

〔論文〕

## レジリエンスと大学適応の関連についての探索的検討 (2)

中 島 誠

名古屋学院大学現代社会学部

### 要 旨

本研究の目的は、主として大学適応に対するレジリエンスの影響について、入学年度と経年的変化に焦点をあてた検討を行うことにある。近年、レジリエンスはポジティブ心理学の発展とともに、学校教育現場でも注目をあつめる概念となってきた。本研究では、入学年度の異なる大学の4学年のデータでレジリエンス及び大学適応の状態を調査し、その一部については経年的影響に関する検討を行った。分析の結果、レジリエンス及び協同に対する動機や認識が、対人適応と学習成果に影響を及ぼすことが示された。最後に、高等教育現場におけるレジリエンス開発について検討された。

キーワード：レジリエンス，大学適応，グループ活動，協同

## An exploratory study of the relationships between resilience and the university adaptation (2)

Makoto NAKAJIMA

Faculty of Contemporary Social Studies  
Nagoya Gakuin University

## 1. はじめに

本研究の目的は、個人特性としてのレジリエンスに着目し、大学適応との関連を検討することを通じて、高等教育における学習環境向上のための情報を得ることにある。なお、本研究は中島（2018）による検討を基に、さらなるデータと変数を対象として検討を行ったものであり、基本的な研究目的と方法に共通点が存在する。以下では記述内容の重複を避けるため、中島（2018）における問題意識を要約しつつ本研究独自の側面について記述する。

### 1.1 レジリエンスとは

レジリエンスは、心理的回復力や強さに関する概念である。我々は日常生活において様々な困難に直面するが、レジリエンスが高い個人ほどそうした逆境による落ち込みからの回復が早く、成長すると考えられている。そのため、初等中等教育への介入なども積極的に行われている（Stormont, Lewis, Beckner, & Johnson, 2008）。

レジリエンスにはいくつかの定義が存在する。本研究で尺度を用いた Reivich & Shatte (2002) は、レジリエンスには「逆境に打ち勝つ」、「苦境を乗り越える」、「苦難から立ち直る」、「問題に働きかける」といった4つの根本的要素が含まれるとしている。レジリエンス研究についてレビューを行った齋藤・岡安（2009）は、Grotberg（1999）による、「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」や Masten, Best & Garmezy（1990）の「困難あるいは脅威的な状況にもかかわらず、うまく適応する過程、能力、あるいは結果」の2つの定義の引用が多いと言う。日本で初期にレジリエンスの尺度化を行った小塩・中谷・金子・長峰（2002）は「困難で脅威的な状況にさらされることで一時的に心理的不健康の状態に陥っても、それを乗り越え、精神的病理を示さず、よく適応している者」をレジリエンスが高い状態としている。なお、アメリカ心理学会（American Psychological Association; APA）のWebページでは、レジリエンスは「逆境、トラウマ、悲劇、脅威、または重大なストレス源（家族や人間関係の問題、深刻な健康問題、職場や経済的ストレス要因など）に直面しても、うまく適応するプロセス」とされており、筋肉を鍛えるように、訓練で鍛えることが可能とされている（American Psychological Association, 2020）。またAPAは同Webページにおいてレジリエンスの中核的要素を「つながり（Build your connections）」、「健康（Foster wellness）」、「健全な思考（Embrace healthy thoughts）」、「意味（Find purpose）」の4つとしており、さらに「つながり」であれば、「人間関係優先（Prioritize relationship）」と「集団への参加（Join a group）」のように各要素に対して複数の具体的活動を提示している（American Psychological Association, 2020）。

このように、レジリエンスは研究によって個人の能力・資質の側面が強調される立場や、他者との関わりを通じた適応・成長プロセスを強調する立場、そしてそれらを包括的に捉える立場などがある。こうした前提に配慮する必要があるが、以上の定義や要素を確認すると、レジリエンスは「人生の意味や目的を見据え、他者と協力しつつ建設的に困難に対処し適応する」という志向性や技能と理解することができるだろう。その上で、本件研究では包括的観点からいくつかの尺度を用いた検討を行っ

