

平成 24 年度 修士論文

心理臨床初学者の事例理解の様相 — 熟達者との比較を通して —

弘前大学大学院教育学研究科
学校教育専攻学校教育専修臨床心理学分野

10GP105 西澤 望

目次

はじめに

心理臨床における初学者の職業的専門性の獲得過程における本研究の位置づけ
について P2-3

第1部

心理臨床にける“知”のあり方とその学びについて

- 第1章 心理臨床における知のあり方について P4-6
- 第2章 職業的専門性を高めるための学びのあり方について P7-17
- 第3章 第1部まとめ P18

第2部

大学院生の側から見たケースカンファレンスの意義と、事例理解のための学び
の活用の仕方の変化についての検討

- 第1章 問題と目的 P19-20
- 第2章 方法 P21-26
- 第3章 結果と考察 P27-37

第3部

初学者の事例理解の様相

- 第1章 問題と目的 P38-41
- 第2章 方法 P42-45
- 第3章 分析方法 P46-47
- 第4章 結果 P48-78
- 第5章 考察 P78-83

第4部

総合考察

- 第1章 ここまでの知見の整理 P84
- 第2章 事例理解に見る初学者の特徴と学びの深度 P85-86
- 第3章 本稿における課題と、今後の展望 P87

要約 P88

文献 P89-91

はじめに

心理臨床における初学者の職業的専門性の獲得過程における本研究の位置づけについて

近年、心理臨床活動は社会的な専門活動(profession)として認知され、社会システムの中に位置づけられるようになり、専門活動として発展するにしたがって、その教育と訓練とが重要な意味をもつようになった(下山 2001)。下山(2001)は、そこでの学びで中心となるのは、実践活動の技能学習および、援助専門職に就くことの自覚を促すことであると述べている。

では、心理臨床の専門家に必要とされる技能と自覚とは一体どんなものであろうか。もしくは、心理臨床家の専門性とは何であるのか。こういったことは、心理臨床の歴史の中で長く問われてきたように思うし、心理臨床に携わる者であれば、「カウンセリングは単なる身の上相談と何が違うのか？」という至極純粋な問いは多くの人が一度は耳にする、もしくは己に問いかけるものであると思う。そして、おそらく、心理臨床家を自負する者であれば、自身の心理臨床家としての経験、もしかすればその人の人生そのものを活かし、その問いに対する何らかの“答え”(それは明確な“解答”であるとは限らず、常に暫定的なものであるかもしれないが)を持っているか、その問いに“応え”ようとしているはずである。私もそのような“問い”を抱えながら、心理臨床活動に携わっていきたいと願うばかりである。

本稿は、初学者である筆者が、自身の現在の、今まだ新鮮なものとして息づく体験をもとにしながら、「そもそも学ぶとはいかなるものであろうか」「私は一体今、何をどのようにして学んでいるのだろうか」という問いを持つことから出発していき、日々の専門性獲得に向けた活動の意義を振り返るものであるといえる。その過程も結果も、稚拙なものではあるが、本稿が同じ初学者の日々の成長の試みの助けや刺激になることを願っている。

本稿のタイトルは、“心理臨床初学者の事例理解の様相”となっていて、そこには、この研究が実際の現場で活用されるためには初学者の“現実”を描き出さなければいけないという思い、そして初学者の学びの結果、つまりどれだけスタート地点から歩みを進めたのか(もしくは、ゴールに近づいたのか)は事例理解の様相に着目することによって明らかになるのではないかという思いが込められている。そして、本稿は、筆者自身の軌跡でもあるために、そこにたどり着くためにはいくつかの段階を経ることとなる。

本稿のおおまかな全体の構成としては、まず第1部で、心理臨床の分野で求められる“知”と、その“学び”について文献を展望しつつ、心理臨床初学者がどのように事例理解を理解しているのかということが問われる心理臨床ケースカンファレンスの場を取り上げ、まずは、その意義や機能について明らかにしていく。そして、第2部では、第1部での知見でもある初学者にとってのケースカンファレンスの意義を面接調査によって、実際に明らかにし、かつ、ケースカンファレンスの場での初学者の知識の活用の仕方とその認識にも着目する。ここでは、ケースカンファレンスの場における心理臨床初学者の姿の輪郭を明らかにすることが目的とされる。この部分は、第1部と第3部の橋渡しのような役割を果た

す。以上のプロセスを経て、第 3 部では、初学者の具体的な事例理解の様相へと進んでいくことで、ケースカンファレンスの中での初学者の実際の“行為”を明らかにしていくことにより、その特徴を記述し、初学者はその学びのプロセスにおいて、どこまでその歩を進めているのかについて考察する。そして、第 4 部で、以上の過程全てを含めて、初学者が目指していることが、実際にはどれだけ達成されているのか、それが初学者の事例検討の様相にどのように反映されるのかについて考察していく。

第1部

心理臨床にける“知”のあり方とその学びについて

まずは、心理臨床の初学者における職業的専門性の獲得を語る前に行わなければいけないことがある。それは、心理臨床の領域においては、“何が”、“どのように”獲得されるのかについてのこれまでの知見を展望していくことである。よって、次から始まる第1章では、心理臨床領域における“知”のあり方について記述し、第2章以降では、心理臨床の場における“学び”について展望していく。

第1章 心理臨床における知のあり方について

ここから心理臨床における知のあり方について述べていくが、まず、心理臨床の専門家としての技能を習得するために、そして専門家としての実践を行うためには、基礎的な心理学や各学派における理論、それを基礎とする技術的なものについて知っていることは必要不可欠であるが、それだけでは不十分であると思われるということを述べておきたい。なぜなら、日常的な生活場面を含めた、教育という場面では常に問題になることであるが、知識を“知る”ということは、必ずしもその知られたことが行為や実践に結びつくとは限らないからである。

ここまでは、心理臨床特有の問題であるとはいえないが、心理臨床においては、これに、その知識が記述しようと試みる対象の性質から来る問題が加わる。その問題と、必要とされる知識のあり方の関係について東山(2002)を参考に見ていきたい。東山(2002)は、心理臨床における“知”のあり方について、臨床心理学が対象とする心は、心で測ることしかできないがゆえに、「心理療法は、人間関係の科学というよりは、むしろクライアントと共に歩む人間性の表現過程(アート)である。」(東山 2002,p.6)と述べ、心理臨床家は科学的思考や判断だけでは、対処できない状況と関わっていることを強調した。そして、心理臨床が依拠する臨床心理学は実際のクライアントとの心理療法の過程からその知見を蓄積してきた学問であり、知と実践が結びつかないような“知”では、臨床心理学における知としては不十分であると述べる(東山 2002)。このことを踏まえ、心理臨床における“実践と結びついた知”に思いを巡らせる時、クライアントとカウンセラーとの相互作用や関係性や、クライアントとカウンセラー双方の“個別性・固有性”も視野に含んだ上での知のあり方が自然と想起されるように思われる。それゆえに、このような心理臨床における“知”のあり方について、以前から心理臨床の分野では、「臨床の知」(中村 1983)の重要性が認められてきた。中村(1983)は臨床の知とは現代的な学問として人間の自己了解と世界認識の上で近年いっそう重要視されてきている文化人類学、比較行動学、精神医学などで、フィールド・ワークや臨床診断・臨床医療のうちに再発見されつつある知のことであると述べている。中村(1983)によれば臨床の知はアート性の強い知であり、その特徴は近代科学の知との対比において3つある。その1つ目は、近代科学の知は物事を対象化し冷やかに眺めるのに対して、相互主体的かつ相互作用的に捉えることである。2つ目は、近代科学の知が普遍主義の立場に立って、物事を普遍性の観点から捉えるのに対して、個々の事例や場合を重視することである。最後に、3つ目は、近代科学の知が分析的、原子論的、論理主義であるのに

対して、総合的、直観的、共通感覚的であるということである。この対比における、臨床の知の特徴を踏まえ、心理臨床場面を考えてみると、心理臨床面接場面で起きていることを、心理臨床家はクライアントとカウンセラーとの相互作用や関係性を念頭に入れながら検討するし、カウンセラーとクライアントの双方において同じ人間、同じ人生は二つとしてないがゆえに個々の事例検討が重要視されたり、それぞれの要素に還元することが出来ないような不確定・不確実な状況に関わるために、時には分析的思考のみならずカウンセラーの直観的理解が重要になったりするだろう。特に、3つの目の直観的理解については、三木(1990)が心理臨床における“理解”という視点から、近代科学的な視点と臨床の知のような視点を対比させ、「心理療法がその実践において治療者に感じられる本質直感を無視して一面的に近代科学という在り方のみによって自らを説明しようとすれば、治療における事象を把握しえないだけではなく、そこに現れる人間の姿をも歪めて捉え、矮小なる存在として見ていこうとする働きを自らのうちに持つようになることを忘れてはならないだろう。」(p.36)と述べている。以上のことから、心理臨床においても、自然科学的な知が重要なものというまでもないが、“臨床家”の仕事はSchön(1983 柳沢他訳 2007)が「患者の固有の宇宙(a universe of one)」(p.118)における「固有の経験の流れに照らして理解されるべき、ひとつだけの固有の脈絡(a series of one)」(p.131)の「固有の探究」(p.118)の領域と比喩的に表現するようなものであり、このような臨床の知も必要不可欠なものであることが明らかになる。すなわち、人間の“心”を対象とし、それに接近し、援助を行う心理臨床においては、科学的思考が求める、多くの物事をかき集めることで証明される“客観性”や“一般性”だけではなく、“私という存在”の深部に触れることによって明らかになる“人間性という実存”のような“普遍性”が求められているのではないか。

ここまで心理臨床における臨床の知の重要性を述べてきたが、次章に入る前に、これまでも幾度か使用してきた“学び”という言葉を使用する意図を、臨床の知に関連して先に述べておきたい。ここまで見てきたような臨床の知の性質を考慮すると、その獲得を表現するには“学習”ではなく“学び”という言葉がふさわしいように思える。なぜなら学習という言葉は、心理学一般に“経験によって引き出される一時的でない行動の変容”ということの意味するし、加えて、“知識を学習する”ということは、学習者が置かれているコンテキストや諸意味の関連を無視し、ただ世界の表象(representation)としての記号を記憶するということ(松下, 2010)、すなわち、近代科学の知識の獲得を意味しがちであり、それらが実践できるかどうかなどは注目されにくいからである。対照的に、“学び”という言葉は松下(2010)が「新たな世界と出会い、それになじんで自らの環境とし、さまざまな道具を用いながらその環境と調和的な関係を築くための媒介を産み出していくのが学びなのである。」(p.31)と述べるように、学習者が置かれている様々なコンテキストや実践にも注目が置かれている。すなわち、学習という言葉では、様々なコンテキストやその実践が無視されているということであり、学びにという語を使用することによって、臨床の知の性質を強調したい。但し、本章は文献展望に基づくために、このような“学習”や“学び”という区別をせず、それらを包括するものとして、“学習”という言葉を使用している箇所があ

るということを断わっておきたい。

次章では、これまで述べてきたような臨床の知を心理臨床の初学者と位置付けることができる臨床心理士養成指定校大学院の学生(以下、大学院生)が大学院でのカリキュラムを通して、どのように学んでいくのかについて、“実践”に注目しながら考えていきたい。

第2章 職業的専門性を高めるための学びのあり方について

第1節 心理臨床において必要となる学びについて ここでは、まずは心理臨床の分野において、その技能の学びはどのように行われているについて、吉良(1986)を参考に一般的などところから始めていき、心理臨床における、もっとも広い意味での学習の特徴について整理したい。

吉良(1986)は心理臨床の学習は、小手先の技術の習得では済まない、自分自身の感情体験などを含めたところの学習であると述べている。そして、吉良(1986)は、心理臨床の学習の過程を整理するうえで、「トレーニング」と「修行」という二種類の学習スタイルを区別した(表1)。

表1 学習のスタイル(吉良, 1986 から引用,改訂)

	トレーニング	修行
目標	具体的・特定の	抽象的・非特定の
目標への到達のための方策	具体的でわかりやすい	場合によってちがひ、わかりにくい
学習の進展	段階的に進み、かつ、 部分学習が可能	飛躍的・不連続的に進む
学習者にとっての学習の進展度の見えやすさ	見えやすい	見えにくい
学習の目的と学習者の最終目的との関係	分化	未分化・一体化

吉良(1986)によれば、「トレーニング」とは、特定の技術習得により、ある具体的な目標へ到達していくタイプの学習であり、「修行」とは、抽象的で特定しがたい目標へ、特定しがたい方策を用いて到達していくようなタイプの学習である。前者の学習の特徴は、学習過程が段階的であり、一つ一つのステップを部分的に学習していけることであり、そのために学習がどこまで進んだか、学習者に見えやすいことにある。さらに、もう一つの特徴としては、学習の目標と最終目標が分化しがちなことが挙げられる。例えば、「コンピューターを扱えるようになりたい」という学習目標は、「職を得る」という最終目標につながるものであるかもしれない。後者の学習の特徴は、学習過程が段階的でなく、ステップを踏んで学習することができないことにある。それゆえに、いくら努力しても進展しない場合もあるし、飛躍的・不連続的に進展する場合もある。広瀬(1966)は、心理臨床における学びの特徴について、要求水準のあいまいさからくる達成感のなさと言及しているが、これは後者の学習の、このような特徴からくる段階的な目標の持ちにくさや、学習の進展の見え

にくさ、および進展の見通しの持ちにくさに由来すると考えられる。そして、「修行」タイプの学習では、学習自体が学習者にとって目標となる場合が多いとされている(吉良 1986)。吉良(1986)は、以上のような区別にに基づき、心理臨床における学習を「修行」モデルに近いものであると論じているが、「修行」モデルの特徴から吉良(1986)も心理臨床における学習は“学び”であると考えていたのではないかと思われる。ここで注目しておきたいのが、「修行」モデルである心理臨床における学びの、いくら努力しても進展しないという感じ、要求水準のあいまさと達成感のなさ、目標と達成の不明瞭さである。

そして、吉良(1986)は、心理臨床の学習において「何を学ぶべきか」という教科書は優れたものが多いが、「どのように」学ぶべきか、という点について記述されたものはあまり多くはなく、徒弟制度的な一対一の対話の形で、指導がなされているのかもしれないと述べている。どのように学ぶべきか、ということに関して、広瀬(1966)は、全ての学習の基礎は経験であり、経験は、直接に自分が参加したり実践したりする「直接経験」と、本を読んだり、講義や経験談を聞いたりする「間接経験」に分けられると述べている。そのうえで、広瀬(1966)は、特に「間接経験」による学習には常に「知と行の不一致」という困難が付きまとうと述べている。そこから、逆説的ではあるが、「直接経験」による学びでは、学び手の態度の変容が目指される。繰り返しになるが、心理臨床の教育では、当然のことながら、その目的に、心理臨床の実践家の育成や成長が含まれることから、「知と行の不一致」は重大かつ不可避な問題であるといえる。なぜなら、心理臨床家がどれだけ多くの知識をもっていようとも、それが心理臨床家の態度などに反映されず、その知識がクライアントのために活用されないならば、意味がないからである。

このように見てくると、広瀬(1966)の述べるような「直接経験」が「修行」モデルの心理臨床の学習においては欠かせないことは明らかであり、「間接経験」のみによる学習よりも「直接経験」による学びを加えることによって、学び手の態度はより関与的になり、それゆえに一層の態度の変容が期待できるのではないだろうか。従って、臨床心理士指定大学院における教育でも、ケースカンファレンスやケース担当、ロールプレイなどといった「直接経験」によるカリキュラムが用意されている(表 2)。「間接経験」によるカリキュラムとしては、その他の講義形式の授業がそれにあたるだろう。これらを踏まえ、心理臨床における学びを考え、それを他の学びに関する諸理論から視点から眺めたとき、どのように記述できるのかについて、以下で述べる。

表 2 直接・間接経験に基づいた心理臨床の学習カリキュラムの分類

経験の種類	直接経験	間接経験
カリキュラムの内容	ケース担当、スーパーヴィジョン、 ケースカンファレンス、ロールプレイ、実習など	講義形式の授業全般

第二節 直接経験をもとにした心理臨床における学び ここまで、心理臨床における学びは、段階的な「トレーニング」モデルよりも、非連続的、非段階的な「修行」モデルに近いこと、「間接経験」だけではなく「直接経験」にも重点が置かれているということを述べてきた。ここからは、心理臨床における「直接経験」による学びに注目する。

松下(2010)は「トレーニング」モデルのような「目標がはっきりしている」学習の考え方は近代において誕生したものであり、近代以前には必ずしも目標を必要としない「修行」モデルのような学習があると述べている。そのような近代以前の学習に関して、Engeström (1987 山佳他訳 1999)は、歴史的に初期の伝達行為の一つである、「生産」に関わる伝達行為を挙げている。その伝達行為は、生産労働の直接的な文脈のなかに埋め込まれており、ひとりの人間、ひとりの徒弟へと伝達される形態であると、Engeström (1987 山佳他訳 1999)は述べているが、その代表的な例として徒弟制が挙げられる。Lave & Wenger (1991 佐伯訳 1993)は、徒弟制における学びを観察し、「日常の仕立て作業で、ことさら教え込まれたり、試験を受けたり、あるいは機械的な真似ごとに終始するといったことがないまま、どうやって徒弟が、共通の、構造化されたパターンの学習経験に従事できるのか」(p.3)という問いをもったと述べているが、このような教え込みなどの「間接経験」を重視しない徒弟制は、主に「直接経験」に重心が置かれた学習形態であると考えられる。

心理臨床における、「直接経験」を重視する学びを考えるために、徒弟制に代表される、実践活動への参与による学習を記述した、Lave & Wenger (1991 佐伯訳 1993)の正統的周辺参加(Legitimate Peripheral Participation: LPP)をここでは取り上げたい。LPPでは、学習を実践共同体(「実践共同体」という概念は、Lave & Wenger (1991 佐伯訳 1993)でも曖昧なままとなっている)への参与の中に位置づける。そして、LPPでは「教え込まれるものの内化」というよりは、あるコミュニティの新参加者が、そのコミュニティの古参加者に近づく、もしくは古参加者になっていく過程での「様々な実践を通しての新参加者の変化」、すなわち“学び”が強調される。そのような学びでは、学習の目標は抽象的・非特定のである。したがって、そこでは、「学習者は、周辺の参加者として、全体の構造がどういうことについてなのか、またそこではどんなことを学ぶべきなのかについて自分の考えを発展させることができるのである。」(Lave & Wenger, 1991 佐伯訳 1993,p.74)。このように、LPPによって記述される学びは、「直接経験」や「修行」モデルに近いものであり、これまで見てきた心理臨床の初学者に対して要請されている学びの形態との相似が見てとれるように思う。

そこで、次には、臨床心理士養成指定校大学院での学びを正統的周辺参加という視点から眺めてみたい。ここでは、LPPを基軸に、大学院生を心理臨床分野の新参加者と捉え、大学院生が臨床心理士指定大学院での実践共同体への参加によって、心理臨床に関する学びを得ることがどのように記述され得るかを考えていきたい。

では、まず、臨床心理士養成指定校大学院のカリキュラムにおける心理臨床という「実践共同体への参加」とみなされるものにはどんなものがあるだろうか。「実践共同体への参

加」、すなわち、「実践への参加」は、当然のことながら「直接経験」を重視したカリキュラムにおいて行われるだろう。その中でもとりわけ、自身の所属する「実践共同体への参加」という意味では、相談室でのケース担当やスーパーヴィジョン、ケースカンファレンスがあてはまりがよいと思われる。そこで、続く第3節においては、特に、ケース担当やスーパーヴィジョン、ケースカンファレンスに焦点をあて、正統的周辺参加の枠組みに基づきそれらの意義を記述してみたい。

第3節 正統的周辺参加からみた大学院生にケース担当やスーパーヴィジョン、ケースカンファレンスの機会が与えられることの意義 まず、大学院の相談室でのケース担当やスーパーヴィジョン、ケースカンファレンスはまさに参加(専門家社会の中に位置づけられていること)、すなわち、“心理臨床分野での実践”と捉えることができる。大学院生にそれらの機会が与えられていることは、大学院生が心理臨床の実践共同体に参加する正統性が保証されていることを意味する。この正統性の保証は「学習にとっての決定的条件」(p.10)であると(Lave & Wenger, 1991 佐伯訳 1993)は述べる。大学院生にそういった専門領域の実践に関する機会が与えられていることは、大学院生が“自分は心理臨床に携わる一員である”という実感を持ち、心理臨床の実践家としての学びへと動機づけられるためには、必要不可欠であるだろう。このことは、心理学分野の学部学生との比較でより明確になると思われる。学部生は、内容の深さは異なるにしても大学院生と同様に心理学に関する様々な知識を学ぶが、そのことは「自分も心理に携わる一員である」という認識をもつことや、心理実践が行えるようになることにはつながりにくいだろう。学部学生には「実践参加の機会(生産活動への関与)」が与えられないため、教授された知識によって自分自身を“変容”させるほどの必要性も、その責務もないように思われるし、それが実際であろう。従って、そこで得られた心理学の知識が実際に学習者の態度や言動に与える影響は、大学院生と比べ少ないと考えられる。ここに、大学院生に「実践参与への機会」が与えられていることの一つの重要性がある。すなわち、大学院生には「実践参与への機会」が与えられているために、大学院での学びが要請されていると同時に、大学院生もその“実践”をより良くしようと学びを求め、その学びの中で必要とあらば、自身の態度すら変容させていくのである。また、同様の意義を持つものとして、相談室の電話番担当などもあげられるかもしれない。相談室の電話番担当も、実践共同体における実践(生産活動)への参加であり、ただ、その他の参加——実際にケースを担当するなど——に比べて重大ではないという意味で周辺的であるというだけである。これは伝統的な徒弟制において、新参者は古参者に与えられた仕事の全工程においてはさほど重要ではない、より責任の度合いが低い仕事から始めることと似ている。従って、ここでは特に、ケース担当やスーパーヴィジョン、ケースカンファレンスに注目しているが、それはあくまでも、“中心的”とみなされ得るからであり、電話番などの“周辺的な”参与が重要ではないということを意味しないということを強調しておきたい。むしろ、“周辺的な”参与から入ることで、学び手は、その共同体に馴染むことができるなどの重要な意義すらあるように思われる。

ここまでで、大学院生に実践への参与の機会が与えられていることが、大学院生の学び

の前提条件ともいえるということが明らかとなったように思う。ここからはさらに論を進め、第一章で述べられた「臨床の知」と関連させて、大学院生に実践への参与の機会が与えられていることの意義を見ていきたい。

まず、最初に述べておきたいのが、「臨床の知」との関連においては、大学院において大学院生に参与が認められる実践の中でも、特にスーパーヴィジョンやケースカンファレンスを強調したいということである。なぜなら、スーパーヴィジョンやケースカンファレンスは、その特徴として“指導”という性質を持つために、主たる役割は、臨床の知を含む知識の伝達であると考えられるためである。

ここは少し論が前後してしまうが、そして、これまでと同様に LPP を基軸とし、「知識の在処は実践共同体内である」(Lave & Wenger, 1991 佐伯訳 1993,p.83)という考えを念頭に置けば、スーパーヴィジョンやケースカンファレンスで「実践共同体に在る知識」が伝達されるとみなすことは、心理臨床という実践共同体の中での大学院生の職業的専門性を身につけるための学びを記述するためには必要不可欠であると考えられる。なぜなら、スーパーヴィジョンやケースカンファレンスで伝達される知識は、その実践活動と密接にかかわるものであり、そこからすなわち、臨床の知を含むと考えられるからである。そこで伝達される知識は、おそらく、大学院生に教え込まれて記憶され、お題目のように唱えられたり、状況を紋切り型にし、適用されることが目標ではないだろう。加えて、そこで伝達されるものは、心理臨床活動は社会の中に位置づけられ、社会に向けて専門性を証明していかなければならないゆえに、伝達する者のみが正しいと信じ込んでいるようなものであってはならず、心理臨床という「実践共同体」において、少なくともある程度は、「正統な」物でなければならない。さらに、そこで伝達される知識は、実践に役立つものでなければいけないのである。それらのことを、大学院生の側から能動的に表現すれば、大学院生は、スーパーヴィジョンやケースカンファレンスを“実践の文化”や「臨床の知」を自分のものにする機会として利用することが可能であるし、その権利を持つということである。大学院生、すなわち学び手は、「そこには誰が関与しているか、何をやっているか、日常生活はどんなふうか、熟練者はどんなふうに話し、歩き、仕事をし、どんな生活を営んでいるのか、他の学習者は何をしているのか、学習者が十全的な実践者になるには何を学ぶ必要があるのか、など」(Lave & Wenger, 1991 佐伯訳 1993,p.77)を知るのである。この「実践の文化」を新参者としての大学院生が学ぶことは、新参者が熟練者になることを助けると同時に、大学院生の“心理臨床に携わる者”というアイデンティティに変化をもたらす。Lave & Wenger (1991 佐伯訳 1993)がアイデンティティを「人間と、実践共同体における場所およびそれへの参加との、長期にわたる生きた関係であると考え」(p.30)ことからわかるように、「生きた関係の中で実践の文化を学ぶ」ことは新参者のアイデンティティの変化に必須のものであろう。すなわち、このようにして捉える心理臨床における学びとは、広瀬(1966)が述べるように、単なる知識の獲得ではなく、自分自身の態度、ものの見方、人間としてのあり方、それらのすべてを変えていくことであり、指導とは、東山(2002)が述べるように、教師から学習者へと知識が一方的に教授される教科教育と

は異なり、共通した学習の場において、個々がお互いに必要なものを学ぶというようなものであるだろう。ここまでで、LPP という概念を通して心理臨床における学びを考えることにより、心理臨床における実践共同体における“実践(参与)と学び”との関連が多少なりとも明らかになったと思われる。

