Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2025-05-21

ロールシャッハテストの授業がプロトコルの理解に及ぼす影響について-「臨床心理査定演習II」の授業の効果について

伊藤, 俊樹

(Citation)
神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要,2(2):121-127

(Issue Date)
2009-03

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/81001023

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/81001023

神戸大学大学院人間発達環境学研究科
研究紀要第２巻第２号　2009

研究報告

ロールシャッハテストの授業がプロトコルの理解に及ぼす影響について－「臨床心理査定演習Ⅱ」の授業の効果について

The effects of the class of the Rorschach Test on the understanding of the protocol － the effects of the class of “Clinical Assessment Seminar Ⅱ”

伊　藤　俊　樹*
Toshiki ITO*

要約：本研究の目的は「臨床心理査定演習Ⅱ」の授業が、学習者がロールシャッハテストの解釈を行っていく上で、どのように役だったか、その授業方法の有効性を確かめることである。被験者はこの授業を履修した21名の修士課程１回生である。まず、授業の最初の２回で、クロッパー法による継列分析の仕方及び所見の書き方を解説し、継列分析のおおよそと所見の書き方を知ってもらった。その後で、一つのプロトコールを渡し、次週までに所見を書いてこさせた。授業の３回目から10回までの授業で、計４つのプロトコールについて継列分析を行った。その後、再び最初に所見を書いたプロトコールを渡し、もう一度所見を書かせ、次の授業で最初に書いた所見と２度目に書いた所見を比べさせどのような点で変わったかについて記述させた。学生のレポートを分析した結果、授業を通じて、①ケースの全体像が見れるようになった ②反応内容や発言に注意を向けられるようになった ③継列分析をすることで量的分析から得られた解釈仮説を支持したり、修正したりできるようになった ④いろいろな側面からケースを見ることができるようになった、などの変化があった。何らかの形で受講前後で所見にポジティブな変化が表れたのは21名中18名であり、本研究で行った授業の進め方は、ロールシャッハの学習法として意義あるものだと分かった。

Ⅰ．問題と目的

（財）日本臨床心理士資格認定協会による臨床心理士の資格認定が始められて16年の月日が経っている。その間、指定大学院制度が整えられ、大学院における臨床心理士の養成プログラムが整備されつつある。臨床心理士は「学校教育法に基づいた大学、大学院教育で得られる高度な心理学的知識と技能を用いて臨床心理査定、臨床心理面接、臨床心理学的地域援助及びそれらの研究調査等の業務を行う」（臨床心理士資格審査規定第４章「業務」第11条）とされ、臨床心理査定が臨床心理士の業務の主要な柱の１つと定められている。大学院の臨床心理士養成のための教育プログラムにおいても、臨床心理査定は取り上げられているが、心理面接の学習と比べて、充分なサポートが得られていない（吉岡ら，2003）現状がある。心理査定の手段としてロールシャッハテストの有効性が認められている一方、大学院においては、ロールシャッハ教育がカリキュラム上重視されていない傾向がある（伊藤・秋谷, 1998）。また、ロールシャッハテストの研修や実習の必要性が語られているが、具体的にどのようなカリキュラム、どのような学習プログラムが有効なのかについてはあまり議論されていない。筆者の知る範囲では、学習者のテスティー体験がロールシャッハへの理解を深めるという森田(2003)、森田・中原(2004)の研究があるのみである。本研究では「臨床心理査定演習Ⅱ」の授業を通して学習者がロールシャッハテストの解釈に関して、その知見をどのように深めていったかを検討したいと思う。

Ⅱ．方法

１．被験者

「臨床心理査定演習Ⅱ」（Ⅰでは、主として記号化、各記号の解釈、量的分析について学習を行い、Ⅱでは継列分析の習得を目指した。）を履修した、K大学院臨床心理学コースに所属する21名の修士課程１回生（2002年度生11名、2004年度生10名）。

２．手続き

まず、授業の最初の２回で、クロッパー法による継列分析の仕方及び所見の書き方を、Klopfer (1954) のテキスト（Developments in the Rorschach Technique の継列分析の章を邦訳したもの）によりながら解説し、継列分析のおおよそと所見の書き方を知ってもらう。その後で、一つのプロトコール（馬場禮子(1999)「ロールシャッ

