

## 教員養成カリキュラムの効果検証 —自我同一性地位を中心とした3世代間比較—

# Examination of Effects of Teacher Education Program Reform on Graduating Students

—Comparison among the three generations with special reference to ego-identity status—

豊嶋 秋彦\*・福島 裕敏\*\*・吉崎 聡子\*\*・平岡 恭一\*\*・吉中 淳\*\*

Akihiko TOYOSHIMA\*・Hirotohi FUKUSHIMA\*\*・Satoko YOSHIZAKI\*\*・

Kyoichi HIRAOKA\*\*・Atsushi YOSHINAKA\*\*

### 要 旨

弘前大学教育学部が2004年度入学者（C04）から実施してきた教員養成カリキュラムの効果を、旧カリキュラム下の前年度入学者（C03）を第Ⅰ世代、C04～C06を第Ⅱ世代、C07～C09（2013年3月卒業生）を第Ⅲ世代として、卒業時質問紙調査で捉えた自我同一性と三つの変数群（カリキュラム理念関連変数、教員としての資質能力向上感、教職観）の世代間推移を明らかにし、三つの変数群と自我同一性の関連性を世代別に分析した上で、世代による違いも考察した。世代間推移では、第Ⅱ世代で強まった多くの特徴が第Ⅲ世代では元の水準に戻る傾向が見られる中で、第Ⅱ・第Ⅲ世代では自我同一性が明確に達成化したほか、「教育者としての使命感」や「教師以外の人々との関係づくりが欠かせない仕事」という教職観も強まっていた。三変数群と同一性地位の関連性については第Ⅰ世代では関連性が著しく薄いものに対して、第Ⅱ・第Ⅲ世代では関連性が強まっていた。また第Ⅱ・第Ⅲ世代では感受性と配慮性の涵養が自我同一性の達成化を促していることも示された。これらはC04以降の教員養成カリキュラムの有効性を示すものである。

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、資質能力向上感、教職観

### 1. 問題：本研究の背景と目的

弘前大学教育学部は2004年度入学者コーホート（以下、C04）から、「《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》をもち、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》を持つ教育プロフェッショナルとして卒業生を送り出す」という理念の下で、教員養成カリキュラムを抜本的に改革（以下、カリキュラム改革と略）した。その特色は教育実習関連科目の格段の強化と、のちに2013年度4年生から教職必修科目となることとなった「教職実践演習」の雛形として位置づく「教員養成総合実践演習」など、学校現場を意識した諸科目を、4年次に配置したことである（豊嶋 2007、福島 2010）。改革の枠組みは、強化されながら2009年度入学者コーホート（C09）まで継続されて

いる。

こ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、1年次から4年次に渡る追跡的・コーホート分析的デザインの問題紙調査を実施してきた。うち、4年次1～2月の卒業時調査は最後の旧カリキュラム生（以下、旧カリ生）であったC03にも実施した。卒業時とは大学教育、大学による職業的社会化の結節点であり、大学という教育機関の営為の成否を如実に検証できる最初の時期である。

こうして卒業時資料によって、旧カリ生と新カリキュラム生（以下、新カリ生）を比較する観点から、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）、C03～C08までの6コーホートの経年変化と、旧カリ生と新カリ生の同一

\* 弘前大学教育学部名誉教授

\*\* 教員養成学研究開発センター・効果検証 WG

性地位の規定要因（福島・豊嶋・吉崎・平岡・吉中 2013）などの比較研究が展開されてきた。

得られた主な知見は、次の通りである。まず、カリキュラム改革がその改善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）、教科等の専門知識と学問的知見・教養の向上を伴う、「教員としての資質能力向上感」（以下、資質能力向上感と略称）の、C05以降の全般的高まり（福島・豊嶋・平岡 2011）、さらには全人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）、新カリ生において、生き方あり方と学問・教養に対する関心を育むことが卒業時の自我同一性を「非拡散的」地位に向かわせ、教職志望と教科等の専門的知識重視の構えを育むことが「達成的」地位へと向かわせた可能性（福島・豊嶋・吉崎・平岡・吉中 2013）の発見などである。

その一方で、カリキュラム改革効果の指標と位置づけたいくつかの変数が、C04では上昇したのにC05ではC03の水準にまで低下し（豊嶋・平岡・福島 2009）、C06で再び上昇（福島・豊嶋・平岡 2011）、C08では再下降する（吉崎・福島・豊嶋・平岡・吉中 2012、福島・豊嶋・吉崎・平岡・吉中 2013）といった波動的推移も観察された。

しかしカリキュラム改革効果を確定するには、コーホートごとの細かい推移よりも大局的推移を見る方が良いと思われる。そこで本研究ではC03からC09（2013年3月卒業）までの計9コーホートを、3世代に分類した世代間比較を行う。第I世代が旧カリ生のC03、第II世代が新カリキュラム下のC04からC06まで、第III世代がC07からC09までである。新カリ生を2分割したのは、先輩コーホートの異質性による。

大学における社会化（college socialization）と職業的社会的化にとって、最も有力なエージェントのひとつが先輩コーホートである。こうした社会化の過程は一般に、先輩コーホートへの同化とそこからの変異として現れる（Toyoshima, Sei & Yoshino 1985、豊嶋 2003）。しかし、旧カリ生を先輩コーホートにもつ第II世代に対しては“旧カリの先輩コーホートによるインフォーマル・ガイダンスは無効”というフォーマル・ガイダンスが、1年次から徹底された。つまり第II世代は、先輩コーホートを社会化エージェントとして頼れず、独自の社会化を求められた〈社会化の変異〉世代である。これに対して第III世代の先輩コーホートは全て新カリ生であり、第III世代は第II世代を有力なエージェントとして彼等の学生文化に同化すること

