

研究論文

効率化し得ないものへの従事と効率化要請との狭間から

— 心理臨床の入門期教育に関する若干の覚え書きと試み —

To be faced both the impossibility of raising the efficiency of the training program for the students of clinical psychology and the request to raise the efficiency of it: A memorandum

中島 義実

Yoshimi NAKASHIMA

(福岡教育大学学校教育講座)

1.

滝口俊子は神田橋條治との対談(神田橋・滝口、2003)で、ある当惑を表明している。大学院での心理臨床の訓練で用いられることのある、ある種の「応答訓練」についてであるらしい。紙面に書かれたクライアントの言葉に対して、カウンセラーとして「どのように答えたらいいか」を、おそらくやはり紙の上に書かせる、というもののようであり、「望ましい答え」との照合も行うもののものである。「大学院生が増えてきたので、どうしても教育の能率を上げるために、そういうのが始まっているが、「人工的な訓練をすると、クライアントと人間的な接触をするのに、かえってマイナスな教育をしている」のではないかと思われる、との感想を述べている。

心理臨床の教育訓練というものは、能率的にはいかないものであろうと思う。そもそも心理臨床という仕事や機能が注目されてきた脈絡のひとつが、人間社会が能率化に偏してしまうときに生じてしまう様々なひずみやしわ寄せを何とかしたい願い、であると思われる。したがって、その教育訓練も、能率化とは相容れにくいのが自然であらうと思う。

集団で行うものについても、ある規模を超えないサイズで、教育する側と受ける側との関わりの密度をある程度以上保障しながら行いたいと感じるのが自然である。

これらのことは、何度でも、さまざまな機会に、繰り返し確認してよいものであろうと思う。

それは、現在の大学や大学院の置かれている状況から、そのようなことが難しくなっているからでもある。サイズの急速な拡大が求められてきたのにはさまざまな背景が数えられるであろう。社会的要請の声の高まりが驚くほどに早かったこと、制度をつくらうというときにどうしてもある程度以上のサイズが一遍に必要とされてしまうこと、大学に学生や受験生を集めるのに好都合のようにみられてしまっていること、など。自らが職を得ることの一端が、それらの事情に与っているところもあるかもしれないと思うがゆえに、この厄介さが一層感じられる気がする。

それでも、また、だからこそ、この本質は繰り返し確認されていかなければならないと思う。この本質が、前述した諸背景によって大きく踏み外されていくような場合に何が起こりうるか、分かり切ったようなことに思えたとしても、あえて警句として言挙げしておかねばならないような気持ちにもなってくることもある。

本稿は、そのような思いから記し始める覚え書きのようなものである。

熟しきらない覚え書きの段階であるのに公に記すのは、「この本質は繰り返し確認されていかなければならない」との思いが、現在進行中である大学改革等の動きによって、ある種の焦りになってしまっているからかもしれない。事態の進行の加速度からして、焦りからのものであっても外化しておかないと、存在しないかのごとくにされてしまいかねないような気持ちに

なってしまうことも記し添えておきたい。萌芽となっているかすら怪しいところも多々ある覚え書きだが、いわゆる法人化の前夜の声として、とどめて置くことを許していただきたく願うものである。

2.

さて滝口が当惑を示したような、媒介的な道具立てを用いて擬似的なもので訓練するということについてであるが、あるいはこれは、能率の問題とは別のところからも出てきている可能性があるのもので、そこはおさえておく必要はあるだろう。

このあたりの状況を見通すのには、佐治ら(1996)の体系的提示が役立つと思われる。そこでは、「カウンセリングの学習体系」を「理論学習」「(狭義の)体験学習」「実習」「実践」の4タイプの学習からなるものとして整理することが試みられている。そして、滝口が取り上げたようなものは、この中の「(狭義の)体験学習」の中に位置づけられている。すなわち、「(狭義の)体験学習」はさらに「シミュレーション学習」および「グループ体験・教育カウンセリング(教育分析)」からなるとされ、その中の「シミュレーション学習」に位置づけられる訳である。

