

中学生のアイデンティティ発達に基づいた教育支援の可能性

—「考えたことがない」生徒に着目して—

後 藤 萌 歌*・内 田 昭 利**

【要 旨】 本稿の目的は、教育現場における、アイデンティティ発達に基づいた教育支援に向けて、実際の生徒の姿に寄り添った DIDS-J の使用方法を新たに提案することである。そのため、従来の調査・分析方法に3点の追加・変更を行い、調査を実施した。1点目は、回答項目に「考えたことがない」を追加した。2点目は、無回答者のデータと、「考えたことがない」を分析データとして使用できるように、それぞれのアイデンティティ発達における各次元(5項目)内で、2項目まで無回答もしくは、「考えたことがない」を選択した場合は、その次元における個人の平均値を返すことで、分析に用いた。3点目は、各次元(5項目)で3項目以上「考えたことがない」と回答した場合、アイデンティティ発達のその次元について「考えたことがない」状態として分析に加えた。その結果、調査に参加した99%にあたる生徒のアイデンティティ発達の状態を捉えられることができ、生徒の発達状態に寄り添った調査方法となった。生徒のアイデンティティ発達と実際の行動との関係性を、今後の継続した研究によって捉えることで、教育現場におけるアイデンティティ発達支援に貢献しうると考える。

【キーワード】 アイデンティティ発達 中学生 DIDS-J 未開の状態

I はじめに

1 青年期初期のアイデンティティ発達について

アイデンティティとは、Eriksonによって提唱された概念であり、「個人が自分の内部に連続性と斉一性を感じられること、他者がそれを認めてくれることの両方の事実の自覚(Erikson, 1959 西平・中島 2011)」を意味している。言い換えると、自我が自己を空間的に斉一するように、自己をまとめた結果得られる自己一致が得られる感覚がアイデンティティである(畑野, 2020)。そして、Eriksonは、アイデンティティが明確な部分をアイデンティティの統合(synthesis)と呼び、逆に不明瞭な部分をアイデンティティの混乱(confusion)と呼んでいる

令和5年10月31日受理

* ごとう・もえか 大分大学大学院教育学研究科 教職開発専攻

** うちだ・あきとし 大分大学大学院教育学研究科 教職開発専攻

(畑野, 2019)。つまり、アイデンティティとは、統合と混乱のバランスから生じる全体としての感覚であり、全体として混乱が強い状態から統合の感覚が強くなるプロセスをアイデンティティ発達 (図 1) という (畑野, 2019)。

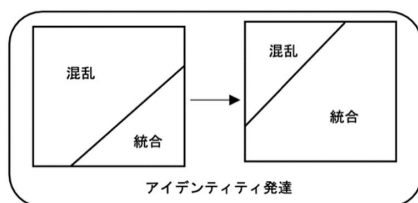


図 1 アイデンティティ発達 畑野 (2020) を参照し作成

アイデンティティの問題が最も顕在化した形となって現れるのは青年期後期にあたる 18 歳以降であるとされており、アイデンティティ発達についても、もっぱら青年期後期においてその達成の程度から検討されることが多かった (中間他, 2021)。青年期は、身体変化や学校移行等が行われることで、自己理解がこれまで以上に変わることが多く、青年期前期においてもアイデンティティ発達過程の端緒が開かれることが推測されていた (中間他, 2021)。

そのような中、中間他 (2021) は、アイデンティティの問題が最も顕在化する前の小学校 6 年生から高校 3 年生を対象に、青年期におけるアイデンティティ発達の初期過程に関する実証的研究を行った。その結果、アイデンティティ発達が青年期課題として本格的に展開するのは、中学校以降の段階であることが示された。これは、中学 1 年生以降のアイデンティティ得点の学年差や、アイデンティティ地位の変化はおおよそ連続的な変化として捉えることができるのに対し、小学校 6 年生と中学校 1 年生の間には連続的とは考えられない大きな得点差が示されたこと、また、アイデンティティ地位についても、達成地位が多い状態から拡散地位が多い状態へと、あたかもリセットされるような差異が見られたことに基づく見解からである。このことから、「中学生になる」という変化が、アイデンティティ発達に対し大きな意味を持つことが明らかとなった。

