

わが国大学組織における学生の「自我同一性確立過程」の 長期的追跡研究

—予備報告 1: 産業組織におけるリーダーの「社会化システム」としての大学組織—

■担当執筆／南 隆男・若林 満・佐野 勝男・曾野佐紀子

小・中・高等学校そして大学——いわゆる「教育組織」は、一国の、文化の伝達、個人の社会化、人材の育成などとの関連で、多くのほかの社会組織と深く連繫しあうものである。こういった緊密な相互依存のきわめて重要な側面の一つに、「産業組織」のリーダーが、「教育組織」での諸活動を^{プロセス}通して選抜育成されていく、という過程がある。

わが国における「社会的選抜」のしくみは、多くの点で欧米諸国のそれとは異なっている、といわれる。「受験地獄」という言葉に象徴されるように、わが国では、大学入学まではずっと、個人は厳しい「競争」を体験していくのであるが、大学入学以降は、「競争原理」の支配する生活に参加していくというよりはむしろ“調和の世界”に生きるのである。原則として、「能力」のある個人は誰でも、“一流大学”入学で終結する長い「障害物競争」に挑戦することができる。最後のそして“最高”のハードルを跳び越えた個人には、その時点で、わが国の職業体系上やはり“最高”のものが約される——とされる。こ

ういう考えかたにしたがえば、わが国の「教育組織」、とくに「大学組織」は、それぞれの「実質」と「社会的評判」とにしたがって、個人をそれぞれ異なった「社会的地位」へと振りわけいく機能を果しており、それぞれの大学の発行する「卒業証書」は、かつての「家柄」や「身分」に相当する意味をもっている、とも考えられてくる。

はたしてわが国の大学組織は個人の社会化にとって、実際にどういう役割を果しているのだろうか。

本稿は、「慶応義塾大学」をフィールドとして、そこでの 1974 年度入学の学生（新入学生）を対象に、彼らが当該大学組織に適応し同化を続け、やがて卒業し、

「産業組織」で 1 年目を迎えるまでの合計 5 年間にわたる追跡研究からの第 1 報である。最初の追跡・観察（1974 年 6 月、学生の入学後 2 カ月目）での資料にもとづく一つの「横断的分析」の結果が詳しく報告され、その結果の意味するところが述べられる。



目 次

I. 嵐のあとの気づまり	7
II. 入学してから卒業までを追いかける	8
III. 体力と気力が勝負の局面	10
IV. 二本のキャリア・トラック	16
V. 明日に向けて現在を見つめる	20
補遺: Japanese Private University as a Socialization System for Future Leaders in Business and Industry	22

*

*

*

本稿は、南隆男・若林満・佐野勝男・曾野佐紀子（研究主幹：南隆男）による『大学組織における学生の〈自我同一性確立過程〉の長期的追跡研究』プロジェクト（Keio Assimilation Study; KAS）からの予備報告（第1報）であり、「新入塾生の塾への適応と同化—大学組織における学生の自我同一性確立過程の追跡的研究から—」（佐野勝男・南 隆男, 「三田評論」, 1976年5月号所載）および「Japanese Private University as a Socialization System for Future Leaders in Business and Industry」（南 隆男・佐野勝男, 1976年6月組織学会研究発表大会にて報告）の二論文に加筆したものである。

当該プロジェクト(KAS)を企図・推進するにあたり、下記の機関より援助をいただいた。記して謝意を表します。

慶応義塾大学福沢諭吉記念学事振興基金（1974年 および 1977年）、慶応義塾大学産業研究所（1974年～1977年）、イリノイ大学労働産業関係研究所研究委員会（1974年～1977年）、イリノイ大学大学院研究委員会（1976年および1977年）

また資料の収集および整理にあたっては、慶応義塾大学文学部佐野勝男ゼミナール第16期～20期生のみなさん、およびイリノイ大学労働産業関係研究所修士課程学生の Marg D. Zalesny 嬢のお世話になった。心より感謝申しあげる次第です。

I. 嵐のあとの気づまり

新緑映える季節である。五千余のフレッシュマンを迎え入れて一カ月、我が慶応義塾大学もまた、その研究・教育活動を力強く推進しつつあることはよろこばしい。

しかし、構内内で出あう新入塾生たちに、〈神経のいらだつようなあどけなさ〉を認めたり、或いは一人研究室で、〈とにかく平穏無事に済んだ〉今回の学費改定などを想うとき、「三、四年前までのあの、全国の学園を吹き荒れた嵐。あのときの学生たちのエネルギー。あれはいったい何だったのか」という思いが、きまって私たちの脳裏をよぎるのである。大げさに言うならば、嵐のあとの静けさのなかにある今ごろ、「大学」とは何か、「教師」とは何か、「学生」とは何か、そして大学という場に教師と学生とが「伴に在る」ことの意味は何か——といったことがらが、無性に気にかかってくるのである。

