

松 山 大 学 論 集  
第30巻第5 - 2号抜刷  
2018年12月発行

教職を履修する大学生の心理的特徴  
—— アイデンティティ形成に着目して ——

熊 野 み き

# 教職を履修する大学生の心理的特徴

—— アイデンティティ形成に着目して ——

熊 野 み き

## 問 題 と 目 的

### 1. 教職に求められる対人関係的能力

将来学校教員になることを目指し、大学等で教職課程を履修する学生に求められる資質や能力については、業務の中心となる授業の実施や教材研究などとどまらず、近年では特に、生徒指導や教育相談の場面で必要となる、対人スキルや児童生徒の多角的な理解のための知識も含まれている。例えば、教職課程を持つ大学等で2013年に開始された「教職実践演習」という必修科目においては、含めることが適当とされる項目の中に、「社会性や対人関係能力に関する事項」と「幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項」が設定されている（文部科学省中央教育審議会、2006）。それを反映して、「教職実践演習」では、教育実習も終えた教職課程の仕上げの段階で、指導案の作成や模擬授業など授業に関わることにとどまらず、現職・退職教員から現場の具体的な話を聞いたり、ロールプレイや事例検討を行い、児童生徒等への対応力を磨いたりするなど、網羅的に教員としての実践力を養う。

また、「生徒指導」や「教育相談」など、教職課程を履修する上で必修として定められているものの中には、上記のような知識やスキルの習得を目的の一つに含む科目もある。特に昨今では、発達障害という言葉が教育現場でも盛んに取り上げられ、医師による診断を受けていない児童生徒を含めると、多様な在り方を示す児童生徒との関わりは増し、その中で教育活動の適切な実施が

求められている。

さらに、2015年に提出された「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」という答申（文部科学省中央教育審議会、2015）において、「チーム学校」が具体化された。この答申では、教員以外の専門家、例えば、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー、教員免許を持たない部活動の指導員などを学校組織に組み込むこと、チーム機能の向上のために校長のリーダーシップを高めることが提起されたが、その実際においては、教育に関わる人の数が増加するということであり、教員間、または教員と学内外の専門家や職員との連携・協働が不可欠になることが容易に推測される。

つまり、現代の教員には、多様な他者と円滑にコミュニケーションをとり、協働して物事に取り組む姿勢や態度、実際的なスキルがより求められているといえる。渡邊（2018）は、「チーム学校」にまつわる協働に伴う教員の負担増について言及している。教員に求められるコミュニケーション能力や協調性が、これまで以上に、より高度にまた複雑になっていることを危惧する声があると理解される。そして、教員を目指す大学生に対しても、教職課程のカリキュラムなどを通して、このような能力の素養を身につけることが求められている。

## 2. 青年期のアイデンティティ形成における「個」と「関係性」

一方で、多くの大学生が該当する青年期は、一般的にアイデンティティの形成・達成が課題とされる。アイデンティティという概念は、精神分析の流れをくむ臨床家エリクソンによって提唱されたものであり（Erikson, 1952 仁科訳 1977/1980）、今日までに青年期以外にも様々な発達段階を対象として、多くの研究が重ねられてきた（鑑・山本・宮下, 1984 など）。アイデンティティとは、青年期における心理-社会的発達課題であり、「自己の単一性、連続性、不変性、独自性の感覚」（小此木, 2002）を意味する。ごく平易な言葉に言い換えるならば、アイデンティティとは、自分らしさや、自分が自分であるとい

う実感である。心理的にも経済的にも自立していく過程にある青年たちにとって、このアイデンティティの感覚を確かなものとして感じられることは、時には困難にも直面しながら社会の中で生きていく上で、拠り所となるものと考えられる。

近年のアイデンティティ研究において注目されているのが、他者との関係性や社会的文脈でのアイデンティティ理解であり、とりわけ、アイデンティティ概念の「関係性」の側面を明らかにしようとする研究が重ねられている(Josselson, 1992; 岡本, 1997 など)。過去のアイデンティティ研究では、個人としての独立性や確立に焦点が当てられ、特に海外においては、宗教観や政治への関心・関与などを具体的な視点として、アイデンティティの形成の在り方や程度が問われてきた。しかし、1980年代頃より、アイデンティティ形成の過程やアイデンティティそのものの在り方が根本から見直され始め、アイデンティティ形成における、他者を含む社会的文脈の影響に注目が集まっている。

日本におけるこの領域の代表的な知見として、岡本(1997)と杉村(1998)が挙げられる。岡本(1997)は、成人期を対象としたアイデンティティの検討において、他者の世話やケアをする役割を担うことに代表されるように、アイデンティティの「関係性」の側面が、「個」の側面と共にアイデンティティを支える両輪として存在することを指摘した。この2側面は、両輪と表されるように、同等の価値を持ち、また互いに影響しながら存在していると述べられている。