「中学生になる」という変化が、アイデンティティ発達において大きな意味を持つことが示されたことから、教育現場における実践とアイデンティティ発達の関連に関する研究について確認した後藤・内田 (2023) では、アイデンティティ発達に基づいた教育支援を目指すために 3 つの課題を提示している。1 点目が、中学入学時からの継続的なアイデンティティ発達の様子が明らかにされていないこと、2 点目が Dimensions of Identity Development Scale: the Japanese version (DIDS-J) (中間他, 2015) において非分析対象者のデータが多いということ、3 点目がアイデンティティ発達において、具体的な教育支援方法につながる実践研究が存在しないことである。

後藤・内田 (2023) の指摘の中でも特に、非分析対象者が多いという指摘は、従来の調査方法のままで、中学生のアイデンティティ発達を十分に捉えられないことを示唆している。中間他 (2021) における中学 1 年生の使用データを確認すると、全回答者 646 名に対し、非分析対象者は 223 名であり、実に 34.5% のデータが分析に使用されていない。学校教育においてアイデンティティ発達の教育支援を取り入れていく上で、34.5% のデータが使用できないという

ことは、生徒の現状を捉えきれていない可能性がある。アイデンティティ発達を教育支援に繋げていくためには、これまで通りに DIDS-J を実施するだけでは不十分であり、新たな方策を考える必要がある。

DIDS は、Luyckx et al. (2008) によって作成された、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）と2つの探求次元（広い探求、深い探求）、そして反芻的探求次元からなるアイデンティティ発達の様相を多次元的に捉えられる尺度である。DIDS は5つの下位尺度得点の組み合わせからアイデンティティ地位を捉えることが可能な尺度である（中間他, 2021）。下位尺度は、「コミットメント形成次元（CM）：自らが求める価値観、信念、目的を選択すること」、「コミットメントとの同一化次元（IC）：選択の結果、それらから安心感や自信を得ている状況」、「広い探求次元（EB）：自らの可能性を模索すること」、「深い探求次元（ED）：コミットメントしている価値、信念、目標を深めようとする事」、「反芻的探求次元（RE）：将来について悩み、思考が停止してしまう状態」（畑野, 2020）を示す5つの次元で構成されている。また、各次元は5つの質問項目（例：CM「自分がどんな人を進むか、決めた」・IC「私の将来の計画は、自分の本当の興味や大切だと思うものに合っている」・EB「自分が進もうとする人生にはどのようなものがあるのか、すすんで考える」・ED「自分がすでに決めた人生の目的が本当に自分に合うのかどうか、考える」・RE「人生で本当にやりとげたいことは何か、はっきりしない」）により、捉えられる。その日本語版が DIDS-J であり、その妥当性はこれまで多くの先行研究（例えば、中間他, 2015）によって示されてきた。

以上の点を踏まえ、本論文では、以下の2つを目的とする。1つ目は、中間他（2021）と同様の条件（全質問を「1～5」で回答しており、空欄がないデータ）における非分析対象者の人数を追試で確かめ、分析対象者の検討を行うことである。2つ目は、DIDS-J が教育支援のために使用できるように、生徒の実態に合わせた回答方法を新たに考案することである。さらに、従来の調査では、分析対象外とされ、アイデンティティ発達を十分に捉えられていなかった生徒に対する方策についても提示する。

2 回答方法の検討

中間他（2021）の調査では、無回答に加え、「質問の意味が分からない」「答えたくない」という選択肢を設け、それらを選択した場合は分析対象外としている。その結果、回答者の34.5%は分析から除外されている。アイデンティティ発達研究を教育支援に生かすためには、一人一人のアイデンティティ発達を捉える必要がある。そこで、実際の生徒の姿を反映した調査方法を考案するために、教育心理学を専門分野とする大学院教授、教科指導を専門とし中学校勤務経験のある実務家教員の大学院准教授、実習連携協力校の中学校教頭、および、教職大学院2年の大学院生で、従来の調査方法に対する検討を行った。中学校教頭より、「中学1年生の4月の発達段階を考慮すると、従来の DIDS-J の質問内容自体について考えた経験がなく、質問の意味は理解できても、どのように回答したらよいのか分からない生徒が多く、正確に回答できる生徒が少ないのではないのか」との指摘を受けた。DIDS-J の質問内容（「自分がどんな人生を進むか、決めた。」「私の将来の計画は、自分の本当の興味や大切だと思うものに合っている」など）をみると、本格的に自分に問いかけ考えた経験が小学生段階ではないことから、応えられない生徒も存在すると考察する。

