

アイデンティティ発達の客観的指標を用いた生徒理解の試み

—中学1年生における実践を通して—

後藤 萌歌

要旨

本研究の目的は、アイデンティティ発達の側面から、生徒理解の試みについて考察することである。そのため研究Ⅰでは、中学校入学時の生徒についてアイデンティティ発達の視点から、日本語版多次元アイデンティティ発達尺度（DIDS-J）を用いて調査した。この回答をもとに得点化することで、各次元が可視化された。研究Ⅱでは、具体的な教育支援方法へとつなげた実践を提示した。自己との向き合いを促すことが、一部の否定的自己評価に対する効果的な働きかけとなり得ることが明らかとなった。研究Ⅲでは、約半年間の継続的なDIDS-Jを用いた調査を行った。その結果、各次元の推移をみることができ、アイデンティティ発達の側面から生徒理解を行った上では、反芻的探求に着目する必要性が示された。本研究の結果から、生徒のアイデンティティ発達を捉えることが生徒理解につながり、実際に行われている教育活動にいかせる可能性があることが示唆された。

【キーワード】 アイデンティティ発達，中学生，DIDS-J，生徒理解，反芻的探求

1. はじめに

(1) 中学生のアイデンティティ発達

中学生とは、児童期から青年期への移行期である。小学生から中学生にかけての移行は、思春期と呼ばれる時期に含まれ、子どもは身体的にも精神的にも急激に発達し、また、社会的にも「子ども」から「大人」へと少しずつ地位が変化していく（都筑，2005）。そのような、移行期である中学生は、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しはじめる可能性が指摘されている（中間他，2021）。

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）」を意味している。また、アイデンティティは明瞭な部分（統合）と不明瞭な部分（混乱）のバランスから生じる全体としての感覚によって捉えられ、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と呼んでいる（畑野，2019）。

中学から高校にかけて、アイデンティティ発達過程が展開される可能性を明らかにした中間他（2021）では、「中学生になる」という変化が、アイデンティティ発達を考える上で重要な意味を持つと示唆した。アイデンティティ発達が本格的に始まるとされる青年期初期の生徒を相手とする中学校において、アイデンティティの状態を理解することが、有効的な生徒理解の方法として役立つ可能性があるのではないだろうか。

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つの課題を指摘している。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点目が日本語版多次元アイデンティティ発達尺度 (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。また、後藤・内田 (印刷中) では、後藤・内田 (2023) の2点目の指摘である非分析対象者が多いという点について、生徒の実態に合わせた回答方法を新たに考案している (詳細については後藤・内田 (印刷中) を参照)。

(2) アイデンティティ発達の支援に向けた教育実践

後藤・内田 (2023) が示したように、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。その反面、アイデンティティ発達に関与するパーソナリティの研究は進められている。このような背景から、本研究では、アイデンティティへの直接の支援ではなく、アイデンティティに関与するパーソナリティへの働きかけとして、授業実践を行う。

Grotevant (1987) は、アイデンティティに関与するパーソナリティを明らかにしている。それは、自尊感情、自己制御、自我の弾力性、経験と情報への開放性である。また、自己意識もアイデンティティの発達に影響すると考えられている (Haner & Bruch, 1994)。本研究では、これらのパーソナリティの中でも、自己意識に着目する。

自己意識とは、自己に注意を向けやすい特性 (個人差) としての自己注目である (押見, 1990)。自己への意識の向けやすさの個人差は、自己意識特性として検討されてきた (Fenigstein, Scheier, & Buss, 1975)。Fenigstein, Scheier, & Buss (1975) は、自己意識特性を私的自己意識特性と公的自己意識特性に分けられるとしている。私的自己意識特性とは、独自の内面世界を有する存在としての自己へと意識を向ける傾向であり、後者は、他者との相互作用場面において他者からの知覚対象となっている社会的存在としての自己へと意識を向ける傾向である。

青年期を対象に、自己意識特性とアイデンティティとの関連を調査した中間他 (2021) では、中学生段階において、アイデンティティと私的自己意識の関連が強いことを明らかにしている。さらに、中学生段階ではアイデンティティ発達の個人差が大きい状態にあり、その時期においては、自己の内面に目を向けやすい性質の個人差がアイデンティティ発達の様相に強く反映されると示している。

