

中学校におけるグループアプローチが 自治的集団の育成に及ぼす影響

— 自尊感情と共同体感覚に着目して —

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野 前田 和奏

1. はじめに

1-1. 問題の所在と「自治的集団」

近年、学校現場では、不登校児童生徒数やいじめの認知件数の増加が指摘されており、その背景には、家庭環境の多様化、SNSの普及などにより、対面での関係形成が減少し、相互理解の不足や孤独感が高まっていることが挙げられる(文部科学省,2024)。

このような社会的背景の下、平成29年に告示された中学校学習指導要領には、「学習や生活の基盤として、教師や生徒との信頼関係及び生徒相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること」(文部科学省,2017a)と明記されている。これまで小学校のみに明記されていた「学級経営の充実」が中学校においても言及されたことから、学級経営が中学校段階においても重要な課題として位置づけられたことが分かる。

また、特別活動編においては、「学級や学校における生活をよりよくするための課題を見出し、解決するために話し合い、合意形成を図り、実践すること」(文部科学省,2017b)が自発的・自治的な活動の中心と位置づけられたことから、主体的に課題解決に向かう学級集団の育成が目指されたと言える。

このような自治的な活動を基盤とする学級集団について、例えば水流・赤坂(2024)は、「協力的かつ自分たちの学級や学校生活をよりよくしていこうとする課題解決型の学級集団」を自治的集団と定義している。この自治的集団の概念は、学習指導要領が明記している学級集団像と一致している。

さらに、水流・赤坂(2024)は、学級活動を中心とした自発的な活動や話し合い活動が、自治的

能力を高め、自治的集団の育成に繋がると指摘している。

1-2. 自治的集団の育成に必要な要素

特別活動を通して目指される「自治的集団」の構成員になるためには、自分自身のあり方だけでなく、他者や学級にも目を向ける必要がある。その基盤となる要素として、本研究では、自尊感情と共同体感覚の2つに着目した。

まず、自尊感情について Rosenberg(1965)は、自分を「とても良い(very good)」という肯定的な評価と「これで良い(good enough)」という自己受容的な評価に区別して捉えている。東京都教職員研修センター(2011)は、この定義を踏まえて、後者のように否定的側面を含めた自己全体を受け入れる姿勢こそが健全な自尊感情であると解釈し、自尊感情を「自分のできないことなどすべての要素を包括した意味での『自分』を他者とのかかわり合いを通してかけがえのない存在、価値ある存在としてとらえる気持ち」と定義としている。また、高垣(2004)は、「自分は自分であって大丈夫」と捉え、自己への信頼こそが自尊感情の形成において中核にあると指摘している。

これらの先行研究から、自己を受容すること、すなわち自尊感情が形成されることは、話し合い活動の場面においても、自分の意見を表現したり、発言したりすることを促し、話し合い活動の活性化に寄与する中心的な要素になりうると考えられる。

次に、共同体感覚については、学級経営の充実を図る視点の1つにアドラー心理学をあげており、人の基本的欲求を「所属欲求」とし、最重要概念として「自分自身がこの集団の一員で

ある」という態度を「共同体感覚」として位置づけている(諸富,2000)。また、河村(2012)は、学級集団の発達過程の第5段階を「自治的集団成立期」とし、これを満足型学級集団と呼んでいる。満足型学級集団は、共同体の特性を強くもった集団であり、所属する児童生徒には、学級という共同体の一員としての共通意識や行動の仕方の一体化が生まれていると述べている。

これらの先行研究から、「この集団の一員である」という共同体感覚は、学級における自治的集団の育成に不可欠な要素であると考えられる。すなわち、生徒が学級を自分にとって意味のある共同体として捉え、自分もその一員として関わろうとする意識を持つことが、主体的な参加や協力を基盤とした自治的活動を促すと言える。

