



Title	学校をめぐる発達研究：認知・対人関係・自己・精神的健康
Author(s)	仲, 真紀子
Citation	教育心理学年報, 42, 57-67
Issue Date	2003-03-30
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/44503
Rights	日本教育心理学会; 本文データは学協会の許諾に基づきCiNiiから複製したものである
Type	article
File Information	naka-085.pdf



[Instructions for use](#)

発達部門 (児童・青年)

学校をめぐる発達研究：認知・対人関係・自己・精神的健康

仲 真紀子

(東京都立大学人文学部)

はじめに

本稿では、2001年7月から2002年6月の教育心理学研究、心理学研究、発達心理学研究、および教育心理学会第44回総会発表論文集、心理学会第65回大会発表論文集、発達心理学会第13回大会発表論文集から、発達部門と考えられる研究を取り上げ、レビューする。過去の発達部門の年報論文にならい、小中学生が参加者となっている研究は原則としてすべて対象とした。また、雑誌論文はほぼすべて紹介した。ただし、臨床や特殊教育の研究や、尺度構成を主たる目的とした研究は他の章にゆずることとし、含めなかった。

1年分の論文をまとめて読んでみて、以下のような印象をもった。第1は、小中学生を対象とした研究の多くが「学校」に関わる問題を取り上げ、「学校」の中で行われ、「学校」に成果を還元しつつあるという印象である。教育心理学研究に実践研究が導入されたことも影響しているのだろう。教師による研究が増え、また、実践研究でなくても、教室で長期にわたる観察が行われたり、教師による評定が含まれるなど、現場と関わりのある研究が多くなった。

第2は、同じ学校に関わる発達研究でも、特定の教科内容の理解や習得だけでなく、適応や精神的健康といったウェルビーイングを目指す研究が増えていることである。小学生を対象とした研究では、教科や単元を題材にしながらも、自己モニタリングや学習時の情動制御を目指した実践が目立つ。また、中学生を対象とした研究では、ストレスへの対処行動や支援をテーマにした研究が多い。

第3は、領域のオーバーラップが見られることである。私は、これまで論文や研究領域を分けるカテゴリーとして「認知、自己、対人関係」などの枠組みを使ってきた。同じ発達研究であっても、これは「認知発達」、これは「自己の発達」といった具合にである。しかし、今回レビューした研究は、「認知、自己、対人関係」の枠にはおさまらなかつた。例えば「認知」といっても、「記憶の発達」や「問題解決」などのいわゆる「認知」プロパーの研究は少ない。学校への適応と関わりのあるディスコースや認知スタイル、自己学習スキルを高める実践など、

認知と適応、認知と実践が組み合わさった研究が多い。「対人関係」でも、親子や友人の問題が単独に扱われているものはあまりない。対人関係と学級適応の関係を調べた研究や、ソーシャル・サポートを扱った研究が増えている。「自己」についても同様である。いかにして人は自己に気づくかという基礎的研究もあるが、セルフモニタリングの訓練や、ストレスに対処するための対人方略などの研究が目につく。

このようなダイナミックな諸研究を、どのようにまとめればよいのだろうか。迷った挙げ句、結局は慣れ親しんだ「認知、自己、対人関係」の三領域に「精神的健康」の領域を加え、領域ごとにまとめていくことにした。うまくおさまらなかつたところに、近年の研究の深みと複雑さがあることを読み取っていただければと思う。

1. 認知

認知領域の研究は、小学生を対象としたものが多い。中学生が抱える中心の問題はストレスや問題行動であり、認知に関わる問題は相対的に軽くなっているのかもしれない。以下、次のトピックについて見てゆく。

- 基礎的認知：心の理論、論理的推論
- 学校適応の認知的基礎：ディスコース、ルール、認知スタイル
- 授業実践：算数、理科、国語、英語
- 社会についての学習：経済、障害者、規則

1-1. 基礎的認知：心の理論、論理的推論

ここでは、いわゆる「認知」らしい研究を紹介する。一つの流れは「心の理論」に関するものであり、もう一つは論理的思考である。

〈心の理論〉

一般に、二次的の信念課題(AはBが○○を知っていることを知っている)は一次的の信念課題(Aは○○を知っている)に比べ、難しい。林(2002)は、これを情報量の負荷によるものだと考え、負荷が一次的課題と同じ程度の二次的課題を作成し、小1～6年、大学生の450人に行った。また、「ウソ」(母に対し、よごれた部屋を片付けたとウソ)と「冗談」(母によごれた部屋を見せ、片付いていると冗談)を区別するに

は、ウソ／冗談を言う人物の意図（Aは母に部屋がよごれていることを知ってほしい／ほしくない）を理解する必要があると考え、合わせて検討した。その結果、負荷が小さければ1年生でも二次的的信念課題は可能であること；しかし、負荷が増えればやはり困難であること；ウソと冗談の区別は9歳頃可能になり、二次的意図や信念の理解と関連があることなどが示された。

この研究に引き続き、林・浅井・高橋（2002）は、「作意的な行為」（Aが作作的に何かを行ったためBが被害を被る）と「不作為な行為」（AがすべきことをしなかったためにBが被害を被る）について、心的状態の理解とからめて検討している。対象は小1，3，5年である。課題は、Aの心的状態を理解していなければ答えられないものであった。その結果、心的状態の理解と行為の善し悪しの判断に関連があることを見出している。

人格特性の理解を「心の理論」との関わりで調べた研究もある。清水（2002）は「AはBを喜ばせるためにBを幼稚園に連れていった。しかしBは怖いと悲しんだ」などの文を年中児～小2年103人に提示し、Aの意図や人格特性、他の場面でAがとりそうな行動について尋ねた。その結果、「人格特性が安定した心的状態を生み出す」ことが理解されるには、以下の要件が必要であった。①Aの意図（喜ばせたい）とBの結果（悲しんだ）は必ずしも一致しないこと；②Bの結果（悲しんだ）をAがどう思うかは、Aの意図に依存すること、の2点である。

向井・丸野（2002）による心的特性についての研究も、「心の理論」との関連で捉えることができる。彼らは、産みの親と育ての親が異なる赤ん坊について、その心的特性と身体的特性が、それぞれどちらの親に似ると思うかを尋ねた。対象は、小2，高校，大学の28人であった。その結果、身体的特性については、どの年代の参加者も「産みの親に似る」と判断した。しかし、心的特性については差があった。小2では産みの親と育ての親で差がなかったが、高校，大学では「育ての親に似る」とする反応が多かった。心的特性の理解は小2では十分ではないのだろう。

