

学校での心理教育的援助サービス提供を促進するための 大学院におけるリーダー的教員養成方法

A graduate course training system for leading teachers in providing psychoeducational services in the school

小 泉 令 三 納 富 恵 子 西 山 久 子

| | | |
|----------------|--------------|------------------|
| Reizo KOIZUMI | Keiko NOTOMI | Hisako NISHIYAMA |
| 学校教育講座（心理学） | 特別支援教育講座 | 山陽学園大学 |
| （教職大学院設置準備室兼務） | | |

(平成20年 9 月30日受理)

本論では、学校で心理教育的援助サービスの提供を促進する際に、リーダー的な役割を果たすことのできる教員を大学院レベルで養成するための方法を提案した。まず、(1)養成する教員の具体像を明確にした後、(2)わが国における学校心理士養成の基準を準用して、科目ごとの具体的な到達基準の設定を行なった。最期に、(3)学生の指導（スーパーバイズ）の方策を個別化の視点を含めて提案した。

キーワード：心理教育的援助サービス，リーダー的教員，大学院教育，教育課程，到達目標

学校心理学の実務家養成の世界的動向

いじめや不登校への取組，発達障害児の支援，学力向上など，学校教育におけるさまざまな課題への対応を進めるにあたって，最も包括的な取組の一つとして，心理教育的援助サービスの提供によるアプローチをあげることができる。心理教育的援助サービスとは，「1人ひとりの子どもの学習面，心理・社会面，進路面，健康面などにおける問題状況の解決を援助し，子どもの成長を促進する教育活動」（牟田，2004）を意味している。この心理教育的援助サービスの提供には，学校心理学，教育心理学，臨床心理学，障害児教育学などいくつかの学問分野が関わっているが，本論ではおもに学校心理学の観点から検討を行う。学校心理学とは，発達の観点から見て，子どもの学習や社会性や健康面での成長を促し，将来の生き方の追及を支援するための，比較的新しい心理学の一分野である。

心理教育的援助サービスの提供を学校全体で行うには、学校心理学の専門性を有し、実践力を身

につけた実務家が必要である。この種の実務家の学校への関わり方としては、大きく分けて2つのやり方がある。一つは、現在のスクールカウンセラーのように、学校の教員組織の外から関わって学校を支援するやり方であり、他方は教員組織内においてその専門性を活かして実践を行ったり学校全体をリードしたりしていくやり方である。

この学校心理学の実務家養成は、職場等における研修としてもある程度可能であると考えられる（福岡教育大学心理教育相談室，2007；小泉，2005）。しかし、世界的には大学院レベルで養成を行うのが一般的であり、この養成段階でも上記の2つのタイプに相当する指向性があるようである。すなわち，“教育に特化した心理学者か、それとも専門性をもった教師か”という見方である。前者にはアメリカとイギリスが該当し、それぞれスクールサイコロジスト，エデュケーションアルサイコロジストという有資格者が、教育委員会等に雇用されて教員組織の外から関わっている。後者すなわち専門性をもった教師についてはギリシャがその傾向が強く、日本もこれに該当する（小泉，

2008)。

ただし小泉(2008)は、紹介した国々(アメリカ、イギリス、オランダ、スウェーデン、ギリシャ、ハンガリー)に比べ、日本の大学院教育は実践力を身につけるための実習やインターンシップが不十分であり、また学会あるいは政府機関によって大学院のコースや課程が認定される制度が必要であること、そして学部での基礎的なトレーニングが必要であること等を指摘している。

大学院における学校心理学の実務家養成プログラム

上で述べたように、学校心理学の実務家養成には大学院レベルの教育を要するのが世界の趨勢である。わが国でも1997年に大学院教育における学校心理学の実務家養成の制度化が進められ、学校心理士という資格認定のための履修基準が制定された。これを改定した『学校心理士資格』取得のための大学院における関連科目(履修内容)の新基準(案)」(以下、「新基準」とする)が2008年中に決定し、予定では2011年4月の大学院入学からこの「新基準」が適用されることになっている(学校心理士資格認定委員会, 2008)。

この「新基準」の特徴を筆者なりにまとめると、①従来の基準では履修すべき科目と単位数(7科目14単位)が列記されていただけであるのに対し、「新基準」では科目間の構造が示されたこと、また②従来は科目名が決められていただけであるが、

