

『就実教育実践研究』第14巻 抜刷
就実教育実践研究センター 2021年3月31日 発行

多職種連携教育（IPE）における養成学生の 専門性理解

— 模擬ケース会議を通じて —

**Understanding the profession of trained students in Inter-Professional
Education (IPE) ;Through of simulated case conferences**

荊木まき子・森田英嗣・鈴木 薫・枝廣和憲

多職種連携教育(IPE)における養成学生の 専門性理解

— 模擬ケース会議を通じて —

荊木まき子 (幼児教育学科), 森田英嗣 (大阪教育大学),
鈴木薫 (淑徳大学), 枝廣和憲 (福山大学)

Understanding the profession of trained students in Inter-Professional
Education (IPE); Through of simulated case conferences

IBARAKI Makiko (Department of Infant Education) ,
MORITA Eiji (Osaka Kyoiku University), SUZUKI Kaoru (Shukutoku University)
EDAHIRO Kazunori (Fukuyama University)

抄録

現在、教員や養護教諭、心理職といった学校の児童生徒支援に関わる専門家の養成課程では協働の学習が提唱されているが、実際の学生の各専門性理解や学習状況は明らかになっていない。したがって本研究では、小学校教員養成課程学生10名、養護教諭養成課程学生21名、臨床心理士養成課程学生11名の各養成課程を対象に模擬ケース会議を行い、事前事後の各養成課程学生による養護教諭、担任、管理職、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーの専門性理解、各養成課程のシラバスによるチーム学校や協働・連携の学習状況を調査した。その結果、教員養成課程学生は養護教諭養成や臨床心理士養成学生と比較して事前に各専門性を理解しておらず、模擬ケース会議後に教員養成課程学生は教員の関わりを中心に、養護教諭養成課程学生は組織的保健活動としての連携や協働、臨床心理士養成課程学生はスクールカウンセラー活動の一環として理解すると考えられた。

キーワード：多職種連携教育 (IPE) 教員養成課程 養護教諭養成課程
臨床心理士養成課程 専門性理解

I. 問題と目的

ここ数年、チームとしての学校 (文部科学省, 2015; 以下チーム学校) の名のもとに、いじめや虐待、不登校等といった児童生徒の課題解決について、一層の協働が求められるようになってきた。チーム学校に関わる職種として教員、養護教諭、スクールカウンセラー (以下SCと表記)、スクールソーシャルワーカー (以下SSWと表記) があげられる。学校内の各職種の専門的役割として、教員は専門スタッフの役割等を明確化し、生徒指導や教

育相談を組織化すること、養護教諭は学校全体の支援を把握し、専門スタッフのコーディネートを担当すること、SCは学校全体の心理的支援、SSWは多職種を含めた学校全体を見立てることが期待されている（文部科学省，2015・2016）。これらの学校内の多職種協働の特徴について丸山は、医療分野とチーム学校を比較した際の特徴として、法的な業務独占の曖昧さやリーダーの職種（校長等）への固定化をあげ、その影響として、現場レベルでの重複する業務の調整（リエゾンワーク）が増えること、管理職に調整が集中すること等をあげている（紅林・保田・佐久間ら，2017）。学校現場のこうした業務の重なりから、教員とSCの役割葛藤（下村，2003）や教員のSCの専門性への理解不足（小林，2008）といった課題が生じ、各職種の役割を明確化することが求められている（土居，2011；野田，2018）。

このような学校現場での課題を受けて、教員・養護教諭・SC・SSWといった各養成課程では、協働や連携を意識したカリキュラムが規定されるようになってきた。例えば教職課程コアカリキュラム（文部科学省，2017）では、地域の医療・福祉・心理等の専門機関との連携の意義や必要性を理解すること、養護教諭の基本的能力（養護教諭養成課程検討委員会，2017）では、学校内外の組織や社会資源を活用し、チームで支援する体制を構築・支援する能力、公認心理師（日本心理学会・公認心理師養成大学教員連絡協議会，2018）では臨床心理学の基本概念として多職種協働を理解することが規定されている。すなわち全ての養成課程において、多職種協働の理解が必須と考えられるようになったといえよう。

しかし現時点において学校領域の多職種連携教育は、多職種による系統的な学習方法を開発している医療領域と比較して、具体的な学習方法の検討はほとんどなされておらず、充分展開されているとはいえない（荊木・森田，2019）。そのため、教育領域に関わる各養成課程の学生において具体的にどのような協働的能力を目指し、どのように学習するのかについては曖昧なままである。また、これらの養成課程の学生においても、これまでの協働や連携に関する学習から、多職種協働の何を理解しているのかについては、森川（2019）の教員養成課程と教育支援専門職養成学生との「チーム学校」理解との比較以外は、ほとんど明らかにされておらず、現時点においてこれらの養成学生に、どのような多職種連携教育の学習を行っていけば良いのかについても十分に議論されているとはいえない。

これらの課題を受けて本研究では、各養成課程の学生がこれまでの学習において、多職種の専門性について何を理解し、また学習上どのような課題があるのかについて検討する。そのために学校領域での協働を担当、教員養成課程、養護教諭養成課程、臨床心理士養成課程の学生に模擬ケース会議（荊木・森田・鈴木，2015）を実施する。そこで、各養成課程の学生はこれらの学習の前後に教員、養護教諭、管理職、SC、SSWの専門性をどのように理解するのかについての調査を行い、各養成課程の学生理解について仮説を生成する。

これらの仮説を生成することが可能となれば、今後の学校領域における多職種連携教育の指針として活用することが可能となるだろう。

Ⅱ. 研究1 模擬ケース会議の実施と調査

1. 目的

研究1では、教員養成課程・養護教諭養成課程の学生のデータとして、模擬ケース会議(荊木・森田・鈴木, 2015)のデータを基に、臨床心理士養成課程学生のデータを加え、その前後の学習状況について比較し、各養成課程の中で学習してきた専門性理解と模擬ケース会議後の学習理解について検討を行う。

