

# 児童の学級適応感の向上を目指す予防教育 — 試行版 Choose Love のガイダンスカリキュラム作成を通して —

## Preventive Education Aimed at Improving Children's Sense of Classroom Adjustment

### — The Implementation of a Trial Version of Choose Love in Guidance Curriculum —

粟ヶ窪 幸乃

Yukino AWAGAKUBO

福岡教育大学大学院教育学研究科  
教職実践専攻  
スクールリーダーシップ開発コース  
学校適応支援リーダープログラム  
福津市立神興東小学校

西山 久子

Hisako NISHIYAMA

福岡教育大学  
教職実践研究ユニット

(令和5年9月29日受付, 令和5年12月22日受理)

本研究は、児童が学級でよりよい人間関係を築き、全員が安心・安全を実感できる集団を形成することで学級適応感を高めていくことを目指した心理教育の実践と効果の検証を目的とする。そのために、学級全体を対象とした予防教育を行うこととし、主体的心理教育プログラムである Choose Love (Choose Love Movement, 2020) を選択した。教育課程にない Choose Love を行うために、教育課程にある教科や時間を活用し、児童の発達段階に応じた試行版 CL プログラムのガイダンスカリキュラムを作成して実施し、その効果を検証した。ガイダンス授業を行った結果、児童の学級適応感の向上には至らなかったが、そのための素地となる社会的スキルの認知面の向上において効果が得られることが示唆された。

キーワード：予防教育, 試行版 Choose Love プログラム, ガイダンスカリキュラム

## 1 問題と目的

### (1) 学校現場の状況

現在、我が国の学校現場の課題の一つとして、いじめや不登校等の学校不適応が挙げられる。令和3年度には、いじめ認知件数は約62万件、不登校児童生徒数は、約25万人に上っていた(文部科学省, 2022)。特に不登校は小6から中1にかけて一気に増えており、小学校での対応は喫緊の課題である。

下田(2012)は全ての児童生徒を対象とした、心理学的な立場からの予防的・成長促進的な働き

かけを重要視している。山崎・戸田・渡辺(2013)は、全ての児童に健康や適応上の問題を引き起こす可能性があると考え、予防教育の重要性を指摘している。予防教育とは、いじめや不登校などの問題を未然に防ぐための教育であり(内田・山崎, 2022)、心身の健康と適応を守るために、すべての子供を対象にした教育のことである(山崎ら, 2013)。

また、不適応行動の原因として、社会的スキルの獲得不足(戸ヶ崎・岡安・坂野, 1997)が指摘されており、不適応問題の解決には、SEL (Social and Emotional Learning: 社会性と情動の学習)

プログラムによる社会的能力の育成が効果的であるとされている（渡辺・小泉，2022）。

さらに，文部科学省（2022）の実態調査では，児童の不登校の要因として，学校生活の中で避けて通れない，教師との関係，友人関係のように他者との関係性の問題が，約20%だった。児童の学級適応感とは，児童と環境が適合しているときの児童の認知や感情（江村・大久保，2012）とされている。他者との関係も環境の一部であることから，他者との関係性構築に着目したSELプログラムを実践することは価値高い。

以上より，全ての児童を対象に予防教育としてSELプログラムを取り入れることで，児童が自ら教師や友達に働きかける力や，場に応じて関わる力が生まれ，学校不適応を防ぎ，学級適応に導く一助となると考えた。

## (2) SELプログラムと日本での実践

### ① SELプログラム

SELは，自己認識，自己管理，他者認識，人間関係スキル，責任ある意思決定からなる社会情動的スキルの，意図的・計画的な学習のこととされている（CASEL，2023）。それによると，SELの始まりは，1968年，米国で全ての子供を支援するためのプログラムが開発されたことに遡る。問題行動の減少や学力の向上などにおいて効果が見られたことから，徐々にSELは広まり，教育団体であるCASELは1994年に全米規模でSELの分野を位置づけたとされている（CASEL，2023）。小泉（2011）は，SELの定義を「自己の捉え方と他者との関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学習」とし，特定の心理教育プログラムに限るものでないことを示している。海外で始まったSELは，その効果が着目され，今日では日本でも学校現場や企業などで徐々に広がってきている。

### ②日本での実践

CiNii（Citation Information by NII），J-STAGE（科学技術情報発信・流通総合システム）をもとに，日本の小学校においてどのようなSELプログラムが用いられ，どのような効果があったかをまとめた（表4）。ここでは，2012年から2023年の約10年間での小学校での実践で，一次支援として学級を対象にSELプログラムの実践を行ったものを挙げている。SELプログラムは多数あるが，文部科学省（2022）の生徒指導提要改訂版に掲載されている「ソーシャル・スキル・トレー

ニング」「ソーシャル・エモーショナル・ラーニング（SEL）」、及び，文部科学省（2010）の生徒提要から「グループエンカウンター」「ピア・サポート」「アサーショントレーニング」「アンガーマネジメント」「ストレスマネジメント」「ライフスキル」をキーワードとして検索を行った。SELには，ストレスマネジメントやアサーショントレーニングのように，ある分野において特化したプログラムと，SEL-8Sのようにいくつかの分野を包括的に学ぶことのできるプログラムがある。どのプログラムを選択するかは現場の状況を鑑みながら，その学校の教師が決めていくことになる。同じSELプログラムを選択していても，プログラムの順番を入れ替えたり，PBIS（Sugai，2013）などの手法と組み合わせたりと，児童の能力育成をより良く促進させるための実践上の工夫が見られた。教師が児童の実態を把握し，適切なSELプログラムを選択し，児童の成長に向けて効果的に実施することは重要であり，そのための教師の力量向上も欠かせない視点と言える。

### (3) 本研究で選択したSELプログラム

本研究では，多数あるSELプログラムの中から「Choose Love（以下，CL）」を選択した。アメリカで2014年に設立され，他の国にも広がっているプログラムである（Choose Love Movement，2020）。CLの理念は，誰もが学び，実践し，身体，心を養い，つながりを感じ，幸せで健康的で有意義な人生を育むことができるようになるというものである。文部科学省（2022）の実態調査では，児童の不登校の要因として，学校生活の中で避けて通れない，教師との関係，友人関係のように他者との関係性の問題が，約20%であった。これらから，児童が他者とのつながりを実感でき，困難を乗り越える方法を身に付け，主体的に他者とつながることができるCLに着目することで，現在の不登校問題や学校不適応などの課題解決に寄与することになると考えた。

CLの特徴として，SELの目指す自己認識，自己管理や他者認識，人間関係スキル，責任ある意思決定などの社会情動的スキルを身に付けていくために，「公式」と呼ばれる価値が明確に示されているところにある（Choose Love Movement，2020）。公式自体も，「勇気，感謝，ゆるし，思いやりかならなる行動」と，とても明快で，学校現場でも，授業や生徒指導の中でよく使われている。このようなSELプログラムを行う際に必ず問題になるのが，教育課程のどこに位置付けて実

施するののかということである。CLの公式は、道徳科の中の価値項目にあるものと重なる。よって、道徳科で「勇気、感謝、ゆるし、思いやり」の価値項目をしっかりと押さえ、実践力に結びつける工夫を取り入れることで、今ある教育課程を活かしながらCLを行うことは十分可能であると考えた。

以上からSELプログラムの中からCLの選択に至った。また、副題にある試行版 Choose Love (以下、試行版CL)とは、CLを教育課程内で実践できるように、教育課程に位置付けられた教科や時間を活用し、CLの公式を基盤としたSELの目指す能力育成を目指すプログラムのことである。

#### (4) 研究の目的

児童が学級でよりよい人間関係を築き、全員が安心・安全を実感できる集団を形成することで学級適応感を高めていくための予防教育として、試行版CLのガイダンスカリキュラムを作成し効果検証を行う。

#### (5) ガイダンスカリキュラム作成に向けて

##### ①ガイダンスカリキュラムについて

「ガイダンスカリキュラム」とは、明確な教育目標と段階的な指導目標を踏まえ、授業や集団活動を通して、児童生徒の多様なスキルを育成するためのプログラムとされている(小泉ら, 2010)。日本では、2011年に熊谷市で小中連携で行われた実践において、Q-Uでの学校適応状況が全国平均を上回ったとされており(文部科学省, 2012)、ガイダンスカリキュラムが児童生徒の適応にポジティブな影響を及ぼすことが示唆されている。

##### ②教育課程内への位置付け方の検討

CLでは、CLの公式を基盤とした行動や態度ができるようになれば、問題場面に出会ったときにその状況に応じて自己の生き方を考え、主体的な判断力をもって乗り越えることができるとされている。そこで、試行版CLでは、公式にある「勇気、感謝、ゆるし、思いやり」について、教育課程にある道徳科の学習を通して学ぶ。そして、その後にSELからなる予防教育(以下、SELコンテンツ)を朝の活動の時間や総合的な活動の時間、学級活動(2)の時間に位置づけ、スキルの理解、習得を目指すこととする。これにより、道徳科の学びをより具体化し、実践につなげていけると考える。