〈論理的思考〉

「心の理論」研究とならび、論理的思考も普遍的な認知研究のテーマである。大宮・内田（2002）は論理式における後件肯定（PならばQである。Qである。ならばPとは限らない）と前件否定（PならばQである。Pでない。ならばQとは限らない）を取り上げ、推論過程を調べている。対象は3～5歳，小2，4，6年，大学生の210人であった。課題はこうである。まず、金魚の絵と金魚が水の中にいる絵を見せ、①後件肯定課題では次のように尋ねる。「金魚は水の中に住んでいる」(PならばQ)；「水の中に住んでいる生き

物知ってる？」(Q)；「それ金魚？」(QはP?)。②前件否定課題では、「金魚は水の中に住んでいる」(PならばQ)；「金魚じゃない生き物知ってる？」(Pでない)；「それ水の中に住んでる？」(PでないものはQ?)。最後の問いに対する答えが、①では「それもそうだけど、他にもある」、②では「そういうものもあるけど、そうじゃないものもある」など、不定反応である場合に正答となる。

その結果、①後件肯定の正答は5歳，大学生で高く、②前件否定は5歳，6年生で高かった。幼児よりもむしろ児童の方が正答が少なかったことになる。正答にいたる理由づけを「ルール，事例，知識」に分けたところ、幼児と大学生は事例(ライオンは住んでいない等)を挙げることが多かったが、児童ではルール(一般に～は水に住む)や知識(水族館で見た)の割合が大きかった。誤答パターンにおいても、①では小学生の5～8割が「知識」を挙げていた。児童は知識やルールに頼る方略をとりやすい。これは学童期の子どもの思考・問題解決の特徴を反映しているといえるだろう。

認知研究の面白いところは、特定の文脈から切り離された形で、同一の課題を異なる年齢の対象者に課すところである。その結果、各年代の子どもたちにおける方略や思考のパターンが把握できる。「学校」も重要だが、こういった研究もますますさかんであってほしい。

1-2. 学校適応の認知的基礎：ディスコース，ルール，認知スタイル

ここでは学校文化への適応に関する認知的な研究を取り上げる。実験室で行われがちであった認知研究が、学校を意識し、あるいは学校文脈に沿う形で行われているのは新しい変化である。

〈ディスコース，ルール〉

清水・内田（2002）は、小学校に入ったばかりの子どもたちが教室のディスコースにどのように適応していくのかを調べた。対象は小学校1年の担任と児童40人である。日直が中心に行う「朝の会」を4月と7月に計9回録画し、分析した。その結果、4月から7月にかけて全体の発話数が増えた。4月の時点では教師の発話が全体の6割を占めていたが、7月では日直と他児童のやりとりが6割になっていた。また、教師の発話を分析したところ、4月は教師による発話の代行（「スピーチを始めますって言ってごらん」）や質問の仲介（「好きな遊びはなんですかって」）が多かった。しかし、7月になり、生徒だけでやりとりができるようになる、教師はスピーチについての説明を行ったり（これは・・・とって、そういうお話をしないと駄目ですよ）、質問の仕方を指示するようになった（もっと分かりやすい質問しなさいよ）。教師は、児童の習得の状態を見ながら

適切な指導を行っているといえよう。また、児童は、3ヶ月の間に学級にほぼ適応することができた。

総会・大会論文集においても、教室でのコミュニケーションと適応に関わる研究が見られる。例えば、有馬(2002)は、新入生が「読み書きの姿勢」や「静かに待つ時の姿勢」をどのように身につけるのかを調べている。4月から3月まで58時間の授業を観察し、教師の言葉かけを中心に分析したところ、やはり教師の働きかけに変化が見られた。4月は「4の姿勢」(足、背筋、手、体の向き)という言葉を使い練習させていたが、6月以降はできた人を褒めたりまねさせることで習得が図られていた。

また、辻・本山・城井・日和佐・倉田・谷岡(2002)は小3の「朝の会」を取り上げ、「学級文化」の形成という観点から、先行する会での発話がどのように継承(引用、流用、関連づけ等)されるのかを調べている。観察は11回行われた。その結果、継承は発話への強い印象や盛り上がったテーマを引き継ぐ形で生じることが見出された。発話資源の再活用である継承の発生も、児童による学級への適応の一側面であろう。

ただし、適応の中には必ずしも好ましくないものもあるようだ。堀・丸野・加藤(2002)は、教室での発言スタイル(意見や質問を進んで言う/言わない等)と授業場面での暗黙のルール(教師との対立の回避、「正解」志向等)の関係を調べた。対象は小中高の1223人であった。その結果、より高学年において、消極的な発言スタイルと教師との対立回避に相関が見られたという。

〈認知スタイル〉

もう一つ、認知スタイルという観点から学級への認知的な適応を調べた研究を紹介する。

「熟慮性—衝動性」には「衝動性—熟慮性」の次元と「効率性—非効率性」の次元とがあり、前者は認知的好み、後者は能力と関連するという。しかし日本の小学校1年生では、衝動性と知能に負の相関があることが知られている。これを宮川(2001)は、日本特有の学校文化によるものだと考えた。日本の学校文化では、一般に課題を丁寧に行うことが要請される。この要請に馴染む前の低学年では、衝動性と能力に負の相関があるというのである。そこで、小学校1年と4年、177人を対象に、認知スタイルを調べる同画探索検査を行い、学業成績や知能との関連を調べた。その結果、1年生では衝動性得点と学業に負の相関が見られた。4年では(従来言われている通り)非効率性得点と学業に相関があった。宮川は、「日本の学校文化では、熟慮性・・・が、一種の重要な就学適性を構成しているが、それは1年生レベルでは他の一般的な知的能力と分化していない」と考察している(p.440)。

1-3. 授業実践：算数、理科、国語、英語

生徒が有する素朴理論や効果的な教授法の研究は多い。これらの研究は教育部門でも取り上げられるだろうが、子どもの思考を浮き彫りにするものでもある。ここでは雑誌に掲載された論文を中心に、いくつかの研究を紹介する。扱われている教科は算数、理科が多く、対象は小学生が多い。

高垣(2001)は「高さ」に対する素朴概念(プリコンセプション)を乗り越えさせる試みを行った。対象は小学校5年72人である。まず、プリコンセプションを調べたところ、高さの測定法の誤り(背の「高さ」は実は「長さ」である)や高さの測定法の誤り(三角形の頂点から底辺ではなく、用紙の手前に向かって垂線を降ろして高さを測る)が見出された。そこで、プリコンセプションをもつ者を2群に分け、一方には教授法1(算数での「高さ」の概念を教える)を、他方には教授法2(「腰の曲がったおばあさんはまっすぐに立たせることはできないから、そのままの姿勢で背の高さを測る」などの事例を用いる)を行った。その結果、教授1では50%、教授2では72%の生徒が、プリコンセプションを脱し、算数的な「高さ」を答えるようになったという。

