

知的障害教育に携わる教師の職能成長に関する検討

—ライフコース研究を中心としたレビュー—

A Study on the Professional Development of Teachers engaged in Teaching for
Mentally Handicapped Children
—Review focusing on Life Course Studies—別府さおり（応用心理学部福祉心理学科）
Saori BEPPU (Department of Social Work and Psychology)

問題と目的・研究の背景

教師の大量退職による年齢や経験年数の不均衡、教師の多忙化が浮き彫りになる中、教師が学ぶ時間の確保、自ら学び続けるモチベーションを維持できる環境整備が課題となり、研修制度や運用の見直しが必要とされている。また、これからの時代の教員に求められる資質能力として、「これまで教員として不易とされてきた資質能力に加え、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力や、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力」（文部科学省，2015）が挙げられている。

このような中、教師の職能成長は注目すべき観点と考えられる。

特別支援教育に関しては、障害者基本法改正、学校教育法施行令改正、インクルーシブ教育の推進等、法的整備や制度の構築は大きく進んでいる。特別支援教育の専門性や力量形成については、かねてから議論の対象となっており、近年は指導法とその成果に関する実践的な知識を得ることに焦点が当てられる傾向にあるとみられる。しかし、こういったものも含めて教師一人一人が力量を向上させ深化させるためのアプローチが必要であると考えられる。

本稿では、特別支援教育、特に知的障害教育に携わる教師の職能成長研究を進めていくための視座を得ることを目的とし、教師の職能成長、特別支援教育と知的障害教育の専門性、教師のライフコース研究を視点とし、文献検討を行うこととした。

教師の職能成長に関する研究

本邦では、教育職員免許法改正や研修システムの整備と並行して教師教育研究が発展してきた。

西（1987）は、1970年代後半から英・米両国においてよく用いられることになった「職能発達（professional development）」を、「学校教育に従事する職員がその職業的役割をいっそう効果的に遂行することを企図して行う、個人的および集団的な職業的能力の向上・発展の一連の内発的な営みないし過程」と規定し、類似する概念である「職能成長（professional growth）」と区別している。他方、professional development の邦訳を職能成長としている研究（森・中井・伊藤 2015）もあれば、職能成長がタイトルまたはキーワードに含まれる論文で扱われている内容は、教師の成長、教師の育ち、教師の資質能力、教師行動全般、教授全般に関する能力、教科教育

の実践的指導力、授業力など多方面に渡っている。本稿では、研究の趣旨に鑑み、教師教育の幅広い範囲を対象としている概念であると考えられる「職能成長」を用いるが、教師の成長、発達、学びについて幅広く概観するため、類似する概念である職能発達、生涯発達、力量向上、職能開発等を扱った研究もレビューすることにする。

これまでの本邦の教師教育研究において、職能成長や職能発達は様々な観点から検討されてきた。例えば、研修のあり方に言及した研究では、田上（2006）は教師の研修全般と自主研修についての研修観を分類した上で教師の職能成長を停滞型、移行型、深化型の3タイプに分けて考察し、大学はそれぞれの職能成長のタイプに即した現職教員研修を、企画・実施・評価することができる教員研修システムを構築していく必要であると考察している。菊地（2016）は、大学の教員養成システムのあり方を考えるために卒業生教員調査を実施し、職能開発の契機のうち最も重要なのは自主研修であり、力量項目によって他の契機の影響力の順位が異なっていることを明らかにしている。また當山・上田（2016）は、文部科学大臣優秀教員表彰制度の被表彰者の自主研修に対する効果意識とその態様について質問紙調査及びインタビュー調査の分析を行い、現職研修の分類・区分の中で、自主研修に最も高い効果意識を持っていることを明らかにしている。

また、同僚性も職能成長に関する重要なテーマとなってきた。例えば、井上（2014）は小学校教師を対象とした調査から、現在の学校現場の多忙さや年齢構成の歪さにより、個々の教員同士の繋がりとしての「同僚関係」の難しさが生まれ、若手が急増する学校現場において、これまで学校を支え、豊かな知識や技術を持ったベテランとその知識と技能を必要とする若手の間に世代間の壁を形成する危険性が生まれていることによって、多くの教師が自己の成長に不安と不満を感じ、協働による職能成長を望んでいることを明らかにした。

