

高校生のレジリエンス育成を目的とした 心理教育プログラムの実践

梅 野 智 美 ・ 東 豊

I 問題と目的

近年大規模な自然災害や感染症の流行などにより、私たちの日常生活が危機的な状況に直面するリスクが増している。このような社会的変化は子どもたちの健康に多大な影響をもたらす。我が国の教育現場では1998年頃から児童生徒に対する心理面でのサポートを「学校の機能」として加えていこうと意識されるようになり（市橋，2000）、子どもたちのメンタルヘルスをいかに維持していくかは教育現場において重要な課題となっている。子どもたちのメンタルヘルス維持・向上に必要な要因として、近年「レジリエンス」が注目されている。レジリエンスは「困難な状況や脅威的な状況にもかかわらずうまく適応する過程、その能力、結果（Masten, Best, & Garmezy, 1990）」と定義され、過酷なストレス状況下での心理的適応や、心理的な傷つき体験からの立ち直りを示す概念（平野・小倉・能登・下山，2018）のことをいう。レジリエンスと精神的健康が密接に関連していることは、先行研究（石田・井村・渡邊，2017；石原・長田，2013；石毛・無藤，2005など）によって示されている。また、平野（2010）はレジリエンスには資質的側面と獲得的側面があり、人生のなかで学習、獲得できる側面もあると述べている。このように、近年ではレジリエンスの育成を通して子どもたちのメンタルヘルスの維持・向上を目指す取り組みが注目され始めている。

さて、我が国の教育現場における子どもたちのメンタルヘルス支援は「心理教育」という枠組みのなかで行われてきた。これまでの教育現場における心理教育は不登校やいじめ、うつ、自殺などへの予防的アプローチが多く、これらは子どもたちの不適応や問題行動という否定的な側面に注目したものであった。一方、近年では子どもたちのwell-beingや幸福感など肯定的な側面への促進的アプローチにも関心が集まっている。このようなアプローチについての研究は

2000年前後に誕生したポジティブ心理学が中心となり進められており、ポジティブ心理学では幸福感、楽観主義、人生への満足感といったポジティブな心理的特性を育んでいこうという発想に拠って立っている (Seligman, 2002)。また、単にポジティブな心理的特性を育むだけでなく、そうしたアプローチを用いてうつ病の症状の軽減や予防を目指すなど、ポジティブな面に目を向けることによってネガティブな面の解消を目指すという側面も有している (Seligman, Rashid & Parks, 2006)。このようなポジティブ心理学の考えをベースとする教育を「ポジティブ教育」と呼ぶ。ポジティブ教育ではレジリエンス、ポジティブ感情、エンゲージメント、(人生の) 意味、などについて子どもたちに学びを与える (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009)。このように、子どもたちのレジリエンス育成についての取り組みはポジティブ心理学の誕生と共に世界中で注目されるようになった。アメリカのペンシルベニア大学ではベン・レジリエンシー・プログラム (Gillham, Jaycox, Reivich, Seligman & Silver, 1990) というポジティブ教育を実践するプログラムが開発され、Brunwasser, Gillham, & Kim (2009) によってこのプログラムにうつ病発症率の低減効果があることが報告されている。また、イギリスではSPARKレジリエンスプログラム (Boniwell & Ryan, 2009) が開発され、このプログラムを受けることでレジリエンスを高め、うつ症状を軽減させることが報告されている (Pluess, Boniwell, Hefferon & Tunariu, 2017)。

我が国でも近年ポジティブ教育に関する実践研究が進められており、小学生や大学生を対象にポジティブ心理学の知見に基づく介入を行った研究が行われている (肥沼, 2016; 安田・斎藤, 2018)。神奈川県や福井県、山口県などの自治体ではポジティブ教育についての試みが始まっており、特に福井県の教育委員会は地域全体でのポジティブ教育の実践に取り組んでいる (菱田, 2019; 和久井・倉光・黒子・檜垣・築部, 2019; 吉村, 2016)。レジリエンスの育成に焦点をあてた研究としては、社会的能力を高めることによって子どもたちのレジリエンスを向上させようとSEL (Social and Emotional Learning) や、ライフスキル教育 (Life Skills training)、ストレスマネジメント教育 (Stress management education)、セカンドステップ (Second Step) などを用いた心理教育プログラムの実践研究が行われている (藤原, 2018; 石隈・熊谷・田中・菅野, 2016; 川畑, 2009; 三浦・上里, 2003; 中山, 2017など)。原・都築 (2014) はベン・レジリエンシー・プログラムを参考に感情調整に注目したプログラムを作成し、小学5年生を対象に試行した。その結果、1回の指導を

行った群ではレジリエンス得点に変化は見られなかったが、2回の指導を行った群では変化の傾向が見られた。

また、直接的にレジリエンスについての学びを与えるプログラムを用いた研究としては、上野・平野（2019）が大学生に対して個人と集団活動を通したレジリエンスプログラムを1回90分×4回実施し、その効果を検討したものが挙げられる。彼らの研究の結果、資質的レジリエンス要因では小程度の、獲得的レジリエンス要因では中程度の効果量が得られ、プログラム実施前から実施後にかけてレジリエンスの得点が有意に上昇したことが示された。また、鈴木・岐部・平野・中根（2014）はSPARKレジリエンスプログラムを高校生に対して実施しその効果を検証した。鈴木ら（2014）はSPARKレジリエンスプログラムをプログラムA（45分×4回）とプログラムB（90分×2回）の二部構成として実施し、それぞれの回の前後で質問紙調査を行ったところ、プログラムA実施後のレジリエンス得点に有意な上昇がみられた。また、Kibe, Suzuki, Hirano, & Boniwell（2020）はSPARKレジリエンスプログラムを全6回のプログラム構成とし、高校生に3カ月間実施した。その結果、プログラム実施後は自己効力感が高まり、感覚処理感受性が高い生徒においては自尊感情の促進や抑うつ感の減少といった効果が認められた。さらに、山口（2016）はSPARKレジリエンスプログラムを基に構成的エンカウンターやソーシャルスキルトレーニングなども取り入れたレジリエンストレーニングプログラムを作成し、小学校高学年の児童に対して週に1回3カ月間実践した。その結果、資質的レジリエンス要因の「楽観性」「社交性」において有意な向上が認められ、獲得的レジリエンス要因の「問題解決志向」「自己理解」においてはその変化の有意な傾向が認められた。また、近年注目されているICTを用いたオンラインでのメンタルヘルス支援に関する研究も行われており、平野ら（2018）はレジリエンスへの気づきを促すようなアプリケーションを開発しその効果を検討した。その結果、レジリエンスの低い人において自尊心の向上が示された。また、もともとレジリエンスの高い人にとってはアプリの利用がレジリエンスの維持につながることを示された。

