

青年の肯定的自己理解を促す強み介入の実践報告

—発達支持的教育相談によるアプローチを通して—

伊住 継行^{*1}

本研究は、発達支持的教育相談として実施した強み認識授業が、青年の自己の強み選択の難易度に及ぼす影響を探索的に検討したものである。研究1では中国地方の公立中学校423名を対象にオンラインで、研究2では専門学校学生86名、大学生93名を対象に対面で、強み認識授業を実施し、授業後に、自己の強み選択の難易度を測定した。その結果、すべての群の強み選択の難易度の評価は、平野(2019)と比較して「容易である」との回答傾向を示した($Mdn = 7$)。また、3群の強み選択の難易度の分布に統計的な有意差は認められなかった($p = .222$)。この知見は、本授業が対象者の発達段階や実施形式(オンライン・対面)に関わらず、普遍的に強み特定を支援する機能を持つ可能性を示唆する。最後に、この知見をもとに、学校現場での教育相談の新たな展開を提言した。

キーワード：青年，発達支持的教育相談，開発的機能，性格特性的強み介入，ポジティブ心理学

I. 問題と目的

青年期の精神的健康への対応は国際的にも喫緊の課題となっている。UNICEF(2021)の推計では、2019年時点で、世界の10～19歳の青年の13%以上が、国際疾病分類(ICD)に基づき診断される精神障害を抱えており、その深刻な実態が示されている。

この傾向は我が国においても例外ではない。文部科学省(2025)の報告によれば、近年の不登校児童生徒数やいじめの重大事態の発生件数、自殺者数は高水準で推移しており、青年の抱える心理的・社会的な困難が危機的な状況にあることを示唆している。特に、不登校の児童生徒の約25%～30%が「学校生活に対してやる気が出ない等の相談」、「生活リズムの不調に関する相談」をしているとの事実は、彼らが抑うつや無気力といった内面的な課題に直面していることを示唆するものである。また、長期にわたる臨床的な観察からも、発達やトラウマの問題を抱えていることや経済的困窮といった複雑な背景を持つ青年の増加が指摘されており(青木, 2024)、青年期の精神的健康の悪化は一層深刻化していると判断される。こうした我が国の状況を鑑みると、青年の精神的健康を支援するための取組みが、学校教育の場において喫緊に求められている。

青年の精神的健康を改善するための取組みとして、教育相談が活用できる。文部科学省(2023)によると、教育相談とは、「一人一人の児童生徒の教育上の諸課題について、本人又は保護者などにその望ましい在り方について助言をするものと理解され」、その活動は、「児童生徒の個別性を重視しているため、主に個に焦点を当てて、面接やエクササイズ(演

A Practice Report on Strength-Based Intervention to Promote Positive Self-Understanding in Adolescents: Through the Approach of Developmentally Supportive Educational Counseling

^{*1} 岡山大学学術研究院教育学域 700-8530 岡山市北区津島中 3-1-1, Tsuguyuki IZUMI, Faculty of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

習)を通して個の内面の変容を図ることを目指している」とされる。生徒指導が、集団や社会の一員として求められる資質や能力を身に付けるように働きかけるという発想が強い一方、教育相談は主に個の心理的側面に焦点を当て、個性の発見とよさや可能性の伸長を支援することを通して、精神的健康の維持・回復に寄与する機能を有している。

