

臨床心理学教育における教育メディアを活用した 実習教育の可能性について

波田野 茂 幸¹⁾

Possibility of practical training using educational media in clinical psychology education

Shigeyuki HATANO

要 旨

臨床心理学教育において、実習教育は重要な位置にある。それは、講義によって臨床実践についての基礎知識と技能に関して学び、演習を通してシミュレーションをすることで、実践現場で取り組むイメージを涵養していく。その上で、実習生は実践現場での実習を行い、指導者より指導を受けていくことで、知識と技能を繋げて理解を深めていく。その際に、心理臨床の専門性について理解していくための基盤を作っていくには、実習指導者との関係性が重要であり、実習生が発見的で実感をともなうように理解がなされていくことが、心理臨床の実践を行っていく上で重要であると考えられる。

以上の要素を含みながら、実習教育全体の中でメディアを活用する可能性について検討してみたい。

ABSTRACT

Practical education is in an important position in clinical psychology education. We will cultivate the image of working in the field by learning about basic knowledge and skills about clinical practice through lectures and simulating through exercises. Based on that, the trainees will practice on-site and receive guidance from the instructor to connect their knowledge, skills and deepen their understanding. At that time, the relationship with the training instructor is important in order to lay the foundation for understanding the specialty of clinical psychology. The trainees are understood so that they are discoverable and have a real feeling. It is considered important to practice clinical psychology.

I would like to consider the possibility of utilizing the educational media in the entire practical training including the above factors.

1 はじめに

臨床心理学教育は臨床心理士や公認心理師などの資格取得をめざした心理専門職養成のカリキュラムが登場したことにより社会制度化され、授業は、講義、演習、実習という形態で実施されている。心理臨床に限らず、対人援助や支援を行っていく臨床行為についての学習は、「他者にどのように関わっていくのか」という点と、「自分はどのように関わっているのか」という自己理解を照合せながら学習する必要がある。したがって、教育の実施にあたっては、教える側と学

ぶ側が同室空間に集い、お互いに顔を合わせ、時間を共有していく対面による授業が基本になる。

しかし、通信制大学である放送大学においては、放送を主たる授業手段とし、メディアを用いた教育の展開を行っている。そのような授業方法上の特徴を踏まえ、臨床心理学教育を展開していくには、様々な場面で対面による学生指導が実施できる通学制大学とは異なる発想や方法が求められるのではないかと考えられる。通信制大学において教育メディアは教育を実施していく上での重要な手法といえるが、ここでは、臨床心理学教育における実習指導において教育メディアをどのように活用していける可能性があるかについて検

¹⁾ 放送大学准教授 (「心理と教育」コース)

討してみたい。

教育メディアの定義について、川原（2015）は、「教育メディアは、非常にさまざまなイメージを想起させる語」とし、「視聴覚教育メディアという名称がある一方で、視聴覚メディアや単にメディアと呼ばれることもある」としている。さらに、「視聴覚教育の定義が特に時代の変遷とともに変容する」と述べ、「視聴覚教育は基本を視覚・聴覚に影響を及ぼす教育という一側面があるものの、出発時からすでにその語の持つ総合性に着目されてきたのであり、メディア機器の発展に伴ってその定義はより拡大する方向になってきたことを推察することができる」と説明している。つまり、メディア機器の発展によって、今後も教育手段としてさらなる展開がなされていく可能性がある。

教育メディアは対面授業だけではなく、現在はネットワークの中でもコミュニケーションツールとして活用されている。したがって、ここでは、教育メディアをweb上での授業において活用していく場合も含めて考えてみたい。

一方、臨床心理学のうち、特に実践領域から成る心理臨床についての専門性を学習するためには、直接対面をする中で生じてくる関係性という各々の体験に基づく教育が前提となるのではないかと考える。

ところで、2020年2月に突然登場し、世界中に脅威をもたらしているCOVID-19の蔓延によって対面による授業が行えず、その代替手段としてwebを用いたオンラインによる遠隔授業が注目されることになった。臨床心理学教育に携わる多くの関係者にとっても教育メディアをweb上で活用した指導についてどう展開するか直面することになったと考えられる。したがって、これは緊急的措置による教育手段という認識がある一方、危機状態は様々な形で今後も生じうる可能性があることや、メディア器機が驚異的に進化して私たちの日常生活の中に多様なメディアが浸透している状況から考えると、今後は臨床心理学教育についても様々な通信技術を活用した教育メディア利用による授業（メディア授業）についての期待が生まれてくるかもしれない。

しかしながら、先述したように心理臨床の専門性についての概念は、人と人が直接対面するという構造の中から生まれ、その教育も対面による直接性の関係により行われてきた。神田橋（1997）によれば、かつては「現場で実務家の傍らに新人がつき、仕事を手伝いながら覚えていく」「新人が見よう見まねで先輩の技をぬすんでいく」といった弟子が師匠に同一化をし、その動きや働きかけを模倣することにより技法を習得していくことが、心理臨床教育の伝統的スタイルであったと指摘している。心理臨床の学派は様々にあり、それぞれが学派を中心とした徒弟教育を行っていた。神田橋（1997）は「しかしいまは、精神療法の初心者が急増し、現場での教育はやりにくくなりました」と述べ、その結果、実務と教育を分けていくこと

に至った経緯についても説明している。

このように考えると、心理専門職養成における教育の中で実務と教育を繋げていく位置づけとして実習があると考えられる。中村（2005）は、自らの臨床心理士養成課程での指導経験も踏まえ、「臨床実習こそが心理臨床の教育・訓練課程における中核的な位置を占めるものである」とし、さらにこの認識は「おそらく筆者に限られたものではなく、心理臨床教育・訓練に携わる者にとっておよそ共通する見解であると思われる」と述べている。以上のことから、実習は心理臨床の専門性について知識と実践とを繋いでいく重要な学習の機会といえる。したがって、臨床心理学教育の中でも、特に実習教育において教育メディアをどのように活用していける可能性があるかという検討は重要なテーマになるのではないかと考えられる。