ている。

国際化や多様化、昨今の感染症の拡大などにより世の中の見通しは不明確なものとなっている。こうした不確実性の増大を社会の前提とするならばレジリエンスの概念は今後ますます重要となるだろう。しかし、本邦においては、高等教育場面を対象とした研究知見は未だ少ない現状にある。このことから、本研究では、レジリエンスが大学適応にいかなる影響を及ぼすかについて検討を行う。

## 1.2 青年期におけるレジリエンス

本邦におけるレジリエンス高めるための教育現場への介入については、尺度開発により適応指標とレジリエンスの相関を検討した研究と、何らかの訓練後にレジリエンスの変化を検討したものが若干存在する。例えば、前者については、石毛・無藤（2005）は、高校受験を前にした中学生を対象に、レジリエンスやソーシャル・サポートがストレスを抑制することを示し、齊藤・安岡（2010）は大学生用レジリエンス尺度がストレス反応と負の相関を示したことを報告している。これらはレジリエンスの高さがネガティブな心理状態から平常の状態への回復を早めたり、ネガティブな心理状態に陥ったりすることを防ぐことを示している。一方、後者について、小林・渡辺（2017）は、中学生への学校における社会的スキルのトレーニングが、レジリエンスの低下を抑制することを示し、森・清水・石田・富永・Hiew（2002）は、自ら主体的に学習や課題解決に臨む姿勢がレジリエンスを高めるものと考察した。このように、レジリエンスは後天的に教育現場で介入することによって生徒・学生の適応を促進する可能性が高いと考えられる。

## 1.3 本研究のねらい

以上を踏まえ、あらためて本研究のねらいと内容を整理する。本研究は、大学生を対象として、アンケート調査によりレジリエンスと大学適応の関連を検討するものであり、そのねらいは2つ存在する。一つ目は、複数の学年の大学新生を横断的に比較することで、レジリエンスにコホートの差異が見られるか否かを検討することである。学年差の有無に関する情報は教育介入の手掛かりとして有用だろう。二つ目は縦断的視点からレジリエンスと適応の関連を検討することで中期的な影響力を検討することである。具体的には対応データが収集できた大学1年と2年の回答を用いて分析を行う。大学入学後のレジリエンスが1年後に影響を持つとすれば、初年次教育における介入の重要性を判断する情報となる。

## 2. 方法

### 2.1 調査対象と手続き

2016年度から2019年度にかけて、中部地方の私立N大学において調査者が担当した複数の授業を受講した学生のうち、調査協力に同意した学生の回答を分析対象とした。なお、本研究の調査対象者は学部Gの在籍者を対象としており、学部Gを除く複数学部の学生を対象とした中島（2018）の研究とは、データの重複はない。

表1 本研究の調査回答者

入学年度	回答者数	性別内訳	経年(1-2年)
2016	138	男性107, 女性31, 不明0	34
2017	150	男性107, 女性41, 不明2	43
2018	145	男性114, 女性31, 不明0	21
2019	98	男性66, 女性32, 不明0	-
合計	531	男性394, 女性135, 不明2	98

調査時期は年度により若干の違いがあるが、概ね7月時点で調査を行っている。今回主な分析対象となる新入生データの分析対象は531名（男性394名、女性135名、不明2名）であった。また、経年データでは1年生と2年生時点で回答し、対応データが確認できた複数年度の学生計98名を分析対象としている。年度ごとの回答者数を表1に示す。

調査は、主として授業時間内で質問紙を配布、回収することで実施された。なお、複数回調査で個人の情報を関連づけるため学籍番号を尋ねた。調査に際しては、調査回答は個人の自発的意志によるものであること、データが研究目的でしか用いられず、回答の有無や回答内容によって成績に影響がでることはないことを口頭、及び紙面で通知した。

