

## 教員養成学部生における教職の選択・棄却に伴う阻害的要素への対処

若 松 養 亮\*

### Coping with Negative Elements for Career Decision Making for Teaching Profession in Case of Faculty of Education

Yosuke WAKAMATSU

キーワード：教員養成、教職志望、意思決定

#### 問 題 と 目 的

教員養成学部は、教員の計画的養成を目的としているが、学生のすべてが教員を目指すわけではない。直近の本学部の学生生活実態調査においても、3つまで選択させる志望動機の設問において、「教職免許や各種資格が取得できるから」は22.7%にとどまっており、「経済的負担が少ないため」(17.7%)、「通学の便が良いから」(9.7%)、「偏差値によって合格の可能性が高かったから」(13.0%)など、卒業後の就職と関わらない理由の選択率も決して低くない(滋賀大学, 2012)。全国の教員養成大学・学部(教員養成課程)の教員就職率(平成24年3月卒業者)は平均で61.6%であり、それより高い本学部においても75.0%と、4人に1人は教員になっていない(文部科学省, 2013)。

ただ、そうした人たちはそもそも教員になるつもりがなかった場合もあるが、入学当初は高かった教職志望の気持ちが入学後に低くなるケースも珍しくない(松本・生駒, 1984; 久保, 2009)。若松(2012)は入学後から4年次を迎えるまでの志望意識の変動を調べ、最も多いの

が「下降後上昇型」(教員養成課程で29%)であり、「下降のみ型」も同・18%と少なくないことを指摘した。このように教職志望意識が下降していく過程には、「教師は責任が重い(したがって自分にはできそうにない)」「保護者対応が大変そうだ」「学校は閉鎖的な社会だ」といった、教職がもつ否定的な要素(以下、阻害的要素)が関わってくると考えられる。若松(2012)によれば、志望意識の下降について3年次生に自由記述で回答させたところ、その契機で多いのは「子どもと触れあった経験」や「授業を受けて」、「先輩からの話」であり、下降の最も多い理由は、「自分にはできない・向いていない」であった。このような阻害的要素に対して学生がどのように対処し、教職志望に確信を高めていくかという問題は、教員養成学部のキャリア形成支援にとって実践的な意義をもつ重要な課題である。

これまでの研究でこのような課題を扱った研究から、有力な阻害的要素が明らかになってきた。松本・生駒(1984)が教職志望弱化的理由を調べており、その最上位に「自分の性格に合っていないとわかったから」(35.1%)があると報告している。淵上・島田・園屋(1994)は、教育実習ストレスを調べるなかで、教職志望度と最も強い関係にあった悩みが、男子は

\* 滋賀大学

「実習校における児童・生徒との人間関係」、女子は「自分が教職に向いているか」であった。前者は、コミュニケーション能力の必要性が取り沙汰される教職の特徴を反映している。大野木・宮川（1996）は教育実習の不安尺度を作成したが、「授業実践力」と「児童・生徒関係」の不安が、一般的な自己効力感とのあいだで中程度から弱い負の相関を示しており、これら二者が彼らの教職志望にとって大きな阻害的要素になっていることが伺える。若松（1997）においても、「教職への気がかり」として「対生徒」「労働条件」「教師社会の特殊性」「人生設計」「教師の影響力」「仕事との相性」の6因子が指摘されている。善明（2008）は、非養成学部においてではあるが、教職志望度に大きく関わる「苦しいー楽しい」という教職のイメージに着目し、「苦しい」の理由を①責任の重さ、②仕事量の多さ・複雑さと教師ストレス、③外部批判の厳しさと制約、④生徒との関係、⑤保護者との関係に分類している。また教育実習を中心とした学部と附属学校園との連携による支援の在り方に関する研究プロジェクト（2012）では、学生の「教師になりたい気持ち」の自由記述からおおむね共通して認められる5要素として、A. 教職への「向き・不向き」の自己認識や自信の強さ、客観的自己不安感、B. 教職の「大変さ・厳しさ・難しさ」の感じ方・受け止め方、C. 「他職業・他目標」の存在と、それらの魅力や迷い、D. 教師としての「不安感」、E. 教職について「わからないことへの不安」「わかったからこそその不安」を挙げている。このように、教職への志望を高め、維持するうえでの阻害的要素はほぼ明らかにされているが、これらが最終的な教職志望の意思決定にどのように関わっているのかは明らかになっていない。

Erikson（1959）のアイデンティティ論や Marcia（1966）のアイデンティティ地位論にしたがえば、子どもの頃に憧れて志望するケースが多い教職においては、一旦その価値や希望職業に疑いを感じる「危機（crisis）」を経験することが、アイデンティティの確立にとって重要である。その意味でも、一度は阻害的要素に悩まされながらも、最終的には教職を志望する意思決定をした学生が、これらの要素をどのよう

に解決・解消したかを明らかにすることは、前述の実践的意義だけでなく、若者のキャリア発達の規範的な姿を明らかにするという学術的な意義をもつと言える。若松（2012）は、『『やってみてうまくいかなかった』ということが、そのまま『自分には教師は向かない』『努力しても上達することはない』という判断になぜ一義的に結びつく人が少なからず存在するのか』と問題提起しているが、アイデンティティ確立のために経験した「危機」を、どのように捉えなおしてその職業の志望に至るか、あるいは志望しないことにするかは、学術的ならびに実践的双方の意義を有する問いと言える。

以上のことから本研究では、教員養成学部の学生が感じる阻害的要素について、(1) 尺度を作成し、量的に測定することで、意思決定にとって特に悩まされる要素を明らかにし、(2) それをどのように解決・解消して教職志望の意思決定を行ったかを、面接調査によって明らかにすることを目的とした。

## 方 法

### 1. 質問紙調査ならびに面接調査の概要

本学部の4年次生に対して、卒論発表会場において質問紙調査を行った。調査期間は2013年1月31日から2月20日までであった。質問紙はその場で回収を行った。また調査用紙の末尾において面接調査への協力を募り、それに承諾し、かつ日時の都合がつく人21名に面接調査を行った。その期間は2月14日から3月13日にかけてであった。1人ずつ筆者の研究室に来てもらい、30～40分程度かけて話を聞いた。また許可を得て録音も行った。それぞれの調査の対象者の内訳はTABLE 1の通りである。

TABLE 1 調査の対象者（カッコ内は％）

		男子	女子	合計
質問紙調査	教員養成課程	63 (39.9)	95 (60.1)	158
	ゼロ免課程	29 (50.0)	29 (50.0)	58
	合計	92	124	
面接調査	教員になる人	7	9	16
	ならない人	2	3	5