思えば、そのようなことがらへの〈安心立命〉を求めてであったのか、私たちは、二年前の1974年4月、「大学組織における学生の自我同一性確立過程の追跡的研究」を企図したのであった。1974年といえば、塾を含めた全国の学園には、すでに〈平和〉が満ち溢れていた。だが、学会では、過ぎ去った嵐に向けて、「大学問題」やら「大学生の行動と意識」などがいまだ盛んに議論されていたのである。「大学問題」では、〈学問の府〉として大学の制度や機構が論議の中心であった。が、それらは、例えば大学機構の国際的比較や一定の大学組織の変化過程の分析といった、地道な「研究」にまでは活性化されることなく、立ち返りつつあった静けさの中に収束されていった。「大学生の行動や意識」はと言えば、いわゆる〈若者文化〉の担い手としての学生集団の価値志向や生活様式に関する断片的な調査結果が山と築かれ、やがて自ら風化していったのである。

いま、当時の学会雑誌の一つ（年報社会心理学・1970年）をひもどいてみよう。乾孝氏ら（法政大学）による「新入学生による大学の位置づけの一側面」と題した研究発表の要約が眼につく——。

学問研究の場である大学が実際には学生の生活意識の中でどのように位置づけられているのかを調べるのが目的である。調査は質問紙により「大学への進学動機」「入学後の抱負」などについてそれぞれ選択肢をチェックさせた。入試合格者全員に用紙を配布しガイダンス日に回収した（有効票男4744、女287、計5031）。

この結果、①学問研究の場としての大学との主体的な関わりの密度の薄い学生はほぼ三割いる。②専門的学問研究や人生観の確立などよりも友人、異性との交際や旅行などレジャーに期待をよせる学生の方が多い。③かくて、大学は勉強したい学生、卒業さえすればよい学生、なんとなく入った学生など混在する「公園」のような観を呈している。このように生活意識の多様な学生が存在すること——ここにも大学紛争の自主解決が難しい一因があるのではなからうか。

かってカプロウという社会学者が、「アカデミック・マーケットプレイス」という著で、「学者は、太陽の下のすべての事象を〈科学〉のまないたのた上に載せることをもって自らを任じている。だが不思議なことに彼らは、自分たちの根城である〈大学〉には決して食指を動かすことをしないのである」と述べた。ちなみに、1960年代の終りから1970年代初頭の世界的な〈大学紛争〉が、学者をしてようやく自分たちの居城にまで科学の眼を向けさせたことは、確かに一つの〈変革〉であったと言えよう。だが、そのみすえの力の何と弱々しいことであろうか。恐らく皮肉屋カプロウなら言ったであろう——かくて学者は、アカデミック・マーケットプレイスにすら居る能わずに至った、とでも。

さて、以下にスケッチさせていただく私たちの研究は、あれやこれやの〈思うところ〉や〈思い入れ〉がたっぷり付託されて活性化されたのであった。幸いに、私たちの〈思い入れ〉に対して、初年度、塾の福沢諭吉記念学事振興基金運営委員会が、続いてイリノイ大学労働産業関係研究所研究委員会が共感を示され、その援助のもと、研究は、計画全五年のうち、現在ようやく二年目を踏破し得たところである。〈思うところ〉の分析は、もとより継時的研究であるから、計画の全五年にわたる資料収集をまって初めて可能となるわけであるが、既に収集分の資料にいくつかの予備的分析がなされ、考えさせられる事項も二、三発掘され

てきた。それらの詳細については、私たちの研究室にある報告書（英文172頁）をご覧願えたらと思う。ここでは、私たちの、研究への、言わば〈勝手な思い入れ〉のいくつかを述べさせていただきます、大方のご意見を仰ごうと思うのである。

