

Continual education for psychodynamic assessment

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-05-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 古田, 雅明, 森本, 麻穂, 加藤, 佑昌, 井上, 美鈴, 下平, 憲子, 橋爪, 龍太郎 メールアドレス: 所属:
URL	https://otsuma.repo.nii.ac.jp/records/7260

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



力動的アセスメントに関する修了後教育の実践

Continual education for psychodynamic assessment

古田 雅明*, 森本 麻穂**, 加藤 佑昌***, 井上 美鈴**,
下平 憲子****, 橋爪 龍太郎*****
Masaaki FURUTA, Maho MORIMOTO, Yusuke KATO, Misuzu INOUE,
Noriko SHIMODAIRA, Ryotaro HASHIZUME

<キーワード>

力動的アセスメント, スモール・ステップ, 修了後教育, 臨床心理士, 公認心理師

<要 約>

筆者らは初学者であっても心理面接の方針を検討するために必要なレベルのアセスメント力を身に付けてもらうことを目的に、力動的アセスメントの修了後教育を行って来た。本稿では、その教育方法と教育内容の特徴と課題を論じた。

教育方法の特徴は、ベテランの精神分析家の思考過程を分析し力動的アセスメントをスモール・ステップ化したことと、ステップに応じたワークシートを開発したことであった。また架空事例を用いたワークとグループディスカッションが中心であったことや、チームティーチングによる手厚いサポートなども特徴であった。教育内容の特徴は、客観的な事実とクライアントの主観的体験への注目、潜在的な主訴への注目、適応的側面と不適応的側面への注目であり、いずれも精神分析の専門用語を多用しない内容であった。このスモール・ステップ化した力動的アセスメント教育は、架空事例を用いるためコロナ禍のオンライン教育や、大学院の教育へも応用可能性があることを論じた。

* 大妻女子大学 人間関係学部 人間関係学科 社会・臨床心理学専攻

** 大妻女子大学大学院 非常勤講師

*** 専修大学 人間科学部

**** 信州大学 総合健康安全センター

***** 文京学院大学 臨床心理相談センター

1. 問題と目的

心理支援、心理面接の基礎として適切な心理アセスメントが不可欠であり、アセスメント力の育成は初期臨床教育の重要課題である。とりわけ精神分析的理解をベースにした力動的アセスメントの教育が適切なアセスメント力育成の中核をなすと筆者らは考えている。

公認心理師や臨床心理士の基礎として重要な精神科領域におけるアセスメントにおいても、例えば津川¹⁾が病態水準を学派の多様性を超えて必要かつ重要な視点として挙げているように、力動的アセスメントは一般的な心理アセスメントの内容を含むものであり、多様性のある心理支援や心理療法の基礎となる^{2) 3)}。よって、初学者に対して、力動的アセスメントをいかに教育していくかは、実践力のある心理臨床家を養成する要と言えるだろう。

力動的アセスメントの定義は諸家によってさまざまあるが、筆者らはクライアントが抱えている問題、症状、悩みについて、本人自身も意識しない動機や意図が関与していると考え、その意味をクライアントの内面、対人関係、クライアントを取り巻く環境といった様々な要因の相互の力動的関係から検討するものと考えている。そして、この力動的アセスメントには防衛機制、対象関係、病態水準論など初学者が知っておくべき精神分析的な臨床の基礎が含まれており、効果的な心理面接の指針となりうるものである。

力動的アセスメントの研究は、国内外ともに心理面接の事例研究を通じて行われてきた^{2) 4) 5) 6)}。一方、その教育はスーパーヴィジョンという経験則に準拠した個人指導が主体である。つまり力動的アセスメントの習得には心理面接の事例担当とスーパーヴィジョンが必要とされ、その教育は大学院修士課程だけでは不十分となりがちであり、卒業教育も含め長い期間とコストがかかると考えられている。しかしながら、初学者が十分な卒業教育を受けられないまま臨床現場にでて、力動的アセスメントが不十分うちに心理面接を担当し続ける事態も生じている。それでは、初学者であっ

ても心理面接の方針を検討するために必要なレベルの力動的アセスメントが可能になるにはどうすれば良いのだろうか。またスーパーヴィジョンよりも安価で初学者がアクセスしやすい教育方法はどのようなものであろうか。

