

## 初任臨床心理士のグループ勉強会における体験過程

森山 陽太<sup>1)</sup>、小林 聡美<sup>2)</sup>、鈴木 正人<sup>3)</sup>、椎谷杏紀子<sup>4)</sup>  
石塚 賢子<sup>5)</sup>、鈴木 崇弘<sup>6)</sup>

- 1) 敬和学園高等学校
- 2) 新潟青陵大学大学院臨床心理センター
- 3) 有田病院
- 4) 新潟県立中央病院
- 5) 新潟市立乳児院
- 6) 国際こども・福祉カレッジ

キーワード：臨床心理士、職業アイデンティティ、グループ活動

### The experience process in the group study meeting of starting worker's clinical psychologist

Yota MORIYAMA<sup>1)</sup>, Satomi KOBAYASHI<sup>2)</sup>, Masato SUZUKI<sup>3)</sup>, Akiko SHIYA<sup>4)</sup>  
Satoko ISHIDUKA<sup>5)</sup>, Takahiro SUZUKI<sup>6)</sup>

- 1) Keiwagakuen High School
- 2) Clinical Psychological Center in Graduate School of Niigata Seiryō University
- 3) Arita Hospital
- 4) Niigata Prefectural Central Hospital
- 5) Niigata City infant home
- 6) International College For Welfare, Mind And Children

Key words : clinical psychologist, vocational identity, group study meeting

## I はじめに

本論文で取り上げる筆者ら『教育臨床心理学研究会』（以下、教臨研）の構成員は、「教育相談センター」「適応指導教室」等の「教育相談」を担う施設に勤める者が大半を占める。新任かつ単独で職場に配置される中で、スーパーバイズ（以下SV）と未熟な臨床感覚を頼りに働き続けていた。そのため筆者らは、「同じ境遇で漠然とした不安感を抱える臨床心理士初任者の研究会」を発足させた。当初は明確な目的も無く、「集まって何か出来たらおもしろいかもしれない」「事例検討ぐらいはできる」「同期と会う機会を作れる」程度の考えで集合し、職場研究・事例検討・困りごとの共有を繰り返した。次第に月に1度の研究会の開催を待ちわびる者も出始めた。つまり、SVや他の事例検討会に参加している

にも関わらず、構成員に当研究会独自の参加動機が芽生えていたのである。そのため筆者らは当研究会での体験とその意義を今一度明確にしたいと考え論文の執筆に取り掛かった。

## II 問題と目的

日本に臨床心理士資格が生まれて26年、資格登録者数は約28000人に達した。その活動領域は発展途上の段階にあり、医療、教育、司法、福祉、産業と各分野に幅広い広がりを見せている。しかし臨床心理士の活動領域には「心理士」等の専門職名で雇われず「相談員」「指導員」等、臨床心理士としての専門性を持ちつつも、他の専門家と同じ業務に従事することも少なく無い。また、このような職場では臨床心理士が単独で配置されていることも多く、臨床

心理士としての働き方は個々人の力量や経験が問われる現状がある。

東山・近藤（2014）によれば“教育相談の分野では臨床心理士の活躍によってスクールカウンセリングの活動内容は徐々に理解され、受け入れられていったが、そのシステムや経費については、教育委員会などの行政的な判断と決定に委ねられており、担当者が代わるたびに方針が変わり、地方自治体による温度差が拡大するという事態はいまなお臨床心理士を悩ませ、決定された枠内でベストを尽くすという対応は変わっていない。”つまり、臨床心理士の働きについては、臨床心理士一人ひとりが研鑽を積み「ベストを尽くす」ことが求められていると言える。

筆者らは「教育相談員」「指導員」等の教育的な対応、また教師としての対応を求められることと、臨床心理士としての働き方の間で多くの疑問や葛藤を持ちながら業務を行ってきた。例えば教師の持つ評価的視点と、臨床心理士の持つ受容的態度は両立することなど（宮田・水田，2009）。そのため初任

者の研鑽の場として教臨研を発足させた。

初任者の研鑽の場について橘（2002）は、SVで、「一つの事例について1対1の指導を受けることは、心理療法において臨床心理士の必須の訓練である。」また、教育と訓練の一つには、「知的学習もあげられており、知的学習や事例の学習は、できれば仲間と一緒にすることが望ましく、楽な学習過程ではないので、励ましあったり意見を聞いてもらったりしながら進めること」と指摘している。

