

特集：パーソン・センタード・セラピーの展開

パーソン・センタード・セラピーのトレーニングにおける構成要素と課題

関西大学大学院心理学研究科博士課程後期課程 並木 崇浩

要約

本稿はパーソン・センタード・セラピーのトレーニングに関して、なにを学ぶか、いかに学ぶか、そして学びの構造の観点から検討し、トレーニングを実践する上での論点や今後の課題について考察するものである。1)エビデンスに基づく実践の要請、2)PCTに対する批判の払拭、3)公認心理師制度の開始、の三点を根拠として、パーソン・センタード・セラピーのトレーニングが重要なテーマであることを示した。そして、学ぶ要素としてセラピストのパーソナルな成長を中心に、パーソン・センタードな学びという学び方、そして学びの構造であるエンカウンター・グループについて、関係性の視点を踏まえつつ、その基本的な特徴と重視される根拠を整理した。次に、パーソン・センタード・セラピーのトレーニングにおける論点として、1)トレーナーが提供すべきものはなにか、2)日本の心理士養成課程にパーソン・センタードの要素をいかに取り入れるか、の二点を提示し論じた。

キーワード：パーソン・センタード・トレーニング、パーソナルな成長、エンカウンター・グループ、心理士養成課程

はじめに

筆者は2019年から二年間、英国のノッティンガム大学Person-Centred Experiential Counselling and Psychotherapy Practice MA に留学し、パーソン・センタード・セラピー(Person-centred therapy 以下、PCT)のトレーニングを受けた。本稿はその経験から得たPCTトレーニングにおける重要な要素、そして問題意識を踏まえて執筆したものである。

問題と目的

本稿の目的は、PCTのトレーニングに関して、なにを学ぶか、いかに学ぶか、そして学びの構造の観点から検討し、セラピスト(Therapist 以下、Th)トレーニングの今後の課題について

考察するものである。PCTのTh養成は現在、重要なテーマといえる。その根拠となる背景として1)エビデンスに基づく実践(Evidence based practice 以下、EBP)の要請、2)PCTに対する批判の払拭、3)公認心理師制度の開始、の三つを取り上げる。

心理臨床全体において、Thトレーニングの標準化やマニュアルの作成、効率化を重視する動きが見受けられる。1990年代初頭から、米国心理学会の第十二分科会がエビデンスに基づく医療の考えを心理臨床の研究と実践に取り入れ、EBPという科学的エビデンスを重視する動きが世界的に広まった(Yates, 2013)。その結果、心理療法は治療効果や費用対効果を科学的、数量的に実証すること、客観的に測定可能な指標、特定の症状に対する標準化されたマニュアルを持つことを要求されるようになった(Pomerantz,

2016; Margison et al., 2000)。そして、EBPの考えはThトレーニングにも広がり、明確なガイドラインのあるマニュアルに基づいたトレーニングの開発や実践、効果研究が進んでいる(Miller & Binder, 2002; Rakovshik & McManus, 2010; Vakoch & Strupp, 2000)。このように心理臨床において主流の考えとなっているEBPに対して、PCTは馴染まない側面が多い。例えば、PCTは特定の技法やスキル(doing)ではなく内的な態度やあり方(being)を、人に対する評価の所在を外部ではなくその人自身の内部に置くことを重視しているため(Mearns, 2003; Rogers, 1951)、客観的な指標の作成や数量化が難しい。また、Murphy(2011)は英国で広がる心理療法のトレーニングに対する激しい規則化は、実践をより防衛的なものにし、PCTが重視する「深い関係性」(Mearns & Cooper, 2017)と記述されるような人と人との真の出会いの抑制に繋がると指摘する。しかし、EBPの考えに基づいてPCTのトレーニングを説明、実践することが難しいとしても、では一体何を重視し、行っているのかを言語化し、その意義を説明しなければならないだろう。

次に、PCTに対する批判や誤解の払拭も背景の一つといえる。PCTはこれまで数多くの批判に晒されてきた(Mearns & Thorne, 2000)。リフレクション(Reflection of feelings)とは単なるオウム返しだという批判を受けたことは有名である(Rogers, 1986)。さらに、広汎性発達障害のCIに対して、来談者中心療法はCIの語りを受身的に聞くだけであり、「人の心をなぞる」、共感的理解ができていないかも疑わしく、「(原則に忠実な来談者中心療法)技法は効果が乏しいのは想像に難くない」(多田, 2010, p.21)。悩むのが上手い人にしか効果がない、アセスメントを軽視している、受容、共感のみしていればよいと考えている学派など、枚挙にいとまがない(Mearns, 2003; Tudor & Merry, 2002/2008; Wilkins, 2015を参照)。これらの誤解や批判に対して、反論が積み重ねられ(Mearns

