

心理治療者の基礎的訓練に関する一考察

——大学におけるその可能性と限界——

藤 縄 真 理 子

A Study of Preliminary Training to be Psychotherapists

——The Possibility and Limitation in the University——

Mariko Fujinawa

1. は じ め に

心理治療者の訓練は最近になって徐々に大学院段階での訓練が体系づけられはじめている。しかし訓練といっても、その内容は大学によって、また教官のオリエンテーションによって異なり、これといって定義されたものはない。そして現在日本では、ほとんどの大学で心理治療者の訓練にあたる教官は1～2名であり、学部段階では、ほとんど訓練らしいものを受けられないのが実情であろう。そして、学部卒業後、訓練のないまま心理治療的活動に入る卒業生も多くいることを考えると、心理治療者の訓練を大学院に入ってからに限ってはいられないことも容易に推察されよう。そしてさらに、現在の大学院での訓練についても、充分というにはほど遠いのではなかろうか。

筆者は本稿で、まず大学・大学院における心理治療者の訓練の実態をとらえ、さらに学部段階での基礎的訓練の可能性について、これまで提唱されている方法とその方法のもつ問題点の解決策を論じ、さらにその限界を明らかにしたいと思っている。

2. 従来の研究の動向

精神分析においては従来、ユングが教育分析の必要性をすすめて以来、個人分析（教育分析）が分析家の訓練の主流となって今日まで続いている。

一方、特に米国においては、心理治療のめざましい発展が認められ、その中でもロジャーズ、C. R. が1957年に発表した「治療的人格変化に必要なにして充分な条件」は画期的であった。

心理治療者の訓練に関する研究は1960年代以降急速な増加傾向を示しているが、その要因としては次の二点が考えられよう。(1)社会的事情の変化により、精神的援助を求める者が増加し、より多くのカウンセラーの出現が求められたこと¹⁾²⁾³⁾⁴⁾。(2)従来の訓練方法、専門家に対して実験的研究がなされることによってその効果に疑問がなげかけられたこと⁵⁾⁶⁾である。そして、新しい訓練方法が試論として提出されその効果が検討されている⁷⁾⁸⁾⁹⁾¹⁰⁾¹¹⁾¹²⁾¹³⁾¹⁴⁾¹⁵⁾¹⁶⁾。

3. 基礎的訓練における課題とその解決策

ここで述べる基礎的訓練とは、訓練生が実際に患者を担当して（スーパービジョンを受けながらの場合も含む）治療をはじめる以前の訓練段階、大学でいえば学部段階の訓練と定義しておく。又、これは実習に含まれるものであり、訓練生の体験を重視したものである。

現在わが国で基礎的訓練の方法を体系的に提唱している文献は数少ない¹⁷⁾¹⁸⁾。提唱されている訓練方法の概略を述べよう。

(1) 訓練方法の概略

1) 応答練習Ⅰ

およその方法において、まず訓練の最初におかれているのは紙上応答練習であろう。これは記述されたクライアントの発言に対して応答欄に筆記で答えるものである。この際、①そのクライアントの発言からクライアントの体験過程がどんなものかを想像し、②そこからカウンセラーが自分の心の中につくり上げたイメージをそのまま言語化して表現し伝えたとすれば、どのようなことばになるかという課題が訓練生に与えられることになる。そして各々の反応を読みあげ、この課題に添ってグループ討議がなされるわけである。

紙上応答練習から一歩進むと、録音されたクライアントの発言を聴いて紙上に応答する聴取練習に入る。ここでは、クライアントの声の調子や口調なども訓練生に伝わるので、訓練生としてはイメージが浮かびやすくなる一方、聴き直しができないので、懸命にその内容を追ってしまい脈絡がつかめなかったり、前の部分を忘れてしまったりというむずかしさも加わってくる。各々の反応をグループ討議することは同様である。

次の段階は即答法であろう。すなわちそれまで、訓練生は紙上に応答すればよいのであるから、考える時間もあり、応答の吟味もできる。しかし即答法では、録音されたクライアントの発言を聴いて、それに答える形で即時に自分の応答を録音するという方法であるから、クライアントの発言を聴きながら同時に、体験過程やイメージをたどってゆかなければならない。ここで訓練生は新たに様々な困難に出会うと共に、思いがけぬ自分の応答特徴に直面することになる。これらはグループ討論の場で充分検討される必要がある。