春日井(2011)は、学校における教育相談活動には、3つの機能、すなわち、問題解決的機能、予防的機能、開発的機能が含まれていると指摘する。問題解決的機能や予防的機能が、さまざまな課題を抱える児童生徒個人を対象とする一方、開発的機能は、すべての児童生徒を対象として行う人間関係・信頼関係の形成や人としてのあり方・生き方などに関わる心理教育的指導・支援のことである(春日井, 2011)。こうした開発的機能を担う教育相談活動の枠組みとして、近年、発達支持的教育相談が重要視されている。発達支持的教育相談とは、様々な資質や能力の積極的な獲得を支援し、個々の児童生徒の成長・発達の基盤をつくる教育相談活動のことである(文部科学省, 2023)。発達支持的とは、児童生徒が自発的・主体的に自らを発達させていくことを尊重し、教育課程全体を通して、彼らの発達を支えようとする基本的な立ち位置を示している。この活動は、すべての児童生徒の自己理解の深化や個性の伸長を図り、精神的健康を積極的に開発していくという点で、本研究が焦点を当てる教育相談の開発的機能の基盤となる考え方を示すものである。現在、青年における精神的健康が課題となっている中、問題解決や予防に焦点を当てるだけではなく、開発的機能に焦点を当てた活動が必要になっていると考えられる。

本研究では、上記で述べた開発的機能を発揮する活動として、発達支持的教育相談における強みの認識や活用に注目する。強みとは、人が活躍したり最善を尽くしたりすることを可能にさせる特性のことである(Wood, Linley, Maltby, Kashdan, & Hurling, 2011)。発達支持的教育相談活動として強みに注目する理由は、①強みはすべての児童生徒が保有する個人特性であり、その成長を促すことは教育相談の目的と合致する、②強みの認識や活用が幸福感の向上と合わせて、抑うつ症状の低減に効果的であるとする知見が多数報告されているためである。例えば、強みを認識しているほど、自分の人生に価値がないと思うほど落ち込まないこと(飯田・杉本・青山・遠藤・横張・伊藤, 2017)、強みの認識と自殺親和状態とが負の相関関係にあることが確認されている(伏島・津田・田中, 2022)。

また、抑うつの低減に関して、強み介入が効果的であるという知見が多数報告されている。強み介入とは、自身の強みを特定したり活用・育成することを促したりすることによって人の幸福感を促進することを目指す心理教育プログラムである(阿部・岸田・石川, 2021)。特に、近年、ポジティブ心理学において性格特性的強み(Character Strengths: CS)の認識と活用を促す性格特性的強み介入(Character Strengths Intervention: CSI)に関する調査・実践が世界的に行われている(Oguni, Izumi, Abe, & Otake, 2025)。CSは、無文字文化を含む世界中のほとんどの文化において普遍的に価値があるとされる「知恵と知識」「勇気」「人間性」「正義」「節度」「超越性」の6つの美德(virtue)の領域について具体的に記述された24の道徳的に価値のある強みからなる心理学的要素である(Peterson & Seligman, 2004)。CSIでは、自分自身、他者、社会に利益をもたらすために、日常生活においてCSを認識させたり、その活用を促したりすることを目的としており(Ruch, Niemiec, McGrath, Gander, & Proyer, 2020)、具体的な教育活動として、児童生徒の強みを測定して自覚させる、自分の重要な目的の達成のためにその強みを活かす、仲間同士の強みを見つけ合う、などのプログラムが行われる(森本・高橋, 2021)。このCSIには、幸福感の向

上と合わせて、抑うつ の低減効果が確認されている(阿部ら, 2021; Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005)。

一方、平野(2019)は、女子大学生を対象として実施した CS の認識を促すワークにおいて、介入後に参加者が自己の強み選択の難易度について評価した結果、比較的容易だと回答した群とそうではなかった群にわかれたことを報告している。平野(2023)は、この背景に、日本文化においては、自分をポジティブに評価することが必ずしも適応的であるとは言えない点を挙げ、日本人を対象にした場合、一定程度 CS の認識に抵抗を感じる人がいる可能性があるため配慮が必要であると指摘している。しかし、CSI の先行研究では、精神的健康やそれに関連する指標にポジティブな結果が得られているものが多く確認されており(阿部ら, 2021; 森本・高橋・並木, 2015; 竹橋・豊沢・島井, 2019)、多くの場合、CS の認識や活用がうまく機能していると考えられる。そのため、平野の指摘は、これまで我が国の青年を対象に実施された CSI の結果と相反していると考えられる。