一方で、杉村(1998, 2005)は、青年期を対象としたアイデンティティの検討において、岡本(1997)とは異なった「関係性」の意味付けをしている。杉村(1998, 2005)では、アイデンティティの形成の根底には、自己と他者の相互調整を通しての自己の明確化過程が存在すると仮定し、アイデンティティ自体を個人と文脈(他者)との結びつきの在り方としてとらえ直しをしている。つまり、アイデンティティの一側面として「関係性」を想定するのではなく、アイデンティティそのものが「関係性」に支えられ、その要素を持った概念で

あるとしている。その上で、女子大学生に対する面接調査を実施し、「関係性」の6つのレベルを導き出している。アイデンティティ形成が進むことは、この「関係性」のレベルが上位に移行することとされ、そのプロセスの詳細な検討が目指されている。

このような流れにある、アイデンティティの「関係性」の側面をとらえる実証研究の一つに、山田・岡本（2007, 2008a, b）が挙げられる。この中では、Franz & White（1985）が理論的に提示した「生涯発達に関する複線（two-path）モデル」（Figure 1）に基づき、アイデンティティを「個」と「関係性」から捉える尺度が作成された。便宜的にアイデンティティにおける「個」と「関係性」の2側面を想定し、その尺度の得点の在り方によって、青年の持つ対人関係や進路選択などにどのような特徴がみられるのか、面接調査によって検討している。この中では、アイデンティティの形成を「自己表象を明確で納得のいくものにしていく」過程と捉え、「関係性」の側面には、「内的・外的に他者と関係を結び維持し、時には切り離すことの出来る能力」を含むとしている（山田・岡本, 2007）。アイデンティティ概念・発達にアタッチメントの視点を加えることで、他者との関係の中で進むアイデンティティ形成に関する重層的な理解を深め、またより心理臨床的にアイデンティティを論じることに寄与したと考えられる。

	乳児期	幼児前期	幼児後期	学童期	青年期	成人前期	成人中期	老年期
個体化 経路	信頼 対 不信	自律性 対 恥と疑惑	自発性 対 罪悪感	勤勉性 対 劣等感	アイデンティ ティ 対 アイデンティ ティ拡散	職業及び ライフ・ スタイル の模索 対 漂流	ライフ・ スタイル の確立 対 空虚	統合性 対 絶望
アタッチ メント 経路	信頼 対 不信	対象及び 自己の恒常性 対 孤独と無力感	遊戯性 対 受身性 または 攻撃性	共感と協力 対 過度の警戒 または 圧力	相互性・ 相互依存 対 疎外	親密性 対 孤立	世代性 対 自己陶酔	統合性 対 絶望

Figure 1. Erikson 理論を応用した生涯発達に関する複線（two-path）モデル  
（鏞・宮下・岡本, 1998, p. 109, 図3-2）

### 3. 本研究の目的

上述のアイデンティティを「個」と「関係性」から捉える視点から、教職を目指す大学生の特徴を捉えることは、冒頭に述べた昨今の教員に求められる「関係性」に関わる資質の形成について示唆を与えてくれると考えられる。児童生徒や保護者、他の教職員、学外の専門家たちと関わる中で、コミュニケーションスキルが上達し、関連した知識も獲得していくことには、内面の変化も関連すると考えられる。その内面の変化を、青年期の発達課題であるアイデンティティの観点から捉えることが、本研究の目指すところである。教職に就くにあたり求められる対人的な知識やスキルを学んでいく中で、学生個人のアイデンティティ形成を「個」と「関係性」の2側面から捉えた場合、どのような特徴が見いだされるのであろうか。教職を履修する大学生のアイデンティティ形成は、一般大学生の場合とは多少なりとも異なる可能性が考えられ、その相違点は、教職科目を担当する大学等の教員にとって、授業の実施や働きかけへのヒントとなるのではないだろうか。

以上のことを踏まえ、本研究では、教職を履修する大学生（以下、教職履修者とする）の心理的特徴を、アイデンティティの観点から明らかにすることを目的とする。なお、心理的特徴の変数としては、アイデンティティとの比較検討と教職履修者の特徴をアイデンティティ以外の側面からも検討するために、アイデンティティに加え、より一般的な視点である性格と、従来心理学研究で多用されてきた自意識の2つを加える。これにより、教職履修者の特徴をアイデンティティの観点、ならびにその他の心理的特徴から明らかにすることを旨とする。

## 方 法

### 1. 調査対象者と調査期日

愛媛県の国立・私立大学の教育学部に所属しない大学生 461 名(男性 250 名, 女性 206 名, その他 5 名), 平均年齢 20.34 歳 ( $SD = 1.86$ ) を最終的な分析対

象とした。2017年10月～12月に、授業中に質問紙調査を集団実施、もしくは、授業前後に配布し翌回の授業時に回収した。所要時間は約15分であった。当初の回収数は497部、有効回答率は92.76%であった。

なお、筆者以外の教員が担当するクラスでの実施に際しては、授業担当者に事前に紙面で調査実施の了解を得た。また、実施に際しては、任意であること、無記名であること、正誤はないため最初に思った通りに回答すればよいこと、結果は統計的に処理するため、個人が特定されることはないことを伝えた。