そこで本稿では、最初に鈴木（2018）が整理した心理臨床実践の言説に基づく「心理臨床の専門性」についての概念を紹介し、実践の中でとらえられている心理臨床の専門性について概観してみたい。次に、臨床心理学教育において重要視される実習の意義について検討してみたい。実習指導は指導者と実習生との個別の関係性の中で展開していくが、そこでの関係性の体験に心理臨床の専門性を習得していくための萌芽があるのではないかと筆者は考えている。なお、ここでの指導者とは、実習現場での実習指導者、スーパーバイザー、実習担当教員といった養成教育の中で実習生に対して教育指導の立場にあたる者のこととする。

最後に、教育メディアを活用した臨床心理学教育について検討してみたい。初学者が何らかの教育メディアを用いて学習することが、心理臨床の専門性への理解にどのように繋がっていきける可能性があるのかについて検討してみたい。具体的には教育メディアを活用していくことについて、どのような目的で、どのような教育効果を仮定することができるのかについての検討となる。素材としての教育メディアの性質や種類、その用い方が教育効果にどう表れるかということよりも、ここでは臨床心理学教育の中で、特に実習教育において教育メディアをどう取り入れていくことが可能なのかという観点からその可能性について検討することにする。

2 心理臨床の専門性について

下山（2001a、2001b、2001c）は、日本の臨床心理学教育について、様々な学派が存在し学派により理念が異なり、その結果、学派間での理念の矛盾が臨床心理学を定義することを困難にさせていると説明している。そのため、臨床心理学という学問の内容が多様になり曖昧とし、学習目的や方法も不明瞭になっているという（下山、2010）。また、「心理臨床家が獲得する専門性に対しても不明確な点が多いのが現状」（三谷・永田、2017）という指摘もある。

その一方で、臨床心理学は社会的要請を受けること

により、社会生活の中での実践活動と関連させながら成り立つ性質を有している。これは、心をどのようにとらえていくかという観点をさらに複雑にさせる。つまり、心を社会から切り離して個人との関連の中で理解していくか、心を社会的文脈の中で位置づけていくかによっても、学派によって様々な考え方が生まれてくるからである。例えば、家族療法では、家族システムを重視しながら心をとらえていき、コミュニティ心理学では「人と環境の適合性 (fit)」として、心を環境とのマッチングの中でとらえていく社会的文脈を重視した考え方となる (下山, 2001a)。このように心理臨床の専門性をどのように定義し、理解していくかは難しく多様な考え方があるといえる。

そのような状況の中で、「国民の心の健康の保持増進」に貢献できる専門活動への期待から国家資格の公認心理師が誕生し、社会的には心理専門職としての資格がオーソライズされたといえる。心理職が国家資格化されることは、社会制度の中に位置づけられることである。そのためには、臨床心理学の専門性を有する高度専門職業人を養成していく上で、「全体として統一性を備えた学問としての臨床心理学」が求められるのであり、「学派単位の技術指導ではなく、統一的な学問としての専門性に基づく体系的カリキュラムを作成し、一貫性のある教育と訓練を行うことが必要」(下山, 2001d) になるといえる。その結果、臨床心理学の専門性や臨床心理学の基礎知識、専門知識、技能をどのように定めていくかという基本的な問いについて、改めて考える必要性が生じてきていると思われる。特に、心理専門職養成において実習を教育指導していく教員や実習施設での実習指導者は、実習を行う学生に対して、彼らが体験した実習活動や実習中の行為に対して、心理臨床の専門性をふまえながら指導に当たる役割があり、実際の指導方法も含めて考える必要がある。

ところで、心理臨床の専門性については、例えば公認心理師養成では「公認心理師カリキュラム等検討会」において議論された。しかし、それは制度化していくこと目指していくための議論であり、外形的基準を明確に示す目的があった。したがって、指導者が実際に実習生に対して関わりをもち教育指導を行っていく際には、実習生の臨床心理学への関心や基礎的知識の理解、学習への動機づけ、パーソナリティや個性、対人関係様式、心理専門職に対する将来への期待など、各自の個人的要素について理解をしながら働きかけていくことになる。そして、その際に指導者が心理臨床の専門性についてどのようにとらえているかという指導者の理解や認識が、教育や指導に影響を与えていくのではないかと考えられる。

田中 (2009) は、「われわれは『こころ』という目に見えないものを相手にして、そうである以上、これとこれさえクリアすれば、その専門家になれるといった外的な基準は本来、存在しないはず」と述べている。鈴木 (2018) は、この田中 (2009) の指摘をふ

まえつつ、「外的な基準を設ける動きとは異なる、個々の心理臨床家自身が内に抱く専門性」という考えを示している。また、桑原 (2010) の心理臨床における専門性についての指摘を紹介している。桑原 (2010) は、一般的にとらえられている専門性について「独自のであり、『他』とは一線を画することにその特徴がある」とし、一方、心理臨床における専門性については一般に捉えられる専門性の性質とは異なり、「むしろ『他』とつながるものではないか」としている。鈴木 (2018) はこの指摘に触れた上で、心理臨床の領域における専門性について「一般的に思い描かれる専門性のイメージとは異なる性質を持ちえると考えることができ、その特殊性自体が心理臨床という領域の性質と深く関わっている」と述べている。

このような考えに基づく、実習指導を行っていく際には指導する側が心理臨床の専門性についてどのようにとらえているのかという点が大切になるのではないと思われる。それは、指導者と実習生との関係性の中で、指導者の心理臨床の専門性についての考えが、具体的な教育や指導として落とし込まれていくのではないかと考えられるからである。指導者が心理臨床の専門性について自分自身に問うていくことは、ひとり一人異なる個性を持ち、実習に対する動機や問題意識を有している実習生に合わせた指導を行う上でも、極めて重要ではないかと思われる。

このことについて、もう少し具体的に考察してみるために、鈴木 (2018) の心理臨床実践についての言説に対する分析について紹介してみたい。それは4つの視点に整理されている。以下、「i 目的に関する言及」「ii 技能に関する言及」「iii 態度や姿勢に関する言及」「iv 関係のあり方」である。

① 「i 目的に関する言及」

カテゴリ

【対象者・対象者を取り巻く環境の多面的理解】

【対象者・対象者を取り巻く環境の援助方針の明確化】

【症状・問題・適応の改善、主訴の解消】

【自己の変容】

【生きる過程に寄り添う】

【対象者の内外をつなぐ】

鈴木は二つの特徴をあげている。一つは「目的に幅があること」、二つ目は、「これらの目的の最終的な地点が、個人によって異なる」ことである。「単一の専門領域で行われる実践の目的が一つではなく、多様な目的を同時に包含し、それらが関連し合って成立しているところに、この領域の専門性が抱える特殊性が存在する」と述べている。実習指導において、例えば実習生が担当するケースに対して何らかの働きかけを行っていく際には、目的を絞って働きかけを行っていても、その働きかけによる行為の作用が、当初意識していた目的以外の部分にも影響を与え、実習生が新たな知見を得ることはよく見受けられる。