したがって本研究は、教臨研における体験過程を考察し、同じ境遇に置かれた臨床心理士が行うグループ研究会の意義について検討することを目的とする。

### Ⅲ 構成員の概要

筆者らのグループ研究会の場である教臨研は、臨床心理士初任者もしくは取得見込みの構成員よって発足された。以下構成員に関する情報の概略を表1に示す。

表1 構成員の概要

参加者	期間	年齢	資格取得年数	職場・役職	業務内容	勤務形態	同僚の職域	職場の規模
A	#1～ #18	28	1年（#11以降に取得）	N市教育相談センター 夜間「学習・進路相談室」指導員	屋外外出しにくい児童生徒に対しての学習指導・進路指導。	非常勤嘱託 （週3日勤務）	退職校長、退職教員	職員3名
B	#1～ #18	24	1年（#11以降に取得）	N市教育相談センター 教育相談室 適応指導教室指導員	適応指導教室に通う不登校児童生徒への相談・指導・支援。当該校との連携。本部との連絡、情報交換。雑務。	非常勤嘱託 （週5日勤務）	退職校長、退職教員、教員志望者	職員5名
C	#1～ #10	26	2年	S市適応指導教室 指導員	適応指導教室に通う児童生徒への支援。行事の計画。各学校との連絡、情報交換。教育委員会との連絡、情報交換。雑務。	常勤嘱託 （週5日勤務）	退職校長、退職教員、教員志望者	職員4名
	#11～ #18	27	3年	高等学校スクールカウンセラー	生徒、保護者へのカウンセリングと教師へのコンサルテーション。部活動の補助。校内委員会への参加。	常勤嘱託 （週5日勤務）	教員、職員	職員90名
D	#1～ #10	24	資格取得見込	N市教育相談センター 訪問教育相談員	不登校・引きこもり状態の児童生徒への訪問相談。学校訪問による不登校の現状の調査。ケース会議。雑務。	非常勤嘱託 （週3日勤務）	退職校長 退職教員 養護教諭	職員8名
	#11～ #18	25	1年	N市特別支援教育サポートセンター 相談員・検査員	特別支援教育を必要とする児童生徒への知能検査を中心としたアセスメント。保護者への心理教育。学校訪問による通級指導教室や特別支援学級での個別支援計画の提案。	非常勤嘱託 （週4日勤務）	退職校長 退職教員 養護教諭 教育学部卒業生	職員8名
E	#1～ #18	25	1～2年	N県立教育センター 電話・教育相談嘱託相談員	県民からの教育上の困りごと等に関する電話相談への対応。電話相談統計の作成。生徒児童・その保護者との来初相談面接。学校との連絡、ケースカンファレンスへの参加。教育相談研修の手伝い。	常勤嘱託 （週5日勤務）	指導主事(義務籍・高校籍・健康保健)	職員5名
F	#1～ #10	25	資格取得見込	N市教育相談センター教育相談室相談員 適応指導教室指導員	児童・生徒とその保護者・教員への教育相談。行事の計画。事務。雑務。	非常勤嘱託 （週5日勤務）	退職教員、退職養護教諭、教員志望者	職員5名
	#11～ #18	26	1年	相談員 適応指導教室指導員(担当区変更)	児童・生徒とその保護者・教員への教育相談。行事の計画。事務。雑務。	非常勤嘱託 （週5日勤務）	退職校長、退職教員	職員4名
G	#1～ #10	24	資格取得見込	N市教育相談センター 教育相談室 訪問教育相談員	訪問相談支援、学校訪問、不登校児童生徒実態把握・指導主事との同行訪問、ケース会議、適応指導教室の支援補助。雑務。	非常勤嘱託 （週3日勤務）	退職校長	職員4名
	#11～ #18	25	1年	訪問教育相談員(担当区変更)	訪問相談支援、相談室でのカウンセリング学校訪問、ケースカンファレンス、指導主事との同行訪問、ケース会議、適応指導教室の支援補助。雑務。	非常勤嘱託 （週3日勤務）	退職校長、退職養護教諭、元保育士・学校内でのカウンセラー、教員志望者	職員5名

