

カウンセラー教育でグループワークはなぜ必要なのか？ —カウンセリングスキルの獲得・人間的成長・グループの凝集性—

田所 摂寿
(人間文化学部)

中山 暁理
(臨床心理センター)

はじめに

日本の心理職養成においても、以前はTグループやエンカウンター・グループなどが行われていた(田所, 2018)。しかしながら、21世紀になってから取り上げられる機会はめっきり減ってしまい、公認心理師のカリキュラムでもグループワークについての文言は一切見当たらない(厚生労働省, 2017)。一方で、米国における代表的なカウンセラー養成プログラム認定機関である「カウンセリングおよび関連する教育プログラム認定協議会」(Council for Accreditation in Counseling and Related Programs; 以下CACREP)の定めるプログラムでは、必須科目としてグループワークが取り上げられている(CACREP, 2024)。その中では、「学生はプログラムによって承認された小グループ活動に、1学期間で最低10時間、グループ面談に直接的体験として参加する」と説明されている。カウンセリングや心理療法と聞くと、「1対1」や「個人対個人」というイメージが強い。グループカウンセリングなども思い浮かぶが、「グループワーク」とは何を指していて、どのような学びが得られるのかが不明確であろう。さらに米国で10時間のグループワークが必須となっているほど重要視されているのはなぜなのか。本稿では、これらの疑問について、実証的な研究結果に基づいて明らかにしていきたいと考えている。

1. グループワークとは何か

先にあげたCACREPの中においても、グループワークが何であるのか明確な定義はない(Pollard-Kosidowski et al, 2021; Zhu, 2018)。一般的にカウンセラー教育におけるグループワークでは、小グループに参加し適切な自己開示とフィードバックを受けることによって、対人関係及び自己内関係を体現することを目的としている。そのため研修生たちは治療的な関係を築き、それを育むための知識、スキル、実践戦略を習得することが求められる(Hall et al., 2018)。Young et al. (2013)によると、米国ではグループワークの方法としてロールプレイ(3%)、構造的グループ(38%)、非構造的グループ(48%)があり、特に大学院修士課程レベルでは非構造的グループを中心に行われている。

一方、日本においてはカウンセラー教育におけるグループワークは一般的ではなく、対象者を限定しない体験学習として取り組まれてきている。星野(2007)は、体験学習で養われる能力として5つ挙げている。①社会的感受性：体験学習のプロセスの中で自分や他者の心中で起こっていること、人との関係性の間で起こっていること、グループや組織の中で起こっていること、社会の中で起こっていることを感じとり、振り返りを通して、感受性をトレーニングできる。②状況観察力：対話や活動をとおしてさまざまなリアクションがあり、それらを観察して振り返りをするため、状況観察力が養われる。③行動力：よりよい人間関係に気づくことにより、意識変容、行動変容を促す。④思考力：体験学習の振り返りの作業によ

り、自己を分析し洞察することによって行動力が養われる。⑤関係力：グループの関わりの中で体験的に学ぶことによって、人と人とのよりよい関わり方、コミュニケーションのありようを身につけることができる。これらをみると、体験学習によるグループワークは、人間関係を介して自己理解を深めること、対人関係が形成されるプロセスを理解すること、課題を達成するためのグループのあり方を理解することを目的としている（土屋, 2024）。日本で取り組まれてきたグループワークは、ソーシャルワーカーを対象として開発された T グループ [Training Group: 感受性訓練]（石倉, 2018）、Rogers, C. R. により開発されたベーシック・エンカウンター・グループ（寺沢ら, 2022）が中心であった。その後、國分康孝らにより教育現場を中心に構成的グループエンカウンターが広く普及した（片野ら, 2004）。

2. グループ体験により何が得られるのか

Luke et al. (2010) によると、グループ体験では①人間的成長と気づき、②知識、③スキルの3つの領域の訓練に用いられるとしている。中でもこの手法は人間的成長の気づきを促進させるためにはとてもよい教授法であると述べている。カウンセリングスキルの獲得に役に立つとする研究は多く、共感性（Bohecker & Doughty Horn, 2016; Ieva et al., 2009; Ohrt et al., 2013; Pamukçu, 2022; Shumaker et al., 2011）、協調性（Shumaker et al., 2011）、コミュニケーションスキル（Cooker et al., 1976）、ファシリテーター機能（Cooker et al., 1976; Ni et al., 2023）、感情認識能力（Metin & Doğan, 2023）、リーダーシップスキル（Ohrt et al., 2013; Stevens et al., 2023; Ting et al., 2022; Zhu, 2018）、カウンセリング自己効力感（Bohecker & Doughty Horn, 2016）、曖昧さへの耐性（Bohecker et al., 2016）、多文化コンピテンシーと社会正義（Erby, 2019）などさまざまなカウンセリングスキルが取り上げられている。「カウンセリングスキルの獲得」がグループワークの目的として焦点化されているものもあり（Ting et al., 2022）、またほとんどのグループワークではグループにおけるスキルを学ぶことが一般的である。同様にグループカウンセリングの知識やグループに関する力動などの知識を学ぶ機会ともなっている（Goodrich et al., 2010; Keim et al., 2015）。