② 「ii 技能に関する言及」

カテゴリ

【傾聴】

【共感的理解】

【対象者・対象者を取り巻く環境への心理的視点からの見立て】

【対象者・対象者を取り巻く環境への心理的視点からの伝え返し】

心理臨床家の基本技能としては傾聴があげられる。対象者を共感的に理解しようとすることは、実践において大変重要である。鈴木は「治療者が物語の筋がある程度もつことが必要である。そのためにはクライアントが語ることに耳を傾けつつ、そこに物語を読みとろうとする努力をしなくてはならない」との河合(1992)の言説を引用しながら、傾聴という技能は日常生活の中にもあるが、高度な専門性を有する実践であり、「非専門家による行為と専門家による行為との間の相違点を明らかにしておくことは、心理臨床実践の本質を理解するうえでも必要であると言える」としている。

③ 「iii態度や姿勢に関する言及」

カテゴリ

【対象者の尊重、信頼】

【心の内側・根幹にふれる】

【全体への視点・全体的理解】

【専門家側の心を働かせる】

心理臨床実践を支えるものとして、心理臨床家の態度や姿勢がある。それは、心理療法、心理アセスメント、地域援助といった実践内容に関わりなく、どのような心理臨床実践においても共通するものとして重要視されている。また、心理臨床家自身の心を働かせて、「心理臨床実践を行う専門家として、自身の心の動きに開かれていく」(鈴木、2018)という行為は、心理臨床家自身の実感について意識しつつ、目の前にいるクライアントへの働きかけを行うことを同時に実現していくことに難しさがあり、専門性があるといえる。そして、何よりも、そのような心理臨床家のあり方がクライアントに対してどのように作用していくものなのかという点について考えを巡らせていくことが大切になると考えられる。鈴木は「知識や技術として“何を行うか”だけではなく、“どのような姿勢や態度で行うか”を重視する点に、心理臨床の専門性の特殊性があると考えられる」と指摘している。従来、専門性という場合のイメージとは、知識や技術を中心に据えている印象をもつが、このように態度や姿勢に据えられていくというあり方は、従来の専門性をもつイメージとは異なると考えられる。

④ 「iv関係のあり方に関する言及」

カテゴリ

【対象者・対象者を取り巻く環境との信頼関係の構築】

【主観的に関与する関係性】

【構造化された関係性】

【関係性が構築される空間や場の構造化】

心理臨床実践を関係性からとらえていこうとする視点である。鈴木は「心理臨床家が自らの主観を働かせながら対象者と向かい合い、関わり合っていくこと自体に専門性を見出している」という点に心理臨床の特徴があるとしている。一方で、心の動きを検討するために一定の構造を設定した上での関係性の形成に専門性があるとする考えもある。鈴木は「対象者と心理臨床家の関係性を創り出す場や、関係性のあり方を構造化すること、加えてその構造化された中でぎりぎりのところで身を挺していくセラピストのありよう自体が、対象者や環境が変容する一助となる専門性として機能するのではないかと考えられる」としている。このような対象者との独自の関係性のありように専門性を認める点が、活動領域にかかわらず心理臨床家の実感にあり、重要視される点が心理臨床の特殊性といえる。

鈴木は、「目の前の人と信頼関係を築き、心理的な視点から理解しようとし、関係性を基盤に実践を行っていくといった、専門性の核となる部分は共通していることが示唆された」とした上で、心理臨床の専門性を考えるにあたっては、「“専門家ならば誰でもできること”と“この…専門家とこの対象者だからこそできること”が、あるいは“心理臨床の中でしか起きないこと”と“日常の中でも起きること”が、あるいは“いつでも生じうること”と“このときにしか生じえないこと”などが、両立して含まれていると考えられる」とし、心理臨床の専門性について「相反する特徴を包括的に含むという特殊性」と説明している。

筆者は心理臨床の専門性について考えるとき、以下の河合の言説を思い浮かべる。「心理療法について述べることは極めて難しい。それは心理療法が取り扱う人間の心というものが捉え難く、二律背反に満ちているからである…このために、心理療法について定言的なことを言うのは、ほとんど不可能である」(河合、1992)である。これは、人の心を扱うことの難しさについて、あらためて実感する言葉である。心理療法の場で心理臨床家はクライアントと共に二律背反と向き合い、お互いその状況を生き抜くような場を作る役割がある。そのような関係をどうつくるかも先の指摘にあるように心理臨床の専門性と考えられる。

ところで、以上のように説明された心理臨床の専門性の概念について、実習指導においてどのように伝えていったらよいものであろうか。その難しさのニュアンスを言葉にし、それぞれの実習生に対して届くような働きかけを試みていくためには、指導者が自らの内側にある心理臨床の専門性についての理解を意識する必要がある。また、同時に実習生に対する指導が成立つようにどう関係を形成していくかという点も課題になってくる。

そして、心理臨床の専門性を実現していく基本的技能として「聴く」という営みがあるが、これはただクライアントの語りを聴いているわけではない。河合(1975)が「技法の主体者が自分という人間をその技

法のなかに入れ込んでゆくことこそ、カウンセリングの特徴と言えるのではないかと思われる」と聴くという営みの専門性について述べている。

心理臨床の専門家として話を聴くという営みについて、桑原（2010）の説明を手掛かりに考えてみると、心理臨床家が聴くという営みにおいて何を行っているのかという全体像が浮かんでくる。心理臨床家は、まず、クライアントをわかろうとするために、クライアントの話に耳を傾けていく。話に聴き入っていく心理臨床家の姿を外側から眺めてみた場合、「長時間だまって人の話を聞き続ける」という受動的なあり方になる。しかしながら、心理療法やカウンセリング場面においての心理臨床家の傾聴行為を「外から理解する」ことは難しい。心理臨床家は聴いていく営みの中で、内面においては「無意識を含んだダイナミズム」が生じているのであり、「相手のことを思いめぐらせながら、かつ自分の存在を投入して聴くこと」を行っている。このように、桑原は聴くという行為がもつ能動性について強調している。そして、「聴くことには、語り手と『同一』になる側面と、あくまで『他者』として存在する側面とがあり、その両立をめざすところに「癒し」が存在するように思う」と述べている。この心理臨床家の聴くという行為が、クライアントにとって意味をもたらす場となるために、心理臨床家の能動的な聴く行為があるとともに、「自分の存在を投入」していくという相手との関係の世界に入り込んでいくと考えられる。それは言葉が生まれてくる以前のような体験の場に踏みとどまるような感覚を心理臨床家は体験しているのではないかと思われる。これは、自分と相手との間にある世界に自分の存在を投入することによって成り立ってくるリアリティであり、それが展開していくまでを待つという体験過程は、極めて能動的行為であると考えられる。

