

## 小学生における構成型エンカウンター・グループの効果に関する再検討

——心理的成長の視点から——

Reexamination of Structured Encounter Group Outcome in Elementary School  
-from the viewpoint of psychological growth-

坂 中 正 義

Masayoshi SAKANAKA  
福岡教育大学教育学部  
学校教育講座心理学研究室

田 中 巳 貴

Miki TANAKA  
東筑紫学園高等学校

(2000年8月24日受理)

### Abstract

The purpose of the study is to investigate the outcome of structured encounter group for fourth-grade pupil.

The structured encounter group had an effect on image of real self(diligence, kindness, and cheerfulness), the effects were conformed by means of responses in interpersonal situations and observation by the homeroom teacher, too. And further they extended to daily life.

Key Words: structured encounter group, elementary school, psychological growth, image of real self, outcome study

### 要約

本研究では、構成型エンカウンター・グループの小学校中学年に対しての効果について検討した。その結果、現実自己イメージ、及びその下位因子である「勤勉性」「親切さ」「快活性」に効果がみられた。又、対人場面における反応や学級担任の観察からも効果が確認された。更にその効果が日常生活にも波及することも確認された。

キーワード：構成型エンカウンター・グループ、小学校、心理的成長、現実自己イメージ、効果研究

### 問題と目的

1960年代から1970年代前半にかけて、アメリカで自己成長をめざす集中的グループが急速に展開した。エンカウンター・グループ（以下EG）とは、この人間性回復運動の動向全体やグループの総称として用いられる。

しかしEGとは主に、ベーシック・エンカウンター・グループ（basic encounter group, 以下BEG）の同義語として使われる。日本では、集中的グループ体験の一形態で、Rogersの理論と実践にもとづくグループを指している。

BEGとは、一般に7～12人程度の参加者とファシリテーターで構成され、45日間の合宿形態をとる。内容や方法は参加者が決めていくところからベーシック（非構成型）・EGと呼ばれる。これまでの実証的研究は、多くの参加者が肯定的な内的変化を示し、それが数カ月後にも維持され

ていること、ファシリテーターの質とグループの雰囲気効果が効果を規定する重要な変数であること、などを明らかにしている。（坂中・村山、1995など）

このBEGに対し、構成型EG（以下SEG）というものがある。SEGとは、各種の課題（エクササイズ）を遂行しながら、心とこころのふれあいを深め、自己成長を図ろうとするグループ体験である。この方法は、課題や役割がなく、内容や方法も参加者が決めていくBEGよりも短時間にリレーションが高められる、参加者の状態（モチベーションやレディネス）に応じて展開できる、プログラムを定型化すれば熟練者でなくとも活用できる、という長所がある。教育現場においては、問題を持つ子どもやその父母を対象としたカウンセリングだけでなく、問題が発生する前の子どもたちに対する開発的カウンセリングとして用いら

れている。

この長所に加え、このSEGが学校という環境や学生への実施に適していると考えられる理由は発達側の側面からもある。SEGは言葉を通して自己実現を目指すものであり、心理的側面の発達のみならず言語発達も必要となってくる。そのためSEGはある程度発達した年齢の人間が参加する。それに対してSEGは直接体を通しての体験を、エクササイズを通して行うことにより心理的成長をうながすというものである。それゆえSEGは言語発達というものをSEGほど必要とせず、幅広い年齢を対象に実施できる。更に、先にも挙げたように、専門家をリーダーとせずとも実施可能なこと、参加者のレディネスに応じてエクササイズを調節できること、時間の調整も可能なこと、などがあり、それらは全て学校という環境や低年齢の学生への適用の理由になる。逆に、このような集団で集中的グループ体験をしようとするなら、このSEGが適していると言える。

このSEGについての研究は、対象、内容、エクササイズと多岐にわたり行われている。しかし成人・大学生などの他の年代に対する研究に比べ、小学生に対する研究自体の数が少ない（野島・坂中、1998など）。

村久保（1990）は、小学校高学年に対してSEGを行い、ソシオメトリックテストでその効果を測定した。その結果、学級集団の凝集性が高まったこと、学級不適応児の社会的地位が向上したことが明らかになった。