II. 入学してから卒業までを 追いかける

いま日吉キャンパスに勉強する五千余の新入生たち、彼らは〈新入学生〉からやがて〈塾生〉となり、そしていずれは〈塾員〉となっていくであろう。ところで、彼らの一人ひとり、いったい、いかなる「事態」のもとで、いかなる「出来事」を経験し続けるうちに、〈塾風〉なるものを身につけ、〈塾生〉となり、そしていかなる「生き方」をめざして〈実社会〉へと巣立っていくのだろうか。私たちの研究のねらいは、すでに一定の価値観や行動様式を持って「大学組織」に新しく参入してきた学生一人ひとりが、そこに「適応」し「同化」を続け、やがてその人らしい行動パターンを「再編・確立」するに至る一連の「過程」を追跡・観察・分析することにある。学者仲間の〈閉ざれた言語〉を使わせていただければ、私たちは、慶応義塾大学をフィールドに、「組織同化過程」(organizational assimilation process) ないしは「成人社会化過程」(adult socialization process) の一特殊研究を企図した、と言える。すでにご明察されたように、この私たちの研究企図には、学生の入学から卒業までの一連の行動系列を観察・分析することのうちに、当該大学組織それ自体の特徴や問題をも自ずと浮き彫りにされてくるであろう、という一つの〈思い入れ〉がある。新入学生を〈紛争予備軍〉と見做そうと、〈公園に遊びに来た子供たちと定義してみよう、と、彼らは大学の「構成主体者」の一群であることにかわりない。ただ複雑なのは、^{エコノミクス・オーガニゼーション}「一般会社組織」の〈社員〉などとちがって、^{サービス・オーガニゼーション}「大学組織」における〈学生〉の場合は、総合病院における入院患者などの状況と等しく、組織の構成主体者であると同時に、一定期間内に組織により特定の「行動変容」を惹起せしめられて、組織の外に送り出されることが期待されてい

る「人間」である、という点である。このことは、「大学研究」ないし「学生研究」には、大学組織がいかなる「行動変容システム」を持ち、それがいかに機能しているのか——いわば「管理者の視点」と、いかなる「行動変容システムで」あれ、そのシステムの中で当の学生がいかに自己を変容させていくのか——いわば「行為者の視点」とが相即不離に存在することを意味する。明らかなように、私たちはしかし、後者の視点をより重視したのであった。大学がいかに〈立派〉なシステムを設計していたとしても、それがプログラムどおりに作動しないということは大いにありうる。また、大学組織の用意した〈すぐれた〉システムに、学生が一向ののってこないということだってある。それもこれも「行為者」の行動を執拗に観察することによって、事情はより確然と判ってこよう——私たちにはそう思われたのである。仮りに、研究の結果、特定の時代情況と社会構造とに閉塞された〈シラケ人間〉^{パフインフ・レスポンドー}の姿をのみ観るとしても、研究の頭初から「行為者」をそのような単一像で規定してかかることは得策でない。ここには「行動科学的人間観」への〈思い入れ〉がある。田中靖政氏(学習院大学)の簡潔な表現を借用することにしよう——。

人間の行動は、個人の性格や価値観や体験、社会への適応や人間関係、そしてまた文化的に伝わる行動規範など、複雑に絡みあった多数の要因の影響を受けて「選択」されるものである。従来タテ割式の学問の分野からいえば、社会学、心理学、人類学などを包括する「行動科学」という名で呼ばれている学問は、こうした人間行動に影響を与えるさまざまな要因を発見し、要因の相互の関連やその影響の種類や因果関係を分析し、人間それ自体をできるだけ科学的に、しかも多角的に解明しようとする一つの新しい試みである。

かくて私どもは、1974年度の新入塾生たちと、彼らが塾を卒業するまで、歩みを伴にすることにした。といっても、新入塾生全員と歩みを伴にすることは文字どおり不可能である。そこで、とりあえず、文学部・経済学部・工学部それぞれの新入生のうちから、くじ引きのような方法で、歩みを伴にする「行為者」を選ばせていただいた。ところで、新入塾生と歩みを伴にするとしたが、そ

れは、早慶戦で彼らと肩を組み〈若き血〉を歌う——というような簡単なことではない。私たちのやりとげねばならぬことは、一緒に〈若き血〉を歌いながらも、そのことが彼らにいかなるインパクトを及ぼしつつあるのか、これを探ることである。さらに厄介なことがある。彼らが〈新入学生〉から〈塾生〉になっていくのに関与する重要な要因群を発見し、各要因間の相互関連を分析するといったが、出だしの第一歩からは、何がその重要な要因群であるのか、一向に定かではない。だからといって、これとこれという具合に私たちの方で任意に決めることもできない。したがって、最初の予備観察（1974年6月）では、同じ三学部（二・三・四年生）のやはりくじ引きに似た方法で選ばせていただいた塾生の諸君にも情報を提供してもらおうことにした（表1参照）。

表1 被調査者の構成

学 年	学 部		
	文 学 部	経 済 学 部	工 学 部
新 入 生	200名	200名	200名
2 年 生	100	100	100
3 年 生	100	100	100
4 年 生	100	100	100

（注）被調査者は、各学部・各学年ごと無作為に抽出された。

こうして、まず新入塾生の行動のできる限り多くの側面に広く網を張る。つぎに、その都度の観察・分析や面接などからあがってくる情報を手がかりに、より重要と予想されてくる方向に次第に網を狭めていく。そして、その狭まった分だけ、歩みの進展に伴なって生起してくる新事態に網を張りかえていこう——こういう戦略が採られることになった。そう、足が元手の〈聴き込み調査〉と現場に残された遺留品を手がかりに〈科学捜査〉を続ける××事件捜査本部の活動——そういうものをイメージしていただくとういことと思う。こういう方向で、予定七回の追跡観察のうち三回を終了した（表2参照）。今のところどうやら、網の張る場所も張り方もそんなに的はずれではない様子で、うまいこと狙らった魚を追いつめつつあるようなのである。

