

# 子どもが参加する研究のためのパイロット・スタディ： 幼児用レジリエンス尺度開発の試み

Pilot study for research involving children:  
An attempt to develop Resilience Scale for Infants

石山 るづ美<sup>1)</sup>・赤間 公子<sup>2)</sup>

ISHIYAMA Izumi・AKAMA Kimiko

1) 常葉大学 保育学部 2) 信州豊南短期大学 幼児教育学科

## 1. 緒言

私たちは、研究の対象となる子どもたちがその理解力に応じた説明を受け、賛意（以下アセントと表記）を持って参加する研究のプロセスを探求している（Ishiyama, 2013, Ishiyama, 2015, 石山, 2016）。

本編は、子どもの研究参加について保護者からの同意（以下コンセントと表記）を受け、さらに子ども本人からのアセントを得るというプロセスを経て、「幼児用レジリエンス尺度開発」に子どもが参加する、パイロット研究の報告である。

私たちが尺度開発を目指す対象であるレジリエンス（resilience）とは、困難で脅威的な状況にもかかわらず、うまく適応する能力・過程・結果（Masten et al., 1990）であり、ストレスに対する個人の心理的な適応力を説明する概念として注目されている。Fraserら（2004）は、レジリエンスの研究はリスク要因を探求する際の副産物としてもたらされたものであると論述している。例えば、早産や低体重で生まれてきても、学校やその他の環境下でやっつけられる子どもたちがいることが研究によって明らかにされている。虐待の犠牲になっても、その後の人生において、前向きかつ生産的で親密な他者関係をうまく広げていくことができるような子どももいる。このように、リスクが高いとみなされている集団の子どもたちの病理学的な結果だけでなく、良好な結果に焦点を当てるようになった。レジリエンスの概念は、これらの研究からもたらされたものであるとFraserらは述べている。我が国においては、精神的健康に必要な要因として、「弾力性」、「立ち直る力」、「生きる力」などの日本語に訳されていたが、現在ではレジリエンスとそのまま用いられることが多い（長尾ら, 2008）。

心理学研究の分野において、心理的な強さを表す概念はレジリエンスの他にも様々なものがある。例えばレジリエンスと同じように、ストレスに直面しても精神的健康が保たれる力を指すハーディネス概念（Kobasa, 1979）や、ストレスに対処できる力を指すコーピング概念（Folkman & Lazarus,

1980) などが挙げられる。レジリエンスはこれらの近接概念と重なる部分を持つが、ハーディネスが示すようなストレスへの防御力というよりも、ストレスをうけた後の適応や回復力の方に重点をあてた概念であり、また、コーピングには含まれないような非意図的な対処も含むという特徴がある(平野・梅原, 2018)。

また、医学研究の分野において、レジリエンスに関する初期の研究の大部分は1970年代の小児精神医学領域のものであり、貧困、親の精神疾患といった不利な生活環境のため、後の生活困難の危険性があると判断された子どもに焦点を当てたものだった。つまり、過酷な環境や状況の中で生育したにもかかわらず、精神病理学的にはそれほど重篤な障害を残さずに生育した子どもの特性を表す用語として、防御と抵抗力を意味する概念として用いられた(石井, 2009)。また、1980年代からは、精神疾患に対する防御因子と抵抗力を意味する概念として、成人の精神医学に導入され始めた。その後、臨床心理学、健康心理学、不登校中学生の回復、児童期における精神的回復力など教育学へと分野を広げていった(關本ら, 2013)。

それぞれの分野でよく適応した子どもや成人が有していた要素、すなわち「レジリエンス要因」の知見が積み重ねられるとともに、こうしたレジリエンス要因には、個人が内的に有している要因もあれば、個人の外から与えられる要因もあり、どのレジリエンス要因が実際にその個人のレジリエンスを導くかは、人によって異なることも明らかになってきた(Grotberg, 2003)。さらに、レジリエンス要因をどの程度有しているかを測定する尺度が開発されるようになった(平野・梅原, 2018)。

しかしながら、すでに見出されてきたレジリエンス要因は多岐にわたり、どこまでを本質的なレジリエンス要因とみなすかは研究者によって見解が分かれるところでもあったため、尺度についても研究者あるいは研究フィールドごとに、異なるものが開発されている。現在も英語のものだけで15種類以上の尺度が使われている(Windle et al, 2011)。また、レジリエンス要因は文化によって異なるため、日本においては日本独自のレジリエンス尺度が多数開発され、併存している状況である(小塩, 2016)。

これまでの我が国における研究は青年期を対象としたものが多い一方で、児童を対象としたものは僅少である(中村ら, 2010)と指摘されている。数少ない幼児用レジリエンス尺度のなかでも、日本において幼児本人が回答する形式のレジリエンス尺度は見られない。

幼児本人とレジリエンスとの関わりに視点を移すと、ほとんどの幼児にとってレジリエンスが問われる場面は、初めて家族以外の人物と関わる保育の場面であると推測される。集団保育の場は、同年代の他児と集団生活を営むいわば小さなコミュニティである。幼児はまだ社会性や自己制御が十分に発達していないために対人スキルが未熟であり、保育現場では家庭よりも多くの対人ストレスが存在すると考えられる(古内・長田, 2015)。幼児のレジリエンスを把握することは、個人が危機に直面した際のサポートにおいてある程度有用であり、予防的な支援においても有効である(長尾ら, 2008)と指摘されている。支援の一例として、中学生のレジリエンスは家族とのコミュニケーションを促すことで高まることが示唆されている(三沢, 2015)。それぞれの発達段階におけるレジリエンス教育(Gurian et al, 2006)という観点からレジリエンスを捉えると、幼児を直接の面接対象とするレジリエンス尺度が開発されれば、個々の持つレジリエンスを把握しつつ、レジリエンスの素地を養う教育的支援の可

