

自己概念の形成・発達から見た 進路指導と教科指導の関係

—— 技術科教育の場合 (1) ——

足 立 明 久

Relationship between Career Guidance and Methodology
of Course from the Viewpoint of Self-Concept Formation:
A Case of Industrial Arts Education (1)

Akihisa ADACHI

Received November 2, 1989

抄 録： 本稿ではまず自己概念に関する理論的背景を整理した。次に教科指導において生徒の自己実現を援助するためには、教科内容の指導に関する第1次元と、その学習・経験を通してなされる生徒の自己概念の形成・発達に関する第2次元を識別するアプローチが有効であることを提案し、第2次元が生徒の自己実現の援助という進路指導の本質的過程に実質的に対応していることを考察した。その上で、教科指導と進路指導は生徒の自己概念の形成・発達とその実現という観点から見た自己実現の援助に対して、いわば車の両輪のような関係にあること、すなわち前者は自己概念の内容（自己実現の潜在的可能性）の形成・発達に、後者はその内容のなかから実現したい価値（なりたと思う自己）を主体的に選択・決定し、それを自ら現実化する自己実現能力の育成に、それぞれ関連していることを明らかにした。最後に、技術科教育の場合について、上記の第1次元と第2次元の関連を具体的に検討しながら教科の理念、内容、方法などを考察するための概念的枠組みを提示した。

索引語： 自己概念の形成、進路指導、教科指導、技術科教育

Abstract: After reviewing the research on self-concept, the following were considered. (1) In order to help the students' self-actualization, it is effective to recognize two dimensions in the methodology of course: The first is the contents of the course; the second is the formation and development of the students' self-concept through the learning in the first dimension. (2) The above-mentioned second dimension is related substantially to the essential process of career guidance intending to help the students'

self-actualization. (3) Methodology of course plays a role in forming the contents of the students' self-concept, and career guidance plays a role in fostering the skill of implementing the contents of self-concept. Finally, a conceptual framework was proposed for studying the relationship between career guidance and industrial arts education as one case of methodology of course.

Key Words : formation of self-concept, career guidance, methodology of course, industrial arts education

1 目的及び研究の視点

本研究の目的は進路指導（職業指導も含む概念として使用する。以下同じ。）と教科指導の関係が、生徒の自己概念の形成・発達の観点から密接に結びついていることを明らかにすることである。進路指導との関係から見た教科指導における自己概念の形成・発達の具体的考察については、技術科教育の場合をとりあげるが、本稿では全体的な理論的背景を整理して、今後の研究の概念的枠組みを提示することにその主たる目的をおくことにする。

本研究の視点は進路指導や教科指導の教育活動において生じている教育現象を、いかなる観点から把握すればよいのかということに関係している。すなわち、教育活動における主体としての教師と生徒をおのおの対極に存在するものとして、一元的な尺度で両者の相互作用による教育現象を把握するのがよいのか、あるいは教師と生徒をおのおの別次元のものとして、二元的尺度でそれぞれに生じている教育現象を把握するのがよいのかということである。これについては、主として教科指導と自己実現の形成・発達の関係のところで考察することにして、まずそれらの前提となる「自己概念」の理論について概観することにしよう。

2 自己概念に関する研究の概観

2-1 自我及び自己に関する概念

自我は広義では人の行動と、意識を含む心的経験の主体と認められるもの、及び主体と同じような意義を与えられる客体的な心的内容をいう¹⁾。こうした自我の問題は James, W. の自我論²⁾以降、1910年代より始まった行動主義心理学の台頭の中で、久しく無視されがちであった。当時の行動主義心理学の方法論においては、形而上学的な概念と混同されがちな「自我」は意識的に拒否されてきたのである。しかし1943年に Allport, G. W. が心理学における自我研究の意義を強調したのを契機として、自我の問題は関心を集めるようになり、1960年前後から急速に進展した。最近では認知心理学の台頭の中で、その実証的方法論などもとり入れながら多くの研究が行われつつある^{3), 4), 5)}。

ところで、「自己概念」の意味を考える場合には、自我研究の中で自我や自己の問題がどのように検討されてきたのかを整理しておく必要がある。まず、自我研究の意義を強調した Allport (1943) は自我をどのように考えたのか。彼は従来の心理学の文献に見られる自我の主要な概念を、次の8種類に整理した。①The ego as knower. ②The ego as object of knowledge. ③The ego as primitive selfishness. ④The ego as dominance-driver.

⑤Ego as a passive organization of mental process. ⑥Ego as a 'fighter for ends.' ⑦The ego as a behavioral system. ⑧Ego as the subjective organization of culture.

そして、Allport は自我関与 (ego-involvement) の有無によって人間行動に決定的な差異が見られるという証拠を、多方面の実験的研究における共通の知見として提出した。例えば、自我関与の条件下では、パーソナリティ全体が行動においてより強い一貫性をあらわすことを、判断では有意な歪みが生じやすいこと、記憶ではよりよい保持、学習では知識・技能のよりよい習得、モチベーションでは承認・地位・個人的評価などのより強い動機づけ等々において示した。しかし、結論的には自我の定義はまだ困難であるとした上で、自我の性質に関して従来の考え方に見られる次のような共通点をあげた。①自我の概念はパーソナリティよりも範囲がせまく、その一部である。②自我はごく幼少期には存在しない。子どもが自分を環境や他の人間から区別するようになるにつれて少しずつ発達してくる。③自我はパーソナリティのなかで外界に接触する部分であり、脅威や機会、内外のできごとなどの生存上の意味を感じるとともに、種々の葛藤を生じる領域でもある。④自我の主観的な感じや内容は常に変化し続けているが、そこには安定し、反復して現われる構造がある。また自我は多くの論者により a layered structure として表象されている。⑤自我は習慣的に未来を先取りしているものである。

以上の Allport の論考には自我の基本的な問題が含まれており、自我の内容や自我関与などに関するその後の研究に大きな刺激を与えてきた。

Allport (1943) のあと、彼の 8 種類の自我を参考にして、自我を整理する試み (彼の論文に直接基づいたものとしては、Chein, 1944⁷⁾; Bertocci, 1945⁸⁾ などがある) が行われてきた。今までに見られる「自我」概念整理のもっとも基本的な視点は次の 3 点である。①自我を認識や行動の主体としての自我 (主体的自我) と、客体としての自我 (つまり、認識や行動の対象としての客体的自己) にわけること。②意識的事実として体験されている自我と、仮定され推定された説明概念としての自我にわけること。③心身の機能や状態に即して見た自我と、他者や社会あるいは外界の事物との関係においてとらえた自我にわけること。この観点から Allport の 8 種類の自我を見ると、第 1 の観点では主体的自我として Allport の分類の①、④、⑥が、客体的自己として②、⑤、⑦、⑧がそれぞれ含まれる。同様に第 2 の観点では意識体験の自我として②、説明概念の自我として⑤、⑥、⑦、⑧、第 3 の観点では心身の機能や状態に即して見た自我として⑥、社会的関係から見た自我として⑧がそれぞれ含まれる [文献 9) 及び 17) 参照]。

ところで、自我における 2 つの側面すなわち主体的自我と客体的自己 (一般に客体としての自我を指す場合は自己という用語が使用されているので、本稿ではそれを使用することにする) の認識は、James (広義の自我である Self を主我としての The I と客我としての The Me にわけた。¹⁰⁾) から Cooley, C. H. (自分に対する他者の態度・言動に基づいて形成した内的な自己像である鏡映的自己を自己の本質と考えた。)、Mead, G. H. (役割取得など相手の反応を自分のうちに感じとる必要があるような社会的関係によって発生してきた広義の自我 Self を、他者の態度や客体的自己に反応しつつある主体的な自我 the I と、他者の態度が内面的に体制化されてとり入れられた客体的な自己 the me にわけた。主体的自我も社会的なものと考えられているところに特色がある。¹¹⁾) などを経て、現在の自我研究に至っている。

しかし、これに関する self や ego の用語については必ずしも統一されていない。例えば、Hall & Lindzey (1957) は self という用語が異なる 2 つの意味をもつようになってきたと指摘し、第 1 の意味を self-as-object definition、第 2 の意味を self-as-process definition と呼べ

るとした。¹²⁾ 彼によれば、前者は客体としての態度、感情、知覚、自己評価を指し、人が自分自身について考えたところのものを意味する。後者は行動と適応を統制する心理的プロセスにかかわる行為主体を意味する。同様の見解で self を第1の意味に、ego を第2の意味に使わけることを提案する傾向もある（例えば、Symonds, 1951¹³⁾）が、逆に使用する見解（例えば、Bertocci, 1945¹⁴⁾）もあり、また用語の背景も異なる（例えば、Freud, S. や Jung, C.G. などで使用される ego や self は独自の文脈をもつ）ので、統一的な見解は困難であろう。

