

構成的グループ・アプローチにおける グループ・プロセスの発展段階

塩谷隼平

要 旨

本稿では構成的グループ・アプローチにおけるグループ・プロセスの発展段階について、大学などの講義で継続的に実施した構成的グループの経験をもとに検討した。構成的グループは①エクササイズの体験、②個人でのふりかえり用紙への記入、③メンバーでのわかちあい、④小講義による概念化という順序で構成されることが多い。今回はこの4つのステップと関連づけて、グループ・プロセスの発展段階として、①エクササイズの体験を重視する「体験段階」、②個人での内省がすすむ「ふりかえり段階」、③個人での気づきをシェアリングする「わかちあい段階」、④グループの体験と理論を結び付ける「概念化段階」、⑤グループ体験を日常に般化させていく「日常への発展段階」の5段階を提案した。対象となるメンバーやグループをこの5段階によってアセスメントすることで、対象者のレディネスにあったプログラムが設定でき、より効果的な構成的グループ・アプローチが実施できると考えられる。

I 大学の講義におけるグループ・アプローチ

1. はじめに

朝日新聞(2009年3月29日)の記事によると、日本の主要企業100社に採用にあたって重視する点を選択してもらったところ「コミュニケーション能力」を選ぶ企業が74社と最も多く、採用試験の際にグループ討論を取り入れ、学生のコミュニケーション能力を見極めようとする企業が増えているという。社会人に求められるコミュニケーション能力は、友人関係やサークル活動、アルバイト、ボランティアなど学生生活に付随する様々な体験や日常の人間関係から養われる。しかし、人間関係が希薄化している昨今ではそのような体験が圧倒的に不足した学生が増えている。そのため大学でもコミュニケーション能力をはじめとした対人関係能力を促進する教育が求められている。そのような能力を学生が身に着けるには一方通行の講義形式の授業では限界があり、学生参加型のグループワークを取り入れた体験的な授業が有効である。しかし、学生の対人関係能力が低下しているなかでやみくもにグループ・アプローチを導入してもうまく機能せず、場合によっては学生にとって傷つき体験となってしまう可能性もある。

2. グループ・アプローチとは

野島 (1987) は、グループ・アプローチを「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」としており，これには集団心理（精神）療法，グループ・カウンセリング，心理劇（サイコドラマ），グループワーク，集中的グループ体験などが含まれる。その適用領域や適用対象は広く，医療だけでなく教育も含まれ，もちろん大学生もその対象となる。

グループ・アプローチはその構造から非構成的グループと構成的グループに大別される。非構成的グループとしてはTグループ（Bradford & Gibb & Benne, 1964）やRogers (1970) の創始したベーシック・エンカウンター・グループ（basic encounter group：以下BEG）が有名である。これらのグループではメンバーが取り組む課題や話し合うテーマがあらかじめ決められておらず，メンバーが「今，ここで」やりたいこと，やれることを自主的にすすめていく。グループの自由度が高いためメンバーの自発性が発揮されやすく，深い気づきが得られるメリットがあるが，自由という枠組みには強い不安やストレスを引き起こすデメリットもある。それに対して構成的グループではあらかじめメンバーが体験する課題や話し合うテーマが準備されており，グループ担当者であるファシリテーター（またはリーダー，トレーナー）の指示によってすすめていく。國分康孝 (1981) の構成的グループ・エンカウンター（structured group encounter：以下SGE）や津村・山口 (1992) らのラボラトリー方式の体験学習（experiential learning using the laboratory method：以下ELLM）があり，枠組みがしっかり決まっているためメンバーの自発性は発揮されにくく学びは限定されるが，安全感は高まりやすい。宮田 (2000) はSGEの特徴として，①メンバーの心的外傷体験の危険性が低くなる，②リーダーもメンバーも比較的安心して参加できる，③グループの力動やプロセスを望む方向へ転換することが容易である，④時間効率がよい，⑤参加人数の多少に対応できる，⑥健常者であるならば比較的いろいろなタイプのメンバーが参加できる，⑦非言語的なエクササイズの利用も可能である，⑧型ができていので構成法の学習が容易である，⑨自己表明（シェアリング）を通してのプロセス学習ができるという9点を挙げている。大学の通常の講義でグループ・アプローチを実施するには，授業時間が90分と限られていることや多様なモチベーションや能力をもった学生が参加することから，枠組みのはっきりとした構成的グループが適当である。本稿ではさまざまな構成的グループを構成的グループ・アプローチとしてまとめて論じる。

