

心理専門職の養成における研究活動を基盤とした 専門活動の展開を促す教育訓練プログラムの予備的検討

A pilot study on the efficacy of education and training
for graduate students to develop research-based professional activities
of clinical psychologists

新井 雅
跡見学園女子大学
Masaru Arai
Atomi University

要 約

本研究は、臨床心理士や公認心理師を目指す修士課程の大学院生を対象に、臨床心理学研究法の学習と共に、心理専門職による研究活動を基盤とした多様な専門的活動に関する学びを行う教育訓練プログラムを試験的に作成・実施し、その効果について量的・質的に検討することを目的とした。臨床心理士指定大学院・公認心理師養成大学院の大学院生10名(修士課程1年生)を対象にプログラムを実施した結果、各種の研究法に関わる学習と共に、心理専門職にとっての研究活動の意義や重要性、臨床活動と研究活動のつながり、研究活動を基盤とした多様な専門活動の可能性に関する様々な学習体験が生じていたことが示された。その一方で、これらの活動を実際に進める際の難しさや不安や懸念、サポート環境・体制の不足など、現実的な諸課題等が、具体的なかたちで想起された可能性も示された。以上の結果を踏まえて、臨床実践に携わる心理専門職が、科学者(研究者)としての役割・機能をも担うために求められる教育訓練や継続研修の在り方、さらにそれらの諸活動を継続的に支える環境・体制づくりの必要性について考察した。

【Key Words】心理専門職, 科学者-実践家モデル, 研究活動, 大学院生, 教育訓練

I 問題と目的

心理援助に携わる日本の心理専門職は、一般的に、研究活動より臨床実践への関心が高く、双方を大切に活動する者は決して多いとは言い難い。実際に、臨床心理士を対象とした近年の動向調査(日本臨床心理士会, 2012, 2016, 2020)を概観すると、勤務期間での業務に関して、臨床心理面接、

臨床心理アセスメント、臨床心理地域援助を行っている者は約6~8割程度であるものの、研究活動は約3割程度に留まっており、その割合は2012年37.0%, 2016年34.0%, 2020年30.6%と、減少傾向が続いている。国家資格である公認心理師を対象とした全数調査(日本公認心理師協会, 2021)においても、有効回答者13,688名の中で、過去1年間に何らかの心理支援関連業務を行って

いると回答した者(12,185名)のうち、要支援者のアセスメントや心理支援は約9割前後の者が行っている一方、研究活動を行っている者はわずかに約16%に留まっている。臨床心理士や公認心理師等の心理専門職の養成課程においても、臨床実践に関連する教育訓練が重視されている傾向にある。実際に公認心理師のカリキュラムに対しては、心理学の実証的・科学的な知識と技能を深く身につけるために重要となる卒業論文が課せられていないなど、心理学研究・研究者養成の体制の衰退を招く危険性が指摘されている(日本学会会議, 2017, 2020)。

一方、諸外国では、科学者-実践家モデル及びエビデンスに基づく実践(Evidence Based Practice: EBP)の観点から、心理専門職には心理支援に携わる「実践家」としての役割だけでなく、「科学者」としての役割・機能をも果たすことが重要とされ(Bieschke et al., 2004)、日々の臨床実践においても、クライアントの特徴、文化等を考慮しつつ、最良の研究知見と臨床的専門性を統合することが求められている(APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice, 2006)。心理専門職に求められる科学的な知識・技能・態度や研究活動に関わるコンピテンシーについても積極的に議論・研究が行われている(e.g., Bieschke et al., 2004; Wester & Borders, 2014)。

もちろん日本においても、科学者-実践家モデルに基づく心理専門職の専門性や、臨床心理学の発展における科学的アプローチの重要性は従来より指摘されてきた(e.g., 今田, 1996; Shimoyama, 2003; 丹野, 2005; 岩壁, 2013)。しかし、上述の動向調

査の結果や、依然として臨床技能を高め実践することに傾倒しがちな教育訓練の現状を鑑みると、心理専門職が科学者(研究者)として果たすべき役割・機能について再考し、研究活動を基盤とした多様な臨床的・社会的活動へとつなげる試みを探求することは、これからの心理専門職がより良く社会的貢献を果たすために必要不可欠と考えられる。

心理専門職に求められる科学者(研究者)としての役割には、研究を通して新たな知見を生成すると共に、科学的な思考・手続きや実証的研究知見を臨床実践に活かすことがあげられる(Kahn & Schlosser, 2014)。先行研究では、研究活動を促進するための大学院教育の検討(Research Training Environment: RTE)や(e.g., Gelso et al, 1996, 2013; Kahn & Schlosser, 2014)、心理専門職等のEBPに対する態度の調査、EBP活動の展開に影響を及ぼす要因の探索が行われ(e.g., Aarons, 2004; Nelson & Steele, 2007; Lilienfeld et al., 2013)、研究知見の生成や臨床的活用を促進する取り組みや教育訓練のあり方が議論されている。さらに、研究で得られた知識や知見について、論文執筆や学会発表等による公表だけでなく、一般の人々や関係者に広く普及することの重要性も指摘されている(Kaslow, 2015)。日本の公認心理師法においても「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」が心理専門職の果たすべき役割の1つとされており、多様な方法・媒体を用いて社会の様々な人々とつながる機会が増えている現代だからこそ、心理専門職は研究知見の社会的な普及をどのように考え、実践

