

ロールシャッハ・テストに関するスモール・ステップ式 教育方法の検討

加藤 佑昌¹・森本麻穂²・古田雅明³・乾吉佑⁴

A consideration of stepwise teaching methods for Rorschach test

Yusuke Kato,¹ Maho Morimoto,² Masaaki Furuta,³ and Yoshisuke Inui⁴

Abstract：初学者でも臨床場面ですぐに実践を求められることの多いロールシャッハ・テストについて、その教育法を検討した研究は少ない。そこで初学者を対象にしたロールシャッハ・テストに関するスモール・ステップ式教育方法を考案した。この特徴は、従来の一般的な継起分析の解釈を補完するために形態水準ごとに分類することである。さらに、この意義や課題を検討するため、本教育法を用いた研修会を開催し、受講者の評価を分析した。その結果、本教育法の「教育構造」と「教育内容」への評価、具体的には、初学者には情報過多となりやすいロールシャッハ・テストから得られる豊富な情報を整理し、解釈のプロセスの見通しを得られるとの評価が見られた。すなわち、本教育法は初学者がロールシャッハ・テストを最低限の実践的な報告書にまとめるまでの「つなぎ」となり、その意味で大学院教育と臨床実践との橋渡しになる意義が考えられた。

Keywords：卒後教育、教育法、ロールシャッハ・テスト、スモール・ステップ

臨床心理士の初期教育の課題

臨床心理士養成のための指定大学院制度は、こころの問題についての関心やそのケアの充実を求める社会的要請の高まりを背景に発足した。それから既に20年近くが経過し、これまでに一定の社会的役割を果たして来たといえる。しかし、教育方法については日本の臨床心理学の歴史的特徴もあって各教員の臨床経験に基づいた不文律的な基準による臨床教育が主流となっており、大学院におけるスタンダードモデルは存在しない（松木，2008）。

本来、エビデンスに基づいた臨床教育と経験に基づいた臨床心理実習は相補的な関係にある（Spring，2007）。しかし本邦では、被教育者の評価を検討しながら実施される臨床教育法の公開は非常に少ない。そのため、臨床心理士の一定の質を担保する臨床教育法が求められている（乾，2003）。特に、修士2年間というわずかな年限しかない日本の臨床心理士養成教育では、現場に出た若手の臨床心理士の卒後教育を充実させることが、サービスを受ける市民や社会の要請に応える上で非常に重要な課題のひとつといえる。

若手の臨床心理士には、数多くの専門的能力が求められているが、中でも現場に出てまず求められることのひ

とつが心理アセスメント（見立て）である。乾（2000）によると、以下の3つの心理アセスメント方法を身につけていることが臨床心理士には必要という。それは「検査による方法」「面接による方法」「観察による方法」である。これらは臨床現場での“ケースとの出会い”のプロセスにおいて最も重要な心理臨床家の専門性のひとつであるため、臨床心理士養成の指定大学院のカリキュラムには、これらのアセスメントを学ぶ講義や実習が準備されている。それでも、2年間という年限内に臨床現場で即通用する知識や技術を学ばせることは非常に難しい。そのため大学院修了後に臨床を実践しながら、個人スーパーヴィジョンを受けたり、職場内外のカンファレンスや講習会に参加したりして、心理アセスメントの能力を養うことが一般的となっている。

これらの卒後教育については、これまで心理面接に対するスーパーヴィジョンのあり方を中心に多くの研究が蓄積されてきた（Fleming，1953；平木，2005；一丸，2003；乾，1995，2003；Stoltenberg, McNeill, & Crethar, 1994；Rønnestad, & Orlinsky, 2005；Worthington, 1987）。しかし、各臨床現場で多く利用され、新卒者でも実践的な技術が要求される心理検査については、事例検討を中心にすべきとの経験に基づいた教育法がうたわれているものの、教育法を示す研究はほとんど見られない（花田・安部・利光，2007）。

ロールシャッハ・テストの有効性と 教育の難しさ

さて、昨今の臨床現場（特に、医療現場）では「疾病

受稿日2012年11月19日 受理日2012年12月14日

- 1 医療法人社団慶神会武田病院 (Keishinkai Takeda Hospital)
- 2 かながわ臨床心理学オフィス・あつぎ心療クリニック (Kanagawa Clinical Psychology and Consulting Services)
- 3 大妻女子大学 (Otsuma Women's University)
- 4 専修大学人間科学部心理学科 (Department of Psychology, Senshu University)

性」の視点によるクライアント理解および対応が主流の状況となっている。これは不況による経済原理の追求や Evidence-Based Medicine の要請の高まりなどによって、問題症状に注目し、早急かつ効率的な解決を求める視点である。クライアントのところに寄り添い対応する臨床心理士の場合は「疾病性」の視点とともに「事例性」の視点も必要となる。これは、クライアントの問題症状が形成された経緯やその背景の心の動き、あるいは生い立ちや性格傾向との関連などに注目し理解する視点である。

