

## 小学校体験活動前の教育実践効力感の実態

渡邊 はるか<sup>1)</sup>、藤谷 哲<sup>1)</sup>、峯村 恒平<sup>1)</sup>、枝元 香菜子<sup>2)</sup>

(<sup>1)</sup> 人間学部児童教育学科、<sup>2)</sup> 金沢学院大学文学部教育学科)

### A Survey of Self-efficacy on Educational Practices for Students Engaging upon School Experience Activities

Haruka WATANABE<sup>1)</sup>, Satoru FUJITANI<sup>1)</sup>, Kohei MINEMURA<sup>1)</sup>,  
Kanao EDAMOTO<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> Department of Childhood Education and Welfare, Faculty of Human Sciences,

<sup>2)</sup> Department of Education, Faculty of Letters, Kanazawa Gakuin University)

教職課程を履修する学生に対して、早期から学校教育の現場を体験させることで、教職への理解を深めさせるとともに、実践的な指導力の育成が期待されている。山本他（2019）では、観察実習（早期の学校体験活動）で学生は、子どもとの接し方や距離感、授業の進め方を学びたいと感じていることを明らかにし、実際に多様な学びをしていることを報告している。一方で、これまで主に4年次の教育実習における学生の不安や効力感の問題が指摘されている（西松，2008；枝元・山本，2017）。早期の学校体験活動においても同様に不安や効力感の低さといった課題が想定される。本学では、2年次に約2週間、小学校での体験活動を実施している。本研究では、体験活動に参加する前の学生の教育実践効力感の実態を明らかにし、今後の事前指導の在り方について検討することを目的とする。

キーワード：教育実践効力感、実習不安、学校体験活動、小学校、教職課程

#### 1. 問題と目的

中央教育審議会（2015）は「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）」において、教員養成の主な課題の一つとして「実践的指導力の基礎の育成に資するとともに、教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせる機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させることが必要である」ことを指摘した。本答申をうけて2019年4月には、教育職員免許法及び同法施行規則の改正・施行に伴い、「教育実践に関する科目」に、従来の教育実習に加えて、学校体験活動が位置づけられた。これにより、今後はより一層、教育実習とは別に教職課程を履修する学生

が、学校現場に行き、観察したり、体験したりする学びの機会が増大することが想定される。現在、特に早期から学校教育の現場を体験させることで、教職への理解を深めさせるとともに、実践的な指導力を育成することが期待されている。従来から実施されてきた養成課程の後半（主に4年次）に行う教育実習の他に、早期から学校を体験したり、見学する取組は、既に多くの大学で導入されており、その効果が確認されている。峯村他（2020）は、本格的な学校体験活動の導入にあたり、教職課程を有する大学を対象とした調査を実施し、「学校を体験する」活動の取組と成果を報告している。その結果、多くの大学で、教育実習前に学校を体験する科目を開講していること、それらは1, 2年生の開講が多いことが示されている。またその目的として、教師の職

務全般、児童・生徒指導、教師の意味や教師としての働くことの意味、児童・生徒、教師の役割それぞれに対する理解を深めさせることが挙げられている。さらに目的以外の成果として、キャリア意識の変容、児童・生徒と接する際の態度の変容、より積極的に関わろうとする意欲の向上、礼儀やマナーなどの態度の変容があったことが示されている。

三浦・渡会(2017)は大学1年次に教育現場に5日間入る取組をしている大学独自のカリキュラムにおける学生の教育実践活動の内容及びその成果を報告している。学生が経験した内容は「授業参観」が最も多く、次いで「学習補助」と「清掃活動補助」が並び、これらは9割以上の学生が経験していた。こうした経験を通して、活動前は、児童の対応に不安を抱えていたが、活動後には、教員と児童とのかかわり方を観察することで、一人ひとりに応じた対応を行うことの大切さを学んだことが報告されている。また学生は、教科の教え方や配慮を要する児童との接し方に課題があると捉えており、「今後大学生活で学びを深めていく必要がある」と考えていることが示唆された。このように早期の現場体験は、自身の課題に気づく機会ともなっており、今後の具体的な目標を見出す機会としても有効だと考えられる。

山本他(2019)では、2年次に行う観察実習(学校体験活動)で学生は、子どもとの接し方や距離感、授業の進め方といったことを学びたいと感じていることを明らかにした。また実際に学んだこととして、教師としての意識や行動規範、子どもとの接し方、人間関係、そして教師の仕事や実態についての学びがあったことが報告された。この結果より、学生は学びたいこととして挙げた目的を達成しているだけでなく、さらに視野の広がりや、行動規範、意識の形成など、様々な学びをしている傾向が示された。ここでも教育実習前に行う早期の学校体験活動の成果が示されている。

