

公認心理師養成教員像の検討に向けて、近接領域から学ぶ — 臨床心理士・教員・看護師の資格養成教育の概観 —

大塚 秀実[※] 岡本 潤子[※]

はじめに

国民の心の健康の保持増進を目的として、2015年9月9日に公認心理師法が成立、2017年9月15日に全面施行され、2018年に我が国初の心理援助職の国家資格である公認心理師が誕生した。一般社団法人日本公認心理師協会の協会会長は、HPの挨拶の中で、「公認心理師が成立する過程で見えてきた展望もあります。従来存在している、臨床心理士、臨床発達心理士、学校心理士、特別支援教育士等の民間資格に通底する資格として、公認心理師の意味が見えてきたことです（一般社団法人日本公認心理師協会、2021）」と述べている。公認心理師は、特定の領域における専門性ではなく、多様な心理援助の領域における心理援助職に共有される「汎用的な力を持つことを示す」ことが役割であると言えよう。先行民間資格である臨床心理士とは、資格者に期待される能力は異なるものである。

公認心理師の所管庁は厚生労働省である（厚生労働省内に置かれた「公認心理師制度推進室」には文部科学省から室員が出向しており、形式的には共管の形態である。）。公認心理師法第7条第1号と第2号には、大学及び大学院で修めべき必要な科目についての言及があり、公認心理師法施行規則第1条の二では、それらの科目が列記されている。大学においては「心理演習」「心理実習」を含んだ25科目、大学院においては450時間の実習時間を満たす「心理実践実習」を含んだ10科目である。さらに、それらの「必要な科目」の確認については、通知「公認心理師法第7条第1号及び第2号に規定する公認心理

師となるために必要な科目の確認について」で、どのような開講科目を、公認心理師の必要な科目として扱ってよいかという指定、実習演習科目を担当する教員の資格要件や人数、実習時間の最低数などが指定されている。ただし、科目の重要度の軽重や教育に必要な理念などについての言及はなく、公認心理師となろうとする学生が学ばなければいけない知識の範囲と、教育機会（実習の時間数など）が定められているだけである。

具体的に、学生にどのような教育を行うべきかを記しているのは、他の団体である。一般社団法人日本公認心理師養成機関連盟は、公認心理師養成に関する指導要綱として、「実習・演習の手引き」を発行した。また、一般社団法人日本心理学会と公認心理師養成大学教員連絡協議会は、連名で、「公認心理師大学カリキュラム 標準シラバス」を提出した。

大学・大学院での教育のための教科書も、座学科目（大学の23科目、大学院の9科目）について、分野や科目ごとのテキストとして多く出版されている。例えば、遠見書房は「公認心理師の基礎と実践」シリーズとして全23巻を既刊しており、大学のカリキュラムにそのまま教科書として用いられることを想定した構造である。ミネルヴァ書房も同様に「公認心理師スタンダードテキストシリーズ」と「公認心理師の基本を学ぶテキスト」という2シリーズ（各々23巻）を順次発行中である。創元社は5領域（保健医療、福祉、教育、司法・犯罪、産業・労働）に分けた理論と支援の展開としての分野別テキスト5巻を発行している。

一方、これらのテキストとは別に、具体的な受験

※ 帝京大学文学部心理学科

に向けたテキストや書籍も多数出版されている。公認心理師試験を実施する指定試験機関である一般財団法人日本心理研修センターは、各回の試験（現時点では第4回公認心理師試験までが行われた。）に合わせて、公認心理師試験出題基準・ブループリント（以下、ブループリントという）を公表している。ブループリントは、出題者が作問にあたり準拠するものであり、大学や大学院の教育のあり方を拘束するものではないと断っているが、実際には、公認心理師試験を受ける者にとっては、示されている出題割合のパーセンテージを意識して学修することが当然であり、学修の枠となつていられる。科目運営をする教員の側にも、授業内容がブループリント小項目に示されているキーワードを満たすことを意識することが求められているのが実情であり、大学や大学院の教育に大きな影響を与えていると考えられる。

新しい国家資格である公認心理師の養成教育は、上記のような様々な規定や情報を参考とし、指針としながら、既に始まっている。しかし、実際には、「汎用資格である公認心理師」像について、確固としたイメージを確立できているわけではなく、養成教育の目指すものは、甚だ漠としているというのが実態であろう。教員が頼みにできるのは、既に約30年の養成の歴史を持つ臨床心理士養成での経験であり、それらをもとにして、手探りの指導が実施されていると言ってよいだろう。

本稿では、先行した民間資格である臨床心理士と、近接領域で国家資格養成の長い歴史を持つ教員・看護師、それぞれの養成の実際について、文献を調査し、そこから公認心理師養成の指導指針を検討するについて示唆を得ることを目的とする。

