

教員・保育者を養成する過程に在学する大学生の パーソナリティとキャリア発達の関連性

The Relationship between Personalities of University Students in a Teacher-training Course or a Nursery Teacher-training Course and Their “Career Development”

藤田由起*

Yuki FUJITA

Abstract

This study examined how personalities of university students in a teacher-training course, or a nursery teacher-training course was related to their necessary abilities for “career development.” Ninety-two subjects (mean-age: 18.75 years) answered the questionnaire on their personalities and abilities. The data was statistically analyzed and indicated some possibility. First, their “career-planning abilities” were related to their degree of depression. Second, their “self-understanding and self-control abilities” were related to their degree of activeness, decision-making, and sociability. Third, their “abilities of building human relationships and participating in society” were related to their degree of sociability. In addition, students who hoped to get a job relating to children had more “career development” abilities than students who did not hope to get such a job or could not decide what job they aim to get. However, their “ability of dealing with problems” was not related to their personalities analyzed in this study. Eventually, it was discussed that in supporting students it was necessary to consider their personalities and future prospects and promote their “career development.”

I. 問題と目的

Erickson (1959) は、青年期の発達課題として「アイデンティティの確立」を挙げているが、現代を生きる青年のアイデンティティ確立について、様々な課題が指摘されている。大学生や専門学校生の時期は、一人前の社会人としての責任や義務はまだ猶予されており、Erickson (1959) の理論における「心理・社会的モラトリアム」の時期に当たる。一方、下山 (1992) は、日本の大学生においては、Erickson (1959) が従来提唱してきた心理・社会的モラトリアムで想定される心理状態とは異なる心理状態を呈することが多いことを述べており、その具体例として「モラトリアム心理」(小此木, 1977) や「スチューデント・アパシー」を挙げている。小此木 (1977) によると、Erickson (1959) が提唱してきた心理・社会的モラトリアムには自立への渴望や自己探求などの特徴があるのに対して、日本の青年におけるモラトリアム心理には、それらとは異なる全能感やしらけ、遊び感覚などの特徴があるとされる。また、「スチューデント・アパシー」とは、「職業に関する決定の回避」と「学業からの退却」を主症状とするものであり(下山, 1992)、狩野 (2011) は、「特定の原因がないにもかかわらず勉強に対して選択的に無気力を示して、無感情化した大学生の状態」と表している。大学進学が一般的な青年の進路の選択肢になった現代においては、この期間に先を見据え、社会で生きる人となるために努力したり、自分を見つめ直したりすることよりも、目先の欲求に目が向き、自身の能力や自分らしさ、その先の人生を見つめることに至らない若者も少なくないと考えられる。このような青年の心理・社会的モラトリアムの期間におけるアイデンティティに関する問題と関連が深い事柄として、「キャリア教育」の充実によって促進されていく「キャリア発達」が挙げられる。

平成23年1月31日中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」によると、「キャリア教育」における「キャリア」とは、「人が、生涯の中で様々な役割を

*くらしき作陽大学 子ども教育学部 Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Childhood Education

果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見出していく連なりや積み重ね」と示されている。また、同答申において「キャリア教育」とは、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」、「キャリア発達」とは「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」とそれぞれ定義されている。キャリア教育は、中学校、高等学校などの中等教育までの間に完成されるものではなく、高等教育段階以降においても継続されるものである。一方で、文部科学省（2011a）によると、今日の青年においては、「自己の在り方を職業生活や社会生活とのトータルな関係で考えることができないままに、将来への希望や自身、働くことへの意欲が持てないでいる」姿が多く見受けられると示唆されている。したがって、青年が自分らしさや自身のもつ力を理解し、それを自身の生涯にどのように活かしていくかといった展望を持つことができるようにすることは、現代における課題であると考えられる。

このように、社会人としての責任を引き受ける前段階となる、大学などの高等教育段階においてもキャリア教育が重要であると推察される。一方、教員や保育者を養成する学部へと進学する青年の多くは、将来教員や保育者になりたいという希望を持つ者だと考えられる。すなわち、高等学校卒業後の進路検討段階において、特定の職業に就く将来展望をある程度有している者が多いと考えられる。このように、早い段階で自身の希望する職業を明確にしている青年については、その職業への希望ややりがいを夢見ている者が多いと推察される。実際に、教員や保育者は精神的負荷の高い職業であると考えられる一方で、やりがいについて多くの研究で言及されている。教員の現状について河村（2002）は、教員のストレスとして「難しい児童・生徒への対応」、「やらねばならないと感じる仕事への取り組み」、「主要な教育実践の不振」、「管理職との関わり」、「同僚教師との関わり」、「日常のルーティンワーク」などがある一方、教員のやりがいとして「子どもとの関わりと職業環境の満足感」、「対外的な評価への満足感」、「働く内容への満足感」、「労働待遇への満足感」などがあることを示している。また、保育士についても、「過剰な期待・要求」「職務内容の不明瞭さ」「自己能力懸念」などの職務環境のストレスがバーンアウトに寄与する場合もある一方で、「専門職としての誇り」や「保護者・子どもとの信頼関係」が保育士の効力感に肯定的な影響を与えることが示唆されている（池田・大川，2012）。このように、教員や保育者は多様なストレスにも対処していく必要がある一方で、同時に様々なやりがいを感じられる職業であると考えられる。そして、教員や保育者を養成する課程へと進学する学生には、このようなやりがいを得ることを目標として教員や保育者を目指す者が多いと考えられる。

