



教育実習生の「教員志望者としての自己効力感」に関する研究：附属小学校における教育実習生に対する調査をととして

長川, 智彦
吉永, 潤

(Citation)

教育科学論集, 29:1-11

(Issue Date)

2026-03

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100503446>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100503446>



教育実習生の「教員志望者としての自己効力感」に関する研究 —附属小学校における教育実習生に対する調査をとおして—

A Study on Student Teachers' "Self-efficacy as a Teacher Candidate" :
Through A Survey on The Students in Teaching Practice in Attached Elementary School

長 川 智 彦*

NAGAKAWA Tomohiko

(*武庫川女子大学・講師)

吉 永 潤**

YOSHINAGA Jun

(**神戸大学・名誉教授)

キーワード：教員志望者としての自己効力感 Self-efficacy as a Teacher Candidate, 教育実習 Teaching Practice, 教員養成 Teacher Training, 附属小学校 Attached Elementary School

はじめに

本研究は、教育実習に参加した学生の「教員志望者としての自己効力感」を向上させるための教育実習のあり方を提案することを目的とする。そのために、「教育学部生用教師効力感尺度 TESPT」を手がかりとし、教育実習をとおしての変容やその要因を明らかにする。教育実習をとおして、学生の「教員志望者としての自己効力感」にどのような変容が見られるのか、またその要因は何かを明らかにすることは、教育実習のあり方や、さらには大学における教職課程にかかわる授業のあり方を問い直す機会につながるものとなる。また、昨今の「教員不足」の現状を改善するには、教員志望学生の自己不安に即した手厚い指導や支援が必要になる。「教員志望者としての自己効力感」の高まりのみならず、それが低下する要因を探ることは、その手掛かりとなると考え、本研究を着想するに至った。

これまでの教育実習の先行研究からは、「教職志望学生が教育実習を通じて、教職意識の醸成、教授及び子ども理解に関する力量を形成している」ことや、「教育実習が教師としての力量を形成する上で、教職志望学生のみならず、現職教員においても重要な役割を担っている」といった成果が示されている(米澤,2008)。しかし、その反面、「教職志望学生の教職意識や教師としての力量の変容に、どのような要因が影響を与えているのか検討している研究は見当たらない」ことや、「教育実習の成果を、教育実習前後や、教育実習のその過程に関して検証した研究は少ない傾向にある」ことが課題として指摘されている(米澤,2008,中川ら,2021)。また、教育実習プログラムの開発を意図した研究としては、植田ら(2011)、佐竹ら(2022)の研究がある。両研究は、附属小学校における教育実習のリフレクションを行うことで、教育実習カリキュラムの改善を図ろうとする点において本研究と共通する。しかし、インタビュー調査による質的分析については行われておらず、個々の教育実習生の成果や課題を明らかにすることについては課題

が残されている。このように、教育実習をとおしての学生の変容の現れの要因を明らかにし、教育実習プログラムの改善にいかそうとする研究は、管見の限り見られない。

本研究で着目する教師効力感(Teacher-efficacy)は、「一定の結果を生じる行為を遂行できるという本人の信念あるいは期待感」である自己効力感(Self-efficacy)をもとにした概念であり、「子どもの学習や発達に肯定的な効果をもたらす教育的行為をとることができるという教師の信念」(Ashton, 1985)とされている。教師効力感を高めることと、教師としての資質能力を育成することは、密接にかかわっている。先に示した教師効力感の定義の中の「子どもの学習や発達に肯定的な効果をもたらす教育的行為をとることができる」ということは、「教育の専門家としての確かな力量」¹⁾をもつということであり、それによって「教師の信念」も高まることになるからである。

春原(2007)は、「教育学部生の教師効力感の様相をとらえ、それを高めるような要因が明らかにされれば、教師養成の方向性を探る 1 つの手がかりを得ることができる」と述べており、これまでの教師教育においても、教師効力感に着目した研究が蓄積されている²⁾。しかし、教育実習に参加する学生は、制度的に教師ではないという点には留意が必要である。そもそも学生は、学校経営の責任を持たず、評価の権限も持っていないのであり、「教師効力感を持つ主体」ではない。そのことをふまえると、教師効力感については、教師としての効力感の予測変数として扱う必要がある。そこで、本研究では、教育実習に参加した学生の教師という仕事に対する効力感を「教員志望者としての自己効力感」とし、「自己が将来教師としてどのくらいの効力を発揮できるだろうかについての現在の自己に関する効力感」、「当該者の教員志望のあり方を左右する自己効力感」として定義する。

1. 研究の方法

研究の方法は、次に示すとおりである。

- ①「教育学部生用教師効力感尺度 TESPT」をもとに、質問紙調査を実施する。質問紙調査は、事前実習後と本実習後の2回実施する。
- ②質問紙調査の回答については、5件法をもとに行い、その平均値から変容を捉える。
- ③質問紙調査の結果をもとに、変容がみられた学生と見られなかった学生を数名抽出し、インタビュー調査を実施する。
- ④インタビューについては、半構造化インタビューを実施し、学生の発言の共通点をもとにコーディングする。
- ⑤附属小学校教育実習カリキュラムのどのような要素が「教員志望者としての自己効力感」の形成に正や負の作用を持ったかについて考察する。

なお、①から④については、2023年度、2024年度の2年間、2回反復して調査を行い、⑤については、2024年度の実習後に行った。また、質問紙調査、インタビュー調査については、事前に実施者より研究の趣旨を説明し、研究協力に賛同した学生に実施した。

2. 附属小学校における教育実習の内容

附属学校は、教師養成を担う重要な機関となっている。中央教育審議会（令和4年12月19日）「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）には、「教師養成に係る理論と実践の往還を重視した人材育成の好循環の実現」として、次のように示されている。

附属学校においては、社会の変化を的確に捉え、学部、教職大学院と一体となって、全国・地域における研究の中核拠点として先導的に教育課題に取り組むとともに、「授業観・学習観」の転換を促す教育実習や学校体験活動の充実に取り組んでいくことが重要である。

この点を受けて、神戸大学附属小学校では、「大学の教育実習計画に基づき、教員をめざす学生に対し、体験的な教育実習を実施する」ことを学校教育における重要なミッションの一つと位置付けている（2023年度、2024年度）。「大学の教育実習計画に基づき」とあるように、附属小学校における教育実習の背景には、大学の理念やそれに基づく計画があり、神戸大学は、「教員養成に対する理念・教員像」として、「社会の高度の変化に対応しうる次世代を育成する教科・領域の指導力の形成」、「子ども・社会の多様性に包括的に対応できる教育力の形成」、「職能者としての自己マネジメント能力の形成」の三つを示している（2023年度、2024年度）。ここに示す三つの理念・教員像は、大学の教職課程全般にかかわるものであるものの、学校教育現場において実務を学ぶ教育実習は、その形成に向けて重要な位置をしめるものとなる³⁾。