筆者らはこれらの問題を解決するために長年にわたり面接法やロールシャッハ・テストを用いた力動的アセスメントの初期教育を行って来た^{7) 8)}。そして初学者であっても臨床現場で通用するレベルの心理検査の所見が書けるように、ロールシャッハ・テストのベテランによる解釈の思考過程を質的に分析し、その結果をもとにロールシャッハ・テストをスモール・ステップ化して教育するプログラムを開発してきた^{9) 10)}。とはいえ、ロールシャッハ・テストを実施しにくい臨床現場も多くあり、その場合、面接や行動観察による心理アセスメントが中心とならざるを得ない。そこでここ数年は、大学院修了生や臨床心理士、公認心理師の初学者を対象に力動的アセスメントの修了後教育(以下、セミナーとする)を実践してきた。本稿では筆者らがセミナーで実施した力動的アセスメントの教育内容と方法の特徴と課題を論じる。

(1) セミナーの概要

以下にセミナーの概要として主催団体、セミナーの実施時期などの構造、教育スタッフやスケジュール、教育方法について記す。

主催団体：セミナーを主催したのは筆者らが所属している多摩精神分析研究会であった。同研究会は2004年度に発足し、現在まで川崎市多摩地区を拠点とし精神分析に関する研究活動とセミナーやスーパーヴィジョンなど大学院修了後の教育活動を行っている¹¹⁾。

実施時間：1回4時間の講義とワークを全12回(年6回×2年)、合計48時間実施した。

実施時期：2016年4月から2018年3月および2018年4月から2020年3月の内、原則として偶数月の日曜日に実施した。

対象：臨床心理士養成指定大学院修了者および臨

床心理士、公認心理師有資格者の内、初学者30名を対象に実施した。

教育スタッフ: 教育スタッフは助言者2名と講師6名であった。助言者は、臨床心理学を専門とする大学教員であり、1名は臨床心理士、国際精神分析家の有資格者、もう1名は精神分析的オリエンテーションを専門にする臨床心理士であった。(なお、後者は2016年4月から2018年3月まで助言者を担当)。この2名の助言者は多摩精神分析研究会が招聘した外部の専門家であり、同研究会には所属していない。

講師は精神分析的オリエンテーションによる臨床実践をしている臨床心理士(2019年より全員公認心理師)有資格者6名であった。セミナー開始時の講師の臨床経験は12年~15年であった。また、2016年4月から2018年3月までのセミナーでは、特別講師として外部の専門家2名を招待し、力動的アセスメントの実践例を発表してもらった。

セミナーの教育目標: 初学者であっても心理面接の方針を検討するために必要なレベルのアセスメント力を身に付けてもらうことを教育目標とした。

(2) セミナーの教育方法と教育内容

セミナー1年目の第1回から第6回は、力動的アセスメントを7つのスモール・ステップに分けて講義した。また架空事例を教材としてステップに対応する各種ワークシートを用いて受講生にアセスメントのワークをしてもらった。この架空事例は、助言者である精神分析家の指導を受けて高水準の境界例人格構造(Borderline Personality Organization)の事例となるように作成¹²⁾したものを、セミナー用にさらに初学者に分かりやすいように修正したものであった。また、講師はセミナーの準備段階で助言者に指導を受けて講義資料を作成した。詳細は後述するが、セミナーの終了時には毎回受講者アンケートを実施した。

1年目の具体的な教育内容は表1の通りであった。

2年目の第7回から第11回は講師陣が実際に担

当した事例を発表し、受講生は1年目に学んだステップに沿って力動的アセスメントを行う方法を取った。最終回の第12回は2年間の力動的アセスメントのまとめと、助言者が担当してきた臨床事例を力動的アセスメントと精神分析的な心理療法の好例として発表してもらった^{13) 14)}。

2. 力動的アセスメント教育の特徴

(1) セミナーの教育方法の特徴

筆者らのセミナーの教育方法の特徴は、1) 力動的アセスメントのスモール・ステップ化、2) 架空事例とワークシートを用いたワークとディスカッションが中心、3) チームティーチングによる手厚いサポートである。

