

教師のライフヒストリー

—若手教師の成長の過程に焦点を当てて—

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科

教職実践専攻 生徒指導力高度化コース

146051 村本 佳奈子

教師のライフヒストリー

―若手教師の成長の過程に焦点を当てて―

村本 佳奈子

生徒指導力高度化コース

要約：本研究の目的は、若手教師の成長過程の検討である。研究方法に、一定の文化的環境の中で成長過程が明らかになるとされているライフヒストリーを用いた。若手教師は、40代以上のベテラン層に比べキャリア適応力が高い。ライフヒストリー・アプローチに基づく聞き取り調査の結果として、若手教師は保護者対応に対する課題意識が高く、その支えには同僚の助けが大きく関わっていることが読み取れた。また、キャリアモデルについては、多種多様な選択による複合的モデルと、同性かつ同教科による画一モデルが示された。

キーワード：若手教師、ライフヒストリー、キャリア適応力、質的研究、同僚性

1. はじめに

近年、グローバル化や機械化の著しい進歩により、日本社会においても働き方などについて大きな変化を遂げる事となった。こうした社会の変化は、学校や教育にも及び、今や教育に求められるニーズは幅広く、さらに複雑なものになっている。

複雑化するニーズに応えようとする教師のストレスは、近年関心が寄せられる教育的テーマの1つである(文部科学省 2015)。危機や困難を乗り越えた先には、教師にとって大きな成長となり得る。教師の成長過程の検討については、経験年数の長いベテラン教師や退職教師を対象に行われており、若手教師の成長過程に着目した研究は、筆者が知る限りない。若手教師はこれから日本の教育を支えていく存在となり、その成長過程を明らかにすることは有意義であると思われる。本研究の目的は、若手教師のライフヒストリーに関する聞き取り調査を行い、教師の成長過程を検討することである。なお、本研究では、若手教師を教員経験 10 年以下とする。

2. 教師の労働環境の現状とキャリア適応力

第1節 日本における教師の労働環境の現状

今日のわが国の教育現場の労働環境は決して良いものとは言えないだろう。国立教育政策研

究所(2014)が発表した OECD 国際教員指導環境調査(以下 TALIS)によると、日本の教師の勤務時間は TALIS 参加国で最長の 53.9 時間であり、参加国平均の 38.3 時間を遥かに超えている。授業時間数は他国と大差はないが、課外活動の指導時間及び事務業務にかける時間が長く、こうした要因から就業時間を大幅に超過する勤務時間となってしまうている。また、教育におけるニーズの多様化・複雑化は、教師が抱える負荷を増加させている。自分の困難や苦しさを職場の同僚に安心して出せない教師が多い。また、困難をわかってくれそうな同僚がいても、その人も忙しそうで、話しかけるのが気の毒に思えて相談できないという教師もいる(田中 2006)。

教師に求められるニーズが複雑化するにつれ、勤務時間は延びていき、教師の感じる負担も大きくなる。平成 25 年度には教師の精神疾患による休職者数は 5078 人であった。そのうちの 25.6%にあたる 1297 人が休職発令時点での所属校における勤務年数が 1 年未満である(文部科学省 2015)。平成 23 年度は 1075 人が 1 年未満で休職発令となっていることから、全体的に増加傾向にあることがわかる。精神疾患による病気休職者の全体数においても、過去 10 年で見ると、平成 15 年度は 3194 人であり、平成 25 年度は 5078 人であるので、過去 10 年間で大きく増加している。このことから、日本の教師の労働環境は長時間労働であり、若手教師が新しい学校文化に適応することは難しいと言える。「普段の仕事での身体の疲労度合」に関する質問において、「とても疲れる」と答えた回答者の割合は、一般企業の労働者で 14.4%であるのに対し、教師は 44.9%であった(文部科学省 2012)。数値だけでは読み取れない部分はあるが、現在の教師が様々な困難を抱えながら働いていることは想像に難くない。