また、朝の活動の時間でSELコンテンツを行

う場合は、1回で行うには十分な時間の確保が難しいことも考えられる。そこで、SELコンテンツの活動を何回かに分ける、モジュール化の方法を採ることとする。

##### ③試行版CLの実施の仕方及び回数検討

試行版CLでは、道徳科で場面に応じた大切な心や考え方を学び、その後にSELコンテンツの時間で場面に応じた行動を学び実践力を身に付けることを1ユニットとして考える。道徳科は教育課程に位置付けられたものを、従来通りに45分間の授業で行う。このときに、「思いやりとはどういう意味があるのか」のように、CLの公式についての意味にも触れておくようにする。そして、内容項目と関連のあるSELコンテンツを行う。SELコンテンツは児童の実態を踏まえていくつか選択肢を挙げ、学級担任と相談しながら決定する。児童に自分事として模擬体験を通して考えさせることで、判断力や実践力の育成を行うことができるようにする。

回数として、前述した熊谷市の実践では、毎月1回、年間10回から11回行っていた。道徳科や学校行事、総合的な学習の時間と関連づけながら展開することで、教育課程への位置付けを図り、計画的・継続的な実践を可能にした。また、小泉ら(2013)は心理教育プログラムの回数と学習効果差から、7回以上で規範行動と情動的知能の学習効果が高くなることを示唆している。児童が必要なスキルを身に付けるためには、計画的・継続的に展開していくことで、効果に繋ぐことができると考える。以上を踏まえ、試行版CLにおいては、毎月1回、計8回の実践を位置づけた。具体的には、CLの4つの公式について、それぞれ意味理解とスキルや行動・態度の具体化を1回ずつ、そして、フォローアップとして振り返りの時間を1回ずつ行うこととする。

##### ④ガイダンスカリキュラムの掲載内容の検討

児童の発達段階に応じた試行版CLの年間計画としてガイダンスカリキュラムに掲載する内容として、以下の項目について示すこととした。①月ごとに学ぶCLの公式、②SELコンテンツとしてSELのテーマと取組内容③道徳科の題材と内容④その他として、SELの実施時間と事後の取組の4点である。

①について、前半4回と後半の4回にそれぞれCLの4つの公式について1回ずつ触れるようにした。②では、CLの公式と関連させたSELを行うことができるように、テーマと内容を挙げている。③の道徳科に関しては、教育課程に位置付け

られている月毎の道徳科の題材の中から内容項目に着目し、CLの公式と関連性があるものを選択し示している。④で実施時間と時期や、事後の取組も載せることで、スキルの般化につながるよう継続的な支援が確実に実施できるようにした。また、SELコンテンツを朝の活動の時間に行う場合、モジュール化で2、3回に分けて行うことも示した。

以上をもとにガイダンスカリキュラム作成を行い、実践に結び付けた。

## 2 方法

### (1) 研究方法

①期間 20XX年6月～20XX年3月

②対象 5年A組, B組(各40名)

#### ③実施内容

試行版CLのガイダンスカリキュラムを作成し、A小学校5年生児童を対象に実践を行った。ガイダンスカリキュラムに示した道徳科は、第5学年の教育課程にあるものをもとに内容項目を確認し、作成している。学びの後は児童の実践力の育成につなぐために、行事との関連も考えて示している。ガイダンスカリキュラム作成後は、ガイダンスカリキュラムに沿った活動案と授業用のプレゼン資料を作成し、担任とガイダンス授業の行い方について確認した。実践後は教室掲示や学年掲示板での掲示等、般化につながる工夫を行った。

また、対象学年児童の実態把握や変容を見取るために、WEBQU(より良い学級生活と友達づくり&学びのためのアンケート)(河村, 2019)、社会的スキルを身に付けている程度を測定するKiSS-18(菊池, 1998)と児童の主観的な適応感を把握するためのアンケートを行った。担任には半構造化面接を行い、実践を行っての意見を求めた。

### (2) 測定内容と測定方法

WEBQU, KiSS-18, 児童アンケートを用いて、ガイダンスカリキュラムをもとに行った教育援助による変容の把握を行った。担任と事前の聞き取りで、どちらの学級にも社会的スキルに高低差があるということから、WEBQUやKiSS-18は、全体の傾向を把握した後、得点から高低群の2群に分けて、どの群に対して特に効果があったのか要因を考察し、次年度に引継ぎたいと考えた。

#### ①学級満足度尺度(WEBQU)

WEBQU(より良い学級生活と友達づくり&学

びのためのアンケート)は、学級集団をアセスメントし、より適切な支援を行うために、学級満足度尺度、学校生活意欲尺度、ソーシャルスキル尺度より構成されている。各尺度の変容から、適応感を見取る。5月、12月に実施した。

#### ②KiSS-18

社会的スキルを身に付けている程度の測定を8月、12月に実施した。

#### ③児童アンケート

児童の主観的な適応感を把握するためのアンケートを8月と3月に実施した。

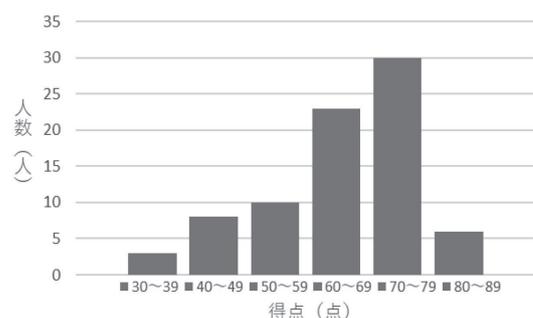
#### ④半構造化面接

児童の様子、モジュール化の仕方やプログラムの内容の改善などについて面接を行う。改善があれば行い次の実践に活かす。実践ごとに実施する。

### (3) 対象学年の実態把握

研究を行うにあたり、WEBQUや担任アンケート, KiSS-18, などを通して学級適応についてのニーズ調査を行った。A小学校の5年生(2学級)は、学級満足度の割合が学年の半分程度であり、55%と学校全体で最も低かった。また、学級の実態について担任アンケートを行った。両学級とも「主体性に欠け、集団をよりよくしていこうとする力が未だ身についていない」ことや「社会的スキルの定着に課題がある」という回答が見られた。そこで、社会的スキルがどの程度身に付いているのかを測定するKiSS-18を実施した結果、A小学校5年生は、 $M=65.87$ ,  $SD=11.58$ で、最低得点(37)と最高得点(87)との差は50点あり、得点分布のばらつきも見られた(図1)。これらことは、学級満足度尺度の割合が低かった結果の要因の一つと考えられる。石丸ら(2016)は学級満足度を高めるためには、社会的スキルや自尊心に介入することも一案としている。対人関係を築き維持する社会的スキルの向上の必要性があ

図1 5年生 KiSS-18 の得点群の結果(人)



ると考えた。

(4) 実践の具体的内容

①試行版 CL のガイダンスカリキュラム作成

第5学年の発達段階にに応じて、試行版 CL のガイダンスカリキュラムを作成した(表1)。

月毎の実施内容や、SEL コンテンツを行う時間等について、A小学校の教育課程や行事を見ながら位置付けた。道徳科は検定教科書「新訂新しいどうとく⑤(東京書籍)」(2019)からCLの公式と内容項目が重なるものや近いものを選択した。プログラム前半の、意味理解や行動・態度を知ることについては8月から11月まで、プログラム後半の実践の振り返りについては12月から3月まで、一カ月に1ユニットずつ行うこととした。

②ガイダンスカリキュラムに合わせて活動案とプレゼンを作成

ガイダンスカリキュラムに合わせて、担任が1時間の見通すことのできる活動案(資料1)と、両学級が同じように授業を進めていくことができるように、プレゼンを作成した(資料2)。担任はプレゼンをスライドに写し、ページをめくりながら進めていった。また、授業の流れは①道徳科

の振り返り②言葉の意味の確認③行動や態度の確認(教師のモデリングや児童のロールプレイ)④振り返りとパターン化しておくことで、担任が見通しをもちながら進めていくことができるようにした。

③各月毎の実践の具体

8月(勇気)

道徳科「ベートーベン」をもとに、児童は前向きな心で困難なことがあっても乗り越えようとする大切さについて学んだ。その後のSELコンテンツで困難を乗り越えるにはどんな方法があるのか考えさせたり、自分にできそうな方法を選択させたりした。

9月(感謝)

道徳科「お父さんのお弁当」で、思いやりのある行動に対して生まれる感謝の心について考えた。SELコンテンツでは、感謝の心について振り返った後、感謝の気持ちが伝わる言い方について考えさせた。

10月(ゆるし)

道徳科「名医順庵」で、児童は、人の過ちや失敗に対してゆるす決断をする心について学習した。SELコンテンツでは、児童にゆるせない気

表1 試行版 CL ガイダンスカリキュラム (5年生)

