

児童期の認知発達と心理発達の特徴と支援について

Cognitive and Psychological Development in Childhood

大須賀隆子 (帝京科学大学)

Takako OSUGA (Teikyo University of Science)

要約：小学3年から4年にかけて話し言葉から書き言葉への転換が起こり「保存」や「系列化」の理解が深まってくる。学習内容に抽象的な概念が盛り込まれるようになり、児童によっては、低学年で学習した知識と比較するかたちや具体的に視覚化することによって新しい学習内容を取り込みやすくする「先行オーガナイザー」(Ausubel,1963)が有効になるだろう。「認知カウンセリング」(市川, 2004)によって、4つの側面「動機づけ」「メタ認知」「知識構造」「必要知識」からつまずきの原因を探り、学習者が「認知的な学習スキル」を自立的に習得するような支援も望ましい。児童期は仲間の比重が大きくなり、10歳ころから社会的比較を通して妬みなどのネガティブな感情が生じる場合がある(澤田, 2006)が、「関係性攻撃」行為につながらないように社会的スキルプログラムが必要であり(磯部, 2011)、日々の教育実践の中で心のパワーと社会性の育成を視野に入れた「開発的・予防的カウンセリング」が求められる(河村, 2012)。構成的グループエンカウンター(SGE)に継続的に取り組む学級や児童は、受容的で支持的な体験の中で自信や安定感を得、ネガティブな感情を抱えた児童はSGE実施の守られた時空間と課題設定の中で感情表出をすることが予測される。ソーシャルスキルトレーニング(SST)プログラムを行った後は、日常の教育活動の中にSSTを盛り込む「般化」の機会と、グループアプローチのなかに埋もれがちな児童への個別配慮が求められる(飯田・石隈, 2001)。

I. はじめに

本稿は、小学校低学年・中学年・高学年のそれぞれの認知発達の特徴について述べ、その学習支援方法について概観した。さらに、児童期の仲間関係を通して生じるネガティブな感情に触れ、ネガティブな感情を受容的で支持的な関係性へと開発するグループアプローチについて検討した。

II. 児童期の認知発達と学習支援

1. 小学校低学年

小学校低学年は、ピアジェの認知発達段階では、前操作期から具体的操作期の移行期にあたる。頭の中だけで行う「操作」だけでは学習内容は理解できない段階である。従って、例えば、算数では、実際に子どもの手で動かせるような教材を用いたり、教師が実演できるような教具を用意することが求められる(林, 2014, PP.113-114)。小学校低学年は、例えば、サナギと蝶の写真を見て脱皮の様子を想像することは未だ難しく、DVDなどの映像教材を用いて脱皮の過程を連続的に観て理解するなどの学習支援が求められる(藤田, 2006)。

また、小学校低学年のワーキングメモリ(作動記憶)容量の発達段階を考慮すると、新しい情報は「一指示、一事項」として複数の指示を同時に与えないこと、「指示を与える」ことと「作業をさせる」ことを時間的に区分することなどの配慮が求められる(藤田, 2007)。

2. 小学校中学年から高学年

小学校中学年から高学年は、具体的操作期から形式的操作期の移行期にあるために、論理的な操作もしだいに可能になってくる時期である。だが、小学校3～4年生は、割り算や分数・小数などの学習につまずきを見せる児童もおり、「9歳、10歳の壁」が立ちはだかる時期でもある。

脇中(2009, pp.1-19)は、9歳、10歳は、成長の質的転換期であると述べている。ベイカー(Baker, 1993)のBICS(Basic Interpersonal Communicative Skills)とCALP(Cognitive/Academic Language Proficiency)への変化の時期と重なると指摘している(脇中, 2013, pp.26-27)。前者は場面における視線や身振り手振りなどの手がかり(コンテキスト)に支えられた言語能力であり、後者は書き言葉中心のコンテキストに支配されない言語能力である。脇中(2009)は、「9歳の壁」を境に