しかしながらカウンセラー教育においてグループワークが活用される最大の要因とその目標は、人間的な成長や人格の発達（Anderson et al., 2001; Hall et al., 2018; Keim et al., 2015; Luke et al., 2010; Oh et al., 2018; Ting et al., 2022）、そしてグループの凝集性を体験することにある（Erby, 2019; Ni et al., 2023; Oh et al., 2018; Ohrt et al., 2013; Bohecker et al., 2014）。このような体験は、グループワークを通してでしか経験をすることが難しい。そこで、グループワークにおいては、カウンセラーになろうとする者が専門職としての成長の一環として個人的な問題を探求すべきであり、このような課題がカウンセラー養成のプログラムには求められているとされる（Keim et al., 2015）。すなわち自己成長により、カウンセラーの活動の妨げとなりうる未解決な問題に対処するのに役立つため、これらの問題をグループワークで対処することでカウンセラーとしてのスキルを向上させることができると考えられるのである（Keim et al., 2015）。しかしながら、このような取り組みには少なくない倫理的問題を孕んでいる。この点については、後の節で論じることとしたい。

これらカウンセラーとしての成長や気づき、グループとしてのまとまりを体験するグループワークを、体験型成長グループ（Experimental Growth Group: EGG）と呼ぶ。次節において EGG を中心にしてグループワークの機能について検討してみたい。

3. 体験型成長グループ(EGG)としてのグループワーク

グループワークの代表的な専門学術雑誌である“*The Journal for Specialists in Group Work*”では、2014年の第39巻3号にて、「カウンセラートレーニングとしての体験型成長グループ」と銘打った特集を組んだ。その解説として編集者である McCarthy, C. J. は、EGG が広く普及していることを踏まえると、この分野では、EGG の実施に関するベストプラクティスガイドラインを確立することが重要であると述べている (McCarthy, 2014)。

EGG には多くの名称が使われることがあるが、カウンセラートレーニングにおける2つの重要な要素が組み合わされていることから、体験型 (experiential) と成長型 (growth) という用語が特に適切であると思われる (McCarthy et al., 2014)。したがって、EGG において成長に焦点を当てることは、グループの目的がカウンセリングやセラピーではなく、むしろカウンセラー研修生のパーソナリティ成長の体験を促すことにあることを示唆している。

初めて参加する学生には、多くの場合グループメンバーと意見や感情を共有することによって成長していく体験であるという説明がなされる。しかしながら、このようなグループの目的や目標をどのように伝えるのが最善であるのかについては、非構造化グループで行われる活動であるため難しい課題である。ほとんどのカウンセラー養成プログラムがグループワークを必修の科目と位置づけているが、その目的としては次のようなことである (McCarthy et al., 2014)。訓練中のカウンセラーが適切に運営された EGG に参加すれば、教示的なトレーニングのみの場合よりも、将来のクライアントに対するより深いパーソナリティや感情的な理解を得ることができる。この文脈における体験学習の目的は、訓練中のカウンセラーにグループの段階と力学、およびメンバー間の有意義な交流と個人の成長を可能にするグループ技法について、確固とした理解を獲得させることである。

EGG では「成長」が大きなキーワードであり、最大の目的の一つである。EGG ではグループメンバーの話し合いを中心に進められる。その中で適切な自己開示とメンバーからの適切なフィードバックを得ることで、共感の体験やスキルを学ぶ。これらが実践家としてのカウンセラーになるにあたっての人間的成長につながっていくと考えられる (Anderson & Price, 2001)。Anderson & Price (2001) による参加者に対する調査では、「私は体験型のグループに参加して、とても有益な体験ができた」(92.0%)、「体験型グループは、クライアントがグループの参加者として経験したことへの共感を高めるのに役立つだろう」(91.9%)、「体験型グループへの参加から、自分が期待していたことを学んだ」(64.7%) などカウンセラーまたはグループカウンセラーを目指すにあたって肯定的な経験をしていた。Pamukçu (2022) の調査研究によると、EGG により統計的に有意に共感性が高まったことを示した。さらに質的調査では、「メンバーの役割」、「感情的な経験」、「貢献」という3つの主なテーマが浮上した。「メンバーの役割」とは、役割として自己開示・傾聴・フィードバックが含まれると報告した。「感情的な経験」というテーマにおいて、参加者は支えとなる経験もあれば落胆させる経験も含めてさまざまな感情の経験をしたようである。ポジティブな経験としては、グループへの強い帰属意識と信頼感を感じたと報告した。反対にネガティブな体験としては、グループへの期待に対する失望感を報告していた。「貢献」というテーマについて、感情を表現することによって、セルフアウェアネス・共感・異なることへの寛容性・孤独の防止に役立ったと述べた。さらに、グループ外の活動では個人的な問題の解決策を見つけたり、グループメンバーとより親密な関係を築くことができたと述べている。このように参加者は EGG が専門職としてトレーニングに貢献し

たと報告した。彼らはカウンセリングスキルの中でも積極的な傾聴、質問、解釈スキルが向上したことを強調した。Bohecker & Doughty Horn (2016) による研究では、マインドフルネス（意識して行動する、観察する、描写する）、共感性、カウンセリング自己効力感の平均スコアに有意な差が見られた。