さらに近年では Web ベースの授業研究支援プログラム（鈴木・永田・西森・望月・笠井・中原，2010）、家庭科、数学科など特定の教科指導における職能成長と実践研究（eg. 高谷・黒光，2011；佐藤，2013；明石・辻・加登本，2015）など多様な側面から多くの研究が行われている。白井（2010）は、外国人児童生徒の指導経験が4年目以上の小・中学校教員13名に対し非指示的面接法による聞き取り調査を行い、職能成長過程を分析した。その結果、指導経験を積んだ教員は、日本語の指導方法よりも、個に応じた指導や学力向上、メンタルケアに関する情報や知識、技術の習得に関心を向けていることを明らかにし、それらの領域での情報提供や研修機会の整備が課題であることを示唆した。

他方、現職教師教育に直接的に関係してくるのは、中教審答申に基づいた教育委員会等の教員養成計画の可能性もある。多くの自治体の教育委員会や教育研修センター等により作成されており（eg. 岩手県教育委員会（2017）による「岩手県の教員養成の概要」；宮崎県教育委員会（2014）による「学校における『OJT 推進のための手引』（初版）」）、また専門性の分析や教員養成モデル構築が現職研修生の研究テーマにもなっているようである。

教師のライフコース研究

教師のライフサイクルと生涯発達モデルを提唱した Huberman（1989）は、「キャリア発達は、一連の出来事なのではなく、一つのプロセスなのである。このプロセスは、ある者にとっては直線的に進むものであるが、他の者にとっては変化が乏しかったり、逆戻りしたり、行き止まりとなったり、一気にスパークがかかったり、断続的であったりするのである。それゆえ、時期や系列の確定は、分析的発見的に組み立てるというように、また或る規準に従ってというよ

りも記述的に組み立てるといのように、慎重に行われなければならない」と述べている(山崎, 2002)。また、グッドソン(2001)は、「学校内外での教師のライフスタイル、すなわちその隠れたアイデンティティと文化が教師の教育観と実践に強い影響を与える」こと、「教師の生活を研究することで、個人をその人が生きた時代の歴史との関連から見ることができ」るであろうこと、「生活上の経験と経歴は、明らかに人物を構成する重要な要素である。われわれは『自分』というものをかなり授業に投影させる」ことを示している。

このように、教師の職能成長を考えていく上では、個々の教師に焦点を当て、その職務のみならず生活をも含めて聴き取ることができるライフヒストリー法が有用であると考えられる。

山崎(2014)によると、

『ライフヒストリー』法は、今日、社会学をはじめとしてさまざまな学問分野で用いられている研究方法である。比較的古くから用いられてきた近接類似概念では『ライフサイクル』『ライフスパン』『オーラルヒストリー』があり、近年では『ライフコース』『ライフストーリー』、さらには『ナラティブ』『ライフレビュー』などがある。それらの諸概念は、研究者に共通合意された厳密な定義があるわけでもなく、同じ用語を用いる者においても、それらに込められた研究的意図や意味内容は異なっている場合がしばしばある。しかし、それらの概念はいずれも『人生』とそのなかで生成・変容する意識・行動・能力などのあり様を研究対象としている。また、研究方法としては、いずれも基礎作業として、人が自らの人生をふり返り、出来事や経験を語ること、あるいは語りを聴き取ること、いわば『人生の軌跡を語り・聴き・とらえ』る作業を位置づけている。(山崎, 2014より引用)

