

## 幼児の向社会的行動における協同学習の可能性と事前学習のあり方

若林紀乃<sup>1</sup>

### Possibility of cooperative learning and ideal way of preparation in preschooler's prosocial behavior

Sumino WAKABAYASHI<sup>1</sup>

There were two purposes of this study. The first was to search for the possibility of cooperative learning for prosocial behavior in preschooler. The second was to find preparation necessary to cooperative learning. Two discussions concerning the scene of the crying child and the child who held the dislike were performed. There were three common flows (①Production of action, ②Expectation of result, ③Examination of reason and possibility of other methods) in two discussions. It showed that preschooler were to be able to match others' opinions and my opinions, and to be able to learn the best action for an embarrassed person. In addition, result of the interview executed ahead of the cooperative learning showed the necessity of preparation to enable preschooler's cooperative learning. The preparation was training of the idea to the scene of an embarrassed person rather than discussion skill. Therefore, even though it was preschooler, with set up the idea to devise the action for embarrassed person by preparation, the cooperative learning was effective to learn the prosocial behavior.

**Key Words** : prosocial behaviour, cooperative learning, preparation, interview

#### 問題と目的

幼児は日常生活においてあらゆる困窮者に遭遇する。これまでの研究において、困窮者に遭遇した全ての幼児が困窮者に効果的に向社会的行動を表出できるわけではないことが示唆されてきた(浜崎, 1992; 若林, 2002)。目の前の困窮者に対して、効果的にかつ迅速に対応できない子どもたちは、もともと持っている優しさを否定されたり、その社会性を低く評価され問題視されることも少なくない。

近年、このように日常生活の中で困窮者に対して向社会的意図(思いやり)を上手く表現できない子ども、または困窮者を目の前にしたときの道徳性の欠如に対し、向社会的に対人関係を維持する能力を高めるための様々な教育方法

が開発されている。教育現場で実際に活用され効果を生んでいるものの中には、モデリング学習やソーシャルスキル教育などがある(例えば、佐藤・相川, 2005)。これらのソーシャルスキル教育は、対人経験の少ない現代の子どもたちにとって、社会的経験値を上昇させる有効な方法であり、活用の仕方によっては、困窮者に対する子どもたちの内面から行動までを活性化することができる。対処方法をスキルとして保有することは実際に行動を起こす上で不可欠であり、トレーニングをすることは重要な営みであろう。

また、他者と対話することは方略や行為への思考を深化させるとして、対話による協同学習も重要な取り組みであるとされている(例えば、佐藤, 1999)。協同学習とは、スモールグループを活用した教育方法であり、子どもたちが一

1 呉大学看護学部

緒に取り組むことによって、自分の学習と互いの学習を最大に高めようとするものである (Johnson et al., 1998)。社会性の教育に関するスモールグループによる取り組みには、柔軟な役割取得能力の育成を目指し1980年代に一斉を博したコールバーグのモラルジレンマ討議 (荒木, 2005) や、Berkowitz & Gibbs (1983) のモラルディスカッションなどがある。これらの取り組みは、自他の意見のつき合わせによって、自己中心的な道徳的判断にとどまらず、柔軟な道徳的判断を導きださうものとして、道徳のみならず算数・理科の授業等で今なお注目を集めている (例えば、高垣・中島, 2004)。協同学習が、他者の考えを聞き自らに問いかけることで、粘り強く問題解決に向かい、問題解決方法および自他が共存する人間関係の営みをも学ぶ場となっているといえる。

そもそも、日常に遭遇する困窮者の存在場面は複雑であり、複雑な場面であるほど方略に迷ったり、躊躇することで、効果的に向社会的行動を表出できない幼児が存在する (若林, 2002; 若林2004)。さらにいうならば、その方略にはあらゆる効果の可能性が考えられ、1つの価値判断のみで正解が導き出されるとは限らない。対処方法を1つのスキルとして保有するのみでは複雑な場面に対応しきれない場合があると考えられる。Day (1991) によれば、他者への語り、他者の言葉の聴衆は道徳的判断の意味を問い直す手立てになるという。場面に応じて方略を変化させるような柔軟性、および場面に対して自分ができることを粘り強く問い直す力を協同学習によって培うこともまた、ソーシャルスキル教育と同様に重要な取り組みであると考えられる。