さて、この「シミュレーション学習」の意義について佐治らは、「やり直しがきく自由さ」や「試行錯誤」の過程を伴う「失敗して当然のリハーサル」であることにある、とまずは述べる。しかしそれは、実践には失敗も試行錯誤もあってはならない、ということの意味するものではないとも付け加える。むしろ現実の実践こそ失敗や試行錯誤の連続であり、その過程をも織り込んで進むものであることを強調し、ゆえに現実の実践こそ自由さと困難さを伴うものであることを確認する。そのうえで、実践における自由さと困難さとのうちの、困難さの方を排することで実践への橋渡しをしようというのがシミュレーション学習だ、と位置づけるのである。そして、ここが重要な点だと思われるが、自由さを伴う橋渡しとは、自分らしさを生かしたカウンセリングの実践に向けての、自分自身のありようの模索体験学習である、と意義付けているのである。「自分自身のありようについての感触というのが大切」ともあり、これは滝口が重

要視する「人間的な接触」につながりあうものとみてよいであろう。学習に用いられる媒体、道具立て、擬似性は、あくまでそのような「自分自身のありよう」を「安心して模索するため」のものである。だから、「自分自身への体験過程への照合を行うことなく」「こういうクライアントにはこう言えばいいといった学習になるなら」「しかもそれを単に指導者から教えてもらうというありようではないなら」ば、それは「しない方がマシかもしれない」とさえ述べられている。なぜなら「そうしたありよう自体が、現実に機能すべきカウンセラーのありようからほど遠いからである」。

このように、佐治らの示した体系では(以上の論述の後に具体的なシミュレーション学習の教材例や活用例が続くのであるが)、滝口らの懸念したことについては、再三にわたって警戒され予防されているのである。

このように、警戒や予防を備えた体系的提示が、あるところにはあるのだ。けれども道具立てを単発に用いたりしているうちに、警告が忘れられ予防が希釈されやすくなるのかもしれない。「効率化要請」が声高になるほどに、その危険性は高くなっておかしくない。滝口が難じたようなことは、そのようにして実際に起きてしまっていることなのであろう。だとすればなおさら今、佐治らの記したところは一層強調されねばならないことになる。あるいは今日、物事を提示するときには、家電製品等の説明書よろしく、まず注意書きを冒頭に並べて強調せねばならないのだろうか。それもまた効率化要請のみへの応答物、ということととなってしまいうであろうか。

なお佐治らは、シミュレーション学習に関して、指導者の指導したい事柄というよりも、指導者の指導のありようを第2次学習する可能性を指摘しており、この次元への理解を指導者をもっており、学習者ももつようになることを重要なこととしている。このこともあわせて留意しておいた方がよいことであろう。

3.

以上のようなことをおさえておかならば、たとえば紙上に記されたクライアントの言葉を用いるような教材にも全く使えない訳ではなからう。今年度の経験であるが、受講者が60

名を超える、「面接技法」なるタイトルの、学部2年次に配された授業を、本務先ではないあるところで担当したことがある。2年次というのはレディネスとしていかなるものであろうかとも思われた。ともかくもその時期のその人数に対して「技法」を講ずることにカリキュラム上なっているのであるから、佐治らの体系で言う「理論学習」はある程度別の授業でなされていると前提したうえで、「シミュレーション学習」に重きをおくものが期されていると考えた。そこで、緒賀(2003)がIvey(1985)について試みているところを参考に、その技法論のワークブックとも言えるエバンスら(1990)を用いることを試みた。このテキストは、カウンセラーの応答について三者択一で最も適切なものを答えさせる形式となっており、これをそのまま用いて三者択一をさせるのでは、滝口らの難じたまさにそのとおりのことになってしまう。翻訳本であり、「正答」とされる応答でさえ、生身で用いるとなるといかにもぎこちない。翻訳でなくとも、紙上の選択肢として提示される応答はどれも、生身から発するものと大きく隔たって当然である。また選択肢でなく、自ら考えて記述させたとしても生身から発する世界となお隔たりが残る。滝口が難じたところである。