能性が広がると推測される。これは近年、就学前教育と保育の分野で注目されている非認知的能力（秋田，2016）の育成というカテゴリーの中にある教育的支援であると捉えることができる。実際、国立教育政策研究所の平成27-28年度プロジェクト研究「非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究」（遠藤，2017）において、レジリエンスは児童期・青年期の自己領域に分類される「社会情動的コンピテンス」の1つとされている。

これまで幼児用に作成されたレジリエンス尺度には、小花和（1999）、高辻（2002）、および長尾ら（2008）の保育者評定用尺度がある。小花和（1999）は大学生用SRC（State-Resilience Scale）を基にレジリエンス尺度15項目を構成し、さらにレジリエンスの特性に含まれると考えられる「愛想のよさ」、「素直さ」、「我慢強さ」、「問題解決指向」に関する8項目を新たに加えて構成した後、因子分析によって精選し、20項目からなる幼児用レジリエンス尺度を作成した。また高辻（2002）は、「幼児にとってストレスフルと思われる対人場面での内面や行動の柔軟さ」をレジリエンスとして捉え、保育園での参与観察によりストレス場面を収集してストレッサー項目を作成、それを基に作成したレジリエンス尺度を用いて保育者への質問紙調査を行い、さらに幼児本人へのソシオメトリック等の個別面接調査を実施して、信頼性と妥当性のある保育者評定用尺度を作成している。

長尾ら（2008）は、レジリエンスを、「困難な出来事を経験しても個人を精神的健康へと導く心理的特性」（石毛，無藤，2005）と捉え、小花和（1999）と高辻（2002）の尺度をKJ法で分類した結果から4つの構成概念を抽出し、菅原ら（1994）の日本語版TTS（Toddler Temperament Scale）の項目、および柏木（1998）の、子どもが適応的であるために要求される行動制御を観察評定したデータを基に因子分析により精選した「教師による幼児の行動評定尺度」の項目を加えて、幼児の個人内要因を反映する保育者評定用レジリエンス尺度を作成、調査により信頼性を確認している。

本研究で私たちは、信頼性と妥当性が検証されている高辻（2002）の尺度、および小花和（1999）・高辻（2002）の尺度を基に開発された長尾ら（2008）の尺度の2つを、研究のためのツールとして選んだ。本研究の目的はまず、各項目の文言を幼児に理解できる問いかけ文に変換して、幼児本人を対象とするレジリエンス尺度に改変することである。次に、アセントのプロセスを経て子どもの研究協力を受け、レジリエンス尺度を用いた構造化面接調査に参加してもらい、得られたデータを検証して、本人に直接問いかける形式の「構造化面接用幼児レジリエンス尺度」を開発するための基礎資料とすることである。

## II. 方法

### 1. 構造化面接調査用レジリエンス尺度の作成

高辻（2002）の19項目から構成されるレジリエンス尺度と長尾ら（2008）の17項目から構成されるレジリエンス尺度の各項目について、A発達研究所セラピストに依頼し、4歳児に理解可能な文言への改変を行った。これは、調査の対象者が4～9歳児であり、4歳児に理解可能な文言であれば5～9歳児にも理解可能であると推察されるためである。改変の結果を表1に示し、通し番号を付けた。2尺度34項目の中から、同じ意味内容である項目および反転すると同じ意味内容となる12項目対（2と22：（概