2. 研究協力者とその背景

調査協力者として、国立大学の小学校教員養成課程の10名の学生(以下教員学生)と、私立大学の養護教諭養成課程21名(以下養教学生)、公立大学の臨床心理士養成課程の学生11名(以下心理職学生)に参加してもらった。これらの養成学生を選出した理由は、学校領域にて児童生徒支援の中心的な役割を担うため、養成学生段階での専門性理解の比較が、今後の学校領域での多職種連携教育に、ある種の知見を提出できると考えられた。

3. 実施時期と実施形態

教員学生・養教学生については、2015年1月に計3回にわたって実施した。心理職学生については2017年11月に、2限連続で1回にて行った。

実施形態としては、教員学生・心理職学生については、第1著者が、第2著者(教員学生)、第4著者(心理職学生)の講義の中でゲストスピーカーの形をとって実施した。養教学生については、第3著者が担当する講義の中で、同じ形式で行った。

教員学生に実施した講義は3年生配当の必修科目(教育実践の研究)であり、教育実習前であった。養教学生に実施した講義は、2年生配当の必修科目(健康相談活動)であり、養護実習前であった。心理職学生は修士課程1年生配当の必修科目(臨床心理学特論Ⅱ・家族心理学特論)であり、内7名が学校実習後であった。

4. 模擬ケース会議について

模擬ケース会議とは、グループワークの一環である情報カードゲーム(柳原, 1976)を基に独自に開発したケース会議演習の教材セットである(荊木・森田・鈴木, 2015)。

本教材は、架空の事例であるリストカットを行う中学生2年生の女子A子についてケース会議を開催し、支援計画の検討を行った。模擬ケース会議のメンバーは養護教諭、担任、管理職、SC、SSWの5名の職種であり、そこでは、リストカットを行うことをA子から聞かされた養護教諭が会議開催を働きかけ、情報提供を行い、会議を始める設定となっている。またこの模擬ケース会議は、個々の専門家から見た情報を整理し、課題を特定する①情報整理、A子の支援計画や役割分担を決定する②支援計画立案、「アセスメント結果」「確認すべきこと」「長期支援計画」「短期支援計画」「課題にあった役割分担」により個々の支援計画を発表する③支援計画発表、多職種協働についての解説を聞く④多職種協働の解

説の4段階からなる。養護教諭、担任、管理職、SC、SSWの5つの専門職役割は、各立場がA子自身やA子の周辺、あるいはA子の援助資源となる情報を「情報カード」として各自6枚ずつ持ち、それを元に口頭で出し合い、情報の整理を行う。情報の整理は、カンファレンスシート（大阪府教育委員会, 2006）に必要事項を記入することで、A子の言動や能力、A子の周囲を取り巻く人の状況等が整理され、明らかとなる。そして、それらの情報を元に、「アセスメント結果」「確認すべきこと」を決定していく。その上で、養護教諭、担任、管理職、SC、SSWの職種の資格や専門性、ケース会議での役割を書いた「役割カード」を基に、「長期支援計画」「短期支援計画」「課題にあった役割分担」を決定し、A子を支援するための具体的な支援計画を立案することを指示した。

本教材を用いることで、各職種の専門性や役割について理解し、多職種協働の意義や課題点について、模擬とはいえ経験できると考えられた。本研究では、この模擬ケース会議を各養成課程の中で、単一職種により実施した。

5. 倫理的配慮

学生には調査を行う趣旨について説明し、個人情報や大学の倫理基準に基づき処理すると共に、研究のためのデータ活用の実施許可を取った。

6. 質問紙および調査方法

質問紙は、A3用紙に書き足していく形式をとり、学習過程が分かるようにした。記入内容は、A) SCやSSWの資格の有無、B) SCやSSW資格保持者の知人の有無、c) 担った役割および、D) 各専門性理解であった。D) の質問文として「あなたはいま、スクールカウンセラー (SC) やスクールソーシャルワーカー (SSW)、教員 (担任、管理職、養護教諭) がどのような専門知識を持ち、どのような支援が出来る人だと考えますか。あなた自身の言葉で記述してみましょう。2回目以降は気付いた事を加筆修正がわかるように、赤で記入をしてください。」と養護教諭、担任、管理職、SC、SSW毎に記入してもらった。他にも、E) ケース会議の機能、F) ケース会議の感想も質問したが、本研究では割愛する。

調査時期として、教員・養教学生は、事前として、①模擬ケース会議を実施する事前の段階、1日目の②情報整理段階終了後に2回目、事後として③支援計画発表終了後の事後の段階に調査を行った。心理職学生は、①事前に模擬ケース会議実施前、事後に③支援計画発表終了後に調査を行った。いずれも参考資料等は見ずに、自分の理解のみで記入するよう指示した。

本研究では、教員学生、養教学生、心理職学生の比較を行うため、事前・事後のデータのみを比較対象とした。

7. 分析方法

(1) 学生の属性の検討

A) 資格の有無、B) 資格保持者の知人の有無、C) 担った役割は、質問毎に集計した。

(2) 専門性理解に関する記述からのラベルの生成

D) 各専門性理解では、事前に養護教諭の「健康相談」のように、情報カードに記載された業務に当てはまるものはカテゴリ化して【教材該当専門性】とした。それに該当する記述は事前に生成したカテゴリと参照して当てはめた。事前に生成したカテゴリに収まらない内容は、「保健室経営」等、新しく第1著者がラベルを生成した。その中で、教材に関連した専門性は【教材関連専門性】、関連しない専門性は【非教材関連専門性】とした。これらのラベルの生成は、第1著者が行い、第2著者が確認する形で進められた。また、【教材該当業務】の中で類似した意味のものはまとめて新たなカテゴリを生成した。

その結果【教材該当業務】は、養護教諭では、治療・健康相談の2項目、担任では、生徒指導、学級経営、学習指導、保護者対応、特別活動、校内連携の6項目、管理職は教育委員会との連携や提案、外部との連携や提案、校内連携や提案、A子への対応方針を示唆の4項目、SCは心理発達アセスメント、生徒の置かれている状況を判断、他職種と今後の対応方針を検討、リストラットへの判断と示唆の4項目、SSWは校内情報収集、生徒の社会的資源の助言検討、校内支援体制構築の助言の3項目であった。

