

【注意】このファイルは日本 SEL 学会の機関誌に掲載された次の論文の和訳ですが、一部意訳及び省略部分があります。内容の確認は英語論文で行うとともに、引用の際は次の英語論文名を用いてください。

Koizumi, R. (2024). Social and Emotional Learning (SEL) in Japan: The past and the future. *Journal of Social-Emotional Learning, 1*, 38-50.

## 日本における社会性と情動の学習 (SEL) : 過去と未来

要旨：社会性と情動の学習 (SEL) の実践は、主に 1990 年代以降、心理教育プログラムの文脈で実施されるようになってきた。本稿では、この分野の出版された書籍を引用しながらこの動向を簡潔にたどる。日本政府による SEL に関係する政策を、学習指導要領と生徒指導提要に焦点を当てて検証する。続いて、2024 年に設立された日本 SEL 学会の活動及び、研究・実践の両面から見た日本の学校における SEL 導入の見通しについて論じる。システム指向のアプローチとして次の 2 つの提言を行う：(1) 入れ子構造になっているカリキュラムでの対象領域の明確化（具体的スキルや教科、公的なカリキュラム領域、学校環境全体）、(2) 多層レベルでの評価方法の構築である。

キーワード：社会性と情動の学習、導入、システム指向アプローチ、学校カリキュラム、評価

小泉 令三 福岡教育大学 (名誉教授)

社会性と情動の学習 (SEL) は近年日本で普及しつつあるが、まだかなりの割合の学校教師や学校関係者はこの用語に精通していない。本論文の目的は次の 2 点、すなわち(1) 1990 年代以降の日本における SEL 実践の変遷について、主に実践者 (教師や教育者) が入手可能な出版書籍に基づいて簡潔に概説することと、(2) 今後数十年にわたる SEL 導入の研究と実践を促進する戦略を提案することである。

## 日本における SEL の動向

### 1990 年代の心理教育プログラム

教育分野における心理教育とは、「普通学級に在籍する生徒から成る集団 (主に学級集団) を対象とし、生徒の心理的、社会的健康を増進することを目指した、心理学的知見、心理臨床実践を応用した教育実践活動」を指す (安達, 2012)。心理教育に関する研究論文は 1954 年から発表されている (安達, 2012) が、教育プログラムに関する書籍が刊行されたのは 1990 年代に入ってからである。これらのプログラムの主要概念としては、アサーショントレーニング (例: 平木, 1993)、ライフスキルトレーニング (例: 川端・JKYB 研究会, 1996)、ソーシャルスキルトレーニング (例: 国分・小林・相川, 1999)、ストレスマネジメント学習 (例: 竹中, 1997)、構成的グループエンカウンター (例: 国分・岡田, 1997) などがある。

これらのプログラムは心理学の理論に基づいており、学校が独自に実施することが期待されてきた。例外は、NPO ベースの児童虐待防止プログラム (サリ・森田・砂川, 1995) で、これはプログラムのスタッフによって実施されている。商業ベースでプログラムを導入・実施する慣行は、(当時は) 日本では事実上存在していない。

## 日本における SEL の導入と SEL の発展

1999 年, SEL の概念は『Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators』(Elias et al., 1997) の翻訳版によって日本に紹介された (日本語のタイトルは『社会性と感情の教育—教育者のためのガイドライン 39』)。この本は, CASEL の主要メンバーによる最初の出版物である。CASEL は, 学校での SEL を推進するために 1994 年に設立された非営利団体 (NPO) でイリノイ州シカゴに拠点を置いている。