次に、客体的自己のうち本稿の目的と関連する「自己概念」の観点から、特に重視すべきものとしていわゆる現象的自己（phenomenal self）があげられるので、ここではそれについて要約しておくことにする。現象的自己の概念は Snygg & Combs (1949¹⁵⁾) や Rogers, C.R. らによって強調されたものである。Snygg と Comes はすべての行動はその行動者の現象的な場によって決定され、またそれに適切に即応するものと考えた。現象的な場は行動の行われる瞬間に、その個人によって経験されている場の全体を意味し、そのなかで個人が自分自身であると意識しているものすべてが現象的自己に相当する。この現象的自己は現象的な場のなかで、その個人がどのように行動するのかを決定するためのもっとも重要な要因となるものであり、また、その個人の行動に連続性と一貫性を与えるものでもある。

一方、Rogers (1947¹⁶⁾) は Snygg と Combs がすべての心理学の基礎として知覚の内的世界を徹底的に強調しつつあることに言及しながらも、彼独自のクライエント中心療法における多くの臨床的観察を通じて、後に自己理論と呼ばれる新しいパーソナリティ理論の中心概念の1つとなる「自己概念」についてはじめて言及した。そこでは個人の知覚の場 perceptual field（経験の場 the field of experience という用語も使用）が行動の重要な決定要素であること、自己（self）はその知覚の一部についての知覚であり、その知覚（perception of self）についての組織化され意識化された概念が「自己概念」（concept of self または self-concept）であること、その自己概念と経験との不一致が不適応をひきおこすこと、などが論じられている（2-2 参照）。

最後に、主體的自我（主我）と客体的自己（客我）の関係をどのように考えるのかについて、梶田（1988）はおよそ次のように述べている。¹⁷⁾

自分自身の全体を主我と客我とにわけて考えるという発想は自分自身のことを自分自身が考えるという状況において出てきている。つまり自分自身を対象化しようとするとき、どうしても対象化しきれない部分を主我とし、対象化できる部分を客我とするのである。しかしこうした認識論的な文脈における二分法は主我と客我の対等視、並列視をまねきやすい。認識の機能に限って考えたとしても、客我として現われているものは、主我の認識機能によってもたらされた1つの現象でしかない。この意味において客我は、主我から独立した存在とはいいいがたい。認識をも含む多様な機能が統合的に働く適応論的な観点から主我を見れば、主我と客我の関係はさらにはっきりする。そこにおける主我はその人自身の機能・属性の総体であり、客我は自覚され認識されたその一部の機能・属性である。主我を広大な山林原野にたとえれば、その中のごく一部が切り開かれ、客我として自分自身に見えているにすぎない（pp. 43-46）。そこで彼は適応論的観点から、こうした客我が有機体の適応活動全体のシステムの中で、いかなる役割を果たしているかを研究することを通じて、そのシステム全体を統合している主我への接近をはかるという基本的アプローチを採用している（p. 51）。

2-2 自己概念 (self-concept) の意味

自己観や自己像ともいわれる「自己概念」の意味を検討する場合には、既述の自我に関する概念整理の3つの視点のうち、特に、①主体としての自我と客体としての自我（すなわち自己）にわけること、②意識体験としての自我と説明概念としての自我にわけること、の2点が重要である。この区別によれば、自己概念は客体的自己に相当し、かつ説明原理として仮定された構成概念といえる。それに対して類似の用語である自己意識は、客体的自己ではあるが、意識体験に現われた記述的概念である。この両者の関係を梶田はおよそ次のように説明している。¹⁸⁾

自己意識は自分自身に対して現にそそがれている意識であるから絶えず変化し、かつその人の内面世界に内在するものであるから、他の人が直接的に知ることとはできない。そこで自己意識の諸側面を、その人の外側から推測し、あるいは間接的な方法を用いて把握することが必要となる。その場合にその人がもつ自己意識を暗黙のうちに支え、枠づけている基礎的な概念構造を仮定することによって、比較的安定した形で客体的自己を推定しようとする。この基礎的な概念構造が自己概念である。その意味でこれは外在的な視点に立った1つの仮説構成体であり、適当な刺激を用いることによってその大略を引き出し、客観化することが可能である（p. 33, p. 79 参照）。

ところで、このような自己概念、すなわち現象的自己の知覚に関する組織化された構造（自己構造 self structure）としての自己概念は、Rogers によって提唱され、^{19), 20)}一般的に関心を集めるようになったものである。この自己概念は現象的自己のなかで、比較的恒常的に自己と認められる部分が全体的な形で概念化されたものであるが、それは環境との相互作用（経験とそれに伴う価値評価）の結果として形成される。これは知覚の場（現象的な場）ではもっとも変化しにくい部分であり、またその概念構造全体は個々の状況で必ずしも意識されているものではない。

Rogers によれば、²¹⁾知覚の場（経験の世界）²²⁾こそが個人にとっての唯一の実在（reality）であり、それに対して個人は力動的全体（1つの体制化された全体 an organized whole）として反応する。その力動的全体としての有機体は唯一の基本的な要求として、それ自体を維持・強化し、自律性を獲得していこうとする前進的な実現傾向を有している。そして自己経験の象徴化、自己概念の形成などの過程が進み、個人の経験の一部が自己として分化してくると、有機体の実現傾向から自己の実現をめざす「自己実現化傾向」self-actualizing tendency も分化してくる。しかし、有機体の実現にとって価値があるか否かよりも、重要な他者の肯定的配慮が得られるか否かという基準（価値の条件）に基づいて、経験を知覚する傾向が自己に内在化されてくると、自己に内在化された重要な他者に肯定的配慮を求める自己配慮の要求が発達し、そこで重視される価値の条件に従って有機体の経験を選択的に知覚するようになる。つまり、その価値の条件に一致する経験は正確に知覚され、自己概念を維持・強化するものとしてそこへ同化されるが、価値の条件やそれと関連している自己概念と一致しない経験は脅威として知覚される。その脅威に対して自己を防衛するために、経験の知覚は歪曲ないし否定され、自己概念は堅い殻をつくる。かくて有機体が現実経験していることと自己概念との間に不一致が生じ、それが潜在的な心理的不適応の状態をつくり出す。この状態から回復していくためには、自己概念に対して脅威を感じられない一定の条件が必要である。それは経験を規制していた価値の条件が減少し、無条件の自己配慮が増大することである。重要な他者から共感的理解に基づく「無条件の肯定的配慮」が伝えられ、それを個人が知覚するときにそれらは促進される。そこでは防衛の過程は消失し、脅威として知覚されていた経験が意識の上に正確に象徴化され、自己構造（自己概念）に統合される。いいかえれば、その条件下では有機体の実現傾向とそれに基づく自己実現化傾向の過程が行動を

統制する基礎となり、そこでは、自己概念が自らと一致しない経験をも同化できるように、再構成されつつ変容ないし発達していくとともに、心理的適応の状態も維持されることになる。

Rogers らはこのような仮説を、上記の一定の条件が満たされるように意図したクライエント中心療法を通じて実証してきた。²⁴⁾ その場合に自己概念は操作的な指標としても中心的な役割を果たした。例えば、Raimy (1948) は心理療法の過程における自己概念の変化に注目し、成功群では終期に近づくにつれて、自己肯定的な内容の増加と否定的な内容の減少が見られたが、失敗群ではそのような変化がないことを見出した。また、自己概念を現実の自己と理想の自己の両面から操作的に把握し、その両者の「差異」の増大が不適応の指標となることが論じられ、多くの追試がなされた（例えば、Bills et al., 1951²⁵⁾ ; Cowen et al., 1955²⁶⁾、斎藤, 1958²⁷⁾）。しかし「差異」と適応が単純な直線的関係でないことも指摘されている（例えば Chodorkoff, 1954²⁸⁾ ; Block & Thomas, 1955²⁹⁾）。さらに治療効果の高い群では両方の自己概念は変容して両者の差異が減少しながら再体制化されることを示唆する研究も行われた。³⁰⁾ 以上のように Rogers らの理論は、自己概念が個人の行動を決定する内的準拠枠 (internal frame of reference) としての機能をもつことを重視したものであり、個人の行動の理解、適応、人格の変容・発達などを自己概念の観点から見ていくことの有効性が、実証的研究を通じて示唆されてきた。ともあれ Rogers が導入した構成概念としての自己概念は一般的にも受け入れられ、現在に至るまで多くの研究が行われている。そこで、次に最近の動向を展望しておくことにしよう。

