

平成 30 年 6 月 7 日現在

機関番号：32414

研究種目：基盤研究(B)（一般）

研究期間：2014～2017

課題番号：26285157

研究課題名（和文）『日本版 解決志向の教室づくり実践マニュアル』の開発とプログラム評価研究

研究課題名（英文）Development and study of program evaluation on a manual for the Japanese version of Solution-Focused Classrooms Program

研究代表者

黒沢 幸子 (KUROSAWA, Sachiko)

目白大学・人間学部・特任教授

研究者番号：00327107

交付決定額（研究期間全体）：（直接経費） 5,700,000円

研究成果の概要（和文）：成功した教室づくりについて、全国小中学校の教員等に半構造化面接を行い、国内外の“解決志向型”の実践を検討し、有用な知見を結集して、『解決志向の教室づくり実践マニュアル』を開発した。クラスアシスタント（CA）が週に1回、全5回、1時限、教室で15分、観察・できていることのフィードバックやクラスのスケールリングを行うことで支援する。全国の小中学校で実施した結果、学級への適応感が高まり、よいクラスをつくる意欲に貢献したことが示唆された。また、クラスにいることが「幸せ」と感じ、友だちへの援助意欲が増すこと、学級で支援ニーズの高い層に、より成果があることが見出された。

研究成果の概要（英文）：We interviewed teachers who had successfully created secure classrooms. We studied them and the Japanese and international reports about solution-focused school practice. Based on them, we developed the manual for the Japanese version of Solution-Focused Classrooms Program; a classroom assistant (CA) pays five weekly visits to a classroom, spending an hour each time, takes 15 minutes to do the program. The manual consists of “observation and feedback of what has already been done well”, and “scaling the class”. We practiced the program based on the manual and conducted research, in elementary and junior high schools. It was suggested that applying the manual to actual schools enabled children to have higher sense of adaptation to class and encouraged them to create better classes, and positive changes in the measurements of “feel happy” and “try to contribute” to others. The effects of the program were higher in the groups of medium and low sense of security.

研究分野：臨床心理学

キーワード：学校プログラム 解決志向アプローチ 教室づくり スケールリング WOWWアプローチ ピアサポート  
プログラム評価 いじめ・不登校

## 1. 研究開始当初の背景

いじめ・不登校をはじめとした児童生徒の課題状況が多様化している昨今、学校や教室が安心・安全な場となり、児童生徒の健全な成長・発達を担う場として機能することが求められる。先行研究では、教員と児童生徒の信頼関係の質が学習や学校適応に影響を及ぼすこと、学級風土がいじめの発生・予防に関連することなどが示唆されている。学校諸問題の解決や予防は、“教室の状態”を成員の相互作用によってよりよくすること、「チーム学校」として相談員らが連携を工夫してそれに貢献することなどが重要となる。

諸外国では近年、これまで実践されてきたいじめ等への“問題対処型”(問題・原因の分析、対処法の選択・実行、問題の増減の評価を行う型式)の学校プログラムについて、その効果への疑問視が見られる。そこでは成果の不十分さ、不明瞭さ、費用対効果の課題等が指摘される。それに対して注目されるのが、“解決志向型”(個人や学校の内外にある資源や強みを活かし、協働してより良い状態をつくり出していく、目標志向的で安全性の高い効果的・効率的なアプローチ)である。“解決志向型”の実践は、解決志向ブリーフセラピー(Solution-Focused Brief Therapy)の発想をもとにしており、欧米では1990年代から学校現場で実践され、その成果が蓄積されつつあり、有用性の実証研究も報告され始めている。