しかしながら、「令和元年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」（文部科学省，2019a）によると、精神疾患により病気休職している教育職員は延べ5,478人であり、全教育職員の0.59%が精神的な問題を抱えて休職を余儀なくされている。また、保育士についても、令和2年8月24日「保育の現場・職業の魅力向上検討会（第5回）」参考資料（厚生労働省，2020）によると、平成29年時点の離職率は9.3%、私営保育所においては10.7%であり、退職理由として多い順に「職場の人間関係」、「給料が安い」、「仕事量が多い」と言った理由が挙げられている。伊藤（2000）は、若年の教師の方が、ベテランの教師に比べて授業指導に関する自信が低く、その影響で達成感を抱きにくいというバーンアウトのリスクについて示している。さらに、上村（2012）は、中堅、ベテランの保育士と比較し、新人保育士のメンタルヘルスは良くない状態であると示唆している。このような現状を踏まえると、自分なりに将来展望や希望を持って大学に進学したとしても、教育・保育現場で何らかの課題にぶつかったり、ストレスを抱えたりした際に、上手く対処していくことができず、早い段階で情緒的に消耗してしまったり、教員や保育者として働き続けることを諦めてしまったりすることが少なくないと推察される。教員や保育者が働きやすい環境を目指したハード面の支援・取り組みについては、従来問題視されていた教員の長時間労働に関し、中央教育審議会により議論がなされ、平成31年1月25日に学校における働き方改革についての答申の取りまとめを皮切りに、改善への取り組みが推進されている。保育士についても、平成25（2013）年より施行された「待機児童解消加速化プラン」、平成27（2015）

年より施行された「子ども・子育て支援新制度」などの取り組みの一環として、保育士の給与等の待遇の向上が推進されている。一方で、前述した「キャリア」の定義を踏まえると、教員や保育者になるという将来展望を持っている大学生であっても、具体的に働いている自分をイメージしたり、「希望する道で働いて人生を形作っていくためには自身に何が必要か」ということについて考えたりする経験は決して多くないと考えられる。彼らが教員や保育者としてのやりがいを強く感じ、ストレスに対処できる力をつけるためには、早い段階で「何の職業に就きたいか」という意味でのキャリアではなく、「どのように生きていきたいか・働きたいか」、「自身のどのような力を活かしていきたいか」、「そのためには何が必要か」という広い意味でのキャリアに目を向け、自己理解していくことが重要と考えられる。すなわち、職業という観点のみにとらわれず、自身の人生について考え道を切り拓いていくための準備がどの程度あるのかということや、具体的にキャリア発達の面でどのような側面が不足しているのかということについて着目することは、教員・保育者を目指す大学生が社会人となった際の適応のための視点を得ることにつながると共に、大学生がその後の人生について考えるための手立てとなると推察される。そして、社会に出る前段階で自身の持ちうる強みや弱み、社会に出た際に予想される困難とその対処法を自分で意識できるように導くようなキャリア教育が、教員や保育者を支えるソフト面の支援にも繋がると考えられる。

平成23年1月31日中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」（文部科学省，2011b）において、キャリア教育の中で育成すべき能力として「基礎的・汎用的能力」が挙げられている。「基礎的・汎用的能力」とは、「人間関係形成・社会形成能力」、「自己理解・自己管理能力」、「課題対応能力」、「キャリアプランニング能力」の4種類の能力で構成される。文部科学省（2011a）によると、「人間関係形成・社会形成能力」とは、「多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力」である。「自己理解・自己管理能力」とは、「自分が『できること』『意義を感じる』『したいこと』について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力」である。「課題対応能力」とは、「仕事をする上での様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力」である。そして、最後に「キャリアプランニング能力」とは、「『働くこと』の意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関連を踏まえて『働くこと』を位置付け、多様な生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力」である。大学での教育においても、これらの能力を育むことは必要であると考えられるが、これらの能力の高低や形成の過程には、学生のパーソナリティ特性も少なからず関連していると考えられる。実際に、照屋ら（2018）は、個人のパーソナリティが基礎的・汎用的能力のうち「人間関係形成能力*」、「自己理解・自己管理能力」を媒介し、「課題対応基礎能力」、「キャリアプランニング能力」に影響を与える可能性を示唆している。また、加藤（2003）は、個人の対人葛藤方略の規定要因の一つとしてパーソナリティを挙げている。具体的には、Big Fiveにおける「開放性」を高く有する者は、自身と相手の双方の利益が満たされるよう交渉する方略を取りやすいこと、「情緒不安定性」や「調和性」を高く有する者、「開放性」や「誠実性」を低く有する者は、直接的な葛藤を避ける方略を取りやすいことなどが挙げられている。このような対人葛藤方略は、基礎的・汎用的能力における「人間関係形成・社会形成能力」に包含されるものであることを考慮すると、パーソナリティと基礎的・汎用的能力の形成には関連があると考えられる。一方で、パーソナリティと基礎的・汎用的能力の関連性について言及している研究はほとんど見受けられない。したがって、学生のパーソナリティ特性と、基礎的・汎用的能力の成熟度の関連性について着目することは、学生一人一人に応じたキャリア発達を推進するために有効であり、意義深

* 文部科学省が使用している用語は「人間関係形成・社会形成能力」だが、照屋ら(2018)においてはこの名称が使用されている。

いものと考えられる。

以上より、本研究では、教員や保育者を養成する課程に在籍する大学生を対象とし、パーソナリティ特性と基礎的・汎用的能力の関連性について調査する。これを通して、高等教育における、学生に寄り添ったキャリア教育や指導のための知見を得ることを目指す。特に、「何の職業に就きたいのか」という意味でのキャリアに関する考え方にとどまらない、学生自身が社会で生きていくために必要なことについて考えを深めるためのキャリア教育を目指した知見を得ることを目的とする。

