



Title	臨床心理学的講義法に関する考察 : 臨床心理学の内容を臨床心理学の原理を体現する形で伝達する試み
Author(s)	渡邊, 誠
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 133, 149-160
Issue Date	2018-12-25
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.133.149
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/72325
Type	departmental bulletin paper
File Information	80-1882-1669-133.pdf



臨床心理学的講義法に関する考察

－臨床心理学の内容を臨床心理学の原理を体現する形で伝達する試み－

渡 邊 誠*

【要旨】 臨床心理学の内容の講義を、臨床心理学の支援の原理を体現するような内容にすることにより、聴き手に実感的、体験的理解を可能にする試みについて報告した。講義者の聴き手に対する波長合わせ、双方の対人的相互作用を強めようとする、タブーをつくらない努力、講義者への直面化を認めること、講義に関する心理教育的働きかけ、といったことが重要と思われた。受講者の反応は賛否両論だが、そこには必然性があり、必ずしもこの方法の欠点を示すものではないと考えられる。

【キーワード】 波長合わせ、対人的相互作用、即興性、直面化、心理教育

1. はじめに

臨床心理学の支援について、講義という形の中で、どのように伝えるか。これは簡単な問題ではないように思う。通常は、基礎から応用にいたる様々な項目を知識として提示するという方法が取られるだろう。しかし、臨床心理学の支援に関する知識は、単なる知識であることにとどまらず、そこでは非言語的な、表現の難しい「智慧」あるいは「暗黙知」(Polanyi 1966)とでもいうべきものが含まれる。それ故に、臨床心理学の支援は実習のような体験学習を抜きにして習得することはできない。しかし、講義形式を中心とする授業自体を臨床心理学の支援の原理を体現するものにしようとし、聴き手がそこで臨床心理学の支援を受ける体験に通じるものを得られるようにすることで、より適切に臨床心理学の支援について伝えることができるのではないかと、私は考える。臨床心理学講義法に関する研究はあるが(伊藤 2001, 古宮 2004), こういった視点からのものは見当たらない。ここでは、私自身が、大学学部における講義の実践の中から見出した方法の概要を記述し、若干の考察を加えることを目的とする。講義に影響を与えている可能性のある私自身の要因については、なるべく記述するようにした。

なお、今回の報告における講義は、学部専門科目、あるいは教職科目として開講されているものを中心としている。聴き手(受講者)は、教育学、福祉学、臨床心理学、発達心理学、看護学などの、対人的支援に関わる、臨床心理学およびその近接領域を専攻する学生、ないし教員免許状取得を目指す様々の専攻の学生である。一部、大学院生も含まれる。選択科目として履修している学生が多く、概ね意欲は高い。受講者数は、20数名程度から300名くらいである。

* 北海道大学大学院教育学研究院・准教授
DOI: 10.14943/b.edu.133.149

2. 講義の方法と実際

1) 講義者からの発信に関する要因

i. 講義を始める前の段階

扱う内容を記したレジュメを作成して配布する。レジュメはあまり詳しいものとはせず、講義の流れが追えること、必要最小限の内容が理解できること、に主眼を置く。まとまった回数分を、あらかじめ配布しておく。講義の概要をつかんでおきたいという学生は、あらかじめ目を通しておくことができる。講義は、基本的にはレジュメの内容に沿って行うが、後述するように、講義者と聴き手との対人的相互作用と即興性を重視するため、多くの場合、内容が様々な方向に展開する。その際、講義者と聴き手が迷子になることなく基本的方向性を確認するための役割が、レジュメにはある。

ii. 講義者の自己紹介

初回の講義で、講義者が自己紹介を行う。臨床心理学的な内容は、講義者の年齢、性別、出身地域、学術的・臨床的訓練、臨床経験等によって影響を受けると考えるのが自然であろう。そのことを学生に伝えた上で、講義に関する背景情報として伝える。学生の反応に注意し、学生が関心を示し、こちらが話して良いと感じた場合は、個人的なことも含めて話す。講義者の人となり伝わり、自分たちと同じように苦しみと哀しみと喜びを抱きながら、今を生きている人というように感じてもらえた方が、聴き手が講義者に注意を向け関与しようとする姿勢が強まり、両者の相互作用は強まるように思う。