このように子どもたちのレジリエンス育成に対する関心が高まってはいるが、教育分野で行われてきたこれまでの取り組みはカリキュラムに位置づけることができないなど継続的な実施が難しく、レジリエンスのコンセプトが魅力的であるにもかかわらず、学校で苦戦する子どもに役立つ支援を提供するまでには至っていないのが実情である（池田・芝山・後藤，2018）。また、現在の教育

現場で行われている心理教育の担い手の多くはクラス担任であるが、近年では専門的な立場としてスクールカウンセラーに対する期待が増している。荒木・中澤（2007）はスクールカウンセラーへのニーズの一つに予防的な観点からの心理教育を挙げているが、時間的な制約上実現は難しいと報告している。また、岡安（2008）の調査では心理教育に対するニーズは教師・生徒ともに非常に高く、特にストレスを上手にコントロールする方法を身につけたいというニーズが高いことを明らかにしている。さらに、心の健康教育に対するニーズが高い生徒ほど高いストレス状態にあることが示された。以上のように教育現場でのニーズは高いにも関わらず、心理教育は単発的に行われる「イベント的」な扱いに留まっている（石隈ら、2016）。その要因について荒木・中澤（2007）や市橋（2000）は、時間設定が困難であることや活用するプログラムの手順が複雑であること、子どもたちの発達に合わせた一貫したプログラムの実施が困難であることなどの課題を挙げている。心理教育を教育現場に浸透させていくためには、より簡便で広く使えるパッケージやモジュールを開発するという一般化の方向と、個々の学校の体質にあった実践を計画するという個別性の方向の双方からの発展が求められる（市橋、2000）。

そこで、本研究では時間的制限がある教育現場において導入しやすい心理教育プログラムを作成し、実施する学校現場に合わせた実践を行い、その効果を検討することを目的とする。プログラム作成においては子どもたちのメンタルヘルス維持・向上に必要な力として注目されているレジリエンスに焦点をあて、イギリスにて開発されたSPARK レジリエンスプログラム（Boniwell & Ryan, 2009）を一般社団法人日本ポジティブ教育協会がローカライズした日本語版 SPARK レジリエンス・プログラム（ボニウェル・足立・鈴木、2014）をもとに構成を考えた。SPARK レジリエンスプログラムは鈴木ら（2014）やKibe et al.（2020）、山口（2016）によって有効性が報告されており、実施者が異なる場合でも効果の再現性が期待できる。また、このプログラムは「ポジティブ心理学」「認知行動療法」「レジリエンス」「心的外傷後成長」という4つの関連した領域で得られた研究結果をもとに開発されており、さらにはストレスに対する対処法についての内容も含んでいる。ストレス対処については、前述の岡安（2008）の調査で示された高校生のニーズに沿う内容であると考ええる。日本語版 SPARK レジリエンス・プログラムは全12回のセッションで構成されており、各セッション内容については足立・鈴木・久世（2014）を参照されたい。本研究では日本語版 SPARK レジリエンス・プログラムの内容を筆者が抜粋し、

短期で行えるプログラム構成とした。より簡便な心理教育プログラムの効果を実証すること、および学校現場に合わせた実践プロセスを示すことは、今後の教育分野でのメンタルヘルス支援発展の一助になると考える。

Ⅱ 方 法

1. 本研究の背景と調査対象

本研究は筆者がスクールカウンセラーとして勤務する私立高校にて行った。当校は大規模校で多様な生徒が在籍している。教員のレジリエンス教育に対するニーズは高いが、授業時間の確保や人員確保の問題から心理教育の実施が困難であった。そこで、スクールカウンセラーである筆者が学校のニーズに合わせた心理教育を実践し、今後の継続した心理教育の実現にむけて効果測定を行うこととなった。プログラムは当校が独自に実施している夏期講座のなかで「レジリエンス講座」と銘打って行った。当校の夏期講座は生徒の自発的な学びの場として提供されたもので、対象は全校生徒である。「レジリエンス講座」以外にも多くの講座が開講されており、生徒が各々で参加したい講座に申し込む。夏期講座への参加は完全に任意で、成績とは関係がない。

調査対象者は「レジリエンス講座」に自主的に参加した生徒であった。レジリエンス講座は筆者が担当し、1日2コマの連続した2日間（50分×4回）で行った。男女合わせて33名が参加し、そのなかで2日間の講座に両日参加し、質問紙の回答に不備がなかった17名（男性2名、女性15名）を実践群とした。またレジリエンス講座を受講していない生徒で、講座期間中に部活動で学校に登校しており、質問紙調査のみに協力した16名（男性14名、女性2名）を非実践群とした。

2. 調査時期と手続き

本研究は学校長および夏期講座担当教員の同意を得て実施した。また、調査対象者に対してもプログラム実施前に参加したくない意思を示すことは自由であることを周知した。プログラムは2019年8月下旬に実施し、質問紙調査はプログラム開始前（Pre test）とプログラム終了後（Post test）の計2回実施した。

質問紙調査は実施前に研究の趣旨、回答は統計的に処理され個人が特定されることはないこと、回答が成績に影響することは一切ないこと、いつでも途中で回答を取りやめてよいこと、得られた結果は論文作成等の学術的な目的以外

には使用しないことを説明し研究協力を依頼した。また、質問紙への回答は協力者の自由意志に任されることを周知した上で、回答することをもって同意とみなした。なお、Pre test時とPost test時にはいずれも同じID（協力者が任意で作成したニックネームと誕生日）を記載してもらい、匿名化した上でデータのマッチングを行った。統計処理にはSPSS Statistics Version 26.0を使用した。

3. 調査内容

（1）レジリエンス尺度

本研究では心理教育実践の効果を検討するために、平野（2010）が作成した二次元レジリエンス要因尺度を使用した。この尺度には「資質的レジリエンス要因」と「獲得的レジリエンス要因」の2つの下位尺度から成る二次元構造となっており、さらに資質的レジリエンス要因には「楽観性」「統御力」「社交性」「行動力」が、獲得的レジリエンス要因には「問題解決志向」「自己理解」「他者心理の理解」の計7つの下位因子が含まれる。全21項目から構成されており、各項目は「いいえ（1点）」から、「どちらかというといいえ（2点）」、「どちらともいえない（3点）」、「どちらかというとはい（4点）」、「はい（5点）」の5段階で評定された。7つの下位因子の得点範囲はいずれも3～15点であり、資質的レジリエンス要因の合計得点範囲は12～60点、獲得的レジリエンス要因の合計得点範囲は9～45点である。