平野(2019)において CS の選択の難易度が二峰性を示した理由として、CSI で実施したワークの内容が関係しているのではないかと推測する。平野(2019)では、女子大学生を対象に CS 認識授業を実施している。そこでは、CS とその説明のリストを提示し、自分らしいと思う CS を 3 つ程度選び、その理由を考えること、ペアの相手の CS を 3 つ程度選び、理由を添えて相手に伝えるというワークを 20 分程で実施している。一方、CSI の先行研究では、1 ～ 4 時間の授業や研修を通して CS について学び、1 週間程の CS 活用期間が確保されている場合が多い。また、青年を対象とした CSI を概観すると、自己の CS を特定するために、①CS の定義や内容に関する説明、②CS が自分自身に感じられるかどうかを検討するための経験の想起、③他者からのフィードバックといった内容が含まれているため、ワークにもこれらの要素を取り入れる必要があると考える。

そこで、本研究では、青年を対象に、発達支持的教育相談として CS の認識を促す授業(以下、CS 認識授業)を実施し、それが自己の強み選択の難易度の評価に与える影響について検討することを目的とする。本研究でいう CS 認識授業とは、CSI のうち、強みの認識に焦点を当てた介入内容を学校教育場面向けに再構成した授業プログラムである。特に、本研究では、CS 認識授業を受けた青年は自己の強みの選択が容易になるだろうという仮説を探索的に検証することとした。具体的には、平野(2019)の実践を修正した CS 認識授業を、中学生、専門学校生と大学生に対して実施することにした。本研究は、統制群や事前評価を設けていない実践報告として位置づけられ、平野(2019)との対比を通じてその傾向を検討する。研究 1 では中学生を対象とした実践、研究 2 では専門学校と四年制大学の学生を対象とした実践について報告する。最後に、研究 1 と 2 で得られた自己の強み選択の難易度評価を統合し、CS 認識授業の影響について検討する。

Ⅱ. 研究 1

1. 目的

研究 1 では、①CS の定義や内容に関する説明、②CS が自分自身に感じられるかどうかを検討するための経験の想起、③他者からのフィードバックといった内容が含まれた CS 認識授業を実施し、事後の自己の強み選択の難易度の評価について検討することを目的とする。

問1：自分は、どんなことが得意で、どんなことに自分らしさを感じますか？やる気が出て、もっとやってみたいと思うことは何ですか？
問2：あなたが尊敬する人物やキャラクターを思いうかべてください。その特長(よいところ)を形容詞(～い)・形容動詞(～だ・な)で表現してみましょう。
問3：最高にポジティブな(家、学校生活、習い事、部活動などでの)経験を思い出し、そこに再びいるようにイメージしてください。そのイメージを基に以下の質問に答えてみましょう。
・ どんな所(見える場所や人々、音やにおいなど)にいますか？ ・ あなたはそこで何をしていますか？ ・ していることは好き・得意なことですか？ ・ そこであなたは何ができると信じていますか？ ・ そこであなたにしかできない(特別な)役割は何ですか？ ・ その経験は「これが私のやりたいことだ！」と心から思えますか？どうしてそう思うのですか？

資料1 生徒用ワークシート

2. 方法

(1) 対象者・調査時期 中国地方の公立A中学校1年生～3年生423名を対象として、2023年11月下旬に実施した。

(2) 調査内容 まず、フェースシートに学年、性別への回答を求め、次に、平野(2019)を参考に以下の2点についてWebアンケートで回答を求めた。一点目は、強みの選択として、「一番目～三番目に自分らしいと思えた強みを選びましょう。」という指示で自分らしいと思えたCSを3つまで選択させた。二点目は、強み選択の難易度として、「その強みを選ぶことは簡単でしたか、それとも、難しかったですか。1(とても難しい)～10(とても簡単)で自分にもっとも当てはまる数字を答えてみましょう。」と教示して回答を求めた。

