

保育者養成課程の実習指導に求められる課題に対する一考察

—実習不安・ストレスと学校インターンシップの省察研究との関連から—

A study of issues required of practical training guidance of nursery teacher training program: From relation between anxiety/stress in training and study of internship in school about reflection

高木 悠哉

Yuya Takaki

要旨

本論文では、近年の保育・教員養成課程に求められる実践的能力を備えた学生の育成ニーズに対して、大学の教育課程と連動しながら、保育・教育現場で活動できる実習の重要性に関する近年の論文を概観した。その上で、養成課程の学生が実習に臨む際の、ネガティブな要因となるような心理的な特徴について概観した。さらに、学校インターンシップ場面も踏まえ、省察による実践力向上に関する研究を概観した上で、これらからの保育者養成課程の実習指導に求められる課題をまとめ、不足している研究について考察した。

キーワード：保育実習、保育者養成、省察

I. 保育・教育現場での実践力育成のための実習の重要性

教員養成課程において後半の期間は、学生にとって、教師としての実質的な力量を意識する時期である(大阪, 2017)。姫野(2003)は、教員養成における教育実習の重要性について、「教職志望学生が実践的力量を獲得する、また教育現場で実際の教育活動を経験するほぼ唯一の機会」と述べている。また、学生の側にとっても教育実習は重要と捉えられている。たとえば、神山ら(2005)は、教員養成系の大学生に自身の力量形成に最も役立つ学部科目を質問紙により調査した結果、教育実習が最も高い値を示した。このように、教育実習は、教員養成課程の前半において学生が学習を進めてきた教科教育の基礎的理論や方法、生徒理解に基づく生徒・進路指導の在り方などの、いわゆる机の上の勉強と、学校現場における実践的な取り組みを融合させる貴重で重要な機会であると考えられる。

行政においては、文科省中央教育審議会答申(2012)による「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)」において、教員養成課程が踏まえるべき、これからの教員に求められる資質能力が示された。具体的には、以下の3点が挙げられる。

- (i) 教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力
 - (使命感や責任感、教育的愛情)
- (ii) 専門職としての高度な知識・技能
 - ・教科や教職に関する高度な専門的知識

(グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む)

・新たな学びを展開できる実践的指導力

(基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力)

(iii) 総合的な人間力

(豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力)

教員の質の向上が求められる昨今であるが、非常に多岐にわたる資質能力の育成が、教員養成課程に求められていることが伺える。上述した中で、特に高度な専門的知識に関しては、養成課程の教科に関する科目が担うと考えられる。ただし、その中でも、近年は授業研究や学校現場と連携した講義など、実践的指導力を満たすような科目の工夫が求められている。また、教育実習に関しては、特に実践的指導力の育成に重要と考えられる。これらが学生の中で融合して初めて、現代の初等・中等教育で学び続ける教員を輩出したと言えるだろう。

初等・中等教育では、実践的指導力と専門的知識の融合のために教育実習の重要性が高まっていると考えられる。それでは、保育者養成課程ではどのように捉えられているのだろうか。大内(2015)によれば、保育者教育においては、幼稚園教諭の場合は幼稚園実習が設定されている。これは、事前事後指導を含め5単位以上の実施が要件となる。おおよそ実習期間は4週間であり、初等教育場面と同様の設定であると考えられる。また、保育士の場合、保育実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲが厚生労働省(2013)の「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」に示されており、保育実習Ⅰが4単位の必修科目で、おおよそ20日間、選択必修科目である保育実習Ⅱ・Ⅲが10日間ずつ(各2単位)と示されている。また、大内(2015)は、近年においては、幼稚園教諭の免許と保育士の資格の両方が取得可能なカリキュラムを設定している所が増加しており、その場合の実習の形態が、保育所での実習を2回、保育所以外の福祉施設での実習を1回、幼稚園実習を1回行う学生と、保育所での実習を1回、保育所以外の福祉施設での実習を2回、幼稚園実習を1回行う学生に分かれる事を示している。4年制大学においては、保育士資格、幼稚園教諭免許の両方を取得する学生が多いと考えられるため、保育者養成課程の学生は、初等教育場面より多くの現場体験の機会があると考えられる。また、小学校教諭免許と、幼稚園教諭免許または保育士資格を取得する場合、これも同様に各施設において複数の実習を経験することになる(松永・森川・田端・上村・北島・辻岡, 2017)。