臨床心理士養成課程

臨床心理養成開始まで

公益財団法人日本臨床心理士資格認定協会が設立され、臨床心理士の資格認定がスタートしたのは1988（昭和63）年であるが、それ以前から心理援助職は特定の名称を持たずに「心理」として活動して

きた。そうした臨床心理士以前の心理援助職の先人の活動や実績が認められ、1953年に「カウンセラー設置に関する建議案」が衆・参両院で採択された（大塚、2004）。しかし、具体化するには30年以上の波乱と紛糾の歴史を経なければならなかった。以下、大塚（2004）によれば、「1969年12月には、日本心理学会等17種の関係学会の参加も経て「心理技術者資格認定委員会」による臨床心理士の査定業務が開始される運びにもなったが、折からの学園紛争の影響もあって首尾をみるまでにはいたらなかった。しかし、こうした苦い経験を踏まえ10年以上の冬の時を経て、既述したように今日の文部科学省が認可する「財団法人日本臨床心理士資格認定協会（以下「認定協会」という）」の行う資格認定制度が確立されることとなったのである。この認定協会創設にいたる経過は省略するが、我が国の複雑な免許資格制度にどのようになじませるかに苦心が重ねられ、その社会的実効性が漸次形成されることになったのである。

臨床心理士は国家資格認定制度の方式を取ることが多くの人に期待されていた。それは「臨床心理士法」の制定を早急に求めることを意味するのである。しかし、こうした法整備への道は、臨床心理家の実践活動の場が、医療の世界はもとより教育、労働、法曹界と実に多岐広範にわたる領域におよんでいる。これを1本にまとめて、既存の職能集団のもつ業務内容と、どのように整合して区分するかは、それだけでも法律的に大変な問題を抱えているのである」。臨床心理士は、そのスタートから、国家資格であることを望みはしたが、それは叶うことなく、民間資格としてスタートする決意をしたことがわかる。

「日本の「臨床心理士」資格は、いわゆる医師や看護師の資格制度にみる狭義の法制化とは異なるものの、現段階では次のように明確化して示すことができる。1 民法第34条および第39条に基づき、国の行政府の機関である文部科学省の長が認可する（監督官庁とする）財団の法人格を有する認定協会が、営利行為とは無関係に一定の基準に基づき、継続的、定期的に臨床心理学の実践・専門性に関する

試験を行い、その合格者に「臨床心理士」と呼称する資格を付与していること。2 受験資格に関し、学校教育法に基づく臨床心理学を専門とする大学院修士課程修了を基本モデルとする指定大学院における一定の教育・訓練を受けていること。3 資格取得後5年ごとに一定の研修評価を前提に免許(資格)更新を行う。4 倫理要綱に基づく不法行為を行った場合、懲罰処分を行う。臨床心理士の登録抹消(免許停止)等が定められている(大塚、2004)】。

このようにして臨床心理士はスタートし、2021(令和3)年4月1日現在、38,397名の臨床心理士が認定されている(fjcbcp.or.jp Retrieved on September 27, 2021)。

臨床心理士のカリキュラム

臨床心理士の養成は、認定協会が指定した大学院修士課程にて行われている。認定協会は、大学院指定にあたり、その運用内規を定めており、「大学院指定申請に関する参考資料」(公益財団法人日本臨床心理士資格認定協会 Retrieved on September 27, 2021)の「臨床心理士受援資格に関する大学院指定運用内規」によれば、大学院の課程において要請されることがらは、臨床心理学を中心にカリキュラムが構成されており、その特徴として大学附属の相談機関を設置することが必須とされていること、教員は臨床心理士資格を保持していること、修士論文のテーマと内容が臨床心理学に関すること、などとなっている。とくに大学附属心理相談室等に関しては、同資料中の「大学院指定制 申請の手引」において、設置に関する記載のみならず、「カリキュラム」についても次のように述べられている。「臨床心理実習を実質的に補完する意味からも、附属の学内臨床心理施設でのケースについて検討するケースカンファレンスを定期的に設定してください。ケースカンファレンスにおいては 附属の学内臨床心理施設の倫理規程遵守を徹底し、原則として臨床心理士資格を有する担当・所属教員および1年次・2年次の全員参加とするように努めてください。」「臨床

心理実習のためのスーパーヴィジョンについては、原則として臨床心理士をスーパーヴァイザーとする定期的な個別指導の形態が提供できるよう努めてください」

上記のことを踏まえると、臨床心理士養成にとって個別相談が最も重視された教育であることがわかる。先にあげた「申請の手引」における学外実習についての記載は「臨床心理実習は修士2年次に開講し、附属の学内臨床心理施設での実習を軸とし、学外の臨床心理関連施設での実習も含めてください」のみに留まり、あくまでも学内の附属の学内臨床心理施設における相談業務を軸とすることが協調されている。学内臨床心理施設の相談業務に携わることができれば、学外実習を行う必要はないと受け取ることもできる。実際に学外実習は修了要件ではなく、臨床心理士受験に必ず必要なものであると断定していない。

