

教員養成における教員のメンタルヘルス対策 ーカウンセリングの視点からー

原 美香

はじめに

教員の精神疾患休職者は、平成4年から17年間連続して増加し、平成21年度では5,458人にのぼった。その後の統計では若干減少しつつも、依然として高水準にある。精神疾患以外の休職者はほぼ横ばいに対し、精神疾患による休職者の割合は、平成3年では0.11%、10年後の平成13年で0.27%に、平成21年には0.60%まで増加した。教員のメンタルヘルスの深刻さは、個々の対応の範疇をこえと考えられるようになった。文部科学省（以下、「文科省」）は、教員のメンタルヘルスに対して具体的な対策を検討するために「教職員のメンタルヘルス対策検討会議」を設置、平成25年3月29日「教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）」（以下、「メンタルヘルス対策（最終まとめ）」）が公表された。

本稿では、深刻な問題としてあげられるわが国の教員のメンタルヘルスに対して、大学における教員養成段階では、どのような資質能力の育成をめざすべきなのか考察することを目的とする。以下、文科省「メンタルヘルス対策（最終まとめ）」（平成25年3月29日）の公表結果をもとに、教員のメンタルヘルスの不調の背景を整理し、予防のための視点である「同僚性」を概観する。そして筆者の担当する講義をたたき台としてあげ、大学における教員養成段階では、どのような学びが必要なのかについて検討

する。

I. 教員のメンタルヘルスの不調の背景

教員のメンタルヘルスの不調の背景に多忙化がよくあげられる。教員の業務内容は、提出しなければならない報告書の作成が多いことがある一方、これまで教員の支えとなってきた児童生徒とともに過ごす時間が減ってきていることが報告されている。

1. 多忙化の様相

教諭勤務実態調査によると、一般教員の平日休日1月あたりの平均残業時間は、昭和41年代には平均8時間だったものが平成18年度では平均約42時間に及んでいる（文科省、2015年）。教員の多忙化はバーンアウトを引き起こす要因の1つとみなされている。しかし、残業時間は教員間でばらつきがあるとも報告されている。教員の仕事は1人で対応するケースが多く、業務が一部の教員にかたよる傾向にあるため、勤務量のばらつきが生じる。そして教職に使命感をもち、子どもとのコミットを仕事の中心におく教職観をもつ教員ほど、実際に子どもとあらゆる面にかかわろうとし多忙を感じている。しかし、この活動が遂行されれば、充実感や満足感につながっていることを藤田他（1996）は調査結果で示した。文科省「メンタルヘルス対策（最終まとめ）」においても、教

員としての理想像が明確にある教員ほど、ストレス得点が低い傾向がある。つまり、多忙化とストレスはかならずしも直線的な関係とは言えない。

くわえて、藤田他（1995）の調査では、多忙の第1要因に教職業務の質の特徴をあげている。教員の仕事は、教科指導、生徒指導、年間行事などの学校運営、部活動指導、雑務など種類やレベルのちがう活動を同時に複数担っている。教員が1人で行なう単独作業は、全ての業務の35%、残りの65%は他者との相互作用であることが調査から報告された。学校内では同学年教員間、同教科教員間等で、各集団でメンバーは入れ替わり協同作業を行う。そして時期や状況により、多種ある業務の優先順位を瞬時に決定し、日常の業務内に組みたて教育活動を行なっている。生徒とのかかわり合いも集団と個との双方に絶えず気を配りながら、状況に応じて臨機応変に指導を行なう。このように多岐に渡り、重層的にある業務が同時進行ですすむ中、弾力的な対応が求められる状況は、教員に多忙感を抱かせる。そして、このような日常業務の中で、生徒や保護者との関わりが突発的に入ることがある。場合によっては、教員の言動から児童生徒や保護者に否定的な感情が起こり、問題になることもある。教員の仕事は、必ずしも決まった正解をもたない特質をもつ対人援助職である。それゆえ、自分の対応が適切であったかどうかの不安や不全感を抱くことも多い。

