

教師の教育相談的資質向上研修における効果研究

春日 由美

A Study of the Effects of Seminar on Teacher's Qualification for Educational Counseling

KASUGA Yumi

キーワード：教師 教育相談的資質 継続研修 メンタルヘルス

概要：本研究では、教師を対象とした教育相談的資質向上研修を行い、その効果について検討した。研修は7回の継続研修とし、内容は児童生徒や保護者および教師自身の理解を中心とした。研修は講義や個人でのワークに加え、毎回ペアやグループで交流する時間を取った。研究協力者は20名（男性5名、女性15名。平均年齢42.80歳）であった。検討の結果、研修前より研修後に自己実現的態度や充実感および被受容感が増加していた。また自己閉鎖性・人間不信や被評価意識・対人緊張は減少していた。そして研修の時間は参加者にとって、被受容感や精神的安定を感じられる場であることが示唆された。

I 問題と目的

現在教師には、児童生徒の抱える様々な問題に対応し、その成長発達を支えるために、教育相談的資質が求められている。笠井（2015）は教育相談的関わりについて、問題を抱える子どもへの助言・支援から、それぞれの年齢段階に即した教育課題達成のための指導や居心地のよい学級にするための学級経営、児童生徒との信頼関係づくりなど多岐にわたると述べている。

このような教育相談的資質としては、児童生徒への共感的理解や受容、児童生徒や保護者との信頼関係、教師自身のコミュニケーション能力や精神的健康などが挙げられる。これらは相互に関連することが推測されるが、特に教師の精神的健康は、児童生徒との関わりやコミュニケーション能力に関連することが指摘されている。例えば伊藤（2000）は、精神障害による教師としての職務遂行能力の低下が子どもに及ぼす影響は甚だ大きいとし、田上ら（2004）は教師のメンタルヘルスに関する研究を概観し、メンタルヘルスを確保するためのコーピングスキルとして、児童生徒や同僚、学外機関との連携を含めた教師のコミュニケーション能力の向上の必要性が指摘されていると述べている。また八並ら（2001）は、教師間の人間関係の齟齬から生じるストレスが、教師のバーンアウトの強い要因になることを報告してい

る。

このように児童生徒や保護者と適切に関わるためには、教師自身が精神的に安定しておくことが前提条件となると考えられる。教師のメンタルヘルス対策検討会議（2013）でも、学校教育は教職員と児童生徒との人格的な触れ合いを通じて行われるものであり、教職員が心身ともに健康を維持して教育に携わることができるようにすることがきわめて重要であることが指摘されている。にも関わらず、平成25年度の精神疾患による教職員の病気休職者数は5,078人であり、平成19年度以降、5000人前後の高水準で推移しており（文部科学省、2015）、教師のメンタルヘルス対策は、児童生徒の成長発達を支える意味でも急務と言えよう。

これについて教師のメンタルヘルス対策検討会議（2013）は、第一に予防的なメンタルヘルスケアの取り組みがきわめて重要であると述べている。昼田ら（1998）は生徒の問題行動に対処する自信があると回答する教員ほど自覚的ストレスが低いことを報告し、問題行動への教師の対処技能を高め、対処にさいして最適な援助をすることで自信をもたせることは、教師のストレス度を下げ、燃えつきを防ぐ手だてとなると述べている。また昼田ら（1997）は教師のメンタルヘルスの観点からも、教育臨床関係の研修の充実等の必要性

を指摘している。これらのことから教育相談的資質を身につけることは、単に児童生徒への対処能力が向上するだけでなく、教師自身の変化をもたらし、教師のメンタルヘルスの予防や改善に結びつくことが予想される。

一方で学校教育臨床に関する教師の実践的指導力の形成に対するさまざまな援助・支援面の立ち遅れ(鈴木ら, 1997)や、教員の教育相談に関する資質の向上のための研修内容の検討が課題としてあること(笠井, 2015)が指摘されている。このように今日の教師には教育相談的資質が職業上必要であるにも関わらず、それらを身につけるための具体的方法については未だ十分に検討されておらず、個々の教師の努力や経験に頼っている現状がある。他方、鈴木ら(1997)の教師を対象にした調査では、学校カウンセリングに関する定期的な学習会や共同研究の機会の必要性を感じる教師が7割を超えており、教師の教育相談的資質に関する研修へのニーズは高いと考えられ、教師の教育相談的資質を向上させるための効果的な研修方法やその内容について検討することが早急に必要であろう。