水上（1987）は、同じく小学校高学年にSEGを、“クラス編成直後”と“しばらく後”の2回実施し、ソシオメトリックテスト、TK式「学習状態診断」の友人関係の領域と対学級・学校の領域の各因子（特性）、文章完成法による質問で効果を測定した。その結果、孤立児・周辺児の減少、集団凝集性の向上、「他者自己受容」「攻撃傾向」「指導性」の因子に効果がみられた。更に学級が編成されて時間の経過したクラスにも有効であることが示された。

品川（1996）は、SEGを実施する際に、「発達段階」「学級担任制」「子ども達の育成・開発」について考えることが必要であることをその実践の中から述べている。同様に河村（1996）も、その実践の中から、SEGの効果として、“人間のコミュニケーションの前提となるリレーションの体験”“個の自覚”“ギブ・アンド・テイクのソーシャル・スキルの育成”を挙げている。

これらは小学生対象のSEGの研究であるが、

小学校高学年に対して行われた研究が多く、他の学年に実施されたものがほとんどない。更に、研究論文であつても実践報告が多く、効果の測定もほとんどがソシオメトリック・テストで行われている。ソシオメトリック・テストは、短時間で実施することができ、「誰と遊びたいですか」「誰と同じ班になりたいですか」等の、子どもたちにも教師にもわかりやすい形で子どもの相互認識をみることができるという利点はある。しかし、学級内の地位を測定するもので、個人の心理的な変化を測定するのではなく、個人の心理的成長を促すSEGの効果を測定するのに、必ずしも適切とは言い難い。

更に、これまでの研究では、SEGの前後において何らかの変化があつたことをその効果としている。しかし前後の変化の他に、SEG以後の日常生活にどのような変化が起きるのかについて検討も必要であろう。そうすることで、SEGの効果の新しい面を検討することができると考えられる。

以上のことより、本研究では、小学校高学年以外の学年に実施すること、実践報告にとどまらず児童の心理的な変化に視点をおき効果を検討、日常への波及を念頭においた小学生に対するSEGの効果を検討することとした。

## 方法

### 対象

A市内の小学4年生81名（男子39名：女子42名）うち、実施群40名（男子19名：女子21名）、統制群41名（男子20名：女子21名）

### 実施計画

実施時期は9月末から11月末までであつた。

（この時期は教育実習の時期であり、本研究は同時期に平行して行われていた。）4セッション実施、間隔は約1週間であつた。

### 調査

効果を測定するためいくつかの質問紙をSEG実施前（pre）、実施後（post）、実施1ヶ月後（follow-up）に調査した。

又、学級担任に、子どもたちの変化について、4回のセッションの後インタビューを行った。

### ふりかえりカード

各シェアリングの前に、自分自身の体験を振り返り様々な気持ちに気付いてもらうという目的で、ふりかえりカードを記入させた。

## エクササイズ

### #1「にらめっこしましょう」(時間：約25分)

他者理解を目的としたエクササイズ。2人組で、自分と違うと感じるところ、同じと感じるところを3つずつ書く。その後それを交換して、みつけた点について感想を述べあう。

### #2「友だち、発見」(時間：45分)

他者理解を目的とするエクササイズ。こちらが設定した問題にあてはまる人物をいろいろな人にインタビューしながら探し、プリントに記入していく。

### #3「ブラインド・ウォーク」(時間：45分)

信頼体験をねらいとしたエクササイズ。2人組をつくり、交代で目をつぶる人とそれを誘導する人になる。今回は、目をつぶっている人に1つだけものを触らせてあげる、という課題を加えた。

### #4「ことばのおくりもの」(時間：30分)

自己理解・他者理解をねらいとしたエクササイズ。1人一枚ずつプリントを持たせ、それにまず自分の名前を記入する。そのプリントを左隣の人に回してゆき、そのプリントの名前の人の良いところを書いていく。班の人数分のメッセージが回って返ってくる。

## 調査1

### 方法

日常生活へのSEGの効果の波及や、質問紙では拾いきれなかった効果を調査するために、学級担任の先生へ、SEG実施後の変化についてpostにおいてインタビューを行った。

### 結果

#### ① 全体的に見て、クラスで変化したことは？

泣く子どもは相変わらずいるが、それに対する周りの子の対応はやわらかくなった。又、図工の時間などに、早く終わった子が遅い子を待つという行動が見られるようになった。自己中心的な感

