

[研究論文]

教職志望学生の社会的能力育成プログラム試案 (SEL-8T(trial)) の実践効果 (2)

—改良版 SEL-8T(trial) の試行—

The effects of Social and Emotional Learning of 8 Abilities
for Teachers (trial) on pre-service teacher's social competences and
awareness about the program implementation Vol.2
—Trial of the improved version of SEL-8T (trial)—

山田 洋平・小泉 令三・高松 勝也

Yohei YAMADA・Reizo KOIZUMI・Katsuya TAKAMATSU

[研究論文]

教職志望学生の社会的能力育成プログラム試案

(SEL-8T(trial))の実践効果(2)

—改良版 SEL-8T(trial)の試行—

The effects of Social and Emotional Learning of 8 Abilities
for Teachers (trial) on pre-service teacher's social competences and awareness about the
program implementation Vol.2

—Trial of the improved version of SEL-8T (trial)—

山田 洋平 小泉 令三 高松 勝也
Yohei YAMADA Reizo KOIZUMI Katsuya TAKAMATSU
福岡教育大学 福岡教育大学教職実践講座 福岡教育大学教職実践講座

(2014年 1月 31日受理)

本研究の目的は、教職志望学生の社会的能力を育成するための学習プログラム試案 (Social and Emotional Learning of 8 Abilities for Teachers (trial); 以下, SEL-8T (trial) とする) の改良版を開発・実施し、教師に求められる社会的能力と学習内容実践化への意識についての学習効果を検討することであった。将来、教職を志望する大学院生に対して、全6回のSEL-8T (trial)学習プログラムを実施した結果、教員に求められる社会的能力の向上は示されなかったが、学習内容実践化への意識向上が示された。

キーワード：社会性と情動の学習、教職志望学生、社会的能力、教員の資質能力

1 問題と目的

学校教育における諸問題の深刻化・複雑化に伴い、直接の担い手である教員の資質能力の向上が、子どもたちの教育の充実を図る上で重要な政策課題となっている(文部科学省, 2013)。中央教育審議会(2012)では、教員に求められる資質能力の中で、保護者や同僚との円滑な人間関係における、教員としての基礎的な力の未熟さが指摘されている。こうした対人関係にかかわる、いわゆる社会的能力は、職場環境の改善や教員研修の充実などによって改善することが期待されている。しかし、教員は就職直後から学級担任となることがほとんどであり、就職1年目から子どもや保護者とのかかわるため、教員養成段階にあたる大学在学中に、一定の社会的能力を育成しておくことが求められる。

そこで、山田・小泉・高松(2014(印刷中))は、教職志望学生の社会的能力を育成するための学習プログラム“Social and Emotional Learning of 8 Abilities for Teachers (trial)” (教職志望学生を対象とした社会性と情動の学習(試案)、以下SEL-8T (trial)とする)を開発・実施した。

SEL-8T (trial)は、子どもの社会的能力の育成を目的に開発された Social and Emotional Learning of 8 Abilities at the School (以下, SEL-8S とする) プログラム(小泉, 2011)を参考にして、教職志望学生対象に作成された学習プログラムである。SEL-8S 学習プログラムも SEL-8T (trial)学習プログラムも、総称として Social and Emotional Learning (社会性と情動の学習: 以下, SEL とする) と呼ばれる心理教育プログラム群の一つである。SEL-8T (trial)学習プログラムのねらいとする8つの能力と具体例は、Table 1 を参照していただきたい。

Table 1 SEL-8T(trial)学習プログラムの8つの能力と具体例

基礎的社会的能力

- ①自己への気づき（自己の対人関係への気づき等）
- ②他者（児童生徒、保護者、同僚教員等）への気づき
- ③自己のコントロール能力（情動の制御と活用等）
- ④対人関係能力（あいさつ、良好な関係の維持等）
- ⑤責任ある意思決定能力（諸条件を考慮して、結果を見通した自己決定の能力等）

応用的社会的能力

- ⑥生活上の問題防止スキル（健康管理、法令順守等）
- ⑦環境や状況の変化への対処能力（就職時のストレス対処等）
- ⑧積極的・貢献的な奉仕活動（身近な他者への援助等）

