

■ Articles

学校教育における予防的・開発的アプローチ

ーグループ・アプローチを中心にー

楠本和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

1. 予防的・開発的アプローチとは

近年、「予防的・開発的なカウンセリング」、「予防的・開発的な教育相談」などと、「予防的・開発的」という語を冠する言葉を耳にする機会が増えた。「予防的・開発的」という言葉はカウンセリングの2つの側面である「予防的カウンセリング」と「開発的カウンセリング」からの造語である。國分(2001)は「育てるカウンセリング」の各論として、①問題解決的カウンセリング(remedial counseling、発達課題を解きかねて困っている場合の援助)、②予防的カウンセリング(preventive counseling、問題が生じないよう予防するカウンセリング)、③開発的カウンセリング(developmental counseling、発達課題を人間成長の役に立たせる教育的色彩の強い援助法)、の3つを挙げ、予防的カウンセリングと開発的カウンセリングを育てるカウンセリングの一側面と考えている。

開発的カウンセリングという語は、Blocher(1966)が使ったdevelopmental counselingを中西・神保が開発的カウンセリングと訳したことから使用されるようになった。Blocherは開発カウンセリングの特徴を明らかにする中で、カウンセリングや心理療法に関する目標を2つに大別し、「(a)は開発的、教育的、予防的目標であり、(b)は、矯正、適応的、治療的結果であると規定することができる。開発的カウンセリングは、(中略)第一の群に参与している」とし、治療的な目標をもつ心理的援助と区別した。

栗原(2003)は開発的な学校カウンセリングを、「普通の教師が普通の生徒を対象に、普通の学校教育場面で、カウンセリング的な理解と介入方法を活用しながら、意図的かつ計画的に、生徒の多面的な成長を促進するようにかかわ

ること」と定義している。そして、以下に引用する特徴を挙げている。

主体：主として教師。それもカウンセリングの特別な訓練を受けた教師ではなく、担任や教科担当、部活動顧問などの、ごく一般的な教師。

場所：専門機関ではなく学校が中心。

場面：中心は授業やホームルーム（学級）活動、委員会や部活動などの日常的な教育場面。

対象：特別な配慮を要する生徒ではなく、普通の学校生活を送っている生徒。

形態：個別ではなく集団を対象とするのが一般的。

目的：解決すべき個別の問題を想定しない。対象となる生徒たちにとっての一般的な発達課題の達成を支援することが目的。

過程：臨機応変な個別対応ではない。ある程度の柔軟性を保ちながらもあらかじめ計画されたプログラムに沿って展開される。多くの教師に使ってもらうには、シンプルで明快なプログラムであることが望ましい。

道具：目標達成のために、意図的に構成されたプログラムに沿って、教材や道具が用意される。

姿勢：治療的カウンセリングは、生徒の状態に応じて対応するために受動的になるが、開発的カウンセリングの場合は、プログラムを実施する必要上、計画的で能動的。教師のリーダーシップが必要になる場合が多い。

予防的カウンセリングは、予防精神医学、地域精神保健、コミュニティ心理学の流れをくんでいる。以下に石隈（1998）の考えを中心に、予防的カウンセリングについて記す。ただし、石隈はカウンセリングという語ではなく、教育

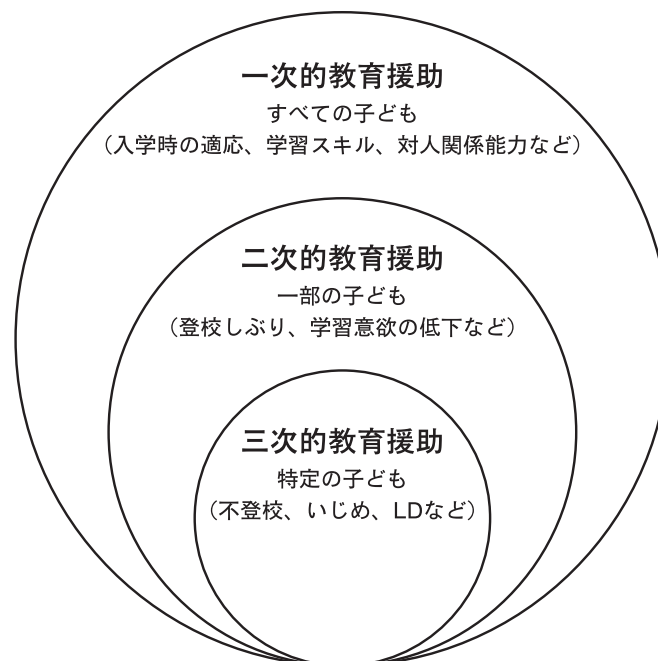


図1 3つの段階の教育援助、その対象、および問題の例（日本教育心理学会、1996）

援助という語を使用し、その対象はカウンセリングよりも広範な側面を含んでいる。石隈によると、カプランらのコミュニティ心理学における「一次的予防、二次的予防、三次的予防」をモデルにして、学校教育におけるヒューマン・サービスを3段階の心理教育援助サービスとして、整理できるという（図1）。

①一次的教育援助は、「すべての子どもがもつ援助ニーズに対する援助サービスであり、多くの子どもが出合う課題（例：入学時の適応）を予測して援助する予防的援助サービス（例：オリエンテーション）と、子どもが学校生活を送るうえで必要とする一般的な適応能力（例：ソーシャルスキル）の発達促進援助サービスがある（近藤、1994）」（岩隈、1998）。また、近藤（1999）は第一次予防として、「子どもの発達や自我の成長や対人スキルの促進を目的とする、学校教育における成長促進的な介入（developmental intervention）や心理教育（psycho-education）等」を挙げている。

②二次的教育援助は、「登校を渋る子どもなど、学習面、心理・社会面、進路面、健康面で教育上の配慮を必要とする子どもへの援助である。二次的教育援助は、子どもの問題が悪化して子どもの成長を妨害するのを予防することをめざすサービスである」とし、心配な子どもと担任が放課後話すことなどを挙げている（岩隈、1998）。また、坂本（2001）は、「学習遅滞や学級不適応などの兆候を早期に見つけて、学習回復の援助や人間関係の調整」を行うことを、第二次予防の例として挙げている。

③三次的教育援助は、「長期欠席、いじめ、非行、LD（学習障害）などの問題で、特別な援助が個別に必要な子どもに対する援助である。三次的教育援助の目的は、重大な援助ニーズをもつ子どもが自分のもつ潜在的な強さや周りの援助資源を活用しながら、自分の問題に対処し学校生活を送れるよう援助することである」としている。坂本（2001）は「不登校の生徒に復帰を促進し、再発予防の配慮やケア」を行うことを第三次予防の例として挙げている。

予防的アプローチと開発的アプローチとの関連を以下に述べる。

栗原（2003）は「開発的カウンセリングとは、予防理論で言うところの第一次予防に当たると考えていいでしょう」と述べている。坂本（2001）は「学校カウンセリングを、①開発的（全生徒対象の一次的関与）、②予防的（リスクのある生徒への予防的二次的関与）、③特別援助的（問題をもつ生徒への治療的三次的関与）の3段階に分けると①と②が予防的カウンセリングに相当する」としている。このように考えれば、一見、予防的アプローチと開発的アプローチとの関係は明確であるように見える。

しかし、例えば、新入生のオリエンテーションなどで、グループ・アプローチを行う場合、以下のようなねらいが考えられる。①お互いに知り合う場を設定することで、対人関係作りのきっかけとし、それぞれが自分や他者の存在を

