

# 子どもの社会性は育てられるか？ —社会性を捉える観点の検討と児童期のクラスでの社会的 問題解決能力の発達から考える—

長崎 勤

生活文化学科 臨床発達心理学研究室

Can we teach children to be social? -Points of view for development of sociality of children and development of social problem solving in children at elementary school.-

Tsutomu NAGASAKI

Department of Human Sciences and Arts, Jissen Women's University

Key words : sociality (社会性), key competencies (キー・コンピーテンシー),  
social problem solving (社会的問題解決), class (クラス)

## I. 子どもの社会性の育ちの危機と、社会性を 捉える観点

### 1. 現代社会での社会性の育ちの危機

近年、様々な分野から日本の「子どもの社会性の育ちの危機」が指摘されている。

不登校は、平成3年度から22年度までの小・中学校の文科省の学校基本調査によるとその発生率は統計を取り始めた平成3年度の1.04%から平成13年度の2.81%まで急増し、その後は2.7-2.9%の範囲となっている。すなわち、35.6人に1人、つまりほぼ一クラスに1人が不登校になっている（小林・徳田、2012）。

いじめは、文科省（2011）の「児童生徒の問題行動等生活指導上の諸問題に関する調査」によると平成18年の約6万件から徐々に減少し、2009年から2010年には約4万件となっている。

少年非行の人口比は、警察庁（2011）の「平成23年度警察白書」によれば昭和50年代、平成10年代のピークから徐々に減少傾向にあるが、学校内の暴力行為は増加傾向にあり、平成22年度には、5万件を超えて、中学で4割以上、高等学校では5割以上で発生している。

また古荘（2007, 2009）は、小学校4年生と中学2年生のQOL調査から、日本の子どもの自尊感情が他

の先進国の子どもに比べ低いことを指摘している。

これらの多くは問題行動として捉えられており、臨床心理学や学校心理学などの特別な心理学が扱う問題として扱われている（山中, 2014; 倉光, 2014; 小林・徳田, 2012 など）。

そして、これらの問題は、子ども同士、また教師を含むクラスという通常の中社会の中で起こっていることである。

30人から40人の子どもが集い、様々な出来事がクラスの中で起こり、様々な心の動きや葛藤も生じる。子ども同士のグループが出来て、このグループ毎の関わりや衝突もあるだろう。そして、一年一年子ども自身が発達をしてゆく。家庭や社会の要因も加わり、その中から、学校に行きたくなかったり、いじめや非行も生じてゆく。

にもかかわらず、発達心理学の子どもの社会性の発達のテキストや研究書では、これらのクラスで生じる問題やその萌芽形態を取り上げられることは少ない。

すなわち、問題は特殊なこととして扱われ、その発生する場については研究の対象になっていないのが現状である。

しかし、そのようなことで良いのであろうか？ どのようにして問題の萌芽が見られ、どのようにして顕在

化し、問題行動となるのか、その発生プロセスこそを丹念に追うことが、真の予防に繋がるであろう。「問題」と「健常」は分けがたく混在し、交流し、一緒になったり、分化したり、顕在化したりする（長崎、2012）。

このような、子どもの社会性の育ちの危機に対し、行政、保育、教育機関などによる様々な対応が始まっている（藤崎・大日方、2011 等）が、必ずしも十分でないのが現状である。

それは、「社会」の変動に伴い、目標とすべき「社会性の規範」が、大きく変化していることが社会性の発達を困難性に行っているからだろう（長崎・森・高橋、2013）。

大きく変わりつつある、社会性の中身を捉え直す必要がある。

この様な問題意識を背景に、近年、社会性の育ちに関する議論が世界中で盛んになってきているが、その現状について考えてみてみたい。

## 2. 社会性を捉える観点：

### 1) OECD のキー・コンピーテンシー論

OECD（経済協力開発機構）（ライチェン・サルガニック、2006）は、義務教育修了段階の 15 歳児が持っている知識や技能を、実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかどうかの力＝キー・コンピーテンシー（key competencies）を提案した。