中学1年生は、青年期が始まった段階、つまり、アイデンティティの問題が最も顕在化する青年期後期の18歳より前の段階であり、中学入学を機に、自分自身や自分の将来について考

え始める生徒が多い。これに通ずるかのように、中学入学を機に、徐々に自分自身に対して、また自分の将来に対して、着目させるような教材を用いた教育活動が多くなっていく。

前述した実習連携協力校の教頭の指摘が的確であると、中学校入学段階それ以前の発達段階を対象とした調査では、質問内容について考えたことがない児童生徒は、どのように回答していたのであろうか。従来の回答項目の「全くあてはまらない」～「とてもよくあてはまる」「質問の意味が分からない」のどの項目にも回答できない生徒が存在するのではないだろうか（後藤・内田，2023）。そして、このような調査において正しい結果が得られたのであろうか。中間他（2021）で、小学校6年生と中学校1年生との間には連続的とは考えられない大きな得点差が示されたこととも無関係とは言えない可能性もある。そこで、本調査では、従来の DIDS-J の回答項目（「とてもよくあてはまる」「ややあてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」）に、「考えたことがない」を追加することで、より生徒の発達段階に沿った回答が得られ、アイデンティティ発達の個人差をより正確に捉えられることが期待できるのではないだろうか。

Ⅱ 方法

1 調査時期および調査対象者

調査は2023年4月に、「帰りの学活」の時間を利用して DIDS-J を行った。調査対象は、大分県大分市内の公立中学校に所属する中学校1年生4クラス103名（男子50名、女子53名）であった。

2 手続き

質問項目が印刷されたA3版用紙を印刷面が内側に来るように2つ折りにした。筆頭筆者がクラスごとに調査用紙を配り、注意事項を説明した後、回答を始めるように指示した。なお本研究では、中間他（2021）の調査では回答項目に加えてあった「質問の意味が分からない」「答えたくない」に該当する場合は、空欄のまま提出するように注意事項を説明する際に指示した。記入後は、調査用紙を配付時と同じように閉じ、机の上に置くこととし、クラス全員が記入した後に、筆頭筆者が回収した。

データは、割り当てられたIDによって管理し、個人が特定できないようにした。分析には、統計分析ソフトHADを用いた。全回答者のデータを確認し、無回答や「考えたことがない」の確認を行い、各次元（5項目）のうち、2項目まで無回答もしくは、「考えたことがない」を選択の場合は、その次元における各回答者の平均値を返す処置を行った。

Ⅲ 結果

1 分析対象者の検討

(1) 中間他（2021）同様の分析対象者

調査日に2名（男子2名）欠席であったため、回答者は101名（男子48名、女子53名）であった。

中間他（2021）と同様の条件、（全質問を「1～5」で回答しており、空欄がないデータ）を用

いると本調査での分析対象者は、38名となった。つまり、63名の回答者が非分析対象者となった。これは、「考えたことがない」を1つでも選択した回答者が54名いたことが要因である。実習連携協力校の教頭の「中学1年生の4月の発達段階を考慮すると、従来のDIDS-Jの質問内容自体を考えた経験がなく、質問の意味は理解できても、どのように回答したらよいのか分からない生徒が多く、正確に回答できる生徒が少ないのではないか」との指摘が的確であることが示された。なお、中間他(2021)で回答の選択として設けていた「質問の意味が分からない」「答えたくない」に該当する無回答者は、9名であった。

これらを踏まえ、本研究では、教育現場におけるアイデンティティ発達の教育支援に向けて、生徒の実態に合わせたDIDS-Jの調査を行うために「考えたことがない」と回答したデータ、無回答者のデータを有効に活用することを検討した。

(2) 本調査の分析対象者

本研究では、それぞれ各次元(5項目)のうち、2項目まで無回答もしくは、「考えたことがない」を選択の場合は、その次元における回答者の平均値を返すことで、分析に用いた。その結果、63名中、39名のデータを、従来の分析方法(階層クラスター分析:Ward法、平方ユークリッド距離)が可能なデータとして使用できるようになった(以下、階層クラスター分析のことを分析1とする)。しかし、「考えたことがない」を、各次元のうち、3つ以上選択した23名については、従来の分析方法(階層クラスター分析:Ward法、平方ユークリッド距離)での分析が不可能である。そのため23名においては、どの次元において「考えたことがない」と回答をしているのかについて分析を加え考察を行うこととした(以下、分析2とする)。