また、学内臨床心理施設における相談業務を中心とすることに付随して、スーパーヴィジョンの重要性が繰り返し述べられている。例えば、1回50分の心理療法を実施すれば、その後スーパーヴィジョンが実施されることをひとつのまとまりとして捉えたと、それを繰り返し体験していくことによって臨床経験を積んでいくことを、求められていると読み取ることができる。さらに、「グループ・スーパーヴィジョンや心理査定のスーパーヴィジョンなども、各大学院の特色を踏まえて設定することが望まれます」と述べていることから、これは、ある特定の学派に偏っていたとしても、それがその大学院の特色であれば可能とする、という意味であろう。もちろん、教員は、大学院生に対し、まずは基本的なスキルを提供するわけであり、いきなり学派に偏った指導をすることはないが、「特色をふまえて」指導することが許容されている。スーパーヴィジョンは、スーパーヴァイザーからスーパーヴァイジーへと、セラピストとしての技能を伝える伝統芸能に近い側面もあり、特色あるスーパーヴィジョンを実施することが可能である。

一方、先に述べたように学外実習に関する認定協会の記載はあまり多くない。一般的に学外実習とは、

大学院生が2年かけてはじめて心理臨床の訓練を受ける重要な機会であると考えられている。多くの大学院では、医療、福祉、教育分野をはじめとした施設において学外実習を実施している。学外実習は、大学院生にとって、講義や演習により学内で得た知識を、現実の臨床現場との関わりの中で実践に移すトレーニングの場となる。大学院生は、教室という守られた環境から離れて、ひとりで臨床の場に身を置き、臨床実践の場を体験するわけであり、その重要性は概念的には想像に難くない。しかし、具体的に学外実習に関する規定や期待される内容についての詳細がないことから、逆に、学外実習で行うべきこと、指導の内容やあり方などについての、模索的な研究の発生につながった（毛利ら・2015；岡本ら・2016）。臨床心理士の養成に際しての学外実習のねらいや位置づけは、不確実さがあったが、工夫や探索の段階に有ったといえよう。

臨床心理士に関する研究

臨床心理士という職業研究は様々に行われ、主にインタビューという形で実施されてきた。長年心理援助職として働いてきた先人へのインタビューを通じて、優れた実務家・実践家に学ぼうとする研究の積み重ねが多い（津川・安斎、2007；奥田、2014）。また、心理援助職を目指す大学院生の実習に関する学びや初学者の成長に関する研究は、多数積み重ねられてきた（岡本・2007、青木・2009、良原ら・2010、上村ら・2013、割澤・2016）。

臨床心理士が誕生してから33年が経ち、どのように臨床心理士という職業を発展させていくか、という視点は研究に結実している。また、個人スーパーヴィジョンのシステムについても、研究が進み（丹野ら・2014；平木・2017；五十嵐・2021）、心理療法／カウンセリングにはスーパーヴィジョンが必要であるという認識は浸透されたように思う。また、日本臨床心理士会は、大学院の養成システムとカリキュラムについても検討している（2001）。個人の指導のみならず、システムについても検討し、さらなる発展を目指している。

臨床心理士養成システムが心理援助職に与えた影響は大きく、とても意味があるものである。個人スーパーヴィジョンを必須化させたことは、大学院生個々に対して丁寧な指導をするという文化を根づかせた。また、常に自らのシステムに目を向け続け批判的に検討し続ける姿勢もまた、こうした視点は、公認心理師養成に活かすことができる非常に重要な視点であろう。

教員養成について

教員養成の歴史

教員を養成することが社会の公的な課題となる以前に、本邦においても学校は誕生していた。大陸や朝鮮半島からの渡来人の持つ技術を身につける、表面的な技術実習であった「学ぶ」という行為は、仏教の伝来によって、人の道を知る、徳性の獲得と結びつくものとなった。身分の高い者たちが豊かな人生を甘受し、彼らの精神性を支える宗教界における人材育成として機能していた「大学寮」や「寺院」における教育が続いていく一方、技術の体系的伝達や、学問の叡智は、徐々に大衆に広がり、江戸時代後期には全国で数万校の寺子屋が存在し、多くの庶民の子どもたちが、「読み書き」と「算術」を勉強するに至っていった。

開国後、様々な不平等条約の撤廃を実現するためにも、海外諸国に肩を並べる近代国家として認められることを目指した日本政府が力を入れたもののひとつが、教育であった。明治政府は、明治5（1872）年に初の「学制」を公布し、同時に師範学校を設立して、教員の養成をも視野に入れて、小学校教育の充実を目指したのであった。もっとも、当初は、各道府県が、小学校と師範学校の整備を同時に完遂することは難しく、官立（国立）の師範学校以外に、各道府県には、より短期間で教員養成する（県立）師範学校を配した（杉森、2017）。

