たせながら教育課程を編成・実施することが重要である」と指摘している。

一方、前述した平成29年に告示された学習指導要領の第1章総則[7]では、「学校における食育の推進並びに体力の向上に関する指導、安全に関する指導及び心身の健康の保持増進に関する指導については、保健体育科、技術・家庭科及び特別活動の時間はもとより、各教科、道徳科及び総合的な学習の時間などにおいてもそれぞれの特質に応じて適切に行うよう努めること。また、それらの指導を通して、家庭や地域社会との連携を図りながら、日

常生活において適切な体育・健康に関する活動の実践を促し、生涯を通じて健康・安全で活力ある生活を送るための基礎が培われるよう配慮すること。」と、教科横断的に指導する必要性のあることが示されている。また同じく前述した平成29年に告示された中学校学習指導要領（平成29年告示）解説[8]の第1章総説においても、「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするためには、これまでの学校教育の蓄積を生かし、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要であり、我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められる。」と述べられ、さらに「教科等の特質を踏まえ、具体的な学習内容や生徒の状況等に応じて、これらの視点の具体的な内容を手掛かりに、質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすることが求められている。」と説明されている。この「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の具体的な内容については、平成28年の中央教育審議会答申[11]において、以下の三つの視点に立った授業改善を行うことが示されている。

①学ぶことに興味や関心をもち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているかという視点。

②子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているかという視点。

③習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているかという視点。

そこで今回、セーフティプロモーションスクールとして学校安全に関する7つの指標に基づいて、学校安全の推進を目的とした中期目標・中期計画（3年間程度）を明確に設定し、その目標と計画を達成するための組織の整備とS-PDCASサイクルに基づく実践と協働、さらに分析による客観的な根拠に基づいた評価の共有が、教科横断的に継続されている中学校に在籍している生徒の入学時と第3学年時における安全に関する「主体的・対話的で深い学び」に関わる安全意識の状況について比較・検証するため、セーフティプロモーションスクール活動の一環として校内ヒヤリハット事例共有システムの試行に参加することの影響について検証したいと考えた。

今回の中学生を対象としたオンライン型アンケート調査の結果、2021年時点と2023年時点の、それぞれ1年生と3年生の平均得点には、いずれも「自分たちの安全」について「主体的」「対話的」「深く」学習することに対する安全意識の差は観察されなかったことから、調査対象とした中学校の各年度の1年生と3年生の集団に安全意識の差はないことが確認された。しかしながら、校内ヒヤリハット事例共有システムの試行を開始した2021年度に入学した中学生の集団について、入学時と第3学年時の回答を追跡的に比較した結果、2年間で、「自分たちの安全」について「主体的」「対話的」「深く」学習することが必要であると考えられるようになっている変化が観察された。この変化の特徴について検証するために、2021年度の1年生と3年生の「自分たちの安全」について「主体的・対話的で深く」学習することに対する安全意識について比較してみると、「主体的」に学習する必要性に関して

のみ学年差が観察され、「対話的」と「深く」学習をすることの必要性に関する意識に差は観察されなかった。これらの結果から、安全に対する「主体的」な学習の必要性の認識の高まりについては、校内ヒヤリハット事例共有システムの試行への参加に関係なく、中学生としての3年間の発達段階に関連した共通の安全意識面での変化であると推測されるものの、追跡的な比較にのみ観察された「対話的」で「深く」安全に関する学習をすることの必要性に関する認識は、校内ヒヤリハット事例共有システムの試行への参加を含むセーフティプロモーションスクール活動に参加したことによる影響が関与したものであると推測された。

さらに中学への入学以降3年間にわたって校内ヒヤリハット事例共有システムの試行に参加した中学生では、校内ヒヤリハット事例共有システムの充実と安全に関する「深い学び」の必要性との間に関連性が観察されたことから、校内ヒヤリハット事例の共有を通じた安全に関わる学習は、中学生の安全意識の形成を目的としたアクティブ・ラーニング実践事例としての活用の可能性を示唆するものであると推測された。

今回の調査により、校内ヒヤリハット事例の共有を通じた安全推進を目指した活動への参加を継続することにより、令和5年に閣議決定された「教育振興基本計画」に述べられている「組織的・実践的な安全対策に取り組むセーフティプロモーションスクールの考え方を取り入れ、全ての児童生徒等が、自ら適切に判断し、主体的に行動できるよう、安全に関する資質・能力を身に付ける」ことを推進することを通じて、将来の学校における安全推進を担う人材の育成にも寄与する可能性のあることが示唆されたものと考えられた。

#### 参考・引用文献

- [1] 藤田大輔：子供の安全～セーフティプロモーションスクールの推進～，学校保健の動向 令和元年度版，p. 8-14，公益財団法人日本学校保健会，2019.
- [2] 藤田大輔：セーフティプロモーションスクールの理念と認証制度，日本セーフティプロモーション学会誌，第9巻2号，p. 2-7，2016.
- [3] 藤田大輔：大阪教育大学における学校安全の取り組み．～教員養成・教職員研修・教材開発とセーフティプロモーションスクールについて～，中央教育審議会初等中等教育分科会学校安全部会（第5回）配布資料，参考資料2，2016.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/077/siryu/1378368.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/077/siryu/1378368.htm)
- [4] 教育振興基本計画（第2期），文部科学省，2018.  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/keikaku/detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2013/06/14/1336379\\_02\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/__icsFiles/afieldfile/2013/06/14/1336379_02_1.pdf)
- [5] Carol Robinson & Daisuke Fujita: Study on the Perceptions of Safety Awareness held by Elementary School Students in England，学校危機とメンタルケア，第9巻，46-54，2017.
- [6] 藤田大輔：セーフティプロモーションスクールの活動状況の評価に関する調査，学校安全推進センター紀要，第1巻，p. 1-14，2021.
- [7] 中学校学習指導要領（平成29年告示），第1章 総則，文部科学省，2017.  
[https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt\\_kyoiku02-100002604\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_02.pdf)
- [8] 中学校学習指導要領（平成29年告示）解説，第1章 総説，文部科学省，2017.  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_001.pdf)
- [9] 第3次学校安全の推進に関する計画，文部科学省，2022.

[https://www.mext.go.jp/content/20220325\\_mxt\\_kyousei02\\_000021515\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220325_mxt_kyousei02_000021515_01.pdf)

[10] 教育振興基本計画（第4期），文部科学省，2023.

[https://www.mext.go.jp/content/20230615-mxt\\_oseisk02-100000597\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230615-mxt_oseisk02-100000597_01.pdf)

[11] 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申），中央教育審議会，2016.

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)

## Effects on Motivation of Safety Learning in Junior High School Students Participating in a Trial of School Incidents Sharing System at Safety Promotion School

Daisuke Fujita

Health and Safety Sciences,  
Division of Health and Safety Sciences Education

Safety Promotion Schools (SPS) are an initiative aimed at comprehensive and sustainable promotion for safety based on a uniquely Japanese approach to school. At its core is safety education, safety management, and safety teamwork at school. We at Osaka Kyoiku University are eager to further promote the spread of SPS activity in Japan and provide ongoing support for their activities.

The purpose of this study was to consider the evidence of SPS activities as effects of safety learning in junior high school students participating in a trial of school incidents sharing system aimed to prevent injury.

We survey to motivation for safety learning of junior high school students at SPS in Japan by online questionnaire twice, at August 2021 & September 2023. Compared to first-year students, third-year students are more aware of the need to advance their learning regarding “proactive learning”, “interactive learning”, and “deep learning”, which are the goals of active learning related to “safety learning” in the third year. And the relationship was also observed at third-year students between awareness of incidents sharing system and “deep learning” about safety.

In conclusion, we could get positive evidence by safety learning for participating in a trial of school incidents sharing system at Safety Promotion School would be an educational strategy which promotes proactive, interactive and deep learning in junior high school students.

Key Words: Safety Promotion Schools, Incidents Sharing System in School, Junior High School Student, Motivation for Safety Learning

## レジリエンス教育のためのつよみカードの開発と実践

にしがきえつよ<sup>にしがきえつよ</sup>・\*\*・<sup>ふじむら</sup>藤村 あきほ<sup>ふじむら</sup>\*

\*関西医科大学医学部 \*\*ウェルブ心理教育研究所 †京都市スクールカウンセラー

レジリエンス (resilience) は「逆境に直面し、それを克服し、その経験によって強化あるいは変容される普遍的な人の許容力」という意味である。英米の大学ではレジリエンスは、医学生が身に着けるべき資質のひとつとされている。本論文ではレジリエンス研究を概観し、過去 20 年ほどはポジティブ心理学の影響により、予防的な介入法として認知行動的アプローチが興隆していることを示した。次にレジリエンス教育における「強み」(strength) に焦点を当て、自己の内省と他者からのフィードバックの両面から、「強み」に気づき活用するための教材「つよみカード」の作成と、それを医学部 1 年生対象のレジリエンス教育に使用した結果を報告した。

キーワード：レジリエンス、強み、ポジティブ心理学、医学教育、メンタルヘルス

### I. 背景

近年、医学生のメンタルヘルスの問題が増加しており、留年や退学などの一因となっている。西垣・藤村がレビューしているように、不調者の割合を勘案すると一部の学生のみの問題とばかりはいえない[1]。海外でも同様の問題が生じており、学生の性格特性だけではなく医学部での経験そのものが原因となっている可能性も考えられる。その経験とは医学部の厳しい学習環境、競争的な人間関係、臨床実習で直面する患者の苦悩などに加え、海外の場合は特に臨床実習中に経験する患者の死、難しい患者への対応、実習先医療チーム内での対人関係もきっかけになりやすいと指摘されている[2]。医学教育の学習環境がある程度厳しいものにならざるを得ないのは、卒業後の医師の責任の重さを考えると不可避な部分もある。むしろ重要なのは、学生をサポートする体制を十分に整えることだろう。そのためには、西垣と藤村が指摘するように、医学生のメンタルヘルスのサポートは不調に陥った特定の学生のみを対象にするのではなく、全員に対して早期の問題把握と予防的措置が必要であると考えられる[1]。