(3) 各ラベルの数値化と集計

D) 各専門性理解について、養護教諭、担任、管理職、SC、SSWの記入欄ごとに各ラベルの記述者数を数値化した。【無回答】も同様に処理した。その際、質問紙は3回分を書き足す形式で行ったために、累積値として集計した。すなわち、1人が1つのラベルを記述した場合、以後同じラベルを記述しても集計しなかった。反対に無回答は、記入が各回の中で一度でもみられた場合は、その回から無回答ではなくなるので、【無回答】に回答が出た時点で無回答の集計から除外した。この手法で得た模擬ケース会議前後の数値を集計し、事前事後の数値からマクネマー検定を行い、模擬ケース会議前後の理解の有意差を検討した。

8. 結果

結果については、教員・養護教諭・臨床心理士養成課毎から見た専門性理解について示したが、同時に養成課程学生から見たチーム学校の成員（養護教諭、担任、管理職、SC、SSW）における専門性についても示した。

(1) 学生の属性

SC・SSWに関する資格がない人は教員学生10名、養教学生21名、心理職学生11名にみられた。SCの知人がいる人は教員学生2名、養教学生9名、心理職学生11名、SSWの知人がいる人は教員学生1名、養教学生0名、心理職学生11名、SC・SSWの知人がいない人は教員学生9名、養教学生12名、心理職学生0名にみられた。

(2) 養成課程学生から見た専門性理解

1) 養護教諭についての理解

養護教諭の専門性への理解について、Table 1 に示す。事前に理解しているカテゴリ数は、

教員学生 2 項目、養教学生 8 項目、心理職学生 7 項目であった。事後に増加がみられたカテゴリは、教員学生 3 項目、養教学生 7 項目、心理職学生 7 項目であった。

【教材該当専門性】において事前に理解しているカテゴリは、教員学生は健康相談 1 名、治療 4 名、養教学生は健康相談および治療 13 名、心理職学生は健康相談および治療 8 名であった。事後に増加したカテゴリは、教員学生の健康相談 2 名、治療 5 名、養教学生の健康相談 15 名、心理職学生の健康相談 9 名であった。マクネマー検定の結果、有意差はみられなかった。

【教材関連専門性】において、事前では教員学生はなかった。養教学生が保健室経営 2 名、養護的立場 1 名、保護者対応 1 名、別室居場所支援が 1 名であった。心理職学生は校内連携 3 名、気になる生徒の情報収集 4 名、校外連携 1 名であった。事後に増加したカテゴリにおいてマクネマー検定の結果、教員学生が別室居場所支援に 5 名の有意傾向 ($p < .10$)、養教学生は別室居場所支援 9 名に有意差 ($p < .01$)、ほかは保護者対応 2 名、校内連携 7 名、気になる生徒の情報収集および校外連携 1 名で有意差はなかった。心理職学生は気になる生徒の情報収集 9 名に有意傾向 ($p < .10$)、ほかは校内連携 7 名、別室居場所支援 1 名で有意差はなかった。

【非教材関連専門性】において、事前では教員学生は特別支援 4 名、養教学生は児童生徒の健康管理、心理職学生は生徒の健康管理 4 名、生徒指導 2 名であった。事後に増加したカテゴリは、教員学生はなかった。養教学生は生徒の健康管理 7 名、心理職学生は生徒の健康管理 5 名、生徒指導 3 名、特別支援 1 名がみられた。無回答は事前に教員学生 2 名、養教学生 2 名みられ、事後はなくなった。マクネマー検定の結果、有意差はなかった。

事前に共通して理解しているカテゴリは、健康相談、治療であった。事後に共通して回答が増加したカテゴリは健康相談であり、別室居場所支援は有意差（養教学生）および有意傾向（教員学生）がみられた。共通して気付かれないカテゴリはなかった。自職種の養成課程の学生のみが理解しているカテゴリは、保健室経営や養護的立場、保護者対応であった。他職種の養成課程の学生のみ理解しているカテゴリは、特別支援や心理職学生のみ生徒指導がみられた。

Table 1 養護教諭の専門性についての理解およびマクネマー検定の結果

	教材該当専門性				教材関連専門性				非教材関連専門性				無回答
	健康相談	治療	保健室経営	養護的立場	保護者対応	校内連携	別室居場所支援	気になる生徒の情報収集	校外連携	生徒の健康管理	生徒指導	特別支援	
教員学生事前	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2
教員学生事後	2	5	0	0	0	0	5	0	0	0	0	4	0
マクネマー検定	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	†	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
養教学生事前	13	13	2	1	1	4	1	0	0	5	0	0	2
養教学生事後	15	13	2	1	2	7	9	1	1	7	0	0	0
マクネマー検定	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	**	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
心理職学生事前	8	8	0	0	0	3	0	4	1	4	2	0	0
心理職学生事後	9	8	0	0	0	7	1	9	1	5	3	1	0
マクネマー検定	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>

† $p < .10$, ** $p < .01$

2) 担任の専門性についての理解

担任の専門性への理解について、Table 2 に示す。事前に理解しているカテゴリ数は、

教員学生 5 項目、養教学生 6 項目、心理職学生 7 項目であった。事後に増加がみられたカテゴリーは、教員学生 5 項目、養教学生 4 項目、心理職学生 4 項目であった。

【教材該当専門性】において事前に理解しているカテゴリーは、教員学生は生徒指導 4 名、学級経営および学習指導 3 名、養教学生は生徒指導 11 名、学級経営 3 名、学習指導 8 名、保護者対応 1 名、校内連携 2 名、心理職学生は生徒指導 2 名、学級経営 4 名、学習指導 8 名、保護者対応 3 名、校内連携 2 名であった。事後に増加したカテゴリーにおいてマクネマー検定の結果、教員学生の保護者対応 6 名に有意差 ($p<.05$)、ほかに生徒指導 8 名、学級経営 6 名、校内連携 1 名で有意差はなかった。養教学生の学級経営 5 名、学習指導 9 名、保護者対応 4 名、校内連携 4 名で有意差はなかった。心理職学生に保護者対応 8 名の優位傾向 ($p<.10$)、ほかに学級経営 8 名は有意差がなかった。

