

東京成徳大学大学院心理学研究科
博士論文（要約）

スクールカウンセラーの
職業的困難と職業的発達の探索的研究
ーコンピテンシー構造モデルの構築を目指してー

2025 年度

東京成徳大学大学院心理学研究科臨床心理学専攻

本田 淳子

I. 題名

スクールカウンセラーの職業的困難と職業的発達の探究的研究—コンピテンシー構造モデルの構築を目指して—

II. 全体要旨

本研究は、スクールカウンセラー（以下、SC）の職業的困難および職業的発達に着目し、SCが実践の中で遭遇する困難をいかに克服しながら専門性を形成していくのか、その過程を理論的に明らかにすることを目的とした探索的研究である。具体的には、①SCが職務遂行の過程で遭遇する職業的困難とその克服プロセス、②職業的発達の過程において獲得される能力、③それらを統合した「SCのコンピテンシー構造モデル」の構築を目的とした。

研究Ⅰでは、1945年以降の学校教育における相談業務の展開を概観し、SCの制度化と役割期待が拡大してきたことを明らかにした。研究Ⅱでは、24名のSCへのインタビューを通じて、SCが遭遇する職業的困難の構造と克服する過程の分析を行った結果、SCの経験年数による困難の特徴と、必要とされるスキルが示唆された。研究Ⅲでは、SCが学校現場での経験年数とともにどのようなスキルを身に付け職業的な発達をしていくのか、研究Ⅱと同様のSCにインタビューを行い分析を行った。その結果、経験年数による発達の特徴と獲得される能力が示唆された。研究Ⅳでは、研究Ⅱで得られた職業的困難を克服するために必要なスキルと、研究Ⅲで得られた職業的発達の指標である能力に関して抽出された概念を既存のコンピテンシーモデルに照らし合わせて検討し、SCのコンピテンシー構造モデルの試作を行った。その結果、すべてのSCの活動の基盤には「心理的居場所と心理的安全性の構築」であることが示唆され、2022年に改訂された生徒指導提要における「リーガルナレッジ（法知識）」の習得がSCにとって必須の課題であることも新たに示された。

そして本研究で試作したSCのコンピテンシー構造モデルによる学問的、実践的な貢献について触れるとともに、本研究の限界および今後の課題を論じた。

III. 目的と章構成

本研究は、SCが直面する職業的困難とその克服過程を明らかにし、職業的発

達に必要なスキルやコンピテンシーを整理することを目的とした。具体的には、①SC が遭遇する困難の克服プロセス、②発達過程で習得されるスキルと能力、③それらを統合し「SC のコンピテンシー構造モデル」の構築を目的とした。

研究Ⅰでは、1945年以降の学校教育における相談業務の展開を概観する。特にSCの制度化と役割期待がについて概観する。研究Ⅱでは、24名のSCへのインタビュー分析を通じて、SCが遭遇する職業的困難と困難を克服する過程を明らかにする。研究Ⅲでは、SCの職業的発達過程において、獲得される能力の分析を行う。研究Ⅳでは、研究Ⅱおよび研究Ⅲの知見を統合し、SCのコンピテンシー構造モデルを試作した。総合考察では、本研究で明らかになったことを総括し、SCのコンピテンシー構造モデルについて提言を行うとともに、本研究の貢献と限界を論じる。

章構成は以下の通りである。

第一章 問題の所在と研究の目的

第一節 日本のスクールカウンセラーの現状と課題

第二節 研究の目的と構成

第三節 基本概念の定義

第四節 研究の意義

第二章 研究Ⅰ 先行研究レビュー

第一節 日本の相談業務・スクールカウンセラーの歴史

第一項 スクールカウンセラーの活動の場

第二項 チーム学校

第三項 公認心理師の誕生

第四項 スクールカウンセラーの常勤化に向けた調査

第二節 スクールカウンセラーの職務を取り巻く研究

第一項 スクールカウンセラーと教員との連携と協働について

第二項 スクールカウンセラーの職業的発達について

第三項 コンピテンシーについて

第三章 研究Ⅱ スクールカウンセラーの職業的困難を乗り越えるプロセス

第一節 目的

第二節	方法
第三節	結果
第四節	考察
第四章	研究Ⅲ スクールカウンセラーの職業的発達のプロセス
第一節	目的
第二節	方法
第三節	結果
第四節	考察
第五章	研究Ⅳ スクールカウンセラーのコンピテンシー構造モデルの試作
第一節	目的
第二節	方法
第三節	結果
第四節	考察
第六章	総合考察
本研究のまとめ	
討論	
本研究の貢献	
本研究の限界と課題	
引用文献	