（2）自己効力感尺度

Schwarzer & Jerusalem（1995）が作成したGeneral Self Efficacy Scaleを、Ito, Schwarzer & Jerusalem（2005）が翻訳をしたものを使用した。全10項目から構成されており、各項目は「全くそう思わない（1点）」、「あまりそう思わない（2点）」、「少しそう思う（3点）」、「非常にそう思う（4点）」の4段階で評定された。自己効力感の合計得点範囲は10～40点である。

（3）自尊感情尺度

近藤（2013）によって開発されたSOBA-SETを使用した。この尺度は「社会的自尊感情（SOSE）項目」と「基本的自尊感情（BASE）項目」、「偏位尺度項目」から構成されている。本研究では「偏位尺度項目」を除く12項目を採用した。各項目は「全然そう思わない（1点）」、「そう思わない（2点）」、「そう思う（3点）」、「とてもそう思う（4点）」の4段階で評定された。社会的自尊感情および基本的自尊感情それぞれの合計得点範囲は6～24点である。

4. プログラムの構成

本研究では日本語版SPARKレジリエンス・プログラム（ボニウェルら，2014）をもとにプログラムの構成を考えた。SPARKレジリエンスプログラムは二つのコンセプトに分かれている。一つ目は「ストレスにさらされてネガティブ感情から抜け出せなくなってしまったときに、そこから立ち上がる瞬発力を身につけること」で、二つ目は「木が根を張るようにレジリエンスの基礎作りをしていくこと」である（足立ら，2014）。鈴木ら（2014）やKibe et al.（2020）の研究では、SPARKレジリエンスプログラムを全6回のプログラム構成としているが、本研究では時間的制限がある教育現場でも導入しやすいプログラムを検証するため、さらにプログラムの内容を筆者が抜粋し1日2コマの連続した2日間（50分×4回）で行えるプログラム構成とした。プログラムの一つ目のコンセプト内容を1日目に、二つ目のコンセプト内容を2日目に取り上げ、二つのコンセプトの違いを参加者が意識しやすいようにした。さらにセッションの実施順も原版の流れに添うような構成とした。プログラムの構成を表1に示す。

プログラムは前年度に高校1年生の一部のクラスを対象に試行版プログラムを実施し、現職教師3名と内容の検討を行った。プログラム内で使用するワークシートや、生徒が理解しやすい表現、生徒同士のグループワークを行う際の注意点（授業でのルール①相手の話を集中して聴き相手を否定せず認めること、ルール②自分の話したくない内容は話さなくてよいこと、ルール③グループワークのなかで聴いた個人的な話は周りに言いふらしたりSNSにアップしたりはしないこと、を授業前やグループワークの前に提示し説明する）など話し合いプログラムを作成した。プログラムの最終形については、日本ポジティブ教育協会に原版と同様の質が保たれているかを事前に確認し使用の許諾を得た。プログラムは個人ワークとグループワークの両方を含み、グループワークの際は席が近い者同士で4～5名のグループを作成するように指示をした。2～3名の友人同士で講座に参加している者が多く、座席は自由であったため顔見知りの生徒がいるグループが多かった。

5. プログラムの実践者と実施方法

プログラムの実践者である筆者は、日本ポジティブ教育協会が主催するレジリエンストレーナー養成講座を受講しトレーナーとして認定されている。プログラムの実施については、日本ポジティブ教育協会が発行しているアドバン

表1 プログラムの構成

テーマ		内容
1 日目	1 時間目 レジリエンスについて知る	レジリエンスはもともと私たちが持ち合わせている力であることの気づきや理解を深める。 【個人ワーク】 ストレス下におけるネガティブ感情を自己制御するための効果的な気分転換方法について理解を深め、今まで自分が行ってきた気分転換方法をふり返る。
	2 時間目 自分の「捉え方」に気づき変えてみる	認知行動療法の考え方を学び、自分の「捉え方」についてふり返る。 【個人ワーク】 ネガティブな「捉え方」を変える方法について理解を深め、自身の持つネガティブな「捉え方」を変えることができないか実践してみる。
2 日目	1 時間目 レジリエンスに寄与する心理的要因を高める ①	レジリエンスに寄与する4つの心理的要因(自尊感情・自己効力感・ソーシャルサポート・ポジティブ感情)について理解を深める。 【個人ワーク】 自身のもつソーシャルサポートについてふり返り実感を高める。(ソーシャルサポート) 【グループワーク】 これまでの逆境から立ち直った経験から自身のリソースをふり返り、グループのなかで共有する。(自己効力感)
	2 時間目 レジリエンスに寄与する心理的要因を高める ②	【グループワーク】 集団活動を通して自身のもつ強みについて理解や気づきを深める。(自尊感情) 【グループワーク】 自身のポジティブ感情を高めるものを見つめ直し、グループのなかで共有する。(ポジティブ感情)

ス・レジリエンストレーナー養成講座テキスト（一般社団法人日本ポジティブ教育協会，2017）や、SPARK レジリエンスプログラム指導書（Bonniwell & Ryan, 2009）をもとに実施した。また、プログラム内で使用するスライドやワークシートの使用についても日本ポジティブ教育協会より許可を得て実施した。

Ⅲ 結 果

1. 各尺度の検討

本研究で用いた二次元レジリエンス要因尺度は、平野（2010）が大学生や専門学校生を対象に行った調査によって信頼性と妥当性が確認されている。本研究で対象とした高校生については、平野（2011）が妥当性の検討を行っているのに対し、信頼性については検討されていないため、まず各尺度の内的整合性

の検討を行った。

2日間のプログラムに両日参加しデータに欠損のなかった17名（実践群）とプログラムに参加しなかった16名（非実践群）の計33名のデータを用いて、各尺度の内的整合性の検討を行った。「レジリエンス尺度」「自己効力感尺度」「自尊感情尺度」のPre test時およびPost test時の各因子において、他の項目との相関係数が低い項目を除き、Cronbachの α 係数を求めた。結果を表2に示す。

表2 各尺度得点の α 係数

尺度項目	α	
	Pre	Post
レジリエンス 合計	.89	.92
資質的レジリエンス要因	.84	.88
楽観性	.66	.87
統制力	.37	.56
社交性	.88	.90
行動力	.67	.79
獲得的レジリエンス要因	.79	.88
問題解決志向	.63	.66
自己理解	.42	.84
他者心理の理解	.74	.79
自己効力感	.90	.85
自尊感情 合計	.75	.73
社会的自尊感情	.55	.53
基本的自尊感情	.70	.72