【教材関連専門性】において事前に理解しているカテゴリーとして、教員学生は児童生徒支援および児童理解 1 名であった。養教学生はなかった。心理職学生は児童生徒支援 5 名、児童理解 2 名であった。事後に増加したカテゴリーは、心理職学生は児童生徒支援 6 名、児童理解 3 名がみられた。マクネマー検定の結果、有意差はみられなかった。

【非教材関連専門性】において、事前では教員・心理職学生はなかった。養教学生は進路指導 1 名がみられた。事後に増加したカテゴリーは、教員学生および養教学生の校外連携各 1 名であった。マクネマー検定の結果、有意差はみられなかった。無回答は事前に教員学生 2 名、養教学生 4 名にみられ、事後はなく有意差はみられなかった。

事前に共通して理解しているカテゴリーは、生徒指導、学級経営、学習指導であった。事後に共通して回答が増加したカテゴリーは保護者対応であり、有意差 (教員) および有意傾向 (心理職) がみられた。共通して気づかれないカテゴリーは課外活動であった。自職種の養成課程の学生のみ理解しているカテゴリーはなかった。他職種の養成課程の学生のみ理解しているカテゴリーは、養教学生のみ進路指導がみられた。

Table 2 担任の専門性についての理解およびマクネマー検定の結果

	教材該当専門性						教材関連専門性		非教材関連専門性		無回答
	生徒指導	学級経営	学習指導	保護者対応	課外活動	校内連携	児童生徒支援	児童理解	進路指導	校外連携	
教員学生事前	4	3	3	0	0	0	1	1	0	0	2
教員学生事後	8	6	3	6	0	1	1	1	0	1	0
マクネマー検定	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	*	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
養教学生事前	11	3	8	1	0	2	0	0	1	0	4
養教学生事後	11	5	9	4	0	4	0	0	1	1	0
マクネマー検定	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
心理職学生事前	2	4	8	3	0	2	5	2	0	0	0
心理職学生事後	2	8	8	8	0	2	6	3	0	0	0
マクネマー検定	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	†	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>

† $p<.10$, * $p<.05$.

3) 管理職の専門性についての理解

管理職の専門性への理解について、Table 3 に示す。事前に理解しているカテゴリー数は、教員学生 2 項目、養教学生 7 項目、心理職学生 6 項目であった。事後に増加がみられたカテゴリーは、教員学生 6 項目、養教学生 5 項目、心理職学生 4 項目であった。

【教材該当専門性】において事前に理解しているカテゴリーは、教員学生は校内連携や提

案3名、養教学生は教育委員会との連携や提案1名、外部との連携や提案2名、校内連携や提案3名、心理職学生は外部との連携や提案3名、校内連携や提案4名、A子への対応方針を示唆3名がみられた。事後に増加したカテゴリにおいてマクネマー検定の結果、教員学生の外部との連携や提案3名、校内連携や提案5名、A子への対応方針を示唆1名で有意差はなかった。養教学生の外部との連携や提案11名で有意差 ($p<.01$)、A子への対応方針を示唆5名で有意傾向 ($p<.10$)、ほかは教育委員会との連携や提案3名、校内連携や提案5名で有意差はなかった。心理職学生は外部との連携や提案9名で有意差 ($p<.05$)、ほかは校内連携や提案8名、A子への対応方針を示唆5名で有意差はなかった。

【教材関連専門性】において、事前では教員学生はなかった。養教学生は学校間連携および保護者連携1名、地域連携2名、心理職学生は地域連携1名であった。事後に増加がみられたカテゴリは教員学生の学校間連携および地域連携の各1名のみであった。マクネマー検定の結果、有意差はなかった。

【非教材関連専門性】において、事前では教員学生は学校運営5名、養教学生は学校運営4名、心理職学生は最終責任者1名、学校運営9名がみられた。事後に増加したカテゴリは、教員学生の最終責任者3名、心理職学生の最終責任者4名であった。マクネマー検定の結果、有意差はなかった。無回答は事前に教員学生4名、養教学生11名、心理職学生1名がみられ、事後はなくなり、養教学生に有意差 ($p<.01$) がみられた。

管理職の専門性について事前に共通して理解しているカテゴリは、校内連携や提案、学校経営であった。事後に共通して回答が増加したカテゴリは校内連携や提案であり、外部との連携や提案に有意差(養教・心理職学生)およびA子との対応方針を示唆に有意傾向(養教学生)がみられた。共通して気づかれないカテゴリはなかった。自職種の養成課程の学生のみ理解しているカテゴリ、他職種の養成課程の学生のみ理解しているカテゴリはなかった。

Table 3 管理職の専門性についての理解およびマクネマー検定の結果

	教材該当専門性				教材関連専門性			非教材関連専門性		
	教育委員会との連携や提案	外部との連携や提案	校内連携や提案	A子への対応方針を示唆	学校間連携	保護者連携	地域連携	最終責任者	学校運営	無回答
教員学生事前	0	0	3	0	0	0	0	0	5	4
教員学生事後	0	3	5	1	1	0	1	3	5	0
マクネマー検定	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
養教学生事前	1	2	3	0	1	1	2	0	6	11
養教学生事後	3	11	5	5	1	1	2	0	6	0
マクネマー検定	<i>n.s.</i>	**	<i>n.s.</i>	†	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	**
心理職学生事前	0	3	4	3	0	0	1	2	9	1
心理職学生事後	0	9	8	5	0	0	1	4	9	0
マクネマー検定	<i>n.s.</i>	*	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>