この本では SEL は「子どもや大人が社会性・情動コンピテンス (social and emotional competence: SEC) を獲得するために必要なスキル, 態度, 価値観を発達させる過程」と説明されている (p. 2)。また SEC は「自分の生活の社会性と情動のさまざまな側面を理解し, 統御し, 表現する能力であり, 学習, 対人関係づくり, 日々の問題解決, 成長や発達に伴う複雑な要求への適応といった生活上の課題をうまく対処できるようになる」(p. 2) と説明されている。謝辞の項では, CASEL (Collaborative for the *Advancement* of Social and Emotional Learning) への謝意が述べられている (cf. “*Advancement*” の斜体表記は筆者による)。本書刊行当時, SEL の定義, SEL が対象とする能力, および組織名はいずれも初期段階にあった。

2003 年, CASEL は小冊子 (CASEL, 2003) を発行し, 組織名を現在の名称 (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) に変更した。加えて SEL の定義は「感情を認識・管理する能力, 他者への思いやりと関心を育む能力, 責任ある意思決定を行う能力, 良好な人間関係を構築する能力, 困難な状況を効果的に処理する能力を発達させるプロセス」と改訂された。SEL が目標とする能力として次の 5 つのコアとなるコンピテンス, すなわち自己への気づき, 他者への気づき, 自己のコントロール, 対人関係, 責任ある意思決定が説明されている。1997 年から 2003 年にかけて, SEL (定義と SEC) と CASEL の両方が漸進的な変化を遂げたことは明らかである。

SEL の最新の定義は次の通りである。「すべての子どもや大人が, 健康なアイデンティティを発達させること, 情動 (感情) を管理して個人や集団の目標を達成すること, 他者に共感してそれを表すこと, 支持的な関係をつくり維持すること, そして責任と思いやりのある決定ができるように, 知識とスキルと態度を身につけて使えるようになる過程 (学習)」(CASEL)。SEL は教育分野における心理教育と実質的に違いはない。両者の相違点があるとすれば, SEL は全児童を対象としたユニバーサルプログラムだけでなく, 特定の教育ニーズを持つ児童向けの対象別プログラムも包含する点である。さらに SEL プログラムは, 心理教育プログラムよりも感情面に重点を置く傾向がある。

図 1 に SEL, SEL プログラム, CASEL の関係性を示してある。SEL の目的は, 知識豊富で責任感があり思いやりのある大人へと子どもを育成することである。そして, SEL は多くの SEL プログラムを包含する枠組みである。CASEL は, これらのプログラムがその有効性について科学的根拠を示すべきだと強調している。

図1 SEL と CASEL と SEL プログラムの関係



(C) 2023 Reizo Koizumi

## 2000 年以降の SEL 関連出版物

日本では、2000 年代から現在に至るまで日本語による SEL 関連文献が著しく増加している。この進展により、学校教員や学校関係者の間でこれらのプログラムへの理解が深まっている。この拡大を示す出版物として以下のようなものが挙げられる。怒りのコントロール (本田, 2002), マインドフルネスプログラム (今井, 2023), ピア・メディエーション・プログラム (池島・竹内, 2011), ピア・サポート・プログラム (森川・菱田, 2002), レジリエンス・プログラム (足立・鈴木・久世, 2014), セカンドステップ (NPO 法人子ども委員会, 2011), SEL-8S (小泉, 2011), サクセスフル・セルフ (安藤, 2008), トップセルフ (山崎, 2013), VLF (渡辺, 2001) などである。また、SEL 関連の実践を紹介し、日本における成功事例を報告する目的で、ハンドブック形式の書籍も出版されている (渡辺・小泉, 2022 ; 山崎, 2022)。

SEL 関連の活動と好ましい成果との関連性は確認されているものの、学校での SEL プログラムの効果的な実施を確実にするためには、さらなる取り組みが必要である (池迫・宮本, 2015)。日本における SEL に関する 85 件の学校でのユニバーサル介入研究をレビューした結果、得られた効果の大きさは限定的であるものの、これらの介入は社会的・情動スキル、自己および他者に対する態度、そして積極的な社会的行動の向上に有効であることが明らかになっている (Takizawa, Bambling, Matsumoto, Ishimoto, & Edirippulige, 2023)。学校における SEL プログラムの実践的導入を促進するとともに、子どもの好ましい変化を促すためのより効果的な方法を明らかにすることを目的とした研究を行うためには、さらなる取り組みが必要である。この課題については後述する。