レジリエンス尺度の「統制力」「自己理解」については、 α 係数が.50以下と低い値を示していたため以降の分析からは除外した。自尊感情尺度の「社会的自尊感情」はやや低い内的整合性を示していたが、自尊感情を2つの側面から検討するため「社会的自尊感情」も以降の分析で用いることとした。その他の因子については中程度から高い内的整合性を示していた。

また、実践群と非実践群の各尺度得点に対してShapiro-Wilksの正規性の検定を行った結果、母集団の正規性が認められないものが多く、以降の検定はノ

ンパラメトリック検定で行うこととした。

2. プログラム参加の有無と対象者の特性

プログラム参加の有無（実践群／非実践群）によって対象者の特性に違いがあるかどうかを検討するために、Pre test時の「レジリエンス尺度」「自己効力感尺度」「自尊感情尺度」の各尺度得点についてMann-WhitneyのU検定を行った（表3）。分析の結果、レジリエンス尺度の「資質的レジリエンス要因」「社交性」「行動力」、自尊感情尺度の「自尊感情合計」「社会的自尊感情」「基本的自尊感情」において、実践群と非実践群の分布に有意な差がみられた。

表3 Pre test時の各尺度得点の群間比較（U検定）の結果

尺度項目	実践群 (n = 17)			非実践群 (n = 16)			U
	Mean ± SD			Mean ± SD			
	(Median : 四分位偏差)			(Median : 四分位偏差)			
レジリエンス 合計	64.88 ± 9.47	(68.0 : 6.3)		73.50 ± 10.71	(70.0 : 8.1)		187.0
資質的レジリエンス要因	34.41 ± 6.42	(34.0 : 5.0)		42.13 ± 6.72	(40.0 : 6.0)		218.5*
楽観性	7.00 ± 1.90	(7.0 : 1.8)		7.81 ± 1.22	(8.0 : 1.0)		171.5
社交性	8.00 ± 2.67	(8.0 : 2.5)		10.88 ± 2.90	(11.0 : 2.3)		207.5*
行動力	9.35 ± 2.60	(10.0 : 2.0)		11.88 ± 2.25	(12.0 : 1.9)		207.5*
獲得的レジリエンス要因	30.47 ± 4.37	(31.0 : 3.5)		31.38 ± 4.33	(30.5 : 2.9)		141.5
問題解決志向	10.29 ± 2.23	(10.0 : 2.0)		11.44 ± 1.82	(11.0 : 1.4)		175.0
他者心理の理解	7.59 ± 1.73	(8.0 : 1.0)		7.81 ± 1.17	(7.0 : 0.5)		131.0
自己効力感	25.76 ± 4.09	(27.0 : 3.5)		29.00 ± 6.18	(28.5 : 3.3)		177.5
自尊感情 合計	19.35 ± 3.94	(20.0 : 2.3)		23.56 ± 3.42	(23.5 : 2.3)		221.0*
社会的自尊感情	8.24 ± 2.39	(8.0 : 1.8)		10.63 ± 1.82	(10.0 : 0.5)		215.0*
基本的自尊感情	11.12 ± 2.45	(11.0 : 2.3)		12.94 ± 1.98	(12.5 : 1.8)		197.0*

* $p < .05$

3. プログラム前後のレジリエンス得点

プログラム前後のレジリエンス得点を比較するために、各群の「レジリエンス合計」得点および「資質的レジリエンス要因」「獲得的レジリエンス要因」の下位尺度得点についてWilcoxonの符号付順位検定を行った（表4）。その結果、実践群において「レジリエンス合計」得点および「資質的レジリエンス要因」得点に有意な増加がみられた（レジリエンス合計： $Z = 2.07$ 、 $p < .05$ 、効果量 $r = 0.50$ 、large）、（資質的レジリエンス要因： $Z = 2.39$ 、 $p < .05$ 、効果量 $r = 0.58$ 、large）。また、「資質的レジリエンス要因」および「獲得的レジリエ

ス要因」の各下位因子得点においても Wilcoxon の符号付順位検定を行った (表 4)。その結果、実践群の「社交性」得点および「問題解決志向」得点において有意な増加がみられた (社交性: $Z=2.26$ 、 $p<.05$ 、効果量 $r=0.55$ 、large)、(問題解決志向: $Z=2.12$ 、 $p<.05$ 、効果量 $r=0.51$ 、large)。

4. プログラム前後の自己効力感得点

プログラム前後の自己効力感得点を比較するために、各群の「自己効力感」得点について Wilcoxon の符号付順位検定を行った (表 4)。その結果、実践群の「自己効力感」得点に有意な増加がみられた ($Z=2.11$ 、 $p<.05$ 、効果量 $r=0.51$ 、large)。

5. プログラム前後の自尊感情得点

プログラム前後の自尊感情得点を比較するために、各群の「自尊感情合計」得点および「社会的自尊感情得点」「基本的自尊感情得点」について Wilcoxon の符号付順位検定を行った (表 4)。その結果、実践群の「社会的自尊感情得点」に有意な増加がみられた ($Z=2.31$ 、 $p<.05$ 、効果量 $r=0.56$ 、large)。