A小学校の子供を育てるプログラム	月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
	CL公式	勇気	感謝	ゆるし	思いやり	思いやり	勇気	ゆるし	感謝
SELコンテンツ	SELのテーマ	言葉・行動・態度を知る	言葉・行動・態度を知る	言葉・行動・態度を知る	言葉・行動・態度を知る	実践の振り返り・今後に向けて改善方法を考える	実践の振り返り・今後に向けて改善方法を考える	実践の振り返り・今後に向けて改善方法を考える	実践の振り返り・今後に向けて改善方法を考える
	SELの内容	立ち直りに必要な力	思いやりのあるつながり	ゆるしの力	協力に必要なこと	困っている人へ気づいたら	自分の成長を認める	人の気持ちを考えた接し方	つながりを広げる
道徳科	道徳科題材名及び内容項目	☆ベートーベン(A希望と勇気、努力と強い意志)	☆お父さんのお弁当と(☆家族愛、家庭生活の充実)	☆名医、順庵(B相互理解、寛容)	☆心のレシーブ(B友情、信頼)	☆くすね落ちたダンボール箱(B親切、思いやり)	☆感動したこと、それが僕らの成長	☆友の命(B友情、信頼)	☆ハトをつなげ(Cよりよい学校生活、集団生活の充実)
	道徳科内容	困難や失敗にくじけず、希望をもって自分の夢を実現しようとする意欲を高める	身近な人の幸せを考え行動してくれた思いやりある行動に対して感謝をしようとする心情を養う。	互いに認め合うために相手の立場や気持ちを考え、心のこもった接し方をしようとする心情を育てる	男女互いに理解し合って友情を育て、協力しようとする心情を育てる	困っている人を見たときは、その人の身になって親切にしようとする態度を養う	自分成長したところ、もっている力を知り、よりよく伸ばそうとする態度を育てる	友達と互いに信頼し合い、その信頼を裏切らない行動をしようとする心情を養う	学校に愛情をもち、学校の一員としての自覚をもって、自分たちの手で学校をよりよくしようとする心情を育てる
その他	SEL実施時間・時期	朝の活動の時間(2~3回)	朝の活動(2~3回) 学級活動(働くことについて考えよう:縦割り掃除前) 宿泊学習前の学年オリエンテーション から選択	朝の活動(2~3回) 学級活動(男女の協力)文化祭前の学年オリエンテーション から選択	朝の活動(2~3時間)・学級活動(スポーツ集会をしよう)後	朝の活動(2~3時間)・学級活動(2学期頑張ろうお祝い会)前	朝の活動(2~3回)	朝の活動(2~3回)	朝の活動(2~3回) 行事6年生を送る会前
	事後	教室掲示し、月ごとに振り返る	縦割り掃除後の振り返り	ゆるせない気持ちの対処法	学年掲示板上に協力の仕方を	困っている人を見つけたらこうするの掲示	教室掲示、振り返りの場でチェック	相手も大切に自分の考えの伝え方を掲示	決まり約束を守る自分の決意を書いたものを掲示

持ちになっているときの体の状態を振り返らせ、その時の対処法や、ゆるすことで得られるよさについて考えさせた。

11月（思いやり）

道徳科「心のレシーブ」で、友情を深めるためには、男女関係なく協力することや、相手のことを思いやる心が大切であることを学習した。SELコンテンツでは、思いやりの意味について押さえた後、具体的な4つの場面①友達が探し物をしている時、②給食当番が給食をこぼしたとき、③運動場で誰かがうずくまって泣いていたとき、④体育科のゲームでミスをした友達が責められて困っていた時を想定し、どのような声掛けや行動をするか考えさせた。また、道徳科で児童から出た「協力」についても、5つの協力の仕方として授業の最後に触れた。

12月（思いやり）

道徳科「くずれ落ちたダンボール」で登場人物の思いやり行動を学んだ。その後、課題や朝の活動の時間を活用して振り返りと改善案を確認した。実践4以降思いやり行動ができていたと回答した児童は約73%だった。これから思いやり行動を増やしていくために、「困っている人を見つけたときに無視するのではなく、何をすればいいか考えられるようになればいい。」「まず（思いやりの）言葉を増やす。」「仲がいいと思いやりのある行動がしやすくなると思うから、いろんな人と関わりを増やすきっかけをつくるといいと思う。」という回答が見られた。特に多かったのは、「相手の立場にたつ、相手の気持ちを考える」というものだった。

1月（勇気）

道徳科「感動したこと、それが僕の作品」から、自分の成長に目を向けさせて振り返りを行っ

資料1 「思いやり」のSELコンテンツ活動案

こんなときどうする？											
【目的・ねらい】 ・「思いやり」ということの意味を捉え、具体的な場面でのような援助方法があるのか、考えをを広げ、今後の生活に結び付けようとする事ができる。											
【準備物】 ・ワークシート（フォーム） ・プレゼン資料											
【活動の流れ】											
説明	<table border="1"> <thead> <tr> <th>学習活動</th> <th>指導上の留意点</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 道徳科を振り返り、学習の流れの確認を行う。 (1) 道徳科「心のレシーブ」を振り返る。 ・道徳科で学んだ大切な心を思い出す。 (2) 「思いやり」の意味について知る。 (3) 本活動の流れを確認する。 ・掲示物を見て、今後の流れを捉える。</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 道徳科「心のレシーブ」の学習で学んだ、友情を深めるために大切な心を振り返らせる。</li> <li>○ 「思いやり」とはどんなことを確認する。</li> <li>○ 本時は今後行動としてつないでいけるように、具体的な場面ごとの援助の方法を考え広げる活動であることを確認する。</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table>	学習活動	指導上の留意点	1 道徳科を振り返り、学習の流れの確認を行う。 (1) 道徳科「心のレシーブ」を振り返る。 ・道徳科で学んだ大切な心を思い出す。 (2) 「思いやり」の意味について知る。 (3) 本活動の流れを確認する。 ・掲示物を見て、今後の流れを捉える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 道徳科「心のレシーブ」の学習で学んだ、友情を深めるために大切な心を振り返らせる。</li> <li>○ 「思いやり」とはどんなことを確認する。</li> <li>○ 本時は今後行動としてつないでいけるように、具体的な場面ごとの援助の方法を考え広げる活動であることを確認する。</li> </ul>						
学習活動	指導上の留意点										
1 道徳科を振り返り、学習の流れの確認を行う。 (1) 道徳科「心のレシーブ」を振り返る。 ・道徳科で学んだ大切な心を思い出す。 (2) 「思いやり」の意味について知る。 (3) 本活動の流れを確認する。 ・掲示物を見て、今後の流れを捉える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 道徳科「心のレシーブ」の学習で学んだ、友情を深めるために大切な心を振り返らせる。</li> <li>○ 「思いやり」とはどんなことを確認する。</li> <li>○ 本時は今後行動としてつないでいけるように、具体的な場面ごとの援助の方法を考え広げる活動であることを確認する。</li> </ul>										
／	困った人がいたときに、できることを考え、これからの人間関係に役立てよう。										
活動①	<table border="1"> <tbody> <tr> <td>2 場面ごとに自分ができることを考える。 (1) 困っている人がいる場面のイラストを見て、自分ができるような援助方法を考える。(フォーム) ・声の掛け方 ・手伝い方</td> <td>○ 学校生活でありそうな場面を挙げ、自分事として捉えることができるようにする。</td> </tr> <tr> <td>活動②</td> <td> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>3 協力の仕方について知る。 (1) グループごとに交流し、いろいろな援助方法の仕方があることを知る。 (2) 教師の手本を見て、見通しをもつ。 (3) 場面ごとにロールプレイを行い、場面ごとの具体的なイメージにつなぐ。</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 人それぞれ方法（声の掛け方、手伝いの仕方）が違うことに気づかせる。</li> <li>○ 1場面 1グループがロールプレイを行い、全体で共有する。</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td>振り返り</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 困っている人がいたときには、一人だけでどうしようもできないこともある。そんな時は協力することも1つの考え方としてあることに触れ、5つの協力の仕方を提示する。</li> <li>○ これまでの学習内容を振り返らせ、児童の活動のよさを称賛する。</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td>／</td> <td>4 学習を振り返る。 (1) 5つの協力の仕方について知る。  (2) 学習を振り返って感想を書く。(フォーム) ・援助方法や協力の仕方についての振り返り ・活動の振り返り</td> </tr> </tbody> </table> </td> </tr> </tbody> </table>	2 場面ごとに自分ができることを考える。 (1) 困っている人がいる場面のイラストを見て、自分ができるような援助方法を考える。(フォーム) ・声の掛け方 ・手伝い方	○ 学校生活でありそうな場面を挙げ、自分事として捉えることができるようにする。	活動②	<table border="1"> <tbody> <tr> <td>3 協力の仕方について知る。 (1) グループごとに交流し、いろいろな援助方法の仕方があることを知る。 (2) 教師の手本を見て、見通しをもつ。 (3) 場面ごとにロールプレイを行い、場面ごとの具体的なイメージにつなぐ。</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 人それぞれ方法（声の掛け方、手伝いの仕方）が違うことに気づかせる。</li> <li>○ 1場面 1グループがロールプレイを行い、全体で共有する。</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td>振り返り</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 困っている人がいたときには、一人だけでどうしようもできないこともある。そんな時は協力することも1つの考え方としてあることに触れ、5つの協力の仕方を提示する。</li> <li>○ これまでの学習内容を振り返らせ、児童の活動のよさを称賛する。</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td>／</td> <td>4 学習を振り返る。 (1) 5つの協力の仕方について知る。  (2) 学習を振り返って感想を書く。(フォーム) ・援助方法や協力の仕方についての振り返り ・活動の振り返り</td> </tr> </tbody> </table>	3 協力の仕方について知る。 (1) グループごとに交流し、いろいろな援助方法の仕方があることを知る。 (2) 教師の手本を見て、見通しをもつ。 (3) 場面ごとにロールプレイを行い、場面ごとの具体的なイメージにつなぐ。	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 人それぞれ方法（声の掛け方、手伝いの仕方）が違うことに気づかせる。</li> <li>○ 1場面 1グループがロールプレイを行い、全体で共有する。</li> </ul>	振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 困っている人がいたときには、一人だけでどうしようもできないこともある。そんな時は協力することも1つの考え方としてあることに触れ、5つの協力の仕方を提示する。</li> <li>○ これまでの学習内容を振り返らせ、児童の活動のよさを称賛する。</li> </ul>	／	4 学習を振り返る。 (1) 5つの協力の仕方について知る。  (2) 学習を振り返って感想を書く。(フォーム) ・援助方法や協力の仕方についての振り返り ・活動の振り返り
2 場面ごとに自分ができることを考える。 (1) 困っている人がいる場面のイラストを見て、自分ができるような援助方法を考える。(フォーム) ・声の掛け方 ・手伝い方	○ 学校生活でありそうな場面を挙げ、自分事として捉えることができるようにする。										
活動②	<table border="1"> <tbody> <tr> <td>3 協力の仕方について知る。 (1) グループごとに交流し、いろいろな援助方法の仕方があることを知る。 (2) 教師の手本を見て、見通しをもつ。 (3) 場面ごとにロールプレイを行い、場面ごとの具体的なイメージにつなぐ。</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 人それぞれ方法（声の掛け方、手伝いの仕方）が違うことに気づかせる。</li> <li>○ 1場面 1グループがロールプレイを行い、全体で共有する。</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td>振り返り</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 困っている人がいたときには、一人だけでどうしようもできないこともある。そんな時は協力することも1つの考え方としてあることに触れ、5つの協力の仕方を提示する。</li> <li>○ これまでの学習内容を振り返らせ、児童の活動のよさを称賛する。</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td>／</td> <td>4 学習を振り返る。 (1) 5つの協力の仕方について知る。  (2) 学習を振り返って感想を書く。(フォーム) ・援助方法や協力の仕方についての振り返り ・活動の振り返り</td> </tr> </tbody> </table>	3 協力の仕方について知る。 (1) グループごとに交流し、いろいろな援助方法の仕方があることを知る。 (2) 教師の手本を見て、見通しをもつ。 (3) 場面ごとにロールプレイを行い、場面ごとの具体的なイメージにつなぐ。	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 人それぞれ方法（声の掛け方、手伝いの仕方）が違うことに気づかせる。</li> <li>○ 1場面 1グループがロールプレイを行い、全体で共有する。</li> </ul>	振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 困っている人がいたときには、一人だけでどうしようもできないこともある。そんな時は協力することも1つの考え方としてあることに触れ、5つの協力の仕方を提示する。</li> <li>○ これまでの学習内容を振り返らせ、児童の活動のよさを称賛する。</li> </ul>	／	4 学習を振り返る。 (1) 5つの協力の仕方について知る。  (2) 学習を振り返って感想を書く。(フォーム) ・援助方法や協力の仕方についての振り返り ・活動の振り返り				
3 協力の仕方について知る。 (1) グループごとに交流し、いろいろな援助方法の仕方があることを知る。 (2) 教師の手本を見て、見通しをもつ。 (3) 場面ごとにロールプレイを行い、場面ごとの具体的なイメージにつなぐ。	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 人それぞれ方法（声の掛け方、手伝いの仕方）が違うことに気づかせる。</li> <li>○ 1場面 1グループがロールプレイを行い、全体で共有する。</li> </ul>										
振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 困っている人がいたときには、一人だけでどうしようもできないこともある。そんな時は協力することも1つの考え方としてあることに触れ、5つの協力の仕方を提示する。</li> <li>○ これまでの学習内容を振り返らせ、児童の活動のよさを称賛する。</li> </ul>										
／	4 学習を振り返る。 (1) 5つの協力の仕方について知る。  (2) 学習を振り返って感想を書く。(フォーム) ・援助方法や協力の仕方についての振り返り ・活動の振り返り										