そこで試みたのは、必ず存在するこの隔たりを逆に利用することであった。受講生にペアを組ませ、クライアントの言葉と、カウンセラーの応答選択肢とを、役割演技風に相互に音読させる。三選択肢のすべてについて行わせ、感じたところを書かせ、また発表させる。すると、テキストに「正解」とされているものにさえ、「そぐわない感じ」「違和感」が表明される。そのとき、そう感じる受講生自身の主体の方にこそ正当性があることを保証し、その感じを述べるように促す。述べているさまを聴き、学生自身の生身の実感により近いところで語られたことや、それに基づいて応答について感じたことについて、確認し返す。また、こちらが感じ取った、それら実感の意義を伝え返す。学生が言う。「・・・ですね、と返すのはきつい感じ」。「きつい感じというのは・・・?」。「決められる、みたいな」。「そうでない言い方をしてくれる方がいい?」。「そう」。「・・・でしょうか、と、たずねて確かめる感じで言われたら?」。「その方がいいかも」。このようなやりとりから、佐治

(1983)の言う「対人関係的仮説検証過程」を意識しつつ、「仮設として出してみる」という発想を紹介してみたりする。あるいはまた、誤答とされる応答の中に、「こういってもらえたらほっとする感じがした」という感想が出てくる場合もある。その正当性も保証したうえで意義として感じられたところを伝え返す。これらにおける伝え返しは佐治らの言う「二次的学習」のことも意識されている。また、講師の側から何らかに「自分なりの応答」を示すときは、当然といえば当然であるが、あらかじめ考えておくことはせず、その場で出てくる言葉で提示する。

結果的には、小谷(1981)の「応答構成法」に、発想や期待した機能としては、やや近いものとなったとも言えるが、前提となるグループのサイズや質はまったく異なるものであり、「垣間見せる」以上のことは期待しにくい。

このようにあくまで苦肉の策である。苦肉の策だという台所事情までを表明しつつ行ったのは、これもまた二次的学習を意識してのものであった。ともかくも、効率化し得ないものと効率化要請との狭間から営み続けてみる、そこから始めていくしかない次元が、現在のわれわれのおかれた立場にはありそうにも思われる。

4.

ところで、このような授業にたずさわりながら、願いとしてもっていたのは、私にとって今までのところ得るものが大変大きかった(そしてそこからまだまだ汲み上げたいものがたくさん残っている)と思われる神田橋(1990,1997)の面接論にもとづく形でものごとを提示していきたいということであった。面接論そのものの提示も行いたかった。

そうなるはずに行きたいのは、一番基本的な図式の提示である。「精神療法が行われる場の構造」を、構成要素である「主体①」「抱え②」「異物③」の序列でもって示した構図である。自助を行う「主体①」が不可欠の「治療の主役」であり、次いで保護環境による「抱え②」を得ることが「主体①」による治癒への動きを進めさせ、しかしこれだけでは時として停滞や平行に陥るので、揺さぶりをかけるべく「異物③」が導入される場合がある、という構図である。

しかもそれを、やはり神田橋が「精神療法を志す人へ」の「基本的助言」の第一のものとし

て示したこと、すなわち、生身でおこなう助力体験において助力せざるを得ない状況に投げ込まれ、逃げ出しようのない立場の中で生身に動く「利他の本能」が賦活させられること、を何らかに伴いつつであるとより望ましいと思われた。

その結果試みたのは、理論学習の中に、比喩的体験、相似的体験を含めたようなものであった。自分自身の体験過程にアンテナを向けさせる意味では、佐治らの言う理論学習からシミュレーション学習への橋渡しの位置においてもよいようなものだとも言える。