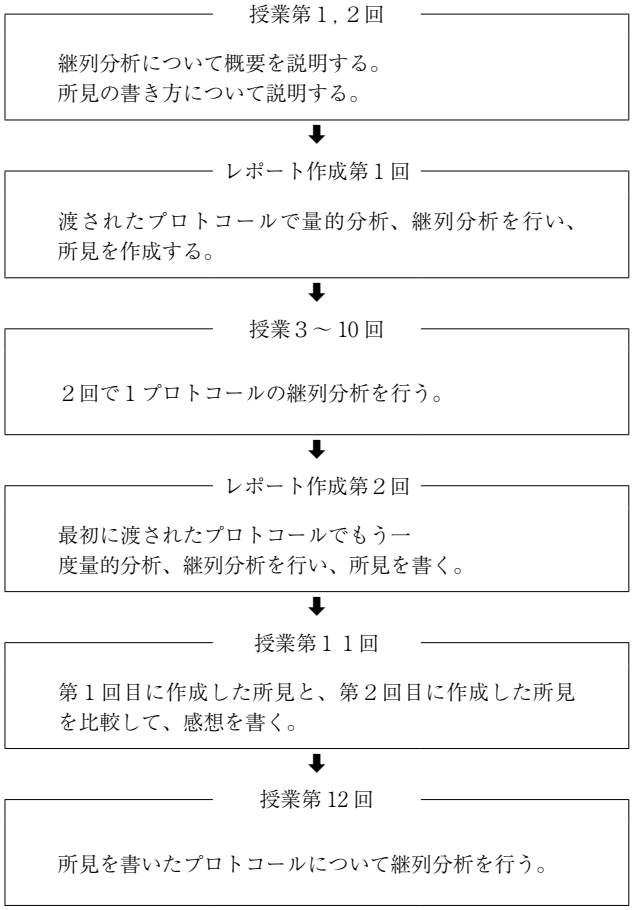
* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科准教授

（2008年９月１日　受付
2009年１月16日　受理）

ハ法と精神分析」に掲載されている事例１　自己矛盾に悩む青年－神経症水準の対人恐怖　のプロトコールを記号化の部分は消してプリントにしたもの）を渡し、次週までに量的分析、継列分析をした上で所見を書いてこさせる。授業の３回目から２回に１つのプロトコールの割合で､授業中に継列分析を行う｡なお使用したプロトコールは河合隼雄 (1969)「臨床場面におけるロールシャッハ法」に掲載されている Case1､Case2､Case5 及び､クロッパー著「ロールシャッハテクニック入門」に掲載されているＡ・Ｓの事例である。いずれも記号化の所は消して渡し、学生には予習の段階で記号化と量的分析をしてくるように伝えた。

４ケース継列分析を終えた後で、再び最初に所見を書いた馬場のプロトコールを渡し、もう一度所見を書かせた。そして、次の授業で最初に書いた自分の所見と２度目に書いた所見を比べさせどのような点で変わったかについて記述させた。

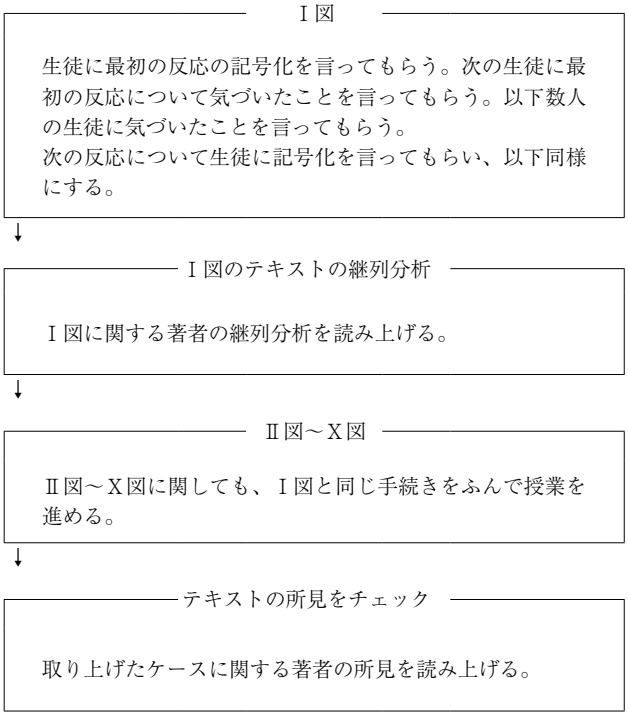
図１　「臨床心理査定演習Ⅱ」の授業の流れ



３．継列分析の授業の具体的内容

継列分析の授業は次のように行われた。まず各図版の反応を最初からみていき、気づいたことを学生に述べさせ、それに教員がコメントし、その後で著者の図版ごとの継列分析を紹介する。全図版が終わった後で、著者の所見を紹介する。