山田・小泉・高松（2014（印刷中））では、教職志望学生9名を対象に全5回のSEL-8T(trial)学習プログラムを実施した。その結果、学習内容実践化への意識の向上が示された。学習内容実践化への意識は、学習した内容を児童生徒に実施することに対する自信のことである。山田・小泉・高松（2014（印刷中））は、SEL-8T(trial)学習プログラムを通して、教職志望学生が児童生徒役になって各学習テーマの授業の流れを体験したことにより、SEL-8T(trial)学習プログラムの進め方を理解し、実施上の見通しが明確になったことが学習内容実践化への意欲の向上に大きく影響したと考察している。

一方で、教員に求められる社会的能力に対する学習効果は示されなかった。このことについて山田・小泉・高松（2014（印刷中））では、授業中でのロールプレイ（役割演技）などの活動があくまでも仮想場面であるため、教職志望学生自身の教員に求められる社会的能力が向上したという実感が得られなかったことが要因ではないかと考察されている。また、SEL-8T(trial)学習プログラムの実施回数が少なかった可能性を指摘し、今後、学習効果を得るために必要な最低実施回数や実施期間について検討していく必要があることを課題として挙げている。さらに、効果測定における課題として、学習効果の定着や般化を検討するための追跡調査の必要性が示された。

そこで本研究では、山田・小泉・高松（2014（印刷中））の実践を踏まえて、SEL-8T(trial)学習プログラムを改善し、学習効果の定着や般化を含めた検討を行う。具体的な改善点は、以下の3点である。

a)実施回数の課題から実施回数を可能な限り増やす。また、授業内においても社会的能力を高め

るための時間を長く設けることで、教員に求められる社会的能力の向上を目指す。

b)学習効果の定着や般化をねらいとして、授業のまとめ部分における日常生活での活用を促す声かけと、次の授業の導入部分に学習したスキルの活用状況の確認を徹底する。

c)学習プログラムの学習効果の定着や般化の効果を検討するため、追跡調査を実施する。

以上のことから、本研究では、教職志望学生を対象とした改良版SEL-8T(trial)学習プログラムの学習効果を検討することが目的となる。

2 方法

(1)調査対象者

A 県内の国立大学大学院教育学研究科（教職大学院）に在籍する大学院生6名（男性3名、女性3名）。

(2)プログラム実施時期

10月中旬から11月上旬にかけて、受講を希望した調査対象者に、全6回の改良版SEL-8T(trial)学習プログラムを実施した。実施内容をTable 2に示す。本学習プログラムの実施回数および実施期間については、本研究の対象となる教職志望学生の任意参加によるものであるため、教職志望学生の負担を十分に考慮した。具体的には、教員採用試験の2次試験終了後から研修報告書の提出(1月中旬)の準備が本格化するまでの約3週間を本学習プログラムの実施期間に設定した。また、大学院での授業および教育実習の状況を考慮し、週2回合計6回の実施が本研究における最大実施回数であると判断した。

(3)プログラム実施内容

①学習テーマ

各回の学習ユニット（一般的には、“授業”を意味する）でのテーマであるが、これまでの5回の学習テーマ（山田・小泉・高松，2014（印刷中））に、「話の聞き方」を新たに加えた。「話の聞き方」

Table 2 改良版 SEL-8T(trial)学習プログラムの学習ユニットのテーマおよび内容

学習ユニット(実施日)	テーマ	内容
第1回 (10月15日)	初対面での話し方	教師や保護者に対して、適切な意思伝達や応対ができるように、伝え方や敬語表現を身につける。
第2回 (10月21日)	話の聞き方	事実を知ることと相手の気持ちを理解することの違いを知り、適切な聞き方のスキルを身につける。
第3回 (10月22日)	ストレス・マネジメント	ストレスには善玉と悪玉の2種類があることを知り、「善玉ストレス」の特徴を知るとともに、「悪玉ストレス」を解消するための有効なストレス対処法について学ぶ。
第4回 (10月28日)	冷静に伝える	怒りが爆発するような場面でも、気持ちを抑えて冷静に状況を判断し、自分の主張が伝えられるように、落ち着く方法や柔軟な考え方、また気持ちを伝えるスキルを身につける。
第5回 (10月29日)	ポジティブに考えよう	「うつ」の症状やその原因について学び、自他の体調や気分の変化に気づいて、適切に対処する方法を学ぶ。
第6回 (11月5日)	ストップ!いじめ	いじめの具体的場面を取り上げ、被害者や傍観者の立場からいじめを考え、トラブルの解決策を学ぶ。