医学生のメンタルヘルス問題を予防しウェルビーイングの向上を図るに当たっては、レジリエンス (resilience) の概念が有効であると考えられる。次節に示すようにレジリエンスは単に困難や逆境からの単純な回復ではなく、その後の成長や精神的健康の増進というポジティブな側面が強調されており、医学生の成長を支えるという大学としての機能や責任

に合致していると思われるからである。英国では卒前医学教育の質を管理する GMC (General Medical Council) が 2016 年以降、医学生へのレジリエンスを高めるプログラムの導入をガイドラインに示したほか[3]、米国でもレジリエンスは PIF (Professional Identity Formation)、すなわち医師としてのプロフェッショナルリズムのひとつとされている[4]。さらに 2022 年に発表された全米医師会 (AMA) による、医学教育イノベーションにおいて提言された熟達化調整学習者モデル (Master Adaptive Learners Model: MAL モデル) では、レジリエンスは医学生が自律的な学習者となるために不可欠な資質のひとつとされている[5]。

このように医学教育におけるレジリエンスの重要性の認識は近年高まっているが、次節以下に述べるようにレジリエンスの概念、測定方法、向上のための教育方法は多様であり、十分に確立しているといえる状況ではない。本論文ではレジリエンス研究の発展の歴史の中からポジティブ教育の一環として出てきたレジリエンス・トレーニングを概観し、その教育法のひとつとして筆者らが開発したつよみカードの概要と実践について紹介する。

## II. レジリエンスとは何か

レジリエンス (resilience) の概念に統一されたものはないが、一般的にはアメリカ心理学会 (APA) の定義である「逆境、トラウマ、悲劇、脅威、極度のストレスに直面する中で適応していくプロセス」がよく用いられる[6]。「逆境に直面し、それを克服し、その経験によって強化あるいは変容される普遍的な人の許容力」という Grotberg の定義もそのプロセスをよく表現していると言える[7]。レジリエンスはもともと物体が外部から加えられた力によって曲げ伸ばしされた後に元の形に戻ることを意味し、物理学的な用語として使われていた。その後、生態・社会環境学や、経済学、防災の分野でもレジリエンスという語が使用されるようになった。いずれも元の状態に戻ろうとする復元力・回復力という意味が含まれる点では共通しているものの、領域固有の使い方として強靭さや抵抗力の意味が強調される場合もある。レジリエンスが人に対して使われる場合は、心理的レジリエンス (psychological resilience) と表現することで、モノに対するレジリエンスと区別することがある。また、レジリエンス (resilience) の日本語訳については弾力性、回復力、再起力、心のしなやかさ、など様々あって統一されていない状況であるが、本論文では最も一般的なレジリエンスという語を用いる。

レジリエンスの概念や訳語さらには測定尺度が多様なのは、ひとつはレジリエンス研究そのものに複数のアプローチがあることが一因である。レジリエンス研究の流れのひとつは、1960 年代ごろから行われた過酷な環境下、すなわち精神疾患を持つ親の元で育った子どもや、家族の死を経験した子どもの発達研究から始まった[8][9]。これらの逆境の中で子どもたちは心に傷を負う脆弱な存在であるだけでなく、中には逆境を跳ね返して成長する強さを持った子どもがいることが見出され、その要因や発達過程が着目されたのである。Masten らは、子どもを対象としたレジリエンス研究におけるリスクとして、トラウマ、ネグレクト、幼児期逆境体験 (ACEs)、貧困、自然災害、戦争を挙げている[10]。またそれらの逆境に対するレジリエンスとして研究の中で明らかになった要因は、ケアリング、緊密な関係性、適切なペアレンティング、エージェンシー、問題解決スキル、自己調整スキル、自己効力感、希望や楽観性、生きる意味、リチュアル、エンゲージメント、健

全なコミュニティとの繋がりなどである[10]。

一方大人に対するレジリエンス研究では、フランクルの著作『夜と霧』に示されるように第二次世界大戦中にアウシュビッツ強制収容所を生き延び生還した人の研究をはじめ[11]、戦争捕虜を体験した軍人、2001年の米国同時多発テロを経験した人々などトラウマとなるような過酷な経験をした人達を対象として、その回復経過や個人要因の研究が行われた。たとえばサウスウィックらは、ベトナム戦争で捕虜となった米国軍人、米国特殊部隊の指導者、個人的なトラウマを体験・克服した一般人を対象とした研究から、高いレジリエンスを発揮した人の間に共通点を明らかにしている。それらは、現実的な楽観主義、恐怖との直面、道徳的指標、信仰とスピリチュアリティ、ソーシャルサポート、ロールモデル、身体の健康、脳の健康、認知と感情の柔軟性、意味と目的であった[12]。

このようにレジリエンスに関与する要因は多岐に渡っているが、おとなにも子どもにも共通する点を抽出するならば、APAが指摘するように①世界を概観し関わる方法、②社会的資源の利用可能性と質、③個別のコーピング方略、ということになるだろう[6]。レジリエンスは領域限定的 (domain specific) なものと見なされているので、特殊なリスクを抱えた子どもや特定の職業の人に対して実施する予防的介入としてのレジリエンス向上のプログラムは、③に示されるように対象となる人の属性や予想されるリスクに合わせて個別に構成されることになる。

一方、1990年代にセリグマンの提唱によって始まったポジティブ心理学においては人間のポジティブな側面を重視する、という観点からレジリエンスが注目されるようになった。ただ、レジリエンスに対するアプローチには、従来のレジリエンス研究との相違点がいくつかあった[13]。レジリエンス研究が既に過酷な状況にさらされている人を前提としているのに対し、ポジティブ心理学では現時点で逆境を経験していない人も含めたすべての人が対象である。また、レジリエンス研究が逆境にある子どもの研究から始まったことから明らかなように発達の観点が重視されているのに対して、ポジティブ心理学は主として大人を対象とする研究から始まり、その後青少年に対しても対象を広げた。さらに、レジリエンス研究は、健全な適応と精神病理の予防・改善の両面に着目しているのに対して、ポジティブ心理学は主に心身の健康と最適な発達に関心があり、レジリエンスをウェルビーイングの実現に必要な資質と考えている。ただこれらの相違は対立ではなく強調点の違いであり、ポジティブ心理学の興隆によってレジリエンスの研究と実践は、特殊な環境に置かれた人から、すべての人へと対象を拡大してきたと言えるだろう。

### Ⅲ. ポジティブ心理学介入としてのレジリエンス

ポジティブ心理学によってレジリエンスの研究と介入の対象が拡大された結果、特殊で過酷な逆境にある人だけではなく、普通の人と比較的よく経験するような困難における対処の違いが明らかにされてきた。レジリエンスの高い看護師はバーンアウトが少ない、成功する起業家はレジリエンスが高い、レジリエンスの高い高齢者は積極的な社会参加をしている、などがその例である[14][15][16]。ポジティブ心理学では、レジリエンスは人のウェルビーイングと関連していると見なされているため、健康で幸せな生活を送るために誰もが身に着けるべき能力のひとつとして一般の人を対象とした介入プログラムが開発されるようになった。これらのプログラムでは、APAの挙げた3つの重要な点のうち①と②、すなわち当事者の認知的側面と外的資源の活用に重点が置かれるため、認知行動療法

に基づく手法が多く見られる。この立場に立つ方法として、セリグマンらの開発によるペン・レジリエンシー・プログラム (PRP) や[17]、ボニウエルの SPARK レジリエンスプログラムがよく知られている[18]。

PRP の開発に携わったライビッチらはレジリエンスの土台を築く 7 つのスキルを挙げ、「自己発見スキル」と「自己変革スキル」と名づけている[19]。「自己発見スキル」は、自分の認知の傾向を知ることによって自己理解を深めるもので、ABC 分析、思考のワナの避ける、冰山を見つけるスキルから構成される。「自己変革スキル」は、思い込みに挑む、大局的にとらえる、こころを鎮めてフォーカシングする、リアルタイムレジリエンス (速攻型反応) で構成されており、これらのスキルや用語から PRP が認知行動療法に基づいていることがわかる。現行の PRP にはこれら 7 つの認知行動療法の技法にポジティブ心理学のエクササイズを加えた計 18 のレジリエンススキルが含まれている[20]。

一方、ボニウエルの SPARK レジリエンスプログラムは 11 歳以上を対象としたプログラムで、ストレスから回復する瞬発力とレジリエンスの基礎作りの両方を高めることを目指している。SPARK も認知行動療法に基づいており、感情について学ぶ、自分のとらえ方のクセを理解し挑戦する、レジリエンスマッスル (筋肉) を鍛える (強み、ソーシャルサポート、自己効力感、ポジティブ感情) などの 12 のレッスンから構成されている[21]。

レジリエンス促進の方向は、新たな力を身に着ける「増幅」と顕在化していなかったもともとの力に気づく「発掘」、さらにそれを自分自身で行うか、他者との関係の中で行うかという二次元でとらえることができる (図 1) [22]。同じような逆境下におかれても、レジリエンスが発揮される程度に個人差があることから、レジリエンスには個人の資質的要因が関与していることが指摘されてきたが、この二次元モデルに基づく、自分が既に持っている資質に本人が気づかないでいる可能性や、十分に持っていない資質を他者との関係性や新たに知識やスキルを習得することで身に着けることができると考えられ、教育や他者との関係性の重要性が示されている。サウスウィックらも、レジリエンスの高さは特定の遺伝子によって決まるのではなく複数の遺伝子と環境との相互作用によるものであると述べており、脳の柔軟性 (神経可塑性) を活用して脳の特定部分を活性化するように働きかければその領域を強化できると指摘しており、レジリエンスの獲得可能性を強調している[12]。

