

教育実習における教職志望学生の「目指す教師像」の変容

A Study about change in images of a teacher of the university students aspiring to become school teachers in the teaching practice

枝元 香菜子 峯村 恒平
(Kanakano EDAMOTO Kohei MINEMURA)

Abstract :

In recent years, various policies related to “images of a teacher” are implemented regarding the state of the in-service training of teachers and the school teacher training courses to raise the teacher's quality. In this study, we aimed to examine the changes in “images of a teacher” through the teaching practice. In addition, we examined whether the participants' aspiration for teaching profession at baseline can influence the changes in the image during the training period. We used a correspondence analysis and a co-occurrence network analysis to examine the images of a teacher of the participants. As a result, there were significant changes in images of a teacher through the training program. In addition, aspiration for teaching profession at baseline significantly influenced the changes in the images of a teacher. After the teaching practice, the image on relationships with others such as “getting trust” and “cooperation” emerged.

It was suggested that the students aspiring to become a school teacher have more concrete image of being a teacher through the teaching practice.

キーワード : 教師像、教育実習、教員志望度、教職志望学生

Keywords : images of a teacher, teaching practice, aspiration for teaching profession, university student aspiring to become a school teacher

1. はじめに

近年、新たな知識や技術の活用により社会の進歩や変化のスピードが速まる中、教員の資質能力向上は我が国の最重要課題であるとされている。「教育は人なり」という言葉があるように、教育は教師の力量に大きく左右されるといっても過言ではない。子どもたちや保護者のもとより、広く社会からも尊敬され、信頼される質の高い教師を養成・確保することは不可欠である。

教職課程の見直しはこれまで何度も行われており、平成20年に教育職員免許法が改訂され、「学びの軌跡の集大成」としての教職実践演習が導入された。ここでは、将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるのかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようになることが期待されている。また、平成24年8月の中央教育審議会答申では、学校が抱える多様な課題に対

応し新たな学びを展開できる実践的な指導力を身に付けるためには、教員自身が探究力を持ち学び続ける存在であるべきであるという「学び続ける教員像」の確立が提言された。さらに、平成27年12月の中央教育審議会審答申では、これからの時代の教員に求められる資質能力として以下の内容が挙げられている。

- 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し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。
- アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、道徳教育の充実、小学校における外国語教育の早期化・教科化、ICTの活用、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応などの新たな課題に対応できる力量。
- 「チーム学校」の考えの下、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力。

これらのことから、教師の仕事は非常に専門性が高いことが分かる。

様々な資質・能力を必要とされる中で、文部科学省はあるべき教師像として3つの要素を明示している。1. 教職に対する強い情熱、2. 教育の専門家としての確かな力量、3. 総合的な人間力である。これらについては一定の共通理解が図られているものの、採用を請け負う自治体の「求める教師像」はそれぞれ別途で設定されている。例えば、埼玉県では「健康で、明るく、人間性豊かな教師」「教育に対する情熱と使命感をもつ教師」「幅広い知識と専門的な知識・技能を備えた教師」、神奈川県では「人格的資質と情熱をもっている人」「子どもや社会の変化による課題を把握し解決できる人」「子ども自ら取り組むわかりやすい授業を実践できる人」、東京都では「教育に対する熱意と使命感をもつ教師」「豊かな人間性と思いやりのある教師」「子どものよさや可能性を引き出し伸ばすことのできる教師」「組織人としての責任感、協調性を有し、互いに高め合う教師」をそれぞれ

の自治体が求める教師像として挙げられている。また、複雑性を有する教職の特性上、教師は個々の経験から学び教師として成長していく主体とみなされている（朝倉, 2014）ことを踏まえると、経験から学び成長していく過程の中で、教師の資質能力の向上や理想の教師像の明確化が行われると考えられる。

