

学校心理士をどう養成するか

——大学院における関連科目新基準「誕生」の過程と意義——

筑波大学	石 隈 利 紀
鳴門教育大学	小野瀬 雅 人
日本教育大学	大 野 精 一
明治学院大学	松 村 茂 治
東京学芸大学	橋 本 創 一

日本学校心理士会年報第2号（2009年度），p5～p18掲載

2010年8月

学校心理士資格認定委員会

学校心理士をどう養成するか

——大学院における関連科目新基準「誕生」の過程と意義——

How to train school psychologists in Japan: A process and meaning of a new standard of school psychology course work in graduate schools

筑波大学 石 隈 利 紀

鳴門教育大学 小野瀬 雅 人

日本教育大学 大 野 精 一

明治学院大学 松 村 茂 治

東京学芸大学 橋 本 創 一

University of Tsukuba Toshinori ISHIKUMA

Naruto University of Education Masato ONOSE

Japan University of Education Seiichi ONO

Meiji Gakuin University Shigeharu MATSUMURA

Tokyo Gakugei University Soichi HASHIMOTO

はじめに

すべての子どもが成長する過程で、多くの援助を必要としている。また不登校、いじめ、校内暴力などで苦戦する子どもは多い。子どもが生命の危機にさらされるような事件も起きている。子どもの苦戦の要因のひとつとして、「発達障害」が注目されている。発達障害について理解が必要であると同時に、苦戦する子ども達の学校生活の充実を保障する授業作りや学級作りの工夫が必要である。

これらの学校教育の困難さや子どもの苦戦の多様化から、心理教育的援助サービスの実践を支える学校心理学が求められている。たとえば、文部科学省(2010)から出された『生徒指導提要』には、「教育相

談の目的を実現するためには、発達心理学や認知心理学、学校心理学などの理論や実践に学ぶことが大切」としている。子どもの学校生活における問題を解決し、子どもの成長を援助する心理教育的援助サービスの専門家である「学校心理士」の社会的要請は大きいと言える。

そして学校教育の現場における学校心理士の優れた実践は、昨年度発刊した『学校心理士会年報』第1号の11編の実践論文で示されている。しかし学校心理士の優秀な実践の蓄積だけでは、「学校心理士」の質が社会的に評価されたことにはならない。どの「学校心理士」でも一定レベル以上の心理教育的援助サービスが行えるようになり、それが社会で認められたとき、学校心理士の質が評価されたことになる。

では学校心理士には、子どもの学校生活の充実を援助するために、どのような知識、技術、態度が求められるだろうか。また学校心理士の能力をどのように保障できるだろうか。そのためには、以下の3点が欠かせない。

①学校心理士を育てる大学院のカリキュラムの充実

本論文は、2009年12月学校心理士資格認定委員会で作成した『「学校心理士資格」取得のための大学院における関連科目(履習内容)新基準』の作成過程と意義について、認定委員会のワーキンググループのメンバーにより論じたものである。

上野(2009)も、学校心理士の養成カリキュラムの脆弱さ、とくに心理教育的アセスメントの実習力の養成強化を指摘している。「学校心理士を大学院教育で育てる」という目標をもち、大学院のカリキュラムについて検討することが重要な課題である。

②学校心理士の認定審査の信頼性・妥当性の向上

学校心理士の資格認定においては、申請者が「学校心理士として心理教育的援助サービスを行うために必要な最低限の能力」をもっているかどうかを審査する。学校心理士の認定は、認定委員会により、書類、筆記試験、ケースレポートの審査により判断される。筆記試験は、学校心理学、教育心理学、発達心理学、臨床心理学、障害児の教育と心理、生徒指導・進路指導、教育評価・心理検査、学校カウンセリングの8科目領域から出題される。大学院を修了して受験する申請者には、この8科目の内、学校心理学を除いた7科目領域についての履修が求められている。8科目領域における学習内容については、認定委員会(2007)が刊行している『学校心理学ガイドブック』に簡潔にまとめられている。しかしながら、申請者が提出するシラバスを通して科目の内容について見ていくと、同じような科目名(たとえば「教育心理学特論」)でも、大学院によってその内容が全く異なっているということに出合う。また、実習を含む科目である「教育評価・心理検査」「学校カウンセリング」の審査において、実習がどの程度行われているか十分に判断できないことがある。認定委員会は、審査の信頼性を維持することに多くの労力を使っていると言える。

③学校心理士の能力の保持向上の促進

認定された学校心理士には、「自己の学校心理士としての資質と力量を高い水準で保持するように努める」倫理が求められている。学校心理士更新の際には、研修ポイントが10ポイント必要となっている。日本学校心理士会およびその支部・ブロック、また関連学会で研修会が、頻繁に行われている。特に更新で必須となるAポイントの研修会の内容については、「心理教育的援助サービスの実践に関する新しい動向(知識やスキル等)」に関連するものと考えられる。研修のあり方について、さらに検討を行う必要がある。

大学における学校心理士関連科目の内容の審査を通して、認定委員会で各科目内容の基準を作成する必要

性があることが痛感された。基準を作成し、大学院とその基準を確認することで、以下の3つの課題を達成できると認定委員会は判断した。

①学校心理士養成の基盤となる大学院での学習を一定レベル以上に保つことができる・・・「学校心理士」資格のレベルの保障

②審査の結果、不合格となつてはじめて科目内容が不適切であったことを知らされるという、不利益を防ぐ・・・申請者の不利益の予防

③申請者ごとにシラバスを審査するという認定委員会の負担を減らす・・・認定作業の負担の軽減

この状況を踏まえて、学校心理士資格認定委員会およびそのワーキンググループでは、2006年から約3年をかけて、大学院における関連科目「新基準」を作成した。その過程で、日本学校心理士会全国大会(2006年度東京、2007年度大阪、2008年度千葉、2009年度大阪)また日本教育心理学会総会において、学校心理士及び大学院の教員から意見を収集した。そうした作業を経て、「新基準」が作成され、2009年の学会連合資格「学校心理士」認定運営機構の常任理事会において承認された。本稿の目的は、「新基準」誕生の過程と意義について論じることである。

