

自己理解を促す保健指導が児童のレジリエンスに 与える影響の検討

原 郁水* 古田 真司**

*非常勤講師

**養護教育講座

Effect of Health Guidance which Promotes Self-Understanding on Resilience in Schoolchildren

Ikumi HARA* and Masashi FURUTA**

*Part-time Lecturer of Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**Department of School Health Sciences, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

I. はじめに

近年、不登校等の心の健康に関する課題を抱える子どもの増加を背景に、「レジリエンス」が学校教育の領域において注目を集めている^{1) 2)}。レジリエンスとは困難で脅威的な状況にもかかわらず、うまく適応する過程・能力・結果である³⁾とされ、日本ではこれまで精神的回復力、あるいは弾力性などと訳されてきた。学校保健や児童心理の分野では、児童の「こころの強さ」⁴⁾「前向きな心」⁵⁾「くじけない子」⁶⁾などのキーワードとともに、ストレスが多い現代の子どもたちに必要な力として、このレジリエンスの必要性が述べられている。

我が国では、児童を対象としたレジリエンスの研究はまだほとんどないが、著者（原）らによる、レジリエンスが児童のセルフエスティーム（自尊感情）等に与える影響を検討した調査研究がある^{7) 8) 9)}。一方、学校におけるレジリエンス育成を目指す試みは、未だほとんど見られない。欧米やオーストラリアのレジリエンス育成プログラムをレビューした報告から、育成プログラムは「スキル重視型」「体験重視型」「環境整備型」の3つに分けることができる¹⁰⁾が、我が国でこれまで行われてきたいくつかの試みは、いずれもレジリエンス育成という目的が明確でなかったため、レジリエンス育成の観点からこれらの実践を評価することは難しい¹¹⁾。また、文化的な背景の違いから、欧米型の育成プログラムをそのまま我が国の学校教育で実現することもかなり難しいといえる¹¹⁾。

そのような現状の中で、筆者（原）らは、小学5年生を対象としたスキル重視型の育成プログラムを試みて、その結果を報告している¹²⁾。ここでは、欧米で実

施されているレジリエンス・プログラムを参考に、レジリエンスの下位尺度である「感情調整」（様々な場面で心を落ち着かせることができる力）の育成を目指したプログラムを開発して、その効果を検証した。その結果、2度の指導（児童に対する一斉指導）によって、興味関心力（レジリエンスの下位尺度）や感情調整力が増加傾向を示した。

本研究では、同じくスキル重視型の指導により、子どものレジリエンスの向上を目指すものである。しかし、その指導内容は大きく異なる。先のプログラムが、「けんかをして落ち込んでいる友人を励ます」という内容で、出来事と感情の間に「気持ちを想像する」という行為を促すことで、認知と感情を分けてとらえるスキルを体験させる（いわゆる認知行動療法的手法）のに対して、本研究では、他人との関わりではなく、児童生徒それぞれの自己理解を促すことで、レジリエンスを高めることができるかどうかを検証するものである。なお、ここでいう自己理解とは、自分の長所や興味関心など、ポジティブな面についての理解である。佐久間ら¹³⁾は、小学4年生における調査から、この時期の児童では、自己について肯定的な面だけでなく否定的な面についての言及も多くなると述べている。そのため本研究では、将来の夢や興味・関心を含めた自分のポジティブな面を意識化させることで、レジリエンスが高まるのではないかと考えた。

これまでの自己理解の程度を測る尺度や自己理解を促すための介入方法は、青年期の被験者を対象としたものが多い。青木¹⁴⁾は、青年期の自己-他者理解プログラムを考案し、その結果についての分析を行っているが、その中では、自己理解を「自己の内面やあり様や感情に目を向け、自らについて捉え、自己を知るこ

