

学生集団に対する継続型構成的グループ・エンカウターの 実施が自己概念の変化に及ぼす効果について

—看護系専門学校における実践をもとに—¹⁾

水 野 邦 夫

個人の心理的成長を目指す取り組みとして、グループ・アプローチが注目を集めている。野島（1999）はグループ・アプローチについて、「自己成長をめざす、あるいは問題・悩みをもつ複数のクライアントに対し、一人または複数のグループ担当者が、言語的コミュニケーション、活動、人間関係、集団内相互作用などを通して心理的に援助していく営みである（p.6）」と定義し、「集団場面において人間が自発性・主体性を発揮し、信頼と安全の雰囲気の中で、自分自身の諸能力・諸側面に気づき、他者と親密で深い人間関係を形成することができることから、『人間化』（人間が人間らしくなること）に寄与するという点で、大きな現代的意義があると言えよう（p.12-13）」と述べている。このことから考えると、グループ・アプローチは、一面的な枠の中にとらわれている自己を解放し、自己の可能性を見出すことで自己概念を肯定的に変容させ、自己を成長させるとともに、豊かな人間関係を作り出すものであるといえる。情報化の進展や価値観の多様化などにより、自己の喪失や人間関係の希薄化などが問題視される現代社会において、グループ・アプローチへの期待は今後ますます高まっていくであろう。

ところで、グループ・アプローチにはさまざまな理論や技法が提唱されているが、そのひとつに構成的グループ・エンカウター（Structured Group Encounter、以後SGEと略記）がある²⁾。SGEはエンカウター・グループの一形態であるが、Rogersなどの流れを汲むベーシック・エンカウター・グループ（Basic Encounter Group、以後BEGと略記）とは異なり、事前に計画されたエクササイズ（集団内相互作用を促進するための課題）を通して展開されていくのが特徴的である。國分（1992）はSGEが非構成法（BEGを指す）と効果の面で差がなかったと述べ、さらにSGEの利点として、1) 所定の時間内に収められる、2) 参加者の心理的外傷を予防しやすい、3) 専門的なカウンセラーでなくても実施できる、4) 多人数のグループにも活用できることなどを挙げている。これらの利点が、いじめや不登校、学級崩壊などといった

1) 本研究のデータの一部は、日本心理学会第72回大会（平成20年9月20日 於：北海道大学）においてポスター発表された。

2) SGEの呼称については、「SEG（構成的エンカウター・グループ）」と称する場合もある（森園・野島、2006；野島、2000）。本稿では、後述するように、実施にあたっては國分・國分（2004）などを参考に行っていることなどからSGEと称しているが、野島（2000）や森園・野島（2006）などと同様に、両者を特に区別しているわけではなく、同義であると考えている。

教育問題の対応に直面した小・中・高等学校などの組織的特徴やニーズと合致し、SGEは教育の現場（とりわけ初等・中等教育機関）を中心に広く実践されるようになったようである。

もちろん、SGEは大学や専門学校などでも実践され、さまざまな報告もなされている（例、林、1996；國分・菅沼，1979；水野，2007a，2007b，2008；水野・田積・炭谷・多胡，2007；森，2002；村山・下川・中田・鎌田・田中，2001；武蔵・河村，2004；野島，1998；大西・足立・猪野・荒川，2000；坂中，2005；清水・児玉，2001；高田・坂田，1997；山本，1995）。しかし、初等・中等教育機関と異なり、大学や専門学校では、学生にある程度のレディネスが期待できることや、学生相談室などの専門機関が率先して企画するケースが多いこと、グループ・アプローチを専門的・学問的に学べる学科領域（心理、教育、福祉、看護系など）が存在すること、集中講義のような授業形態を比較的組みやすいことなどから、学生に対しては、教育の補助手段としてのSGE（いわゆる、國分・國分（2004）などのいう「スペシフィックSGE」）よりも、合宿型や単発型（短期集中方式）のような形態による本来的な体験（同、「ジェネリックSGE」やそれに類するもの）をさせる機会の方が多くようである。しかし、物理的、時間的、制度的、金銭的などの環境が整わないような場合には合宿型や単発型の実施は難しく、たとえば週1回の授業時間を利用したり、定期・不定期的に一定の時間を確保したりするなどの、いわゆる継続型（シリーズ方式）による実施にならざるを得ない場合もある。そこで、継続型の実施による研究報告をみると、清水・児玉（2001）のように、SGEの実施前後で不安や情緒混乱などが低下したというものもあれば、水野（2007a）や水野ら（2007）のように、実施の前後で自己意識や自尊感情などの変化がみられなかったというものや、森（2002）のように、却って自尊感情が低下したというものもあり、その効果はまちまちのようである。また、大西ら（2000）は、継続型SGEには多くの効果があるとしながらも、限界や課題も多いと報告している。もちろんこのような違いには、目標や参加者のモチベーション、プログラムの組み立て、担当者と参加者の関係性、担当者の力量なども影響しているであろうが、継続型による実施は、合宿型や単発型に比べると、セッション間に時間的・空間的な空きができてしまい、グループの雰囲気や深まりを維持するのが難しく、また、SGEを実施している期間中にSGE以外の要因（日常の人間関係や生活上の出来事など）の影響を受けやすいことなどから、少なくとも自己意識や自尊感情のような、自己概念に深く関わる心理的側面の変化を期待すること自体に無理があるといえよう。

