

【研究ノート】

現職教員の成長に関する研究動向の分析 —1997年～2018年を対象に—

住本純*1・岡出美則*2・近藤智靖*2

*1 日本体育大学大学院教育学研究科博士後期課程

*2 日本体育大学

本研究は、現職教員の成長に関する研究動向を整理することを目的とした。そこで、1997年から2018年の約20年間における国内学会誌、博士論文を対象にシステムチックレビューを実施した。その際、Randolph (2009) の質的な先行研究レビューの方法論を援用し、選定された104編の論文を対象に、①リサーチクエスション、②研究方法、③成長を促した要因や経験に関する知見について分析した。

その結果、①リサーチクエスションとしては、教員の「学習や経験」や、それらを支える「研修」が多数を占めていた。②方法論としては、質的研究と混合研究が75.4%を占めていた。③成長を促した要因や経験としては、「同僚性」と「省察経験」が明らかとなった。また今後の課題として、各教科教育における現職教員の成長に関する研究動向を整理していく必要性が示唆された。

キーワード：現職教員の学習、経験、研修、同僚性、省察経験、混合研究法

An Analysis of Research Trends on the Development of In-service Teachers Professional Competence —Focusing on the Period between 1997 and 2018—

Atsushi SUMIMOTO*¹, Yoshinori OKADE*², Tomoyasu KONDOH*²

*¹ Graduate Student of Doctor Course, Graduate School of Education,
Nippon Sport Science University

*² Nippon Sport Science University

This study aims to explore research trends on the in-service teachers' professional development. Therefore systematically reviewing was conducted covering Japanese academic journals and doctoral dissertations published between 1997 to 2018. In this study, the methodology for qualitative review of earlier studies proposed by Randolph (2009) was employed and selected 104 papers were analyzed in terms of (1) research questions, (2) research methods, and (3) factors and experiences that spur teachers' professional development.

The results revealed that (1) research questions in most studies concerned "learning and experience" and "teacher training which influenced on them," (2) qualitative research and mixed method studies accounted for 75.4% of all researches, and (3) "collegiality" and "experience of self-reflection" were presented as major factors that promoted teachers' professional growth. In addition, as a future task, the need for explore each subject's research trends on the development of in-service teachers' professional competence were indicated.

Key Words: in-service teachers learning, experience, teacher education program, colleague, reflection experience, mixed methods research

1. 緒言

我が国では、1997年から1999年に教育職員養成審議会（以下 教養審）において、3つの答申が出され、教員の資質能力の育成と向上が強く求められてきた。また、これら教養審の答申を基軸として、2000年以降の教師教育改革が進められてきた。さらに、これらの答申を背景に、1997年以降、我が国の様々な研究領域¹⁾において、教員の成長過程やそれを促進、阻害する要因を対象とする研究が蓄積されてきた（吉田，1999；山崎，2002；秋田，2006；鈴木，2010；高見，2010；岡崎，2012；若木，2017など）。それに伴い、現在では関連のレビュー論文もみられるようになった（米田，2005；山崎，2009；伊藤，2012；北澤・鈴木，2013；木原，2015；小柳ほか，2015；瀬川・河村，2016など）。

このような研究蓄積の中で、本研究では現職段階に着目し、教員の成長過程に関する研究成果や研究方法を整理することとした。その際、「職能、力量、資質能力といった量的な概念の向上や形成」（朝倉，2016）に加え、教職生活における個々の「教育実践を基軸とした変容過程」（今津，1996a）や「過去や現在の営みの分析を出発点として新しい教育実践を切り拓くこと」ができるようになること（木原，1998）といった教員の経験や学びを指すものを「成長」と捉えた。上記の一連の答申において教員の大量採用を前に、現職教員の研修カリキュラムの開発がもとめられていた。また、このような背景のもと、「現職教育が教師教育の主要な段階として位置づいている」との指摘（佐藤，2015）や採用以降の現職教員への支援方法、成長を促す要因を探る研究の重要性が指摘されている（姫野・益子，2015；和井田，2015；鹿毛ほか，2016）。

この現職段階に関連して姫野（2002）は、教員の成長に関する研究動向を幅広く整理する必要性から、教員の成長に関する教育社会学、教育工学、認知心理学の研究動向を整理している。しかし、教員の成長に関する研究は、姫野（2002）の対象とした研究領域以外でも行われている。

そのため姫野は、自身を取り上げることのできなかった研究領域を含め、先行研究を整理していく必要性を指摘していた。

この指摘に対応しては、教員の成長を捉える焦点として、知識、信念、意思決定、省察等に着目し、教員の成長に関する研究動向が整理されている（藤木，2000；カン，2003；坂本，2007；島田，2009；佐々木，2012；児玉，2015）。しかし、それらの研究においても、研究の焦点²⁾別に研究方法が整理されるとともに教員としての力量形成や成長を促す要因や教員の成長に有効な経験を示唆することにとどまっている。

このように、ここ20年あまりの教師教育に対する学問的な関心は高まってきた（小柳ほか，2015）。加えて、多様な研究領域において教師教育が研究対象とされるようになってきた。その結果、多様なアプローチが教師教育に厚みを与える（油布，2017）と指摘される状況が生み出されている。他方で、教師教育に対する関心や研究方法の多様化現象は、研究領域や研究の焦点を超えて教員の成長に関する研究成果の共有を困難にしている。実際、それを試みた研究は姫野（2002）の研究以降、見当たらない。また、姫野（2002）の研究も3つの研究領域に限定したものである。更に、研究方法に関しても姫野（2002）は、各研究領域で共通して用いられている手法があると指摘し、個別の研究領域を超えて適用されている研究方法が確認されていないと述べている。油布（2017）や四方田ほか（2015）が指摘するように、リサーチクエスションに最も適した研究方法の選択が求められているにもかかわらず、上記のような状況では、リサーチクエスションと研究方法との整合性を把握することが困難だといえる。そのため現時点では、今後の教師教育の方向性を模索していくためにも、研究領域、研究の焦点を限定せず現職教育に関する研究動向を分析し、その成果や課題を明らかにしていくことに意義がある。

2. 目的

本研究は、現職教員の成長に関する研究動向を分析整理し、その成果を踏まえ、今後の研究課題を明らかにすることを目的とした。

3. 方法

研究方法として、Randolph (2009) の質的な先行研究レビューにおける方法論 (8 つのステップ)³⁾ を援用することとする。本研究レビューは、以下の 8 つのステップの手順で進めた。

(1) 時系列に沿った記録を作成する

レビューのプロセスを記録することである。文献選出の手順や分析過程を記録していくことで信頼性と妥当性を高めていくことができる。本研究では、Microsoft Excel ファイルを日付ごとに保存し、文献選出の手順や分析過程を記録した。