少し本筋からはずれてしまうが、大学院生の側からスーパーヴィジョンやケースカンファレンスを考えた時に、重要な点として、触れておきたいことがある。それは、ケースカンファレンスやスーパーヴィジョンに関連して、もう一つ注目すべき点として、新参者としての大学院生が行う実践と十全的参加者としての教員が行う“実践”の違いが挙げられる、ということである。つまり、大学院生は教員の指導のもとでケースを担当するのであり、大学院生と教員ではその活動に対する責任の持ち方が異なる。そこから、自然と実践共同体の中に「地位」や「権威」のようなものが生まれる。集団の中に「地位」や「権威」が存在すること自体は悪いことではないが、そのことについての考慮は必要である。Schein(1980 松井訳 1990)は、集団を、相互作用し、お互いを心理的に意識し合い、自分たちは一つの集団だとみなしている人々であると定義し、集団に何らかの有効な働きが見られるためには、構成員間に基本的な価値観とコミュニケーションの方法に関する意見の一致がなければならず、その際に構成員間の相対的な地位についてよく考えなければならないと述べている。これに関連して、Schein(1980 松井訳 1990)は、相対的に低い地位にあるものは、うっかり相手を不快にさせることを述べたり、他の人が聞きたがらないことを言うのを恐れて、相対的に高い地位にある人には正確な情報を与えないことがあるという例を挙げている。このことは、心理臨床の実践においても、スーパーヴィジョンやケースカンファレンスにおいて、問題になる。なぜなら、スーパーヴィジョンやケースカンファレンスにおける「指導」は臨床の知の伝達を含むものであり、大学院生の実践に即してその知が伝達されるためには、学習者の実践が正確に、もしくは、必要十分にその指導者に把握されていなければならないからである。もしも、大学院生が自分のスーパーヴァイザーに過度な権威を感じ、自身の実践の実際を覆い隠してしまうなら、それは最終的にはクライアントの不利益につながってしまうのではないだろうか。

第4節 実践の中での省察と知の生成 以上では、心理臨床の分野では、“学び”が重要であること、学びが実践共同体への参与と実践においてなされることをについて述べてきたが、ここでは、専門家としての初学者が、実際の実践行為の中で、どのように学ぶのか、個人が実践共同体の中でどのように振舞うことが学びにつながるのかについて、D.A.Schön の「行為の中の省察(Reflection-in-Action)」を参考に見ていく。

Schön(1983 柳沢他訳 2007)は、学問の世界で評価される知と、プロフェッショナルの実践において価値があるとされる能力とはどのような関係にあるかについて、興味を持ち、当時主流であったそれらの二分法の溝を埋めるために、有能な実践者が行う「知の生成(Knowing)」に着目した。

そこでは、まず、Schön(1983 佐藤他訳 2001)は二つの専門家像として、「技術的熟達者」と「反省的实践家」を対比させることから始める(表3)。「技術的熟達者」の例としては、

伝統的な医学や法学の専門家、「反省的实践家」の例としては、精神医学や社会福祉の専門家が挙げられる。秋田(2001)は、技術的熟達者とは、現実の問題に対応するために、専門的知識や科学的技術を合理的に適用する実践家であり、その専門家像では、問題を「解決する」モデルは提示できても、問題を「設定する」ことができず、そこで「反省的实践家」という活動過程における知と省察それ自体に専門家としての専門性をもつモデルが提示されると述べている。すなわち、技術的熟達者モデルはあらかじめ設定された問題状況に、自らの専門知識を合理的に活用するという特徴を強調した専門家像であり、一方、反省的实践家モデルは、実践の中での省察を通した柔軟な知恵と対処という特徴を強調した専門家像である。これまでの、心理臨床の分野での知のあり方に関する議論をもとにすれば、心理臨床家は「反省的实践家」と述べる事が出来る。

表 3 技術的熟達者と反省的实践家のクライアントとの関係において期待される専門家像の違い(Schön,1983 佐藤他訳 2001 をもとに作成)

	技術的熟達者 (e.g. 医学や法学の専門家)	反省的实践家 (e.g. 精神医学や社会福祉の専門家)
自分自身の専門的知識 に対する認識	私は、自分自身の不確実性に関わりなく、知っていると思われるだろうし、そうすることを主張しなければならない。	私は知っていると思われるだろうが、有効で重要な知識をもつ状況にいるのは、私だけではない。
クライアントと どのような関係を 作るべきかについての 認識	クライアントと距離を保ち、熟達者の役割を手放すな。クライアントに自分が熟達しているとわからせ、しかも「甘味料」のように暖かさと共感の感情を伝えよ。	クライアントの思考や感情とのつながりを探れ。私の知に対するクライアントの尊敬は、状況の中に私の知をクライアントが発見することによって生じさせよ。
クライアント との関係において 何を見出すべきかにつ いての認識	私の専門家としての人格に対するクライアントの応答の中に尊敬と地位を見出せ。	クライアントのリアルなつながりと自由な感覚を見出せ。その結果、専門家のうわべの体裁を維持することはもはや必要ない。

Schön(1983 佐藤他訳 2001)は、知的な実践を手段決定への知識の適用として考える「技術的合理性(technical rationality)」モデル、すなわち「技術的熟達者」モデルは「拡散的な」状況における実践的な能力を説明できない点で不十分であると述べ、かわりに、技巧的で直観的な過程においては暗黙に作用している実践的認識論について探索し、そこから「反省的实践家」という専門家像を導いた。ここでは、「拡散的」という言葉は、その状況が不確実性、独自性、不安定性、価値葛藤を含むという意味で使われ、その意味で心理臨床の実践はまさに「拡散的な」状況における実践であるといえる。

「反省的实践家」モデルについて、Schön(1983 佐藤他訳 2001)は、有能な実践家は、

合理的に分別されたり完全に記述することができない現象を認識するがゆえに、「行為の中の知(Knowing-in-action)」に依存していると述べている。また、実践家は加えて「行為の中の省察(reflecting-in-action)」(Schön 1983 佐藤他訳 2001における「行為の中の省察」は、「行為の後の省察(reflection-after-action)」や「行為についての省察(reflection-on-action)」を含む包括的な概念でもある。)をしている場合もあると述べているが、その一例を引用することで、「行為の中の知」と「行為の中の省察」に対するイメージを鮮明にしたい。

「上手なジャズミュージシャンが即興で一緒に演奏する時、彼らは同時に自分たちの音楽に対する“感じ”を表現しており、自分の聴いている音に対しその場で調整している。互いの演奏と自分の演奏を聴き合い、その音楽の進行を感じとり、それに従って自分の演奏を調整している。このような調整ができるのは、何よりも音楽を創り出そうという集団の努力が、参加者すべてになじみのある韻律、メロディー、ハーモニーのスキーマを利用するからである。・・・(中略)・・・ミュージシャンが相互に織りなし創りあうことによって展開する音楽の方向性を感じとる時、彼らは新たな感覚を見だし、自分たちが作り出した新たな感覚へ自分の演奏を調整している。集団で作り上げている音楽に対して、個々人が寄与できる音楽について、行為の中で省察している。」(Schön1983 佐藤他訳 2001,pp.89-90)。この引用に見られる「行為の中の知」は、「臨床の知」に共通する部分があり、前述した中村(1983)があげる「臨床の知」の3つの特徴はこの引用にも見出すことができる。ジャズミュージシャンたちは、一人で音楽を作り上げるわけではないがゆえに、よりよい演奏のために、相互主体的かつ相互作用的に、みずからの、もしくは全体の演奏を捉えている。同時に、その場で演奏される音楽は、演奏するジャズミュージシャンのメンバーなどのその時の状況によって異なる一度きりの音楽である。そして、ジャズミュージシャンたちがその演奏中に用いている“知”は総合的、直観的、共通感覚的である。そして、その「行為の中の知」や「行為の中の省察」はそのまま松下(2010)が述べるような「学び」であるとも言える。Schönにおける、「行為の中の知」と「行為の中の省察」は、お互いが独立したものではなく、相互依存的なものであり、循環的なものでもあり、「行為の中の知」はただちに「行為の中の省察」に結びつき、「行為の中の省察」は「行為の中の知」を生むからである。カウンセラーも、その面接場面でクライアントとの関係性、相互作用、面接室に漂う空気などから、クライアントや、自身の実践に対する直観的理解、感覚的理解を得、すぐに省察するだろう。つまり、心理臨床家はその実践において臨床の知を用いて現在の状況を把握し、即興的に自らの実践を調整する。それはそのまま“学び”につながり、新たな臨床の知を生み出すことになる。その意味では、臨床の知をもって実践することそれ自体が学びであるとも言える。Schön(1983 佐藤他訳 2001)も述べるように、専門家は自分の実践を“実践(練習 practice)”することができ、予期やイメージ、テクニックのレパートリー、すなわち、何を探し、その見つけたことに対しどのように反応したらよいかを学ぶ。その中で、優れた即興演奏家が音楽の内発的な方向性を感じ得ることができるように、優れた実践者は、その瞬間における、正しい行動(あるいは正しくない行動)がいかなるものであるのかを把握する感性を開発するのである(Willber, Patten, Leonard, Morelli,

2008 鈴木訳 2010)。

しかしながら、同時に、Schön(1983 佐藤他訳 2001)が述べるように、実践が繰り返されるがゆえにその「実践の中の知(行為の中の知)」がますます暗黙のものとなる危険性があるということである。ここでは、学びという観点から省察と実践の循環的プロセスを見てきたが、本稿は特に初学者の学びのプロセスにも焦点を当てているために、それは常に上手いくわけではないということ、ある危険性が考えられることをここでは指摘しておきたい。

第5節 知識が実践共同体の中に属するとみなされることと、実践の中での知が実践共同体に戻されることとの意義 ここで、再び、心理臨床における学びを考えると、このような、「実践の中の知」を心理臨床家においても認めた上での、一つの学習の形とそのいくつかの意義、そして「知識の所在は実践共同体である」とみなすことのもう一つの重要性が見えてくる。以降では、再度、実践共同体という視点に着目し、もっともその性質が強いケースカンファレンスに特に焦点を当てていく。

ケースカンファレンスでは事例を検討する中で、各成員から「実践の中の知」および「行為の中の省察」の表明が行われていると考えることができる。そして、その表明された「実践の中の知」や「行為の中の省察」を通して、発表者はフロアーから、フロアーは発表者から心理臨床という実践共同体における臨床の知を学ぶことができる。しかも、ケースカンファレンスの場には、他の何人かの成員がいることから、即時的に、表明された“知”の正統性が検討される。また、その中で新参者はより古参の者から臨床の知を学ぶ一方で、実践者としての自分の「実践の中の知」について、すなわち、「ある事例に対処するために行った理解」(Schön,1983 佐藤他訳 2001, p. 105)についてケースカンファレンスの資料を作ることやフロアーからの意見や質問を通して省察する(「行為の後の省察(reflection after action)」もしくは「行為についての省察(reflection on action)」)。そして、自身の暗黙の理解を明らかにし、既に経験した、もしくは、今後経験することになる不確実性や独自性という状況の新たな理解(Schön1,983 佐藤他訳 2001)が可能になる。すなわち、ケースカンファレンスを通して、学び手としての心理臨床家は実践共同体に共有されている臨床の知を学ぶ。また、心理臨床家がみずからの実践と省察に対して開かれている「実践の中の研究者(researcher-in-practice)」であるときには、不確実性によって生じた誤りを認識することができるために、ケースカンファレンスを自己防衛ではなく新たな発見の機会として利用できるだろう。同時に、暗黙で無意識的となりやすい「実践の中の知」を初学者が熟達者に伝えることは、初学者のそれが暗黙で無意識的なものになる危険性を排除するという意義もあるだろう。Schön(1983 佐藤他訳 2001)は、実践家が自分の「行為の中の知」に合わない現象には選択的に注意を向けないことを学習し、退屈やバーンアウトに苦しみ、偏狭さと頑固さの結果として、クライアントを苦しめることを「過剰学習」と呼んでいるが、ケースカンファレンスはこの「過剰学習」に対する中和剤にもなるのではないか。以上が、「実践の中の知」や「行為の中の省察」が、ケースカンファレンスという実践共同体的な性質が色濃くでる“実践”において表明されることの意義である。

さらに、繰り返しもなるが、心理臨床におけるケースカンファレンスにおいて、個々の心理臨床家の「実践の中の知」が実践共同体やその他の成員に表明されることは、実践家の「実践の中の知」を実践共同体に戻すこと、そして、その適切性が実践共同体によって確認されることにつながり、そのことは、実践共同体がもつ「臨床の知」のさらなる発展と共有、すなわち「実践共同体に在る知識」の再生産につながる。以上のことから、個々人の「実践の中の知」はケースカンファレンスを通して本当の意味で“(正統性の高い)臨床の知”と呼べるもの昇華されていくと考えることができる。

第6節「行為の中の省察」における「体験に開かれていること」の重要性 これまで見てきたように、「行為の中の省察は、厄介で、“多様な”実践状況に対応する実践者の技法(art)の中心となる」(Schön1983 佐藤他訳 2001,p.107)が、秋田(2001)は、活動の流れの中で、瞬時に生じては消えてゆく束の間の探究としての思考が「行為の中の省察」であり、その一つとして「状況との対話(conversation with situation)」が起こると述べている。すなわち、ある状況の中で関わる対象に対し、なんらかの驚きや不確かさを感じ、それを解決すべく新たな状況を作り出すのである(秋田 2001)。この「状況との対話」が学びにつながるべく生起するには、Rogers(1961)が述べる「体験に開かれていること」が必要だと思われる。Rogers(1961)は、「体験に開かれていること」について、「その人はまた、外的な現実に対しても、先入観として持っている類型にとらわれて知覚するのではなく、存在するままに意識するようになる。・・・(中略)・・・彼は新しい状況を、自分が以前から保持している型にあてはめるために歪曲することなく、ありのままに受け取ることができるのである。このように、体験に対して開かれるようになると、新しい人々、新しい状況、新しい問題をもっとずっと現実的に処理しうようになることは想像に難しくない。」(pp.110-111)と述べている。すなわち、心理臨床家はできるだけ防衛が少なく自分自身の体験にあるがままに開かれていることによって、自分が置かれている不確実な状況や環境に向き合い、そこから新たな解決を見出すことができるのではないだろうか。このことから、このような過程、すなわち行為の中の省察は、それ自体が学びであるとも言えるし、その学びのためには心理臨床家が「自らの体験に開かれていること」が大事なかもしれない。

また、「今ここの体験に開かれていること」に関して、氏原(2001)は、セラピストがクライエントの見立てを行う際にも、このことは重要であると述べている。つまり、客体としてのクライエントをわかろうとしすぎることは、セラピストがその時感じていること、ひいては「今ここ」の関係的側面が見逃されることに繋がり、セラピーの中で絶えず微調整されるべきものが、固定化した、最悪にはセラピストに忘れ去られてしまうような事態になりかねないということだろう。すなわち、クライエントを、科学技術的な知の対象としてみることによって、その中でセラピストがクライエントに影響を与えているとう認識、関係性というものが除外される危険性がある。これまで、近代的、科学技術的な知との対比に見られる臨床の知を根底に見据え、論を進めてきたが、強調したいのは、科学技術的な知、対象を分析する知が不必要だということではなく、あまりにもそれに特化することによって「関係性」という心理臨床特異であるとも言われる(佐竹 2005)、知の形式を忘れ

てはいけないということである。

また、最後にこれまで、学びを促進しうる態度として記述してきたものが、熟練したセラピストの特徴としても記述されていることを述べておきたい。Jennings & Skovholt(1999)は、その卓越した研究で、同僚たちから「best of best」と評される心理臨床家の特徴を確認した。そこでは、熟練した心理臨床家の特徴として、認知的な複雑さや人間状態の不確かさに価値を置き、それを受容するだけではなく探し出すこと、内省や、無防備とも定義されえる感情的な受容力を持ち、フィードバックに開かれていることを、その一部として挙げている。このような態度を持っていることが、心理臨床家を熟達した心理臨床家にするのか、心理臨床家として熟達したからこのような態度を身に付けたのか、そもそもこのような態度が熟達者のみに見られる態度なのかは明らかではないが、いずれにせよ、学びにつながる内省と感情的な受容力、フィードバックに開かれていることの事重要性を示唆する研究の一つではないだろうか。

第3章 第1部まとめ

これまで心理臨床の実践においては臨床の知が重要であること、心理臨床における学びには直接経験が重要であること、個人の実践における知は実践共同体における他の成員との交流や実践、または、そこでの省察によって、学ばれたり、その妥当性が確認されたりし、臨床の知が生成されていくことを見てきた。そして、そこにケースカンファレンスの意義を見出した。

このように臨床の知が学ばれるとするならば、臨床心理士養成指定校大学院における大学院生の職業的専門性の獲得には、繰り返しになるが以下の点が重要になる。ひとつは大学院生が他の成員に自由に、かつ恐れず自分の実践について語れることである。もうひとつは、大学院生が、自己の体験に十分に開かれ、省察的であることである。しかしながら、どうすれば学習者がそのような態度で学ぶことができるのかについてはさらなる検討が必要である。

次からは、これまでの議論で見てきた、学びに必要不可欠な要素を包括する実践として、ケースカンファレンスを取り上げ、そこでの心理臨床初学者の様相について迫っていく。

*なお、第1部については、西澤(2010)の弘前大学大学院教育学研究科心理臨床相談室7号掲載の「心理臨床における実践からの学びー実践活動の中での学びに注目した文献展望ー」に新たに加筆・修正を加えたものが中心となっている。

第2部

大学院生の側から見たケースカンファレンスの意義と、事例理解のための学びの活用の仕方の変化についての検討

第1章 問題と目的

第1部では、心理臨床における専門性的知識がどのように継承されていくのかということに関して文献展望を行ったが、単なる知識の範疇に収めることのできない“アート”や“知恵”というものは、本来、そういった特定の領域において経験を積んだ優れた人々によって、高いレベルで獲得され、言語化され、伝承されていくものでもあるのかもしれない。しかしながら、大学院生であり、心理臨床家としてのスタートラインに立っているとすら言えない筆者であっても、優れた指導者たちの言動から日々、その“わざ”や“知恵”を盗もうと切磋琢磨し、それを獲得しようと、言語化しようと試みている。確かに、経験を積んだ心理臨床家のわざや知恵は、初学者には垣間見ることすらできない深遠さを含んでいるのかもしれない。それでも、それを今すぐに完璧に身につけることは不可能であると知りつつも、初学者は、そのような“専門性”を少しでも身につけようと挑戦を続けるのであると思うし、その結果が、いわゆる成長や熟達ではないのかと思う。そして、初学者の視点から見た“アート”“わざ”“知恵”の獲得過程や、その様相を明らかにしようと試みることはまったく無意味なことであるとも思えない。確かに、筆者のような初学者がテーマとして、心理臨床家の専門性やその獲得過程を扱うことは、初学者ゆえの認識の浅さなども関連し、研究として多くの問題があることも承知しているつもりではある。しかしながら、敢て、それに挑む事によって得られる知見というものもあるのではないだろうか。例えば、以下では、研究方法として、面接調査を多用しているが、面接調査においては、得られるデータを左右するものの一つとして、調査者と対象者の関係性の影響が挙げられる。そして、今回の研究における大部分の対象者は心理臨床の初学者中の初学者と位置付けられる大学院生であり、しかも対象者は調査者と同じく臨床心理養成指定校大学院に通うものたちでもある。そこに、同じ初学者である筆者が、調査者となる意義があるとは考えられないだろうか。つまり、もし、調査者が、初学者である対象者と指導関係にあったり、初学者に畏敬と畏怖の念を抱かせずにはいられないような経験を積んだ臨床家であっても、対象者は調査者に現在の自分を正直に語りつくすことができるのであろうか。それは不可能ではないかもしれない。しかしながら、決して平たんではない同じ道を歩む筆者が調査者になるからこそ、引き出すことのできる“生の声”もあるのではないだろうか。そういった意味で、初学者である筆者が調査者となることにより、対象者から一層豊かで率直な語りを引き出すことができる可能性はあるのではないか。加えて、本研究では調査方法だけではなく、分析にも質的な方法を多用しているが、初学者であり、対象者と同様の授業を受け、“今ここで”同じ目標に向かって進んでいる筆者であるからこそ、初学者が心理臨床家に一步でも近づく過程での体験や、その語りを、実感を伴って共感的に理解し、生々しく生き活きと記述することが出来るのではないだろうかと考える。以上のこ

とから、本稿では初学者の大学院教育における専門性の獲得過程の様相を描き出すことを、全体的な目標とする。

これまでの第1部で、心理臨床初学者の職業的専門性の獲得につながる学びにおけるケースカンファレンスの意義を詳細に述べてきた。しかし、その意義は、種々の文献から導かれたものであり、実際の初学者(以下、大学院生は初学者とみなされる)の現状とはかけ離れている可能性がある。ケースカンファレンスの充実、臨床心理士養成そのものの充実と輩出される臨床心理士の質の維持を考える上で最重要課題の一つである(花屋 2010)ことから、臨床心理士養成の教育の現場でも、ケースカンファレンスは重要な位置を占めていると思われる。教育の現場に還元できる知見を提出することは、心理臨床分野全体の発展に貢献することのように思えるが、そのために、次には、ケースカンファレンスにおける初学者の“実際の”姿を明らかにしていく。

ここで、ケースカンファレンスの意義を示唆した先行研究として田島(2008)の研究を挙げておきたい。田島(2008)では、修士課程の大学院生に質問紙調査を実施し、学生が修了後に臨床現場で役立つと考えている学習や体験の内容が明らかにされた。その考察の中で田島(2008)は、「自分自身についての振り返り」や「臨床活動に対する姿勢」、「臨床現場での専門性の理解」などからなる「専門家としての社会性」が、ケースカンファレンスで他の大学院生や教員からの意見、および指導を通して獲得されることを示唆した。まさに、これまで述べてきたような心理臨床初学者の学びにとって必要不可欠な要素がケースカンファレンスにあるといえよう。また、その「専門家としての社会性」の獲得と促すものとして、田島(2008)は、様々なものを通して得られた心理学の知識やスキルを活用することを一つに挙げている。

以上のことから、第2部では、第1部での論の確認も込め、初学者はケースカンファレンスをどのように意義づけているのかを確認する。また、先行研究の結果も踏まえ、そこで行われる事例検討において、どのようにそれまでの学びを活用しているのかについて、より広範に適用可能な知見を得るために、初学者での共通性に注目しながら、明らかにしていきたい。加えて、事例検討において、心理学での知識をどのように活用しているかを確認することによって、事例理解において種々の知識がどのように活用されているかについての示唆を得ることにつながることを期待される。

まず、今回の研究対象者が参加しているケースカンファレンスの形態について、ここで述べておく。そこでのケースカンファレンスの参加メンバーは、大学院1年次生(M1)、大学院2年次生(M2)、教員で構成され、一回3時間程度である。事例発表者と司会は大学院生が担当するが、カンファレンス中の発話量は教員がもっとも多く、次いでM2が多いように思われる。

第2章 方法

第1節 調査時期と対象者

第1回調査 2010年度8月 3名(調査時、臨床心理士指定校大学院の1年次生)

第2回調査 2010年度1月 第1回調査と同じ3名

第3回調査 2011年度3月 第1回調査と同じ3名(調査時、2年次生となっている)

また、対象者は第2回調査まではケースを担当していないが、第3回調査時点では全員がケース担当の経験がある。

第2節 調査手順

(1) 調査概要

調査の手順は大きく2つの段階(aおよびbとする)に分かれている(図1)。大きな流れとしては、まず調査時期までに受けた授業に関する想起をしてもらい、そのあとに、対象者にとっての「ケースカンファレンスの意義」および「ケースカンファレンスの場でその他の授業やそこでの学びがどのように役立って(活用されて)いるか、または関連しているか」について半構造化面接を行い、その後、ケースカンファレンスとその他の授業の関連の仕方について図示してもらい、対象者自身にその図について説明してもらった。

(2) a. 対象者が各授業から学んでいること、もしくは各授業について想起される言葉やイメージについての記入およびインタビューについて

調査では対象者が履修・参加した授業などについて、用紙(おおまかな形式については図2および図3を参照)を配布し、各授業について思い浮かぶことを自由に記入してもらった。次に、その内容について研究者と対象者間での共通理解を作ることを目的とし、記入されたものが指し示す内容についてのインタビューを行った。その後、そのインタビューを通して付け加えたいことや新たに思い浮かんだことがあれば、それを再度記入してもらいインタビューを行った。

なお、第1回調査では、最初の授業内容の想起と、インタビュー後の付け加えたい内容はA4一枚の用紙にまとめられた(図2)が、その後の調査では授業数の増加から来る用紙のスペースの問題で、授業内容の想起とインタビュー後の付け加えたい内容は別用紙とした(図3)。また、第3回調査では、対象者が受けた授業数の累計が増加していることを加味し、授業名と内容を一致させやすくすることを目的として、対象者群が履修・参加した授業の一覧(表4参照)も必要があれば参考にしてもらった。

(3) b. 対象者にとってのケースカンファレンスの意義等のインタビューと、

ケースカンファレンスとそのほかの授業の関連についての図示とインタビュー

次に、対象者が考えるケースカンファレンスの意義や、対象者がどのようにケースカンファレンスの場を活用している、もしくは活用したいと考えているか、どのようにケースカンファレンスの場に参加しようとしているか、および、その他(ケースカンファレンス以外)の授業やそこでの学びとケースカンファレンスとの関連についてインタビュー調査を行った。

最後に、ケースカンファレンスとその他の授業との関連や、それぞれの場での学びの関連を対象者自身に図示してもらった。ここでは、図の下地となる A3 盤の用紙、各授業名が書いてある付箋程度の大きさの紙、いくつかのペン、のり、はさみ、A4 版の白紙などを研究者の側で用意し、対象者にとってのカンファレンスとその他の授業との関連や、それぞれの場での学びの関連を自由に図示してもらった。対象者の内的な授業同士の関連やまとまりなどを表現しやすいように、自由に単語や言葉などを書き加えたり、授業ごとにまとめることなどができることなどを教示した。また、その図についても共通理解を深めるためのインタビューを行った。

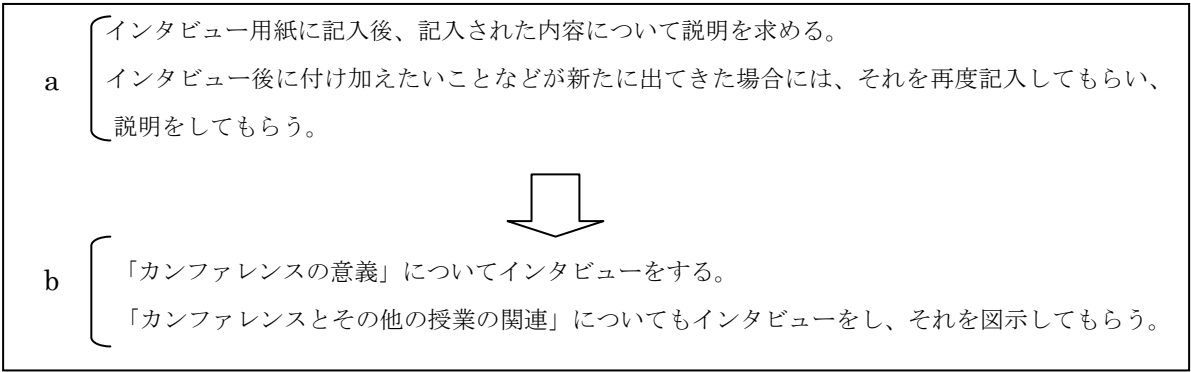


図 1 研究手順の概要

教示

授業名	授業のキーワードや思い浮かぶ言葉、イメージなど
...	
...	
...	

