

学位論文要約

教員養成課程の大学生における  
アイデンティティ発達  
——教育実習期間を挟んだ縦断研究——

広島大学大学院教育学研究科  
教育学習科学専攻 心理学分野  
D186541 岩佐 康弘

## 目次

第 1 章	本研究の背景と目的	2
第 1 節	学校という文脈におけるアイデンティティ発達	2
第 2 節	教職を目指す過程での再考	3
第 3 節	アイデンティティ発達と教職を目指す過程での再考	4
第 4 節	アイデンティティ発達軌跡と教職を目指す過程での再考及び教育現場での適応	5
第 5 節	本研究の目的	6
第 2 章	「教職を目指す過程での再考」尺度の作成（研究 1）	7
第 1 節	尺度項目作成のための記述収集（研究 1-1）	7
第 2 節	尺度の妥当性・信頼性検討（研究 1-2）	9
第 3 章	アイデンティティ発達と教職を目指す過程での再考との縦断的関連（研究 2）	12
第 4 章	アイデンティティ発達軌跡による，教職を目指す過程での再考及び教育現場での適応の差異（研究 3）	14
第 1 節	量的データを用いた検討（研究 3-1）	15
第 2 節	質的データを用いた検討（研究 3-2）	19
第 5 章	総合考察	22
第 1 節	本研究の成果	22
第 2 節	本研究の学術的・教育実践的意義	22
第 3 節	本研究の限界と今後の課題	23
引用文献		24

## 第 1 章 本研究の背景と目的

### 第 1 節 学校という文脈におけるアイデンティティ発達

アイデンティティとは、自分はどのような人間であり、社会でどう生きるのかに関する自覚であり、青年期の重要な発達課題である (Erikson, 1968)。アイデンティティの発達は、生き方の探索に関わる 3 つの「探求」次元（「広い探求」、「深い探求」、「反芻的探求」）、及び生き方の選択とそれへの傾倒に関わる 2 つの「コミットメント」次元（「コミットメント形成」、「コミットメントとの同一化」）から捉えられる (Luyckx et al., 2008)。広い探求は様々な生き方の探索を、深い探求は選択した生き方の吟味を、反芻的探求は生き方の探索過程での迷いを指す。コミットメント形成は生き方の選択を、コミットメントとの同一化は選択した生き方への傾倒を指す。先行研究の多くは、探求とコミットメント各次元への取り組み方と心理的適応の関連を検討している。そして、探求を踏まえたコミットメントの程度が高いアイデンティティ「達成」の青年の心理的適応の高さを示してきた (Crocetti & Meeus, 2015)。

しかし、これらの先行研究は、個人が所属する社会的文脈と探求及びコミットメント各次元とをどのように結びつけた上でアイデンティティを発達させているのか、という視点 (Kunnen & Metz, 2015) を欠いている。近年、社会的文脈の中でも、学校という文脈を考慮して、青年期のアイデンティティ発達を検討する重要性が指摘されている (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006; Verhoeven et al., 2018)。学校教育には、学習活動を通して卒業後

の生き方の形成を促す役割があるからである (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006)。学校での学習活動を通して抱く学業に関わる認識と学生のアイデンティティ発達とは、相互関連していると想定される (Kunnen & Metz, 2015; Verhoeven et al., 2018)。

学校教育の中でも専門職養成課程は、将来の職業に密接に関わる教育課程である。そのため、その職業に関連した学習活動を通して抱く職業に関わる認識とアイデンティティ発達との関連が予想されるが、実証研究は乏しい (Verhoeven et al., 2018)。その一因として、専門職養成課程の学生を対象とした研究の多くは、学生がその専門職に将来就くという生き方を既に定めているという前提でなされてきたことが挙げられる (Daniels et al., 2006)。専門職養成課程の学生の生き方すなわちアイデンティティの発達を検討する意義が、軽視されてきたのである (OECD, 2020; 山田・宮下, 2015)。

本研究は、専門職養成課程の1つである教員養成課程に着目する。教員養成課程の学生は、卒業後教職に就く者は57.6% (文部科学省, 2020) と高くはなく、生き方を模索する者が多いと推測される。看過されてきた専門職養成課程の学生固有のアイデンティティ発達を明らかにするのに適した対象者である。そこで、教職を目指すことで抱く職業に関わる認識とアイデンティティ発達5次元との関連を検討する。それにより、知見の乏しい専門職を目指す学生の生き方の形成過程を理解でき、社会的文脈に即したアイデンティティ発達の知見を提供できる。

## 第2節 教職を目指す過程での再考

教員養成課程の学生は、教職への就職が期待される教育課程で、

教職を目指す者として自己に問い直し考える、「教職を目指す過程での再考」をしている。アイデンティティ発達の探求が、人生全般の生き方への探索に関わる認識・行動を指すのに対して、教職を目指す過程での再考は、教員養成課程という文脈固有の教職に対する自己認識であるという点で、両者は異なる。

先行研究より、教職を目指す過程での再考には「教職の選択への再考」と「教師の適性への再考」という2つの側面があるとされる。教職の選択への再考は、教職を目指すというキャリア選択への不安である。講義などで教員のキャリアを知る機会を経て、教職以外を思案して進路未決定に陥る中で抱くとされている (Hong et al., 2018; 若松, 2005)。この再考を抱く学生は、教職を目指してきたことに対して迷いを抱き、過去と現在の繋がりを持たず、今後の展望を築くことが難しくなっていると予測される。他方、教師の適性への再考は、教師として求められる資質・能力への省察を指す。学生は、模擬授業や実習での指導体験を経て、教師としての自身の指導技術を省みている (Toom et al., 2015; 若松, 2013)。この再考を抱く学生は、教師を目指す際に求められることを再確認しながら、過去から現在までの繋がりを持ち、今後の展望を築こうしていると予測される。

### **第3節 アイデンティティ発達と教職を目指す過程での再考**

教員養成課程の学生におけるアイデンティティ発達と教職を目指す過程での再考とは、相互に関連することが予想される。

アイデンティティ発達から教職を目指す過程での再考への関連に関して、コミットメントが低く反芻的探求が高い専門職課程の学生は、退学の意味が強い (Mancini et al., 2015)。そのため、専