しかしながら、本研究の1回の実践において、アイデンティティ発達の様相に対して、可視化されるほどの反映や関連があるとはいえない。その理由として、青年期のアイデンティティ発達においても、Hatano & Sugimura (2017) が示したように、多様な軌跡が存在し、様々な要因を組み込んでいるからだ。加えて、13～20歳の青年のアイデンティティはそれほど大きく変わらないということからも、短期間の急激な変化は見受けられないと予想する。そのため、本授業実践の有効性を測るために、生徒の自己評価の変容に着目する。授業実践で扱う教材は、自己を多面的に、広い視点で捉えることで、自分の新たな見方を学ぶ内容である。自分の性格と向き合う活動が含まれることから、自己評価が肯定的に変容することを期待する。

以上のことから、まず研究Ⅰにおいて、中学校入学時の生徒についてアイデンティティ発達の視点から、DIDS-Jを用いて調査することを目的とする。研究Ⅱでは、具体的な教育支援方法へとつなげた実践を提示する。自己と向き合いを促すことが、自己評価に対する効果的な働きかけとなり得るのかを明らかにする。研究Ⅲでは、約半年間の継続的なアイデンティティ発達を捉える。その上で、アイデンティティ発達の側面からの生徒理解を、教育現場にいかすための提案を目的とする。以上の研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲを通して、アイデンティティ発達の側面からの生徒理解の試みについて考察する。

2. 研究Ⅰ

(1) 方法

①協力校及び対象

大分県内の Z 中学校 1 年 a 組, b 組, c 組, d 組 (仮称) に調査をお願いした。対象生徒は 103 名 (男子 50 人・女子 53 人) である。

②調査時期

1 回目の調査は、入学後の早い段階で調査することとした。4 月 26 日, 27 日の帰りの学活の時間 (以下, 調査①とする) に行った。

③調査内容

本研究では、DIDS-J (中間他, 2015) の計 25 項目を用いて調査を行った (添付資料 1)。DIDS-J は、コミットメント (CM) (自らが求める価値観, 信念, 目的を選択すること), コミットメントの同一化 (IC) (選択の結果, それらから安心感や自信を得ている状態), 広い探求 (EB) (自らの可能性を模索すること), 深い探求 (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), 反芻的探求 (RE) (将来について悩み, 思考が停止してしまう状態に陥ること=アイデンティティの混乱) の, アイデンティティ発達を探求とコミットメントの 5 次元から捉える尺度である (畑野, 2020)。質問項目には, 「全くあてはまらない」, 「あまりあてはまらない」, 「どちらともいえない」, 「ややあてはまる」, 「とてもよくあてはまる」, 「考えたことがない」の 6 件法で回答を得た。

④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 つ折りにした状態で配付した。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 (2015) 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, 筆者, もしくは担任の教師が回収した。

⑤分析方法

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 と js-STAR 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, 各次元を構成する 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理を行った。本研究では, 2 つの分析方法を用いた。1 つ目は, DIDS-J の 5 得点の標準偏差を用いて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。2 つ目は,

得点化による分析である。回答項目ごとに「全くあてはまらない」を1点、「あまりあてはまらない」を2点、「どちらともいえない」を3点、「ややあてはまる」を4点、「とてもよくあてはまる」を5点、「考えたことがない」を0点とし、各次元の平均点を求め回答の得点化を行った。

(2) 結果

分析対象者は、101名（欠席者2名）である。本研究では、後藤・内田（印刷中）同様の分析方法を用いているため、対象者は、以下の①では77名、②では101名であった。また、本研究における統計分析の結果は、有意差が得られた場合のみ記述する。

①アイデンティティ・ステイタス

階層クラスター分析（Ward法、平方ユークリッド距離）を行い、アイデンティティ・ステイタスの変容を捉えることとした。分析を行ったところ、5つのクラスターが抽出された（図1）。