## 2.2 調査内容

本研究で用いた説明変数は、レジリエンス (Reivich & Shatte, 2002)、社会的スキル (菊池, 1988)、協同作業認識 (長濱・安永・関田・甲原, 2009)、社会的動機づけ (中西・中島・大道・益川・守山・下村・長濱・中山, 2014) である。レジリエンスについては、中島 (2018) の因子分析結果を参考に感情調整力、楽観力、自己効力感、リーチアウト力の4つについて平均値を求めて尺度得点を算出して分析に用いた。なお、今回用いたレジリエンス尺度は問題対処時の認知的傾向に焦点をあてているもので、個人の能力・資質的側面が強い。逆を言えば、レジリエンス概念に本来含まれる適応・成長プロセスとして、行為主体と環境要因との良好な関係を把握する視点が希薄だと考えられる。そこで、他者との良い相互作用、及びそれを形成する力という視点を補足するため、社会的スキル尺度、協同作業認識尺度及び社会的動機づけ尺度を用いることとした。

社会的スキル尺度は全項目の平均値を求めて尺度得点とした。これは他者とうまくコミュニケーションをとれる程度を測定している。協同作業認識尺度については協同効用、個人志向、互惠懸念の3つの下位尺度ごとに平均値を求めて尺度得点とした。協同効用はグループでの協同に価値を見出す程度、個人志向はグループよりも一人での活動を好む程度、互惠懸念は協同することが低い成果につながると思う程度を測定している。社会的動機づけ尺度については、他者からの触発、他者援助、メンバーからの被評価、メンバーからの被嫌悪回避、グループに対する被評価、他者からの知的影響、の6つの下位尺度ごとに平均値を求めて尺度得点とした。この尺度はグループ活動に積極的に関与する理由を測定しており、他者からの触発はメンバーの努力に影響を受ける程度、他者援助は同じグループのメンバーを助けたいと考える程度、メンバーからの被評価はメンバーから高い評価を得たいと考

える程度、メンバーからの被嫌悪回避はメンバーから嫌われたくないと考える程度、グループに対する被評価はグループ全体として良い評価を得たいと考える程度、他者からの知的影響はメンバーからの知的刺激を得たいと考える程度を測定している。なお、これに加え、どの程度授業の場でPBL的なグループワークに参加しているかを質問した。

目的変数は、大学への適応感(出口・吉田, 2005)とし、学業に対する適応と対人関係に関する適応の2側面を測定し、それぞれの平均値を尺度得点として求めた。

以上の質問はいずれも1-5の段階で尋ねており、得点が高い方が当該変数が高いことを意味する。

### 3. 結果

#### 3.1 記述統計量及び、性差、入学年差

大学1年生時点の各得点の平均値及び標準偏差を表2に示す。各入学年による初期状態の違いと性差について検討するため、1年時点の全データを対象として、性別と入学年を独立変数、各尺度得点を従属変数とした多変量分散分析を行った。結果として有意差が見られた変数についても表2に併せて示す。

独立変数の交互作用についてはほとんど見られず、いくつかの変数で性別の主効果、及び入学年度の主効果が見られた。性差に関しては、互惠懸念で男性の方が高得点を示すなど ( $F(1,440) = 5.53$ ,  $p < .05$ ,  $\text{partial } \eta^2 = .01$ ), 協同的に活動を進めることに消極的であることが示されており、グループワークなど演習の際には注意が必要だと考えられる。また、入学年差については一貫した傾向は確認されていないものの、学年によってはレジリエンスの自己効力や他者との協同的関与が低い場合もある。