門職を目指すことへの不安である，教職の選択への再考が促されると予想される。また，アイデンティティの統合の程度が高い者は，専門職を目指す上で必要な資質・能力を適切に内省している (Friesen & Besley, 2013)。このことから，アイデンティティの統合の根底にある探求後のコミットメント (Kaufman et al., 2014) が高いと，専門職としての資質・能力への省察である，教師の適性への再考が促されると予想される。

教職を目指す過程での再考からアイデンティティ発達への関連に関して，専門職を目指すことに不安を抱く学生は，卒業後の生き方に思い悩む危険性が指摘されている (Daniels et al., 2006; Shahr et al., 2019)。そのため，教職の選択への再考は探求やコミットメントを妨げると予想される。また，学生は専門職に関する知識や経験を省みることで，将来の計画を選択して深めていることから (Niemi, 1997)，教職の適性への再考が探求及びコミットメントを促すと予想される。

さらに，アイデンティティ発達と教職を目指す過程での再考とは，教育実習期間で特に密接に関連することが予測される。教育実習は，教育現場での観察や授業体験を通して，学生に現在の資質・能力の自己確認や，将来の生き方として教職を目指すという自覚を促すことを目的としている (国立教育政策研究所, 2011)。実際に，教育実習を契機として，教職を目指す意欲は変化する (児玉, 2012)。従って，本研究では，教育実習期間に着目して縦断的検討を行う。

#### **第 4 節 アイデンティティ発達軌跡と教職を目指す過程での再**

## 考及び教育現場での適応

本研究では、個人のアイデンティティ発達軌跡にも着目して検討する。アイデンティティ発達研究では、アイデンティティ発達の各変数を個別に検討するアプローチ (variable-centered approach) のみならず、各変数の組み合わせで構成される特徴的なプロフィールを検討するアプローチ (person-centered approach) も用いて、個人のアイデンティティを包括的に理解することが重要である (Crocetti & Meeus, 2015)。教育実習期間は、個人のアイデンティティ発達が促され、多様な発達軌跡が抽出されると予測される。そして、各軌跡における教職を目指す過程での再考や、教師効力感及びリアリティショックの差異を検討することで、どのようなアイデンティティを発達させた学生が教育実習期間において教育現場で適応しているか明らかにできる。

加えて本研究は、アイデンティティの各発達軌跡者における教育実習での体験に関する語りを聴取し、質的検討も行う。量的データでの検討は、測定時点間での変数の得点変化を明らかにできるが、その変化の契機となる個人の体験への意味づけまでは明らかにできない。この限界を克服するために、アイデンティティ発達を量的及び質的データから相補的に捉えることが必要である (Schwab & Syed, 2015)。これによって、適応的なアイデンティティ発達に至る過程の詳細な把握が可能となり、各個人に応じたキャリア教育支援の手立てを提示できる。

## 第 5 節 本研究の目的

本研究の目的は、専門職養成課程の 1 つとして教員養成課程の学生に着目し、教育実習期間におけるアイデンティティ発達と教

職を目指す過程での再考との関連性を検討すること、及びアイデンティティ発達軌跡による、教職を目指す過程での再考と教育現場での適応の差異を明らかにすることである。研究1では、教員養成課程の学生における「教職を目指す過程での再考」尺度を作成する。研究2では、教育実習期間における、アイデンティティ発達と教職を目指す過程での再考との縦断的な関連を検討する。研究3では、アイデンティティ発達軌跡による、教職を目指す過程での再考、及び教育現場での適応の差異を、量的・質的に検討する。

## **第2章 「教職を目指す過程での再考」尺度の作成（研究1）**

### **第1節 尺度項目作成のための記述収集（研究1-1）**

#### **目的**

「教職を目指す過程での再考」に着目した尺度を作成するため、教員養成課程の大学生を対象に、自由記述によって再考の具体例を集める。記述内容の類似性及び先行研究（Hong et al., 2018; Toom et al. 2015; 若松, 2005, 2013）を参照して分類した上で、質問項目の候補を作成する。

#### **方法**

**対象者と手続き** 教員の計画養成を目的としている教員養成課程の学生145名（女性82名、年齢18-22歳、平均年齢20.8歳）を対象に、質問紙調査を行った。

**質問紙構成** 「あなたは教職を目指すなかで、現在問い直し考えることはありますか？当てはまる数字に○をつけてください」



との教示を与えた。そして、4件法で「ある (4) 」もしくは「時々ある (3) 」と評定した 109 名に、再考の内容を 1 つ、2 つできるだけ具体的に記述することを求めた。

## 結果と考察

109 名から得られた 211 の自由記述の回答を著者が内容の類似性及び先行研究を参照して分類した結果、9 個の小カテゴリが得られた。分類の信頼性を検討するために、評定協力者の大学院生 2 名が、記述を小カテゴリで分類したところ、著者との分類の一致率は十分であった ( $\kappa = .76, .79$ )。一致しなかった記述については、協議の上で全て一致するカテゴリに分類し直した。

次に、著者、評定協力者の大学院生 1 名、心理学を専門とする大学教員 1 名による協議に基づき、小カテゴリの上位次元として「教職の選択への再考」、「教師の適性への再考」の 2 つの大カテゴリに分類した (Table 1)。大カテゴリをふまえて「教職の選択への再考」の 5 項目、「教師の適性への再考」の 4 項目からなる質問項目を作成した。各項目の内容的妥当性は、著者を含む大学院生 3 名と心理学を専門とする大学教員 1 名によって確認された。

Table 1  
教職を目指す過程での再考の記述例

大カテゴリ	小カテゴリ	記述数 (%)	記述内容例
教職の選択への再考	① 他の職種への興味	43 (20.4)	他の職に興味があり、他の職はどうかということ。
	② 教職を現在志望していること	23 (10.9)	教職をそのまま志望して、選択したいのかということ。
	③ 職種としての教職の選択	21 (10.0)	教職という職の選択が適切なのかどうかということ。
	④ 教育現場の労働環境	19 (9.0)	雇用環境が悪く感じるため、教職を目指すか迷うこと。
	⑤ 教職に就く時期	18 (8.5)	社会人経験後や大学院修了後に就くかどうかということ。
教師の適性への再考	⑥ 教師としての自己の適性	35 (16.6)	教師になる者としての資質能力があるのかということ。
	⑦ 教科指導の能力	31 (14.7)	授業で各教科を指導できるのかということ。
	⑧ 生徒指導の能力	16 (7.6)	生徒指導ができるのかということ。
	⑨ 保護者対応の能力	5 (2.4)	保護者に対応ができるのかということ。
		計 211 (100)	

