

認知行動療法を応用した心理教育

— 高等学校「国語総合」における実践から —

澤口 真理*・瀬戸美奈子**

Applying Cognitive-behavioral Therapy to Psychoeducation:
Through Practice on Integrated Japanese Language in High School

Mari SAWAGUCHI and Minako SETO

要 旨

学校現場ではいじめや生徒の自死、自傷他傷といった暴力行為など課題が山積する。早急な取り組みが求められており、その一つとして心理教育が一定の効果を上げている。本研究では高校生を対象とした心理教育について、「国語総合」授業の枠組みの中でデザインした上で実践し、その効果を検証することを目的とする。授業のデザインは認知行動療法をベースとし、スケーリングを手法として用いた。二次元レジリエンス尺度（平野，2010）を用いて授業の前後に質問紙調査を行った。216 名を授業前のレジリエンス要因得点高群 71 名、中群 74 名、低群 71 名の 3 群に分けて、レジリエンス得点を従属変数、時期と群を独立変数とする二要因の分散分析を行った。その結果、群の主効果に有意差が見られた ($F(2,213) = 220.277, P < .001$)。交互作用に有意差は見られなかった。t 検定による分析の結果、低群において授業実施の前後のレジリエンス得点に有意差が見られた。レジリエンスが低い生徒に対して本授業が有効であった可能性が示唆された。

キーワード：高等学校 国語科 心理教育 認知行動療法

I 問題と目的

今日、学校教育は多くの課題を抱えており、苦戦を強いられているといえる。特に昨今「いじめ」により「自死」を選んだ児童生徒に関して報道されることは少なくない。

文部科学省（2017）によると平成 27 年度のいじめの認知件数（学校管理下以外を含む）は高等学校 12,664 件、自殺した高校生は 155 人であった。日本の自殺死亡率は諸外国の中で 6 番目に高く、全体としては減少傾向にあるものの、20 歳未満では自殺者の数は横ばいであることが明らかにされている（厚生労働省，2017）。15～34 歳の若い世代で死因の第 1 位が自殺となっているのは、先進国では日本のみであり、その死亡率も他の国に比べて高いものとなっていることから、若年者に対する自殺対策は国として喫緊の課題であり、学校教育においても自殺予防の取り組みの充実が求められている（文部科学省，2017）。

児童生徒の暴力行為も学校教育における大きな課題の一つである。全国の国公立小中学校高等学校の平成 27 年度における暴力行為の発生件数は 56,806 件であり、その内訳は小学校 17,078 件、中学校 33,073 件、高等学校 6,655 件であった。

児童生徒の自傷、他傷行為や抑うつ状態などを未然に防止するための支援として、さまざまな実践（例えば堤，2015；鈴木・岐部・平野・中根，2014）が蓄積されている。大学生を対象にポジティブリフレーミングワークプログラムを作成し、その効果を検討した美木・大塚（2011）は、ワークを行うことで自尊感情の増加やストレス反応の減少などを報告している。

しかしながら、学校教育においては「いのちの大切さ」を考える授業として、講演会や視聴覚教材を利用した一斉学習として実施されることが多い。これは学校、学習環境の規模や日々の授業スケジュールに制限されることを考えると、ある意味やむを得ないスタイルである。

* 三重県立津商業高等学校

** 三重大学教養教育機構

高校生段階におけるこのスタイルの授業実践には 3 つの問題点があると考えられる。第一に、高校生にとっては「いのちは大切である」ことは既知の概念である。それを否定する生徒はいないにも関わらず、前述した諸課題が残るということは、彼らは頭ではわかっている、衝動的に、あるいは意識的に、いのちを大切にしたい行動を選ばない、または選ばないことがあると考えられ、問題を抑止する効果には疑問が残る。

第二に、学習開始段階で「いのちの大切さ」を授業テーマとして提示しているがゆえに、学習者の主体的な気づきや学習効果を体感しにくいということである。

第三に、生徒一人一人が抱える課題の多様性が挙げられる。一斉授業や講演会では一つのテーマを扱うことが多いが、生徒一人一人が抱えるさまざまな課題に幅広く対応するには限界がある。