† $p<.10$, * $p<.05$, ** $p<.01$

4) SCの専門性についての理解

SCの専門性への理解について、Table 4に示す。事前に理解しているカテゴリ数は、教員学生4項目、養教学生4項目、心理職学生8項目であった。事後に増加がみられたカテゴリは、教員学生3項目、養教学生2項目、心理職学生5項目であった。

【教材該当専門性】において事前に理解しているカテゴリは、教員学生は心理発達アセスメント1名、養教学生は心理発達アセスメント1名、他職種と今後の対応方針を検討1名、心理職学生は心理発達アセスメント2名、生徒の置かれている状況を判断2名、他職種と今後の対応方針を検討1名がみられた。事後に増加がみられたカテゴリはマクネマー検定の結果、教員学生は他職種と今後の対応方針を検討5名で有意傾向 ($p<.10$)、ほかは生徒の置かれている状況を判断1名で有意差はなかった。養教学生は他職種と今後の対応方針を検討6名で有意傾向 ($p<.10$)、ほかは生徒の置かれている状況を判断1名、心理職学生の心理発達アセスメント4名、他職種と今後の対応方針を検討5名で有意差はなかった。

【教材関連専門性】において事前は教員学生が生徒保護者面接2名、生徒保護者への心理的支援2名、養教学生が生徒保護者面接16名、生徒保護者への心理的支援10名、心理職学生が生徒保護者面接5名、生徒保護者への心理的支援8名、校内連携5名、校外連携3名であった。事後に増加したカテゴリは教員学生の生徒保護者面接6名、心理職学生の生徒保護者面接8名、校内連携6名であった。マクネマー検定の結果、有意差はなかった。

【非教材関連専門性】において、事前では教員学生は心理職1名、心理職学生は心理教育2名がみられた。事後に増加がみられたカテゴリは、心理職学生の心理教育4名であった。無回答は事前に教員学生4名、養教学生1名みられ、事後はなくなった。マクネマー検定の結果、有意差はなかった。

SCの専門性について、事前に共通して理解しているカテゴリは、心理発達アセスメント、児童保護者面接、生徒保護者への心理的支援であった。事後に共通して回答が増加したカテゴリは生徒の置かれている状況を判断であり、今後の対応方針を示唆は有意傾向(教員・養教学生)がみられた。共通して気づかれないカテゴリはリストカットへの判断と示唆であった。無回答は、事前に教員、養教学生で見られ、事後は見られなかった。自職種の養成課程の学生のみ理解しているカテゴリは校内連携、心理教育、校外連携がみられた。他職種の養成課程の学生のみ理解しているカテゴリでは、教員学生のみ心理職がみられた。

Table 4 SCの専門性についての理解およびマクネマー検定の結果

	教材該当専門性				教材関連専門性				非教材関連専門性		無回答
	心理発達アセスメント	生徒の置かれている状況を判断	他職種と今後の対応方針を検討	リストカットへの判断と示唆	生徒保護者面接	生徒保護者への心理的支援	校内連携	校外連携	心理教育	心理職	
教員学生事前	1	0	0	0	2	2	0	0	0	1	4
教員学生事後	1	1	5	0	6	2	0	0	0	1	0
マクネマー検定	<i>n.s.</i>	<i>ns</i>	†	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
養教学生事前	1	0	1	0	16	10	0	0	0	0	1
養教学生事後	1	1	6	0	16	10	0	0	0	0	0
マクネマー検定	<i>n.s.</i>	<i>ns</i>	†	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
心理職学生事前	2	2	1	0	5	8	5	3	2	0	0
心理職学生事後	4	2	5	0	8	8	6	3	4	0	0
マクネマー検定	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>

† = $p<.10$

5) SSWについての理解

SSWの専門性への理解について、Table 5 に示す。事前に理解しているカテゴリ数は、教員学生3項目、養教学生4項目、心理職学生3項目であった。事後に増加がみられたカ

テゴリは、教員学生3項目、養教学生2項目、心理職学生2項目であった。

【教材該当専門性】において事前に理解しているカテゴリは、教員学生は生徒の社会的資源の助言検討1名、養教学生は生徒の社会的資源の助言検討1名、校内支援体制構築の助言1名、心理職学生は生徒の社会的資源の助言検討9名、校内支援体制構築の助言1名がみられた。事後に増加したカテゴリについてマクネマー検定の結果、教員学生の生徒の社会的資源の助言検討6名、校内支援体制構築の助言1名で有意差はなかった。養教学生の生徒の社会的資源の助言検討16名で有意差 ($p<.001$)、ほかは校内情報収集1名、校内支援体制構築の助言1名、心理職学生の生徒の社会的資源の助言検討10名で有意差はなかった。

【教材関連専門性】において事前では、教員学生は生徒の問題解決の助言検討1名、不登校いじめ支援1名、養教学生は生徒の問題解決の助言検討1名、心理職学生は生徒の問題解決の助言検討6名であった。事後に増加したカテゴリにおいてマクマナー検定の結果、教員学生の生徒の問題解決の助言検討2名、心理職学生の生徒の問題解決の助言検討10名で有意差はなかった。

【非教材関連専門性】において、事前では養教学生は裁判支援1名、事後に増加がみられたカテゴリはなかった。

無回答・知らないは事前に教員学生7名、養教学生18名、心理職学生1名みられ、事後は教員学生がなくなり有意差 ($p<.05$)、養教学生に4名で有意差 ($p<.001$) がみられた。

SSWの専門性について、事前に共通して理解しているカテゴリは、生徒の社会的資源の助言検討、生徒の問題解決の助言検討であった。事後に共通して回答が増加したカテゴリは生徒の社会的資源の助言検討であり、有意差(養教学生)がみられた。共通して気づかれないカテゴリはなかった。

Table 5 SSWの専門性についての理解およびマクネマー検定の結果

	教材該当専門性			教材関連専門性		非教材 関連専門性	無回答 知らない
	校内 情報収集	生徒の 社会的 資源の 助言検討	校内支援 体制構築 の助言	生徒の問 題解決の 助言検討	不登校 いじめ支援	裁判支援	
教員学生事前	0	1	0	1	1	0	7
教員学生事後	0	6	1	2	1	0	0
マクネマー検定	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	*
養教学生事前	0	1	1	1	0	1	18
養教学生事後	1	16	1	1	0	1	4
マクネマー検定	<i>n.s.</i>	***	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	***
心理職学生事前	0	9	1	6	0	0	1
心理職学生事後	0	10	1	10	0	0	0
マクネマー検定	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>

