

安心して自己表現できる学級を目指した実践の在り方

—中学校におけるグループアプローチを中心的な手立てとして—

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 深澤暢子

1. 背景

中央教育審議会（2016）において、子どもの発達を踏まえた指導の一つとして学習活動や学校生活の基盤となる学級経営の充実が明文化された。それに伴って、中学校学習指導要領（2018）においては、特別活動の内容として、学級活動を通して人間関係づくりに取り組んでいく必要性が示された。中学校学習指導要領解説特別活動編（2018）を見ると、特別活動において育成を目指す資質・能力は「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」の3つの視点で整理されている。そのうち「人間関係形成」の視点の資質・能力の例として「学校生活や社会生活において互いを尊重し合うことが重要であることを理解し、自己の個性を肯定的に捉え、自他のよさや可能性に気づき、それらを生かして協力し合える人間関係を築くことができるようになること」が挙げられている。さらに、令和4年に示された生徒指導提要（改訂版）でも、学級は学校生活の基盤と位置付けられ、学級の中で人間関係づくりや安全安心な風土の醸成を行っていくことが求められている。

しかし、筆者自身の学級経営について振り返ってみると、学級において、人間関係がなかなか深まっていけないジレンマがあった。その要因に、子どもたちがなかなか自己表現しようとしないうことや、担任として子ども同士が互いを深く知る機会を十分に設けられていなかったことが考えられた。子どもたちは、互いの考えが分からないことで、自己表現することに不安を感じていたのではないだろうか。小野寺・河村（2002a）は、中学生において、「学級全体」に対する自己開示が高いほど、学校生活満足感が高く、仲間との関係や学級との関係、教師と

の関係がより良好であることを示した。なお自己開示とは、子安ら（2021）によれば、「他者に対して、言語を介して伝達される自分自身に関する情報、及びその伝達行為」を指すため、本研究では、自己表現の一つと捉えることとする。つまり、自己表現できる学級の方が、良好な人間関係を築いていくことができると考えられる。子どもたちが、自己の個性を肯定的に捉え、自他のよさや可能性に気づき、それらを生かして協力し合える人間関係を築くためには、自己表現により自己の内面を言語化し、それが他者に受容される経験が必要であると考ええる。また、他者の自己表現を受け止め、違いも含めて肯定的に捉えることで、多様な価値観への理解が深まり、互いを生かし合う人間関係を築くことができるのではないだろうか。

しかし、自己表現がしにくい背景には中学生の発達段階特有の難しさもあることが考えられる。近藤・尾崎（2017）は発達心理学の観点から、中学生にあたる青年期前期は対人的意味付けレベルにあり、様々な文脈における潜在的に異なった他者の意見や基準に対して非常に敏感になる時期であるとした。また、青年期中期になると、重要な他者が自己についてどう思っているかが最大の関心事となり、他者からどう見られているのかを常に気にして行動してしまうという。さらに、青年は、常に本当の自分を表しているのではなく、自分の意見や感情を表さなかったり、演技したりすることがあることも明らかになっている。以上の発達の特性に照らし合わせて考えると、中学生は自分の本音や考えを周囲に合わせて抑えている傾向があることが考えられる。

このように、対人関係に非常に敏感な時期で

ある青年期において、その自己表現への不安が少しでも軽減するような働きかけが必要であると考える。そこで、本研究において、学級が安心して自己表現できる場になるよう、環境を整えていくための実践を検討していきたい。

以上のことから本研究では、「安心して自己表現できる学級」を、「自分自身の素直な思いや考えを表現したいと思える場があり、多様な表現が受け止められる風土が育っている学級」と定義する。これは筆者による定義である。安心の対義を不安とするならば、自己表現する際に安心できない状態とはつまり、表現した後の何らかの影響に不安を感じている状態であると言い換えることができる。その不安は、例えば、自分の意見が否定される不安、悪い印象を持たれる不安、誰かを困らせる不安などが考えられる。そこで、そういった不安を軽減する環境づくりをすることで、安心して自己表現できる学級を目指したい。そのために、まずは自己表現したときに、それが受け止められることを体験する機会が必要であると考え。受け止められる体験の機会を設けるための手立てとして、学級規模でのグループアプローチがある。

