

教員養成カリキュラム改革は卒業時の学生に何をもたらしたか —自我同一性地位を中心に—

How the teacher education program reform has affected graduating students —With special reference to ego-identity status

福島 裕敏*・豊嶋 秋彦*・吉崎 聡子*・平岡 恭一*・吉中 淳*
Hirotooshi FUKUSHIMA*・Akihiko TOYOSHIMA*・Satoko YOSHIZAKI*・
Kyoichi HIRAOKA*・Atsushi YOSHINAKA*

要 旨

弘前大学教育学部では2004年度入学者より教員養成カリキュラムの改革を実施した。改革の理念は、《児童生徒に働きかけ、その反応を読み取り、働きかけ返す力》をもった全人的に児童生徒に関わり、かつ臨床との往還の中で自らの知識・スキルを検証—開発していく《自律的發展力》をもつ教育プロフェッショナルとして卒業生を送り出すことであり、教育実習関連科目を格段に強化した。

教員養成カリキュラム改革は、4年間の教育・カリキュラムへの満足感の増大を伴いながら、学生たちの自我同一性の達成化や、卒業後の自らの生き方あり方を定め注力する構えの強まりという点でポジティブな変化をもたらすものであった。また、新カリキュラム生においては、生き方あり方と学問・教養への関心を育むことが自我同一性地位を「非拡散的」なものへと向かわせ、教職志望と教科等の専門的知識重視の構えを強めていくことが「達成的」な地位へと向かわせていく要因となっていることが示唆された。

キーワード：教員養成カリキュラム改革、効果検証、自我同一性

1. 問題

弘前大学教育学部では2004年度入学者コーホート（C04）より教員養成カリキュラムの改革（以下、カリキュラム改革と略す）を実施した。改革の理念は、《児童生徒に働きかけ、その反応を読み取り、働きかけ返す力》をもった全人的に児童生徒に関わり、かつ臨床との往還の中で自らの知識・スキルを検証—開発していく《自律的發展力》をもつ教育プロフェッショナルとして卒業生を送り出すことであり、教育実習関連科目を格段に強化した（豊嶋 2007, 福島 2010）。全学年にわたり教育実習関連科目を配置し、3年次には通年『Tuesday 実習』と従来型集中実習とを共に必修として附属学校で、4年次にはその発展版として通年『学校サポーター実習』と集中『研究教育実習』とを公立学校で実施するシステムとした。加えて、2013年度4年生から必修となる『教職実践演習』を一部先取りする科目、『教員養成総合実践演習』を4年次

に配置してC03から履修させ、逐年的に改訂を重ねながら、C06からは準必修として展開してきた（福島 2010）。

これらの改革効果を検証するため、本学部附属・教員養成学研究開発センターは、教育実習関連科目の前後に学生を対象としたアンケート調査を実施してきた。うち、4年次1月の卒業時アンケート調査は旧カリキュラムの最後の卒業生であるC03以降継続して実施しており、これまで、C03とC04・C05の間（豊嶋・平岡・福島 2009）、C03とC06の間（福島・豊嶋・平岡 2011）、C03とC07の間（福島 2012）の比較研究を公表してきた。そこでは、カリキュラム改革によりその高まりをねらった諸変数と授業評価との相関関係の強まり（豊嶋・平岡・福島 2009）、C05以降における「教科等の専門知識」「学問的知見・教養」の向上を伴う教員としての資質能力向上感全般における高まり（福島・豊嶋・平岡 2011）、さらには全人

* 教員養成学研究開発センター・効果検証WG
Research Working Group of Curriculum Effectiveness, Center for Teacher Education Research and Development

レベルで児童生徒に関わる教員が養成されている可能性（福島 2012）など、カリキュラム改革の効果が指摘されてきた。しかしながら、カリキュラム改革の効果検証に関するいくつかの指標が、C03からC04において上昇しつつもC05にかけてC03の水準にまで低下し（豊嶋・平岡・福島 2009）、C06において再び上昇（福島・豊嶋・平岡 2011）、C08で再下降する（吉崎・福島・豊嶋・平岡・吉中 2012）など、波動的に推移していることも指摘された。

以上を踏まえて、本研究では次の三つの目的にもとづき、4年次1月の卒業時アンケート調査の結果を主として分析をおこなう。目的Ⅰは、改革前の旧カリキュラムの最後の卒業生であるC03（以下、旧カリ生と略す）とカリキュラム改革後の入学者コーホートであるC04からC08（2012年3月卒）（以下、新カリ生と略す）との卒業時アンケート調査における主たる変数の経年変化を明らかにすることである。このような教員養成カリキュラムの効果検証を長期にわたり考察した研究は管見の限りは見当たらないが、経年変化を踏まえつつ、在学中の学生への対応やカリキュラムの改善を考えていくためにも、これらの作業は重要といえよう。また目的Ⅱは、C03の旧カリ生とC04からC08までの新カリ生とのデータを比較し、カリキュラム改革の効果をあらためて明らかにすることである。先述したとおり、諸変数の中には波動的に推移するものも少なくなく、カリキュラム改革後の5入学者コーホートを一括して分析し、カリキュラム改革の効果を全体的に考察する必要がある。さらに目的Ⅲは、C04からC08までの新カリ生の4年次卒業時における自我同一性地位をポジティブにする条件を明らかにすることである。自我同一性地位に着目するのは、後述するように旧カリ生と新カリ生との違いを明確に示すものであったことにもよるが、カリキュラム改革のねらいが全人レベルで児童生徒に関わる教員の養成を目指していたことにもよる。