その一方で、水野（2007a，2007b）は、SGEを体験した後の評価の違いによって、このような心理的側面に変化がみられることを報告している。水野（2007a）はSGEへの苦手意識が低い者は公的自己意識が低下したことを見出しており、また水野（2007b）は「自己を見つめる」をテーマとしたエクササイズに興味を示した者は、私的自己意識や他者信頼感が上昇したことを報告している。これらのことから、限定的ではあるが、継続型によるSGEでも自己概念を肯定的に変化させる効果を持つことが期待される。

学生集団に対する継続型構成的グループ・エンカウンターの実施が自己概念の変化に及ぼす効果について

そこで本研究では、看護系の専門学校生を対象に継続型のSGEを実施し、それによる自己概念の変化を調べるとともに、SGEへの評価が自己概念にどのように関連するかについて検討することを目的とした。

方 法

参加者 近畿圏内の看護系専門学校で「人間関係論（原則毎週1回90分授業）」を受講した1年生72名（男子11名、女子61名）が、授業の一環として継続型SGEに参加した。なお、参加者は通常A・B2つのクラスに分かれているが、この授業は両クラス合同で開講された。また、両クラス間は平素はさほど交流がないようであった。

リーダー 授業担当者（1名）がSGEのリーダー（ファシリテーター）を務めた。リーダーは大学や専門学校で4年以上のSGE実施経験があり、また、合宿型のSGEワークショップに直近2年間で7回程度の参加経験を有している。

また、リーダーはこの専門学校の非常勤講師であり、「人間関係論」の授業のためだけに出勤し、授業以外で参加者と接する機会はほとんどなかった。

エクササイズ 坂野・日本学校GWT研究会（1994）、星野（2003）、國分・國分（2004）などを参考にエクササイズを用意した（表1参照）。

測定尺度 参加者の自己概念を測定するために、1)菅原（1984）の自意識尺度（公的、私的自意識の尺度からなる）、2)山本・松井・山成（1982）の自尊感情尺度、3)天貝（1995）の信頼感尺度（自分への信頼、他人への信頼、不信の尺度からなるが、今回は自分への信頼尺度と他人への信頼尺度のみを使用）、4)片野（2007）のSGE個人過程尺度（自己露呈、自己歪曲、自己否定、自己主張の尺度からなる）、5)大野（1984）の充実感尺度（短縮版）を、また、この授業クラス（通常のA、Bクラスではなく、合同クラス）の居心地のよさを測定するために、6)水野（2007a）のクラスの肯定的評価尺度を、参加者のSGEに対する評価を測定するために7)水野ら（2007）の授業評価項目を用いた³⁾。

SGE実施手続き 原則毎週1回（90分）の授業のなかで、導入のショートエクササイズや、本題となる1～2のエクササイズおよびシェアリングを行った（表1参照）。なお、SGEは第1回目から第11回目の授業において実施した。

尺度実施手続き 測定尺度は4月中旬（第1回目）と7月中旬（第12回目）、9月上旬（第13回目）の授業開始時に実施した。回答にあたっては、回答のしやすさを考慮して、いずれの尺度も5段階評定で回答できるようにした。なお、4月中旬には授業評価項目は実施しなかった。また、9月上旬には自意識尺度、自尊感情尺度、信頼感尺度のみを実施した。