4. 保健指導の概要

保健指導はA小学校にて、養護教諭によって行われた。5年生を対象に身体測定前の10分程度の保健指導の時間をを用いて行われた。保健指導の概要は表1に示した。

(1) 5年1組（統制群）の保健指導

風邪の予防をテーマに、指導を行った。風邪を予防するためには何ができるか考えさせ実践につなげることを目指す。概ねレジリエンスの育成とほとんど関係が無いと思われる内容であり、自己理解に関する保健指導を行う5年2組の対照群（統制群）として設定した。

(2) 5年2組（介入群）の保健指導

自己理解に関する保健指導として、「わたしテスト」というワークシートを使用した（図1）。ここでは、自分を見つめ直し、自己理解を深めることをねらいとした。自己理解を深めることによりレジリエンスが向上するかどうかを検討するために、保健指導実施群（介入群）として設定した。

5. 分析方法

5年1組と5年2組の保健指導前後におけるレジリエンス各項目得点を比較するために、学級を被験者間要因、性別を共変量とした反復測定分散分析を行った。また、5年2組のデータでは、保健指導によるレジリエンス各項目の回答の変化を検討するため、ウイルコクソンの符号付き順位検定（signed-rank test）を行った。なお、統計分析には統計パッケージソフトSPSS ver.22.0を用いて行った。

表1. クラス別の保健指導の内容

実施者	形式	対象	テーマ	ねらい	内容
養護教諭	身体計測前の保健指導（約10分間）	5年1組	風邪の予防	風邪の予防を学び、生活の中で風邪を予防する行動が実践できるようになることをねらいとする。	かぜの予防には何ができるか考える。手洗い、うがい、十分な睡眠、バランスのとれた食事、適度な運動などが大切であると理解する。
		5年2組	自己理解	自分自身についての質問に答え、自分のことをどの程度知っているか気づく。その気づきに基づいて、どんな6年生になったらいいか、5年生のうちでできることを考え、自分を見つめ直す。自分への理解を深めることで、レジリエンスの向上をねらいとする。	ワークシートに自分の名前、誕生日、好きな食べ物、好きな教科、趣味、宝物、欲しいもの、好きなこと、良いところ、将来の夢を書き込む。将来の夢を叶えるためにどんな6年生になったらいいか、そのために5年生のうちでできることはなにか考え、ワークシートに書く。最後に感想を書く。

6. 倫理的配慮

本研究は、あらかじめ研究目的および研究内容について当該のA小学校において検討され、校長および職員会議の了解を得て実施された。被験者である5年生に対しては記名式のアンケートを2回実施しているが、これは保健指導前後の比較のためであり、2回のアンケートにおける人物のマッチングを行った後は、氏名を伏せた状態でデータ入力を行った。以後の分析は、すべて匿名の状態で行われ、プライバシーの保持に最大限留意して実施された。

Ⅲ. 結果

1. 保健指導前のレジリエンス調査

保健指導前のレジリエンス尺度14項目の回答数の男女別に表2に示した。それぞれは、「はい」、「どちらかというとはいい」、「どちらでもない」、「どちらかというといえ」、「いいえ」の5段階で回答を求めているが、そのうち「はい」、「どちらかというといえ」（逆転項目である「忍耐力の各項目は、「どちらかというといえ」、「いいえ」）と答えた者の人数と全体から見た割合を示している。男女とも未来志向に関わる項目で高い割合を示し、忍耐力で低い傾向があった。どの項目も、その割合に性別による有意差はなかった。

また、これらを5点～1点で点数化し、合計したレジリエンスの下位尺度得点と合計得点の男女別比較を表3に示す。こちらでも性別による有意な差は見られなかった。

一方、保健指導前において、5年1組と5年2組のレジリエンスに差がないかを検討した（表4）。その結果、レジリエンスの下位尺度得点と合計得点に有意な差はなかった。

2. 保健指導前後におけるレジリエンスの各得点の変化

レジリエンスの下位尺度得点（4因子）とレジリエンス合計得点の保健指導前後の変化について、時期の違いを被験者内要因、学級の違いを被験者間要因、性別を共変量として、反復測定分散分析を行った（表4）。未来志向および興味・関心の追求の各因子、およびレジリエンス合計得点で、「時期×学級」の交互作用が有意となった。また、それぞれで単純主効果の検定を行ったところ、いずれも5年2組の指導後が指導前より有意に高いことが示された。