そして児童生徒が抱える問題に教師が適切に対応するためには、個々の問題への具体的な対処法を学ぶことも必要であるが、それ以前に教師自身が児童生徒や保護者から、「この先生なら分かってくれるだろう」「この先生は相談しやすい」などと思われるような、児童生徒を一人の人として尊重する基本的な教育相談的態度を身に着けておくことが重要ではないだろうか。またこれらの態度は問題が起こった時だけでなく、日々の関わりの中で児童生徒や保護者に感じ取られていくものであるだろう。加えて、このような資質は書籍等からだけの学習や1、2回の研修で到底身につくものではなく、一定の期間をかけて学び、その中で教師が自己を振り返り、教師自身の内面の変化が起こることで、教師の日々の態度となっていくと考えられる。曾山ら(2006)は、校外でのサポートグループ参加が教師のメンタルヘルスに及ぼす効果について検討し、単発の参加ではなく継続した参加が、より効果的であることを指摘している。各学校や教育委員会等において単発の研修

は開催されることも少なくないが、教育相談的資質は単発の研修では十分に身につけることは困難であることが予想され、継続的な研修が必要であると考えられる。

それでは基本的な教育相談的態度を身につけるためには、どのような内容を研修で扱うべきだろうか。鶴養ら(1997)はカウンセリング・マインドについて、児童生徒の内面に対する教師の理解(児童・生徒理解)とそれを深めようとする教師の姿勢であると述べ、国立大学協会(2010)は共感的理解力を教員に求められる資質能力の1つとしており、教育相談的資質において理解は基本であると言えよう。また渡邊(2006)は教師が身に付けなければならない資質能力として、コミュニケーション能力が最も重要な資質能力の一つであるとしているが、教育相談において児童生徒や保護者に適切に関わり、同僚や他機関と連携するためにコミュニケーション能力は必須である。石川ら(2015)はコミュニケーションについて、まず自分自身の性格や行動傾向を客観的にとらえることから始まり、他者とのやり取りの中でさらに自分自身への気づきや他者への理解を深め、自分自身を受容することが必要であると指摘している。つまりコミュニケーション能力の向上のためには、まず教師自身の自己理解や自己受容が必要であり、加えて他者を理解する力が重要と言えるだろう。このように、児童生徒を理解することと教師のコミュニケーション能力は共に教育相談的資質の中でも基本であり、相互に関連し合うと考えられる。

これらのことから基本的な教育相談的資質を身につけるための研修は、教師の自己理解や自己受容および他者理解や、コミュニケーション能力を高める内容にすることが有益であろう。そしてこのような効果を期待する研修が、これまでわずかであるが報告されている。曾山ら(2006)はショートエクセサイズによるウォーミングアップ、カウンセリングの理論や技法についての講義、自己発見を促進する演習、シェアリングからなる校外でのサポートグループについて報告し、サポートグループへの参加が「メンバー同士が支え合う、高め合う」という目的の達成に効果的で

あることを示唆している。またグループへの参加回数が多い方がバーンアウトが軽減する可能性が高いことも指摘し、さらに曾山ら（2006）は自己を認められる環境の中で、仲間とのふれあいや支え合いの感覚に魅力を感じたり、興味関心のあるカウンセリング理論や技法を共に学び合う環境の中で、自己評価の感情である自尊感情が高まっていくのではないかと述べている。同様に榊原（2007）は自身の研究から、教員研修において、参加者が発言し合い、小さな作業を通じて自身の教育観や教員観を見つめ直す研修が有意義であると認められたとしている。また石川ら（2015）は教員対象の研修として、グループワークの中で自己理解を深め、他者とのコミュニケーションを考えることをねらいとする研修プログラムの効果研究を行い、自己の再確認や視点の広がりよりも、自己受容の効果が最も得られやすかったことを報告している。これらのことから教育相談的資質に関する研修では、グループワークは有効であると考えられる。