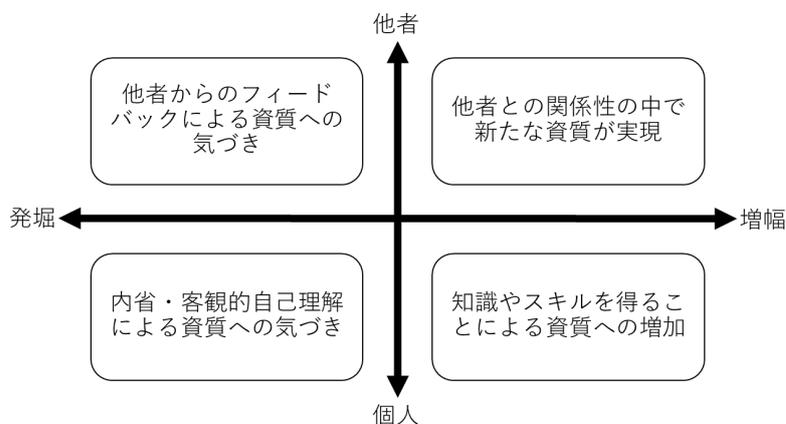


図 1. レジリエンス促進の方向 (平野, 2017)

IV. レジリエンス向上のための実習とつよみカード

1. 関西医科大学のレジリエンス教育

筆者らの勤務する関西医科大学では、医学生に対するレジリエンス教育の一環として、1年生を対象とした必修科目として「コミュニケーション実習」(全9コマ)と「マインドフルネス実習」(全12コマ)を開講している。この2科目で取り上げる演習や講義を通して、平野によるレジリエンス向上の2次元モデルの4つの象限のうち[22]、特に3つの象限の内容-すなわち、①「内省・客観的自己理解による資質への気づき」、②「他者からのフィードバックによる資質への気づき」、③「他者との関係性の中で新たな資質が実現」の3つの向上を目的として、複数の演習を組み合わせ実施している。実習の構成は図2と図3に、演習内容と向上の方向性との関係を表1に示した。

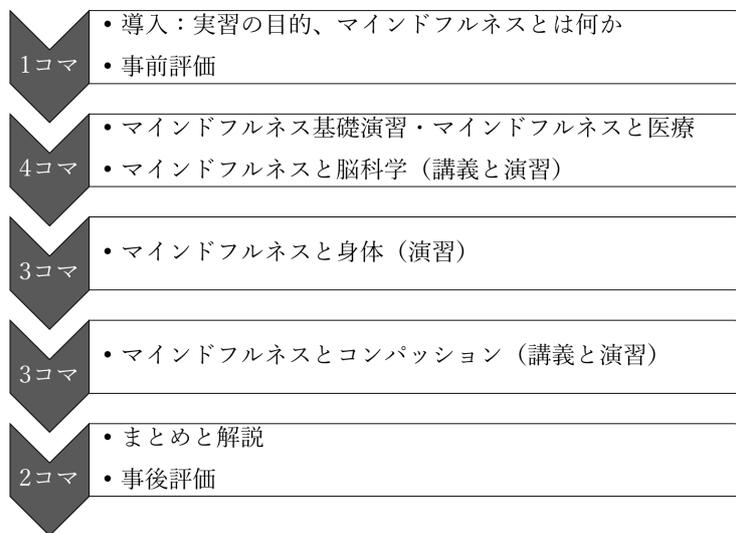


図2. 関西医科大学のマインドフルネス実習

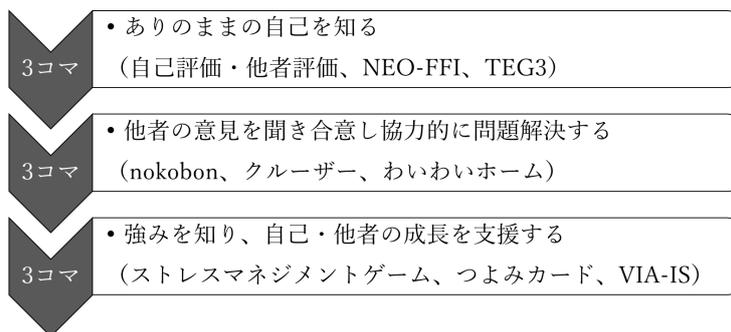


図3. 関西医科大学のコミュニケーション実習

表 1. レジリエンス向上の 2 次元モデルと実習課題

	コミュニケーション実習	マインドフルネス実習
内省・客観的自己理解	NEO-FFI、TEG3、つよみカード	マインドフルネス演習
他者からのフィードバック	つよみカード、自己評価・他者評価	
他者との関係性の中での実現	協働的問題解決ゲーム	コンパッション演習
知識やスキル	ストレスマネジメント、ABC	マインドフルネス講義

以下にこれらの演習のうち、内省および他者からのフィードバックによって自己の内的資源のひとつである強みに気づく演習として実施している、つよみカードを使った課題の開発と実践を紹介する。

## 2. つよみカードとは何か

人には誰も個性や優れた部分があり、それを「強み」(strength)と呼ぶ。レジリエンスに必要な内的資源のひとつとして、各自が持つ強みに気づき、それを活かすことができる、ということがある。強みには性格の強み、能力の強み、才能などがあるが、「性格の強み」(character strength)は、人から賞賛され、尊敬され、重んじられるものであり、その人らしさを造り上げる基盤となっている[23]。ピーターソンとセリグマンは、「人間であることの最強の部分」にあたる資質を国や文化を超えて調査し、古今東西の哲学や宗教書の中から6つの美德を明らかにした。それらは知恵、勇気、人間性、正義、節制、超越性である。これらの美德に到達するためのルートとなるのが、最終的に24に集約された性格の強みである[24]。この24の強みはVIA-IS (Values in Action Inventory of Strength)という240項目から構成されるの質問項目にまとめられている。VIA-ISは日本語でのウェブ受検が可能で、結果のサマリーを無料で得ることもできる。

VIA-ISを受検してサマリーを得ることによって自分の強みを知ることは、内的な資源を自覚しレジリエンスを高める第一歩となり得る。ただ強みのリストそのものは抽象度が高いため、自分がその強みをこれまでどういう場面で具体的に発揮しており、今後どのように活かすことができるかを考え、実行に移すことが必要である。つまり結果を読み解き、理解し、今後の成長に役立てるところが最も重要なのだが、それをライフコーチやキャリアカウンセラーなどの支援なしに実行するのはかなり難しい作業と言えるかもしれない。

そこで、筆者らは学生や研修参加者が集団で授業や研修の一環として実践できる強みの教材の作成と実施を試みた。VIA-ISの24の強みをベースに、人の性格を行動的側面から評価する際に使われる日本語の表現を加えて48枚のカードを作成し、「つよみカード」と名付けた。本カードはVIA-ISに基づきつつも、追加する語は因子分析などの厳密な妥当性の検討によってではなく、人を肯定的に評価する語として日常的に使われているものを集めた語を中心にしている。試用の過程においてパーソナリティテストとの関連性を検討し、使用者からのフィードバックをもとに現在もブラッシュアップを続けているところである。次節以下に「つよみカード」の使用例と分析結果を紹介する。

V. コミュニケーション実習におけるつよみカードの試用と結果

対象：医学部1学年の136名。研究協力への同意文書の提出があり、回答に不備がなかった131名（男子68名、女子63名）を分析対象とした。

手続き：演習の実施手続きは以下の通りである。

- ① 1学年を名簿順に6グループに分け、1教室あたり22～23人ずつ割り振り、各教室の学生を5班に分けた。
- ② 学生一人一人に一組48枚の名刺サイズのつよみカードのセットを配布した。
- ③ 学生は48枚のカードの中から「自分の強み」と思うカードを4枚選び、その理由と強みを発揮している具体的な場面を記録用紙に記入した。
- ④ 自分の強みを書き終わったら、次に同じ班のメンバー（4～5人）の強みと思うカードを48枚の中から1枚選び、その理由を書き出した。
- ⑤ 自分の強みを理由と共に発表し、その後、班のメンバーから見た強みを理由と共に指摘してもらった。
- ⑥ 今後伸ばしたいと思う強みをカードの中から1つ選び、どうやったら伸ばせるか、具体的な方法を考えた。
- ⑦ 演習を終えて、気づいたことなどふりかえりを記入し、班の中でシェアした。
- ⑧ ホームワークとして以下の課題を行い、レポートとして提出した。(1) これから実現したい目標に対して、自分の強みをどのように活かして実行するか行動計画。  
(2) 過去において、実現しなかったができなかったことがらを思い出し、その時、どのような強みがあれば、実現できたかを内省する。また、その強みをどのように伸ばしていけるか考える。

なお、演習の様子は図4-1～図4-5に示す通りである。

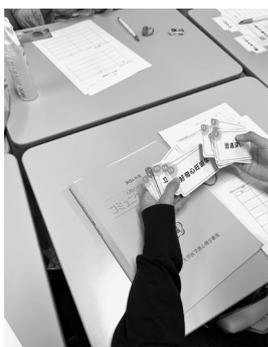


図4-1. カードの確認



図4-2. カードを並べる



図4-3. カードを選ぶ



図 4-4. 自分の強みの発表 図 4-5. メンバーからの強みの指摘

結果：

つよみカードから選んだ自分が知覚している強みの出現度数の高いものとその割合を表 2 に示した。なお出現頻度は合計 513 であった。

表 2. 「自分が知覚している強み」として出現頻度が高かったもの

強み	度数	%
立ち直りが早い	34	6.6
ポジティブな	30	5.8
好奇心旺盛な	29	5.7
穏やかな	26	5.1
心の広い	24	4.7
思いやりのある	21	4.1
誠実な	20	3.9
親しみやすい	19	3.7
現実的な	18	3.5
公平な	17	3.3
協調的な	17	3.3
人の心がわかる	17	3.3

「立ち直りが早い」「ポジティブな」「好奇心旺盛な」など、生きる姿勢に関わる強みが上位に挙がり、続いて「穏やかな」「思いやりのある」「親しみやすい」「協調的な」など、対人関係の中で発揮される項目が多く上がった。