3. 大学の講義への構成的グループ・アプローチの導入

SGEをはじめとして構成的グループ・アプローチは，もともと数日の合宿形式で行われることが多く，大学生への合宿形式の研修でのSGEの効果を報告した論文はいくつかあり，大学教育における構成的グループ・アプローチの有効性は支持されている。しかし，大学の通常講義において構成的グループ・アプローチを継続的に実施した報告は多くない。國分久子 (1992) は大学の授業でSGEを半年間実施するための標準的提示の仕方について検討し，13回のエクササイズを紹介するとともに学生のモチベーションの違いなどの問題点をあげている。宮前・竹内 (2005) は，大学の講義でSGEを4週に

わたり実施し、自己肯定意識が向上したと報告している。水谷（2007）は講義科目にSGEを3回取り入れ、学生の参加度への評定や自由記述をまとめ、大学の講義において十分適用可能であるとしている。曾山（2008）は半期の講義でSGEを活用し、学生の満足度において高い評価を受けている。しかし、水野（2009）は看護専門学校の授業で継続型のSGEを実施した際に自己概念に変化をもたらさなかったと報告しており、教育場面にSGEを導入する際に安全性などへの配慮が必要であるとしている。

ELLMの大学教育での実践報告には伊藤・津村・大塚・中村（1995）や星野・大塚・寺西・中村（1997）があり、南山短期大学人間関係科（現在の南山大学心理人間学科）での半期12～13回の講義におけるプログラムの詳細や学生の気づきがまとめられている。

以上の先行研究や報告から、大学の講義において構成的グループ・アプローチを継続的に実施することは有効であるが、その導入の際にはプログラムの構成を吟味する必要があると考えられる。

4. グループ・プロセスに関する研究

構成的グループ・アプローチを効果的に実施するためにはグループ・プロセスがどのように発展するかを検討する必要がある。グループ・プロセスの研究はBEGに関する報告が多くあり、Rogers（1970）はBEGのグループ・プロセスについて、①模索、②個人的表現または探究に対する抵抗、③過去感情の述懐、④否定的感情の表明、⑤個人的に意味のある事柄の表明と探求、⑥グループ内における瞬時的対人感情の表明、⑦グループ内の治癒力の発展、⑧自己受容と変化の芽ばえ、⑨仮面の剥奪、⑩フィードバック、⑪対決、⑫グループ・セッション外での援助的関係の出現、⑬基本的出会い、⑭肯定的感情と親密さの表明、⑮グループ内で行動の変化の15段階を記述している。また、村山・野島（1977）はBEGのプロセスの発展段階として①段階Ⅰ：当惑・模索、②段階Ⅱ：グループの目的・同一性の模索、③段階Ⅲ：否定的感情の表明、④段階Ⅳ：相互信頼の発展、⑤段階Ⅴ：親密感の確立、⑥段階Ⅵ：深い相互関係と自己直面、⑦終結段階という7段階を設定している。さらに野島（1983）はBEGにおける個人過程を①「主体的・創造的探索」過程、②「開放的態度形成」過程、③「自己理解・受容」過程、④「他者援助」過程、⑤「人間理解・拡大」過程、⑥「人間関係親密化」過程の6段階に分けている。細江（1981）は、大学生へ合宿形式のグループ・アプローチにおけるグループの発展過程を①とまどい、②受身的学習、③個人の差異への認識、④自己へのふりかえり、⑤自己の問題の普遍化、⑥概念的議論への疑問、⑦受容への期待、⑧グループでの受容、⑨受容の深まり、自由でいられる、⑩グループ内の体験で成長しているという10段階に分けている。平山（1998）はBEGの発展段階として①戸惑い経験の発生とその対処としての沈黙および防衛行動の段階、②防衛行動や沈黙行動が行き詰まり、メンバーの自己内に対人関係へのアンビバレンスが自覚されてくる段階、③戸惑い経験や防衛行動に対する退屈感を言語化し、グループにかかわろうとするメンバーが出現し、言語化やかかわりに抵抗を感じているメンバーとの間にズレが生じる段階、④グループ内対人関係に個人の目が行き、グループ内での気掛かりや引っ掛かりが話題化され、カタルシスと言語的・非言語的・意識的・無意識的フィードバック機能が展開する段階、⑤他者からの問いかけと自己の内面からの問