以上より本研究における非分析対象者は、各次元内で無回答が3つ以上ある者、無回答と「考えたことがない」が混在しており、さらに「考えたことがない」が2以下の者とした。この条件における、本調査の非分析対象者は、1名となった(図2)。よって、分析対象者は100名となり、回答者の99%のデータを使用できた。

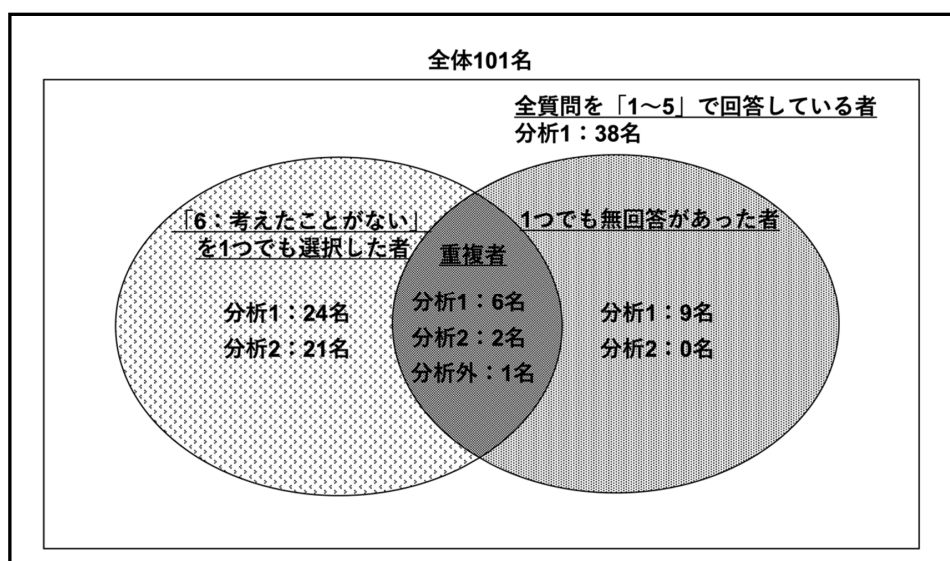


図2 分析ごとの人数の内訳

2 分析

本研究では、分析 1 および 2 の 2 つの方法で分析を行った。分析対象者数は、分析 1 は、77 名、分析 2 は 23 名である (図 2)。

(1) 分析 1 (階層クラスター分析: Ward 法, 平方ユークリッド距離)

従来の分析方法 (階層クラスター分析: Ward 法, 平方ユークリッド距離) を行ったところ、5 つのクラスターが抽出された (図 3)。各クラスターは、調査時点における個人のアイデンティティの状態を指し、アイデンティティ・ステイタスと呼ばれる。このアイデンティティ・ステイタスの移行過程により、アイデンティティ発達を捉えていく。

第 1 クラスターはコミットメント次元が高く、探求次元が低い得点を示していたことから「早期完了 (i.e., 重要な他者の価値規範をもとにコミットメントしている状態)」(19 名)、第 2 クラスターはコミットメント次元が最も高く、広い探求および深い探求の得点も最も高く、反芻的探求のみが負という得点を示したことから「達成地位 (i.e., 自己の価値観を探求し、コミットメントしている状態)」(8 名)、第 3 クラスターは、コミットメントも探求も高く、達成型に共通する特徴を有しているが、反芻的探求が高い点は看過しがたいところであった。そのため、第 3 クラスターは、コミットメントの同一化のみならず、コミットメント形成も深い探求も比較的高いことから、「探索型モラトリアム (i.e., 自らが求める価値規範にコミットメントしながらも新たな価値規範を模索している状態)」(19 名) とした。第 4 クラスターは、反芻的探求得点のみが正であり、コミットメント次元は第 5 クラスターに次いで低く、探求得点も平均よりも低い得点を示したことから「拡散型拡散 (i.e., 探求・コミットメントせず、五里霧中な状態)」(24 名)、第 5 クラスターはすべての得点が高よりも低い得点を示していたことから「無問題型拡散地位 (i.e., 価値規範について探求・コミットメントしていないが特に問題を感じていない状態)」(3 名) と解釈した。