次に自分が「今後伸ばしたいと思っている強み」の結果の上位にあがったものを表 3 に示した。総度数は、計 131 であった。

表3. 「今後伸ばしたいと思っている強み」として出現頻度が高かったもの

強み	度数	%
親しみやすい	16	12.2
自立的な	11	8.4
頼りがいのある	9	6.9
決断力のある	7	5.3
人を支える	6	4.6
希望を捨てない	5	3.8
注意深い	4	3.1
思いやりのある	4	3.1
忍耐力のある	4	3.1
集中力のある	4	3.1
ユーモアがある	4	3.1

「親しみやすい」「頼りがいのある」「人を支える」「思いやりのある」など、対人関係の中で発揮される強みが多く挙げられた。また、「自立的な」「決断力のある」「忍耐力のある」「集中力のある」などは、大学生として学業や生活面での成長に必要な資質として挙げられたのかもしれない。

次に班のメンバーに対して指摘した強みの出現度数の上位のものとその割合を表4に示した。他者に対する指摘の度数は全体で602であった。

表4. 「他者に対して指摘した強み」として出現頻度が高かったもの

強み	度数	%
親しみやすい	69	11.5
穏やかな	52	8.6
頼りがいのある	29	4.8
ポジティブな	26	4.3
はつらつとした	23	3.8
心の広い	21	3.5
あたたかい	21	3.5
ユーモアがある	20	3.3
自立的な	19	3.2
遊び心がある	18	3.0

他者に対して指摘した強みには「親しみやすい」「穏やかな」「頼りがいのある」など、対人関係の中で発揮される強みが多く挙げられた。「頼りがいのある」「はつらつとした」「あたたかい」の項目は、自分が知覚している強みとしては上位に入っていないため、自分では知覚しにくい、他者からは観察しやすい強みと言えるかもしれない。

次に、自分が知覚している強みと別途実施した性格検査NEO-FFI[25]の相関分析の結果を表5に示した。

表 5. 「自分が知覚している強み」と NEO-FFI の 5 因子の相関

NEO-FFI	強み	相関係数	有意確率(%)
外向性	ポジティブな	0.325	0.000
	はつらつとした	0.336	0.000
	ユーモアがある	0.250	0.004
	存在感のある	0.218	0.012
開放性	好奇心旺盛な	0.367	0.000
	信念を持った	0.246	0.005
調和性	協調的な	0.220	0.011
	心の広い	0.180	0.040
誠実性	誠実な	0.257	0.003
	現実的な	0.227	0.009
	忍耐力のある	0.199	0.023
	自立的な	0.197	0.024
	注意深い	0.193	0.027
神経症傾向	率直な	0.227	0.009

NEO-FFI のうち外向性の高さは活動性や積極性と関係すると思われる「はつらつとした」や「存在感のある」、開放性は「好奇心旺盛な」「信念を持った」といった項目との正の相関が見られた。また寛大さや温和さに関わる調和性は、「協調的な」「心の広い」といった円滑な対人関係に関わるとされる強みとの相関が高かった。誠実性と有意に正の相関が見られた自分が知覚している強みは「誠実な」や「忍耐力のある」「自立的な」など、秩序立って物事に向き合う姿勢に関わるものであると考えられ、それぞれのパーソナリティが自分が知覚している強みと結びついていることが示唆された。

演習後に書かせた自由記述によるふりかえりを 5 つの観点から分類した。代表的なものを表 6 に挙げた。

表6. ふりかえりの5つの分類と代表例

1. 内省による自己の強みへの気づき

「自分の強みが少なくて困るのではないかと心配していたが、選ぶ作業の際には強みと思えるものが多くてどれを選ぶか迷ってしまった。思っていたよりも多くの強みが私にはあるのだと気づいた」

「カードを見ていて、自分の強みを探すために自分の性格や過去の経験を考えたときに、普段は気づいていなかったが、自分の強みといえる良いところを見つけることができた。日頃は考えていなかったが、自分の強みを考えることで自己肯定感が上がるということに気づいた」

2. 他者の指摘による自己の強みへの気づき

「自覚していなかった強みについて他者からの指摘で気づくことができ、自分自身のことでもまだ気づいていないことは多くあると感じた」

「メンバーの人が言ってくると、とても嬉しい気分になったり、自分にはない視点で長所に気づかせてくれて、とてもありがたかった」

3. 自分自身に対する捉え方の変化

「日頃はあまり意識していないところも、改めて考え直すと長所として捉えることができるのだ、ということに気づいた」

「私は自分に自信がなく、自分の短所ばかりに目を向けがちだが、できる限り客観的な視点から自分を見て、強みを選んだ。『決断力がない』を『慎重である』というように言い換えるなど、自分が短所だと思っていたことも長所に変換できるということに気づいた」

4. 自己概念の明確化

「自分が普段意識していない部分の新たな自分の正確の強みに気づくことができた。また様々な自分の性格の特徴を捉えることができ、自己というものの輪郭がはっきりとしていくように感じた」

「いつもは上手く言語化できないことも、カードで言語化できたことでスッキリした」

5. 人間関係に対する気づき

「一人一人、全く異なる強みを持っていて、全然違う性格をしているのだということに気づいた。違う性格だからこそ、一緒に過ごしていたら新しい考え方や物の見え方が発見できて楽しいと感じているのではないかと思う。強みが人それぞれであることで補い合うことができたら良いと思った」

「他者の強みを聞いていると人それぞれで、このような多様な人間が集まっているから社会が成立しているのだと勉強になった。それぞれが足りない部分を補い合い助け合っていることの必要性を痛感した」

VI. 結語

本論文で紹介したように、ポジティブ心理学の立場からみたレジリエンスは、すべての人のウェルビーイングを高める上で必要な資質である。医学生のメンタルヘルス問題に対

しても、従来の狭義のストレスマネジメントの概念を超えて、成長に焦点を当て人間関係の中で逆境への対応力を高めるというポジティブな側面を持つ。本研究では特に内省および他者からのフィードバックにより、自己の強みに気づくエクササイズであるつよみカードの開発と実践について報告した。48枚のカードによって選択された各自の自覚する強みと、NEO-FFI検査で明らかになった5因子の性格特性とは、一定の相関が示された。また内省報告からは、強みを見つける作業そのものが自己肯定感を高めたり、他者から強みを指摘される経験によって新たな気づきを得られることがわかった。さらに、人それぞれがさまざまな強みを持っていることや、一人の人に対しても見る人によって異なる強みを発見していることなど、多様な視点への気づきや、協力することの大切さを気づくきっかけともなっていた。つよみカードは、本学における実習のみならず、第55回医学教育学会のワークショップ「セルフケア教育を体験してみよう」で紹介したところ[26]、多くの医療系大学から問い合わせがあり、簡易版のカードを頒布した。また、自治体主催の小中学校の教員研修での実施後は、所属校で実施したいという申し出もあった。これらの実践の成果を踏まえて、カードおよび実践方法をさらに改良していきたいと考えている。

なお、つよみカードはセリグマンとピーターソンの強みの概念に基づいているが、VIA-ISに取って替わるものではない。VIA-ISは本論文中でも言及しているように、ウェブ受検が可能であり、本学での演習においても学生に受検させている。つよみカードはその補完として自己の内省と他者視点の両方をワークショップ形式で実施できる教材として開発したものである。ポジティブ心理学の理論および概念を正しく理解した上で広く活用されるように、今後とも改善・普及を図っていきたい。

## 引用文献

- [1] 西垣 悦代・藤村 あきほ. コロナ禍における医学部新入生のメンタルヘルスとその対応 学校安全推進センター紀要, 2021; 1, 15-33.
- [2] Houpy, J. C. Lee, L.L., Woodruff, J. N. Pincavage, A. T. Medical Student resilience and stressful clinical events during clinical training. *Journal of Medical Education*. Online, 2017; 22.
- [3] General Medical Council and Medical Schools Council. Achieving good medical practice for medical students. Manchester: GMC. 2016. <https://www.gmc-uk.org/-/media/documents/achieving-good-medical-practice---guidance-for-medical-students-280622-66086678.pdf> 2023年11月
- [4] Wald H.S. Professional identity (trans)formation in medical education: reflection, relationship, resilience. *Academic Medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*. 2015; 90(6), 701-706.
- [5] Cutrer, WB. Atkinson, HG, Friedman, E. Exploring the characteristics and context that allow Master Adaptive Learners to thrive. *Medical Teacher*. 2018; 40(8), 791-796.
- [6] American Psychological Association <https://www.apa.org/topics/resilience> 2023年11月

- [7] Grotberg, E. *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. La Haya, Holanda: The Internacional Resilience Project. Bernard Van Leer Foundation. 1995.
- [8] Garmezy, N. The Study of Competence in Children at Risk for Severe Psychopathology. In Anthony, E. J. & Koupernik, C. (Eds.), *The Child in His Family: Children at Psychiatric Risk*. New York: Wiley. 1974; 77-97.
- [9] Anthony, E. J. The syndrome of the psychologically invulnerable child. In Anthony E. J. & Koupernik, C. (Eds.), *The Child in His Family: Children at Psychiatric Risk*. New York: Wiley. 1974; 3-10.
- [10] Masten, A. S., Barnes, A. J. Resilience in Children: Developmental Perspectives. *Children*, 2018; 5, 98.
- [11] Frankl, V.E. *Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager*. 1946. (池田 香代子 (翻訳) . 夜と霧 新版 みすず書房 2022.)
- [12] Southwick, S. M., Charney, D. S. *Resilience: The Science of Mastering Life's Greatest Challenges*. 2012. (森下 愛 (訳) 西 大輔・森下 博文 (監訳) . レジリエンス: 人生の危機を乗り越えるための科学と10の処方箋 岩崎学術出版社 2015.)
- [13] Luthar, S. S., Lyman, E. L., Crossman, E. J. Resilience and positive psychology. In Rudolph, K. D., Lewis, M. (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology*. Springer. 2014; 125-140.
- [14] Shakerinia I., Mohammadpour, M. Relationship between job stress and resiliency with occupational burnout among nurses. *Journal of Kermanshah University of Medical Sciences*, 2010; 14(2), 161-169.
- [15] Ayala, J.C. & Manzano, G. The resilience of the entrepreneur. Influence on the success of the business. A longitudinal analysis. *Journal of Economic Psychology*, 2014; 42, 126-135.
- [16] James, J., Besen, E. & Pitt-Catsoupes, M. Resilience in the Workplace: Job Conditions that Buffer Negative Attitudes Toward Older Workers. In Resnick, B., Gwyther, L.P., Roberto, A. R. (Eds.), *Resilience in Aging*. New York, NY: Springer. 2011; 331-349.
- [17] Penn Resiliency Program. <https://cdc.thehcn.net/promiseppractice/index/view?pid=3799#:~:text=The%20Penn%20Resiliency%20Program%20is,therapy%20and%20problem%2Dsolving%20techniques> 2023年11月
- [18] SPARK Resilience in Education® <https://www.positran.eu/spark-resilience-in-education/> 2023年11月
- [19] Reivich, K. Shatte, A. The Resilience Factor. 2020. (宇野 カオリ (翻訳) . レジリエンスの教科書: 逆境をはね返す世界最強トレーニング 草思社 2015.)