(3) CS認識授業の内容 以下、今回のCS認識授業の具体的な流れについて説明する。今回の授業は学校から筆者に依頼があった「人権教育講演会」の一環として実施した。当初、体育館に、全校生徒・教職員・保護者に対して講演する予定だった。しかし、当日、感染症の流行による欠席者の増加を受け、体育館での全員集合による講演を取りやめた。その代わりに、講演をオンラインでの実施に切り替え、筆者は校長室から配信し、生徒・教職員・保護者は各教室で聴講することになった。

講演時間は90分であり、内容は、強みの定義、行動面から強みを考える、性格面から強みを考える、まとめて構成した。講演前に、3つの問いが書かれたワークシートを生徒に配布した(資料1)。それぞれの問いは、生徒が自己のCSを特定しやすくすることを意図している。問1「自分は、どんなことが得意で、自分らしさを感じますか？やる気が出て、もっとやってみたいと思うことは何ですか？」は、強みを自分自身の行動から想起できるようにするための問いである。問2「性格面での「よさ」には何がある？あなたが尊敬す

る人物やキャラを思い浮かべて、その特長を形容詞(～い)・形容動詞(～だ・な)で表現してみましょう。」は、CS について考えやすくするための問いである。問3「最高にポジティブな(家、学校生活、習い事、部活動などでの)経験を思い出し、そこにもう一度いるようにイメージしてください。そのイメージをもとに以下の質問に答えてみましょう。どんな所(見える場所や人々、音やにおいなど)にいますか？あなたはそこで何をしていますか？していることは好き・得意なことですか？そこであなたは何かできると信じていますか？そこであなたにしかできない(特別な)役割は何ですか？その経験は「これが私のやりたいことだ！」と心から思えますか？どうしてそう思うのですか？」は、生徒が各CSに関する説明を聞いた後、自身のCSを特定するために具体的な経験を想起できるようにするための問いである。各問いに取り組む際には、ペアや近隣の生徒と意見交換するよう適宜指示した。その際、生徒には、相手の意見を否定せず肯定的に受け止めること、自分が言いたくないことは言う必要がないことを説明し、安心して活動に参加できるよう配慮した。

(4) 倫理的配慮 学校長に対して、研究の趣旨、個人情報管理、結果の公開方法、及び、介入は講演の一環として行われることを説明して承諾を得た。また、事後アンケートでは、回答は強制的ではなく拒否しても不利益がないこと、学校の成績に関係がないことを、筆者がオンライン配信を通して全校生徒に説明した上で任意参加として実施した。

3. 結果と考察

講演後の調査では324名(男子150名、女子155名、未回答19名)から回答が得られた。対象生徒数に比べて回答者数が大きく減少した理由は感染症の流行により欠席者が多かったことが一因と考えられる。

(1) 強みの選択 上位3つとして選択されたCSを合計した結果、936個の強みが選択された。1人当たりの平均選択数は2.89個($SD = .43$)であった。平野(2019)では、平均選択数が2.92個($SD = .85$)であり、一人当たりのCSの選択数はほぼ同数となった。平野(2019)が対面での実施であった一方、今回の講演がオンライン配信となり、生徒の様子が直接観察できない中での実施であった。そのような中でも、生徒は講演で説明したCSの意味や問いへの回答によって、平野(2019)と同様に自身のCSを選択できたものと示唆される。

(2) 強み選択の難易度 強みの選択の難易度について、1(とても難しい)～10(とても簡単)として評価を求めた。結果を図1、表1に示す。これは得点が高いほど自己の強みの選択が容易であることを意味している。その結果、平均値が6.85($SD = 2.81$)、中央値が7であった。平野(2019)では、強み選択の難易度の平均が5.69($SD = 2.30$)であり、データの分布が4近辺と8近辺を山とした二峰性を示していた。しかし、本研究では、10と回答した生徒が最も多く、次いで、8、5と続き、右側に偏った分布を示した。この結果を平野(2019)と比較すると、本研究の生徒の方が強み選択をより簡単だと感じる傾向が見られた。この違いの要因は多様に考えられるが、本研究で実施したCS認識授業に、CSについての説明や自己の経験の想起といった内容が加わっていたことによる可能性も考えられる。