具体的には、「ブラインド・ウォーク」を課題として用いた。(なお、この課題は様々に用いることが可能であり、実際に広い目的で用いられていると思われる。視覚障害者とその援助のシミュレーション体験として用いることがまずあるであろう。また、「助けること」「助けられること」の体験としては、構成型のグループプログラムで広く用いられると思われ、小中学校等でも試みられているであろう。さらには心理学

の基礎的分野の教育で、学習や認知の成立過程という文脈から利用することも可能であろう。)

今回の試みの実際の手続きとしては、学習者にペアを組ませて十分な時間をとって「ブラインド・ウォーク」課題を交替でさせた後、前述した神田橋の「治療が行われる場の構造」を提示し、表1に示した教示にしたがう形での回想と記述を行わせた。

記述された用紙を回収し、集約する。あるいは、学習者に小グループを組ませて集約させる。するといくつかの授業(本学でのものも含む。なお本学では、3年次や4年次に行われる、ある程度レディネスのある段階でのものであり、サイズとしても10名台であった)から、表2に例示したような記述が得られた。

そこであらためてこれを素材として、神田橋の「治療が行われる場の構造」を理論的に再構成してみせる。つまり、学習者の体験(を回想し言語化したもの)と理論とを橋渡しする訳である。比喩的体験を用いた理論学習とも言えるが、その体験自体も助力体験におけるそれであ

表1 ブラインド・ウォーク後の教示

ブラインド・ウォークのときの体験を思い出してください	
1.	あなたが「ヘルパー」をしたときに、「ヘルピー(助力を受ける人)」はどんな「自助の努力」をしていましたか。思い出して書いてみてください。
2.	「ヘルパー」であるあなたが行った援助の中で、「抱えること」にあたることは、何かしていたでしょうか。思い出して書いてみてください。
3.	「ヘルパー」であるあなたが行った援助の中で、「ゆさぶること」にあたることは、何かしていたでしょうか。思い出して書いてみてください。

表2 学習者の記述した事項の例

学習者の記述した事項の例	
1. 自助の努力	① 手や足で周りの状況を探る ② 触れたものをたどっていこうとする ③ 音や匂いや明るさで場所を知ろうとする ④ 壁や手すりをつかんで自分で進もうとする ⑤ ヘルピーの手を強く握る ⑥ 足踏みをヘルピーに合わせようとする
2. 抱えること	① 歩く速度を合わせる ② ヘルピーの動きを尊重する ③ 障害物避けるように動く ④ 周りのものに触れさせる
3. ゆさぶること	① 周りのものに触れさせる ② 自分で歩ける時は何もしない ③ 危険な時は制止する ④ つないでいる手を振って楽しい雰囲気にする ⑤ 特にない

るので、その意味で佐治らの言う理論学習とシミュレーション学習との橋渡しの位置に置くこともできると考えている。

具体的にみていくと、たとえば、1の①や③は、自ら有する資源を可能な限り動員して現状への理解像をもととする動きであり、学習者は「歩き出す」にはこれが完全でなくとも不可欠なものであることを知る。そしてこれが、心理臨床の場に現れるクライアントが語る、現状認識の像と相同であることを示すならば、まずクライアントの語るところを尊重することのもつ意味や、クライアントの思う「原因論」などを大切に聞くことの重要性(成田(1981)の「病気についての患者の説を聞く」など)を、生身の体験にひきつけつつ理解できる。

同様に1の②や④は、自ら得た手がかりがやはり不完全でも、少しでも解決に向かおうとするクライアントの動き、とみることができる。どうするとそれを保護したり促進したりできたか、どうすると妨げたり恐慌を与えたりしてしまったか、その体験は、心理臨床における助力で留意することと相似となる。⑤や⑥の動きは、助力関係の中でクライアントが我々自身に向けてくる動きや感情の比喩的体験となる。