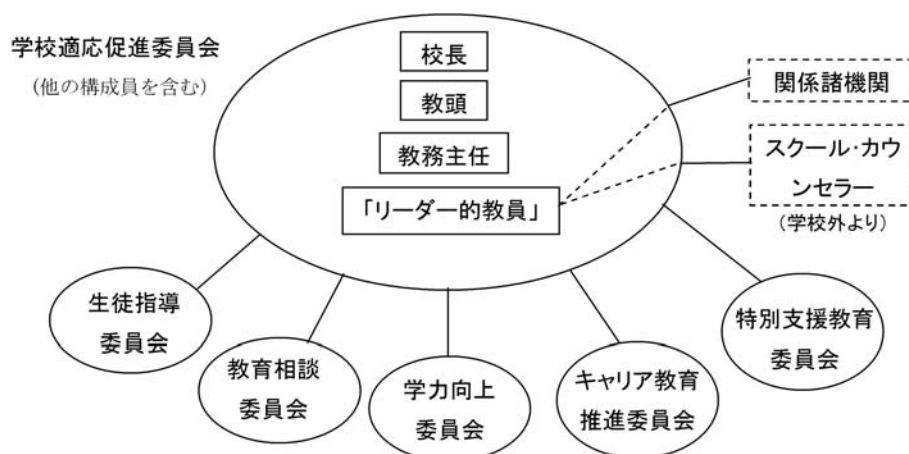
「新基準」では科目の具体的内容例が示され、さらにその内容に関するポイント制が設けられたこと、そして③実習の充実のために基礎実習が設定されたことであると考えられる。

本論では、学校心理学の実務家の中でも、特に学校全体での取組を推進できるような教員の大学院での養成方法を検討する。まず、わが国の学校で心理教育的援助サービス提供を促進するためのリーダー的教員(以下、「リーダー的教員」とする)の具体像を明確にする。その上で、「リーダー的教員」養成のための教育課程を、上述の「新基準」を準用して作成する。特に、科目ごとの具体的な到達目標の設定を中心に行う。さらに、「リーダー的教員」養成を確実なものとするために、学生の指導(スーパーバイズ)の方策を提案したい。

「リーダー的教員」養成の実際

具体像の明確化：組織上の位置づけ

現在、日本の学校で心理教育的援助サービスを提供している者の例として、これまでも述べてきた学校心理士をあげることができる。この学校心理士とは、「学校に常勤する教諭および養護教諭がなんらかのレベルで学校組織、たとえば校務分掌に位置付けられ、児童生徒や保護者、同僚教員、管理職などに心理教育的援助サービスを行っている者」(大野, 2004)を意味している。学校外から関わるスクールカウンセラーとは立場上異なり、学校内に常勤として在籍して心理教育的援助サー



(注) 教務主任が「リーダー的教員」(心理教育的援助サービス提供を促進するためのリーダー的教員)を兼ねることもある。
校種、学校規模、教員構成によって、委員会組織の統合や細分化は異なる。

図1 「リーダー的教員」の学校内での位置づけ例(小泉(2007)を一部改変)

ビスを提供する者である。

この定義の中で、学校組織内での位置付けとして「なんらかのレベル」とされている部分についてはそのレベルに幅があり、例えば教育相談係という一担当者のレベルから、管理職としての位置づけまでがある。この点について小泉（2004）は、心理教育的援助サービスの提供には本論で言う「リーダー的教員」、すなわち専門性を有しリーダー性をもった実務家が必要であるとしている。具体的には「(1)管理職そのものではないが、それに次ぐ程度に学校運営の中枢に位置している、(2)単なる調整（コーディネーション）というよりは、システム構築・運営を促進する（ファシリテーション）という役割を担っている、そして(3)具体的な基礎的能力として、学校内外の関係者との調整・連携能力、組織運営能力、子どもの学習指導能力を有していること」を挙げている。

このような「リーダー的教員」の学校内での位置づけを例示すると図1のようになる。すなわち、「リーダー的教員」は、学校内の学校適応促進委員会（仮称）において、各種校内委員会との連絡・調整を行うとともに、取組みの企画と推進を担当する。また、スクールカウンセラーや学校外の関係諸機関との連携の窓口としての役割も担う。「リーダー的教員」の仕事が、学校のシステムや学校全体での取組を対象とすることから、学校内の組織においては、教務主任と同等レベルの位置づけが必要である。既存の生徒指導担当、教育相談係、特別支援教育コーディネーター等を総括する役割を担うが、職員構成等の事情からこれらの担当と兼務することもある。

具体像の明確化：必要な資質・能力

「リーダー的教員」の学校内での活動は、具体的にはどのようなものが想定されるであろうか。

図2のように、まず子ども及び学校の実践の実態に関する資料やデータを収集し、分析する。それをもとに、到達目標を設定し具体的な取組みや評価方法を計画する。計画の実行に際しては、校内システムの構築や教員研修の実施、また取組みの開始や継続・改善の推進役となる。そして評価によって成果と課題を明らかにするとともに、さらなる取組みの進展を図る。

なお、これらの取組みのすべての段階で適切な指標を設定し、その資料やデータを計画的・系統的に収集、分析、活用、蓄積する必要がある。これによって、学校の説明責任を果たす際や学校評価において有効な資料を提供できるであろう。

このような活動を実践するために、少なくとも次のような資質・能力が必要となる。①子どもの学校適応に関する勤務校の実情分析を行い、今後の取組みを立案して、実践をリードできる。②子どもの成長と教師の働きかけについて、学校全体の資料やデータの収集・分析を適切に行い、実践に活用できる。③実践に際して、スクールカウンセラーや保護者と連携し、関係諸機関および地域社会の有効な教育資源を活用して、成果（予防と治療の両面）を蓄積できる。

