

臨床心理面接ケース担当実習に関する一考察

A study of training as a therapist at the
counseling center of graduate school.

青木 佐奈枝

(東京成徳大学)

Sanae AOKI (Tokyo Seitoku University)

要 約

本研究では、臨床心理士育成のためのより効果的な教育プログラムを形成する試みの一つとして、学内臨床実習—特に指定大学院に設置されている心理相談室でのケース担当実習が大学院生に及ぼす影響を13事例をもとに検討した。学内臨床実習（心理相談室ケース担当）準備時期から終了時期までの約1年半の学生の変化を質的に検討したところ、学生の悩みの変化より4つの時期に分けられた。第一期（面接開始前）には、心理面接への予期不安が示された。続く第二期（面接初期）には、自分が抱いていた面接イメージと実際の面接のギャップに対する戸惑いが見られた。第三期（面接中期）になると、心理面接の意義や自らの資質について深く悩むようになっていった。第四期（面接終期）には、終結・引継ぎを行なう中で心理面接者としての責任と自覚について考えを深めるようであった。心理相談室でのケース担当は、修了要件を満たすための必修科目であるとともに、実践でもある。この実習は、面接に必要な技能ばかりではなく、臨床家としての自覚や責任を学生が学んでいくよい機会になっているように思われる。実習学生をいかに支援していくかが臨床心理士育成に携わる大学側の課題といえるかもしれない。

キーワード：臨床心理士、大学院生、内部実習

I. 問題と目的

臨床心理士の社会的な認識度がここ10数年ですます高まり、臨床心理士を養成する指定校大学院の数も全国で150校を超えた。このような状況の中で、近年、指定校に課された解決課題の一つに臨床心理士の質の確保および教育体制の向上がある。これは、「一定の技量を持った臨床心理士をどのように育てるか（藤原, 2003）」—すなわち、臨床心理士の質をいかに維持し、向上させるかという問題である。というのも、この10余年、臨床心理士志願者の増大により、指導担当教員数

に比して指導される側の数が圧倒的に増え、以前の教育指導体制では十分な教育が行き届かない事態が生じている。「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」という旧来の個別的な指導・教育は難しくなり（神田橋, 1997）、臨床心理士の養成方法が大きく変化してきた。臨床心理士指定校大学院においては、日本臨床心理士資格認定協会の指針を基に、様々な臨床心理士養成のための試みがなされているが、全体としては効果的な教育や実習の有様を模索している時期とってよい。

このような現状を受けて、臨床心理士養成大学院の教育カリキュラムに関する研究や報告がなされているが、その大半を占めるのが大学院教育全体を見直すタイプの報告である。これらの報告はその視点から大きく二つに分かれる。一つは、臨床心理士養成をする立場からの視点で報告されたものであり、指定校大学院の役割やその教育体制の現状と今後の展望など我国における状況を概観したもの、よりマクロな視点から述べた報告（畠瀬ら, 1999；藤原, 2002；2003；松田ら, 2006）である。また、もう一つは、養成される立場からの視点を取り入れたもの、すなわち、大学院生や修了生に対する実態調査をもとに大学院教育を見直した報告（深津ら, 2001；田畑, 2006a, 2006b；青木, 2008）である。一方、近年、大学院においてなされた教育プログラムの一つ一つの内容に注目し、その効果を細かに検討した報告も増えてきた（葛西, 2000；金沢, 2002；松原, 2004；唐沢, 2005；山田, 2007；井上, 2008）。しかし、これらの報告は講義に関するものが多く、大学院教育の中で今後特に力を入れるべきと強調されている「実習」に関する研究は、伊藤ら（2001）の学外実習に関するものや中原（2006）の学内・電話実習に関するものなどいくつかあるも数少ない。特に学内実習－大学院に設置されている心理相談室におけるケース担当実習に関する研究は極めて少ない。

そこで、本研究では、臨床心理士育成のためのより効果的な教育プログラムを形成する試みの一つとして、学内臨床実習－特に指定大学院に設置されている心理相談室でのケース担当実習が大学院生に及ぼす影響を事例をもとに検討する。学内実習として心理相談室でケースを担当した学生を事例として捉え、ケースを担当する中で生じた様々な事象およびそれを受けての学生自身の変化を時系列的に追い、質的に検討した。また、それに対してどのような支援が必要かについてもあわせて検討することを本研究での目的とした。

II. 方法

1. 対象者

X年～X+3年の4年間に関東近郊のA大学大学院心理学研究科において、学内臨床心理実習として心理相談室における面接ケースの担当を行った修士課程学生13名。対象者の詳細は Table. 1 の通りである。

Table 1 対象者概要

		担当数	中断数
事例A	男	2	1
事例B	女	1	0
事例C	女	2	0
事例D	女	2	2
事例E	女	1	0
事例F	女	2	1
事例G	女	1	0
事例H	男	2	1
事例I	男	2	2
事例J	男	2	2
事例K	女	1	0
事例L	男	2	1
事例M	女	1	0