次節では、考察に先立ち、今回用いた分析の方法について述べる。

2. 分析の方法

(1) 調査の対象・方法と分析デザイン

2004（平成16）年度入学者から適用した新カリキュラムの効果検証のために同年度から展開した縦断的質問紙調査のデータのうち、学生にとって最初の教育実習関連必修科目となる「教職入門」（1年9月の集中授業）において、実習に入る前の時点である第一日

目の授業終了までに質問紙の記入と提出を求めた1年次調査と、卒業研究終了後に指導教員を通して配布し厳封で提出を求めた卒業時調査のデータとが用いられる。ただし、この効果検証研究プロジェクトは2004年度に開始したため、カリキュラム改革前の入学者コーホートには1年次調査を実施していない。一連の調査は学部教育改善のための公的追跡調査として学籍番号の記入も求めた。学籍番号の無記入者は追跡的分析の対象データにはならない。

今回の分析対象者は、小学校専攻、中学校専攻、障害児教育（現称は特別支援教育）専攻の3専攻からなる入学生員150名の学校教育教員養成課程学生である。

1年次も卒業時も多面的な項目・尺度でサヴェイしているが、今回の分析に使う変数は1年次調査では加藤（1983）の自我同一性地位尺度と教職希望度、卒業時調査ではそれらに加えて、リーダーシップPM尺度、感受性尺度（S尺度）、教育満足感、資質能力向上感に限定する。これら変数の詳細は次項でふれる。

目的Ⅰのために、改革前の旧カリキュラムで4年間教育されてきた2003年度入学者（C03）から、カリキュラム改革後の入学者コーホートである2004～2008年度の入学者（C04～C08）までの卒業時調査データの一元配置分散分析と多重比較によって経年変化を要約する。

目的Ⅱのために、卒業時調査データについてC03の旧カリ生群と、C04～C08を一括した新カリ生群との比較とステップワイズ法判別分析から両群の違いを取り出す。

目的Ⅲのために、新カリ生群の1年次と卒業時データを使用して、新カリ生における卒業時の自我同一性地位をよりポジティブにする条件を平均値差の検定とステップワイズ法判別分析とによって探る。その際、豊嶋（2005）、豊嶋・花屋（2007）、福島・豊嶋・平岡（2011）、福島（2012）などで一貫してごく少数であった早期完了者は省いた上で、まず、自我同一性が拡散的にならない条件を明らかにする。次いで、自我同一性が拡散的ではない者について、自我同一性が達成的になる条件を明らかにする。卒業時の自我同一性地位に注目する根拠は、新カリ生の自我同一性が旧カリ生に比べ概して顕著な改善を見せたこと（豊嶋 2005・2007、福島・豊嶋・平岡 2011、福島 2012）、後述するように自我同一性の達成は青年期最大の全人的な発達課題であること、さらに、自我同一性の達成は本学部がカリキュラム改革によって形成しようとした卒業生像とよく対応することである。

なお目的ⅡとⅢで判別分析を導入したのは、2群を弁別するには変数毎の群間差を積み上げる考察方法では不十分であり、変数の組み合わせによる有効な弁別をねらったためである。多くの変数を拾い出す目的で、導入と除去の規準を10%とした。

(2) 分析の対象変数

①自我同一性地位尺度

教師には知識やスキルといった人の部分的、フラグメンタルな要素を統合しつつ全人レベルで児童生徒に関わることが求められることに注目すると、教員養成学の効果研究においては知識・スキル変数よりも全人的変数をターゲットに据えるべきであり、その代表的なものが自我同一性である(豊嶋 2004, 豊嶋・花屋 2007, 豊嶋・平岡・福島 2009)。

エリクソンが成人期社会に参入するための最終的で最大の課題と位置づけた自我同一性の状態を Marcia (1966) は identity status (同一性地位) と呼び、同一性達成 (A)、早期完了 (F)、モラトリアム (M)、同一性拡散 (D) に4分類した。加藤 (1983) の自我同一性地位尺度は、「現在の自己投入」「過去の危機」「将来の自己投入の希求」の3下位尺度値(各6件法)を組み合わせ、4地位に加え、AとFの中間型であるA-F中間、DとMの中間型であるD-M中間の計6地位に分類する尺度である。ただし加藤ではモラトリアムではなく「積極的モラトリアム」の語が用いられ、本稿でもそれを踏襲した。この語は、我が国の日常語としてのモラトリアムは原義から離れてネガティブな含意があるために、日常語とは異なる意味であることを強調する目的で「積極的」を冠したものである(加藤 1983)。

モラトリアム、すなわち加藤のいう積極的モラトリアムは、同一性を達成するにはくぐりぬけねばならぬ試行錯誤・模索と苦闘の状態を指し、青年期にはポジティブな意味を持つ。さらに、カリキュラム改革理念のひとつである《自律的發展力》の観点からしても積極的モラトリアムはポジティブな地位といえる。というのは、自律的發展力とは「既存の知識・スキルを臨床の場で試しその有効性と限界を確認しながら教員としての資質能力を自ら高めていく」力(豊嶋・平岡・福島 2009)であり、試行錯誤・模索し苦闘する力と読みかえられるからである。もちろん、同一性達成は心理社会的安定性、有