いかけによって内的経験が意識化され、自己概念と他者概念が眼前の相手とのやりとりでの探索を照合に開かれる段階、⑥終結段階の6段階を記述している。阿部(2010)はBEGにおけるメンバーの仲間体験の発展を①仲間に自分を出す体験(自己開示)、②仲間に触れる体験(自己吟味)、③仲間に関わらせる体験(自己リスク)、④仲間に支えられる体験(自己受容)の4段階にわけている。

SGEのグループ・プロセスの研究として、片野(2007)はBEGのプロセスと比較し、SGEのプロセスでは初期段階からメンバーが交流できるように構成されているため、Rogers(1970)の述べる①模索、②個人的表現または探究に対する抵抗、③過去感情の述懐、④否定的感情の表明の段階や、村山ら(1977)の設定している①段階Ⅰ：当惑・模索、②段階Ⅱ：グループの目的・同一性の模索、③段階Ⅲ：否定的感情の表明の段階はなく、「個人的に意味のある事柄の表明と探求」や「相互信頼の発展」の段階から開始されるとしている。水野(2010)もSGEではBEGのような発展段階を経ず、「相互信頼の発展」から開始されるという結果を支持している。しかし、非構成的グループに比べ構成的グループについてのグループ・プロセスの研究は圧倒的に少ない。

5. 本論文の目的

筆者はいくつかの心理学系の大学や看護系の短大、専門学校において、「人間関係論」や「カウンセリング」系統の講義で半期の約15回の授業すべてを構成的グループ・アプローチで組み立てて実施してきた。しかし、同じプログラムを実施しても、参加する学生のレディネスやモチベーションによってグループの雰囲気や学びが大きく異なる。同じエクササイズを同じように実施しても、積極的に参加し、多くの学生がグループ体験から気づきを得ていく授業がある一方で、グループに積極的に参加できない学生が多くいたり、エクササイズ後のふりかえり用紙を書けない学生がいたり、わかちあいができないグループが多く存在する授業もある。その原因として抵抗の問題だけでなく、その学生の能力や経験の差、いわゆるレディネスの差もあると考えられる。武蔵・河村(2006)はSGEにおいて、エクササイズの順序などを変化させることで対象者の発達に即したプログラムを作成することができると報告しており、大学の講義で構成的グループ・アプローチを効果的に実施するためには、学生の能力やグループの状態を考慮し、それに合わせたプログラムを構成し、ファシリテーターとしての介入の仕方を変える必要がある。どのような対象者にどのようなエクササイズが適しているかを考えるために、まずはその対象者やグループがどのような発展段階にあるかというグループ・プロセスを理解することは重要である。しかし、先にも述べたように構成的グループ・アプローチのグループ・プロセスについての研究は少ない。

そのため、本論文では筆者のファシリテーターとしての経験をもとに構成的グループ・アプローチにおけるグループ・プロセスについての仮説を提案する。

II 構成的グループ・アプローチの実際

構成的グループ・アプローチにはいくつかの流派があるが、その構成には大きな差はない。以下に構成的グループの実施方法についてまとめる。

SGEはエクササイズとシェアリングという2本柱で構成されており、國分・岡田(1996)が学校教育のために紹介しているSGEは①ウォーミングアップ、②インストラクション、③エクササイズ、④シェアリング、⑤まとめというながれで実施されている。

ELLMは体験学習の循環過程(図1)にそって、①体験(experience)、②指摘(identify):体験の内省と観察、③分析(analyze):一般化・概念化、④仮説化(hypothesize):行動目標を立てるとい

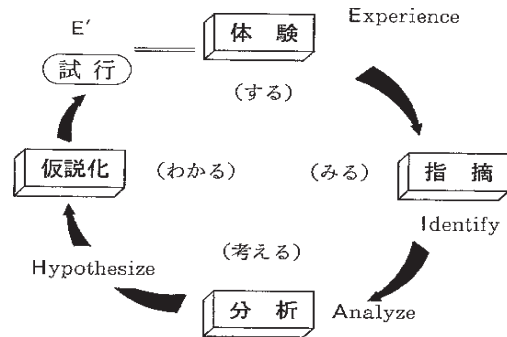


図1 体験学習の循環過程(津村・山口, 1992)