II. 方法

1. 調査手続き

A大学の教員や保育者を養成する課程に在学する大学生103名（1年生97名、2年生1名、3年生5名）を対象とし、2021年10月に質問紙調査を実施した。統計解析には、IBM SPSS Statistics Version23を使用した。

2. 倫理的配慮

本調査の回答は無記名かつ任意であり、研究以外には利用されないこと、回答拒否で不利益を被ることは一切ないことを説明し、個人情報には守秘された。

3. 調査内容

(1) フェイスシート

対象者の年齢、性別、希望する進路について尋ねた。希望する進路については、「1. 小学校の先生」、「2. 特別支援学校の先生」、「3. 幼稚園・認定こども園・保育所等の先生」、「4. それ以外の子どもと関わる職業」、「5. 子どもと関わる職種以外での就職」、「6. まだ迷っている・決まっていない」、「7. その他」の7件の中から回答を求めた。

(2) 基礎的・汎用的能力尺度

山田（2019）の尺度を利用した。本尺度は、キャリア発達に必要とされる基礎的・汎用的能力を測るものであり、「キャリアプランニング能力」、「人間関係軽視・社会形成能力」、「課題対応能力」、「自己理解・自己管理能力」の4つの下位尺度から成る。全23項目であり、「当てはまらない」（1点）、「あまり当てはまらない」（2点）、「やや当てはまる」（3点）、「当てはまる」（4点）の4件法で回答を求めた。なお、本尺度は山田（2019）において高い信頼性が示されている。

(3) YG性格検査（矢田部—ギルフォード性格検査）

パーソナリティの指標として使用した。YG性格検査とは、個人のパーソナリティ特性を測る質問紙検査であり、「抑鬱性 (D)」、「回帰性傾向 (C)」、「劣等感 (I)」、「神経質 (N)」、「客観性欠如 (O)」、「協調性欠如 (Co)」、「愛想の悪いこと (Ag)」、「一般的活動性 (G)」、「のんきさ (R)」、「思考的外向 (T)」、「支配性 (A)」、「社会的外向 (S)」の12の因子から成る（辻岡, 1965）。得点が高いほど、そのパーソナリティ特性の傾向が高いことを示す。例えば「客観性欠如 (O)」であれば、得点が高いほど客観性が欠如している、すなわち主観的である傾向を表し、得点が低いほど客観的である傾向を表す。種々の先行研究（辻岡・藤村, 1976; 小塩ら, 2020など）において、「愛想の悪いこと (Ag)」については「攻撃性」という名称が用いられていることから、本研究においても「攻撃性」という名称を用いる。

III. 結果

1. 調査協力者の基本属性

92名（平均18.75歳、 $SD = 0.75$ ）の大学生から有効回答を得た。そのうち小学校教諭一種免許状・

特別支援学校教諭一種免許状の取得を目指すコースに所属する学生が19名、保育士資格、幼稚園教諭一種免許状の取得を目指すコースに所属する学生が72名であった（1名コース未回答）。希望進路（複数回答あり）については、「1. 小学校の先生」が14名、「2. 特別支援学校の先生」が11名、「3. 幼稚園・認定こども園・保育所等の先生」が61名、「4. それ以外の子どもと関わる職業」が11名、「5. 子どもと関わる職種以外での就職」が3名、「6. まだ迷っている・決まっていない」が19名、「7. その他」が3名であった。

2. 大学生のパーソナリティが基礎的・汎用的能力に及ぼす影響

以降の分析において、基礎的・汎用的能力尺度については、各因子を構成する項目の平均得点を算出し、下位尺度得点として使用した。YG性格検査については、標準化された検査方法に基づき12の尺度得点を算出後、1～5の標準点へ換算を行った。さらに、標準点のうち1もしくは2と判断された者を「低群」、3と判断された者を「中群」、4もしくは5と判断された者を「高群」とし、それぞれの因子で3群に分けて分析を行った。

それぞれのパーソナリティ因子における3群を独立変数、基礎的・汎用的能力の4つの下位尺度得点を従属変数とする一要因分散分析を行った。

その結果、「抑鬱性」を独立変数とした場合、「キャリアプランニング能力」に対する主効果が有意であった（ $F(2,89) = 4.36, p < .05$ ）。多重比較の結果、『抑鬱性中群』の得点の方が、『抑鬱性高群』の得点と比較し有意に高いという結果が示された（ $p < .05$ ）。

「活動性」を独立変数とした場合、「自己理解・自己管理能力」に対する主効果が有意であった（ $F(2,89) = 3.73, p < .05$ ）。多重比較の結果、『活動性高群』の得点の方が、『活動性低群』の得点と比べて有意に高いという結果が示された（ $p < .05$ ）。

「のんきさ」を独立変数とした場合、「自己理解・自己管理能力」に対する主効果が有意であった（ $F(2,89) = 3.73, p < .05$ ）。多重比較の結果、『のんきさ高群』および『のんきさ中群』の得点の方が、『のんきさ低群』の得点と比べて有意に高いという結果が示された（ $p < .05$ ）。

「社会的外向」を独立変数とした場合、「人間関係形成・社会形成能力」及び「自己理解・自己管理能力」に対する主効果が有意であった（それぞれ $F(2,89) = 4.79, p < .05$; $F(2,89) = 6.64, p < .01$ ）。多重比較を行った結果、双方の得点について、『社会的外向高群』が、『社会的外向低群』よりも有意に高いという結果が示された（どちらも $p < .05$ ）。