資料2 「思いやり」のプレゼン資料より抜粋

**思いやりって？**

**思いやりのある行動って？**



**思いやり**

誰かが困っていたら、その人のために損得を考えず、自分から（社会が肯定するような）行動すること



**活動1** こんなとき、あなたならどうする？

2、給食当番をしていた友達が給食をこぼしてしまいました。それを見たあなたは、どうする？



**活動2**

思いやりのある行動をしてみよう！（ロールプレイ）

- ・ことばかけ
- ・行動



た。ここでの道徳科の内容項目は（A 個性の伸長）である。今回は道徳科の題材をもとにCLの意味理解につながるのではなく、自身の成長を考えるとというものであった。自分の成長を振り返る一つの視点として勇気を出して行動することができたかに結び付けて実践を行った。実践1以降で約67%の児童が困難なことがあっても乗り越えることができたという回答していた。乗り越え方として、「誰かに助けを求める（24%）」「自分で努力を積み重ねる（20%）」「解決方法をしっかり考えてやってみる（16%）」だった。これから困難なことがあったときには人とつながりながら解決していきたいと答えた児童が最も多く（約49%）次いで、ポジティブに捉えていきたいと答えた児童が約40%いた。児童にとって、困難を乗り越えるということに対して前向きなイメージに変わってきたことが示唆された。

2月（ゆるし）

道徳科「友の命（B 友情，信頼）」で友達と互いに信頼し合い、その信頼を裏切らない行動をしようとする心情を養う学習をしたあとに、「ゆるし」と結び付けて振り返りをするようにした。「ゆるし」を実践3で学んだ後からこれまでの自分自身を振り返り、実践することができたという児童は約16%にとどまった。これらの児童は、友達とのトラブルを挙げていて、「深呼吸をして臨んだ」や「親や友達に相談した」という回答が見られた。約47%の児童は「ゆるし」を必要とする場面に出会わなかったと回答していた。これらのことから、児童が「ゆるし」を必要とする場面をトラブルが起きた時のみと限定的に捉えていることが分かった。

3月（感謝）

道徳科「バトンをつなげ（C よりよい学校生活，集団生活の充実）」で、学校に愛情をもち、学校の一員としての自覚をもって、自分たちの手で学校をよりよくしようとする心情を育てる学習を行った。学校への愛着から学校生活に関する人々への感謝に結び付けて、振り返りを行った。

約94%の児童が、実践2で感謝の伝え方を学習した後に、自分達でも行動することができたとしていた。そして、今後も実践2で学んだ感謝の伝え方のポイントを押さえて伝えることで、相手に感謝の気持ちがより伝わるという意見が多かった。「感謝」の内容は児童にとって意味の理解も簡単で、状況判断も行いやすく、実践しやすいことが分かった。

### 3 結果・考察

#### (1) 担任との半構造化面接から

8月の実践の後に行った担任との半構造化面接で、モジュール化するためには授業のテンポが大切になることが課題として挙げられた。そこで、ICTを担任も児童もどちらも使用することにした。SELコンテンツの基本的な進め方は、担任がスライドを流しながら児童に大切なことを押さえたり、問いかけたり、活動させたりするようにする。プレゼン資料の中には、テーマによって動画資料も作成し、児童がよりCLの公式にある行動や態度をイメージしやすいように工夫した。

児童の学習ツールはタブレットのweb入力フォームを活用した。児童は自分の考えをタブレットに記入し、それをもとに交流するようにした。

9月以降は、ICT活用により授業展開がスムーズになり、児童の考えが把握しやすくなったという声が担任から挙げられた。しかし、モジュール化をして、活動を分けることで、児童の思考の流れが中断してしまうという課題が生まれ、10月以降にモジュール化の回数を3度から2度に変更することにした。それでも実際に行ってみると、スムーズな接続がしづらく、続きの活動の時に、始まりの場面で時間が掛かった。活動を分けることで、続きの活動を行う際、振り返りから入ってしまうがために時間が掛かることが分かった。そこで、活動を何度も分けるより、児童の思考の流れを活かして一気に行える方が、児童としても担任としてもよいのではないかと面接の中で確認した。実際に11月の実践で朝の活動時間から1時間目の総合の時間に接続して行ってみると、児童も集中して取り組むことができていた。また、時間についてもモジュール化で約15分間を3回で行うよりも、30分間くらいで十分に行うことができ、時間の短縮につながることが分かった。

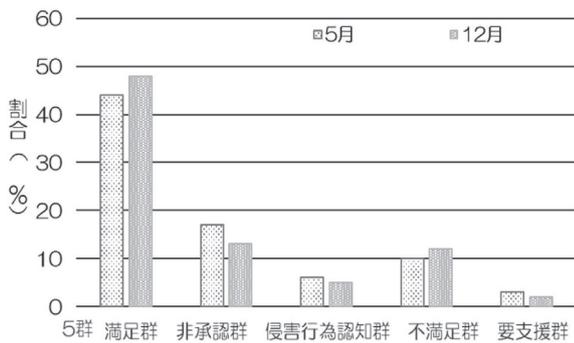
また、11月の実践後の担任との面接では、児童がロールプレイを行う際に、照れたり笑ったりしてしまうことから、いかに実践的なロールプレイができるかという課題が挙げられた。

実践後半となる12月の実践から3月の実践では、振り返る時間を課題として行い、見直す時間を朝の活動の時間として行うことで取組が行いやすかったということである。SELコンテンツをどの時間で行うかということが今後の課題となった。

#### (2) WEBQU から

5年生の試行版CL実践前後のWEBQUの5群

図2 5年生学級満足度尺度5群出現率の変化



出現率の変化を検討した(図2)。満足群が増え、非承認群や侵害行為認知群は減っていた。しかし、不満足群については増えており、全体を通して適応感が向上したとは言い難い結果となった。また、学級満足度尺度、学校生活意欲尺度、ソーシャルスキル尺度のそれぞれの因子について実践前後で統計ソフトHAD(17\_204)(清水, 2016)を使ってt検定を行った結果に有意差は見られなかった。