キー・コンピーテンシーは、以下の 3 つからなる。

#### ●キー・コンピーテンシー 1：相互作用的に道具を使用する

A：言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる力

B：知識や情報を相互作用的に用いる力

C：技術を相互作用的に用いる力

#### ●キー・コンピーテンシー 2：異質な集団で交流する

A：他人とよい関係を作る

B：協力する。チームで働く

C：争いを処理し、解決する

#### ●キー・コンピーテンシー 3：自律的に活動する

A：大きな展望の中で活動する

B：人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する

C：自らの権利、利害、限界やニーズを表明する

「キー・コンピーテンシー 1：相互作用的に道具を使用する」は、道具や情報の利用の力の重要性を示している。特に、高度情報化社会において、いかにして、必要な情報を入手し、整理してゆくか、また、それらを他者との関わりの中で、どのようにして用いてゆくかが重要であるということを示している。

「キー・コンピーテンシー 2：異質な集団で交流する」は、主にいわゆる「社会性の発達」に関連するものであろう。様々な人々と関係をつくり、協力して問題や紛争の解決にあたる力である。

しかし、ここで注目したいのは「キー・コンピーテンシー 3：自律的に活動する」である。英語ではオートノミー（autonomy）ということである。A は未来や持続可能性社会を展望する力、大きな視点で見通す力、B は人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行するということ、プランを立てて「自分はこんなことをやっていきたい」ということを計画し実行する力、C は自分の権利や利害、限界やニーズを表明する。「こういう権利があるのだ」ということを主張していく力がオートノミーということである。1 番・2 番と 3 番のオートノミーは違うところがあるが、それを合わせてキー・コンピーテンシーとしているところが興味深い。

「キー・コンピーテンシー 3：自律的に活動する」もこれから考えてゆかなくてはならない、新しい時代の社会性に密接に関係している能力だと考えられる。

キー・コンピーテンシーの議論の前提になる 2001 年の DeSeCo 第 1 回国際シンポジウムでは、5 つのキー・コンピーテンシー（Cant-Sperber, M. & Dupuy, J., 2001）が提案されている。その一つが、「複雑性への対応力（Competencies for coping with complexity）」であり、今の社会の持っているのは複雑な問題を解決していく力ということである。2 番目が「直感力や注意（perceptive competencies）」であり、パスカルの『パンセ』に出てくる「繊細の精神と幾何学の精神」の「繊細な精神」の部分である。

3 番目は、「規範的な力（normative competencies）」であり、道徳とか倫理である。

4 番目は、「協同の力（cooperative competencies）」が提案されている。

5 番目は、「ナラティブ（物語）を作っていく力（narrative competencies）」。

作することは、他者とのコミュニケーションを取る際の最初のステップだということで、重要なコンピーテンシーとして入れられている。これが基になって、最初に述べた三つのコンピーテンシーに整理されてきた経緯がある。

5番目のナラティブに関しては最近非常に注目されている。Bruner という有名な心理学者もナラティブに注目して、「ナラティブは誤りや驚きを人々になじみやすいものにする方法である。ナラティブは人間が出合う災難のある形態を、喜劇、悲劇、ロマンス、アイロニーなどのジャンルとして形式化する。ストーリーは一種の習慣化された知恵なのだ」と述べ、「ナラティブは文化の貨幣だ」という言い方をしている (Bruner, 1998; 2007)。いろいろなストーリーを持つことで私たちはいろいろな問題解決に当たることができるのだという意味で、ナラティブは重要だということが言われてきている。

このように、3つのキー・コンピーテンシーは、いずれもこれからの新しい時代の社会において、子どもたちが社会性を構築しながら生きてゆくために重要な観点であるといえよう。

## 2) キー・コンピーテンシーの背景

### ①背景その1：グローバリゼーションと新しい学習理論

どうしてキー・コンピーテンシーといったことを考えるようになってきたのか、その背景についても、考えてみたい。

一つは、いわゆる東西冷戦が終了して、産業活動が地球化（グローバリゼーション化）してきたという中で、各国、特に欧米等、移民問題が非常にクローズアップしてきたということが挙げられる。つまり、様々な国からある国に働きに来て、様々な民族が一つの国の中に同居するということが当たり前になってきた。また同時に民族間紛争が多発してきた。このような事態を背景に、違った人同士がどう共に生きていけばいいかというのが、世界的な課題になってきた。

もう一点は、上記とはやや違う側面なのであるが、学習とは単に、教えられたものを覚えていくということではなくて、人と環境の相互作用の中で能動的に起こるという社会構成主義的な学習観（レイヴ・ウェンガー、1993 など）というものが広がっていった、そ