調査結果を示すことに先立って、神戸大学附属小学校の

教育実習カリキュラムについて述べる。ここに示すカリキュラムは、2023年度、2024年度のものである。

神戸大学附属小学校の実習では、「社会人として必要な望ましい態度を身に付けること、将来、教師になったときに必要と考えられる基本的、一般的な事柄（子どもへの学習指導や生活指導、および学級学校経営等）について、観察や実践、講話から学ぶこと」を目的として、4週間の実習カリキュラムを作成している。神戸大学の学生及び、神戸大学附属小学校を母校とする学生のみを受け入れ、毎年35名前後の学生が8月下旬から9月下旬にかけて教育実習に参加している。学生はすべて3年生である。

教育実習に参加する学生は、4月に大学で神戸大学附属小学校の教育実習担当教員によるガイダンスを受けた後、5月下旬に神戸大学附属小学校で実施する2日間の事前実習に参加する。事前実習では、配属学年の教員との打ち合わせや、子どもとの顔合わせを行い、8月下旬からスタートする教育実習全体の流れを確認したり、配属された学年の授業を参観したりする。各学年には6名前後の学生が配属される。神戸大学附属小学校は、学年担任制、教科担任制をとっているため、配属学年の教員（3、4名）すべてが指導教員となる。授業づくりにおいては、配属学年の教員が担当する授業の中から、学生自身が深めたい授業（教育実習で研究授業を行う授業）を決定し、担当する教員と直接打ち合わせを行う。この事前実習の段階で、学生は、自身が教育実習の中で行う教科や単元を決定し、それまでにできる準備を事前に行うこととなる。

8月下旬から行われる教育実習では、前半に各教科・領域等についての講義を受け、後半には、授業実践（道徳科1回、その教科2回の計3回）を行う。その中で、避難訓練や遠足などの学校行事が組み込まれ、小学校の教育課程をバランスよく学ぶこととなる。また、4週間の期間の中に1日担任の日を数日設け、担任として朝の会や帰りの会を組織したり、子どもの相談にのったりする経験を積めるようにしている。

毎日放課後には、学生と指導教員の振り返りの時間を1時間程度設定している。この時間をおとして、学生は、実習の中で生じた疑問について質問したり、成果や課題を共有したりする。それに対して、指導教員は、必要に応じて指導や助言を行うようにしている。授業づくりの検討は、この振り返りの時間の後や、指導教員の授業が入っていない時間に行うようになっている。学生は、1日の振り返りをもとに実習記録を作成し、指導教員に提出することで1日を終える。

教育実習の終盤になると、各学年から選出された1名の学生が代表授業を行い、隣接学年の教員及び学生が授業を参観し、それに対する事後検討会を行っている。教育実習の最後には、総括として、テーマにもとづいたグループワークを行う。例えば、「教師にとっての優しさとは何か」

(2023 年度)、「事前実習と比較しての自分の成長、本実習で学んだこと」(2024 年度)といったテーマについて、同じ学年に配属された学生数名でグループをつくって話し合いをし、それぞれの気づきを模造紙にまとめて発表をする。教育実習の総括は、個々の4週間の学びを教育実習生全員で共有する機会となる。教育実習中には附属小学校の教員だけでなく、大学の教員も授業を観察し、指導することもある。また、学生が受けているゼミによっては実習後のリフレクション会も実施されている。

教育実習の後は、12月に再度、神戸大学附属小学校の教育実習担当の教員が大学へ行き、教育実習の事後指導として、講義及び演習を行う。以上が神戸大学附属小学校の教育実習の全容である。

講義を聞いたり、学校行事に参加したりすること、また、研究授業を行ったりすることは一般的な教育実習のカリキュラムと変わらないものの、35名前後の学生が一斉に教育実習に参加することや、学年の教員すべてが指導教員となることは、神戸大学附属小学校における教育実習の特徴でもある。

3. 調査の実際

(1) 質問紙調査の実際

「教員志望者としての自己効力感」の変容を捉える質問紙調査については、これまでの研究においても、その有用性が実証されている春原(2007)の作成した「教育学部生用教師効力感尺度 TESPT」をもとにした。「TESPT」とは、子どもたちを管理・指導し、まとまりのある学級を作ることを表す11項目からなる「学級管理・運営効力感」、授業に必要な指導技術や、子どもの学習状態の把握などを表す9項目からなる「授業・指導効力感」、子どもの理解や子どもの人間関係を表す6項目からなる「子ども理解・関係形成効力感」から構成される(計26項目)。本研究の調査では、学生の回答しやすさを考慮し、共同研究者間で検討のうえ、質問項目の順番については変更を行った(表1)。

それぞれの項目においては、「そう思う」から「そう思わない」までの5件法で質問紙調査を実施し、平均値を算出する方法をとった。2023年度は、Excelシート、2024年度は、Google formsで回答させるようにし、それをExcelシートに集約したうえで、表計算システムをととして平均値を算出した。

表1 「TESPT」にもとづいた質問紙調査の内容

	教授・指導効力感 (9項目)
1	どのようにすれば、子どもたちの活動が能率よく進められるかを知っている
2	授業で教えた内容に対する子どもの理解を推測することができる
3	活動をスムーズに進めるための手順を作り上げることができる
4	教授方法・教具についての知識や技術をもっている

5	授業で子どもがつまづいた時に、別の説明や例を提示することができる
6	学習が遅れがちな子どもにわかりやすい教え方ができる
7	能力のある子どもに適切な課題を与えることができる
8	私は学力を伸ばす授業の技術を十分もっているとは思わない
9	わかりやすく正確に板書するのは苦手だ
学級管理・運営効力感 (11項目)	
10	学級内のコミュニケーションを活発にし、よりよい決定を作り出すことができる
11	子どもたちと一緒に学級経営のルールを作り上げることができる
12	子どもたちに行う発問を工夫することができる
13	まとまりのあるクラスをつくる自信がある
14	子どもを管理・指導することができる
15	授業を妨害するような行動を抑えることができる
16	課題のある子どもがいても学級崩壊させないようにクラスの皆が過ごしやすい環境の中でその子を指導できる
17	クラスの子どもの暴れたり、騒ぎ出したら、すばやくその子を落ち着かせる手立てを思いつく自信がある
18	授業に集中できない子どもがいても臨機応変に対応し授業を進めることができる
19	騒いだり、うるさくする子どもを落ち着かせるのは苦手だ
20	反抗的な子どもにどう対応したらよいか分からない
子ども理解・関係形成効力感 (6項目)	
21	子どもの気持ちや考えをよく理解できる
22	子どもの心をつかむのが上手である
23	子どもの目の高さでものを見ることができる
24	子どもたちの中にすぐとけ込めるか心配だ
25	子どもたちとの親密な人間関係をつくれるかどうか不安だ
26	子どもたちにとって、学校にどんな決まりが必要なのか分からない