→

教示

インタビューを受けて変わったことや改めて思ったことなど

図 2 第一回調査でのインタビュー用紙の形式

授業に対するイメージやそれをあらわす言葉や文章など、思い浮かぶものを自由になんでも書いてください。
実際に授業を受けている最中に感じていることなどでも結構です。

曜日	前期 授業名	授業のキーワードや思い浮か ぶ言葉、イメージなど	曜日	後期 授業名	授業のキーワードや思い浮か ぶ言葉、イメージなど
月	...		月	...	
火	...		火	...	
...	
...	

集中講義、その他実習など		
	...	

図 3 第 2 回・3 回調査でのインタビュー用紙の形式

表 4 第 3 回調査で用いた授業一覧用紙の形式

平成○年度前期授業(M1用)					
曜日	1 コマ	2 コマ	3 コマ	4 コマ	5 コマ
月
火
水
木
金
集中
実習
平成○年度後期授業(M1用)					
曜日	1 コマ	2 コマ	3 コマ	4 コマ	5 コマ
月
火
水
木
金
集中
実習

* 図 2、図 3 および表 4 中の 3 点リーダーは授業名もしくは曜日が入る。

(4)教示について

a の手順については、それぞれの授業やそこでの学びについて対象者に想起、説明してもらうことで、これ以後の手順で対象者がより詳細で豊富な内容を表現するのを助けることと、各対象者がある授業での学びをどのように把握しているのかについて、調査者と対象者の間での共通理解を深めることを目的として行った。教示は最初に用紙に記入してもらうときには「では、まずあなたがそれぞれの授業からどのような学びを得ているかについて調査したいと思いますので、この用紙に授業に対するイメージやそれを表す言葉など、思い浮かぶものを自由にお書きください。書き方の指定は特にありませんので自由にお書きくださって結構です。また、どの授業が何の授業なのかわからない場合はこちらにまとめものがありますのでこちらも活用下さい。どうしても思い出せないもの、自分が受けていない授業などのところは空欄で結構です。」とした。ここでは、各授業から学んでいることについてのみ問うのではなく、授業から受けるイメージなども含め包括的に質問を行った。ここで、学んでいることは何かということを知りたいということを強調しつつも、同時に「自由に思い浮かぶことはなんでも」と教示しているのは、対象者が各授業で学んでいることについて、調査開始時において十分に自覚的でない可能性を考慮したり、自由な想起により対象者の回答が刺激されより多くの深まりのある内容が得られることを期待したからである。

b の手順においては「次に現在私が関心を持っていることについてお聞きしたいと思います。現在ケースカンファレンスとその他の授業の関連などに興味をもっているのですが、そのことに関連していくつか質問を行ってもよろしいですか。あなたが考えるケースカンファレンスの意義についてまずお聞きしたいと思います。あなたがどのようにケースカンファレンスの場を活用している、もしくは活用したいと考えているか、どのようにケースカンファレンスの場に参加している、もしくはしようとしているかなどについて思い浮かぶことを自由にお答えいただけますか。」と教示をし、ケースカンファレンスについての質問を行った。その後、ケースカンファレンスとその他の授業の関連のインタビューにおいて「では、次に今お答えいただいたケースカンファレンスの意義や活用、参加の仕方と、その他の授業で学んだことはあなたの中でどのように関連付けられていますか。もしくは、その他の授業で学んだことをどのようにケースカンファレンスの場で活用しているかなどについて教えてください。」という教示を用い質問をすることで、対象者がケースカンファレンスの場において学んでいることや、それとその他の授業の学びがどのように関連しているかを把握することを試みた。そのうえで、「ここに台紙と授業名が書いたカード、ペンなどがあります。これから、これらを使って、ケースカンファレンスと各授業のつながりや、そこでの学びのつながりを図示してください。また、図示の仕方について特に書き方に指定はなく、自由にグループを囲んだり、線をつないだり、文章や単語を書き加えてもらって結構です。」という教示を用い、それを対象者自身に作図・説明してもらうことで、各対象者がケースカンファレンスにおいてどのような態度で参加し、それを活用しているのかについて、包括的に把握する同時に、それに対する理解を深めることを目的として行

った。

第3節 分析方法 インタビューで録音された内容を逐語録に起こしたものをデータとした。データをくり返し読み、インタビューで対象者が語った内容を整理しながら、大学院生のカンファの意義づけに焦点をあて、それぞれに焦点を当てたい意味内容となる部分を抽出した。そして、抽出されたものが何を意味しているのかを吟味しながら、各対象者が語った言葉づかいを活用しながら、その意味内容を表すようにパラグラフを要約した。要約されたパラグラフにおいて、対象者間で同様の意味内容をもつと思われるものについてはまとめ、それをコードとした(表5)。この段階においては、対象者の語りの具体性や微妙な差異についても留意するために、対象者が実際に語った言葉づかいを尊重すると同時に、ニュアンスの差異が感じ取れるパラグラフについてはまとめてコード化するのを避け、別コードとした。なお、この段階では、対象者独特の意味内容を持ち、一般的な意味で用いられていない語については、筆者の判断で、対象者の語りの意味内容を表す、より一般的な語に置き換えた。(例：カンファレンスの意義としてある対象者から「学校の仕組みを知る」と語られた場合、「相談室の仕組みを知る」とコード化した。)

得られたコードを、KJ法を参考に、それぞれのコードを付箋紙大の大きさの用紙に書きだし、模造紙の上に並べ、記述の意味内容が近いコード同士をグループとしてまとめ、複数の小グループを作成し命名した。さらに、同様の手続きで小グループをまとめて大グループを作成し命名した。そこから、國方・名越・南(2008)を参考に、小グループをサブカテゴリ、大グループをカテゴリとし、コードがどの調査時期に得られたものかに注目して、表を作成した(表5、表6)。第一回調査をⅠ期、第二回調査をⅡ期、第三回調査をⅢ期とする。ここまでは、初学者におけるケースカンファレンスの意義や、ケースカンファレンスにおけるその他の授業の役立ち方をどのように捉えているか、その捉え方の変化に着目するために、対象者個別の変化よりも、対象者間に共通するものを見つけだすために行われた。

なお、共通性に着目するという目的から、対象者Bに関しては、ケースカンファレンスの意義や、その他の授業の役立ち方について、その他の対象者と一致しない独特のコードが数多く得られたために、共通性に乏しいという判断から、その他の対象者と完全に一致しないコードに関しては、ここでは除外して分析した。しかしながら、除外したコードは意味内容としては筆者にも了解できるものである。したがって、端的に対象者Bが異端であるということではなく、むしろ対象者Bの語りはより詳細であり、ケースカンファレンスの意義などについて他の人物より意識化ができていて、言語化が得意であるということかもしれないということを付け加えておきたい。

次に、対象者のケースカンファレンスとその他の授業の関連の仕方についての作図扱いであるが、この作図の変化の検討に用いるための図作成の段階では、対象者の作図の基本的な構図はそのまま保持しながらも、ロウデータの段階では授業名であったところを、対象者の説明を参考に、図4～12のように対象者がその授業をどのように認識しているかに基づいて表示してある(例：臨床心理面接特論において「ロールプレイで自分自身を知るこ

とができた」語られた場合、臨床心理面接特論を「自分自身を知ることができた授業」と標記してある)。これは、今回の調査では授業の種類や名前よりも、その場で「何を学んだか」が重要であり、かつ、臨床心理士養成指定校大学院においても個々の授業のカリキュラムの内容には差異があるために、授業名の提示では、検討されるデータとしては不十分であると考えたためである。また、そのように、授業名をそのまま用いるのではなく、対象者にとっての各授業の意味づけに置き換えることにより、各授業とそのつながりに対する対象者の認識をより忠実に再現することが期待される。

以下では、第一回調査から第三回調査まで共通する対象者をそれぞれ A・B・C とした。

第3章 結果と考察

第1節 大学院生が認識するケースカンファレンスの意義について カテゴリとして“所属集団の文化についての周辺の学び”・“事例への没入”・“事例の熟慮、再構築”・“専門的視座の獲得”・“自己理解の深まり”・“自分の実践に関しての理解の深まり”という6つのカテゴリが得られた(表5、表6)。

カテゴリ別に見ていくと、“所属する集団の文化についての周辺の学び”にはサブカテゴリとして‘相談室のシステムについて知ることができる’、‘資料の書き方について知ることができる’および、‘実践例について知ることができる’が含まれた。このカテゴリに含まれるコードが得られたのはⅠ期においてのみである。このことは、新参加者としての大学院生が所属集団の文化(すなわちそれは所属する大学院の文化でもあり、心理臨床の文化でもある)について馴染んでいくための一つの方法として、ケースカンファレンスは意義づけられ、活用されていることがわかる。このことから、第1部で述べたような「実践共同体」や、そこでの実践がどのようなものであるかを初学者が知ることや、その一員としての自覚を促す機能が実際にあることが示唆される。

“事例への没入”では、それに関するコードはⅠ期およびⅢ期においてみられた。ここでは、発表者によって提出された事例について、“もし自分がセラピストだったら”という視点で、事例の理解に向けた試みがなされている。このカテゴリに含まれたコードは、Ⅰ期とⅢ期で見られたものであるが、対象者の語りをもとにつくられたコードには、微妙なニュアンスの差異が見てとれる。Ⅰ期のコードでは“～できる・考えてみる”とケースカンファレンスへの参加の仕方の可能性、試みとして語られている。しかし、Ⅲ期では、“考える”ことは、実際にケースカンファレンスの場で行っていることとして語られていた。ここから、Ⅰ期ではケースカンファレンスへの参加の仕方の模索がなされ、その参加の仕方の一つの方法として、“もし自分がセラピストだったらと考える”ということが試みられていることが明らかとなる。また、それが“試み”として、表現される理由の一つとして、大学院に入学したばかりの大学院生では、まだ知識も経験も絶対的に足りないために、“自分がセラピストだったらどうするか”を具体的かつ適切に考え、自分なりの見解を導くのは非常に困難なように思えることがあげられるだろう。しかしながら、Ⅲ期には、その参加の仕方が板に付き、かつ、知識と経験が蓄積され、実際に自分なりの見解を導き出せるようになり、以前は“試み”として表現されていたものが“行っていること”と表現されるに至ったのだろう。ここでは、大学院生の学びの蓄積が、大学院生がどのように自身の事例理解を認識しているかの変化を導くことが示唆されていないだろうか。

“事例の熟慮、再構築”には、サブカテゴリとして‘クライアントの臨床像構築への試み’および‘事例理解への試み’が含まれる。ここでのコードは全ての期においてみられている。全ての期において、このカテゴリに含まれるコードが、全ての期で得られたことから、提出された事例について自分なりに理解をしようと、あるいは、自分なりの見解を提出しようとすることは、ケースカンファレンスにおいて必須の出来事として認識されているといえる。含まれるコードを期ごとに見ていくと、ニュアンスとして、Ⅰ期では

ただ単に“クライアントの臨床像を作ろうとしてみる”と表現されているものが、Ⅱ期では“客観的な視点”や、“その場で何が起こっていたのか”という相互作用性、Ⅲ期では“組み立てる”と種々の要素を総合的に捉え、全体像を作り上げることが試みられていることが明らかとなっているのではないだろうか。そこには、初学者の事例理解の様相の変化が見てとれるように思われる。当初は、事例理解は単にクライアント理解と同義であったものが、事例理解に必要な構成要素として、客観性や相互作用性、総合性が事例理解において必要な視点として語られたのではないか。つまり、初学者の事例理解における“視野”の広がりが見てとれるように思われる。

“専門的視座の獲得”には、サブカテゴリとして‘視点獲得’、‘教員視点の内在化’が含まれた。このカテゴリも全ての期において、コードが得られたことから、“他者の”視点や考え方を知るという一貫した機能が、初学者にとってのケースカンファレンスの意義の一部であることが示唆された。そのため、1部で述べた理由から、やはりケースカンファレンスは大学院生の職業的専門性の学びにおいて一定以上の意義を持っているということが想像できる。また、Ⅱ期およびⅢ期で特徴的に見られたものとして、“教員視点の内在化”が挙げられる。大学院生にとって、教員は、心理臨床分野における古参者であり、“師”のような存在であると考えられるが、ケースカンファレンスをわざわざ“教員の”視点を学ぶ場であると対象者が語るこの意味についても考えてみたい。ケースカンファレンスにおける“視点獲得”の実際の様相を想像するならば、Ⅰ期においても、大学院生は教員の視点を学ぼうとしていることは明白であるように思われる。では、なぜ、わざわざⅡ期やⅢ期において、ことさらに“教員の”ということを強調する必要があったのであろうか。ここには、初学者の、いや、学び手の、学ぶための“道具”という対象の捉え方の変化が関連していると思われる。すなわち、Ⅰ期においては、その道具としての“教員”は、初学者の自我の外側におかれ、それはまさに自己の存在、アイデンティティには無関係な対象なのではないだろうか。佐伯(1995)は学びにおける、学び手と他者、外界との関係性の重要性を述べ、「まねる」対象としての「二人称的他者」すなわち、自身の自我が関与する様な重要な他者の存在の重要性を述べているが、まさにそのような「二人称的他者」としての関係が教員との間で結ばれていることによる変化と取られることはできないだろうか。それはすなわち、今回の対象者が、Ⅱ期やⅢ期では、心理臨床という実践共同体の一員であるというアイデンティティを形成し、学ぶ“道具”としての初学者にとっての教員の存在が、学び手の自我の関与を強めたことを意味するとは言えないだろうか。

“自己理解の深まり”には、サブカテゴリとして‘自分やセラピストの問題点について知る’、‘自分自身について知る’が含まれた。これらは、すなわち、“自身を振り返る”というケースカンファレンスの機能を表していると思われる。自分自身を振り返ることに関して、Jennings & Skovholt(1999)は熟練したセラピストの特徴としての自己内省の重要性を述べていること、セラピストのような職種の職業的専門性を保つものとしての省察の必要性は、これまで述べてきた通りである。Ⅰ期においてケースカンファレンスの場に“放り込まれた”ばかりの大学院生は場に馴染むのに精いっぱいであるのが、時を経て、Ⅱ期

やⅢ期では大学院生はケースカンファレンスの場において自我関与的に参加することとなり、職業的専門性を構成すると考えられる自己内省力の獲得や、その使用の機会としてケースカンファレンスの場を役立てていると考えられる。また、ここで留意しておきたいことは、今回の対象者はⅡ期ではケース担当をしていないということである。Ⅱ期において対象者はケースを担当していない、すなわちケースカンファレンスの場において発表者として事例を提供していないにも関わらず、他者への指摘を自分にあてはめたりすることによって、自己理解を深めていると考えることができる。そこには、大学院生の学びにおけるケースカンファレンス独自の機能の貢献の一端が表れているように思える。

“自分の実践に関しての理解の深まり”には、‘自分が担当するクライアントの理解の深まり’、‘自分が受け持つ事例に対する理解の深まり’がサブカテゴリとして得られた。これに関するコードは全てⅢ期において得られたものであり、大学院生がケースを担当し、ケースカンファレンスに事例提供をしたことによるものと考えられる。すなわち、自分の実践を省察できる場としてのケースカンファレンスの機能が新しく加わったと言える。その機能によって、Schön(1983 佐藤他訳 2001)が述べるような、自分の実践を真摯に振り返り、積極的に改善していくことができる「反省的实践家」として大学院生が育っていくこと、大学院生の「実践の中の知」がより適切なものになることにケースカンファレンスは役立っていると考えられる。

第2節 ケースカンファレンスとその他の授業の関連の仕方について 次に、大学院生が認識するケースカンファレンスとその他の授業の関連について考察する。

大学院生が認識するケースカンファレンスとその他の授業の関連については、“専門家としての自己理解と、専門家像の学び”・“ケースカンファレンスへ参加する際に必要となる知識の学び”・“査定に関して役立つ学び”の三つのカテゴリが得られた。

“専門家としての自己理解と、専門家像の学び”には、‘自分自身について知ること’および‘専門家としての態度の学び’がサブカテゴリとして含まれ、“自分自身について知ること”はⅠ期で、‘臨床家としての学びに関しては、Ⅱ期およびⅢ期で見られた。従って、ここでは、授業の活用の仕方が、単に“自分について知ること”から、“臨床家としてどうあるべきか”ということ学ぶことに変わっていくことが示唆された。すなわち、Ⅱ期やⅢ期では、大学院生の心理臨床家としての自覚が促され、自身が目指すべきモデルとして心理臨床家の姿を、その他の授業の中で学び、それを通して事例を理解していることが示唆される。また、これは、田島(2008)が述べるように、「専門家としての社会性」がその他の授業での学びの、ケースカンファレンスにおける活用によって促進されていることも支持する結果であるように思われる。

“ケースカンファレンスへ参加する際に必要となる知識の学び”には、‘事例検討に必要な知識を得る’および‘事例検討の際の注目点を知ることができる’がサブカテゴリとして含まれた。これらのコードはⅠ・Ⅱ・Ⅲ期すべてで見られた。加えて、“査定に関して役立つ学び”には、‘見立てや臨床像を作ることへの活用’がサブカテゴリとして含まれた。そして、これに関しても、コードはⅠ・Ⅱ・Ⅲ期すべてで見られた。この二つのカテゴリ

に含まれるコードは全ての区分で得られたために、いずれの時期においても、その他の授業で学んだことは事例理解において活かされているといえることができる。しかも、コードの内容を見れば、知識の活用の仕方に関して、より一層の自覚がなされる傾向があり、活用の仕方具体的、かつ、統合的になっていく姿が見られる。例えば、‘事例検討に必要な知識を得る’では、Ⅰ期では、「事例検討の際に有効な概念や知識、心理テストの知識、関連法律の知識」など、学びの活用の仕方が単一的で、学んだ知識の一部分を適用しているにとどまっているが、Ⅱ期やⅢ期では、「援助に必要な知識」や「事例を理解するための理論や手段」といった、より抽象的、もしくは後半な知識の活用が見られている。‘事例検討の際の注目点を知ることができる’では、Ⅰ期やⅡ期では、「事例検討の視点」、「注目すべきところ」という漠然とした表現だったものが、Ⅲ期では、「理論、解釈の仕方、場の読み方」が活かされていると、より具体的な表現になっていった。‘見立てや臨床像を作ることへの活用’では、Ⅰ期では、“見立てということを学んだ”と見立てそれ自体がなんであるかについての学びがなされている。しかしながら、Ⅱ期やⅢ期では、臨床像を作るために必要な道具がどのようなものであるかということや、それぞれをどう統合していくのかということが学ばれている。ここから、大学院生は授業で学んだことをケースカンファレンスに活かす中で、さらに授業からの学びを意義深いものにしていっていることが示唆されるのではないだろうか。

表 5 大学院生が認識するケースカンファレンスの意義

期	コード	サブカテゴリ	カテゴリ
Ⅰ	相談室について知ることができる	相談室のシステムについ	所属集団の文化についての 周辺のな学び
	相談室の仕組みを知る	て知ることができる	
	ケースカンファレンスに提出する資料の書き方を知ること ができる	資料の書き方について 知ることができる	
	提供された事例の良い面と悪い面を共有することができる	実践例について知ること	
	どんな事例があるか知ることができる	ができる	
Ⅰ	セラピストが自分だったらどうするか考えることができる	<div></div>	事例への没入
	自分だったらどうするか自分の特性と合わせて考えてみる		
Ⅲ	他の事例について自分ならどうするか考える		
	事例について自分なりに考える		
Ⅰ	クライアントの臨床像を作ろうとしてみる	クライアントの臨床像構	事例の熟慮、再構築
Ⅱ	クライアントの臨床像を作ってみる	築への試み	
Ⅱ	客観的な視点をもってケースを理解しようとする	事例理解への試み	
	その場で何が起こっていたのか考えてみる		
Ⅲ	自分なりにケースを組み立ててみる		
Ⅰ	様々な視点を獲得することができる	視点獲得	専門的視座の獲得
Ⅱ	事例をみる視点を知ることができる		
Ⅲ	他のメンバーの考え方を知ることができる		
Ⅱ	教員の視点を知ることができる	教員視点の内在化	
Ⅲ	教員がどんな質問をしてくるかわかる		
Ⅱ	事例のセラピストやクライアントの問題が自分の問題につ ながる	自分やセラピストの問題 点について知る	自己理解の深まり
	自分のケースだからこそ気付かない自分の問題点を知 ることができるのではないかな		
Ⅲ	セラピスト自身の問題が見える	自分自身について知る	
	自分の特性を知ることができる場		
	自分自身の特徴を知ることができる		
	どんな事例があるか知ることができる		
Ⅲ	クライアント像について考えるときに役立つ	自分が担当するクライエ	自分の実践に関しての理解 の深まり
	クライアントについてより理解することができる	ントの理解の深まり	
Ⅲ	自分担当のケース理解のため	自分が受け持つ事例に	
	自分の事例について見直す機会	対する理解の深まり	

表 6 大学院生が認識するケースカンファレンスとその他の授業の関連の仕方について

期	コード	サブカテゴリ	カテゴリ
I	自分自身について知ることができた	自分自身について知ること	専門家としての自己の理解と、専門家像の学び
I	セラピストとしての自分自身について知ることができた		
II	クライアントの利益を考えるとという視点を学んだ	臨床家としての態度の学び	
	ちゃんとした方法で行えば治るということを学んだ		
	セラピストの「限界」を学んだ		
III	プロとしての態度を学んだ		
	臨床家として求められる態度を学んだ		
I	事例検討の際に有効な知識・概念を得る	事例検討に必要な知識を得る	ケースカンファレンスへ参加する際に必要となる知識の学び
	心理テストについての知識を得ることができる		
	関連法律などの基礎知識を学ぶ		
II	援助に必要な知識を得る		
III	事例を理解するための理論や手段を得る		
I	事例理解の視点を学んだ	事例検討の際の注目点を知ることができる	
II	注目するべきところを授業で学ぶ		
III	理論、解釈の仕方、場の読み方などが活かされている		
I	見立てということを学んだ	見立てや臨床像を作ることへの活用	査定に関して役立つ学び
II	検査を通して臨床像を作るということを学んだ		
III	見立てに役立つ理論や知識を得られる		
III	部分的な情報を統合し、臨床像を作るということを学んだ		

第3節 ケースカンファレンスとその他の授業の関連についての作図 ケースカンファレンスとその他の授業の関連については、作図も行ってもらった。それぞれの作図については、図 4~12 を参照してほしい。これらに関しては期ごとに図を並列にすることにより、共通的な変化について注目していきたい。

対象者に共通的な変化としては、Ⅰ期の作図では、矢印があまり見られなかったものがⅡ期・Ⅲ期と進むごとに双方向の矢印が増えている。また、矢印の種類においても、双方向的なものや、他とは区別される太い矢印等が用いられるようになっている(図 11 および 12 参照)。

その他にも、Ⅰ期やⅡ期ではケースカンファレンスと関連を持たない授業群が存在するが、Ⅲ期では、各対象者において、全ての授業の関連が見られている(図 11 の作図では、“背景となっている授業群”は、その他の授業と関連を持っていないように様に見えるが、対象者 B は、「背景」として全ての授業に関連していると説明している)。加えて、各授業のカテゴライズの仕方も、期が進むにつれて、構造的になっていく様子がうかがえる。ここから、やはり大学院生は、その学びを深めていくにつれて、得られた学びのケースカンファレンスとその他の授業の関連、事例検討への関連の仕方について自覚的になり、かつ、事例検討のために様々な知識を活用するようになるのではないだろうか。加えて、それと同時に、種々の学びで得た知識が構造化されていくことを示唆していると考えられる。會津(2009)によると、初心者と熟達者では、知識構造の同士の関連が密になることが示されているが、心理臨床の初学者である大学院生でも、種々の授業で得られた知識は、期を追うごとに密接に関連づけられ、構造化されていくのではないだろうか。

以上のことから、実際に調査では事例検討という言葉を使用しているが、事例検討に知識が活用されるということは、事例理解に知識が活用されていることとみなすことができる。それであれば、この調査の結果は、事例理解における知識の活用方法が、初学者の学びの進展具合に連動して、変化していくことを示しているのではないかと考えられる。