## 第 2 節 尺度の妥当性・信頼性検討（研究 1-2）

### 目的

教職の選択への再考と教師の適性への再考の 2 因子構造を想定した、教職を目指す過程での再考尺度を作成する。妥当性は、探索的・確認的因子分析によって構造的側面の妥当性を、教職志望意識、時間的連続性、自己注目様式との関連を検討することで、基準関連妥当性を確認する。教職の選択への再考は、教職志望意識、及び時間的連続性と負の関連、自己注目様式の反芻と正の関連が予想される。教師の適性への再考は、教職志望意識、時間的連続性、自己注目様式の省察と正の関連が予想される。信頼性は、内的一貫性の検討及び再検査法によって確認する。

### 方法

**対象者と手続き** 教職を目指す過程に着目するため、教員の計画養成を目的としている教員養成課程の大学生 492 名のうち、「教職を志望していない」と回答した 45 名を除いた 447 名（女性 230 名；年齢 18-25 歳，平均年齢 19.8 歳）を対象とした。また，再検査信頼性の検討のため，1 回目の調査に参加した学生のうち 68 名（女性 38 名；年齢 19-22 歳，平均年齢 20.3 歳）を対象に，2 週間の間隔をあけて再度調査を行った。

**質問紙構成** 教職を目指す過程での再考：研究 1-1 で作成した教職を目指す過程での再考尺度（9 項目，5 件法），教職志望意識：現在の教職志望の程度を尋ねる 1 項目（5 件法；「1.教職を全く志望してない」を選択した者は分析から除外），時間的連続性：「現在と未来の連続性」（6 項目； $\alpha = .72$ ），「過去と現在の連続性」（4 項目； $\alpha = .77$ ）の 2 因子構造の時間的連続性尺度（石井，2015；

5 件法), 自己注目様式: 「反芻」 ( $\alpha = .78$ ), 「省察」 ( $\alpha = .84$ ) の各 12 項目 2 因子構造の自己注目様式尺度 (高野・丹野, 2008; 5 件法) を使用した。

## 結果と考察

**教職を目指す過程での再考尺度の因子分析** 9 項目に対して, 探索的因子分析 (最尤法・Promax 回転) を実施した。①固有値の減衰状況, ②因子負荷量の絶対値が .40 以上, ③複数の因子に高く負荷していないこと, ④解釈可能性を基準とした結果, 2 因子解, 計 7 項目が妥当と判断した。抽出された 2 因子は当初設定した 2 つの上位概念と対応しており, 第 1 因子を「教職の選択への再考」(4 項目), 第 2 因子を「教師の適性への再考」(3 項目) とした (Table 2)。確認的因子分析を実施したところ, モデルの適合度は  $CFI = .977$ ,  $RMSEA = .080$  であり, 良好であった。これらよ

Table 2  
教職を目指す過程での再考尺度の因子分析結果と記述統計量

因子名及び該当する項目	因子負荷量		平均値	標準偏差
	因子1	因子2		
因子1: 教職の選択への再考				
5 学校で教育を行う職業 (教職) 以外の他の職業に就くことについて, 考えたり, 問い直したりする。	<b>.90</b>	-.23	3.57	1.29
7 学校で教育を行う職業 (教職) を選択することについて適切かどうかを, 考えたり, 問い直したりする。	<b>.70</b>	.13	3.85	1.12
1 職業選択の1つとして, 学校で教育を行う職業 (教職) に就きたいかについて, 考えたり, 問い直したりする。	<b>.62</b>	.29	3.87	1.03
9 学校現場で教育を行う職業 (教職) に卒業後すぐに就くかどうかについて, 考えたり, 問い直したりする。	<b>.50</b>	.01	3.30	1.38
因子2: 教師の適性への再考				
2 学校で教育を行う人 (教師) として, 生徒指導ができるかについて, 考えたり, 問い直したりする。	-.09	<b>.83</b>	4.01	0.85
4 学校で教育を行う人 (教師) として, 教科指導ができるかについて, 考えたり, 問い直したりする。	-.09	<b>.74</b>	4.05	0.93
6 学校で教育を行う人 (教師) として, 自分の適性・資質能力について, 考えたり, 問い直したりする。	.13	<b>.74</b>	4.11	0.87
因子間相関		.53		

り，因子の構造側面の妥当性が確認された。

**信頼性分析**  $\alpha$  係数は，教職の選択への再考が .78，教師の適性への再考が .81 であった。また，1回目と2回目の調査の相関係数を算出したところ，教職の選択への再考が  $r = .73 (p < .001)$ ，教師の適性への再考が  $r = .75 (p < .001)$  であった。これらより，内的一貫性と再検査信頼性が確認された。

**外的変数との相関** 教職を目指す過程での再考と教職意識，時間的連続性，自己注目様式との相関係数を算出した (Table 3)。教職の選択への再考は，反芻と正の関連がみられ，教職意識，現在と未来の連続性，過去と現在の連続性と負の関連がみられた。教師の適性への再考は，教職意識，反芻，省察と正の関連がみられた。教職の選択への再考に関して，外的変数と予想通りの関連がみられたが，教師の適性への再考では，時間的連続性及び自己注目様式の反芻において予想とは異なる関連がみられた。妥当性を確認する変数間 (本研究では2つの再考) で一定の相関がみられる場合，偏相関分析によって，外的変数との独自の関連を検討す

Table 3  
教職を目指す過程での再考と外的変数との相関及び偏相関

	教職の選択への再考	教師の適性への再考
教職志望意識	-.32 *** (-.44 ***)	.12 * (.33 ***)
時間的連続性		
現在と未来の連続性	-.16 ** (-.22 ***)	.05 (.15 **)
過去と現在の連続性	-.13 ** (-.18 ***)	.05 (.13 **)
自己注目様式		
反芻	.35 *** (.31 ***)	.18 *** (.09 )
省察	.09 (.04 )	.28 *** (.27 ***)

