

# ポジティブ心理学を用いた心理教育の特徴

菖蒲 知佳 お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究科  
齊藤 菜穂 お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究科  
南 杏佳里 お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究科

## 要約

海外の学校現場では、ポジティブ心理学を用いた、人の強みや能力を活かす心理教育が行われている。一方、国内では、ポジティブな側面に注目した実践例はあまり多くない。今後、国内への導入を検討する上では、これまでの海外の実践について理解しておく必要がある。そこで、本研究では、ポジティブ心理学を用いた心理教育について12の実践報告を概観し、そのうちの3つを詳細に検討することで、その特徴を整理した。その結果、ポジティブ心理学を用いた心理教育は、①特定の問題対処スキルの習得を目的としていないこと、②抽象的な「概念」の理解を重視していること、③子どもに自分自身の体験と教わった「概念」を照らし合わせ考えさせる過程を設けていること、④子どもが既に持っている資質に注目させることの4つが特徴として挙げられた。これらの特徴が、ポジティブ心理学を用いた心理教育の重要な要素であると考えられた。

**キー・ワード**：ポジティブ心理学，心理教育，学校への介入

## I 問題と目的

### 1. ポジティブ心理学とは

2000年以降、心理学の新たな研究分野として、ポジティブ心理学が注目されている。ポジティブ心理学とは、アメリカ心理学会の元会長である Seligman, M. が提唱し、研究され始めた学問である (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)。従来、心理学は、人の病理や問題の治療という視点から、知見を積み重ねてきた。Seligman et al. (2000) は、その視点がネガティブな方向へ偏りすぎていると指摘し、今後は人の持つ強みや能力等の優れた側面も同様に評価していく必要があることを主張した。

ポジティブ心理学の目指すところは、人間のポジティブな側面に注目することを通して、人間の幸せや人生の意味について研究し、ひいては人生

における永続的な幸福を実現することである。

特に、実証的なデータを重視するところが、人間性心理学のような近接する学問と一線を画す部分だと言える。ポジティブ心理学とは、ポジティブな考え方を得るための心理学でも、一時的で自己啓発的な内容を扱う学問でもなく、データに基づいた実証性を重視する学問である。ポジティブ心理学の視点に立って、実証的な検討に基づいた知見を積み重ねることで、人が強み等の自らの資源を最大限に活用し、適応的で自己効力感を持った生活を送ることに寄与できると考えられる。

### 2. ポジティブ心理学の学校現場における実践

ポジティブ心理学は、心理学の歴史の中でも比較的新しい分野である。しかし、教育や産業等様々な分野でその考え方を取り入れた介入研究がなさ

れている。前述のように、ポジティブ心理学は、人々の持続的な幸福感に寄与することを目標としており、Seligman (2004) は、幸福を3つの要素からなると定義している。それは、①ポジティブ感情と快、②関与度、③意味づけの3つである。これら3つの要素を高める介入方法がそれぞれ考えられている。幸福の3つの要素を高める介入方法が“ポジティブ心理療法”と呼ばれている。また、その他にも認知行動療法や家族療法の中で、ポジティブ心理学的視点を取り入れたものが存在する(駒沢・石村, 2014)。現在、ポジティブ心理学に基づいた研究や実践の報告は増加しており、今後も増えることが予想される。

ところで、ポジティブ心理学の考え方を人生の早期に身に付けることは、個人の人生そのものを豊かにする可能性がある。学校現場でポジティブ心理学の考え方を取り入れることができれば、子どもは発達の早い段階においてポジティブ心理学の考え方を学ぶことができる。そこで、これ以降、ポジティブ心理学をどのように学校現場に取り入れられるのかに着目する。

現在、海外の学校現場における実践研究の主流なものに、ペン・レジリエンシー・プログラム (PRP) (Gillham, Reivich, Jaycox, & Seligman, 1995) や、希望を高めるプログラム (Snyder, Lopez, Shorey, Rand, & Feldman, 2003) などを挙げることができる。これらは各国で幅広く授業カリキュラム内に取り入れられ、心理教育として実践されている。その他にも、自身の強みを見出し、その育成と強さを目的とするプログラムやヨガを用いたプログラム等、さまざまなものが見受けられる (Waters, 2011)。