質問紙調査の対象者 216 名のうち、4 月からの進路が決まっている人は 182 名 (84.3%) で、教職 (保育士を含む) は 128 名 (59.3%) であった。この年度に教員採用試験に出願した人は 148 名 (68.5%) であった。

## 2. 質問紙調査の設問

若松 (1997) が作成した「教職への気がかり」尺度に、善明 (2008) の教職の「苦しい」イメージ、また若松 (2012) による教職志望下降の理由として得られた回答を考慮して作成した 24 項目 (TABLE 2 を参照) を提示した。「あなたにとって、教職 (保育士を含む) の志望を考えたときに、『障害』 (志望をやめようかと思うほど気になった) になることとはどんなことだったかをお聞きます。※初めから教職を志望しなかった人は、『志望しなかったこと』にどのくらい関わるか、で評定してください。」とまず教示し、続いて「次のそれぞれの項目は、あなたが卒業後の進路として教職 (保育士を含む) を考えたときに、どの程度『障害』になりましたか。最も近い数字を○で囲んでください。時期によって異なる方は、これまで最も強く『障害』になったときの程度をお答えください。校種によって異なる方は、目指す気持ちが最も強い校種を念頭にお答えください。」と教示した。評定のための選択肢は「5. とても障害になった」、「4. けっこう障害になった」、「3. どちらかという障害になった」、「2. あまり障害にならなかった」、「1. 全然障害にならなかった」の 5 件法である。

その評定の後に、教員 (保育士を含む) 採用試験に出願した人には、「前問の評定で『5』または『4』に○がつけられた項目のその後を、以下のいずれかに分類してください」と教示し、以下のいずれかに分類してもらった。

- A. 自分なりに努力したり調べたりして、この問題を解決した。
- B. 解決はしなかったが、最終的にはそれほど障害にならなかった。
- C. この問題はまだ「障害」であり、心配に感じている。

また出願しなかった人には、「『5』または『4』に○がつけられた項目のうち、あなたが教

職を志望しなかったことになっているものはどれですか。あてはまる項目の番号をすべて書いてください」と教示して、書いてもらった。

## 3. 面接調査の質問

まず、若松 (2012) でも用いられた教職志望意識の浮沈曲線のグラフに記入してもらった。これは、横軸に 1 学年分が 3 期に区分けされ、縦軸に「1. 全然目指したくない」、「2. 目指したくない」、「3. どちらともいえない」、「4. 目指したい」、「5. 是非目指したい」の 5 段階を配したものである。続いて、質問紙調査の際に記入されていた、3 年次 10 月時点で考えていた進路、最終的に決まった進路などの情報と併せて、教職志望がなぜ変化していったかを尋ねた。

続いて質問紙調査で記入してもらっていた教職の阻害的要素の回答をもとに、評定が 4 以上であった項目、すなわち悩まされた程度が「けっこう障害になった」以上の阻害的要素について具体的に尋ねていった。教員採用試験の出願者には、それらがなぜ解決できたのか、なぜそれほど障害にならなくなったのか、なぜまだ心配に感じているのに教師を目指そうと思ったのかについて、尋ねた。出願しなかった人には、なぜ最後まで障害となったのか、あるいはそれらの他に教職を志望しなかった理由はどのようなことかを尋ねた。

## 結 果

### 1. 教職の阻害的要素の構造と実態

まず教職の阻害的要素尺度の構造を明らかにするために、この尺度への回答に対して最尤法で因子分析を行った。プロマックス回転を施した解を検討し、4 つの項目を除外したうえでの 4 因子解を妥当と判断した。結果を評定平均等と併せて TABLE 2 に示す。因子 I は自身の力量が教師に課される責任に見合わないという趣旨の項目が高く負荷していることから「責任と力量」と命名した。因子 II は時間や制約を表した項目が高く負荷していることから「忙しさと束縛」と命名した。因子 III は、相対的に高い負

TABLE 2 教職の阻害的要因の因子パターンならびに評定平均等

	I	II	III	IV	h <sup>2</sup>	評定平均	4以上の評定をした人		
							全体で (%)	出願者	非出願者
I. 責任と力量 ( $\alpha = .873$ )									
15. 自分が教師になるに足る人間であるかということ	.796	-.024	.061	.001	.671	3.24	102 (47.2)	43.3	60.3
3. 授業 (教科教育) の力量が十分か	.755	.091	-.042	-.124	.462	3.25	102 (47.2)		*
13. 生徒指導・学級経営の力量が十分か	.744	-.092	.068	.074	.659	3.27	104 (48.1)	44.4	60.3
8. 生徒・子どもを預かり教育する責任の大きさ	.723	.078	-.062	.067	.576	3.08	81 (37.5)		*
21. 生徒・子どもへの人格的影響力が大きいこと	.659	-.071	.158	.136	.674	2.85	69 (31.9)		
4. 教師を続けていく意欲が持続するか	.441	.116	.147	.007	.314	2.74	72 (33.3)	24.6	54.4
II. 忙しさや束縛 ( $\alpha = .626$ )									
7. 忙しさ・自分の時間がとれる程度	.169	.988	-.172	-.053	.891	2.82	63 (29.2)		
5. 教師の仕事にはいろいろ制約があること	-.025	.458	.300	-.090	.341	2.44	43 (19.9)		
17. 結婚後など、将来の私生活と両立するか	-.104	.359	.111	.209	.265	2.31	45 (20.8)		
III. 教師社会の性質と適合 ( $\alpha = .731$ )									
10. 教師の社会が閉鎖的であること	.106	-.045	.798	-.209	.530	2.38	48 (22.2)	17.0	35.3
22. 教師の世界がそれ以外の仕事の世界とあまりに違うこと	.045	.020	.701	.093	.615	2.29	31 (14.4)	11.3	22.1
11. 自分の個性を生かせる仕事か	.105	-.097	.401	.200	.321	2.10	24 (11.1)	6.3	22.4
9. 転職や、他県で再受験する時の有利・不利	-.006	.098	.393	-.107	.148	1.74	18 (8.3)		***
12. 給与が苦勞に見合った額か	-.222	.346	.390	.032	.346	2.21	35 (16.2)	12.8	25.0
18. 学校では自分が好きな仕事だけができるわけではないこと	.023	.137	.354	.235	.367	2.11	25 (11.6)	8.5	19.1
IV. 対人関係 ( $\alpha = .801$ )									
19. 保護者とうまくやっていけるか	.141	.001	-.116	.750	.625	2.97	85 (39.4)		
20. 扱いが困難な生徒・子どもへの対応で困らないか	.291	-.117	-.085	.627	.591	2.94	69 (31.9)		
23. 予想される苦勞や疲勞の大きさ	-.026	.345	.026	.571	.610	2.81	65 (30.1)	26.8	39.7
1. 生徒・子どもとの関係がうまくいくか	.335	.019	-.137	.467	.451	2.27	31 (14.4)		†
6. 同僚教師との関係がうまくいくか	.105	.184	.129	.334	.350	2.03	25 (11.6)		
因子間相関									
	I	.140	.395	.641					
	II		.370	.416					
	III			.545					
2. 世間が教師を見る目が厳しいこと						2.40	42 (19.4)		
14. どんな学校や土地に赴任させられるか						2.43	47 (21.8)		
16. 教員採用試験での合格可能性						2.20	38 (17.6)		
24. 自分が、経験年数に見合った成長ができるか						2.21	28 (13.0)		