さて、EGG は単回で終わるものではなく、毎週または短期集中で複数時間にわたって行われ、複数回のセッションを行うというプロセスを経る。このグループプロセスについて参加者に対してインタビューを行い、その内容を質的に研究した Ohrt et al. (2014) によると、プロセスは探索 (Exploration)・移行 (Transition)・作業 (Working)・終結 (Closure) の4つの段階で説明された (Table 1)。

Table 1 体験的グループにおけるグループおよびメンバーの発達のテーマとサブテーマ

テーマ/サブテーマ	個人的成長	グループの成長
探索 (Exploration)	不安 期待 情報開示のモニタリング 自己観察	最初の沈黙と気まずさ 支持的で尊重された環境 ポジティブで尊重された環境 サポート
移行 (Transition)	他のメンバーに対する反応 グループ内での役割を見つける グループへの適応 暫定的な開示 開示に対する欲求とためらい 消極的な開示の増加 信頼と不信 フィードバックに対する複雑な感情	共有の異なるレベル 参加の減少 自己開示レベルのモニタリング レベルの低い感情的議論 寡黙なメンバー 寡黙なメンバーからの共有
作業 (Working)	対人学習 洞察と気づき 人間的成長 他のメンバーへの共感 他のメンバーへの援助 絆の感覚	メンバー間のつながり 凝集性 より深い感情の共有 自己開示の増加 互いに挑戦し合う／フィードバックの提供 意義のある作業
終了 (Closure)	終了の予期 成長を振り返る 自己開示の深さの減少 悲しさ つながりの維持	感情的な共有の減少 連絡を取り合う／フォローアップ

Ohrt et al.(2014)を一部改変

これらのグループがどのように発達していくのか、またグループの一員として参加している間に生じるさまざまな感情（ポジティブな感情もネガティブな感情も含めて）を体験することができる。このような、ある種のカウンセリングプロセスを実際に体験することの意義は大きい。

4. グループへの凝集性の体験

さて、この節ではEGG のもう一つの大きな目的であるグループの凝集性の体験について論じてみたい。グループワークやグループカウンセリングでは、この凝集性が治療的要素を含んでいるとされる。したがってグループへの凝集性とグループカウンセリングのアウトカムは相関が見出されており、グループへの魅力がアウトカムの強力な決定要因であることが示されている (Steen et al., 2014; Yalom & Leszcz, 2020)。では、グループへの凝集性とはなにか。Yalom & Leszcz (2020) によると、次のように定義されている。

「凝集性を『グループに対するメンバーの魅力度』と定義する。凝集性の高いグループのメンバーは、グループに温かみや快適さを感じ、帰属意識を持つ。また、グループを大切にし、自分が大切にされ、受け入れられ、他のメンバーからサポートされていると感じる。団結心と個人の凝集性は相互依存関係にあり、グループの凝集性は、個々のメンバーのグループに対する魅力度を単純に合計することで算出されることもある」(p.75)。その他、「グループ内の一体感、あるいは共同体意識」、「団結心」とも表現されグループ全体の士気を意味する (Steen et al., 2014)。定義としてではないがグループへの凝集性は治療的要素としてカタルシス、洞察、気づきと一緒に論じられる事が多い (Ohrt et al., 2013)。したがって先にも述べたが、凝集性やそれに関係する要因がグループにおける治療的要素となつてグループ参加者に対して恩恵をもたらすと考えられる。

カウンセラートレーニングにおけるグループワークでも、凝集性は注目されてきた。Ohrt et al.(2013)は、EGG と心理教育グループの二つのグループワークで効果の比較を試みた。結果として両者の共感性の高まりに差は見られず、同じくグループリーダーの自己効力感にも差は見られなかった。治療的要素を評価する観点として、凝集性には差が見られなかったが、洞察とカタルシスには心理教育グループよりもEGGの方が評価が高いことを見出した。一方で、質的な調査は多く行われてきている。多くの研究者が、参加者による日記の分析を採用している。概ね凝集性に対してポジティブな考察が得られており、参加者は、カウンセラーとしての自身の成長という観点から、セルフアウェアネスや自己成長の分野における認識が深まったと述べている研究は多い。さらに、参加者はコミュニケーションスキルが向上したと感じており、他のグループメンバーとの凝集性も高まったと実感している (Ieva et al., 2009)。Oh et al. (2018)の研究では、参加メンバーの日記を共有することによって凝集性が高まったことを明らかにしている。これは先行研究と異なる結果となったが、Oh et al.は非共有群よりも日記共有群の方が凝集性の成長率が高いという仮説を立てている。一方で、Web ベースのEGGでは、グループの凝集性は改善しないことが示され、対人相互作用の効果はWeb ベースのモジュールでは再現できないという可能性が示唆された (Steen et al., 2014)。

最後に指摘しておきたいのは、凝集性を快適さと同一視するのは誤りということである。凝集性の高いグループは、受容性、親密さ、理解力が高い傾向にあるが、敵意や葛藤がより発展し、表現される可能性もあるという証拠がある。したがって凝集性を高めることをグループワークの目標とすることには危険が伴う (Yalom & Leszcz, 2020)。むしろ共感性などのカウンセリングスキルに焦点を当てたグループワークを行い、その副産物として凝集性が高まるという程度に考えておいたほうが安全であろうし、倫理的なジレンマを抱えないで済むと考えられる。