## 文部科学省の政策と刊行物

日本の学校制度は文部科学省 (MEXT) が管轄している。小学校、中学校、高等学校、特別支援学校は、約 10 年ごとに改訂される「学習指導要領」の遵守が義務付けられている。この学習指導要領には「生きる力」「協調性」「人間関係」「共感力」「問題解決力」など、SEL の概念が幅広く盛り込まれてい

る (文部科学省, 2017 年)。しかし「SEL」という用語自体は、学習指導要領から欠落している。現時点で最も差し迫った課題は、SEL の概念を学習指導要領に組み込むことである。

生徒指導について、文部科学省は 2010 年に「生徒指導提要 (第 1 版)」(文部科学省, 2010 年) を公布した。この文書では、構成的グループエンカウンター、ピアサポート活動、ソーシャルスキルトレーニング、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教育、ライフスキルトレーニングなど、いくつかの SEL プログラムが説明されている。これらのプログラムは、生徒指導提要の教育相談のセクションで「教育相談でも活用できる新たな手法等」として位置付けられていた。その際、注記ではこれらの手法は教室内外で実施可能とされている。この段階では、SEL プログラムの位置付けは曖昧で、紹介程度に言及されたに過ぎないと言える。

2020 年に改訂された生徒指導提要 (文部科学省, 2022) では、SEL の用語と概念が「ガイダンスとカウンセリング」のセクションに書かれている。主に、SEL プログラムを教室内の全ての子どもを対象としたユニバーサルプログラムとして提案している。政府関連文書における SEL の認知が進展していると言える。

## 日本 SEL 協会の設立

日本 SEL 研究会が 2009 年に設立され、2024 年に日本 SEL 学会となり、2025 年には一般社団法人としての認可取得が見込まれている。本稿では、新たに設立された日本 SEL 学会が日本の児童のウェルビーイング促進に果たし得る役割に焦点を当てる。日本の学校における SEL 実践の普及は、研究と実践という二つの経路を通じて促進することができる。

## 研究

無作為化比較試験 (RCT) のメタ分析は最高水準のエビデンスと考えられるが、教育現場における SEL 研究への RCT の適用は議論の余地がある (小泉, 2016)。主な理由は、学校内での介入実践において全ての交絡因子を排除することは現実的に難しい点にある。例えば、校長のリーダーシップ、教科担当教員の指導力、教師と子どもの関係性は、介入プログラムの導入・実施 (独立変数) や子どもの SEL による変化 (従属変数) に多大な影響を及ぼす交絡因子である。さらに、教育現場において対照群に有益な実践を差し控えることには倫理的な懸念が生じる。なぜなら、対照群の子どもは介入群のセッション終了後にプログラムの実践を受けられないからである。

筆者は現在の日本では、無作為化を伴わない対照試験、すなわち待機リスト法という準実験的デザインの実施を提案する。待機リストの対照群は最初は介入セッションを受けず、介入群が実践を受けた後に同じような実践を受ける (例: 木村・小泉, 2020)。このやり方の場合、介入効果が過大に評価される可能性が言われているが (Cunningham et al., 2013)、同一または類似の被験者を対象にした再現研究によって成果が蓄積されれば、日本における SEL プログラムの普及に寄与するであろう。

## 実践

SEL の実践においては、詳細に記述された事例研究が、教育委員会・学校・教員・学校関係者の中から実際の地域における「推進者」(Pentz, 2000 参照) を設定するのに役立つだろう。介入の報告とレビューにおいて、Durlak & DuPre (2008) は SEL プログラムの実施に影響を与える文脈的要因を 23 項目も報告している。これは、子どもたちが日常生活の中で生活し成長するシステムには、複数の文脈