さらに、活発な自治的活動を促すためには、生徒相互の信頼関係を形成し、生徒一人一人がより良い学級にするために自分の考えを分かりやすく伝えたり、相手の立場に立って、真剣に聞いたりすることができる力を育成する必要もある(津田,2014)。これらはソーシャルスキルに関わる要素であり、自治的集団の育成において重要な基盤であると考えられる。

1-3. グループアプローチ

本研究では、自治的集団の育成に有効な手立てとして、グループアプローチに着目する。

グループアプローチは「個人の心理的治療・教育・成長、個人間のコミュニケーションと対人関係の発展と改善、および組織の開発と変革などを目的として、小集団の機能・過程・ダイナミクス・特性を用いる各種技法の総称」(野島,1999)と定義されている。

近年、生徒の人間関係の希薄化に対する解決や予防的・開発的な教育的アプローチの一つとして、学校現場では構成的グループエンカウンターやソーシャルスキル・トレーニング等さまざまなグループアプローチが実施されている(正保・湯原,2004; 山口ら,2017)。また、グループアプローチは個人カウンセリングとは異なり、実際に集団での人間関係づくりを通して自

己発見や他者理解を促すものであり、青年後期の若者の発達の課題をサポートするのにも適していると述べられている(水野・田積,2012)。

以上の点を踏まえると、グループアプローチは、生徒同士の自他理解や人間関係の深化を促進し、その結果として自尊感情や共同体感覚の育成に寄与する可能性があると考えられる。

2. 目的

そこで本研究では、中学校において、グループアプローチの実施が自尊感情および共同体感覚に与える影響を明らかにし、これら2つの高まりが話し合い活動の活性化や自治的集団の育成に繋がるかを検討する。

3. 研究方法

3-1. 研究対象及び実施概要

対象者は、山梨県内の公立中学校第2学年1学級31名である。実施者は筆者であり、筆者は週に一度の実習として当該学級に配属され、200時間にわたり生徒と関わってきた。その中で、全6回からなるグループアプローチの計画を立案・実施した(次頁表1)。

本研究におけるグループアプローチは、令和7年9月から12月の間、総合的な学習の時間および特別活動の時間に実施した(1コマ×6回)。

活動内容は、ペアや班での協働的な体験活動を中心に、自他理解を促す活動や協力を必要とする課題に取り組むものとした。目的は、生徒同士の自他理解の深化や話し合い活動に活かせるコミュニケーションスキルの習得、協働的に課題解決を行う経験を通して話し合い活動の重要性を実感できるようにすることとした。

3-2. 効果検証

グループアプローチの実施前後にアンケート調査を実施し、各回終了後に振り返りにおける自由記述の回答を求めた。

(1)アンケート調査

調査の間隔は3か月であり、実施前は朝の会の前、実施後は授業開始時に実施した。所要時間は10分であり、Google フォームを用いたイ

ンターネット調査を実施した。

①自尊感情測定尺度：東京都教職員研修センター(2011)。

A「自己評価・自己受容」、B「関係の中での自己」、C「自己主張・自己決定」の3因子22項目の質問に対して「1.あてはまらない」から「4.あてはまる」の4件法で回答を求めた。

②共同体感覚尺度：高坂(2011)

「所属感」「信頼感」「貢献感」「自己受容」について各6項目ずつ合計24項目の質問に対して「1.まったく当てはまらない」から「5.とても当てはまる」の5件法で回答を求めた。

(2)グループアプローチ後の振り返り

各グループアプローチ終了後に、Googleフォームを用いた振り返りを実施し、自由記述による回答を求めた。所要時間は5分とし、以下の質問項目を設定した。「このエクササイズで自分の思いや考えを伝えることができましたか?」、「できた又はできなかった理由を教えてください」、「このエクササイズでは、グループメンバーの話を聞いて/話す様子から、新しい気づきや発見がありましたか?その内容も教えてください」。さらに、各回の活動内容に対応した追加質問を設定した(第6回;自分が果たした役割や意識したことはなんですか?)。