2. 職場関係の特徴

学校は、他の企業とちがいで校長と教頭以外は、

職位に差がない。文科省「メンタルヘルス対策（最終まとめ）」では、教員関係の特徴を以下のように報告している。教員は自分のクラスのことは自分でしたい思い、自分たちの指導にあまり干渉されたくない気持ちがお互いあることから、教員同士がそれぞれの業務に関わりを持ちにくい風土が学校にある。同僚の教員に対しても、意見を言いにくいことがあり、言いたいことが言えない雰囲気がストレスの原因にもなっている。職場で人間関係が持ちにくい場合には、孤立したり、職場でのコミュニケーションに苦手意識がめばえる。互いのことには口出ししない学校の特徴的な風土から、より一層上司や同僚仲間に悩みを相談しづらく、そこからメンタルヘルスの不調に発展する場合もある。相談しやすい教員ほどストレス得点が低い傾向もみられており、職場の人間関係とメンタルヘルスの不調は関連があると言える。

さらに、新規採用教員で、条件附採用期間中に病気を理由として離職した教員のうち9割が精神疾患であること、くわえて精神疾患による休職教員の約半数が所属校配置後2年以内に休職に至っていることも「メンタルヘルス対策（最終まとめ）」で公表された。新規採用や人事異動から間もない休職とは、環境の変化が考えられる。それまで周りにいた友人、同僚、児童生徒や保護者、地域の人びとからの支えを一度に失うことになる。一時的な喪失体験をしている人たちは、干渉を好まない集団と新しく出会う。つまりは、新規採用教員や人事異動のあった教員たちは、関わりを持ちにくい風土をもつ職場環境のなかで、まだ十分に人間関係が形成していない同僚たちと、メンバーの違う数種類

の集団に参加し、協同作業を多くこなさなければならない。ストレスであることは容易に想像できる。また休職者や精神疾患で受診する教員は、年代別には40、50代の割合が高い。これは教員の年齢構成の高齢化もあるが、教職には十分に経験があり、学校風土も肌で理解しているキャリアをつんだ教員が、休職に追い込まれるほど、慣れない環境での業務がいかにストレスフルであるかも明らかである。「メンタルヘルス対策（最終まとめ）」に風通しの良い職場であるよう良好な職場環境や雰囲気醸成、教員間での円滑なコミュニケーションが教員のメンタルヘルス対策に必要であると明示されたように、教員のメンタルヘルスの予防には、教員間関係がどのようにあるかが重要になる。

Ⅱ. 教員のメンタルヘルスへの働きかけ

教員のメンタルヘルスに働きかける機能の1つに、「同僚性」が注目されている。「同僚性」は、おなじ仕事をする教員同士の自発的な交流から、教員の力量形成の関心を維持し高め、教育活動を支え、燃え尽き症候群などにつながるストレスを抑制する癒しの働きがある。協働となれば、「同僚性」は教員のメンタルヘルス対策の1つとして注目されている機能である。

1. 「同僚性」とは

アメリカで「同僚性」や協働が注目されるようになった背景には、70年代からの社会変化が存在する。当時のアメリカには第一次、第二次石油危機をへた経済危機があり、経済危機でこうむった打撃と当時の教育のありようを結びつけ、政治的な教育改革が行なわれた。学校は、

決定された教育内容の実施と達成を強く求められることとなった。教師は政策にそくして実行する受動的な存在でしかなく、結果として残ったものは、政策と実践との乖離であった。この教育改革の失敗を引き起こした要因と考えられたのは、教員文化の中の個人主義、保守主義、現状維持主義であり、この理解をもとに、教育改革の実践にむけた重要な働きとして「同僚性」や協働がキーワードとして注目された（藤原、1998）。

しかし、もともと「同僚性」とは、成果を求めて実践されるものではなく、教師間で自発的に生じ、教師たちのコミュニケーションの場で発揮され、相互の教育活動を高め、支える機能である。教育改革の実践のために重要視され導かれた「同僚性」は、教育政策の実施と達成を目的として作られたものであり、本来あるべき「同僚性」とは異なる。このことから、「仕組みられた同僚性」であるとの分析がある（Hargreaves、1994）。

わが国では、生徒指導対応の複雑化や教師のメンタルヘルスの問題から、教師の「同僚性」がより一層強く主張されるようになった。

「同僚性」には、教員同士が互いの力を持ち寄り、協力し教育活動に取り組む（1）教育活動の効果的な遂行を支える機能と、同僚や先輩教員の教育活動を目の前で見たり、アドバイスを受けることから、教員としての力量を高め、さらに力量形成への関心を支える（2）力量形成の機能、そして教師のメンタルヘルスの側面ではストレスの軽減や燃え尽き症候群の抑制の働きとして（3）癒しの機能がある（紅林、2007）。これらの機能は、日本の教員間で効果的な働き