注) 括弧内は偏相関係数を指す

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

ることが望ましい（例えば、梅本他，2018）。本研究では，教師の適性への再考と教職の選択への再考との間に中程度の正の相関（ $r = .47, p < .001$ ）がみられたため，他方の再考を統制した偏相関分析を実施した。その結果，教職の選択への再考は，反芻と正の関連がみられ，教職意識，現在と未来の連続性，過去と現在の連続性と負の関連がみられた。教師の適性への再考は，教職意識，現在と未来の連続性，過去と現在の連続性，省察と正の関連がみられた。これらより，外的変数と概ね予想通りの関連がみられたことから，基準関連妥当性が確認された。

### **第 3 章 アイデンティティ発達と教職を目指す過程での再考との縦断的関連（研究 2）**

#### **目的**

教育実習を挟んだ 5 ヶ月間で，教員養成課程の学生のアイデンティティ発達が，教職を目指す過程での再考とどのように結びついているのかを，変数間の個別の関連を検討するアプローチ（variable-centered approach）によって明らかにする。既に述べたように，コミットメントは，教職の選択への再考と負の双方向の関連が，教師の適性への再考と正の双方向の関連があると予測する。広い探求及び反芻的探求は，教職の選択への再考と正の双方向の関連があると予測する。深い探求は，教師の適性への再考と正の双方向の関連があると予測する。なお，これらの双方向の関連性は，教育実習の直前・直後期に特にみられると予測する。

#### **方法**

**対象者と手続き** 教員の計画養成を目的としている教員養成課程の大学生 154 名に、教育実習（5 週間）を挟んだ 4 時点（1 時点目：教育実習 8 週間前、2 時点目：教育実習 1 週間前、3 時点目：教育実習 1 週間後、4 時点目：教育実習 8 週間後）で質問紙調査を実施した。なお、4 時点全てで「教職を全く志望していない」と回答した 2 名を除いた 152 名（1 時点目において女性 100 名、年齢 20-22 歳、平均年齢 20.5 歳）を分析対象者とした。

**質問紙構成** アイデンティティ発達：「コミットメント形成」（1 時点目から 4 時点目で  $\alpha = .78-.81$ ）、「コミットメントとの同一化」（ $\alpha = .77-.82$ ）、「広い探求」（ $\alpha = .73-.77$ ）、「深い探求」（ $\alpha = .68-.72$ ）、「反芻的探求」（ $\alpha = .71-.79$ ）の 5 因子各 5 項目から構成される多次元アイデンティティ発達尺度（中間他，2015；5 件法）を使用した。教職を目指す過程での再考：研究 1 で作成した「教職の選択への再考」4 項目（ $\alpha = .78-.81$ ）、「教師の適性への再考」3 項目（ $\alpha = .81-.87$ ）の 2 因子から構成される教職を目指す過程での再考尺度を使用した。

## 結果と考察

交差遅延モデル（Figure 1）を用いて、アイデンティティ発達と教職を目指す過程での再考との縦断的関連を検討した（CFI = .905, SRMR = 073）。アイデンティティ発達から教職を目指す過程での再考への予測に関して、教育実習期間の直前・直後（2, 3 時点目）で、コミットメント形成が正に、コミットメントとの同一化が負に、教師の適性への再考を予測した。また、反芻的探求は、教職の選択への再考を正に予測した。教育実習期間後（3, 4 時点目）で、広い探求が教職の選択への再考を正に予測した。

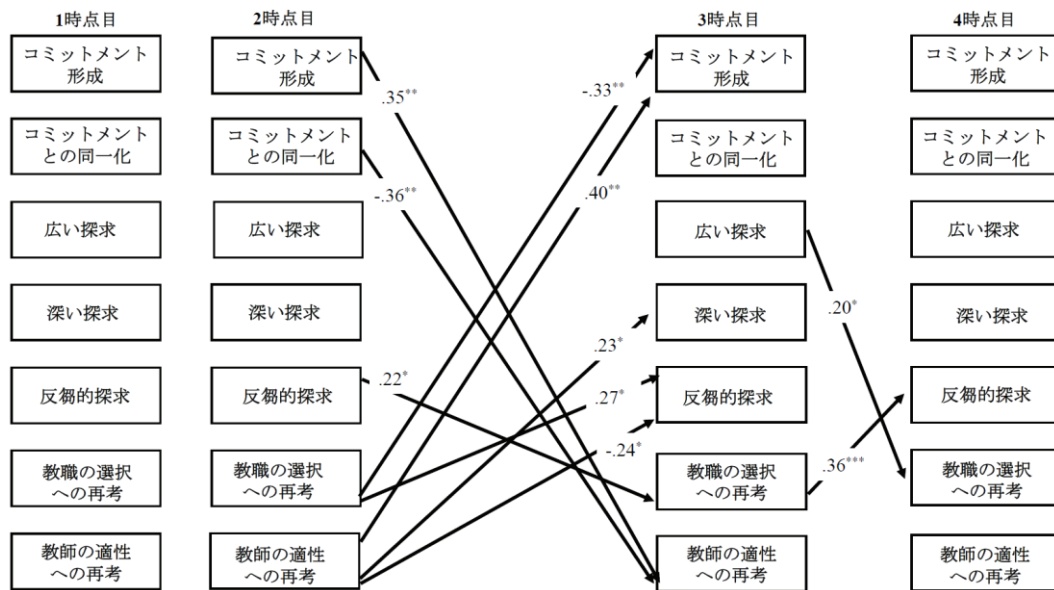


Figure 1. アイデンティティ発達と教職を目指す過程での再考との縦断的関連。全てのパスを示すと煩雑になるため、アイデンティティ発達と教職を目指す過程での再考の間の有意な交差遅延係数 ( $\beta$ ) のみを示した (\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ )。可能な限りモデルを儉約にする為に、異なる時点間での自己回帰係数を等値にする制約を置いた。

一方、教職を目指す過程での再考からアイデンティティ発達への予測では、教育実習期間の直前・直後（2, 3 時点目）で、教師の適性への再考がコミットメント形成と深い探求を正に予測し、反芻的探求を負に予測した。また、教職の選択への再考は、コミットメント形成を負に、反芻的探求を正に予測した。教育実習期間後（3, 4 時点目）で、教職の選択への再考が反芻的探求を正に予測した。アイデンティティ発達は、教職を目指す過程での再考と、教育実習期間の直前と直後とで特に関連がみられたことから、教育実習期間はアイデンティティ発達と教職を目指す過程での再考とを結びつける重要な契機となっている可能性が示された。