質問紙調査は、研究の趣旨を理解し、調査結果の公表についても了承した学生61名(2023年度34名、2024年度27名)に対して実施した⁴⁾。

以下、図1、図2をもとに、左から順に、教授・指導効力感、学級管理・運営効力感、子ども理解・関係形成効力感の平均値を示し、グラフの青線が教育実習前(事前実習後)、赤線が教育実習後の結果を示している。

まず、2023年度の質問紙調査の結果は図1に示すとおりである。図1から、教育実習をととして、教授・指導効力感、学級管理・運営効力感、子ども理解・関係形成効力感に高まりが見られることがわかる。それぞれ、教育実習前後で0.31、0.23、0.26の得点変化がある。また、子ども理解・関係形成効力感が最も高く、学級管理・運営効力感が最も低いことに関しては、教育実習前後で変容が見られない。

次に、2024年度の質問紙調査の結果は、図2に示すとおりである。図2では、2023年度同様に、教授・指導効力感、学級管理・運営効力感、子ども理解・関係形成効力感に高まりが見られる。それぞれ、教育実習前後0.71、0.42、0.68の得点変化があり、その変化は、すべての効力

感において、2023 年度よりも大きなものとなっている。また、子ども理解・関係形成効力感が最も高く、学級管理・運営効力感が最も低いことは、教育実習前後で変わっておらず、V 字型のグラフも 2023 年度の結果と同様のもとなっている。

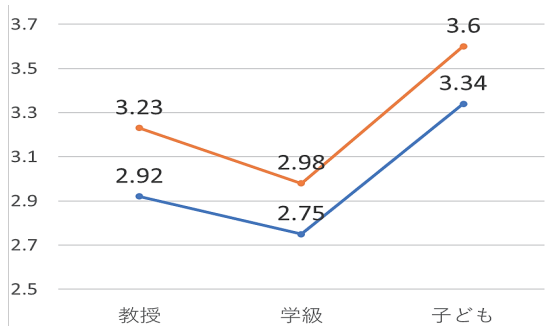


図 1 2023 年度の質問紙調査の結果

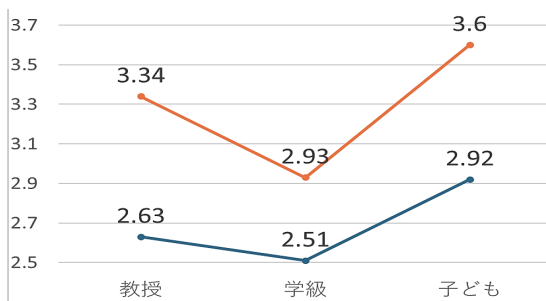


図 2 2024 年度の質問紙調査の結果

(2) インタビュー調査の実際

インタビューについては、質問紙調査に回答した学生の中から、インタビュー調査への協力について了承した学生を抽出して行った。2023 年度は、数値の上昇が見られた学生 2 名、下降した学生 2 名、大きな変化が見られなかった学生 2 名を抽出し、2024 年度は、それぞれ 1 名ずつを抽出して実施した（計 9 名）。主な質問項目は、①「教員志望者としての自己効力感」の変容（上昇、下降、変化なし）についての理由を教えてください、②教育実習をとおしての成長したことを教えてください、③教育実習をとおして課題として残ったことを教えてくださいの三つである。この三つの質問を軸としながら、オンラインでの約 20 分間の半構造化インタビューを実施した。具体的には、教育実習の成果や課題であれば、附属小学校の教育実習カリキュラムの「何が」それに繋がったのか、また、教育実

習中の「どのような体験が」きっかけとなっているのかを聞くようにした。

学生へのインタビュー内容については、IC レコーダーによって全て録音し、調査終了後に文字起こしを行った。分析については、分析テーマに合致する発話を、文脈をふまえて抽象的な概念に置き換える「オープン・コーディング」（楠見，2019）を行った。本稿では、学生は、「どのようなことを意図してこの発言をしているのか」、「この発言は教師効力感のどこにつながるのか」といった観点をもとにコーディング作業を進めた。そして、コードの類似性を比較、検討しながら分類し、抽象度を挙げてカテゴリーを生成した。このように生成したコードとカテゴリー同士の関係を分析、解釈していくことにより、学生の「教員志望者としての自己効力感」に変容をもたらした要因を明らかにしていった⁵⁾。

教育実習のインタビュー調査を行った学生 9 名の概要は、表 2 に示すとおりである⁶⁾。A から F の学生は、2023 年度、G から I の学生は、2024 年度に教育実習を行っている。表 3 から表 6 には、「教員志望者としての自己効力感」の変容にかかわる学生の発言を抽出し、発言にもとづいて生成されたコードと、そのカテゴリーを示している。発話の中の下線部は、コーディングの過程において筆者が着目した箇所である。最終的に、「教員志望者としての自己効力感」を変容させる要因にかかわるカテゴリーとして、「授業の構成力、解釈力の向上」、「子どもとの関係構築の意義理解」、「教員モデルの存在」、「振り返りによる教育観の拡大」、「子どもとの関係構築の困難性の実感」、「教師の責任の重さの実感」、「自己解決できない事態への直面」が生成された。それぞれのコーディングの過程については、表中に説明を加えている。

また、学生がインタビュー調査を受ける中で、教育実習全体を振り返って見出した「教員志望者としての自己効力感」の変容の要因については、「間接的要因」として、インタビュー調査の中での「具体的に何が変容の要因となったか」という問いに対する回答については、「直接的要因」として分類した。さらに、自身の成長にかかわる発話については「上昇」、課題にかかわる発話については「下降」として分類し、「上昇の間接的要因」、「上昇の直接的要因」、「下降の間接的要因」、「下降の直接的要因」という四つの表を作成した。