しかし、幼児期に関して、ソーシャルスキル教育は障害児に対するプログラムを中心に開発されている (例えば、Aarons & Gittens, 2003) もの、協同学習については児童期以降に関する研究がほとんどであり、その可能性すら検討されていない。もちろん、先述した道徳的判断や役割取得能力に関する話し合いの取り組み、日常の保育の中で協同的な経験や対話による実践はなされており、諸能力において仲間との相互作用や話し合いがポジティブな効果を生み出すことが幼児でも実証されている (例えば、林, 1998; 佐藤・伏見, 2002)。ところが、社会性に関していうならば、社会的場面に対する問題解決の方略を産出する過程に関する幼児の話し

合いについての実証的なデータはあまりみられない。さらに、先述の児童期における道徳や算数・理科にて有効性が示唆されている学習のように、幼児用にプログラム化された実践がほとんどないのが現状である。これらのことから、あらためて幼児が他者との話し合いによる協同から何を学び、向社会的行動方略への思考を深化させるのか、その可能性を探る必要があると考えられる。

そこで本研究では、幼児における2つの異なる向社会的場面の話し合いから、困窮者にとって効果的な方略を導き出すまでの過程を分析することで、幼児期における向社会的行動に関する協同学習の可能性を検討することを目的とする。

ところで、近年検討されている協同学習の研究では、小学生であっても事前の学習または指導なくして、協同学習をスムーズに遂行することは難しいといわれている。

例えば、話し合いに関するスキルや発言のあり方を十分に練習する必要性を提言する研究 (例えば、清水・佐國, 2003) は、協同で学ぶためには基本的な話し合いの姿勢が整っていることが不可欠であることをうたっている。また、協同学習への教師の指導のあり方によって児童の話し合いへの認知が変化するともいわれている (出口, 2001)。自己中心的な発言が懸念される幼児の話し合いにおいて、児童に施されている事前学習以外にどのような事前準備が必要なのかを探る必要があるといえよう。

そこで本研究では、協同学習前に行なわれた向社会的場面に関する面接でのやりとりから、幼児の協同学習に必要な事前学習のあり方について探索的に検討する。

## 方 法

### <対象児>

広島県内の保育園に通う年長児47名を対象とした。

### <実施時期>

年長クラスの2月初旬に実施した。

### <面接およびディスカッションに用いられる場面>

本ディスカッションは、場面に対する方略の可能性を検討するものである。そのため様々な方略の産出が可能な場面を選定する必要がある。そこで、事前観察から、困窮者に対して

様々な方略の産出が可能で、かつ効果的な方略も、効果的ではない方略も両方産出されやすい2つの場面を選定した。場面の内容は以下のとおりである

#### 【労力的困窮者の存在場面】

みんなで折り紙をしていたら、一人だけ折り紙が折れず困っている子がいた。何をしてあげるか？

#### 【嫌悪を抱く子の存在場面】

みんなでお部屋で遊んでいたら、くまのぬいぐるみを突然とられておこっている子がいた。何をしてあげるか？

### <面接方法>

選定された場面をパネルシアターにて再現し、筆者と対象児が1対1にて面接を行なった。面接中は、場面に対して対象児がどのような方略を産出するのか、その方略が失敗した場合は次にどのような方略を産出するのかを繰り返し思考するものであった。なお、この面接は年中時点より2回～3回ほど繰り返し行なっているものである。

### <ディスカッションの手続き>

#### 【ディスカッショングループの分け方】

①47名の幼児を労力的困窮者の存在場面について話し合う「労力群」(23名)と、嫌悪を抱く子の存在場面について話し合う「嫌悪群」(24名)とにわけた。

②ディスカッション開始前にパネルシアターを用いて場面の説明を行なった。

③それぞれの群において、場面内容を説明した後に、「何をしてあげられるか、みんなで今から考えてみよう」と教示し、話し合いになれるために4～5人の小グループにてディスカッションをおこなった。

④5分間の小グループディスカッションの後、各群全員でディスカッションを行なった。

#### 【保育士または調査者の役割】

保育士または筆者といった進行役が果たす役割は以下のとおりである。

①場面提示後、「何をするか？」を全体にたずねる。

②出てきた方略に対して、「なぜそうするのか?」、「それをしても苦しみがおさまらなかつたらどうするか?」という問いかけを繰り返す。その際、出てきた方略が大人から見て正答であっても誤答であっても同じように問いかけを繰