的要因が関与していることを意味する。事例研究はエビデンスレベルが低いものの、実践者が SEL プログラムの実施を開始し、実践の質を継続的に向上させる方法について、より明確なイメージを与えることができる。地域の (実践における) 「チャンピオン」となるための十分な情報を提供するために、事例報告にはプロセスと結果の詳細な記述、そして深い考察を含めるべきである。

この事例研究に該当する例として、公立中学校が 4 年間にわたり SEL プログラムを導入・継続した事例を報告した研究 (小泉, 2020) が挙げられる。SEL プログラムの導入・推進プロセスが、アンカーポイントプランティング (APP) の概念に基づいて記述されている。アンカーポイントとは、人と環境の相互作用を促進する「人-環境システム」の構成要素と定義される (Koizumi, 2000)。APP 概念は、教育関連システムの各レベルにおいて新たな教育プログラムを導入・定着させるプロセスに応用可能である (小泉, 2016)。学校の場合、以下の 10 のアンカーポイントに焦点を当てることになる。すなわち実施形態 (トップダウンまたはボトムアップ)、校長のリーダーシップ、コーディネーター (推進教員)、プログラムの選定と構成、学級/学年レベルでの試行、カリキュラム構成と評価、学校組織、教職員研修、環境整備 (例: 掲示物)、家庭との連携である。先の小泉 (2020) では、SEL プログラム実施後の成果として子どもの学校適応度と学業達成スコアを報告している。この包括的な長期実施報告書は、予防的取り組みに関心を持つ学校関係者に対し、SEL プログラム導入のプロセスと成果に関するより精緻な経緯を提供できる。

## 日本における SEL の推進

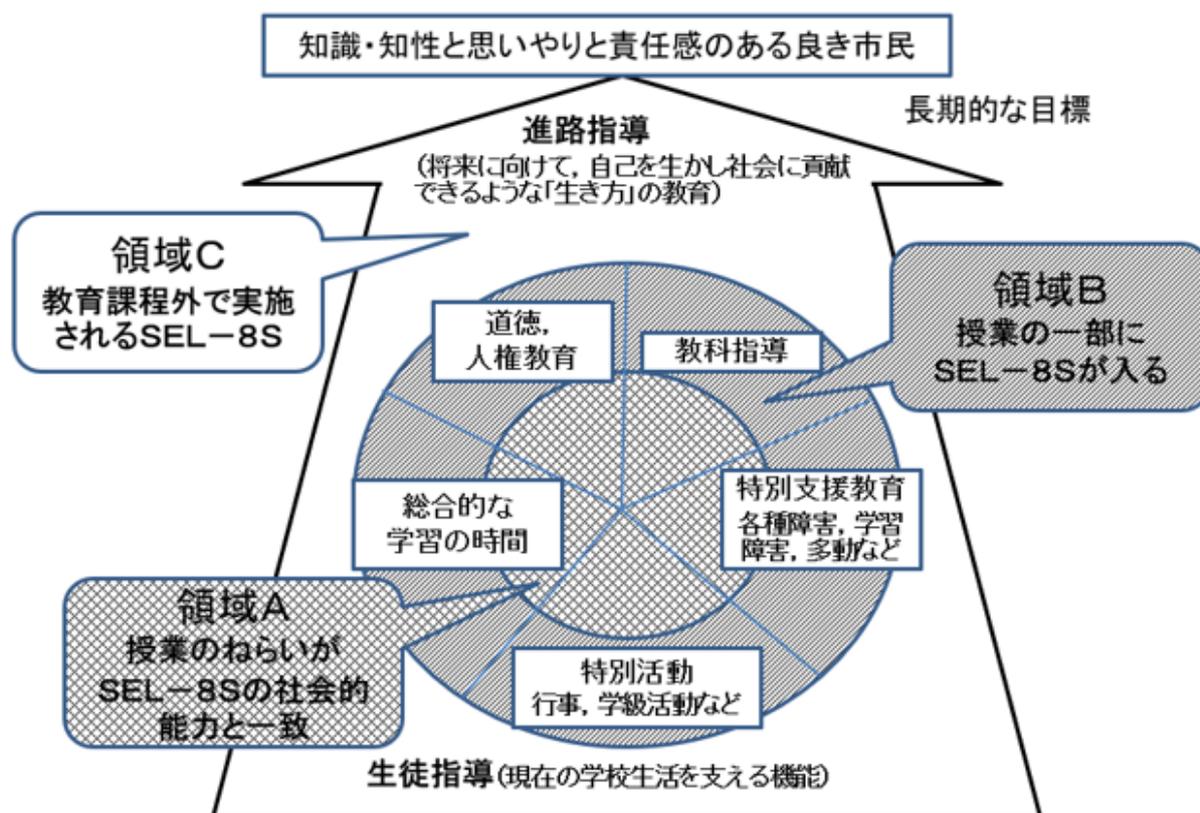
以下に、日本における SEL の研究と実践を促進する目的で、先に特定した 10 のアンカーポイントの中から「カリキュラム構成と評価」に関する 2 つの課題を提示する。すなわち、入れ子構造を持つ学校カリキュラム内での SEL の戦略的な配置と、評価枠組みの開発である。SEL が日本の学習指導要領に正式に位置付けられていない状況下で SEL を成功裏に実施するには、これら 2 つの課題を事前に十分に考慮する必要がある。