## 2. 質問紙の構成

1) 「個」としてのアイデンティティ尺度 (山田・岡本, 2008a, b) : 15項目, 4件法 (Appendix 1)

Franz & White (1985) の「生涯発達に関する複線 (two-path) モデル」に基づき、既存のアイデンティティ尺度から項目収集し、尺度構成の手続きを経て作成された尺度である。下位因子は、「自己への信頼感・効力感」(5項目)、「将来展望」(5項目)、「自律性」(5項目)の3つである。教示文は、以下の通りである。「以下に、いろいろな経験や性質、好みなどについての文章を挙げています。それぞれの文章があなたにどの程度当てはまるかを考えて、「4. よく当てはまる」から「1. 全く当てはまらない」までの4つのうち、一番よく当てはまるところの数字を○で囲んで下さい。正しい回答や間違った回答はありませんので、あまり考え込まずに、最初に思った通りをお答えください」。

2) 「関係性」に基づくアイデンティティ尺度 (山田・岡本, 2008a, b) : 13項目, 4件法 (Appendix 2)

「個」としてのアイデンティティ尺度と同時に作成された尺度である。下位因子は、「自己を取り巻く世界への信頼感と関係性の価値づけ」(7項目)、「見捨てられ不安」(3項目)、「関係の中での自己の定位」(3項目)の3つである。教示文は、「個」としてのアイデンティティ尺度の教示文の1文目が次のように変更され、2文目以降は同じである。「以下に、他者との関係に関する文章

を挙げています」。

3) Big Five 尺度短縮版 (並川・谷・脇田・熊谷・中根・野口, 2012) : 29 項目, 7 件法

和田 (1996) の Big Five 尺度 (60 項目, 7 件法) を, 回答者の負担軽減を目指して改訂した性格を測定する尺度である。下位因子は, 「外向性」, 「誠実性」, 「情緒不安定性」, 「開放性」, 「調和性」の 5 つであり, 1 下位因子あたり, 5 ~ 7 項目から構成されている。教示文は, 以下の通りである。「以下に, 性格を表す形容詞を挙げています。それぞれの形容詞があなたにどの程度当てはまるかを考えて, 「7. 非常に当てはまる」から「1. 全く当てはまらない」までの 7 つのうち, 一番よく当てはまるところの数字を○で囲んで下さい」。

4) 自意識尺度 (菅原, 1984) : 21 項目, 7 件法

自分自身への注意の向けやすさの程度を問う尺度であり, 「公的自意識」と「私的自意識」の 2 下位因子から構成される。教示文は, 以下の通りである。「以下の項目は, あなたにどの程度当てはまるでしょうか。「7. 非常に当てはまる」から「1. 全く当てはまらない」のうち最も近いもの 1 つに○をつけてください」。

5) プロフィール項目 : 学年, 教職免許取得の意志の有無, 年齢, 性別を, この順に問うた。学年と年齢は, 該当する数字を記入, 教職免許取得の意志の有無 (はい, いいえの 2 択) と性別 (男性, 女性, その他の 3 択) は該当する選択肢に丸をつけてもらった。

データ分析は, IBM SPSS Statistics ver. 25 を用いて行った。

## 結 果

### 1. 教職履修の有無とアイデンティティ得点

分析対象となった 461 名のうち, 教職履修者は 187 名 (男性 128 名, 女性 59 名, その他 0 名) であり, 教職を履修しない者 (以下, 非教職履修者とする) は 274 名 (男性 122 名, 女性 147 名, その他 5 名) であった。



アイデンティティの指標として使用した得点は、「個」としてのアイデンティティ尺度と「関係性」に基づくアイデンティティ尺度それぞれ、尺度得点、3下位因子得点の4つの得点であり、分析を進めるにあたり、先行研究（山田・岡本，2008a, b）と同一の因子構造が得られることを、因子分析により事前に確認した。すべての尺度の因子得点、尺度得点の記述統計量を Table 1 に示す。

教職履修の有無によるアイデンティティ尺度の各得点の差を検討するために、*t* 検定を行った（Table 2）。その結果、「個」としてのアイデンティティ尺

**Table 1. すべての尺度の因子得点と尺度得点の記述統計量**

	平均値	標準偏差	分散
「個」としてのアイデンティティ尺度			
「自己への信頼感・効力感」	2.31	0.65	0.42
「将来展望」	2.66	0.70	0.48
「自律性」	2.56	0.60	0.37
「個」としてのアイデンティティ尺度得点	2.51	0.48	0.23
「関係性」に基づくアイデンティティ尺度			
「自己を取り巻く世界への信頼感と関係性の価値づけ」	3.05	0.56	0.31
「見捨てられ不安」	2.65	0.61	0.37
「関係の中での自己の定位」	2.53	0.65	0.43
「関係性」に基づくアイデンティティ尺度得点	2.85	0.44	0.19
Big Five 尺度			
「外向性」	4.34	0.76	0.57
「誠実性」	4.39	0.73	0.53
「情緒不安定性」	4.72	1.24	1.53
「開放性」	4.17	0.91	0.82
「調和性」	4.39	0.67	0.45
自意識尺度			
「公的自意識」	4.78	1.01	1.02
「私的自意識」	4.70	0.90	0.81
自意識尺度得点	4.75	0.83	0.69

