

青年期中期の生徒の進学準備と自己概念との関係 —— 中学生・高校生調査結果の分析 ——

池田 輝政*

岩田 弘三**

中島 直忠*

目 次

はじめに

1. 生徒集団の特徴と調査の内容・方法
2. 自己概念の尺度構成とその結果
 - 2.1 自己概念の理論的枠組み
 - 2.2 自己概念尺度の仮説的枠組み
 - 2.3 尺度化の方法
 - 2.4 因子の解釈
 - 2.5 尺度得点の算出法と4尺度の特徴
 - 2.6 学年別差異からみた発達の様相

3. 学習時間、学業成績と自己概念

- 3.1 分析の焦点
- 3.2 学習時間、成績の指標
- 3.3 学習時間の特徴
- 3.4 学習時間と成績
- 3.5 学習時間と自己概念
- 3.6 成績と自己概念
- 3.7 成績・学習時間と自己概念
- 3.8 本節のまとめ

結び

〈付録資料〉

はじめに

上級学校への受験準備の激しさに伴って指摘される問題点のなかに、子ども自身の心身の発達に対する懸念がある。確かに、青年期の健全な発達を重視する観点からみた場合、心身ともに変化のさなかにあり、不安定さを特徴とする時期の男女は、受験中心の生活に反発し、あるときは自力で、あるときには他者の力を借りながら、悩みを解決し通過している。

本論では、受験準備状況にある青年期の生徒の心理的側面を映しとる簡易な道具を作成して、それを使って、彼らの複雑な発達の断

面を明らかにする試みである。受験という問題に係わって青年期の心理的側面を計量的観点から分析するには、自己に関するイメージとしての自己概念(self-concept)が適切と考える。

これは心理学の分野で発展してきた概念であり、いまでは青年期の進路指導における鍵的概念となっている。進路指導においては、生徒の自主的な進路の選択・決定が目標であり、この目標に対して教師が有効かつ適切な指導・助言を行う。生徒の自己理解、すなわち青年期を通して発達する適切な自己像が、自主的な進路選択につながるという前提となっている。もちろん、自己概念の発達がそうし

* 大学入試センター研究開発部 試験制度研究部部

** 大学入試センター研究開発部 評価・追跡研究部門

大学入試センター研究紀要 No.19, 1990, p.133~172 (平成2年1月12日受付)

© 1990 THE NATIONAL CENTER FOR UNIVERSITY ENTRANCE EXAMINATION

た教育的な課題であるとはいっても、その発達が自主的な進路選択という行動に自動的につながるものではない。発達した自己概念が将来の選択・決定行動の核となるには、別の何かが介在する必要があると考えられる。そうした関係についての探求がまだ依然として残されていることを、自己概念を扱う上で認識しておかなければならない。

自己概念に関するそうした限界点を踏まえ、以下では、関連する既存の研究を参考にしながら、まず第一に青年期の自己概念の尺度化を試み、その特徴を調べる。つぎに、自己概念の発達の様相を間接的にみるために、中学3年生から高校3年生まで青年期中期にあたる生徒の自己概念の学年間差異を調べる。最後に、自己概念に及ぼす進学準備状況の影響が果たしてどのようなものかを知るために、成績や進学準備行動の指標として適切と思われる学習時間量を取り上げ、その関係を明らかにする。

1. 生徒集団の特徴と調査の内容・方法

本論で取り扱う生徒集団は、「中学校・高等学校生徒の進学準備と人間形成の関係—実態と問題解決に関する調査研究—」の一環として実施した、「進学準備と人間形成に関する中学校・高等学校生徒調査」⁽¹⁾の集団である。本調査では、付録に示した中学校と高等学校の2種類の質問紙を作成して、1986年10月下旬から12月中旬までの間に現地の研究協力者が調査校に運び、回収を行った。質問紙の主要な調査項目は、① 進学準備に関連する生活時間の項目、② 自己概念の項目から成る。

生徒集団は、青森県、東京都、大阪府、岡山県、山口県、福岡県の6地域の中学校3年生と高等学校生徒である。6地域の選定については、研究協力者の地域を考慮しながら、可

能なかぎり全国的に散らばるようにした。各地域内での学校の選定方針は、中学校の場合は極めて進学状況のよい公立校を2校、高等学校の場合は進学率のトップクラスと中堅クラスの公立校を1校ずつ選んだ。学年の規模は100人（あるいは3学級）程度の大きさを目安とした。

実際に調査ができたのは中学校9校、高等学校10校であった。表1-1と表1-2には中学校と高校の生徒集団の特徴として、それぞれの学校ごとの回答者数（男女別、高校については学年別）と彼らの進学希望の状況を示した。

中学3年生の集団についてみると、大阪府だけはe中学1校となったが、3学年全クラスの調査ができた。他の地域についてはそれぞれ2校ずつ、3学級規模の集団が得られ、全体の規模は1371名となった。

中学校は進学実績のよい学校を選んだが、これを確認するために、上級学校への進学希望に関する質問結果をみてみた。その結果(表1-1の『最終的な将来の進学希望』の欄を参照)によると、全体としては4年制大学まで進学したいと回答するものが50%、これに短大と専門学校を加えると、この時点で76.7%が高等学校以上の進学を考えている。個別の学校をみると、青森県の2校では、高校までの進学しか考えてない生徒が比較的多くなっている。

高校の場合、10校のうち8校では1学年から3学年までの全学年、残りの東京都の1校は2年生、山口県の1校では1,2年生となった。この結果、全体で3577名が得られた。それぞれの地域で進学率の最も高いレベルの学校とその次のレベルに位置する学校を選んだので、その特徴をみておこう。全体として、進学を希望するものは3577名中3401名(95.1%)で、ほぼ全員進学である。進学希望者の

表1-1. 中学校の生徒集団（3年生）の比率（%）

		性 別				最 終 的 な 進 学 希 望 先					
		男	女	不明	計	高校	4年制 大学	短期 大学	専門 学校	その 他	計
青 森 県	a 中学	52.3%	46.1	1.6	128人	35.2%	33.6	12.5	14.8	3.9	128人
	b 中学	49.2	50.0	0.8	122	41.8	32.8	11.5	9.8	4.1	122
東 京 都	c 中学	51.5	48.5	0.0	103	12.6	59.2	8.7	10.7	8.7	103
	d 中学	53.4	45.7	0.9	116	7.8	62.1	9.5	15.5	5.2	116
大 阪 府	e 中学	58.0	41.8	0.2	433	15.7	48.3	18.5	12.9	4.6	433
岡 山 県	f 中学	50.4	49.6	0.0	119	20.2	49.6	13.4	14.3	2.5	119
	g 中学	48.7	50.4	0.8	119	16.8	62.2	11.8	5.9	3.4	119
福 岡 県	h 中学	50.0	50.0	0.0	108	11.1	54.6	15.7	13.9	4.6	108
	i 中学	51.2	48.8	0.0	123	10.6	61.0	14.6	7.3	6.5	123
全体（人数）		728人	637	6	1371人	255人	692	195	164	65	1371人
（比率）		53.1%	46.5	0.4	100%	18.6%	50.5	14.2	12.0	4.7	100%

表1-2. 高等学校の生徒集団（1, 2, 3年生）の比率（%）

		性 別				学 年 別				進 学 希 望 先				
		男	女	不明	計	1年	2年	3年	計	4年生 大学	短期 大学	専門 学校	その 他	計
青 森 県	A高校	74.7%	24.6	0.7	403人	34.0%	33.3	32.8	403	98.2%	0.5	1.3	0.0	398人
	B高校	50.5	48.5	1.0	398	33.2	32.9	33.9	398	83.3	9.5	7.1	0.0	336
東 京 都	C高校	47.2	52.1	0.7	432	33.3	33.8	32.9	432	91.1	5.6	1.2	2.1	426
	D高校	59.1	40.9	0.0	132	0.0	100.0	0.0	132	97.0	0.8	0.8	1.5	132
大 阪 府	E高校	46.5	52.0	1.5	400	33.5	31.3	35.3	400	93.9	3.6	1.3	1.3	392
	F高校	48.8	51.2	0.0	422	34.1	43.8	22.0	422	72.9	20.5	4.3	2.3	391
山 口 県	G高校	50.8	49.2	0.0	260	33.8	66.2	0.0	260	91.6	4.8	2.0	1.6	251
	H高校	54.1	45.9	0.0	344	25.9	50.6	23.5	344	65.4	20.2	12.8	1.6	312
福 岡 県	I高校	49.0	50.5	0.5	392	34.7	34.2	31.1	392	88.0	8.5	3.2	0.3	376
	J高校	55.1	44.7	0.3	394	34.8	33.2	32.0	394	96.6	1.3	0.5	1.6	387
全体（人数）		1903人	1655人	19	3577人	1141人	1464	972	3577人	2979人	265	116	41	3401人
（比率）		53.2%	46.3	0.5	100%	31.9%	40.9	27.2	100%	87.6%	7.8	3.4	1.2	100%

内訳をみると、2979名(87.6%)が4年制大学を希望し、短期大学や専門学校への希望者はかなり少ない。個別に比較してみても、全体的特徴とそれほど変わらないが、大阪地区のF高校と山口地区のH高校では、短期大学への志願者がいずれも20%を占め、比較的高い。

以上のように、今回分析の対象となる生徒集団については、中学校および高校のいずれの場合にも、上級学校の進学に対する関心はかなり高い集団であった。

2. 自己概念の尺度構成とその結果

2.1 自己概念に関する従来の理論的蓄積

自己概念とは、自分自身についての本人の認識を計量的なアプローチで分析する用語である。この認識は環境に対する個人の経験や行動を通して形成され、その過程で形成された自己が逆に本人の経験や行動に影響を与えるという動的な関係のなかで捉えられてきている。米国では1960年代から現在まで、この前提のもとで多くの計量的な研究が蓄積されてきており、そこでの蓄積とわが国での自己概念に関連する従来の研究⁽²⁾をレビューしたかぎりでは、とくに青年期以前の段階で計量的分析が進んできている。そこでは、自己概念の内部構造の分析と自己概念と外部要因との分析の二つの方向がある。前者は自己概念そのものを計量的に明らかにすることであり、後者は自己概念の形成過程あるいは自己概念の発達の様相を明らかにすることである。とくに青年期の場合、後者についてはまだ多くの課題が残されている。

一般的な状況は以上のものであるが、自己概念そのものの計量化についてこれまでに蓄積されてきた理論的な到達点は、シェイベルソン等⁽³⁾によると、以下の7点である。

- (1) 第一の特徴は、自己概念は、子ども自身が多様かつ複雑な経験を通して自分自身をより単純なカテゴリーで記述していくという、組織化・構造化の過程である。
- (2) 第二の特徴は、自己概念の構造化は例えば学業、対人的認知、身体、能力などの領域にかかわる多次元的な側面をもつ。
- (3) 第三の特徴は、構造化される自己概念は、例えば一般的な自己概念が認知的次元と情意的次元に2分割され、順に認知的次元は学校の各教科次元に細分され、情意的次元は対人的な次元と身体的次元に再分割される、というように一般性の基準にそった階層性をもつ。
- (4) 第四の特徴は、自己概念は階層の上位次元から下位次元に下降するほど、特定の経験に影響されやすく不安定になる。
- (5) 第五の特徴は、幼児段階では自己概念は特定の経験に依存しかつ自他の区別のない一般的な様相であるが、成長(言葉と経験の拡がりを伴う)につれて、より自他の区別のついた階層的な様相になる、といった発達の側面をもつ。
- (6) 第六の特徴は、自己概念は、子どもが特定の経験を通して自己を記述する過程であるばかりでなく、理想などの絶対的基準あるいは親・友人など重要な他者の評価といった相対的な基準に照らして自己を調整していく過程でもある。この後者が自己概念の評価的側面である。
- (7) 第七の特徴は、知的な側面の自己概念は対人的あるいは身体的な変数よりも学業成績の変数と密接に関係するとか、数学に関する知的な自己概念は英語の成績や全体的な学業成績よりも数学の成績に関係が強いとか、自己概念は他の概念や変数と差別的な関係をもつ。

2.2 自己概念の仮説的構成

先にみたように、計量的な方法によって明らかにされている自己概念は、構造的、多次元的、階層的、安定的(あるいは変動動的)、発達の、評価的、そして差異的な特徴をもつ極めて複雑なものとなっている。今回われわれが仮説として設定した自己概念の枠組みは、こうした複雑な特徴を満たしたものとして構成せず、むしろ独自の問題意識から既存の関連の尺度⁽⁴⁾を利用しながら作り上げたものである。

しかし、仮説的な枠組みは、以下に示すように、多次元的、階層的な特徴を主要な柱にしている。まず大きくは自己理解、他者理解、世界理解という3つの一般的な次元の自己像から構成した。さらに、自己理解と他者理解の自己像はそれぞれ否定的自己と肯定的自己の下位次元を含み、世界理解の自己像は職業観・人間観・人生観・社会的能力観にかかわる将来の自己という4つの下位次元を含む。

- (1) 自己理解の次元(自分の存在についての内省によって結ばれる自己像,あるいは自己へのまなざしによる自己像)
 - ① 否定的自己(5つの項目から成る)
 - ② 肯定的自己(5つの項目から成る)
- (2) 他者理解の次元(自分のまわりの友人・仲間・教師・両親など重要な他者の視線を意識し,もしくは対人関係を通して結ばれる自己像)
 - ① 否定的自己(5つの項目から成る)
 - ② 肯定的自己(5つの項目から成る)
- (3) 世界理解の次元(職業観, 人間観, 人生観, 社会的能力観などを通して, 将来に向けて結ばれる自己像, もしくは世間のまなざしを意識した自己像)
 - ① 職業観にかかわる将来の自己(3つ

の項目から成る)

- ② 人間観にかかわる将来の自己(3つの項目から成る)
- ③ 人生観にかかわる将来の自己(2つの項目からなる)
- ④ 社会的能力観にかかわる将来の自己(2つの項目から成る)