一方で、これまで主に4年次の教育実習に関する様々な課題が指摘されている。学校を離れて、現場で学ぶことに対する不安や自信の無さといった課題がある。五十嵐・宮内(2019)によると、教育実習の事前指導前・事前指導後ともに、「児童生徒関係に関する不安」より「授業実践力に関する不安」が高いことが示されている。また事前指導前と教育実

習後の教師効力感を比較すると、実習後が有意に高く、実習前の教師効力感は低い状態であることが示されている。西松(2008)は、「授業実践についての不安」と「児童生徒との人間関係の不安」は、教育実習後に低減するものの、事前事後ともに女性の方が、不安が高く、性差が見られることを指摘している。また枝元・山本(2017)は、教育実習事前指導を受講する4年生を対象とした研究を行い、セルフ・エフィカシー高群と低群では、授業開始前の不安要素が異なることや事前授業前後での不安の変容の様子が異なることを明らかにし、さらに自己効力感が低い学生は教育実習不安が高いことを示した。早期の体験活動においても同様に不安や効力感の低さといった課題が想定される。今後、さらに機会が増大していく可能性がある学校体験活動をより充実させていくためには、活動に臨む学生の実態を明らかにしていくことが必要である。

本学では、2年次に約2週間、小学校での体験活動を実施しており、体験に臨む学生の実態を明らかにすることで、今後の事前指導の在り方を検討する一資料を得ることができると考える。渡邊他(2020a, 2020b)は、教育実習をはじめとして、学校インターンシップ等の教職課程履修学生が体験する教育実践に対する効力感を測定する尺度を開発している。大学4年生を対象とし、教育実習事前指導前の教育実践効力感の実態や事前指導前後の変容が報告されている(渡邊他, 2022)。

本研究では、大学2年生を対象とした早期の学校体験活動に参加する前の学生の教育実践効力感の実態を明らかにし、今後の事前指導の在り方について検討することを目的とする。また教育実践効力感尺度と実習不安尺度の各因子の相関関係を検討し、教育実習以外の教育実践(学校体験活動)においても、教育実践効力感尺度が活用できるか検証する。不安と効力感には関連があることから、同様の領域を測定している因子間(「教授知識・技能」と「教育実践力」、「児童生徒との関係構築」と「児童・生徒関係」)で相関が見られることが想定される。

## 2. 研究の方法

### (1) 時期

2022年5月中旬に調査用紙を配布し、1週間の回

回収期間を設け、回収ボックスにて回収した。

(2) 対象

教職課程（小学校全科）を履修する大学2年生42名を有効回答とした。

(3) 内容

渡邊他（2020b）の教職課程履修学生の教育実践効力感尺度の20項目（「教授知識・技能：9項目」「教職員との関係構築：5項目」「児童生徒との関係構築：4項目」「緊張への対処：2項目」）を使用した。教育実習等の教育実践を行うにあたっての効力感を、「あてはまらない（1）」～「あてはまる（5）」の5件法で回答を求めた。なお本尺度は得点が高いほど効力感が高いことを示す。さらに大野木・宮川（1995）の教育実習不安尺度25項目（「教育実践力：7項目」「児童・生徒関係：7項目」「体調：5項目」「身だしなみ：6項目」）を使用した。同様に不安について、「あてはまらない（1）」～「あてはまる（5）」の5件法で回答を求めた。本尺度は、得点が高いほど教育実習不安が高いことを示す。他には、性別、体験活動以外の学校ボランティア等の状況、教員志望度（「なりたくない（1）」～「とてもなりたい（5）」の5件法）、実習不安度（「不安でない（1）」～「とても不安（5）」の5件法）について調査した。

(4) 倫理的配慮

調査票には、回答は任意であること、成績や人物評価とは一切の関係がないこと、無記名で個人が特定されないことを明記した上で、口頭でも説明した。回収は、キャンパス内に回収ボックスを設置し、後日、任意で提出を求めた。

### 3. 結果

(1) 基本的属性

42名から回答を得た。性別の内訳は、「男性」18名、「女性」24名であった。学校ボランティア等の経験は、「ある」6名、「ない」36名であった。教員志望度（ $M = .390$ ,  $SD = .958$ ）、実習不安度（ $M = .395$ ,  $SD = .795$ ）であった。それぞれの内訳は表1、表2の通りであった。