- [20] 宇野 カオリ. 逆境・試練を乗り越える！「レジリエンス・トレーニング」入門 電波社 2018.
- [21] 足立 啓美・鈴木 水季・久世 浩司（著）イローナ・ボニウエル（監修）. 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 2014.
- [22] 平野 真理. 資質を涵養する：パーソナリティ心理学 臨床心理学, 2017; 101, 669-672.
- [23] Peterson, C., Seligman, M. E. P. *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press. 2004.
- [24] Niemiec, R. M., McGrath, R. E. *The Power of Character Strengths: Appreciate and Ignite Your Positive Personality*. 2021. (松村 亜里（監修）. 強みの育て方 「24の性格」診断であなたの人生を取り戻す WAVE出版 2019.)
- [25] Costa, P. T., McCrae, R. *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources. 1992. (下仲 順子・中里 克治・権頭 恭之・高山 緑. 日本版 NEO-PI-R, NEO-FFI 使用マニュアル 改訂増補版 東京心理株式会社 2011.)
- [26] 西垣 悦代. 強みを見つけてレジリエンスを高める 宮田 靖志・高宮 有介（座長）. ワークショップ19: セルフケア教育を体験してみよう! 医学教育, 54 (suppl), 2023; 119.

## Developing and Utilizing Strength Cards for Resilience Education

Etsuyo Nishigaki<sup>\*,\*\*</sup>, Akiho Fujimura<sup>\*,+</sup>

<sup>\*</sup>Kansai Medical University School of Medicine, <sup>\*\*</sup>Welb Research Center for Psychology and Education, <sup>+</sup>Kyoto city School Counselor

Resilience is defined as “the universal human capacity to face adversity, overcome it, and be strengthened or transformed by the experience.” In the United Kingdom and the United States, medical universities have recognized the importance of fostering resilience in their students as a crucial quality. This paper provided an overview of the background of resilience research, and showed that over the past 20 years, due to the influence of positive psychology, cognitive-behavioral approaches have flourished as a preventive intervention method for adults. Focusing on strength in resilience education, we created “Strength Cards” as teaching materials to help students recognize and utilize their strengths through both self-reflection and feedback from others. We reported on the outcomes of implementing this resilience education exercise with first-year medical students.

Key Words: resilience, strength, positive psychology, medical education, mental health

## 称賛がトラウマのある児童生徒に与える影響と背景要因

なかむらゆうご  
中村有 吾

同志社大学カウンセリングセンター

トラウマのある児童生徒に対する称賛を用いた効果的な支援を考える上で、称賛の形式、学級マネジメントにおける位置づけ、および三項随伴性や自己決定理論に基づいた称賛の影響について検討を行った。自律性や有能感を満たすような称賛は、児童生徒の望ましい行動を強化し内発的動機を高める効果が期待できる。一方、愛着形成、自己評価能力、自尊心に問題を抱える可能性のあるトラウマのある児童生徒にとっては、逆効果になる可能性もあり、児童生徒の特性や状況によって効果が大きく左右されることが示唆された。

キーワード：称賛、トラウマのある児童生徒、学級マネジメント、愛着形成、自尊心

### I. はじめに

近年、児童生徒の望ましい行動に着目し強化子を提示することで、望ましい行動の増加を目指す指導が教育現場で日常的に行われるようになってきている[1]。称賛はすべての学年の教師がすぐに使用でき、実行可能で非侵襲的な教室の方略である。[2]。伊藤は、このような生徒指導の方法を“ほめる・認める”生徒指導（以下、このような生徒指導を称賛と標記する）と称し、2010年以降ゼロトレランスに代わり生徒指導の代表として注目されるようになったポジティブ行動支援（Positive Behavior Support：PBS）などの実践パッケージなどで取り入れられるようになってきているとしている[3]。称賛の対象範囲はユニバーサルに及び、その中にはトラウマのある児童生徒も含まれている。オーストラリア児童財団（Australian Childhood Foundation）が作成した児童生徒へのトラウマインフォームドアプローチ（Trauma Informed Approach：以下TIA）のガイダンス書では、称賛について「児童生徒は過去の人間関係の経験というレンズを通して聞くのではなく、肯定的な強化子として解釈する方法を学ぶことができる[4]」とその意義について触れている。また、児童生徒のPTSDに対して治療効果が高いとされるトラウマフォーカスト認知行動療法（Trauma Focused Cognitive Behavioral Therapy）では、ペアレンティングが構成要素の一つとして含まれており、その中で基本的な子育てスキルの一つに称賛が挙げられている。このように称賛は、トラウマのある児童生徒の回復と発達において、サポート的な役割を果たすツールとしての可能性が示唆されている。

一方、TIAのガイダンス書の中には「トラウマのある児童生徒はほとんど褒められない傾向があり、実際、褒められてもあまり反応しないことが多い[5]」と触れているものもある。

これは、褒める点を見つけることの難しさや、称賛が期待する成果をもたらさない場合のギャップについての指摘と言える。実際、教師からは「トラウマのある児童生徒のどこを褒めてよいのか分からない」「褒めても反応がない、喜んでくれない」という声を聞くことがある。称賛は児童生徒に有効であるという一般的な認識とは対照的に、トラウマのある児童生徒への効果的な称賛の活用には配慮が求められることが理解できる。

学校規模におけるトラウマの対応については、トラウマインフォームドアプローチ (Trauma Informed Approach：以下 TIA) の原則を学校教育領域に組み込んだトラウマセンシティブスクール (Trauma Sensitive School：以下 TSS) が存在する。TSS は、児童生徒へのトラウマの影響の理解に基づいた生徒指導の枠組みであり、特に北米を中心に普及している。一般に、TSS は反応性モデル (Response To Intervention：以下 RTI) におけるシステムアプローチを取り入れた多層的な支援を提供する。RTI では児童生徒のニーズに合わせて支援が提供され、その効果が評価された上で、最も適切な層での支援が実施される。TSS では三層支援が一般的であり、対象者は第一層で学校やクラス全体、第二層で小集団、第三層でトラウマに特別な対応が必要な個別の児童生徒となる。層が上がるにつれて、支援の内容はより詳細なアセスメントや外的機関の連携を含む事後的なアプローチとなる。下位層では、システムレベルの変化や環境への働きかけといった、より広範な予防的なアプローチが取られる。第一層目の取り組みには、肯定的な学校風土づくりの促進が含まれており [6]、称賛はこのような風土づくりに大きく寄与すると考えられる。ただし、トラウマのある児童生徒に対する称賛の影響については、ブログや SNS などのウェブ上において経験的な記述は散見されるものの、学術的根拠に基づいた文献は、筆者が知る限り存在しない。

そこで、本稿では、トラウマのある児童生徒に対する称賛を用いた効果的な支援について考察する。その基盤として、称賛の効果に影響を与えるトラウマのある児童生徒に関連した要素を抽出することをするために、まず、称賛の定義や形式、称賛が学級マネジメントの方略に取り入れられるようになった背景に触れ、学校教育における称賛の基本的な側面を概説する。次に、称賛は効果的であると広く認識される背景と、称賛の受け手の認知理論について紹介し、トラウマのある児童生徒への称賛の有効な活用を検討する。

## II. 称賛の定義と形式

称賛の定義は研究により異なる。「他者の成果、行動、または特性に対する明示的な口頭での肯定的な評価を指し、評価は評価者の主観的な基準に基づく [7]」と言語面の使用を強調するものがある一方で、「正確さの評価（「よくやった」、「上出来」）に加え、行動の肯定的な質を示す言葉または身体的な行動 [8]」と言語面だけでなく非言語面も含めた定義もある。多くの定義は、対象となる児童生徒の行動や特徴に対する言語的または非言語的な好意的な注目を含んでいる [2]。称賛は、言語面のみならず非言語面への配慮も求められると言える。

称賛に類似する用語として、フィードバックがある [9]。フィードバックは、「システム パラメータの実際のレベルと基準レベルの間のギャップに関する情報であり、ギャップを何らかの方法で変更するために使用する [10]」「個人のパフォーマンスや理解の側面に関してエージェント（教師、同僚、本、親、自分、経験など）によって提供される情報 [11]」などと定義されている。フィードバックの種類には主に、結果の正しさを確認する「結果の知識」、正しい応答を提供する「正しい応答の知識」、戦略的なヒント・説明・具体的な例などの追加情報を提供する「精緻なフィードバック」がある [12]。このようにフィードバックは基準

と実際のアウトプットのギャップを埋めたり、自己理解を深めるために用いられる。

「称賛」と「フィードバック」と比較すると、「フィードバック」は本、ソフトウェアといった物、さらには自分自身でも行うことが可能である。一方、称賛は人から人へと情報が伝達されることが特徴である。また、「フィードバック」は伝達内容が必ずしも肯定であるとは限らず、「称賛」は肯定的であるという点で異なる。