表 4 プログラム実施前後の各尺度得点の比較 (符号付順位検定) の結果

尺度項目	実践群				非実践群			
	Pre Mean $\pm$ SD (Median : 四分位偏差)	Post Mean $\pm$ SD (Median : 四分位偏差)	Z	r	Pre Mean $\pm$ SD (Median : 四分位偏差)	Post Mean $\pm$ SD (Median : 四分位偏差)	Z	r
レジリエンス 合計	64.88 $\pm$ 9.47 (68.0 : 6.3)	69.00 $\pm$ 10.73 (69.0 : 5.5)	2.07*	0.50	73.50 $\pm$ 10.71 (70.0 : 8.1)	75.13 $\pm$ 12.63 (74.0 : 10.5)	0.70	0.17
資源的レジリエンス要因	34.41 $\pm$ 6.42 (34.0 : 5.0)	37.12 $\pm$ 6.49 (38.0 : 4.5)	2.39*	0.58	42.13 $\pm$ 6.72 (40.0 : 6.0)	43.00 $\pm$ 8.04 (42.5 : 7.0)	0.18	0.04
樂觀性	7.00 $\pm$ 1.90 (7.0 : 1.8)	7.35 $\pm$ 1.84 (8.0 : 0.8)	0.81	0.20	7.81 $\pm$ 1.22 (8.0 : 1.0)	7.88 $\pm$ 1.59 (8.0 : 1.9)	0.04	0.01
社交性	8.00 $\pm$ 2.67 (8.0 : 2.5)	9.24 $\pm$ 3.15 (10.0 : 2.8)	2.26*	0.55	10.88 $\pm$ 2.90 (11.0 : 2.3)	11.31 $\pm$ 2.85 (11.0 : 2.9)	0.68	0.17
行動力	9.35 $\pm$ 2.60 (10.0 : 2.0)	9.82 $\pm$ 2.81 (10.0 : 2.8)	1.51	0.37	11.88 $\pm$ 2.25 (12.0 : 1.9)	11.94 $\pm$ 2.24 (12.0 : 2.5)	0.21	0.05
獲得的レジリエンス要因	30.47 $\pm$ 4.37 (31.0 : 3.5)	31.88 $\pm$ 5.75 (32.0 : 4.5)	1.42	0.34	31.38 $\pm$ 4.33 (30.5 : 2.9)	32.13 $\pm$ 4.80 (31.5 : 3.9)	1.38	0.35
問題解決志向	10.29 $\pm$ 2.23 (10.0 : 2.0)	11.24 $\pm$ 2.63 (11.0 : 2.2)	2.12	0.51	11.44 $\pm$ 1.82 (11.0 : 1.4)	11.69 $\pm$ 1.85 (11.0 : 1.0)	0.71	0.18
他者心理の理解	7.59 $\pm$ 1.73 (8.0 : 1.0)	8.06 $\pm$ 1.64 (8.0 : 1.0)	1.37	0.33	7.81 $\pm$ 1.17 (7.0 : 0.5)	8.13 $\pm$ 1.41 (8.0 : 1.4)	1.41	0.35
自己効力感	25.76 $\pm$ 4.09 (27.0 : 3.5)	27.65 $\pm$ 4.73 (27.0 : 4.0)	2.11*	0.51	29.00 $\pm$ 6.18 (28.5 : 3.3)	30.69 $\pm$ 4.45 (30.0 : 3.6)	1.12	0.28
自尊感情 合計	19.35 $\pm$ 3.94 (20.0 : 2.3)	19.94 $\pm$ 3.80 (20.0 : 2.3)	1.43	0.35	23.56 $\pm$ 3.42 (23.5 : 2.3)	23.88 $\pm$ 3.24 (23.0 : 1.9)	0.57	0.14
社会的自尊感情	8.24 $\pm$ 2.39 (8.0 : 1.8)	8.71 $\pm$ 2.39 (8.0 : 1.8)	2.31*	0.56	10.63 $\pm$ 1.82 (10.0 : 0.5)	10.81 $\pm$ 1.94 (10.0 : 1.4)	0.58	0.14
基本的自尊感情	11.12 $\pm$ 2.45 (11.0 : 2.3)	11.24 $\pm$ 2.46 (11.0 : 1.8)	0.40	0.10	12.94 $\pm$ 1.98 (12.5 : 1.8)	13.06 $\pm$ 1.65 (13.5 : 1.0)	0.43	0.11

効果量 r の基準: $r \geq 0.1$ (small), $r \geq 0.3$ (medium), $r \geq 0.5$ (large)

* $p<.05$

IV 考 察

1. プログラム参加の有無と対象者の特性について

プログラム参加の有無（実践群／非実践群）によって対象者の特性に違いがあるかどうかを検討した結果、レジリエンス尺度の「資質的レジリエンス要因」「社交性」「行動力」、自尊感情尺度の「自尊感情合計」「社会的自尊感情」「基本的自尊感情」において有意な差が見られ、実践群の方が非実践群より値が低いことが明らかになった。つまり、プログラムに参加した生徒は参加していない生徒に比べ、見知らぬ人と関わることへの不安や恐怖心が強く、積極的に行動することを苦手とし、自尊感情が低い状態であることが分かった。一方、プログラムに参加していない生徒はもともと資質的なレジリエンスや自尊感情が高いことから、対人関係への困り感が少なく自分自身を肯定的にとらえているためプログラムに参加しなかったのではないかと考えられる。

岡安（2008）の研究では心の健康教育に対するニーズが高い生徒ほど高いストレス状態にあることが報告されている。本研究ではストレスについて調査していないが、プログラムに参加した生徒は他者との関わりに対して苦手意識があり自分に自信がもてないという高いストレス状態にあったのではないかと考えられる。そのような現在の状況を変えたいという思いから、レジリエンス講座に参加したのではないかと推察される。

また、本研究で設定した実践群と非実践群においては性別の偏りが大きく、性差について検討することができなかった。我が国の高校生を対象としたレジリエンスに関する先行研究では、性別や学年がレジリエンスに与える影響はみられないと報告されている（石田ら，2017；服部・石田・村松・廣・廣・服部，2014）が、本研究のようにレジリエンス育成を目的としたプログラムの効果の現れ方に性差や学年が関与する可能性もあるため、今後これらの点について検討する必要がある。

2. プログラムへの参加がレジリエンスに与える影響

プログラム前後のレジリエンス得点を比較したところ、実践群において「レジリエンス合計」得点、「資質的レジリエンス要因」得点、「社交性」得点、「問題解決志向」得点に有意な増加がみられた。この結果から、プログラムに参加したことで「社交性」といった「資質的レジリエンス要因」や、獲得的レジリエンス要因の一つである「問題解決志向」、また全体的なレジリエンスが