3) このほかに、気分調査票（坂野雄二・福井知美・熊野宏昭・堀江はるみ・川原健資・山本晴義・野村忍・末松弘行（1994）. 新しい気分調査票の開発とその信頼性・妥当性の検討 心身医学, 34, 629-636.）への回答も求めたが、後の分析では用いなかったため、本文から除外した。

表1 エクササイズについて

回	エクササイズ名	ねらい・目標
1	・自由歩行a・あいさつ ・質問じゃんけんa	・オリエンテーション
2	・自由歩行a・会釈 ・アニバーサリーチェーンa* ・インタビュー・他者紹介a	・自己開示する ・傾聴する
3	・学校から近い順・遠い順に並ぶ ・スゴクトークキングb	・自己開示する ・傾聴する
4	・A・Bクラスで交互に並んでみる ・将来願望a ・影響を与えた出来事(人) a	・自己開示する ・傾聴する
5	・この夏休みにいきたいところは？ ・私のお願い聞いて！ab	・他の人の気持ちになってみる ・自己主張をする
6	・アニバーサリーチェーンa* ・間違い探しc	・みんなで協力する
7	・なぜなぜクイズd	・みんなで相談する
8	・クルーザーe	・みんなで相談する ・自己主張をする ・多様な価値観を受け入れる
9	・連想ゲームb	・他人の力を借りて自分の枠組みを変える(いいところ探し)
10	・自己紹介 ・私の四面鏡ab	・他人の力を借りて自分の枠組みを変える(いいところ探し)
11	・リフレーミングa ・ホットシートa	・他人の力を借りて自分の枠組みを変える(いいところ探し)

註

エクササイズ名の後に付けたアルファベットは以下の文献等をもとに作成した。a：國分・國分(2004)、b：國分康孝監修 正保春彦編集 3分で見えるエクササイズ×20例 エンカウンターCD-ROM 図書文化、c：坂野・日本学校GWT研究会(1994)、d：日本教育カウンセラー協会主催の研修会で実施されたもの、e：星野(2003)。

*このエクササイズは「誕生日チェーン(國分・國分, 2004)」などを参考にしながら、自身の記念日順に並ぶようにさせたので、このような呼び方をしている。

結 果

授業を休んだ者や測定尺度への回答に不備があった者のデータは当該分析の都度に除外したため、分析によって人数が異なっている。

尺度の信頼性について 各測定尺度の信頼性(内的整合性)を調べるために、実施時点ごとにCronbachの α 係数を算出した。その結果、 $\alpha < .70$ であったのは4月時点の自己露呈尺度のみであったが、 $\alpha = .678$ であり、内的整合性はかなり高いといえよう。その他の尺度については、.743(4月時点の自分への信頼尺度) $\leq \alpha \leq .908$ (9月時点の自尊感情尺度)の間にあり、いずれも十分な内的整合性があるといえよう。

SGE実施前後による自己概念等の変化 次に、SGEを行った前後で自己概念やクラス評価にどのような変化がみられたかを調べるために、公的・私的自己意識、自尊感情、自分への信頼、他者への信頼については対応のある1要因の分散分析(4月・7月・9月)を、その他については対応のあるt検定(4月・7月)を行った。その結果、有意な差がみられたのは、自分への信頼、他人への信頼(各、 $F(2, 114)=5.18, p<.01$; $F(2, 120)=6.64, p<.005$) および充実感、クラス評価(各、 $t(61) = 2.85, p<.001$; $t(57) = 3.27, p<.005$)であった。自分への信頼、他人への信頼については、さらにRyan法による多重比較を行ったところ、自分への信頼は9月時点の得点が高よりも有意に高く、他人への信頼は7月時点の得点が高よりも有意に低いという結果が得られた。また充実感については、7月の方が有意に低く、クラス評価については7月の方が有意に高いという結果が得られた(表2参照)。