この複眼的な視点を持つ上で、クライアントのこのころの病理的な側面だけではなく、健康的な側面もアセスメントする能力が不可欠であり、この時に、クライアントのより深層の心理状態をアセスメントできる投映法の心理検査が有効となることを筆者らは経験している。特に、「事例性」の視点によるクライアント理解には、被検者の反応の移り変わりを分析し、心の動きをこまやかに検討できるロールシャッハ・テスト（以下ロ・テスト）が大いに有効となっている。

しかし、臨床現場での有効性や必要性にもかかわらず、ロ・テストの教育には既に述べた臨床心理士の初期教育の現状と同じことがいえる。つまり、指定大学院の過密なカリキュラムでは、数ある心理検査の種類の中でロ・テストのみに特化し、臨床現場から要請される水準にまでその技量を高めることは甚だ難しい状況にある。しかも、ロ・テストは、施行法、記号化法、記号の集積を用いた量的分析手法を熟練する段階の学習が必要であり（馬場，1999）、さらに臨床経験や事例検討などを重ねて漸く体得されていくものという特徴があるため、なおさら困難となりやすい。そして、このように臨床場面で強く必要とされているが、大学院教育では十分に技量が身に付かない場合に、卒業教育が必要となってくる。

多くの卒業教育では、経験者がロ・テストを解釈する際の同時並行的・多角的な視点や、断片的な情報を統合していくプロセスなどに触れたり学んだりすることができる。確かにこれは非常に有効な学習法であるが、ロ・テストの実践経験の乏しい初学者にとっては、その解釈のプロセスが名人芸に感じられたり、至難の業と映ったりしやすく、その場では理解したように思えても、活用されるまでには至りにくい。それにもかかわらず、前述のように、初学者であっても最低限の実践的所見が求められる臨床現場の現状がある。花田ら（2007）は、初学者は検査を実施すること（実施法）や結果を出すこと

（整理法）で精一杯になりやすく、所見の作成においてはベテランの解説書をそのまま参考とした機械的な作業となりやすいことを懸念している。これは初学者が卒業教育の内容を十分に身に付けられない場合にも起こり得るといえる。

このように、臨床現場からの要請には応えたいが、ベテランのような解釈プロセスを実践することは難しい事情により、初学者が、ロ・テストから離れてしまうこと、ひいては「事例性」によるクライアント理解の視点が不十分になってしまう危惧が生じている。そのため、近年、初学者のみならず、臨床心理学的サービスを受ける市民や社会のためにも、ロ・テスト解釈の実践的なポイントを効率よく学べる卒業の初学者向けのプログラムが強く求められているといえる。ロ・テストの教育や学習について、本邦ではそのあり方の調査（伊藤・秋谷，1998；駒屋・吉野・福森，2011）や、専門家によるテスト体験を導入する教育法の検討（森田・中原，2004）などが見られるが、教育法に関する研究の数はまだ少ない。

目 的

以上の認識から、筆者らは2つの目的を考えた。第一に、初学者を対象にしたロ・テストに関する教育方法を考案すること（研究1）。第二に、筆者らが考案した教育法を用いた研修会を開催し、それに対する受講者の評価を分析することで、その教育法の課題や意義を検討すること（研究2）。なお、ロ・テスト結果の整理は片口式に準拠し、解釈の際に拠り所とする理論は精神力動論（小此木・馬場，1989）を用いた。

研究1：教育方法の考案

方 法

臨床経験10年前後のより初学者に近い立場の臨床心理士10名が集まり、これまでに受けてきたロ・テストに関する教育経験を持ち寄った。具体的には、大学院教育や個人的な学習の経験、卒業後の様々な研修会やスーパーヴィジョンでの経験、さらには現場での臨床体験などである。それらについて話し合い、ロ・テスト施行から報告書作成までの過程で工夫していること、難しいと感じること、初学者の頃に教えて欲しかったことなどを振り返った。そして、初学者であっても、ロ・テストから得られた結果を整理し、最低限の実践的な所見を作成できる方法を検討した。

結果

教育内容 経験者にとっては当たり前の解釈プロセスも、初学者にとっては難解な場合があることに留意し、スーパーヴァイザーやベテランの臨床心理士が同時並行的・前意識的に行っていると考えられる解釈プロセスをスモール・ステップに分け、できる限り視覚化して提示することを試みた(加藤・森本, 2010)。さらに、講師が臨床場面で実践しているロ・テストの、施行から形式分析、継起分析、報告書の作成までを体験的に学習してもらうため、ひとつの事例を教育素材とした。ここには複数の事例提示による内容の混同を避ける狙いも込められている。