できるのかを議論する必要があると考えられる。

以上の動向を踏まえると、①研究の知識・技能・態度を基盤として研究知見の生成を行い、②臨床実践で多様な研究知見を活用し、③広く社会に向けて研究知見を普及させることが、心理専門職による研究活動を基盤とした多様な専門的活動と捉えることができる(新井, 2019a)。これらの枠組みから、日本において研究活動やEBPに関わる態度およびその関連要因を探索的に調査した研究(新井, 2019b)では、心理専門職や大学院生(修士課程)は必ずしも研究に興味・関心が無いわけではないものの、遂行する自信が低い傾向にあること、大学院教育の多様な側面から研究に対する知識・技能・態度を育成しつつ、研究と臨床のつながりや関連性を学ぶ体験が必要であることなどが見出されている。また、上述の研究を基礎としつつ、研究に関わる教育訓練環境および臨床実践に関わるエビデンスへの態度に関する尺度を試験的に作成し、大学院生と心理専門職を対象に調査を行った研究(新井, 2020)では、教員自身が研究活動に意欲的であると共に、研究活動と臨床実践のつながりの学習、研究・分析に必要な学習環境の充実といった大学院での教育環境のほか、卒業論文や修士論文以外で研究に関与する経験、研究を通しての成功体験や自己の成長を実感する体験などが、研究活動およびエビデンスに基づく臨床実践への肯定的な態度に直接的・間接的に重要な役割を果たしている可能性が示されている。さらに、同じく日本の心理専門職や大学院生を対象に、様々な対象者(患者、児童生徒・大学生、一般の人々など)に、

多様な方法(講演、学校教育、図書、WebサイトやSNSなど)を用いて、心の健康に関する心理学的知識・知見を普及する活動についての意識(重要性、経験、意欲、自信、不安、教育訓練ニーズなど)等を尋ねた調査(新井, 2021)では、これらの多様な普及活動に対する肯定的な態度(社会的普及志向)には、研究活動に対する意欲や自信、大学院の教育訓練環境、心理学分野の多様な知見や研究者に関心を有する意識等が関連している可能性が示されている。これらの調査結果は、科学者-実践家モデルに基づき、研究に関わる教育訓練経験が研究に対する肯定的な態度に影響を及ぼしつつ(Gelso et al, 1996, 2013)、EBPの技能・態度の育成にもつながるとの見解(Kahn & Schlosser, 2014)に関連する結果であると共に、心の健康に関わる心理学的知識・知見の社会的普及への肯定的な態度にもつながりうる可能性を示唆するものと考えられる。

以上から、臨床活動に携わることが主要となる心理専門職においても、科学者(研究者)としての役割・機能を担うことの重要性と共に、研究活動に対する意欲や自信を醸成するための教育訓練経験をいかに積み重ねていけるかが重要と考えられる。実際に諸外国では、心理専門職を目指す大学院生に対するRTE研究(Gelso et al, 1996, 2013)のほか、エビデンスに基づく臨床実践の知識・技能・態度の学習、批判的思考の学習、生涯学習の進め方、質の高い体験的な学習機会に基づくEBP教育の可能性について指摘した研究(Beck et al., 2014)などが行われている。しかし、日本では心理専門職を目指す大学院生を対象に、研究活動を基盤とした多様な臨床的・社会的活

動への肯定的態度を醸成するための教育訓練の実際について詳細に検討した研究は十分に行われていない。

そこで本研究では、臨床心理士や公認心理師を目指す修士課程の大学院生を対象に、心理専門職の臨床実践に寄与する臨床心理学研究法の学習と共に、心理専門職による研究活動を基盤とした多様な専門的活動に関する学びを行う教育訓練プログラムを試験的に作成・実施し、その効果について検討することを目的とする。

II 方法

1. 対象者

本研究について同意の得られた臨床心理士指定大学院・公認心理師養成大学院の大学院生10名(修士課程1年生)を対象とした(男性1名, 女性9名, 平均年齢23.87歳, $SD=2.84$)。各対象者の関心のある臨床領域(複数回答)や理論的志向性(単一回答)については、医療・保健領域7名(70%)や福祉領域6名(60%), 統合・折衷派5名(50%), 認知行動論3名(30%)が多かった。また、10名のうち8名は心理学を専門に学ぶ学部・学科出身者で心理学関連の卒業論文執筆経験を有し、残り2名は他学部・他学科出身者であった。

2. 実施方法

大学院生10名に、臨床心理士指定大学院の授業科目の1つである「臨床心理学研究法特論」の授業の一環として、筆者が本研究に関わる教育訓練プログラムを1回90分、全15回実施した。

各種の臨床心理学研究の方法論の学びと共に、先行研究(Gelso et al, 2013; Kahn

& Schlosser, 2014; Kaslow, 2015; 新井, 2019a, 2020, 2021)の知見を踏まえて、心理支援に携わる心理専門職が「科学者(研究者)」としての役割・機能をも果たすことの必要性や意義、それらの活動の実際、これからの発展可能性について説明・議論する内容として構成した。

具体的には、心理学研究の方法論に関する概要説明および研究倫理、心理専門職による研究活動を基盤とした専門活動の全体像、研究パラダイムに基づく臨床心理学研究の多様性と科学性(論理実証主義に基づく仮説検証型研究や社会構成主義に基づく仮説生成型研究など)やエビデンスを見出すための方法的多元主義(APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice, 2006; 岩壁, 2013)の考え方、研究知見や研究活動にかかわる知識・技能・態度の臨床的有用性、研究活動で得られた心の健康に関する心理学的知識・知見の社会的普及に関わる実際例、専門的な学術雑誌に掲載されている研究論文を参考に、文献研究、量的調査研究、質的調査研究、実験研究、実践研究(事例研究)、効果研究など実証的な心理学研究の特徴や手続き、分析方法、限界点、研究倫理、心理専門職の臨床実践への応用・活用可能性についての検討、心の健康に関わる知識・知見の社会的ニーズの実際と心理専門職による発信・普及活動の可能性などを学ぶ内容とした。筆者による講義のみならず、大学院生自身による課題発表を取り入れ、能動的に学習を進められるような授業構成とした。