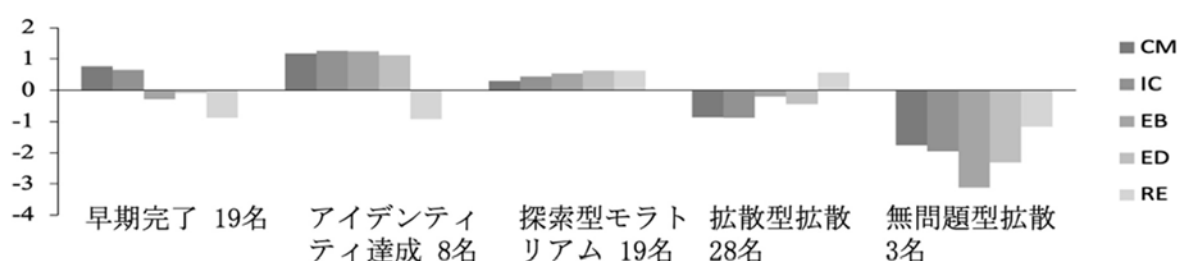


図1 アイデンティティ・ステイタス

②各次元の得点化

各次元における男女別の平均得点は、CM（男子 3.04, 女子 3.24）、IC（男子 2.66, 女子 3.22）、EB（男子 2.48, 女子 3.76）、ED（男子 2.19, 女子 3.22）、RE（男子 2.27, 女子 3.05）であった（図2）。2（性別）×5（次元）の2要因分散分析を行った結果、性別の主効果（ $F(1, 82) = 10.54$, $p < .01$ ）と、次元の主効果（ $F(4, 328) = 3.97$, $p < .01$ ）が有意であった。性別と次元の交互作用（ $F(4, 328) = 3.44$, $p < .05$ ）も有意であった。

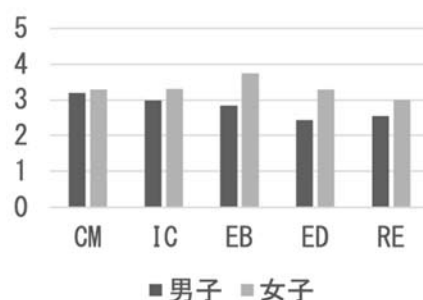


図2 各次元の得点（4月）

下位検定の結果、EB, ED, REにおける性差の単純主効果が認められた（ $F_s > 7.34$, $ps < .01$ ）。男子におけるCMの単純主効果（3.04）が、ED（2.19）とRE（2.27）に比べ得点が高く、女子のEB（3.76）がRE（3.05）に比べ得点が高かった。

(3) 考察

本調査によって、中学校入学時の生徒のアイデンティティ発達の様相が明らかとなった。アイデンティティ・ステイタスとは、個人のアイデンティティの状態を指し（後藤・内田, 2023）、ステイタスごとの人数では、拡散型拡散が一番多く、早期完了と探索型モラトリアムが続く結果となっている。拡散型拡散とは、探求・コミットメントせず、五里霧中の状態であり、早期完了は、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、探

索型モラトリアムは自らの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である（畑野，2020）。早期完了については，先行研究において抽出される場合と抽出されない場合とがある地位である（中間他，2021）。Hatano & Sugimura（2017）では，中学生・高校生にとって，キャリア教育場面や進路選択場面など，学校現場においてアイデンティティ探求を外的に促される機会が多いことを指摘している。これらの事情が，中学生・高校生における早期完了の抽出を抑制すると考察されている（中間他，2021）。しかし，本調査では早期完了が抽出されている。この理由としては，協力校となっている公立中学校が，1小1中であることが関係するのではないだろうか。早期完了とは，探求を経験せず，重要な他者の価値・規範にコミットメント（自分の価値を見つけ，それを得るために積極的にかかわっている状態）している状態（畑野，2019）のことである。協力校では，小学6年生のころから，中学校との関わりが多く，中学生になることへのイメージがつきやすいことから，先行世代をロールモデルとしたアイデンティティ形成が行われていることが考えられる。よって，早期完了が抽出されたのではないだろうか。

また，DIDS-Jの得点化し，各次元の可視化を行った。教育現場での実際の支援へのつなげやすさを考慮すると，得点化による分析が適切ではないだろうか。その理由として，アイデンティティ・ステイタスは，現在の生徒一人一人のアイデンティティ発達の状態が明らかになるものの，アイデンティティ・ステイタスを見取る際に主観的な解釈が含まれる。その反面，得点化による分析では，数値による客観的な比較が可能なため，教育現場の中で共有しやすく，共通理解も容易に行える。さらに得点化による分析を継続的に行うことで，各次元の推移を捉えられるだろう。以上のことから，本研究では，11月までの継続調査を行うこととした（研究Ⅲ）。

3. 研究Ⅱ

(1) 調査時期・対象者

2023年7月7日に実践授業を実施した。授業実践における対象者は，大分県内のZ中学校1年a組の25名の生徒であった。

(2) 授業の概要

本授業では，自己を多面的に，広い視点で捉えることで，自分の新たな見方を学ぶことができる，自己と向き合う時間とした。その上で，自分との付き合い方を考えるという学びのテーマを設定し，自分の「長所」や「短所・欠点」のリフレーミングをする活動を取り入れた。授業で用いた指導案は添付資料2に記載する。

授業の導入部分において，自分の「長所」「短所・欠点」について3つ程度，ワークシートに書き出す機会を設けた。教材から，作者の自分との付き合い方の変化や考え方に触れた後に，導入で用いた「長所」「短所・欠点」の裏表の考え方に再度取り組む時間を設けた。本授業においては，自分との向き合いを促す時間のため，活動は全て個人で行うこととした。終末において，学びのテーマを再度問うことにより，ワークシートで1時間の学びを自分の言葉でまとめ，振り返る時間を設けた。