表2 追跡観察のスケジュール

追跡観察	資料収集期	被 調 査 者			
		新入生	2年生	3年生	4年生
T ¹ (予備観察)	1974年6月 (入学直後)	X	X	X	X
T ² (第1回目)	1975年1月 (1年経過時)	X			
T ³ (第2回目)	1976年1月 (2年経過時)	X			
T ⁴ (第3回目)	1977年1月 (3年経過時)	X			
T ⁵ (第4回目)	1977年8月 (就職決定前)	X			
T ⁶ (第5回目)	1978年1月 (4年経過時)	X			
T ⁷ (関連追跡)	1979年1月 (卒業1年後)	X			

（注）X印は、質問紙・面接などにより、資料を収集することを意味する。

以上、いささか比喩的に、私たちの採った「研究方法」を述べたが、「魚捕りごっこをしたり刑事の真似ごとをしたり阿呆らしくもおめでたいことよ」とお思いになった読者はおられるだろうか。いや実際、網をかけたたり引いたり或いは電子計算機室で徹夜をしながら、私たち自身も何度か〈アホサッ〉と思ったことか——それでもこうして今も網を手放さずに握っている。これには一つの〈思い入れ〉がある。近代合理主義は、「科学的研究」とは、問題を明確に設定し——それに関する文献や過去の関連研究をくまなく洗って——一つまたは二つの仮説を導き出し——統制した実験を通して——その仮説を統計的に検証していくことだと教えてきた。そしてこの一連の作業を成し得る〈スキル〉を有する人間が「科学者」なのであると。だが私たちは、「科学すること」はもっとさし迫った全人格的な営為だと思う。〈仮説検証〉を志向する「^{リゴロウス・スタディ}厳密な研究」も〈問題発見〉を志向する「^{オーガニク・スタディ}有機的な研究」も研究主体者の秘めた息づかいの厳しさにおいてどこに本質的なちがいがあろうか。今回の私たちの興味を抱いたような事象に向けて、「厳密な研究」を組み込むことはむしろたやすいかもしれない。例えば、我が日本の誇る〈甘え理論〉にでも研究を依拠させてしまえばよいだろう。そう決めてしまえばあとは、新入塾生

個々人の「甘え」を、彼らの塾への「適応」や「同化」を、厳密に測定していくこと、そういうことに腐心すればよいのである。そうしてそれらの相関係数でもはじき出してみれば「甘えの多い新入塾生ほど塾への適応や同化が悪い」とかの事情が判ってきて、一つの「科学的研究」が立派に成立してこよう。そして、こういうことの繰り返しのうちに、或る人は〈科学者〉はおろか〈大学者〉にまで成っていくかもしれない。我が国のアカデミック・マーケットプレイスには、ジャスト・テクニシャン「単なる技術者」とクリエイティブ・テクニシャン「創造的技術者」の仕事とをえり分ける〈システム〉が充分に内蔵されていないという事情もあるから――。

だが、上に例示したような研究からは、ホワフイ「なぜに」、というよりも「いかにして」、甘えが大きいと適応や同化が遅滞ないしは促進されるのか――についての確たる情報は何一つあがってきてはくれない。そればかりか、早稲田大学の同僚が同じ研究を厳密にくり返してみたところ、今度はまったく逆に、「甘えが多いと大学への適応や同化が良い」との結果が出てくる、というようなことが起ってきたりする。そして、こういう事態への「科学的説明」は、〈塾における独立自尊〉とか〈早稲田における在野精神〉といった正体不明のモノに帰せられてなされていくのが普通である。このような厳密な研究の足枷を断ち切るには、一つに、研究行為を単発的で クロス・セクショナル 横断的な方向から多元的で ロングテューダイナル 縦断的なそれへと転じていくことである。人間の社会行動は複雑である、といわれる。その複雑な行動を理解しようと願う私たちにとって、一つや二つの単純な仮説への居坐わりは、安楽ではあろうが恐しくも危険に思われてくるのである。

III. 体力と気力が勝負の局面

1974年6月に実施の予備観察では、11の諸側面（質問数にして253項目）に網を張った質問票が、被調査者として選ばれた新入塾生および二・三・四年生の塾生諸君に配られた。各質問群での教示と各自の現実の状況や気持ちにしたがって、各質問に附された選択肢を一つずつチェックして

