

平成 19 年度～平成 21 年度 科学研究費補助金

(基盤研究 C, 課題番号 : 19530693)

研 究 成 果 報 告 書

『臨床心理士養成大学院の現職教員及び
社会人院生の現状と
資格取得後の活用について』

平成 22 年 (2010 年) 3 月

研究代表者 : 中川 美保子
(愛知教育大学 教育臨床学講座)

はしがき

本報告書は、平成 19 年度から平成 21 年度までの 3 年間、文部科学省研究費補助金によって行われた「臨床心理士養成大学院の現職教員及び社会人院生の現状と資格取得後の活用について」（基盤研究 C，課題番号：19530693）の成果についてまとめたものである。

研究組織は下記の通りである。

研究代表者：中川 美保子（愛知教育大学 教育臨床学講座）
研究分担者：本間 友 巳（京都教育大学附属教育実践総合センター）
研究協力者：加藤 佐 敏（元石川県精神保健福祉センター長，精神科医）
宮崎 祐 子（石川県立金沢錦丘中学校教諭）
石川 憲 雄（三重県スクールカウンセラー）
畑 陽 子（愛知県スクールカウンセラー）
松井 なつき（愛知教育大学学校教育臨床専攻）
有馬 正 道（愛知教育大学学校教育臨床専攻）
今村 友 美（愛知教育大学学校教育臨床専攻）
可児 真希子（愛知教育大学学校教育臨床専攻）
小岩井 直（愛知教育大学学校教育臨床専攻）
戸塚 あかり（愛知教育大学学校教育臨床専攻）

また、研究経費は以下の通りである。

平成 19 年度	1 0 0 0 千円
平成 20 年度	1 3 0 0 千円
平成 21 年度	5 0 0 千円
計	2 8 0 0 千円

本研究は、近年増加している「臨床心理士をめざす現職教員及び社会人」に対する大学院教育の現状と、臨床心理士資格の活用について、個別の聞き取りや質問紙による調査を通して明らかにした。次にこの結果から、彼らがそれまで培ってきた専門性を無効とすることなく、その力量を臨床心理分野で活用するための大学院教育のあり方や彼らの専門性ののぞましい活用について提言することを目的とした。

ここに、貴重な時間を提供し、面接調査および質問紙調査に協力してくださったスクールカウンセラーの皆様、臨床心理士養成大学院の院生の皆様、調査を許可していただきました養成大学院の諸先生方に心からお礼を申し上げます。

平成 22 年 3 月

研究代表者 中川 美保子

目 次

はしがき		
はじめに 研究の目的及び経過	.....	1
		中川 美保子
第1章 「臨床心理士養成指定大学院におけるカリキュラムに関する一考察」	.....	5
		可児 真希子・今村 友美・小岩井 直
		戸塚 あかり・有馬 正道
第2章 「臨床心理士養成大学院における大学院教育と進路について」 ー臨床心理士養成大学院在学学生への意識調査からー	.....	24
		本間 友巳
第3章 「スクールカウンセラーの専門性 ー経験による専門性の認識の変容過程ー」	.....	39
		畑 陽子
第4章 「職業アイデンティティに及ぼす社会人経験の影響, 及び大学院での 学びについて」ー社会人経験14年後に臨床心理士養成大学院に入学した者の語 りを通してー	.....	53
		石川 憲雄
資料 シンポジウム「スクールカウンセラー活用と臨床心理士養成大学院の 現状」参加報告書	.....	67
		松井 なつき

はじめに

「臨床心理士養成大学院の現職教員及び社会人院生の現状と資格取得後の活用について」－ 研究の目的及び経過 －

中川 美保子

1. 目的

1974年に制定された大学院設置基準によって、大学院が担う役割に「研究者養成」、
「高度専門職職業人の養成」が加えられて以来、緩やかではあるが社会人の大学院
進学率が増加するようになった。とりわけ1990年代以降は、“自分探し”“生き方
の模索”などをキーワードとして、社会人や専業主婦たちの間で、学びに対する「再
チャレンジ」が語られるようになっていった。またバブル経済崩壊後、従来の年功
序列型の雇用形態が瓦解しはじめ、それに代わって「資格」が注目されるようにな
ってきた。この現象も大学院への社会人や家庭人の入学志願者の増加に拍車をかけ
ることとなったように思われる。このように現在では、大学院に多数の社会人が、
自らの職業的能力の向上や資格取得、あるいはより高い教養人となることを目指し
て在学している。

さてこのような状況下で、ここ数年特に注目されているのが、臨床心理士養成の
ための養成指定大学院の発展であろう。この制度は1998年度開校の14大学院と1999
年度開校の5大学院の計19大学院を対象として開始され、この10数年の間に160あま
りの大学院が指定を受けるに至っている。これらの大学院のほとんどは社会人にも
門戸を開いている。そのため、現在では社会人にとって非常に魅力的な学びの場と
して大きな意義を持った進学先となっている。加えて臨床心理士の業務としてスク
ールカウンセラーの活躍が広く社会的に認知されているため、これらの大学院への
現職教員の志望も急増している。これらの社会人や現職教員の中には、修了後、そ
れまでの仕事を続けながら大学院で獲得した臨床心理学の専門性を発揮できる業務
に携わっている人、臨床心理士資格を生かして転職する人、あるいは専業主婦から
就職を果たした人もいる。

しかしながら全体として考えるならば、彼らの修了後の進路は個人に任されたも
のであり、制度として保証されているわけではない。あるいは働きながら大学院生
として勉学する際の特別なカリキュラム設定、学習環境の整備などの条件が整って
いるわけでもない。おそらく現状では、学部から直接進学してくる学生たちと同じ
条件の下で、仕事と大学院での勉学を両立させているのではないだろうか。

これまで生涯学習についての研究はさまざまに為されているが、臨床心理士養成
指定大学院での「現職教員及び社会人の大学院生」の増加はここ数年の現象であり、
このような人たちに対する大学院の在り方や在籍学生の実態、修了後の進路につい
ての研究はほとんどなされていない。

筆者は現在、臨床心理士養成指定大学院の専任教員として、臨床心理士資格取得を
めざす大学院生の教育に携わっている。県内唯一の教員養成系の国立大学法人である
本学の大学院には、小・中・高等学校の教師として働きながら大学院で学ぶ現職教員
や他の専門職に就いている社会人の大学院生も多い。筆者は彼らと授業やスーパービ
ジョン、修論指導などで接するうちに、以下のような問題点を感じるようになった。

まず彼ら現職教員や社会人の大学院生の中には、入学への意欲は高かったものの、
大学院で何を修得したいのかが不明確で、自ら研究テーマを設定し、能動的に研究
を進めていく姿勢があまり感じられない学生が多いように思われた。この背景と考

えられることとして、彼らにとって大学院入学の最大の動機が、「大学院を修了して、臨床心理士資格を取得したい」という熱意であり、大学院の在学がその手段と見なされていることがあげられるだろう。換言すれば、大学院で臨床心理士受験のための基礎知識を得て、資格試験に臨みたいという思いを抱いている人が少なくない。彼らは大学の学部では必ずしも臨床心理学を学んできたわけではない。また、長期間のブランクを置いて学生となったという場合も多い。したがって入学者の中には、臨床心理学に関する獲得すべき基礎的な知識や実習経験がなく、ただ「このころの専門家」というイメージに惹かれて志願し入学に至ったものも少なくないのが現状であろう。このような状態で、いきなり大学院の領域の専門性に触れることになるので、計画性なく学習に取り組むことになったり、学習を強いられているような気持ちが募ったり、劣等感に苦しむような状況に追い込まれることになりやすい。中には修士論文の焦点を絞りきれず、自分でも納得のいかないままに論文を提出し不全感を抱えた状態で修了する人もいる。あるいは、仕事と学問の両立ができなくなり、中退を余儀なくされる場合もある。しかしながら、以上のような実態を彼ら社会人、現職教員の見通しの甘さと非難することはできない。

なぜなら、少なくとも大学サイドが彼らの入学を許可した以上、彼らが充実した学生生活を送り、適切なテーマを設定して研究に取り組めるような体制を確立することが養成指定大学院には求められていると言えるだろう。以下に具体的にそのことについて言及したい。

まず先にあげた社会人や現職教員の入学者が、なぜ「臨床心理士資格取得」を目指しているのかを今一度取り上げてみたい。実は、彼らは、資格取得後、スクールカウンセラーに代表されるような教育臨床心理学分野での活動を望んでいる人たちが大部分を占めている。加えて「育児、子育て相談」などの福祉領域を視野に入れている人たちも多い。しかしながら研究をはじめた当時、筆者の在職する大学院を含め、カリキュラムとして「学校教育臨床心理学」や「学校カウンセリング論」など、社会人や現職教員の大学院生対象に特化されたような授業科目を系統的に設定している大学院はあまり見受けられなかった。このような場合、社会人や現職教員の熱い思い—大学院で自分たちの希望するテーマに絞って学習を重ねたい—は周囲に受け入れられず、入学まで抱いていた学習意欲も失われがちとなり、理想と現実のギャップに悩んだり、中には教員との溝が深まって孤立感を感じてしまう学生もあらわれるのも無理はないのかもしれない。

そこで、養成指定大学院のカリキュラムの現状や、在学院生の希望など詳細な聞き取りや質問紙調査によって明らかにし、彼らに適切に対応できるような臨床心理士養成のための大学院のあり方を明らかにすることを本研究の目的としたい。

2. 研究の経過

研究分担者に加えて、「臨床心理士のための養成指定大学院」について関心を持つ研究者、大学院を修了した現職教員及び社会人、在学している大学院生を加えた研究組織をつくり、定期的に研究会を開催、研究計画を協議し担当を決めて研究を進めた。以下、各年度の経過である。

*平成19年度

定期的に研究会を開催し、研究主題へのアプローチとして適切な研究の方向や具体的な方法について話し合った。

*平成20年度

研究協力員を増員し、中心となる担当者を決定、小テーマ別に研究員をわけ、各テーマの目的、方法について原案を作成し、研究会で検討した。研究会での意見を取り入れ以下のテーマを確定した。

1. 臨床心理士養成指定大学院のカリキュラムの調査・検討
2. 臨床心理士養成大学院における大学院教育についての質問紙調査の実施
3. スクールカウンセラーの専門性について、養成指定大学院での経験の活用に関する調査・検討
4. 社会人あるいは現職教員として臨床心理士指定養成大学院に入学した経験者の修了後の実態
5. テーマの中間報告と他の専門職からの意見を聞き取るためのシンポジウムの企画・開催

これ以降、上記のテーマ毎に検討を進め、中間報告を研究会で行った。

*平成20, 21年度

上記5テーマについて、その後の経過をまとめると

1. 研究協力員を中心に定期的に分科会を開催し、インターネットでの情報や教育実践総合センターに送付されている各大学の紀要、パンフレット、電話や訪問による聞き取りによって調査を進めた。研究会での検討後、章ごとに全員で執筆を分担した。その際には、2の質問紙調査の結果も参考とした。
2. 研究会を母体に作成した質問紙を全国の養成大学院160校に送付し、回答を依頼した。回答のあったものについて、結果をまとめ検討を加えた。
3. 養成指定大学院を修了後スクールカウンセラーとして活動している人たちと、養成指定大学院を修了せず、この制度以前に資格を取得してスクールカウンセラーとして活動している人たちにインタビュー調査を実施し、修正版グランデッドセオリーを用いて、検討を加えた。
4. 実際に社会人あるいは現職教員として、養成指定大学院を修了し、スクールカウンセラーとなった人にテーマを提示して研究協力員を募った。該当者に研究会で自らの体験を発表してもらい、最後に論文としてまとめた。
5. シンポジウムのテーマを「スクールカウンセラー活用と臨床心理士養成大学院の現状」として、シンポジストの依頼、広報などにあたり、平成20年11月にシンポジウムを実施、報告書を作成した。

以上のような経過で、この研究は進められた。次章からそれぞれのテーマについて詳細に報告する。

(注) 文中の大学院についての用語は、
指定大学院—指定大学院のみの名称が用いられていた当時の記述
養成大学院—養成大学院となってからの記述
養成指定大学院—上記の両者を指す場合 とした。

第1章 臨床心理士養成大学院におけるカリキュラムに関する一考察

可児 真希子・今村 友美・小岩井 直
戸塚 あかり・有馬 正道

1. 問題と目的

「〇〇カウンセラー」「〇〇心理士」など、心理学領域には様々な資格が存在するが、いずれも学会による認定資格や民間団体によって与えられた資格であることが多い。それぞれ専門性も異なれば、活用領域や取得難易度なども違う。そうした心理学に関する資格が多く存在する中で、取得難易度が高く、かつ医療・福祉・産業・教育など幅広い分野で活用されている資格の1つに「臨床心理士」が挙げられる。全国の公立中学校や小学校に派遣されているスクールカウンセラー（以下、SC と省略）も、この臨床心理士の資格取得者が活躍する場の1つである。

近年、心理学を専門とする職種は徐々にその活動範囲が広くなり、多様な専門性を求められるようになった。それに伴い、心の専門家としての臨床心理士を育てる場として、財団法人日本臨床心理士資格認定協会（以下、認定協会と省略）の指定を受けた臨床心理士養成に関する大学院、いわゆる指定大学院の重要性は徐々に高まりつつあると思われる。

平成21年1月現在、臨床心理士資格試験を受験するには、認定協会の指定を受けた大学院修士課程（博士前期課程）の修了や、専門職学位課程の修了が必須条件のとされる（医師免許取得者で、必要な心理臨床経験を有する者、または諸外国で上記と同等以上の教育歴および必要な心理臨床経験を有する者も受験資格を有する）。

大学院指定制の背景には、臨床心理士は、「こころの専門家」としての一定水準以上の基本的な知識と技能を有することが期待されていること、そして臨床心理士の教育・訓練システムの整備を図ることといった目的が挙げられている。

臨床心理士は、単に個人的な意欲や情熱あるいは人生経験だけでは成り立たない専門家だとされ、社会的責任を担っている高度専門職業人だからこそ、当然そこには相応の専門的な資質や能力が専門性として求められる。しかし、他の多くの専門家と違って、臨床心理士は、自分という生身の直接的な人間関係と心を使う専門家である。そのため、臨床心理士を志望する者は、いわば個人的な意欲・情熱・人生経験に基づきながらも、それを学問的・実践的な教育訓練を通じて、より高度で社会的に通用性をもつ専門資質へと自ら洗練し創造していくことが求められる（財団法人日本臨床心理士資格認定協会、2009）。

以上のように、臨床心理士には専門家そのものの人間的な資質に専門性が求められるという特殊性が存在する。そのため、臨床心理士を養成する専門教育の仕組みや内容にも、資格試験制度や臨床実践活動に関しても、たいそう入念で緻密な工夫と特別な配慮が必要になってくる。それは、臨床心理士の専門資質が、単に専門知識や専門技術の習

得だけでは成り立たない専門性であることに由来する。この専門資質が、守秘性を基盤にした面接の場で、しかも目に見えない内面的な心の世界に関わるために、何よりも心を使って知識や技術を用いる実地の人間関係技能として、身につくところまで洗練しなくてはならないからである（財団法人日本臨床心理士資格認定協会，2009）。

臨床心理士を養成する専門教育に関して、指定大学院在学中の大学院生を対象とし、修了後に役立つ学習と体験を調査した先行研究によれば、大学院生は実際の面接に陪席するなかで、特に貴重な体験をすることができ、このような演習や実習の体験を積むことは、自分自身について振り返る機会を得たり、援助スキルの獲得をしたりするなど、専門家としての社会性の獲得につながるということが報告されている。特に、外部での実習を経験することにより、臨床現場における厳しい状況や心理援助職の専門性についての理解につながり、他業種との連携の重要性を認識することができるという（田島，2008）。

また、指定大学院修了生へ面接調査を行い、修了後の心理臨床活動に役立つ内容を調査した先行研究では、現在の臨床活動をする上で、学部および大学院時代にもっとやっておけばよかったと思うことに関しては、「心理検査・面接技法の習熟」という回答が最も多く、次いで「見立ての立て方についての学習」が多かったことが報告されている。また、実際に役立っている内容としては、講義・演習やスーパーヴァイズ（以下、SVと省略）での教員の話、実習でクライアント（以下、C1と省略）とかかわる機会の2つが多く挙げられていた（田島，2009）。実践的な援助方法について大学院在籍時から学習・体験することによって、修了後の臨床活動に活かされることを裏付ける結果であることから、カリキュラム構成としては、実践を通じた学びとして講義・演習・実習などをより充実させていく必要があると思われる。

もちろん、各大学院によって打ち出す特色、得意とする分野も異なることが予想される。教員数も異なれば、実習先の病院や福祉施設、教育委員会などの地元団体との関係など地域差も出てくるだろう。そうした制度的な相違点も踏まえ、指定大学院が多く存在する中、差別化を意識した時、各大学院ではどのような独自性ある内容が取り上げられているのか。また、指定大学院全体を総じて見た時、今の指定大学院が何に重点を置き、どのような臨床心理士を育てていこうとしているのか。そして、それらは実際に臨床心理士として活動する時、本人にとってどれほど有益なものとなるのかについて、カリキュラムを通じながら何らかの有効な示唆を得ることができるのではないだろうか。

よって、本研究では、臨床心理士資格試験の受験に必要不可欠である指定大学院の授業カリキュラムの現状を知り、そのカリキュラムにおいて重視されている領域や分野にはどんなものがあるのかを明らかにすることによって、今日の指定大学院における傾向を探ることを目的とする。

そして、これらを検討することにより、今後の指定大学院において質の高い専門職業人の養成の一助となればと願う。

2. 方法

指定大学院に通う大学院生 5 人で、「こころの科学 臨床心理士養成指定・専門職大学院ガイド 2009」に記載されている 160 校について、「こころの科学 臨床心理士養成指定・専門職大学院ガイド 2009」と各大学院の HP を参考にどのようなカリキュラムで授業が開講されているかを調べた。

*注 1：平成 21 年度 7 月 1 日現在，認定協会の指定を受けた指定校は，第 1 種指定大学院 137 校，第 2 種指定大学院 20 校，専門職大学院 5 校，合計 162 校あるが，本研究では対象を「こころの科学 臨床心理士養成指定・専門職大学院ガイド 2009」に記載されている第 1 種指定大学院 134 校，第 2 種指定大学院 22 校，専門職大学院 4 校の合計 160 校とする。

3. 結果と考察

「こころの科学 臨床心理士養成指定・専門職大学院ガイド 2009」に記載されている指定大学院と専門職大学院合計 160 校のカリキュラムについて調べた結果，必修科目 5 科目，選択必修科目，A 群 3 科目，B 群 7 科目，C 群 6 科目，D 群 5 科目，E 群 5 科目，その他 808 科目の合計 839 種類の授業名で授業が開講されていることが分かった。

160 校のうち，第 1 種指定校，第 2 種指定校，専門職大学院，国公立，私立の内訳を表 1 に示す。

表 1 第1・2種指定校，専門職大学院，私立，公立の内訳

	第1種指定校	第2種指定校	専門職大学院	合計
国公立	31	14	2	47
私立	103	8	2	113
合計	134	22	4	160

指定大学院のカリキュラムモデルを表 2 に，専門職大学院のカリキュラムモデルを表 3 に示す。詳しくは 3-1. 第 1 種指定校，第 2 種指定校，専門職大学院の相違，大学院で履修しなければならない科目・単位についての相違点を参照。

表 2 指定大学院のカリキュラムモデル

必修	A群	B群	C群	D群	E群
臨床心理学特論(4単位)	心理学研究法特論	人格心理学特論	社会心理学特論	精神医学特論	投影法特論
臨床心理面接特論(4単位)	心理統計法特論	発達心理学特論	集団力学特論	心身医学特論	心理療法特論
臨床心理査定演習(4単位)	臨床心理学研究法特論	学習心理学特論	社会病理学特論	老年心理学特論	学校臨床心理学特論
臨床心理基礎実習(2単位)		認知心理学特論	家族心理学特論	障害者(児)心理学特論	グループ・アプローチ特論
臨床心理実習(2単位)		大脳心理学特論	犯罪心理学特論	精神薬理学特論	コミュニティー・アプローチ特論
		比較行動学特論	臨床心理関連行政論		
		教育心理学特論			

表 3 専門職大学院のカリキュラムモデル

必修/基幹科目(20単位以上)	選択科目(10単位以上)	選択特集科目群(10単位以上)
臨床心理学原論 臨床心理面接学 臨床心理査定学 臨床心理事例研究	認知行動論 人間関係論 障害心理臨床論 臨床心理関連行政論 臨床精神医学 障害発達論 適応障害論 犯罪心理臨床論 心身医学 臨床精神薬理学	臨床実践事例特修科目(教育・医療・子ども・成人等) 臨床実践技能特修科目(査定・面接、理論・技法等)
必修/展開科目(10単位以上)		
臨床心理地域援助学 総合的事例研究 臨床心理調査研究		

指定大学院（専門職大学院は含まない）について、必修科目 5 科目，選択必修科目（A～E 群）26 科目を開講している割合を図 1 に示す。

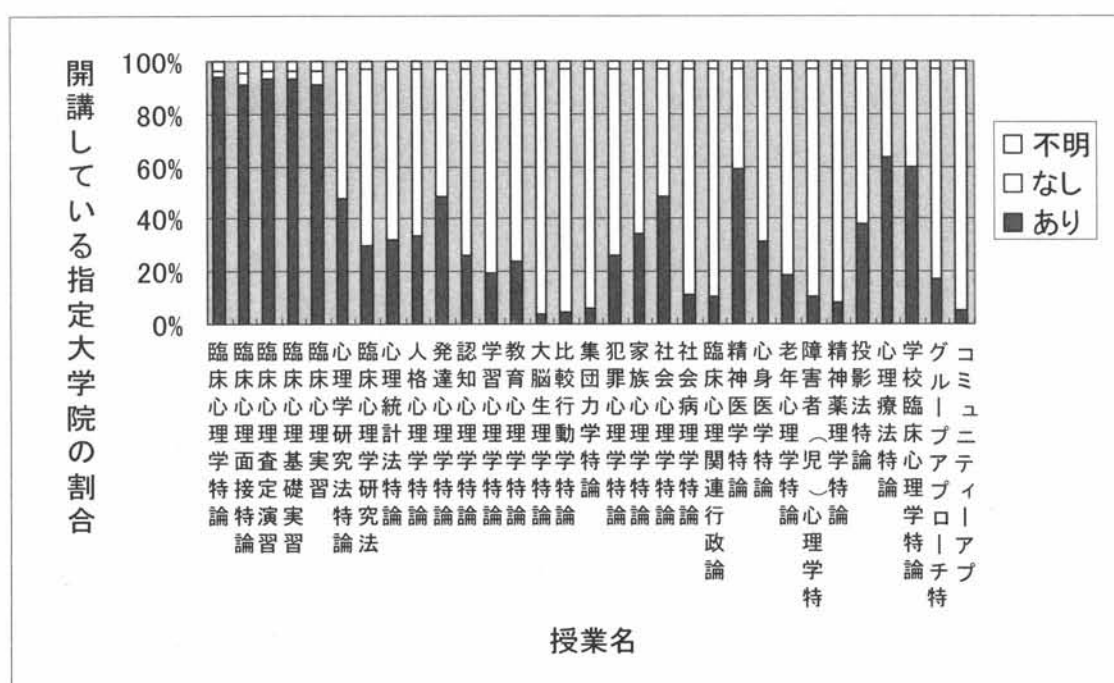


図 1 必修科目，選択必修科目を開講している指定大学院の割合

3-1. 第 1 種指定校，第 2 種指定校，専門職大学院の相違

平成 21 年 7 月 1 日現在，認定協会の指定を受けた指定校は，第 1 種指定大学院 137 校，第 2 種指定大学院 20 校，専門職大学院 5 校，合計 162 大学院（注 1）である。

各々の大学院における相違点としては，第 1 種指定大学院修了者は，修了後に実施される直近の資格試験を受験することができ，第 2 種指定大学院修了者は，修了後に実務経験を 1 年以上経た後，資格試験を受験することができる。また，専門職大学院修了者は，修了後の直近の資格試験を受験することができ，資格試験における論文試験が免除されることにある。

つまり，大学院の種別によって以上のような受験資格に関する制度的な違いが存在す

るのである。

指定大学院について

指定大学院とは、学校教育法に基づく大学院（臨床心理学研究科等）について、認定協会が、臨床心理業務を行う専門職としての「臨床心理士」の専門資質レベルを一定水準に維持し向上を図ることができると認め、大学院指定制度によって指定した大学院のことである。

この指定大学院は、厳正な審査のもとに6年間の指定を受けている。その後3年目に実地視察を受け、継続審査を経た後にも5年毎に実地視察を受けるものである。この審査や視察は、大学院の名称や指定領域の組織構成、担当教員の適正な数と内容、臨床心理実習および有料付属臨床心理相談室等の施設と運営実態、学外実習施設の整備状況、適正な教育カリキュラムに基づく授業の実施状況等におよぶ書類審査と実地視察によるものである。

臨床心理士受験資格を取得するうえで最重要となる指定大学院には、第一種と第二種の指定種別によって、上述したように受験資格の要件に違いがある。しかし、臨床心理士の養成教育に特定した大学院システムとしては、両者ともに相当の厳密な制度による保管システムによって整備されており、かなり高度な専門教育訓練の備えが確立した大学院とされる。

専門職大学院について

専門職大学院とは、学校教育法第65条第2項に基づいて、臨床心理士等の高度専門職業人養成に特化して設置された専門職学位課程のことである。

指定大学院と趣旨は同じではあるものの、第1種指定大学院よりも、さらに専門的養成に特化したカリキュラムの充実を図った大学院である。平成17年4月1日に文部科学大臣から認可された第1号の専門職大学院が九州大学大学院人間環境学府実践臨床心理学専攻であり、平成21年4月1日現在、鹿児島大学大学院、広島国際大学大学院、帝塚山学院大学大学院、関西大学大学院を加え、5校（注1）が開設されている。

大学院で履修しなければならない科目・単位についての相違点

臨床心理士の資格試験を受験する者は、必修科目5科目16単位、選択必修科目群（A～E群）からそれぞれ2単位以上、計26単位以上を取得していなくてはならない（表2参照）。

また、専門職大学院においては、指定大学院よりも集中的かつ高度な専門的技能の学習や、2年間で40単位から50単位以上の実践的学習の習得が求められる。修士論文の代わりに臨床実践レポートの提出を求められるなど、独自の大学院修了制度によるものだけでなく、教育カリキュラム内容も相当に充実したものとなっている（表3参照）。そのため当然、受験審査に必要な取得単位数などを含めて、受験資格の取得には有利な面が多くなっているのである（財団法人日本臨床心理士資格認定協会、2009）。