促進されたと考えられる。SPARKレジリエンスプログラムを二部構成にして高校生に実施した鈴木ら（2014）の研究では、前半のプログラム実施後のレジリエンス得点に有意な上昇がみられた。また、上野・平野（2019）が大学生に対してレジリエンスプログラムを行った研究では、資質的レジリエンス要因では小程度以上、獲得的レジリエンス要因では中程度以上の効果量が得られ、プログラム実施前から実施後にかけてレジリエンスの得点が有意に上昇したことが報告された。さらに、SPARKレジリエンスプログラムや構成的エンカウンター、ソーシャルスキルトレーニングなどを取り入れたレジリエンストレーニングプログラムを小学校高学年の児童に対して実施した山口（2016）の研究では、資質的レジリエンス要因の「楽観性」「社交性」において有意な向上が認められ、獲得的レジリエンス要因の「問題解決能力」「自己理解」においてはプログラムによって高まる傾向が認められた。これらの先行研究の結果は、本研究の結果と部分的に一致している。レジリエンスは誰もが身につけることができる力であるとされているが、平野（2010）は「獲得的レジリエンス要因」は後天的で身につけやすく、「資質的レジリエンス要因」は生得的で身につけにくいものであると述べている。心理教育に関するこれまでの研究では、メンタルヘルスに関する知識を身につけることが主な目的となっており、獲得的レジリエンス要因の方が資質的レジリエンス要因より効果が得られやすいと考えられるが、本研究では山口（2016）の結果と同様に資質的レジリエンス要因の方がより効果が示された。本プログラムではレジリエンスは“私たちが本来もっている力”であるということを特に強調し、参加者がこれまでの生活のなかで様々な逆境を乗り越えてきたという実感を高めることに重きを置いた。上野・平野（2019）は、個人の内的なレジリエンス要因を掘り上げレジリエンスを高めていくプロセスには、個人のなかにある潜在的な資質を「発掘」することによる拡がり、新たに「増幅」することによる拡がりがあると述べている。つまり、本研究においては個人の中にある潜在的な資質を「発掘」することを重視したことで、結果的に資質的なレジリエンス要因をより拡げることに繋がったのではないかと推察できる。

また、資質的レジリエンス要因のなかでも「社交性：もともと見知らぬ他者に対する不安や恐怖が少なく、他者との関わりを好み、コミュニケーションを取れる力（平野，2010）」が有意に向上したことについては、プログラムにグループワークを多用したことが影響したのではないかと考える。さらに、グループワークを行う際に3つのルール（ルール①相手の話を集中して聴き相手

を否定せず認めること；ルール②自分の話したくない内容は話さなくてよいこと；ルール③グループワークのなかで聴いた個人的な話は周りに言いふらしたりSNSにアップしたりはしないこと）を設けたり、顔見知りの人がいるグループでワークを行ったりと、参加者が安心して自分の考えや気づきを語り合えるような環境を整えたことが奏功したのではないかと考えられる。上野・平野（2019）はレジリエンスの獲得において重要な「気づき」や「自己理解」は個人活動だけでなく、集団活動を通して獲得される可能性が高いと述べている。また、平野（2017）は「新たな他者との関係性や役割のなかで、これまでに存在していなかったその人の資質が引き出されたり、これまで資質とみなしていなかった側面が他者に求められることで新たな価値をもつこともある」と述べている。本プログラムでは1日目は個人活動を通してレジリエンスという新たな概念の理解や自己理解を促す内容であったが、2日目は集団活動を通してレジリエンスに寄与する心理的要因を高めるワーク中心の内容であった。集団活動のなかで参加者は自身の内的側面を語り合うという新たな他者との関係性を経験し、参加者の資質が引き出されることにつながったのではないかと考えられる。また、そのような経験を通じて参加者の他者と関わることにに対する不安や恐怖心が低下したのではないかと推察される。今後はプログラムの参加を通して、参加者がどのような体験をしたのか、集団活動を通してグループの関係性がどのように変化したのか、またどのようなグループの関係性が個人のレジリエンス育成に寄与するのかという点について、体験のプロセスを主眼に検討していく必要があると考える。社交性は幸福感との関連が明らかにされており（Bonniwell, 2012）、社交性を高めるプログラムの実践研究の発展はポジティブ心理学の目指す持続的幸福についての知見を拡げ得ると考える。

また、獲得的レジリエンス要因の中では実践群の「問題解決志向」得点において増加がみられた。問題解決志向とは「状況を改善するために問題を積極的に解決しようとする意志を持ち、解決方法を学ぼうとする力（平野，2010）」である。これは1日目の2時間目に行った「自分の捉え方に気づき変えてみる」のセッションのなかでネガティブ感情を生じさせる捉え方を変える具体的な方法を学習したことが、問題解決に対する志向性に影響を与えたのではないかと考えられる。松尾・前田（2015）はレジリエンスと問題解決に向けた行動特性との関連についてインタビュー調査を行った結果、レジリエンス高得点群は困難な問題に直面した際には解決へ積極的に行動していたことを明らかにした。また、周囲のサポートを意図的に利用して問題を解決することでサポート

へのポジティブな認識を高め、将来への具体的でポジティブなイメージを持つことができていたと報告している。本研究のプログラムでも自身のもつソーシャルサポートをふり返るワークを通して、自分は周囲からのサポートをうけて生きてきたという実感を高めることをねらいとしていた。つまり、本研究のプログラムを通して周囲のサポートを利用しながら問題を解決してきた自分への気づきを促し、問題解決に対し積極的な意志を持つことができたのではないかと考えられる。

3. プログラムへの参加が自己効力感や自尊感情に与える影響

プログラム前後の自己効力感および自尊感情を比較した結果、実践群において「自己効力感」得点と自尊感情尺度の「社会的自尊感情」得点に有意な変化がみられた。鈴木ら（2014）やKibe et al.（2020）は、SPARK レジリエンスプログラムを実施したことによって自己効力感や自尊感情が高まると報告しており、本研究での結果と一致する。大矢（2016）は「あるがままの自己に気づき、その中の良さや強みを活かしていくこと、そして感情をコントロールするスキルを習得することがレジリエンスの育成につながる」と述べている。プログラムを通して自身が持ち合わせているレジリエンスという力についての理解を深めたり、2日目の2時間目に行ったワークを通して自身の強みという肯定的な側面への気づきを促したり、2日目の1時間目に行ったワークを通して参加者がこれまでの生活のなかで様々な逆境を乗り越えてきた経験をふり返ったりしたことが、あるがままの自己への気づきを促し「自分ならきっと問題に対処できる」という自分の能力を信じる自己効力感や自尊感情の高まりに繋がったのではないかと考えられる。

しかし、本研究の結果では全体的な自尊感情ではなく、社会的自尊感情にのみ有意な増加がみられた。社会的自尊感情はうまくいったりほめられたりすると高まるが、失敗したり叱られたりすると途端にしぼんでしまい状況や状態に支配される感情である（近藤，2013）。近藤（2013）は社会的自尊感情がつぶれてしまったときに心を支えてくれるのが基本的自尊感情で、自分をかけがえない存在として丸ごとそのままに認める感情である基本的自尊感情が大切であると述べている。さらに、基本的自尊感情が育っていない状態で社会的自尊感情が肥大化している子どもは、一見頑張り屋の良い子に見えるが不安感や孤独感を抱えている可能性が高く、社会的自尊感情と基本的自尊感情の双方がバランスよく形成されることが望ましいとしている（近藤，2013）。本研究では