“解決志向型”の実践として、英国で開発された、児童生徒によるいじめへの「サポートグループ・アプローチ」があり、日本でも中学校での成功事例が報告されている。米国で開発された、教室で“うまく行っていることに取り組む”「Working on What Works(以下、WOWWと略記)」(Berg & Shilts, 2005)も学級プログラムとして注目されている。WOWWは、児童生徒のみならず教員自身の力も引き出し、両者が協働して教室での目標を実現させていくことを助ける。これまでに、教員の学級運営スキルの促進、バーンアウトの減少、児童生徒の学業面・行動面・心理社会面での変化・成長への貢献が示唆されており、生徒の無断欠席や遅刻の減少及び教員の自己効力感向上の効果が実証されている。

“解決志向型”と捉えられる学校プログラムの実践は国内外で複数報告されているが、実証的な報告はまだ限られている。日本では大半が経験事例の報告で、研究報告自体があまり見当たらない。日本ですでに経験されている成功事例をもとに、我が国の学校システムや文化に沿った“解決志向型”の教室づくりの実践モデルを開発してその有用性を検討することは意義深いと考えられる。

## 2. 研究の目的

本研究課題では、日本のより良い学校・教室づくりに“解決志向型”を役立てた実践的方略を構築するため、主に以下3つの研究を

行った。これらによって学校でのより良い教室づくりに役立つ有用な実践マニュアルを開発することができれば、我が国の学校現場が抱えるいじめ・不登校等の諸問題の解決・予防にも資する「チーム学校」を活かす取組を、提案・推進していくことができる。

(1) 学校や児童生徒の力を積極的に活かす教室・学校づくりを実践してきた教員や相談員等の経験から成功プロセスや成功要因を抽出する質的研究(2014~2015年度)

(2) 国内外の先行研究知見に根ざした『日本版 解決志向の教室づくり実践マニュアル』を開発する実践的研究(2016年度)

(3) 開発した解決志向の教室づくりプログラム(実践マニュアル)の成果を質的・量的に検討する研究(プログラム評価)(2016~2017年度)

## 3. 研究の方法

研究期間：2014年度~2017年度。

(1) 困難な課題を抱える学級と関わり、子どもと教員の力を活かして、より良い状態の教室づくりに“成功した”経験をもつ日本全国の小中学校教員等を対象に、多層的スノーボール・サンプリング(地域：全国を5ブロックに分割、年齢：20代~50代)を行い、計33名に半構造化面接を実施した。修正版グランデッド・セオリー・アプローチを用いて、理論的サンプリングを行いつつ分析焦点者を選定し、困難学級から誰もが通いたくなるような安心・安全な教室に変容するプロセスの共通要因を抽出した。

リサーチクエスションは、「どのように学校や児童生徒の力を活かしながら教室づくりの実践を成功に導いていったのか」とし、質問項目は、生徒の力を活かした安全安心な教室づくりについて、(a)きっかけ：当初の学級状況、(b)試作：実践の試行錯誤・工夫、(c)実践：取組の実際、(d)アウトプット：感じた手応え、(e)アウトカム：学級・子ども達の変化、(f)フィードバック：振り返って見えてくること、に設定した。

(2) 『日本版 解決志向の教室づくり実践マニュアル』の開発のために、以下の～を行った。

上記(1)の質的研究により見出された「困難学級から誰もが通いたくなる安全安心な教室に変容するプロセス」において、教室づくりのプログラム開発に関連する成功要因を見出し整理した。

諸外国で行われている解決志向型の学校実践の知見を収集し、「WOWW：教室でうまく行っていることに取り組む」をはじめ、開発者や実践者の著書・論文・記録映像を検討し、中核的な取組の要素や効果性の高い学校プログラムの共通要因を探った。

日本で実践されている解決志向型の学校や教室での取組について、文献や実践研究を展望し、また高い成果を上げている学校を訪問し、実践知見を収集した。

上記で整理された要因と上記の要因を検討し、日本の学校現場に役立つ取組の要素を整理し、『解決志向の教室づくり実践マニュアル』を作成した。

### (3) プログラムの実施と評価

上記(2)で作成した『解決志向の教室づくり実践マニュアル』に基づき、教室でプログラムを実施するクラスアシスタント(CA)に対して事前研修を行った後、『マニュアル』に沿ってCAによりプログラムを実施した。実施期間の前後に児童生徒に対して質問紙調査を行い、学級担任にはプログラムの感想を自由記述で求めた。