2.3 尺度化の方法

用意した合計30の項目への評定結果(「そう思う」=3点,「どちらとも言えない」=2点,「そう思わない」=1点)を, 因子分析によって尺度を構成することにした。その際, 自己概念の多元性(自己理解, 他者理解, 世界理解の3次元)と階層性(各次元における下位項目を設定)を仮説として設定したので, これに適合する因子分析法をいくつか試みた。その結果では, SAS (Statistical Analysis System) という統計パッケージのなかの斜交プロマックス回転を用い, 因子数を7に指定した場合が, 比較的よくまとまり, 因子の解釈も容易であった。表2-1はその最終的な因子分析の結果(因子構造)である。

この結果を採択した過程は以下の通りである。まず, 0.4以上のプラス負荷量を相対的に比較してより高いほうを選んだ。さらに, それぞれの因子グループに集まった項目の内容を, 先の仮説的枠組みに照らして検討したところ, 質問項目5(Q5)についてだけは, 因子1に含めることとした。質問項目5の因子負荷量は, 因子1に0.497, 因子2に0.537と因子2がやや高い。しかし, 質問項目5は元来は他者理解の次元の項目であり, 因子1には他者理解の次元の項目が中心に集まっている。したがって, 因子量のわずかな違いよりも仮説的構成のほうをより重視して, 質問項目5を因子1に含めることとした。

この結果, 各因子に含まれる質問項目数は

表2-1. 自己概念項目に関する因子分析結果 (斜交プロマックス)

因子構造 (N=4,793人)

質問項目	因子 1	因子 2	因子 3	因子 4	因子 5	因子 6	因子 7
Q17	0.78086	0.23154	0.12564	-0.14809	-0.28063	0.25651	0.22722
Q18	0.79675	0.31201	0.23041	-0.21929	-0.25839	0.20393	0.22115
Q11	0.77005	0.40949	0.22986	-0.19361	-0.12988	0.15709	-0.01890
Q15	0.76292	0.42227	0.34571	-0.16297	-0.14062	0.09262	0.06399
Q12	0.59453	0.55035	0.53729	-0.24895	-0.01145	0.00244	-0.07627
Q5	0.49724	0.53695	0.37522	-0.15431	0.03940	0.01865	-0.27134
Q2	-0.42961	0.05626	0.00514	0.47073	0.28304	-0.45423	-0.12373
Q23	0.23621	0.64893	0.20602	-0.11630	0.08119	0.08556	-0.11542
Q29	0.29138	0.60878	0.16512	-0.11000	-0.28602	0.27752	0.26435
Q10	0.25017	0.60703	0.29994	-0.22376	-0.13490	0.07156	0.08573
Q16	0.40970	0.58845	0.19816	-0.27492	-0.03686	0.13322	0.15833
Q27	0.31582	0.61463	0.50932	-0.19854	-0.22528	0.12726	0.17034
Q22	0.27566	0.45471	0.31854	-0.30489	-0.27155	0.33413	0.15977
Q3	0.24361	0.18204	0.67223	-0.07330	-0.24410	0.18515	0.02343
Q6	0.26444	0.35493	0.69097	-0.06402	-0.08477	0.06746	0.06787
Q9	0.20888	0.30946	0.57075	-0.15572	0.13374	0.05927	0.12606
Q25	-0.10681	-0.14258	-0.49304	0.19488	0.43231	-0.23890	0.00073
Q19	-0.24664	-0.29866	-0.17418	0.72730	0.08005	-0.16152	0.03897
Q7	-0.21935	-0.17382	0.00976	0.68260	0.20414	-0.29604	-0.12624
Q14	0.03501	-0.14667	-0.25564	0.54839	0.08071	0.06400	0.16612
Q1	-0.21116	-0.09165	-0.02778	0.59450	0.17175	-0.58894	-0.07965
Q21	-0.10994	-0.10905	-0.10545	0.05663	0.67169	-0.02666	0.00254
Q26	-0.33484	-0.47347	-0.17588	0.15181	0.46251	-0.08768	-0.01520
Q8	-0.18740	0.03601	-0.02929	0.26938	0.48987	-0.20307	-0.17215
Q13	-0.33519	-0.39618	-0.08965	0.48047	0.52797	-0.22861	-0.18895
Q4	0.19232	0.20293	0.12733	-0.26228	-0.02298	0.72756	-0.02395
Q28	0.22066	0.25133	0.28165	-0.12597	-0.19330	0.70318	0.03153
Q30	0.09871	0.16701	0.08909	-0.03496	0.00846	-0.06438	0.71958
Q24	0.24611	0.14461	0.22954	0.07496	-0.44924	0.10176	0.53520
Q20	-0.14683	-0.29649	-0.18372	0.19822	0.19340	0.12877	0.24394

おのおの因子で説明される分散

因子 1	因子 2	因子 3	因子 4	因子 5	因子 6	因子 7
4.54	4.24	3.06	2.90	2.31	2.30	1.37

因子 1 に 6 項目, 因子 2 に 6 項目, 因子 3 に 3 項目, 因子 4 に 5 項目, 因子 5 に 5 項目, 因子 6 に 2 項目, 因子 7 に 2 項目となった。なお, 質問項目 20 (Q20) については, どの因子にも負荷量が高くないので除外することにした。

ところで, 得られた 7 つの因子に含まれる項目数を比較すると, わずか 2 項目, 3 項目の因子もある。項目別の単純集計の分析も考え

ていた。仮説的枠組みの段階では, 2 項目の場合(例えば, 世界理解の下位次元の例)を容認していた。しかし, 今回は尺度化が重要な目的であるので, 以下では, 尺度としての統計的な適切性を重視して, 3 項目以下の因子 3 (3 項目), 因子 6 (2 項目), 因子 7 (2 項目) については, 本文中では取り扱わず, 本論文の末尾に参考として掲載することとした。

2.4 因子の解釈

確定した4因子は、因子1(6項目)を対人関係観、因子2(6項目)を自己能力観、因子4を自己嫌悪感(5項目)、因子5(5項目)を自己疎外感として解釈した。図2-1には、自己能力観(因子2)、対人関係観(因子1)、自己嫌悪感(因子4)、自己疎外感(因子5)の順に、尺度名と項目内容を整理した。解釈の

判断は以下の通りに行った。因子1の6項目は、他者理解のなかの肯定的自己(3項目)と、世界理解に含まれる人間観にかかわる将来の自己(3項目)から成る。これらは、周囲やより広い社会的環境における人間関係への自信の強さに関係していると判断し、対人関係観と命名した。

因子2の6項目は、自己理解・他者理解・世界理解のなかで、「あることができる、でき

図2-1. 自己概念の各尺度とそれぞれ含まれる項目

I. 自己能力観尺度(因子2) 1. 自分はまわりの人からよくできる人間だと思われる(Q23) 2. 自分の能力は社会に出ても役にたつと思う(Q27) 3. みんなと同じくらいの実力・才能があると思う(Q29) 4. 自分にはすぐれた何かがあると思う(Q10) 5. たいていのことは、うまくこなすことができると思う(Q23) 6. 自分を信頼している(Q22)	IV. 自己疎外感尺度(因子5) 1. 自分の人生は、だいたい先がみえていると思う(Q21) 2. 「自分は何をやってもだめな人間だ」と思う(Q13) 3. 自分がしたくないことをさせられているとよく感じる(Q8) 4. 自分はまわりの人から期待されていないと思う(Q26) 5. 何の目標もなく日々を暮らしているように思う(Q25)
II. 対人関係観尺度(因子1) 1. 将来、人とうまくやっていける人間になれると思う(Q18) 2. まわりの人とうまくやっているとと思う(Q17) 3. まわりの人に好かれていると思う(Q11) 4. 将来、人から好かれる人間になれると思う(Q15) 5. 将来、人からよく頼りにされる人間になれると思う(Q12) 6. まわりの人からよく頼りにされる(Q5)	V. 職業観尺度(因子3) 1. 将来、社会のためになるような仕事についていると思う(Q6) 2. 将来、自分の好きな仕事についていると思う(Q3) 3. 将来、高い収入が得られるような仕事についていると思う(Q9)
III. 自己嫌悪感尺度(因子4) 1. 自分は頼りない人間であると思うことがある(Q19) 2. 自分は欠点だらけの人間だと思うことがある(Q7) 3. 自分で自分がいやになることがある(Q1) 4. まわりの人のいうことやすることに影響されやすい(Q14) 5. 「私はひとりぼっちである」と感ずることがある(Q2)	VI. 人生観尺度(因子7) 1. 自分はこれからも人と競争していかなければならないと思う(Q30) 2. 自分の一生は、これからの努力しだけで決まると思う(Q24)
VII. 自己充足感尺度(因子6) 1. 今の自分に満足している(Q4) 2. 今の自分は充実していると思う(Q28)	

ないといった自意識」に関連している。これらは、ものごとを遂行する積極さや自信を表現していると考え、自己能力観と命名した。

因子4の5項目は、自己理解のなかの否定的自己(3項目)と他者理解のなかの否定的自己(2項目)が集まった。これらは、内的な世界に向かっての自己を批判的に記述する傾向性を示しており、自己嫌悪感の尺度として判断した。

最後の因子5の5項目は、自己理解のなかの否定的自己(2項目)、他者理解の否定的自己(2項目)、それと世界理解のなかの人生観にかかわる将来の自己(1項目)がひとまとまりとなった。これらは、自分を取り巻く周囲の人間や環境から自己を否定的に切り離す傾向性を表現しており、自己疎外感の尺度として判断した。

2.5 尺度得点の算出法と4尺度の特徴

確定した4つの尺度についてそれぞれの特徴を要約するために、尺度得点を算出した。得点の算出には因子スコアを利用してよいが、尺度得点の意味や解釈をわかりやすくするために、より単純な算出方法を採用した。つまり、3段階の評定結果をそのまま利用して、自己能力観および対人関係観の場合は、「思う」=1点、「どちらとも言えない」=0点、「思わない」=-1点とし、自己嫌悪感と自己疎外感の尺度については、「思う」=-1点、「どちらとも言えない」=0点、「思わない」=1点、と逆にした。尺度によってプラスとマイナスを逆にしたのは、プラスが楽観性を表し、マイナスが悲観性を表すという解釈を行ったためである。

各尺度得点はそれぞれの評定点の単純和で表現した。したがって、自己能力観と対人関係観の得点のレンジは+6点~-6点、自己嫌悪感と自己疎外感のレンジは+5点~-5点までのレ

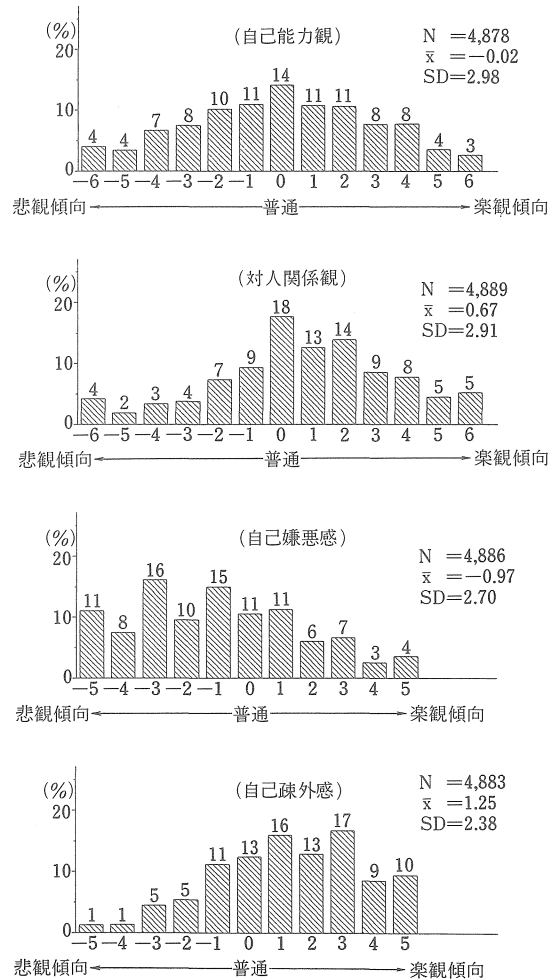


図2-2. 自己概念尺度の得点分布(全体集団)

ンジをもつ。尺度得点はプラスに高いほど楽観性が強く、マイナスに高いほど悲観性が強いと解釈する。

図2-2では、全体の集団の各尺度得点の分布を、「悲観傾向(マイナス)―普通(0点)―楽観傾向(プラス)」の軸上に表現した。

まず自己能力観の分布をみると、「普通」(0点)が14%と最も高く、ここから両裾に伸びるにしたがって次第に小さくなっている。プラス得点をとる者の比率は45%、マイナス得点をとる者の比率が44%であることから分

かるように、分布の形状は対称形に近い。このように自己能力観では、「普通」およびその周辺に自己像を結ぶ者が多く、「楽観傾向」と「悲観傾向」が強くなるほど集団は小さくなる。

対人関係観の分布も、やはり「普通」(0点)に山があり、18%と最も高い。ただし、プラス得点が54%、マイナス得点が29%となっており、やや悲観方向に歪んだ形がみられる。自己能力観の尺度に比較すると、対人関係観の特徴としては、「普通」から「楽観傾向」の方向に自己像が結ばれやすい。

自己嫌悪感の尺度は、-3点の部分が16%と最も高くなっている。この特徴を反映して、プラス得点の部分が31%、マイナス得点の部分が60%となり、「普通」(0点)よりもマイナス方向にかなり偏っている。自己嫌悪感の尺度は内省的な自己像を表しているから、青年期中期の段階では「悲観傾向」に偏りがちになるのはよく理解できる。

自己疎外感の尺度の場合は、+3点の部分に17%が集まり、プラス得点の部分には65%、マイナス得点の部分に23%となっている。これは、自己嫌悪感の尺度でみられた特徴と反対である。「楽観傾向」に偏りという特徴の自己疎外感とは、これが周囲の環境に対立した自己像であることから判断して、健全さの現れとして理解できる。

最後に、こうした全体的な特徴を示す4つの尺度について、相互の関連をみておくことにする。これは、いわば自己概念の内部関連

をみると言うてよい。

表2-2は各尺度間の相関係数である。全体的にみて、全ての組み合わせに0.3以上の数値が得られており、下位尺度間の関連として最低ラインは確保されていると考える。さらに、4尺度間の各数値の順位をみると、自己能力観と対人関係観が0.562と最も高い。つぎに、自己能力観と自己疎外感が-0.423、そして自己嫌悪感と自己疎外感が0.397となっている。とくに、自己能力観と対人関係観の間に高い関連性がみられる。