武蔵(2017)によれば、「グループアプローチとは、グループに所属するメンバーの教育・成長をめざして、体験学習が効果的に作用するように構成された、グループでの生活・活動体験のこと」だという。また、「学校教育におけるグループアプローチの目的は、①子ども一人一人の成長・発達、②教師と子ども及び子ども同士のコミュニケーションの発展と改善、③学級集団の開発や変革」であるとし、その効果として、①体験の機会、②行動・態度・感情の修正、③意欲の喚起、④意義と方法の獲得、⑤個人の変容の促進の5つを挙げている。

よって、学級において、グループアプローチの手法を用いて自己表現が受容される体験の機会をもつことにより、自己表現への不安を軽減できると考える。自己表現への肯定的な感情を促すことができれば、自己表現の意欲につながるのではないだろうか。また、その意義や方法を集団で学ぶことで、安心して自己表現でき

る土壌を作ることができないかと考えた。

2. 目的

本研究の目的は、中学校の学級において、安心して自己表現できる環境づくりをするための実践の在り方を明らかにすることである。

3. 方法

期間	2022年5月から11月まで
対象	山梨県内公立中学校（連携協力校） 1年生3学級80名

A 中学校において、1学年の3学級を対象とした。参与観察は1つの学級のみを対象とし、質問紙調査及び授業実践は1学年3学級にそれぞれ実施した。

(1) 参与観察

5月から11月までの期間、1つの学級において、基本的に週1日、朝から放課後まで参与観察を行った。

(2) 質問紙調査

調査日：令和4年7月7日（木）6校時

生徒の自己開示・人間関係についての実態把握を目的とした質問紙調査を73名に行った。所要時間は15分程度で学級活動の時間に行った。

(3) 学級活動の授業実践及び振り返り活動

日時：11月17日（木）2, 5, 6校時

同日に、特別活動（学級活動）において、同じ45分の授業を学級ごとに1回ずつ行った（計75名）。

授業内では、グループアプローチの手法として、ソーシャルスキルトレーニング（以下 SST）と構成的グループエンカウンター（以下 SGE）のプログラムを組み合わせた。また、授業後に「聴き方実践振り返りシート」を用いて、授業で学んだ観点をもとに、帰りの会で1日の自分の聴き方を振り返る活動を行った。対象人数は79名であった。振り返り活動の実施回数は5回とし、11月18日（金）、21日（月）、22日（火）、24日（木）、25日（金）の帰りの会にて、所要時間5分程度で取り組んだ。なお、最終日のみ、授業と振り返り活動全体を通しての気づきも

記入したため、10分程度時間をとった。

4. 結果と考察

(1) 参与観察

安心して自己表現するための環境づくりを考える上で、学級担任の日ごろの指導や働きかけが与える影響は切り離せないものである。参与観察の中で、学級担任の日ごろの働きかけにおいて、その環境づくりにつながるポイントとして、①承認、②違いを認める、③自己表現の3点に注目した。以下ではエピソードを挙げるが、学級担任に掲載の許可を得ている。

①承認

対象学級では、日常的な認め合い活動として、帰りの会の中で、「今日のMVP」と題して、その日1日の仲間の良い行動を挙げる承認活動が行われていた。生徒は1日の生活を班ごとに振り返り、「Aさんが、休んだ人の代わりに給食を運んでくれた」のように具体的な行動を挙げる。また、担任自身も日ごろから生徒の良い部分を見つめ、即時承認している。それに加えて、担任が他者から聞いた生徒の良さも含めて全体に伝えている。次に示したのが、その例である。

【場面：朝の会 担任の話】

「壮行会の後、壮行会を見に来た保護者の方からあんなに膝を曲げて、手を挙げて、懸命に応援する姿に感心したとお褒めの言葉をいただいたそう。そのとき、保護者の方が見ていた場所は、このクラスの列の前だった。君たちの姿が褒められたことをうれしく思った。」と語った。

担任は、生徒を認め、褒める姿勢をもっている。自身の評価もそうだが、他からの評価も積極的に生徒に伝えている。また、担任自身が学級の生徒一人一人を誇りに思っていることも伝えている。具体的な行動をあげ、承認する活動を通して、生徒は、仲間の良さを見つめる目を養う。また、自分の行動が承認されることで、自分の良さを誰かが見てくれているという実感につながると考えられる。さらに、自己の存