しかし、研究1では中学生を対象としており、またオンラインでの実施であったため、平野(2019)の結果との違いについて授業内容以外の要因を慎重に検討する必要がある。そこで、研究2では、平野(2019)と同年齢の学生に対して対面でのCS認識授業を実施することで自己の強み選択の難易度の評価について検討することとした。

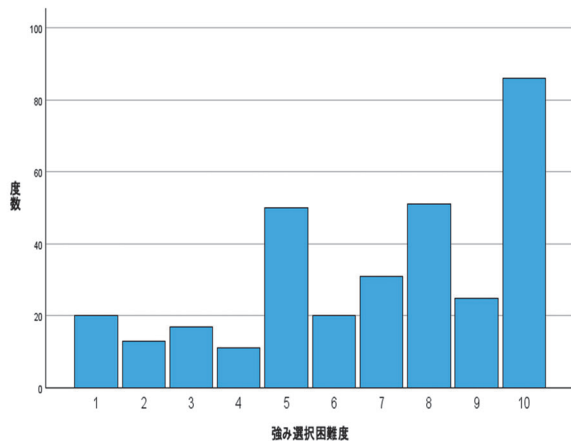


図1 A 中学校生徒の強み選択難易度の分布

表1 A 中学校生徒の強み選択難易度の度数分布

難易度	人数 (N)	割合 (%)
1	20	6.2
2	13	4.0
3	17	5.2
4	11	3.4
5	50	15.4
6	20	6.2
7	31	9.6
8	51	15.7
9	25	7.7
10	86	26.5

Ⅲ. 研究2

1. 目的

研究2では、研究1で実施したCS認識授業を、専門学校の学生、大学生を対象として対面で実施し、自己の強み選択の難易度の評価について検討することを目的とする。

2. 方法

(1) **対象者・調査時期** まず、中国地方のB看護専門学校の看護学科1年生86名を対象として、2024年1月中旬に実施した。次に、C大学の学部3・4年生93名を対象として、2024年6月中旬に実施した。

(2) **調査内容** 研究1と同様の内容であった。

(3) **介入内容** 筆者が担当する講義において、CS認識授業を実施し、その後に自己の強み選択の難易度に関する調査を実施した。いずれにおいても講義は90分で実施し、内容は、研究1と同様に、強みの定義、行動面から強みを考える、性格面から強みを考える、まとめで構成した。また、使用するワークシートも同様とし、問いについて、ペアや近隣の生徒と意見交換するよう適宜指示を入れながら講義を行った。B専門学校は学生の座席が固定されており学生同士の意見交換ができていたが、C大学では、座席をしていないため、少数ではあるが意見交換ができなかった学生もいた。

(4) **倫理的配慮** B専門学校では所属長と学生に対して、C大学では学生に対して研究の趣旨、個人情報の管理、結果の公開方法及び介入は講義の一環として行われることを説明して承諾を得た。また、事後アンケートでは、回答は強制的ではなく拒否しても不利益がないこと、成績に関係がないことを説明した上で任意参加として実施した。

3. 結果と考察

B専門学校学生に対する事後調査で同意が得られた79名(男性6名、女性73名)、C大学学生で同意が得られた92名を分析対象とした。なお、アンケートの不備によりC大学では対象者の性別を確認することができなかった。B専門学校学生を対象とした結果を図2と表2に、C大学学生を対象とした結果を図3と表3にまとめた。