教職課程の中において、特に教育実習が重要な意味をもっていることは広く知られている。教育実習は、実際に子どもと接して遊んだり、授業を見学したり実践したりする体験を得ることができると同時に、大学での学習を捉え直し学び直す機会になり、新たな研究への関心や課題を見出す貴重な場となっている。ゆえに、学生はこの教育実習を通してさまざまな経験をすることで、より教職に対する想いや理想の教師像について深めていると考えられる。しかしながら、教員志望度と教師効力感との間に正の相関があることが報告されている（西松, 2008、山口, 2010）。教員志望度によって、学びの深さや得られた経験の価値づけが異なる可能性があるかと推測できる。これまでの教育実習に関する先行研究は、教師効力感や教員志望度、教育実習不安、子どもとの関わりについて選択式の質問紙による量的な調査が多くみられる。記述式で意識等を聞いている研究もいくつかみられるが、これらは全てKJ法等質的な分析を行うにとどまり、文章全体を計量的に解析し、どのような傾向があるかについて分析したものは見られない。

そこで本研究では、教育実習前後における教職志望学生の「理想の教師像」について調査をし、教育実習での経験を通してどのような変化があるかを自由記述の計量的研究によって明らかにする。具体的には、教師像について自由記述で答えさせるアンケートをしたうえで、結果を対応分析及び共起ネットワーク分析等の計量的分析によって検討し、記述の傾向を計量的に検討する。また、教員志望度による違いを検討することで、より細かく教育実習による「理想の教師像」の変化を見出すことを目的とする。

2. 研究方法

既に述べたように、中教審答申では教師像を

3つの要素に整理したり、一方で各都道府県や市区町村では求める教師像がそれぞれあったりと、教師像については現時点で統一的な構成要素が整理されていない。また、須田(2017)は、教職の「専門性」をいかに育てるか、ということについて、「教師の役割や教師に対するイメージを、日々更新していく努力をしていくことが必要」と述べており、本研究では何か普遍的な「教師像」がある、という想定よりも、常に教師像の形が変化していくものであると捉えた。そこで、何らかの尺度を作った上で、量的な調査を実施するのではなく、記述された「教師像」の内容から、また内容の変化から、「教師像」という姿について、検討したいと考えた。

そこで、本研究では、教育実習での経験を通してどのような変化があるかについて、教育実習前後で「教師像」を記述してもらい、集団としての特徴やその傾向の変化について、対応分析やコレスポネンス分析といった手法から、調査・分析を進めることとした。

(1) 対象者

研究協力が得られた、私立A大学で教員免許状取得を目指し、教育実習事前指導・教育実習を履修している4年生合計90名(男子:43名、女子47名)を対象とした。

(2) 調査時期

調査は、教育実習の前と後、計2回行った。教育実習前は、5月上旬に実施した「教育実習事前指導」の最終回において実施した。教育実習後は、実習記録の提出時に調査票を配布し、1週間の期限を定め、実施した。ただし、教育実習の実施時期は調査対象者である学生によって異なり、教育実習前の調査からあまり時間が空くと、教育実習による効果なのか、それ以外の効果なのか推定することが難しくなると考え、今回は、5月下旬～7月中旬に教育実習が終了している学生分を分析の対象とした。

(3) 調査内容

調査は無記名であるが、事前調査と事後調査を結びつけるため、調査対象者の【「誕生月」-「電話番号の下4桁」】によって生成される任意

の6桁の「ID」番号を最初に記入してもらう形式をとった。事前指導では性別、教員志望度、「教師像」についての自由記述等、事後指導では同じく、「教師像」についての自由記述等を調査した。なお、事前調査でとっている「教員志望度」は、「あなたの現在の教員志望度について教えてください」という教示のもと、「とてもなりたくない、なりたくない、どちらでもない、あまりなりたくない、なりたくない」の5件法で回答してもらった。教師像についての自由記述は「あなたの目指す理想の教師像について具体的に教えてください」という教示で回答してもらった。

(4) 倫理的配慮

本研究は、ヘルシンキ宣言を尊重し、対象者の人権及び利益の保護に配慮した研究計画を立てて実施した。調査票の冒頭に、本調査の目的、処理の方法、授業や教育実習とは無関係であること、1件1件の回答を見ないこと、目的外の流用がないことを明示するとともに、調査協力は自由意志に委ねられており、答えたくない質問は答えなくて良いこと等を明示して実施した。また調査票はその場では回収せず、後日設けられた回収ボックスに各自が提出する方法をとり、参加の自由意志を担保した。