表1. 児への問いかけ文：高辻（2002）・長尾ら（2008）保育者評定用レジリエンス尺度より改変

改変された4歳児向け問いかけ文	高辻(2002)レジリエンス尺度
<p>社会的スキルの柔軟な利用</p> <p>1 自分のやったことや作品などに自信が持てますか？</p> <p>2 遊びやお当番の仕事を進めますか？</p> <p>3 お友達が困っているときや泣いているとき助けようと思えますか？</p> <p>4 お友達に叩かれるなど乱暴なことをされたときにそのことを家族や先生に話すことができますか？</p> <p>5 遊びやお当番の仕事を集中して行い、最後までやりとげますか？</p> <p>6 お友達とおもちゃの取り合いなどのけんかになったときに自分でどうしたら良いか考えますか？</p> <p>7 今までしたことのない遊びでもすることが出来ますか？</p> <p>8 遊びやそのルールを自分で考え出すことが好きですか？</p> <p>9 鉄棒や跳び箱など怖いと思うことにもチャレンジできますか？</p> <p>10 一人でできないことがあるときお友達に助けてと言えますか？</p> <p>11 お友達から「まちがっているよ」と言われたら自分のやり方を変えることができますか？</p> <p>12 新しいお当番や遊びなどに慣れるのに時間がかかりますか？<sup>a)</sup></p> <p>13 面白いことを言ったりして、友達を笑わせようと思えますか？</p> <p>14 新しいお友達がすぐに出来ますか？</p> <p>ストレス耐性</p> <p>15 お友達におもちゃを取られてもすぐに別の遊びができますか？</p> <p>16 遊んでいたお友達が別の遊びに行ってしまうと、すぐにまた違うお友達と遊べますか？</p> <p>17 お友達に嫌なことを言われても気にしませんか？</p> <p>18 叱られて泣いてもちよつとすると泣き止むことができますか？</p> <p>19 つくったものをお友達に壊されたときに、怒ったとしてもすぐに作り直すことができますか？</p>	<p>社会的スキルの柔軟な利用</p> <p>1 自分のやり遂げた事(例:運動・行事での役割)や作品・絵などに自信が持てる</p> <p>2 遊びやお当番の仕事をすると、活発に動く</p> <p>3 友達が困っているときや泣いているとき、なぐさめたり手を貸したりしてあげる</p> <p>4 友達にたたかれるなど乱暴なことをされたとき、その出来事やいきさつについて正直に語る事ができる</p> <p>5 ひとつの活動や遊びに集中して取り組み、最後までやりとげる</p> <p>6 友達と遊具の取り合いなどのトラブルがあったとき、自分自身で何らかの解決方法を考える</p> <p>7 今まで経験したことのない行事や遊びでもためらわずにすぐに入り込める</p> <p>8 おもちゃを工夫して使ったり、遊びのルールを自分で作り出すなど、物事の見方が創造的である</p> <p>9 鉄棒や跳び箱などあぶないと思われる活動にも失敗を恐れずに取り組む</p> <p>10 自分ひとりではできないことがあるとき、友達に声をかけて助けを求める</p> <p>11 友達から間違いやルール違反を指摘されたときに、状況に応じて自分の行動を変えられる</p> <p>12 行事(及びその練習)やお当番など、新しい活動や状況に慣れるのに時間がかかる<sup>a)</sup></p> <p>13 面白いことを言ったりやったりして、友達を笑わせようとする</p> <p>14 新しい友達や保育者に対して自分から積極的に近づき、親しくなろうとする</p> <p>ストレス耐性</p> <p>15 友達におもちゃをとられたとき、あまり落ち込まずにすぐに別の遊びを始める</p> <p>16 遊んでいた相手が別の遊びに行ってしまうと、すぐにまた違う友だちと遊ぶ</p> <p>17 友達に嫌なことを言われても、それほど気にしない</p> <p>18 叱られて泣いても、しばらくするとふだんの様子にもどる</p> <p>19 つくったものをお友達に壊されたとき、怒ってもすぐに落ち着いて新しく作り直し始めることができる</p>
改変された4歳児向け問いかけ文	長尾ら(2008)レジリエンス尺度
<p>氣質</p> <p>20 新しいお友達がすぐに出来ますか？</p> <p>21 ○○さんは人なつこい方ですか？</p> <p>22 遊びやお当番の仕事を進めますか？</p> <p>23 他のお友達が集まって何かしているときに自分からその中に入っていきますか？</p> <p>24 今までしたことのない遊びでもすることが出来ますか？</p> <p>25 新しいお当番や遊びなどに慣れるのに時間がかかりますか？<sup>a)</sup></p> <p>26 なんでもやってみいたいという気持ちがありますか？</p> <p>傷つきにくさ</p> <p>27 お友達におもちゃを取られてもすぐに別の遊びができますか？</p> <p>28 お友達に嫌なことを言われても気にしませんか？</p> <p>29 怖いと思うことにもチャレンジできますか？</p> <p>30 叱られて泣いてもちよつとすると泣き止むことができますか？</p> <p>31 慣れない場所に初めて行ったとき不安ですか？<sup>a)</sup></p> <p>自己調整</p> <p>32 お友達とおもちゃの取り合いなどのけんかになったときに自分でどうしたら良いか考えますか？</p> <p>33 遊びやお当番の仕事を集中して行い、最後までやりとげますか？</p> <p>34 欲しいものが手に入らなかつたりやりたいことができなくてもがまんできますか？</p> <p>35 つくったものをお友達に壊されたときに、怒ったとしてもすぐに作り直すことができますか？</p> <p>36 お友達から「まちがっているよ」と言われたら自分のやり方を変えることができますか？</p>	<p>氣質</p> <p>20 初めて会った人に対して、自分から積極的に近づき親しくなろうとする</p> <p>21 愛想がよく人なつこい方である</p> <p>22 何かをするとき、活発に動く方ではない<sup>a)</sup></p> <p>23 友達同士が何かしているとき、自分からあまり仲間に入っていない<sup>a)</sup></p> <p>24 今まで経験したことのないことでもためらわず、すぐに入り込める</p> <p>25 新しい活動や状況に慣れるのに時間がかかる方である<sup>a)</sup></p> <p>26 何ごとにも好奇心が旺盛である</p> <p>傷つきにくさ</p> <p>27 友達とトラブルがあったとき、すぐに次の行動を始められない<sup>a)</sup></p> <p>28 友達にいやなことを言われても、それほど気にしない</p> <p>29 楽観的でそんなに失敗を心配することがない</p> <p>30 叱られても落ち込んでもしばらくすると回復する</p> <p>31 慣れない場所に始めて行った時、不安を感じる<sup>a)</sup></p> <p>自己調整</p> <p>32 友達とトラブルがあったとき、自分自身で何らかの解決方法を考える</p> <p>33 ひとつの活動や遊びに集中して取り組み最後までやりとげる</p> <p>34 欲しいものが手に入らなかつたり、やりたいことができなくても、がまんできる</p> <p>35 大事にしているものを友達にこわされたとき、一時的に怒ることがあってもすぐに落ち着いて次に何が出来るか考える</p> <p>36 友達から間違いや、してはいけないことを指摘されたときに、状況に応じて自分の行動を変えることができる</p>

a) 反転項目

要；以下同様）遊びや仕事を進めます、5と33：仕事を最後までやりとげる、6と32：けんかするとき自分で考える、7と24：したことのない遊びをする、9と29：怖いことにチャレンジできる、11と36：自分のやり方を変えられる、12と25：慣れるのに時間がかからない、14と20：お友達がすぐにできる、15と27：すぐに違うお友達と遊べる、17と28：嫌なことを言われても気にしない、18と30：叱られても