& Cooper, 2017; Wilkins & Gill, 2003)、また他学派の人にPCTの知識や実践を伝えることを目的とした書籍の出版といった学術的取り組みがなされてきた(Joseph, 2017; Murphy, 2019)。しかし、批判する他学派、他領域という外部に対してだけではなく、PCT内部にもアプローチしなければ、これらの批判は払拭されないと筆者は考える。なぜなら、確かに批判の対象になるようなパーソン・センタードの名を冠したThが少なからずいるからである。例えば、折衷的心理療法では、パーソン・センタードの受容的、共感的態度を、技法や介入を実施しやすい関係性を構築するために利用している(東, 2014)。また、自身の単なる思いつきでセラピーを進めたり、無責任に様々なアプローチに手を出したりする実践を、パーソン・センタードのラベルを免罪符にして正当化するThや(Mearns, Thorne & McLeod, 2013)、PCTを十分に理解しておらず、自身がなにをしているのかわからないが、CIの言ったことをリフレクションしているので、「多少なりともパーソン・センタード」であると自称するTh(Worsley, 2007)、の存在が報告されている。またPCTの初学者や訓練者が、PCTに対する表面的な理解のために混乱状態や、全く応答ができず機能不全になることがあり(Mearns, 2003)、さらに必要十分条件を重視するあまり、それに縛られる危険性も指摘されている(並木, 2017)。PCTに対する批判を払拭するためには、このようなThが生まれたいための、そしてPCTのThの質を向上させるような働きかけが必要となる。つまり、PCTを学び始めた初学者に対して、PCTの固有性や意義をより深く学ぶことができる教育の場や(斧原ら, 2015)、既にPCTをオリエンテーションとしているThが自身の臨床を振り返る、自身の能力を高めていくトレーニングが重要である。よって、PCTをいかに学ぶか、その特徴をもう一度整理することは意義があるといえよう。

最後に、日本特有の理由として公認心理師制

度の開始がある。2017年に公認心理師法が施行され、日本で初めて心理士の国家資格が誕生した(厚生労働省)。これまで臨床心理士の養成を行ってきた多くの大学院、また公認心理師の養成課程を開設する教育機関は、公認心理師法に基づく新たなカリキュラムの中、心理士を養成する環境を作っている段階である。これは、PCTのThを志す、関心のある学生にとってよりよい学びとはなにかを模索できる機会といえる。しかし、公認心理師養成課程ではPCTに対する評価の低下が見受けられる。精神分析と認知行動療法はそれぞれ、力動論に基づく心理療法、行動論・認知論に基づく心理療法という独立した単元がある一方で、PCTはその他の心理療法・心理支援という単元の、さらにヒューマニスティック・サイコロジーの中の一つに留まっている(日本心理研修センター, 2019)。つまり、学生がPCTに触れる機会が減っている状況の中でPCTを学ぶ環境をいかに提供するか、という問題にPCTの教育者や実践家は直面しているともいえるのである。

以上、PCTや日本の心理士資格の現状に鑑みると、PCTトレーニングは、理論や臨床実践に並ぶ重要な研究テーマといえよう。そこで本稿は、PCTトレーニングの特徴や手法を整理し、トレーニングをめぐる論点、今後のPCTのTh養成に向けた課題を検討していく。本稿における呼称について述べておく。パーソン・センタード・アプローチや、パーソン・センタード・体験的セラピー(Person-centred & experiential therapy)など様々な名称があるが、それらをすべて含めてPCTと呼ぶ。また、文脈に応じて訓練者や学習者、学生といった用語を使い分けているが、どれもトレーニングを受ける人という意味である。