能性・創造性、能動性、柔軟性、価値・役割・集団への忠誠に優れるから、自律的發展力の伸張が期待できる、極めてポジティブな地位である。

今回の分析では、加藤による6地位を次の4地位に大別した。同一性達成とA-F中間をあわせた「達成的」地位、積極的モラトリアム地位、D-M中間と同一性拡散をあわせた「拡散的」地位、及び早期完了地位である。「達成的」と積極的モラトリアムの両者は先述の通りポジティブな地位、「拡散的」はネガティブな地位になる。なお、目的Ⅲ(改革後コーホートの卒業時自我同一性地位による検討)の判別分析では早期完了を除いたが、早期完了が予想通り少数だったことに加え、《達成的-積極的モラトリアム-拡散的》の軸から逸れる地位であることも除外の根拠である。

②教職希望度

自我同一性と並んで、教員養成学部学生にとっては教職志望強度も全人的変数と見なすことができる(豊嶋 2004)。質問紙では「教師になりたいという希望」の強さを6件法で尋ねた。

③カリキュラム理念対応変数(PM尺度とS尺度)

いずれも本学部の新カリキュラムの理念である《児童生徒に働きかけ、働きかけ返す力》に対応すると位置づけたカリキュラム理念対応変数である(豊嶋・福島・平岡 2009)。

《働きかける力》と《働きかけ返す力》とはリーダーシップに他ならない。リーダーシップはフォロワーに対する指示的管理的行動P(performance)と、配慮性などPからの圧を緩和する集団維持行動M(maintenance)によって捉えることができる。教師のPM行動についてはPとMが各10項目からなる小学校教師用尺度を三隅(1978)が、PとMが各12項目からなる中学校教師用尺度を三隅・矢守(1989)が開発している。我々の調査対象者は小学校と中学校の複数免許取得希望者が多く、しかも、教育実習関連諸科目で小中双方での実習経験を行わせているので、二つの尺度を合成してPM行動を捉えているが、小学校用と中学校用とで重なる項目は一方で代表させ、P行動21項目とM行動20項目を採用した。5件法による得点の単純合計をPM行動の指標とする。なおPM尺度は本来、フォロワー(児童生徒)にリーダー(教師)を評定させるものだが、我々は「教育実習などで子どもたちに自分がどう映っていたと思うか」を自己評価させているから、我々のPM尺度は厳密には「P

M自己評価尺度」に過ぎないが、便宜的にPM尺度と呼ぶことにする。

《読みとる力》の指標としては、他者の言語的・非言語的表出を感じとる感受性を6項目で捉える感受性 (sensitivity to expressive behavior in others) 尺度 (Lennox & Wolfe 1984, 大淵・瀧上ほか 1991) (以下、S尺度) を5件法で問うた。

なお、PM尺度とS尺度は共に合計点を算出しているが、後出の表1～3では理解の便のために合計点を項目数で除した平均点で表示してある。

④教育満足感

本学部の教育全体を回顧させた全体的満足感を4件法の1項目で端的に評価させた。カリキュラムに対する満足―適応感の間接的指標である。

⑤資質能力向上感

教師に必要とされている7つの資質能力(教育者としての使命感の高まり、人間の成長・発達についての理解の深まり、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情の強まり、教科等に関する専門的知識の深まり、学問的知見の豊富化と教養の広がり・深まり、実践的指導力の高まり、教員は組織の一員であるとの理解の深まり)が本学部の教育を通してどれだけ変化したかを、4件法で設問した。これはカリキュラムの妥当性の間接的指標となる。

3. 結果・考察

(1) カリキュラム改革前(C03)から改革後C08までにどのような変化がみられるのか

卒業時データの経年比較の結果を表1に示す。一元配置分散分析にもとづくF値の下に示した不等号は、多重比較で有意差がみられたコーホート間関係である。

①自我同一性地位下位尺度値

自我同一性地位尺度の3下位尺度のうち、「現在の自己投入」の推移は波動的であるが、C08においてC03を下回り、C04との間で有意差がみられる。「過去の危機」と「将来の自己投入の希求」とは、いずれの年度においてもC03を上回る水準で推移している。

②教師希望度

C04やC07ではC03を上回るものの、それほど大きな変化はみられない。

③カリキュラム理念対応変数

P・S・M各尺度値の経年変化を見ると、P尺度値の推移が波動的でC08でC03の水準に回帰してい

る以外、大きな変化は認められない。

④教育満足度

すべての年度においてC03を上回る水準で推移しており、C07以外を除いてC03とは統計的有意差がみられる。

⑤教員としての資質能力向上感

総じて、C03に比べて他のコーホートは高い値を示している。ただし、「人間の成長・発達についての理解」「学問的知見・教養」ではC08はC03を下回る値を示している。一方、C08では「組織の一員であるとの理解」が最も高く、C06とともに、C03に対して有意に高い値を示している。