2) 応答練習Ⅱ

次の訓練はロールプレイが主となる。これは訓練生がクライアント役割、カウンセラー役割をとり、実際の場面を設定してカウンセリングの技法的訓練を行なうものである。ロールプレイは必ず録音し、逐語記録を作成してグループ討議に提出される。

基礎的訓練の最終段階は、このロールプレイを、試験的なものであることに了解を得られたクライアントと数回にわたって連続的な面接を行なうことである。この際も、録音、逐語記録、話の内容や反省についての要約を毎回とることが必要とされている。

以上が基礎的訓練の概要であり、いずれもグループ討論という底辺の上に体系的に構成されている。もちろんこれ以外にも遊戯治療者としての訓練や、芸術療法的な訓練など多くの訓練方法が切りわくであろう。上記の概要は、基礎的訓練としては体系だっており、問題はないように思われるが、実際に訓練生として、あるいは訓練者としてこれを実施してみると、多くの課題や問題点が明らかになり、新たな解決策が求められる事態も少なくないのである。

(2) 基礎的訓練の問題点と解決策

上記の基礎的訓練においては、時に、良い応答のしかたを表面的にのみ学習することがおこりうる。しかし、従来の文献では、それを避けるために一体どのような方法・解決策があるのかについてはほとんど述べられていない。ここでは、筆者が基礎的訓練を実施する時、これまで提唱されている体系的訓練を表面的な学習に流れるのを避け、より体験的にするために導入している

2つの方法について述べようと思う。

1) 応答練習の際の再応答法の導入

応答練習段階の訓練状況で最も問題となるのは、訓練生が、訓練者の主張する応答方式をのみ身につけてしまうことといえるのではなかろうか。あるいは、訓練生が自分の応答を合理化して1人納得しようとすることもおこりうる。それを解消する一案として再応答法を掲げたい。

この方法は単純であるのでまずそれを述べよう。これは紙上応答とロールプレイの組合せといえるかもしれない。クライアント発言を読んで（聴いて）自分の応答を紙面に書く（録音する）までは通常の応答練習と同様である。場合によっては、可能な応答をいくつかしておくこともできる。次に、2人1組になり、相手にカウンセラー役をとってもらい、自分はクライアント役をとる¹⁾。そして、自分の読んだ（聴いた）クライアント発言を自分で言う。そしてカウンセラー役の方は、その応答（すなわちクライアント役をとっている訓練生のした応答）をする。そして、クライアント役の訓練生はそれに対して再応答するわけである。あるいは自分の作成した応答を相手の口から聴いた時の内省を求められる。このひと言の再応答で、訓練生は「自分の応答がクライアントに伝わるかそれとも自分のひとりよがりであったか」に気付くことは意外に多いようである。又、この方法の応用として、グループで行なう時、参加者全員の応答に対して全員が再応答をしてゆくことも可能であり、この時はさらにひとりよがりの応答は訂正されることになる。そして他の訓練生の作成した応答がクライアント役の自分に鋭く伝わり、新しい応答を身につける第一歩をふみ出すこともある。

2) ロールプレイの際の相互評定表の導入

応答練習Ⅱの中心はロールプレイであるが、そこにおいて、その後のグループ討論を有効に活用する方法の一つとして、筆者ら¹⁰⁾は相互評定表の導入を試みている。ロールプレイにおいては、実際場面では明確には得られにくいクライアント側からのフィードバックを明確にしやすい。こ

表 1. 相互評定表の各インストラクション

カウンセラー用	クライアント用
I. 今のクライアントの気分に最も合っていると思われる箇所に○印をつけて下さい。(21項目)	I. 今のあなたの気分に最も合っていると思われる箇所に○印をつけて下さい。(21項目)
II. あなたのクライアントが、今あなたをどのように思っているか、クライアントになったつもりで適当と思われる箇所に○印をつけて下さい。(16項目)	II. あなたのカウンセラーについて、今どのように思っていますか。最も適当と思われる箇所に○印をつけて下さい。(16項目)
III. カウンセリング中あなたが行なう事柄について、最も適当と思われる箇所に○印をつけて下さい。(25項目)	III. カウンセリング中あなたのカウンセラーが行なう事柄について、最も適当と思われる箇所に○印をつけて下さい。(25項目)

表 2. 項目例(表1のⅡの例)

1. 理解されていると感じる
2. Co. に怒りを感じる
3. Co. は嫌いである
4. Co. を尊敬している
5. Co. にまごついている
6. 受けいれられたと感じる
7. 心配されていると思う
8. 嫌われていると思う
9. 信頼している
10. 感謝している
11. Co. に混乱させられた
12. Co. に拒否された
13. Co. に苛立っている
14. Co. が好きである
15. Co. を恐れている
16. Co. に頼っている