なにを学ぶか：パーソナルな成長

PCTトレーニングの要素を大きく分けると、理論を学ぶ、実践を通して学ぶ、パーソナルな

成長をする(personal development)の三つに分けることができる(Mearns, 1997; Rogers, 1951; Tudor, Keemar, Tudor et al., 2004)。Rogers(1951)は技法ではなく、Thそのひと自身がセラピーに大きく影響を与えると述べている。PCTはこの考えに基づいてトレーニングではThのパーソナルな成長を最も重視しており、Tudor et al.(2004)は「訓練者のパーソナルな成長こそがトレーニングである」(p. 64)と主張している。パーソナルな成長とは様々な要素や次元を含んでおり定義が困難であるが(McLeod & McLeod, 2014)、PCTでは、ひとになること(becoming a person)、自己一致の機能や自由度を高めること、といった意味で用いられている(Mearns, 1997; Rogers, 1995)。Rogers(1995)は十分に機能するひとというプロセスの特徴として、1)自身の体験により開かれていくこと、2)刻々と変化する外界に応じて生まれる瞬間瞬間の自身の体験により気付いていくこと、そして3)自身にとって正しいか、良いかを判断する際の指標として有機体の感覚をより信頼していくこと、これら三つを挙げている。

では、PCTのトレーニングがなぜより多くの知識を身に付けスキルを習得する以上に、パーソナルな成長を最も重要であるとするのか、その論理を個人内と個人間の視点から概観する。Rogers(1951)は、Th個人の哲学的オリエンテーション(orientation:方向性や基本的態度の意味を含む)と実践的オリエンテーションが深く関連していると主張する。例えばあるThが、人とはこうあるべきであり、心理療法の目的とはCIがその道筋から外れないようにThが導くことだ、という人間観や治療観を持っていたとする。このThがPCTの非指示的な関わりを実践しようとしても、おそらく十分な成果には至らないであろう。つまり、Thの哲学や価値観が、実施する技術の性質と不一致であればあるほど、心理療法の学習は進まず、セラピーも成功しないという考えである。Rogers(1957)

は、技法 (technique) とはそれ単体で使用されてもあまり意味を成さないが、Th の体験である共感や無条件の肯定的関心を伝達するチャンネルとなった場合、心理療法の必須条件になると述べる。さらに、セラピーにおける Th の具体的な言動を、Rogers (1951) は技術ではなく「実行 (implementation)」という用語を意識的に使って表現している。Cl への尊敬や共感という価値観や体験を、Th は質問や応答、表情などを通して「実行」しているものであり、ある方法を用いれば結果的に共感が生じるのではないというのが PCT の立場である (Combs, 2002; Rogers, 1951)。そして、PCT において欠かせない要素である Th の価値観、哲学的オリエンテーションのトレーニングは、本質的に理論学習ではなくパーソナルな成長に含まれるといえる。なぜなら、PCT の基礎を成す原理や概念は他者から教わることはできず、その人自らの経験から発見し、学び取るしかないと考えられているからである。Natiello (2001) は、実現傾向を PCT の実践の根幹とし、人には実現傾向が備わっていると「信じる (believe)」(p. 90) ことができなければ、脆弱で傷ついた Cl を信頼し、承認するプレゼンスを提供できないと述べる。いかに実現傾向に関する理解を深めたとしても、それだけでは実現傾向を信じるには至らない。中核条件で表現される風土の中で、実現傾向や潜在的な力を他者や自らに見出し、体験することで、その人の実現傾向への信頼はより確かなものになる (同上)。

次に、関係性の視点から Th のパーソナルな成長の意義を見てみる。Mearns (1997) は深い関係性 (relational depth) で Cl と出会う準備として、Th の深いパーソナルな成長が求められると主張する。Cl と深い関係性で出会うには、Th が良い Th を演じる、防衛的であることを超えて、より自由で機能した自己一致であることが前提となる (同上)。本物である (authenticity) とは、自身に、そして他者へと開かれており、ひと (person) とひととが出会うということ

は、偽りのない自分が相手に露わになることを意味する (Schmid, 2001)。この出会いには二つの恐れが伴い得ると Mearns (1997) は指摘する。まず、むき出しの自分を曝け出すということは、純粋な自己を Cl に評価されることであり、その評価に対し Th は言い逃れできない。さらに Th は自分が他者と深い関係性を保てないことに気付いたり、自分が信頼できない自己を発見したりする。すると Th は自身を見失うのではないかという恐怖が生まれる。パーソナルな出会いとは、自身と他者の根源的な他者性 (エニグマ) に相対し (en-counter)、その異質ななにかに触れ、そして触れられるプロセスなのである (Schmid, 2001; Schmid, 2002; Mearns & Schmid, 2006)。Cl と深い関係性で出会うには、Th はこれらの恐れを克服し、不一致な形だけの演技ではなく、他者へ尊敬や関心を純粋に抱くひとになること、そのために深い自己受容に至ることが求められる (Mearns, 2003; Mearns, Thorne & McLeod, 2013; Mearns & Cooper, 2017)。この Th の課題が PCT トレーニングにおけるパーソナルな成長の必要性を裏付けるのである。しかし、パーソナルな成長を重視することは理論や実践、スキルを軽視しているという意味では決してないことは留意すべきである。PCT のトレーニングに理論学習も実践学習も欠かせない。それらの学習とは Th そのひと自身を中心にした学びのプロセスであり、パーソナルな成長が基礎となっているのである (Mearns, 1997; 坂中, 2017)。