3. 効果測定指標

教育訓練プログラムの効果、およびこれ

らを通して大学院生が得た体験内容等を、量的・質的に検討するため、以下の Web 調査および面接調査を実施した。プログラムやこれらの調査の実施期間は2019年10月～2020年2月であった。

1) Web 調査(選択式質問項目)

性別、年齢、関心のある臨床領域や理論的志向性等のほか、以下①～④の質問項目について Web 調査にて回答を求めた。①～③は第1、第15回目の授業終了後に実施し、④は15回目の授業終了時にのみ実施した。

①研究活動の経験や態度に関する質問項目

心理学の卒業論文執筆経験、卒業論文や修士論文以外で指導教員等の研究に関与・補助した経験を尋ねる質問(「その他の研究経験(大学院以前)」)のほか、以下の尺度を実施した。

研究に関する教育訓練環境尺度：大学院(修士・博士前期課程)での研究に関わる教育訓練環境への認知を測定する尺度(新井, 2020)である。「肯定的な研究指導・サポート」「研究と臨床のつながりの学習」「研究・分析に必要な学習環境」「教員の研究活動への意欲」の4因子24項目である。良好な α 係数と共に、4因子モデルに基づく構造方程式モデリングによる確認的因子分析から一定の適合度が確認され、研究活動への興味・関心や学会発表回数等との相関から併存的妥当性も確認されている。対象者には、大学院での教育・環境を振り返りながら、全くあてはまらない(1)～よくあてはまる(5)の5件法で回答を求めた。

研究活動への興味・関心や自信、肯定的な研究体験：先行研究(新井, 2020)で作成・実施された項目を吟味・精選して実施

した。第一に、研究活動への興味・関心を尋ねるため、「研究をすることに興味・関心がある」等2項目に対して、全くあてはまらない(1)～よくあてはまる(5)の5件法で回答を求めた。第二に、研究活動への自信を測定する質問9項目(例：「研究テーマを設定し、計画を立てること」「量的なデータを分析すること」)を使用し、全く自信がない(1)～とても自信がある(5)の5件法で尋ねた。第三に、卒業論文・修士論文や研究関連の授業等での成功体験や自己の成長を実感した体験を尋ねる質問3項目について、全くあてはまらない(1)～よくあてはまる(5)の5件法で回答を求めた(肯定的な研究体験)。第四に、大学院修了後の研究活動の継続意思(1項目)について5件法で回答を求めた。第五に、臨床活動と研究活動に関する興味・関心の程度および大学院修了後に比重を置きたい活動について、両活動を比較するかたちで尋ねた(例：研究活動よりも臨床活動に興味・関心がある、大学院修了後は臨床活動と研究活動の両方を行っていききたい、など)。

学会への参加・発表および論文等の執筆経験：国内外の学会への参加・発表回数、研究成果公表に関わる報告書や書籍、研究論文の執筆経験(書籍や論文等の数)を尋ねた。

② EBP に関わる態度および環境に関する質問項目

研究知見の臨床的有用性、基礎心理学を含む多様な研究者との交流意欲等に関わる態度を測定する「臨床実践に関するエビデンスへの態度尺度」(新井, 2020)を使用した。「研究知見・技能の臨床的有用性」「実証研究に基づく臨床実践への意識」「心理

学分野の多様な知見や研究者への関心」の3因子26項目から構成され、良好な α 係数と共に、3因子モデルに基づく構造方程式モデリングによる確認的因子分析から一定の適合度が確認されている。対象者には、全くあてはまらない(1)～よくあてはまる(5)の5件法で回答を求めた。

③心の健康に関する知識・知見の社会的普及志向に関わる質問項目

先行研究(新井, 2021)に倣い、(a)様々な対象者(「患者・クライアント」「児童生徒・大学生」「一般の人々(成人～高齢者)」「保健医療・教育・福祉その他の分野の他職種」「行政・政策担当者」)に、(b)多様な方法(「講演会・研修会」「学校教育」「専門書・教科書」「一般図書・雑誌」「テレビ・ラジオ」「Web・SNS」「博物館・科学館」)を用いて心の健康に関する知識・知見を普及する活動について、(c)どのような意識を有しているか(重要性(心理専門職として重要な活動だと思うか)、経験(実際にこの活動に携わった経験はあるか)、意欲(適切な機会があったとしたら活動を行っていきたくと思うか)、自信(適切な機会があったとしたら活動を行う自信はあるか)、不安(これらの活動を行うことに不安や抵抗感はあるか)、教育訓練ニーズ(これらの活動を進めるための教育訓練や研修を受けてみたいと思うか))について、全くあてはまらない(1)～よくあてはまる(5)の5件法で尋ねた。

④教育訓練プログラムを通した「研究と臨床のつながりの学習」体験

先行研究において、研究に関する教育訓練環境尺度の「研究と臨床のつながりの学習」因子は、研究活動に関わる興味・自信やエビデンスに基づく実践への肯定的態度

を醸成するために重要な役割を果たしている可能性が示されており(新井, 2020)、本プログラムにおいても関連する学び・説明を多く含めることとした。そこで、この因子6項目を、本授業の感想を尋ねる項目として修正し(例:「臨床活動と研究活動との間のつながりや関連性を学ぶことができる」→「授業を通して、臨床活動と研究活動との間のつながりや関連性を学ぶことができた」)、第15回目終了後のWeb調査で尋ねた。

2) Web調査(自由記述式質問項目)