また、対人支援の学としての臨床心理学を学ぶ中で、自分自身に目を向け、自分自身を表現することは有用であり、また、特に初学者段階ではほぼ避けようがなく起こってくることであろう（菊島 2009）。講義者の自己開示的姿勢は、学生に自分自身に目を向けること、自分を表現することを促すのではないか。また、講義者自身の臨床心理学的事象に関する実感的理解を示すことにもなり、学生側の実感的理解を促進する働きもあると思う。そして、ちょうど臨床心理学的支援の中で、クライアントが話せると思った相手に、話せると思った時に自分について話すのと類似のことを、講義者は学生に対して行う。学生に対しては、講義の感想、レポート等において自分自身について表現し得る機会を設けるので、この自己開示的な過程は、相互性を持つものと思う。

iii. 講義の基本姿勢 — 実存的対等性とでもいうべきもの

基本的な姿勢として、まずは講義者も聴き手ともに、悩み、苦しみ、喜びを持ち、限りある命を生きる存在である、という立場に立つ。臨床心理学的支援に関する知識と経験と技能を越えて、まずはその事実立脚しようとする。講義者の自己開示的な姿勢は、その一つの表れとなる。したがって、講義は、提示 presentation や伝達 communication であるよりも、共有 share である、という意味合いが強くなる。この基本姿勢は、聴き手を尊重することにつながり、聴き手にとって、臨床心理学的支援において尊重されるということの実感的理解を促し得ると考える。

iv. 基本的姿勢としての波長合わせ tune-in とその方法

学生の反応に注意し、それを感じ取ろうとし、学生の反応に反応して話すように努める。講義者と聴き手の相互作用によって生まれるノリ、波動とでも言うべきものに身を添わせてゆくような感覚で話す。教室全体に視線を投げかけながら話すこと（200人以上収容の大教室では、聴講学生を一望できない場合があり、教室中に視線を投げかける意識的努力が要る）に留意する。話す内容の大枠は決めておき、基本的な内容はレジュメに記しておくが、特に講義初期の段階ではあまりそれにとらわれないように気を付ける。話す内容の順序も、その時に応じて変わる場合がある。学生との相互作用を強めるような気持ちで話し、その場で自分の中に浮かんできたことを、なるべく話の内容に盛り込んでゆく（古宮 2004）。臨床心理学的支援で言う「波長合わせ tune-in」（中井 2004）を行う。とくに、学生のこちらに対する注意集中度に注意を払い、集中度が高くなる内容の場合は、さらに詳しく話し、またそれに対する反応に応じて説明を加えてゆく。講義内容としても波長合わせの説明を行うが、一部の聴き手は、講義者がそれを講義で行っていることを察知する（「講義の時に波長合わせしてますよね？」という感想が時々ある）。

講義内容は、音楽の曲のようなものであると私は思う。それがどう演奏されるかは聴衆の反応によって大きく変わってくる。その時の聴衆に適した演奏というものがある。なお、授業はライブだ、という説明は、聴き手である学生たちにはよく理解されるようである。

講義の際の声の出し方と語彙の選び方に注意する。講義者が聴き手を前にして感じているものに適うような声の出し方を心がける。神田橋（2003）は、心理療法場面に関連する言及で、人と話すときは、相手の音声と自分の音声とが調和するように心がけている、と述べている。語彙は、聴き手の反応に注意を向け、それを感じ取ろうとしながら、なるべく聴き手に届くと感じられるものを選んでゆく。その場で浮かんでくる言葉が、よく通じる場合が多い。専門用語を使うのはもちろんだが、できる限り日常用語を使った説明と、具体例を併せて示すことが聴き手から評価される。

v. 即興性

波長合わせに関連して、即興性を重視する。話の脱線を厭わない。臨床心理学的支援に役立つ知識は多領域に渡り、極端な言い方をすれば「人間について知ること」が必要であろう。また、心理臨床実践においては思考や感じ方の自由さが有用であり、それを講義で体現できないかという意図もあり、半ば意図的に、本筋の話を真面目に続けるということを避ける。聴き手には、授業の初めの方であらかじめその理由とともに説明する。