で、適応を果たすことが可能な世代なのである。

この研究では3世代の卒業時データを3つの視点から分析することを通して、カリキュラム改革効果をまとめることを目的とする。第一の視点は、各指標の世代間比較である。第二の視点は、豊嶋（2004）以来、大学における社会化の成否を如実に示しうる全人的変数として位置づけてきた自我同一性に、カリキュラム理念に対応する変数として採用した3つの理念対応変数（P尺度、M尺度、S尺度）、資質能力向上感、教職観がどう関連しているかをおさえ、その関連性の世代による違いから、カリキュラム改革効果を検討することである。第三の視点は、同一性地位の違いを弁別できる変数を世代ごとに拾い出して、その変化から改革効果を探ることである。

なお自我同一性に関しては、C04において著しく達成化し、以後、波動的に推移するものの、C04からC08までの新カリキュラム生を一括すると、C03より達成化していた（福島・豊嶋・吉崎・平岡・吉中 2013）ので、世代II、世代IIIとも、C03より達成化していると予想できる。

## 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、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が用いられる。

今回の分析対象者は、小学校教育専攻、中学校教育専攻、障害児教育（現称は特別支援教育）専攻の3専攻からなる入学定員145名の学校教育教員養成課程学生である。

分析に使う変数は、同一性地位尺度、リーダーシップPM尺度、S（感受性）尺度、資質能力向上感7項目、教職観17項目である。なお、資質能力向上感と教職観については、因子も抽出して、その因子得点も、分析の対象とする。

第一の視点からは、一元配置分散分析と多重比較によって3世代の経年変化を概観する。

第二の視点からは、理念対応変数（P尺度、M尺度、S尺度）、資質能力向上感、教職観が同一性地位に及ぼす影響を世代ごとの分散分析によって探る。

第三の視点からは、福島・豊嶋・吉崎・平岡・吉中（2013）に倣い、ステップワイズ法判別分析を用いて、同一性地位をよりポジティブにする条件を世代ごとに

探る。まず、自我同一性が拡散的にならない条件を明らかにし、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。

## (2) 分析の対象変数

### ①同一性地位尺度

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) を組み合わせて、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。但し加藤では、モラトリアムを「積極的モラトリアム」と呼んでいるので、本稿でもそれを踏襲した。今回の分析では、加藤の 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。但し、早期完了地位者は、理念対応変数、資質能力向上感、教職観と同一性地位との関連性を探る分析、すなわち、第二、第三の視点からの分析においては対象から外してある。

うち「達成的」と「積極的モラトリアム」の両者はポジティブな地位、「拡散的」はネガティブな地位になる。高等教育機関には学生を自我同一性の達成者として成人期に送り出すことが期待される以上、「達成的」地位がポジティブな地位であることは論を待たないが、「積極的モラトリアム」地位がポジティブであることについては解説が必要であろう。積極的モラトリアムは、生き方あり方の試行錯誤・模索と苦闘の状態を指し、同一性達成の前提となる。つまり「積極的モラトリアム」地位は青年期にはポジティブな意味を持つのである。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言える。というのは、自律的發展力とは“既有的知識・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見ることができる。積極的モラトリアムの体験は、この力のレディネスを形成すると期待できる。つまり、

「積極的モラトリアム」地位はカリキュラム理念からしてもポジティブな地位と言える。

### ②カリキュラム理念対応変数 (PM尺度とS尺度)

これらの尺度は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 (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 件法による得点の平均値を PM 行動の指標とする。なお PM 尺度は“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ので、厳密には「PM 自己評価尺度」である。

《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“sensitivity to expressive behavior in others”尺度 (Lennox & Wolfe 1984, 大淵・淵上ほか 1991) (略称、S (感受性) 尺度) を 5 件法で問うた。

### ③資質能力向上感

教師に必要とされる 7 つの資質能力が高まったかを、5 段階で答えさせた。この 7 つは青森県教育委員会が教員採用の観点として公表しているものであり (例えば、青森県教育委員会 2011)、カリキュラムの妥当性の間接的指標となる。要約のために、3 世代をコミにした因子分析を行い、因子得点も変数として用いる。また、第二・第三の視点からの分析では、因子得点を資質能力向上感の代表指標として扱い、因子得点で分析をすすめる。

### ④教職観

教職の社会的個人的意義などの教職観を捉える久富 (2006)、長谷川 (2008) の 17 項目を 4 件法で答えさせた。資質能力向上感と同様に、3 世代コミの因子分析による因子得点も変数として用い、第二・第三の視点からの分析は因子得点によって行う。

### 3. 結果・考察

#### (1) 資質能力向上感と教職観の因子分析

資質能力向上感、教職観のそれぞれに、主因子法バリマックス回転で因子を抽出した。バリマックス解を採用したのは、因子得点を変数として扱うためである。

資質能力向上感では、「教育者としての使命感」「実践的指導力」「教育的愛情」「教科等に関する専門的知識」「学問的知見・教養」で.60以上の高負荷量を持ち、7資質全てを包含できる単因子を得た(表1)。これを「向上感因子」と名付ける。