う4つのステップから構成されており、具体的には①まずはファシリテーターによって準備された実習を体験し、②個人でふりかえり用紙にプロセスに関して気づいたことを記入し、③その気づきをグループで話し合う時間をとり、④小講義によって体験からの学びをメンバーが広げたり深めたりして一般化する(津村・山口, 1992; 津村・星野, 1996; 津村, 2010)というプログラムで実施される。星野(2002, 2007)が紹介している人間関係づくりトレーニングもELLMをもとにつくられており①導入、②エクササイズ、③プロセスのふりかえり、④小講義で構成されている。

また、日本GWT研究会(1989, 1994)が提案しているグループワーク・トレーニング(GWT)では、①準備:グループ分けや課題の説明、②実施:グループごとの課題の解決、③結果発表:グループごとに解決結果の発表、④ふりかえり:解決過程を見直し反省する、⑤まとめ:日常に一般化するという5つのステップを繰り返しながら学んでいく。

筆者が講義で実施している構成的グループも具体的には①エクササイズの体験、②個人でのふりかえり用紙への記入、③メンバーでのわかちあい(シェアリング)、④小講義やコメントによる一般化や概念化、というプログラムで構成することが多い。本稿ではこの4つのステップと関連づけながら、構成的グループ・アプローチのグループ・プロセスの発展段階を提案する。

III 構成的グループ・アプローチのグループ・プロセスの発展段階

1. 体験段階

この段階にあるメンバーはエクササイズを体験することで精一杯である。エクササイズは日常の人間関係で求められるスキルや生じやすい問題を非日常という枠の中で明確にし、そこでの気づきを日常に一般化しやすいように構成されている。しかし、人間関係が希薄になり続ける現代社会のなかで日常の人間関係の体験が圧倒的に足りないメンバーが増えている。そのようなメンバーがエクササイズでうまく振舞えないと、「自分は人間関係が苦手だ」という構えを強めてしまう。また、エクササイズに積極的に取り組めたとしても慣れないグループ活動にエネルギーを使い果たし、ふりかえりをする余力が残っていないメンバーもいる。

構成的グループで使用するエクササイズはよく工夫されたものが多く、そのようなメンバーでも楽

しく積極的に関わられるように構成されている。同時に構成的グループでは、ただエクササイズを楽しむだけでは学びにならないという批判もある。実際、自分の今までの在り方に気づき、それを打開して新たな変化をとげるためにはエクササイズを通してある程度の葛藤や戸惑い、ときにはネガティブな感情も体験しなければならない。しかし、日常生活で人間関係やグループ活動を楽しんだ経験が一度もないメンバーにとってまず必要なことは、守られた構造のなかでグループでの達成感を味わい、他者との出会いを楽しむ体験の積み重ねであり、そのような体験が安全に経験できることが構成的グループ・アプローチの大きなメリットである。

そのため体験段階の初期にいるメンバーにとってエクササイズは楽しいものである必要があり、そのようなメンバーにとってポジティブなエクササイズ体験はウォーミングアップやアイスブレイキングの代わりになるとも考えられる。そして、ポジティブな体験を繰り返す中で、ただ楽しいだけのエクササイズでは物足りなくなり、欲求不満を感じるような課題をメンバーで協力して達成することに喜びを感じられるようになったり、自分や他者の意見や価値観の違いなどを楽しめるようになったりする。しかし、まだまだエクササイズに取り組むことに精一杯な段階であり、この段階にいるメンバーにふりかえりを求めても、自分の考えを十分に言語化できず「楽しかった」とか「疲れた」というような一言がでるのがやっとの状態である。