初等・中等教育における教育実習が、実践的指導力の育成に重要であり、保育者養成における実習でも同様に実践力の育成は重要と考えられる。保育場面では、実践的指導力に対応する言葉として、保育実践力が用いられる。保育実践力については多様な定義が認められる。たとえば、木村・橋川(2008)は、保育実践力を「乳幼児に関わる保育者として身につけておくべき力」と定義し、短大・大学教員を対象にこれらの力がどの程度重要であるかを質問紙により調査した結果、計画的指導力、指導展開力、共感的指導力、省察的指導力の4因子からなる、保育実践力尺度を示した。また、上山・杉村(2015)は、木村・橋川(2008)の尺度を現場の保育者に対して適用可能かを検討した。その際、木村・橋川(2008)の定義を、より狭義の「保育に関する知識やスキルを実践の中で活用する力」と定義した。結果として、現場の保育者を対象とした場合、木村・橋川(2008)の因子構造が適用できず、「生活環境の理解力」「子ども理解に基づく関わり力」「環境構成力」の3因子からなる保育実践力尺度を示している。また、橋本(2015)は、幼稚園教育要領の概観から、保育実践力を「幼稚園や保育所といった集団生活の中で子ども一人一人の理解と予想を基に計画を立て、

環境を構成する。そして保育実践のなかで子どもが主体的に活動できるように、一人一人に応じて様々な役割を果たすことが出来る力」と定義している。文部科学省の実践的指導力を取り入れた定義として、松山（2010）は、保育実践力を「保育について学んだ知識や考え方をもとに、自分がどのようなスタンスで保育者として子どもに向かうのかを意識したうえで、自らの保育技術をもって子どもの遊びを援助することが出来る力」としている。これらのように、保育実践力の定義は多岐にわたるが、専門的な知識・技能をベースとして育ちの環境を作り、また、幼児の活動を支援するといった点で、実践的指導力との共通点が多い。したがって、実習で培われるべき実践的な指導力は各学校段階で連続性を有しており、この点において幼少接続が可能であろう。実際、実践的指導力を踏まえて幼少接続の観点から幼稚園教諭免許のための実習指導のカリキュラムを改善するような試みも見られる（松永ら、2017）。各学校段階での指導力の共通性を基にすることで、保育・教育現場の実践に対して1つの共通の思考スタイルが確立されると考えられる。それらを共通言語として、子どもたちの育ちや学びを各学校段階の教員がよりスムーズに共有することが重要である。

II. 実習によるより良い学びに影響を及ぼす心理的要因

(1) リアリティ・ショック

これまで、初等・中等教育および保育者養成における実習の重要性について概観してきた。実習を学生にとってより良いものにするため寄与する要因は、多岐にわたる。今回は、心理的要因を例に挙げる。たとえば、谷川（2010）は、職場の現実と自らの理想や価値との間に生じるズレであるリアリティ・ショックが、幼稚園実習を体験した学生にも生じると考え、学生へのインタビューの質的分析を行った。結果として、子ども理解の発展が見られたケースでは、リアリティ・ショックを自身の子ども理解の不十分さから受け、それを契機に保育者の援助や役割について新たな認識を獲得した。その一方、ショックからの回避が見られたケースでは、実習という限られた期間であるという割り切りを行い、免許状取得のために実習は終えたいといった思考プロセスが生じていた。これら学生の思考プロセスは、保育者との関係づくりに規定され、保育者の指導の意図が分からない場合や、保育者との間に壁を感じる場合には、ショックからの回避を行う可能性が示唆された。