をもたらしていることが研究で実証されている（山崎・紅林、2000）。一方、日本の教員文化には、共同歩調志向が存在する。同僚との調和を第1に優先し、足並みをそろえることから自身の自発性を抑制してしまう「同僚性」のネガティブな働きが指摘されていた（永井、1977）。1993年からはじまったPACT（Professional Actions and Cultures of Teaching）研究会の調査から、「同僚性」は多くの場合、上述したポジティブな機能の働きをもつが、必要以上に同僚と歩調を合わせようとすることを自覚すると、負担に感じるというネガティブな側面も「同僚性」にあることが裏付けされている（藤田他、1996）。

2. 希薄な同僚関係

日本の教員間における「同僚性」の機能について上述してきたが、実際の日本の教員間関係は、希薄な関係性が調査から示されている。1999年からはじまった日本、中国、英国で実施された「教員の意識に関する国際比較調査」では、日本の教員が他2国とは異なる同僚との関係があげられている。日本の教員は、同僚とはインフォーマルでつき合うことは少なく、職場での交流に限定されていること、そして教育観や教育方針を同僚と語りあったり、授業を見せあうことも他の2国と比べると消極的であった（藤田他、2003）。この結果を紅林（2007）は、2国の教員以上に日本の教員は、伝統的な日本の教員文化にある、同僚の学級経営については干渉しない学級王国的な性格と、個人主義であるプライバタイゼーションが進み、同僚との関係は希薄なものに変わり、進行している過程が

現状にあると言及している。そして日本の学校の特徴をさらに浮き彫りにした結果がある。文科省「教員のメンタルヘルスの現状」資料（文科省、2012）では、一般企業と学校とで職場人間関係を比較している。仕事や職業生活におけるストレスを相談できる者がいると答えた一般企業労働者は89%であるのに対し、教員は45.9%。日本の学校は、仕事のことを上司や同僚に相談しにくい環境なのである。

相談しにくい環境にいたった要因の1つにプライバタイゼーションが指摘されている。プライバタイゼーションとは、近代以降の産業化がもたらした社会現象をさす。これまで個人をささえていた公である共同態的紐帯の規定力が弱体化したことにより起こり、共同体からの個人の輩出と、輩出された個人が公的な領域よりも私的な領域にのみ意味を見出す傾向をいう。プライバタイゼーション傾向を強く有する教員の多い学校は、学校の統合力が弱く、仕事や会議がルーティン化し、議論がつくされないまま諸決定がなされる特徴がある。油布（1993）は、プライバタイゼーションの浸透は、自律性を手放すことになり、決定を他者にゆだね、結果として管理強化を招いていくことを示唆している。そして、おおよそ20年前、「仕組みられた同僚性」を報告した研究者A・ハーグリーブスは、社会変化や教育改革にさらされる日本の教員へ警告を発していた。『ティーチングと学習を改善しようという必然的な努力がされる中で、グローバル化されてはいるものの本質的には西洋的な自由主義的な改革言説によって、教師と保護者間および同僚間の情緒的きずなとつながりを破綻するような、学校の新しい情緒的地形が

生み出されることはあってはならない』。文科省「メンタルヘルス対策（最終まとめ）」で、教員のメンタルヘルスのキーパーソンは校長であるとし、主幹教諭等の設置でタテのラインの強化を明示した。人と人が互いの状態を気にするような情緒的きずなが責任と管理で縛られた関係性になってしまうのであろうか。A・ハーグリーブスの警告に重なりつつあると危惧する。

3. 「同僚性」をささえる相補性と冗長性

油布（1999）は、特に「問題のない」典型的な2つの学校の様子をあげ、そこでの教員集団の特徴と差異を示した。1つ目の学校は、個別教員の役割と能力が機能的に組み立てられ、教員個人の責任で教育行為を行なう特徴をもつ。その反面、教員間での議論はあまり見られなく、他の教員の教育行為には口出ししない専門的な無関心の態度をとりながら、分割された教育役割を遂行している組織化された集団である。2つ目の学校は、職員室では絶え間なく冗談や無駄話があり、これらの話から教育や指導をめぐる話題に発展する場面と、管理職も一般職員も一緒になって生徒指導にかかわる様子が観察されたオープンな雰囲気のある集団である。この2つの学校がもつ集団特徴から、前者は組織が上手く機能していても、個人としては全体の把握ができず、仕事の手応えを十分に確かめられないもどかしさが生じるのではないかと指摘し、集団の協働をささえる働きとしとして、相補性と冗長性をあげた。