表 2. 構造化面接用幼児レジリエンス尺度 24項目 および回答結果

項目	5点 <sup>b)</sup>		4点 <sup>b)</sup>		3点 <sup>b)</sup>		2点 <sup>b)</sup>		1点 <sup>b)</sup>		わからぬ	
	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%
A	4	26.7	4	26.7	3	20.0	2	13.3	2	13.3	0	0.0
B	9	60.0	4	26.7	2	13.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0
C	5	33.3	5	33.3	3	20.0	1	6.7	1	6.7	0	0.0
D	4	26.7	4	26.7	1	6.7	3	20.0	2	13.3	1	6.7
E	6	40.0	1	6.7	4	26.7	2	13.3	2	13.3	0	0.0
F	8	53.3	2	13.3	1	6.7	1	6.7	3	20.0	0	0.0
G	6	40.0	2	13.3	5	33.3	0	0.0	2	13.3	0	0.0
H	6	40.0	2	13.3	5	33.3	0	0.0	2	13.3	0	0.0
I	5	33.3	2	13.3	3	20.0	2	13.3	1	6.7	2	13.3
J	11	73.3	4	26.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
K	7	46.7	1	6.7	3	20.0	2	13.3	0	0.0	2	13.3
L	5	33.3	5	33.3	0	0.0	1	6.7	1	6.7	3	20.0
M	7	46.7	4	26.7	0	0.0	1	6.7	2	13.3	1	6.7
N	9	60.0	1	6.7	4	26.7	1	6.7	0	0.0	0	0.0
O	5	33.3	2	13.3	3	20.0	2	13.3	2	13.3	1	6.7
P	7	46.7	3	20.0	2	13.3	0	0.0	1	6.7	2	13.3
Q	5	33.3	0	0.0	4	26.7	5	33.3	1	6.7	0	0.0
R	4	26.7	1	6.7	2	13.3	3	20.0	5	33.3	0	0.0
S	5	33.3	5	33.3	0	0.0	3	20.0	1	6.7	1	6.7
T	2	13.3	5	33.3	2	13.3	1	6.7	2	13.3	3	20.0
U	10	66.7	2	13.3	1	6.7	2	13.3	0	0.0	0	0.0
V	6	40.0	5	33.3	2	13.3	1	6.7	0	0.0	1	6.7
W	0	0.0	5	33.3	1	6.7	4	26.7	4	26.7	1	6.7
X	8	53.3	1	6.7	3	20.0	1	6.7	1	6.7	1	6.7
総計	144	40.0	70	19.4	54	15.0	38	10.6	35	9.7	19	5.3

a) 反転項目

b) すごくおもしろい(5点), ちよつとおもしろい(4点), どちらもある(3点), あんまりおもしろくない(2点), ぜんぜんおもしろくない(1点)とした。  
反転項目は, ぜんぜんおもしろくない(5点), あんまりおもしろくない(4点), どちらもある(3点), ちよつとおもしろくない(2点), すごくおもしろい(1点)とした。

すぐ泣き止む、および19と35：壊されたときすぐに作り直す)を統合して24項目で構成される尺度とした(表2)。回答の選択肢は長尾らの5件法を基とし、これもA発達研究所セラピストにより4歳児に回答しやすい文言(すごくおもう～ぜんぜんおもわない)に改変された。さらに児本人には回答し難い項目があると予測されたため、尺度の妥当性を検討する目的であえて「わからない」の選択肢を加えた。セラピストが問いかけ、児と対話しながらホワイトボード上の6選択肢「すごくおもう」(5点)、「ちょっとおもう」(4点)、「どっちもある」(3点)、「あんまりおもわない」(2点)、「ぜんぜんおもわない」(1点)、「わからない」(得点外)から児が指差して回答する方式とした。回答傾向の常同化および惰性を防ぐために(長尾ら, 2008), 3項目を反転項目とした。反転項目については配点も反転した。

## 2. 調査までのインフォームド・コンセント、アセントの手続き

(1) A発達研究所にて研究参加者の募集を行った。4～8歳児の保護者に、児の年齢と性別の構成が均等になることを意図しながら研究協力を依頼した。保護者に対して口頭と文書で研究の目的、面接調査の計画、参加は親子の自由意思に基づくこと、子どもに参加拒否の機会があること、個人情報保護を遵守すること、結果の公表等に関する説明を行い、保護者から署名によるコンセントが得られた場合に、日時を指定して、親子でのA発達研究所への来所を依頼した。

(2) 保護者からのコンセントが得られた4～9歳児18人を対象とし、個室にて研究者と対象者の対面による説明が行われた。その際、構造化面接調査に関する説明用シナリオと視覚的資料を用いた。説明後確認のための対話をし、対象者から理解が得られ、参加へのアセントが表明されたと判断された場合に、意思確認書に対象者本人による署名(またはマーク)を受けた。この手続きの結果、18人のうち2人から不参加の意思表示(ディセント)があった。アセントが得られた16人には続けて、レジリエンス尺度を用いた構造化面接調査への参加を依頼した。