図2は、反復測定分散分析の結果により得られた、5年1組および2組のレジリエンス合計得点の推定周辺平均値±標準誤差を図示したものである。この推定周辺平均値は、性別や元々の学級の違いを調整した値である。指導前ほとんど差が無かったレジリエンス合計得点は、指導後の5年2組の増加により大きな差が生じたことが分かった。

表2. 保健指導実施前のレジリエンス各項目の回答人数と割合（1組・2組合計、男女別）

レジリエンス下位尺度		男子		女子	性差 (χ^2 検定)	
		N = 38		N = 29		
未来志向	1 自分には将来の目標がある	34	(89.5)	25	(86.2)	N.S.
	5 自分の目標を大事にしている	28	(73.7)	25	(86.2)	N.S.
	9 自分の将来に希望をもっている	29	(76.3)	22	(75.9)	N.S.
	13 自分の目標のために努力している	29	(76.3)	21	(72.4)	N.S.
興味・関心の追求	2 ものごとに対する興味や関心が強い方だ	28	(73.7)	23	(79.3)	N.S.
	6 いろいろなことにチャレンジするのが好きだ	27	(71.1)	21	(72.4)	N.S.
	10 新しいことやめずらしいことが好きだ	28	(73.7)	24	(82.8)	N.S.
	14 ねばり強い人間だと思う	18	(47.4)	15	(51.7)	N.S.
感情調整	3 パニックになっても、自分を落ち着かせることができる	17	(44.7)	13	(44.8)	N.S.
	7 いつも冷静でいられるようにところがけている	23	(60.5)	18	(62.1)	N.S.
	11 自分の感情をコントロールできるほうだ	13	(34.2)	13	(44.8)	N.S.
忍耐力	4 つらい出来事があるとたえられない (*)	11	(28.9)	7	(24.1)	N.S.
	8 イライラするとおさえられなくなる (*)	9	(23.7)	8	(27.6)	N.S.
	12 その日の気分によって行動が左右されやすい (*)	9	(23.7)	4	(13.8)	N.S.

注1) 数字は人数、()内は%、N.S.は有意差なしを示す。

注2) 各項目において「はい」(5点)、「どちらかというとはい」(4点)と答えた児童の人数及び割合(%)を表した。

ただし、(*)は逆転項目であり、「いいえ」(5点)、「どちらかというといいえ」(4点)と答えた児童の人数及び割合(%)を表した。

表3. 保健指導実施前のレジリエンス下位尺度および合計得点の平均値（1組・2組合計、男女別）

レジリエンス 下位尺度	男子		女子		性差 (t検定)
	N = 38		N = 29		
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
未来志向	17.2	3.3	17.2	3.6	N.S.
興味・関心の追求	18.7	3.3	18.3	4.0	N.S.
感情調整	10.6	2.2	10.8	2.6	N.S.
忍耐力	8.5	2.7	7.9	3.1	N.S.
レジリエンス合計	55.0	9.0	54.2	9.5	N.S.