教職観ではF1～F5の5因子を得た(表2)。F1は、「子どもに接する喜びのある仕事」「やりがいのある仕事」が高負荷で、「教師以外の人々との関係作りが欠かせない仕事」「(自分らしさ)を表現できる仕事」にも負荷するので、「対人的自己実現」の教職観である。F2は「高い倫理観が求められる仕事」「社会の存続・発展に不可欠の仕事」「高度の専門的知識・技能が求められる仕事」などから、教師にかけられる社会的役割期待を果たすべきという教職観であり、「社会的役割期待」と命名できる。F3は「割り当てられた役割に専心する仕事」「はっきりとした成果を問われる仕事」が高負荷量に対して、「自分の考えにそって自律的にやれる仕事」ではやや低い負荷量を得た。つまりこの因子は、広く一般職に求められる職務遂行規範にウェイトがかかっているため、一般的な職務遂行という意味で「役割遂行」と命名する。F4は“自己犠牲”や“精神的気苦労”が「ストレスフル」な教職観を意味する因子である。F5は「社会的に尊敬される仕事」「経済的に恵まれた仕事」から、「高地位職」の因子である。

以下の分析には、ここで得られた因子の因子得点も使用していく。

表1 資質能力向上感 因子分析結果

項目	F1
教育者としての使命感が高まった	.69
実践的指導力が高まった	.66
幼児・児童・生徒に対する教育的愛情が強まった	.65
教科等に関する専門的知識が深まった	.60
学問的知見が豊富になり、教養が広く豊かになった	.60
教員は組織の一員であるとの理解が深まった	.58
人間の成長・発達についての理解が深まった	.57
寄与率 (%)	38.58

主因子法・バリマックス回転

#### (2) 世代間比較

表3に比較結果を一括した。分散分析、多重比較(Tukey法)とも、 $p < .05$ のもののみ表示した。

同一性地位下位尺度、カリキュラム理念対応変数、資質能力向上感、教職観は、改革後の第II世代が高得点になるが、第III世代では改革前の水準に低下するものが多かった。ただしこのような推移を見せるものうち、教職観のF3「役割遂行」については一般職的な役割遂行を意味する因子なので、第II世代において教職の(非専門職)観が強まったが第III世代ではそれが弱まってきており、これは好ましい変化と言える。

他方、資質能力向上感の「組織の一員であるとの理解」、教職観の「経済的に恵まれた仕事」は第II世代・第III世代で強まっており、さらに、教職観の「教師以外の人々との関係づくりが欠かせない仕事」は、第II世代では改革前と同水準なのに第III世代で強まっている。

同一性地位に関しては図1の通りである。図では「積極的モラトリアム」は「積極的M」と略している(以下、同様)。第II・第III世代で「達成的」地位者と

表2 教職観 因子分析結果

	F1 対人的 自己実現	F2 社会的 役割期待	F3 役割遂行	F4 ストレス フル	F5 高地位職
子どもに接する喜びのある仕事だ	.81	.18	.01	.02	.01
やりがいのある仕事だ	.78	.20	.02	.03	.06
人間の心の内奥に触れることができる仕事だ	.46	.28	.12	.14	.34
師以外の人々との関係づくりが欠かせない仕事だ	.39	.24	.06	.15	.18
「自分らしさ」を表現できる仕事だ	.34	.19	.30	-.34	.26
高い倫理観が強く求められる仕事だ	.23	.68	.02	.10	.15
社会の存続・発展に不可欠の役割を果たす仕事だ	.34	.58	.10	.08	.17
一定の手続きを遵守する態度が求められる仕事だ	.07	.53	.22	.23	.04
高度の専門的知識・技能が必要な仕事だ	.21	.52	.18	.02	.05
割り当てられた役割に専心する仕事だ	-.01	.11	.75	.11	.15
はっきりとした成果を問われる仕事だ	.05	.15	.61	.10	.11
自分の考えにそって自律的にやれる仕事だ	.21	.17	.45	-.35	.30
自己犠牲を強いられる仕事だ	.02	.22	.12	.59	.03
精神的に気苦労の多い仕事だ	.21	.12	.05	.58	.07
社会的に尊敬される仕事だ	.11	.11	.12	.08	.58
経済的に恵まれた仕事だ	.01	.03	.09	-.04	.46
モノではなく人を対象とする点で、一般とは異なる特殊な仕事だ	.29	.23	.11	.11	.32
寄与率 (%)	12.68	10.55	8.15	6.38	6.21