2. ふりかえり段階

エクササイズを体験することに余裕が出てくると、はじめて客観的な視点が生まれる。そして「今のエクササイズにおいて自分はどのような役割を果たしていたのだろうか？」というように自分の言動について考え、「あのメンバーのあの行動によって課題達成に近づいた」というようにグループ全体の動きを観察し言語化できるようになる。ELLMの循環過程における「②指摘：体験の内省と観察」ができるようになったのであり、この段階になるとエクササイズ後のふりかえり用紙に自分の気づきや考えを書けるようになる。日頃から実習やそれにとまなうレポート提出の多い看護系や教員養成系の大学ではすでにこの段階にいる学生が多いように思う。

この段階でファシリテーターにできることは、ふりかえり用紙の質問項目を工夫して、メンバーの気づきを促進することであろう。自分の気づきをうまく言語化できない段階では、数値による評定なども入れながら、具体的な項目を設定し、ふりかえりの視点を提供する。自分の行動へのふりかえりしかできないメンバーには、他のメンバーに関する項目を設定することで、気づきの視野を広げることができる。ふりかえりの能力が促進されてくれば、ふりかえり用紙の項目がより簡単なものになっても、自発的にプロセスをふりかえることができるようになる。

津村・山口(1992)は、ELLMではこのふりかえりの時間をいかに持てるかが学習を成立させるための重要な鍵となると述べており、構成的グループ・アプローチが学びの力をもつためにはこのふりかえりを促進することが大切である。しかし、まだ、この段階にあるメンバーはひとりで内省するのが精一杯であり、それを他者とわかちあうことには興味がわかない。ふりかえり用紙にすばらしい気づきがかかれていてもそれをわかちあう自信がないのである。

3. わかちあい段階

個人のふりかえりにおいて、自分の考えがまとまり自信がでると、はじめて他者の考えていることに興味がわき、「自分はこう考えたが、他のメンバーはどう感じたのだろうか?」また、「グループ活動における自分の発言はメンバーにどう思われたのか?」という思いに至る。エクササイズによって得た気づきを共有し、お互いにフィードバックしあう作業こそが構成的グループ・アプローチの醍醐味であり、わかちあいには学びの要素がぎっしりつまっている。SGEでもシェアリングの重要性は指摘されており、國分(1992)はエクササイズを刺激剤としてお互いにシェアリングするところにポイントがあるとしている。また、正保・中嶋(2005)は、SGEにおけるシェアリングの効果について研究し、シェアリングは一定期間経過後に自分の問題点についての気づきを拡大し意味づけを強化すると報告している。また、ELLMでもメンバー間でのフィードバックが真剣になされた時に、より満ち足りた信頼関係や成熟したグループが生まれてくると考えられており、津村・山口(1992)は、効果的なフィードバックを行うための留意点として、①記述的であること、②「私は……」のメッセージであること、③必要性が感じられること、④行動の変容が可能であること、⑤適切なタイミングであること、⑥伝わっているかどうかの確認をすること、⑦多くの人からフィードバックを受けることの7つを提示している。

大学で構成的グループ・アプローチを実施していると、ある程度グループ体験に長けた学生でもこのわかちあいを重視できる段階にある人は少ない。しかし、構成的グループの学びを深めるためにはこのわかちあいが重要であり、その大切さに気づく段階にメンバーがたどり着けるようにグループを促進することがファシリテーターの大きな仕事のひとつであろう。

4. 概念化段階

わかちあいでお互いの気づきをシェアリングし、フィードバックが活発になるとさらに視野が広がる。そして、「今、ここで」の自分たちのグループ体験が他のグループと比べてどのような体験であったのか、また広い知識体系のなかでどのように位置づけられるのかに興味が出てくる。この段階になっはじめて小講義などによる一般化や概念化が力を持ち、本当の意味で自分たちの体験とつなぎ合わせて概念や理論を理解できる。

ファシリテーターには、「今、ここで」のグループで起きていたことをきちんと観察し、その生のデータを使った小講義が求められる。多くの構成的グループ・アプローチでは、目的やねらいを設定してエクササイズを実施するが、メンバーの気づきまでをコントロールすることはできず、ファシリテーターの意図したこととは全く異なる気づきに至るメンバーもあらわれる。ファシリテーターにはその気づきをしっかりと受け止め、概念化できるために多くの引き出しを備えておく必要がある。

強烈なグループ体験をすると、知識偏重の概念学習に対して否定的な感情をもつメンバーもあらわれる。しかし、知識を伝える概念学習とグループなどによる体験学習は相反するものではなく、その2つがうまく結びつくことでメンバーの学びが深まってゆく。大学の講義で構成的グループを実施す