Co.=カウンセラー

の方法はその利点を利用しようとしたものである。相互評定表をまず紹介したい。これは Illinois State University Student Counseling Center Handbook (1977. Lamb) より、面接後（これは実際のカウンセリングに使用しているものであるが、筆者らはクライアントへの影響を考え、ロールプレイにおいて使用の方が効果的であり害が少ないと考える）クライアントとカウンセラーが記入する相互評定表を翻訳改正したものである。

（手続）昭和52年11月～53年1月、学部3回生を対象に、本評定表を使用してロールプレイを実施した。訓練生は6名（2名1組計3組）20分間のロールプレイ——相互評定表記入——討論を1セッションとして5回実施した。（相互評定表は表2に示したような項目について「全くそうである——全くそうでない」の7点尺度で評定する。）

（結果・考察）

カウンセラーとクライアントの評点の差を総計し、その変化を示したものが、Fig. 1～3である。

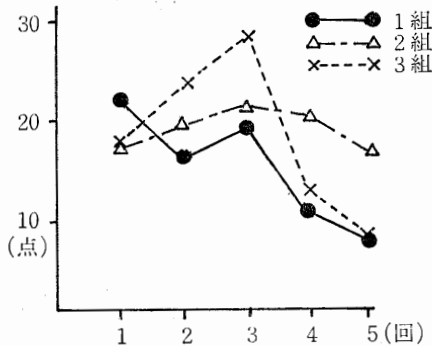


Fig. 1. 「クライアントの状態」

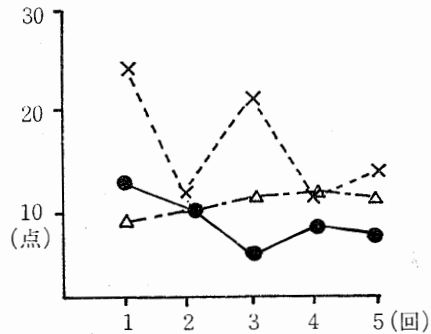


Fig. 2. 「クライアントのカウンセラー認知とカウンセラーの自己認知」

① 全体的傾向として、回を経るに従って差は減少している。すなわち、相互評定の結果がフィードバックされることで、カウンセラーには、自分の認知とクライアントの認知のズレが明確になると考えられる。特にズレが大きくなった時には、その点について討論が集中するため、翌回にはズレが著しく減少することが図からうかがわれる。しかし、この減少がすぐにカウンセラーの自己認識として定着するとはいい難いようで、その翌回に再びズレが増加した組もみられる。又、Fig.1の第3組においては、クライアントの表面的な「元気のよさ」に対してカウンセラーはその裏にある不安を感じて評定したためズレが大きくなったことが討論の中で明らかになった。ズレの大きさはこのように、クライアントの内的なズレを示す場合もあり、クライ

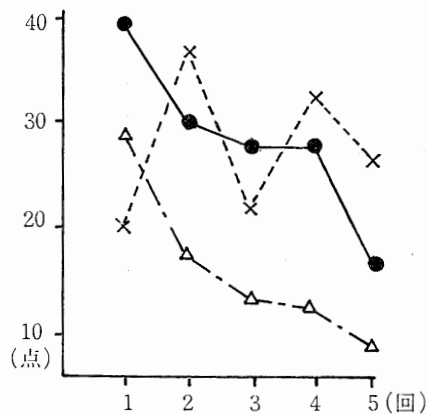


Fig. 3. 「カウンセラーの行動」

エント役の訓練生にとってもズレの性質を知ることが有意義であったと思われる。従ってズレの量のみならず、ズレの意味に注目することによって討論の質が深まると考えられる。

② ズレの減少傾向は Fig. 3 において著しく、Fig. 2 では明らかでない。すなわち、相互評定によって、カウンセラー自身の外的な、あるいは直接的な行動は比較的意識化されやすいが、「クライアントがカウンセラーをどう感じているか」という感情的側面については、たとえズレが明確になっても意識化訂正されにくいように思われる。このようなカウンセラーの自己洞察をも必要とするようなものについては、応答練習やロールプレイという訓練をこえる何らかの訓練方法が必要なのかもしれない。