#### 第 4 章 アイデンティティ発達軌跡による、教職を目指す過程



## での再考及び教育現場での適応の差異（研究 3）

### 第 1 節 量的データを用いた検討（研究 3-1）

#### 目的

アイデンティティ発達の各変数の組み合わせから個人のプロフィールを検討するアプローチ (person-centered approach) を用いて、教育実習を挟んだ 5 か月間におけるアイデンティティ発達の多様な軌跡を抽出する。そして、各発達軌跡における、教職を目指す過程での再考と教育現場での適応（教師効力感とリアリティショック）の変化の差異を求める。先行研究 (Hatano & Sugimura, 2017) をふまえ、①コミットメント次元が高い「達成」、②広い探求及び深い探求が高い「モラトリアム」、③コミットメント次元が低く、反芻的探求が高い「拡散」、④コミットメント次元及び探求次元（反芻的探求を除く）が上昇し、反芻的探求が減少する「拡散からモラトリアム」の、4 つの軌跡を予測した。

各発達軌跡における教職を目指す過程での再考の差異に関して、「達成」の者は「拡散」及び「拡散からモラトリアム」の者より、教職の選択への再考の得点が低く、教師の適性への再考の得点が高いと予測する。また、「拡散からモラトリアム」の者は「拡散」の者より、教職の選択への再考の得点の減少の程度が大きいと予測する。教育現場での適応の差異に関して、「達成」の者は「拡散」及び「拡散からモラトリアム」の者より、教師効力感の得点が高く、リアリティショックの得点が低いと予測する。

#### 方法

**対象者と手続き** 研究 2 と同じ 152 名を対象とした。



**質問紙構成** アイデンティティ発達：多次元アイデンティティ発達尺度（中間他, 2015;  $\alpha = .68-.87$ ), 教職を目指す過程での再考：研究 1 で作成した教職を目指す過程での再考尺度 ( $\alpha = .78-.87$ ), 教育現場での適応：教師効力感尺度（春原, 2007; 12 項目, 5 件法;  $\alpha = .77-.81$ ), リアリティショック尺度（児玉, 2016; 1 項目, 5 件法) を使用した。なお, リアリティショックは, 教育実習後のショックの程度を測定したため, 3, 4 時点目のみで測定した。

## 結果と考察

潜在クラス成長分析により, アイデンティティ発達軌跡を抽出した (Table 4, Figure 2)。その結果, 予測していた特徴を有する「達成」, 「モラトリアム」, 「拡散」, 「拡散からモラトリアム」

Table 4  
各発達軌跡における, アイデンティティ発達各次元の切片と傾き

変数		アイデンティティの発達軌跡			
		達成	モラトリアム	拡散	拡散からモラトリアム
アイデンティティ発達					
コミットメント形成	切片	4.26 ***	3.61 ***	2.77 ***	3.07 ***
	1次の傾き	0.03	0.01	-0.18	-0.20
	2次の傾き	0.00	0.01	0.06	0.13 *
コミットメントとの同一化	切片	3.86 ***	3.18 ***	2.41 ***	2.82 ***
	1次の傾き	0.10	0.14	0.18	0.03
	2次の傾き	0.00	-0.02	-0.03	0.04
広い探求	切片	4.05 ***	3.79 ***	3.30 ***	3.93 ***
	1次の傾き	0.14	0.04	-0.10	0.25 **
	2次の傾き	-0.01	-0.00	0.09 *	-0.02
深い探求	切片	4.01 ***	3.75 ***	3.17 ***	3.94 ***
	1次の傾き	-0.04	0.10	0.03	0.28
	2次の傾き	0.05	-0.03	0.04	-0.04
反芻的探求	切片	3.38 ***	3.84 ***	3.66 ***	4.34 ***
	1次の傾き	-0.17	-0.19	-0.07	0.26 *
	2次の傾き	0.05	0.04	0.08	-0.08 *