心理専門職が「科学者(研究者)」としての役割・機能をも果たすために、①新たな心理学的知識や研究知見を生み出す研究活動に関与・協力すること、②研究知見や研究活動に関わる知識・技能・態度を活かして臨床活動を行うこと(エビデンスに基づく心理学的実践を行うこと)、③心の健康に関わる様々な心理学的知識や研究知見を、社会の多様な子ども達・人々に発信・普及する活動に携わることの3点についてどのように考えるかを、第5回目の授業終了時に自由記述式Web調査で尋ねた。また、第15回目終了時にも上記と同様の質問に加え、大学院修了後の自身のキャリアにおいて、上記①～③の活動にどのように関与できると思うか、また、活動するにあたっての難しさや抵抗感、課題、求めたいサポートなども含めた各自の考えを、自由記述式のWeb調査で尋ねた。

3) 面接調査

第15回目終了時に実施した上述の自由記述式Web調査で回答された内容の詳細について補足的に確認するために、各対象者に個別の面接調査を行った。対象者の許可

を得て面接内容を IC レコーダーで録音した。一人あたりの面接時間は平均約41分であった。

4. 倫理的配慮

研究参加は自由意思に基づき、研究協力の拒否や途中辞退等により不利益が生じることはないこと、個人情報やデータの厳重な管理、研究協力の有無や調査の回答内容によって各対象者の当該授業成績が左右されることは一切無いこと等について説明し、同意を得て実施した。本研究は著者が所属する大学の研究倫理審査委員会の承認を得て実施された。

Ⅲ 結果

10名の対象者のうち、6名が全15回の教育訓練プログラムの授業に関して1～2回程度の欠席がみられたものの、プログラム全体で学ぶ趣旨・内容は出席時の各授業を通して概ねカバーできていると判断し、本研究では10名全員を分析対象とすることとした。なお、以下の統計分析では、IBM SPSS Statistics(ver.25)およびHAD17(清

水, 2016)を用いた。

1. 教育訓練プログラムの効果(量的検討)

1) 教育訓練プログラムを通じた「研究と臨床のつながりの学習」体験

本プログラムの感想を尋ねる質問項目として表現を修正した「研究と臨床のつながりの学習」因子6項目の平均値と標準偏差を算出し、評定の理論的中間点(3点)との間で1サンプルのt検定を行った結果(表1)、1～4、6番目の項目は理論的中間点よりも有意に高く、5番目の項目も有意傾向で高かった。いずれの項目においても、過半数以上が「5. よくあてはまる」「4. 少しあてはまる」に回答している傾向がみられた。

2) 教育訓練プログラム実施前後における各変数の変化

本研究では対象者が少数であり、変数の正規性が確保できないと考えられたため、各尺度の分析ではノンパラメトリック検定による統計解析を行うこととした。具体的には、教育訓練プログラムの前後における各変数の得点の変化について、Wilcoxon

表1 「研究と臨床のつながりの学習」体験における1サンプルのt検定結果

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 値
1. 授業を通して、臨床活動と研究活動との間のつながりや関連性を学ぶことができた	4.80	0.42	13.50 **
2. 授業を通して、研究に必要な科学的な視点や思考が、臨床実践にも役立つことを学ぶことができた	4.60	0.52	9.80 **
3. 授業を通して、心理職の臨床活動の充実・発展のために研究活動が重要であることを学ぶことができた	4.50	0.53	9.00 **
4. 授業を通して、臨床活動だけでなく研究を行うことの意義や重要性も学ぶことができた	4.60	0.52	9.80 **
5. 授業を通して、研究の面白さや楽しさを実感することができた	3.50	0.85	1.86 †
6. 授業を通して、臨床活動に役立つ研究を行うことができた	4.60	0.52	9.80 **

** $p < .01$, † $p < .10$

の符号付順位検定を行い、効果量(r)と95%信頼区間を算出した。なお、心理学的知識・知見の社会的普及志向に関わる各種変数に関しては、分析に先立ち、社会的普及への意識(「重要性」「経験」「意欲」「自信」「不安」「教育訓練ニーズ」)は、それぞれの普及対象と方法に対する各意識全ての平均値の合計を算出した。一方、普及対象と普及方法に関わる変数は、「重要性」から「教育訓練ニーズ」までの各意識の平均値の合計として算出した(「不安」は逆転項目として扱った)。すなわち、各普及対象や各普及方法の数値が高いほど(低いほど)、重要性認知や意欲、自信、経験、教育訓練ニーズが高く(低く)、これらの普及に関わる不安が低い(高い)状態を示していることになる。

以上の分析の結果(表2)、まず、研究活動やエビデンスに基づく臨床実践に関わる各種変数に関して、研究継続意思、国内学会への参加・発表回数、研究論文の執筆経験、研究・分析に必要な学習環境において10%または1%水準で有意差が見られた。また、10程度が小さい、.30程度が中程度、.50程度が大きい効果量(r)と捉えると(Cohen, 1988)、研究活動への自信や研究継続意思、肯定的な研究経験、その他の研究経験、学会発表や論文執筆経験、実証研究に基づく臨床実践への意識等において小さな～中程度の効果量が示され、プログラム実施前後で増加した傾向が示された。一方、研究に関わる教育訓練環境尺度のいくつかの下位尺度では減少傾向(小さな～大きな効果量)がみられた。社会的普及志向では、普及方法(講演会・研修会)において10%水準で有意差が見られ、実施前後

で減少している傾向が示された。その他、小さな～中程度の効果量(r)を示した変数が複数みられ、普及の重要性認知、経験、児童生徒・大学生、行政・政策担当者、一般図書・雑誌、Web・SNS等に関わる普及意識がプログラム実施前後で増加している傾向がみられた。

さらに、臨床活動と研究活動への興味・関心と共に、大学院修了後に比重を置きたいと考える活動について、両活動を比較しつつ尋ねた結果(表3)、プログラム実施後において、臨床活動と同程度に研究活動への関心をもち、大学院修了後も両活動を可能な限り大切に活動を行っていきたいとの意向について回答した者が増加している傾向がみられた。

2. 教育訓練プログラムの効果(質的検討)

