

高校生に及ぼす構成的グループエンカウターの効果

稲垣 応顕・小林 真・丹保 弘則*・土合 智子**・山岡 和夫**・
多賀香世子**・菅原千香子**・川上 純子**・池上 道子**・島 美恵子**

(2004年8月31日受理)

The Effect of Structured Group Encounter on High School Students

Masaaki INAGAKI, Makoto KOBAYASHI, Hironori TANBO, Tomoko DOAI,
Kazuo YAMAOKA, Kayoko TAGA, Chikako SUGAHARA, Junko KAWAKAMI,
Michiko IKEGAMI, & Mieko SHIMA

キーワード： 構成的グループエンカウター，自己受容，他者受容，グループコンセンサス，総合的な学習の時間
Key words : structured group encounter, self acceptance, other acceptance, group consensus,
period of intergrated study

1. はじめに一問題と目的一

現代社会は人間関係が希薄な時代である，と言われて久しい。國分(1993)は、「それ故に慢性の孤独感が生じ精神衛生を悪化させる人が多い」と述べている。また稲垣(2004)は、「今日は，傷つきたくない症候群とも形容できる若者たちが増加している。彼らは，名前も知らない不特定多数とのプリクラ（プリントクラブという小型写真のシールの略語，ゲームセンターなどで作れる）の交換やインターネットのチャットの書き込みにより，自分には友人がいて孤独ではないと思いつつも傾向が強い」と述べている。さらに諸富(2000)は，今日の子供たちの特徴として「自分で自分の存在が実感できない。＜中略＞“これが自分だ”という実感がなく，自分と周囲との波長をただフワフワと漂うように生きている」と指摘している。

このような状況に対し，近年のカウンセリング界における動向の1つとして，サイコエデュケーションの拡大がある。これは，治療的カウンセリングと対極をなす概念・方略であるが，講義やワークショップを通して，①問題行動発生の予防，②能力・興味・認識・感情の更なる開発・促進，を行うという意味合いが込められている。換言すれば，これは今日カウンセリング界で定着している「育てるカウンセリング」のこともである(國分，1993)。その形態の1つとして，エンカウター・グループワークがある。これは，1960年代のアメリカにおけるヒューマン・ポテンシャル・ムーブメントの流れにそって生まれたもので，その2大潮流がRogers, C. R.の流れをくむベイスック・エンカウター・グループワー

ク(非構成法)と，ゲシュタルト心理学の創始者であるPerls, F. S.の流れを取り入れ國分康孝が1970年代後半に創始した構成的グループエンカウター(Structured Group Encounter:以下，SGEと略記)である(清水，2001)。

ところで，今日学校現場でそのSGEを導入した授業実践は多く見受けられるようになってきている(その例として，複数の現場教師による編集の「[実践]構成的グループエンカウター：明治図書」といった雑誌が刊行されている)。しかし，それらの実践を読むと，学級活動に時間的ゆとりのある時などに単発的に実施されることが多く，体系付けて継続的に行われていることが少ない。またそれらの実践には，事後評価を行っている事例も極めて少ない。

そこで本研究では，高等学校の『総合的な学習の時間』を活用し，SGEを継続して実施した結果を報告する。SGEは，その定型を①エクササイズのインストラクション，②モデリング，③エクササイズの実施，④シェアリング，としている。そして，④のシェアリングのあるところ，すなわちその活動(エクササイズ)を体験したことで何を感じたかをメンバーで分かちあうところが，活動そのものを楽しむことを目的とするレクリエーションとの最大の違いであり特徴でもある(片野，2003)。これは，稲垣・犬塚(1995)が登校拒否生徒への援助の重要な点として指摘する他者と気持ちの分かち合いを行うことで，他者とは違う自分(主客の別)の存在と，しかしそれを掘り下げていったところに流れている“自分も他者も同じ人間同士だ”という共通感覚(common sense)を取り戻させることに通じることでもある。筆者はそれ