2. 期間

学内臨床心理実習（心理相談室におけるケースの担当）開始直前の修士課程1年次（12月～）から実習の終了する修士課程2年次（翌3月）まで。

3. 方法

各対象者（以下、学生とする）の学内臨床実習（心理相談室ケース）経過記録および指導記録を分析した。

いずれの学生も週1回1.5時間以上の学内臨床実習指導（心理相談室担当ケースについての指導を目的とする事例検討機会・2～5人までの小グループで行う）を受けている他に、学生の希望や担当

ケースの状況に応じて個別に指導を受けている。また、各学生は自らの担当したケースについて全体事例検討会におけるケース発表の機会を年1回与えられている。

Ⅲ. 結果と考察

学内臨床実習（心理相談室ケース担当）開始直前・準備時期から終了時期までの間に、ケースを担当する中で生じた学生の変化を質的に検討したところ、特に学生の悩み方に変化が見られ、悩み方の特徴より4つの時期に分けられた。各時期の学生の特徴・変化については以下の通りである（Table 2 参照）。

1. 心理相談室ケース担当前（修士課程1年、12月頃～修士課程1年、3月頃）

A大学大学院心理学研究科においては、修士課程1年次の後期（11月中旬～後半）に、臨床心理実習指導担当教員が決定する。学生が心理相談室において担当するケース（学生にとってのイニシャル・ケース）が決定するのは翌年1月以降であるが、それまでの間に全員の学生が「ケース担当の事前準備として何をどのように行ったらよいか」について尋ねるために、自発的に指導担当教員の

もとを訪れている（事例A～M）。その際、指導担当教員からは①A大学院で実習前に読むよう指示されている指定課題図書5冊の熟読のほか、②臨床心理学関連の専門誌に掲載されている事例報告をできるだけ沢山読むこと、また、③臨床心理士有資格者である心理相談室相談員のインタビュー・レコードを読むことなどが勧められた。①の指定課題図書を読むことはほぼ全員の学生が事前に行っていたが、②③などそれ以上の事前準備については実際に行動に移す学生とそうでない学生は二分されており、学年ごとにその傾向は偏りがある。臨床実習グループ内に、与えられた課題以上に自発的に事前準備をしようとする学生が一人でもいると他の学生は影響を受け、個別に指定課題図書を読むだけではなくグループでも、学術専門誌に掲載されている事例報告や専門書を読んで勉強会を行う傾向があった（事例I～L）。事前準備を個別のみならずグループでも行った学年は、ケースを担当した後も定期的な学内臨床実習指導（心理相談室担当ケースについての指導を目的とする事例検討会）の他に、学生たちのみで自発的に集まり、各自の担当ケースについて更に検討会を行っていた。事前準備の段階における学生主導のグループ学習体制はその後の実習期間においても学生の自発性を促進させ、自らのケースのみならず他者

Table 2 各時期の学生の変化

時 期	ケース担当前 (MC 1. 12～3月)	初 期 (MC 2. 4～7月)	中 期 (MC 2. 8～11月)	終 期 (MC 2. 12～3月)
実習の流れ	・実習指導担当教員および実習グループの決定 ・引継ぎ	・1事例目の担当	・事例検討会での発表 ・2事例目の担当	・引継ぎ ←修士論文作成 ←就職活動
テーマ (学生に生じたこと)	・予期不安と面接への期待	・事前イメージと実際の臨床のギャップ	・面接の難しさの認識 ・自分の問題の顕在化	・終結と心理士の責任
支 援	①基礎を学ぶ・事例に触れることの奨励 ②学生を支える枠組みを作る	①面接の目的の再確認 ②見立てと介入の再確認	①悩むことを支える	①自覚・責任を促す ②①を支える環境を作る

のケースについても関心を払う姿勢を引き出した印象があった。

しかし、学内実習に向けて、事前に積極的に学習行動を起さなかった学生も、自らが担当する相談室のケース決定後には、インタビュー・レコードやケース・レコード（引継ぎケースの場合）を読み込み、指導担当教員やインテイクである非常勤相談員に不明な点を尋ねに行くなど自発的に動き始めた。この時期の学生からの質問は以下の2つが多かった。①初回面接の設定に関すること（例：「面接開始前にクライアント（以下、Cl.）にどのように連絡をとったらよいか」「初回面接では何をしたらよいか」「治療契約では何を伝えたらよいか」「どんな服装をしたらよいか」）、②Cl.やケースの内容に関すること・インタビューの情報をどう読み、見立てを行ったらよいかに関すること（例「このCl.の問題は何故生じたのか」「このCl.はどのような人なのだろう」）。全般的に、②と比較して①の質問が多かったことから、イニシャル・ケースを前にした学生は、Cl.がどのような人であるか、何に困っているかなどケースの内容よりも、自分がセラピスト（以下、Th.）としての形式的な行動が取れるかどうかにもまず注意が向くようである。すなわち、Cl.の問題が何たるかを全く無視することはないにしても、それよりもTh.としての自分の行動に注意が向き、そちらで頭が一杯になりがちな印象がある。また、①や②の質問を通しての実習指導担当教員とのやり取りにおいて、多くの学生から語られた内容は「自分に面接が果たしてできるであろうか」「面接が上手く行くか」などが圧倒的に多く、イニシャル・ケースに対する予期不安が顕著に見受けられた。また、予期不安がはっきり言語化されない場合も「緊張する」「何となく落ち着かない」などは語られた。その一方で、一部の学生からは「1年間大学院で学んだことを早く実践してみたい」「とにかく、面接を早くやってみたい」「楽しみです」など面接（実践）への期待も示された。特に