の成果も出てきたことが挙げられる。

その有名な例に、イタリアの北部のレッジョ・エミリア市の公立幼稚園の例がある。この幼稚園ではアートをベースにしたプロジェクト学習の中で、様々な学びを子どもたちがしていく（エドワーズ・ガンディーニ・フォアマン、2001）。

例えば、新しくできた市のホールに、子どもたちがすてきな走り方をプレゼントしようというプロジェクトが紹介されている（佐藤・ワタリウム美術館、2011）。子どもたちが相談して、いろいろな走り方をみんなで考えて、プランして実際に走ってみる。そしてその後、柱をデコレーションする。しかし本当にデコレーションはできないので、パソコン上でいろいろな色彩とデザインをみんなで作ってこのホールを飾ろうとするプロジェクトである。その走り方をホールにプレゼントしようという考え方は、相撲を神社に奉納するという考え方と同様で、自分の能力を人に誇示するというよりは、誰かに与えていくという、発想である。

このレッジョ・エミリア市の幼稚園は世界的に有名になって、世界中から見学者が絶えなく、社会構成主義による学習の考え方の教育が成功した典型例だと言われている。

このようなグローバリゼーションによる多民族化、学習観の変化を背景に、子どもたちがこの現代社会の中で生きてゆくための基本的な力とは何か、という問いがなされてきた。

### ②背景その2：差違をめぐる問題の深刻化と思考の深化

欧米各国では、移民をめぐる、その政策決定の過程の中で、「差違」についての議論が活発に行われている。

「キー・コンピーテンシー2：異質な集団で交流する」の「異質な集団」について更に考えてみたい。

山内昌之（1998）は蓮見重彦・山内昌之による「われわれはどんな時代を生きているのか」の第1章「差異と差別の差」の中で、欧州での移民をめぐる政策での議論を紹介しながら、差異について、四つの差異の観点で考えてはどうかという提案を行っている（表1）。

表1 4種類の差異（山内(1998)を改変）

	〈普遍派〉(おなじ)	〈差異派〉(ちがう)
〈人種主義〉	1 普遍派人種主義 「みんな同じだ、同化しろ」 差異を認めない（同化主義）	2 差異派人種主義 「違うのだから、つきあわない」 アパルトヘイト型（隔離型）の人種主義
〈反人種主義〉	3 普遍派反人種主義 「みんな同じだ、仲良くしよう」 素朴な平等論 →「仲良く」しきれなくて「差異派人種主義」に転化することも	4 差異派反人種主義 「みんな違って、それでいい」 多文化主義 特定のマイノリティーが自らを守るために他の人々を（排除）（攻撃）も →「それでいい」ではなくなって「差異派人種主義」に転化することも

典型的なのは「みんな同じだ、同化しよう」という考え方である。一つに同化しなくてはいけないのだということは、人種差別主義の典型例で、これは変だろうというのは多くの人が感じるであろう。

もう一つは「違うのだから、つきあわない」という考え方である。これはアパルトヘイト型という、異なった人種・文化の人々を隔離・排除してしまう方法である。つい最近までも南アフリカ共和国などであり、第二次世界大戦中、在米の日本人が強制収容所に入れられた。「あなたとは付き合わない」と隔離・排除してしまうという考え方で、これも変だろうとは多くの人は感じるであろう。

問題は「みんな同じだ、仲良くしよう」という考え方がある。「違いはないよ、みんな同じなんだよ」という考え方である。これは素朴な平等論で、一見良いように思われる。しかし、本当に仲良くなればいいが、付き合ってみると、なかなか仲良くなれない。するといつの間にか、「違うのだから付き合わない」という「差異派人種主義」の位相に転化してしまうことがよく見られる。これは欧米のいろいろな国でも起こっていることで、素朴な平等論は結果的には破綻してしまうことが多い。

例えば、障害者の人たちに対し「障害なんかない、みんな同じなんだよ」と関わり始める。ところがやはり障害による差があるわけで、「ちょっと大変だな。

じゃいいよ、もう付き合わないから」となってしまいがちになるのである。

もう一つは、「みんな違って、それでいい」。文化の多様性を認め合おうという多文化主義（マルチカルチュアリズム）という立場があり、これも一見良いようで、共感できるところはある。しかし、これも大きな問題があつて、「違っていいんだ」と言っているうちはいいが、何かトラブルなどがあるとそれで済まなくなつてきて、相手を攻撃したり、排除したりすることが起こり始めるというのが、今の世界の情勢である。これも「違うのだから付き合わない。違うのだから、やっつける」という「差異派人種主義」の位相に転化してしまう。