### 3. 日本の学校現場における心理教育

近年の日本の学校現場では、心理教育への関心が変わりつつある。その背景には、いじめ、非行、不登校といった学校現場における問題の深刻化が関係している。それらの諸問題を未然に防ぐ取り

組みの一つに、子どもの心の状態についての心理学的知識を教えたり、対人関係に必要なスキルを教え日常生活で起こり得る対人関係上の問題に対処させようとする心理教育がある。国内で取り組まれている心理教育の内容として、いじめ予防教育、うつ予防を目指した認知行動療法に基づくプログラム、ストレスマネジメント、アンガーマネジメント等様々なものが見られる。

また、社会性と情動の学習 (Social and Emotional Learning ; SEL) と称される、子どもが自らの感情をコントロールし、他者と適応的な関係を結ぶための能力を高める心理教育が日本に導入されている。具体的な実践プログラムとして、日本においては、SEL-8S 学習プログラムが考案され (小泉・山田, 2011)、多くの実践研究がなされている (宮原・小泉, 2009)。

心理教育には、子ども個人に対して行われる社会的スキル訓練 (SST) や子どもの家族に対して行われるものもあるが、学校現場ではクラス等の集団規模で、教示やワークを用いた介入が重要視されている。このように、日本で行われている心理教育の取り組みを概観すると、いずれのプログラムも、現代の子どもが問題に対処するために、予防的に必要なスキルを高めるべく計画されている。しかし、いずれも問題が起こることを前提としており、問題に対処できることが最終的な目的とされていることが多い。

### 4. 日本の学校におけるポジティブ心理学の応用

従来の心理教育のプログラムに、人の強みや能力等の持っている資質を伸ばす要素を加えることで、問題対処に留まらず更なる成長を促進できる可能性があり、有益だと考えられる。なぜなら、そのような視点の追加により、いじめやうつなど特定の問題の予防だけでなく、子どもの潜在的な能力を十分に発揮し、健全な発達を促進し得ると期待されるからである。

現在、国内では、心理教育にポジティブ心理学

的要素を取り入れようとする試みは、数は少ないがなされている（浅川，2011）。そもそも学校現場とは、子どもの「成長」を促進する場である。そのため、不適応を改善するだけでなく、人間性や社会性の成長を目指すポジティブ心理学の考え方は学校現場に馴染みやすいと考えられる。

学校における介入は、子どもへの個別的な働きと同様に、集団単位への働きかけが重要と位置づけられている。また、ポジティブ心理学を用いた介入も集団全体への一次予防的でポジティブな働きかけが中心になると指摘されている（島井，2015）。そのため、ポジティブ心理学的介入を集団単位で実施することは、学校の集団実施の形態に合致していると考えられる。ポジティブ心理学と学校現場は、成長促進という目的および実施形態が合致しているため、ポジティブ心理学的介入を導入しやすいと考えられる。

しかし、ポジティブ心理学的要素を取り上げる実践の数は多くない。また、日本文化の中で海外の実践で見られた効果と同様の効果が得られるのかどうかという明確なデータも少ない。従って、日本の心理教育にポジティブ心理学的視点を取り入れる具体的な方法を考えるために、現時点での海外におけるポジティブ心理学に基づく実践にはどのような特徴が見られるのか把握しておく必要があると考えられる。

## 5. 本研究の目的

本研究の目的は、国外におけるポジティブ心理学を用いた学校での実践報告を整理し、その特徴について考察することである。これより、日本の学校において、今後ポジティブ心理学の知見を用いた心理教育の導入を検討する際の参考とする。

## II 方法

検討する実践報告を2段階の手続きで収集した。Waters (2011) では、ポジティブ心理学を用いた心理教育の有用性を示すために、海外におけるポ

ジティブ心理学を用いた報告を収集し、内容を概観している。従って最初に、この論文に記載されていた2010年までの12の報告を収集した。次に、それらに加えて、Waters (2011) では取り上げられていない、2010年以降の報告を収集した。具体的には、“positive psychology” および“school”をキーワードとし、Google Scholar で検索した。検索の結果、2010年以降に刊行された論文のうち、英語で書かれており、Web上にフルテキストが載っている報告9本を収集した。以上より、合計21本を検討対象とした。