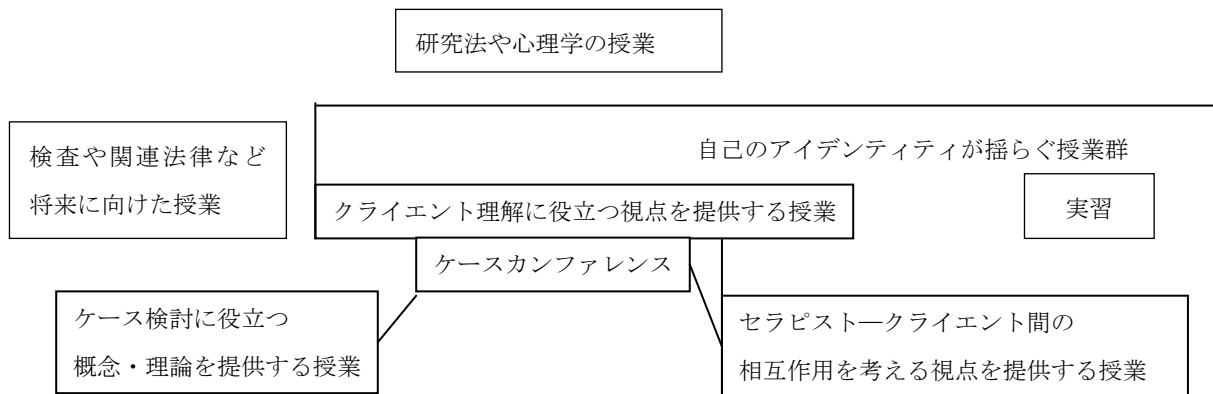


図 4 対象者 A の I 期での作図

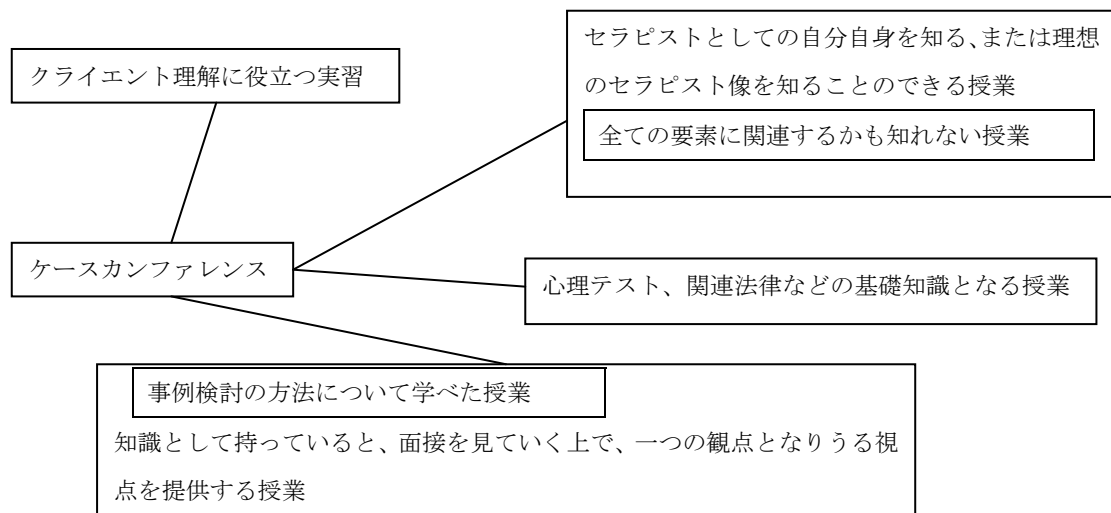


図 5 対象者 B の I 期での作図

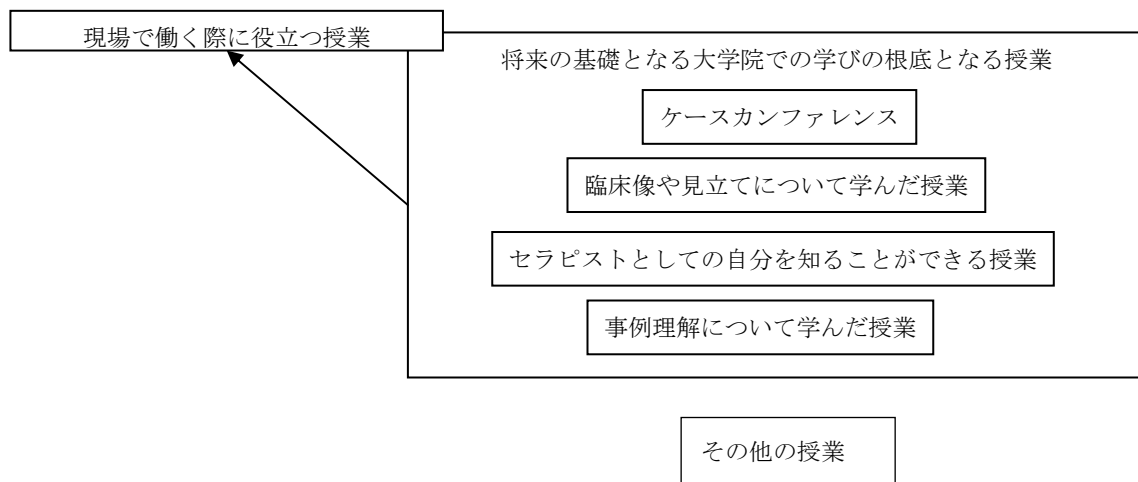


図 6 対象者 C の I 期での作図

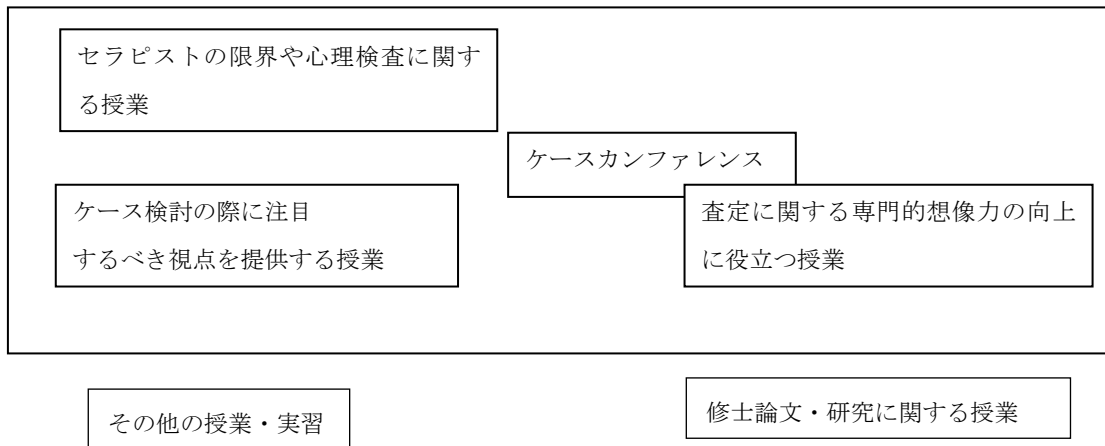


図 7 対象者 A のⅡ期での作図

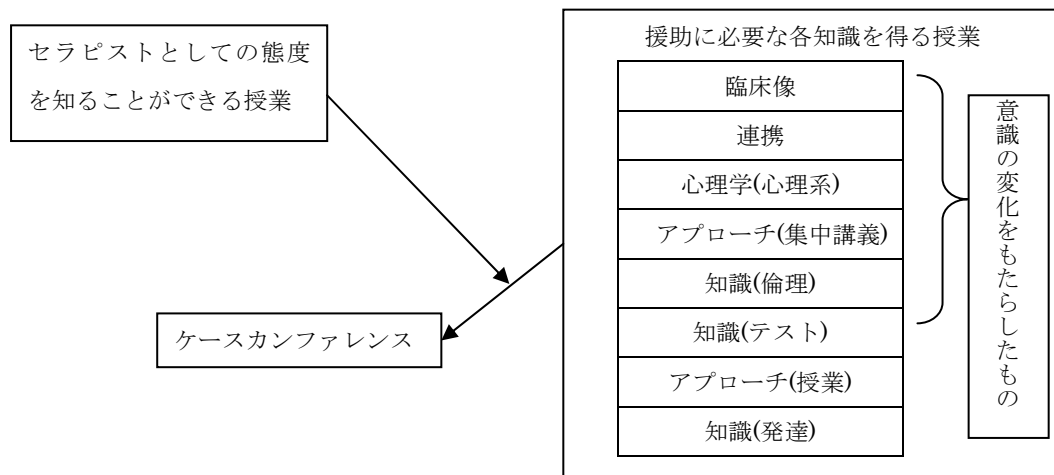


図 8 対象者 B のⅡ期での作図

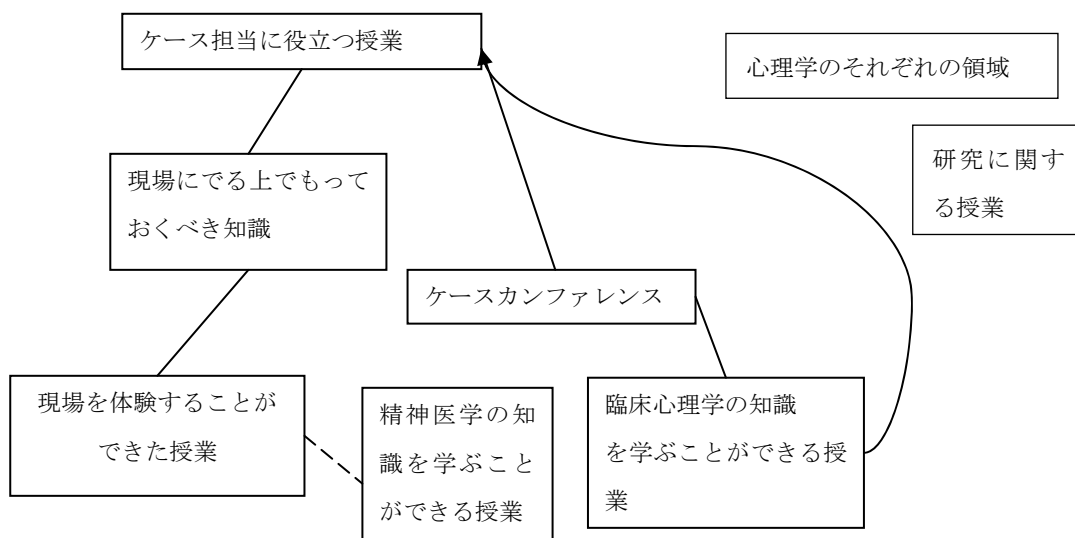


図 9 対象者 c のⅡ期での作図

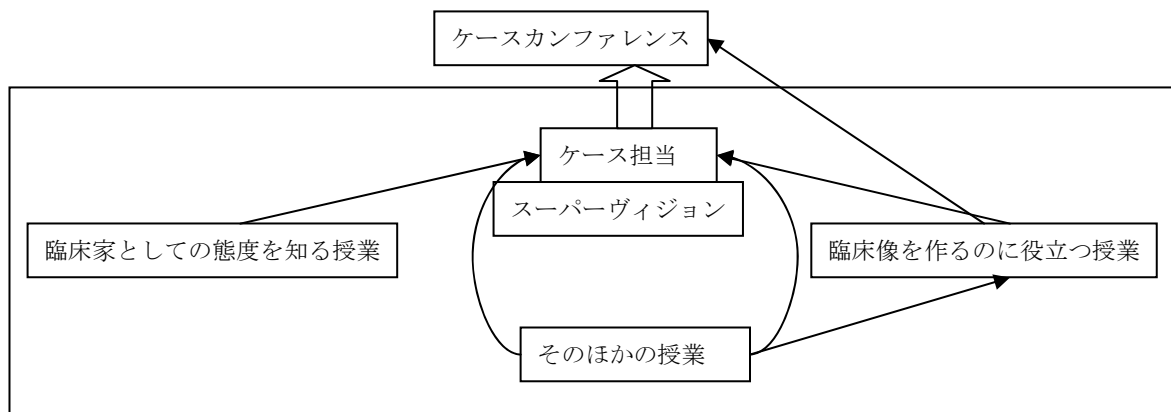


図 10 対象者 A のⅢ期での作図

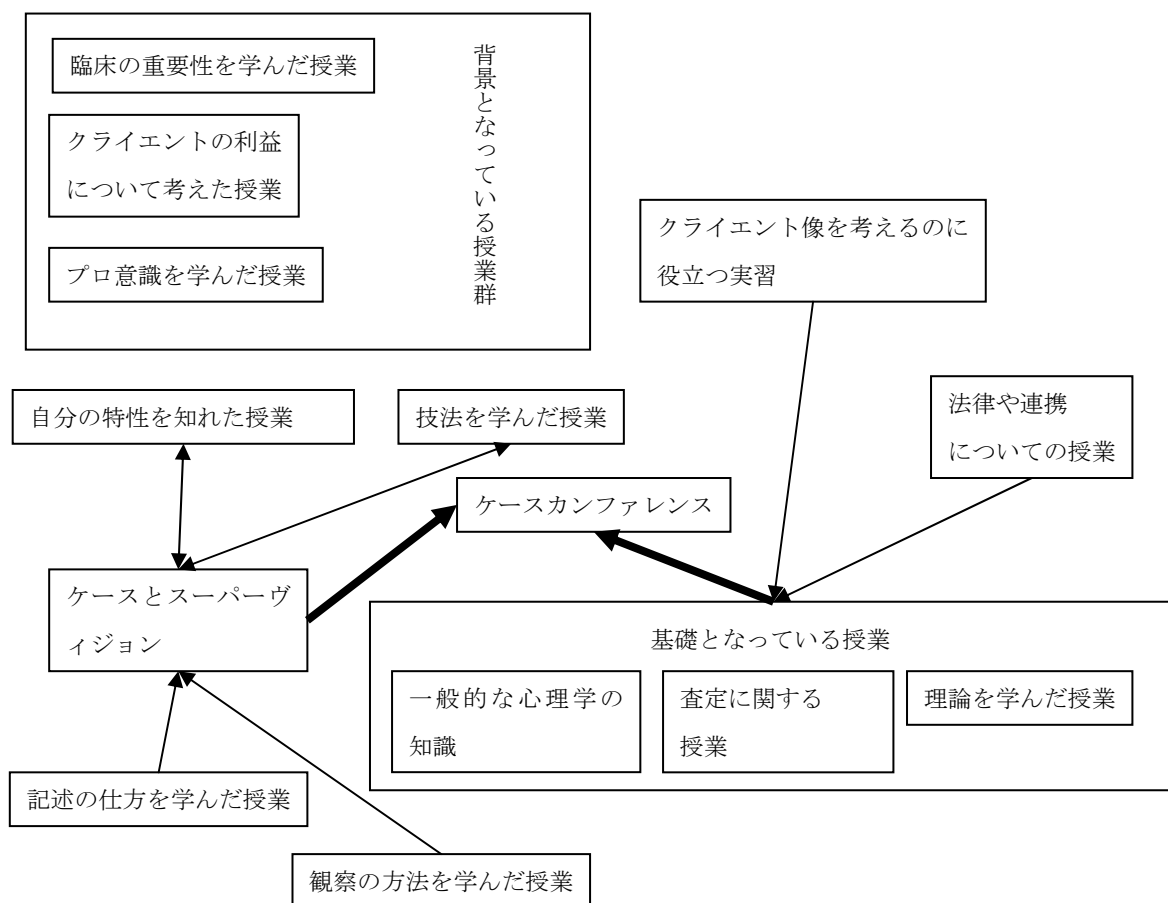


図 11 対象者 B のⅢ期での作図

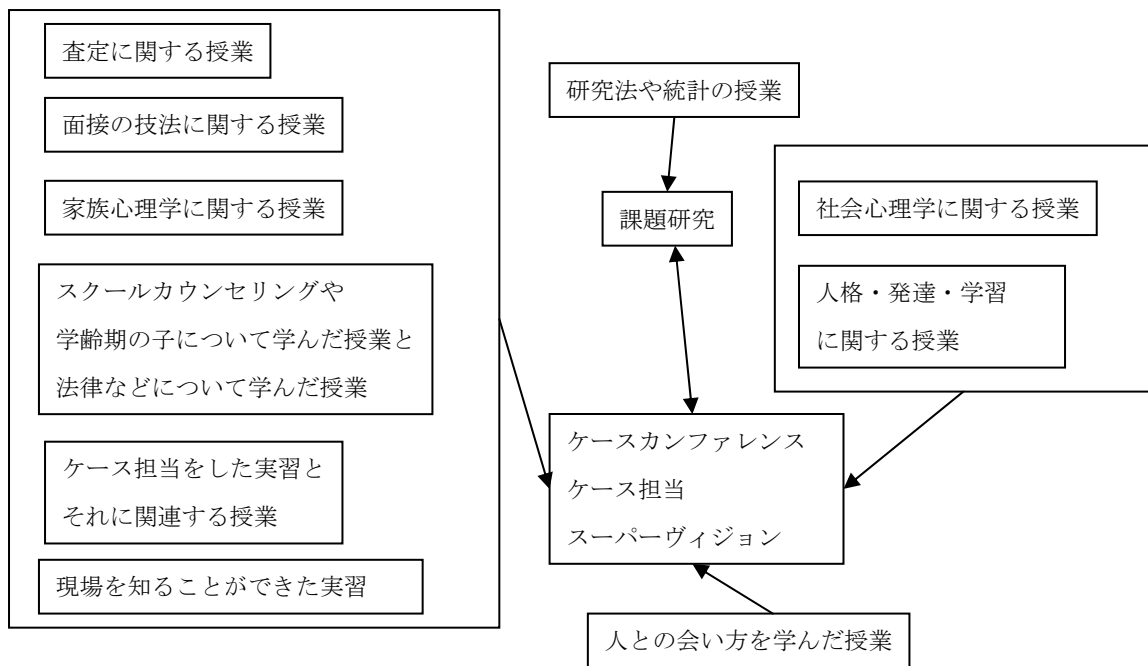


図 12 対象者 C のⅢ期での作図

第3部

初学者の事例理解の様相

第1章 問題と目的

第1節 ここまでのまとめ ここまで、大学院生3名と少数の調査ではあったが、大学院生は、職業的専門性の獲得に向けて歩み始めるために、ケースカンファレンスを通して自集団の文化規範についてまずは学び始め、それに馴染みを持つことが明らかとなり、ケースカンファレンスが専門的職業に就く自覚を身につけることへ寄与していることが明らかとなった。さらに、ケースカンファレンスの意義として他者の視点や考え方を知ることは一貫した機能であることが示唆されたことから、他メンバーの、特に熟練者の臨床の知を学ぶ場としてのケースカンファレンスの機能が明らかとなった。そして、大学院生が、他メンバーに対する指摘を通して自身を振り返ったり、発表者として事例を提出することにより、自身の実践を真摯に省察したりすることを通して、「反省的实践家」として育っていくことにケースカンファレンスは役立っていると考えられる。

加えて、ケースカンファレンスでのその他の授業の役立ち方や関連にも着目することにより、大学院生が学びを深めていく中で、ケースカンファレンスと多様な授業との有機的連関を見出しながら、学びを構造化していくこと、また、それぞれの授業間の影響の仕方について自覚的になっていくということが示唆され、そこから事例理解の様相も連動して変化していくのではないかと思われた。

以上のことから、大学院生の職業的専門性の獲得プロセスにおけるケースカンファレンスの実際的な重要性と、大学院生の学びの深度を示唆するものとして、大学院生の事例理解の様相により詳細な目を向ける必要性が明らかとなった。しかしながら、第2部での調査では、大学院生が、その個々人の学びの中で“ケースカンファレンスをどのように意義付けているか”、“各授業においての学びがどうケースカンファレンスと関連付けられているか”に着目したため、初学者にとってのケースカンファレンスの意義や機能については明らかとなったが、初学者が事例をどのように見て、理解しているのかという部分の詳細については明らかにできなかった。

これまで多くの紙面を割いて、専門家、特に初学者にとってケースカンファレンスの意義や機能について述べてきた。これまで述べてきたことは、ケースカンファレンスを通して、初学者が“このようになればいい”という目標、ゴール、理念のようなものであったり、“本人はこのような認識しているようだ”ということであつたりと、正確に実際の初学者の姿を表してはいない。そして、これまで見てきたように、いくらケースカンファレンスが大学院生の職業的専門性の獲得に“寄与”しているといえども、大学院生全員が初学者の域を直ちに通り過ぎ、熟達者になっているとは考えられない。よって、実際の初学者の、その目標へ向かうプロセスの現在地であつたり、今の実際の“実力や能力”というものを検討しなければいけない。なぜなら、それを踏まえなければ、初学者の職業的専門性の獲得過程、すなわち“発達”について意義のある知見を提出することは困難であるように思われる。

したがって、本稿が、ただ理想を描き出すだけでなく、より実際的な初学者としての大学院生の姿を浮き彫りにし、実際の教育の現場などで活用できる知見を提出することを目指し、以降では、ケースカンファレンスにおいて必須の“作業”であり、初学者の学びの深度を明らかにする一つの方法となる可能性が示唆された“事例理解の様相”に迫っていく。また、そこでは、初学者における事例理解の方向性や進度についても加味するために、比較対象として熟達者と考えられる人物も調査対象に加えることとする。

第2節 批判的思考について ここからは、同時期に大学院生である初学者を一まとめにし、その実際に迫っていき、その学びの深度についての知見を得ようと望むのであるが、その前に、一般的に、同じ職場に同じ期間働いていても熟達の程度が異なるということは了解可能なことであるように思われ、そのような個人差を無視しては、大学院生間における詳細な差異を見過ごす可能性があるのではないか。では、そういった差異は一体何によって、もたらされるのであろうか。もちろん、その要因はおそらく多様にあり、一概に見定めることはできないのであるが、かといって、そこで歩みを止めるわけにはいかない。本稿では、歩みを進める試みの一環として、補足的にはあるが、これまで幾度もその重要性を述べてきた“省察”との関連で、その要因の一つとして考えられている“批判的思考”にも触れておきたい。

熟達の差異を生む個人的要因は経験から学習する態度の差異であるとされ、その態度における個人差要因として、認知的側面の中で特に注目されているのが、批判的思考や省察の習慣などである(楠見 2010a)。それが注目される背景には、能力と専門的知識の獲得に関しては、どのように体験を能力と専門的知識の増大に向けているかが重要であり、そのために認知的側面に目を向けることが重要になる(Skovholt & Jennings 1999)ということがある。そして、このような批判的思考は、これまで述べてきたような、実践における知の獲得や省察に大きく関係があるとされ、道田(2003)は、未だ曖昧な概念でもある批判的思考についての研究の知見をレビューする中で、批判的思考には、反省的、熟考、懐疑という思考そのものの「様相」を表す一面もあり、特に重要なのは頻出する「反省的」という概念であることを認めている。そして、批判的思考のあり方を、「思考の流れ」に即してまとめると、「目的をもって方向づけられ、じっくりと反省的に考えられ、最終的に合理的なものとなる、訓練を通して身につけられる思考」であり、さらに「対象」も含めて簡潔にまとめるならば、「自分の内外に対して反省的に行われる合理的な思考」ということができる(道田 2003)。ここで、重要視したいのは、批判的思考は、「訓練を通して身につけられ」、かつ、「自分の内外に対して」行われるということである。このことを本稿のいくつかのテーマに即して考えてみよう。少し順番は前後してしまうのであるが、まず、「自分の内外に対して」行われる批判的思考は、先にも述べた“省察”と非常に深い関連があるように思われる。すなわち、省察をするということは、自分自身に、批判的思考を向けることであるとも言い換えることができるのではないか。また、本稿のタイトルの一部となっていて、これから詳細を見ていくことになる、事例理解にも批判的思考の影響は大きいと思われる。例えば、事例を提出されたままに理解するのか、それとも批判的な視点を

持って読み解いていくのかでは、同じ事例でもまったく違う“理解”がなされることであろう。提出されたまま事例を“理解”するのか、批判的に事例を“理解”するのか、どちらが適切かという議論は差し置いても、少なくとも、最終的に事例提供者の“学び”に繋がるような有益な視点を提供するためには、事例を“批判的に”理解していく必要があるのではないと思われる。なぜなら、事例提供者の観点で、そっくりそのまま事例を理解するだけでは、事例提供者にとって“反省的な”ものとなるコメントは出てきようがないからである。そして、最後に、このように批判的思考が「訓練を通して」身に付けられるものであるとすれば、本稿で批判的思考と事例理解の様相の関連に着目することには意義があるように思われる。なぜなら、本稿の最終的な願いと目的は、筆者と同じ初学者の学びに有益な知見を提出することであり、初学者の育成に有益な知見を提出することでもあるからである。もし批判的思考が、心理臨床家としての学びにも重要であると分かれば、初学者自身で訓練することも、または訓練させることも可能であるからである。以上のことから、本研究では、補足的にはあるが、今後より一層研究が積み重ねられることを望みながら、実践における知の獲得や、その成果が表れる事例の理解の様相に、影響を及ぼす可能性のある一つのものとして批判的思考に注目してみたい。

なお、批判的思考は多様な思考を包括する幅広い概念であるが、楠見(2010b)が従来の知見から、大きく四つの面から批判的思考を定義している。第一に批判的思考とは、合理的(理性的・論理的)思考であり、規準(criteria)に従う思考である。第二に、「相手を批判する思考」とは限らず、むしろ自分の推論過程を意識的に吟味する反省的(reflective)思考である。第三に、人の話を聞いたり、文章を読んだり、議論したり、自分の考えを述べるときに、何を信じ、主張し、行動するかを決断を支えている能動的・主体的思考である。第四に、批判的思考は目標や文脈に応じて実行される目標志向的思考である。このような定義に基づくと、批判的思考は情報を適切に取捨選択し、よりよく活用することや、主観的にとらわれることなく、ものごとを客観的に捉え、多角的・多面的に検討するために重要である(平山・楠見 2004)ために、大学院生が事例を読み、そこでの情報について適切かつ、多面的に、整理、考察し、理解する際に重要になってくると思われる。

批判的思考の重要性が述べられる一方、その概念の整理や測定の方法などの議論がおさまらず、実証的な知見が十分に蓄積されているとはいえない中で、平山・楠見(2004)は様々な先行研究で別々に検討されていた批判的思考態度尺度を統合したうえで、批判的思考の認知的側面(能力やスキル)と情意的側面(態度や傾向性)の両面に焦点をあてた質問紙を作成し、近年日本ではよく使用されるようになった。今回の研究では、大学院生の熟達の差異における個人的要因の検討を視野に入れるために、この平山・楠見(2004)が作成した質問紙を用いる。批判的思考態度尺度は、「論理的思考への自覚」13項目、「探究心」10項目、「客観性」7項目が、「証拠の重視」3項目の4因子計33項目で構成され、平山・楠見(2004)では5件法での回答を求めている。

第3節 先行研究 先行研究として、事例に接するときの「事例の見方」について、新保は、熟練者(臨床経験10年以上)や中堅者(臨床経験7年以上10年未満)、初心者(臨床心

理学専攻の大学院生)を対象に研究を行っている(新保, 1998; 新保, 1999; 新保, 2001)。特に、新保(2001)においては、心理臨床初心者(臨床心理学を専攻する大学院生)が対象にされ、心理アセスメント能力の質的な能力が検討されている。その結果では、初心者群の特徴として、自らの思考過程について時間をかけて言語化する傾向や、その表現が抽象的であったり曖昧であったりすること、及び、具体性に欠ける表現が用いられることが指摘されたり、仮説の立案に難しさを感じる者が一部いるなど、事例との心理的な距離をとることや、対象化することが困難である点も見出された。