次に、因子ごとに平均点を基に高得点群と低得点群で分け、実践前後で2要因分散分析を行った(表2)。全体的に低得点群に所属していた児童の得点上昇が見られた。しかし、不適応感を感じていることを示す被侵害得点が増えているということから、低得点群に属する児童が自分の成長を実感できていなかったり、満足できていなかったりしているのではないかと考えた。そのため、上手く関わることができていたときに価値づけるような手立てをとることで、低得点群の児童が自分の関わり方を通して友達と仲良くできたり、学級のよい雰囲気形成できていたりしていると実感し、結果も変わってくるのではないかと考えた。また、高得点群の児童に着目すると、被侵害得点は優位に減少しており、不適応感は減ってきていることが分かった。これは、児童全体が互いに対して思いやり行動を示したり、感謝の気持ちを表したりしながら上手く関わることができるようになってきたからではないかと推測する。しかし、高得点群の児童は、学級で活動することを肯定的に捉えているかを示す「学級の雰囲気」や対人関係の基本的なマナーをしっかりと守っていることを表す「配慮」(河村, 2006)の得点の減少に有意差が見られた。

この原因として、高得点群に属する児童は、試行版CLを通して、自分がよいと認知している行動や態度と他の児童がよいと認知している行動や

表2 WEBQUの群ごとによる各因子の得点の変化

群	時期		群の主効果 F(1,78)	時期の主効果 F(1,78)	交互作用 F(1,78)	
	5月	12月				
<b>意欲尺度</b>						
友達関係	高群(n=45)	11.42(0.50)	11.20(1.16)	84.92**	2.98 <sub>ns</sub>	10.71**
	低群(n=35)	8.83(1.40)	9.54(1.62)			
学習意欲	高群(n=47)	10.72(0.71)	10.45(1.10)	108.93**	1.08 <sub>ns</sub>	10.06**
	低群(n=33)	7.94(1.44)	8.49(1.40)			
学級の雰囲気	高群(n=32)	11.47(0.51)	10.94(0.98)	67.56**	0.03 <sub>ns</sub>	11.25**
	低群(n=48)	9.04(1.35)	9.52(1.52)			
<b>満足度尺度</b>						
承認得点	高群(n=40)	21.58(1.24)	21.05(1.97)	79.84**	1.02 <sub>ns</sub>	9.79**
	低群(n=40)	16.38(2.86)	17.40(3.30)			
被侵害得点*	高群(n=40)	13.00(2.66)	11.81(3.07)	115.95**	0.89 <sub>ns</sub>	12.50**
	低群(n=40)	7.21(1.20)	7.9(2.25)			
<b>ソーシャルスキル</b>						
配慮	高群(n=53)	31.28(0.86)	30.85(1.18)	134.40**	0.89 <sub>ns</sub>	11.03*
	低群(n=27)	26.52(2.31)	27.30(2.79)			
かわわり	高群(n=51)	27.86(2.17)	27.53(2.62)	195.65**	2.23 <sub>ns</sub>	5.46*
	低群(n=29)	19.24(3.81)	20.76(3.48)			

( )内はSDを示す。\*p<.05,\*\*p<.01。\*得点が低いほど良い状態を示す

態度の違いに対して不本意に感じる部分が生じて、認知的不協和な状態を起こしていたのではないかと考えた。言い換えると、高得点群の児童は場に応じた高度な関わり方を求めているが、学習の中では低得点群でも実践できるように、「こういう場面ではこうするとよい。」といったパターン化した関わり方を重視したため、高得点群の児童にとっては、「この関わり方では限定的な関わり方しかできない。だから、このような関わり方を行うのは上手く関わっていないということだ。」と置き換えられた可能性がある。そのことが原因となり、学級で活動するときに自分も意欲的になれず、周りの友達に対しても肯定的に捉えることができなくなったのではないだろうか。さらに他に考えられる原因として、他者への接し方を理解しているが、他者に対して非主張的の反応を示しており、学んだことを活かして行動できていなかったことを自分自身で認知していたからではないかとも推測した。

そのため、高得点群の児童も満足できるように、パターン化した行動以上に判断力が必要となる行動を認めたり、実際の行動につながったりするような支援が重要になると考えた。児童が学びを活かせるように、意図的な場づくりや声掛けを行ったり、児童の実践に対する肯定的な評価を行ったりすることが今後の課題となった。

### (3) 児童アンケートから

児童アンケートからは、8割の児童が「(自分は)人と関わる力が向上したと思う。」と実践後

に答えていた。しかし、学級のよさとして人との関わりを挙げた児童は3割であり、児童の中では、自分はできているが、学級の友達はまだできていると思っていないことが示唆された。児童が、自分の納得するほど、学級で友達同士が上手に関わり合っている様子が日常的に見られていないと考えられた。

#### (4) KiSS-18 から

社会的スキルを身に付けている程度を測定する KiSS-18 を用いて、総合得点の変化を実践前後で *t* 検定を行った。12月 ( $M=69.09, SD=11.72$ ) が8月 ( $M=65.87, SD=11.58$ ) よりも有意に上昇していた ( $t(78)=3.62, p=.001$ )。次に、問題解決のスキル、トラブル処理のスキル、コミュニケーションスキルのそれぞれの因子ごとに平均点を基に高得点群と低得点群で分け、実践前後で2要因分散分析を行った(表3)。高得点群では変化が見られなかったが、低得点群では3因子とも有意に向上していた。このことは、KiSS-18が、スキルそのものを測っているのではなく、そのことについての本人の認知を測っている(菊池, 2007) ために、試行版 CL プログラムに含まれる、「意味・行動・態度を知る」前半4回の活動によって、低得点群に属する児童の認知面が高まったことによるものと推測される。また、低得点群の児童ほど、対人関係においてスキルを必要としているために、試行版 CL での学びを活かしたと実感した機会が多くあったことが原因だと考えた。高得点群は、すでにある程度以上の関わり方ができていたため、自分のスキルの向上を実感することができなかったのではないかと考えた。自分の認知していた以上のスキルであったなら、実践してみて達成感や満足感を得ることができたのではないかと推測した。

また、WEBQU と関連させて考えても、認知面の高まりだけでは児童が学級に満足するようになるには不十分であると言える。ここで認知したものをこれから行動に移していけるように支援していくことが大切だと考えた。

#### (5) 総合考察

試行版 CL のガイダンスカリキュラムを作成し、実践したことにより、児童は勇気や感謝、ゆるし、思いやりとはどういう意味があるのかを、学級全体で共通した言葉で理解することができた。また、場面ごとに、行動としてどのように表せばよいのかを考え、実際にロールプレイを行う中で、自分の選択以外の方法があることを実感したり、次に同じようなことが起こった時に、どの

表3 KiSS-18 の群ごとによる各因子の得点の変化

群	時期		群の主効果 <i>F</i> ( <i>f</i> , <i>η</i> <sup>2</sup> )	時期の主効果 <i>F</i> ( <i>f</i> , <i>η</i> <sup>2</sup> )	交互作用 <i>F</i> ( <i>f</i> , <i>η</i> <sup>2</sup> )
	8月	12月			
問題解決のスキル	高群( <i>n</i> =41)	25.34(2.00)25.98(2.56)	113.45**	20.46**	7.00**
	低群( <i>n</i> =38)	18.90(2.53)21.32(3.72)	低群<高群	8月<12月	低群: 8月<12月** 12月: 低群<高群**
トラブル処理のスキル	高群( <i>n</i> =42)	20.48(1.64)20.14(2.87)	111.27**	5.73*	11.34**
	低群( <i>n</i> =37)	14.32(1.97)16.30(3.53)	低群<高群	8月<12月	低群: 8月<12月** 12月: 低群<高群**
コミュニケーションのスキル	高群( <i>n</i> =43)	29.91(2.11)30.09(3.01)	123.17**	8.95**	6.13*
	低群( <i>n</i> =36)	21.36(3.88)23.33(4.58)	低群<高群	8月<12月	低群: 8月<12月** 12月: 低群<高群**

( ) 内はSDを示す。\* $p<.05$ 、\*\* $p<.01$

ように乗り越えていくのかを選択・決定したりすることができた。このような経験を積むことで、児童が学級に安心感を覚えるようになるのではないかと考える。すなわち、児童が学級で困難な場面に遭遇しても、このように行動すれば大丈夫だと思えるようになるのではないだろうか。

実際に、試行版 CL は「このようなときにこうすればよい」というスキルの認知面について、低得点群は得点の向上が、高得点群は得点の維持ができることが示唆された。今回、WEBQU の結果から、全児童の学級適応感の向上には至らなかった。しかし、これから先も教育課程の中でこれまでの学びを活かし、認知したことを行動として表す経験を積み重ねることで、児童が人間関係を育み、学級適応感を向上させるのではないかと考えている。そのために、特に低得点群の児童に対しては、自身が行動してできたことを評価する取組、高得点群の児童に対しては行動化を促進させるための声掛けや意図的な場づくりおよび長期的視点にもとづく本学習の意義の説明などの取組が必要となると考えられる。

以上、本研究における試行版 CL のガイダンスカリキュラムによる予防教育では、道徳科を核として SEL を合わせたことにより、心の動きと行動や態度を結び付けることの理解が行いやすいという利点があった。また、ICT を活用することで、どの担任も同じように進めていくことができ、教師間の指導力の差に左右されないという点も見られた。