藤村・太田(2002)は密度、濃度、速度などの内包量(単位あたりの大きさ)を題材に、2つの教授法A、Bの比較を行っている。対象は小学校5年の2学級で、一方には従来の教授法Aを、他方には新たに考案した教授法Bを行った。教授法Aは三段階指導法とよばれる。混み具合(○㎡に○人)を理解するのに、①面積が共通の課題(500㎡に40人と500㎡に30人ではどちらが混んでいるか)、②人数が共通の課題(500㎡に30人と300㎡に30人、以下同様)、③2量が異なり、倍数関係を含まない課題(500㎡に40人と300㎡に30人)を与える。教授法Bでは、③'ともいえる課題、すなわち2量は異なるが倍数関係が含まれる課題(200㎡に15人、400㎡に45人)だけを与えた。どちらの群も課題を個別に解き、解法を発表し、討論を行い、応用問題を行った。教授法Aでは、解法が方向づけられている。これに対し、教授法Bでは複数の方略が混在すると考えられる。その結果、Bでは討論がより活性化し、学びが促進されると予想された。

事後テストとして混み具合、測度、濃度の課題を行ったところ、混み具合の課題においてBの効果が見られた。そこでBにおける課題解決や討論、応用問題の過程を分析したところ、Bでは「単位あたり方略」(これが望ましい方略である)や「倍数操作方略」が生じていた。また、討論で発言した者や、応用問題で「単位あたり方略」を理解して使っていた者は、事後テストでの「単位あたり方略」の使用が多かった。なお、Aに比べ、Bでは発言した者としなかった者の成績の差が小さかった。これは、

生徒が討論における他者の解法を積極的にとりこんだためだと解釈された。

この他、特定の単元や教授法を扱った研究は、総会・大会論文集にも数多く見られた。「算数・数学」では加算(小1～3)；虫食い算(小3)；かけ算(小3～5を対象としたもの1件, 小3～6を対象としたもの1件)；割算(小6が3件)；文章題(小3と小5を対象としたもの1件, 小5が2件, 小6が3件)；図表の利用(中学生)などが見られる。「理科」では時間・距離・速さ(4～11歳)；密度概念(小5～中2)；太陽の動き(小3)；混合液体の温度(小5)；植物のライフサイクル(小6)；力学(中2, 3)；物理(中)などが題材となっている。「国語」では読解・文章理解を扱ったものが多い(4年が1件, 5年が1件, 4～6年を対象としたもの1件)。また、漢字(小2が1件, 小3～6を対象としたもの2件)；説明文の産出(中1, 3)；作文(中2)なども見られた。「英語」では単語学習を題材としたものがあった(中1～3を対象としたもの1件, 中3を対象としたもの1件)。また、「美術」や「体育」の研究もあった。

1-4. 社会についての学習：経済、障害者、規則

教科内容に留まらない、社会に関する幅広い知識の習得を目指した研究も多い。調査研究だけでなく、総合的な学習とリンクさせた授業実践も増えている。

藤村(2002)は、小4～6年、82人を対象に、経済学的思考の発達を調べている。5月のイチゴと12月のイチゴ、豆腐屋の手づくり豆腐とスーパーのパック入り豆腐など、身近な商品の価格差を取り上げ、なぜ値段の差があるかを考えさせた。一般に、価格が変動する要因としては、消費者側の要因(需要、利用価値)と生産者側の要因(供給量、コスト、利益・売り上げ)があるのだという。児童の反応を見たところ、価格の差を説明するために用いられた要因の種類は学年とともに増加した。また、嗜好→高需要→利益追求→高価格といった因果のつながりも、より明確になっていった。

総会・大会論文集にも社会的な知識の習得を目指した研究が見られる。青柳・石上・西館・徳田(2002)は、小5を対象とした総合的な学習の時間において、視覚障害を理解するためのプログラムを実践している。1時間めは一般的な知識の提供(視覚障害者の人数、点字ブロックの役割)、情緒面に関する質疑(いじめられたことはあるか等)、点字の読み書きの観察を行った。2時間めは目を閉じての硬貨の識別、誘導歩行を行った。その結果、事後の作文に、「点字ブロックにはものを置かない、手引きの方法がわかった、点字の読み書きの速さに感心」などの記述が見られたという。また、小5を対象とする同様のプログラムで、石上・埴・徳田(2002)は、盲導犬との触れあい

の有無と盲導犬についての知識の関係を調べている。触れ合いのあった子どもの方が、より多くの知識を有していた。

木下(2002)は、コミュニティの規則と個人の自由についての意識を検討している。対象は日英の9, 11, 13歳, 大学生であった。課題は、ある町の議会が社会領域の規則(ゴミ出しの日や場所の決定)や個人領域の規則(歯磨きをすべき)を作ったと仮定し、その正当性の判断や理由を求めるというものであった。その結果、社会領域の規則では年齢、国の差はなかったが、個人領域の規則では、両国とも年齢が上がるにつれ「是認」が減った。しかし、有益性や危険性を強調した個人領域の規則では、日本の方が英国よりも「是認」が多かった。

以上、認知に関わる研究を概観した。次に対人関係について見ていくことにしよう。

2. 対人関係

子どもの対人関係がどのように広がり深化するのかという問題は、たいへん魅力的である。しかし、対人関係だけに焦点を当てた研究は少ない。認知領域と同様、多くの研究が「学校」の文脈で、適応や精神的健康との関連で行われている。ここでは以下の3つのトピックに絞り、研究を紹介する。

- 対人関係の発達
- 社会的スキル
- 教師の勢力資源

2-1. 対人関係の発達

「学校」文脈での研究が多い中で、以下の研究は対人関係や信頼感の発達そのものに焦点を当てており、貴重である。

柴田・高橋・板倉(2002)は小1～6年415人を対象に、学童期における人間関係の発達を調べた。手続きとしては、高橋が作成した Picture Affective Relationships Test(PART)を用いている。PARTには①近接、②情緒的支え、③行動や存在の保証、④激励や援助、⑤情報や経験の共有、⑥養護などが期待される場面が描かれている。参加者は、そのような場面において誰と一緒にいてもらいたいかを答える。その結果、どの学年の児童も複数の重要な他者からなる人間関係をもっていることが明らかになった。また、重要な他者には機能分化があることも示された。例えば「情緒的支え」が必要な場面では一貫して家族が選ばれる。また、「近接や激励・援助」が求められる場面では、学年が上がるにつれ非家族が選ばれやすくなった。