表2 各変数の記述統計量及び有意差

	入学年度: 2016(a)		2017(b)		2018(c)		2019(d)		主効果	
	性別:		男性	女性	男性	女性	男性	女性	性	入学年
社会的スキル1		3.17(0.59)	3.33(0.63)	3.28(0.53)	3.13(0.52)	3.26(0.52)	3.17(0.61)	3.27(0.60)	3.24(0.53)	
協同	協同効用1	3.84(0.54)	3.85(0.53)	3.78(0.53)	3.66(0.52)	3.83(0.53)	3.84(0.58)	3.62(0.57)	3.92(0.43)	
	個人志向1	3.27(0.70)	2.97(0.50)	3.36(0.68)	3.37(0.63)	3.26(0.63)	3.10(0.63)	3.35(0.60)	3.30(0.54)	a<b*
	互惠懸念1	2.62(0.98)	2.39(0.73)	2.51(0.79)	2.33(0.71)	2.62(0.85)	2.40(1.02)	2.91(0.84)	2.65(0.92)	m>f* b<d*
	他者からの触発1	3.75(0.83)	3.86(0.59)	3.72(0.88)	3.82(0.95)	3.79(0.79)	3.76(1.02)	3.68(0.67)	4.24(0.53)	m<f*
社会的動機	他者援助1	3.80(0.74)	3.79(0.62)	3.76(0.70)	3.86(0.67)	3.78(0.68)	3.78(0.79)	3.62(0.61)	4.19(0.46)	m<f*
	メンバーからの被評価1	3.55(0.82)	3.38(0.79)	3.42(0.81)	3.26(0.84)	3.36(0.69)	3.24(0.87)	3.42(0.69)	3.69(0.72)	
	メンバーからの被嫌悪回避1	3.76(0.84)	3.66(0.56)	3.38(0.84)	3.40(0.88)	3.37(0.79)	3.54(0.82)	3.48(0.77)	3.71(0.69)	a>b*
	グループに対する被評価1	3.57(0.79)	3.58(0.68)	3.54(0.70)	3.57(0.82)	3.56(0.68)	3.72(0.78)	3.47(0.73)	4.07(0.61)	m<f*
レジスリ	他者からの知識影響1	3.42(0.86)	3.31(0.72)	3.43(0.83)	3.06(0.88)	3.27(0.83)	3.32(0.77)	3.41(0.67)	3.55(0.67)	
	感情調整	3.14(0.69)	3.16(0.60)	3.27(0.69)	3.13(0.63)	3.19(0.76)	3.02(0.84)	3.13(0.73)	2.96(0.77)	
	楽観力	2.81(0.83)	3.40(0.95)	2.89(0.87)	2.86(0.92)	2.91(0.87)	2.93(0.95)	2.79(0.76)	2.93(0.73)	
	自己効力	2.80(0.84)	3.06(0.60)	2.80(0.79)	2.60(0.65)	2.77(0.76)	2.45(0.76)	3.04(0.78)	2.87(0.74)	a,d>c**
適応	リーチアウト	3.50(0.75)	3.73(0.76)	3.60(0.88)	3.48(0.78)	3.49(0.80)	3.44(0.79)	3.34(0.75)	3.58(0.75)	
	友人適応1	3.20(0.68)	3.24(0.56)	3.28(0.53)	3.35(0.54)	3.26(0.56)	3.31(0.50)	3.36(0.61)	3.50(0.43)	
	学業適応1	3.29(0.65)	3.29(0.42)	3.38(0.55)	3.25(0.54)	3.37(0.52)	3.31(0.43)	3.37(0.52)	3.67(0.53)	a<d*

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

### 3.2 経年変化

各変数の経年変化を検討するため、2016年入学生から2018年度入学生を対象に、各尺度得点を従属変数とし、入学年と翌2年生時点の回答を用いて対応のある $t$ 検定を行った。なお、上述のように性別や各学年で学生の特徴が異なる可能性や入学年ごとの教育内容の違いなどを考慮すれば、分析単位として性別、学年に分割する方法もありうる。しかし、本研究では経年データ数が多くないことから暫定的に2学年分の対応データが得られた全データ対象として分析を行った。

分析の結果、社会的動機づけでは他者からの知的影響に対する動機の増加（1年時点 $M = 3.42$ ,  $SD = .79$ から2年時点 $M = 3.62$ ,  $SD = .76$ 。 $t(98) = -2.59$ ,  $p < .05$ ,  $r = .25$ ）、協同認識では個人志向の低下が見られた（1年時点 $M = 3.27$ ,  $SD = .69$ から2年時点 $M = 3.10$ ,  $SD = .59$ 。 $t(98) = -3.03$ ,  $p < .01$ ,  $r = .29$ ）。限定的だが、他者と関与する力が向上したと解釈できる。