表 2 調査対象学生の概要

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
実施日	2023 年度 1 月 17 日	2023 年度 1 月 17 日	2023 年度 1 月 18 日	2023 年度 1 月 31 日	2023 年度 1 月 31 日	2023 年度 2 月 7 日	2024 年度 12 月 23 日	2024 年度 12 月 23 日	2024 年度 1 月 8 日
性別	男	女	男	女	女	女	男	女	男
実習校	附属	附属	公立	附属	附属	附属	附属	附属	附属
配属学年	6	6	4	1	4	2	4	4	1
教員志望者としての自己効力感	変化なし (±0)	変化なし (±0)	下降 (-8)	上昇 (+18)	上昇 (+15)	下降 (-5)	上昇 (+3)	上昇 (+21)	下降 (-13)

表3 発言内容にもとづいて生成されたコードとそのカテゴリー（上昇の間接的要因）

対象	発言内容	コード	カテゴリー
B	<u>どういうふうな構成とか、何に時間をかけるべきかっていうのを見極める力がつけたかな</u> と思います（教授・指導効力感）	授業の構成が分かる	授業の構成力、解釈力の向上
C	<u>どう組み立てていけばいいのか</u> っていうのがちょっとずつ分かってきた（教授・指導効力感）		
D	<u>どういう反応になるのかとか、どういうところでつまづくのかとか、</u> というのが実際にやってみることでわかった（教授・指導効力感）		
E	<u>子どもがこんな姿になってほしいみたいなのが、ちゃんとないといけない</u> んだなって気づいて、それに気づけたことが一番この実習が大きかった（中略）全然自分としての軸がなかったなってずっとナーナーでやってた感があつたなって、 <u>授業作りで一番そこを思ったかな</u> って感じです（教授・指導効力感）		
A	事実ベースで捉えられるようになったっていうところが多分成長したなっていうところ（教授・指導効力感）	授業の事実を捉える	
B	事実を見とるっていうのが、結構授業を子どもたちを観察したりする中で結構意識はしてきたかなと思います（教授・指導効力感）		
H	授業を見るっていう機会がたくさんあったので、そのアドバイスでそこが有意義なものになったかなと思っています。（中略） <u>この子は算数が苦手だなとかいうのも分かってきて、この子がこの授業でこんな変化したみたいなのも少しずつ分かるようになっていったので、そういう視点を持って授業を見られたのが良かったな</u> と（教授・指導効力感）		
「授業の構成力、解釈力の向上」のカテゴリーは、「授業の構成が分かる」、「授業の事実を捉える」というコードから構成し、構成が分かること、事実を捉えることを、それぞれ「構成力、解釈力」としてまとめている。「授業の構成が分かる」については、「構成」や「組み立て」という発話に加え、授業の目標や展開にかかわる発話を取り上げた。また、「授業の事実を捉える」については、「事実」という発話、授業における子どもの変化にかかわる発話を取り上げた。			
C	実習終わるぐらいには、 <u>どんな子どもに対しても親しげに会話したりとか、そういうのできるようになった</u> （子ども理解・関係形成効力感）	子どもとのかかわり方を知る	子どもとの関係構築の意義理解
G	初めからうまく関係を作れていったかなと思いますし、こういう機会があつたから子どもたちとより深く関わることができたみたいなのが特段なく、 <u>毎日うまく子どもたちと関わっていった</u> って印象はありますね（子ども理解・関係形成効力感）		
I	子どもをすごく好きになれたなって思いました。 <u>本当に附属の先生方とか先生のサポートもあって、やっぱり通してみてもすごい楽しかった思い出</u> なので（子ども理解・関係形成効力感）	子どもとかかわる楽しさを知る	
「子どもとの関係構築の意義理解」のカテゴリーは、「子どもとのかかわり方を知る」、「子どもとかかわる楽しさを知る」というコードから構成し、かかわる方法や楽しさを「意義理解」としてまとめている。「子どもとのかかわり方を知る」については、子どもとのかかわりについて、「できる」や「うまく」といった発話を取り上げ、「子どもとかかわる楽しさを知る」については、「楽しい」や「好き」という発話を取り上げた。			

表4 発言内容にもとづいて生成されたコードとそのカテゴリー（上昇の直接的要因）

対象	発言内容	コード	カテゴリー
A	自分の中でも教育観っていうのはある程度持ちつつ、でもやっぱ附属の先生すごいなっていうところでより日常ではない上の上っていうか（全般）	附属小の教員への憧れ	教員モデルの存在
E	学年団の先生方はすごくかっこよくて、自分もそういう人になりたいなって思った（全般）		
I	附属の先生方の働きぶりを見させていて模範というか、なりたいたいというか、働くモチベーションというのが教育に限らず見つけられたかなと思いますね（全般）		
H	前半とかは先生方の授業を見る機会がたくさんあったんですけど、その時に実習生で子どもの意見をつなげるような、こういう時も先生方してるねみたいな話から、自分たちがやる時にも大事にしたいねみたいな感じになって（教授・指導効力感）	教員のふるまいからの問題意識の設定	
G	まずは、実際に先生方の授業をまず見ることでできたっていうのが大きいかなと思います。（教授・指導効力感）		
「教員モデルの存在」のカテゴリーは、「附属小の教員への憧れ」、「教員のふるまいからの問題意識の設定」というコードから構成し、憧れの対象となる教員や、その教員のふるまいを「教員モデル」としてまとめている。「附属小の教員への憧れ」については、教員に対して「すごい」や「なりたいたい」といった発話を取り上げ、「教員のふるまいからの問題意識の設定」については、教員の働きぶりを「見る」ことが成果につながったという発話を取り上げた。			
A	事後研がやっぱり一番でかかったかなって思います。事後研とあとは 5, 6 年生との代表授業検討会みたいなのが大きいかなと思って（教授・指導効力感）	事後検討会や日誌の記入を含めた日々の振り返りの時間の交流	振り返りによる教育観の拡大
C	日々の振り返りの時間が自分の成長を見るとときに良かったかなと思うんです（全般）		
E	先生との話の中とか日誌でのやり取りの中で自分のできてないところっていうのを、すごく教えていただいた感じがします（全般）		