2-3 最近の自己概念研究の動向

Markus & Wurf (1987)³¹⁾ は最近 10 年間の自己概念研究の動向を展望している。そこでは多様な研究成果が集約されているので、本稿の理論的背景として参考になる部分を概略すると次のようになろう。

2-3-1 全体的な概観

過去 10 年間の研究の統一的な前提は、自己概念が進行中の行動を単に反映したものではなくて、行動を仲介し (mediate)、調整する (regulate) 上でもっとも重要なものの 1 つであるということである。この意味では自己概念はダイナミックな (能動的で力強く、また変化しうる) ものとみなされてきた。そのような自己概念の研究の結果、次の 3 つの進歩がもたらされた。第 1 は自己概念があたかも単一の一枚岩的な実体 (entity) のようなものとして探求できないことが認識された。第 2 は自己概念の機能が自己動機 (self-motives) (例えば、自己向上 self-enhancement、一貫性の維持、自己実現) と、直接的な社会的状況の両方に依存していることが理解された。第 3 は行動の規定要因が自己概念以外にも多くあり、しかも自己概念の影響は必ずしも明白な行動となって現われないので、行動をより詳細に観察するようになった (pp. 299-300 参照)。

2-3-2 自己概念の内容と構造

ここ 10 年間の自己概念研究でもっとも劇的な変化が見られるのは、その内容と構造の研究である。自己概念を行動の調整と結びつける上で、それをもっとも阻害していたのは、自己概念に関する安定的、一般的、平均的な見方であった。それを解決するために、自己概念をイメージ、スキーマ、諸概念、プロトタイプ、理論、目標、課題などの組合せ (a set) ないし集合 (collection) のような多面的な現象として見るようになってきた。自己構造を能動的でダイナミックなものと考える最近の多くのモデルは、self の認知的な表象 (representations) の性質

に焦点をあてている。例えば、もっとも簡単なモデルでは多くの記憶ネットワークの連合間の1つの節 (node) として self を見なしている (self に関する情報は命題の形式で蓄えられる)。また、特性、価値、特定の行動の記憶などの要素からなる階層的なカテゴリー構造と見るもの、多次的な意味空間と見るもの、過去の社会的経験から引き出された self についての一般化やセルフスキーマ (self-schemas) のシステムと見るものなどがある。なお、スキーマは構造と過程という2つの性質を同時にもっている、それは「知られるもの」と「知るもの」の両者として、self を表現する能力 (capacity) をもっている (pp. 300-301 参照)。

2-3-3 動態的自己概念——working self-concept の提唱

Markus & Wurf は自己概念の主要な領域を展望したあと、社会的な情報処理のあらゆる局面に体系的に関係した多面的かつ多元的でダイナミックな構造をもつ活動的な「動態的自己概念」(dynamic self-concept) のモデルを提示した。このモデルは自己表象 (self-representations) の集合体 (個人の認知的・感情的なシステムの一局面) である自己概念と、優勢な環境と結びついて瞬間々々に機能しつつある接近可能な自己表象の下位集合体である working self-concept の組み合わせからなっている。working self-concept は近年自己概念が多面的・多元的・活動的になったために必要とされるようになった概念であり、その時に優勢な環境と個人の動機づけの状態によって自己概念のなかで活性化され、個人の内部及び対人関係上の行動を調整するものと考えられている。その行動の調整は self-schemas, possible selves, prototypes, scripts, ego-tasks, standards, strategies, procedure, production rules 等々のうち、どのような動態的な組み合わせが自己概念から working self-concept として活性化されるかによってきまってくる (pp. 306-307, pp. 314-315 参照)。

2-3-4 Working self-concept による内部行動の調整

Working self-concept によって調整される個人内部の過程で重要なものは、情報処理、感情 (affect) の調整、及び動機づけである。まず情報処理との関連を要約すると次のようになる。①個人は自己に関連する刺激に高い感受性・再生・再認を示す。②自己に一致する刺激は十分に処理される。③個人は自己に関連する領域においては自信のある行動の予測、原因帰属、及び推論を行う。④個人は自己構造 (自己概念) と一致しない情報に抵抗する (pp. 316-317 参照)。

第2に、個人内部における自己概念のもっとも重要な機能の1つは感情の調整である。自己表象が自己概念において組織化されるのを規定する第一次的な基礎は感情であると仮定するならば、感情調整の基本的原理は自己構造に対する否定的な情緒の状態から自己を防衛し、肯定的な情緒の状態 (例えば高い自己評価) を維持することであると考えられる。自己に関連する情報処理がその方向へ歪む傾向が見られるのも、その仮定から理解しうる。一般に人々が自己を向上させる傾向が高まるのは、自己に対する直接的な挑戦や脅威がないときである (pp. 317-320 参照)。

第3に、個人を動機づけて行動を起こさせることが自己概念の重要な機能としてあげられる。行動を調整するための自己調整の過程で、目標設定は重要な要素である。したがってここで問題となるのは、個人の目標と自己概念の接点は何か、つまり、抽象的な自己概念を具体的な行動と直結した目標に翻訳するものは何かということである。それは目標、抱負、動機、恐れなどが自己概念のなかでどのように表現されているのかという問題でもある。また抽象的でぼんやりとした、ときには無意識的な動機が、個人的で具体的な意図や計画へとどのようにして変化するのかという問題とも関連している。そのような問題に対して、動機づけの問題を直接自己概念によって組み立てようとする研究が始まりつつある。そのアプローチには例えば possible selves

(Markus & Nurius, 1986³²⁾) などがある。possible selves は個人の知覚された可能性に関する諸概念であり、モチベーションの認知的要素として考えられるものである。またそれは目標を現実達成する人のイメージでもあり、全体的な動機を特定の具体的な目標に結びつけて行動を調整する機能を有するものと推察されている。注目すべきは、これがそのときどきの自己表象（特にその人がセルフスキーマを有する領域における）と体系的に関連しており、既述の working self-concept として適宜活性化されると考えられていることである（pp. 321 参照）。

2-3-5 自己調整 (self-regulation)

自己概念は多くの重要な行動のもっとも強力な調整者であることがますます明らかとなってきた。自己調整の過程には次の要素が含まれている。①目標設定：目標の選択・決定の要因として、期待 (self-efficacy も含む)、感情的要因 (欲求、動機、価値など。それらは行動と直結した working self-concept において形成されたり、活性化されたりすると推測される。)、個人の生活史から引き出された望ましい自己の諸概念 (desired self-conceptions) (人生の目標・課題、世界観など) がある。②行動への認知的準備：これには計画及び方略の選択があり、その認知的過程では次の2つが重要である。a) プロダクショナルール、スクリプトなどの手続き的知識または方略のレパートリー。b) 状況、目標設定、行動計画などにおける有効な方略の選択・検討についてのメタ認知的知識。その他、宣言的知識と手続き的知識の連携は自己についての認知構造と行動を結びつけるために重要である。セルフスキーマとスクリプトの連携の発達は無意識的な自己調整にとって重要であり、またそれを発達させるためにはメタ認知的な知識を有効に使用する必要がある。③サイバネティックサイクル：典型的には行動のモニタリング、行動と基準との一致度に関する判断、自己調整の成功度に対する自己評価 (行動変化の規定因として Bandura らは自己強化を、Carver & Scheier は報酬よりも情報をそれぞれ重視している) を含んでいる (pp. 307-312 参照)。

2-3-6 自己調整における自己概念の関与

自己概念の関与は上記の自己調整の過程が円滑に機能するための決定的な変数であることが示唆されてきた。自己に焦点をあてた場合、自己への注意が自分の行動と行動基準との比較にそそがれるので、そのずれが自己調整の動機づけとなる。また、自我に関する課題 (ego tasks) の場合、自我関与がより効果的に行動を調整する。しかし、自己概念への焦点づけが円滑な自己調整を阻害する場合もある。例えば、行為についてよりも“状態” (states) (内的状態など) に焦点をあてた場合はその傾向が見られる。さらに、現実の自己とかくありたいと欲する自己との間の適当なずれへの焦点づけは、行動を効果的に動機づける。しかし両者のずれには何らの注意も払わずに、前者か後者のいずれかのみに焦点をあてることは行動の変容や調整の動機づけとはなりにくい。同様に自己調整の失敗の場合も、基準と行動に注意を向けることが重要である (pp. 312-313 参照)。

2-3-7 自己表象の源泉 (sources)

①推論：a) 自分の行為の観察を通じてつくりあげる態度や性質についての推論。b) 内的な心理的反応、認知、情緒、動機などからの推論。なお自己知覚の決定においては、行動よりも考えや感情の方が大きなウェイトを占める。②セルフアセスメント：人々は自分の能力を最大に見積るような仕事をしがたがる (特に自分の能力が不明確な場合)。明確な状況 (例えば、人生の移行期、長期の意見決定) では、自己に脅威を与える情報をも求め、それを受け入れる傾向を示す。③社会的比較及び直接的な相互作用を通じて他者から自分自身について学習すること：他者との比較