⑥1年次教職志望度

C06が突出して高い値を示しているもの、それ以外には大きな変化はみられない。

⑦1年次自我同一性地位下位尺度値

「現在の自己投入」については年度による違いが大きくみられるが、残る二つについてはそれぞれ突出した値を示す年度がみられるものの、それ以外には大きな変化はみられない。

以上の結果をC03との比較を念頭に置きながらまとめておきたい。C03に比べて一貫して高い値がみられたのは、「教育満足度」と、自我同一性地位尺度のうち「過去の危機」「将来の自己投入の希求」であった。すなわち、カリキュラム改革により学生たちの4年間の学びが充実したものとなり、より「危機」を経験し、さらなる「自己投入」を求めるようになってきている。それは、教育実習関連科目の強化により、児童生徒との関わりの中で、自身の知識・スキルの検証・開発を目指すというカリキュラム改革の効果のようにも思われる。その一方で、豊嶋・平岡・福島(2009)で指摘されていたC05にみられた改革前(C03)への回帰現象は、C06・C07においては解消方向に向かっていったものの、C08では「現在の自己投入」や「P尺度」のようにC03の水準を下回る変数もみられるようになってきており、能動的な側面が弱まってきている。また教員としての資質能力向上感では、「人間の成長・発達についての理解」「学問的知見・教養」といった理論志向の衰退を推測させる結果となっている。

(2) カリキュラム改革はどんな学生を養成したのか

旧カリ生と新カリ生の卒業時自我同一性地位の違いが図1、全ての変数の平均値差の検定結果と判別分析の結果が表2である。

表1 各指標の経年変化と一元配置分散・多重比較結果

項目	コーホート	N	M	SD	F 値	項目	コーホート	N	M	SD	F 値	
自我同一性地位尺度	現在の自己投入	C03	113	17.38	3.10	3.349**	教育満足感	C03	106	2.64	.62	9.893***
		C04	110	18.48	3.46			C04	106	2.98	.48	
		C05	104	17.41	3.94			C05	99	2.89	.59	
		C06	145	17.95	3.33			C06	126	3.12	.53	
		C07	111	18.09	3.54			C07	106	2.77	.59	
		C08	121	16.83	3.58			C08	117	2.87	.55	
	過去の危機	C03	113	17.87	3.34	1.627	使命感 教育者としての	C03	113	2.97	.82	2.237*
		C04	110	18.82	3.41			C04	110	3.19	.82	
		C05	104	18.47	3.38			C05	104	2.94	.92	
		C06	145	18.34	3.44			C06	146	3.20	.76	
		C07	111	19.05	3.06			C07	112	3.04	.88	
		C08	121	18.55	3.61			C08	120	3.18	.81	
	将来の自己投入の希求	C03	113	16.42	3.10	2.216+	人間の成長・発達 についての理解	C03	113	3.28	.59	2.774*
		C04	110	17.58	3.34			C04	110	3.43	.64	
		C05	104	17.21	3.66			C05	104	3.42	.63	
		C06	145	17.70	3.37			C06	146	3.42	.64	
		C07	111	17.41	2.93			C07	112	3.31	.66	
		C08	121	17.24	3.32			C08	119	3.19	.64	
	教職希望度	C03	113	4.19	1.76	.643	対する教育 的愛情 幼児・児童・生徒に	C03	113	3.26	.68	1.415
		C04	110	4.39	1.79			C04	110	3.45	.64	
		C05	104	4.07	1.94			C05	104	3.24	.78	
		C06	147	4.10	1.79			C06	146	3.37	.72	
		C07	112	4.23	1.77			C07	112	3.35	.72	
		C08	121	4.02	1.76			C08	119	3.40	.74	
カリキュラム理念変数	P 尺度平均	C03	113	2.63	.52	6.209***	資質能力向上感 専門的知識 教科等に関する	C03	113	2.98	.71	2.307*
		C04	110	2.86	.69			C04	110	3.24	.74	
		C05	104	2.58	.69			C05	104	3.08	.77	
		C06	145	2.81	.64			C06	146	3.23	.75	
		C07	111	2.85	.62			C07	112	3.07	.69	
		C08	120	2.53	.64			C08	118	3.05	.75	
	M 尺度平均	C03	113	3.52	.49	2.817*	学問的知見・教養	C03	113	2.93	.68	6.025***
		C04	110	3.60	.55			C04	110	3.21	.59	
		C05	104	3.37	.68			C05	104	3.06	.75	
		C06	145	3.45	.49			C06	146	3.20	.68	
		C07	111	3.56	.46			C07	112	3.00	.68	
		C08	120	3.46	.42			C08	119	2.82	.76	
	S 尺度平均	C03	113	3.19	.66	2.791**	高まった 実践的指導力が	C03	113	2.81	.69	1.828
		C04	110	3.37	.66			C04	110	3.08	.74	
		C05	104	3.11	.79			C05	104	2.90	.95	
		C06	145	3.27	.66			C06	146	2.95	.76	
		C07	111	3.34	.62			C07	112	2.87	.69	
		C08	120	3.16	.57			C08	119	3.00	.66	
一年・自我同一性地位尺度	自己投入 1年現在の	C04	99	16.96	3.29	2.526*	教員は組織の一員 であるとの理解	C03	113	2.88	.71	4.267**
		C05	103	16.33	3.82			C04	110	3.12	.76	
		C06	101	17.82	3.27			C05	104	3.10	.85	
		C07	113	17.19	3.48			C06	146	3.19	.70	
		C08	114	16.82	3.48			C07	112	3.09	.67	
		C04	99	16.61	3.96			2.770*	一年・教職 希望度	C08	118	
	C05	103	16.16	3.95	C04	99	4.79			1.12		
	C06	100	16.54	3.41	C05	103	4.59			1.26		
	C07	112	17.78	3.99	C06	101	5.40			0.87		
	C08	114	16.62	3.81	C07	113	4.93			1.20		
	C04	99	16.29	3.29	3.909**		C08			113	4.65	1.32
	C05	103	16.66	2.89								
C06	101	17.88	2.89									
C07	113	16.66	3.21									
C08	114	16.82	2.97									