IV. 各章要約

第一章 問題の所在と目的

近年、学校現場では不登校・いじめに加え、発達障害、虐待、貧困、事件・事故、災害など児童生徒を取り巻く問題が多様化している。これに対応するため、文部省は1995年から、SC配置を開始し、2021年には全国の公立小中学校約3万校への派遣を目標とするまでに至っている（文部科学省，2022）。また、2015年の中央教育審議会答申「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」で示された「チームとしての学校」の視点から、SCは専門スタッフとして最も意識される職種（神内，2020）として、教員やスクールソーシャルワーカー（以下、SSW）などと連携・協働をして児童生徒を支援する役割を担っ

ている。

SCの職務は、児童生徒・保護者・教職員への相談、校内会議参加、研修、心理的見立て、予防的支援、緊急対応（文部科学省，2007）などとされてきた。SCが遭遇する困難についての研究では、SCが教員との関係構築に困難を抱えやすいこと、役割葛藤や組織的要因によるストレスが大きいことが明らかになっている（例えば鶴養，2007；山田，菊島2007）。また、SCと相談員が担う心理支援は質が異なるし、両者は連携をとりながら別々の役割を担っていくことが望ましいとされる（坂田，2007）。SCの養成については、スーパーバイズを受けたり、研修への参加を通じて自己研鑽を積むことが求められる一方、自治体間の研修の格差（下田・平田・吉村，2023）や、養成基準が統一されていないことが指摘されている（葛西，2007）。しかし、SCの普及に伴い、SCの質の向上や評価が問われる一方で、それを補うSCの養成や育成・支援に関する研究は少ない（不破，2023）。

日本では、養成課程修了後の臨床家を対象としたコンピテンシー研究が始まっており、稲垣・石田・尹・元永（2021）らは、大学院教育におけるコンピテンシー要素とマイルストーン設定の意義について検討した。特定領域の臨床家がコア・コンピテンシーを明確化することは、職能団体としての質を維持・向上していくために不可欠とされる。また、SCの配置拡大に伴い今後は、SCの評価研究の知見を踏まえ、質の向上を目指した統一的な養成基準や研修制度の整備が必要（一般社団法人日本臨床心理士会，2023）と考えられている。

本研究は、SCが直面する職業的困難とその克服過程を分析し、職業的発達に必要なスキルやコンピテンシーを明らかにすることを目的とする。具体的には、以下の三点を目的とする。第一に、SCが遭遇する困難を克服するプロセスを明らかにする。第二に、SCが職業的発達過程で習得するスキルおよび能力を明らかにする。第三に、SCが困難を克服する過程と職業的発達過程において獲得されるスキルや能力を統合した「SCのコンピテンシー構造モデル」の構築を目的とする。

第二章 研究 I 先行研究レビュー

1. 目的

わが国の学校における心理職の相談業務（カウンセリング）の歴史を概観する。また、特に日本における SC の歴史に焦点をあてて概観する。

2. 方法

1945 年以降の国内における論文を対象に、主に教育相談業務および SC に関する出来事や歴史的な背景を CiNii（国立情報研究所学術情報ナビゲータ）を使用し、「歴史」、「教育相談」、「カウンセリング」、「SC」のキーワードを用いて検索を行った。

3. 結果

戦後の学生相談は、1953 年に大学で相談所が設置されたことから始まり（細谷，2018；田所，2018），教育相談は 1965 年に生徒指導の一環として正式に位置づけられた（堀，2019）。