や相互作用は自己の形成、自己知識 (self-knowledge) などの潜在的な源泉となる (pp. 304 - 305 参照)。

2-3-8 自己概念 (自己構造) の形成・発達

自己概念の発達は人々が自己知覚、社会的比較、反省的な評価などを通じて自己について受けとる情報と、自己の諸概念を認知的に処理する個人の能力の両方によって規定される。認知的な処理能力は、最初は自己の諸概念を過度に一般化し (例えば、すべてが上手だ)、次いで分化し (例えば、英語は上手だが数学は下手だ)、再びそれらを再統合するという順序で、少しずつ抽象度が増す方向に発達していく (pp. 305 - 306 参照)。

なお、Miller & Turnbull (1986³⁵⁾) は自己概念の形成に関する心理学的モデルと社会学的モデルについて展望している。心理学的モデルでは自己概念の形成に対する自分自身の行動の役割を強調する。例えば、愚かに行動するように誘導されることが、その人の自己概念の形成に大きな影響を与えるのである。このことは、他者の誤った期待によって誘導された行動についてもあてはまるであろうと Miller らは結論づけている。これに対して社会学的モデルでは他者の反応を強調する。例えば、愚かとしてラベルが貼られ、そのように扱われることが、その人の自己概念の形成に効果を有するのである。ここでは本人の行動に対して実際の影響を及ぼすことがなくとも、本人の自己概念に影響を与えることができる。つまり、誤って肥満のラベルを貼られた人は、肥満を感じるために実際に肥す必要がなく、しかも肥満者としてのアイデンティティを発達させうるのである (Miller & Turnbull, 1986, pp. 248 - 250 参照)。

3 進路指導と自己概念の形成・発達の関係

現在の進路指導、特に進路発達の観点における理論と実践では、自己概念は中心的な概念の 1 つとなっている。職業的発達理論における鍵概念としての自己概念は、1950 年代以降 Super, D. E. によって導入された。まず Super (1951³⁴⁾) は職業的適応を自己概念の実現の観点から概念づけ、さらに Super (1953³⁵⁾) の「職業的発達理論」と題する論文では、当時の指導的理論であった差異心理学的立場の特性因子論とは別の立場、すなわち発達の観点から職業指導を規定する基本的枠組みを構築した。彼の理論は現象的自己論に依拠し、職業的発達の中核となる概念として自己概念が位置づけられた。すなわち上記の論文の 10 命題 (後に 12 命題に再編した³⁶⁾) では、職業的発達過程は本質的に自己概念の発達及びその実現の過程であり、選択と適応はその 1 つの継続的な過程となること、それは先天的な適性、神経系と内分泌系、さまざまな役割を演ずる機会、役割遂行の結果が上司や同僚の見方とどの程度一致しているかという評価などとの相互作用の産物として、自己概念が形成されるプロセスでもあること、そうした自己概念の発達過程は成長、探索、確立、維持、下降という人生段階で検討できること、自己概念は青年期以前に形成されはじめ、青年期に明確化し、かつ職業的用語に翻訳される (興味、価値、能力などが統合され、自己概念の発達と現実吟味を通じて職業的な意味を獲得する³⁶⁾) こと、などが述べられている。

Super (1963³⁷⁾) はそれまでに述べてきた職業的発達における自己概念理論の要素を体系的に整理し、自己概念が職業的発達に影響する過程として次の 3 つをあげた (pp. 11 - 14)。①自己概念の形成 (self concept formation) (探索、自我の分化、同一化、役割演技、現実吟味の各過程を通じて自己概念が形成される)。②自己概念の職業的用語への翻訳 (translation of self concepts into occupational terms)。③自己概念の実現 (implementation or actualizing

表1 職業的発達過程への統合的アプローチ
(Super & Bachrach, 1957, pp. 114-117)³⁶⁾

自己概念の発達過程*	発達の段階	職業的発達過程				
		個人の内的変数と対人関係の変数				職業的発達の機会
		文化的変数	特性および要因	パーソナリティ発達	職業的発達課題	
形成過程	就学前段階	- 父親の仕事、収入 - 両親の態度、価値観・期待 - 住居・社会的地位	- 性別 - 素質的要因 - 知能 - 幼児期の興味 - 幼児期の適性 - 容姿	- 素質的要因 - 幼児期の性心理的発達 - 家庭内の位置 - 両親の扱いと欲求充足 - 同一化	- 下記を学ぶこと - 依存 - 独立 - 社会的相互作用 - 勤勉 - 目標設定 - 忍耐	- 両親の扱いと態度に対する反応 - 環境の探索 - 仲間関係の発達 - 権威との関係の発達
	小学校段階	- 都会対田舎 - 宗教 - 学級 - 学校	- 進学適性 - パーソナリティ類型の芽生え - 発達する興味と態度 - 身体的能力	- 両親との関係 - 仲間関係 - 権威との関係 - アイデンティティまたは自己概念の芽生え - 成功、失敗に対する反応	- 社会化 - 学校への対応 - 家族の態度や価値観の取り扱い - 自己の態度や価値観の発達 - 教科目に及第	- 職業の世界に関する学習 - 学校と教科目に対する態度の発達 - 放課後の労働経験
職業的用語への翻訳の過程	ハイスクール段階	- 家族協同 - 家族行動 - 学級の価値観 - 仲間の価値観 - 教師の価値観	- 特殊適性と能力 - 興味の結晶化 - 価値観の出現	- 異性関係 - 性心理的発達 - 成人の役割実演 - 自己概念の明確化 - 欲求充足の方法	- 教育課程の選択 - 勉強の習慣の発達 - 試験的な進路選択 - 自己概念の実現	- 学問的探索 - 職業的探索 - 社会的役割の探索
実現化の過程	成人初期段階	- 求婚の類型 - 結婚の類型 - 家計 - 教育の類型 - 軍務 - 労働市場 - 職業の所要条件	- 価値観・態度およびパーソナリティの結晶化 - 労働意欲と動因の頂点 - 知能と身体的能力の頂点	- 成功、失敗に対する反応 - アイデンティティまたは自己概念の修正・役割の変化 - 自己概念の結晶化	- 欲求充足（結婚、大学、仕事）の評価 - 目標の特定化 - キャリアのはじまり	- 主専攻、副専攻の選択 - 勉強と労働における一層の探索 - 教育課程または職業の変更 - 学生または新分野における初心者の地位へ戻る
	壮年段階	- 家族における地位 - 経済的責任 - 労働市場の現実（戦争、不況、好況、技術変化）	- 発達上の高原状態における適性 - 興味の漸次的狭隘化	役割の受容または拒否	- 職業的確立と昇進 - 矛盾の解決	- 職務または職業の変更 - 昇進 - 現職訓練

注）*は筆者がSuper (1963)³⁷⁾の考えを対応づけたものである。

of self concepts)。これらは人生段階との関連でいえば、それぞれ成長、探索、確立ないし維持の各段階に対応するのであろう。

さらに Super et al. (1957)³⁸⁾ は上記の命題で述べた人生段階に対応する職業的人生段階を設定し (pp. 40-41)、その各段階における職業的発達課題 (p. 44)、及び探索から下降までの職業的発達の連続線上で到達した位置を示すための職業的成熟の概念³⁹⁾などを提唱した。なお、本稿の参考となるものとして、Super & Bachrach (1957)³⁶⁾ が発表した職業的発達過程への統合的アプローチ (表1) をあげておく。

Super の自己概念理論の検討については初期の研究 (Super et al., 1963 参照⁴⁰⁾) 以来多くがなされてきた。例えば Super の理論の本質的な概念の 1 つであるキャリア (職業的) 成熟⁴²⁾については、自己概念 (Holland, 1981⁴¹⁾ など) やセルフエスティーム (Crook et al. 1984 など) との相関傾向が指摘されている。また最近では職業的発達理論の発展として、Super (1980⁴³⁾) の life-span, life-space approach に基づくキャリア開発の動きや、企業におけるキャリア計画のシステムも紹介されている。

以上のごとく、連続的な発達過程において発達の程度 (キャリアないし職業行動の成熟度) を把握し、指導の目標を具体化するためには、発達段階とそれに対応する発達課題を設定して、それらの過程を直線的に進んでいくことを想定した linear model⁴⁴⁾は便利である。しかしこのモデルは発達の実態に必ずしも合致しない面もあるという問題点がある⁴⁴⁾。また、発達の観点から職業行動を見ようとする理論は Super 以外にもある。いずれにしても、現在の進路指導の目標として一般的に個人の自己実現能力の育成⁴⁵⁾があげられるようになり、学校進路指導の本質的な過程が生徒の自己実現を援助することであると考えられるようになったのは、基本的には Super の職業的発達理論の影響に基づくものである。そういう意味では Super の自己概念理論が、進路の選択やキャリアの発達における「自己概念の実現」という観点から、自己実現の概念を進路指導に導入した貢献は非常に大きいといえよう。