しかし、この方法に対する学生からの反応は賛否両論である。「高尚な雑談」「そこが面白い、続けてほしい」といった評価がある一方で、「何を言おうとしているのかわからない」「何の話かわからなくなる」という批判もある。いずれの意見も根強い。聴き手の側に、この方法に対する相性、ないしは向き不向きがあるように思う。肯定的な面を生かそうとする場合、どの程度話を派生的に展開する（逸脱する）かが、現実的には問題となろう。度が過ぎると、講義者自身が何を話しているのかわからなくなりかねない。これは聴き手にとっても不適切であろう。

vi. 講義者と聴講者との対人的相互作用を強める

講義者が聴き手に関与しようとする、聴き手の反応に講義者も反応すること。この相互作用の連鎖を強め、相互作用自体を強めようとする。その強度に応じて、実質的に伝わり、聴き手が

実感を持って理解できたと感じる内容の、質と量が決まってくるように思う。対人関係が濃密になるほど、相互への影響が強くなるということが、講義においても言えるのではないか。

vii. タブーをつくらない

臨床心理学的支援の場において、話したいことは何でも話せる、ということを保証することが重要なように、臨床心理学的講義の場においても、暗黙のものを含めて、この問題には触れてはならない、というタブーをつくらないように配慮する。そのため、日常生活では話すことをためらうようなテーマについて、ある程度意図的に触れることを心がける。性愛、死、心的外傷（トラウマ）といった問題が、これに当たると考える。聴き手からは、普通の授業では取り上げないようなことを話す、という声がある。ただし、こういった問題を取り扱う場合には、慎重な配慮が必要である。これらは多くは社会的偏見が付きまといやすい問題であり、また、関連する傷つき体験を持つ人が、多くの聴き手の中には必ずいると考えた方が良い。不快に感じる聴き手もいるはずで、そういった問題を扱う理由について説明し、自分の判断で講義室から退室することもできる旨を伝える。

性愛に関しては、人が生きてゆく上での喜びと悲惨に深くかかわる問題であり、臨床心理学関連の講義では触れることが望ましい、と私は考える。しかし、特に配慮が必要な問題であろう。性に関連する偏見（ジェンダー・バイアス）に基づかないよう配慮すること、例えば、結婚をすること、子どもを持つことを前提として話さないことなど。また、性的少数派（セクシャル・マイノリティ）を常に念頭に置いて話すこと、例えば、性愛の対象の多様性を念頭に置き、「彼氏」とか「彼女」とかいう言葉ではなく、「恋人」という言葉を使うこと。社会的な規範から外れる、不倫の恋のような問題にも、不義密通と呼ばれ死罪が科された頃から少なくとも何百年に渡って連綿と続く問題であること、その中に切実な心情の含まれる場合があること、おそらくありふれたことだろうけど話すづらいであろうこと、心理面接ではこういった問題について話せることが必要であること、等を示しつつ触れてゆく。

しかし、可能な限り配慮したつもりでも、講義者が偏見から自由であるという保証は無い。その時代の共通感覚自体が偏見的であり、それに気づくのが困難であるという場合もあり得る。実際に、偏見があるのではないかという意見が聴き手から出される場合がある。そういった意見は丁寧に受け取り、意見を表明してくれたことに礼を述べ、こちらの考えを示す。相手が感情を害したのであれば、その点について詫げる。様々な問題と難しさがあり、講義者が批判にさらされる覚悟も必要だが、「〇〇については触れてはならない」という暗黙の規範ができてしまうことと較べれば、臨床心理学関連の講義の中で、「タブーをつくらない」ということは、試みるに値することと思う。ただし、必要な配慮を行った上で取り上げることのできる領域は、講義者それぞれにおいて限られるのが現実であろう。自分が扱えると思える問題について取り上げるのが、実際的ではないか。また、学術領域ではその科学主義ゆえに取り上げること自体が難しい、例えば、死後の世界はあるか、といった死にゆく者や遺族にとっては非常に切実であり得る問題もあるだろう。タブーに類する問題を扱おうとすることには、一筋縄ではゆかない限界が存在する。