授業でのグループ活動頻度は1年時点 $M = 3.37$ で、2年時点 $M = 3.42$ と比較して有意差はないが、この得点は月に1、2回程度の機会を意味しており、経験が少ないことが伺える。

### 3.3 経年的影響

各変数が及ぼす経年的影響を検討するため、2016年入学生から2018年度入学生を対象に、2年生7月時点での学業適応、友人適応を目的変数、1年生7月と2年7月時点での各変数を説明変数とし、ステップワイズ法による重回帰分析を行った。影響の見られた変数を表3にまとめる。なお、この分析も2学年分の対応データが得られた全データ対象として分析を行った。

表3 2年次の適応指標を目的変数とした重回帰分析結果

	学業適応(2年)	友人適応(2年)
	$\beta$	$\beta$
学業適応 (1年)	0.34 ***	
友人適応 (1年)		0.34 **
社会的スキル (1年)	-0.19 *	
社会的スキル (2年)		0.24 **
他者からの触発による動機 (1年)	-0.20 *	
他者からの触発による動機 (2年)	0.47 ***	0.29 **
メンバーからの被評価動機 (1年)		-0.21 *
互恵懸念 (2年)		0.29 ***
感情調整 (2年)	0.36 ***	
調整済み $R^2$	0.43	0.42

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

分析の結果、学業適応については、2年時点での他者からの触発による動機、感情調整の促進的影響が確認された。努力する友人やグループメンバーの存在、また問題解決にあたって自分の気持ちと冷静に向かい合う能力が、集中力を必要とする学業への適応を促進したものと考えられる。一方で1年時点の社会的スキルや他者からの触発による動機は、学業適応に対して抑制的影響を及ぼしていた。これらは基本的に適応を促進する要因と考えられるため、さらなる検討が必要だろう。

友人適応については、2年時点の社会的スキルと他者からの触発による動機、互惠懸念が促進的影響を与えている。ただし、互惠懸念については、他者との協同に対する否定的認識であり、適応指標とは負の関連を持つものと考えられるため解釈に注意が必要である。これについては、1年時点のメンバーからの被評価動機が抑制的影響を及ぼす結果も同様であり、メンバーからの評価を気にすることがかえって友人適応を抑制しているという結果は単純には解釈できない。

#### 4. 考察

本研究では、大学生を対象としてレジリエンスと大学適応の関係を検討した。レジリエンス概念の扱いとしては、個人の能力・資質面だけではなく、環境との相互作用による適応・成長面も視野に入れ、複数の尺度を用いてアンケートが実施された。レジリエンスについては本邦の教育現場における検討は未だ多いとは言えず、これらの基礎データには一定の価値があると言える。また大学でのFDや教育開発においても、学生の学びの質を保証する上で影響する要因を把握することは有意義だろう。以下、分析の流れに従い、考察を進めていく。

多学年の1年生時点のデータについて比較した結果、入学年差や性差が確認された。協同認識について、長濱ら(2009)の研究1では性差がないことが報告されており、社会的動機づけについては性差についての言及は見当たらない。そのため性差についてはさらなる検討が必要だと思われるが、仮にグループ活動に対する志向に性差が見られるのであれば、グループ構成の際に性差を含めた多様性を考慮するなどの対策を行うことで、より広い視点から学びを深めることにつながる可能性がある。

入学年度については学年差が散見されたものの、所謂「谷間の世代」や「当たり年」のような極端で一貫した変数の測定値は得られなかった。しかし、本研究のように事前に学力以外のレジリエンスや成長スキルを測定して経年データを蓄積し、その変化を追うとともに介入実践を行って効果を検討していくことは、大学及び学生にとっての良い学習環境構築につながると期待される。