酒井・菅原・眞榮城(2002)は、児童・思春期の子ども

が母親に抱く信頼感の形成要因を探っている。対象は、縦断研究における生後11年目の子どもとその母親であった。調査の結果、「自分は母親と一緒にいる価値があるか」の評定（自己評価）は、親の養育態度の暖かさや夫婦関係の良さに関連があった。一方、「母親は自分と一緒にいる価値があるか」の評定（他者評価）は、養育態度の暖かさだけでなく、子どもの性別、抑うつ傾向、新奇性追求などとも関連があることが示された。

2-2. 社会的スキル 〈向社会的なスキル〉

子どもたちはどのような向社会的スキルをもっているのだろうか。

飯田・石隈（2002）は、中学校での学校生活スキルを測定する尺度を作成した。まず、教師や生徒への面接や調査を経て、学習、社会、進路、健康領域から57項目のスキルを選定した。この中には「先輩・後輩ときちんとあいさつができる」など、日本特有のものも含まれている。これらの項目を用いて中学生809人に調査を行ったところ、①自己学習、②進路決定、③集団活動（授業のグループ活動で協力して活動できる等）、④健康維持、⑤同輩とのコミュニケーションの5因子が見出された。著者らが指摘するように、同じ学習スキルでも①自己学習と③集団学習の2因子があること、同じ対人関係でも③集団と⑤同輩の2因子があることは興味深い。なお、自己学習と集団活動のスキルは女子の方が男子よりも高く、また、2年の方が3年よりも高かった。3年の方がスキルが低いという結果について、著者らは、高学年になるにつれ「できること」と「できないこと」への認識が高まるからではないかと考察している。

学年差については、同様のことが総会・大会論文集の研究にも見られる。廣・塩見（2002）は、小中学生208人を対象に、対人交渉方略、規範意識、自己主張の関連を調べた。その結果、規範意識は男子よりも女子が高く、中学生よりも小学生が高かった。著者らは、中学生になると、友人関係を壊したくないという思いから逸脱への許容範囲が増すのではないかと考察している。

また、奥野・藤本・鎌倉・木谷・鈴木・小堀・糸井（2002）は、小学校の低、中、高学年391人を対象に向社会性の調査を行った。この調査においても、やはり学年とともに向社会性が下がっていた。ただし、学校・学級への愛着との交互作用があった。

〈社会的スキルの訓練〉

では、望ましいスキルを習得させる社会的スキルの訓練は効果があるのだろうか。

藤枝・相川（2001）は、学級単位で行うソーシャル・ス

キル訓練(CSST)の効果を検討している。対象は4年生1学級で、担任教師が訓練を行った。また、別の1学級を統制条件とした。訓練の目標は「仲間への入り方・誘い方、上手な頼み方、暖かい断わり方」などである。訓練は「教示、モデリング、リハーサル、フィードバック」を2度ずつ行った。また、前後に①社会的スキルの自己評価、②目標スキルの自己評価、③教師による社会的スキルの評価を行った。

訓練前の①と③社会的スキルの自己・教師評価のスコアが低い生徒10人をL群とし、訓練前後の上昇点を中心に効果を検討したところ、②目標スキルの自己評価の「上手な頼み方、暖かい断わり方」においてL群が統制学級よりも高くなった。また、教師による評価③においても効果があった。ただし、①の自己評価では差がなかった。著者らは、訓練が通常の授業とは異なったため、生徒が戸惑ったり恥ずかしがったりし、本気で取り組めなかった可能性があるかと考察している。この指摘は重要である。訓練の効果、そして児童の力や能力は、慣れ親しんだ文脈において最もよく発揮されるのだろう。

この他、社会的スキルの訓練を扱った研究は総会・大会論文集においても多数見られた（小3が2件、小4が1件、小6が1件、中学生が3件）。

2-3. 教師の勢力資源

教師との対人関係はどうだろうか。「教師の言うことに従うのはなぜか」を調べる勢力資源の研究には蓄積があるが、昨今の現場では変化があるのだろうか。

田崎（2002）は、日本、韓国、ロシアにおける教師の勢力資源を、小5、6年を対象に検討している。「正当性、親近受容、明朗性、罰、外見性」について調べたところ、正当性（先生の言うことは正しいと思うから）や親近受容（よく相談にのってくれるから）については国による差はなかった。しかし、罰（成績にひびくから）や外見性（スマートだから）では差が見られた。罰や外見性を挙げた生徒は日本では低く、韓国は中間で、ロシアは高い。日本では、罰を与える教師は尊重しない、外見性がよいだけでは尊重しないということなのかもしれない。

また、廣澤（2002）は、子どもが担任教師を信頼する理由を、小4、5、6年390人を対象に調べている。その結果、①児童中心、②心理的距離、③学習指導・援助、④態度の一貫性、⑤親近感の5因子が得られた。①、②、⑤については6年が他の学年よりも高く、③については男子が女子よりも高い。また、④は女子においてのみ6年生が他の学年よりも高かった。上の研究と併せて考えるならば、現在も過去と同様、「子どものことをよく考えてくれる、心理的距離が近い、親しみをもって接してく

れる」といった特性が、子どもと教師をつなぐ中心的要素であるといえるだろう。

3. 自己

自己の問題を対人関係や認知の研究から切り離すことは難しい。例えば、自己意識には、社会的比較など対人関係の中で形成される側面がある。また、情動制御の問題や、自己肯定感を高める学習の研究は、メタ認知や学習とも大きく関わる。自己は、一つの領域というよりも、様々な領域を結び付ける要なのかもしれない。ここでは、以下のトピックについて見ていく。

- 自己認識
- セルフモニタリングを促す実践
- 自己効力感を高める実践

3-1. 自己認識

人は自己をどのように認識するようになるのか。社会的比較を含む研究を2つ紹介する。

高田(2001)は、自己が認識される契機を、①自己観察(自ら振り返って)、②社会的フィードバック(他者の反応から)、③社会的比較(自己と他者を比較して)という観点から調べた。また、自己の姿についても、相互独立的な自己、相互協調的な自己、否定的な自己、肯定的な自己の側面から検討している。対象は小6、中2、高2、大学1、2年、若年成人、中年成人の1604人であった。方法は、30の肯定的、否定的形容詞から自分にあてはまるものを5つ選び、どうしてそれに気づいたのかを①自己観察、②社会的フィードバック、③社会的比較から選ぶというものであった。