2.6 学年別差異からみた発達の様相

ここでは、各尺度の学年別の特徴を比較し、その変化の傾向性を手掛かりにして自己概念の発達の様相を間接的に推測してみる。図2-3は、各尺度得点の分布について各学年別に表したものである。

自己能力観に関しては、中学3年生では「普通」(0点)が13%、マイナス得点の場合が49%、プラス得点が38%となり、「悲観傾向」の比率が高い。高校1年生になると、「普通」が16%、マイナス得点が43%、プラス得点が42%となり中学3年生に比較すると、「楽観傾向」への反応の比率が高い。高校2年生は「普通」が15%、マイナス得点が41%、プラス得点が43%とほぼ高校1年生と似た特徴である。高校3年生では、「普通」が15%、マイナス得点が36%、プラス得点が50%となり、1, 2年生より比率が「楽観傾向」の方向に移動している。自己能力観に関しては、発達差が生じるとすれば、「楽観傾向」への反応が多くなると推測される。

対人関係観に関しては、中学3年生では、プラス得点が50%を占めており、分布形は明らかに「楽観傾向」側に厚くなっている。プラス得点の比率を追っていくと、高校1年生では53%、2年生では51%、3年生では53%と

表2-2. 自己概念各尺度間の相関係数

	対人 関係観	自己 嫌悪感	自己 疎外感
自己能力観	.562	-.337	-.423
対人関係観		-.310	-.378
自己嫌悪感			.397

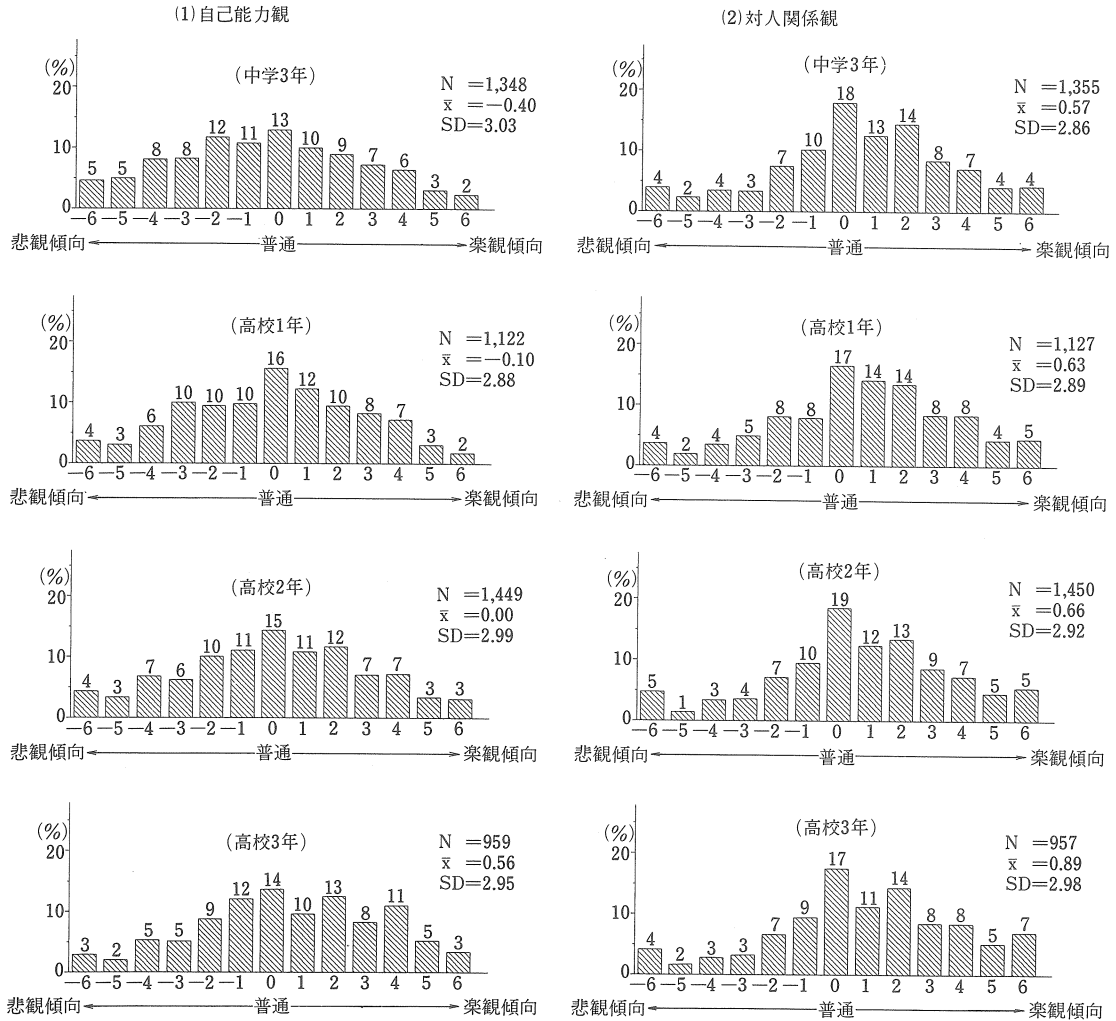


図2-3. 学年別の自己概念各尺度の分布

なり、ほとんど変化がない。このように、対人関係観の場合は学年間に一貫した差異がみだしにくい。

自己嫌悪感の場合は、中学3年生では最頻値が-1点に現れ、マイナス得点が53%でプラス得点は36%と、「悲観傾向」側に偏っている。高校1年生になると、最頻値はさらに-3点の部分になり、2年生と3年生でもこの特徴は変わらない。また、マイナス得点の比率は1年生が59%、2年生が62%、3年生が

64%とわずかずつではあるが次第に高くなってきている。もし自己嫌悪感に発達差があれば、発達が進むにつれて「悲観傾向」への反応が多くなることが推測される。

自己疎外感についてみると、中学3年生では最頻値が+1点に出現し、プラス得点の比率は61%である。この尺度は、やはり「楽観傾向」側に集まりやすいことがわかる。高校1年生になると最頻値は依然として+1点のランクにあるが、プラス得点の比率は少し増

えて67%になっている。さらに、2年、3年になると最頻値はプラス方向に移動して+3点のランクに現れる。ただし、プラス得点の比率は、2年生が63%、3年生が66%であり、1年生より増えることはない。こうしてみると、この自己疎外感の場合は、学年差に応じた差異は一貫してみられない。

青年期に限らず、身体的および心理的発達には個人差がある。しかも、発達の速度は長

期間に徐々に進む場合と、短期間に急速に進む場合がある。こうした発達の特徴を踏まえたとき、学年差を手掛かりにした以上の結果からみて、自己能力観や自己嫌悪感という側面には短期的な変化が現われやすいのではないと思われる。

(池田輝政)

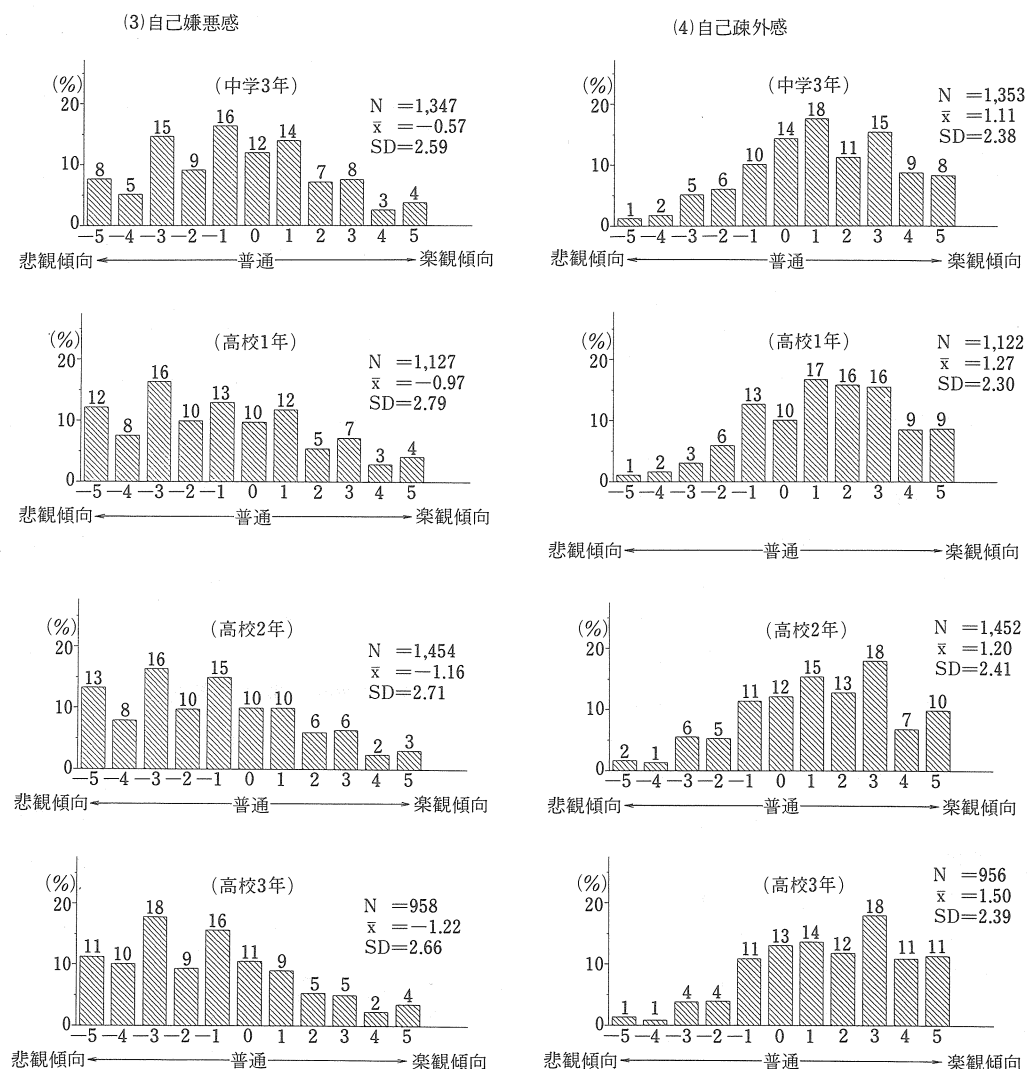


図 2-3. 学年別の自己概念各尺度の分布 (つづき)

3 学習時間、学業成績と自己概念

3.1 分析の焦点

本論文全体をとおしてのテーマは、進学準備の人間形成面に及ぼす影響を明らかにすることである。人間形成面を測る指標については前節で検討された。そこでは30の質問項目をもとに、自己能力観、対人関係観、自己嫌悪感、自己疎外感といった、主に4つの自己概念に関する側面を抽出した。本節では、進学準備がこれら自己概念の4側面に、いかなる影響を及ぼしているのかをみていくことにする。

今回は、進学準備の程度に関する指標として、学習時間と学業成績（以下、単に成績と略す）という、2つの指標を用いることにした。

学習時間は努力、つまり進学準備に対するコミットの度合いの指標と考えられる。天野郁夫は、現在日本の教育問題は、特に進学競争と切りはなせない形で結びつけられている「努力信仰」に根ざしていると指摘している⁽⁵⁾。この指摘に基づけば、努力の1変数である学習時間を、進学準備の1指標とみなすことは至当なことと思われる。

第2に、1日24時間に限定された時間の中で、極めて長時間を特定の行動に割くということは、他の行動に費やされる時間が削られていることを意味する。このような時間消費の偏食は、人間形成に何らかの影響を及ぼすことが考えられる。中でも勉強に対する偏食は、人間形成に特別大きい影響を及ぼす可能性がある。例えば、武内清は、「勉強」、「スポーツ」、「音楽・絵」の3領域に対する自信の程度を組合わせて、生徒集団を区分し、3領域全てに自信がない生徒（「自信喪失型」）のみならず、勉強にしか自信をもてない生徒（「ガリ勉型」）も社会性に欠け、問題があると指摘し

ているからである⁽⁶⁾。以上が、進学準備の程度を測る指標として、学習時間を用いた理由である。

成績は進学準備軸における到達度、即ち位置(position)のスケールと考えられる。位置的に優位に立っているという自信が、多くの自己概念の側面にも影響を及ぼすことは十分に考えられる。特に、後述する学校社会学関係の多くの研究が指摘するように、現在の学校における生徒の評価が、成績至上主義に傾いているとすれば、なおさらのことである。

そこで本節では、① 自己概念の4つの側面に関する楽観—悲観傾向、② 学習時間、③ 成績（自己評価）、の3者間の関係を明らかにすることを目的にした。

なお、われわれは今回の調査で、自己概念に関する質問項目とともに、正規の授業以外の学習、クラブ活動、自由時間（くつろぎ）、睡眠など12の項目について、中学生、高校生の生活時間を調べた。学習時間以外の時間の使い方と自己概念の関係も興味あるテーマである。しかし、先の目的に沿って、今回は生徒の生活時間に関する質問項目の中でも、とりあえず学校で行われる正規の授業以外の学習時間（以下単に学習時間と呼ぶ）に焦点をあてて、分析を進めていくことにした。

3.2 学習時間、成績の指標

ここで、学習時間、成績の指標として用いる変数について説明しておこう。成績に関しては、「あなたの学校での成績は」という質問に対して、「よいほうだと思う」、「中くらいだと思う」、「悪いほうだと思う」といった、3段階の自己評価の結果を用いることにした。

学習時間の指標としては、正規の授業以外の学習時間の総和を用いることにした。具体的にいえば、① 学校が行う補習授業、② 塾・予備校での学習、③ 家庭教師のもとで行

う学習, ④ 家庭・図書館での自主学習, に費やす時間の総和である。(以上4項目の中で, 自主学習だけは週単位でなく, 1日あたりの時間調査になっている。この項目に関しては, 便宜的に7倍することによって, 週あたりの時間に換算した。)