* 富山県立泊高等学校 ** 富山県立雄峰高等学校

を、登校拒否生徒か否かに関わらず現代社会に青年期を生きる若者に必要なことであると考えている。

2. 方法

- (1) 期間・場所：200x年10月～12月。富山県立雄峰高等学校で行った。
- (2) 実施形態：昼間単位制の生徒24名を対象とした。これは正規の授業時間として開設された自由選択科目、特別講座「総合的な学習の時間（単元名：私と出会おう）」35時間1単位として実施し、生徒全員にオリエンテーションを行った上で受講希望者を募った。
- (3) 単元の構成：本講座は、200x年10月～200x+1年2月まで、17セッション行った。1セッションを90分とし、原則として週1セッションを実施した。ただし、第9・10セッションは同じ週に実施された。第1セッションは、オープニングセッションとして、当該高校の教諭が中心となり、担当教諭の自己紹介や本講座のねらいや評価方法を含む講座全体の説明などが行われた。そして、2～9セッションを当該高校のスクールカウンセラーでもある筆者が授業内容を立案した上でコーディネートした。また、授業のファシリテータは著者らが順次担当した。なお第10～16セッションは、筆者と同様に当該高校のスクールカウンセラーでもある第2著者がソーシャルスキル・トレーニングを担当・実施した^{注1)}。講座は、原則として当該高校内で行ったが、第6セッションは富山大学教育学部附属教育実践総合センターを会場として2セッション（180分）実施した。
- (4) SGEの構成：犬塚・山田・稲垣（1996）、稲垣（2001）に依拠し、自己受容・他者受容・グループコンセンサスをキーワードとして、その流れにそったエクササイズをプログラムした（表1）。
ちなみに、筆者は自己受容を「自分を客観的に見つめなおした上で長所も短所も両方ある自分

表1 SGEのプログラム

<p>[自己受容課題]</p> <p>(1) 「エゴグラム・チェックリスト」の実施による自己分析と分かち合い</p> <p>(2) 「私の4つの窓」の演習と分かち合い</p> <p>(3) 「生活分析的カウンセリング」の演習と分かち合い</p> <p>[他者受容課題]</p> <p>(4) 「リフレミング」の演習と分かち合い</p> <p>(5) 「印象ゲーム」の演習と分かち合い</p> <p>(6) 「住宅ロールプレイ」の演習と分かち合い</p> <p>[グループコンセンサス課題]</p> <p>(7) 「砂漠で遭難したときにどうするか」の演習と分かち合い</p> <p>(8) 「スクウィグル画」の作成と分かち合い</p>
--

（等身大の自分）を受け入れられること」、他者受容を「自分も他者も大切な命を有した人間としての存在であるといった、共通感覚 (common sense) を持って他者を受け入れられること、また受け入れようとする事」、グループコンセンサスを「自分の言いたいことをはっきりと伝え、その分相手の言い分もしっかりと聞いて、その上で仲良くやっていけること、また一緒にこれからを考えて行けること」と捉えている（稲垣, 2004a, 2004b, 2004c）。

- (5) 手続き：いずれのセッションにおいても、まずウォーミング・アップのために軽く体を動かす簡単なレクリエーション的な活動を行った（約5分程度）。その後、毎回方法は異なるが4～6名ほどにグルーピングを行い、各セッションごとの課題（エクササイズ）を行った。おおよそ、前半は個人作業、後半はそのグループ内での検討会やシェアリング、および全体でのシェアリング、ファシリテータ役の教師によるまとめ、「振り返りシート」の記入、という手続きをとった。

(6) 分析方法

- ① 「振り返りシート」の変容による分析：犬塚・山田・稲垣（1996）が看護学生を対象に用いた「振り返りシート」を高校生用に改良し、毎回のセッションでシェアリングの後に実施した。内容は、大きく分けて、「Ⅰ.」授業に内容を通しての自己への振り返り、「Ⅱ.」グループ活動（人間関係）を通して自己への振り返り、「Ⅲ.」自由記述、から構成されている。
- ② 心理テストの変容による分析：プレテストとポストテストに、東大式エゴグラム・チェックリストを用いた。なお、ポストテストについては、時間の都合により正規の時間外に当該高校の教諭により実施された。

