東京未来大学研究紀要　2011年　第4号　pp.1-8

学校教育における子どもの「からだと心」の問題に対応した教育実践に関する一考察

岸本　肇

A Consideration on Educational Practices Corresponding to
"Physical and Mental Health" Problems among Children in School Education

Hajime Kishimoto

要約

本論文では、子どもの「からだと心」の現状を体育学的に分析し、「心の教育」に潜む問題性とそれに対する教育実践について論じる。その論点は、阪神大震災のときの「心のケア」と小・中学生に無償配布されている『心のノート』に絞る。

大地震後の心のケアは、からだと心に関する課題であることが多く、しかも生活の変化に伴う二次災害の様相が強かった。心のケアは、実際には、心からだけでは対応できない課題であった。『心のノート』は、心に名を借りた道徳教育の手段であり、からだづくりやスポーツまで内容に含まれている。そのことが、愛国心教育にも利用されている。偏狭な"心理主義"は、環境も含めて子どものからだと心を総体としてとらえる教育実践とは矛盾する。

キーワード

からだと心、心の教育、心のケア、教育学、体育学

1．問題提起

子どもの「からだと心」をどう見るかについては、さまざまな接近法がある。例えば、"子どものからだと心・連絡会議"がある。その民間教育研究運動団体が経年的に発行している白書には、この約30年間、5年間隔で実施された子どものからだの「おかしさ」に関する調査結果が要約されている（子どものからだと心・連絡会議，2009）。その最新の調査（2005年実施）によると、幼・保、小・中・高校のどの学校段階においてもワースト5に「アレルギー」と「すぐ『疲れた』という」が入っている。2004年以前のワースト5には、幼・保において「保育中、じっとしていない」「床にすぐ寝転がる」「朝からあくび」「指吸い」なども挙がっている。それらには落ち着きや物事への集中度といった精神面との関わりが考えられる。中・高校においては、「腹痛・頭痛を訴える」「首・肩のこり」「不登校」も挙がっている。不登校は当然として、腹・頭痛やこり症状にも心因性を疑わなくてはいけない。

現在の学校の保健室は、けがや病気の子どもばかりでなく、保健室登校の子ども、教室に居づらい子どもの"癒し"の機能が加わっている現実がある。岸本（2001）によると、「不登校」「暴力・いじめ」「家族・家庭関係」「友人関係」に関する相談は、小学校でも中学校でも50％以上の養護教諭が経験していた。中学校に限定すれば、「進路」「運動部活動・地域スポーツ活動」「異性関係」の相談を70％以上もの養護教諭が受けていた。保健室が、子どものからだと心の教育の場になっていることは明らかであろう。

パヴロフは、「神経系の型」から人間の「気質と性質」の分類を試みた（柘植，1974）。その考え方に準拠して、日本の子どもの「神経の型」を"GO／NO－GO実験"を用いて約40年間追究した研究がある（寺沢・西條・柳沢・篠原・根本・正木，2000）。これによると、「興奮」の働きも「抑制」の働きも強くない「不活発型」は、かつて1969年には、幼児で約3割おり、それが小学校で減少し、中学校でいなくなっていた。それが、1980年頃から幼児で約5割と多くなり、小学校に入り、少なく

はなっていくが、5学年からはまた増えていく逆戻り傾向が現われてきている。他方「興奮」と「抑制」の平衡性がよい「活発型」は、1980年頃には小学校5学年で5割であったのが、1990年頃には低・中学年で3割、高学年で2割に減少している。要するに、興奮もできないが、いったん興奮すると抑えられない「幼児型」が小学校高学年でまた見られるようになり、興奮と抑制が適度な「おとな型」への落ち着きが、特に男子の高学年で悪くなっているというのである。その現象に関しては、大脳の前頭葉の働きに変化が起こり、そのことが子どもの情動の変化を引き起こしているのではないかと考察されている。

上記の知見は、体育学分野における調査と研究の成果である。それらが示しているように、体育学における「体」、そして体育教育における「からだ」は、「心」や精神活動と不可分の関係にある。そのことは、体育は、精神とは別の身体の教育ではなく、身体をも包含した全人の教育を目指すいとなみであると、すぐれた心理学者であり、体育心理学の先達でもあった松井（1952）が力説していたごとくである。