#### IV 活動内容の概略

筆者らは二年間の自主的な勉強会として教臨研の活動を行ってきた。以下表2に二年間での活動内容を示し、各回でのグループの体験について三期に分けて記述する。

##### 1. 第一期「戸惑いながら事例検討会を行っていた時期」

第一期は同じ境遇にあるメンバーが集まり、各々が職場の中で感じているものをとにかく自由に話していった。各々のメンバーが話す教師に対して感じている不満や、職場で感じるものに「そう、そう」と似た体験を感じていた。しかし、教臨研自体の会の目的は明確ではなく、メンバーの中でもこの会は勉強会なのか研究会なのか、判然としないまま回が進んでいった。

#1では始めてメンバーが集まり、自己紹介も兼ねて職場紹介を行った。社会人一年目というメンバーが多く、フレッシュな雰囲気があった。これまで大学院で学んできた相談室での面接という形ではない仕事に戸惑うメンバーが多く、どう働いたらいいのかという漠然とした不安や、教師の話が聞かされてばかりいることへの不満などが述べられていった。また教臨研への期待は高く、事例検討で事例を発表したいというメンバーがほとんどであった。

#2ではAさんが夜間の学習・進路相談室の事例を発表した。中学生に勉強を教えながら、指導をしな

いといけないのか、臨床心理としての関わりも必要なのではないかと思いついて悩んでいることがAさんから語られた。またBさんは教師である先生の言葉に翻弄されていた。「子どもなりにしたいことがあったんじゃないか」「なんで私が指導をしないといけないの」と教師に対する不満が多く出た。

#3ではメンバー内の先輩であるCさんが適応指導教室の事例を発表した。Cさんは事例の資料を堅苦しくないものにし、話し合いも「生徒に対して愛着がありすぎて、どうしても素直になれない」などCさんが率直に感じたことを話すよう配慮した。第一期ではCさんがファシリテーター的な役割として、メンバーへの助言や疑問を明確にする質問がなされていた。

#4ではEさんが相談員として電話相談を行った事例について発表した。職場ではエリート教師が多く、その中で心理としての役割を果たそうとEさんは努力していた。そのため事例の途中で教師が入ってきて相談の枠が壊されてしまうこと、担当していたケースを他の人が勝手に引き受けていたりすることなど、面接の枠を簡単に壊されてしまうことに憤りを感じていた。教師が臨床心理士の行う相談に理解がないことなどを、怒りをぶちまけるように話していた。

#5ではDさんが訪問相談でスクイグル法を行った事例について発表した。緘黙の児童がDさんの描画に吹き出して笑うところにメンバー全員が感動した。

表2 活動内容

	日程	時間	内容	活動内容の概略
#1	2012/5/18	19:00～	職場紹介	今後の方針を決める
#2	2012/6/15	19:00～	事例検討	A: 夜間学習・進路相談室の事例, B: 適応指導教室の事例
#3	2012/7/13	18:30～	事例検討	C: 適応指導教室の事例, D: 訪問教育相談の事例
#4	2012/8/10	18:30～	事例検討	E: 電話相談の事例, F: 教育相談の事例
#5	2012/10/19	18:30～	事例検討	D: 訪問教育相談の事例, G: 訪問教育相談の事例
#6	2012/11/30	18:30～	勉強会	描画法について調べ発表
#7	2012/12/27	18:30～	集団スクイグル	集団スクイグルを実施
#8	2013/1/25	18:30～	事例検討	B: キャンプ活動について, 教臨研について振り返る
#9	2013/2/15	18:30～	事例検討	F: 教育相談の事例
#10	2013/3/14	18:30～	事例検討	G: 訪問教育相談の事例, シンポジウム後の感想
#11	2013/4/12	18:30～	職場紹介	今年度の方針、今年度の抱負について
#12	2013/5/10	18:30～	事例検討	教師のおこなった事例
#13	2013/6/14	18:30～	続き	教師のおこなった事例
#14	2013/7/19	18:30～	事例検討	C: スクールカウンセラーの事例
#15	2013/8/23	18:30～	事例検討	G: 訪問教育相談の事例
#16	2013/9/20	18:30～	事例検討	D: 訪問教育相談の事例
#17	2013/10/11	18:30～	事例検討	B: 適応指導教室の事例
#18	2013/11/15	18:30～	事例検討	E: 高校訪問でのコンサルテーションについて