また、松田・設楽・濱田（2016）は、保育者養成系の大学生で実習経験者への質問紙調査から、リアリティ・ショックを測定する予期せぬ現実尺度を開発している。これは、下位尺度として、「保育現場の体感（例：保育者同士の連携が大切、勉強になることが多い）」、「子どもとのかかわりの難しさ（例：子どもへの声かけが難しい、実習を通じて積極的に行動できていない）」、「保育者の否定的側面（例：保育者の子どもへの対応が怖い、保育者が行う保育が不十分だ）」、「仕事の厳しさ（例：子どもが好きだけではやっていけない）」の4つからなる。彼女らは、保育者効力感の高低によって、2回のそれぞれの実習後のリアリティ・ショックを比較した結果、保育現場の体感および子供とのかかわりの難しさは、効力感高群で1回目より2回目で低下することが示された。また、保育者の否定的側面および仕事の厳しさは、効力感の高低に関わらず、1回目より2回目で低下することが示された。また、松浦・上池・皆川・岡本・岩永（2017）は、新人保育士のリアリティ・ショック尺度を開発した。この尺度は、下位尺度として、「業務の負担のギャップ」「職場のサポートの無さのギャップ」「心の支えのギャップ」「能力不足」の4つで構成されている。「業務の負担のギャップ」以外は、谷川（2010）の質的研究や、松田・設楽（2016）にも共通していると解釈できる下位尺度であるため、今後、保育者養成課程の学生との連続性が見られるかについての実証研究が期待される。

(2) 実習不安

大学生にとって、保育者として実際に保育所や幼稚園で長い期間を過ごす実習が、心理的なストレスとなることは想

像に難くない。研究としては、教育実習生の不安感の構造を質問紙調査によって明らかとし、実習前後でその不安感の低減が見られるかどうかを検討するものが多い。たとえば、大野木・宮川（1996）は、初等・中等教育の教育実習生に臨み際の不安感を調査し、因子分析の結果、①授業実践力（授業の仕方、質疑応答、などの専門教科の教育技術）、②児童・生徒関係（学校への適応や人間関係）、③体調、④身だしなみ、の4因子に教育実習生の不安の構造をまとめ、教育実習不安尺度を示した。さらに、教育実習を経験した後に、4つの不安感が低減することを示した。また、西松（2008）は、教育実習不安尺度（大野木・宮川、1996）から授業実践力と児童・生徒関係の2下位尺度を用いて、同様に教育実習不安が教育実習後に低減すること、また、不安は事前事後ともに女性の方が高いことを示した。このように、初等・中等教育の教育実習では、教員養成課程の学生の当初の不安感は実習の経験により低減されることが示されている。教育実習不安尺度の項目は、学生が実際に教育現場で教員として活躍する際に感じる不安と連続性があると考えられ、このような不安が実習という学校現場での学びから少なからず解消されていると考えられる。このように、実習不安は学生それぞれで異なるが定量的に測定可能で、その変動の規則性が示されている。

大野木・宮川（1996）と異なる尺度として、善明・南本（2004）の教育実習の不安尺度が挙げられる。ここでは、①教科指導に関する不安、②生徒との関係形成に関する不安、③生徒への指導力に関する不安、④教師との関係形成に対する不安の4因子が抽出され、それぞれの因子の得点から教育実習に対して学生の強い不安が生じていることが示された。大野木・宮川（1996）と異なる点として、彼らが示した体調、身だしなみといった因子が認められず、彼らの下位尺度である授業実践力が教科指導と生徒への指導力の2因子に細分化されていることが挙げられる。ただし、善明・南本（2004）でも、因子を構成する質問項目としては負荷量の低さから除外されたが、「体力が続くかどうか」、「礼儀正しく、節度ある態度で行動できるかどうか」という質問項目が見られた。これらは単一の項目のため、因子としては抽出されなかった可能性がある。