学校外においては、1948 年に施行・制定後、児童相談所が設置され、1960 年代には私立学校で SC が導入された（芝，2025）。不登校やいじめの深刻化により、1995 年に臨床心理士を学校へ派遣する「SC 活用調査研究事業」が開始され（浦野，2019），2001 年には「SC 活用事業補助」として本格的に事業を広げている。SC の活動は個別対応から教師支援、校内体制整備、地域連携、予防的活動へと広がった（相澤，2011）。2015 年の「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）」（文部科学省）の中では、教職員と他の専門職の多職種連携を進めていく「チームとしての学校」を示した。2017 年に公認心理師法が成立・公布され、公認心理師が日本初の心理職の国家資格として誕生した。公認心理師の資格取得には大学・大学院で定められた科目の履修が必要であり、近年は SC として公認心理師の参入も進んでいる。

SC の職務を取り巻く研究としては、教員と SC の連携 協働において、専門性の違いや役割の不明確さなどの問題があることが指摘され（例えば辰巳，2007；宮尾，2020），円滑な連携には、日常的な交流と相互理解などが不可欠とされることが示唆されている。

SC の職業的発達において、岩壁・金沢（2007）は、心理職の発達は、研修・スーパービジョン・臨床経験などが重要と述べている。

心理職のコンピテンシーについては、Rodolfa, Bent, Eisman et al. (2005) による“The Cube-Model”が提案されている。公益社団法人公認心理師協会

(2025) や一般社団法人公認心理師の会 (2025) のモデルもこれらと呼応している関係と考えられ、心理専門職の「あるべき姿」を示す枠組みとして示されている。

第三章 研究Ⅱ スクールカウンセラーの職業的困難を乗り越えるプロセス

1. 目的

本研究は、SC が活動の中でどのような困難に遭遇し、それをどのように乗り越え活動を継続しているのか、そのプロセスに焦点を当て、困難を克服する過程を明らかにする。

2. 方法

公認心理師・臨床心理士資格を持つ現役の SC24 名に、半構造化面接で『SC として遭遇した困難の内容・どう乗り越えたか』をインタビューし、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (‘Modified Grounded Theory Approach: 以下 M-GTA) (木下, 2003) を用いて分析を行った。

3. 結果

SC が遭遇する困難を乗り越えるプロセスは、以下の 6 つ大カテゴリーに分類された。

《1. なりたての頃や慣れない時期に自覚する無力感や不安、とまどい》、《2. 自信ややりがいを感じ始める時期》、《3. 頼られ過ぎて忙殺される仕事量の多さ》、《4. 考えが一致しない同僚と協働・連携する困惑》、《5. 勤務中に相談できる人がそばにいない心細さと孤独感》、《6. 愚痴を吐き出せる SC 仲間や心を許せる友人の存在》に分類された。

4. 考察

本研究では、SC の経験年数ごとに異なる困難と、必要とされるスキルについて考察した。

SC の経験年数 1～5 年目の特徴は、学校内に心理的居場所がない不安が大きい時期であり、能動的に動き、教員との情報共有を行い、ニーズに合わせて動くスキルが必要とされた。6～10 年目の特徴は、心理職同士や教員との連携の難しさが中心的な困難となるため、互いの職務理解を深め、SC としての役割を明確に伝えるスキルが必要とされた。11 年目以降の特徴は、少ない勤務日数・

勤務時間のなかで、面談依頼の増加や困難ケースの対応による多忙による心身の疲労からバーンアウトのリスクが高まることが考えられる。そのため、仕事量や勤務時間の調整に加え、セルフマネジメントやセルフコントロールのスキルが求められると考えられる。また、SCの活動を支える資源として、愚痴を言えるSC仲間や心理以外の友人の存在が大きな支えとなっていた。

第四章 研究Ⅲ スクールカウンセラーの職業的発達のプロセス

1. 目的

本研究ではSCが学校現場で経験を重ねるとともに、どのようなスキルを身につけ、職業的に発達をしていくのか、SCの語りを通してプロセスを明らかにする。

2. 方法

研究Ⅱと同様SC24名に半構造化面接で「SCとしての経験年数の蓄積に伴い、どのようなことが可能になったと感じているか」についてインタビューを実施し、M-GTA（木下，2003）を用いて分析を行った。

3. 結果

SCの職業的発達のプロセスは、以下の5つの大カテゴリーに分類された。《1. SCとして必要な能力を熱心に身に付ける》、《2. 円滑に連携協働，コンサルテーションを行えるようになる》、《3. 自らの行動を振り返り動き方を修正出来るようになる》、《4. 他領域で身に付けたスキルを活かす能力》、《5. プラスやマイナスにはたらく外部環境・人的環境》に分類された。