4 教科指導と自己概念の形成・発達の関係

教科指導においてその内容や方法を検討する場合、教育活動の主体をどのように把握するかによって検討の視点が異なってくるであろう。教師と生徒が一次元上のそれぞれ対極に位置しているものと仮定するならば、おのおのによってひきおこされている多様な (教師と生徒という各主体の違いからくる異質なものと含まれている) 現象を、教師の活動と生徒の活動が同質であると見なされた一次元の尺度だけで把握することになる。それはあたかも、教える側 (教師) と教えられる側 (生徒) が、川を隔ててそれぞれ対岸に位置しており、両者はただ 1 つの橋で結ばれている状態だといえる。両者の多様な相互交渉は常にその同じ橋を通じてしか行われぬ。したがって教師からのある働きかけがその橋を通じて行われた場合、生徒の反応のうちで、教師の働きかけの内容と同質の次元のものはその橋を渡って教師に伝わる可能性があるが、そのとき行われた教師の働きかけの内容と異質の次元の反応については、それを教師に向って伝える橋が存在しないので、教師はそのことに気づくことができなくなるのである。したがって教科指導の内容を検討する場合も、その 1 本の橋を使って生徒に何を伝えるべきか、というような次元での教える側の発想にのみ終始して、仮に生徒の反応を予想する場合でも、自分が伝えた内容と同質の反応 (例えば、提供した情報に対して生徒がそれを正確に入力すること) だけを期待し、そのような期待とは異質で多様な反応を有する生徒の立場からの発想は欠落しがちとなる。

これに対して、教師と生徒を別々の次元にわけた場合には、おのおのによってひきおこされている教育現象の把握はどのようになるのであろうか。これはいわば対岸にいる教師と生徒の間に、それぞれが自分独自のものを運べるように 2 本の橋がかけられている状態だといえる。1 つは教師が生徒の方向へ渡っていく橋、もう 1 つは生徒が教師の方向へ渡っていく橋である。そしてそれぞれの橋では異質の教育現象が生じているのである。教師の渡る橋では、教科指導においても教師の意図する教育内容を自分自身の方法で行うことになる。したがってこの橋を渡る場合には、

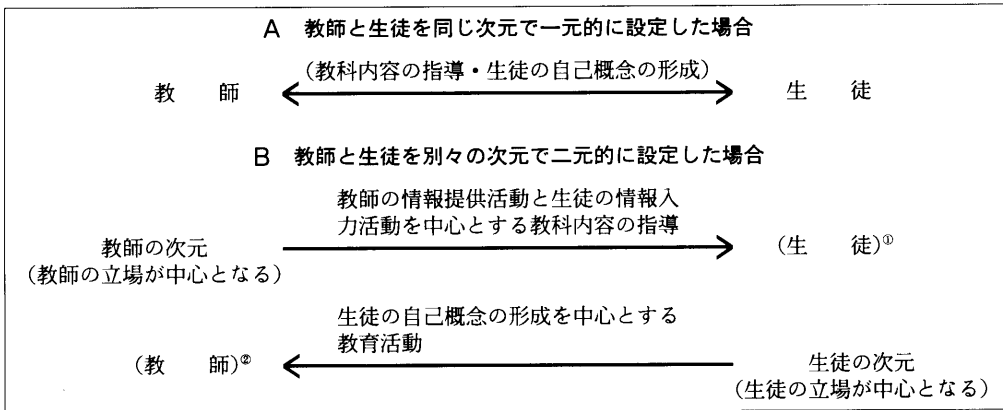
何をどのように教えるべきかという次元での教える側の主体的な発想が中心となるであろう。教師はそこで考えた教育内容を生徒に手渡すために自分の橋を渡って行き、それに対応した生徒の反応や学習効果などを手みやげにもらってその橋をもどることになる。

では、生徒の渡る橋では、教師に対して生徒が自分自身で何を運んでくるのであろうか。これについては次のような事例がその答を示唆しているであろう。

一般に教師の学習指導のあり方が生徒の学力形成や学習態度に大きく影響することは、経験的にも認められており、また実証的研究でも示されている。このことはどの教科でも基本的には同じように考えられるであろうが、例えば数学の場合を参考にしてみよう。数学の授業において学習指導のあり方が客観的に見ても適切とはいえず、それが比較的大きな要因となってある生徒が数学を嫌いになり、かつ成績も低下してしまうという事例を考えることにする。本稿で問題とするのは、これについて数学の教師がそれをどのように認識するのかということである。一般にはこの生徒は「数学のテストの点数が悪い」、「教えたことに対する理解度が低い」というような次元の認識がなされるであろう。これは数学の教師が「自分は数学を指導する教師だ」と思っていることから当然出てくることである。つまりこの認識は上述のごとく、教師が、教師の渡る橋の上から生徒を眺めている場合に生じる当然の帰結といえる。したがって問題は、生徒の側に生じているもう1つの教育現象を、その教師が認識できるか否かということになる。生徒の側に生じているもう1つの教育現象とは、生徒が渡る橋の上で起っていることである。すなわち、教師の渡る橋の上から見れば、数学の教師にとってその生徒は、「数学のテストの点数が悪く、教えたことに対する理解度が低い」ということだけかもしれないが、これを生徒自身の側から見れば、単にその現象だけにとどまらず、その経験を通して生徒は自分自身の「自己概念」までも形成することになるという事実である。個人の形成した自己概念がその個人の現在及び将来の行動を規定することは、既述のように従来の研究で指摘されてきたことである。その自己概念の内容として、例えば能力、適性、興味、性格、意欲、態度、価値観、願望等々を考えた場合、この生徒の自己概念の形成・発達は単に数学のテストの点数が悪いだけにとどまらないことは明白であろう。すなわち、数学の授業で経験している現象的な場は、既述のとおり、その生徒にとっては自分が存在し反応する唯一の実在する世界であるから、そこで自分自身に関して経験し意識化されたものは、すべて自分自身についての全体的なイメージや考え方を現実形成する源泉となる。したがってこの生徒の自己概念としては、「数的処理に対しては能力や適性が極めて乏しく、また興味もなく、数字を見るのも嫌で、数字を扱うことがらは性格的に合わないから、もちろん意欲もわかないし、数字などこの世になければよいのにと思う」等々のような自己認識の内容が、自分とはどういう人間なのかという観点から、ほかの多様な自己の諸概念とも統合されつつ、全体的にひとまとまりの意味をもつものとして形成され、かつ発達していくことになる。

ところで、生徒の自己概念の形成・発達は、学校教育の意義や目標を生徒個人の人格形成や自己実現の援助の観点から考える限り不可欠の問題となる。なぜならば、人格形成には自律的な自己調整の発達が重視されるが、自己概念は自己調整などの面で中心的な役割を果たしていると考えられるからである。また、既述（本稿2-2「自己概念の意味」）のように個人の人格や行動を他者の側から理解する場合にも、その個人の行動の「内的準拠性」として機能している自己概念を理解することは重要である。さらにその個人の自己実現は自分自身の自己概念を実現していく過程として把握しうるものでもあるから、自己実現の援助にとって、自己概念の形成・発達の援助は重要となるのである。

図1 教科指導における教育活動の主体の設定次元



注) ①ここでは生徒も主体的な活動を行うが、それはあくまでも教師から提供された特定の情報の入力という次元で行われるものを意味している。

②生徒の自己概念の形成に関してはあくまでも生徒の立場が中心となるものであり、教師の主体的な活動は生徒の主体的な自己概念の形成を啓発するための援助を意味する(教科内容と関連させながら行うように工夫することが重要となる)。