その結果、どの学年でも①自己観察によって自己を認識することが多かった。ただし、その傾向は小中よりも高、大、成人で顕著だった。また、選ばれた形容詞を見ると、小学生と成人では肯定的な形容詞が多く、中、高、大では否定的な形容詞が多い。特に、①自己観察では否定的な自己が、②社会的フィードバックでは肯定的自己が認識されやすかった。また、相互独立性は青年期で低く、小学生、成人では高かった。相互協調性はその逆である。つまり、小学生、成人に比べ、青年が認識する自己は否定的、相互協調的であった。

外山(2001)は、自分と他者とを比較する「社会的比較」について検討した。対象は年長児、小1、小3～6年369人であった。3つの社会的比較、すなわち①「私の絵の方が○○ちゃんのより上手」などの直接的比較、②覗き込むなどの仲間の作業への注意、③「どのくらいできた？」などの進捗チェックについて、そのような行動を行う理由、実際に行うか、されたらどういう気持ちかを

尋ねた。その結果、年齢によらず①直接的比較を行う者はなく、6割がネガティブに捉えていた。②作業への注意は1年の方が5、6年より「行う」と報告した。された場合、1年はポジティブに感じるが3～6年はネガティブに感じる。また、6年ではこの行為をカンニングと見る者も多かった。③進捗のチェックは年齢とともに行う者が増える。1年はポジティブ、3、4年はネガティブ、5、6年はニュートラルに捉えており、自己評価のために有益とする者も多かった。

子どもは年齢とともに直接的な比較を避け、より間接的な比較を通して自己評価をするようになっていく。外山が指摘するように、比較により相手を傷つけたり、逆に自分が傷ついたりという経験も関わっているのだろう。また、メタ認知の発達や、次節に見られるような発達を促す訓練によるところも多いのかもしれない。

3-2. セルフモニタリングを促す実践

ここでは、特定の教科や学習を通じ、自己モニタリングや自己制御を培おうとする実践を紹介する。

中川・守屋(2002)は、「大造じいさんとがん」を教材とし、学習のモニタリングを促進する授業を行った。対象は小学校5年の2学級であり、一方は①モニタリング自己評価法による授業を、他方は②到達度自己評価法による授業を受けた。①モニタリング群の児童は、自分の学習活動や状態を「モニタリングカード」に書き、チェックや修正をしながら学習を進める。また、カードにもとづいて小集団で討論をする。②到達度群の児童は授業開始時に目標を提示され、学習活動後に「到達度自己評価カード」に到達度を記入する。小集団の討論はない。両群とも、授業時間は12時間であった。なお、授業期間中の「意味調べ数」を内発的動機づけの指標とした。また、事前・事後テストにより授業の評価を行った。

その結果、事前テストでは両群に差はなかったが、意味調べ数や事後テストでは①モニタリング群の方が②到達度群よりもスコアが高かった。モニタリング群では、カードの記入に応じて教師が適確な指導を行うことができる。また、生徒があらかじめ質問を書いてくるので、討論が活発になる。このような活動を通し、主体的に学習に取り組もうとする態度が高まったのだと考えられる。この研究に引き続き、梅本・中川(2002)は、上の効果がモニタリングそのものに由来するのか小集団討論によるのかを、社会科の授業を通じて検討している。モニタリングの有無×討論の有無の4条件で実験を行ったところ、両方が相乗的な効果をもたらしていることが明らかになった。

植木・清河・岩男・市川(2002)は、地域の児童・生徒

を大学に招いて行う「遊びと学びゼミナール」で自己制御活動を支援している。参加者は小3～高校生9人、スタッフは大学教員、大学院生、学部生ら12人であった。まず、コンピュータ・リテラシーを高める活動を1月行った後、班ごとに「将来の夢」についてテーマ活動を行った。ゲームクリエイターになりたいという高校生3人と小学4年生2人が、スタッフの援助を受けながら、プロへのインタビュー取材、情報の整理、スライド作成、発表などを積極的に行った。

事後アンケートにより、子どもたちは様々な外的資源を使うことの必要性や、取材で質問することの難しさを感じとっていたことが示唆された。特に高校生は学習の見通し、情報の比較、情報の統合が重要であることに気づいた様子であった。また、どのような援助をしたかをスタッフに調査したところ、「テーマ設定」では興味・関心の明確化；「情報収集」では質問の明確化や質問の意図が伝わるかどうかのチェック；「取材」では緊張をほぐす；「情報の整理とスライド作成」では分かりやすさのチェック；「発表会」では緊張をやわらげる等の援助が行われていた。

以上は集団による実践だが、小堀・上淵(2001)は、家庭教師の立場で自己制御を促進する実践を行っている。対象は、著者の一人が4年間家庭教師をしてきた小学6年生1名である。目的は、勉強に取りかかる時の情動を制御させることであった。訓練期間は5ヶ月であり、I期はベースライン(4回)、II期は操作(学習前後のモニタリング記録用紙の記入と毎日の生活記録：9回)、III期は操作除去(3回)であった。効果を測定するため、①母、著者、子ども自身による情動制御のスムーズさの評定、②学習道具の準備状況、③学習開始までの時間、④遊び場面での情動が学習場面ではどのような情動に変化するか、を調べた。その結果、①については、母親の評定には変化がなかったが、著者と本人の評定は上がった。②学習道具の準備には改善は見られなかったが、③学習開始に要する時間は短くなった。また、④遊びから勉強に移行する際の情動の変化が多様になったという。

これらの実践に共通することは、比較的長い期間にわたる準備や実践が行われていることだろう。2節で見た社会的スキルの訓練からも示唆されるように、訓練の効果が生じるには、生徒たちが授業形態や目的に十分慣れ親しんでいる必要があると思われる。

3-3. 自己効力感を高める実践

特定の科目とは関わりなく、自己肯定感を高めることそれ自体を目標とした授業も行われている。

高橋(2002)は、自己肯定感を促す授業が児童の自己意

識の変化にどのような影響を及ぼすかを検討した。対象は小学校5年6学級である。2学級ずつ3群に分け、実験授業だけのI群、実験授業+日常課題(宿題)を行うII群、統制群とした。授業は3週間に4回行った。内容は①自己をどう見ているか、どのように不自由な体験をしているか、セルフトーク；②問題解決スキルの学習；③怒りの感情のコントロール法；④各自の長所をグループで把握しあい、自ら鏡の前で声に出して言い、他者に肯定してもらおう、であった。