り返す。

\*子どもたちの話しが行き詰まった際、ピアジェの臨床法(大伴, 1970)を参考に、反復や問いかけを行うが、基本的には子どもたちの相互作用を重視する。

③話し合いの中で方略に関する対立がおこってあれば、それについて明示する。(例えば、直接的方略(直接関わる)と間接的方略(直接関わらずに助ける)の対立など)

④最終的に子どもたちが導き出した方略がどのようなものであっても結論をかえることはない。

### <分析方法>

群でのディスカッションにおける発話を書き起こし、時系列的に羅列した。その後、方略に関する発話内容を中心にまとまりに整理し、各まとまりの関係性や、子どもたちの方略に対する思考の活性化状況、群同士の共通点を見出し検討した。その後、面接時点とディスカッション時点で異なる方略を産出した幼児を中心に、面接でのやりとりとディスカッションでの様子との関連を検討した。

## 結果と考察

### <幼児期における協同学習の可能性>

2つの群のディスカッションを時系列的に検討したところ、向社会的行動方略を吟味する過程に関して次のような共通の3つの段階がみられた。

以下に、各ディスカッションの典型的発話内容を初期・中期・終期としてまとめ、第一段階に両群の初期、第二段階に両群の中期、第三段階に両群の終期を示す。

なお、初期・中期・終期の順に、労力群について『発話内容1-1』から『発話内容1-3』、嫌悪群について『発話内容2-1』から『発話内容2-3』に各発話内容をまとめる。

(Cは発話した子どもを示し、同一番号は同一幼児を表している。)

【第一段階：方略の産出】

『発話内容 1-1』. 労力群の初期の発話内容

C1: 作ってあげる  
 C2: やってあげるんよね  
 C3: でもわからんっていうかもよ  
 C4: 作ってあげたら  
 C5: 教えてあげる, やり方。

『発話内容 2-1』. 嫌悪群の初期の発話内容

C11: 先生にいう  
 C12: そうじゃなくて最初に自分たちで話  
 するんよ  
 C13: とられた子が別のおもちゃ使えばいい  
 C14: 話してあげる, 先生よんで話してあ  
 げる  
 C15: だけどねこの子わからんのんじゃけ  
 さあ…  
 C11: 先生に言ってから…  
 C15: ちがうよ, 言いに言ってあげるんよ  
 「とられた」って

いずれの群においても、ディスカッションの初期の段階では、思いつくまま方略の産出がなされていた。その後、下線部に示すように、徐々に2つの代表的な方略の産出（労力群：「作ってあげる」と「教えてあげる」、嫌悪群：「先生をよぶ」と「自分たちで話す」）がなされ、迷いながら問答を繰り返す姿がみられた。ディスカッションの第一段階として各幼児のアイデアの産出がなされている状態であると考えられる。

【第二段階：結果予期と援助の程度の検討】

『発話内容 1-2』. 労力群の中期の発話内容

C5: 教えてあげるのがいい  
 C1: 教えてあげるので, でも最初やりた  
 いていうかもしれんからね, 途中から  
 やってあげる  
 C2: でも最初っからして～っていうかもよ  
 C6: 教える人ができんかった方をよくみ  
 て教える  
 C2: 最初に作ってあげて, それから考える  
 C1: 作ってあげるんがはやいよ  
 C3: 自分でやりたいっていったらどうす  
 るん  
 C2: 最初やってあげて途中から自分でし  
 たらいいじゃん  
 C2: ちょっと難しいとこだけやってあげる  
 C3: 2つ持ってきて, 先に折ってまねっ  
 こしたらいいじゃん  
 C1: 作ってどこ折るかみせる  
 C2: わからんとこだけやってあげる

『発話内容 2-2』. 嫌悪群の中期の発話内容

C12: 間で話してるんよ  
 C15: この子が追いかけてとりかえして,  
 とらんとって言うんよっていう  
 C14: でもそしたらこけるよ  
 C11: 追いかけて言ったらいいんよ,  
返してっていいんさい (って言う)  
 C13: 入ってあげてお話ししてあげる  
 C15: 先生みたいに真ん中に入ったらいい  
 んよ