在が、学級の中で認められていると感じられることは、安心感につながると考えられる。担任の目の届かないところでの生徒の良い行動を知ることにもつながる。他者の目から見た生徒の良さも、生徒を捉える1側面に加えていくことができ、より多面的に生徒を捉えることができる。自分たちを肯定的に捉える目が多くあると伝えることができるだろう。

②違いを認める

道徳の授業を参観していると、多数派とみられる一つの意見が出た後で、他の生徒の挙手なかった。担任が「意見はこれだけとは限らない」「別の意見もあってよい」と伝えると、数人の生徒が挙手し、発言した。そこからさらに、別の意見を取り上げ、「確かにそう考える人がいてもよい」と、考え方は一つではないことを繰り返し強調した。

特に道徳の授業では、自分の価値観や捉えについて言語化する機会が多い。しかし、多数派の意見や常識的な意見が先に出てしまうと、たとえ違うことを考えていても、その他の意見は出にくくなる傾向がある。そこで、意見は一つではないことを繰り返し伝えていくことで、「人と意見が違ってよい」「表現することで違いを知っていくことに意味がある」と認識することにつながっていくと考えられる。

③自己表現

生徒の自己表現場面として、授業の冒頭などで、生徒に今の気分や今日の調子を尋ねる質問が投げかけられることがよくある。特に、行事の取り組み期間やテスト前、午後の授業などでは、生徒が「疲れている」「眠い」などマイナスの表現をすることが増えるが、そのような表現も、好ましくないものとするのではなく「これだけ頑張っていれば疲れることもあるよな」などと、気持ちを尊重しながら受容している。

生徒が何か自己表現したとき、良い部分だけでなく、失敗や弱い部分も受け止められる経験は失敗や弱い部分を見せて良いと思える環境づくりにつながると考えられる。

以上の3点は、筆者の参与観察及び授業実践の中でも、意識的に実践した。

(2) 質問紙調査

中学生の友人との関わりに関する実態把握と授業実践に生かすための基礎調査として質問紙を作成し、調査を実施した。

質問紙はA4両面1枚でデザインし、表面は、中学生用学級内自己開示尺度（小野寺・河村，2002b）を元に作成した。18項目を筆者が選択し、学級内で特に仲のいい生徒と学級全体に対して、それぞれどのような内容をどのくらい自己開示しているかを5件法（4：自分の思っていることをだいたい話す～0：特に思っていることはない）で尋ねた。

裏面は、友人関係測定尺度（吉岡，2001）を元に作成した。「自己開示・信頼」「深い関与・関心」「共通」という3つの因子に分類される計19項目をランダムに並べ、友達との理想の付き合い方を考えたときに、それぞれの項目がどのくらい当てはまるかを4件法（4：非常に当てはまる～1：全然当てはまらない）で尋ねた。最後に、学級の仲間に自分の素直な気持ちや考えを話すことについてどのように考えるかを自由記述で尋ねた。質問紙調査の回答者数は73であった。

まずは、表面の質問1で、「あなたは現在、学級の中で特に仲のいい人・学級全体に対して、自分の思っていることをどのくらい打ち明けて話しますか。」という質問で、学級の中で特に仲が良い人と学級全体、それぞれにどの程度話しているか、自己開示の対象ごとに回答の平均値を比較した。なお、学級全体とは、「学級のみんな」という意味で考えるよう指示した。結果を図1に示した。

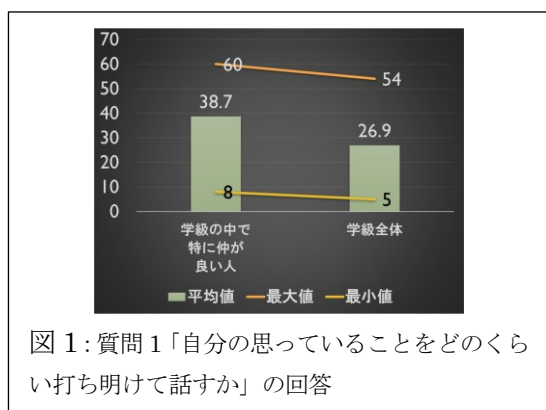


図1: 質問1「自分の思っていることをどのくらい打ち明けて話すか」の回答

学級の中で特に仲が良い人に対しては、平均値38.7、学級全体に対しては平均値26.9という結果になり、教室の中で特に仲の良い人には比較的自己開示ができていますが、学級全体となると、自己開示の度合いは下がる。そのため、本研究では、個人へのアプローチではなく、学級全体へのアプローチのなかで自己開示をとらえていくこととする。