ズレの大きかった項目をまとめると、訓練初期においてカウンセラー役の訓練生は「クライアント理解」を意識するあまり、意識的に自己表現をおさえる傾向が出るのに対し、クライアント側はそれを明確にすることへのカウンセラーの不安や不誠実さとうけとりやすいことがうかがわれる。これからの訓練において、訓練生の genuineness の問題のとりあげ方を考慮する必要性を示唆するものと思われる。

以上の結果にみられた如く、相互評定表を導入することによって、訓練生のカウンセリング関係についての知識が乏しくとも、訓練者が未熟であっても、グループ討論がかなり核心的な意味あるものとなり、感想の言い合いから一歩進んだ「自己認知を再検討する場」となりうるということが考えられる。これは、基礎的訓練が、熟達した訓練者の不足のために限られてしまうという問題点の一つの解決策ともなるのではなかろうか。

4. 訓練可能性についての一実験

本実験は、心理治療者としての基礎的訓練の可能性検討のため、被験者や期間を学部段階（学部の授業時間数で実施可能な期間）よりさらに限定して訓練を試みたものである。

（手続と方法）

・訓練生：保育科生 55名

・手続 訓練群：Pre-Test²⁾——訓練（4グループ）、1日2時間、連続5日間——Post-Training-Test（訓練最終日）——Post-Test（訓練後7週間目）

比較群：Pre-Test——（10週間待機）——Re-Test——Post-Tr-Test と同じ Test.

・訓練内容

A 群（Rating）訓練生は保育場面における問題場面と、その場面での保育者側の応答10通りを記述したものを提示され、それらの応答を共感性尺度に基づいて独自に評定する。その評定点についてグループで討論する。

B 群（Re-response）訓練生はまず提示された問題場面に対してできるだけ多くの応答を作成する。次に2人1組になって、各応答について「その応答をした保育者」と「その応答を受ける子供」のロールプレイを実施し、子供の役の時はその各応答に対して再応答する。その再応答は後に全員発表し合う。これは前章で述べた再応答法の応用である。

C 群（Experiential-Theory）各問題場面に対して応答し、さらにクライアントの状態の理解などに関する質問項目（5項目）に答えることにより、各自の持つ感受性・共感性を明確にしてゆくことを意図する。後半3日間は理論的説明を付与する。

D 群 (Theory-Experiential) ロジャーズのカウンセリング理論を中心とした理論的説明を先行させ、その後、各問題場面に対する応答を行ない質問項目に答える。

(結果の処理)

Pre-Test, Post-Training-Test, Post-Test に記入された各自の反応を次の手続によって処理した。

(1) 分類カテゴリー

Strupp (1955)²⁰⁾, Stollak (1973)²¹⁾の用いたカテゴリーから抜粋した22カテゴリー (表3)。

自由記述された応答は、評定者によって一文づついずれか一つのカテゴリーに分類される。評定者は2名で、その相関は $r=0.86$ であった。

(2) 共感性評定尺度

1～9点まで、おのおのの評定点に対してその評定基準が明記された尺度で、評定は一応答全体に対して一評定点が付与される。2名の評定者によって評定され、相関は $r=0.84$ であった。

(結果)

(1) 分類カテゴリーにおける結果の検討

各カテゴリー別の分析はグループ討論や個人差が大きく影響していると思われるので、ここでは省略し、レベル (I・II・III) による比較を行なう。レベルとは、子供の表現している状態・感情の受容と伝達の程度によってカテゴリーを3つに分けたものである。

各訓練群および比較群 (G 群) の各レベル値を表4に示した。そしてグループ別に各レベル値

表 3. 分類カテゴリー

レベル	No	カテゴリー
I	1	禁止・叱責
	2	命令
	3	皮肉・脅し
	4	不賛成意見
	5	皮肉的な他児への働きかけ
	6	拒絶
	7	皮肉を含む質問
II	8	質問
	9	気をそらす
	10	教育的意見
	11	考えさせる
	12	事実の説明
	13	承認的な他児への働きかけ
	14	行動への誘い
III	15	簡単な受容
	16	行動の提案・助言
	17	承認・力づけ
	18	再保証・なぐさめ
	19	行動の反射・明確化
	20	成人側の感情の表現
	21	子供の感情の反射・明確化
	22	その他

表 4. 各レベル値 ($\bar{X}$) %

Test		Pre-Test			Post-Tr-Test			Post-Test		
Gr	level	I	II	III	I	II	III	I	II	III
A		47.9	38.7	13.1	42.2	39.0	18.7	49.1	36.5	13.9
B		51.9	34.0	13.0	33.8	40.4	25.9	45.6	40.0	13.9
C		53.7	34.5	11.6	29.9	38.9	30.6	34.4	36.9	28.5
D		40.0	47.0	13.1	14.0	32.4	52.4	26.7	38.3	35.0
G		47.6	39.9	11.3	41.5	39.1	19.5	42.2	42.9	12.4