viii. 講義初期の留意点

講義開始後の数回は、波長合わせを調整してゆく時期である。ズレてこちらの話が上滑って

しまうように感じられ、学生の講義と講義者に対する注意集中度が下がってしまうという場合もある。初期段階における講義者の心構えとしては、「雰囲気づくり」というのに近い感覚がある。ここで言う「雰囲気」には、集団における規範 norm が大きく関わってこよう。例えば前述の「タブーをつくらない」というのは規範の一種である。規範の形成に大きく関与するのは集団のリーダーであり、講義の場合、講義者がそれに該当しよう。

ix. 板書の用い方

ここに記述するような講義法の場合、板書は必要である。聴き手の反応および、講義者と聴き手の相互作用により、挿話や派生して話す内容が多くなる場合がしばしばであり、聴き手の理解を助けるために適宜板書を行う。板書は、基本的事柄ながら、大教室の後方からでも判読できる大きさになるよう注意する（古宮 2004）。この配慮は聴き手から評価される。

x. 文献紹介法

参考文献（書籍）は、あらかじめ一覧にしてレジュメ等に記しておいても読まれないことが多いようだ（そういう学生の声がある）。そのため、参考文献一覧は、聴き手が後に具体的支援場面等において必要性を感じるといった、動機付けが高まった時に参照できるようにするといった場合を除いては、前もっての作成・配布はなるべく行わないようにする。原則として、講義を行う中で、講義者の頭に浮かんできたものを、その場で紹介する。それには講義者と聴き手との相互作用の中で、講義者の中に結晶化するようにして現れてきたもの、という側面があるだろう。この方法の方が、はるかによく読まれる。講義の感想等には、通常の紹介のされ方ではほとんど読もうと思わないが、この講義では読もうという気になった、という言葉がしばしばなされる。紹介する際は、著者名、タイトル、出版社等の基本情報を板書する。板書しないと、読まれる割合が下がるように思う。記憶による紹介では、情報が不正確になる場合が当然出てくるが、それに関しては講義後に確認して、次の講義で訂正する。

なお私には、専門書かどうかにかかわらず、読了した書籍を一覧表にして記録し、一冊一冊についてその感想を記すという習慣がある。その中で、感じ考えたことを言葉にするという作業を行うことになるが、そのことがこういった紹介の仕方をやりやすくしているかもしれない。

紹介する文献は、臨床心理学関連書に限定せず、文芸、歴史、ルポルタージュ、手記その他の領域に渡る。これは、クライアントを目の前にして臨床心理学的支援の実践を行う際、援助者は臨床心理学的知見のみならず、役に立ち得ると思われるあらゆる知見を用いることと対応すると、私は考えている。専門的支援においては、相手を支援するに際し、役に立ちそうで害のなさそうな手段は、何でも使うものではないだろうか（中井 2007）。

紹介する際は、講義の中で言及した文脈に沿って、その文献の概要を述べ、講義者が読んだ際の感想や批評を加え、講義者自身のその文献に対する実感に即した紹介にすることを心がける。以下に文献紹介の例を示す。

文献：アンリ・F・エレンベルガー『無意識の発見』弘文堂、1980（英文原著、1970）

力動的精神医学と言って、精神分析的な精神医学の歴史的研究を、悪魔祓いのような、現在に通じる心理療法が成立する前にまでさかのぼって詳しく記述した本です。18世紀までは、

秘めた恋が嵩じて死に至る病があった、などと書かれていて、私は、本当か！と思いました（笑）。力動精神医学の代表理論として、フロイト、ユング、ジャネ、アドラーを説明していて、それぞれ二段組みで百ページ位あって長いんですが、読めばそれぞれの概要を適切につかむことができます。全体は日本語にして180万字もあって、私は全部を読み通したという人は、まわりに一人しか聞いたことがありません。欧米でも、もっぱら辞典代わりに使われているそうです。原語は英語ですが、発表当時、画期的な研究とされて多くの言語に翻訳されました。しかし、ただ日本においてのみ、今に至るまで読み継がれているという本です。五年の歳月をかけて、非常に工夫された優れた日本語で訳されていると、私は思います。訳者は精神科医ですが、外国詩の翻訳で文学書をもらうほどの人で、日本語の達人ですね。