次は、裏面の質問2で、「あなたが、こうあってほしい、こうでありたいと思う友だちとの理想のつきあい方はどのようなものですか。」という質問に対して、各項目が自分の求める関係にどのくらい当てはまるかを回答したものである。因子ごとに、回答の平均値を算出し、比較した結果が図2である。

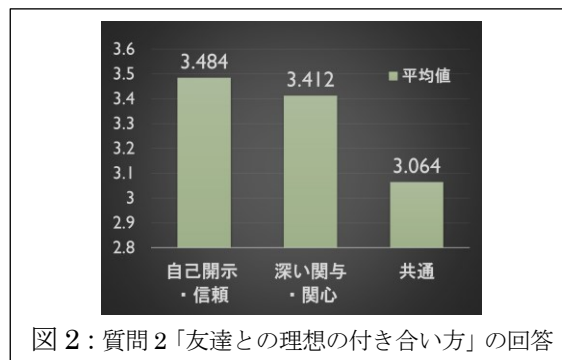


図2: 質問2「友達との理想の付き合い方」の回答

質問2の結果を見ると3因子においては、「自己開示・信頼」と「深い関心・関与」がほぼ同等であり、「共通」はそれよりも低かった。ここから、生徒たちが友人との理想の人間関係として、どのようなことを重視しているかが見えてきた。中学生期において、友達との共通性は重視されるものと思われたが、それよりも、自己開示・信頼や深い関与・関心が重視されていることが分かった。そのため、本研究において、自己表現しやすい環境づくりをするための取り組みを行うことは、生徒の求める人間関係にも結び付くであろう。最後の質問では、「学級の仲間に自分の素直な気持ちや考えを話すことについて、どのように考えているか」を尋ねた。結果が図3である。なお、それぞれの項目を選んだ理由を自由記述で尋ねたところ、話したい理由としては「友情が深まる」「相手を知り

たい」「自分を知ってもらえる」「楽しい、うれしい」「心が軽くなる」「クラスの改善につながる」などが挙げられた。

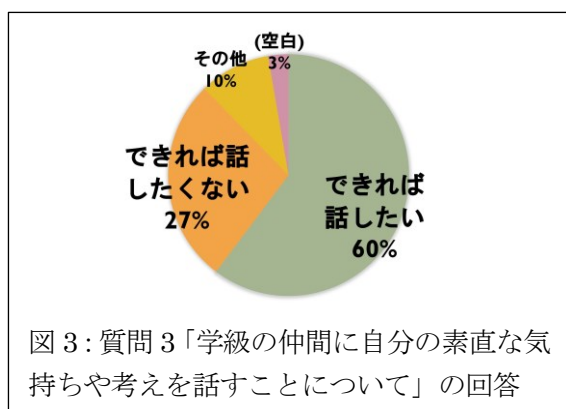


図3: 質問3「学級の仲間に自分の素直な気持ちや考えを話すことについて」の回答

反対に、話したくないと答えた生徒の理由には、大きく4通りの回答があった。(図4)

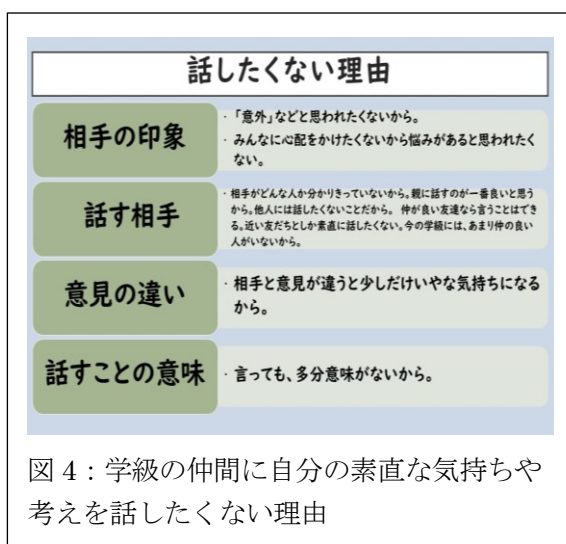


図4: 学級の仲間に自分の素直な気持ちや考えを話したくない理由

話したくないと答えた生徒の理由から、自己表現を抑制する要素がみえてきた。他者が自分にどのような印象をもつか想定する中で、特定の印象を避けようとする気持ち、親や親しい友人にのみ話せばよいという考え、意見の違いへの抵抗感や、そもそも学級の仲間に素直な気持ちを話すことに意味を感じないことなどが自己表現を抑制していると考えられる。