1) 力動的アセスメントのスモール・ステップ化

ベテランの心理臨床家は力動的アセスメントを行う際に、多角的な視点から同時並行的にさまざまな水準のアセスメントを行っている。例えば情報を集める質問をする場合、ベテランは何気なく質問しているようであっても、実際にはクライアントに対する最善の支援方法を検討する目的で、症状や問題の現状や経過について客観的な情報を訊きながら、一方でクライアントの独自性を理解した上で心理面接の導入を検討するために、その症状や問題をクライアントが主観的にどう体験したかを傾聴している。筆者らはベテランの力動的アセスメント実践の背景にある多角的な視点や思考過程を助言者の協力を得て分析し、初学者にとって分かりやすい枠組みとして小さなステップに順序だてた(スモール・ステップ化)。

さらにステップごとに適宜ワークシートを作成し、そのワークシートを利用しながら教育する方法を考案した。具体的には7つのスモール・ステップに分けて教育した(表2)。

ステップ1はアセスメントの準備であり、設定と面接時の場面構成に関連することとして治療構造論の講義などを行った。ステップ2は情報収集であり、クライアントから何をどうきくか、それはなぜきく必要があるのか、また何をどう観察するか、その観察の目的はどういったことかについ

表1 セミナーの内容

回	テーマ	講義内容	ワーク内容
1	はじめに 心理アセスメントとは	講義① 心理アセスメントとは ・「心理アセスメント」の位置づけについて ・アセスメントの Ask 的視点と Listen 的視点	ワーク① 心理アセスメントについてのグループディスカッション ・セミナーを受講した動機、学びたいことなど
	ステップ1 アセスメントのための準備	講義② アセスメントのための準備 ・場づくり ・場面構成	ワーク② 場づくりと場面構成についてのグループディスカッション ・受講生の職場での場づくりと場面構成について
2	ステップ2 情報収集	講義① 情報収集 (1) ・ Ask 的視点のアセスメントで何をどう訊くか？	ワーク① Ask 的視点のアセスメントについてのグループディスカッション
		講義② 情報収集 (2) ・ Listen 的視点のアセスメントで何をどう聴くか？	ワーク② Listen 的視点のアセスメントについてのグループディスカッション
		講義③ 情報収集 (3) ・何をどう観察するか	ワーク③ 観察についてのグループディスカッション ・受講生の職場でのききかたの工夫と困難について
3	ステップ3 情報整理	講義① 情報整理 ・動機づけ ・顕在的主訴 ・家族と生い立ち ・面接中の態度振る舞い	架空事例の提示 ワーク① 情報整理ワークシートの記入 ・個人ワーク ・グループワーク ・プレゼンテーション ・講師陣や助言者とのディスカッション ・ワークシート記入例の紹介
		4	ステップ4 評価
5	ステップ5 ケースフォーミュレーション (見立ての定式化)	講義① ケースフォーミュレーション (見立ての定式化) ・適応・不適応 ・パーソナリティ構造の水準の評価 ・潜在的な主訴	ワーク① ケースフォーミュレーションワークシートの記入 ・同上
6	ステップ6 受理判断	講義① 受理判断 ・深刻さの程度 ・面接の見通し	ワーク① 受理判断ワークシートの記入 ・同上
	ステップ7 フィードバック	講義② フィードバック ・顕在的主訴と潜在的な主訴 ・面接目標・介入方法 ・受理判断の結果	ワーク② フィードバックワークシートの記入 ・同上

て情報収集すべき枠組みとともに講義した。ステップ3は情報整理であり、集めた情報を整理するための枠組み（クライアントの動機づけ、顕在的主訴、家族と生い立ち、面接中の態度振る舞い）を提示した。ステップ4は評価として、個人のもの見方、考え方、感じ方、振る舞い方を評価するための枠組み（知的能力、現実検討力、感情の調整、対象関係、アイデンティティ）を提示した。これらの枠組みは、精神分析的自我心理学による

力動的アセスメントに準拠しているものである。ステップ5はケースフォーミュレーション（見立ての定式化）として、クライアントとの関わりの仮説を立てるために、適応・不適応、パーソナリティ構造の水準の評価、潜在的な主訴の3点を講義した。ここでいうパーソナリティ構造の水準の評価とは病態水準のことであり、潜在的な主訴とはアセスメントの段階ではクライアントが意識していない潜在的な問題のことであり、ステップ6は受理