†  $p < .10^*$   $p < .05^{**}$   $p < .01^{***}$   $p < .001$

荷の2項目が教師社会の特異性を、また他の4項目がそうした性質と自分の個性や希望などが適合しているかを表していることから「教師社会の性質と適合」と命名した。因子IVは保護者、子ども、同僚教師を想定した「対人関係」の因子と命名した。信頼性係数は因子I・IVが0.8を超えている一方で、他の2つの因子が十分に高いものではなかったが、重要な因子であることから、引き続き分析に用いる。

評定平均ならびに4以上の評定をした人の割合をみると、悩まされている人が最も多いのは因子I（責任と力量）で、4以上の評定者は31.9～47.2%であった。他方、因子III（教師社会の性質と適合）は4以上の評定をした人が8.3～22.2%と悩まされる程度が低い要素だと言える。因子分析の過程で除外された4項目も、その割合は13.0～21.8%と因子IIIと同程度であった。

次に教員採用試験に出願した人（以下、「出願者」）としなかった人（同「非出願者」）で各因子得点を比較すると、まず因子I（責任と力量）において出願者の平均が $-0.08$  ( $SD\ 0.95$ )、非出願者が $0.17$  ( $SD\ 0.92$ )と、非出願者が有意に高い傾向がある ( $t(197)=1.77, p<.10$ )と判定された。因子III（教師社会の性質と適合）では出願者が $-0.15$  ( $SD\ 0.87$ )、非出願者が $0.32$  ( $SD\ 0.89$ )で、非出願者が有意に高い ( $t(197)=3.53, p<.001$ )と判定された。因子分析から除外された4項目では、それぞれ評定平均を比較すると、16（教員採用試験での合格可能性）において、出願者が有意に高い ( $2.33(1.21)>1.94(1.15); t(208)=2.22, p<.05$ )と判定された。ただこの差は、出願者が高いことから教職志望の阻害的要素としては考えにくい。

続いて4以上に評定した割合の比較を行うと、有意な偏りであり、かつ非出願者の%が多かったのは、多くは因子Iと因子IIIに負荷した項目であった。高く負荷した項目のうち差が有意となったものは因子IIIが因子Iよりも多いが、4以上の評定をした人の割合をみると、因子IIIでは出願者における数字が極端に低く、言わば、その値が特異的に低いために出た有意差であると言える。反面、因子Iは前述のように割合も高いものであり、非出願者では60%前後と高

かった。因子分析から除外された4項目においては差が有意ではなかった。

## 2. 阻害的要素の予後

阻害的要素尺度では、現時点ではなくこれまでどの程度障害になったかを尋ねたので、障害になっていた阻害的要素が最終的な進路意思決定までにどのようなになったかという「予後」について、本節では述べる。まず採用試験出願者に、障害になった程度が4以上と高い評定のものであったかを尋ねた結果は、TABLE 3の1)に示した。予後状態を分類してもらった3つの選択肢のうち、Cの「まだ障害である」とした人の割合に着目すると、70%を超える高い割合の項目は因子IV（対人関係）に集中している。最も高かったのは剰余項目の2（世間が教師を見る目が厳しい）であったが、次点以降は19（保護者とうまくやっていけるか）、6（同僚教師との関係がうまくいくか）であった。他の因子では因子Iの項目が42.9～64.4%と比較的高かった。

次に採用試験に出願しなかった人にその理由となった阻害的要素を尋ねると、各項目を挙げた人の人数と割合（非出願者59名に占める%）を、TABLE 3の2)に示した。こちらでは、比較的高い割合の項目はほとんどが因子I（責任と力量）に高く負荷する項目であった。出願者にとって解決したり気にならなくなりにくい要素が、非出願者にとっての理由にはならないことがわかる。

## 3. 出願者への面接調査から

出願者への面接調査では、前項に述べた「まだ障害である」に分類された阻害的要素がありつつも教師を目指すと思えるのはなぜかという問いが中心であった。ここではそこで得られた回答を分類して、具体的な発言とともに述べる（ケースからの発言の冒頭カギカッコは阻害的要素の項目）。