そのため、授業実践の中で、自己表現を受け止める側に意識を向けることで、その話しにくさが少しでも軽減されるような環境づくりに焦点をあてることとした。

(3) 学級活動の授業実践及び振り返り活動

①授業実践の概要(展開は表1のとおり)

題材:「相手が話してよかったと思える聴き方」

学級活動(2) 適応と成長及び健康安全

ア よりよい人間関係の形成

指導のねらい:

○友達とかかわる場面において、相手が話してよかったと思える聴き方について考え、受容的に話を聴いてもらうことの良さを体験できるようにする。

○話を聴くことの良さ、人に話を聴いてもらうことの良さ気づき、これからの生活で実践しようとする意欲をもたせる。

今回は、グループアプローチの手法として、SSTとSGEを組み合わせ、授業展開を構成した。ソーシャルスキルとは、対人関係を円滑に運ぶための知識とそれに裏打ちされた具体的な技術やコツを総称したものを指す(佐藤・相川, 2005)。そう捉えると、ソーシャルスキルは、日常の様々な経験を通して自然に身につけられるものと考えられる。しかし、少子化・核家族化・地域での人間関係の希薄化などにより、他者と関わる生活体験や社会体験ができる場が減り、ソーシャルスキルを学習する機会が減っていることも懸念される。石川ら(2007)は、自然の発達において、社会的スキルは獲得されないという結果を報告している。そのため、それらのコツのモデルを示し、リハーサルとよばれる体験を行う中で、スキルを学ぶものがSSTである。

次に、SGEとは、ありたいようなあり方を模索する能率的な方法として、エクササイズという誘発剤とグループの教育機能を活用したサイコエデュケーションであり、リレーションの体験と個の自覚を軸としている(國分, 1994)。

山口ら(2018)は、SGEのエクササイズを通してふれあいが促進され、生徒同士に仲間意識が生まれることにより、安心して友達と関わることができるようになったと述べている。

そこで、SSTとSGEを組み合わせ、SSTにより聴き方をスキルとして学ぶことと合わせて、SGEのエクササイズによるリレーション

表1 授業の展開 (45分)

過程・時間	学習活動
1. アイス ブレイク 5分	1.生徒たちの心をほぐし、活動しやすい雰囲気を作る。 【自己紹介ゲーム】 ○各班で「生まれ変わったら何になりたいか」を発表し合う。
2. 導入 インストラクション 5分	2.聴き方について考え、本時のめあてを知る。 「相手が話してよかったと思える聴き方について考え、実践しよう。」
3. 聴き方 スキルの モデリング 5分	3.モデリングを見て聴き方のポイントを知る。 ○聴き方の良い点を見つけて書き出す。
4. 聴き方 スキルの リハーサル兼SGE ショート エクササイズ① 8分	4.聴き方のポイントに気を付けながら練習をする。 ○練習：会話を続ける。 【あなたの好きなもの】 (一人2分) ○始める前に、話す内容を考えてメモをする。(1分) ○これまでの活動の中で感じた聴き方のポイントについて、自分が感じたことや考えたことを書く。
5. シェア リング 10分	5.これまでの活動から、相手が話してよかったと思える聴き方について考え、話し合う。 ○個人で次の活動の目標を立てる。(3分)
6. ショート エクササイズ② 7分	6.最後に5で立てた目標を意識してもう一度エクササイズに取り組む。(相手を変えて一人1分) 【あなたの好きなもの】 ○目標達成度を自己評価する。
7. 小講義 5分	7.まとめとして、生徒の感想を取り上げながら授業者の思いを伝える。

の体験を行うことで、受容的に話を聴くことの良さを体験する機会をつくることができると考えた。

②授業ワークシートと「聴き方実践振り返りシート」の記述から

本時のめあて「相手が話してよかったと思える聴き方について考え、実践しよう。」に関わって、授業内で個人が聴き方の目標を設定し、最後にその達成度を5段階評価で自己評価した。なお、授業者の進行上の問題で、自己評価の記入時間を全体でとることのできなかった学級があるため、データが一部欠損しているが、5段階の自己評価を記入した67名の平均値は4.27であった。このことから、生徒たちは相手が話してよかったと思える聴き方について、自分なりに考えて目標を立て、それをある程度実践できた実感していると考えられる。