前ケース担当学生や教員から「このケースは〇〇さんをお願いしたい」など後任者として指名された学生は期待をかけられた喜びからか「早く面接を担当したい」「期待に応えたい」などイニシャル・ケースを担当する動機付けが高まる印象は受けた（事例A・G）。しかし、イニシャル・ケースを前にして主に不安を強く訴える学生も主に期待を示す学生も、どちらか一方のみを訴えるということは少なく、一人の学生の中に不安と期待の両方が混在している印象は受けた。

2. 心理相談室ケース担当初期（修士課程2年、4月頃～修士課程2年、7月頃）

心理相談室ケースの担当開始直後1ヶ月の間にほぼ全ての学生に多かれ少なかれ動揺が示されたが、その動揺の内容は大きく以下のように分類することができる。①基本的な面接の約束事・枠組みを一生懸命守ろうとした結果としてのCl.との不具合。すなわち、教科書に書いてあった、あるいは授業で習った面接のやり方を忠実に遂行することに夢中になり、目の前で展開されている個別のケースの状況が見えなくなったが故に、Th.としての学生の行動が実状と合わなくなってしまった結果、生じた動揺。例えば、「Cl.が時間なのに話し止めてくれなくて、焦った。終わりの方はCl.が何を言っているのかわからず、何も考えられなくなってしまった（事例B・C・F）」「いつも使っている面接室が予約ができなかった。部屋を変えたら駄目だと習ったのに……（事例C・D・E）」「Cl.が予約変更をしてくれと言ってきたが、曜日や時間を動かして面接の枠組みが壊れないであろうか（事例A～C、E～H）」などである。また、②Cl.の質問に答えられないことからの自信喪失や焦りによる動揺。専門家なのだからCl.の質問に全て応えなければと面接自体がCl.の問題を考える場ではなく答えを出す場に摩り替わってしまった結果、生じた不具合も見受けられた。例えば、「Cl.にどうしたら良いでしょうと聞かれ

て即答できなかった」「カウンセラーなのに答えが出せなかった(事例A・D・G・H)」などである。また、③Cl.に情緒的に巻き込まれてしまい動揺を示す者もあった。例えば、「面接の中で自分が泣いてしまった」「Cl.に尋ねられるままに自分のことを話しすぎた」「何とかしてあげたいと思うのにできない(事例E～H・M)」などである。その他、④心理面接の意味が見出せず、自分の役割の混乱が生じた末の動揺も見受けられた。これは、心理面接で自分は何をしているのか、Cl.は何しに来ているのかその意味が見出せなくなった結果の混乱がほとんどであった。例えば、「このCl.には面接なんて必要ないのではないか。普通の会話と変わらない」「このCl.は何のために来ているのだろう。終結で良いのではないか(事例C・E・F・G・J)」などである。一人の学生の中に同時に複数の動揺が混在する場合もあれば、ある種類の動揺が過ぎた後に別の種類の動揺が生じる場合もあった。しかし、これらの動揺の基盤にあるものは「学生が今まで考えていた面接(学生の頭の中にある面接イメージ)」と「実際に目の前で展開されている面接(現実)」とのギャップであるという点は共通している。①～④の動揺は、一見、表出型は異なるものの、そのいずれもが実際の心理面接においてCl.といった現実の人間を目の前にして、心理面接とは何をするためのものか、何をしたらよいかなど、心理面接の目的やTh.としての自分の役割など根本的な問題がわからなくなり、混乱している様子の反映のように思われた。また、ケース開始前の学生の心理面接イメージと実際の面接のギャップばかりではなく、インタビュー記録(教員や非常勤相談員が実施)や前任Th.の面接記録など他の相談員から得た情報と自分が心理面接を通して得た情報とが自分の中で結びつかないことによる混乱を示した者もいた。

3. 相談ケース担当中期(修士課程2年、8月頃～修士課程2年、12月頃)