本実践では、学習の最終目標は「いのちの大切さ」ではあるが、それを声高に唱和するのではなく、学習者自身がグループワークや自己内対話を重ね、それを授業者が支援するというプロセスを積み重ねることによって、「いつの間にかそこへたどり着いていた」という授業を目指す。その際に、グループでの学びや心理学的手法、カウンセリングの技法を用いることによって、その目的達成を試みる。

学習目標を達成するために、具体的にはカウンセリングや心理療法のアプローチの一つである認知行動療法の手法を用いることとする。下山 (2008) によると、認知行動療法は「問題となっている出来事について、本人がその意味をどのように解釈し、その原因をどのように考えるのかという認知的側面を重視し、それとの関連で感情と行動の変化を促すものであり、変化促進のために行動療法の技法を活用する心理的介入法」と定義され、①認知 (どのように考えるか) ②感情 (どう感じるか) ③行動 (何をするか) の 3 つの関係を主要なテーマとする。この三者の関係は①出来事、②認知、③気持ちと示されている (Figure1)。本授業では認知によって生じた嫌な気持ちなどを「結果」という語を用いることとし、学習者に対しては「A (出来事) → B (認知) → C (結果)」という図式 (Figure2) で生徒に示すものとする。

また、本授業ではスケーリング・クエスチョンを援用する。スケーリング・クエスチョンとは、心理面接においてクライアントの状況、予測、自身などさまざまな抽象的なものの程度を 0 点から 10 点の尺度に置き換えて尋ね、具体化する方法である。スケーリング活用の利点として、①クライアントが、全部か無かではなく、変化を捉えることができる、②変化を評価するために効率的で継続して使いやすい、③言葉よりも数字を用いるほうがわかりやすい、④視覚的提示が可能

でわかりやすいことが挙げられる (ディヤング, 2004)。わが国においてもクライアントの現状把握や目標設定などにスケーリング・クエスチョンを用いることの有効性が提示されている (瀧川・鈴木, 2016)。

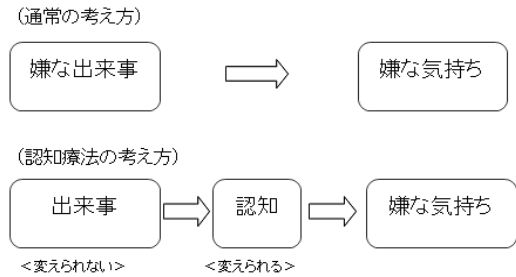


Figure1 認知療法の基本的な考え方 (下山, 2014)



Figure2 本授業で示した考え方

本単元では第 3 時において「スケーリング」を学習し、実際に学習者が使用する。学習者が自身の気持ちをできるだけ具体的かつ適切に表現するために簡便、適切であり、効果的だと考えるからである。

また、本単元の学習による学習者の変化を検証するために、二次元レジリエンス要因尺度 (平野, 2010) を用いて質問紙調査を実施する。レジリエンスとは「困難で驚異的な状態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」(小塩ら, 2002) 状態のことを指す概念である。レジリエンスは誰もが身につけられる精神的回復力と言われている。

レジリエンスにはさまざまな要因が明らかにされているが、平野 (2010) は資質的な性質の強い要因と獲得的な性質の強い要因を分けて捉え、それらを反映する二次元の尺度を作成した。35 項目からなる二次元レジリエンス要因尺度は、楽観性、統御力、行動力、社交性からなる 4 因子の資質的レジリエンス要因と、問題解決志向、自己理解、他者心理の理解の 3 因子からなる獲得的レジリエンス要因によって構成される。資質的レジリエンスは「ストレスや傷つきをもたらす状況下で感情的に振り回されず、ポジティブに、そのストレスを打破するような新たな目標に気持ちを切り替え、周囲のサポートを得ながらそれを達成できるような回復力」であり、獲得的レジリエンス要因は、「自分の気持ちや考えを把握することによって、ストレス状況をどう改善したいのかという意志をもち、自分と他