しかし、1時間の授業内では、エクササイズの相手が限られてしまうため、聴き方の工夫を実践することの効果を深い実感につなげるために、図5の「聴き方実践振り返りシート」を用いて5日間の振り返り活動を行った。

「聴き方実践振り返りシート」の上部には、授業で学んだ聴き方の工夫のポイントを提示し、生徒が振り返る際のヒントとした。以下がそのポイントである。

初級編：視線（相手の顔や相手の指さす方を見る）・表情（話の内容や気持ちに合った表情）・姿勢（体は相手に向ける）

上級編：うなずき（相手の言葉を受け止めながら、タイミングよくうなずく）・言葉（相づちをうつ、最後に質問や感想を言葉で伝える）

授業実践に関する効果の検討は、実践振り返りシートの記述をもとに行った。なお、5日間の振り返り活動の中で、生徒が振り返った場面を4つに分類すると、休み時間226件、授業78件、その他の活動（朝の会・帰りの会・清掃・委員会・給食準備）45件、それ以外（登下校・一日中など）13件であった。授業でも扱った、休み時間での友達との会話場面に関する記述が最も多く、インフォーマルな会話場面で改め

て聴き方の工夫を意識して実践した生徒が多くいたと言える。続いて授業やその他の活動場面では、学んだことをフォーマルな場でも応用しようとする姿と考えることができる。

聴き方実践振り返りシートの最後には、授業と振り返り活動すべてを終えての気づきを記入してもらった。それぞれの記述からの考察を以下に示す。なお、以下斜体部分は原文ママとする。

聴き方実践振り返りシート

※ 授業中の気づきや、振り返り活動を通して、学んだことや気づいたことを振り返りましょう。

場面	気づき
例) 先生の話す内容	先生の話をよく聴くことができた。
先生の話す内容	
先生の話す内容	
先生の話す内容	
先生の話す内容	
先生の話す内容	

※ 気づきや気づき、振り返り活動を通して、学んだことや気づいたことを振り返りましょう。必ず記入してください。記入欄に記入できなかった場合は、授業後に記入してください。

図5：使用した「聴き方実践振り返りシート」

「これまで、『聴き方』に注目したことがなく、初めはなんだろうと思ったけど意識してみると話してる人も話しやすそうでした。これからも続けていきたいです。」この記述にも表れているように、話すことに比べて聴くことについては生徒が日常の中で意識する機会が少ない。今回の授業で聴き方に焦点を絞ったことで、今まで無意識に行っていた自分の聴き方を意識することを通して、他者の自己表現を受け止めようとする意識につながったことが示唆される。また、「今までは友達と話すときに相手の方を見ることもなく話をしていたけれど、聴き方の授業をやったからはちゃんと相手の方を見て、相手の言ったことにはんとうしたりできるようになった。」という記述からは、授業での学びが、自分や周囲の生徒の日常場面における聴き方を振り返る観点となっていることが分かる。さらに、「自分のことはわからないけど、周りの人が意識しているのがわかって、話しているときの気分がよくなった。」という記述も見

られた。本実践では、聴き方に関する授業の中で聴き方の工夫のポイントを学び、その授業で学んだ聴き方を実践して振り返る活動も含めて学級・学年全体で取り組んだ。それにより、自己および他者の聴き方を考える共通の観点を得ることにつながり、仲間も自分の話を受容的に聴いてくれていると実感できた生徒が多かったことが考えられる。つまり、この授業実践及び振り返り活動は、生徒が受け止められる体験の機会になったことが示唆される。集団で取り組む雰囲気が、さらに話すことや聴くことの良さの実感につながることも予想される。

しかし「授業のとき、決まった時間を一方的な説明で話しつつけることが、とても大変なことだと感じられた。」のように、話すことへの負担を感じる記述も見られたことは課題である。今回、授業内で話す内容を考える時間を設けたが、自己表現が苦手な生徒にとっては、その時間が短かったことも考えられる。テーマを事前に知らせて考えておけるようにする支援や、エクササイズ中に教師から聴き手に聴き方のポイントを再確認する等の支援ができることよい。