(2) レビューの焦点を定義する

本研究の目的は、研究領域や研究の焦点を超えて、現職教員の成長に関する研究動向を整理することにある。しかし、この整理に際しては先行研究の成果を踏まえる必要がある。この点に関して言えば、先行研究は、リサーチクエスションと研究方法との整合性の検討や教員の成長を促す支援策を検討するために必要な研究成果の整理できていないという課題を抱えていた。それはまた、共通したリサーチクエスションや研究方法から明らかにされてきた研究成果があるにも関わらず、その成果の共有ができていない状況であることを示している。

そのため、以下の 3 つの焦点を定めた。①どのようなリサーチクエスションで研究が進められてきたのか。②その結果、成長を促した要因や経験は何だったのか。③それらを明らかにするために、先行研究で適用されてきた研究方法は何だったのか。

(3) 関連文献の検索をする

検索語句、論文の質の基準、発表時期を特定することが先行研究の全体像を把握するとの指

摘 (ルーネンベルクほか, 2017) を踏まえ、論文を以下のように検索した。

検索語句はレビューの焦点をもとに決定し、発表時期は 1997 年から 2018 年とした。論文の質の基準として、下記の論文選定基準を設定した (第 4 ステップ)。論文検索には、日本における主要な論文データベースである J-STAGE (検索日: 2018 年 4 月 29 日), CiNii Articles (検索日: 2018 年 4 月 23, 25 日), JAIRO (Japanese Institutional Repositories Online) (検索日: 2018 年 4 月 26 日) を用いた。各論文データベースによる検索方法は、表 1 に示す通りである。加えて、各論文データベースには公開されていないが、教師教育に関する重要な論文誌として、日本教師教育学会の日本教師教育学会年報を検索対象とした。表 1 の方法で検索した結果、J-STAGE では 2012 編, CiNii Articles では 5598 編, JAIRO では学術論文 1896 編, 博士学位論文 280 編であった。検索での重複が 3134 編であったので、対象論文は合計 6652 編であった。

(4) 検索された関連文献の分類をする

合計 6652 編から以下の選定基準に従い、論文を分類し、選出した。

① 日本学術会議協力学術研究団体に認められている学会の論文誌に掲載されている査読付き学術論文 (学会報告や要旨集などは除外)、全文取得可能な博士論文: 1143 編

② 教師教育に関する論文: 877 編

③ 現職教員を対象としている論文: 196 編

④ 総説・ショートレター・レビュー論文などを除き、研究方法 (収集・分析方法) が明記されている一次研究の論文: 84 編

上記通り、1 から 4 のすべての選定基準を満たす論文は 84 編であった。加えて、対象期間内の日本教師教育学会年報の中で上記①から④の選定基準を満たす論文は 20 編であったので、本研究の対象論文は 104 編とした。

表 1 論文データベースによる検索方法 * 筆者作成

論文データベース	検索条件	検索語
J-stage	資料種別 :ジャーナル 記事の査読有無 : 査読あり 記述言語 :日本語 発行年 :1997年~2018年	標題 :抄録 :キーワード 教師 成長」, 教員 成長」, 教師 発達」, 教員 発達」, 教師教育」, 教師 学び」, 教員 学び」, teacher deve bpnent」, teacher learning」, teacher education」
C NiiArticles	発行年 :1997年~2018年 本文あり	教師&成長 OR 教師&発達 OR 教員&成長 OR 教員&発達 OR 教師&学び OR 教員&学び OR 教師教育 OR teacher&deve bpnent OR teacher&learning OR teacher&education
JARO	資料種別 :学術論文 学位論文 発行年 :1997年~2018年 本文あり	キーワード:タイトル 教師 成長」, 教員 成長」, 教師 発達」, 教員 発達」, 教師教育」, 教師 学び」, 教員 学び」, teacher deve bpnent」, teacher learning」, teacher education」

表 2 要約データベース項目 * 筆者作成

発行年	論文	掲載誌	リサーチ・ クエスチョン	対象者の属性	データ 収集方法	データ 分析方法	援用した 理論モデル	学びや成長を促した要因 や経験、プロセス等
-----	----	-----	-----------------	--------	-------------	-------------	---------------	--------------------------

(5) 選定された文献の要約データベースを作成する

第 4, 5 ステップは、文献をデータベースに分類し、その概要をまとめていくプロセスであり、反復して作業を行うことを必要としている (Randolph, 2009)。本研究では、第 4 ステップの過程で論文概要を確認し、論文リストを作成する作業を繰り返し行った。その過程で、教科教育学を専門とする共著者 1 名とファーストオーサーの筆者が選定基準に照らし合わせて、双方の合意を得た 104 編が論文リストに記載された。その後、その論文リストをもとに、研究概要を各項目 (表 2) に沿ってデータベースを作成した。

(6) 構成要素を仮説的に特定する

本研究では現職教員の成長に関する研究動向を把握するため、第 2 ステップで定めた本研究におけるレビューの焦点から、以下の 3 つの構成要素を特定することとした。

- A) リサーチクエスチョン
- B) 成長を促した要因や経験
- C) 研究方法

A) と B) の構成要素を分類できる既存の準拠カテゴリー及び定義がなかったため、継続的比較法 (メリアム, 2004) を用いて、帰納的な分

析を行った。他方で C) のデータ収集や分析に関する研究方法を明らかにするためには、体育科教師教育研究の研究動向の動向を明らかにした四方田ほか (2015) の分析カテゴリーを踏まえて作成した (表 3) 4)。

なお、分析を進めていく際に 1 つの研究論文であっても、A) から C) の構成要素が複数記述されている場合は、それぞれのカテゴリーに振り分けた。例えば、小中学校教員といった複数の属性を対象としている場合、研究結果として複数の成長を促した経験や要因を示唆している場合、研究手法として複数の収集方法や分析方法を用いている場合等である。また博士論文については複数の研究課題が記載されており、課題ごとに研究手法やリサーチクエスチョンの違いがみられるため、研究課題ごとにカテゴリーに振り分けた 5)。

(7) 対立する研究結果や解釈を検索する

定性的な研究においては、対立する結果や解釈を積極的に検索する必要がある (Randolph, 2009)。本研究では第 6 ステップの分析過程において、共著者 1 名と先行研究における異なる解釈の有無について協議を重ねた。