は、山田・小泉・高松(2014(印刷中))での実施計画と考える段階では、候補として挙げられていた。しかし、「話の聞き方」は教職志望学生にとっては、十分なスキルの習得が見込まれていると判断し、学習テーマから除外された。しかし、山田・小泉・高松(2014(印刷中))において、SEL-8T(trial)学習プログラムを進める中で、「話の聞き方」についての必要性が感じられていた。また、山田・小泉・高松(2014(印刷中))の学習テーマを概観すると、保護者、同僚教員との社会的能力に関する学習テーマには、自己の意思を伝えること(初対面での話し方、冷静に伝える)が中心であった。しかし、自己の意思を伝えることよりも、相手の意思や気持ちを受けとる(読みとる)ことの方が、対人関係において基礎的なスキルであるため、より重要である。そのため、本研究においては、より基礎的なスキルとして相手の意思や気持ちを聞けるようにするために「話の聞き方」を取り入れることとした。

以上のことから、本研究では、保護者、同僚教員との社会的能力の向上を目指した「初対面での話し方」「冷静に伝える」「話の聞き方」、教員のメンタルヘルスの改善を目指した「ストレス・マネジメント」「ポジティブに考えよう」、様々な問題解決を目指した「ストップ!いじめ」の全6回からなる改良版 SEL-8T(trial)学習プログラムが構成された。

「話の聞き方」を除く5つの学習ユニットについては、山田・小泉・高松(2014(印刷中))を元により分かりやすいようにロールプレイでの設定場面

や提示物の変更などの改良を加えた。また、「話の聞き方」については、SEL-8S 学習プログラム(小泉・山田, 2011a; 2011b)のフォーマットを用いて、指導案および学習プリントを作成した。

②学習ユニットの進め方

1回の学習ユニットは90分であり、前半の40～50分では教師に求められる社会的能力の育成、後半の40～50分では学習内容実践化の意識向上をそれぞれねらいとする学習が行われた。

学習ユニットの前半部分の学習内容については、就職後に学校で遭遇する可能性のある児童生徒、保護者、同僚教員等との葛藤場面について、ロールプレイ(役割演技)やゲーム、話し合いなどを含めたワークショップ形式による学習を行った。学習ユニットの後半部分は、小中学校版のSEL-8S 学習プログラム(小泉・山田, 2011a; 2011b)の中から該当する学習ユニットのうち、主活動部分について、授業者(著者)が教師役となって模擬授業を実施した。調査対象者は児童生徒役となり、模擬授業に参加した。この活動によって、調査対象者は、SEL-8S 学習プログラムの学習ユニットでの主活動部分の進め方を体験的に理解することができる。活動後は、学習ユニットを実施する意義や実施上の留意点についての説明を行い、質疑応答の時間を設けた。

さらに、学習効果の定着や般化をねらって、学習ユニットのまとめ部分に日常生活での活用を促す声かけを行い、次の学習ユニットの導入部分には、前回学習したスキルの活用状況の確認を必ず行った。

(4)調査内容

①教師の社会的能力尺度 (山下・小泉, 2012)

教師が身につけるべき8つの能力(自己への気づき, 他者への気づき, 自己のコントロール, 共感・開放性, アサーション, 積極的・貢献的な奉仕活動, ストレス対応, 自己確立)について尋ねた。全27項目について、「よく当てはまる(4点)」から「当てはまらない(1点)」の4件法で回答を求めた。

②学習内容実践化の意識調査

SEL-8T(trial)学習プログラムの各学習ユニット(全6回)を教師の立場で児童生徒に対して実施することへの自信(効力感)について尋ねた。例えば、「冷静に伝える」の学習ユニットにおける質問項目は、「私は、気持ちや意見を適切に伝える方法を適切に指導できる」「私は、児童生徒同士のトラブルが起きた時、自分の意思を冷静に伝えるための指導ができる」であった。各学習ユニットに2項目ずつ全12項目について、「よく当てはまる(4点)」から「当てはまらない(1点)」の4件法で回答を求めた。

③学習ユニットの習熟度調査

調査対象者である教職志望学生が、SEL-8T(trial)学習プログラムの各学習ユニットを、どの程度習熟できたのかについて、a)学習内容の理解(“学習したポイントや授業内容がよく分かった”), b)活動の参加状況(“授業中のロールプレイが上手くできた”), c)教員としての活用意欲(“学習した内容を教員になった時に活用しようと思う”), d)自己の生活における活用意欲(“学習した内容をこれからの自分の生活で活用しようと思う”)の4観点から調査を行った。各観点に1項目全4項目について、「とても当てはまる(5点)」から「全く当てはまらない(1点)」の5件法で回答を求めた。