図２　　継列分析の授業の流れ



実際の授業の進行は次の通りである。プロトコールは河合 (1969) の Case1（表１）を使用した。

表１　Case1 のプロトコール (河合 (1969) による）

Ⅰ＜	とりに似ています。	上部１／３．しいて言いました。 Dr F A 1.0
Ⅱ	わかりません。	配色がきれいだなと思います。 (W Cdes Color 0.0)
Ⅲ＜	しいていうなら花みたい	全部でばあーと開いてるとこ。しいていうたから。 W F- Pl O- -1.0
Ⅳ＜ ① ②	ライオンの顔みたい。 犬の顔みたい。	かんじから。 W F- Ad -1.0 ちょっとこわいような感じ。 D1 F Ad 1.0
Ⅴ＜ ① ②	ちょうちょ。 こうもり。	羽がちょうのよう。 W F A P 1.0 W F A P 1.0
Ⅵ＜	雪。	全体がこんな形。 W F Snow 1.0
Ⅶ＜	わかりません	雲。ばあーっと千切れ雲。かっこうだけ。 (W F Cl 0.5)
Ⅷ＜	いかに似ています。	D3 F A 1.0
Ⅸ＜	火がもえているみたい。	色も赤いですし。 D2 CF Fire 0.5
Ⅹ	わかりません。	きれいだと思う。 (W Cdes Color 0.0)

教は教員すなわち筆者の、A、B、C…は学生の発言である。

Ⅰ図

教：（まず自由反応段階と質疑段階を読み上げる。以下自由反応段階は(自)、質疑段階は(質)）「鳥に似ています…上部１／３。強いて言いました。」…この記号化は何ですか。

A：Dr F A 1.0 です。

教：はい、特に問題ないですね。この領域の切り方は普通ではないので Dr でいいですね。それでは、気がついた事を言ってください。

B：ロケーションの区切り方がWではないです。

教：そうですね。上部１／３というのは、かなり特殊な見方ですね。どんなことが考えられますか。

B：最初から人と違ったものの見方をするとか。

教：そういうことも考えられますね。何がこの人をこのような見方にさせているのか後でもう少し考えてみましょう。他に何かありますか。

C：強いて言いましたと言っている。

教：はっきりは見えないということですね。ブロットの見え方に違和感があるということです。反応が現実に合うように努力している、この人なりのコントロール、努力を示しているとも考えられますね。他にありますか。

D：Pが見えていない。

教：そうですね。さっきの普通とは違った見方をすると言うことと関係がありますね。このあとの図版でもPがでてこないかが気になります。他にありますか。

E：特にないです。

F：特にないです。

教：それでは著者の継列分析をみてみましょう。（著者の継列分析を読み上げる。）

Ⅱ図

教：「（自）分かりません」「（質）配色がきれいだなと思います」この記号化はどうですか。

G：反応なしということで、記号化しません。

教：「配色がきれい」というのをどうとらえるかですね。単なるコメントととるか反応ととるか。反応として考えるとこれは Cdes となりますね。領域はWで、内容がColor 、形態水準は0.0ですね。それでは、これについてコメントしてください。

H：色彩ショックが生じています。

教：そうですね。Ⅱ図の赤にショックを受けて反応ができていないということができます。他にどうですか。

I：質問段階で少し回復している。

教：「分かりません」と言わずに、コメントしているのはこの人なりの努力を表しているのかもしれません。Cdes の解釈仮説は何でしたか。

J：「情緒刺激に動かされているが、それをうまく反応として表現できない。表面的には繕うことが出来る。」です。

教：はいそうですね。他に何かありますか。

A：Pが見えていない。

教：相変わらずこの人はPが見えていないですね。どこでP反応がでてくるか気をつけていましょう。他にありますか。

B：特にありません。

C：特にありません。

教：（著者の継列分析を読み上げる）

Ⅲ図

教：「（自）しいていうなら花みたい」「（質）全部でばあーと開いてるとこ。しいていうたから。」この記号化はどうですか。

D：W F Pl 0.5 です。

教：これは「概念をインク像に適合させようと若干の努力はしたが、基本的正確さの最小条件をみたすのに失敗した場合」ですから、形態水準は、-1.0 になります。河合先生はこの反応をマイナスの独創反応としています。これについて何か言うことはありますか。