であるので、この四つの差異はいずれも破たんしてしまう可能性がある。

では、私たちは違いを認めた上で生きていくことは可能なのだろうか、そこに希望があるのだろうかという問いを突き付けられている。

その四つの立場に共通する問題は何かを考えてみると、違いを固定的にとらえているということにあると考えられる。

文化の違い、個性の違い、障害の違い、これは実は固定的なのだろうか。それは常に変わっていくのではないか。常に他者とのあるいは他の文化との相互交渉を通して変化し、進化し、変転していくという観点が欠けているのではないか。私は私なんだ、日本の文化は日本の文化なんだと変わらないことを前提にしているが、日本の文化でも実はいろいろな文化の影響を受けて、日々刻々と変わっていつているのだろう。

そういう観点を無視し、違いを固定化したときに、この四つの立場は、いずれもうまくいかないであろう。

多様な違いを認めながら、つながって生きていくということについて、いろいろな試行が世界中で始まっている。ハーバマス（1985）は「徹底した議論による相互承認が絶対条件なのだ」と述べている。

図1のような文化のAと文化のBがあるとする。図1では、文化の輪郭を二つの輪で表して、違いが明確なように描かれているが、実際の文化の境界はもっとあいまいなものであろう。

必要なのは相互承認である。ここでやり取りをしながら、相互を理解していくプロセスが重要である。そ

うすると、それぞれは変わっていく。文化のAも変わっていくし、文化のBも変わっていく。その結果、2つの文化の、共有部分が見えてくるであろう。

例えばキリスト教のトカトリックとプロテスタン、お互いから見ると非常に違うのであるが、仏教徒から見ればほとんど同じではないかというぐらい共通部分は多い。このように共通部分が見えてきて、違った部分が明確になってくる。こんなことが必要なのではないかと思われる。

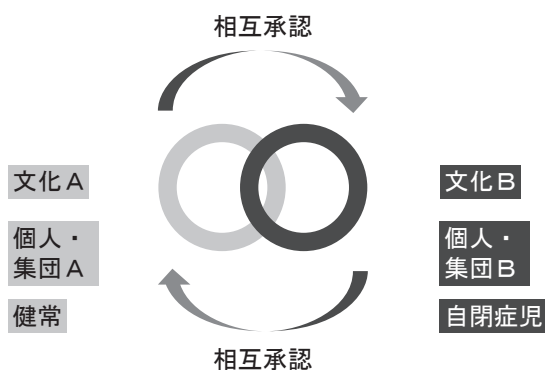


図1 相互承認

図1のように、文化A、文化B、集団A、集団B、は相互承認を通じて共通性を見だし、そこでつながりながらお互いの違いを認めていくという生き方が可能なのではないだろうか。また、障害児者についても独自の文化を持つと考える立場がある（綾屋・熊谷, 2008）。例えば健常児と自閉症児間においても、相互承認を通じて共通性を見だし、そこでつながりながらお互いの違いを認めていく可能性もあろう。

そこでもう一度、キー・コンピーテンシーの話に戻ると、キー・コンピーテンシーは、相互作用的に道具を使用するものと、異質な集団で交流する、自律的に活動するという三つのものからなっており、今考えてきた、相互承認をしていくことが必要だというのは、この1番目と2番目の問題である。相互作用的に道具を使用しながら、環境とかかわり、人とかわる。そうした異質なものが集まり、集団で交流していく

ちからの必要性をキー・コンピーテンシー論は述べている。

### ③背景その3：脳科学における「社会脳」研究、進化心理学・発達心理学における協同活動の進化と発達

#### a) 脳科学におけるミラーニューロンの「発見」

イタリアのジャコモ・リゾラッティらは、実験者がエサを拾い上げるのを見た時に、マカクザル自身がエサを取るときと同様の活動を示すニューロン（腹側運動前野（F5））を発見し、ミラーニューロンと名付けた（Rizzolatti et al., 1996）。