について Pre-Test と Post-Tr-Test, および Post-Test とを比較し、その変化を検討 (サインテスト) した結果が表5である。

表5に示した如く、A 群は I. II. III の各レベル共に有意な変化を示していない。B 群につい

表 5. グループ別各レベル値の変化 (サインテスト): 人数

Gr Test		A			B			C			D			G		
		+	-		+	-		+	-		+	-		+	-	
P o s t T r	I	4	7		1	13	***	0	9	**	0	10	***	3	8	
	II	4	7		11	3	○	7	2		1	9	*	6	5	
	III	8	3		13	1	***	8	1	*	10	0	***	8	3	
P o s t	I	4	1		4	7		0	6	*	1	7	○	4	4	
	II	3	2		7	4		5	1		4	4		5	3	
	III	2	3		7	4		6	0	*	8	0	**	4	4	

○ : $p < .10$, * : $p < .05$, ** : $p < .01$, *** : $p < .001$

では I レベルが減少し, III レベルが増加する傾向が示された。このことは, B 群において, I レベル: “子供に対して拒否が伝わり, 子供の感情は受容されていない” ような応答が減少し, II レベル “子供に対しての拒否はないが, 感情を受容しようとする動きはなく強く指示的で, 大人の立場からの発言” や III レベル “子供に対しての受容が直接に伝えられる子供と等しい立場に立っての発言であり, 子供の人格を尊重しようとする発言” の応答において増加するという効果を示しているといえるであろう。

C 群においても I レベルが有意に減少し, III レベルが有意に増加するが II レベルにおける変化は有意ではなかった。C 群における訓練効果は, “拒否が伝わる” ような応答が減少し “受容が伝わる子供の人格を尊重しようとする発言” が増加するという傾向をもったものであることが示唆される。

D 群においては, I レベルが有意に減少するのみならず, II レベルにおいても有意な減少を示し, III レベルが有意に増加している。すなわち D 群における訓練の効果として, “拒否が伝わる” ような応答のみならず “拒否はないが感情を受容せず強く指示的” な応答も減少し, “受容が伝わる子供の人格を尊重しようとする応答” が増加する傾向が示された。

G 群においてはいずれのレベルにおいても, その変化に有意差は見出されなかった。

(2) 共感性評定点による結果の検討

共感性評定点における Pre-, Post-Tr-, Post-Test における変動を群別に示したものが表 6 および Fig. 4 である。

Fig. 4 では, 比較群がほぼ水平な直線になっているのに対して, 訓練群ではいずれも Post-Tr-Test を頂点とする山型になっていることが明らかである。Pre-Test においては訓練群, 比較群共に相互に有意差は見出されていない。グループ別にその変化を検討してみよう。

A 群においては, 訓練群中最も低い値ながら, Post-Tr-Test においては Pre-Test よりも有意に高い共感性を示していることが明らかである。このことは A 群の方法 (Rating) による訓練によって訓練生の共感性が高まりうることを示しているといえよう。しかしながら, 7 週後の Post-Test においては, A 群の共感性評定点は Pre-Test の水準にまで低下し, 有意な差は見出

表 6. 共感性評定点 ($\bar{X}$)

Gr \ Test	Pre	Post-Tr.	Post
A	2.96	3.83***	3.02
B	3.08	4.24***	3.18
C	3.00	4.73***	3.95***
D	3.12	5.00***	4.29***
G	2.99	3.16	3.13

有意記号は Pre-Test と比較
t 検定 (***: $p < .01$)

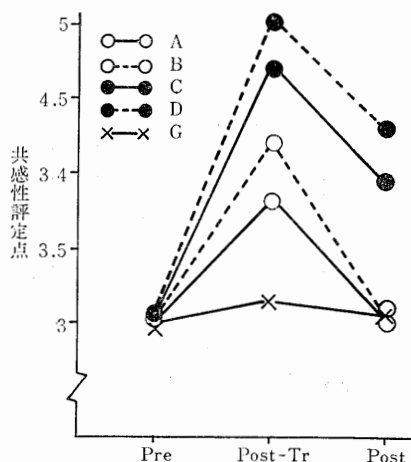


Fig. 4. 共感性評定点変化

され得ない。すなわち、A群における訓練効果の持続性が極めて短期であることが示されている。

B群の変化についてみると、B群では、Post-Tr-Testにおいて、A群よりやや高い評定点を示し、Pre-Testより有意に高い。しかし、A群と同様、Post-Testでは、評定点はPre-Testの水準に逆戻りしており、訓練の効果の持続性に関しては問題を残しているといえよう。