1) 面接の継続と中断

今回、対象となった学生は、修士課程2年になる3、4月頃に前任者からケースを引き継いだり、新たにケースを開始した者が多かったが、そのケース経過は様々であった。学生の担当ケース経過については以下のように分類される。①ケース開始直後の中断・実習初期の中断。ケース引継ぎ後、あるいはケース開始後1～3回程度の面接の後、Cl.が面接に来なくなってしまった場合。この中には連絡がなく自然中断となったケースも、Cl.から直接あるいは電話ではっきりと「面接をやめたい」と中断の申し入れがあったケースも含まれる(事例D・H・J)。また、②ケース開始後しばらく継続した後の中断・実習中期の中断。ケース引継ぎ後、あるいはケース開始後、概ね10回程度面接が継続するが、その後Cl.が面接に来なくなってしまった場合。この中には連絡がなく自然中断となったケースも、Cl.から直接あるいは電話ではっきりと「面接をやめたい」と中断の申し入れがあったケースも含まれる(事例A・F・I・L)。そして、③継続である(事例B・C・E・G・K・M)。

担当ケースが中断した学生(7名)は、その中断が①初期の中断であっても、②継続後の中断であっても、ケース中断直後に、中断事実について実習担当教員に報告はすれども、そのケースについて見直したいとケース検討をすぐに申し入れた者は1名(事例J)のみであり、中断後1ヶ月以上経ってから(人によっては半年以上後)にケースの見直したいと申し入れる者が多かった。中断ケースを経験した直後に学生たちから語られる内容は中断事実を重く受け留めているといったものであることを考えると、中断直後より、学生個人の中で何故中断になったのかについて考える作業が持続的に行われているが、他者にそれを言語化しながら具体的に見直すという段階に至るまでには少し時間が必要なのかもしれない。中断ケース

を体験した者のほとんど全てが、中断の理由を自らの技量に帰属し、ショックを受けている（人によってはショックのあまり、何が起こったのか振り返るまでに時間がかかっているようであった）。ただし、①初期に担当ケースが中断になった学生と②面接継続後に担当ケースが中断になった学生との苦悩の仕方は若干異なる印象を受けた。すなわち、面接がある程度継続した後に中断となった学生は、より多くの面接情報があるため、面接中断に至るまでに生じた事象や Th. である自分の言動、Cl. である相手の言動などを様々な方向から振り返ることがより多くできるように思う。このため、ケースについて振り返り始めた直後の悩みや混乱は強く、人によっては自分の内的問題に悩みが波及し、心理職として今後やっていけるかどうかなど自らの進退にまで及ぶ者もあった。しかし、ケースの経過を実習担当教員や仲間である同学年の学生たちと見返しながら、何故中断になったのか、自分はどうすればよかったのかなど、本人なりに何らかの気づきを得た後には、それなりに落ち着きを取り戻し、新たに気がついた自らの課題に向けて前向きに動いていく傾向にある。一方、初期の中断を体験した学生は、中断直後の反応は中期中断を体験した学生と大差はないが、「あっという間に終わってしまった」「何が起こったのかよくわからない」と述べている者が多く、具体的なケースの見立てができないうちに終わっている。それ故、中断後も中断の理由や具体的にどうすればよかったのかなど自らの対応をなかなか見出せずにおり、今後自らが努力すべき方向が本人の中ではっきりせず曖昧なままに悶々としている者が多い印象を受けた。「何故中断したのか」「どうすればよかったのか」という本人の悩みがうっすらと曖昧なまま、しかし、持続していく傾向がある。

また、中断にはならず面接は継続している学生の中でも中期には様々な悩みを抱えるようになる。その悩みは大きく以下の二つに分かれた。すなわ

ち、③-1. 心理面接の内容、ケースの中身について悩むタイプ。Cl. に何が起きているのか、どう面接を進めていけばよいのかなど、見立ておよび心理面接の進め方について悩みつつケースを継続していく学生。もう一方は、③-2. 心理面接の意味や自らの役割の意味が見出せないことについて悩むタイプ。何となく会話は続き、面接は継続しているが、何が心理面接なのか、何が自分の役割なのかがよくわからないままに面接を継続している学生である。このタイプの悩みは特に心身症者や若年層の Cl. など、Cl. 本人が自らの悩みを具体的あるいは明確に言語化しない（あるいはできない）場合に多く生じている印象を受けた。このタイプの学生は、初期に生じた自らの面接へのイメージと実際とのギャップを修正できないままに来た学生に多い印象を受けた（事例 C・E・G）。ケース担当初期に自らに生じた動揺にどう対応するかは、心理面接の継続やその後の悩み方にも影響を与えている印象がある。

2) 全体事例検討会での発表

また、実習中期に学生に多大な影響を与えたものとして全体事例検討会での自らの担当ケースの発表がある。この体験を通してほとんどの学生は大きく動揺し、また、臨床心理士の役割や心理面接という関わりについて考えを深める印象を受けた。ここでの動揺は多種多様で分類しがたいが、あえて分類すると①気がつかなかったことに気がつく混乱、②気がついてはいたはずのことがわからなくなる混乱、③それ以外の混乱に分かれる印象がある。①は、学生本人が全く自覚していなかった点について指摘された場合などが含まれる。このタイプの混乱が生じた学生は圧倒的に多かった。気がつかなかったことに気がつき始め、納得する部分がありつつも、すぐにはすべてに納得が行くわけではなく、新たな発見と、しかし、理解しきれないことの両方により混乱する学生が多かったように思われる。また、「そんなこともわからな