教育実習に対する不安感に関しては、さらに妥当性、信頼性のある尺度が求められると考えられるが、現在の教育実習に際する学生の不安概念としては、その後の研究でも継続して他の研究者に使用されている大野木・宮川（1996）の不安尺度の尺度構成が有用であろう。その一方で、不安に関して心理学の分野で標準化された質問紙を使用して、教育実習生の不安を検証する試みも見られる。たとえば、朝倉ら（2017）は、状態-特性不安尺度（State-Trait Anxiety Inventory：STAI）を用いて、教育実習期間中と教育実習後の学生の不安について検討した。STAIは、Spielberger, Gorsuch, & Lushene（1970）により作成された心理尺度で、状態不安と特性不安を測定できる、日本において標準化された不安尺度である。結果として、状態不安、特性不安共に、教育実習中よりも教育実習後に低下したことが示された。

これらのような、尺度の違いを勘案しても、教育実習前に教員養成課程の学生の不安感は高まり、実習を終えるとそれが解消されていることが共通して示されている。そのこと自体は、特に驚くべきことではない。近年は、学校支援ボランティアや学校インターンシップに代表される、学校現場に学生を積極的に参画させる試みが精力的になされているとはいえ、その集大成となる教育実習に対して学生は不安を抱えるであろう。これらの研究の方向性に関しては後述するが、実習前の不安感は、実習中のパフォーマンスに影響を及ぼす可能性があるという点で、重要であると考えられる。この観点からの研究として、たとえば、前原・平田・小林（2007）は、教育実習中のストレスについて質問紙調査を行い、①教師との関係、②授業実践、③子どもとの関係、④柔軟性（予期せぬ子どもからの質問への回答など）、⑤体調の5因子からなる実習ストレス尺度を示した。前原ら（2007）は、教育実習不安尺度（大野木・宮川、1996）と実習ストレスとの関係を検討した結果、教育実習不安の内、授業実践、児童・生徒関係、身だしなみ、に対する不安が高いほど、実習中に柔軟性のストレスが高いことを示した。同様に、体調の不安を抱えるほど実習ストレスのすべてが高いことが

示された。今後は、事前、事後指導で、実習不安を適応的なものにする支援が期待される。

(3) 省察 (reflection)

田島(2016)によれば、「省察とは、自らが選択した一貫した視点に沿って特定の活動文脈の中で行為すると同時に、その状況から一時的に離脱し、その行為を第三者の行為として俯瞰的に客観視するような学習者の思考活動」である。この考え方の原点は、Schön(1983 柳沢・三輪訳 2007)の書籍である「省察的実践家(The reflective Practitioner)」であり、その中で教員も省察的実践家として位置づけられている。これ以降、教員の専門性の在り方を語る際の重要な概念としてこの省察的実践家が用いられ、様々な研究が示されている(村井, 2015)。また、保育場面においても、保育者の保育実践力の向上には、経験年数よりも省察がより強く働く可能性が示されている(上山・杉村, 2015)。

教育実習における省察の取り組みとして、たとえば、姫野・渡辺(2006)は、教育実習生の実習中の授業風景の録画と実習日誌の分析により、教育実習事後指導に省察を取り入れる試みを行っている。また、馬野・新坊・菱田・恵美・橋下(2015)は、教育実習生の実践した授業を録画し、授業を省察する試みを行った。省察の際には、多様な集団(学年や実習グループの異なり)で授業実践について討議する事前・中間・事後カンファレンスを設定した。結果として、あらかじめ設定し省察時に用いた、子供理解、教材理解、授業構成、指導技術、教師の資質という5つの実践的指導力は、実習生で事前から中間、事後にかけ徐々に増加することが示された。