I 大学院における学校心理士養成に関する基本的な考え方 科学者-実践家モデル

大学院における学校心理学関連科目の基準を作成することは、「大学院の修了生を学校心理士として認める」段階から、「大学院で学校心理士を育てる」段階への移行であると言える。

学校心理士の養成プログラムのモデルとしては、実践家(applied professional practitioner)モデル、科学者-実践家(scientist-practitioner)モデル、そして科学者(scientist-researcher)モデルがある(Brown, 1990; 石隈, 1994)。アメリカで教育心理学や発達心理学の中にあつた初期のスクールサイコロジストの養成プログラム(主として博士課程)は研究者モデルを採用していたという。これは博士課程を修了した者は研究機関に勤めることを前提としたモデルである。

第一に研究者モデルでは、学科の学習と修士論文・博士論文が主な学習内容である。日本では、修士課程(前期博士課程)においても、研究者モデルが多いと思われる。学校心理学関連科目を履修し、修了した者

は、論文作成の訓練をしているという強みと実習の不足という弱みをもつ場合が多い。

第二に実践家モデルは、実践に関する知識とスキルの獲得をめざしたものである。日本では教職大学院、専門職大学院は、修士論文が必修ではなく、このモデルをめざしていると思われる。教職大学院等では、学校における実習などがカリキュラムに多く盛り込まれている。

第三に科学者—実践家モデルでは、科学者であり、実践家である専門職を養成することをめざす。Robinson-Zanártu・池田(2009)が指摘するように、研究・証拠(evidence)に基づいた介入が求められている。“evidence based practices”を行うためには、学問的基盤が必要となる。同時に学校心理士は、実践を通して実践に役立つ知見や実践モデルを創造するという点において、“practice based evidence”の生産が期待される。

わが国における学校心理士養成モデルは、科学者—実践家モデルをめざすものである。学校心理士として心理教育的援助サービスを行うには、学校教育と心理学の架橋・融合をめざす「学校心理学」に関連した学問的基盤が欠かせないと同時に、心理教育的援助サービスについての確かな方法の獲得が求められる。ここでいう「科学者」には、心理教育的援助サービスに関連するテーマに関して、研究を行い新しい知見を提供する「生産者」、心理教育的援助サービスに関する研究成果を、分かりやすく現場の援助者に伝える「運搬者」、そして心理教育的援助サービスに関する研究成果を活用する「利用者」の3つの側面がある。

強調したいのは、学校心理士養成カリキュラムを育てていく過程における、大学院の独自性および担当教員の特徴・強みの尊重である。現在それぞれの大学院が研究科・専攻等のレベルで、独自性を発揮するよう工夫している。大学院にとって学生の獲得は死活問題でもあるからである。

学校心理士養成カリキュラムは、それぞれの大学院が目指しているものを尊重するものでなければならない。また学校心理学関連科目を担当する教員は、一人ひとりが、研究テーマをもち、ユニークな専門性を持っている。また「学校心理士養成」のため(だけ)に授業を行っているわけでもない。したがって、学校心理学関連科目の基準作りにおいては、各教員の独自性を尊重する工夫が必要となる。

II 学校心理学関連科目

1 学校心理学関連科目の構成と名称

学校心理学を支える主な3つの柱として、(A)子どもの学習や発達等に関する心理学的基盤(発達心理学、認知心理学など)、(B)子ども、教師、保護者、学校組織に対する心理教育的援助サービスの理論と技法(心理教育的アセスメント、コンサルテーション、カウンセリングなど)、(C)学校教育に関する理論と方法(教育制度、学校組織、学校運営など)がある(石隈, 1999)。この3つの柱による学校心理学関連科目の構成は、科学者—実践家モデルと呼応する。

これまでの関連7科目領域は、学校心理学における3つの柱を参考に次のように構造化できる。

- (A) 心理学的基盤: 「教育心理学」「発達心理学」「臨床心理学」
- (B) 心理教育的援助サービスの理論と方法: 「教育評価・心理検査」「学校カウンセリング」(双方とも、実習を含む)
- (C) 学校教育における援助の実際: 「生徒指導・進路指導」「障害児の教育と心理」

新基準においては、次の改訂がなされた(表1参照)。

- ①心理教育的援助サービスの体系としての「学校心理学」を加える。関連科目は、合計8科目領域となる。「学校心理学」では、心理教育的援助サービスの実践モデルを学ぶとともに、「学校および学校教育を重視する」態度(松浦, 2009)を学ぶ。
- ②科目領域の名称が、その内容を明確に表すよう、変更する
 - ・「教育心理学」を「教授・学習心理学」とする。これまでの7科目における「教育心理学」では、主として、「教授・学習」に関する心理学を求めてきた。しかし、「教育心理学」という名称により、十分に焦点化されず、幅広い領域を含むものになっていた。
 - ・「教育評価・心理検査」は「心理教育的アセスメント」とする。心理教育的援助サービスの主な技法としての「アセスメント」という名称を用いる。
 - ・「生徒指導・進路指導」は「生徒指導・教育相談、キャリア教育」とする。当該分野の実践や研究の進展状況を反映させるとともに、キャリア教育の重要性を明確にした。
 - ・「学校カウンセリング」を「学校カウンセリング・