まず、実習やサポーター経験などを通して現場の先生を観察し、様子がわかった、先生といってもいろいろな人がいるといったことを挙げている人が少なからず存在した。

1-1：「忙しさ・自分の時間がとれる程度」



TABLE 3 阻害的要因の予後

	1) 出願者にとって			2) 非出願者にとって	
	A. 問題を解決した	B. それほど障害でなくなった	C. まだ障害である	評定4以上に つけた人の人数	「このためにやめた」 とする障害
I 責任と力量					
15. 自分が教師になるに足る人間であるかということ	6	10	29 (64.4%)	45	24 (40.7%) ①
3. 授業(教科教育)の力量が十分か	4	16	32 (61.5%)	52	16 (27.1%) ②
13. 生徒指導・学級経営の力量が十分か	5	17	31 (58.5%)	53	10 (16.9%) ④
8. 生徒・子どもを預かり教育する責任の大きさ	4	10	24 (63.2%)	38	14 (23.7%) ③
21. 生徒・子どもへの人格的影響力が大きいこと	3	9	20 (62.5%)	32	4 (6.8%)
4. 教師を続けていく意欲が持続するか	1	15	12 (42.9%)	28	16 (27.1%) ②
II や忙しい束縛さ					
7. 忙しさ・自分の時間がとれる程度	1	13	16 (53.3%)	30	5 (8.5%)
5. 教師の仕事にはいろいろな制約があること		11	8 (42.1%)	19	5 (8.5%)
17. 結婚など、将来の私生活と両立するか	1	12	17 (56.7%)	30	4 (6.8%)
III と教師適性社会の性質					
10. 教師の社会が閉鎖的であること	2	11	6 (31.6%)	19	8 (13.6%) ⑤
22. 教師の世界がそれ以外の仕事の世界とあまりに違うこと	1	6	5 (41.7%)	12	4 (6.8%)
11. 自分の個性を生かせる仕事か	2	3	5 (50.0%)	10	3 (5.1%)
9. 転職や、他県で再受験する時の有利・不利	3	3	3 (33.3%)	9	1 (1.7%)
12. 給与が苦労に見合った額か	2	6	6 (42.9%)	14	3 (5.1%)
18. 学校では自分が好きな仕事だけができるわけではないこと	2	6	2 (20.0%)	10	3 (5.1%)
IV 対人関係					
19. 保護者とうまくやっていけるか		11	37 (77.1%) ②	48	8 (13.6%) ⑤
20. 扱いが困難な生徒・子どもへの対応で困らないか	3	7	25 (71.4%) ⑤	35	5 (8.5%)
23. 予想される苦労や疲労の大きさ	1	8	21 (70.0%) ⑥	30	6 (10.2%)
1. 生徒・子どもとの関係がうまくいくか	1	4	11 (68.8%)	16	4 (6.8%)
6. 同僚教師との関係がうまくいくか		3	9 (75.0%) ③	12	0
2. 世間が教師を見る目が厳しいこと		4	16 (80.0%) ①	20	6 (10.2%)
14. どんな学校や土地に赴任させられるか		9	15 (62.5%)	24	5 (8.5%)
16. 教員採用試験での合格可能性	12	7	6 (24.0%)	25	0
24. 自分が、経験年数に見合った成長ができるか		3	8 (72.7%) ④	11	0

※丸数字は順位

は最初、現実を見て（ベテランの先生でも9時ぐらいまで残っているのを見て）これは大変だぞと思っていたが、サポーター先の小学校の先生も仕事自体を楽しんでいるし、その先生たちも土日を満喫している感じているのを見て、時間なんて作ろうと思ったらできるんだと思った。（小学校合格・女性）

1-2：「自分が、経験年数に見合った成長ができるか」は、そんなものはないと思えるようになった。実習前は不安でしかたなかったが、実習校でいろいろな先生を見て、「正解はない」と思えた。自分に合ったやり方で子どもたちをまとめていた。経験年数ではなく自分だからこれができるようになる、というのが、教師という正解のない職業の特徴なのではないかと感じた。（小学校合格・女性）

1-3：「教師を続けていく意欲が持続するか」は、「教師も仕事なんだな」と感じるようになってきて、気にならなくなった。ボランティアで学校に行っているときには自分がしてあげたいことをしたいと思っていたが、先生たちは「やるべきことをやっている」というか……問題が起こったらそれに対応した行動をとる、個人の意思というのはそんなに（感じられず）、……すべき方法がある、みたいなイメージがついて……特に授業中やけんかが起きたときは、対応がきちんと決まっていて。燃え尽き症候群みたいなことにならないかと心配していたが、割り切れるなというか。（小学校講師・男性）

現実の先生をみて、今の自分には足りないところがあるが、これから変わっていけばいいという趣旨の発言も少なからず聞かれた。

2-1：「自分が教師になるに足る人間であるかということ」は、出向いた小学校で、いろいろな子どもや周囲の人の意見を取り入れて変わろうとしてい

る先生がいて、「こうやって謙虚に努力し続けたら変わっていけるなあ」と思った。「生徒・子どもへの人格的影響力が大きいこと」も心配は心配だけど、自分も変わっていかなければならないあと。（小学校合格・女性）

また、足りないながらも自分にもできることがあるのではないかと気づきも聞かれた。

2-2：「授業の力量は十分か」は、解決したわけではないが、自分が小学校でも高校でも授業をつくってみて、「あ、なんとかなるやん」と。授業は自分だけが作るのではなく子どもとつくる。自分の完璧と子どもたちの完璧は違うと気づいて。なにがしかの工夫は自分なりにしていけるのではないかと。（小学校合格・女性）

2-3：「生徒・子どもへの人格的影響力が大きいこと」は、ある程度開き直りもあるが、どんなに注意しても自分の直せないところは悪影響を与えるけれど、逆に自分が気づいていないだけで自分がいいなと思っているところは子どもにも影響を与えるだろうから、自分の意思でどうこうできないだろうなど。（小学校講師・男性）

このように捉えられる人たちは、実習などで失敗したことに対してもポジティブに捉えられるように感じられる。

3-1：実習で失敗は絶対するもの。何かあってもそれはたった二週間の経験でしかない。だから長いスパンで待ってみたいとわからないこともある。（小学校合格・男性）

3-2：子どもへの声かけでうまくいかなかったことについては面談の時に最初はうまくいかないのが当たり前という先生からのアドバイスをいただいて思い直すことができた。（中学校講師・女性）

3-3：教職に限らずだが、「1回は失敗してもいいのではないかと」と大学に入ってから思えるようになった。失敗し

て初めて気づくこともあるだろうし。そこであきらめたら負け、と自分は思う。失敗をどうやって挽回するか、そこで気づいたことがあるから今失敗して良かった、今度こういうことを気をつければいい、と思いたい。

(小学校合格・女性)

このように前向きに考えられるためには、失敗から学び、できないことができるようになった経験があることも関係しているかもしれない。阻害的要素についての回答のなかで、これまでの経験を挙げた者が何名かいた。

4-1：不安に思わない背景はアルバイトで集団授業を4年間やっていたこと。子どもたちがどういう対応で怒ったり喜んだりするかが何もやっていない人よりはわかるから。(小学校合格・男性)

4-2：「生徒指導・学級経営の力量」もやってみないとわからないと思う。あと現在、中学校にスクールサポーターで行っていて、その中である程度学校の様子を見る機会が多かったことが大きかったと思う。(中学校講師・女性)