自我同一性地位は顕著に達成化した（図1）。大学生には拡散的地位が多く、加藤（1983）のデータでは国立大学1～4年生男子の57.1%、豊嶋（1995）の2年度にわたる弘前大学4年生データでは男子で53.8～58.4%、女子では2年度とも61.3%であった。旧カリ生の拡散的地位68.1%はそれら数値に比して極めて多かったのが、新カリ生では53.7%と急減したのである。他方、ポジティブな地位である達成的地位及び積極的モラトリアム（図1では「積極的M」と表記。表3も同様）は、新カリ生において有意に増加している。特に新カリ生の達成的地位が31.1%は、先述した加藤では23.9%、豊嶋では男子で29.4～29.9%、女子で25.2～21.8%を凌駕している。自我同一性の改善はカリキュラム改革のねらいでもあったから、改革の成果という

ことができよう。なお自我同一性は教職アイデンティティと直結するものではなく生き方あり方の確立の一般の指標であるから、本学部の現行カリキュラムには教職志望者に限定されない汎用性があることさえ示唆される。この汎用性仮説は卒業時の「教職希望度」が旧カリ生と新カリ生の間で有意差がない事実（表2）によって補強される。

各変数の平均値差（表2のt値列）を見ると、全15変数のうち9変数が新カリ生で有意傾向以上の向上をみせた。資質能力向上感7変数では、「人間の成長・発達についての理解」と「幼児・児童・生徒に対する教育的愛情」以外は向上している。特に自我同一性地位尺度の「将来の自己投入の希求」、「教育満足感」、資質能力向上感の「教員が組織の一員であるとの理解」

図1 旧/新カリキュラム生における自我同一性地位の分布

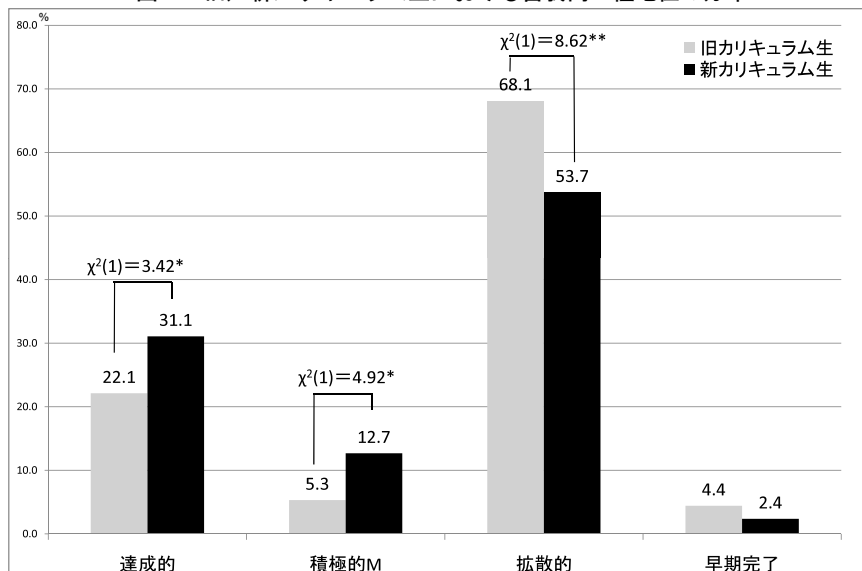


表2 旧/新カリキュラム生別の各指標の平均値差及び判別係数

項目	旧カリキュラム生		新カリキュラム生		t 値 ^{*1}	判別係数 ^{*2}	
	M	SD	M	SD			
自我同一性地位尺度	現在の自己投入	17.38	(3.10)	17.75	(3.59)	1.03	
	過去の危機	17.87	(3.34)	18.63	(3.39)	2.19*	
	将来の自己投入の希求	16.42	(3.10)	17.44	(3.32)	3.01**	.446
教職希望度							
		4.19	(1.76)	4.16	(1.81)	-0.16	
カリキュラム理念対応変数	P尺度平均	2.63	(0.52)	2.73	(0.67)	1.69+	
	M尺度平均	3.52	(0.49)	3.49	(0.53)	-0.63	-.481
	S尺度平均	3.19	(0.66)	3.25	(0.67)	0.97	
教育満足感							
		2.64	(0.62)	2.93	(0.56)	4.51***	.661
資質能力向上感	教育者としての使命感	2.97	(0.82)	3.12	(0.84)	1.69+	
	人間の成長・発達についての理解	3.28	(0.59)	3.36	(0.65)	1.20	
	幼児・児童・生徒に対する教育的愛情	3.26	(0.68)	3.36	(0.72)	1.46	
	教科等に関する専門的知識	2.98	(0.71)	3.14	(0.74)	2.05*	
	学問的知見・教養	2.93	(0.68)	3.06	(0.71)	1.82+	
	実践的指導力	2.81	(0.69)	2.96	(0.76)	1.88+	
	教員は組織の一員であるとの理解	2.88	(0.71)	3.16	(0.75)	3.79***	.519