者の双方の心理への理解を深めながら、その理解を解決につなげ、立ち直っていく力」であることが明らかにされている。授業の前後で学習者のレジリエンス要因に変化が生じたかどうかを測定することで、本単元実施における学習効果を検証することが可能であると判断し、測定に用いることとした。

Ⅱ 方 法

1. 調査協力者

A 高等学校 1 年生 281 名を対象とした。

2. 実施時期

2017 年 1 月下旬～2 月中旬

3. 調査課題

授業の前後に二次元レジリエンス尺度（平野, 2010）を用いて質問紙調査を実施した。また、授業の感想を自由記述で求めた。

4. 手続き

事前調査については第一筆者が授業時間内に一斉配布一斉回収方式での質問紙調査として実施した。事後調査については第 3 時の授業の最後の 10 分で事前調査と同様に実施した。

調査協力者には調査の目的や内容のほか、研究に参加しないことにより不利益を被ることは一切ないこと、本調査において個人が特定されることはないことなどについて、口頭及び書面を用いて説明を行った。

5. 心理教育の授業実践

(1) 概要

各クラス 3 回、計約 6 時間の授業の概要を Table1 に示す。

Table1 授業の概要

時	時数	主眼及び学習活動	授業者の手立て・教材教具
1	1～2	鷲田清一「言葉のちぐはぐ」読解	「国語総合」教科書・読解プリント
2	2	認知変容について学ぶ	DVD「魔女の宅急便」・ワークシート
3	2	言葉による認知変容を体験する	ワークシート

本単元の第 1 時では国語総合の授業で教科書に掲載されている鷲田清一の「言葉のちぐはぐ」を扱う。鷲田は「心や感情を言葉によって表現することには限界がある」としつつも、「言葉では言い尽くせない」と安易に言うことを戒める。それは「言葉を用いないと『もの』は存在しない」からであるが、その一方で「言葉が事実を作り上げることの怖さ」も指摘する。文章読解によって筆者の主張を理解し、その上で学習者が身近なことと関連づけて、言葉の果たす役割を考えた。

「言葉のちぐはぐ」の学習後、映画「魔女の宅急便」

の DVD 視聴や自分の体験を振り返ることを通して、学習者が認知の変容について考えることで、起きてしまった「出来事」を変えることはできないが、認知を変えることによって、その後に自身が引き受けることになる「結果」を変えることは可能であるということ、言葉によって認知を変えることは可能であることを体感し、やってみようという意欲を持つことを目指す。

第 2 時以降において、できるだけ視点の多様性を確保するため 2 クラス合同で授業を行う。ただし、1 学年は 7 クラス構成のため、1 クラスのみ単独での授業とする。

(2) 第 1 時（配当約 2 時間）の計画

- ①題材名 教科書単元 鷲田清一「言葉のちぐはぐ」の読解
- ②目標 筆者の主張を理解し、自身の身の回りのことと関連づけることができる。
- ③準備物 「国語総合」教科書、読解プリント（授業者作成）
- ④学習過程 授業の流れを Table2 に示す。

Table2 第 1 時の流れ

指導内容	指導形態	学習活動	指導上の留意点
「言葉のちぐはぐ」通読	個人	教科書の本文を読む。	
読解プリントの空欄補充	個人	教科書を見ながら、読解プリントの空欄に適語を補う。	
筆者の主張のまとめ	全体	読解プリントの空欄を確認する。 筆者の主張についてあてはまる、自身の身近な例を挙げる。	

(3) 第 2 時（配当 2 時間）の計画

- ①題材名 認知を変えよう
- ②目標 親しみのある映画鑑賞や自身の経験をふりかえることによって、起きてしまった「出来事」は変えられないが、「認知」の変容により「結果」を変えられることに気づく。
- ③準備物 反転図形、DVD「魔女の宅急便」、ワークシート①～③
- ④学習過程 授業の流れを Table3 に示す。