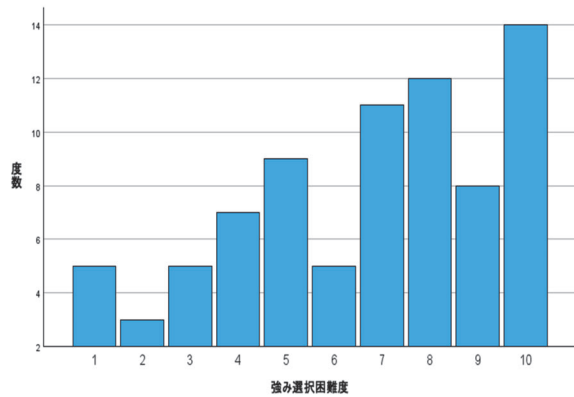


図2 B 専門学校学生の強み選択難易度の分布

表2 B 専門学校学生の強み選択難易度の度数分布

難易度	人数 (N)	割合 (%)
1	5	6.3
2	3	3.8
3	5	6.3
4	7	8.9
5	9	11.4
6	5	6.3
7	11	13.9
8	12	15.2
9	8	10.1
10	14	17.7

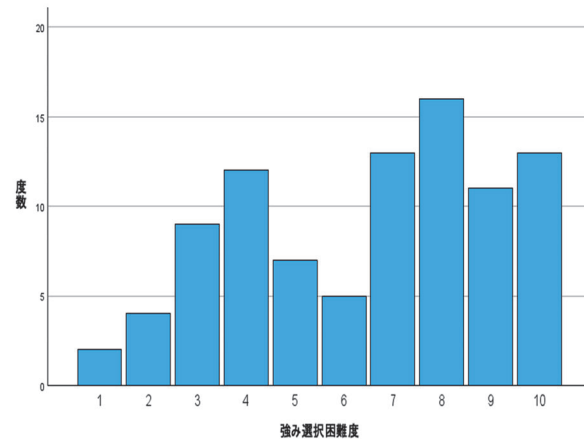


図3 C 大学学生の強み選択難易度の分布

表3 C 大学学生の強み選択難易度の度数分布

難易度	人数 (N)	割合 (%)
1	2	2.2
2	4	4.3
3	9	9.8
4	12	13.0
5	7	7.6
6	5	5.4
7	13	14.1
8	16	17.4
9	11	12.0
10	13	14.1

(1) **強みの選択** B 専門学校学生が上位3つとして選択されたCSを合計した結果、224個のCSが選択された。1人当たりの平均選択数は2.84個($SD = .46$)であった。また、C大学学生では、268個のCSが選択され、1人当たりの平均選択数が2.91個($SD = .38$)であった。この結果は、平野(2019)における一人当たりのCSの選択数とほぼ同数となった。

(2) **強み選択の難易度** 強みの選択の難易度について、1(とても難しい)～10(とても簡単)として評価を求めた。その結果、B 専門学校学生の平均値が6.51($SD = 2.75$)、中央値が7であった。また、C大学学生の平均値が6.50($SD = 2.59$)、中央値が7であった。いずれにおいてもデータの分布は右側に偏っていた。

研究1・2で示された自己の強み選択の難易度の分布について、3群間(A中学校324名、B 専門学校学生79名、C大学学生92名、総計495名)の母集団の得点分布が非正規である可能性を考慮し、Kruskal-Wallis検定を用いて分布の違いを検討した。有意水準を5%に設定した。その結果、回答分布に統計的な有意差は認められなかった($H(2) = 3.01$, $p = .222$)。この結果は、調査対象となった発達段階や所属が異なる青年においても、自己の

強み選択の難易度の程度に統計的な差がないことを示唆している。このことから、強み選択の難易度という側面に関しては、年齢や学歴による影響が限定的である可能性が考えられる。本研究だけでは、授業内容が強み選択の難易度に与える影響の因果関係について述べることはできないが、3群が同様のCS認識授業を経験しているという背景を踏まえると、この授業がそれぞれの群に対して同様の影響を与え、結果として自己の強み選択の難易度の分布が同程度になった可能性も示唆される。