このような「能動的傾聴」という営みが、心理臨床の専門性の一つとして説明されると考えられるが、「二律背反」の状況の中に身を置いて踏みとどまるような心理的体験について、心理臨床を初めて学ぶ実習生は想像しにくいと思われる。そのような感覚は、この後のクライアントへの働きかけや臨床実践を積み上げていく中で獲得されていくものと考えられる。

実習とは、以上のような経験を獲得していくための起点であり、それは指導者が実習生を支えていく関係性の中で経験されていくものなのではないかと考えている。指導を行う側のこのような具体的な支えとは、クライアントも実習生も安全に心理面接が行われていくように両者を抱えていくためのスーパーヴィジョンを行うことであり、実習生はどのように設定された構造の中で指導を受けているのかを理解することも、心理臨床の専門性について考える学習の機会ではないかと思われる。

3 「実感」をともなう実習体験と指導者の役割

以上のように考えると、心理臨床における専門性を習得していくためには講義だけでは不十分といえる。実習において、実習生は実際にケースとの関わり合いをもち、何らかの実感を得ていく中で発見した事柄を考察していく過程の中で、心理臨床の専門性を理解する素地が形成されるのではないかと考えられる。

実習教育において指導者が実習生に対して行う指導とは、知識や技能について原理的な説明をしていくことよりも、実習を通して経験される実習生の個別な体験について、実感が伴う形で言語化していき、体験に輪郭が生まれ、その体験が内在化されていくまでの間を抱えるという要素も含まれているのではないかと考える。その意味において、指導者は自らの臨床実践で形成されてきている内的な心理臨床についての専門性について整理をして、自覚している必要があるといえる。つまり、外形的基準によって説明される心理臨床の専門性という部分は、実際にはそれを伝達していく指導者個人の基準枠を通して実習生に伝わっていくのであり、その伝え方はある種の関係性におけるプロセスの中で生成されていくのではないかと考えられる。

ところで、前述に引用した桑原（2010）は、心理臨床で展開している営みについて「動詞」を用いて説明している。動詞とは、「事物の動作、作用、状態、存在を時間的に持続し、また時間的に変化して行くものとしてとらえて表現する語」（広辞苑 第五版）とある。「動き」とは、ある地点と地点の間で動いている状態、あるいは、ある地点から志向性をもって動いている状態を連想させる。その意味で、心理臨床家の「きく」行為は、心理臨床家とクライアントの間を行き来するようなイメージが湧き、その往復が細やかに行われているほど、しっかりとした繋がりが生成されていく印象が浮かぶ。同時に、その往復が細やかになっていくことにより、心理臨床家はクライアントの心理的世界に微細に触れることになるとと思われる。その結果、心理臨床家はクライアントの内的世界をあれこれと「よむ」という行為が細やかに生じてくるのではないかと連想する。当初は心理臨床家もクライアントもお互いに相手がよくわからずにいる状態であるが、心理臨床家に自己を没入していくような聴き方が生じていくことによって、クライアントの内的世界が開かれていき、心理臨床家の「よむ」行為が緻密になっていく。

「よむ」ことによって、さらにその世界の広がりを察知することにもなるが、現時点での働きかけの中で了解したことを心理臨床家はいったん「かく」という行為により切り取り、記録化していく。

この場合の「かく」行為は、「書く」ことであるが、それはクライアントとの面接を終えた後に行う行為となる。実際に記録を書く場面においては、クライアン

トは目の前には存在していない。心理臨床家は書く際に改めてクライアントとの時間を思い起こし、そこでセラピストは内にあるクライアントとあたためて対峙することになる。

桑原 (2010) は、井筒俊彦の『『読む』と『書く』』から「真の書き手にとってはコトバ以前に成立している客観的リアリティなどというものは心の内にも外にも存在しない。書き手が書いていく、それにつれて意味リアリティが生きて展開していく」という箇所を示した上で、「書く」行為について心理療法に置き換えた場合、「これは、心理療法でいうならば、クライアントがあらかじめ言うべき実体的な語りをもっていて、それが心理療法の場でまるで書き留められるように報告されるのではないこととパラレルであるように思われる。心理療法における語り、実体的で客観的リアリティをもたず、心理療法という『場』で新たに意味が生成され、そこに新しい世界が生み出されていくことにこそ、心理療法の『力』があるのではないだろうか」と述べている。

このことを、実際にケースを担当してクライアントに対して何らかの心理的支援を行った際の実習指導に置き換えて考えてみたい。実習生は実習体験について実習後思い起こし、実習記録を書くという行為の中で実習中の行為を眺めなおすことにより追体験をしていくと考えられる。このように実習生は、あらかじめ担当しているケースを見直し、何らかの援助や働きかけをしている自分自身との対話を指導者不在の中で行っていく。この「ひとり」で行う記録を書くという行為は、思い起こしながら書いていく作業であり、独自のテンポや間が生じてくる。そして、ひとりで行うことで、実習中に体験した情動にひとりで触れていくことになる。生々しく恥ずかしくなるような気持ちや不安、恐れ、迷いといった気持ちも、ひとりで受け止めていくことになる。そして、そこで味わった感情は実習を行っていない時間も含めて、次の実習まで抱えていくことになる。実習での体験は、様々な思いを抱えていく孤独な体験といえる。このような営みを実習生は繰り返し積み上げていくことで、心理臨床家としてクライアントと向かい合うという孤独さを知り、心理療法において「新たな意味」が生まれてくる場を心理臨床家が提供していくことの困難さと責任について、想像していく感覚を得ていくのではないかと考えられる。

