

心理援助職のself-developmentを考える : 職業発達に関する文献研究および実践を通じて

著者	角 隆司, 越川 陽介, 中井 美彩子
雑誌名	関西大学心理臨床センター紀要
巻	11
ページ	33-43
発行年	2020-03-15
URL	http://hdl.handle.net/10112/00019915

心理援助職の self-development を考える — 職業発達に関する文献研究および実践を通じて —

関西大学心理臨床センター 角 隆司
関西医科大学精神神経科学教室 越川 陽介
特定非営利活動法人 HELLOlife 中井美彩子

要約

本稿は心理援助職の個人的成長に関する先行研究を概観し、心理援助職が経験すべき訓練を検討すること、訓練に関するSD合宿の意義について考察を行うものである。心理援助職の成長についての先行研究から、個人的自己と職業的自己の統合が求められること、職業的発達には個人的・専門的領域での対人的経験が影響することなどが論じられている。また、個人的自己の成長に関しては、日本人は特に他者との繋がりの中で感じられる成長感が存在することが指摘され、グループ体験や教育カウンセリングなど体験学習を通じた訓練において自己理解や他者理解、他者との関係の変容が重要視されている。しかし、心理援助職の個人的成長という観点からそれらを検討した研究は本邦において見られず、訓練のあり方を再検討することの必要性が示唆された。そこで、これまでの職業発達に関する研究および合宿体験により得られた知見から、心理援助職の個人的成長を「Self-Development」と定義し、訓練の一方法として筆者らが実施してきたSD合宿についての意義について、体験を自己選択することによる自己理解の促進、成長の最接近領域に即した学び、対人的経験、グループの構造の観点から考察した。

キーワード：心理援助職、職業的発達、個人的成長、訓練、Self-Development

I はじめに

2017年9月に公認心理師法が施行され、心理援助職に関わる国家資格が誕生した。とりわけ、どのような専門性を持った心理援助職を養成するか、その成長とは何かについては、資格骨子の根幹を成すものであり、そのためにはどのような枠組みや学習が必要なのかということに注目が集まっている。

心理援助職に求められる成長は、これまでスーパーバイズを受けることや研修、学会への参加を通じて専門家としての研鑽を積み、成長す

ることが議論の中心であった。また、心理援助職の職業発達や技能的発達に関する研究を概観した割澤（2017）は、海外では提唱された様々なモデルの実証研究を経て、実際の教育にその成果が応用されている段階に移行していると述べている。一方、本邦における心理援助職の職業的発達に関する研究は多様なモデルが提唱された段階であり、実証研究や教育への応用への発展が課題であると述べている。このように海外に比して本邦の心理援助職に求められる成長に関する議論はまだ途上である。では心理援助職の専門家としての成長のためにどのような知

見があり、どのような体験をすることが求められるのであろうか。そこで本論では、心理援助職に求められる成長について特に専門家としての個人的成長の視点から、これまでの研究を概観し今後の研究並びに心理援助職が経験すべき訓練や体験について検討すること、訓練や体験の在り方について事例として筆者らの実践を紹介しその意義について考察を行うことを目的とする。

II 職業的発達に関する研究

専門家としての心理援助職の職業的発達 (Professional Development) という視点から Skovholt & Ronnestad (2003) は、訓練前の一般的援助を行う段階から 20～25 年以上の経験を積んだシニアプロフェッショナルまで 6 期 (Phase) の発達モデルを示した。その上で“個人の生活領域 (初期の家族生活と成人の個人生活) および専門的な生活領域 (クライアント、専門家の上級者、および仲間との相互作用) における対人的体験が、臨床家としての能力の発展に重要な影響を持っている”と述べており、専門的職業の発達において、その人個人の経験が影響している点も指摘している。同様に、岩壁 (2015) は“臨床家の個人生活はつねに職業生活に影響を与え、特に臨床家が一個人として経験した苦しみ・痛みは、他者を理解し受け入れる術を教えてくれる”と述べている。このように臨床家の個人的側面や変化が、心理援助職の専門家としての成長に影響を与えることはしばしば論じられている。

また Skovholt & Ronnestad (2003) は、“職業的発達は個人的自己と、職業的自己の高度な統合が含まれる”とし、その統合において“第一にセラピストの性格と依拠する理論・概念の親和性との一貫性の増加、第二にセラピストが個人的に選んだ技術と方法を自由に、自然に適用できる専門的役割の選択と概念化が生じる”としている。つまり、個人の生活や在り方が職

業的生活に影響するだけでなく、心理援助職は自分の個人的な自己と専門的な自己の両者が影響を与え合っていることを自覚し、それを統合していく努力が必要であると捉えられる。この両者の統合について Skovholt & Ronnestad (2003) は、Rogers (1957) の一致 (Congruence) と似たプロセスであると述べている。