E	もう毎日の振り返りの時間はすごく大きかったです。(中略) やっぱりその他の教科の先生とかから客観的に教えていただくのもありますし (全般)		
G	もちろんその日の終わりの振り返りだったりとか、(中略) 先生方に今日の授業のこういうところはどういう意図があったのかみたいなのところとかを質問できる機会があったっていうのがすごく大きかった (教授・指導効力感)		
C	一番最初に印象深かったのは先生にもいろんなタイプがいるんだっていうのを分かることができた (全般)		
H	実習担当の先生方と子どもへの関わり方について話す機会がたくさんあったので、関わり方について改めて考えるきっかけになったと思っています。(中略) 子どもと関わる機会はあったんですけど、リフレクションする機会があまりなかったの、こういう時ってどうしたらよかったんだろうみたいな話を率直にいろいろ先生方とできたのは、すごくいい機会だったなと思っています。(子ども理解・関係形成効力感)	様々な教員の考えや、指導の仕方に触れる	
D	先生方がこうすることはこういう意味があるとか、こういうことを意識しているっていうのを聞いて、よりどういう気持ちで接したらいいとか、指導の意図とか、そういうところがすごく勉強になったなっていうふうに感じていて (全般)		
H	一つの学年に5人いたので実習生同士で控室とかでこの子が今日はこんなやって、この子がこんなやってみたいな話を結構しててわからない視点で他の子どもの様子を知ることができたのも良かったです。(子ども理解・関係形成効力感)		
G	これから自分がやる立場として実習生同士で振り返り、関係なく空いてる時間だったりとか、帰り道ぐらいに授業の話、こういうところが良かったり、こういうところはどうなんだろうみたいな話をしている部分も結構自分の中では授業っていうそのものに対して考えている時間だったので、その時間はすごく大きかったですね (教授・指導効力感)	実習生間での情報共有	
E	実習生同士だとより素直に言ってくれるので、学生目線から見たらこうだったよとか (全般)		

「振り返りによる教育観の拡大」のカテゴリーは、「事後検討会や日誌の記入を含めた日々の振り返りの時間の交流」、「様々な教員の考えや、指導の仕方に触れる」、「実習生間での情報共有」というコードから構成した。日誌の記入、指導教員から指導を受けること、実習生間で子どもや授業について話すことを「振り返り」としてまとめている。「事後検討会や日誌の記入を含めた日々の振り返りの時間の交流」については、「事後検討会」、「振り返りの時間」といった発話を取り上げ、「様々な教員の考えや、指導の仕方に触れる」については、複数の教員の働きぶりを見たり、話を聞いたりすることにかかわる発話を取り上げた。また、「実習生間での情報共有」については、「実習生同士」という発話を取り上げた。

表5 発言内容にもとづいて生成されたコードとそのカテゴリー (下降の間接的要因)

対象	発言内容	コード	カテゴリー
B	子どもたちとの関係の築き方があまりうまくいかなかったという風に感じています（子ども理解・関係形成効力感）	子どもたちとのかかわりの難しさを知る	子どもとの関係構築の困難性の実感
	私自身は子どもたちと休み時間に一緒に遊ぼうと言われることもそんなにいなくて、そこで <u>ちょっと子どもたちの距離</u> っていうのは感じました（子ども理解・関係形成効力感）		
	子どもたち自身の <u>プライド</u> っていうのがあるのかなって思って、そこに介入できなかったかな（子ども理解・関係形成効力感）		
A	C先生もそうなんですけど、 <u>なんか怒るとこ怒る</u> っていうところがあって、 <u>自分</u> なかなかそれできなくて最初というか、でも一番実習の最後に暴れてる子供がおった時に自分が叱れたなと思って、そういうこともふまえて子供の関わり方だなと思って（子ども理解・関係形成効力感）		
A	まずは <u>児童観</u> っていうところから推測するっていうところがすごい大事なんですけど、それを大学の授業ではあんまりこだわってこなかった部分があって（子ども理解・関係形成効力感）	子どもの立場になって考えることの難しさを知る	
C	子どもの目線になって考えるっていうところで、自分があんまり勉強で困った経験というのがなくて、それで <u>何で分からないのか</u> 分からなくて（子ども理解・関係形成効力感）		
C	まんべんなく仲良くするっていうのが難しかったですね。やっぱり <u>仲良くなる子</u> もいれば、最後の最後まであまりかかわれなかった子もいたと思って（子ども理解・関係形成効力感）	一人ひとりへのかかわりの難しさを知る	
E	自分も上手くその子のことを分かれな部分が多くて、この <u>接し方良かったの</u> かなとか、もっとこうしたら良かったのかなみたいな部分が毎日残って（子ども理解・関係形成効力感）		
H	子どもたちが2クラスだと70人いる。70人いると詳しく知れる子もいれば、やっぱりあんまり親しくなれない子もあんまりだろうと思って。 <u>70人ともうちちょっと親しくなりたかった</u> なっていうようなことですね。（子ども理解・関係形成効力感）		

「子どもとの関係構築の困難性の実感」のカテゴリーは、「子どもたちとのかかわりの難しさを知る」、「子どもの立場になって考えることの難しさを知る」、「一人ひとりへのかかわりの難しさを知る」というコードから構成した。子どもたちとのかかわりや個別の対応の難しさを「関係構築の困難性の実感」としてまとめている。「子どもたちとのかかわりの難しさを知る」については、子どもとの関係が「うまくいかない」、「距離がある」、「介入できない」といった発話を取り上げ、「子どもの立場になって考えることの難しさを知る」については、「子どもの目線」、「児童観」、「分からない」といった発話を取り上げた。また、「一人ひとりへのかかわりの難しさを知る」については、「かかわれない」、「接し方」、「親しくなりたかった」といった発話を取り上げた。			
F	子どもに対する責任の重さみたいなところが自分の中ではすごい大変で（中略）どのときをとっても怪我させてはいけないとか、 <u>子どもの命を預かっているという責任がすごいなと思って（全般）</u>	教師の責任を知る	教師の責任の重さの実感
F	自分自身が子どもと関係を築いていく時には、 <u>自分も子どもの前でちゃんとおれるような存在にならないと、案外、子どもって何でも見てるんだなと（全般）</u>		
I	やっぱり理想を言えば、事前にちゃんと調べてこういう授業をしてはいけないっていうのをちゃんと授業の細かいところまで調べておいて、 <u>実習でやっぱりお子さんを預かっている以上はちゃんとした、授業先生たちには劣りますけど、最低限の授業はしたかったなっていうのは悔しいというか、反省してる場所ではあります（教授・指導効力感）</u>		
「教師の責任の重さの実感」のカテゴリーは、「教師の責任を知る」という一つのコードから構成した。すべての発話において、責任を知るということをネガティブに捉えていることが解釈されることから、「責任の重さの実感」としてしている。具体的な発話として、「責任」、「ちゃんと」、「大変」を取り上げた。			