いただいたのである。そのあと、さらに一部の被調査者を対象に克明な個人面接を試み、網を張った側面の妥当さや網の張り方についての適切さなどが検討されていった。こうして各被調査者から集められてきた情報は、コンピューター・カードに打ち込まれ、イリノイ大学へと送附されて、各種の予備的分析がかけられていく。資料整備のためのいくつかの技術的分析とそれにもとづく調整とが済んだあと、大まかに言えば、11の質問群（変数群）のそれぞれに「因子分析」という手法が適用されて、各質問群に内在する「概念」のかたまりをみつめていく、という操作がまずおこなわれる。この操作は、ちょうど水の化学分析――「水」という統一体が何やらゴソゴソされているうちに「水素」と「酸素」という二つのモノに分離されてくる。しかも、その二つのモノは、2対1という割合で分れてくる――に相当すると考えていただいてよいかと思う。18～19頁の表3をご覧ください。表の左から2列目に並んでいる「変数」の①から⑩は、そのようにして「変数群」(I～V)から抽出・分離された「概念」である。例えばIIの「学生生活諸活動への時間とエネルギーの配分」でいえば、私たちはとりあえず35の質問を用意して塾生の学内における活動のありようをたずねたわけであるが、それらは、大まかには四つの側面から再構成し得る、というようなことがこの「因子分析」の結果判ってくるのである。すでにお気づきのとおり、こういう操作を加えていくことの一つのメリットは、つぎの段階でのより入り組んだ分析へと向けて、いくつかの「質問」をまとめて一緒に取り扱うことが可能になっていき、結局、研究者の取り扱う「変数」の数が少なくなっていく、ということにある。（例えば表3について言えば、最初100以上もあった変数が、この「因子分析」の操作をとおして、実に20個以下に縮少・再編されたわけである。）いまこういう結果をもとに、つぎへの資料収集に向けて、研究者が彼の質問票を改訂していくとすれば、同一の「概念」のかたまりを構成している質問群のうちから冗長と思われるものを削除していくということをやっていくわけで、結局このことは、質問票に回答される被調査者の負担（回答時の〈不愉快さ〉や

質問表サンプル

質問 I

私達はそれぞれ、「慶應」に対して、さまざまなイメージというものを持っていると思います。そこでまず、現在、あなたが「慶應」に対して、どのようなイメージを持っているかについてお聞きしたいと思うのです。

以下に 35 の対になった色々の言葉があります。これらを見て、対になった言葉の間にある7つの区切りのうち、現在の時点でのあなた自身の気持ちにもっとも近いと思われるものをつえらび、その番号を○でかこんでいって下さい。

わたくしの、現在の時点での、「慶應」のイメージは

- | | | | | | | | | |
|--|-----|-----|----|----|----|-----|-----|--|
| | 非常に | かなり | 少し | など | 少し | かなり | 非常に | |
| | | | | い | | | | |
| | | | | ちら | | | | |
| | | | | でも | | | | |
1. 明るい 1 2 3 0 1 2 3 暗い
 2. アカデミックな 1 2 3 0 1 2 3 アカデミックでない
 3. 怠惰な 1 2 3 0 1 2 3 勤勉な
 4. キザな 1 2 3 0 1 2 3 キザでない
 5. 消極的な 1 2 3 0 1 2 3 積極的な
 6. 美しい 1 2 3 0 1 2 3 みにくい
 7. 伝統のある 1 2 3 0 1 2 3 伝統のない
 8. ブルジョワ的な 1 2 3 0 1 2 3 ブルジョワ的でない
 9. 利己的な 1 2 3 0 1 2 3 利己的でない
 10. 都会的な 1 2 3 0 1 2 3 田舎っぽい
 11. 男らしい 1 2 3 0 1 2 3 女らしい
 12. 孤独な 1 2 3 0 1 2 3 社交的な
 13. 暖かい 1 2 3 0 1 2 3 つめたい
 14. かたい 1 2 3 0 1 2 3 やわらかい
 15. 不満足な 1 2 3 0 1 2 3 満足な
 16. 新しい 1 2 3 0 1 2 3 古くさい
 17. 知的な 1 2 3 0 1 2 3 知的でない