上述の通り、心理援助職の成長には専門的職業としての知識や技術の習得に加え、専門家個人としての在り方も影響しており、これらの統合が望まれている。また、心理的援助の業務経験がその個人の人的成長に影響するという視点に立った報告もなされている。福島 (2016) は、心理臨床家が危機的な課題に直面し、最も影響を受けたケースをインパクトケースとして、その苦痛と成長との関連を検討した。福島はトラウマ後成長の概念を用いた個人的成長と臨床的な苦痛に関するアンケート調査から、臨床的苦痛尺度と「個人的成長」尺度をそれぞれ作成した。個人的成長尺度は「自己変容」「人生哲学の変容」「関係性の変容—他者への積極的関与」「関係性の変容—他者への信頼」の 4 因子からなり、臨床的苦痛と個人的成長は有意な正の相関を示したことから“CI との関わりからもがき、困難に直面する体験をしても、それをおのおので振り返り、成長の機会へと昇華しようとしている”と述べている。職業的生活領域の対人的経験が個人的自己に影響を持つことが量的に示されていると言え、Skovholt & Ronnestad (2003) の指摘を支持する知見であると言える。

III 自己の成長に関する研究

福島 (2016) が指す個人的成長はストレス後成長の要素を含んでいると言える。ストレス後成長とは、信野 (2008) によれば“ネガティブなストレス経験の後に生じるポジティブな変化”とされ、欧米においては Armeli, Gunthert & Cohen (2001) が「RSRGS: Revised Stress-Related Growth Inventory」というストレスに

関する成長感を測定する尺度を開発するなど研究が進んでいる。信野（2008）はこのRSRGS尺度の日本語版を作成し、日本人への適用を検討した。大学生を対象にした調査結果から、大学3・4年生では「自己安定感」「他者への誠実な態度」「他者つながり感」「他者尊重」の4因子を、大学1・2年生では「自己信頼感」「他者つながり」の2因子構造をとった。これは米国でのRSRGSと異なる因子構造になったことから、「日本人の自己成長感においては、他者から切り離された成長感（『自己内の成長感』）の他に、他者との関係の中で感じられる成長感（『他者との関係の中で感じられる成長感』）が生じる」という米国との文化による差異に言及している。

トラウマ後成長やストレス後成長の概念は、心理援助職においても、個人が臨床活動の中でクライアントとの関係や職業人としてのストレスを経験しうる点で非常に示唆的であると言える。また、他者との関係やつながりの中で感じられる成長について、欧米に比べても他者との関係の中で感じられる成長が重要な要素であることは本邦における個人的成長を考える上での特徴であることがうかがえる。一方で、ここで論じられている個人的成長はトラウマティックな出来事やストレスフルな出来事を契機とする成長を指し、専門家としての個人的成長という観点から捉えたとしても、苦痛から生じる成長という点で限定されたものである。また、インパクトケースや臨床的苦痛に関しては福島（2016）も指摘するように、非意図的に経験されるものであり、訓練などにおいて意図的に発生させることができない要素であり、心理援助職の成長を目的としてクライアントの苦痛を利用することは倫理的観点からふさわしくないと考えられる。

IV 心理援助職の訓練に関する研究

このように、我々心理援助職の職業発達プロ

セスが「職業的自己と個人的自己の統合」であり、日々の専門的、個人的な対人体験が大きく影響を持つ要素であることはこれまでの研究の中で浮かび上がってきている。また職業的自己と同じく、個人的な自己の成長についても心理援助職の職業的発達の中において重要な要素である。しかし、職業的生活領域におけるクライアントとの関係や職場の人間関係、同僚との関係、個人的生活領域における対人関係などについては、それぞれ非意図的で偶発的な関係であり、統一して論じることは難しい。では、心理援助職の成長を意図して実施することのできる教育、訓練の中で、「専門家としての個人的成長」はどのように捉えられているのであろうか。あるいはその中で経験する対人的経験についてはどのような知見があるのだろうか。

これまで歴史的にみても、「専門家としての成長」のための方法が提唱されている。例えば、精神分析では、古くから教育分析（治療者自身が精神分析を受けること）が訓練の枠組みに位置付けられている（鑑・川畑, 2005）。Person-Centered Approach（以下PCA）ではセラピストの養成にグループ体験が用いていたが、後に対象をセラピストに限らずエンカウンターグループ（以下、EG）として発展してきた（平山, 1998）。この様に専門家の成長を促す訓練については各学派の理論的背景に基づき考えられてきた。また、カウンセリングの学習について佐治・岡村・保坂（2007）は、(1)理論学習、(2)体験学習、(3)実習を3本の柱と考え、体験学習について取り上げている。体験学習とは、ロールプレイなどによるシミュレーション学習、EGなどを含むグループ体験、教育カウンセリング（教育分析と同義、精神分析の文脈以外では教育カウンセリングに統一する）が含まれる。特に、グループ体験と教育カウンセリングについては、カウンセラー自身の自己理解を促進するものとして並列されている。そこで、以下に精神分析における教育分析、PCAにおけるセラピスト養成とグループ体験について概観