自由記述式 Web 調査と、その回答内容の詳細について確認した面接調査のデータを質的に分析した。具体的には、記述内容や語りの特徴に適したラベルをつけコード化し、作成されたコードの比較検討を行いながら、各々の類似性・相違性に基づいてコードを分類、整理、統合するカテゴリーを生成した。得られたカテゴリーは、先行研究(新井, 2019a)に倣い、心理専門職による研究知見の生成(①)、臨床的活用(②)、社会的普及(③)の枠組みから整理した一方、これらの枠組みのいずれにも属さないカテゴリー(④「個性や多様性を考慮した心理専門職の活動モデル」⑤「授業を通しての学び・変化」)が生成された。各カテゴリーの内容に関連する記述や発話がみられた対象者の数をカウントした上で、それらの結果全体を表4に示した。

その結果、心理専門職による研究知見の生成(①)、臨床的活用(②)、社会的普及(③)に関わる学びや重要性、肯定的な態度に関わる記述・発話と共に、それらの活動

に関わる不安や自信の無さ、慎重な態度に関わる記述・発話、これらの活動を支え後押しする教育・研修やサポート源、適切な現場や環境等の必要性に関する記述・発話

表2 プログラム実施前後の各変数の変化

		pre	post	Wilcoxon test Z	効果量 r (95%信頼区間)
研究活動への興味・関心	M	3.95	4.05	0.00	0.00
	SD	(0.83)	(0.96)		(-0.41~0.41)
研究活動における自信	M	2.66	2.83	1.01	0.22
	SD	(0.79)	(0.89)		(-0.20~0.58)
研究継続意思	M	3.10	3.90	1.88 †	0.42
	SD	(1.66)	(1.20)		(0.01~0.71)
肯定的な研究体験	M	3.71	4.20	1.54	0.34
	SD	(0.82)	(0.81)		(-0.07~0.66)
その他の研究経験	M	0.40	0.80	1.33	0.29
	SD	(0.70)	(1.14)		(-0.12~0.63)
国内学会への参加・発表回数	M	1.80	3.40	1.85 †	0.41
	SD	(1.99)	(2.99)		(0.00~0.70)
海外学会への参加・発表回数	M	0.00	0.00	0.00	0.00
	SD	(0.00)	(0.00)		(—)
研究論文の執筆経験	M	0.00	1.10	1.88 †	0.42
	SD	(0.00)	(1.45)		(0.01~0.71)
af1 肯定的な研究指導・サポート	M	4.50	4.37	-0.81	-0.18
	SD	(0.59)	(0.66)		(-0.55~0.24)
af2 研究と臨床のつながりの学習	M	4.33	4.07	-1.54	-0.34
	SD	(0.44)	(0.63)		(-0.66~0.07)
af3 研究・分析に必要な学習環境	M	4.03	3.37	-2.60 **	-0.58
	SD	(0.70)	(0.88)		(-0.80~ -0.22)
af4 教員の研究活動への意欲	M	3.75	3.70	0.00	0.00
	SD	(0.76)	(0.52)		(-0.41~0.41)
bf1 研究知見・技能の臨床的有用性	M	4.45	4.40	-0.56	-0.12
	SD	(0.25)	(0.36)		(-0.51~0.30)
bf2 実証研究に基づく臨床実践への意識	M	3.18	3.32	0.90	0.20
	SD	(0.61)	(0.67)		(-0.22~0.56)
bf3 心理学分野の多様な知見や研究者への関心	M	4.30	4.28	0.10	0.02
	SD	(0.77)	(0.71)		(-0.39~0.43)

** $p < .01$, † $p < .10$

注) afは研究に関する教育訓練環境尺度の各下位尺度、bfは臨床実践に関するエビデンスへの態度尺度の各下位尺度である。

表2 プログラム実施前後の各変数の変化(続き)

		pre	post	Wilcoxon test Z	効果量 r (95%信頼区間)
普及意識(重要性)	M	4.43	4.59	1.57	0.35
	SD	(0.43)	(0.52)		(-0.07~0.66)
普及意識(経験)	M	1.36	1.42	0.52	0.11
	SD	(0.41)	(0.53)		(-0.31~0.50)
普及意識(意欲)	M	3.84	3.90	0.30	0.06
	SD	(0.61)	(0.73)		(-0.35~0.46)
普及意識(自信)	M	2.36	2.48	-0.29	-0.06
	SD	(0.71)	(0.91)		(-0.46~0.35)
普及意識(不安)	M	3.27	3.28	-0.35	-0.07
	SD	(1.06)	(1.04)		(-0.47~0.34)
普及意識(教育訓練ニーズ)	M	4.20	4.12	-0.35	-0.07
	SD	(0.55)	(0.70)		(-0.47~0.34)
普及対象(患者・クライアント)	M	3.33	3.32	0.35	0.07
	SD	(0.78)	(0.81)		(-0.34~0.47)
普及対象(児童生徒・大学生)	M	3.70	3.85	0.98	0.21
	SD	(0.60)	(0.87)		(-0.21~0.57)
普及対象(成人～高齢者等の一般の人々)	M	3.42	3.42	0.00	0.00
	SD	(0.93)	(0.90)		(-0.41~0.41)
普及対象(他職種)	M	3.45	3.40	-0.27	-0.06
	SD	(0.79)	(0.81)		(-0.46~0.36)
普及対象(行政・政策担当者)	M	3.13	3.25	0.45	0.10
	SD	(0.50)	(0.59)		(-0.32~0.49)
普及方法(講演会・研修会)	M	3.27	2.92	-1.89 †	-0.42
	SD	(0.56)	(0.68)		(-0.71~ -0.01)
普及方法(学校教育)	M	3.70	3.76	-0.17	-0.04
	SD	(0.64)	(0.70)		(-0.44~0.37)
普及方法(専門書・教科書)	M	3.03	3.02	0.05	0.01
	SD	(0.79)	(0.65)		(-0.40~0.42)
普及方法(一般図書・雑誌)	M	2.85	3.20	1.35	0.30
	SD	(0.44)	(0.61)		(-0.12~0.63)
普及方法(テレビ・ラジオ)	M	2.53	2.52	0.00	0.00
	SD	(0.61)	(0.67)		(-0.41~0.41)
普及方法(Web・SNS)	M	2.62	2.92	1.22	0.27
	SD	(1.08)	(0.98)		(-0.15~0.61)
普及方法(博物館・科学館)	M	2.92	3.02	0.40	0.09
	SD	(0.82)	(0.76)		(-0.33~0.48)