主因子法・バリマックス回転

表3 分散分析・多重比較による各指標の世代間比較

指標	項目	N (I, II, III, 合計)	世代			分散分析 F値	多重比較
			I	II	III		
			M(SD)	M(SD)	M(SD)		
自我同一性地位 下位尺度	現在の自己投入	112,359,342,813	17.36 (3.11)	17.96 (3.57)	17.43 (3.60)	2.45	
	過去の危機	112,359,341,812	17.86 (3.36)	18.53 (3.41)	18.71 (3.33)	2.71	
	将来の自己投入の希求	112,359,341,812	16.45 (3.11)	17.52 (3.44)	17.25 (3.28)	4.45*	I < II
カリキュラム理念 対応変数	P尺度平均	80,358,341,779	2.56 (0.66)	2.76 (0.68)	2.65 (0.65)	3.85*	I < II
	M尺度平均	80,358,341,779	3.60 (0.48)	3.47 (0.57)	3.53 (0.46)	2.35	
	S尺度平均	80,358,341,779	3.03 (0.66)	3.25 (0.70)	3.19 (0.63)	3.81*	I < II
資質能力 向上感	教育者としての使命感が高まった	112,360,341,813	2.97 (0.82)	3.12 (0.83)	3.16 (0.82)	2.20	
	人間の成長・発達についての理解が深まった	112,360,340,812	3.29 (0.59)	3.43 (0.64)	3.25 (0.62)	7.21**	II > III
	幼児・児童・生徒に対する教育的愛情が強まった	112,360,340,812	3.26 (0.68)	3.36 (0.72)	3.41 (0.71)	2.03	
	教科等に関する専門的知識が深まった	112,360,339,811	2.98 (0.71)	3.19 (0.76)	3.05 (0.72)	4.82**	I < II > III
	学問的知見が豊富になり、教養が広く豊かになった	112,360,340,812	2.93 (0.68)	3.16 (0.68)	2.89 (0.72)	13.91***	I < II > III
	実践的指導力が高まった	112,360,341,813	2.81 (0.69)	2.98 (0.82)	2.92 (0.68)	2.06	I < II
	教員は組織の一員であるとの理解が深まった	112,360,339,811	2.88 (0.71)	3.14 (0.76)	3.18 (0.72)	7.35**	I < II, III
	向上感因子 ( $\alpha = .82$ )	112,360,336,808	-0.22 (0.77)	0.09 (0.97)	-0.02 (0.86)	5.33**	I < II
教職観	社会的に尊敬される仕事だ	112,360,345,817	2.63 (0.74)	2.81 (0.74)	2.67 (0.74)	4.37*	II > III
	経済的に恵まれた仕事だ	112,360,345,817	2.49 (0.70)	2.70 (0.76)	2.74 (0.68)	5.11**	I < II, III
	精神的に気苦労の多い仕事だ	112,360,345,817	3.60 (0.58)	3.58 (0.57)	3.57 (0.60)	0.15	
	子どもに接する喜びのある仕事だ	112,360,345,817	3.70 (0.53)	3.64 (0.58)	3.65 (0.55)	0.46	
	やりがいのある仕事だ	112,360,345,817	3.76 (0.51)	3.69 (0.58)	3.64 (0.53)	1.96	
	自己犠牲を強いられる仕事だ	112,360,345,817	3.15 (0.72)	3.20 (0.75)	3.14 (0.74)	0.62	
	自分の考えにそって自律的にやれる仕事だ	112,360,345,817	2.47 (0.72)	2.70 (0.82)	2.50 (0.74)	7.32**	I < II > III
	高度の専門的知識・技能が必要な仕事だ	112,360,344,816	3.26 (0.67)	3.36 (0.71)	3.24 (0.73)	2.64	
	社会の存続・発展に不可欠の役割を果たす仕事だ	112,360,345,817	3.47 (0.64)	3.51 (0.64)	3.42 (0.63)	1.48	
	高い倫理観が強く求められる仕事だ	112,360,345,817	3.44 (0.64)	3.43 (0.70)	3.35 (0.67)	1.22	
	一定の手続きを遵守する態度が求められる仕事だ	112,360,345,817	2.99 (0.73)	3.24 (0.68)	3.19 (0.66)	5.77**	I < II > III
	「自分らしさ」を表現できる仕事だ	112,359,345,816	2.94 (0.74)	2.92 (0.83)	2.74 (0.79)	4.98**	II > III
	はっきりとした成果を問われる仕事だ	112,359,345,816	2.66 (0.87)	2.78 (0.85)	2.60 (0.80)	4.07*	II > III
	割り当てられた役割に専心する仕事だ	112,359,345,816	2.54 (0.89)	2.75 (0.83)	2.55 (0.80)	6.08**	I < II > III
	教師以外の人々との関係づくりが欠かせない仕事だ	112,360,345,817	3.39 (0.68)	3.53 (0.61)	3.59 (0.57)	4.38*	I < III
	人間の心の内奥に触れることができる仕事だ	111,360,345,816	3.42 (0.67)	3.44 (0.70)	3.41 (0.67)	0.11	
	モノではなく人を対象とする点で、一般とは異なる特殊な仕事だ	112,360,343,815	3.25 (0.88)	3.32 (0.85)	3.24 (0.90)	0.80	
	F1 対人的自己実現 ( $\alpha = .73$ )	111,357,342,810	0.14 (0.83)	-0.02 (0.93)	-0.02 (0.86)	1.60	
	F2 社会的役割期待 ( $\alpha = .74$ )	111,357,342,810	-0.05 (0.83)	0.06 (0.82)	-0.05 (0.78)	1.93	
	F3 役割遂行 ( $\alpha = .65$ )	111,357,342,810	-0.10 (0.89)	0.13 (0.83)	-0.11 (0.79)	8.53***	I < II > III
F4 ストレスフル ( $\alpha = .61$ )	111,357,342,810	-0.03 (0.83)	-0.02 (0.77)	0.03 (0.81)	0.36		
F5 高地位職 ( $\alpha = .46$ )	117,357,342,810	-0.15 (0.66)	0.07 (0.73)	-0.03 (0.73)	4.27*	I < II	

分散分析 : \*\*\*  $p < 0.001$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$ ,