IV. 総合考察

(1) 本研究のまとめと意義

本研究の目的は、青年を対象に、CS認識授業を実施し、それが自己の強み選択の難易度の評価に与える影響について検討することであった。研究1では中学生を対象にオンライン形式で、研究2では専門学校生及び大学生を対象に対面形式で授業を実施し、事後の強み選択の難易度を測定した。その結果、強み選択の難易度に関して、いずれの群も、平野(2019)と比較して、強み選択を「より簡単」だと評価する傾向が見られた。このことから、本研究で実施したCS認識授業は受講者の強みの特定を促す効果を持つ可能性が示唆される。次に、3群の強み選択の難易度の分布を比較した結果、強み選択の難易度の評価に違いがないことが明らかになった。このことから、強み選択の難易度という側面に関しては、年齢や学歴による影響が限定的である可能性が考えられる。

本研究において強み選択の難易度に発達段階による差が見られなかった要因として、強みの認識が自我同一性の発達段階に依存せず、むしろ文化的要因や対人関係的承認に支えられている可能性がある(Markus & Kitayama, 1991)。日本の青年は自己評価を慎重に行う傾向があるが、今回実施したCS認識授業では他者との肯定的交流を通して自己の強みを語る場が確保されたため、年齢に関わらず強み選択が促進されたと考えられる。

また、3群が同様のCS認識授業を経験しているという背景及び各群の評価が先行研究よりも高かったという傾向を踏まえると、この授業がそれぞれの群に対して同様の影響を与え、結果として回答分布が同程度になった可能性も示唆される。この知見は、本研究で開発・実施したCS認識授業が、対象者の違いに関わらず、普遍的に強み特定を支援する機能を果たす可能性を示している。

本研究は、①発達段階や所属が異なる青年期に対して同一のCS認識授業を実践し、その効果(強み選択の容易さ)が普遍的に見られる可能性を示した点、②平野(2019)と比較し、CSの説明や経験の想起といった介入を加えることで、強み選択の難易度が大きく改善される傾向を示唆した点において、CSIの介入内容の開発における基礎的知見を提供するものである。また、本研究で実施したCS認識授業は、中学生から大学生までの幅広い青年に対して、オンライン(研究1)と対面(研究2)のいずれの形式でも、強み選択の支援に有効な影響を与える可能性を示した。特にオンライン形式でも効果が期待できることは、感染症対策や遠隔教育の文脈において、発達支持的教育相談を展開する上での汎用性の高い実践モデルを提供するものである。

(2) 研究の課題と今後の展望

一方、本研究の最も大きな課題は、研究1・2のいずれもが統制群を設定せず、事前・事後の比較を行っていない点にある。したがって、観察された強み選択の難易度の評価の改善傾向や平野(2019)との平均値の差が、CS認識授業のみによる効果であるという因果関

係を明確に証明することはできない。また、研究1ではオンライン実施、研究2では対面実施と形式が異なるため、実施形式が効果に与える影響についても未解明のままである。今後の研究では、本研究で示唆された知見をより厳密に検証する必要がある。具体的には、実践群と対照群を設けた比較、または授業実施前と実施後の評価（対応のあるデザイン）を取り入れることで、CS認識授業が強み選択の難易度に与える因果関係を検証することが求められる。さらに、授業の効果が持続するかどうかを検証するために、追跡調査を実施することも重要である。

上記のような課題があるものの、本研究で得られた知見は、発達支持的教育相談を展開する上での汎用性の高い実践モデルの一つになり得るものである。今後の発展として、教員養成課程や初任者研修などにおいて、本研究で開発したCS認識授業を教育相談実践の教材として導入し、教師自身の強み理解と児童生徒支援への応用を検討することも有意義であると考えられる。