以上を、全てのデータがそろっていた21名（男子5名、女子16名）を対象に分析した。

3. 結果

(1) 「振り返り」シートのうち、5件法で回答を求めた質問項目全ての結果を、表2～10で示した。それら全体を通してみると、プログラムが後半に進むほどいずれの評価も概ね高く変化しており、犬塚・稲垣・山田（1996）の結果と同様にプログラムの転移効果が窺われた。

構成的グループエンカウンターの効果

「I」の質問

表2「あなたは、今日の授業内容に興味・関心がもてましたか」の結果

名 称	とても	だいたい	ふつう	あまり	全然
エゴグラム	16	3	2	0	0
4つの窓	3	4	12	2	0
生活分析的カウンセリング	8	6	7	0	0
リフレイミング	13	6	2	0	0
印象ゲーム	17	2	2	0	0
住宅ロールプレイング	14	5	2	0	0
砂漠で遭難したときにどうするか	17	4	0	0	0
スクウィグル画	20	1	0	0	0

(数値は、人数)

表3「あなたは、今日の授業に積極的に取り組みましたか」の結果

名 称	とても	だいたい	ふつう	あまり	全然
エゴグラム	16	3	2	0	0
4つの窓	2	12	5	2	0
生活分析的カウンセリング	6	12	3	0	0
リフレイミング	12	7	7	2	0
印象ゲーム	15	5	1	0	0
住宅ロールプレイング	10	5	4	2	0
砂漠で遭難したときにどうするか	17	4	0	0	0
スクウィグル画	18	3	0	0	0

(数値は、人数)

表4「あなたは、今日の授業を楽しめましたか」の結果

名 称	とても	だいたい	ふつう	あまり	全然
エゴグラム	19	2	0	0	0
4つの窓	1	8	10	2	0
生活分析的カウンセリング	4	8	7	2	0
リフレイミング	9	7	5	0	0
印象ゲーム	9	10	2	0	0
住宅ロールプレイング	12	7	2	0	0
砂漠で遭難したときにどうするか	15	6	0	0	0
スクウィグル画	21	0	0	0	0

(数値は、人数)

「II」の質問

表5「あなたは、今日の授業がこれからの自分に役立つと思いますか」の結果

名 称	とても	だいたい	ふつう	あまり	全然
エゴグラム	15	4	2	0	0
4つの窓	1	7	13	0	0
生活分析的カウンセリング	10	7	4	0	0
リフレイミング	13	3	4	1	0
印象ゲーム	14	6	1	0	0
住宅ロールプレイング	10	5	6	0	0
砂漠で遭難したときにどうするか	19	1	1	0	0
スクウィグル画	17	4	0	0	0

(数値は、人数)

表6「あなたは、グループに溶け込むことができましたか」の結果

名 称	とても	だいたい	ふつう	あまり	全然
エゴグラム	0	4	13	4	16
4つの窓	3	3	10	5	0
生活分析的カウンセリング	3	5	11	2	17
リフレイミング	8	10	3	0	1
印象ゲーム	8	11	2	0	0
住宅ロールプレイング	7	10	4	0	0
砂漠で遭難したときにどうするか	16	5	0	0	0
スクウィグル画	20	1	0	0	0

(数値は、人数)

表7「あなたは、自分の言いたいことが言えましたか」の結果

名 称	とても	だいたい	ふつう	あまり	全然
エゴグラム	14	5	2	0	0
4つの窓	2	10	5	4	0
生活分析的カウンセリング	8	8	3	2	0
リフレイミング	5	12	4	0	0
印象ゲーム	7	13	3	0	0
住宅ロールプレイング	4	9	5	3	0
砂漠で遭難したときにどうするか	9	4	7	1	0
スクウィグル画	14	7	0	0	0