5. 日本におけるグループワークの実態

医師・看護師教育では人間関係トレーニングとしてエンカウンター・グループをはじめ、多くのグループワークが行われている (寺沢ら, 2022; 酒井, 2003; 中村, 2015)。医師・看護教育においてエンカウンター・グループを中核とした人間関係トレーニングが重視されてきたのは、患者との対話において患者の気持ちを深く理解することが重要だからである。くわえて、医療チームのメンバー間で多職種とスムーズに連携する上で、お互いの真意を伝えあい受け止め合う能力が重要かつ必須であると考えられているためである。

T グループやラボラトリー方式の体験学習については、小中学生に対する研究（津村，2010），教師を対象とした研究（山口・楠本，2003），大学生を対象とした研究（中村，2013）など，多くの研究が行われている。また，日本で開発された構成的グループエンカウンターは，多くの書籍が著され（片野，2003；國分，1992；國分・片野，2002），教育現場において普及し，クラスづくりやいじめ予防対策へ活用されている。

6. マイクロ・ラボラトリー・トレーニング

マイクロ・ラボラトリー・トレーニング（Micro Laboratory Training: MLT）は，1973年に小林純一によって考案された人間学的心理学と実存心理学の両領域における諸概念をもつ学習体験の方法である（小林，1973）。グループ体験の主な目的は，人間相互関係の成長または人間の相互人格的成長であり，個人が多くの他人とうまくやっていく道を知り，他人に自己を開く効果的な道を発見するようになることとされている。この人格的相互関係を確立するためには，相互の人格的信頼関係をつくる必要があるのだが，それには先ず，自ら他の人格を信頼することによってはじめて可能となる。これは相手を尊重するというところにあり，これを表現し，伝達することによって実現される。従って，信頼関係作りや人間関係を確立するには，第一に他人を人格として尊重し受容すること，第二に他人に自己を啓示（開示）することが実現されなければならないとされる。

方法としては，グループメンバーを6人～7人に限定したグループを最大3つ作ることが理想とされており，参加人数の最大は21人である。また最低でも3泊4日の宿泊形式がとられ，場所は精神的にも物理的にも外的な情報や刺激を遮断できる静かな場所が望ましいとされている。1セッション120分～150分を10～12セッション行う。全日程参加を原則として，途中からの参加や途中帰宅は原則認められていない（田所・松本，2015）。

具体的なグループセッションの流れは次の通りである（中村，2015）。「静かな一室の中央に輪になって，互いの表情が見えるように椅子に腰かけた5～6名のディスカッショングループが（Discussion Group；Dis. G），互いに理解しあうことを目標に，自分を語り，メンバーの話を丁寧に聴く対話を心がける。中央のDis. Gの一人ひとりには，その輪の外側に座る観察者のオブザーバーグループ（Observer Group Partner；Obs. P）がつく。その人は，中央で話している自分の相手（Dis. Gのパートナー）の言葉を通して，そのパートナーをそのまま知ろうと，話を聴き，表情を見て，メモをとる。対話の終了後，自分に理解できたと思うことを言葉でパートナーに確かめ（＝フィードバック），了解をとる。Dis. Gの全員が，ファシリテーターの助けを得ながら，Obs. Pからフィードバックを受け，「他の人からそのまま理解される」体験を得ることをめざす。その後，輪の外側に座ってDis. Gを全体として観察していた者（Observer Group Whole；Obs. W）から，Dis. Gの自分たちのグループが作り上げていた雰囲気や伝えられ，その結果，自分たちが理解しあおうと対話していたのか，事柄について議論していたのか，評価しあっていたのか，調査しあっていたのか，などを知る。Dis. Gのメンバーは人に向かう自分自身の態度を振り返り，グループ全体で，人に関心を向け，そのまま理解することや自分をそのまま理解してもらうことを体験的に学ぶことができる」（p.305）。

以上のように，1セッションの構造は，互いに顔を見合わせられるように円形となっており，その円は3重である。それぞれに役割があり，「今，ここで」起こっている人と人との間のプロセスをみていく。1

セッションごとに以下の点に焦点をあてている。Dis. G は、グループメンバーが相互に知り合って理解し合うように自由に話をする。Obs. P は、パートナーが何を言おうとしているのかの内容を聴き理解する。Obs. W は、全体の雰囲気やセッションを通して起こっていたプロセスを理解していく。

MLT の目的は、他人を独自の人格として尊重し受容すること、そして他人に自己を啓示（開示）することとされている。MLT はこれらの目的に対して、同時に達成できるよう構造化されているグループワークである。また、セッション終了後の振り返りに関して、山口・楠本（2002）は適切な振り返りが重要であると述べており、それにはファシリテーターの力量が必要となってくるという。また、エンカウンター・グループを含め人間関係トレーニングや T グループのファシリテーターは、通常の教師でも率先垂範のリーダーではなく、その働きは、学習者と共にありながら学習者の変化成長を促進する働きをもっていると述べている。柳原（1976）は、ファシリテーターに求められている姿勢態度として5項目あげている。①「共にある」ということ、②援助的であること、③状況への感受性が豊かであること、④先走らないこと、⑤失敗を恐れないことである。山口・楠本（2002）は、ファシリテーターは、学習者と共に学ぶ「反省的実践者（reflective practitioner）」である姿が望ましいことを述べ、これまでの「技術的熟達者（technical expert）」としてのあり方からの転換が求められていると述べている。