(2) 教育実践効力感の実態

体験活動前の教育実践効力感は、「教授知識・技能（ $M = 1.923$ ,  $SD = .519$ ）」、「教職員との関係構築（ $M = 2.720$ ,  $SD = .299$ ）」、「児童生徒との関係構築

表1 教員志望度の内訳

|        |           |         |      |         |
|--------|-----------|---------|------|---------|
| なりたくない | あまりなりたくない | どちらでもない | なりたい | とてもなりたい |
| 1      | 3         | 6       | 21   | 11      |

単位は（人）

表2 実習不安度の内訳

|       |          |         |    |       |
|-------|----------|---------|----|-------|
| 不安でない | あまり不安でない | どちらでもない | 不安 | とても不安 |
| 0     | 3        | 5       | 25 | 9     |

単位は（人）

（ $M = 2.731$ ,  $SD = .598$ ）」、「緊張への対処（ $M = 1.175$ ,  $SD = .821$ ）」であった。各因子の平均得点の差を検討するために、対応のある1要因の分散分析を行ったところ、有意差が見られた（ $F(2.446, 95.409) = p < .001$ ）。Bonferroni法による多重比較の結果、図1の通り、各因子間において5%水準で有意差が見られた。「教職員との関係構築」＝「児童生徒との関係構築」＞「教授知識・技能」＞「緊張への対処」という順で教育実践効力感の平均得点に差が見られた。

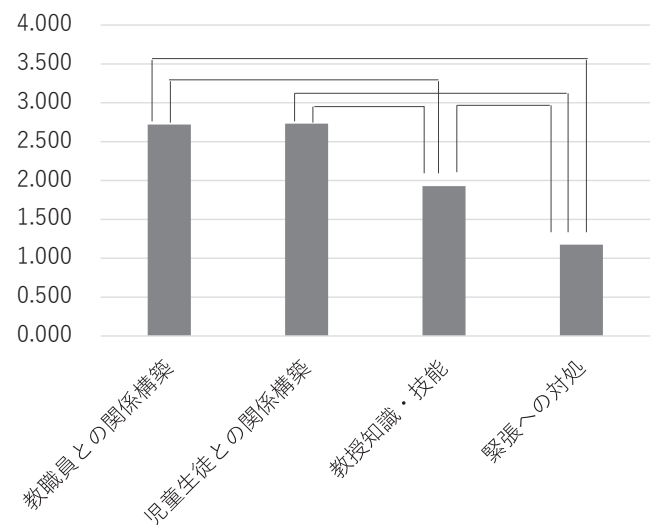


図1 教育実践効力感の実態

(3) 性別による差

男女により、教育実践効力感の平均得点に差があるか検討するため、t検定を行った。その結果、「教授知識・技能」は男性（ $M = 1.914$ ,  $SD = .560$ ）、女性（ $M = 1.931$ ,  $SD = .481$ ）で有意差は見られなかった（ $t(40) = -.105$ , n.s.）。「児童生徒との関係構築」は、男性（ $M = 2.603$ ,  $SD = .750$ ）、女性（ $M = 2.603$ ,  $SD = .750$ ）

= 2.781, SD = .491) で有意差は見られなかった ( $t(25.535) = -.858, n.s.$ )。「教職員との関係構築」は男性 ( $M = 2.671, SD = .750$ )、女性 ( $M = 2.741, SD = .609$ ) で有意差は見られなかった ( $t(39) = -.356, n.s.$ )。「緊張への対処」は男性 ( $M = 1.222, SD = .669$ )、女性 ( $M = 1.167, SD = .917$ ) で有意差は見られなかった ( $t(39.984) = .227, n.s.$ )。

(4) 学校ボランティア体験による差

学校ボランティア体験の有無により、教育実践効力感の平均得点に差があるか検討するため、 $t$ 検定を行った。その結果、「教授知識・技能」は、体験あり ( $M = 2.130, SD = .484$ )、体験なし ( $M = 1.889, SD = .513$ ) で有意差は見られなかった ( $t(40) = 1.072, n.s.$ )。「児童生徒との関係構築」は、体験あり ( $M = 2.701, SD = .697$ )、体験なし ( $M = 2.707, SD = .605$ ) で有意差は見られなかった ( $t(39) = .004, n.s.$ )。「教職員との関係構築」は、体験あり ( $M = 2.967, SD = .662$ )、体験なし ( $M = 2.669, SD = .615$ ) で有意差は見られなかった ( $t(39) = .828, n.s.$ )。「緊張への対処」は、体験あり ( $M = 1.583, SD = .492$ )、体験なし ( $M = 1.125, SD = .840$ ) で有意傾向が見られた ( $t(10.086) = 1.873, p < .10$ )。