いかに学ぶか：パーソン・センタードな学び

前節では PCT トレーニングの学びの要素として、Th のパーソナルな成長の意義に着目して論じた。一方 PCT を学ぶ上で、「なにをではなく、いかにまなぶか (坂中, 2017, p. 172)」も重要である。これは、パーソン・センタードを学ぶのか、パーソン・センタードに学ぶのかというテーマに繋がる。Tudor et al. (2004) は、PCT の Th になるようトレーニングするこ

とと、Th を目指す人にパーソン・センタードなトレーニングを提供することは区別すべきだとし、そしてパーソン・センタードの原理に沿っているのは後者であると主張する。ではパーソン・センタードの原理とはなにか、学習の文脈から探っていく。Rogers (1951) は自身の心理療法の経験や知見から、PCT の考えが教育に応用できると考え、「人は他者に直接教えることはできないが、彼らの学習を促進することはできる」、「人は自身の自己構造の維持、強化に関連すると認識したものに対してのみ有意に学ぶ」(p.389) といった仮説を立てた。そして、Rogers & Freiberg (1994) は、学生にとって脅威の無い自由な環境、つまり教師が学生を評価 (judge) せず、学生らが自由に自身の感情を表出でき、彼らに対して教師が共感的にいる風土を提供すれば、学生は自らに内在する学びへの動機づけや目的を発見し、より主体的に学びに取り組んでいくと考えた。そして、教師が学生にとって学ぶべきだとする知識を一方向的に教える伝統的な教育モデルとは全く逆となる、学習者中心の教育を提唱した(同上)。この考えに基づくと、パーソン・センタードなトレーニングにおけるトレーナーの役割は、訓練者が自分になが最も学ぶ必要であるかを見定め、そのニーズを満たす方法を彼ら自身で見つけられるよう手助けすることとなる(Tudor et al., 2004)。

PCT の Th トレーニングを実施する場合、訓練者たちは対人関係や他者に関する自身の信念や態度を探求、発見することが目標となり、パーソン・センタードな環境が必要になる。なぜなら PCT の Th の「基本的な態度は本物 (genuine) でなければならない」(Rogers, 1951, p.432) からである。自身の信念や態度が PCT の考えに合ったものである人もいれば、そうでない人もいる。前節でも触れたように、自身の価値観とは異なる性質の心理療法を習得しようとしても、特に PCT はうまくいかない。そのため、PCT の Th になるようトレーニングすることはできないし、すべきではないと考えられ

ているのである (Rogers, 1951)。実際 Rogers (同上) も、自身が行った短期トレーニング・プログラムの批判点として、PCT を理解してもらうことに力点を置きすぎたために、学習者中心のトレーニング環境に十分には至らなかったと述べている。

学びの構造：エンカウンター・グループ

パーソン・センタードな環境の中で、パーソナルな成長を中心に PCT の Th トレーニングをするために採用されてきた構造がエンカウンター・グループ (Encounter Group 以下、EG) である。Rogers が自身の実践や研究にグループを取り入れ始めた初期の頃から、Th トレーニングは EG と関連がある (Schmid & O'Hara, 2013)。復員軍人のための Th 養成を任された Rogers は、訓練者の自己理解や他者理解に重きを置き、参加者中心の EG によってトレーニングを実施していた (Rogers, 1970)。近年は EG が Th トレーニングに活用されなくなってきたと指摘されつつも (Bazzano, 2019; 無藤, 2019)、PCT の訓練機関において、EG は自由と心理的安全を提供する方法として重要な役割を担っている (Brison, Zech, Jaeken et al., 2015; Lago, Clark & Wilson, 2020; Schmid & O'Hara, 2013)。

Mearns (2003) は、パーソナルな成長のために PCT の Th トレーニングにグループは欠かせないと、グループの重要性を強調する。従来、Th が訓練としてセラピーを受けることは有益だと考えられてきた。なぜならば、セラピーで利用する自己、つまり CI の話を聴いてなにかを感じ、恐れ、喜ぶ自分自身をよく知っておく必要があるからである (Wilkins, 1997)。一方で、Mearns (2003) は Th トレーニングで広く採用されている個人セラピーだけでは、基本的に CI (訓練者) が持ち込んだ問題や葛藤が主なテーマとなるため、パーソナルな成長に必要な領域に対して非常に狭い範囲しか扱われないとし、特に PCT のトレーニングにおいては不十分で