その中で、実践報告とされているもののプログラムの全体像が記述されていないもの、結果が載っていないものを除外し、12の報告を最終的な検討対象とした。

それら12の報告について、心理教育のねらい、対象、プログラムの内容、心理教育の基づくプログラムや理論の4つの観点から整理し、それぞれを比較検討した。

## III 結果

12の実践報告について上述の4つの観点から整理した結果を、心理教育の目的に着目して整理すると、3つに分類された(表)。具体的には、①主観的well-beingを高めることを目的としているプログラム、②希望を高めることを目的としているプログラム、③社会性と情動を高めることを目的としているプログラムである。なお、①~③以外の目的の実践報告は、その他のプログラムとしてまとめた。以下、①~③からそれぞれ1つずつプログラムを取り上げ、各プログラムについてその詳細を述べる。それらのプログラムを取り上げた理由は、①~③各群で最もプログラムの内容が詳細に記載されていたためである。

### 1. 主観的well-beingを高めることを目的としているプログラム

まずは、主観的well-beingを高めることを目的

表 実践報告まとめ

著者名(年号)	ねらい	対象	内容	基づくプログラムや理論
<b>①主観的well-beingを高めることを目的としているプログラム</b>				
Felicia A Huppert, Daniel M Johnson (2010)	主観的well-being, レジリエンス	14歳および15歳の男子生徒173名	マインドフルネストレーニング	マインドフルネス
Rowan Burckhardt, Vijaya Manicavasagar, Philip J. Batterham, Dusan Hadzi-Pavlovic(2016)	主観的Well-being	15歳から18歳までの高校生267名 (このうち139名が実験群、128名が統制群)	アクセプタンス・コミットメント・セラピーと ポジティブ心理学を融合させたメンタルヘルス プログラム	主観的Well-being理論
<b>②希望を高めることを目的としているプログラム</b>				
Susana C. Marques, Shane J Lopez, J.L. Pais-Ribeiro(2009)	希望	白人の6年生、71%が女子	希望に基づく介入プログラム ①希望について学ぶ ②希望を構成する ③ポジティブで明確な目標を創る ④目標を作る練習をする ⑤将来にむけ、目標の見直しと応用を考える	希望理論
Wendy Madden, Suzy Green, Anthony M. Grant(2011)	希望とエンゲージメント	シドニーの小学校に通う10歳から11歳までの男児、38名	ストレングスベースドのコーチングプログラム ①ストレングスの同定と自己意識の向上。 ②個人的資源の同定と利用の教示 ③目標の設定、行動プランの発展・モニタリングと 評価のプロセスを経た自己調整を学ぶ	希望理論
<b>③社会性と情動を高めることを目的としているプログラム</b>				
Benard, M., & Watson, K. (2011)	Social and Emotional Learning	6つの小学校 統制群6つの小学校	You Can Do It! Eduvation ①理論の説明 ②効果が保証されている説明 ③専門的なアクティビティ ④アクションプランニング ⑤YCDIの練習	SELプログラムとSchool-homeを共同させたもの
Broderick, P., & Metz, S. (2009)	Emotional regulation risk	120人の高校生	BREATHEプログラム	マインドフルネスなど
Cain, G., & Carnellor, Y. (2008)	感情と情報の調整	ROEトレーニングに参加し実施した教師の8学級	Root of Empathyプログラムを学級単位で全9回実施した	SELプログラム

表 実践報告まとめ(つづき)

著者名(年号)	ねらい	対象	内容	基づくプログラムや理論
<b>その他のプログラム</b>				
Poul Nissen, Line Poulsen(2016)	7つの特徴的強みを学校の教育とともに 行 デンマークの男子生徒100名(14歳~16歳)		新しい学校プログラムを構築	子どもは、彼らの個人的な特徴的強みを知り、学校でも使えるようになることで学習と教育においてよい結果をおさめられる (Seligman, 2011)。
Anat Shoshani, Sarit Steinmetz(2013)	感情反応の頻度 強くて顕著なグループの過程	イスラエルの、7~9年生までの生徒、介入群537名、対象群501名	ポジティブ心理学の核となる要素を扱うような形で活動や、ディスカッション、ボエムやお話を読むこと、映画を見たりする。先週最も良かったことを列挙し、ポジティブな体験とともにクラスで発表するなどをした。	ポジティブ心理学の諸概念
Sanford Nidich, Shujica M jasiri, Randi Nidich, Maxwell Rainforth, James Grant, Laurent Valosek, Walter Chang, Ronald L. Zigler (2011)	数学と英語の成績	189人の英語と数学の熟達レベルが平均より低い生徒。	超卓越的瞑想プログラム ①このプログラムの有益さについて話し合う ②テクニックの練習の仕方の仕組みを呈示 ③教師と短い個人的なインタビュウを行う ④個人的な指導を行う ⑤⑥⑦実践の正確性を確かめ、3日間のフォローアップを過ぎても実践を続けるための付加的な説明を行う グループミーティングを行う	—
Thygeson, (2016)	不安の低減	7歳から12歳の入院している子ども	45分間のヨガのセッションを集団で行う。 合計48のセッションを行った。	—
Jeffrey J. Froh, Todd B. Kashdan, Kathleen M. Ozimkowski, Norman Miller (2009)	感謝の表現を できるようにすること	3年生、8年生、12年生の生徒89名	ある特定のプログラムではないが、誰か一人に感謝の手紙を書くように指導した。	—