(3)話し合い活動の発話記録

特別活動の時間に実施された学級目標作成に関する話し合い活動を対象とした。話し合い活動は、全7班(各班5~6名)で行われ、所要時間は約25分間であった。調査方法は、各班にICレコーダーを1台用意し、音声を記録するとともに、

ビデオカメラを2台用いて教室全体の様子を撮影し、話し合いの流れや発話を記録した。

4. 結果と考察

4.1. アンケート調査による実施前後の変化

グループアプローチの効果を検証するため、実施前後の自尊感情測定尺度および共同体感覚尺度の得点を前後で比較し、t検定を行った(次頁表2)。欠損なくデータを取得することができた30名を分析対象とした。

まず、自尊感情について合計得点を前後比較したところ、有意な差は認められなかった。しかし、下位尺度について検討したところ、「関係の中での自己」「自己主張・自己決定」において有意な高まりが見られた。

次に、共同体感覚得点について合計得点を前後比較したところ、有意な差が認められた。下位尺度についても、「所属感・信頼感」および「自己受容」において有意な差が認められた。一方、「貢献感」については、有意差は認められなかった。このような結果には、本研究で実施したグループアプローチの自己理解と協働的な関わりを深める体験が関連していると考えられる。

まず、①「私の四面鏡」は、ペアや班での活動を通して、自分自身が捉えている自分の姿と、他者から見た自分の姿とが一致しないことに気づくなど自己理解を深めることをねらいとした活動であった。

また、②「皆でリフレーミング」では、短所として捉えていた側面について、見方を変えることで長所として捉え直すことができるという気

表 1. グループアプローチ計画

	グループアプローチ名	活動内容	目的
1回目	①私の四面鏡	・イメージが記されたワークシートを用い、自分および班員一人一人に当てはまる語を3つ選択し、理由とともに伝え合う	自分が見ている自分と他者から見えている自分の違いや共通点に気づき、多面的に自己理解を深める
2回目	②皆でリフレーミング	・自身の長所と短所を記入し、自己紹介文を作成する ・隣の人の短所を長所に言い換える→班で他己紹介	短所を長所に変える活動を通して、枠組みを変えることで違った見方ができるようになることに気づく
3回目	③SEL8「聞くと聴く」	・「正しい聞きかた」のポイントを知り、すごろくトークの中で実践する	「正しい聞きかた」のポイントを知り、話し合いや日常生活に活かせるようにする
4回目	④アサーショントレーニング	・例文を基に、「誘う役」「断る役」に分かれ、アサーティブな自己表現のポイントを意識しながらロールプレイを行う	自分も相手も大切にしたい自己主張の仕方を知り、話し合いや日常生活に活かせるようにする
5回目	⑤ペーパータワー	・班で協力して紙のみを用いたタワー作りに取り組みむ ・サイレント活動→作戦会議→対話を伴い、協力して制作	チームでコミュニケーションを取りながら協力する重要性に気づく
6回目	⑥先生ばかりが住んでいるマンション	・ヒントカードを基に情報を共有しながら、班で協力し、クイズ形式で正解を導き出す	情報交換を通して、情報を正確に伝えることと聞き取ることの重要性に気づく

注) ①②③國分ら(2004); ④青森県総合学校教育センター(2019); ⑤小泉・山田(2011); ⑥坂野(2016)

表 2. 自尊感情尺度および共同体感覚尺度の前後比較 (t 検定結果)

