日本教育大学協会教育心理部門と準備委員会との合同企画シンポジウム

教育心理学界でのアウトリーチはどうあるべきか？

—— 学校現場への貢献や諸資格への取組について ——

How Can We Outreach in the Field of Educational Psychology: Contributions to School Education and Accreditation for Psychology-Related licenses and Certifications?

HISAKO ITOI, MICHIHISA ARIMA, MOTOYUKI NAKAYA, TOYOKAZU YAMAGUCHI, HIROFUMI MUSASHI,
REIZO KOIZUMI AND KIYOMI AKITA

企画・司会 糸井尚子 (東京学芸大学)
企画 有馬道久 (香川大学)
話題提供 中谷素之 (名古屋大学)
話題提供 山口豊一 (聖徳大学)
話題提供 武蔵博文 (香川大学)
企画・話題提供 小泉令三 (福岡教育大学)
指定討論 秋田喜代美 (東京大学)

企画趣旨

広く社会に対して研究者が行う、双方向的なコミュニケーションはアウトリーチと呼ばれ、研究の目的として、また、研究活動そのものとして研究の指針となりつつある。教育心理学の研究や理論と、教育実践とがどのように、相互に関係し合っていくべきかは、教育心理学の重要な課題であると考えられる。

今回提案するシンポジウムは、教育界の動きに対して教育心理学界がどのような動向にあるのかを相互に理解し、大学での改革等の現状を共有し、今後の方向性を考えるために企画した。具体的には、学校教育の中心である子どもの学習活動に関する実践研究への取り組み、従来の教育学系大学院から教職大学院化への動き、そして心理学における国家資格として実現しつつある公認心理師への対応と、教育心理学会が母体となってスタートした学校心理士への取り組みについて話題提供を受け、学会としての今後の姿勢や取組とともに検討した。

学校教育実践への貢献：

学習および動機づけの実践研究を中心に

中谷素之

教育心理学的研究による学校現場への貢献・アウト

リーチは、どうあるべきであろうか。専門領域により、また研究手法によって、その回答はさまざまであろう。教育心理学のどのような立場であっても、理論から実践へ、あるいは実践から理論へといった、実践との往還を想定した研究主題をどう導き出し、主張し、またそれを教育現場に説得的に伝えることができるのかが重要だと思われる。例えば教職科目として位置づけられる教育心理学の授業内容のなかに、教育実践者の卵たちが頭の片隅に置くだけの価値がある、と考えられるような研究知見をどれだけ伝え、残すことができるだろうか。

実践研究とエビデンス

教育心理学的研究のなかでも、児童・生徒の学習や動機づけに関する研究は、これまで長く研究知見が蓄積されてきた領域の1つである。近年では、実践介入により、学習指導法の効果や学業達成や学習動機の向上を、検討した例が増加している（日本教育心理学会、2003）。いわゆる実践研究は、生の現場を反映した魅力ある知見であることが多いが、一方で、当然ながら実践研究の知見はその性質上、個々のテーマや研究文脈に大きく依存しており、より一般的なエビデンスや貢献としては解釈・応用しづらい可能性も考えられる。

近年では、多数の研究から実践へのより強いエビデンスをもつ知見を引き出すため、海外を中心に学習研究にかかるメタ分析が盛んに行われるようになった。たとえば Hattie (2008) は、学業達成にかかわる多くのメタ分析の結果を統合し、学業成績や動機づけにかかわるさまざまな要因の効果量に基づいて、有効な指導法、学習法は何か、について論じている。また最近では、世界各国で実践された、効果をもたらす教育実践のケーススタディも報告されている (Hattie, Masters,

& Birch, 2015)。

学習動機づけ理論に基づく実践介入

このような背景のなか、エビデンスのある理論に基づく実践介入研究の重要性が改めて認識され、学習動機づけ研究においても知見が蓄積されつつある。例えばわが国では、市川（例：市川, 2008）他による、学習動機を重要性と功利性の2次元からとらえた2要因モデルに基づいて、さまざまな学年や教科に関する実践介入が行われてきている。