なお、講師が経験した事例を教育素材として用い、その事例についての形式分析、継起分析ならびに報告書の臨床的妥当性を担保するために、個人スーパーヴィジョンや、ベテランの臨床心理士が主催するカンファレンスに適宜提出し、検討を受けるよう配慮した。

以上の通り、実際に講師がロ・テストを施行し解釈するまでのプロセスを受講者に追体験してもらいながら教育する方法を考案した。以下に、これを4段階のスモール・ステップに分けた教育方法の具体的な内容を示す。

【Step 1：施行法とスコアリング(記号化)】 施行法について講義し、ロールプレイを行わせる(検査者役と被検者役をそれぞれ演じる)。実際にロールプレイを行うことで、単なる知識の詰め込みにならず、より実践的・体験的な学習が可能になる。例えば、検査用紙はどのように持つか、何と言いながら被検者に図版を手渡すか、どの程度詳細に被検者の発語を記録するかなどの実際的な疑問が受講者に生じやすくなる。講師はそのひとつひとつに対して答えながら、実際の現場の様子や実践している工夫を伝えていく。

また、スコアリングについては、各受講者に素材事例のロ・テスト反応を振り分け、実際にスコアリングを体験してもらう。そして、全員で答え合わせを行い、間違えや疑問点、不明点を全員で共有しながら検討する。

【Step 2：スコアリングされたデータの整理・形式分析】 スコアリングされたデータを集積し、整理するまでのプロセスを段階的にひとつずつ指導していく。具体的には、まず、Scoring List, Basic Scoring Table, Summary Scoring Table(以下サマリー)の各用紙に記号化したデータを記入してもらう。次に、サマリーが完成すると、サマリー内のひとつひとつの項目について、平均値との比較検討を行わせる。さらに、いくつかの項目をカテゴリーにまとめて解釈させる。例えば、サマリ

ー内の総反応数(R)と反応時間に関する項目(RTやR1Tなど)をまとめると「被検者の全体的な反応態度」が読み取れることや、反応領域に関する項目(W:DやW%, Dd%など)をまとめると「被検者の外界への関わり方」が読み取れることなどを教える。その上で、実際にカテゴリーごとの解釈を体験してもらう。

【Step 3：継起分析】 継起分析も、各受講者に素材事例のロ・テスト反応をひとつずつ割り当てて、実際に体験してもらう。この際、各図版の特徴を事前に講義形式で教授しておき、その特徴と反応とを照合していくことに留意させる。また、この時、馬場(1999)を参考にして「①どのような刺激状況(図版の特徴)に」「②どのような関わり方(反応領域や決定因など)をして」「③どのように反応したか(反応内容や形態水準など)」という3つのプロセスを、狭義の「力動的解釈」として伝え、これに沿ってスコアリングした記号を軸にした分析を行わせる。

次に、図版内および図版間の反応の移り変わり方(推移)についての解釈の講義を行う。そして、先ほど個別に分析してきた反応について、今度は、前の反応から、あるいは次の反応へとどのような移り変わり方をしているのか検討してもらう。そして、その移り変わり方についての分析結果が出揃ったところで、繰り返されている傾向を見つけ、それを素材事例の被検者に特徴的な傾向として整理する。

【Step 4：形態水準ごとの整理と報告書に向けた分析結果の整理】 ここまでの3つのステップで、既に被検者を理解するための豊富な情報が得られている。しかし、初学者の立場から考えると、その豊かな情報も過剰な情報となり、圧倒されて整理しきれない状態がしばしば生じることを講師たちの経験から抽出した。そして、初学者にとって何が学習の手助けとなるかを検討し、ここまで得られたロ・テスト情報を再整理するステップの必要性を考え、「形態水準ごとに整理する方法」を考案した。

形態水準に注目したのは、被検者の精神力動過程が追いやすくなると考えたためである。形態水準は、カードに描かれたインク・プロットと被検者が与える反応との一致度を示す指標なので、客観的な現実と主観的に形成された表象や認知の一致度を検討する自我の現実検討機能 reality testing と見なすことができる(小此木・馬場, 1989)。

具体的には「±(プラスマイナス)反応」「≡(マイナスマイナス)反応・- (マイナス)反応から、±反応に

回復した反応」「±反応から、≠反応・－反応に退行した反応」「－反応」で分類を行い、被検者の傾向を把握してもらおう。例えば、形態水準が「－（マイナス）」の反応を全てピックアップし、Step 3で示した「狭義の力動的解釈」に沿って、－反応が「どのような図版の特徴」に「どのような領域や決定因」に関わったときに生じやすいのかという傾向を受講者に探ってもらおう。これによって、どのような状況でどんな態度を取ると現実検討機能が保たれ、どういうときにその退行が生じ、さらにどうなるかと著しく退行・低下するのか、そして、どういう風に現実検討機能を回復できるのかといった、被検者の精神力動過程を大まかに掴みやすくなることを狙いとしている。このような大枠の被検者の理解をもとに、再び【Step 2】や【Step 3】で得られた情報を参照すると理解しやすくなる。いわば、被検者のより詳しい精神力動過程へと水路づけしていくのである。