今後は、多様な社会的能力をもつ児童の実践力の向上に期待できるような取組を合わせて行うことが課題である。本研究の限界として、心理教育の推進に求められるミドルリーダーによるリーダーシップ等の専門的力を拮えるということについては、重要とされながら(西山, 2018)、1校のみを対象としていたことなどから充分検討できていない。今後、児童の実態に合わせ、実践のための場づくりも考えた系統的なガイダンスカリ

キュラムの作成を進めていくことや、児童の学びを一番近くで支える担任への適切なサポートを行っていくことそしてその担い手が持つべき専門的力量的の解明が望まれる。

### 引用文献

- 阿部敬信・神田文聡・新城浩仁（2015）小学校の教育課程における特別活動の意義と課題－学級活動「望ましい人間関係の形成」に係る実践研究から－，別府大学短期大学部紀要，34，21-30.
- 足立文代・佐田久真貴（2015）ソーシャルスキルトレーニング実施が学級適応感や自尊感情に及ぼす効果について，兵庫教育大学学校教育学研究，28，45-53.
- 会田範夫（2014）思いや考えをもち，かかわりながら高め合う子どもを育成する指導：全校ソーシャルスキルトレーニングの取組を中心として，上越教育大学学校教育実践研究，24，229-234.
- 安藤智英美（2013）協力するための技能を学ぶ学級指導の開発：ソーシャルスキルトレーニングを用いて，千葉大学教育学部授業実践開発研究，6，55-63.
- 新崎綾子・廣瀬等（2022）小学校における学級単位のソーシャルスキルトレーニングに関する研究－ソーシャルスキルと学校適応感へ及ぼす効果－，琉球大学教育学部紀要，100，31-49.
- 有本美佳子・小泉令三（2019）小学生の不適応行動改善及び社会的能力育成の試み－社会性と情動の学習におけるSSTの個別指導と全体指導の組み合わせを用いて－，福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）年報，9，15-22.
- CASEL（2023）Advancing Social and Emotional Learning, <https://casel.org/>
- Choose Love Movement(2020) Choose Love Movement-Promoting Hope, Healing&Connection-, <https://chooselovemovement.org/>
- 枝廣和憲・中村孝・玉山瑞衣・栗原慎二（2012）ピア・サポート実践が小学生の学校適応感へ及ぼす影響：包括的生徒指導・教育相談の観点から，広島大学大学院教育学研究科紀要，第一部，61，205-211.
- 江頭雄一郎・高松勝也（2015）児童一人ひとりに居心地のよさを感じさせる学級経営支援の実践的研究－学級担任へのコンサルテーションと社会的能力を育成する学習プログラムの導入を通して－，福岡教育大学紀要，第六分冊，教育実践研究編，64，1-8.
- 遠藤勇汰・高橋幾・河村茂雄（2021）特別支援対象児の在籍する学級を対象としたリレーション形成を促す手立ての考察－SGEを取り入れた実践報告－，教育カウンセリング研究，11-1，65-72.
- 遠田将大（2014）一時的援助サービスとしての集団SSTが特別な支援を要する児童に与える効果の検証－ふり返しにおける学習過程を比較して－，日本学級経営心理学会，3-1，105-113.
- 藤村一夫，・河村茂雄（2017）小学校体育におけるクラスルームソーシャルスキルトレーニング（CSST）が学級状態に及ぼす影響，日本学級経営心理学会，6-2，153-161.
- 藤原佑一（2018）不登校予防のための児童のレジリエンス向上－SEL-8Sによる社会的能力の向上を通して－，福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）年報，8，89-96.
- 後藤聡（2012）学びをつくる指導法の改善：音楽科を中心とした協同学習の実践，山形大学大学院教育実践研究科年報，3，68-75.
- 橋本智恵・小泉令三（2013）対人関係能力を育て自尊感情を高めるための社会性と情動の学習プログラム実践－家庭との連携を重視したSEL-8Sプログラムの実践－，福岡教育大学紀要，62，155-168.
- 八田佳子・笹山龍太郎・内野成美（2014）望ましい人間関係を育むためのクラスワイドな支援の実践，長崎大学教育実践総合センター紀要，13，271-280.
- 堀部要子（2018）小学校におけるクラスワイドソーシャルスキルトレーニングの導入方法の検討－全校体制での継続的な短時間SST実践の効果の分析を通して，人間発達学研究，9，91-102.
- 平井陽伸・西山久子（2020）ピア・サポート（PS）プログラムを取り入れた第5学年学級集団づくりの研究－PSグループスーパービジョンでの振り返りを活かした目標設定の展開を通して－，福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）年報，10，87-93.
- 細田幸子・三浦正江（2013）児童を対象としたス

- トレスマネジメント教育における一考察：ストレスマネジメント・スキルの実行度に注目して，ストレス科学研究，28，45-54.
- 井口武俊・前田美穂（2022）コロナ禍における学級アセスメントに基づいたSEL実施の効果，日本学級経営心理学会，11，57-66.
- 泉徳明（2017）小学校からの「荒れ」の予防に関する研究—中学校区の3小学校におけるSEL-8Sプログラムの共同実施を通して—，福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）年報，7，171-178.
- 金子聡・渡部玲二郎（2019）コミュニケーションに支援が必要な児童への学級単位のアサーショントレーニングに関する実践研究—TK式コミュニケーション力を高めるワークを活用した授業づくりを通して—，茨城大学教育学部紀要（教育科学），68，567-582.
- 葛西彩（2023）よりより人間関係を構築するための学級づくりのあり方—SEL-8Sプログラムを通して—，弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）年報，5，77-86.
- 河村茂雄（2006）学級づくりのためのQ-U入門「楽しい学校生活を送るためのアンケート」活用ガイド，図書文化.
- 河村茂雄（2019）WEBQUより良い学級生活と友達づくり&学びのためのアンケート，株式会社WEBQU教育サポート.
- 木戸口千夏・武蔵博文（2012）通常学級におけるソーシャルスキルトレーニングが児童および学級集団に及ぼす効果，香川大学教育実践総合研究，25，81-91.
- 鬼海康博（2015）協力しあう学級づくり：構成的グループエンカウンターの実践を通して，山形大学大学院教育実践研究科年報，6，214-217.
- 菊池章夫（1998）KiSS-18（Kikuchi's Social Skill Scale・18項目版）. 堀洋道（監）吉田富二雄（編）（2001）心理測定尺度集Ⅱ—人間と社会のつながりをとらえる〈対人関係・価値観〉—. サイエンス社.
- 菊池章夫（2007）KiSS-18の構成. 菊池章夫（編）（2007）社会的スキルを測る：KiSS-18ハンドブック. 川島書店.
- 北村麻衣・榊原範久（2021）小学校特別活動における批判的思考態度の表出判断を促すアサーショントレーニングを用いた授業の開発と実践，上越教育大学研究紀要，41-1，69-79.
- 小泉令三（2010）やわらかアカデミズム・〈わかる〉シリーズよくわかる生徒指導・キャリア教育. ミネルヴァ書房.
- 小泉令三（2011）子供の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（2022）SELの定義と概念. 渡辺弥生・小泉令三（編）（2022）ソーシャル・エモーショナル・ラーニング（SEL）非認知能力を育てる教育フレームワーク. 福村出版.
- 小泉令三・山田洋平（2011）子どもの間関係能力を育てるSEL-8S②社会性と情動の学習（SEL-8S）の進め方 小学校編. ミネルヴァ書房.
- 小泉令三・山田洋平・箱田裕司・小松佐穂子（2013）心理教育プログラムの実施回数による学習効果差の検討：小中学校におけるSEL-8S学習プログラムの実践を通して，日本教育心理学会，総会発表論文集，55，342.
- 江村早紀・大久保智生（2012）小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連：小学校用学級適応感尺度の作成と学級別の検討，発達心理学研究，23-3，241-251.
- 河野円香（2019）小学校音楽科表現領域における協同学習—ピア・サポート活動を取り入れた授業実践—，福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）年報，9，157-158.
- 久米瑛莉乃・田中宏二（2015）小学校におけるピア・サポート活動といじめ抑制に関する研究（1）：友人サポート，学級機能と学級適応の関係，子ども学論集，2，47-58.
- 黒水温・小泉令三（2020）「密」にならない工夫をした社会性と情動の学習（SEL）の実践，学校心理学研究，20-1，3-11.
- 黒水温・高松勝也（2015）豊かな社会力を育てる対人スキルアップ学習の効果の検証—核のプログラムとショートプログラムを組み合わせたスキル定着のための手立てを通して—，福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）年報，5，31-38.
- 待鳥美奈（2018）ソーシャルスキルトレーニングが小学生の対人関係スキルに及ぼす影響について，佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要，2，220-232.
- 松永千景・西山久子（2018）学校適応感を促進させるピア・サポートプログラムの実践的研究—小学5年生の個人プランニングによる主体性の向上を目指して—，福岡教育大学紀要，

