

ロールシャッハ・テスト初学者のテスター体験に関する探索的研究

— KJ 法を用いて —

相談員（臨床心理学分野講師） 安 達 知 郎

【キーワード】 ロールシャッハ・テスト, 初学者, テスター体験, KJ 法

要約

ロールシャッハ・テスト教育に関して、教育を受ける側の体験を明らかにしその体験を詳細に検討することで、その教育内容を評価する研究はこれまでほとんど行われてこなかった。そこで本研究では、ロールシャッハ・テスト教育の基礎段階で重視されているテスター体験をとりあげ、テスター体験を通じてロールシャッハ・テスト初学者である大学院生が何を感じたのかを探索的に検討した。ロールシャッハ・テストを初めて実施した大学院生 4 名にブレインストーミングをしてもらい、テスター体験の感想をききとった。結果、カード化された感想が 59 個、得られた。そして、その感想を KJ 法によって集約した。結果、小グループ 34 個、中グループ 17 個、大グループ 7 個、および、大グループ間の関係を説明した図、文章が得られた。さいごに、これらの結果について、初学者が感じたロールシャッハ・テストの特徴、初学者に対するテスター体験の教育効果という 2 つの観点から考察した。

1. 問題と目的

河合（1999）は、ロールシャッハ・テストなどの心理テストを実施することで、対象化したものを通じて人間のこころについて考える態度が生まれると述べた。そして、そのような態度は心理臨床家に必要な態度であり、心理テストを身に付けることは心理臨床家の訓練において重要であると述べた。そして、実際に心理テスト、特にロールシャッハ・テスト教育が学部教育、大学院教育において重視されている現状がこれまで明らかにされてきた。たとえば、日本の大学の学部、大学院での心理テスト教育の実情を調査した伊藤・秋谷（1998）によれば、36 大学のうち 30 大学の学部において（83%）、ロールシャッハ・テストが授業に採用されていた。これはあらゆる心理テストの中でもっとも高い採用率であった（ロールシャッハ・テストに次いで採用率が高かったのは、WAIS-R（67%）であった）。同様の結果は、APA（American Psychological Association: アメリカ心理学会）によって認定されている臨床心理学博士課程コースを対象とした調査でも得られている。ロールシャッハ・テスト教育の実情を調査した Ritzler & Alter（1986）によれば、120 コースのうち 112 コースにおいて（93%）、ロールシャッハ・テストが授業に採用されており、さらにその 112 コースのうち 98 コースにおいて（88%）、ロールシャッハ・テストが他の心理テストと同等かそれ以上に重視されていた。また、ロールシャッハ・テストを含む心理テスト教育全般の実情を調査した Piotrowski & Zalewski（1993）によれば、80 コースのうち 85% のコースにおいて（実数は不明。以下同様）、投影法の授業が設定されていた（質問紙法は 89%、知能テストは 94%、行動アセスメントは 55% のコースにおいて、授業が設定されていた）。また、回答者に「臨床系大学院生が普段接している投影法を 5 個挙げてください」と求めたところ、回答者の 85% がロールシャッハ・テストを挙げた。これは投影法の中ではもっとも高い比率であった（ロールシャッハ・テストに次いで比率が高かったのは、TAT（80%）であった）。以上のことから、ロールシャッハ・テスト教育は、これからの心理臨床家養成を考える上で重要なテーマのひとつであると考えられる。

ロールシャッハ・テスト教育の理念

ロールシャッハ・テスト教育の内容、目標に関して、これまで、多くの先人が自らの経験に基づき、さまざまな提言をしてきた。「ロールシャッハ法の学び方をめぐって」というテーマで行われたシンポジウム（米倉・下村・秋谷・空井・深津・土川・氏原、1996）において、秋谷は①ロールシャッハ・テストが二者間の話し合いによって行われるテストであること、②自由反応段階と質問段階の意義、③ロールシャッハ・テストが知覚心理学的な意味を有すること、④臨床マナー、⑤コードの持つ解釈仮説、⑥病理、これら 6 点を学ぶことの重要性を述べた。また、空井は反応の継列を重視する一方で、テスターとテストシーの二者関係に入り込みすぎないようにコーディングによってそこから距離をとることの重要性などを、深津はテストシーの反応を体験しながら一方で客観的に評価していくやり方、テストシーとテスターのやり取りがきちんと再現されるようなデータの取り方を学ぶことの重要性などを挙げた。さらに、氏原は二律背反をキーワードとして、テスター—テストシー関係という主観と客観が微妙に交錯する状況をまとめること、「いかに見たか」をみることでテ

スティーの人格構造に迫るロールシャッハ・テストにおいては決定因間のバランス、つまりコードがまず重要であるが、コードだけでは反応の意味をすべてとらえることはできず、その肉付けとして継列分析を行うこと、解釈結果からテストィーに対する支援計画、その後の経過などを見通すこと、そして、テストィーの体験を追体験し、反応というテストィーの人格の断片からその全体像を描き出すことという4点の重要性を述べた。また、高橋（2003）は自らの心理臨床家としての経験、大学教員としての経験に基づき、学部教育ではテストィー体験とテスター体験をもち、さまざまな心理テストの効用と限界を理解し分析方法を習得することが、大学院教育では見立てのためにバッテリーを組んで心理テストを実施し、その結果を報告書にまとめることが必要であると述べた。さらに、研修会、個人スーパービジョンを通じて、授業で学べなかったことを補うことが必要であると述べた。