際には、グループの落としどころをしっかりと見つけることもファシリテーターには求められる。

5. 日常への発展段階

大学などで15回ほど構成的グループ・アプローチを継続して実施すると学生もグループ作業に慣れ、どのようなエクササイズにもポジティブに取り組み、わかちあいも活発になる。そうすると必ず「もっといろいろなエクササイズがしたい」という感想がでる。しかし、津村・山口(1992)がELLMは学び方を学ぶための学習であると述べているように、構成的グループ・アプローチの目的はエクササイズのようなグループワークをうまくできるようになることではない。この最終段階にきたメンバーには、現実場面にはエクササイズで得られる体験とは比べ物にならない多くの体験や他者との出会いが待っていることを伝え、日常の体験から多くのことを学ぶ学習スタイルを身につけたことを意識させる。講義の最後の感想に「この講義では体験から学ぶという学習スタイルを学ぶことができた。日々の生活のなかでもふりかえりを大切にしていきたい」というような内容が書かれると、グループ・プロセスも最後の段階にあると考えられる。野島(1999)はグループ・アプローチのメリットとして、現実場面への般化のしやすさをあげている。構成的グループ・アプローチにおけるグループ・プロセスも、その学びが現実場面でいかされるようになってはじめて最終段階まで達成されたと言える。

表1 構成的グループ・アプローチのグループ・プロセスの発展段階

第1段階	「体験段階」	エクササイズでのグループ体験を重視する
第2段階	「ふりかえり段階」	個人での内省がすすみ、プロセスをふりかえり言語化できる
第3段階	「わかちあい段階」	個人の気づきをメンバーでシェアリングし、フィードバックしあう
第4段階	「概念化段階」	グループでの体験を理論や概念と結び付けて理解できる
第5段階	「日常への発展段階」	体験から学ぶ学習スタイルを日常に般化させる

IV まとめ

本稿では、構成的グループ・アプローチのグループ・プロセスの発展段階として①「体験段階」、②「ふりかえり段階」、③「わかちあい段階」、④「概念化段階」、⑤「日常への発展段階」の5段階を提案した(表1)。もちろん、実際のグループ・プロセスは直線的に進むわけではなく、行きつ戻りつしながら展開していくと考えられる。さらにそのスピードはメンバーによって大きく異なるだろう。そのため、この5段階はひとつの目安に過ぎない。それでも、グループ全体が、またメンバー個人がどの段階にいるかをアセスメントしながらプログラムを構成し、ファシリテートすることで、より効果的な構成的グループ・アプローチが実施できる。たとえば「エクササイズ段階」にあるグループには、課題が達成しやすいエクササイズを選択したり、メンバーが発言しやすいようにグループサイズを小さくする。また、「ふりかえり段階」にあるグループでは、個人でのふりかえり用紙の記入にとどめ無理にシェアリングをしないこともある。逆に「わかちあい段階」にあるグループではシェアリングの

時間が十分とれるように工夫する。グループを継続して実施するときだけではなく、1回きりのグループ体験の研修でもグループ・プロセスの発展段階から参加者をアセスメントすることで、メンバーのレディネスに合ったエクササイズを選択し、グループのニーズに適したファシリテートができる。逆にグループ・プロセスの発展段階を考慮せずに、ただグループ・アプローチをプログラム通りに実施することを重視し過ぎると、メンバーのレディネスとプログラムとあいだに隔たりをうみ、学びの効果が薄まるどころかメンバーにとって傷つき体験になってしまうこともある。

この発展段階は筆者一人の経験から構成されており客観性に大きく欠ける。今後、構成的グループ・アプローチのグループ・プロセスについてさらなる研究が必要であろう。それでも、この発展段階を頭の片隅に置くことで、より効果的なプログラムの構成やファシリテーションに役立つのではないだろうか。