その後、明治12（1879）年には、「教育令」が敷かれ、小学校、中学校の学制が全国で統一されるようになり、明治13（1880）年には、各府県に師範学校設置が義務化された。圧倒的に不足していた教員養成に

については、出自を問わない資格制度としての「試験検定」が整備され、道府県それぞれで筆記・実技試験を課し、合格者が教員免許を受け取る制度ができた。一方、指定された学校を修了したり、要件となる講習会等に参加したりすることにより免許を得る「無試験検定」も存在した。いずれにせよ、師範学校出身の教員は少数にとどまり、昭和5(1930)年でも、小学校教員免許状取得者全体のうち、師範学校出身の者は30%程度であった。しかし、雇用や継続勤務が不安定な教員らの中で、師範学校出身の教員は小学校本科正教員の中では圧倒的多数であり、教員界では、中心的な役割を果たしていたという(杉森、2017)。

一方、中等学校教育は、明治時代中盤以降拡大し、教員養成においても高等師範学校(含、女子高等師範学校)が東京と広島(女子については東京と奈良)に創設された。こちらにおいても、「試験検定」出身者が圧倒的多数であることは同様であるが、各中等学校においてはそれぞれ高等師範出身者の教員が要職を務め、やはり中心的役割を果たした。明治後期には、中等学校教員が大いに不足し、帝国大学などの指定大学出身者に無試験で中等教員の免許が与えられたほか、臨時教員養成所が作られ、急ごしらえの教員養成が進んだ。

初等・中等学校の教員全体における師範学校出身教員が圧倒的多数に至らないまま、第二次世界大戦敗戦を迎え、戦後日本においては、旧制大学、専門学校、高等学校、高等師範学校、師範学校、青年師範学校などが全て「大学」となった。前述のように、日本における教員養成は、「試験検定」組、大学、専門学校、実業専門学校等の指定された教育機関出身の「無試験検定」組、高等師範学校や教員養成所出身者などの、どの出身者も教員になれる「開放制」が特徴であった。戦後、占領軍下で進められた教育改革のもと、種々の出自の者が教員となるという意味では免許状授与の「開放制」が維持されたが、初等・中等教育双方の学校教員は、「大学」において養成されるよう一本化がなされていった(北神、2017)。

教員に期待される素養と教員教育

「学制」では、教師の資格要件が、中等学校では大学卒業、初等学校では師範学校卒業と定められ、それぞれが「学芸の教師」「方法の教師」と捉えられていた(船寄、2017)。船寄によれば、「学芸の教師」の概念は、アメリカにおいて、学芸大学(リベラル・アーツ・カレッジ)の出身者が植民地時代の中等教育を担ってきたことに端を発しており、教育の内容において、生徒の身分の者より高い教養を持ち、幅広い学識に秀でていることを重要視したことを背景としている。一方、「方法の教師」は初等学校における教育に取り組む師範学校出身の教師達が、「学芸の教師」とは異なり、教科教育をどのように行うかという教育方法論と技術を身につけていることが重要視されたことを背景としている。この二つの教師像が統合に向かったアメリカとは異なり、日本では長くそれぞれが、そのまま、それぞれの発展を続けた。

戦後、教師はどのような専門家であるべきかという議論は、英米の研究の叡智や教育改革での実態を追いかける形で進んできた。具体的な教育改革は昭和26(1951)年に設置された中央教育審議会(昭和21(1946)年に設置された教育刷新委員会の後身。平成13(2001)年から、文部科学省下に移管された。)の答申に影響を受け、施策として行われ、それに連動する形で教員養成のあるべき姿についての議論も行われてきている。現代に至ってもなお、教員養成の議論の背景には、「学芸の教師(学問派)」と「方法の教師(技術派)」の対立が根強く有り、一貫して「学問派が有力なまま」であると横須賀(2010)は観察している。その上で、横須賀は、学生が卒業時に「教師のしごとをまっすぐに見ずえるようになる」ことを実現するためには、学生が教育には「技術」が必要で、技術の質によって、子どもたちに提供できる教育のあり様が大きく変わることを知ることが大切であるとしている(横須賀、2010)。

一方、佐藤(2015)は、戦後の教師教育が、理念的には「リベラルアーツによる教師教育」を掲げながら、現実には師範学校の体制を継承し、大学に格上げした状態になっていることを指摘し、今後の教師教育の標準レベルを学部から大学院に高度化すべき