そして精神的健康の一指標である自己受容について春日（2015）は文献を概観し、自己受容が他者受容や人間関係、他者からの受容と密接に関連し合うことを指摘し、子どもたちの自己受容を高めるためには、まず教師が子どもたちという他者を受け止めること（他者受容）、そしてその前に教師自身が自己受容することが重要であると述べている。また曾山ら（2006）は、教師のメンタルヘルス維持・予防に仲間とのふれあいや支え合い感覚が重要であると、田上ら（2004）は、他者から支持をえられないということは教師の自信のなさにつながり、メンタルヘルスの悪化をもたらす可能性を示唆している。さらに土井ら（2000）は中学教師を対象に調査を行い、自己無能感や他者不信感がうつ状態と関連があることを明らかにし、杉山ら（2006）は情緒を安定させ、抑うつを軽減する受容的対応を「他者の理解、承認、尊重」や「自分への肯定的な関心（愛情やあたたかさ）」としている。これらのことから、児童生徒に適切に関わるためにも、また教師のメンタルヘルスにとっても、教師自身が自己受容すること、また他者から受容されている、支えられているという感

覚を持つこと、そして他者への信頼感を持つことが重要と考えられる。またそのことが、教師が自分の仕事への意欲を持つことにもつながることが予想される。

そこで本研究では教師を対象に教育相談的資質向上を目指す継続的な研修を実施し、その効果について検討を行う。講義内容は主に対児童生徒・保護者や教師自身の「理解」を中心にする。また講義内容を体験的に理解し、同時に他者受容および他者からの受容を体験し、加えてコミュニケーション能力を促進するために、ペアやグループでのワークを取り入れる。そしてこのような研修を体験することにより、教師の自己理解や自己受容、および他者への意識の変化や他者からの被受容感、そして仕事への意欲に変化が見られるかについてや、研修のグループとしての側面について尺度を用いて検討する。

II 方法

1. 研修参加者と研修内容

研修参加者は小・中・高等学校および特別支援学校の現職教師である。募集は近隣の教育委員会や各学校を通じ、チラシを配布し行った。チラシにアンケート調査の実施についてと、協力は自由であることを記載している。

研修は2014年9月から2015年3月まで、月1回（平日18時30分から20時）、計7回実施した。内容を表1に示す。毎回ワークを実施し、個人でのワークだけでなく、ペアやグループでのワークやシェアリングなど、必ず毎回他者との交流を含むようにした。また席はランダムになるように毎回くじ引きとした。そして他者とのワークの際には相手の話をしっかり受け止めるよう、度々伝えた。さらに一方的な講義になることを避けるために、毎回アンケートを実施し、参加者の受講での体験を把握するようにした。アンケートに書かれた質問や感想に対して、次の回の始めにコメントや紹介をしている。

研修内容は1～3回目は教師が自分自身を理解することの大切さ、児童生徒への共感的理解について、4～5回は保護者理解や具体的な保護者との関わり、対人関係の中における自己理解の

大切さ、教師自身の心の安定について、6～7回はケース理解について、である。なお毎回最初にこれまでの回の振り返りを行い、重要と思われる点(共感的理解)については繰り返し説明した。

またアンケートに書かれた内容などから、理解が十分でなかったと思われる内容については、次の回に再度説明するようにした。

表1. 研修内容とワーク

| 回 | 内 容 | ワーク |
|---|---|--|
| 1 | オリエンテーション、カウンセリング的関わりにおける理解の大切さ、自己理解や自己開示の大切さ | 20答法、20答法を用いた自己紹介(ペアで実施)、エゴグラム |
| 2 | 非言語的コミュニケーション、共感的聴き方、共感的理解、自己受容と他者受容 | 5つの聴き方(ペアで実施)、あなたを助けてくれる人たち、してもらったこと・してあげたこと |
| 3 | 自分の心を理解することの大切さ、共感的理解、フォーカシング | こころの天気(グループでシェアリング)、架空事例を用いた共感的理解(グループでシェアリング) |
| 4 | フォーカシング、カウンセラーの面談・電話のコツ | こころの整理法(グループでシェアリング) |
| 5 | 共感的理解や関わりにおける自分、教師自身の心の安定 | 流れ星(グループでシェアリング)、私が私を好きなのは(グループでシェアリング)、架空事例を用いた共感的理解(グループでシェアリング) |
| 6 | カウンセリング的視点からの多面的ケース理解 | がんばっているね!私(グループでシェアリング)、架空事例を用いた多面的ケース理解(グループでシェアリング) |
| 7 | ジェノグラムやエコマップを用いたケース理解 | 架空事例を用いたジェノグラム・エコマップの作成(グループでシェアリング) |