3. 結果および考察

方法で述べたとおり、教育実習前後での「教師像」の変化について、集団としての傾向や特徴の変化について検討するため、林(1982)が提唱した数量化III類の手法を用いて分析をする。具体的には、KH Coder(2.00f)を用いて、出現単語数、対応分析、コレスポネンス分析をしながらその傾向について述べていく。

(1) 回答件数と教員志望度

調査票は、事前調査は84件(回収率93.3%)、事後調査は54件(64.3%)の回収があった。またそのうち、事前調査と事後調査で対応が認められたのは48件(53.3%)であった。以下では、この対応が認められた48件について分析を行った。

まず、教員志望度の分布について、表1に示

表1 教員志望度の回答結果

教員志望度	とてもになりたい	なりたい	どちらでもない	あまりなりたくない	なりたくない
人数 (名)	23	8	8	6	5
割合 (%)	46.0	16.0	16.0	12.0	10.0

した。本論冒頭でも述べたが、山口ら (2010) や、原 (2013) が明らかにしている通り、教員志望度は教員養成における様々な因子に影響があることを鑑み、本研究では「上位群」と「下位群」にわけて、教師像に関する記述を分析することにする。そのため、「とてもになりたい」、「なりたい」と答えた学生と、「あまりなりたくない」、「なりたくない」と答えた学生はそれぞれ上位群、下位群、とした上で、件数の偏りを最小化するため、中間である「どちらでもない」も下位群にいれ分析を行った。よって、上位群31件、下位群19件で分析を進めた。

(2) 出現単語数

ここからは、KH Coderを用いた分析の結果について示す。なお、KH Coderに結果を入れるにあたり、いわゆる「子ども」を示す単語の使われ方が学生によって異なっていたため、予め修正を行った。具体的には、「生徒」、「生徒達」、「生徒たち」、「児童」、「児童達」、「児童たち」、「子供」、「子ども」、「子供達」、「子どもたち」、「こども」はすべて「子ども」に統一した。ただし、予め複合語検索を行った結果、「児童理解」と「生徒指導」という言葉が抽出されており、これらについては複合語であると認められたため、修正していない。

表記を統一した上での、出現単語数の上位10件は、表2に示すとおりである。教育実習前後では、順位の下があるものの、上位10件に差は無かった。教育実習前後ともに「子ども」と「教師」が上位2単語として確認された。先行研究において、教員養成課程に在籍している学生にとって、子どもとどのように関わればよいか、ということは大きな関心とされており (Haritos, 2004; Stoughton, 2007; 長谷川, 2007)、優れた教師ほど児童と関わる際の情動能力を意識的に使用していることが報告されている (Hosotani, 2011)。このことから、理想の教師

像を語る上で、「子ども」と「教師」は切り離せないものという共通理解が図られていると推測できる。また、「信頼」「授業」の出現回数も多かったことから、理想の教師像として信頼されることや良い授業・分かる授業ができることが重要であると考えられる。さらに、「先生」についても複数回出現していたことから、「子ども」だけでなく「先生」との関係性についても理想の教師像の重要な要素であると判断できる。

次節以降では、実際に使われ方にも差がないのかどうかについて対応分析、コレスポネン分析の結果を示し、さらに細かく検討していく。

(3) 対応分析の結果から

対応分析は、コレスポネン分析の一種であり、カテゴリカルデータ間の距離について座標平面上に図示することができる方法である。ここでは、教員志望度の上位群・下位群と実習前・後の計4群 (教員志望度上位群：実習前、教員志望度上位群：実習後、教員志望度下位群：実習前、教員志望度下位群：実習後) について、出現単語の傾向がどのように異なるか、対応分析の結果から検討した。なお、総単語数は336語であるが、KH Coderは初期設定で60語を表示する設定になっており、本研究でも出現回数を調整し、分析対象の単語を絞った。その結果、最小出現回数を4回とし、結果51語を分析対象とした。