であるという。しかし、平成15(2003)年から新設された専門大学院(平成20年度から教職大学院の名称)には混乱があるとし、その二大要因として、教員の構成と教育実習の要件を挙げる。現在、教職大学院における実務家教員の割合は4割以上とされており、実習単位は10単位以上とされている。これでは、欧米のプロフェッショナル・スクールが、「第一級の学術研究を専門家教育の基礎として」、「専門家」の養成を重視している姿とは程遠く、「専門学校」の大学院版に甘んじていると佐藤は酷評する。さらに、教職大学院で想定している専門家像は、いじめ・不登校・保護者対応・学校経営などの即戦力の専門家で、授業実践の専門家ではなく、カリキュラムから教科教育法や教科専門の知識付与の科目が除外されていることも、改善の余地であるという。

教員養成の在り方は、目指される教師像のあり様により、理念も具体的なカリキュラムも力点を置く場所が異なっている。その背景には、それぞれの目指す教師像の出自の歴史があり、また、教育の対象者の違い(初等教育と中等教育)もある。特に、次代の国民を育てるという義務「教育」ということがらの特殊性もあり、国策の影響を大きく受けるということも、教員養成の背景にある特徴であると考えられる。

看護師養成について

看護養成の歴史

看護師の歴史については、「日本における看護教育の歴史変遷(平尾、2003)」を引用して論を展開していく。また、2002年に保健師助産師看護師法により看護師に統一されるまで、歴史的には看護婦という名称を用いることもあったため、この章では看護婦という名称も使用する。

明治政府は明治7(1874)年「医制」を制定した。これは現在で言えば、医療法、医師法、薬剤師法、産婆規制を含めたもので、我が国の総合医療政策の指針を示すものであるという(平尾、2003)。一方、看護には専門職はおらず、家族によって行われ、日本で最初の看護専門職の創設を見るには、明治18

(1885)年まで待たねばならなかった。わが国で最初に創設された看護婦養成は、海軍の軍医で、イギリスのセント・トマス病院医学校に留学した高木兼寛によって明治18(1885)年に創設された有志共立東京病院看護婦教育所で、看護法の教授にあたったのはアメリカ人宣教師看護婦リードであった。こうした初期の養成所設立は、すべて私立であり、英米系医学を学んだ医師が関与していること、看護教師による教育が行われたこと、キリスト教宣教師が関与していることなどの特徴がある(平尾、2003)。

わが国の病院は、富国強兵政策の路線に従って、官公立の病院を中心にその建設が進められてきたが、財政のひっ迫により医療政策は転換せざるを得ず、自由開業制度のもと、私立病院が次第に隆盛を極めるようになってきた。病院はそこで働く看護職員を自前で養成するために看護婦養成所を設け、開業医も医院で働く看護婦を自前で養成した。さらに日露戦争や第一次世界大戦により、看護婦に対する社会的評価が高まったこと、伝染病の流行や病委員の増加から看護婦の需要が高まり数が増加したこと、派出看護婦会の社会問題化、明治32年の産婆規則、明治39年の医師法の制定により、大正4(1915)年に内務省は看護婦規則を制定した。この規則では、看護の定義とともに看護婦資格取得の方法として看護婦試験と指定看護婦学校卒業の2つの方法が取られた。また、この規則で看護婦試験を受験するためには、「1年以上看護の学術を修業した者」という条件が作られ、看護婦養成は本格的にスタートした。まずは地方医師会が看護の養成を担った。また、指定看護婦学校による養成は、日本赤十字病院や医科大学附属医院・病院でおこなわれた。大正9(1920)年には、聖路加国際病院を設立したアメリカ聖公会の宣教師医師トイスラーが聖路加国際病院高等看護婦学校を設けた(平尾、2003)。こうして戦前に看護師教育の素地が整えられたが、背景には戦争、そして宣教師の働きかけが大きいことも記しておく。

その後、本格的に看護教育が始まったが、改革をもたらしたのはGHQであった。厚生省(当時)のなかに「看護制度審議会」が設置され、正規の看護教

育を受けた有資格看護婦による看護ケアの提供を目指した「保健婦法案」が検討された。また、その議論の中で、高いレベルの看護教育を発足させた場合、その教師はどうするのかということがたびたび話題となった。しかし、日本側の看護職委員からも、とても教えていく自信がないという声がでていたにも関わらず、保健婦法案にも、それが変化した結果である保健婦助産婦看護婦法にも、看護教育の教育については項が設けられないままであった。講師は講習会で育てることになったのである。

現在、看護教育は学校制度上、様々な学校での教育で行われている。昭和50(1975)年に専修学校が制度化されるまで、看護婦養成所の法的な位置づけは「各種学校」であった。昭和25(1950)年に看護の短期大学が、昭和27(1952)年には県立高知女子大学にて、看護教育がスタートした。平成31年(2019)年、看護師合格率は大学は36.3%、専修学校・養成所は49.9%であり、大学の割合が高まっていることが示されている(厚生労働省、2019)。