4-3：「生徒指導・学級経営の力量」については生徒指導の先生に話を聞くようになって。学級経営は4年次の教育実習で入った次の日から全部担任してくれといわれその中で力が付いたかなと思っている。あと教師塾でも朝のスピーチの練習など具体的な担任の力をつけられた。学級便りもつくった。「自分は教師になるに足る人間か」については、実習が終わったときの子供からのメッセージで、一番よかったとか話しやすかったといわれたから。「扱いが困難な生徒・子供への対応で困らないか」については、小学校にいったときは何人か特別支援の子供がいてとても大変だったが、どうやって体育を教えていったら良いのかを考える中で解決できた。保健室にわざわざ顔を出

しに行ったり、あえて玄関で待っていたり、休み時間に廊下で声をかけたりして自分なりに解決できたかなと思う。(中学校講師・男性)

このような経験もあっても、未経験な部分やまだ内情がよくわからないことについては、「一生懸命とりくめば、わかってくれるのではないか」という見方も複数聞かれた。

5-1：「生徒・子供との関係がうまくいくか」については、解決はしていないが、ボランティアなどを通して、時間をかけていかにげんな対応をしないことで子供はちゃんと見てくれている、と感じた。心配だがそういう姿勢を忘れなければ大丈夫だと思っている。(中学校合格・女性)

5-2：「自分が教師になるに足る人間であるかということ」は、確かにそういう心配はあるが、足りないところは努力するしかないなど。完璧じゃないとダメなのだったら、おかしくなってくるかなど。欠点があっても常に改善しようとしているんだったら、それはそれでいいんじゃないかなと思った。(小学校講師・男性)

また、その他のところは「なんとかなるだろう」という割り切りも多く聞かれた。そこには、「どこに行ってもイヤなことはある」「誰がやっても大変な仕事だ」という、職場や他者を相対化した見方も含まれる。

6-1：「授業(教科教育)の力量が十分か」については、授業として成り立っていない経験をした。どの職種でも嫌なことはある。だからやめますということにはならなかった。改善すれば何とかなると思った。研究授業は全力でやった。全力でやれば子供もわかってくれると思った。(中学校合格・女性)

6-2：小学校でケアサポーターに行っていて、自閉症などの障害をもった子に携わっていて、大変は大変だけど、誰がやっても大変な仕事だし、それなら自分が寄り添ってなんとかでき



たらなあと。せつくなるんなら寄り添って……自分のこれからの私生活や保護者が怖いなどを考えていたが、なるとなったときにちょっとでも寄り添った教育をしたいなあと。(小学校合格・女性)

6-3: 企業も大変だという話を聞くし、別に変なものは教師だけではないだろう、何になっても大変さは一緒だろうと。(小学校合格・女性)

6-4: 「予想される苦労や疲労の大きさ」は、開き直りに近いが、実習やボランティア先に行ってみて、全部をこなせるかと思うとできないので、やれる範囲でやるしかない。自分がつぶれることが一番いけないので、そう思うとやれる範囲でやるしかないなど。(小学校講師・男性)

6-5: 心配なことは数多く、なってみないとわからないことばかりあるが、今考えていてもしかたがない。でもやはり子どもに関わりたい、子どもの笑顔が見たいという気持ちがその不安よりも強い。例えば「子どもとの関係がうまくいくか」など、それは自分の努力次第でなんとかなるのではないかと思いたい。ただそれが「なんとかなる!」というところまではいきついていない。(小学校合格・女性)

6-5の発言にあるように、障害に感じている阻害的要素があっても、教職に引きつける魅力があることがそれを乗り越えさせる原動力になっているようである。その代表的なものが「子どもがかわいい」であり、本調査の対象者からも聞かれた。

7-1: 実習に行く前ということもあり、就活はうまくいくのかと考えると……「教育」には携わっていたいとは思っていた。それが実習でかわいい子どもたちと出会い、子どもたちからも「先生になるの?」と言われたら「なるよ」と言いたくなるくらい子どもたちが可愛かった。(小学校合格・

女性)

ただこの種の発言よりも本調査では、授業をつくることの魅力が多く聞かれた。

7-2: 志望度が急上昇したのは実習の研究授業が理由だと思う。同じ班のチームで一つの授業を示したとき自分たちに返ってくる体験をした。子どもたちと一緒に成長していけたらいいなと思ったから。(小学校合格・男性)

7-3: 授業はなかなかうまくできなかった。でも嫌だとは思わなかった。自分が考えた授業を子どもが聞いてくれるのが楽しく感じられた。準備は大変だったが嫌だとは思わなかったのでこのまま先生を目指そうと思った。(中学校講師・女性)

最後になるが、7-2に見られるように、彼らがくじけそうになりながらも教職を目指す気持ちを維持し、あるいは高めていったことには、同級生の存在が大きいようである。

8-1: 「生徒・子どもを預かり教育する責任の大きさ」は、やっぱりそれだけやりがいがあるってわかっているから。サポーターで変わっていく姿を見て……2年次の頃はそんなふうには思わなかった。そう思えるようになったのは、教採の勉強を始めて、その仲間と教育について喋ったり、熱心に現職の先生に訊いたりして……。 (小学校合格・女性)

8-2: 自分も失敗して落ち込んだことがあったが、友だちが「みんなそんなもんやって」と言ってくれた。そういう仲間を大事にしたい。一人じゃない、ということが大きかった。(小学校合格・女性)

8-3: 失敗から教員の志望をやめる人がいるが、そういう人は視野が狭いと思う。がんばったものが評価されないと向いてないと思い挫折する人がいるが、自分は割り切れる。あと相談できる人がいたから。それは同じコースで同じ校種の人、コースの先

生など。(中学校講師・男性)

#### 4. 非出願者のケースから

非出願者は本調査の対象者では5名と少ないが、なぜ、どのような理由で教職を志望しなかったのかをまとめた。最も目立つ理由は、教師をやっている力がないという「能力・適性」に関することである。

9-1:「授業(教科教育)の力量が十分かは、免許をとった理科はあくまでも相対的に好きなだけで、知識としても足りていないし。「初めはできなくて当然」と先生方は言うけれど、授業できるほどの力はないと思っています。(女性)

9-2: 全く教職を希望する気がなかった理由として、相手を甘やかしてしまう部分があるから。アルバイトで教育系に近い仕事をしていたが、本当は教えるはいけないことも教えてしまうことがある。それが悪いことと思ってしまう、自分はそんなに向いていないと思った。子どもにあまり冷たくできずに甘やかしてしまうので教師になっても学級崩壊を起こしてしまうと思った。(男性)