Table 2. 「個」としてのアイデンティティ尺度と「関係性」に基づくアイデンティティ尺度の尺度得点と下位因子得点における教職履修の有無別平均値と  $t$  値

	教職履修	非教職履修	$t$ 値
「個」としてのアイデンティティ尺度得点	2.69(0.46)	2.38(0.46)	.94**
「自己への信頼感・効力感」	2.48(0.65)	2.19(0.62)	.21**
「将来展望」	2.95(0.64)	2.47(0.67)	.99**
「自律性」	2.65(0.61)	2.50(0.59)	.44*
「関係性」に基づくアイデンティティ尺度得点	2.98(0.43)	2.76(0.42)	.44**
「自己を取り巻く世界への信頼感と関係性の価値づけ」	3.20(0.51)	2.95(0.57)	.26**
「見捨てられ不安」	2.77(0.63)	2.57(0.58)	.21**
「関係の中での自己の定位」	2.69(0.66)	2.42(0.63)	.62**

注. ( ) 内は標準偏差を示す。

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

度においては、尺度得点 ( $t(447) = 7.07, p < .01$ )、第1因子「自己への信頼感・効力感」得点 ( $t(456) = 4.71, p < .01$ )、第2因子「将来展望」得点 ( $t(454) = 7.59, p < .01$ )、第3因子「自律性」得点 ( $t(454) = 2.57, p < .05$ ) のすべてにおいて、教職履修者が非教職履修者より有意に得点が高かった。第3因子「自律性」因子のみ、有意水準が5%水準にとどまった。「関係性」に基づくアイデンティティ尺度においても、尺度得点 ( $t(449) = 5.47, p < .01$ )、第1因子「自己を取り巻く世界への信頼感と関係性の価値づけ」得点 ( $t(453) = 4.86, p < .01$ )、第2因子「見捨てられ不安」得点 ( $t(458) = 3.63, p < .01$ )、第3因子「関係の中での自己の定位」得点 ( $t(455) = 4.35, p < .01$ ) のすべてにおいて、教職履修者が非教職履修者より有意に得点が高かった。

## 2. アイデンティティ得点における学年差

次に、教職履修者のみのデータを用い、学年間のアイデンティティ得点の差を検討するために、一元配置分散分析を行った (Table 3)。なお、教職履修者のうち、5年生以上は少数のため分析対象から除いた。学年ごとの人数は、1年生42名、2年生28名、3年生20名、4年生94名であり、分析対象者数は

Table 3. 教職履修者の「個」としてのアイデンティティ尺度と「関係性」に基づくアイデンティティ尺度の尺度得点と下位因子得点における学年ごとの平均値と  $F$  値

	1年生	2年生	3年生	4年生	$F$ 値
「個」としてのアイデンティティ尺度得点	2.68(0.45)	2.64(0.47)	2.78(0.42)	2.69(0.46)	0.34
「自己への信頼感・効力感」	2.52(0.66)	2.43(0.70)	2.66(0.49)	2.44(0.65)	0.76
「将来展望」	2.88(0.62)	2.96(0.63)	3.12(0.67)	2.93(0.65)	0.68
「自律性」	2.63(0.58)	2.59(0.61)	2.55(0.61)	2.69(0.64)	0.44
「関係性」に基づくアイデンティティ尺度得点	3.02(0.43)	2.96(0.49)	2.93(0.39)	2.99(0.43)	0.25
「自己を取り巻く世界への信頼感と関係性の価値づけ」	3.22(0.50)	3.26(0.58)	3.10(0.53)	3.21(0.49)	0.41
「見捨てられ不安」	2.86(0.61)	2.67(0.75)	2.80(0.38)	2.77(0.64)	0.53
「関係の中での自己の定位」	2.78(0.66)	2.57(0.66)	2.65(0.60)	2.69(0.68)	0.56

注. ( ) 内は標準偏差を示す。

合計 184 名であった。

分析の結果、すべての得点において、有意な学年差は認められなかった。補足的に、教職履修の有無に関わらず、全データから5年生以上を除き同じ分析を行ったところ、アイデンティティ尺度においては、「個」としてのアイデンティティ尺度得点 ( $F(3, 440) = 6.51, p < .01$ )、「将来展望」因子得点 ( $F(3, 447) = 10.01, p < .01$ )、「関係性」に基づくアイデンティティ尺度得点 ( $F(3, 442) = 6.48, p < .01$ )、「自己を取り巻く世界への信頼感と関係性の価値づけ」因子得点 ( $F(3, 446) = 5.95, p < .01$ )、「関係の中での自己の定位」因子得点 ( $F(3, 448) = 3.42, p < .05$ )において有意差が認められた (Table 4)。