2. 研究協力者と調査方法

研究協力者は、第1回研修前と第7回研修後の2回の質問紙調査に協力した方である(男性5名、女性15名、計20名)。20代3名、30代5名、40代4名、50代8名である(平均年齢42.80歳)。勤務先は小学校12名、中学校1名、高等学校4名、特別支援学校3名である。

研修参加希望者に対し、第1回研修前に郵送で、研究に関する説明文(研究目的、方法、データの匿名化と保管方法、データの匿名での公表、研究協力は自由意志であり、随時協力同意を辞退・撤回しても不利益を被らないことを記載)と質問紙を送付した。協力する場合は質問紙に回答の上、第1回の研修時に持参してもらい、再度第1回の研修時に口頭で説明を行った。また第7回研修終了後にも研究について口頭で説明を行い、研究説明文の書かれた文書と質問紙、および返信用封筒を配布し、協力する場合は後日郵便で返送してもらった。2回の調査ともに回答した方の

データのみを分析するため、質問紙には個人を照合するためのID番号を記載した。調査は筆者の所属する大学の倫理委員会の承認を経て行った。

3. 調査内容

調査は以下の①～④の尺度を用いた。なお、④は2回目の調査でのみ使用した。

①自己受容性測定スケール「自己理解」:宮沢(1987)により作成された「自己受容性測定スケール」の下位尺度の1つ。宮沢(1987)は、自己理解を自己受容性の一側面として定義している。自己の諸側面をあるがままに受け入れようとし、自己に冷静な目を向け、自分のことがよくわかっていると自己認識している8項目からなる(4件法)。

②自己肯定意識尺度:平石(1993)により作成された、自己肯定性次元の個人差を対自己領域(3下位尺度)と対他者領域(3下位尺度)に分けて測定する尺度(5件法)。対自己領域「自己受容」

は自分の個性を尊重し、受け入れている意識的側面の4項目、「自己実現的態度」は意欲を持って取り組むべき課題に取り組む動機的側面の7項目、「充実感」は生活を楽しみと感じ、好きなことをできていると感じる感情的側面の6項目からなる。対他者領域「自己閉鎖性・人間不信」は人に対して距離を感じ、孤立感を感じる感情的側面の8項目、「自己表明・対人的積極性」は他者との関係も大切にすることがありのままの自分も表現できる対人行動的側面の7項目、「被評価意識・対人緊張」は他者から自分への評価を気にし、それに合わせようとしている評価意識的側面の7項目からなる。

③被受容感尺度：杉山ら（2006）により作成された被受容感・拒絶感尺度の下位尺度で、他者の理解・承認・尊重や、自分への肯定的な関心（愛情やあたたかさ）の認識や情緒を測定する8項目からなる（5件法）。

④「居場所」の心理機能測定尺度「被受容感」「精神的安定」：杉本ら（2006）により作成された「居場所」の心理機能測定尺度の6下位尺度の中から、今回は研修の場や時間が、参加者にとって他者から受け入れられていると感じられるか、また落ち着くことができる場所かについて検討するため、その場所に自分を受け入れてくれる他者がいることを表す項目からなる「被受容感」（7項目）、無理をしない本当の自分でいられる状態とそれによって引き起こされる良い精神状態を表す「精神的安定」（10項目）を用いた（4件法）。また教示において杉本ほか（2006）では個々人の居場所にいるときのことについて尋ねているが、

本調査では今回の研修に在る時のことについて回答するよう教示した。

Ⅲ 結果と考察

2回の調査で使用した尺度については、受講前後で変化が見られるかについてt検定により検討したものを表2に示す。各尺度で欠損値のあるものは分析ごとに除外した。また2回目のみで使用した④「居場所」の心理機能測定尺度「被受容感」「精神的安定」は項目ごとに詳しく検討するため、尺度得点ではなく項目ごとの平均値と度数を表3に示す。