xi. スライド等の媒介物を使う場合の直接性確保の工夫

スライドは、講義者と聴き手の両者がスライドに注目し、講義者と聴き手の関係がスライドを介した間接的なものになり相互作用を弱めがちなので、原則として使わない。ただ、膨大な情報量のある内容や、問題を抱えて支援を必要としている当事者の言葉を引用する場合等、正確さが必要な情報を大量に示したいような場合は、スライドを用いる。その場合も、なるべく講義者と聴き手との関係が間接的なものになってしまわないように、例えば、講義者の理解や意見を常にさしはさんで、それを直接に聴き手に語り掛けるように話すといった工夫を行う。

xii. 心理教育

ここに記述しているような講義についての方法や概念に関して、適切な機会を見て、可能な限り聴き手に伝えるようにする。それにより、聴き手が講義について考え、講義に関与する度合いが高まる。当初から伝えておいても理解され、講義の効果を高めることと、ある程度講義を通じて体験した後に伝えた方が、よく理解されることとがある。講義者と聴き手の相互作用が重要であるからには、講義は両者による共同作業であろうが、講義の方法について伝えることは、協働の度合いを強めるように思う。現在、臨床心理学的支援のみならず様々な分野で行われている心理教育と、同等の意味合いがあると考えられる（前田他 2012）。

2) 聴き手の反応に関する要因

i. 波長合わせの限界を補うものとしての言語的表出（講義の感想）とその扱い方

波長合わせには限界がある。聴き手の興味関心のあり方、理解度、意欲の程度等は、表情、仕草、笑い、居眠りの多さ、などの非言語的な表出により、ある程度把握することは可能と思うが、不正確な面が出てくることは避けられない。内容の理解に関わらず頷いて熱心に聴く人もおり、非言語的反応に乏しい人もいる。聴き手である学生の非言語的な表出が、年を追うごとに乏しくなってきた印象もある。また、えてして講義者は自己愛的となり、自分の話が理解され共有されていると感じやすいということがあり、しかも加齢に伴い、この傾向は強まるように思われる。精神分析学で言う逆転移反応が起こって、講義者の目を曇らせることがあっても不思議はないだろう。そういったことから、講義に対する感想等の言語的な形での反応を求めることが、一方で重要となる。なお、感想等を書いてもらうに際しては記名とし、講義や講義者への批判的内容をマイナスに評価しないことを言明して裏腹なく実行する。評価する側に否定的意見

を述べてもらうには、これでも限界はあろうが、しかし必須の条件と思う。

受講者の数が4, 50名程度までなら、出席票の裏等を用いて、書きたい人は感想や疑問を書いても良い、としておく方法がある。また、希望者は書いて良いではなく、全員に何か一言でも良いから書くように指示するという方法もある。一長一短があるであろう。希望者は書いてよいとすると、表現するかどうかを自分で決めることができ、自由さが増すように思う。臨床心理学的支援の場合に近づく。しかし、この方法の場合、書く者が決まってしまうがちで、聴き手集団の中での役割固定が起こりやすい。全員が書くことにすると、自由さはある程度失われようが、表現することの練習となり、聴き手にとって言語化による理解の深まりにつながる可能性が高まるだろう。人数が100名以上のような場合は、毎回書いてもらうというのは、講義者側の負担を考えると現実的ではない場合が多いのではないか。その場合は、全講義のうち数回で行うという方法がある。

講義に対する感想、疑問等は、原則として受講者間で共有してよい内容で書くこと、と伝える。全員で共有し、議論し、理解を深めることに役立てるためである。しかし一方で、私の場合は、内容を他の受講者に伝えないこと、あるいは内容は伝えてもよいが名前は言わない、という場合を認めている。書きたければ個人的なことが書けるようにする、書きやすくする、講義者にのみ伝えたい内容も書けるようにする、といった理由からそのようにしている。これは、一つには、臨床心理学的支援を学んでゆく上で、自分自身に目を向けることは重要であり、その姿勢を妨げないで有効に生かしてゆく端緒としたいからである。また、臨床心理学的支援において個人情報を守秘し大切に扱うということを、講義において体现するという意図もある。