尊重できる対人関係の発展を促進する。②学校、新しい集団への関与や参加を促すことで、不適応を予防する。①は開発的なねらいであり、②は予防的なねらいであり、このような状況でグループ・アプローチを実施する場合、両者のねらいが並立するのは自然であり、必要なことである。國分（1997）が「予防と開発は識別しにくい」と言うように、一つのアプローチが予防的側面と開発的側面を併せ持つことが多い。そこでこの両者を総合的に考えることが実際的であると考えられる。予防的・開発的アプローチの目的を「事前に、あるいは日ごろから児童・生徒の心を耕し、発達を援助し、人間関係を豊かにしておくことで、個々人が葛藤を克服する力やスキルを身につけ、それを相互援助できる人間関係を構築しておく。それにより、心、発達、人間関係の問題発生・悪化を防ぐ可能性が高まり、再適応を容易にし、再発を予防する」と考えることもできるだろう。

本論では、予防的・開発的カウンセリングとの語を使わず、予防的・開発的アプローチという語を使っているが、それは心理的・人間関係的な「予防・開発」は、グループ・アプローチなどの集団に対するアプローチが有効かつ中心になると考えるためである。カウンセリングという語は現在の日本では、1対1の個人カウンセリングをイメージするきらいがあるため、あえてカウンセリングという語を使わず、アプローチと呼ぶことにする。Blocherは開発カウンセリングに関して、個人カウンセリングのみならず、開発的グループや開発的環境としての開発的家族、開発的学校にも言及している。開発的カウンセリングは、1対1の関係に限定されない。「集団構造に固有の動機づけの可能性を無視するような行動変化への試みは、行動への介入に用いられるもっとも強力な道具を捨てるように思われる」と述べたり、「開発的カウンセラーがもっとも関心を示している行動変化は社会的状況で起こるものだというのは明らかである」と言っていることから、開発カウンセリングにおいて、グループや組織といった社会的状況の中での行動の変化が重視されていることがわかる。

2. 集団に対する予防的・開発的アプローチの種類

Blocher（1966）は開発的グループとして、Tグループや交流分析のグループなどを挙げている。Tグループを「開発的カウンセリングに広く応用される集団相互作用モデルである」として高く評価し、その利点として、以下の3つを挙げている。

- ① 社会学習のための実験室。Tグループは社会的相互作用の実験室をつくり、その中でメンバーは社会状況に対処する自分自身のパターンを理解するようになり、また新しいパターンの社会的対処法を学ぶことができる。
- ② 過程¹指向的状況。Tグループにおける最初の焦点はつねにその集団過程

である。集団はたんに内容¹が伝達される媒体であるだけでなく、グループそのものが注目の焦点なのである。

- ③ 同一性の危機の縮図。ある意味ではTグループは社会状況の縮図であり、その中で各人が非構造的であいまいな状況におかれて、他人とともに、他人を通して自分とは何かを再発見せねばならない。

上記のアプローチ以外にも、様々なアプローチを予防的・開発的アプローチと考えることができる。集団に対するアプローチを中心に挙げると、以下のようなものになる。キャリア開発、人材育成、生き方教育、グループ・エンカウンター、対話のある授業、サイコエデュケーション、カウンセリングを生かしたグループワーク（片野・國分、2001）、構成的エンカウンター・グループ、アサーション・グループワーク（中釜、2002）、性教育、エイズ教育、留学生ガイダンス、ソーシャルスキルトレーニング（國分、1997）、ラボラトリーメソッドによる体験学習（楠本、2001）等である。

上記のように、集団に対する予防的・開発的アプローチは実に多様である。その中でも、学校教育現場への適用を考えると、構成的なグループ・アプローチ（構成的エンカウンター・グループ、アサーション・グループワーク、ラボラトリーメソッドによる体験学習など）は多様な目的への適用可能性、実施の難易、対象領域の広範さ、効果の点から注目に値すると考えられる。

3. 構成的グループ・アプローチの、学校教育における予防的・開発的アプローチとしての意義・留意点

多様な予防的・開発的アプローチの中で、ここではラボラトリーメソッドによる体験学習や構成的エンカウンター・グループなどの構成的なグループ・アプローチに絞って、学校教育における予防的・開発的アプローチとしての、意義や留意点について考えていきたい。ここでは、目的、実施の難易・実施上の留意点、対象領域の広範さ、効果・評価、の観点と関連させて論じていく。

(1) グループ・アプローチの目的

1) 心、人間関係の成長促進

グループ・アプローチの目的の第一は、心や人間関係の成長促進にある。柳原（1977）はラボラトリーメソッドによる体験学習の目標を究極目標と訓練目標に大別し、以下のように述べている。

究極目標は科学的態度とデモクラシーの理念に立つ価値観からきている。科

¹ 原文を確認できていないが、過程はprocess、内容はcontentの訳語と考えられる。それぞれ、ラボラトリーメソッドによる体験学習に関する専門用語である。

学的であるとは、「探求精神」の高揚を目指すことであり、人間の行動についての仮説を持ち、実験状況（文化的孤島）の中で自らをためて行く態度である。デモクラシーとは、理性的手段によって葛藤を解決し、お互いに協力する社会生活である。正々堂々と素面で、お互いの独自性を主張し、対決しつつ、相手の意見、立場を理解して、遂には意見一致に至ろうとするのである。

究極目標はそれがどのような目的をもって実施されるかによって、実際的な訓練目標として設定される。訓練目標が究極目標との関連を失う時、そのラボラトリーの存在価値は危機に瀕するとする。ラボラトリーメソッドによる体験学習は大別して、以下に挙げる3種類があるが、それは段階でなく、それぞれの要素がどのようなラボラトリーメソッドによる体験学習にも含まれており、互いに相関的である。ラボラトリーの訓練目的により、相異した強調点を持つ、という。

①センシティブティ・トレーニングは、「対人相互関係の中における行動についての感受性を深めることによって、『より効果的に自由であり、より自由に責任をとる主体』としての成長を目指す。グループ内の個人と個人の関係及び個人とグループとの関係を体験的に理解して行くことを通して、一方では、個人内の『対話』を持ち、他方、他のグループ又は組織との関わり合いについての洞察をえて行く」としている。

②スキル・トレーニングとは、「センシティブティをも含めて、われわれが、各々の場により効果的に、よりスキルフルに、適切な行動がとれるようになるためのトレーニング」であるとする。

③オリエンテーション・トレーニングとは、「われわれの生きる姿勢に関するものであるから、倫理的、宗教的次元に関わる。このラボラトリーの体験を通して、多くの問題が、日常生活の中では等閑視されていたのが、うき彫りにされてきたことであろう。行動の一つ一つは、意志決定の問題であり、どのようにしてより効果的責任の主体として成長しうるかという問題に真剣に取り組んできたのではなかろうか。決断は、倫理的、宗教的次元に属する。状況に対して最もふさわしい行動をとる基準を深く探ることのできる人間になる訓練は、すべての教育の基本ではなかろうか。かくして、直面する問題（Life issue）に取り組む基本的な姿勢、人生態度が見直されて行く」とある。

中釜（2002）は開発カウンセリングのねらいとして、①自分を知り他者を知る、そして人間関係についてよりよく理解する、②より具体的に何らかのスキルを高めて向上をねらったものであり、主として対人場面で必要とされるスキル、たとえば、人と関わる能力やアサーション（自己表現）能力の開発、もめごとなど葛藤場面を解決するコミュニケーション力の育成を目的とする、③ある学級に適切な方法で開発的なカウンセリングが導入されれば、自分や他者の心の動きに敏感で相互理解を示すことのできる学級集団づくりが進むと期待されよう。学級経営や受容的なクラス風土づくりの一環として開発的カウンセリ