自分の動作から、相手の意図を推測するのである。自分がコップに向かって手を伸ばすのはコップをとろうとする場合だから、相手はコップをとろうとしているに違いない、と他者の行為を自分の行為として捉えシミュレーションすることによって、他者の意図を推測する。

このような脳の社会的認知のメカニズムが徐々に解明されており、人間の系統発生の中で、他者の意図理解や、以下に述べる協同活動など、人間が高度な社会性を有するようになる神経学的な基盤に注目が集まりつつある。このような脳の社会的認知を「社会脳」と呼ぶようになってきている（藤井, 2010 など）。

#### b) 発達心理学、比較行動学における協同活動の発達研究の進展

Tomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll (2005) は、人はどのようにして人と何かを一緒にすることができるようになるのかについて発達研究を行い、I) 通常0-9ヶ月の、身体の動きと情動の共有の時期から、II) 通常9-12ヶ月にかけての目標と知覚の共有、III) 通常1-2歳の意図（プラン）と注意の共有を経て、大人と子どもが協調活動（役割を理解して、箱を持つ役割、入れる役割）ができるようになる過程を見出した。他の霊長類などでは、III)の協同活動に至る発達は希で、ヒトの系統発生に特徴的であることも見出した。

そして、2, 3歳にかけては、子ども同士で協同活動が出来る様になり、保育・学校での集団による学習が可能になる基盤をなすことを示している（Hamann, K., Warnken, F., & Tomasello, M., 2012）。

このように、ヒトにおける高度な社会性の発達メカ



ニズムについても徐々に明らかにされつつある。

しかし、クラスなどの一定の集団の中で、子ども同士がどのように協同活動が可能になってゆくかの研究は少ないのが現状である。

## Ⅱ 児童期の社会的問題解決能力の発達に関する予備的研究—あるクラスの小学校4年生から5年生への縦断的検討—

### 1. 目的

以上述べてきたように、OECDの提唱したキー・コンピテンシー論への注目に代表的に見られるように、社会性を成立させる要素や概念、社会性の発達、およびその問題について注目がなされるようになってきたが、クラスなどの一定の集団の中で、子どもたちがどのように社会性、また様々な問題を解決する能力（社会的問題解決能力）を発達させてゆくかについての研究は少ない。今までの子どもの社会的問題解決に関する研究は、2人の子ども間の問題に焦点をあてられることが多かった（羅・堂野，2005）が、クラスという集団の中で起こる具体的な社会的な問題や出来事に対して、クラス全体でどのように対処するかといった観点の研究は少なかった。

そこで、本研究は、社会性の発達に一段階の変化があると言われている学齢期後期（田丸，2013）の、あるクラスの4年時点と、5年時点で、クラスの中で起こりうるような具体的な問題場면을提示し、そこでのクラス全体での協力やプランまた非難などの問題解決方略の変化を縦断的に分析し、社会的問題解決能力の発達の予備的研究としたい。

### 2. 方法

#### 1) 対象

A小学校Yクラス4年生31名、5年生31名を調査対象とした。

#### 2) 手続き

X年9月、X+1年9月に質問紙調査を行なった。

#### 3) 質問紙の内容と回答方法

質問紙には表2に示した①危機対応②協力・競争の2つの問題場面についての説明があり、その後の5つの記入欄に、児童は自由に記述をする。

表2 質問内容

質問	内容
1)	給食のカレーの鍋を当番のAさんが階段でひっくり返してしまいました。みんなが待っていると思って、急いだからでした。あなたはどうしますか？どんなことでもかまいませんので考えられることを全部書いてください。
2)	サッカーをしていましたが、チームの中のBさんは上手にボールをキックできなくて、せっかくのチャンスで旨く得点できません。あなたはどうしますか？考えられることを全部書いてください。

#### 4) 分析方法

5つの記入欄に記載された対応について、表3に示した、「社会的問題への対処方略カテゴリー」に従って、援助、報告、励まし・ケア、謝罪、協同、プラン、非難・除外、その他に分類し、クラス全体のカテゴリーに対する各カテゴリー頻度の比率を算出した。