ここで, 学習時間の指標として, 補習授業を含めて, 学習時間の総和を用いたのは以下の理由による。第1に, 人間形成との関係を見るには, 各生徒の学習時間の総量が問題になってくると考えたからである。第2に, 学校別にみた場合, 補習授業の時間が多い学校では, そうでない学校に比べて, 塾・予備校で費やす時間, 家庭教師について学ぶ時間, 家庭・図書館での自主学習の時間が, 相対的に減少する傾向がみられたからである⁽⁷⁾。

なお, 自己概念に関しては, 楽観—悲観の軸をはっきりさせるためにも, 図2-2の分布を斟酌して, 自己能力観, 対人関係観に関しては $-3 \sim +3$, 自己嫌悪観, 自己疎外感に関

しては $-2 \sim +2$ の値を示した者を, 楽観—悲観傾向については「中程度の者」と定義した。そして, それよりプラス方向に大きな値を示した者を「楽観傾向が強い者」, マイナス得点が高かった者を「悲観傾向が強い者」とした。

3.3 学習時間の特徴

まず, 中学生・高校生は, 正規の授業以外に, どの程度の時間を学習に割いているのかをみてみよう。図3-1は, 学習時間の構成比率を, 中学・高校学年別に描いたものである。

最初に図の見方を説明しておこう。グラフ線上には, 横軸で学習時間7時間から8時間おきに71時間までの各位置に, J, 1~3の文字が表示してある。この文字がプロットしてある x 座標の位置は, この点から前後4時間の学習時間幅を代表する階級値にあたる。(ただし, 7時間は11時間未満の, 71時間は67時間以上の代表値である。)そして, y 座標は, その時間幅の学習時間をもつ者の, 全集団に対

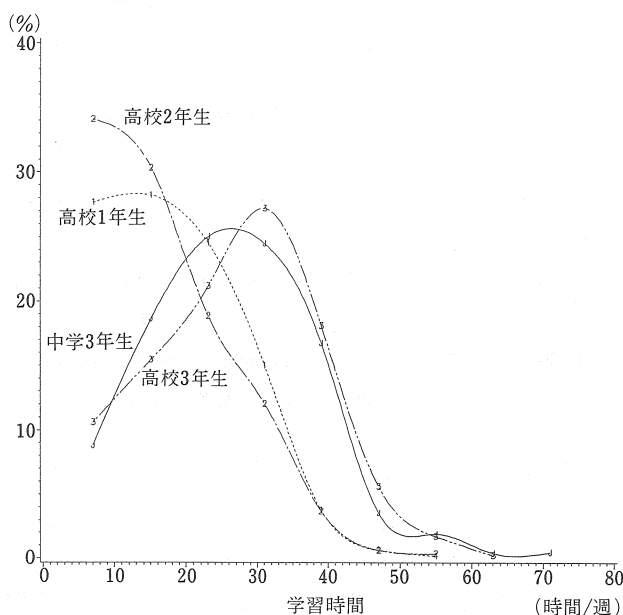


図3-1. 学習時間の分布

する比率を示している。例えば、図では、高校3年生(図では「3」と表示)のうち、学習時間が27~35時間(階級値31時間)である生徒は、約27%いることを表している。(以下、本節全体をとおして、図関係の学習時間については、階級値をもとに話を進めていく。)さらに、それらの点を結ぶにあたっては、連続量イメージを強調するために、スムージングが施してある。

今回のサンプルについての学習時間数の平均は、中学3年生で1週間あたり26.3時間、高校1年生で18.0時間、高校2年生で16.8時間、高校3年生で27.3時間であった。

このように、中学3年生および高校3年生の学習時間は、高校1,2年生に比べて、週あたり平均8~10時間も多くなっている。分布形をみても、中学3年生および高校3年生は高校1,2年生に比べ、全般的に学習時間が長い方にシフトしている。例えば、学習時間が最も短い者(学習時間が7時間以下の生徒)の比率は、高校1,2年生では約30%であるのに対し、中学3年生、高校3年生では約10%にまで減少している。11月下旬という時期は、中学3年生、高校3年生にとっては受験をまじかにひかえた、勉強の最後の追い込み期間である。このような時期に今回の調査が実施されたこともあって、中学3年生、高校3年生の学習時間量は極めて多い。

さらに、一般的には、高校1年生には高校に入学したばかりという、一方、高校3年生には受験をひかえての緊張感がある。これに対し、その間に挟まれた高校2年生という時期に、緊張感は最も薄れるといわれる⁽⁹⁾。今回の調査結果からも高校2年生の中弛み現象の裏付けがとれる。高校1年生と比べても、高校2年生の方が、学習時間39時間未満の生徒に関しては、全般的に図の分布が、学習時間の短い方にシフトしている。しかし、大半の

生徒が勉強に対する中弛みを起こす中で、高校2年生になっても、約39時間以上と学習時間が極めて多い者の割合は、高校1年生と同程度いる。

3.4 学習時間と成績

つぎに、学習時間と成績の関係を確かめておこう。例えば深谷昌志によれば、「子どもたちは、学業成績は学習努力を反映すると信じている。……成績の良い子たちは、勉強の苦手な子に比べ、① テレビ視聴をがまんし、② 予習や復習に力を入れ、③ 家庭学習を頑張っているのもまた事実である」とされる⁽⁹⁾。確かに、幾多の研究は学業成績と学習時間に高い相関があることを示している。しかし、学習時間(進学準備に対するコミット・努力)と学業成績(進学準備軸上の位置)は、完全に一致するわけではない。深谷も先の文章に続いて、「つまり、良い成績をとるためには学習努力が求められるのはたしかだか個人差を考慮すると、学習努力を重ねたからといって、必ずしも良い成績を得られるとは限らないのが、努力と成績との関連についての正確な見方であろう」と述べている。

学習時間と成績の間には、どの程度の関係がみられるのだろうか。図3-2は、横軸に学習時間を、縦軸に成績上,中,下位者の比率をとったものである。この図の横軸上には、学習時間6から48まで6間隔で数字が表示してある。この数字を、この数字から±3時間の学習時間の範囲の階級値として、図3-1と同様の処置を施して作成したものが本図である(以下の図についても同様)。なおここで、図3-2~図3-6作成にあたって、比率を求める母数となった人数を表3-1にまとめておく。

図3-2をみると、大まかな傾向としては、中学生、高校生ともに、学習時間が増えるほど、成績下位者の割合は減少し、成績上位者と中

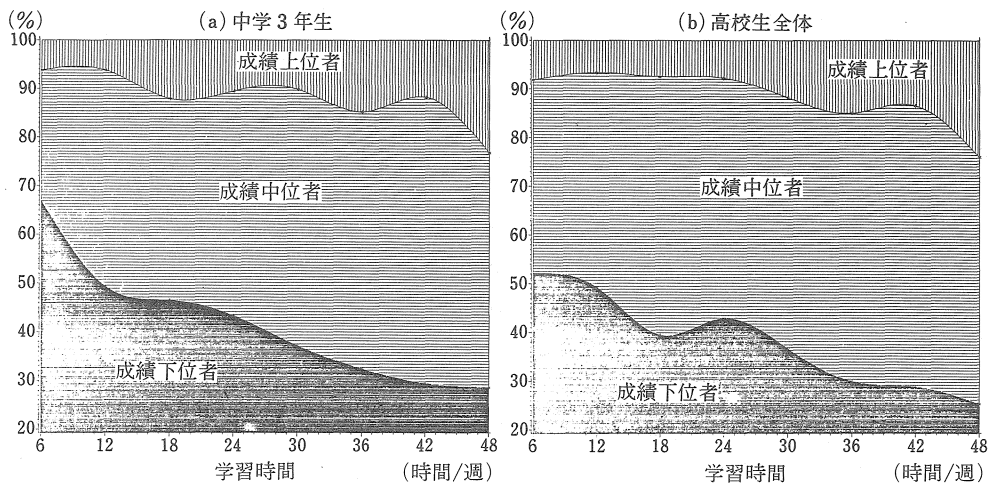


図3-2. 学習時間と成績

位者の割合が増加している。例えば、学習時間が最も短い者（学習時間が6時間以下の生徒）についてみれば、自分の成績を悪いと思う者は50%以上に達する。これに対し、学習時間が最も長い者（学習時間が48時間以上の生徒）についてみれば、自分の成績を悪いと思う者は30%と、かなり少なくなっている。

さらに図からはつぎのことに気付く。自分の成績を悪いと思う者の分布は、2山分布になっている。一方の山は、学習時間が最短のところをピークとする分布である。もう一方の山は、中学3年生で学習時間が20時間、高校生で24時間あたりをピークとする分布で

ある。（図は省略したが、高校生の場合、学年にかかわらず、第2のピークは全て24時間あたりのところにくる。）即ち、勉強量が少ないがゆえに、自分の成績を悪いと感じている生徒と、おおよそ人並み程度に勉強はしているが、成績の方はそれほどおもわしくないと感じている生徒、の2つの集団があることが示唆される。

自分がよい成績をとっていると思う者の分布についても、同様に3～4のピークがみられる。一方では、学習時間が最長のところをピークとする分布がみられる。非常に多くの勉強を重ねることによって、自分の成績をよいと

表3-1. 各学習時間の構成人数

(人)

学 習 時 間 (階級値が代表する範囲)	全体	中学 3年生	高校生 全体	高校 1年生	高校 2年生	高校 3年生	成績 上位群	成績 中位群	成績 下位群
6 (- 9) 時間	623	81	542	195	288	59	49	236	335
12 (9 - 15)	888	145	743	264	396	83	58	398	434
18 (15 - 21)	817	198	619	193	282	144	70	408	335
24 (21 - 27)	877	243	634	243	232	159	74	420	372
30 (27 - 33)	775	247	528	218	164	203	87	399	283
36 (33 - 39)	463	214	249		51	157	68	247	142
42 (39 - 45)	191	86	105		26	81	24	110	55
48 (45 -)	132	57	75			57	31	65	35

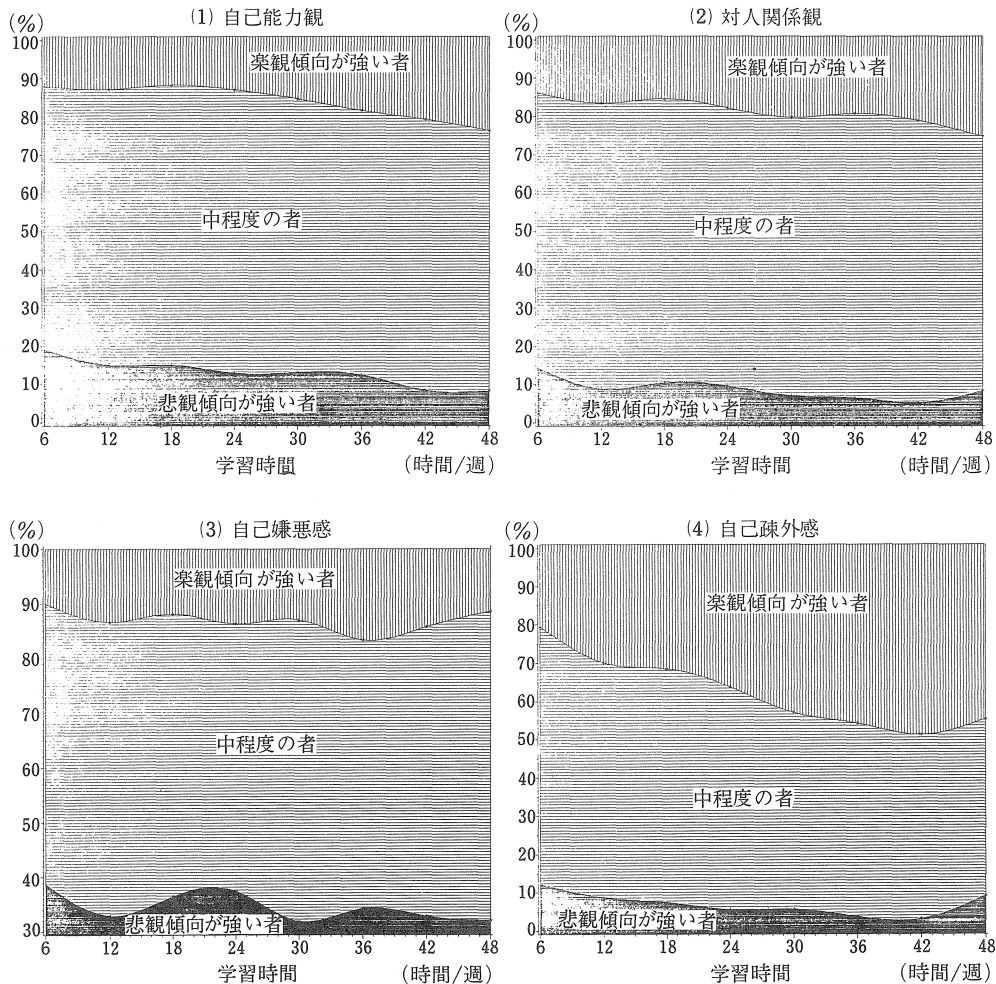


図 3-3. 学習時間と自己概念の楽観 — 楽観傾向

感じている生徒群の存在が確認できる。残りのピークの中でとくに目を引くのは、学習時間が最短のところをピークとする分布である。勉強時間は極めて少ないが、それでも成績をよいと考えている生徒も、少なからず存在していることになる。

3.5 学習時間と自己概念

それでは、学習時間と自己概念の間には、いかなる関係がみられるのであろうか。図 3-3 は、学習時間別に、自己概念の 4 つの側面に

関して「楽観傾向が強い者」、「悲観傾向が強い者」、「中程度の者」それぞれの比率を示したものである。具体的な図の見方は、図 3-2 と同様である。

① 自己能力観では、学習時間が増えるにつれて、楽観傾向が強い者の比率が単調に増加し、悲観傾向が強い者の比率が単調減少している。② これに対し、最も関連の仕方が複雑なのは自己嫌悪感である。自己嫌悪感に関して悲観傾向あるいは楽観傾向が強い者の分布には、かなりの凹凸がみられる。自己概念