相補性と冗長性は、よりよい協働が実現している職場に存在する。相補性は、職場のさまざま

な地位や職種を超え、「参加者の平等の努力」や「複雑な課業環境に直面した人間の認知限界についての平等の謙虚さ」が成立していることを意味する。コミュニケーションは、相補性により継続され、活性化する。そして冗長性は、余剰の情報を共有することであり、これまでの組織運営での効率的な情報の分有の大切さよりも、組織内に無駄を取り込むことの大切さをあげた概念である。余剰の情報が共有されると、それぞれの視点で気づかされる問題点から有意義な話し合いに展開する（藤原、1998）。

校長と管理職と教員との間に相補性が保たれれば、個別の役割を遂行することで終らず、情報を共有しやすくなり、そこに冗長性がふくまれると、様々な視点が加わり、これまで気づけなかった考えに発展する。

Ⅲ．養成段階での教員のメンタルヘルス対策について

教員のメンタルヘルス対策として、構成メンバーから自発的に形成される「同僚性」を取り上げた。教員養成段階では、どのような取り組みが必要だろうか。筆者の担当している講義を見直し、教員養成段階での教員のメンタルヘルス対策の取り組みについて検討する。

1. 演習について

筆者の担当する「学校教育相談活動の理論と方法」の講義では、基礎的な知識・理論を学ぶ基礎学習と体験的学習と称した演習の2種類の講義形式をとっている。体験的学習とうたっているものの、教育現場におもむき体験するものではない。教員の業務内容で多い、協同作業を

模して行なう活動である。学生の活動の目的は、自身の考えを人に伝えること、周りの人の意見を理解し幅広い見解を知ること。話し合いは討論ではなく、話しやすい雰囲気を協力して築きあげることである。構成メンバー全員が発言できるように、4から6人のグループで行なう。演習の前に、ウォーミングアップとして自己紹介時につけ加えるテーマを提示している。グループの意見交換の後、複数のグループが話し合いの結果を発表し、全体で共有する。

教材として「教師のためのカウンセリングゼミナール」（菅野、1995）を使用している。内容は45歳の女性教師が教科担当クラス1人の男子生徒について悩んでいるとの記載からはじまる。この男子生徒が原因で担当授業がなりたたないときがあり、クラス担任、学年主任、教頭に訴えても「他の先生には聞かない」「もっと子どもの心をつかんで」との返答で終る。男子生徒については、母親との関係性の問題を示すエピソードも含まれている。女性教師は体調を崩し1週間休みを取るが、その間も同僚から声をかけられることがない職場の雰囲気が描かれている。そして復帰後の職員朝会で校長から教員間にかけられた協力要請の言葉は、かえって女性教師を傷つけてしまう。最後には女性教師は学校に行けなくなるという内容で終る。

2. 学生の反応と養成段階での教員のメンタルヘルス取り組みの考察

学生たちの反応はさまざまであり、以下はその一部である。

- 1人で抱え込まないように教員間で共有する
- 普段から教員間の横のつながりを強化する

○女性教師の指導の仕方の改善を行なうための協力体制を整える

○教師のサポート体制をつくる

○女性教師のこころの弱さからきた個人の問題のため仕方がない

○問題はあるが、他の先生のクラスのことで意見を言うことはできない

学生たちの意見は、1) 1人で抱え込まないような体制づくり 2) 教員のサポート機能の強化、3) 個人の問題であるため改善の方略はないの3点になる。

「女性教師が弱いだから、仕事が続けられなくなっても仕方ない」という意見が毎年ある。こころの不調になるような弱さを抱える人は、教職活動を継続するにふさわしくないとの意見であるが、この排他的といえる考え方と非常に似た表現が、「これからの学校教育を担う教員の在り方について（報告）」（文科省、2014）にも記されている。教員養成においては、「学校に対するニーズが複雑化・多様化する中、豊かな知識と識見はもとより、幅広い視野を持った個性豊かでたくましい人材を教員として確保することが必要である。」とあり、近年特に「たくましさ」、「タフさ」の言葉が使われはじめている。急増する教員の精神疾患休職者数から、恐らく心のタフさを意味しているのだろうと考えられる。しかし休職をよぎなくされた社会人が「メンタルヘルスについては仕事関連で勉強していたが、まさか自分がメンタルヘルスで不調になるとは思わなかった」、「今考えると、1人で抱えすぎてきた」、そして「相談できる人がいないわけではないが、いつの間にか不調になっていた」と話すことはめずらしくない。メ

