

事例研究

社会性と情動の学習 (SEL) プログラムの強化・般化に関する試行的実践
—教科等との関連づけ, 目標の個別化, 保護者との連携を通して—

A Trial Practice to Reinforce and Generalize Effects of Social and Emotional Learning (SEL) program :
Combination with School Subjects, Individualizing Students Goals,
and Partnership with Parents

田中展史

Nobuchika TANAKA

(福岡教育大学大学院)
(福岡市立若宮小学校)

小泉令三

Reizo KOIZUMI

(福岡教育大学学校教育講座)

要 約

学級を対象とした社会性や対人関係を育成するプログラムの課題に, 学習したスキルや態度の強化・般化が難しいことがあげられる。本研究では, SELプログラムのスキルや態度の強化・般化を促すために, どのようなアプローチで行えばよいかに焦点を当て, (1) SELプログラムと教科等との関連を図る, (2) 教師が育てたい児童の姿を明確にもつ (目標の個別化), (3) 保護者との連携を意図的・計画的に行う, という方策をたてた。それを公立小学校2年生の1学級において試行的に実践を行った事例である。第一筆者が, スーパーバイザーとして学級担任にかかわり, 学級担任が合計6時間, 及び3回の帰りの会の場で実践授業を行った。2ヶ月の実践の結果, 教師評定においてSELプログラムで目指す社会的能力について児童の変容が認められた。その具体的な取り組みおよび教師, 児童, 保護者の反応について考察を行った。

キーワード: SELプログラム, 児童, 個人別資料一覧表, 他教科との関連, 保護者との連携

問題と目的

近年, 学校教育の課題に学力低下の問題とともに, いじめ, 不登校, 暴力・非行といった児童生徒の学校不適応行動の増加があげられている。この背景として, 児童生徒の社会性や対人関係能力の低下があることが考えられる。従来, このような能力は, 日常生活の中で自然に身に付くものとして考えられてきた。しかし, 社会環境や家庭環境の激変の中で, 社会性や対

人関係能力を身につける機会が減少し, 「自然に身に付く」のを待っているだけでは間に合わない様相を呈している。

家庭や社会生活の中で自然に身につけることが難しくなっている以上, 学校教育の中で取り立てて指導していく必要がある。2001年には文部科学省から「児童生徒に対して社会性や対人関係能力を育むための取り組みを行う必要がある。」との答申が示された。このような考え方をきっかけとして生まれたのが, 小泉(2005)が紹介する, 社会性と情動の学習 (Social and Emotional Learning, 以下SEL) プログラムである。90年代以降の米国では, 社会の複雑化

* 本研究は, 平成18年度科学研究費補助金 (基盤研究C17530479) の助成を受けて行われた。本研究をまとめる機会を提供してくださった, A教諭に心より感謝申し上げます。

や教育力の低下など時代的要請により、治療的な個別支援から学校環境全体への予防的支援へと支援の重点がシフトしている事が指摘されている (Braden, DiMarino-Linnen, & Good, 2001; Strein, Haogwood, & Cohn, 2003; 鈴木, 1999; Thompson, 2002)。SELは、こうした流れにおける諸プログラムを包括するもので、ある特定の問題行動だけを抑制することを目的とするものではなく、自己のとらえ方と他者とのかかわり方を基礎とした、社会性 (対人関係) に関するスキル、態度、価値観を身につけることに主眼をおいている (小泉, 2005)。

香川 (2007) はSELプログラムを小学校の低・中・高学年を対象に実施し、その効果と課題を報告している。そこでは、1年間にわたり1単位時間 (45分) の学習を1, 2年生は12時間、3~6年生は15時間実施している。その結果、SELプログラムを実施した学校は実施していない学校と比較すると、3, 4年生の自己評定において学習効果が高かった。また、教師による評定でも、2年生をのぞく全ての学年において、SELに関する社会的能力が上昇していたと示唆している。これらの結果から、SELプログラムを年間カリキュラムの中に位置づけ長期的に取り組むことは、児童への社会性 (対人関係) や情動に関する能力の育成および低減を防ぐ効果があるという見方ができる。