表 3 研究方法における分析カテゴリーと定義 * 四方田ほか (2015,p.287) をもとに筆者一部加筆

分析カテゴリー	定義
研究アプローチ	
量的研究	数量的データを収集分析し、結果が示されている
質的研究	質的データから収集分析し、結果が示されている
混合研究	数量的データと質的データから収集分析し、両方のデータから結果が示されている
対象者の属性	
小学校教員	小学校に勤務する現職教員
中学校教員	中学校に勤務する現職教員
高校教員	高校に勤務する現職教員
特別支援学校教員	特別支援学校に勤務する現職教員
協力教員	管理職、初任者の指導教員等
大学教員	大学教員、研究者
行政関係者	教育委員会や教育行政関係者
データの収集方法	
質的データ	
インタビュー	個人への 半構造化)インタビューまたはフォーカス・グループ・インタビュー、インフォーマルインタビューも含む
参与観察	授業や会議、研究協議会等の参与観察、フィールド・ノート
資料	授業記録、指導計画や指導資料、行政資料、授業日誌、省察ノート等
発話データ	授業、授業研究会、検討会での発話データ
自由回答式質問紙	自由回答形式の質問を含む質問紙
刺激再生法	対象となる事例の録画された映像を対象者が視聴し、調査者からの規定、または派生した質問に答える形式の質的データ Byra and Karp, 2000 ;四方田ほか, 2015)
発話思考法	対象者が与えられた課題を遂行しながら、考えていること発言し、その発言の記録や課題遂行の様子の観察の質的データ Byra and Karp, 2000 ;四方田ほか, 2015)
映像コメント	対象者自身の映像を視聴しながら、規定の質問に答える形式の質的データ Byra and Karp, 2000 ;四方田ほか, 2015)
スライド視聴	対象者が1枚または一連の授業場面のスライド写真を見ながら、何に着目したか、どのような現象が生じていたかについて、記述または説明している質的データ Byra and Karp, 2000 ;四方田ほか, 2015)
量的データ	
選択回答式質問紙	選択回答形式の質問紙による量的データ
テスト	テスト(成否、スコアの採点)による量的データ
その他	その他の測定方法や質的データのカウンタ等の量的データ
分析方法	
質的データ	
GTA	グラウンデッド・セオリー・アプローチまたは継続的比較法による質的データ分析
修正版GTA	修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる質的データ分析
帰納的分析法	特定の理論枠組みに基づく分析方法ではなく、テキストデータに対するオープン・コーディングによりカテゴリーを生成し、その関係性を検討し理論を構築する質的データ分析 Thomas, 2006 ;四方田ほか, 2015)
内容分析	大量のテキストデータからカテゴリーへの分類を通してデータ量を削減し、文脈の要約や言葉の言い換えを通して、その現象の意味を解釈したり理論を構築したりする質的データ分析 Kondrackiet al, 2002 ;四方田ほか, 2015)
分析的帰納法	既存の理論や仮説を元にしたカテゴリーにより演繹的な分析手続きをとるが、分析後もしくは並行して新しい発見や否定的な事例があれば、帰納的にカテゴリーを検討し修正を伴う質的データ分析 Patton, 2002 ;四方田ほか, 2015)
KJ法	KJ法による質的データ分析
演繹的コーディング	演繹的コーディング手法(既存の理論枠組みや分析前に設定されたカテゴリーへの分類等)による質的データ分析 四方田ほか, 2015)
ナラティブ分析	対象者によって語られた物語や経験に着目し、そのプロセスやパターンを再構成する分析。ライフヒストリーやそのほかのバイオグラフィティのデータを分析に用いられる(ワリック, 2016)
事例分析	一つの境界づけられたユニットの集約的で全体論的な分析、ケーススタディにおけるデータ分析(メリアム, 2004) 注6)
談話分析	談話分析による質的データ分析
量的データ	
推測統計による検定あり	統計処理を行い、有意差等を示している
推測統計による検定なし	数字やパーセンテージの比較のみを行っている

(8) 論文の著者や同じ分野の専門家との協議
第 8 ステップでは文献選定や分析過程、結果について信頼性と妥当性を高めることを求めている (Randolph, 2009)。そこで本研究では、第 1 に、先述した通り分析過程において共著者 1 名と複数回協議を重ね、分析結果を検証し、修正をした (メリアム, 2004)。その後、さらに

同様の研究領域の専門家である他の大学教員 1 名に研究方法、分析結果についてコメントを求め、本研究の信頼性と妥当性について確認した。第 2 に、継続的比較法 (メリアム, 2004) の分析過程において、分析者の個人内分類一致率が 95%以上であったことにより、理論的飽和状態と位置づけ、分析を終了した。

4. 結果

4.1 リサーチクエスチョン

対象論文のリサーチクエスチョンに関して生成されたカテゴリーや度数は、表4の通りである。ライフヒストリーや教員の「学習や経験」を事例的に明らかにした研究、研修プログラムを開発し、そのプログラムの効果検証をした研究が対象論文の半分を占めた。それらに次いで、教員の省察変容、省察を促す方法や要因等とい

った「省察」に関する研究が多かった。

4.2. 成長を促した要因や経験

対象論文の現職教員の成長を促す要因や経験に関して生成されたカテゴリーとそれらの度数は、表5に示す通りである。生成されたカテゴリーの中でも、「同僚性」、「省察経験」「学習者に対する認識の再構成」の順に度数が多かった。

表4 リサーチクエスチョンの動向 *筆者作成

カテゴリー	定義	度数	%
学習や経験	ライフヒストリー、教員の学習や経験の実態、過程及びそれらを促す要因	30	27.3
研修	研修プログラムの開発と効果検証、研修の機能	26	23.6
省察	省察の実態や変容及びそれらを促す要因、形成変容過程、初任教員や若手教員と熟練教員との比較	14	12.8
知識	知識の実態、形成、変容及びそれらを促す要因、形成変容過程、初任教員や若手教員と熟練教員との比較	10	9.1
信念	信念の実態、形成、変容及びそれらを促す要因、形成変容過程、初任教員や若手教員と熟練教員との比較	8	7.3
思考や認知	思考、意識、イメージ、認知の実態、形成、変容及びそれらを促す要因、形成変容過程、初任・若手教員と熟練教員との比較	5	4.5
教授行動や技術	教授行動や教授技術の実態及びそれらを促す要因、形成変容過程、初任教員や若手教員と熟練教員との比較	5	4.5
アイデンティティ	アイデンティティと職能発達の関係	2	1.8
悩み	悩みや困難感の実態やその後の対応と変容過程	2	1.8
その他	レジリエンスとの関係、感情の実態と影響、授業へのコミットメント、学びへの動機づけ、学習支援の方策、役割、学習環境、資料活用等	8	7.3
計		110	