(5) 教育実習不安の高さによる差

大野木・宮川 (1995) の教育実習不安尺度の得点をもとに「不安が高い (3点以上) : H群」と「不安が低い (3点未満) : L群」の2群に分け、教育実践効力感の平均得点を  $t$ 検定で比較した。その結果、「教授知識・技能」は、H群 ( $M = 1.889, SD = .513$ )、L群 ( $M = 1.894, SD = .528$ )、で有意差は見られなかった ( $t(37) = .578, n.s.$ )。「児童生徒との関係構築」は、H群 ( $M = 2.638, SD = .497$ )、L群 ( $M = 2.819, SD = .646$ )、で有意差は見られなかった ( $t(36) = .979, n.s.$ )。「教職員との関係構築」は、H群 ( $M = 2.600, SD = .662$ )、L群 ( $M = 2.811, SD = .559$ )、で有意差は見られなかった ( $t(36) = 1.056, n.s.$ )。「緊張への対処」は、H群 ( $M = 1.025, SD = .769$ )、L群 ( $M = 1.342, SD = .746$ )、で有意差は見られなかった ( $t(37) = 1.306, n.s.$ )。

(6) 教育実践効力感と教育実習不安の相関

教育実践効力感の各因子と教育実習不安の各因子の相関を求めたところ、表3の通りであった。

表3 教育実践効力感と教育実習不安の相関

|            | 児童生徒との関係構築 | 教職員との関係構築 | 緊張への対処 | 教育実践効力  | 児童生徒不安 | 体調    | 身だしなみ  |
|------------|------------|-----------|--------|---------|--------|-------|--------|
| 教授知識・技能    | .297       | .693**    | .570** | -.453** | -.136  | .139  | -.167  |
| 児童生徒との関係構築 |            | .532**    | .298   | -.107   | -.204  | -.131 | -.269  |
| 教職員との関係構築  |            |           | .510** | -.542** | -.400* | .084  | -.217  |
| 緊張         |            |           |        | -.505** | -.205  | .034  | -.239  |
| 教育実践効力     |            |           |        |         | .761** | .297  | .324*  |
| 児童生徒不安     |            |           |        |         |        | .385* | .477** |
| 体調         |            |           |        |         |        |       | .426** |

\*\* : 1%水準で有意  
\* : 5%水準で有意

4. 考察

(1) 体験活動前の教育実践効力感の特徴

2年生の学校体験活動前の教育実践効力感の実態を明らかにしたところ、最も効力感が高いのは、「教職員との関係構築」及び「児童生徒との関係構築」であり、「教授知識・技能」「緊張への対処」という順に効力感が低く、図1の通り有意差が見られた。このような差が見られた理由の一つには、教職課程がはじまったばかりで学びの途中段階である比較的、早期においても、既に一定のコミュニケーションに関する効力感を有している可能性が考えられる。教員志望の理由として最も高いのが子どもと関わることが好き (子ども志向) であり (田中, 2022)、これまでの経験から子どもとの関わりにある程度の自信をもっていることや対人援助職である教員を志望するという選択をする時点で既に対人関係能力が高く、児童生徒に限らず対教職員においても効力感が高い学生が多いのではないかと推察する。一方で、「教授知識・技能」と「緊張への対処」は、いずれも授業実践と深く関わる内容である。これらは、教職特有の内容であり、日常では経験しにくい領域だと考えられる。教職課程の授業を通して学んではいるものの、直接的な経験は乏しいと考えられ、対人関係の関係構築と比べて、十分な効力感をもてていない可能性がある。

本結果は、渡邊他 (2022) が4年生の教育実習前に測定した教育実践効力感の実態と同様の結果であった。渡邊他 (2022) においても、「教職員との関係構築」及び「児童生徒との関係構築」が高く、「教授知識・技能」「緊張への対処」が低く、有意差が見られた。「教授知識・技能」と「緊張への対処」