9-3:「授業(教科教育)の力量が十分か」についてはずっと塾で教えてたので、教えることに対してはさほど気が引けた感じはなかったけれど、実習に行ってみて、そのときは担当の先生がサポートしてくださって、自分はこれで良いと思ったときに「あそこはこっちのほうが良い」って言われたときに「一人で教えるのって心配やな」っていうのも湧いてきて。一人でもカリキュラムにあったことを教えることができると思ったのが半分、自分の教え方って子どもたちに伝わっているんだろうかと自信をなくしたのが半分だったので。(女性)

このような、自信を持てないという判断においてよく参照されるのが、教職に熱意を示す他者である。5名中4名がそれを報告した。ここ

ではそのうち3名の考えを示す。

10-1:「生徒・子どもを預かり教育する責任の大きさ」は、昨今のニュースを聞く中で、責任をもって生徒に対して良い影響を与えられたりできるかに疑問をもっていて。全く向いていないとは思っていないけれど、そういう責任があるなかで、自分はやってやるんだという気持ちが他の教師になりたいと思っている人に比べて少ないと感じて。姉が教員をしているが、昔からなりたくてなった人とうしても比べてしまう。誰でもなれる職業ではないので。(女性)

10-2: 実習に行っているときは先生は良い仕事だと思えるが、実際に自分がやると考えると厳しいと思う。それはやっぱり周りの人ほど熱い気持ちを持っていないから。(女性)

10-3:「自分が教師になるに足る人間であるかということ」については、子どもが好きで、勉強を教えることに対してもそれなりにやっていけるかなと実習では思ったが、やっぱりずっと続けていく自信はないし、そういう思いがある中で教師になるという選択肢を考えたときに、それは他の先生に対しても生徒に対しても失礼だろうと考えて。教師になる人って教師を目指して、子どもたちのためにとか教科のためについていうのでやっていっていると思う。他の先生になりたい人と比べたときに自分は気持ちが低いので、なるに足る人間かと聞かれたら足りない。積極的に手を挙げている子なんかは、授業の質問に対しても、そこまで自分は深く考えられないなって思うところまで考えてはったりとか、その人が思っってはった質問をしていたりとか、そこでまず教師になりたい人は熱意があるなって感じて。(女性)

また「そういう性格ではない」という答も複数の人から聞かれた。

11-1：授業をするのは楽しかったが、たぶん自分の性格はみんなを引っ張っていく性格ではない。事務系の細かいことをこつこつやる方が向いていると思っていたから。(女性)

11-2：けっこうだらだらしている自分の性格を考えると、人に何かを教えるという立場でお手本になれないと思う。(男性)

出願者の1-2や5-2の発言に見られるような「完璧」「完成」はないということに対して、非出願者からはそれにこだわる発言が複数聞かれた。

12-1：「自分が教師になるに足る人間であるか」については、自分はそんなに間違った方向に進んでいるとは思わなけれど、100%自信があるわけではないし、そんな完全な人はいないとはわかっていても、そこまで自分に自信が持てない。(女性)

12-2：「授業(教科教育)の力量が十分か」については、完璧主義ではないが、もし子どもに質問をされて自分もわからなかった時を想定すると怖い。ちょっとでも答えられないと考えると先生として面目がないと思われる。(男性)

12-3：業務が他に多すぎて子どものことを見きれないんじゃないかって。教師の仕事が子どもたちを見ることもあるし、教科を教えることもあるし、そこまでできるんだろうかっていうのが自分の中に。仕事だけに手いっぱいになったときに子どもたちに寂しい思いをさせるんじゃないかと、あまり要領が良いほうじゃないので。(女性)

12-3と関わって、「教えることだけならいい」という発言も聞かれた。また関連して、忙しい、大変だといわれる教師の仕事が割に合わないとの発言も聞かれた。

13-1：実習で子どもたちに対しては興味を持ってたんですけど、教師の仕事っていうと、子どもたちと関わるより

もっと教科を教えることと、事務とかクラブとかクラスをまとめるのが3としたら職員室での仕事が7くらいある気がして、教材研究をしたりプリントを作ったり、そっちの方の仕事っていうのが私の中で大きかった。子どもと接する以外の仕事に興味を持てなかった。(女性)

13-2：たとえば中学校で部活を持つなら土日つぶれてしまう。土日は体を休めたいことを考えるとどうしてもずっと働きっぱなしはつらい。かといって給料もそれほど割に合ったものをもらえるわけでもない。教職は安定や非営利団体にあてはまるかもしれないが、割に合わないと思う部分が多い。(男性)

なお、教職を志望しないことの理由に、他の職業や目標が存在することも無視できない(教育実習を中心とした学部と附属学校園との連携による支援の在り方に関する研究プロジェクト、2012)が、今回の非出願者5名のなかでそれに該当するのは1名のみであった。

## 考 察

### 1. 阻害的要素の評定から

ここでは、主として質問紙調査の結果から、阻害的要素の因子ごとに考察を行う。まず因子Ⅰ「責任と力量」は、出願者・非出願者を問わず、多くの人にとって障害であると評定されていた。この因子が内包するものは、善明(2008)が挙げた「苦しさ」の一要素「責任の重さ」でもあり、若松(1997)では「対生徒」因子ならびに「教師の影響力」因子としても挙げられているものである。さらに若松(1997)によれば、入学時に教職に就こうと思っているか否か、4年次の教採出願前に教職を目指しているか否かにかかわらず、これを気がかりであると感じる程度は他のものに比べて高く、今回の結果と符合している。出願者においてですら、この種のことからは6割前後の人が「まだ障害である」としている。しかし若松(1997)は、入学時から一貫して教職を志望している人に見られる、

この種の阻害的要素を「責任の大きさはやりがいの裏にあるもの」「それを乗り越えることも含めてやりがいである」と捉えるあり方を報告している。これは、久保（2011）が、教育実習体験によって得た「気づきの中でも、特に多くの学生に共通して見られた」と報告する「子どもが変わる効力感」にも通じるものがある。出願者にはそうした一定の成功・達成経験がある人もいるので、このような、ともすると気が重くなる阻害的要素を、障害であると感じながらも、教職を最終的に志望している。他方、非出願者にとっては「このためにやめた」とする人たちが最も多い因子であった。他の因子に比べてこの因子が指し示すことからは、授業や生徒指導といった教師の仕事の中核にある力量というだけでなく、責任・資質・影響力という、人格全体が問われるようなことであるだけに、教職への敷居の高さを示すものであると考えられる。