7. グループワークを体験するうえでの倫理的な懸念点

グループワークまたは EGG はカウンセラーのトレーニングとして大きな期待が抱かれている一方で、倫理的課題についての懸念点が指摘されている。例えば、St.Pierre（2014）は EGG への参加者へのインタビュー調査において、EGG におけるネガティブな経験の3つのカテゴリーを見出している。①倫理的な懸念：ほとんどの参加者が倫理的な点から EGG で否定的な経験をしたと報告した。最も大きな懸念点は、グループのファシリテーターがグループを導くのに不適格であったこと、及び他のグループメンバーが公開した個人情報の量に不快感を覚えたことだった。その他にもメンバーやファシリテーターとの二重な関係に抵抗感があること、個人情報の開示が成績に与える影響などが気になった点である。②ストレスや不安感：グループ体験全体が否定的なものだったと答えた参加者の多くは、その理由をストレスや不安によるものだと述べた。EGG への参加の結果、一部の学生が長期間にわたってストレスを抱え続けることを浮き彫りにしており、グループワークにおける体験的要素がすべての人に有益であるわけではなく、一部の人にとっては有害であることを示している。③体験型グループの非効果性：否定的な経験をしたと答えた残りの参加者は、グループカウンセリングのスキルを教えるための体験型グループの非効果性が原因であると指摘した。①だけでなく、②や③も突き詰めれば倫理的な問題であると解釈できる。カウンセリング・プログラムと教員は、グループワークを構成する最も一般的で効果的な方法について認識しておく必要性を改めて示している。

倫理的な問題を詳細に取り上げると、グループワークには、①多重関係、②個人的な経験の情報（プライバシー）を共有すること、③他のメンバーにより傷つけられる可能性のある体験の3つの倫理的懸念点がある。加えて4番目として、上記の3つの倫理的懸念点がある授業や科目に出席することが必修となっており、この点が倫理的な問題点としてあげられる。しかしながら履修の必修化の問題は、米国の CACREP によるプログラムの問題となるのでここでは取り上げない。以下に各内容について詳細に説明し対応策について論じてみたい。

(1) 多重関係の問題

グループワークにおける多重関係の問題は、多くの研究者が指摘している (Goodrich et al., 2010; Ieva et al., 2009; Pamukçu, 2022; Ni et al., 2023; Shumaker et al., 2011; St. Pierre, 2014; Zhu, 2018)。多重関係の問題は、グループワークのファシリテーターや参加者が、日常の授業の教員やクラスメイトと二重の関係になることによって、さまざまな倫理的ジレンマを抱えるというものである。Anderson & Price (2001) の調査では、参加者の約 1/3 の学生が懸念や不快感を経験したと報告している。この問題への対応策としてまず考えられるのが、ファシリテーターを内部の教員ではなく学外の専門家に担当してもらうことである (Anderson & Price, 2001; Pamukçu, 2022)。さらにはグループワークを行う際に、活動の目的や方法などと同時に、多重関係の倫理的な問題の複雑性についてインフォームドコンセントを得ておくことが肝要である (Haber & Deaton, 2019)。

(2) プライバシーの問題

グループワークでは人間的成長を目的としており、グループの活動ではより深い人間関係の交流が求められることとなる。そのためには日常会話のような表面的なコミュニケーションではなく、自分自身の深い体験を自己開示することが多くの場合求められる。参加者によってはグループ内で語られる内容が、過去の自分のトラウマ体験であったり、未だ解決していない悩みが語られることがある。このようにある意味個人的な話題を人間的な成長のためとはいえ、人前で語ることが必要なのか、守秘義務は守られるのか、話すことがポジティブな結果として経験することができるのかなどの問題がある (Anderson & Price, 2001; Goodrich et al., 2010; Ieva et al., 2009; Ni et al., 2023; Pamukçu, 2022; Shumaker et al., 2011)。これらの問題に対処するために、ほとんどのプログラムが学生の権利を守るための対応策 (例えばインフォームドコンセント、評価の禁止など) を講じている (Zhu, 2018)。また自己のネガティブな体験を暴露することを回避するために、参加者の 14.8% が、パーソナリティ上の役割を演じることによって自己開示を制限するよう指導されたと報告している (St. Pierre, 2014)。同様に、メンバー役は複雑なパーソナリティ、感情のレパートリー、症状のセットを持つ役割を開発し維持する能力が求められることから、地元の大学の演劇学科から俳優を採用する場合があることを紹介している (Zhu, 2018)。

(3) グループ活動の問題

先に取り上げたようにグループワークでは、自己のネガティブな体験を暴露したり、未解決の問題が語られることがある (必ずしも強制されるわけではないが、深い体験へとグループが移行していくため)。また、本人は話したくないと思っても、メンバーが語ることで自分も語らなくてはならないというプレッシャーを受けることになる。結果としてグループワークの場合は居心地の悪い場となるし、語ることでカタルシスを得られれば良いが、返ってモヤモヤとした気分が残ってしまうこともある。St. Pierre (2014) の調査によると、参加者の 20% はファシリテーターから評価や批判を受けることを懸念しており、参加者の 30% は他のグループメンバーから評価や批判を受けることを懸念していた。さらに、参加者のほぼ 1/4 (24.2%) が体験型グループにより短期的なストレスを感じ、4% が長期的なストレスを感じていると報告した。さらに注目すべきは、参加者の 10% が EGG への参加が心理的に有害であるかどうかについて、わからない、または同意すると答えたことである。こうした問題に対応するため Keim et al. (2015) は、個人的な情報を共有する体験的成長グループに参加するのではなく、社会正義やクライエ