としているプログラムである。それらの一つとして Burckhardt et al. (2016) の実践を取り上げる。彼らは、アクセプタンス・コミットメント・セラピーとポジティブ心理学を組み合わせたメンタルヘルスプログラムを実施した。

このプログラムは、高校生を対象に、先行研究により明らかとなったポジティブ心理学の11個の要素（例えば、マインドフルネス、感謝、親切さ等）とアクセプタンス・コミットメント・セラピーの6個の要素（例えば、価値観、自己を観察すること等）の中から何点か抽出し、16回のセッションで扱っている。

プログラム実施の結果、実験群において抑うつ、ストレスそして不安の症状が低減された。さらには、主観的 well-being が高まったことが明らかとなった。

セッション各回の具体的な過程は、最初にその回で扱う概念について子どもたちに理解させること、そして理解した概念を実際の生活に当てはめて考えることであった。この過程の目的は、教わった概念を自分に用いることであった。そのため、講義形式で概念について教え、その後、グループに分かれてワークショップ形式で話し合いを行っている。話し合いは、構造化されていない自由な雰囲気の中で行われた。

このプログラムの特徴として次の2点が考えられる。1つ目は、ある特定のスキルではなく抽象的な「概念」の理解をテーマにしていることである。さらにその「概念」は、新しい「概念」ではなく既に子どもたちが持っているものについての「概念」である。2つ目は、「概念」を自分の生活に反映できるように子どもが自ら考える過程を重視していることである。

これらの特徴は、Huppert & Johnson (2010) の主観的 well-being を高めるプログラムでも同様に見られた。

## 2. 希望を高めることを目的としているプログラム

次は、希望を高めることを目的としたプログラムである。例として、Marques et al. (2011) が実践したプログラムを挙げる。彼らは小学6年生を対象とし、プログラムを実施した。

このプログラムは希望を高めることを筆頭に、人生への満足感、自己肯定感、メンタルヘルスの向上と学業成績の向上を目的としていた。計5回のセッションが行われた。

このプログラムは、自己評定の質問紙および学校の成績をもとに効果測定された。その結果、希望、人生への満足感、自己肯定感を高めることが明らかになった。しかし、メンタルヘルスと学業成績の向上にはつながらなかったと報告されている。

5回のセッションについて具体的に述べると、各セッションのテーマは「希望について学ぶ」「希望を構成する」「ポジティブで明確な目標をつくる」「練習が完璧をつくる」「将来に向けての見直しと応用」であった。まず、1回目のセッションで、希望について講義形式で教え、2回目では子どもたちが自分に当てはめて、何らかの目標を立てる作業を行っていた。3回目以降は、自分が立てた目標に対する行動を実際にやってみてどうだったのかを振り返り、目標達成のための道のりについてもう一度考えていた。2回目以降はグループでの話し合いが基本となっており、仲間と話し合ったり仲間の話を聞いたりして、自分について考える機会を作っていた。

このプログラムの特徴としては、グループで話し合う活動を重視している点が挙げられる。希望という抽象的な「概念」について教えた後に、1つのテーマのもとでグループによる自由な話し合いが行われていた。話し合いのテーマは、2回目では「目標を立てる」、3回目では「目標に対して実際に行動してみた結果をもとに、よりポジティブで明確な目標を立てる」等、自由度が高いもの