(3) 調査の概要

短縮版自己評価尺度（原田，2014）を使用した（添付資料 3）。本尺度は，全 12 項目で，「あてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「ややあてはまる」「とてもあてはまる」の 5 件法で回答を求めた。アイデンティティ発達と自己評価の関連を捉えるために，DIDS-J の結果と合わせて分析を行うこととした。

①調査実施時期

1 回目の調査は 6 月 15 日，2 回目の調査は 6 月 29 日，3 回目の調査は 7 月 13 日と，2 週間の等間隔で行った。

(4)結果

①データ処理

分析対象者は，自己評価尺度を 3 回実施した調査と DIDS-J の調査を行ったうち，いずれかを欠席した生徒や無回答項目がある生徒はデータから除いた。その結果，分析の対象となった生徒は 19 人であった。

②得点化による検討

5 件法をそれぞれ「あてはまらない」を 1 点，「あまりあてはまらない」を 2 点，「どちらともいえない」を 3 点，「ややあてはまる」を 4 点，「とてもあてはまる」を 5 点と得点化した。

本研究では，授業のつながりから，自分の短所・欠点に関する質問（「自分のことが嫌いになることがある」「自分のためなところが気になる」「まわりとくらべると，自分はだめな人間だと思う」）に着目した。

質問項目の「自分のことが嫌いになることがある」の回答に従って，自分のことが嫌いになった経験がある群（9 名）（「ややあてはまる」「とてもあてはまる」）・中間群（6 名）（「どちらともいえない」）・ない群（4 名）（「あてはまらない」「あまりあてはまらない」）の 3 群に分けた。さらに，4 月，6 月の DIDS-J 各次元の得点を高低群（高群「ややあてはまる」「とてもよくあてはまる」・低群「考えたことがない」「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」）に分けた。その上で，自分を嫌いになった程度や，DIDS-J 各次元の高低群によって，自分の短所・欠点に関する質問に違いがあるのか検討を行った。以下に，統計分析の結果，有意差が得られた結果のみ記述する。

(a)「自分のことが嫌いになることがある」に対する検討

3（嫌いになった経験の程度）×3（調査時期）の 2 要因分散分析を行なった結果，嫌いになった経験の程度の主効果（ $F(2, 16) = 14.02$, $p < .01$ ）が有意であり，調査時期の主効果（ $F(2, 32) = 2.68$, $p < .10$ ）は有意傾向であった。嫌いになった経験の程度と調査時期の交互作用（ $F(4, 32) = 4.10$, $p < .05$ ）も有意であった。下位検定の結果，嫌いになった経験がない群における調査時期の単純主効果（ $F(2, 32) = 10.01$, $p < .05$ ）が有意となり，2 回目調査（2.75），3 回目調査（3.00）の方が 1 回目調査（1.25）よりも得点が高くなった。

(b)「自分のためなところが気になる」に対する検討

3（嫌いになった経験の程度）×3（調査時期）の 2 要因分散分析を行った結果，嫌いになった経験の程度と調査時期の交互作用（ $F(4, 32) = 2.14$, $p < .10$ ）が有意傾向であった。下位検定の結果，嫌いになった経験がない群における調査時期の単純主効果（ $F(2, 32)$

= 5.20, $p < .05$) が有意となり, 3 回目調査 (2.50) が, 2 回目調査 (3.75) に比べ減少していた。

(c) 反芻的探求次元高群と「まわりとくらべると、自分はだめな人間だと思う」の関連

2 (RE 高低群) × 3 (調査時期) の 2 要因分散分析を行った。その結果, 4 月 RE 高低群の主効果 ($F(1, 17) = 4.98$, $p < .05$) が有意であった。RE 高低群と調査時期の交互作用 ($F(1, 34) = 3.56$, $p < .05$) は有意傾向であった。下位検定の結果, RE 高群における調査時期の単純主効果 ($F(2, 34) = 3.57$, $p < .05$) が有意であり, 3 回目調査 (3.56) の方が 1 回目調査 (2.78) よりも得点が高くなった。

(5) 考察

本調査の結果, 自分のことが嫌いになった経験がない生徒の「自分のことが嫌いになることがある」の得点は, 調査が進むにつれて高くなっていることが明らかとなった。この結果から, 中学 1 年生の 6 月までは, 自分のことが嫌いになった経験がない生徒も, 中学生生活を送る中で, 自分を嫌いになる経験をしているということが分かる。調査を行った時期の主な行事としては, 中学校になって初めての定期テストがあった。定期テストが, 自己評価に対するネガティブな要素をはらむ可能性も考えられ, 自分のことを嫌いになったとも考えられる。個人基準における否定的自己評価感情は中学生の方が小学校高学年よりも高い (原田他, 2018) ことから, 中学生になることで自分のことを否定的に感じる場面が増えるのではないだろうか。