以上の提言を総合すると、ロールシャッハ・テスト教育の内容については、基礎段階では実施、コーディング、構造分析を、発展段階では継列分析、統合的解釈、実践的応用（診断、支援計画の策定、報告書作成など）を主に教えることが重要であると考えられる。また、教育目標については、基礎段階では、主観と客観が交錯するテスター・テストィー関係を体験的に学ぶこと、テスター・テストィーのやり取りを再現できるようなデータを取ること、背景理論を学ぶこと、主観的解釈を可能にするためにその対照としての客観的解釈、コーディングを身に付けることが、発展段階では、主観的視点も用いた継列分析によって構造分析から零れ落ちた点をすくいあげること、主観と客観が統合されており、かつ、クライアントの実際の支援に役立つような解釈をすること、解釈をクライアント本人、他の専門職に伝わるような形で表現することが目指されると考えられる（教育内容、教育目標を表1に示す）。

表1 先人によるロールシャッハ・テスト教育案

段階	教育内容	教育目標
基礎	・実施	・主観と客観が交錯するテスター・テストィー関係を体験的に学ぶこと
	・コーディング	・テスター・テストィーのやり取りを再現できるようなデータを取ること
発展	・構造分析	・背景理論を学ぶこと
	・継列分析	・主観的解釈を可能にするためにその対照としての客観的解釈、コーディングを身に付けること
発展	・統合的解釈	・主観的視点も用いた継列分析によって構造分析から零れ落ちた点をすくいあげること
	・実践的応用(診断、支援計画の策定、報告書作成など)	・主観と客観が統合されており、かつ、クライアントの実際の支援に役立つような解釈をすること ・解釈をクライアント本人、他の専門職に伝わるような形で表現すること

ロールシャッハ・テスト教育の実際と学生によるその評価

ロールシャッハ・テスト教育の実際とそれに対する学生の評価は、いくつかの先行研究で調査されている。たとえば、Mihura & Weinle（2002）は、臨床心理学、カウンセリング、学校心理学の博士課程コースに在学する254人の大学院生を対象に調査を行った。そして、ロールシャッハ・テストの基礎コース、発展コースでの実践的体験の中央値がそれぞれ、実施で3ケース、2ケース、コーディングで4ケース、4ケース、解釈で3ケース、4ケース、報告書作成で2ケース、2ケースであったこと、基礎コース、あるいはスーパービジョンを受講している学生（発展コースを受講している学生は少人数であったため、この分析からは除外）について、実施、コーディング、解釈、報告書作成に関する授業満足度が高かった（それぞれ、88%、77%、74%、67%の学生が基礎コースかスーパービジョンいずれかについて「素晴らしい」、あるいは「よい」と回答した。以下同様）一方で、理論、診断、支援計画の策定、クライアントへのフィードバックに関する授業満足度はそれほど高くなかったこと（それぞれ、58%、57%、46%、33%）を明らかにした。また、Hilsenroth & Handler（1995）は、パーソナリティアセスメント学会に所属する166人の大学院生を対象に調査を行った。そして、ロールシャッハ・テストの基礎コース、発展コースにおいて実施、コーディングしたロールシャッハ・テストのケース数が0から4ケースであった学生がそれぞれ49%、60%であったこと、基礎コースでは実施、コーディングに関する授業満足度が高かった（それぞれ、91%、87%の学生が「素晴らしい」、あるいは「よい」と回答した。以下同様）一方で、理論、解釈、報告書作成に関する授業満足度がそれほど高くなく（それぞれ、67%、70%、65%）、臨床的診断、調査方法論に関する授業満足度は低かったこと（それぞれ、49%、33%）（発展コースでは調査方法論（46%）を除いて、おおむね授業満足度が高かった（すべて75%以上））を明らかにした。さらに、基礎コース、発展コース、どちらにおいても構造分析に主眼を置く包括システム（Exner, 2003）が最も多く採用されていた（それぞれ、75%、63%）が、発展コースでは1/3以上が継列分析なども行う他の方法を採用していたことを明らかにした。以上の結果を踏まえ、Hilsenroth & Handlerは理論学習、実施体験の不足を指摘し、基礎コースで実施、コーディング（および、それらの背景理論）を、発展コースで解釈、診断、および、それらの統合を教えるという教育モデルを提言した。

以上の先行研究から、ロールシャッハ・テスト教育の基礎段階では、実際のケースに触れながら実施とコーディングを

教え、発展段階ではより実践を意識して解釈、フィードバックの仕方、支援計画の策定などを主に教えていることが示唆された。そして、それらの教育内容について、基礎コース、発展コース（あるいはスーパービジョン）を受講した学生がおおむね満足していることが明らかにされた。実際に行われている教育内容は、先人の提言に基づく教育内容とほぼ同じであった。心理臨床を取り巻く状況が日本とは異なるアメリカで行われた調査であることを考慮に入れておかなければならないが、基礎段階では実施、コーディング、構造分析を、発展段階では継列分析、統合的解釈、実践的応用（診断、支援計画の策定、報告書作成など）を主に教えるという教育内容が学生からある程度の評価を得ているという知見は、この教育内容の妥当性を裏付ける知見の一つであると考えられる。

教育目標からの評価

実際にロールシャッハ・テスト教育を受ける立場にある学生の視点からは、先人の提言に基づく教育内容はおおむね満足度が高かった。教育内容を評価する際、学生のニーズに応じているかどうかという視点は非常に重要な視点である。しかし、学生の視点以外にも教育内容の評価において重要な視点はある。その一つが教育者の視点、つまり、教育者が設定した目標を学生が達成しているかどうかという視点である。先人の提言に基づく教育内容は先人自らによって示された教育目標を達成するのに十分なものであるだろうか。不十分であるのならば、どのような教育プログラムを導入する必要があるのだろうか。