表5 成長を促した要因や経験の動向 *筆者作成

カテゴリー	定義	度数	%
同僚性	学校内外コミュニティの協働的な授業研究、メンターや指導者との関わりや評価、他者との関わりや評価、初任期や若手期での出会い	68	31.6
省察経験	自己授業実践の省察、相対化、授業映像視聴、他者の授業観察と省察、協働的な省察、省察実践サイクル、授業研究公開、授業成果向上の実感	55	25.6
学習者に対する認識の再構成	学習者理解、学習者の反応、学習者への対応、学習者の変容	37	17.2
葛藤(ジレンマ)困難経験	授業実践、授業研究でのジレンマや困難の経験、教員生活を通しての困難の経験	15	6.9
知識の再構築経験	新しい知識獲得、既存知識の再構成	14	6.5
信念変容経験	信念の変容	10	4.7
学校外経験	学校外や職務外の研究会参加、長期研修経験	10	4.7
役割変容経験	役割期待、学校マネジメント経験、教員としての役割の変化	6	2.8
計		215	

4.3 研究方法

(1) 研究アプローチ

対象論文の研究アプローチは、質的研究が量的研究や混合研究に比べ、多い結果となった。

表 6 研究アプローチの動向 * 筆者作成

研究アプローチ	度数	%
量的研究	27	24.6
質的研究	58	52.7
混合研究	25	22.7
計	110	

(2) 対象者の属性

小学校教員や中学校教員を対象とした研究が多く、大学教員や行政関係者を対象とした研究はほとんどない結果となった。なお、表 7 は、研究課題 110 個における比率である。

表 7 対象者の動向 * 筆者作成

対象者の属性	度数	%
小学校教員	73	66.4
中学校教員	38	34.5
高校教員	19	17.3
特別支援学校教員	5	4.5
協力教員	5	4.5
大学教員	1	0.1
行政関係者	0	0
計	141	

(3) データの収集方法

表 8 の質的データは研究課題 83 個における比率を、量的データは研究課題 52 個における比率を示している⁷⁾。質的データの収集方法として、インタビューが最も多用されていた。資料や参与観察も多用されていたが、それらはインタビューと併用されている場合がほとんどであった。

量的データの収集方法としては、選択回答式質問紙が 76.9% を占めていた。また質的データの自由回答式質問紙は、量的データの選択回答式質問紙とともに収集されている場合が多かった。

表 8 データの収集方法の動向 * 筆者作成

質的データ	度数	%
インタビュー	56	67.5
資料	28	33.7
参与観察	22	26.5
自由回答式質問紙	15	18.1
発話データ	10	12.0
映像コメント	4	4.8
刺激再生法	3	3.6
発話思考法	1	1.2
スライド視聴	0	0.0
計	139	
量的データ		
選択回答式質問紙	40	76.9
その他	17	32.7
テスト	2	3.8
計	59	

(4) データの分析方法

表 9 の質的データは研究課題 83 個における比率を、量的データは研究課題 52 個における比率を示している⁷⁾。質的データの分析方法として、事例分析や帰納的分析法、演繹的コーディングといった分析方法を用いた研究が多い結果となった⁸⁾。

表 9 データの分析方法の動向 * 筆者作成

質的データ	度数	%
事例分析	24	28.9
帰納的分析法	19	22.9
演繹的コーディング	15	18.1
ナラティブ分析	13	15.7
GTA	6	7.2
修正版GTA	4	4.8
KJ法	3	3.6
分析的帰納法	2	2.4
談話分析	2	2.4
内容分析	2	2.4
計	90	
量的データ		
推測統計による検定あり	32	61.5
推測統計による検定なし	20	38.5
計	52	

5. 考察

5.1. リサーチクエスチョンの動向

教員の「教授行動や技術」のカテゴリーが生成されたものの、教員が保持する暗黙的・実践的な「思考や認知」、「知識」や「信念」のカテゴリーの度数が多くみられた(表4)。特に抽出論文の多くでは、教員が持つ「知識」や「信念」がその成長過程に深く関わっていることが明らかにされている(鹿毛ほか, 2016; 朝倉, 2016; 小笠原ほか, 2014; 清道ほか, 2013; 岸野・無藤, 2006; 石川・河村, 2001など)。この傾向は、教師教育研究が1970年代後半以後に見られた教授行為の訓練という行動主義的視点から教員自身の認知的視点に着目した研究へ移行した(秋田 1992; 姫野 2013)影響を受けていると考えられる。しかし、教員に求められる「知識」や「信念」は自動的に形成されるわけではない。その変化を生み出す要因として教員の「学習や経験」「研修」というカテゴリーが生成され、それらをリサーチクエスチョンとしている研究が多いことが推察される(表4)。それはまた、日々の「学習や経験」から成長していく主体として教員を捉え、それらを支える「研修」を対象とした研究に対する関心が高まっていることを示唆している。

これらは、我が国において、世界の教師教育との比較研究がなされるようになった1980年代にContinual professional development: 生涯を通じた継続的な専門職としての職能発達という概念が本格的に使用されるようになったことが背景にある(今津, 1996b)。また、教育職員養成審議会第3次答申の指摘に対応した動きとも考えられる。特に2000年以降、教員としての成長過程を教員の学習過程として捉える視点が教師教育の基本的な認識になった(秋田, 2009; 朝倉, 2016)こともその一因と考えられる。ここで着目された観点が「省察」であった。それは、ショーン(2001)の省察的实践家としての実践的思考スタイルの提唱が基盤となっている。また坂本(2007)は、現職教員の学習過程においては、経験から学習していく行為の中心に「省察」が位置づく指摘して

いる。このような認識を受け、現職教員という専門家⁹⁾が成長していくプロセスを明らかにするためには、「省察」が教員の学習の過程として注目を集めるようになってきたと考えられる。

5.2 成長を促した要因や経験の質

表5に示すように、現職教員の成長を促した要因や経験として、「省察経験」、「信念変容経験」、「知識の再構築経験」というカテゴリーが生成された。それはまた、教員の学習過程の省察に着目し、教員の保持する信念や知識の実態、形成や変容過程を捉えてきた研究、またそれらの形成や変容に影響を与えた要因を検討した研究が多く実施されてきたことを示唆している。

しかし、ただ単に「省察経験」を積み上げれば「信念変容経験」や「知識の再構築経験」をするわけではない。生成されたカテゴリーが示すように、教員は日々、実践と省察を繰り返す中での「葛藤(ジレンマ)・困難経験」から、「学習者に対する認識の再構成」を繰り返している。またその過程を通して自身の信念を変容させ、知識を再構築している。それらが結果として教員の成長を促しているといえる(中村, 2016; 黒羽, 1999; 徳舛, 2007など)。