下位検定 (Tukey 法) の結果、「個」としてのアイデンティティ尺度得点においては、1年生に比べ4年生の得点が1%水準で高いことが示された。また、「将来展望」因子得点においては、1、2年生に比べ4年生が1%水準で得点が高いこと、1年生は3年生に比べても1%水準で有意に得点が低いことが示された。「関係性」に基づくアイデンティティ尺度得点においては、3年生に比べ4年生の得点が1%水準で有意に高いことが示された。

Table 4. 全対象者の「個」としてのアイデンティティ尺度と「関係性」に基づくアイデンティティ尺度の尺度得点と下位因子得点における学年ごとの平均値と  $F$  値

	1 年生	2 年生	3 年生	4 年生	$F$ 値
「個」としてのアイデンティティ尺度得点	2.42(0.48)	2.42(0.44)	2.53(0.50)	2.67(0.46)	6.51**
「自己への信頼感・効力感」	2.28(0.69)	2.27(0.59)	2.29(0.65)	2.42(0.65)	1.30
「将来展望」	2.48(0.70)	2.53(0.65)	2.77(0.68)	2.91(0.65)	10.01**
「自律性」	2.58(0.57)	2.48(0.59)	2.53(0.62)	2.68(0.64)	2.09
「関係性」に基づくアイデンティティ尺度得点	2.91(0.44)	2.83(0.42)	2.73(0.44)	2.97(0.43)	6.48**
「自己を取り巻く世界への信頼感と関係性の価値づけ」	3.10(0.53)	3.10(0.58)	2.89(0.55)	3.19(0.49)	5.95**
「見捨てられ不安」	2.62(0.64)	2.62(0.58)	2.63(0.58)	2.76(0.63)	1.19
「関係の中での自己の定位」	2.60(0.65)	2.43(0.63)	2.45(0.64)	2.67(0.69)	3.42*

注. ( ) 内は標準偏差を示す。

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

教職履修者内での有意な学年差は認められなかったことを踏まえ、教職履修者の1, 2年生と非教職履修者の3, 4年生のアイデンティティの各得点の差についても、 $t$ 検定を用いて検討した (Table 5)。分析対象者の内訳は、1, 2年生の教職履修者76名、3, 4年生の非教職履修者106名であった。

分析の結果、「個」としてのアイデンティティ尺度においては、いずれも有意差は認められなかった。一方で、「関係性」に基づくアイデンティティ尺度においては、尺度得点 ( $t(182) = 2.88$ ,  $p < .01$ ) と「自己を取り巻く世界への信頼感と関係性の価値づけ」因子得点 ( $t(182) = 3.56$ ,  $p < .01$ ) において、教職履修の1, 2年生が、非教職履修の3, 4年生よりも得点が有意に高かった。他の2つの因子得点においては、有意差は認められなかった。

### 3. 教職履修の有無と性格、自意識との関連

最後に、教職履修の有無による性格ならびに自意識の得点の差を検討するために、 $t$ 検定を行った (Table 6)。なお、自意識尺度に関しては、2下位因子

Table 5. 「個」としてのアイデンティティ尺度と「関係性」に基づくアイデンティティ尺度の尺度得点と下位因子得点における教職履修の1, 2年生と非教職履修の3, 4年生の平均値と  $t$  値

	教職履修1, 2年生	非教職履修3, 4年生	$t$ 値
「個」としてのアイデンティティ尺度得点	2.54(0.46)	2.45(0.50)	1.28
「自己への信頼感・効力感」	2.36(0.64)	2.20(0.64)	1.76
「将来展望」	2.72(0.65)	2.68(0.67)	0.42
「自律性」	2.56(0.61)	2.48(0.61)	0.88
「関係性」に基づくアイデンティティ尺度得点	2.90(0.44)	2.72(0.43)	2.88**
「自己を取り巻く世界への信頼感と関係性の価値づけ」	3.14(0.52)	2.87(0.53)	3.56**
「見捨てられ不安」	2.71(0.62)	2.60(0.60)	1.25
「関係の中での自己の定位」	2.56(0.68)	2.42(0.64)	1.49

注. ( ) 内は標準偏差を示す。

\*\* $p < .01$

得点に加え、すべての項目の合計得点の平均値を尺度得点として分析に加えた。

その結果、性格については、「外向性」因子得点 ( $t(456) = 4.54, p < .01$ ), 「情緒不安定性」因子得点 ( $t(456) = -2.17, p < .05$ ) において有意差が認められた。「外向性」因子得点においては、教職履修者が非教職履修者より高く、「情緒不安定性」因子得点においては、教職履修者が非教職履修者より低いという結果であった。

自意識については、「私的自己意識」因子得点において、教職履修者が非教職履修者より1%水準で有意に高いことが示された( $t(454) = 2.77, p < .01$ )。