表3 「社会的問題への対処方略カテゴリー」と回答例

カテゴリー	回答例
1) 援助	拭くのを手伝う。アドバイスする。
2) 報告	先生に言いに行く。
3) 励まし・ケア	「どんまい」という。慰める。
4) 謝罪	クラスの人々に謝る。
5) 協同	みんなを集めて、掃除する。
6) プラン	残りのカレーを集めに行く。
7) 非難・除外	文句を言う。
8) その他	びっくりする。なにもいわない。

### 3. 結果

4年生時と5年生時の各カテゴリーの比率（表4）を図2に示した。各カテゴリーの比率について $\chi^2$ 検定を行った結果、4年生と5年生の各カテゴリーは1%水準で有意差が認められ（ $\chi^2 = 23.451$ 、 $df = 7$ 、 $p < .01$ ）、4年生と5年生ではカテゴリーの構成が異なったといえる。そこで、残差分析を行ったところ、表5に示すように、4年生に比べ、5年生では励まし、援助のカテゴリーが有意に多く、謝罪は有意に少なかった。

表 4 カテゴリーの比率

カテゴリー	4 年生 (%)	5 年生 (%)
援助	18	31
報告	14	6
励まし・ケア	4	17
謝罪	7	1
協同	7	6
プラン	11	15
非難・除外	16	8
その他	23	17

#### 4. 考察

励ましが増加したことは、現在の問題への対処をポジティブにとらえる児童が増加したためと考えら

れる。そこで、援助も増加したことも合わせて考えると、4 から 5 年生にかけてクラスでの社会的問題解決の方略が、より協調的で、より良好な関係を作ろうとする傾向へと変化してゆく様子がうかがわれる。また、謝罪が少なくなったことは援助によって現在の問題を解決しようとする意思が強くなったためと考えられる。

今後は、対象人数を増やし、学年を拡大すること、幼児期・児童期前期からのつながりを検討すること、論理力や言語力、自己認識力など、他の能力と社会性の関連性について検討することが必要である。

#### 謝辞

本研究は、筑波大学プレ戦略イニシアティブの支援を受けた権梅欄氏（日産自動車）、庄司一子氏・清水美憲氏・茂呂雄二氏（筑波大学人間系）との共同研究である。諸氏に感謝申し上げます。

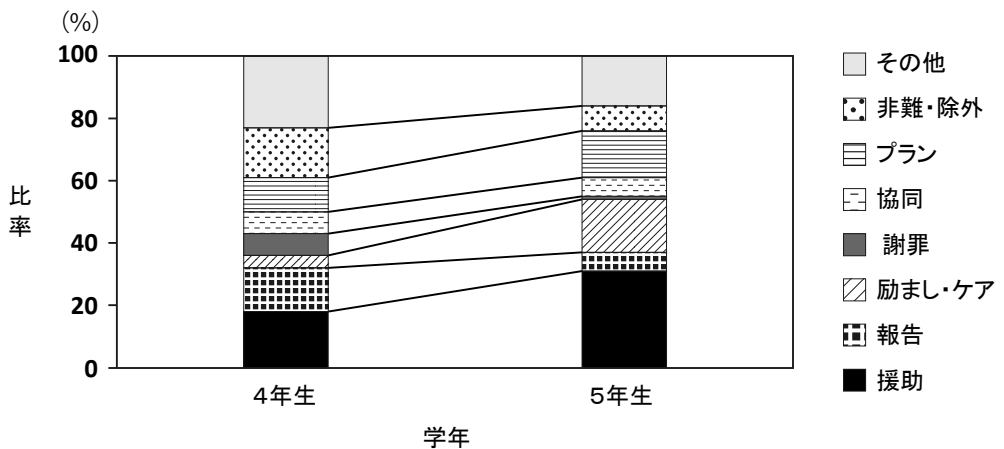


図 2 各カテゴリーの比率

表 5 カテゴリーの学年差

カテゴリー	援助	報告	励まし	謝罪	協同	プラン	非難	その他
4 年生	-2.096▽*	1.909+	-2.974▽**	2.179▲*	0.305 ns	-0.814 ns	1.766+	1.095 ns
5 年生	2.096▲*	-1.909+	2.974▲**	-2.179▽*	-0.305 ns	0.814 ns	-1.766+	1.095 ns

(▲有意に多い、▽有意に少ない、\* $p<.05$  \*\* $p<.01$ )