あると主張する。例えば、CI（訓練者）と Th が同性同士であった場合、CI の異性に対する問題や傾向は、CI 自身がそれを認識しており、さらに扱いたいと話題として持ち込まない限り個人セラピーではなかなか見えてこないだろう。一方で、グループという環境では当然同性も異性もいる。お互いが話をし、聴き合い、フィードバックが交わされる中で、その訓練者は自身が同性と異性では接し方や関係の作りやすさが大きく違ったり、異性に対して強いイメージを抱いていたりしていると感じることができるだろうし、他のメンバーもその違いに気づき、指摘をするかもしれない。このように、様々な属性の人が集まり、様々なテーマを持ち寄るグループの方が、これまで気づいていなかった部分も含め、訓練者は遥かに多くのパーソナルな領域に触れることができるのである（同上）。

さらに、関係的視点から見ても、訓練者が自己一致を高めるうえでグループは有用である。人は常にグループの中で生活し、グループに依存している。それは母親と乳児、CI と Th といった二者関係ですら、家族、地域、施設といった他のグループに取り組みたくて成り立っている。つまり、人は生まれたときからグループという複数の関係性、複数の他者が存在する多元的な世界の中で生きている（Schmid, 2001）。そして、人がよりそのひと（person）として他者に対して透明である、つまり自身の経験と他者へのコミュニケーションが合致していようとするならば、その透明性が真に問われるのは自身が常にいる環境、つまりグループで本物（authentic）の自分でいられるか、グループが本物になるかだと Schmid（同上）は指摘する。さらに Mearns（2003）は、訓練者が自身の自己一致を高めるうえで非構成の大きなグループが非常に有益だと主張する。少人数のグループでは受容的、共感的態度を演じることができても、多様なメンバーで構成される大人数のグループでは、それらの態度が本物ではないことが他のメンバーから簡単にわかってしま

う。今ここでの参加者のあり方や参加者同士の相互交流の仕方、それに対する参加者の反応が浮かび上がる EG の中でより機能したひと（person）でいることは、PCT の訓練者にとって大きな課題となる（Mearns & Cooper, 2017）。このように、より多くの葛藤や問題が生じ、自己一致していくことや真にお互いを信頼し、認め合う関係を構築していくことがより困難な環境だからこそ、PCT の Th トレーニングにおいて EG は訓練者が成長の糧になる様々な挑戦と出会う機会となり得るのである。

パーソン・センタード・トレーニングに関する論点

1. トレーナーが提供すべきものはなにか：自家栽培の土壌かアラカルトメニューか

PCT の Th を養成するには Tudor et al.（2004）が述べるように、PCT の Th になるようにトレーニングするのではなく、訓練者が自由に学ぶことのできる学習環境を提供することが、結果的に PCT の Th トレーニングになるのである。しかし、上述の方法だけで PCT の Th トレーニングがすべて達成されるかという疑問が生じる。まず、パーソナルな成長だけではなく、理論や実践的技能も PCT のトレーニングの重要な要素である。PCT という特定のセラピーを学ぶのであれば、訓練者が自身を知るだけではなく、学ぶべき理論や技術があるだろう。例えば、ある学生が Rogers（1951, 1957）の必要十分条件や価値の条件といった基本概念を全く知らないまま PCT の Th になろうとしていたら、教員はそれらの文献を読んでおいたほうがいいと助言するだろう。また、フォーカシング志向心理療法を学ぼうとしている訓練者が、Gendlin（1982, 1998）が示したフォーカシングの概念や手順を学ぼうとしないままフォーカシングを実践しようとしていたら、トレーナーはその手順を教えるか、少なくとも手順があることは伝えるだろう。心理療法や対人援助をする中で、結果として必要十分条件が満たされたり、フォーカシングが行われたりする可能性

はもちろんある。しかし、トレーニングの中で、さらにPCTのThを養成するうえで、訓練者がPCTを学びたいという目的があるのならば、学ぶべき理論や概念を教員やトレーナーは提示するだろう。また、理論をパーソン・センタードに学ぶ上で学習者の自発的な体験とその内省が重要ではあるが(Worsley, 2009)、文献の内容を正しく理解する必要はあり、誤った理解を訓練者がしている場合はそれを指摘する役割をトレーナーは担っている。