第1種指定校、第2種指定校のカリキュラムにおける特徴

上述したように、第1種指定大学院は137校、第2種指定大学院は20校、専門職大学院は5校（注1）と、それぞれの大学院数も違えば、指定大学院と専門職大学院では履修科目やその内容に関しても、制度的な違いが存在することは明らかである。だが、それらの事情を考慮した上で、本研究において各指定大学院のカリキュラム数を調査した結果、おおまかではあるものの、第1種指定校と第2種指定校における全体的な特徴が浮かび上がった。

以下の結果は、選択必修科目群（A～E群）において、認定協会が定める指定大学院のカリキュラムモデルとして掲げているものを、第1種指定校と第2種指定で比較・検討したものである。また、専門職大学院に関しては、カリキュラム構成そのものが異なるため、この両者の比較には含まないものとした。

まず、A群では「心理学研究法」が第1種（49%）、第2種（40%）ともに最も開講されている割合が多かった。また、「心理統計法特論」が第1種（32%）、第2種（30%）、「臨床心理学研究法特論」も第1種（30%）、第2種（25%）と、実際的な臨床実習や演習だけでなく、心理学における研究法を学ぶことが重視されている様子うかがえる。

次に、B群では「発達心理学特論」が第1種、第2種ともに最も開講されている割合が多く、中でも第1種では全体の半数以上（51%）の指定大学院で開講されている科目だと言える。第1種に関して言えば「人格心理学特論（36%）」「認知心理学特論（26%）」「教育心理学特論（25%）」が比較的多く開講されていることが分かった。また、第2種に関しては、「発達心理学特論（30%）」と同程度に「認知心理学特論（30%）」も開講されている割合が高かった。中でも、発達心理学に関しては、各指定大学院によって様々な発達段階に応じたカリキュラムを組むなど、関心の高さがうかがえる。

C群では「社会心理学特論」が第1種（51%）、第2種（30%）ともに最も開講されている割合が多く、第1種に関しては半数を超えていることが分かる。それに次いで「家族心理学特論」も両者ともに高い開講率であった。特に、第1種では36%と比較的高い開講率であり、家族や家庭などを取り巻く問題に対し、カリキュラム上においても重視されている様子うかがえる。

D群では「精神医学特論」が第1種（74%）、第2種（65%）ともに最も開講されている割合が多かった。これは、全体のカリキュラムの中でも、第1種・第2種共に、最も高い開講率である。これは、臨床心理士のたまごとして研鑽を積む上で、精神医学についての知識はなくてはならないものであるということなのかもしれない。また、各指定大学院によって実習場所や内容は異なるものの、外部実習機関として精神科や総合病院での実習も多く実施されていることから、実習における必要な知識を学ぶ場として、精神医学特論は必要不可欠な科目として認識されているのではないかと思われる。

最後に、E群では「心理療法特論」が第1種（64%）、第2種（55%）ともに開講されている割合が多く、また「学校臨床心理学特論」も、第1種（59%）、第2種（60%）ともに開講されている割合が多かった。問題と目的の中で述べた先行研究において、修

了生を対象とし、現在の臨床活動をする上で学部および大学院時代にもっとやっておけばよかったと思うこととして最も多かった回答は「心理検査・面接技法の習熟」であるという報告があった。それを踏まえ、注目すべき内容としては「心理療法特論」と「投影法特論」の割合が挙げられる。心理療法特論に関しては第1種・第2種ともに半数以上の開講率を保持しており、幅広く面接技法や療法について知識を得る機会が与えられているものと考えられる。また、投影法特論に関して、第1種（39%）、第2種（30%）と比較的開講されていたが、むしろ、このカリキュラムモデルにある投影法特論ではなく、心理検査に関しては投影法だけでなく、各指定大学院によってそれぞれの独自性を出した内容で授業が組み立てられていることが多いようであった。

この投影法特論の開講状況にも見られるように、カリキュラムモデルとして取り上げたもの以外について、各指定大学院では幅広い授業カリキュラムが組み立てられている。この章では、指定大学院の種別ごとにカリキュラムを見ていったが、臨床心理士を目指す上で必要な知識や経験などを得るために、どのようなカリキュラムが求められているのかについては、さらに細分化して検討していく必要があると思われる。

3-2. 国公立と私立の違いについて

指定大学院のカリキュラムの違いには、各指定大学院の教師の数の違いや教師の専門性、指定大学院の施設などが影響していると考えられる。その中で、国公立指定大学院と私立指定大学院ではカリキュラムの違いがみられるのだろうか。国公立と私立とのカリキュラムについて検討することは、カリキュラムの多様性や指定大学院の特色の傾向をみるひとつの目安になると考えられる。そこで、この違いを検討する。

国公立と私立の違いに関する調査においては、調査の段階でカリキュラムが不明であった大学院を除いた、国公立大学院45校、私立大学院110校を対象にして検討した。国公立・私立指定大学院において、何校が同じ授業科目を実施しているのかを調査し、その割合を算出した。そして、国公立・私立で割合が10%以上の授業科目をまとめたものを表4、表5に示す。なお、必修の授業科目については省略した。

表4 国公立大学院の授業科目の割合

	授業名	割合(%)	授業名	割合(%)	
A	心理学研究法特論	44.44	C 社会心理学特論	40.00	
	臨床心理学研究法(特論)	37.78			
	心理統計法特論	26.67	D	精神医学特論	55.56
B	人格心理学特論	20.00		心身医学特論	22.22
	発達心理学特論	44.44		老年心理学特論	11.11
	認知心理学特論	15.56		障害者(児)心理学特論	13.33
	学習心理学特論	15.56		E	投影法特論	28.9
教育心理学特論	28.89	心理療法特論	55.56		
C	家族心理学特論	28.89	学校臨床心理学特論		48.89

その結果、国公立・私立ともに基本のカリキュラムとして示されている授業科目の割合が高い傾向にあることが分かった。国公立と私立の違いとしては、B群の生理心理学、C群の犯罪心理学、社会病理学特論、臨床心理関連行政論、D群の(児童)精神医学特論、精神薬理

学特論，障害児臨床特論，E群のグループアプローチ特論，臨床心理地域援助特論が私立において割合が高いことが分かった。ちなみに，私立で比較的割合が高かったこれらの授業科目は，国公立では実施している指定大学院が1校～4校と，ほとんど実施されていない。また，国公立，私立ともに表に挙げられている同名の授業科目は，私立

表5 私立大学院の授業科目の割合

	授業名	割合(%)		授業名	割合(%)
A	心理学研究法特論	50.91	C	臨床心理関連行政論	12.73
	臨床心理学研究法(特論)	27.27		精神医学特論	60.91
	心理統計法特論	34.55		(児童)精神医学特論	20.91
	心理・教育統計法特論	15.45		心身医学特論	35.45
B	人格心理学特論	40.91	D	老年心理学特論	21.82
	発達心理学特論	51.82		障害者(児)心理(臨床)学特論	14.55
	認知心理学特論	30.91		精神薬理学特論	10.91
	学習心理学特論	20.00		障害児臨床特論	16.36
	教育心理学特論	21.82		投影法特論	42.73
	生理心理学特論	10.00		心理療法特論	68.18
	C	犯罪心理学特論		35.45	E	学校臨床心理学特論	66.36
家族心理学特論		39.09	グループアプローチ特論	20.91	
社会心理学特論		52.73	臨床心理地域援助特論	12.73	
社会病理学特論		12.73			

のほうが割合の高い授業科目が多いことが分かった。

以上の結果から，どちらかという国公立のほうがカリキュラムモデルに沿ってカリキュラムを組んでいる指定大学院が多いと思われる。私立はそれだけではなく，独自の授業を展開し，他の指定大学院との差別化をはかっているのかもしれない。授業科目の中でも，老年心理学特論やグループアプローチ特論などは，最近になって注目されてきた分野であると考えられる。国公立でも授業を実施しているところもあるが，社会の流れを取り入れようとするのは，

私立の方が早いかもしれない。今後，この流れは他の指定大学院にも広まっていき，これらの授業科目が定番となる可能性もあるだろう。

指定大学院のカリキュラムの検討において，国公立指定大学院と私立指定大学院のカリキュラムの違いについて検討した。その結果，国公立では割合が低い，私立では比較的割合が高いという授業科目がいくつかあることが分かった。指定大学院のカリキュラムは，その指定大学院の専門性や地域との関係，社会の流れによって決定されていくと考えられる。指定大学院が増えてきているなか，それぞれの指定大学院は基本的なカリキュラムをふまえて，指定大学院の独自性も表す必要があるのかもしれない。そこにおいて，国公立だからできること，私立だからできることに差があるのかもしれない。

指定大学院のカリキュラムを変更することは難しいと考えられる。指定大学院として指定されている期間によって，カリキュラムの違いがみられるかもしれない。指定大学院としての期間が長い指定大学院に国立が多く，私立はまだまだ期間が短いところが多いのならば，今回の結果に影響を与えている可能性がある。今後検討する必要があるだろう。

3-3. 実習について

実習は今まで培った知識を実際に生かす場であり、心の専門家としての技術を身につける場でもあり、指定大学院にとって重要なカリキュラムであると考えられる。また、実習は修了後の進路を考える機会にもなる。自分が臨床心理士として今後どのような領域で活躍していきたいのかを考えることは、指定大学院の選択や実習先の選択に大きな影響を与えると考えられる。そのため、実習について検討・考察をしていく。なお、実習についての調査・検討に関しては、実習についてのカリキュラムが不明確であった大学院を除いた全141校を対象として行った。

実習の領域

臨床心理士が活躍する領域には、主に医療・福祉・教育・司法・産業の5領域が挙げられる。指定大学院ではそれらの領域のどこに実習を設けているのだろうか。

まず指定大学院では、大学内の相談施設と医療領域の実習が必修となっている。大学内の相談施設は、大体が言語面接とプレイセラピーができる施設となっている。中には、相談受付の事務から実習を始める指定大学院もあった。病院実習においては、精神科やクリニックへ行くところが多いが、小児科や脳神経外科に行くところもあった。

その他の領域について、それぞれの指定大学院の実習先がどの領域にあたるのかを調査し、まとめたものを図2に示す。その結果、福祉領域と教育領域の割合が高く、司法領域と産業領域は他と比べて極端に割合が低かった。司法領域と産業領域の実習が少ない理由として、指定大学院側とそれぞれの領域とのつながりをもつことが難しいということが考えられる。司法領域では、少年鑑別所で実習を行うなど、問題行動を扱うことが主であると考えられるため、より専門的知識が必要であると思われる。産業領域では、まだまだ臨床心理士が活躍する場が少ないと思われ、まだ資格を有していない大学院生が実習にくることに抵抗を感じることもあるだろう。そのため、企業などと大学側が連携をとることは容易ではないと考えられる。このように、実習は指定大学院と実習先のつながりがないと実施が難しいため、大学院生の希望が高くても、うまく実施できない領域もあると考えられる。しかし、司法領域、産業領域のどちらにおいても、実習を行えるようになってきたという見方もできる。そのため、今後実習の実施が広がっていく可能性が考えられる。

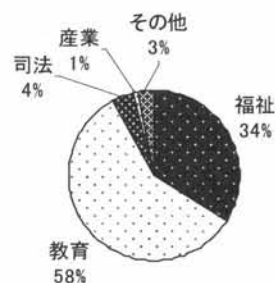


図2 各領域の割合

福祉領域と教育領域

実習を実施する割合が高かった福祉領域と教育領域についてさらに考察していく。福祉領域と教育領域の実習場所の割合をそれぞれ図3、図4に示す。

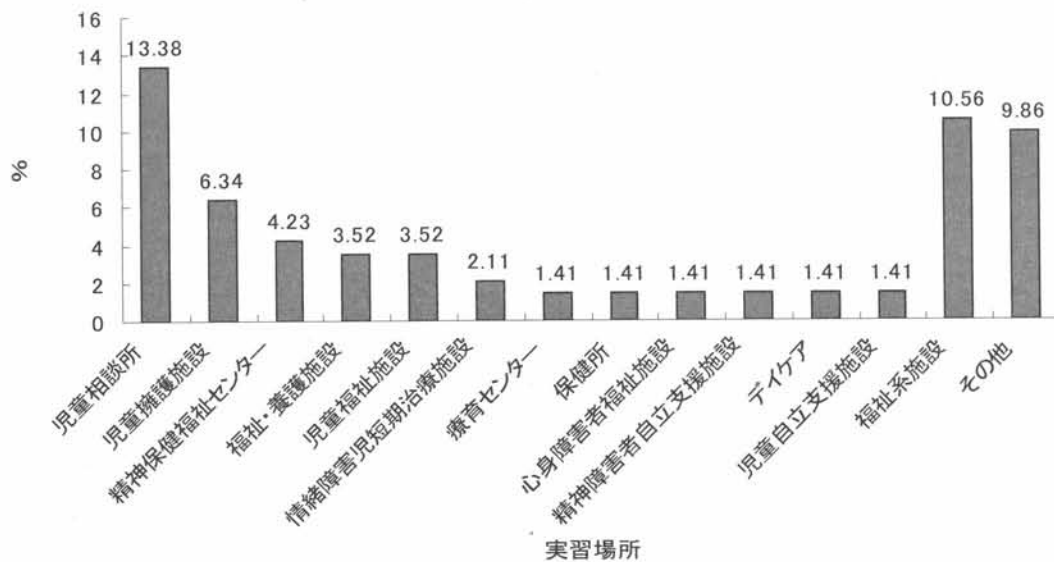


図3 福祉領域の実習場所の割合

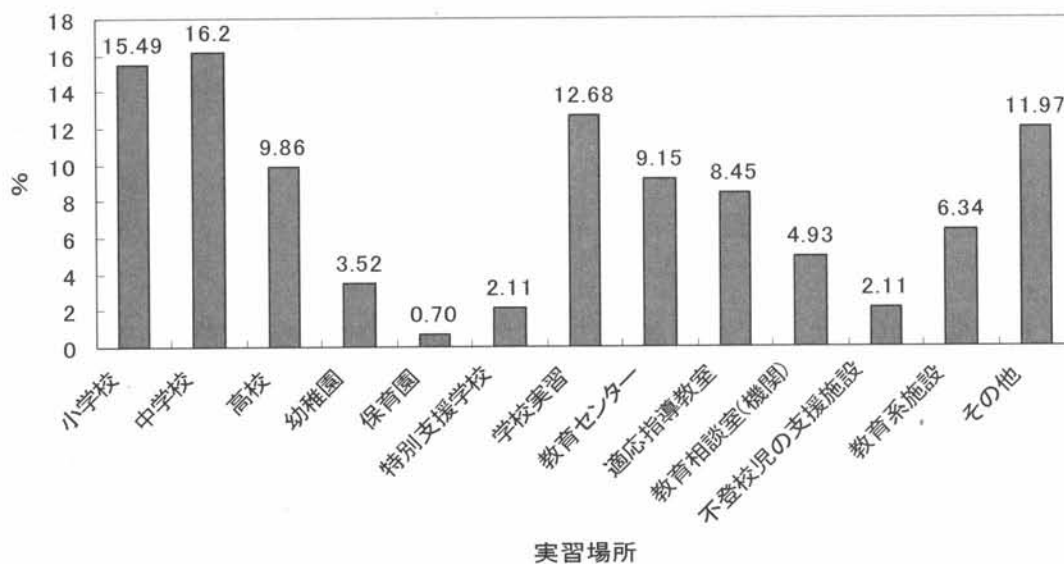


図4 教育領域の実習場所の割合

福祉領域では、児童相談所の割合が一番高く、児童養護施設、精神保健福祉センターがそれに次いで割合が高かった。福祉領域のその他の項目には高齢者関連施設や社会復帰し施設が含まれている。教育領域では学校における実習の割合が総じて高い。また、適応指導教室や教育センターが実習場所の指定大学院も多いようである。教育領域の「その他」には障害児通園施設や保育所が含まれている。福祉領域、教育領域は心理判定員、SCなど、実習先の心理職へのニーズが高い領域であると考えられる。そのため、

実習先として選択され、実施できる施設も多いと思われる。また指定大学院でも、教育系の指定大学院は教育領域で、福祉系の指定大学院は福祉領域で実習を実施することが多いように思われる。そういった指定大学院自体の特色にあわせて実習場所が選択されていることもあるだろう。

指定大学院の実習について調査した結果、実習の領域や実習先の施設には偏りがあることが分かった。それは、指定大学院と実習先とのつながりや指定大学院の教育の特色に関係があると思われる。カリキュラムにおいて、実習ばかりが重要というわけではないが、大学院生の希望と社会から求められていることをふまえた実習を充実させていくとよいと考える。

3-4. なぜ「学校臨床心理学」に関する授業があるのか

学校臨床心理学とは、「学校教育をめぐる様々な問題状況が生じたとき、それらについて臨床心理学の立場からの理解や研究、あるいは問題の解決や予防のための援助が必要な場合があり、それを行う臨床心理学の専門領域」である。学校では、教師が教育相談や生徒指導というかたちで生徒の問題に取り組んでいた。今日では、そこに SC という形で臨床心理士が加わり、教師と共に生徒への支援が行われている。

臨床心理士が SC として派遣されるようになったのは、1995 年 4 月に文部(科学)省が「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」を実施したことが始まりである。当時 154 人の臨床心理士の任用で開始された公立中学校への派遣は、今日では 5 千人以上の臨床心理士が 1 万校近い小・中・高の学校で活躍するまでとなった。このような事業が行われるようになった背景は、1990 年代になってからの登校拒否児童の増加、「いじめ」、「家庭内暴力」、「校内暴力」などの問題にある。現場では教師は当惑し、文部省当局さえも打つ手をなくしていたという。そして中学生の「いじめ」による自殺事件は、この事業の存在をますます意味づけることとなった。

この事業は、そもそも SC=臨床心理士という認識のもと始まった。したがって、文部(科学)省としても、高度な専門的技術を身につけた人材を配置したいと考えていた。平成 10 年 3 月に文部省から公告された中央教育審議会中間報告では、SC 養成の更なる充実と量の確保を図っていくために、養成校の拡大、指定制の充実が求められた。そして、平成 10 年 5 月には、SC の養成に関わる「臨床心理学科」等の新設を抑制対象と除外することを決定した。これにともなって、全国各地に指定大学院が設置されるようになり、大学院専門コースの指定、カリキュラムの充実など、量と共に質の高い専門家の養育が目指されてきたのである。

上記のことから、今日の指定大学院の形態は文部(科学)省の要請によるどころも大きく、SC として派遣できる人材育成が養成校の使命の一つとして考えられる以上、学校臨床心理学を学ぶことは必須なのである。

講義の実際

では、実際にはどれだけの指定大学院が「学校臨床心理学」に関する講義を行っているのだろうか。認定協会が提示したカリキュラム案には、E群に「学校臨床心理学特論」が提示されている。指定大学院によっては「教育臨床心理学特論」や「学校カウンセリング特論」、「学校精神保健学特論」などの名称で、工夫して実施されているようであった。「学校臨床心理学」に関すると思われる講義を行っている指定大学院を調べたところ、160校中125校であり、実に8割近い指定大学院で講義が行われていることが明らかになった。なかでも国公立では、「学校臨床心理学」に関連する講義をいくつか開講しているところが多く、それだけ力を入れて取り組んでいることが窺えた。また、国公立はもともと教員養成を目的として設立された歴史もあり、学校臨床に関する授業を行える人材の確保が容易であった点や、国公立がいち早く養成校に指定されたという背景もあると考えられる。

教育領域に関する実習について

近年では、実際に学校現場での実習を行う指定大学院も増えている。実習に関して、認定協会の定めた方針によると、学内の臨床心理相談室での実習に加えて学外での実習を行うこととしている。したがって、学校現場で実習を行う必要について明言されていない。しかし、実際には160校中75校が実習を行っていることが明らかになった。実習先については、附属の小・中・高校や、公立の小・中学校、教育委員会や市の教育相談室、適応指導教室などの教育領域に関する施設が挙げられる。教育領域における実習を行っている指定大学院は、ほとんどが2~3ヶ所での実習を行っており、学校によっては6つも実習先を設けている所もあった。実習先はそれぞれの指定大学院によって大きく差が出る。教育領域での実習には行政機関との関係性や、指定大学院の環境（実習施設が近くにある、附属校がある等）が大きく関係するため、その充実は困難なことが予想される。

学校臨床は、伝統的な病院やクリニックで行われる臨床活動とは異なる点がある。一つ目に、枠が壊されやすいという点。学校に入っていくため、その環境に合わせていくことが要求される。また、料金の授受がない点、生徒の都合に左右されやすい点が挙げられる。二つ目に、活動形態の幅広さが挙げられる。生徒の対応だけにとどまらず、親の対応、教師とのコンサルテーション、啓蒙活動と、その働きは多岐にわたる。そのため、学校という特殊な環境に心理臨床家として入る経験をつむことは、自身の知見を広げることにつながるものであり、指定大学院において経験できる機会を設けることは有意義なことだと考えられる。

愛知教育大学での実践

筆者らの通う愛知教育大学では、学校教育臨床実習という授業の一環として、附属学校（小・中・高）での心理相談活動を行っている。アイリスパートナーという名称で認識されており、本年度で3年目を迎えている。この活動は、まだ正式なSCでない現役の大学院生が生徒の支援を行いつつ、大学院生も学校現場の雰囲気や先生とのコミュニ

ケーションの仕方などを体験していくことを目的として行われている。実際に相談活動を行っている学校もあれば、養護教諭と共に活動する学校もあるなど、実習先によって活動形態は大きく異なっている。

自身の経験から語ると、実際に学校という場に入ったことで、経験から考え、学ぶことが多かった。授業や様々な著書からは、学校に入って活動することに対して教師からの抵抗があり、なかなか臨床的な活動をすることが難しいことを学んでいた。確かに、学校に入ると教師からは異質なものという目で見られる。しかし、多くの教師はスクールカウンセリングに対してよい印象を持っているということも分かった。このような印象が広がったのは、スクールカウンセリングの活動の導入時から貢献された臨床心理士の先輩方の努力があったからだろう。私たちの活動でも、活動を積極的に導入する学校とそうではない学校があり、学校のカラーが現れていた。実際の現場でも、様々な特色を持つ学校に出会うだろう。その時どのように動いていくことが学校のためになるのか。SCとして何ができるのか。実習を通して感じ、学んだことは今後の臨床経験の中で生きていくだろう。

3-5. その他の特色あるカリキュラムから探る近年の傾向 心理療法科目について

指定大学院において、実際のカウンセリングで用いることのできる専門的な科目として心理療法があげられる。心理療法は、物理的・化学的手段によらず、教示・対話・訓練などを通して認知と行動、内面の成長に変容をもたらすことで、精神疾患や心身症の治療、心理的問題の解決、あるいは精神的健康の増進を図ろうとする理論・技法の体系である。現在まで、精神分析、行動療法、来談者中心療法、ゲシュタルト療法などが大きな源流としてあげられるが、それ以外にも様々な理論や体系をもつ心理療法が用いられている。そのような中で、指定大学院でどのような心理療法を学ぶのかは、どのような理論体系と技術に触れるのかということであり、臨床観の選択に関わることであろう。

現在、160の指定大学院のうち、101校63%の大学院で「心理療法特論」の授業が開講されている。その多くは様々な療法の理論や体系を概観し、共通する臨床的態度を学生に伝えていくという形をとっている。一方、「心理療法特論」の中で特定の療法を扱い、1つの心理療法を深めるという形をとる指定大学院や、異なった心理療法をいくつかの「心理療法特論」の中で扱う指定大学院もある。よって、一口に「心理療法特論」と銘打っていても、扱う心理療法はさまざまである。おそらく、「心理療法特論」の授業の中で学生に伝えられる臨床の態度には多くの共通点があると思われるが、その中身は指定大学院によって自由度の高いものとなっていると考えられる。

しかし一方、授業名によって授業内容を特定している心理療法カリキュラムもいくつか見られた。その中で数の多いものとして、「遊戯療法特論」が10校、「行動療法特論」が7校、「家族療法特論」が5校、療法論ではないが、「精神分析学特論」が7校あった。

これらの心理療法はどれも知名度が高く、広く知られているものであった。一方、「催眠療法特論」、「芸術療法特論」、「表現療法特論」がそれぞれ2校、「森田療法特論」「現実療法特論」「短期療法特論」などといった療法論も見られた。数は多くないが、必要とされている内容であり、授業名としてうちだすことで指定大学院の特徴の一つとして、心理療法の多様性を主張しているように見える。

もっとも多く見られた遊戯療法特論であったが、5校は女子大学大学院で、2校が教育大学大学院で開講されていた。これはこれらの指定大学院で想定されている現場に遊戯療法を用いる子どもと関わることが多いと考えられているためであろうか。また、「集団心理療法特論」授業科目は2校中2校が大学名に福祉を掲げている指定大学院であった。これは多対一の現場を想定しているからであろうか。このように、指定大学院の名前によっては、その名前の持つ特殊性を受けのように、心理療法を開講している場合があるのではないかと考えられる。

これらのように、心理療法の科目は、臨床心理を学ぶ者にとって高い専門性と培われてきた理論体系と技法を学ぶ科目である。それが心理療法特論としてモデルカリキュラムに取り入れられ、多くの指定大学院において概観あるいは特化された授業が開講されている。

発達に関する授業科目について

発達に関する授業科目は、発達心理学特論を中心に指定大学院ごと特色のある授業を開講している。中心になっている発達心理学特論は、B群の科目に指定されており、160校ある大学院のうち77校が開講している。近年、青年期が長くなっていると言われ、中年期において韓流ブームなど特色ある現象が起こり、高齢化が進み、高齢者の活動も活発になってきている。また、生涯発達という概念が広がり、生涯を通して学習やスポーツに取り組む人が増えている。これらのことから、様々な発達段階に注目し、発達段階ごとの特色や危機などについて学ぶことは、特定の個人について考えるときに、とても重要なことだと言える。各指定大学院の授業科目を見ても、それぞれの指定大学院で、「生涯発達心理学特論」、「子ども発達心理学特論」、「青年期心理学特論」、「中年期臨床心理学特論」、「高齢者臨床心理学特論」などの名称で特色ある授業を開講している。