表6 発言内容にもとづいて生成されたコードとそのカテゴリー（下降の直接的要因）

対象	発言内容	コード	カテゴリー
C	1対1で勉強を教える時間を作ってもらったりもしたんですけど、全然手応えみたいなものは感じられなくて、それで感覚が1ヶ月間ずっと続いていて改善されている感じがしなくて（教授・指導効力感）（子ども理解・関係形成効力感）	伝わらない無力感	自己解決できない事態への直面
I	資料の準備とかその子と、やり取りがうまくいっても、それがクラス全体にちゃんと伝わっているかとか。 <u>1対1で見えるんですけど、授業としてクラス見た時にクラス全体で認識が共通できているかみたいな感じで、そこがちょっとでも詰められたな</u> という風には（教授・指導効力感）（子ども理解・関係形成効力感）		
D	私が1日担任させていただいた時に結構トラブルが起こることがなぜか多くて（中略） <u>うまく対応できなかったり、その後全体にこういうことがあったから全体に返したりする時にうまく言えなかったりしたな</u> というのはいいます（学級管理・運営効力感）	トラブル対応での失敗	
F	責任のところで言うと私体育の授業を持たせてもらってたんですけど、一番初回の授業で鉄棒をやったんですけど、担当してるクラスの子が見てないときに鉄棒から落ちてしまって、それが結構私の中ではビックリというか驚き（全般）		
「自己解決できない事態への直面」のカテゴリーは、「伝わらない無力感」、「トラブル対応での失敗」というコードから構成した。伝わらない現実や失敗を「自己解決できない事態」としてまとめている。「伝わらない無力感」については、「1対1」、「手応えがない」といった発話を取り上げ、「トラブル対応での失敗」については、具体的な体験についての発話や、「対応できない」といった発話を取り上げた。			

4. 調査結果の考察

調査結果をふまえた考察を、質問紙調査、インタビュー調査の順に述べる。なお、本考察における「学生」は、2023年度、2024年度に神戸大学附属小学校の教育実習に参加した神戸大学の学生を指し、「教育実習」は、神戸大学附属小学校と一部公立小学校の教育実習を指している。また、本考察における課題の抽出や改善策の策定は、さしあたりは、神戸大学附属小学校における神戸大学学生を対象とした教育実習を想定したものである。

（1）質問紙調査結果の考察

質問紙調査の結果からいえることは、2年間をとおして、教授・指導効力感、学級管理・運営効力感、子ども理解・関係形成効力感に高まりが見られることである。このことから、一部公立小学校で教育実習を受けた学生はいるものの、3で示した神戸大学附属小学校の教育実習カリキュラ

ムは、学生の「教員志望者としての自己効力感」の向上に寄与するものであるということが理解される。ただし、教育実習をとおして、相対的に数値が上昇することは、春原(2007)によっても明らかにされているところであり、附属小学校の教育実習カリキュラムが固有に貢献したとすることには留意が必要である。その中で、2023年、2024年ともに教授・指導効力感の高まりが顕著に見られた。春原(2007,2008)の研究によれば、教科担任制を敷いている中学校の教育実習では、教授・指導効力感の向上が見られるという。この点をふまえるならば、神戸大学附属小学校が教科担任制をとっているということが影響しているという見方ができる。教授・指導効力感の高まりについては、後に示すように、インタビュー調査において、「授業の構成力、解釈力の向上」についての発話が見られたこととも関連している。

また、V字型のグラフが示すように、三つの効力感中で

も、学級管理・運営効力感が最も低くなっている。この点は、学級管理・運営効力感が学生にとっての不安要素となっているということでもある。三つの効力感のバランスという点をふまえるのであれば、教育実習の中で、例えば、1日担任を担う回数を増やす等、学生が授業以外でも学級やグループを組織する機会を確保していく必要がある。また、このような機会は、事前実習の段階に組み込むことも考えられる。

(2) インタビュー調査結果の考察

インタビュー調査結果については、まず、表3の「授業の構成員、解釈力の向上」、「子どもとの関係構築の意義理解」のカテゴリーから、教育実習が三つ効力感の中でも、教授・指導効力感、子ども理解・関係形成効力感を高めることにつながっていることが考えられる。

次に、表4から数値の上昇の直接的要因を検討すると、授業を含めて、子どもとかわる教師のふりまを見たり、それに対して憧れをもったりすること（「教員モデルの存在」のカテゴリー）に加え、自身の成果や課題を確認したり、教育に対して新たな知見を得られたりする経験が学生にとって有意義なものとなっているということ（「振り返りによる教育観の拡大」のカテゴリー）が関連していることが推察される。先にも述べたように、神戸大学附属小学校では、学年担任制、教科担任制をとっていることから、複数の教員による違った角度からの指導が教育観を広げることにつながっているという見方をすることができる。さらに、「実習生間のかかわり」のコードが示すように、学生間で授業を参観し合い、それについて交流することも有意義であったということをつまめると、複数の指導教員の指導だけでなく、教育実習のカリキュラムとして、学生間で授業や、子ども等をテーマに議論する機会を設けることも「教員志望者としての自己効力感」を高めることにつながると考えられる。併せて、教育実習の前に、大学の授業として、学生が模擬授業を行い、それに対して相互に検討する機会を設けることも有効であると考えられる。「教員モデルの存在」については、教職に限定せずともいえることであろう。教師が意図をもって授業をしたり、子どもの指導をしたりすることを見せることが学生にとって模範となり、理想の教師像を構築する一つのきっかけとなる。

表5の「子どもとの関係構築の困難性の実感」のカテゴリーからは、子どもとのかかわりは、「教員志望者としての自己効力感」（特に、子ども理解・関係形成効力感）を高めるだけでなく、低下させることにもつながっていることが考えられる。ここでは、「子どもたちとのかかわりの難しさ」、「子どもの立場になって考えることの難しさ」といったコードが示すように、教育実習において、学生がその難しさに直面していることが理解される。この点については、Aが「まずは児童観についていうところから推測するっていうところがすごい大事なんですけど、それを大学の授業ではあんまりこだわってこなかった部分があつて」と述

べているように、大学の講義の中で、子どもの実態について検討する機会がないことが一つの理由として挙げられる。そのため、教育実習が開始される段階で、学年経営方針をもとに、学年の実態を説明したり、支援が必要な子どもについて伝達したりする機会をもつ必要がある。具体的には、学年経営方針をもとに、学年の実態を説明したり、支援が必要な子どもについて伝える機会をもったりする必要があると考える。また、短期間で子どもとの関係を構築する難しさを感じているという反面、表3に示すように、子どもと関係が構築できた経験は、教育実習を行う上でプラスにはたらくていることも明らかになっている。このことから、上記の支援とあわせて、教師が子どもとの関係構築に向けて、学生が試行錯誤したことを価値づけ、子どもとのかかわりに自信をもたせることも必要になる。「教師の責任の重さの実感」は、「教員志望者としての自己効力感」を低下させる要因となることがあるにしても、それを知ることは教育実習での一つの目的でもあり、それをふまえて自身が教育とどのように向き合っていくかという点が求められる。