第 2 節 若手教師のキャリア適応力

複雑化、多様化する教育的ニーズに応えながら働く教師は、多くの困難を抱えながら日々子どもたちに向き合っている。特に経験年数の浅い若手教師は、わからないことも多く、困難に直面することが多いと考えられる。しかしながら、20 代から 30 代のいわゆる若手教師のキャリア適応力は、40 代及び 50 代と比較したときに、いずれも高いのである(高木ほか 2008)。キャリア適応力とは、職業人が自らの能力や適性にあわせて職業上の希望を持ち、職業や職場から要請される様々な内容を受けつつ自律的な能力開発を行うことで、個人と環境の間の葛藤を改善するという能力・態度である(渡辺・ハー 2001)。高木ら(2008)は、キャリア適応力は、年代とともに低下し、バーンアウトは年代とともに上昇する傾向が示されたと指摘している。実際に精神疾患による病気休職者の割合で最も多いのが 50 代の教師である(文部科学省 2015)。また 20 代の教師には、職務の技能が未成熟な一方で、体力や私生活に余裕があり、職

務に他の年代よりも高い動機づけをもってあたることができる年代的特徴がある(北神・高木・田中 2001)。これらのことから、若手教師は経験が浅く未成熟な部分がありながらも、職務に対する高い動機づけとキャリア適応力によって、困難な場面に直面しても、バーンアウトせずに成長を遂げることができ得ると考えられる。

3. 若手教師の成長とライフヒストリーに関する研究

第1節 目的

若手教師はどのようにして職業的な成長・発達を遂げていくのか、またその成長の促進要因となり得るものは何であり、どのような関連があるのかを、若手教師のライフヒストリーを手がかりに検討する。

第2節 方法

研究方法として、ライフヒストリーを用いた。Denzin(1989)は、ライフヒストリーを、一定の文化的環境における個人の成長を明らかにし、その成長について理論的意味を付与しようとする試みであると述べている。ライフヒストリーの研究には、ライフヒストリー・アプローチ(藤原ほか 2006)を基にした。ライフヒストリー・アプローチは、予め準備した質問に即しつつ教師への面接を行い、教師と筆者が、ときには即興的で対話的なやり取りを交わし、教師の語りを聴き取り、ライフヒストリーを作成する(小林 2014)。筆者はライフヒストリー・アプローチを各教師1回ずつ行い、ライフストーリーを作成した。作成したライフヒストリーを、各教師に語りやその意味の確認をお願いし、修正を加えた。こうして作成したライフヒストリーを分析の基礎資料とした。

(1) 研究協力者

研究協力者は、教師としての勤務年数が比較的短い20代もしくは30代で、自己のこれまでの人生や教職人生を客観的に振り返ることができ、なおかつ、プライベートやデリケートな内容の公表を承諾した教師4名である。4名のプロフィールは表1に示した。

(2) 面接の時期と場所

面接実施は、2018年11月、面接の場所は各教師が勤務する学校の応接室等である。面接は約2時間行い、全ての面接を筆者が担当した。

表 1. 教師 4 名のプロフィール

	A 教師	B 教師	C 教師	D 教師
性別	男性	女性	女性	女性
勤務校種	高等学校	中学校	小学校	特別支援学校
勤務年数	7 年	4 年	3 年	4 年
異動経験	無	有	無	有 (同校の分教室 への異動)
転職経験	有	無	無	有

(3) 面接の方法とデータ分析の方法

面接では「あなたが生まれてから、教師として働く現在までのことをできるだけ詳しくお聞かせください」と誕生してから現在に至るまでのライフヒストリーを各教師の自由な語りを中心に進めることを依頼した。面接ではボイスレコーダーを用いて音声を記録し、その音声データを文字起こししたものを基に、各教師のライフヒストリーを作成した。次に、作成したライフヒストリーを各教師に確認してもらい、語りやその意味の確認を行い、修正を加えた。ライフヒストリーは若手教師の成長の過程を検討するための基礎資料とした。

(4) 倫理的配慮

4名の教師には、本研究を行う背景と目的を説明し、プライバシーの保護、聞き取り調査に協力することによる不利益は発生しないことを説明し、同意を得た。

また、4名ともプライベートな内容やデリケートな内容の公表を承諾した教師であるが、語りの内容については論旨に影響がない程度に一部改編し、さらに、文章化されたライフヒストリーは、それぞれの教師に読んで頂き、修正した。

第3節 結果

(1) A教師のライフヒストリー

A教師(以下、Aと記す)は、会社員の父と専業主婦の母の間に生まれた。幼い頃は比較のおとなしい性格で、今でも人前で話すのはあまり得意ではなく、全体的な調和を好む。

Aは幼い頃から宇宙が好きで、大学院まで航空宇宙工学を学んだ後、某研究所に就職した。研究所では大きなプロジェクトを担いながらも、結婚したり、子どもが生まれたり人生にお