こういう体育教育に、ことさら心を持ち込んでいるのが、1998・99年改訂、そして2008年改訂（現行）の学習指導要領である[注1)]。この背景には、上からの「心の教育」要求がある。本研究では論点を、それが学校現場で実践されている典型である、震災被災地における「心のケア」と文部科学省から小・中学生に無償配布されている『心のノート』に焦点化する。そして、体育学と教育学の立場から、その2点について生起している現象を分析し、「心の教育」に見え隠れする問題性について考察する。

なお、本稿における、からだ、身体、体の用語は、原則として、次のように使用している。からだは「からだと心」のように心を伴うか心を含意する場合、身体は「身体（しんたい）の教育」のように教育を伴うか身体運動のような場合、体（からだ）は「体と心を一体として」のような引用の場合である。

2. 震災被災地における「からだと心」と「心のケア」

(1) 震災後15年を経ても存在する「震災後遺症」

阪神・淡路大震災15周年を記念したシンポジウムの報告[注2)]によれば、文部（科学）省から加配を受けた被災地148人の「心のケア担当教員・教育復興担当教員」経験者の中で、「心の健康について教育的配慮を必要とする子どもがいる」と回答した割合は、69.6%であった。その要因として、①身近な人の震災体験によるストレス、②震災による住宅環境の変化、③震災による家族・友人の変化、④震災による経済環境の変化、⑤震災による親の多忙化、が複合的に考えられている。上記の5要因から、現在の小・中学生の「震災後遺症」が、すでに震災を直接体験しなかった子どもの代におよんでいることがわかる。

(2) 被災地の子どもの「からだと心」

激震地区で震災を体験した子どもには、発育低下現象が起こっている。校区に倒壊家屋が特に多い4小学校の5学年計291人の身長増加率は、震災直後の3学期において震災直前の2学期より、統計的有意に低下していた。事例的には、母親を失った3年生の身長低下率の著しい低下もある。ストレスによる成長ホルモンの分泌抑制があったのではないかと分析されている（額田・千原，1996）。

震災4か月後、半年後、1年後に、被災地の小・中学生8,800人と震災被害が少ない地域の同1,886人に対して実施された調査によると、「こころの健康状態」は、因子1「地震に対する恐れや不安」、因子2「抑うつ徴候や身体化徴候」、因子3「向社会性」は、3回の調査において共通していた。特に因子2には、「あたまが痛かったり、おなかが痛かっ

たり、フラフラしたり、胸がドキドキしたりすることがありますか」「ひふがかゆくなることがありますか」「ねむれなかったり、ねてもすぐに目がさめることがありますか」「食欲がなくて、あまり食べられないことがありますか」「ぜいぜいとせきがでますか」など、身体にかかわる訴えが抑うつ徴候とともに集中していた。そして抑うつ・身体化徴候には、地震の直接的影響よりも、地域社会の崩壊、転居、生活不便などが誘因と考えられる二次的なストレスの関与が大きい問題性が指摘されている（新福・本多・関他，1998）。

別の3年間の追跡調査は、被災による心の傷が、身体的症状や抑うつはもちろん、不安感情、無気力感、不機嫌、怒りの感情などのストレス反応を、個人差を伴いながら長期にわたって持続させていることを明らかにしている（西村・西田・齊藤他，1999）。

関東大震災（1923年9月1日）のときにも、「即ち児童は震災のために著しく神経症状を起すものが増したことである」[注3]（東京市，1924）と子どものからだと心の変調が指摘されていた。授業再開後の子どもに、「茫然たる傾向」「何事にも受動的」「質問に対して考慮をめぐらすことが少ない」「危険に頗る敏捷」などの様子が見られ、将来に災害や近親者の死に遭遇すると、震災による「潜在性の意識」が顕在化し、「神経性病気」や「精神病」を起すことが懸念されていた。子どものからだと心の問題についても、歴史は繰り返したのである。

2つの大震災は、子どものからだと心を一体として捉える重要性を教えてくれているといっても、過言ではないであろう。

(3)「心のケア」と教育の結合

阪神・淡路大震災は、PTSD（Post-Traumatic Stress Disorder、「心的外傷後ストレス障害」ないし「外傷後ストレス障害」）という用語を広め、心のケアについて世間の関心を呼んだ。日本臨床心理会と日本心理臨床学会双方の代表であり、後に文化庁長官にもなった河合隼雄は、被災児の心のケアのための指導資料の作成と研修に大きな影響力を発揮した（兵庫県教育委員会，1996）。