その結果を図1に示す。対応分析の結果、成分1 (寄与率70.27%)、成分2 (寄与率16.01%)、成分3 (寄与率13.73%) で収束し、図1では成分1と成分2の結果を図示した。横軸である成分1は上位群が右側、下位群が左側に分かれたことから「教員志望度による差」の軸と名づけた。縦軸である成分2は、教育実習後が下に、教育実習前が上にあることから、「実習前後による差」と名づけた。

「教員志望度による差」については、右側に単語数が少なく、左側に単語数が多い結果となった。このことから、そもそも教員志望度が高い学生は、「教師像」とされたときに記述される文章が長く、様々な言葉と結びついた「1文」で、教師像が表現されていることが分かる。恐らく、教員になりたいと思っている学生ほど、目指す教師像の認識が幅広い内容を含んでいるのだと思われる。

「実習前後による差」は、上位群側から「向き合う」、「連携」、「指導」といった言葉が実習後側に見られる。これらは実際の文に立ち返ってみてみると、「子どもと向き合う」、「～～のように子どもを指導する」、「保護者と連携する」、「他の教員と連携する」など、自分が、他者とのように接するか、接することが必要か、といったことについて述べられたものであった。「向き合う」は実習前が3件に対し、実習後が5件に、また「連携」という言葉は、実習前が1件、実習後が3件、「指導」という言葉も実習前1件に対し、実習後4件と、実習後に記述回数が多い傾向が見られた。

本節での分析の結果、出現単語の傾向は、「教員志望度による差」と「実習前後による差」が見られた。前者は主に単語数の多い少ないが決定的に認められ、後者は他者との関わりに関するものが多いことが、出現単語の具体的傾向として確認できた。

米沢(2007)は、教職志望度の高い者ほど、教育実習を通して教職を目指す自覚を身につけ、教師になるために必要な向上心や探求心を獲得していること、これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解を深め、実習経験を今後大学の授業科目を履修する際の学習課題の発見に役立てていることを示している。先行研究において教員志望度の違いによる差が明らかにされているように、本研究でも教員志望度によって差異が生じ、「理想の教師像」の考え方においては教員志望度の高い者ほどより多様な視点で語られ、具体的に表現されることが示唆された。

また、三島(2007)は、教育実習で実際の子どもと関わることでステレオタイプ的見方ではなく現実即して子どものありのままの姿が多

面的に見られるようになり、子どもを創造的に捉えられるようになることを明らかにしている。磯崎(2014)は、教育実習を通して課題が「自己」から「子ども」に関するに移行すること、子どもの個性を把握することから本質を理解しようとするようになること、教職に関する心構えが勤務や仕事中心のことから教師としての人間性へと意識が変容することを報告している。本研究においても教育実習後に「連携」「向き合う」「指導」など自己の問題ではなく他者と関わりの強い単語が見られるようになったことは、教育実習の効果として考えられる。

(4) 共起ネットワーク分析の結果から

KH Coderにおける共起ネットワーク分析は、抽出された単語が、他のどのような単語と結びついて文章として出てくるか、その関係性について分析することが可能な方法である。本節では、前節で行った4群ごとでは、単語数が少なく分析できない(特に、教員志望度下位群は記述が単調であり、出現単語の結びつきの傾向が分析できない)ため、教育実習前、教育実習後の2群について、それぞれ共起ネットワーク分析の結果から、どのような出現単語の関係性があるか明らかにしながら、学生の教師像に関わる認識について検討した。なお、共起ネットワーク分析における指標としては「媒介中心性」を用いた。媒介中心性が高い単語というのは、色々な人の回答の中で、共通にキーワードになっているものを指す場合が多い。結果、教師像について分析をするにあたって、どのような単語をキーワードに教師像が語られているか、またキーワードが実習前後で異なれば、どのような違いがあるか検討することが出来るため、適切な指標と考えた。KH Coderでは媒介中心性が一定以上ごとに色が濃くなり単語が表示される。また円が大きいほど出現回数が多い。なお、KH Coderで共起ネットワークを出力した場合、グレースケールだと差が見づらいため、KH Coderの結果をRコードとして一旦保存した上で、Rを用いて媒介中心性スコアを計算し、表を作成した。