が多く、考える枠が緩やかに設定されていた。そのため、与えられた枠の中で子どもたちが自由に考える作業を行っていたと考えられる。

抽象的な「概念」を教えた後に、自分自身の体験を振り返り、話し合うという過程は、Madden et al. (2011) でも同様に見られた。彼らも同様に強み等の「概念」を教えた後に、自分自身の強みを考える作業を行っていた。

### 3. 社会性と情動を高めることを目的としているプログラム

3 つ目は、社会性と情動を高めることを目的としているプログラムである。主な例として Bernard et al. (2011) の研究を挙げる。彼らは社会性と情動の学習プログラムの一つである“*You Can Do It!*”(以下、YCDIプログラム)を小学5年生に対して実施した。介入の結果、実験群においては子どものモラルの上昇、ストレス低減、さらには仲間同士で助け合う頻度の増加等の効果が見られた。

このYCDIプログラムは、SELプログラムをもとに作成され、5つの主要なテーマを持っている。自信、根気強さ、計画、協力、そしてレジリエンスの5つである。これら5つの主要テーマそれぞれに、下位テーマが設定されている。「自分を受け入れること」と「考えること」は、すべての主要テーマで、下位テーマに含まれていた。子どもたちは5つの概念について教えられた後に、自分自身のことをふり返り、受け入れ、考える作業を行った。

このプログラムの特徴は、パッケージ化されておりトレーナー養成のためのプログラムが存在することである。パッケージ化されていることで、トレーナー訓練を受けた大人は同じようにプログラムを子どもに提供することが可能となる。

もう1つの特徴として、自分に当てはめて考えさせる時間を設けている点が挙げられる。教えられた「概念」を自らに当てはめ、考える作業を行

っていた。これらの作業は、Broderick & Metz (2009) や Cain & Carnellor (2008) でも同様に見られた。

### 4. その他のプログラム

ここまで、主観的 well-being、希望、社会性と情動を高めることを主な目的としたプログラムの例をそれぞれ述べてきた。それ以外にも、Poul et al. (2016) の強みに着目した実践、Froh et al. (2009) の感謝の表現ができるようになることを目的とした実践、Metz et al. (2008) の情動調整ができるようになることを目的とした実践、さらには Nidich et al. (2011) の学業成績向上を目的とした実践や、Thygeson et al. (2016) の入院している子どもに対してヨガを実施した実践がある。それぞれがポジティブ心理学の考えを用いながら実施している。

これらの実践からも、①~③で見られたように、抽象的な「概念」を教えているものがあつた (Poul et al., 2016 ; Froh et al., 2009 など)。また、Poul et al. (2016) や Metz et al. (2008), Shoshani (2013) などの実践は、自分自身の体験を振り返り、話し合うという過程を行っており、①~③で見られた特徴と同様の特徴がみられた。

## IV 考察

以上、海外のポジティブ心理学を用いた心理教育の12の実践を概観した結果、各プログラムの特徴をまとめると、ポジティブ心理学を用いた心理教育には次の4つの特徴が挙げられた。①特定の問題対処スキルの習得が目的でないこと、②抽象的な「概念」の理解を重視していること、③子どもに自分自身の体験と教わった「概念」を照らし合わせ、考えさせる過程を設けていること、④子どもが既に持っている資質に注目させることである。

### 1. 4つの特徴について

まず、①特定の問題対処スキルの習得が目的でないこと、②抽象的な「概念」を子どもたちに教えていることである。これらは、主に心理教育の目的に関連することである。従来の心理教育の目的は、違反行為やいじめに対する予防および対処、ストレスマネジメント等が多かったと推察される。すなわち、特定の問題に対処するために新たなスキルを学ぶという、問題対処的な傾向が強かったと考えられる。それに対して、ポジティブ心理学を用いた心理教育の目的は、主観的 well-being や希望などが多かった。ポジティブ心理学を用いた心理教育は、自分の所有している資質を捉え直し、リソースとして活用できるようになるという予防成長促進型であると考えられる。

学校現場で心理教育を行う際は、ニーズに合致していることや有用性を周囲に伝える必要がある。しかし、ポジティブ心理学を用いた心理教育は、抽象的な「概念」を扱っているため、ある特定のスキルに特化したものに比べて、内容を具体的に伝えることが難しい場合がある。また、ポジティブ心理学を用いた心理教育は、成長促進や予防に焦点を当てるため、即効性を求められる場では有用性を示しにくいことも考えられる。