表2 各尺度得点の平均値および標準偏差

尺 度	4月中旬	7月中旬	9月上旬
公的自己意識 (N = 61)	41.57 (6.35)	41.41 (6.53)	41.80 (8.02)
私的自己意識 (N = 62)	35.50 (6.79)	35.63 (6.03)	36.23 (6.59)
自尊感情 (N = 60)	29.98 (6.60)	29.50 (8.36)	30.55 (9.19)
自分への信頼 (N = 58)	21.00 b (4.03)	20.69b (4.19)	22.05a (4.31)
他人への信頼 (N = 61)	30.98 a (4.72)	29.33 b (4.48)	30.72 a (4.85)
自己露呈 (N = 62)	13.10 (3.20)	13.29 (3.75)	
自己歪曲 (N = 62)	11.92 (3.62)	11.94 (3.92)	
自己否定 (N = 62)	10.16 (2.99)	10.06 (3.39)	
自己主張 (N = 58)	16.71 (4.38)	17.12 (4.02)	
充実感 (N = 62)	68.29 a (12.20)	64.56 b (13.43)	
クラス評価 (N = 58)	20.86 b (3.83)	22.26 a (4.30)	

註

カッコ内の数字は標準偏差を表す。

各尺度の平均値の後の記号については、異なる記号の間には有意差がみられることを表している。

授業評価項目の因子分析 次に水野ら(2007)に倣って、授業評価項目の因子分析(主成分分解、Promax回転)を行った。なお、解釈可能性を考慮して、因子数は2因子に指定して行った。因子パターンと因子間相関および各項目の平均値と標準偏差を表3に示す。第1因子は「自分

表3 授業評価項目の因子パターンおよび平均値、標準偏差

	I	II	h^2	M	SD
自分はこの授業に積極的に参加できた。	.868	-.126	.674	4.294	.811
自分はこの授業が好きである。	.832	-.051	.658	4.265	.765
この授業を通じて、新しい友だちができた。	.610	.243	.560	4.088	.893
この授業の目標がよくわからなかった。	-.640	.051	.384	2.191	.996
自分にとって、この授業は期待外れだった。	-.665	-.190	.589	1.603	.736
この授業でいろいろな人とコミュニケーションをするのが苦痛だった。	-.745	-.105	.634	1.941	1.049
この授業では、自分自身についていろいろな発見があった。	-.152	.809	.571	3.779	.928
この授業で学んだことはこれからの自分に活かそうだ。	-.009	.729	.526	4.074	.739
この授業を受けて、自分は前向きになれたと思う。	.035	.695	.505	3.603	.883
この授業で、他の人からいろいろと教えられたように思う。	.145	.682	.571	3.956	.888
この授業で、他の人と心のふれあいを感じた。	.114	.568	.392	4.029	.753
この授業では、ふだんあまり話しをしない人とも話せた。	.172	.207	.104	4.662	.563
寄与率	3.427	2.740			
説明率	28.56%	22.84%			
因子間相関	.435				

註

$N = 68$

ゴシック太字は、因子負荷量が絶対値で.50以上であることを表す。

はこの授業に積極的に参加できた」、「自分はこの授業が好きである」などが正に、「この授業でいろいろな人とコミュニケーションをするのが苦痛だった」などが負にそれぞれ高く負荷しており、「授業への肯定的評価」と解釈した。第2因子は「この授業では、自分自身についていろいろな発見があった」、「この授業で学んだことはこれからの自分に活かそうだ」などが正に高く負荷しており、「自己理解の促進」と解釈した。

SGEに対する評価の自己概念等への関連について 次に、SGEの体験を通しての評価が自己概念やクラス評価にどのように関連するかを調べるために、7月（または9月）時点の各尺度得点を基準変数、先の因子分析で得られた「授業への肯定的評価得点」及び「自己理解の促進得点」（いずれも、標準因子得点を用いた）ならびに、各基準変数と同じ尺度の4月（または7月）時点の得点（いずれも統制変数として投入）を説明変数とした重回帰分析（一括投入方式）を行った。その結果を表4および表5に示す。

表より、まず統制変数はいずれも基準変数に有意に高く関連することが示された。また、7月・9月時点の自分への信頼に対して、自己理解の促進が有意に関連することが示された（ただし、いずれも4月時点の自分への信頼得点を統制変数とした場合で、7月時点の得点を統制変数とした場合には、有意な関連性は認められなかった）。さらに、7月時点の自己主張に対して、授業への肯定的評価が有意に関連した。その他、9月時点の他人への信頼（ただし、4月時点の得点を統制変数とした場合）および7月時点のクラス評価に対して、自己理解の促進が有意に関連する傾向を示した。それ以外については、SGE体験によるSGEへの肯定的評価や