上記以外の「回帰性傾向」、「劣等感」、「神経質」、「客観性欠如」、「協調性欠如」、「攻撃性」、「思考的外向」、「支配性」を独立変数とした場合においては、有意差は見受けられなかった。各分析結果をTable 1～4に示す。

3. 大学生の将来展望が基礎的・汎用的能力に及ぼす影響

希望進路の項目において、「1. 小学校の先生」、「2. 特別支援学校の先生」、「3. 幼稚園・認定

Table 1 パーソナリティ得点群ごとの基礎的・汎用的能力各得点の平均値および分散分析結果(1)

	抑鬱性				回帰性傾向				劣等感			
	低群 (N=36)	中群 (N=23)	高群 (N=33)	分散分析 結果 (F値)	低群 (N=36)	中群 (N=29)	高群 (N=27)	分散分析 結果 (F値)	低群 (N=13)	中群 (N=46)	高群 (N=33)	分散分析 結果 (F値)
キャリアプランニング能力	3.06 (0.47)	3.24 (0.32)	2.86 (0.55)	4.36* 中群>高群	3.08 (0.52)	3.10 (0.34)	2.90 (0.57)	1.44	3.04 (0.64)	3.11 (0.41)	2.91 (0.51)	1.66
人間関係形成・社会形成能力	3.33 (0.45)	3.33 (0.43)	3.21 (0.45)	0.81	3.37 (0.40)	3.30 (0.37)	3.16 (0.55)	1.76	3.36 (0.64)	3.35 (0.40)	3.17 (0.40)	1.74
課題対応能力	2.96 (0.53)	3.25 (0.34)	2.99 (0.60)	2.53	3.01 (0.58)	3.10 (0.44)	3.03 (0.55)	0.29	3.06 (0.55)	3.08 (0.48)	2.99 (0.59)	0.29
自己理解・自己管理能力	3.05 (0.42)	3.04 (0.49)	2.90 (0.53)	0.96	3.06 (0.47)	3.01 (0.39)	2.89 (0.57)	1.02	3.20 (0.44)	3.02 (0.44)	2.88 (0.53)	2.15

分析結果下段は多重比較の結果。()内は標準偏差。
* $p < .05$.

Table 2 パーソナリティ得点群ごとの基礎的・汎用的能力各得点の平均値および分散分析結果(2)

	神経質				客観性欠如				協調性欠如			
	低群 (N=27)	中群 (N=32)	高群 (N=33)	分散分析 結果 (F値)	低群 (N=11)	中群 (N=46)	高群 (N=35)	分散分析 結果 (F値)	低群 (N=24)	中群 (N=29)	高群 (N=39)	分散分析 結果 (F値)
キャリアプランニング能力	3.05 (0.52)	3.12 (0.36)	2.94 (0.57)	1.08	2.92 (0.35)	3.11 (0.48)	2.97 (0.54)	1.15	3.08 (0.49)	3.10 (0.49)	2.96 (0.49)	0.84
人間関係形成・社会形成能力	3.30 (0.49)	3.32 (0.44)	3.25 (0.42)	0.21	3.36 (0.39)	3.31 (0.42)	3.23 (0.50)	0.53	3.26 (0.55)	3.32 (0.43)	3.27 (0.39)	0.14
課題対応能力	3.02 (0.45)	3.08 (0.58)	3.03 (0.55)	0.09	2.91 (0.40)	3.06 (0.58)	3.06 (0.49)	0.40	3.13 (0.51)	2.93 (0.56)	3.08 (0.51)	1.03
自己理解・自己管理能力	3.07 (0.39)	3.01 (0.46)	2.92 (0.56)	0.76	2.95 (0.35)	3.05 (0.52)	2.94 (0.46)	0.54	3.14 (0.44)	3.00 (0.49)	2.90 (0.49)	1.87

Table 3 パーソナリティ得点群ごとの基礎的・汎用的能力各得点の平均値および分散分析結果(3)

	攻撃性				一般的活動性				のんかさ			
	低群 (N=54)	中群 (N=19)	高群 (N=19)	分散分析 結果 (F値)	低群 (N=28)	中群 (N=42)	高群 (N=22)	分散分析 結果 (F値)	低群 (N=17)	中群 (N=33)	高群 (N=42)	分散分析 結果 (F値)
キャリアプランニング能力	3.06 (0.44)	3.07 (0.45)	2.93 (0.66)	0.50	2.90 (0.38)	3.09 (0.46)	3.08 (0.64)	1.43	2.87 (0.52)	3.08 (0.34)	3.06 (0.56)	1.24
人間関係形成・社会形成能力	3.26 (0.43)	3.43 (0.40)	3.22 (0.53)	1.31	3.13 (0.35)	3.35 (0.40)	3.36 (0.59)	2.54	3.06 (0.39)	3.35 (0.35)	3.33 (0.51)	2.87
課題対応能力	2.98 (0.47)	3.24 (0.46)	3.02 (0.69)	1.77	2.94 (0.44)	3.04 (0.50)	3.19 (0.65)	1.46	2.87 (0.62)	3.08 (0.46)	3.09 (0.53)	1.12
自己理解・自己管理能力	2.98 (0.43)	3.12 (0.47)	2.92 (0.62)	0.88	2.81 (0.46)	3.04 (0.42)	3.15 (0.55)	3.73*	2.72 (0.51)	3.08 (0.41)	3.04 (0.49)	3.75*

分析結果下段は多重比較の結果。()内は標準偏差。
* $p < .05$.