(5)調査時期

①②については、全4回の質問紙調査を実施した。1回目は6月25日, 2回目は学習プログラム実施前の10月5日, 3回目は学習プログラム実施後の11月5日, 4回目は12月10日であった。

③については、各学習ユニット終了後に質問紙調査を実施した。

3 結果

初めに、学習ユニットごとの習熟度について、学習ユニットの習熟度調査の観点ごとに、学習ユニットを変数とする1要因分散分析を行った。その結果、いずれの観点においても学習ユニット間差は見られなかった(Table 3)。各学習ユニットの得点を見ると、いずれも高い値(3.60~5.00)であった。このことから、本学習プログラムで実施した学習ユニットは、いずれも学習内容の理解、活動の参加状況、教員としての活用意欲、自己の生活における活用意欲が高まる授業であったと言える。

次に、本学習プログラムの実践効果を検討するため、教員の社会的能力尺度と学習内容実践化の意識調査の下位尺度項目の加算平均を下位尺度得点とし、下位尺度ごとに時期(4回)による1要因分散分析を行った。各尺度の平均得点と標準偏差、および分散分析結果をTable 4およびTable 5に示す。

まず、教師の社会的能力尺度においては、いずれの下位尺度も有意ではなかった。次に、学習内容実践化の意識調査の6つの下位尺度のうち、「話の聞き方」「ストレス・マネジメント」「冷静に伝える」「ストップ!いじめ」において、有意差が認められた($p<.05$)。下位検定の結果、「話の聞き方」において、3回目の得点が1・2回目よりも有意に高かった($p<.05$)。「ストレス・マネジメント」においては、3・4回目の得点が1・2回目よりも有意に高かった($p<.05$)。「冷静に伝える」「ストップ!いじめ」においては、3回目の得点が2回目よりも有意に高かった($p<.05$)。学習効果を示した4つの得点の推移をFigure 1~4に示す。

4 考察

本研究の目的は、教職志望学生を対象に改良版SEL-8T(trial)学習プログラムを実施し、教師の社会的能力と学習内容実践化への意識への学習効果を検討することであった。

教員を志望する大学院生に対して、全6回の改良版SEL-8T(trial)学習プログラムを実施したと

Table3 学習ユニットの習熟度調査における平均得点(M)と標準偏差(SD)

		初対面での 話し方	話の 聞き方	ストレス・ マネジメント	冷静に 伝える	ポジティブに 考えよう	ストップ! いじめ
学習内容	M	4.83	4.67	4.83	4.33	5.00	4.80
	SD	.37	.47	.37	.75	.00	.37
活動の参加状況	M	4.67	4.00	3.60	4.00	4.33	4.20
	SD	.47	.58	.45	.82	.47	.68
教員としての 活用意欲	M	4.83	5.00	4.67	5.00	5.00	4.80
	SD	.37	.00	.47	.00	.00	.37
自己の生活における 活用意欲	M	5.00	5.00	4.67	4.83	4.83	5.00
	SD	.00	.00	.47	.37	.37	.00

Table4 教師の社会的能力尺度の平均得点と標準偏差, および分散分析結果

		1回目	2回目	3回目	4回目	時期の主効果
						F(3,23)
自己への気づき	M	2.89	2.67	3.00	3.06	2.67 n.s.
	SD	.16	.33	.27	.23	
他者への気づき	M	2.89	2.72	3.00	2.89	1.49 n.s.
	SD	.25	.23	.39	.16	
自己のコントロール	M	3.39	2.94	3.22	3.28	1.82 n.s.
	SD	.23	.45	.25	.23	
共感・開放性	M	3.83	4.00	3.94	3.94	1.00 n.s.
	SD	.37	.00	.12	.12	
アサーション	M	2.94	2.83	3.11	3.06	.59 n.s.
	SD	.36	.37	.46	.23	
積極的・貢献的な奉仕活動	M	2.78	2.67	2.89	2.89	1.20 n.s.
	SD	.37	.33	.53	.46	
ストレス対応	M	3.00	3.06	3.06	3.17	.66 n.s.
	SD	.19	.12	.23	.26	
自己確立	M	3.56	3.39	3.56	3.72	1.25 n.s.
	SD	.31	.30	.31	.36	