### 学校カリキュラムにおける SEL

図 2 は、現在の学校カリキュラムにおいて SEL が教育的成果を生み出す 3 つの領域を、入れ子構造で示している (小泉, 2011)。領域 A は、指導目標が SEL の目標と一致する領域を示す。現在、SEL プログラムの大半は「特別活動」で実施されている。総合的な学習の時間で実施する場合は、主要な学習活動前の準備段階において子どもが必要なスキル (例: インタビュー、ディスカッション、協働活動) を習得する必要がある場合に適用可能である。道徳・人権教育は、他者の視点に立つことや責任ある意思決定といった基礎的スキルなしでは効果を発揮せず、さらにこの領域における SEL は学校危機予防に有益であると期待される (cf. Watanabe, 2024)。教科としては、例えばメンタルヘルス向上のためのストレスマネジメント教育が実施できる体育が含まれる。特別支援教育では、ソーシャルスキル教育がカリキュラムに組み込まれてから長い歴史がある。

領域 B では、SEL は授業の様々な場面 (ディスカッションやグループ活動など) で活用される。SEC (新井, 2024; フレイ・フィッシャー・スミス, 2019) がなければ、子どもの学習は円滑かつ効果的に進まない。例えば領域 B については、授業案の備考欄に「問題解決スキルを想起させる」「以前に学んだ怒りのコントロールスキルを参照」といったことが記載されることになる。

図2 学校の教育課程における SEL プログラムの位置



注：キャリア教育と生徒指導は領域A，領域B，領域Cのすべてに関係している。

「領域C」という用語は、学習指導要領の範囲外のほとんどの側面を指している。この領域には、朝の会、休み時間、片付けの時間などが含まれ、子どもはSELセッションで学んだスキルを応用する機会が与えられる。教員やその他の学校関係者は、子どもが習得したSELスキルを実践するよう促し、実際にスキルを活用した際には強化のために称賛することができる。生徒指導とキャリア教育の両方は、学校環境全体（領域C）に関わっていて、すべての取組が長期的な目標達成に焦点が当たっている。