Table 4 パーソナリティ得点群ごとの基礎的・汎用的能力各得点の平均値および分散分析結果(4)

	思考的外向				支配性				社会的外向			
	低群 (N=17)	中群 (N=30)	高群 (N=45)	分散分析 結果 (F値)	低群 (N=10)	中群 (N=41)	高群 (N=41)	分散分析 結果 (F値)	低群 (N=23)	中群 (N=27)	高群 (N=42)	分散分析 結果 (F値)
キャリアプランニング能力	2.99 (0.65)	3.03 (0.33)	3.05 (0.52)	0.92	3.00 (0.48)	2.99 (0.37)	3.08 (0.59)	0.40	2.90 (0.55)	3.03 (0.39)	3.11 (0.51)	1.36
人間関係形成・社会形成能力	3.25 (0.47)	3.30 (0.39)	3.29 (0.48)	0.91	3.28 (0.43)	3.18 (0.35)	3.39 (0.51)	2.48	3.12 (0.41)	3.20 (0.35)	3.43 (0.48)	4.79*
課題対応能力	3.13 (0.65)	3.06 (0.50)	3.00 (0.50)	0.68	3.06 (0.55)	2.95 (0.46)	3.14 (0.58)	1.35	2.93 (0.61)	2.96 (0.44)	3.16 (0.51)	2.01
自己理解・自己管理能力	3.00 (0.56)	2.91 (0.43)	3.05 (0.49)	0.49	2.94 (0.53)	2.91 (0.43)	3.09 (0.51)	1.54	2.73 (0.53)	2.97 (0.44)	3.16 (0.42)	6.64**

分析結果下段は多重比較の結果。()内は標準偏差。
* $p < .05$, ** $p < .01$.

こども園・保育所等の先生」、「4. それ以外の子どもと関わる職業」と回答した者については、学部選択の段階から教育について学ぶ明確な目的を持つ者と捉え、『子どもと関わる職業希望群』とした。複数回答のうち、1つでも「5. 子どもと関わる職種以外での就職」、「6. まだ迷っている・決まっていない」、「7. その他」のいずれかを選択した者については、前者と比較して教育について学ぶ明確な目的意識が低い者と捉え、『子どもと関わらない職業希望・未定群』とした。以上の2群を独立変数、基礎的・汎用的能力尺度の4下位尺度得点を従属変数とする対応のないt検定を行った。その結果、全ての分析において、『子どもと関わる職業希望群』の方が、『子どもと関わらない職業希望・未定群』と比較して有意に基礎的・汎用的能力の各下位尺度得点が高かった(キャリアプランニング能力: $t(90) = 5.63, p < .001$; 人間関係形成・社会形成能力: $t(90) = 2.65, p < .01$; 課題対応能力: $t(90) = 2.64, p < .05$; 自己理解・自己管理能力: $t(90)$

Table 5 各将来展望ごとの基礎的・汎用的能力各得点の平均値および対応のないt検定結果

	子どもと関わる 職業希望群 (N=69)	子どもと関わ ない職業希望・ 未定群 (N=23)	t検定結果 (t値)
キャリアプランニング能力	22.23 (2.70)	18.22 (3.67)	5.63***
人間関係形成・社会形成能力	20.13 (2.41)	18.48 (3.06)	2.65**
課題対応能力	15.62 (2.48)	14.00 (2.76)	2.64*
自己理解・自己管理能力	15.39 (2.33)	13.74 (2.24)	2.98**

()内は標準偏差。
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

=2.98, $p<.01$)。分析結果をTable 5に示す。

IV. 考察

1. 大学生のパーソナリティが基礎的・汎用的能力に及ぼす影響について

パーソナリティ得点による基礎的・汎用的能力の違いについて分析した結果、複数の有意差が見受けられた。

まず、「抑鬱性」を中程度有する者は、「抑鬱性」を高く有する者と比較して「キャリアプランニング能力」が有意に高いという結果が得られた。抑鬱と肯定的な未来志向・時間的展望の間における関連性については、複数の先行研究において示されている。例えば齊藤(2014)は、希死念慮・鬱傾向が肯定的な未来志向に負の影響を与えることを示している。また、山崎(2009)は、肯定的な時間的展望を抱いている場合には抑鬱の程度も低いことや、抑鬱の改善に伴い時間志向性における過去思考への比重が少なくなっていくことを示している。これらを踏まえると、従来のパersonalityとして、抑鬱性を高く有しており気分が落ち込みやすい人々は、そうでない人々と比較し、未来や先の見通しに目が向きにくく、過去のつまずきなどの否定的イメージに目が向きやすいことが推察される。一方で、「抑鬱性」を低く有する者と、高く有する者の間では有意差が見受けられなかった。「抑鬱性」が低い者は、明るく楽天的なパーソナリティであると考えられる(長谷川, 2006)。中程度の「抑鬱性」を有する者は、ある意味一つ一つの出来事に対して内省する力を有しているとも考えられ、「抑鬱性」が低すぎると、失敗やつまずきを内省することが少なく、それらを次の段階へと活かしにくいことも推察される。したがって、自ら主体的に判断してキャリアを形成していくためには、過去の失敗やネガティブな出来事に一定の距離を取って内省しつつも、そればかりにとらわれず、前向きに切り替えることができるような力が重要であると考えられる。そして、従来有しているパーソナリティによっては、そのような力が低い者も存在するため、学生それぞれのパーソナリティに応じた直面する出来事や体験への向き合い方を支援することが、ひいてはキャリアプランニング能力の育成に繋がると考えられる。また、前述したように、教員や保育者は自身の教育や保育のうまくいかなさをストレスに感じることがあるが(河村, 2002; 池田・大川, 2012)、そのような体験を乗り越え、職業人としてステップアップしていくためにも、学生が自身のネガティブな体験への向き合い方や、それに基づく適切な対処方法を考えることが有効と考えられる。