次に因子Ⅱ「忙しさと束縛」は、評定平均も低めであり、4以上の評定をした人も相対的には少なく、また出願者と非出願者の差も有意ではなかった。出願者にとって「まだ障害である」とする人の割合は半数前後と少なくなかったものの、非出願者のなかで「このためにやめた」とする人は少なかった。教職は、仕事が多く忙しいこと、また公務員であることや学習指導要領に則ることなどの制約もあるとはいうものの、他の職業も相対的に忙しいことが見込まれ、またグローバル経済下の民間企業で働くことの厳しさが喧伝されている。したがって、このことが障害になるからといって教職をやめるといふことにはなりにくいと考えられる。

因子Ⅲ「教師社会の性質と適合」については、他の3因子よりも評定平均が低く、また出願者にとって最も障害と評定されにくかった。非出願者にとっても「このためにやめた」とする人の割合は「10. 教師の社会が閉鎖的であること」が比較的高いが、それでも13.6%という少なさであった。出願者において障害と見なされにくいのは、因子Ⅰの項目と比べて教職という職業の職務内容と直接関係しないことであることと、出願者は教職の仕事内容に魅力を感じていることから、閉鎖性などの特異性を教職の

魅力と引き替えになると捉えていることが考えられる。現に出願者の一人は「給料は気にならない。好きなことをやらせてもらっているから」とまで述べている。

因子Ⅳ「対人関係」は、評定平均も因子Ⅰに次いで高く、出願者が「まだ障害である」と分類した人の高い割合が最も集中した因子でもあった。因子Ⅰが、評定平均が高く4以上の評定をした人が多いことに比して、その割合が相対的に低かった理由は、「力量が十分か」「責任の大きさ（に耐えられるか）」といった個人的な資質に相当するものであり、これまでの実習等での経験から推測できることであることに対して、因子Ⅳは保護者、子ども、同僚教師といった、そのときどきの巡り合わせによって「うまくやっていけるか」が左右されることであろう。

## 2. 面接調査での聞き取りから

本節では教員採用試験への出願者および非出願者から聞き取れたことから、彼らの意思決定、とりわけ両者を分け隔てることについて考察する。まず出願者の人たちは、実習やサポーター経験によって、教職に対して明瞭なイメージを形成していったことが読み取れる。例えば1-2と1-3の記述はそれぞれ、仕事の進め方に幅があることと定められていることという反対の方向の気づきを得ているが、いずれも「それなら自分でもやっていけそう」という結論に結びつくものである。教育現場での経験が少ない段階では特に、明瞭なイメージが持てず、マスコミから得るようなステレオタイプのネガティブなイメージしか有していないことから、障害と感ずることが想定できる。

本研究でとりあげた出願者の話から、彼らは教職という職業、ないしそれに就いてやっていくことに対して、「硬く考えない」という特徴が読み取れる。このことは非出願者の応答とは対照的である。すなわち教師の姿として正解・完成ということはないこと（1-2、2-1、5-2）、「自分も変わっていけばよい」というスタンス（2-1～2-3）、失敗をポジティブにとらえること（3-1～3-3）、「一生懸命とりくめばわかってもらえる」という見方（5-1、5-2）、なんとかな



るだろうという割り切り（6-1～6-5）などである。「硬さ（rigidity）」とキャリアに関わる意識との関連は、小嶋・大嶽（2002；2003）でも指摘され、近年では山下・長縄（2012）で就職支援ツールへの応用が検討されるなど、これまでの知見とも符合する。ただし本研究の回答に示された「硬く考えない」こととは、単なる認知スタイルではなく、長期間の学校現場での観察や体験、自分自身の達成経験、他者からのアドバイスがあつてのものとも考えられる。そうしたことは Bandura（1977）が指摘する「代理的経験」「遂行行動の達成」「言語的説得」に相当するものであることから、教職を自身の職業としてやっていくうえでの自己効力感と関係しているとも言える。だがそれ以外に、教職を自分の職業や今後の生き方として「信頼できるもの」と捉えているとも見ることができる。白井・安達・若松・下村・川崎（2009）は、「私にとって社会は」で始まる文章完成法による自由記述から群を構成し、社会に対して肯定的な見方を有しているかそうでないかは、正規・非正規と関わるキャリア・パターンや、そのための移行を探索する行動をとっているかに関連することを示した。これはすなわち、社会を信頼している人は、その社会で、より積極的なあり方で働く・働こうとすることを示唆するものである。ここでいう「社会」を「教職」と置き換えてみると本研究の結果と符合する。さらには、この社会的信頼の指標は、大学時代の友人の多さや、男性におけるクラブ活動、アルバイト経験、女性におけるボランティア経験とも関連しており、そうした経験を積むことが信頼を強める方向で寄与しているとすれば、本研究での出願者たちも、学校現場での経験からそうした信頼感を高めていった可能性がある。

関連して言えば、8-1～8-3 の回答に見られたように、同級生との対話・相談や励まし合いも複数の出願者から語られた。久保（2012）も、教職意識の形成にとって、子どもや現職教員からのフィードバックに加えて、友人との交流の重要性を指摘している。意思決定前に教職への見方や向き合い方を友人と話したり相談するなどの行為は、言わば乳幼児期で言う社会的参照や、あるいは社会的強化を求める行為の延長と

見られるものであり、教職・職業・働く社会という新奇な世界に出会い、当惑した際に他者からの承認や強化を得る、適応のための行動と言えるであろう。

他方、非出願者たちは、なぜ出願者のように阻害的要素を解決できないもの、あるいは「それでもなんとかなる」と捉えられないのであろうか。まず留意したい点は、彼らが同級生などと自分を比較し、自分にはできない、それほど熱意がないと異口同音に述べていることである。これは社会心理学で取り上げられてきた社会的比較（Festinger, 1954）の上方比較であり、教職への意思決定にこれに関わることは小林（2005）や久保（2011）、若松・古川（2013）においても報告されてきた。教員養成学部の学生は、多くの学生が同時期に教育実習に出向き、また日常の講義や雑談の場面でも、熱心な教職志望者の様子や言動を見聞きする機会が多いことから、教員養成学部ではない学部の教職科目受講者よりも、また教職以外の職業と比べて、同級生との社会的比較を行う可能性が高いと言える。そのため、「自分はあの人たちと違う」「向いていない」という感覚を日常的に強めていつている可能性がある。先に、出願者が教職志望意識を固めていく機制として社会的参照や社会的強化の概念を引いたが、非出願者もまた、他者を手がかりとしていると言える。