以上が考案した4つのステップであるが、適宜これらの中に「ロ・テスト上で見られるベラックの自我機能論」「カーンバーグの病態水準論」など、関連する精神分析的理論の認知的学習の講義も併せて行う。

研修会の構造 以上の4段階のスマール・ステップを考えたため、4日間のプログラムとした。開催にあたっては、受講者のロ・テスト学習年数、施行経験を事前に確認して可能な限り対応することとした。

また、少人数の受講者（15人程度）に複数の講師（3名以上）で対応した。これはメイン講師をサブ講師がサポートする Team Teaching である。サブ講師は机間巡回して受講者の個別的な質疑に応じたり、経験の特に少ない受講者がいる場合には Teaching Assistant 的にサポートしたり、On the Job Training として受講者とロールプレイをしたりする。さらに、そのようにして各受講者と接しながら得た情報を、サブ講師はメイン講師にフィードバックし、後にメイン講師が受講者全体へ補足として伝える。

なお、実際に体験してもらうときには、受講者に2～3名の小グループになって作業を行わせるようにしている。これは、体験的な学習を行いながら生じた疑問や感想をなるべく率直に発表してもらうための工夫である。すなわち、体験的な学習で導き出した回答や、生じた疑問・質問・感想などを発表する際、グループの意見として発言することで、受講者たちの自尊心の傷つき体験を防いだり、周囲をあまり気にすることなく意見を述べやすくしたりする狙いからである。

考察

スマール・ステップ式の教育方法は、経験者やベテランがロ・テスト事例を解釈していくプロセスを、筆者らが初学者に近い立場からスマール・ステップ化して整理したものである。このスマール・ステップ式の教育方法で学ぶことによって、初学者は実際の解釈プロセスを視覚的にイメージしやすくなるとともに、体験的に解釈のプロセスを学ぶことができると考えられる。その際に、生じた疑問をその場で質疑討論できることは、陪席実習と似た効果を与えるものであろう。

なお、この教育方法の中では形態水準ごとに整理を行うステップが、これまでの初学者研修ではあまり伝えられてこなかったことといえる。経験者やベテランは同時並行的、前意識的に処理する豊富で有益な情報も、初学者にとっては情報過多となり処理しきれなくなりがちである。そこで、このステップを解釈の流れに組み込むことにより、経験者の解釈のプロセスを補足することができ、被検者の精神力動過程の大枠を掴みやすくなると考えられる。これにより、より実践的な報告書にまとめやすくなることも期待される。

形態水準（現実検討機能）による整理は、診断補助目的の依頼が多い医療現場で、被検者の自我機能がどの程度まで退行するかといった病理水準を大まかに把握し、その依頼に最低限応じやすくなる意義もあろう。また、形態水準に注目することで、被検者の病理的な側面に注目しやすい初学者が、±反応のような健康的な側面にも注目しやすくなる効果もあると考えられる。

そして、これらの教育を可能にする、Team Teaching の構造の重要性も考えられる。

研究2：受講者の評価の分析

次に、研究1で考案したスマール・ステップ式の教育方法が初学者へ与える意義や課題を検討するため、本教育方法を用いた研修会を実施し、受講者の評価を分析する。

方法

期間 平成20年4月から平成23年3月

対象 調査期間内に受講した指定大学院修士課程在籍者および修了後3年以内の初学者97名

手続き 研修会終了直後に、①研修会で学んだこと、②研修会での不足な点・改善すべき点について、自由記述によるアンケート調査を行った。分析は、自由記述データのテキストマイニングおよび階層的クラスタ分析

を元に行った。なお、テキストマイニングには茶筌およびKH Coder (Ver. 2. beta. 26) を用い、その品詞体系に基づいて行った (樋口, 2011)。

結果と考察

受講者の自由記述データの共起関係

有効回答数は84名 (有効回答率87.5%) であった。84件の自由記述データを茶筌により分かち書きし、自由記述から5,058語を抽出した。抽出語の種類は818語であり、その中から530語がKH Coderによる分析に用いられた。分析に用いた品詞は、KH Coderの品詞における名詞、サ変名詞、形容動詞、固有名詞、組織名、人名、地名、ナイ形容 (仕方ない、さりげないなど)、副詞可能 (今回など)、感動詞、動詞、形容詞、副詞、名詞C (枠など漢字一文字の名詞) であった。また、分かれて欲しくない単語である「継起」と「分析」を複合語である「継起分析」とするなどの強制抽出の処理を行い、さらにKH Coderの辞書では未知語と判定された「ロールシャッハ」なども含め全体で91語を強制抽出語とした。分析単位は、文とし、1文に同じ語が何回出現して