の残り2つの側面でも、楽観傾向の増加（悲観傾向の減少）に関しては、幾分の凹凸がみられるが、それらは自己嫌悪感に比べれば、極めて滑らかである。

③ 自己能力観以外の自己概念の側面で特徴的なのは、過度に学習時間が増す（42時間以上）と、悲観的傾向がかえって増加していることである。この傾向が特に強いのは自己疎外感である。自己疎外感では、学習時間が42時間以上になると、学習時間がそれ以下の場合とは逆に、楽観傾向が強い者の比率が減少し、悲観傾向が強い者の比率が増加している。対人関係観の悲観傾向が強い者、自己嫌悪感の楽観傾向が強い者についても同様の傾向がみられる⁽¹⁰⁾。

いずれにせよ、全般的には、学習時間が増えるに従って楽観傾向が強まっている。しかし、自己概念の4つの側面全てについて、学習時間が長い者の中にも必ず悲観傾向を示す生徒が存在し、学習時間が短くても楽観傾向を示す生徒が存在することだけは、注意しておく必要がある。

それでは、以上でみてきた学習時間と自己概念の関係は、学年の変化にともなってどの程度変わるのであろうか。図3-4は、一例として対人関係観について、図3-3と同様の図を、中学、高校学年別に示したものである。

大まかにみれば、いずれの学年をとっても、学習時間が増えれば、楽観傾向の強い者の比率が増加し、悲観傾向の強い者の比率が減少している。しかし、図3-3と比較すると、特に悲観傾向が強い者に関しては、かなりの凹凸がみられる。即ち、悲観傾向や楽観傾向の強まる学習時間量が、いくつか存在する。その学習時間量に近づくにつれて、悲観傾向あるいは楽観傾向が増大していく。そのピーク（山）を乗り越えれば、悲観傾向や楽観傾向は減少していく。しかし、そのピーク（谷）を

過ぎて、学習時間が増加すれば、ふたたび悲観傾向や楽観傾向は増加を始め、また次のピーク（山）が出てくるといった関係がみられる。

即ち、学習時間と悲観傾向・楽観傾向には、単調で連続的な減少・増加関係がみられるのではなく、断続的・不連続な減少・増加関係がみられる。ただし、以上のようなピーク（山や谷）が訪れる学習時間は、学年、自己概念の側面、さらに悲観傾向と楽観傾向の別によって、異なっている。

3.6 成績と自己概念

学業成績と自己概念の間に関係があることに關しては、いくつかの先行研究から推測可能である。学校社会学の分野では、「生徒文化」の類型化に関する分析が数多くなされてきた。藤田英典は、これら生徒文化の類型化に関する先行研究を要約し、「これまでの研究では、データおよび分析手法の違いにも関わらず、概ね類似したパターンが析出されている。すなわち、向学校的(pro-school)か反学校的(anti-school)かという軸が基本となり、そして、それぞれがさらに活動的か非活動的かによって二分され、四つの類型が析出されている」と指摘している⁽¹¹⁾。しかも、例えば耳塚寛明によれば、「学業成績（自己申告）と生徒文化のタイプには有意な関連がある。成績上位者に向学校、下位者に反学校の下位文化を持つ者が多い」とされる⁽¹²⁾。

これら向学校一反学校の指標の中には、今回われわれが自己概念の指標として用いた質問項目と、類似のものが含まれている。従って、学業成績の高い生徒が、少なくとも学校適応に関連する自己概念を肯定的に捉える傾向があることが推測される。同様に、第1節で言及されたように、従来のいくつかの研究では、生徒の学校での成績が高くなるほど、学

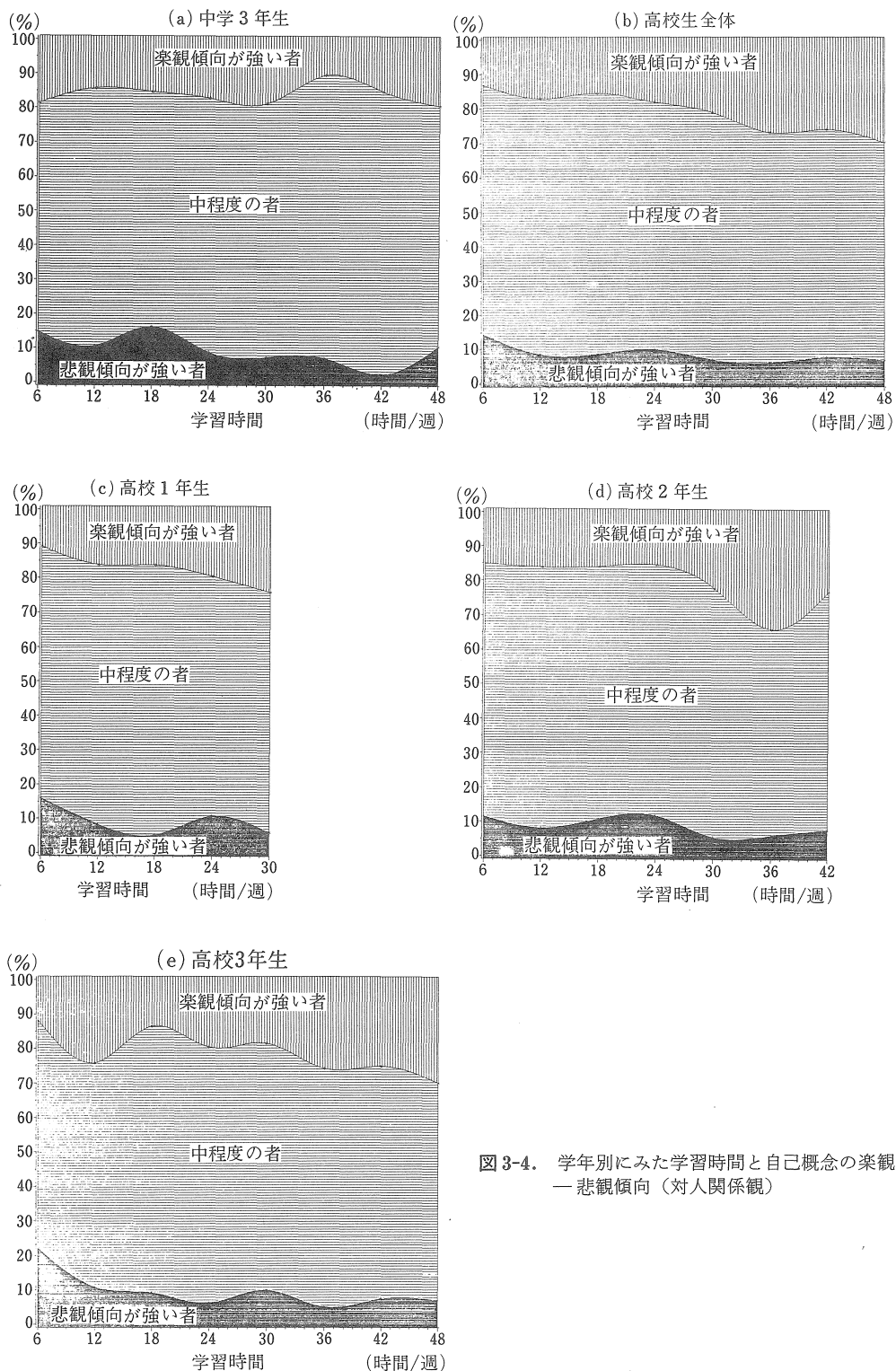


図3-4. 学年別にみた学習時間と自己概念の楽観—悲観傾向（対人関係観）

校適応といった側面に限らず、いくつかの自己イメージがよくなる傾向のあることが指摘されている。

そこで、成績の自己評価と、自己概念の4側面との間の関係についてみてみよう。図3-5は、成績上、中、下位群ごとに、自己能力観の分布を示したものである。各分布の自己能力観スケールの平均値は、成績の低い方から順に、 -0.85 , 0.38 , 1.84 となった(3つの平均値間には1%水準で有意差が認められた)。このような平均値を持ち出すまでもなく、一

瞥して、成績が高くなるにつれて、自己能力観の分布の中心が、楽観傾向の強い方へ移動していることが分かる。しかし、以上のような傾向はみられるにせよ、図3-5に示した3つの分布は、かなりの部分が重なりあっている。例えば、成績上位の生徒でも、悲観的な自己能力観を示す者は19%にも達する。逆に、成績下位の生徒のうち32%もの者が、楽観的な自己能力観をもっている。

ここでは、煩雑さを避けるため、成績との相関が最も高かった自己能力観の例のみを示した。自己概念の残りの3つの側面に関しては、成績別にみた楽観—悲観傾向の平均値を表3-2に示しておく(表中の括弧は標準偏差)。いずれについても1%水準で有意差が確認された。自己能力観以外の自己概念の側面についても、成績が高くなるにつれて、分布の中心は楽観傾向の強い方へ移動している⁽¹³⁾。ただし、その傾向の強弱は、自己概念の各側面の楽観—悲観傾向と、成績との相関の程度に応じたものであった⁽¹⁴⁾。

3.7 成績・学習時間と自己概念

最後に、成績と学習時間の2つの変数を総合して、自己概念との関係をみてみよう。今までみてきたように、学習時間と自己概念、および成績と自己概念の間には、一定の相関関係がみられた。他方、学習時間と成績の間にも相関関係がみられた。よって、学習時間と自己概念、もしくは成績と自己概念の相関のいずれかは、擬似相関関係を表しているに過ぎない可能性もある。

図3-6は、成績別に図3-3と同様の図を描いたものである。仮に学習時間と自己概念の関係が擬似相関であるとすれば、図では、学習時間の増加にともなう、自己概念の各側面についての楽観傾向の増加・悲観傾向の減少は消滅するはずである。逆に、成績と自己概

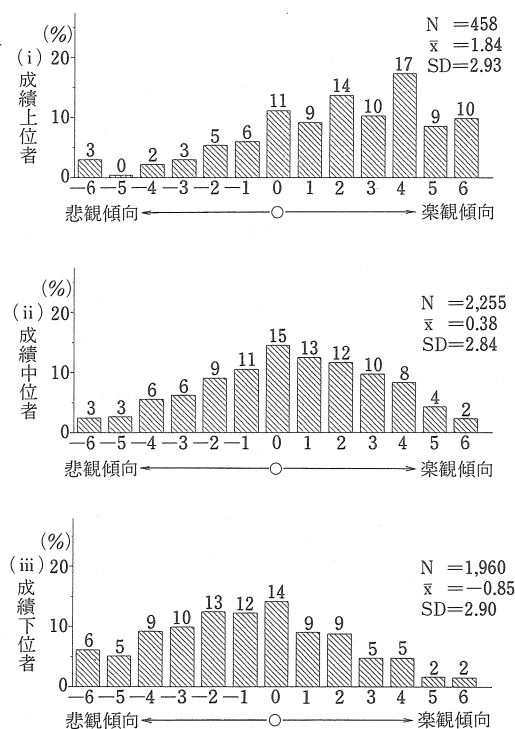


図3-5. 成績別、自己能力観の分布

表3-2. 成績別にみた対人関係観、自己嫌悪感、自己疎外感—悲観傾向

	成績上位者	成績中位者	成績下位者
対人関係観	1.40 (2.97)	0.93 (2.80)	0.22 (2.97)
自己嫌悪感	-0.45 (2.96)	-0.91 (2.71)	-1.13 (2.66)
自己疎外感	1.94 (2.34)	1.56 (2.25)	0.76 (2.42)