また海外において、学習動機づけ理論に基づく実践介入を行っている例では、スタンフォード大学のドウェック（Dweck, C.）によるマインドセット理論などが有名である。ドウェックは、これまで長年にわたる彼女の膨大な研究蓄積から、人間の動機づけや行動を決定する要因には、知能に関する自らもつ信念（Mindset）が重要であることを指摘し、理論化を行っている。すなわち、固定的（Fixed）マインドセットと成長的（Growth）マインドセットという2項対立的な知能観である（例：ドウェック, 2007）。固定的マインドセットをもつ子どもは、挑戦や困難な課題は避け、学習への努力を最低限にすることが、自分の頭の良さを示すことだと考えており、そのため自分が恥をかくかもしれない難しい挑戦はせず、できる問題を正しく解くことに目を向けやすい。一方、成長的マインドセットをもつ子どもは、挑戦は自分の可能性を伸ばすことであり、困難こそ力をつけるチャンスであるにとらえる。そのため、失敗を避けることなく、正解だけでなく、自分が課題を理解し習得することが目標となるのである。

このようなマインドセットは、日々の教室で見ると子どもにも表れており、固定的マインドセットをもつ子どもでは、学習や動機づけを阻害する傾向がみられる。そのためドウェックは、自身の研究（例：Mueller & Dweck, 1998）をもとに、固定的ではなく、成長的なマインドセットを育てる学級経営（Growth Mindset Classroom Management）を提案し、実際の小学校でのケーススタディについても HP（URL: <https://www.mindsetworks.com/>）で公表されている。そこには、基礎から実践までの多岐にわたる彼女の研究の成果が発信され、なかには学校や教育関係者、そして親に向けた有料のコンテンツなどもあり、実践者や一般家庭へのアウトリーチとしてある意味で先進的なものであるといえるかもしれない。

また別の例として、パデュー大学のパトリックらのグループ（例：Mantzicopoulos, Patrick, & Samarapun-

gavan, 2013）による、認識論的信念（epistemic beliefs）理論に基づいた幼児の社会的交渉による概念獲得に焦点を当てた実践研究があげられる。サイエンス・リテラシー・プロジェクトと名付けられたこのプログラムで彼女たちは、幼児における、領域固有の知識構築と評価、そしてそれを支える体験的活動の重要性に注目している。学校と家庭における科学的リテラシーの教授実践の効果について、「生物」「力と運動」「海の生き物」「ライフサイクル」という4つの単元で、系統的な教科内容と、体験的活動を取り入れ、学術的検証はもちろん、教育実践的な効果について焦点を当てた介入を行っている。プロジェクトでは、地元の幼稚園との連携のもと、子どもたちが活動した際のノートや写真、使用したボード、そして発話や映像記録など、多面的な測定によって分析し、いくつもの学術成果を示している。こちらの例でも、論文などの学術的成果の発信に加え HP（URL: <http://purduescientificliteracyproject.org>）において使用したテキストや教材が公開されており、一般向けのアウトリーチが意識されているといえる。

エビデンスに基づくアウトリーチのために

上記の例のように、学習および動機づけという多くの教育関係者が関心をもつテーマでのアウトリーチには、誰もがアクセス可能で容易に活用できること、そしてそれらが単なる経験則でなく、科学的エビデンスとなる論文やデータなどの知見が明記され裏付けられていることが重要となるだろう。

今日わが国では、学力観の転換や、指導要領の改訂、また資格問題など、教育心理学をめぐるドラスチックな変化のなかで、現場や社会にとって有効な教育心理学研究のアウトリーチがこれまで以上に求められている。そのような発信をするためには、エビデンスに基づきながら、実践者にとって、知りたい、試してみたいと思える、魅力ある方法論や教材の提供が必要だろう。理論とデータ、そして実践という3項の重なり合う主題を探究し、教育心理学研究のもつ強みを活かしたアウトリーチにつなげていくことが必要であろう。

引用文献（一部）

- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.
- Mantzicopoulos, P., Patrick, H., & Samarapun-

home contexts. *Cognition and Instruction*, 31, 62-119.