対象者は、研究への同意が得られた小・中学校の計19学級の児童生徒(小学校4年生～中学校2年生)計580名であった。内訳は、2017年度：首都圏・関東・北海道地域の小学校2校(5学級)・中学校3校(9学級)、計14学級、419名。及びその担任教員14名。2018年度：首都圏・東海地域の中学校2校、計5学級、161名。及びその担任教員5名。

児童生徒用質問紙の構成は以下の通り。

(a) フェイスシート：学年、性別

(b) 小学生用学級適応感尺度(江村・大久保, 2012)。学級内での子どもの主観的視点からの適応を「居心地の良さの感覚」「被信頼・受容感」「充実感」の3因子15項目で測定。中学校教員と検討を行った結果、青年用は中学生には内容理解が難しく、中学生に対しても小学生用の使用が妥当であると判断されたため、本尺度を中学生にも用いた。

(c) 社会的責任目標尺度短縮版(中谷, 1996; 出口・中谷, 2003)。「規範遵守目標」「向社会的目標」の2下位尺度で構成され、13項目4件法で使用した。

(d) 学級の安心感に関して、「とっても不安」を1、「とっても安心」を10として、1～10の数値軸上の当てはまる数値に、を付けて回答を求めた。

学級担任用質問紙では、プログラムの感想について、自由記述を求めた。

プログラム最終回(第5回)で実施された児童生徒用感想ワークシートを、モニタリング評価、及び質的検討の対象とした。2017年度・2018年度にプログラムを実施したすべての児童生徒の感想の自由記述を対象に、質的検討を行った。リサーチクエスションは、「子ども達は、“解決志向のクラスづくり”のプログラムをどのように体験し、どんな成果を得たのか」とした。

**倫理事項：**本研究課題に係る研究は、『目白大学人及び動物を対象とする研究に係る倫理審査委員会』の承認を得て行われた。

## 4. 研究成果

### (1) 誰もが通いたくなる安心安全な教室への変容プロセスの質的検討

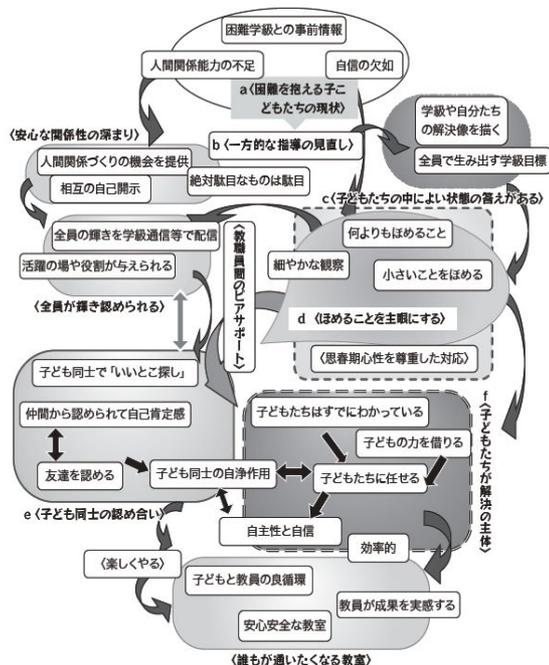


図1 「誰もが通いたくなる教室への変容プロセス」

分析の結果、29個の【概念】、12個の【カテゴリー】が生成された。「誰もが通いたくなる安心安全な教室への変容プロセス」のストーリーラインと結果図(図1)が得られた。