する。グループ体験についてはEG以外のグループアプローチも含まれるため、個別に論じる。

精神分析における教育分析とPCAのセラピスト養成

精神分析において鑑・川畑(2005)は自身の訓練の経験から、訓練の枠組みとして①知的な理解、②臨床経験、③スーパービジョン、④教育分析、⑤事例検討会の5領域を挙げ、教育分析について、治療者や心理援助職が教育のために受ける分析は通常の個人が受ける個人分析と同じ性質のものであると述べている。従って、分析を受ける心理援助職それぞれのプロセスが想定されるため、体系的にまとめて論じるのは難しい。しかし、精神分析に限らず、PCAの文脈でも佐治・岡村・保坂(2007)は教育カウンセリングを“カウンセラーの訓練の必要条件”であると述べ、体験学習の重要な要素として位置付けている。しかし、鑑、佐治らともに教育カウンセリングの機会の得難さや、個人によって必要になる時期が異なるとも述べている。現実には多くの心理援助職が、教育カウンセリングの必要性を感じつつも、実施可能な専門職の上位者を見つけることや、費用と時間の捻出などの難しさによって継続した教育カウンセリングの機会を得ることが難しい状況にあると推測される。

PCAにおけるセラピスト養成についてRogers & Russel(2002/2006)は心理療法を含む広い範囲での読書やスーパービジョンに加え、“早くからの集中的小グループ参加”や“自分のためのセラピー”を重視し、“トレーニングの最終目的は、役立つセラピストになるには一生かかるということを実感すること”と言及している。また、Mearns(1994/2000)はセラピスト養成には個人セラピー(教育カウンセリング)のみでなくグループ体験を重視し、人間的成長がPCAの決め手になると主張している。本邦では坂中(2017)がPCA独自の専門家養成への提言として、個々のプログラムを心理援助職育成

という軸で意味づけることや、スーパービジョン・事例検討会など充実に加え、“メンテナンスや成長のためのセルフヘルプ・グループの実践”、“心理臨床家育成におけるグループの意義の再評価・再検討”と言った提言をしている。PCAのセラピスト養成において三者はいずれもグループ体験を重視していると言える。

グループ体験(EG・SGE・Tグループ)

体験学習におけるグループ体験について、佐治・田村・保坂ら(2007)はグループの代表的なものとしてEGとTグループを紹介している。野島(2000)はEGの目的は「成長」であり、Tグループを「訓練」を目標とするものとしている。グループアプローチに関しては他にも様々な形式があるが本稿のテーマである心理援助職の成長に関連するものとして、EGとTグループを取り上げる。EGについては、RogersのEGなどグループの中であらかじめ課題を設定しないベーシック・エンカウンターグループ(EGと統一する)と、あらかじめ設定したエクササイズを実施していく構成的グループエンカウンター(以下、SGE)に大別され(片野, 2003)ため、それらも個別に論じる。

RogersのEGは、その成り立ちがPCAのセラピスト養成であったことは前述の通りである。平山(1998)によればEGの中核的仮説はPCAと共通のものであり、特に「人間的・心理的成長」が強調されている。EGにおける「心理的成長」について、平山(1998)は“Rogersは、EG効果、EG後の変化について、特に理論的に整理されたものではないが「個人の変化」、「人間関係の変化」、「組織の変化」の3つを挙げている”として、自身の論の中において「心理的成長」を「経験と自己概念の一致」であり「人間間コミュニケーション・対人関係・個人の関係の持ち方の変化、発展、改善」を含むものとして使用している。

欧米のみならず本邦でも数多くの実践が報告されてきた。押江(2011)は本邦でのEGに関

する効果研究の結果をメタ分析し、EG の参加者の自己実現と自尊感情に有意な効果を有していることを示している。一方で、各研究者によって用いられる尺度が様々であり、研究者によってグループ観やグループの目的が異なっていることを指摘し、こうした現状について、“多様なグループ観は尊重されるべき”としつつ、同一の尺度による知見を蓄積することが必要と論じている。「心理的成長」についても、先に述べた平山（1998）の定義や野島（2000）によるグループの中で心理的成長がもたらされる個人プロセス（「主体的・創造的探索」「開放的態度形成」「自己理解・受容」「他者援助」「人間理解深化・拡大」「人間関係親密化」）が概念化されている。しかしながら、心理的成長は研究者によって理解が異なる点もあり、研究における取り扱いも異なっている。例えば、鈴木・平山（2015）は EG における参加者の成長度の判定において、それぞれ基準の異なる 3 名の評定者の主観的評定を用いている。心理的成長の概念は広範囲にわたるため、それぞれの成長に関する観点やグループ観を尊重する上では有用な方法であると考えられるが、それゆえ統一した定義や見解がないことも課題だろう。また一定の「低展開グループ」が生じ得ることや、低展開に止まる理由として野島（2000）は“①日程が短い等グループ構成上の問題、②メンバーの参加動機・意欲がかなり低い等のメンバー側の問題、③ファシリテーターの意欲・能力等のファシリテーター側の問題、④メンバーとファシリテーターの相性の問題等が複雑に絡んでいる”と述べている。グループの内容が非構成であらかじめ用意されたものではなく、参加者同士の相互作用で展開されることや、ファシリテーターとしての熟練度や態度によるものも含まれるため、グループの体験は様々であり、その効果や体験の質は偶然性も高いと考えられる。