保育者の実習における省察の試みとして、音山ら(2012)は、保育実習の事後指導に、ポジティブな気づきを促すような対話側の省察の効果を検証した。1テーブルあたり3から4名の学生で対話を行い、進行役は教員であった。それぞれ30分の3つのラウンドで、第1ラウンドは30分であり、「実習で出会った学びには、どんなとき、どんなことがありましたか」が対話の題材であった。第1ラウンド終了後、進行役1名を残し席替えが行われた。第2ラウンドは30分であり、対話の内容を互いに紹介した後、「それらに共通するポイントは何でしょう」が題材であった。第2ラウンド終了後、第1ラウンドの席に戻り、「さらに成長するために、これからの課題は何でしょう」という題材について対話した。対話の内容は横造紙にまとめられており、第3ラウンド終了後それぞれの記録を観覧し、最後に、ポスト・イット紙に「1年前の自分にメッセージを送るとしたら、どんな言葉を送りますか」というテーマに記述を求めた。手続きとしては、これが振り返りであった。結果として、このような事後指導の取り組みは、保育者効力感やポジティブ感情を増加させる事が示された。

省察の有効性については、学校インターシッパの文脈でも数多くなされている。学校インターンシッパとは、教職を志望する大学生が広く社会経験を積むために、ある一定期間、教育現場に入り、授業補助、課外活動、行事、事務などの実務的な経験をすることである(小倉, 2014)。小倉(2014)は、教育実習は、授業観察や生徒理解とその省察から教科指導に多くの向上を目指し、学校インターンシッパは、教員助手として、個別自動・生徒への支援、授業・教材準備の手伝い、学級事務の補助など、様々な業務に携わるものとして、両者の学生の実践力に及ぼす影響の違いを考察している。省察の実践的研究としては、たとえば、森下ら(2010)は、大分大学教育福祉科学部「まなびんぐサポート」における省察的実践とその支援について紹介している。ここでは学校支援ボランティアに週1回参加し、毎回の活動記録を書くことが求められた。さらに、約8回の活動の終了後、大学の担当教員と学生による振り返りの場が設定され、実習生の活動や疑問に応じた大学教員による省察や支援が実施された。これらの質的な分析の結果として、これらの取り組みが大学での専門的知識や教育実践を関連付けてとらえ直す機会となることを指摘しており、そのような省察的実践を支えるのが、大学教員によるボランティアの振り返りや自己評価・分析に対する支援であることが考察された。

成田・森田(2009)は、幼稚園・保育所のインターンシッパは、小学校におけるインターンシッパの取り組みに比べ

多いことを指摘したうえで、関西国際大学におけるインターンシップの内容を紹介している。結果として、回数を追うごとに省察としての活動記録が単なる行動の記録でなく、行動の意味を捉える内容に変容すること、保育者が子どもの遊び相手というイメージから、仕事としての保育観を持つとする姿勢を示すことを指摘している。これは、単にインターンシップの効果であるのか、その中での省察の効果であるのかが明確でないが、少なくとも活動記録により学生は省察を行っており、一定の寄与が考えられる。

Ⅲ. 保育者養成課程の実習指導に求められるもの

成田・森田(2009)は、保育教育インターンシップの課題として、インターンシップと保育実習、幼稚園教育実習のそれぞれのねらいの明確化をし、系統性を確立することを挙げている。これは、正に保育者養成課程の実習指導で勘案しなければならない問題である。保育者養成課程では、保育士資格と幼稚園教諭の両免許取得を希望する学生が増加する傾向にあると考えられる。単一免許よりも多くの日数の実習が求められ、共通点は多々あるものの、それぞれの専門的な知識も学習する必要がある。それぞれの実習の事前指導が開始される前に、学生に考え方の地図を明示する必要があるだろう。また、各実習で身に付けるべき統一的な能力について明示し、定点的にそれらを測定できる環境を用意する必要がある。統一的な能力については、保育実践力が妥当である。それぞれの実習の前後はもちろんのこと、ポートフォリオとして縦断的に保育実践力の向上について測定および教員による専門性に基づく適切なフィードバックを行っていく必要があるだろう。その際は、心理学的な尺度による数値データとともに、学生の実践的省察についても測定し、フィードバックしていく事が求められる。省察は、上述した先行研究と同様に、実習の事前指導から実習前、実習中、実習後、事後指導と継続的に測定することが望ましい。各実習が終わってからの省察も効果が認められるが、省察においては行為の中の省察が重要であることは過去から繰り返し述べられているため、学生にとっての負担感が減少するように、その目的と、実際にそれがどのように役に立つかについての契約を明確に行うことが必要だろう。