ングを導入する、の3つを挙げている。

グループ・アプローチのねらいとして、心、人間関係の成長促進を挙げたが、これは①個人の成長、②相互援助的、相互啓発的な関係、風土づくりに大別できよう。①の個人の成長をさらに細分化すれば、①-1 自己理解、自己成長、①-2 対人スキルの向上に分けることもできよう。①-1 は、柳原の分類に従えば、センシティブティ・トレーニングの側面とオリエンテーション・トレーニングの側面が含まれる。①-2 は柳原の②、中釜の②にあたる。②の相互援助的、相互啓発的な関係、風土づくりは、②-1 他者理解、②-2 相互援助的、相互啓発的な関係づくり、②-3 相互援助的、相互啓発的な風土づくりに細分化して考えることもできる。これは気づきや成長を自己内に止めず、他者との関係の中で相互理解や相互援助を目指すものであり、集団で学びあうグループ・アプローチの重要な側面である。②の相互援助的、相互啓発的な関係、風土づくりは中釜の③にあたる。柳原の①の「個人とグループとの関係を体験的に理解して行くこと」、「他のグループ又は組織との関わり合いについての洞察をえて行く」との部分と関連が深い。

これらのねらいは、一つのプログラムを実施する際には、そのどれかを単独で取り上げたり、強調したりすることが多いが、それぞれが分断され、無関係なものではなく、連続したグループ・アプローチ全体としての視点に立つと、密接に関連し、それぞれのねらいを総合して考えるべきものである。

2) 体験から学ぶ

心、人間関係に関しても、他の分野と同様に理論学習は重要である。理論には先達の知恵が詰まっている。それを学ぶことは自分の知識の幅を広げ、人間理解を深めてくれる。しかし、心、人間関係の理論では多様な理論が共存している。心、人間関係の理論は状況依存的な部分があり、それが導き出された場、対象、ねらい、時代、理論家の生き様など多くの要素に影響を受ける。心、人間関係の理論は重要な参考資料となるが、唯一の正答ではないと言ってよい。体験から学ぶといったとき、2つの側面に大別できよう。①体験の抽象化・理論化、②学び方を学ぶ、の2側面である。

① 体験の抽象化・理論化

これは、具体的な場面、出来事から気づき、学びをえるという側面である。それぞれの人間関係において、それぞれの正答がある。そして、一つの人間関係においても、いくつもの多様な正答がありうる。だから、われわれが人間関係や心について、実践に密着して学ぶためには体験から学ぶことが重要になる。

柳原(1976)はラボラトリーメソッドによる体験学習の特徴の1つとして、「体験学習である」を挙げ、「この学習においては、理論の概説を聞き、それを憶えることから始まるのではない。ラボラトリーに集まっているわれわれの『今、ここ』での経験-研修の場に現に生起している現象-を素材として、わ

れわれ自身について学ぶのである。経験の中から学習の対象を指摘し、それについての分析を試みることから、個人、対人、グループ、組織に存在する諸問題への仮説化を試み、さらに新しい状況に、体験により得た仮説を適用していく」としている。この体験から仮説化にいたる過程は体験学習の循環過程と呼ばれる。このように具体的な体験を単なる体験に止めず、それを指摘、分析し、仮説化し、次の体験に当てはめ、そのデータをまた、指摘、分析、仮説化していく。この循環過程を何度も回していくことで、仮説の精度を上げることができる。体験から学ぶという行為の一側面は、具体的な体験、出来事、データを抽象化・理論化していくことにある。

②学び方を学ぶ

前述したように、心や人間関係の理論は状況依存的な部分がある。①で述べたように、体験学習では、体験を抽象化・理論化していくことができるが、その理論がどの状況、関係、相手にも完全に適用される最善のものであるとは限らない。自分の体験を抽象化・理論化したものは自分が関与し、洗練してきたものであるため、他者が導いた理論を吟味・検討なしにそのまま自己に適用する場合と比較すれば、より自分に合った理論と言えよう。しかし、状況依存的という限定をはずすことはできない。

星野（1992）は「体験学習は"学び方を学ぶ学習"（learning how to learn）であるといわれます。伝統的な学習が、魚を求めている人に魚を与える学習であるとすれば、体験学習は、魚の釣り方を学ぶ学習です。魚の釣り方を学んでおけば、魚が必要な時は、いつでも自分の力で手に入れることができます」と述べている。これは、学習方法自体を学習するという側面である。「体験→指摘→分析→仮説化→試行」という、体験から学ぶ学び方自体を学習することにより、学習者はその状況、関係、相手に適した人間関係を培う、柔軟な応用力を身につけることができる。

人間関係はいつもオーダーメイドの関わりが必要となる。教師がある児童・生徒A君に対して、自分にも、A君にもぴったりの関わりを培おうとすれば、それは自分とA君との共同作業により、オーダーメイドするしかない。そこで得た学び、知恵はある程度、他の関係に応用可能ではある。しかし、Bちゃんとの関わりに、そのすべてをそのまま活かすことはできない。今までの学びや知恵を前提としつつ、Bちゃんとのオーダーメイドが必要になる。これは児童・生徒が主体の場合も同様である。児童・生徒が友人や大人との人間関係を、体験を通して、よりの確なものに作り上げていく能力を育てていくことは、生涯にわたる、人間関係づくりの基盤をより確かなものにするということといえよう。グループ・アプローチでは、人間関係を体験から学ぶための学習機会を提供する。体験を積み重ねることにより、学びや知恵は広く、深く、応用力のある磨かれたものになっていく。

3) コンテントとプロセスの統合

コンテントとプロセスという概念がある。コンテントとは、課題や作業の内容的側面であり、プロセスとは人間関係的側面である（津村・山口、1992参照）。人が集まり、何かに取り組んでいる時、その両方が必ず起こっている。通常のグループ・アプローチは主にプロセスに焦点を当てる。プロセスに光を当て、そこから気づき、学びを得ていくことが、まさに心、人間関係の成長そのものであるためである。しかし、学校教育で構成的なグループ・アプローチを実施する際には、プロセスから学ぶことに加えて、コンテントとプロセスを統合的に学ぶという視点が必要になる。学校教育は心、人間関係のみを学ぶ場ではなく、教科教育を中心とした様々な領域における知識を学ぶ場である。コンテントとプロセスの統合を目指す学習には、合流教育やホリスティック教育など様々な取り組みがある。

構成的なグループ・アプローチを学校に導入する際には、グループ・アプローチを単に心、人間関係を学ぶものと限定せず、コンテントとプロセスとの統合、総合的な学習の場と発展的に理解することで、その適用の場は拡大し、広く、多様な場、形態で応用が可能になる。コンテントとプロセスの統合は①学習へのグループ・アプローチの導入、②普段のグループ活動を体験学習化する、の2つのアプローチが可能である。

① 学習へのグループ・アプローチの導入

道徳や総合的な学習の時間に構成的なグループ・アプローチを実施した例も少なくない。道徳や総合的な学習の時間の学習目標・内容と合致するグループ・アプローチの実習を行うことにより、学習内容を体験的に学ぶとともに、自分達の間人間関係をも同時に学び、育てることが可能になる。詳しくは、「3-(3)対象領域の広範さ」で取り上げる。