教育者が設定した教育目標を達成しているかどうかを検討するためには、まず教育を受けた学生が教育を通じてどのような体験をしたのかを明らかにすることが必要である。学生の体験という視点からロールシャッハ・テスト教育の内容を検討した研究として、教育全体を検討した研究は見られない。個々の教育プログラムを検討した研究も筆者が見る限り、森田・中原（2004）のみである。森田・中原は、専門家によるテスト体験のロールシャッハ・テスト教育における意義を検討するため、テスト体験をした学部生 202 名、大学院生 31 名の感想レポートを分析した。結果、学部生、大学院生、どちらの感想からも①体験前後の気持ち、②テスト実施中の心の動き、③テストの存在や関係への意識、④学習への動機づけ、⑤自分なりのテスト理解、⑥相談機関での観察や印象という 6 個のカテゴリーが抽出された。これらの結果について、森田・中原は個人的情緒体験（①体験前後の気持ち、②テスト実施中の心の動き、③テストの存在や関係への意識）はクライエントの追体験ともいえる内容であり、クライエント理解に有用であると述べた。

本研究の目的

以上のことから、ロールシャッハ・テスト教育の内容の大枠は先人により示されており、その教育内容を学生はある程度評価しているが、教育を受けた学生の体験が明らかにされてこなかったため、その内容によって教育者の設定した教育目標に学生が達しているかどうか、および、具体的などのような教育プログラムによって学生が教育目標に達しているのかは、先行研究ではほとんど明らかにされてこなかったと考えられる。そこで本研究では、ロールシャッハ・テスト教育によって教育者の設定した目標を学生が達成しているかどうか、さらには、具体的などのようなロールシャッハ・テスト教育プログラムが学生の体験をさらに豊かにするものなのかを検討するための基礎資料を収集することを目的として、ロールシャッハ・テスト教育プログラムを受けた学生が教育を通じてどのような体験をしたのかを明らかにする。本研究では、ロールシャッハ・テスト教育プログラムの中でも、とくにロールシャッハ・テストの実施体験、つまり、テスト体験を取りあげ、テスト体験を通じて学生が何を感じたのかを探索的に明らかにする。そして、考察において、テスト体験によって初学者が先人の提案した教育目標をどれくらい達成できたのか、および、それをより達成するためには何が必要なのかを検討する。テスト体験を取りあげる理由は、それがロールシャッハ・テスト教育、とくにその基礎段階で重視されている（Hilsenroth & Handler, 1995 ; Mihura & Weinle, 2002 ; 高橋, 2003）からである。

2. 方法

調査対象者

ロールシャッハ・テストの概要、コーディング、構造分析などを包括システム（Exner, 2003）に基づいて学習しており、かつ、これまでにロールシャッハ・テストを実施したことがない、つまり、テストを体験したことがない大学院生 4 名（男性 1 名、女性 3 名）を対象に調査を実施した（調査開始前、4 名はいずれもロールシャッハ・テストのテスト体験はしていた）。調査対象者には、調査への協力は任意であること、調査対象者の個人情報公表されることはないことなどを説明し、全員から調査協力の承諾を得た。

調査前の準備

調査対象者には、事前に包括システムに基づきロールシャッハ・テストを実施してもらった。その際のテスト体験は心理学専攻の大学生であった。調査協力者である大学生には、大学院生が実施者となること、ロールシャッハデータはテスト体験のもとに残ることはなく最終的にテスト体験者に返却されること、希望があれば匿名の状態の結果を解釈しそれをフィ

ードバックすることなどを説明し、全員からテストティーとなることのでき得た（テスト実施までに、いずれの協力者もロールシャッハ・テストのテストティー体験はなかった）。調査対象者には、それぞれ、1名、あるいは2名の協力者に対してロールシャッハ・テストを実施してもらった。全ての対象者について、テスト実施が困難になるような問題が発生することはなかった。

データ収集方法

調査対象者がロールシャッハ・テスト実施をどのように体験したのかをききとるために、本研究ではブレインストーミングを実施した。実施時期は、調査対象者がロールシャッハ・テストを初めて実施してから約1週間後であった。具体的な手順は以下のとおりである。

①ルールの説明

調査対象者4名に対して、ブレインストーミングの4つのルール（「批判厳禁」：どんな意見に対しても批判してはいけない、「自由に発想」：突飛なアイデアも歓迎する、「質より量」：たくさん出し合う中から質のよいものが出る、「改善発展」：他の意見に自分の考えを加えて改善する）を説明した。

②ブレインストーミング

「ロールシャッハ・テストを実施して感じたこと」をテーマとして、対象者4名に4分間、ブレインストーミングを実施してもらった。具体的には、各対象者に白紙のカードを数十枚配布した。そして、テスター体験を通じて感じたことが浮かんだごとに、カードにその内容を記述してもらい、そのカードを読みあげながら4名の真ん中に位置する机に提出してもらった。

③カードの確認、および、追加

②で収集したカードを1枚ずつ提出した本人に解説してもらい、表現の追加が必要なカードについては適当な表現を追加してもらった。このとき、解説の中に当該カードの内容とは異なる内容が含まれていると筆者が判断した場合、調査対象者の許可を得て、その内容を新たなカードに記述した。また、他の調査対象者が解説を聞いていて頭に浮かんだことがあれば、それも新たなカードに記述してもらった。

データ分析方法

ブレインストーミングによって収集したカード（データ）は、KJ法（川喜田，1967；1970）によって集約した。

KJ法は、データに研究者・分析者の主観が含まれていると考える点、分析プロセスなどを明示することが科学研究において不可欠である点などにおいて、優れた質的研究法の一つであると考えられる（西條，2008）。一方で、KJ法は代表的な質的研究法であるグラウンデッド・セオリー・アプローチなどと比べ、その方法論の中に「理論」を生成、検証するという視点、手法が乏しく、「理論」ではなく「発想」の生成にとどまっていると考えられる（岩壁，2010）。つまり、KJ法では結果に対する妥当性を十分に担保できないと考えられる。本研究は、これまで研究されてこなかったロールシャッハ・テスト初学者のテスター体験に関する「理論」「仮説」を生成するための探索的研究である。そこで本研究では、「理論」「仮説」生成の第一歩である「発想」生成に適したKJ法をデータ分析方法として採用した。ただし、本研究では、KJ法の分析プロセスにはないが、分析結果を調査対象者にフィードバックし、それが調査対象者自らのテスター体験を生き生きと表現しているかどうかを確認してもらった。そして、調査対象者の意見をもとに適宜、結果を修正した。これらの手順を追加した理由は、質的研究の質を見極めるポイントの一つである「協力者の生きられた体験のリアリティを伝えているか」という点（岩壁，2010）を確認し、KJ法であまり重視されていない分析結果の妥当性を検証するためであった。本研究で採用した具体的な分析手順は以下のとおりである。