そしてDさんとの関わりの中で児童が変化していく様子を感じ取ることができ、メンバー内に臨床心理士としての働きの意味を感じることができた。またGさんも訪問相談の事例を発表したが、これまでの事例の経過の長さや、関わってきた支援者の多さ、家の様子など、情報の多さから資料にまとめることができず、口頭での説明となった。メンバーそれぞれが何が起きているのか、どういう状況なのか想像力をフルに働かせて質問を重ねていった検討会になった。

## 2. 第二期「教臨研の場で試す時期」

第二期では、徐々にではあるが目的のある事例検討会がなされるようになっていった。メンバーからの質問が事例を明確にしていき、検討会自体が自然と盛り上がるが多かった。また集団でスクイグルを行ったり、大学院のシンポジウムに教臨研の活動内容を報告するために会自体の振り返りを行うなど、メンバーが自発的に教臨研でできることを考えたり、事例の出し方を工夫していった時期であった。

#6では#5での事例に触発され、描画法にメンバーが興味を持ち、各々興味のある描画法について調べてきて勉強会を行った。描画法は教育現場でも用いやすく、心理としての視点の強みがあることが話し合われた。そのため#7では集団でのスクイグル法を行った。Cさんがファシリテーターとなり描線を描き、隣の人がその描線を使って絵を描く、その隣の人がまた描線を書くというように繰り返した。絵にできない場合は描線を書き加えることもできるという方法で、メンバー全員が参加できるように行った。一周目は比較的描線を描く者が多く、絵にしていく者は少なかった。少しずつ色をたしていき、絵を作っていく者が増えていった。描いた描線を他の人が使ってくれた、絵に取り入れてくれた体験が心地よかったとの感想が目立った。作成した絵を図に示す。冬の季節感が感じられるアイテムが多

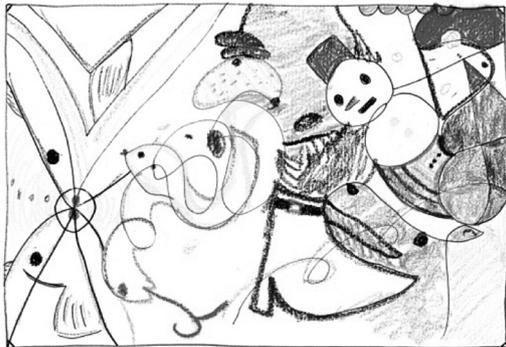


図 #7で行った集団スクイグル

いもののメンバーそれぞれの主張が詰め込まれた絵になった。

また教師がキャンプ活動に積極的に参加させようとするのはなぜかというメンバーの疑問から、#8でBさんが職場でのキャンプ活動について発表を行った。資料は一人の生徒についてのキャンプ活動の様子の一部を切り取り、報告したものであった。そのためメンバーからは「その子のキャンプの前の様子はどうだったのか」「その子がどういう絵を描くのか」「そのあとの他の人との関わりはどうか」など質問が重ねられた。メンバー全員がいろんな角度からの質問を重ね、情報をつなぎ合わせることで、徐々に事例の見立てが立てられていくことができた。メンバーで協力して事例を読み取る体験は、心理士としての関心も動かされ、とても盛り上がった回になった。

この時期に大学院の研修活動の一環として、シンポジウムに教臨研について発表する機会を得た。そのため#8でこれまでの活動についての振り返りを行い、#10ではシンポジウムの感想を話し合う会を行った。振り返りではメンバー全員が教師から求められる役割と心理としての働きに葛藤を抱えながら働いてきて、教臨研で個々の事例検討を行いながら、メンバーと葛藤や不安、不満を共有できる体験をしてきたことが語られた。またその中で教臨研という集団の力を使って、枠を守ることや子どもの体験という心理的な視点を持つと努力していることも語られた。しかしシンポジウムでは、教臨研に指導者をつけないと愚痴を言い合う場になってしまうのではないかとの指摘があり、メンバーが体験していることが十分に伝わらなかったと感じられた。

## 3. 第三期「臨床心理士としての働き方を模索する時期」

第三期では、教臨研なりの事例検討会が形作られていった時期であった。心理としての役割を積極的に求めようとした時期でもあり、メンバーそれぞれが臨床心理士としての働き方を職場でどのように活かせるか模索するようになっていった。教師の行った事例の検討や、#16では発達障害サポートセンターの心理査定についての検討を行うなど、事例検討のやり方についてもメンバーそれぞれがより明確な目的を持って事例を提供していった。