ii. 講義感想の授業における用い方

講義に対する感想、疑問等は、次の冒頭で紹介する。その際、時間がない等の事情がない限り、書かれたままを言葉、句読点等を一字一句変えずに紹介する。巧拙を越えて、本人の言葉でしか伝わらないものがあるとの立場に立つ故である(渡邊 2013)。ただし、一部を省略する場合はある。できればパソコンで清書し、スライドにすると聴き手の集中度が高くなる。意見を尊重するというのを、身をもって示すことになるからだろうか。とくに講義に対する否定的な内容を紹介する場合は、丁寧な対処がよいと感じる。感想を配布資料にする場合は、書いてもらう段階であらかじめその旨を断り、書いた人の名前は記さずに、明らかにして良い場合は口頭でのみ伝える。発表に際しては講義者のコメントを加え、匿名を希望していない場合には書いた本人に意見を求める。対等な立場で相手と対し、適切な見方をともに模索するつもりで議論し、間違っていると思ったことはそう伝える。初学者である学部学生と講義者としては、専門領域に関する知識と経験に大きな開きがあり、また、学生は学会等での真実を明らかにすることのみを目的とする激しい討論を経験していないので、講義者が菌に衣着せぬ式の物言いをすることは禁忌であると、私は思う。臨床心理学的支援に関する講義では、受講者の感想や疑問には切実な心情が滲むものも少なくなく、そのことに対する配慮は極めて重要である。また、講義者がそういった姿勢を講義の中で示すこと自体が、臨床心理学的支援の実際の体験としての意味を持ち、また支援を必要とする人が特別な存在ではないことを体感する機会にもなると思う。なお、学生は教員に言われると無理に自分を納得させようとする傾向があり、私は、それはしないようにと言いつけることが多い。その時点で正しいとされた知見が、後の研究の進展その他の状況の変化により否定される場合があるということを、理由として挙げることもある。

しかし実際には、学生の感想・疑問の紹介とそれへのコメントに対する学生の反応は、あまり無い場合も多い。大人数の講義では、感想・疑問を紹介された学生が名乗り出ないこともある。後のレポート等で、その際に手を挙げられなかったこととともに、反応が書かれていることもある。それらは良しとする。

iii. 講義者への直面化 confrontation を認める

講義に対する感想、疑問を書いてもらう場合、否定的、批判的内容を書いてももらえるような配慮が重要である。これは集団精神療法で言う「直面化 confrontation」(Yalom 1995)を認めるということである。直面化されるのは講義者の側である。直面化の効果は、①授業内でタブーをつくらないということを体現する、②そのことにより自由さが増す、③講義者の過度の自己愛的姿勢を抑制する、④良い意味の緊張感をもたらす、⑤権威主義的傾向を抑制する、⑥正しいかどうかで物事を判断しようとする科学的態度を促す、等が考えられる。前述のように、講義に対する批判的、否定的内容をマイナスに評価しないことを公約として言明し、実行する（例えば、否定的な内容を書いたことでマイナスの評価を受けたと思った場合は、その旨を申し立ててほしい、この場にいる他の人が証言してくれると思う、と踏み込んで話すこともある）。講義に対する否定的な評価は、講義者に対する一定以上の信頼感がないと表出されないと思われる、講義の初めからの積み重ねが重要となろう。なお私は、集団精神療法の訓練や関連学会への参加により、一定以上の直面化に関する経験を有している。日本集団精神療法学会は、学会運営の方法自体が集団精神療法的で、直面化を認める風土が形成されている（岩垂他 2016）。

直面化を受けるということは、痛みを伴う体験である。説明を重ねても相手の納得を得られない場合もある。箸にも棒にも引っかからないといった調子の、全面的な否定を投げかけられることもある。心理臨床家がどんなに熟練したとしても、すべてのクライアントの支えにはなれないことと同じく、講義者もすべての聴き手の役に立つ講義はできないという事実を、断念とともに受け入れる以外はないと思う。