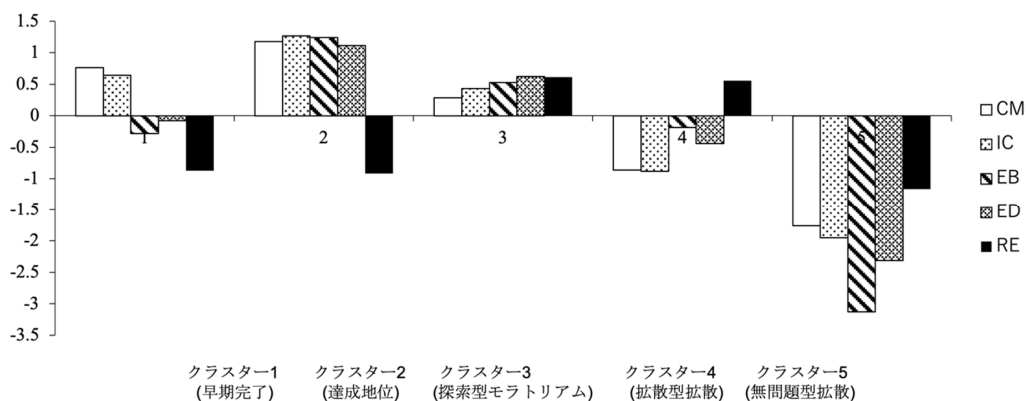


図 3 中学 1 年生のアイデンティティ・ステイタス

(2) 分析 2

分析 2 の対象者である 23 名が、各次元において「考えたことがない」と回答した次元毎の

人数を、図 4 に示した。

その結果、コミットメント形成 (CM) について「考えたことがない」は 4 人、コミットメントとの同一化 (IC) について「考えたことがない」は 11 人、広い探求 (EB) について「考えたことがない」は 6 人、深い探求 (ED) について「考えたことがない」は 14 人、反芻的探求 (RE) について「考えたことがない」は 7 人であった。また、1 つの次元のみに「考えたことがない」と回答したのは 12 名 (コミットメント形成 (CM) 2 名、コミットメントとの同一化 (IC) 2 名、広い探求 (EB) 1 名、深い探求 (ED) 4 名、反芻的探求 (RE) 3 名) であった (以下、各次元を省略し記す)。一方、すべての次元に「考えたことがない」と回答したのは 1 名であった。残りの 10 名のうち、IC と ED の両方の次元について「考えたことがない」と回答したのが 5 名であった。さらに、この 2 つの次元に EB と RE を加えた 4 つの次元で「考えたことがない」と回答したのが 2 名、CM を加えた 3 つの次元で「考えたことがない」と回答したのが 1 名であった。このように、IC と ED を中心に「考えたことがない」中学 1 年生が多いことが示された。

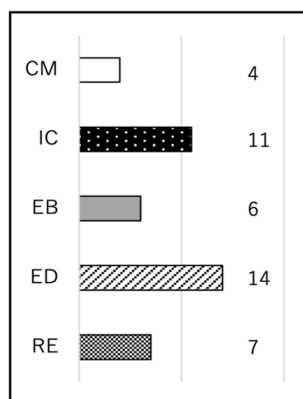


図 4 分析 2 対象者の各次元における人数

IV 考察

本研究の目的は、アイデンティティ発達を教育現場で支援することを目指し、実際の生徒の姿に寄り添った DIDS-J の使用方法を考案することである。本研究では、従来の調査方法に対し、新たに 3 点の追加・変更を行った。1 点目は、回答項目に、「考えたことがない」を追加したことである。2 点目は、無回答者のデータと、「考えたことがない」を分析データとして使用できるように、それぞれ各次元 5 項目のうち、2 項目まで無回答もしくは、「考えたことがない」を選択の場合は、その次元における個人の平均値を返すことで、分析に用いたことである。3 点目は、各次元において 3 項目以上で「考えたことがない」と回答した場合、従来のアイデンティティ・ステータスでは捉えられていないアイデンティティの状態とし、異なる分析を行ったことである。以上 3 つの点から、本研究で得られた結果が教育支援を目指した DIDS-J の新たな使用方法となり得るのか、それぞれ考察する。