#12、13ではメンバーの職場の教師が行った訪問相談の事例について検討を行った。「今日は学校にいかない」という子どもに対し、教員は譲らざる

んなところにドライブに連れて行く様子や、教員が行ったことの成果がまとめられた資料を元に話し合いを行った。教員は学校の仕組みをよく理解しているため、学校との連携をスムーズに行なっており、テストを受けさせることや、行事への参加に学校を動かすやり方を心得ていることが話された。その反面、教師が何を行ったかが中心の資料で子どもと教師との関わりがわかりづらく、どのような交流が行われているのか、また子どもの成長についての視点が曖昧なのではないかとの指摘が出た。

また#14ではスクールカウンセラーの事例を検討した。事例としては一対一の面接という大学院などでは慣れた事例検討の形ではあったが、情報のまとめられた資料や相談を行っているということ自体に、メンバーは違和感があった。提供者のCさんに対して「カウンセラーのような仕事をしている」と述べるメンバーもあった。

対して#15では、相談員としての事例で行なっていた箱庭を相談の時間以外の時間に子どもが一人で箱庭を行っていたことから、教育相談センター自体が自由にして保護された空間になっていたのではないかという見立てが立てられた。また#17では適応指導教室の事例で、指導員であるBさんに対して他

の指導員の愚痴をこぼす生徒について、徐々に他の指導員の言うことに従っていく生徒と生徒への愛情を示し始める他の指導員の姿が見て取れた。どちらも臨床心理士としての視点から事例を読み解いていく作業がメンバーの間で行われ、メンバーの事例に対する興味も高まり検討会は盛り上がった。

#18では危機対応として学校に訪問し、教員へのコンサルテーションを行った事例について検討した。自殺のリスクがある生徒に対して通常時の対応では不十分だと考えていたEさんであったが、緊急性が教員に伝わらず、後になってから学校と認識がずれていたことに気付かされた事例であった。メンバーはEさんと共に危機対応への意識を強めるとともに、今後の臨床活動の中で遭遇する場面について想定しておく必要があると感じた。

## V メンバーの感想

#18後にメンバー全員に教臨研の感想について自由記述形式で述べてもらった。以下表3に、発足当時の感想、変化の過程、勉強会の意義の三項目にまとめたものを示す。

表3 教臨研の感想

参加者	初期の体験	如何に変化したか	勉強会の意義
A	自身と同じ体験を他のメンバーもしていること、率直に意見を言い合えるという安心体験。話を聞いて貰い「わかってもらえた」という体験。	職場での在り方の多様性への気付きがあった。教育臨床の領域全体について考える余裕が出来た。	曖昧でまとまりに欠けているものを心に留めて考えたり言語化したりする作業の場。考えの整理の場。
B	漠然とした愚痴や思いに入れ物が出て収まってく体験。入れ物どうしがくっついたり分裂したりする中で、新たな発見や再認識に繋がる動きがあった。	視点が「どうせ伝わらないから」「どうしたら伝わるか」に変化。教師との協働のためにどうするかという考えに変化した。	自分の素直な言葉で伝わる場所。ゆるさを得られる場でもあり、ゆるさを取り戻す場でもある。安全基地のような場所。
C	同じ悩みを共有出来るという安心感や、自分の思いを言葉にすることができるという体験。	話し合いの中で言葉を使っていくこと、体験をメンバーで共有出来るため、集まり自体の楽しさを感じるようになっていった。	臨床心理士どうして集まり、言葉にしていく中で、自分自身の日々の仕事を振り返ったり、他の人の考えを取り入れていくことができる場所。
D	馴れ合いに近い感覚。不平不満を話す場所とその集団の中において、自身はあまり入りきれないという体験。	自分の発表する事例だけでなく教員の持つ課題や心理との考え方や価値観の違いについての議論が多くなり、教育とは、心理臨床とは何かという漠然としたテーマへの関心が強くなった。	仲間意識や、同族といった言葉では形容できない集団。「勉強になる」や「やって良かった」とは言い切れない所に意義がある勉強会。
E	不満や愚痴ばかり言っていたように思うが、相手(メンバー)が同じ体験をしていると分かり、嬉しい気持ちになるという体験。	自分に失望したり無力感を感じたりしつつもその中で少しは成長できたという感覚を持つように変化した。	自分の抱えるもやもやを分かち合うことができる場所。心理士の在り方を議論できる場所。
F	職場の愚痴や悩みを吐き出し、同様に愚痴や悩みを聞くことで悩みを持つことが許されるという感覚を得た。	何故、愚痴を言いたくなるような状況になってしまうのか、生徒や教員が何を思っているのかという状況が出来上がっているのかという点に興味湧くようになった。	自分の心理士としてのアイデンティティを見失わないための場所。所属感、安心感のある場所。
G	職場における「しっくりこない」感覚を言葉にする場所。どのように自分自身をつくっていくのか考える場所、迷い、いっぱいになった時に投げ捨てても良い場所という体験。	何故しっくり来ないのかを、考えるようになっていった。臨床心理士だからこそしっくりこないんだと実感できるようになった。	暗中模索している中で、道筋をつけようとする過程になっていった。