しかし, 本授業実践後において, 自分のことが嫌いになった経験がない生徒は, 「自分のだめなところが気になる」の得点が授業後に低下していた。これは, 自分のことが嫌いになった経験がない生徒は, 自分のことが嫌いになる経験はしていくものの, 授業後では, 自分のだめなところが気にならなくなったということである。これについては, 授業の中で自分と向き合い, 自分への新たな見方を学ぶ経験が, 否定的自己評価に対して有効的に働いたと考えられる。また, 本調査は対象者が少ないため, 今後検証を行う必要があるだろう。

一方で, 自分のことが嫌いになった経験がある生徒においては, 1 回の授業では効果がみられなかった。小学校高学年から中学 3 年生にかけて, 自己評価感情は否定的になることが示されており, 特に女子に関しては, ひとたび自分の基準に基づいて自己を否定的に捉えると, それが持続する傾向にある (原田他, 2018) ことが関係しているのではないだろうか。一時的に自己評価への働きかけを行うのではなく, 継続的に実践を行い, 働きかけていくことが, 自己評価に対して肯定的な変化をもたらす可能性が考えられる。

さらに, RE が高い生徒は, 「まわりとくらべると, 自分はだめな人間だと思う」得点が高く, 時期が進むにつれて, より高まることが明らかとなった。RE が高い生徒に対しても, 1 回の実践の効果はみられなかったが, RE が高い生徒が否定的自己評価感情と関連する可能性が示された。先行研究において, RE は他次元に比べて, 精神的健康を阻害する可能性が示されている (畑野, 2019) ことから, 本研究結果が RE のデメリット面を自己評価の側面から示すことができたともいえる。

3. 研究Ⅲ

(1) 方法

①協力校及び対象

大分県内の Z 中学校 1 年 a 組, b 組, c 組, d 組 (仮称) に調査をお願いした。対象生徒は 103 名 (男子 50 人・女子 53 人) である。

②調査の概要

調査は、研究 I で報告していた 4 月の調査を含め、4 月から 11 月までの約半年間に 4 回行った。2 回目の調査は、6 月 6 日の帰りの学活の時間 (以下、調査②とする)、3 回目の調査は、7 月 12 日帰りの学活の時間 (以下、調査③とする)、4 回目の調査は、11 月 6 日帰りの学活の時間 (以下、調査④とする) に行った。できる限り 1.5 ヶ月の等間隔で実施することとした。ただし、9 月は協力校の行事等の関係で実施できなかった。調査内容・手続きは、研究 I と同様の方法で行った。

(2) 結果

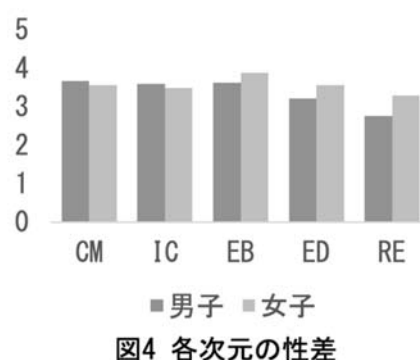
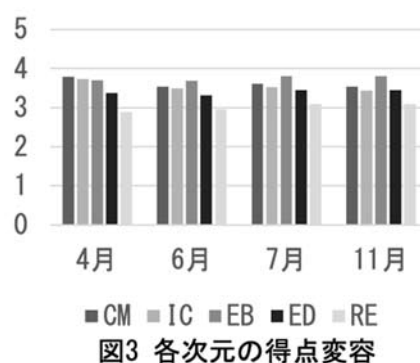
①データ処理

分析対象者は、調査②102 名 (無回答者 1 名)、調査③95 名 (欠席者 8 名)、調査④95 名 (欠席者 8 名) であった。DIDS-J の得点化の分析対象者については、4 回実施した調査のうち、いずれかを欠席した生徒はデータから除いた。その結果、分析の対象となった生徒は 84 人 (男子 39 名, 女子 45 名) であった。また、統計分析の結果は、有意差が得られた場合のみ記述する。