公認心理師法を踏まえての大学としての取組

山口豊一

2015年9月9日に公認心理師法が成立し、同月15日に公布された(丸山, 2016)。これにより、国内で初めてとなる、心理職の国家資格化が実現した。現在、公認心理師法の公布に伴い、大学や大学院等の心理学専攻におけるカリキュラムの見直し・検討が行われている。従来、臨床心理士の資格を取得するためには、指定大学院および専門職大学院を修了し、資格試験に合格する必要があった。一方、公認心理師においては、必ずしも大学院等を修了する必要はなく、学部卒であっても一定の臨床経験を積み、資格試験を受験可能であることが定められている(衆議院, 2014)。よって、今後は学部時代から高度な専門的知識を身に付けられるような、カリキュラムの構築が望まれている。大学及び大学院における具体的なカリキュラムの指定等については、今後の施行段階に残された課題である(丸山, 2016)。公認心理師教育カリキュラム案は、臨床心理職国家資格推進連絡協議会、医療心理師国家資格制度推進協議会、日本心理学諸学会連合によって、3つの柱を元にまとめられている(臨床心理職国家資格推進連絡協議会, 2015)。すなわち、(1) 公認心理師の4つの「業」①心理に関する支援を要する者の心理状態を観察し、その結果を分析すること、②心理に関する支援を要する者に対し、その心理に関する相談に応じ、助言、指導その他の援助を行うこと、③心理に関する支援を要する者の関係者に対し、その相談に応じ、助言、指導その他の援助を行うこと、④心の健康に関する知識の普及を図るための教育及び情報の提供を行うこと)に従って教育カリキュラムを構成すること、(2) 公認心理師の実践の場を大きく5領域(①医療保険領域、②教育領域、③福祉領域、④司法・矯正領域、⑤産業領域)に分け、それぞれに対応する科目を学修するカリキュラムを構成すること、(3) 実践実習科目は、学内実習と学外実習をもって構成すること、の3点である。この3点のうち、特に(3)に関しては、多くの大学において、実習先を新たに設定しなければならない可能性が高く、カリキュラムの構成に関して、1つの懸念材料となっているのではないと思われる。

さて、前任校の跡見学園女子大学では、臨床心理学科設立当初より、「カウンセリング実習」が必修科目として位置づけられている。実習の目的は、実際に学校現場に赴き、児童生徒とのふれあいや心理教育的援

助サービスのあり方について、参加的観察(見学・参観)の中で学習することである。なお、実習は学校心理学の知見に基づいて行うこととされている。学部時代からカウンセリングに関する学外実習を必修科目としている大学は他に類がなく、公認心理師教育カリキュラムにおける、学外実習科目の先駆的な取り組みと言える。また、上述の実習先は教育領域に限定されるが、選択科目として、「心理学臨地実習」も設定されている。こちらは、医療・福祉領域、司法・矯正領域の関連施設へ赴き、施設見学や現場のスタッフとの交流を通して、現場の具体的な実践を学び、心理職等の活動の理解を深めさせることを目的としている。さらに、大学院においては、学内実習として、修士1, 2年を通して、附属の心理教育相談所における実習を行っている。学生は実際にケースを担当し、教員による個人スーパーヴィジョンを受けることで、個人の心理臨床能力の向上を図っている。そして、学外実習として、修士1年次には、近隣の学校、適応指導教室における学校臨床実習を行い、修士2年次には、医療機関や療育機関、復職支援機関など、各種専門機関における実習を行っている。なお、この発表に対して、フロアより「カウンセリング実習先での学生の指導はどうなっているか」という質問があった。そこで「各実習先において指導教諭がおり、指導にあたってもらっている。また、前任校大学院の修了生である相談員がおり、チューターとして指導している」との回答を行った。

このような前任校の実践の紹介を通して、公認心理師法を踏まえた大学としての取組の在り方について、実習先との連携の重要性を主張したい。前述の通り、臨床心理士の資格を得るには、指定大学院および専門職大学院を修了し、なおかつ資格試験に合格する必要がある。そのため、大学で心理学科に入学したからと言って、必ずしも心理職に就くわけではないというのが現状である。前任校でも、臨床心理学科を卒業した者のうち、大学院・専門学校に進学する学生は全体のおよそ20%であり、残りのおよそ80%は一般企業に就職している。今後、学部を卒業し、公認心理師取得を目指す者には、“一定の臨床経験の積める就職先”が必要となってくる。しかし、心理職の募集要項には「臨床心理士の資格取得」、「1年以上の臨床経験」などが条件となっている場合も多く、学部卒の者が“一定の臨床経験”を積むことは難しいという現状がある。そこで、必修科目である実習を通して、仕事や、スタッフとの連携の在り方を学んだ状態で、実習先に就