表2 ステップの詳細

ステップ	事前に準備することと、ステップごとの枠組み
ステップ1 アセスメントのための準備	アセスメントのために事前に準備すること Ask 的視点と Listen 的視点を持つこと 治療構造論（場づくりと場面構成）の視点を持つこと あらかじめ形作られた転移と構造転移という視点を持つこと
ステップ2 情報収集	情報収集の枠組み（何をどうきくか） 主訴、症状の経過（現病歴）、受診歴、相談歴、既往歴、生育状況（成育歴）、家族状況（家族歴）、経済状況、睡眠、生活リズム、食欲、体重変化、趣味、嗜好 情報収集の枠組み（何をどう観察するか） 外見（身体的特徴、みだしなみ、生理的反応） 行動（立ち居振る舞い、話し方、面接者に対する態度）
ステップ3 情報整理	集めた情報を整理する枠組み 動機づけ、顕在的主訴、家族と生い立ち、面接中の態度振る舞い
ステップ4 評価	ものの見方、考え方、感じ方、振る舞い方を評価する枠組み 知的能力、現実検討力、感情の調整、対象関係、アイデンティティ
ステップ5 ケースフォーミュレーション	関わりの仮説を立てる枠組み 適応・不適応、パーソナリティ構造の水準の評価、潜在的な主訴
ステップ6 受理判断	受理判断の枠組み 深刻さの程度、面接の見通し、介入方法、受理判断
ステップ7 フィードバック	フィードバックの枠組み 顕在的主訴、潜在的な主訴、面接目標、介入方法、受理判断の結果

判断であり、ケースフォーミュレーションの結果を受けてケースとして受理するかどうかを判断するための枠組み（深刻さの程度、面接の見通し、介入方法、受理判断）を提示した。ステップ7はフィードバックであり、アセスメント結果について、クライアントに伝えるための枠組み（顕在的主訴、潜在的な主訴、面接目標、介入方法、受理判断の結果）を提示した。

各ステップでなぜ上記のような項目を選択したのか、その理論的背景と筆者らの意図については紙幅の関係から別の機会に論じたい。

2) 架空事例とワークシートを用いたワークと

ディスカッションが中心

セミナーでは筆者らが準備した境界例水準の架空事例を用いてワークとディスカッション中心の教育を行った。特にステップ3「情報整理」からステップ7「フィードバック」までの5つのステップでは、講義内容に対応するワークシート5種類を独自に作成した。

そしてステップごとに各種ワークシートを用いてワークを行ってもらった。講義の後に受講生は

まず個人でワークシートにアセスメント関連の情報を入力した。次に4名から6名でひとつのグループになりグループディスカッションを行ってもらった。その後、グループ内でディスカッションした内容や疑問点を全体に向けてプレゼンテーションしてもらった。最後にアセスメントに関するグループ間の見解の違いや疑問について、受講生と講師陣と助言者の3者間で質疑応答およびディスカッションを行った。

3) チームティーチングによる手厚いサポート

本セミナーは一般的な修了後研修とは異なり、オムニバス形式をとらず毎回講師が3～6名参加し、助言者も1～2名を招くチームティーチングを行った。単純計算であるが教育スタッフ1人あたり約4人の受講生を担当する手厚いサポート体制をとった。具体的には毎回講義とワークを担当するメイン講師を2名以上とし、メインの助言者を1名として、他のスタッフはメイン講師のサポートに回ったり、グループワークのファシリテーターを担当したり、受講生からのさまざまな質問に多様な立場から回答するなどの役割を担った。

(2) セミナーの教育内容の特徴

教育内容の特徴は 1) 客観的な事実とクライアントの主観的体験の両方に注目してもらうこと、2) 潜在的な主訴に注目してもらうこと、3) クライアントの適応的側面と不適応的側面の両側面に注目してもらうこと、4) 精神分析のテクニカルタームを多用しないこと、の4点であった。

1) 客観的な事実とクライアントの主観的体験の両方に注目してもらうこと

アセスメント情報を収集する際に、客観的な事実を訊く Ask の視点と、主観的な体験を聴く Listen の視点の両方が大切であることを、その特徴や目的などと併せて伝えた(表3)。