②DIDS-J 得点化による検討

2 (性別) × 3 (調査時期) × 5 (次元) の 3 要因混合分散分析の結果、次元の主効果 ($F(4, 180) = 8.41$, $p < .01$) が有意であった。調査時期と次元の交互作用 ($F(12, 939) = 2.03$, $p < .05$) も有意であった。下位検定を行った結果、RE における調査①, 調査②, 調査③, 調査④の単純主効果が有意であった ($F_s > 5.05$, $ps < .01$)。調査①では、RE (2.90) は、CM (3.79), IC (3.73), EB (3.70), ED (3.37) に比べ得点が低かった。調査②では、RE (2.96) は、CM (3.54), IC (3.50), EB (3.69) に比べて得点が低く、ED (3.31) とは差がなかった。調査③は、調査②と同様の結果であった。調査④では、RE (3.16) が CM (3.54), EB (3.78) に比べて得点が低く、IC (3.43) と ED (3.42) とは差がなかった。結果を図 3 に示す。

性別と次元の交互作用 ($F(1, 4) = 2.27$, $p < .10$) が有意傾向であった。下位検定の結果、RE における性別の単純主効果 ($F(1, 45) = 7.11$, $p < .05$) が有意であった。また、男子における次元の単純主効果 ($F(4, 180) = 8.31$, $p < .01$) が有意となり、RE (2.76) が CM (3.67), IC (3.60), EB (3.62) に比べて得点が低かった。女子における次元の単純主効果 ($F(4, 180) = 2.38$,



$p < .10$) は有意傾向であり、男子同様に RE (3.30) が CM (3.57), IC (3.49), EB (3.88) に比べて得点が低かった。結果を図 4 に示す。

(3) 考察

得点化による分析の結果、アイデンティティ発達 の側面から生徒理解を行う上では、RE に着目する必要があることが示唆された。これは、他の次元と比較し、RE が調査時期や性別との有意差が多くみられたからである。

本研究では、調査の時期が経過するごとに、RE において他次元との得点差がなくなるという結果が得られた。先行研究において、RE は他次元に比べて精神的健康を阻害する可能性が示されており (畑野, 2019), RE の得点は、学年を追うごとに高くなる (中間他, 2021)。本研究では、中学 1 年生の 4 月から 11 月の RE の様相のみ捉えているが、中間他 (2021) の結果から考えると、中学卒業に向けてより高くなることが考えられる。RE の得点変化への着目は、生徒の内面の変化に気づき、重大な事実の早期発見につなげることも可能ではないだろうか。また本研究では、RE のみ性差がみられた。この結果は、先行研究ではみられていない。女子の方が男子に比べ、アイデンティティの問題に向き合う者が多く、同時に自身のアイデンティティに対する不明瞭さや、気がかりな部分も伴う状態で過ごしていることが考えられる。

4. 総合考察

本研究は、教育現場におけるアイデンティティ発達を用いた生徒理解の試みに向けて、研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲを行った。その結果、アイデンティティ発達を生徒理解の 1 側面として、現場でいかすことは可能である。研究Ⅰ・Ⅲにおける DIDS-J の得点化は、客観的な生徒理解の指標として有効であるだろう。

本研究では、アイデンティティ発達 の側面から生徒理解の活用場面として、4 月から 11 月までの実習期間において、計 12 回の生徒指導部会に参加した。参加する中で、DIDS-J の RE の得点が急に高まった生徒の共有や、生徒指導部会の中で必要に応じて、研究から得たアイデンティティ発達 の知見からの情報提供を行った。さらに、Q-U 調査において、要支援に付置した生徒に対する一側面を捉えるために、DIDS-J の結果との比較を行った。約半年間の調査であったため、傾向性は明らかにできなかったものの、RE の高さが Q-U の結果や生徒の姿と関連する部分も捉えられた。今後、より継続した調査が必要となるものの、生徒のアイデンティティ発達を捉えることが生徒理解につながり、実際に行われている教育活動にいかせる可能性は十分にあるだろう。短期間の実習の中でも、実際の教育活動の中での活用場面を見出すことができたことは、本研究の大きな成果である。

本研究の課題としては、アイデンティティ発達の変容を長期的に捉えることが挙げられよう。中学生のアイデンティティ発達を捉えるためには、学年が上がるという変化や、学年比較等を行う必要があり、多くの中学生を対象に行う必要がある。また、本研究によって、教育現場で着目する必要性が示された RE が、学年が上がることでどのような変容をするのかを捉え、検討する余地が残されていると考える。今後、教育現場で生徒の実際の姿を捉えていく中で、アイデンティティ発達と教育現場の関連を見出していきたい。