調査対象者が少なく自尊感情を2つの側面から類型化し比較することが困難であったため、今後は調査対象者を増やしバランスのとれた自尊感情の形成にむけた介入についても検討することが望まれる。

4. 本研究のまとめと今後の課題

本研究では日本語版SPARKレジリエンス・プログラムを参考に1日2コマ×2日間（50分×4回）のプログラムを作成し、心理教育のニーズが高い高校生に対してプログラムを実践した。その結果、プログラムの実施後に「レジリエンス合計」「資質的レジリエンス要因」「社交性」「問題解決志向」「自己効力感」「社会的自尊感情」のそれぞれの得点において有意な向上がみられた。これはプログラムのなかで個人のなかにある潜在的な資質を「発掘」することを重視したことや、集団活動を多用し参加者が安心して語り合える環境を整えたこと、ストレスへの具体的な対処法の理解やソーシャルサポートをうまく活用してきた自分への気づきを促したことがレジリエンスの向上へつながったのではないかと考えられる。また自己効力感や自尊感情については、自身のもつレジリエンスという力についての理解や自身の強みという肯定的な側面への気づきを深めたり、これまでの逆境を乗り越えてきた経験をふり返ったりしたことが、あるがままの自己への気づきへとつながり自己効力感や自尊感情の高まりをもたらしたのではないかと推察できる。

これらの結果はレジリエンスについての心理教育プログラムの先行研究の結果と部分的に一致している。さらに、本研究で用いたプログラムは1日2コマ×2日間（50分×4回）というコンパクトな内容で構成されており、心理教育に関する授業数を確保しにくい教育現場の現状を考えると、先行研究のなかで検証されているプログラムより簡便で取り入れやすく、今後の活用にも期待がもてると考えられる。

本研究の対象者は自発的にプログラムに参加した生徒であった。岡安（2008）が述べているように心理教育へのニーズの高い生徒は高いストレス状態であることが予測されるため、本研究のようにプログラムに自発的に参加したニーズの高い生徒を対象にしたプログラムの実践で効果を示せたことは意義があると言える。しかし、対象者が無作為抽出ではない点や男女比に偏りがある点などから、本研究で検証したプログラムの効果を一般化するには注意が必要である。今後は対象を広げるとともに性差についても検討を行うなど、幅広く効果を示すことができるプログラムの検証が必要であると考えられる。また、本

研究では効果の検討がプログラムの実施直後のみであったため、効果の持続性について検討が行えていない。そのため、フォローアップ調査を通して効果の持続性を検証し、適切な介入期間についても検討を行うべきであると考え。また本研究ではプログラムの実施前後の変化について尺度を用いて量的に測定し、心理教育プログラムの効果の検証を行った。平野（2013）はレジリエンスを高める臨床心理学的アプローチを行う上で、個人がレジリエンスをどのように身につけていくことができるのかを考えていくために、レジリエンスの生得的な側面と後天的な側面を考慮していく必要があると述べている。そのため、プログラムの実施前後の変化をインタビューなどの質的なデータとして収集し、参加者たちがどのようなプロセスのなかで変化や効果を得られたと主観的に感じているのかについて、レジリエンスの生得的な側面と後天的な側面から明らかにしていくことが今後必要である。加えて、質的な調査を通してプログラム内容が参加者のニーズに即していたのか、適切な実施回数であったのかについても検討することが必要であると考え。

次に、本研究で用いたプログラムの実施について留意すべき点を考察する。平野・小倉・能登・下山（2015）は、レジリエンスに関するプログラムへの適応性には個人差があり、特に対面でのサポートを丁寧に行うことのできないセルフヘルプ型の場合「私には強みなんて1つもない」と落ち込み、脱落してしまう人が存在すると指摘している。平野（2013）はそのような人に対して動機づけや自己肯定感を高めるような関わりを事前に行う必要性があると述べている。このように、心理教育的アプローチを行ううえで個人への配慮は必須であり、動機づけを高めるようなプログラムの導入や、プログラム内のワークへの参加を自由に選択できるような仕組みを考えることも必要である。さらに、スクールカウンセラーや担任と連携をとり、プログラム実施後にフォローアップを行える体制をつくることも必要であると考え。

本研究で実践したような取り組みについて原（2013）は、体験授業にとどまらず習得したスキルが日常のなかで生かされることが望ましいと述べている。生徒一人一人の状況に応じて、日常生活のなかで実践とフィードバックが繰り返されれば、集団指導をより効果的に個人に生かせることになる（原，2013）。以上のことから、生徒のレジリエンス育成のためにはプログラムの実施だけではなく、教師や養護教諭、スクールカウンセラーなど、生徒と関わる者たちが子どもたちのレジリエンスに対して共通の認識を持ち、日常的にレジリエンスを引き出すような働きかけを行うことが望まれる。

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
- 荒木史代・中澤潤 2007 スクールカウンセラーに対する教師のニーズ 千葉大学教育学部研究紀要, 55, 87-95.
- Boniwell, I. 2012 Positive Psychology in a Nutshell The science of happiness. Maidenhead : Open University Press. (成瀬まゆみ (監訳) 2015 ポジティブ心理学が一冊でわかる本 国書刊行会)
- Boniwell, I. & Ryan, L. 2009 SPARK resilience : A teacher's guide. London: University of East London. (ボニウェル, I. 足立啓美・鈴木水季 (監訳) 2014 SPARK レジリエンスプログラム指導書 一般社団法人ポジティブ教育協会)
- Brunwasser, S.M., Gillham, J.E., & Kim, E.S. 2009 A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(6), 1042-1054.
- 藤原佑一 2018 不登校予防のための児童のレジリエンス向上—SEL-8Sによる社会的能力の向上を通して— 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, 8, 89-96.
- Gillham, J. E., Jaycox, L. H., Reivich, K. J., Seligman, M. E. P., & Silver, T. 1990 The Penn Resiliency Program. University of Pennsylvania, Philadelphia : Unpublished Manual.
- 原郁水・都築繁幸 2014 小学校5年生のレジリエンス育成プログラムの試行的研究 障害者教育・福祉学研究, 10, 85-90.
- 原美香 2013 学校教育におけるレジリエンス育成 教職研究, 23, 1-12.
- 服部祐兒・石田敦子・村松常司・廣美里・廣紀江・服部洋兒 2014 高校生のレジリエンスと生活習慣との関連 東海学園大学研究紀要, 19, 91-101.
- 肥沼章彦 2016 ポジティブ教育授業の実践 早稲田大学教育学会紀要, 17, 33-40.
- 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, 651-668.
- 平野真理 2011 中高生における二次元レジリエンス要因尺度 (BRS) の妥当性—双生児法による検討— パーソナリティ研究, 20(1), 50-52.
- 平野真理 2013 生得性・後天性の観点からみたレジリエンスの展望 東京大学大学院教育学研究科紀要, 52, 411-417.
- 平野真理 2017 資質を涵養する—パーソナリティ心理学— 臨床心理学, 17(5), 669-672.
- 平野真理・小倉加奈子・能登眸・下山晴彦 2015 レジリエンスの自己認識を目的としたアプリケーションの効果検討—レジリエンス・アプリ実証試験報告 (1) — 日本心理学会大会発表論文集, 79, 399.
- 平野真理・小倉加奈子・能登眸・下山晴彦 2018 レジリエンスの自己認識を目的とした予防的介入アプリケーションの検討—レジリエンスの「低い」人に効果的なサポートを目指して— 臨床心理学, 18(6), 731-742.