表6からは、数値の下降の直接的要因として、子どもに対しての対応の「負の経験」が関連していることが推察される。例えば、Cは1対1で学習を教えた経験、Dは1日担任での経験、Fは鉄棒指導の中での経験が「自己解決できなかった経験」として残り、教育実習期間中に、それが払拭されなかったことが「教員志望者としての自己効力感」の低下につながっていることが理解される。特に、数値としても下降が見られたCとFについては、「自分の中でひょっとしたら自分は向いていないのかもしれないという思いが、結構大きくなっていった」(C)、「私は、子どもは好きだけど、教育っていうところはそこまで自分の中でやってみると思ってたより、自分に合わないところもあるのかなと思っていて、それが知れた」(F)と述べており、自身の教師としての適性をネガティブに捉えるに至っている。この「自己解決できない事態への直面」のカテゴリーについては、経験値が左右する部分でもあることから、学生が試行錯誤を繰り返しながら、学びを深めていくということが大切になるものの、大学の授業や、教育実習の講話の中で、学習や生活指導にかかわるケーススタディを実施することが対応の一つとして考えられる。また、「振り返りによる教育観の拡大」と関連付けるならば、トラブルに対してうまく対応できなかった際に、その出来事を、指導教員や学生間で振り返り、よりよい手立てを考えるという機会をもつことも必要になる。

最後に、質問紙調査とインタビュー調査の結果からいえることは、授業を構成したり、事実をもとに授業を解釈したりすることができるようになった経験は、学生にとって有意義なものとなっていることである。質問紙調査の結果からは、2回の調査ともに、教授・指導効力感の上昇が顕著に見られ、インタビュー調査からは、「授業の構成員、

解釈力の向上」がカテゴリとして生成されている。また、2回の質問紙調査の結果から、学級管理・運営効力感については上昇しているものの、数値としては、他の効力感に比べると極めて低くなっていることが理解される。また、インタビュー調査においても、学級管理・運営効力感かわる発話は、表6のD以外は見られなかった。学級管理・運営効力感を他の効力感と同様に上昇させる方法については、今後教育実習カリキュラムを構築するうえで、検討が必要な事項となる。

おわりに

本研究では、教育実習に参加した学生の「教員志望者としての自己効力感」の変容とその要因について、2年間、2回反復して調査を行うことで明らかにし、今後の教育実習カリキュラム構築に向けて、示唆される点について検討した。本研究によって明らかにしたことを調査結果の考察をもとに整理すると、次に示す四点に集約される。

一点目は、神戸大学附属小学校のしくみや、教育実習カリキュラムは、学生の「教員志望者としての自己効力感」を相対的に高めるものとなっており、特に、教授・指導効力感を高めるものとなっていることである。教科担任制によって配置された「専門性をもった教員」の授業を見たり、授業構成や評価について複数の教員による違った角度からの助言をもらったりすることが教授・指導効力感を高めることにつながっている。

二点目は、一点目とかかわって、学生が自身の教育実践を指導教員や、学生間で振り返る機会が「教員志望者としての自己効力感」を高める大きな要因になっていることである。特に、毎日放課後に行う指導教員と学生間の振り返りの時間は、学生にとって有意義なものとなっている。

三点目は、子どもとのかかわりの中で、学生は、その楽しさと難しさを経験しており、そこでの経験が三つの効力感の中の子ども理解・関係効力感を左右するものとなっていることである。そのため、配属学年の様相や、個々の子どもの実態を把握する「子ども理解」の時間を、教育実習の中で、意図的に設定することが必要になる。

四点目は、教育実習での自己解決できない事態に直面するという負の経験が「教員志望者としての自己効力感」の低下につながっていることである。このことから、失敗から学び、失敗を次につなげる支援体制を構築し、事後の振り返りの機会を充実させていくことが必要になる。

今後の課題としては、一点目として、神戸大学の学生に限定した調査の対象をさら拡大することで、学生の教育実習をおとした「教員志望者としての自己効力感」の変容を幅広く捉えていくことである。

二点目として、学生が「教員志望者としての自己効力感」の変容に至る要因を、指導教員の側から検討していくことである。本研究における2023年と2024年の調査を比較すると、教授・指導効力感、学級管理・運営効力感、子ど

も理解・関係形成効力感の得点変化がそれぞれ、0.31, 0.23, 0.26 (2023年度), 0.71, 0.42, 0.68 (2024年度)であり、2024年度に数値の上昇の傾向が見られた。2023年度と2024年度ともに、学校として同じカリキュラムで実施しながらも、年度によって異なる変容が出る要因は、大学全体の教職課程や、学生同士の関係性等様々なことが考えられる。その一つとして、教育実習期間中に、学生の最も近くにいる指導教員の指導や支援が影響しているとするならば、指導教員がどのような理念で教育実習に臨み、具体的にどのような手立てを講じたのか、また教育実習指導や方略についてどのような見直しや改善を図ったのかを明らかにすることは大きな意義があると考えられる。

本研究では、研究の趣旨、研究協力に賛同した教員4名が教育実習を終えて振り返りを記述している(2024年度)。その中の2名が、試行錯誤しながらも、学生自身に考えさせ、できるだけ指導教員は助言をしないという方略をとっている⁷⁾。授業一つをとって見た場合、まずは、学生が自身の教育観にもとづいて授業づくりを行い、実践をとおして得た気づきを自ら振り返らせることによって、自身の教育観を変容させ、それが「教員志望者としての自己効力感」の向上につながっているという見方ができる。このような点を明らかにするためにも、学生のみならず、指導教員に焦点をあてた研究を合わせて進めていく必要がある。

課題の三点目として、教育実習終了時だけでなく、大学におけるすべての教職課程を履修した後、さらには現職教員として採用された後についても調査を行うことで、長期的に自己効力感の変容を捉えることである。これは、本研究において、学生の教師効力感を「教員志望者としての自己効力感」と置き換えているように、教育実習をとおした数値の変容が、あくまで一時的、可塑的で変化可能性が高いものであると考えられるからである。この点については、数値が下降したⅠのインタビューの中の「自分としてはネガティブに捉えていない」という発話とも関連する⁸⁾。