なお、さらに近隣の学校間のネットワークを形成して、地域の諸学校全体の教育力向上を図る（例：花田・小泉・田中・淵上，2008）ことも期待するなら、次のような能力も必要である：④勤務校の実践をもとに、さらに地域の諸学校のネットワーク（研究協議会など）で、指導的な役割を果たし、各学校での心理教育的援助サービスのレベル向上に貢献することができる。

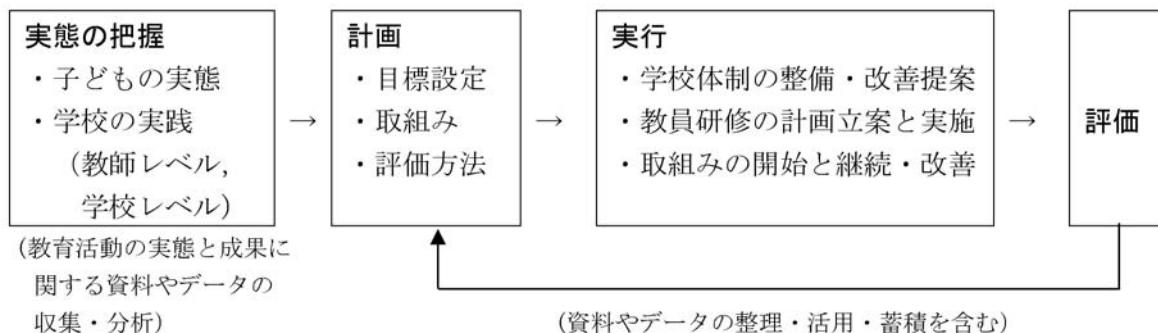


図2 「リーダー的教員」の活動の概観と流れ

表1 学校心理士資格の「新基準」による関連科目と基礎実習科目の構造

| 領域／基礎実習 | 説明 | 科目 |
|----------------|--------------------|---|
| 仕事の領域 | 学校心理学的援助の実際 | Ⅶ. 特別支援教育 Ⅷ. 生徒指導・教育相談、キャリア教育 |
| 援助スキルの領域 | 心理教育的援助サービスの方法 | Ⅴ. 心理教育的アセスメント Ⅵ. 学校カウンセリング |
| 教育心理学を核とする学問領域 | 学校心理学とそれを支える心理学的基盤 | Ⅰ. 学校心理学 Ⅱ. 教授・学習心理学 Ⅲ. 発達心理学 Ⅳ. 臨床心理学 |
| 基礎実習 | | 実Ⅰ. 学校カウンセリング実習 実Ⅱ. 心理教育的アセスメント実習 |

(注) 科目についているローマ数字は、「新基準」(学校心理士資格認定委員会, 2008) によるものである。なお、基礎実習科目は領域科目と区別するために「実」をつけてある。

科目の設定とその到達目標

以上のような具体像をもった「リーダー的教員」を養成するための教育課程として、上で述べた学校心理士資格の「新基準」を準用する。この「新基準」の科目間の構造は表1に示すとおり、3領域と基礎実習からなっている。各科目の学習内容は5項目に分類され、さらに各項目の学習内容は基本概念・語句(参照: 福沢・石隈・小野瀬・日本学校心理学会, 2004)のかたちで示されている。例えば、科目「学校心理学」の第1項目は「(1)学校心理学とは」で、その学習内容は、「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」である。

ここでは、「リーダー的教員」に必要な資質・能力を養成するために、これらの学習内容をふまえた具体的な到達目標を設定する。また、到達目標を満たす基準として、「A(優れて到達している)」と「B(到達している)」の2水準を設ける。より高い到達水準を明示することによって、目標設定に際しての、学習者と指導者の両方の動機づけを高めることとする。表2に8科目と2つの基礎実習科目の合計48項目について、到達目標と評価基準を示した。

次に表3に、「新基準」の科目と項目を、学校における教育活動の枠組みで構成し直したものを示す。分野は、生徒指導、教育相談、学習指導、キャリア教育、特別支援教育の5つである。このような分類を試みたのは、特に学習開始前および学習開始直後の段階での学習者の自己評価の際に、学校での日常的な教育活動分野で区分する方が学習者にとって理解しやすいと考えられるためである。なお、生徒指導分野には、心理教育的援助サービス提供に関わる科目(Ⅰ. 学校心理学)や、すべての活動に関係するアセスメント関連の科目を

含めている。

学生指導(スーパーバイズ)の方策

これまで、「リーダー的教員」の具体像を示し、その養成のためのカリキュラムにおける各科目の到達目標等を検討してきた。すなわち、ゴールとそれに至るためのコース設定を行った。実際の養成過程においては、さらにスタート地点の確認、すなわち学習者の実態把握が必要である。これに関しては、一般的に基礎となる実務経験、学習のための基礎知識・能力、そして資質向上への意欲などが確認されなければならない。