1 点目として、本研究において新たに追加した「考えたことがない」を 1 つでも選択した回

答者は55名であった。回答者の半数以上が、「考えたことがない」と感じている質問を含んでいるという結果は、決して無視できるものではない。回答した中学1年生の半数以上が、質問内容については理解できるものの、考えたことがないと感じているのである。先行研究ではこれらに該当する児童生徒のアイデンティティ発達が正しく捉えられていなかった可能性もある。実習連携協力校の中学校教頭による、中学校入学段階においては、自分について考えた経験がなく、正確に調査ができないのではないかという指摘の的確さが、本調査によって明らかになった。今回「考えたことがない」との回答項目を加えたことで、中学1年生の実態に沿ったアイデンティティ発達を捉える調査が実施できていると考えられる。

2点目として、無回答者のデータと、「考えたことがない」を分析データとして使用できるように、それぞれ各次元5項目のうち、2項目まで無回答もしくは、「考えたことがない」を選択の場合は、その次元における個人の平均値を返すことで、分析対象とした。その結果、100名のデータを分析に用いることができた。分析データ数の増加により、より多くの生徒のアイデンティティ発達過程の状態を捉えられることで、教育支援の可能性が広がったと考える。

3点目として、本研究によって、各次元において「考えたことがない」状態の生徒23名の存在を明らかにした。これらの23名の生徒は、アイデンティティ発達過程を、先行研究での回答方法では捉えることができず、アイデンティティ・ステイタスに当てはめることができない生徒であったと考えられる。先行研究でも、このような生徒に対し着目した研究はない。本研究で明らかとなった「考えたことがない」状態を、「各次元において、はっきりと自分で考えた経験がない状態」、つまり「アイデンティティ発達過程の端緒がいまだ開かれていない状態」とであると捉え、「アイデンティティ発達が未開な状態」とする。

各次元に着目すると、ED、ICにおいて「未開な状態」の生徒が多く存在した。また、EDとICの両方の次元について「未開な状態」が5名であった。さらに、この2つの次元とEBとREを加えた4つの次元で「未開な状態」が2名、CMを加えた3つの次元で「未開な状態」が1名であった。このように、ICとEDを中心に「未開な状態」の中学1年生が多いことが示された。中学1年生は、将来に対して深く探求する段階について、自分に問いかけた経験がなく、これから始まると考えられる。また、ICとは、将来に対する選択の結果、それらから安心感や自信を得ている状態のことである。中学1年生は、将来に対し安心感や自信を得る以前に、自らが求める価値観、信念、目的を選択し始める段階であり、IC次元の質問に対して、考えたことがないと思う生徒が多く存在したのではないだろうか。ED次元、IC次元は、コミットメント維持・評価サイクルとされている。維持・評価サイクルとは、既に選択した対象が真にコミットするに値するか否かをさらに検討し、それへのコミットメントを深めていく過程のことである(中間他, 2015)。これらのことから、より自己に対し深めるということを経験がない生徒は多く存在するといえる。

DIDSは、個人によってアイデンティティ発達過程の様相が異なることを前提としており、標準的なアイデンティティ発達の様相を捉えることなく、5つの次元からアイデンティティ発達過程の個人差を捉えることを目的としている(中間他, 2015)。発達段階の年齢は目安であり、万人にあてはまるというものではない、当然ながらある発達段階から次の段階への移行のタイミングには個人差があったり、時代の変遷とともに変化する可能性があったりすることを念頭に置いておく必要がある(関・齋藤, 2018)。そのため、本研究で設定した、「未開な状態」であった生徒が、継続的な調査によって、どのようなステイタス移行をするのかを捉え、

分析することは、個人差をより正確に捉えられることに繋がるのではないだろうか。

V おわりに

本研究では、DIDS-J の使用方法として、3 点の追加・変更を行うことで、実際の生徒の姿に寄り添った方法を提示することができた。さらに、従来の調査では捉えることができなかった「考えたことがない」生徒に着目することで、より一人一人の生徒のアイデンティティ発達を捉えることができた。

その上で、本研究の課題は 2 点ある。1 点目は、本研究で得られた結果を、教育支援にどのように使用していくのかということである。アイデンティティに関する研究は、国内外において多く進められている。その中で、数は少ないがアイデンティティを支援する研究も行われている。例えば、畑野らの研究グループでは、青年期のアイデンティティ形成のメカニズムの解明と介入に関する複合的研究を行っている (<https://kaken.nii.ac.jp/grant/KAKENHI-PROJECT-22H01083/>)。しかし、畑野らの研究はアイデンティティを教育支援へと活用することを目指した研究ではない。アイデンティティ発達を教育支援においてどのように活用できるのか明らかにした研究はない (後藤・内田, 2023)。