(4) 第 3 時（配当 2 時間）の計画

- ①題材名 言葉を使って、自分の気持ちをコントロールしよう！
- ②目標 不安な時、元気のない時などに、どのような言葉を自分にかけることによって、自分の気持ちを前向きにすることができるかを知る。
- ③準備物 ポスター用紙、ワークシート④～⑧

④学習過程 授業の流れを Table4 に示す。

⑤特選作品

生徒が特選に選んだ作品は、以下の通りであった。

- ・「やったらできるのに やらんだけ」
- ・「今、頑張れば絶対に報われる（みんながおるからがんばれる！！）」
- ・「自分を誤魔化し生きることに意味はあるか」
- ・「真っ直ぐでこれと決めたら一筋 凜として信念をつらぬく」
- ・「自分の思うままにやればいい！！」
- ・「人の心に花を咲かせる」
- ・「やらなきゃできない」
- ・「岩田剛典を好きじゃない〇〇は〇〇じゃない」(〇〇には自分の名前)
- ・「雲の上はいつも青空」
- ・「“今” を頑張る」
- ・「自分に自信もって！」
- ・「今のままでいいの？今やらな いつ やるん」

Table3 第2時の流れ

指導内容	指導形態	学習活動	指導上の留意点
図地反転図形の提示	全体	本時のめあてを知る。	「どこに着目するかで見えるものが異なる」ことに気づかせる。
ワーク理解のためのスキット	全体	本時のワークを理解するために授業者と T2.T3 がスキット（別紙①）を披露する。	次のワークに繋がるように、2通りのスキットを示すことで「認知の違い」とそれによって受けとる側の気持ちが変わること、その後の行動が変わってくることを強調するように演じる。
「魔女の宅急便」視聴	全体	「魔女の宅急便」を二つの場面に気をつけながら視聴する。	ワークシートの記入方法を説明し、視聴前に、留意すべき場面を口頭で示しておく。
「魔女の宅急便」からの気づき	個人・グループ・全体	ワークシート①に記入する。 4人グループで共有する。 生徒が場面を発表し、全体で共有する。 授業者が口頭で補足しながら確認する。	
自身の経験からの気づき	個人・グループ	ワークシート②に記入する。 4人グループで共有する。 進行役を決める。 グループメンバーが順番に発表する。A が場面とその時の自分の捉え方を読み上げる。BCD の順で「他の捉え方」を助言する。 A はメンバーからもらった「他の捉え方」を色ペンでワークシートに書き込む。	

Table4 第3時の流れ

指導内容	指導形態	学習活動	指導上の留意点
学習の目的の提示	全体	本時のめあてを知る	
ウォーミングアップ「1000 円入った財布」	個人・全体	ワークシート④の説明を聞く ワークシート④を記入する。 自分は何点だったか？手を挙げることで、全体で共有する。 スケーリングについて知る。 本時では「元気を出すためのことば」を考えることを知る。	机間巡視によって学習者がスケーリングの方法を理解したかを確認する。
「〇〇なことば」	個人	ワークシート⑤の説明を聞く。 ワークシート⑤に記入する。	机間巡視をしながらたくさん書くよう声をかける。
ミニポスターを作る	個人	ポスター説明会をすることを予告する。 ワークシート⑤から一つ選び、その言葉をポスター（A3 用紙）に大きく書く。フォントや大きさを工夫して表現する。	イラストや色使いにこりすぎないように指示する。
グループで共有する	グループ・個人	ワークシート⑤に書いた情報をもとに、一人 30 秒で「元気を出すためのことば」について説明する。 グループ内で最も得点が高かった言葉をグループ代表として選ぶ。 発表を聞く時は、「その言葉を聞いて自分の気持ちがいい方向へ何点分動いたか」をスケーリングで評価する（ワークシート⑥）。 各自がワークシート⑥に記入しながら説明を聞く。 全ての発表が終わったら、グループ内で集計をする。 集計用紙を授業者に提出する。	計時は授業者が行う。