2はそのまま助力における留意事項の比喩となっている。また、神田橋の言う、自助の活動を「妨げない」「引き出す」「障害を取り除く」を、神田橋の述べるとおりの順序で留意している自分自身の生身に気づくことにもなる。なお、④が、3の①と同事項になっていることも興味深い。同じ言葉で記述されることが、抱えとしてはたらく場合もあれば、揺さぶりとしてはたらく場合もある、ということの体験となる。神田橋自身、概念とは常に人工物であり、生身の生きる場ではものごとはつながっていて明確に切り分けられないことがある、と認識して叙述している。そのため当該文献でのこの構図の図示は、手書き図になっているのである。

しかしながら、3の②については、その体験を語らせても「異物」にあたるものとは思われなかったのが、そのように伝え、むしろ2に入ると感じられることを伝えた。一方③はまさしく、ある平衡状態が危機につながる場合の介入である。また、④をここに含めた学習者の認識は高く評価できる。揺さぶりはいわゆる「負」の方向のことばかりではない。「ポジティブな」

方向への「異物」もまた、揺さぶりとなりうることは認識しておいてよいであろう。⑤の記述もかなり散見された。神田橋が述べるように、揺さぶる異物はなくてすむならばなくてもよい「必要悪」でもあるということである。

以上のことは、特に、前述した60名を越える受講者に対する授業において、以降講じた技法の実習がそれなりのものとして展開する基盤となったと思われる。

このようにして、心理臨床の教育訓練に欠くことのできない生身の体験のところと、理論的構図とを架橋する試みを行っている。

5.

いまひとつ同様の比喩的体験として試みてみたのが、同じく神田橋(1997)の治療論にある、「治療開始までの作業」に関するものである。

援助的な面接の開始に関するシミュレーション学習としては、たとえば伊藤(2001)が最も深い学習体験となりうるものの一例として挙げられるであろう。その方法は、ロールテイクではあるが、十分な準備時間を与え、諸設定を外來相談機関の実際状況に限りなく近づけて行うものである。シミュレーション学習とはいえ、佐治らの述べる「困難さを排した」部分もできるだけ取り込んで体験させようというものである。当然学習者には相当のレディネスが必要とされる。基本的には大学院生を対象としているものようである。そして、伊藤が、これを「ロールプレイ風に」行えば安全性は増すが浅くなるとするのは、佐治らの言う「困難さ」を排したものになるからであり、学習者に求められるレディネスの水準は、ある程度下げられたものに広げることが可能となる。

そして今回試みたのが、前項と同様、さらに先立つ段階において、理論学習とシミュレーション学習との架橋になりうるようなものの模索である。

理論学習としては、神田橋(1997)の「治療開始までの作業」、すなわち「主訴の把握」「診断作業」「観察」「伝える・知らせる」の4節からなる叙述をまず概説する。

その後を受講者にペアを組ませて表3に掲げた教示にしたがって対話を行わせ、各々の発言内容や感じたことを記述させた。

表3 教示

設定	人物1：大事なものが壊れてしまって、修理を頼む人 人物2：修理を頼まれる人 (どちらも、性別や性格などは「今の自分」でよい)
1.	人物1の役をやるときに、何が壊れてしまったことにするか、考えて決めて記しておいてください。
2.	ペアのどちらかが人物1、もう一人が人物2をします。人物1は、壊れたものの修理を、人物2に頼みます。人物2は、できるだけ引き受けようとして対応します。でも、実際に修理を引き受けるまでに、いろいろ聞いておきたいこととか出てくるでしょう。それを考えて、対話してみてください。最終的に引き受けるまでに、あなたならどんな対話をするでしょうか。やってみて、相手に聞いたことや言ったことを記してみてください。終わったら交代して同じようにやってください。