①「自己理解」や②「自己肯定意識尺度」の「自己受容」「自己表明・対人的積極性」では有意な変化が見られなかった。春日（未発表）は2011年～2012年に同様の継続研修を行い、研修前の得点の高かった群と低かった群に分けて分析を行った。その際、研修前に「自己理解」が高かった群の得点は24.61であり（低かった群は20.31）、今回の研究協力者全体の研修前の得点は24.15であった。同じ春日（未発表）2011年～2012年の研修で「自己受容」が高かった群の得点は16.79であり（低かった群は11.65）、今回は15.79であった。このことから、今回の研修参加者はもともと自己理解や自己受容がある程度できており、そのため研修での変化はあまり見られなかった可能性が考えられる。また「自己表明・対人的積極性」に関しては、月に一度会う参加者同士であり、十分に自己開示できるまでには至らなかったことが推測される。

表2. 各尺度の得点範囲と研修前後での平均値（SD）の比較

| 尺度（得点範囲） | N | 研修前 (SD) | 研修後 (SD) | t 値 |
|-------------------------|----|--------------|--------------|-----------|
| 自己理解 (0-32) | 20 | 24.15 (4.09) | 25.15 (3.34) | - 1.47 |
| 自己肯定意識尺度 | | | | |
| 対自己領域：自己受容 (0-20) | 19 | 15.79 (2.70) | 16.53 (2.59) | - 1.97 |
| ：自己実現的態度 (0-35) | 18 | 23.67 (5.21) | 26.22 (4.24) | - 2.70 * |
| ：充実感 (0-40) | 20 | 27.15 (7.14) | 29.70 (6.05) | - 3.56 ** |
| 対他者領域：自己閉鎖性・人間不信 (0-40) | 20 | 18.55 (5.67) | 15.95 (5.17) | 2.83 ** |
| ：自己表明・対人的積極性 (0-35) | 20 | 20.45 (6.37) | 20.90 (5.31) | - 0.43 |
| ：被評価意識・対人緊張 (0-35) | 20 | 19.60 (5.30) | 17.30 (4.49) | 2.27 * |
| 被受容感尺度 | 19 | 30.58 (4.03) | 32.47 (3.34) | - 2.57 * |

注) **p < .01, *p < .05

一方、②「自己肯定意識尺度」の「自己実現的態度」「充実感」と③「被受容感尺度」では得点有意に高くなった。このことから、研修に参加したことで参加者が教育相談への自信を持つことができ、仕事への意欲や充実感が増したことが考えられる。また教師同士で意見を交わす中で、自分が好きな仕事をしているのだと実感し、充実感を感じることに繋がったのかもしれない。そして他者に自分の意見をしっかりと受け止めてもらうことで、他者から理解、承認、尊重されているといった、被受容感を感じる事ができたことが推測される。

また②「自己肯定意識尺度」の「自己閉鎖性・人間不信」「被評価意識・対人緊張」は得点有意に低くなった。このことから、研修において他者とワークを行い、お互いに意見を伝え合い、聴き合うことで、人に対する距離や孤立感を感じにくくなったことが考えられる。また他者からしっかりと自分の意見を受け止めてもらうといった被

受容感を感じることで、他者からの評価を気にしすぎず、自分らしく振る舞うことが促進された可能性がある。

表3のように、④「居場所」の心理機能測定尺度」では平均値が3.00未満の項目は、「被受容感」項目1と項目2、「精神的安定」項目2と項目3であった。これらは他の参加者に理解してもらったり、本当の自分でいられるなどを感じる内容である。このことから、研修においてある程度は居場所感を感じているが、十分に他者に理解され、本当の自分でいられると思うまでにはならなかったことが考えられ、これは②「自己肯定意識尺度」の「自己表明・対人的積極性」が有意に変化しなかったことと同様の結果であると言えるだろう。一方で、その他の項目はすべて3.00以上であり、今回の研修はおおむね他者からの受容されている感覚や研修の場において精神的に安定していられる感覚を持つことができたと考えられる。その中でも特に平均値が高かったのは、「ひ