わたくしの、現在の時点での、「慶應」のイメージは

- | | | | | | | | | |
|--|-----|-----|----|----|----|-----|-----|--|
| | 非常に | かなり | 少し | など | 少し | かなり | 非常に | |
| | | | | い | | | | |
| | | | | ちら | | | | |
| | | | | でも | | | | |
18. 地味な 1 2 3 0 1 2 3 派手な
 19. 要領がよい 1 2 3 0 1 2 3 要領が悪い
 20. 無気力な 1 2 3 0 1 2 3 活発な
 21. 下品な 1 2 3 0 1 2 3 上品な
 22. 個性的な 1 2 3 0 1 2 3 個性的でない
 23. 不健康な 1 2 3 0 1 2 3 健康な
 24. 開放的な 1 2 3 0 1 2 3 閉鎖的な
 25. かっこよい 1 2 3 0 1 2 3 かっこ悪い
 26. わがままな 1 2 3 0 1 2 3 わがままでない
 27. 優秀な 1 2 3 0 1 2 3 優秀でない
 28. 甘えん坊な 1 2 3 0 1 2 3 甘えん坊でない
 29. 洗練された 1 2 3 0 1 2 3 洗練されていない
 30. なじみのない 1 2 3 0 1 2 3 なじみのある
 31. 民主的な 1 2 3 0 1 2 3 民主的でない
 32. スマートな 1 2 3 0 1 2 3 スマートでない
 33. ひくつな 1 2 3 0 1 2 3 おおらかな
 34. 充実した 1 2 3 0 1 2 3 充実していない
 35. 弱い 1 2 3 0 1 2 3 強い

(右上へ)

質 問 II

現在あなたは、あなたのまわりにいる塾生とくらべてみた場合、以下のことがらのためにどのくらい多くの時間やエネルギーを費やしておられるでしょうか。つまり、以下のそれぞれに対するあなた自身の「現在の時点における時間とエネルギーの配分のしかた」といったものをお聞きしたいと思うのです。

以下に35のさまざまな活動のリストがあります。それぞれの項目の右にある7つの選択肢のうちから、「あなた自身の現実の状況」にもっとも近いもの一つを選び、その番号を○でかこんでいって下さい。

自分のまわりにいる塾生とくらべた場合、私自身は現在、以下のそれぞれに対して、自分の時間やエネルギーを

- 全然費やして
いない
- 3
- 2
- 1
- 0
- 1
- 2
- 3
- 非常に
費やして
いる

1. 旅行すること。
2. 授業に出席すること。
3. クラブやサークルなどの活動をする。
4. クラスのコンパなどの行事に参加すること。
5. セミヤ研究会などの活動をする。
6. テレビを見ること。
7. クラブの先輩やOBとつきあうこと。
8. 三田祭などの行事に参加すること。
9. 先生と接触すること。
10. 図書館で勉強すること。
11. マージャンをすること。
12. 塾内の友人とつきあったり、一緒に行動すること。
13. 文学書や、趣味、教養の本を広く読むこと。
14. 慶早戦を見に行くこと。
15. 塾外の団体に活動したり催しに参加すること。
16. 自治会活動をする。
17. 良い友人を見つけること。

自分のまわりにいる塾生とくらべた場合、私自身は現在、以下のそれぞれに対して、自分の時間やエネルギーを

- 全然費やして
いない
- 3
- 2
- 1
- 0
- 1
- 2
- 3
- 非常に
費やして
いる

18. 自分の趣味に熱中すること。
19. 自分の専門に関する本などを読むこと。
20. スポーツをやること。
21. 塾内の友人と「人生」などについて話し合うこと。
22. アルバイトや家の仕事をする。
23. 授業に関連した勉強(予習、復習、ゼミの準備)をすること。
24. 一人気のむくままに時間をすごすこと。
25. 塾内の友人と飲んだり食事をしたりすること。
26. 家族と話をしたり、郷里と連絡をとったりすること。
27. デートをすること。
28. 就職に関する準備をすること。
29. 服装や身の廻りの物に、よく気を配ること。
30. 自分を人間的に成長させること。
31. 仲間とうまくやっていくこと。
32. 塾生らしいセンスを身につけること。
33. 良い成績をとること。
34. 勉強と遊びを両立させること。
35. 家族の期待にそった行動をすること。

(右上へ)

質 問 III

あなたは、将来こういう方向に進みたい、こうなりたい、といった目標や希望をお持ちのことと思います。以下に学生生活の色々な側面をあげてみました。このような側面は、あなたの考えている卒業後の目標や希望を実現させるのに、実際の程度役に立つものだと思いますか。それぞれの項目の右にある7つの選択肢のうちから、あなたのお考えに最も近いものを選び、その番号を○でかこんでいって下さい。