も1語としてカウントさせた。

次に受講者による評価の全体的特徴を把握するため、出現数5以上の語、48語に基づく語の共起関係 (表示語数60語 (入力語数530語)、表示共起関係60 (入力データ342文)、Jaccard 係数.118以上) を検討した。その結果、6つの語の固まりが抽出された (図1)。以下、本文中、“ ” は自由記述を表す。

この共起分析からは“ひとつひとつ丁寧に、教えてもらい勉強することで分かる (理解が進む) こと”が評価されていたと考えられる。また、“多くのワークで実際に考える時間を持つこと”や“講義の内容を資料にまとめたものをもらえること”が理解の促進に繋がっていた。学びの内容として“ロ・テストの形式分析・継起分析について見える・知る (=見通しを得る) こと”や“スコアリングなどのワークは大変であったがそれが理解に繋がり、大学院の授業で学んだことの整理および解釈・所見についての詳しい学びになったこと”が窺える。

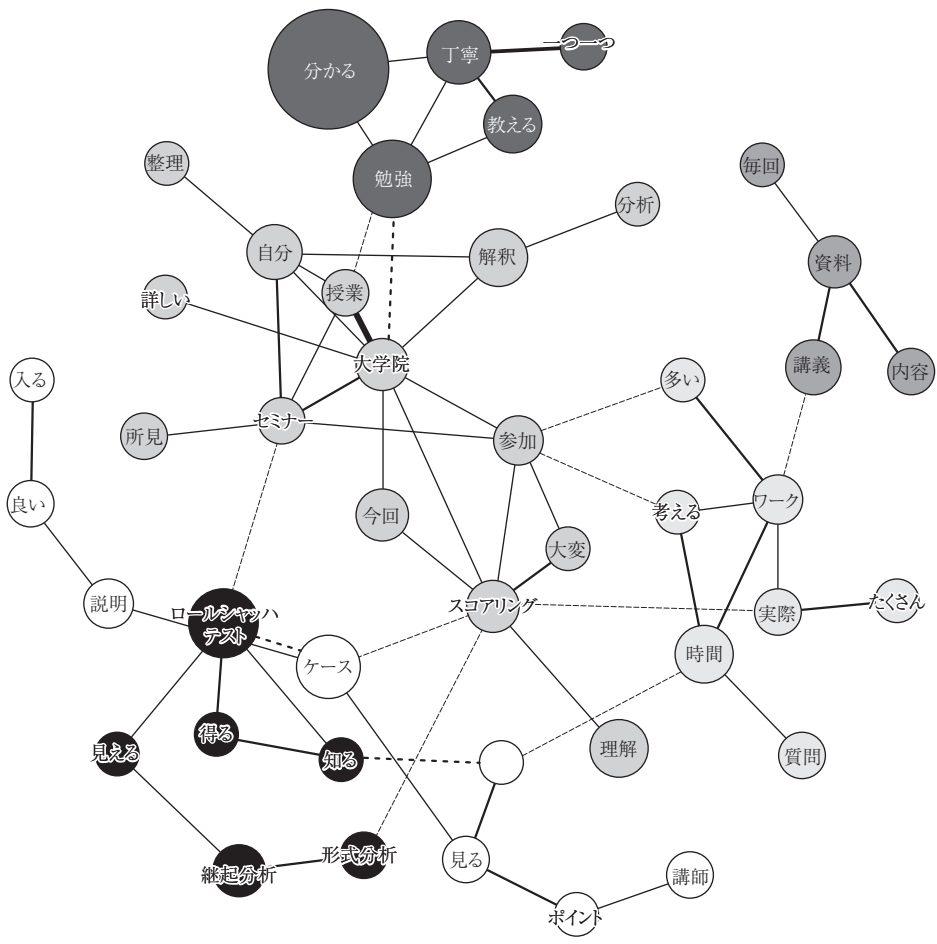


図1 受講者の自由記述データの共起関係

階層的クラスター分析

次に自由記述データに対して階層的クラスター分析（ユークリッド距離，Ward法）を行い，記述の中に出現したコードのまとめ方を検討した（図2）。

その結果，7つのクラスターに分類された。次に，各クラスターに含まれる抽出語とクラスター名を示す。なお，以下〔 〕は抽出語を，〈 〉はクラスター名を表す。

クラスター1 〔大学院〕〔授業〕の2つの抽出語から構成されていた。分かれ書き前の自由記述を参照すると“大学院の授業では駆け足だったため，解釈を進めながらも霧に包まれているような状態だったが，霧が晴れて先が見えたような気がする”といった内容であった。