** $p < .01$, * $p < .05$

Table5 学習内容実践化の意識調査の平均得点と標準偏差, および分散分析結果

		1回目	2回目	3回目	4回目	時期の主効果
						F(3,23)
初対面での話し方	M	2.83	2.67	3.00	3.08	.80 n.s.
	SD	.69	.69	.65	.45	
話の聞き方	M	2.92	2.75	3.50	3.25	4.22 *
	SD	.34	.48	.50	.25	1・2<3
ストレス・マネジメント	M	2.33	2.25	3.00	2.92	7.56 **
	SD	.37	.25	.50	.34	1・2<3・4
冷静に伝える	M	2.50	2.17	3.17	2.83	4.55 *
	SD	.58	.37	.47	.37	2<3
ポジティブに考えよう	M	3.00	2.67	3.42	3.17	2.28 n.s.
	SD	.58	.55	.34	.37	
ストップ! いじめ	M	2.08	2.00	2.75	2.50	3.33 *
	SD	.45	.58	.48	.41	2<3

** $p < .01$, * $p < .05$

ころ, 教師の社会的能力尺度ではいずれの下位尺度においても効果が認められなかった。山田・小泉・高松(2014(印刷中))における課題から, 本研究では, 実施回数の増加および社会的能力を高めるための時間延長, 学習効果の定着や般化をねらった声かけの徹底を行い, 教師の社会的能力の向上を図ったが, 結果は示されなかった。これについては, 内容が難しかったり, 活動が学習テーマのねらいに合致していないなどの学習内容自体の問題である可能性が考えられる。しかし, 学習ユニット実施後の習熟度調査における学習内容の理解では, どの学習ユニットも高い値が示されており, 授業内容そのものの問題ではない可能性が大きい。

やはり山田・小泉・高松(2014(印刷中))においても指摘されている通り, 教職志望学生自身が教員に求められる社会的能力を向上させるためには, 学習ユニットで学習した内容を体験できるような機会を設定することが重要であろう。つまり, 本研究のように日常生活への定着や般化を促す声かけを行うだけでは不十分であり, 例えば, 家庭学習として日常生活での活用を促進する宿題を設定するなどの方法が必要であるかもしれない。また, 教育実習やボランティア活動といった活動と関連づけることで, 体験できる機会が保証できるように工夫することも重要と考える。