まず、基礎となる実務経験に関しては、「リーダー的教員」の場合、学校における教育活動の枠組みでの生徒指導、教育相談、学習指導、キャリア教育、特別支援教育において、これまでどのような経験があるのかを確認する必要がある。表4は、そうした基礎的な実務経験を確認するための事項例をあげたものである。校種によって相違点があったり、また不足する事項があったりするであろうから、さらに吟味が必要である。

次に、学習のための基礎知識・能力等については、各科目の学習開始時点で、レディネステストを実施したり、それまでの学習成果を確認したりすることが必要である。日本の大学院教育では、学部段階での学修内容はあまり重視せず、入学試験で大学院教育の前提条件を確認することが多い。ただし、入学後の学習の前提条件を確認する資格試験としてよりも、相対的な学力順位を調べる選抜試験の意味合いが強い場合も多いと考えられ、大学院入学後の実際の学習の進め方には注意が必要である。この点は、小泉(2008)が日本での学校心理学の実務家養成において、学部での基礎的なトレーニングが必要であることを指摘している

学校での心理教育的援助サービス提供を促進するための 大学院におけるリーダーの教員養成方法

65

表2 学校心理士資格の「新基準」による関連科目と基礎実習科目の、各項目の到達目標と評価基準

| 項 目 | 到達目標 | 評価基準 | |
|-------------------------------------|---|---|--|
| Ⅰ. 学校心理学 | | A（優れて到達している） | B（到達している） |
| (1)学校心理学とは | 学校心理学および心理教育的援助サービスについて説明できる。 | 学校心理学の定義を説明することができ、また事例をあげて心理教育的援助サービスを説明できる。 | 学校心理学の定義および心理教育的援助サービスの概要を説明できる。 |
| (2)心理教育的援助サービスのモデル | 心理教育的援助サービスの種類と内容を説明できる。 | 心理教育的援助サービスにおける各項目について、その内容と提供方法を具体的に説明できる。 | 心理教育的援助サービスの内容と提供者の分類を説明できる。 |
| (3)心理教育的援助サービス提供者の活動 | 学校内での心理教育的援助サービス提供者の活動を説明できる。 | アセスメント、コンサルテーション、コーディネート、カウンセリングのそれぞれの内容と相互の関連づけについて説明できる。 | アセスメント、コンサルテーション、コーディネート、カウンセリングについて説明できる。 |
| (4)教師・保護者らとのチーム援助 | 教師・保護者らとのチーム援助について、説明できる。 | 仮想事例について、校内外の資源を活用したチーム援助の進め方を提案できる。 | チーム援助の方法および教師や保護者へのコンサルテーションのやり方について説明できる。 |
| (5)心理教育的援助サービス提供者の倫理 | 学校心理学の倫理について説明できる。 | 倫理面の配慮事項をふまえて、仮想事例について、倫理に関する課題を具体的に説明できる。 | 倫理に関する事項（人権尊重、秘密保持、責任保持、研修の責務、研究など）について、説明できる。 |
| Ⅱ. 教授・学習心理学 | | | |
| (1)心理教育的援助サービス提供者の活動の基盤としての教授・学習心理学 | 心理教育的援助サービス提供者に必要な教授・学習心理学の概要を説明できる。 | 心理教育的援助サービス提供者に必要な教授・学習心理学の基礎的事項を、教授・学習心理学の大まかな区分に従って説明できる。 | 心理教育的援助サービス提供者に必要な教授・学習心理学の基礎的事項を説明できる。 |
| (2)記憶と理解 | 記憶と理解に関する諸概念を説明できる。 | 子どもの学習過程を、記憶と理解に関する概念を用いて、説明できる。 | 記憶と理解に関する基礎概念およびモデルについて、説明できる。 |
| (3)動機づけ | 動機づけに関わる諸概念を説明できる。 | 子どもの学習過程を、動機づけに関わる概念を用いて、説明できる。 | 動機づけに関わる基礎的事項を説明できる。 |
| (4)学習指導と授業 | 学習指導の改善策を、学校心理学の観点から提案できる。 | 具体的な学習指導例について、教授・学習心理学の観点から、複数の改善策を提案できる。 | 学習指導の改善のポイントを、学習指導に関わる基礎的事項を用いて提案できる。 |
| (5)学級集団とその組織化 | 好ましい学習環境としての学級集団の組織化を提案できる。 | ある事例について、学級集団の分析と組織化の具体的な方策を提案できる。 | 学校心理学の諸概念を用いて、学級集団の組織化のポイントを説明できる。 |