## 3. 構造化面接調査

(1) 対象：保護者からのコンセントに加え、子ども本人からのアセントが得られた4～9歳児16人

(2) 期日：2016年10月1日

(3) 所要時間：対象者1人につき15分前後

(4) 場所：A発達研究所

(5) 方法：A発達研究所セラピストに面接担当を依頼し、個室にて面接者と対象者の1対1による、レジリエンス尺度を用いた構造化面接調査を実施した。面接中は回答とともに、対象者の発言、行動等を面接者が記録用紙に記述した。

## 4. 尺度の妥当性の検討

構造化面接調査を担当した面接者から、使用したレジリエンス尺度に関する見解を聴取し、研究者との協議による検討を行った。

尺度の妥当性を検討するための統計解析には相関分析を用い、 $p < 0.05$  (両側)を有意とした。解析ソフトはSPSS Statistics 22を使用した。

なお、本研究は常葉大学「人または生命体を直接対象とした研究に関する倫理委員会」の承認を得て実施した。

### III. 結果

#### 1. 回答者数

16人の調査対象者のうち回答に常同性が見られた1人の回答が無効と判断されたため、15人の回答および記録を分析の対象とした。

回答者の特性を表3に示した。

表3. 回答者の特性

属性		人	%
年齢	4歳	4	26.7
	5歳	3	20.0
	6歳	3	20.0
	7歳	3	20.0
	8歳	1	6.7
	9歳	1	6.7
学年	年少	2	13.3
	年中	3	20.0
	年長	2	13.3
	小学1年	5	33.3
	小学2年	2	13.3
性別	小学3年	1	6.7
	男	8	53.3
	女	7	46.7
総数		15	100.0

#### 2. 構造化面接調査の回答結果

レジリエンス尺度への回答結果を表2に示した。回答数の総計として、5点が40.0%、4点が19.4%、3点が15.1%、2点が10.6%、1点が9.7%であり、ポジティブな回答であるほど回答数が多い傾向がみられた。最もポジティブな回答が多かった項目は、J：“遊びやお当番の仕事を集中して行い、最後までやりとげますか？”であり、5点：73.3%、4点：26.7%の2つで100.0%であった。次にポジティブな回答が多かった項目は、U：“他のお友達が集まって何かしているときに自分からその中に入っていきますか？”であり、5点：66.7%、4点：13.3%の2つで80.0%であった。一方、ネガティブな回答が多かった項目は、R：“面白いことを言ったりして、お友達を笑わせようとしていますか？”であり、1点：33.3%、2点：20.0%の2つで53.3%であった。次にネガティブな回答が多かった項目は、W：“慣れない場所に初めて行ったとき不安ですか？”であり、1点：26.7%、2点：26.7%の2つで53.4%であった。

「わからない」の回答数割合は、総回答数のうち5.3%であった。項目として見ると、24項目中12項目（50.0%）に含まれる結果となった。「わからない」の回答が多かった項目は、L：“お友達から「まちがっているよ」と言われたら自分のやり方を変えることができますか？”（20.0%）、I：“お友達とおもちゃの取り合いなどのけんかになったときに自分でどうしたら良いか考えますか？”（13.3%）、K：“つくったものをお友達に壊されたときに、怒ったとしてもすぐに作り直すことができますか？”（13.3%）等であった。面接担当者の記録用紙には、対象者が「わからない」と答えた際に、「言われたことない」、「取合いがない」、「あんまりそういうのがない」、「怒らへん」、「そういうことは1回もない」と発言していることが記録されていた。

#### 3. 尺度の妥当性に関する検討結果

##### (1) 相似性のある質問項目について

構造化面接調査後に、面接担当者により質問内容の相似性を指摘された項目が7対（AとT、CとD、CとW、DとW、EとI、EとS、および、JとM）存在した。それぞれの項目間の相似性を検討するため、回答データを使用して相関分析を行い、Pearsonの相関係数（ $r$ ）を算出した結果を表4に示した。 $r > 0.70$ （ $p < 0.01$ ）の強い相関がみられた項目対は、IとK、および、JとXの2対であった。その他、 $0.7 \geq |r| > 0.40$ （ $p < 0.05$ ）の相関がみられた項目対は、BとI、BとJ、BとV、CとR、DとK、DとX、FとI、HとT、IとJ、JとN、JとQ、LとO、NとX、および、QとX、の14対であった。照合すると、これらは全て面接担当者に相似性を指摘されたものとは異なる項目対であった。解析の結果として、対

表 4. 項目間の相関分析結果 Pearsonの相関係数 (r)