なお、中島(2018)と同様に、本調査の協同認識を長濱ら(2009)の先行研究と比べると本サンプルの方が協同認識が低く、個人志向と互惠懸念が高い状態であることが分かる。また社会的動機づけについて中西・中島・下村・守山・長濱 文与・大道・益川(2015)のデータと比較すると、全般的にグループ活動を共にする他者からの動機づけは本サンプルの方が低く、グループからの被嫌悪回避動機のみが平均値で上回っている。先行研究と比較した相対的結果ではあるが、つまり、人から嫌われたくないし、他者と学ぶより一人でやった方が良いという考えが強いことになる。専門知識のみならずコミュニケーション力といった汎用的技能向上を教育目標とする場合、人間関係形成や成長への期待や見込みを高める活動の導入が必要だろう。

経年変化について、対応データが得られた学生の分析を行ったところ、変数の一部で他者と関与する力に肯定的な変化が見られた。その一方で授業中のPBL的グループワーク経験は1年、2年共に週に、2回程度にとどまり変化がないという実態も浮き彫りになった。こうしたグループ活動はほとんどゼミが該当すると推測されるが、それが得点上昇のきっかけとなったのか、部活やバイトなどの正課外活動が影響しているのかは不明で、聞き取り調査や学生の学習経験調査などとの比較が必要であろう。本研究では1年時点よりも2年時点の方が他者への興味が高まることが示されており、こうした変化を捉えて、段階的にグループ活動に取り組みさせることで知識のみならず適応能力も向上すると期待される。

経年的影響については、学業適応、友人適応に対してレジリエンス、協同認識、社会的動機づけの影響が確認された。レジリエンスの変数が適応指標に正の影響を与えていると解釈できたことについては、個人の適応に対する学力以外の変数の重要性を示すものと言える。中島（2018）ではレジリエンス尺度の自己効力の高さが友人適応に促進的影響を及ぼすこと、協同認識では協同効用が学業適応に促進的影響を示すことと、互惠懸念が学業成績のみならず友人適応にも負の影響を及ぼすことが示された。本研究の結果もこうした結果と概ね整合的な結果と考えられる。

他方で、本研究において1年時点の社会的スキルと社会的動機づけが2年時点の適応指標に抑制的影響を与えていたことと、2年時点の協同認識のうち互惠懸念が友人適応に促進的影響を与えていた点は理論的予測とも中島（2018）とも異なる結果である。こうした結果にはいくつかの解釈が可能であり、例えば、社会的スキルについては学業への油断や手抜きである。社会的スキルが高いことで多少不真面目に取り組んでも友人などの力をかりてある程度の成績が取れてしまうのかもしれない。また、对人的経験が浅く、他者評価や他者との相対的比較に基づく真正の自己評価ではなく、仮想的に社会的スキルが高い個人ほど他者から適切な支援が得られず学業適応を下げているのかもしれない。いずれにしろ本研究の結果のみでは精度の高い推論をすることは困難であり、今後の継続的アンケートデータ収集、学生へのインタビューなどを実施して情報を増やす必要がある。

最後に、本研究の課題と今後の展望について述べる。まずは測定上の課題である。各変数ついて、説明変数であるレジリエンス尺度も複数の尺度が存在し概念整理だけでなく信頼性と妥当性の検討が必要である。目的変数についても主観的適応感ばかりではなくGPAや入学後の対人ネットワークなど客観的視点からの指標を検討すべきであろう。さらに、調査手続きとしてのデータ収集方法についても対応データ数が減少する現状のやり方を見直し、今後は尺度の短縮版の活用や、各学年の必修クラスでの継続的調査といった対策が必要である。