表1には、前述の枠組みでいくつかの研究が提示されている。香川&小泉（2015）および Ito & Koizumi（2025）は、学校環境の広範な領域でのSELの強化を期待し、領域A，領域B，領域Cに焦点を当てた。Elias et al.（1997）で報告された事例は主に領域Cで実施されたが、その最終的な効果の評価は学校外で行われている。安達・安達（2019）は大学生を対象とした研究であるが、この場合、学習指導要領は適用されない。しかしながら、その目的は図2の領域Aおよび領域Cに対応する大学環境への対応であった。学校教育の実践はカリキュラムに基づいて行われることが広く認識されている。この文脈において、SELをこの入れ子構造内に戦略的に配置することは、その効果を確保する上で極めて重要である。

### 評価上の課題

研究と実践の両面において、SEL実施における評価は重要な課題である。表1に示すように、評価にはSEL実施プロセスの複数の段階（即時効果と最終効果の評価を含む）が含まれている。即時効果の

表1 SELの研究・実践での教育課程における位置づけと評価方法の例

| 対象者              | 小学生                                      | 中学生                            | 高校生 (1年)                                       | 大学生 (1年)                                      |
|------------------|--|--------------------------------|--|---|
| 目的とねらいとする成果      | 社会性・情動コンピテンスの向上と学習態度の改善                  | 級友関係や社会的な関係の向上                 | 学校適応の改善  | 大学生活への適応とアイデンティティ形成の支援                        |
| 教育課程領域 A         | SEL-8S プログラム                             | —                              | SEL-8C プログラム                                   | アサーション訓練                                      |
| 領域 B             | 学校行事, 道徳教育など                             | —                              | 学校行事とその他の出来事                                   | —   |
| 領域 C             | チャレンジ週間<br>ポスター, SEL-8S<br>コーナー          | ロールプレイの実施 (プログラム実施の毎朝の班別指導の時間) | ポスター, 玄関の電子掲示板                                 | 振り返りのレポート                                     |
| 評価<br>SEL 実施時の効果 | ・社会性・情動コンピテンス (児童自己評価, 教師による評価)          | ・ロールプレイで習得したスキルの正確度 (生徒の自己評価)  | ・社会性・情動コンピテンス<br>・規範行動<br>・学習への適応 (すべて生徒の自己評価) | ・自己主張<br>・他者尊重<br>・視点取得<br>・怒り表現 (すべて学生の自己評価) |
| SEL の最終的効果       | ・学習態度 (児童自己評価)<br>・学習定着度テスト (国語, 算数, 漢字) | ・学校外での生徒の交流回数 (生徒の日記)          | ・欠席率<br>・退学・転学生徒数                              | ・適応感<br>・アイデンティティ<br>・自己受容 (すべて学生の自己評価)       |
| 引用文献             | 香川・小泉 (2015)                             | Elias et al. (1997) (p.107)    | Ito & Koizumi (2025)                           | 安達・安達 (2019)                                  |

注：教育課程の領域A, 領域B, 領域Cは図2に示されたものを指す。

測定は各 SEL セッション (授業) における子どもの達成度 (例：ロールプレイにおける手順の正確性：Elias et al., 1997) を捉えることが、実施の忠実度 (計画通りに実施されること) の確保につながる。例えば、対象スキルの理解度に関する子どもの自己評価、習得したスキルの応用における自己効力感、日常生活でスキルを活用する意欲は、セッションにおける達成度の重要な指標となる (cf. 黒水・小泉, 2020)。こうした測定は、各セッションの達成度だけでなく、教師の教育実践の振り返りにおいても重要な役割を果たす。

前述のように、SELに関連する教科は学習指導要領に明示されていないため、SEL プログラムを学校カリキュラムに「融合」することが求められている。明確な評価手順や目標が欠如している場合、SELの取組みは学校教育に貢献することができないだろう。