- 67, 第六分冊, 1-7.
- 三淵剛 (2015) 児童・生徒の社会的能力を育成するための中学校ブロックでの取組－社会性と情動の学習 (SEL-8S) をベースにした「人間関係づくり学習」の導入と実践－, 福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻 (教職大学院) 年報, 5, 167-174.
- 三宅幹子・岡崎 善弘 (2019) 小学3年生を対象としたピア・サポートトレーニングの効果の検討: 協同学習のための下地づくりをめざして, 岡山大学教師教育開発センター紀要, 9, 229-242.
- 三宅幹子・瀬寄紗也加・松浦 和輝 (2016) 小学校における仲間による対立解消に焦点を当てたピア・サポート・トレーニングの効果の検討, 岡山大学大学院教育学研究, 161, 11-16.
- 持丸修一郎・西山久子 (2017) 学校適応を促進させるピア・サポートプログラムの研究～小規模小学校中・高学年での生徒指導の実践を通して～, 福岡教育大学紀要, 66, 第六分冊, 1-8.
- 文部科学省 (2012) 学校の課題解決に生かすガイダンスカリキュラムの実施・熊谷市における実践－ガイダンスカウンセラーの支援による「社会性を育てるスキル教育」の小中連携実践.  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afiedfile/2012/10/02/1325243\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2012/10/02/1325243_03.pdf)
- 文部科学省 (2022) 令和3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概要. [https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt\\_jidou02-100002753\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_2.pdf)
- 西岡健児・寺戸武志・秋光恵子・松本剛 (2017) セルフモニタリングを活用したSEL-8Sの実践, 兵庫教育大学学校教育学研究, 30, 89-96.
- 西山久子 (2018) 一次的援助サービスが定着する学校づくり (7章). 水野治久・家近早苗・石隈利紀 (編) チーム学校での効果的な援助－学校心理学の最前線. ナカニシヤ出版.
- 野津久美恵・小泉令三 (2022) 小学生の社会的能力育成による対話力向上の試み－社会性と情動の学習プログラム「SEL-8S」を用いたカリキュラム開発－, 福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻 (教職大学院) 年報, 12, 93-100.
- 奥田援史 (2016) 児童へのストレスマネジメントプログラムの実践, 滋賀大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 24, 1-5.
- 大森良平 (2021) 小学4年生への予防用アンガーマネジメントDプログラムの実践効果, 学校メンタルヘルス, 24-2, 176-189.
- 大沢智隼・橋本壘・嶋田洋徳 (2018) 注意バイアス修正訓練を取り入れた集団ソーシャルスキルトレーニングが児童生徒のソーシャルスキルの維持と般化に及ぼす影響－報酬への感受性の高低による効果の違いの比較－, 教育心理学研究, 66-4, 300-312.
- 音山若穂・小野澤清楓・懸川武史 (2019) 総合的な学習の時間の指導法に関する一検討－ピア・サポートモデルによる協働的な学び－, 群馬大学教育実践研究, 36, 227-236.
- 斎藤富由起・吉田梨乃・吉森丹衣子・小野淳 (2015) 小学校における身体性を重視したSSTの効果: 衝動性のコントロールを中心に, 千里金蘭大学紀要, 12, 27-32.
- 佐々木洋光・小原達朗・笹山龍太郎 (2014) 特別なニーズを要する児童が在籍する通常学級における学級適応力の育成に関する実践, 長崎大学教育実践総合センター紀要, 13, 231-239.
- 清水裕士 (2016) フリーの統計分析ソフトHAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案, メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 下田芳幸 (2012) 小学生を対象とした予防的心理教育研究の動向－ストレスマネジメント教育と集団社会的スキルトレーニングに焦点を当てて－, 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 7, 71-84.
- 篠原尚人 (2019) 小学校高学年の自己犠牲ビリーフに焦点を当てたストレスマネジメント教育の効果, 学校メンタルヘルス, 22-2, 202-210.
- 白石京子 (2013) 友だちと上手く関われない「気になる子」の心理教育的援助: 「個別支援」と「援助資源としてのクラス支援」による教育的効果 (1), 生活科学研究, 35, 111-122.
- 鈴木楓太 (2019) 人とより良好な関係を築こうとする子どもの育成－ソーシャルスキルトレーニングとアサーショントレーニングを通して－, 愛知教育大学教育実践研究科 (教職大学院) 修了報告論集, 10, 271-280.

- 相馬昌文 (2022) 望ましい行動を引き出す学習環境づくりと児童の規範意識の育成について—PBISとSELの活用を中心に—, 弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻(教職大学院)年報, 4, 87-96.
- Sugai, G (2013) 特別講演1資料:子どもたちが健やかに成長する学校環境, 日本教育心理学会, 第55回総会発表論文集, 22-23.
- 高橋朋子 (2014) 特別な支援が必要な児童を含む認め合える人間関係づくり—SELを活用した支援—, 群馬大学大学院教育学研究科専門職学位課程(教職大学院)課題研究報告会資料集, 34-38.
- 高橋真理・川崎尚子・斉藤ふくみ (2013) アサーショントレーニングによる児童の自己主張行動の変化について, 茨城大学教育実践研究, 32, 139-149.
- 田代直也 (2013) 支え合う学級集団を目指して—ピア・サポートプログラムを取り入れて—, 群馬大学大学院教育学研究科専門職学位課程(教職大学院), 平成24年度, 34-38.
- 寺岡幸作・永井寿樹・鳥居明日香・大塚祐一郎・須山諒・内木拓海・赤坂真二 (2023) ステーション授業構想をもとにした協同学習における対人技能活用による協働的な学習過程への影響についての事例研究, 日本学級経営学会誌, 5, 39-49.
- 寺坂明子・稲田尚子・下田芳幸 (2021) 小学生を対象としたアンガーマネジメント・プログラムの有効性:学級での実践に向けた小集団での予備的検討, 発達心理学研究, 32-4, 245-254.
- 戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 (1997) 中学生の社会的スキルと学校ストレスとの関係, 健康心理学研究, 10 (1), 23-32.
- 鳥原美有 (2023) 自己の生活課題を解決するための自主的・実践的な態度の育成—ソーシャルスキルトレーニングを取り入れた学級活動(2)の指導を通して—, 福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻(教職大学院)年報, 13, 215-216.
- 内田香奈子・山崎勝之 (2022) 学校予防教育プログラム“感情の理解と対処の育成”短縮版:小学校6年生における, 新たな方途を用いた授業内容, 鳴門教育大学研究紀要, 37, 46-79.
- 山森泉・幸聖二郎 (2015) 積極的な生徒指導を進めるための特別活動の在り方—学級活動にソーシャルスキルトレーニングを取り入れることの意義, 北陸学院大学短期大学部研究紀要, 8, 133-144.
- 山本博樹 (2022) 児童の行動変容と学校適応感の向上を目指した教育実践—PBISの取組を中心に—, 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」12, 21-30.
- 山本奨・大谷哲弘・小山田ヨシ子 (2017) ストレスマネジメント教育のための指導プログラムの開発とその検証, 岩手大学大学院教育学研究科, 教育実践研究論文集, 4, 66-69.
- 山本奨・佐藤和生・有谷保・板井直之・川原恵理子・三浦健・若松優子 (2020) 援助要請の仕方とその受け止め方に関する心理教育プログラムの提案, 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 4, 223-236.
- 山崎勝之 (2013) 子どもの健康・適応と予防教育の重要性, 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生(編) (2013) 世界の学校予防教育—心身の健康と適応を守る各国の取り組み, 金子書房.
- 大和和雄 (2016) 家庭と学校で共に育む子どもの学校適応に関する研究—SEL-8Sによる人間関係づくりと「共育」の取組を通して—, 福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻(教職大学院)年報, 6, 143-150.
- 米山祥平・竹内康二 (2019) 小学生を対象とした災害からこころを守るための学習プログラムの開発と効果検証—トラウマティックストレス反応の分類とそれに合わせた対処方略の選択の学習—, 自然災害科学, 37-3, 267-293.
- 吉田隆明 (2022) 小学校における一人一人が安心できる学級集団づくりを目指して:個と集団をつなぐためのCSSTを活用して, 佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要, 6, 452-471.

表4 小学校で学級単位以上で行われたSELプログラムの実践(2012～2023)