## VI 考察

### 1. グループ勉強会での体験過程について

筆者らは、勤務形態や職名によって他の職員から「同僚」として扱われることが多く、臨床心理士としての専門性よりも、むしろ教師としての在り方を求められていた。そのため心理を学び、資格取得を目指す・または取得後まもない筆者らは、臨床心理士の専門性を活かすという理想と、教師としての在り方を求められる現実に戸惑いを感じていた。この戸惑いが、研究会発足当初は不満や愚痴として現れていたと考えられる。

第一期は、各々の職場紹介をしたのち、筆者ら全員が1回目の事例発表を行った時期である。明確な目的があったわけではなく、「同じ境遇の者」同士で集まった話し合いの場となっていた。つまり、職場での働き方の不明瞭さと、会の目的の不明確さが重なり、メンバーの多くが戸惑い悩むことの多い時期であったといえる。職場での事例を資料にすることの難しさと明確な目的のなさから、資料の中身よりも職場への不満や愚痴が大きな割合を占めていた。そして教師への不満や愚痴はなぜかよく理解され、共有される体験を味わった。メンバーにとっては安心感があって居心地の良い体験であり、これは教臨研での重要な体験であると考えられる。

第二期は、第一期を経て、教臨研の場でスクイグルを行ったり、事例検討のやり方を工夫したりと、試行錯誤を行なわれるようになっていった時期といえる。発表者が戸惑いながら作成した資料に、メンバーそれぞれが質問を重ねることで、発表者だけでは見立てきれなかった事例を見立てるという体験ができた。つまり、メンバーそれぞれが教臨研の場で事例などを通して自分なりの考えを主張し、メンバー全員の力を使いながら臨床心理士としての視点を活かそう、創り出そうと努力するようになっていったと考えられる。

第三期に入ると、より事例検討会としての役割が強くなっていったと考えられる。単に事例の資料から話し合うというよりも、事例をどのように見立てるか、職場内の連携や教師への関心など日頃の職場でどのような働き方をすることができるのかという、事例検討会に対するより明確な目的意識が生まれ始めていった。また日頃の細々とした困りごとに対しても、どのようにしたら問題を解決できるか、違う視点で考えることもできるのではないかと

う、不満だけではない話し合いに転換されていたと考えられる。

#7で行ったスクイグルが、教臨研の流れを象徴的に表している。最初は描線しか描かれずに形にならなかったが、徐々に形にする者、色をつけていく者が現れて、最終的に1つの作品として成立した。それは、なかなか資料に近づきづらい職場の事例を、全員で質問を重ねながら検討し、事例として考えられるように組み立てていく中で、徐々にではあるが臨床心理士としての働き方を見つけていく過程と重なる。

このような研究会の変化は、乳幼児の発達、特にMahler, M.S. (1975) の分離-個体化理論に類似していると考えられる。発足当初の教臨研には明確な目的がなく、職場ではただ戸惑うという状況は共生期に該当する。そして心理としても曖昧な形だった状態は、第二期に入ると重要な他者としてのメンバーとの関わりによって、最初に「心理としての自分」が現れ、心理の視点から事例を見る姿勢や意見が出てくるようになっていった。ちょうどこの頃が分化期に該当すると考えられる。第三期に入り再接近期を迎えると「心理としての自分」が「教師」に興味を持ち、積極的に「教師」を知ろうとする動きが現れた。そこからは教師目線が強まったり、心理目線が強まったりしながら自らの働き方の模索を繰り返していったといえる。