| Ⅲ. 発達心理学 | | | |
| (1)心理教育的援助サービス提供者の活動の基盤としての発達心理学 | 心理教育的援助サービス提供者に必要な発達心理学の概要を説明できる。 | 心理教育的援助サービス提供者に必要な発達心理学の基礎的事項を、発達心理学の大まかな区分に従って説明できる。 | 心理教育的援助サービス提供者に必要な発達心理学の基礎的事項を説明できる。 |
| (2)認知・思考の発達 | 認知・思考の発達に関する概念や理論を説明できる。 | 事例をあげて、認知・思考の発達に関する概念や理論を説明できる。 | 認知・思考の発達に関する基礎概念および諸理論の概略について、説明できる。 |
| (3)自己意識の発達 | 自己意識の発達に関する諸概念を説明できる。 | 事例をあげて、自己概念の発達に関する概念や理論を説明できる。 | 自己意識の発達に関する基礎概念および諸理論の概略について、説明できる。 |
| (4)社会性の発達 | 社会性の発達に関する諸概念を説明できる。 | 事例をあげて、社会性の発達に関する概念や理論を説明できる。 | 社会性の発達に関する基礎概念および諸理論の概略について、説明できる。 |
| (5)言語の発達 | 言語の発達に関する諸概念を説明できる。 | 事例をあげて、言語の発達に関する概念や理論を説明できる。 | 言語の発達に関する基礎概念および諸理論の概略について、説明できる。 |
| Ⅳ. 臨床心理学 | | | |
| (1)心理教育的援助サービス提供者の活動の基盤としての臨床心理学 | 心理教育的援助サービス提供者に必要な臨床心理学の概要を説明できる。 | 心理教育的援助サービス提供者に必要な臨床心理学の基礎的事項を、相互の関連をふまえて説明できる。 | 心理教育的援助サービス提供者に必要な臨床心理学の基礎的事項を説明できる。 |
| (2)心と行動の問題 | 心と行動の問題に関する概要を理解する。 | 心と行動の問題に関する基礎概念を説明できる。 | 心と行動の問題に関する基礎概念の意味がわかる。 |
| (3)多様な臨床心理学的アプローチ | 主要な臨床心理学的アプローチの特徴を理解する。 | 主要な臨床心理学的アプローチを説明できる。 | 主要な臨床心理学的アプローチの相違点がわかる。 |
| (4)学校における児童・生徒の問題 | 臨床心理学の観点からの、児童・生徒の問題の理解と支援方法を知る。 | 児童・生徒の各問題について、臨床心理学の観点からの理解と支援方法を説明できる。 | 児童・生徒の問題全般について、臨床心理学の観点からの理解と支援方法の概要を理解する。 |
| (5)臨床心理学の専門家と専門機関 | 臨床心理学の専門家や専門機関を知り、連携の観点を身に付ける。 | 臨床心理学の専門家や専門機関との連携の仕方の説明ができる。 | 臨床心理学の専門家と専門機関の種類と連携方法を理解する。 |
| Ⅴ. 心理教育的アセスメント | | | |
| (1)心理教育的援助サービス提供者活動における心理教育的アセスメント | 心理教育的援助サービス提供者活動における心理教育的アセスメントの目的と意義を理解する。 | 心理教育的援助サービス提供者活動における心理教育的アセスメントの目的と意義を説明できる。 | 心理教育的援助サービス提供者活動における心理教育的アセスメントの目的と意義を理解する。 |
| (2)心理教育的アセスメントの方法 | 心理教育的アセスメントの区分と概要を説明できる。 | 心理教育的アセスメントの各区分の特徴を説明できる。 | 心理教育的アセスメントの区分と概要を説明できる。 |
| (3)心理検査の活用 | 代表的な心理検査を理解し実施した後、結果を解釈できる。 | より多くの心理検査とそれが活用できる事象を理解し、いくつかの検査については手引き等をほとんど参照せずに実施できる。 | 代表的な心理検査を理解し、手引き等を参照して、実施と結果の解釈ができる。 |
| (4)学級・学校のアセスメント | 学級・学校のアセスメント方法を理解し、実施と結果の解釈ができる。 | 学級・学校のアセスメント方法とそれが活用できる事象を理解し、手引き等を参照せずに、実施と結果の解釈ができる。 | 学級・学校のアセスメント方法を理解し、手引き等を参照して、実施と結果の解釈ができる。 |
| (5)教育評価 | 教育評価の種類、目的、実施方法を説明できる。 | 教育評価の種類、目的、実施方法を理解し、実践例を交えて説明できる。 | 教育評価の種類、目的、実施方法を理解し、その概要を説明できる。 |

(表2 続き)