表1 学校心理学関連科目における新・旧対比表

	旧 基 準	新 基 準
①学校心理学とそれを支える心理学的基盤	—	学校心理学
	教育心理学	教授・学習心理学
	発達心理学	発達心理学
	臨床心理学	臨床心理学
②心理教育的援助サービスの方法	教育評価・心理検査 (実習を含む)	心理教育的アセスメント
	学校カウンセリング (実習を含む)	学校カウンセリング・コンサルテーション
③学校心理学的援助の実際	障害児の教育と心理	特別支援教育
	生徒指導・進路指導	生徒指導・教育相談, キャリア教育
基礎実習2科目	—	心理教育的アセスメント基礎実習
	—	学校カウンセリング・コンサルテーション基礎実習

コンサルテーション」とする。「学校カウンセリング」とすると、広義での心理教育的援助サービスととられる可能性がある。この科目は、「学校カウンセリング」という領域に関連しつつその実際の機能を重視したもので、カウンセリング・コンサルテーションという心理教育的援助サービスの技法を中心にしている。

・「障害児の教育と心理」を「特別支援教育」とする。障害のある子どもへの援助から、教育ニーズに応じる援助へという、新しい特別支援教育の移行にあわせるものである。

③これまで「教育評価・心理検査」と「学校カウンセリング」は実習を含む科目としていたが、実習の実際について審査が困難であった。学校心理士養成として、心理教育的援助サービスの技法をきちんと学ぶことを重視して、基礎実習科目として「心理教育的アセスメント基礎実習」「学校カウンセリング・コンサルテーション基礎実習」をたてる。「実習」ではなく「基礎実習」としたのは、授業における実習であること、援助サービスの基礎的な能力を獲得することをめざすことからである。「大学院において関連8科目と基礎実習2科目を履修したあと、スーパービジョンの下での1年の専門的実務経験」を経て、学校心理士の申請をすることが、学校心理士

養成の標準モデルとなる。

その結果、表1・図1にあるように、学校心理学関連8科目は以下のような構成となる。

(A) 学校心理学とそれを支える心理学的基盤 (コアとなる学問領域): 「学校心理学」, 「教授・学習心理学」, 「発達心理学」, 「臨床心理学」

学校心理学を支える心理学的基盤には多様な学問が含まれる必要がある。この4科目は、コアとなるものである。学校心理学を支える学問としての「臨床心理学」は、子どもの心や行動の問題についての基礎知識を学ぶ科目として位置づけられており、臨床心理学的実践を求められてはいない。さらに各大学院の特徴を活かして、学校心理士をめざすものは多様な学問領域を学ぶことが期待されている。なお今後の課題として、「カウンセリング心理学」の位置づけを検討しているが、当面は「学校心理学」あるいは「臨床心理学」の中で適切に扱われることが望まれる。

(B) 心理教育的援助サービスの方法 (援助スキル領域): 「心理教育的アセスメント」, 「学校カウンセリング・コンサルテーション」

学校心理士としてのアセスメントと援助的介入 (直接的な援助としてのカウンセリング, 間接的な援助としてのコンサルテーション) が含まれる。「コーデ

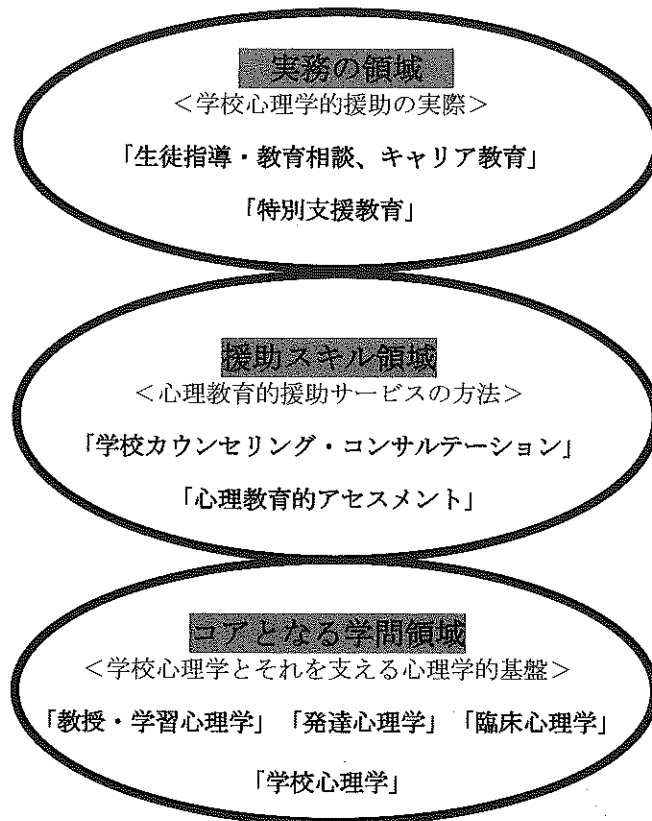


図1 学校心理学の構成関連領域の概念図

*援助スキル領域では、「心理教育的アセスメント基礎実習」および「学校カウンセリング・コンサルテーション基礎実習」の履修も必要。

ネーション」という科目はたてていないが、アセスメントとカウンセリング・コンサルテーションの能力を獲得しながら、それら統合して、コーディネーションの能力を身につけてもらいたいと思っている。

(C) 学校心理学的援助の実際（実務の領域）：「生徒指導・教育相談、キャリア教育」「特別支援教育」
学校心理学は、学校教育と心理学に関する多領域に関連する学問体系である。ここでは、学校心理士の実務を代表する2科目を設定した。「生徒指導・教育相談、キャリア教育」は、すべての子どもに対する心理教育的援助サービスを基盤として、苦戦する子どもへの二次的・三次的援助サービスを工夫する方向性をもつ。そして「特別支援教育」は、障害などで学校生活において困難のある子どもへの二次的・三次的援助サービスをていねいに行いながら、すべての子どもの苦戦に対応する一次的援助サービスをめざすという方向性をもつ。さらに学校教育に関係して、学校心理学的援助の実際では、学校制度、教育方法の理解も重要で