*1 + p<.10 * p<.05 ** p<.01 *** p<.001

*2 標準化判別係数

の3変数では1%水準以下の有意差を得た。これらのうち「将来の自己投入の希求」の強まりは、卒業後の生き方あり方・役割・進路に注力する構えが強まったことを、「教育満足感」の強まり、本学部の4年間の教育とその背後のカリキュラムに対する満足度が高まったことを意味し、いずれも、カリキュラム改革が有効だったことを示す結果と言えよう。「教員は組織の一員であるとの理解」の深まりは、カリキュラム改革によって学校現場での実習が飛躍的に増えたことを通して、「組織内存在としての教師」観がより確立に向かったことをうかがわせる。

旧カリ生に0、新カリ生に1を割り当てたステップワイズ法判別分析では、この3変数のほかM尺度が拾い出された ($\lambda = .935, p < .001$, 判別率64.9%) が、M尺度は抑制変数である。つまり、「将来の自己投入の希求」、「教育満足感」、「教員は組織の一員であるとの理解」がいずれも高得点である反面でM行動(教師からの指示的管理的な圧の緩和剤として機能する配慮性)が低いことが、新カリ生を特徴づけている。

平均値差においてP尺度が新カリ生で強まった反面、「人間の成長・発達についての理解」「幼児・児童・生徒に対する教育的愛情」、及びS(感受性)尺度で向上が認められなかったことと、M尺度が抑制変数として現れたことは軌を一にするであろう。

要するに新カリ生の特徴は、自我同一性の達成化や、卒業後に生き方あり方を定め注力する構えの強まり、4年間の本学部の教育とカリキュラムへの満足度の増大という点でポジティブな変化があった一方で、組織人観と指示的管理的圧を重視する構えが強まった

という問題も残る。M行動も重視する構えを育むことが今後の課題となろう。

(3) カリキュラム改革後の学生における自我同一性をポジティブにする条件は何か

表3に統計結果を一括した。分析対象は新カリ生のみなので1年次データも使用したが、卒業時の自我同一性地位尺度値はそれによって地位を分類する変数であるからはずしてある。達成的、積極的モラトリアム、拡散的の3地位による判別分析もおこなったがあてはまりが不良だったので、まず、ネガティブな地位である拡散的地位にとどまるか、よりポジティブな非拡散的地位(積極的モラトリアムと達成的地位とを込みにした群)になるかの弁別を試みたのが表3の左欄である。右欄では非拡散的地位について、積極的モラトリアムにとどまるか達成的地位に上昇するかの弁別を試みた。ステップワイズ法判別分析ではいずれも、よりネガティブな地位に0、よりポジティブな地位に1を割り当てた。拡散的地位と非拡散的地位の判別では $\lambda = .798 (p < .001)$ で判別率69.2%、積極的モラトリアムと達成的地位の判別では $\lambda = .945 (p < .01)$ 、判別率は62.2%であった。

拡散的地位群と非拡散的地位群の平均値比較では、全変数でよりポジティブな群である非拡散的地位群の方が有意に高得点であった。旧カリ生-新カリ生の比較では平均値差がないか傾向差にとどまっていたカリキュラム理念対応3変数(P・M・S尺度)にも有意差が現れ、旧カリ生-新カリ生間に平均値差がなかった資質能力向上感の「人間の成長・発達についての理