じが減ってきたようである。発言についても、以前はとても攻撃的でそこからもめてしまうことも多かったが、それが無くなってきた。3分前行動の呼びかけも、みんなに注意を向けさせる、喚起するという感じになった。整列や給食の準備など、みんなでやることの行動がとても速くなった。これは、自分自身だけの気持ちや行動でなく、全体や状況を見渡せるようになったからであると感じている。視野が広がっているようだ。クラス全体が落ち着いてきたように感じる。

#### ② クラス内の級友関係において変化したことは？

保健の先生が行った学級に対する満足度のテストは95%と、とても高い値だった。

#### ③ クラスの雰囲気は変化したでしょうか？

特にもの言いがやわらかくなってきているので、クラスの雰囲気もそのようになってきていると思う。今までは、思ったことをそのままぶつけている感じだったが、今は一呼吸おいて、言い方を考えてから言っているようである。今までは特に、人を注意するときにはげしい言い方だったが、まず自分も、というような雰囲気になってきた。行動が伴うようになってきている感じがする。自分の欲求のみで無くなっている。

### 考察

担任のインタビューよりSEGの効果がかがえる。具体的には、生徒同志の対応がやわらかとなったり、協調性がみられたりして落ち着いた雰囲気になっていることがあげられる。

## 調査2

### 方法

日常生活における対人関係への効果の波及を測るために、図版を用いた面するであろうと思われる対人場面の中から8つを設定し、それをP-Fスタディのような図版で児童に分かりやすく図示

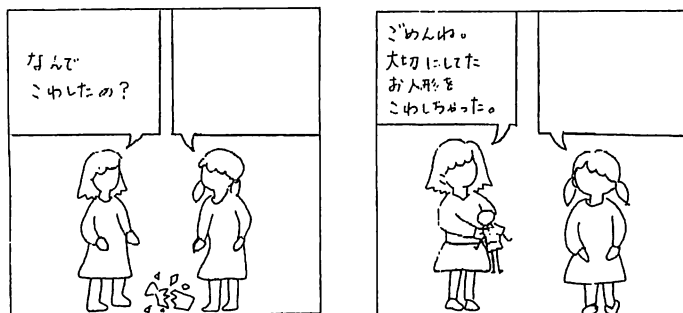


Fig.1 日常の対人場面における反応を測定するための図版（抜粋）

した。回答の仕方もP-Fスタディ同様、吹き出しに言葉を記入するものとした。設定した8つの場面は「誘われたとき」「提案されたとき」「拒否されたとき」「お願いされたとき」「責められたとき」「やさしくされたとき」「命令されたとき」「あやまれたとき」であった。(Fig.1参照)調査は実施群統制群それぞれpre, postに行われた。

## 結果

男子に関しては、preの段階ではセリフがひとことの子どもが多かった。「だめ」「なんで」「いや」「いいや。べつに。」「大丈夫」などである。しかし、postの調査では「～だから、やめとく。」「なんで、そんなこと言うの」「だめだよ」などというように、言葉数が増えていた。又セリフの最後に「よ」などが付くことが多く見られ、全体としてやわらかくなっていた。「どうしようかな」「自信ないなあ」などの迷いや不安を出している反応も見られるようになった。これらの変化は学級担任が日常の変化として感じていたことと一致しており、クラスの子どもたちが友人に対する言葉かけに気を付けるようになったことが推測される。

女子に関しては、preの段階では理由を尋ねるセリフや、「自分でなくてはだめだよ」という内容のものが多かった。postになると、マイナスの方向に誘うセリフに対して、「～すべきだよ」「みんなで教室をきれいにしよう」などという諷めるものや、「いいけど、きちんと理由を言ってみてね」「理由があるなら仕方ないね」というように譲歩しようというもの、更に相手のセリフ（こちらが提示したセリフ）に言葉づかいを注意をするセリフが見られた。理由を尋ねるにしても、ひとことの反応はほとんど見られなくなった。しかし、

男子に比べて誘われたことにのってしまうケースもいくつか見られた。

## 考察

以上の変化から、日常における効果の波及はあったと考えられる。今回行ったSEGでは、言葉を用いるセッションで、その言葉をどんなふうに言えばよいか、考える場面もあった。特に#1と#2では、相手のことを書いたり、友人にインタビューしたりするものだったので、「どんなふうに声をかければいいのか」という内容のことをセッションを始める前に少し考えてみることもさせた。その影響と考えられる。