② 普段のグループ活動を体験学習化する

この点に関しては以前にも論じたことがある（楠本、2001）。その論と重複するが、再度、取り上げたい。学校教育は心や人間関係を育てることに専念する場ではない。教科教育を中心にして知識を教える場でもある。むしろそれが主になる。学校教育においては学習班、生活班などグループ活動が非常に多い。そのグループ活動をコンテントのみに焦点を当てるのか、コンテントとプロセス両方に焦点を当て、児童・生徒が活動するのかによって、児童・生徒の間人間関係は異なってくるだろう。そして、その人間関係のありようがコンテントにも影響することもあるだろう。教師の目のつけどころ、工夫しだいで、学校教育はコンテントとプロセスの統合的な学習の場ともありえよう。

学校教育でのグループ活動における主たるねらいが、人間関係や心の発達、成長にないにせよ、グループ活動には必ず人間関係や心が関与している。その

時に、教師がコンテンツとプロセスという視点をもつだけでも、その活動のみえ方は変わってくる。例えば、理科の実験を例に挙げよう。2つの班が同じ実験を行ったとする。そして、両方とも同じ実験結果を得て、それは理論にかなったものだった。この場合、実験結果というコンテンツは両方とも同じと言える。しかし、ある班はA君が実験道具を独り占めしてしまい、他の児童・生徒は実験に参加できず、傍観しているだけだった。もう一方の班は、全員が実験に参加し、役割分担し、協力しながら実験を進めた。この場合、班の児童・生徒の動きや関係や個人の実験への満足度というプロセスは大きく異なる。ある先生は実験が両方とも成功した（コンテンツ）から満足するかもしれない。別の先生は、A君に向かって、「他の子とも役割分担して、協力してやりなさい」（プロセス）と注意するかもしれない。前者はコンテンツのみに関心があり、後者はコンテンツとプロセス両方に関心があり、その両方に働きかける先生ということになる。

さらには活動のねらいの一つに人間関係、心理的要素も含め、学習者にも伝え、ふりかえりの場を設けることができれば、その活動はまさに人間関係、心理的要素を含んだ体験学習となる。例えば、総合的学習の時間に地域研究をすることも、その研究グループのダイナミックスやコミュニケーションや個人の気持ち、行動に目を向けることができれば、人間関係の体験学習にもなる。つまり総合的な学習の中に、人間関係的側面をも学習内容に入れ、体験学習の循環過程を導入することにより、児童・生徒の人間関係の成長を促進することができ、コンテンツとプロセスを統合していくことができる。

総合的学習の時間にグループで研究する状況を例にあげ、人間関係の体験学習の視点の導入、工夫をより具体的に述べる。授業のねらいの一つに人間関係、心理的要素も含め、学習者にも伝える。活動終了後にふりかえりの場を設ける。それは必ずしも、毎回でなくてよい。活動の初期、中期、終期の節目に行うということでもよい。例えば、中期のふりかえりでは、研究内容（コンテンツ）と自分達のグループの人間関係や自分の言動、気持ちなど（プロセス）の両方に着目できる、ふりかえりが好ましい。研究内容（コンテンツ）に関しては、研究の進展具合の確認、残された課題、研究をさらに進め、深めるために必要なことの洗い出し、その具体的の実施計画の立案、お互いの役割の確認などが行えるであろう。人間関係（プロセス）に関しては、チームのリーダーシップ、お互いの協力、コミュニケーション（話す、聴く、観る）、個人の言動や気持ちなどに焦点を当てることができる。具体的に、誰が、いつ、どこで、どんな言動をし、それがチームにどのような影響を与えたのか、のデータを挙げつつ、人間関係的側面に関する状況分析や自分の気持ちや考えを、お互いに伝え合い、共通理解することができる。そして、さらに、人間関係的側面に関する、これからのグループ、コミュニケーション、個人の課題を探し、具体的な目標を立てることもできる。

総合的学習は、コンテンツとプロセスの統合的学習、総合学習をするには有効な構造である。その構造を活かして、コンテンツとプロセスの総合的な学習を実施することが可能であろう。

(2)実施の難易・実施上の留意点

グループ・アプローチには非構成的なグループと構成的なグループとがある。非構成的なグループは時間と場所と人が決まっているだけで、実施者が事前にプログラム、実習を準備しない。構成的なグループは実施者がプログラム、実習を準備し、学習者はそのプログラムでの体験から学ぶという構造になっている。

先に、Blocher (1966) が、Tグループを「開発的カウンセリングに広く応用される集団相互作用モデルである」として高く評価し、3つの利点を挙げたとしたが、Blocherは同時に、「Tグループ・モデルをうまく扱うには相当の技術が必要である」とも述べている。Blocherが言うように、非構成的なグループ・アプローチを実施するには、ファシリテーターに高度な技能が要求される。開発的なアプローチを多くの教師が学校現場で実施するものと考えた場合、非構成的なグループ・アプローチのファシリテーターに要求される技能の取得は専門的すぎて、実際的ではない。

構成的なグループ・アプローチは、もともと、限定されたねらいに基づき、そのねらいが達成可能なプログラム内容を実施することにより、比較的短時間に、効果的な学習を実践できるという側面がある。それに加え、教師にとっては構成的なグループ・アプローチの方が、非構成的なグループ・アプローチよりも、実施が容易となる要素がある。教師は、構成的なプログラムの実施を日々行っているとも言えるからである。教師は教科教育において、学習目標設定、授業立案、必要な事物の準備、計画に基づいた実施の経験を日々行っているからである。ただ、グループ・アプローチは、心、人間関係に関する参加型の学習である。教科教育における授業とは異なる点もある。その異同に留意し、実施する必要がある。

柳原 (1976) は実習の位置づけに関して、「実習とは『構成された経験』という意味において使用されている。従来のような知的に学習したものを現場に実際に適用してみるといったものではなくて、むしろ学習の素材を作り出すための教育的道具である」としている。柳原の言葉からもわかるように、教師は発想の転換が必要になる。グループ・アプローチの場合は、理論、知識を確認する、適用するための場ではなく、学習の素材を生み出し、その素材を体験学習の循環過程に従って抽象化、理論化していくための場なのである。理論、知識をトップダウン的に実践する場ではなく、体験から自らの理論、知識を構築していくボトムアップ型の学習なのである。柳原はさらに以下のように述べる。

実習は単なるゲームではなく、参加者の相互作用の中から学ぶことが出来るように仕組んだ状況設定なのである。経験を構成するということは、参加者を操作する意図からなるのではなく、学習のねらいを達成するのを促進するデザインなのである。しかし、参加者は、ゲームをさせられるという感じを持つことが多い。ふりかえりに入っても、これは単なるゲームで、自分の職場ならこのような事をしないといた棄解が多い。実習を単なるゲームに終わらせないようにするのは、ファシリテーターのスキルである。この点をこなす最大の秘訣は、実習の中に出て来た出来るだけ多くのデータを参加者自身が、充分に話し合い、ふるいにかけて、結果を総合できるようにするのを助けることである。実習をすることが大切なのではなく、それによって得られた素材の消化と一般化が重要なのである。