一方、課題としては、実施頻度 (授業時間数) が少なかったこと、活動内容の般化へのアプローチが不十分であったこと、そしてSELの社会的能力育成に向けて教師の強化・般化への意識および取り組みが不十分であったことをあげている。2点目の活動内容の般化の重要性については、構成的グループ・エンカウンターやソーシャル・スキル・トレーニングなどの先行研究でも指摘されている課題である (小野寺・河村, 2003)。

まず、1点目の課題である実施頻度については、単純にプログラムの授業時間数を増やす方法が考えられる。授業時間数が増えれば、それだけ児童が学ぶ機会が増え、それらのスキルや態度が特別な時や場での行動ではなく、日常生活全般でも活用できことに気づけると考える。しかし、現在の学校現場では、心理教育プログラムのために実施時間数を大幅に増やすことは、他教科や教育活動全般とのかねあひからか

なり難しい状況がある (戸田, 2006)。そこで、今後の課題の2点目の活動内容の般化を促進することと関連づけて、次のような方策が考えられる。授業時間数を増やすという事ではなく、他教科や教科学習以外の活動 (朝の会、帰りの会など) の指導内容及び時間と関連づけることができれば、児童の意識が連続され、強化につながるのではないかという考え方である。つまり、各教育活動をバラバラに指導するのではなく、数時間を一つのまとまりのような扱いにする (SELプログラムと他教科との関連づけ) ことで、実施時間数を増やすということと、活動内容の強化・般化を促すという2つの課題に同時に対処できるのではないだろうか。

次に、3つめの課題については、香川 (2007) が指摘するように、教師はSELプログラムを実践する際には、授業時間だけでなく、学校生活全般において児童自身にどれくらいSELプログラムで目指す社会的能力を意識させられるかが大切であると述べている。そこで、学級担任は、児童の現状を把握し、そこから具体的に児童一人ひとりをどのような姿に育てたいかの目標を明確にもつことが大切であると考えられる。目標を明確にすることで教師は授業時間以外の場面でもSELの社会的能力を意識し、効果的に児童に考えさせたりふり返らせたりする機会が増えるのではないだろうか。その結果として学習したスキルや態度が強化されていくと考える。

上記の2つの取り組み以外に、学校と家庭との連携も大切な要素だと考える。小泉 (2005) も児童がSELプログラムの学習を進めるうえで、学校と連携して保護者に関与してもらえらるなら、成果はより大きなものとなると指摘している。児童が学んだことを家庭での生活の中でも意識することで、般化が促されていくと考える。

本研究においては、SELプログラムで育てたい社会的能力の強化・般化に向けて、SELプログラムと他教科等との関連づけ、教師の目標設定、学校と家庭との連携を行い、その効果を検討することを目的とする。対象は公立小学校2年生の1学級で、第一筆者 (田中) がスーパーバイザーとして学級担任にかかわり、学級担任が合計6時間の授業と3回の帰りの会で試行的に実践した事例である。

以下では、事例の概要を述べた後に、検討課題としてあげた3点についても考察する。

スーパービジョンの概要

対象児と学級担任

福岡市内の公立A小学校2学年1学級35名(男子15名, 女子20名)。学級担任は教職3年目の女性教諭である。担任歴としては教職1年目に2年生を担任しており, 本年度は2回目の学級担任である。第1筆者が6月からスーパーバイザーとして学級担任にかかわり, 指導を行い, 学級担任が実践に移した。

実施時期と学習内容

SELプログラムは, 2006年6月~7月にかけて「自己のコントロール」能力に関する授業を2単位時間(1単位時間は45分)実施した(「心のしんごうき」「イヤな気分を追い出せ」)(表1)。

「自己のコントロール」能力だけを2単位時間計画した理由は, 事前の話し合いの中で, 学級担任から, 『友達とのかかわりの中で, 自分が気に入らないことがあると, 相手や周りの状況を考えずに, 衝動的に悪口を言ったり, 手が出たりする場面が多い』, 『お互いの気持ちを理解し合う経験が少ない』といった学級の実態があげられていたからである。そこで, 第一筆者がSELプログラムの社会的能力のうち「自己のコントロール」能力を重点的に取り組んでみてはどうかと提案し, 学級担任が了解する形で学習内容が決定された。