表4 記述内容

A	① 最善の努力をします、と言ってくれた。うれしかった。 ② 親身になって「何かあったのですか・・・」と聞かれた。ほっとした。 ③ 店員という設定だったのでやりやすかったが質問が限られてしまった。友人という設定なら、もっとそのものにまつわるエピソードとか聞いてみたかった。
B	① どのようにして壊れたか聞いてほしかった。 ② 直そうとしてどんな手立てを尽くしたか説明した。 ③ 漠然と「どうしたのですか？」なく、「いつ、どこで、どんな風に」と聞いてくれて、答えやすかった。 ④ どうやって壊したか、と聞かれて、自分も悪いかなと思った。 ⑤ 調子が悪い状態で使用していたことを話していいのか迷った。 ⑥ 思い入れを聞いてほしかった。 ⑦ 大事だった？どんな思い出か？と聞かれた。気持ちを分かってくれた、うれしかった、という感じがした。 ⑧ どうしたいのか、ときいてくれた。尊重された感じがした。 ⑨ 頼む人の意見を尊重してくれた。頼みやすかった。 ⑩ 他に直すところはありませんか？と聞かれた。最初言うつもりはなかったことで、直しが必要だったことを思い出せた。
C	① 直せなくても、今のままの形で返してくれる、と言われて安心した。 ② 新しいものを買ったほうがいいですよ、と言われた。少し寂しかった。 ③ 傷んだ髪について、切るか、切らずにトリートメントするか尋ねた。 ④ 時間的にOKな範囲、かけてよい予算、聞いてくれた。安心できる、信頼できると感じた。
D	① 元の状態がどういう状態か、絵に描いてください、と言われた。この人に頼んでよかったと思った。
E	① 見積りをしてくれた ② 修理を頼みながら、徐々に修理の流れが理解できた

ついで、記述された内容の集約を、神田橋の手順に照合させる形で行うが、これは、レポート形式にしていって提出させたものをこちらで集約した場合もあれば、その場でペアごとに発表させて集約した場合もあった。代表的な内容を表4に示した。AからEの5カテゴリーに仮分類しており、Aは神田橋が「治療開始までの作業」に先立って叙述している「出会い」に関する内容、Bは「治療開始の作業」の「主訴の把握」、Cは「診断作業」、Dは「観察」、Eは「伝える・知らせる」にそれぞれ関する内容と捉えられたものである。

Aでは①と②が、基盤となる「利他」についての素材であり、また③が、神田橋の述べる「人と人が出会う」層と「困っている人が専門家

と出会う」層とが重なり合っている状況の説明への素材となる。

Bの記述は、対処の歴史を軸に対話を開始し進めていくこと、および、意識されたニーズを聞くこと、をめぐる様々な局面や生じる思いを考える素材となる。

Cの①と②は神田橋(1990)で、相手におきる変化をなるべく最小限のものとするところから発想を始めるのはなぜか、というところにつなげることができる。③は、「緊急度の判定」ないしは切り分け、のこととなる。④と併せて、クライアントが今動員できる資源について把握しようとするこの意義につながりうるものである。

Dについての①は、「観察」の中の「イメージ

のやり取り」に関する部分のみであった。それも、神田橋の言う、言葉はイメージを運ぶ荷車のようなものである、ということよりも、イメージそのものの世界である。ともあれ、イメージをやり取りすることが、理解しようとしてもらえているという感じにつながることを示す糸口には用いる。

Eは、見立てを伝えたり作業計画を示したりする作業の必要性を示すのに用いることができる。

この試みの場合問題となるのは、「大切なものの修理」という比喻を用いた点である。神田橋の論述が、「対処をめぐる対話」を軸として面接を進める、としているところを比喻的にみやすくするための考案であった。結果として表4に挙げられたような素材を得ることはできた。しかしやはり、「自分自身のこと」で相談に来るような場合との違いについての説明も、直後に必要となる。そういう質問が出ることもある。