Rogers の EG が非構成である一方、構成的グループエンカウンター（以下、SGE）の構成とはグループサイズや時間の設定を指す。その目

的についても片野（2003）は“「ふれあい」と「自己発見」を通して、参加者の「行動変容」を目標とし、究極的には人間的「成長」を目的としている”と述べている。本邦では主に教育領域において発展し、國分（2000）は学校教育への SGE 導入は①リレーション、②キャリア教育、③学業にメリットがあると述べている。研究に関しても主に学校教育の分野で行われているものがほとんどであり（水野、2009・佐々木・菅原、2009）、心理援助職の養成や職業発達領域の報告は見られなかった。

T グループ（T は Training の略）は、K. Lewin のグループダイナミクス研究の流れを汲むグループアプローチであり、EG とは独立して発展してきたが、両者に類似点・相違点があり（畠瀬、1990）、津村・山口（2005）によれば“自己理解や自己受容を深め、他者を共感的に理解し受容する能力を高め、葛藤の中で受容的に生きる態度を養い、グループ内に信頼関係を形成していく能力を磨く学習の場”であるとされている。本邦では、小川ら（1968）が学校カウンセラー養成の取り組みが報告されている。小川ら（1968）は参加者の自己イメージが建設的な望ましい方向に変化したと結論づけている。また看護学校や企業でのリーダーシップや対人関係トレーニングとして適応されている（関・江向、1982；安達・増子、1990）。加えて、T グループ体験を通じた自己理解のプロセスを報告した川浦・野村（2006）や、参加者の自己探求に関するモデルを示した石倉（2018）などグループにおけるプロセスの研究も行われている。しかし、心理援助職の養成や成長に関わる報告や研究は小川ら（1968）以降筆者らの調べるところでは見られなかった。

精神分析では教育カウンセリングが訓練の枠組みの一つとして捉えられる一方、教育カウンセリングのみでは不十分としてグループ体験を重視する Mearns の主張など学派によって相違点があるものの、Rogers が“自分のためのセラピーを受けること”に言及しているなど精神分

析とPCAの訓練に共通点も見出せる。訓練における心理援助職の個人的成長は、主に教育カウンセリングとグループ体験による自己理解や自己概念の変容、他者理解や他者との関係の変化として捉えられていると言えるだろう。各グループアプローチを心理援助職や、その養成課程にある個人が体験することの意義も議論されている。例えば村山ら(2001)は臨床心理士養成課程において、学生の対人関係促進効果に関するEGの意義を述べている。SGEに関しても、國分(2000)や國分ら(2004)が、教育分析的な効果が得られるという主張もある。しかし、EGではファシリテーターの技量やグループ観によって参加者の体験の質が大きく異なることや、SGE、Tグループも心理援助職を対象にした調査研究が少ないことが課題としてあげられる。教育カウンセリングについても、必要となる時期が個人によって異なることや機会の得難さなど課題がある。加えて心理援助職の成長という文脈において、Skovholt & Ronnestad(2003)が提示した個人的自己と職業的自己の統合や、成長に影響を持つ対人的経験などの観点から各アプローチを検討した研究は本邦において見られなかった。職業的発達や個人的成長の観点から心理援助職の訓練のあり方を検討することが必要である。

V Self-Development 合宿の取り組み

そこで心理援助職の職業発達や個人的成長に向けた訓練のあり方について検討するため、一つの実例として筆者らのSelf-Development合宿(以下、SD合宿)の実践を紹介する。関西大学臨床心理専門職大学院では、心理援助職として自己成長を促すことを目的とした「Self-Development演習(以下SD演習)」という合宿形式の演習科目が準備されている。EGのみで構成される合宿と、フォーカシングやゲシュタルト等のワークを「出店形式」で行う合宿の2つの演習が設けられている。筆者らは大学院修了後、