セミナーにより大学院の授業では十分に学びきれなかったことを補う設定として評価されていたので，クラスター1を〈大学院の授業の補足〉と名付けた。

クラスター2 〔丁寧〕〔ひとつひとつ〕〔勉強〕〔教える〕〔分かる〕の5つの抽出語から構成されていた。自由記述は“大学院の授業だと時間の都合上すらすら進んでしまうが，ひとつひとつのスコアリングを理解できるまで丁寧に指導してもらい，とても分かりやすかった”，“ひとつひとつのカードの特徴からクライアントの状態像を知る手がかりが得られるロールシャッハ・テストは，やはり奥深いと思った”といった内容であった。

じっくりと丁寧に教えるスタイルが評価されていたので，クラスター2を〈じっくり丁寧な教育法〉と名付けた。

クラスター3 〔自分〕〔セミナー〕〔理解〕〔整理〕〔大変〕〔スコアリング〕など9つの抽出語から構成されていた。自由記述は“飽和状態なので，復習して，整理して，自分のものにしていきたい”，“スコアリングについて，分担したとしても，事前に宿題で全てじっくり考えておきたかった”といった内容であった。

スコアリングなどを実際に行って大変さを体験することが，理解や整理に繋がったと評価されていたので，クラスター3を〈大変さの経験からの学び〉と名付けた。

クラスター4 〔継起分析〕〔形式分析〕〔見える〕〔解釈〕〔分析〕〔進め方〕〔所見〕〔スモール・ステップ〕などの10の抽出語から構成されていた。自由記述は“形式分析，継起分析の解釈のステップがとても分かりやすかった”，“形式分析，継起分析と，スモール・ステップで，なんとかついていくことができた”といった内容であった。

所見にするまでの進め方がスモール・ステップになっ

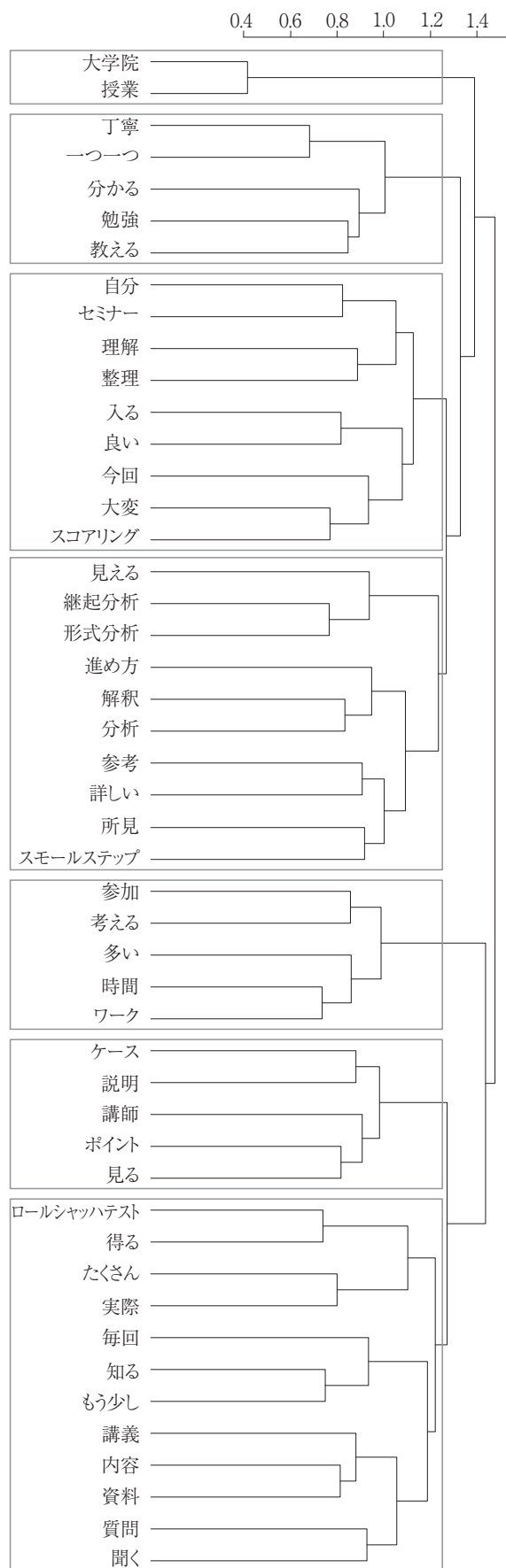


図2 受講者の評価の階層的クラスター

ていることで、事例の分析・解釈の見通しがイメージしやすく学べたと評価されていたので、クラスター 4 を〈スモール・ステップによる見通しの獲得〉と名付けた。

クラスター 5 〔参加〕〔考える〕〔時間〕〔ワーク〕〔多い〕の 5 つの抽出語から構成されていた。自由記述は“グループワークの時間が多かったので、受身でなく、考えながら参加できたのがよかった”、“講義とワークのバランスが良くて、長時間の割には、初めから終了までを短く感じた”、“ワークが多くて眠くならず助かる”といった内容であった。