ンタルヘルスリテラシーもあり、特に脆弱な側面を持ち合わせているわけでもなく、人との間に大きな問題を持っているわけでもない。ごく普通に生活する人たちである。厚生労働省が運営するメンタルヘルスの総合サイトでは、生涯を通じて5人に1人がこころの病気にかかるともいわれていること、こころの病気は特別な人にかかるものではなく、誰でもかかる可能性のある病気であることを示し、こころの病気の理解を発信している。教員のメンタルヘルスの不調を予防するためには、メンタルヘルスリテラシー、ストレスマネジメントのように個人への働きかけと、1人で抱え込まないような関係性、周囲が気づけるようなゆとりある交流を内包するタフな環境づくりが必要である。

教員養成段階のメンタルヘルス対策に対する育成すべき資質能力の1つに、タフな環境づくりを創造する力、つまりは児童生徒、保護者、同僚等の多様性の中で、相手の視点に立った交流を実行する力があると考ええる。

「メンタルヘルス対策（最終まとめ）」では、「教員のメンタルヘルスを考える上においても、教育委員会と学校と大学の連携・協働の下で、養成の段階から教員が学校現場で対応していくため必要な資質・能力を育成する・・・（略）」と記載されている。「理論と現場との往還」という形で展開される大学と教育現場との連携は、教員養成の中核として提言される実践的指導力としても提唱されている。平成9年、教育職員養成審議会第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」では、実践的指導力は「いつの時代も教員に求められる資質能力」として述べられた。油布（1999）は、こ

の実践的指導力が何を示すかについては、具体的に把握しにくく、明示するにも困難であることを指摘した上で、実践的指導力形成のために展開される大学と教育現場との連携に対して疑問を呈している。現場体験を通して学ぶことは、知識、技術だけでなく、苦労や大変さとともに教職文化を内面化する。それは学校適応につながるが、一方で感情や行動などのすべてが教職文化に回収される危険性があると訴えている。つまりは、現場主義の教員養成では、教職文化にからめとられ、改善や解決のための新たな視点をもつプロセスや新たな試みを実行できる資質能力の育成につながらないのではないかという問いである。筆者の演習で「教員間に問題はあるが、他の先生のクラスのことで意見を言うことはできない」との意見は、教育実習を終えたばかりの学生の発言である。教育実習では、学校現場に適応することが学生の目指すところであり、学校現場を肌で感じたからこそその意見であり、適応するがゆえに学校文化にからめとられてしまった意見とも考えられる。若手教員であれば、学生以上に教員文化に適応しようとし、さもなければ不適応に陥ることになるだろう。このことから、教職現場に当事者として出会うまえに、教員がメンタルヘルスの不調をおこすプロセスが提示された1事例と向き合い、改善点を自由に話し合えるグループワークを体験することは有益であると考ええる。

そして教員の自律性を推奨し、現場からの改革を認める基盤や実行するゆとりをまずは教職現場で確保することが必要である。秋田(1998)は、教員間のインフォーマルな授業研究会の事例をあげ、教員は対等な会話を通して、行われ

る省察が、教員の成長と実践の創造に大きな意義を果たしていることを示し、日々の授業の中から出来事、自身の課題が発見されてくる意味やおもしろさを共有し、そこに専門職としての価値と同僚の文化が形成されていくと述べている。

3. 今後の課題

講義では、学生の意見発表をもとにコミュニケーションを円滑にするために、登場人物の会話がどうあればよかったかアサーティブな具体例の提示、協力関係が進まなかった学校文化の特性、カウンセリングの視点として共感性を紹介している。さらには生徒―教員間では、親子関係などの発達段階での問題も浮上し、教員の能力の問題では説明できない関係性が起ることがあることを臨床心理学の視点から説明し、対人援助では教員がそれぞれの力を持ち合わせてこそ、多様性に対応できることを講義している。今後の課題としては、演習の成果の可視化の方法について検討していきたいと考えている。