ある。

2 関連8科目領域と基礎実習2科目の内容について

(1) 関連8科目領域

関連8科目については、各科目ごとに5項目を、その科目で必ず学習する「ミニマム・エッセンシャルズ」として定めた。

1項目は当該科目の導入部分であり、残りの4項目がその科目において学校心理士が学ぶべき必須事項である。各科目においては、前期・後期制（セメスター）制をとる大学院では、90分の授業が15回行われるが、その内5回分で学校心理士養成のためのエッセンシャルが満たされるとした。「15回の授業のうちどれだけを、学校心理士の実践に関連する内容とするのが適切か」の判断は難しいが、認定委員会では大学院や担当教員の独自性を尊重するという考え方を基盤としている。例えば「教授・学習心理学」の科目領域に当たる科目であれば、ミニマム・エッセンシャルズの5

項目（学校教育の基盤としての教授・学習心理学，記憶と理解，動機付け，学習指導と授業，学級集団とその組織化）に相当する授業（5回分）が含まれていれば，学校心理学関連科目としては適合となる。他の10回分の授業は，教員によって，児童の動機付けであったり，学級における対話であったり，認知カウンセリングであったりする。一人ひとり教員の強みを活かした授業内容を通して，大学院生が最新の研究成果や研究方法，あるいは実践に触れることで，学校心理士としての学習が促進されることが期待される。

8科目領域の内容を明確化するために，学生が学習する課題（達成すべき能力）とキーワードを示した。学習課題を示したのは，関連8科目は学部でも開設されている科目であり，学部と大学院の授業を差別化するためである。

（2）基礎実習2科目

1）心理教育的アセスメント基礎実習

心理教育的アセスメントとしては，個別の心理検査を一つ選び，「検査の実施—結果の解釈—指導案の作成」の実習を行うこととした。個別心理検査の実施か

ら，それに基づく指導案を作成するプロセスに伴い，子どもの行動観察，子どもとの面接，関係者との面接，過去の指導記録等の検討が行われる。またアセスメント結果から指導案を作成するためには，子どもの学級の様子のアセスメントも必要となる。個別心理検査に関わる実習から，アセスメントに関する多様な能力の基盤の獲得をめざす。

2）学校カウンセリング・コンサルテーション基礎実習

カウンセリングやコンサルテーションの実習は，指導教員の経験や用いる方法によって多様になる可能性がある。この基礎実習では，カウンセリングやコンサルテーションにおける共通のプロセスとして，「かわりづくりに関する実習」－「傾聴実習」－「カウンセリングプロセス，コンサルテーション，コーディネーションに関する包括的な実習」をとりあげた。人間関係のなかで，子ども自身や援助者，また組織の問題解決にあたる能力の基盤の獲得をめざす。

以下「新基準」を示す。

『学校心理士資格』取得のための
大学院における関連科目（履修内容）新基準
－「学校心理学関連科目」と「基礎実習」の履修－
(2010年1月1日 学校心理士資格認定委員会)

I 学校心理学関連科目の要件について

A 「学校心理学」関連科目の構造（図1参照）

B 「学校心理学」関連科目の8科目5項目の具体的内容例について

具体的内容は，各項目の課題および関連するキーワードからなっている。なお，課題の表記については，各大学院のシラバスで工夫することができる。また，キーワードはすべて含まれる必要はない。

<学校心理学とそれを支える心理学的基盤>

1 学校心理学

(1) 学校心理学とは

学校心理学とは何か，その定義，援助サービスの考え方，一次・二次・三次的援助サービスといった3つの柱について，他の関連領域，教育心理学，臨床心理学，カウンセリング心理学との異同を含め，理解している。

*学校心理学の定義，心理教育的援助サービス，学校心理学の3つの柱

(2) 心理教育的援助サービスのモデル

学校心理学の心理教育的援助サービスの意義と内容を理解しており、具体的な援助内容の事例について検討できる。

* 4種類のヘルパー（専門的ヘルパー、複合的ヘルパー、役割的ヘルパー、ボランティア的ヘルパー）、三段階の心理教育的援助サービス（一次的援助サービス、二次的援助サービス、三次的援助サービス）、援助サービスのシステム（個別の援助チーム、校内支援委員会、運営委員会）、特別支援教育、LD（学習障害）・ADHD（注意欠陥多動性障害）等

(3) 学校心理士の活動

学校心理学の実践活動である、アセスメント、コンサルテーション、コーディネーション、カウンセリングについて、学校心理学の特色を踏まえて理解している。

*アセスメント、コンサルテーション、コーディネーション、直接的な援助サービス（カウンセリング）

(4) 教師・保護者らとのチーム援助

学校心理士がおこなう教師や保護者への援助方法として、チーム援助の考え方を理解し、コンサルテーションの事例について検討できる。

*チーム援助、教師へのコンサルテーション、保護者へのコンサルテーション

(5) 学校心理士の倫理

心理教育的援助サービスに関わる学校心理士のもつべき倫理を理解し、具体的事例において倫理に基づく行動について判断できる。

*人権の尊重、秘密保持の厳守、責任の保持、研修の責務、研究と公開

2 教授・学習心理学

(1) 学校教育の基盤としての教授・学習心理学

学習について様々な心理学的理論や知見に基づき、学校現場での課題に対する心理教育的援助について何が可能なのかを検討できる。

*学習、記憶、知識、学習の認知理論

(2) 記憶と理解

人の記憶や認知の仕組みや働きの特徴を踏まえ、個別教科の枠を超えた一般的な教授学習指導上の留意点を指摘したり、効果的な学習指導のあり方の提案や、学習面の問題に対する援助計画の立案、評価ができる。