### システム指向のアプローチ

学校環境は図2に示すように、学校カリキュラムの観点から見ると入れ子構造となっている。SEL 実施において、この特性は研究者や教員・学校関係者が考慮すべき重要な点の一つである。実施プロセスを円滑化するためには、以下の二つの重要な問いを検討すべきである。(1) 図2においてどの領域を対象とするか、(2) 時間軸に沿った効果評価の方法 (例：即時効果と最終効果) である。最初の問いは SEL 実施の目的に関わるものであり、対象領域の選択は次の3つの選択肢に依存する：特定のスキルと教科 (例：領域A), 学校カリキュラム領域 (領域AとB), または学校環境全体 (領域AとBを含む領域C)。2点目の問いは、説得力のある評価計画の策定に向けられており、他の研究者や教育者

へ効果的に成果を伝えることを目的とする。著者は、これら二つの問いを明確化することが SEL 実施の効果性向上に寄与すると考えている。

本稿の限界としては、小泉 (2016) の APP アプローチにおける 10 のアンカーポイントのうち 9 つについて議論を省略している点、また家庭や地域社会を含む環境について論じていない点をあげることができる。さらに、就学前施設や放課後施設などの他の環境についても言及されていない。今後の研究で取り組むべき課題が数多く存在することは明らかである。

## 利益相反

本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。

## 引用文献

- 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」 法研
- 安達知郎 (2012). 学校における心理教育実践研究の現状と課題—心理学と教育実践の交流としての心理教育. *心理臨床学研究*, 30, 246-255.)
- 安達知郎・安達奈緒子 (2019). 大学新生に対するアサーション・トレーニングの効果 教育心理学研究, 67, 317-329. <https://doi.org/10.5926/jjep.67.317>
- 安藤美華代 (2008). 小学生の問題行動・いじめを予防する！心の健康教室 “サクセスフル・セルフ” 実践プラン 明治図書出版
- 新井雅 (2024). 個別最適な学びと協働的な学びに基づく心理教育の実践・研究の方法論に関する展望 発達心理学研究, 35, 240-250. <https://doi.org/10.11201/jjdp.35.0049>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL: Author.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Fundamentals of SEL. Retrieved February 20, 2025 from <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Cunningham, J. A., Kypri, K., & McCambridge, J. (2013). Exploratory randomized controlled trial evaluating the impact of a waiting list control design. *Medical Research Methodology*, 13: 150. doi: 10.1186/1471-2288-13-150.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guide- lines for educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. (イライアス M. J. 他 小泉 令三 (編訳) (1999) 社会性と感情の教育 教育者のためのガイドライン 39 北大路書房)