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

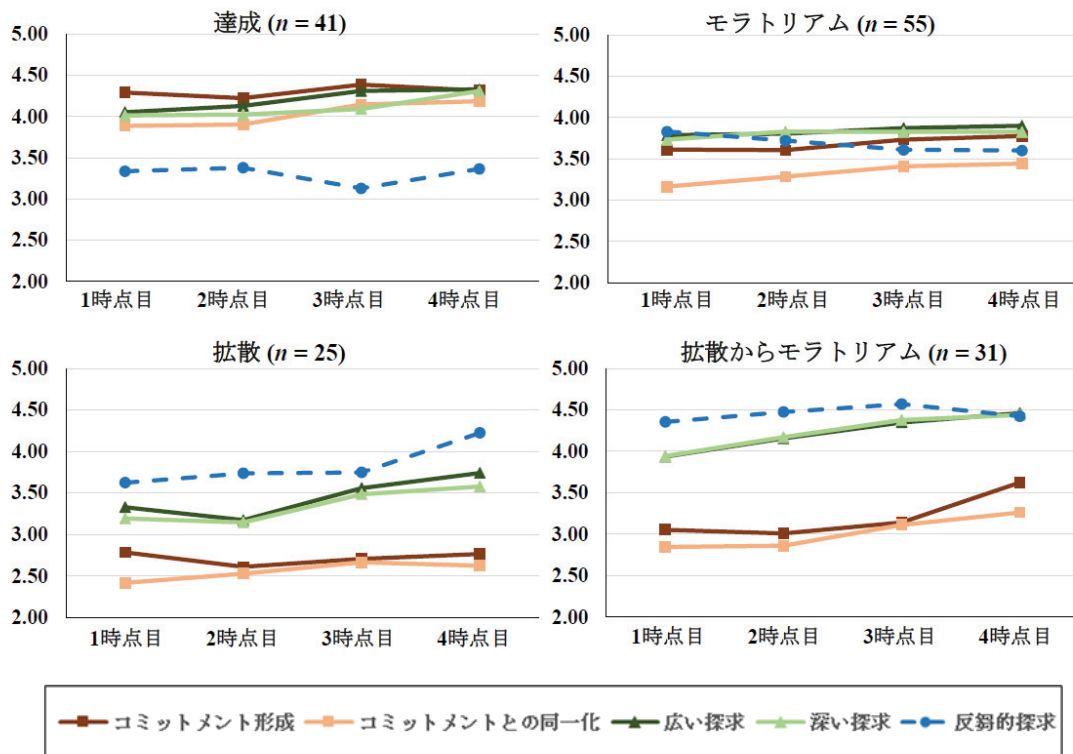


Figure 2. 各発達軌跡のアイデンティティ発達各次元の得点傾向。

ム」の4つの軌跡が抽出された。

各軌跡における教職を目指す過程での再考及び教師効力感の切片，1次と2次の傾きを潜在成長曲線モデルによって推定した (Table 5)。その結果，各軌跡で全ての変数の切片は有意であった。教職の選択への再考において，「拡散からモラトリアム」の1次及び2次の傾きが有意であった。教師効力感においては，各軌跡の1次の傾きが有意で，2次の傾きは「モラトリアム」で有意であった。さらに，教職を目指す過程での再考及び教師効力感の切片及び1次と2次の傾きが，軌跡間で異なるかどうかについて検討した。その結果，教職の選択への再考に関して，切片は，「達成」の者が「拡散」及び「拡散からモラトリアム」の者より低かった。1次の傾きは，軌跡間での差異はみられなかった。2次の

Table 5  
各発達軌跡における，教職を目指す過程での再考及び教師効力感の  
切片及び傾きと，リアリティショックの3・4時点目の値

変数	アイデンティティの発達軌跡				
	達成	モラトリアム	拡散	拡散から モラトリアム	
教職を目指す過程での再考					
教職の選択への再考	切片	3.65 <sup>***b</sup>	3.96 <sup>***</sup>	4.16 <sup>***a</sup>	4.20 <sup>***a</sup>
	1次の傾き	-0.02	-0.01	-0.01	0.17 <sup>*</sup>
	2次の傾き	0.00	-0.01	0.10 <sup>a</sup>	-0.16 <sup>b</sup>
教師の適性への再考	切片	4.28 <sup>***a</sup>	4.12 <sup>***</sup>	3.97 <sup>***b</sup>	4.29 <sup>***a</sup>
	1次の傾き	0.08	-0.11	-0.11	0.06
	2次の傾き	-0.04	0.02	0.04	-0.04
教育現場での適応					
教師効力感	切片	3.25 <sup>***a</sup>	2.81 <sup>***b</sup>	2.68 <sup>***b</sup>	2.74 <sup>***b</sup>
	1次の傾き	0.25 <sup>**</sup>	0.29 <sup>**</sup>	0.23 <sup>***</sup>	0.22 <sup>**</sup>
	2次の傾き	-0.05	-0.06 <sup>*</sup>	-0.04	-0.03
リアリティショック	3時点目	2.26	2.53	2.29	2.69
	4時点目	2.41	2.66	2.79	2.77

注) 軌跡間で有意な差異がみられた値については，右肩に異なる記号を付した

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

傾きは，「拡散からモラトリアム」の者が，「拡散」の者より，有意に低かった。教師の適性への再考に関して，切片は，「達成」及び「拡散からモラトリアム」の者が「拡散」の者より高かった。傾きは，軌跡間で差異はみられなかった。これらより，「達成」や「拡散からモラトリアム」のようにアイデンティティが発達的に進展している者は，教職の選択への再考が低く（もしくは，減少し），教師の適性への再考が高いことが示唆された。教師効力感に関して，切片は，「達成」の者が他の軌跡の者より高かった。傾きは，軌跡間で差異はみられなかった。なお，各軌跡における，リアリティショックの得点の差異を検討したところ，差異はみられなかった。これらより，「達成」の者は他の軌跡の者より，教育現場での適応のうち，教師効力感が高いことが示された。

## 第 2 節 質的データを用いた検討（研究 3-2）

### 目的

研究 3-1 の量的検討では，教育実習期間におけるアイデンティティの変化を明らかにした。しかし，その変化の契機となる学生の教育実習での体験や，それへの意味づけまでは明らかにできていない。そこで，研究 3-2 では，各アイデンティティ発達軌跡者が実習体験をどのように意味づけているのか，質的に検討する。

### 方法

**対象者と手続き** 研究 2 の参加者のうち，面接調査に協力した 32 名を対象に，研究 2 の 4 時点目終了から 3 か月後の 2020 年 3 月に実施した。研究 3-1 で抽出した発達軌跡に基づく参加者の内訳は，「達成」11 名（女性 8 名），「モラトリアム」10 名（女性 8 名），「拡散」4 名（女性 3 名），「拡散からモラトリアム」7 名（女性 7 名）であった。

**質問項目** ①教育実習期間前・中・後での将来の生き方の明確さや探索，②教育実習期間前・中・後での将来の生き方の明確さや探索に関わった教育実習中の体験，③②で抽出された体験に対して教職を目指す者としてどのように意味づけたかについて詳しく尋ねる質問項目を設定した。

**分析の手続き** 面接データから各対象者に共通するテーマを帰納的に生成した上で，生成されたテーマをアイデンティティ発達理論の先行研究より演繹的に再解釈・分析する，ハイブリッド型（帰納的・演繹的手法の両方を用いる）テーマティック・アナリシス法を用いた（Braun & Clarke, 2006; 土屋, 2016）。具体的には，①著者が逐語データを読み込み，実習体験への意味づけに関

するテーマを抽出した。②類似のテーマを集約し、各テーマの定義を記載した評定マニュアルを作成した。③評定マニュアルを用いて、個々の面接参加者の語りに各テーマが出現しているかどうか（テーマの有無）を評定した。④評定の信頼性を確認するために、著者と研究内容を知らない3名の評定協力者の大学院生（面接参加者32名を3グループに分け、各評定協力者が異なる面接参加者1グループ分の語りを評定）の間で評定の一致率を検討したところ、 $\kappa = .76-.82$ であり十分であった。テーマの有無の判断が一致しなかった場合には、評定者間で議論して合意を得た。