| 項 目 | 到達目標 | 評価基準 | |
|---------------------------|--|---|---|
| | | A（優れて到達している） | B（到達している） |
| Ⅵ. 学校カウンセリング | | | |
| (1)学校カウンセリングとは | 心理教育的援助サービス提供におけるカウンセリングの目的と意義を理解する。 | 心理教育的援助サービス提供におけるカウンセリングの目的と意義を説明できる。 | 心理教育的援助サービス提供におけるカウンセリングの目的と意義を理解する。 |
| (2)カウンセリング | カウンセリングの機能を理解し、模擬的事例でカウンセリング技法を実践できる。 | カウンセリングの機能とそれが活用できる事象を理解し、模擬的事例で複数種類のカウンセリング技法を実践できる。 | カウンセリングの機能を理解し、模擬的事例で最低1種類のカウンセリング技法を実践できる。 |
| (3)コンサルテーション | コンサルテーションの意義と実施方法を理解し、模擬的事例で実践できる。 | コンサルテーションの意義と実施方法を理解し、対象者の異なる複数の模擬的事例で実践できる。 | コンサルテーションの意義と実施方法を理解し、模擬的事例で実践できる。 |
| (4)コーディネーション | コーディネーションの意義と実施方法を理解し、模擬的事例で実践できる。 | コーディネーションの意義と実施方法を理解し、学校外の関係者を含めた複数の模擬的事例で実践できる。 | コーディネーションの意義と実施方法を理解し、学校内の関係者による模擬的事例で実践できる。 |
| (5)学校カウンセリングの実践上の諸問題 | 学校カウンセリング実施上の諸問題を理解し、模擬的事例で対応方法を実践できる。 | 学校カウンセリング実施上の諸問題を理解し、組織対象を含めた複数の模擬的事例で対応方法を実践できる。 | 学校カウンセリング実施上の諸問題を理解し、個人対象の模擬的事例で対応方法を実践できる。 |
| Ⅶ. 特別支援教育 | | | |
| (1)特別支援教育とは | 特別支援教育の現状と今後の方向性を理解する。 | 特別支援教育の現状と今後の方向性を、法令等を含めた適切な事項をあげて説明できる。 | 特別支援教育の現状と今後の方向性を、法令等を含めて理解する。 |
| (2)障害の概念と特別な教育ニーズ | おもな障害の概要とそれに関わる特別な教育ニーズを理解する。 | 各種障害の概要とそれに関わる特別な教育ニーズを理解する。 | おもな障害の概要とそれに関わる特別な教育ニーズを理解する。 |
| (3)実態把握と相談支援 | 実態把握の方法を、相談支援と関連づけて説明できる。 | 教育、福祉、医療を視野に入れた実態把握の方法を、相談支援と関連づけて説明できる。 | 一般的な実態把握の方法を、相談支援と関連づけて説明できる。 |
| (4)個別の指導計画と個別の教育支援計画 | 個別の指導計画と個別の教育支援計画を作成できる。 | 自ら様式を準備して、個別の指導計画と個別の教育支援計画を作成できる。 | 所定の様式にしたがって、個別の指導計画と個別の教育支援計画を作成できる。 |
| (5)校内委員会と支援体制 | 校内委員会を中心とした支援体制の整備方法を説明できる。 | 仮想事例について、校内委員会を中心とした支援体制の整備方法を説明できる。 | 校内委員会を中心とした支援体制の一般的な整備方法を説明できる。 |
| Ⅷ. 生徒指導・教育相談、キャリア教育 | | | |
| (1)生徒指導とは | 生徒指導の定義及び実践の枠組みを説明できる。 | 生徒指導の定義及び具体例に即した実践の枠組みを説明できる。 | 生徒指導の定義及び一般的な実践の枠組みを説明できる。 |
| (2)生徒指導の体制と諸問題 | 生徒指導体制および諸問題への組織的対応方法を説明できる。 | 仮想例について、生徒指導体制および諸問題への組織的対応方法の具体的な改善策を提案できる。 | 生徒指導体制の概要および諸問題への一般的な組織的対応方法を説明できる。 |
| (3)教育相談の意義と内容 | 教育相談の意義、内容、体制を説明できる。 | 教育相談の意義、内容、体制を事例をあげて説明できる。 | 教育相談の意義、内容、体制の概要を説明できる。 |
| (4)キャリア教育の意義と内容 | キャリア教育の意義と内容と進め方を説明できる。 | キャリア教育の意義と、各校種段階での内容と進め方を具体的に説明できる。 | キャリア教育の意義と内容と進め方の概要を説明できる。 |
| (5)キャリア・カウンセリングの意義と内容 | キャリア・カウンセリングの意義と内容と方法を説明できる。 | キャリア・カウンセリングの意義と、各校種段階での内容と方法を具体的に説明できる。 | キャリア・カウンセリングの意義と内容と方法の概略を説明できる。 |
| 実Ⅰ. 心理教育的アセスメント実習 | | | |
| (1)個別心理検査の実施 | 個別心理検査を実施できる。 | 複数種類の個別心理検査を実施できる。 | 1種類の個別心理検査を実施できる。 |
| (2)結果の解釈 | 個別心理検査の結果を分析・解釈できる。 | 複数種類の個別心理検査の結果を分析・解釈できる。 | 1種類の個別心理検査の結果を分析・解釈できる。 |
| (3)指導案の作成 | 解釈にもとづき、指導案や支援計画を作成できる。 | 実施した個別審査の解釈を含めた多面的なアセスメント結果にもとづき、指導案や支援計画を作成できる。 | 実施した個別審査の解釈にもとづき、指導案や支援計画を作成できる。 |
| 実Ⅱ. 学校カウンセリング実習 | | | |
| (1)関わり作りに関するグループ実習 | 関わり作りに関するポイントを理解し、必要なスキルを身につける。 | 関わり作りに関するポイントを理解し、状況と対象の把握にもとづく適切な多面的なスキルを身につける。 | 関わり作りに関するポイントを理解し、主要なスキルを身につける。 |
| (2)傾聴実習 | 傾聴スキルを身につける。 | 状況に合わせた効果的な傾聴スキルを身につける。 | 傾聴スキルの基本を身につける。 |
| (3)かかわりや意味、実現に関するモニタリング実習 | かかわり、意味、実現に関するモニタリングにより、資質向上を図ることができる。 | かかわり、意味、実現をモニタリングにより把握し、積極的に自らの資質向上を図ることができる。 | かかわり、意味、実現に関するモニタリングにより、自らの基本的な資質向上を図ることができる。 |
| (4)プロセス実習 | 学校カウンセリングの一連のプロセスを実施できる。 | 学校カウンセリングの一連のプロセスを、仮想事例にもとづいて効果的に実施できる。 | 学校カウンセリングのプロセスを、基本的な流れにしたがって実施できる。 |
| (5)模擬実習（総合演習） | カウンセリングに必要なスキルを用いて、模擬的事例で実践できる。 | カウンセリングに必要なスキルを用いて、模擬的な複数事例で実践できる。 | カウンセリングに必要なスキルを用いて、模擬的な1事例で実践できる。 |