4. 考察

(1) SCの経験年数による発達の特徴

初期（1～5年）の発達の特徴は、心理的居場所と心理的安全性を構築することであった。SC初期の段階で心理的居場所と心理的安全性を構築することが、SCの発達の基盤となることが確認された。中期（6～10年）の発達の特徴は、教員との信頼関係を築き円滑に連携・協働できるようになること、分からない事柄に対して「分からない」と言えることであった。誤った判断アセスメント等を避けるために、分かったふりをせず「分からない」と表明できることが中期のSCにとって重要である。この「分からない」と言える背景には、心理的安

全性が職場に確保されている指標となることが示唆された。ベテラン期（11年～）の発達の特徴は、自らの行動を振り返り動き方を修正出来ることとであった。また今後の課題として、セルフコントロールが必要であることが分かった。この時期のSCは業務量や拘束時間が増え、心身の負担が大きくなりやすいことが明らかになった。そのため業務を調整するセルフマネジメントや、心身の状態を整えるセルフコントロールのスキルが必要であることが分かった。

(2) SCの経験年数による3グループの職業的発達のプロセスの違い

新人グループ（勤務経験年数1～5年）の発達の特徴は、SCの職務を習得する期間にあると位置づけられる。SCとしてのスキル習得が優先される課題となる期間であることが示唆された。中堅グループ（勤務経験年数6～10年）の発達の特徴は、新人の期間にSCの基礎を習得し、部会での発言を求められるなど責任のある職務を担う段階へと移行していた。この期間のSCは、やりがいを感じ主体的に行動し始める特徴が認められた。ベテラングループ（勤務経験年数11年以降）の発達の特徴は、学校全体もしくは外側から俯瞰してアセスメントを行う視野を獲得している点と、自身の行動を振り返り動き方を修正出来る点であった。チーム学校の一員としての役割を果たし、SCとしての自らを省察する段階へと移行する期間と推察される。また、各グループの職業的発達の特徴と相違点・共通点として、これらの発達課題を克服するうえで、教員との関わりが重要であることが考えられた。3グループの比較から、SCの視野は勤務年数の増加とともに、個人からチーム、さらに学校組織全体へと広がっていくことが考えられた。

第五章 研究Ⅳ スクールカウンセラーのコンピテンシー構造モデルの試作

1. 目的

本研究では、SCに求められるコンピテンシーを探究し、SCのコンピテンシー構造モデルを作成することを目的とした。構造化を表すため、稲垣・石田・尹・元永（2021）の作成した心理専門職養成におけるマイルストーンとコンピテンシーを参考にし、「学校教育における心理支援」に特化した。

2. 方法

手続きは以下の4つのステップで分析を行った。

ステップ1: SCのコンピテンシー構造モデルの試作に向け、キューブモデル(岩壁, 2019), コンピテンシー・モデル(公益財団法人公認心理師協会, 2025), 共通コンピテンス(一般社団法人公認心理師の会, 2025)の3つのモデルを取り上げた。特にキューブモデルの基盤コンピテンシー(専門家としての姿勢, 反省的実践, 科学的知識と方法, 関係性, 倫理・法的基準, 文化的多様性, 多職種連携)に着目した。参考とした3つのモデルに共通して含まれる6つの基盤コンピテンシーを「心理職のコア・コンピテンシー」とした。プロフェッショナルリズム(専門性), 反省的実践, 関係性, 科学的知識と方法, 文化的多様性や個別性, 多職種協働である。それに基づき, 研究Ⅱ, 研究Ⅲの成果から「SCのコンピテンシーモデル」を試作した。

ステップ2: 研究Ⅱで生成された概念を, 該当するコア・コンピテンシーに分類した。

ステップ3: 研究Ⅲで生成された概念も同様に分類し, 研究Ⅱで得られたスキルが研究Ⅲで得られた能力に関連するように分類した。「アセスメント」には, 必要と考えられる能力を加筆した。