E：色彩ショックが生じています。

教：そうですね。Ⅱ図版で色彩ショックが起こってそこから回復できず、マイナスの形態水準へ悪化していますね。他にどうですか。

F：「しいていう」と２回も言っている。

教：Ⅰ図にも出ていますが、これはこの人なりのコントロールと言えますね。概念が図版に一致しないことを、何とかコントロールしている。他にどうですか。

G：P反応が出ていない。

教：人間のPが見えやすい図版ですが、ここでもP反応は見えていませんね。対人的な共感性あるいはMに示されるような建設的な資質がみられないということです。ただ限界検査で人が見えているのが救いです。他にどうですか。

H：特にないです。

教：これは色彩ショックの中でも色彩否定と言って良いですね。色彩否定は「概念は色彩を用いていることを示唆するが、質問段階で反応に色彩因子が入っていることをはっきり避ける」場合です。情緒刺激を無視するけれども、その刺激に乱されて結果は崩れた反応になってしまう訳ですね。他に何かありますか。

I：特にないです。

J：特にないです。

教：（著者の継列分析を読み上げる）

Ⅳ図

教：「（自）ライオンの顔みたい。（質）かんじから。」この記号化はなんですか。

A：W F Ad 1.0 です。

教：これは明細化がなく、漠然とした印象で概念が「基本的正確さの最小条件をみたすのに失敗」していますから -1.0 にします。この反応に対するコメントはどうですか。

B：初発反応時間が７秒ですぐ反応できている。

教：確かに初発反応時間は短いですが、反応そのものは崩れた反応ですね。他にどうですか。

C：濃淡ショックが生じている。

教：その可能性もありますね。濃淡に動揺して漠然とした感じでしか対応できなかったのかもしれません。この後の濃淡にどう反応するかが興味深いですね。それから、次の反応の質問

段階で、こわい感じというのが出てきますが、そのこわい感じが初めからあって、それをうまく統合できずに、漠然としたマイナス反応になってしまったのかもしれませんね。他にありますか。

D：特にないです。

E：特にないです。

教：それでは次の反応にいきましょう。「(自)犬の顔みたい。(質)ちょっとこわいような感じ。」記号化は？

E：D F Ad 1.0 です。

教：これは、犬の顔にこちらを脅かすような感じを感じているのでFmを記号化しますね。この反応に対するコメントは？

F：「～みたい。」と言っている。

教：そうですね。Ⅰ図では、「似ています」Ⅲ図でも「　みたい」と言っていて、その概念がはっきり見えていないことが分かりますね。いつはっきり見えるようになるか気になりますね。他にどうですか。

G：ライオンから犬に代わって、少しこわくなくなっている。

教：そうですね。犬もこわい感じはあるようですが、ライオンと比べると怖さはへりますね。これは被験者が脅威を弱めるために反応をコントロールしていると考えられますね。防衛が働いています。他にありますか。

H：特にないです。

I：特にないです。

教：(著者の系列分析を読み上げる)

Ⅴ図

教：「(自) ちょうちょ。(質) 羽がちょうのよう。」この記号化はどうですか。

J：W F A P 1.0 です。

教：そうですね。コメントはどうでしょう。

A：初めてPが見えている。

教：そうですね。Ⅱ、Ⅲ、Ⅳと崩れた反応が出ていましたが、ここでは回復していますね。濃淡や色彩といった情緒刺激が少ないと、他の人と同じような平凡な反応ができるということですね。他にどうですか。

B：「みたい」とか「～に似ている」といわずに「ちょうちょ」と断定している。

教：ここで初めてその概念がはっきりと見えていることが表現されていますね。今までの反応にはどこか不全感があったかもしれません。他にありますか。

C：特にないです。

D：特にないです。

教：(著者の系列分析を読み上げる)

Ⅵ図

教：「(自) 雪 (質) 全体がこんな形」記号化はどうですか？

E：W F Snow 1.0 です。

教：はい、そうですね。コメントはどうでしょう。

F：濃淡ショックが生じている。

教：ここでは、反応に濃淡が用いられていませんね。形態は崩れていませんが、濃淡否定が生じている可能性があります。濃淡の一番激しいこの図版に、被験者は「冷たい」と言う連想を生じています。これは被験者の愛情欲求に対する態度と関係があるかもしれません。他にどうですか。