- 菱田準子 2019 持続可能な幸せを育む学校づくりへの挑戦—ポジティブ心理学の知見を教育に活かす— 福井県教育総合研究所研究紀要, 124, 19-24.
- 市橋直哉 2000 学校における心理教育的アプローチの構造—形式的側面を中心に— 東京大学大学院教育学研究科紀要, 39, 245-253.
- 池田誠喜・芝山明義・後藤正彦 2018 レジリエンスと関連する心理学的概念の特徴と学校教育への適用 鳴門教育大学研究紀要, 33, 184-198.
- 一般社団法人日本ポジティブ教育協会 2017 アドバンス・レジリエンストレーナー養成講座テキスト 一般社団法人ポジティブ教育協会
- 石田実知子・井村亘・渡邊真紀 2017 高校生のレジリエンスと精神的健康の関連 学校保健研究, 59, 333-340.
- 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.
- 石隈利紀・熊谷恵子・田中輝美・菅野和恵 2016 ライフスキルを高める心理教育—高校・サポート校・特別支援学校での実践— 金子書房
- 石原房子・長田久雄 2013 高齢者のレジリエンスと主観的および精神的健康との関連 老年学雑誌, 4, 25-34.
- Ito, K., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. 2005 Japanese Adaptation of the General Self Efficacy Scale 参照日: 2020年11月11日 参照先: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/japan.htm>
- 川畑徹朗 2009 青少年の危険行動防止とライフスキル教育 学校保健研究, 51, 3-8.
- Kibe, C., Suzuki, M., Hirano, M., & Boniwell, I. 2020 Sensory processing sensitivity and culturally modified resilience education: Differential susceptibility in Japanese adolescents. *PLoS ONE*, 15(9), e0239002.
- 近藤卓 2013 子どもの自尊感情をどう育てるか—そばセット (SOBA-SET) で自尊感情を測る— ほんの森出版
- 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.
- 松尾綾・前田由紀子 2015 レジリエンスと問題解決に向けた行動特性との関連—看護大学生のインタビューからの比較検討— 西南女学院大学紀要, 19, 27-36.
- 三浦正江・上里一郎 2003 中学校におけるストレスマネジメントプログラムの実施と効果の検討 行動療法研究, 29(1), 49-59.
- 中山真 2017 子どものレジリエンスと心理教育プログラム—保育・教育現場での実践可能性に関する予備研究— 生活コミュニケーション学研究所年報生活コミュニケーション学, 8, 14-20.
- 岡安孝弘 2008 高校生に対する心理教育プログラムのニーズ調査 明治大学人文科学研究所紀要, 62, 15-29.
- 大矢薫 2016 レジリエンス育成プログラムに関する研究の動向と課題—通信制課

- 程の高校生に対するプログラム開発に向けて— 新潟リハビリテーション大学紀要, 5(1), 57-66.
- Pluess, M., Boniwell, I., Hefferon, K., & Tunariu, A. 2017 Preliminary evaluation of a school-based resilience-promoting intervention in a high-risk population: Application of an exploratory two-cohort treatment/control design. *PLoS ONE*, 12(5), e0177191.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. 1995 Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology : A user's portfolio. Causal and control beliefs. Windsor, UK : NFER-NELSON.
- Seligman, M.E.P. 2002 Authentic happiness : Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. New York : Free Press. (小林 裕子 (訳) 2004 世界でひとつだけの幸せ: ポジティブ心理学が 教えてくれる満ち足りた人生 アスペクト)
- Seligman, M.E.P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. 2009 Positive education: positive psychology and classroom intervention. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Seligman, M.E.P., Rashid, T., & Parks, A.C. 2006 Positive psychotherapy. *American psychologist*, 61(8), 774-788.
- 鈴木水季・岐部智恵子・平野真理・中根由香子 2014 高校生に対する予防的心理支援としてのレジリエンス教育の実践と効果—スクールカウンセラー, 教師, 研究者の協働を通して— 日本教育心理学会総会発表論文集, 56, 765.
- 上野雄己・平野真理 2019 個人と集団活動を通したレジリエンス・プログラムの効果検討 日本ヘルスサポート学会年報, 4, 17-24
- 和久井彩花・倉光由香理・黒子彩子・檜垣恵理・築部めぐみ 2019 「しなやかな心」を育む健康教育—個別の保健指導につなげるために— 川崎市総合教育センター, 32, 145-150.
- 山口繁弥 2016 小学校高学年におけるレジリエンスを育てる指導—人間関係づくりを中心としたプログラムの実践をとおして— 青森県総合学校教育センター研究紀要. 参照日: 2020年11月11日, 参照先: http://kenkyu.edu-c.pref.aomori.jp/?action=cabinet_action_main_download&block_id=1102&room_id=1&cabinet_id=3&file_id=160&upload_id=434
- 安田節之・斎藤嘉孝 2018 ポジティブ心理学に基づく介入のアウトカム評価—TGT (Three Good Things in Life) エクササイズは大学生のポジティブ感情を高めるか— 法政大学キャリアデザイン学部紀要, 15, 271-277.
- 吉村雅子 2016 中学生におけるレジリエンスを高める指導に関する研究—自分と向き合う体験重視型プログラムの実践を通して— やまぐち総合教育支援センター平成27年度長期研修報告書, 参照日: 2020年11月11日, 参照先: <http://www.ysn21.jp/tyousa/tyoukikensyu/houkoku/houkoku27/h27yoshimura.pdf>

キーワード: レジリエンス, 心理教育, ポジティブ教育