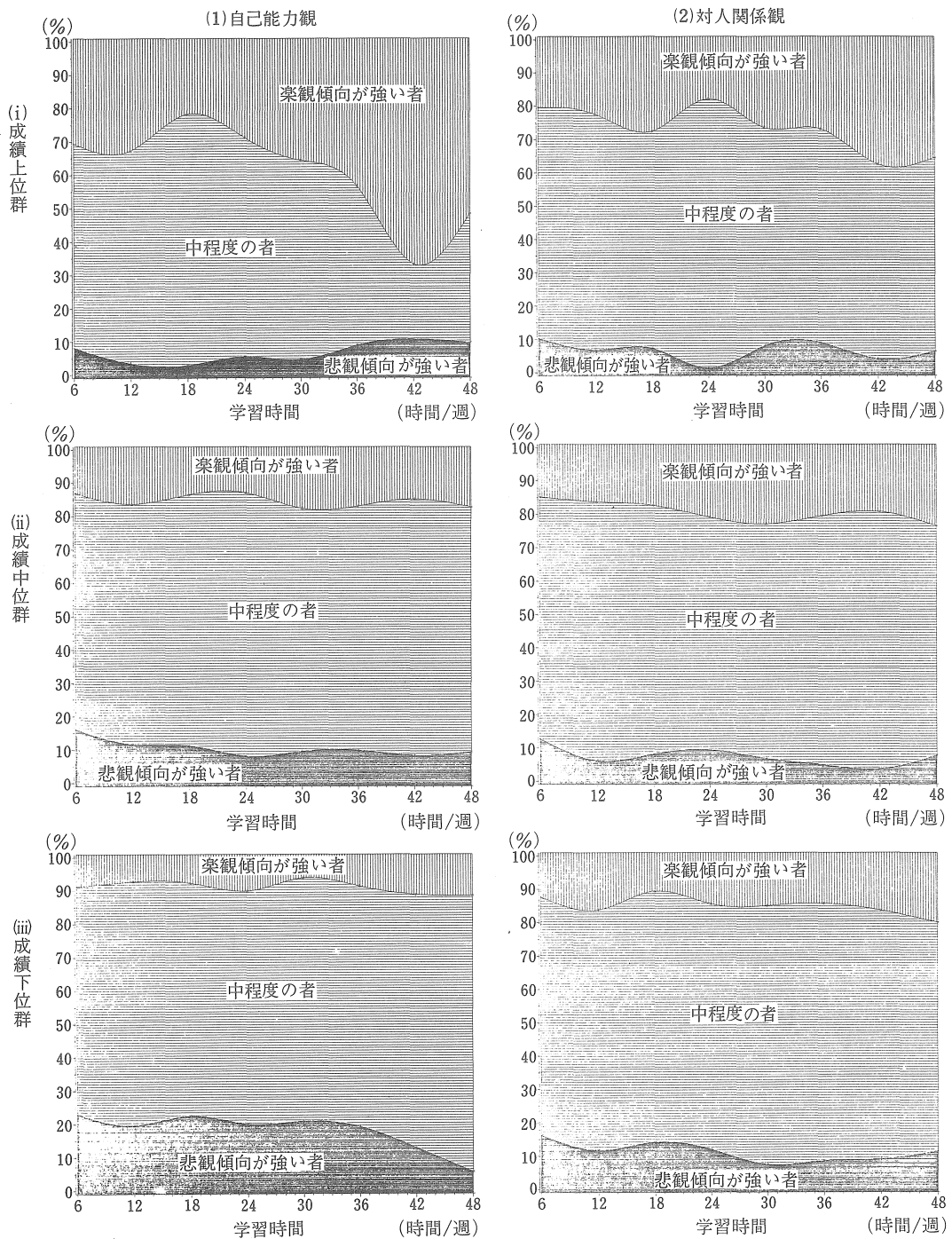


図 3-6. 成績別, 学習時間と自己概念の楽観 — 悲観傾向

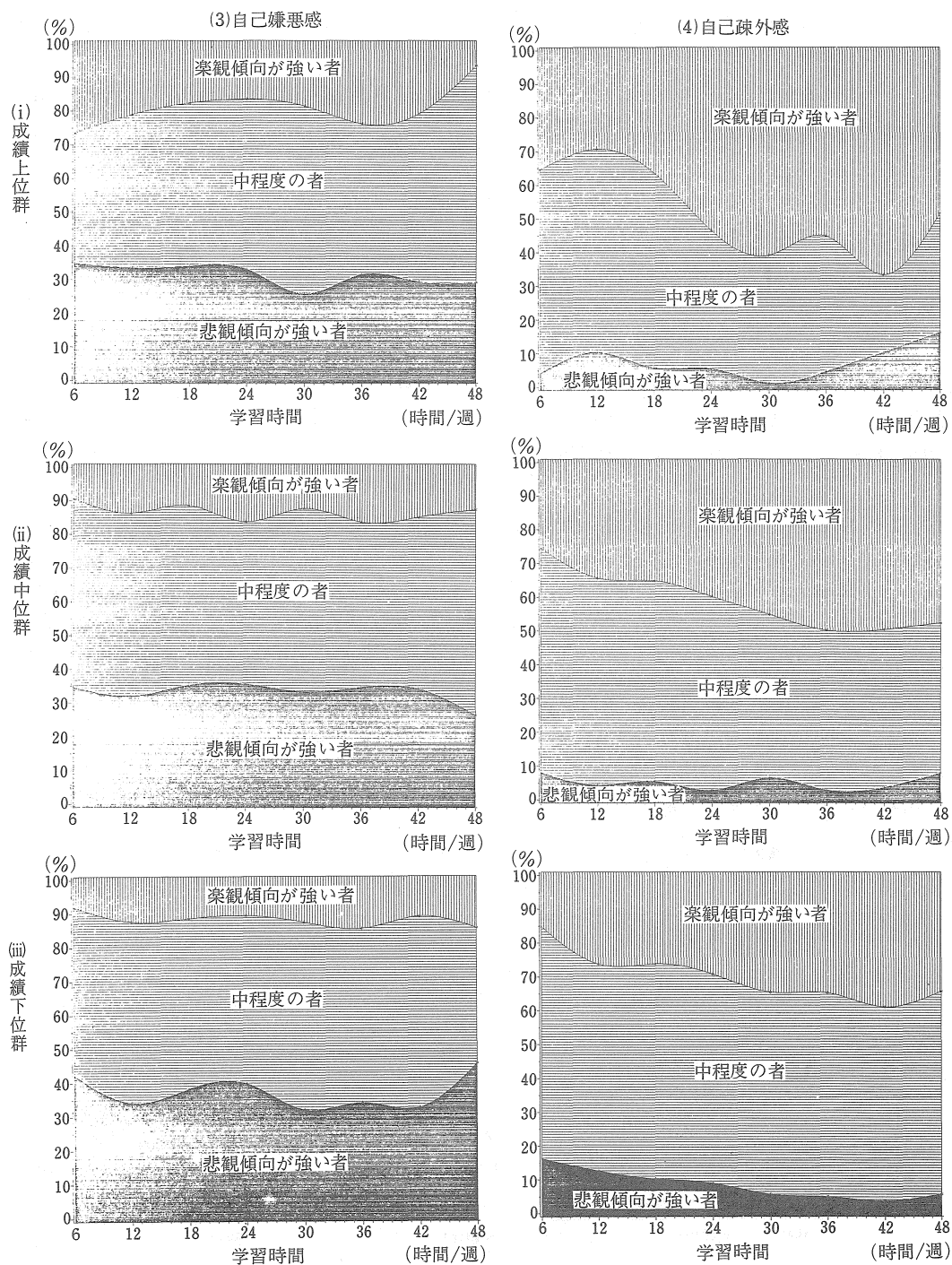


図 3-6. 成績別, 学習時間と自己概念の楽観 — 悲観傾向 (つづき)

念とが擬似相関関係にあるとすれば、図では、同じ学習時間をとれば、自己概念の各側面についての楽観的傾向および悲観的傾向の強い者の比率は、成績の高低にかかわらず、同じになるはずである。

例えば、自己能力観の場合をみてみよう。楽観傾向が強い者の比率は、学習時間の長短にかかわらず、成績上位者の場合 30% 以上にたつするのに対し、自分の成績を普通と思う者で 15% 前後、自分の成績を悪いと思う者で 10% 前後である。逆に、悲観傾向が強い者の比率は、成績上位者については最高で約 10%、成績中位者では 10% 強、成績下位者で 20% 程度となる。自己能力観の場合に限らず、このように、成績がよくなるにつれて、楽観傾向の強い者の比率は上昇し、悲観傾向の強い者の比率は減少している。即ち、自己概念の 4 つの側面いずれをとっても、成績との関連は極めて強い。

しかし、学習時間と自己概念の関係が、全くの擬似相関である訳ではない。自己概念の 4 つの側面別に、図 3-6 でみられる傾向をまとめたのが表 3-3 である。表から分かるよう

に、一部では学習時間が増すにしたがって、楽観傾向の強い者の比率は増加し、悲観傾向の強い者の比率は減少している。しかし、全般的に成績、学習時間と自己概念との関係は極めて複雑である⁽¹⁵⁾。

3.8 本節のまとめ

ここで、以上で得られた知見のまとめを行っておう。

(1) 学習時間量

受験をひかえた中学 3 年生および高校 3 年生の学習時間が最も多かった。これに対し、中だるみを起こすといわれる高校 2 年生の学習時間が最も短かった。

(2) 学習時間と成績

大まかな傾向としては、学習時間が増えるほど、自分の成績をよいと感じる傾向が増加していた。その一方、およそ人並み程度に勉強はしているが、成績を悪いと感じている生徒や、それほど勉強に時間は割いていないが、成績をよいと感じている生徒群が存在していた。

表3-3. 成績・学習時間と自己概念の楽観—悲観傾向の増加・減少関係

(学習時間が増すにつれての傾向を記載)

		成 績		
		上 位 者	中 位 者	下 位 者
自 己 概 念	自己能力観	楽観・悲観傾向いずれとも増加 (ただし学習時間が42時間を越えると楽観傾向は減少)	関係はみられない	悲観傾向は学習時間が36時間を越えると減少、楽観傾向には関係はみられない
	対人関係観	楽観傾向のみ増加	楽観傾向のみ幾分増加	関係はみられない
	自己嫌悪感	学習時間が38時間以上のところで楽観傾向減少	関係はみられない	関係はみられない
	自己疎外感	楽観傾向増加 (ただし42時間を越えると減少)、悲観傾向は学習時間が30時間を越えると増加	楽観傾向のみ増加	楽観傾向増加・悲観傾向減少

(3) 学習時間と自己概念

自己概念のどの側面をとっても、学習時間の増加にともない、全般的には、楽観傾向が強い者の比率は増加し、悲観傾向が強い者の比率は減少するという関係がみられた。特に、自己能力観に関しては、その関係は単調増加・単調減少の形をとって現われていた。一般的には上記のような傾向がみられるとしても、自己概念の4つの側面全てについて、学習時間が長い者の中にも必ず悲観傾向を示す生徒が存在し、学習時間が短くても楽観的な生徒が少なからず存在していた。自己能力観以外の自己概念の側面では、過度に学習時間が増す(42時間以上)と、悲観傾向がかえって増加(楽観傾向が減少)していた。

学年別にみても、大まかには、学習時間が多くなるほど、自己概念の4つの側面の楽観傾向は増加(悲観傾向は減少)していた。しかし、その増加・減少の仕方は単調なものではなく、いくつかの凹凸を伴ったものであった。この凹凸が訪れる学習時間は、学年によって、あるいは自己概念の側面ごとに異なっていた。

(4) 成績と自己概念

成績が高くなるにつれて、自己概念の各側面の楽観傾向が増加していた。

(5) 成績・学習時間と自己概念

自己概念の4つの側面いずれの場合も、学習時間に比べて、成績との関連は強かった。学習時間と自己概念との間にも関連がみられた。しかし、全般的に、成績、学習時間と自己概念との関係は複雑であった。

最後に、以上で得られた知見をもとに幾分の考察を加えるとともに、今後の課題を列記しておこう。

(1) 今回は、学習時間を量の面からのみ問題にした。しかし、例えば孤独な戦士として

一人で勉強している場合と、塾も含めて何人かの友達と一緒に場で勉強をしている場合とでは、人間形成(自己概念)に与える影響は異なるかもしれない。また、自主的に学習している場合と、何らかのプレッシャーを受けて学習している場合とについても、同様のことが考えられる。さらに、詰め込み・暗記中心の学習か否かなど、学習内容も問題になってくる。このような学習時間の質を考慮する必要がある。

(2) クラブ活動、睡眠など、学習面以外の時間の使い方に関しても、人間形成(自己概念)との関連を分析していく必要がある。

(3) 図3-1, 図3-4のみならず、本節で扱った全ての図に関しては、基本的には学年別の図を作成した。大まかにいえば、一般的な傾向は本文中に示した全体集団の図と同じであった。しかし、学年ごと、自己概念の各側面ごとに、いくつかの変化のパターンがみられた。これらには一貫した傾向が認められなかったもので、今回は十分に触れえなかった。発達段階等も考慮に入れて、学年別の傾向の分析を進めていく必要があるものと思われる。

(4) 例えば、学習時間が極めて短くても成績のよい者は、学習時間が長くても成績の悪い者に比べ、楽観傾向が強かった(悲観傾向が弱かった)。学習時間を努力の変数と考えれば、これは学校による生徒の評価が、努力ではなく、受験軸上の生徒の位置を中心にしてなされている可能性を暗示している。この点を明らかにするためにも、学校による生徒の評価の在り方を解明する必要がある。

(5) 上で得られた知見からは、週あたり学習時間が42時間を越すと、生徒に何らかの影響が出てくる可能性があることが推測される。その影響を明らかにするためにも、学習時間が42時間を越す生徒については、個々のケースにあたって、受験準備の人間形成に及

ばす影響をより詳細に吟味する必要がある。

(6) 上記のことにも関連することであるが、図 3-2, 図 3-4, 図 3-5 等いくつかの図では分布に凹凸がみられた。これらの凹凸が、誤差を含めて、いかなる理由によって生じたのか、そしてどのような意味をもつのかを明らかにしていく必要がある。

(岩田弘三)

結 び

本論で構成した自己概念の尺度には多くの課題がある。まず、尺度のための仮説的枠組みが十分でなかったために、3 項目以下からなる因子を利用することができなくなり、世界理解の次元を 4 つの尺度のなかに取り込むことができなかったことが挙げられる。

つぎに、確定した 4 尺度のうち、自己能力観については、その項目内容は一般的な嫌いがあり、学習教科の得手・不得手などもっと生徒の日常の学習経験に関係した自己像の項目を作る必要がある。

さらには、尺度得点の意味づけであるが、悲観—楽観の軸上で解釈したが、悲観が不健全で、楽観が健全という単純な解釈でよいのか、最後まで結論がだせなかった。どのような基準が果たして適切であるのか検討を要する。

同様に、第 3 節で詳しく指摘しておいたことであるが、学習時間に関しては質的な側面を抜きにして、量的な側面しか扱うことができなかった。

このように自己概念尺度の信頼性、内容項目の妥当性、そしてその解釈にかかわる課題を解決することに加えて、さらに自己概念の発達プロセスの分析を行うための追跡的研究も本格的に行う必要がある。その発達を促す経験や環境および行動の内容は何であるのか、あるいはそれらのダイナミックな相互作用の関係はどうなっているのか、どのような自己概念が意味のある特定の行動を生じさせる可能性を高めるのか、など研究の深化にかかわる課題もある。

これらはどれ一つとっても容易な課題ではないが、今後同じテーマで研究を深化させるには、取り組まなければならない課題である。以下、本論の分析結果を要約して結びとしたい。

- (1) 自己概念の尺度として、自己能力観、対人関係観、自己嫌悪感、自己疎外感の4つが得られた。自己能力観尺度はものごとを遂行する積極さや自信を表現しており、対人関係観尺度は周囲や社会的環境における人間関係への自己信頼の強さに関係している。そして自己嫌悪感の尺度の場合は、内的な世界に向かって自己を批判的に記述する傾向性を示しており、自己疎外感尺度の場合は自分を取り巻く周囲の人間や環境から自己を否定的に切り離す傾向性を表現している。
- (2) 自己概念の発達の様相を、学年差異によって推測するかぎりでは、自己能力観、自己嫌悪感、そして自己疎外感の各尺度において変化が現れやすい。学年が進むにつれて、自己能力観と自己疎外感では楽観的傾向が増え、自己嫌悪感では悲観的傾向が増える。
- (3) 自己能力観以外の自己概念の側面では、過度に学習時間が増す(週あたり42時間以上)と、悲観傾向がかえって増加(楽観傾向が減少)していた。
- (4) 自己概念の4つの側面いずれをとっても、学習時間に比べて、成績との関連は強かったが、学習時間と自己概念の間にも関連がみられた。しかし、総合的には成績、学習時間と自己概念との関係は複雑だった。

(池田 輝政・岩田 弘三)

後 記

この論文が資料を得た中・高校生徒調査は、昭和60・61年度科学研究費補助金・特定研究(1)「中学校・高等学校生徒の進学準備と人間形成の関係—実態と問題解決に関する調査研究—」(研究代表者中島直忠)の一環として実施されたものである。