## 調査3

### 方法

調査3として、児童の現実自己のパーソナリティ認知を測定するための質問紙を用いた。これは、市河（1974）が作成したもので、本来は36対の性格特性項目から成るSD型評定尺度である。

この質問紙を入れた理由としては、SEGが心理的成長の促進を目的としたものである限り、自己に対する感じ方に変化が起こればと考えられ、しかも、自己の内的なものであるから、自覚しやすい、内省しやすいのではないかと推測したからである。

しかし、本研究では、他の質問紙と合わせると質問項目が多くなりすぎるため、質問項目の削減を行った。各因子の因子負荷量の上位から項目を選択し、14項目を用いた。「かなりあてはまる」「少しあてはまる」「どちらでもない」「少しあてはまらない」「かなりあてはまらない」の5段階で評定させた。

Table 1 現実自己イメージ尺度項目の因子負荷量

項目	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	共通性
7 人の悪口をいう／人の悪口を言わない	0.79	0.00	0.13	-0.05	0.64
12 思いやりがある／思いやりがない	0.69	0.01	0.12	0.22	0.60
14 いばる／いばらない	0.67	0.05	0.37	-0.38	0.73
1 気が長い／短期	0.66	0.19	-0.09	0.29	0.57
10 きちようめんな／だらしない	0.23	0.79	0.24	0.03	0.74
13 けじめがつく／けじめがつかない	0.44	0.70	-0.02	-0.01	0.69
4 勉強できる／勉強できない	-0.08	0.68	-0.03	0.22	0.52
11 熱心な／だらしない	0.08	0.67	0.39	0.15	0.63
3 わがまま／人のことを考える	0.19	0.21	0.72	-0.04	0.59
9 やさしい／やさしくない	0.28	-0.07	0.68	0.37	0.68
5 はずかしがり／はずかしがらない	-0.20	0.21	0.62	0.32	0.58
2 おもしろい／おもしろくない	0.22	0.14	0.05	0.77	0.66
6 勇気がある／勇気がない	-0.26	0.23	0.29	0.71	0.70
8 明るい／暗い	0.26	0.06	0.45	0.57	0.60
説明率(%)	30.40	15.20	10.30	7.70	63.62

## 結果

### (1)現実自己イメージを測定するSD評定尺度の因子分析

市河（1974）の因子構造と一致するかを確認するために、先行研究に基づいた因子分析（主成分法、バリマックス回転）を行った。その結果、固有値1の基準で4つの因子が抽出された。

しかし、先行研究では7つの因子に分かれていたため、今度は因子数を7に設定して再度因子分析（主成分法、バリマックス回転）を行った。その結果、1因子に1項目しか属さない因子などが現れ、因子構造に偏りがあり、尺度として不安定であった。従って、本研究では、4因子を用いることとした。因子負荷量0.50以上で各因子の解釈をおこなった。

「気が長い…気が短い」「人の悪口を言う…人の悪口を言わない」「思いやりがある…思いやりがない」「いばる…いばらない」からなる第1因子は「調和」とした。

「勉強できる…勉強できない」「きちょうめんな…きちょうめんでない」「熱心な…熱心でない」「けじめがつく…けじめがつかない」からなる第2因子は「勤勉性」とした。

「わがまま…わがままでない」「はずかしがり…はずかしがらない」「やさしい…やさしくない」からなる第3因子は「親切さ」とした。

「おもしろい…おもしろくない」「勇気がある…勇気がない」から成る第4因子は「快活性」とした。なお、この4因子での説明率は63.62%であった。（Table 1 参照）

### (2)効果の検討

全項目、及び各因子ごとにpre, post, follow-upの変化を調べるために、全項目、各因子の得点を算出した。それぞれの $\alpha$ 係数を確認し（すべて0.80から0.86であった）、その後素点を合計した。その得点を用い、2要因（1要因は対応あり、1要因は対応なし）の分散分析を行った。

現実自己イメージのSD評定尺度の全項目については、群と時期の交互作用（ $F = 6.29, p < .01$ ）が認められた。そこで多重比較を行ったところ、「実施群pre」<「実施群post」, 「実施群pre」<「実施群follow-up」の間、更に「実施群follow-up」>「統制群follow-up」の間にも有意な差が見られた。（Fig. 2 参照）