	事前平均(SD)	事後平均(SD)	t値	df	p値	
自尊感情	自尊感情全体	72.33(7.53)	73.00(6.28)	-0.54	29	.059
	自己評価・自己受容	25.00(4.53)	23.10(3.20)	1.99	29	.056
	関係の中での自己	23.90(2.70)	25.33(2.64)	-2.92	29	.007 **
	自己主張・自己決定	23.43(3.06)	24.57(2.99)	-2.15	29	.040 *
共同体感覚	共同体感覚全体	97.33(13.80)	103.33(15.56)	-3.65	29	<.001 ***
	所属感・信頼感	45.23(7.02)	47.33(7.60)	-3.10	29	.004 **
	自己受容	23.43(4.55)	25.63(4.70)	-3.11	29	.004 **
	貢献感	28.67(4.93)	30.37(5.02)	-1.71	29	.100

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

づきを得る体験となった。

このような体験を通して、生徒は他者との関係の中で自己を捉え直し、自分の存在や意見を肯定的に受け止める感覚を高めた可能性がある。これらのことから、自尊感情の下位尺度「関係の中での自己」や共同体感覚の下位尺度「自己受容」に有意な高まりが見られたと推察される。

さらに、⑤「ペーパータワー」や⑥「先生ばかりが住んでいるマンション」といった協働的な活動においても自尊感情の「関係の中での自己」「自己主張・自己決定」と共同体感覚の「所属感・信頼感」の得点上昇が関連していると考えられる。これらの活動では、班の中で話し合いや役割分担を行い、他者と協力して課題に向けて取り組む体験を行った。特に、「先生ばかりが住んでいるマンション」では、ヒントカードをもとにどの部屋にどの先生が住んでいるかを推理する活動であり、全員が情報をもつ立場となることで、発言の機会が保障されていた。そのため、生徒一人一人が課題解決に必要な存在であることを実感しながら、他者の発言に耳を傾け、他者の情報や意見をもとに正解を導き出そうとする姿が見られた。このような経験を通して、生徒は集団の中で自分の考えを表現することや他者の考えを受け止めながら協働的に集団決定を行う姿勢を育んだ可能性がある。

さらに、これまでとは異なる形で集団への関わりを示す生徒の姿も見られ、自ら意見を述べたり、役割を引き受けたりするなど、主体的に班活動に関与する様子も確認された。

以上のことから、本研究で実施したグループ

アプローチは、生徒が他者との関係の中で自己を捉え直し、自尊感情と共同体感覚の一部に肯定的な変化をもたらした可能性が示唆される。

さらに、日常の学校生活や学級活動、学校行事など、学校内外での多様な経験が相互に影響し合っていた可能性も考えられる。これらは自尊感情と共同体感覚の双方に関わるものであるが、集団への所属感や他者との関係性を基盤とする共同体感覚の特性上、その影響がより得点の上昇として表れたと推察される。

具体的には、グループアプローチにおける自己開示や協働的活動を通して、生徒同士が互いを理解し合う経験が促された。こうした経験は、日常の授業や学級活動、さらには学校行事といった場面においても活かされ、生徒相互の関わりをより円滑にした可能性がある。一方で、学校行事などを通して培われた一体感や達成感が、グループアプローチの場面に持ち込まれることで、安心して関わり合える雰囲気形成され、活動の質を高めることにも繋がったと考えられる。

このように、グループアプローチと日常の学校生活や学校行事が相互に作用し合う中で、「自分はこの集団の一員である」という感覚や他者への信頼感が徐々に形成され、その結果として自尊感情および共同体感覚の得点上昇に結びついたと推察される。

一方、両尺度に共通する「自己受容」の質問項目である「私は今の自分に満足している」の平均値が低い点については、自己受容の低下というよりも、自身の課題や目標に目を向けるようになり、自己認識を改めたと考えられる。他者との

関わりを通して自己理解が深化することで、現状に対する課題意識や向上心が喚起された状態であった可能性が示唆される。

4.2. 4象限マトリクスによる位置付けの変容

実施前の中央値(自尊感情:73, 共同体感覚:99)を交点とする4象限マトリクスを作成し、学級内の位置づけの変化を検討した(図1)。

散布状況からは、第3象限から他の象限へ移動する生徒が複数確認され、特に共同体感覚が中央値を上回る象限への移動が目立った。自尊感情・共同体感覚ともに中央値未満である第3象限に分類される生徒は、実施前の10名から実施後には6名へと減少していた(表3)。