表1 実践授業名と意義, 目的

6月15日 「心のしんごうき」
(意義) 自分の感情を統制する問題解決法を知ることにより, 衝動的な行動を減少する。
(目的) 衝動的で攻撃的な行動を統制する「3段階問題解決過程」を知る。
7月10日 「イヤな気分を追い出せ」
(意義) 姿勢・表情・呼吸などの身体活動を通して感情統制能力を育成する。
(目的) 自分が嫌な気持ちの時に, どのように感情を表現しているかを知り嫌な気持ちを変える方法を体験する。

SELプログラムと他教科等との関連づけ

本事例では, SELプログラムのみを単独で行う時間と, 道徳, 特別活動, 帰りの会の学習時間を有機的に関連づけることを考え, 学習の内容と流れがわかるような指導計画案(SELプログラムと他教科および領域との関連)の作成を試みた(図1, 図2)。

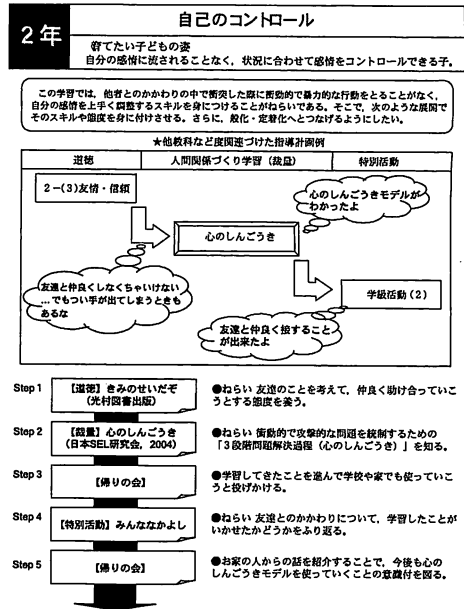


図1 学習指導計画案①

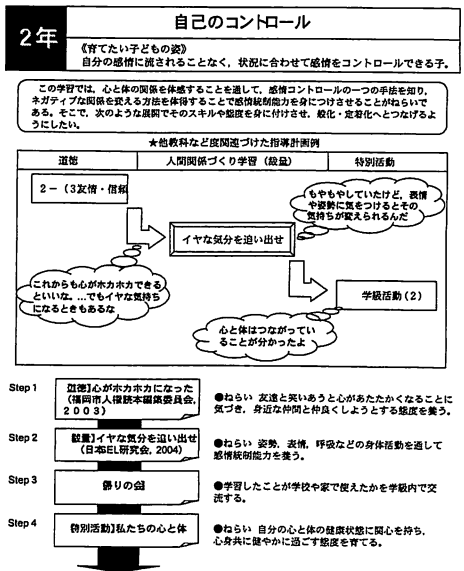


図2 学習指導計画案②

指導計画案の作成は以下のような手順で行った。最初に、2年生の年間指導計画の中から道徳、特別活動について「自己のコントロール」能力と関連づけが可能な学習内容をすべて洗い出すことにした。次に、授業予定であった「心のしんごうき」と「イヤな気分をおいだせ」のねらいと内容を考え道徳・特別活動の学習内容を決定した。最後に、学習の流れと児童の意識の流れを考慮しながら、道徳、特別活動、帰りの会とSELプログラムを構成した。

目標の個別化

児童の現在の実態を把握するために、6月に学級担任による評定を行った。評定尺度については、SEL教師評定尺度を用いた。この尺度は、宮崎ら(2004)によって作成されたもので、SELが育成を図る社会的能力である「自己への気づき」「他者への気づき」「自己のコントロール」「対人関係」「責任ある意志決定」「生活上の問題防止スキル」「人生の重要事態に対処する能力」「積極的・貢献的な奉仕活動」の8因子からなる。各因子は3項目から構成されているが、今回の教師評定では、3項目を総合して、1因子につき一つの評定得点の回答を求めた。評定得点は、「ほとんどない(4点)」「あまりない(3点)」「少しある(2点)」「ぜんぜんない(1点)」の4件法で求め、得点が高いほど社会的能力が高いことを示している。