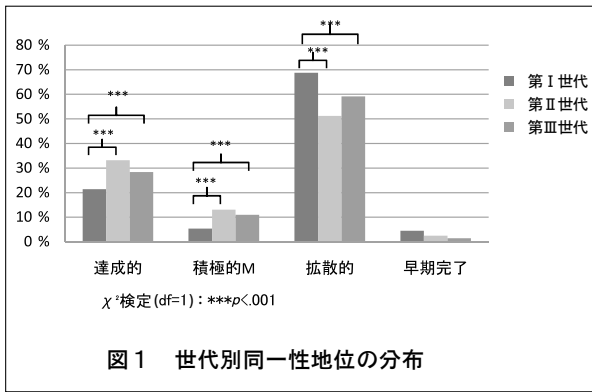


図1 世代別同一性地位の分布

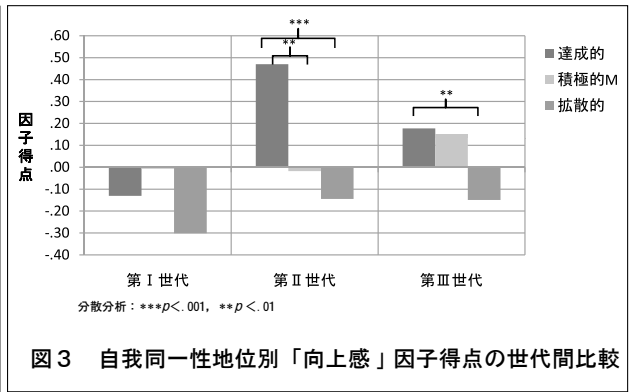


図3 自我同一性地位別「向上感」因子得点の世代間比較

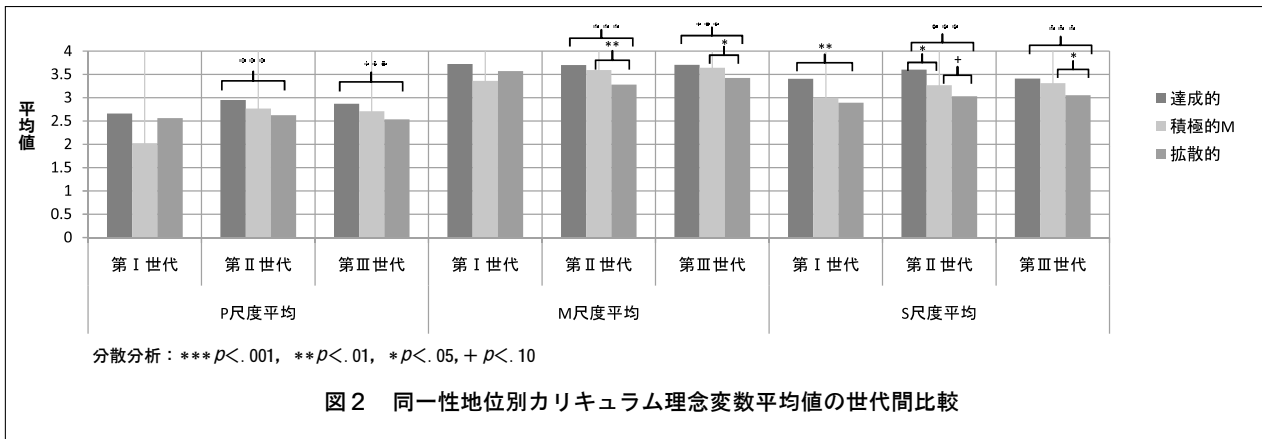


図2 同一性地位別カリキュラム理念変数平均値の世代間比較

「積極的モラトリアム」地位者が増え、「拡散的」地位者が減った。つまり、カリキュラム改革後はポジティブな同一性地位者が明らかに増え、ネガティブな同一性地位者が明らかに減ったのである。カリキュラム改革は教育実習関連諸科目と学校現場を意識した諸科目を格段に強化したので、少なくとも、自我同一性の1側面である職業的同一性の高まりをねらったものであったが、全体的な同一性である自我同一性も達成化させたのである。