職することは、お互いのメリットにつながるとも考えられる。今後は、大学と実習機関との連携が、より一層求められるといっても過言ではない。

引用文献

- 丸山和昭 (2016). 公認心理師法の政策形成・決定過程—日本臨床心理士会の動向を中心に—名古屋高等教育研究, 16, 133-154.
- 臨床心理職国家資格推進連絡協議会 (2015). 公認心理師カリキュラム (三団体会談・案) Retrieved from <http://suishin-ren.jp/ugoki/entry9.html> (2017年1月25日)
- 衆議院 (2014). 公認心理師法案 Retrieved from http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_gian.nsf/html/gian/honbun/houan/g18901038.htm (2017年1月25日)

発達支援に基づいた教職大学院での取組

武蔵博文

問題と目的

本県では、児童生徒の学力に加えて、自尊感情やコミュニケーション力、学習に対する関心意欲、規範意識等が課題として指摘されている。また、通常の学級で支援を要する児童生徒は増加の傾向にある。

こうした課題と現状に応えるために、「子どもの発達と発達障害に関する理解を重視した発達支援の理念」に基づき、道德教育・生徒指導に関する指導力の育成と通常の学級における特別支援教育を特色とした教職大学院を設置した。

専攻共通科目に、基礎5領域に加えて、独自領域「通常の学級における特別支援教育に関する領域」を設けた。さらに、3つの専門コースの1つとして「特別支援教育コーディネーターコース」を設けた。本コースは、特別支援教育士 (SENS) の養成カリキュラムに準拠している。

本学教職大学院の在學生に授業評価アンケートを行った。そのうち、専攻共通科目の心理学関連科目、特別支援教育関連科目の授業評価から、その果たす役割を検討する。

方法

対象は、教職大学院在學生15名、うち現職教員は12名である。実施時期は、前期の授業終了後、2016年8・9月に行った。

授業科目に関する評価内容は Table 1 に示すとおりである。評価方法は、5件法により、「1. 全く思わな

Table 1 授業評価アンケートの項目

●授業の学習目標と教授法について
①講義内容はシラバスに沿ったものであったか。
②授業のレベルは適切だったか。
③討論や質疑応答の機会は十分に与えられたか。
④学校現場の課題を解決する力につながる授業だったか。
⑤理論と実践の往還が意識された授業だったか。
●授業への取組について
⑥一週間当り授業以外にどれぐらい時間を使ったか。
⑦この授業に熱心に取り組んだか。
●教員及び授業の進め方について
⑧教員の説明はわかりやすかったか。
⑨教員の授業に対する熱意が感じられたか。
●授業に対する総合評価
⑩授業全体の満足度はどうか。

い」「2. あまり思わない」「3. 普通」「4. 概ねそう思う」「5. 非常にそう思う」で評定させた。

分析方法は、専攻共通科目の心理学関連科目、特別支援教育関連科目ごとに集計し、平均値を算出した。

結果

心理学関連科目の結果について、2科目で、のべ回答数26であった。各項目の平均値は、全体に高く、4.7前後であった (Figure 1)。とくに、①講義内容、②授業レベル、④課題を解決する力、⑧教員の説明、⑨教員の熱意、が高く評価された。⑩全体の満足度は4.69であった。自由記述には、「理論をもとにして現場の事例を検証することができた」「生徒指導上の課題を分けて取り組めた」「自分の視野を広げることができた」等の心理学の視点から子どもを捉えることの利点について述べた意見が多くあった。

特別支援教育関連科目の結果について、2科目で、のべ回答数25であった (Figure 2)。各項目の平均値は4.4前後であった。授業評価全体の結果と同様の数値であった。②授業レベル、③討論や質疑応答、⑤理論と実践の往還はやや低い評価であった。⑩全体の満足度は4.44であった。自由記述には、「アセスメントを現場に生かしたい」「実際の支援の方法や効果につい