ストーリーラインの概要：【困難学級との事前情報】があり、実際に【人間関係能力の不足】や【自信の欠如】が目立ち、a) 困難を抱える子ども達の現状に直面する。そこで教員はb) 【一方的な指導の見直し】を行い、【絶対駄目なものは駄目】とルールを徹底するとともに【人間関係作りの機会を提供】する。クラスの中で【相互の自己開示】が促進され、安心な関係性の深まりが生じる。子ども達に【学級や自分達の解決像を描く】ように問いかけ、【全員で生み出す学級目標】を作ることによってc) 子ども達の中より状態の答えがあると教員は実感する。また、【なにより褒めること】、【細やかな観察】を行い、【小さいことを褒める】ことが大切であり、教員はd) 褒めることを主眼にする。その際、【思春期心性を尊重した対応】が不可欠となる。【全員の輝きを学級通信等で配信】して保護者にも伝え、行事等で【活躍の場や役割が与えられる】ことで全員が輝き認められる経験が増大する。さらに【子ども同士で良いところ探し】を行うことで【仲間から認められて自己肯定感】が高まり、【友達を認める】e) 子ども達同士の認め合いが生まれる。【教職員間のピアサポート】は大きな支えになる。

教員は、【子どもはすでにわかっている】と感じ、【子ども達に任せる】とともに、【子ども達の力を借りる】。【子ども達の自浄作用】が働き、f) 子ども達が解決の主体と

なることで、【自主性と自信】が培われる。  
【楽しくやる】ことは結果的に【効率的】であり、【教員が成果を実感する】。【子どもと教員の良循環】が生じ、仲が良くいじめ等も生じない【安心安全な教室】が成立し、誰もが通いたくなる教室が実現する。

なお、ストーリーラインは、a)~f)の6つのカテゴリーによって端的に要約される。

## (2) 『解決志向の教室づくり実践マニュアル』の開発作成

「誰もが通いたくなる安心安全な教室への変容プロセス」において、教室づくりのプログラム開発に関連する主な成功要因は、【学級や自分たちの解決像を描く】【何より褒めること】【子ども同志で良いところ探し】など、10個の【概念】、5個のカテゴリーに整理された(表1)。

表1 主な成功要因(誰もが通いたくなる教室づくり)

カテゴリー名	概念名
子ども達の中によい状態の答えがある	学級や自分たちの解決像を描く 全員で生み出す学級目標
ほめることを主眼にする	何より褒めること 小さいことを褒める 細やかな観察
ピアサポートの仕掛け	子ども同士で良いところ探し 助け合える仕組み
友だち同士の認め合い	仲間から認められて自己肯定感 友だちを認める
教職員間の肯定的声かけ	担任の頑張りを拾って広める

国内外での解決志向の教室づくりの主な実践報告を展望し、プログラムの中核的な構成要素の共通要因や差違を見出した(表2)。

クラスの観察やコンプリメント(できていることを褒める)は、国内外で共通した要素であったが、子ども同士の「良いところ探し」は日本でのみ実施されている要素であった。

表2 解決志向の教室づくりに関する主な実践報告一覧

実践者(研究者)	時期(実践発表)	地域	学校	観察&コンプリメント	学級のスケーリング	目標作り	児童の子ども同士の良いところ探し	介入形態
Berg & Shlits	2004~2005	ワロワ	中	0	0	0	0	毎週・7~10回
Kelly & Bluestone-Miller	2006~2010	シカゴ	中	0	0	0	0	毎週・10回
Berg & Huibers	2007	オランダ	小	0	0	0	0	2回
Young	2009	イギリス	中	0	0	0	0	2回
岡山・神田・久能	2006~2007	日本	小	0	0	0	0	毎週・半年
大西	2008~2016	日本	小	0	0	0	0	年間・適宜
眞鍋部	2009	日本	小	0	0	0	0	毎週・全7回
淺原	2012	日本	小	0	0	0	0	年間(担任)
柴田	2015	日本	中	0	0	0	0	3ヶ月・観察3回
小川・相模	2016	日本	小	0	0	0	0	毎週・全10回