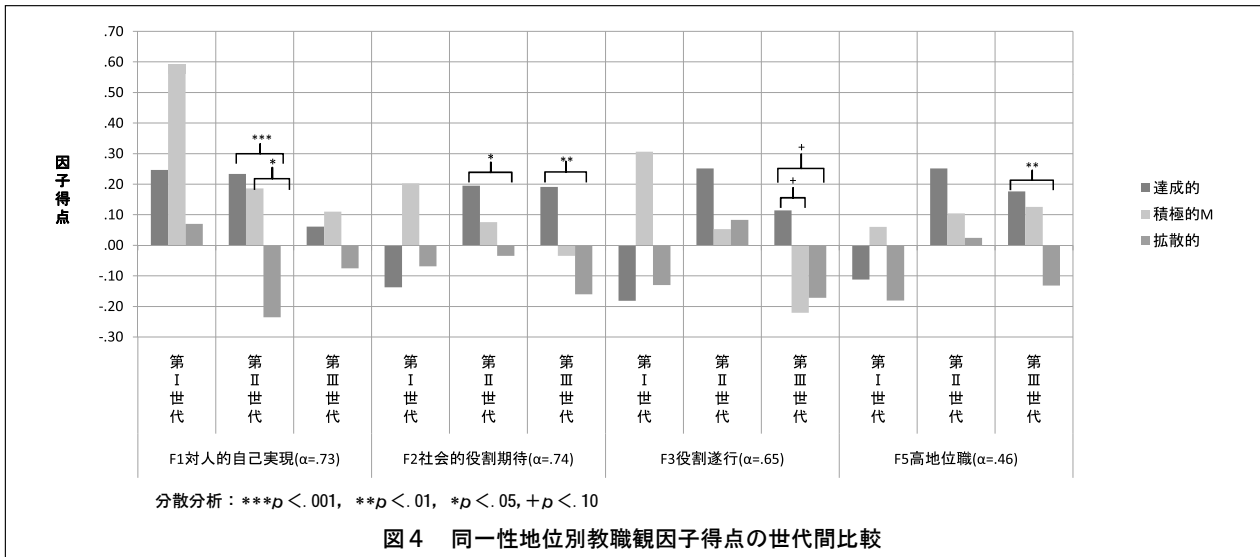
なお、第II・第III世代ともC03より達成化していると予想していたので、同一性地位尺度の3下位尺度値の分散分析と多重比較について $p < .10$ を採用すると、「現在の自己投入」で $F(2,810) = 2.45 (p < .10)$ 、「過去の危機」で $F(2,809) = 2.71 (p < .10)$ と、2下位尺度でも有意傾向となる。また多重比較では「現在の自己投入」においては有意傾向のある比較対はなかったが、「過去の危機」は第I世代より第III世代が高かった( $p = .053$ )。「将来の自己投入の希求」でも第I世代より第III世代が高く( $p = .068$ )、第II・第III世代はともに、「将来の自己投入の希求」が強まったのである。〈カリキュラム改革による達成化〉仮説を支える結果である。

(3) カリキュラム理念対応変数、資質能力向上感、教職観が同一性地位に及ぼす影響  
—世代別分散分析から—

世代ごとに「達成的」、「積極的モラトリアム」、「拡散的」の3地位間で各指標を分散分析した結果を、図2～4に一括した。資質能力向上感、教職観については、前述の通り、項目レベルではなく因子レベルの分析を行った。

カリキュラム理念対応変数の分析結果が図2である。リーダーシップP尺度では、両尺度とも、第I世代では同一性地位による違いが見出せないのに対して、第II・第III世代では同一性地位との関連が明確化している。P尺度では第II・第III世代とも、「達成的」地位の得点が「拡散的」地位より有意に高く、M尺度では第II・第III世代とも、「達成的」地位と「積極的モラトリアム」地位の得点が「拡散的」地位より有意に高い。

S尺度では第I世代でも「達成的」地位は「拡散的」地位より有意に高得点であるが、第II・第III世代では、関連性がより鮮明になる。第II世代のS尺度点は「拡散的」地位、「積極的モラトリアム」地位、「達成的」地位の順に高得点となり、第III世代では「達成的」地位と「積極的モラトリアム」地位の両者が、



「拡散的」地位より高得点となっている。

カリキュラム改革後は、カリキュラム理念に沿った人格一行動特徴、すなわち《働きかけ、読みとり、働き返す》力を身につけたものほど、自我同一性が達成化するようになったのである。

「向上感因子」(図3)では、第I世代は3地位全てが全コーホートの因子得点平均値(0.00)に達せず、地位間差も見出せない。それに対して、第II世代は「達成的」地位の得点が平均値を凌駕し、かつ、他の2地位より有意に高くなった。第III世代になると「達成的」地位の得点が「拡散的」地位より有意に高いほか、「積極的モラトリアム」地位も平均値を上回り、「拡散的」地位との間に有意差はないものの、「達成的」地位の得点に近づいている。

つまり、資質能力向上感と同一性地位との関連性が弱いままだった第I世代に対して、第II・第III世代では向上感が強いほど自我同一性が達成的になる関係が確立したと見ることができ、これはカリキュラムの改革効果と見なしてよい。というのは、資質能力向上感とは職業的同一性の支柱と位置づけることができるからである。その反面、第I世代の向上感と同一性地位との関連が弱い事実と、第I世代では「達成的」地位すら全コーホートの因子得点平均値に達していなかった事実をあわせると、旧カリキュラムが教員養成にとって有効とは言い難いものであったとまとめることができる。

教職観の因子得点と同一性地位との関連性は、図4にまとめた。F4(「ストレスフル」因子)では有意差がなかったため、図示を省略した。

教職観においても、第I世代には同一性地位による違いがまったく見出せないのに対して、第II・第III

代では同一性地位との関連が明確となった。図では第I世代の「積極的モラトリアム」地位の得点が突出しているが、4名のみなので、見かけ上の突出に過ぎない。F1(「対人的自己実現」)では第II世代のみで、F3(「役割遂行」)とF5(「高地位職」)では第III世代のみで、F2(「社会的役割期待」)では第II・第III世代で、いずれも、「達成的」地位者ほど高得点、「拡散的」地位者ほど低得点になる関係が見出された。