ここで注目したいことは、多くの指定大学院で発達障害に関する授業が開講されていることである。近年、発達障害と診断される子どもや成人が非常に増えていると言われている。また、教育相談センターに寄せられる相談の中で、発達障害に関するものの割合が増えていると報告している県もある。文部科学省の調査によると、近年、特別支援学校や特別支援学級に在籍している児童生徒が増加する傾向にあり、通級による指導を受けている児童生徒も平成5年度の制度開始以降増加してきているとしている。さらに、平成18年5月1日現在、義務教育段階において盲学校・聾学校・養護学校及び小学校・中学校の特別支援学級の在籍者並びに通級による指導を受けている児童生徒の総数の占める割合は約1.9%となっており、学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)、

高機能自閉症等、学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒数について、平成 14 年に実施した調査の結果、約 6%程度の割合で通常の学級に在籍している可能性がある」と報告している。

特別支援教育をめぐる制度の改正は平成 13 年度から頻繁に行われ、それまでは十分な支援を受けてこられなかった発達障害を持つ児童生徒に対してもより充実した支援が行えるようになってきている。平成 17 年度には発達障害者支援法が施行され、平成 19 年度には LD・ADHD・高機能自閉症等の発達障害を含め、生涯のある子どもひとりひとりの教育的ニーズに応じて、乳幼児期から就労に至るまでの一貫した計画的な支援体制の充実を図ることを目的とし、特別支援教育体制推進事業が実施された。そして、新たに教員志望の学生等を「学生支援員」として活用するという行われた。

これらのことから、発達障害という概念は一般的に社会に浸透し、充実した支援体制を整え、必要とされる支援活動を行っていくことが求められていると言える。大学の相談室に寄せられる相談の中にも、発達障害に関するものがあるし、学習障害 (LD)、注意欠陥／多動性障害 (ADHD)、高機能自閉症等、学習や生活の面で特別な教育的支援を必要とする児童生徒が通常学級に約 6%程度の割合で在籍していることから、学校実習に行けば、発達障害についての知識はすぐに必要となるものである。そのため、心理臨床家を目指す大学院生にとっては、発達障害に関する知識は必要不可欠であり、各指定大学院で特色のある授業を開講していると考えられる。

行政・法律関連について

心理臨床家の活動の場は実に多岐に渡っており、様々な領域の職場で働いている。精神病院やクリニック等の医療機関、学校等の教育機関、児童相談所や保健センター等の行政・福祉機関、家庭裁判所を含む司法・矯正機関、産業領域などである。我々はそれぞれの職場で規定された範囲の中で可能な支援を行っているが、それを規定するものとして法律が存在している。特に、行政や司法の領域においてはその色が濃くなる。近年、心理臨床に密接に関連した法案である児童福祉法、児童虐待防止法、DV 防止法、労働安全衛生法、介護保険法などが改正された。心の問題に対する意識が高まり、法の整備が進んだと考えられるが、心の支援に関する法律は実践の活動や現状を補完する形で整備されてきた歴史があり、現状はまだ追いついていない段階である。

このように、メンタルヘルスの現場は刻々と変化しており、法律によって新たに支援を必要とする人が出現することも考えると、現場で働く上では法律の知識も必要となってくると考えられる。認定協会が提示したカリキュラム案にも、C群に「臨床心理関連行政論」が提示されている。しかし、行政や法律に関連する授業科目を開講している学校は、全体の約 2 割程度にとどまっていた (160 校中 35 校。「行政」、「法律」、「倫理」などの言葉が講義名に入っていたものを含む)。現場で働く者にとっては知識として必要になってくるが、その重要性を感じつつも個人の努力による習得の域を出ないのが現状であろう。

また、法律の知識と並行して、倫理の問題も考えていかなければならない。倫理とは、「人倫のみち。実際道徳の規範となる原理。道徳。」(広辞苑[第3版], 1983)であるとされている。それは、専門職として生きる者の意志と態度を問うものであり、その職に生きる者は自らの職に対する責任として背負っていかなければならない。医師や医療従事者にも倫理規定があるように、臨床心理士にも倫理規定は存在する。臨床心理士は国家資格ではないため法律によって縛られることはないが、認定協会の定める倫理規定に則り活動を行っていかなければならない。

心理臨床家として働く上で、法律、倫理の問題に置ける葛藤には必ず出会うだろう。今後、ますます心理士の活躍の場が広がり、また、メンタルヘルスの領域での法整備が進むにつれて、法律の知識は必要になってくる。CIと心理臨床家自身を守るためにも、このようなカリキュラムの必要性は高まってくると考えられる。

産業領域について

近年、うつ病などの精神障害による休職率の増加や自殺率の増加から、職場でのメンタルヘルスの向上が注目されるようになってきた。人事院が行った「平成18年度国家公務員長期病休者実態調査」によると、一般職の非現業国家公務員の長期病休率は2.04%であり、前回調査(平成13年度)に比べると大幅に増加していることが分かった。最も多い原因は「精神及び行動の障害」であり、長期病休率で見ると1.28%となり、前回調査の3倍近くと大幅に増加していたことが分かった。

また、「平成19年労働者健康状況調査」によると、心の健康対策(メンタルヘルスケア)に取り組んでいる事業所の割合は33.6%であり、うち「専門スタッフがいる」事業所の割合は52.0%となっている。心の健康対策に取り組んでいる事業所のうち、「効果があると思う」とする事業所の割合は67.0%であった。

同調査では、労働者に職場でのストレスについても解答を求めた。自身の仕事や職業生活に関するストレスについて「ある」と答えた労働者の割合は58.0%、その内容は「職場の人間関係の問題」が最も高かった。多くの人々はストレスを抱えながら働いている。そのような人々を身近に支援できる専門家がいることは、メンタルヘルスの向上、そして自殺率や休職率の低下につながっていくのではないかと考えられる。

企業は専門家に対して、社員のメンタルヘルス対策や、その家族のサポート、能力開発やコミュニケーション・スキルの指導などを期待している。雇用者が安定して働ける環境を提示することで企業イメージ・企業利益の向上を図ることにつながるため、今後導入していく方向でいると考えられる。

指定大学院におけるカリキュラムを調査したところ、カリキュラムとして取り上げていた指定大学院は1割程度であった(160校中28校)。例えば「産業心理学特論」、「産業カウンセリング特論」、「産業メンタルヘルス特論」、「健康心理学特論」などの講義名が挙げられる。産業領域のみに限定せず、「人間関係学」や「組織心理学」も含めると実施している学校は増えるが、産業領域に特化した授業を開講している学校は少ないの

が現状である。実習に関しても2校のみで行われていた。専門的な知識や経験が必要な分野であることや、簡単に企業での実習は行えないという課題があるため、産業領域での実習は難しいと思われる。

近年の休職率や、自殺率の増加の傾向を見ると、就職の場として需要はあると考えられる。また、企業で働かずとも、現場で働く際には組織に入って働くことになる。組織について、また、そこで生じる問題について指定大学院で学べる機会があれば、よりC1に寄り添った支援ができるのではないだろうか。

3-6. 特色ある講義

地域差による違い

京都のユング、神戸の発達、東北の家族、九州の精神分析など、大学の特徴や学派が伝統的にささやかれているものはいくつかある。河合隼雄はユングを学び、京都を中心に臨床心理学を定着させていったので、京都にユングの気質があるといわれてもなんとなく納得してしまう。また、指定大学院によっては「感情や情動」という分野に特化することで特徴を出していたり、幅広く取り組むことを目指していたり、教育系では、学校教育現場や子どもの発達が中心の場合があるだろう。

これらは多くの場合、各分野において権威や知名度のある教授が在籍していることが大きな影響をもっていると考えられる。指定大学院を選択する際、指定大学院の名前ではなく、教授の名前で選択するといわれているように、高い専門教育の場では、教授がどのような専門分野を得意としているかによって左右されるだろう。

しかし、指定大学院のカリキュラムを概観してみると、確かに障害関係の授業が多く感じることや、発達、教育関係の授業が多いように感じることはあるが、そればかりを開講しているということはない。これは、一人の教授でも複数の学派の流れに関わっていることがあり、指定大学院を構成する教授の中にも学派の異なる方がいることは珍しくないからではないだろうか。また、大学内の複数の学部に関係する学科や専攻があることもあるので、その点でもさまざまな専門をもつ教授が在籍し、偏らない専門性を有することが可能になるとも考えられる。

その大学・大学院・学部・学科等で最も偉い教授が最も影響力を持つという点で、カリキュラムにその教授の学派の傾向が表れやすいという可能性はあるものの、実際に開講されているカリキュラムをみると、飛びぬけて地域差が表れるような偏りは少ないように思う。

実際の指定大学院の雰囲気では地域による違いはあるのかもしれないが、カリキュラムという観点からは、指定大学院の特徴的な科目というものは見られるかもしれないが、地域による違いを発見することは難しかった。しかし、指定大学院の雰囲気として地域差があるとすれば、それは学生が知りたいと思うことではないだろうか。その点は学生のリサーチ力に委ねられているのかもしれない。あるいは、地域差を越えて根底に

流れる臨床の共通性への信頼によるのかもしれない。

「生と死の臨床」という視点

講義名を眺めていると、いくつか目に留まるものがあった。筆者らが関心を持ったのは、「生と死」について扱う講義である。「生と死の臨床特論」「精神医学における生と死」というように「生と死」という言葉をストレートに講義名にしている大学院もあれば、「ターミナルケア論」という形で死について向き合っているところもあった。臨床に関わっていると、死別などの「喪失体験」の影響の大きさは軽視できないと実感する。近親の家族の死は、心に暗い影を落とす。「喪の作業」は個々人によって違う形で行われ、時には不適應という形で表出する。また、人は遅かれ早かれ自身の死を受容していかなければならない。死の受容といえはキューブラー・ロスの研究が有名であるが、受容までに至る過程は困難であり、それだけ耐え難い体験だといえるだろう。そのようなC1に寄り添い、支援していくことも心理臨床家の仕事である。「死」について見つめることも臨床的知見を深めることにつながると思われる。

大学のカラーが表れる授業

一言で指定大学院と言っても、それぞれの指定大学院のカリキュラムは様々で、学ぶ内容も違うことが分かった。カリキュラムの中にも独自性を織り込み、他指定大学院との差別化を図っているとも言えるだろう。特に、キリスト教系の指定大学院や仏教系の指定大学院ではその傾向が強く、その指定大学院ならではの授業が開講されていた。例えば、先述の死生観に関する授業はキリスト教系の指定大学院で行われていることが多く、仏教系の指定大学院では禅心理学についての講義が行われていた。宗教と臨床心理学の関係は深いため、カリキュラムに取り入れやすい領域であると考えられる。

4. まとめ

全ての指定大学院の目的は質の高い臨床心理士を養成することであるが、そこから育つ臨床心理士は指定大学院によって特色や得意とする分野が異なる。修了後に歩む専門家としての人生にも影響を及ぼすことを考えると、ますますのカリキュラムの充実が望まれる。それとともに、指定大学院を選ぶ受験生も、それぞれの指定大学院のカリキュラムを熟考し、自身にあった指定大学院を選ぶことが大切だろう。

5. 参考・引用文献

財団法人日本臨床心理士資格認定協会ホームページ <http://www.fjcbcp.or.jp>

財団法人日本臨床心理士資格認定協会（2009）新・臨床心理士になるために[平成21年度版] 誠信書房, 12-19

財団法人日本生産性本部メンタル・ヘルス研究所ホームページ

<http://www.js-mental.org>

伊藤良子, 角野善宏, 大山泰宏（2009）京大心理臨床シリーズ7 「発達障害」と心理

臨床 創元社

人事院ホームページ <http://www.jinji.go.jp>

厚生労働省ホームページ <http://www.mhlw.go.jp>

文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/a_menu/01_m.htm

中山巖(編) (2006) 学校教育相談心理学 北大路書房

大塚義孝(編) (1998) 臨床心理士のスクールカウンセリング 1—その沿革とコーディネーター 誠信書房

大塚義孝(編) (2008) こころの科学 臨床心理士養成指定・専門職大学院ガイド 2009 日本評論社

佐藤進(監修) (2009) 心の専門家が会う法律—臨床実践のために【第3版】 誠信書房

田島佐登史 (2008) 臨床心理士養成指定大学院の院生が考える修了後に役立つ学習と体験 目白大学心理学研究, 4, 35-48

田島佐登史 (2009) 修了後の心理臨床活動に役立つ学部・大学院教育の検討 —臨床心理士養成指定大学院修了生への面接調査— 目白大学心理学研究, 5, 35-42

氏原寛(編) (2004) 心理臨床大辞典 培風館

第2章 臨床心理士養成大学院における大学院教育と進路について

—臨床心理士養成大学院在學生への意識調査から—

本間友巳

1. はじめに

臨床心理士養成大学院（以下、「養成大学院」と略記）の現状をまとめ、その課題を探求することによって養成大学院の更なる充実や進路選択に寄与することを目的として、養成大学院に学ぶ大学院生を対象に、大学院の教育と修了後の進路などについての意識調査を実施した。以下に調査の方法と結果を延べ、結果の考察を行いたい。

2. 方法

(1) 調査対象

全国の養成大学院に在籍する大学院生（調査回収者585名）。

(2) 調査内容

最初に「性別」，「年齢」に加えて、「養成大学院の種類（1種，2種，専門職）」，「大学院入学前の立場（1.大学生（心理専攻），2.大学生（心理以外専攻），3.社会人，4.その他）」について尋ねた。次に、以下のような尺度を作成した。

第1に、大学院進学の原因について18項目作成した（「入学の動機」）。第2に、大学院進学後の授業や実習等の活動への感想に関して15項目作成した（「実際の活動への感想」）。いずれも「4. よくあてはまる」～「1. まったくあてはまらない」の4件法で評定するように依頼した。第3に、各授業科目が将来どの程度役に立つかについて29授業科目（「授業の有効性」）を取り上げ、「4. とても役立つ」～「1. 役立たない」の4件法での評定を求めた。第4に、今後、より多く開講されることを期待する授業の内容（「期待する授業内容」）についての質問を3項目（「専門理論」，「臨床実践」，「職業関連」）作成した。その中で、「職業関連」については、より詳しく職域別の質問（「期待する授業（職域別）」）を5項目（医療，教育，福祉，司法矯正，産業）作成した。いずれも「4. とても思う」～「1. 思わない」の4件法での評定を依頼した。最後に、将来就きたい仕事に関する質問（「将来希望する職域」）を、6領域（「医療」，「教育」，「福祉」，「司法矯正」，「産業」，「私設相談（開業）」）で作成した。また希望する仕事の対象年代（「将来希望する対象年代」）についても、3つの年代（「青年期まで」，「成人期」，「老年期」）に分けて質問を作成した。いずれも「4. とても望む」～「1. 望まない」の4件法で評定するように依頼した。

(3) 調査手続き

2008年10月、全国の養成大学院に郵送し、同意の得られた養成大学院の大学院生によって実施され、返送された。

3. 結果と考察

(1) 各質問の結果（基本統計量）と考察

回答した大学院生の「性別」（図1）は、男性（126名（21.6%））、女性（457名（78.4%））であり、女性が4分の3ほどを占めていた。臨床心理士の実態に関する調査結果（日本臨床心理士会、2006）でも、同様の性差が認められており、臨床心理士の一般的な傾向とほぼ同一と考えられる。また、「養成大学院の種類」（図2）では、1種校の回答者が90%近くを占めていた。このことも、養成大学院の現状とほぼ合致していた（日本臨床心理士資格認定協会、2009）。

回答者の「年齢」（図3）を見ると、20歳代が80%近くを占めており、養成大学院の大学院生の年代の中心は、20歳代と考えられる。しかし、回答者の「入学以前の立場」（図4）を見ると、社会人が25%、心理以外を専攻していた大学生が6.8%存在しており、年齢構成以上に、多様な学歴や経歴を有する学生が入学していると考えられる。また、「社会人入学者の入学以前の具体的な立場」（図5）を見ると、教育関係者が35%（内訳は、教員16.7%と教員以外18.2%）と、もっとも多いことが示された。このことから、社会人入学者の中で養成大学院入学へのもっとも強いニーズをもっているのは、教育関係者と推測される。

回答者の「入学の動機」（図6）から、カウンセラーなど将来の職業や臨床心理という学問への関心や興味が、大きな入学動機となっていることがわかる。入学後の「実際の活動への感想」（図7）では、実習をはじめとする実際の授業の大変さや将来の職業選択への不安などをより強く感じている傾向が認められた。これらの分析に関しては、(2)で再度取り上げる。

回答者が考える将来役に立つ「授業の有効性」（図8）に関して、もっとも高く評価されたのは「臨床心理実習」であった。また、「臨床心理実習」と関連の深い科目である「臨床心理基礎実習」が3番目に評価されていることを併せて考えると、この2つの必修の実習科目の重要性は、授業を受ける側の大学院生からも、はっきり理解されていると言えよう。換言すれば、この結果は、臨床心理士養成にとって実践的な実地教育が不可欠であることを、指導者側のみならず、授業を受ける側の大学院生も強く実感していることを示している。

また、「心理療法」や「査定」や「投影法」に関する科目も高い評価を受けていた。将来、臨床心理の専門家として活動していく上で身につけたい必須のスキルとして、それらの科目が大学院生に受けとめられていると考えられる。さらに「精神医学」や

「心身医学」に関する科目も、将来役立つ授業として大学院生の目に映っていた。後に述べるが、実際に医療関係での就職を目指している学生は多く、とりわけ彼らにとって、精神医学関係の知識や理解は不可欠である。このことも、精神医学や心身医学の授業の有効性が高くなった大きな理由と考えられる。

今後より拡充を望む「期待する授業内容」(図9)に関して、平均値で見ると、「職業関連」,「臨床実践」>「専門理論」であり、「職業関連」と「臨床実践」が、「専門理論」に対して有意に高いという結果であった ($t(567)=12.25$, $p<.001$, 「臨床実践」と「専門理論」の差)。上述した「授業の有効性」に関する結果に加えて、この結果からも、養成大学院に所属する大学院生の主要な授業ニーズは、将来の職業選択に備えた実践的な内容の充実であることが明らかになった。

さらに、「職業関連」の授業の中で、具体的に「期待する職域」(図10)を平均値で見ると、「医療」>「教育」>「福祉」>「司法矯正」>「産業」であり、すべての隣接する項目間で有意差が認められた ($t(567)=7.10$; $t(567)=5.13$; $t(567)=6.17$; $t(567)=3.53$, いずれも $p<.001$, 降順での組合せ)。これらの結果から、養成大学院で学ぶ大学院生は、「医療」,「教育」,「福祉」,「司法矯正」,「産業」の順で、実践的な内容の授業がより拡充されることを期待していると言えよう。

回答者が「将来、希望する職域」(図11)に関しては、以下のような傾向が見られた。平均値で見ると、「医療」>「教育」>「福祉」>「司法矯正」,「産業」>「私設相談(開業)」の順の希望であり、「司法矯正」と「産業」以外の、すべての隣接する項目間で有意差が認められた ($t(575)=2.06$, $p<.05$; $t(573)=6.00$; $t(572)=9.71$; $t(560)=3.46$, いずれも $p<.001$, 降順での組合せ)。この結果は、実際の臨床心理士の職域の分布(日本臨床心理士会, 2006)に、ほぼ対応していた。また、この結果は上述した「期待する授業内容」ともほぼ対応しており、回答した大学院生は、臨床心理士の現状と将来の自らの職業選択を考慮しながら、授業の拡充を期待していると考えられる。

将来の職業に関連して「希望する対象年代」(図12)を平均値で見ると、「青年期まで」>「成人期」>「老年期」の順であり、すべての隣接する項目間で有意差が認められた ($t(574)=7.57$; $t(574)=18.18$; いずれも $p<.001$, 降順での組合せ)。回答者の中心が20歳代のこともあり、若い世代を対象とした仕事に携わりたいの気持ちが強いのかもしれない。しかしながら、中高年の自殺の増加、高齢者の一層の増加などの社会の現状を考えると、養成大学院の出口の拡大、すなわち臨床心理士の職域の拡大のためには、大学院生の関心が成人や高齢者に向かうような教育や指導の体制が、養成大学院により求められるであろう。

(2) 「入学の動機」と「実際の活動への感想」の因子分析と因子間の差から見た特徴

「入学の動機」に関して、因子分析(主因子法、プロマックス回転)を行い、固有値1以上を基準にした固有値の減衰状況から、4因子構造が妥当と考えられた。第1因子は、“16.人生の転機にしたかったから”や“17.職業を再選択するため”からなり、「生き方・進路意識」、第2因子は、“3.尊敬する先生がいたから”“2.先輩や知人が学んでいたから”などから「学習経験・親近感」、第3因子は、“10.将来社会的に高い地位を得られるから”“9.家族に勧められたから”などから「実利・受動的な理由」、第4因子は、“6.自分がしたい(していた)仕事と直接関係があるから”“7.講義内容に興味を抱いたから”などからなり「学問・職業的関心」とそれぞれ命名した(表1)。

「実際の活動への感想」に関しても同様な因子分析を行い、4因子構造が妥当と考えられた。第1因子は、“15.なりたいと思う職種が思い浮かばない”や“7.具体的な目標が見つからない”からなり、「モラトリアム傾向」、第2因子は、“11.実践家よりも研究者を目指したくなった”“13.博士課程後期に進学したい”から「研究者志向」、第3因子は、“9.思っていたより就職がむずかしそう”“8.就職について不安がある”から「就職不安」、第4因子は、“1.思っていたよりもいそがしい”“2.講義内容がむずかしい”などからなり「学業不安」とそれぞれ命名した(表2)。

各因子ごとに尺度得点(それぞれの因子への負荷量の大きい項目の合計得点を項目数で除した得点)を算出して、「入学の動機」と「実際の活動への感想」のそれぞれで、平均値の比較を行った。その結果、「入学の動機」(図13)では、平均値の高い順に「学問・職業的関心」>「学習経験・親近感」>「生き方・進路意識」>「実利・受動的な理由」であり、このすべてに有意差が認められた($t(573)=23.04$; $t(573)=14.82$; $t(573)=11.82$, いずれも $p<.001$, 降順での組合せ)。「学問・職業的関心」がもっとも高いことから、養成大学院に入学してくる学生は、専門分野に魅力を感じ、この分野の実践家として身を立てていきたい前向きな気持ちを持って入学する傾向にあると言えよう。

また「実際の活動への感想」(図14)では、平均値の高い順に「就職不安」>「学業不安」>「モラトリアム傾向」>「研究者志向」であり、このすべてに有意差が認められた($t(573)=12.67$; $t(574)=25.50$; $t(573)=4.14$, いずれも $p<.001$, 降順での組合せ)。この結果からは、実践家としての就職への不安と予想以上の授業のハードさを感じながら、日々の活動に取り組んでいる大学院生の姿が浮かび上がってくる。同時に、養成大学院側には、出口(就職)の拡大に向けた取り組みと、学業へのサポートが求められていると言えよう。

(3) 「入学以前の立場」の違いから見た「入学の動機」「実際の活動への感想」「期待する授業内容」「期待する職域」の特徴

「入学の動機」と「実際の活動への感想」の各因子の尺度得点、「期待する授業内容」、「期待する職域」の各項目の平均値に対して、「入学以前の立場（1. 大学生(心理専攻), 2. 大学生(心理以外専攻), 3. 社会人)」による1要因分散分析を実施した。その結果、「入学の動機」(図13)と「実際の活動への感想」(図14)では、「学業不安」以外のすべての因子で有意差が認められた。そこで多重比較(ボンフェローニ法)を行った(「入学の動機」では、「生き方・進路意識」 $3 > 2, 1$; 「学習経験・親近感」 $1 > 2 > 3$; 「実利・受動的理由」 $1 > 2$; 「学問・職業的関心」 $1 > 3$ 。「実際の活動への感想」では、「モラトリアム傾向」 $1 > 3, 2$; 「研究者志向」 $3 > 1$; 「就職不安」 $1 > 2, 3$)。また、「期待する授業内容」と「期待する職域」では有意な差は認められなかった。

これらの結果から、「入学の動機」に関して、入学前に心理学を専攻した大学生は、「生き方・進路意識」を除く他のすべての入学動機で、他の立場の大学院生に比べて、有意に高い動機をもって進学してきたと言える。具体的には、「学問・職業的関心」というより積極的な動機と、「学習経験・親近感」や「実利・受動的理由」という比較的消極的な動機が同時に高かった。この大きく異なる動機がともに高いこと、すなわち積極的な動機で入学する者と比較的安易な理由で入学する者が混在していることが、彼らの特徴と考えられる。

学部で心理学以外を専攻していた大学生では、他の立場の入学生に比べて、それほど明確な動機が見あたらなかった。本調査からは、彼らが養成大学院に進学した明確な理由を明らかにすることができなかった。

社会人の場合は、「生き方・進路意識」が他の立場の者に比べ、有意に高い傾向にあった。彼らの多くは仕事をしながら、もしくは仕事を辞めて入学してきている。また、学部からストレートに入学した学生と異なって社会経験も豊富であり、さらに年齢も高く、ストレートマスター以上に明確な目的意識を持って入学している者が多い。このような傾向が、「生き方・進路意識」が強い大きな理由と考えられる。

次に、現在の「実際の活動への感想」について分析する。まず全般的な傾向として、「学業不安」に有意差が見られないこと、加えて2の分析で見られたように、全体の学業不安の平均値が比較的高いことから、講義や実習など養成大学院での授業は、すべての立場の大学院生にとって、かなりハードルの高い活動に映っていると考えられる。実際に、2年間という短期間で実践家としての基本を身につけさせるために、現状の養成大学院のカリキュラムはかなりハードな内容となっている。よって、2年間で心理臨床家としての基本を習得できるのかについて、多くの大学院生が不安を感じていることは、十分に理解できることである。

そこで、彼らの学業への不安を軽減するためには、養成大学院側も何らかの対策を考えていく必要があるだろう。例えば、もし大学院修了後も何らかの形で、大学院で継続的な教育訓練を受けられるならば、彼らの不安はある程度軽減されるにちがいない。大学院修了後も引き続いて、心理教育相談室で担当していたケースなどのスーパーバイズを受けられたり、研究会に参加する機会が与えられれば、彼らの不安はかなり解消されるだろう。大学院修了から、臨床心理士資格を得て、実社会で心理臨床の専門家として活動するまで、修了者が堅実に移行していくことができるよう、養成大学院による修了後の継続的なサポートが望まれる。