このように実習においては、実践現場での訓練だけではなく、その後の記録を書いていく時間も含めて、心理臨床を行う上での基礎となる体験をしていくと考えられる。この「きく」「よむ」「かく」の体験を丁寧に繰り返し積み上げていく鍛錬の機会を持つことが、その後の実践活動の礎になると考える。

割澤 (2016) は、臨床心理士養成教育を修了したばかりの初学者へのインタビューを分析し、初学者は教育・訓練過程において、「自分が感じることをサポートすること」「揺れ戻りの経路」の多様性に注意する

こと」「初学者の主體的な試行錯誤をサポートすること」「学習対象の選択と限定化に注意すること」を指摘している。この結果からも、初学者の実感をともなう感覚的な体験、揺れ動く気持ちを支えつつも、主体的に学習に取り組めるような余地を残した問いかけやコメント、自らをふりかえることで得られた気づきを踏まえた上での働きかけや課題提示、また、心理臨床の多様性を考えた場合に、実習生の関心が限局されてしまい、関心外の学習対象を排除しないように働きかけをしていくことが指導者には求められているといえる。

ここで想定されている指導者と実習生との関係は、実習生の主体性を支えていくような指導者の抱えが大切で、そのことを意識しながら指導者はどう問いかけ、働きかけていくかについて考え続けていくあり方であり、心理臨床家がクライアント対して示す態度と同様ではないかと思われる。ここでの指導者の存在は、実習生に対して専門的な知識や技能を解説していくような役割ということよりも、実習生が自らの内にある体験についてしっかりと見つけ、言葉に置き換えていけるように見守るという意味合いがある。時には指導者は、毅然とした態度で「問い」かけていき、実習生自身が自分という存在についてしっかりと意識させられるような経験も生じてくるであろう。このことは、師匠と弟子の関係の中で、師匠より時には厳しい態度で弟子が叱責されるような連想が湧いてくる。制度化された養成教育の中では、ある種の「厳しさ」をどのように言葉にして実習生に伝わるように言語化していくかという点について、指導者自身の中にも迷いや恐れがあり、苦悩するのではないかと思われる。実習生個人の背景も多様であり、必ずしも心理職になっていく動機について、十分自覚されているわけではない段階で実習に臨む者も出てくるであろう。

このように、心理臨床の専門性を習得していくために必要となる厳しさの側面について、指導者は実習生に対してどのような指導上の構造を作り、実習生がその指摘を受け止めていけるような関係をもち、適切な言葉や働きかけを行っていくのかという点も、心理臨床の専門性を教育指導していく上での課題になると考えている。

4 「省察する主体」を意識した学び

あらかじめ、心理臨床の専門性について、どのように初学者である実習生に対して教育を行ったらよいのかについて考えてみたい。

心理療法において心理臨床家が、クライアントとの関係性の中に留まることで心理的変容が起こる構造を作ることが重要であると述べたが、それは、外側から見ると何が起きているのか何え知ることができない。心理臨床家がどのような作業をクライアントと共に行っているのかという営みについては、臨床心理学を学んでいる実習生であったとしても目で見てとらえ

ていくことはできない。しかし、養成教育の中では指導者はこの点について実習生の理解に繋がっているように、実習生への教育が求められている。

公認心理師養成教育においては心理臨床の専門性の核となるクライアントとの関係性の形成、そのための働きかけについて、実習施設にて教員が直接指導にかかわっていくような実習は求められていない。そのため多くの大学が臨床心理士養成で求められているケースを担当する学内実習を実施することや事例検討などを実施することを通して、教員が実習生の担当しているケースを知り、直接、スーパーヴィジョンを行っていく指導の機会を作ることで、心理臨床の専門性についての理解が深まるように教育の機会を準備していると考えられる。

ところで、クライアントと関わるという実践を通しての学びについて、実践知の伝達という観点から考えてみたい。実践知 (practical intelligence) について、楠見 (2012) は「熟達者 (expert、エキスパート) がもつ実践に関する知性」と定義し、熟達者については、「ある領域の長い経験を通して、高いレベルのパフォーマンスを発揮できる段階に達した人をさす」としている。そして、「どんな人でも、よい経験を積み、仕事の場で、実践知を獲得できるといふとらえかたもできる」とし、その学習過程についてを「熟達化」という言葉で説明している。

実習教育を行う指導者は心理臨床の実践を通じた知識やスキル、態度や倫理意識といった実践知を有して、さらに臨床実践の熟達を目指して日々真摯にクライアントと向き合い研鑽を続けているともいえる。指導者は心理臨床の実践を積み重ね、熟達をしていこうとしている者であり、心理臨床についての知識や技能、態度といったものの内容について、指導者自らの内にある認識を解明し、自らの臨床行為について一段高い位置からとらえなおそうと省察していると考えられる。そして、その体験を下地にしながら、実習生への関わり方や実習生へのコメントを考えているといえる。

したがって、実習生は指導者の心理臨床への向き合い方という点と、指導者が自身の臨床心理行為をどのようにとらえなおして、クライアント理解を検討しているかという点に実習を通して触れる機会がもてるであろう。

先にも触れたが、この点において重要なことはスーパーヴィジョンである。実習で担当するケースとのかかわり体験、実習指導者との指導の中で感じる体験について、実習生が意識的に再度なぞり返していく中で、自らの行為や指導者より向けられた言葉の意味について安心しながら捉えなおす機会が重要になるからである。スーパーヴィザーは、実習生の内的体験が言語化されていくまでのプロセスを支える存在といえる。また、実習教育においては実習担当教員の存在も大きい。実習生との関係においては教員として指導をし、また、評価を行っていく立場も有するが、実習先

と実習に関する調整を常に図りながら、安全に実習が展開するように調整し構造化を図っていく役割がある。実務と教育の分離によって失われた抱えの機能をこのような重層的構造を作ることによって、補っていると考えられる。