= $p<.05$, *= $p<.001$

9. 考察

(1) 各養成課程学生の専門性理解

各養成課程学生の専門性理解について、以下の特徴が明らかになった。事前に理解しているカテゴリでは、教員学生は17項目と、養教学生の29項目および心理職学生の31項目と

比較すると、全体的に理解しているカテゴリが少なかった。しかし事後では、増加のみられたカテゴリ数を比較すると、教員学生20項目、養教学生19項目、心理職学生22項目と、各養成課程の学生とも新たな気づきを得ていたと考えられた。

【教材該当専門性】では、教員学生は事前に養護教諭・心理職養成の学生と比べて担任の保護者対応や校内連携、管理職の校内連携や提案、SCの心理発達アセスメント、SSWの生徒の社会資源の助言検討について回答がなかったが、事後に記述がみられ、教員の保護者対応での有意差やSCの他職種と今後の対応方針を検討においての有意傾向がみられたことから、教員との関わりを中心とした専門性理解が進んだと考えられた。養教学生は、事前に回答がみられたこともあり、養護教諭の治療や教員の生徒指導等、増加していないカテゴリもみられたが、管理職の外部との連携や提案やSSWの生徒の社会的資源の助言検討での有意差、管理職のA子への対応方針を示唆、SCの今後の対応方針を検討の有意傾向などがみられたことから、元々の理解の上に養護教諭が組織的な支援を行う際に必要な項目として新たな回答が増加する形で理解を深めていた。心理職学生も同様に、養護教諭の治療や教員の生徒指導等、増加していないカテゴリもみられたが、管理職の外部との連携や提案の有意差や、教員の保護者対応の有意傾向など、元々の理解の上にSCが臨床活動を行う上で窓口となる部分が増加する形で理解を深めていたと考えられた。

【教材関連専門性】では、教員学生は養護教諭、管理職、SCについての記述がほとんどなく、SSWも生徒の問題解決や不登校いじめ支援といった漠然とした理解を行っていた。事後でも養護教諭の別室居場所支援の有意傾向のみで関連した理解はそれほどなかったと考えられた。養教学生は、事前に教材に関連したカテゴリの記述が多くみられたため、事前より自他職種に関する理解や関心が高いと考えられた。心理職学生は、事前には養護教諭の校内連携や気になる生徒の情報収集、校外連携、教員の児童生徒支援や児童理解、管理職の地域連携、生徒の問題解決の助言検討等、SC活動に必要な他職種との関わりを中心に事前の回答がみられ、事後では養護教諭の気になる生徒の情報収集に有意傾向があり、SC活動に必要な専門性を中心に理解が進んでいる様子であった。

【非教材関連専門性】では、教員学生は事前において養護教諭の特別支援や管理職の学校運営、SCの心理職等、直接は関係ない専門性やステレオタイプな見方が多かったが、事後では教員の校外連携に回答が見られる等、連携を意識した回答がみられた。養教学生は、事前に養護教諭の生徒の健康管理や教員の進路指導、管理職の学校運営、SSWの裁判支援、事後は生徒の健康管理や校外連携等、養護教諭の業務と関連した業務が回答されていた。心理職学生は、養護教諭、管理職について、事前や事後にも回答がみられた。

(2) 各養成課程学生から見たチーム学校の成員の専門性理解

各成員の専門性理解の特徴からすべての職種が理解している専門性は、養護教諭の治療や健康相談、教員の生徒指導や学習指導、管理職の学級経営、SCの生徒保護者面接や心理的支援、SSWの社会的資源や生徒の問題解決の助言検討等は、各学生がこれまでの成育歴や専門的学習の中から身に付いた知識だと考えられた。反対に、養護教諭の保健室経営や

養護的立場、保護者対応、SCの校内連携や校外連携、心理教育は、その専門性を学習する学生は理解しているが、他職種からは理解されづらい専門性と考えられた。また【教材該当専門性】においても、教員の課外活動やSCのリストカットへの判断と示唆のように回答されない専門性もみられた。これらの専門性は、見落とされやすい専門性と考えられた。

管理職やSSWのように無回答が多く、職種自体が理解されづらい職種もみられた。

Ⅲ. 研究2 各養成校のシラバス調査

1. 目的

研究2では、研究協力者が実際に学習した各養成課程のシラバスにおいて、多職種連携に関する記述を調査することで、研究1の模擬ケース会議における事前事後の記述に関する学習状況を検討する。

2. 調査対象および調査時期

本研究の研究協力者となる養成課程のシラバスを、模擬ケース会議を実施した配当学年からさかのぼった在籍年代における関連シラバスを調査した。教員学生は3年生配当であったため、当該国立大学小学校養成課程での2012-2014年の3年間、養教学生は2年生配当であったため当該私立養護教諭養成課程での2013-2014年の2年間、心理職学生は修士1年生であるため、公立臨床心理士養成課程での2017年度の1年間のシラバスを検討した。臨床心理士養成課程に関しては、修士課程であるため、各学生の学部時点での学習履歴を追うことは難しいため、その限界を理解した上で検討することとした。

3. 調査方法

各養成課程のシラバスから、「連携」や「協働」、「チーム学校」に関わる言葉を選択し、学習内容を抽出した。その後、学生の事前理解との関連を比較した。

4. 結果

(1) 小学校養成課程

児童生徒支援に関連する連携や協働、チーム学校が取り上げられている科目は、生徒指導や保健に関する科目であった。各科目内の学習内容は、生徒指導では特別支援教育や不登校への援助の一環としてチーム援助や連携で子どもを支えることが取り上げられていた。学校保健では、養護教諭を含めた学校外の専門家や機関について学習がなされていた。