3) 評価に関すること

レポート課題

講義も対人的相互作用の一種であり、声の調子、表情、仕草、服装、その他の非言語的情報による相互作用がかなりの部分を占めていると考えて良いだろう（中井 2008）。講義を通じての影響はそういう部分を介してのものがかなり大きく、それらを言語化、意識化することにより、聴き手の中に定着させようとする試みは、教育的意義が大きいように思う。講義におけるいわば暗黙知的側面を明示化、意識化し、それを評価に組み込むことを意図して、以下のようなレポート課題を、通常の課題に加えて、受講者に課す。理想的には、言語化、意識化の過程が発見的なものとなり、洞察 insight に近い形で生じてくれば、臨床心理学的面接過程において起きることに近似した体験となるだろうが、現在までのところ、そのようなことが起こっていると感じられるレポートは、非常に少ない。講義への関与度、形のないものに形を与えようとする努力の度合い、といった点に留意して採点する。評価の割合としては、客観的な評価基準の設定が難しいことを考慮して、全体の3割とし、明らかに優れていると思える場合は3割を超えて評価する、という方法を私の場合は取り、受講者にもそれを伝える。この課題に関しては、基本的には合格点を超える7割の点数を評価基準とし、内容に応じて、それに加味ないし減点すると

いうやり方は、比較的妥当ではないだろうか。なお、形のないもの、曖昧なものを受講者が非常に苦手な受講者はいて当然であり、そのことは採点において充分配慮するよう努める。採点の難しい課題だが、そもそも捉えがたい側面を扱う課題なので、ある程度やむを得ないと考える。臨床心理学的支援に関する講義では、形のないもの、捉えがたいものを無視しないという姿勢が、支援の実際との関連において重要であると思う。

課題 2 あなたがこの「臨床心理学」の授業全体を通じて受け取ったものに、形を与えてください。感想、印象、連想して考えたこと、なんだか分からないけど浮かんできたこと、などなど、なるべく自由に表現してください。あなたが授業にどのように関与したかが分かるように、また、記述内容と授業との関連が分かるように、記述してください。

(注) イラスト、絵画、音楽、詩などの表現媒体を用いてもかまいません。ただしその場合でも、必ず言語による説明（500字以上）をつけて下さい。

表現媒体を言語に限っていないのは、言語以外の媒体による明確化に、言語と同等の効果があり得るかもしれないとの仮説による。この場合、採点はさらに難しくなるという問題点はあるが、意欲的に取り組む学生が出てくる。ただし言語化することには他に代えがたい特有の意味合いがあると思えるので、言語による説明は義務付けている。

3. 講義に対する聴き手の反応例と考察

講義に対する聴き手の反応例を示す。科目名は「教育関係論」、一回90分、計8回の講義で、臨床心理学的知見を教育に生かすことをテーマにした教職選択科目である。文系、理系両方の専攻からの履修者がいる。その第4回目の最後に、書かれた内容は評価の対象になること、「講義に対する批判的意見はプラスに評価する」こと、を伝えた上で、記名で感想、質問等を自由に記述してもらったものである。講義の方法や内容に言及のあるもの、そのうち肯定的なものと否定的なものの割合は、以下の通りである。この講義の感想を例として取り上げるのは、講義について触れたものの割合が、他と較べて高かったことによる。

総数：137

講義方法に関する記述のあったもの： 67 (48.9%)

そのうち 肯定的記述のみ： 29 (21.2%)

否定的記述のみ： 13 (9.5%)

肯定否定両方の記述： 25 (18.2%)

肯定的記述延数： 54 (39.4%)

否定的記述延数： 38 (27.7%)

講義方法については、5割近くが言及している。肯定的な記述のみは、全体の約2割、否定的な記述のみは約1割、賛否両方の記述は2割弱である。肯定的な記述の全体に対する割合は、約4割、否定的なものは約3割となった。一言でいえば、賛否両論という反応と思われる。賛否両論の反応となることについて以下に若干の考察を述べる。

聴き手との相互作用を重視し、即興性を取り込んだ授業は、様々な方向に展開し、それを逸脱と感じる人がいるのは、ある意味当然であろう。また、実際問題として、どこまで展開させるかは聴き手の反応のみではなく、講義者のその時々興味関心にも影響を受け、大部分の聴き手の関心から逸れる場合も出てきよう。