そうした他者を参照する前提として発言 10-1 に見られる「誰でもなれる職業ではない」という考え方があると思われる。もちろん、職業に限らず、何らかの作業や立場に「向き・不向き」ということはあり得る。また青年期のアイデンティティ確立のための「危機」は現実検討のためのものであり、その検討の結果、志望進路を変更することはあってよいことである。しかしそれは「やってみたが、できなかった」という数回の体験だけでは推し量れないものであり、また軽々に判断することには合理的な意思決定という点で問題がある。また、変更した代替の進路には向いている、ということがなぜわかるのであろうか。またそもそもそうしたことを把握したうえで、教職を選ばないという選択をしたのであろうか。若松（2006）は、進路未決定者（意思決定が遅延している者）だけでな



く決定者においても、「自分のことをじっくり考えてみた」という内省型の探索行動だけが主としてなされていることを指摘したが、そこから推測すると、教職だけが実体験があり、内情を見ていることから、ネガティブな側面が過大に評価されるという具体性のバイアス（印南，1997）のためとも考えられる。

出願者と対照的な硬い思考、例えば完璧を求めてしまう傾向（12-1～12-3）も特徴的であった。佐藤（1998）は、教職には「誰にも共通して意識されている魅力として、教育という文化的実践の『創造性』と個人の人生に関与し公共の幸福に貢献する『倫理性』（人道性）がある」と述べているが、これにしたがえば、後者の「倫理性」が意識されるほど、「子どもに迷惑はかけられない」と考えてしまうことも想定できる。

### 3. 結 語

本研究では、卒業生の9割近くに当たる216名の量的なデータ、ならびに21名におよぶ面接調査の質的データから、教職志望に阻害的に作用する要素がどのように捉えられ、教職の志望・非志望に結びつくのかについて、学術的ならびに実践的な価値をもつ知見が得られた。

ただ、4年次生に回想で答えてもらったこと、また意思決定だけでなく合格も就職先も決まった段階で答えてもらったことによって、意思決定に関する妥当性の高い回答であるかについては、一定の留保が必要とも考えられる。また、出願者がなぜ非出願者とは異なるとらえ方で阻害的要素をとらえることができるのか、非出願者はなぜできないのかについては、「硬さ」「信頼」という概念や社会的参照の機制を提起はしたものの、そのプロセスや機能については今後、解明していく必要がある。

### 謝 辞

本研究は、滋賀大学の研究助成制度「基盤研究助成」（2012年度）により実施されたものです。そのような機会と資金をくださった滋賀大学に感謝申し上げます。また調査実施にあたり、2012年度の卒論発表会のお場をお借りしました。紹介の労をお執

りいただいた各コースの先生方、ならびに協力くださった学生のみなさんにお礼を申し上げます。

### 引 用 文 献

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, **84**, 191-215.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. *Psychological Issues*, **1**, 1-171. (エリクソン, E. H. 小此木啓吾訳編 (1973) 自我同一性 誠信書房)
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison process. *Human Relations*, **7**, 117-140.
- 淵上克義・島田俊秀・園屋高志 (1994). 教育実習に関する事前・事後指導に関する基礎的調査研究 (IV) —— 教育実習のストレス、対処行動、大学進学志望動機と教育実習後の教職志望度との関係 —— 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, **4**, 145-153.
- 印南一路 (1997). すぐれた意思決定 —— 判断の選択の心理学, 中央公論社.
- 小林淳一 (2005). 教員養成系大学・学部における非教職志望者の教職観・進路意識に関する事例研究 —— 大学生の教職課程履修経験に関するエスノグラフィー —— 兵庫教育大学学校教育学研究, **20**, 115-128.
- 小嶋明子・大嶽紀子 (2002). 大学生の進路への取り組み方について 明治学院大学心理学紀要, **12**, 55-67.
- 小嶋明子・大嶽紀子 (2003). 大学2・3年生の進路への取り組み方について 明治学院大学心理学紀要, **13**, 49-60.
- 教育実習を中心とした学部と附属学校園との連携による支援の在り方に関する研究プロジェクト (2012). 教育実習をめぐる現状と教育実習を通した学生の意識の変容 香川大学教育実践総合研究, **24**, 171-182.
- 久保順也 (2009). 初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究(1) 宮城教育大学紀要, **44**, 217-226.
- 久保順也 (2011). 初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究(3) 宮城教育大学紀要, **46**, 193-202.
- 久保順也 (2012). 初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究(4) 宮城教育大学紀要, **47**, 295-305.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, **3**, 551-558.
- 松本良夫・生駒徳樹 (1984). 「教員養成大学」学生

- の進路志望と教職観 東京学芸大学紀要, **35**, 63-75.
- 文部科学省 (2013). 国立の教員養成大学・学部 (教員養成課程) 等の平成 24 年 3 月卒業者の就職状況について [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/25/01/1330289.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/01/1330289.htm) 《2013 年 9 月 23 日取得》
- 大野木裕明・宮川充司 (1996). 教育実習の不安の構造と変化 教育心理学研究, **44**, 454-462.
- 佐藤 学 (1998). 教師というアボリア —— 反省的实践へ 世織書房.
- 滋賀大学 (2011). 平成 22 年度学生生活実態調査報告書.
- 白井利明・安達智子・若松養亮・下村英雄・川崎友嗣 (2009). 青年期から成人期にかけての社会への移行における社会的信頼の効果: シティズンシップの観点から 発達心理学研究, **20**, 224-233.
- 若松養亮 (1997). 教員養成学部学生における教職志望意識の変化に及ぼす要因の検討(2): 教職に対する「気がかり」と「魅力」の認知を中心として 進路指導研究, **18**(1), 1-8.
- 若松養亮 (2006). 教員養成学部生における進路探索行動と意思決定の関連 —— 11 月時点の 3 年次生を対象に —— 滋賀大学教育学部紀要 I. 教育科学, **56**, 139-149.
- 若松養亮 (2012). 教員養成学部生における教職志望の変動要因 滋賀大学教育学部紀要 (教育科学), **62**, 87-97.
- 若松養亮・古川真実 (2013). 教育実習前後の教職志望意識変動と社会的比較 日本教育心理学会第 55 回総会発表論文集, 421.
- 山下利之・長縄久生 (2012). 心の硬さの測定とその応用 知能と情報, **24**, 827-835.
- 善明宣夫 (2008). 教育実習生の進路決定に関する研究 関西学院大学教職教育研究センター紀要, **13**, 19-27.