ント擁護に関連するコミュニティサービスを提供するタスクグループの一員として活動するグループ体験を提案している。しかしながら最も根本的な対応策としては、インフォームド Consent と高い能力をもったファシリテーターの準備であろう (Haber & Deaton, 2019; Luke et al., 2010; Zhu, 2018)。

8. 日本の教育において活用すべきグループワークの方法

グループ体験はカウンセラーを目指すにあたって、貴重な体験となることは論を俟たない。一方で、人間の集団の力というのは良くも悪くも絶大な影響を持っている。それゆえなるべくネガティブな体験とならないようカウンセラー教育にグループワークを取り入れていく必要がある。自由すぎる集団は、時に予想もしない方向に進み、時に暴走してしまう可能性がある。その意味では、カウンセラー教育に特化したグループワークを取り入れていくことが望ましいと考える。

グループワークがカウンセラーの教育にとって有意義なのは、次の3点である。①クライアント体験をする。人に話を聴いてもらうとは、人に自分の身を委ねるとは、どのような体験でどのような感覚を抱くものなのか、これをしっかりとした枠の中で体験する。実際の臨床では聞き手に回ることがカウンセラーは多いが、本当に相手を信頼して話をする、そして相手に真の意味で理解してもらえたと感じる体験。これは必ずと言ってよいほど体験しておくことが必要不可欠である。となく「共感」という言葉が巷にあふれており、カウンセラーとは共感することが第一原則のような言説が流れている。実践活動で行われることは、決して単純な言葉で表現することができない「体験」である。このようなクライアント体験をした経験があるかないかは、その後の臨床実践に大きな影響を与えるであろう。②気づきを得る体験をする。カウンセリング初学者は自己理解が何よりも重要視される。そこで必要となるのは、自己への気づき(セルフアウェアネス)である。カウンセラーにとってなぜ自己理解が必要なのか、それはクライアントや場面状況に応じて自己を柔軟に変化させることができるためである。カウンセラーは変動するクライアントや状況、そして社会に合わせて変化・変形していくことが求められる。逆に言えば、硬さを持たないことである。硬さを持つことは、偏りを持つことであり、変化を拒むことであり、結果として権威を持つことである。③自分を振り返る体験をする。これは「自己省察」である。自分の行いを振り返り、そして変化させること、これは何よりも求められるカウンセラーの態度である。他者からどのようにみられているのか(どのように評価されているのか)を知ることは、とても怖いことである。しかし対人援助職であるカウンセラーは、それを知らずに前に進むこと、進化すること、好転することはできない。カウンセリングコンピテンシー理論においては、自分の行動に対して積極的に他者の意見を求めることが望ましいとされている (Garner et al., 2016)。これら①②③はグループワークを通じて、他のメンバーそしてトレーナー(ファシリテーターと表されることが多いが、カウンセラー教育に特化したグループワークの場合はトレーナーと呼ぶことが相応しい)からのフィードバックを通じて体験できる。そして、副産物程度に考えておくべきなのが、④グループの凝集性を体験できる、である。凝集性は、体験活動として非常に達成感やカタルシスが得られる貴重な体験となる。この凝集性はグループカウンセリングなどでは大きな意味を持つし、治療的な役割も担っていると考えられる。しかしながらカウンセラー教育においては、前者3つほど重要な意味をなさない。グループワークでは、治療同盟という絆のなかで問題を解決していくという、カウンセラーとクライアントの結びつきを体験することができるだろう。これはカウンセラー教育以外で「人間の結びつき」、「力を合わせることのパワー」、「仲間との協働」などを目的としたグループワークの場合は大きな威力を発揮する。しかしカウンセラー教育の中ではこれを目標の一つにすると、目標間での

齟齬が生じやすく、全体としてまとまりがなくなってしまう可能性がある。それは、グループワークにおけるカウンセラー教育の目標は、どちらかというベクトルが個人内に向いており、自己理解や自己変容が重要となるためである。凝集性はベクトルが外へ向いており、他者との関係性という点に重きをおかれる。両者は決して矛盾するわけではないが、両立するのは難しいだろう。