上記のような「省察経験」を促し、「葛藤(ジレンマ)・困難経験」を乗り越えていく要因として指摘されたのが「同僚性」である。しかし、「同僚性」の内容は多岐にわたっている。指導者や先輩教員といったメンターとの関わり(後藤, 2013; 加登本・辻, 2016; 石川・河村, 2001など)、学校内コミュニティでの関わり(村上, 2017; 梶井, 2017など)、学校外コミュニティでの関わり(大越, 2013; 姫野・益子, 2015)等がこのカテゴリーに含意されていた。加えて「同僚性」については、両義的に機能していることが報告されている。例えば、熟練教員のネガティブな特徴も一緒に学習される可能性(北田, 2008)や学校内外コミュニティにおける指導者や他者からの評価が全くない授業研究の存在(鈴木, 2010)が指摘される一方で、「意味ある他者の存在」が成長の要因となるこ

とが指摘されている(黒羽, 1999)。それはまた、「他者がいれば教師が成長できるわけではなく、他者と自己との間で構築される組織の在り方が重要」(成家ほか, 2018)になることや同僚とどのような関係を構築し、それを肯定的に機能させるのが重要になることを示唆している。特に、形骸化された授業研究(鈴木, 2010)や実施されている授業研究のすべてが成功しているとはいえない現状(鹿毛ほか, 2016)、学校内外での研修に対する消極性(後藤, 2013; 住本・岡出, 2015)が指摘されていることを踏まえれば、今後は、教員の成長を促す「同僚性」や学校内外のコミュニティで行われる研修の在り方、協働的な授業研究や省察の在り方が一層問われるようになっていとも考えられる。したがって、教員の成長を支える学習や経験を促すシステムの構築は喫緊の研究課題といえるだろう。なお、この点で参考になるのは、教員の成長を促した経験として、「学校外経験」、「役割変容経験」というカテゴリーが生成されたことである(表5)。「学校外経験」とは、学校外での研究コミュニティ参加や長期研修経験等である。大越(2013)は、職能発達を考える時に、成長できると感じられる学校外の学びの場を持つことの重要性を明らかにし、学校での立場の変化が学校外で学び始める契機となることを示唆している。また岸野・無藤(2006)は、長期研修によって「自分の力や役割を自覚し、さらなる研鑽へ向かう姿勢が見られた」事例を報告している。

ここで示唆されている、「役割変容経験」といった職場環境に関する要因と「学校外経験」といった学習機会に関する要因は、密接なつながりを持っている。自身に対して異なる役割を担うことで、自身の知識や技能、価値観を振り返る機会を得ることが可能になることやそこで肯定的な経験を得ることにより教員の成長が一層促されるとも考えられる。それはまた、教員の成長プロセスを教員自身の取り巻く環境や社会文化的条件とともに解明する必要性(鹿毛, 2017)を示唆するものといえる。

5.3 研究方法の動向

5.3.1 研究アプローチの傾向

以上の知見は、研究方法の多様化によって生み出されてきた。実際、質的研究と混合研究は、本研究で抽出された論文の75.4%を占めている(表6)。教員の成長に関する論文では、多くの研究が質的データを用いていたといえる。この理由は、各研究のリサーチクエスチョンと関連づけると解釈可能になる。抽出された多くの研究では、教員の内面や、学習や経験のプロセス、それらの背景にある社会的、文化的環境や条件を解明していくことをリサーチクエスチョンにしていた。それらの研究では、具体的な時間や歴史性、空間的な文脈の具体性、固有で特殊な中での意味の解釈が重視されるので、質的研究が向いていると指摘されている(秋田, 2007)。また質的研究は、仮説生成型の研究や探索的研究に適しているとの指摘もある(中寫, 2015)。この指摘から、量的研究を進めていくための質問紙を構成する仮説や理論が確立されていない状況も考えられるだろう。このようなことから、教員の成長を捉える研究において、質的研究が重要な研究アプローチになってきたことが示唆されたといえる。

一方で、本研究で抽出された混合研究の研究課題25個中、2008年以降の研究が16個あり、この10年で混合研究が増加傾向にある。この結果は、量的研究を進めるための仮説や理論が徐々に明らかになってきたとも考えられる。したがって、今後の教師教育学研究において、質的研究と量的研究の両者の利点を取り入れた混合研究が有効になり、統合的に信頼性と妥当性を高める研究手法として重要度が高まってくる(紅林, 2017)と考えられる。

5.3.2 対象者

中学校教員と高校教員を対象とした研究課題は、110個中57個であることも示されたが、中高教員を対象とした研究が6個あり、重複して振り分けられたため、多く示された。そのようなことから、対象者は、小学校教員が多数を占めていたと

いえる(表7)。この結果から、教科担任制の中学校・高校教員が対象とならなかったことが考えられる。また、小学校を含めたすべての校種において、教科を絞った研究課題は28個と少ない状況であった。そのことから、教科を絞ってしまうと各中学校や高等学校では、対象となる教員の人数確保や選定が困難になってきたと考えられる。さらに、中学校・高等学校では小学校と比較すると授業研究の実施率が低いことや高等学校では校内研究を行うための全校的な組織の設置が3割に満たないという現状(国立教育政策研究所, 2011)を踏まえる必要がある。その結果、学校段階が上がっていくほど、授業改善といった自己を成長させていく機会が少なく、またその取り組みに消極的になっていることが影響している可能性が示唆された。このような状況の打開策の検討に向けては、教科を絞り、校種を超えた教員の成長過程を捉えていくことが求められよう。

5.3.3 データの収集方法

質的データの収集方法として、67.5%の研究がインタビューを用いている(表8)。収集方法として、インタビューが多い傾向は、体育科教師教育研究の研究方法の動向を調査した四方田ほか(2015)の結果と一致する。また四方田ほか(2015)が指摘するように質的研究の信頼性と妥当性を高める方策として、トライアングレーションへの志向の高まりが示唆された。実際、3種類以上(例:インタビュー, 参与観察, 資料など)のデータの収集方法が選択されている研究課題がこの前後10年間で6個から16個に増加していた。加えて、方法のトライアングレーション(フリック, 2011)の方略として、選択回答式質問紙等の量的データ収集と自由回答式質問紙やインタビュー、発話データといった質的データ収集を3種類以上組み合わせ合わせた混合研究も前後10年間で1個から6個に増加していた。この点からもトライアングレーションの志向の高まりが窺える。

5.3.4 データの分析方法

質的データの分析方法としては、細分化しているが、GTAや修正版GTA、帰納的分析法などの帰納的にカテゴリーを生成し、理論を構築していくといった帰納的分析方法が多用されていた(表9)。加えて、ライフヒストリー分析といったナラティブ分析、ある特定事例を対象にその具体的な経験と文脈を描き出すことを目的にした事例分析が多くみられた(表9)。