表4 重回帰分析の結果（自己意識、自尊感情、信頼感）

		説明変数			統制変数	R ²
基準変数	N	授業の肯定的評価	自己理解の促進			
公的 自己意識	7月	61	.047 -.027	-.075 -.111	.634*** .639	.412***
	9月※	61	-.028 -.096	-.056 -.139	.703*** .710	.509***
	9月※※	68	-.055 -.116	-.039 -.084	.850*** .854	.736***
私的 自己意識	7月	62	.180 .240	.013 .128	.677*** .692	.513***
	9月※	62	.008 .102	.081 .114	.694*** .698	.495***
	9月※※	68	-.097 .086	.064 .149	.726*** .716	.521***
自尊感情	7月	60	.045 .478	.058 .304	.814*** .853	.733***
	9月※	60	.109 .474	.054 .295	.682*** .751	.579***
	9月※※	68	.073 .435	-.013 .254	.856*** .884	.785***
自分 への 信頼	7月	58	-.025 .335	.296* .476	.545*** .640	.481***
	9月※	60	-.002 .342	.310* .476	.473*** .581	.422***
	9月※※	66	.078 .358	.045 .418	.760*** .806	.659***
他人 への 信頼	7月	61	.051 .311	.114 .271	.542*** .589	.366***
	9月※	61	-.072 .270	.184+ .313	.669*** .687	.498***
	9月※※	68	-.009 .254	.090 .244	.699*** .717	.521***

註

+ $p < .10$, * $p < .05$, *** $p < .001$

※：4月の尺度得点を統制変数にした場合。※※：7月の尺度得点を統制変数にした場合。

各下段斜体の値は相関係数。

自己理解の促進感が、体験後の自己概念等に関連しないことが示された。

考 察

SGEの実施前後での、自己概念に関わる指標の変化を見ると、前後で変化がみられたものはほとんどなく、あったとしても、他人への信頼や充実感のように、むしろ低下している。このことから、今回のSGEが参加者の自己概念に変化をもたらすほどの影響力はなかったといえよう。このことについて、さまざまな原因が考えられようが、水野（2008）が大学生を対象に単

表5 重回帰分析の結果 (SGE個人過程、充実感、クラス評価)

基準変数	N	説明変数			統制変数	R ²
		授業の肯定的評価	自己理解の促進			
自己露呈	7月	62	.146	.071	.427***	.239*
			.226	.188	.451***	
自己歪曲	7月	62	-.120	-.056	.708***	.602***
			-.382	-.285	.762***	
自己否定	7月	62	-.085	-.003	.785***	.669***
			-.343	-.230	.814***	
自己主張	7月	58	.178*	-.016	.790***	.702***
			.314	.179	.820	
充実感	7月	62	.062	.173	.591***	.501***
			.437	.411	.682	
クラス評価	7月	57	.183	.190 ⁺	.556***	.556***
			.512	.424	.686	

註

+ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

各下段斜体の値は相関係数。

発型のSGEを実施したところ、自己意識や自尊感情をはじめ、自己概念に関する指標がポジティブな方向に変化したことを見出していることなどから判断すると、やはり継続型の限界を表していると考えた方がよいであろう。なお、他人への信頼や充実感については、表3の平均値や標準偏差から推測すると、参加者は全体的にSGEを肯定的に捉えているとみなせることから、むしろSGE以外の要因が影響して低下したと考えられよう。同様に、自分への信頼が9月の時点で上昇しているのも、やはりSGE以外の要因によるものと考えた方が自然であろう。ただし、参加者が通常2クラスに分かれ、クラス間での接触が少ないにもかかわらず、この授業クラスに対する肯定的評価が高まったことから、SGEがクラスの人間関係づくりに何らかのポジティブな効果をもたらしたと考えることはできよう。

次に、授業に対する評価が自己概念等にもどのように関連するかについてみると(表4、表5参照)、授業でSGEを体験したことによって自己理解が促進したと感じている者ほど、実施後(7月、9月)の自分への信頼感が高まり、また、SGEを肯定的に評価する者ほど、周りに左右されずに自己を主張しようとする気持ちが高まることが示された。これらは4月時点における自分への信頼感や自己主張の影響を取り除いての結果であり、実施前の自己信頼感や自己主張がどうであったかにかかわらず、SGEによって自己理解が促進されたと感じるほど自己信頼感が高くなり、SGEを肯定的に捉えるほど自己主張への欲求が高くなることを表している。これらのことから、継続型の実施でも、SGEは自己概念の肯定的変容にある程度の効果が期待できる