## 文献

- 綾屋紗月・熊谷晋一郎 (2008) 発達障害当事者研究—ゆつくりていねいにつなりたい (シリーズ ケアをひらく). 医学書院.
- Bruner (1998) 可能世界の心理. 田中一彦 (訳) みすず書房.
- Bruner (2007) ストーリーの心理学. 岡本夏木・吉村啓子・添田久美子 (訳) ミネルヴァ書店.
- Cant-Sperber, M. & Dupuy, J. (2001) Competencies for the good life and good society. Rychen, D., S. & Salganik L., H. (Ed.) Defining and selecting key competencies. Kirkland, WA: Hogrefe & Huber Publishers.
- エドワーズ, C., ガンディーニ, L., フォアマン, G. (2001) 子どもたちの 100 の言葉—レッジョ・エミリアの幼児教育. 佐藤学・森真理・塚田美紀 (翻訳) 世織書房.
- Hamann, K., Warnken, F., & Tomasello, M. (2012) Children's developing commitments to joint goals. *Child Development*, 83 (1), 137-145.
- ハーバーマス, J. (1985) コミュニケーション的行為の理論 (上). 河上倫逸 (翻訳) 未来社.
- 藤井直敬 (2010) ソーシャルブレインズ入門—＜社会脳＞って何だろう. 講談社.
- 藤崎真知代・大日方雅美 (編著) (2011) 育児の中での臨床発達支援. 臨床発達心理学・理論と実践② ミネルヴァ書房.
- 警察庁 (2011) 平成 23 年度警察白書.
- 國分康孝・片野智治 (2001) 構成的グループ・エンカウンターの原理と進め方—リーダーのためのガイド. 誠心書房.
- 古荘純一 (2009) 日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか. 光文社.
- 古荘純一 (2007) 学童期の子どもの現況: QOL 尺度調査からの考察. 小児の精神と神経, 47, 233-243.
- レイヴ, J, ウェンガー, E. (1993) 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加. 佐伯 胖 (翻訳) 産業図書.
- 文科省 (2011) 児童生徒の問題行動等生活指導上の諸問題に関する調査.
- 長崎 勤 (2012) 発達支援のスペクトラムと包括的アセスメント. 日本発達心理学会 (編) 無藤 隆・長崎 勤 (共編) 発達心理学ハンドブック・第 6 巻 発達と支援, 第 2 章, 22-31. 新曜社.
- 長崎 勤 (2013) 共同行為の始まり: 初期社会的認知発達と課題. 長崎 勤・森 正樹・高橋千枝 (編著) シリーズ: 発達支援のユニバーサルデザイン 第 1 巻 社会性発達支援のユニバーサルデザイン, 第 1 章 13-20. 金子書房.
- 小林朋子・徳田克己 (2012) ここだけは押さえたい学校臨床心理学. 文化書房博文社.
- 倉光 修 (2014) いじめの現在: 子どもの中で何が起きているのか? 子どもの心と学校臨床, 11, 5-13.
- 羅 蓮萍・堂野佐俊 (2005) 社会的問題解決に関する発達心理学的研究: 日本における研究の動向. 研究論叢 (山口大学) 芸術・体育・教育・心理 55(3), 171-187.
- ライチエン, D.・サルガニク, L.H. (2006) キー・コンピテンシー. 立田慶裕・今西幸蔵・岩崎久美子・猿田祐嗣・名取一好・野村 和・平沢安政 (訳) 明石書店.
- Rizzolatti, G. et al. (1996) Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research* 3, 131-141.
- 佐藤 学 (監修)・ワタリウム美術館 (編集) (2011) 驚くべき学びの世界—レッジョ・エミリアの幼児教育. ACCESS.
- 田丸敏高 (2013) 自由と規律: 学校文化の中での社会性の発達と支援 (1) —小学生の社会性の発達支援の課題. 長崎 勤・森 正樹・高橋千枝 (編著) シリーズ: 発達支援のユニバーサルデザイン 第 1 巻 社会性発達支援のユニバーサルデザイン, 第 8 章 88-97. 金子書房.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005) Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-691.
- 山中康裕 (2014) 子どもたちは変わったか? 精神療法, 40, (4) 491-497.
- 山内昌之 (1998) 差異と差別の差. 蓮見重彦・山内昌之 (共著) われわれはどんな時代を生活しているのか. 第 1 章, 12-27. 講談社.