帰納的な分析方法やナラティブ分析、事例分析が多用されている点は、教員の省察や信念、経験や学習のプロセスなどをリサーチクエスチョンにしていたことと関係している。複雑な状況や背景の理解を目指す研究は、実際の文脈性を保持した分析が必要であり(秋田, 1992)、その個別性が重視される。そのため、既存の理論的枠組みでは説明が十分にできない場合や枠組み自体が存在しない場合が考えられるからである。それらリサーチクエスチョンを解明していくためのアプローチとして帰納的な分析方法(四方田ほか, 2015)やナラティブ分析や事例分析の有効性(朝倉, 2016; 高井良, 2017)がこれまでも指摘されてきた。本研究の結果は、その傾向を裏付けるものであった。

一方で、既存の理論的枠組みや分析前に設定されたカテゴリーへの振り分けを行った演繹的コーディングもみられた。特に教員や児童生徒の授業における発話や行動を分類、比較した研究(高木, 2009; 芥川・澤本, 2003など)や研究協議会での発言、授業後や振り返りでの発言を分類した研究(坂本, 2012; 小笠原ほか, 2014など)にそれが用いられていた。また、これら多くの演繹的コーディングを用いた研究では、既存カテゴリーにコーディングされた質的データを振り分け、場面に応じてカウントし、数量の変化を捉える量的データとして結果を示していた(研究課題15個中8個)。

しかし、このような演繹的コーディングのみで結果を示す研究は少なく(2個)、その他の量的データ、質的データと組み合わせる場合が多い(13個)ことが示された。このことから既存の理論を援用

する演繹的コーディングは、信頼性と妥当性を高めるトライアングレーションの方策の1つとして用いられていることが多いと示唆された。

6. 本研究のまとめ

本研究の目的は1997年から2018年の約20年間における国内学会誌、博士論文を対象に、現職教員の成長に関する研究動向を分析整理し、今後の研究の方向性について示唆を得ることであった。その中で抽出された論文104編(研究課題110個)を対象に、リサーチクエスション、成長を促した要因や経験、研究方法を視点とし、研究動向の分析を行った結果、以下の示唆が得ることができた。

抽出された現職教員の成長を対象とした研究では、教員の「学習や経験」や、それらを支える「研修」をリサーチクエスションとしている研究が多く、研究の関心が教員の学習過程に向けられていた。そこで、教員の成長過程を学習過程と捉え、それを明らかにするためには、教員の「省察」に焦点を当て、取り巻く環境や社会文化的条件とともに解明していく研究を進めていく必要性が示された。加えて、教員の成長を促す要因として「同僚性」が多く指摘されてきたが、成長に寄与する「同僚性」とは如何なるものであるのか。学校内外のコミュニティで行われる研修や協働的な授業研究、省察の在り方が研究の課題として残っていることが示唆された。

研究方法の動向の結果から、質的データを用いた研究が75.4%となっており、教員の成長に関する研究では質的データの適用が重要であることが示された。また近年、混合研究が増加傾向にあることも確認できた。これらは、質的・量的データそれぞれの利点を活用した多元モデルが有効になるといった紅林(2017)の指摘を裏付ける結果となった。またリサーチクエスションと研究方法の整合性から、研究対象に応じて研究方法がより適切に変化してきたことが質的研究と混合研究の増加から指摘できるだろう。しかしながら、依然として、質的データのみを用いた事例分析や帰納的分析、ナラティブ分析が多用されている。これら

の分析方法は、確たる理論が確立されていない実態解明型の研究(中島, 2015)に向いている。この結果から、未だ探索的に複雑な実態を解明していく研究が求められていることが指摘できる。このことから、質的データを用いた探索的研究の蓄積の必要性についても示唆されたといえる。

また、上記のような質的研究では、混合研究のように複数のデータ収集や分析方法の信頼性を確保する手続きが取られてきたことも明らかとなった。それらから、四方田ほか(2015)が指摘するように、トライアングレーションへの志向の高まりが本研究の結果からも示された。

他方で、研究対象者の偏りが明らかとなった。また教科を絞った研究課題が28個と少なさから、教科を絞り、中学校教員や高校教員を対象に含めた研究が求められていることが示唆された。

上記のように、教科を絞り、教員の成長を捉えていく研究が求められていく中で、各教科教育における現職教員の成長に関する研究動向を整理していく必要があるだろう。なぜなら、本研究で示された結果は、全般的な教員の成長に関わる要因であり、各教科における特性や共通性を明らかにしたものではない。その点から、教科の専門家としての成長に関する研究成果を示すことができていない。例えば、校種を限定せず、体育科といった固有の教科に着目し、教員の成長過程を確認することで、他教科の指導能力を含めた専門家としての成長過程を改めて明らかにすることができるのではないかと考えられる。またそれは、体育科以外の各教科教育における教員の成長を検討していくにあたっても有用な知見になるだろう。

また、本研究では、リサーチクエスションや成長を促した要因や経験の各カテゴリーを同列に抽出した。本研究の発展としては、各カテゴリーの相互関係に着目した分析をすることで、より詳細なリサーチクエスションの傾向や課題と成長を促した経験や要因を明らかにすることができると考えられる。

これらの検討については、今後の課題としたい。

注

- 1) 本研究における研究領域とは、教育哲学、教育制度学、教育方法学、教育心理学、教師教育学、教育工学、教育社会学、教育経営学、教科教育学、認知心理学等といった学問分野を指す。
- 2) 本研究における研究の焦点とは、知識、信念、意思決定、省察等といった教員の成長を捉える枠組みを指す。
- 3) Randolph (2009) が示した 8 つのステップとは、①データの収集分析記録の作成、②レビューの焦点やリサーチクエスチョンの決定、③関連文献の検索、④関連文献の分類、⑤関連文献の要約データベースの作成、⑥リサーチクエスチョンの構成要素を仮説的に特定、⑦対立する研究結果や異なる解釈の有無を検索する、⑧同じ研究領域の専門家や資料提供者とレビュー結果の共有と確認、のことである。
- 4) 四方田ほか (2015) が用いた分析カテゴリーは、Patton (2002) やフリック (2011)、メリアム (2004) といった汎用性の高い質的研究方法の先行研究を参考に作成されたものである。そのため、本研究における研究方法の構成要素を特定する場合に、信頼性と妥当性が担保できると考えた。そこで本研究では、四方田ら (2015) が用いた分析カテゴリーに、分析方法としてカテゴリー化されていなかった修正版 GTA、KJ 法、ナラティブ分析、事例分析を加筆した。
- 5) 抽出した博士論文の研究課題と抽出した雑誌論文の研究課題が同一の著者で重複している場合は、博士論文の研究課題について除外した。
- 6) 研究方法として、エスノグラフィーや事例分析と記述がある論文、特定の理論的枠組みをもつ分析方法の記述がなく、テキスト・データに対するオープンコーディングによるカテゴリー化も行われていない論文は、「事例分析」というカテゴリーに分類した。
- 7) 研究課題 83 個は質的研究と混合研究の合計であり、研究課題 52 個は量的研究と混合研究の