表3 学校での教育活動分野と学校心理士資格の「新基準」関連科目・項目の関係

| 分野 | 科目 | 項目 |
|--------|----------------------|-------------|
| 生徒指導 | Ⅷ. 生徒指導・教育相談, キャリア教育 | Ⅷ(1)～(2) |
| | I. 学校心理学 | I (1)～(5) |
| | V. 心理教育的アセスメント | V (1)～(5) |
| | 実I. 心理教育的アセスメント実習 | 実I (1)～(3) |
| 教育相談 | Ⅷ. 生徒指導・教育相談, キャリア教育 | Ⅷ(3) |
| | IV. 臨床心理学 | IV(1)～(5) |
| | VI. 学校カウンセリング | VI(1)～(5) |
| | 実II. 学校カウンセリング実習 | 実II (1)～(5) |
| 学習指導 | II. 教授・学習心理学 | II (1)～(5) |
| キャリア教育 | Ⅷ. 生徒指導・教育相談, キャリア教育 | Ⅷ(4)～(5) |
| 特別支援教育 | VII. 特別支援教育 | VII(1)～(5) |
| | III. 発達心理学 | III(1)～(5) |

(注) 科目＝学校心理士資格の「新基準」による関連科目と基礎実習科目

項目＝学校心理士資格の「新基準」に記載されている科目ごとの項目（表2参照）。

例えば、I (1)は、「I. 学校心理学」の「(1)学校心理学とは」を意味する。

こととも関連する。現状としてそうした学部での基礎的学修がないのであれば、大学院入学後の補習教育が必要な場合があるであろう。そして、各科目の履修段階ではレディネスチェックが重要な意味をもつと考えられる。

学習におけるスタート地点の第3の確認事項としての資質向上への意欲については、入学時点で、論文や面接また周囲の関係者の推薦等を用いて、できるだけ多様な情報で検討する必要がある。「リーダー的教員」については、特に他の教員への指導力向上への意欲や、学校経営・運営への参画意識等も重視すべき事項である。

以上のようにしてスタート地点の確認ができたならば、そこからゴール到達に向けてのコース設定がなされる。ここで、学習者ごとのポートフォリオ作成とともに、計画性をもったスーパーバイズを行うために、学習者と指導者が協力して個別の学習計画を立案することが望ましいと考えられる。言わば、養成におけるゴール達成への見通しを確認する同意書のような意味合いをもつ計画書である。一定期間ごとに学習者と指導者の両方が達成状況を確認し、また計画の修正を行なって、確実にゴールの達成ができるようにする方法の1つと言える。

今後の課題

2008年4月より、教員の資質を高める方策の一つとして、専門性の高い教員養成を目的とした教

職大学院が開設されている。そこでは、明確化された養成像にいたるために、例えば授業科目の内容や評価の観点等を構造化した取組も始められている（例：奈良教育大学大学院教育学研究科専門職学位課程教職開発専攻，2008）。本論で示したのは、心理教育的援助サービスの提供を促進するためのリーダー的教員養成に焦点化した方法であるが、今後、国内の大学院レベルでの専門性向上のための各種取組を参考にしつつ、さらに具体化と改善を行う必要がある。

また、諸外国の実務家養成プログラムの基準（例：National Association of School Psychologists, 2000）や大学院での実際の教育課程等を検討しつつ、わが国の実情に合った教育方法を追求する努力も怠ってはならない。特に、小泉（2008）でも指摘されている実習やインターンシップの充実、大きな課題の1つである。