最後に生徒Aの記述を取り上げる。「自分的に聴き方を意識しない方が良いような気がした。でも、意識して、聴く時も、もちろんあった。意識してしまうと、『こう言って大丈夫かな?』や『こう言ったら嫌な風に思われなかな?』など、色々考えてしまっ、逆に、自分の思っているのと違うことをしてしまっ、後悔があった。意識しなくてもそういう行動ができるようにしたい。」

今回聴き方だけに焦点を当てたことで、話し手を大切にする意識が高まった反面、「自分よりも相手を優先して聴かなければ」と考えた生徒もいたと考えられる。改善策としては、まずはこの授業をきっかけとして、無意識に行いがちな聴き方に関する意識を高めたあと、生徒の次に目指すコミュニケーションの要素を組み合わせる形で授業をユニット化していくことが考えられる。また、本実践においては、振り返り活動の経過の中で、教師からのフィードバックを行うことができなかつたため、今後は、

振り返り活動の中で教師からのフィードバックを加え、生徒のより豊かな気づきを促すことが望ましい。

5. 総合考察

中学校の学級において、安心して自己表現できる環境づくりをするための実践の在り方とは、教師の見取りのみでなく、生徒の声が反映される形での実態把握の元、集団の実態にあった自己表現の機会を意図的に設定し、自己表現が受容されるプラスの体験の機会を作っていくことにある。その際に、共通の観点をもって振り返る活動を組み合わせることによって、自分だけでなく周囲が自分を受け止めようとしていることにも気づくことができる。また、そうしたアプローチと合わせて、日常的な働きかけの中で、小さなことでも積極的に承認することや、多様な自己表現を受容していくことが、自己表現しやすい環境づくりにつながるであろう。

今回は、自己表現に関して、まずはその土台としての環境づくりに焦点を当てて検討を行ったが、生徒たちが自己表現するためには、そのためのスキルも必要になるだろう。そこで、今後は、自己表現のスキル学習も含めたユニット化についても検討していきたい。

また、今回の授業実践においては、授業者が課題設定を行い、プログラムを選定したが、生徒自身が課題意識をもつものを選択し、その中から複数を組み合わせてユニット化していけるシステムも検討していく必要がある。さらに、振り返りへのフィードバックの効果についても今後研究を進め、明らかにしていきたい。

引用文献

- 中央教育審議会 (2016). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo/0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf 2023.2.20 閲覧
- 石川信一・山下朋子・佐藤正二 (2007). 児童の社会的スキルに関する縦断的研究 カウンセリング研究, 40, 38-50.
- 國分康孝 (1994). 構成的グループエンカウンター 誠信書房
- 近藤清美・尾崎康子 (2017). 社会・情動発達とその支援 ミネルヴァ書房
- 子安増生・丹野義彦・箱田裕司 (2021). 有斐閣現代心理学辞典 有斐閣
- 文部科学省 (2018). 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 東山書房
- 文部科学省 (2018). 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 特別活動編 東山書房
- 文部科学省 (2022). 生徒指導提要 (改訂版)
https://www.mext.go.jp/content/20221206-mxt_jidou02-000024699-001.pdf
 2023.2.20 閲覧
- 武蔵由佳 (2017). 学級経営にグループアプローチを活用するねらい 河村茂雄・武蔵由佳 (編) かたさを突破! 学級集団づくりエクササイズ 中学校 図書文化社 pp.22-23
- 小野寺正己・河村茂雄 (2002a). 中学生の学級内における自己開示が学級への適応に及ぼす効果に関する研究 カウンセリング研究, 35 (1), 47-56.
- 小野寺正己・河村茂雄 (2002b). 資料 中学生用学級内自己開示尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 カウンセリング研究, 35 (2), 133-138.
- 佐藤正二・相川充 (2005). 実践! ソーシャルスキル教育小学校 図書文化社
- 山口豊一・大橋佳奈・掛山裕晋・平田祐子・渡邊孝祐・野島一彦 (2018). 固定化された人間関係にある中学生に対する介入研究—SGE を用いた効果研究— 跡見学園女子大学附属心理教育相談所紀要, 14, 51-65.
- 吉岡和子 (2001). 友人関係の理想と現実のズレおよび自己受容から捉えた友人関係の満足感 青年心理学研究, 13, 13-30.