診断補助としてのアセスメントであれば客観的な事実を漏れなく訊くことが重要となり、心理面接のためのアセスメントのためには、クライアントがそれらの事実をどのように主観的に体験したか、そしてまたその体験をどの程度語れるかが重要な指標となり得る。そのことをなるべく分かりやすく伝えるために、あえて前者を Ask の視点、後者を Listen の視点と命名して強調することで同時に二つの視点を持ってアセスメントすることの重要性を説いた点が特徴の一つと考えている。

2) 潜在的な主訴に注目してもらうこと

潜在的な主訴とは、個人が語る症状、問題といった主訴の背景にある、個人にとっての固有の意味、苦しみ、生きにくさのことである。これは文字通り潜在的で個人が自覚しにくいものであるが、力

動的な立場では、潜在的な主訴を理解することが非常に重要と筆者らは考えている。なぜなら、たとえ同じ症状や問題であっても、置かれた状況や苦しみなどは人それぞれだからである。個人にとってのそれぞれの意味や物語を見出していくことが、そしてそれが顕在化している問題や不適応にどうつながっているかを探索することが、その人に寄り添った支援になると考えるからである(事例性の視点)。また、面接者にとっては、面接が継続となった場合の、今後の予測性(面接関係や行動化など)の見立て、見通しをつかむことにもつながるからである(関係性の視点)。

ただし、潜在的な主訴は、数回の面接で必ずしも明確になるものではなく、継続面接を通して初めて見出されていくものでありアセスメントの初期段階では、仮説としての潜在的な主訴を探ることが目的となる。

以上の理解から潜在的な主訴に注目することを強調した点も特徴の一つである。

3) クライアントの適応的側面と不適応的側面の両側面に注目してもらうこと

初学者はクライアントの症状や問題行動など病的な側面や不適応的な側面に注目しがちであるので、セミナーでは個人のもの見方、考え方、感じ方、振る舞い方などを評価する際に、社会的な側面や健康的な側面など適応的側面にも注目するように講義した。面接者はクライアントの健康な自我と同盟を結ぶことで、心理面接を可能ならしめることが自我心理学の基本的理解である

表3 Ask と Listen の視点の特徴

	Ask (訊く) 的視点	Listen (聴く) 的視点	
特徴	疾病性の視点 症状、問題がどのような経過をたどり現在どのような状況、状態になっているかに注目	事例性の視点 症状、問題のその人にとっての意味や、症状、問題が生じている背景に注目	関係性の視点 心理面接へ臨む態度や面接者との関わり合い方、来談動機や面接への期待などに注目
目的	診断名をつけること、最善の治療法や解決法を検討すること	その人特有の特徴、体験の仕方を理解し、望ましい援助を検討すること	
用途	診断補助としてのアセスメント	心理面接のためのアセスメント	
主な情報源	必要な客観的な情報(事実)	クライアントの考え、想い、記憶、態度といった主観的な情報(体験)	

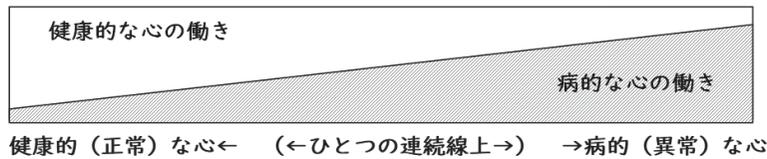


図1 連続性の原理

が、そのことをより分かりやすくするために適応的側面にも注目するようにと強調した。この時、適応的側面か、もしくは不適応的側面かという二者択一の見方にならないように、連続性の原理についても講義した。

連続性の原理とは、こころの働きが「正常（健康的）か異常（病的）か」の二者択一的な判断ではなく、「どんな時に、どれくらい、健康的な（もしくは病的な）心が働くか」と理解していく原理である（図1）。健康的とされる人のこころの状態と、病的とされる人のこころの状態は、曖昧な境界を持ちながら連続している（スペクトラム）ものであり、病的とされる人の中にも健康的なこころの働きが含まれているという理解である。適応、不適応についても連続性の原理に基づいて理解するよう強調した。