私の考えている、卒業後の目標や希望の実現にとって、このことは	私の考えている、卒業後の目標や希望の実現にとって、このことは														
立た ま た な く と 思 う 	立 つ と 思 う 	立 つ と 思 う 	立 つ と 思 う 	立 つ と 思 う 	立 つ と 思 う 	立 つ と 思 う 	立 つ と 思 う 								
1. 旅行すること。	-3	-2	-1	0	1	2	3	18. 自分の趣味に熱中すること。	-3	-2	-1	0	1	2	3
2. 授業に出席すること。	-3	-2	-1	0	1	2	3	19. 自分の専門に関する本などを読むこと。	-3	-2	-1	0	1	2	3
3. クラブやサークルなどの活動をする。	-3	-2	-1	0	1	2	3	20. スポーツをやること。	-3	-2	-1	0	1	2	3
4. クラスのコンパなどの行事に参加すること。	-3	-2	-1	0	1	2	3	21. 塾内の友人と「人生」などについて話し合うこと。	-3	-2	-1	0	1	2	3
5. セミや研究会などの活動をする。	-3	-2	-1	0	1	2	3	22. アルバイトや家の仕事をする。	-3	-2	-1	0	1	2	3
6. テレビを見ること。	-3	-2	-1	0	1	2	3	23. 授業に関連した勉強(予習、復習、ゼミの準備)をすること。	-3	-2	-1	0	1	2	3
7. クラブの先輩やOBとつきあうこと。	-3	-2	-1	0	1	2	3	24. 一人気のむくままに「月」を過ごすこと。	-3	-2	-1	0	1	2	3
8. 三田祭などの行事に参加すること。	-3	-2	-1	0	1	2	3	25. 塾内の友人と飲んだり食事をしたりすること。	-3	-2	-1	0	1	2	3
9. 先生と接触すること。	-3	-2	-1	0	1	2	3	26. 家族と話をしたり、郷里と連絡をとったりすること。	-3	-2	-1	0	1	2	3
10. 図書館で勉強すること。	-3	-2	-1	0	1	2	3	27. デートをする。	-3	-2	-1	0	1	2	3
11. マージャンをすること。	-3	-2	-1	0	1	2	3	28. 就職に関する準備をすること。	-3	-2	-1	0	1	2	3
12. 塾内の友人とつきあったり、一緒に行動すること。	-3	-2	-1	0	1	2	3	29. 服装や身の廻りの物に、よく気を配ること。	-3	-2	-1	0	1	2	3
13. 文学書や、趣味、教養の本を広く読むこと。	-3	-2	-1	0	1	2	3	30. 自分を人間的に成長させること。	-3	-2	-1	0	1	2	3
14. 慶早戦を見に行くこと。	-3	-2	-1	0	1	2	3	31. 仲間とうまくやっていくこと。	-3	-2	-1	0	1	2	3
15. 塾外の団体に活動したり、催しに参加すること。	-3	-2	-1	0	1	2	3	32. 塾生らしいセンスを身につけること。	-3	-2	-1	0	1	2	3
16. 自治会活動をする。	-3	-2	-1	0	1	2	3	33. 良い成績をとること。	-3	-2	-1	0	1	2	3
17. 良い友人を見つけること。	-3	-2	-1	0	1	2	3	34. 勉強と遊びをうまく両立させること。	-3	-2	-1	0	1	2	3
								35. 家族の期待にそった行動をすること。	-3	-2	-1	0	1	2	3

(右上へ) ↗

質 問 IV

私たちの学生生活の中には、考えてみれば実にさまざまな出来ごとが含まれていると思います。そのような出来ごとのなかからどちらかと言えば「問題」と思われるものを以下にリストアップしてみました。以下にあげた出来ごとは、**あなた自身の円滑な学生生活の実現にとって現在、どの程度の障害を、あなたに実際にもたらしているのでしょうか。**

それぞれの項目の右にある7つの選択肢のうちから、現在の時点での、あくまでもあなた自身（ほかの人の状況や一般的に言われていることではなくて）の「**実際の障害**」にもっとも近いもの一つを選び、その数字を○でかこんでいって下さい。

そういうことは現在の私自身の学生生活に	そういうことは現在の私自身の学生生活に
<div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-bottom: 5px;"> 与えたくはない障害を 与えていない障害を ほとんどない障害を あまり障害を いぢならぬ 与えている障害を 与えたり障害を 非常に障害を </div> <p>1. 大学への通学時間が、かかりすぎるとのこと。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>2. つまらない授業が多いということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>3. 大学の厚生施設（食堂・スポーツ施設など）が整っていないということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>4. 塾内出身者が、自分たちだけがかたまりすぎているということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>5. 暇がありすぎるとのこと。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>6. クラスでのつきあいが、表面的で冷たいということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>7. 大学当局に、新しいものを取り入れる柔軟さや決断がないということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>8. 先生が勉強のしかたを適切に指示してくれないということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>9. 大学が大きすぎて、何をしてもよくわからないということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>10. 授業で忙しくて、自分の時間がもてないということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>11. 教務部・学生部など、学生との接する窓口が親切さに欠けているということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>12. 勉強する気のないクラスメートが多いということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>13. 自分は慶應にむいていないと思う、ということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>14. 大学が都会にあるので、何となく落ち着かないということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>15. カリキュラムが充実していないということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>16. 自分の悩みの相談のってくれる友人が塾内にいないということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>17. 先生と接触する機会が少ないということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-bottom: 5px;"> 与えたくはない障害を 与えていない障害を ほとんどない障害を あまり障害を いぢならぬ 与えている障害を 与えたり障害を 非常に障害を </div> <p>18. 都会での生活費が高すぎるとのこと。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>19. 勉強していることが、将来あまり役立ちそうもないということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>20. 女子(男子)学生と気楽に話せないということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>21. 慶應がアカデミックな雰囲気欠けているということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>22. みんなの溜り場がないということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>23. 自分の学生生活に目標がないということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>24. 入ってきた学部・学科が、あまり気に入らないということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>25. みんなが派手でつきあいがねるとのこと。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>26. 授業料が高いということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>27. 自分がなんとなく時間を浪費しているということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>28. 慶應とは名ばかりで、実点がないということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>29. 熱意のない先生が多いということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>30. クラブ活動（サークル・文連・体育会等）が面白くないということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>31. 大学の勉強に関する設備（教室・図書館・自習室等）が整っていないということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>32. なんとなく生活に張りがないということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>33. 大学で自分の望む専門知識を学べる機会が少ないということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>34. 学生の自治活動が活発でないということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p> <p>35. 将来が不安で仕方がないということ。 -3 -2 -1 0 1 2 3</p>