(数値は、人数)

表8「あなたは、他のメンバーの話を積極的に聴きましたか」の結果

名 称	とても	だいたい	ふつう	あまり	全然
エゴグラム	3	5	10	3	0
4つの窓	9	10	2	0	0
生活分析的カウンセリング	6	8	7	0	0
リフレイミング	16	5		0	0
印象ゲーム	14	7	0	0	0
住宅ロールプレイング	9	9	3	0	0
砂漠で遭難したときにどうするか	17	4	0	0	0
スクウィグル画	17	3	1	0	0

(数値は、人数)

表9「あなたは、他のメンバーと分かり合えたと感じましたか」の結果

名 称	とても	だいたい	ふつう	あまり	全然
エゴグラム	2	2	15	2	0
4つの窓	2	6	11	2	0
生活分析的カウンセリング	3	4	13	1	0
リフレイミング	11	6	4	0	0
印象ゲーム	14	6	1	0	0
住宅ロールプレイング	7	7	7	0	0
砂漠で遭難したときにどうするか	16	4	1	0	0
スクウィグル画	20	1	0	0	0

(数値は、人数)

表10「あなたの属していたグループの雰囲気はよかったですか」の結果

名 称	とても	だいたい	ふつう	あまり	全然
エゴグラム	0	2	17	0	16
4つの窓	0	14	7	0	0
生活分析的カウンセリング	2	15	14	0	17
リフレイミング	8	9	4	0	1
印象ゲーム	12	7	2	0	0
住宅ロールプレイング	10	11	0	0	0
砂漠で遭難したときにどうするか	15	6	0	0	0
スクウィグル画	18	3	0	0	0

(数値は、人数)

一方、「エゴグラム・チェックリスト」による自己分析と分かち合い、「私の4つの窓」の体験と分かち合い「生活分析的カウンセリング」の体験と分かち合い、は自己理解・自己受容の課題として設定した。初回で行った“エゴグラム・チェックリスト”は、心理テストという指標を用いながら、自分を振り返ってみることがねらいであった。それに対し「I」の振り返り項目は、いずれも高く評価されている。これは、生徒たちが日ごろから心理テストに興味を有していたためであると思われる。しかし、「II」の質問項目では、いずれも「I」とは逆に評価が低かった。そして、その理由として、「III」の自由記述から「うまく話せなかった」「今まで知らなかった人の前で、自分のことを言うのは、どう思われるか心配だった」などが多く記述されており、彼らの対人関係に対する不安と緊張などが窺われた。また、同じ自己理解（受容）をねらいとした第2セッションの“私の4つの窓”、“生活分析的カウンセリング”は、「I」、「II」ともその評価が低かった。これらは、自分の生きてきた歴史をもう一度見つめ直すよう促す課題、またこれからの自分を現実原則の中で捉えるよう促す課題である。生徒たちの自由記述からは、「一生懸命考えたけれど」などを前置きしながらも、「今まで、あんまし感動したってことがないことが分かって、少しショック（4つの窓）」、「なんか、自分が切なくなった（4つの窓）」、「難しかった（4つの窓、生活分析）」「現実問題を考えて、不安になった（生活分析）」などが書き出された。これらは、少し乱暴な表現ではあるが、生徒たちがアポイダント（現実逃避）的な気持ちを有していたこと、現在の比較的自由的な学生生活にいつまでも浸っていたと感じていたこと、の表れだとも考えられる。しかし、このような課題を体験することで、現実の中で自分を振り返り、これから考えるためには有効な刺激であったとも考えられる。一方、これらの課題は前述したように自己理解・自己受容の促進を意図した課題である。その意味合いを踏まえれば、生徒たちは課題を通して自分と向かい合うことに専念したために、グループの中での人間関係、特に他のメンバーがどのような体験をしてどのように感じているのか、これからの自分をどのように考え