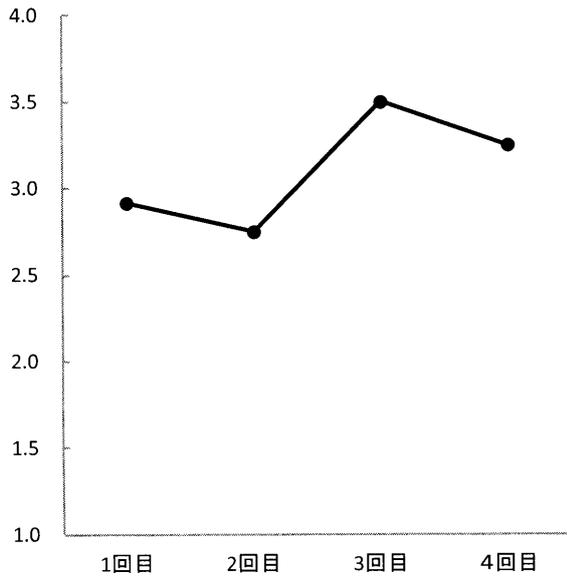


Figure 1 学習内容実践化の意識調査における「話の聞き方」得点の推移

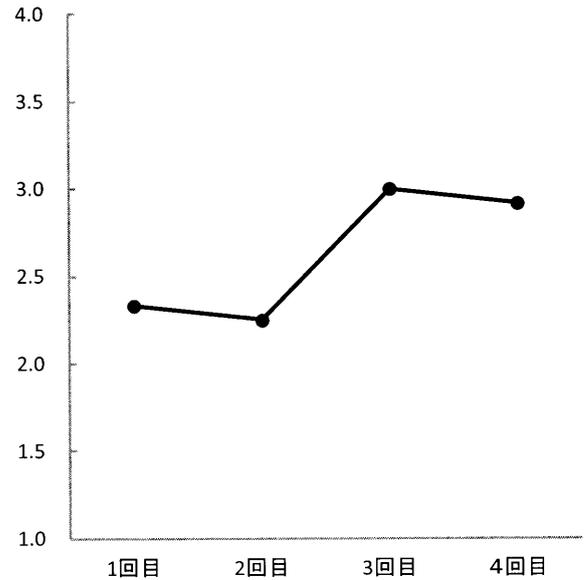


Figure 2 学習内容実践化の意識調査における「ストレス・マネジメント」得点の推移

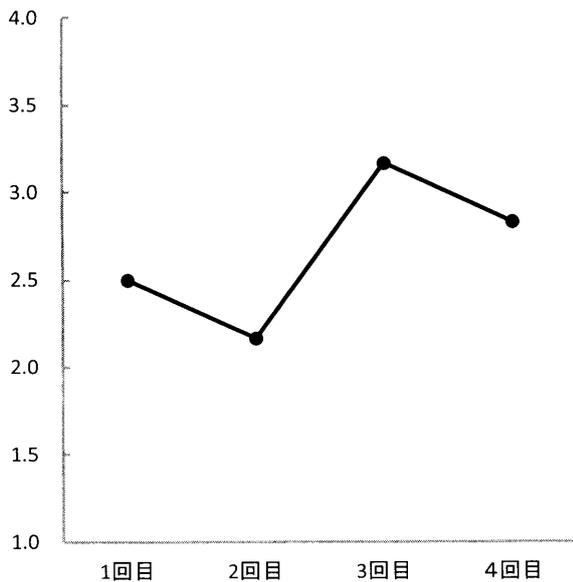


Figure 3 学習内容実践化の意識調査における「冷静に伝える」得点の推移

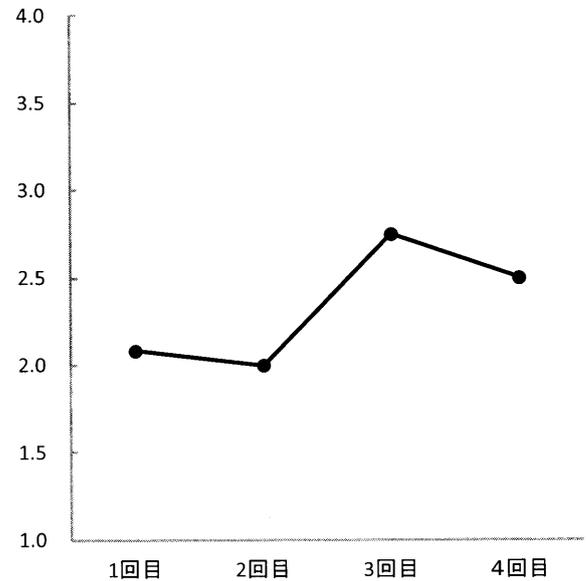


Figure 4 学習内容実践化の意識調査における「ストップ! いじめ」得点の推移

次に、学習内容実践化の意識調査においては、本研究で扱った6つの学習テーマのうち、「初対面の話し方」「ポジティブに考えよう」を除く4つの学習テーマにおいて、学習プログラム実施前よりも実施後の学習内容実践化の意識得点が上昇した。

「話の聞き方」については、本学習プログラムを実施していない調査1回目から2回目の期間、いわゆるベースライン期間において、得点の変化は認められなかったが、本学習プログラム実施直後の3回目の得点が1・2回目の得点に比べて、有意に高かった。学習効果の定着や維持を測定するための4回目の得点は、1・2回目比べて高いものの統計的な有意差は認められなかった。このことから、「話の聞き方」の学習効果の定着や維持は見られなかったが、新たに加えた学習ユニットと

して、一定の学習効果を示したといえよう。

「ストレス・マネジメント」については、ベースライン期間(1・2回目)の得点に比べて、プログラム実施後(3・4回目)の得点が有意に高く、学習プログラムの学習効果と学習効果の定着や維持が認められた。

「冷静に伝える」「ストップ! いじめ」については、本学習プログラムを実施する前後で有意な得点の上昇が認められた。

特に、「ストップ! いじめ」については、山田・小泉・高松(2014(印刷中))では効果が示されなかったが、本研究では効果を示した。「ストップ! いじめ」では、「問題解決の4ステップ」に従って、傍観者の立場からいじめの最善の解決方法を考案することをねらいとしている。「問題解決の