*情報処理モデル、認知モデル、ワーキングメモリー、知識獲得、理解の過程、問題解決

(3) 動機づけ

種々の代表的な動機づけ理論を踏まえ、学習が振るわない子どもの学習を動機づけるための方策の立案、評価ができる。

*動機づけ（の種類）、自己効力感、学習性無力感、原因帰属

(4) 学習指導と授業

多様な学習指導に対する知識を持ち、効果的な授業を提案したり、学習面での問題が生じないような一次的援助サービスの立案、評価ができる。

*学習面の把握、個人差に応じた指導、認知カウンセリング、学習の方法、自己診断力

(5) 学級集団とその組織化

教科指導等の場面において、学習者の集団として学級集団を効果的に組織化するための方策や学級集団の問題に対する援助について立案、評価ができる。

*学級内の相互作用（教師と子ども、子ども同士のコミュニケーション）、学級集団の成立・発展過程、小集団、学級経営、集団づくり、協同学習

3 発達心理学

※乳幼児期，児童期，青年期の発達時期を含めた内容であること

(1) 学校教育の基盤としての発達心理学

発達の理論，発達の要因や発達段階を理解し，学校心理士としての実践において適切な発達査定ならびに発達の視点からの事例理解ができる。

*発達の原理，発達課題，発達研究法，発達査定，生涯発達，生活と発達

(2) 認知・思考の発達

人の認知・思考の発達について，理論と実証的研究を踏まえ，学校心理士として生涯を通じた認知や思考の問題への援助計画の立案・評価ができる。

*乳児の知覚機能，ピアジェの認知発達理論，情報処理発達理論，多重知能理論，流動性知能，結晶性知能，知的好奇心，心の理論，メタ認知，論理的思考

(3) 自己意識の発達

人の自己意識や自尊感情，有能感，アイデンティティを理解し，学校心理士として自尊感情の獲得や適切な進路・職業選択の援助計画の立案・評価ができる。

*自己概念，反抗期，エリクソンの自我発達理論，自尊感情，有能感，アイデンティティ，青年の進路・職業選択，教師の職業的成長，親としての発達，自己実現

(4) 社会性の発達

母子関係，仲間関係，また基本的生活習慣や，反社会的・非社会的・向社会的行動を理解し，学校心理士として社会的発達の援助計画の立案・評価ができる。

*基本的生活習慣，愛着理論と親子関係，仲間・友人関係の適応と問題，社会的スキル，道徳意識，ギャンググループ，向社会的行動

(5) 言語の発達

受容と表出コミュニケーション，語彙，文法，リテラシーの獲得を理解し，学校心理士として言語発達の援助計画の立案・評価ができる。

*語彙の獲得，談話，文法の獲得，リテラシー，作文，コミュニケーション

4 臨床心理学

(1) 学校教育の基盤としての臨床心理学

心理面・行動面の問題で学校生活の困難をもつ児童生徒が，良質の学校生活を送れるように援助するために「臨床心理学」のアセスメントと援助方法を活用できる。

*面接の構造，査定と介入，精神疾患，テストバッテリー，カウンセリングと心理療法

(2) 心と行動の問題

学校生活の困難の要因となる心と行動の問題について，障害や精神疾患あるいは家庭内の問題の枠組み（DSM-IVなど）から把握することができ，適切なアセスメントの方法について検討できる。

*異常行動の理解，DSM-IV，応用行動分析，家族の病理，気分障害，不安障害，人格障害，分離不安

(3) 多様な臨床心理学的アプローチ

主な心理療法の枠組みをきちんと理解し，児童生徒の学校生活での困難の要因の理解と援助の枠組みとして参照できる。

*精神分析的（力動的）アプローチ，来談者中心的（パーソンセンタード）アプローチ，認知行動論的アプローチ，システム論的アプローチ，折衷的（統合的）アプローチ

(4) 学校における児童生徒の問題

不登校，いじめ，非行，虐待などの学校における児童生徒の問題を，発達・教育上の課題として捉える際，障

害や精神疾患あるいは家庭内の問題の枠組みを参照することができる。

*不登校、いじめ、非行、児童虐待、選択性緘黙

(5) 心理臨床等の専門家と専門機関

学校と連携する必要がある医療機関、司法機関、福祉機関等の概略を知っているばかりでなく、具体的な連携方法、連携上の注意点等を踏まえたうえで、効果的な連携を検討できる。

*スクールカウンセラーなどとの連携、医療機関との連携、福祉機関との連携、司法機関との連携、地域社会との連携

<心理教育的援助サービスの方法>

5 心理教育的アセスメント

(1) 心理教育的アセスメントとは

学校心理学における心理教育的アセスメントの目的とプロセスを理解している。

*アセスメントにもとづく支援、アセスメント計画、生態学的アセスメント、アセスメントにおける倫理

(2) 心理教育的アセスメントの方法

アセスメントの方法について、観察・面接等を含めて、幅広く理解し活用できる。

*行動観察、子どもの面接、心理検査、関係者との面接、記録・書類の検討

(3) 心理検査の活用

基本的な心理検査について理解し、活用できるとともに、各検査等の限界や問題点についても理解している。

*知能検査、ウェクスラー式知能検査、K-ABC、ピネー式知能検査、K式発達検査、学力検査、人格検査、心理検査バッテリー

(4) 学級・学校のアセスメント

学級・学校の状況について、その課題に焦点を当てて、資源を含めた実態の把握と分析ができる。

*校内組織や援助資源の把握、学級風土の把握、学級の間関係の把握

(5) 教育評価

児童生徒の状況や指導・援助の状況を把握し、教育の改善について検討できる。

*診断的評価、形成的評価、総括的評価、相対評価、絶対評価、個人内評価

6 学校カウンセリング・コンサルテーション

(1) 学校カウンセリング・コンサルテーションとは

学校生活における児童生徒の学習面、心理・社会面、進路面、および健康面に関わる諸問題について、カウンセリング・コンサルテーション等の諸理論をふまえつつ、学校という場にふさわしい視点で対処するための理論と方法を活用することができる。