以上、称賛の定義とフィードバック概念との比較をまとめると、称賛は人から人へと個人の判断に基づき、肯定的な評価を言語・非言語的な手段を用いて伝えることになる。そのため、伝達基準の明確化が難しく、人間関係の影響も受けるため、効果的な伝達に影響が出ると考えられる。

称賛の表現形式は、一般的に包括的称賛 (Generic Praise : GP) と具体的称賛 (Specific Praise : SP) に分類される [9]。GP は、児童生徒が行った行動に関する具体的な情報をほとんど伝えない称賛で、「よくやった!」「頑張った!」のように児童生徒の成果への具体的な言及がないもの (Unlabeled) と「あなたは本当に賢いね」と成功を児童生徒自身の内的属性に帰属させるもの (Person) の二つの形式に分けられる。一方、SP は児童生徒が望ましい行動をしたときに、「挙手してくれてありがとう」のように行動に対して具体的かつ肯定的にほめる行動である。SP には、成功と使用した方略や努力を関連付ける「過程」(例:「よくやった。一生懸命勉強したね!」)、課題をうまく習得したことを強調する「習得」(例:「よくやりましたね! 課題を乗り越える方法を学びました」)、標準的な成果と比較し児童生徒の成績について言及を含む「社会的比較」(例:「あなたの算数のテストの得点は、平均を上回り、優秀です」)、承認を示し児童生徒の行動を明示的に説明する「行動-具体的」(例:「じっと座ることができていてえらいね」)、「能力」(例:「あなたは算数の能力があるね」)などのタイプがある。

このように称賛には様々な形式が存在し、その効果を最大化するためにはクラスの目標やそれぞれの児童生徒の生徒指導上の目的に合わせて形式を使い分けることが求められると言える。

### Ⅲ. 称賛が児童生徒に効果的とされる背景

先に述べたように、称賛はポジティブ行動支援の中でも活用されている。ポジティブ行動支援は、主に小中学校での問題行動を軽減し、学習行動を増加させることを目的として、全米で広まっている。このポジティブ行動支援の原理を学校環境全体にシステム化したものが、学校規模ポジティブ行動支援 (School-Wide Positive Behavior Support : 以下 SWPBS) である。日本では特に徳島県が、ポジティブ行動支援を県の教育振興計画に位置付け、県下全域への横展開と支援体制の強化を図っている [13]。SWPBS は徐々に日本でも展開されており、今後、さまざまな地域での導入が期待されている。

#### 1. 三項随伴性

ポジティブ行動支援の技法やアセスメントは応用行動分析学の原理に基づいている。この分野では、児童生徒の行動を解釈するために三項随伴性が重要な役割を果たす。三項随伴性とは、「先行事象 (Antecedent)」としての行動を引き起こすきっかけや状況、「行動 (Behavior)」、そして行動の後に続く「結果事象 (Consequence)」を含む概念である。行動の前後関係をデータに基づいて分析し、環境と行動の相互作用を理解するために用いられる。「先行事象」には、行動の手がかりとなる「弁別刺激」、行動の動機づけに影響を与える「動機づける操作 (Motivating Operation : MO)」がある。Mo は、強化子や弱化学子の効果の

役割を変化させる「価値変更効果」と、特定の行動の増減を促す「行動変更効果」の2つの機能を有する[14]。称賛は「結果事象」の中でも二次性強化子に該当し、特に強化子としての力を一定に持ち続ける般性強化子に分類される。称賛による行動の強化の効果は、この三項随伴性を通じて一般的に説明される。

## 2. 学級マネジメントとしての称賛

学級における教師の称賛に関する実証研究は、1970年代から始まっている[2]。学級マネジメント方略に関して言えば、Epsteinらによる小学生の一般的な問題行動を低減する方略に関する文献レビューでは、以下の5つの推奨事項が提案されている。その5つは①問題行動の詳細と、問題行動を刺激し強化する状況の特定、②教室の学習環境の変容、③新しいスキルの教育および強化による適切な行動の増加・肯定的な教室環境の維持、④専門職の同僚や生徒の家族との関係の活用、⑤肯定的な相互作用を促進する学校規模の戦略やプログラムの採用である[15]。称賛との関連性では、特に③の推奨事項内で、スキル習得に対する試みや努力へのフィードバック方略および肯定的な関係性を育む方略として称賛の使用が推奨されている。さらに、称賛と叱責の配分についても触れられており、適切な行動をした場合は叱責よりも称賛の量が大きく上回るようにすること、叱責が称賛の量を上回る状況では学級マネジメントの方法を見直すことが促されている。また、過度な称賛や注意は児童生徒に有害になり得るとして、これらの方略を推進する際の教師の障壁についても注意が促されている。称賛の効果を最大化するには、叱責の使用を相対化し、教師自身がその使用度をモニタリングすることが求められていると言える。

Simonsenらの根拠に基づく学級マネジメントの研究レビューでは、効果的な学級マネジメントの特徴として、①教室の構造と予測可能性の最大化、②期待事項の公表、指導、復習、モニター、強化、③観察可能な方法での積極的な児童生徒の関与、④適切な行動に対応するための連続的な方略の使用、⑤不適切な行動に対応する連続的な方略、5つの特徴をあげている[16]。称賛に関連しては、特に④における実証的根拠が高く、学業行動に対する称賛が児童生徒の正答率[17]、作業の生産性と正確さ[18][19]、語学および算数の成績[20]、学業成績[21]、そして適切な社会的行動に対しては課題遂行行動[22]、注意力[23]、コンプライアンス[24]、肯定的な自己参照発言[25]、協同的な遊び[26]の向上に繋がることが示されている。また、称賛の形式については、具体的称賛(SP)の使用が教室での適切な行動の増加に関連していることが見出されている。

レビュー研究から示唆されるように、称賛は学級マネジメントの方略の中でも、特に望ましい行動を強化する上での使用が推奨されており、三項随伴性の原理を理解することでより効果的な称賛の使用が可能になると考えられる。

## IV. 自己決定理論における称賛

称賛は望ましい行動を強化するだけでなく、内発的動機づけに対しても影響を及ぼすことが示唆されている。本章では特に称賛と関連性が高いと考えられる自己決定理論(Self Determination Theory: 以下SDT)に焦点を当てる。

### 1. 自己決定理論とは

SDTは、人間の動機づけや性格の発達に関する理論である。人間がどのように自分の行動を自ら調整し、発展させていくか、そしてその過程でどのように内面からの動機づけが作用するかに焦点を当てている[27]。具体的には、人間には「自律性への欲求」「有能さへの欲求」「関係性への欲求」という3つの基本的な心理欲求があるとされており、それぞれ、

「行為を自ら起こしたいという欲求」「自らの能力を発揮したい欲求」「他者とのつながりを感じ他者から大切にされたい、所属感を持ちたい欲求」を指す。これらの欲求が満たされるとき、人は自律的に行動し、健全な性格の発達が促されると想定されている。外部からの報酬や指示が、これらの基本的心理欲求に沿う形で提供されると、内発的動機づけは高まる。逆に矛盾するような形で提供されると、内発的動機づけは低下する[28]。また、内発的動機づけは、認知的評価によって促進・抑制の影響を受ける。自分が選択した行動と感じられる場合（自律性）、自分の能力や達成感につながると感じられる場合（有能感）は、内発的な動機づけが促進される。逆に、強制された行動であると感じられる場合、自分の能力や達成感を感じられない場合は、内発的動機づけが抑制される。例えば、親が強制的に児童生徒に難しい宿題をやらせる場合、宿題をする行為の自律性や有能感も低く、結果的に内発的動機づけの低下に結びつく可能性がある。

## 2. SDTにおける称賛

称賛の認知的評価については、Soenens らがさまざまな要因の影響を想定し、モデルを提案している[28]（図1）。図1で示されている「称賛を伝えるための言葉」とは言葉遣いのことを指す。褒め言葉がより中立的で説明的なもの（具体的なポジティブな行動や方略への言及など）は情動的価値（informational value）が高く、自律性や有能感に肯定的な影響を与え、内発的動機づけを高める可能性がある。一方、「～しなければならない」「～に違いない」「～を期待する」といったプレッシャーを与えるような言葉による称賛は評価的で行動を制御する言葉として受け取られ、内発的動機づけを低下させる可能性がある。また、児童生徒の成果に対して、そこに至る過程を称賛するか個人の資質を称賛するかといった称賛のポイントに関しても、過程を称賛する方が、個人が今後、障壁に遭遇した際にも対処する方略として用いる可能性が高まるため、相対的に有効であると考えられる。「大げさな称賛」と「現実的な称賛」を同様の原理で説明できる。

さらにもう一つの要因である「近位な文脈の影響（直接的な対人環境）」は、称賛が提供される近位的な対人関係の風土のことを指す。賞賛を与える人との間に親密でつながりを感じていたり、適切な専門知識を持っている人と認識されている場合は称賛をより良いものとして解釈する可能性がある。また、自律を支持する対人関係風土の中での称賛はより情動的価値が高く、制御的な風土の中ではより評価的なものとして認識されやすくなる。最後の要因である「遠位な文脈の影響」は直接的な対人関係風土を超え、称賛の認知的評価に影響を与えるもので、学校や部活などの風土やさらには文化も含まれる。

以上のような認知的評価に影響を与える要因を加味することで、称賛が児童生徒にとって情動的価値が高いのか評価的な価値が高いのか理解でき、称賛の有効性を推測しやすくなる。

櫻井は、発達段階に応じた称賛の異なる影響について考察し、留意点についても触れている[29]。例えば、乳幼児期では、年齢が低いほど児童生徒は称賛を統制的に受け止めることが少なく、重要な他者からの称賛によって成功感や有能感が素直に高まることができる。一方、被統制感が見られる場合、重要な他者との愛着形成や信頼感の形成に問題がある可能性があるとしている。これは、称賛の認知的評価が、児童生徒と重要な他者との対人関係によって大きく左右されることを示唆しており、称賛の効果を理解するためには、児童生徒が置かれている人間関係への考慮が欠かせないことを示している。小学校高学年になると、児童生徒は現実的な自己評価能力を発達させていくため、称賛は児童生徒が努力して成功した際に与えることが適切になる。しかし、養育者や教師から十分な愛情や受容が提供されて