4ステップ”は、(1)目標を明らかにする、(2)多くの解決方法を考える、(3)結果を予想する、(4)最も良い方法を決定し実行するの4段階である。

本学習プログラムの実施によって、「ストップ! いじめ」の指導に対する意識が向上したことは、学習ユニット内で扱う“問題解決の4ステップ”が、教職志望学生にとって、いじめの問題を解決する1つの方法として理解できたためと考えられる。

一方、「初対面の話し方」と「ポジティブに考えよう」については、学習効果が認められなかった。「初対面の話し方」については、初対面の相手に対して分かりやすく伝えたい内容を伝える方法を学習した。ロールプレイで設定した場面は、部活動の練習試合で他校に出向いた時の話し方、保護者との電話対応、保護者懇談会での話し方であった。実際の授業の様子を見ると、保護者との電話対応の仕方について難しさを感じている学生が多い印象があった。そのため、「初対面の話し方」を教えるということに対する意識や自信は向上しなかったかもしれない。

また、「ポジティブに考えよう」については、うつつの症状やその原因を理解し、ネガティブな考え方をポジティブに考えられるように学習した。この学習ユニットは、他の学習ユニットに比べて、ロールプレイや話し合い活動がなく、個別に考える時間の多い活動であった。そのため、教職志望学生自身が教えることに対する意識や自信を向上させることが比較的難しい授業構成であったと考えられる。SEL-8S学習プログラムには、活動が少ない学習ユニットがいくつか存在しているため、こうした授業構成であっても学習内容の実践化への意識が高まるような手立てが必要となる。

以上のことから、本学習プログラムを実施することにより、概ね各学習テーマの実践に対する自信が高まるが示された。本学習プログラムを受講した教職志望学生は、授業を通して各学習テーマの指導方法を理解し、実践に対する一定の自信が得られたと考えられる。この学習内容実践化の意識が高まったことは、本学習プログラムのような取組を導入・実践する際に、重要な意味を持つ。Dulak & DuPre(2008)は、本学習プログラムのような取組の導入と実践には、実践者の自己効力感(self-efficacy)が一つの要因になることを指摘している。つまり、本学習プログラムのような取組が円滑に導入・実践されるには、取組を実施する教師自身が「この学習プログラムなら、自分にもできる。」「自分はこの学習プログラムを教える力を持っている。」というような学習プログラムに対する効力感を持っていることが重要となる。本研究で調査した学習内容実践化の意識が高まったこと

によって、教職志望学生が将来教員の立場で児童生徒の生徒指導上の問題に直面した際、その対応策の一つとしてSEL-8S学習プログラムのような取組を導入・実施する可能性が高まったと考えられる。

最後に、今後の課題を述べる。本研究では、調査対象者となる教職志望学生の通常授業や教育実習などへの負担を考慮し、約3週間に全6回の実施を行った。小中学生対象のSEL-8S学習プログラム実践においては、1年間に7回程度以上の実施で、安定した学習効果が期待されることが示されている(小泉・山田・箱田・小松, 2013)。今後も引き続き、学習プログラムの実施回数についての検討が必要である。

また、本研究の結果において、家庭学習の設定や教育実習との関連づけを図ることによって、学習効果の定着や般化を促される可能性が示唆された。今後、さらなる効果を得るためには、学習ユニットの実施の間隔を1~2週間に1回程度に広げて、その間の家庭学習を充実させたり、教育実習など社会的能力を活用できる活動との関連を考慮した実施計画を立案することなどの工夫が必要であろう。

引用文献

- 中央教育審議会 (2012). 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申). < http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf > (2014年1月30日)
- 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.
- 小泉令三 (2011). 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・山田洋平 (2011a). 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 (2011b). 社会性と情動の学習(SEL-8S)の進め方—中学校編— ミネルヴァ書房.
- 文部科学省 (2013). 平成24年度文部科学白書 日経印刷.
- 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— 日本教育心理学会第55回総会発表論文集, 342.

山田洋平・小泉令三・高松勝也 (2014). 教職志望学生の社会的能力育成プログラム試案 (SEL-8T (trial)) の実践効果—学習内容実践化への意識向上と合わせて— 福岡教育大学紀要 (第4分冊), **63** (印刷中).

山下健・小泉令三 (2012). 教師が身につけるべき教職能力における社会的能力の自己評価 教育実践研究 (福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター), **20**, 207-213.

付記

本研究は、平成 25 年度学長裁量経費研究推進支援プロジェクト研究「教職志望学生の社会的能力育成プログラム開発」(研究代表者：高松勝也)の助成を受けた。