本稿では学校教育の目標達成にとって不可欠な生徒の自己概念の形成・発達の問題が、上述のように教科指導においても不可欠の問題であることを示してきた。その不可欠の問題に対して教科指導が有効に対処するためには、先にかかげた本研究の2つの視点(図1)のうちで、教育活動の主体を二元的に設定するという視点(図1のB)を採用する方がより有効であると考えられるのである。もとより、教師と生徒の相互作用において、教える側の主体的な活動と教えられる側の主体的な活動を異質の次元に分離せずに、同時的、一元的に把握する方法(図1のA)もあるだろう。例えば、教師が提供した特定の情報に対して、生徒がそれをどの程度入力したかというような現象は、教師の主体的活動と生徒の主体的活動を、特定の情報の提供とその入力という次元で一元的に把握することができるかもしれない。しかしその生徒の反応のなかに、特定の情報の単なる入力という次元を越えて、生徒自身の人格や自己概念の形成までが生徒の主体的活動によって行われている場合も含まれているならば、それについては、特定の情報の提供とその入力という次元と同質のものとして、それらを一元的に把握することは不可能となろう。本来、教える側の主体的活動と教えられる側の主体的活動は異質であるし、また異質として認識すべきものであるから、それらを同質のものとして同時に一元的尺度で把握しようとすることに無理ないし矛盾が生じるのは当然である。なぜならば、たとえ「教える—教えられる」という関係にあっても、教えられる側の人格自体はそれ自身で存在しているものであり、教えることに対して常に同質の次元で受動的に反応する存在として教える側に従属しているものではないので、教えられることに対して常に独自の反応を主体的に行うからである。このことは特に教えられる側の自己概念の形成など人格的側面の次元について顕著であるといえる。教えられる側の自己概念は教える側との相互作用を通じて形成されるとはいえ、また仮に自己概念の形成の指導が教える側の主体的な働きかけでなされた場合であっても、その自己概念が教えられる側の個人に属するものである限り、その形成の主体はその個人の側にあつて、決して教える側にはない。生徒が独自に形成した自己概念が教科の知識の習得状況などと比較して、はるかに個人によってさまざま

であることが、そのことを物語っているであろう。

したがって、もしこれらの教育現象も含めて、教師の働きかけに対する生徒の反応のすべてを図1のAのように一元的尺度で把握しようとすれば、主たる働きかけは教える側の主体的活動として行われることが多いので、意識するかしないかは別にして、教える側からの立場や発想のなかに、教えられる側の主体的存在（特に自己概念の形成や人格形成の主体としての存在）自体までが、従属的な形で埋没させられてしまう危険性が否定できなくなる。つまり、これはいわば教師の渡る橋の上からのみ生徒を見ること（例えば、教師が提供した情報を生徒がどの程度正確に入力したかというような次元でのみ生徒を評価すること）になりがちで、生徒が独自に渡る橋の存在は意識されず、したがってその橋（つまり教科内容の次元を越えた別の橋）を渡って生徒が運んでくる生徒自身の自己概念の形成やその内容については認識できなくなる危険性があるということを意味している。さらに具体的にいえば、例えば教科指導の内容を検討する場合にも、教える側から見て「何を教えるべきか」というような教える側中心の発想にのみ終始し、教える側とは別の人格である生徒自身が、その教科内容の指導によってどのような自己概念を形成することになるのかという、生徒の立場からの発想が欠落しがちになるという現実を考えれば、上記の危険性の意味は認識しうるのである。

以上の考察から、教科指導においては、教える側の主体的活動と教えられる側の主体的活動は本来異質であるという認識の上に立って、それぞれを別々の次元で設立し、教師と生徒の相互作用によって生じる教育現象を、それぞれの次元に即して把握するという視点に基づいて教育活動を行う方が、生徒個人の人格形成や自己実現の援助という学校教育の目標の達成にとってより有効であると考えられるのである。それはいわば教師と生徒の間に教師が独自に渡る橋と生徒が独自に渡る橋を設定し、教科指導はその2つの橋を通じて意識的に行うようにするということを意味している。具体的には、図1のBのように教師の渡る橋ではそれを通じて教師の立場から見た教科の知識や技術などの指導を行うとともに、生徒の渡る橋ではそれを通じて生徒の立場から見た生徒自身の自己概念の形成・発達に関する援助を行うというように、二元的視点から教科指導の理念、内容、方法などを構築し、それを教育場面で意識的に実践することが重要となる。もとより実践的な教育場面では、その両次元の教育活動が混然一体となって行われ、それらの相乗効果によって全体的な人格形成がなされることはいうまでもない。本稿でいう二元論的観点はあくまでもこの全体的な教育活動を十分に行うために、その活動の理念や内容を構造的かつ体系的に明確化した上で、その全体的な相乗効果を最大のものにしていけるよう意図したものである。教科指導における二元論的アプローチの具体的な内容や方法については、まず自己概念の形成・発達の観点から進路指導と教科指導の関係を整理し、次にそれを技術科教育の場合にあてはめながら考察することにしよう。

4 進路指導と教科指導の関係

既述のように、進路指導と自己概念の形成・発達とは密接な関係がある。現在の進路指導の目標は個人の自己実現能力の育成におかれており、その本質的な過程は生徒の進路における自己実現を計画的、体系的に援助する継続的な過程であると考えられている。この考え方の基礎となっているのは、職業的（現在では広義の「キャリア」を使用することが多い）発達の理論であり、それを支えているのが「自己概念の形成・発達及びその実現」の概念である。⁵¹⁾

一方、教科指導と自己概念の形成・発達も密接な関係にある。それは既述のとおり教科指導を2つの次元から見た場合に明確化するであろう。1つの次元は教師の立場から見た教科の知識や技術などの指導、もう1つの次元は生徒の立場から見た自己概念の形成・発達に関する援助である。

そこで次に考察すべきは、進路指導と教科指導の関係についてである。まず、教科指導における自己概念の形成・発達に関し、既述の数学の事例について考えてみよう。それは教師の不適切な学習指導によって数学に嫌悪感を抱いた生徒が、否定的な方向で数的概念に関する認知的・感情的な複合構造としての自己概念を形成した場合の事例であった。ここでの重要な問題は、いったんそのような自己概念を形成した生徒は、将来の進路を選択しなければならなかった時点で、数字と関係の深い仕事や職業などを自ら進んで選ぶことはしないであろうということである。なぜならば、既述のごとく自己概念が現在及び将来の行動を規定するもっとも重要な内的準拠枠となっているからである。また職業を選ぶ際には、人は事実上、自己概念の実現の手段としてそれを選ぶと考えられるであろう。したがって、このことは数学に関する不適切な学習指導により、数学のテストの点数が悪くなっただけではなく、この生徒の将来に開かれていた（この生徒がその進路を実際に選択するか否かは別にして）「可能性」そのものまでが奪いとられてしまったことを意味している。数学の教師は、自分は数学を教えているのであって、進路指導などはしていないのだと思っているかもしれないが、生徒の側から見れば、数学を単に数学として学習しているのではなく、生徒はその場での経験を通して自分自身の全体的な自己概念を形成しているのであり、そこで形成した自己概念が将来の進路選択における可能性や自己実現の可能性を規定することになるのである。すなわち、数学の教師は生徒の自己概念の形成・発達という側面から、生徒の将来の進路における自己実現の「可能性」を増大させたり、減少させたりするという意味で、進路指導の本質的な過程を自ら実践しているということになる。そういう観点から見れば、既述の教科指導における2つの次元のうち、自己概念の形成・発達の援助の次元は、進路指導の本質的な過程に関する指導・援助を実質的に意味していると考えられるのである。

ともあれ、生徒の自己実現の援助という進路指導の本質的な過程が教科指導に内在していることを認識するならば、進路指導と教科指導は自己概念の形成・発達とその実現に関する援助という観点から密接な関係があることを理解できるであろう。そしてその関係は次のように整理できる。教科指導は主として各教科の内容と関連した自己概念の内容的側面の形成・発達、進路指導は主として自己概念の実現能力に関する形成・発達の各過程をそれぞれ分担している。すなわち、前者では「自己概念の内容」（自己実現の潜在的⁵³⁾可能性）を充実させ、後者ではその内容のなかから実現したい価値（なりた⁵⁴⁾いと思う自己）を主体的に選択・決定し、それを自ら現実化する「自己実現能力」を育成する。したがって、両者は自己概念の形成・発達とその実現という観点から見た生徒の自己実現の援助に対して、いわば車の両輪のような関係にあるといえるのである。

5 技術科教育における自己概念の形成・発達

既述のように、教科指導はおもに自己概念の内容的側面の形成・発達を通して、生徒の進路における自己実現を援助するという役割を荷なっている。したがって以後の考察は、各教科ごとに、その教科の専門的内容に関する指導の次元と、生徒の自己概念の形成・発達から見た進路指導の本質的な教育活動の次元を識別した上で、その両次元をいかに体系的・統合的に関連づけながら

各教科の指導内容や方法を具体化していくかということに焦点をあてることになる。そのアプローチの方法としては、進路指導における自己概念の形成・発達とその実現に関する基礎的な概念的枠組みを参考としながら、各教科ごとにその専門的内容と自己概念の形成・発達との関連づけを検討していくことが妥当であろう。本稿ではその一例として、技術科教育の場合を検討していくことにしよう（ただし、ここではその概要及び研究の概念的枠組みを示すことにし、その具体的な検討は今後の研究で行う予定である）。