①カード眺め

カードを広げ、そのひとつひとつを眺めた。

②小グループ作り

広げたカードの中から、お互いに親近感を覚えるカード同士をひとまとまり（小グループ）にした。そして、それらのカードの内容を圧縮して表現しうる一行見出しをその小グループにつけた。

③中グループ作り（大グループ作り）

小グループ作りが終わり、それ以上、小グループが作れない状態になったならば、小グループの一行見出しを1枚のカードと見なし、小グループ、および、小グループに入らなかった単独のカードで再び、グループ作りを行った（中グループ作り）。最終的にグループが10個以内になるまで、グループ作りの作業を繰り返した。

④A型図解

③までで最終的にまとめられたグループ（大グループ）について、どのような相互関係にそれらを配列すれば、もっとも意味が首尾一貫しておちつきのよい構図ができるかを考え、それらを適切な空間配置に置いた。

⑤B型文章化

④で作られた図を説明する文章をつくった。

⑥調査対象者の感想，および，それに基づく修正

④⑤で作られた図，および，文章を調査対象者に提示し，それらが自らのロールシャッハ・テスト実施体験を生き生きと表現しているかを確認した。そして，そこで得られた調査対象者の意見を参考に結果を適宜，修正した。

さいごに，分析の透明性を高めるために，筆者（分析者）の心理臨床観，ロールシャッハ・テスト観について述べる。筆者の基本的オリエンテーションの一つは精神分析的心理療法である。心理面接においては，セラピストとクライエントとの関係に注意を払い，心理面接の場に浮かび上がったクライエントの心的要素をクライエントとともに理解していくことを目指している。ロールシャッハ・テストに関しては，継列分析によって，図版に何かを見るという課題に直面してテストティーの中に生じる葛藤，そして，それへの対処，防衛を読み取ることができる点に，その他の心理テストにはないロールシャッハ・テストの有用性があると考えている。

3. 結果

ブレインストーミングの結果，59 枚のカードが得られた。結果を表 2 に示す。

表2 テスター体験の感想カードの内容

No.	内容	No.	内容
1	「カードよくグルグル回すな」	31	協力的ないいテストティー
2	自分に至らない点，多々あった *	32	平凡反応を抑えておくべき *
3	自問自答していた *	33	スコアが頭の中にないと大変 *
4	テストティーに感謝	34	変な間ができた *
5	テスト時間が短かった	35	テストティーが時間を気にしないように
6	コードが頭の中をめぐる *	36	テスターのクセ
7	テスト時間も人それぞれ	37	どこが必要か迷う *
8	ロールシャッハの本に照らし合わせないと *	38	段取りがきつい *
9	同時進行が大変 *	39	いろいろな反応があつておもしろい
10	テストティーの疲労感	40	人の違いを素直に感じる
11	授業のプリント見直し	41	大切に扱う
12	「ここ質問すればよかった」 *	42	神聖な気持ち
13	逐語録	43	気が散る *
14	「いろいろあつていいんだな」	44	勉強不足 *
15	時計，自分は見えるように	45	テストティーは大変だろうな
16	目の前の人から意識離れる	46	見えないと思った自分の感覚は大事
17	「もう少し」とたくさん聞きすぎた *	47	終わった後のテストティーの疲労感
18	時間を忘れてしまった *	48	自分で考えていないものが知れておもしろい
19	検査のやり方にも工夫が必要	49	反応数が少ないと安心
20	書くのが追いつかない *	50	あとで後悔する *
21	他者の視点は新鮮	51	全てにおいて難しい *
22	自分との違いに驚き	52	これから解釈に時間がかかりそう *
23	伝わりやすい質問の仕方	53	テストティーはがんばってテストを受けてくれている
24	書くのが大変 *	54	けっこう準備が大変 *
25	時間が気になる *	55	テストティーによって全てがさまざま
26	同じように見るって大変 *	56	その人らしさが出る
27	言ってもらったのがわかるとうれしい	57	検査中に沈黙があつた
28	テストティーはどんなことを考えているんだろう	58	混乱 *
29	何を聞くべきかわからなくなる *	59	相手の話が聞けない *
30	迷って聞かないより聞いた方がいい		

* ネガティブな体験

59 枚のカードを KJ 法によって集約し，小グループ 34 個（内，単独のカードがそのまま小グループとなったものが 19 個），中グループ 17 個（内，単独のカードがそのまま中グループとなったものが 5 個，小グループがそのまま中グループとなったものが 4 個），大グループ 7 個（内，中グループがそのまま大グループとなったものが 2 個）が得られた。カードから大グループへと至るプロセスを表 3 に，そして，大グループ同士の関係を図 1 に示す。