事前と事後で、自己意識の記述(Who am I?)とその感情評定(好きか、嫌いか、変えたいか)を求めた。その結果、I、II群では自己についての肯定的な記述が増加し、感情評定も高かった。ただしI、II群の間では差はなかった。また、事後アンケートによれば、7～8割の生徒がセルフトーク、問題解決スキル、怒りのコントロールを理解できたと答えていた。しかし、「使えそうだ」と答えたのは5～6割であった。著者らは、通常の教師-児童の関係や「教室は学習する場だ」という構えが、自己の十分な表出や変化を妨害したのではないかと考察している。

松村・山崎(2002)も、小5を対象に「セルフ・エスティームに満ちた性格形成」を目指すプログラムを行っている。怒り感情や抑うつ感情のコントロールに力点をおいた6週間のプログラムを実施したところ、男子にのみ効果が見られた。また、高橋・畠山(2002)は、「生きがい感」を形成するカリキュラムを実践している。中2の4学級を実験群2学級、統制群2学級に分け、実験群には4～11月の8ヶ月にわたり、アイデンティティの形成を促す援助・指導を行った。その結果、実験群における6月と11月の調査では、4月に比べ、生きがい感に有意な上昇が見られたという。

これらの研究は、適応的な自己の形成を支援する実践だといえよう。

4. 精神的健康

雑誌論文で最も多かったのが、精神的健康やソーシャル・サポートの研究であった。昨今の生きにくさを反映しているのかもしれない。以下、

- ストレスと問題行動
- ストレスへの対処方略
- ソーシャル・サポート

について見てゆくことにする。

4-1. ストレスと問題行動

ストレスの研究は多い。谷本・田中・淵上(2002)は中学2年生180人を対象とし、家庭と学校でのストレスを1

週間に3回調査した。その結果、強制、叱責、きょうだいななどの家庭でのストレスは週末に多いこと；教師、学級、友人などの学校でのストレスは週明けに多いことが明らかになった。また、命婦・亀田・永富・津田(2001)は、ストレス反応の中でも、特に無気力に影響を及ぼすストレスラーについて検討している。その結果、学業、友人関係、部活動などのうち、学業の影響が最も大きなストレスラーであることが判明した。この他、ストレスを受けての問題行動として、いじめ、暴力・攻撃性、遅刻・欠席・学校回避などの研究も多い。

しかし、よいストレス(ユーストレス)があることも知られている。ストレスがすぐに問題行動につながるわけではないだろう。岡田(2002)は、ストレスにより生じる情動反応は一次的反応であり、「引きこもり、対人不信、無気力、攻撃」といった問題行動は情動反応を介して起きる二次的の反応だと考え、検討した。中1～3年540人を対象に、①学業と友人関係のストレスラー、②「怒り、抑うつ気分、不安」などの情動反応、③「引きこもり、依存、対人不信、自信喪失、無気力、絶望」などの情動以外の反応について調査し、因子分析を行ったところ、情動反応としては「怒り、悲哀、不安」、それ以外の(問題行動ともいえる)反応としては「攻撃、引きこもり、無気力、依存」が見出された。パス解析を行ったところ、ストレスラーから「攻撃、引きこもり、無気力、依存」への直接的効果は小さく、ストレスラーから情動反応を経ての間接的効果が大きかった。つまり、「攻撃、引きこもり、無気力、依存」といった問題行動は、ストレスの二次的の反応である可能性が高い。ストレスに対処するには、まず、情動反応をいかに制御するかが問題なのかもしれない。

4-2. ストレスへの対処方略

ストレスに対処できるか否かに関わる一つの要因は、情動反応の制御などの対処方略であろう。

西野・白井・木村・新井(2002)は、①家族、親、学業などに由来する様々なストレス、②ストレス対処方略、③ストレス解消度、④支援、⑤原因帰属様式を調べた。対象は中1～3年の318人であった。その結果、8割の生徒が支援者から期待される援助の5割未満しか受けられなかったとし、精神的動揺、非哀感、身体症状、思考困難などのストレスを感じていた。また、ストレス対処法には①問題焦点対処、②回避的対処、③情動焦点対処があった。①問題焦点対処、②回避的対処を取るか取らないかでは、ストレス解消度に差はなかった。しかし、③情動焦点対処を取る者はストレス解消度が低かった。原因帰属様式については、内的統制が低い者は解消度が高

く、内的統制が高い者は解消が生じにくかったという。

また、黒田・桜井(2002)は、中1、2年141人に調査を行い、対人関係における「目標」が対人問題のストレス対処方略と関係があることを示している。「目標」には、①対人経験を通じて自分を深めようとする「経験・成長目標」；②自分の性格について悪い評価を避けようとする「評価一回避目標」；③自分の性格についてよい評価を得ようとする「評価一接近目標」の3タイプがあった。これらの目標と対処方略との関係を調べたところ、①経験・成長目標をもつ者は友人関係を修復しようとする方略をとること；②評価一回避目標をもつ者は友人関係を切り離そうとする不適応的な方略をとること；③評価一接近目標をもつ者は関係を修復しようとするか、望みのない相手については解決を先送りする方略をとることが示された。

雑誌論文では、澤田・新井(2002)の研究がある。彼らは問題行動の背後に妬み感情があると考え、妬みを感じる傾向とその対処方略について調べた。研究1では、「私は毎日のようにうらやましさを感じています」等の項目からなる妬み傾向尺度を作成した。研究2では小中学生に面接を行い、妬みを感じる領域や対処行動を調べた。研究3ではこれらの調査にもとづき、小3～中3年915人を対象に、①妬み傾向、②対象領域(成績、運動など)の重要性、③対象の獲得可能性、④妬み感情の程度、⑤対処方略(意図的回避、建設的解釈、破壊的関与等)を調べた。その結果、どの学年でも妬み傾向は妬み感情の喚起要因になっていることが確認された。また、「破壊的関与」(悪口を言う等)は女子よりも男子が高いこと；「意図的回避(そのことを忘れる等)は学年とともに増えること；「建設的解決」(相談する等)は小3、4の方が中学生よりも高いことが示された。年齢が上がるにつれ、対象領域の重要性や獲得可能性が、妬み感情の生起や対処方略の選択に影響を及ぼすようになる。