下線部より、労力群では「教えてあげる」に決定後、「途中から教える」と「難しいところだけ教える」といった援助の程度とそれにとまなう結果の予期がおこなわれていた。同様に、嫌悪群においても「自分たちで話しをする」に決定後、「返してっていわせる」と「間に入ってあげる」といった援助の程度および質に関して結果の予測をしている姿がみられた。

これらのことより、初期の段階よりも、場面に対する方略の効果に目を向け、結果を吟味している様子が伺われる。ディスカッションの盛り上がりとともに、他者の意見と自分の意見の両方から結果を予測し、最も良い結果を生む方略を検討している段階であると考えられる。

【第三段階：選択した方略への理由付けと  
他の方略の可能性の確認】

『発話内容 1-3』. 労力群の終期の発話内容

C7: ぐちゃぐちゃの折り紙をテープでは  
ってあげてから教えてあげる  
C1: そういうこともあるねえ  
C4: 一緒におる  
C1: 全部やってあげるより教えながらや  
ってあげる、だってね、わからんとこだ  
け教えてあげた方がはやいけ  
C6: そうしたほうが覚えやすいんよ  
C7: 早いほうが間違えてぐちゃになるか  
もよ  
C4: ちょっとだけがいい、つくりよると  
きにわからんときは自分もしてからして  
みたほうがいい

『発話内容 2-3』. 嫌悪群の終期の発話内容

C12: 話し合うんがいい、もうちょっとで  
小学校じゃけそれがいい  
C16: 違うよ、だって風さん(年中児)だ  
ったらどうするん  
C11: 自分たちがしたんじゃけ  
C13: でもなんで入ってなかったのに間  
にはいらにゃいけんの  
C11: この子がかわいそうと思ったからよ  
C12: 間にはいっても関係ないじゃろって  
いわれるかもよ  
C16: でもいけんよって話に入っていくん  
がいいよ  
C17: かわり(パス)にこれあげる  
C12: でも人形じゃないし、くまがよかつ  
たんじゃけだめよ  
C11: それと「どうしたん」って言ってあ  
げたらいいのに、くま使いたかったし  
C15: 間に入ってあげたらいいんよ

それぞれの群において、ディスカッションの  
終盤にさしかかるにつれ、最良の方略について  
理由付けをしていく姿がみられた。下線部のよ  
うに、労力群においては「わからんとこだけ教  
えたほうがはやい」、嫌悪群の場合は「自分た  
ちのことだから」といった理由のもと、場面へ  
の解決に最も良い方略を話し合っていた。

理由付けの内容は、一部で嫌悪群の「小学校  
じゃけ」のような紋切り型のものがみられるも

の、全体的に困窮者の状態に寄り添ったもの  
になっていた。ディスカッションの中期で結果  
を予測しあった後、最良の方略の妥当性を確認  
している段階であると考えられる。

ここで、2つのディスカッションの共通点を  
概観し、その特徴を把握するために、『発話内  
容 1-1』から『発話内容 2-3』の各段階の  
関係性を考慮した、一連の流れをFigure 1 に示  
す。ただし、ディスカッションの終了は保育時  
間の関係で筆者が区切っているため、Figure 1  
に示す終期後の繰り返しの循環は、予測の域を  
超えるものではない。

Figure 1 に示す3つの段階の流れから、幼児  
期であっても、ある一定の方略を吟味するた  
めの話し合い過程を生み出すことが可能である  
ことが示唆された。倉盛・高橋(1998)によれば、  
小学1年生の場合、話し合いが結論先行型にな  
りがちで、理由や説明が提案の説得や修正に関  
与し、説明先行型で話し合いがもたれるのは、  
小学3年生以降であるという。しかし、このた  
びのディスカッションでは、幼児であっても方  
略を選択する際、<終期>にあるように事実や  
方略選択の理由を検討することにより、他の方  
略選択の可能性を考慮し、理由となる背景を説  
明している様子が伺われた。