すなわち、教育実習前は、「子どもを理解すること」、「子ども目線で考えること」、「信頼されること」を通じた教師像について記述している学生が一定程度いたと推測される。なお、次点で媒介中心性が高い「目指す」、「理想」については、教示文を主語とした「私が目指す教師像は」や「理想の教師像は」という書き出しで始まる文章が多いことによる影響と思われる。

②教育実習後の共起ネットワーク

教育実習後については、合計で266単語あり、出現単語数2回では71語とやはりやや煩雑で傾向が理解しづかったため、出現単語数3回、35単語で分析をした。その結果が図3である。

結果を見ると、媒介中心性が高い、最も色が濃い単語は「得る」であり、次いで「信頼」、「行う」、「常に」といった単語が、高い媒介中心性を示す結果となった。

実際の文章では、「得る」について、「信頼を得ることで、～」、「信頼を得るために～」といった文脈で語られ、「信頼」については上記に加えて「信頼され～、できる」といった表記が見られた。「行う」については、「～を行う」、「常に」については「常に、～する教師」といった文脈で語られ、上記でいう「～」部分において人によって様々な単語が入った結果、媒介中心性が高くなったものと思われる。以下に例を示す。

- ・ **信頼を得る**ことで、授業で児童とのやりとりもスムーズにできたり、児童への指導方法について、保護者の方から理解・協力してもらえたりするからである。
- ・ **信頼を得る**ためには、児童と全力で向き合うことや報告・連絡・相談を忘れないこと、分からないことをそのままにせず調べ、聞きに行く積極性を常にもつことを心がける。
- ・ **常に**笑顔で児童と接し、**信頼**されるような教師
- ・ 児童が興味をもてる授業を**行う**ことができる教師
- ・ 教科指導、生徒指導どちらにおいても**常に**生徒を一番に考え、行動できる教師

すなわち、教育実習後は、「信頼されること」、教師らしい行動を「行う」こと、「常に」何か教師らしい振る舞いをするを通じた教師像について記述している学生が一定程度いたと推測される。

③教育実習前後の比較

教育実習前と比較すると、教育実習後では子どもを理解すること、子ども目線で考えることはキーワードではなくなり、「行う」、「常に」といった教師自身の振る舞いが新たに登場してきたことがわかる。「信頼」というキーワードは、実習前も実習後もあることから、教師にとって「信頼」は欠かせないものであるとの共通理解が図られていると判断できる。しかし、実習前については「信頼されること」だけだったが、実習後はさらに「信頼を得る」ということをキーワードに記述している学生も一定程度いた。「信頼」という共通性を持ちながらも、教育実習後では「得る」といった行動性を含んだ表現がなされ、教師像が語られていることは興味深い。他に、実習前と実習後で媒介中心性が上がっている名詞として、「連携」という言葉もある。実習前の共起ネットワークには、「連携」という言葉自体が登場しない結果（すなわち、連携について書いた学生が2名以下）だったが、実習後では「連携」という言葉が共起ネットワーク上に登場する上、その媒介中心性も35単語中10番目である。「連携」という言葉の周りには「先生」、「地域」、「保護者」などがあり、連携の在り方についても、教師像の要素の一つとして捉える学生が、実習後には一定程度出てきたことが推察できる。

先にも述べたが、磯崎（2014）は、教育実習を通して子どもの個性を把握することから本質を理解しようとするようになること、教職に関する心構えが勤務や仕事中心のことから教師としての人間性へと意識が変容することを報告している。また、高垣（2015）は、現場における教師や生徒等との関係性が、教育実習生の認知面と心理面の変化に大きな影響を与えていることを考察している。これらを踏まえると、教育実習を通じて実際に子どもと関わり本質を理解していこうとする中で、教師自身の振る舞いに

表3 媒介中心性スコア（上位15単語）

実習前		実習後	
単語	媒介中心性スコア	単語	媒介中心性スコア
理解	204	得る	177
目線	137	信頼	147
信頼	127	行う	89
目指す	127	常に	89
理想	121	目指す	87
持つ	120	学級	84
授業	92	子ども	79
将来	85	笑顔	76
分かる	71	授業	65
人	70	連携	65
大切	60	感じる	65
良い	55	考える	46
日々	50	人	39
伸ばす	36	先生	37
成長	36	向き合う	35