また、大平・花屋(2011)では、経験年数9年以上の臨床家12名を対象に、紙面で事例提示したうえで、新保(2001)を参考に、その事例を読みながら何を考えたかを明らかにするための面接調査を行い、心理臨床家の「思考」に迫っている。しかしながら、これらのような研究の数は決して多くなく、追試の必要性は明確であるし、新保が一連の研究で述べるように、このような研究が心理臨床における専門家教育や心理臨床の専門性を浮き彫りにすることに寄与するためには、まだまだ知見の積み重ねが必要であると考えられる。

以上のことから、心理臨床家の事例理解の様相を明らかにした先行研究を参考に、特に心理臨床初学者の事例理解の様相へ迫ることを目的とした調査を本稿では行う。また、新保の一連の研究では、どの研究でも自作のロールプレイ VTR が用いられているが、その詳しい内容が論文には掲載されていなかったり、その開発に関する詳しい報告が述べられているとされる論文は未刊行であったりと、研究の再現性を保つことが難しいということがある。大平・花屋(2011)では、使用されている事例は既に刊行されているものであるもので、入手は可能であるが、紙面媒体であるために、非言語的な情報について制限されるという側面があり、実際の大平・花屋(2011)の調査でも「明らかにしたい情報」として非言語的な情報が挙げられていることから、事例理解に向けて非言語的な情報が果たす役割は大きいと思われる。そこで、今回の研究では、刺激として再現性があり、かつ、非言語的な情報も含まれる刺激として、倉光・宮本(2003)の心理臨床の学習のために刊行されている面接のロールプレイが入った CD-ROM を刺激として使用する。

第2章 方法

第1節 調査対象者 ある臨床心理士養成指定校の大学院生および教員を対象として、全7名に調査を行った。内訳は、大学院生5名、教員2名となっている。以下、大学院生5名をA・B・C・D・E、教員をF・Gとする(なお、対象者A・B・Cは2部における対象者A・B・Cと異なる人物であることを明記しておく)。対象者の属性(表7参照)としては、A・B・Cは、一年次学生(以下、M1)、D・Eは二年次学生(以下、M2)となっており、A以外の人物は継続的にケースを担当している。全員が20代であり、女性4名、男性1名となっている。教員については、40代の女性1名、60代の男性1名であり、いずれも、臨床経験年数が20年以上となっており、一般的に、特定の分野において熟達するには10年以上の年月が必要とされるという知見が存在することや、一連の先行研究でも臨床経験10年の人物を熟達者として扱っていることから、本稿でも、その2名を熟達者とみなす。

表7 フェイスシートをもとにした調査対象者についての概要

対象者	年齢	性別	調査時の所属年次	調査時における学内におけるケース担当の有無	職域	臨床経験年数
A	20代	女性	大学院修士課程1年次生在籍	無		
B	20代	男性	大学院修士課程1年次生在籍	有		
C	20代	女性	大学院修士課程1年次生在籍	有		
D	20代	女性	大学院修士課程2年次生在籍	有		
E	20代	女性	大学院修士課程2年次生在籍	有		
F	40代	女性			教育、但し、厚生・福祉の領域において2年の専任期間あり	20年
G	60代	男性			教育	40年

第2節 調査手続きの流れ 今回の調査では、対象者に調査を依頼する旨を記載した文章を手渡し、調査全体の目的、手順などを説明した後に、調査内容の取扱いについて説明したうえで、調査協力についての同意を得た。その後、フェイスシート(付録3)および、平山・楠見(2004)の批判的思考態度尺度に5件法で回答してもらった(表8参照)。フェイスシートには、大学院生では、年齢・性別、課程・在籍学年、ケース担当の有無、ケースごとにおけるスーパーヴィジョンの頻度を記入してもらい、教員では、年齢・性別、職域(教育、

厚生・福祉、医療、産業・経営、矯正・司法、その他からの選択式)、臨床経験年数を記入してもらった。

その後、調査者が在籍する大学の一室にて、PCを使用し、対象者に約65分の初回面接のロールプレイを対象者に見てもらった。その際には、調査者が同室し、メモ用紙を渡し、事例を見ている最中は、必要であればいつでもメモをとってもらっても構わないことを教示した。

事例を見終わった後には、メモを参考に、事例を見る中で感じたこと、考えたこと、疑問に思ったことなどについて、半構造化面接を行った。なお、その際には対象者の許可を取り、調査内容をICレコーダにて録音した。

第3節 半構造化面接における教示について

質問項目に関しては、大平・花屋(2011)を参考に、基本的な質問内容を決定した(以下の質問項目(g)は除く)。その後、大平・花屋(2011)では対象者が臨床経験9年以上の「心理臨床初学者とは区別されると考えられる、一定程度以上の経験を積んだ心理臨床家」であったが、今回の対象者は心理臨床初学者と位置付けることのできる大学院生を含む事を考慮し、大平・花屋(2011)の質問項目を細分化した。このことによって、対象者が質問項目の意味するところや、その質問項目に対してどのようなことを答えられることが求められているのかを把握しやすくなり、データとして得られる情報がより豊富で詳細なものとなることが期待される。

質問項目は、(a)～(g)からなり(表9参照)、限定項目(ex. (b')) あるならなぜそれを明らかにしたいのですか?) は、対応するアルファベットの質問項目とセットで用いられるか、もしくは対応するアルファベットの質問項目についての回答が得られ、かつ限定項目で求める回答がまだ語られていない場合に、調査者が対象者の発言意図や背景、その意味するところを把握するために用いられ、その目的が達成できるまで、より詳しく質問される。なお、限定項目を対応するアルファベットの質問項目とセットで用いるかどうかは、面接調査におけるやりとりの流れや対象者の語り方の特徴を考慮したうえで、対象者がより答えやすくなるにはどちらが好ましいか、という観点で面接中に判断された。

ところで、(a)はその扱い方の位置づけにおいて、他の質問項目とは異なる。すなわち、(a)の質問項目の自由度ゆえに、以後の質問項目で求められるであろう回答が、(a)の段階で十二分に得られた場合、後の対応する質問項目は省略されることとなる(ex.質問項目(a)で面接展開及び予後の推測について語りつくされたと判断した場合、質問項目(d)については省略する)。しかしながら、調査における基本的な姿勢としては、確かな十分さをもって対象者がある項目について語りつくしたという実感をもっているのか、そして、“語ること”自体が刺激となり新たな語るべき内容が対象者の内に生まれ出てはいないか等の確認の意味も込めつつ、より詳細な情報が得られることを期待し、全ての質問項目を用いることとした。

表 8 批判的思考態度尺度項目のまとめ

	項目 NO	項目内容および因子名
論理的思考への自覚	1	複雑な問題について順序立てて考えることが得意だ
	2	考えをまとめることが得意だ
	3	物事を正確に考えることに自信がある
	4	誰もが納得できるような説明をすることができる
	5	何か複雑な問題を考えると、混乱してしまう (－)
	6	公平な見方をするので、私は仲間から判断を任される
	7	何かの問題に取り組む時は、しっかりと集中することができる
	8	一筋縄ではいかないような難しい問題に対しても取り組み続けることができる
	9	道筋を立てて物事を考える
	10	私の欠点は気が散りやすいことだ (－)
	11	物事を考えるとき、他の案について考える余裕がない (－)
	12	注意深く物事を調べることができる
	13	建設的な提案をすることができる
探究心	14	いろいろな考え方の人と接して多くのことを学びたい
	15	生涯にわたり新しいことを学びつづけたいと思う
	16	新しいものにチャレンジするのが好きである
	17	さまざまな文化について学びたいと思う
	18	外国人がどのように考えるかを勉強することは、意義のあることだと思う
	19	自分とは違う考えの人に興味を持つ
	20	どんな話題に対しても、もっと知りたいと思う
	21	役に立つかわからないことでも、できる限り多くのことを学びたい
	22	自分とは異なる考えの人と議論するのは面白い
	23	わからないことがあると質問したくなる
客観性	24	いつも偏りのない判断をしようとする
	25	物事を見るときに自分の立場からしかみない (－)
	26	物事を決めるときには、客観的な態度を心がける
	27	一つ二つの立場だけではなく、できるだけ多くの立場から考えようとする
	28	自分が無意識のうちに偏った見方をしていないかふりかえるようにしている
	29	自分の意見について話し合うときには、私は中立の立場ではいられない (－)
	30	たとえ意見が合わない人の話にも耳をかたむける
証拠の重視	31	結論をくだす場合には、確たる証拠の有無にこだわる
	32	判断をくだす際は、できるだけ多くの事実や証拠を調べる
	33	何事も、少しでも疑わずに信じ込んだりはしない

* (－)がついている項目は逆転項目である。

表 9 調査面接における質問項目一覧

1. 質問項目(a)「この事例について考えたことや連想したことについて、どのようなところからでも良いのでお話し下さい。」
2. 質問項目(b)「この事例について明らかにしたい情報について考えていることはありますか？」
3. 質問項目(b)「なぜその情報を明らかにしたいのですか？」
4. 質問項目(c)「この面接のセラピストやクライアントについて、考えたことをお話し下さい。」
5. 質問項目(c)「どのようなところから、そうお考えになりましたか？例えば、事例のどのあたりからそれを読み取ったかなどです。」
6. 質問項目(d)「クライアントの見立てや臨床像はどのように形作られて行きましたか？また、臨床像をつくるのに重視した情報はありましたか？」
7. 質問項目(e)「面接展開及び予後の予測について考えていることはありますか？」
8. 質問項目(e)「どのようなところから、そうお考えになりましたか？」
9. 質問項目(f)「あなたが心理臨床を行う上で、影響を受けた個人的経験や考え方、心理学の立場や学派、理論はありますか？」
10. 質問項目(f)「そのことが今回事例を読むにあたってどのような影響を与えましか？」
11. 質問項目(g)「今回、面接の映像を見るにあたって、3つの画面がありましたが、どの画面を最も多く、あるいは最も少なく見ていましたか？」
12. 質問項目(g)「そのように画面を見たことについて何か理由はありますか？」

第4節 刺激 先にも述べたように、倉光・宮本(2003)に付録されている CD-ROM に収録されている面接場面を用いる。CD-ROM には、熟練セラピストによる面接一回分のビデオ記録(約1時間5分)、および、“CIAO”(Collaborative Implement for Active Observation)というプログラムが収録されており、Quick Time Player(Apple 社製)がインストールされている PC で、CIAO を起動することにより、面接を見ることが出来る。また、画面構成は3分割となっており、向かって左上にセラピスト役の人物を移す画面、右上にクライアント役の人物を映す画面、中央下に両者を遠目から映した画面となっている。また、使用したプログラムでは、同時に逐語録を参照できたり、メモ画面があったりするが、逐語録は表示せず、メモなどもあらかじめ調査者が用意したメモ用紙に書いてもらった。

第3章 分析方法

第1節 各対象者の語りのコード化、およびカテゴリ化について 分析に先立って、調査面接で録音された内容について、面接過程のプロトコルシート(逐語録)を作成した。その後、Patton(2001)の質的分析に関する記述を参考に分析が行われた。データの分析は、生成されたもっとも最小のデータの単位の作成と、もっとも広範なテーマの仮説の作成から始まり、演繹的な思考(予想されるテーマは何か、それに実際に不足なく最小のデータが含まれるか)と帰納的な思考(最小のデータをまとめていくことで、どのようなテーマに体系化されていきそうか)を行き来しながら、最終的にカテゴリが作成されていった。

まず、できあがったプロトコルシートを読み直し、対象者の語った内容の中から、研究の目的に沿って必要な部分、焦点を当てたい語りの内容に注目しつつ、対象者の語りの文脈、意味内容に注目し、順番に分節していき、それを **Passage** とした(**Passage** という単語の使用は、Patton(2001)を参考にした。ここでは“一節、一句” という意になる。なお、同様の意味をもつ単語として、日本ではより一般的に使用される **Paragraph** という単語があるが、**Paragraph** では文法的な段落という意味合いが強い様に思われたため、**Passage** という言葉を使用した)。その後、**Passage** 毎に、それぞれの語りの最小の部分が示す意味内容に注目しさらに細分化した。例えば、「セラピストの注目している所に従って事例を見ていたのですが、なぜそこに注目するのか分かりませんでした」という語りは、「セラピストの注目している所に従って事例を見ていた」という意味内容と、しかし「セラピストがそこに注目する意図が分からなかった」という意味内容に細分化され、それぞれ別のコードが与えられる。そして、その細分化された単位をコードとし、その内容を表す短い簡潔な表現に置き換えた。但し、語りが細分化されることにより、もともとの語りが示す意味内容が失われたり、変化したりするのを避けるため、そのような場合には無理に細分化を行わなかった。同様の理由で、**Passage** は対象者の語りをコード化することによって失われる語りの文脈を失わないために、この段階で特に注目された。つまり、もともとの対象者の語りのそれぞれの最小の部分は、コード化という分解が行われる前には、文脈の中に位置づけられながら意味が規定され、同時に、それぞれの結合により、要素としての各最小の単位が単独で表す以上の意味を保持し、対象者の語りを形作っていることがある。従って、各部分が含まれる **Passage** や **Passage** 間の繋がりに注目することにより、対象者の語りの文脈を意識し、コード化し、カテゴリを作るという作業が、単なる部分の寄せ集めを作ることになることを出来る限り防ぐことを意図した。

なお、質問項目(g)については、研究に使用した映像の画面が3分割されていることが理由で補足的に用意された質問項目であるため、コード化は避け、3つあるうちのどの画面にもっとも注目していたか、注目していなかったか、またその理由は何かという観点で別にまとめられた。

コードは、その意味内容に基づき、全対象者について共通にまとめられ、カテゴリが作成されていった。まず、もっとも大きな領域として、“クライアントについての語り”、“セラピストについての語り”、そして“自分自身についての語り”という3つの領域(大カテゴリ

り)において対象者の語りは分類されると予想され、仮説的に分類された。次に、その大カテゴリ内において、コードをそれぞれその意味内容に注目し、分類し、グループ分けされた。そのグループ内において、より詳細に分類されえるグループはさらに詳細に分類したり、分割されたグループをそれぞれ新たなグループにまとめたり、大カテゴリ間を移動したりした。このように、より最小のグループにまとめるプロセスと、それらをまとめるグループを作成したり、差異化したりするプロセスを何度か行き来し、繰り返した。そして、最終的に、最初に仮定された大カテゴリの見直しがなされ、5つの大カテゴリのもとでデータはまとめられた。また、全てのカテゴリにおける命名等が見直された。以上のことは、対象者の語りにおける、事例理解の様相の差異を明らかにすることが目的となっており、それを意識しながら行われた。

第2節 批判的思考尺度の分析について まず、対象者毎に各下位尺度における平均得点を求めた。その後、初学者と熟達者という観点から、2群を作成し、 t 検定により各下位尺度の平均値の差異を検定した。

第4章 結果

第1節 批判的思考態度尺度について 全対象者の解答が有効回答となった。まず、各対象者の批判的思考態度尺度全体の得点の平均値を見ていくと、初学者(A・B・C・D・E)にくらべ熟達者(F・G)の方が、得点が高かった。また、初学者の中では、対象者 E がもっとも得点が高いことが明らかとなった(表 10)。

初学者と熟達者の下位尺度ごとの平均得点を t 検定により、統計的に検討した。結果は、統計的に有意な差が見られたものは、論理的思考の自覚においてであり、10%水準で有意差が見られた($t(5) = 4.11, P < .10$)。

表 10 各対象者における批判的思考態度尺度の平均得点および各下位尺度の平均得点

対象者	論理的思考への自覚	探究心	客観性	証拠の重視	全下位尺度の平均得点
A	2.15	3.90	3.14	3.67	3.22
B	1.69	3.60	3.43	3.33	3.01
C	2.15	4.00	3.89	3.67	3.43
D	3.00	3.60	2.86	3.67	3.28
E	2.62	4.00	3.43	4.33	3.56
F	3.77	3.30	4.00	4.33	3.85
G	4.54	4.20	3.57	3.66	4.00

*小数点第2位以下は四捨五入している。

表 11 初学者と熟達者別に見た批判的思考態度尺度の平均得点および各下位尺度の平均得点

	初学者	熟達者	全体(SD)
論理的思考への自覚	2.32(.50)	4.16(.54)	2.85(1.01)
探究心	3.76(.22)	3.75(.64)	3.76(.32)
客観性	3.35(.38)	3.79(.30)	3.47(.40)
証拠の重視	3.73(.47)	4.00(.36)	3.81(3.77)

*小数点第2位以下は四捨五入している。

第2節 調査面接について 調査面接に要した時間は、対象者 A では約 47 分(秒以下切り捨て、以下同様)、対象者 B では約 43 分、対象者 C では 70 分、対象者 D では 35 分、対象者 E では 45 分、対象者 F では 60 分、対象者 G では 84 分であり、平均 54 分となっている(表 12)。

(1) コードについて

各対象者において得られたコードの総数は、A が 41、B が 48、C が 81、D が 34、E が 68、F が 72、G が 51 となり、初学者 5 名において 282、熟達者 2 名において 123、計 405 のコードが作成され、それらのコードはカテゴリ化された(表 12)。

表 12 各対象者の調査面接に要した時間と得られたコード数

対象者	A	B	C	D	E	F	G
調査面接に要した時間 (分未満切り捨て)	47 分	43 分	70 分	35 分	45 分	60 分	84 分
調査面接に要した時間の平均	54 分						
得られたコード数	41	48	81	34	68	72	51
コード数平均	56(小数点未満切り捨て)						

(2) カテゴリについて

まず、大カテゴリとして、Ⅰ. クライアントについて、Ⅱ. セラピストについて、Ⅲ. 自身について、Ⅳ. セラピストとクライアントの相互作用について、Ⅴ. 面接構造や面接形態、面接全体の評価に対する言及の 5 つが得られた(表 13)。そのうち、Ⅰ. クライアントについて、Ⅱ. セラピストについて、Ⅲ. 自身についての 3 つでは、中カテゴリが作成された。

Ⅰ. クライアントについてでは、Ⅰ・i. クライアント理解に役立つ発言内容や発言量への注目、Ⅰ・ii. クライアントの非言語的態度への注目、Ⅰ・iii. 中心的テーマの推測、Ⅰ・iv. 当該事例における面接展開や面接構造の守られやすさについて、Ⅰ・v. クライアントの人物像・臨床像について、Ⅰ・vi. 主訴に対する対処法について、Ⅰ・vii. クライアントの心情・背景の想像、Ⅰ・viii. クライアントのリソース・肯定的側面への注目、Ⅰ・ix. クライアントの立場に立った当該面接の評価の 9 つの中カテゴリが得られた。そのうち、Ⅰ・ii. クライアントの非言語的態度への注目、Ⅰ・iv. 当該事例における面接展開についての言及、Ⅰ・v. クライアントの人物像・臨床像についての言及、Ⅰ・vii. クライアントの心情・背景の想像、Ⅰ・ix. クライアントの立場に立った当該面接の評価の 5 つの中カテゴリでは、小カテゴリが作成された。(表 14 参照)

Ⅰ・ii. クライアントの非言語的態度への注目では、Ⅰ・ii (1). クライアントのパーソナリティ傾向・症状を示唆する態度への注目と推測、Ⅰ・ii (2). クライアントが抱える困難さの所在を示す態度への注目と推察の 2 つの小カテゴリが得られた。Ⅰ・iv. 当該事例における面接展開、面接構造の守られやすさについてでは、Ⅰ・iv (1). 今後の面接内容・面接展開についての言及、Ⅰ・iv (2). 面接の継続可能性についての言及、Ⅰ・iv (3). 終結時期についての言及、についての 3 つの小カテゴリが得られた。Ⅰ・v. クライアントの人物像・臨床像についての言及では、Ⅰ・v (1). クライアントの人物像・臨床像の推測、Ⅰ・v (2). カウンセリングの適用可能性および病態水準への言及の 2 つの小カテゴリが得られた。Ⅰ・vii. クライアントの心情・背景の想像では、Ⅰ・vii (1). 面接内でのクライアントの心情についての言及、Ⅰ・vii (2). クライアントの社会生活・来談に至るまでについての言及、Ⅰ・vii (3). クライアントの気づき・洞察についての言及の 3 つの小カテゴリが得られた。Ⅰ・ix. クライアントの立場に立った当該面接の評価では、Ⅰ・ix (1). 肯定的評価、Ⅰ・ix (2). 否定的評価の 2 つの小カテゴリが得られた。(表 15 参照)

Ⅱ.セラピストについては、Ⅱ・i. セラピストの意図の推測、Ⅱ・ii. セラピストからの学び、Ⅱ・iii. セラピストの言動への注目、Ⅱ・iv. セラピストの心情の推測、Ⅱ・v. セラピストの関心のあり方への注目、Ⅱ・vi. セラピストへの批判的意見、Ⅱ・vii. セラピストへの肯定的意見の7つの中カテゴリが得られた。そのうち、中カテゴリⅡ・i. セラピストの意図の推測においては、小カテゴリが作成された。

Ⅱ・i. セラピストの意図の推測では、Ⅱ・i (1).セラピストの発問意図の推測、Ⅱ・i (2). セラピストの見立ての推測、Ⅱ・i (3). セラピストの面接方針の推測の3つの小カテゴリが得られた。(表16参照)

Ⅲ. 自身については、Ⅲ・i. 自己への否定的見解の提示、Ⅲ・ii. 事例理解におけるセラピストからの影響の自覚、Ⅲ・iii. 自身が当該面接のセラピストだった場合についての言及、Ⅲ・iv. 事例を見る中での失念、Ⅲ・v. 特定学派・理論についての言及、Ⅲ・vi. 省察についての言及、Ⅲ・vii. 自身の面接観についての言及、Ⅲ・viii. 自身の特長についての言及、Ⅲ・ix. 自身の個人史についての言及、Ⅲ・x. スーパーヴィジョンや授業、同僚、クライアントの影響についての言及、Ⅲ・xi. 自身にとっての必要性の言及の11つの中カテゴリが得られた。そのうち、Ⅲ・iii. 自身が当該面接のセラピストだった場合についての言及、および、Ⅲ・v. 特定学派・理論についての言及の2つの中カテゴリにおいては、小カテゴリが作成された。

Ⅲ・iii. 自身が当該面接のセラピストだった場合についての言及では、Ⅲ・iii (1).より情報を得たいと思った部分についての言及、Ⅲ・iii (2).当該面接で自身だったらどう対応するかについての言及、Ⅲ・iii (3).当該事例における今後のアプローチ方法についての言及の3つの小カテゴリが作成された。Ⅲ・v. 特定学派・理論についての言及では、Ⅲ・v (1).特定学派・理論の影響の自覚、Ⅲ・v (2). 自身のオリエンテーションについての言及、Ⅲ・v (3). 特定学派・理論に対する親密性についての言及の3つの小カテゴリが作成された。(表15参照)

表13 大カテゴリに含まれるコード数およびコード例

大カテゴリ[累計コード数(うち初学者から得られたコード数, 熟達者から得られたコード数)]		コード例
Cl について[136(95, 41)]		表14 参照
Th について[79(57, 22)]		表15 参照
自身について[155(115, 40)]		表16 参照
Th-Cl 関係における相互作用について[5(1, 4)]		Th の発言の Cl への影響の考慮 Th-Cl 間における Cl の対人関係における問題の再現化への懸念
面接構造や面接形態、面接全体の評価に対する言及 [19(5, 14)]		面接内容からの面接形態の同定 面接全体の特徴についての言及と賞賛

*表中では、クライアントを Cl、セラピストを Th と表現している。

(3) カテゴリ分析および、質問項目(g)について

初学者と熟達者において、どのカテゴリにどれくらいのコードが得られたのかについてまとめる。また、初学者については、M1の対象者と、M2の対象者毎についてもまとめた(表 17)。

質問項目(g)については、前述の通り、対象者毎に、どの画面をもっとも見ていて、どの画面をもっとも見ていなかったかを、その理由も含めて、対象者の語りから抜粋した(表 18)。

なお、対象者毎の調査面接全体の流れや、得られたコード等については表 19～25 を参照して欲しい。

表 14 大カテゴリ“クライアントについて”に含まれるカテゴリの一覧とコード例

中カテゴリ[コード数合計(うち初學者から得られたコード数, 熟達者から得られたコード数)]	小カテゴリ[コード数合計(うち初學者から得られたコード数, 熟達者から得られたコード数)]	コード例
I・i. Cl 理解に役立つ発言内容や発言量への注目[19(15, 4)]		Cl 理解へと役立つ、Cl の言動への注目 面接全体を通しての Cl の言語量の変化についての再言及
I・ii. Cl の非言語的態度への注目[14(9, 5)]	I・ii (1). Cl のパーソナリティ傾向・症状を示唆する態度への注目と推測[7(6,1)]	Cl の言動からのパーソナリティの推測 Cl の様子からの症状の推測
	I・ii (2). Cl が抱える困難さの所在を示唆する態度への注目と推測[7(3, 4)]	話題による Cl の非言語的態度の相違への言及 Cl の非言語的な態度による語りの真実性
I・iii. 中心的テーマの推測[5(5, 0)]		Cl の言及の多寡からの問題点の焦点化 上司との関係という面接テーマへの言及
I・iv. 当該事例における面接展開および、面接構造の守られやすさについて[21(16, 5)]	I・iv (1). 今後の面接内容・面接展開についての言及[14(13, 1)]	今後の面接の方向性について Cl のパーソナリティを加味した他の問題出現可能性への言及
	I・iv (2). 面接の継続可能性についての言及[3(2,1)]	Cl のパーソナリティを加味した面接継続可能性の想像 Th への期待からの Cl の来談継続可能性の想像
	I・iv (3). 終結時期についての言及[4(1, 3)]	面接頻度と期間の予測 終結時期についての言及
I・v. Cl の人物像・臨床像について[32(20, 12)]	I・v (1). Cl の人物像・臨床像の推測[28(18, 10)]	Cl の仕事に対する姿勢の予想 話し方、服装などから想像される Cl イメージへの言及
	I・v (2). カウンセリングの適用可能性および病態水準への言及[4(2, 2)]	カウンセリングの適用可能性についての見立て Cl の病態水準への言及
I・vi. 主訴に対する対処法について[7(7, 0)]		Cl の主訴が解決するための将来像についての言及 Cl の生活における悪循環の存在への言及とシステム論からの考察
I・vii. Cl の心情・背景の想像[14(4, 10)]	I・vii (1). 面接内での Cl の心情についての言及[4(3, 1)]	前提としての Cl の必死さの想定 面接全体を通しての Cl の委縮感についての言及
	I・vii (2). Cl の社会生活・来談に至るまでについての言及[6(1, 5)]	Cl を取り囲む社会的環境についての言及 面接に至るまでの Cl の心情の予測
	I・vii (3). Cl の気づき・洞察についての言及[4(0, 4)]	Cl が気づきを得たことについての言及 Cl の言動からの洞察の進み具合についての言及
I・viii. Cl のリソース・肯定的側面への注目[18(14, 4)]		Cl のリソースへの好奇心 Cl の言動からの洞察力の見立て
I・ix. Cl の立場に立った当該面接の評価[6(5, 1)]	I・ix (1). 肯定的評価[1(1,0)]	Cl の面接への肯定感の予想
	I・ix (2). 否定的評価[5(4,1)]	Cl から窮屈感を感じる面接という評価 面接が Cl に役立っていないのではないかという疑念