項目(概要)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X
A お友達がすぐにできる	-	-.33	.09	.19	.24	-.23	.11	-.07	-.22	.07	-.40	.02	.19	-.15	-.02	-.13	.03	-.44	.24	-.19 <sup>a)</sup>	.18	-.03	-.21	.30
B 遊びや仕事を進んでする		-	.03	-.04	-.08	.11	.23	.02	.53*	.60*	.51	.29	.10	.50	.11	.46	.38	.17	-.14	.06	.23	.66**	-.01	.41
C したことのないう遊びをする			-	.13 <sup>a)</sup>	-.26	-.35	.04	-.21	-.01	.16	-.05	.09	.39	-.02	-.27	-.36	.23	-.56*	-.30	-.16	.16	-.01	-.03 <sup>a)</sup>	.31
D 慣れるのに時間がかかる				-	-.17	.25	-.04	-.20	-.16	.31	-.54*	-.07	-.16	.10	-.42	-.21	.17	-.35	.25	-.19	-.03	-.18	.03 <sup>a)</sup>	.63*
E おもちゃを取られても遊ぶ					-	.17	-.29	.49	.14 <sup>a)</sup>	.19	.15	.07	-.39	.33	-.13	.15	.32	.08	.00 <sup>a)</sup>	.40	.37	.19	.00	.17
F 嫌なことを言われ気にする						-	-.19	-.44	.55*	.46	.29	-.32	-.33	.23	-.18	-.08	.33	.05	.04	-.25	-.30	-.04	.03	.26
G 怖いことにチャレンジできる							-	-.39	.16	-.04	.32	.00	.24	-.05	.26	-.28	-.29	.11	.05	-.27	-.02	.31	-.44	.06
H 叱られてもすぐ泣き止む								-	-.28	-.15	-.14	.44	-.22	.19	.16	.32	-.11	.36	.22	.63*	.49	.12	.02	-.19
I けんかとき自分で考える									-	.69**	.85**	-.02	.00	.44	.22	-.06	.46	.05	-.23	-.15	-.07	.37	-.40	.34
J 仕事を最後までやりとげる										-	.36	.29	.13 <sup>a)</sup>	.69**	.14	-.05	.64*	-.10	-.16	-.15	.05	.16	-.11	.84**
K 褒められたときすぐに作り直す											-	.09	-.01	.41	.36	.02	.27	.26	-.31	-.05	.03	.41	-.42	-.02
L 自分のやり方を変えられる												-	-.05	.60*	.56*	-.13	-.04	.02	-.18	.21	.18	-.13	-.15	.26
M 自分の作品に自信が持てる													-	.03	.25	-.16	-.04	.12	.04	-.08	-.18	-.10	.04	.03
N お友達を助けようとする														-	.26	-.01	.48	.15	-.16	.22	.12	.01	-.14	.54*
O お友達の乱暴を先生に話す															-	-.23	-.34	.49	-.12	-.05	-.16	-.23	-.31	-.13
P ルールを自分で考え出す																-	.34	.15	.07	.16	.35	.50	.31	-.15
Q お友達に助けてと言える																	-	-.37	-.19	-.23	.27	.16	-.04	.52*
R お友達を笑わせようとする																		-	.28	.22	.05	.04	.00	-.38
S すぐに違うお友達と遊べる																			-	-.16	.43	.12	-.40	-.20
T 人なつこい方である																				-	-.09	.19	.38	-.08
U お友達の中に入っていきける																					-	.48	-.41	.06
V なんでもやってみたい																						-	-.18	.12
W 慣れない場所が不安																							-	-.02
X 欲しいものをがまんできる																								-

a) 面接担当者により内容の相似性を指摘された項目対 \* p < 0.05. \*\* p < 0.01



対象者の回答においては指摘された7項目対の間に相関が見られなかった。

## （2）回答し難い問いかけについて

構造化面接調査後に面接担当者により、対象者である児には回答し難い質問であると指摘された項目が3つ存在した。長尾ら（2008）尺度で「気質」因子に含まれる、T：“〇〇さんは人なっっこい方ですか？”，高辻（2002）尺度で「社会的スキルの柔軟な利用」因子に含まれる、P：“遊びやそのルールを自分で考え出すことが好きですか？”，同じく「社会的スキルの柔軟な利用」因子に含まれる、M：“自分のやったことや作品などに自信が持てますか？”の項目であった。回答結果では、それぞれの項目について対象者の20.0%、20.0%、6.7%が「わからない」と回答していた（表2）。

## （3）回答の選択肢について

面接担当者から、回答方法が5件法では児が答えを選び難い場面が見られ、4歳児向けの選択肢を設定する場合、3件法が適当であろうとの推察が提示された。

## （4）尺度の項目数と所要時間について

面接担当者が対象者を観察した結果、24項目の尺度は項目数が多いと推測され、対象者によっては集中を維持できない場面が見られたとの指摘があった。研究参加のためのアセントの手続きに要する15分程度の時間に加えて、本調査の15分以上の面接所要時間は、4～9歳の対象者にとって負担が大きいとの推察が提示された。

## IV. 考察

本研究は、子どもの研究参加について保護者からのコンセントを受け、さらに子ども本人からのアセントを得るというプロセスを経て、構造化面接用幼児レジリエンス尺度の開発に子どもが参加するパイロット研究であった。以下に考察を記述する。

### 1. 回答の傾向および既存尺度内因子との対応

対象者の尺度への回答結果は、総じてポジティブであったと考えられる。特に高得点が多かった項目は、遊びやお当番の仕事を集中して行い最後までやりとげる、であり、これは高辻（2002）尺度では「社会的スキルの柔軟な利用」因子に、長尾ら（2008）尺度では「自己調整」因子に含まれる項目である。次に高得点が多かった項目は、他のお友達が集まって何かしているときに自分からその中に入っていく、であり、これは長尾らの尺度で「気質」因子に含まれる項目である。一方、相対的に低い得点が多かった項目は、面白いことを言ったりしてお友達を笑わせようとする、であり、これは高辻尺度で「社会的スキルの柔軟な利用」因子に含まれる項目である。次に低い得点が多かった項目は、慣れない場所に初めて行ったとき不安を感じる、であり、これは長尾らの尺度で「傷つきにくさ」因子に含まれる項目である。