- フレイ N.・フィッシャー D.・スミス D. 山田 洋平・吉田 新一郎 (訳) (2023) 学びは、すべて SEL—教科指導のなかで育む感情と社会性— 新評論
- 平木典子 (1993). アサーション・トレーニング 日本・精神技術研究所
- 本田恵子 (2002). キレやすい子の理解と対応—学校でのアンガーマネージメント・プログラム ほんの森出版
- 池島徳大 (監修・著)・竹内和雄 (2011). ピア・サポートによるトラブル・けんか解決法!—指導用ビデオと指導案ですぐできるピア・メディエーションとクラスづくり— ほんの森出版)
- 池迫浩子・宮本晃司 (2015). 家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成 国際エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆。ベネッセ総合教育研究所訳)
- 今井正司 (2023) イラスト版子どものマインドフルネス 自分に自信が持てる55のヒント 合同出版
- イライアス M. J. 他 小泉 令三 (編訳) (1999) 社会性と感情の教育 教育者のためのガイドライン 39 北大路書房
- Ito, E., & Koizumi, R. (2025). Improving normative behaviors and learning attitudes of first-year high school students with SEL-8Career. *Japanese Journal of School Psychology, 24*, 43-56. [https://doi.org/10.24583/jjspedit.24.1\\_43](https://doi.org/10.24583/jjspedit.24.1_43)
- 香川尚代・小泉令三 (2015). 小学校での SEL-8S プログラムの導入による社会的能力の向上と学習定着の効果 日本学校心理学会年報 7, 97-109.
- 川畑徹朗・JKYB 研究会 (編) (1996). 健康教育とライフスキル学習—理論と方法 明治図書出版
- 木村敏久・小泉令三 (2020). 中学校におけるいじめ抑止の意識向上に向けた社会性と情動の学習の効果検討—教師による実践及び生徒の社会的能力との関連— 教育心理学研究, 68, 185-201.) <https://doi.org/10.5926/jjep.68.185>
- Koizumi, R. (2000). Anchor points in transitions to a new school environment. *Journal of Primary Prevention, 20*, 175-187. DOI:10.1023/A:1021398101176
- 小泉令三 (2011). 子どもの人間関係能力を育てる SEL-8S 1 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 (2016). 社会性と情動の学習 (SEL) の実施と持続に向けて—アンカーポイント植え込み法の適用— 教育心理学年報, 55, 203-217. <https://doi.org/10.5926/arepj.55.203>
- 小泉令三 (2020). 公立 A 中学校の 4 年間にわたる社会性と情動の学習「SEL-8S プログラム」の実践—アンカーポイント植え込み法の観点からの検討— 福岡教育大学紀要. 第六分冊, 教育実践研究編, 69, 53-60.
- 国分康孝 (監修)・小林正幸・相川充 (編) (1999). ソーシャルスキル教育で子どもが変わる—小学校 楽しく身につく学級生活の基礎・基本— 図書文化社
- 國分康孝 (監修), 國分久子・岡田弘 (編) (1997). エンカウンターで学級が変わる (小学校編, Part2) 図書文化
- 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, 3-11. [https://doi.org/10.24583/jjspedit.20.1\\_3](https://doi.org/10.24583/jjspedit.20.1_3)
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領
- 文部科学省 (2010) 生徒指導提要
- 文部科学省 (2022) 生徒指導提要

- 森川澄男 (監修), 菱田準子 (著) すぐ始められるピア・サポート指導案&シート集 (2002). ほんの森出版
- NPO 法人 日本子どものための委員会 (2011). 10年のあゆみー創立10周年記念誌ー
- Pentz, M. A. (2000). Institutionalizing community-based prevention through policy change. *Journal of Community Psychology, 28*, 257-270. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(200005\)28:3<257::AID-JCOP3>3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(200005)28:3<257::AID-JCOP3>3.0.CO;2-L)
- サリ・J. クーパー 森田ゆり (監訳) 砂川真澄 (訳) (1995) 「ノー」をいえる子どもにーCAP / 子どもが暴力から自分を守るための教育プログラム 童話館出版
- 竹中晃二 (編著) (1997). 子どものためのストレス・マネジメント教育ー対症療法から予防措置への転換 北大路書房
- Takizawa Y., Bambling M., Matsumoto Y., Ishimoto Y., & Edirippulige S. (2023). Effectiveness of universal school-based social-emotional learning programs in promoting social-emotional skills, attitudes towards self and others, positive social behaviors, and improving emotional and conduct problems among Japanese children: a meta-analytic review. *Frontiers in Education, 8*:1228269. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1228269>
- 渡辺弥生 (2001). V L Fによる思いやり育成プログラム 「こころの教育」実践シリーズ 2 図書文化社
- Watanabe, Y. (2024). Enhancing school crisis prevention immunity through moral education: Insights from the framework of social and emotional learning, *Journal of Moral Education*, DOI: 10.1080/03057240.2024.2437198
- 渡辺弥生・小泉令三 (編著) (2022). ソーシャル・エモーショナル・ラーニング (SEL) ー非認知能力を育てる教育フレームワーク 福村出版
- 山崎勝之 (2013). トップ・セルフ 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編著) 世界の学校予防教育 第8章 独立した教育名をもつ日本の予防教育 金子書房 pp.297-304.)
- 山崎勝之 (編著) (2022). 日本の心理教育プログラム ー心の健康を守る学校教育の再生と未来ー 福村出版