*表中では、クライアントを Cl、セラピストを Th と表現している。

表 15 大カテゴリ“セラピストについて”に含まれるカテゴリの一覧とコード例

中カテゴリ[コード数合計(うち 初学者から得られたコード数, 熟達者から得られたコード数)]	小カテゴリ[コード数合計(うち 初学者から得られたコード数, 熟達者から得られたコード数)]	コード例
Ⅱ・i. Th の意図の推測[16(4, 12)]	Ⅱ・i (1). Th の発問意図の推測 [9(3, 6)]	Th の質問の意図の推測 Th の質問における筋道の見出し
	Ⅱ・i (2). Th の見立ての推測 [4(1, 3)]	面接の内容からの Th の見立ての推測 Th の関心の背景についての想像
	Ⅱ・i (3). Th の面接方針の推測 [3(0, 3)]	自分と Th の相違からの Th の面接方針の推測 Th の面接方針の推測
Ⅱ・ii. Th からの学び[6(3, 3)]		Th のまとめによつての気づき 情報の関連させ方についての気づき
Ⅱ・iii. Th の言動への注目 [11(8, 3)]		Th の目線についての言及 Th の頷きなどの多さへの言及
Ⅱ・iv. Th の関心のあり方への 注目[2(2, 0)]		Cl に対する見解の Th との一致 Th の関心の向け方についての言及
Ⅱ・v. Th への批判的意見 [31(29, 2)]		Cl のプライバシーに踏み込み過ぎなのではないかという懸念 Th の学校生活を軸とした聞き取りに対するアンバランスさへの言及
Ⅱ・vi. Th への肯定的意見 [13(11, 2)]		Th の発問の適切性 Th の発声の穏やかさについての言及

*表中では、クライアントを Cl、セラピストを Th と表現している。

表 16 大カテゴリ“自身について”に含まれるカテゴリの一覧とコード例

中カテゴリ[コード数合計(うち初学者から得られたコード数,熟達者から得られたコード数)]	小カテゴリ[コード数合計(うち初学者から得られたコード数,熟達者から得られたコード数)]	コード例
Ⅲ・i. 自己への否定的見解の提示 [32(32, 0)]		情報の重要性の同定出来なさについての言及 Th の意図の読めなさについての言及
Ⅲ・ii. 事例理解における Th からの影響の自覚[3(3, 0)]		Th の注目点に沿いながら事例を見ていたことへの言及 Th の会話からの自身の見立ての肯定
Ⅲ・iii. 自身が当該面接の Th だった場合についての言及[40(23, 17)]	Ⅲ・iii(1). より情報を得たいと思った部分についての言及 [23(16, 7)]	Cl がもつ人生プランへの関心 Cl の対人関係における困難さからの Cl と父親との関係に対する関心
	Ⅲ・iii(2). 当該面接で自身だったらどう対応するかについての言及[11(6,5)]	Th とは異なる対応可能性の提示 Cl に提案可能な対処方略についての言及
	Ⅲ・iii(3). 当該事例における今後のアプローチ方法についての言及[6(1, 5)]	Th の臨床像からのアプローチ方法の提案 身体症状を中心にに取り組む可能性の提示
Ⅲ・iv. 事例を見る中での失念[4(4, 0)]		自身の疑問の失念 面接内容の記憶の曖昧さについての言及
Ⅲ・v. 特定学派・理論についての言及 [13(8, 5)]	Ⅲ・v(1). 特定学派・理論の影響の自覚[4(4, 0)]	特定学派に関する直近の授業での学びの想起 授業で学んだ理論の影響の自覚
	Ⅲ・v(2). 自身のオリエンテーションについての言及[5(0, 5)]	Th とのオリエンテーションの違いの影響の自覚 自身のオリエンテーションに基づく提示事例における必須の視点についての言及
	Ⅲ・v(3). 特定学派・理論に対する親密性についての言及[4(4, 0)]	特定学派への親和性についての言及 自身の特性の認識と特定の療法への関心の結びつき
Ⅲ・vi. 省察についての言及[3(0, 3)]		自身の面接の省察 面接における省察と修正についての言及
Ⅲ・vii. 自身の面接観についての言及 [18(13, 5)]		自身の面接において目指している所の説明 より Cl と共有されるべき内容についての言及
Ⅲ・viii. 自身の特長についての言及 [6(3, 3)]		自身の場合の配慮の必要性への言及 自身の、仮説の作成プロセスについての言及
Ⅲ・ix. 自身の個人史についての言及 [14(14, 0)]		不登校の友人がいたことについての言及 心理学を志したきっかけについての言及
Ⅲ・x. スーパーヴィジョンや授業、同僚、Cl の影響や学びについての言及 [19(12, 7)]		同僚との専門的内容についての議論の影響 自身の経験における Cl からの学びの自覚
自身にとっての必要性の言及[3(3, 0)]		言語化能力の向上の必要性についての言及 感受性を活かすための知識の必要性への言及

*表中では、クライアントを Cl、セラピストを Th と表現している。

表 17 対象者ごとおよび、M1 群、M2 群、熟達者群で得られた各カテゴリの総数

カテゴリ No およびカテゴリ名	A	B	C	M1 群計	D	E	M2 群計	F	G	熟達者群計
I-i. C1 理解に役立つ発言内容や発言量への注目	5	3	1	9	5	1	6	4		4
I-ii (1). C1 のパーソナリティ傾向・症状を示唆する態度への注目と推測	1	1		2		4	4	1		1
I-ii (2). C1 が抱える困難さの所在を示唆する態度への注目と推測	2	1		3				3	1	4
I-iii. 中心的テーマの推測	2	1		3	2		2			
I-iv (1). 今後の面接内容・面接展開についての言及	1	2	3	6	5	2	7	1		1
I-iv (2). 面接の継続可能性についての言及			2	2				1		1
I-iv (3). 終結時期についての言及						1	1		3	3
I-v (1). C1 の人物像・臨床像の推測	2	4	1	7	4	7	11	8	2	10
I-v (2). カウンセリングの適用可能性および病態水準への言及						2	2	2		2
I-vi. 主訴に対する対処法について	1			1		6	6			
I-vii (1). 面接内での C1 の心情についての言及			3	3				1		1
I-vii (2). C1 の社会生活・来談に至るまでについての言及						1	1	1	4	5
I-vii (3). C1 の気づき・洞察についての言及									4	4
I-viii. C1 のリソース・肯定的側面への注目		2	3	5	1	8	9	3	1	4
I-ix (1). 肯定的評価		1		1						
I-ix (2). 否定的評価			4	4				1		1
II-i (1). Th の発問意図の推測	1			1		2	2	1	5	6
II-i (2). Th の見立ての推測	1			1				3		3
II-i (3). Th の面接方針の推測								1	2	3
II-ii. Th からの学び	3			3				1	2	3
II-iii. Th の言動への注目		7		7		1	1	1	2	3

*次ページに続く

II-iv. Th の関心のあり方への注目								2		2
II-v. Th への批判的意見		3	23	26	1	2	3	2		2
II-vi. Th への肯定的意見		2		2	2	7	9		2	2
III-i. 自己への否定的見解の提示	12	7	10	29	2	1	3			
III-ii. 事例理解における Th からの 影響の自覚	2	1		3						
III-iii (1). より情報を得たいと思った 部分についての言及	1	2	2	5	6	5	11	7		7
III-iii (2). 当該面接で自身だったら どう対応するかについての言及					1	5	6	5		5
III-iii (3). 当該事例における今後の アプローチ方法についての言及						1	1	1	4	5
III-iv. 事例を見的过程中での失念	1	1	2	4						
III-v (1). 特定学派・理論の影響の自 覚	2			2		2	2			
III-v (2). 自身のオリエンテーション についての言及								2	3	5
III-v (3). 特定学派・理論に対する 親密性についての言及	2	1	1	4						
III-vi. 省察についての言及								2	1	3
III-vii. 自身の面接観についての言及		2	7	9	2	2	4	5		5
III-viii. 自身の特長についての言及			1	1	2		2	3		3
III-ix. 自身の個人史についての言及		5	8	13	1		1			
III-x. スーパーヴィジョンや授業、同 僚、C1 の影響や学びについての言及	1		3	4		8	8		7	7
III-xi. 自身にとっての必要性の言及	1	1	1	3						
IV. Th-C1 関係における相互作用 について			1	1				4		4
V. 接構造や面接形態、面接全体の評 価に対する言及		1	4	5				6	8	14
計	41	48	81	170	34	68	112	72	51	123

表 18 質問項目(g)および(g')における回答一覧

対象者	最も見ていた画面	最も見ていなかった画面	そのように注目した理由
A	Cl	全体	事例を見る場合には Cl の言動に注目した方が良いと思われるため。
B	Cl	全体	Cl の非言語的な情報を見逃さないようにするため。
C	Cl および Th	全体	全体だけでは、座っている姿勢などしか見ることができないから。
D	Cl	全体	Cl の話し方や仕草などに注目するため。
E	Cl および Th	全体	Th がどのような意図で質問をしているかなどについて関心があったため。ただ、後半はもっと Cl を見ていこうと思った。
F	Cl および Th	全体	基本的には発言者の方に注目しつつ、もう一方にも意識を向けていた。
G	C 1	全体	Th 目線で見るため、Cl の画面を最も多く見た。ただ、Th の意図などにも注目しようとしていた。

*表中では、クライアントを Cl、セラピストを Th と表現している。

表 19 対象者 A で得られたコード内容と、調査者の質問内容まとめ

passageNo	コード名[カテゴリ No]	調査者の質問内容
1	Cl 理解へと役立つ Cl の言動への注目[I・ii (1)]	質問項目(a)
2	Th の注目点に寄りかかりながら事例を見ていたことへの言及[III・ii] Th の意図の推測[II・i (1)]	
3	Cl の会話の時系列による整理[I・i]	
4	主訴への注目[I・i]	
5	Cl の人物像の推測[I・v (1)]	Cl の言動に注目した詳細を求めた。
6	疑問の失念[III・iv]	Th の着目点について疑問があったかどうかを尋ねた。
7	Th の質問からの学び[II・ii]	
8	Cl の状況の全体像の理解についての言及[I・i]	Cl の会話を時系列で整理することで行ったことについて尋ねた。
9	面接内容、Cl の状況を整理しきれていない感じ[III・i]	質問項目(b)
10	Cl 理解の不全感[III・i]	
11	自身の疑問の失念[III・iv]	
12	Th の言動からの見立ての推測[II・i (2)]	質問項目(c)
13	話題による Cl の言及の多寡からの問題点の焦点化[I・iii]	質問項目(d),(d')
14	話題による Cl の非言語的態度の相違への言及[I・ii (2)]	対象者の語りの要約と確認を行った。
15	今後の面接で Cl から出てくる話題についての言及[I・iv(1)]	質問項目(e)
16	Cl の主訴が解決するための将来像についての言及[I・vi]	
17	Cl が抱える中心的問題の推測[I・iii]	その他に何かあるか確認した。
18	自身の見立てへの自信のなさについての言及[III・i]	
19	Th の会話からの自身の見立ての肯定[III・ii] 注目すべき部分が分からないという不全感についての言及[III・i]	
20	Cl のパーソナリティにおけるよりするべき部分への注目[I・i]	*次ページに続く

	自身の考えに対する自信のなさへの言及 [Ⅲ・i]	
	情報の重要性の同定出来なさについての言及 [Ⅲ・i]	
21	種々の情報と主訴との関連の程度のわからなさについての言及[Ⅲ・i]	その他に何かあるか確認した。
22	面接進行へのついていけなさについての言及 [Ⅲ・i] Th のまとめによつての気づきについての言及 [Ⅱ・ii]	対象者の語りの要約と確認を行った。
23	話題同士の関連付けの難しさについての言及 [Ⅲ・i] 情報の組み立て方についての気づきについて の言及[Ⅱ・ii]	Th のまとめによる気づきについての詳細を求めた。
24	Th の発言からの、情報の関連についての 不明瞭さについての言及の言及[Ⅲ・i]	
25	授業で学んだ理論の影響の自覚[Ⅲ・v (1)]	質問項目(f)
26	特定学派への親和性についての言及[Ⅲ・v (3)]	
27	特定学派に関する直近の授業での学びの想起 [Ⅲ・v (1)]	質問項目(f')
28	事例検討の方法のわからなさについての言及 [Ⅲ・i] 事例理解のための方略としての授業での学び [Ⅲ・x]	より詳細な説明を求めた。
29	周辺的領域の考慮の必要性への言及[Ⅲ・xi]	より詳細な説明を求めた。
		質問項目(g), (g')
30	話題によって言い辛さが表れている Cl の表情 への注目[Ⅰ・ii (2)]	Cl の言動から想像したことについて尋ねた。
31	面接で話された以外の Cl の様子への関心 [Ⅲ・iii (1)]	より詳細な説明を求めた。
32	Cl の印象形成を促進する言動への言及[Ⅰ・i]	
33	Cl のパーソナリティの推測[Ⅰ・v (1)]	対象者の語りの要約と確認を行った。
34	自身の見方への懷疑についての言及[Ⅲ・i]	

* 表中では、クライアントを Cl、セラピストを Th と表現している。なお、調査者の質問内容と同行以下の 2 重下線までのコードは、その質問内容によって得られたものとなる。

表 20 対象者 B で得られたコード内容と、調査者の質問内容まとめ

passageNo	コード[カテゴリ No]	調査者の質問内容
1	Th の面接の進め方の肯定[Ⅱ・vi] Cl の言語量の変化についての言及[Ⅰ・i]	質問項目(a)
2	Th の発問の適切性[Ⅱ・vi] Cl の面接への肯定感の予想[Ⅰ・ix(1)]	
3	Cl の動作への言及[Ⅰ・ii(1)] Th の動作への関心[Ⅱ・iii]	
4	Th の発言の批判可能性についての言及[Ⅱ・v]	
5	Th の動作への言及[Ⅱ・iii]	
6	Th の共行動への言及[Ⅱ・iii]	Th の動作への関心の詳細を求めた。
7	明らかにしたい情報としての親子関係、Cl の 休日の過ごし方への着目[Ⅲ・iii(1)] Cl のリソースを発見するために、注目したい 部分についての言及[Ⅰ・viii]	質問項目(b)
8	CL の休日の過ごし方への興味[Ⅲ・iii(1)]	より詳細な説明を求めた。
9	事例を見ながら考えていたことの失念[Ⅲ・iv]	その他に何かあるか確認した。
10	面接過程全体の要約[V]	質問項目(c),(c')
11	Cl の印象についての言及[Ⅰ・v(1)]	
12	Th の動作への批判的言及[Ⅱ・v]	
13	面接全体を通しての Cl の言語量の変化の 再言及[Ⅰ・i]	
14	Cl のパーソナリティを想像していたことへの 言及[Ⅰ・v(1)] Cl の動作からの Cl の悩みの推測[Ⅰ・ii(2)]	質問項目(d),(d')
15	面接展開を考える上での生育歴への注目 [Ⅰ・i]	
16	Cl のパーソナリティについての想像[Ⅰ・v(1)] Cl の一般性への言及[Ⅰ・viii]	Cl の臨床像をどう想像したかについて 尋ねた。
17	面接を通じた Cl の人物像の想像[Ⅰ・v(1)]	
18	Cl が今後、上司との関係について語るとい う想像[Ⅰ・iv(1)]	質問項目(e)
19	面接テーマの同定[Ⅰ・iii]	Cl と上司との関係が面接の主要なテ ーマとなりえるかについて尋ねた。
20	Th からの影響可能性の自覚[Ⅲ・ii]	*次ページに続く

21	今後の面接の方向性についての言及[Ⅰ・iv(1)]	
22	Th の応答に対しての疑問[Ⅱ・v]	その他に何かあるかを確認した。
23	Th の発問に対する感想[Ⅱ・iii]	
24	小学生の時の心理学に関する思い出[Ⅲ・ix]	質問項目(f)
25	悩みを相談されていたことからの心理学が向いているのではないかとの思い[Ⅲ・ix]	
	不登校の友人がいたことについての言及[Ⅲ・ix]	
	スクールカウンセラーの妻さと心理学への関心[Ⅲ・ix]	
	心理学を志したきっかけについての言及[Ⅲ・ix]	
26	自身の特性の認識と特定の療法への関心の結びつきについての言及[Ⅲ・v(3)]	質問項目(f)の再質問
27	自身の不得手さに関する再言及[Ⅲ・i]	対象者の発言意図の確認を行った。
28	ラポール形成の重要性[Ⅲ・vii]	質問項目(f)'
29	初回面接における CI に寄り添うことの重要性[Ⅲ・vii]	対象者の発言意図を確認した。
30	自身の解答に関する懸念[Ⅲ・i]	その他に何かあるかを確認した。
31	自身の見立ての立てられなさについての言及[Ⅲ・i]	
32	他の対象者への関心と自己疑念[Ⅲ・i]	
33	CI に話すことと実際の Th の見立ての相違の可能性についての言及[Ⅱ・iii]	Th の見立てがどのようなものであると思うかについて尋ねた。
34	見立ての立てられなさに関する再言及[Ⅲ・i]	
35	Th の見立ての推敲可能性についての言及[Ⅱ・iii]	
		質問項目(g)
36	自身の言語化能力への低評価[Ⅲ・i]	その他に何かあるかを確認した。
37	自身の言語化能力の向上の必要性についての言及[Ⅲ・xi]	
38	Th の傾きなどの多さへの言及[Ⅱ・iii]	その他何かあるかについての確認

* 表中では、クライアントを CI、セラピストを Th と表現している。なお、調査者の質問内容と同行以下の 2 重下線までのコードは、その質問内容によって得られたものとなる。

表 21 対象者 C で得られたコードと、調査者の質問内容

passageNo	コード[カテゴリ No]	調査者の質問内容
1	Th への拒否感についての言及[Ⅱ・v]	質問項目(a)
2	自身の知識不足の言及[Ⅲ・i] Cl の窮屈感が推測される面接という評価 [Ⅰ・ix(2)] Th に対する苛立ち[Ⅱ・v]	Th への拒否感について詳細を尋ねた。
3	Th の意図の読めなさについての言及[Ⅲ・i]	その他に何かあるか確認した。
4	Th の非共感的な態度への言及[Ⅱ・v] Th の Cl 理解の不足についての言及[Ⅱ・v] Th のアプローチの Cl への不適當感[Ⅱ・v]	
5	Th の Cl の肯定的側面の座視についての言及 [Ⅱ・v]	
6	Th—Cl 間における Cl 問題の再現化への懸念 [Ⅳ]	
7	Cl のプライバシーに踏み込み過ぎなのではないかという懸念[Ⅱ・v]	
8	Th の身体的姿勢のとり方に対する否定的見解 [Ⅱ・v]	
9	Th の介入に対する疑問[Ⅱ・v] より Cl と共有されるべき内容についての言及 [Ⅲ・vii] 初回面接で介入を行うことに対する疑念 [Ⅱ・v]	
10	前提としての Cl の必死さの想定[Ⅰ・vii(1)] 面接によって Cl に絶望感が引き起こされた のではないかと想像[Ⅰ・ix(2)] 面接全体を通しての Cl の委縮感の言及 [Ⅰ・vii(1)] Cl のニーズが満たされていないのではないかと いう想像[Ⅰ・ix(2)]	
11	自身の見方への懷疑[Ⅲ・i] Th の解釈に迎合している可能性の言及[Ⅲ・ii]	
12	事例における Cl の問題点の強調[V] Cl のリソースへの好奇心[Ⅰ・viii]	質問項目(b) *次ページに続く

13	CI の状況だけはを把握できた面接という感想 [V] 面接での CI の主観・主体性の見えなさについて の言及[V]	
14	限定的な CI 像しか見えない面接という評価 [V] 自身の知識と経験不足への言及[Ⅲ・i] より詳細に聴きたい内容とその必要性について の言及[Ⅲ・iii(1)]	対象者の語りの要約と確認を行った。
15	CI の特徴を示す言い回しへの注目したさについて の言及[Ⅲ・iii(1)]	
16	適切な表現の選べなさについての言及[Ⅲ・i] CI 理解における、CI の社会的生活に目を 向けることの重要性についての言及[Ⅲ・vii]	より詳細な説明を求めた。
17	CI の主訴について知る必要性についての言及 [Ⅲ・vii] 全体を知る必要性についての言及[Ⅲ・vii] 主訴に関連すること以外を知らないという 不安についての言及[Ⅲ・i]	対象者の語りの要約と確認を行った。
18	臨床において多様な視点を持つことの重要性 [Ⅲ・vii]	対象者の語りの要約と確認を行った。
19	事例を見るときの自身も指摘されている点について の言及[Ⅱ・v] 言語的情報のみに注目するという Th の特徴 への言及[Ⅱ・v]	質問項目(c)
20	非言語的な情報に気づくことの重要性について の言及[Ⅲ・vii] CI の動作などに対する Th の無反応さについて の言及[Ⅱ・v]	
21	Th の他領域への配慮の無さへの言及[Ⅱ・v] 他領域との連携への重要性についての言及 [Ⅲ・vii] Th が CI と他職種の間を悪化させているという 感覚[Ⅱ・v]	*次ページに続く

22	<p>自身の特徴への言及[Ⅲ・viii]</p> <p>懸命さに欠ける Th という印象[Ⅱ・v]</p> <p>傲慢な専門家という Th への印象[Ⅱ・v]</p>	
23	<p>Th の面接構成への違和感についての言及[Ⅱ・v]</p>	
24	<p>Cl に不適切な介入方法への言及[Ⅱ・v]</p> <p>Cl のパーソナリティとしての従順さの想像[Ⅰ・v(1)]</p> <p>Cl が Th に迎合することに対する懸念と、それが効果的に働く可能性についての言及[Ⅰ・vii(1)]</p> <p>面接が Cl に役立っていないのではないかという疑念[Ⅰ・ix(2)]</p>	
25	<p>面接内容の記憶の曖昧さについての言及[Ⅲ・iv]</p> <p>Th の判断の速さに対する疑念[Ⅱ・v]</p>	対象者の語りの要約と確認を行った。
26	<p>Cl の矜持の重要視[Ⅰ・viii]</p> <p>人物像の想像における Cl の応答の仕方の重要視[Ⅰ・i]</p>	質問項目(d)
27	<p>一生懸命な Cl という印象と、それを示す内容についての言及[Ⅰ・viii]</p>	
28	<p>事例を見ている最中の当該質問項目内容の無思考[Ⅲ・iv]</p> <p>Cl のパーソナリティを加味した面接継続可能性の想像[Ⅰ・iv(2)]</p> <p>Th への期待からの Cl の来談可能性の想像[Ⅰ・iv(2)]</p> <p>今後の面接の中で Cl が Th に対して疑問を抱く可能性についての言及[Ⅰ・iv(1)]</p>	質問項目(e)
29	<p>Th の面接展開の読めなさについての言及[Ⅲ・i]</p> <p>今後の Th の対応による面接に対する評価の変化可能性への言及[Ⅰ・iv(1)]</p>	
30	<p>不眠へ対処する面接方針の可能性と、それに対する納得できなさ[Ⅱ・v]</p>	*次ページに続く

31	CI に不適切な介入方法への再言及[Ⅱ・v] 面接継続の判断が必要になる可能性について の言及[Ⅰ・iv(1)]	
32	自身の判断の限界への言及[Ⅲ・i] Th の捉え方に対する疑念の存在への言及 [Ⅱ・v]	対象者と Th の CI 像の違いについての 詳細を尋ねた。
33	査定の困難さという感想[Ⅲ・i]	その他に何かあるか確認した。
34	自身の進路選択における悩みの開示[Ⅲ・ix] 進路選択における自身の意志の重要性[Ⅲ・ix] 職業適性のみで判断しないことの重要性 [Ⅲ・ix] 将来的に進路選択に対する覚悟を持つ必要性 [Ⅲ・ix]	質問項目(f)
35	周囲の影響の自覚[Ⅲ・ix]	より詳細な回答を求めた。
36	卒業後の展望のなさについての言及[Ⅲ・ix] 一意専心しようという気持ち[Ⅲ・ix]	対象者の現状の確認を行った。
37	家族の手助けの自覚[Ⅲ・ix]	
38	自身の知識の乏しさへの言及[Ⅲ・i] ブリーフセラピーへの関心についての言及 [Ⅲ・v(3)]	学派への関心を問いかけた。
39	感受性を活かすための知識の必要性への言及 [Ⅲ・xi]	その他に何かあるか確認した。
41	スーパーヴィジョンの影響の大きさについて の言及[Ⅲ・x] スーパーヴィジョンを通しての知識の重要性 の実感[Ⅲ・x]	質問項目(f')
42	体験的な学びの影響力の大きさへの言及 [Ⅲ・x]	対象者の話りの要約と確認を行った。
		質問項目(g)

* 表中では、クライアントを CI、セラピストを Th と表現している。なお、調査者の質問内容と同行以下の 2 重下線までのコードは、その質問内容によって得られたものとなる。