合計である。

- 8) 質的データを演繹的コーディングし、カウント等で量的に結果を示している場合は、分析方法として、演繹的コーディングと量的データ分析それぞれのカテゴリーに振り分けた。
- 9) 本論文では、高橋 (2002) で示された「1) 範囲が明確で、社会的に不可欠な仕事に独占的に従事する、2) 高度な知的技術を行使する、3) 長期の専門教育を必要とする、4) 個人的にも、集団的にも自律している、5) 自律の範囲内で行った判断や行為について直接責任を負う、6) 自治団体を結成している、7) 適用の仕方を具体化した倫理要綱をもっている。」職業のことを「専門職」と定義し、「専門家」はその専門職に従事している者と定義する。

引用文献

- 秋田喜代美 (1992) 「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部研究紀要』32, pp.221-232.
- 秋田喜代美 (2006) 「教師の力量形成—協働的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究—」21 世紀 COE プログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター編『日本の教育と基礎学力—危機の構図と改革の展望—』明石書店, pp. 191-208.
- 秋田喜代美 (2007) 「教育・学習研究における質的研究」秋田喜代美・能智正博監修?? 『はじめての質的研究法 教育・学習編』東京図書, pp.3-20.
- 秋田喜代美 (2009) 「教師教育から教員の学習過程研究への転回：ミクロ教育実践研究への変貌」矢野智司・秋田喜代美・佐藤学・今井康雄・広田照幸編『変貌する教育学』世織書房, pp.45-75.
- 芥川元喜・澤本和子 (2003) 「新卒臨時採用教師における実践的認識の形成 カード構造化法を適用した事例の考察」『日本教育工学会論文誌』27 (1), pp.93-104.
- 朝倉雅史 (2016) 『体育教師の学びと成長—信念と

- 経験の相互影響関係に関する実証研究』学文社。
- Byra, M. and Karp, G. (2000) Data collection techniques employed in qualitative research in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19: 246-266.
- 藤木和巳 (2000) 「実践的な教師教育研究の動向と教員の信念体系」『教育実践学研究』2 (1), pp.59-68.
- フリック, U. (小田博志監訳, 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子) (2011) 『新版 質的研究入門 〈人間の科学〉のための方法論』春秋社。
- (Flick , U. (2007) *Qualitative sozialforschung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek.)
- 後藤郁子 (2013) 「小学校初任教師の主體的発達を生む学習サイクルー拡張的学習理論における仲介的概念ツールに視点を当てて」『教師学研究』12, pp.31-39.
- 姫野完治 (2002) 「協同学習を基盤とした教師教育の課題と展望ー教員の成長に関する研究動向からー」『大阪大学教育学年報』7, pp.47-60.
- 姫野完治 (2013) 『学び続ける教師の養成 成長観の変容とライフヒストリー』大阪大学出版会
- 姫野完治・益子典文 (2015) 「教師の経験学習を構成する要因のモデル化」『日本教育工学会論文誌』39 (3), pp.139-152.
- 今津孝次朗 (1996a) 『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会
- 今津孝太郎 (1996b) 「岐路に立つ教師教育: 教師教育パラダイムの転換を中心に」『教育学研究』63(3), pp.82-90.
- 石川治久・河村美穂 (2001) 「中堅期のメンタリング」『教育方法学研究』27, pp.91-101.
- 伊藤貴昭 (2012) 「実践に貢献する教授・学習研究」『教育心理学年報』51, pp.53-62.
- 梶井大輔 (2017) 「同僚性コミュニティを軸とした授業力量に資する省察の実践的研究」『日本教師教育学会年報』26, pp.124-132.
- 加登本仁・辻延浩 (2016) 「小学校教師の体育授業力量形成の契機に関する調査研究ー指導的立場にある教員を対象としてー」『日本教科教育学会誌』39 (1), pp.35-48.
- 木原成一郎 (2015) 「専門職としての教員の成長過程と支援体制」岡出美則・友添秀則・松田恵示・近藤智靖編『新版体育科教育学の現在』創文企画, pp.179-193.
- 木原俊行 (1998) 「同僚との対話と共同ー校内研究の活性化を求めてー」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編『成長する教師』金子書房, pp.198-211.
- 岸野麻衣・無藤隆 (2006) 「教師としての専門性の向上における転機: 生活科の導入に関わった教員による体験の意味づけ」『発達心理学研究』17 (3), pp.207-218.
- 国立教育政策研究所 (2011) 教員の質の向上に関する調査研究報告,
http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/pdf/kyouin-003_report.pdf#searchB8 (閲覧日: 2018年12月4日)
- 北澤太野・鈴木理 (2013) 「体育教師教育研究の課題と方法をめぐる論議」『体育科教育学研究』29 (2), pp.25-34.
- 北田佳子 (2008) 「校内授業研究会における新任教師の学習過程: 「認知的徒弟制」の概念を手がかりに」『教育方法学研究』33, pp.37-48.
- 児玉佳一 (2015) 「授業における教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学大学院教育学研究科紀要』55, pp.357-365.
- 小柳和喜雄・木原俊行・益子典文 (2015) 「教員養成・現職研修への教育工学的アプローチの成果と課題」『日本教育工学会論文誌』39 (3), pp.127-138.
- Kondracki, N.L., Wellman, N.S., and Amundson, D.R. (2002) Content analysis: review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34: 224-230.
- 紅林伸幸 (2017) 「量的研究」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社, pp.86-