また、日本看護協会は1994年に「専門看護師制度」、1995年に「認定 看護師制度」の2種類の制度を発足させ、1998年には高い専門性と優れた実践力をもつ看護職である高度実践看護師制度も発足させた(一般社団法人日本看護系大学協議会 高度実践看護師教育課程認定規程、2020)。専門看護師は、大学院修了が要件となっており、看護師はさらなる高学歴化と発展を見せている。

看護教育

平尾(2003)が論じたように、看護教育はその法案の検討とともに、教育について、また、教育者についての議論が始まった。これは、看護職がそのスタートから国家資格だったから、そうした議論がすぐに起こったのか、それともGHQによって導入されたからこそ起こったのかはわからない。しかし、看護教育とは何か、看護教員に求められるものはなにか、という問いは常に生じていたと思われる。小山(2003)は、看護教師に求められる資質として1)看護を語ることができる、2)学習観を持つ、3)学習者を理解し、尊重すること、4)相手の長所を褒める

ことができる、の4つを挙げた。そして、「看護教育の対象は学習者であり、看護基礎教育であれ、継続教育であれ、学習者は多様な背景とニーズを持っている。それらの人々に行う看護教育の目標は、より良いケアを提供する看護専門職としての人材育成である。看護教育の直接の対象者は学習者ではあるが、その向こうには常に看護サービスの受け手を含む看護実践、および保険医療を含む社会を視野に入れている。このことを考えると、看護教育は看護実践と密接なつながりがあるといえよう」と述べている。看護教育には、講義・演習・臨地実習があるが、臨地実習を非常に重要視しており、「実習の目的・目標は各学科目の中に位置づいているが、臨地実習でこそ学べることがその基盤となっていることが重要であり、全教育課程の約1/3を占めている(野村、2002)。そのため、看護教員には、臨床看護の能力が求められている。Amazonによれば、臨地実習に関する書籍だけでも100件以上、ciniiでは3000件以上の論文の検索結果が示され、臨地実習に関する指導法、指南書などその内容も幅広い。一般社団法人日本看護系大学協議会の2021年度会員大学院は219校にも上る。

専門看護師の取得のための大学院進学者の増加も含め、看護師の役割、働き方、教育方法についての研究も、さらに積み重なっていくだろう。

それぞれの分野から得た考察

教員教育のこと

国は、次代を担う官・民のリーダー、政財界のけん引力となる人材、文化の継承者など、国家が維持していくための人員を必要とする。公教育において、教員はそれらを育てる環境である。公教育においては、教育は平等に行われなくてはならず、教員は、生徒の立場にある者の力を伸ばす技術が無くてはならない。一方、ひととして生きるかたちを描き、その実現環境を作るという理想を持って学校を設立する私立学校においては、教員はその理想を理解し、伝えるものを持つ影響者である。

しかし、どのような理念で造られた学校であって

も、義務教育及び中等教育の課程での教育を担っており、そこで教育に携わる教員は、様々な背景から誕生している。そもそも教員を目指すに至った個人の背景も、重要であるかもしれないが、教員が学んだ大学の教師教育の理念がどのようなものであるかということは、その教員がどのような人間観や教育に対する意識を持つようになるかということに大きな影響を持つ。しかし、現在の免許主義の中では、ただ、「教員免許状」を持っていることから期待される教師の資質と力量だけが保証される。現在の教職大学院は、大学学部を卒業した者が「さらにより実践的な指導力・展開力を備えた新人」となり、現職の教員が「確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えた」スクールリーダーとなるよう教員養成をすることを目標としているというが（文部科学省、2022）、必ずしもそれは真の専門家を育てているとは言えないのではないかという批判があった（佐藤、2015）。

これらのことは、新しく誕生した国家資格・公認心理師について、「公認心理師」という資格が何を保証するかということと共通する面がある。そして、教師教育の議論に、「学芸の教師」たるか、「方法の教師」たるか、という二つの理念の対立がずっと存続しているということは、「汎用資格」である公認心理師が、受験資格を得る段階で、何を身につけているべきかを考えるときに、示唆されているものがある。公認心理師は、心理学に関する専門的知識と技術を用いて支援を行う者であるはずである。学部で、また大学院で修めることが求められている「必要な科目」が、学生に育てる力は、知識力であろうか、それとも技術力であろうか。公認心理師の資格取得のための試験は、何を測っているであろうか。また、学生に体験させる学外実習は、果たして何の力を育てることを目標に成立しているであろうか。

佐藤（2015）は、教職大学院に義務付けられている実務家教員の割合の高さや、長時間の現場実習を挙げ、高度な専門家の養成とは程遠いと批判している。公認心理師の養成が開始して間もない現在、実習指導を担当する教員に要請されている「心理学の実習・演習科目の教授経験が3年間以上」という要