表3 KJ法の結果

No. カード	小グループ	中グループ	大グループ
37 どこが必要か迷う			
8 ロールシャッハの本に照らし合わせないと			
29 何を聞くべきかわからなくなる	「～すべき」		
32 平凡反応を抑えておくべき			
3 自問自答していた			
36 テスターのクセ			そこにいるテスター
22 自分との違いに驚き			
26 同じように見ると大変	自分のあらわれ	うごめく自分	
27 言ってもらったのがわかるとうれしい			
48 自分で考えていないものが知れておもしろい			
2 自分に至らない点、多々あった	自分へのダメ出し		
50 あとで後悔する			
12 「ここ質問すればよかった」			
17 「もう少し」とたくさん聞きすぎた	訊くことのむずかしさ		
23 伝わりやすい質問の仕方			
30 迷って訊かないより訊いた方がいい			
21 他者の視点は新鮮	他者に開かれる		テストティーとつながる細い糸
40 人の違いを素直に感じる			
1 「カードよくグルグル回すな」			
28 テスティーはどんなことを考えているんだろう			
7 テスト時間も人それぞれ		テストティーへの細やかな関心	
39 いろいろな反応があってもおもしろい	テストティーの色		
55 テスティーによって全てがさまざま			
56 その人らしさが出る			
9 同時進行が大変			
19 検査のやり方にも工夫が必要			
16 目の前の人から意識離れる		拡散する意識	
43 気が散る			広がりゆくものをまとめる
11 授業のプリント見直し			
44 勉強不足		事前準備が大切	
38 段取りがきつい	事前準備が必要		
54 けっこう準備が大変			
35 テスティーが時間を気にしないように	大切な時間、場所、人		
41 大切に扱う			
4 テスティーに感謝			
31 協力的でないテストティー			
49 反応数が少ないと安心			
53 テスティーはがんばってテストを受けてくれている		2人で支える場	2人でつくりあげる場
58 混乱			
10 テスティーの疲労感			
45 テスティーは大変だろうな	テストティーの疲れ		
47 終わった後のテストティーの疲労感			
15 時計、自分は見えるように	時間にとらわれる		
25 時間が気になる		(時間との距離感)	時間との距離感
5 テスト時間が短かった	時間から自由になる		
18 時間を忘れてしまった			
14 「いろいろあっていいんだな」	自分とテストティーの違いを大切に		
46 見えないと思った自分の感覚は大事		(創造的な”間”)	創造的な”間”
34 変な間ができた	埋まらない”間”		
57 検査中に沈黙があった			
42 神聖な気持ち			
51 全てにおいて難しい			
52 これから解釈に時間がかかりそう			
6 コードが頭の中をめぐる	コードへの翻訳		
33 スコアが頭の中にないと大変		”ひと”の分解と再構築	新たな”ひと”が誕生する
13 逐語録			
20 書くのが追い付かない	ことばの洪水		
24 書くのが大変			
59 相手の話が聞けない			

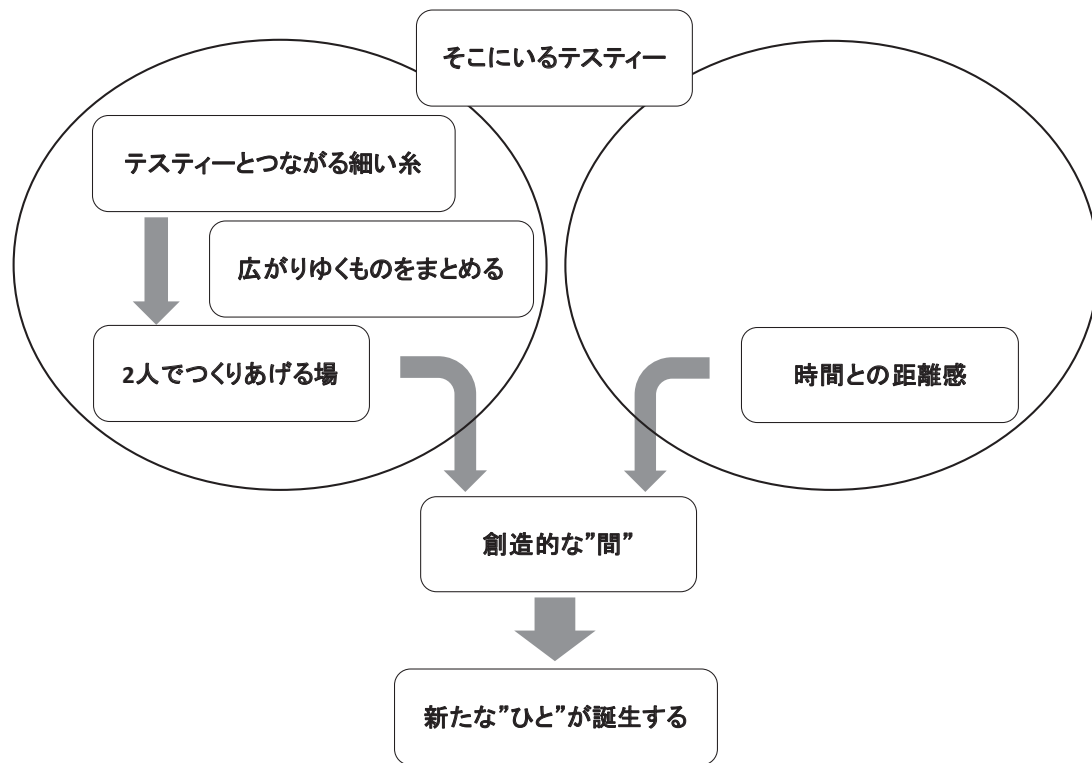


図1 大グループ間の関係

図1を説明した文章は以下のようになった。

「ロールシャッハ・テスト空間、そこにテストターはいる（『そこにいるテストター』）。テスト空間において、テストターは大きく分けて2つのことをする。ひとつは、『広がりゆくものをまとめる』こと、もうひとつは『時間との距離感』を適切に保つことである。