Ⅲ 結果

1. 質問紙調査

本単元授業前後に二次元レジリエンス要因尺度（平野, 2010）を用いて質問紙調査を行った。1 年生 281 名のうち、第2時と第3時の授業に欠席のあった者、回答に不備のあった者を除外し、216 名を分析対象とした。

(1) 二要因の分散分析

216 名を授業前のレジリエンス要因得点高群 71 名、中群 74 名、低群 71 名の 3 群に分けた上で、レジリエンス得点を従属変数、時期と群を独立変数とする二要因の分散分析を行った。その結果、群の主効果に有意差が見られた ($F(2,213) = 220.277, P < .001$)。交互作用に有意差は見られなかった。

(2) t 検定

3 群において授業前後のレジリエンス得点において差があるかどうかを検証するために t 検定を行ったところ、低群にのみ有意差が見られた ($t = 4.004, df = 70, p < .01$)。結果を Table5 に示す。

Table5 授業前後のレジリエンス得点

	事前		事後		t値
	M	SD	M	SD	
高群(71)	3.97	.281	4.03	.459	1.372
中群(74)	3.45	.111	3.48	.348	0.654
低群(71)	2.88	.300	3.02	.426	4.004 ***

*** p<.001

2. 振り返り用紙

学習者の振り返り用紙には「漢字の練習をしていた方がよかった」と書いた1人以外は、すべて好意的で前向きな感想が綴られていた。以下、授業終了後の生徒の感想を分類して示す。

(1) 認知変容への気づき

- ・少し考え方を変えることで、その先の自分の気持ちが前向きに変われるんだと、今まで気づけていなかったけど、今回気づくことができました。私は物事を深く考えすぎてしまうことがあって、前向きになれないときがたくさんあります。でも、その出来事を自分の捉え方だけで前向きになれると学べたので、今度からは何かよくない出来事が起きても、少しずつでも前向きな捉え方をできるように頑張りたいです。今回、たくさんの言葉を聞いてよかったです。
- ・言葉一つで気持ちの持ちようが違うんだとわかりました。認知の捉え方は人それぞれで全然違う気持ちや言葉になることがわかりました。本当に、過去は変えられないけど、認知で、気持ちが変わって、自分が発する言葉も変わって、それが態度となって、よい方向にいくことがわかって、それをわかったからこそ、これからの言葉や気持ちを少しでも今よりよい方向に持っていければいいなと思います。
- ・捉え方によってポジティブとネガティブどっちかになれるから、できるだけポジティブな捉え方をしていきたいと思います。ポジティブな捉え方がすごく苦手なので頑張りたいです。
- ・「出来事は変えられないけど、結果は変わる」というのが、最初あまりよくわかっていませんでした。しかし、今回勉強してこの意味が理解できるようになりました。良い出来事にこしたことはないし、悪い出来事でもまじな結果になるのなら、絶対にそっちの方が良いと思うので、いやな出来事にあっても、今回勉強したことや、みんなが紹介してくれた言葉を思い出して、生活していこうと思います。
- ・今の自分たちにぴったりの授業だったと思います。いつもいろんなところでいろんなことを言われ、正直「なんでこんなことを言われやなダメなん」とか思うこともあるけど、この授業をしてから考え方が変わりました。例えば、怒られた時、マイナスなことばかり思っていたけど、プラスのことを考えられ