教職観も職業的同一性の構成要素と考えることができるから、第I世代における教職観と同一性地位との関連の弱さは問題視すべきことである。もっとも、第II・第III世代で現れた同一性地位との関連性が全て望ましいものとは言い難い。F3(「役割遂行」)は第III世代のみで同一性地位との関連が認められたが、F3が高いとは教職の〈一般職〉観が強いことを意味する。つまり、第III世代の「達成的」地位者には非専門職的役割遂行が期待されていると感じるものが比較的多いと示唆される。とはいえ第II・第III世代とも、F2(「社会的役割期待」)が高いほど達成的になっている。“社会の存続・発展に不可欠の、高い倫理観、高度の専門的知識技能が必要な仕事”といった教職観が彼らの達成を支えていると見なせるから、これは好ましい変化と言えよう。

(4) カリキュラム理念対応変数、資質能力向上感、教職観は同一性地位をどう規定するか  
— 判別分析から —

カリキュラム理念対応変数、資質能力向上感および教職観の因子得点を用い世代別に同一性地位を弁別するために、よりネガティブな地位に0点、よりポジティブな地位に1点を割り当てたステップワイズ法判

表4 同一性地位の世代別判別分析（拡散的／非拡散的、積極的M／達成的）

世代	項目	拡散的			非拡散的			正準判別係数	積極的M			達成的			正準判別係数
		M	SD	N	M	SD	N		M	SD	N	M	SD	N	
I	P尺度平均	2.58	0.69	51	2.53	0.61	22		2.02	0.50	4	2.64	0.58	18	
	M尺度平均	3.58	0.52	51	3.68	0.43	22		3.36	0.46	4	3.75	0.40	18	
	S尺度平均	2.90	0.59	51	3.33	0.59	22	1.000	3.00	0.68	4	3.41	0.57	18	
	向上感因子得点	-0.27	0.66	51	-0.26	0.89	22		-0.23	0.87	4	-0.27	0.92	18	
	教職観 F1 対人的自己実現	0.15	0.92	51	0.21	0.70	22		0.61	0.18	4	0.13	0.75	18	
	教職観 F2 社会的役割期待	0.03	0.76	51	-0.16	0.79	22		0.01	0.68	4	-0.19	0.83	18	
	教職観 F3 役割遂行	-0.49	0.87	51	-0.21	0.82	22		-0.13	0.85	4	-0.23	0.84	18	
	教職観 F4 ストレスフル	-0.01	0.90	51	0.12	0.50	22		0.43	0.35	4	0.06	0.51	18	
	教職観 F5 高地位職	-0.10	0.64	51	-0.09	0.65	22		0.10	0.41	4	-0.13	0.69	18	
	Wilksのラムダ	$\lambda = .897^{**}$ , 判別率63.7%							なし						
II	P尺度平均	2.62	0.59	181	2.91	0.73	165		2.79	0.70	46	2.95	0.74	119	
	M尺度平均	3.28	0.50	181	3.67	0.59	165	.430	3.61	0.49	46	3.70	0.62	119	
	S尺度平均	3.02	0.64	181	3.51	0.72	165	.517	3.26	0.69	46	3.60	0.71	119	
	向上感因子得点	-0.14	0.93	181	0.34	0.98	165		-0.01	0.90	46	0.47	0.98	119	1.000
	教職観 F1 対人的自己実現	-0.24	1.07	181	0.22	0.70	165	.328	0.19	0.71	46	0.23	0.70	119	
	教職観 F2 社会的役割期待	-0.04	0.81	181	0.16	0.83	165		0.08	0.88	46	0.20	0.80	119	
	教職観 F3 役割遂行	0.09	0.76	181	0.20	0.89	165		0.05	0.79	46	0.25	0.92	119	
	教職観 F4 ストレスフル	0.05	0.74	181	-0.06	0.79	165		-0.19	0.82	46	-0.01	0.77	119	
	教職観 F5 高地位職	0.02	0.76	181	0.14	0.69	165		0.10	0.69	46	0.15	0.69	119	
	Wilksのラムダ	$\lambda = .847^{***}$ , 判別率66.3%							$\lambda = .951^{**}$ , 判別率63.9%						
III	P尺度平均	2.55	0.57	194	2.81	0.70	126		2.72	0.67	34	2.84	0.70	92	
	M尺度平均	3.43	0.41	194	3.69	0.49	126	.494	3.65	0.38	34	3.71	0.52	92	
	S尺度平均	3.07	0.59	194	3.39	0.61	126	.365	3.29	0.61	34	3.42	0.61	92	
	向上感因子得点	-0.15	0.81	194	0.18	0.88	126		0.15	0.69	34	0.19	0.95	92	
	教職観 F1 対人的自己実現	-0.07	0.87	194	0.09	0.79	126		0.10	0.65	34	0.08	0.84	92	
	教職観 F2 社会的役割期待	-0.15	0.78	194	0.14	0.76	126	.354	-0.02	0.74	34	0.20	0.76	92	
	教職観 F3 役割遂行	-0.16	0.76	194	0.01	0.86	126		-0.22	0.87	34	0.10	0.84	92	
	教職観 F4 ストレスフル	0.01	0.79	194	0.10	0.83	126		0.28	0.75	34	0.03	0.85	92	
	教職観 F5 高地位職	-0.14	0.72	194	0.16	0.74	126	.384	0.13	0.66	34	0.17	0.77	92	
	Wilksのラムダ	$\lambda = .872^{***}$ , 判別率64.9%							なし						

判別分析・ステップワイズ法 : \*\*\* $p < 0.001$ , \*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$ ,