大地震は1995年1月にあったのだが、その年の12月には、河合らは、「こころの傷を癒すこれからの災害カウンセリング」についてまとめている。その中には、子どもの心のケアに関する自らの活動を自賛した部分もある（河合・日本心理臨床学会・日本臨床心理会，1995，p.14）。ここで問いかけたいのは、その書物でいう「心のケア」「心の相談ホットライン」「心のショック」などの内容が、「被災者の身体と心に何か起こっていたのか？」（同前，pp.29-31）や「なぜ恐怖が身体化するのか」（同前，pp.38-40）などであることである。

要するに、河合らの「心」の捉え方には、身体の症状や身体運動に関する情動が含まれている。以下の引用を見れば、さらにそのことがはっきりする。

地震と関連した主訴「子どもの症状上位7」（同前，p.37）

①学校へ行きたがらない　②夜驚・夜泣き　③母子分離不安（赤ちゃん返り）　④恐がる　⑤緘黙・震災の話をしない　⑦頻尿　⑧地震の絵ばかり描いている　⑨その他

災害に対する子供[注4]たちの反応「災害後にみられる三つの主な反応」（同前，pp.56-57）

1つ目　「災害の追体験」（遊びの中で災害時の出来事を繰り返し表現するなど）
2つ目　「災害にあった事実の回避」
3つ目　「覚醒」

災害に対する子供たちの反応「問題が長期化する

場合―注意すべき子供たち」（同前，pp.58-59）

「遊び」を楽しめない子供

ぼーっとしている子供

関心のすべてが災害に固執している子供

そのような身体や身体運動が絡み、しかも環境や家族関係の変化など、二次的なストレスによって長期化する傾向があるからだと心の問題が、心からだけで解けないのは明らかである。そもそもストレスはだれにでもあり、震災だけで生じるわけでもない。平生からストレスに強くなれるようにする教育が重要である。日本生理人類学会（1998）が震災後に提唱していた「ケア必要児」以外のすべての子どもを対象とした健康教育やストレスマネージメント教育は、示唆に富んでいる。

3.『心のノート』を介在させて道徳教育に結びつけられる「からだと心」

(1)『心のノート』と「心の教育」

2002年以来、教科書でもない冊子が、学校を通じて全国の小・中学生に無償で配布されている。『心のノート』である。これは、文部科学省（2002e）によると、「児童生徒が身に付ける道徳の内容を分かりやすく表したものであり、児童生徒が自己の生き方について考え、自ら道徳性をはぐくむためのものである」。道徳の時間だけでなく、各教科、特別活動、総合的な学習などの学校生活のさまざま場面における「補助的な資料」として使用されるべきものであり、さらには家庭の日常生活の中でも子どもにより活用されること、保護者や地域の人々によって利用されることも意図されている（文部科学省，2003）。

『心のノート』の大きな柱は、「家族愛→地域愛・郷土愛→愛国心」である。「それを唐突に、現時点での心の荒廃という社会現象を理由として」（入江，2004）、文部科学省が道徳の教科書のようにしてしまったのである。そもそも、なぜ、「心の教育」に愛国心が含まれるのだろうか。さらにそれを道徳教育にまで仕上げた学校における『心のノート』9年間の実践は、批判的に検討されるべきであろう。

(2)『心のノート』における「からだと心」

『心のノート』の内容には、「いのち」「生命」も組み込まれている。小学校1・2年「いのちにふれよう」、小学校3・4年「いのちを感じよう」、小学校5・6年「生命を愛おしむ」、中学校「この地球に生まれて―生命を考える」が、そうである。「いのち」「生命」は、身体あってのことであり、『心のノート』が身体を包み込んだ教育を意図しているのは明白である。

その中学校用には「元気ですか　あなたの心とからだ」[注5)]（文部科学省，2002d，pp.14-15）と、直接的な表現で「からだと心」が出てくる。小学校低学年では、そこに該当する部分は、図1のようになっている。「体も　元気！　心も　元気！」が読み取れる。その上段には、「早ね　早おき　朝ごはん　体の　中から　元気が　わいてくる」。こういうのは、体育でふつうにいう学校と家庭・地域が連携する体力づくりであり、からだづくりである。おかし

図1　「体も元気！　心も元気！」
（『心のノート』小学校1･2年，平成21年度改訂版，pp.30-31）

いのは、その下段である。「あいさつ　へんじ　後しまつ　心の　中に　力が　ついてくる！」。なぜ、からだづくりとあいさつが、修身のように結びつかなくてはいけないのだろうか。『心のノート』においては、からだづくりも修身化され、道徳教育の一環になってしまっているのである。