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)
- 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.
- 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.
- 後藤 萌歌・内田 昭利 (印刷中). 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― 大分大学教育学部研究紀要, 45.
- 原田 宗忠 (2014). 短縮版自己評価感情尺度の作成 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要, 5, 1-10.
- 原田 宗忠・中井 大介・黒川 雅之 (2018). 前青年期における自己概念と自己評価感情の揺れおよび高さとの関連 愛知教育大学, 67, 49-57.
- Hatano, K. & Sugimura, K. (2017) Is adolescence a Period Formation for All Youth? Insights from a Four-Wave Longitudinal Study of identity Dynamics in Japan. *Developmental psychology*, 53, 2113-2126.
- Hamer, R. J., & Bruch, M. A. (1994). The role of shyness and private self-consciousness in identity development. *Journal of Research in Personality*, 28, 436-452.
- 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.
- 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.
- 押見 輝男 (1990). 「自己の姿への注目」の段階 中村陽吉 (編) 「自己過程」の社会心理学 東京大学出版会 21-65.
- 都築 学 (2005). 小学校から中学校にかけての子どもの「自己」の形成 心理科学研究会, 25, 1-10.
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203-222.

【資料 1】DIDS-J の質問項目

あなたの今の気持ちを教えてください。													
() 年 () 組 (番)													
<div>以下の質問に当てはまる数字を○で囲んでください。</div> <div>・アンケートの結果は成績評価には一切関係ありません</div> <div>・回答したくない質問には○をつけずに提出してください</div>													
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6		
全くあてはまらない	はまらな	い	あ	ま	は	ま	あ	ま	は	ま	あ		
全くあてはまらない	はまらな	い	あ	ま	は	ま	あ	ま	は	ま	あ		
1	2	3	4	5	6	14	自分がすでに決めた将来の計画について考える	1	2	3	4	5	6
2	3	4	5	6	6	15	自分の将来の計画が、自分が本当にのぞんでいるものかどうかを考える	1	2	3	4	5	6
3	4	5	6	6	6	16	他の人たちと、自分の将来の計画についての話を	1	2	3	4	5	6
4	5	6	6	6	6	17	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	1	2	3	4	5	6
5	6	6	6	6	6	18	私の将来の計画は、自分にとって正しいものに違いない	1	2	3	4	5	6
6	7	8	9	10	11	19	将来の計画があるから、私は自信をもっている	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	20	将来の計画のおかげで、自分というものはっきりしている	1	2	3	4	5	6
8	9	10	11	12	13	21	自分の進みたい人生は、自分に本当に合うものになると思う	1	2	3	4	5	6
9	10	11	12	13	14	22	人生で本当にやりとげたいことは何か、はっきりしない	1	2	3	4	5	6
10	11	12	13	14	15	23	自分が将来をどうしたいのか、気がかりだ	1	2	3	4	5	6
11	12	13	14	15	16	24	どんな人生を歩まなければならないのか、考え続けている	1	2	3	4	5	6
12	13	14	15	16	17	25	自分が進みたい人生を、ずっと探し続けている	1	2	3	4	5	6
13	14	15	16	17	18								

【資料 2】指導案

	学習活動	生徒の考えを深める教師の手立て	評価 及び 備考
導入 10 分	<p>1. 今日の学習についての確認</p> <p>2. 自分の「長所」「短所」について考える。</p>	<p>○自分ごととして本教材の内容を捉えられるようにする。 ○イラストの提示し、自分の欠点や自分について考えたことがあるかを問う</p> <p>○学びのテーマについて確認する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;">自分との付き合い方を考えてみよう</div> <p>○まず、今の自分の「長所」や「短所・欠点」について書き出して自分に ついて考えられるようにする。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;">自分の「長所」「短所・欠点」を書き出してみよう</div> <p>・「長所」「短所」について3つ程度、紙に書かせる。 ・「長所」「短所」それぞれ書いてみてどういう感じを抱いたか尋ねる（ex:「短所」はすぐに浮かぶが「長所」はなかなか書けなかったなどないか、挙手等で様子を確認する）</p>	<p>○ パワーポイントの提示</p> <p>○ ワークシートを配る</p> <p>○ 長所・短所の紙を配る</p>
展開 30 分	<p>3.「自分の性格が大嫌い」を読んで考える</p> <p>4. 作者の考えを、自分ごととして考える</p> <p>（活動→自分の「短</p>	<p>○思春期の自分との付き合い方について悩んでいた中村さんの文を紹介する（みんなへのメッセージになっている）</p> <p>・作者（中村うさぎ）が、自分との付き合い方をどのように考えていったのかを考えながら聞くように促し、範読する</p> <p>○作者の自分との付き合い方の変化についてパワーポイントと板書を使いながら確認する</p> <p>【前半部分】</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 5px 0;">最初は自分のことを</div> <p>・おこりっぽい・欠点 ・そうそう変えられるものではない ・「直る」ものではない</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>・自分の性格が大嫌い ・ますます自分のことが嫌いになってしまう</p> <p>【中盤部分】そこで</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 5px 0;">そこで作者が考えたこと</div> <p>・「長所」と「短所」は同じ部分の裏表ではないか</p> <p>・「短所」→「長所」 例) 優柔不断→優しさ 鈍感で空気が読めない人→だれよりもポジティブな行動力 ネガティブでクヨクヨしがちな人→正しい選択ができる おこりっぽさ→感情を出せる</p> <p>・「長所」→「短所」 例) 場を盛り上げるおもしろいヤツ→お調子者 (やりすぎる部分があると…)</p> <p>○作者の自分との付き合い方について捉える。 【着目部分】『これから大人になっていく人たちに、一日も早く「自分との付き合い方」を覚えてほしいの』</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;">作者が覚えてほしい「自分との付き合い方」とは何だろう</div> <p>（個人→周りの人と考えさせる） ・客観的な視点を持つこと</p>	<p>○ 授業中の発言内容から把握する。</p>