ワークを行い、主体的・体験的に学ぶ方法であると評価されていたので、クラスター 5 を〈主体的・体験的な学習〉と名付けた。

クラスター 6 〔ケース〕〔説明〕〔ポイント〕〔見る〕〔講師〕の 5 つの抽出語から構成されていた。自由記述は“資料もポイントや特徴が示されていて、講師の説明も含めて、ケースとテストをどう見るか、勉強になった”といった内容であった。

ロ・テスト事例を検討する際に、講師が注目しているポイントを知ったことが評価されていたので、クラスター 6 を〈講師のケースの見方を知ること〉と名付けた。

クラスター 7 〔ロールシャッハ・テスト〕〔得る〕〔たくさん〕〔実際〕〔内容〕〔資料〕〔質問〕〔聞く〕などの 12 の抽出語から構成されていた。自由記述は“実践的で詳細なロールシャッハ・テストの知見が得られた”、“講義の資料の内容はとてん分りやすくてロールシャッハ・テストのことを 1 から知る上でとても役立った”といった内容であった。

ロ・テストの解釈に実際に触れ、気になったことを質問して聞くという構造、および講義内容をまとめた資料がもらえることが評価されていたので、クラスター 7 を〈双方向的学習と実践的な資料〉と名付けた。

さて、以上の 7 つのクラスターは、「教育の構造」についての評価と「教育の内容」についての評価に分けて考えられる。すなわち、教育の構造についての評価は、クラスター 1 の〈大学院の授業の補足〉、クラスター 2 の〈じっくり丁寧な教育法〉、クラスター 5 の〈主体的・体験的な学習〉、クラスター 7 の〈双方向的学習と実践的な資料〉である。一方、教育の内容についての評価は、クラスター 3 の〈大変さの経験からの学び〉、クラスター 4 の〈スモール・ステップによる見通しの獲得〉、クラスター 6 の〈講師のケースの見方を知ること〉である。

全体考察

以上、ベテランの解釈プロセスをスモール・ステップにする教育方法を考案し、その教育方法を用いた研修会に対する受講者による評価を検討した。その結果「教育構造」と「教育内容」への評価が認められた。

ここで我々の「教育構造」の特徴をもう一度確認すると、4 日間のプログラム／少人数制への Team Teaching／講師と受講者のこまやかなやり取りが生じる枠組みなどであった。これに対して、じっくり丁寧な教育法のもとで、体験的な学習をすることや双方向的学習と実践的な資料を教授されることが、大学院の授業の補足となっていると評価されていた。

実は、このような教育の構造は当初から意図的に仕掛けたものではなく、臨床経験 10 年前後の講師が受講者に満足してもらうには、最低でも 3 人体制の複数で臨み、お互いローテーションを組んでサポートし合わない不安という開始当初の事情があった。いわば意図しないで形成され、次第に、3 人講師体制に構造化されていったのである。

この手厚さが受講者に高く評価されていた背景には、大学院では 1 人の教員が 10 名前後の院生にロ・テストの講義をしていることが多く、ひとりひとりの進捗状況や事前学習のレベルにあわせて対応することの実際上の困難さが考えられる。

一方、「教育内容」、すなわち、施行法から報告書作成までを教える／講師が臨床現場で経験した事例を用いた体験的な学習を取り入れる／ベテランが同時並行的に行う解釈プロセスをスモール・ステップ化したものを教えるといったことへの評価をまとめると、スモール・ステップによる見通しの獲得ができたこと、また大変さを実感しつつもそれが学びとなったこと、そして講師のケースの見方を知って取り入れること（すなわち、モデリングできたこと）が評価されていた。

なお、ここでも講師が経験年数 10 年程度であったことが功を奏していたと考えられる。すなわち、質問に対して頭をひねらせたり、講師同士で議論したりしながら応答する姿、あるいは講師がベテラン解釈プロセスを何とか取り入れようとしてスモール・ステップ化したことを、受講者が取り入れた側面も考えられる。

以上のように、精神力動論に基づいた、ロールシャッハ・テストに関するスモール・ステップ式教育方法を見てきたが、【Step 1 - 3】のロ・テスト解釈はこれまでに多くの教育者が行ってきたやり方と重なるものであ

る。しかし、筆者らが考案した方法には2つの目新しさがあるのではないかと。第一に、筆者らが従来の解釈のプロセスを、初学者の立場に立って細かく噛み砕いた内容にしていった点である。

また、初学者の立場に立ち、あるいはかつての自分たちを思い返して、ロ・テストの解釈から得られる被検者に関する実に豊富な情報が、初学者にとっては圧倒されて処理しきれないほどの膨大な情報量であることに気が付いた。そして、溢れた情報を整理するための「形態水準ごとの整理」という方法を考案したことが第二の点である。これによって被検者の精神力動過程を大まかに掴みやすくなり、その大枠の理解を軸に、それまでの形式分析や継起分析で得られた多くの情報を、改めて被検者の精神力動的な理解へと水路づけられると考えられる。