「実際の活動への感想」を因子ごとに見ていくと、入学前に心理学を専攻した者の「モラトリアム傾向」と「就職不安」が高いことがわかる。上の「入学の動機」の分析でも述べたように、彼らの高い入学動機には、「実利・受動的理由」という比較的消極的な動機と、積極的な動機である「学問・職業的関心」、この大きく異なる2種類の動機が混在していた。そして、日々の活動に関しても「モラトリアム傾向」と「就職不安」という、かなり異なる感じ方がともに強いという傾向が認められた。実際に、入学前に心理学を専攻した者の「入学の動機」と「実際の活動への感想」の相関を見ると、消極的な入学動機の高い者は、日々の活動に関して「モラトリアム傾向」を抱きやすく、逆に積極的な動機で入学してきた者は、より強い「就職不安」を感じている傾向が認められた（「実利・受動的理由」と「モラトリアム傾向」の相関 .12* ; 「学問・職業的関心」と「モラトリアム傾向」 -.13* ; 「学問・職業的関心」と「就職不安」 .12* , いずれも $p < .05$ ）。

社会人入学者に関する特徴としては、「研究者志向」が強いことがあげられる。このことは意外な点でもある。しかしながら、彼らの多くは職業をすでに経験しており、他の立場の者以上に次のステップを具体的に考えている可能性が高い。もしそうならば、その選択肢のひとつとして、研究者が含まれることは想定できないことではない。実際に研究者になるかどうかは別として、研究者は、社会人入学者の進路選択の射程のひとつとなる可能性が比較的高いのであろう。

4. まとめ

以上の結果と考察を、以下に整理しておく。

①回答した養成大学院に学ぶ大学院生の「性別」は、女性が4分の3ほどを占めており、臨床心理士の一般的な性別の傾向とほぼ同一であった。回答者の「年齢」は、20歳代が80%近くを占めており、年代の中心は20歳代であった。

しかし、回答者の「入学以前の立場」を見ると、社会人が25%、心理以外を専攻していた大学生が6.8%存在しており、年齢構成以上に多様な学歴や経歴を有する学生が入学していた。「社会人入学者の入学以前の具体的な立場」を見ると、教育

関係者が35%（内訳は、教員16.7%と教員以外18.2%）と、もっとも多い。このことから、社会人入学者の中で入学へのもっとも強いニーズをもっているのは教育関係者であった。

②回答者が考える将来役に立つ「授業の有効性」で、もっとも高く評価されたのは「臨床心理実習」であった。また、この「臨床心理実習」と関連の深い科目である「臨床心理基礎実習」が3番目に評価されていた。これらの結果から、実践的な実地教育が不可欠であることを回答者は強く実感していることが明らかとなった。また、「心理療法」や「査定」や「投影法」に関する科目も高い評価を受けていた。さらには「精神医学」に関する科目も、将来役立つ授業として大学院生の目に映っていた。

③今後より拡充を望む「期待する授業内容」は、「職業関連」、「臨床実践」>「専門理論」の順であった。この結果からも、回答者の主要な授業ニーズは、将来の職業選択に備えた実践的な内容の充実であることが明らかになった。さらに「職業関連」の授業の中で、具体的に「期待する職域」は、「医療」>「教育」>「福祉」>「司法矯正」>「産業」の順であった。

④「将来、希望する職域」は、「医療」>「教育」>「福祉」>「司法矯正」、「産業」>「私設相談(開業)」の順であった。この結果は、実際の臨床心理士の職域の分布にほぼ対応していた。またこの結果は、上述した「期待する授業内容」の結果ともほぼ対応しており、回答した大学院生は、臨床心理士の現状と将来の自らの職業選択を考慮しながら、授業の拡充を期待していると考えられる。また、将来の職業に関連して「希望する対象年代」は、「青年期まで」>「成人期」>「老年期」の順であった。

以上から、回答者は「医療」、「教育」、「福祉」、「司法矯正」、「産業」、「私設相談(開業)」の順で仕事を希望し、かつ対象年代としては青年期までをより望んでいることが明らかとなった。中高年の自殺の増加、高齢者の増加などの社会の現状を考えると、修了後の職域の拡大のためには、大学院生の関心が成人や高齢者に向かうような教育や指導の体制が、養成大学院にはより一層求められるであろう。

⑤「入学の動機」は、「学問・職業的関心」>「学習経験・親近感」>「生き方・進路意識」>「実利・受動的理由」の順であった。「学問・職業的関心」がもっとも高いことから、養成大学院に入学してくる学生は、専門分野に魅力を感じ、この分野の実践家として身を立てていきたい前向きな気持ちを持って入学する傾向にあると考えられる。

「実際の活動への感想」では、「就職不安」>「学業不安」>「モラトリアム傾向」>「研究者志向」の順であった。これらの結果からは、実践家としての就職への不安と予想以上の授業のハードさを感じながら、日々の活動に取り組んでいる大学院生の姿が浮かび上がってくる。養成大学院側には、出口(就職)の拡大に向けた取り組みと、学業へのサポートが求められていると言えよう。学業へのサポートとして、何ら

かの形で大学院修了者への継続的な教育訓練を行っていくことも必要かもしれない。

⑥入学前に心理学を専攻した者の特徴は、「入学の動機」に関して、「学問・職業的関心」というより積極的な動機と、「学習経験・親近感」や「実利・受動的理由」という比較的消極的な動機が高い点であった。この大きく異なる動機がともに高いこと、すなわち積極的な動機で入学する者と比較的安易な理由で入学する者が混在していることが、彼らの特徴であった。また「実際の活動への感想」でも、「モラトリアム傾向」と「就職不安」という、かなり異なる感じ方がともに強い傾向が認められた。さらに、彼らの「入学の動機」と「実際の活動への感想」の関連では、消極的な入学動機の高い者は日々の活動に関して「モラトリアム傾向」を抱きやすく、逆に積極的な動機で入学してきた者はより強い「就職不安」を感じている傾向が認められた。

⑦学部で心理学以外を専攻していた者では、他の立場の入学生に比べて、それほど明確な特徴が見あたらなかった。本調査からは、彼らの「入学の動機」や「実際の活動への感想」の特徴を明らかにすることはできなかった。

⑧社会人入学者の特徴は、「入学の動機」として「生き方・進路意識」が他の立場に比べ高い傾向であった。また「実際の活動への感想」としては、「研究者志向」が強くなる傾向が認められた。彼らの多くは仕事をしながら、もしくは仕事を辞めて入学してきている。学部からストレートに入学した学生と異なり社会経験は豊富であり、さらに年齢も高く、ストレートマスター以上に明確な目的意識を持って入学し、次のステップを具体的に考えている可能性が高い。このような傾向が、「生き方・進路意識」の高さや「研究者志向」の強さと結びついていると推測される。

引用文献

- 日本臨床心理士会（2006） 「第4回臨床心理士の動向ならびに意識調査」報告書
日本臨床心理士資格認定協会（2009） 臨床心理士報 20.2

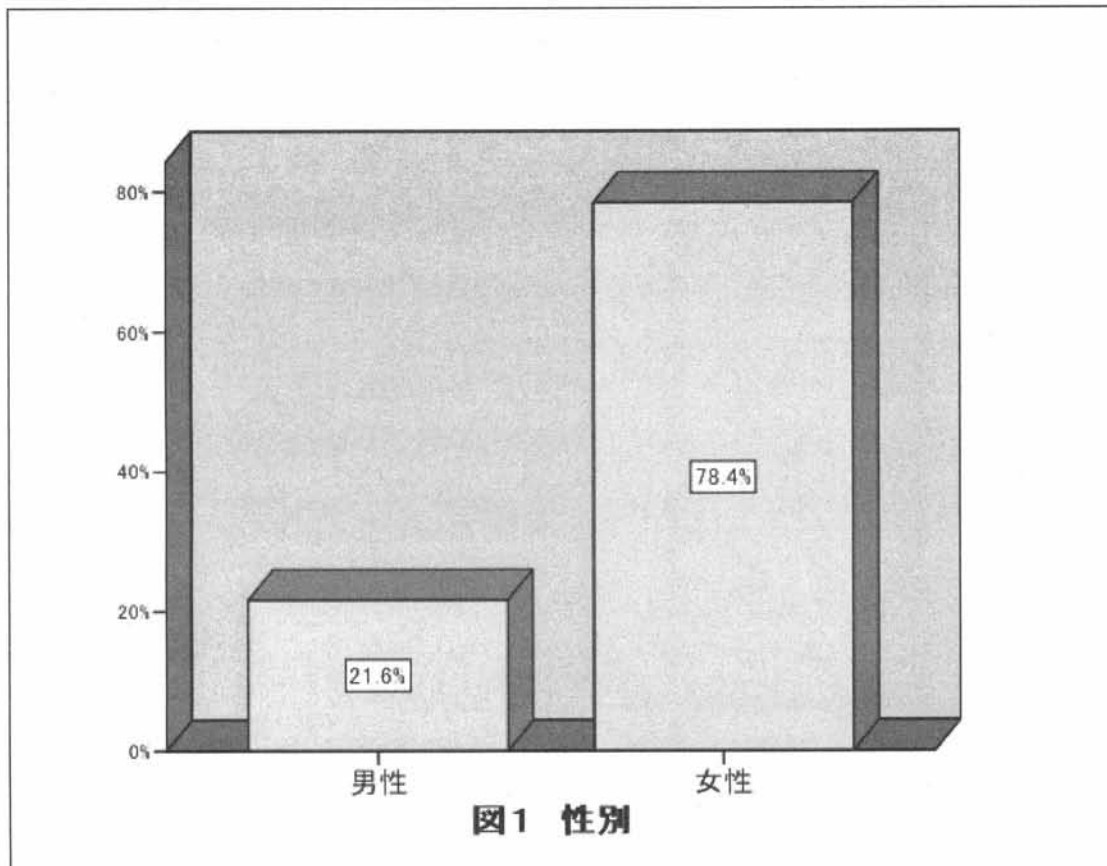


表1 入学動機の因子分析(プロマックス回転後)

	F1	F2	F3	F4
16. 人生の転機にしたかったから	0.82	0.04	0.02	0.01
17. 職業を再選択するため	0.81	-0.02	-0.09	-0.02
18. 自分探しのため	0.39	0.16	0.05	-0.01
3. 尊敬する先生がいたから	0.13	0.66	-0.11	-0.08
2. 先輩や知人が学んでいたから	0.05	0.53	0.10	-0.17
4. 臨床心理学に関する本を読んで興味をわいたから	0.08	0.46	-0.06	0.22
1. 学部で心理学を専攻したから	-0.26	0.39	0.16	0.04
10. 将来社会的に高い地位を得られるから	0.14	-0.06	0.68	0.02
9. 家族に勧められたから	-0.11	0.03	0.54	-0.09
8. 将来安定した収入が見込めるから	0.21	-0.04	0.43	0.14
5. 中学や高校の先生に勧められたから	-0.10	0.02	0.37	-0.04
6. 自分がしたい(していた)仕事と直接関係があるから	-0.06	-0.11	-0.07	0.65
7. 講義内容に興味を抱いたから	-0.04	0.26	0.01	0.43
12. 対人援助職になりたいから	0.06	-0.07	0.02	0.43
	F1	F2	F3	F4
F1	1.00	-0.04	0.19	0.06
F2		1.00	0.39	0.42
F3			1.00	0.30
F4				1.00

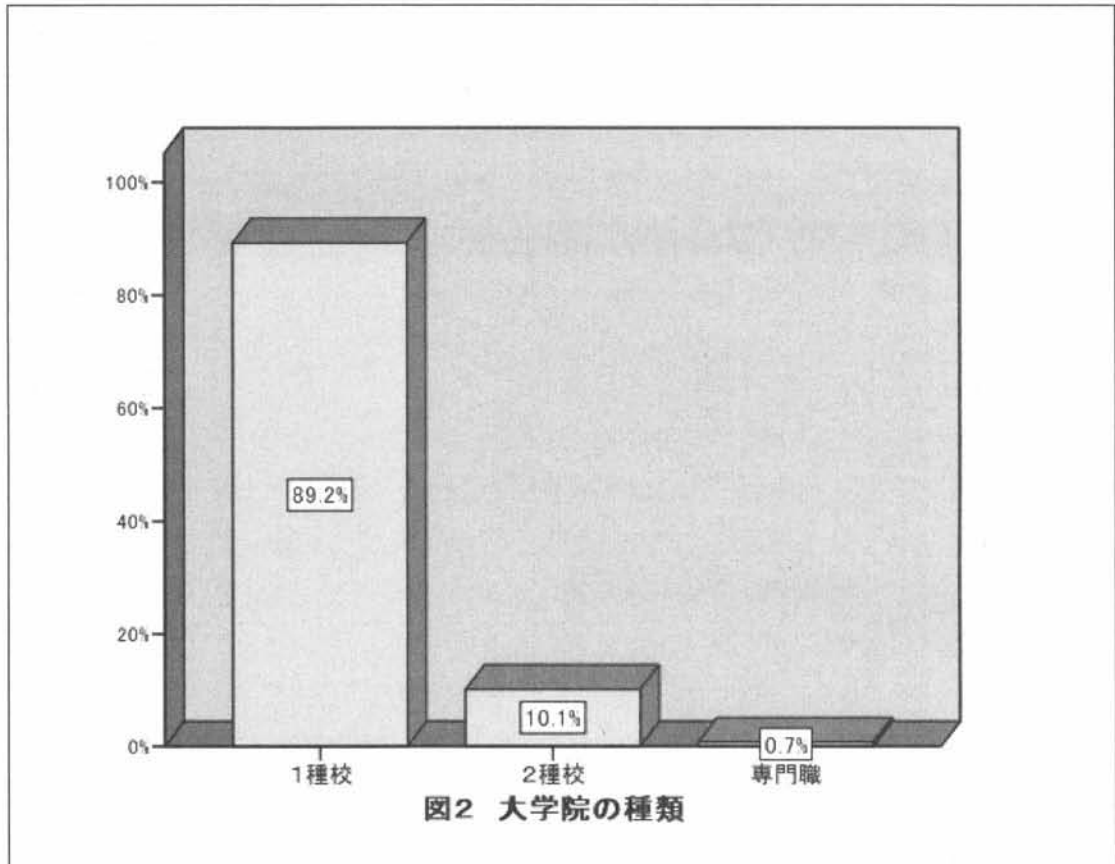
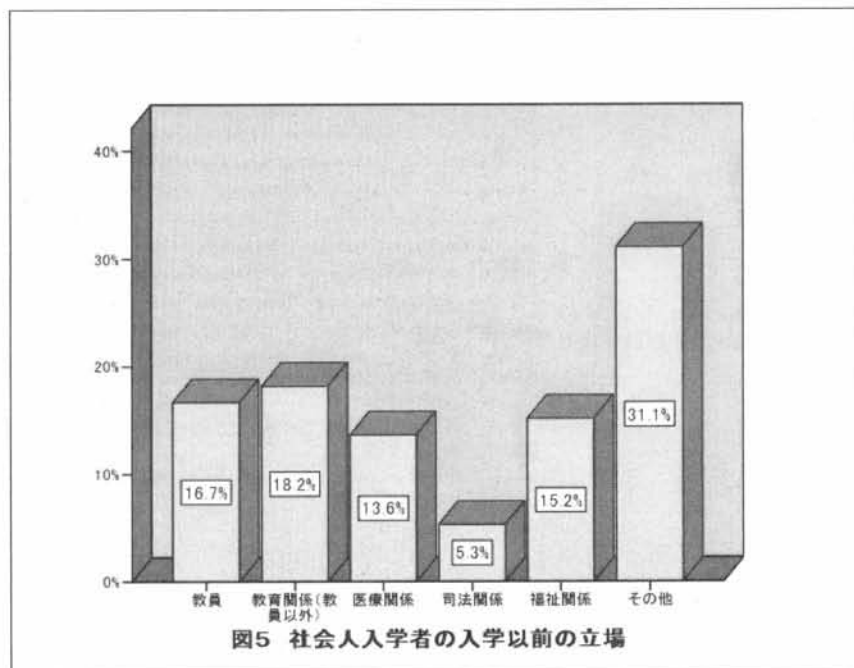
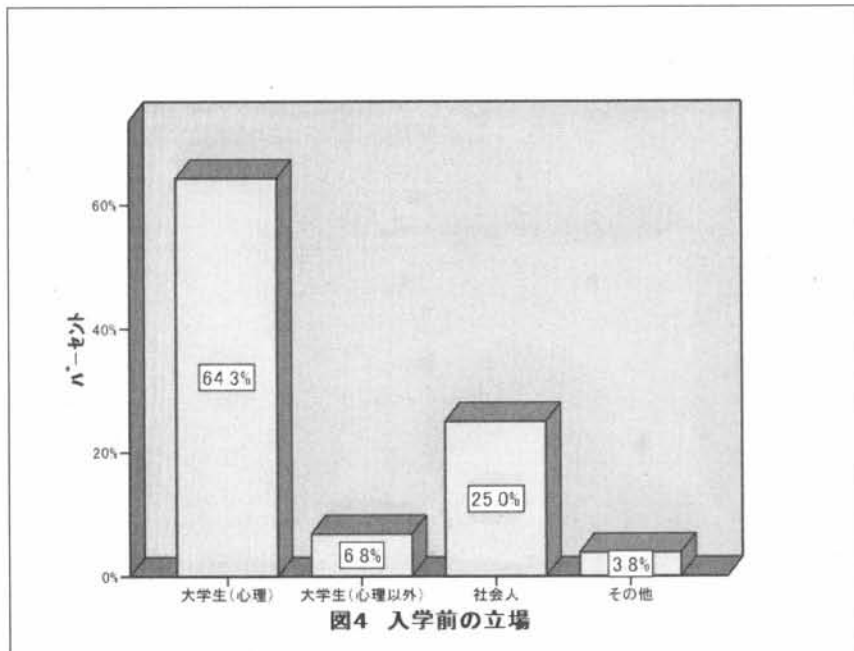
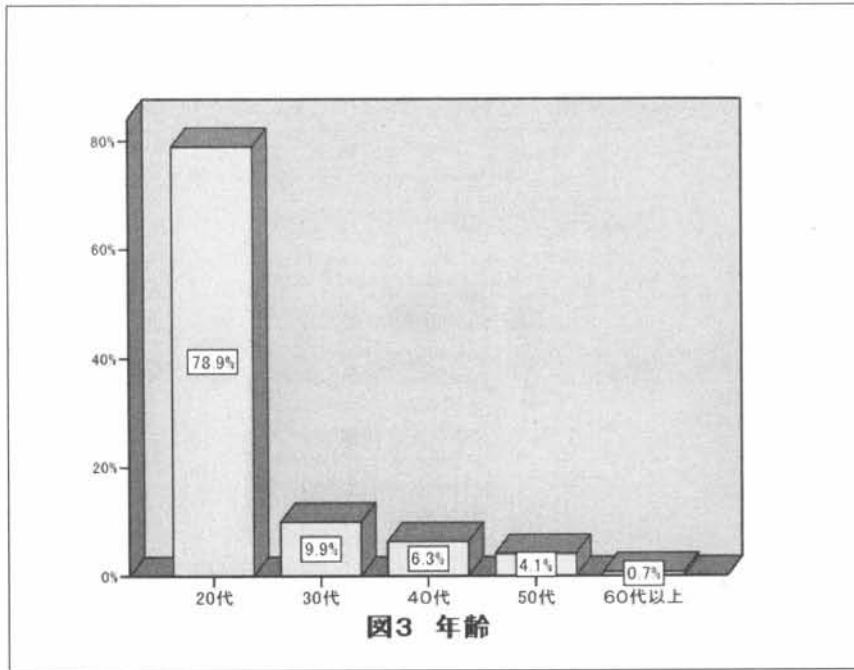


表2 実際の活動への感想の因子分析(プロマックス回転後)

	F1	F2	F3	F4
15. なりたいと思う職種が思い浮かばない	0.88	-0.04	-0.07	-0.05
7. 具体的な目標が見つからない	0.72	-0.02	0.09	0.01
12. 入学後に目指す職種が変わってきた	0.38	0.16	0.02	0.07
11. 実践家よりも研究者を目指したくなった	0.10	0.84	0.02	0.02
13. 博士課程後期に進学したい	-0.07	0.69	-0.03	-0.03
9. 思っていたより就職がむずかしいそう	-0.02	0.01	0.80	-0.01
8. 就職について不安がある	0.03	-0.02	0.76	0.00
1. 思っていたよりもいそがしい	-0.05	0.02	-0.01	0.66
2. 講義内容がむずかしい	0.11	-0.09	0.00	0.52
6. 思っていたよりも実習が多い	-0.04	0.04	0.01	0.46
	F1	F2	F3	F4
F1	1.00	0.07	0.46	0.17
F2		1.00	-0.07	-0.01
F3			1.00	0.24
F4				1.00



14. 学部卒業後就職できなかったから
5. 中学や高校の先生に勧められたから
8. 将来安定した収入が見込めるから
10. 将来社会的に高い地位を得られるから
9. 家族に勧められたから
2. 先輩や知人が学んでいたから
15. 大学院修了の経歴がほしかったから
17. 職業を再選択するため
16. 人生の転機にしたかったから
18. 自分探しのため
13. 臨床心理の研究者になりたいから
3. 尊敬する先生がいたから
11. 身近に心理的に困っている人がいたから
7. 講義内容に興味を抱いたから
4. 臨床心理学に関する本を読んで興味をわいたから
1. 学部で心理学を専攻したから
12. 対人援助職になりたいから
6. 自分がしたい（していた）仕事と直接関係があるから

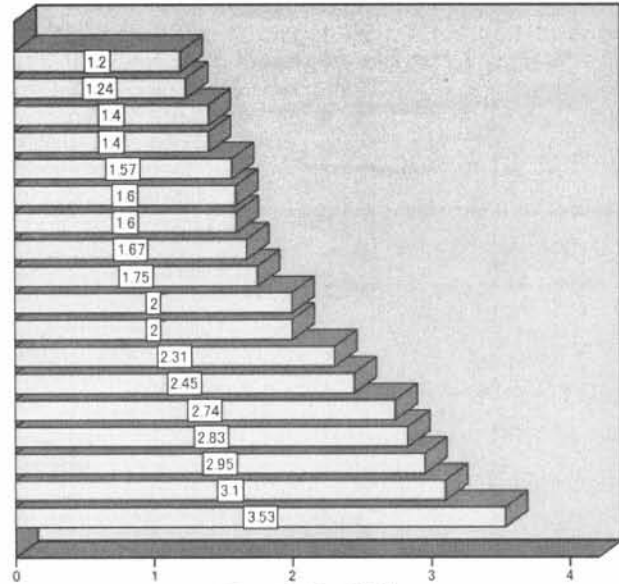


図6 入学の動機

15. なりたいと思う職種が思い浮かばない
11. 実践家よりも研究者を目指したくなった
13. 博士課程後期に進学したい
12. 入学後に目指す職種が変わってきた
7. 具体的な目標が見つからない
6. 思っていたよりも実習が多い
2. 講義内容がむずかしい
4. 学内相談室での心理面接に不安がある
14. 学外実習に緊張感や不安を感じる
3. 教員を学部よりも身近に感じる
5. 同じ職種を目指す人同士なので親近感がある
9. 思っていたより就職がむずかしそう
1. 思っていたよりもいそがしい
8. 就職について不安がある
10. 臨床心理学を学ぶには2年間は短すぎると思う

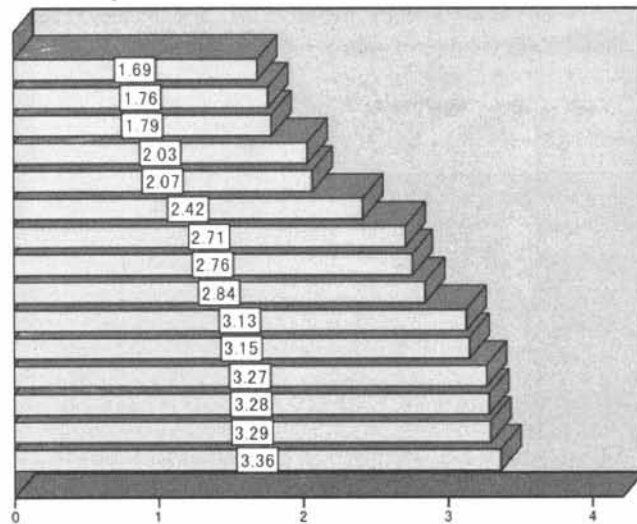


図7 実際の活動への感想

- 13. 比較行動学特論
- 7. 心理統計法特論
- 6. 心理学研究法特論
- 12. 認知心理学特論
- 11. 学習心理学特論
- 8. 臨床心理学研究法特論
- 19. 臨床心理関連行政論
- 18. 犯罪心理学特論
- 15. 社会心理学特論
- 22. 老年心理学特論
- 14. 教育心理学特論
- 16. 人間関係特論
- 9. 人格心理学特論
- 1. 臨床心理学特論
- 28. グループ・アプローチ特論
- 29. 臨床心理地域援助特論
- 24. 精神薬理学特論
- 23. 障害者（児）心理学特論
- 17. 家族心理学特論
- 27. 学校臨床心理学特論
- 10. 発達心理学特論
- 21. 心身医学特論
- 2. 臨床心理面接特論
- 20. 精神医学特論
- 25. 投影法特論
- 26. 心理療法特論
- 4. 臨床心理基礎実習
- 3. 臨床心理査定演習
- 5. 臨床心理実習