それ以外の連携として、家庭や英語の教科関連の科目での小中学校や栄養教諭との連携、教職入門での学校と地域の連携、学校図書館での公共図書館との連携がみられた。

(2) 養護教諭養成課程

児童生徒支援に関連する連携や協働、チーム学校が取り上げられている科目は、生徒指導や教育相談、養護教諭概論、保健相談活動に関する科目であった。各科目内の学習内容は、生徒指導では、学校と家庭・地域・関係機関との連携、教育相談では、担任・生徒指導担当・SC・養護教諭との連携、保護者・関係機関との連携、養護学概論では、組織活動・校務分掌・連携、保健相談活動では、保健相談活動と学校内外の連携がなされていた。

それ以外の科目でも、教職実践演習では、関係職員・機関との連携によりゲスト講師が招かれて講演を行っていた。特別活動の指導法においても、家庭との連携を学習していた。

(3) 臨床心理士養成課程

児童生徒支援に関連する連携や協働、チーム学校が取り上げられている科目は、スクールカウンセリング特論、臨床心理学特論、家族心理学特論であった。各科目内の学習内容は、スクールカウンセリング論では、スクールカウンセリングの海外の動向、日本のチーム学校の概念（先進自治体の支援体制）、校内リソースとして、担任、養護教諭、管理職等の役割と専門性と理解、連携と協働、SC、コーディネーター（養護教諭等）との連携と協働、校内委員会・会議の理解と連携・協働、守秘義務とチーム内守秘の考え方、校外リソースとして、教育委員会、適応指導教室、医療等、児童相談所等の役割と専門性の理解、連携と協働がなされていた。臨床心理学・家族心理学では、先進的取り組みを行う自治体の事例検討がなされていた。

5. 考 察

各養成課程のチーム学校及び協働の学習状況から、以下の特徴が考えられた。教員養成課程では、生徒指導や保健関連の科目の中で特別支援や不登校への対応として特別支援や関係機関との連携や協働を学ぶと同時に、科目や地域の連携や協働も学んでいた。一方、養護教諭養成課程では、生徒指導や教育相談の科目において学校や家庭、関係機関の連携と、養護教諭や保健活動業務としての組織活動や校務分掌・協働のあり方を学習しており、臨床心理士養成課程ではSCの業務理解として、国内外の動向や先進自治体の取組、担任・養護教諭・管理職等の専門性理解や連携と協働について学習していた。支援体制としても、SC活動に影響を及ぼすコーディネーターや校内委員会や会議の役割や連携・協働方法、学校外の援助資源としても、適応指導教室や医療・児童相談所等の役割や専門性の理解、連携と協働について学習していた。

IV. 総合考察

1. 各養成課程学生の専門性・チーム学校の成員理解とその背景

各養成課程学生の専門性理解について教員学生は、チーム学校および連携・協働の学習シラバス調査の結果から、生徒指導や教育相談に関連する連携や協働は、学校内協働の一部として受け止めている可能性があることが考えられた。そのために、模擬ケース会議学

習前は学校臨床に関する他職種の専門性の理解がほとんどなく、事後に教員の関わりを中心とした他職種の専門性理解が促進されたと考えられた。また養教学生は、チーム学校および連携・協働の学習シラバス調査の結果から、生徒指導や教育相談上での協働と保健活動業務としての組織活動や校務分掌・連携のあり方も同時に学習していることが明らかになった。そのため模擬ケース会議前から既に、自他職種の専門性のある程度理解しており、事後は、養護教諭が組織的な支援を行う際に必要な専門性を中心に理解が進むと考えられた。すなわち、養教学生は生徒指導や教育相談上での協働と保健活動業務としての組織活動や校務分掌・連携方法の並行学習により、本研究で取り上げる児童生徒支援による連携・協働を組織的活動として認識しやすいと考えられた。心理職学生は、チーム学校および連携・協働の学習シラバス調査の結果から、SC活動を円滑に行うための背景の知識や方略として、学校内の協働を学んでいた。そのため、模擬ケース会議前よりSC活動に必要な専門性を中心にある程度理解しており、事後もそれらの理解をさらに強化する形で理解が促進されたと考えられた。これらの各養成課程におけるチーム学校、協働・連携に関するシラバス調査と模擬ケース会議の事前事後の結果から鑑みて、個々の専門領域の活動の必要性から各学習活動が展開され、各養成課程の学習結果が反映されたと考えられた。

教員学生と養教・心理職学生との他職種理解の格差について、森川（2019）は教員学生と心理職養成課程として教育支援職学生との「チーム学校」の理解格差や教員中心性について、教員学生自身の教員イメージが高校までの自身の生徒経験やメディアに登場する教員像により形成され、教員が中心となって児童生徒支援を行うと考える傾向を示唆している。また教育支援職学生についても、現在の学科を選択する際に、教員と比較して心理職等の学生は、これらの職業に直接接する機会が少ないことから、事前に各職種への調査を学生が独自に行う傾向があることを示唆している。本研究における教員学生と養教学生・心理職学生の専門性理解についても、事前の教員学生の無理解等、同様の傾向を示していたが、模擬ケース会議後により、各職種の必要性に応じた理解がみられていたことから、ある程度の学習効果が見込めると考えられた。また、各養成課程学生の職業選択の課程や、各専門家としての学習歴に考慮した学習を配慮していく必要性が示唆された。

2. 各養成課程でのチーム学校の成員理解とこれからの多職種連携教育（IPE）

各養成課程学生から見たチーム学校の成員の専門性理解について、養護教諭の治療等すべての職種が理解している専門性は、各職種の根幹をなす専門性と考えられる。一方SCの校内連携や校外連携など他職種から見えづらい専門性は、見落とされやすい専門性であると考えられた。これらの専門性は、保護者や他職種と協働する上で必要な専門性であると考えられ、協働には必要であると考えられた。また、職種自体が理解されづらい専門性が存在する理由として、管理職は教員の上位にあたる職種であるため、養成段階の学生からは理解しにくいと考えられることと、SSWは、5つの職種の中で一番歴史が浅い職種であるために、養成段階の学生からは専門性をイメージしづらいと考えられた。しかし、ど