注1) N.S.は有意差なしを示す。

注2) 未来志向、興味関心の追求は4点~20点、感情調整、忍耐力は3点~15点、レジリエンス合計は14点~70点であり、数字は大きいほどレジリエンスが高いことを示す。

表4. 保健指導前後におけるレジリエンスの各得点の変化（反復測定分散分析）

レジリエンス 下位尺度	学級 (人数)	レジリエンス得点の変化				被験者内効果の検定						
		指導前		指導後		F値			p値			時期×学級の交互作用に関する 単純主効果の検定結果
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	時期	時期×性別	時期×学級	時期	時期×性別	時期×学級	
未来志向	5年1組(32)	17.2	3.4	17.3	3.1	1.992	0.334	5.532	0.163	0.565	0.022 *	
	5年2組(35)	17.2	3.4	18.3	2.6							
興味・関心の追求	5年1組(32)	18.3	3.4	18.4	3.1	1.588	0.207	4.073	0.212	0.651	0.048 *	2組：指導前<指導後
	5年2組(35)	18.7	3.8	19.5	3.3							
感情調整	5年1組(32)	10.6	2.6	10.9	2.7	3.874	1.375	1.038	0.053	0.245	0.312	
	5年2組(35)	10.7	2.1	11.3	2.2							
忍耐力	5年1組(32)	8.1	2.3	8.0	2.5	0.000	0.001	1.215	0.991	0.972	0.274	
	5年2組(35)	8.3	3.3	8.5	3.4							
レジリエンス合計	5年1組(32)	54.2	8.9	54.5	8.1	3.248	0.677	6.716	0.076	0.414	0.012 *	2組：指導前<指導後
	5年2組(35)	55.0	9.5	57.7	8.8							

注1) 5年1組は自己理解と無関係の内容で保健指導を実施し(統制群)、5年2組は自己理解に関する保健指導を実施した(介入群)。

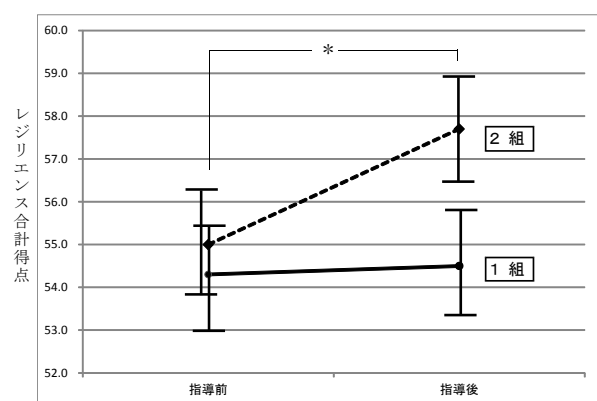
注2) 指導前後の時期の違いを被験者内要因、学級の違いを被験者間要因、性別を共変量として反復測定分散分析を行った。

注3) *: $p < 0.05$

注4) 交互作用が有意なものは、さらに単純主効果の検定による比較を行った。

3. 5年2組における保健指導前後のレジリエンス各項目の変化

レジリエンス各項目の保健指導前後の変化について、各項目を5点～1点で評定した得点の平均値と標準偏差、ならびにそれぞれの差をノンパラメトリック検定であるウィルコクソンの符号付き順位検定で検討した結果を表5に示す。未来志向の「自分には将来の目標がある」「自分は目標のために努力している」、および興味・関心の追求の「いろいろなことにチャレンジするのが好きだ」の項目については、指導前よりも指導後の評定が有意に高くなった。感情調整や忍耐力に関する項目では、いくつかの項目で指導後に上昇傾向を示していたが、有意なものではなかった。



注1) グラフの値はレジリエンス合計得点の推定周辺平均値±標準誤差(学級を被験者間要因、性別を共変量とした時の推定値)

注2) *: p<0.05 (単純主効果の検定)

図2. 学級ごとに見た指導前後のレジリエンス合計得点(反復測定分散分析結果)

1組(統制群N=32) 2組(介入群N=35)

IV. 考察

本研究は、2つの群に異なる保健指導を行うという準実験的な手法によって実施されている。事前データの確認により、5年1組(統制群)と5年2組(介入群)のレジリエンス各項目や合計点に有意差は見られず(表2および表4)、その後、表1のような異なる保健指導を行って、事前・事後のレジリエンスの変化を検討した。