また、Barnnetら(1982)の見解では、低年  
齢児の場合、直接自分で援助する方略を最適な  
方法であると考えがちで、あらゆる可能性を考  
慮して間接的に援助をする方略を選択すること  
が困難であることが指摘されている。しかし、  
今回のディスカッションの<中期>から<終  
期>にかけて、他者の発言をうけて事実を確認  
しながら、様々な可能性と結果の予期をしてい  
る様子が見られた。1人であったならば、方略  
を再吟味する際、事実や理由を多様な角度から  
再確認することは難しく、ディスカッションに  
よってあらゆる可能性を吟味することができたと  
考えられる。

対話を用いた協同学習は、あらゆる可能性を  
念頭におくことで場面や対象に対する視点に広  
がりが見られるとされている(佐藤, 1999)。  
これまで研究されてきた道徳的判断のみならず、  
実際に行なう向社会的方略においても、協  
同学習によって多様な見方ができるようになり、  
幼児であっても、直接的な方略(直接手を  
だしてやってあげる等)といった自己中心的な  
方略にとどまることなく、方略選択を変化させ

るようになるといえるだろう。

以上のことから、幼児期において向社会的行動に関する協同学習を行なうことは可能であり、場面に対する思考の深化および結果予想を伴う柔軟性を育む可能性が高いと考えられる。

では、これまでの先行研究において、低年齢児のディスカッションによる協同学習は困難であろうと予測されていたにもかかわらず、今回可能であったのはなぜだろうか。

次に協同学習前におこなわれた面接の様子から、事前学習のあり方を探る。

### <幼児期における協同学習のための事前学習>

話し合いに関するスキルについて十分に練習がなされていないければ、小学生であっても協同学習が成り立たないことがあるといわれている(例えば、清水・佐國, 2003)。まして、もともとの考えが異なっており、それぞれの発言が自己中心的な提案になっていたのでは、話し合いによって他者の意見から学ぶという行為が充分になされることはない。そこで、もともとの各幼児の考えが、どの程度ディスカッション時と異なっていたのか、さらに異なっていた幼児が提案をすり合わせる過程でどのような発話をしているのかを検討する。

まず、ディスカッション時に全体で決定した方略が、個人としても最良の方略であると考えていたのかを確かめるため、協同学習前に行なった筆者との1対1面接における最終方略(最終的に最も良い方略であると選択した方略)に

ついて、各方略を選択した幼児の人数をTable 1-1, Table 1-2に示す。

Table 1-1 ディスカッション前面接場面における最終方略(労力群)

物質的援助	助力	助言	代行	協力	助けをよぶ
3	2	13	3	2	1

Table 1-2 ディスカッション前面接場面における最終方略(嫌悪群)

助言	代行	助けをよぶ	言語的慰め	非言語的慰め	なし
1	10	8	1	2	1

Table 1-1から、労力群において面接時に一人で思考した方略と、ディスカッション時の最終方略(助言:教えてあげる)が同一であった幼児は全体の54.2%であった。またTable 1-2から、嫌悪群において面接時とディスカッション時の最終方略(代行:代わりに話をしてあげる)が同一であった幼児は、全体の43.5%であった。このことから、およそ半数の幼児は面接時とディスカッション時において方略に関する価値判断に違いがみられなかったが、残りの半数の幼児がディスカッションによる他者との意見のすり合わせによって、面接時の最終方略とは異なる方略を、ディスカッション時の最終方略としていたことが考えられる。

そこで次に、面接時とディスカッション時において最終方略が異なっている幼児2名(C4とC11:発話内容内に記されている番号と同一幼児を示す。)について、面接時とディスカッション時の発話の様子を検討する。