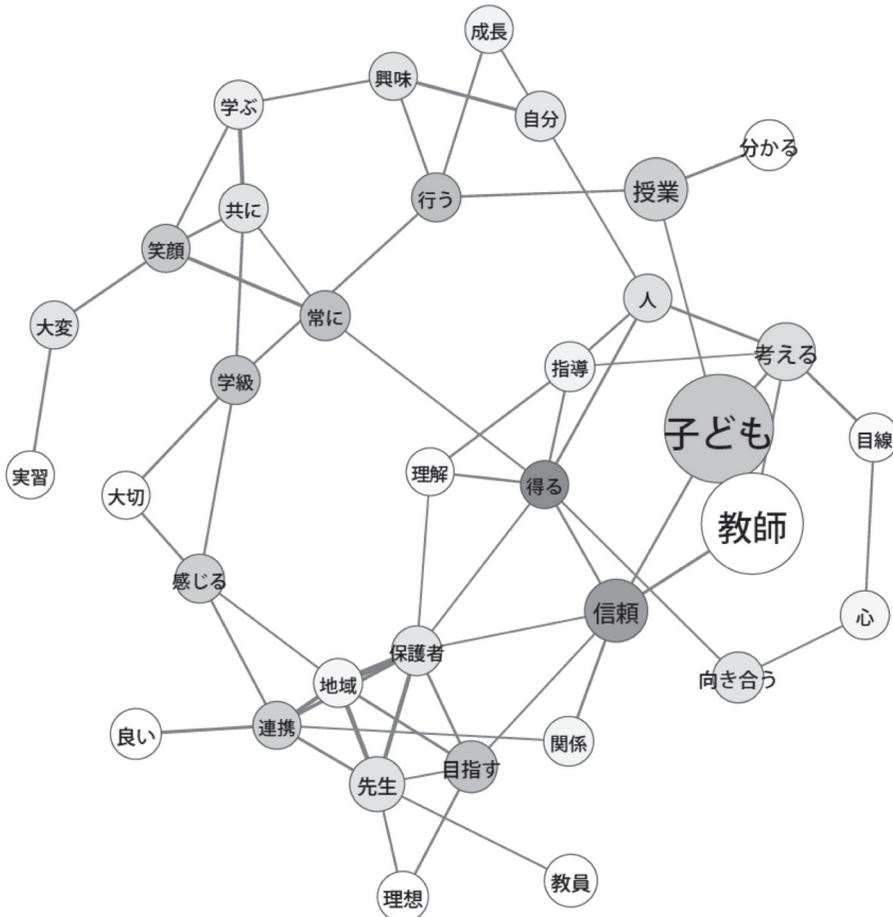


図3 教育実習「後」の共起ネットワーク分析の結果

ついて考えるようになったのではないかと考えられる。ゆえに「連携」といったより具体的なキーワードも抽出されたと推測できる。

4. まとめ

本研究は、教育実習前後における教職志望学生の「理想の教師像」について、KH Coder (200f) による出現単語数、対応分析、コレスポンデンス分析を行い、教育実習による変容について検討した。その結果、以下の3点が明らかになった。

1. 「目指す教師像」を語る上で、「子ども」「教師」「信頼」「授業」はとても重要なキーワードである。
2. 教員志望度が高い者ほど、「目指す教師像」の認識が幅広く様々な内容を含んでいるのに対し、教員志望度が低い者は使用される単語数が少ない。
3. 教育実習後には、「信頼を得る」「連携」など他者との関わりに関することが多く語られ、「目指す教師像」を考える上で教師としての振る舞いについて、他者との関わりや行動性を含んだ表現を加味しながら、自分自身で具体的に考えられるようになる。