次に、「一般的活動性」を高く有する者は、「一般的活動性」を低く有するものと比較して「自己理解・自己管理能力」が有意に高いという結果が得られた。「一般的活動性」を高く有する者は、自ら積極的に行動することができ、多様な経験を得やすいと推察される。このように多様な経験を積む中で、「一般的活動性」の低い者よりも、自身の出来ることや意義を感じられることを見出しやすいと考えられる。また、「一般的活動性」の低い者は消極的なパーソナリティであると考えられる(長谷川, 2006)。したがって、社会での活動に参加したとしても、社会との相互関係を保ちつつ主体的に行動することや、進んで動き学ぼうとすることが、「一般的活動性」の高い者と比べて難しいと推察される。また、キャリア発達に繋がる自己成長を促す動機づけの概念の一つとして、「自己成長主導性」がある。自己成長主導性とは、「積極的で計画的な自己成長過程への関与を示す概念」である(Robitschek, 1998)。石橋・林・内藤(2019)は、仕事や職業選択について好きなことにこだわりたい「仕事やりたいこと志向」が、「自己成長主導性」を媒介して自己理解や情報収集、他者から学ぶなどのキャリア探索行動へと繋がっていることを示唆している。すなわち、自分のやりたい仕事や職業についてこだわりを持つことに加えて、積極的に自己の成長のために自分で活動する力を持つことが、より深く多様なキャリア発達に繋がると考えられる。これらのことから、もともと有している活動性が低い者に対しては、多様な場への参加を促すと共に、それだけではなく、他者と積極的に・相互的に関わっていくために必要なことについて学ぶ機会を準備することが肯定的な自己理解・自己管理及びキャリア発達に繋がっていくと考えられる。教育現場においては、近年「教育の個性化と多様化」などの特徴が見受けられており(青木・堀内, 2014)、保育現場においても、保育ニーズの多様化や、子どもの

育ち・保育者を巡る環境の変化により、保育者が担う役割が拡大したり、質の高い保育が求められたりするようになってきていることが示唆されている（上村，2012；小山ら，2009）。このような現状を踏まえると、教員・保育者を目指す学生にとっても、様々な場面において積極的に行動する力を育むことや、そのように行動する中で自身の持つ力を認識することが重要であると考えられる。

また、「のんきさ」を高く有する者及び中程度有する者は、「のんきさ」を低く有するものと比較して「自己理解・自己管理能力」が有意に高いという結果も得られた。YG性格検査における「のんきさ」とは、物事をあまり気にせず決断できるパーソナリティを表すものである（長谷川，2006）。高橋ら（2021）においても、スポーツ競技時の傾向についてはあるが、自己理解が高い者は、低い者に比べて決断力が有意に高いという結果が示唆されている。また、萩原・櫻井（2008）は、どの程度自己決定的な動機で職業選択に関わる“やりたいこと探し”をしているかということと、進路不決断との関連について検討しており、非自己決定的な動機が高い者は、進路不決断に至りやすい問題を抱えている可能性を示唆している。これらのことから、自分自身で物事を考え決断できる者は、日常生活においてもキャリア発達の面においても、自身の意思決定に基づいて行動する体験を経て、自己理解を深めたり、社会や他者との関係の中で自分がどのように振る舞えば良いのか学んだりすることができると考えられる。したがって、決断力の低い者に対しては、安心して決断・挑戦できるような環境を作り、その中で学びを得る経験を増やし、自ら意思決定して行動する力を育むこと、そこから自己理解を深めていくことが大切であると考えられる。特に、教員や保育者は、多様な子どもたちと日々向き合い、その場その場での対応を求められることが多いと考えられる。そのため、自信をもって決断する力や、自分が持っている強み・弱みを理解した上で決断に役立てる力が、実際に学生が働く際に有効に働くと推察される。

さらに、「社会的外向」を高く有する者は、「社会的外向」を低く有する者に比べて、「人間関係形成・社会形成能力」及び「自己理解・自己管理能力」が有意に高いという結果が示された。「社会的外向」とは、社会的・対人的的接触を好む傾向である（辻岡，1965）。「社会的外向」が高い者は、積極的に他者と関わるが多く、他者や自分の周囲の環境へ意識が向きやすいため、多様な他者の考えや立場を理解したり、他者と協力・協働したりする力が育まれやすいと考えられる。また、「状況や他者の行動に基づいて、自己の表出行動（expressive behavior）や自己呈示（self-presentation）が、社会的に適切なのかを観察し（self-observation）、自己の行動を統制すること（self-control）」（中里，1982）を指す概念である「セルフ・モニタリング」能力の構成要素のひとつとして、中里（1982）は「外的・社会的な事柄への関心が高く社会的であること」を示す「外向性」を挙げている。したがって、「社会的外向」が高い者は、自分を客観視し、社会の中で自身がどのように振る舞うべきか理解した上で行動する能力を育みやすいと考えられる。これらのことから、対人場面において内向的・非社会的であるパーソナリティを有する者については、自分自身のそのようなパーソナリティについて理解した上で、他者や社会と関わる際に自身が苦手とすること、それを補う対処方法などについて考えを深めることが重要であると考えられる。教員・保育者は、子どもはもちろん、保護者や同僚、地域社会、外部の専門機関など、様々な他者との関わりや連携が求められる。前述の通り、子どもへの関わりや職場での人間関係は、職場でのやりがいにもストレスにもなり得る（河村，2002；池田・大川，2012など）。このような職業的特徴を踏まえても、「社会的外向」が低い者が、大学生のうちに対人場面における自分なりの振る舞い方を身につけておくことが大切であると考えられる。