るようになりました。これからもそういう場がたくさんあると思うけど、この授業で学んだことを活かしていきたいなと思います。

(2) 多様性への気づき

- ・Bを変化させる言葉を2回目の授業で考えていたが、自分が影響が大きいと思った言葉が、自分以外の人たちは影響が小さいと思っていた。また、その逆もあったので、捉え方や感じ方は人それぞれなのだった。
- ・人によって気持ちの伝わり方が違うということがわかった。人それぞれが経験を積んだから、思うことも考えることも気持ちが違うということがわかった。こんな考え方があるんだ、こう思うんだ、など学べた。
- ・みんなと意見を共有すると共に自分を見つめ直すことができたいい時間になった。今回は、自分の認知を言葉でプラスにする授業だったが、あらゆる局面で自分らしくいるためには読書が一番効果的なのではないかと思った。自分は、読書することで自分が思っていたものとは違う、物事の見方ができるようになったし、今回の授業も読書することと似た要素があったと思った。周りの人の意見を聞くことでいい方向に進めたと思う。
- ・言葉は同じでも言われた人の言葉の捉え方はたくさんあることがわかった。自分が相手に言った言葉を相手が違う意味で捉えてしまい、トラブルが起きる可能性があるかもしれないと思うと、怖いと思った。一方で、相手が自分に言った言葉で傷ついたりしてもすぐには怒らずに「こういうことかもしれない」と違う考え方ができるようにならなければいけないと思った。

(3) 自分との違いを獲得する

- ・同じ出来事が起こっても認知によって結果は変わることがわかった。捉え方を変えることによって、自分の気持ちは大きく変わることを知った。また、その捉え方を自分一人で考えず、周りの人の捉え方も聞いてみるとさらに良いことがわかった。私が今回の授業で周りの人の言葉を聞いて一番印象に残っている言葉は〇〇さんの「誰も見てない。何も見てない。」だ。この言葉を聞いて、自分の勝手な思い込みで、他人の目を気にするのはやめようと思った。誰もそこまで気にしていないだろうなと思った。今回「言葉のちぐはぐ」を勉強して、今後はさまざまな視点から認知してみようと感じた。
- ・何かあった時に誰かに相談することで、自分の考え方とは違う考え方を知ることができるから、自分だ

けで考え込まず、誰かに話すことは大切だなと思う。

(4) 「違い」を楽しむ

- ・みんなが大切にしている言葉を聞いて心に響いた。自分にはそんな言葉がなかったから感動した。
- ・1組と7組の代表の人たち全員すごく前向きになる言葉だなと思いました。特に「人の心に花を咲かせる」などが心に響きました。私も、何かやる気が出なくなってしまうたり、うまくいかなかったりした時に、その言葉を思い浮かべて頑張ろうと思いました。
- ・一回目の授業ではジブリの魔女の宅急便を見てとても楽しかったです。いつも何気なく見ているものでも違う視点で見れば全く違う話になるのがとても面白かった。2回目の授業は言葉がなかなか思いつかなかったけど、みんなの言葉がしれて全然、全部違って面白かった。
- ・2組と一緒に授業をしたことが、普段とは違い楽しかった。自分が言われて元気になった言葉をみんなに紹介したら、「その言葉いいなあ」とってくれたことがとても嬉しかった。今まで、人に言われた言葉でイライラした言葉もあったけど、今考えたら、自分がしっかりやれていなかったせいもあるのかなと思った。魔女宅は言い方と声で捉えられ方が全く違った。自分も気をつけなければいけないと思った。
- ・違うクラスと合同でやるとか、雰囲気も違って集中できた。ポスターづくりがとても楽しかった。

(5) 言葉への気づき

- ・言葉一つで気持ちが変わることを知れました。でも本当につらい時に本当に楽になるのかなという疑問も生まれました。というより本当につらいしんどい時には言葉を思い出すほど余裕があるかすらわからないです。今度つらくなった時に、みんなの言っていた言葉を試してみようかなと思います。どうなるか少し気になります。頑張りたいと思えるといいなと思います。
- ・学習をする前とした後では考え方が違った。今まで言葉の捉え方が違って、すれ違ったり、誤解を招くこともあったので、これからは相手の気持ちも考えながら話そうと思った。グループや全体で話し合ってみて、言葉の捉え方は人それぞれ違うんだなと感じた。
- ・みんなのイラッとしたときの言葉や安心させる言葉など中学校の先生の言葉であったり、友達の言葉であったり、家族の言葉であったり、たくさんの人たちの言葉で救われているんだなあって改めてわかりました。前回の授業ではテレビの中の言葉でたくさ