このように、各実習における狙いの統一部分を保育実践力とし、それを測定するツールとして定量的な質問紙と活動記録や対話的アプローチによる質的な分析を組み合わせしていく事が重要と考えられる。また、それらの向上について、学生がいつでも参照できる体制が必要であろう。Webによるポートフォリオなどを使用した、双方向的かつリアルタイムに近いやり取りが求められる。ただし、省察は自己の枠組みを更新し、新たな枠組みを基にまた実践を進めていく取り組みであるため、必ずしも常に学生にとってポジティブな要素のみとは限らない。そのため、学生にとっては一時的にストレス状況や、不安の増加などが見られるかもしれない。学生の省察と、実習不安やリアリティ・ショックとの間の関係性に対しては、現在のところ定量的な研究は見られない。実習に関わる数多くの省察の質的な分析をデータベース化することにより、数量的データでそれらとの関連性を検討できるような、尺度開発も必要となるだろう。さらに、失念してはならないことは、学生の実習先の保育者の評価や、保育者自身の実習受け入れに対する省察をどのようにフィードバックしていくかということであろう。多忙を極める保育現場において、それをインタビュー、筆記してもらうことは困難であるが、自身の視点を客観視するために必ず必要となるため、いかに簡便にこれらを取得可能な環境やツールを開発することが今後求められていくものと考えられる。

保育教育インターンシップと実習に関しては、そこで得られる省察がそもそも質的に異なるものなのか、連続性があるのかに関してより検証を進める必要がある。上述した先行研究は、それぞれの業務の異なりから、それらが質的に異なることを指摘しているが、それらはいずれも初等教育場面である。保育場面における検証が今後必要となるだろう。いずれにせよ、保育者養成課程の学生に、大学教育と連動した現場体験を増加させることは、大学にとって至上命題と

なりつつあるため、これらをトータルコーディネートする枠組みの同定に対するニーズは、今後より一層高まっていくものと考えられる。これらの発展によって、保育現場で活躍する保育者の育成とともに、保育者として学び続けることのできる基礎を大学教育でもたらししていく事が肝要である。