### 2. グループ勉強会の意義

筆者らは、「教育相談センター」「適応指導教室」等の「教育相談」を担う施設に勤める者の集まりであった。共に働く上司・同僚のほとんどが教師であり、心理としては完全に1人職場である。これらの条件を満たしていた者が、教臨研の参加者として集まっていた。そして感想にあるようにそれぞれのメンバーにとって、活用の仕方も様々ではあるが意味ある勉強会となった。その理由として筆者らはこのグループ自体がエンカウンター・グループの機能を果たしていたからだと考えられる。

エンカウンター・グループとは、村山(1992)によれば「Rogers, C.R.の理論と実践にもとづくグループ」である。保坂・岡村(1986)は、エンカウンター・グループ・プロセスについて、①ギャング・グループ、②チャム・グループ、③ピア・グループの3段階があると述べた。

筆者らは「同じ境遇」を持つ者として出会い、第一期は教師への不満や愚痴を語る、という同一行動の中で一体感を感じていった。第二期では「私たち

は臨床心理士である」という思いを共有し、「どう職場で心理として働くか」という考えをことばで確かめ合いながら職場での適応を探っていた。第三期に入り心理としての働き方を模索しながら、各々の教師観、心理士観を語り、様々な角度からの見方を受け入れていっていた。まさに受容・共感・純粋性をグループで体験して行った過程であったと考えられる。

エンカウンター・グループにおいてはファシリテーターの存在が必要となるが、教臨研では自然とファシリテーターが生まれ、全員が自由に話せる場が与えられた。かつ、自分の体験を「分かってもらえる感」を感じられた事が、教臨研のエンカウンター・グループ的動きを生じさせた一因として考えられる。

臨床心理士の活動領域が広がる中、同じ臨床心理士といえども活動領域の異なる場合はそれぞれの状況を理解することから始めなければならない。特に初任者においては、職場での働きと臨床心理士としての働き方に葛藤を抱えやすく、一人職場という単独で戦場に臨む者としての不安も大きいといえる。各メンバーはそれぞれ個人のSVや他の勉強会での研鑽も積んでいた。それらに加えて現場の外で「同じ境遇」を持つ者同士が集まって勉強会を行うことは、「安全基地」としての機能を見出せる。教臨研での分かってもらえる体験を経て日々の臨床で摩耗したエネルギーを回復し、また自分の職場へ帰って行くことが出来ていた。つまり教臨研の場は「働くこと」を支える場としての意義もあったと考えられる。

## Ⅶ おわりに

教臨研の活動は3年目を迎え、メンバーも入れ替わっている。しかしながら臨床心理士として勉強したいと意欲的なメンバーは変わらずに多く、今後も活動は続いていくであろう。今回の論文では2年間の活動を振り返ることができた点において、それぞれのメンバーにとって意味のあるものとなった。臨床心理士の資格更新は5年に一度であり、筆者らはまだまだ初任者である。今後も更に個人個人が研鑽を積み、「同じ境遇」の仲間と研鑽を共有しながら、臨床心理士として「ベストを尽く」せるよう努力していきたいと考えている。

## Ⅷ 参考・引用文献

- 東山弘子・近藤真人 (2014) : 「学校教育センター」における臨床心理士による教育相談の実際－地域心理臨床の機能を果たすアプローチ－ 佛教大学教育学部論集, 25.
- 保坂享・岡村達也 (1986) : キャンパス・エンカウンター・グループの発達の・治療的意義の検討 心理臨床学研究, 4(1), p15-p26.
- Mahler, M.S. et al. (1975) : The Psychological Birth of the Human Infant. Basic Books. (高橋雅士・織田正美・浜畑紀訳 (1981) : 乳幼児の心理的誕生－母子共生と固体化 黎明書房)
- 宮田徹・水田聖一 (2009) : 学校教育相談とカウンセリング グマインドー教育とカウンセリングの関係について－富山国際大学現代社会学部紀要, 1, p59-p70.
- 村山正治 (1992) : カウンセリングと教育 ナカニシヤ出版
- 橘玲子・齋藤高雅 共著 (2002) : 新訂 臨床心理学特論 放送大学教育振興会 p22～p23.