テスト空間には『テストターとつながる細い糸』が無数にある。テストターはその糸をつかもうとさまざまな質問をする。その中で、テスト空間には、テストターの断片、そして、テストターの意識、行動が拡散する。テストターは事前準備をしたり、やり方を工夫したりして、それら『広がりゆくものをまとめる』。無数の糸が紡がれテストターとテストターがつながるとき、そこにはテストターとテストター、2人で大切に扱い、支え合う場、つまり、『2人でつくりあげる場』がうまれる。テストターとの“間”に注意を向ける一方で、テストターは時との“間”にも注意を払う。テストターが『時間との距離感』を適切に保ちテスト空間を適度にマネジメントするとき、そこには安全かつ自由な場がうまれる。

テストターがテストターとの“間”，時との“間”（時間）を適切にとりあつかうことで、テスト空間に散見される差異、隙“間”が大切なものとして立ち現れる。つまり、テストターとの“間”，時との“間”（時間）は『創造的な“間”』へと変わってゆく。その創造的な“間”において、コーディングされたテストターの断片が集約され新たな解釈が付与される。そして、新たなテストター像が、つまり、『新たな“ひと”が誕生する』。

これらの結果（表2，図1，説明文章）に対して、調査対象者からは「自分がテスト実施時に体験したことが立体的に感じられた」「図のように実施できることを理想としていたが、実際にはさまざまなところでむずかしさを感じた」といった感想が聞かれた。

4. 考察

初学者が感じたロールシャッハ・テストの特徴

本研究の結果、大グループという形で、ロールシャッハ・テスト初学者のテストター体験のポイントが7点明らかになった。ここでは、これら7点に基づき、初学者がテストター体験を通じて感じたであろうロールシャッハ・テストの特徴2点について考察する。

初学者が感じたであろうロールシャッハ・テストの特徴の第一点目は、分析対象としてのテストターの知覚プロセス、および、テストターとテストターの関係性の濃密さである。本研究で明らかになったロールシャッハ・テスト実施時のポイントには、テストターとテストターの関係性についてのポイントが多く見られる。具体的には、「テストターとつながる細い

糸」「広がりゆくものをまとめる」「2人でつくりあげる場」「創造的な“間”」の4点である。このことから、ロールシャッハ・テストにおいては、テストとテストの関係性が特に重要となると考えられる。ロールシャッハ・テストにおいて、テストとテストの関係が特に重要であることは、これまでも繰り返し指摘されてきた。それらの多くは、テストとテストの関係性の中から反応が生まれるという視点であった(米倉ら, 1996)。しかし、本研究の結果からは、初学者はその他の視点からも、テスト-テスト関係の重要性を感じていたことがわかる。対象者の感想には、「ここ質問すればよかった」(カード12)、『もう少し』と聞きすぎた」(カード17)といった質問に関する感想が多く見られた。他の心理テストに比べロールシャッハ・テストではテストがテストに積極的に質問する。テストがテストに積極的に質問するのは、ロールシャッハ・テストが反応内容だけでなく、決定因子、つまり、反応内容が生じるまでの内的なプロセス(知覚プロセス)を重視する(Rorschach, 1954)ためである。ロールシャッハ・テストでは、反応内容が生じるまでのテストの内的なプロセスを主な分析対象とするため、テストにはテストを誘導することなくそのプロセスを明確化すること、自らが及ぼす影響を最小限にしながらテストに積極的に関わることが求められる。ロールシャッハ・テスト以外の心理テストでも、反応が生じるまでのプロセス、つまり、テスト中の態度は、解釈において考慮に入れられる(たとえば、戸川, 1953)。しかし、他のテストでは、反応が生じるまでのプロセスはあくまでも付加的な情報として取り扱われる。さらに、プロセスに関する情報は行動という外的な対象を観察することによって得られる。ロールシャッハ・テストに「反応内容が生じるまでのテストの内的なプロセスを主な分析対象とする」という特徴があるために、テストがテストに質問する機会が増え、初学者はテストとテストの関係をより濃密に感じると考えられる。

初学者が感じたであろうロールシャッハ・テストの特徴の第二点目は、コーディングの厳密さ、および、新たなテスト像の出現である。本研究で明らかになったロールシャッハ・テスト実施時のポイントである「新たな“ひと”が誕生する」は、ロールシャッハ・テストのコーディングと関連している。他の心理テストにおいても、テストの反応をそのまま解釈するのではなく、反応をコーディングし、そのコードを解釈するということはある。たとえば、P-Fスタディでは、反応をアグレーションの方向と型という2次元の組み合わせに基づく9個の評定因子、および、超自我阻害場面に特有な2個の評定因子、合計11個の評価因子から評価する(秦, 1993)。しかし、他の心理テストに比べ、ロールシャッハ・テストのコーディングは非常に厳密である。第一に、指標の数が多く、コーディングが細かい。第二に、言語化された情報のみに基づきコーディングがなされ、言語化されていない情報はコーディングしない。つまり、ロールシャッハ・テストでは、テストは目の前にいるテストを言語化された情報、さらにはそれを翻訳したコードへと一旦分解し、そのコードに集中することとなる。坂本(2006)は、対象を分解し、最小限の単位に還元し、それを再構成、統合することが「わかる」ことであると述べている。ロールシャッハ・テストでは、テストの分解(コーディング)を徹底的に行い、再度、それらを再構成、統合(解釈)することで、テストをより深く理解する(「わかる」)ことができる。ロールシャッハ・テストではそのような分解、再構成、統合というプロセスが徹底されているからこそ、初学者は、テスト実施時に普段感じることもない「神聖な気持ち」(カード42)を抱いたと考えられる。以上のことから、初学者が感じたであろうロールシャッハ・テストの特徴として、コーディングの厳密さ、および、新たなテスト像の出現が挙げられると考えられる。

テスト体験による教育目標の達成

テスト体験によって、ロールシャッハ・テスト初学者は先人の提案した教育目標をどれくらい達成できたのであろうか。そして、それをより達成するためには何が必要なのであろうか。まず、上記したロールシャッハ・テストの2点の特徴に即して、教育目標の達成度について検討する。