4) 精神分析のテクニカルタームを多用しないこと

また、精神分析のテクニカルタームを多用しないことが本セミナーの教育内容の特徴であった。防衛機制は広く初学者に知られた臨床知識であるが、ハルトマンやベラックによる自我機能の理論やカーンバーグのパーソナリティ構造の理論などは十分に共有された臨床知識にはなっていないという筆者らの理解から、なるべく一般的な用語で力動的アセスメントを説明することにした。精神分析のテクニカルタームは自我、エス、超自我といった構造論に代表されるように、タームを覚えれば非常に有用であるものの、タームが多種多様であり、それらを覚えた上で临床上使えるまでに相当の年数がかかるものが多い。また、公認心理師国家資格試験のブループリントを参照しても精神分析のテクニカルタームに該当するものは少な

いので、今後、ますます初学者が学ぶ機会が減ることも考えられる。そこで、初学者が学ぶ入り口としては一般的な用語であるけれどもその裏付けとして精神分析的自我心理学の理論があることを理解してもらい、興味関心がある初学者にのみ、さらに精神分析のテクニカルタームを学んでもらう方が良いと判断した。

3. 力動的アセスメント教育の受講者による評価

セミナー1年目の力動的アセスメント教育では、毎回終了時に簡単な受講者アンケートを依頼した。以下に、講義の分かりやすさとワークの分かりやすさに関するアンケート結果を回ごとに集計したものを示す（図2、図3）

講義の分かりやすさだが、毎回「わかりやすい」と「ややわかりやすい」との回答がほとんどを占めており、「どちらともいえない」「やや難しい」「難しい」との回答はほとんどなかった。第3回の情報整理、第4回の評価、第5回のケースフォーミュレーションの講義は「ややわかりやすい」との回答が目立った。

ワークの分かりやすさについても「わかりやすい」と「ややわかりやすい」が大半を占めていたが、第1回のアセスメントのための準備、第2回の情報収集、第3回の情報整理、第6回の受理判断とフィードバックには「やや難しい」という回答が1件以上あった。特に第3回の情報整理は「やや難しい」との回答が5件あった。第3回は初めてワークシートを使用する回であり、筆者らに提示された枠組みに合わせて架空事例から情報を整理することが困難だったことが考えられた。

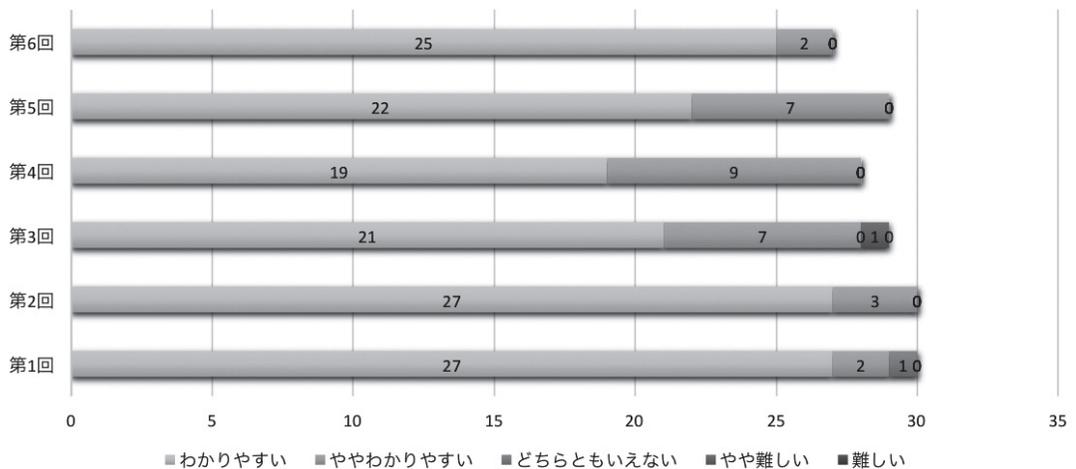


図2 受講者評価 (講義)