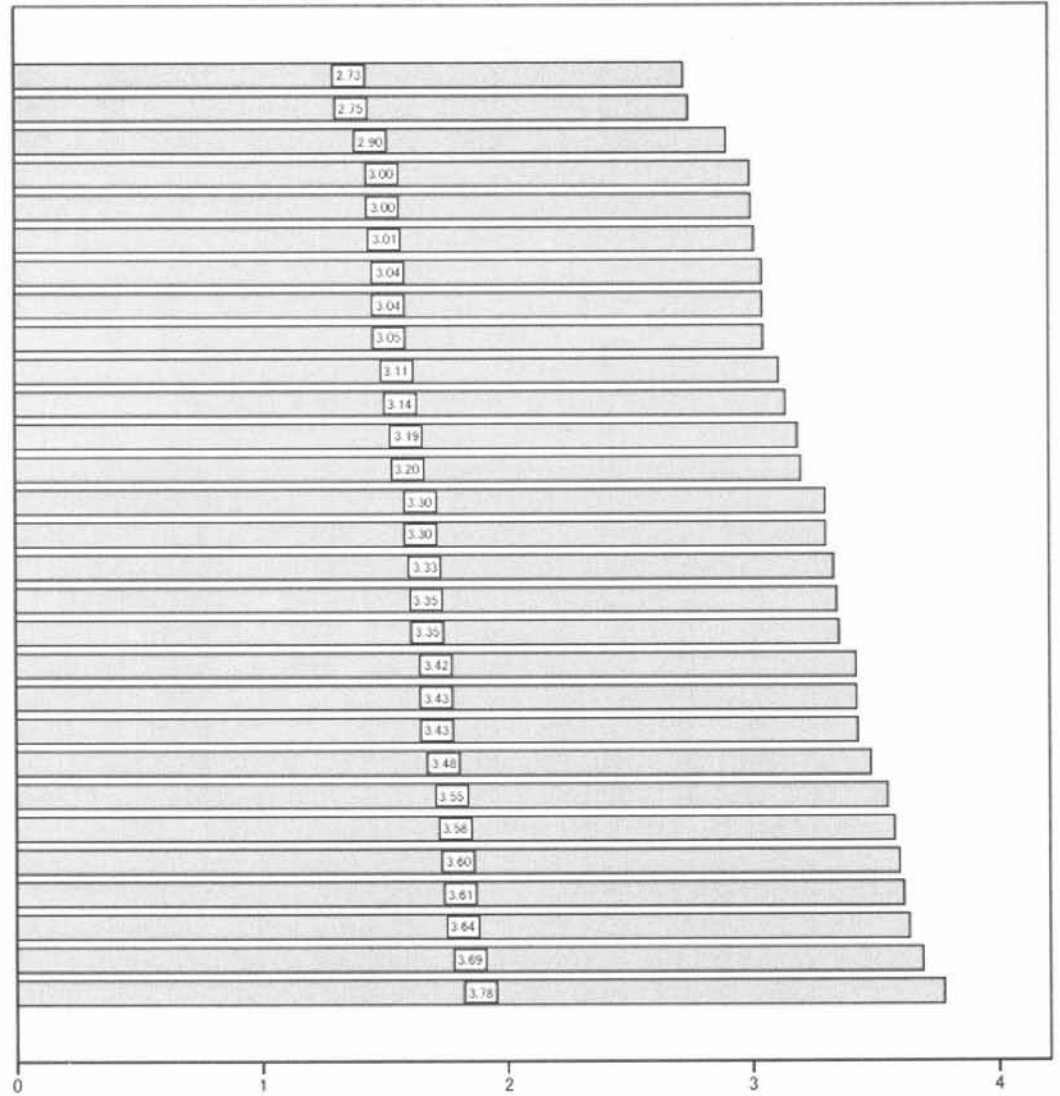


図8 授業の有効性

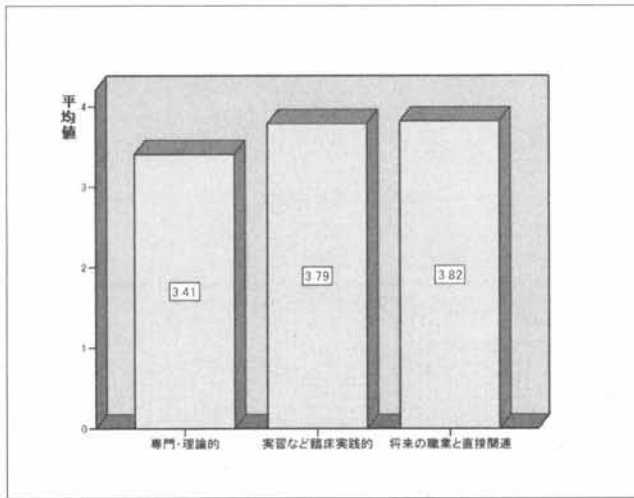


図9 期待する授業内容

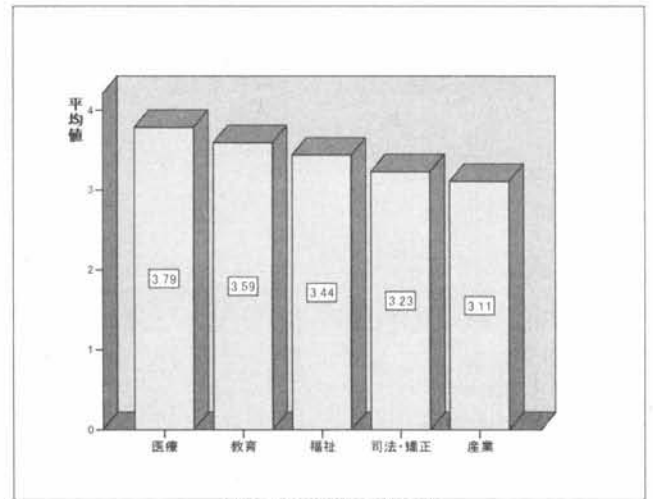


図10 期待する授業(職域別)

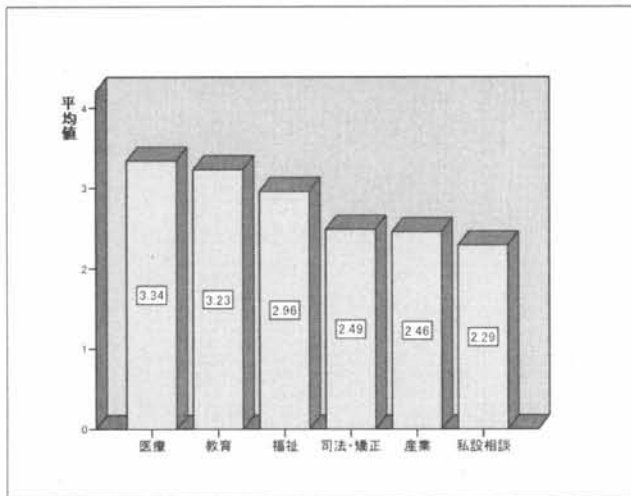


図11 将来、希望する職域

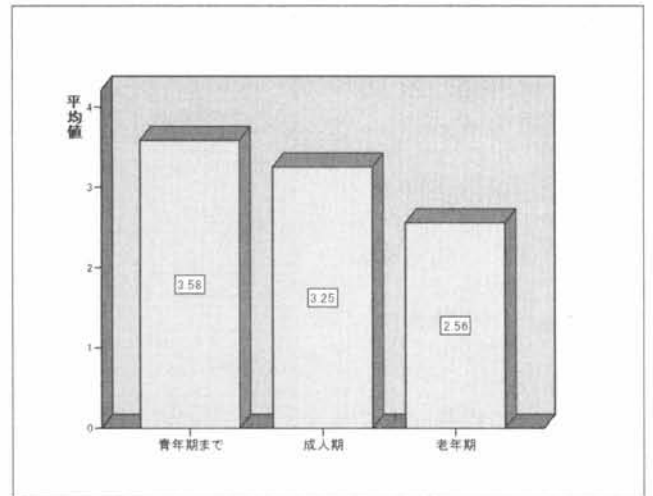


図12 将来、希望する対象年代

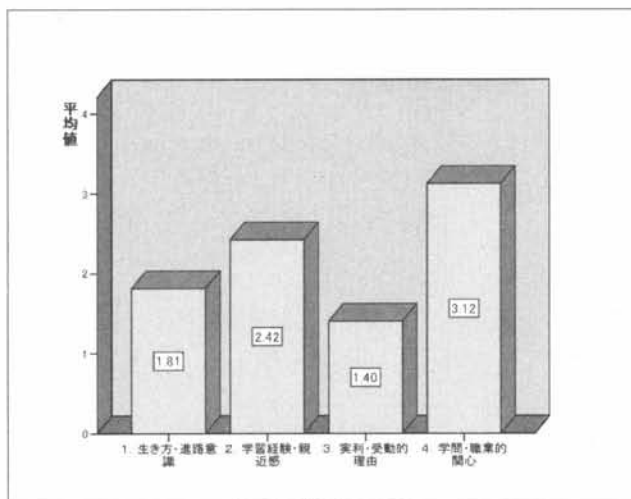


図13 「入学動機」の4因子

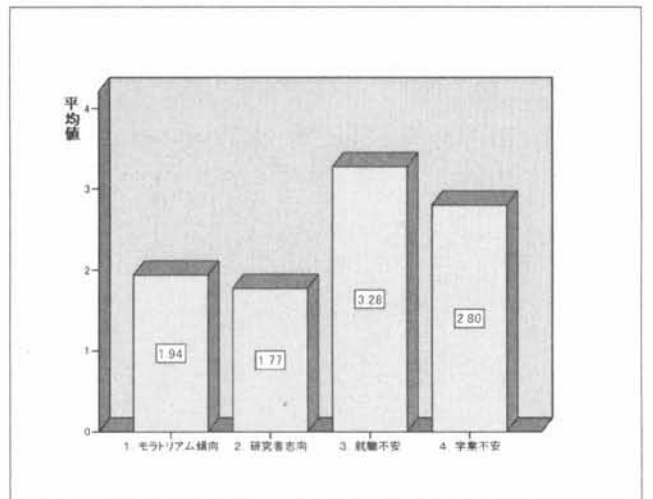


図14 「実際の活動への感想」の4因子

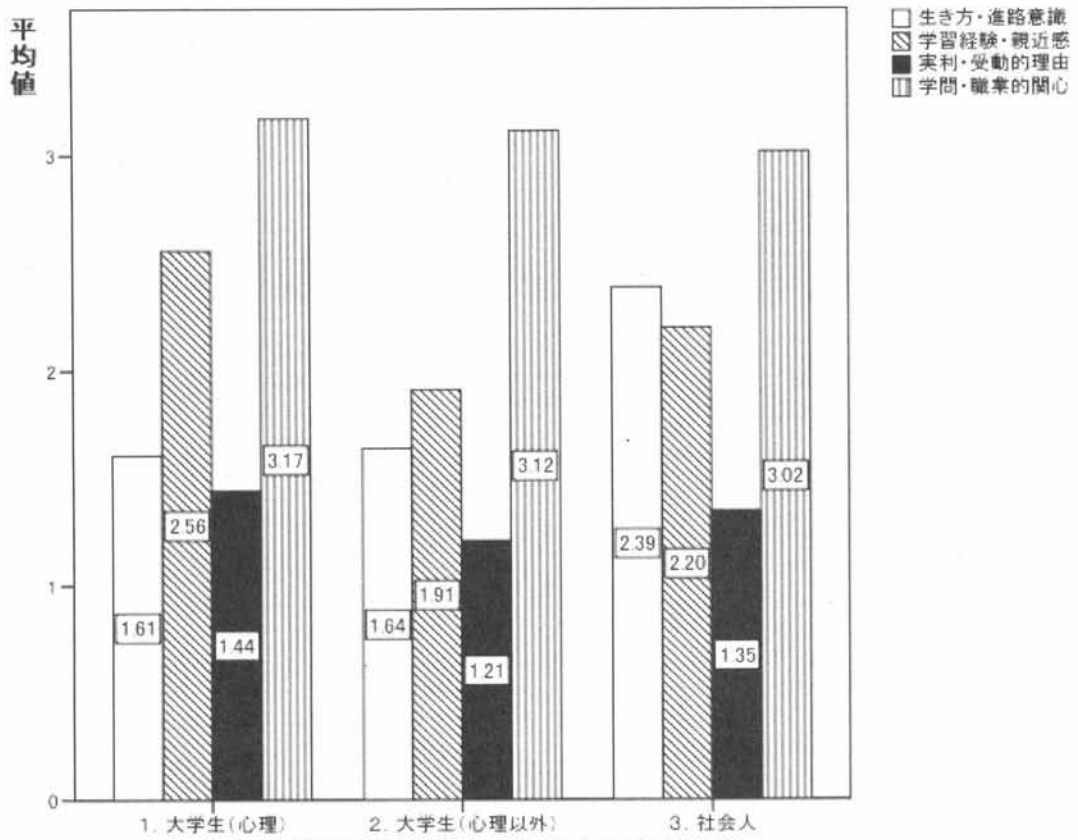


図15 入学以前の立場から見た「入学の動機」

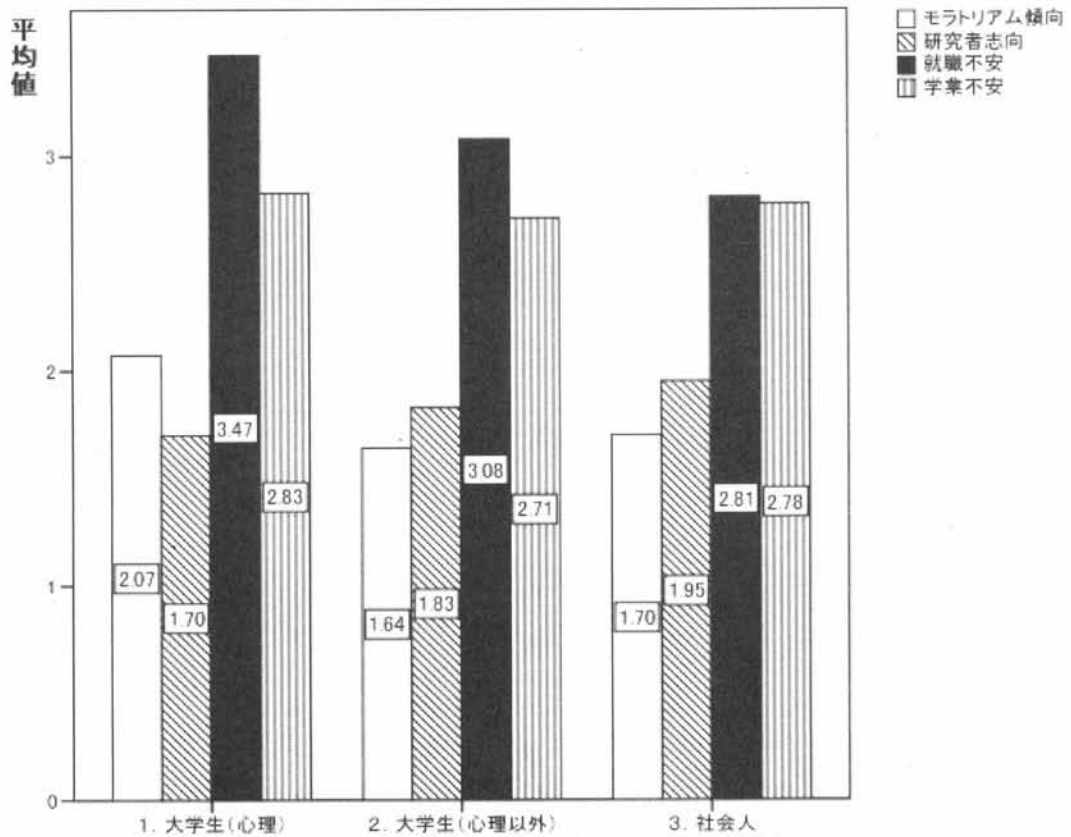


図16 入学以前の立場から見た「実際の活動への感想」

第3章 スクールカウンセラーの専門性

—経験による専門性の認識の変容過程—

畑 陽子

1. 問題と目的

いじめや不登校問題をきっかけに始められたスクールカウンセラー事業であるが、近年では「心の専門家」としてのスクールカウンセラー（以下、SC）の活動領域はより広範囲で認識されるようになってきており、その需要は高まりつつある。SC活動はこれまでおおむね肯定的に評価されており、配置校は増加傾向にある。その一方で、大塚（1998）は、単純な増員を続けていくことによるSC資質の低下を懸念しており、事業拡大の問題点を指摘している。近年では毎年1500人以上の臨床心理士が誕生している。指定大学院や臨床心理士の増加がスクールカウンセラーの質を低下させているということは決して言えないが、臨床心理士がSCの90%以上を占めているという現状を考えれば、必然的に大学院を修了して間もない若手のSCが多くの割合を占めるようになっていくと考えられる。

若手SCの増加が今後のSC活動全体にどのような影響を及ぼすかは、SCの養成、とりわけ大学院教育が大きな鍵となるだろう。本間（2002）は、大学院生に対して5ヶ月間の学校臨床実習を行い、学校臨床実習の有効性を示唆している。その中で、実習生が守秘義務として児童生徒のプライバシーを守ることがSCとしての専門性であると認識し、それを前面に主張した結果、教師との連携に齟齬が生じたという事例が紹介されている。クライアントの秘密を守ることは倫理的にも面接構造を守る上でも重要であるが、本来的には守秘義務自体が教師と実習生の関係性に影響を与えることはないはずである。しかしながら、SCが「SCの専門性」は児童生徒の心理的援助が中心であるという認識が強いときは、このような教師との対立関係が生まれやすいのではないだろうか。ここには、SC自身が「SCの専門性」をどのように認識しているかがSC活動を大きく左右するという問題が見えてくる。

では、「SCの専門性」とは何であろうか。これまで、学校心理学の立場や学校コミュニティという視点から、SC活動の基軸となる理論的モデルが提示されている（石隈、1996；鶴養ら1997）。しかしながら、心理臨床に対する理解が十分でなかったり、否定的なイメージが存在するような学校に配置された場合、週一回程度の勤務である上、共に支えあう仲間が近くにいないという状況の中で、理論的なSC活動を展開することは初心者のSCにとって

非常に困難である。また、SC 活動に関する理論を実際に現場で活用する鍵として、教師との関係性が挙げられることがある。とくに、コンサルテーションや教師との連携・協働などにおいて教師との関係性が重要であることが報告されている（上杉，2004；佐藤，2006；福丸，2005 など）。本間・米山（1999）は，“SC は治療理論や技法を駆使する以前に，流動的な対人関係を理解し構造化していく努力が常に必要となる”とし，校内のキーパーソンと信頼関係を築くことや廊下や職員室での何気ない日常会話に対しても鋭敏な感覚が要求されると示唆している。その一方で，SC に必要とされる“信頼関係を築くこと”や“鋭敏な感覚”について具体的には触れられておらず，それが個人の資質であるのか SC としての何らかの専門性によるものであるのかどうかについては明らかにされていない。しかしながら，先の本間（2002）の事例でも見られたように，校内で信頼関係を築くことは初心の SC にとって大きな課題のひとつである。この問題を SC 理論の背景の一部として捉えるのではなく，校内での関係作りという過程も含めて SC の専門性とし，理論を考えていく必要があるのではないだろうか。現在困難を抱えている SC やこれから SC になる者にとって，そのような理論がより実践的な方向性として支えになるのではないかと思われる。

瀬戸・下山（2004）は，日本の現状に即したモデルの構築を目指しており，そのためにはまずボトムアップ的に実際の SC 活動の様相を把握する必要があるとし，SC 活動に関連する文献レビューを行なっている。しかし，文献を用いた分析のみでは，実際の SC 活動の様相を的確に把握しているとはいえない。現場で活動している SC がどのような認識を持って実践を行っているかを分析することで，より実践的な方向性が提示できるだろう。本研究では，SC がどのように専門性を認識しているかが実際の SC 活動を反映していると仮定し，「SC の認識する SC の専門性」を調査する。

以上より，本研究では若手 SC やこれから SC になろうとしている者に対して SC 活動の実践的な方向性を示すことを目的とし，SC 経験者に対して直接インタビュー調査を行い，「SC が認識する SC の専門性」から実際の SC 活動の様相を把握したい。特にその認識の変容過程を分析し，経験によってどのように SC の専門性の認識が変容していくかを検討する。また，そこには既存の SC 諸理論の不明瞭性を埋めるような知見が潜在している可能性があると思われるため，その視点から考察を加えたい。

2. 方法

(1) データの収集

一人につき一時間程度の半構造化面接を行い、面接内容は IC レコーダーで録音し、逐語記録を起こして発話データとした。

実施期間：平成 20 年 11 月～12 月

対象者：現在中部圏で SC として勤務している、もしくは過去に勤務した経験のある 12 名に対して調査を行なった。その中で、臨床心理士資格を有するものは 11 名であった。また、市内の学校を巡回する勤務形態の SC が 1 名、残りの 11 名は公立や私立の学校に学校職員として勤務している SC である。経験年数は、準 SC としての経験が一年未満であるものが 1 名、SC としての経験が 1 年未満であるものが 4 名、5 年未満であるものが 4 名、5 年以上であるものが 4 名であった。

手続き：面接では①大学院に入る前、②大学院に入ってから、③大学院を修了するあたりから SC になる前まで、④実際に SC になってから、⑤現在抱いている「SC の専門性」について、「イメージや考えを教えてください」という形で順を追って質問した。質問項目は対象者の経歴に合わせて随時変更されたが、項目④と⑤は全対象者に対し共通して質問し、SC になる前からなつた後、そして現在抱いている SC の専門性についての流れが分かるように質問を行いデータを収集した。また、本研究では「SC の認識する SC の専門性」を研究目的とするため、その定義はおおのこの対象者の解釈にゆだねた。

(2) データの分析

分析は、半構造化面接から得られた豊富な質的データを、文脈性や本質性を重視して解釈を行うのに適した修正版グランデッド・セオリー・アプローチ (以下、M-GTA) (木下, 2003) を用いた。

分析手順：発話データから「SC の専門性」というテーマについて述べられている箇所に注目し、それを具体例として抽出した。これらの具体例を文脈や他の類似例の可能性などを意識しながら解釈を行って定義し、ある程度抽象化された概念を生成した。この時点で生成された概念は全部で 22 であった。概念生成と同時並行して、生成した概念がその一部となるかもしれないプロセスを意識して分析し、概念の修正とカテゴリーにまとめる収束化の作業を行った。

3. 結果と考察

M-GTA による分析の結果、3 つのコアカテゴリーと 6 つのカテゴリー、16 の概念が生成された。最終的に生成されたカテゴリーと概念を表 1 に示した。以下、【】は概念名、<>は

カテゴリー名, 《》はコアカテゴリー名とする。

表1 最終的に生成されたコアカテゴリーとカテゴリーと概念

コアカテゴリー	カテゴリー	概念	
《γ その子のために》	《β 見立て》	A<直接的援助>	【子どもとの一対一の関係】
			【教師サポート】
			【保護者サポート】
		B<情報リテラシー>	【情報リテラシー】
	《α つなぐ》	C<SCならではの視点>	【SCならではの視点】
			【ダイナミックな視点】
			【学校に交じりきらない存在】
	D<知識>	【精神医学的な知識と対応】	
		【学校を知る】	
		【学校組織を知る】	
E<人間関係づくり>	【非日常性】		
	【日常性】		
	【学校での人間関係づくり】		
F<SCの姿勢>	【黒子的存在】		
	【学校を引っ張る】		

また, 生成されたコアカテゴリーとカテゴリーと概念の関係性を図示した (図1)。

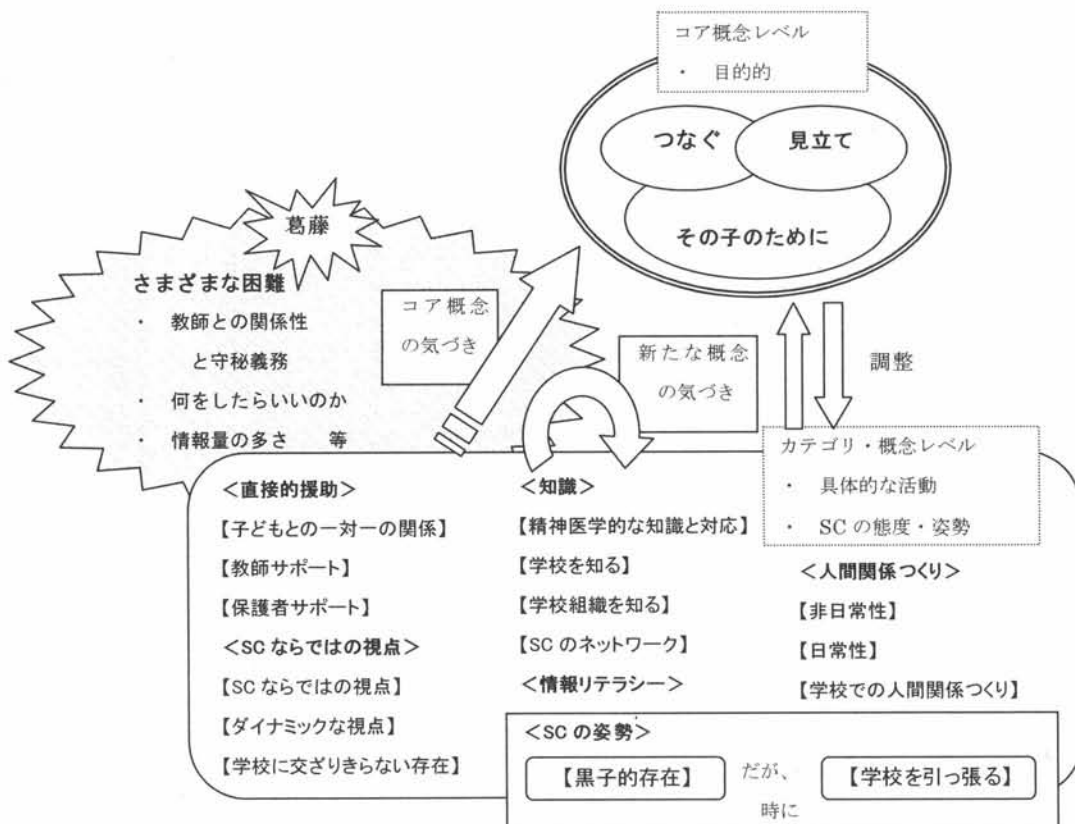


図1 SCの認識する専門性の変容過程

SCとして働く以前や一年目に、個々の具体的な活動として各概念レベルで認識されていたSCの専門性は、実際に活動する中で「SCにはこういう活動がある、専門性がある」というニュアンスでいくつかのまとまりのある活動としてカテゴリー化される。しかし活動の中で困難が生じると、それまでの活動の見直しや捉え直しが起こり、新たな概念が生まれ再体制化される。困難は特に、「教師との関係作りと守秘義務」というような概念の対立による葛藤という形で生じやすい。また、具体的な活動レベルではなく、より目的的な概念が生じることがある。それらは《つなぐ》《見立て》《その子のために》という3つのコア概念で、これらのコアカテゴリーに向かってカテゴリー・概念レベルの活動が一定の目的を持って行われる。また、経験年数の長いSCは、コアカテゴリーレベルでの認識が顕著であり、それに応じて具体的な活動を調整して行うというトップダウン式の過程が示された。

次に、明らかになったカテゴリーと概念について説明し、その後コアカテゴリー毎にそれらの関連を述べる。

(1) カテゴリーと概念

A. <直接的援助>

このカテゴリーは、【子どもとの一対一の関係】【教師サポート】【保護者サポート】の3つの概念を含む。【子どもとの一対一の関係】は子どもの相談に乗ったり、カウンセリングやプレイセラピーなど、子どもに対して直接的な援助活動を行うことである。この概念はSC活動の中心的なものとして認識されている。【教師サポート】は教師の心理的ケアを意識した関わりである。学校での教育活動の主体は教師であり、教師サポートをすることは子どもへの間接的援助につながるため、重要な働きであると認識されている。一方で、【教師サポート】は日常的な関わりや影で支えるという姿勢で行われることも多い。【保護者サポート】は、主に保護者と面接をする直接的な援助である。場面が“学校”であるため、保護者自身というより子どもへの間接的援助と認識されている。一方で、親子関係や家族力動の視点から捉えることも重要であり、保護者との関わりは単なる子ども支援の一環ではなく、それ自体がひとつの重要な要素であるとも認識されている。