C群の変化はPost-Tr-TestにおいてはA・B群よりさらに顕著である。Pre-Testと比較すると有意に高い評定点を示し、C群の方法が明らかに訓練生の共感性を高めうるといえよう。

D群における変化は訓練群中最も著しいものである。Post-Tr-Testでは、Pre-Testより有意に高い評定点を示し、まずD群の訓練方法が共感性を高める効果を持つことが示されている。さらにPost-Testにおいても、C・D群はPre-Testよりも有意に高い評定点を示し、7週間という時間経過における限りその持続性が証明された。

訓練を行っていないG群においては、Pre-, Post-Tr- (と同じテスト), Post-Test (Re-Test) 間に有意な差は見出されず、以上述べてきた変化が訓練という要因によるものであることが裏付けられる。

訓練群における変化を要約すると、Post-Tr-Testにおいては、訓練群はいずれもPre-Testより高い評定点を示し、それぞれの訓練方法が共感性を高めるという効果を持ちうることを示された。しかしながら、その効果の持続性については、グループによって差があり、A・B群は7週後にはその効果が全く消失していることが明らかになった。C・D群においては、Post-Tr-Testより低下するとはいえ、未だPre-Testより高い評定点を維持し、その持続性が示された。

以上が筆者が実施した訓練の概要とその結果である。被験者が、保育科生という心理治療者とは幾分異なった分野の学生であることなどに問題は残るが、本結果は、学部段階においても基礎的訓練は可能であり、その効果を期待しうることを支持していると思われる。

5. 基礎的訓練の限界

「限界」といっても、そこには訓練生個人に関係して生じてくる限界と、訓練者や設備等訓練

生の外に在る限界とがあると思われる。前者を内的限界，後者を外的限界と仮に称しておく。

(1) 内的限界について

さらに内的限界には，訓練をうける以前の個人的なレベルにおける限界と，訓練過程においての限界とが含まれていると思われ，まずこの両者を分けて論ずる必要がある。

1) 個人的限界ともいえる前者については，第一に「素質」があげられよう。すなわち，「素質に関係なく訓練効果は上がりうるものなのか，あるいは素質は訓練効果を越える要素なのか」という点についてである。

これに対して，前章の実験結果の一部を引用したい。各訓練群において，Pre-Test で高い実定点を示したもの（3～5名）と低い評定点を示したもの（3～5名）についてその訓練による評定点の変動を示したものが Fig. 5 である。

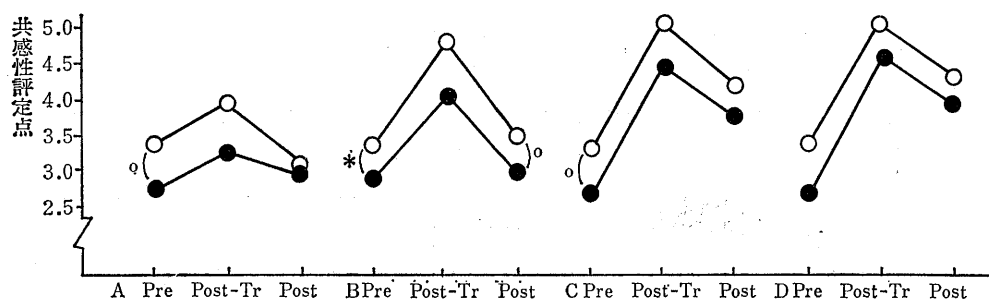


Fig. 5. 共感性評定点上位群，下位群の評定点（○： $p < .10$ ，*： $p < .05$ ）

Pre-Test → Post-Tr-Test の評定点の変化は，上位群・下位群共に同様の山型を示している。すなわち，訓練によって Pre-Test の成績にかかわらず共感性が高まりうることが示唆されよう。又，C・D 群においては，Post-Tr-Test における上昇傾向が，上位群より下位群において大きく，Post-Test で低下する程度は下位群において小さい。従って，訓練の効果は，上位群よりも下位群に強く見られることが示唆される。しかしながら，いずれの群においても，又いずれの時点においても下位群と上位群の評定点が逆転することはない，すなわち，下位群は結局上位群より低い評定点しか示していないことが明らかである。