表3. 「居場所」の心理機能測定尺度「被受容感」「精神的安定」項目ごとの平均値と度数 (N=20)

| | 平均値 (SD) | ぜんぜん あてはま らない | あまり あてはま らない | ややあて はまる | とてもあ てはまる |
|----------------------|-------------|---------------------|--------------------|-------------|--------------|
| 被受容感 | | | | | |
| 1. 自分を本当に理解してくれる人がいる | 2.75 (0.64) | 1 | 4 | 14 | 1 |
| 2. 悩みを聞いてくれる人がいる | 2.75 (0.72) | 1 | 5 | 12 | 2 |
| 3. 人と一緒にいられる | 3.15 (0.67) | 0 | 3 | 11 | 6 |
| 4. ひとりじゃない | 3.45 (0.60) | 0 | 1 | 9 | 10 |
| 5. 自分はそのメンバーである | 3.20 (0.70) | 0 | 3 | 10 | 7 |
| 6. 自分は大切にされている | 3.15 (0.59) | 0 | 2 | 13 | 5 |
| 7. 人のために何かができる | 3.00 (0.86) | 1 | 4 | 9 | 6 |
| 精神的安定 | | | | | |
| 1. 満足する | 3.15 (0.49) | 0 | 1 | 15 | 4 |
| 2. 無理をしないで見られる | 2.95 (0.76) | 0 | 6 | 9 | 5 |
| 3. 本当の自分でいられる | 2.80 (0.70) | 0 | 7 | 10 | 3 |
| 4. 幸せ | 3.10 (0.79) | 0 | 3 | 11 | 6 |
| 5. おもしろい | 3.40 (0.68) | 0 | 2 | 8 | 10 |
| 6. 素直になれる | 3.25 (0.55) | 0 | 1 | 13 | 6 |
| 7. 楽しい | 3.35 (0.67) | 0 | 2 | 9 | 9 |
| 8. 自分らしくいられる | 3.30 (0.56) | 0 | 3 | 14 | 3 |
| 9. 誰にもじゃまされない | 3.15 (0.37) | 0 | 0 | 17 | 3 |
| 10. 安心する | 3.35 (0.59) | 0 | 1 | 11 | 8 |

注) 得点範囲は 0 ~ 4

とりじゃない (3.45)」「おもしろい (3.40)」であった。今回分析は行っていないが、同じ調査で研修での自分自身や仕事に関する変化についての自由記述も実施している。その中に「同じように疑問を持ち、悩んでいらっしゃる方がいることを知り、ほっとした自分がありました」などの記述も見られた。このように教師同士で共に教育相談的資質について学び合うことで、今回の継続研修の場が、日々悩みながら児童生徒に向き合っているのは私一人ではない、同じ仲間がいるのだと、他者とのつながりを感じる場になったのかもしれない。また自由記述で「研修で学んだ言葉などが、時々フツと頭に浮かんでくることがある」「子どもたちと話をする時に、ふとカウンセリングマインド、共感的に聴くとは？ということ思い出すことがあります」などの記述も見られた。このことから、今回の研修の学びは、日々の実践と直接つながったものとなっており、そのため学ぶ意義を感じることができ、学ぶことのおもしろさを感じる時間であった可能性が考えられる。

IV まとめと今後の課題

今回の検討の結果、このような研修への参加が、他者からの被受容感を感じたり、孤独感を感じにくくなることにつながったり、他者からの評価を気にせず、自分らしく振舞うことにつながることを示された。このことから今回のような教育相談的資質に関する継続研修は、教師自身の自己意識や対人関係への意識に変化をもたらすことや自己実現的な態度や充実感などの仕事に対するポジティブな感情が増す可能性が示唆されたと言えよう。さらに研修の場において被受容感や精神的な安定を感じるなど、今回の研修は他者から受け止められ、そこに自分が居てもよいのだという安心感を得られるような、心理的サポートグループの側面を有していたと考えられる。これらのことから、今回のような継続研修を行うことで、教師が他者とのつながりを感じ、仕事への前向きな気持ちが増え、精神的健康にも改善する可能性が示唆されたと言えよう。

一方で、教師の自己理解や自己受容の変容に影響を及ぼす結果は得られなかった。これについて

は、参加者がもともと自己理解や自己受容がある程度できていたことも考えられたことから、更に同様の実践研究を行い検証する必要があると考えられる。また自己表明や対人的積極性も変化しなかったり、十分に他者に理解され本当の自分でいられると思うまでに至らなかったことが考えられた。今回の研修は月1回計7回であったが、更に研修回数を増やし検討することも必要であろう。