して児童の使う言語の質が転換することと学習のあり方が「生活中心の学習」から「本格的な教科学習」へと移行していくとともに、「9歳の壁」を越えるためには「高度化」「高次化」が必要であると指摘している。高度化は、ごっこ遊びや自由遊び、生活の中で多くの人々を豊かなかわりや経験を重ねていくことを通して実現される。高次化は、質の高い遊びや生活の中での豊かな経験や会話の積み重ねを基に、抽象的で論理的な思考と書き言葉へと移行していくことである。

思考の力は9歳10歳前後で変化する。この時期はピアジェのいう「具体的操作期」の後半にあたり、「保存」や「系列化」の理解ができるようになる。渡辺(2011, pp.94-96)は、系列化の理解の説明として次のような例をあげている。学校で先生が「廊下に出て、背の高さの順に並びなさい」という指示をよくするが、小学校に入ったばかりの児童では難しく、9歳10歳ともなれば短時間で並ぶことができるようになる。系列化とは「客観的な基準をもとに順番に並べる力」のことであり、小学校生活の中で経験を重ねることによって、次第に身長や体重といった数値を系列として並べることができるようになると述べている。

認知についての認知、例えば、「書きながら考えると思考が整理される」などのあり方を「メタ認知」というが、藤村(2008)は、メタ認知の質的变化は9歳、10歳ころに起きると指摘している。

西垣(2000)は、小学校4年生くらいになると、科学的読み物を読む際には「科学的な文章は何らかの構造をもっている」とか、効率的に読む方略は「図表・見出し・タイトルを中心に読む」とか、メタ知識を持ち始めることを示している。つまり、小学校3年生から4年生(9歳から10歳にかけては)認知において質的な飛躍が起きる時期なのである。そのため、小学校での学習内容も児童全般の認知発達に合わせて高次な学習言語や抽象的な概念が盛り込まれる。そうした抽象思考が理解できない児童やなじめない児童が一定数存在するために、「9歳、10歳の壁」を乗り越えることのできない児童が続出するのである。

それでは、「9歳、10歳の壁」を乗り越えるための支援はどのような発想で用意すればよいのだろうか。アメリカの教育心理学者オースベル(Ausubel,1963)の提唱した「先行オーガナイ

ザー」が有効ではないかと思われる。新しい情報が既に学習している知識や獲得している認知構造の中に取り入れられて関連づけられる過程を「包摂作用」と言うが、オースベルは、この包摂作用が学習者のなかに生じるためには、予め学習者のなかに新しい情報をとらえるための手がかりになるようなものを与えなくてはならないと考えた。この予め提示して学習の手がかりとなるものを「先行オーガナイザー」とオースベルは呼んだ。新しく学習する内容が、学習者の既存の知識や認知構造に包摂されやすいように、授業者が、前もって学習者の既有知識に関連づけて(あるいは比較するかたちで)提示したり、言語ではなく図解によって視覚的に学習内容の大枠を簡略化して示したりすることが「先行オーガナイザー」である。小学校低学年で学習した知識と比較するかたちで、あるいは、学習言語による説明では理解の難しい児童に対しては、その説明内容をシンプルな図に描いて示すと包摂作用が生じやすくなる。

3. 小学校高学年のための認知カウンセリング

市川(2004, pp.116-117)は、「小学校までの学習は日常モード、中学校からの学習は学問モード」と言い、小学校の高学年くらいから「認知的な学習スキル」を身につけてほしいと述べている。市川(2004, p.118)の言う認知的な学習スキルとは、「単純な反復習熟よりは、学習方法を工夫すること」「丸暗記よりは、内容を理解し、知識の関連づけを図ること」「まったくの試行錯誤で問題を解くよりは、適切な方略を用いること」などである。