別分析を行った（表4）。なお、ステップワイズの投入の基準となるF値の有意水準は5%、除去の基準は10%とした。

まず、ネガティブな地位（「拡散的」）に留まるか、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」地位をコミにした群）になるかの弁別を試み（表の左欄）、次に、「非拡散的」地位者について、「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弁別を試みた（表の右欄）。3世代全てで「積極的モラトリアム」と「達成的」地位の判別に効く変数は乏しかったが、「拡散的」と「非拡散的」の判別では3世代全てで有意な $\lambda$ を得た。ただし、第I世代では有意な判別係数をえたのはS尺度だけなのに対して、第II・第III世代ではS尺度のほか複数の変数が弁別に寄与している。

重要なのは次の3点であろう。第一は、すべての世代でS尺度、すなわち感受性が高得点なほど「拡散的」地位から脱出しやすくなることである。これは感受性を高める教育を工夫すべきであることを示唆する。第二の要点は、第II・第III世代ではM尺度にも判別力がでてきたことである。M尺度は対人配慮性を測定するから、S尺度での結果とあわせると、カリキュラム改革後の世代では、感受性と配慮性の涵養が「拡散的」地位から上昇する鍵になったと言えよう。第三の要点は、第I世代では同一性地位の弁別に効いているのがS尺度のみであるのに対して、第II・第III世代では資質能力向上感や教職観も弁別に寄与するようになってきていることである。これはカリキュラム改革後になって、それまで結びつきの弱かった資質能力向上感、教職観という職業的同一性関連変数と自我同一性



とが結びついてきたことを意味する。

#### 4. 総括と課題

分析に用いた変数の3世代にわたる推移からは、カリキュラム改革後の第II世代で高まった変数の多くが第III世代では改革前の第I世代の水準に戻る、いわば回帰傾向がある中で、自我同一性は明確に達成化し、「教育者としての使命感」や「教師以外の人々との関係づくりが欠かせない仕事」という教職観では、改革後の強まりが認められた。これらは改革効果と見做すことができるものである。

世代別に、カリキュラム理念対応変数、資質能力向上感、教職観の三変数群と同一性地位の関連を分散分析と判別分析で探ったところ、改革前の第I世代では、三変数群と同一性地位の関連性が著しく弱く、当時のカリキュラムが有効とは言いがたかったと示唆された一方で、改革後の第II・III世代ではそれらの関連性が強まった。資質能力向上感と教職観は自我同一性の一側面である職業的同一性の構成要素であるから、カリキュラム改革が職業的同一性の高まりを介して自我同一性の達成化を促したと解される。また判別分析からは改革後の世代では、感受性と配慮性の涵養が達成化を促進することも示された。

なお3世代比較で見出された回帰傾向は、コーホート別に見たときC04で高まった変数の多くがC05では改革前の水準に戻る現象（福島・豊嶋・吉崎・平岡・吉中 2013）と類似している。これらは、制度改革のすぐあとには大きな変化が生じるが、それを効果として取り上げるよりも、制度が安定した時期における変化を効果として確定すべきことを示している。

しかし我々が感受性と配慮性の測定に用いたS尺度とM尺度は統計的に確立した尺度ではない。この点を考慮してC08の卒業時質問紙から、感受性と配慮性を包摂する概念である共感性を測定する、統計的に確立した尺度を組み込んだので、共感性と同一性地位との関連性を調べるのが課題となる。また、本研究ではMarcia (1966) に倣い、職業的同一性を自我同一性の下位概念として扱い、資質能力向上感・教職観から同一性地位へという方向の分析を行ったが、中西 (1983) は、同一性の感覚から職業的同一性地位が作られるというモデルを提出している。同一性地位から資質能力向上感・教職観へという逆方向の分析も今後の課題となる。

謝 辞

本研究はJSPS 科研費23530976の助成を受けた。質問紙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

- 青森県教育委員会 2011, 青森県教員採用候補者選考試験実施要項, [http://www.pref.aomori.lg.jp/sos\\_hiki/kyoiku/e-kyoin/files/24-jissiyouko](http://www.pref.aomori.lg.jp/sos_hiki/kyoiku/e-kyoin/files/24-jissiyouko)
- 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
- 福島裕敏・豊嶋秋彦・吉崎聡子・平岡恭一・吉中淳 2013, 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—, 弘前大学教育学部紀要 109, 73-81.
- 長谷川裕 2008, 5ヵ国の教師たち、その教職アイデンティティ確保戦略, 久富善之(編)・長谷川裕 2008 『教師の専門性とアイデンティティ』勁草書房.
- 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), 20-30.
- 久富善之 2006, 『教育改革時代における教師の位置と文化(2003-2005年度科学研究費補助金(A1)成果報告書)』.
- 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* 23 (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.
- 中西信男 1983, 青年期の自我同一性に関する研究, 『大阪大学人間科学部創立10周年記念論集』, 395-451.
- 大淵憲一・淵上克義ほか 1991, パーソナリティー尺度, バス, A.H. (大淵憲一監訳) 『対人行動とパーソナリティー』,

- 北大路書房, 1-44.
- 豊嶋秋彦 2003, 学生期の軌跡を描くコホート研究の有効性, 第36回全国学生相談研究会議報告書, 83-84.
- 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 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・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.
- Toyoshima, A., Sei, T. & Yoshino, H. 1985, A socialpsychological study on the college socialization before and after the national-wide change of the entrant selection system, *Tohoku Psychologica Folia* 43, 91-104.
- 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. (2014. 1.14 受理)