Figure 1 心理学関連科目の評価結果

Figure 2 特別支援教育関連科目の評価結果

でも知りたい」「通常の学校の児童にも適する内容だった」等の具体的な内容をもっと学びたいという意見がある一方で、理解しづらいという意見もあった。

考察

授業評価アンケートは今期だけのもので、得られた結果は限られたものであった。

心理学関連科目は、授業評価も高く、大学院生も高い関心を持って取り組んでいることが示された。学校現場において、児童生徒理解がより重視されつつある。生徒指導の中でも、心理学の知見が必要とされている。学習指導・生徒指導の両面において学校現場で取り組みを進めるためのツールとして、心理学の果たす役割は大きいといえる。

特別支援教育関連科目は、学びたいという意見は多かった。支援を要する児童生徒の理解と支援に高い関心があることが示された。発達障害等の理解と支援を柱とする特別支援教育に関する科目を教職大学院に位置づける意義はある。学級で個々の児童生徒のつまづきと背景となる要因を捉えること、指導支援の手立てを検討することになると難しい点がある。

今後は、科目間の関連、実習科目との関係を検討する必要がある。学校現場に戻ってからのフォローアッププログラムとの関係も課題となろう。

学校心理士養成への大学としての対応

小泉令三

学校心理士とは

学校心理士は、学校をフィールドとして、子どもの学習面、心理・社会面、健康面、進路面の諸問題の解決を援助することができる専門家である。現状において、その多くは現職教員であり、学校内にあって心理教育的援助サービスの提供を行うとともに、外部からの支援者（スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、行政担当者など）への窓口となって、教育的援助ニーズを有する子どもへの支援が有効に実施されるよ

うに、学校内の取り組みをリードする役目を担うことが期待されている。「学校心理士」の資格認定は1997年度から始まり、これまでに全国で約6,300名の学校心理士（補）が誕生している。

福岡教育大学教職大学院での対応

2009年4月に開設された福岡教育大学の教職大学院では、学校心理士に相当する力量をもつ教員の養成を目指して、生徒指導・教育相談リーダーコースを設置した。設置当初の入学定員は5名で、次のような特徴を有する。①概ね10年程度の教職経験を有する現職教員（同程度の教職経験を持つ社会人も可能）対象のスクールリーダー（中核的中堅教員）養成の一分野である。②子どもの学校適応について、学校全体の指導体制を整備し、取り組みをリードできる力量をもった教員を養成する。③学校外の関係者をコーディネートできるような力量を育てる。④学修の中心となる領域は、生徒指導、教育相談、学力向上、特別支援教育、キャリア教育、組織マネジメントである。

修了時の養成像は、学校内にあつては生徒指導主任、教育相談担当、特別支援教育コーディネーターである。また地域社会にあつては、生徒指導関係の専門領域を担うことができる指導主事等である。

カリキュラム構成は、2011年4月から適用予定であった「学校心理士大学院新基準」に合わせて、コース別科目を構成した。また、実習科目の整備においては、教職大学院の設置基準で求められていた実習科目の枠組みを利用して、Table 2に示したような構成にした。

Table 2を見てわかるように、各実習で独自のねらいが設定されており、またほとんどの実習で毎回、受講する大学院生及び大学院指導教員全員によるグループでのスーパービジョンを行い、振り返りを深めることによって学びが深まるようにしている。

専門職学位課程である教職大学院では、修士論文は課されていないが、大学院在籍中に各自がそれぞれの教育実践課題を追求する「課題演習」を設定している。その研究テーマを決定する際には、院生本人の課題認識を基盤にしつつ、在籍校が抱える課題を重視し、両者を擦り合わせてその解決をめざすようにしている。Figure 3はそれを示したものであるが、取り組みの過程は大学と学校の協働作業となっている。

これまで在籍した院生が在籍校と調整したおもな実践研究テーマは、チーム援助（例：校内の援助力の向上）、特別支援教育&学びのユニバーサルデザイン（例：気になる子の対応、学力向上）、心理教育プログラム（例：子ども

Table 2 おもな実習科目の一覧

実習科目名	形態、回数	場所	おもな内容
学校カウンセリング実習	週1日、15回	適応指導教室	不登校の児童生徒への支援を通して、個へのカウンセリング力と支援力を身につける。
特別支援教育実践実習	集中、2週間程度	附属校の特別支援学級	個別の指導計画を有する特別支援学級の児童生徒について、教員補助として教材教具の作成及び指導の支援を行う。
学校適応アセスメント実習	週1日、15回	協力校の通常学級	通常学級に在籍し個別の教育的ニーズが明らかになっていない児童生徒に、授業や行事を通して関わり、教育的アセスメントを行う。
学校適応支援実習	週1日、15回	在籍校等	学校全体の子どもへの適応援助を評価し、不足している領域を強化して、バランスのとれた校内体制にする。