こうした生徒は、ペアや班での活動において、自分の意見が求められたり、役割分担を伴う協働的な課題解決活動に参加したりする中で、自分の発言や行動が班の活動に必要とされていると実感する経験となった可能性がある。

また、他者からの意見や反応を受け止められる体験を通して、集団の中での自分の存在価値を感じる機会が増えたことが、共同体感覚の得点上昇や象限の移動に関与したと考えられる。

表 3. 前後比較 (人数変化)

	実施前	実施後
第1象限	4	6(+2)
第2象限	12	15(+3)
第3象限	10	6(-4)
第4象限	4	3(-1)

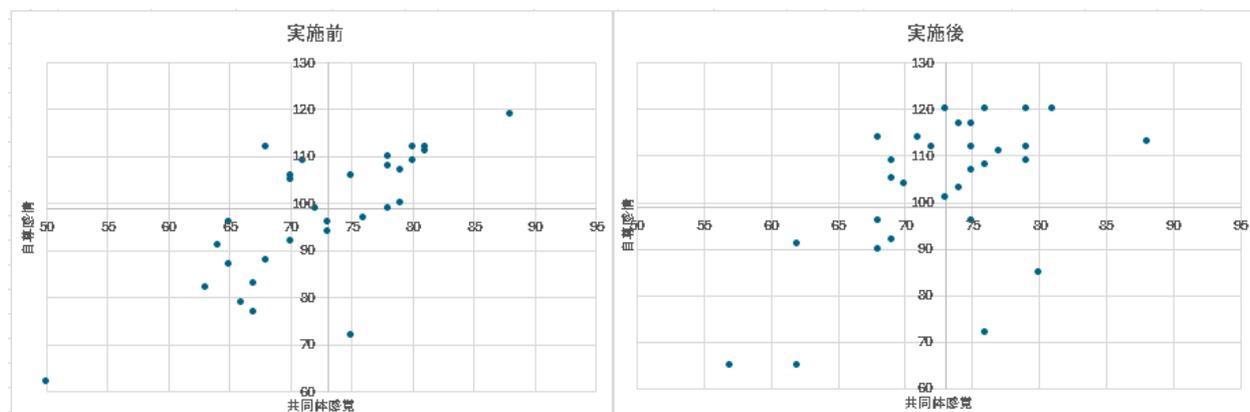


図 1. 自尊感情および共同体感覚の4象限マトリクス

4.3. 標準化得点による位置づけの変容

実施前後における各生徒の位置づけの変化を把握するため、自尊感情および共同体感覚の得点について標準化得点を算出した(次頁図2)。

その結果、実施前に第3象限に分類された生徒の一部において、実施後には、標準化得点が0に近く、あるいは0を上回る変化が見られた。また、自尊感情および共同体感覚のいずれか一方の標準化得点が上昇する生徒も確認された。さらに、色分けして示した点は、実施前後における標準化得点の推移が比較的大きく、4象限マトリクス上で他の象限へ移動した生徒を示している。

これらの生徒に見られた位置づけの変化は、グループアプローチを通して、他者と協働しながら課題解決に取り組む中で、自身の発言や行動が班の活動に貢献していることを実感し、集団の一員としての有用感が高まったことによるものと推察される。また、グループアプローチの話し合い活動を通して、他者に受け止められる体験を重ねることで、安心して自己を表出できる感覚が形成された可能性がある。