### 2. 回答不可能な項目に関する検討

対象者が「わからない」と回答した質問項目が、24項目中12項目（50.0%）に含まれた結果により、尺度の妥当性に課題が示された。調査時の発言記録から、お友達から「まちがっているよ」と言われてやり方を変える場面、お友達とおもちゃの取り合いなどのけんかになって考える場面、つくったものを

お友達に壊されて怒るけれどもすぐ作りなおす場面，などを経験したことがない対象者がいることが明らかとなった。面接調査の基礎とした尺度は，作成前に保育園年長児クラスでの参与観察を行い，「観察で見られた行動や活動を基にして，保育場面に即した具体的な表現」（高辻，2002）を用いている。今回の調査ではその具体的場面について該当する体験がなく，類推して考える材料もなかったために，回答不可能となったと推察される。そこで先行研究から，絵カードを用いて Quality of Life 尺度に幼児が回答する方法（岡本ら，2017），紙芝居図版を用いて仮想の大人葛藤場面を設定し，幼児が回答する方法（丸山，1999），および，人形を用いて幼児の対人葛藤場面における実演反応と言語反応を収集する方法（小林，1933），等を参考に，幼児に適する質問方法を開発し，回答可能な尺度に改善することが課題となる。

さらに，対象者本人には回答し難い質問であると指摘された，人なつこい方である，遊びやそのルールを自分で考え出すことが好きである，自分のやったことや作品などに自信が持てる，の3項目については，レジリエンスを測定する項目としての必要性を検討した後，必要がないと判断される場合は削除する，あるいは必要があると判断される場合は問いかけの方法を修正していくことが課題となる。

### 3. 尺度の所要時間，構成項目数，構成要素に関する検討

調査所要時間については面接担当者からの指摘通り，対象児に負担とならない時間設定が必要であると考えられる。幼児が回答する絵カード式 Quality of Life 尺度の平均所要時間が9分56秒（±2分16秒）であった（岡本ら，2017）という報告を参考に，10分前後で実施できる尺度に改善することが妥当であると推察される。そのためには，回答の選択肢を減少させること，および質問の項目数を減少させることの2点の検討が必要となる。

回答の選択肢については面接担当者による提案を採用し，5件法から3件法に変更することが妥当であると推察される。

項目数を減少させる方法の1つとして，項目の統合が考えられる。その統合を目的として面接担当者が相似性を指摘した項目対を検討するために回答データを解析した結果，当該項目間には相関がみられなかった。これは，対象者である児が面接者と異なる質問への受け止め方をもって1つ1つの項目に向き合い，面接者の予測と異なる回答をしていたことを示唆する。これにより，相似性の指摘による項目の統合は，項目減少のための方法として妥当と判断されなかった。

第2の方法として，本研究グループとしてのレジリエンスの定義の見直しから始め，構成要素の構造を確定し，項目数を検討していく方法が考えられる。

平成27年度から「未来へつなぐあだちプロジェクト（足立区子どもの貧困対策実施計画）」において実施されている「足立区子どもの健康・生活実態調査」ではレジリエンスをメンタルヘルス要因の1つと設定し，8項目で構成される“Children's Resilient Coping Scale”を用いて，6～7歳児のレジリエンスを測定している（Doi et al., 2018）。この先行研究を参考として，目的を達成するために必要な構成要素と項目数に精選していくことが，児に適する尺度に改善するための課題であるといえる。

### 4. 尺度の信頼性に関する検討

本レジリエンス尺度の信頼性を検討するために，今後の研究では，初回面接調査の1か月後に再調査

を実施し、2回の得点により再テスト信頼性を求める検証が必要と推察される。

## 5. 本研究の限界

本研究の限界として第1に、参加者への負担の大きさによる回答の変動が挙げられる。アセントのプロセスを経て調査を実施する計画であった本研究は、対象者が2つの面接を続けて受ける手順となっており、参加する子どもたちへの精神的負担が多大であったと推察される。そのため、回答が本来の値から変動した可能性が考えられ、研究デザイン修正の課題が示された。

第2に、標本数の少なさが挙げられる。今後につながる研究への基礎資料とすることを目的としてはいたものの、標本数の少なさにより妥当性を検証するための解析が不十分となった。

これらの限界はあるものの、子どもたちからの快い協力を得て構造化面接調査が実現され、尺度開発に向けての多くの修正点が見出されたことは大きな収穫であり、今後の研究へとつながる基礎資料が得られたといえる。

## V. 結論

1. 既存の保育者評定用幼児レジリエンス尺度が4歳児に理解できる問いかけ文に変換され、構造化面接用幼児レジリエンス尺度開発のための基礎資料が作成された。

2. 今後の修正点として、① 尺度の構成要素を精選すること、② 回答を5件法から3件法に改変すること、③ 面接調査の所要時間が10分前後となるよう内容を調整すること、④ 調査補助のための図版を作成すること、⑤ 調査を2回実施して再テスト信頼性を求められるように計画すること、の5点が見出された。

## VI. 謝辞

本研究の調査にご協力戴くとともに、研究への有益なご助言を戴いた佐藤耕氏、金納史佳氏に感謝の意を表す。快く、また真摯に面接調査に協力して下さった子どもたち、貴重な時間を割いて協力して下さった保護者の皆様に深謝する。

なお、本研究は科研費（Grant no.17k01922, no.25500012）の助成を受けたものである。

## 参考文献

- Doi, S., Fujiwara, T., Ochi, M., Isumi, A., & Kato, T. (2018) Association of sleep habits with behavior problems and resilience of 6-to 7-year-old children : Results from the A-CHILD study. *Sleep Medicine* 45, 62-68.
- Folkman, S., Richard S., & Lazarus, R. S. (1980) An Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample. *Journal of Health and Social Behavior* 21 (3) , 219-239.
- Fraser, M. W., Kirby, L. D., & Smokowski, P. R., Chapter 2 : Risk and resilience in childhood, in Fraser, M. W. (Editor) , Risk and resilience in childhood 2nd edition : An ecological perspective. Washington DC, NASW press (2004) 13-66.