こういうところに、スポーツの一流選手が一役買っている。そうすれば、ついでに愛国心の教育もできるからであろう。『心のノート』小学校3・4年用ではマラソンの高橋尚子が（文部科学省，2002b）、小学校5･6年用では野球のイチローが（文部科学省，2002c）、中学校用では田村（現姓、谷）亮子が（文部科学省，2002d，p.123）が、「出場」している。しかも『心のノート』中学校用によれば、スポーツのルールも社会のルールも同じということになっている（同前，p.88）。スポーツは、法的には「危険受忍」の上での闘争であり、ボクシングの殴り合いは社会規範を守る行為とは関係がない。国民の財産とでもいうべきトップアスリートの活躍は、天分はもちろん、頂点を追い続ける超人的な努力とトレーニングの結果であり、道徳教育と直接的な関係はない。

体育とスポーツは人間の心身の発達に役立つ教育であり文化ではあるが、『心のノート』における道徳教育とは相容れないと考える。

（3）危険な「心」のひとり歩き

河合は、文化庁長官になる前にすでに、政府機関や臨時教育審議会などに関わっていた。臨床心理士の民間資格制度ができるについても、彼の関与は大きい。さらに、彼は、道徳教育へも関心を示していた[注6)]。

そういう河合は、文化庁長官時代に教師向けの手引書『「心のノート　小学校」活用のために』『「心のノート　中学校」活用のために』の作成協力者会議の座長をつとめていた。そして『心のノート』小学校1･2年の最終頁に、次の一文を寄せている（文部科学省，2002a）。

見る　ことも　さわる　ことも　できない「心」。
でも　あなたが　あなたの「心」に　ついて
考えたり　かんじたり　したことが
この　ノート　いっぱいに　つまって　います。
これからも　この　ノートを
ずっと　大じに　もって　いて
思い出したら　いつでも　ひらいて　みて　ください。
あなたを　元気づけて　くれる　力が
きっと　見つかる　ことと　思います。

かわい　はやお
（心理学者）

見ることもさわることもできない、実体がない心について、小学校の1年生や2年生が理解できるのだろうか。わかってもわからなくても、ずっと持っていて、開けば、力になってくれるのが『心のノート』らしい。これでは、教育勅語の丸暗記と同じではないだろうか。

教育基本法改定論議の最中に、その「改正」内容を先取りするかのように、学校教育の現場で子どもに配布された道徳教育強化のための冊子が『心のノート』である。臨床心理学の権威であった河合は、それを積極的に広めようとしたのである。「心の専門家」がゆがめられた道徳教育と結託し、知らず知らずのうちに、国の将来の主人公をあらぬ方向に誘導する役割を果たす恐れなしとはいえないだろう[注7)]。

4. 結論

阪神大震災で生起した被災児の「心」の問題は、

少なからず「からだと心」の問題であった。学校で小・中学生に無償配布されている『心のノート』は、道徳教育の担い手であり、そこには生命と「体」が絡んでいた。「心のケア」のとりくみにおいて、からだと心を総体としてとらえる立場にたつのは重要であるが、「心の教育」が道徳教育に化け、からだづくりまで修身のようになり、スポーツ選手がその推進役を担わされているのは、教育の条理に反する。2と3において、そう論じた。

他にも、体育学と教育学から見ると、言及しておかなくてはならない「からだと心」に関する検討課題がある。

小学校の体育の一分野である保健で扱う性教育の副読本は、『新・心とからだ』（学校図書）、『みんなと生きる―からだと心の本』（東京書籍）のように、からだと心が書名となっている。教育現場では、性は心と一体として教えられているのである。大脳生理学は、子どもが生まれる前からを視野に入れた、環境とのかかわりで社会性や感情の豊かな子どもに育てる科学であるが、その知見を単純に拡大解釈した教育論には注意を要する。パヴロフは、子どもの心身の発達を理解するについて、「“心”に踏み込んではいけない！ “からだ”の極限を追求しなさい！」と教えているそうである（正木，2009）。子どもが抱える「心」の問題に、「からだと心」の問題がある限り、心の中に入り込むだけで、心のケアなどできるわけがない。からだの背景に生活環境があることを考えれば、なおさらである。