G：Pが見えていない。

教：そうですね。これは、この図版に濃淡を感じ取れていない、ということと関わっていますね。限界検査で被験者は、毛皮をみることも、ふさふさとした感じを感じとることもできていません。被験者の濃淡に対する障害はかなり大きいものと思われます。他にどうですか。

H：特にないです。

I：特にないです。

教：(著者の系列分析を読み上げる)

Ⅶ図

教：「(自) わかりません。(質) 雲。ばあーと千切れ雲。かっこうだけ。」記号化はどうですか。

J：(W F Cl 0.5) です。

教：そうですね。雲は質問段階で出てきた反応なのでカッコをつけます。コメントはどうですか。

A：濃淡ショックが生じています。

教：Ⅵ図からの続きと考えると、可能性はありますね。限界検査でも雲の濃淡を認めていないので濃淡に対する感受性が欠如しているのかもしれません。それから、この図版は真ん中から裂けているように見えるので、そこに不安を感じて反応ができなくなる場合もあります。他にどうですか。

B：人が見えていません。

教：女の人がよく見られるこのカードに人を見ることができていません。Ⅲ図で人が見えていないことも考え合わせると、この人は他者に対する共感性が欠如しているのかもしれません。他はどうですか。

C：「ばあーと千切れ雲」といっているのでmを記号化したのですが。

教：微妙ですね。これだけでは動きをとるのは難しいと思います。

D：質問段階で反応しているので、この人なりの努力が感じられます。

教：完全な反応拒否にはなっていないのが救いと言えるかもしれません。他にどうでですか。

E：特にありません。

F：特にありません。

教：(著者の系列分析を読み上げる)

Ⅷ図

教：「(自) いかに似ています。」これはどうですか。

G：D F A 1.0 です。

教：そうですね。コメントはどうですか。

H：色彩のきつくないところに反応しています。

教：そうですね。初めての全色彩図版で、灰色のところに反応していますね。色彩回避が生じています。これは、情緒の衝撃を含む場面から逃避しようという傾向を示していますね。他

にどうですか。

Ⅰ：Ｐが見えていません。

教：そうですね。Ｐが色彩のきつい部分にあるのでそれを避けたためにＰが生じなかったのでしょう。他はどうですか。

Ｊ：また「～に似ています」という表現になっています。

教：Ⅴ、Ⅵ、Ⅶと言い切っていたのに、ここでまた以前の言い方に戻っていますね。概念がそれほどはっきり見えなくなっていますが、色彩という情緒刺激にさらされて図版に落ち着いて取り組めなくなっているのかもしれません。他にどうですか。

Ａ：特にありません。

Ｂ：特にありません。

教：（著者の系列分析を読み上げる）

Ⅸ図

教：「（自）火がもえているみたい。（質）色も赤いですし。」記号化はどうでしょう。

Ｃ：D CF , mF Fire 0.5 です。

教：そうですね。コメントはどうでしょう。

Ｄ：初めて色彩を反応に統合できている。

教：そうですね。全色彩図版でどこも色がはっきりしているのに、回避することなくオレンジ色に反応できてますね。Ⅷ図から回復できていますね。他にどうですか。

Ｅ：また、断定せずに「～みたい」と言っている。

教：そうですね。刺激の強い図版では、概念がはっきりみえないのかもしれません。他にどうですか。

Ｆ：特にないです。

Ｇ：特にありません。

教：（著者の系列分析を読み上げる）

Ⅹ図

教：「（自）分かりません。（質）きれいだと思う」記号化はどうでしょう。

Ｈ：反応拒否で記号化しません。

教：これは微妙ですね。「きれいだと思う」を感想ととるか反応ととるかですが、反応ととると、Ⅱ図のように Cdes を記号化しますね。従って、（W Cdes Color 0.0）となります。コメントはどうですか。

Ⅰ：色彩ショックが生じている。

教：Ⅸ図できちんと反応できていたのに、この図版で再び反応拒否が生じました。Ⅸ図で回復したのに、Ⅹ図で再び崩れてしまっていますね。しかし反応拒否をすることで、本当に崩れてしまうのを避けているのかもしれません。他にどうですか。