- 89.
- 黒羽正見 (1999) 「教師の授業実践観に関する事例研究—公立 S 小学校の校内研修対象のエスノグラフィを通して」『カリキュラム研究』 8, pp.73-86.
- 教育職員養成審議会 (1997) 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について (第一次答申). 文部省,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chu_kyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm
(閲覧日: 2018 年 5 月 5 日).
- 教育職員養成審議会 (1998) 修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について—現職教員の再教育の推進— (第二次答申) 文部省,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chu_kyo/old_shokuin_index/toushin/1315375.htm
(閲覧日: 2018 年 5 月 5 日).
- 教育職員養成審議会 (1999) 養成と採用・研修との連携の円滑化について (第三次答申) 文部省,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chu_kyo/old_shokuin_index/toushin/1315385.htm
(閲覧日: 2018 年 5 月 5 日).
- メリアム, S.B. (堀薫夫・久保真人・成島美弥訳) (2004) 『質的調査法入門 教育における調査法とケース・スタディー』 ミネルヴァ書房.
(Merriam.S.B. (1998) *Qualitative Research and Case Study Applications in Education.*)
- 村上正昭 (2017) 「小学校教員組織における OJT の効果に関する考察—新規採用後 3 年間の経年比較による検証—」『日本教師教育学会年報』 26, pp.100-110.
- 中村映子 (2016) 「学級会実践を契機とする若手教員の職能発達事例に関する研究—A 小学校におけるアクション・リサーチを通して—」『学校教育研究』 31, pp.130-143.
- 中嶋洋 (2015) 『初学者のための質的研究 26 の教え』 医学書院.
- 成家篤史・鈴木直樹・石塚諭 (2018) 「体育の指導観形成における組織内の教師間の関係性に関する研究—小学校教員に着目して—」『体育科教育学研究』 34 (1), pp.1-16.
- 小笠原忠幸・石上靖芳・村山功 (2014) 「同僚教師との協働省察と授業実践の繰り返しが若手教師の授業力量向上に果たす効果—小学校学年部研修に焦点をあてて—」『教師学研究』 14, pp.13-22.
- 岡崎浩幸 (2012) 「高校英語教師の成長につながる支援に関する研究」『中部地区英語教育学会紀要』 41, pp.213-220.
- 大越卓摩 (2013) 「教師の職能発達のメカニズムと学びの場—A 県 B 市の小学校教師の「教職アイデンティティ」に着目して—」『学校教育研究』 28, pp.83-96.
- Patton, M.Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Randolph, J.J. (2009) A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 14 (13), pp.1-13.
- ルーネンベルク, M.・デンヘリンク, J.・コルトハーヘン, F.A.J. (武田信子・山辺恵理子監訳, 入澤充・森山賢一訳) (2017) 『専門職としての教師教育者』 玉川大学出版部. (Lunenberg, M. & Dengerink, J. & Korthagen, F. (2014) *The Professional Teacher Educator: Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators.*)
- ショーン, D.A. (佐藤学・秋田喜代美訳) (2001) 『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』 ゆるみ出版.
- 瀬川朗・河村美穂 (2016) 「日本家庭科教育学会誌における教師研究の展開—家庭科教師に関する調査研究を中心に—」『日本家庭科教育学会誌』 59 (3), pp.144-155.
- 鹿毛雅治・藤本和久・大島崇 (2016) 「「当事者型授業研究」の実践と評価」『教育心理学研究』 64 (4), pp.583-597.
- 鹿毛雅治 (2017) 「教師の専門的能力」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社,

- pp.266-269.
- 島田希 (2009)「教師の学習と成長に関する研究動向と課題—教員の知識研究の観点から—」『信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』10, pp.11-20.
- シンボク カン (2003)「教師の省察研究とそれが体育教師教育に与える示唆」『スポーツ教育学研究』23 (1), pp.77-88.
- 住本純・岡出美則 (2015)「現職教員が大学での体育に関する長期研修に参加する動機と契機」『スポーツ教育学研究』67, 35 (1), pp.15-27.
- 鈴木聡 (2010)「小学校教師の成長における体育科授業研究の機能に関する研究—体育科授業研究会に参加する小学校教師の意識調査を手がかりとして—」『体育科教育学研究』26 (2), pp.1-16.
- 坂本篤史 (2007)「現職教師は授業経験から如何に学ぶか」『教育心理学研究』55, pp.584-596.
- 坂本篤史 (2012)「授業研究の事後協議会を通じた小学校教師の談話と教職経験—教職経験年数と学校在籍年数の比較から—」『発達心理学研究』23 (1), pp.44-54.
- 佐々木佳子 (2012)「教育実践における教師の思考に関する研究の展望；教師の気づき（アウェアネス）に焦点をあてて」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』117, pp.131-145.
- 佐藤学 (2015)『専門家としての教師を育てる 教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店.
- 清道亜都子・水野正朗・柴田好章 (2013)「生徒の主體的な学びを実現している教師の実践知—ナラティブとエビデンスを統合した研究アプローチの提案—」『教育方法学研究』38, pp.109-119.
- 高橋健夫 (2002)「体育科教育学の性格と領域」高橋健夫, 岡出美則, 友添秀則, 岩田靖編著.『体育科教育学入門』大修館書店, pp.2-11.
- 高木幸子 (2009)「授業実践力の向上についての分析—教育実習生から教師への成長—」『教材学研究』20, pp.39-50.
- 高井良健一 (2017)「ライフコース研究とライフヒストリー研究」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社, pp.98-101.
- 高見仁志 (2010)「小学校音楽科における新人教師の成長」『音楽教育ジャーナル』7 (2), pp.114-125.
- Thomas, D.R. (2006) A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, 27: 237-246.
- 徳舛克幸 (2007)「若手小学校教師の実践共同体への参加の軌跡」『教育心理学研究』55, pp.35-47.
- 米田麻美 (2005)「教師教育研究の動向と課題：園内・校内研究を中心に」『神戸大学発達科学部研究紀要』13 (1), pp.21-27.
- 吉田貞介 (1999)「中堅教師として成長する」藤岡完治・澤本和子編著『授業で成長する教師』ぎょうせい, pp.51-60.
- 和井田節子 (2015)「若い教師の現状が教師教育研究に提起するもの」『日本教師教育学会年報』24, pp.42-50.
- 若木常佳 (2017)「国語科教師の「思考様式の形成史」への着目—「ゲシュタルト形成に関わる成長史」の段階を取り上げて—」『国語科教育』81, pp.32-40.
- 山崎準二 (2002)『教師のライフコース研究』創風社.
- 山崎保寿 (2009)「教師の職能成長に関する研究の動向と課題」『教育経営学会紀要』51, pp.206-215.
- 四方田健二・須甲理生・岡出美則 (2015)「英文学術誌掲載論文における体育科教師教育研究の研究方法の動向：2002年—2011年の10年間を対象として」『体育学研究』60, pp.283-301.
- 四方田健二・須甲理生・萩原朋子・浜上洋平・宮崎明世・三木ひろみ・長谷川悦示・岡出美則 (2013)「小学校教師の体育授業に対するコミットメントを促す要因の質的研究」『体育学研究』58, pp.45-60.
- 油布佐和子 (2017)「教育社会学研究」日本教師教育学会編『教師教育ハンドブック』学文社, pp.82-85.