より大きな視点での課題としては、測定、介入すべき目標を問い直す必要がある。近年、文部科学省は特に幼児教育や初等教育の中で「学びに向かう人間性」という形で資質育成を強調している（文部科学省、2021）。こうした資質は、かつては高等教育の場でジェネリックスキル、生きる力、学力などとも表現されてきたが、学力などの知的活動・能力を意味する認知能力と対比して非認知能力と呼ばれている。小塩（2021）はその著書の中で15に及ぶ非認知能力を紹介しており、レジリエンスもその一つである。しかし、高等教育の場であらゆる非認知能力を育成することは困難であろうし、非認知能力は高度な知識と技術を学ぶ場としての大学において育成目標とはなりえない可能性もあ

る。反対に、国際化、情報化、多様化、地球規模で自然災害、パンデミックなど予測困難な状況と隣り合わせの現代社会においては、こうした資質が社会全体や企業から重視されて高等教育での介入が期待されることもあるだろう。先行研究によってレジリエンスが個人の適応にとって重要な概念であることは示されているが、高等教育現場での介入にとって最適な概念であるかは必ずしも明白ではない。引き続き、心理学的視点と高等教育的視点の両面から複眼的に研究を展開していきたい。

## 引用文献

- American Psychological Association (2020). Building your resilience. <https://www.apa.org/topics/resilience> (2021年12月20日閲覧)
- 出口拓彦・吉田俊和 (2005). 「大学の授業における私語の頻度と規範意識・個人特性との関連：大学生活への適応という観点からの検討」, 『社会心理学研究』 21, 160-169.
- Grotberg, E. H. (Ed.) (1999). 『Tapping your inner strength: How to find the resilience to deal with anything』. New Harbinger Pubns.
- 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, 356-367.
- 菊池章夫 (1988). 『思いやりを科学する』 川島書店
- 小林朋子・渡辺弥生 (2017). 「ソーシャルスキル・トレーニングが中学生のレジリエンスに与える影響について」, 『教育心理学研究』 65, 295-304.
- 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, 425-444.
- 文部科学省 平成29・30・31年改訂学習指導要領  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1384661.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm) (2021年12月20日閲覧)
- 森敏昭・清水益治・石田潤・富永美穂子・Chok C. Hiew, (2002). 「大学生の自己教育力とレジリエンスの関係」 『学校教育実践学研究』 8, 179-187.
- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房 (2009). 「協同作業認識尺度の開発」 『教育心理学研究』 57, 24-37.
- 中島誠 (2018). 「レジリエンスと大学適応の関連についての探索的検討」 『名古屋学院大学論集 人文・自然科学篇』 54, 43-50.
- 中西良文・中島誠・大道一弘・益川優子・守山紗弥加・下村智子・長濱文与・中山留美子 (2014). 「協同学習場面における社会的動機づけ尺度作成の試み」 『三重大学教育学部紀要』 65, 335-341.
- 中西良文・中島誠・下村智子・守山紗弥加・長濱文与・大道一弘・益川優子 (2015). 「大学初年次教育科目における社会的動機づけに関する検討」 『三重大学教育学部研究紀要 教育科学』 66, 261-264.
- 小塩真司 (編著) (2021). 『非認知能力：概念・測定と教育の可能性』 北大路書房
- 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-精神的回復力尺度の作成-」 『カウンセリング研究』 35, 57-65.
- Reivich K & Shatte A (2002). 『The Resilience Factor: 7 Keys to Finding Your Inner Strength and Overcoming Life's Hurdles』, Broadway Books, New York (ライビッチ, K., & シャッター, A. 宇野カオリ (訳) (2015). 『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)
- 齋藤和貴・岡安孝弘 (2009). 「最近のレジリエンス研究の動向と課題」 『明治大学心理学研究』 4, 72-84.
- 齋藤和貴・岡安孝弘 (2010). 「大学生用レジリエンス尺度の作成」 『明治大学心理社会学研究』 5, 22-32.

- Stormont, M., Lewis, T. J., Beckner, R., & Johnson, N. W. (2008). 『Implementing positive behavior support systems in early childhood settings and elementary settings』. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. (市川千秋・宇田光 (監訳) (2016). 『いじめ・学級崩壊を激減させるポジティブ生徒指導PBSのガイドブック』明石出版)