ける分岐点も迎えていた。子供が生まれた頃から、Aは自分の中に小さな違和感を抱いていた。次の世代に何かを繋いでいかななくてはいけない役割のようなものである。Aは数年間、違和感や自分の役割について考えていた。そして、より直接その役割を果たせるような職に就いてみたいと考え、大きなプロジェクトの節目で、Aは教師としての道を歩むことに決めた。

1年目はとにかく目の前のことで精一杯で無我夢中であった。振り返ることもなくあっという間に1年は過ぎてしまった。2、3年目も同様に目の前のことを行ううちに過ぎていった。

4年目から学級担任を持つことになった。Aは保護者対応に苦手意識がある。担任として学級全体を考えて行っていることが、保護者にうまく伝わらず、特別な要望をされることもある。また、Aは教師同士の関係について、大きな隔たりがある場合は意見もするが、まずはやり方を真似できなくとも理解しようとする態度で接している。互いを尊重し合える同僚とは、何気ない会話から発展した話で、悩んでいたことへの答えが見つかることもある。

一方で、Aは現在経験値がついてきたが故の悩みに直面している。経験が増えるにつれ、足かせのようなものがついてきた。それが自分の伸びしろを減らしているように感じている。新任だったころの勢いやフットワークの軽さが失われていくようで、Aは今、成長と経験のジレンマに陥りつつある。経験を積むごとにできるようになったこともあれば、逆にできなくなったこともある。Aの常に将来に目を向ける姿勢と、目の前にあるものに必死に取り組むことのできる態度が、Aの教師としての変化のプロセスにおける大きな要因となっている。

(2) B教師のライフヒストリー

B教師(以下B)は、共働きの家庭に生まれた。友人の前では活発であったが、教師や他の大人の前では大人しい一面もあった。中学校で反抗期をむかえた。そんな反抗期のBの話をつづり聞いてくれた教師の姿を見て、Bは教師になりたいと考え始めた。

幼いころから英語が好きだったBは、英語科のある高校へ入学した。Bは留学経験のある英語教師を目指していた。そのため、大学入学後に昔から好きだったM国での語学留学を考えていた。しかし、高校の教師からM国がスペイン語圏であることを聞き、急遽高校在学中に英語圏であるC国へ留学した。そして、某外国語大学のスペイン語学科に入学した。

大学3年生でM国へ留学し、スペイン語を習得した。採用試験は、出身県の受験のみを考えていたが、スペイン語を活かせる試験のあるZ県も受験することにした。Z県でのスペイン語面接にスペイン語圏の国と同様の親しみを感じたBは、Z県の教員として働くことに決めた。

Z県にはスペイン語圏の国の人も多かったため、Bはその子どもたちの支援をすることにな

った。授業方法などわからないことは多かったが、同年代の同僚が多く、様々な場面で助けを借りることができ、Bは授業力を身に付けていった。一方で、部活動では保護者や生徒と気持ちにずれが生じることもあった。生徒間で部活動に対する姿勢に隔たりがあり、ハードな部活動についていけない生徒もいた。そこでBは、生徒の要望に沿った部活動を行うようにした。

結婚を機にBは、Y県の教員となった。Z県とは全く異なる様子に戸惑いを感じた。特別な支援が必要な生徒の保護者が、Bに信頼を寄せることができず、話がうまく進まないこともあり、Bは悩んだ。環境の変化も相まって一時は離職も考えた。しかし、環境に慣れてきたことや、学年団の質の良い連携が支えとなり、Bは追いつめられずに教師として働くことができていく。

Bには理想とする特定の教師はいない。人の良い所を真似るのがうまく、Z県でもY県でも様々な先輩教師の良い所を真似てきた。入職から4年が経過し、自身の教師としての変化の過程において、同僚の助けが大きな影響を与えている。同僚に恵まれ、その同僚を頼り、頼られる相関関係がBの成長を大きく助長している。

（３）C教師のライフヒストリー

C教師（以下C）は、X県で生まれ、両親共に教師である家庭に育った。幼い頃から大人しい性格で、協調性があり、周囲に合わせることがうまかったCは中学校時代に部活動の部長や、生徒会などを任されることもあった。両親共に教師の為、将来の夢を考えていく中で、自然と教育に携わる仕事を考えた。大学時代のボランティアをきっかけに小学校教員を目指した。