ちらも事後には有意差が見られるカテゴリもみられることから、養成段階にこれらの専門性について、取り上げていくことに意義があると考えられた。

職種間における理解の格差について、現場においても担任やSC、養護教諭が互いの専門性を活かして連携を行う学校は満足感が高いが、専門性の理解不足が課題になることを指摘している（伊藤，2008；内田・今度，2007）。本研究は養成課程学生の結果ではあるが、各養成課程学生間の理解格差が将来において協働的課題に発展する可能性は充分考えられる。これらの専門性の理解不足から来る課題を予防するためにも、他職種から見えづらい専門性を指導者の側が意識して伝える必要があると考えられた。また、管理職やSSWといった職種自体が理解しづらい職種についても、意識して伝えていく必要があるだろう。

近年、教職課程のコアカリキュラム（文部科学省，2017）、養護教諭の基本的能力（養護教諭養成課程検討委員会，2017）、心理職の国家資格化による公認心理師カリキュラム（日本心理学会・公認心理師養成大学教員連絡協議会，2018）と各養成課程において、協働に関する学習内容の強化が盛り込まれている。今後、これらの格差の是正について、各職種のカリキュラム上の強化から、ある程度の期待は持てそうであるが、他職種から見えづらい専門性や職種のように、各職種間理解の格差は、各職種の学校内の協働の位置づけによって、課題が残りに続けることが懸念される。そのため今後の課題として、各養成課程の学生が学ぶ協働・連携の共通項目と、各養成課程の専門性理解の相違点に配慮した協働の観点や学習計画を生成する必要があるのではないだろうか。これら各養成課程の理解の特徴は、臨床心理職志望学生よりも教職志望学生の方が自己顕示的で非協調的な面があるといった性格特性の違い（角田，2009）も可能性として考えられる。今後、各養成課程のカリキュラムの改訂による、協働学習の強化を鑑みて、これらの学習的特徴や、他職種からは意識されづらい専門性等を意識して、学習内容に盛り込んでいく必要があるだろう。

3. 本研究の限界と可能性

本研究の限界として、サンプル数が少ないために、これらの結果は一つの仮説を提出したにすぎない。今後、各養成課程の学生の専門性理解の調査を行う等、これらの仮説を検証していく必要があるだろう。また本研究では、養成課程の特性であるとはいえ、学部段階にある教員・養護教諭養成と修士段階にある臨床心理士養成を同列で比較を行っている。これらの学習歴の差についても、考慮して結果を見ていく必要があると考えられた。

最後に本研究の仮説から、各養成課程の専門性の相違点を明確にした上、各特性に共通した多職種連携教育の構築が、学校領域の協働に、貢献することになると考えられた。

引用文献

- 土居正城・加藤哲文 2011 スクールカウンセラーの職務内容の明確化がスクールカウンセラーと教員の連携促進に及ぼす効果 カウンセリング研究, 44(3), 189-198.
- 荊木まき子・森田英嗣・鈴木薫 2015 多職種連携教育における「模擬ケース会議」の可

- 能性－教員養成課程における可能性－ 大阪教育大学紀要Ⅳ教育科学, 64 (1), 231-252.
- 荊木まき子・森田英嗣 2019 医療領域における多職種連携教教育 (IPE) の教育領域への転用可能性 日本教育支援協働学研究, 1, 18-31.
- 伊藤美奈子 2008 養護教諭とスクールカウンセラーの協働による不登校対応 (特集 減らない不登校) 教育と医学, 56(4), 346-352.
- 小林朋子 2008 学校コンサルテーションにおけるコンサルティーコンサルタントの連携に関する研究 (1) - コンサルタントとしてのスクールカウンセラー・相談員についての教師の評価・意見 - 静岡大学教育実践総合センター紀要, 15, 117-124.
- 紅林伸幸・保田直美・佐久間亜紀・藤原文雄・丸山和昭・西脇暢子 2017 「チームとしての学校」を考える－多職種協働と学校組織－ 教育社会学研究, 100, 389-392.
- 文部科学省 2015 チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について－チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会 中間まとめ－文部科学省.
- 文部科学省 2016 連携協働「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」について 初等教育資料 940, 100-105.
- 文部科学省 2017 教職課程コアカリキュラム 文部科学省HP
https://www.mext.go.jp/content/1421964_2_1_2.pdf
- 森川夏乃 2019 大学1年生の「チーム学校」の理解に関する研究－教員養成課程と教員支援専門職養成課程の比較を通して－ 愛知教育大学教職キャリアセンター紀要 1 (4), 51-57.
- 日本心理学会・公認心理師養成大学教員連絡協議会 2018 公認心理師大学カリキュラム標準シラバス 日本心理学会HP,
https://psych.or.jp/wp-content/uploads/2018/04/standard_syllabus_2018-8-22.pdf.
- 野田正人 2018 スクールソーシャルワーカーの「福祉に関する支援」から (特集 SCの「心理の支援」の現状－常勤化・国家資格・協働－) 子どもの心と学校臨床19, 33-42.
- 大阪府教育委員会 2006 SSW配置小学校における活動と地区での活用ガイド 大阪府教育委員会 児童生徒支援課.
- 下村秀夫 2003 中学校におけるスクールカウンセラーと教師の連携の現状と課題－新しい同僚性の構築－滋賀大学大学院教育学研究科論文集, 6, 9-20.
- 角田豊 2009 教職志望者と臨床心理職志望者の人格特性の相違について－教師とスクールカウンセラーの協働に向けて－京都教育大学紀要 115, 99-109.
- 内田利広・今度義則 2007 教育相談に求められるSCとの連携についての一考察 京都教育大学紀要 111, 1-16.
- 柳原光 1976 クリエイティブO.D. プレイスタイム
- 養護教諭養成教育検討委員会 2017 看護学士課程で養成するコアコンピテンシーと卒業到達目標 日本看護系大学協議会.