ところで、具体的に実習生が実習体験を素材に心理臨床の専門性について繋がっていくような実感をとまなう理解を深めていくように学習するには、省察学習という方法について理解する必要がある。いわゆるふりかえりによる学習であるが、これは単に自らの行為について思いおこし、反省をしていくという意味ではない。藤沼 (2010) は、ショーンの「専門家の知恵」を引用しながら、「実践する専門家は自分のそれまでの知識や技術、能力、価値観を超える問題に直面した時、不安や戸惑いを感じる。この状況を打破するために、それまでの経験を総動員して何らかの行動を起こし、直面する状況に変化をもたらす。問題を何とかしのいだ後に、今回直面した状況の変化を評価し、教訓 (実践の理論) を導き出す。この繰り返しによって、『状況と対話』し、『行為の中の省察』を通じて、専門家は自ら学び、解決策を身につけ、発達していく」とし、省察的実践家について説明している。

実習生が省察の仕方について習得をめざしていく点としては、この「行為に基づいた省察」 (reflection on action) という点であろう。つまり、「あのことはどのような意味があったのか」「あれはいかなる事態と理解したらよいのか」というテーマについてふりかえることであると考えられる。このことは、ひとりの中での作業としても重要であるが、複数の人たちと共にその事態の意味合いについて話し合うことの意義も大きいと考える。このようなふりかえりをしていく中で、自分が体験したことの内容を改めてとらえなおすことができ、その意味合いについて説明できるようになるのではないかと考えるからである。そして、自分の実践に基づき、考えがまとまっていく体験を得ていくことができるようになる。その結果、次にどのような事柄を意識して実習に取り組んでいったらよいかという新たな課題が見えてくると考えられる。この次の課題について意識した上で実習中の自らの行為を省察していくことが大切なのである。この感覚について習得していくような経験を行うことが、実習における省察学習ではないかと考えている。

山口 (2007) は、医学教育を例にあげながら、現代は専門職観の大きな転換期にあり、専門職の養成は、「徒弟修業的自己形成モデル」「技術的熟達者育成モデル」を経て、「反省的実践家モデル」へと変わろうとしていると指摘している。山口 (2007) は、『反省的実践家』の特徴は『省察』にある。『省察・省察的であること』は、問題状況に巻き込まれている専門職自身を含む当事者間の協働的關係の構築を目指し、専門職が内属するコミュニティ在り方の問いなおしを目指すとしている。

個人心理療法でも、コミュニティにおける心理的支

援であっても、心理臨床家自身が心理的支援を必要としている対象に働きかけをしながら、その関係性の中で見えてくる多様な臨床的問題について、何をどのように取り上げていくかという判断は、自らの心理的支援として取り組める範囲を見定めていくことであり、全体状況について見渡す中で心理的支援として取り組む内容やテーマを設定していくことであるといえる。つまり、そこには心理的支援を行う心理臨床家が支援の対象となるクライアントとの関係性の中に身を投じて巻き込まれていくことで、その事態から何かをとらえ、それを言葉にし、クライアントに対して伝え返していくことの繰り返しの中で、その範囲が定まってくると考えられる。これは、心理臨床家が一方的に範囲を設定していくのではなく、クライアントとの対話を繰り返していく中での協働作業になっていくともいえる。その意味で、心理臨床家もクライアントと同様に行為の主体者であり、心理臨床家自身が働きかけていった行為について、ただ反省をしていくのではなく、心理臨床家はクライアントとの対話をしていく行為の最中を意識的にとらえていく必要があるといえる。このような対話のプロセスは、「行きつ戻りつ」といった過程であり、情動的にも揺れ動く体験を伴う場合があると考えられる。両者にとって腑に落ちる形で言葉にしていき、共有するまでの体験過程を保っていける関係性も心理臨床の専門性なのではないかと考える。そして、以上のような感覚に通じていくような経験について、実習生は指導者との関係の中においても経験していくと考えられる。

実習でのふりかえり過程とは、その後の臨床実践での臨床感覚に通じていく萌芽となる体験になることが大切ではないかと考える。実習を通して体験するあらゆる事態の中で、どのような事柄に自分の注目がいき、それをどうして意識したのか、それを第三者に対してどのように説明すれば伝わると考えるか、その上で、それらの発見や課題に対して何をどうしていきたいと考えるかといった行為が実習指導における省察になるのではないかと考える。

実習中にうまく言葉にしていけることができず、もやもやとした感覚が生じることがある。それを言葉にして語っていけるようになる過程を支援していくことは、指導者の役割になるのではないだろうか。言葉にしていくという体感を得ていくことは、枠を定めていくという手応えを得ていく体験であり、そのことによって、臨床の場における心理臨床家の役割や立ち位置について自覚し、自らが引き受けていける臨床行為の範囲について考える経験を実習生は学習していくのではないかと考える。

5 教育メディアを用いた臨床実習の可能性について

現在の臨床心理学教育は「講義→演習→実習→演習」といった手順で展開されている。実習は講義で学

習した内容を踏まえ、実践現場で実際に経験することで講義での学習内容と実践を繋げていくことが期待されている。しかし、心理臨床の専門性について理解していけるように実習生が学んでいくためには、心理臨床の営みの中心となる「きく」「よむ」「かく」という行為そのものを行っている自分自身を意識することが大切になる。

実習教育において、実習生は単に担当するケースに関わっていくだけでは、心理臨床の専門性について学習する経験には繋がっていかない。事前学習とその指導、実習後に行われる実習活動のレポート作成と指導、実習体験について実習生同士報告し合い、ディスカッションを行うなどのふりかえり学習や、指導者から指導を受けていくといった体験を持つことで、心理臨床の専門性について考えていくための観点が学習されていくのではないかと考えている。

大学院でケースを担当する実習ではクライアントと実際に向かい合って座ることから始まる。実習生は面接の場を作り、クライアントの存在を感じつつ、向かい合って座るといった構造を50分なり、60分なりの間保つことが求められる。その中で、目前にいるクライアントへの対応を行いながら、同時に自分の心の中で何が生じてくるのかという動きをモニタリングでき、自らの身体感覚を把握しながら自分のこころの内側で起こっているか何かについて考え、言葉が生まれてくるプロセスに自分自身がしっかりと付き合うこと、これが心理臨床の専門性を理解していくための基礎となる体験ではないかと考える。

心理臨床の営みは、生身のからだをお互いに向きあっていく関係性において成り立っている。心理療法の場では、心理臨床家とクライアントは生身の体を向かい合わせているだけで、心身に反応が起こってくる。そこでの体験を言葉にしていく過程で生じてくる心身の感覚やイメージというものについても注視していくことがクライアント理解に繋がっていく。