教師の職能成長全般に焦点を当てたライフヒストリー研究として、木岡・榊原(1988)は、小学校または高等学校の正規教員になって10年未満の教師7名個々に焦点をあて、その教師の職能成長をキャリアやパーソナリティ等の様々な要因が複合的に作用した結果として捉えて職能成長過程を分析した。その結果、それまでの教師の職業成長論で示されてきたような、時期と関わりなく基本的に力量を向上させていく職能成長像だけではなく、一定の成長後は力量水準を基本的に維持する像もあることが示された。山崎(2002)は、「教師は、教師としての力量を、いかなる場で、いかなることを契機として、いかなる具体的内容のものとして、形成していくのであろうか」「教師は、教育専門家としてどのように発達していくのであろうか」をリサーチクエスチョンとして、年齢の異なる9つのコーホートの小・中学校の現職教師計1400名余に対する質問紙調査とその中の計22名に対するインタビュー調査の事例的考察から「教師として歩んできた軌跡」を考察し、転機を生み出す契機として「教育実践上の経験」が大きな意味を持つこと、「出会った子どもが、さまざまな問題を抱え、周りとは異なった特徴を持った子どもであることによって、その出会いは一種の衝撃的な契機となって、教師たちのライフコース上の転機を生み出していく」としている。

また、教科教育、ジェンダー教育といった観点からのライフストーリー研究も行われている。

教科教育の観点から、上田・磯崎(2016)は、中学校、高等学校で理科を担当したベテラン教師5名のライフストーリーの分析から、学校の内外を問わず様々な経験が理科教授の目的・目標についての信念を明確にするような影響を与えていること、学校外での経験をきっかけとして新たな概念が理科教授の目的・目標についての信念に加わる場合があること、理科教師になった時点で保持していた理科教授の目的・目標についての信念が教職生活を通じて変わっていないことを明らかにした。また、ジェンダー教育の観点からは、寺町(2014)が教職年数10数年の30代男性教師のライフヒストリーから、教師個人が長い人生で培ってきた「本質的自己」とそれに規定される「教師としての自己」「個人としての自己」は、学校における他者や「ジェ

ンダー教育実践」と複雑に関連しながら構築されていくことを示している。

さらに近年、ベテラン層の大量退職による初任教師育成の課題、教師のメンタルヘルスや、初任者がリアリティ・ショックをどう乗り越えていかに注目が集まる中、初任期の教師を対象とした研究も行われている。滝浪（2016）は、教師 5 年目の教師のライフストーリー分析から、初任校での質の高い教職経験は、初任教師の力量形成に大きく寄与することを明らかにした。また、伊藤・桂・高井良（2017）は、教師の経験を教師に内在する視点から捉え、新人教師一般に還元され得ない教師と学校に固有の要素が、個々の教員の力量形成にいかに関与し、どのような困難をもたらしているかを明らかにすべく、初任期における教師の経験と成長の契機的一端を明らかにすることを目的とし、教職 3 年目の若手教師 3 名から個々のライフストーリーを聴き取り、長い教職キャリアにおける初任期は、養成期との連続性を持った特別な時期だということ、初任期においても、どのタイミングで結婚、妊娠や出産をするかを考えながら展開する女性教諭のキャリアは、男性教諭のそれとは異なることを見出した。

このように、教師の職能成長、発達に関しては様々な側面から研究が行われている。

しかし、筆者が管見する限り、研究対象のほとんどが小学校、中学校、高等学校の教師であり、通常教育を担当する教師が大半を占めており、特別支援学校の教師や特別支援教育に携わる教師を対象にした職能成長研究は少ない。また、職能成長モデル構築において特別支援教育を担当する教員を基盤にしたものは見当たらない。

池田（2016）によると、特別支援学校勤務経験のある高等学校教師は同僚と協働した授業改善得点が高く、特別支援教育独自の教育課程編成やチーム・ティーチングの経験が影響を及ぼした可能性があることが示されている。また、當山（2009）は、特別支援学校教師は他校種と比べインフォーマルな研修の効果を肯定的に評価しており、その好影響から職能開発を促進していることを示唆している。

これらのことから、特別支援学校教師の職能成長過程やその契機となる要因、ライフコースは通常教育を担当する教師とは異なる特徴をもつと考えられる。

特別支援教育および知的障害教育の専門性

特別支援教育に携わる教師の専門性については、多くの知見が示されている。

西川（2016）は、指導法における専門性として、障害のある児童生徒の実態に応じた教育課程の編成、個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成、各教科の指導の工夫、職業教育と進路指導、自立活動の指導、情報機器等の活用を挙げている。また、特別支援教育体制における新たな専門性として、特別支援学校のセンター的機能と関連機関間の連携、小・中学校等における特別支援教育が示されている（斎藤、2016）。