市川(2004, p.111)は、認知的な学習スキルの習得を中心的な目標とした「認知カウンセリング」を実践研究している。心理カウンセリングは、人間の知情意で言えば情意の問題を扱うが、知情意の知にあたる問題、つまり、学習とか理解の問題になんらかの困難を感じている人に面接や個別指導を行うのが認知カウンセリングである。認知カウンセリングは、カウンセリングマインド(共感や傾聴、ラポールすなわち相互信頼的人間関係の形成)を取り入れた個別指導であり、学習者の自立の促進に配慮して指導するところに特色があり、次の4つの側面から学習者のつまずきの原因を探り、学習者の自立を図ることを目指している(市川,2004, p.112)。

- ① 動機づけ—学習意欲は高いか。どのような種類の動機が強いのか。意欲を失わせてしまうような環境要因はないか。

- ② メタ認知—理解することの重要性を認識しているか. 自分の理解状態の把握は十分か. 理解するためにどのような学習スキルを持っているか.
- ③ 知識構造—既有知識がどのようになっているか. きちんと整理されているか. 誤解している内容はないか.
- ④ 必要知識—問題を解いたり, 新しいことを学んだりするのに必要な知識が欠けていないか.

ここで重要なのは, この4つの観点は, カウンセラー側がもつのはもちろんであるが, 認知カウンセリングを受ける学習者側ももってほしい観点であるという点である. 学習者自身が, こうした観点をもつことによって, 最初はカウンセラーに導かれながら自分のつまずきの原因を見つけ解決の方略を探っていくのであるが, やがて自分自身でつまずきの原因と解決の方略を見つけていけるようになるのである(市川, 2004, p.113).

Ⅲ. 児童期の心理発達と開発的カウンセリング

1. 仲間関係から生じるネガティブな感情

児童期になると, 対人関係に占める仲間の比重が大きくなり, 対人関係も多様化する. 特に小学校中学年から高学年にかけて, ギャング・グループと呼ばれる同年代で同性の仲間集団が結成される. これは, リーダーとフォロワーの役割分担が明確にあり, メンバー同士の結束が固く外部に対して閉鎖的に振舞う特徴がある. しかし, 近年は, 塾通いなどによる放課後時間の消失, ギャング・グループを結成するだけの人間関係力の未形成などの理由によって消失の傾向にある(林, 2014, p.106).

外山・外山(2010, p. 121)によると, 児童期前期の子どもは, 行動の主人公としての自分が中心であるために, 自分を肯定的に見る傾向が強く, 自己評価や自尊感情が高いと述べている. だが, 10歳ころから他者意識が発達してきて他者との社会的比較を通して自己を観ることができるようになるために, 自己評価や自尊感情が低くなっていくと指摘している. 小学校中学年や高学年になって形成される仲間関係によって, そうした社会的比較による自己評価の低下はさらに促進される側面がある.

澤田(2006, pp.1-5)は, 社会的比較によって生じる感情として妬みがあると言い, 妬みは他者が自分よりも優れているという認知的側面と,

それに基づいた他者に対するネガティブな感情的側面で構成されていると説明している. 類似の概念として, 嫉妬(価値のある関係を脅かす怖れに対する防衛的反応), シャーデンフロイデ(他者の不幸を喜ぶ感情, 傷つける schaden + 喜び freude)といったものがあり, これらは社会的比較によって生じる感情であると説明している(澤田, 2006, pp.5-20). 社会的比較によって生じる, 妬み・嫉妬・シャーデンフロイデなどのネガティブな感情について追究している澤田は, 思いやりや道徳心といった善意ばかりを強調し, 妬みのような悪意に目を向けないのは「心の教育」としては万全ではないと指摘している(澤田, 2006, p. iii).

児童期ともなれば, 他者との関係性のなかで善意ばかりか悪意も含めて複雑な感情が生起するのが自然な姿である. 妬みのようなネガティブな感情は, 気に入らない子を無視する, 仲間はずれにする, 悪いうわさ話を流すなどの行為につながる. 磯部(2011)は, こうした行為を「関係性攻撃」と呼び, 仲間関係を操作することによって相手を傷つける攻撃であると指摘している. こうした問題行動を, 社会的スキルプログラムにより, 向社会的行動に変えて行く試みが必要であると磯部は提言している.