かったのか」と恥や自責感を示す学生もおり、それがまた混乱の原因になるようであった。②は自分では上手く行っていると思っていたにもかかわらず、そうではないという指摘を受けたり、自分でも自覚していたことではあったが、自分が思っていた以上に厳しい指摘を受けた結果として動揺を示したり、ケースについて検討しているうちに、何が本当なのか判らなくなったりする場合が含まれる。①②はどちらか片方だけということなく、一人の学生の中で同時に起きていた場合が殆どであった。③は様々あるが、「自分の伝えたいことがケースを聞いているフロアのメンバーに上手く伝わらないことのジレンマ」「時間内に報告が収まらない」など発表の仕方の不具合によるものも多く、ケースの内容よりも主に発表の段階でのつまづきである。しかし、いずれにしても担当ケースをまとめ、発表した直後には少なからず、自分の面接のやり方について反省し、今後のやり方について考えを深める学生が多かった。しかし、急激に今までのやり方を修正しようとした結果、余計に事態が混乱し、ケースもそれを担当する学生自身も混乱することもしばしば認められた。

また、面接中期の混乱は全体事例検討会における発表ばかりではなく、グループにおける学内臨床実習指導（心理相談室担当ケースについての指導を目的とする事例検討機会）や個人における学内臨床実習指導の中でも生じた。これは様々な形で示されているが、自分は比較的面接ができると自信を持っていたのにそれを周囲に否定されたと受け留めた学生や、CI.の問題と自分の問題が重なってしまうなど逆転移を起した学生（例えば、親子の葛藤など）、母子並行面接において担当学生間の連絡が上手く行かず、お互いに張り合う意識が生じた結果、一時的にケースに不具合が生じた場合などが一例である。しかし、いずれにしても、面接の中期には学生自身が持つ問題（テーマ）が継続面接の中に映され、顕在化し、それを本人自身が意識化する中で悩むことが多いという点では

共通している。心理面接を担う上で、セラピストに必ず生じるであろうこの種の問題をどう学生本人が受け留め、乗り越えていくかがこの時期の課題であったように思う。そして、その揺れを体験する中で、自分なりにケースの見立て直しを行ったり、本を読み直したり、自分について考え直したり、形は様々であるが心理面接という作業に取り組みなおす学生もおり、この時期にどう担当ケースや自分自身と向き合うかは学生のその後の成長に大きな影響を与える印象を受けた。この時期は、臨床心理的な行為というものは順風満帆には行かず、セラピストも絶えず苦悩し考え続けていくことで、それもまた臨床家としての仕事の一つであるということを学生自身が少しずつ理解し始める時期といえるのかもしれない。

4. 相談ケース担当終期（修士課程2年、12月頃～修士課程2年、3月頃）

1) 修士論文や就職活動との両立

修士課程2年の12月～1月頃になると、3月の修了を前にして、心理面接担当ケースについての引継ぎや終結を検討すべき時期となる。しかし、この時期は、修士論文の作成が佳境に入る時期であるとともに、また、自らからの就職先も決めなくてはならない時期であり、学生の注意集中は多方面に分散され、担当ケースから気が逸れてしまうことも生じやすい。実際、殆どの学生にこの注意の分散が生じており、それが担当ケースに少なからずの影響を与えていたようにも思う。

この時期の学生のケースへの態度は以下のように分類された。①担当ケースへの注意や配慮が希薄となり、面接経過に影響が波及し、反省した者（事例A・F・G）、②それまで担当ケースに注意が集中しすぎていたがために、逆に意識が分散してゆとりを持ってケースを見直すことができた者（事例B・M・E）、③あまり影響を受けず以前と同様に担当ケースをこなす者（事例C・K）である。

①の学生の多くは、本人にケースへの配慮が希薄

になっている自覚がない者が多かったが、ケースに何らかの揺れなど問題が生じて、学生が慌て、再び注意が担当ケースに向くことということが多かった。

2) 引継ぎ

自分が修了し、相談室からいなくなることをCl.に伝えるということ、そして、それに伴い面接を引継ぎにするか、他機関に紹介にするのか、終結にするのかなどケースのその後について相談をすることが、この時期、修了を間近に控えた学生たちのケースにおいてなされる。学生の引継ぎに対する姿勢は終期当初はそれぞれであるが、大きく分けると①今ひとつ引き継ぎに対する実感が希薄である者（多くは、修士論文の作成や就職活動など精一杯で、担当ケースの先への展開まで頭に入っていない）、②ケースの引継ぎは漠然と頭に入っているが、修士論文の作成や就職などで気をとられている今は引継ぎまで頭が回らず、そのことを考えるのは後回しにしたいと考える者、③ケースの終結が念頭にある者（この中にはCl.の動揺を受け止めきれぬかどうかの不安を感じる者も含まれる）などとなる。