ここで柳原はファシリテーターのスキルに関して述べている。体験学習のスキルには、学習者、教師の両者の要素がある。学習者に関する要素として、学習者が、①体験によって得られたデータをできるだけ多く取り上げる、②データを充分に話し合うことで、吟味し、気づきを明確にする、③この場での気づき、学びを日常に一般化する、がある。その要素を学習者が充分に発揮できる状況を教師が創造、保障、促進していくことが教師側の要素となる。教師側の要素としては、教師が、①グループ・アプローチとは、参加者の主体的が学習であるという基本理念を理解し、実践の場で体現できること、②ねらいの達成に適した実習内容、ふりかえり用紙など学習を促進するインストルメント（道具）の吟味、準備をすること、③個人、小グループに必要な介入を行うこと、④必要と判断すれば、コメント、まとめの形で、全体に対して、学習が充分に消化され、一般化されることを容易にする視点を、あくまでも参考にできる一つの考えとして提示すること、がある。

以上のような留意点を認識し、実施することができれば、構成的なグループ・アプローチは有効な予防的・開発的アプローチとなる。その留意点を知的に理解しておくだけでなく、体験的に理解しておくことが肝要である。体験的に理解したことは自分の身になり、実践の場で明示的にも、暗示的にも示される。知的な理解のみでは、言動の不一致が起りやすく、応用力にも乏しい。それは学習者の教師への不信、疑念を生むことにもなりかねず、グループ・アプローチの学習を阻害する大きな要因ともなりうる。グループ・アプローチを実施しようとする教師は、研修を積み、体験的な理解を深めておく必要がある。

(3)対象領域の広範さ

(1)－(3)で、コンテンツとプロセスの統合について述べた。コンテンツとプロセスとを統合することができれば、学校教育において、構成的なグループ・

アプローチを予防的・開発的アプローチとして実施できる対象領域が広がる。

合流教育やホリスティック教育では、コンテンツとプロセスの統合的な教育実践がなされている。山口（2003）は合流教育に関して、アニタ・カサリノの授業実践を紹介しつつ、合流教育は「知識教育と情動教育の統合（合流）を実現するために、ゲシュタルトセラピーの諸技法を使って教科学習を人間化していく教育実践に取り組んだ。その後、ゲシュタルトセラピーの技法だけに拘らず、異なる要素、例えば右脳と左脳、英語と芝居、数学と美術など、従来それぞれに個別に取り扱われてきた諸要素を合流させることを目指した教育的試みの総称として使われてきている」と説明している。山口は合流教育に関する論以外にも、NEA（全米教育協会）のカリキュラム（カリキュラムⅡ：集団参加と人間関係などの社会的発達にかかわるカリキュラム、カリキュラムⅢ：自己覚醒と自己発達のカリキュラム）や教科教育における教育の人間化などの観点から、コンテンツとプロセスの統合に関する論を展開している。

Miller(1988)は『ホリスティック教育』の中で、ホリスティック教育を以下のように定義している。

ホリスティック教育は<リレーションシップ>に焦点を当てた教育である。すなわち、論理的思考と直観との<かかわり>、心と身体との<かかわり>、知のさまざまな分野との<かかわり>、個人とコミュニティとの<かかわり>、そして自我と<自己>との<かかわり>など。ホリスティック教育においては、学習者はこれらの<かかわり>を深く追求し、この<かかわり>に目覚めるとともに、その<かかわり>をより適切なものに変容していくために必要な力を得る。

Millerはこのような様々な領域における関わり、繋がり、統合を目指したホリスティック教育の理論を紹介するとともに、それぞれの領域における実践事例や実習などについても説明している。日本の学校教育ではまだなじみの薄い実践やその背景となる理論が紹介されており、非常に興味深い。教科内容への動機づけとしてイメージワークを導入する例、メタファーを用いた理科の授業例、創造的な問題解決法を取り入れた社会の授業例、教科を通して地域のつながりを創っていったプロジェクトの事例など多くの実践が報告されている。

総合的な学習の時間、道徳、教科教育で用いることができる構成的なエンカウンター・グループの実習、授業計画案、実践は、いくつかの書籍にて紹介されている（國分、1996、1997、1999、2000、諸富・黒岩、2000、諸富・土田、2000、諸富・尾高、2000、諸富・千葉県グループエンカウンターを学ぶ会、2000、諸富・黒岩、2002、諸富・尾高、2002、諸富・土田、2002、諸富・齋藤、2002など）。諸富・千葉県グループエンカウンターを学ぶ会（2000）には、構成的なグループ・アプローチを、学校全体で実施した例や学級や教科で実施し

た例が報告されている。諸富・黒岩（2000）、諸富・土田（2000）、諸富・尾高（2000）には、道徳と総合的な学習の時間での実践が多数収録されている。栗原（2003）には、学級経営、学習指導、進路指導、生徒指導において、ピア・サポート、グループでの日誌や面談など様々なグループ・アプローチの実践が報告されている。

以前にも報告した（山口・楠本、2003）が、愛知県総合教育センター相談部教育研究室平成13年度教育研究調査事業の報告書『予防・開発的教育相談の在り方に関する研究－構成的グループエンカウンターを中心に－』には、学級活動、道徳、部活、教科での、グループ・アプローチの実践例が示されている。小学校4年生の学級の常時活動として、朝の会、帰りの会、給食の時間で行った実践例、小学校5年生の4月当初の学級開き、7月の一学期のふりかえり場面での実践例、中学生に対して、部活動の新チーム結成時からチームワークを高めることを目的にした実践例、中学2年生に対して、1年間毎月行った実践例、中学1年生に対して、6月、9月、10月に行った実践例、中学3年生2学期での実施した例、高校2年生の短歌の授業に、グループ・アプローチを導入した実践例などが挙げられている。また、平成14年度知多地方教育研究会生徒指導部会研究発表会における報告書には、愛知県常滑市の生徒指導部小学校部会のグループ・アプローチの実践例（小学校4年生を対象とした1年間の実践と、5年生を対象にした宿泊を伴う行事での実践と、国際理解教育の場でのエンカウンターを活用とした授業実践）が報告されている。

「体験学習実践研究」には、高校の現代国語の授業の中で、「国語表現の中の話す力・聞く力を養う」との単元目標と関連させて、情報カードを用いた問題解決実習を実施した例（立松、2001）や小学校の算数の授業に体験学習の発想と方法を導入した例（深谷、2003）、中学校の数学の授業で、「正の数・負の数の計算」と関連づけて、「的あて」実習を実施した例（采女、2003）、高校の国語の授業で、俳句の単元にコンセンサスを取り入れた例（立松、2002）、中学校国語の詩の授業に体験学習的視点を取り入れた例（二階堂、2004）など、教科教育に体験学習を導入しようとする試みが報告されている。また、道徳の授業に体験学習を導入した例（采女、2003）、特別活動、学級活動、入学時のオリエンテーション、学習合宿、進路学習、学校保健委員会に体験学習を実施した例（亀谷、2001、二階堂、2003、村上、2002、村上、2003、鶴飼、2004、村上、2004、高田・堀、楠本、2003）も報告されている。

構成的なグループ・アプローチは、工夫しだいで様々な領域において実施可能であることがわかる。構成的なグループ・アプローチは本来的には、心や人間関係を育てる側面に有効である。その基本的な理念、ノウハウ、方法を理解し、身につけることを基盤にして、その応用として教科教育や学級活動などのコンテンツと、心や人間関係というプロセスとの統合をはかることができる。