表 22 対象者 D で得られたコード内容と、調査者の質問内容まとめ

passageNo	コード[カテゴリ No]	調査者の質問内容
1	Cl の認知的特徴を示す手がかりとなる言葉への注目[I・i]	
2	Cl の発言、口調からの内的力動の推測[I・i]	より詳細な回答を求めた。
3	見立てに役立つと思われる情報としての生育歴の提示[III・iii(1)]	質問項目(b)
4	Cl のパーソナリティを考えるのに役立つと考えられる情報の例示[III・iii(1)]	
5	明らかにしたい情報としての、Cl の入社や会社にまつわる情報への関心[III・iii(1)]	その他に何かあるか確認した。
6	Cl がもつ人生プランへの関心[III・iii(1)]	
7	Cl の仕事に対する動機付けへの関心[III・iii(1)] 選択肢としての Cl の転勤・転職の可能性の判断材料としての人生プランについての関心についての言及[III・iii(1)]	質問項目(b')
8	落ち着いているという Th の印象[II・vi] 昵懇的でないという Th の印象[II・v]	質問項目(c)
9	Th の対応の程良さについての言及[II・vi]	対象者の意図の確認
10	Cl 像の曖昧さについての言及[III・i] 話し方、服装などから想像される Cl イメージへの言及[I・v(1)] 主訴の伝え方に関する Cl の特徴への注目[I・i(1)] 遠慮がちという Cl 像についての言及[I・v(1)] Cl の中心的なニーズの推測[I・iii] Cl に提案可能な対処方略について言及[III・iii(2)]	質問項目(c)の再質問
11	面接方針の決定における Cl のパーソナリティを加味することの重要性[III・vii]	質問項目(d)
12	面接構造の守られやすさの予測[I・iv(1)] Cl の面接における態度の予測[I・iv(1)] Cl の動機付けの高さの予想[I・viii]	質問項目(e) *次ページに続く

13	面接展開の読めなさについての言及[Ⅲ・i] 上司との関係という面接テーマへの言及 [Ⅰ・iii] Cl のパーソナリティ傾向からの他の問題の出現可能性への言及[Ⅰ・iv(1)]	
14	初回面接での Cl の応答における特徴が今後も続く可能性への言及[Ⅰ・iv(1)]	対象者の発言意図の確認を行った。
15	プライベートで交際を反対されていることへの注目[Ⅰ・i]	他の問題の出現可能性をどこから想像したかについて尋ねた。
15	Cl に相談相手がいないことへの注目[Ⅰ・i] 他の問題が出現するという予測に対する再言及[Ⅰ・iv(1)]	
16	心理学への関心をもったきっかけとなる人物の影響可能性[Ⅲ・ix]	質問項目(f),(f')
17	自身の思考様式の特徴への言及[Ⅲ・viii]	
18	自身の、仮説作成プロセスについての言及[Ⅲ・viii]	
19	見立てにおける Cl のパーソナリティの重視[Ⅲ・vii]	質問項目(d)の再質問
20	計画性の高い人物という Cl の印象[Ⅰ・v(1)] 衝突を避ける人物という Cl 像の想像[Ⅰ・v(1)]	

* 表中では、クライアントを Cl、セラピストを Th と表現している。なお、調査者の質問内容と同行以下の 2 重下線までのコードは、その質問内容によって得られたものとなる。

表 23 対象者 E で得られたコード内容と、調査者の質問内容まとめ

passageNo	コード[カテゴリ No]	調査者の質問内容
1	C1 の生活における悪循環の存在への言及とシステム論からの考察[I・vi]	質問項目(a)
2	C1 の話し方、動作への関心[I・ii (1)]	
3	C1 の病態の考察をしていたことへの言及 [I・v (2)] 病態を同定する検査の思索と具体例の提示 [III・iii (2)]	
4	今後の面接方針の思索[III・iii (2)]	
5	詳細な質問を行う Th という感想[II・v]	C1 の生活における悪循環、システムについての詳細を求めた。
6	介入方法の考察[III・iii (2)]	
7	不眠に対する介入の必要性についての言及 [I・vi]	介入方法の考察について詳細を求めた。
8	C1 の言葉からの動機付けの高さの推測[I・viii] C1 における提案の実行可能性の高さの推測 [I・viii]	
9	C1 のリソースへの言及[I・viii] 多様な介入方法の適用可能性への言及[I・vi]	
10	C1 のパーソナリティ、強迫性の予測[I・v (1)] 心理検査の活用可能性への言及[I・vi]	介入方法のアイディアについて詳細を求めた。
11	特定技法の漠然とした適用可能性についての言及[I・vi]	
12	C1 の様子からの症状の推測[I・ii (1)] 検査で注目したい具体的側面についての言及 [III・iii (2)]	心理検査の適用可能性について詳細を求めた。
13	心理検査の具体例の提示[III・iii (2)]	より詳細を求めた。
14	C1 の言動からのパーソナリティの推測 [I・ii (1)]	C1 の話し方、動作への関心について詳細を求めた。
15	C1 の動作からの心理状態、症状の推測[I・ii (1)]	
16	C1 の不眠に対する懸念[III・iii (1)] 不眠に対する Th の関心の持ち方に対する疑念 [II・v]	その他に何かあるか確認した。 *次ページに続く

17	Cl の不眠に対する再言及[Ⅲ・iii(1)]	質問項目(b)
18	Cl の全体的な家族関係への関心[Ⅲ・iii(1)]	
19	Cl の対人関係における困難さの推測[Ⅰ・v(1)] Cl の対人関係における困難さからの Cl と父親との関係に対する関心[Ⅲ・iii(1)]	質問項目(b')
20	Th の学校生活を軸とした聞き取りに対するアンバランスさの感覚[Ⅱ・v]	
21	Th の態度の悪さへの言及[Ⅱ・v]	質問項目(c), (c')
22	Th の発声の穏やかさについての言及[Ⅱ・vi]	
23	Th の質問におけるためらわなさへの言及[Ⅱ・vi] 自分ならためらう可能性への言及[Ⅲ・i] ためらわずに聞く必要性への言及[Ⅱ・vi]	
24	Th における単一の話題の掘り下げへの言及[Ⅱ・i(1)] Th の質問における筋道の見出し[Ⅱ・i(1)]	
25	指示的な Th という感想[Ⅱ・iii]	
26	Cl のパーソナリティ、症状への言及[Ⅰ・v(1)]	
27	Cl に対する診断的予測[Ⅰ・v(1)] その他の症状の存在可能性への言及[Ⅰ・v(1)] Cl の症状と生活の連関への注目[Ⅰ・i] Cl の日常への関心の創出[Ⅲ・iii(1)]	質問項目(d)
28	Cl のパーソナリティの肯定・否定的両面の思索[Ⅰ・viii]	
29	Cl に対する見立ての同定[Ⅰ・v(1)] 見立ての上での Cl の人間関係、仕事の取り組み方の重要視についての言及[Ⅲ・vii]	
30	Cl を取り囲む社会的環境についての言及[Ⅰ・vii(2)]	Cl の人間関係についての詳細を求めた。
31	Cl の来談意欲の高さへの言及[Ⅰ・viii] Cl における Th の提案の実行可能性の見積もりについての言及[Ⅰ・viii] 面接頻度と期間の予測[Ⅰ・iv(3)]	質問項目(e)
	Cl の病態水準への言及[Ⅰ・v(2)] Cl にとっての休養の必要性への言及[Ⅰ・vi]	質問項目 (e') *次ページに続く

32	<p>Cl の来談意欲の高さの再言及[I・viii]</p> <p>Cl の従順さへの言及[I・v (1)]</p> <p>Cl における Th の提案の実行可能性の見積もりの再言及[I・viii]</p>	
33	<p>Cl の言動からの今後の面接で Cl の感情表出が行われるという予測[I・iv (1)]</p>	その他に何かあるか確認した。
34	<p>面接のテーマとして人間関係を扱い、CL が洞察を得るという予測[I・iv (1)]</p>	
35	<p>スーパーヴァイザーの影響の大きさの自覚[III・x]</p> <p>スーパーヴァイザーが依る特定学派の影響の自覚と面接での活用[III・v (1)]</p>	質問項目 (f)
36	<p>授業や同僚からの影響の自覚[III・x]</p>	
37	<p>同僚との専門的内容についての議論の影響についての言及[III・x]</p>	同僚からの影響について詳細を求めた。
38	<p>エンカウンターグループにおけるファシリテーターの役割と Th の役割の相似についての言及[III・x]</p> <p>同僚とのエンカウターの話し合いの影響についての言及[III・x]</p>	
39	<p>学外実習を通しての心理検査を行う重要性についての学び[III・x]</p> <p>心理検査を用いた見立ての必要性についての言及[III・vii]</p> <p>学外実習を通しての心理検査の活用方法についての学び[III・x]</p>	その他に何かあるか確認した。
40	<p>特定学派の影響によって Cl のリソースに注目しようという意識があったことへの言及[III・v (1)]</p>	質問項目 (f)
41	<p>自身の経験からの影響についての自覚[III・x]</p>	
42	<p>今後自分ならどうアプローチしていくかについての言及[III・iii (3)]</p>	その他に何かあるか確認した。
		質問項目 (g)
43	<p>自身と Th の関心の部分的な相似についての言及[II・vi]</p>	事例を見る中での Th の意図の了解可能性について尋ねた。 *次ページに続く

44	Th の質問意図の了解可能性についての言及 [Ⅱ-vi]	
----	---------------------------------	--

* 表中では、クライアントを Cl、セラピストを Th と表現している。なお、調査者の質問内容と同行以下の 2 重下線までのコードは、その質問内容によって得られたものとなる。

表 24 対象者 F で得られたコード内容と、調査者の質問内容まとめ

passageNo	コード[カテゴリ Np]	調査者の質問内容
1	面接枠に疑問を持ったことへの言及[V] 面接枠への仮説の想定[V] 面接枠への仮説の棄却[V]	質問項目(a)
2	Th の質問の意図の推測[Ⅱ・i (1)] Cl の応答への注目[Ⅰ・i] 自分だったら焦点を当てないところについての言及[Ⅲ・iii(2)]	
3	Cl の仕事に対する姿勢の予想についての言及[Ⅰ・v (1)] Cl の仕事に関する話題への関心についての言及[Ⅲ・iii(1)]	
4	面接への事前の想定からの違和感[V] 面接形態の同定についての言及[V]	
5	Th の目線についての言及[Ⅱ・iii] 自分自身に対する振り返り[Ⅲ・vi]	
6	Cl の心情の想像[Ⅰ・vii(1)] Cl のこれまでの対処方法についての関心[Ⅲ・iii(1)]	
7	Cl に対する印象形成[Ⅰ・v (1)] 上司としての Cl への関心[Ⅲ・iii(1)] 上司としての Cl についての推測[Ⅰ・v (1)]	
8	Cl の言語的表現からの生育歴への関心[Ⅲ・iii(1)]	
9	面接の内容からの Th の見立ての推測[Ⅱ・i (2)]	
10	病態水準の見立て[Ⅰ・v (2)]	
11	来談経緯からの Cl のエネルギー状態の推察[Ⅰ・v (1)] 来談経緯を加味した Cl にとっての問題の重大さの推察可能性についての言及[Ⅰ・vii(2)]	
12	Cl のパーソナリティを推察させる発言への注目[Ⅰ・i] Cl の言動の Th への影響の推察[Ⅳ]	
13	Cl の身体的動作・反応への注目[Ⅰ・ii (1)]	
	Cl に対する想像の Th との一致についての言及	*次ページに続く

14	[Ⅱ・iv] 仮説に対する Cl の肯定への言及[Ⅰ・i]	
15	Cl に対するイメージと発言のずれ[Ⅰ・i] 自分だったら関心を持つところについての言及 [Ⅲ・iii(1)] Cl の人物像についての関心についての言及[Ⅲ・ iii(1)]	
16	Cl の発言からの連想[Ⅰ・v(1)]	
17	Th の関心の向け方についての言及[Ⅱ・iv] Th の関心の背景についての想像[Ⅱ・i (2)]	
18	面接内容からの面接形態の同定への再言及[V] Th の狙いの再確認への言及[Ⅱ・i (2)]	
19	Cl の非言語的な態度への注目[Ⅰ・ii(2)] Cl の非言語的な態度による語りの真実性の保証 [Ⅰ・ii(2)]	
20	Cl の語りからの、Cl のパーソナリティの推測 [Ⅰ・v(1)]	
21	Cl の語りからの Cl の臨床像の構築[Ⅰ・v(1)]	
22	Cl の特性の両面性への言及[Ⅰ・viii]	
23	Cl のこだわり、肯定的側面の発見と注目[Ⅰ・viii] Cl への関心、聞いてみたいことについての言及 [Ⅲ・iii(1)]	
25	今後自分ならどうアプローチをしていくかにつ いての言及[Ⅲ・iii(3)]	
25	Th への批判的意見[Ⅱ・v] 自分だったら Cl に伝えてみたいことについての 言及[Ⅲ・iii(2)]	
26	Th の発言の Cl への影響の考慮[IV]	
27	Cl の発言からの Cl の社会的側面の評価[Ⅰ・viii]	
28	Th の行動による Cl への影響の懸念[IV]	[Ⅱ・i (3)]
29	Th とは異なる対応可能性の提示[Ⅲ・iii(2)] 自分自身の場合の対応方法についての言及 [Ⅲ・iii(2)] Th との相違に関するオリエンテーションの違 いの影響の自覚[Ⅲ・v(2)]	*次ページに続く

30	自分と Th の相違からの Th の面接方針の推測 [Ⅱ・i (3)] 自身の特徴、オリエンテーションの自覚 [Ⅲ・v (2)]	
31	Cl の立場に立った Th への否定的評価の可能性 についての言及[Ⅰ・ix (2)] Th の Cl に対する態度への違和感の言及[Ⅱ・v]	
32	自身の面接の省察[Ⅲ・vi]	
33	Cl の面接継続可能性についての言及[Ⅰ・iv (2)]	質問項目(e)
34	カウンセリングの適用可能性についての見立て [Ⅰ・v (2)]	
35	予後の予測の不可能性[Ⅰ・iv (1)]	
36	Cl に対する見立ての再言及[Ⅰ・v (1)]	より詳細な説明を求めた。
37	自身の面接観についての説明[Ⅲ・vii] 自身の面接において目指している所の説明 [Ⅲ・vii]	質問項目(f)
38	自身の面接のふり返りと、これまでの体験の例 示[Ⅲ・vii] 当該事例における自身の面接観の活用の例示 [Ⅲ・vii]	
49	心理療法の限界を踏まえた上での「自分にできる こと」についての言及[Ⅲ・vii]	
40	Th の言動の背景に対する考察[Ⅳ] Th とは異なる対応可能性の提示[Ⅲ・iii (2)] Th とは異なる対応をとる理由付け[Ⅲ・viii]	質問項目 (f)
41	自身の体験を踏まえた、Th と自身の社会的立ち 位置の違いに関する言及[Ⅲ・viii] 自身の場合の配慮の必要性への言及[Ⅲ・viii]	
42	Cl の身体的行動からの内的体験の予測 [Ⅰ・ii (2)] Th のアイディアへの肯定的評価[Ⅱ・ii]	
		質問項目(g)

* 表中では、クライアントを Cl、セラピストを Th と表現している。なお、調査者の質問内容と同行以下の 2 重下線までのコードは、その質問内容によって得られたものとなる。

表 25 対象者 G で得られたコード内容と、調査者の質問内容まとめ

passageNo	コード[カテゴリ No]	調査者の質問内容
1	十分以上に情報を得られたという判断についての言及[V]	質問項目(b)
2	初回面接における情報収集の必要性について	質問項目(c)
3	の言及[V] Cl が予期しないであろう質問の存在への言及[II・iii] Th の発問への疑問と、それに対する納得についての言及[II・ii]	
4	発問における場面設定についての言及[II・i (1)]	具体例の提示を求めた。
5	Th の発問意図の予想についての言及[II・i (1)] 自身の予想の修正可能性についての言及[II・i (1)] Th の発問の結果的な意味・効果についての言及[II・vi] Cl の反応の大きさについての言及[I・ii (2)] Cl が気づきを得たことについての言及[I・vii(3)] 当該面接の凄さについての言及[V]	
6	Cl の気づきについての再言及[I・vii(3)]	より詳細な説明を求めた。
7	Th の見立てが完成していた可能性についての言及と賞賛[II・vi]	
8	Th のアプローチの特定学派との相違についての言及[II・i (3)] 面接に至るまでの Cl の心情の予測[I・vii(2)] Th のアプローチからの気づきや学びについての言及[II・ii]	
9	Th と Cl の物理的距離の遠さへの言及[V] 物理的距離を取ることによる Th の狙いの解釈[V] 物理的距離をとることによるデメリットへの言及[V] 主訴の背景を引き出す面接という評価[V]	*次ページに続く

	物理的距離と面接への評価との関連からの Th の意図の推測[Ⅱ・i (1)]	
10	面接を通じて Cl が得られたものについての再 言及と評価[Ⅰ・vii(3)]	
11	カウンセラーの枠組みに拠る臨床像の提示 [Ⅰ・v (1)] 提示した臨床像は仮説であることの主張 [Ⅰ・v (1)] Th の臨床像からのアプローチ方法の提案 [Ⅲ・iii (3)]	質問項目(d), (d´)
12	Cl が置かれた環境の想像[Ⅰ・vii(2)] Cl が置かれた状況を加味しての緊急性の想定 [Ⅰ・vii(2)] 身体症状を中心に取る可能性の提示 [Ⅲ・iii (3)]	より詳細の説明を求めた。
13	時間的余裕を前提としたアプローチ可能性の 提示[Ⅲ・iii (3)]	
14	Th の面接方針に対する予想についての言及 [Ⅱ・i (3)]	
15	当該事例の面接目標についての言及[Ⅲ・iii (3)]	対象者の語りの要約と確認を行った。
16	Cl の言動からの Cl の洞察力の見立て[Ⅰ・viii] Cl の言動からの Cl の洞察の進み具合について の言及[Ⅰ・vii(3)] 終結時期についての言及[Ⅰ・iv (3)] 職場状況を加味した問題点についての言及 [Ⅰ・vii(2)] 終結時期の修正可能性についての言及 [Ⅰ・iv (3)]	質問項目(e)
17	自身が拠る立場の明示と説明[Ⅲ・v (2)] 自身の立場に基づく提示事例における必須の 視点についての言及[Ⅲ・v (2)] 自身の立場に基づく提示事例における必須の 視点についての再言及[Ⅲ・v (2)]	質問項目(f)
18	自身の経験における Cl からの学びの自覚 [Ⅲ・x]	対象者の語りの要約と確認を行った。 *次ページに続く

19	面接における省察と修正についての言及 [Ⅲ・vi] 修正の成果を測るものとしての CI とのその後の関係性についての言及[Ⅲ・x]	その他に何かあるか確認した。
20	CI からの影響の自覚についての言及[Ⅲ・x]	より詳細な説明を求めた。
21	自身の経験からの特定アプローチの効果の確信[Ⅲ・x]	
22	特定アプローチの効果についての説明[Ⅲ・x]	
23	特定の CI に効果的なアプローチ方法の発見についての言及[Ⅲ・x]	特定アプローチの効果について詳細を求めた。
24	自身の経験の理論による裏付けについての言及[Ⅲ・x]	
		質問項目(g)
25	面接全体の特徴についての言及と賞賛[V]	その他に何かあるか確認した。
26	条件を満たす場合の終結時期についての再言及[I・iv(3)]	
27	Th の言動に対する疑問点の提示[Ⅱ・iii] TH に対する疑問点への肯定的な解釈の提示[Ⅱ・i (1)]	その他に何かあるか確認した。

* 表中では、クライアントを CI、セラピストを Th と表現している。なお、調査者の質問内容と同行以下の 2 重下線までのコードは、その質問内容によって得られたものとなる。

第5章 考察

第1節 批判的思考尺度の考察について 批判的思考態度尺度の得点を初学者と熟達者において、各下位尺度において、平均値の差を検討したところ、“論理的思考の自覚”において、統計的に有意な差が見られた。このことから、質問項目の内容を加味すると、初学者は熟達者に比べ、自身の思考プロセスや、その結果に自信を持っていないことが予測されるのではないかと。そのことは、大学院生は心理臨床の分野の“新参者”であることも関連しているかもしれない。つまり、“新参者”である大学院生は、その成長のために自身の至らなさに目を向ける機会が多いことが関連しないだろうか。また、その他には、有意な差はなかったものの、ほとんどの下位尺度において、熟達者の得点が初学者よりも高かったため、今回は対象者が非常に少数であることも加味すると、今後対象者を増やしていくことで、統計的に有意な差が見られる可能性はあるだろう。

なお、初学者の中でも、対象者 E は得点がもっとも高かった。批判的思考態度を本稿にとりいれた目的として、初学者内における熟達の程度の差異との関連や、批判的思考態度が心理臨床初学者の学びを促進する可能性について検討するということを挙げたので、以下の、その他の部分の考察と合わせてみていくこととする。

第2節 対象者の語りの分析における考察について ここでは、初学者の事例理解の様相に迫るために対象者の語りについて分析していく。様々な視点から考察を行うことを目的とし、大カテゴリから段階的に見ていきたい。

(1) 大カテゴリに注目した考察

まず、結果の表 13 を参考にして考察をしていきたい。大カテゴリにおいて、もっとも多くのコードが含まれるものは、“クライアントについて”であり、もっとも含まれるコードが少なかったものは、“セラピストクライアント関係における相互作用について”であった。“クライアントについて”にもっとも多くのコードが含まれた理由としては、質問項目の内容がクライアントに関連する内容を語ることを求めることが多かったということも一つに挙げられるが、質問項目(g)および(g')における対象者の語りに注目することにより、“クライアントについて”にもっとも多くのコードが含まれた理由の一つについて、対象者の事例理解の様相との関連からも明らかにすることができる。

表 18 を参照して欲しい。基本的には、どの画面を見ていたかについては、初学者、熟達者の区別なく、“C1 の画面”がもっとも注目されていた。このことは、やはり事例理解においては、セラピストという視点からクライアントを理解することを試みるということが一般的であるということを指し示しているように思われる。ただ、M1 の 2 名を含む、A、B、D では、クライアントの画面に注目する理由として、共通して、クライアントに積極的に注意を向けるためということが語られたことは興味深いように思える。比較対象として、熟達者 2 名を含む E、F、G では、クライアントとセラピストの双方に関心が向いているように思われる。このことから、初学者の中でも、特に、M1 などのもっとも経験の少ないと考えられる人々では、事例理解においては、クライアントのみに注意が向きがちであると言えるかもしれない。すなわち、新保(2001)でも述べられているように、大学院生では、事例の

全体像よりも、個々の部分的な情報に目を向ける傾向があると言える。クライアントのみに注意が向くということは、臨床の知の特徴としても述べた、事例全体における双方向性にさほど注意が向いていないということであり、やはり事例理解において、クライアントとセラピストの双方を視野に含めながら、その相互作用も踏まえて、事例を見ていくということにはある程度の訓練や経験が必要となるのかもしれない。その観点でいえば、M1はまだ臨床の知を身につけるまでは、学びのプロセスを深められていないのかもしれない。また、逆に対象者Eは初学者の中でも、学びのプロセスを深められているといえるかもしれない。

以上のことは、そのまま“セラピストクライアント関係における相互作用について”に含まれるコードがもっとも少なく、かつ含まれる5つのコードのうち、4つが熟達者から得られたということに対する説明にもなり得るように思える。同様に、“面接構造や面接形態、面接全体の評価に対する言及”では、初学者で5のコード、熟達者で14のコードと初学者では、極端に言及が見られなかった。このことから、初学者とその特徴として、熟達者よりも比較的、面接場面全体を対象化して捉えることが少ないということが出来る。大学院生のみを対象とした新保(2001)でも治療場面の捉え方に関して、同様の示唆が得られていることから、このことは初学者の事例理解における特徴であるということが出来るであろう。

ここまですべてを全体的にまとめると、初学者は事例理解において、全体や個々の要素の相互作用よりも、むしろ部分的な情報、特にクライアントの様子のみを目を向けることが多く、俯瞰的な視点で事例を見ていないということが出来るだろう。

(2)中カテゴリおよび小カテゴリ、そこに含まれるコードに注目した考察

大カテゴリ“クライアントについて”、“セラピストについて”および“自身について”では中カテゴリが作成されたため、中カテゴリおよび小カテゴリ、そこに含まれるコードの視点からより詳細に考察を行う(表14、15、16参照)。

1. 大カテゴリ“クライアントについて”を中心に

ここで得られた中カテゴリのうち、初学者に特徴的に見られたカテゴリとしては、“中心的テーマの推測”および“主訴に対する対処法について”であった。

“中心的テーマの推測”には、当該面接において主題となっている話題、テーマへ言及したものがコードとして含まれている。このことが初学者のみにみられたことである理由の一つとしては、初学者のアセスメント能力に関連していると思われる。というのも、面接の中心的テーマになり得ることを推測することは、クライアントの臨床像や見立ての構築、そこからのアプローチ方法の決定という一連の流れの中のもっとも初めの部分に位置すると考えられ、初学者はその最初の段階でアセスメントがとまっているために、自身のアセスメントを言語化した結果、面接の中心的テーマについて言及することになったのではないかと考えられる。このことには、小カテゴリ“クライアントの人物像・臨床像の推測”に含まれるコード数は、初学者18、熟達者10と、人数の割合を踏まえれば熟達者の方が多く言及が見られたことに加え、初学者ではクライアントの“人物像”(ex, 真面目そう

など)に対する言及が多く見られたように感じられることとも関係しているのではないか。すなわち、初学者では、アセスメントにおける、クライアントに対する臨床像の構築、見立てにおいても、クライアントの人物像やパーソナリティ傾向を記述するにとどまっているのではないかと思われる。