倫理的問題についても、注意点をまとめておきたい。研究結果が示すように、この体験によってカウンセラーの評価が下されるような構造は望ましくない。したがって、外部から講師を招くという事が望ましい。または、評価に関係なくグループワークをプログラムに取り入れること、学生に選択の自由があることなどを保証することが求められるだろう。何よりも一番大きい倫理的問題は、個人的なネガティブ体験（時にトラウマ体験）を暴露するように迫られてしまう点である。自分が話したくないと思っていなくても、グループメンバーが次々と自分のつらかった体験を話していく。順番が回ってメンバーから「今度は、あなたの話が聞きたい」などと言われたときに、断ることはなかなかできないであろう。このようにして無理やり暴露させられることは、新たなネガティブ体験やトラウマ体験になりかねない。ここで重要となるのが、（ファシリテーターではなく）トレーナーの役割である。トレーナーは特にこの倫理の問題に注意を払う必要がある。無理に話をさせない、または細かな状況の説明はいらないからその時の自分の思いを語ってもらうなどの配慮が大切である。セッションが暴露大会にならないためにも、最初のインフォームド Consent は重要であろう。そして、グループワークの間に起こった問題のサポート体制をしっかりと整えておくことが必要である。そのためには、スタッフはトレーナーの他にもう一人以上の心理の専門家が必要になる。このようなサポート体制やインフォームド Consent、その場のトレーナーによる介入などの安全網を何重にも張っておくことが必要である。グループワークを取り入れようとするプログラムやカウンセラー教育者が第一に優先すべきは、参加者の安全で安心した学習環境（体験環境）であることは忘れてはならない。

9. おわりに

やはり、グループワークは、カウンセラー教育に必要不可欠である。グループワークの歴史や役割、活動の目的などを見てくると、この結論に達する。カウンセラーになろうとするとき、それが簡単には担えないことを実感すると思う。この困難さや葛藤を乗り越えることによって、人への援助を担う土俵にはじめて立てるのだということを、われわれは強く意識し、かつ忘れないでいたい。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP23K02942 の助成を受けたものです。

文献

- Anderson, R. D. & Price, G. E. (2001). Experiential groups in counselor education: Student attitudes and instructor participation. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 111-19.
- Bohecker, L. & Doughty Horn, E. A. (2016). Increasing students' empathy and counseling self-efficacy through a mindfulness experiential small group. *The Journal for Specialists in Group Work*, 41(4), 312-333.
- Bohecker, L., Vereen, L. G., Wells, P. C., & Wathen, C. C. (2016). *Counselor Education & Supervision*, 55(1), 16-30.
- Bohecker, L., Wathen, C., Wells, P., Salazar, B. M., & Vereen, L. G. (2014). Mindfully educating our future: The MESH curriculum for training emergent counselors. *The Journal for Specialists in Group Work*, 39(3), 257-273.

- Cooker, P. G. & Chercia, P. J. (1976). Effects of communication skill training on high school students' ability to function as peer group facilitators. *Journal of Counseling Psychology*, 23(6), 464-467.
- Council for Accreditation in Counseling and Related Programs. (2024). 2024 CACREP Standards and Glossary. (<https://www.cacrep.org/for-programs/2024-cacrep-standards/> 2024 年 12 月 25 日閲覧).
- Erby, A. N. (2019). Critical incidents in a brief multicultural counseling experiential group. *The Journal for Specialists in Group Work*, 44(4), 235-250.
- Garner, C. M., Freeman, B. J. & Lee, L. (2016). Assessment of student dispositions: The development and psychometric properties of the professional disposition competence assessment(PDCA). VIATAS 2016, Article 52. (https://www.counseling.org/resources/library/vistas/vistas16/Article_52.pdf)
- Goodrich, K. M. & Luke, M. (2010). The experiences of school counselors-in-training in group work with LGBTQ adolescents. *The Journal for Specialists in Group Work*, 35(2), 143-159.
- Haber, R. & Deaton, J. D. (2019). Facilitating an experiential group in an educational environment: Managing dual relationships. *International Journal of Group Psychotherapy*, 69(4), 434-458.
- Hall, B. S., Harper, I. & Korcusa, J. (2018). Exploring a relational cultural group trainee model for master's level counseling students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 43(1), 81-104.
- 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.
- Ieva, K. P., Ohrt, J. H., Swank, J. M., & Young, T. (2009). The impact of experiential groups on master students' counselor and personal development: A qualitative investigation. *The Journal for Specialists in Group Work*, 34(4), 351-368.
- 石倉篤. (2018). T グループの参加者の自己探求に関するモデルの提示ー反省的思考理論と体験過程理論を援用してー. 関西大学審査学位論文.
- 片野智治. (2003). 構成的グループ・エンカウンター. 駿河台出版社.
- 片野智治・岡田弘・吉田隆江. (2004). 教育カウンセラー標準テキスト初級編. 特定非営利活動法人日本カウンセラー協会.
- Keim, J., Goodrich, K. M., Crofts, G., & Walker, T. (2015). Empirical analysis of service learning in group work. *The Journal for Specialists in Group Work*, 40(4), 335-343. 國分康孝. (1992). 構成的グループ・エンカウンター. 誠信書房
- 小林純一. (1973). 人間関係とカウンセリングの新マイクロ・ラボラトリー・トレーニング. 相談学研究, 6(1),(2).
- 國分康孝. (1992). 構成的グループ・エンカウンター. 誠信書房.
- 國分康孝・片野智治. (2002). 構成的グループ・エンカウンターの原理と進め方 :リーダーのためのガイド. 誠信書房.
- 厚生労働省. (2017). 公認心理師カリキュラム等検討会報告書. (<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokyokushougaihoukenfukushibu-Kikakuka/0000169346.pdf> 2024 年 12 月 25 日取得).
- Luke, M. & Kiweewa, J. M. (2010). Personal growth and awareness of counseling trainees in an experiential group. *The Journal for Specialists in Group Work*, 35, 365-388.
- McCarthy, C. J. (2014). Introducing a special issue on experiential growth groups, *The Journal for Specialists in Group Work*, 39(3), 185-185.
- McCarthy, C. J., Falco, L. D., & Villalba, J. (2014). Ethical and professional issues in experiential growth groups: Moving forward. *The Journal for Specialists in Group Work*, 39(3), 186-193.
- Metin, A. & Doğan, T. (2023). Counsellors as a client: group counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 51(1), 162-176.
- 中村千賀子. (2015). 医学教育における行動科学とは何か. 医学教育, 46(4), 299-307.
- 中村和彦. (2013). 大学1年春学期におけるラボラトリー方式の体験学習の効果ー体験から学ぶ力の影響ー. 関西大学心理臨床センター紀要, 52(2), 137-151.
- Ni, C.-F., Lin, C.-C., & Dykeman, C. (2023). Exploring multimodality with online peer-facilitated experiential learning in group