本研究における介入の内容は、児童の「自己理解を促す」保健指導を行うというものである。青年期における自己-他者理解プログラムを考案した青木¹⁴⁾によると、青年期における自己理解には「自分が自分として生きている」という側面と「社会の何かと絆を保っている」という社会的側面があることを指摘している。確かに、児童期においても同様な面があることは否定できないが、小学校高学年の児童に対して、自己理解を促す指導を行う際には、他人との関係ではなく、自分に焦点を当てた方が考えやすい。そのため本研究では、「Who am I?」(WAI法)(あるいは20答法とも呼ばれる)を取り入れた、一人称で考える形式(わたしは○○であるという形式)のワークシートを考案した。

その結果、図2に示すように、統制群はレジリエンスに大きな変化がなかったが、介入群ではレジリス合計得点が有意に高くなった。特に、その下位尺度から介入の効果を検証すると、介入群では、「未来志向」(将来の目標がありそれ向かって努力していること)や「興味関心の追求」(粘り強くチャレンジする心)が高くなっていった。

すでに報告している筆者(原)ら¹²⁾による小学校で

表5. 保健指導実施前後のレジリエンス各項目の平均値の変化(5年2組のみ N=35)

レジリエンス下位尺度	指導前		指導後		p値 (ウィルコクソン符号付き順位検定)	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
未来志向	1 自分には将来の目標がある	3.54	0.82	3.80	0.53	0.024 *
	5 自分の目標を大事にしている	3.31	0.99	3.57	0.85	0.084 #
	9 自分の将来に希望をもっている	3.26	1.09	3.34	1.11	0.257
	13 自分の目標のために努力している	3.11	1.23	3.60	0.77	0.007 **
興味・関心の追求	2 ものごとに対する興味や関心が強い方だ	3.20	1.08	3.23	1.09	0.739
	6 いろいろなことにチャレンジするのが好きだ	3.14	1.24	3.37	1.11	0.023 *
	10 新しいことやめずらしいことが好きだ	3.40	1.03	3.49	0.98	0.317
	14 ねばり強い人間だと思う	2.54	1.34	2.51	1.38	0.876
感情調整	3 パニックになっても、自分を落ち着かせることができる	2.34	1.08	2.49	0.98	0.342
	7 いつも冷静でいられるようにこころがけている	2.94	0.97	2.86	1.03	0.439
	11 自分の感情をコントロールできるほうだ	2.23	1.06	2.43	1.09	0.124
忍耐力	4 つらい出来事があるとたえられない(*)	2.60	1.29	2.63	1.29	0.655
	8 イライラするとおさえられなくなる(*)	2.86	1.33	2.91	1.25	0.627
	12 その日の気分によって行動が左右されやすい(*)	2.89	1.25	3.00	1.38	0.248

注1) **p<0.01、*: p<0.05、#: p<0.1 (ウィルコクソンの符号付き順位検定による)

注2) 各項目はそれぞれ1点～5点で評定(点数が高いほどレジリエンスが高い)

のスキル重視型の育成プログラムでは、認知行動療法の基本理論をベースとしており、「感情調整」の向上を主な狙いとして実施したが、実際には、「興味関心の追求」の力も上昇していた。そこからわかることは、レジリエンスの向上プログラムは、下位尺度ごとの上昇だけではなく、他の尺度も含めた全体の上昇をもたらす可能性があることである。本研究でも、「未来志向」や「興味関心の追求」の他に「感情調整」や「忍耐力」でもいくつかの項目でや増加傾向を示し、レジリエンス全体でも有意な上昇を示した。

著者ら²¹⁾は小学5～6年生を対象に「楽しい経験・うれしい経験とレジリエンスの関係」を調査し、楽しい経験よりもうれしい経験がある方がレジリエンスが高くなる結果を得た。特に、「未来志向」や「興味関心の追求」では、うれしい経験のいくつかの項目がレジリエンスと関連していた。たとえば、「未来志向」との関連では、「先生に自分の気持ちをわかってもらえた」「家族が自分に興味があると感じた」「家族の期待にこたえることができた」の3つの経験と有意な関連がみられ、こうした「かけがえのない自分」の認識により肯定的な未来志向が生じる可能性を示唆した。