ステップ4: 必要と判断したコンピテンシーは, 該当するコア・コンピテンシー項目に加筆を行った。コンサルテーションは, キューブモデルの機能コンピテンシー(岩壁, 2019)のコンピテンシーであるが, 子どもの支援においては, 子どもの理解と見立て(アセスメント)から教員へのコンサルテーションへと繋がることから, 本研究ではアセスメントとコンサルテーションを基盤コンピテンシー6項目に加え, 計8つを心理職のコア・コンピテンシーとして位置付けた。この分析の過程は, 学校心理学の研究者2名と協議をしながら進めた。

3. 結果

(1) 心理職のコア・コンピテンシーごとに分けて記述する。《 》は心理職のコア・コンピテンシー, < >はSCのコア・コンピテンシーを指す。なお, 下線部は研究Ⅱおよび研究Ⅲの結果から直接得られた項目でないが, 学校心理学の研究者2名との協議に基づき, SCに必要な能力(能力と知識)と資質(態度)として位置付けたものであり, 類推によるものではない。

《プロフェッショナルリズム》には<学校での動き方などの SC の基礎を身に付ける>、<SC の役割を意識して動く>、<相談室の活動が出来る>、<リーガルナレッジ（法知識）と職業倫理を学び、応用して実践出来る（学校に関する法規について学ぶ）>あげられた。《反省的实践》には、<自らの行動を振り返りし、動きを修正することが出来る>があげられた。《関係性》には、<児童生徒、保護者、教員などと信頼関係を築くことが出来る>があげられた。《科学的知識と方法》には<自ら積極的に SC に必要な知識を取り入れる>があげられた。《文化的多様性や個別性》には、<子どもの個別性、文化的背景についての知識を学ぶ>があげられた。《多職種協働》には、<関係する職種を理解し、相互の立場や専門性を念頭におきチームとして活動が出来る>があげられた。《アセスメント》には、<精神症状のアセスメントと識別が出来る>があげられた。《コンサルテーション》には、<教職員や関係職種等への行動コンサルテーションを行うことが出来る>があげられた。

(2) SC のコンピテンシー獲得の特徴

SC の成長は、すべてのコンピテンシーが同時に動き出しつつ、各期ごとに強調されるコンピテンシーがあることであった。初期は、学校の雰囲気をつかみ、教員との相互観察を通して SC として求められる役割を見出すことが出来ること、心理的居場所・心理的安全性の構築が強調される時期と考えられる。中期は、教員から相談を受けるようになり、助言や支援を行うことが出来るようになることで、教員との信頼関係の構築が実践ためのコンピテンシーの獲得に影響を与えていることが推察された。ベテラン期は、自らの行動を振り返り修正する「反省的实践」が強調される時期と考えられた。迅速で適切な対応が可能になる一方、依頼件数が増加し、過度な負担から心身共に疲弊している傾向があるため、自己の健康管理等のセルフコントロールのコンピテンシーの獲得が課題となることが考えられた。

(3) リーガルナレッジを理解する

子どもに関する法律は、2013 年の「いじめ防止対策推進法」、2014 年の「子

どもの貧困対策に推進に関する法律」、2016年の「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」等が施行されている。

「そのため、生徒指導を教職員の情熱や経験則だけで進めるのは不十分であり、生徒指導関連法規の確実な知識、すなわちリーガルナレッジの理解と習得が大前提となる」（八並，2023）。また、教育機会確保法の成立により、不登校支援の方針が整理され「学校復帰を前提とする」の文書が削除されたことで、無理な登校を求めず最終的な社会的自立を目指す支援へと転換された。この変更に伴い、児童生徒と保護者の心理的負担が軽減されたと考えられる。このようにリーガルナレッジを身につけることで、多様化する児童生徒の困難を早期把握。迅速で適切な支援を提供することが可能になると考える。

第六章 総合考察

1. 討論

(1) 困難を乗り越えるためのスキルと発達を促す能力の相互関係

SCの発達は、偶然遭遇する困難を乗り越えるために必要なスキルを習得し、それを学校現場で実践する経験を重ねることで進むものである。SCは、困難を乗り越えるためにスキルを習得し、実際の現場で経験と実践を重ね、その過程を通して、仕事を成し得る能力を身に付けていた。