それを小泉(2006)の個人別資料一覧表を参考にして整理していった。本事例では、6月と7月に授業を予定していた「自己のコントロール」能力についてのみ記載することにした。個人別資料一覧表には、児童一人ひとりについて、6月に実施した教師評定、6月時点での目標値(育てたい児童の姿)、7月末の教師評定が記入される。なお、学級担任には、6月から7月末まで学校生活の中で見られた具体的な児童の姿を個人別資料一覧表に書き込むよう求めた(表2)。

6月時点での「自己のコントロール」能力の評定は、「とてもある」が10名、「すこしある」が17名、「あまりない」が3名、「ぜんぜんない」が5名であった。(在籍児童数は35名)

この評定をもとに目標の個別化を行った。目標値については、学級担任に同じ調査での回答の得点を数値として表すことを求めた。学級担任は、6月時点で、「とてもある(4)」が21名、

「少しある(3)」が9名、「あまりない(2)」が5名、「ぜんぜんない(1)」が0名という目標値を設定した。

このような視点(実態→目標)をもとに個人別資料一覧表を作成することについて、学級担任は『児童一人ひとりの現状や育てたい児童の姿が明確となり、指導法の工夫改善につながりそうだ。』と第一筆者に話した。

保護者との連携

保護者との連携、協力を図っていくために、生活チェックシート(児童による自己評定)(図3)と学級通信の活用を考えた。

☆せいかつチェックシート☆

2の()ばん なまえ	
月 よ う 日	・おともだちとなかよくできましたか。
	・いやだなあとおもったとき、たいたりけったりしませんでしたか。
	・いやだなあとおもったとき、らんぼうなことばづかいをしませんでしたか。
火 よ う 日	・おともだちとなかよくできましたか。
	・いやだなあとおもったとき、たいたりけったりしませんでしたか。
	・いやだなあとおもったとき、らんぼうなことばづかいをしませんでしたか。
水 よ う 日	・おともだちとなかよくできましたか。
	・いやだなあとおもったとき、たいたりけったりしませんでしたか。
	・いやだなあとおもったとき、らんぼうなことばづかいをしませんでしたか。
木 よ う 日	・おともだちとなかよくできましたか。
	・いやだなあとおもったとき、たいたりけったりしませんでしたか。
	・いやだなあとおもったとき、らんぼうなことばづかいをしませんでしたか。
金 よ う 日	・おともだちとなかよくできましたか。
	・いやだなあとおもったとき、たいたりけったりしませんでしたか。
	・いやだなあとおもったとき、らんぼうなことばづかいをしませんでしたか。
おうちのかたからのことば	

図3 生活チェックシート

表2 個人別資料一覧表

番号	氏名	6月 教師 評定	目標 評定	7月 教師 評定	観察された児童の姿
1		3	3	3	身の回りの整理整頓が上手になった。
2		1	2	1	危険な行為は減りつつある。
3		4	4	4	仲良し新聞を作った。
4		2	3	3	友人と寸劇を行った。
5		3	4	3	友達から受けた行為に「止めて」と言えるようになった。
6		4	4	4	友人に「心のしんごうきだよ」と声かけをした。
7		2	3	3	友人と寸劇を行った。
8		4	4	4	友人と寸劇を行った。
9		3	3	3	当番で欠員が出たときは、その役を引き受けていた。
10		3	4	4	転校生に進んで話しかけていた。
11		3	3	3	他者へのかかわりをもとうとしていた。
12		3	4	4	友人と寸劇を行った。
13		1	2	2	生活チェックシートに意欲的に取り組んだ。
14		3	4	3	授業での発表が増えた。
15		1	2	2	かっとなる気持ちを抑えることが増えた。
16		2	3	3	授業での前向きさが見られた。
17		3	4	4	奉仕的な活動を喜んで行った。
18		4	4	4	トラブルの場面で「心のしんごうきだよ」と声かけをした。
19		3	3	3	良い姿勢で授業を受けられるようになった。
20		3	4	4	友人に「心のしんごうきだよ」と声かけをした。
21		4	4	3	給食がこぼれたときもすぐに雑巾で拭いていた。
22		1	2	2	友人と寸劇を行った。
23		3	4	3	些細なことでも自力で解決しようとする意識が少ない。
24		1	2	2	泣くことが多かったがその回数が減ってきた。
25		3	4	4	感情の起伏が少なくなり、かかわり方も上手くなった。
26		3	3	3	けがををする回数が少なくなった。
27		3	3	3	健康面に注意が向くようになった。
28		3	4	4	友人に「心のしんごうきだよ」と声かけをした。
29		4	4	4	友人と寸劇を行った。
30		4	4	3	お手伝いを良くしてくれる。
31		4	4	3	学習の準備が遅い友達を手伝っていた。
32		4	4	3	当番よりも遊ぶことを優先することがあった。
33		3	4	4	感情のコントロールを意識していた。
34		4	4	3	活発さが見られたが、それが元でトラブルもあった。
35		3	4	3	笑顔が増え、友達が増えた。