今回の研究は研究協力者が20名であり、対象群も設定しておらず、結果は限定的なものである。今後は対象者数を増やしたり、対象群を設定した検討を行うことが必要であろう。また研修内容については、現職教師へのインタビューなどを元に、更に内容を検討するなど、精錬させていくことが期待される。

引用文献

- 土井一博・橋口英俊 (2000) 中学教師におけるイラショナル・ベリーフと精神的健康との関係. 健康心理学会 13 (1); 23 - 30.
- 平石賢二 (1993) 青年期における自己意識の発達に関する研究 (II) - 重要な他者からの評価と関連 -. 名古屋大学教育学部紀要 - 教育心理学科 40; 99 - 125.
- 昼田源四郎・水谷由克・鈴木康裕 (1997) 教育相談・学校カウンセリングに関する教師ニーズ調査 (第3報) - 教師の自覚的なストレス度と問題行動への対処能力 -. 福島大学教育実践研究紀要 33; 119 - 126.
- 昼田源四郎・鈴木康裕・水谷由克 (1998) 教育相談・学校カウンセリングに関する教師ニーズ調査 (第4報) - 教師の援助行動と教師支援のあり方 -. 福島大学教育実践研究紀要 34; 81 - 86.
- 石川須美子・小野貴美子・柴田雄企 (2015) 教員研修会における自己理解促進の効果 - 「自己理解に基づくコミュニケーション」研修会の検討 -. 別府大学大学院紀要 17; 29 - 36.
- 伊藤美奈子 (2000) 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究 - 経験年数・教師観タイプに注目して -. 教育心理学研究 48; 12 - 20.

笠井孝久 (2015) 教育相談に対して教師が直面する困難. 千葉大学教育学部研究紀要63: 187 - 197.

春日由美 (2015) 自己受容とその測定に関する一研究. 南九州大学人間発達研究5: 19 - 25.

教師のメンタルヘルス対策検討会議 (2013) 教職員のメンタルヘルス対策について (最終まとめ).

国立大学協会 (2010) 教員の資質向上に関する意見把握について (回答). 社団法人国立大学協会

宮沢秀次 (1987) 青年期の自己受容性の研究. 青年心理学研究1: 2 - 16.

文部科学省 (2015) 平成25年度公立学校教職員の人事行政状況調査について.

榎原禎宏・大和真希子 (2007) 教員研修において受講者の感情に働きかける試み. 教育実践学研究12: 60 - 69.

曾山和彦・本間恵美子 (2006) 教師のメンタルヘルスに及ぼすサポートグループ参加の効果 - 自尊感情、バーンアウトの視点から -. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要28: 111 - 118.

杉本希映・庄司一子 (2006) 「居場所」の心理的機能の構造とその発達的变化. 教育心理学研究54: 289 - 299.

杉山崇・坂本真士 (2006) 抑うつと対人関係要因の研究: 被受容感・拒絶感尺度の作成と抑うつの自己認知過程の検討. 健康心理学研究19(2): 1 - 10.

鈴木康裕・昼田源四郎・水谷由克 (1997) 教育相談・学校カウンセリングに関する教師ニーズ調査 (第1報) - 研修ニーズと教員養成学部への期待を中心に -. 福島大学教育実践研究紀要32: 31 - 38.

田上不二夫・山本順子・田中輝美 (2004) 教師のメンタルヘルスに関する研究とその課題. 教育心理学年報43: 135 - 144.

鶴養美昭・鶴養啓子 (1997) 学校と臨床心理士. ミネルヴァ書房.

八並光俊・新井肇 (2001) 教師バーンアウトの規定要因と軽減方法に関する研究. カウンセリング研究34: 249 - 260.

渡邊誠一 (2006) 教員に求められる資質能力に関する一考察. 山形大学教職・教育実践研究1: 23 - 28.

謝辞

研究を行うにあたり、調査に御協力いただいた研究協力者の皆様に深謝いたします。また論文作成にあたり御協力いただいた南九州大学人間発達学部早川純子先生に心より感謝いたします。なお、本研究は平成27年度南九州学園研究奨励費を受けて行われました。