ているのか、などを共有するゆとりがなかったのかもしれないことが推察された。

次に、他者理解・他者受容の課題として設定した“リフレイミング”の体験と分かち合い、“印象ゲーム”と分かち合いについては、概ね高い評価がなされている。“リフレイミング”とは、自分の欠点また短所を書き出し、グループの中でノートを交換し合い「なぜならば」以下を書き換えることで長所にしてしまおう、という課題である。これは、価値観はひとつだけではなく、物事にはさまざまな見方や考え方ができる、ということを実感するよう促すねらいを有しているのだが、「III」の自由記述から「自分の短所を他の人が温かく変えてくれて、うれしかった／他の人たちに親しみを持った」、「こんな風な見方があるなんて、他の人たちがかしこく見えた」「みんなに、ありがとうと言いたい」などが書き出され、一気に教室全体の雰囲気が柔らかくなったように感じた。また“印象ゲーム”とは自分が感じている他者と、その人自身が感じている自分との間にはずれがある、逆に自分で思っている自分と他者から見られている自分にもずれがあるということを実感するよう促す課題であるが、前回の雰囲気を引き継いだためか、生徒たちは互いに暖かなメッセージの交換をしていたようである。自由記述においても「人は見かけでは分からない、ということがよく分かった」、「勇気を持って、自分はこうなんだということを伝えることが大事なんだということが分かった」、「人からそんな風に見られていたなんて、ショックでっかい（笑）」など、自己理解・受容課題のときに比べ長文でポジティブな内容が書き出された。一方、他者受容課題の締めくくりとして行った“住宅ロールプレイ”は、どこまで自分の正当な主張を行いながら（アサーションしながら）人の気持ちに共感できるか、互いに共通の価値観を持てるかがねらいであるが、生徒たちの評価はそれまでと比べて低かった。これについては、「III」の自由記述において「どこまで、自分を出していいのか分からなくて難しかった」、「自分としては、折れてもいい（妥協してもよい＝筆者）と思っていたけれど、ルールでそれが出来なかったから苦しかった」などが書き出された。生徒たちにとっては、この課題が現実と遊離したものと捉えられていた可能性、他者への優しさという本音と役割（ロール）との間で窮屈さを感じていたこと、が推察される。

さらに、グループコンセンサス（集団の意思決定）能力の促進をねらいとした“砂漠で遭難したときにどうするか”、“スクウィグル画”はいずれも「I」「II」の項目とも高く評価されている。前者は、集団の共通な価値観を定め、今ここで何が必要かといったプライオリティを決定していく課題である。これについては、「III」の自由記述で「勉強になった」「いろんな意見が出て楽しかった／なるほどと思う意見が多かった」「みんなで生き残るという目標があったので、必死になって考えた。

構成的グループエンカウンターの効果

みんなもそんな感じだった」などといった記述がなされた。また後者については、「最初は、不安だったけれど途中から楽しくなった」「みんながお互いの線をつなげていったのが、何かあったかかった」「自分の書いた線が理解してもらえたときは嬉しかった」などが書き出された。

(2) 心理テストの結果

プレテストとポストテストとして行ったエゴグラム・チェックリストの結果を図1, 2で示した^{注2)}。その両者を比較すると、まず男子であるがプレテストに対してポストテストでは、CP (Critical Parent: 父親的要素) の得点が下降し、NP (Nurturing: 母親的要素)・A (Adult: 大人の要素)・AC (Adapted Child: 従順な子供の要素) の得点が上昇している。これは、CP の持つ意味合いにおける「他者に対する批判的な態度」や「お