と考えられよう。しかし、これは同時に、自己理解が促進されたと感じない者にとっては逆に自己信頼感が高まらない（SGEを肯定的に受け止められなかった者にとっては自己主張への欲求が高まらない）ということでもあり、継続型のSGEで期待すべき効果を上げていくには、SGEがいかにか意義のあるものであり、自己発見に結びつくかを参加者に実感させる必要があるといえよう。そのためには、シェアリングや振り返りなど、今ここで感じたことを自身にフィードバックさせる時間を多く取ることが重要であると考えられる。しかし継続型の場合、1回のセッションの時間が短い場合が多く（他の型よりも時間の融通が利きにくい）、また、参加者の意欲を高めるために、どうしてもエクササイズに多くの時間を割かざるを得ないところがあるので、シェアリングや振り返りの時間を多く取るのは難しいのが現状であろう。継続型で一定の効果を上げるためには、エクササイズの内容や進め方について、合宿型や単発型とは異なった形で工夫していく必要がある。

ところで、自分への信頼については、7月時点の自己信頼感の影響を除去した場合、自己理解の促進は9月の信頼感と関連していないが、これはSGEによる自己理解の促進が自分への信頼感のさらなる上昇には繋がらないものの、効果が減退せずにそのまま持続されたと考えることもできよう。しかし、今回の結果だけからは判断しがたい部分も多い。SGEをはじめ、グループ・アプローチの効果を持続させることは重要な問題であり、今後さらに検討していく必要がある。

一方、自己意識や自尊感情をはじめ、自己概念にかかわる多くの指標において、自分への信頼や自己主張にみられたような結果が得られたわけではない点にも留意すべきであろう。とくに、自分への信頼と概念的に近いと思われる自尊感情に同様の効果が認められなかったことは注目すべき点である。Crouch & Straub (1983) は、Rosenberg (1965) の自尊感情尺度は得点に変化しにくいと報告しているが、今回用いた自尊感情尺度はRosenberg (1965) の日本語版であり、もし同様のことが日本語版についてもいえるのであれば、自分への信頼においてみられた結果は、単に尺度の安定性の違いということになるかもしれない。少なくとも、自己概念に関わる多くの指標でSGEの評価との間に関連性が見出されなかったことから、SGEの評価と自己概念の肯定的変化の可能性については、今後も慎重に検討していく必要がある。

最後に、坂中 (2005) は、SGEには参加者の心理的安全性についての言及がほとんどみられず、深めない工夫やプロセス的視点を持つことが重要であると指摘している。また、原田・田中 (2006) は、SGEが本来必要な準備や配慮が欠如したまま教育現場で実施されることに注意を促している。たしかに、SGEは多くのマニュアル本が出版されており、エクササイズにも一見ゲーム感覚のようなものがかかり含まれているので、安易な実施につながりやすいと思われる。先に、継続型SGEの効果を上げるためには、今ここで感じたことを自身にフィードバックさせる時間を多く取ることが重要であると述べたが、何の配慮も準備もなく、このようなことをするのは極めて危険であることは言うまでもない。本研究のように、リーダー1名のみの実

学生集団に対する継続型構成的グループ・エンカウターの実施が自己概念の変化に及ぼす効果について

施で、しかも非常勤講師である場合などはなおさらである。

以上のことをまとめると、継続型SGEは、参加者がSGE体験を好意的に評価してくれれば若干の効果が期待できるかもしれないが、実際に教育場面に導入する際、効果ばかりに着目して、安全性への配慮を疎かにした安易な実施になってしまう恐れもあるので、参加者が自分について考えるきっかけづくりとなればよいくらいの位置づけで捉えた方がよいということになる。そして、学内の諸機関などと連携しながら、次のステップを模索していくべきであろう。