それでは, 「関係性攻撃」を向社会的行動に変えて行く社会的スキルプログラムとして, どのようなプログラムを用意すればよいのであろうか.

2. 予防的・開発的カウンセリング

構成的グループエンカウンター・ソーシャルスキルトレーニング・教師のリーダーシップと学級経営について研究をしている河村(2012, p.58)は, 学校生活のなかで, 子どもが好ましい人間関係を形成し, 学級集団に適応し授業や学級活動に主体的にコミットしていくためには, 次のふたつの条件が満たされていることが必要であると述べている.

- ① 一定レベルの心のパワー
- ② 一定レベルの社会性の保持

「一定レベルの心のパワー」がないと, 授業や学級活動に取り組むこと自体が難しいだろう. 否定的な自己イメージや他者に対して恨みや憎しみなどのネガティブな感情を強く秘めている児童は「心のパワー」が恨みや憎しみの感情エネルギーとして消費されている状態である. また, 「一定レベルの社会性の保持」とは, 学校や学級のルールを守って生活をする, 自分の欲求

をコントロールしてクラスメートと協力できる状態である。

学校で見られる児童の問題行動は、上記の①か②のいずれか、もしくは両方が満たされない状態によって生じる。すべての教師は、日々の教育実践の中で、常に①と②の育成を視野に入れた対応を行うことが求められると河村は述べている。これが「開発的カウンセリング・1次的援助」の実施である。(河村, 2012, p.59)

問題行動が起きる前に予防したり、その兆候の見られる児童を早期に発見したりして問題が大きくなるように対応していくのが「予防的カウンセリング・2次的援助」であり、問題行動が顕在化した児童に対応していくのが「治療的カウンセリング・3次的援助」である。(河村, 2012, p.59)

日本の学校は、子どもが年間を通して共同活動や生活を営むことが特徴であり、学級集団での生活や活動そのものがグループアプローチの土壌になっている(河村・小野寺, 2012, p.72)。グループアプローチとは、個人の心理的治療・教育・成長、個人間のコミュニケーションと対人関係の発展と改善、および組織の開発と変革などを目的として、小集団の機能・過程・ダイナミクス・特性を用いる各種技法の総称である(野島, 1999)。グループアプローチの効果を、野島(1999)は15項目示しているが、児童期に関連の深い8項目のみを挙げると次のようになる。

- ① 受容：他者からあたたかく受け入れられることにより自信や安定感が生まれる。
- ② 支持：他者からのいたわりや励ましによって、その人の自我が支えられ強められる。
- ③ カタルシス：自分の中の抑えていた情動を表出することで緊張解消が起こる。
- ④ 愛他性：自己中心的傾向を抑えて、他者をあたたかく慰めたり親切な助言をしたりすることで、他者を助けることができる喜びによって、安定感、生活意欲が高まる。
- ⑤ 観察効果：他者の言動を見聞きする中で、自分のことを振り返ったり、見習ったりする。
- ⑥ 対人関係学習：話したり聞いたりすることを通して、自己表現能力や感受性が高まる。
- ⑦ 相互作用：グループ担当者とメンバー、メンバー同士でお互いに作用し合う。

- ⑧ グループ凝集性：グループとしてのまとまりが相互の援助能力を高める。

野島は非構成的グループエンカウンターを指導を得意としている。筆者は野島の指導する非構成的グループエンカウンターを10数回体験しており、個人的な効果として①②③④を挙げることができる。

小学生の場合は、構成的グループエンカウンター(SGE)という明確な課題(エクササイズ)のあるグループエンカウンターが適切である(國分, 1992)。課題にもよるが、小学生の場合の効果として③④⑥⑦⑧が期待される。妬み・嫉妬・シャーデンフロイデなどのネガティブな感情は、押さえつけて閉じ込めても形を変えて噴出する可能性が予想される。SGE実施という守られた時空間の中で、課題設定という枠の中で表出することによって少しずつ、そうしたネガティブな感情が解消されていくことが期待される。受容的な雰囲気の中で実施されるSGEを体験していくことを通して安定感を感じたり、支持的な対人関係に意識的に取り組むSGEの中で肯定的な自己表現力をつけていくことも期待される。