引用文献

- 福岡教育大学心理教育相談室（監修） 安部順子・大坪靖直・小泉令三・友清由希子・中島義実・森田愛子（著） 2007 子どもの学校適応を促進しようー新しい校内研修のためのテキストーブレーン出版
- 福沢周亮・石隈利紀・小野瀬雅人（責任編集）日本学校心理学会（編） 2004 学校心理学ハンドブック 「学校の力」の発見 教育出版
- 学校心理士資格認定委員会 2008 『学校心理士

表4 「リーダー的教員」養成に際しての基礎的実務経験確認事項の例

生徒指導分野

○校務分掌での生徒指導主任や生徒指導係として、具体的な問題解決にあたり、何らかの全校的な取組を推進したりしたことがあるか。

ア.何度かある イ.1～2度ある ウ.ない

○学校内で生徒指導の組織づくりや、その整備に関わったことがあるか。

ア.中心的に関わったことがある イ.中心的ではないに関わったことがある ウ.ない

○生徒指導関係の研究発表をしたり、研修会で事例報告をしたりしたことがあるか。

ア.何度かある イ.1度ある ウ.ない

教育相談分野

○校務分掌での教育相談係として、具体的な問題解決にあたり、何らかの全校的な取組を推進したりしたことがあるか。

ア.何度かある イ.1～2度ある ウ.ない

○学校内で教育相談の組織づくりや、その整備に関わったことがあるか。

ア.中心的に関わったことがある イ.中心的ではないに関わったことがある ウ.ない

○教育相談関係の研究発表をしたり、研修会で事例報告をしたりしたことがあるか。

ア.何度かある イ.1度ある ウ.ない

学習関係分野

○学力向上に関して、担当した学級の児童生徒の個人差を考慮して、取組を工夫したことがあるか。

ア.何度かある イ.1度ある ウ.ない

○学力向上に関して、組織づくりをしたり何らかの全校的な取組を推進したりしたことがあるか。

ア.中心的に関わったことがある イ.中心的ではないに関わったことがある ウ.ない

○学力向上に関して、研究発表をしたり、研修会で事例報告をしたりしたことがあるか。

ア.何度かある イ.1度ある ウ.ない

キャリア教育分野

○担任学級でキャリア教育を実践したことがあるか。

ア.何度かある イ.1度ある ウ.ない

○キャリア教育に関して、組織づくりをしたり何らかの全校的な取組を推進したりしたことがあるか。

ア.何度かある イ.1度ある ウ.ない

○キャリア教育に関して、研究発表をしたり、研修会で事例報告をしたりしたことがあるか。

ア.何度かある イ.1度ある ウ.ない

特別支援分野

○担任学級で発達障害またはその疑いのある子どもの計画的な支援をしたことがあるか。

ア.何度かある イ.1度ある ウ.ない

○特別支援教育に関して、組織づくりをしたり何らかの全校的な取組を推進したりしたことがあるか。

ア.中心的に関わったことがある イ.中心的ではないに関わったことがある ウ.ない

○特別支援教育に関して、研究発表をしたり、研修会で事例報告をしたりしたことがあるか。

ア.何度かある イ.1度ある ウ.ない

- 資格』取得のための大学院における関連科目
(履修内容)の新基準(案)
- 花田裕美子・小泉令三・田中宏二・淵上克義
2008 地域のコーディネーターによる特別支援
教育体制の構築ー特別支援教育における校内体
制構築プロセスのチェック表の活用を通してー
LD研究, 17, 161-170
- 小泉令三 2005 学校における心理教育的援助サー
ビス提供能力向上のためのコーディネーター教
員研修プログラム試案 福岡教育大学心理教育
相談研究, 9, 7-16
- 小泉令三 2007 あとがき 福岡教育大学心理教
育相談室(監修) 安部順子・大坪靖直・小泉
令三・友清由希子・中島義実・森田愛子(著)
2007 子どもの学校適応を促進しようー新しい
校内研修のためのテキストー ブレーン出版
- 小泉令三 2008 学校心理学における専門家養成
プログラムの向上ー学校心理士養成の国際比較
を通しての考察ー 福岡教育大学心理教育相談
研究, 12, 49-55
- 牟田悦子 2004 学校心理士による心理教育的ア
セスメントの方法 「学校心理士」認定運営機
構(企画・監修) 石隈利紀・玉瀬耕治・緒方
明子・永松裕希(編) 講座「学校心理士ー
理論と実践」2 学校心理士による心理教育的
援助サービス 北大路書房
- 奈良教育大学大学院教育学研究科専門職学位課程
教職開発専攻 2008 アセスメントガイドブッ
ク
- National Association of School Psychologists
2000 *Standards for Training and Field
Placement Programs in School Psychology*.
- 大野精一 2004 学校という組織体と学校心理士
「学校心理士」認定運営機構(企画・監修)
松浦宏・新井邦二郎・市川伸一・杉原一昭・堅
田明義・田島信元(編) 講座「学校心理士ー
理論と実践」1 学校心理士と学校心理学 北
大路書房