この実験結果から，Pre-Test の評定点を訓練前の訓練生の共感性における素質とすれば，次の2点が明らかになると思われる。まず，共感性の低い訓練生においても，訓練によって素質的に共感性の高い者の訓練前の状態よりは高い評定点を示しうることになるということであり，訓練の必要性和可能性を裏付けるものである。次に，本来共感性の高い者と低い者を訓練した場合，やはり高い者の方が常に，低い者より高い評定点を示すということで，素質的な要因の重要性は見逃すことができない。本結果から訓練効果を上げるためには，素質からみた選抜ということが必要といえるかもしれないが，それは大いに困難が予測される。更に，そのことが心理治療者の道をせばめたり，心理治療者の多様性を阻害したりしないよう十分な配慮が求められることでもあろう。

他の個人的限界としては Motivation のあり方や年齢，精神的成熟なども基礎的訓練の効果に影響するものと思われる。

2) 次に訓練過程に関係する限界として、経験や時間といった要因が考えられるように思われる。すなわち、心理治療者の(基礎的)訓練において主眼となる「クライアント理解」は、どうしても知識としての理解ではおおいきれない部分が多く、経験を通しての理解に負うところが大きいのである。この点で、応答練習の段階では訓練生にとって、自分の生き方を問われるような、身にしみた理解というものはどうしても少なく、またそのレベルでの理解がない限り、実際場面では訓練効果を充分発揮することは困難であるといえよう。従って応答練習やロールプレイに限られた基礎的訓練の限界がここにあるようである。身にしみた理解を少しでも深めるために、グループ体験やイメージ体験を訓練に含めることも可能であろうが、この訓練的效果については今のところ明らかでないので、別の機会に譲りたい。

時間的要因と述べたのは、一つの体験が訓練生の中で血肉となり、発酵して自分のものとなるための時間とでもいえようか。この限界のため、訓練は単に多くの経験を次から次へと施行することでは逆に効果が上がらないということもありうると思われる。

(2) 外的限界について

まずあげられる外的限界は訓練者の不足であろう。心理治療者の訓練においては訓練されるものが、表面的な技術を越えた **Personality** 自分の反応特徴、相手をどうとらえるかといったことまで含まれてゆくので、訓練者の技術的な熟達のみならず、訓練生1人1人の **Personality** 理解と、それを画一化しない **Capacity** とが強く要求されることになる。

大学内の教官数は限られており、本稿と別に実施したアンケート調査³⁾でも「種々のオリエンテーションによる講義、演習」「異なる立場の教官との交流」が学部・大学院を通じて求められている。これらについては最近特に大学外で開かれるセミナーやグループ体験、講演会やグループスーパービジョンなどが増えてきていることで大学での訓練の限界を補充しつつあるように思われる。

アンケートにみられる学部段階での要望は1つには講義数、実習時間数の増加であるが、内容としては、理論的枠組、見学等実践場面と密着した実習というものである。理論としては所謂臨床心理学の概論といったものより、治療理論、精神分析といったものを求める声が強い。しかしこれらはまた(1)の内的限界で述べたように、自分の経験と併行してしか身についてゆくことが困難であるということもあり、単にその授業があればよいというものではないむしろかしさがある。

大学院段階になるとその要求は個人指導の色彩が濃くなり、個人スーパービジョン、教育分析を「大学院では是非あってほしいもの」にあげた者が70~80%にのぼる。これらについては熟達した訓練者の不足が大いに阻害要因になるところであるかもしれない。

以上種々の限界を述べてきたが、これらの限界はいずれもそう簡単に解決されるものではなく、また解決されるべきものとも言えない面をもっていると思われる。ただ、今後の心理治療の訓練において、限界を明らかにすることによって解決されるものとそうでないものをはっきりと分類し、解決策を見出すことが可能なものについてはさらに研究を進めてゆく必要があると思われるのである。

6. お わ り に

大学における心理治療者の訓練についていくつかの観点から述べてきたが、現在その体系的訓

練は形成途上にあるといえよう。アンケート調査の対象となった人のうち昭和40年以前の卒業者は、多く「体系的な訓練はなかった」「研究会が唯一の実際の訓練の場だった」と述べている。又、現在においても大学によっては「訓練らしきものはうけていない」という状態で、スーパービジョンや教育分析の経験をもつ者は約半数である。