なお、アイデンティティ尺度と同様に、教職履修者のみの学年差を一元配置分散分析により検討したが、いずれの得点においても有意差は認められなかった。さらに、全データから5年生以上を除いて学年差を検討した結果、性格については、「外向性」因子得点において、5%水準の有意差が認められた( $F(3, 449) = 3.05, p < .05$ )。下位検定(Tukey法)の結果、1年生に比べ3

Table 6. Big Five 尺度短縮版と自意識尺度の得点における教職履修の有無別平均値と  $t$  値

	教職履修	非教職履修	$t$ 値
「外向性」	4.53(0.71)	4.21(0.76)	4.54**
「誠実性」	4.34(0.76)	4.43(0.71)	-1.18
「情緒不安定性」	4.56(1.29)	4.82(1.20)	-2.17*
「開放性」	4.27(0.89)	4.10(0.91)	1.92
「調和性」	4.38(0.68)	4.39(0.67)	-0.22
自意識尺度得点	4.77(0.84)	4.73(0.82)	0.57
「公的自意識」	4.72(1.02)	4.83(1.00)	-1.07
「私的自意識」	4.84(0.90)	4.61(0.89)	2.77*

注. ( ) 内は標準偏差を示す。

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

年生が5%水準で有意に得点が高いことが示された。自意識尺度では、いずれの得点においても、有意差は認められなかった。

## 考 察

本研究では、教職履修者の心理的特徴を、アイデンティティ形成に着目して明らかにすることを目的とした。

### 1. 教職履修の有無とアイデンティティ

まず、教職履修の有無によるアイデンティティ尺度の各得点における差の検討では、すべての得点において有意差が認められ、教職履修者の方が非教職履修者に比べ、全体的にアイデンティティ形成が進んでいる、もしくは成熟度が高いことが推察された。教職履修者を対象としたアイデンティティに関する先行研究は乏しく、過去の知見との対比は難しいが、進路選択という視点を交え、次のように考えられる。教育学部等に在籍しておらず、教員免許取得に必要な単位の修得が卒業要件でない学生の場合、教職という進路を選択し、実現に向けて具体的な行動をとることは、より早期から自らの志向性や適性を見

つめ直し、進路選択をする必要があると考えられる。このことを心理学的に見れば、アイデンティティの形成・成熟が促されやすいと考えることができる。今回、教職履修者において、アイデンティティの各得点が非教職履修者に比べて有意に高かったのには、教職という専門の内容面の影響も否定はできないが、教職を目指すことから生じる早い段階での進路選択・決定という側面の影響が大きいのではないかと考えられる。

職業選択とアイデンティティの関係については、Erikson (1959, 小此木編訳 1973; 1968, 岩瀬訳 1973) 自身も言及している。人は、青年期において様々な社会的役割を通してアイデンティティを形成していくが、中でも職業選択は、社会的役割の獲得の中心にあるとされる。ごく最近の知見においても、宮野 (2017) は、「職業は、『私はどのようなものであるか』というアイデンティティを外に向かって指し示し、自らを社会に定位させる中核といっても過言ではない」と述べている。このように、進路選択過程とアイデンティティ形成には関係があることが、これまでも述べられてきた。今後、教職に限らず、進路選択の在り方やプロセスに焦点を当て、アイデンティティ形成との関係性や影響について検討することは、現代の青年期理解において有用であると考えられる。

なお、細かい点について述べれば、「個」としてのアイデンティティ尺度の「自律性」因子得点のみ、有意確率が5%水準にとどまった。この因子は、他の因子に比べて、より前発達の要素があることから、大学生の年代においては、教職履修の有無で差はあるものの、他の因子に比べると差の程度は小さいことが推測される。

今回の結果からは、アイデンティティ全体において、教職履修者の方が得点が高く、成熟していると考えられる、ということまでしか検討ができなかった。より詳細に、アイデンティティの下位側面において、どのような差があるかという検討は、今後、今回使用したのとは別のアイデンティティ尺度を採用して行う必要がある。

## 2. アイデンティティ形成における学年差

教職履修者における学年によるアイデンティティ得点の差については、いずれの得点においても有意差は認められなかった。一方で、教職履修の有無に関係なく、全体での分析においては、5つの得点において有意差が認められ、一般的な傾向として容易に推測されるように、学年が上がるにつれてアイデンティティ形成が進むと考えられた。特に「個」としてのアイデンティティ尺度においては、1、2年生に比べ、4年生が有意に高いという結果が得られており、実際の進路選択や就職活動の状況と合致する。アイデンティティを「個」と「関係性」から捉えた場合の、それぞれの成熟のプロセスの異同についても、今後検討を深めていくことで、アイデンティティ形成をより詳細に理解することにつながると期待される。

一方で、「関係性」に基づくアイデンティティ尺度では、「見捨てられ不安」因子以外で有意差が認められ、全体としての尺度得点では、3年生と4年生の間で有意に上昇していた。「個」としてのアイデンティティとは異なり、「関係性」に基づくアイデンティティは、成熟が進むタイミングが相対的に後である可能性が考えられる。