4-3. ソーシャル・サポート

ストレスへの耐性を高めるもう一つの要素は、周囲のサポートであろう。親、友人、父親、夫婦関係などの影響が検討されている。

酒井・菅原・眞榮城・菅原・北村(2002)は、親や親友との信頼関係が子どもの学校適応に及ぼす影響を調べた。対象は、縦断研究の参加者である子ども(平均15歳)とその父母(約270組)であった。①子どもによる母親/父親への信頼感、②母親/父親による子どもへの信頼感、③親友の有無等が、学校への適応感(教室にいる時の気分)や不適応(孤立傾向、反社会的傾向)に及ぼす影響を調べた。その結果、母、父、友人への信頼感にはそれぞれ異なる効果

があった。母への信頼感が高いとリラックス感が高まり、反社会的傾向が低くなる。また、父への信頼感が高いと不安、孤立傾向、反社会的傾向にポジティブな効果があった。親友への信頼感、不安、孤立傾向の低減には効果があるが、反社会的傾向はかえって高くなることが示された。

平山(2001)は、父親の家庭関与の度合いが子どもの精神的健康と関連することを示している。対象は中学1～3年生とその父母161家族であった。「父親による過去および現在の家庭関与」について①父親自身による評定、②母親による評定を調べ、③子どもの精神的健康(神経症傾向、怒り、非協調性)との関連を検討した。その結果、男子では母親による評定、女子では父母による評定が高いほど子どもの精神的健康は高く、その傾向は現在、過去とも同様であった。また、父母の評定の一致度と子どもの精神的健康の関係を見たところ、父母の両方が「父親の家庭関与が高い」と評定している場合に、子どもの精神的健康が高かった。一方、父親のみが高く評定している場合や、母親が現在よりも過去の関与を高く評定している場合は、子どもの精神的健康は低かった。

菅原・八木下・詫摩・小泉・瀬地山・菅原・北村(2002)は、夫婦間の愛情と子どもの精神的健康の関係を調べている。対象は縦断研究に参加している子ども(生後11年め)とその父母313家族であった。①夫婦間の愛情、②養育態度(暖かさや過干渉傾向)、③家族機能(家庭の雰囲気、凝集性と柔軟性)、④子どもの抑うつ傾向を調べたところ、抑うつ傾向は、②養育態度、③家族機能とは関連があったが、①夫婦間の愛情とは関連がなかった。しかし、パス解析の結果、夫婦間の愛情が高いほど養育態度や家庭の雰囲気が暖かいこと；この2つが子どもの抑うつ傾向と関連していることが示された。また、夫と妻の愛情の高低を組み合わせて検討したところ、相思相愛の夫婦では家庭の雰囲気が暖かく凝集性が高いこと；父親片思い型では父親の、母親片思い型では母親の養育態度が暖かいことが明らかになった。夫婦双方の愛情が低い家庭では、子どもの抑うつ傾向が高かった。

以上は家族によるサポートだが、福永・柴原(2002)はコミュニティを視野に入れた検討を行っている。小中学生6536人を対象に、生活満足度と人間関係について調べたところ、毎日の生活が「たいへん／まあまあ楽しい」とする者は中学生よりも小学生で多かった。「たいへん楽しい」を高群、「楽しくない」を低群として比較したところ、「友だちがいない」者は低群に多いこと；両親や祖父母との会話量が多く、朝夕食をそろってとる者ほど生活満足度が高いこと；高群ほど地域との関わりが多いことが明らかになった。

最後に、ソーシャル・サポートの受け手である児童・生徒の側の認識について見てみよう。鎌田(2002)は、友人問題でサポートを受けるとしたら、誰にどの程度サポートを求めたいかを調べた。対象は小5, 6, 中, 高1325人であった。その結果、学年が上がるほど援助を求めなくなること；女子の方がニーズが高いこと；中学生になると、担任<養護教諭<相談員・カウンセラーというように、より接触頻度の低い人に援助を求めたいとする傾向があることが見出された。

また、尾見(2002)は、サポートの与え手と受け手の知覚の一致を問題にしている。「一致」といっても、特定の項目についての一致なのか(特定の事実符号性)、諸項目のどれか1つでも一致していればよいのか(全体的事実符号性)、「サポートがない」という一致も含めるのか(単純一致率)によって「一致」の意味は異なる。尾見は、このことを整理した上で、母子間のサポート知覚の一致率と「子どもの母親に対する満足度」の関連を調べた。対象は中1～3とその母親542組であった。その結果、特定の事実符号性の一致率は項目により9～70%の開きがあった。また、単純一致率はこれよりも値が高く、55～76%であった。どちらの一致率も男子より女子が高く、学年差は小さい。なお、「母親への満足度」と関連があったのは子どもの側がサポートを知覚しているかどうかであり、母親による知覚との相関は低かった。

終わりに

以上、2001～2002年の児童・生徒を対象とした発達研究を概観した。「認知、対人関係、自己、精神的健康」という枠組みで見てきたが、枠におさまらないオーバーラップが、近年の研究の特徴だともいえるだろう。だが、その中でも「自己」と「精神的健康」は中心的なキーワードであると感じた。

本稿をまとめている2002年の11月、朝日新聞では「学ぶ意欲：教育の転機」と題する連続記事が掲載されている。11月26日の記事では、学ぶ意欲が低下しているという現場の危機感や、文部科学省が49万人の小中学生を対象に行ったという意欲調査が紹介されていた。先の見えない不況、勉強して何になるという閉塞感。このような中では、自己効力感を高め、精神的健康を支援することが授業の目標となり得るのも頷けなくはない。

最近、日本語教育の専門家と話をする機会があった。留学生を対象とする日本語教育の現場でも、昨今はスキルの練習や定着だけでなく、効力感が重視されるのだそう。このような話を聞くと、学校は子どもを高め、引き上げる場というだけでなく、癒し、包み込み、支える場にもなっているという印象が強まる。望ましいのか嘆