山の大将になりたがる (=独善的 筆者注)」意識が低減し、NP の持つ意味合いの「他者に対するやさしさ、許しの態度」、A の持つ意味合いの「他者や物事を多角的に冷静に捉えようとする態度」が促進されたのではないとも考えられる。そして、AC の持つ意味合いから集団の中での協調性が高まったのではないと思われる。一方女子の場合、男子と同様に CP が1ポイントではあるが下降した。しかしそれ以上に特徴的なのは、A・FC (Free Child: 自由な子供の要素) が2ポイントずつ上昇したことである。もともとおとなしい性格の子が多いと、SGE 担当教諭らから評価されていた彼女たちに、若干ではあるが多角的な視野の広がりや活動性が高まったことが示唆される。授業全体を通しての振り返りでも、その自由記述に「この講座に参加してよかったと思う。前よりも積極的に人と関わろうとするようになった(男

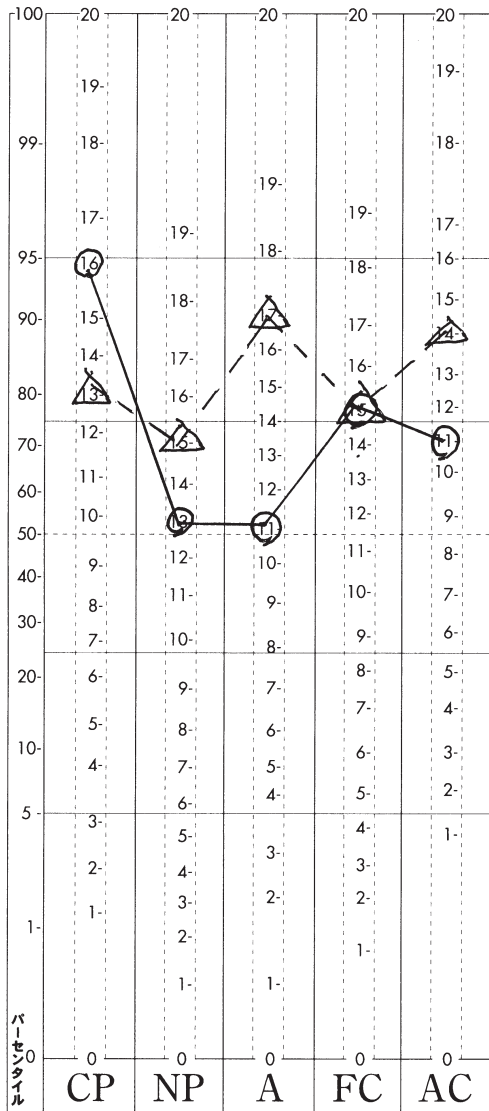


図1 エゴグラム・チェックリストの結果 (女子: プレテスト・ポストテスト)

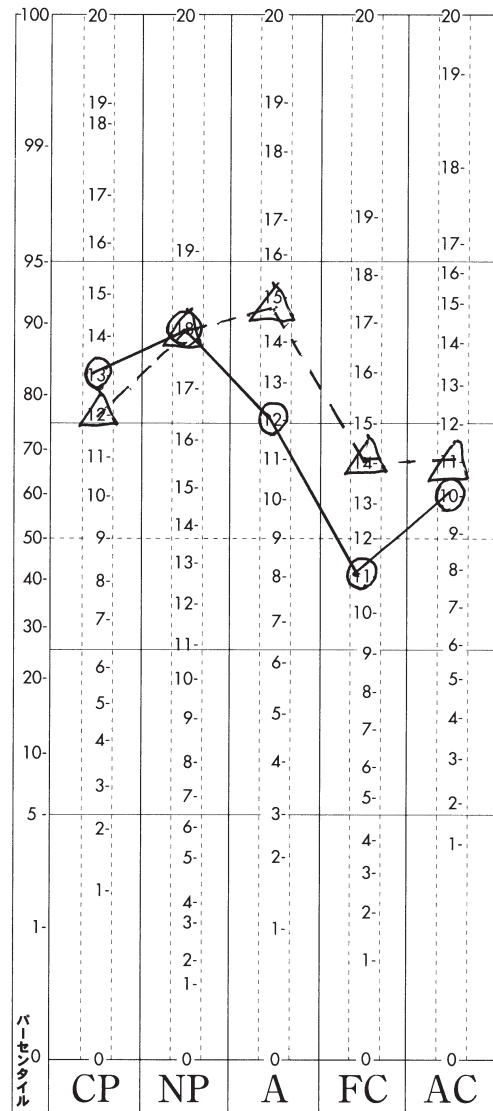


図2 エゴグラム・チェックリストの結果 (男子: プレテスト・ポストテスト)