W県で採用となったCの勤務校は、大学時代にボランティアとして携わっていた小中一貫校であった。ボランティアでは見えなかった部分が多くあり、多忙で苦しい時期もあった。特に保護者対応は、自分だけで判断できない場面もあり、対応の仕方に悩んだ。Cは自身の育てられ方の影響で、「子どもの意思を尊重したい」という意識が強い。この考えが、保護者の育児に対する方針と対立してしまう時、Cは保護者とのやり取りに悩まされた。

Cは2年目も、昨年度と同学年の担任となった。2年目でまだわからないことも多い中、昨年度と同学年であることから、頼られる場面も多くなった。幼いころからおとなしく、周囲に自分を表現するということをあまりしてこなかったCは、人に相談することが苦手だった。相談せずに行って、後々他のクラスとの差が大きくなり、後悔することもあった。

Cは3年目に、高学年の担任をすることになった。学年が変わった分、わからないことも多く、また、不登校気味の児童や家庭訪問が必要な家庭への対応もあり、多忙感は増した。1年

目の頃は管理職をはじめ多くの先生方が意識的にCに声をかけるなどの配慮をしていたが、3年目になり自分だけで任されることも増え、精神的な負担も大きくなった。3年目は学年主任が担任を持たずに加配として学年団に所属していたため、これまでよりも相談しやすい環境となった。2年目までの経験から、相談した方が情報共有でき、自身も精神的に安定した状態で働けることに気がつき、それからはとにかく周りに相談し、お互いに支え合う環境の中で働くことができている。多忙さのあまり心身に不調を来すこともあったが、それでもこうして働くことができているのは支えてくれる同僚教員のおかげなのである。

Cにはボランティア時代からの憧れの教員がいる。Cよりも10歳程度年上の女性の教員である。どんな時も笑顔で、丁寧な準備が垣間見える授業をする姿に、Cは人間としても憧れを抱いている。教師として3年目を迎えたCは、これまでよりも任せられることが増え、昨年度までとは違う児童の様子に戸惑うこともある。それでも、いつでも相談しやすい環境が整っているということが、Cの成長を大きく促している。

（４）D教師のライフストーリー

D教師(以下D)は、V県に生まれ育った。小学4年生でバレーボールを始め、大学までバレーボールをしていた。高校も部活動を中心に考え進学した。将来のことを考える際も、バレーがしたいという気持ちが強く、また、中学時代の顧問の影響もあり、自然と教員を目指すようになった。理数科目が苦手だったことなどもあり、国語科の教員を目指すことにした。

しかしDは、母校での教育実習で、ある一人の教師の叱責に心が折れ、教員になることを諦めてしまった。今なら自分の考えを言えるような場面でも、大学生で教育現場を知らないDにとっては、教育の道を諦める決断に至るほどであった。大学卒業後、Dは飲食店でのアルバイトや派遣社員として一般企業で働いた。5年ほど働く中で得た人脈から、幼児教室で働くことになった。そうして、数年ぶりに教育に携わるうちに、教師になりたいという気持ちが再燃し、また幼児教室での経験から、V県で育成講師登録をした。

Dの勤務した支援学校は病院に併設された学校で、病気治療中の生徒が入院しながら通っている。Dはその学校で国語を教えることになった。授業は一斉授業で、V県のカリキュラムに則った授業を行った。生徒数の関係上1つの教科に1人の教師しかおらず、3学年全ての国語科を担当した。さらに、授業の空き時間は生徒への対応などに追われ、授業準備に取り掛かれるのは子どもたちが病院へ戻ってからであった。

慣れない現場で初めての経験ばかりのDに様々なことを教えてくれたのは、支援学校の中学

部長だった。Dと同じ国語科の免許を持ち、道徳や生徒指導にも精通している学部長が、Dに様々なことを教えてくれた。現在、Dは特に「報告・連絡・相談」を大切にして、日々の業務に取り組んでいる。こうした姿勢も学部長による教えであった。

Dの受け持った生徒の中には、こだわりが強く、集団で何かするのが苦手な生徒がいた。その保護者も「集団授業は受けられない」と認識していたが、実際に生徒の様子を見てみると、少しずつ保護者の言葉との差異を感じ始めた。そこでDは保護者にその生徒の様子を細かく伝えていくことにした。Dは保護者対応を苦手としているが、丁寧にやり取りをしていくうちに築かれた関係性が確かにあった。3年間受け持った学年の卒業式を迎えた時、Dは生徒たちの成長を実感し、講師として最も達成感を覚えたのである。