成田(2014)は「人間の経験は、言葉にされる以前はどこか漠然としてあいまいなもので、言葉によって定着されて初めて明瞭になる。経験を言葉にし、言葉になった経験をあらためて見つめる。例えば不幸に直面した時の悲しみを言葉にすることで、その悲しみに形を与える。そうすることで、その悲しみを他者にも伝えることもでき、自身の心の内に受け入れることもできるようになる」とし、体験を言語化していくことが、心理臨床の基底にあるとしている。そして、体験を言語化していく上で欠かすことができないものが、イメージである。岡(2003)は、「死にたいと語るクライアントの言葉の響きとそれが喚起する不安なイメージの渦からセラピストが逃れようとしたら、相手の命を救うことはできない」とし、「イメージと言葉は心理療法の命である」と述べている。つまり、心理臨床家は、クライアントとの関係の中で生じるイメージに対しても、真摯に向かい合っていける心的構えが必要になるのである。

このように、心理臨床の営みは身体感覚も含んだ直接性の世界から生まれてきていると考え、なんらかの教育メディアを用いた方法だけの学習では、心理臨床の専門性について習得していくことは実現できないのではないかとと思われる。ただし、その専門性に通じるような基礎的な感覚を得ていく体験については、教育メディアを活用していくことにより可能な点があるのではないかと考えられる。

対面での演習における教育メディアの活用としては、模擬面接を行い、その様子を録画して検討していくふりかえり学習などは既に行われている。また、実習教育においては事前事後学習の部分での活用が考えられるであろう。事前学習では、実践現場の実習指導者から実習施設の概要や実習への心構えなど実習準備に向けての指導を受けていく点での活用が考えられる。例えば、実習施設に関する情報について調べていき関連する内容について視聴した後に、どのようなイメージを得たり、新たに知ったことを共有していったりする過程について、メディアを用いてオンライン上でも実施していくことは可能かもしれない。

また、事後指導において、実習施設を見学した後にそこでの学びについて討議するといった手段への活用も考えられる。例えば、ふりかえりを行っていくプロセスには、個人で実習体験についてまとめていく段階とグループになり体験について語り合い、お互いの実習経験から自らの課題点を明確化していき、次に向けた実習課題を意識化していくというリフレクションを行う段階がある。いずれについてもオンライン上で双方向性を伴う学習活動ができる可能性がある。しかし、学生同士の対話体験としては空間を共有した対面による直接的体験ではなく間接的体験であり、その体験の質には違いがあるとも考えられる。

ところで、対面による心理学教育の授業改善を目的に映画を教材として使用し、学生からの評価を分析した米谷（1995）の報告によると、「メディア使用は、受講者の構えや感性の正しい把握と、それに基づく適切な導入が前提となる」と説明している。教育メディアを活用した授業をオンライン上で行っていく際は、さらにわかりやすく何を意図しているのかという学習目標についてガイダンスを丁寧に行う必要があると考えられる。対面の授業においては、教える側は受講する側の全体の様子を見渡し、適宜、受講者の理解度を確認したり、説明の仕方に工夫をしたり、受講者の授業への意欲が損なわれないようなテンポ感や場づくりといった調整を行いながら授業運営をしている。しかし、例えば、webを用いた同期授業を実施するには、受講者個人と全体状況の把握をしていくことが難しい。受講者の数は、授業の質を規定してくる。受講者数が多いほど全員が画面表示されにくくなる。仮に画面に映される人数を多くできたとしても、ひとり一人の姿は小さくなるため、その様子について詳細に把握していくことが難しい。物理的な画面の分割は、web上での関係形成にどう影響をしていくのかという点

も、検討課題となるのではないかと考えられる。

また、webを用いた授業においては、何をどうするかといった一つの課題の取り組み方について、分かりやすく手順を示して説明をしていくことに注意が行きがちになると思われる。その結果、教える側も学ぶ側も、課題に取り組む際の手続きにエネルギーを費やすことになる。そして、いま取り組んでいる課題が授業全体のテーマにどのように繋がっていくのかという意図を受講する側がしっかりと意識できている場合と、そうではない場合でも教育効果に差が出る可能性があると考えられる。課題全体を統合させて授業テーマに沿って理解をしていくことや、教える側がこの課題において意図している目的を意識しながら、課題に取り組むということが滞るということもあるのではないかと考えられる。

また、実習教育においてメディアの活用を検討していく場合に、視聴覚教材という画像や動画素材の検討以前に、授業や実習教育全体の中での役割について授業計画段階で検討していくことが必要ではないかと考える。実習教育において視聴覚教材を用いることの効用について受講者が何をどのように感じ取り、何を学んでいるのかという点について、受講者側の視点で検討することと、その上で実習教育全体の計画の中でどう位置付けていくことができるのか、その意義についての検討を行うことなどが当面の課題になるのではないかと考える。

臨床心理学教育においては、生身の人間同士が対面するプロセスの中で生じてくる関係性について検討し、省察していくことが求められる。それは、心理臨床の専門性について考えていくことであり、その部分についてメディアを用いるのみで教育をすることは、心理臨床の専門性もつ性質が成り立つ条件を考えると困難といえる。単に課題として視聴覚的経験を与えていくことだけでは、臨床心理学教育で扱おうとしている関係性のテーマを考えていく素材としては不十分ではないかと考える。しかしながら、課題となる視聴覚的経験を自らがどのように感じ取り、どのようなところの反応が起きて、それをことばとして説明できるように努めていくといった言語化についてのプロセスを意識して行う学習であれば、web上での授業においても心理臨床の専門性に通じていける基礎学習になる可能性があるのではないかと考えられる。

また、webを用いたオンライン授業においては受講する学習者に対して、授業運営についての説明を対面授業よりも丁寧に行う必要があると考える。web授業を行う上での「約束事」を具体的に確認して、様々なトラブルが生じた際でも円滑に授業が展開できるように準備する必要がある。これは授業の「枠組み」を教授者と学習者が共有することを意味している。しかし、状況によってはその枠組みをめぐって話し合い、設定し直していくという柔軟な対応が求められるかもしれない。このような授業枠組みの再設定をめぐる協議は、臨床心理学教育においては意味があると考え