SGEの流れは、インストラクション、ウォーミングアップ、エクササイズ、シェアリングである。学校現場においては、SGEは1時間授業として取り組まれることが多い。ウォーミングアップ、エクササイズだけを組み合わせ、インストラクションとシェアリングを省略する場合も少なくないが、それではねらいが達成されないで単なるリクレーションになってしまうと、小野寺(2012, p.78)は指摘している。初めは、単なるリクレーションでも児童同士が打ち解けるといふ効果が得られて意味はあるが、小学校高学年以降は、シェアリングが省略されると⑤の観察効果や⑥の対人関係学習の定着が希薄になるだろう。学級集団の発達に合わせて、適切なSGEを継続して取り組んだ学級の各児童は、上記に挙げた効果①受容：他者からあたたかく受け入れられることにより自信や安定感が生まれる、②支持：他者からのいたわりや励ましによって、その人の自我が支えられ強められるのを実感するのではないかと推測する。

ただし、以下の点については十分に留意しなくてはならない。児童のなかには、精神的な問題を抱え、他の児童と能動的に交流できない状態になっている者もいる。そういう児童に集団体験を強いると、傷ついてしまうことがある。従って、教師が学級でグループアプローチを実

施す際には、児童の心理状態を把握しておくことが不可欠である。(河村・小野寺, 2012, pp.75-76)

次に、特別な時間を設定して行われているグループアプローチとして、ソーシャルスキルトレーニング(SST)を検討したい。ソーシャルスキルとは「日常生活の中で出会う様々な問題や課題に、自分で創造的でしかも効果ある対処のできる能力」(世界保健機関 WHO)である。SSTとは「個人に不足あるいはうまく表出されていないソーシャルスキルを効果的に学習させるプログラム」である(小野寺, 2012)。学校現場におけるグループアプローチとしてのSSTは、近年になって行われ始めたものである(河村・小野寺, 2012, p.79)

SSTは、教示、モデリング、リハーサル、フィードバック、般化という流れでスキルを定着させていく(小野寺, 2012, pp.79-80)。

- ・**教示**：ターゲットとしたソーシャルスキルについて想起させるとともに、トレーニングをする目的や内容を理解させること。
- ・**モデリング**：ターゲットとしたソーシャルスキルが使われている場面を想起させ、よりよいモデルを提示し、理解させること。
- ・**リハーサル**：モデリングで示された行動を、実際にロールプレイなどで練習をすること。
- ・**フィードバック**：リハーサルや実施後の課題などにおいて、実践されたソーシャルスキルに基づいた行動を確認、評価し、ソーシャルスキルを発揮した効果を実感させること。
- ・**般化**：SSTで実践した内容を、日常生活においても発揮できるように支援していくこと。

具体的な学級単位でのSSTの実践例として、飯田・石隈(2001)の研究を見てみよう。

対象者は、中学校1年生、ターゲットはコミュニケーションスキル、1セッション50分間のSSTを2回行う。1回目は、相手のことを考えた話の聞き方を学習することを目的とする。相手の話を聴くときの具体的な言葉かけをロールプレイにより実施する。2回目は、自分の感情を効果的に相手に伝えることを学習目標とし、相手を傷つけるコミュニケーション、自分を傷つけるコミュニケーション、バランスのとれたコミュニケーションの3つをロールプレイにより実施する。それぞれのロールプレイの前には、ターゲットとしたソーシャルスキルに関する教示だけでなく、教示の前にはアイスブレイクが行われ、さらにスキルに関するブレインストー

ミングが行われた後にSSTが実践されている。各グループ内のひとりひとりの生徒が打ち解けてリラックスした雰囲気の中に、4種類のコミュニケーションのあり方を体験することができるように配慮された取り組みであり、その意味もブレインストーミング(フィードバック)によって十分に言語的に理解されていることが伝わってくる実施である。だが、学級全体としてはSSTの効果が得られているが、自己効力感の低い生徒に対しては、その効果が認められなかったという結果となった。この層の生徒に対しては個別の配慮が必要であることが指摘されている。