B. <情報リテラシー>

情報の取り扱いには、“守秘義務”と“情報の共有”の葛藤としてしばしば認識される。教師とSCが共に問題に取り組むにあたって、集団守秘義務という枠組みのもとで情報を共有することがある。一方、【子どもの一対一の関係】を考えると、情報のやり取りは十分慎重にな

る必要がある。情報のやり取りの際は、“情報の表現”も大切で、情報をどのような形で伝え、それがどのように伝わり、影響を与えるかということも考慮していく。また、学校は雑多な情報が氾濫した場所である。雑多な情報の中から必要な情報を選び出し、どのように解釈してSC活動に生かしていくのかも、SCとして重要な能力である。特に、＜SCならではの視点＞から情報を処理することは、《見立て》へとつながっていく。SC活動に生かせるように状況に応じて柔軟に情報を処理し表現する【情報リテラシー】の能力が、SCには必要であると認識されている。

C. ＜SCならではの視点＞

このカテゴリーは、【SCならではの視点】【ダイナミックな視点】【学校に交じりきらない存在】の3つの概念を含む。【SCならではの視点】は、教師とは異なった視点から子どもや学校を理解することである。特に、子どもに寄り添った視点や知識を学校側から求められると認識されている。また、【ダイナミックな視点】とは、“個”を中心に、その周りの人々や学校、地域にまで広がっていく視点である。個と関わる事で生じる学校内の集団力動や、家庭や地域までを意識する視点が必要であると認識されている。また、SCとは学校職員の一員でありながら、【学校に交じりきらない存在】である。SCの持つ第三者性や外部性、中立性がカウンセリングなどの活動に重要な要素である。また、そのような存在として学校側に視点を提供することが、SCに求められていると認識されている。

D. ＜知識＞

このカテゴリーは、【精神医学的な知識と対応】【学校を知る】【学校組織を知る】【SCのネットワーク】の4つの概念を含む。【精神医学的な知識と対応】は、精神医学的な知識を用いて個人を見立て、必要があれば病院につなげるなどの対応を含む。【学校を知る】は、学校文化や学校風土を知ろうとするSCの動きである。学校がどのようなルールや価値観・雰囲気を持っており、その中でどのような日常が営まれているかを知ると同時に、SCが学校にある程度馴染んでいく過程で役に立つ。【学校組織を知る】は、学校内部の人間関係に重点をおいた視点である。職員間の上下関係や人間関係を知り、学校側に対するアプローチや連携の仕方を探っていくSCの動きである。【SCのネットワーク】は、研修会への参加やSC間の情報交換、スーパーヴァイズを受けるといった、SC側の知識の蓄積や自己研磨に関わる概念である。SCにとって、SC活動に関する最新の情報や理論を得たり、自分自身のアイデンティティを保つために振り返りを行うなどの活動は非常に重要であると認識されている。

E. <人間関係づくり>

このカテゴリーは、【非日常性】【日常性】【学校での人間関係づくり】の3つの概念を含む。

【非日常性】は学校の中にSCと相談室という非日常的な場があり、その性質を用いてSC活動を行うことである。相談室ではカウンセリングやプレイセラピーなど、臨床心理士として専門性を発揮した活動が出来ると認識されている。逆に、【日常性】は主に相談室の外での活動と、学校の日常性を意識して行なわれるSC活動である。学校は相談室と日常生活が隣接している。そのため、相談室内でのSC活動を有効に生かすためには、SC自身が日常と関わり、相談室での活動とつなげることも必要であると認識されている。【学校での人間関係づくり】は、SCが学校の中に居場所を作ろうとする働きである。他の学校職員と関わりを持つことは、学校への所属感を高め、同じ目標を持って教師と連携していく上でも大切である。また、子どもや教師、保護者に対してSCの存在をアピールする上でも必要な要素であると認識されている。SCは【非日常性】と【日常性】を行き来しながら、適度に【学校での人間関係づくり】を行い、SCがうまく活用されるようにアピールしていく。

F. <SCの姿勢>

このカテゴリーは【黒子的存在】【学校を引っ張る】の2つの概念を含む。【黒子的存在】は、学校での教育活動の主役は教師と子どもであるという意識と、その意識のもとで行なわれる活動である。この場合、SC活動は教師と雑談したり、成り行きを見守るといった、表面的には専門的でないような“さりげない”形で行なわれる。このような陰から学校を支えるような活動が、SCにとっては非常に重要であると認識されている。一方、SCは子どもの心理的ケアの側面で責任を担っていると意識され、心理的ケアにおいて【学校を引っ張る】ような働きをすることがある。特に危機介入において、心理ケアの面でのSCの主体性が重要となる。状況に応じて表に出たり隠れたりというSCのあり方は、SC活動の基本的な姿勢として認識されている。また、このカテゴリーはあらゆるSC活動を支える基本的な姿勢であり、すべてのプロセスに関わるものである。

(2) コアカテゴリー

α. 《つなぐ》

このコアカテゴリーは、人と人であったり、人と学校であったり、学校と学校であったり、家族であったり、実に様々なものを《つなぐ》作業である。そして、つないだり橋渡しをすることは、SCの中心的な役割であると認識されている。病院や相談機関などを紹介して《つ

なく》という仕事もあるが、最も気を配られる作業は、目に見えない”きずな”をつなぐことである。例えば、母子関係、友人関係、教師間の人間関係、学校や社会と個人のきずなである。“つなぐ”ために第一に必要な作業として、きずなの“綻び”を見つけ出すということがある。〈知識〉や〈SC ならではの視点〉を用いて学校やその中の人々の動きを概観することで、どこに綻びが生じているかが見えてくる。そのように得られた情報を元にして《つなぐ》作業に入る。例えば、〈直接的援助〉である子どものカウンセリングは、個人の力を引き出すことでつながりを修復しようとする試みである。また、教師が受け入れやすい形で子どもの情報を提供することは、〈黒子的な存在〉として SC がつながりを橋渡しするような活動である。この際、どの情報をどう表現して伝えるかという〈情報リテラシー〉能力が重要となってくる。また、誰に伝えることでつながりがよりスムーズになるかを考えるための〈知識〉も必要となってくる。このように、つながりを作ったり修復したりするために行われる過程を、《つなぐ》と命名した。

β. 《見立て》

《見立て》は、あらゆる SC 活動の方針を定めるために行なわれる最初の作業である。先に述べたように、SC は個人と関わるのみでなく、学校内外を《つなぐ》作業をしていくため、学校そのものを《見立て》ることも必要であると認識されている。〈SC ならではの視点〉を用いて【学校を知る】【学校組織を知る】ことは、学校を見立てる作業そのものであるといえる。〈直接的援助〉において個人を《見立て》ることは、もちろん必要である。個人を見立て、さらに学校内の集団力動を見つめるという〈SC ならではの視点〉は、【SC のネットワーク】において SC 自身が研修に参加するなどの自己研磨によって磨かれる。また、〈SC ならではの視点〉を持って様々な情報や〈知識〉を得て、それを SC 活動に有効に生かせるよう《見立て》ていくという作業は、SC ならではの〈情報リテラシー〉能力であるといえる。学校側が SC に期待することは、子どもに対する〈直接的援助〉のみでなく、SC 側の見立てを学校側が活用しやすいように提供することであると認識されている。そのため、見立てることは SC の中心的な役割のひとつであるといえる。

γ. 《その子のために》

このコアカテゴリーは、ある子どもに対して何らかの利益があるよう、SC と学校側が互いに力を出し合いながら取り組んでいく過程である。この過程にはあらゆる SC の活動が含まれるが、特に強く認識されるのは、〈人間関係づくり〉である。各学校に配属されている SC は学校職員の一員であり、他の教職員は同じ職場の“同僚”である。それゆえ、教師と

SC は《その子のために》という共通目標を持って共に取り組んでいくことが出来ると認識されている。共通目標を持つことは、教師と SC が話し合いをする中で明確に意識されることもあるが、教師の活動を<黒子的存在>として SC が陰ながらサポートすることもある。例えば、教師と子どものつながりがほつれ、教師が“その子のために”という視点を持って対応できなくなっているような場合、SC は<SC ならでは視点>から情報提供したり教師の相談に乗ったりして、教師と子どもを《つなぐ》ような援助活動を行なう場合である。また、このような活動が他の教員も巻き込んで行なわれた場合、《その子のために》という個を尊重する視点を SC が学校側にもたらすという点で、陰ながら【学校を引っ張る】ような取り組みでもある。<人間関係づくり>の項目でも述べたように、このカテゴリー概念は、日常と非日常を行き来するという SC の存在性を保ちながら、学校側に SC をうまく利用してもらうという意味を含んでいる。ゆえに、連携するためには、必ずしも教職員とインフォーマルで親密な関係が必要であるというわけではない。学校配属ではない各学校を巡回するような SC においても<人間関係づくり>カテゴリーは認識されていることから、個人的な関係性のみでなく、仕事上の信頼関係という側面も重要であると思われる。

(3) 経験による SC の専門性の認識の変容過程

SC の専門性の認識は、まず概念レベルの認識から始まる。例えば、子どもとの面接、保護者とのやり取り、教師との連携といった具体的な SC 活動が、それらの間の関係性に着目することなく認識される。この段階では「SC としてやるべきこと、意識すべきこと」として、ばらばらな概念として認識されている状態である。これらは、主にこれまでの臨床経験や大学院での学び、SC に関する文献を読むなどの学びによって蓄えられた知識である。特に、個人との面接に関する知識は、大学院や病院臨床で培ってきた個人臨床の知識が大きく貢献している。また、学校側や保護者からのニーズや評価に関する研究（石隈，2000；本間・村山，2003；伊藤，2003 など）などから、SC にどのような役割や仕事が期待され、どのような SC のあり方が望まれるかという事が明らかにされてきている。そして、それらの研究を基盤としながら、「学校に役立つ」SC 活動はどのようなものであるかが模索されてきている。それに応えるひとつの枠組みとして、石隈（1999）や鶴養ら（1997）に代表されるような SC 活動の理論が提示されている。このように、SC に必要だと思われる様々な要素は事前に蓄積され、SC の仕事は「いろいろと」考えるべきこと、すべきことがある仕事というような漠然としたイメージで認識されていると思われる。

このようなイメージを持って SC は現場に入り、活動を行う。しかし、実際に SC として学校で働き始めると、知識はあってもそれが「なかなかうまくいかない」という感覚や、学校側と衝突して「失敗した」というような体験をすることがある。例えば、「守秘義務」と「教師との連携」という 2 つの SC の専門性が葛藤として認識され、「うまくいかない」という感覚を持つ。このように、SC が専門性を発揮しようとして逆に困難を感じるという経験は少なくない。他にも、相談室中心に活動することで学校の中で SC の存在感が薄れてしまったり、学校の日常性に入り込みすぎて SC の持つ中立性や外部性が損なわれてしまうなど、その困難のありようは学校や SC ごとに多種多様である。

しかし、SC 活動のやりづらさや人間関係の困難を経験することで、SC 活動に重要な新たな概念の存在に気づいたり、概念と概念の間にある対立的な関係性に気づくことに繋がる。例えば、ある教師と連携がうまくいかなかった経験は、「キーパーソンを見つけ、そこからアプローチしよう」という新たな概念の認識や、「教師との人間関係づくり」という概念の重要性を再認識させる。さらに、教師と人間関係を築くために相談室を出て職員室で世間話をしたり、ケースを一人で抱えるのではなく、集団守秘義務という枠で共有しあうというような行動の変容が生じたりする。このように、新たな気づきを元にして具体的な SC 活動のあり方を変えたり意識を変えたりすることで、よりよい SC 活動のあり方を模索していくことになる。また、「SC は中立的な存在である」という概念と「教師との人間関係づくり」という概念は、別個に認識されていると対立的な関係性が強調されてしまいやすい。この葛藤から生じた問題を解決しようと SC 活動のあり方を変えてみても、「こちらを立てればこちらが立たず」というジレンマに陥ってしまうことになる。だが、概念が対立関係を生じさせるのは、そのどちらも SC 活動に重要だからであるともいえる。それゆえ、どちらを選択して解決するというものでもない。どちらを選ぶということではなく、対立し合うものを融合させて、SC 活動において大切にすべき一つの要素として認識することで、問題に対して柔軟に考えられる幅ができる。とはいえ、それによって葛藤がなくなるという事でない。むしろ、葛藤を常に頭の片隅に感じながら取り組んでいくことで、どうしたらよりよい SC 活動に繋がるとかという判断の質を上げていくことになる。

このようにして、ばらばらであった概念はいくつかのカテゴリーとしてまとめ、SC 活動は「いろいろなことをしなければならない」というより、状況や関わっていく人に合わせてさまざまな活動を「調整」しながら行っていくと認識される。その調整の鍵となるのは臨床心理士としての専門性である。例えば、個人臨床で培われた「見立て」の力は、学校現場

においても重要な役割を担う。SCは1人の子どもと関わる際であっても、「それがその周囲に対してどのような影響を与えるのか。その結果、個人に対してどのような影響が出るのか」という、学校内の力動に目を向けるダイナミックな視点が必要とされる。その視点を支えるのは、学校に所属する個人一人ひとりの見立てであり、学校の見立てであり、地域の見立てである。

鶴養(2004)は、スクールカウンセリングにおけるアセスメントにおいて、個人臨床で培ってきた技術を“学校をクライアントとする”ことで生かせると述べている。本研究における【学校を知る】【学校組織を知る】というような概念を中心として《見立て》へと向かう過程は、学校をクライアントとしてアセスメントするという鶴養の主張と類似している。コアカテゴリーへと向かう過程では、個人の状況やその周囲の状況に応じて【黒子的存在】であったり、時に【学校を引っ張る】ような存在として活動を行なう<SCの姿勢>が重要であると認識されているが、このようなSCの繊細な配慮は、個人と集団の見立てに基づいた専門的な関わりであるといえるだろう。そして、見立てを行いそれに基づいて関わりを調整していくことは、臨床心理士としての基本的な専門性である。さらに、高嶋ら(2008)は“俯瞰型”の視座という概念を用いている。高嶋らは、事例に対して“与えられた情報のなかで事例にコミットし、そのうえでさらなる情報を求め、多面的、総合的に全体を見渡そうとする”見方や関わりを“俯瞰型”の視座としている。また、学校臨床の経験が長い心理臨床家に、事例の違いを超えて一貫して俯瞰型の視座を持つ傾向があると示唆している。これは、経験年数の多いSCがSCの専門性をコアカテゴリーレベルで認識している傾向があるという本研究の結果と一致している。

以上から、「SCが認識するSCの専門性」は学校臨床特有の活動を元に構成されているが、一連の活動に方向性を与えているのは、臨床心理学的な視点や姿勢であると推測される。

4. 総合考察

SC自身の視点からSC活動の実践を振り返った結果、SCには独自の専門性が認識されているが、その基本は学校というクライアントを対象とした援助過程であると認識されているようである。そのように考えれば、学校でSCが会う困難は、クライアントとの間で生じる転移・逆転移現象や学校側の抵抗という見方もできるだろう。そのような視点で捉えることで、SC自身が手に負える部分が広がってくるであろうし、困難から新たな可能性が生まれるきっかけにもなるだろう。また、所属感の無さや「何とか成果を挙げよう」とする焦りに

も対処することができるだろう。例えば、SCは学校にとって「外」の存在であるため、SCの活動や意識は常に「内」に入っていこうとする方向性を帯びやすい。それがうまくいかないと焦ってさらに躍起になって「入ろう」としてしまい、かえって煙たがられたり個人プレーに走ってしまうこともあるだろう。しかし、個人臨床におけるクライアント理解の過程に立ち返ると、そこでは無言の時間を共有したり、見守ったり、一定期間離れる時間があったり、同じ場所でしか会わないといった「静」の関わりも大切である。学校臨床においても同じことが言えるのではないだろうか。時にSCは、学校側が触れてほしくないと思っている部分を尊重し、学校の力を信じて成り行きを見守ることも必要であろう。本研究で見出された《つなぐ》《見立て》《その子のために》という中心的概念は、どれも「過程」であり、「学校の諸問題を解決する」というというような終着点ではなかった。河合(1995)は、カウンセリングでは“クライアントが自分で解決する”と述べている。SC活動の中心は、問題を解決することではなく、学校が問題を解決するための援助の過程であるといえるだろう。

さらに、河合(1995)は、カウンセラーには二律背反性があると述べている。SCという職業も、学校職員である一方で、「外」であるという二律背反的な存在であるといえる。しかし、矛盾や葛藤を抱えながらも、それらを糧として活動を続けていくことができるのが臨床心理士であるSCの強みである。困難に陥ったときは自分が臨床心理士であるという基本に立ち返り、改めて事例を振り返ってみることが大切であるだろう。

これらを踏まえ、大学院教育においては、学校に関する知識や学校臨床において武器となるような技法・理論の習得に加え、臨床心理士としての資質の向上が必要不可欠であると考えられる。また、臨床心理士としての技術を学校臨床で生かす訓練として、学校臨床実習を行うことは効果的であると思われる。特に、困難が生じたときが学習のチャンスとなるため、スーパーヴァイザーの存在は不可欠である。

5. 今後の課題

本研究では、「SCの認識する」SCの専門性に着目したため、SC側から見たSC活動の様相しか捉えられていない。しかしながら、SC活動が今後どのような方向性に向かうのかは、SCに対する学校側や社会の認識やニーズによって大きく変わってくると思われる。社会や学校との相互作用を踏まえた今後のSCのあり方を模索するためにも、教師側の認識や、教師とSCが連携していく過程における相互の認識などに着目し検討することが必要であろう。

また、本研究ではデータ収集においてある地方に勤務するSCを対象とした。しかし、SC

活動の実態は地域によって、学校によって大きな違いがあると思われる。また、SCの拠り所とする学問的背景や流派によっても、SC活動の実践の様相は異なってくると思われる。地域や学校、SCの個別性に着目した研究が必要であろう。

さらに、スクールソーシャルワーカーを始め、SCと領域が重なるような職種が多く学校に関わってくると予想される中、臨床心理士であるSCの専門性を明確にすることが急がれる。

謝辞

本研究の趣旨をご理解いただき、調査にご協力くださいましたスクールカウンセラーの諸先生方に心より感謝いたします。

引用文献

- 福丸由佳 (2005) : 中学校における不登校の女子とのかかわり—スクールカウンセラーの橋渡し機能に注目して 心理臨床学研究, 23 (3), 327-337.
- 本間友巳・米山直樹 (1999) : 小学校におけるスクールカウンセラーの活動過程—学校システムや個人への介入とその問題点 心理臨床学研究, 17 (3), 237-248.
- 本間友巳 (2002) : 大学院生への「学校臨床実習」の試行とその評価 京都教育大学紀要, 100, 1-12.
- 本間友巳・村山正治・SCワーキンググループ (2003) : 保護者から見た学校臨床心理士(スクールカウンセラー)活動の評価—全国アンケート調査の結果報告 臨床心理士報, 22, 12-27.
- 石隈利紀 (1996) : 学校心理学に基づく学校カウンセリングとは カウンセリング研究, 29, 226-239.
- 石隈利紀 (1999) : 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 金子書房, pp192-196.
- 石隈利紀 (2000) : 養護教諭における心理的援助サービスの実践とスクールカウンセラーに対するニーズ—学校心理学の枠組みから 教育相談研究, 38, 49-60.
- 伊藤美奈子 (2003) : 保健室登校の実態ならびに養護教諭の悩みと意識—スクールカウンセラーとの協働に注目して 教育心理学研究, 51 (3), 251-260.
- 河合隼雄 (1995) : カウンセリングを考える [上] 創元社, pp222-225, pp227-230.

- 木下康仁 (2003) : グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い 弘文堂, pp25-46.
- 大塚義孝 (1998) スクールカウンセラー事業の沿革と学校臨床心理士の養成 大塚義孝・滝口俊子 (編) : 臨床心理士のスクールカウンセリング 1 —その沿革とコーディネーター 誠信書房, pp13-31.
- 佐藤仁美 (2006) : スクールカウンセラーと教師の協働—合同面接から見えてきたもの 心理臨床学研究, 24 (2), 201-211.
- 瀬戸瑠夏・下山晴彦 (2004) : 日本におけるスクールカウンセリングの現状分析—文献レビューによる活動モデル構築への展望 東京大学大学院教育学研究科紀要, 43, 133-145.
- 高嶋雄介・須藤春佳・高木綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・重田智・田中文子・西嶋雅樹・桑原知子 (2008) : 学校現場における事例の見方や関わり方にあらわれる専門的特徴—教師と心理臨床家の連携に向けて 心理臨床学研究, 26 (2), 204-217.
- 上杉春香 (2004) : スクールカウンセラーと教師の連携に関する研究—コーディネーションの阻害・促進という観点から 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要・心理発達科学, 51, 284-287.
- 鵜養啓子 (2004) : スクールカウンセリングにおけるアセスメント 學苑, 761, 123-128.
- 鵜養美昭・鵜養啓子 (1997) : 学校と臨床心理士—子育ての教育をささえる ミネルヴァ書房, pp1-5.

第4章 職業アイデンティティに及ぼす社会人経験の影響， 及び大学院での学びについて —社会人経験14年後に臨床心理士養成大学院に入学した者の語りを通して—

石川 憲雄

1. はじめに

近年、臨床心理士養成大学院（以下、養成大学院）は心理学関連領域などの現職社会人だけではなく、小・中・高等学校などの現職教員、さらに他業種で就業していた社会人経験者などの社会人院生が増加傾向にある。かく言う筆者もその末席を汚していた者である。

筆者は養成大学院入学を果たしてからは、「心の専門家」の基礎資格である臨床心理士資格の取得を目指す一方で、自身の社会人経験を活かすには、どのように「心の専門家」としての職業アイデンティティを確立していけば良いか、に継続的に取り組んでいる。

Erikson(1959)のいうアイデンティティの確立とは、さまざまな相互関係のなかで自分らしさの理解、自分の可能性と限界の自覚、統一的な自己イメージをもった状態をさす。つまり個人の活動領域や社会的立場の変化は、それまでのアイデンティティに少なからず影響を及ぼすことを示唆している。つまり筆者の場合は、社会人経験そのものが基底的にアイデンティティに影響を及ぼすと考えられる。また臨床心理士というアイデンティティを確立する上では大学院での学びの影響についても検討する必要があると思う。

前者は資格取得前のアイデンティティとも密接に関連していると思うが、資格取得後の現在もいろいろな形で影響を及ぼしていると思う。また後者については、資格取得前は、大学院での学びが資格取得に決定的な影響を及ぼすことは想像に難くない。資格取得後は、日々の臨床で困難に直面したときに大学院で関連する授業を受講できていれば、と自身の学習不足を一時的に棚上げしながら、大学院での学びの影響を再認識したりもする。

本稿ではこのように感じている筆者にとって、これら二つの要素が職業アイデンティティにどのような影響を及ぼしているか、をより明確にすることを目的としている。

そこでまず筆者の大学院入学前の社会人経験と現状について述べる。そして資格取得前に社会人経験や大学院での学びがアイデンティティにどのように影響を及ぼしていたか、を想起して述べる。次いで資格取得後のそれぞれの影響について述べて、資格取得前後におけるそれぞれの共通点や相違点などの比較などを行って、その背景に迫りたい。最後に明確となった背景を参考に、今後社会人経験者が臨床心理士アイデンティティを確立していく上での取り組みの要点や支援の在り方などに対する希望なども述べ

てみたい。

2. 筆者の社会人経験と現状について

筆者は養成大学院入学までの社会人経験が14年ある40代の男性である。社会人経験の前半10年間は不登校児童・生徒の相談に乗りつつ、学習支援を行う私塾を経営していた。その後、地方公共団体に4年ほど勤務し、1種指定の養成大学院に一般入試で入学した。

私塾経営は不登校児童・生徒への支援を主な目的にしていた。当初は子どもが好きな事を一緒にしていれば、元気になるだろうと思いつきで関わっていたが、本当にそれだけで元気になることも多かった。そして元気になったら、学習などを支援すれば、登校再開となることが多く、支援方針で困ることはなかった。しかしすぐに背景に複雑な課題を感じさせる子どもや保護者と出会い、自分の甘さを痛感することになった。それが心理臨床の知見を参照し始める契機となった。そのうち適応指導教室などが整備されて、機能し始めた為、そちらを紹介することも多くなった。一方で病態の重い子どもとの関わりも増え、心理的支援に自信を持てなくなり始めた。しばらく思案を重ねたが、結局、塾の活動を休止することにした。そのとき臨床心理学を学びたいと強く思ったが、学生だけになることへの不安が強かった。しかし塾を続けながら、社会人学生になることは中途半端になるという思いもあった。結局、社会人であることを選択した。

職業アイデンティティの不確かさを感じつつも、繋がりのある子どもから離れないように職探しをした結果、地元地方公共団体に採用された。臨床心理学については今まで通り、巷間の学習機会を利用しながら、学び続けた。そして比較的病態が軽いと思われる元塾の子どもや保護者の相談は継続しつつ、地方公共団体の仕事に打ち込んだ。公務員の仕事にも魅力を感じたが、心理臨床の学びが進むにつれ、より深く学びたいと思うようになった。いろいろな面で安定する公務員を辞しても学びたいという思いを家人に理解してもらえ、職を辞した。大学院は自身のキャリア発達の延長上から、教育臨床の実践をより深められるように教育系に決め、無事に大学院合格を果たし、漸くきちんと学べることになった。

このような経緯を有する筆者は、今は主に公立小中学校のスクールカウンセラー(以下、SC)として勤務しながら、心療内科併設の心理療法センターの心理士(以下、CP)としても従事している。どちらも非常勤職という不安定さはあるものの、臨床心理士資格取得後は比較的良い条件で勤務できていると思う。しかし臨床心理士資格取得後も取得前と同様、現場で戸惑うことは多く、教科書を読み返したり、スーパービジョン(以下、SV)や事例検討会などで指導を受け、どうにか日々の臨床に取り組んでいる状況である。

3. アイデンティティへの社会人経験の影響、及び大学院での学びに対する思いについて

(1) 資格取得前のアイデンティティへの社会人経験の影響について

筆者は、主たる社会人経験である私塾経営に、明確なアイデンティティを感じていた。公務員になったときも無償で相談活動を継続していた為に塾の連続性が担保されており、それほど大きなアイデンティティの喪失は感じなかった。