表3 自我同一性地位別の各指標の平均の差及び判別係数

項目	拡散的地位		非拡散的地位		t値 ^{*1}	判別係数 ^{*2}	積極的M		達成的地位		t値 ^{*1}	判別係数 ^{*2}	
	M	SD	M	SD			M	SD	M	SD			
教職希望度	4.00	(1.73)	4.34	(1.88)	2.23*		4.40	(1.60)	4.31	(1.99)	-0.38		
カリキュラム理念対応変数	P尺度平均	2.60	(0.58)	2.88	(0.72)	5.03***		2.75	(0.64)	2.93	(0.75)	1.85+	
	M尺度平均	3.33	(0.46)	3.67	(0.55)	7.99***	.550	3.59	(0.45)	3.70	(0.58)	1.65	
	S尺度平均	3.07	(0.61)	3.48	(0.67)	7.77***		3.30	(0.63)	3.56	(0.67)	2.86**	
教育満足感	2.88	(0.56)	3.02	(0.55)	2.82**		2.95	(0.54)	3.04	(0.55)	1.09		
資質能力向上感	教育者としての使命感	2.98	(0.81)	3.27	(0.84)	4.19***		3.23	(0.76)	3.29	(0.87)	0.58	
	人間の成長・発達についての理解	3.27	(0.63)	3.47	(0.64)	3.74***		3.35	(0.65)	3.52	(0.64)	1.87+	
	幼児・児童・生徒に対する教育的愛情	3.27	(0.74)	3.47	(0.69)	3.34***		3.32	(0.74)	3.53	(0.66)	2.27*	
	教科等に関する専門的知識	3.08	(0.70)	3.21	(0.78)	2.09*	-.239	3.01	(0.77)	3.29	(0.78)	2.60*	.686
	学問的知見・教養	2.91	(0.68)	3.24	(0.70)	5.67***	.419	3.05	(0.68)	3.31	(0.69)	2.72**	
	実践的指導力	2.88	(0.75)	3.04	(0.78)	2.54*		2.88	(0.66)	3.10	(0.81)	2.31*	
	教員は組織の一員であるとの理解	3.10	(0.73)	3.26	(0.76)	2.68**		3.15	(0.68)	3.31	(0.79)	1.64	
1年・自我同一性地位尺度	1年現在の自己投入	16.12	(3.29)	18.13	(3.49)	6.68***	.305	17.49	(3.50)	18.38	(3.47)	1.77+	
	1年過去の危機	16.51	(3.72)	17.23	(3.88)	2.16*		17.63	(3.58)	17.07	(4.00)	-0.98	
	1年将来の自己投入の希求	16.08	(2.88)	17.86	(3.10)	6.72***	.422	18.04	(2.43)	17.78	(3.34)	-0.67	
1年教職志望度	4.72	(1.21)	5.05	(1.15)	3.13**		5.00	(1.03)	5.07	(1.20)	0.44	.610	

*1 + p<.10 * p<.05 ** p<.01 *** p<.001

*2 標準化判別係数

解」「幼児・児童・生徒に対する教育的愛情」、及び「教職希望度」でも、非拡散的地位群が有意に高得点となった。また1年次時点の自我同一性地位3下位尺度と「教職希望度」も有意に高得点である。

ステップワイズ法判別分析では、M尺度、資質能力向上感の「教科等に関する専門的知識」と「学問的知識と教養」、1年次の「現在の自己投入」と「将来の自己投入の希求」の5変数が拾い出された。興味深いのは1年次の自己投入が拾われたことと、群間比較では非拡散的地位群の方が有意に高得点である「教科等に関する専門的知識」が抑制変数として現れていることである。要するに、1年次において、生き方あり方に注力し、かつ将来に亘って生き方あり方に注力する構えをもち、卒業時にはM行動重視の構えと、学問・教養が深まったと感じている一方、教科等の専門的知識は深まっていないと感じている者が、よりポジティブな地位になるのである。もちろん逆の組み合わせをもつ者は拡散的地位にとどまりやすいのである。ここから、1年次から、必ずしも教職に限定されない生き方あり方を定めそれに注力する構えを養うことと、教科等の専門的知識をつけることに近視眼的な焦点付けをさせず、学問・教養への関心と児童生徒に対する配慮性を引き出すことが、卒業時になっても拡散的地位に留まることを防止すると考えられる。

しかし「教科等に関する専門的知識」は、積極的モラトリアムと達成的地位との間の判別分析では異なる貌を現すこととなる。

積極的モラトリアム群と達成的地位群の平均値比較では、拡散的群と非拡散的群の比較では全変数で有意な群間差があったのに対して、有意差があったのはS尺度、資質能力向上感の「幼児・児童・生徒に対する教育的愛情」「教科等に関する専門的知識」「学問的知識と教養」「実践的指導力」の計5変数にとどまり、傾向差の見られた「人間の成長・発達についての理解」、1年次の「現在の自己投入」を合わせても、拡散的群と非拡散的群の比較よりも差のある変数が少ない。積極的モラトリアム群と達成的地位群は相対的に類似しているのである。

ステップワイズ法判別分析で拾われた変数は、群間比較では平均値差がともに小さかった「教科等に関する専門的知識」と1年次の「教職希望度」の2変数のみであった。やはり両群は弁別しにくいのである。

判別分析の結果は、要するに1年次に教職志望が強く、かつ、卒業時までに教科等の専門的知識が深まったと感じている者ほど達成的地位に上向しやすいこと

を示している。卒業時には拡散的地位から脱している者にとっては、教職志望を早くから固めさせ教科等の専門的知識を深めさせることが自我同一性地位をさらに高める鍵になると示唆される。

判別分析による拡散的地位群と非拡散的地位群の弁別と、積極的モラトリアム群と達成的地位群の弁別では「教科等に関する専門的知識」の機能が逆になることは既に触れたが、ここでもう一つの特徴が浮上してくる。それは拡散的地位群と非拡散的地位群の弁別では、教職希望度ではなく生き方あり方と学問・教養への関心が重要になるのに対して、積極的モラトリアム群と達成的地位群の弁別においては生き方あり方と学問・教養への関心ではなく、教職志望の強さと教科等の専門的知識重視の構えが重要になるという、ねじれ現象である。