試行錯誤する中で「専門家としての成長」や「自己研鑽」が重要なテーマであると感じられるようになった。そこで、筆者らは大学院時代に経験していたSD演習に着目し、①初心者セラピストが心理援助職として成長するための手がかかりを得ること、②参加者各々が取り組みたいワークや議題を持ち寄ることの2つを理念とした合宿を試行したことが本取り組みの始まりである。合宿の運営は、行う内容を主催者側で設定せず、参加者それぞれのニーズに合う形で行う「出店形式」を用いている。ワーク等取り組む内容を「出店」と呼び、参加者から自分自身が取り組みたいワークや議論したい内容などを募り、セッションごとに相談しながら体験する内容＝出店を決めていく方法である。なお、本来の出店形式は1980年代の村山らによるフォーカシングワークショップに始まり、池見らによるフォーカシングワークショップに継承されている方法であり、これを筆者らが一部改変したものである。以下にSD合宿での出店形式のプロセスを示す。

1. セッション前ミーティング：①参加者各自で体験したい／実施してみたいことなど「今自分に必要なもの」を内省的に吟味して感じる時間を取る。②「今必要なもの」や、「体験してみたい」あるいは「提供できる」ワークなどをホワイトボードに書き出す。③書き出されたワークについて各々が参加したいものを複数挙げ、その回の出店となる内容を決定する。④決定された出店と今の自分のニーズを確かめ、参加する出店を決定する。
2. セッションの実施：ミーティングで決定された出店を選択して参加する。
3. セッションのシェアリング：セッション終了後、全体で集合し体験のシェアを行う。

表1. 第1回から第4回までのSD合宿のスケジュール

		第1回合宿 (2014年)						第2回合宿 (2015年)								
時間		1日目		2日目		3日目		1日目		2日目		3日目				
早朝				瞑想 (有志)		瞑想 (有志)										
10:00~				S3		S7				S3		S7				
				CAS 瞑想 ^{※2}	フォーカシング	フォーカシングを 臨床にどう生かすか			ホデイワーク		散歩瞑想					
14:00~	チェックイン	S4		クロージング		チェックイン		S4		クロージング						
	S1	アート (FOAT ^{※3})		解散		S1		CCW ^{※4}		解散						
	PCAGIP	S5				カンパセーション ドロインク ^{※3}		S5								
20:30~	S2 臨床の話 (資格化問題など)	S6		CCW ^{※4} シェアリング				S2		S6						
								Yalomの 実存のワーク		PCAGIP ^{※1}						
参加者		臨床心理士取得1年未満15名 大学教員2名 (筆者らがゲストとして招へい)						心理援助職9名 (臨床心理士得2年未満7名、受験資格保持者2名)								
		第3回合宿 (2016年)						第4回合宿 (2017年)								
時間		1日目		2日目		3日目		1日目		2日目		3日目				
早朝																
10:00~				S3		S6				S2		S6				
				散歩	瞑想	ストレッチ	散歩守 護天使	心の 花束	CAS 瞑想 ^{※2}	散歩 「なってみ る」ワーク		CAS 瞑想 ^{※2}	ストレッチ 体を動か すワーク	漢字 フォーカ シング	動作法	瞑想
14:00~	チェックイン	S4		クロージング						S3		クロージング				
	S1									アート		夢 PCAGIP	メタファー について			
	傾聴アップデート	コラージュ	PCAGIP	サイコ ドラマ	解散		集合・夕食		S4							
20:30~	S2			S5						S1		ボディワー ク動作法	TCT ^{※3}	私と組織 とフォー カシング ^{※3}		
		CCW ^{※1}	PCAGIP	ライフ ストーリー レビュー	CCW ^{※1}	フリー	ボディ ワーク	チェックイン 身体ほぐし		S5						
参加者		初心者セラピスト13名 (臨床心理士得3年未満10名、受験資格保持者3名) 大学院生3名 (M2, 1名, M1, 2名)、心理業務従事者1名 (2年目) 大学教員2名 (筆者らがゲストとして招へい)						心理援助職21名 (臨床心理士得5年未満10名、受験資格保持者3名) 大学院生2名 (D1, 2名)、大学教員1名								

※1 カンパセーション・コラージュワーク ※2 Clearing A space 瞑想 ※3 セラピスト・センタード・トレーニング

以上を繰り返して合宿を進行させていく。出店は人数やニーズにより同時時間帯に複数開催することが可能であり、自分の感じと合う出店がなかった場合は参加しないという参加の仕方も認められている。また、上記の構造はどの回でも共通だったが、そこで行われるセッションの内容は表1に示すように多岐に渡り、参加者の得意分野を活かしたセッションが行われた。SD合宿は2013年より現在までで計5回開催され、第1回は筆者らの同期学年のみの参加から、回を重ねるごとに出身大学院や職域、経験年数などを限定せず、参加者は多様化していった。