さらに学部生に対して本稿で述べたような基礎的訓練を実施している所はまだ聞いていない。現在筆者は研究会という形でこの基礎的訓練を学部生に実施しているが、この成果についてはいづれ明らかにしたいと思っている。筆者自身一訓練生として、心理治療者の訓練の可能性と限界を明らかにすることで、今後の訓練方法がより充実したものになってゆく上で何らかの役に立てればと願う次第である。

註

- 1) 再応答法が有効な理由は、応答した訓練生自身がクライアント役になって、自分のなした応答に再応答するところにある。応答を作成した訓練生(Aとする)がカウンセラー役をとり相手(B)がクライアント役をとったのでは、Aがイメージした応答したクライアントと、Bがイメージして演じているクライアントとが異なることもありうるので、効果は半減してしまう。
- 2) Pre-Test, Post-Training-Test, Post-Test. いずれも保育場面において、保育者が扱いに困るような場面を抜粋、3～4行で説明した文章が20個提示されており、訓練生は空欄に「こんな時自分ならこう応答する」と思われる応答を書き入れる。Pre-Test と Post-Test は同じもので、Post-Tr-Test は類似だが、若干場面の異なるものである。
- 3) 「大学等における心理治療者の訓練に関する調査」で、詳しい結果の発表は別の機会に譲りたい。

参 考 文 献

- 1) Harvey, L. V. The use of non-professional auxiliary counselors in staffing a counseling service. J. of counseling Psychol., 1964, 11, 348-351.
- 2) Guerney, B. G. Jr. Psychotherapeutic Agents. 1969 Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- 3) Stollak, G. E., Scholom, A., Kallman, J. R. & Saturansky, C. Insensitivity to children: Responses of undergraduates to children in problem situation. J. of Abnormal child Psychol., 1973, 1, 169-180.
- 4) Stollak, G. E. Education for early childhood consultation. J. of clinical child Psychol., 1974, 3, 20-24.
- 5) Poser, E. G. The effects of therapist's training on group therapeutic outcome. J. of Consulting Psychol., 1966, 30, 283-289.
- 6) Carkhuff, R. R. Differential functioning of lay and professional helpers. J. of Counseling Psychol., 1968, 15, 117-126.
- 7) Truax, C. B., Carkhuff, R. R. & Douds, J. Toward an integration of the didactic and experiential approaches to training in counseling and psychotherapy. J. of Counseling Psychol., 1964, 240-247.
- 8) Truax, C. B. & Carkhuff, R. R. Toward effective counseling and psychotherapy: Training and Practice. 1967. Chicago: Aldine.
- 9) Ivey, A. E., Normington, C. J., Miller, D. C., Merrill, W. H., & Haase, R. F. Microcounseling and attending behavior: An approach to prepracticum counselor training. J. of Counseling Psychol., 1968, 15, (Mongr. 5)
- 10) Guerney, B. G. Jr. Filial therapy: description and rationale. J. of Consulting Psychol., 1964, 28, 304-310.

- 11) Stover, L. & Guernsey, B. G. Jr. The efficacy of training procedures for mothers in filial therapy, *Psychotherapy, Theory, Research and Practice*, 1967, 4, 110-115.
- 12) Harvey, L. V. The use of non-professional auxiliary counselors in staffing a counseling service. *J. of Counseling Psychol.*, 1964, 11, 348-351.
- 13) Beck, J. C., Kantor, D., & Gelineau, V. A. Follow up study of chronic psychotic patients "treated" by college case-aid volunteers. *American J. of Psychiatry.*, 1963, 120, 269-271.
- 14) Pagell, W. A., Carkhuff, R. R., & Bereuson, B. G. The predicted differential effects of the level of counselor functioning upon the level of functioning of outpatients *J. of Clinical Psychol.*, 1967, 23, 510-512.
- 15) Munger, P. F., Myers, R. A., & Brown, D. F. Guidance institutes and the persistence of attitudes: a progress report. *Personal and Guidance Journal*, 1963, 41, 415-419.
- 16) Rochester, D. The persistence of attitude and values of NDEA counselor trainees. *J. of Counseling Psychol.*, 1967, 14, 535-537.
- 17) 鐘幹八郎 1974 臨床心理学実習 第9章 倉石精一編 誠信書房
- 18) 鐘幹八郎 1977 試行カウンセリング 誠信書房
- 19) 辻井景子・藤縄真理子 セラピストの訓練に関する研究 第20回 日本教育心理学会 発表論文集855
1978
- 20) Strupp, H. H. An objective comparison of Rogerian and Psychoanalytic techniques. *J. of Consulting Psychl.*, 1955, 19, 1-7.

(博士課程大学院生)