以上の知見と大学生の圧倒的主流派が拡散的地位者である事実を踏まえると、早い学年段階では生き方あり方と学問・教養への関心を育みながら、次第に教職志望と教科等の専門的知識重視の構えを強めていくことが教員養成学部学生総体の自我同一性をポジティブなものに変えていく戦略であるということができよう。本学部の学校教育教員養成課程では2011年度入学者から、それまでの小学校専攻、中学校専攻という括りによる入試、小学校専攻の教科・講座への配属は入学後に決めるという制度から、教科・講座別入試と小学校主免許か中学校主免許かのコース選択は入学後の決定する制度に変更した。これは先述した戦略とはねじれのある、入試時から教科専門を重視する制度変更であるといつて良い。制度変更の成否を慎重に見定めながら、先述の戦略を実現する具体的方途を検討すべきであろう。

4. まとめと今後の課題

教員養成カリキュラム改革は、4年間の教育・カリキュラムへの満足感の増大を伴いながら、学生たちの自我同一性の達成化や、卒業後に生き方あり方を定め注力する構えの強まりという点でポジティブな変化をもたらすものであった。しかしながら、組織人観と指示的管理的圧を重視する構えが強まったという問題等も残っている。それは直近の卒業生であるC08において顕著であるが、より能動的な関わりとともに、M行動を重視する構えを促していくことが課題となっている。また、自我同一性地位について注目した場合、生き方あり方と学問・教養への関心を育むことが非拡散的地位へと向かわせ、教職志望と教科等の専門的知識

重視の構えを強めていくことが達成的地位へと向かわせていくといえる。

このような傾向が、引き続き今後の卒業生においてみられるのか否か、また入試時から教科専門を重視する制度へと変更した C11以降では、どのような変化がみられるのかを明らかにすることが今後の課題である。

謝 辞

本稿は、JSPS 科研費23530976の助成を受けたものである。本研究で用いたアンケート調査に回答いただいた本学部卒業生、及び調査実施に協力いただいた本学部教員に、この場を借りて厚く御礼申し上げる。

文 献

- 福島裕敏 2008, 弘前大学教員養成カリキュラム改革の構想・実践と効果検証の試み—前期・学校サポーター実習を通じた四年次学生の変容を中心に—, 日本教育大学協会研究年報 26, 105-117.
- 福島裕敏 2010, 弘前大学教育学部における教員養成改革の挑戦, 三石初雄・川手圭一『高度実践型の教員養成へ』東京学芸大学出版会, 63-66.
- 福島裕敏 2012, 現代教員養成改革下の弘前大学教育学部における教員養成, 大坪正一・平田淳・福島裕敏(編), 『学校・教員と地域社会』東信堂, 5-32.
- 福島裕敏・豊嶋秋彦・平岡恭一 2011, 弘前大学教育学部の教員養成カリキュラム改革は学生に何をもたらしたか—改革3年目入学者の卒業時調査から—, 平成23年度日本教育大学協会研究集会発表概要集, 30-31.
- 加藤厚 1983, 大学生における同一性の諸相とその構造, 教育心理学研究 31(4), 292-302.
- Lennox, R.D. & Wolfe, R.N. 1984, Revision of the self-monitoring scale, *Journal of Personality and Social Psychology* 46(6), 1349-1364.
- Marcia, J.E. 1966, Development and validation of ego-identity

status, *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.

- 三隅二不二 1978, 教育におけるリーダーシップ, 三隅二不二『リーダーシップ行動の科学』, 有斐閣, 248-264.
- 三隅二不二・矢守克也 1989, 中学校における学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性に関する研究, 教育心理学研究 37(1), 46-54.
- 大淵憲一・淵上克義ほか 1991, パーソナリティ尺度, パス, A.H.(大淵憲一監訳)『対人行動とパーソナリティ』, 北大路書房, 1-44.
- 豊嶋秋彦 1995, 働く若者の生活と危機, 佐藤怜・岡堂哲雄(監)・菊池武剋(編)『おとなのメンタルヘルス・エッセンス 働くこと、楽しむこと』, 日本文化科学社, 59-84.
- 豊嶋秋彦 2004, 教員養成学の構造からみた不登校生のサポートと「斜めの関係」—対人支援専門職への社会化研究の実践的理論的意味—, 弘前大学教育学部紀要 教員養成学特集号, 27-42.
- 豊嶋秋彦 2005, 教員養成カリキュラムの体系化とその効果—教育実習関連科目の改訂が学生の自我同一性に及ぼす機能, 教科教育学研究 23, 201-210.
- 豊嶋秋彦 2007, 教員養成カリキュラムの体系化の試み, 遠藤孝夫・福島裕敏(編)『教員養成学の誕生—弘前大学教育学部の挑戦』, 東信堂, 87-101.
- 豊嶋秋彦・花屋道子 2007, アイデンティティ、教職志望、適性感からみた「教職入門」体験, 遠藤孝夫・福島裕敏(編)『教員養成学の誕生—弘前大学教育学部の挑戦』, 東信堂, 120-134.
- 豊嶋秋彦・平岡恭一・福島裕敏 2009, 新教員養成カリキュラムの効果検証の試み, 教員養成学研究(弘前大学教育学部附属教員養成学研究開発センター) 5, 7-17.
- 吉崎聡子・福島裕敏・豊嶋秋彦・平岡恭一・吉中淳 2012, 教員養成カリキュラム改革第2世代における改革効果を探る—卒業時アンケート調査結果を中心に—, 平成24年度日本教育大学協会研究集会発表概要集, 68-69.

(2013. 1. 7 受理)