筆者らは、第2回の合宿の参加者への事後インタビューを実施し、得られた逐語記録を分析した。その結果、ワークを持ち寄る出店方式では出店を出す側・出される側のどちらにも主体性と責任があり、対等な関係性の中で自己選択が繰り返され合宿の体験が共同で創り出されることなどを見出している (角・中井・越川, 2015)。また第3回の合宿においても参加者に事後インタビューを行い、得られた逐語データをテキストマイニングの手法で分析した。その結果、「自分—感じ」「人—知る」の語が同じ文中に多く出現する共起関係があり、参加者らに

とって、合宿の体験が自分の体験過程や自分自身そのものを振り返る機会となっていること、“人のことを知ることでまた自分を知ること”という、他者との交流、あるいはその他者を“知る”こと自体が合宿での体験の意味や学びとして感じられていることを見出している(角・越川・中井, 2017)。

VI 考察

まず本稿で触れてきた先行研究による知見を整理する。Skovholt & Ronnestad (2003) は心理援助職の職業発達を、個人的自己と職業的自己の高度な統合であると述べた。また職業的発達に関しては、専門的生活領域および個人的生活領域における対人的経験が、影響を与える資源であることも指摘している。もちろん、このような職業発達プロセスは、知的な学習や理論の理解を否定するものではないとも述べている。上記の知見を図示したものを図1に示す。

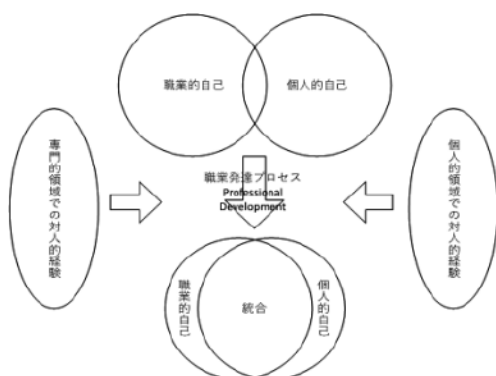


図1 Skovholt & Ronnestad (2003) の職業発達に関する知見を図示したもの

また個人の自己の成長に関しては、上述のようにネガティブなストレス経験の後にポジティブな変化が生じるという知見である(信野, 2008)。信野(2008)では、RSRG 尺度の研究から、日本人においては特に「他者とのつながりの中で感じられる成長感」が存在することが

示唆された。また福島(2016)は心理援助職について“CIとの関係の中で困難に直面する体験をしても、それを自ら振り返り、成長の機会へと昇華しようとしている”という知見が得られている。

このように職業的な発達は職業的自己と個人的自己の統合であるが、そこに至る過程には職業的または個人的な対人関係の中での困難やストレスを経験する中で成長していくプロセスがあると考えられる。「若い時の苦労は買ってでもせよ」という諺があるように、困難を乗り越えることで心理援助職としても人としても成長することというのは頷ける。しかし困難やストレスは生活や職業生活の中で偶然に体験されるものであり、困難を乗り越えられずに挫折する、ということも考えられる。そのような個人の困難をいかに乗り越えるかを含め、心理援助職の個人的成長を目指した訓練や教育についてより一層の検討を進めていくことが必要である。

VII 訓練における知見

次に心理援助職の訓練に関する研究である。訓練において心理援助職の個人的成長は、教育カウンセリングやグループ体験の中での自己理解や自己概念の変容、他者理解や他者との関係の変化といった形で捉えられており、セラピスト養成に関して教育カウンセリングは学派を超えて重視され、EGをはじめとするグループ体験は特にPCAの文脈で重視されている(Rogers & Russel, 2002/2006; Means, 1994/2000; 坂中, 2017)。ただし、広く対人的経験が心理援助職の職業発達に影響を持つことや、他者との関係において感じられる成長感が日本人の特徴的な側面であるという知見に照らせば、グループ体験はPCAを標榜する心理援助職に限らず有用な体験であると考えられる。

またPCAにおけるセラピスト養成は、教育カウンセリングのみならずグループ体験を通じた人間的成長や心理的成長が重視されている

(Mearns, 1994/2000; 平山, 1998)。しかし、心理援助職の職業的発達や個人的成長という文脈からは言及はされていない。これは PCA における成長とは、広く一個人としての成長を指し、心理援助職における職業的な自己と個人的な自己という枠組みを大きく包含しており、明確に整理されていないためであると考えられる。これまで平山 (1998) が「心理的成長」を「経験と自己概念の一致」であり「個人間コミュニケーション・対人関係・個人の関係の持ち方の変化、発展、改善」を含むものと定義したことや、信野 (2008) が本邦において自己内の成長感と他者との間で感じられる成長感が存在する可能性を見出したこと、Skovholt & Ronnestad (2003) が職業的自己と個人的自己の統合について、Rogers (1957) の一致 (Congruence) と似たプロセスであると述べていることなどから、PCA の概念や考えを心理援助職の個人的成長に援用することは可能だろう。