注：児童の番号は、ランダムに配置しており、実際の出席番号とは異なる。

生活チェックシートは、学習したスキルや態度を継続して意識させることが目的である。「心のしんごうき」の授業後3週間取り組んだ。学級担任からは、『2年生の児童にとっては、自分の今日一日の姿を振り返ることで、明日への意欲や自己を見つめるよい機会となったようだ。』という話が聞かれた。週末には、学校で取り組んだ生活チェックシートを家庭に持ち帰り、1週間の自己評価に対して保護者からコメントを書いてもらうように依頼した。保護者のコメントには、『学校では、友だちと仲良くできましたね。お家でも同じようがんばりましょう』、『心のしんごうきの話思い出して、また一週間がんばりましょう』といった児童への励ましの言葉が書かれていた。学級担任からも、『保護者のコメントをもらうことで、今まで以上に学校場面の中でチェックリストの項目を意識するようになった』と言う話が聞けた。なお、保護者への協力依頼については、学級通信を通して行った。

学級通信の発行については、学校でのSELプログラムの取り組みを理解してもらうことが目的である。学級通信は、6月～7月の実践期間において3回発行した。内容としては、SELプログラムの授業について、授業での児童の様子および感想などであった。また、生活チェックシートの保護者のコメントについても紹介した。学級通信を発行したことで学校と家庭との双方向でのやりとりが出来たと考えられる。

結果と考察

SELプログラムの教師評定

教師評定では、「自己のコントロール」能力

の平均得点を6月時点と7月末時点で比較すると上昇がみられた(表3)。また、他のSELの社会的能力においても、「生活上の問題防止スキル」を除いた6因子(自己への気づき、他者への気づき、対人関係、責任ある意思決定、人生の重要事態に対処する能力、積極的・貢献的な奉仕活動)で、平均得点の上昇が見られた。

「自己のコントロール」能力は、1回目(6月)の教師評定において、「全然ない」(1点)は5名であったが、2回目(7月)の評定では、4名が「あまりない」(2点)の評定にあがっていた。1回目の評定では「あまりない」(2点)は3名であったが、2回目(7月末)の評定では3名ともに「少しある」(3点)という評定にあがっていた(表4)。

教師評定以外で見られた児童の変容として、友達へのかかわり方を明確に意識した姿が観察された。「心のしんごうき」実践後、5名の女兒が、自分たちで劇の内容を考え級友の前で披露した。内容は、けんかをしたときの謝り方であった。このグループは、係活動といった意図的に結成されたグループではなく、自然発生的に募られたメンバーである。学級担任との打ち合わせの結果、朝の会が終わった時間を設定し寸劇が行われた。けんかをして素直になれない役の児童に、上手な謝り方を友達役の児童が教えるといったストーリーであったが、学級担任からは、けんかのきっかけや様子をくわしく演技しており、学級の児童たちもその劇に見入っていた。という話しが聞けた。また、学級内での友達同士のトラブルの際にも、それぞれ違う場面であったが3名の女兒から1度ずつ、その友達に対して『心の信号機だよ』という声かけ