4年目にDは支援学校の分教室へと異動になった。分教室と本校では所属する生徒の様子も全く異なり、これまでと全く違う環境となった。分教室ならではの経験もあり、その経験はDを精神的に疲弊させる時もあった。Dはこれまでとは違う環境に対応していこうと、分教室に長く務めている教員に相談するなど、ここでも「報告・連絡・相談」を大切にしていった。

そんなDの憧れは、1年目からあらゆるノウハウを教えてくれた中学部長の教員である。同じ国語科の教師として、そして特別支援学校に務める教師として、Dは学部長の様々な面に憧れを抱いている。現場を何も知らなかったDに、様々なことを教えてくれた学部長の助言や、他の同僚との関わりの中からDは成長していった。そして、来年度よりDは講師ではなく教諭として特別支援教育に携わっていく。

4. 考察

第1節 4名のライフヒストリーにおける共通点及び相違点

4名の教師への聞き取りにより、以下の共通点や相違点が見つかった。4名の新任時の課題等は表2に示した。

表2. 新任時の課題等

	A教師	B教師	C教師	D教師
課題意識	保護者対応	保護者対応	保護者対応・授業	保護者対応
支えとなるもの	趣味・家族・同僚	家族・同僚	同僚	同僚
キャリアモデル	多種多様な選択	多種多様な選択	同性・同教科の同僚	同性・同教科の同僚

まず、全員に共通することは、新任時における課題が保護者対応ということである。4名全

員が保護者からの要望に対して、うまく対応することができなかった出来事や、要望に応えられない旨を保護者に過不足なく伝えられなかった経験があった。この課題は1年目から現在に至るまで全員が今も抱えている課題である。また、調査時における、筆者と教師の対話においても、「苦手なことはありますか」という質問に対して、全員がまず保護者対応を挙げていた。他には、経験を積むことでフットワークが重くなること（A）や、授業力（B、C）が課題として挙げられていた。

次に、教師として働く上での支えとなっているものとして、趣味（A）や家庭（A、B）、同僚（A、B、C、D）が挙げられた。A、Bの教師は家庭を持っており、C、Dの教師は独身である。また全員が、同僚が支えとなっているが、Aは同僚同士の何気ない会話から発展して、現在抱えていることを相談していた。Bは学年団で毎日小さなことでも生徒に関する情報共有を行っており、そうした関係性に支えられている。Cは新任時からの課題であった相談することの大切さを学んでから、同僚とお互い助け合う関係性によって支えられている。Dは勤務年数の長い主任格の教師からたくさん学んだ経験が支えとなっている。

また、キャリアモデルに関しては、多種多様な選択（A、B）と、同性かつ同教科の同僚（C、D）に分かれた。A、Bは特定のキャリアモデルはおらず、複数の教師のそれぞれ良いところを選択するような複合的キャリアモデルとなっていた。C、Dは、同性かつ同教科の同僚がキャリアモデルであり、将来的な教師としての自分のありたい姿がキャリアモデルと一致していた。

なお、4名全員が幼少期の自身をおとなしい性格であったと捉えている。また、A、Cは集団の調和を重視した性格で、教育観にも個々の価値観を尊重する態度が見られる。B、Dには、聞き取り調査における対話においては、A、Cのような幼少期の性格とその後の教育観の形成に関連はあまり見られなかった。故に、幼少期の性格とその後の自身の教育観の形成には、関連性が薄いように思われる。

第2節 新任時の課題と教師の成長

これまで述べてきたように、4名の教師は皆保護者対応をはじめとする何らかの課題を抱えている。これは、生徒や保護者が教師に求めるニーズが多様化、多種化していることから、経験年数の浅い若手教師が抱えやすい課題であると考えられる。授業面についても、自分のしたい授業と、実際に求められている授業の差異が、授業力に課題を感じる要因の一つとなり得る。つまり、4名の教師はそれぞれ、自分一人で解決することがやや難しい局面に立たされた

際に、課題意識が生まれていると見ることができる。

この課題を解決する上で重要な要素となり得るのが、同僚性である。同僚との良い関係が築けていると、相談しやすい環境が整備され、些細な事であっても情報共有し、生徒が困難に陥ってしまうような問題を未然に防げる可能性がある。また、共有できる人がいることで、つまり相談できる相手がいることで、精神的に楽になり、課題に対し幅広い視野をもって、適切な対応を取ることができるようになるだろう。若手教師は、ベテラン層に比べ、キャリア適応力が高いため、同じ境遇においてより多くの成長を遂げ得る可能性を秘めている。その可能性は職場における「報告・連絡・相談」のしやすい環境が整っていることが、条件となるのではないだろうか。そうした環境において、他者との対話の中から生まれる内省や自己の客観視化が、若手教師の成長要因に深く関係していると思われる。