その中で、知的障害教育の専門性については、知的障害児の学習上の特性を踏まえた教育実践、具体的には「領域・教科を合わせた指導」を含めた教育課程を編成すること、学習内容と子どもの生活とを結びつけ、实际的、具体的な内容を指導し学んだことを生活に生かせるようにすること、達成感を味わわせ学ぶ意欲を高めることなどが積み重ねられてきた。また、チーム・ティーチング、行動上の問題を示す子どもへの対応、実態差の大きい集団への指導などの専門性も求められている。

竹林地・木村（2006）は、知的障害教育の専門性について以下の見解を示している。

「障害のある子どもの教育を担当する教師の専門性として、『人間性に関する事柄』『組織で仕事をしていくために必要な知識・技能に関する事柄』『実際に障害のある子どもを指導し必要

な支援を実施していくための知識・技能に関する事柄』とがあると考えられる。

また、「教師の専門性を『子どもが必要としていることを実現すること（個のニーズに応じた教育の実現）』ととらえ」た上で、『『人間性に関する事柄』『組織で仕事をしていくために必要な知識・技能に関する事柄』『実際に障害のある子どもを指導し必要な支援を実施していくための知識・技能に関する事柄』が障害のある子どもの教育を担当する教師の専門性の構成要素として考えられる。

さらに、「知的障害のある子どもの教育を担当する教師の専門性の中核には授業力があり、授業力の向上に必要な力、特に『教材化する力』＝『単元化する力』を高めることが専門性を高めていくことになると考え」る。「また、養護学校等では複数の教師による授業が実施されていることを踏まえると」、太田（2001）の示す「実態を把握する力、記録する力、目標設定する力、教材化する力、具体化する力」の「5つの力に『複数の教師による効果的な授業を実施する力』を加える必要があると考え」る。

また、教師個人の人々の専門性の向上に加えて、「複数の専門性を有する教師が連携・協働し、その知識や技術を融合させることによって、多様な教育的ニーズに対応する（または創造する）チームとしての力量、つまり教師集団としての専門性（チーム力）を高めていくことが重要であると考え」る。

以上のことから、知的障害教育の専門性は非常に多岐に渡り、多様な側面から専門性を追求していくことが妥当であると考えられる。

特別支援教育に携わる教師のライフコース研究

山崎（2003）は、小・中学校の教師のライフコースを分析することで、「教師に求められる専門性とは何か、それはどのように形成されていくのか」に迫った。その結果、教育実践上での経験、具体的内容としては「子どもとの出会い」、特に、障害のある子どもとの出会いと交流・格闘が転機を生み出す契機になっていること、また、そこで教師がつかんだ力量は、「子ども理解：子どもを捉える目や理解する力」であり、それは教師の専門的力量的重要な一つであろうことを示している。しかし、研究対象となった教師は小学校、中学校で通常教育を担当しており、その教師たちが通常学級で障害のある子どもを担当したり人事交流で養護学校に赴任したりした経験、つまり、「通常教育における定型発達児集団の中の障害のある子どもとの出会い」や「特別な経験としての養護学校赴任」が転機となっているのである。初任時から特別支援学校に勤めている教師や、特別支援学級、通常学級で長く障害のある子どもと関わっている教師の教職経験は、先行研究とは異なる可能性があり、これまでの教師のライフコース研究とは異なる特徴が示されるのではないだろうか。

本邦では、特別支援学校教師を対象にしたライフコースの観点からの研究は少ないが、任・安藤（2012）は重度・重複障害教育を担当するベテラン層の男性教師4名を対象にして、求められる専門性をどのように認識し、どのようなプロセスを経て成長してきたのかについて、キャリア・ヒストリーに着目して検討を行った。その結果、「子どもの理解」（子どもに関わる力、子どもの課題を見つける力、子どもを分かろうとする努力、実践力）と「教育への熱意」（人間力、常に学ぶ姿勢(努力)、子どもを分かろうとする努力）が重要な専門性であることが示された。また、職能成長の契機（要因）は初任期の困難克服に作用した「出会い」から、「地位」、「勉強」、「実践」へと変わっていく特徴が示された。また、飛躍的な成長が見られた時期はおおむね7、8年から12、13年の間に集約され、この時期の専門性の変化は「子どもを見る