上記で整理された要因と上記の共通要素や日本での取組の特徴を参照し、日本の学校現場に役立つ取組の要素を整理した。それらを構成要素として、現実的に導入可能なプログラムを検討し、『解決志向の教室づくり実践マニュアル』を作成した。

学校現場で負担が少なく、立場を問わず直ぐに実施できることを意図して、週に1回、全5回、1時限、クラスアシスタント(CA)が教室に入って15分程度支援し、それ以外の日は担任主導で学級活動を行う形態のプログラムを開発した。『マニュアル』は、ステップ：観察・できていることのフィード

バック、ステップ：クラスのスケーリング(1~10)、及び〔学級活動A:いいところ探し〕〔学級活動B:みんなdeスケーリング〕から構成され、趣旨、準備、進行手順(台本を含む)、各種ワークシート(「担任へのヒアリングシート」、「友だちからのメッセージ・シール&台紙」、「クラスが10(最高)の状態」、「クラスのスケーリング」、「クラスが1上がった状態」の各ワークシート等)が盛り込まれた。その際、成果を上げている学校を訪問して得られた実践知見も参照した。

プログラムの構成を図2に示した。

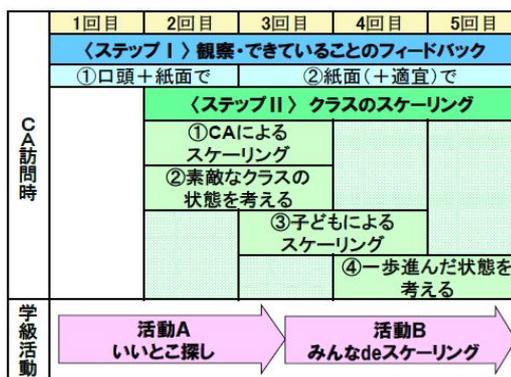
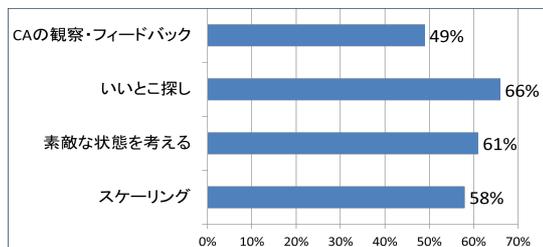


図2 プログラムのマニュアル全体像

## (3) プログラムの実施と評価

2017年度実施データを対象に、プログラムの構成要素の観点から評価を行った。

プログラムの最終回(5回目)に実施した感想ワークシートの結果を図3に示す。多数の小中学生が、本プログラムの活動を、楽しかった・役に立ったと感じ、子ども同士で行う「いいところ探し」は特に評価が高かった。プログラム各構成要素が日本の教室づくりのニーズに適うことが示された。また、児童生徒及び担任教員による感想の自由記述の内容の一部を表3に示す。感想によるモニタリング評価からも、各要素が連動して一定の成果が見られることが示された。



- 小学4年生~中学1年生(有効回答数175人、複数回答可)
- 学年による傾向の差はなし。

図3 楽しかった・役に立った活動アンケート結果

表3 プログラム後の感想例(自由記述)

児童生徒の感想	<ul style="list-style-type: none"> <li>● クラスがとてもレベルアップした</li> <li>● 友達も自分もいいところがある。自分も仲間も大切にしたい</li> <li>● クラスが10になるためのことを皆で考えられたのがよかった</li> <li>● クラスのスケーリングで、その日のクラスがわかり、次の日につなげてどんどんいいクラスに近づいた</li> <li>● クラスがいつも元気で笑っていて、いじめが一回もなかった</li> </ul>
担任の感想	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 全て肯定的に捉えられることで子ども達は安心して、もっとよい自分になろう、よりよいクラスになろうと努力していた</li> <li>● 子ども達の心は確かに成長し、クラスの良いところに改めて気付いた</li> </ul>