- Grotberg, E. H., What is resilience? How do you promote it? How do you use it?, in Grotberg, E. H. (Editor) , Resilience for today : Gaining strength from adversity 2nd edition, Westport, Praeger Publishers (2003) 1-29.
- Gurian, A., Dimitra Kamboukos, D., Levine, E., Pearlman, M., & Wasser, R., Caring for Kids After Trauma, Disaster and Death , A GUIDE FOR PARENTS AND PROFESSIONALS. SECOND EDITION. (2006) 29-31.
- Ishiyama, I. (2013) Informed assent of children in medical research : A comparison of official guidelines. Bulletin of Teikyo-Gakuen Junior College 18, 21-39.
- Ishiyama, I. (2015) Ethical guideline, law and people's opinion toward informed consent/assent of minors participate in medical studies in Japan. Bulletin of Teikyo-Gakuen Junior College 19, 99-107.
- Kobasa, S. C. (1979) Stressful life events, personality, and health : An inquiry into hardiness. Journal of Personality and Social Psychology 37 (1) , 1-11.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990) Resilience and development : Contributions from the study of children who overcome adversity. Development and Psychopathology 2 (4) , 425-444.
- Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011) A methodological review of resilience measurement scales. Health and Quality of Life Outcomes 9, 8.
- 秋田喜代美, 第1章 現代日本の保育一人が育つ場としての保育, 秋田喜代美 (監修), 山邊昭則, 多賀殿太郎 (編集), あらゆる学問は保育につながる : 発達保育実践政策学の挑戦. 東京大学出版会, 東京 (2016) 17-43.
- 石井京子 (2009) レジリエンスの定義と研究動向 (看護に活用するレジリエンスの概念と研究) . 看護研究 42 (1) , 3-14.
- 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—受験期の学業場面に着目して. 教育心理学研究 53 (3) , 356-367.
- 石山あづ美 (2016) 医学研究に参加する子どものインフォームド・アセント : アセント可能年齢に関する一般市民の意識. 常葉大学保育学部紀要 3, 57-65.
- 遠藤利彦 (2017) 非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する調査報告書 : 平成27年度プロジェクト研究報告書. 国立教育政策研究所, 1-281.
- 岡本光代, 山田和子, 谷野多見子, 森岡郁晴, 小林美智子 (2017) 幼児が回答する絵カード式 Quality of Life 尺度の有用性. 小児保健研究 76 (1) , 72-80.
- 小塩真司 (2016) レジリエンスの構成要素—尺度の因子内容から. 児童心理 70 (1) , 21-27.
- 小花和 Wright尚子 (1999) 幼児のストレス反応とレジリエンス. 四條畷学園女子短期大学研究論集 (33) , 47-62.
- 柏木恵子 (1988) 幼児期における「自己」の発達 : 行動の自己制御機能を中心に. 東京, 東京大学出

版会, 179-193.

小林真（1993）幼児の対人葛藤場面における社会的コンピテンスの研究. 教育心理学研究 41（2）, 183-191.

菅原ますみ, 島悟, 戸田まり, 佐藤達哉, 北村俊則（1994）乳幼児期にみられる行動特徴－日本語版 RITQ および TTS の検討－. 教育心理学研究 42（3）, 315-323.

關本翌子, 亀岡正二, 富樫千秋（2013）看護師を対象としたレジリエンス研究の動向. 日本看護管理学会誌 17（2）, 126-135.

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（4）, 427-435.

中村有吾, 梅林厚子, 瀧野揚三（2010）発達段階別にみた本邦におけるレジリエンス研究の動向－幼児期から青年期まで－. 学校危機とメンタルケア 2, 35-46.

長尾史英, 芝崎美和, 山崎晃（2008）幼児期レジリエンス尺度の作成. 幼年教育研究年報 30, 33-39.

平野真理（2010）レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み：二次元レジリエンス要因尺度（BRS）の作成. パーソナリティ研究 19（2）, 94-106.

平野真理, 梅原沙衣加（2018）レジリエンスの資質的・獲得的側面の理解にむけた系統的レビュー. 東京家政大学研究紀要 58（1）, 61-69.

古内さや子, 長田洋和（2015）就学前児のレジリエンスが問題行動に及ぼす影響. 専修人間科学論集 心理学篇 5, 23-29.

丸山愛子（1999）対人葛藤場面における幼児の社会的認知と社会的問題解決方略に関する発達的研究. 教育心理学研究 47（4）, 451-461.

三沢徳枝, 長山知由理, 松田典子, 石山みづ美（2015）中学生のレジリエンスと家族コミュニケーションの関連. 日本家庭科教育学会誌 57（4）, 283-289.