観点」に集中している特徴が示された。

また、齊藤・横尾・熊田・大崎・松村・笹本（2013）は、重複障害教育に携わる教員や学校の専門性に資する視点を得ること、重複障害教育に携わる教員としての実践的な専門性の形成過程及びその専門性を構築する要件についての示唆を得ることを目的として、複数の異なる障害種別の学校を経験している重複障害教育の経験の長い9名の教員にインタビューを行った。その結果、複数の異なる障害種別の学校に勤務した経験とそこで出会った子どもとの実践を通して、重複障害教育に係る知識・技術に関する専門性を積み上げるのみならず、自身の子ども観・障害観・教育観について省察的に理解や信念を深め、現状をよりよい方向へ導こうとするアクションを続けていること、多くのインタビュー参加教員が、「重複障害とは何か？」という問いではなく、「目の前にいる子どもにとって大事なことは？」という問いから教育実践をスタートしていたことを明らかにした。

これら2つの研究は、ライフヒストリー法を参考に分析を行い、専門性とは何かを特定している。いずれも、子ども理解が専門性の重要な要素であることが示されている（任・安藤, 2012；齊藤・横尾ら, 2013）。

また、近藤（2015）は、教職歴18年以上かつ発達障害のある児童生徒を指導する通級（以下発達通級）担当歴3年以上の教師19名を対象とし、キャリア・ヒストリーを分析した結果、発達通級担当教師に必要な専門性として、「多角的なアセスメント」、「支援体制のコーディネート」、そして学級担任教師等と連携した「指導・支援のPDCA」を行うことが重要であり、さらに学級担任教師を支援する役割を担っているとことを明らかにした。また職能成長について、発達通級担当教師は「授業と学級経営」による職務満足感から、教育への熱意を育み、「子どもとの出会い」や、優れた同僚等との「協働」を契機として「自主研修」による専門性の向上を果たしていることを示唆した。

まとめと今後の課題

以上を概括すると、本邦のライフコース研究の多くは小中学校、高等学校教師の力量形成や成長の過程と、その契機となる職務上の経験、研修、子ども、先輩や指導者との出会いなどの多様な要因を示しており、それらの要因は複合的に関連していることが確認できる。研究対象は通常教育を担当する教師が多く、特別支援教育に携わる教師の研究、特に知的障害教育に焦点を当てたものは非常に少ないことが示された。特別支援教育に携わる教師の学びや成長、発達に関する理論が十分に構築されていない現状があると考えられる。

特別支援教育に携わる教師のライフコース研究から示された専門性は、子ども理解、教育への熱意、重複障害教育に係る知識・技術、多角的なアセスメント、支援体制のコーディネート、指導・支援のPDCAであった。これらのうち、子ども理解や教育への熱意、指導・支援のPDCAは通常教育においても求められる専門性である。また、重複障害教育に係る知識・技術、多角的なアセスメントといった専門知識や技能の獲得は、通常教育における教科教育の専門性の獲得に符合すると考えられる。以上のことから、通常教育の専門性と特別支援教育の専門性は全く異なるものではなく、通常教育、特別支援教育を問わず教師に共通して求められる専門性が多く存在すると捉えることが妥当であると考えられる。

他方、独自の教育課程編成や個別の教育支援計画および個別の指導計画の作成と活用、ティーム・ティーチング等は特別支援教育の専門性であると考えられ、さらに知的障害教育においては、領域・教科を合わせた指導、実態差の大きい集団への指導など固有の高い専門性が求め

られる。しかし、吉井・田上・別府・中込・原・水野（印刷中）による特別支援学校（知的障害）教師の学びに関する研究では、水野が行った 850 名を対象とした調査において個別の指導計画の活用を通じた日々の授業実践の充実に関しては、満足を示している回答が少なく、また、経験年数によって大きな違いがないこと、つまり、勤務年数や実践経験の増加だけでは、専門性に基づく教師の指導力向上が十分に期待できない可能性があることが示唆されている。