一方で、同僚性は若手教師の成長促進要因にも阻害要因にもなり、その時の状況や同僚との関係性によっては、同じ言動が助けになることもあれば、プレッシャーとなることもある(曾山 2014)。若手教師を支える立場の教師も、関係性を見極め、適切な助言をすることが求められるだろう。過度の同僚性は対等な立場での教育を阻害する要因にもなり得る。

若手教師が成長していく中で、キャリアモデルもその成長を大きく支えている。1人の教師を見て、その人の持つオールマイティなスキルや職務に対する態度に憧れを抱く場合、同性かつ同教科である可能性が高いと考える。これは、自分が成長を見通した姿として捉えやすいからではないだろうか。また、教師としてというよりもむしろ、人間として憧れているという傾向も見られた。これについて Goodson(2001)は、教師の職業アイデンティティ、教育観、指導観は教育現場だけではなく、教師の生活を通じて「人生」というスパンで形成されていくことを指摘している。故に、教育観や指導観への憧れは、そのままその人の「人生」への憧れに繋がっていくと考えられる。単一のキャリアモデルのない教師は、他の教師の様々な良い点を複合的に吸収し、多種多様な選択から生まれた要素的なキャリアモデルを形成している。画一されたモデルがないため、将来の見通しというよりは、自分の課題や苦手分野に対するお手本という意味合いが強く、その人の「人生」ではなく教師としてのスキルそのものへの憧れであると言える。

若手教師を支援していく上で大切になるのは同僚性、すなわち職場環境と言えよう。若手教師は経験が浅く、知らないことも多い。しかし、キャリア適応力が高いため、困難な場面から多くのことを学び成長することができ得る。その成長を支援するためには、先輩にあたる教師による手助けが重視されるだろう。このような同僚性やキャリアモデルとなり得る先輩教師

の存在が、若手教師の成長を大きく促す要因になると考えられる。

また、本研究の課題として、量的な少なさが否めない点が挙げられる。成長促進要因の傾向を明らかにするためには、より多くの教員のライフヒストリーを検討する必要がある。大規模調査を行い、さらに継続的な研究を行っていくことが重要であろう。

謝辞

本研究を進めるにあたり、筆者に研究協力者を紹介してくださった桶谷守先生、お忙しい中、筆者の研究に快く協力してくださった研究協力者の先生方、心より感謝申し上げます。

参考・引用文献

- 1) Denzin(1989)不屈の勇氣 ライフ・ヒストリーとポストモダンの挑戦 平山満義監訳質的研究ハンドブック第2巻、北大路書房
- 2) 藤原顕ほか(2006)国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ―遠藤瑛子の事例研究、溪水社
- 3) Goodson, I. F & Sikes, P. (2001) Lifehistory research in educational settings. Open University Press. 高井良健一ほか訳(2006)ライフヒストリーの教育学：実践から方法論まで、昭和堂
- 4) 北神正行ほか(2000)教師の職務「必要」性・「不必要」性認識に関する研究―学校機能のスリム化を指向して―、岡山大学教育学部研究集録、115、49-158
- 5) 小林由美子(2014)教師の成長と心理危機に関する研究―ライフテーマの理解と支援―、名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士学位論文
- 6) 国立教育政策研究所(2014)OECD 国際教員指導環境調査 (http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis_points.pdf) (2015年11月14日確認)
- 7) 文部科学省(2012)教員のメンタルヘルスの現状
- 8) 文部科学省(2013)平成23年度公立学校教職員の人事行政状況調査について
- 9) 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
- 10) 曾山いづみ(2014)新任小学校教師の経験過程―1年間の継時的インタビューを通して―教育心理学研究、62(4)、305-321
- 11) 高木亮ほか(2008)教師の職務葛藤とキャリア適応力が教師のストレス反応に与える影響

と健闘、教育心理学研究、56(2)、230-242

12) 田中孝彦(2006)教師教育の再編動向と教育学の課題－3年間の特別課題研究についての報告－、教育學研究、73(3)、218-229

13) 渡辺三枝子・E. L. ハー(2001)キャリアカウンセリング入門、ナカニシヤ出版