この調査計画の基礎的な立案は、上記プロジェクトの幹事会(中島・池田・岩田のほか、荒木 廣 聖心女子大学教授・佐藤 全国立教育研究所室長・茅嶋 篤 昭和女子大学助教授で構成)で行い、これに基づいた調査票原案を、本論文執筆者3名が立案した。

次いで、研究代表者と下記の各地区代表の研究分担者・協力者が昭和61年8月29日に鳴門市において研究打ち合わせ会を開催し、調査計画と調査票原案を審議して、決定した。調査は各地区の研究分担者・協力者等の尽力により各協力校において実施された。

青森県地区：小沢 憲 弘前大学教育学部教授

東京都地区：中島直忠・池田輝政・岩田弘三

大阪府地区：金子照基 大阪大学人間科学部教授

岡山県地区：中原実道 福山市立女子短期大学教授

山口県地区：田代直人 山口大学教育学部助教授

福岡県地区：田原迫龍麿 福岡教育大学教授

仙波克也 福岡教育大学教授

なお、岡山・山口・福岡各県における調査については西日本教育行政学会の多くの会員の方々、とりわけ次の方々にも協力と支援を大幅にいただいた。

上原貞雄 広島大学教育学部教授(当時, 会長)

名和弘彦 広島大学教育学部教授

菅井直也 広島大学教育学部助手(当時)

西 睦夫 鳴門教育大学教授

佐竹勝利 鳴門教育大学助教授

岩永 定 鳴門教育大学助手(当時)

また, 玉川大学大学院生(当時)の岡 千鶴さんには本調査結果の集計・分析を協力してもらい, とくに本論文の付録資料「A2 自己疎外感の最も強いケースの分析」は, 彼女がデータを整理し, それを池田がまとめた結果である。

さらに, 柳井晴夫大学入試センター進学適性部門教授と大塚雄作放送教育開発研究所助教授には尺度得点の算出方法と因子分析に関する有益な助言を, 東京都内の調査対象中学校の選定に当たっては牧 昌見国立教育研究所室長に協力をいただいた。

上記の分担・協力者の方々と調査協力校の関係各位に, この機会に心からの感謝を捧げるものである。

同時に, 上記の科学研究費補助金による研究プロジェクトの成立に当たって, 御好意溢れる示唆と激励を賜った岡本道雄臨時教育審議会会長(当時)と小坂淳夫大学入試センター所長(当時), 並びに御懇篤な理解とこの共同研究の機会を実現して下さった文部省の関係各位に対しても, 深甚なる感謝の意を表明するものである。

(中島 直忠)

註

- (1) 本調査についてはすでに単純集計・クロス集計を含め, 中島直忠編著『中学生・高等学校生徒の進学準備と人間形成の関係—実態と問題解決に関する調査研究—』(昭和61年度科学研究費補助金特定研究(1)研究成果報告書昭和62年3月)のpp. 66-143に報告している。したがって, 本論はこうした分析結果を踏まえながら, 自己概念に関する独自の尺度構成に基づいて行ったいわば第二次分析である。
- (2) 自己概念に関する米国の研究では, Pottebaum, M.S., Keith, T.Z., & Eely, S.W., (1986). Is There a Causal Relation Between Self-Concept and Academic Achievement? Journal of Educational Research, Vol. 79, No. 3, 140-144. や, Marsh, H.W., & O'Neill, R., (1984). Self-Description Questionnaire III: The Construct Validity of Multidimensional Self-Concept Ratings by Late Adolescents. Journal of Educational Measurement, Vol. 21, No. 2, 153-174. など最近の研究をみても, 自己概念の計量的研究には尺度構成や他の変数との関係などまだ多くの開拓分野がある。わが国での研究状況の把握は, 柏木恵子「子どもの『自己』の発達」(1983)東大出版会を参考にした。
- (3) Shavelson, R.J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C., (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations, Review of Educational Research, Vol. 46, No. 3, 410-415.
- (4) 項目作成にあたっては, 以下の既存の尺度項目を利用した。
 - ① 無力感スケール [総理府青少年対策本部「青少年の社会参加に関する研究調査報告書(昭和54年11月)」]
 - ② 自我同一性尺度 [総理府青少年対策本部「現代日本の児童のパーソナリティ形成とその変容に関する研究調査」(昭和55年6月)]
 - ③ 学習動機づけを測定する測度 [柏木恵子「認知面及び情意面における受験の圧力の影響に関する心理学的研究」(昭和59

- 年)昭和58年科学研究費研究成果報告書]
- (4) 青年の自己評価項目[梶田毅一「自己意識の心理学」(1980)東大出版会]
- (5) 疎外感尺度[宮下一博・小林利宣「青年期における『疎外感』と適応との関係」(1981)教育心理学研究, 29, 297-305.]
- (6) 自己拡散度項目[中西信男・古市祐一「自我機能に関する心理学的研究」(1981)大阪大学人間科学部紀要, 7, 189-220]
- (7) 新性格検査[柳井晴夫・柏木繁男・国生理枝子「プロマックス回転法による新性格検査の作成について(I)」(1987)日本心理学会, 第58巻, 第3号, 158-165]
- (5) 天野郁夫『試験と学歴』リクルート, 昭和61年, PP. 245-251。
- (6) 武内 清「生徒文化と学校文化」, 清水義弘監修『子どもはどう育つか—日本の教育を考える』1, 有信堂高文社, 1985年, P. 184。
- (7) 本調査の基礎集計。池田輝政「中学校・高等学校生徒調査」, 前掲『中学生・高等学校生徒の進学準備と人間形成の関係—実態と問題解決に関する調査研究—』, PP. 77-84。
- (8) 例えば, ある高校の進路指導教諭は, 「高校2年生は, 部活動の中心となり, 文化祭でもリーダーシップを揮っている。しかし, 高校2年生になると, 学校生活, 勉強に対する中弛みが出てくる」と述べている(荒井克弘・岩田弘三「高校の進学準備ポリシーに関する調査—T県における高校インタビュー調査—」, 前掲『中学生・高等学校生徒の進学準備と人間形成の関係—実態と問題解決に関する調査研究—』, P. 177)。
- (9) 深谷昌志「学歴主義と学校文化」, 『教育社会学研究』第38集, 1983年, PP. 62-63。
- (10) 自己充足感, 人生観では, 楽観傾向が強い者・悲観傾向が強い者ともに, 職業観では悲観傾向が強い者について, 同様の傾向がみられたことを付記しておく。
- (11) 潮木守一・藤田英典・滝 充・佐藤智美・川嶋太津夫・岩田弘三「中学校文化の構造的分析—進路展望の形成過程—」, 『名古屋大学教育学部紀要—教育学科—』第27巻, 1980年, P. 175。
- (12) 耳塚 寛「生徒文化の分化に関する研究」, 『教育社会学研究』第35集, 1980年, P. 115。
- (13) 職業観, 自己充足感に関しても, 成績が上がるにつれて, 楽観傾向が有意(1%水準)に高まっていた。将来感では, 成績上位者と成績中位者の楽観—悲観傾向に有意な差は認められなかったが, 成績上位者・中位者と成績下位者をとを比べると, 前者の楽観傾向は有意(1%水準)に高かった。
- (14) 成績と自己概念の7つの側面との相関係数は以下のとおりであった。自己能力観: 0.28, 対人関係観: 0.14, 自己嫌悪感: 0.06, 自己疎外感: 0.19, 職業観: 0.18, 将来観: 0.08, 自己充足感: 0.14。
- (15) 職業観, 将来観の2つの自己概念の側面についても, 成績が中程度以下の生徒に関して, 学習時間が増すにつれて, 楽観増加・悲観減少の傾向がみられた。

〈付録資料〉

A1 自己充足感・職業観・人生観の得点分布（全体集団）

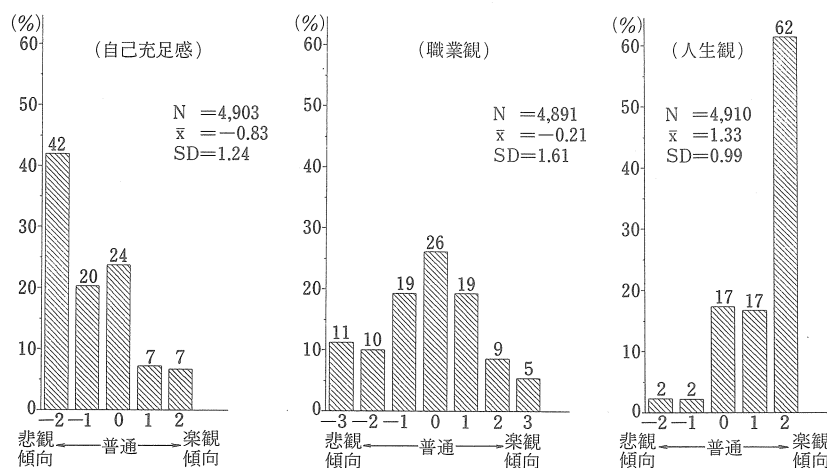


図 A-1. 自己充足感・職業観・人生観の得点分布（全体集団）

A2 自己疎外感の最も強いケースの分析

青年期中期における自己像の健全さという観点にたつと、自己概念の尺度のなかで、とくに自己疎外感の尺度のもつ意味の独特さに着目したい。この尺度の項目を読んでみれば明らかなように、個人評価として5項目すべてにマイナスの方向に答えるケースは、健全さの点からみてかなり問題があると思われる。

このような懸念が分析の過程で生じてきたので、以下では、尺度得点がマイナス5点(悲観の程度が最も強い場合である)の生徒66人を抽出して、彼らの個人内における自己概念プロフィール、そしてとくに彼らの内面をそのまま吐露した自由記述の回答欄の分析を試みた。

まず、個人内の自己概念プロフィールに関しては、彼らの全員に共通するのは、残り3尺度とも悲観(マイナス得点)の領域にあり、しかもその程度も強いという一貫した特徴がみ

られた。

自由記述欄に回答したのは、66人のうち31名であった。それぞれは、長短さまざまで、内容もバラエティに富むが、その多くがやはり学校や親あるいは受験などからの圧迫感を述べている。

[中学3年生のケース]

ケース1

「中学に入ったばかりのころはやる気がいっぱいだったし、何よりも期待と、目標、目的があって生きてきた。しかしこのごろふっと思うと、自分のやっていることに自信がなくなってくる。私はまちがっているなと思ってしまう。そう考え出すと止まらなくなって、ますます悪く落ちてしまう。高校受験だってそうだ。高校ぐらいいかないとしょう来の道は閉ざされる。分かっているのだが、いまいちピンとこない。目前までギリギリの線までおいつめられても、やる気どころか、高校の“こ”の字もでてこない。このままでは入試

の、1分1秒前に、私はダメになってしまうだろう。試験会場から逃げだしてしまうかも知れない。私がこんなにふわふわして、はっきりしないのは一種の“逃げ”かもしれない。自殺したいな…と思ったこともある。“自殺したらどーなるのか、何か変わるんじゃないか”と思ったからだ。私はズルい人間だ“行きたくもない塾”とか言って、親に文句を言ってみるが、『なぜ？ じゃあ何をしたいか』と言われたら答えられない。ただ言ってみただけなのだ。今の塾の前、私はもう1つ塾をかけもちしていた。私が行きたいと言って行かせてもらったのだ。結果は、私は何十万もの月謝をのこしたまま、途中でやめてしまった。『勉強についていけない』というのが私の理由だった。そして今、私は、今の塾もやめなくなってきた。それなのに私は、この間塾の先生から電話がかかってきた時『これからずっとこいよ』という先生に『はい！』と言ってしまった。また自分をだましてしまった…。私は永久に自分をだましつづけ、言いたいことも言えずに終わりのない日々を暮らすのだろうか——自分が分からない」(d 中女子)

この子ともう1名の女子が、死や自殺といった言葉に行き着く現在の閉塞状況をきちんとした文章で語っている。いずれも中学生である。偶然かもしれないが、この時期のほうが高校生の段階よりも、死や自殺を現実より美化して考えて、直接的にそれを表現してしまう傾向があるのかも知れない。

それにしても、この文章には、自信喪失にある中学3年の頃の心理状況がよく現われている。この生徒は普通科を志望し、そこで卒業したいと考えている。成績は良いほうだと思っている。学習は塾で1週間に4～6時間で、自主的な勉学はほとんどしてない。特徴的なことは、雑誌をかなり読んでいうので、

これにけっこう時間を使っている気がする。睡眠時間は1日5～6時間である。

ケース2

「おもいっきり大きなかべに、らくがきがしたいと思っています。勉強ができなくても、希望高校に入れてほしいな！ 頭がよくても、運動ができなくても、人には何か1つにはまともなものがあると思うので、きじゅんにするものを、もっとひろいはんにしてほしい。and その、何か1つを見つける方法を、みんなにあたえてほしい。」(f 中女子)

この生徒は、普通科を志望し、将来は短大希望である。成績は良いほうと認識している。学習時間は、塾に週4～6時間、自主的に1日3～4時間と回答している。睡眠時間は1日5～6時間である。この子にとってあこがれの、どうしても入りたい希望校であるのかも知れない。大きなかべに落書きしたい衝動にかられるほど、それがかなりの圧迫感となっているのだろうか。

ケース3

「私は勉強をしたいです。でもやる気が出てこないのです。あと勉強してもぜんぜん成績が上がりません。こんな自分をもういやなのです。なのに母親たちは、ねん中勉強しなさい、テストはいつ、テストはかえってきた、などなど言います。それは母親たちの気持ちはよくわかります。自分だってもういやなのに、また母親たちにいわれます。母親たちの前では普通でいますけど！ あと今どき高校に行かなければ、ばかにされると思います。なぜこんな世界にかえてしまったのですか。私はいつもちょっと前にうまれたかったと思います。あと小学校6年間、中学校、高校をたし、6年ぎむ教育にかえてもらいたいです。勉強、勉強などいわないで下さい。」(d 山中女子)

親が子供に対して口を開けば、勉強である。この子の親のほうも実は圧迫感や不安感があって、子供と同じ心理状態なのかも知れない。しかし、この子の最初の文句『私は勉強をしたいです』は、本心を叫んだものと思う。

[高校1年のケース]