Figure 3 課題演習の設定方法

の社会性の向上), キャリア教育 (例: 21 世紀を生きぬく力の獲得) などである。報告会では, それぞれの在籍校や教育委員会等の参加者から, 高い評価を得ている。

現在までの成果

当初の入学定員は 5 名で, 2016 年 3 月末時点で 1 - 6 期生の 31 名が修了している。そのうち, すでに別の資格を有していた者等を除き, 26 名が学校心理士の資格を有している。なお, 修了生を中心に, 「FUE 学校適応研究会」という任意の研修組織をつくり, 修了後のフォローアップを行っている。

昨年あたりから, 現場復帰した修了生の中から, 新しい在籍校での実績をもとに, 教育事務所や県教育センターの指導主事となったり, 複数の文部科学大臣優秀教員表彰者が出たりしており, 各地で活躍しているとの報告を耳にするようになった。派遣元の地方教育委員会等も, 本コースの特徴と役割を認識しつつあるようである。

学校現場が抱える課題として, 不登校, いじめ, 非行等の問題行動があげられ, また学校教育に対して,

学力向上や体力向上, そして特別支援教育の推進への社会的要請が高まっている。こうした課題の解決や取り組みの推進に, 教育心理学分野にある者がどのように関り, いかに貢献できるのかを考えると, 学校心理学をベースにした学校心理士の力量を有する指導的教員の養成とその専門性の向上を図ることにより, 一定の役割を果たすことができつつあると感じている。

今後の課題

定員を平成 28 年度から 8 名程度に増員しているが, 厳しい教育財政状況と県から政令都市への権限委譲が進む中で, 現状の 2 年間の現職教員派遣数を確保することと, 教職大学院のさらなる拡充に向けて, 多様な学びの形態を提供することが求められている。カリキュラムのさらなる改善とスタッフの増強等と合わせて, これらの課題への対応を進めているところである。

**教育心理学界でのアウトリーチは
どうあるべきか?**

秋田喜代美

「アウトリーチ」概念の確認と本シンポジウムの焦点

アウトリーチとは、平成 17 年 4 月 科学技術・学術審議会基本計画特別委員会による「第 3 期科学技術基本計画」の重要施策（中間とりまとめ）によれば、「国民の研究活動・科学技術への興味や関心を高め、かつ国民との双方向的な対話を通じて国民のニーズを研究者が共有するため、研究者自身が国民一般に対して行う双方向的なコミュニケーション活動」である。また、日本学術振興会の平成 27 年度特別研究員手引きにおいても「単なる情報発信という考え方を越え、人々に対してわかりやすい言葉で研究内容や成果を伝え、科学技術を振興する側と享受する側が親和的双方向的に向き合い対話していく活動である。公開シンポジウム、オープンキャンパス、研究室公開、出前講義、サイエンスカフェ等」とアウトリーチの説明がされている。研究者には研究のみではなく、国民への研究の知の発信を通した一般の人との共有や対話の責任が求められている。

アウトリーチ活動を「行為体」「活動」「誰に対し何のために行う活動か」の 3 点から、整理してみる。行為体としては「個人、組織（大学）、分野コミュニティ、学会、大学・学会の連合体」などが挙げられる。今回のシンポジストの議論は主に、「組織（大学）、分野コミュニティ、学会」に焦点を当てた報告であり、活動としても「広報活動、普及啓発、専門家教育、技術転移」の中でも主に教育心理学、学校心理学等の専門家教育が中心に報告がなされた。特に、大学（大学院）での教員養成、高度職業専門人養成としての心理専門職養成を中核として、大学を主たる活動の場として何ができるかが話題提供されたと言える。