次に現実自己イメージのSD評定尺度の下位因子ごとにしてみると、第2因子「勤勉性」に、群と時期の交互作用（ $F = 4.07, p < .05$ ）が認められた。そこで多重比較を行ったところ、「実施群pre」<「実施群post」, 「実施群pre」<「実施群follow-up」の間に有意な差が見られた。（Fig. 3 参照）

第3因子「親切さ」に、群と時期の交互作用（ $F = 7.21, p < .01$ ）が認められた。そこで多重比

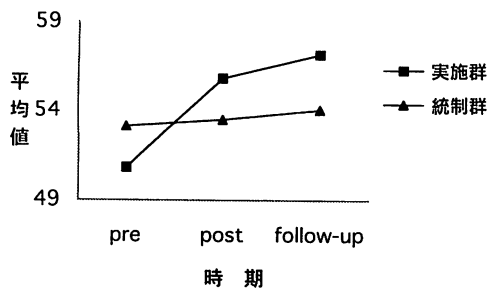


Fig.2 自己イメージ全体項目

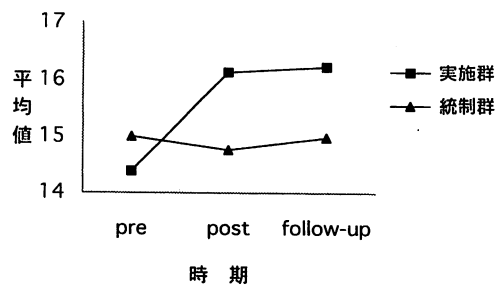


Fig.3 自己イメージ「勤勉性」因子

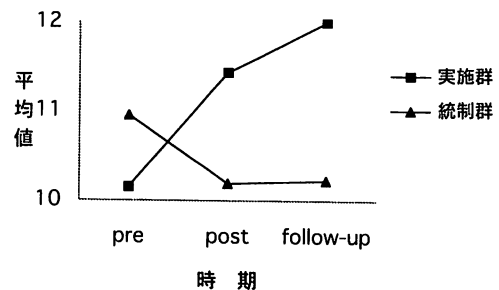


Fig.4 自己イメージ「親切さ」因子

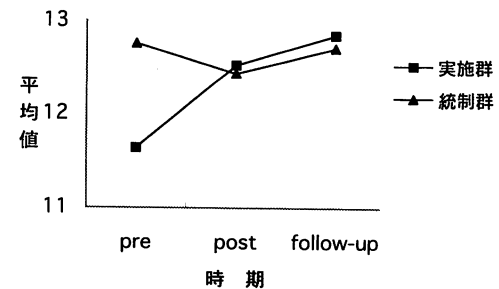


Figure6、自己イメージ「快活性」因子

較を行ったところ、「実施群pre」<「実施群follow-up」の間、「実施群follow-up」>「統制群follow-up」の間に有意な差が見られた。(Fig.4 参照)

第4因子「快活性」には群と時期の交互作用 ( $F = 2.38, p < .10$ ) が認められた。そこで多重比較を行ったところ、「実施群pre」<「実施群follow-up」の間に傾向が見られた。(Fig.5 参照)

#### 考察

現実自己イメージを測定するSD評定尺度の全項目において、群と時期の交互作用が見られ、「実施群pre」と「実施群post」、「実施群pre」と「実施群follow-up」の間、更に「実施群follow-up」と「統制群follow-up」の間にも有意な差が認められた。

まず、「実施群pre」と「実施群post」、「実施群pre」と「実施群follow-up」の間に有意な差が見られ、統制群には何の変化も見られなかったということは、SEGの効果があつた、ということが言える。しかも、「実施群pre」と「実施群post」は純粹にSEGの効果ということができが、「実施群pre」と「実施群follow-up」にも変化が見られたことは、その効果が継続していることが考えられる。更に、「実施群follow-up」と「統制群follow-up」に有意な差があつたということは、SEGの効果がfollow-upの時期まで継続しており、その効果は統制群に比べ確実に存在しているものであることを示している。SEGが現実自己イメージに効果を与えた要因としては、特に#4が大きく影響しているのではないかとと思われる。子どもたちがこのセッションに感じる楽しさは高かつたようであり、感想を見ると「うれしかった」「こんなふうに見られていたのか、とおどろいた」「いろいろなことがわかった」など、自己や他者のイメージに変化を持ったようであつた。学級担任も、日頃は思つても言わない、とか気付かないことが多いところに焦点があたり、子どもたちも良い体験をしたようである、と感想を述べていた。