	所」や「長所」のリフレーミングしてみる)	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の一つの面だけにとらわれず、色々な見方を持つこと <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> 「短所」「長所」は裏表の考え方を実際にしてみよう </div> ○実際に裏表の考え方を体験させる。 (導入で使ったワークシートを使いながら、短所・長所の見方を変えて改めて書かせる。) <ul style="list-style-type: none"> ・難しかった <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> 裏表の考え方を実際にしてみて、どんなことを感じましたか </div> <ul style="list-style-type: none"> ・楽しかった ・自分には長所があることに気づくことができた ・自分の新しい一面（良い面・悪い面）に気づくことができる 	○ワークシートの内容から把握する。
終 末 10 分	5. 本時の学習をこれからどのように生かしていくかといった視点から振り返る	○学びのテーマを再度問うことで、1時間の学びを自分の言葉でまとめさせ、振り返りをする。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> 自分との付き合い方について、どのようなことを考えましたか </div> 視点)・これから、どう自分と付き合いっていけば良いだろう <ul style="list-style-type: none"> ・今回考えたことは、これからどのように生かしていけそうか <ul style="list-style-type: none"> ・自分の「短所」や欠点ばかりではなく、良い部分を見つけて自分と付き合いしていきたい ・自分を客観的にみて、悪い部分ばかりに目を向けずにいれる ・自分のことで思い詰めなくてもよくなりそう ・一側面にとらわれなくてもよい ・自分のことを嫌いにならずに済みそう ○自分の性格について、裏表の考え方をしたからと言って、自分のことが全て好きになるという訳ではない。しかし、裏表の考え方を持つことによって、永遠と自分のことが嫌いというような、出口のないトンネルからは出られる。この考えを持つことによって自分に対する見方が広がることを期待したい。 ○「長所」や「短所」は、時と場合によって変わることもあり、人を固定的な見方（言葉の括り）で捉えないことについて取り上げたい Ex)この人は <u>いつも</u> うるさい。← <u>いつも</u> ではない (違う視点で人を捉えられるようになる)	○ワークシートの内容から把握する。 ○授業中の発言内容から把握する。

【資料 3】自己評価尺度の質問項目

あなたの今の気持ちを教えてください。		(番)				
以下の質問に当てはまる数字を○で囲んでください。 ・ アンケートの結果は成績評価には一切関係ありません ・ 回答したくない質問には○をつけずに提出してください		1	2	3	4	5
		あ て は ま ら な い	は あ ま り あ て な い	ど ち ら と も い え な い	や あ て は ま る	と て も あ て は ま る
1	今の自分が好きである	1	2	3	4	5
2	自分には、人には負けないものがある	1	2	3	4	5
3	自分のなかには、人からうらやましがられるところがある	1	2	3	4	5
4	自分のなかには、人に自慢できるところがある	1	2	3	4	5
5	なにをしても、自分は人にはかなわないと思う	1	2	3	4	5
6	まわりとくらべると、自分はだめな人間だと思う	1	2	3	4	5
7	まわり的人是はみな、自分よりすぐれていると思う	1	2	3	4	5
8	自分のなかに、変えたいところがある	1	2	3	4	5
9	自分のことが嫌いになることがある	1	2	3	4	5
10	自分のだめなところが気になる	1	2	3	4	5
11	自分のなかに、好きなところがある	1	2	3	4	5
12	今の自分に、満足している	1	2	3	4	5