こうした経験は、これまで発言が少なかった生徒にとって、自己の関わり方に対する認識を変化させる契機となったと考えられる。

4.4. 本研究で着目する生徒(S1)の変容

アンケート調査の結果と自由記述の結果から肯定的な変化が見られたS1を取り上げる。

アンケート調査の結果では、両尺度の合計得点および下位尺度において、1つの下位尺度を

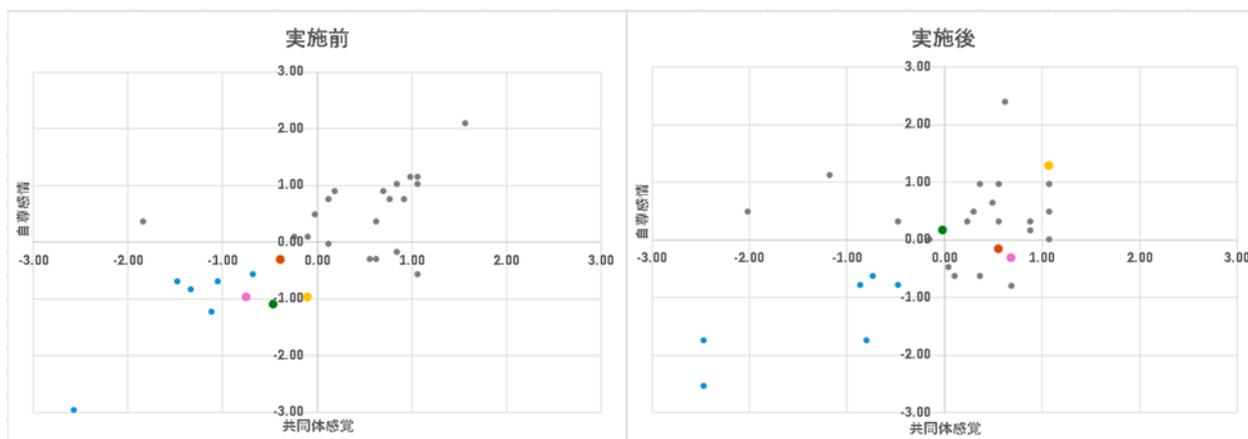


図 2. 自尊感情および共同体感覚の4象限マトリクス —標準化得点の変化—

除き、得点の上昇が確認された(表 4)。

また、振り返りにおいても、「自分に自信を持って良い」や「協力することが大切」といった記述が見られ、活動を通して自己を肯定的に捉えることや、他者と協力することの重要性を実感していたことが読み取れる(表 5)。これらの結果から、自尊感情の向上が自己表現に対する抵抗感の低減と関連している可能性が示唆される。

これらの結果を踏まえると、S1 は集団内での自分の位置づけや役割を肯定的に捉え直していた可能性がある。

表 4. S1 のアンケート調査前後比較

	自己評価・自己受容	関係の中での自己	自己主張・自己決定	自尊感情全体
事前	20	25	22	67
事後	22	23	24	69
	所属感・信頼感	自己受容	貢献感	共同体感覚全体
事前	38	20	25	83
事後	42	22	28	92

表 5. S1 のグループアプローチ後の振り返りにおける自由記述 (抜粋)

1. 私の四面鏡
新しい気づきや発見はありましたか？内容も教えてください
自分の思っている、自分のイメージと他の人から見た自分のイメージは違って、他の人から見た方が良いイメージでした。もう少し自信を持っていいかなと思いました。
5. ペーパータワー
新しい気づきや発見はありましたか？内容も教えてください
言葉って大切なんだなと思いました。ジェスチャーでは全然伝わらなかったことも、言葉で伝えられて、反応も見えて聞くことができると分かりました。
6. 先生ばかりが住んでいるマンション
意識したことは何ですか？
私は、言われた場所に指で指して話したり、どんどん言われた場所に名前を書こうと言った。言葉で伝えるから、皆に聞こえる声の大きさを言った。一話して問題を解決するときは、どんどん意見を言って協力することが大切だと思った。