しかし大学院入学直後にそれがぐらつく経験をした。それはいろいろな院生や学生から、筆者の社会人経験はよくわからないという印象を受けることがあったからである。筆者以外にもう1人の現職教員以外の社会人経験者が在籍していたが、その方は、教職退職者であった。それゆえ自分の社会人経験は何だったのかと思うようになった。

それでも仕事を辞してまで入学したこともあり、学習には貪欲だった。心理学領域の基礎知識を大学で習得した直後に大学院に進学してきた院生（以下、直進学生）となるべく同じ授業を選択した。カリキュラムは直進学生向けと現職向けに大別されていたので、現職社会人は後方で学習を進める人が多く、直進学生向けの授業を受講する人は少なかった。前述した教職退職者は筆者同様に直進学生向けのカリキュラムで学習していたことも心強かった。このような環境で大学院での学びが進んでいった。

しかし一緒に過ごす時間が増えるにつれ、雑談の機会も増えるようになった。さらに直進学生、現職教員、指導教員らの暖かい雰囲気を支えられ、いつしか筆者も自然に経験を話せるようになった。そしてそれが当たり前のように受け入れられ、社会人経験のある養成大学院生というアイデンティティを徐々に実感できるようになってきた。

筆者はまた大学院入学直後から、自分なりに今までの臨床感覚を取り戻すために訪問家庭教師（三浦，2005）のアルバイトを始めていた。筆者の心理臨床的な支援は、登校拒否と初めは告げられずに家庭教師を始めた中3女子との出会いが最初である。それゆえ自身の原点を振り返りつつ、自信がある領域でリハビリテーションも兼ねたいと考えていた。その家庭教師をしている生徒とのラポートが安定するにつれ、経験への自信を取り戻せるようになった。また大学院1年目にケースを通して知り合った年下の先輩から、準SCの仕事を紹介してもらった。指導教員に相談し、背中を押して頂いて、始めることにした。この経験も筆者の社会人経験が臨床心理士へと繋がる可能性を感じる機会となった。

最後に、資格取得前に感じていた社会人経験に関する違和感について述べておきたい。筆者は大学院在籍前から、臨床心理学の初学者との自覚はあったし、ややもすると社会人経験は臨床の基礎・基本を学ぶ上で支障になる面もあるのではないかと危惧もしていた。特にいろいろな場面で出会うであろう年下の指導者や先輩には年齢に関係なく、指導者や先輩として関わろうとしていた。しかし社会人経験者として気を遣う、社会性を求める、など同期生とは異なった関わり方をされることもあり、負担に感じることもあった。

(2) 資格取得後のアイデンティティへの社会人経験の影響について

資格取得後の現在は前述した大学院進学前からの就業希望に近い勤務が実現してい

る。それは臨床心理士資格取得によるものであり、資格のアイデンティティへの影響は相当に大きいと思う。しかし一方で現在の就業が全て非常勤という不安定さ、さらに毎日職場が変わるしんどさも感じている。まずは現在のアイデンティティに対する資格や就業形態の影響について触れたが、以降は日々の臨床で感じる社会人経験の影響について述べる。

まずは広い年齢層や職種の方と様々なシチュエーションで生じるコミュニケーションが比較的スムーズと感じることが多いことである。もちろんそれに専門的対応ができているか、という評価が付随すると途端に心許なくなるということは付記しておきたい。しかしながら筆者が私塾で保護者面接を始めた頃の「大丈夫？」という半信半疑の視線を感じることはあまりない。そしてそれはSCやCPとして心理面接や心理検査を行うときだけではなく、SCとして教職員とコンサルテーションを行うときや、外部機関と連携・協働を行うとき、さらには教職員のメンタルケアに関わるときにも感じる。またCPとして他職種と連携するときにも感じる。これらは社会人経験が活きていると感じている点である。

このようにまずは社会人経験をメリットとして筆者が感じていることを述べた。しかし資格取得前の項でも述べたが、プレッシャーやストレスと感じるときもある。

まずは資格取得後のクライアントとの関係で、過大評価されていないか、と思うときである。それは等身大の筆者が対応できていないのではないか、といった漠然とした感覚に繋がり、落ち着かなくなる。この感覚は準SCのときはあまり感じることはなかった。

このことはSCとしては、着任早々から困難事例を相談されることで経験しているとも思う。学校アセスメントもできていない状況で、そのことをどう捉えれば良いか、と苦慮することもある。SCとしての能力を過大評価されていると感じ、負担に思うときもある。

しかしCPとしては、社会人としての常識がある者と認められつつも、臨床心理士資格取得後の能力や経験などをも適切に認められているように感じるが多い。けれどもCPとしても年下の経験豊富なCPとの関わりで困惑するときもある。これは前項で記載した年下の先輩との関係と同様と感じるが、経験豊富な人に過剰な気遣いをされると戸惑う。最近では臨床心理士集団では、状況によって積極的に筆者の心理臨床的経験や臨床心理士としての経験などを自己開示し、そのような負担を軽減しようとすることもある。

(3) 資格習得前に感じていた大学院での学びに対する思いについて

筆者は農学部を卒業後、塾で指導するために通信制大学の文学部と教育学部の科目履修生を修了している。しかし臨床心理学については体系だった学部レベルでの学習をしていない。大学院には合格したものの、学習基盤は頼りないものとしてしか感じていなかった。

それゆえ大学院での学びに過剰な期待をしていたが、一方で直進学生についていけるかという不安もあった。しかし仕事を辞して大学院に入学したという気負いもあり、とにかく2年間は臨床心理学の基礎・基本を学び、社会人経験を陶冶し、再び社会に出るときは臨床心理士の卵として踏み出したいと強く願っていた。臨床心理士資格は国家資格ではないものの、大学院修了後の就業の際には、必要不可欠であり、また臨床心理士という専門職は生涯の仕事としての十分な魅力をもつ仕事であり、仕事を辞してでも、もう一度学ぶに値する学問であると考えていた。

さて大学院在籍時に大学院での学びで必要ないと感じた授業はない。筆者が授業を契機にもっと深められれば良かったと後悔した授業はたくさんある。一方で筆者の社会人経験や修了後の就業希望から受講を希望していたが、開講されていなかった授業もあった。

前者についての筆頭は教育実践総合センター心理教育相談室(以下、心理教育相談室)でのケース担当である。筆者の不登校生徒・児童に対する関わりは無手勝流と批判されても仕方のないものであって、その経験で身につけた悪癖を陶冶するにはとても有効と思われていた。筆者の在籍中は相談が無料で、ケース数、バリエーションとも豊富で、院生が多くのケースを担当できる良い環境だった。しかしそれは教員が多忙な中、SVや事例検討会などで丁寧に指導してくれていたことに支えられていたと思う。母子並行面接では修了生やセンター協力員らと担当することもあり、ケース後の打ち合わせがSVや簡易検討会となり、いろいろと学べる機会であった。次に病院と情緒障害児短期治療施設での実習が挙げられる。病院実習ではおよそ1年間に渡り、実践的なことを経験させて頂いた。教育臨床での就業しか考えていなかった筆者が病院臨床にも関わりたいと思うようになったのはこの経験のおかげである。また情緒障害児短期治療施設での実習は厳しい環境で生活している子どもたちの現状を学ぶ良い機会になった。これらの実習で教育臨床の基礎・基本もしっかりしたと感じている。

また筆者の在籍していた大学には障害児治療教育センターがあり、発達障害についての学習環境が相当に整備されていたと思う。今まで関わりが少なかったという自覚に基づき、積極的に発達障害に関わる授業などを選択していたが、とても良い学びの場になっていた。

さて後者についてだが、教育臨床、スクールカウンセリング、福祉領域臨床などに関する授業及び実習、また社会人経験者の今までの臨床実践に関する事例検討会、さらに臨床心理学に関わる心理統計に関する授業及び演習などを学びたかった。

教育臨床、スクールカウンセリングに関しては理論学習だけでなく、何らかの形で実習なども経験したいと思っていた(現在は学校臨床実習として、授業化されている)。また福祉領域の学びは、情緒障害児短期治療施設で実習させて頂けたが、それ以外は充実していないと感じていた。さらに心理統計に関する大学院レベルの学習環境の充実も望まれた。また社会人として以前に経験した何らかの事例を検討する機会などがあれば

良かったとも思っていた。授業で若干、そういう経験ができる機会があり、嬉しかったが、もっと明確な形でそれらの経験を深められる機会が準備されていても良かったと思った。

しかしながら大学院での学習はカリキュラムによるものだけではないと思う。例えば、同大学院修了生が SC として勤務する学校へ、院生が心の教室相談員として非常勤で働くことを暖かく見守ってくれたりする配慮もあり、上記の点がある程度補完してくれていたと思う。前述したように筆者も院生として指導教員らに支えられ、準 SC として第一歩を踏み出せた。また資格取得に向け、筆者ら修了生は定期的に集まって、先輩から引き継いだ資料などで学習したが、そのときも先輩や教員らの有形無形の見守りに感謝していた。

(4) 資格取得後に感じている大学院での学びに対する思いについて

さて資格取得後の現在、日々の臨床を行いつつ、大学院での学びを振り返ることもある。役に立っていない授業を挙げることは資格修得前と同様極めて困難だが、役に立っていると感じている授業や大学院で開講が期待される授業などを挙げることは可能である。

まずは前者について述べたい。その筆頭は心理教育相談室でのケース担当であり、病院や情緒障害児短期治療施設での実習である。これは大学院在籍時にも良かったと感じていたものであるが、実務を経験するようになりさらに有用度が高まったと感じている。

さらに障害児治療教育センターという実践の場で発達障害に関することを学べたことが挙げられる。発達障害者支援法が施行され、特別支援教育も実施されている教育現場では、SC も発達障害とさまざまな関わりがあり、有用度が高かったと感じている。

一方で実務を経験し、大学院での学びだけでは十分でないと感じている授業などもいくつかある。確かに授業を契機に自分でより発展させる必要があったという点は弁解の余地もない。しかし実務に通じる道筋を示して頂くなどの導きなどは必要だったので、とも思う。さらにより実践的な厳しい指導が必要だったと思う授業もある。

次に大学院在籍時に受講しておきたかったと今、感じている授業などについて述べたい。まずは大学院在籍時と同じだが、学校などの教育臨床の領域での学びである。筆者は教育実習も経験しているし、塾では学校や教育委員会などとも連携を行ったことがある。また地方公共団体でも学校と関わりがあった為、職場としての学校を知らないことはなかった。それでもいざ SC つまり臨床家として学校に入るとなると、どう在れば良いのか、迷った。それゆえ特に大学院在籍時に何らかの実習を経験できることは意義があると思う。

また連携・協働に関わる学びも必要であるように思う。特に医療、福祉などの各関連領域の特徴や関連法規なども学べる機会があれば良かったと感じる。さらに SC としては、統合失調症や発達障害などに関わり、リファーマーについての学びも必要だったと思う。

また CP としては、司法、産業領域の学びが不足していると感じることが多いし、SC としても教師のメンタルケアに関わる際は産業臨床の知見を頼ることもあり、必要な学びとを感じる。

加えて教育臨床に限局したアセスメントに関わる演習などがあれば良かったと感じる。発達障害などに関連して、児童・生徒の観察の機会も多いし、知能検査所見を教師や保護者に伝達する機会も多い、また教職員とのコンサルテーションで見立てを求められることもある。このような教育臨床の実務に繋がる演習などが経験できていれば良かったと思う。

4. 考察

(1) 資格取得前後の職業アイデンティティへの社会人経験の影響について

大学院入学時に「筆者の社会人経験はよくわからないという印象を受けることがあった」と筆者が感じた点は筆者の投影という面もあると思う。つまり筆者が自身の社会人経験と照らし、院生を見渡したときに現職教員や直進学生という大きい分類のどれにも該当しないという所属感の不安定さを感じたこと。さらに自身の心理臨床的な経験である私塾での不登校生支援は他者に容易に理解されないことを筆者がよく知っていたこと。つまり現職教員の社会人経験や直進学生の学歴などと筆者の経験とを比較したときに、自身の経験にコンプレックスを感じたと考えられる。また学生だけになったことでアイデンティティの危機をも感じたと思う。そして筆者がコンプレックスやアイデンティティの危機を感じれば感じるほど、周りの人は筆者に気を遣わざるを得なくなっていたのではないかと思う。

しかし「暖かい雰囲気を支えられ、いつしか筆者も自然に経験を話せるようになった」ことで相互理解が進み、新たなアイデンティティを確立できるようになったと思う。また筆者が学習不足を見つめ、「直進学生となるべく同じ授業や実習を選択し」て、〈郷にいれば郷に従え〉を実践したことも奏功したと考える。さらに「教職退職者の方が筆者同様に直進学生向けのカリキュラムで学習していたこと」で現職ではない社会人経験者が 1 人だけではないという言う安心感、そして今までも現職教員だけでなく多くの社会人院生や現職院生を受け入れてきた大学院の懐の深さが大きな支えになっていたように思われる。

また「訪問家庭教師」のリハビリテーション効果もあったと思う。この経験で私塾経営から大学院生になるまでの経験が繋がる感覚が持て、表面的には変化しているが、本質的な姿勢に変化がないことを確認できたと同時に経験に対する自信をも回復できたと思う。また「準 SC」の経験も今後への繋がりという意味で良い影響を及ぼしていたと思われる。

河合(1971)は、「自分の劣等性の認識はコンプレックスを克服した姿である」と言う。つまり直進学生の学歴に対する劣等性を筆者が認め、また筆者の社会人経験が周りの人

に受け容れられ、さらに「訪問家庭教師」や「準 SC」の経験で自身の独自の経験に対する自信を回復できたことがコンプレックスの克服に繋がったと思う。こうして社会人経験のある養成大学院生というアイデンティティを確立できるようになってきたと考える。

次に筆者の社会人経験が資格取得後のアイデンティティに及ぼしている影響について、考察を試みたい。まずは「臨床心理士資格を取得できたこと」による安定感と「非常勤の不安定さ」、「毎日職場が変わるしんどさ」による不安定感は、社会人経験によるものではないが、現在のアイデンティティに影響を及ぼしていると思う。特に「いろいろな面で安定する公務員」の経験があるので、現在の就業形態の不安定さの影響は大きいと思う。社会人経験を持つ新人看護師が職業生活をどう捉えているかを調査した西谷(2004)は、体験する困難に、「職業生活と家庭生活との両立困難」及び「以前の職業生活と看護師としての職業生活との差異感」を挙げている。後者は筆者がよく感じることであるが、筆者の場合、前者については幸い家人の理解や協力によって、それほど困難とは感じていない。

次に「広い年齢層や職種の方とのコミュニケーションが比較的スムーズと感じている」点について触れたい。これは臨床心理士資格取得者ということに加えて、筆者の年齢や容姿などの臨床像の影響が大きいと思われる。ついで筆者が塾や公務員で多くの人たちといろいろな関わりを経験してきたことが有形無形で活きているのではないとも思う。これには大きく二つの要素があると思う。一つは経験が筆者自身の自信になっている面、もう一つは社会人としての常識を習得してきた点だと考える。

後者の視点では、SCが学校に入ったらまず何を始めたら良いかということについて、伊藤・平野(2003)は、社会人としての礼儀として、挨拶、コミュニケーション力、身だしなみ、約束を守ることなどを挙げている。梶谷(2007)は、「服務規律に従うこと」、「SCも社会人として、日常の勤務の基本を大切にして、子どもや教職員、保護者との信頼関係を培い確かなものにすることが大切である」、「SC自身の心身の健康管理も大切」と述べている。社会人経験後、看護を学び医療に従事している人のキャリア発達という視点から、社会人経験のある看護従事者に調査研究を行った吉田・尾崎(2006)も、「社会人としてのわきまや礼儀、一般常識はさまざまな社会的背景をもつクライアントに対して、包括的医療を推進する上で大切なキャリアであり、臨床で十分活かすべきである」と言う。このようにこれらは社会人の常識であり、新人社員教育などで習得させられるものであろう。筆者も塾では常に意識してきたし、公務員では意識するように指導されてもきたが、基本的な対人関係を構築する上で奏功していると考ええる。この点は資格取得前にも感じられていたはずだが、資格修得後にSCやCPとしてさまざまな職場で勤務するようになって、明確に感じられるようになったのではないかと思われた。

また社会人経験と臨床心理士資格がアイデンティティに相乗的に影響を及ぼしてい

と思われる点について考察を行う。心理職に近い看護職で、新卒看護師と社会人経験のある新人看護師のストレスの違いに関する調査結果がある。渡辺・高橋(2009)によると、「社会人経験者として、特別視されることがストレスになる」と言う。この種のストレスは、SCとCPという職域の違いなどで相当異なる経験になっていると考える。

まずSCでもCPでも、「クライアントとの関係で、経験が豊富であるとみなされているのではないかと感じる」と感じる時である。これには筆者の臨床像や社会人としての常識を踏まえた態度などに加え、臨床心理士であることが誤解を与える面もあると思われる。つまり社会人経験が臨床心理士経験とみなされているのではないかと考える。

またSCとして、「着任早々から困難事例の相談」を持ちかけられる点などは、上記と同様の筆者側の要因もあると思う。さらに広く教育臨床領域に関わってきたという筆者の経験がSCとしての筆者の言動などに影響している面もあるかもしれない。しかし一方で学校側及び相談してくる教師個人の要因もあると思う。CPとしては、「社会人としての常識がある者と認められつつも、臨床心理士資格取得後の能力や経験などをも適切に認められていると感じることが多い」というSCとの異同は、インフォーマルな関わりの多さなど職場の雰囲気などの影響もあると思う。

最後に資格取得前後であまり変わらない点について考察したい。それは年下の指導者や先輩との関係についてである。大学院在籍時に「年下の指導者や先輩から、ときに社会人経験者として特別扱いをされたりしたこと」などは社会人経験のある養成大学院生というアイデンティティを速やかに統合できなかった遠因の一つでもあったと思われる。誤解のないように付記するが、筆者の社会人経験は、筆者の自己開示なしには、直進学生などには理解し難かったと思うので、筆者側の要因もあったと感じている点は前述の通りである。

しかしこうした違和感は、資格取得後も「年下の経験豊富なCPとの関わりで」感じることもある。それは社会人経験のある臨床心理士というアイデンティティを明確に確立する上での一つの課題でもあると思う。前述した西谷(2004)は、「社会人経験者は同期生と同じ新人看護師と「自己認識」していた。それに対し、師長や先輩看護師など周囲の人は、年上、社会人経験者、と捉え、敬語を使う、気を遣う、社会性を求める、など同期生とは異なった関わり方をしていた」点が、社会人経験を持つ新人看護師には困難に感じられていたと言う。これらは筆者が資格取得前後で経験している思いと同じように感じられた。

(2) 資格取得前後における大学院での学びに対する思いについて

資格取得前の大学院在籍時における大学院での学びに対する思いは、「漸く(臨床心理学を)きちんと学べる」という気持ちに、「仕事を辞して大学院に入学したという気負い」が加わり、必ず資格を取得するという強い気持ちになっていたと思われる。「直進学生についていけるかという不安」もあったが、入学はできたし、学習不足は明らかなこと、と前向きに取り組むようにしていた。

また大学院在籍時には社会人経験と自己学習による臨床心理学の基礎的・基本的な学びの偏りに対する劣等感が強かったと思う。ゆえに「心理教育相談室でのケース担当」では、「無手勝流と批判されても仕方のない」悪癖の陶冶を目指す上で重要度が高かった。さらに「病院と情緒障害児短期治療施設での実習」、「障害児治療教育センターでの学び」などは以前の不足分を実践的な側面から補う上で重要度が高かった。つまり不足分をどう補えるかが資格取得の必要条件と感じていたし、過去（社会人経験）・現在（大学院）・未来（資格）を繋ぐという意味からの重要度であったと考える。

社会人経験後に看護を学び始めた人たちを対象にした調査研究で、小濱(2002)、西谷(2003)は実証的に、社会人経験後、看護を学ぶ学生の目的意識の高いことを示しているが、筆者も同様であった。また前述した西谷(2004)は、「社会人経験者の中には、同期生を、若く他の可能性も秘めた存在、と捉えて、これしかないと思いつめた思いで仕事をしている自分とを比較し、差異感をもっていった例もあった」と言う。しかし「この困難に対し社会人経験者は、肯定的見通しを持つ、現状を受け入れる、資格取得の意味を考える、誰でもどんな仕事でも同様と捉え方を変える、など看護職継続に向けて対処を行い、看護師としての職業生活を継続している」と述べている。これらは対処をも含め、筆者が大学院で学んでいたときに感じていたこととかなり近いと感じた。

資格取得後の今、大学院での学びを振り返ると、「教育実践センターでのケース担当」、「病院と情緒障害児短期治療施設での実習」、「障害児治療教育センターにおける学び」などは実務での有用度で挙げていると考える。つまり大学院の学びに対する見方が実務で役立つかという視点になっていると思う。前述した種々の実習は当然実務での有用度が高いし、「障害児治療教育センター」という実践の場で発達障害について学べたことも同様の理由であろう。一方で「実務を経験し、大学院での学びだけでは十分でないと感じている授業などもいくつかある」と述べた点は実務での有用感の乏しさと言える。これも実務を経験したからこそ感じることだが、大学院在籍時の筆者の認識の甘さも否めない。

前述した西谷(2004)は、「学校で学習したことと実務との間にギャップを感じ、3年間の学習が活きていない、と学習の意味に疑問を持つ社会人経験のある新人看護師もいる」と言う。筆者は学習が活きていないとはあまり感じないが、「実務に通じる道筋を示して頂くなどの導き」や「より実践的な厳しい指導」が必要ではなかったかと述べたように、実務への繋がりについては同じ学習内容であってもさらなる充実を期待している。

また大学院在籍時に受講しておきたかったと今、感じている授業もこの視点の延長上にあるのではないかと考える。「(教育臨床の) 関連領域の特徴や関連法規」、「司法、産業臨床の知見」、「教育臨床に限局したアセスメント演習」、「病院などへのリファーマーや関連機関との連携などの演習」などは大学院在籍時に授業などが開講されていればと思う。

このように大学院での学びに対する見方の背景には、資格取得前の大学院在籍時は臨床心理学を学びたいという意欲および資格取得という目的意識に支えられていたと考える。しかし資格取得後の実務を経験すると、実務で役立つかという見方に収斂していると思う。

一方で資格取得前後で大学院での学びに対する思いが、ほとんど変化していないものもあるように思われる。まずは「教育臨床」に関連する授業などの希望についてだが、その背景には、大学院在籍時から、今でも筆者の臨床における中心領域を「教育臨床」にしていきたいという思いに大きな変化がないことが影響していると思う。つまり主な希望就業領域が大学院での学びを見る際の基本的な足場の一つになるように思われる。

「教育臨床」を大学院在籍時に希望していた理由のひとつは自身の実践をどう位置付けられるかが、今後どう繋げられるかの鍵になると思っていたからであった。この視点は前述した資格取得後に感じている大学院での学びの見方における、実習の有用度の高さという点でも軸を一にするとする。また「社会人として以前に経験した何らかの事例を検討する機会」と述べた点も、以前の経験を今後に活かすことに繋がると思いがあろうと思う。つまり過去（社会人経験）・現在（大学院）・未来（就業）を繋ぐ視点がそこにあるからではないか、と思う。つまりこれらは社会人経験をどう活かし、将来の就業へとどう繋げられるか、という視点だと考える。

次に「心理教育相談室でのケース担当」、「病院や情緒障害児短期治療施設での実習」、「障害児治療教育センターでの学び」などに対する高い重要度も、資格取得前後であまり変化していないものである。評価の基準は前述したように異なるとも言えるが、ケース担当や実習はどれも臨床に直結するという点で、資格の有無に関わらず心理臨床を志す者にとって重要度が高くなるのは当然のことではないかとも思う。

ここまででは資格取得前後の大学院での学びに対する思いについて前後で異なるスタンスや前後であまり変化していないものについて考察を試みてきた。最後に資格取得前の大学院在籍時に特徴的に感じていた大学院での学びに対する思いについて考察を行う。

それは大学院のカリキュラムに顕現しない潜在的学習環境と呼べるものである。それは院生、教員、OB・OGなどで作られたり、協力機関などとの関係などで決まる雰囲気や印象などである。「直進学生、現職教員、指導教員らの暖かい雰囲気」や「指導教員らに支えられて、準SCとして第一歩を踏み出せたこと」が社会人経験のある養成大学院生のアイデンティティの確立に奏功した背景にあるものだと思う。さらに「修了生やセンター協力員らとのケース後の打ち合わせ」、「（資格取得のための学習で）先輩や教員らに見守られていたこと」などの恩恵は筆舌に尽くしがたい。また多くのケースを良い環境で担当できたことはこれまでの心理教育相談室の実績のお陰と感謝していたし、「障害児治療教育センター」との良好な協力関係で発達障害に関する学びが充実したと思う。このように潜在的学習環境が良好であることは、在籍する院生には相当な影

響があると考える。

(3) 今後への期待

ここでは前述したような考察をもとに、社会人経験のある筆者が、過去に遡って、養成大学院に進学し、臨床心理士を志す場合に受けたい支援について希望を述べる。

まずはアイデンティティとの関連から述べる。養成大学院入学前に社会人経験があれば、大学院入学後は社会人経験のある養成大学院生というアイデンティティをどう確立していくかがテーマになると考える。それには本人だけでなく周囲の影響も相当に大きいと思う。

本人としては、コンプレックスの克服とアイデンティティの確立に積極的な取り組みが必要ではないかと思う。自身の経験の深化を目指し、さらに連続性を意識することも必要だろう。前述した河合によると、「ある人が劣等の認識を行おうとするとき、それを援助する教師や治療者自身が、金や地位や名誉と関係のない人間存在の尊さを確信していなければならない」と指摘しているように周囲の人の支えも望まれる。また本人が自身の経験を語れることも奏功すると思うが、それについても周囲の理解や協力も必要と思われる。

社会人経験を養成大学院修了後も活かすには、本人が経験の質を磨く必要もあると思う。それは入学前から社会人経験をしっかりと経験することでもあるし、大学院在籍中も継続して意識的に取り組むことが必要になるのではないかと思われる。

資格取得後には、社会人経験のある臨床心理士というアイデンティティの確立と同時にコンプレックスの克服に取り組むことが課題になるのではないかと思われる。特に負担となる「社会人経験者として特別視されること」については、CP 領域では自身の経験を語ることで負担軽減に有効だと思う。このように本人が経験を自他共に認められるものにしていくことが、等身大の自分でいられることに繋がるのではないかと思う。つまり本人が自身の社会人経験をどのように捉えるかということと同時に他者に捉えてもらえるように取り組めるかが大切になると思うし、周囲の人の理解や協力も不可欠と感じる。

次に養成大学院での学びに対する期待を述べる。それは臨床心理学の本質に関わる学び、修了後の実務で生きる学習、社会人経験者のための学習機会、潜在的学習環境の充実などである。まず臨床心理学の本質と書いた点は、臨床の本質を探求する場合に不可欠となる実習などの実践に繋がる学びの充実である。そのためには臨床心理士の基礎的・基本的な学びは残しながらも、院生が将来的に希望する主な実務領域などに応じられる領域対応型学習が進められるカリキュラムも期待したい。また社会人経験者に対してはキャリア発達の促進も支える学習環境の充実も望まれる。さらに潜在的学習環境の充実も必要と思うが、それは在籍する院生や教員、さらには筆者も含め OB・OG の仕事という面もあると思う。養成大学院への入学希望者は受験前の学校訪問などで、教員や院生と十分に語り、雰囲気を感じておくことが良いのではないかと思われる。

(4) まとめにかえて

資格取得前後の職業アイデンティティへの社会人経験の影響、と大学院の学びに対する思いについて自身の語りを通して考察を行った。そしてそれらをもとに筆者が今から養成大学院に進学するなら、こういう希望があると述べた。批判もあろうが、あくまで一意見としてどうかご寛恕を請いたい。

さて最後に社会人経験のある臨床心理士になるという点から、イニシエーションという視点について触れたい。筆者は私塾経営を始めようとしたときは、不登校生支援を行う塾の経営を先達に導いてもらった。また公務員採用後の1年間は雇員として、公式な教育体制と非公式な新人向け行事などで新人教育を経験した。それらは社会人や塾経営者、公務員になるためのイニシエーションであり、その際の〈司祭〉は先達、塾の子どもや保護者であり、さらに新人教育係や市民などであったと思われる。

ゆえに大学院入学後は、社会人経験のある臨床心理士になるためのイニシエーションが始まっていたのではないかと思う。「制度としてのイニシエーションが消滅した今、心理療法家になるために厳しい資格試験を課すことは、少しはその役に立つかもしれない」と河合(1986)は言う。そして「個々の治療者としては、やはり現代人にふさわしく、個々にそのイニシエーションをやりとげているともいうことができる」と述べているが、筆者もその過程を歩む者の1人だと感じている。そのとき司祭はクライアントや教員や院生ではないか、と考えると、大学院の在り方は社会人経験者が臨床心理士を目指すとき、相当に大きな影響を及ぼすと思う。

いわゆる終身雇用や年功序列といった職業生活を支えていた仕組みが形骸化しつつある現在、職業生活における自己実現を目指す者や、筆者のように職業アイデンティティを明確にするためにリカレント教育を受けるという選択を行う社会人経験者も増えているのではないかと思われる。それゆえ社会人経験者が養成大学院に入学して、臨床心理士としてのアイデンティティの確立を目指すことが増えることも予想される。

本稿では筆者の語りから、職業アイデンティティに対する社会人経験や養成大学院での学びの影響について明確にすることを試みたが、職業アイデンティティに及ぼすであろう因子の妥当性は十分とは言えない。ゆえに量的研究・質的研究という側面からは、十分ではないが、何らかの参考になれば、幸甚である。今後、社会人経験を活かせる臨床心理士アイデンティティの確立の方途についての研究が深化していくことを期待している。

〈付記〉本稿執筆にあたり温かくご指導下さった愛知教育大学の中川美保子先生に心より感謝申し上げます。

文献

Erikson, E. H. (1959) : Identity and Life Cycle; Selected paper. Psychological Issues.