教職履修者のみの分析結果との齟齬に対しては、学年が上がること、すなわち発達の要因よりも、教職を履修するかどうかの方がアイデンティティ形成に対して大きな影響を持っていることが考えられる。例えば、1年生や2年生であっても、教職を履修することを決め、取り組んでいる学生においては、非教職履修の3年生や4年生の学生に比べ、アイデンティティ形成が同程度に進んでいる、もしくは同程度の水準にあることが理論上推測される。この点について、教職履修の1、2年生と非教職履修の3、4年生のアイデンティティ尺度の得点を比較した結果からは、ほとんどの得点において有意差が認められなかった、すなわち、教職履修の1、2年生と非教職履修の3、4年生が同水準にあることが実証的に示された。先にも述べたように、教職履修のみがアイデンティティの形成促進やアイデンティティ高得点と関連があるわけではない



が、早期に進路選択をする必要があるということが、学生のアイデンティティ形成を推し進めている面があるのではないだろうか。

さらに、教職履修の1, 2年生と非教職履修の3, 4年生との比較においては、「関係性」に基づくアイデンティティ尺度得点と「自己を取り巻く世界への信頼感と関係性の価値づけ」因子得点で有意差が認められ、教職履修の1, 2年生の方が得点が高いという結果であった。全体での学年差の検討において、「関係性」の側面は「個」に比べて相対的に後で成熟が進むと考察したが、教職履修の1, 2年生が非教職履修の3, 4年生に比べて「関係性」の得点が高いということは、非常に興味深い結果である。進路選択を早期に進め、教職履修を決めた段階で、すでに「関係性」に基づくアイデンティティは、非教職履修者の3, 4年生の水準を超えているということは、「個」としてのアイデンティティにはない特質である。この点については、今後詳しく検討をしていく必要がある。

### 3. 教職履修の有無と性格、自意識との関連

Big Five 尺度を用いた性格との関連においては、教職履修者が非教職履修者に比べて「外向性」が有意に高く、「情緒不安定性」は有意に低いことが示された。教師は、対人職であり、しかもクラス担任に代表されるように、リーダーシップを発揮することが求められることを鑑みると、性格のいくつかの側面の中でも、特に「外向性」において差が認められたことは納得しうる結果である。また、「情緒不安定性」においては、教職履修者の方が得点が低かったことは、アイデンティティの形成や成熟が進んでいることとも関連があると考えられ、人格的な面においても、次の成人期に向けて成熟が進み、思春期や青年期的な不安定さが軽減していると推察される。

自意識との関連においては、「私的自意識」得点のみ有意差が認められ、教職履修者の方が高いという結果であった。Fenigstein, Scheier, & Buss (1975)によると、「私的自意識」とは、「自分の内面・気分など、外からは見えない自己

の側面に注意を向ける程度の個人差を示すもの」である。ちなみに、もう一方の「公的自意識」は、「自分の外見や他者に対する行動など、外から見える自己の側面に注意を向ける程度の個人差を示すもの」である。つまり、「私的自意識」が高いということは、自身の思いや考え、信念などにより注意が向きやすいということであり、内省力の高さに繋がっていると考えられる。自分と向き合うことができる力は、教職に就くにあたり、児童生徒のことだけではなく、教壇に立つ自らについても、客観的にとらえるために必要なものと考えられる。

#### 4. まとめと今後の課題

以上を総合すると、教職履修者の心理的特徴として、教職を履修しない学生に比べ、学年に関係なく全体的なアイデンティティの形成・成熟が進んでいること、教職履修者内での学年差は認められず、早期に進路選択に取り組んでいることが、学年に関係なくアイデンティティが高い水準にあることと関連している可能性があることが示された。特に、「関係性」の側面については、この傾向が強いことも推測される。また、他の心理的特徴としては、外向性が高く、情緒不安定性が低く、そして自己の内面に目を向けやすいことが示された。外向性が高く保たれた中での内省力の高さは、内に引きこもるといような不適応につながる可能性は低いと考えられる。自らを省みて、アイデンティティの感覚を強めるとともに、他に対して開かれた態度を持つ状態像は、バランスの取れた成熟した在り方と言えるのではないだろうか。

今回の研究の限界点も複数ある。まずは、アイデンティティを測定する尺度については見直し、アイデンティティの下位概念を含めて、教職履修者の特徴を把握することが必要である。教職履修者の学年差が捉えられる測度を用いることも、今後視野に入れる必要がある。さらに、教職に限ったことではないが、青年期における進路選択については、昨今のキャリア教育の領域での知見も踏まえ、より詳細に検討することも、青年理解や支援につながると考えられる。

(本稿は、平成29年度に交付を受けた松山大学特別研究助成による研究成果の一部である)