4-5. 話し合い活動における発話内容の分析

前節で示した S1 の集団に対する心理的な変容が、話し合い活動においてどのように反映されているのかを明らかにするため、話し合い活動の発話内容の分析を行った。分析対象として、9月および12月に実施した話し合い活動の逐語録を抽出し、次頁表 6 に示した。なお、S2 や S3 は S1 と同じ班に所属する班員を表している。

まず、9月の話し合い活動において S1 は、「みんなで目標に向かって協力する」といった目標の提案に関する発言を行っていた。この発言について映像を確認したところ、S1 は同じ班に所属する S2 の発言や視線を受けて発言していたことが確認できた。このことから、S1 の発言は S2 の促しによって生じたものであり、自発的な発言には至っていなかったと考えられる。

一方、12月の話し合い活動では、他者の意見を受けて「当たり前の上って何？」「先を見越すってこと？」と他者の意見を踏まえた上で疑問を投げかける発言が見られた。また、「そのた

めにどうするかとかも言ってたよね」と目標を決定させるだけでなく、議論をさらに発展させようとする発言が確認できた。

以上のことから、S1においては、発言回数の増加だけでなく、発話の質にも変化が生じていたことが明らかになった。これらの変化は、自尊感情・共同体感覚の得点の上昇と関連して、学級の一員として他者の意見を尊重しながら話し合いに参加しようとする態度が形成されつつあったことを示していると考えられる。

表 6. 9月(上)・12月(下)の話し合い活動の発話内容

S2	他に何かありますか？
S1	あの中間テストとか〇〇祭とか行事がいっぱいあるから
T	行事だけじゃないから、日常生活もあるから、2つになってもいいから
S3	これがあるかないかで集中力も変わってくると思うんだよ
S2	今君の発言権ないから、別の人が話しているからどうぞ(S1を見つめて)
S1	はい。みんなで目標に向かって協力する
S4	どうする？12月の目標
S5	やっぱ授業中のところだよ
S1	足を引っ張り合わない だと思
S5	当たり前ができないんだよね
S1	当り前の…
S5	できてる人達もいるんだけど
S4	できてる人達は自然と考えられる
S5	確かに、できてる前提で考える
S1	当り前の上って何？
S5	その当り前を
S1	先を見越すってこと？
S5	おー！
S4	あー！
S1	なんか去年もそんな感じだったよね？
S5	まあできてる人たちは目標とかなくてもできるんだよ
S1	あ～
S5	極論…まあでもできてる人たちでも足りないことはある。 例え
S4	例えば…だから当り前のことをできるようにして、皆で集まる集会とか、全校集会のときとかに1年生の見本になって憧れてもらえるような最高学年になる
S5	いいと思う
S1	そのためにどうするかとかも言ってたよね？
S4	後輩の見本になれるような3年生になる。そのために当り前のことをできるようにして、全校集会のときとかに見本になる

4-6. 話し合い活動の活性化

話し合い活動の全体的な変容を捉えるため、4回の話し合い活動のデータを逐語化し、発話内容の分析を行った。分析は、話し合いの質を以下の三段階で分類した(表7)。

◎は、複数の意見をもとに話し合いを重ねながら集団として集団決定に至っているもの、○は、複数の生徒が意見を出しているものの集団決定には至っていないもの、△は一人の意見によって目標が決定されているものである。

評価の観点としては、話し合いがどのような流れで進行し、どの発話や相互作用が目標決定に影響を与えたのかに着目した。

その結果、9月は○や△に分類される話し合いが多く見られたが、12月には◎に分類される話し合いへと移行する傾向が確認できた。

本研究で実施したグループアプローチでは、自治的集団の育成を目指し、その基盤となる話し合い活動を活性化させるために、「話し合い」を含む活動を取り入れた。活動を観察する中で、普段は話し合いへの参加に控えめな生徒も積極的に活動する姿が見られた。これらの経験は、学級目標作成に関する話し合い活動において発言することへの心理的抵抗の低減に寄与した可能性がある。