† $p < .10$

表3 プログラム実施前後における臨床活動と研究活動に対する
興味・関心および大学院修了後の活動意識

	pre		post	
	度数	%	度数	%
興味・関心(臨床>研究)	5	(50)	3	(30)
興味・関心(臨床=研究)	5	(50)	6	(60)
興味・関心(臨床<研究)	0	(0)	1	(10)
修了後の活動意識(臨床>研究)	7	(70)	4	(40)
修了後の活動意識(臨床=研究)	2	(20)	5	(50)
修了後の活動意識(臨床<研究)	1	(10)	1	(10)

注) 不等号(<, >)は臨床活動または研究活動の方に興味・関心や活動意識を高く有していることを示し、等号(=)はそれらが同程度であることを示す

表4 本プログラムを受講した大学院生の考え・学びに関わる内容分析結果

カテゴリー名	内 容	対象者数 (N=10)
①研究知見の生成にかかわる研究活動	臨床実践に役立つ研究活動の重要性	9 90%
	臨床活動に活かせる研究活動への興味・関心	5 50%
	研究活動にかかわる自信の無さ・抵抗感	7 70%
	研究活動に関わる現実的な諸課題	8 80%
	研究活動を促す工夫や教育訓練、サポート・環境の必要性	7 70%

表4 本プログラムを受講した大学院生の考え・学びに関わる内容分析結果(続き)

カテゴリー名	内 容	対象者数 (N=10)	
②研究知見の臨床的活用	心理専門職における EBP の重要性	対人援助に携わる心理専門職にとって、自らの臨床実践に寄与する研究知見を参照しながら活動を展開することは重要である。それらを適切に行うことで、自身の専門性の向上と共に、何を根拠に実践・活動を行っているのかにかかわる説明責任を果たすことにもつながる。	7 70%
	エビデンスと臨床経験・技能のバランス	EBPの根拠となるエビデンスそのものの信憑性や科学的な厳密性について冷静に判断すると共に、エビデンスを鵜呑みにし過ぎず臨床経験や臨床現場の患者・クライアントの実態を考慮した上で活動を行っていくことが重要である。	7 70%
	EBPに関わる諸活動に役立つ情報・研修・サポート源	EBPを進めやすくするために、エビデンスにアクセスしやすい情報や教材、教育・研修の機会、学会等へ参加しやすい環境等を整えていくことが必要である。	6 60%
③研究知見の社会的普及	社会的普及に対する肯定的態度	心理専門職の立場から様々な心理学的知識・知見を社会に適切に普及していくことはとても重要である。それらの活動を通して、社会の様々な領域・分野の人々の不安や困難、偏見・差別意識を軽減したり、予防的に心の健康を醸成していくことができる。	9 90%
	社会的に発信・普及する活動への慎重さ	心理学的知識・知見を社会の様々な人々に発信・普及することに対する慎重な考え・態度(発信・普及する心理学的知識・知見が適切なものであるか否か、適切に発信・普及することのできる場や手段の有無、心理専門職の立場から発信・普及し、それらが人々に及ぼす効果や影響に関わる責任など)	6 60%
	社会の多様な人々への適切な発信・普及方法の探求	難解な専門用語を使用せず、かつ、学術的に意味のある心理学的な知識・知見を、わかりやすく、様々な人々に適切に受け取ってもらい、活かされるような発信・伝達方法を検討することが重要である。	8 80%
	社会的普及にかかわる活動を支えるサポート源や環境	心理学的知識・知見の発信や普及を適切に行うための手本となる実践例やサポート源(環境整備や関係機関とのつながり、指導・助言者の存在など)が必要である。	8 80%
④個性や多様性を考慮した心理専門職の活動モデル	科学者-実践家モデルの重要性などは心理専門職全体として認識される必要があるかもしれないが、実際に、研究活動や臨床活動、社会的な発信・普及活動に対して、どの程度関心を持ち、どの程度関与していけるかは各々の心理専門職の考えや立場、業務内容等によって様々である。	6 60%	
⑤授業を通しての学び・変化	授業を通して、科学者-実践家モデルに基づく活動やEBP、心理専門職が研究活動を行うことの必要性や意義、心の健康に関わる知識・知見の普及につなげることの重要性について学ぶことができた。ただし、これまでの様々な学習や活動経験を通して、すでにそれらの重要性を認識していた部分もあり、それらが授業を通してより整理・明確化された側面もあった。	10 100%	

がみられた。また、臨床実践に携わる心理専門職も研究活動に何らかのかたちで関与・協力することの重要性・必要性は認識されつつも、自分自身や個々の心理専門職の考え方や置かれた立場・状況等によって、①～③に関わる諸活動のバランスや関与の程度は様々になり得るとの見解もみられた。

IV 考察

本研究の結果から、対象となった大学院生は臨床心理学研究法に関わる学びを通して、臨床活動と研究活動のつながりに関する様々な学習体験していたことが示された。表1の結果からも、本授業を通して学ぶべき内容やプログラムの意図は、ある程度大学院生にも理解され、伝わっていた可能性が示唆された。