2017 年度実施データを対象に、プログラムの学級内での成果の特徴を検討した。

事前調査の「学級の安心感に関する 10 段階評価」の 8 (中央値) を基準に、学級における児童生徒の実態を反映することを意図して 3 群に分け、学級適応感尺度、社会的責任目標尺度にプログラム実施前後で変化が見られるか検討を行った。安心感高群 (8~10; 51.3%)、安心感中群 (3~7; 40.1%)、安心感低群 (1~2; 8.7%) とした。その結果、もともとの安心感が高い群ではプログラムの前後で変化はあまり見られなかったが、安心感の中群、低群でより変化が見られた (表 4、表 5)。本プログラムの利点として、学級集団全体へ実施するなかで、学級で支援ニーズの高い層に、より成果があることが認められた。また、学級全体として、クラスにいることが「幸せ」で「時間の経つのを忘れて取り組める」充実感や友だちへの援助意欲が増すことが示唆された。

表 4 プログラム実施前後の比較 (下位尺度ごと)

	尺度	学級適応感尺度		社会的責任目標尺度	
		下位尺度	居心地のよさ	充実感	向社会的目標
安心感高群 (N=145)	事前	3.59 (0.43)	3.44 (0.49)	3.59 (0.49)	3.59 (0.49)
	事後	3.60 (0.48)	3.45 (0.52)	3.58 (0.45)	3.58 (0.45)
安心感中群 (N=108)	事前	2.66 (0.64) **	2.71 (0.62) *	3.28 (0.56)	3.28 (0.56)
	事後	2.81 (0.59)	2.83 (0.61)	3.33 (0.54)	3.33 (0.54)
安心感低群 (N=24)	事前	1.56 (0.65)	1.97 (0.68)	2.89 (0.82) *	2.89 (0.82) *
	事後	1.59 (0.59)	1.91 (0.69)	3.08 (0.88)	3.08 (0.88)

各項目平均値 (SD) \*\* p < 0.01, \* p < 0.05

表 5 プログラム実施前後の比較 (質問項目ごと)

群	尺度	項目	変化	p値
安心感高群	学級	このクラスにいるときは幸せである	↑	<0.05
		このクラスでは先生や友達から頼られている	↓	<0.05
	社会	宿題をやらずに学校に行くことがあっていいと思う	↑	<0.01
安心感中群	学級	このクラスにいると落ち着く	↑	<0.01
		このクラスにいると気持ちが楽になる	↑	<0.05
	このクラスにいるときは幸せである	↑	<0.01	
	このクラスにはほめてくれる人がいる	↑	<0.05	
	このクラスにいると何かをやっている時間を忘れてしまうことがある	↑	<0.05	
社会	宿題をやらずに学校に行くことがあっていいと思う	↑	<0.05	
安心感低群	学級	このクラスでは先生や友達から頼られている	↑	<0.05
		このクラスでは先生や友達から認められている	↑	<0.05
全体	学級	このクラスにいるときは幸せである	↑	<0.01
		このクラスにいると何かをやっている時間を忘れてしまうことがある	↑	<0.01
	社会	宿題をやらずに学校に行くことがあっていいと思う	↑	<0.01
		友だちから何かを頼まれたら、それをやってあげようと思う	↑	<0.01

子ども達の「解決志向のクラスづくり」の体験プロセスにおいて、20 個の【概念】、6 個の【カテゴリ】が生成され、ストーリーラインと結果図 (図 4) が得られた。

ストーリーラインの概要：子ども達は CA とは誰だろう?・何をやるんだろう? と好奇心を抱き、【CA から肯定的に見守られる】体験をベースに【友達同士のいいとこ探し】をする。また、CA から「クラスの 10 の状態とは?」「クラスを数字で表すと?」と【クラスをよくする視点を投げかけられる】。そこから自分たちで【最高のクラスを思い描く】ことや【スケーリングで今を見つめ、目標を持つ】ことに挑む。クラスでは【CA との