Ｊ：Ｐが見えていない。

教：結局Ｐは情緒刺激の少ないⅤ図だけで、他は見えていないですね。他の人のようにみる能力に問題があることが分かります。限界検査で見えているのが、救いですね。他にどうですか。

Ａ：質問段階で、何とか努力している。

教：Ⅱ図と同じですね。分かりませんと言わないでこの人なりの努力が示されています。他にありますか。

Ｂ：特にありません。

Ｃ：特にないです。

教：（著者の系列分析を読み上げる）

Ⅲ．受講前後の所見を比較したレポートの分析

学生の受講前後の所見を比較したレポートを分析した結果、おおよそ以下のようなカテゴリーに分けられた。①受講前は系列分析が分からず、量的分析に偏った所見になってしまった ②ケースの全体像が見れるようになった ③反応内容や発言に注意を向けられるようになった ④継列分析をすることで量的分析から得られた解釈仮説を支持したり、修正したりすることができるようになった ⑤いろいろな側面からケースを見ることができるようになった ⑥前回気付いていなかったことへ気づくようになった。 ⑦前後の所見で余り変化がなかった ⑧その他。

①受講前は継列分析が分からず、量的分析に偏った所見になってしまった（６名）

授業の第１回目で継列分析のやり方については説明しているが、単に説明しただけでは継列分析をやるのは難しいことが分かる。実地に作業することが技術を身につける上では大切だということであろう。

②ケースの全体像が見れるようになった（３名）

「最初の所見は部分的な反応しかしていなかったのが、だいぶ、全体を見れるようになった。量的分析のみから判断した初回の所見では、ある意味当てはまっているけれど、何となく実感してつかめていないように思われる。その点、半年後の所見では、継起分析も行ったので、被験者の全体像が少し見えたのと、そこから浮かんできた本人像が見えたのが相まって心理療法への適性まで見えたように思われる」などで、ケースについて断片的な理解ではなく。パーソナリティ全体を理解できるようになってきたようである。

③反応内容や発言に注意を向けられるようになった（３名）

「反応の内容には被験者の重要な情報が豊富に示されていると実感できたことが、反応内容への着目につながったように思う」「前回は、…量的分析や形態水準の流れを追うことで精一杯であったが、今回は前回には目を向けることができなかった反応内容や発言内容を解釈し、記号の解釈を含めた継列分析を行うことができたと言える」「前の所見と今回の所見を一見して感じるのは、所見内容が今回の方が豊になったということである。その要因として一番に考えられるのは、今回は前回と違って反応内容や発言内容に多く言及している点である。前回は、量的分析を中心にまとめていて、反応内容には余り触れていなかった。そのため、所見内容も簡素なものとなっていた。　実際、授業を受けるまでは、反応内容にどのような意味が付置されているのかほとんど知らなかった。例えば「目の強調」が対人恐怖の表れとして解釈されうることや、口や食べ物が口唇的欲求として解釈されうるといったことである。反応の内容には被験者の重要な情報が豊富に示されていると実感できたことが、反応内容への着目につながったように思う。発言内容に関しても同様である。これらの継起を通じて、今回もう一度所見を書くにあたり、初めて分析したときには目が届かなかった反応内容や発言内容に目が届き、それと同時に解釈上の知識が極小ながらも貯えられたこと

が助けになって、今回の所見内容が前回よりも豊かなものになったと考えられる。」「前回の分析をふり返ると、性の障害が起きていることに全く気付いていなかったし、オオカミの目に恐怖感を抱いていることに全く注目していなかった。また、アグレッシブな内容に彼の潜在的な攻撃性が抑圧されている可能性にも触れていなかったし、Mの内容（人が二人話している）にも着目していなかった。更に『これ、向きは？』と確認し、『全体を見てイメージするものか、部分的に見てでも思いついたもの、いいんですか？』とまた確認している彼の行動特徴にも触れていなかった。これらのことに着目しないだけでかなりの情報量が欠落し、被験者への理解が半減している」などで、反応内容の解釈、分析、さらに発言内容（その人独自の言い方など）の解釈分析まで目が届くようになってきたことが分かる。