教師としての資質能力の育成、あるいは将来の教職選択意志については、教育実習のみの数値の変容だけでは、捉えることはできない。教育実習によって「教員志望者としての自己効力感」が上昇したとしても、その後の体験や周囲の環境をとおして、下降することは十分に考えられる。また、教育実習時点で下降したとしても、むしろそれをきっかけとすることで、自身の課題を克服するために自己研鑽に励み、結果としてそれが上昇に結び付くことも考えられる⁹⁾。また、教師の仕事での人間関係において、教育実習では、児童生徒との関わり方について学べるものの、それ以外に中心的である関係(保護者、同僚、管理職)において学ぶ機会は限られている。多様な人間関係によっても自己効力感に変容すると考えられる。

その意味でも、教育実習の指導教員のみならず、教職課程にかかわる大学を含む教員全体が個々の学生の「教員志望者としての自己効力感」の変容を把握し、さらには、学

校教育現場の管理職や、メンターとなる教員が経験年数の浅い教員の教師効力感の変容を捉え、それに応じた支援を行っていくことが重要になる。

【註】

- 1) 中央教育審議会答申（平成17年10月26日）には、「優れた教師の条件」の一つとして、「教育の専門家としての確かな力量」が挙げられている。
- 2) 神藤(2015)は、「教育実習に対する自己効力感を高めるための方略が明らかになれば教員養成教育において、学生の実習を意義あるものにするにつなげる可能性がある」と述べ、教育実習生の教師効力感の変容に着目した研究を行っている。他にも、教育実習前後の教師効力感の変容を捉えようとする研究として、三島ら(2010)の研究がある。
- 3) 中央教育審議会答申（令和4年12月19日）では、「現行の教職課程においては、教育実習が一番の実践の機会」であることをふまえ、「各大学の創意工夫により、教職科目と学校現場の教育実践を相互に関連付けながら学びを深める取組を進めることが重要である」と示されている。
- 4) 2023年度の学生34名のうち、4名が事前実習を附属小学校で受け、本実習は、公立学校に参加している。
- 5) 本研究における「オープン・コーディング」の一連の作業については、金久保(2023)の研究を参考にした。
- 6) インタビューをした学生のうち1名は、公立小学校で教育実習を行っているため、インタビュー内容自体は、神戸大学附属小学校のカリキュラムにもとづいたものではない。しかし、公立小学校の振り返り内容は、附属小学校のカリキュラムにも反映できると考え、対象に加えている。
- 7) 指導教員2名の記述は、次に示すとおりである。「実習生の指導に向けて今年度は可能な限り『不親切な』指導教官であろうと意識した。あれこれと懇切丁寧に教え込むのではなく、実習生が必要と感じたことを必要最小限で伝えようと考えていた。成果としては、実習生が自分たちの必要感にしたがいながら教師の本質にせまれていったことである。」「成果：実習生の想いや考えを尊重する意識をし、指導案や授業案の作成の際も必要最低限以外は、助言しないようにした。課題：成果に記載したことが逆に課題かなと感じる。というのも、あまりこちら側の意見を言わずにしたことが本当によかったのかと疑問に思っている。」
- 8) Iの具体的な語りは次に示すとおりである。「ネガティブな下がりではなくて、大学でやった模擬授業とここが違うとか、こういう授業があるんだっていう具体性が見えたというのが実習の中であったと思うので、数値的には、自分ができていなかったという意味で下がっているとは思んですけど、最初申し上げた

ように、ネガティブっていうよりは、ちゃんと授業のかたちが見えたっていう自分としては、プラスっていうか、学びがあったっていう意味で下がっているのかなと思いました。」

- 9) この点は、日本における教師効力感に関する研究の動向と展望について論じている渡邊ら(2017)によっても問題提起されていることでもある。

【参考・引用文献】

- Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teacher sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education, Vol.2*. Academic Press, pp.141-171.
- 五十嵐亮, 宮内孝(2020)「教育実習及び事前指導を通じた教師効力感, 教育実習不安及び教職意識の変容」九州大学人間発達研究, No.10, pp.13-22.
- 植田敦三, 磯崎哲夫, 鈴木由美子他 27 名(2011)『『特色ある教育実習プログラム』の実施に関する研究(Ⅳ)-事前指導と本実習の接続性に関する研究-』学部・附属学校共同研究紀要, 第 39 号, pp.21-26.
- 金久保響子(2023)「社会科授業における移民の生徒による学びの意味づけ-『現代社会』を受けた移民の生徒のナラティブから-」社会科教育研究, No.148, pp.13-25.
- 楠見友輔(2019)「異質な集団との交流経験についての語りの分析」秋田喜代美, 藤江康彦編著『これからの質的研究法-15の事例にみる学校教育実践研究』東京書籍, p.171.
- 佐竹靖, 小柳和喜雄, 森本弘一, 赤沢早人, 市橋由彬, 山本浩大, 竹村景生(2022)「リフレクションを組み込んだ教育実習プログラムの開発Ⅱ-リフレクションシートの開発とその活用を中心として-」次世代教員養成センター研究紀要, 第 6 巻, pp.157-164.
- 神藤貴昭(2015)「事前の自主的学習活動と自己効力感が、教育実習達成, 教育実習充実度および教職に就くことへの確信に及ぼす影響」日本教育工学会論文誌, 第39巻(1), pp.41-52.
- 中央教育審議会(令和4年12月19日)『『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について-『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成-(答申)』(2026.1.7 閲覧)
https://www.mext.go.jp/content/20221219_mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf
- 中川麻衣子, 濱本想子, 辻亮太, 教職其其格(2021)「わが国の教育実習における特質と展開に関する歴史的検討」日本教科教育学会誌, 第 43 巻, 第 4 号, pp.13-23.
- 春原淑雄(2007)「教育学部生の教師効力感に関する研究-尺度の作成と教育実習にともなう変化-」日本教師教育学会年報, 第 16 巻, pp.98-108.
- 春原淑雄(2008)「教育実習体験が教育学部生の教師効力感

に及ぼす影響」学校教育学研究論集,第 17 号,pp.17-26.

増田優子,田爪宏二(2015)「教師志望学生における教師効力感と特性的自己効力感との関係-実習経験者と実習未経験者との比較-」教育実践研究紀要,No.15,pp.211-218.
京都教育大学教育支援センター

三島知剛,安立大輔,森敏昭(2010)「教育実習生の実習前後における学習の継続意志の変容-実習前後の教師効力感の変容・実習の自己評価に着目して-」学習開発学研究,第 3 巻,pp.91-99.

米沢崇(2008)「我が国における教育実習研究の課題と展望」広島大学大学院教育学研究科紀要,第一部,第 57 号,pp.51-58.

渡邊駿太,中西良文(2017)「日本における教師効力感に関する研究の動向と展望」三重大学教育学部研究紀要,第 68 巻,教育科学,pp.245-254.