出会い・CA を見る】ことから、CA をモデルに新たなことを【自分たちでやってみる】。この新しい体験は、子ども達にとって【褒められ、認められる】【楽しい、嬉しい】【多数決でない、皆の意見が大切にされる】【これでいいんだ】と感じる やってみると心地よい 体験となる。また、【クラスについて考える】ことや、【スケーリングの考え方】【他者の視点を意識】したり【視野の広がり】を感じたり普段と異なる体験をすることより、やってみると役に立つ と感じる。これらの肯定的感情体験が、【コミュニケーションの活性化】【クラスメイトへの感謝】【もっとよくなりたい・意欲向上】【実は当たり前が大切だという気づき】【出来ていること、これからやるべきことの明確化】といった 良い変化・気づき をもたらす。さらにクラスの【一体感・よくなった感じ】や個々の【自己理解・自己受容】につながり、そのようなクラスと個々との良循環から クラスの居心地の良さ を実感していく。

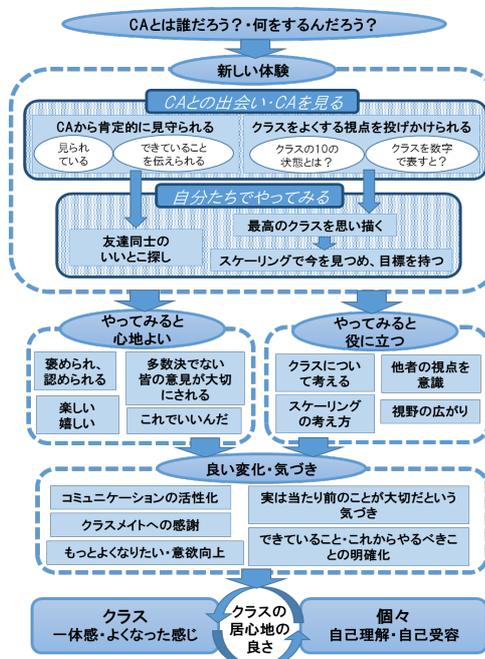


図 4 「解決志向のクラスづくり」の体験プロセス

震災・津波の被災地域での学校プログラムの充実が喫緊の課題であるため、そのニーズを探索的に検討した。福島県沿岸部の中学生を対象とした PTSD 反応尺度による追跡調査 (2014 年~2016 年) の結果 (1 年生時点で既に高ストレス反応を示し、その後 3 年間低減されていない) や現地学校訪問から、「解決志向の教室づくり」の特徴や利点は、被災地学校ニーズに合致すると推察された。

以上 ~ の成果から、子ども達の力を活かした成功した教室づくりのプロセス、及び日本の実践知見を結集して開発した『解決志向の教室づくり実践マニュアル』の特徴や有用性が明らかとなった。今後は得られた膨大な質的・量的データからプログラム評価を充実させ、国内外での学校実践に寄与したい。

<引用文献>

Berg, I.K. & Shilts, L. (2005). Classroom solutions: WOWW coaching. Milwaukee, BFTC press. (ソリュション・ワーカーズ(訳)(2006). 教室での解決: うまくいっていることを見つけよう! コーチング編 自費出版)

**5. 主な発表論文等**

[雑誌論文](計5件)

- 黒沢幸子(2018). スケーリング・クエスチョンの基本的な進め方とポイント 月刊学校教育相談, 32(8), 10-13. (査読無)
- 松田剛・久能弘道・黒沢幸子(2018). 「日本版 解決志向のクラスづくり完全マニュアル」に基づく実践と評価研究 北海道における一実践 北海道教育大学大学院研究紀要 学校臨床心理学研究, 15, 31-39. (査読無)
- 黒沢幸子(2017). 学校コミュニティの力を活かし学校を元気にする 全国の優れた実践の質的検討を踏まえて 心身健康科学, 13(1), 23-27. (査読無)
- 黒沢幸子(2016). やってみよう! ワークシートでブリーフセラピー 最高の学級を皆で手に入れよう! 月刊学校教育相談, 30(8), 24-25. (査読無)
- 黒沢幸子(2016). 困難学級を成功に導く生徒と教員による教室づくりのプロセス 中学校教員への半構造化面接の質的検討から 目白大学心理学研究, 12, 1-13. (査読有)