本研究で用いた「わたしテスト」では、自分の名前、誕生日からはじまり、好きな食べ物、好きな教科と続いて、はじめは特に1人で考え込む内容ではないが、最後には、わたしの好きなこと、良いところ、将来の夢と続くことで、自分とは何かを、肯定的に考える内容になっている。ここでは、特に他人(家族や友達など)を意識して書かせていないが、実際には先の調査と同様に、家族や友達などの関わりから好きなこと、良いところを記載していると思われる。そのため、うれしい経験と同様のメカニズムでレジリエンス全体が高まるのであろうと思われる。実際に、本研究で調査したワークシートに記載された授業の感想の中で、「自分のことがわかって嬉しかった」というものが多く見られた。

本研究でもワークシートづくりの参考にした、松原¹⁶⁾の報告では、大学生が20通りの回答を自分自身のことばで記述する「Who am I?」(WAI法)を取り入れたプログラムで、自己理解を深めたことを報告している。ここでは、自分の短所を「私は」ではじめる文で書き、これをカウンセラーや友人が長所に変換する方法で、否定的な自己理解から肯定的な自己理解へと転換させることの重要性が述べられている。しかし本研究では、先に述べたように、児童の「うれしい経験」の重要性に鑑みて、短所ではなく、あくまでも好きなことと、良いところをワークシートに記入させた。その結果、ほとんどの児童が何らかの記載ができており、記載できた件数(わたしテスト得点)に大きなばらつきはなく、ほとんどの児童がほぼ10点満点を取っていた。その結果、個々に程度の差はあるものの、統

制群に比べて、介入群のレジリエンス合計得点は有意に高くなる結果を得た。

本研究では、このような自己理解を促す保健指導によってレジリエンスが高まることを示すことができたが、効果の検証は保健指導の前後の一時期にとどまっておらず、その後の検証が行われていない。そのため、その効果がどの程度持続されるかは、今後の課題となる。また、他の指導との組み合わせ(たとえば、すでに報告済みの認知行動療法的な指導)や、指導を繰り返す実施する効果などは、今後さらに検討していく必要がある。

V. まとめ

愛知県内のA小学校の5年生の児童78名(男子45名、女子33名)を対象におよそ10分間の保健指導を養護教諭が行う介入調査を行った。被験者はクラスごとに統制群(非介入群)と介入群に分けられ、それぞれの群には異なる保健指導が行われた。介入群には、児童の自己理解に関する保健指導として、「わたしテスト」というワークシートを使用して実施した。統制群には、風邪の予防をテーマとした指導を行った。両群には、保健指導の前と後に児童のレジリエンスに関する調査を行い、その回答内容と合計得点の変化を見た。その結果、次のことが明らかとなった。

1. レジリエンスの下位尺度得点(4因子)とレジリエンス合計得点の保健指導前後の変化について、時期の違いを被験者内要因、学級の違いを被験者間要因、性別を共変量として、反復測定分散分析を行ったところ、未来志向および興味・関心の追求の各因子、およびレジリエンス合計得点で、「時期×学級」の交互作用が有意となった。また、それぞれで単純主効果の検定を行ったところ、いずれも5年2組の指導後が指導前より有意に高いことが示された。

2. レジリエンス各項目の保健指導前後の変化について、各項目を5点～1点で評定した得点の平均値と標準偏差、ならびにそれぞれの差をノンパラメトリック検定であるウィルコクソンの符号付き順位検定で検討したところ、未来志向の「自分には将来の目標がある」「自分は目標のために努力している」、および興味・関心の追求の「いろいろなことにチャレンジするのが好きだ」の項目については、指導前よりも指導後の評定が有意に高くなった。感情調整や忍耐力に関する項目では、いくつかの項目で指導後に上昇傾向を示していたが、有意なものはない。