次に下位因子の変化を見てみると、第2因子「勤勉性」に群と時期の交互作用が認められた。詳しく見ると、「実施群pre」と「実施群post」、「実施群pre」と「実施群follow-up」の間に有意な変化があつた。これは、SEGの効果が現実自己イメージの「勤勉性」の部分に影響していたことを示すものであると考えられる。SEGは積極的に真面目な参加と、丁寧な振り返りを必要とする。この部分が「勤勉性」に効果をもたらしたのではないだろうか。又、SEGで、提示された枠

(セッション)の中で活動してきたことの効果であるのかもしれない。

第3因子「親切さ」にも群と時期の交互作用が認められた。詳しく見ると、「実施群pre」と「実施群follow-up」、「実施群follow-up」と「統制群follow-up」の間に有意な変化があつた。これは、SEGの効果が現実自己イメージの「親切さ」の部分に影響していたことを示すものであると考えられる。しかし、実施群のpreとfollow-upの間に変化が見られたということは、少し時間が経てからSEGの効果が現れている。これは、スリーパー効果であるとも考えられるが、平均値をみるとpostの段階でも有意にはないが値が上昇しているので、徐々に効果が出てきたものと考えられる。そして「実施群follow-up」と「統制群follow-up」の間に差があつたことは、確かにSEGの効果であることの裏づけであると共に、その効果が継続していることも言える。この「親切さ」に関する現実自己イメージがプラスの方向に変化したのは、#3の影響が大きいのではないかと考えられる。体を使い、目をつぶつた友人を誘導していくセッションでは、ふりかえりで「誘導する時に気をつけたこと」「誘導された時に感じたこと」などを尋ねた。又、感想でも「引っぱつてもらったときにこわかつた」「目が見えないつてこわかつた」「いろいろ工夫した」などが多くみられ、しかもこのセッションは子どもたちが、最も楽しいと判断したセッションであつた。このセッションを通して子どもたちは、「親切」にされることも「親切」にすることも体験し、それによつて現実自己のイメージが変化したのではないかとと思われる。

第4因子「快活性」にも群と時期の交互作用が認められた。詳しく見ると、「実施群pre」と「実施群follow-up」の間に有意な変化があつた。これは、SEGの効果が現実自己イメージの「快活性」の部分に影響していたことを示すものであると考えられる。しかし実施群のpreとfollow-upの間に変化が見られたということは、少し時間が経てからSEGの効果が現れている。これは、スリーパー効果であるとも考えられるが、平均値をみるとpostの段階でも有意にはないが値が上昇しているので、徐々に効果が出てきたものと考えられる。この「快活性」には、SEGのセッション自体が影響しているのではないかと考えられる。このSEGは、もともとセッションという心理的成長を促す課題をこなしていく中で心理的促進を目指すものである。今回は特に小学生対象であることから、活動性の高いものを取り入れた。又、

活動性は低くても、少なくとも子どもたちが興味を持つようなセッションを実施した。そのことがセッション、ひいてはSEGに参加した、という実感を持たせ、「快活性」に結びついたのではないだろうか。

### 総合考察

本研究の目的は、小学生に対するSEGの効果について再検討を行うことであった。そこで、各尺度・下位因子ごとに効果を検討していったところ、現実自己イメージにおいて効果が見られた。これは、SEGが現実自己イメージにプラスの影響、つまり効果をもたらしたことの表れであると考えられる。効果の表れた要因としては、本研究で行ったセッションの効果、SEG自体の枠組みなどの効果などが考えられる。つまり、セッションのうち例えば#1では、他者と自分の似ているところと違うところをみつけてもらった。これは他者について新しく知ることもあるが、それに加え、比べるという意味において自己のことも振り返る必要もあるし、他者から見た自分というものを知ることもあったと考えられる。他には、#4では、他者に自分の良いところを記述してもらうというところで、自己に対するイメージの変化が起こったと考えられる。これらのように、セッションのねらいとした効果が表れた結果であると思われる。