初学者が感じたであろうロールシャッハ・テストの第一の特徴は、検査対象としてのテストの知覚プロセス、および、テストとテストの関係性の濃密さであった。検査対象としてのテストの知覚プロセスは、ロールシャッハ・テストの背景理論とも関係があり、それを学習することの重要性は、米倉ら(1996)において秋谷が述べていたことである。そして、テストとテストの関係性の濃密さは先人によってロールシャッハ・テストの特徴として繰り返し主張されてきたものである(米倉ら, 1996)。また、第二の特徴は、コーディングの厳密さ、および、新たなテスト像の出現であったが、これは米倉ら(1996)において、空井、深津、氏原が重視していた客観的解釈の重要性と通じる。以上のことから、決して十分ではないが、ロールシャッハ・テスト初学者はテスト体験を通じて、背景理論を学ぶ、テスト-テスト関係を体験的に学ぶ、主観的解釈を可能にするためにその対照としての客観的解釈、コーディングを身に付けるという3点については、先人の提案した教育目標の入り口に立つことができたと考えられる。

これまで、テスト体験によって、ロールシャッハ・テスト初学者が先人の提案した教育目標にわずかが近づいたということ述べた。しかし、初学者にとってテスト体験は、達成感以上にさまざまなむずかしさを感じさせる体験であった。本研究で収集された初学者のテスト体験の感想を見ると、59個の感想のうち、26個はネガティブな体験であり(表2参照)、ロールシャッハ・テスト実施のむずかしさに関するものであった。これらの内容を見ると、「同時進行

が大変」(カード 9),「『ここ質問すればよかった』」(カード 12),「書くのが追い付かない」(カード 20)といった手順に関する具体的、実的なむずかしさが多かった。このような具体的なむずかしさにつまずくことで、初学者のロールシャッハ・テスト学習への動機づけが低下し、ついには、先人の提案した教育目標にあるようなロールシャッハ・テストの深みに達する前に学習を断念してしまうということも十分に考えられる。よって、初学者が感じた具体的なむずかしさへの対処法を示すことは、結果的に、初学者が先人の提案した教育目標に近づくのを支援することになると考えられる。以上のことから、ここでは、初学者が体験したネガティブな体験を上記したロールシャッハ・テストの 2 点の特徴に即して検討し、初学者が感じるテスト実施のむずかしさへの対処法について考察する。

初学者が感じたであろうロールシャッハ・テストの第一の特徴は、検査対象としてのテストの知覚プロセス、および、テストとテストの関係性の濃密さであった。この点に関しては、「ここ質問すればよかった」(カード 12),「『もう少し』とたくさん聞きすぎた」(カード 17)といった訊くことのむずかしさ,「同時進行が大変」(カード 9),「段取りがきつい」(カード 38)といったテスト実施中の手際の悪さ,「混乱」(カード 58)といったテスト実施中のテストのネガティブ感情がネガティブ体験として調査対象者から聞かれた。一方で、ネガティブ体験だけでなくこれらへの具体的な対処法も調査対象者から聞かれた。訊くことの難しさに対しては「伝わりやすい質問の仕方」(カード 23),「迷って訊かないより訊いた方がいい」(カード 30)といった対処法が、テスト実施中の手際の悪さに対しては「検査のやり方にも工夫が必要」(カード 19),「授業のプリントの見直し」(カード 11)といった対処法が聞かれた。また、テスト実施中のテストのネガティブ感情については、具体的な対処法ではないが,「協力的ないいテスト」(カード 31)に見られるように、テストとよい関係を築くことである程度、そのネガティブ感情をテストとテストの間で抱えられると考えられる。

つぎに、初学者が感じたであろうロールシャッハ・テストの第二の特徴であるコーディングの厳密さ、および、新たなテスト像の出現に関するむずかしさについて検討する。コーディングの厳密さに関しては,「コードが頭の中をめぐる」(カード 6),「書くのが追い付かない」(カード 20)といった分解プロセスのむずかしさと「これから解釈に時間がかかりそう」(カード 52)といった再構成、統合プロセスのむずかしさが聞かれた。これら分解、再構成、統合については、調査対象者から直接的な対処法は聞かれなかった。直接的な対処法は聞かれなかったが,「神聖な気持ち」(カード 42)という体験は、これらのむずかしさをいくらか軽減しうると考えられる。つまり、分解、再構成、統合という一見すると、テストから離れたただの記号の操作のように見えるものが、実は深いテスト理解、新たなテスト像を生み出すために不可欠な一連の創造的な(それはときに「神聖」と感じられるような)作業であるとテストが理解することができれば、それらの作業にポジティブな意味が付与され、それらの作業をするテストの心理的負担はいくらか軽減されうると考えられる。

以上のことから、ロールシャッハ・テスト初学者に対して、①事前準備をきちんとすること、②検査の仕方(質問方法など)を工夫すること、③テストと協力的な関係を築くこと、④コーディングは最終的なテスト理解を生み出すための創造的な作業であると認識することという 4 点を伝えることで、テスト実施時に感じるむずかしさはいくらか軽減されうると考えられる。ひいては、ロールシャッハ・テスト学習への動機づけが高まり、初学者が先人の提案した教育目標にあるようなロールシャッハ・テストの深みにより近づくことが可能となると考えられる。