は、2年生と4年生のそれぞれの研究において低いことが明らかになっており、教育実習と同様に学校体験活動前においても、特に重点的な指導が必要だと考える。早期の学校体験活動の実施には、前述した峯村他（2022）で示されたように多様な目的がある。そのような中、学生は活動を通して子どもとの接し方や距離感、授業の進め方を学びたいと自らの目標を設定し、実際には当初の目的以上の学びをしている（山本，2020）。今後は、事前に自身の教育実践効力感を自覚させるとともに、活動中も常に問い続け、振り返ることでさらに自信をもつことや課題を発見することができるような支援をしていくことが必要だと考える。また効力感が低い領域に関しては、具体的な観察のポイントを明示したり、率先して体験させたりする等、工夫が求められる。

一方で、教育実践効力感の間で生じる差は学年が変化しても、あまり変わらない可能性が示唆された。これまでの研究から事前授業や教育実習等の体験を通して、効力感が上昇することは報告されているが（五十嵐・宮内，2019；西松，2008）、元の効力感の高さに差があり、その差自体はなかなか埋まらない可能性がある。今後は縦断的な調査を行い、さらに実態を把握していくことが課題である。

## (2) 教育実習不安との関連からみた特徴

次に性別、学校ボランティア体験、教育実習不安の高さによる教育実践効力感の違いを検討した結果、「緊張への対処」のみ学校ボランティア体験の有無により有意傾向が見られたものの、他の全てにおいて有意差は見られなかった。教育実践効力感と類似し、従来から研究されてきた教師効力感や教育実習不安に関しては、性差（西松，2008；春原，2007）や実習校種による差（春原，2007）等、様々な要因との関連における特徴が報告されている。一方で、教育実践効力感に関する検討はほぼなされていないのが現状であり、今後、さらなる検討を通して、その特徴を明らかにし、指導に活かす必要がある。今回、ボランティア体験について明確な差は見られなかったが、経験ありの人数がかなり少ないため、十分な検討ができていないと言える。また経験ありの人も、回数や期間は上級生と比べて少ないと考えられ、その影響は乏しい可能性がある。今後、さらにサンプル数を増やすとともに、ボランティア

体験の質や量も加味して検討していく必要がある。このように教育実践効力感を左右する要因を明らかにすることで、より具体的なアプローチが見えてくるであろう。

教育実習不安の高さに関しては、渡邊他（2022）では、4年生の場合、不安の高さによる違いが見られており、「児童生徒との関係構築」「緊張への対処」で差があり、不安が高いH群の効力感が低かった。しかし2年生を対象とした本研究では、教育実習不安の高低による違いは見られなかった。問題と目的でも述べたが、枝元・山本（2017）は、4年生の教育実習事前授業の前後で大野木・宮川（1996）の教育実習不安尺度と坂野・東條（1986）の一般性セルフ・エフィカシー尺度（自己効力感）を用いた研究を行い、セルフ・エフィカシー高群と低群では、授業開始前の不安要素が異なることや事前授業前後での不安の変容の様子が異なること、自己効力感が低い学生は教育実習不安が高いことを示した。このように4年生を対象とした研究では、教育実習不安と効力感が密接に関連することが報告されている。教育実習不安と教育実践に特化した教育実践効力感も同様に密接な関連があると想定されるが、その在り方は学年により異なる可能性がある。実際、増田・田爪（2015）も、4年生では教師効力感と特性的自己効力感に関連があるが、1年生から3年生では関連が見られなかったことを報告している。このように教職課程のどの時期かにより、知識や経験に違いがあり、関連の在り方も異なることが示されており、教育実践効力感も同様に学年により異なる特徴をもつのだと考えられる。

今回、2年生で関連が見られなかったのは、まだ教職に関する理解や経験が乏しく、現状を正しく認知できておらず、過大評価（または過小評価）をしてしまっていることが考えられる。桜井（1992）は、大学1年生と3年生の教師効力感を比較し、実習を経験していない1年生の教師効力感が高いという報告があり、教育実践効力感も同様の現象が生じている可能性がある。2年生の場合、教育実習不安の程度にかかわらず全体的に教育実践効力感が高い状態にあった可能性があり、差を検出しにくかったことが考えられる。これも今後、縦断的な研究により、その特徴を明らかにしていく必要がある。