“主訴に対する対処法について”も同様に初学者のみに見られた言及であり、内容としては、クライアントの主訴が解決するために、クライアントがどのように変化すればいいのかという言及が見られていたように思う。このことを理解するために、少しカテゴリ間をまたいでみたい。熟達者ではそのような解答は見られなかった代わりに、大カテゴリ“自身について”の中カテゴリ“自身が当該面接のセラピストだった場合について”に含まれる小カテゴリ“当該事例における今後のアプローチ方法についての言及”が多く見られたように思う。ここから、考えられることは、初学者では“クライアントが”どうなればいいのかという言及がなされ(新保(2001)でも、初学者はクライアントに対して、“こうなって欲しい”とか“こうあって欲しい”というカウンセラー側からの期待を表明することが多かったことは興味深い)、熟達者では“どうアプローチしていくのか”という言及が見られたということである。そこから推察するに、初学者では、クライアントの主訴が解決した最終的なイメージは持っているものの、そこに至るために具体的にどのような介入をセラピストとして行うべきなのかについての考えが不十分であるということと考えられる。また、M2の中でも、対象者Eに関しては、この大カテゴリにおいて、初学者の中では唯一熟達者と共通のカテゴリに含まれるコードについて言及している点は興味深い。具体的には、小カテゴリ“終結時期についての言及”と“カウンセリングの適用可能性および病態水準への言及”、そして“当該事例における今後のアプローチ方法についての言及”である。このことは、Eは初学者の中も比較的、熟達者と似ている観点で事例を理解し、当該面接だけではなく、事例全体を見据え今後の介入方法のアイディアを持っていたことが明らかとなるが、Eは比較的アセスメント能力に優れているのではないかと考えられ、このことはEが批判的思考態度尺度の平均得点が初学者の中で最も高かったこととも関連しているかもしれない。その関連とは、もしかすれば、Eの全般的な批判的思考を行おうとする傾向性が、臨床の知の学びを促しているということかもしれない。同時に、事例理解というような専門的な分野の内容において批判的思考を行うためには、その領域固有の知識が土台となることから、そのような領域固有の知識を獲得することや、臨床の知のようなあり方の知の学びに必要な不可欠な省察的態度を、批判的思考を行おうとする態度は促進すると言えるかもしれない。

ここまでを踏まえると、初学者は、クライアントに対してぼんやりとした見立てや人物像しか立てられず、そのためセラピストとしてどのように介入するべきかについての決定を行うことができないのではないかと推測される。しかしながら、対象者Eの例が示すように、その能力の差異があることは忘れては行けないし、初学者にもある程度精緻なアセスメントは可能であるかもしれないことも覚えておきたい。

2. 大カテゴリ“セラピストについて”を中心に

大カテゴリ“セラピストについて”における初学者の特徴としては、中カテゴリ“セラピストの意図の推測”に含まれる言及が熟達者と比べ少ない様に思われること、一方、中カテゴリ“セラピストの言動への注目”、“セラピストへの批判的意見”、“セラピストへの肯定的意見”に含まれる言及が多い様に思われることが挙げられる。

この大カテゴリには、一般にセラピストに注目したことについて言及した対象者の語りのコードが含まれている。そして、上述のカテゴリに注目すれば、端的には、熟達者ではセラピストの意図を推測するが、初学者ではセラピストの言動に注目し、意見を持つ、ということができる。これまで同様、やはりここで見られる初学者と熟達者の違いも互いに無関係ではないように思われる。ここでは、セラピストへの意識の向け方やその質の差が見てとれるように思う。すなわち、熟達者では単にセラピストの言動に注目するのみならず、そこからセラピストの意図や見立てなどを推測するということが行われるが、初学者においては、セラピストの意図というよりも、セラピストの外的な言動に意識が向くのではないかと考えられる。また、意識を向けられたセラピストの言動に対する意見というものも初学者には多く見られたが、その意見は概して、自身の臨床的価値観や知識に基づき、それが“良い”か“悪い”か、判断するものであり、セラピストが“なぜ”そうしているのかについて思いが巡らされることはさほど多くなかったように思える。ここでは、初学者に特徴的なセラピストへの注意の向け方が明らかとなった。おそらく、初学者は、「望ましい心理臨床家的態度」について、学び始めたばかりであるために、自身の臨床的価値観や、知識に基づき、紋切り型に事例の部分を取り取り、その価値について判断してしまうのかもしれない。

3. 大カテゴリ“自身について”を中心に

ここでは、初学者に特徴的に見られたカテゴリとしては、中カテゴリ“自己への否定的見解の提示”、“事例理解におけるセラピストからの影響の自覚”、“事例を見る中での失念”、“自身の個人史についての言及”および“自身にとっての必要性の言及”が挙げられる。

まず、中カテゴリ“自己への否定的見解の提示”および“自身にとっての必要性”について考察する。“自己への否定的見解の提示”についての言及は、特にM1であるA、B、Cがほとんどであった。このことは、初学者の中でも特に新参者であるM1は、自身の能力に対しての否定的評価を持っていることを端的に表していると考えられる。セラピストという役割を新しく取ったばかりの初学者に自己批判や不信が見られるのは、これまでも様々なもので述べられてきたように一般的なことでもあると思われる(i.e., Zaro, Roland, Deborah & Irwin 1977 森野他訳 1987)。そして、そのことは、比較的、これまでスーパーヴィジョンという文脈、すなわち、初学者と初学者の指導関係にある人物との間での出来事として語られることが多かったように思える(よって、本稿でも序論で、スーパーヴィジョン関係における“権威”や“地位”について述べたのであるが)。だが、今回の調査者と、M1の対象者の関係性は、確かに学年は一つ違うが、指導関係にあるわけではない。そのため、序論で述べたような“権威”は、さほど調査者には存在しないように思われるし、だからこそ初学者である筆者が調査者になる理由があった。それであれば、ここで見

られた“自己への否定的見解”は、調査者との関係性の影響において言及されたものというよりは、M1の対象者の自己認識が表現されていると考えることができるだろう。それが、事例の理解について語ることが求められた時に、表出されるということは、M1のような初学者の中でもより初心の者は、事例理解を試みる中で、自身の“至らなさ”を感じることを指し示しているのだろうか。そして、“至らなさ”の感覚は、中カテゴリ“自身にとっての必要性”についての言及に結びついたのだろうか。だが、だからといって、M2であった対象者が事例理解を試みる中で“至らなさ”を感じていないとは想像しがたいし、もしそれを想像していないのだとしたらそれは、単なるおごりにすら思える。では、なぜ、M1の対象者において強く特徴的に、自己への否定的見解が表出されたのかは今後も検討の余地があるが、いずれにせよ、ここでの自己への否定的見解は、“学び”という文脈でとらえるならば、決してネガティブなことではないようにも思われる。すなわち、自身の至らなさを出発点に、新たな学びへと歩み出すこともできるからである。ただし、そのためには序論で述べたように、それが自己防衛の機会でないということが前提条件となろう。

また、初学者、特にM1において、自己への否定的認識について言及がなされたことと、M1においてのみ限定的に“事例理解におけるセラピストからの影響の自覚”について言及されたことには繋がりがあると思える。すなわち、M1では事例理解におけるセラピストの影響の大きさが語られる裏には、「自分は自分なりに事例を出来ていないのではないか」という自身に対する疑念、自信の無さが存在するのではないか。その疑念や、自信の無さが存在するが故に、自身の事例理解に対しての、セラピストの影響に注意が向き、それが言及されたのではないかと思われる。

次に、“事例を見る中での失念”について考察する。このカテゴリに含まれるコードは、事例を見ていく中で、思い浮かんだはずの疑問などが、インタビュー段階では思いだせなくなっていることを指し示している。このカテゴリに含まれるコードは、そのすべてがM1である対象者から得られたものである(表16参照)。ここから推測される、初学者の姿としては、M1は“疑問”が漠然としているということが考えられるかもしれない。それはすなわち、事例理解を試みる中で、“特にそれを疑問に思う根拠はないが、なんとなく疑問に思う”ということなのではないだろうか。つまり、初学者は事例を見る中で疑問が浮かぶが、その背景に目的や、心理臨床領域固有の科学的な知に支えられた理論がないために、心に残らないのではないか。そのことを前提に考えるなら、M2では、M1よりも疑問の中の背景に、科学的な知によって支えられた理論などがあることを指し示しているのかもしれない。

“自身の個人史についての言及”では、質問項目によって得られたもので、内容としては、自身の進路選択の理由にまつわる言及がなされている。これには、初学者にとっては、セラピストとしての経験がほとんどないことが関連しているだろう。また、新保(2001)でも、初学者の段階では、特定の学派や理論の影響を受け、事例の理解や関わり方を考えるというものがほとんど見られなかったことも関係があるだろう。

さらに、初学者を M1 群と M2 群に分けて、それぞれのコード数に注目してみると、小カテゴリ“当該面接で自身だったらどう対応するかについての言及”に関して、M1 ではそれに含まれるコードは得られていないものの、M2 ではコードが得られている(表 16 参照)。ここから初学者の中でも、M1 と M2 の差異について明らかになるように思われる。すなわち、上述の初学者に見られた特徴は、M1 においてのみ見られ、M2 に学年があがることによって、“どう対応するのか”についてのアイディアを持つことができるということである。しかしまだ、それらが長期的に事例全体を見据えた介入計画に至ることは少ないと思われる。

第4部 総合考察

第1章 ここまでの知見の整理

これまで、大きく3つの部分に分けて、初学者の学びについてのケースカンファレンスの意義や、そこでの事例理解の様相について見てきた。これからの総合考察に向けて、まずは端的に、調査が行うことで、本稿で得られたこれまでの知見を端的に整理しておく。

まず第2部の調査では、第1部で論じた初学者にとってのケースカンファレンスの意義が、初学者の実際の姿と離れていないかについて確認すると同時に、初学者の事例理解の様相の枠組みに迫るものであった。そこでは、まず、第1部で論じられたケースカンファレンスの意義の一部と初学者が捉えるケースカンファレンスの意義が一致していることが確認され、初学者にとって、ケースカンファレンスが心理臨床という実践共同体の成員の自覚を促したり、専門家としての自分自身や自身の実践に関しての省察を行う機会となることが明らかとなった。そして、本稿のタイトルでもある、事例理解の様相については、初学者はまず、事例理解を試みることから始め、“もし自分がセラピストだったら”と考えてみたり、“見立て”ということを知り始めた初学者によろしく、クライアントに注意を向けることで、臨床像を構築しようと試みたりしている姿が描き出された。そして、そこから学びを重ね、“自分だったらこうする”という関連から事例を理解したり、種々の学びを活用するなかで、クライアントのみに注意を向けるのではなく、事例の相互作用性にも着目し、事例理解を試みている姿が見えてくることができた。

第3部では、より一層初学者の事例理解に迫り、初学者の事例理解の特徴と、その変化を記述することを目的とした。そこでは、まず、熟達者との対比から、初学者は、事例理解において、初学者はクライアントのみに注意を向け、見立てにおいてもクライアントの人物像やパーソナリティを推測するにとどまり、それをもとにした“自身であればどう対応するか、どう介入方針を立てるか”の具体的な言及は少ない傾向があった。さらに、セラピストに対しても、意図や見立てを推測することが少なく、セラピストの表面に現れる言動に着目する傾向があり、セラピストに対する言及も意見や感想の範囲にとどまっていたように思う。しかしながら、その中でもM1とM2では違いが見られ、M1では当該面接で、自分ならどう対応するかについての言及はほとんど見られなかったのが、M2ではどう対応したいかという言及が見られるようになった。また、M1では、疑問を失念しやすい傾向が見られ、第2部での、初学者の知識が次第に構造化していく様子を加味し、M1の段階では、まだ事例を見る中で想起される疑問や、その疑問が出現する背景が漠然としているのではないかという予想が立てられた。さらに、初学者の中でも、批判的思考態度尺度の得点平均がもっとも高かった初学者は、熟達者と同一のカテゴリに含まれる内容について言及していて、アセスメント能力や自分なりのアプローチ方法を考え出す能力が高いことが想像された。

第2章 事例理解に見る初学者の特徴と学びの深度

熟達者との比較によって得られた第3部での結果を中心に据えながら、初学者の事例理解の様相に見る、初学者の学びの深度について考察していく。

まず、初学者では比較的、事例理解を行う際に、クライアントのみに注意を向けて見立てを行おうとしたり、セラピストの言動のみに注目したりと、事例における相互作用性や、セラピストの意図に意識を向けることが少ないことが示唆された。ここから、第1部で整理したように、初学者が事例を眺める際に使用する“知”は、臨床の知というよりは、もっと冷やかな対象化し眺める“知”であると言えるのではないだろうか。その意味では、大学院生においてはまだ臨床の知の学びは不十分であるかもしれない。そして、その不十分さがそのまま、初学者のクライアントに対する態度につながりはしないだろうか。村山(1992)は「患者から学ぶ」というコラムで、「援助する一される」という関係構造を越え、共存する相互作用を念頭に置く時、「伴侶者としての私」が想起されると述べている。高橋(2010)はそれを、「クライアントに対して治療する」という上の立場を、「共にあることからクライアントの内的力を引き出す」立場に転換し、さらに、「クライアントから学び」、それが「セラピストの内的成長力を促進する」ことに繋がる関係とまとめている。そこに見られる、セラピストとクライアントの“相互性”を持った関係とは、Buber(1962 植田訳 1979)が述べる、認識主体と対象、能動と受動との区別のない、両者が相互に浸透し、その関わりは日常の世界に変化を生じさせる「われ—なんじ」の関係に近いもののように感じられ、その相似性から、Anderson & Cissna(1997 山田訳 2007)がまとめた C.R.Rogers と M.Buber の対話で、Rogers が Buber に向かい、Rogers が治療関係において効果が及んでいるという風にみなす瞬間には、「われ—なんじ」関係と似たところがあると述べていることが思い起こされる。そして、高橋(2010)が述べるように、“関係性”のあり方から“知”が生まれるものだとするれば、初学者はまだ、他者と「われ—なんじ」関係のような臨床的关系を構成することができないために、臨床の知を体得できなかったり、事例から臨床の知を引き出すことが出来ないのかもしれない。今回の面接調査の中で、熟達者の一人から、その臨床経験の中で、“クライアントから学んできた”こと、そして、事例を見るにあたって“セラピストからの学び”に含まれるコードが得られたことが思い起こされる。その熟達者のあり方には、まさに“相互的”な関係における“臨床の知”の一端を見ることができのではないだろうか。

ここまでは初学者に対してネガティブな評価をしているように感じられるかもしれないが、第2部で見たように、初学者はケースカンファレンスで、その他の成員の視点を学んだり、視点を内在化したりすることを通して、臨床の知を身につけていくのではないかとと思われる。さらに、M1とM2の事例理解の様相を比較することにより、初学者は1年という短い期間で、その事例理解の様相を変化させていっていることが示唆された。M2になると、種々の知識が構造化したり、各授業での学びが有機的なつながりが出来始めることに加え、事例に自我関与的に接することにより、“自分だったらどう対応するか”についてのアイディアを持つことができるようになるのではないかと推測される。なおかつ、批判的

思考態度尺度の得点がもっとも高い M2 では、熟達者と同様のカテゴリに含まれるコードが、アセスメントや事例全体を見通す領域、今後の介入方針のアイディアを持つ領域において見られたことから、批判的思考が初学者の学びや、知の構造化や有機的な連関の形成に関与している、良い影響を与えていると考えることはできないだろうか。

以上のことから、初学者の事例理解の様相に迫ることが、どれだけ初学者が臨床の知を体得、もしくは活用しているかという、学びの深度の指標になるのではないかということが示唆されると同時に、大学院生の専門性の獲得過程が明らかになったように思われる。心理臨床家の教育の中で必要とされる臨床の知の教育では、その評価にはまったく独自のアイディアが必要とされている(桑原 2010)が、事例理解の様相に着目することは、その評価の一助になるようにも思われる。

第3章 本研究における課題と、今後の展望

これまで、本稿では、初学者の学びをに対する関心を根底に据え、文献を展望しながら論じたり、2つの研究結果をもとにしながら、最終的には初学者の事例理解の様相に着目する意義を述べてきた。しかしながら、本稿には、研究として多くの課題が残されている。まず、もっとも大きい問題点としてあげられるのが、研究対象者の数が少なく、幅も非常に狭いために、対象者が母集団を代表するサンプルとなり得るのか、得られた知見が臨床の初学者の一般的な特徴を表しているのかという点についての妥当性や信頼性の低さが挙げられよう。そのため、追試の必要性は明確であるが、そのことを踏まえ、第3部ではすでに刊行されていて、入手が比較的容易であると思われるものを使用している。そして、次に挙げられるのが、本稿では質的な分析方法、特にカテゴリの作成を多用しているが、それが初学者である筆者一人の手で行われたということである。データ分析の質、得られた結果の価値を高めるためにも、本来であれば、数名の研究者の共通感覚に基づきで行うべき過程であろう。

また、研究結果を踏まえた今後の展望としては、調査対象者を広げることににより、より詳細で精緻な知見を得ることである。例えば、本稿では、“初学者”の範囲が非常に狭く、臨床の知の獲得過程を詳細に描き出すことは出来なかったが、対象者を初学者と熟達者で二分するのではなく、臨床経験に基づくより多くの群を設定することで、初学者が熟達に至っていく道のりの地図の全体像を描き出すことが出来るのではないか。さらに、本稿では、学びにおける省察の重要性から、熟達の程度の差異を産む一つの要因として、批判的思考態度尺度を取り上げたが、本稿全体における位置づけの不明確さと、調査対象者の少なさによって有意義に活用しつくすことが出来ず、得られた知見が非常に限定的になってしまった。

以上のことから、本稿における今後の展望としては、対象者を増やすことににより、もっと臨床の知の獲得と事例理解の様相の変化、それらの関連の仕方の全体像を描き出すこと、批判的思考との関連を明確にすること、そして、より精緻な分析を行い、精度を高め、より豊富な知見を導き出すことが望まれるだろう。

要約

本稿では、心理臨床初学者の職業的専門性の獲得に関心を向け、まず、心理臨床において必要とされる知のありようと、そのために必要とされる学びについて展望した。そして、臨床の知の必要性、省察の重要性、加えて、臨床の知を学んだり、省察の機会を与えたりするものとしてのケースカンファレンスの意義について述べた。そこから、初学者にとって実際にはどのようにケースカンファレンスの意義が捉えられているのか、また、ケースカンファレンスを中心とした各授業間の繋がりについてはどのように変化していくのかを、縦断的に研究し、初学者にとってのケースカンファレンスの意義や機能を確認すると同時に、時が経つにつれ、初学者の授業間のつながりや、そこで得た知識の関連が構造化されたり、有機的な連関が自覚されるようになることを明らかにした。

そして、ここまでを下地に、最終的には熟達者との比較から、初学者の事例理解の様相へと迫った。そして、セラピストとクライアントの相互作用よりも、クライアントのみに注意が向きがちである、セラピストの意図を読むというよりは、外的な言動に注目する傾向があるなど、いくつかの初学者の事例理解の特徴を明らかにした。また、そこからさらに初学者の中でも、M2とM1では、事例理解の仕方に相違が見られ、M1に特徴的に見られるものがいくつか存在した。M1の特徴は臨床の知とは合致しないものもあったが、しかしながら、特に批判的思考態度尺度得点が高い初学者において、熟達者と共通するものが見られたことから、初学者の成長の可能性を垣間見ることが出来た。

以上を踏まえ、最終的には、事例理解の様相に見ることのできる初学者の学びの深度について考察し、獲得されている臨床の知を測るものとして、事例理解の様相に着目する意義をまとめた。

謝辞 本研究を進め、まとめるにあたり、お忙しい中、適切な指導を下さるだけではなく、多くの助言と協力を与えて下さりました花屋先生はじめ、惜しみなく調査に協力して下さいました豊嶋先生、その他諸先生方には心より感謝申し上げます。そして、最後になりましたが、今回の研究にあたり、多くのご厚意と協力、そして刺激を与えて下さりました調査対象者の方々にも深くお礼申し上げます。

文献

- 會津桂子(2009). 看護師および看護学生における看護知識の体制化と問題解決 弘前大学大学院教育学研究科修士論文(未刊行).
- 秋田喜代美 (2001). 解説 ショーンの歩み—専門家の知の認識論的展開 ドナルド・ショーン著 「専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える」 佐藤学・秋田喜代美(訳) ゆるみ出版 pp211-227.
- Anderson, R. & Cissna, K.N.(1997). *The Martin Buber – Carl Rogers dialogue : a new transcript with commentary*, Albany:State University of New York Press.
- (アンダーソン,R. & シスナ,K.M. 山田邦邦男(監訳) (2007).「ブーバー—ロジャーズ対話——解説付き新版」春秋社)
- Buber, M. (1962). *Ich und Du-Zweisprache*, München:Kösel-Verlag.
- (ブーバー, M. 植田重雄(訳) (1979) 「我と汝・対話」岩波書店)
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- (エンゲストローム,Y. 山佳勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋昇(訳) (1999). 拡張による学習 活動理論からのアプローチ 新曜社)
- 花屋道子 (2010). 学びの場としてのケースカンファレンス —「正統的周辺参加」の観点から見た大学院生の「新参者」感と「古参者」観— 弘前大学大学院教育学研究科心理臨床相談室紀要, 7, 71-76.
- 東山紘久 (2002). クライエント/スーパーバイザーからみた心理療法の本質 東山紘久(編) 「体験から学ぶ心理療法の本質 臨床における理論・技・芸術」創元社 pp.5-11.
- 平山るみ・楠見孝 (2004). 批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響 —証拠評価と結論生成課題を用いての検討—, 教育心理学研究, 52, 186-198.
- 広瀬米夫 (1966). カウンセラーの自己訓練 岩崎学芸出版.
- Jennings, L. T., & Skovholt, M. (1999). The Cognitive, Emotional, and Relational Characteristics of Master Therapists. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 3-11.
- 吉良安之 (1986). カウンセリングを学ぶ 前田重治(編)「カウンセリング入門 カウンセラーへの道」有斐閣.
- 國方美佐・名越民江・南妙子 (2008). 一般病棟に勤務する看護師が認識する看護の専門性に関する研究 香川大学看護学雑誌, 12, 19-26.
- 倉光修・宮本友弘 (2003). マルチメディアで学ぶ臨床心理面接—CD—ROM 付 誠信書房.
- 楠見孝 (2010a). 臨床知への認知心理学的アプローチ 矢野智司・桑原知子(編) 臨床の知—臨床心理学と教育人間学からの問い— 太洋社 pp.216 - 220.
- 楠見孝 (2010b). 批判的思考と高次リテラシー 楠見孝(編) 現代認知心理学 3 思考と言語 北大路書房 pp.134-160.
- 桑原知子 (2010). 大学院 GP を振り返って 京都大学大学院教育学研究科「臨床の知を創出する質的に高度な人材養成—京大型臨床の知創出プログラム—研究成果最終報告書」京都大学大学院教育学研究科.

- Lave, J., & Wenger, E. 1991 *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- (レイヴ, J., & ウェンガー, E. 佐伯胖(訳) (1993). 状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加 産業図書)
- 松下良平 (2010). 学ぶことの二つの系譜 渡部信一(編)『『学び』の認知科学事典』大修館書店.
- 道田泰司 (2003). 批判的思考概念の多様性と根底イメージ 心理学評論, **4**, 617-639.
- 三木都 (1990). 心理療法における「理解」ー共なる体験をめぐってー 慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要: 社会学心理学教育学, **30**, 29-36.
- 村山栄治 (1992). 患者から学ぶ「ともにあるということ」精神療法, **18**, 68-69.
- 中村雄二郎 (1983). 西田幾多郎 岩波書店.
- 大平大貴・花屋道子 (2011). 心理臨床家の思考に関する一検討 ー事例情報の読み解き方に見る特徴の分析ー 弘前大学大学院教育学研究科心理臨床相談室紀要, **8**, 23-30.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative Research & Evaluation Methods* 3rd ed. Sage Publications.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin
- (ロジャーズ, C. R. 諸富祥彦・未武康弘・保坂亨(共訳) (2005). ロジャーズ主要著作集 3 ロジャーズが語る自己実現への道 岩崎学芸出版)
- 佐竹圭介(2005). 臨床心理面接における関係性の捉え方に関する一考察 ー28人の心理臨床家へのインタビューからー 九州大学心理学研究, **8**, 167-174.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. NY: Basic Books.
- (ショーン, D. A. 佐藤学・秋田喜代美(訳) (2001). 専門家の知恵: 反省的実践家は行為しながら考える ゆみる出版)
- (ショーン, D. A. 柳沢昌一・三輪建二(監訳) (2007). 省察的実践とは何か ープロフェッショナルの行為と思考ー 鳳書房)
- Schein, E. H. (1980). *Organizational Psychology*. 3rd ed. Prentice-Hall.
- (シャイン, E. H. 松井資夫(訳) (1990). 組織心理学第3版 岩波書店)
- 下山晴彦 (2001). 心理士養成カリキュラム 下山晴彦・丹野義彦(編) 講座臨床心理学 I 臨床心理学とは何か 東京大学出版会 pp. 191-209.
- 新保幸洋 (1998). 心理面接場面におけるカウンセラーの意思決定に関する研究(1) ー熟達者の面接場面の分析を通してー 大正大学臨床心理学専攻紀要, **1**, 35-54.
- 新保幸洋 (1999). 心理面接場面におけるカウンセラーの意思決定に関する研究(2) ー中堅者と熟達者の分析を通してー 大正大学臨床心理学専攻紀要, **2**, 56-75.
- 新保幸洋(2001). 臨床心理学を専攻する大学院生の臨床判断能力に関する研究 大正大学臨床心理学専攻紀要, **4**, 2-16.

- 高橋靖恵(2010). 心理療法における見立てを巡って 桑原知子・矢野智司(編) 臨床の知
臨床心理学と教育人間学からの問い 創元社 pp. 213-215.
- 田島佐登史 (2008). 臨床心理士養成指定大学院の院生が考える終了後に役立つ学習と体験
目白大学心理学研究, 4, 35-48.
- 氏原寛 (2001). 見立てから体感へースーパーヴィジョンの事例研究ー 臨床心理
学,1,21-27.
- Willber, K., Patten, T., Leonard, A., & Morelli, M. (2008). *Integral Life Practice*. Integral
Books.
(ウィルバー,K.・パッテン,T.・レナード., & A.モレリ,M. 鈴木規夫(訳) (2010). [実践]
インテグラル・ライフ 自己成長の設計図 春秋社)
- Zaro, J. S., Barach, R., Nedelman, D.J., & Dreiblatt, I.S. (1977). *A Guide for Beginning
Psychotherapists*. Cambridge University Press.
(ザロ,J,S.・バラック,R.・ネーデルマン,D,J. , & ドライブレッド,I,S., 森野礼一・倉
光修(共訳) (1987). 心理療法入門 初心者のためのガイド 誠信書房)