また、そもそも心理臨床では、「成熟」「時熟」ということも大切なので、その後の過程が「物を修理する」がごとくに進むものと思わせてしまっては何にもならない。

ただ他方で、こちらが内心に描いている「成熟」などのモデルにははじめからこだわりすぎ、来談者の思いと大きすぎたままことを進行させてしまう、というようなこともおこしてしまうやすいのが実践の開始期であろうと思う。我々が風邪などで医院を受診したりするときに「長く通おう」と思ったりはせず、なるべく少ない通院回数で治るに越したことはない、と思うようなことを、我々を訪れる来談者も思っていて不思議ではない。そのような思いを酌み、そのように思う主体と手を組むために、「対処をめぐる対話」が軸となることが重要となると考えられる。

そのようなところへ視点を向けさせるための試みとしての今回の比喻的体験であったのだが、よりふさわしい素材があれば、当然そちらを試みるべきであろう。今後も探求していきたい。

ともあれこれもまた、苦肉の策である。

もっとも、先に挙げた、いまや評価の高い伊藤の方式も、もともとは、修士課程のみでモデルとなる先輩の少ない大学院の院生に対する、やはり苦肉の策からであったのだという。

苦肉の策から意義あるものが生じることがあ

るのだとすれば、それもまた、プリコラージュなのだということであろうか。

ともかく今の我々にとっての苦肉とは、効率化し得ないものに従事しているのに、効率化を要請してくる社会とのつながりも十分に確保せねばならない、ということである。当然双方を大切にせねばならないので、身の引き裂かれるような思いになることはあり、そしてときここから意義ある創発が生じる。

その可能性に賭けながら、引き裂かれるかもしれない可能性に対して開かれていること、当面そういうことなのかもしれない。

ここまで考えて脱稿しようとしていた折に、村山(2003)によって、河合隼雄が学校臨床心理士に関する講演において語った内容の一端に触れた。我々は「個と集団」との双方を大切に「自分と言う人間を入れ込んで」いくので「体が分裂してしまう」ような思いを抱えることになるが、そこから新しいものが生まれてくる、それが重要である、との趣旨がそこにあった。

心理臨床の世界というものそのものが、引き裂かれへの可能性に開かれつづける、そしてそこから創発に賭けつづける、そういう世界であるのかもしれない。

文献

- エバンス,D・ハーン,M・ウルマン,M・アイビー,
A. 杉本照子(監訳) 1990 面接のプログラム学習 相川書房。
伊藤良子 2001 初回面接の技法 臨床心理学
1(3), 310-316
Ivey, A.E. 1985 Introduction to Microcounseling (福原真知子他訳 1985 マイクロカウンセリング―“学ぶ・使う・教える”技法の東郷:その理論と実際 川島書店)。
神田橋條治・滝口俊子 2003 不確かさの中を私の心理臨床を求めて 創元社
神田橋條治 1990 精神療法面接のコツ 岩崎学術出版社。
神田橋條治 1997 対話精神療法の初心者への手引き 花クリニック神田橋研究会。
小谷英文 1981 カウンセラーのための応答構成一訓練プログラム― 日本・精神技術研究所。

- 村山正治 2003 河合隼雄文化庁長官の講演
「個と集団」について 日本臨床心理士会雑
誌 第12巻3号, 13-14
- 成田善弘 1981 精神療法の第一歩 精神科選
書7 治療新社.
- 緒賀郷志 2003 カウンセリング学習者への教
育訓練 —初学者に教える立場になって—
田畑治・森田美弥子・金井篤子(編) 臨床
実践の知—実践してきたこの私 ナカニシヤ
出版.
- 佐治守夫・岡村達也・保坂亨 1996 カウンセ
リングを学ぶ—理論・体験・実習— 東京大
学出版会.
- 佐治守夫 1983 クライアント中心療法の理論
的・実践的な展開 佐治守夫・飯長喜一郎(編)
ロジャーズ クライアント中心療法 有斐閣
新書 pp.183-205.