しかし、実際に引き継ぎ準備をする段階になり、修了を告げ、引継ぎの話を持ち出した後には、①②の学生においても引継ぎという行為がリアルな現実となり、引継ぎについて甘く考えていたことを反省し、真剣に考えるようになる。担当ケースについて最後に振り返る機会が学生に生じていたようである。引継ぎを以前にも体験したことがあるCl.のケースや、担当してからまだ日が浅いケースなどで差があるも、自分が今まで行って来たこととやこれから起こるであろうことについての見通しを、ケース経過報告書を作成することや後任者にケースの詳細や経過を伝える中で学生自身が考えているように見えた。

IV. 総合考察

心理相談室のケース担当を通して、学生たちには様々な変化が生じたが、彼らの抱える不安や悩みの形もそれを示す一つであると思われた。その変化の有様を示したものがTable 2である。

第一段階—心理相談室ケース担当前段階においては、学生たちが抱える不安や悩み方は漠然としている。修士課程1年の後期になると心理面接に関する基本事項が知識としては身につけているものの、実際の心理面接者体験がないために、実際にどう心理面接が展開されるのかについて、頭では「何となく」イメージはできても、具体的かつリアルなイメージは持ちにくい。そのような状況で生じる不安は「自分に心理面接ができるであろうか」「対応できない事態が生じるのではないか」から「何となく不安」「わけもなく緊張する」まで様々であるがそのいずれもが予期不安であり、学生の中に不安の具体的事象がないがゆえに漠然としている。そして、悩みは、その実体のない予期不安と「でも、できるかもしれない」といった根拠に基づかない希望の中で生じているため、これもまた漠然としている。ケース担当前段階において、指示されたことは行うも自発的な事前学習努力が生じにくい背景には、学生の意欲の低さというよりも、学生自身が何に向かってどのような努力をしたらよいのか具体的なイメージが出てこないことがあるように思われた。意欲はあるがどちらの方向に向かって何を努力をしたらよいのか検討がつかない学生が多い印象を受けた。

このような中で、できるだけ活きた臨床のイメージを掴む方法の一つとして、実習担当教員側からは、他の面接者のインタビューや継続面接記録を読むこと、専門誌などに掲載されている事例報告を読むことなど、他者の書いたケース記録にできるだけ多く触れることを薦めている。しかし、実際、今回の対象者となった学生を検討してみると、単独で事例報告を読むよりもグループでその事例に

ついで意見・感想を言い合うなど検討会を行った学生の方が、その後のケースへの動機付けが高く、また、ケースに対しての疑問の持ち方が具体的にしている印象を受けた。これはグループで事例検討を行うと事例を読み流すことが減ることや、他人と意見交換をすることによって初心者同士であっても具体的な事例イメージが膨らみやすくなることの効果とも考えられるが、自発的事例検討会を通じて学生間にピア・カウンセリング的な雰囲気を作られたことにもよると思われる。神田橋（1990）は指導者がいないケース検討会の重要性を指摘し、仲間同士で自由に意見が言い合える場、その場の持つ内輪の雰囲気が治療者としてのトレーニングに有効に働くことを述べているが、今回の対象者においても、同様の効果が認められた。実習開始前からグループで事例を検討する形ができていた学年は、実習開始後も事例検討会以外でも学生同士が非公式に集まり、ケースについて話をする機会が多く、心理面接の役割や心理士の仕事についても考えることがしばしば認められ、最後まで担当者としての意識が希薄にならなかったように思う。事前学習を通してピア・カウンセリング的な構え、抱えの雰囲気が学生の中に自然にできたことは学生に良い教育効果を及ぼしたといえよう。

これに続く第二期―ケース担当初期において、学生の中に生じた悩みの多くは、事前に学生が持っていた心理面接の知識やイメージと実際の体験のギャップから生じる動揺であった。実際目の前で展開されている面接とその他の情報（教科書や授業で教えられたこと、事前の情報、および事前の自分のイメージ）との齟齬により混乱を来し、悩む学生が極めて多かった。これに対して実習指導担当教員が行った対応は学生に生じたギャップを話し合っていくということであった。①の混乱に陥り、「面接の枠を変えてはいけなく習った」「時間は1秒たりとも絶対延長してはいけなく」と枠組みを気にするあまりCI.の話を聞けなくなっ