また、共同体感覚全体の得点が増加していることから学級の一員として話し合いに参加しよ

表 7. 全員の発話内容分析

班\月	9月分	10月分	11月分	12月分
1	◎	◎	◎	◎
2	○	○	△	△
3	△	△	◎	◎
4	△	○	○	◎
5	△	△	◎	○
6	△	△	△	○
7	△	○	○	◎
◎	1	1	3	4
○	1	3	2	2
△	5	3	2	1

うとする意識が高まっていたと考えられる。

しかし、本研究の実施期間は、学校行事や生徒会選挙、最上級生になることを意識する時期と重なっており、集団への参加意識や責任感が影響を与えた可能性も否定できない。

5. 結論

本研究では、グループアプローチの実施が生徒の自尊感情および共同体感覚に与える影響を明らかにし、これら2つの高まりが話し合い活動の活性化や自治的集団の形成にどのように繋がるのかを検討した。

その結果、アンケート調査および振り返りにおける自由記述から、自尊感情および共同体感覚に肯定的な変化が認められ、話し合い活動の分析からは、複数の意見をもとに集団決定に至る班の増加が確認された。

以上の結果より、グループアプローチは生徒の自尊感情および共同体感覚を高め、それらの高まりが集団の一員として関わろうとする意識を促進し、話し合いの活性化を通して自治的集団の育成に寄与する可能性が示唆された。

6. 引用・参考文献

- 青森県総合学校教育センター(2019)「学級・ホームルーム活動、授業で使える『すごろくトーク』」
- 河村茂雄(2012)「学級集団づくりのゼロ段階」図書文化
- 高坂康雅(2011) 共同体感覚尺度の作成 教育心理学研究 59-1 p.88-99
- 小泉令三・山田洋平(2011)「社会性と情動の学習(SEL-8S)の進め方 中学校編」ミネルヴァ書房
- 國分康孝・國分久子・片野智治・朝日朋子・大友秀人・岡田弘・鹿嶋真弓・河野茂雄・品田笑子・田島聡・藤川章・吉田隆江(2004)「構成的グループエンカウンター事典」図書文化
- 坂野公信(監修)・日本学校グループトレーニング研究会(著)(2016)「改訂 学校グループワーク・トレーニング」図書文化

水野邦夫・田積徹(2012)授業でのグループ・アプローチの実施が大学生の肯定的自己概念および信頼感の形成に及ぼす効果-構成的グループ・エンカウンターとレクリエーションスポーツを用いた実施- 教育カウンセリング研究 4-1 p.1-10

文部科学省(2017a)「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編」

文部科学省(2017b)「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別活動編」

文部科学省(2024) 令和5年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査結果について

諸富祥彦(2000)「学級再生のコツ」株式会社学習研究社

野島一彦(1999)「現代のエスプリ 385 グループ・アプローチ」至文堂

Rosenberg, M.(1965) Society and the Adolescent Self-Image. Princeton University Press.

正保春彦・湯原深雪(2004) 中学校における構成的グループ・エンカウンターによる共感性育成の研究 茨城大学教育実践研究 23 p.1-11

津田典和(2014)自治的な学級集団を育成する開発的生徒指導の在り方-「クラス会議」の手法と生徒指導の三機能を生かした話し合い活動の工夫-広島県立教育センター

高垣忠一郎(2004)「生きることと自己肯定感」新日本出版

水流卓哉・赤坂真二(2024) 自治的集団に関する研究動向と今後の願望に関する一考察 日本学級経営学会日誌第6 p.31-46

東京都教職員研修センター(2011) 自尊感情や自己肯定感に関する研究(第3年次)

山口豊一・西野秀一郎・市川実咲・関知重美・下村麻衣・高橋美久(2017) 中学生に対する構成的グループ・エンカウンターの効果に関する研究-固定化された人間関係の活性化を目指して- 跡見学園女子大学文学部紀要 52 p.147-163