いない場合、児童生徒は称賛を得るために努力する傾向がある。さらに、養育者や教師が児童生徒の行動を制御する意図で称賛を与える場合、その真意が児童生徒に伝わってしまうことがある。その結果、称賛は児童生徒の自律性や有能さへの欲求を満たすことができなくなり、逆効果になる可能性がある。一方、児童生徒と養育者・教師間で信頼関係が築かれている場合、児童生徒は称賛が提供された意図について、特に気にせずを受け入れることができる。また、自己評価能力が向上するにつれて、自己報酬を与えたり、失敗に対して自らを激励する能力が高まり、他者からの賞賛に頼る必要性が減少していくことになる。

これらの点を踏まえると、称賛の活用を考える際には、「愛着形成」、「信頼関係」、「自己評価能力」などの発達段階への配慮が求められると言える。

### 3. 称賛と自尊心

Brummelman らは、従来の一方向的な称賛の影響だけでなく、「称賛する側（大人）」と「称賛される側（児童生徒）」間の相互作用に焦点を当てたトランザクションモデルを提唱している[30]。このモデルでは、大人自身が称賛を自尊心回復の手段として内面化しているため、自尊心の低い児童生徒の問題解決のために称賛を与える傾向があると想定している。つまり、児童生徒は称賛されるだけの受動的な存在だけではなく、自尊心の低さから大人の称賛を引き出す主体的な存在とも捉えられている。一方、自尊心の低い児童生徒にとって、称賛は逆効果となる場合もある。例えば、低い自尊心は、リスク回避や失敗への恐怖から、注目を避ける傾向がある[31]。そのような特性のある児童生徒に対しては、個人の資質よりも成果に至った過程への称賛を行う方がよいが、実際には過程よりも個人の資質を称賛する傾向があり、これは物事の失敗後の恥ずかしさを増幅させる可能性がある[32]。また、大げさな称賛は、児童生徒に高い水準へのプレッシャーを与え、挑戦を回避させ、重要な学習経験を奪う可能性もあることが示唆されている。

つまり、自尊心の低い児童生徒への称賛は、大人にとって意図とは裏腹に、逆効果となる場合があること、児童生徒の自尊心のレベルや心理状態を理解することが求められている。

## V. おわりに

本稿では、トラウマを抱える児童生徒に対する称賛を用いた効果的な支援を考えるために、称賛に関する基本的な情報と、その効果に影響を与える要素について考察を行った。

まず、称賛の定義と形式について説明し、学級マネジメントにおいて望ましい行動の強化には具体的称賛が推奨されていることが分かった。

内発的動機づけに関連する自己決定理論では、SP を用いた情動的価値の高い称賛は、児童生徒の自律性や有能感を高め、内発的動機づけを促進する一方、評価的価値の高い称賛は、自律性を損ない、統制的な刺激として捉えられやすく、内発的動機づけを低下させる可能性があることが示唆された。さらに、称賛に対する認知的評価は、称賛の表現形式だけでなく、直接的な対人環境や児童生徒を取り巻く環境や文化によっても影響を受けることを説明した。

児童生徒の特性では、称賛の認知的評価は愛着形成、自己評価能力、自尊心により左右される可能性があることが示唆された。これらの要因を向上させるには、養育者・教師といった重要な他者との信頼関係の形成が不可欠である。トラウマを抱える児童生徒は、愛着形成に問題を抱えていることが少なくない。そのため、現実的な自己評価が乏しかったり、自尊心の低下が見られる場合がある。このような状態の児童生徒に対して、称賛を活用することは、児童生徒の成長を促す効果が期待できる一方で、逆効果になる可能性もあるため、注意

が必要である。さらに、本稿では触れることができなかったが、トラウマのある児童生徒は、感情調整や人間関係の形成にも問題を抱えていることが多い。そのため、教師にとって称賛のポイントを見出すことが困難な場合がある。これは、児童生徒が情動的価値のある称賛を受け取る機会を喪失することに繋がり、困難に直面した際に個人の対処スキルに気づくことが難しくなる可能性に繋がる。

これらの点を考慮した称賛は、トラウマのある児童生徒への支援において有効なツールとなり得る。しかし、その効果は児童生徒の特性や状況によって大きく左右される。今後、トラウマを抱える児童生徒への称賛に関する研究を深め、効果的な支援方法を開発していく必要がある。

#### 参考文献

- [1] 庭山和貴. 中学校における教師の言語賞賛の増加が生徒指導上の問題発生率に及ぼす効果. 教育心理学研究. 2020; 68: 79-93.
- [2] Jenkins LN, Floress MT, Reinke W. Rates and types of teacher praise: A review and future directions. Psychol Sch. 2015; 52: 463-476.
- [3] 伊藤秀樹. ”ほめる・認める” 生徒指導の陥穽. 子ども社会研究. 2018; 24: 61-75.
- [4] The Australian Childhood Foundation. Making SPACE for Learning Australian Childhood Foundation Trauma Informed Practice in Schools. 2010. < <https://www.theactgroup.com.au/documents/makingspaceforlearning-traumainschools.pdf> > (2024年2月10日アクセス)
- [5] Commissioner CS. Calmer classrooms: A guide to working with traumatised children. 2007. < [https://earlytraumagrief.anu.edu.au/files/calmer\\_classrooms.pdf](https://earlytraumagrief.anu.edu.au/files/calmer_classrooms.pdf) > (2024年2月10日アクセス)
- [6] Creating, Supporting, and Sustaining Trauma-Informed Schools: A System Framework. In: The National Child Traumatic Stress Network . 2018 . < <https://www.nctsn.org/resources/creating-supporting-and-sustaining-trauma-informed-schools-system-framework> > (2024年2月10日アクセス)
- [7] Kanouse DE, Gumpert P, Canavan-Gumpert D. The semantics of praise. New directions in attribution research. 1981; 3: 97-115.
- [8] Kalis TM, Vannest KJ, Parker R. Praise Counts: Using Self-Monitoring to Increase Effective Teaching Practices. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth. 2007; 51: 20-27.
- [9] Benson-Goldberg S, Erickson KA. Praise in education. Encyclopedia of Education. 2001.
- [10] Ramaprasad A. On the definition of feedback. Syst Res. 1983; 28: 4-13.
- [11] Hattie J, Timperley H. The Power of Feedback. Rev Educ Res. 2007;77: 81-112.
- [12] Attali Y, van der Kleij F. Effects of feedback elaboration and feedback timing during computer-based practice in mathematics problem solving. Comput Educ.

2017; 110: 154-169.

[13] 徳島県教育委員会. 徳島県教育振興計画 (第4期) 素案. 2023.

[14] 武藤崇. “Applied behavior analysis ‘(Cooper et al., 2019) は何が新しいのか:’ 動機づける” 操作 (第16章) を中心に. *Doshisha Clinical Psychology: therapy and research*. 2019; 9: 45-53.

[15] Epstein MH, Atkins MS, Cullinan D, Kutash K, Weaver R. Reducing behavior problems in the elementary school classroom. IES practice guide. NCEE 2008-012. What works. 2008. <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502720.pdf>>(2024年2月10日アクセス)

[16] Simonsen B, Fairbanks S, Briesch A, Myers D, Sugai G. Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Educ Treat Children*. 2008; 31: 351-380.

[17] Sutherland KS, Wehby JH. The Effect of Self-Evaluation on Teaching Behavior in Classrooms for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *J Spec Educ*. 2001; 35: 161-171.

[18] Craft MA, Alber SR, Heward WL. Teaching elementary students with developmental disabilities to recruit teacher attention in a general education classroom: effects on teacher praise and academic productivity. *J Appl Behav Anal*. 1998; 31: 399-415.

[19] Wolford PL, Heward WL, Alber SR. Teaching middle school students with learning disabilities to recruit peer assistance during cooperative learning group activities. *Learn Disabil Res Pract*. 2001; 16: 161-173.

[20] Roca JV, Gross AM. Report-Do-Report: Promoting Setting and Setting-Time Generalization. *Educ Treat Children*. 1996; 19: 408-424.

[21] Good CE, Eller BF, Spangler RS, Stone JE. The effect of an operant intervention program on attending and other academic behavior with emotionally disturbed children. *Journal of Instructional Psychology*. 1981; 9: 25-33.

[22] Ferguson E, Houghton S. The Effects of Contingent Teacher Praise, as Specified by Canter's Assertive Discipline Programme, on Children's On-task Behaviour. *Educ Stud*. 1992; 18: 83-93.

[23] Broden M, Bruce C, Mitchell MA, Carter V, Hall RV. Effects of teacher attention on attending behavior of two boys at adjacent desks. *J Appl Behav Anal*. 1970; 3: 199-203.

[24] Wilcox R, Newman V, Pitchford N. Compliance training with nursery children. *AEP (Association of Educational Psychologists) Journal*. 1988; 4: 105-107.

[25] Phillips RH. Increasing positive self-referent statements to improve self-esteem in low-income elementary school children. *J Sch Psychol*. 1984; 22: 155-163.

[26] Serbin LA, Tonick IJ, Sternglanz SH. Shaping cooperative cross-sex play. *Child Dev*. 1977; 48: 924-929.

[27] Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am Psychol*. 2000; 55: 68-78.

[28] Soenens B, Vansteenkiste M. Understanding the complexity of praise through the lens of self-determination theory. In: Brummelman E, editor. Psychological Perspectives on Praise. Routledge; 2020. pp. 27-35.

[29] 櫻井茂男. 自ら学ぶ意欲の心理学. 有斐閣; 2009.

[30] Brummelman E, Crocker J, Bushman BJ. The praise paradox: When and why praise backfires in children with low self-esteem. Child Dev Perspect. 2016; 10: 111-115.

[31] Baumeister RF, Tice DM, Hutton DG. Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. J Pers. 1989; 57: 547-579.

[32] Brummelman E, Thomaes S, Overbeek G, Orobio de Castro B, van den Hout MA, Bushman BJ. On feeding those hungry for praise: person praise backfires in children with low self-esteem. J Exp Psychol Gen. 2014; 143: 9-14.