確かに日本の学校教育現場に構成的なグループ・アプローチを導入し、コンテンツとプロセスの統合をはかろうとする時、様々な、乗り越えなければならない壁があることも事実である。授業時間の確保、管理職や同僚の理解・協力、構成的なグループ・アプローチのスキルの獲得など、実施にいたるまでいくつかの問題がある。そのような問題をクリアしていくには、実施者である教師に、問題解決能力や対人関係能力が必要になる。それらの能力は体験的なトレーニングや報告されている実践を分析、理解することによっても可能である。また、問題をともに考え、アイデアを与えてくれる指導者や仲間との生の関わりの中で、より適切な問題解決の方法が生まれてくることは珍しくない。本稿で、それらを詳細に記すことはしないが、今までに筆者なりの考えや実践を報告しているので、それも参照していただければ、幸いである（津村・楠本、2001、楠本、2001、山口・楠本、2003、楠本、2003など）。

(4) 構成的なグループ・アプローチの効果・評価に関して

構成的なグループ・アプローチの実践報告は多数見られる。実践報告の多くに学習者の気づき・学び・感想や実施者の考察の形で、グループ・アプローチの実践がどのような効果をもたらしたのか、また不十分な点はどのようなであったかが報告されている。グループ・アプローチの効果は、一方法としては、実践報告という事例研究的な手法によって検討することができよう。構成的なグループ・アプローチの実践報告の一部は本論でもすでに取り上げた（杉江、2001、深谷、2001、亀谷、2001、立松、2001、村上、2001、采女、2003、村上、2003、二階堂、2004、鶴飼、2004、村上、2004など）。

筆者も、自身が関わった実践の一部を公表している（高田・堀・楠本、2003、楠本・高田・堀、2005）。これらの実践において評価を充分に行っているかに関しては改善の余地があろう。評価を行うためのチェックリストなどのツールを作成し、実施することはできていない。しかし、事前に生徒に伝えた上で、ふりかえり用紙を回収し、集計し、実践の検討資料とすることをを行った。そして、不十分ながらも、その効果について考察を加えている。

短期大学でのグループ・アプローチの実践報告は南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」に多数収録されている。

実践報告という事例研究的な手法以外にも、効果測定を実施し、構成的なグループ・アプローチの有効性を立証しようとする研究も見られる。

津村（2002）は、社会的スキル測定尺度KiSS-18を用いて、大学におけるラボラトリーメソッドによる体験学習が社会的スキル向上におよぼす影響について考察している。津村は Semester 制、集中講義の両授業形態において、その第一回講義および最終講義でKiSS-18による測定を行っている。その研究によると、両講義ともKiSS-18の得点に有意な上昇傾向が見られた。さらに詳細な

分析を行い、事前データの上位群、中位群、下位群の変化、KiSS-18を因子分析し、その各因子における変化などについても分析、考察している。

中村（2003）は、大学におけるラボラトリーメソッドによる体験学習の効果測定を行っている。中村の研究は、ラボラトリーメソッドによる体験学習の授業が学生の対人関係能力に及ぼす効果について、「対照群を用いながら事前－事後デザインにより実証的に検討したもの」である。そして、この研究の結果、以下のことが示された。「まず、体験学習を受講した群（体験学習群）は講義による心理学を受講した群（対照群）に比べて、対人的不安や社会的スキルの自己認知において有意に高まっており、その効果を実証された。また、体験学習の学習スタイルと対人関係能力の高まりを検討したところ、①操作的に定義された“学習を循環できる可能性の高さ”と対人関係能力の高まりとの間では微々たる関連性がありそうなことが示唆された、②学習スタイルのタイプのうち、“考える”型は他のタイプに比べて、体験学習を受講する以前から対人関係能力が高く、授業を通してさらに高まることが示唆された」としている。

小学校から高校における構成的グループ・アプローチの効果測定に関して、楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U（河村、2001）を用いて実施している研究も見られる。例えば、河村（2001）や愛知県総合教育センター相談部教育研究室平成13年度教育研究調査事業の報告書『予防・開発的教育相談の在り方に関する研究－構成的グループエンカウンターを中心に－』、愛知県総合教育センター相談部教育研究室平成16年度教育研究調査事業の報告書『予防開発的教育相談の推進に関する研究－行事をいかにグループ・アプローチの取組を中心として－』には、Q-Uを用いて効果測定を行った実践が報告されている。

本節では、上記の実践報告や効果測定に関する研究を詳細に検討し、グループ・アプローチの効果について実証することを行わない。ここからは、グループ・アプローチの効果・評価に関する基本的な原則について論じたい。

構成的なグループ・アプローチにおいて、その実践または実践報告の多さに比して、実証的な効果測定を行った研究は少ない。これは構成的なグループ・アプローチが極めて実践的な取り組みであることと関係が深い。実証的な効果測定は研究目的としては意義深いだが、効果測定を行うことが学習者の利益に資するかの問題があり、あまり実施されてこなかったことに一因がある。効果測定を行う場合、実践の事前、事後に効果を測定するためのデータをとることや、実験群（グループ・アプローチを実施する群）と対照群（グループ・アプローチを実施せず、これ以外の要因は実験群とほぼ同様である群）との比較などの実験計画の下、研究を実施することが一般的である。しかし、事前、事後のデータを測定するその効果測定が学習者にもたらす直接的な利益はさほど多くない。そのような研究は研究者には利益があるが、学習者には直接的なニーズはない

場合が少なくないためである。さらには、研究者サイドのニーズを実践や研修に持ち込むこと自体が、学習者とファシリテーターが「ともにあること」を重視するグループ・アプローチの精神を阻害するのではないかとの懸念や議論がある。また、実験群、対照群を比較する実験計画は、グループ・アプローチの実施が効果的であるとの見込みがある場合には、対照群に対してグループ・アプローチを実施しない積極的な意義が見出せない限り、倫理上行いがたいという問題もある。

構成的なグループ・アプローチの効果測定は、このような問題点を持ちながらも、その必要性がないわけではない。グループ・アプローチの担当者は学習者の反応や自己の実感から、その効果を体験的によく知っている。そのため、いくつかの問題・課題をもち、手間ひまのかかる効果測定に積極的にはなれなかったことは筆者自身も同様であった。しかし、学校教育現場に構成的なグループ・アプローチを導入しようとする場合、グループ・アプローチの経験の少ない関係者に、グループ・アプローチの導入に関して、説得し、納得してもらう一つの方法として、グループ・アプローチの効果が実証的に示された研究の提示が有効であろう。別の観点として、グループ・アプローチになじんだ担当者でも、たえず自己の実践に対して客観的な評価の視点をもつことが重要である。客観的な評価の視点をもつ方法はチームティーチングを行い相互評価を行う、実践を公開し第三者の評価を受ける、学習者の評価を恣意的に見ないなど、いくつかの方法が存在する。そのような客観的視点の一つとして、実証的な効果測定を実施することもできる。グループ・アプローチに関する今後の課題の一つとして、この効果測定の課題が挙げられよう。

構成的なグループ・アプローチに関して、効果測定の研究が少ないことやその問題点に触れたが、構成的なグループ・アプローチが評価を軽視しているわけではない。

柳原監修の『Creative O. D.』（1976）には、「研修の立案・実施・評価についての指針」の項があり、研修の立案段階から評価が意識されていることがわかる。「データ分析と目的設定の指針」の「目的の検証」の項には、「g）測定し得るものであるか：目的文の中には、その目的が達成されたどうかをはかることのできる規準が含まれているべきである」との文章がある。これは、研修、実践の目的が具体的であることとも関連するが、研修の目的を設定するという初期の段階から評価を意識していることをも示している。さらに「計画立案のための指針」では、「(5)評価することと立案すること — 評価は立案の段階で考慮しておくこと — 作戦を検討する。評価のためのプラン。評価のためのツールをつくる。評価のスケジュール、評価の実施を立案する。集計とフィードバックの立案」の項がある。ここではさらに明確に、評価が立案段階から意識されるべきことが示され、そのためのプランやツールについても言及されている。