④継列分析をすることで量的分析から得られた解釈仮説を支持したり、修正したりすることができるようになった。（３名）

「継列分析のことをよく知らなかった最初の所見では量的な分析で得られた解釈仮説をそのまま、或いは自分で想像しながら書くしかなく､自信をもって書くことができなかった。継列分析によって、解釈仮説が正しいものであると確認したり、間違っていると修正することができると思う」「継列分析を通じて量的分析の結果に確信を持てたり、相反するものについては、一方を捨てることができるようになった」「受講前の所見では、量的分析で確かめられた内容が系列分析でも見られたときに『やっぱりこういう所があるようだ』と気付く事ができただけであったように思う。記号化を何例もやっているうちに記号化だけでは表しきれない特徴があるように気付き、心の流れ、ゆれ、感情を『こうだろうか』『どうだろうか』と仮説を立てることがいろいろできてより深まる気がした」「半年前はやはり量的分析のみから判断していた傾向がある。それに比べて今回の所見では、余り顕著な違いは出ていないが、それを作成する過程において、継列分析的な考え方を導入する事でより深く被験者の心の有り様にせまれた気がする」「継列分析のことをよく知らなかった最初の所見では量的な分析で得られた解釈仮説をそのまま、或いは自分で想像しながら書くしかなく、自信をもって書くことができなかった。継列分析によって、解釈仮説が正しいものであると確認したり、間違っていると修正することができると思う。最初の所見では同じような結果が得られた人皆に当てはまるような事しかかけていないし、もしかしたら結果は同じでも、それについての解釈が彼に当てはまっているのか分からない。しかし継列分析をすることで彼がカードをどのような過程で見ていったのか、より詳しく考えることができ、彼にとってどの問題が重要か、どの問題によって、どういう影響が生じているか、考えやすくなると思う。最後の所見では、彼にとってどのような問題が最も重要でその問題のために、他にどのような彼独自の特徴が生じてきているのか、問題の程度はどれくらいで、彼自身にそれを解決していこうとする努力があるのか、解決の見込みはあるのか、などを意識しながら書くことができた。継列分析を行うことで、彼の特徴を、より正確に捉えられる、或いは量的分析の結果を鵜呑みにせずに生の彼自身に近づくことができるのではないかと思う」

などで、継列分析をすることで所見の内容が深まったことが分かる。

⑤いろいろな側面からケースを見ることができるようになった（６名）

「全員で一緒に分析を行う際に、自分一人では思いもつかなかった視点を知ることができた」「受講前は内容に幅広さがなく、特定の狭い内容の範囲にしか触れていないという印象がある。受講後の内容は被験者の様々な諸側面を見ることができるようになったと思われる」などで、受講前の視点が固定した狭いものであったのに対して、受講後は他者の視点も取り入れた幅広いものになったことが分かる。

⑥前回気付いていなかったことへ気づくことができた（９名）

一番多かったのが、この感想であり、新たに気付くことになった点は様々であった。

「授業後の方が、授業前には気にとまらなかった事に気付くようになったと思う。例えばショックに対して、ショックを受けていることには注目しているが、どういう風に対処しようとしているかとかは、授業前はあまり気にしていなかった。だが授業後は、形態水準が下がった後、どうなるかとか、反応時間のことや、細かな発言の部分も注意してみるようになったように思う。一つ一つの反応だけでなく、前のあの反応があるから、次のこの反応があるのだ、というように流れを追ってみることができるようになったように思う。授業を受けることで、どういうところに注目していったらいいのかということや、同じものを見ても他の人はどういう風なところを気にとめるのかということが、毎回の授業を積み重ねることで、徐々に感じる部分が増えていったように思う」

これは授業を通じて、一つの反応を前後の流れの中でみていくことができるようになったことを示している。

「前回では記号の量的分析や形態水準の流れについては解釈していたが、今回のように記号の解釈を含めた継列分析をしていなかった。特にこれはⅧ図で顕著に表れていた。『Ⅷの①では形態水準に大きな崩れはなかったものの、CF 反応という情緒刺激に対して表面的な反応をしている。次の②でもまた形態水準に大きな崩れはないが、FM が出るはずのイグアナの反応に FM が出ず、Ｐ傾向にとどまっている。さらにカラーに反応しなくなった』というような見方である。このような見方は前回できなかった。形態水準の流れを追うだけで精一杯だった。形態水準という客観的なレベルで障害が起きていなくとも、上記のように FM が出るはずの反応が出ないとかカラーに反応しなくなったなどのように、何らかの動揺を示すサインが示されている。前回はこのようなサインに気づけなかったが、今回そこに目が向くようになったことが所見内容の広がりにつながったと考えられる」。これは、普通ならば出るはずの反応が出ないということに気付くことによって所見の内容が深まったという例である。