- 小此木啓吾(訳)(1973) 自我同一性ーアイデンティティとライフサイクル 誠信書房
- 三浦和夫(2005):訪問家庭教師 氏原寛・亀口憲治・成田義弘・東山紘久・山中康裕(編)
心理臨床大辞典 培風館 pp1175-1177.
- 河合隼雄(1971):コンプレックス 岩波新書
- 西谷千恵(2004):社会人経験を持つ新人看護師の職業生活の様相 看護教育, 35, 39-41.
- 伊藤美奈子・平野直己(2003):学校臨床心理学・入門ースクールカウンセラーによる実践の知恵 有斐閣
- 梶谷健二(2007):初任者のためのポイント 村山正治(編) 学校臨床のヒント 金剛出版 pp66-68.
- 吉田桂子・尾崎フサ子(2006):社会人経験後看護を学び医療に従事している人のキャリア発達 看護管理, 37, 350-352.
- 渡辺英理子・高橋美帆(2009):新卒看護師と社会人経験のある新人看護師のストレスの違いー面接調査によりストレスの実態を解明 師長主任業務実践, 14(291), 10-18.
- 小濱優子(2002):社会人学生の学習支援に関する研究 教育研究所紀要, 11, 83-89.
- 西谷千恵(2003):大卒社会人経験者が看護専修学校入学にいたる経緯 看護教育, 34, 109-111.
- 河合隼雄(1986):心理療法におけるイニシエーションの意義 心理療法論考 新曜社 pp53-63.

資料 シンポジウム

「スクールカウンセラー活用と臨床心理士養成大学院の現状」参加報告書

松井 なつき

1. はじめに

以下は、平成20年11月2日に文部科学省研究費補助金によって行われたシンポジウム「スクールカウンセラー活用と臨床心理士養成大学院の現状」の参加報告である。シンポジストは、本間友巳氏（京都教育大学教授）、加藤佐敏氏（元石川県精神保健福祉センター長、精神科医）、宮崎祐子氏（石川県立金沢錦丘中学校教育相談担当教諭）、畑陽子氏（愛知教育大学大学院）、指定討論者は中川美保子氏（愛知教育大学大学院教授）であった。2時間にわたり、限られた時間いっぱいまで使って活発な、しかし和やかな雰囲気の中で討論が行われた。

ディスカッションはまず中川氏が科研として行っている研究についての問題提起から始まり、その後畑氏からの問題提起、そして本間氏によるスクールカウンセラー(以下SCと表記)の概要説明の後、シンポジスト全員での意見交換が行われた。

2. 問題提起

(1)中川氏による問題提起

まず最初に議題提起されたのは、中川氏が科研の元で進めている研究テーマである“学校教育相談の専門性”について、特に現職教員が臨床心理士指定大学院に入学し、学び、そして卒業して行って現場に戻っていく中で臨床家としてどうあることができるのかといった、“現職教員と臨床心理のあり方”だった。SCの導入といったところからその専門性についての話は展開していく。SCは1994年の大河内少年の事件をきっかけに1995年より開始された。しかしSCになる人というのは、学校という場にあるにもかかわらず、それまで病院で精神疾患を対象に働いてきた臨床心理士が大半を占めており、そのSCの“専門性”とはいかなるものなのかという疑問から研究が始まる。中川氏は教員生活を経て、社会人入学という形で臨床心理士指定大学院、特に研究者養成に力をいれているところに入学しており、大学院生活を通じて“臨床心理士を養成すること”と“臨床心理学の研究者を養成すること”の違いはどこにあるのかという疑問も抱いた。

実際に中川氏が愛知教育大学大学院において指導者として教鞭を執るにあたり、教員をしながら大学院にも通う、“社会人入学”者の現状と修了後についての問題点、難しさを感じられ、今回問題提起されることとなった。

愛知教育大学では、学部からの直進での入学希望者への試験としては臨床心理学、教育心理学、教育学、外国語、研究計画書が課せられている。それに対して現職教員が受

験する試験では学校現場における実績報告と小論文とで構成されており、臨床心理についての知識や考え方を測ることに弱さがあることが指摘された。現状の大学院における単位取得の説明の中で必修科目では、病院での実習に重きが置かれ、学校臨床すなわちスクールカウンセリングの実習が非常に少ないことが特徴的であることが指摘された。また、現職教員は修了後ほとんどの人が教育現場へと戻っていく。臨床心理士の勉強をした後にまた教員として現場に戻っていくということについては疑問視している点であるとされた。そして教員として現場に戻り、管理職や学級担任としての道を選ぶ人が多いために、臨床心理士としての卒後教育はその人の意欲に任されているところが大きい。学部からの直進者であっても、卒業後は病院に勤める人が多く、学校臨床について学びたいと思ってもそういった場がなかなか提供されていないのが現状であると考えられる。

それらの現状を踏まえた上で中川氏が問題視していることとしては、まず1つに、社会人入試における入試科目についてという点が挙げられた。指導する立場としても、現職教員と直進の学生と同様に指導していくことへの難しさを感じると共に、現職教員本人達も困惑する面が多々あることが示された。2つ目に現職教員の卒業後の進路と卒後教育についてという点が挙げられた。せっかく学校臨床に関心を寄せて入学し、学んでも卒後に教育現場へ戻り、上手く学んだことが生かされないのが現状であり、問題点であると思われる。そして3つ目に臨床心理士の職域とカリキュラムの専門性を挙げた。カリキュラムの方向性が病院臨床に特化されているような印象を受ける今日のあり方についても疑問を感じる。臨床心理士の活躍する職域は、今や多岐にわたっている。そんな中で臨床心理士を養成する大学院におけるカリキュラムももっと病院臨床だけではなく広く専門的な分野を学ぶことが出来るように見直されるべきではないかと考えられた。

また、広く臨床心理士養成について全体の問題点として、1つ目に学部と大学院の定員の差が挙げられた。160もの指定大学院が出来ている現在であっても、大学院の定員は10数名であり、学部から大学院へと進むのはとても門戸が狭く難しいと言える。しかし心理学部を卒業し、心理学を生かした職業に就こうと思ってもなかなか出来ないのも現状であり、そのあたりに大きな問題をはらんでいるのではないかと考えられた。2つ目に研究者養成大学院との対比が挙げられた。博士課程を持つ大学院においても当然1種指定校であることが大半であり、同様に臨床心理士を養成する場であることに変わりはないが、修士課程のみの大学院とではその教育内容にどのような違いがあるのかという点についても疑問を持った。3つ目にインターカレッジ化という点が挙げられた。現在の教育システムでは、学びの場は基本的には属する大学院に留まることが多く、学びたい他の分野の講義も自身の大学院で講義がなければ受けることが出来ない。そうではなく、もっと大学院間の交流を広げることによって、多様な職域にも対応できる学びの場を作っていくことが出来るのではないかと考えられた。そして4つ目に年々多くの

臨床心理士が誕生していくにも関わらず、未だ国家資格ではない点が挙げられた。ひいては人数が多くなればなるほど、臨床心理士の質についても問われることになるだろう。就職するのが難しいことも問題であろう。そのほかにも修士課程の2年という期間の短さや、カリキュラム中へのキャリア支援の必要性、多様な実習の必要性や実習と並行して修士論文を作成することの大変さ、選抜試験のあり方や、指導教員の質、大学院卒業後の研修制度など多くの問題点、疑問点が提起された。

(2) 畑氏の問題提起

続いて畑氏による“SCの専門性について—経験による認識の変容過程—”についての発表が行われた。畑氏はSCの専門性というものを経験の中で変化していくものであるのではないかという思いからこの研究を始められた。大学院において臨床心理士としての知識や技能を身につけていく中で、その一部としてSCの専門性を学んでいくものの、実際にSCとして現場に出たときには学んだものがどのように影響していくのか、実際に畑氏が公立中学校にて心の相談員として勤務している経験とあわせて意識するようになったと話す。教育という臨床心理と相反する専門性が求められる場でSCとして現場に立つことで、大学院では学んでこなかった、心理臨床家としてのアイデンティティを揺さぶられるような混乱を経験し、その経験を経てSCの専門性に対する認識にも変化が生じるのではないかと訴え、仮設として提起した。また仮設を元に考えるのであれば、SCの専門性というのは明確ではなく、それぞれの判断にゆだねられてしまっているため、経験の浅いSCは困難に陥りやすいのではないかと考え、研究の目的においてSCや大学院生に対しインタビュー調査を行い、その一助となるようなSCの専門性を明らかにしたいとした。

(3) 本間氏の発表・意見

次に大まかにSCというものについての概要説明が本間氏からなされた。1994年まではスクールカウンセリングというのは教員のカウンセリングマインドや通常の職務としての教育相談などに留まっていたが、1995年になり外部からの専門家としてSCが導入されることになった。本間氏は「それまで全く教育現場においてSCと接点がなかった。接点がなかったのにいきなり導入するというのも問題なのかもしれない」と話す。それはすなわちそれまで教員が行ってきたものを否定することにもつながり、“外部性”を強調してこれまでと全く違うものを始めたということは、SCの入りにくさの1つの原因ともなっているのかもしれない。SCの受け皿として1988年に誕生した臨床心理士が介入するようになっていった。しかし臨床心理士とは元々医療現場を元軸にして始まったものであり、それは中川氏の問題提起でもあったようにカリキュラムにも未だ色濃く反映されている。また、国家資格の問題についても、医療現場で働く臨床心理士が、資格が明確でない分その専門性を発揮出来る職場もあれば出来ないところもあつ

たために訴えを起こしたのが始まりであるように、臨床心理士は本来医療領域に根付いており、教育領域は想定されていなかった分野であった。そのため「SCとしての受け皿は、本当は臨床心理士にはなかったのかもしれない」と本間氏は話す。その後SCの有効性については多くの調査がなされており、概ね結果として表れていることから今日まで事業が継続されている。しかしSCの範疇としてはまず不登校がその割合を占めるが、不登校生徒の数は1994年から1995年の1年間でおおよそ2倍になっており、他の教育や心理に携わる資格保持者などから批判の声も聞かれた。2001年から本格的に導入され、SC並びに臨床心理士に対する注目や追い風が吹いていたと言える。そのため指定大学院の校数や受験者数も大きく増加した。医療領域から根付いた臨床心理士というものが、本来ならば遠いところにあった教育領域において注目度が上がり、発展していくきっかけとなったことは、大きな矛盾を孕んでいたとも考えられる。

本格的に補助事業としてSC事業が開始されたことの問題点としては、まず国の補助率が1/2となり、その分地方自治体が負担を負うことになったという点が挙げられた。またそのため、地方自治体の裁量権が強くなり、地方によってSCのあり方もそれぞれ変わっていったという点もある。そのためSCについて全国で足並みをそろえて行うことは難しくなったとも考えられる。この2点が補助事業になったことによる問題点として取り上げられた。

2008年度からスタートしたスクールソーシャルワーカー(以下SSW)活用事業についても触れ、その突飛性から導入に対し地方自治体に乱れがあるとしながらも、その活用性については、“来るのを待つ”というように臨床心理があくまで受け身でいるのに対して、経済的な問題や虐待といった面に関しては積極的に介入していく必要があり、その点で福祉領域の専門家を入れることの可能性も示唆した。

3. 意見交換

(1) 精神科医 加藤氏の意見

加藤氏は、これまで出された3者の発表を通じて、まず“病院臨床領域”というまとめ方に関しては、“病院”と“診療所”の違いについてふれられておらずわかりにくい。ため、“医療機関”などの表現にしたほうがわかりやすいのではないかという意見を挙げた。また産業領域には産業保健推進センターという、各都道府県における精神保健福祉センターと同等の施設が設置されていることに触れ、そこに臨床心理士の活動の可能性があるのでないかと考えた。

臨床心理士資格指定大学院の制度について、資格の認定は臨床心理士資格認定協会が行っているにも関わらず、大学院の管理に関しては文部科学省が行っており、そこには矛盾が感じられると疑問を呈した。文部科学省が資格指定大学院に触れているにも関わらず、国家資格でもないというところにも矛盾があるのでないかとし、また、財団法人である臨床心理士資格認定協会が指示することを、大学側が受け入れていることにつ

いてややわかりにくさを感じると話す。その上で国家資格化を推奨したいが、その周辺には様々な問題が混在していることに難しさがあると考えた。それに対して本間氏は「あくまで民間機関の資格に対して大学が手を上げるかどうかの話。臨床心理士という資格に時代の風が吹いているから大学が手を挙げているだけで、臨床心理士というものが不必要だと世間で見なされた場合には消滅するとも考えられる」と話した。

(2)加藤氏、宮崎氏の意見を交えて—SCの専門性について

次いで加藤氏はSCの“専門性”については、“専門性”という言葉の曖昧さを指摘した。畑氏が「専門性は経験で変容する」と言ったのに対し、加藤氏は「専門性は決まっているもの」であり、経験によってその専門性がよりベストな状態に上がっていくのではないかと言う。「SC1年目の人の専門性が10%だとしたら、経験を重ねることによって次第に100%になっていく」ものと考えた。そして広く“専門性”や“役割”として考えておきたいのはその“位置づけ”である。産業医ならば個人を見る“直接的サービス”と特に会社全体の健康状態を見る“間接的サービス”とを持ち合わせる必要があり、同様にSCは相談室や保健室という場を中枢センターとして組織を構築し、コーディネーターとしての位置づけで“間接的サービス”に従事するのが望ましいと話す。各教室で担任教師が対応しきれないような複雑困難なケースにおいてはSCが“直接的に”関わっていくが、それ以外では教師に対して教育を施し、教師が直接的に対応していくのを“間接的に”支えることが求められると考えた。それに対して中川氏は「大学院を卒業してすぐ初心者のSCが学校の中核となってコーディネーターの役割を担うことは、周囲のベテラン教員との関係作りの中で難しい面がある」とし、本間氏は「医師や教師は専門性が確固たるものとして確立しており、その役割は独占的であるが、臨床心理士の場合はその専門性や役割が独占的ではなく、“臨床心理士”ではない人が同じようなことをやっても特に問題はない。そんな中で教師と臨床心理士が学校という場で一緒になっても教師の専門性に勝てず、加藤氏の言うモデルは医師だから出来るモデルであるとも考えられる」とした。対して加藤氏は「臨床心理だけで現場に臨もうとすると難しいところはある、その意味で初心者のSCは何も出来ないかもしれないが、中枢として周囲の教師を取りまとめ、一丸となろうとするという意味では初心者のSCが行うということに相反するところはないのではないか」と話す。宮崎氏は教育相談を担当する教師側の意見として「自分は“繋ぎ”役をしていると考えている。SCに対する教師内の理解を高めるためにはどうSCを使ったらよいかを考えながら行っている。やはり繋ぎの役割を担う教師のあり方でSCのあり方も大きく変わってくると思う。SCの活用の仕方が問題」とした。加藤氏は「教師の中で発達障害に対する理解のある人は今もそんなに多くなく、そういう教師に対してわかりやすく説明をして理解を促すことはSCの大きな役割の1つではないかと思う」「大学院に入る現職の教員の方々が、卒後各学校において宮崎氏のようなコーディネーターとしての役割をどんどん担っていく必要が

あるのではないか。現状では、SCがコーディネーターとして動くよりも常勤でいる教師がコーディネーターとなるしかないのかもしれない」とし、宮崎氏も「週に1度来るだけの人がコーディネーターの役割を担うことは無理がある」と話した。一方で加藤氏はSCに対して「集団精神療法をSCはもっと学校で取り入れていけば良いと思うし、また精神医学や投薬のことについてもっと知識を持ってほしい」と提案した。

最後に本間氏は「やはりカリキュラム上2年で臨床心理の全てを学ぼうとするのは無理がある」とし、加藤氏・宮崎氏も「医師も教員も、実際に現場で働きだして学ぶことで身につけていくものが多いため、臨床心理士の場合も卒後教育がとても重要なものではないか」と話した。

4. 最後に

今回、このシンポジウムに参加させて頂き、臨床心理士の側面からだけではない視点に気づかされるが多かったように思う。私自身もSCを修了後の進路に考えていただけに、今回の発表、意見交換ではSCとして務めることの難しさや役割について考えさせられることが多く、またそのように院生のうちからきちんと考えていることの必要性もとても実感した。SCの“専門性”“役割”を考えたときに、加藤氏の言う、学校とクライアントとを“繋ぐ”コーディネーターであることの重要性をとっても感じたが、実際勤務時間の少ないSCがコーディネーター役を務めることの難しさも理解できる。だからといって、学校の中で完全に“お客様”化してしまうのではなく、出来る限りの臨床心理の専門家として知識や方法を教師に提供する姿勢は、いくら初心者といえども忘れてはいけないと思った。学校という組織の中に組み込んで動くということは、つまり専門家同士がそれぞれの専門性を持って、連携し合っていく姿勢を、共通理解として持っていることが大切であるように感じた。SCは確かに外部から入ることに意味がある存在ではあるが、個としての役割意識だけでなく、その子のために、学校のために、それぞれが一丸となって取り組む姿勢、すなわち組織としての役割意識も忘れずに持っているべきものなのだと思った。そしてなにより、今回の専門家の皆さんのお話を聞かせて頂く中で、臨床心理士、SCとしての道は、大学院を出てからが本格的なスタートであり、大学院を出てからもより一層学びや経験を深めていかなければならないと、背筋の伸びる思いがした。大変貴重なお話を聞かせて頂き、この経験を今後の臨床活動の中で活かしていけるように精進していきたいと思う。

臨床心理士養成大学院の現職教員
及び社会人院生の現状と
資格取得後の活用について

愛知教育大学教育臨床学講座
中川美保子

1. はじめに

- 中学校の教員として
 - *学校教育相談の専門性
 - *スクールカウンセラーにはどんな専門性が
必要か
- 自らの大学院経験から
 - *社会人入学だったが……
 - *臨床心理学を研究することと臨床心理士に
なること

2. 愛知教育大学の現状

H14年度(財)日本臨床心理士資格認定協会より第1種指定大学院指定

(1)入試制度(臨床心理士養成コース)

*入試科目…専門科目(臨床心理学、
教育心理学、教育学)・外国語・面接

(H22年度より、教育学は廃止)

(2)教育研究制度

*開講科目

<必修科目—closed>

- 臨床心理学特論Ⅰ・Ⅱ
- 臨床心理面接特論Ⅰ・Ⅱ
- 臨床心理査定演習Ⅰ・Ⅱ
- 臨床心理基礎実習Ⅰ・Ⅱ
- 臨床心理実習Ⅰ・Ⅱ

<選択必修A群>

- 教育心理学研究法
- 臨床心理学研究法
- 心理・教育統計法特論

<選択必修B群>

- 人格心理学特論
- 認知発達過程特論Ⅰ
- 認知発達過程特論Ⅱ
- 教授・学習過程特論
- 教育心理学特演Ⅰ
- 教育集团心理学特論

<選択必修C群>

- 非行心理学特論
- 心理・福祉行政特論
- 社会心理学特論

<選択必修D群>

- (児童)精神医学特論
- 心身医学特論
- 障害児臨床特論

<選択必修E群—closed>

- 投影法特論 I
- 投影法特論 II
- 遊戯療法特論
- 箱庭療法特論
- 行動療法特論
- 分析的心理療法特論
- グループ・アプローチ特論
- イメージ療法特論 I
- イメージ療法特論 II

(3) 修了後の進路など

- * ほとんどの修了生が管理職や学級担任として教員に戻る
- * ごく一部がスクールカウンセラーや公立教育相談機関に勤務している
- * 卒後教育は個人に委ねられている
- * 直進者は、病院や施設に勤務することが多い

(4) 愛知教育大学の課題

- * 現職教員・社会人の入試制度
- * 現職教員・社会人への授業カリキュラムと修了後の進路の不一致
- * 卒後教育・就職支援のあり方
- * 臨床心理士の職域とカリキュラムの整合性

3. 臨床心理士とは

(1) 職員採用・研修制度

<第2次W.W.後 心理査定・心理面接の担い手として>

- * 児童福祉法・少年法・少年院法(昭和23年)精神衛生法(昭和25年)
→ 心理系職員の採用開始<職員現任研修制度>
 - * 国立精神衛生研究所による心理学系職員の業務・身分等に関する調査(昭和33年)
→ 国立精神衛生研究所による心理学科研修<大学院レベルの研修>(昭和35年~)
- 主な参加者
児童相談所・指定精神病院・精神衛生相談所勤務の心理職

(2) 各心理学会の動き

- * 昭和30年 日本応用心理学会が特別委員会を設置し検討
- 昭和37年
「心理技術者資格認定委員会」設置
(日本応用心理学会・日本教育心理学会・日本心理学会による)
- しかし昭和44年 中断

(3) 心理学系大学院の歩み

- * 昭和53年 「心理臨床家の資格問題をどうするか」
(日本心理学会シンポジウム)
→ 「心理臨床家の集い」
→ 日本心理臨床学会設立へ
- * 昭和63(1988)年1月 「日本臨床心理士資格認定協会」発足 (16学会の賛同を得る)
→ 資格試験が開始される(A審査・B審査)
- * 平成2年8月 「日本臨床心理士資格認定協会」文部省より財団法人の許可を受ける

(4) 臨床心理士の業務・職域

* 臨床心理士の業務

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、臨床心理的地域援助およ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 第四章第11条)

* 主な職域

- ・病院臨床領域・・・精神科・心療内科・小児科・精神保健福祉センター・保健所・リハビリテーションセンターなど
- ・開業領域・・・私設心理相談室など
- ・教育領域・・・教育研究所・教育センター・教育相談室・大学の心理教育相談室・学生相談室・小中高のスクールカウンセラーなど
- ・福祉領域・・・児童相談所・女性相談センター・更生相談所・身体障害者福祉センター・児童福祉施設など
- ・司法・矯正領域・・・家庭裁判所・少年鑑別所・少年院・刑務所・警察関係の相談室・保護観察所など
- ・労働・産業領域・・・企業内の健康管理室や相談室・公共職業安定所・障害者職業センターなど
- ・高齢者支援・・・
- ・子育て支援・・・
- ・遺伝子カウンセリング・・・

4. 大学院指定制度とは

(1) これまでの経過

* 平成8(1996)年

大学院指定制度審査の開始

(臨床心理士資格認定協会)

* 平成10(1998)年

第1種指定校 10校

第2種指定校 4校 計14校が開校

* 平成20(2008)年現在

第1種指定校 134校

第2種指定校 22校

専門職大学院 4校 計160校

(2) 現状と課題

- * 学部と大学院の定員の差
- * 研究者養成大学院との差異
- * インターカレッジ化
- * 国家資格化
- * 臨床心理士の質
- * 就職難
- * 標準修業年限(3年?)
- * カリキュラム(職能教育科目群、実習のあり方)
- * 修士論文
- * 入学者選抜
- * 教員組織(教員増、質の担保、実務経験者)
- * 大学院修了後研修(インターンシップ、仮免、資格更新)