○————○プレテスト △-----△ポストテスト

子)「学年を超えて友達ができるのがよかった。いろんな人があることに改めて気づいた(男子)」「当たり前だけど、人は付き合ってみないと分からない(女子)」「自分に相手と友達になろうという気持ちがあれば、なんとなくだけど相手にもそれが伝わるのかなあ、って感じた(女子)」などが書き出されたことも、この結果を裏づけていると考えられよう。

4. 全体的考察と今後の課題

筆者らは、授業内容を説明した上で参加生徒を募り、「総合的な時間」の中に「私と出会おう」という講座を設け、トータル9セッションにわたるSGEを実施した。実施に当たっては、その半年前から週1回の割合で担当教諭らが集まり、第1著者がファシリテータとなり研修会を行った。また、各セッションの前には事前研修を再度行い、セッション後には反省会を設けた。ちなみに、その際作成された指導案と反省点をまとめたノートは、現在も当該高校に残されており、担当者が大幅に入れ替わった今年度の授業にも活かされている。実際の授業においては、当該高校の教諭が順番でメインファシリテータを勤め、他の教諭たちがサブファシリテータを勤めた。また、筆者も教室に入りサブファシリテータを行うと共に、ファシリテータが迷った場合などに助言を含むサポートを行った。このような授業に取り組む際には、担当教諭同士の共通理解を深めるためにも、事前研修会が重要であることが改めて示された。

次に本研究では、生徒たちの自己受容と他者受容、グループコンセンサスの各能力(資質)の向上をねらいとしたが、その目的はおおむね達成できたと考えている。すなわち、「方法」の項目でも記したが、自分を見つめ直した上で等身大の自分を受け入れること、共通感覚を持ち等身大の相手を受け入れていくこと、最終的には自分の主張はするが相手の意見もしっかりと聞く。その上で互いに仲良くやっていくこと、の能力が毎回の「振り返りシート」の結果、プレテストとポストテストで行った「エゴグラム・チェックリスト」の変容から向上したことが示唆された。本研究は、自由選択科目ではあるがSGEをカリキュラムの中に位置づけて、しかも継続して行った。これは、学校現場で見られがちなマニュアル化されたSGEの書物により、「これならば出来そうだ」という課題を単発的に実施するやり方ではなく、はじめに全体としてのねらいを定め、それを達成するための課題をオリジナルに組んだことが効を奏したと考えられる。田上(2003)は、自ら提唱する対人関係作りゲームの中で「ここで行われるゲームは、あくまできっかけ作りである」と述べている。筆者は、この知見を全面的に支持している。すなわち、対人関係作りゲームであれSGEであれ、そこで用いられる課題やネタ(エクササイズ)はあくまでツールであることを忘れてはならない。大切な

のは、それをを用いようとする教師が、それを通して生徒たちに何を伝えたいのかという教育信念(哲学)であり、方向性である。古くから「教育は人なり」といわれる所以もそこにあると思われる。本研究を通して、“やりやすそうだからやってみる”から、ねらいを設定してそれに沿った課題を実施していくことが大切であることが考察される。

一方、本研究を通して当初履修申告をした生徒は24名いたが、最終的にすべての授業に参加した生徒は21名であった。もちろん、欠席の理由には体調などさまざまな理由はあるであろう。また、SGEの利点の一つとして、心理的なダメージが少ないことが挙げられている(国分, 2000)。しかし、自由記述(特に自己受容課題)における「苦しかった」「切なくなった」などの記述を読むと、設定した課題や手続きに改良の余地が大いにある。また、評価の方法も今後どのようなテストバッテリーを組むかなど、今後の課題である。特に、「本研究のねらいはねおおむね達成できたと考えている」と前述したが、生徒たちは週1回90分の本授業の他にもさまざまな授業を受け、人間関係を体験している。その中で本研究が彼らに与えた効果・意味合いについて、更に精緻な検討が必要である。