目指す教師像を明確に持つことは、その後のキャリアを考える上でも意味のあることである。Howard J. Kleinら (1996) は80を超える研究をまとめた結果、目標へのコミットメントの最も重要な先行要因は、自分で決める、あるいは自分がかかわって決めるというものであることを報告している。また、自律的に動くためには、「～になりたい」といった目標意図とその実現に向けた見通しなどの実行意図が共にあるときが最も効果的であることが示されている (Sheeran Pら、2005)。今回、教職志望度の高低で差が認められたことに対し、教員志望度の高い学生には、教育実習で実践的な経験を沢山行い、さらにはそれをしっかりと振り返ることを通して、より自らが目指す教師像を具体化させていけるよう支援していく必要があると考えられる。また、こういった支援を通じて、昨今の政策的な背景として挙げた「学び続ける教員像」のような自律的に学ぶ姿勢や、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担することな

どに向けた態度を養成していくことも重要である。教育実習を行う学生の中にも一定程度、教職志望度の低い学生を含むことから、彼らに対しては教育実習に行く前に目的やその後のキャリアとの繋がりを整理させてから実習に臨ませる必要があるのではないだろうか。

【参考引用文献】

- 朝倉雅史, 清水紀宏 (2014) 体育教師の信念が経験と成長に及ぼす影響: 「教師イメージ」と「仕事の信念」の構造と機能, 体育学研究, 59, 29 - 51.
- 磯崎尚子, 西谷真美 (2014) 教育実習における教育実習生の意識変容と成長に関する研究, 人間発達科学部紀要, 9 (1), 51 - 59.
- Klein HJ, Wesson MJ, Hollenbeck JR, Wright PM, DeShon RP. (2001) The Assessment of Goal Commitment: A Measurement Model Meta-Analysis, *Organ Behav Hum Decis Process*, 85 (1), 32 - 55.
- 須田康之 (2017) 教職の「専門性」とは何か、どう育てるか, 児童心理, 6, 12 - 18.
- 高垣マユミ, 吉村麻奈美 (2015) 教育実習前後の女子大生の認知と心理の変化, 津田塾大学紀要, 47, 53 - 71.
- 中央教育審議会 (2006) 今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申), 文部科学省.
- 中央教育審議会 (2012) 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申), 文部科学省.
- 中央教育審議会 (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), 文部科学省.
- Sheeran P, Webb TL, Gollwitzer PM. (2005) The interplay between goal intentions and implementation intentions, *Pers Soc Psychol Bull*, 31 (1), 87 - 98.
- 長谷川順一, 浅野文恵 (2008) 学校教育教員養成課程3年次生の教育実習不安 (3): 教科の授業以外の事項について, 香川大学教育実践総合研究, 16, 181 - 188.
- 林知己夫, 駒澤勉 (1982) 数量化理論とデータ処理, 朝倉書店.
- 原清治 (2013) 実践力のある教員を養成するためのカリキュラム・マップの構築に向けて, 佛教大学教職支援センター紀要, 4, 13 - 24.
- Haritos, C. (2004) Understanding teaching

- through the minds of teacher candidates: A curious blend of realism and idealism. *Teaching and Teacher Education*, 20, 637 – 654.
- Hosotani, R., Imai-Matsumura, K. (2011) Emotional experience, expression, and regulation of high – quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1039 – 1048.
- 細谷里香, 松村京子 (2012) 児童と関わる時の教育実習生の情動能力：優れた教師との比較. 発達心理学研究, 23 (3), 331 – 342.
- Stoughton, E.H. (2007) “How will I get them to behave? : Pre service teachers reflect on classroom management, *Teaching and Teacher Education*, 23, 1024 – 1037.
- 三島知剛 (2007) 教育実習生の実習前後の授業・教師・子どもイメージの変容, 日本教育工学会論文誌, 31 (1), 107 – 114.
- 山口陽弘, 都丸亜希子, 古屋健 (2010) 教職志望者の職業興味と教師効力感に関する研究—教職への興味・教職の専門性に着目して—, 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 59, 219 – 238.
- 米沢崇 (2007) 学部生からみた教育実習の意義に関する一考察—数量的分析および質的分析を通じて—, 広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部, 56, 67 – 76.
- 神奈川県教育委員会 (2015) 「平成28年度 神奈川県公立学校教員採用候補者選考試験採用案内」.
- 埼玉県教育委員会 (2016) 「平成29年度 埼玉県公立学校教員採用案内」.
- 東京都教育委員会 (2016) 「平成29年度 東京都公立学校教員採用候補者選考実施要綱」.