*心理教育的援助サービスの技法、カウンセリング、コンサルテーション、コミュニケーション能力

(2) カウンセリング

子どもへの直接的な援助的かわりに関する方法を習得している。カウンセリングには、個別面接や集団面接の他、授業や部活動でのかわりも含まれる。面接においては、傾聴を基本とする諸技法を用いて、児童生徒の発達段階や理解の程度に応じて、児童生徒の学校生活および個人的内面的問題を適切に理解し援助することができる。

*4種類のサポート（情緒的サポート、情動的サポート、評価的サポート、道具的サポート）、認知カウンセリング、解決構築的カウンセリング、構成的グループ・エンカウンター、SST（ソーシャルスキルトレーニング）、マイクロカウンセリング、カウンセリングプロセス

(3) コンサルテーション

ある面では互いに対等であることを認識しつつ、直接問題に直面している教師や保護者に対して専門的な知識・技能に基づいて助言するという1対1形式でのコンサルテーションおよびチーム援助における作戦会議のような集団形式での方法を活用することができる。

* 作戦会議、援助チームシート、相互コンサルテーション、校内委員会

(4) コーディネーション

連携、協働して問題に対処する方法を習得している。学校の内での連携もあれば、学校外との連携、協働もある。学校教育上の諸問題に対して、適応指導教室、児童相談所、警察、地域の支援団体などと密接な連携を保つことができる。

* コーディネーターの役割、ネットワーク、スクールカウンセラーの活用、専門機関との連携、話し合い能力

(5) 学校カウンセリング・コンサルテーションの実践上の諸問題

学習面、心理・社会面、進路面、および健康面に関わる諸問題について援助するための知識・技能を習得している。学業的発達、キャリア発達、個人的社会的発達のバランスを考慮することができる。

* 学級担任の抵抗、保護者の抵抗、学校システムへの介入、プロモーション

<学校心理学的援助の実際>

7 特別支援教育

(1) 特別支援教育とは

特別支援教育の意義と制度、ノーマライゼーションの理念について理解し、最近の学校現場における課題解決に向けた具体的な教育実践や取り組みについて考えることができる。

* ノーマライゼーション、インクルージョン、交流および共同学習、QOL、バリアフリー、特別支援教育、就学基準、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導、改正学校教育法、障害者自立支援法、発達障害者支援法、早期療育

(2) 障害の概念と特別な教育ニーズ

学校教育法や医学的な診断基準などに基づく障害の概念と特別な教育ニーズについて理解し、事例的に個々の課題や問題などについて整理・分析がおこなえる。

* ICF、ICD-10、DSM-IV、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、知的障害、言語障害、病弱・身体虚弱、自閉症、LD、ADHD、情緒障害、重度・重複障害（重症心身障害）、発達障害、広汎性発達障害、高機能自閉症、アスペルガー症候群、自閉症スペクトラム、ダウン症、ディスレクシア、行為障害

(3) 実態把握と相談支援

学習、行動、生活、対人関係などの側面におけるアセスメントに基づき、対象児の実態を把握し、相談支援や具体的な支援方法などを立案し、実践するための検討ができる。

* 特別支援教育コーディネーター、就学相談、教育相談、特別支援学校のセンター的機能、障害理解、インフォームドコンセント、スクリーニング、アセスメント、医療的ケア、二次障害、学習の困難さ、適応行動、行動上の問題、心の理論、実行機能、感覚過敏、不登校、いじめ、児童虐待、障害の重度・重複化

(4) 個別の指導計画と個別の教育支援計画

「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」について理解し、学校と関係機関との連携や、移行支援という観点から説明することができる。また、各々の計画書に盛り込まれるべき内容を具体的にあげることができる。

* 個別の指導計画、個別の教育支援計画、個別の移行支援計画、個別の支援計画、学習支援、行動支援、対人関係の支援、生活支援、運動機能の支援、長期目標、短期目標、保護者との連携、指導手続き、指導の場、個別指導、集団内配慮

(5) 校内委員会と支援体制

学校や教育委員会などにおける特別支援教育を推進するための支援体制や実際の支援について理解し、最近の現状や地域性などを踏まえて、学校現場での課題解決に向けた事例について検討できる。

*校内委員会、特別支援教育広域ネットワーク、専門家チーム、巡回相談、専門機関との連携、発達障害者支援センター、SST（ソーシャルスキルトレーニング）、AAC（補助代替コミュニケーション）、指導の構造化、TEACCHプログラム、学級経営、チームティーチング、特別支援教育支援員

8 生徒指導・教育相談、キャリア教育

(1) 生徒指導とは

生徒指導の定義をふまえて学校教育における機能や領域を明確にするとともに、生徒指導を学校心理学の立場（一次・二次・三次的援助サービス）から構造的に把握することができる。

*生徒指導の定義、総合的・実践的・個別的な生徒指導、予防・早期発見・介入、開発的生徒指導、予防的生徒指導、治療的生徒指導

(2) 生徒指導の体制と諸問題

学校における生徒指導はコラボレーションで行われるので、学校内外での各種の援助資源をその特性に応じて具体的に把握できるとともに、その実践的な展開で配慮すべきポイントを明確にできる。

*生徒指導の組織、生徒指導主事、学級経営、協働的生徒指導体制、全体計画、年間指導計画、問題行動への対応、危機管理、チーム援助、サポートチーム、少年法

(3) 教育相談の意義と内容

カウンセリングと区別して学校における教育相談（学校教育相談）の意義と特質を把握できるとともに、その実践的な展開に必要な教育相談担当者や生徒指導、専門機関等とのコラボレーションのあり方を明確にできる。

*教育相談の意義、教育相談担当の役割、教育相談体制、生徒理解、教育相談技法、スクールカウンセラーの運用、関係機関等との行動連携、教育相談研修、個人情報保護

(4) キャリア教育の意義と内容

キャリアの概念やそれをふまえたキャリア教育の意義と特質を把握できるとともに、キャリアカウンセリングを展開する基礎としてスーパー（Super, D.E.）やホランド（Holland, J.L.）等の代表的な理論を理解できる。