現在は、公認心理師法が成立し、今後の施行実施にむけた時期である。また学校現場においても、「チーム学校」の考え方、すなわち「教員が多様な専門性を持つ人材等と連携分担してチームとして職務を担うことにより、学校の教育力・組織力を向上させることが必要であり、その中心的役割を担う教員一人一人がスキルアップを図り、その役割に応じて活躍できるようにすることと、そのための環境整備を図ることが重要である」（教員養成部会答申案「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について：学び合い高め合う教員育成コミュニティの構築にむけて」（平成 27. 11））と記されているように、学校と教育心理学を学んだ専門家による協働が求められていると言えよう。

話題提供者の発表を通して考えられる共通の検討課題

中谷氏は、学習意欲研究の最新の国際動向をふまえ、

教員養成、研究者養成と関連づけ学校教育実践との関係からアウトリーチについて報告を下された。山口氏は、公認心理師資格と関連づけて、大学・大学院でのカウンセリングの養成におけるカリキュラムや実習のあり方を報告くださった。武蔵氏は、教職大学院において特別支援教育コーディネーターコースを設置されており、その養成カリキュラムや特別支援教育士という資格についてご報告をいただいた。小泉氏は、教職大学院において、生徒指導教育相談リーダーコースでのカリキュラムと専門家として求める力量に関してご報告をいただいた。いずれの報告も、学部とともに大学院レベルでのカリキュラムやあり方、人材育成も含めた内容であった。ただしその内容は多岐にわたることから、指定討論としては、全体の枠組みとして大学（学部・大学院）とその養成した人が働く職場との関係からアウトリーチを論じるために、議論された内容を整理してみるならば Figure 4 のように整理することができるのではないかと考えられる。

つまり、大学や大学院、或いは資格を認定する学会は、輩出する専門家が働く職場のニーズに応えると同時に、就職していく人材の育成のプールを作り人材を供給していくことが求められる。そのために、①当該専門資格の専門家像や社会におけるその専門家のミッションや資質をどのようにとらえるのかの概念化、②その育成のためにどのようなカリキュラムを編成するかという資質に基づくカリキュラムと具体的な教育指導のあり方、③職場で実践するためには、理論や知識の習得と実践知やスキル修得との関連性および実習とその際の指導のあり方、④カリキュラムの学習を通して必要な資質を習得できたかの評価方法や資格認定のシステム、⑤さらには資格取得のみでなく、さらに専門家となつてからも熟達するようキャリア階梯や現職専門家のフォローアップ研修を議論していくことが求められるであろう。

このそれぞれのステップにおいて、専門職が働く職場と大学・大学院、学会や学会コミュニティが連携や協働、交流していくことで、教育心理学の知識を持った専門家が社会のさまざまな分野で活躍できるような仕組みづくりのモデルや在り方を体系的に検討していくことが必要であるだろう。これらは研究者が個々人でできることではなく、各分野で地域や全国的に研究者が協働して実施していくアウトリーチのためのシステムづくりの 1 つの方向であると言えるだろう。

この点で特にポイントとなるのは、第 1 にカリキュラム内容の高度化とはどのようなことであるのか、心

Figure 4 養成・資格・高度化の諸問題

心理学を専門としたリーダー養成を考えた時に、学部教育や教職課程で教える教育心理学と大学院教育で扱う教育心理学において何が基礎であり何を発展と呼ぶのか、理論等への理解をさらに深めることなのか、現場の実践力・応用力を高めることなのか、そのための指導方法のありかたを検討することが求められよう。第2に第1と関連して、実習の場と大学での指導のあり方のより効果的な連携協働過程とはどのような過程かを実証的に研究し検証していくような教育心理学研究が必要ではないかという点である。大学における専門家養成のために効果がある指導法とは現場からみてどのようなものかという教授学習研究が必要であろう。

第3に、専門家養成に関わる大学教員の資質や養成のあり方の問題である。現在の教職大学院では、現実的には研究者として育成されてきたパスによる大学教員と学校教育での教職経験実践の中で専門性を培ったパスによる実務家教員がいる。これからさまざまな領域の専門家養成を考えた時に、大学の教員にはどのような人材がなぜ必要とされるのかを私たちは問う必要があるだろう。この意味で、教育心理学研究をする専門家と心理学の知を活かした仕事を社会でする専門家が、大学学部教育や大学院教育でどのような役割や教育内容の指導を担うのが効果的であるのか、そのシラバスやスコープもまた議論していく必要があるだろう。