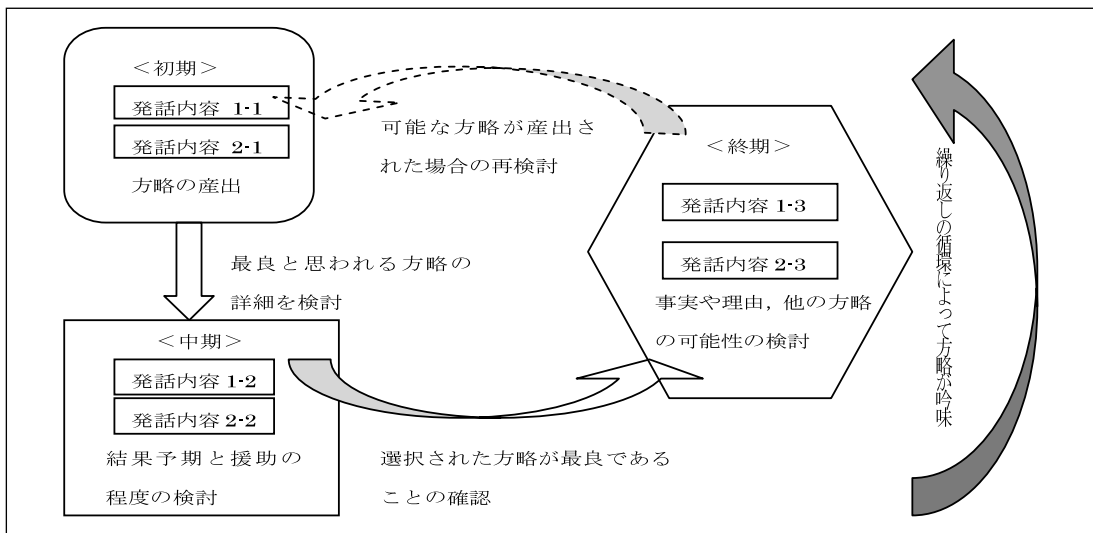


Figure 1. ディスカッションの流れ



### 【労力群のC4の発話の様子】

**面接時：**面接の始まりより、「代わりに作ってあげたい」との提案を繰り返す。しかし、筆者の「作ってあげてもまだ悲しそうだよ」との問いかけに対し、「なんで悲しそうなの？自分で作りたいの？」といった問い直しを繰り返す、「作り方を教えてあげようか？」といった提案が出される。その後、最終的に「作ってあげる」といった代行の方略を選択する。

**ディスカッション時：**『発話内容1-1』に示すように、ディスカッション初期は「作ってあげる」と発話をしている。その後、中期で発話はなく他者の意見を聞いている様子があった。終期には『発話内容1-3』にみられるように「一緒に折る」といった発話が見られ、作ってあげたい気持ちと、教えてあげた方がその子のためであるという他者の意見から得た考えとをすりあわせている姿が伺われた。さらに、教えてあげることについて、覚えやすさや作成の速さに関する理由を述べた他者の意見をうけて「ちょっとだけ手伝う・・・」といった提案をしており、他者の意見を聞いて納得できる部分を探している様子が見られた。

### 【嫌悪群のC11の発話の様子】

**面接時：**面接の初期段階では「先生をよびにく」「先生に助けてもらう」といった提案を発話していた。その中で、筆者の「先生忙しそうだよ」「先生に来てもらってもうれしそうじゃないよ」といった問いかけに対し、「先生が来れなかったらどうなるん？」「先生じゃない人が話した方がこの子うれしいん？」といった問い直しを繰り返していた。最終的には「先生を待って先生に来てもらう」という助けをよぶ方略を選択していた。

**ディスカッション時：**『発話内容2-1』に示すように、ディスカッション初期では「先生にいう」「先生にいつから」という発話を繰り返していた。しかし、徐々に中期から終期にかけて他者の意見に対して理由づけをする様子が見られた。たとえば、『発話内容2-3』にみられるように、「なんで間に入らないといけないのか」といった他者の意見に対し「この子がかわいそうだから」とか、「くまを使いたかったんだし」といった発話が見られ、中期から終期にかけて、他者の意見に対する

理由づけの回答をすることで、自らの提案を変化させている様子が伺われた。

以上の2名の幼児には、2点の共通点がある。第一には、面接時において筆者の問いかけに対し、自分なりに問い直しを繰り返す、理由や根拠を求めようとしている点である。第二には、ディスカッション時に他者の意見を聞くことで、その理由に納得がいけば、もともと持っていた自分の提案に変化をつけている点である。

これらの2点は、面接時において、筆者の投げかけに幾度となく思考をめぐらせ、場面の筋道を何度も確かめることによって、幼児が場面の筋道の中で自分と違った意見をいわれたときに思考しなおす姿勢、つまり「構え」を備えた可能性を示唆している。そのため、これらの幼児は、ディスカッション時において、自己中心的に自分の提案ばかりを終始うったえるのではなく、他者の意見とその理由に耳を傾けながら、自分なりに納得できる考え方を模索できたと考えられる。