- work training. *The Journal for Specialists in Group Work*, 48(4), 299-316.
- Oh, S., Mitchell, M. D., Bennett, C. M., Finnell, L. R., Saliba, Y., Heard, N. J., & Pennock, E. R. (2018). Journal sharing on group cohesion and goal attainment in experiential growth groups. *The Journal for Specialists in Group Work*, 43(3), 206-229.
- Ohrt, J. H., Prochenko, Y., Stulmaker, H., Huffman, D., Fernando, D., & Swan, K. (2014). An exploration of group and member development in experiential groups. *The Journal for Specialists in Group Work*, 39(3), 212-235.
- Ohrt, J. H., Robinson, E. H. III, & Hagedorn, W. B. (2013). Group leader development: Effects of personal growth and psychoeducational groups. *The Journal for Specialists in Group Work*, 38(1), 30-51.
- Pamukçu, B. (2022). An exploration of Turkish counselor trainees' development in experiential training groups: An uncontrolled case study. *International Journal of Group Psychotherapy*, 72(1), 64-92.
- Pollard-Kosidowski, B. L., Diambra, J. F., Bettge, J. R., & Burd, C. K. (2021). A qualitative exploration of using experiential groups to train future group counselors. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 14(4), Article 4.
<https://repository.wcsu.edu/jcps/vol14/iss2/4>
- 酒井志保. (2003). 基礎看護学実習におけるカンファレンスの変化—人間関係トレーニングを授業に取り入れて—. 日本看護研究学会雑誌, 26(3), 287-.
- Shumaker, D., Ortiz, C., & Brenninkmeyer, L. (2011). Revisiting experimental group training in counselor education: A survey of master-level program. *The Journal for Specialist in Group Work*, 36, 111-128.
- St. Pierre, B. K. (2014). Student attitudes and instructor participation in experiential groups. *The Journal for Specialists in Group Work*, 39(3), 194-211.
- Steen, S., Vasserman-Stokes, E., & Vannatta, R. (2014). Group cohesion in experiential growth groups. *The Journal for Specialists in Group Work*, 39(3), 236-256. DOI: 10.1080/01933922.2014.924343
- Stevens, M., Strohl, S. & McGowan, P. (2023). Practical interventions for groupwork leader training in master's counseling programs. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 17(3), Article 9.
<https://digitalcommons.sacredheart.edu/jcps/vol17/iss3/9>
- 田所摂寿. (2018). 臨床実践に求められるカウンセラー教育内容の検討—倫理的意思決定・グループワーク・セルフケア—. 作新学院大学大学院心理学研究科臨床心理センター研究紀要, 11, 1-8.
- 田所摂寿・松本浩二. (2015). カウンセラー教育再考②—マイクロ・ラボラトリー・トレーニング—. カウンセリングワールド, 2, 75-77.
- 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事業実践の試み—. 実験社会心理学研究, 52(2), 137-151.
- 土屋耕治・楠本和彦・中村和彦. (2024). 人間関係学び方—人間性豊かな関係を育む「ラボラトリー方式の体験学習」の理論と実践. ナカニシヤ出版.
- 寺沢英理子・増戸紀子・藤瀬竜子・大野裕美・藤原唯. (2022). 看護教育における人間関係トレーニング—コロナ禍での挑戦—. 心理相談研究, 14, 3-24.
- Ting, R. S., Thong, J. J., Lim, J. Y., & Jones, E. (2022). Assessing the efficacy of contextualized group counseling education in Asia: A mixed methods study. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 44(3), 1-19.
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2020). *The theory and practice of group psychotherapy* (6th ed.). Basic Books.
- 柳原光. (1976). Creative O.D.人間のための組織開発シリーズ I. プレスタイム.
- 山口真人・楠本和彦. (2002). 学校教育への人間関係トレーニングの応用. 人間関係研究, 2, 31-82.
- Young, T. L., Reysen, R., Eskridge, T., & Ohrt, J. H. (2013). Personal growth groups: Measuring outcome and evaluating impact. *The Journal for Specialists in Group Work*, 38(1), 52-67.
- Zhu, P. (2018). Experiential growth group in counselor education: A review of its pedagogy, research, and ethical dilemmas. *The Journal for Specialists in Group Work*, 43(2), 144-165.