SSTの実践例を見たが、特別な時間をとってSSTのプログラムを行った後、スキルを定着させるためには、日常の教育活動の中にSSTを盛り込む配慮、すなわち「般化」の機会が必要であるとともに、グループアプローチのなかに埋もれがちな個々の児童への目配りも必要となっていくことが理解された。

IV. おわりに

小学校低学年・中学年・高学年のそれぞれの認知発達の特徴について述べ、その学習支援方法について概観した。小学校低学年では、ワーキングメモリ(作動記憶)容量の発達段階を考慮して、新しい情報は「一指示、一事項」として複数の指示を同時に与えないことへの配慮が求められる。

小学校3年生から4年生(9歳から10歳)にかけては、コンテキストに支えられた話し言葉からコンテキストに支配されない書き言葉へと転換が起り、「保存」や「系列化」の理解が深まり、メタ認知の力も育ってくる。つまり、小3年から4年(9歳から10歳)にかけて、認知において質的な飛躍が起きるのである。従って、小学校での学習内容も、高次の学習言語や抽象的な概念が盛り込まれるようになるが、そうした抽象思考になじめない児童が一定数存在するために、いわゆる「9歳、10歳の壁」を乗り越えるための支援の工夫が求められる。

オースベル(Ausubel, 1963)の提唱した「先行オーガナイザー」は、学習者の既存の知識や認知構造に包摂されやすいように、前もって学習者の既存知識に関連づけて提示したり、言語ではなく図解によって視覚的に学習内容を簡略化して示したりするものである。「9歳、10歳の壁」を乗り越えるための支援は、小学校低学年で学

習した知識と比較するかたちで、あるいは、具体的に日常的な場面を視覚的に示すことによって、高次な学習言語や抽象的な概念を取り込みやすくする「先行オーガナイザー」が有効であろう。

市川 (2004) は、「小学校までの学習は日常モード、中学校からの学習は学問モード」と言い、小学校の高学年くらいから「認知的な学習スキル」を身につけてほしいと述べている。認知的な学習スキルとは、「単純な反復習熟よりは、学習方法を工夫すること」「丸暗記よりは、内容を理解し、知識の関連づけを図ること」「まったくの試行錯誤で問題を解くよりは、適切な方略を用いること」などである。そのスキル習得のための個別指導が「認知カウンセリング」である。それは、4つの側面【動機づけ】【メタ認知】【知識構造】【必要知識】から学習者のつまづきの原因を探り、学習者の自立を図ることを目指すカウンセリングマインドを取り入れた個別指導である。

児童期になると、対人関係に占める仲間の比重が大きくなり、対人関係も多様化する。10歳ころから他者意識が発達してきて他者との社会的比較を通して自己を観ることができるようになるために、自己評価や自尊感情が低くなっていく(外山・外山, 2010)。社会的比較によって生じる、妬み・嫉妬・シャーデンフロイデなどのネガティブな感情がある(澤田, 2006)。思いやりや道徳心といった善意ばかりを強調し、妬みのような悪意に目を向けないのは「心の教育」としては万全ではない(澤田, 2006)。妬みのようなネガティブな感情は、気に入らない子を無視する、仲間はずれにする、悪いうわさ話を流すなどの「関係性攻撃」行為につながる(磯部, 2011)。こうした問題行動は、社会的スキルプログラムにより、向社会的行動に変えて行く試みが必要であると磯部(2011)は提言している。

河村(2012)は、日々の教育実践の中で、常に①一定レベルの心のパワーと②一定レベルの社会性の保持の育成を視野に入れた対応「開発的カウンセリング・1次的援助」「予防的カウンセリング・2次的援助」を行うことが求められると述べている。「開発的・予防的カウンセリング」としてグループアプローチのひとつである構成的グループエンカウンター(SGE)とソーシャルスキルトレーニング(SST)を概観した。