他者との対話によって方略や行為への思考を深化させることが協同学習の最も重要なポイントである（例えば、佐藤，1999）。幼児の場合、時に自己中心的に自らの提案のみを結論付けてしまう可能性がある。幼児期において協同学習を実施する場合、児童期のように話し合うための発言スキル等の事前学習をおこなうのではなく、むしろ他者の意見をもとに自分の考えを問い直す「構え」を身につける事前学習が必要であると考えられる。

最後に、本研究は協同学習として事前にプログラムされたものではないため、今回示唆された事前学習のあり方は必ずしもプログラムとして一般化できるものではない。さらに幼児が今回のディスカッションにおいて具体的に何を学んでいるのかを実証したものではないため、その効果の具体性を明確にすることはできない。しかし、幼児期であっても、事前の取り組みを工夫することで、協同学習によって困窮者への対応に柔軟性を身につけることが可能であることを少なからず示唆するものである。今後、さらに協同学習による向社会的行動の教育プログラムを実証的に検討していく必要があるだろう。

## 引用文献

- Aarons, M., & Gittens, T. (2003). *Social skills programmes : An integrated approach from early years to adolescence*. United Kingdom: Speechmark.  
(アーロンズ, M., & ギトゥンズ, T. 飯塚直美 (訳) (2005). 自閉症スペクトラムへのソーシャルスキルプログラム: 幼児期から青年期までの統合的アプローチ スペクトラム出版社)
- 荒木紀幸 (2005). モラルジレンマ資料と授業展開—小学校編— 明治図書.
- Barnett, K., Darcie, G., Holland, J. C., & Kobasigawa, A. (1982). Children's cognitive about effective helping. *Developmental Psychology*, **18**, 267-277.
- Berkowitz, M., & Gibbs, J. (1983). Measuring the development -al features of moral discussion. *Merril-Pelmer Quarterly*, **29**, 399-410.
- Day, J. (1991). The moral audience : On the narrative mediation of moral “judgment” and moral “action”. *New Directions for Child Development*, **54**, 27-42.
- 出口拓彦 (2001). グループ学習に対する教師の指導と児童による認知との関連 教育心理学研究, **49**, 219-229.
- 浜崎隆司 (1992). 共感的状況における幼児の向社会的判断と理由づけ. 心理学研究, **62**, 364-368.
- 林 昭志 (1998). Doiseの空間課題に及ぼす幼児の相互作用の効果 心理学研究, **69**, 130-136.
- W., Johnson, R. T., & Holudec, E. J. 1993 *Circles of learning : Cooperation in classroom*. Minnesota : Interaction Book Company.)  
(ジョンソン, D. W., ジョンソン, R. T., ホルベック, E. J. 杉山修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤 (訳) (1998). 学習の輪—アメリカの協同学習入門— 二瓶社 (Johnson, D.)
- 倉盛美穂子・高橋 登 (1998). 異なった意見をもつ児童間で行われる話し合い過程の発達の検討 発達心理学研究, **9**, 191-200.
- 大伴茂 (1970). ピアジェ幼児心理学入門 東京同文書院
- 佐藤公治 (1999). 対話の中の学びと成長 金子書房.
- 佐藤正二・相川充 (2005). 実践! ソーシャルスキル教育 図書文化社.
- 佐藤理恵・伏見陽児 (2002). 題材についての話し合い活動の導入が幼児の描画に及ぼす効果 千葉大学教育学部研究紀要, **50**, 155-160.
- 清水 誠・佐國 勝 (2003). 理科授業におけるスモールグループでの話し合いの効果 埼玉大学紀要教育学部, **52**, 17-25.
- 高垣マユミ・中島朋紀 (2004). 理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析 教育心理学研究, **52**, 472-484.
- 若林紀乃 (2002). 幼児の向社会的行動方略の生起過程—自発的に思いやりを表現することの難しさ. 広島大学大学院教育学研究科紀要, **5**, 375-380.
- 若林紀乃 (2004). 幼児の向社会的行動と社会的情報処理 (2) —方略選択と行動実行との関連から— 日本教育心理学会第46回総会発表論文集, 30.