謝辞

本研究に協力していただいた生徒・学生及び教職員の皆さまに心より御礼申し上げます。また、データ分析に関して貴重なご助言をいただいた岡山大学の安永和央先生に心より感謝いたします。

付記

本研究の一部は、日本教育心理学会第66回大会における発表内容を加筆・修正し、新たにまとめ直したものである。また、本研究はJSPS科研費24K16681の助成を受けた。

引用文献

- 阿部望，岸田広平，石川信一「強み介入が中学生の精神的健康に及び効果に関する検討」『教育心理学研究』69(1)，pp. 64-78，2021
- 青木省三「児童期・青年期特有のメンタルヘルスの課題」 本田秀夫，「精神療法」編集部（編）『精神療法増刊第11号児童期・青年期のメンタルヘルスと心理社会的治療・支援』金剛出版，pp. 6-11，2024
- 伏島あゆみ，津田彰，田中芳幸「大学生における強みと自殺親和状態との関連に対するウェルビーイングの媒介効果」『心理学研究』93(3)，pp. 209-218，2022
- 平野真理「他者をほめること・他者からほめられることを通した自己の肯定的評価：日本人女子大学生に効果的なレジリエンス教育にむけて」『東京家政大学研究紀要1人文社会科学』59，pp. 61-70，2019
- 平野真理『自分らしいレジリエンスに気づくワーク：潜在的な回復力を引き出す心理学のアプローチ』金子書房，2023
- 飯田順子，杉本希映，青山郁子，遠藤寛子，横張亜希子，伊藤亜矢子「高等学校における「学校全体メンタルヘルススクリーニング」の実践」『明治安田研究助成論文集』52，pp. 47-54，2017.
- 春日井敏之「V 予防・開発的取り組みと教育相談 1 問題解決から予防・開発的な教育相談へ」 春日井敏之，伊藤美奈子（編）『やわらかアカデミズム・〈わかる〉シリーズ よくわかる教育相談』ミネルヴァ書房，pp. 82-83，2011

- Markus, Hazel R., & Shinobu Kitayama. Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation, *Psychological Review*, 98(2), pp.224-253, 1991
- 文部科学省『生徒指導提要(令和4年12月)』, 2023
- 文部科学省『令和6年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について』, 2025 https://www.mext.go.jp/content/20251029-mxt_jidou02-100002753_1_4.pdf(最終閲覧日:2025年11月13日)
- 森本哲介・高橋誠「現職教員のストレングススポッティングに関する探索的検討」『兵庫教育大学研究紀要 : 人間発達教育専攻 特別支援教育専攻 教育実践高度化専攻 附属学校園』58, pp.57-63, 2021
- 森本哲介・高橋誠・並木恵祐「自己形成支援プログラムの有用性—高校生女子を対象とした強みの活用による介入—」『教育心理学研究』63(2), pp.181-191, 2015
- Oguni, R., Izumi, T., Abe, N., & Otake, K. Assessing and nurturing character strengths among children and adolescents: overview and challenges. *Frontiers in Education*, 10, 1662099, 2025
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. *Character Strengths and Virtues : Handbook and Classification*. Oxford University Press USA, 2004
- Ruch, W., Niemiec, R. M., McGrath, R. E., Gander, F., & Proyer, R. T. Character strengths-based interventions: Open questions and ideas for future research. *The Journal of Positive Psychology*, 15(5), pp.680-684, 2020
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *The American Psychologist*, 60(5), pp.410-421, 2005
- 竹橋洋毅, 豊沢純子, 島井哲志「人格的強みの視座に基づく大学一年生へのリーダーシップ教育の実践」『総合福祉科学研究』10, pp.49-56, 2019
- UNICEF *The State of the World's Children 2021 On My Mind: Promoting, protecting and caring for children's mental health.*, 2021
<https://www.unicef.org/media/114636/file/SOWC-2021-full-report-English.pdf>
(最終閲覧日:2025年11月13日)
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B., & Hurling, R. Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 50(1), pp.15-19, 2011