*キャリア教育の意義、キャリア教育の定義、職業観・勤労観の育成、キャリア発達、人間関係形成能力、情報活用能力、将来設計能力、意思決定能力、進路指導主事の役割、系統的・計画的なキャリアガイダンス

(5) キャリア教育の具体的な展開

キャリアにかかわる各種の発達のプログラムに基づき学校におけるキャリア教育の計画と実践に必要な不可欠なポイントを明確化できるとともに、それに即して個々の児童生徒に対して必要な援助サービスを行うことができる。

*キャリアカウンセリングの意義、個人理解（生徒理解・自己理解）、キャリア情報の提供、個別のキャリア計画、移行（トランジション）支援

C 基礎実習の具体的内容例について

○基礎実習とは、「学校心理士としての活動において、著しい支障が生じることなく実践できる資質能力を養う」ものであり、「心理教育的アセスメント基礎実習」と「学校カウンセリング・コンサルテーション基礎実習」の2科目を履修する。

基礎実習1 心理教育的アセスメント基礎実習

(1) 個別心理検査の実施

個別の知能検査・発達検査から一つ以上を選び、検査を実施する。個別検査としては、「ウェクスラー式知能検査、K-ABC、ピネー式知能検査、新版K式発達検査など」を推奨する。

(2) 結果の解釈

実施した検査の結果を分析・解釈する。

(3) 指導案の作成

実施した検査結果の解釈に基づき、指導案や指導計画を作成する。

基礎実習2 学校カウンセリング・コンサルテーション基礎実習

(1) かかわりづくりに関するグループ実習

(非言語的の手法がかりを中心とするかかわり技法、各種のエンカウンター等が考えられる)

(2) 傾聴実習

(ロールプレイングや質問、言い換え、はげまし、感情の反映などの基本的傾聴技法等が考えられる)

(3) カウンセリングプロセスや自己評価、コンサルテーション、コーディネーションを含めた総合実習

(模擬実習等により学校カウンセリング・コンサルテーションの全体的・包括的な実習を行う)

II 学校心理学関連科目の基準を満たす要件等

※大学院授業での履修は、総じて、8科目で各5Pの合計40P、基礎実習で各10Pの合計20P、合わせて60Pを満たすことで、『学校心理士の資格のための大学院カリキュラムの確認』とする。ただし、基礎実習等大学院で整備できにくい科目については、学校心理士認定運営機構主催の認定講習を行う予定である。

1 学校心理学関連科目の8科目に関する要件

①8科目5項目は、学校心理士としてのミニマム・エッセンシャルズと捉え、すべてを履修することとする。

なお、各大学院の授業の独自性や授業開設の負担などを考慮し、各項目(5つ)を大学院授業(半期15コマ開講を標準として)の各々1コマ(90分)程度とする。

(90分に満たない授業時間の場合、適宜時間数を確保することとする)。

したがって、一つの授業科目で1科目の5項目を含める場合、5コマ/15コマ(3分の1)という要件となる。

②1コマ(90分)を1ポイントと呼ぶ。

つまり、1科目5ポイントの履修を義務づけるものとする。ただし、1科目5ポイントを1~2つの授業で履修できる。

※2ポイントをAという授業科目で、残りの3ポイントをBという科目で履修し、合計5ポイントの履修として申請できる。しかし、一つの領域につき2つまでの科目で履修することとする。一方、一つの科目で複数の領域のポイントを履修した申請はできない。したがって、たとえその科目の内容が、複数領域のポイントに該当していても、特定の領域一つに該当する科目とする。

ただし、心理教育的アセスメントに関する科目が「心理教育的アセスメント」(5P)と「心理教育的アセスメント基礎実習」(10P)を満たすこと、学校カウンセリング・コンサルテーションに関する科目が「学校カウンセリング・コンサルテーション」(5P)と「学校カウンセリング・コンサルテーション基礎実習」(10P)を満たすことは可とする。(なお「基礎実習」について後で説明する)

③各大学院は、認定委員会が指定する「授業科目シラバス記入用紙」に諸項目を記載し、事前に「新基準」との適合性について承認を受けておくこととする。この際、大学院の授業科目は、対応する一つの科目にのみ指定

される（Aという授業科目は、「臨床心理学」に該当するとした場合、他の科目の指定を重複して受けられない）。

2 基礎実習の履修要件について

- ①基礎実習2科目は、学校心理士としてのミニマム・エッセンシャルズと捉え、すべて履修することとする。各科目の3項目は必ず含むこととする。
- ②実習時間は、各実習科目につき15時間以上（10P以上）、合計20P以上を履修することを基準とする。大学院の授業科目では、1コマ（90分）程度を10コマ確保することになる。したがって、大学院の一つの科目で実習1科目を履修する場合、10コマ/15コマ（3分の2）という要件となる。
- ③各大学院は、認定委員会が指定する「基礎実習科目シラバス記入用紙」に諸項目を記載し、事前に新「基準」との適合性について承認を受けておくこととする。この際、大学院の授業科目は、対応する一つの科目にのみ指定される。ただし、心理教育的アセスメントに関する科目が「心理教育的アセスメント」（5P）と「心理教育的アセスメント基礎実習」（10P）を満たすこと、学校カウンセリング・コンサルテーションに関する科目が「学校カウンセリング・コンサルテーション」（5P）と「学校カウンセリング・コンサルテーション基礎実習」（10P）を満たすことは可とする。