以上のように、スモール・ステップ式教育方法は初学者にとって難解となりやすい解釈を補い、経験者の理解のしかたへとつなぐ意義があり、得られた情報を最低限の実践的な報告書としてまとめる援助になると考えられる。その意味において、大学院カリキュラムと臨床現場でのロ・テスト実践との橋渡しになる意義があるともいえる。

なお、このようにロ・テストを教えることは、より若い世代にロ・テストを学ぶ奥深さや楽しさ、有用さを伝えていくことにもなっていると見え、その意味では、日本ロールシャッハ学会第16回大会で掲げられた「次代へとつなぐロールシャッハ法」というメイン・テーマに通じる、近年的な意義もあると考えられる。

課題

今回のアンケート調査の結果が概ね好評であったことには、アンケート調査が受講直後に行われたため批判的視点を記述しにくかった可能性が考えられる。今後はインタビュー調査などの検討も必要であろう。また、本教育プログラムの効果の検討をするための対照群を用いた研究も今後の課題である。

謝辞・付記

本稿は、平成23年度財団法人精神分析学振興財団の研究助成を受けたものの一部である。また、日本ロールシャッハ学会第14回大会、ならびに日本ロールシャッハ学会第16回大会において発表した内容に加筆したものである。

引用文献

馬場禮子 (1999). 改訂ロールシャッハ法と精神分析——継

- 起分析入門 岩崎学術出版社
 馬場禮子 (2006). 継起分析 Sequence Analysis, 氏原寛ら編 心理査定実践ハンドブック 創元社, pp. 285-288.
 Fleming, J. (1953). The role of supervision in psychiatric training. *The Bulletin of Menninger Clinic*, **17**, 157-159.
 花田利郎・安部順子・利光恵 (2007). 心理査定の教育方法に関する検討 永原学園西九州大学・佐賀短期大学紀要, **37**, 33-41.
 樋口耕一 (2011). KH Coder の主な機能と分析手順 (http://khc.sourceforge.net/diagram.html) (2011/7/31)
 平木典子 (2005). 臨床心理実習とスーパーヴィジョン 藤原勝紀 (編) 現代のエスプリ別冊 臨床心理スーパーヴィジョン 至文堂 pp. 49-57.
 一丸藤太郎 (2003). 第8章 臨床心理実習1——スーパーヴィジョン 下山晴彦 (編) 臨床心理学全書 第4巻 臨床心理実習論 誠信書房 pp. 325-367.
 乾 吉佑 (1995). スーパーヴィジョンを巡って 上智大学臨床心理研究, **19**, 7-9.
 乾 吉佑 (2000). 面接による診断と見立て——精神分析的立場 氏原寛・成田善弘 (編) 臨床心理学2 診断と見立て——心理アセスメント 培風館 pp. 68-79.
 乾吉佑 (2003). 日本における臨床心理専門家養成の展望と課題 心理臨床学研究, **21**, 201-214.
 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——ロールシャッハ・テストを中心に ロールシャッハ法研究, **1**, 72-79.
 片口安史 (1987). 『改訂 新・心理診断法』 金子書房
 加藤佑昌・森本麻穂 (2010). 力動的継起分析に関するスモール・ステップ式教育方法の検討 日本ロールシャッハ学会第14回大会プログラム&抄録集, 36.
 加藤佑昌・森本麻穂・古田雅明 (2012). 力動的継起分析に関するスモール・ステップ式教育方法の効果の検討 日本ロールシャッハ学会第16回大会プログラム・抄録集, 40.
 駒屋雄高・吉野菜穂子・福森崇貴 (2011). ロールシャッハ法の学びに関する調査報告 教育人間科学部紀要, **2**, 123-132.
 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.
 小此木啓吾・馬場禮子著 (1989). 『新版 精神力動論——ロールシャッハ解釈と自我心理学の統合』 金子書房
 Spring, B. (2007). Evidence-based practice in clinical psychology: What is it, why it matters: What you need to know. *Journal of Clinical Psychology*, **63**, 611-631.
 Stoltenberg, C. D., McNeill, B. W., & Crethar, H. C. (1994). Changes in supervision as counselors and therapists gain experience. *A Review Professional Psychology: Research and Practice*, **25**, 416-449.
 Ronnestad, M. H., & Orlinsky, D. E. (2005). Clinical implications: training, supervision, and practice. In Orlinsky, D. E., & Ronnestad, M. H. (Eds). *How psychotherapists de-*

velop: A study of therapeutic work and professional growth. 1st ed. Washington, DC, American Psychological Association, pp. 181-201.

Worthington, Jr, E. L. (1987). Changes in supervision as counselors and supervisors gain experience. *Professional Psychology: Research and Practice*, **18**, 189-208.