西暦	著者	対象学年	実施効果
包括的SELプログラム			
2023	蜀西彩	5年生・6年生	特定の児童の社会性の向上が認められた。意識付けが全体になされたが、低群においてのみ得点の向上が認められた。
2022	野津久美恵ら	全学年	児童用対話力アンケートから児童の対話力の向上が見られた。教師用対話力アンケートからは教師の意識向上も見られた。
2022	相馬昌文	3年生～6年生	PBISと合わせて実施することで自分のことや他人のことを意識できるようになった。低群の児童において社会性の向上も確認できた。
2020	黒水温ら	6年生	コロナ禍で密にならない、ペアや小グループでの実践法を考案することができた。低群の児童において効果が見られた。
2022	井口武俊ら	3年生	コロナ禍における非接触型のSELプログラムを実施し、承認、友達関係、学校の雰囲気、ソーシャルスキル、快感情、安静気分の得点が向上した。
2018	藤原佑一	5年生・6年生	社会的能力とレジリエンスの相関が示された。また、欠席率の高い児童は内面共有性や自己への気付きが低いことが確認された。
2017	西岡健児ら	5年生	セルフモニタリングを活用した取組で「他者への気づき」「責任ある意思決定」の得点が向上し、児童の基礎的社会的能力の定着や維持につながる教員の意識変化も認められた。
2017	泉徳明	3年生～6年生	短期間での児童自己評定の向上は難しく、継続的な実践、時数の確保、担任へのサポートがプログラムを進める上で必要であることが示された。
2016	大和和雄	全学年	低位群の伸びが見られた。また、家庭と連携しながら取り組むことで、保護者理解が得られ、「共育」に対する関心が少しずつ高まることが示された。
2015	三刈剛	4小学校 全学年	中学校ブロックでの体制整備につながった。児童評定の維持、教師評定の向上が認められた。
2015	黒水温ら	5年生	社会力とSEL-8Sの社会的能力の相関を確認された。また、プログラムの実施回数が多いほど、効果があがることが示された。
2014	高橋朋子	4年生	教師の学習規律や生徒指導に一貫性が生まれた。基礎的社会的能力についての言葉や態度について児童に意識付けすることで児童の変容が期待できると考えられた。
2013	橋本智恵ら	全学年	保護者理解や家庭との連携に効果が見られた。統制群と比べると実施群において教師評定で有意差や有意傾向が多く見られた。
ストレスマネジメント			
2019	米山祥平ら	5年生・6年生	災害における恐怖感情が高い児童よりも、低い児童に効果があることが示された。また、授業の隙が空きすぎないことで効果が望めることが示された。
2019	篠原尚人	5年生	自己犠牲ヒーローや否定的自尊感情の低減に効果が見られた。また、不登校傾向を低減させる可能性が示された。
2017	山本葵ら	3～6年生	全ての学年で、ストレス対処の自信の向上が確認できた。ワークシートを用いた話し合い活動をする中で「思考」を拡大させることができた。
2016	奥田耀史	6年生	児童のストレス理解に結びつけることができた。呼吸法などのリラクゼーション法については、段階的に進めていくことで効果が期待できることが示された。
2013	細田幸子ら	5年生・6年生	短期間で実施可能なSTM授業の構築につながった。児童にとって理解しやすく、スキルや知識の実践意欲の向上が見られた。
SST, CSST			
2023	鳥原美有	3年生	学活(2)にSSTを取り入れることで、児童の主体的な態度の育成がなされることが示された。
2023	寺岡幸作ら	5年生	協同学習場面にSSTを活用することで、関わり方スキルのよさを児童が実感し実践することで、話し合いの雰囲気づくりや、話し合いを深めることに効果が認められた。
2022	吉田隆明	6年生	個と集団を結び付け、安心できる学級集団づくりにつながった。また、児童はCSSTの目標を見据えて主体的に取り組むことができた。
2022	新崎綾子ら	2・5年生	2年生ではトラブル解決スキルに、5年生では挨拶スキルに効果が確認できた。また、フォローアップを行うことで、2年生では自己肯定感と人間関係に、5年生では自己肯定感と学校適応感に効果が見られ、継続してCSSTを行うことの必要性が示された。
2020	山本博樹	5年生	PBISと共に実践することで、児童が友人関係を良好だと感じたり、人間関係スキルをもっていると感じたり、児童の社会性の向上や活用にも効果があることが示された。
2020	山本葵ら	3～6年生	援助要請の仕方・受け止め方の向上が見られた。特に、中学年での効果量が多かった。困りごとや悩みごとの対処では高学年の方が肯定的に受け止めることができていた。
2019	有本美佳子ら	1・3・5年生	学級全体の規範行動の改善が3学年ともに見られた。抽出児は低学年ほど改善がなされやすいことが示された。
2019	鈴木楓太	3年生	アサーショントレーニングと併用することにより、話し合いの場で主体的に取り組む姿が見られるようになった。人とより良好な関係を築くための効果があることが示された。
2018	大沢知隼ら	4小学校の 5年生・6年生	攻撃行動において介入1カ月後から生起頻度が低減した。また、高社会スキルに関しては、介入1カ月後から生起頻度の増加が見られた。
2018	待鳥美奈	4年生	対人関係において、児童の個人差はあるが望ましい変化を見せる児童が確認できた。
2018	堀部要子	全学年	3年生と6年生において、人間関係が円滑となり学級集団に主体的に関わり出す態度が生じた。担任にとっても児童との関わりの中でポジティブな変容が見られるようになった。
2017	藤村一夫ら	6年生	体育の授業でのCSSTと場を限定して取り組み、1カ月程度で「配慮」「関わり」スキルの向上や学級生活満足度の増加が確認された。
2015	足立文代ら	4年生	SSTに取り組む学級の雰囲気が醸成されており、良好な友達関係と、担任の的確な支援があることで、集団SSTであっても低得点児童の得点増加が期待できることが示された。
2015	江頭雄一郎ら	4～6年生	6年生において「友人サポート」に有意傾向が確認できた。また、自尊感情の増加も見られた。自己評定下位群の児童においては伸びが認められた。
2015	山森泉ら	1年生	挨拶や呼吸法について理解を深め、実生活でも主体的に実践する姿が確認されるようになった。
2015	斎藤富由起ら	4年生	身体性を用いたSSTは、児童のモチベーションを向上させることが示された。
2014	会田範夫	全学年	児童の関わり合い力が育成され、仲間とのよりよい関係を築くことができるようになった。
2014	遠田将大	3年生	集団SSTを通して、特別な配慮を要する児童の優遇行為認知が低減した。また、学級生活満足度の増加も見られた。
2013	白石英子	3年生	児童が互いに影響を与え合うことで関わり方の変化につながり、学級や特別な配慮を要する児童の集団参加意欲や自尊感情を向上させることができた。
2013	安藤智英美	1年生・3年生	「協力」について学年の発達段階に合わせた実践的なスキルを獲得するに至った。担任が児童相互の関係を把握する上でも効果があった。
2012	木戸口千夏ら	4年生	学級全体が不足しているスキルと対象児童が不足しているスキルを組み合わせてCSSTを実施することで、児童の社会性の向上に効果があった。
2012	後藤聡	5年生	音楽科で協同学習を行う際にSSTを取り入れることで、学習集団内の人間関係に円滑さを生み出し、協同の力を高めることが確認できた。
構成的グループエンカウンター			
2021	遠藤勇汰ら	3年生	不安定型の学級において、「友人との関係」「学級の雰囲気」「承認」得点が増加し、リレーション形成に効果が認められた。
2015	滝島康博	3年生	児童の振り返り、児童の主観的な実感として話し合うことや協力することの大切さがあることを見とることができた。
2015	阿部敏信ら	3年生・4年生	学級環境の変化は見られないものの、個人レベルでは望ましい変化を見せている児童も存在し、そこから指導の効果を高めることで、学級全体に広がっていくことが考えられる。
2014	八田佳子ら	1年生	児童のよい行動を手本として示したり、児童の自発的な行動が増えたりしたことで、プラスの強化と、配慮を要する児童の得点の上昇や学級の満足度の上昇が確認された。
2014	佐々木洋光ら	6年生	SGEと協同学習を合わせ「他者理解」に関する内容を中心に位置づけた結果、学級生活満足度群の増加や、優遇行為認知群・非承認群の減少が見られた。
ピア・サポート			
2020	平井陽平ら	5年生	サポート活動後、次の活動へ具体案を相互に協議し、児童の関わり合い力を高められた。「向社会的スキル」や「対人的適応」の上昇、集団効力感にもポジティブな影響を与えた。
2019	河野円香	1年生・6年生	1年生では、音楽科表現活動での協同学習の中にピア・サポートを取り入れることは難しかった。6年生では、児童アンケートの結果から、達成感を得られたことが示された。
2019	三宅幹子ら	3年生	短い時間であっても、児童に支え合いの関係に目を向けさせて意識させることで、協同学習の下地を徐々に築くことが可能となることが示された。
2019	音山若穂ら	6年生	総合的な学習の時間での取組において、児童は社会的スキルの向上とグループ活動で必要なスキルを高めたことが分かった。
2018	松永千景ら	5年生・6年生	児童がPS トレーニングやサポート活動を通して友達との関わり方を振り返り、友人サポートが有意に上昇した。友だちの支えが自分に必要なことを実感したと考えられる。
2017	持丸修一郎ら	全学年	低学年からのプログラムを作成し、全学年で実施することで、児童の被侵害感情を予防し、学校適応促進に効果があることが示された。
2016	三宅幹子ら	4年生	対立解消に焦点を当てたトレーニングによって、社会性と対立解消スキルが向上した。
2015	久米瑛莉ら	5年生・6年生	SSと学級機能、SSと学級適応、学級機能と学級適応にはそれぞれ関連があることが示された。
2012	枝廣和恵ら	5小学校の 3～6年生	友人サポートだけでなく、生活満足感を含む全体的な学校適応感の向上が示された。また、友人サポートについては短期的ではなく、長期的な効果が期待されると考えられた。
2012	田代直也	4年生	児童がドッジボール大会を企画・運営・実施する上でPSを取り入れたことで、児童は、人と関わり合いながら最後までできたことと実感していた。
アンガーマネジメント			
2021	寺坂朋子ら	3～6年生	小学生を対象とした、アンガーマネジメント・プログラムやスキルについての妥当性が示された。
2021	大森良平	4年生	向社会スキルを身に付けている児童は、人間関係を良好に築こうとする特性があることが示された。
アサーショントレーニング			
2021	北村麻衣ら	6年生	児童は話し合い活動において必要とされる批判的思考態度の理解を深めるとともに、自分を見つめ直し今後の実践意欲が高められることが確認できた。
2019	金子聡ら	5年生	ワークを活用したATを行うことで、要支援群のコミュニケーションスキル得点や集団活動得点の上昇が確認された。
2013	高橋真理ら	6年生	結果から、アサーティブな考えを持つのは女子児童に多く、アグレッシブな考えを持つのは男子児童に多いことが示され、男女を考えた支援が今後必要であることが示された。