初期段階では、リアリティショックによる困難に直面する。そのため、SCの基礎知識の再学習や教員との相互観察、能動的な情報共有を通して学校のニーズを把握し、求められる役割を果たす能力の獲得が必要である。この過程で得られる「役に立っている」という実感は心理的居場所の形成につながり、困難を克服する能力を身に付ける発達課題があることが示唆される。中期段階では、教員や同僚との連携がうまくいかないストレスや、相談相手の不在による孤独感という困難が生じるため、互いの職務理解や役割の明確化といったスキルを習得することで、良好な関係と円滑な連携協働が可能になることが考えられる。ベテラン期では、SCは、心身に共に活力を維持し、安心して職務を継続出来る能力を身に付けるセルフコントロールのスキルや、業務量を調整するセルフマネジメントのスキルを習得が重要である。この能力を身に付けることが、学校組織の中でSCの立場を確立し、職務を継続していく重要な要素であることが推

察された。SCが困難を乗り越えるスキルを習得することは発達を促す能力の獲得につながっており、SCが習得するスキルは能力の形成の重要な要素であり、両者は互いに関係してSCの発達を促していることが考えられた。

(2) コンピテンシーの獲得のプロセスの検討

SCのコンピテンシー獲得プロセスを検討した結果、初期からベテラン期に至るまで、すべてのコンピテンシーが同時・並行的に習得されていくことが明らかになった。これは、SCが遭遇する困難の内容や順序が異なることや、複数の困難が同時に生じたりするため、実践の中で多様なスキルを並行して習得する必要となるためである。コンピテンシーの獲得順序については、個人差があっても、実践での試行錯誤や成功体験を通して段階的にスキルが習得されていくことが示された。その結果、各段階に獲得するコンピテンシーが同様になり、共通した能力を習得していることが考えられる。一方そのスキルの成熟度には差異がある可能性があり、今後の研究課題として残るであろう。

(3) リーガルナレッジコンピテンシーの獲得の重要性

SCに求められるコンピテンシーの一つとして「リーガルナレッジ(法的知識)」の重要性が示された。法的知識を身につけることで、児童生徒の多様な問題に適切に対応できるだけでなく、法令に基づいた判断により保護者からのクレーム予防にもつながる。児童虐待防止法など、現代の学校現場では多様な背景をもつ児童生徒への支援に法的根拠が不可欠である。また、2017年の学校教育法施行規則の改正により、SCは学校の正式な職員として位置づけられたため、法的義務の理解不足による不適切な対応や人権侵害を避けるためにも、初期段階でリーガルナレッジを確実に習得することが求められる。

2. 本研究の貢献

本研究では、SCが職業的困難を克服するために必要なスキルと、職業的発達を促す能力に関し抽出された概念を用いて「SCのコンピテンシー構造モデル」を試作し、SCに求められるコンピテンシーの全体像が示唆された。この知見は、「チーム学校」の実現するための視点である心理職の職務内容の明確化や、質の確保、配置の充実に資するものと考えられる。

公認心理師法で示される、アセスメント、カウンセリング、保護者支援、コンサルテーションといった業務は、公認心理師法および学校心理学と呼応して

おり,従来の心理臨床モデルよりも心理支援モデルに近い構造であると言える。さらに,本研究で示唆された SC のコンピテンシーは, SC の質の向上および質の確保を目的とした養成や研修プログラムの作成にも寄与すると考えられる。したがって,本研究の知見は, SC の専門性の向上と学校支援機能の強化に資するものであると考えられる。

3. 本研究の限界と課題

本研究では, SC の職業的困難を克服するために必要なスキルと職業的発達を促す能力に関して抽出された概念を,既存のコンピテンシーモデルに照らし合わせ, SC のコンピテンシー構造モデルの試作を行った。職業的困難を克服するためのスキルと,能力の獲得が相互に関連しながら,職業的発達が進行する特徴があることが明らかになった一方で,限られた対象による質的研究であり,理論的飽和に至る十分なデータ量とは言い難い。今後は対象者の拡大や縦断的調査を通して,本研究で提示したコンピテンシー構造モデルの妥当性を検証するとともに, SC 養成および現職研修への応用可能性を検討していく必要があると考える。

V. 主な引用文献

相澤直子 (2011), 中学校におけるスクール・カウンセラーの活動—導入

期の留意点について. 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 10, 37-44.