「評価のための指針」の項が独立してある。「評価とは、意図した目的を実際に達成したかどうかを測定する証拠を見出し、分析するプロセスである」と定義し、以下の項目を挙げている。

(1) 評価の計画

評価を効果的な立案するのに、次の準備が、そのデザインの中でなされるべきである。

- a) 期待している目的に明瞭な言及（ステートメント）。
- b) その目的が達成されたかどうかをはかる手段（チェックリストなど）。
- c) 助けになったり、じゃまになったりした要因を発見する手段。
- d) その学習イベントの効果性について参加者がフィードバックする時間。
- e) そのイベントに引きつづいて、スタッフたちがデータを分析し、又結論を導き出すための時間（ポスト・ラブ・スタッフミーティングのようなもの）。

(2) 評価の分野

a) データ収集と分析

- i) どんな方法でデータ収集がなされたか。
- ii) データは真実（real）な欲求を指摘していたか、解釈は。
- iii) どのような不十分さが発見されたか。

b) 目的

- i) それはデータ収集によって発見された欲求を反映していたか。
- ii) 参加者たちはそれを受け入れたか。
- iii) 全体としてそれが達成されたか、あるいは部分的か。

c) 計画

- i) それは目的達成のために効果的に役立ったか。
- ii) それはEIAH（体験、指摘、分析、仮説化）のために十分な機会を与えたか。

d) 実施

- i) 特にスタッフのどのような行動が助けになったか、又ならなかったか。
- ii) 場面の設定、提示のしかた、どのような部分が助けになったか、又ならなかったか。

e) プロセス中でのチームのあり方

- i) どのような決定がなされたか、それは有用であったか。
- ii) チームは課題達成とチーム維持のバランスをどのようにとってきたか。
- iii) どのような不十分な点があったか。

f) フォローアップ

- i) 次はどこへ。
- ii) どのようにして短所は改められ、又長所は強められうるか。

ここで述べられている評価は、研究のための測定ではなく、実践の中に組み込まれ、その実践に関わる両者（学習者、ファシリテーター）の利益に資する

ことを目的にしている。評価は単にファシリテーターのためでなく、学習者が自己の体験を評価する機会をもつことにより、再度、自己の体験を学びにつなげたり、客観視することができる。また、このような評価は、立案段階から当該の研修や授業が学習者にとって有益であるかをファシリテーターが意識していることの現われである。事後に評価すること自体にも意味はあるが、それ以上に実践の前、最中、後に一貫して、プログラムが学習者にとって意義深いかをファシリテーターが意識し、自らのファシリテーションに反映させようとする姿勢が重要であるとする。

ただ、このような詳細にわたる評価をグループ・アプローチのすべての実践で、体系的になされているかには疑問が残る。評価はグループ・アプローチにおいて重要な側面であるにもかかわらず、充分にはなされていない場合も少なくないのではないか。今後、学校教育の場で、構成的なグループ・アプローチの実践を行う場合に、考慮が必要な点であろう。柳原（1976）が指摘する評価のポイントやツールそのすべてを実施することはかなり困難なことであろうが、少なくともこのような評価の指針を知り、実践の中でそれを意識し、可能な範囲で評価を行うことが必要であろう。当人間関係研究センターの講座、南山大学人文学部心理人間学科の一部の授業では、終了後にアンケートを実施し、講座や授業の評価を行っている。また、担当者がポスト・スタッフミーティングを実施し、講座や授業の評価を行い、それを次回につなげる努力を行っている。

構成的なグループ・アプローチの企画・実施・評価を体験的に学ぶこともまた重要である。グループ・アプローチの企画・実施・評価を体験的に学ぶことのできる場は多くはないが、いくつかの実践もなされている。当人間関係研究センターの講座（「アドヴァンス体験学習」）や南山大学人文学部心理人間学科の授業（「体験学習実践論」）では、学習者がオリジナル実習を企画・実施するとともに、その実践を他の参加者からフィードバックやクリティークを受ける体験ができる。

4. 最後に

構成的なグループ・アプローチは数十年にわたる長い歴史をもっている。その歴史の中で、多くの実践、研究がなされてきた。本論は、構成的なグループ・アプローチを予防的・開発的アプローチという観点から捉え直すことを目的にして、先行する実践・研究の一部に再度光を当ててきた。学校教育において、心や生き方の問題を取り上げる際には様々な観点や方法があろう。その一つの選択肢として、構成的なグループ・アプローチもまた意義あるものであると筆者は考えている。児童・生徒の心や生き方の問題を取り上げる時、教師が自己の心や生き方を関与させずに教えることも不可能ではない。しかし、そのような教育ばかりでは、児童・生徒は心や生き方の問題・課題を生き活きと気づき、

学ぶことができるだろうか。構成的なグループ・アプローチでは教師自身の心や生き方が問われる側面がある。それは教師にとって、難題でもあり、歓びでもあろう。本論では取り上げなかったが、構成的なグループ・アプローチは児童・生徒の心や生き方に関する予防的・開発的アプローチであるだけでなく、教師自身の心や生き方が反映され、成長を求められる教師の予防的・開発的アプローチでもあるのだと思う。

引用文献：

愛知県教育総合研究センター相談部教育相談研究室（2001）：『予防的・開発的
教育相談の在り方に関する研究－構成的グループエンカウンターを中心にし
て－』。

愛知県教育総合研究センター相談部教育相談研究室（2004）：『予防開発的教育
相談の在り方に関する研究－行事にいかすグループ・アプローチの取組を中
心として－』。

Blocher, D. H. (1966) : *Developmental Counseling*. Ronald Press Company.
中西信男・神保信一訳. 1972. 開発的カウンセリング. 国土社.

深谷久美子（2001）：「なぞの宝島」実践報告. 津村俊充・楠本和彦編. 体験
学習実践研究. 1. 体験学習実践研究会.

深谷久美子（2003）：仲良く 楽しく学習しよう ー算数の既習事項をより習
熟するためにー. 津村俊充・楠本和彦編. 体験学習実践研究. 3. 体験学習
実践研究会.

星野欣生（1992）：体験から学ぶということ ー体験学習の循環過程ー. 南山
短期大学人間関係科監修. 津村俊充・山口真人編. ナカニシヤ出版.

石隈利紀（1998）：学校臨床. 下山晴彦編. 教育心理学Ⅱ ー発達と臨床援助
の心理学ー. 東京大学出版会.

亀谷正恵（2001）：コンセンサスによる体験学習実践報告. 津村俊充・楠本和
彦編. 体験学習実践研究. 1. 体験学習実践研究会.

片野智治・國分康孝（2001）：開発的カウンセリング. 國分康孝監修. 現代カ
ウンセリング事典. 金子書房.

河村茂雄編（2001）：Q-U学級満足度尺度による学級経営コンサルテーショ
ン・ガイド. 図書文化.

河村茂雄編著：（2001）：グループ体験による学級育成プログラム ーソーシャ
ルスキルとエンカウンター統合ー 小学校編. 育てるカウンセリング実践
シリーズ2. 図書文化.

河村茂雄編著：（2001）：グループ体験による学級育成プログラム ーソーシャ
ルスキルとエンカウンター統合ー 中学校編. 育てるカウンセリング実践

シリーズ2. 図書文化.