次に、③子どもに自分自身の体験と教わった「概念」を照らし合わせ、考えさせる過程を設けていること、④子どもが既に持っている資質に注目させることである。従来の心理教育でも、自分の身に置き換えて検討することは行われているが、ポジティブ心理学の「概念」を扱う上では、振り返りの比重が大きいと考えられる。

ポジティブ心理学を用いた心理教育で教える「概念」は、新たに身に付けるものよりも、子どもが既に持っているが、自身では気が付いていないものが多い。それに気づき、概念化し発展させるのが心理教育のねらいである。子どもが教わった「概念」を、既に持っていると感じるためには、子どもが自らの体験について振り返り、自分の持

っているものに着目しなければならない。例えば、レジリエンスのプログラムでは、レジリエンスに着目するために、これまでの成功体験や失敗体験を思い出し、自分がどのように立ち直ったのかを考える。このことで、自分の強みを捉え直すという過程を経る。成功体験等の自分の過去の経験を振り返ることで、自分が立ち直ることができる存在であること、自分にも支えがあることなどのレジリエンスの要素について、捉え直すことができると考えられる。つまり、ポジティブ心理学を用いた心理教育では、「概念」と自分の体験を照らし合わせる過程や自分の持っている資質に着目することが重要な要素であると推察される。

ポジティブ心理学を用いた心理教育の振り返りを重視する点は、学校現場で取り入れやすい点である。学校では、振り返りを行う機会は多いと想定される。例えば、運動会等の行事終了後に、自らの取り組みを振り返るために作文を書くことが挙げられる。その機会を生かすため、振り返りの前にポジティブ心理学の概念を説明する時間を設ける等、プログラムではない形でポジティブ心理学の視点をを用いることも可能だと考えられる。また、自らの体験を振り返り、自分の資質を捉え直すということは、学校現場で受け入れられやすく、教師が実施しやすいと考えられる。

### 2. 実施にあたって

心理教育を学校で導入するにあたっては、科学的な効果評価による結果の裏付けが、重要とされている(山崎, 2013)。今回検討した実践報告には、既存のプログラムを用いているものが見られた。既存のプログラムは運用方法が決まっており、効果が検討されているものが多いため、学校において導入しやすいと考えられる。

例えば、レジリエンスでは、PRP (Gillham et al., 1995) や、レジリエンスを学校で身に着けるプログラム(足立他, 2014)が開発されている。また、SELについても、国内で効果が検討されたプログ



ラムのマニュアル等が出版されている（小泉・山田，2011）。

現行の心理教育にはポジティブ心理学の要素が含まれている。例えば，SELは，薬物・アルコール・タバコの乱用という特定の問題の予防から，一般的な社会的スキルの獲得まで，幅広いプログラムを包括したプログラムであるが（小泉，2011），その中には，強みの自覚が含まれている。従って，今後プログラムの目的に子どもの資質を向上させる視点をより明確に取り入れたり，振り返りによる概念の学習を多くしたりすることで，ポジティブ心理学の利点を一層活用することが期待できる。

また，学校の持つ子どもの成長を支えるという目的と，ポジティブ心理学の持つ子どもの持っている資質を伸ばすという視点は，類似しており，親和性が高いと考えられる。ここまでは主に心理教育について述べてきたが，レジリエンス等の向上には，学校風土等の環境の影響も大きい（Benard, 1991; Doll, 2013）と指摘されている。心理教育のプログラムを実施するだけでなく，日常的にポジティブ心理学の視点を生かした環境作りも重要だと考えられる。

<付記>ご多忙の中，本論文執筆に指導をして下さった伊藤亜矢子准教授に心より感謝いたします。

## 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」 Boniwell, Ilona（監修）法研

浅川希洋志・静岡大学教育学部附属浜松中学校（2011）. フロー理論にもとづく「学びひたる」授業の創造—充実感をともなう楽しさと最適発達への挑戦— 学文社

Bernard, M. E., & Walton, K. (2011). The effect of You Can Do It! Education in six schools on student perceptions of well-being, teaching-learning and relationships. *The Journal of Student Wellbeing*, **5**, 22-37.

Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. Portland, OR: Westen Regional Center for Drug Free Schools and Communities

Broderick, P. C., & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in school mental health promotion*, **2**, 35-46.