不破早央里 (2023). 日本におけるスクールカウンセラー研究の概観と課題につ

いて—スクールカウンセラー実践者の視点から. 臨床心理学部研究紀要, 16, 35-47.

堀元樹 (2019). 戦後の臨床心理学の役割と「問題児」像の変容—品川不二郎の

教育相談を中心に. 立命館人間科学研究, 39, 25-38.

稲垣綾子・石田航・尹成秀・元永拓郎 (2021). 心理専門職養成におけるマイル

ストーンとコンピテンシー: 大学院初期教育プログラムの作成過程における検討. 帝京大学心理学紀要, 25, 31-52.

一般社団法人日本臨床心理士会 (2023). 文部科学省令和 4 年度いじめ対策・不

登校支援等推進事業報告書 スクールカウンセラー及びスクールソーシャ

- ルワーカーの常勤化に向けた調査研究—SC5213名の調査結果から—. 一般社団法人日本臨床心理士会.
https://www.jscpp.jp/suggestion/sug/pdf/r4_sc_joukinka_houkokusho.pdf/ (2025年10月16日取得)
- 一般社団法人公認心理師の会 (2025). 共通コンピテンシー・コンピテンスリスト.
<https://cpp-network.com/competencelist/> (2025年12月1日取得)
- 岩壁茂 (2019). 自己課題発見・解決能力. 日本心理研修センター (監修) 公認心理師現認者講習会テキスト 2019版. 金剛出版.
- 岩壁茂・金沢吉展 (2007). 心理臨床家の職業的発達に関する調査から (4) —職業的発達の契機に関する質的分析—. 日本心理臨床学会第26回大会発表論文集, 218.
- 葛西真記子 (2007). 評価のできるスクールカウンセラーの養成を考える. コミュニティ心理学研究, 11 (1), 26-34.
- 公益財団法人日本公認心理師協会 (2025). コンピテンシー・モデル.
https://www.jacpp.or.jp/pdf/competency_model_jacpp.pdf. (2025年11月11日取得)
- 宮尾賢子 (2020). 教員とSCの連携・協働 その背景と現状. 釧路工業高等専門学校紀要, 53, 1-7.
- 文部科学省 (2007). 資料6「スクールカウンセラー」について.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/shiry369883.htm (2025年11月8日取得)
- 文部科学省 (2015). チームとしての学校のあり方と今後の改善方針について (答申). 平成27年12月21日, 中央教育審議会.
- Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L., & Ritchie, P. (2005). A Cube Model for Competency Development: Implications for *Psychology Educators and Regulators*. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36 (4), 347-354.
- 坂田真穂 (2007). 心の教室相談員による不登校支援の一事例～適応指導および教師との協働を通して～. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, (17), 1-7.

- 芝督子 (2025). スクールカウンセラーの専門性とは何か?～私立中学校・高等学校における常勤専任スクールカウンセラー実践 25 年をふりかえって～. 東京都立大学教職課程紀要, 9, 51-68.
- 下田芳幸・平田祐太朗・吉村隆之 (2023). 公立中学校におけるスクールカウンセラーの配置時間および研修に関する現状分析. 佐賀大学教育学部研究論文集, 7 (1), 149-161.
- 田所撰寿 (2018). 専門職であるカウンセラーとしてのアイデンティティの構築—カウンセリングの歴史と定義の変遷. 作大論集, 8, 49-63.
- 辰巳哲子 (2007). 教育サービスにおける専門家間の協働に関する研究—アメリカの教員とカウンセラーを事例として—. *Works Review*, 2, 1-12.
- 浦野エイミ (2019). スクールカウンセリングの歴史と実際. 熊本大学教育実践研究, 36, 127-131.
- 鵜養啓子 (2007). 文科省科学省スクールカウンセラー活用事業に関わる学校臨床心理士へのサポートのあり方. 學苑昭和女子大学紀要, (796), 90-97.
- 山田美里・菊島勝也 (2007). スクールカウンセラーと心の教室相談員のストレッサー. 愛知教育大学研究報告, (56), 125-131.
- 八並光俊 (2023). 「令和」時代の新しい生徒指導 (1) 新しい生徒指導提要—「直す生徒指導」から「育てる生徒指導」へ. <https://www.kyobun.co.jp/article/p20230122-2> (2025 年 10 月 6 日取得)