本研究の結果、我々が考案した「わたしテスト」を用いた自己理解を促す保健指導によって、実施直後にはレジリエンスが高まることが示された。

VI. 文献

- 1) 野津有司:喫煙、飲酒、薬物乱用防止教育の充実・強化に向けて(現代の学校保健2011) — (学校保健の現代的課題)、小児科臨床、64、2011.
- 2) 村松常司:レジリエンスを考える、東海学校保健研究、38(1)、3-9、2014.
- 3) 小塩真司、中谷素之、金子一史: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(1)、57-65、2002.
- 4) 齋藤耕二:心の「強さ」(レジリエンス)とは何か(特集心の「強さ」を育てる)、児童心理、61(2)、164-169、2007.
- 5) 小野寺教子:前向きな心はどのようにして育つか—エゴ・レジリエンスを高める(特集前向きな心を育てる)、児童心理、63(1)、23-28、2009.
- 6) 小塩真司:回復力、弾力のあるところ—レジリエンスの心理学(特集くじけない心を育てる)—(くじけない子に育てる)、児童心理、63(5)、456-460、2009.
- 7) 原郁水、古田真司、村松常司:小学生のストレスへの感受性とレジリエンスがセルフエスティームに及ぼす影響、学校保健研究、53(4)、277-287、2011.
- 8) 原郁水、古田真司:小学生のレジリエンスと対人ストレスコーピングおよびセルフエスティームの関連、東海学校保健研究、36(1)、43-54、2012.
- 9) 古田加代子、長谷川真美、原郁水:親の養育態度が小学生のセルフエスティームとレジリエンスに及ぼす影響の検討、東海学校保健研究、37(1)、53-63、2013.
- 10) 原郁水、都築繁幸:保健教育への応用を目指したレジリエンス育成プログラムに関する文献的考察、教科開発学論集、1、225-236、2013.
- 11) 原郁水、都築繁幸:保健教育への応用を目指したレジリエンス育成プログラムに関する文献的考察:我が国における教育実践から、教科開発学論集、2、193-198、2014.
- 12) 原郁水、都築繁幸: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、2014.
- 13) 佐久間一保崎路子、遠藤利彦、無藤隆:幼児期・児童期における自己理解の発達 内容的側面と評価的側面に着目して、発達心理学研究、11(3)、176-187、2000.
- 14) 青木万里:自己理解研究—自己-他者理解プログラムの分析を通して—、国学院大学紀要、48、1-15、2010.
- 15) 平野真理: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、2010.
- 16) 松原達哉:大学生の否定的自己理解から肯定的自己理解への変換法(平成12年度 第22回全国大学メンタルヘルス研究会報告書—変わりゆくキャンパス精神療法、カウンセリング)—(一般演題(1))、全国大学メンタルヘルス研究会報告書、22、55-58、2000.
- 17) 星野命:我が国における20答法(Twenty Statements Test=T.S.T./Who am I?法)の普及と効果、日本性格心理学会大会発表論文集、8、32-33、2000.
- 18) 青木万里:心理学の授業に用いた文章完成法の試み—自己理解と他者理解を促進するために、学生相談研究、23(1)、73-86、2002.
- 19) 青木万里:学生相談において自己理解を深めるために用いた文章完成法の試み、心理臨床学研究、16(4)、353-364、1998.
- 20) 青木万里、Cusumano Jerry:学生の自己理解を深める試み—プログラム作成を通して、上智大学心理学年報、32、19-35、2008.
- 21) 原郁水、古田真司:小学生のレジリエンスとうれしい経験・つらい経験との関連、東海学校保健研究、37(1)、77-87、2013.

(2015年9月24日受理)