日本の大学ではじめて、臨床教育学を銘打った講座ができたのは、京都大学教育学部であり、1987年のことである。そこの初代の教授は、河合であった。河合は、1995年に『臨床教育学入門』（岩波書店）を著している。同じ内容が、その7年後に彼の著作集にも収められているが、河合によると、臨床教育学については一律の定義や方法はまだなく、彼が列挙する子どもに関する「現代教育の問題」は、いじめ、不登校、教室で騒ぐ、まったく話さない、給食に時間がかかる、盗み、うそをつくなどである（河合，2002）。やはり、からだと心の問題が多い。それにしても、「現代教育の問題」に、学力問題が含まれていないのは不思議である。

しかも河合がいう「教師は教え、カウンセラーは子どもの育ちを援助する」という教師とカウンセラーの対置論は、単純すぎるとして、北海道大学教育臨床心理学講座にいた当時の田中（2002）により批判されている。田中は、人々との相談関係と子どもの生活を理解する教育活動を軸にすえた人間発達の援助学としての臨床教育学の輪郭を描いていたからである。広木（2002）は、広範な教師集団や父母、地域住民との不登校についての学習活動をとおして、臨床的教育相談を展開している。教育運動をとおしての子ども理解という意味では、田中と似ている。京都大学で臨床教育学講座が立ち上げられるについては、カウンセリングと区別された教育相談（コンサルテーション）を重視し、相談活動により「問題」を直接解こうとするのではなく、「問題」の見立て方や「問題」を持ち込んだ教師の「語りの筋を発見する」ところから「問題」にせまろうとする臨床教育学の構想があったと報告されている（皇，2002）。河合が提唱した臨床教育学は、主流でなかったのではなかろうか。

臨床心理学は、臨床教育学より先にあった。いわば、臨床心理学は、臨床教育学の「生みの親」である。しかし、カウンセラーがカウンセリングルームや相談室で待ち構えるやり方が、教師集団と親和的な関係にある学校は少ない。そればかりか、カウンセラーと相談者との相性の問題も大きい。カウンセラーの手法に依存する1対1の関係の中で、皮相な関係主義だけならまだしも、「問題」を個人の心の中へ閉じ込める手法は、少なくとも教育の場にはな

じまない。スクールカウンセラーの学校配置が始まって以来15年間の経験は、そのことを教えている。

小1プロブレムのような複合的な教育問題を、心からだけ見ること自体が誤りである。低学年に多い学級崩壊は、授業に集中できない、じっとしておれない子どもが多いからである。「神経の型」としては、興奮と抑制のバランスがよい「活発型」の子どもが少ないということである。それだけの問題であるなら、運動や遊びを取り入れた保育・教育の実践を工夫すれば解決する。保幼小の「なめらかな接続」があれば、学校間不適応としての小1プロブレムは、防げるという教育臨床社会学からの課題提起もある（酒井朗，2010）。

「心の専門家」が、「心」に固執し過ぎて、環境が絡んだ子どもの総体としての「からだと心」が見えなくなっている傾向が一部にある。そういう教育問題を心の問題に単純化し過ぎる問題があるかと思うと、「心の教育」を道徳教育としてからだづくりまで取り込み、修身復活に手を貸している現実の学校教育で起こっている問題もある。いずれも心を口実にして人間管理をする“心理主義”の弊害といってよい。臨床心理学自体、社会の矛盾を突く心理学であった歴史を忘れてはならない。体育学と教育学を介した子どもの「からだと心」に関するこの論稿で、そのことを最後に強調したいと思う。

注記

注1）例えば、現行の小学校学習指導要領における教科・体育の目標は、「心と体を一体としてとらえ、適切な運動の経験と健康・安全についての理解を通して、生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てるとともに健康の保持増進と体力の向上を図り、楽しく明るい生活を営む態度を育てる」である。ちなみに、この「心と体を一体としてとらえ」る立場は、中・高等学校の保健体育の目標はもちろん、幼稚園教育要領および保育所保育指針の領域・健康の目標でも同じである。

注2）日本教職員組合・兵庫県教職員組合主催、兵庫県教育委員会後援「阪神・淡路大震災15周年記念事業　日常的な心のケアを考える国際シンポジウム」（2010年1月17日開催、於：神戸）

注3）筆者が、現代表記に改めた。

注4）現在の教育学では、一般に「子供」は使用しない。しかし心理学者が執筆した所与の文献では、しばしば「子供」と書かかれている。以下の「子供」も含め、本論文で「子供」とある場合、すべて引用である。

注5）「からだと心」が逆転しているが、体育の指導要領でも「心と体を一体として」（注1参照）である。

注6）そのあたりについては、三宅晶子『「心のノート」を考える』（岩波書店, 2003）の「一　『心のノート』作成から配布へ」「三　配布以降の現状と教育をめぐる危険な動向」を読めば、大体のことがわかる。

注7）小沢牧子は『「心の専門家」はいらない』（洋泉社，2002）の「第2章『心の専門家』の仕事とその問題群」における所論は傾聴に値する。小沢は、その中で、河合の言動についても論じている。

文献

広木克行（2002）不登校問題から見た「新しい教育相談」とその担い手，小林剛・皇紀夫・田中孝彦（編）臨床教育学序説，pp.197-211、柏書房.