**結果と考察** 教育実習体験への意味づけのテーマとして、「1. 実習体験への肯定的な意味づけ」、「2. 実習体験への否定的な意味づけ」が抽出された。さらに、テーマ1のサブテーマとして、「1-1. 教職を目指すかどうかを見極める上で重要な体験という意味づけ」、「1-2. 教師としての資質・能力に関する自身の課題把握に繋がる体験という意味づけ」の2つが、テーマ2のサブテーマとして、「2-1. 教職を目指すことへの不安や迷いに繋がる体験という意味づけ」、「2-2. 教師としての資質・能力への自信喪失や悩みに繋がる体験という意味づけ」の2つがそれぞれ抽出された (Table 6)。

「達成」の者の多くは、実習体験を肯定的に意味づけており、特に、教師としての資質・能力に関する自身の課題把握の機会として捉えていた。「モラトリアム」の者の多くも、実習体験を肯定的に意味づけているが、教師としての資質・能力に関する自身の課題把握のみならず、教職を目指すかどうかを見極める重要な

Table 6  
 実習体験への意味づけに関する，テーマ名，サブテーマ，及び発  
 達軌跡者内の出現数

テーマ名	サブテーマ	各発達軌跡者内の出現数 (達成：11名，モラトリアム：9名， 拡散：4名，拡散からモラトリアム：7名)
1 実習体験への 肯定的な意味づけ	1-1 教職を目指すかどうか を見極める重要な体験 という意味づけ	達成：4名 モラトリアム：9名 拡散：0名 拡散からモラトリアム：7名
	1-2 教師としての資質・能 力に関する自身の課題 把握に繋がる体験とい う意味づけ	達成：8名 モラトリアム：8名 拡散：0名 拡散からモラトリアム：5名
2 実習体験への 否定的な意味づけ	2-1 教職を目指すことへの 不安や迷いに繋がる体 験という意味づけ	達成：0名 モラトリアム：2名 拡散：3名 拡散からモラトリアム：5名
	2-2 教師としての資質・能 力への自信喪失や悩みに 繋がる体験という意 味づけ	達成：2名 モラトリアム：3名 拡散：4名 拡散からモラトリアム：6名

機会としても捉えていた。「拡散」の者は，実習体験を否定的に意味づけており，教職を目指すことへの不安や迷い，及び教師に求められる資質・能力への自信喪失や悩みに繋がる体験として捉えていた。「拡散からモラトリアム」の者は，実習体験を，教職を目指すことへの不安や迷い，及び教師としての資質・能力への自信喪失や悩みに繋がる体験として，否定的に意味づけている一方で，実習体験を，教職を目指すかどうかを見極め，教師としての資質・能力に関する自身の課題の把握に繋がる体験として，肯定的にも意味づけていた。

これらより，実習体験への意味づけには多様性があり，各軌跡によって，その意味づけが異なること示された。特に，教育実習での様々な体験を，自身の課題の把握や教職を目指すか否かを見

定める契機として肯定的に意味づけることが、教育実習期間でのアイデンティティの「達成」や「拡散からモラトリアム」といった発達の進展につながる可能性が示された。

## 第 5 章 総合考察

### 第 1 節 本研究の成果

本研究の成果は 3 点ある。第 1 に、「教職を目指す過程での再考」尺度を作成したことで、教員養成課程という学校文脈に即したアイデンティティ発達を捉える素地を整えた点である（研究 1）。第 2 に、アイデンティティ発達と教職を目指す過程での再考が相互に関わり、特に教育実習を契機として、不適応的なアイデンティティ発達次元は教職の選択への再考と、適応的なアイデンティティ発達次元は教師の適性への再考と密接に関連することを示した点である（研究 2）。第 3 に、アイデンティティが進展的に発達している者は、実習体験を肯定的に意味づけ、教育現場に適応していることを示した点である（研究 3）。

### 第 2 節 本研究の学術的・教育実践的意義

本研究の学術的意義は 2 点ある。従来のアイデンティティ発達研究は、アイデンティティ発達の探求及びコミットメントと所属している社会的文脈との相互作用の視点（Kunnen & Metz, 2015）が欠如していた。本研究は、青年期のアイデンティティ発達にとって重要な学校文脈に着目し、知見の乏しい専門職養成課程の学生のアイデンティティ発達の一例を提示した点に意義がある。さらに、教育実習を契機とした、教員養成課程の学生のアイデンテ



アイデンティティ発達と教職を目指す過程での再考との相互関係を明らかにした。それによって、教員養成課程の学生の、実習期間での多様なアイデンティティ発達過程の理解に示唆を提供した。

本研究の教育実践的意義は、2点ある。従来、専門職養成課程の学生のアイデンティティ発達を検討する意義は軽視されてきた(OECD, 2020; 山田・宮下, 2015)。本研究は、専門職養成課程の学生が、その学校文脈で多様なアイデンティティを発達させていることを提示した。それによって、専門職養成課程の学生は“専門職に将来就くという生き方を既に定めている”という前提(Daniels et al., 2006)に基づく従来のキャリア支援に、再確認を促す契機を示した。つまり、特定の専門職を目指すことが自明とされる環境下で、その専門職を目指すことに不安を抱き、将来の生き方に悩んでいる学生へのキャリア支援を今後検討する必要がある。さらに、本研究は、実習期間でアイデンティティ発達がモラトリアムや達成に向かう者は、実習を課題の把握や生き方を見極める期間として捉えており、教育現場に適応していることを明らかにした。これによって、教員養成課程の学生が教育現場で適応できるようなアイデンティティの発達を促すために、教育実習への取り組み方を支援する必要性と手がかりを提示した。

### **第3節 本研究の限界と今後の課題**

第1に、教育実習期間内での日々のアイデンティティの変動の検討である。本研究は、教育実習期間直前・直後でのアイデンティティ発達と教職を目指す過程での再考との相互関係を明らかにした。しかし、教育実習期間での毎日のどのような体験とアイデンティティとが相互に結びついているかまでは、明らかにでき