件は、必ずしも実務家出身の教員であることとは同義ではない。制度がスタートした移行期である現在、現場における実務経験が、ほぼ無い教員であっても、出身大学院の科目の読み替えが行えれば公認心理師の受験資格を満たし、公認心理師の業務とは直接つながらない心理学の専門分野の教授経験があれば実習指導を行うことができる。この要件で、教員の側に担保される資質は、公認心理師の養成教育のどの部分に資するのか、考えていく必要がある。また、学外実習を含む実習時間を、要請されている通り確保させることに、学部でも大学院でも、腐心しているわけであるが、この実習により、何を身につけさせていくかということが明確になっていないならば、佐藤が教育実習について述べるのと同様、専門家の養成にはつながらず、どの領域で稼働することになってもとりのあえざる対応を行える表面的な即戦力をつけさせたかのように見せかけるだけになるう。

看護教育のこと

看護師は、その資格制度がスタートしたときから国家資格であった。医学界において、看護師が現在手にしている、医師とのパートナーシップは、最初からあったものではなく、努力して獲得してきたものであることは周知のことである。しかし、ひとの命を扱う医学の世界で、看護師集団が医師を支えていることは明らかなことであったはずである。看護師資格は、医師の補助職であり、それを担ったのは多く女性であったが、一生身を立てるに困らない専門職の資格であった。現代でも、圧倒的に女性が多い職種ではあるが、男性看護師も増え、職種としての発言権も増してきている。

看護師の養成については、最初から指導者のあるべき姿について、検討が重ねられていた。よき看護者を育てようとするのであれば、よき指導者が必要という論のもとに教育が進められていた。どのような指導者であるべきかという研究は、大きく取り上げられてきた。

このことから、心理援助職が参考にするべき点は非常に多い。心理士の資格として先行して生まれた

臨床心理士は、そのスタートから、国家資格であることを望みはしたが、それは叶うことなく、民間資格としてスタートした。しかし、民間資格であっても、大学院修士課程修了を基本モデルとし、指定大学院の認定制度により、その教育に一定の枠組みを与え、資格取得者は5年ごとにポイント制の研究・実践の評価を得たうえで免許（資格）更新を行い、臨床心理士としての倫理要綱を制定し、違反の場合は懲罰処分や登録抹消（免許停止）等を行う等、臨床心理士の質の担保について、制度は整えてきたと考えられる。そして、心理援助職がどのように成長するかという成長のプロセスについて、また、初学者が学ぶべきことがらに関する研究は多数行われてきた。心理士の成長モデルについての質的研究も多いことは前述のとおりであり、歴史が積み重ねられていくにつれ、マスターセラピストとしての先人のたどった心理士としての個人史研究も多くなされている。

しかし、心理士の養成として、教育する側の在り方に関心を持った研究はあまり見られない。看護師と同様、医療の現場では補助職として動くことが多い心理援助職は、今後、発展していく過程において、看護師の養成研究における指導者研究のように、心理援助職の教育者に関する研究が重要なテーマとなってくることが示唆されていると考えられる。

今後の展望

公認心理師養成が始まって数年が経過した。現在、公認心理師は臨床心理士養成の蓄積をもとにして養成教育が行われていると言ってよいだろう。公認心理師は各領域で活躍する「汎用性」を持ち、大学・大学院では各領域における学外実習が義務化された。看護師と同様、公認心理師もまた臨床を前提としていると考えられる。従って、臨床心理士の養成については、必ずしも最重要視されていなかった「学外実習」に関して、公認心理師養成については、モデルが必要ではないかと考えられる。

また、看護職が国家資格としてスタートし、よき看護師を養成するために「よき指導者」を求めたように、国家資格である公認心理師もまた「よき指導

者」を求めるために、どのような指導者を育てるべきか、検討する時期にあるように思う。心理職の成長にはどのような教育が必要であるかという議論はあったが、どのような教育者であるべきか、ということについては、あまり研究に力が注がれてこなかった。公認心理師という国家資格ができた今、心理職を教授する教育者について研究が必要となるだろう。