### 引用文献

- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton.  
 (エリクソン, E. H. 仁科弥生(訳)(1977/1980). 幼児期と社会 I・II みすず書房)
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. Selected papers. In *Psychological Issues*. Vol. 1. New York: International Universities Press.  
 (エリクソン, E. H. 小此木圭吾(編訳)(1973). 自我同一性——アイデンティティとライフ・サイクル—— 誠信書房)
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton.  
 (エリクソン, E. H. 岩瀬庸理(訳)(1973). アイデンティティ——青年と危機—— 金沢文庫)
- Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **43**, 522-527.
- Franz, C. E., & White, K. M. (1985). Individuation and attachment in personality development: Extending Erikson's theory. *Journal of Personality*, **53**, 224-256.
- Josselson, R. (1992). *The space between us: Exploring the dimensions of human relationships*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 宮野素子(2017). キャリア教育における「キャリア発達」概念の臨床心理学的考察——教員養成系学部制の教職選択プロセスとアイデンティティ形成—— 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, **39**, 193-201.
- 文部科学省中央教育審議会(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  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm) (2018年9月20日)
- 文部科学省中央教育審議会(2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申) 文部科学省  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf) (2018年9月20日)
- 並川努・谷伊織・脇田貴文・熊谷龍一・中根愛・野口裕之(2012). Big Five 尺度短縮版の開発と信頼性と妥当性の検討 心理学研究, **83**, 91-99.
- 岡本祐子(1997). 中年からのアイデンティティ発達の心理学——成人期・老年期の心の発達と共に生きることの意味—— ナカニシヤ出版
- 小此木啓吾(2002). 現代の精神分析——フロイトからフロイト以後へ—— 講談社
- 菅原健介(1984). 自意識尺度(self-consciousness scale)日本語版作成の試み 心理学研究,

55, 184-188.

- 杉村和美 (1998). 青年期におけるアイデンティティの形成——関係性の観点からのとらえ直し—— 発達心理学研究, **9**, 45-55.
- 杉村和美 (2005). 女子青年のアイデンティティ探求——関係性の観点から見た2年間の縦断研究—— 風間書房
- 鐘幹八郎・宮下一博・岡本祐子 (1998). アイデンティティ研究の展望V-1 ナカニシヤ出版
- 鐘幹八郎・山本力・宮下一博 (1984). アイデンティティ研究の展望 ナカニシヤ出版
- 和田さゆり (1996). 性格特性用語を用いた Big Five 尺度の作成 心理学研究, **67**, 61-67.
- 渡邊志織 (2018). 「チーム学校」政策の展開と学校自治 新潟大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編, **10**, 433-446.
- 山田みき・岡本祐子 (2007). 「個」と「関係性」からみた青年期のアイデンティティに関する研究の動向と展望 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 (教育人間科学関連領域), **56**, 199-206.
- 山田みき・岡本祐子 (2008a). 「個」と「関係性」からみた青年期におけるアイデンティティ——対人関係の特徴の分析—— 発達心理学研究, **19**, 108-120.
- 山田みき・岡本祐子 (2008b). 「個」と「関係性」概念からのアイデンティティ尺度の作成 広島大学心理学研究, **8**, 89-98.

## Appendix 1 「個」としてのアイデンティティ尺度項目

1	自分の考えに従って行動することに自信をもっている
2 *	私は、決断する力が弱い
3	将来の職業（専業主婦も含む）について、具体的に考えている
4	私は、きつとうまく人生を乗り越えられるであろう
5 *	私は、誰か他の人がアイデアをだしてくれることをあてにしている
6	私は、自分が役に立つ人間であると思う
7	私は、自分が好きだし、自分に <sup>ほこ</sup> りをもっている
8	私は、多くのことに対して自信を持って取り組むことができる
9 *	私は、自分の判断に自信がない
10	私は、目的を達成しようとがんばっている
11	人生設計をきちんと立てて、今後の生活を送っていきたいと考えている
12*	何かしたあとで、それが正しかったかどうか心配になることが多い
13*	私は、物事を完成させるのが苦手である
14	将来自分が何をしたいかという確信や目標を持っている
15	今後、どんな風に生活していくかを考えている

項目番号右の「\*」は、逆転項目であることを示す。

## Appendix 2 「関係性」に基づくアイデンティティ尺度項目

1*	私は批判に対して敏感で傷つきやすい
2	私は人間関係を大事にしており、それによって多くのものを得ている
3	これまで私が築いてきた人間関係は、私にとって価値のあるものである
4*	私は時々、周囲の人や物事から取り残されて、一人ぼっちであるように感じる
5	私がこれまでに関わりをもった人々は、私により影響を与えてくれた
6	これまでに会った人々によって、今の自分が支えられていると感じる
7	自分が困ったときには、周りの人々からの援助が期待できる
8*	他者と一緒に何か物事を行うとき、私はよく受身的になってしまう
9	友人関係は、比較的安定していると思う
10*	人との集まりで他の人が私の考えに同意しないのではないかとすると、自分の意見を主張するのにためらいを感じる
11	周囲の人々によって自分が支えられていると感じる
12	集団内で、私はちゅうちょすることなく、自ら正しいと思うことを表明できる
13*	人から見捨てられたのではないかと心配になることがある

項目番号右の「\*」は、逆転項目であることを示す。