今後に向けて

ここでは本研究の課題を 3 点述べる。

本研究の第一の課題は、データ収集法、データ分析方法である。本研究は、ロールシャッハ・テスト初学者のテスト体験に関する理論を構築するための探索的研究であり,「理論」ではなく「発想」を生成するための方法であるブレインストーミング、KJ 法を採用した。しかし、ブレインストーミングでは、データはただカードとして収集されるのみであり、その背後に流れる文脈、いわば、データの流れを十分に汲み取ることができない。また、KJ 法では、その方法がシンプルであるために、そこから生成された「発想」の妥当性を十分に担保することができない。よって、本研究の結果は、調査対象者の表面的なテスト体験を分析者の主観に多くを依りながら分析したにすぎないとも言える。しかし、本研究を通じて、十分ではないにしろ、ロールシャッハ・テスト初学者のテスト体験を把握できたことは、これまで研究対象とされることのなかった初学者のテスト体験に光をあて、今後のロールシャッハ・テスト教育プログラム研究、開発に寄与するものであると考えられる。今後は、本研究を礎として、ロールシャッハ・テスト初学者のテスト体験をプロセスとして収集、分析していくことが重要である。具体的には、初学者のテスト実施場面を記録し、そのプロセスをテストとともに確認しながらそのときの内的体験をインタビューすること、そして、そのデータを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(木下, 2007)などの体験プロセスにより迫られる質的研究法を用いて分析することなどが重要である。

本研究の第二の課題は、教育プログラムとしてのテスト体験のさらなる充実である。本研究では、初学者の感じたテスト実施のむずかしさに対する具体的な対処法を提案することで、結果的に初学者が先人の提案した教育目標により近づけるようになると考えた。もちろん、このような実的な視点も重要であるが、まさに本研究で行ったように、初学者が自らの体験したむずかしさを改めて考察することで、より豊かなロールシャッハ・テスト理解が生まれるという可能性も

否定できない。つまり、テスト体験に加え、それを仲間とシェアし、振り返るような機会を設けた方が、テスト体験の教育効果は高まるかもしれない。今後は、テスト体験をより活かせるような工夫を検討するなど、テスト体験の初学者にとっての教育的意義を迫及していくことが重要である。

本研究の第三の課題は、教育目標の実証的裏付けである。本研究では、先人の提案をまとめることで、ロールシャッハ・テスト教育の評価基準、つまり、教育目標を構成した。しかし、先人の提案はあくまでも、先人それぞれの個人的体験に基づくもので、それらから構成された教育目標が全ての人に当てはまるような妥当性のあるものであるかどうかは定かではない。今後は、実証的手続きによって、ロールシャッハ・テスト教育の目標、つまり、ロールシャッハ・テスト初学者が目指すべき目標を構成していくことが重要である。具体的には、ロールシャッハ・テスト熟練者を対象としてインタビュー調査をし、そこから、熟練者のロールシャッハ・テスト実施体験やロールシャッハ・テスト観を明らかにすることなどが重要である。

引用文献

- Exner, J. F. (2003). *The Rorschach: A comprehensive system volume 1 basic foundations and principals of interpretation 4th edition*. Wiley. 中村紀子・野田正道(監訳) (2009). ロールシャッハ・テストー包括システムの基礎と解釈の原理. 金剛出版.
- 秦一士 (1993). P-F スタディの理論と実際. 北大路書房.
- Hilsenroth, M. J., & Handler, L. (1995). A survey of graduate students' experiences, interests, and attitudes about learning the Rorschach. *Journal of personality assessment*, **64**, 243-257.
- 伊藤宗親・秋谷たつ子 (1998). 大学における心理検査教育の現状ーロールシャッハ・テストを中心にー. ロールシャッハ法研究, **1**, 72-79.
- 岩壁茂 (2010). はじめて学ぶ臨床心理学の質的研究ー方法とプロセスー. 岩崎学術出版社.
- 河合隼雄 (1999). 心理検査と心理療法. 精神療法, **25**, 3-7.
- 川喜田二郎 (1967). 発想法ー創造性開発のためにー. 中央公論社.
- 川喜田二郎 (1970). 続・発想法ーKJ法の展開と応用ー. 中央公論社.
- 木下康仁 (2007). ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法ー修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて. 弘文堂.
- Mihura, J. J., & Weinle, C. A. (2002). Rorschach training: Doctoral students' experiences and preferences. *Journal of personality assessment*, **79**, 39-52.
- 森田美弥子・中原睦美 (2004). ロールシャッハ法教育における「専門家によるテスト体験」導入の意義. ロールシャッハ法研究, **8**, 61-70.
- Piotrowski, C., & Zalewski, C. (1993). Training in Psychodiagnostic testing in APA-approved PsyD and PhD clinical psychology programs. *Journal of personality assessment*, **61**, 394-405.
- Ritzler, B., & Alter, B. (1986). Rorschach teaching in APA-approved clinical graduate programs: Ten years later. *Journal of personality assessment*, **50**, 44-49.
- Rorschach, H. (1954). *Psychodiagnostik, methodic und ergebnisse eines wahrnehmungsdiagnostischen experiments (Deutenlassen von zufallsformen) 5th edition*. Verlag Hans Huber. 片口安史(訳) (1976). 精神診断学 改訳版ー知覚診断的実験の方法と結果(偶然図形の判断)ー. 金子書房.
- 西條剛央 (2008). SCQRM アドバンス編 研究発表から論文執筆, 評価, 新次元の研究法まで ライブ講義 質的研究とは何か. 新曜社.
- 坂本賢三 (2006). 「分ける」ことと「わかる」こと. 講談社.
- 高橋靖恵 (2003). 心理アセスメントの実践と教育をめぐる. 森田美弥子・川瀬正裕・金井篤子(編) 21世紀の心理臨床. ナカニシヤ出版. 77-91.
- 戸川行男 (1953). T A T 日本版絵画統覚検査解説. 金子書房.
- 米倉五郎・下村美刈・秋谷たつ子・空井健三・深津千賀子・土川隆史・氏原寛 (1996). シンポジウム「ロールシャッハ法の学び方をめぐって」. ロールシャッハ研究, **38**, 39-79.