Ⅷ 心理援助職の個人的成長としての self-development

これらの知見を総合し、本稿においては、心理援助職の個人的成長を「①自己理解を促進し、自己一致し、自己信頼が高まること、②他者との繋がりの中で、他者を理解し尊重すること、そして③個人としての自己と専門家として自己の統合へ向かうこと」と定義し、「Self-Development」と呼称することとする。以下では、本稿で触れた先行研究の知見や Self-development の概念から SD 合宿の意義について述べる。

まず SD 合宿の構造から生まれる自己選択や主体性についてである (角・中井・越川, 2015)。佐治・岡村・保坂 (2007) はカウンセリングを学ぶ個人の主体的参加学習や自己選択をセルフ・セレクションとして重要視している。ワークをファシリテートする立場/受身的に参加する立場が選択可能で、体験するワーク自体も自己選択する。このため参加者おのおのが自分に

必要なことは何か、体験過程に触れながら選択することが必要になる。佐治らによれば、自己選択は自分についての問題はどのようなものであるか、自分はどのような人間かといった自己理解から生じてくると述べている。このような自己選択 (セルフセレクション) の連続によって、参加者の Self-development に自己理解という側面から貢献しようと考えられる。またその自己選択によって選ばとられたワークや役割を体験することの意義もある。心理援助職の職業的発達を概観し、初学者の学習プロセスを見出した割澤 (2017) は、個人差に注目し、それぞれ個人の“成長の最接近領域に即した学び”が必要であると述べている。SD 合宿では、そのワークをファシリテーターとして提供可能なレベルの人もいれば、体験したことはある、あるいはまったく知らない人までが、その個人のニーズに合わせて参加できるということになる。自己選択を繰り返すことで合宿の体験はほぼその参加者個人のニーズや興味によって選択されたプログラムとなり、割澤の言う成長の最接近領域に即した学びに繋がると筆者らは考えている。

次に対人的経験の側面である。Skovholt & Ronnestad (2003) は“人々との有意義な接触が成長の促進要因 (catalyst) である”として、SD 合宿参加者のインタビューによって、参加者が感じている合宿での体験の意味や学びが、自分を知ることや他者との交流、あるいは他者を知ることそのものであったこと (角・越川・中井, 2017) は、参加者にとって合宿での対人的経験が大きなインパクトを持っていることを示している。これはグループ体験による他者理解や他者との関係の変化とも重なる要素であり、SD 合宿というグループ体験の中で心理援助職の成長の促進要因である“人々との有意義な接触”が生じると捉えられる。

SD 合宿も心理援助職の訓練のためのグループアプローチの1つと捉えられる。しかし、野島 (2000) が EG においてグループの展開の質に、ファシリテーターの経験や相性が関係する

と述べているようにそれぞれのグループはファシリテーターあるいはトレーナーの経験や熟練度によっても参加者の体験がかなり異なってくると考えられる。熟練したファシリテーターを身近に見つけることも難しい場合もあるだろう。もちろんSDの取り組みに関しても、筆者らがオーガナイザーとして世話人的な役割を負って実施しているが、各セッションのワーク(出店)を決定していくディスカッションの司会や進行が主たる役割であり、参加者/ファシリテーター、受講者/講師という役割に分かれる構造ではない。従ってファシリテーターやトレーナー個人の力量によって参加者の体験の質が左右されることが他のグループ体験に比べ少ないと考えられる。

IX 今後の課題

本稿では、心理援助職の個人的成長についてこれまでの研究を概観し訓練や教育のあり方や筆者らの実践について検討してきた。以下に今後の課題および展望を述べる。

まずは実証的研究についてである。本稿で触れてきたSkovholt & Ronnestad (2003)など、職業的発達に関する研究は主に欧米の調査報告である。日本人においては特に「他者とのつながりの中で感じられる成長感」が存在する(信野, 2008)ことからこの発達プロセスも本邦の実情や文化に即しているかどうかなどの検証が必要だろう。

また教育・訓練のあり方についても、心理援助職を対象にした効果研究はほとんど見られなかった。筆者らの実践を含め、各グループアプローチやプログラムを心理援助職が体験する意義や効果をボトムアップ的に把握すること、実証していくことが必要である。