んのことを考えて学ぶことができたけど、2回目は自分たちが実際出会った言葉で、考えて学ぶのも楽しいと感じました。2回授業をして、どちらの授業もとっても楽しかったです。

- ・私は「できないのではなくて、しないだけ」という言葉が印象に残りました。すぐあきらめたり、できないからもういいかな？と思うことが多々あるのですが、よく考えてみるとそういえば何もしていないな～と思いました。みんなの心に残っている言葉を聞くと結構心に残る言葉がたくさんあり、自分の考え方が変わるものだなと思いました。
- ・これから生きていく中で、大変なことが起きてくると思うけど、認知によって結果が変わるように、生かしていければいいなと思います。この授業で学んだことを生かして、たとえ自分じゃなくて、友達が悩んでいる時なども、言葉をかけてあげられたらいいなと思いました。

IV 考察

本研究では、認知行動療法をベースとしつつ、スケーリングの手法を用いることで、平常の授業と関連させながら、学習者が将来にわたり、困難な状況に陥っても少しでも前を向いて生きていけるようなスキルを獲得することを目指した授業をデザインすることとその授業を実施して効果を検討することを目的としていた。

授業前後のレジリエンス得点を比較した結果、レジリエンス低群にのみ有意差が見られたことから、本授業によって、もともとレジリエンスが低い人たちのレジリエンスが高まった可能性があるといえる。

生徒の授業後の感想からは、自分の認知を変えることによって、その後起こりうる事態が変わることを体験できたことや、自分のとらえ方を変えるために他者の視点を参考にすることの有効性に触れたものが見られた。こうした感想からは授業の目的がある程度達成されたといえる。

本単元を国語の授業の一環として行ったことによって、「言葉」に対する気づきが多くみられ、生徒たちが「言葉」を用いて、自分の感情をコントロールしようとする態度の醸成につながったのではないかと考えられる。

一方で、高校生の生活における具体的な困難場面において活用可能になっているかどうかは検証できていない。また、一旦身につけたと思った知識やスキルも時間の経過とともに記憶が薄らいでいくだろう。高校生への支援として適切な、継続的な取り組みをデザインすることも今後の課題である。

引用文献

- 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ー二次元レジリエンス要因尺度 (BRS) の作成ーパーソナリティ研究, 19 (2), 94-106.
- 厚生労働省 (2017). 自殺対策白書
<http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/jisatsu/16/>
2017 年 5 月 31 日取得.
- 美木由保・大塚泰正 (2011). サポート受容のためのポジティブリフレーミングの効果の検討 広島大学心理学研究, 11, 279-293.
- 文部科学省 (2017). 平成 27 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」の確定値について.
- 小塩真司・中谷素之・金子和史他 (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ー精神的回復力尺度の作成ー カウンセリング研究, 35 (1), 57-65.
- ピーター・ディヤング インスー・キムバーグ 玉真慎子 住谷祐子監訳 (2004). 「解決のための面接技法 ソリューションフォーカスト・アプローチの手引き」 金剛出版.
- 下山晴彦 (2008). 子どもと若者のための認知行動療法入門 教育心理学年報, 47, 47-50.
- 下山晴彦 (2014). 認知行動療法 放送大学教育振興会.
- 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ースクールカウンセラー, 教師, 研究者の協働を通してー 日本教育心理学会 教心第 56 回総会 PG025.
- 瀧川佳苗・鈴木俊太郎 (2016). スモールステップ方略が目標達成に及ぼす影響ースケーリング・クエスチョンを用いたスモールステップ方略の提案ー 信州心理臨床紀要, 15, 23-34.
- 堤 亜美 (2015). 中学・高校生に対する抑うつ予防心理教育プログラムの効果の検討 教育心理学研究, 63, 323-337.