かわしいのかは分らない。しかし、この傾向が教育心理学の研究・適用領域を広めているのは確かだろう。役だっているという手ごたえもある。今後の動向が楽しみである。

引用文献

- 青柳まゆみ・石上智美・西館有沙・徳田克己 2002 総合的な学習の時間における視覚障害理解教育プログラム—小学5年生を対象とした授業実践の効果を中心に— 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 465.
- 有馬道久 2002 新入学児における教室ルールの習得と定着の過程(II) 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 605.
- 藤枝静暁・相川 充 2001 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, **49**, 371-381.
- 藤村宣之 2002 児童の経済学的思考の発達:商品価格の決定因に関する推理 発達心理学研究, **13**, 20-29.
- 藤村宣之・太田慶司 2002 算教授業は児童の方略をどのように変化させるか—数学的概念に関する方略変化のプロセス— 教育心理学研究, **50**, 33-42.
- 福永信義・柴原宜幸 2002 小学生の生活満足度と家庭・地域での生活実体 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 153.
- 林 創・浅井杏子・高橋典生 2002 他者のよくない行為の判断に及ぼす心的状態の理解の効果—作為・不作為に注目して— 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 117.
- 林 創 2002 児童期における再帰的な心的状態の理解 教育心理学研究, **50**, 43-53.
- 平山聡子 2001 中学生の精神的健康とその父親の家庭関与との関連:父母評定の一致度からの検討 発達心理学研究, **12**, 99-109.
- 廣 畑雄・塩見邦雄 2002 対人方略における規範意識と自我関与についての研究 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 405.
- 廣澤 守 2002 小学校における教師と児童との信頼関係に及ぼす「かかわり」の影響—児童が担任教師を信頼する理由の構造について— 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 324.
- 堀憲一郎・丸野俊一・加藤和生 2002 授業場面に潜む暗黙のルールと発言スタイルの関連 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 434.
- 飯田順子・石隈利紀 2002 中学生の学校生活スキルに関する研究—学校生活スキル尺度(中学生版)の開発— 教育心理学研究, **50**, 225-236.
- 生田淳一・丸野俊一 2002 どうすれば小学生は授業で質問することができるようになるか—質問生成を中心にした対話型模擬授業セッションによる介入の試み— 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 354.
- 石上智美・埴 和明・徳田克己 2002 盲導犬とのふれあいが盲導犬に関する認識に与える影響—小学生を対象とした認識調査の結果より— 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 501.
- 鎌田裕美 2002 学校における思春期女子の友人関係への援助—友人関係場面での被援助志向性を中心に— 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 17.
- 木下芳子 2002 コミュニティの規則と個人の自由の問題 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 22.
- 小堀友子・上淵 寿 2001 情動のモニタリング操作が学習に及ぼす影響 教育心理学研究, **49**, 359-370.
- 黒田祐二・桜井茂男 2002 中学生の友人関係場面における目標志向性とストレス対処方略の関係 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 336.
- 松村 亨・山崎勝之 2002 自律的でセルフ・エスティームに満ちた性格形成を目指す教育プログラムの効果の検討 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 216.
- 命婦恭子・亀田敦子・永富香織・津田 彰 2001 中学生の学校ストレス過程—多母集団比較モデルによる検討— 日本心理学会65回大会発表論文集, 767.
- 宮川充司 2001 児童における同画探索検査の遂行と教室行動・学業成績 心理学研究, **72**, 435-442.
- 向井隆久・丸野俊一 2002 心的特性の起源についての素朴理論の発達 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 486.
- 中川恵正・守屋孝子 2002 国語の単元学習に及ぼす教授法の効果—モニタリング自己評価訓練法の検討— 教育心理学研究, **50**, 81-91.
- 西野美佐子・白井秀明・木村 進・新井龍弥 2002 中学生のストレス対処と原因帰属様式との関連に関する研究 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 474.
- 岡田佳子 2002 中学生の心理的ストレス・プロセスに関する研究—二次的反応の生起についての検討— 教育心理学研究, **50**, 193-203.
- 奥野誠一・藤本昌樹・鎌倉利光・木谷 恵・鈴木国威・小堀友子・糸井尚子 2002 児童の向社会性に関する横断的研究—学校・学級愛着心との関連について— 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 485.
- 尾見康博 2002 ソーシャル・サポートの提供者と受領者の間の知覚の一致に関する研究—受領者が中学生で提供者が母親の場合— 教育心理学研究, **50**, 73-80.
- 大宮明子・内田伸子 2002 子どもの思考方略の発達

- 一条件類論課題におけるカテゴリー化に基づく代替例の検索 心理学研究, **73**, 10-17.
- 酒井 厚・菅原ますみ・眞榮城和美 2002 子どもの発達と家族関係に関する縦断的研究(2)―児童・思春期の子どもが母親に抱く対人的信頼感の形成要因― 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 590.
- 酒井 厚・菅原ますみ・眞榮城和美・菅原健介・北村俊則 2002 中学生の親および親友との信頼関係と学校適応 日本教育心理学研究, **50**, 12-22.
- 澤田匡人・新井邦二郎 2002 妬みの対処方略選択に及ぼす, 妬み傾向, 領域重要度, および獲得可能性の影響 教育心理学研究, **50**, 246-256.
- 柴田玲子・高橋恵子・飯倉洋次 2002 小学生における人間関係の発達的変容 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 488.
- 清水由紀 2002 幼児・児童におけるパーソナリティ特性の推論の発達―心の理論との関連― 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 397.
- 清水由紀・内田伸子 2001 子どもは教室のディスコースにどのように適応するか―小学1年生の朝の会における教師と児童の発話の量的・質的分析より― 教育心理学研究, **49**, 314-325.
- 菅原ますみ・八木下暁子・詫摩紀子・小泉智恵・瀬地山葉矢・菅原健介・北村俊則 2002 夫婦関係と児童期の子どもの抑うつ傾向との関連―家族機能および両親の養育態度を媒介として― 教育心理学研究, **50**, 129-140.
- 高垣マユミ 2001 高さのプリコンセプションを変容させる教授ストラテジーの研究 教育心理学研究, **49**, 274-284.
- 高橋 修・畠山孝男 2002 中学生のアイデンティティ形成を援助・指導する教育カリキュラムの生きがい感変容に及ぼす効果 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 113.
- 高橋あつ子 2002 自己肯定感促進のための実験授業が自己意識の変化に及ぼす効果 日本教育心理学研究, **50**, 103-112.
- 高田利武 2001 自己認識手段と文化的自己観―横断的資料による発達の検討 心理学研究, **72**, 378-386.
- 谷本弘樹・田中宏二・淵上克義 2002 中学生の学校・家庭ストレスに関する縦断的研究(1) 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 328.
- 田崎敏昭 2002 日韓露における教師の勢力資源の比較 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 593.
- 外山美樹 2001 幼児・児童における社会的比較の発達的变化―認知, 感情, 行動の観点から― 教育心理学研究, **49**, 500-507.
- 辻 博美・本山方子・城井協子・日和佐尚・倉田直美・谷岡義高 2002 小学3年生の朝の会における発話の継承―学級文化の共同的構成(2)― 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 386.
- 植木理恵・清河幸子・岩男卓実・市川伸一 2002 テーマ学習における自己制御的活動の支援―地域における実践活動から― 教育心理学研究, **50**, 92-102.
- 梅本明宏・中川恵正 2002 モニタリング自己評価を用いた教授法の効果の検討 日本教育心理学会44回総会発表論文集, 341.