引用文献

- 天貝由美子 (1995). 高校生の自我同一性に及ぼす信頼感の影響 教育心理学研究, 43, 364-371.
- Crouch, M. A. & Straub, V. (1983). Enhancement of self-esteem in adults. *Family and Community Health*, 6, 65-78.
- 原田友毛子・田中輝美 (2006). 構成的グループ・エンカウターの校内研修会におけるリーダーの働きかけ—実施への効力予期を高めるために— 教育カウンセリング研究, 1, 12-21.
- 林 伸一 (1996). 内観から自己主張へ—合宿共同授業における構成的グループ・エンカウター：人間環境論「こころと心の人間関係づくり」実践事例研究— 山口大学文学会誌, 47, 1-19.
- 星野欣生 (2003). 人間関係づくりトレーニング 金子書房
- 片野智治 (2007). 構成的グループエンカウター研究 SGEが個人の成長におよぼす影響 図書文化
- 國分康孝 (1992). 構成的グループ・エンカウターの意義 構成的グループ・エンカウターの意義と課題 國分康孝 (編) 構成的グループ・エンカウター 誠信書房 Pp.2-13.
- 國分康孝・國分久子 (総編集) (2004). 構成的グループエンカウター事典 図書文化.
- 國分康孝・菅沼憲治 (1979). 大学生の人間関係開発のプログラムとその効果に関するパイロット・スタディ 相談学研究, 12, 3-23.
- 水野邦夫 (2007a). 青年後期の学生に対する構成的グループエンカウターの実施が心理的变化に及ぼす効果 聖泉論叢, 15, 95-109.
- 水野邦夫 (2007b). 大学新生の心理的成長に寄与する授業プログラムの検討 日本教育カウンセリング学会 第5回研究発表大会発表論文集, 173-174.
- 水野邦夫 (2008). 構成的グループエンカウターによる自己概念の肯定的変容—大学生を対象とした自発参加・単発型による実践— 日本パーソナリティ心理学会第17回大会発表論文集, 226-227.
- 水野邦夫・田積 徹・炭谷将史・多胡陽介 (2007). 大学新生の大学適応を促進する授業プログラムの検討 聖泉論叢, 15, 125-140.
- 森美保子 (2002). 自己開示抵抗感のある学生に対する想定書簡法の効果—構成的グループ・エンカウターと比較して— カウンセリング研究, 35, 20-29.
- 森園絵里奈・野島一彦 (2006). 「半構成方式」による研修型エンカウター・グループの試み 心理臨床学研究, 24, 257-268.
- 村山正治・下川昭夫・中田行重・鎌田道彦・田中朋子 (2001). 臨床心理学の体験的教育としてのエンカウター・グループ—大学生の対人関係の促進効果もふまえて— 総合人間科学 (東亜大学総合人間・文化学部), 1, 81-91.
- 武蔵由佳・河村茂雄 (2004). 構成的グループ・エンカウターのプログラム展開に関する一考察 カウンセリング研究, 37, 115-123.
- 野島一彦 (1998). 看護学校の構成的エンカウター・グループ合宿の事例研究—保健学科の「人間関係論」

学生集団に対する継続型構成的グループ・エンカウンターの実施が自己概念の変化に及ぼす効果について

の授業—九州大学教育学部紀要(教育心理学部門), 43, 51-62.

野島一彦 (1999). グループ・アプローチへの招待 現代のエスプリ, 385, 5-13.

野島一彦 (2000). 日本におけるエンカウンター・グループの実践と研究の展開: 1970-1999 九州大学心理学研究, 1, 11-19.

大西俊江・足立富美子・猪野郁子・荒川長巳 (2000). 大学生に実施した継続型構成的グループ体験 島根大学教育実践研究指導センター紀要, 11, 13-24.

大野 久 (1984). 現代青年の充実感に関する一研究—現代青年の心情モデルについての検討— 教育心理学研究, 32, 100-109.

Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self image*. Princeton: Princeton University Press.

坂中正義 (2005). 構成的エンカウンター・グループにおける心理的安全感を重視したファシリテーション—「深めない工夫」と「プロセス的視点」— 教育実践研究(福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター), 13, 111-120.

坂野公信(監修) 日本学校GWT研究会 (1994). 協力すれば何かが変わる—続・学校グループワーク・トレーニング— 遊戯社

清水安夫・児玉隆治 (2001). エンカウンター・グループを応用した授業形態による大学生のメンタルヘルスの効果 学校メンタルヘルス, 4, 65-71.

菅原健介 (1984). 自意識尺度(self-consciousness scale)日本語版作成の試み 心理学研究, 55, 184-188.

高田ゆり子・坂田由美子 (1997). 保健婦学生の自己概念に構成的グループ・エンカウンターが及ぼす効果の研究 カウンセリング研究, 30, 1-10.

山本銀次 (1995). 構成的グループ・エンカウンターの追跡調査に見る効果と課題 カウンセリング研究, 28, 1-20.

山本真理子・松井 豊・山成由紀子 (1982). 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64-68.