学級集団の発達に合わせてSGEに継続して取り組んだ学級の各児童は、受容されることによっ

て自信や安定感、支持的な雰囲気の中で自我が支えられていくことが期待される。ネガティブな感情を抱えた児童は、SGE実施という守られた時空間の中で課題設定という枠の中で表出することによって、ネガティブな感情が解消されていく可能性が推測された。

社会的プログラムのひとつとしてのソーシャルスキルトレーニング(SST)とは、「個人に不足あるいはうまく表出されていないソーシャルスキルを効果的に学習させるプログラム」である(小野寺, 2012)。ソーシャルスキルとは「日常生活の中で出会う様々な問題や課題に、自分で創造的でしかも効果ある対処のできる能力」(WHO)である。特別な時間をとってSSTのプログラムを行った後、スキルを定着させるためには、日常の教育活動の中にSSTを盛り込む配慮すなわち「般化」の機会が必要であるとともに、グループアプローチのなかに埋もれがちな個々の児童への目配りも必要となってくるのが理解された(飯田・石隈, 2001)。

参考文献

- Ausubel,D.P. (1963), The psychology of meaningful verbal learning, Grune&Stratton.
- Baker,C.(1993), Foundations of bilingual education and bilingualism, Clevedon, Multilingual Matters.
- 藤村宣行(2008),「知識の獲得・利用とメタ認知」, 三宮真知子編著, 『メタ認知—学習力を支える高次認知機能』, 北大路書房.
- 藤田哲也(2006), 「有効な教材・わかりやすい例示とは—ピアジェの認知発達理論」, 『初等理科教育』40, pp.56-57.
- 林 創(2014), 「思考の深まり 学校での学び」, 坂上裕子・山口智子・林 創・中間玲子共著, 『問いからはじめる発達心理学—生涯にわたる育ちの科学 Developmental Psychology Beginning with Questions:A Life-Span View』, 有斐閣スツウディア.
- 林(2014), 「関わりあって育つ 仲間の中での育ち」, 坂上・山口・林 創・中間共著, 同, 有斐閣スツウディア.
- 市川伸一(2004), 『学ぶ意欲とスキルを育てる いま求められる学力向上策』, 小学館.
- 飯田順子・石隈利紀(2001), 「中学校における学級集団を対象としたスキルトレーニング—自己効力感がスキル学習に与える影響」, 『筑波大学心理学研究』23, pp.179-185.

- 磯部美良 (2011), 「子どもたちの「関係性攻撃」を向社会的行動に変えていく」, 『発達』 32, pp.26-33.
- 河村茂雄 (2012), 「教育相談の学校体制づくり」, 『教育相談の理論と実際—よりよい教育実践をめざして—』, 図書文化社.
- 河村茂雄・小野寺正己 (2012), 「教育実践に生かす予防・開発的な教育相談」, 『教育相談の理論と実際—よりよい教育実践をめざして—』, 図書文化社.
- 國分康孝 (1992), 『構成的グループ・エンカウンター』, 誠信書房.
- 西垣順子 (2000), 「児童期における読解に関するメタ認知的知識の発達」, 『京都大学大学院教育学研究科紀要』 46, pp. 131-143.
- 野島一彦 (1999), 「グループ・アプローチ」, 『現代のエスプリ』 385, 至文堂.
- 澤田匡人 (2006), 『子どもの妬み感情とその対処—感情心理学からのアプローチ』, 新曜社.
- 外山紀子・外山美樹 (2010), 『やさしい発達と学習』, 有斐閣.
- 脇中起余子 (2009), 『聴覚障害教育 これまでとこれから—コミュニケーション論争・9歳の壁・障害認識を中心に』, 北大路書房.
- 渡辺弥生 (2011), 『子どもの「10歳の壁」とは何か?—乗り越えるための発達心理学』, 光文社新書.
- (2013), 『「9歳の壁」を越えるために—生活言語から学習言語への移行を考える』, 北大路書房.