[学会発表](計21件)

- Mitsuru Hisata & Nanako Nakamura-Taira (2017). Mental Health Status among Japanese Children Who Experienced the Triple Disaster in Fukushima in 2011- A Three Year Follow up in 7th to 9th Graders. The 4th International Academic Conference on Social Sciences
- Sachiko Kurosawa, Norio Mishima, & Yuichi Takenouchi (2017). Development and Study of a Manual for the Japanese Version of Solution-Focused Classrooms Program. Solution-Focused Brief Therapy Association Annual Conference 2017
- 黒沢幸子・渡辺友香(2017). 解決志向のクラスづくり支援マニュアルの実践効果研究 日本学校心理学会第19回つくば大会
- 黒沢幸子・渡辺友香・竹之内裕一・鶴田芳映(2017). 解決志向のクラスづくり実践研究(1) 中学校 - 開発した支援マニュアルを用いて - 日本ブリーフサイコセラピー学会第27回松山大会
- 渡辺友香・黒沢幸子・鶴田芳映・関原良平(2017). 解決志向のクラスづくり実践研究(2) 小学校 - 開発した支援マニュアルを用いて - 日本ブリーフサイコセラピー

-学会第27回松山大会

- 黒沢幸子・渡辺友香(2016). 日本版 解決志向の教室づくり支援マニュアルの作成 日本学校心理学会第18回名古屋大会
- 黒沢幸子・渡辺友香(2016). 子どもの力を活かした温かい教室/学校づくり(1) - 多様な立場による実践の語りから学ぶ - 日本ピア・サポート学会第15回総会・研究大会(沖縄大会)
- 渡辺友香・黒沢幸子(2016). 子どもの力を活かした温かい教室/学校づくり(2) - 小学校における保健委員会の取り組み - 日本ピア・サポート学会第15回総会・研究大会(沖縄大会)
- 黒沢幸子(2016). いじめ・不登校予防につながる安心安全な教室への変容プロセス 中学校教員への半構造化面接の質的検討から 日本学校メンタルヘルス学会第19回大会(東京・立正大学)
- 黒沢幸子(2015). よりよい教室づくりの成功要因にみられるピア・サポート 小・中学校教員の語りの質的検討から 日本ピア・サポート学会第14回総会・研究大会(埼玉大会)
- 黒沢幸子(2015). 学校で活かす解決志向アプローチ 生徒どう!?(静と動): 成功事例から学ぶ 日本ブリーフサイコセラピー学会第25回札幌大会(招待講演)

[図書](計2件)

- 黒沢幸子・渡辺友香(2017). 解決志向のクラスづくり完全マニュアル - チーム学校、みんなで目指す最高のクラス! ほんの森出版 総頁96
- 八幡睦実・黒沢幸子(2015). サポートグループ・アプローチ完全マニュアル 解決志向アプローチ+ピア・サポートでいじめ・不登校を解決! ほんの森出版 総頁96

**6. 研究組織**

(1) 研究代表者

黒沢 幸子 (KUROSAWA, Sachiko)  
目白大学・人間学部・特任教授  
研究者番号: 00327107

(2) 研究分担者

久能 弘道 (KUNOU, Hiromichi)  
北海道教育大学・教育学部・教授  
研究者番号: 30271703

久田 満 (HISADA, Mitsuru)  
上智大学・総合人間科学部・教授  
研究者番号: 50211503

(3) 研究協力者

渡辺 友香 (WATANABE, Yuka)  
鶴田 芳映 (TSURUTA, Yoshie)  
竹之内 裕一 (TAKENOUCI, Yuichi)