数値化はおろか、言語化も困難な領域を講義に何とか盛り込もうとした場合、そういった「形のないもの」を捉える能力自体に個人差があると思われ、非常にわかりづらいつと感じる聴き手が出てくるのは、当然であろう。また、19世紀にしてすでに、科学的方法によって接近しえないものの一切の存在を否定する、という傾向があり（Ellenberger 1970）、こういった傾向は現代においても強いように思われ、それがここで論じている講義法に対する否定的な評価の背後にあるのではないだろうか。

性愛、死、心的外傷等は、私たちの中に、それから目を背けたいという心情がある故に、社会的タブーになるという側面があるだろう。それに向い合わせられるなら、否定的な反応が生じて不思議ではないだろう。こういった問題も、背景にはあるように思われる。

以上のように考えると、少なくとも聴き手の一部から否定的な反応が生じてくることは、ある種の必然であり、むしろ否定的な反応が生じないならば、ここで論じているような講義法が上手く機能していないことを示すのではないだろうか。否定的な意見を減らそうとするよりも、それを講義に対する本質的な反応として捉え、それについて講義者と聴き手の間で検討してゆくことが、適切ではないかと思う。

4. おわりに

臨床心理学的内容の講義を、臨床心理学的支援の原理を体現する形で行う方法の概要を報告し、若干の考察を加えた。この方法は、自分自身が講義を行い、その一回々々について日誌風に印象を記すという習慣の中で、少しずつ形を成していったものである。基本的な着想を音楽や他の芸術領域から得ていたこともあってか、曲がりなりにも共有できそうな形になっていくのには、長い時間を要した。今回の報告も、経過報告という面があろう。そもそも講義には明示化されない側面があり、それが聴き手に様々な影響を与えているのではないだろうか。そういった側面を何とか方法的に組織化し、強められないか、という発想が基本にはある。また、聴き手の反応を詳しく検討することで、報告したような方法の特徴を明確化できるのではないかとも思う。今後の課題としたい。

引用参考文献

- Ellenberger, H.F. (1970) *The Discovery of the Unconscious—The History and Evolution of Dynamic Psychiatry*, Basic Books Inc. 木村敏・中井久夫監訳 (1980) 無意識の発見 力動精神医学発達史, 弘文堂
- 神田橋條治, 滝口俊子 (2003) 不確かさの中を 私心理療法を求めて, 創元社
- 古宮昇 (2004) 大学の授業を変える 臨床・教育心理学を生かした, 学びを生む授業法, 晃洋書房
- 伊藤研一 (2001) 臨床心理学を伝える, 文科大学の授業 Vol.14: 1-4
- 岩垂喜貴, 村上健, 矢花孝文 (2016) 大会企画「この学会をやめようと思ったことはありませんか?」を担当して—「ブラックグループ」体験を通じて考えたこと—, 集団精神療法 Vol.32, No.2: 177-182
- 菊島勝也 (2009) 学生は教養科目としての臨床心理学に何を望んでいるか? 教養と教育 9:39-41 愛知教育大学
- 前田正治, 金吉晴 (2012) PTSDの伝え方 ト라우マ臨床と心理教育, 誠信書房
- 中井久夫, 山口直彦 (2004) 看護のための精神医学 第2版, 医学書院
- 中井久夫 (2007) こんなとき私はどうしてきたか, 医学書院
- 中井久夫 (2008) 日時計の影, みすず書房
- Polanyi, M (1966) *The Tacit Dimension*. London, Routledge. マイケル・ポランニー 高橋勇夫訳 (2003) 暗黙知の次元, ちくま学芸文庫
- Yalom, I.D. (1995) *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. 4th.ed. Basic Books inc. ヤーロム I.D. 中久喜雅文他監訳 (2012) グループサイコセラピー, 西村書店
- 渡邊誠 (2013) 臨床心理学における事例研究の役割に関する考察, 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 118: 225-234

How to lecture clinical psychology on the principles of clinical psychology itself.

Makoto WATANABE

Key Words

tune-in, personal interaction, extemporaneity, confrontation, psychoeducation

Abstract

I try to lecture clinical psychology on the principles of clinical psychology. Students experience the lecture as clinical psychological support. Tune-in to students, enhancement of lecturer-students personal interaction, permit of confrontation to lecturer, improvisational reaction and psychoeducation are important methods. Feedback on the lecture from students is controversial. But that reaction is inevitable and meaningful from the methodological point of view.