「今の社会は冷えきっている。自分達大人が学生だったころは、大いに夢ふくらませて過ごしてきたくせに、今の学生には、夢などずてたロボットになれといっている。そう、人格や心なんてもんだいでない。正確に仕事をしてくれれば、あとは、なにもいらないといっている。今の学生は暗い。上には上がいる。その上上というのは、もうロボットになっている。それをこすには、自分もロボットになるしかない。したいこともしないで、見たいものもみないで、一心に上をめざすロボットにならなくてはならない。まるでこの世に夢というものがなかったかのように。今の社会は、子供を小さい時から、ロボットにしようとしている。現実の世界は厳しいといっているが、ぼくに言わせれば、ただくるっているだけだ。人間というロボットをしらずしらずのうちに、大発生させているだけなんだ。そんなこといっても、どうにもならないことだし、そうしていかないと生きていけないなんてバカな話しだ。」(B 高校男子)

同じ内容が繰り返し繰り返し表現されている。そのだけに、その不満への思いの強さがよく表れている。

[高校2年生のケース]

「最近、あせってきた。3年生を見ていて、学校全体を見ていて、自分も来年、ああなるんだと思うと、何だか胸が苦しくなる。かえって勉強が手につかなくなってきた。こうなると、だめになるということを私は知っている

のだが、あせってしまう。少し気持ちを大きくもたなければ、と思う。自分の可能性、あるいは能力がどれほどなのか、ぜんぜんわからなくて、不安なのだ」(D 高校女子)

4年制理科系を志望し、成績は悪いほうだと感じている。家庭教師との勉強が学習時間の多くを占め、図書や雑誌を読む時間がかなり多い。クラブ活動などはやっていない。次第に受験を身近に感じる時期である。目的達成のためには、現状では難しいと評価しているのであろう。そのため、生活そのものにメリハリをつけたいのだろうが、何をしたいのかわからなくて、宙ぶらりんな状態にあるようだ。

[高校3年生のケース]

ケース1

「学歴社会がやである。高校がどこに入ったか、大学はどこを卒業したかって人間の評価がきまるようなことをしてはいけないと思う。なんでみんなこんなに大学へ行きたがるのか、もっと別な生き方はないのか。学歴よりもその人間に何ができるかが正しく評価される社会になればよいと思う。創造性や自主性がこれからの国際社会に生きるわが国の青年に大切な要素であるといいながら、学校教育なかでも普通高校では受験指導で偏ってしまっているのが現状ではないかと。現状の学校に不満です。」(B 高校女子)

この生徒は、新聞を1日に30～45分位読むと回答するだけあって、話題が社会的なものになっている。しかも、その論調は新聞調で、社会的批判のようにみえるが、実は最後には、学校への個人的な不満を述べて終わっている。この最後の部分が、彼女の最も言いたかったことであろう。彼女は、4年制大学志望で成績は中と申告している。学習時間は、塾あるいは予備校で週8時間以上、自宅や図書館で

自主勉強するのは1日5時間と受験期にあるためか、かなり多い。もちろん、クラブ活動はやってない。睡眠時間は、5～6時間である。特徴的なのは、テレビや読書以外に好きなことをやってくつろぐ時間が、1日4時間とかなり多い。

A3 質問紙調査票

「進学準備と人間形成の関係に関する調査」 (中学生・高校生調査)

進学問題研究会

代表 大学入試センター教授

中 島 直 忠

(昭和61年度)

調査ご協力のお願い

この調査は、みなさんの進路についての実際と、この頃の時間のすごしかた、そしてみなさんが自分についてどう考えているかを、知るために実施するものです。

調査票には、みなさんの名前は記入する必要はありません。また回答結果は全体として扱いますので、みなさんや学校にご迷惑をかけることはありません。

回答は選択式ですので、あてはまるものに✓印をつけてください。なお、()のなかには、自由に記入してください。

(中学生調査フェース・シート)

I まず、以下のことに回答してください。

A あなたは、 ☐ (1)男 ☐ (2)女B 中学卒業後の進路希望は、
☐ (1)進学 ☐ (2)就職 ☐ (3)その他()

↓

a. 進学志望先は、

- ☐ (1)普通科(理数科・英語科)
☐ (2)職業高校(商・工・農・水産・家政など)
☐ (3)その他()

C 将来の進学の希望は、
☐ (1)高校まで ☐ (2)4年制大学 ☐ (2)短期大学・高専 ☐ (3)専門学校
☐ (4)その他()D あなたの学校での成績は、
☐ (1)よいほうだと思う ☐ (2)中くらいだと思う ☐ (3)悪いほうだと思う

(高校生調査フェース・シート)

I まず、以下のことに回答してください。

- A あなたは、 ☐ (1)男 ☐ (2)女
- B 高校卒業後の進路希望は、
☐ (1)進学 ☐ (2)就職 ☐ (3)その他()
 ↓
 a. 進学志望先は、
☐ (1)4年制大学 ☐ (2)短期大学・高専 ☐ (3)専門学校
☐ (4)その他()
 ↓
 b. 志望の分野は、
☐ (1)文科系 ☐ (2)理科系 ☐ (3)その他()
- C あなたの学校での成績は、
☐ (1)よいほうだと思う ☐ (2)中くらいだと思う ☐ (3)悪いほうだと思う
- D あなたの学年は、
☐ (1)1年生 ☐ (2)2年生 ☐ (3)3年生

(以下は、中学生・高校生への共通項目)

II つぎに、この頃の時間のすごしかたについておたずねします。

- 問1. 学校でおこなっている補習授業には、一週間あたり何時間くらい出席していますか。
☐ (1)していない ☐ (2)2時間未満 ☐ (3)2～4時間未満 ☐ (4)4～6時間未満
☐ (5)6～8時間未満 ☐ (6)8時間以上 ☐ (7)補習授業はおこなわれていない
- 問2. 塾あるいは予備校には、一週間あたり何時間くらい通っていますか。
☐ (1)通っていない ☐ (2)2時間未満 ☐ (3)2～4時間未満 ☐ (4)4～6時間未満
☐ (5)6～8時間未満 ☐ (6)8時間以上
- 問3. 家庭教師について、一週間あたり何時間くらい勉強していますか。
☐ (1)ついていない ☐ (2)2時間未満 ☐ (3)2～4時間未満 ☐ (4)4～6時間未満
☐ (5)6～8時間未満 ☐ (6)8時間以上

問 4. 家庭や図書館では、一日あたり何時間くらい、ひとりで勉強していますか。

- ☐ (1) 1 時間未満 ☐ (2) 1 ～ 2 時間未満 ☐ (3) 2 ～ 3 時間未満 ☐ (4) 3 ～ 4 時間未満
☐ (5) 4 ～ 5 時間未満 ☐ (6) 5 時間以上

問 5. 必修クラブ外の部やサークル・同好会には、一週間あたり何時間くらいでていますか。

- ☐ (1) でていない ☐ (2) 2 時間未満 ☐ (3) 2 ～ 4 時間未満 ☐ (4) 4 ～ 6 時間未満
☐ (5) 6 ～ 8 時間未満 ☐ (6) 8 時間以上

問 6. けいごとや習いごとには、一週間あたり何時間くらい通っていますか。

- ☐ (1) 通っていない ☐ (2) 2 時間未満 ☐ (3) 2 ～ 4 時間未満 ☐ (4) 4 ～ 6 時間未満
☐ (5) 6 ～ 8 時間未満 ☐ (6) 8 時間以上

——→ おもに、どんなけいごとや習いごとをしていますか。
()

問 7. 教科の勉強以外に図書や雑誌は、一週間あたり何時間くらい読んでいますか。

a. 図書は、

- ☐ (1) ほとんど読んでいない ☐ (2) 2 時間未満 ☐ (3) 2 ～ 4 時間未満
☐ (4) 4 ～ 6 時間未満 ☐ (5) 6 時間以上

——→ 図書のおもな分野はなんですか。
()

b. 雑誌は、

- ☐ (1) ほとんど読んでいない ☐ (2) 2 時間未満 ☐ (3) 2 ～ 4 時間未満
☐ (4) 4 ～ 6 時間未満 ☐ (5) 6 時間以上

——→ 雑誌のおもな分野はなんですか。
()

問 8. 新聞は、一日あたり何時間くらい読みますか。

- ☐ (1) ほとんど読まない ☐ (2) 15 分未満 ☐ (3) 15 ～ 30 分未満 ☐ (4) 30 ～ 45 分未満
☐ (5) 45 ～ 60 分未満 ☐ (6) 60 分以上

——→ とくに関心をもって読むのはなんですか。
()

問9. 家庭でテレビを一日あたり何時間くらいみていますか。

- ☐ (1)ほとんどみていない ☐ (2) 1時間未満 ☐ (3) 1～2時間未満
☐ (4) 2～3時間未満 ☐ (5) 3～4時間未満 ☐ (6) 4時間以上

問10. 家庭でテレビや読書以外に好きなことをしてくつろぐのは、一日あたり何時間くらいですか。

- ☐ (1)ほとんどない ☐ (2) 1時間未満 ☐ (3) 1～2時間未満 ☐ (4) 2～3時間未満
☐ (5) 3～4時間未満 ☐ (6) 4時間以上

問11. 一日の睡眠時間は、平均してどのくらいですか。

- ☐ (1) 4時間未満 ☐ (2) 4～5時間未満 ☐ (3) 5～6時間未満
☐ (4) 6～7時間未満 ☐ (5) 7～8時間未満 ☐ (6) 8時間以上

Ⅲ ここでは、みなさんが今の自分をどう考えているかをおたずねします。
 回答は「そう思う」、「どちらとも言えない」、「そう思わない」のなかから一つだけ選んでもらいますが、なるべく「どちらとも言えない」の回答はさけてください。

問12. 以下のことについて、あなた自身のことをどう思いますか。あてはまるものを選んでください。

そ	<u>どちらとも言えない</u>	そ
う		う
思		思
う		わ
		な
		い

- | | |
|---------------------------|--|
| 1. 自分で自分がいやになることがある | ☐ ————— ☐ ————— ☐ |
| 2. 「私はひとりぼっちである」と感ずることがある | ☐ ————— ☐ ————— ☐ |
| 3. 将来、自分の好きな仕事についていると思う | ☐ ————— ☐ ————— ☐ |

	そ う 思 う	ど う 思 わ な い	そ う 思 わ な い
4. 今の自分に満足している	☐	☐	☐
5. まわりの人からよく頼りにされる	☐	☐	☐
6. 将来、社会のためになるような仕事についていると思う	☐	☐	☐
7. 自分は欠点だらけの人間だと思うことがある	☐	☐	☐
8. 自分がしたくないことをさせられているとよく感じる	☐	☐	☐
9. 将来、高い収入が得られるような仕事についていると思う	☐	☐	☐
10. 自分にはすぐれた何かがあると思う	☐	☐	☐
11. まわりの人にすかれていると思う	☐	☐	☐
12. 将来、人からよく頼りにされる人間になれると思う	☐	☐	☐

	そ う 思 う	ど ち ら と も 言 え な い	そ う 思 わ な い
13. 「自分は何をやってもだめな人間だ」 と思う	☐	☐	☐
14. まわりの人のいうことやすることに 影響されやすい	☐	☐	☐
15. 将来、人から好かれる人間になれる と思う	☐	☐	☐
16. たいいていのことは、うまくこなすこ とができると思う	☐	☐	☐
17. まわりの人とうまくやっていると思 う	☐	☐	☐
18. 将来、人とうまくやっていける人間 になれると思う	☐	☐	☐
19. 自分は頼りない人間であると思うこ とがある	☐	☐	☐
20. 人目にたつようなことは好まない	☐	☐	☐
21. 自分の人生は、だいたい先がみえて ると思う	☐	☐	☐

そ	ど	そ
う	ち	う
思	い	思
う	言	わ
	え	な
	ない	い

22. 自分を信頼している ☐ ————— ☐ ————— ☐
23. 自分はまわりの人からよくできる人間だと思われている ☐ ————— ☐ ————— ☐
24. 自分の一生は、これからの努力しだいで決まると思う ☐ ————— ☐ ————— ☐
25. 何の目標もなく日々を暮らしているように思う ☐ ————— ☐ ————— ☐
26. 自分はまわりの人から期待されていないと思う ☐ ————— ☐ ————— ☐
27. 自分の能力は社会に出ても役にたつと思う ☐ ————— ☐ ————— ☐
28. 今の自分は充実していると思う ☐ ————— ☐ ————— ☐
29. みんなと同じくらい実力・才能があると思う ☐ ————— ☐ ————— ☐
30. 自分は今後も人と競争していかなければならないと思う ☐ ————— ☐ ————— ☐

Terumasa IKEDA*, Kozo IWATA** and Naotada NAKAJIMA* (1990). Relationships between Middle Adolescent Self-Concept and Their Preparatory Works for admission—An Analysis based on the Survey of Secondary School Students—*Res. Bull. Nat. Cent. Univ., Ent. Exam., No. 19, 133-172.*

This research attempts to examine the complicated facets of self-concept of middle adolescents who are supposed to be under pressure of preparatory work for upper secondary schools or colleges. The Self Descriptive Questionnaire are designed to measure the student self-concept, their study hours and so on. The respondents (n=4,948) are secondary schools aged from 14 to 17, who attend each of nine junior high schools and ten senior high schools.

Four factors are identified with a factor analysis: concept of general ability, concept of sociality, sense of self-disgust, and sense of self-alienation. These four dimensions of the student self-concept include their own items of which the numbers are 5 or 6 respectively, and these are given by each scale score ranging from -5 to +5 or -6 to +6 with ratings of the respondents.

With each self-concept scales, we summarize the four facets of self-concept and infer the possibilities of developmental trend by demonstrating differences in self-concept through the 9th and 12th grade. In addition to these analyses, we investigate the correlations between different facets of self-concept and the two criteria which consist of the students' study hours and their self-reported academic achievements. It is found that the student self-concept is more correlated with the academic achievements rated by the students than their study hours.

Key Words

Middle Adolescent, Measure of Self-Concept, Preparatory Work for admission, Secondary School Student

* Admissions System Section, Research Division, the National Center for University Entrance Examination.

** Evaluation and Follow-Up Section, Research Division, the National Center for University Entrance Examination.