このようにSEG自体、今回のセッションはいずれも他者とかかわるものであり、共同作業であったといえる。その共同作業の中でセッションのねらいとした以上のかかわりから、何らかの効果が表れたのかもしれない。更に、体験、振り返り、共有というステップの中で、日頃は気にもとめない事柄への気づきが生まれた、ということも考えられる。

又、日常生活への波及をみた図版反応にも変化が見られた。しかもその変化は前述の現実自己イメージにおける効果と、相反する方向に向けての変化ではなく、同じものを示していた。例えば、図版反応で言葉使いがやわらかくなったことは、現実自己イメージにおける「親切さ」などと同じ変化であると思われる。更に、図版反応における変化は学級担任の感じている変化と一致しており、これは効果が日常へ波及していることが言えると考えられる。

今回の研究で得られた結果は、先行研究で見られた効果を実証しているとも考えられる。例えば先に挙げた朝日（1996）の「児童の行動や学級の

雰囲気に変化を感じた」という報告について、児童の行動における変化は、本研究においても学級担任が変化を感じている。学級雰囲気においては、明確にはその効果は見られなかったものの、本研究においても学級担任が変化を認めている。更に丸山（1999）の「SEGは自尊感情を高めることができる」という報告についても、本研究の結果はそれを支持していると考えられる。本研究において、自己イメージが上昇したことは自尊感情が高まったことと同様の結果であろう。

### 今後の課題

今回の研究においては、先行研究の結果を支持する結果も得られたが、それはまだほんの一部にすぎなかった。また、教育実習と並行して行っているため統制群（こちらにも教育実習は入っている）と比較しているもののSEG単独の効果を測定しているかどうか検討の余地がある。実践報告で見られる様々な効果を実証するためには、より多角的な検討が必要であると思われる。

今後の課題としては、SEGの効果をより明確にするために、遊びとの違いを明確にした研究が必要であると考えられる。また、より子どもたちの実生活に即した効果を見ることができるといえる研究手法も必要であると思われる。

又、これまでに研究が行われていない低学年におけるSEGについても、研究を進めて行く必要があると思われる。

### 文献

- 市河淳章 1974 児童のパーソナリティ認知構造に関する一研究（1） 広島大学教育学部紀要 第一部, 23,
- 氏原 寛・小川捷之・東山紘久・村瀬孝雄・山中康裕編 1992 心理臨床大事典 培風館
- 河村茂雄 1996 構成的グループ・エンカウンターを活用した学級経営（小学校） 日本カウンセリング学会第29回大会発表論文集
- 國分康孝 1987 教師と生徒の人間づくり・第4集 瀝々社
- 國分康孝（編） 1992 構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- 國分康孝（監修） 1996 エンカウンターで学級が変わる 小学校編 図書文化社
- 國分康孝（監修） 1997 エンカウンターで学級が変わるPart2 小学校編 図書文化社
- 坂中正義・村山正治 1995 構成型グループにお

- ける集団フォーカシングの一試み 九州大学教育学部紀要（教育心理学部門）, 40(2), 101-115.
- 品川笑子 1996 小学校における構成型グループ・エンカウンターの活用～小学校の特殊性を活用した基本的考え～日本カウンセリング学会第29回大会発表論文集
- 福井康之 1997 人間関係が楽しくなる～E Gへの招待～新水社
- 辻平治郎 1993 自己意識と他者意識 北大路書房
- 野島一彦・坂中正義 1998 わが国の「集中的グループ経験」と「集団精神療法」に関する文献リスト 九州大学心理臨床研究, 18, 135-150.
- 根本橘夫 1983 学級集団の構造を学級雰囲気およびモラルとの関係 教育心理学研究, 31(3), 211-219
- 水上和夫 1987 小学生の構成型グループ・エンカウンター・プログラムとその効果に関する研究 「研修報告」(上越教育大学)
- 村久保雅孝 1990 小学校高学年における構成的グループ・エンカウンター—開発的教育相談の実践— 日本人間性心理学会第9回大会発表論文集, 26-27

＜付記＞本研究は、筆者である田中巳貴の平成11年度卒業研究論文の一部を加筆、修正したものである。

E G実施にあたり、A小学校のB先生には、貴重な授業時間を割いて頂き、本当に有り難うございました。実験に協力してくれた児童のみなさん、本当に感謝しております。