ていない。今後は、日記法 (e.g., Ten Hoeve et al., 2018) や経験サンプリング法 (Becht et al., 2017) を用いて、教育実習期間内での日々のアイデンティティの変動をリアルタイムで検討する必要がある。第2に、学生時代に形成されたアイデンティティが、就職後の適応を予測するのかを検討することである。本研究は、教育実習期間を通してアイデンティティ「達成」の学生は、教育現場により適応していることを示した。しかし、教員養成課程で形成されたどのようなアイデンティティが、新任教員の職場適応に繋がるかまでは、明らかにできていない。従って、教員養成課程から就職後の長期にわたる、アイデンティティ発達と職場適応の縦断的関連を検討する必要がある。第3に、専門職養成課程のアイデンティティ発達の知見を蓄積することである。本研究は、専門職養成課程の一つとして、教員養成課程の学生固有の体験に着目した。今後は、特定の職業を目指す過程での再考が、他の専門職養成課程の学生でも見られるかを確認した上で、アイデンティティ発達との関連を検討する必要がある。

## 引用文献

- Becht, A. I., Nelemans, S. A., Branje, S. J., Vollebergh, W. A., Koot, H. M., & Meeus, W. H. (2017). Identity uncertainty and commitment making across adolescence: Five-year within-person associations using daily identity reports. *Developmental Psychology*, 53(11), 2103-2112.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in

- psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Crocetti, E., & Meeus, W. (2015). The identity statuses: Strength of a person-centered approach. In K. C. Mclean & M. Syed (Eds.), *The Oxford handbook of identity development* (pp. 97-114). Oxford, England: Oxford University Press.
- Daniels, L., Clifton, R., Perry, R., Mandzuk, D., & Hall, N. (2006). Student teachers' competence and career certainty: The effects of career anxiety and perceived control. *Social Psychology of Education*, 9(4), 405-420.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: Norton.
- Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32.
- 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伴う変化－ *日本教師教育学会年報*, 16, 98-108.
- Hatano, K., & Sugimura, K. (2017). Is adolescence a period of identity formation for all youth? Insights from a four-wave longitudinal study of identity dynamics in Japan. *Developmental Psychology*, 53(11), 2113-2126.
- Hong, J., Greene, B., Roberson, R., Francis, D. C., & Keenan, L., R. (2018). Variations in pre-service teacher's career exploration and commitment to teaching. *Teacher Development*, 22(3), 408-426.

- 石井 僚 (2015). 時間的連続性尺度の作成 青年心理学研究, 21(1), 39-47.
- Kaufman, E. A., Montgomery, M. J., & Crowell, S. E. (2014). Identity-related dysfunction: Integrating clinical and developmental perspectives. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 14(4), 297-311.
- 児玉 真樹子 (2012). 教職志望変化に及ぼす教育実習の影響過程における「職業 (進路) 発達に関わる諸能力」の働きー社会・認知的キャリア理論の視点からー 教育心理学研究, 60(3), 261-271.
- 児玉 真樹子 (2016). 教育実習でのリアリティショックにおけるメンタリングのキャリア発達促進効果 キャリア教育研究, 34(2), 31-40.
- 国立教育政策研究所 (2011). Teacher training and certificate system 国立教育政策研究所 Retrieved from <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201103TTCS.pdf> (2021年7月12日).
- Kunnen, E. S., & Metz, M. (2015). Commitment and exploration: The need for a developmental approach. In K. C. McLean, & M. Syed (Eds.) *The Oxford handbook of identity development* (pp. 115-131). Oxford, England: Oxford University Press.
- Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. A. (2006). Identity development-in-context: The school as an important context for identity development. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6(1), 85-113.

- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goosens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality, 42*(1), 58-82.
- Mancini, T., Caricati, L., Panari, C., & Tonarelli, A. (2015). Personal and social aspects of professional identity: An extension of Marcia's identity status model applied to a sample of university students. *Journal of Vocational Behavior, 89*, 140-150.
- 文部科学省 (2020). 国立の教員養成大学・学部及び国私立の教職大学院の令和2年3月卒業者及び修了者の就職状況等のポイント 文部科学省 Retrieved from <https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/jisatsu/18/dl/1-3.pdf> (2021年10月3日)
- 中間 玲子・杉村 和美・畑野 快・溝上 慎一・都筑 学 (2015). 多次元アイデンティティ発達尺度 (DIDS) によるアイデンティティ発達の検討と類型化の試み *心理学研究, 85*(6), 549-559.
- Niemi, P. M. (1997). Medical students' professional identity: Self-reflection during the pre-clinical years. *Medical Education, 31*(6), 408-415.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. Paris, France: OECD.
- Schwab, J. R., & Syed, M. (2015). Qualitative inquiry and emerging

- adulthood: Meta-theoretical and methodological issues. *Emerging Adulthood*, 3(6), 388-399.
- Shahr, H. S. A., Yazdani, S., & Afsharm, L. (2019). Professional socialization: An analytical definition. *Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, 12(12), 1-14.
- 高野 慶輔・丹野 義彦 (2008). Rumination-Reflection Questionnaire 日本語版作成の試み パーソナリティ研究, 16(2), 259-261.
- Ten Hoeve, Y., Kunnen, S., Brouwer, J., & Roodbol, P. (2018). The voice of nurses: Novice nurses' first experiences in a clinical setting. A longitudinal diary study. *Journal of Clinical Nursing*, 27(7-8), e1612-e1626.
- Toom, A., Husu, J., & Patrikainen, S. (2015). Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 320-340.
- 土屋 雅子 (2016). テーマティック・アナリシス法: インタビューデータ分析の為のコーディングの基礎 ナカニシヤ出版
- 梅本 貴豊・田中 健史郎・矢田 尚也 (2018). 協同学習における動機づけ調整方略尺度の作成 心理学研究, 83(3), 292-301.
- Verhoeven, M., Poorthuis, A. M., & Volman, M. (2018). The role of school in adolescents' identity development: A literature review. *Educational Psychology Review*, 31(2), 35-63.
- 若松 養亮 (2005). 教員養成学部の進路未決定者が有する困難さの特質: 類型化と教職志望による差異の分析を通して 青年心理学研究, 17, 43-56.
- 若松 養亮 (2013). 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 滋賀大学教育学部紀要, 63, 139-153.

山田 裕子・宮下 一博 (2015). 医療系大学生の進路選択・大学適応感・アイデンティティ形成について: 文献レビューによる考察 千葉大学教育学部研究紀要, 63, 111-119.