また、最も重要な問題であるが、生徒たちになぜ結果で示したような変容が示されたのかについて、更に検討がなされなければならない。Rogers, C. R (1965)は、授業において教師が圧力を加えることなく、受容と共感の態度で接するならば、学生たちに機能的な学習がなされていく」と述べ、Gendlin, E. T (1978)は、「クライアントが、自分の感情を表現するようになるほど、カウンセリングの効果は高まっていく」と述べている。本講座の授業を担当した教師たちは、常に温かく生徒たちに接し、筆者の見るところ生徒に圧力をかける場面は一度も見られなかった。また、プログラム内容もこれまでの文献をできるだけ丹念に読み構想したものであった。また、シェアリングの時間を重視した。しかし、それだけで生徒たちに変容が生じた結論付けるのは短絡的とも思われる。今後、この問題についての検討が必要である。

[注 釈]

注1) この実践研究については、小林 真 他により「高校生に対するソーシャルスキル・トレーニングの効果」という論題で、富山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要、第4号、15-23. に収録されている。

注2) 本稿で記載したTEGエゴグラム・プロフィールのフレームは、東京大学医学部・心療内科TEG研究会編(金子書房)のものをそのまま転載した。

[文 献]

1. Gendlin, E. T (1961) Experiencing : A variable in the process of therapeutic change. American Journal of Psychotherapy, 2 (15), 233-245.
2. 稲垣応顕 (2001) 小学生の性教育の効果に関する一研究ー自己・他者受容の変容に着目してー. 富山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要. 第2号. 59-66.
3. 稲垣応顕 (2004a) 第3章 自己意識の発達と人格形成ー青年期の臨床的問題ー. 塚野州一編著 みるよむ生涯臨床心理学ー生涯発達とその臨床的対応ー. 北大路書房. 123-150.
4. 稲垣応顕 (2004b) 自他のよさに気づくエクササイズ の提案ー他者受容を深めるオスマアイデアー. [実践] 構成的グループエンカウター 5. 明治図書. 8-9.
5. 稲垣応顕 (2004c) 人間関係を築くエクササイズのバリエーションースクールカウンセラーが取り組むミニエクササイズのアラカルトー. [実践] 構成的グループエンカウター 6. 明治図書. 18-19.
6. 稲垣応顕・犬塚文雄 (1995) 登校拒否生徒への感情表出トレーニング適用に関する研究 (2)ー共通感覚の欠如に着目した事例検討ー. カウンセリング研究 28 (1), 78-86.
7. 片野智治 (2003) 構成的グループ・エンカウター. 駿河台出版社.
8. 國分康孝 (1993) 構成的グループエンカウター. 誠信書房.
9. 國分康孝 (1998) 続構成的グループエンカウター. 誠信書房.
11. 諸富祥彦 (2000) エンカウター こんなときこうする!ーヒントいっぱいの実践記録集ー. 図書文化.
12. Rogers, C. R. (1965) Counseling and Education. 畠瀬稔 編訳 1967ロジャーズ全集 5 カウンセリングと教育. 岩崎学術出版社.
13. 清水幹夫 (2001) グループエンカウター. 國分康孝 編集 現代カウンセリング事典. 19
14. 田上不二夫 (2003) 対人関係ゲームによる仲間作りー学級担任にできるカウンセリングー. 金子書房.
15. 山田洋子・犬塚文雄・稲垣応顕 (1996) 自己および他者受容を向上させる体験学習ーコミュニケーションワークショップの体験効果に関する一研究ー. 看護教育. 37(6). 439-441.