てしまった学生や、逆に「話し止まないCI.の話に聞き入りすぎて時間枠を大きく越えてしまった」学生に対して、枠組みや基本を守ることの大切さとともに、そもそも面接の枠組みが何故生じたのか、安心して面接ができる枠組みとは何なのかなど枠組みの成り立ちを考えるよう促した。また、③の混乱が生じた学生に対して、全てのCI.がはじめから主訴を明確に言えるわけではないことなど返しつつ、面接の役割や意味について考えることを促した。いずれの悩みであっても、この時期、「面接の目的、役割の確認」や「見立ての重要性・見立ての再確認や見立てに基づいての支援」などを伝えていくことを指導担当教員として心がけた。しかし、実際の臨床の場においては教科書どおりには行かず臨機応変に対応せざるを得ないという情報を得たことにより、一過性に余計混乱が広がった学生もいたように思う。また、この時期は先輩が修了し、新入生が入学するなど学内事情も変化し、また、外部実習が開始されるなど学外事情も変化する時期であり、学生を取り巻く環境が大きく変わる時期である。ケース担当学生にもこの外的枠組みの変化は影響を与えたと考えられる。

第三段階―ケース担当中期になると学生の悩み方は多種多様となるが、担当ケースの経過・継続の如何によってその悩み方は影響を受ける印象は受けた。今回対象とした13名の学生うち7名は中断ケースがある者であり、更にそのうちの4名は担当した全てのケースが中断となっている。中断の理由は様々であるが、面接が概ね3回未満で中断となった者と数ヶ月以上続いて中断になった者では、中断の意味づけの仕方、中断後の学生の悩み方が違う印象を受けた。すなわち、初期に面接が終結となった学生は、その中断の理由が何であるか図りかねて、悩みが持続する印象があった。受け持ったケースの全てが短期に中断となった者は自らの面接者としての資質についても苦悩している様子が認められた。指導側として、学生に担当させるケースを吟味するとともに、このような

学生に対しては、中断に関する悩みの中心が自らの資質に偏り過ぎないように配慮や支援が必要と思われた。

一方、面接初期ではなく、面接中期における中断ケースを持つ学生は、情報量が多い分、本人がその経過について振り返ることができ、それは苦痛であるようにも思われるが、本人にとって面接とは何か、治療者とは何かについて振り返るきっかけになっている印象を受けた。これを契機に面接について気持ちを新たにしていける学生が多い印象を受けた。

また、今回の13名のうち6名は中断ケースを持たない者であったが、彼らの中には、「中断せず面接は続けているが、普通のおしゃべりと面接との違いが実感できず、面接自体に手ごたえを持たず、何が面接をすることなのかよくわからないままに面接を進行している」という別の悩みを持つ者や、また面接が上手く行っているような印象を本人が持っていたにもかかわらず、全体事例検討会などで「本人の問題を全く扱っていない」などの指摘を受けて、面接の仕方そのものに悩む者もあった。また、それとは別に日々の面接の中で悩み続ける者もある。しかし、いずれの悩みにおいても、この時期に生じたケースを通しての学生の悩みは各個人が持つプライベートな悩みが混じっている印象を受けた。様々な迷いを持つ学生を前にして、実習指導担当者が行ったことは、そのケース支援をより安定した形に持っていけるように支えていくことであるが、それと同時に多種多様な悩みを持ち、特に自分のプライベートな悩みが混じりつつも心理面接という作業を責任を持ちながら行っていく覚悟を持たせることのように思った。しかし、覚悟を持つことの大変さを支えていく抱えの場をいかに作っていくかもまた重要と思われた。溝口(2004)は、スーパービジョンにおいても相談の場と同様に、また、通常の間人関係と同様に支持的関係が基底にあるとし、支持的関係のないスーパービジョンは単なる批判の関係で

あり不毛だと述べている。特に悩みが深まる中期以降の実習において、教員と学生においてのみならず、学生間に、また実習機関である学内全体に「支えの雰囲気」、支持的な形をいかに作っていくかも重要であったように思う。

また、第四期一ケース担当終期においては、修士論文の作成や就職など学生を取り巻く外的状況が大きく変化する。この時期、学生の集中はケースから離れがちで、面接をするという行為に若干慣れてきたこともあり、情性で面接を行なっている者もいないではなかった。しかし、そのような状況にある学生の影響が担当ケースに波及し、CI.側から何らかの反応が生じてことで、学生側が自らのCI.に対する態度や心理面接に対する姿勢を見直す機会になっている。このような中でケース担当を単に修了要件を満たす課目の一つとしてばかり考えるのではなく、その責任というものを再確認してもらうことが指導者としての仕事であったように思う。自分を取り巻く状況の如何にかかわらず、自分のことばかりに一生懸命にならずに目の前のケースに責任を持つということ、そしてケースの今後を考えていくということ(後輩に引き継ぐ、あるいは終結するという)は学生がケース担当を行う上での最後の大事な仕事であったと思う。

心理相談室での面接ケースを担当するということは、修了要件を満たすための教育プログラムであるとともに、実践でもある。実践を行う上では、実習生としての訓練といえど臨床家としての責任と自覚が必要であろう。この点を考えると、ケース担当実習は、面接に必要な技能を修得するばかりではなく、臨床家としての自覚や責任を学生が学んでいくよい機会になっていると思われる。この内部実習において、技能とともに、臨床家としての姿勢を学生が習得できるように支援していくことが臨床心理士育成に携わる大学側の課題といえるかもしれない。