表3 SEL教師評定尺度の下位尺度の平均値とSD

	1回目(6月)	2回目(7月)
自己への気づき	2.69 (0.51)	2.86 (0.51)
他者への気づき	2.71 (0.54)	2.83 (0.39)
自己のコントロール	2.91 (0.70)	3.17 (0.57)
対人関係	2.74 (0.47)	2.83 (0.29)
責任ある意思決定	2.74 (0.47)	2.83 (0.29)
生活上の問題防止スキル	2.80 (0.38)	2.74 (0.41)
人生の重要事態に対処する能力	2.29 (0.45)	2.34 (0.49)
積極的・貢献的な奉仕活動	3.03 (0.44)	3.06 (0.38)

表4 SEL教師評定「自己のコントロール」下位尺度の6, 7月の集計

6月評定	7月評定				合計（人）
	全然ない	あまりない	少しある	とてもある	
全然ない	1	4	0	0	5
あまりない	0	0	3	0	3
少しある	0	0	10	7	17
とてもある	0	0	5	5	10
合計（人）	1	4	18	12	35

があったということであった。このような姿は、学習したスキルや態度が児童に定着した姿と言えるのではないだろうか。

以上の教師評定の結果や観察された児童の具体的な姿から、総合的に判断するとSELプログラムの強化・般化に向けての方策は、児童にとって有効な働きかけであったと考えられる。

「自己のコントロール」能力以外の6因子のSELの社会的能力についても平均得点が上昇する傾向が見られた。実際には、これらの社会的能力の向上をめあてとしたSELプログラムの授業は行っていない。そのことを考慮すると、以下の可能性が考えられる。学級担任がSELの社会的能力の強化・般化を意識したことで、普段の教育活動においてもSELの社会的能力についての働きかけが十分に行われ、数値（平均値）の変容が見られたと解釈することができる。しかし、別の解釈としては、教師による期待効果が現れ、2回目の評定において平均得点の上昇につながったともとれる。この点については、今後検討を要する課題である。

SELプログラムと他教科との関連

SELプログラムと教科および領域との関連を図るという考え方は、カリキュラムを新たに作り直すということではない。今までバラバラにそのつど指導されていた学習内容を組み立て直すという視点で行ったものである。本事例では、SELプログラムと道徳、特別活動、帰りの会の時間を関連づけた。学級担任からは『1時間終結という形ではなく、時間をかけて学んでいくことで、無理なく学習が進められ、SELが目指しているねらいに迫ることができたような気がする』との話しが聞かれた。

今後の課題は、道徳、特別活動以外の教科との関連づけや学習内容についても更に吟味していく必要があると考える。また、関連づけた学

習内容・活動を構成する際には、児童の意識の流れをどのようにもたすか、どのように構成すれば意識が上手く流れるかといった点についても検討していく必要があると考える。

個人別資料一覧表の活用

教師のSELプログラムの実践意識を高める方策として個人別資料一覧表を活用した。個人別資料一覧表は、児童一人ひとりの現状、教師の目標値、実践後の結果（数値と文章）を記入することが特徴である。この作業にはそれほどの時間と労力を要しないばかりか、教師にとっては、改めて児童個々に注目し意識化できるメリットがある（小泉、2006）。また、このような一覧表にすることは、学級経営から見ても有効な方法であり、教師自身が自分の教育実践をふり返る材料となり、個別的な援助も可能となると考える。

結果は、表5に示しているように概ね高い数値の達成率を示しており、教師の目標達成は十分であったと解釈できる。しかし、前述したように達成目標を設定したことで別の要因により教師の評定が引き上げられた可能性もある。今後は、評定方法の客観性を高める工夫、例えば教師による評定と同じ項目で保護者に行動評定をさせるといったことも必要であろう。

一方、個人で見えていくと目標値の達成に至らなかった児童や2回目の評定得点が下がった児童も見られた。今回は、2ヶ月間の実践目標という短期的なものであったため、今後は長期的視野に立ち目標達成に向けて足りなかった点や改善点を整理し、個に応じた方策をとる必要があると考える。