最後に、本稿では試論的に心理援助職の個人的成長に関する定義を行なった。この個人的成長を促す要因や取り組みについて今後さらなる検討が必要である。

文献

- 安達祐子・増子ひさ江(1990)看護教育における感受性訓練の期待と効果その1, 日本赤十字武蔵野女子短期大学紀要, 3, 20-26.
- Armeli, S., Gunthert, K. C. & Cohen, L. H. (2001) Stressor Appraisals, Coping, and Post-Event Outcomes: The Dimensionality and Antecedents of Stress-Related Growth, *Journal of Social and Clinical Psychology*: Vol. 20, No. 3, 366-395.
- 福島円(2016)心理臨床家のインパクトケースにおける個人的成長—臨床的苦痛との関連から—, *カウンセリング研究* 49(3-4), 129-138.
- 島瀬稔(1990)エンカウンター・グループと心理的成長, 創元社.
- 平山栄治(1998)エンカウンター・グループと個人の心理的成長過程, 風間書房.
- 石倉篤(2018)Tグループの参加者の自己探求に関するモデルの提示—反省的思考理論と体験過程理論を援用して—, 関西大学博士論文.
- 岩壁茂(2015)専門家としての成長・発展とは何か?, *臨床心理学*, 15(6), 695-699.
- 片野智治(2003)構成的グループ・エンカウンター, 駿河台出版.
- 川浦佐知子・野村さほと(2006)Tグループ体験を通しての自己理解—“語り”に見る自己変容の軌跡, *人間関係研究* (5), 67-100.
- 國分康孝(2000)構成的グループ・エンカウンター理論と方法, 図書文化社.
- 國分康孝・國分久子・片野智治・大友秀人・鹿嶋真弓・朝日朋子・岡田弘・河村茂雄(2004)構成的グループエンカウンター事典, 図書文化社.
- Mearns, D. (1994) *Developing person-Centered counselling*. Sage publications. 諸富祥彦(訳)(2000)パーソンセンタード・カウンセリングの実際—ロジャーズのアプローチの新たな展開—コスモス・ライブラリー, 55-58.
- 水野邦夫(2009)学生集団に対する継続型構成的グループ・エンカウンターの実施が自己概念の変化に及ぼす効果について—看護系専門学校に

- おける実践をもとに、帝塚山大学心理福祉学部紀要 (5), 113-123.
- 村山正治・下川昭夫・中田行重・鎌田道彦・田中朋子 (2001) 「臨床心理学の体験的教育としてのエンカウンター・グループ：大学生の対人関係の促進効果もふまえて」東亜大学総合人間・文化学部紀要 1 (1), 81.
- 野島一彦 (2000) エンカウンター・グループのファシリテーション, ナカニシヤ出版.
- 小川敏道・相馬英夫・高沢清・刈部良吉・池田要子・臼井稔 (1968) カウンセラーの養成に関する基礎的研究[5]: T-グループの訓練効果について, 研究集録教育相談編/新潟県立教育センター編, (2) 1-14.
- 押江隆 (2011) エンカウンターグループの効果研究と今後の課題—メタ分析による研究の統合に向けて—, 関西大学心理臨床カウンセリングルーム紀要 (2), 81-90.
- Rogers, C. R. (1957) The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103.
- Rogers, C. R., & Russell, D. E. (2002) Carl Rogers: The quiet revolutionary, an oral history. Penmarin Books. 畠瀬直子 (訳) (2006) カール・ロジャーズ静かなる革命, 誠信書房
- 佐治守夫・岡村達也・保坂亨 (2007) カウンセリングを学ぶ 理論・体験・実習 第2版 東京大学出版.
- 坂中正義 (2017) パーソンセンタード・アプローチの実践家を育てるための視点と提言—心理臨床家に焦点をあてて—, 南山大学紀要「アカデミア」人文・自然科学編 14, 65-90.
- 佐々木正輝・菅原正和 (2009) 小学校における学校心理学的援助の方法と構成的グループエンカウンター (SGE) の有効性, 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 (8), 107-117.
- 関文恭・江向洋子 (1982) 看護学校における T グループ経験の事例研究: T グループのプロセスとその効果, 九州大学医療技術短期大学部紀要 (9), 11-15.
- 信野良太 (2008) 自己成長感尺度作成の試み, 北星学園大学大学院社会福祉学研究科北星学園大学大学院論集 (11), 125-136.
- Skovholt&Ronnestad (2003) The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*: 30, 5-44.
- 角隆司・中井美彩子・越川陽介 (2015) PCA を軸とした初心者セラピストのための体験合宿の試み(Ⅱ), 人間性心理学会 34 回大会発表論文集, 64-65.
- 角隆司・越川陽介・中井美彩子 (2017) セラピストのための体験合宿の試み—テキストマイニングを用いたインタビュー分析—, 人間性心理学会 36 回大会発表論文集, 153.
- 鈴木研司・平山栄治 (2015) エンカウンター・グループにおいて心理的成長がもたらされるメカニズムについて: 高成長者と低成長者の個人過程の比較から, 心理臨床学研究 33 (5), 462-472.
- 鏑幹八郎・川畑直人 (2005) 心理臨床家アイデンティティの育成, 創元社.
- 津村俊充・山口真人 (2005) 人間関係トレーニング—私を育てる教育への人間学的アプローチ, 第2版, ナカニシヤ出版.
- 割澤靖子 (2017) 心理援助職の成長過程—ためらいの成熟論, 金剛出版.