引用文献

- 青木佐奈枝 2009 大学院における臨床心理士養成に関する一考察 — 大学院生、修了生のアンケート調査をもとに — 東京成徳大学臨床心理学研究, 9, 12-20.
- 藤原勝紀 2002 臨床心理士養成に関する実践研究課題の焦点 京都大学大学院教育科学付属臨床教育実践研究センター紀要, 6, 29-40.
- 藤原勝紀 2003 臨床心理士養成大学院の教育研究体制と臨床実践指導研究分野の新しい展開 京都大学大学院教育科学付属臨床教育実践研究センター紀要, 7, 27-36.
- 深津千賀子・伊藤俊明・乾吉佑・羽下大信 2001 これからの臨床心理実習：現状と課題 心理臨床学研究, 19, 47-65.
- 畠瀬稔・小林剛・白石大介 1999 武庫川女子大学大学院臨床教育学研究科におけるカウンセラー養成・研修システムの構築 臨床教育学研究, 5, 65-85.
- 井上忠典・勝倉孝治 ミニ・カウンセリングを用いた臨床心理実習についての検討 東京成徳大学臨床心理学研究, 8, 11-20.
- 伊藤直文・村瀬嘉代子・塚崎百合子 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 心理臨床学研究, 19(1), 47-59.
- 金沢吉展 2002 臨床心理学における心理療法教育の目標、方法、および今後の課題 精神療法, 28, 4, 14-22.
- 神田橋讓治 1990 精神療法面接のコツ 岩崎学術出版
- 神田橋讓治 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
- 唐沢俊英・唐沢孝子・池田祐二・長野佳子・小林悦子・加藤征彦・安芸幸生 2005 イニシアティブゲーム体験や動作・五感の観察を導入したA大学スクリーニング「臨床心理学実習」の試み 大学体育研究 27, 31-34.
- 葛西真紀子 2000 カウンセラーの反応と柔軟性の変化 — プラクティカムを通してのカウンセラー養成訓練の試み — 鳴門教育大学研究紀要 (教育科学編), 15, 45-53.
- 松田純・浜渦辰二・田畑治・藤本亮・正木祐史・早矢仕彩子・磯田雄二郎・田辺嶺・橋本剛・渡部敦子・南山浩二・星野和美 2006 心理臨床家の教育における倫理的、法学的課題 — 大学院教育及び生涯教育に関する検討 — 静岡大学人文学部人文学科研究報告, 56(1), A1-A22.
- 松原由枝 2004 臨床心理学実習が学生に及ぼした成長要因 川村学園女子大学研究紀要, 15(1), 43-54.
- 溝口純二 2004 心理療法の形と意味 見立てと面接のすすめ方 金剛出版
- 中原睦美・服巻豊 2006 心理臨床相談室における電話受付指導の試み—電話受付の意義と臨床指導 心理臨床学研究, 23(6), 739-744.
- 田畑治・近藤千加子・佐部利真吾・高木希代美・石牧良浩・辻貴文・池田豊應・江口昇勇・生越達美・酒井亮爾・杉下守男・鈴木金彌 2006a 修士修了直後、ならびに臨床心理士資格取得後の研修、スーパービジョン等についての追跡的研究(2) 愛知学院大学心身科学部紀要, 2, 19-28.
- 田畑治・近藤千加子・佐部利真吾・高木希代美・石牧良浩・辻貴文・池田豊應・江口昇勇・生越達美・酒井亮爾・杉下守男・鈴木金彌 2006b 修士修了直後、ならびに臨床心理士資格取得後の研修、スーパービジョン等についての追跡的研究(3) 愛知学院大学心身科学部紀要, 2, 15-26.
- 山田俊介 2007 カウンセリングの基礎学習としてのロールプレイに関する一考察 香川大学教育実践総合研究, 14, 71-79.

A study of training as a therapist at the counseling center of graduate school.

Sanae AOKI

(Tokyo Seitoku University)

ABSTRACT

This study focused on effective training for clinical psychologists on graduate school, especially, what effects have graduate students been made by experience as a therapist taking charge of case at the counseling center of graduate school.

Subjects were 13 graduate students who had experiences as therapist at the counseling center of graduate school for one and a half months. The four periods were distinguished from changes of subjects. Principally, their concern for cases have changed through in the training as therapist. At the first period (before training), anxiety for future cases were showed mainly. Subjects were confused by gap real and ideal for their cases at the second period (just after training), and lost sight of the idea of a counseling at third period. And, they worried about responsibility as therapist at the end. The training taking charge of case is most important chance of acquisition of identity as therapist as well as a program for diploma. One of the issue of graduate school for clinical psychologist is supports for students in this training.

KEYWORDS: Clinical psychologist, Graduate student, Internal training