一般に、技術科教育では何を教えるべきかについて、「生産に関する技術」か「生活に関する技術」か、あるいは「普通教育としての技術教育」か「職業教育としての技術教育」か等々の論議が続いている。本稿で指摘するのは、それらの検討を、既に述べた第1次元（教科内容の指導）の「教える立場」からのみ行うのではなく、第2次元（生徒の自己概念の形成・発達）の「生徒の立場」からも行い（例えば、生産に関する技術、あるいは生活に必要な技術を教えた場合には、それぞれ生徒の側にどのような自己概念が形成されるのか検討する）、そのあとで両次元を統合していく必要があるということである。そのためには、上記の教科内容に関する論議はここではひとまず保留した上で、現行の学習指導要領に基づく技術科教育の内容を対象にして上記の第2次元の実態を把握し、以後の論議のための参考資料を得ることが先決であると考えられる。

技術科教育における第2次元の実態を把握するためには、教科の内容（第1次元）とその学習・経験を通して形成される生徒の自己概念の内容（第2次元）を具体的に関連づける必要がある。表2はその概念的な枠組みである。第1次元は現行の技術科教育の内容を学力構造の側面から体系化する場合の枠組みである。なお、ここでいう「自己調整」は「目標設定—方略の選択—実行—結果の評価」に関するフィードバックサイクルと、その過程に関するモニタリングを意味しており、これには最近注目されているメタ認知の観点から考察する必要がある。^{55), 56)}

第2次元は第1次元の学習経験を通して形成される自己概念の内容に焦点をあてたものである。ここでは自己概念の内容に関して、梶田（1988）⁵⁷⁾及び本稿の2（自己概念に関する研究の概観）、Superらの職業的発達課題等を参考にしながら、本研究の目的との関連で重要と思われる項目を抽出した。なお、この第2次元の概念的枠組みは技術科だけではなく、ほかの教科指導にも一般的に適用できるものである。進路指導の本質的過程から見た教科指導の役割は、生徒の自己概念の内容を充実させて、将来の進路選択や自己実現の可能性（潜在的可能性）を可能な限り開発し、増大させることである。そのためには、ある程度進路に関する発達課題との関連性も考慮しなければならないであろう。現在、進路指導における進路（職業的）発達課題としては表1、及び表3などが考えられている。またSuper（1963, 1974）^{58), 59)}は、児童期・青年前期には自己概念の基礎的な形成、青年中期には職業希望（vocational preference）の結晶化、青年後期にはその特定化、成人前期にはその実現、という基本的な職業的発達課題をあげている。これらを総合すると、中学生の基本的な進路発達課題⁶¹⁾は、自己概念の基礎的な部分を十分に形成するとともに、徐々に進路希望を結晶化させていけるように、自己概念をさらに発達させていくことであると考えられる。この観点から教科指導を見るならば、教科指導では進路希望の形成基盤となる自己概念の内容の充実、すなわち潜在的可能性そのものの開発・増大にまず力点がおかれ、次に、進路指導との具体的な接点としては、将来その潜在的可能性を主体的に実現していけるように、進路に関する将来展望との関連づけがある程度なされることが望ましい。ただし中学生に対するこの将来展望は、なんらかの進路の特定化を前提にして、将来への可能性を狭くしぼっていく方向で

表2 技術科教育の教科内容と自己概念の形成・発達との関連性を把握するための概念的枠組み

第1次元 (教科内容の指導)		第2次元 (第1次元の学習・経験をを通して形成され、発達する生徒の自己概念の内容)	
学力の要因	評価目標 ¹⁾	潜在的な可能性の開発・増大 (第1次元の学習で下記の項目がどのように開発・形成されたか)	可能性をさらに開発するための将来展望 ²⁾ (第1次元の学習で下記の項目がどのように開発・形成されたか)
知識	到達目標 方向目標 体験目標	①知識 (宣言的, 手続的, 方略的等) ②思考 (判断, 推理, 解釈, 分析, 総合, 創意工夫等) ③技能 ④関心・興味 ⑤態度 ⑥価値観 (重視することがらや考え方等) ⑦動機・意欲・意志 (未知のものに対してそれを取り入れたり, 挑戦したりすること) ⑧人間関係 (個人と集団) ⑨自己調整 (目標設定, 方略の選択, 実行, 結果の評価とフィードバック等に関するメタ認知的能力) ⑩自信・効力感 (有能感)	①進路・職業に関する知識 (情報) 及び理解との関連性 ②進路・職業に関する価値観 (勤労, 生産, 創造, 技術の意義等) との関連性 ③進路・職業希望との関連性 a. 適性の発見 b. 能力の発見 c. 性格の発見 d. 興味・関心の発見 e. 現実味の機会 f. 役割演技 (遂行) の機会 g. 自己調整の練習 h. 自信, 効力感を向上させる機会 ④現実の自己像との関連性 a. 今の自分をどのように考えているか (私は～である) b. 今の自分をどのように感じ (受けとめ) るか (自信, プライド, 満足感等) ⑤志向的 (理想または可能な) 自己像との関連性 a. なりたい自分 (できれば～になりたい, したい, と思う) b. なれる自分 (私は～できる, なれると思う) c. すべき自分 (私は～すべきと思う) ⑥他者から見られている自己像との関連性 a. 私は～と見られている, 思われている b. 私は～に好かれ (嫌われ) ている, 高く (低く) 評価されている

注) 1) 桐田 (1989)⁶⁾より引用。到達目標は必要不可欠なもの, 方向目標は到達目標の水準以上に生徒の個性や努力に合わせて深化しうるもの, 体験目標は努力の過程や達成に関する満足感等の学習体験をそれぞれ意味している。対象とする学習場面の学力要因ごとにこれらの評価目標を設定する。

2) これは進路指導の本質的な目標である「自己実現能力の育成」に関連しており, 教科指導において生徒の自己実現能力を育成するための啓発的経験の機会を提供するものとして意義づけられる。

表 3 進路発達過程

学校段階	過程	進路発達目標	進路発達課題（例）
小 学 校	自己と進路 の理解	①自己像の形成と発展 ②勤労習慣の習得 ③職業概念の理解 ④職業人モデルへの同一視	⑤人間関係技能の習得 ⑥自己の客観化の拡大 ⑦人間性の尊重
中 学 校	進路の探索 と選択	①自己理解の明確化 ②人生設計立案責任の受容 ③暫定的進路計画の立案 ④啓発的経験の獲得	⑤教育・職業情報の収集、検討 ⑥進路選択過程の理解 ⑦自立の精神の確立
高 等 学 校	進路の吟味 と決定	①自己理解の現実吟味 ②好ましい生き方の自覚 ③進路計画の再検討 ④啓発的経験の深化	⑤教育・職業情報の選択的活用 ⑥進路の決定と過程の一般化 ⑦自己実現の能力・態度の確立

文部省，1988「体験的・探索的な学習を重視した進路指導－啓発的経験編－」実務教育出版，
p. 40より引用

行われるのではなく、あくまでも自己実現の可能性そのものを開発し増大させるために、将来開かれていであろう可能性を広く多角的に探索する方向で行うことが重要である。そして何よりも大切なのは、時機が来たときにその潜在的可能性のなかから実現したい価値（なりたいたいと思う自己）を自ら発見し、現実吟味を通してそれを自らの責任で決定するとともに、その実現の方法を自らの力で考えていける「自己実現能力」を養うことである。これは進路指導の本質的な目標であるが、教科指導においては表2の将来展望がそのための啓発的経験として意義づけられよう。ともあれ、技術科教育における第2次元の実態把握と、それに基づく技術科教育の内容等の検討は、今後表2を参考にして具体的な調査表を開発し、その調査結果をもとにして行う予定である。

文 献 及 び 注

- 1) 北村晴朗 1981 自我。新版心理学事典，平凡社，p. 278.
- 2) James, W. 1891 *Psychology: Briefer course*. Holt. 今田恵（訳）「心理学（上・下）」岩波書店など参照.
- 3) Allport, G. W. 1943 The ego in contemporary psychology. *Psychological Review*, 50, 451 - 478.
- 4) Markus, H. & Wurf, E. 1987 The dynamic self-concept: Social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299 - 337 参照.
- 5) Higgins, E. T. & Bargh, J. A. 1987 Social cognition and social perception, *Annual Review of Psychology*, 38, 369 - 425 のうち pp. 388 - 397 参照.
- 6) 上掲3).
- 7) Chein, I 1944 The awareness of self and the structure of the ego. *Psychological Review*, 51, 304 - 314.
- 8) Bertocci, P. A. 1945 The psychological self, the ego, and personality. *Psychological Review*, 52, 91 - 99.