文献

- 青木沙奈枝 (2009). 大学院生における臨床心理士育成に関する一考察—大学院生、修了生のアンケートをもとに—. 東京成徳大学臨床心理研究, 9, 12-20.
- 大学における看護系人材養成の在り方に関する検討会 (2019) (第1回) 配付資料 (mext.go.jp) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/098/gijiroku/_icsFiles/afieldfile (Retrieved on 15 January 2022)
- 船寄俊雄 (2017). 第三部 日本と諸外国の教師教育—歴史と現在 第一章 戦前期の教師教育. 日本教師教育学会 (編) 教師教育研究ハンドブック (pp.118-121) 学文社
- 平木典子 (2017). 増補改訂・心理臨床スーパーヴィジョン. 金剛出版.
- 平尾真知子 (2003). 日本における看護教育の歴史的変遷. 小山真理子編集 看護教育の原理と歴史 医学書院.
- 一般社団法人日本看護系大学協議会 高度実践看護師教育課程認定規程 <https://www.janpu.or.jp/file/apnkyoikukateininteikitei.pdf> (Retrieved on 21 January, 2022) 一般社団法人 日本看護系大学協議会 2021年度会員校 (大学院一覧) <https://www.janpu.or.jp/campaign/file/glist>. (Retrieved on January, 2022) 一般社団法人 日本公認心理師協会 (jacpp.or.jp Retrieved on September 27, 2021)
- 五十嵐透子 (2021). 文献展望：心理臨床家の養成課程におけるスーパーバイザーに求められること—関連文献による主要概念の整理から. 心理臨

- 床学研究, **35**, 304-314.
- 北神正行 (2017). 教員免許状制度. 日本教師教育学会 (編) 教師教育研究ハンドブック (pp.14-17) 学文社
- 公益財団法人日本臨床心理士資格認定協会 大学院指定申請に関する参考資料 (Retrieved on September 27, 2021)
- 小山真理子 (2003). 看護教育の意義と目標. 小山真理子編集 看護教育の原理と歴史 医学書院
- 松井三枝 (2013). 臨床心理専門養成のための医療実習に関わる全国大学病院における実態調査. 富山大学杉谷キャンパス一般教育, **41**, 115-157.
- 毛利伊吹, 笠井さつき, 大塚秀実, 中野彩, 木村久美, 元永拓郎 (2015). 精神科での実習における臨床教育の視点－実習指導担当者から実習生へ送られた電子メールのテキストマイニングによる分析－. 帝京大学心理学紀要, **19**, 31-48.
- 日本心理臨床学会大学院カリキュラム委員会 (2001). 臨床心理士養成システムと大学院カリキュラムの検討. 心理臨床学研究, **19**, 14-16.
- 野村明美 (2002). 看護教育における授業と学習形態: 臨地実習. 藤岡完治・堀喜久子編集 看護教育の方法 医学書院
- 大塚義孝 (2004). 臨床心理士の養成, 研修, 資格. 氏原寛・亀口憲治・成田善弘・山中康裕共編 心理臨床大辞典, 培風館.
- 岡本淳子・佐藤秀行・金亜美・水崎光保 (2016). 学校臨床心理実習システムの特徴の質的分析: 臨床心理士養成大学院へのインタビュー調査から. 立正大学心理学研究所紀要, **14**, 109-116.
- 岡本かおり (2007). 心理臨床家が抱える困難と職業発達を促す要因について. 心理臨床学研究, **25**, 516-527.
- 奥田紗史美 (2014). 受け継ぐ側から見た心理臨床家の専門世代の世代継承性, 岡本祐子 (編著), プロフェッションの生成と世代継承: ケーススタディ 中年期の実りと次世代の育成. ナカニシヤ出版, pp. 163-171.
- 公益財団法人日本臨床心理士認定協会 (2021). 臨床心理士養成大学院認定事業 (fjcbcp.or.jp Retrieved on September 27, 2021)
- 佐藤学 (2015). 専門家として教師を育てる ―教師教育改革のグランドデザイン― 岩波書店
- 杉森知也 (2017). 第8章 教育の需要と供給 第1節 歴史. 日本教師教育学会 (編) 教師教育研究ハンドブック (pp.34-37) 学文社
- 丹野ひろみ・小山真弓・岩田淳子 (2014). 逐語分析にもとづく, 初学者に対するスーパービジョンの実証的検討, 桜美林大学心理学研究, **4**, 15-29.
- 津川律子・安斎順子 (2007). インタビュー臨床心理士1・2 誠信書房
- 上村恭子・小海富美代・井出尚子・箕浦亜子・高下梓・田淵尚子・須佐裕子 (2013). 心理臨床家の専門家としての発達に関する研究 (1) 日本語版スーパーヴァイジー職業発達尺度作成の試み. 明星大学心理臨床相談センター研究紀要多摩心理臨床学研究, **7**, 7-15.
- 割澤靖子 (2016). 臨床心理士指定大学院における学生の学習プロセスの個人差に関する研究. 教育心理学研究, **64**, 41-58.
- 横須賀薫 (2010). 教師養成教育の探求 春風社
- 良原誠崇・落合美紀子・金坂弥起・松本繁・山中寛 (2010). 臨床心理実習の実態と実習効果促進に関する一考察―大学院と臨床心理士のアンケート調査から―. 臨床心理学研究, **28**, 595-606.