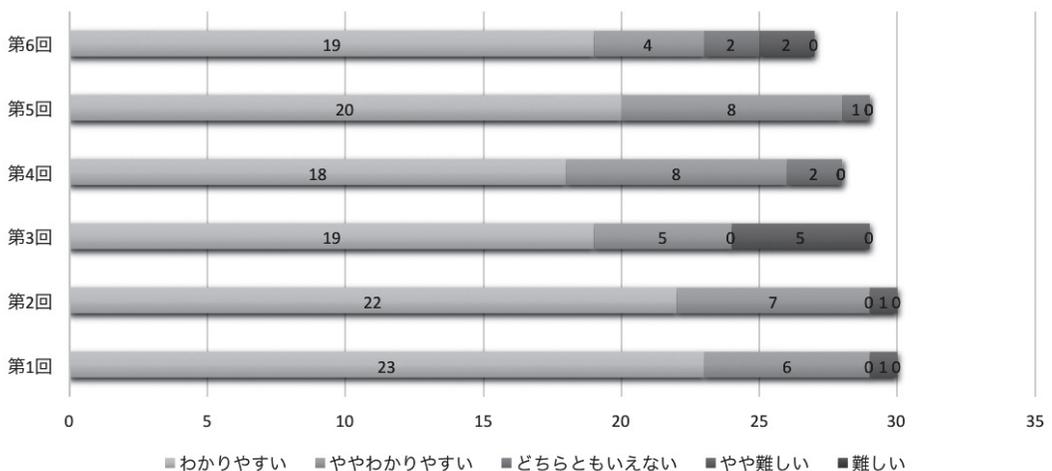


図3 受講者評価 (ワーク)

4. 考察

ここまで筆者らが実践してきた力動的アセスメントの教育実践を報告するとともに、その教育方法と教育内容の特徴を述べてきた。受講者による評価結果を見ると、講義とワークによる教育が分かりやすいものとして十分な評価を得たものと

考えられる。以下に筆者らの力動的アセスメント教育についてその特徴を考察し、残されている課題に言及したい。

まず自我心理学を専門とする精神分析家の協力を得て、力動的アセスメントにおける思考過程を分析し、それをスモール・ステップ化したことと、ステップに対応するワークシートを開発したこと

が非常に特徴的であり、独創的と言えるだろう。この開発過程と理論的裏付けについては別の機会に論じるが、ベテランの思考過程の分析が力動的アセスメント教育の中核になっており、しかもそのベテランが助言者として参加していることが最も大きな特徴である。また、セミナーの実践がPDCAサイクルとなっていたことも重要であった。まず講師陣が講義の準備をし、助言者である精神分析家に相談(Plan)、次に講義の実践(Do)をし、受講者アンケートを毎回実施(Check)しつつ、終了後も助言者とディスカッションをしながら次の講義内容とワークによる教育方法を準備した(Act)。この一連のサイクルを繰り返したことがセミナーの高い評価に繋がったと言える。

また、教育スタッフが複数でチームティーチングをしており潤沢なことも特徴であった。少なくとも12年以上のキャリアがある講師陣は、全員臨床心理士と公認心理師資格を有し、大学教員も複数含んでいる。一般的なセミナーなど修了後教育では費用対効果の面からこの教育スタッフの布陣は現実的ではないし、たとえ指定大学院のケースカンファレンスであってもこれだけの教育スタッフが一堂に会するのは困難であろう。これは講師陣が受講生に教えながら、同時に助言者から力動的アセスメントの教え方を学ぶ入れ子構造になっていたことから可能となったものである。つまり助言者による講師陣への教育者養成のためのOn the Job Trainingとなっていたからこそ実現したものである。そしてまたこのOn the Job Trainingが上記のPDCAサイクルの実現に寄与したともいえるだろう。

次に受講生の学ぶ方法の特徴であるが、現在、注目されているアクティブラーニングの形式を取った点も特徴であった。受講者同士のグループディスカッションとプレゼンテーションは、臨床現場のシミュレーション学習にもなっていた。現場では、まずアセスメント面接で情報を集めたら、面接者が情報を整理し、同僚とのケース検討会や職場の受理会議に発表する。そして、心理職同士あるいは多職種が連携して評価をし、支援方針を定めている。このような複数心理職がいる職場や

精神科医療などの多職種連携の場を模した設定になって受講生にアクティブラーニングをしてもらった点も特徴と言えるだろう。

前半の1年間、計6回の力動的アセスメントのスマール・ステップ式教育は合計で24時間になる。90分授業16回に該当するので、大学院の半期1コマの教育のひな型にもなり得るのではないだろうか。架空事例を用いており、さらにワークシートを用いるので、コロナ禍のオンライン教育にも適用可能である点も挙げておきたい。