Cain, G., & Carnellor, Y. (2008). Roots of Empathy: A research study on its impact on teachers in Western Australia. *The Journal of Student Wellbeing*, **2**, 52-73.

Davidson, R., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K., & Sheridan, J. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, **65**, 564-570.

Doll, B. (2013). Enhancing resilience in classrooms. In Goldstein, S., & Brooks, R. B. (Eds.). *Handbook of resilience in children* (pp. 399-409). US. Science & Business Media. Springer

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-analysis of School-based Universal Interventions. *Child Development*, **82**, 405-432.

Frans Ørsted Andersen, Poul Nissen, Line Poulsen. (2016). Inclusion of Marginalized Boys: A Survey of a Summer School Using Positive Psychology Interventions. *Journal of Educational Issues*, **1**, 231-247.

Froh, J., Kashdan, T., Ozimkowski, K., & Miller, N. (2009). Who benefits the most from a gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect as a moderator. *The Journal of Positive Psychology*, **4**, 408-422.

Froh, J., Sefick, W., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, **46**, 213-233.

Froh, J., Kashdan, T., Yurkewicz, C. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: examining mechanisms and gender differences. *Journal of Adolescence*, **32**, 633-650.

Gillham, J. E., Reivich, K. J., Jaycox, L. H., & Seligman, M. E. (1995). Prevention of depressive symptoms in schoolchildren: Two-year follow-up. *Psychological science*, 343-351.

Grossman P., Niemann L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stressreduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, **57**, 35-43.

- Huppert, F., & Johnson, D. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, *5*, 264-274.
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The pro-social classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcome. *Review of Educational Research*, *79*, 491-525.
- Keyes, C. (2002). The mental health continuum: from languishing to flourishing. *Journal of Health and Social Research*, *43*, 207-222.
- 小泉令三 (2011). 子どもの人間関係能力を育てる SEL-8S①社会性と情動の学習 (SEL-8S) の導入と実践 ミネルヴァ書房.
- 小泉令三・山田洋平 (2011). 子どもの人間関係能力を育てる SEL-8S③社会性と情動の学習 (SEL-8S) の進め方 中学編 ミネルヴァ書房.
- 駒沢あさみ・石村郁夫 (2014). ポジティブ心理学的介入法の研究動向とその臨床的応用 東京成徳大学臨床心理学研究, *14*, 169-178.
- Madden, W., Green, S., & Grant, A. M. (2011). A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students: Enhancing engagement and hope. *International Coaching Psychology Review*, *6*, 71-83.
- Marques, S. C., Lopez, S. J., & Pais-Ribeiro, J. L. (2011). "Building hope for the future": A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, *12*, 139-152.
- 宮原紀子・小泉令三 (2009). 中学校の学校行事と関連づけた社会性と対人関係能力の向上——社会性と情動の学習 (SEL) プログラムの活用による試行的実践——教育実践研究 (福岡教育大学教育学部付属教育実践総合センター), *17*, 143-150.
- Nidich, S., Mjasiri, S., Nidich, R., Rainforth, M., Grant, J., Valosek, L., Chang, W. & Zigler, R. L. (2011). Academic achievement and transcendental meditation: A study with at-risk urban middle school students. *Education*, *131*, 556.
- Rowan Burckhardt, Vijaya Manicavasagar, Philip J. Batterham, Dusan Hadzi-Pavlovic (2016). A randomized controlled trial of strong minds: A school-based mental health program combining acceptance and commitment therapy and positive psychology. *Journal of School Psychology*, *57*, 41-52.
- Seligman, M. E. (2004). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American psychologist*, *55*, 5-14.
- Shoshani, A. & Steinmetz, S. (2014). Positive Psychology at School: A School-Based Intervention to Promote Adolescents' mental Health and Well-Being. *Journal of happiness Studies*, *15*, 1280-1311.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School psychology quarterly*, *18*, 122-139.
- 島井哲志 (2015). ポジティブ心理学とポジティブ学校教育 東海学校保健研究, *39*, 3-14.
- Thygeson, M. V., Hooke, M. C., Clapsaddle, J., Robbins, A., & Moquist, K. (2016). Peaceful play YOGA: serenity and balance for children with cancer and their parents. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, *27*, 276-284.
- 山崎勝之 (2013). 健康・適応と学業 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編著) 世界の学校予防教育 (pp. 10-14) 金子書房.