保護者との連携

本事例では、SELの社会的能力育成のために、家庭生活も一つの学習の場として含めることで、保護者からの働きかけによる般化促進を

表5 教師目標評定の結果と達成率

教師目標評定とその人数	7月教師評定結果				達成率 (%)
	とてもある	少しある	あまりない	全然ない	
全然ない→あまりない (5)	0	0	4	1	80
あまりない→少しある (3)	0	3	0	0	100
少しある→少しある (6)	0	6	0	0	100
少しある→とてもある (11)	7	4	0	0	64
とてもある→とてもある (10)	5	5	0	0	50

ねらった。本学級の児童は、日頃の学校からの配布物については、大部分の児童が何らかの形で親に見せることができています。しかし、2名ほど学校からの配布物が保護者に届きにくい児童もいる。今回は、35名全員の児童が生活チェックシートを保護者に見せ、コメントをもらっており、取り組みに対する児童の意識の高まりを示すものとする。

保護者からのコメントについては、回収できた31名の3回のコメント（総数93）のうち、内容面で整理すると『みんなと仲良くできて良かったね。』、『この調子で頑張ってる。』、『にこにこマークがいっぱいでうれしいね。』といったような前向きの内容の記述であった。

本事例で取り組んだ、学級通信による学校での取り組みの紹介、生活チェックシートへのコメントの試みは、家庭と学校との連携を図ることによって、児童の社会性（対人関係）の能力の般化を促すためには、有効な方策と考えられる。ただ、今回の学習の中で取り上げた「自己のコントロール」能力のスキルや態度は、主として友だちとのかかわり方をねらったものであり、普段の家庭生活場面では使う頻度が少なく、そのスキルや態度について保護者からの働きかけが十分であったかどうかは判断しにくい。今後は、家庭を含めた実践計画で強化や般化を促すのであれば、フィードバックを高める工夫が必要である。例えばホームワーク的なものを使用し保護者に児童の様子を観察記録してもらうといったことや、家庭場面で見られるであろう姿を予め教師が保護者に伝えておき、その行動が見られた際には賞賛するといったことも必要と考える。

今後の課題

本事例では、2年生の1学級においてSEL

プログラムの強化・般化に向けての方策を試みた。その結果、一定の教育効果を示すことができたと考える。今後は、本事例であげた3つの方策を他学年においても実践していくことで、その効果の検討を行うことが必要であると思われる。

引用文献

福岡市人権読本編集委員会 2003 人権読本めぐり小学校2年生 福岡市同和教育研究会
 藤枝静暁・相川充 2001 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, 49, 371-381
 伊藤亜矢子 2004 学校コミュニティ・ベースの包括的予防プログラム—スクール・カウンセラーと学校との新たな協働に向けて— 心理学評論, 47, 348-361
 香川雅博 2007 小学生における社会性と情動の学習プログラムの効果 福岡教育大学紀要, 56 (),
 川村康昭 きみがいちばんひかるとき 光村図書出版
 小泉令三 2005 社会性と情動の学習 (SEL) の導入と展開に向けて 2005福岡教育大学紀要, 54 (4), 113-121
 小泉令三 2006 中学校の学級経営における教育計画マトリックス活用—コンサルテーションを受けた学級担任の事例— 福岡教育大学心理教育相談研究, 10, 59-67
 宮崎晃子・田中芳幸・入慶田本早・津田彰・小泉令三 2004 社会性と情動 (SEL) 尺度の開発 第6回子どもの心・体と健康を考える会学術大会紀要 (日本子ども健康科学研究会), 53
 日本SEL研究会 (編) 2004 「社会性と情動」

の教育プログラム 小学校（中学年）編（未
公刊）

小野寺正巳・河村茂雄 2003 学校における対
人関係能力育成プログラム研究の動向—学級
単位の取り組みを中心に— カウンセリング
研究 36, 272-281

戸田まり 2006 学校で実施する社会性および
人間関係の学習プログラム 北海道教育大学
紀要（教育科学編），57, 123-133