なお、「課題対応能力」を従属変数とした場合においては、いずれの分析においても有意差が見受けられなかった。前述の通り、「課題対応能力」とは仕事上での課題を発見・分析し、解決する力を指す。本研究の対象者は1年生が多かったことから、パーソナリティとは関係なく、保護者の庇護のもとにある意識を依然として強く持つ者も多く、自分自身の力で課題を解決しようとする意識に差が出づらかった可能性が推察される。また、「課題対応能力」に関する質問項目は、課題を解決しようとする意思や行動の有無について尋ねるものが多かったが、それらよりも、どのような解決方法・対応方法を選択するかという点においてパーソナリティによる差が生じやすい可能性も考えられ、今後

の検討の余地が必要である。

2. 大学生の将来展望が基礎的・汎用的能力に及ぼす影響

大学生の将来展望と基礎的・汎用的能力の関連性については、『子どもと関わる職業希望群』の方が『子どもと関わらない職業希望・未定群』と比較して有意に基礎的・汎用的能力の各下位尺度得点が高いという結果が得られた。教員免許や保育士資格の取得を目指す学部へ入学する者については、教員や保育者を入学前から志している者や、子どもと関わる職業を志している者が多いと考えられるが、その中でも教育・保育とは関係のない職業を志す者、明確な将来展望を有していない者も一定数見受けられる。鳥・稲垣（2020）は、希望進路が明確である大学生の方が、そうでない学生よりも主体的な学習態度や、高い学習動機づけを有していると示唆している。このようなことを踏まえると、明確な将来展望を持たない者よりも、「子どもと関わる職に就きたい」という将来展望を持ち、それに基づいた適切な学びの場を選択している者の方が、大学での学びに対し、肯定的な意味づけをして臨みやすいと推察される。そして、その結果としてキャリア発達に繋がる能力を育みやすい可能性が考えられる。

一方で、上述したように、パーソナリティによっても基礎的・汎用的能力に違いが見受けられることから、職業の希望だけでなく、一人一人の学生の個性を見極めてキャリア教育を進める必要があると考えられる。また、太田・飯田（2018）は、高校生の進学動機について、動機づけが低い者は、最もキャリア・ソーシャル・サポートのニーズが高いと考えられるものの、実際には動機づけが高い者に比べて、動機づけが低い者の方が求めているキャリア・ソーシャル・サポートも低いことを示している。したがって、大学進学時に既に教員や保育者を養成する課程への入学に対して明確な動機を持っている者は、入学後も必要なサポートを自覚し、サポート源を有効活用してその後のキャリアに必要な力を蓄積しやすい一方、そもそもの動機づけが低い者は、必要なサポートを自覚したり、自ら必要なサポートを得ようとしたりすることが少なく、結果としてキャリア発達が停滞しやすいと考えられる。これらのことから、明確な将来展望やキャリアに対する意識が低い者への支援としては、まずは今後のキャリアに対する動機づけを高めるための自身の強みの自覚や、それを踏まえた適切な進路の検討などの観点が重要になると考えられる。このような支援を導入することで、自ら希望する進路や将来に必要な資質について考えたり、適切なサポートを求めたりできるようになり、結果として基礎的・汎用的能力の向上に繋がると推察される。

3. まとめと今後の課題

本研究においては、学生自身が社会で生きていくために必要なことについて考えを深めるためのキャリア教育を目指した知見を得ることを目的として、教員や保育者を養成する課程に在籍する大学生の、パーソナリティ特性と基礎的・汎用的能力の関連性について調査を行った。調査の結果、高等教育において将来に直結することを学ぶという意識の有無や、パーソナリティ特性によって、キャリア発達を促す基礎的・汎用的能力の在り方が異なることが示唆された。このことから、キャリア教育を推進する立場の者や、学生自身が個々人の意識や特性を見つめ直し、適切な対応を行うことが、形骸化したモラトリアム期間を、「アイデンティティ確立に向けた準備期間」という本来の意味でのモラトリアム期間に変えることにも結び付きうると考えられる。そして、このようなモラトリアム期間を過ごすことが、キャリア発達を促進し、学生が社会で生きる際に役立つ力を培うことに繋がると考えられる。青年期には、アイデンティティの確立や社会人として適応して生きていくためのキャリア発達が求められるが、これらの根幹には「自己を理解すること」があると考えられる。パーソナリティ特性は個人の思考や行動を決定づける要素と考えられているが、本研究の結果、このようなパーソナリティ特性について青年期に改めて見つめ直すことは、自己理解やアイデンティティの確立、キャリア発達に繋がる重要性をもつと示唆された。

なお、本研究においては、対象者数の関係上、各パーソナリティ特性と基礎的・汎用的能力、及び

将来展望と基礎的・汎用的能力の関係性を検討するにとどまったが、それらの重層的な関係性についても今後検討する必要があると考える。また、本研究の対象者は1年生が大半を占めており、学年によっても将来展望や基礎的・汎用的能力には差が生じると推察される。今後、幅広い対象者に対して研究を進めていくことによって、より学生の状況を踏まえた適切な支援方法を見出すことが必要と考えられる。