る。それは、心理臨床家とクライアントが心理面接の設定をめぐり話し合う行為に通じるのではないかと思うからである。つまり、そこには原則を変更せざるを得ない困難事態があり、それをどう捉え、どのように対応していきたいかについて、いまおかれている現実状況の認識をめぐって話し合いが必要になっているからである。その話し合いは、ある判断や結論に至るまでの過程であり、その話し合いがどう展開していかるといふ部分に両者の関係性の性質が凝縮されてくるのではないかと思われる。そして、そこでの教授者の態度や配慮が具体的な行為においてどう示されているのかという点から、学習者は人との向き合い方について学習するのではないかと思われる。

最近では授業前に動画による学習を行い、対面授業において課題、演習、実習に取り組むという反転授業の方法が注目されているが、臨床心理学教育において教育メディアの活用可能性を検討する場合は、教授者が授業形態による学習目的の設定や教育メディアをどのように活かしていけるツールと意識していて、教育効果として何を意図しているかという点からの検討も大切になるのではないかと考える。

そのためには、コミュニケーション媒体としてのメディアの性質や機能を明らかにする必要もあるであろう。そして、何よりも心理臨床の専門性を習得していく際の熟達化プロセスについて探究されていく必要があると考える。そこから、初学者の実習教育に対して求められる内容について検討していくことが可能になり、教育メディアについて検討していく視点も得られるのではないかと考えるからである。

文 献

- 有光成徳 (1992) 視聴覚教育メディアの活用 日本視聴覚教材センター 8
- 築地典絵・松浦ひろみ・稲塚葉子 (2016) カウンセリング実習における体感することを重視した取り組みについて 京都女子大学発達教育学部紀要 12 49-57
- ドナルドショーン (著) Donald A. Schön (原著) 佐藤学・秋田喜代美 (翻訳) (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
- 古田雅明・中田香奈子・栗田麻美 (2019) 精神科臨床心理実習における教育目標と実習生の学び 実習記録のテキストマイニングから 大妻女子大学人間生活文化研究所 791-798
- 藤沼康樹 (2010) 省察的実践家入門省察的実践家 (Reflective Practitioner) とは何か—総論 日本プライマリ・ケア連合学会誌 33 (2) 215-217
- 伊藤直文・村瀬嘉代子・塚崎百合子 [他] (2001) 心理臨床実習の現状と課題—学外臨床実習に関する現状調査 日本心理臨床学会 誠信書房 心理臨床学研究 19 (1) 47-59
- 井筒俊彦 (著) 若松英輔 (編集) (2009) 読むと書く—井筒俊彦エッセイ集 慶応義塾大学出版会
- 河合隼雄 (1975) カウンセリングと人間性 創元社
- 河合隼雄 (1992) 心理療法序説 岩波書店
- 神田橋條治 (1997) 対話精神療法 初心者への手引き 花クリニック神田橋研究会
- 川原健太郎 (2015) 教育メディアの定義に関する一考察 早稲田大学教育・総合科学学術院 学術研究 (人文科学・社会科学編) 63 119-134
- 新村出 (編) (1998) 広辞苑 第五版 岩波書店
- 公益財団法人日本臨床心理士資格認定協会 “指定大学院の概要” <http://fjcbcp.or.jp/jigyounaiyou/jigyou-2/> (参照2020-10-1)
- 楠見孝 (2010a) 大人の学び—熟達化と市民リテラシー 渡部信一 (編) 佐伯胖 (監修) 「学び」の認知科学事典 大修館書店
- 楠見孝 (2010b) 批判的思考と高次リテラシー 思考と言語 現代の認知心理学 3 北大路書房
- 楠見孝 (2012) 実践知と熟達者とは 金井壽宏・楠見孝 (編) 「実践知」—エキスパートの知性 有斐閣 4-31
- 桑原知子 (2010) カウンセリングで何が起きているのか—動詞でひもとく心理臨床 日本評論社
- 牧剛史 (2014) 臨床心理士養成プログラムにおける実践知の重要性 佛教大学教育学部論集 25 25-34
- 三谷真優・永田雅子 (2017) 心理臨床家の熟達化に関する研究動向 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学 64 119-126
- 中村博文 (2005) 臨床心理士養成課程における実習に関する一考察 本質と成立の条件 心理臨床家アイデンティティの育成 鐘幹八郎 (監修) 川畑直人 (編著) 創元社 115-126
- 成田善弘 (2014) 精神分析とことば 心理臨床の広場 13 14-15
- 岡昌之 (2003) イメージと言葉を生かす知恵 臨床心理学 14 155-159
- 下山晴彦 (2000) 心理臨床の基礎 1 心理臨床の発想と実践 岩波書店
- 下山晴彦 (2001a) 臨床心理学とは何か 下山晴彦・丹野義彦 (編) 講座臨床心理学 1 臨床心理学とは何か 東京大学出版会 3-26
- 下山晴彦 (2001b) 日本の臨床心理学の歴史と展開 下山晴彦・丹野義彦 (編) 講座臨床心理学 1 臨床心理学とは何か 東京大学出版会 51-72
- 下山晴彦 (2001c) 臨床心理学の専門性と教育 下山晴彦・丹野義彦 (編) 講座臨床心理学 1 臨床心理学とは何か 東京大学出版会 73-98
- 下山晴彦 (2001d) 臨床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 1 臨床心理学とは何か 東京大学出版会 191-212
- 下山晴彦 (2003) 臨床心理実習の理念と方法 臨床心理学全書 4 臨床心理実習論 誠信書房 2-36
- 下山晴彦 (2010) 臨床心理学をまなぶ①これからの臨床心理 東京大学出版会
- 鈴木優佳 (2018) 心理臨床の専門性をめぐる概観と特殊性—実践の内側からみる専門性に着目して— 京都大学大学院教育学部研究科紀要 64 165-177
- 高橋寛子 (2017) 心理臨床教育における体験の言語化とその意義—TAEの'Dipping & Crossing'による俯瞰化・普遍化・構造化— 山梨英和大学紀要 16 1-14
- 田中康裕 (2009) 10章 臨床心理実践の専門家になるために必要なこととは?—専門性と訓練 伊藤良子 (編) 臨床心理学—全体的存在として人間を理解する ミネルヴァ書房
- 割澤靖子 (2016) 臨床心理士指定大学院における学生の学習プロセスの個人差に関する研究 教育心理学研究

64 41-58

米谷淳 (1995) 授業改善に関する実践的研究 1. 心理学
一般教育におけるメディアの活用 大學教育研究 3
43-58

(2020年10月30日受理)