中村：称賛がトラウマのある児童生徒に与える影響と背景要因

The impact of praise on traumatized pupils and background factors

Yugo Nakamura\*

\*Doshisha University Counselling Center

In considering effective support for traumatized children using praise, the form of praise, its position in classroom management, and the influence of praise based on three-term contingency and self-determination theory were examined. Praise that satisfies autonomy and competence can be expected to reinforce pupils' desirable behaviors and increase intrinsic motivation. On the other hand, for traumatized children with problems in attachment formation, self-evaluation skills and self-esteem, it may have the opposite effect, suggesting that the effects are largely dependent on the child's characteristics and circumstances.

Keywords: praise, traumatized children, classroom management, attachment formation, self-esteem

## 「学校安全推進センター紀要」編集・出版基準

学校安全推進センター長裁定

令和3年1月1日

- 1 大阪教育大学学校安全推進センター（以下「当センター」という。）の学術論文の発表誌として、「学校安全推進センター紀要」（Research of School Safety Promotion）（以下「紀要」という。）を発行する。
- 2 紀要は、電子版のみ刊行する。
- 3 紀要は、毎年度発行する。ただし、投稿論文（以下「論文」という。）が少数の場合にはこの限りではない。投稿は以下の部門のいずれかに行うものとする。
  - 学校危機管理
  - ト라우マ回復
- 4 紀要は、A4版（本文の活字は和文、欧文とも10.5ポイントとする。）を基準とする。
- 5 編集及び出版細目についての審議および実務作業は、別に定める、当センターに設けられた紀要編集ワーキンググループ（以下「紀要編集WG」という。）で行う。
- 6 論文の採否については、紀要編集WGにおいて検討する。
- 7 前項の検討に基づき、論文の訂正もしくは掲載中止について、学校安全推進センター長は、紀要編集WGの議を経て、投稿者に勧告することができる。
- 8 論文の筆頭著者は、本学教員、本学学生および当センター共同研究員とする。ただし本学学生が筆頭著者となる場合は、指導教員である本学教員との共著とする。
- 9 論文の投稿に際して、筆頭著者として投稿できるのは一号につき一編限りとする。
- 10 論文の投稿に際して、連絡責任者は当センター担当教員とする。
- 11 論文は、投稿者又は連絡責任者（以下「投稿者等」という。）の意思により、妥当と思われる部門に投稿することができる。
- 12 投稿者等は、論文を別に定める紀要執筆上の留意事項に基づいて作成の上、所定の締切日を厳守し、当センター事務室へ提出する。
- 13 論文は、未発表の原著に限り、完成印刷頁で20頁以内を原則とする。
- 14 紀要に掲載された論文、抄録の著作権は当センターに帰属する。ただし著者は、当センターに事前に申し出たうえで、自己の論文を、複製・翻訳・翻案などの形で再利用することができる。（注：複製とは、出版・転載を意味する。）
- 15 投稿者による校正は、初校までとする。

## 学校安全推進センター紀要執筆上の留意事項

この留意事項は、大阪教育大学学校安全推進センターの学術論文の発表誌「学校安全推進センター紀要」に論文を投稿しようとする人たちへの手引きである。当センターの紀要が一つの研究発表として一定のスタイルを保つため、この留意事項にご協力をお願いします。

### I. 投稿論文の形式

原稿は Microsoft 社の Word を使用して作成する。校正段階で加筆・補筆の必要がないよう、完全原稿（本文、要旨、図表とも）で、割付も同時に行ったものを提出する。

1. 完成印刷頁のレイアウト（和文 40 字×42 行、欧文 70～80 字×42 行）の書式で原稿を作成する。提出の際、原稿を A4 版用紙にプリントアウトしたハードコピーおよび電子ファイルの両方を提出する（メモリースティック、CD-ROM 等）。データは互換性のある形式で保存する。

※原稿・電子ファイルの提出の際には、万が一の事故に備え、必ず執筆者の手元に控えを残しておくこと。

2. 図表は本文中に組み込み、完全原稿で提出する。なお、図表の網掛けは鮮明に印刷されないので注意すること。

### II. 表題及び本文等の執筆

#### 1. 記述の項目とその順序

- (1) 表題・執筆者名・所属機関名・受付年月日・抄録・本文・注または参考文献・謝辞（必要な場合）・要約の順とする。

#### 2. 表題

##### (1) 和文の場合

- ① 原稿の 3 行目から記述する。
- ② 副題を付ける場合は、主題と同行とせず、左右に 1 字幅のハイフンを付ける。
- ③ 連続報告の場合は、原則として主題の次の行に『第 I 報』のようにローマ数字で記述し、各報の表題があれば続けて記述する。『第 I 報その 1』のような記述はわかりにくいので避ける。
- ④ 本文または要約の欧文タイトルで上記のような一連の論文の場合は、主題に続き、一字空けて『I』『IV』のように記し、『Part I』『Chapter I』のような記述はしない。
- ⑤ 表題が 30 字を超える場合は、短縮した欄外見出し用の表題を投稿票に記入する。

##### (2) 欧文の場合

- ① 欧文タイトルは『名詞』『形容詞』『動詞』の単語の頭は大文字で統一する。
- ② 連続報告の場合は、『(Ⅱ)』のような表現とする。
- ③ 表題が 10 語を超える場合は、省略した表題を投稿票に記入する。

### 3. 執筆者名及び所属機関名

(1) 執筆者名は、表題（副題のある場合は副題）の下に 2 行空けて記述する。姓名を完全に記述し、姓名の上にひらがなでふりがなを付ける。

(2) 所属機関名は、執筆者名の下に 1 行空けて記述する。

- 所属は本学教員および本学学生については、系（部門名）のみをあげる。原稿提出時点のものを記載する。提出後の変化を記載する必要がある場合は、\*印に対応して脚注で示す。

(例) 専任教員 : ○○系 (○○部門)  
 名誉教授 : 本学名誉教授  
 院生 (修了生) : 修士課程○○専攻 (修了)  
 附属教員 : 附属○○学校  
 学外者 : その所属 (機関名) を正確に記載

(3) 共同執筆の場合で所属機関の異なる場合

- ① 執筆者名の右肩上に「\*」、「\*\*」、「+」、「†」などの印を付けるが、同一所属機関の執筆者は同一印とする。
- ② 所属機関名は、執筆者名順に記述することを原則とし、執筆者に対応する印をその左肩上に付ける。

(例)

a) 和文の場合

浅野 太郎\*・伊藤 次郎\*\*・宇佐美 花子+  
 \*学校安全推進センター・\*\*大阪大学・+附属池田小学校

b) 欧文の場合

ASANO Taro\*, ITO Jiro\*\*, USAMI Hanako+  
 \*National Center for School Safety Promotion, \*\*Osaka University,  
 +Ikeda Primary School attached to Osaka Kyoiku University

(4) 脚注を付ける場合

- ① 1), 2) のようにルビ数字を使用する。
- ② 執筆者の所属機関表示のために上で述べたような印を使用しない場合は、\*や+などの印を使用してもよい。
- ③ 脚注の説明部分の原稿への記入は、原稿第 1 頁の下方に必要な行数プラス 1 行空けて横線を引きその下に記述する。

(脚注を付ける例)

a)表題に脚注を付ける場合

研究費（科研費など）の出所やグループまたは部門（研究室）業績の通し番号を記入する場合。

b)執筆者名に脚注を付ける場合

論文出版の時点で所属機関の変更や退職等のため、変更後の所属機関名と所在地または連絡先を記入する場合。

4. 受付年月日

受付年月日の記入のために所属機関名と抄録との間を3行空けておく。

5. 抄録

(1) 和文の場合：150～300字にする。

(2) 欧文の場合：100～250語にする。

(3) 抄録の記述は、第二次文献検索用に用いられることも多いので、その論文の目的・論述内容（結果）及び論議の焦点等を簡潔にまとめる。

6. キーワード

国立情報学研究所へのデータベース入力のため、キーワードを付ける。

キーワードの記入位置は、抄録・欧文和文要旨の下に1行空けて「キーワード：」、「Key Words：」の欄を設けて記入する。

● キーワードの付け方について

キーワードは全体の内容が推測できるように以下の点を留意して選ぶ。

①具体的な意味のある語句を選ぶ（できるだけ狭義の語を選ぶ）。

②名詞形を用いる。

③省略形はその専門分野で広く通用しているものを用いる。

④複合語や句は慣用されているものを用いる。

また、英語・独語・仏語以外の言語で表記する場合は、英語表記のキーワードも併記する。

7. 本文

(1) 本文と抄録（キーワード欄）との間隔：和文の場合は1行、欧文の場合は2行空けて書き始める。

(2) 各章等の順序数字

①章は、Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ等のローマ数字を使用し、行の中央付近に記述し、章が改まるごとに改行する。

②節は、1、2、3等のアラビア数字を使用し、行の左から1字（和文の場合）

または3字（欧文の場合）空けて記述する。

#### 8. 図表

- (1) 表1 (Table1)、図1 (Fig1) の文字はゴシック体にする。
- (2) 表のタイトルは表の上、図のタイトルは図の下に入れる。

#### 9. 謝辞

本文末尾から1行を空け、行頭を1字空けて記述する。

#### 10. 参考文献

- (1) 本文の後（謝辞があればその後）に [ ] にアラビア数字をつけて記載する。
- (2) 本文中には、引用箇所 [ ] のアラビア数字で明示し、その番号と参考文献欄の数字とを一致させる。（文献番号は右肩上に付けず、本文と同列に記述する。）

#### 11. 注

- (1) 注番号は、1)、2)、3)等のように、当該箇所の語句の右肩上に付ける。
- (2) 和文の場合は、各章の終わりに1行空けて入れ、各頁の脚注とはしない。

#### 12. 要約

- (1) 和文論文の場合は欧文で記述する。
- (2) 欧文要約の表題、執筆者名、所属機関名の記述は、上述の2、3に従う。