引用文献

- 朝倉千晶・天野佑紀・妙楽真悠子・多曾田理恵・古舘美咲・桜木惣吉 (2017). 教育実習中の自覚症状・不安の増加に関連する要因について 愛知教育大学研究報告. 教育科学編 66, 39-44.
- 橋本希義 (2015). 幼稚園教育実習生の保育実態からとらえた保育実践力 幼児教育研究 1, 31-36.
- 姫野完治 (2003). 教育実習の実態に関する基礎的研究—教職志望学生への質問紙調査を通して— 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 25, 89-99.
- 姫野完治・渡部淑子 (2006). 省察を基盤とした教育実習事後指導プログラムの開発 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 28, 165-176.
- 厚生労働省 (2013) 「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」雇児発 0808 第 2 号
http://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/hoiku/dl/tokurei3-2.pdf (2018 年 2 月 19 日最終閲覧)
- 木村直子・橋川喜美代 (2008). 「保育実践力」尺度作成に関する研究—保育士・幼稚園教諭養成校教員の考える保育実践力を手がかりに— 保育士養成研究 26, 33-38.
- 神山貴弥・栗原慎二・高橋超・井上弥・林孝・鈴木由美子・山内規嗣・朝倉淳・伊藤佳子・上田敦三・木原成一郎・木村博一・松本仁志・山崎敬人・中村和世・小林秀之・谷本忠明・若松明彦 (2005). 臨末的な指導力育成のための初等教員養成カリキュラムの開発に関する基礎的研究 広島大学学校教育実践学研究 11, 25-35.
- 前原武子・平田幹夫・小林稔 (2007). 教育実習に対する不安と期待、そして実習のストレスと満足感 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要 14, 211-244.
- 松永康史・森川拓也・田端智美・上村晶・北島信子・辻岡和代 (2017). 幼小接続を見据えた教員養成の在り方に関する研究—幼稚園教諭及び小学校教諭免許取得を目指した教育実習指導の課題と展望— 桜花学園大学保育学部研究紀要 16, 139-159.
- 松田侑子・設楽紗英子・濱田祥子 (2016). 保育系実習用予期せぬ現実尺度の作成 心理学研究 87, 384-394.
- 松浦美晴・上地玲子・皆川順・岡本響子・岩永誠 (2017). 新人保育士のリアリティショック尺度の開発 第 30 回日本健康心理学会発表論文集
- 松山由美子 (2010). 保育者養成における「保育実践力」育成のための学びの場—模擬保育と学外実習に関する質問紙調査の結果からの考察— 四天王寺大学紀要 49, 197-212.
- 森下覚・久間清喜・麻生良太・衛藤裕司・藤田敦・竹中真希子・大岩幸太郎 (2010). 学校支援ボランティアにおける省察的実践の支援体制と実習生の学習の関連性について—大分大学教育福祉科学部「まなびんぐサポート」事業を通して— 大分大学教育福祉科学部研究紀要 32, 261-275.
- 文科省中央教育審議会答申 (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)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm (2018 年 2 月 19 日最終閲覧)
- 成田信子・森田健 (2009). 教育保育インターンシップⅡの現状と課題—保育所・幼稚園の場合— 関西国際大学研究

紀要 10, 27-39.

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 キヤリア教育研究 25, 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, 454-462.

大阪遊 (2017). 教職課程後半期における教員志望学生の社会科観・授業構成力の形成過程：「洗い流し」はいつどのように起こるのか、あるいは回避されるのか 学習システム促進研究センター「学習システム研究」 5, 81-102.

音山若穂・利根川智子・井上孝之・上村裕樹・三浦主博・河合規仁・安藤節子・和田明人 (2012). 保育者養成における実習指導への対話的アプローチの導入に関する基礎研究 群馬大学教育実践研究 29, 219-228.

大内善広 (2015). 保育実習での経験が幼稚園実習の学びに与える影響について 城西国際大学紀要 23, 81-93.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, New York, Basic Books. (柳沢 昌一・三輪建二(監訳) (2007). 省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考 鳳書房)

谷川夏美 (2010). 幼稚園実習におけるリアリティ・ショックと保育に関する認識の変容 保育学研究 48, 202-212.

田島充士 (2016). 学問知と実践知との往還を目指す大学教育：学校インターンシップにおける共創的越境 学校インターンシップの科学 田島充士・中村直人・溝上慎一・森下覚 (編) ナカニシヤ出版

上山瑠津子・杉村伸一郎 (2015). 保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連 教育心理学研究 63, 401-411.

馬野範雄・新坊昌弘・菱田準子・恵美成至・橋本隆公 (2015). 「省察する教師」を養成する教育実習の開発：カンファレンスを組み込んだリフレクション・プログラムの検証 大阪教育大学紀要 第4部門 教育科学 64, 55-67.

善明宣夫・南本長穂 (2004). 教育実習の研究 (I) —実習生の不安を中心として— 教職教育研究：教職教育研究センター紀要 9, 1-10.