兵庫県教育委員会（1996）災害を受けた子どもたちの心の理解とケア　指導資料，兵庫県教育委員

会.
入江曜子（2004）教科書が危ない―『心のノート』と公民・歴史―，岩波書店，p.130.
河合隼雄（2002）臨床教育学入門，岩波書店，pp.121-122.
河合隼雄・日本心理臨床学会・日本臨床心理会（1995）心を蘇らせる　心の傷を癒すこれからの災害カウンセリング，講談社，p.14.
岸本　肇（2001）保健室の利用動態・相談活動と体育とのかかわりに関する研究，体育科教育学研究17（1）：23-33.
子どものからだと心・連絡会議『子どものからだと心　白書2009』編集委員会（2009）子どものからだと心　白書2009，pp.118-119.
正木健雄（2009）今、なぜ遊び？　子どもを“発達”させる智恵！　保健室141：3-10.
松井三雄（1952）体育心理学，杏林書院，p.2.
文部科学省（2002a）心のノート　小学校1・2年，文溪堂，最終頁（頁番号の記載なし）.
文部科学省（2002b）心のノート　小学校3・4年，学習研究社，p.14.
文部科学省（2002c）心のノート　小学校5・6年，暁教育図書，p.15.
文部科学省（2002d）心のノート　中学校，暁教育図書.
文部科学省（2002e）「心のノート　小学校」活用のために，暁教育出版，まえがき（頁番号の記載なし）.
文部科学省（2003）「心のノート」を生かした道徳教育の展開―「心のノート」活用事例集―，pp.8-11.
日本生理人類学会ストレス研究部会（1998）震災ストレス　ケア・マニュアル（小学校版），日本生理人類学会.
西村亜希子・西田裕紀子・齊藤誠一・神藤貴昭・奥田剛・佐藤眞子・吉田圭吾・清水民子・柳原利佐子・山本智一・森田英夫・寺村忠司・坂口喜啓・田中貴尚（1999）阪神・淡路大震災の心理的影響に関する研究（Ⅵ）：第6回調査報告，神戸大学発達科学部研究紀要6（2）：15-23.
額田成・千原和夫（1996）阪神・淡路大震災が小児の身体発育に与えた影響，特定研究「兵庫県南部地震に関する総合的研究（平成7年度報告書、神戸大学）：207-210.
酒井　朗（2010）移行期の危機と校種間連携の課題に関する教育臨床社会学―「なめらかな接続」再考―，教育学研究77（2）：132-143.
新福尚隆・本多雅子・関渉・植本雅治・高宮静雄・白川敬子・井手浩・塩山晃彦・小出佳代子・森茂起・内海宏一郎・井上幸子・夏野良司・浅川潔司・北田義夫・山本健治・筬部博・森永賀弥子・松本洋美・下山玲子（1998）阪神・淡路大震災が小・中学生に及ぼした心理的影響（経時変化），特定研究「兵庫県南部地震に関する総合的研究（平成8年度報告書、神戸大学）：297-305.
皇紀夫（2002）教育「問題」の所在を求めて―京都大学の構想，小林剛・皇紀夫・田中孝彦（編）臨床教育学序説，pp.197-211，柏書房.
田中孝彦（2002）臨床教育学の輪郭―北海道大学における試みにそくして，小林剛・皇紀夫・田中孝彦（編）臨床教育学序説，pp.42-60，柏書房.
寺沢宏次・西條修光・柳沢秋孝・篠原菊紀・根本賢一・正木健雄（2000）GO/NO－GO実験による子どもの大脳発達パターンの調査―日本の’69，’79，’98と中国の子どもの’84の大脳活動から－，生理人類学会誌 5（2）：47-54.
東京市（編）（1924）復興と児童問題，至誠堂書店，pp.20-21.
柘植秀臣（1974）条件反射とはなにか　パヴロフ学説入門，講談社，pp.201-203.