III 「新基準」の意義と課題

学校心理士関連科目の新基準における意義と課題について述べたい。

1 「新基準」作成の意義と課題

第一に、新基準を作成することで、学校心理士ができることを明確にしようと考えた。そして、新基準は学校心理学および学校心理士の特徴を示すものである。学校心理学の構成が、「コアとなる学問領域」「援助スキル領域」「実務の領域」から明確化された。もちろん、学校心理学に関わる領域のなかでも代表的なものに限られている。今までの学校心理学に関する議論が、心理教育的援助サービスに関連する生徒指導・教育相談、特別支援教育、学校保健、学習指導など多様な面から、「最小公倍数」的にふくらんできた。しかし、今回の新基準の作成においては、「学校心理士として著しい支障なく心理教育的援助サービスが行うための、最低限必要な能力」に焦点をあてた。新基準は、心理教育的援助サービスに関連する諸領域の「最大公約数」に少し近づいたかもしれない。新基準から明らかのように、学校心理学は教育心理学、カウンセリング心理学、臨床心理学と共通点も多い。「学校心理士だけができる」ことを中心に問うのではなく、「どの学校心理士でもできること」を示しながら、各学校心理士の経験や持ち味を活かし、そして他の資格をもつ専門家（例：特別支援教育士、臨床心理士）と協働することでできることを創造したい。

第二に、大学院で学校心理士を養成することは大学

教員へのチャレンジである。日本の大学で勤務する教員は、「研究者」としての業績で採用され、評価されることが多い。実務家を養成するための授業を計画し、実施するというのは、教職大学院、専門職大学院等を通じて行われている現状で、始まってまだ歴史が浅いと言える。したがって、大学の教員が実務家・専門家を養成する態度と能力をつけることが、学校心理士新基準の大きなチャレンジとなるとともに大学それ自身の改革に資するものと思われる（大野，2006）。

さらに現時点では、日本の学校心理士養成は修士課程で行われるので、「科学者－実践家モデル」のどの程度が実現できるかが課題である。上野（2009）も「修士レベル」の養成カリキュラムの不十分さが、日本の専門家養成の課題であるとしている。また教員養成に関連して昨今議論されているように、大学での「6年一環教育」等も今後のテーマになるかも知れない。

第三に、新基準は学校心理士の研修プログラムの基準ともなることである。新基準は、「学校心理士」として活動する者が、自分の能力を維持し、向上させる際のチェックリストとして使える。「教授・学習心理学」について自分の知識は大丈夫か、「特別支援教育」について最近の動向を学んでいるだろうかなどの問題意識をもって、学習を続ける必要がある。また研修を企画するときも、新基準を参考にすることができる。

2 新基準活用の課題

さて大学院のカリキュラムが、学校心理学関連科目の「新基準」を満たしているかどうかの審査が始まる。大学院から送られてきた「シラバス」に基づいて、学校心理士資格認定委員会で審査を行う。この審査は、申請された科目内容が関連科目の新基準に適合しているかの判断を行うが、認定委員会の役割は、申請科目が適合するよう相談にのり、助言をしていくことにある。すでに、いくつかの大学では、新基準を目標に授業科目の修正をされてきている。

学校心理学関連科目8科目領域と基礎実習2科目を、一つの大学で整備することには困難が伴う。各大学院で用意できない授業科目、あるいは用意された授業科目のうち、新基準に合致していないと判断されたものは、近隣の「大学間の協力」や「科目等履修」で補うことができる。また平成23年度からは学校心理士認定運営機構主催の認定講習会を開催し、そこでの受講で大学院での未履修の科目を補うことができるようにしたいと考えている。大学院の意見を参考に、どの科目のニーズが高いかを判断しながら、認定講習の科目を決定していく。

3 学校心理士の将来と課題

「学校心理士」という資格から、どのような「職業」につながるか。それが課題である。現在学校心理士は、①生徒指導・教育相談・特別支援教育等のリーダーあるいはコーディネーター、②学習指導に関するコンサルタント、③スクールカウンセラーや相談員などとして、活躍している。また今日、教員の資質向上やリーダーシップについて検討されている。生徒指導・教育相談・特別支援教育等を専門とする「相談教諭（支援教諭）」という職業についての議論が必要だろう。そして「心理職」の国資格家についての議論も盛んである。教育・発達領域の専門性をもつ心理職に

についての検討が求められる。

心理教育的援助サービスの専門家である「学校心理士」を大学院で育てることは、学校心理士としての活動の質を保証し、新しい職業を準備していくことの基盤となるものと確信している。

文献

- Brown, D.T. 1990 Professional regulation and training in school psychology. In T.B. Gutkin, & C.R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology (2nd. Ed.)*. New York: John Wiley and Sons. 993-1009.
- 学校心理士資格認定委員会 2007 学校心理学ガイドブック 風間書房
- 石隈利紀 1994 スクール・サイコロジストと学校心理学—学校教育への新しいアプローチをめざして—教育心理学年報 33, 144-154.
- 石隈利紀 1999 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者による心理教育的援助サービス 誠信書房
- 松浦 宏 2009 学校心理学—学校心理士の役割 日本学校心理士会年報1, 3-10.
- 文部科学省 2010 生徒指導提要
- 大野精一 2006 専門職としての教師—新しい時代を担う人づくり—教育研究岩手(岩手県立総合教育センター) 94, 30-35.
- Robinson-Zanārtu・池田真依子 2009 米国の学校心理学にみる役割変化への準備:新しい環境とプロセスの検討 日本学校心理士会年報1, 17-24
- 上野一彦 2009 わが国における特別支援教育の展望と学校心理士の課題 日本学校心理士会年報1, 25-30.

追記

本新基準の作成に関わった「学校心理士」認定運営機構認定委員会の委員のお名前を、ここに挙げさせていただきます。

(2010年1月1日現在)

我妻 則明	藤友 雄暉	橋本 創一	林 龍平	東原 文子	石隈 利紀
河合 優年	小泉 令三	熊谷 恵子	松村 茂治	松尾 直博	永松 裕希
中澤 潤	小熊 均	岡 直樹	大野 精一	小野瀬 雅人	清水 直治
霜田 浩信	玉瀬 耕治	八並 光俊			