- 國分康孝監修(1996、1997、1999) : エンカウンターで学級が変わる. 小学校編・中学校編. Part 1～3. 図書文化.
- 國分康孝(1997) : 育てるカウンセリングの意義. 國分康孝監修. スクールカウンセリング事典. 東京書籍.
- 國分康孝監修(2000) : エンカウンターで総合が変わる. 小学校編・中学校編. 図書文化.
- 國分康孝(2001) : 育てるカウンセリング. 國分康孝監修. 現代カウンセリング事典. 金子書房.
- 近藤邦夫(1994) : 教師と子どもの関係づくり ―学校の臨床心理学―. 東京大学出版会.
- 近藤邦夫(1999) : 予防的介入. 氏原寛・小川捷之・近藤邦夫・鑪幹八郎・東山紘久・村山正治・山中康裕編集. カウンセリング辞典. ミネルヴァ書房.
- 楠本和彦(2001) : 学校教育における体験学習の意義に関する考察 ―グループアプローチ、スクールカウンセリングの視点から―. 津村俊充・楠本和彦編. 体験学習実践研究. 1. 体験学習研究会.
- 楠本和彦(2003) : 学校教育における心の予防的・開発的アプローチと治療的・問題解決的アプローチ ―グループ・アプローチの観点から―. 津村俊充・楠本和彦編. 体験学習実践研究. 3. 体験学習実践研究会.
- 楠本和彦・高田和明・堀裕子(2005) : 中学生に対する体験学習の取り組み(その2) ―アサーショングループワークを全校生徒に実施してみよう―. 人間関係研究. 5. 南山大学人間関係研究センター.
- 栗原慎二編著(2003) : 開発的カウンセリングを实践する9つの方法 ―「待ち」の教育相談からの転換を―. ほんの森出版社.
- Miller, J.P.(1988) : The Holistic Curriculum, Toronto-CANADA, OISE Press. ジョン・P・ミラー(1994) : ホリスティック教育 ―いのちのつながりを求めて―. 吉田敦彦、中川吉晴、手塚郁恵訳. 春秋社.
- 諸富祥彦・黒岩絹子編著(2000) : 道徳と総合的学習で進める心の教育 ―エンカウンター、「価値の明確化」など新手法によるアプローチ― 小学校低学年編. 明治図書.
- 諸富祥彦・土田雄一編著(2000) : 道徳と総合的学習で進める心の教育 ―エンカウンター、「価値の明確化」など新手法によるアプローチ― 小学校中学年編. 明治図書.
- 諸富祥彦・尾高正浩編著(2000) : 道徳と総合的学習で進める心の教育 ―エンカウンター、「価値の明確化」など新手法によるアプローチ― 小学校高学年編. 明治図書.
- 諸富祥彦・黒岩絹子編著(2002) : エンカウンターで道徳 小学校低学年編. 明治図書.

- 諸富祥彦・尾高正浩編著（2002）：エンカウンターで道徳 小学校中学年編。明治図書。
- 諸富祥彦・土田雄一編著（2002）：エンカウンターで道徳 小学校高学年編。明治図書。
- 諸富祥彦・齋藤優編著（2002）：エンカウンターで道徳 中学校編。明治図書。
- 諸富祥彦・千葉市グループエンカウンターを学ぶ会編著（2000）：エンカウンター こんなときこうする！。小学校編・中学校編。図書文化。
- 村上敏之（2001）：「匠の里」実践報告。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。1。体験学習実践研究会。
- 村上敏之（2002）：オリエンテーション実践報告。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。2。体験学習実践研究会。
- 村上敏之（2003）：体験学習を取り入れた学習合宿実践報告。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。3。体験学習実践研究会。
- 村上敏之（2004）：「いろいろな人が住むマンション」実践報告。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。4。体験学習実践研究会。
- 中釜洋子（2002）：開発的カウンセリング ー学級経営に生かすカウンセリング的手法。一丸藤太郎・菅野信夫編著。学校教育相談。MINERVA教職講座10。ミネルヴァ書房。
- 中村和彦（2003）：体験学習を用いた人間関係論が学習者の対人関係能力に及ぼす効果について ー社会的スキル・対人不安などへの効果および学習スタイルと効果との関連ー。アカデミア 人文・社会科学編。76。南山大学。南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」。1号～17号。
- 二階堂聡（2003）：自分のよさを発揮して、活躍できる学級活動 ーグループワークトレーニングを通してー。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。3。体験学習実践研究会。
- 二階堂聡（2004）：中学国語科 小集団による詩の授業（群読） ー体験学習的視点を取り入れた話し合いー。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。4。体験学習実践研究会。
- 坂本洋子（2001）：予防的カウンセリング。國分康孝監修。現代カウンセリング事典。金子書房。
- 杉江知香（2001）：One way & Two wayコミュニケーション。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。1。体験学習実践研究会。
- 高田和明・堀裕子・楠本和彦（2003）：中学生に対する体験学習の取り組み ー問題解決実習を全校生徒に実施してみてもー。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。3。体験学習実践研究会。
- 立松容子（2001）：問題解決実習のエクササイズ「匠の里」の実践報告 ー授業秩序の確保が困難なクラスでの国語科の授業における実践の試みー。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。1。体験学習実践研究会。

- 立松容子（2002）：コンセンサス実習を取り入れた国語科の授業案。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。2。体験学習実践研究会。
- 常滑市生徒指導部小学校部会（2002）：『たくましく豊かな心をもった児童を育てるための生徒指導のあり方－好ましい人間関係を育むために－』。
- 津村俊充（2002）：ラボラトリ・メソッドによる体験学習の社会的スキル向上に及ぼす効果－社会的スキル測定尺度KiSS-18を手がかりとして－。アカデミア 人文・社会科学編。74。南山大学。
- 津村俊充・楠本和彦（2001）：学校教育への体験学習導入による授業改革の試み－「生き生き学級・生き生き学校づくり」講座実践をもとに－。南山大学人間関係センター紀要「人間関係研究」創刊号。南山大学人間関係研究センター。
- 津村俊充・山口真人編（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。
- 鶴飼浩美（2004）：「いろいろな人が住むマンション」を活用した進路学習の指導。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。4。体験学習実践研究会。
- 采女隆（2003）：個々の価値観＜個性尊重、寛容、謙虚＞－第2学年1組道徳指導案－。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。3。体験学習実践研究会。
- 采女隆（2003）：助け合いと協力－第2学年1組道徳指導の流れ－。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。3。体験学習実践研究会。
- 采女隆（2003）：「的あて」のまとめ（教科教育として…）。津村俊充・楠本和彦編。体験学習実践研究。3。体験学習実践研究会。
- 山口真人（2003）：教科教育における教育の人間化。山口真人・楠本和彦。学校教育への人間関係トレーニングの応用－人間性教育・教科教育・学校活動・教師の共同・学校カウンセリング－。人間関係研究。2。南山大学人間関係研究センター。
- 山口真人・楠本和彦（2003）：学校教育への人間関係トレーニングの応用－人間性教育・教科教育・学校活動・教師の共同・学校カウンセリング－。人間関係研究。2。南山大学人間関係研究センター。
- 柳原光監修（1976）：Creative O. D. 人間のための組織開発シリーズ。I。行動科学実践研究会。プレスタイム。
- 柳原光監修（1977）：Creative O. D. 人間のための組織開発シリーズ。II。行動科学実践研究会。プレスタイム。

<付記>

本論は、2004年度南山大学パッへ研究奨励金「I-A-2（特定研究助成・一般）」の助成による成果の一部である。