また、教師経験年数は長いものの知的障害教育に初めて携わることになった教師の意欲や専門性向上の課題もあり、子ども観・教育観・題材観・障害観といったものを同僚性の中で深めるためのアプローチを考えていくことの必要性なども指摘されている（吉井・田上ら，印刷中）。この点に関しては、職能成長とは異なる視点ではあるが、吉澤（2013）の研究が参考になるだろう。吉澤（2013）は、教師の語りから「障害」とのかかわりの多様な側面を描くべく、特別支援学級や特別支援教育コーディネーターを 10 年以上経験している 50 代女性教師と、通常学級で特別な支援を要する生徒と関わることが多い 40 代女性教師の 2 名の教師を対象としたライフストーリー研究を行なった。2 名の教師の共通点として、どの生徒にも「できる」ようになるためにかかわっており、「障害」があるから「できなくても良い/仕方ない」という見方はしていないことが挙げられた。一方、「障害」カテゴリーを子どもに付与することに対する姿勢は異なっており、「障害」についての知識を参考にしながら子どもを理解し支援しようとする 50 代女性教師に対して、40 代女性教師は子どもを「障害」をもつと見なすことへの抵抗や、「発達障害」カテゴリーの曖昧さに疑問を感じていたことが示された。

今後、このような観点も含めて、知的障害教育に携わる教師の職能成長過程を明らかにしていくことが必要であると考えられる。

引用文献

- 明石愛・辻延浩・加登本仁（2015）小学校女性教師の職能発達に関する体育実践の力量形成過程についての質的研究．教職実践研究，1，53-70．URL：<http://hdl.handle.net/10441/14723>．
- グッドソン，I.F.（2001）藤井泰・山田浩之（編訳）教師のライフヒストリー—「実践」から「生活」の研究へ—．晃洋書房．
- Huberman, M. A. (1989) The professional life cycle of teachers. Teachers College Record, 91(1), 31-57.
- 池田和正（2016）授業改善につながるティーム・ティーチングの経験—高校教員の特別支援学校の勤務経験に注目して—．東北大学大学院教育学研究科研究年報，65，93-110．
- 任龍在・安藤隆男（2012）重度・重複障害教育におけるベテラン教師の職能成長—男性教師のキャリア・ヒストリーに着目して—．障害科学研究，36，173-186．
- 井上猛（2014）小学校における「同僚性を基盤に置いた現場での教師の育ち（職能成長）」の現状と展望．京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報，3，66-77．URL：<http://ir.kyokyo-u.ac.jp/dspace/handle/123456789/8047>．
- 伊藤安浩・桂直美・高井良健一（2017）初任期における若手教師の経験と成長のモノグラフ（1）—第 1 回インタビュー調査の分析を通して—．大分大学教育学部研究紀要，38(2)，63-78．
- 岩手県教育委員会（2017）平成 29 年度教職員研修の手引き．http://www1.iwate-ed.jp/kensyu/tebiki/h29/h29_kensyu_tebiki.pdf．（最終参照日：2017 年 12 月 31 日）
- 菊地栄治（2016）早稲田大学教員養成システムの未来像—卒業生質問紙調査を手がかりに—．早稲田教育評論，30(1)，189-210．
- 木岡一明・榊原禎宏（1988）教師の自己認識から見た職能成長過程と成長促進要因—国立教員