V. 引用文献

- Erikson, E.H. (1959) *Psychological Issues Identity and Life cycle*. International Universities Press, Inc. 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.; (小此木啓吾訳編 (1973) 自我同一性—アイデンティティとライフ・サイクル. 誠信書房.)
- 青木純一・堀内正志 (2014) 教員の多忙化をめぐる経緯と教員勤務実態調査に関する一考察—学校における効果的な多忙化対策の基本的論点を探る—. 日本女子体育大学紀要, 44, 17–26.
- 萩原俊彦・櫻井茂男 (2008) “やりたいこと探し”の動機における自己決定性の検討—進路不決断に及ぼす影響の観点から—. 教育心理学研究, 56, 1–13.
- 長谷川好宏 (2006) YGテスト入門第4版 労務管理の視点から人材の採用と育成. ウィズダムマネジメント出版部.
- 池田幸代・大川一郎 (2012) 保育士・幼稚園教諭のストレスが職務に対する精神状態に及ぼす影響：保育者の職務や職場環境に対する認識を媒介変数として. 発達心理学研究, 23(1), 23–35.
- 石橋里美・林潔・内藤哲雄 (2019) 大学生における「やりたいこと志向」が自己成長主導性及びキャリア探索に及ぼす影響. 応用心理学研究, 45(1), 68–75.
- 伊藤美奈子 (2000) 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究—経験年数・教育観タイプに注目して—. 教育心理学研究, 48, 12–20.
- 狩野武道・津川律子 (2011) 大学生における無気力の分類とその特徴—スチューデント・アパシーと抑うつ—の観点から—. 教育心理学研究, 59(2), 168–178.
- 笠原嘉 (1977) 青年期—精神病理学から—. 中央公論社.
- 加藤司 (2003) 大学生の対人葛藤方略スタイルとパーソナリティ, 精神的健康との関連性について. 社会心理学研究, 18(2), 78–88.
- 河村茂雄 (2002) 心の健康を損なう危険性の高い教師群についての検討—教師のやりがいとストレスの観点から—. 学校メンタルヘルス, 5, 67–74.
- 厚生労働省 (2013) 待機児童解消加速化プラン. (<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kokuminkaigi/dai11/siryu3.pdf>, 2021年10月31日閲覧).
- 厚生労働省 (2020) 保育の現場・職業の魅力向上検討会 (第5回) 参考資料1 (<https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000661531.pdf>, 2021年10月24日閲覧).
- 小山嘉紀・藤野猛士・小山詩央里・角南正一郎・友森正人・横田一正 (2009) 保育士業務負担感の軽減に対するシステム開発に関する研究. 情報文化学会誌, 16(1), 39–46.
- 文部科学省 (2011a) 高等学校キャリア教育の手引き. (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1312816.htm, 2021年10月24日閲覧).
- 文部科学省 (2011b) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について. (https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301877.htm, 2021年10月24日閲覧).
- 文部科学省 (2019a) 令和元年度公立学校教職員の人事行政状況調査について. (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00002.htm, 2021年11月1日閲覧).
- 文部科学省 (2019b) 学校における働き方改革について. (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hatarakikata/index.htm, 2021年10月31日閲覧).
- 内閣府 (2015) 子ども・子育て支援新制度. (<https://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/>, 2021年10

月31日閲覧).

- 中里浩明 (1982) セルフ・モニタリング尺度に関する研究. 心理学研究, 53(1), 54-57.
- 小此木圭吾 (1977) モラトリアム人間の時代. 中央公論社.
- 太田千瑞・飯田順子 (2018) 高校生が進路決定過程で求めるキャリア・ソーシャル・サポートに関する研究—自律的進学動機の個人差に焦点を当てて. 教育相談研究, 55, 1-14.
- 小塩真司・市村美帆・汀逸鶴・三枝高大 (2020) 日本における情緒不安定性の増加—YG性格検査の時間横断的メタ分析—. 心理学研究, 90(6), 562-571
- Robitschek, C. (1998) *Personal growth initiative: The construct and its measure*. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 30, 183-198.
- 斉藤暁子 (2014) 青年期女子におけるレジリエンスと、ソーシャルサポート、一般的健康、睡眠との関連. 跡見学園女子大学附属心理教育相談所紀要, 10, 131-140.
- 島義弘・稲垣勉 (2020) 進路決定感とアイデンティティ, 主体的な学習態度の関連—進路決定感は大学生の主体的な学習を促進するか—. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 29, 88-97.
- 下山晴彦 (1992) 大学生のモラトリアムの下位分類の研究—アイデンティティの発達との関連で—. 教育心理学研究, 40(2), 1-9.
- 高橋由衣・高井英明・松井花織・山本健之 (2021) 自己理解と心理的競技能力の関係—A大学バレーボール部男子を対象として—. 日本体育大学紀要, 50, 3007-3013.
- 照屋晴奈・矢野夏樹・下條満代・韓昌完 (2018) Scale for Coordinate Contiguous Career (Scale C3) 自己評価用 (高校生版) の信頼性の検証—沖縄県内高等学校のデータを用いた分析—. Journal of Inclusive Education, 5, 53-60.
- 辻岡美延 (1965) 新性格検査法 Y-G性格検査実施応用研究手引. 日本・心理テスト研究所.
- 辻岡美延 (1975) 質問紙法性格検査における社会的望ましさの因子の除去について: YG性格検査について. 関西大学社会学部紀要, 6(2), 11-26.
- 上村眞生 (2012) 保育士のメンタルヘルスに関する研究—保育士の経験年数に着目して—. 保育学研究, 50(1), 53-60.
- 山田亮 (2019) 高校生の「基礎的・汎用的能力」の自己評価と学習意欲との関連. 現代社会文化研究, 68, 15-29.
- 山崎理央 (2009) 抑うつ傾向と時間的展望との関連についての検討. 福山大学人間文化学部紀要, 9, 87-97.