参考文献

- 伊藤雅子・津村俊充・大塚弥生・中村和彦 (1995), 「体験学習を用いたグループと個人成長のための教育実践—『人間関係プロセス論』の授業報告—『人間関係』(12) 37-158
- 片野智治 (2007), 『構成的グループエンカウンター研究 SGE が個人の成長におよぼす影響』図書文化社
- 國分久子 (1992), 「授業としての構成的グループ・エンカウンター」國分康孝編『構成的グループ・エンカウンター』誠信書房 255-267
- 國分康孝 (1981), 『エンカウンター 心とこころのふれあい』誠信書房
- 國分康孝 (1992), 「構成的グループ・エンカウンターの意義と課題」國分康孝編『構成的グループ・エンカウンター』誠信書房 2-13
- 國分康孝・岡田弘 (1996), 『エンカウンターで学級が変わる グループ体験を生かした楽しい学級づくり 小学校編』図書文化社
- 正保春彦・中嶋健治 (2005), 「構成的グループ・エンカウンターにおけるシェアリングの効果」『茨城大学教育学部紀要』54 347-360
- 曾山和彦 (2008), 「構成的グループ・エンカウンターを取り入れた参加型授業に対する学生の意識と評価」『京都大学高等教育研究』14 37-43
- 津村俊充・山口真人 (1992), 『人間関係トレーニング—私を育てる教育への人間学的アプローチ—』ナカニシヤ出版
- 津村俊充・星野欣生 (1996), 『Creative Human Relations』プレスタイム
- 津村俊充 (2010) 「グループワークトレーニング—ラボラトリー方式の体験学習を用いた人間関係づくり授業実践の試み—」『教育心理学年報』49 171-179
- 日本学校 GWT 研究会 (1989), 『学校グループワーク・トレーニング』遊戯社
- 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
- 野島一彦 (1983), 「エンカウンター・グループにおける個人過程——概念化の試み」『福岡大学人文論叢』15 (1) 34-54
- 野島一彦 (1987), 「グループ・アプローチ」岡堂哲雄編『社会心理用語事典』至文堂 86-87
- 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 至文堂
- 平山栄治 (1998), 『エンカウンター・グループと個人の心理的成長過程』風間書房
- 星野欣生・大塚弥生・寺西佐稚代・中村和彦, (1997), 「体験学習を用いたコミュニケーション能力の開発と個

- 人の成長のための教育実践—『人間関係プロセス論 B・D』の授業展開とその考察—『人間関係』14 179-242
星野欣生 (2002), 『人間関係づくりトレーニング』金子書房
- 星野欣生 (2007), 『職場の人間関係づくりトレーニング』金子書房
- 細江達郎 (1981), 「グループ発展過程とグループ構成」 佐治守夫・井上英治・福井康之『グループ・アプローチの展開』誠信書房 3-17
- 水谷宗行 (2007), 「大学講義科目へ構成的グループ・エンカウンターと討論の導入について (3)」『京都教育大学教育実践研究紀要』7 103-110
- 水野邦夫 (2009), 「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—看護系専門学校における実践をもとに—」『帝塚山大学心理福祉学部紀要』5 113-123
- 水野邦夫 (2010), 「構成的グループ・エンカウンターが自己概念の変容および個人・グループ過程に及ぼす影響に関する追試的検討」『聖泉論叢』18 149-161
- 宮田均 (2000), 「グループ・アプローチの理論的基盤」 國分康孝編『続構成的グループ・エンカウンター』誠信書房 30-39
- 宮前理・竹内加奈子 (2005), 「教育大学の学生における構成的グループ・エンカウンターの効果」『宮城教育大学紀要』40 245-250
- 武蔵由佳・河村茂雄 (2006), 「構成的グループ・エンカウンターの構成に関する一考察—プログラムおよびメンバー構成を中心として—」『カウンセリング研究』39(2) 91-98
- 村山正治・野島一彦 (1977), 「エンカウンター・グループ・プロセスの発展段階」『九州大学教育学部紀要 (教育心理学部門)』21 72-84
- Bradford, L.P.・Gibb, J.R.・Benne, K.D., (1964) 『T-group theory and laboratory method: innovation in re-education』 John Wiley & Sons, Inc. 三隅二不二監訳, (1971) 『感受性訓練 T グループの理論と方法』日本生産性本部
- Rogers, C. (1970), 『On Encounter Groups』 Harper & Row, Publishers, Inc. 畠瀬稔・畠瀬直子訳 (1982), 『エンカウンター・グループ 人間信頼の原点を求めて』創元社