「受講前はロールシャッハ反応がこんなにも多くの事を物語っているのに、それらに全く気づけていなかったと思う。彼の内的世界において何が問題となっており、どのような援助が求められているのかが把握できれば､何らかの対応を提言することができるだろう。受講後になると、正しいかどうかははなはだ疑わしいものの、彼にアプローチするための一応の対策を考えることができたと思う」。これは、どのような点に具体的に気付くようになったかには言及していないが、受講前には気付かなかった反応の豊かさに気付いたと

いうことを述べている。

「運動反応がでやすいカードにおいても運動が見られないこと、色彩ショックを受けての色彩の回避の仕方やショックからの回復の様子、平凡反応が出たりでなかったりすること、ものの見方等に対する考慮が、今回の所見においてはなされていると思う。前回は漠然とそれらを認識していたとしても、それらが意味するものが何であるのかがよく分かっていなかったのだが、授業を通じて、それらに対してどのように考えればいいのかが理解できるようになってきた。」

これは上記の２つの感想をあわせた感想であり、普通に見られるはずの反応がみられないことに気付いたこと、１つの反応を前後の流れの中で捉えるようになったことについて言及している。、

⑦前後の所見で余り変化がなかった（３名）

前後の所見で余り変化がなかったと報告したものが３名ほどいたが、「継列分析の見方のポイントなどが何となく分かったが、…所見に昇華するところまでの練習はしていないので、文章に余り反映されていない気がします」「そんなに（前後の）内容は変化はないかなと思いました。…継列分析からの視点は身に付いたかなと思うのですが」などで、継列分析の視点は分かったが、そこから所見に至るまでのプロセスでうまくそれらの視点を利用できていない、ということがわかる。これらの感想からは、今回のように系列分析を１人ずつ順番にやっていくだけでなく、実際に所見を書く練習をすることが大切なことが分かる。

以上の分析から分かるように、何らかの形で受講前後で所見にポジティブな変化が表れたのは 21 名中 18 名であり、本研究で行った授業の進め方は、ロールシャッハの学習法として意義あるものだと分かった。

Ⅳ．今後の課題ほか

わずか十数回の授業であるが、生徒に前もって量的分析をさせておいて、授業で一人ずつ気づいたことを述べて継列分析を行っていく、という方法に教育効果があることが分かった。今後は、更に学生の理解を深めるためにこのやり方をどう改変していくか考えていくことが必要だろう。また、この授業では、継列分析のやり方を修得するのが目的であったが、この次の段階として、継列分析で得たものを所見にまとめていく段階が考えられる。この段階に関する授業としてどのようなものが有効であるか、更に検討していくことも重要な課題だと考えられる。

［文献］

馬場禮子 (1999)　改訂ロールシャッハ法と精神分析－継起分析入門－岩崎学術出版社

伊藤宗親・秋谷たつ子 (1998)　大学における心理検査教育の現状－ロールシャッハテストを中心に－ロールシャッハ法研究，1，72-79

河合隼雄 (1969)　臨床場面におえるロールシャッハ法　岩崎学術出版社

Klopfer,B & H.H.Davidson (1942) The Rorschach Technique Harcourt , Brace & World , Inc.　河合隼雄訳 (1964)　ロールシャッハ・テクニック入門　ダイヤモンド社

Klopfer, B. et al (1954) Developments in the Rorschach Technique Vol. 1, New York : World Book Co

森田美弥子 (2003)　ロールシャッハ法学習者への教育訓練－「テスティー体験」から学ぶ－　森田美弥子・川瀬正裕・金井篤子編「臨床実践の知」ナカニシヤ出版　182-193

森田美弥子・中原睦美 (2004) ロールシャッハ法教育における「専門家によるテスティー体験」導入の意義　ロールシャッハ法研究，8，61-70

高橋靖恵 (2003)　心理アセスメントの実践と教育をめぐって　蔭山英順監修　森田美弥子・川瀬正裕・金井篤子編「２１世紀の心理臨床」77-91 ナカニシヤ出版

米倉五郎・下村美刈・秋谷たつ子ほか (1996)　シンポジウム「ロールシャッハ法の学び方をめぐって」 ロールシャッハ研究，38，39-79

吉岡和子・川村照美・長崎千夏ほか (2003)　ロールシャッハ法の学び方に関する研究（Ⅰ） 九州大学心理臨床研究，22，199-206