アイデンティティ発達が本格的に始まる青年期初期の生徒を相手とする中学校において、生徒のアイデンティティの状態を理解することが、有効的な実践につながる可能性はあるのではないだろうか。例えば、生徒指導に関わる会議等において、アイデンティティ発達の状態と実際の姿との両方の視点から、生徒を捉えることが可能となる。各ステータスの傾向性なども加味して、継続的な調査を行うことで、支援が必要な生徒の予測や、表面的な姿からは見つけにくい内面の変化等が捉えられ、重大な事実の早期発見につなげることもできるのではないだろうか。

2 点目は、本研究で明らかにしたアイデンティティ発達が未開な状態の確実性や妥当性を、継続的な調査によって捉えていくことである。本研究によって、アイデンティティ・ステータスでは捉えられなかった発達状態である生徒が存在することが明らかとなった。アイデンティティ発達が未開な状態とした生徒の発達過程を継続的に捉えることで、よりアイデンティティ発達を柔軟に捉えていくことが可能であり、教育現場において一人一人の生徒を支援していく策を考える上でも役立っていくものと考えている。

本研究では、教育支援を目指した、実際の生徒の姿に基づく、DIDS-J の回答方法を提案し、実際に調査を行った。これにより、より多くの生徒のアイデンティティ発達の様相を明らかとできた。今後の継続した調査・研究により、生徒のアイデンティティ発達と実際の行動との関係性を捉えていくことで、教育現場におけるアイデンティティ発達支援に貢献しうるものと確信している。

参考文献

Erikson, E. H. (1959). Identity and life cycle. *Psychological issues*, 1(1), 18-164. (西平 直・中島

- 由恵 (訳) (2011) アイデンティティとライフサイクル 誠信書房)
- 後藤 萌歌・内田 昭利 (2023). 中学生のアイデンティティ発達に基づいた教育支援に向けた提案 大分大学教育学部研究紀要, 45(1), 61-72.
- 畑野 快 (2019). 青年期のアイデンティティ 児童心理学の進歩, 58, 125-155.
- 畑野 快 (2020). パーソナリティ研究の動向と今後の展望——パーソナリティ特性, アイデンティティを中心とした変化・発達研究の展開に向けて—— 教育心理学年報, 59, 57-73.
- 開 一夫・齋藤 慈子 (2018). ベーシック発達心理学 東京大学出版会.
- 中間 玲子・杉村 和美・畑野 快・溝上 慎一・都築 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, 549-559.
- 中間 玲子・杉村 和美・畑野 快・溝上 慎一・都築 学 (2021). 青年期におけるアイデンティティ発達の初期過程: 児童期後期から青年期中期を対象とした検討 発達心理学研究, 32, 255-266.
- 中山 留美子・中谷 素之 (2006). 青年期における自己愛の構造と発達の变化の検討 教育心理学研究, 54, 188-198.
- Luychx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I. & Goossens, L. (2008). Capturing rumination exploration: Extending the fourdimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42, 58-82. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2007.04.004>

Proposals for Identity Development-Based Educational Support for Junior High School Students II

—Focus on students who have never thought about it—

GOTO, Moeka and UCHIDA, Akitoshi

Abstract

This paper aims to propose a new method of using the DIDS-J to support identity development in an educational setting that is closer to the actual students. To this end, three additions and modifications were made to the existing survey and analysis methods. First, "I have never thought about it" was added to the response items. Second, to be able to use the data of non-respondents and "I have never thought about it" as analytical data, the data of non-respondents and "I have never thought about it" were used in the analysis by returning the mean value of individuals in each dimension (5 items) of each identity development when they selected up to 2 items of non-response or "I have never thought about it" in that dimension. The data were used in the analysis. Third, when respondents answered "I have never thought about it" for 3 or more items in each dimension (5 items), they were included in the analysis as "I have never thought about it" for that dimension of identity development. The results of the survey showed that 99% of the participants had never thought about the dimensions of identity development. As a result, we were able to capture the state of identity development of 99% of the students who participated in the survey, making the survey method more in line with the students' developmental state. We believe that continued research on the relationship between students' identity development and their actual behavior will contribute to the support of identity development in the educational field.

【Key words】 Identity development, junior high school students, DIDS-J, untouched state