また、パーソナルな成長においても、教員やトレーナーは自由な学びの環境を提供するだけで、成長の方向性や方法を訓練者が見つけていくことができるのかという問いが生まれる。確かに学習者中心の環境を強調しつつも、Rogers(1951)やNatiello(2001)はThの哲学的オリエンテーションという特定の領域を探求することの重要性を述べているし、Mearns(1997)は何がThの成長課題であるか明確に言及している。さらに、PCTのThトレーニングとして様々なエクササイズや訓練法が開発されている(Cooper, 2013; 吉良, 2010; Merry, 2002)。

以上を踏まえると、PCTのThトレーニングはパーソン・センタードな環境という土壌の中で、訓練者が自分は何を学び、探求するべきかに気づき、その方法を模索してオリジナルな学びを作り上げる自家栽培方式と、扱うべきテーマや概念や、そのテーマを扱うに適した方法、概念の基本的な理解を教員やトレーナーが提示したうえで訓練者が取捨選択するアラカルト方式の二つの分類ができるだろう。そして、どちらがパーソン・センタードであるのか、どちらの方式でトレーニングが達成できるのかという議論が生まれる。この論点を踏まえて、教員やトレーナーが留意すべきだと筆者が考える点を二つ提示する。一つはトレーナーの自己一致の二面性、内的な一致性と外的な透明性を維持することである(Leitaer, 1993)。つまり、自身がどのような立場で訓練を行っているか、訓練者にどのような環境を提供しようとしているか

に対して、より自覚的であるように努める。そして、トレーナーの意図が訓練者に伝わっており、また彼らが学びの環境について感じていることや意見をトレーナーに伝えることができる関係の中で、トレーナーと訓練者が共に学びのグループを構築していくことが大切だといえよう。さらに、どの学びの要素、学び方にしても、訓練者の体験を学びの根幹に置く立場であるべきだと考える。Mearns(1997)はパーソナルな成長の目的の一つとして訓練者が自身の価値の条件を理解することを挙げている。文献を読むことで自己を探求する仮説的な目標や領域を設定することができるが、価値の条件を自分は持っていることを前提に、それを探求することを目的にしては本末転倒である。あくまで、自身の自発的な体験が先立ち、それを説明する概念として価値の条件を活用することが、理論中心ではなく、学習者中心の学びといえよう。

2. 日本の心理士養成課程にパーソン・センタードの要素をいかに取り入れるか

日本の主な心理士資格である臨床心理士、公認心理師の養成課程にパーソン・センタードなトレーニングをどのように取り入れることができるだろうか。心理士養成において知識や技能の習得だけでなく、Thのパーソナルな成長を再認識することは重要といえよう。しかしPCTトレーニングが重視している、理想的な学生中心の学びの場を設定することは不可能であろう。養成課程にはカリキュラムが整備されており、教員はそのカリキュラムに沿った授業をしなければならない。加えて実習等を加味すると、学生の目的やニーズを中心とした授業を一から学生と作り上げたり、パーソナルな成長をTh養成の主目的として、EGを数百時間実施したりする余裕はない。そこで、現時点で考えられる方略は、パーソン・センタードな学びの要素や環境を部分的に取り入れることであろう。

教員が一方的に講義して学生はただ知識を頭に入れるのではなく、学生がなぜその理論を学

ぶのか、必要だと感じているのかを内省する時間や、学んだ内容に対して意見や感想を言える機会を設けたり、学生同士の自学グループを作ったりすることで、より学生の学びに対する主体性を高めることができるかもしれない。また、EGを学生のパーソナルな成長を目的としたグループとして実施することもできるだろう。これまで日本では、教育領域を中心に、看護学校の学生や教師といった他職種を対象にした実践が多く、研究ではプロセス研究、ファシリテーターのあり方、ファシリテーター養成といったテーマが着目されてきた(中田, 1999; 村山・野島, 1977; 鈴木, 2009)。これらの実践や研究に加え、本論文で概観してきたようなThのパーソナルな成長、自己一致を高めることを目的としたEGの実践や研究も必要といえよう。

今後の展望

本論文では、PCTのThトレーニングにおける訓練者のパーソナルな成長とパーソン・センタードな学び、EGの重要性を整理し、トレーニングの実践に関する論点について論じた。EBPの傾倒や心理士養成カリキュラムなど外的な要因から、よりパーソン・センタードな学びを学生や訓練者に提供するには様々な困難がある。今後はそのような状況を考慮しつつ、パーソナルな成長に着目したトレーニングや研究が発展していくことが望まれる。