- 9) 北村晴朗 1979 新版自我の心理. 誠信書房, pp. 71 - 80 など参照.
- 10) 上掲 2).
- 11) この間の経緯などは上掲 9) の pp. 71 - 72, 140 - 145 参照.
- 12) Hall, C. S. & Lindzey, G. 1957 *Theories of personality*. Wiley, p. 46.
- 13) Symonds, P. M. 1951 *The ego and the self*. Appleton-century.
- 14) 上掲 8).
- 15) Snygg, D. & Combs, A. W. 1949 *Individual behavior: A new frame of reference for psychology*. Harper. なお, 現象的自己の解説及び改訂版 (1959) の記述などは, 上掲 9) の pp. 155 - 156, p. 162 参照.
- 16) Rogers, C. R. 1947 Some observations on the organization of personality. *American Psychologist*, 2, 358 - 368.
- 17) 梶田叡一 1988 自己意識の心理学 (第 2 版). 東京大学出版会.
- 18) 上掲 17) p. 33, p. 79 参照.
- 19) 上掲 16).
- 20) Rogers, C. R. 1951 *Client-centered therapy: Its current practices, implications, and theory*. Houghton Mifflin など参照.
- 21) 上掲 20), 及び Rogers, C. R. 1959 A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science, Vol. III. Formulations of the person and the social context*. McGraw-Hill. 伊藤博 (編訳) 「パースナリティの理論」(ロージャズ全集第 8 巻). 岩崎学術出版社, 1967 参照.
- 22) 「現象的場」, 「経験」と同義であるが, Rogers の理論では「有機体」の経験の場であり, そこには意識されている現象以上のものが含まれている (ただし, いつでも意識される可能性があり, 場全体は流動的に変化する) ことに重要な意味がある.
- 23) Rogers, C. R. 1946 Significant aspects of client-centered therapy. *American Psychologist*, 1, 415 - 422, 及び上掲 20) など参照.
- 24) Raimy, V. C. 1948 Self-reference in counseling interviews. *Journal of consulting Psychology*, 12, 153 - 163.
- 25) Bills, R. E., Vance, E. L., & McLean, O. 1951 An index of adjustment and values. *Journal of consulting Psychology*, 15, 257 - 261.
- 26) Cowen, E. L., Heilizer, F., & Axelrod, H. S. 1955 Self-concept conflict indicators and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 242 - 245.
- 27) 斎藤久美子 1958 自己意識の分析による人格適応性の一研究. 日本心理学会第 22 回大会発表論文集, 175 - 176.
- 28) Chodorkoff, B. 1954 Adjustment and the discrepancy between the perceived and ideal self. *Journal of Clinical Psychology*, 10, 266 - 268.
- 29) Block, J. & Thomas, H. 1955 Is satisfaction with self a measure of adjustment? *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 254 - 259.
- 30) Rogers, C. R. & Dymond, R. F. 1954 *Psychotherapy and personality change*. University of Chicago Press. 友田不二男 (編訳) 「パースナリティの変化」(ロージャズ全集第 13 巻). 岩崎学術出版社, 1966 参照.

- 31) 上掲 4)。なお、本稿で要約した内容に関する研究例とその引用文献も参照されたい。
- 32) Markus, H. & Nurius, P. 1986 Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- 33) Miller, D. T. & Turnbull, W. 1986 Expectancies and interpersonal processes. *Annual Review of Psychology*, 37, 233-256.
- 34) Super, D. E. 1951 Vocational adjustment: Implementing a self-concept. *Occupations*, 30, 88-92.
- 35) Super, D. E. 1953 A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- 36) Super, D. E. & Bachrach, P. B. 1957 *Scientific careers and vocational development theory*. Teachers College, Columbia University, pp. 118-120.
- 37) Super, D. E. 1963 Self concepts in vocational development. In D. E. Super et al., *Career development: Self-concept theory*. College Entrance Examination Board, pp. 1-16.
- 38) Super, D. E., Crites, J. O., Hummel, R. C., Moser, H. P., Overstreet, P. L., & Warnath, C. F. 1957 *Vocational development: A framework for research*. Teachers College, Columbia University.
- 39) 上掲 38) chapter IV 及び Super, D. E. 1957 *The psychology of careers*. Harper. 日本職業指導学会 (訳) 1960 職業生活の心理学. 誠信書房, p. 236-237 参照.
- 40) 上掲 37) の Super et al. 参照.
- 41) Holland, M. 1981 Relationships between vocational development and self-concept in six grade students. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 228-236.
- 42) Crook, R. H., Healy, C. C., & O'Shea, D. W. 1984 The linkage of work achievement to self-esteem, career maturity, and college achievement. *Journal of Vocational Behavior*, 25, 70-79.
- 43) Super, D. E. 1980 A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- 44) Driver, M. J. 1988 Careers: A review of personal and organizational research. In C. L. Cooper & I. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology 1988*. Wiley, pp. 245-277.
- 45) 藤本喜八 1987 進路指導の定義について. 進路指導研究, 8, 37-39 など参照.
- 46) 足立明久・増尾慶裕 1989 「ほぞ組み」の学習場面に期待理論を適用した場合の学習意欲と学力向上について. 日本産業技術教育学会誌, 31 (3), 153-159.
- 47) 自己概念は環境との相互作用 (経験とそれに伴う価値評価) の結果として形成される. 特に重要な他者 (養育者, 教師など) の評価の反応は大きな影響を与える. 本稿 2-2 の自己概念の意味, 2-3 の最近の自己概念研究の動向, 特に自己表象の源泉, 及び自己概念の形成・発達の各項を参照.
- 48) 上掲 21).
- 49) 本稿 2-3 の最近の自己概念研究の動向, 特に自己調整及び自己調整における自己概念の関与の各項を参照.
- 50) 上掲 34), 35), 36), 37), 38), 39) など Super の考え方を参照.
- 51) 上掲 50).
- 52) 上掲 39) 訳書 p. 248.
- 53) 足立明久 1988 進路発達における自己実現の過程と構造: メタ認知的考察. 進路指導研究, 9, 19-17 参照. 自己実現能力には基本的に自己調整能力が関係しており, その自己調整にはメタ認知的機能が

不可欠である。そこでメタ認知の観点から進路発達における自己実現の過程と構造を実証的に研究し、自己実現能力を育成するためのメタ認知に関する体系的な指導方法の概念的枠組みを提示した。

- 54) 足立明久 1989 進路相談においてメタ認知の観点から自己実現を促進する発言様式と介入方略. 教育心理学研究, 38(4). (印刷中). これは上掲 53) の概念的枠組みに基づいて, 具体的な発言様式と介入方略を実証的に考察したものである。
- 55) 自己調整及びメタ認知については, 本稿 2-3 の最近の自己概念研究の動向のうち, 自己調整の項などを参照. なおメタ認知については上掲 53) 及び 54) を参照。
- 56) 城仁士・安東茂樹 1989 技術的能力と自己評価能力. 日本産業技術教育学会第 32 回全国大会講演論文集, p. 4. そこでは自己調整行動に基づくメタ認知的な自己評価能力(その構成因子として, 自己モニター, 評価基準設定, 目標志向性の各因子を抽出)を設定している。
- 57) 上掲 17) pp. 82-85 参照. そこでは自己概念の主要な構成要素として, ①自己の現状の認識と規定, ②自己への感情と評価, ③他者から見られている自己, ④過去の自己についてのイメージ, ⑤自己の可能性と未来についてのイメージ, ⑥自己に関する当為と理想, があげられている。
- 58) 上掲 37) の Super et al. pp. 79-95.
- 59) Jordaan, J.P. 1974 Life stages as organizing modes of career development. In E.L. Herr (Ed.), *Vocational guidance and human development*. University Press of America. pp. 268-269 参照。
- 60) 桐田襄一 1989 技術科教育における評価目標に関する考察. 京都教育大学紀要第 76 号 Ser. A (投稿中)。
- 61) ここでいう発達段階や進路発達課題の基本的な考え方は, 個人の主体的で個性的な自己実現を目標にしていることである。したがって, ①価値の自己設定とその現実吟味, ②その価値を実現するための目標設定, 方略の選択, 自己実践, ③その自己評価と自己責任等を基礎にした自律性ないし自己管理に基づく自己実現能力の発達, ④多様な価値を自己設定しうる潜在的可能性そのものの開発, をもっとも重視することになる。進路・職業的発達やその発達課題の名のもとに, あらかじめ第三者によって設定された特定の画一的な目標ないし価値(例えば, 「将来有能な生産人となるべきだ」というような目標)に向ってレールをひき, その上を進路指導と称して統一的に走らせるような考え方及びやり方には, 上記の観点から反対せざるをえない。