Ⅳ. おわりに

本稿は、わが国の教員のメンタルヘルスの現状を整理し、教員のメンタルヘルス対策として、「同僚性」を取り上げ概観した。教員のメンタルヘルスの深刻さが取り上げられるこの時代に必要なことは、互いを支え、力量を高め合う環境を教員間で創造することである。相補性を体験しながら、人が集まり意見を共有し、改善策を導く体験を教員養成段階のさまざまな機会にすることは、ひいては教職現場での「同僚性」につながることへの思いを込め演習を試みてい

る。

引用文献

文部科学省「教職員のメンタルヘルス対策について(最終まとめ)」(教職員のメンタルヘルス対策検討会議 平成25年3月29日)。

文部科学省「参考資料1 学校や教職員の現状について」(チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会(第2回)(平成27年1月20日)配布資料) <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/siryo/___icsFiles/afiedfile/2015/02/18/1355024_4.pdf>。

藤田 英典・酒井 朗・秋葉 昌樹・Wong Shk-Ying・名越 清家・紅林 伸幸・油布 佐和子・結城 恵・山田 真紀・島原 宣男「教職の専門性と教師文化に関する研究(その2)―PACT 質問紙調査を中心にして」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』(48)、1996年、pp.82-87。

藤田 英典・油布 佐和子・酒井 朗・秋葉 昌樹・名越 清家・紅林 伸幸・結城 恵・山田 真紀・Wong Suk-Ying・島原 宣男「協働の専門性と教師文化に関する研究(その1)」『日本教育社会学会大会発表要旨集』(47)、1995年、pp.66-71。

藤原文雄「教師間の知識共有・創造としての「協働」成立のプロセスについての一考察」『東京大学大学院教育学科研究科教育政策研究室紀

要』第17号、1998年、pp.2-21。

Hargreaves, A. Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age, Cassell. 1994, pp.195-196.

紅林伸幸「協働の同僚性としての《チーム》－学校臨床社会学から」『教育学研究』第74巻、第2号、2007年、pp.174-188。

山崎準二・紅林伸幸「教師の力量形成に関する調査研究（Ⅳ）－第4回目（1999）調査結果の分析報告」『静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇）』第51号、2001年、pp.1-32。

永井 聖二「日本の教員文化－教員の職業的社会化研究（Ⅰ）」『教育社会学研究』第32集、1977年、pp.93-103。

藤田 英典・名越 清家・油布 佐和子・紅林 伸幸・山田 真紀・中澤 渉「教職の専門性と教師文化に関する研究－日本・中国・イギリスの3カ国比較」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』(55)、2003年、pp. 224-229。

文部科学省「配布資料3 教員のメンタルヘルスの現状」（教職員のメンタルヘルス対策検討会議（第1回）（平成24年1月22日）配布資料）<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2012/02/24/1316629_001.pdf>。

油布佐和子「現代教師の privatization －職場集団とその変化」『日本教育社会学会大会発表

要旨集録』(45)、1993年、pp.235-236。

ハーグリーブス、A. 「21世紀に向けてのティーチングの社会学－教室・同僚・コミュニティと社会変化」 藤田英典・志水宏吉（編）『変動社会のなかの教育・知識・権力－問題としての教育改革・教師・学校文化』新曜社、2000年。

油布佐和子 教師集団の解体と再編－教師の「協働」を考える－『教師の現在教師の未来－明日の教師像を模索する－』教育出版株式会社、1999年、pp.52-70。

菅野純「教師のためのカウンセリングゼミナール」実務教育出版 1995年。

文部科学省「これからの学校教育を担う教員の在り方について（報告）－小中一貫教育制度に対応した教員免許制度改革」中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会、2014年。

厚生労働省「こころの病気を知る」『みんなのメンタルヘルス 総合サイト』<http://www.mhlw.go.jp/kokoro/first/first01.html>、（参照 2015-09-13）。

油布佐和子「教師教育改革の課題－「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学の役割」『教育学研究』80(4)、2013年、pp.478-490。

秋田喜代美「実践の創造と同僚関係」『教師像の再構築』佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典（編）岩波書店、1998年、pp.235-259。