(3) 教育実践効力感尺度の活用について

本研究においては、表3で示したように教育実践効力感と教育実習不安には、一部、有意な相関関係が見られているが、想定した相関が見られていない部分もある。例えば「教授知識・技能」と「教育実践力」、「緊張への対処」と「教育実践力」はそれぞれ負の相関関係にあるが、「児童生徒との関係構築」と「児童生徒不安」に相関は見られていない。一方で「教職員との関係構築」は「児童生徒不安」と負の相関が見られており、対大人の対人関係構築効力感と児童生徒不安に関連が見られている。2年生の場合、「児童生徒との関係構築」も「教職員との関係構築」も実際の「児童生徒」や「教職員」との関係性をもとに評価したのではなく、これまでの多様な対人関係構築の経験から想像して回答していると考えられる。そこでは、子どもより、教職員を含む対大人と関わった経験の方が多いと考えられ、「教職員との関係構築」は、実際の対人関係能力全般についての効力感を反映していることが推察される。全般的に対人関係構築の効力感が低いと認知している人は、児童生徒との関わりにも不安があると考えられ、このような相関が見られた可能性がある。ただし、これらは推測の域を超えない。今回のように、教職課程の比較的早い時期であり、十分な経験や知識がない段階における教育実践効力感の自己評価の妥当性については、今後、検討が必要な課題である。今後は、教職課程の各段階で、学生は自身の教育実践効力感をどう評価しているのか、またその評価の妥当性についても検討し、教育実践効力感尺度が教育実習以外の学校体験活動においても活用できるのか、さらに検討していく必要がある。

《引用文献》

枝元香菜子・山本礼二 (2017) 「事前授業による教育実習不安の変容—教職志望学生のセルフ・エフィカシーに着目して」, 『目白大学高等教育研究』, 23, pp.11-19.  
 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)」 <https://www.mext.go.jp/component/>

b\_menu/shingi/toushin/\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\_01.pdf  
 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』, 16, pp.98-108.  
 五十嵐亮・宮内孝 (2019) 「教育実習及び事前指導を通じた教師効力感、教育実習不安及び自己調整学習方略の変容」, 『南九州大学人間発達研究』 Vol. 9, pp.25-34.  
 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—」, 『京都教育大学教育実践研究紀要』 15, pp.211-217.  
 峯村恒平・枝元香菜子・渡邊はるか・藤谷哲・山本礼二 (2020) 「教員養成課程における「学校を体験する」活動の取り組みと成果—各大学へのアンケートの結果から「学校インターンシップ」に向けて—」, 『目白大学高等教育研究』, 26, pp.81-88.  
 三浦和美・渡会純一 (2017) 「大学1年時から教育現場に入る「教育実践活動I」の成果と課題」, 『教職研究 (2016)』, pp.171-188.  
 西松秀樹 (2008) 「教師効力感、教育実習不安、教師志望度に及ぼす教育実習の効果」, 『キャリア教育研究』, 25, pp.89-96.  
 大野木裕明・宮川充司 (1996) 「教育実習不安の構造と変化」, 『教育心理学研究』, 44, pp.454-462.  
 坂野雄二・東條光彦 (1986) 「一般性セルフエフィカシー尺度作成の試み」, 『行動療法研究』, 12 (1), pp.73-82.  
 桜井茂男 (1992) 「教育学部生の教師効力感と学習理由」, 『奈良教育大学研究所紀要』, 28, pp.91-10.  
 田中希穂 (2022) 「教職課程履修学生の実習体験前の教師効力感および教師アイデンティティ」, 『同志社大学教職課程年報』, 11, pp.3-15.  
 渡邊はるか・枝元香菜子・藤谷哲・峯村恒平・山本礼二 (2020a) 「教職等履修学生の教育実践効力感の尺度開発に関する予備的研究」, 『目白大学総合科学研究』, 16, pp.141-147.  
 渡邊はるか・枝元香菜子・藤谷哲・峯村恒平・山本礼二 (2020b) 「初期教員養成期を対象とした教育実践効力感尺度の開発」, 『日本教育心理学会総会発表論文集』, 62, p.389.  
 渡邊はるか・枝元香菜子・藤谷哲・峯村恒平・山

本礼二（2022）「教育実習事前指導における教育実践効力感の変容」, 『目白大学総合科学研究』 No.18, pp.153-159.

山本礼二・峯村恒平・藤谷哲・枝元香菜子・渡邊はるか（2019）「教育実習Ⅰ（観察実習）での学びに関する一考察—学校インターンシップの展開に向けて」, 『目白大学高等教育研究』, 25, pp.107-116.

（受付日：2022年10月17日、受理日：2022年12月21日）