さらに、各尺度の事前-事後の変化の結果について、統計的な有意性のみならず効果サイズの値を踏まえると、研究活動への自信や大学院修了後も可能な限り研究を継続したいという意味、実証研究に基づく臨床実践への意識のほか、心理学的知識の普及の重要性認知、児童生徒・大学生、行政・政策担当者、一般図書・雑誌、Web・SNS等に関わる普及意識などが、実施前後で肯定的に変化している可能性が示された。特に、臨床心理士や公認心理師等の心理専門職を目指す大学院生の多くが、大学院修了後は研究とは無縁のまま臨床活動に終始することが少なくない現状を踏まえると、本プログラムを通して大学院修了後も可能な限り研究活動に継続的に関与・協力していく意思が示された点は特徴的な結果と考えられる。対象者の体験内容においても、臨

床実践に直接的・間接的に貢献し得る研究活動の重要性と共に、EBPや心の健康に関わる知識・知見の社会的普及にかかわる学びや重要性、肯定的な態度に関する記述・発話が多くみられた。以上から、全体的には、概ね、本研究で意図した心理専門職による研究活動を基盤とした多様な専門活動にかかわる学習体験が行われたと考えられる

しかし一方で、研究活動に関わる大学院教育・環境のうち研究・分析に必要な学習環境等に加え、講演会・研修会を通じた社会的普及への意識などがプログラム前後で減少している傾向もみられた。対象者の体験内容に関する質的分析においても、心理専門職が科学者(研究者)としての役割・機能をも担いつつ、多様な専門活動を行うことに対する様々な不安や懸念、自信の無さ、現実的に想定される諸課題などが語られた。本プログラムを通して、心理専門職にとっての研究活動の重要性や、その活動の発展可能性に関わる内容に関する学びが進められた一方で、これらの活動を実際に進める際の難しさや責任の重さ、現実の課題・環境等が、より具体的なかたちで想起された可能性が考えられる。

特に、研究活動および関連した諸活動を適切に進めていくためには、大学院生や心理専門職を取り巻く環境やサポート体制の在り方にも着目することは非常に重要である。実際に、諸外国の研究では、心理専門職がEBPを学び実践する際に生じる実際的な問題(例：学術論文を読んだり新しい技法を学ぶ余裕が無い、適切なスーパービジョンや組織的・経済的支援の無さ)など、EBPの学習・実践を阻む教育訓練の機会、

組織的・時間的・経済的な問題があることも指摘されている(e.g., Lilienfeld et al., 2013; Nelson & Steele, 2007; Pagoto et al., 2007)。本研究の対象者からもこれらと類似した見解が部分的に語られており、臨床実践に携わる心理専門職が、科学者(研究者)としての役割・機能をも果たしていくためには、個々の大学院生や心理専門職の知識・技能・態度の向上を目指した教育訓練や研修等ばかりではなく、それらを継続的に支えるための仲間や指導者、関係者のほか、組織的・経済的・環境的な整備やサポート体制が強く求められているものと考えられる。

さらに、上述のように心理専門職にとっての研究活動や科学者・実践家モデルの重要性は様々に認識されながらも、日本において、現実的には、研究活動より日々の臨床実践を中心に行う心理専門職が多数を占める状態は今後も継続することが予想される。本研究の対象者の語りにも示されるように、臨床現場の心理専門職やそれらを目指す大学院生には多様な個性や価値観、立場があり、研究活動や臨床活動、社会的な普及活動のそれぞれにどの程度のバランスで関与するかについては、個々人によって様々な可能性があると考えられる。その意味では、研究者と実践者の協力関係(Lilienfeld et al., 2013)の重要性と共に、臨床活動と研究活動の両方を重視して活動している立場の心理専門職には、臨床実践を中心とした活動を行う実践重視型の心理専門職(臨床現場)と心理学研究者(学術研究)、社会の人々との間を積極的につなぐ役割を担うことも必要と考えられる(新井, 2019a)。心理専門職一人ひとりの個性や価

値観、立場、専門の多様性を考慮しつつ、心理専門職全体として、相互の役割分担や協働・協力関係に基づく研究活動の展開のあり方を検討しつつ、心理専門職の養成・教育訓練および継続研修プログラム等に反映させていく取り組みも必要になるのではないかと考えられる。

本研究の限界と今後の課題として、第一に、対象者がごく少数であったため、より広範囲の大学院生を対象とした検討が必要である。第二に、本研究は、統制群や待機群等を設けていない介入デザインであったため、本プログラム以外の要因が尺度得点の変化や対象者の体験内容に影響していた可能性も考えられる。実際に、プログラム実施期間中に、修士論文以外の研究経験や学会発表等にかかわる指導教員からの指導・助言、大学院での論文執筆の機会・締め切りがあったことなどの影響について語る対象者も見られた。プログラム、Web調査、面接調査を全て筆者自身が行ったことによる影響も含めて、本研究の結果は、より慎重に解釈する必要がある。第三に、研究活動を基盤とした多様な専門的活動を遂行する実践的な知識・技能を丁寧につけるためには、本プログラムのような単一の授業で身につけるには限界もある。修士論文等の実際の研究活動経験のほか、臨床ケースへの対応や学外実習経験等の実践経験等も含めた包括的な教育訓練や指導、サポート体制等が必要である。第四に、本研究は修士課程の大学院生を対象としたが、学部や大学院修了後の教育訓練経験の重要性を踏まえると(Gelso & Lent, 2000)、学部時代の心理学教育から大学院修了以降にかけて一貫した教育訓練やサ

ポート体制を構築する手立てを探索し、それらを心理専門職の養成カリキュラムや継続研修・生涯学習にどのように反映し得るのか検討することが必要である。

先述した近年の調査結果(日本臨床心理士会, 2020; 日本公認心理師協会, 2021)に示されるように、日本の臨床心理士や公認心理師等の心理専門職による研究活動への関与の低さは、将来的に臨床心理学や心理専門職による心理支援の発展に大きく影響を及ぼす重要な問題である。研究活動を心理専門職による専門性の1つとしてどのように位置づけ、臨床実践に携わる心理専門職が科学者(研究者)としての役割・機能をも担うためには、どのような養成・教育訓練やサポート環境・体制づくりが必要であるか、建設的かつ前向きな検討を積み重ねていくことが強く求められていると考える。

付記

本調査に快くご協力いただきました皆様に厚く御礼申し上げます。本研究はJSPS科研費JP16K17343の助成を受けて行われました。

引用文献

Aarons, G. A. (2004). Mental health provider attitudes toward adoption of evidence based practice: The Evidence Based Practice Attitude Scale (EBPAS). *Mental Health Services Research*, **6**, 61-74.

APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice (2006). Evidence-based practice in psychology. *American Psychologist*, **61**, 271-285.

新井 雅 (2019a). 心理専門職による研究知見の効果的生成・臨床的活用・社会的普及に関する展望. *心理臨床学研究*, **36**, 657-667.

新井 雅 (2019b). 心理専門職による研究活動を基盤とした臨床的・社会的活動の展開に関する探索的検討. *跡見学園女子大学心理学部紀要*, **1**, 47-61.

新井 雅 (2020). 心理専門職・大学院生の研究活動とエビデンスに基づく実践に関わる要因の検討. *心理臨床学研究*, **37**, 559-570.

新井 雅 (2021). 心理専門職による心の健康に関わる知識・知見の社会的普及に関する探索的検討. *跡見学園女子大学心理学部紀要*, **3**, 19-32.

Beck, J. G., Castonguay, L. G., Chronis-Tuscano, A., Klonsky, E. D., McGinn, L. K., & Youngstrom, E. A. (2014). Principles for training in evidence-based psychology: Recommendations for the graduate curricula in clinical psychology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, **21**, 410-424.

Bieschke, K. J., Fouad, N. A., Collins, F. L. Jr., & Halonen, J. S. (2004). The scientifically-minded psychologist: Science as a core competency. *Journal of Clinical Psychology*, **60**, 713-723.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Gelso, C. J., Baumann, E. C., Chui, H. T., & Savelle, A. E. (2013). The making of a scientist-psychotherapist: The research training environment and the psy-

- chotherapist. *Psychotherapy*, **50**, 139-149.
- Gelso, C. J. & Lent, R. W. (2000). Scientific training and scholarly productivity: The person, the training environment, and their interaction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology*. 3rd ed. New York: Wiley. pp. 109-139.
- Gelso, C. J., Mallinckrodt, B., & Judge, A. B. (1996). Research training environment, attitudes toward research, and research self-efficacy: The Revised Research Training Environment Scale. *The Counseling Psychologist*, **24**, 304-322.
- 今田 寛 (1996). 心理学専門家の養成について——基礎心理学の立場から. 心理学評論, **39**, 5-20.
- 岩壁 茂 (2013). 臨床心理学における研究の多様性と科学性——事例研究を超えて. 臨床心理学, **13**, 313-318.
- Kahn, J. H. & Schlosser, L. Z. (2014). Research training in professional psychology. In W. B. Johnson & N. J. Kaslow (Eds.), *The Oxford handbook of education and training in professional psychology*. New York: Oxford University Press. pp. 185-200.
- Kaslow, N. J. (2015). Translating psychological science to the public. *American Psychologist*, **70**, 361-371.
- Lilienfeld, S. O., Ritschel, L. A., Lynn, S. J., Cautin, R. L., & Latzman, R. D. (2013). Why many clinical psychologists are resistant to evidence-based practice: Root causes and constructive remedies. *Clinical Psychology Review*, **33**, 883-900.
- Nelson, T. D. & Steele, R. G. (2007). Predictors of practitioner self-reported use of evidence-based practices: Practitioner training, clinical setting, and attitudes toward research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, **34**, 319-330.
- 日本学術会議 (2017). 心理学教育のあるべき姿と公認心理師養成——「公認心理師養成カリキュラム等検討会」報告書を受けて. <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t250-4.pdf>
- 日本学術会議 (2020). 提言 未来のための心理学の市民社会貢献に向けて——高等学校の心理学教育と公認心理師養成の充実を. <https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-t296-4.pdf>
- 日本公認心理師協会 (2021). 厚生労働省令和2年度障害者総合福祉推進事業公認心理師の活動状況等に関する調査. https://www.jacpp.or.jp/document/pdf/FY2020_mhlw_shogaifukushi_research.pdf
- 日本臨床心理士会 (2012). 第6回「臨床心理士の動向調査」報告書.
- 日本臨床心理士会 (2016). 第7回「臨床心理士の動向調査」報告書.
- 日本臨床心理士会 (2020). 第8回「臨床心理士の動向調査」報告書.
- Pagoto, S. L., Spring, B., Coups, E. J., Mulvaney, S., Coutu, M. F., & Ozakinci, G. (2007). Barriers and facilitators of

- evidence-based practice perceived by behavioral science health professionals. *Journal of Clinical Psychology*, **63**, 695-705.
- 清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD ——機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案. *メディア・情報・コミュニケーション研究*, **1**, 59-73.
- Shimoyama, H. (2003). The role of science in developing clinical psychology as a profession: A comparative study on clinical psychology between Japan and Britain. *東京大学大学院教育学研究科紀要*, **43**, 121-131.
- 丹野義彦 (2005). 基礎心理学と臨床心理学の対話はどのように可能か. *基礎心理学研究*, **24**, 47-54.
- Wester, K. L. & Borders, L. D. (2014). Research competencies in counseling: A delphi study. *Journal of Counseling & Development*, **92**, 447-458.