- 養成系大学卒業教員の事例をもとにして一. 日本教育経営学会紀要, 30, 62-74.
- 近藤和行 (2015) 発達障害のある児童生徒を指導する通級担当教師の職能成長に関する調査研究. 上越教育大学大学院派遣者修士論文要旨. http://www.nipec.nein.ed.jp/kyouiku-db/haken-shuusi/h27/13_kondo.pdf. (最終参照日: 2017年12月31日)
- 宮崎県教育委員会 (2014) 「学校における『OJT 推進のための手引』(初版)」. <http://himuka.miyazaki-c.ed.jp/kyousyokuin/ojt/data/ojt.pdf>. (最終参照日: 2017年12月31日)
- 文部科学省 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申). http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf. (最終参照日: 2017年12月31日)
- 森博文・中井隆司・伊藤剛和 (2015) 英国における教員の質保証と職能成長. 京都女子大学発達教育学部紀要, 11, 119-126. URL: <http://hdl.handle.net/11173/2106>.
- 西穰司 (1987) 教師の職能発達論の意義と展望. 日本教育行政学会年報, 13, 187-202.
- 西川公司 (2016) 指導法における専門性. 筑波大学特別支援教育研究センター・斎藤佐和・四日市章(編)特別支援教育の基礎理論 第2版. 102-107. 教育出版.
- 太田俊己 (2001) 知的障害教育担当教員に求められる専門性. 特別支援教育, 3, 17-20.
- 斎藤佐和 (2016) 特別支援体制における新たな専門性. 筑波大学特別支援教育研究センター・斎藤佐和・四日市章(編)特別支援教育の基礎理論 第2版. 102-110. 教育出版.
- 齊藤由美子・横尾俊・熊田華恵・大崎博史・松村勘由・笹本健 (2013) 重複障害教育に携わる教員の専門性のあり方とその形成過程に関する一考察—複数の異なる障害種別学校を経験した教員へのインタビューを通して. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 40, 67-80.
- 佐藤学 (2013) 数学教育における教師の職能成長に関する研究—実践的指導力の形成に向けた実践的プログラムの開発とその可能性—. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 35, 41-53.
- 鈴木真理子・永田智子・西森年寿・望月俊男・笠井俊信・中原淳 (2010) 授業研究ネットワーク・コミュニティを志向した Web ベース「eLESSER」プログラムの開発と評価. 日本教育工学会論文誌, 33(3), 219-227.
- 田上哲 (2006) 大学における現職教員研修システム開発のための基礎的考察2—教員の研修観と職能成長のタイプの問題—香川大学教育実践総合研究, 12, 59-67.
- 高谷哲也・黒光貴峰 (2011) 教師の授業力量向上を支援するツールの開発からみえる教師教育の課題. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 21, 109-121.
- 滝浪常雄 (2016) 教師 5 年目のライフストーリー分析 II—T 教諭の場合 その2—名古屋学院大学論集 社会科学篇, 53, 1, 1-12.
- 寺町晋哉 (2014) 「ジェンダー教育実践」が生み出す葛藤と変容—教師へのインタビュー調査から—. 教育学研究, 81, 3, 310-321.
- 竹林地毅・木村宣孝 (2006) 知的障害教育の専門性とは. https://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_b/b-198/b-198_4.pdf. 国立特別支援教育研究所 (2006) 生活単元学習を实践する教師のためのガイドブック～「これまで」、そして「これから」～. (最終参照日: 2017年12月31日)
- 當山清実 (2009) 「優秀教員」の職能開発における現職研修の効果に関する研究—校内研修に対する効果意識を基にして—. 教育実践学論集, 11, 51-62. URL: <http://hdl.handle.net/10132/3360>.

- 當山清実・上田真弓（2016）教員の自主研修に対する効果意識とその態様に関する考察—優秀教員対象の調査結果を基礎として—。兵庫教育大学研究紀要, 49, 87-95.
- 上田裕太・磯崎哲夫（2016）理科教授の目的・目標についての信念の発達に関する研究—5名の熟練理科教師のライフストーリーの分析から—。学習システム研究, 3, 13-25. URL : <http://doi.org/10.15027/40574>.
- 臼井智美（2010）外国人児童生徒の指導を担当する教員の職能成長過程。学校経営研究, 35, 51-72.
- 山崎準二（2002）教師のライフコース研究。創風社。
- 山崎準二（2003）教師に求められる専門性とその形成。障害者問題研究, 31(3), 189-197.
- 山崎準二（2014）ライフヒストリー法。日本教育方法学会(編)教育方法学研究ハンドブック。106-109。学文社。
- 吉井勘人・田上幸太・別府さおり・中込昭彦・原満登里・水野高明（印刷中）特別支援教育における同僚性を介した教師の学びと教師文化の継承と創造—よりよい教育をするために、何を、どのように学ぶことができるのか？—。特殊教育学研究。
- 吉澤茉帆（2013）教師の語りにみる「障害」カテゴリーとのかかわり—二人の教師のライフヒストリーから。教育科学, 29, 69-91. URL : <http://doi.org/10.15027/39455>.