文献

- 東齊彰(2014) 心理療法における治療関係, 東齊彰・加藤敬・前田泰宏(編), 統合・折衷の心理療法の実践 見立て・治療関係・介入と技法, 金剛出版, 79-83.
- Bazzano, M. (2019). Pandas in a zoo: facilitating encounter in institutional settings, *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 18(4), 334-344.
- Brison, C., Zech, E., Jaeken, M., Priels, J. M., Verhofstadt, L., Van Broeck, N., & Mikolajczak, M. (2015). Encounter groups: do they foster psychology students' psychological development and therapeutic attitudes?. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 14(1), 83-99.
- Combs, A. W. (2002). Person-centered assumptions for counselor education. In Cain, D. J. (Ed.), *Classics in the Person-Centered Approach*, 269-275, PCCS Books.
- Cooper, M. (2013). Experiencing relational depth: self-development exercises and reflections. In Knox, R., Murphy, D., Wiggins, S. and Cooper, M. (Eds.), *Relational Depth: New Perspectives and Developments*, 137-154, Palgrave Macmillan.
- Gendlin, E. T. (1982). *Focusing* (2nd ed.), Bantam Books.
- Gendlin, E. T. (1998). *Focusing-oriented psychotherapy: A manual of the experiential method*, Guilford Press.
- Joseph, S. (2017). *The Handbook of Person-centered Therapy and Mental Health: Theory, Research and Practice*, PCCS Books.
- 吉良安之(2010) セラピスト・フォーカシング: 臨床体験を吟味し心理療法に活かす, 岩崎学術出版社.
- 厚生労働省「公認心理師法の施行について」
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisaku-jouhou-12200000-Shakaiengokyokushougaiho-kenfukushibu/0000181571.pdf> (2021年11月5日現在)
- Lago, C., Clark, D., & Wilson, J. (2020). On training group facilitators: challenges and dilemmas, *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 19(3), 208-214.
- Lietaer, G. (1993). Authenticity, congruence and transparency, *Beyond Carl Rogers*, 17-46.
- Margison, F. R., Barkham, M., Evans, C., Mc-

- Grath, G., Clark, J. M., Audin, K., & Connell, J. (2000). Measurement and psychotherapy: Evidence-based practice and practice-based evidence, *The British Journal of Psychiatry*, 177(2), 123-130.
- McLeod, J., & McLeod, J. (2014). *Personal and professional development for counsellors, psychotherapists and mental health practitioners*, McGraw-Hill Education.
- Mearns, D. (1997). *Person-centred counselling training*, Sage.
- Mearns, D. (2003). *Developing person-centred counselling* (2nd ed.), Sage.
- Mearns, D., & Cooper, M. (2017). *Working at relational depth in counselling and psychotherapy* (2nd ed.), Sage. 中田行重・斧原藍 (訳) (2021) 「深い関係生」がなぜ人を癒やすのか パーソン・センタード・セラピーの力, 創元社.
- Mearns, D., & Schmid, P. F. (2006). Being-With and Being-Counter: Relational depth: The challenge of fully meeting the client. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 5(4), 255-265.
- Mearns, D., Thorne, B. (2000). Preface. In Mearns, Thorne, B., Lambers, E., & Warner, M. (Eds.), *Person-centred therapy today: new frontiers in theory and practice*, Sage.
- Mearns, D., Thorne, B., & McLeod, J. (2013). *Person-centred counselling in action* (4th ed.), Sage.
- Merry, T. (2002). *Learning and being in person-centred counselling*, Pccs Books.
- Miller, S. J., & Binder, J. L. (2002). The effects of manual-based training on treatment fidelity and outcome: A review of the literature on adult individual psychotherapy, *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 39(2), 184-198.
- 村山正治・野島一彦 (1977) エンカウンター・グループ・プロセスの発展段階, 九州大学教育学部紀要 教育心理学部門, 21(2), 77-84.
- Murphy, D. (2011). Unprecedented times in the professionalisation and state regulation of counselling and psychotherapy: the role of the Higher Education Institute, *British Journal of guidance & counselling*, 39(3), 227-237.
- Murphy, D. (2019). *Person-centred experiential counselling for depression: a manual for training and practice*, Sage.
- 無藤清子 (2019) エンカウンター・グループと PCA, 佐治守夫・飯長喜一郎 (編), ロジャーズ クライエント中心療法 [新版], 有斐閣, 155-186.
- 中田行重 (1999) 研修型エンカウンター・グループにおけるファシリテーション—逸楽行動への対応を中心として, 人間性心理学研究, 17(1), 30-44.
- 並木崇浩 (2017) パーソン・センタードに基づく統合とは -I- Worsley(2007) から学ぶ統合の歩み 関西大学心理臨床センター紀要, 8, 79-88.
- Natiello, P. (2001). *The person-centred approach: A passionate presence*, Pccs Books.
- 日本心理研修センター (監修) (2019) 公認心理師現任者講習会テキスト [改訂版], 金剛出版.
- 斧原藍・白崎愛里・中西達也・中田行重 (2015) 初学者が抱くパーソン・センタード・セラピーのイメージ: 教育・訓練への示唆を求めて, サイコロジスト: 関西大学臨床心理専門職大学院紀要, 5, 91-99.
- Pomerantz, A. M. (2016). *Clinical psychology: Science, practice, and culture*, Sage.
- Rakovshik, S. G., & McManus, F. (2010). Establishing evidence-based training in cognitive behavioral therapy: A review of current empirical findings and theoretical guidance, *Clinical psychology review*, 30(5), 496-516.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy; its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.

- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change, *Journal of consulting psychology*, 21 (2), 95.
- Rogers. (1967). *On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*, Constable.
- Rogers, C. R. (1970). *On encounter groups*. New York: Harper and Row.
- Rogers, C. R. (1986). Reflection of feelings. *Person-Centered Review*, 1(4), 375-377.
- Rogers, C. R. (1995). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*, Houghton Mifflin Harcourt.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to Learn* (3rd ed.), Merrill.
- 坂中正義 (2017) パーソンセンタード・アプローチをまなぶ, 坂中正義 (編), 傾聴の心理学—PCAを学ぶ—, 創元社, 169-179.
- Schmid, P. F. (2001). Authenticity: The person as his or her own author. Dialogical and ethical perspectives on therapy as an encounter relationship. And Beyond. In Wyatt, G. (Ed.), *Rogers' Therapeutic Conditions Evolution, Theory and Practice. Volume 1: Congruence*, 213-228, Ross-on-Wye: PCCS Books.
- Schmid, P. F. (2002). Presence: Im-media-te co-experiencing and co-responding. Phenomenological, dialogical and ethical perspectives on contact and perception in person-centred therapy and beyond. In Wyatt, G. and Sanders, P. (Eds.), *Rogers' Therapeutic Conditions Evolution, Theory and Practice. Volume 4: Contact and Perception*, 182-203, Ross-on-Wye: PCCS Books.
- Schmid, P. F., & O'Hara, M. (2013). Working with groups. In M. Cooper, M. O'Hara, P. F. Schmid, & A. C. Bohart (Eds.), *The handbook of person-centred psychotherapy and counselling* (2nd ed.), 223-236, Palgrave Macmillan.
- 鈴木潤也 (2009) エンカウンター・グループの日本における導入の歴史と今後の発展についての課題, 青山心理学研究, 9, 47-59.
- 多田昌代 (2010) 広汎性発達障害者の心理療法を考える. 京都大学カウンセリングセンター紀要, 39, 19-26.
- Tudor, K. & Merry, T. (2002). *Dictionary of person-centred psychology*, Whurr publishers.
- 岡村達也・小林孝雄・羽間京子 (訳) (2008) ロジャーズ辞典, 金剛出版.
- Tudor, L. E., Keemar, K., Tudor, K., Valentine, J., & Worrall, M. (2004). *The person-centred approach: A contemporary introduction*, Macmillan International Higher Education.
- Vakoch, D. A., & Strupp, H. H. (2000). The evolution of psychotherapy training: Reflections on manual-based learning and future alternatives. *Journal of Clinical Psychology*, 56 (3), 309-318.
- Wilkins, P. (1997). *Personal and professional development for counsellors (Vol. 4)*, Sage.
- Wilkins, P. (2015). *Person-centred therapy: 100 key points*, Routledge.
- Wilkins, P., & Gill, M. (2003). Assessment in Person-Centered Therapy, *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 2(3), 172-187.
- Worsley, R. (2007). *The Integrative Counselling Primer*, PCCS Books.
- Worsley, R. (2009). *Process work in person-centred therapy*, Macmillan International Higher Education.
- Yates, C. (2013). Evidence-based practice: The components, history, and process. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 4(1), 41-54.