そもそも力動的アセスメント教育は、ベテランの精神分析家による個人スーパーヴィジョンが理想であり、それが難しいとしてもスマールグループのスーパーヴィジョンが理想である。しかしながら、精神分析家は日本では少なく、スーパーヴィジョン料金も高額であり多くの初学者が教育を受けるのは困難である。そこで本セミナーのようにベテランの精神分析家に指導を受けながらではあるが、ある程度経験を積んだ心理臨床家がチームティーチングを行いながら実践するセミナーが力動的アセスメント力の向上に一定の意味を持つのではないだろうか。

5. 本研究の限界と今後の課題

本セミナーは精神分析家が講師陣のOn the Job Trainingを行っている構造だから実現したものであり、修了後研修や大学院教育にそのままの形で援用することは非効率的であり困難である。教育スタッフを少なくする工夫や講義ノートを教科書化するなどの標準化が今後の課題と言える。また、架空事例は、教材として整っていると考えられるが、実際の事例と比較するとリアリティに欠ける点は否めない。架空事例で身に付けたアセスメント力が実際にどの程度、現場で通用するか検証が必要であろう。また、開発したワークシートの信頼性や妥当性も今後の検討課題であるので、引き続き精緻化を試みたい。

付記：本研究は公益財団法人精神分析武田こころの健康財団令和2年度および令和3年度研究助成を受けて実施された。

謝辞：専修大学名誉教授の乾吉佑先生，関西国際大学の横川滋章先生には専門的なご助言を賜りました。また千歳烏山心理相談室の馬淵聖二先生，東京医科大学病院の坂井俊之先生にはセミナーにご協力いただきました。記して感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 津川律子 (2020). 改訂増補 精神科臨床における心理アセスメント入門 金剛出版 146-160.
- 2) 吾妻壮 (2018). 精神分析的アプローチの理解と実践ーアセスメントから介入の技術まで 岩崎学術出版社 63-85.
- 3) 鐘幹八郎・名島潤慈 (2018). 第4版 心理臨床家の手引き 誠信書房 64-68.
- 4) Nancy McWilliams (1999). Psychoanalytic Case Formulation 成田善弘監訳 ケースの見方・考え方 創元社
- 5) 菊地孝則 (2015). 精神分析的臨床を構成するものー精神分析的アセスメント 精神分析研究, 59, 27-39.
- 6) 清水右子 (2018). 精神分析的実践の最初期をめぐってーアセスメント面接における心的交流の最初期という視点 精神分析研究, 62, 139-150.
- 7) 森本麻穂・井上美鈴・古田雅明ら (2013). 「ケースとの出会い方」を学ぶ 乾吉佑編 心理臨床家の成長 金剛出版 11-33.
- 8) 加藤佑昌・森本麻穂・古田雅明ら (2013). 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 専修人間科学論集 心理学篇 3, 23-31.
- 9) 加藤佑昌・森本麻穂・古田雅明ら (2017). 精神力動的継起分析における思考プロセスーロールシャッハの初学者教育の探索的研究ー日本ロールシャッハ学会第21回大会プログラム・抄録集 47.
- 10) 加藤佑昌・森本麻穂・古田雅明ら (2018). 精神力動的継起分析における初学者の思考プロセスの特徴ーロールシャッハの初学者教育の探索的研究 (2)ー日本ロールシャッハ学会第22回大会プログラム・抄録集 43.
- 11) 横川滋章 (2013). 多摩精神分析セミナーにおける卒後研修の実践 乾吉佑編 心理臨床家の成長 金剛出版 320-330.
- 12) 下平憲子 (2003). 面接者の相談者理解の様式に関する基礎的研究ー未経験者・初心者・経験者の比較からー 専修大学大学院文学研究科心理学専攻修士論文 (未公開)
- 13) 乾吉佑 (2013). カナータイプの自閉症との40年間の精神分析的な心理療法から学んだこと 専修人間科学論集 心理学篇 3, 11-22.
- 14) 乾吉佑 (2018). 他者との営みに触れてゆくこと：自閉症との48年の治療過程 精神療法 44 (2), 199-207.