(右上へ) ↗

質 問 V

あなたは現在、以下のそれぞれの側面に対して、どのようなお気持ちを抱いておられるでしょうか。それぞれの項目の右にある7つの選択肢のうちから現時点でのあなた自身のお気持ちにもっとも近いもの一つを選び、その番号を○でかこんでいて下さい。

	非常に不満です	かなり不満です	すこし不満です	どちらでもないです	まあまあ満足です	かなり満足です	非常に満足です
1. 塾内での友人関係 -----	-3	-2	-1	0	1	2	3
2. 自分の学業成績 -----	-3	-2	-1	0	1	2	3
3. 授業の内容 -----	-3	-2	-1	0	1	2	3
4. 慶應のもつ雰囲気 -----	-3	-2	-1	0	1	2	3
5. サークル・部などの課外活動 -----	-3	-2	-1	0	1	2	3
6. 先生の学生に対する態度 -----	-3	-2	-1	0	1	2	3

最後に次の質問にお答え下さい。それぞれの項目の選択肢のうちから、現在の時点でのあなた自身の気持ちにもっとも近いもの一つを選び、その番号を○でかこんでいて下さい。

- 7. 私は、現在、自分の、塾での学生生活と
いうものに、

 - 1. 非常に不満を感じています。
 - 2. かなり不満を感じています。
 - 3. すこし不満を感じています。
 - 4. 不満も、満足もとりわけ感じていません。
 - 5. まあまあ満足感を感じています。
 - 6. かなり満足感を感じています。
 - 7. 非常に満足感を感じています。
- 8. 私は、この大学に、

 - 1. まったく好感を持ってません。
 - 2. ほとんど好感を持ってません。
 - 3. あまり好感を持ってません。
 - 4. 好感を持っているともいないともいえません。
 - 5. 少し好感を持っています。
 - 6. かなり好感を持っています。
 - 7. 非常に好感をもっています。
- 9. 現在、私自身は、

 - 1. ぜんぜん慶應の学生らしくないと思う。
 - 2. ほとんど慶應の学生らしくないと思う。
 - 3. あまり慶應の学生らしくないと思う。
 - 4. 慶應の学生らしいともらしくないとも思わない。
 - 5. 少し慶應の学生らしいと思う。
 - 6. かなり慶應の学生らしいと思う。
 - 7. 非常に慶應の学生らしいと思う。
- 10. このままの学生生活を続けてゆけば、将来は、

 - 1. こまったことになるので、いつかは転換が必要だと内心思っています。
 - 2. 自分の考えている方向とずれてしまうかもしれないが、結果的には、なんとかうまくいこうと思う。
 - 3. だいたい自分の考えている方向に進めると思う。
 - 4. 自分の希望する分野で、十分活躍できると思う。

〈イライラ〉を軽減していくことにもつながる。(しかし実際には、継時の研究では、質問票の改訂→簡略化がそうそうは思いきってできない事情がある。というのは、時間の経過や状況の進展にもなると、変数の絡みあいの構造それ自体が変ってくることで大いにありうるからである。したがって、質問をつけ加えていくぶんにはさしたる問題は起らないとしても、すでに在った質問を特定時点で削除する場合には、研究者はどうしても弱腰になってしまう。)

こうして「因子分析」の結果、「変数群」からいくつかの「概念」のかたまりがみつき、それにもとづいて新しい「変数」が合成されてくれば、あとは何らかの「基準」(例えば、被調査者の〈年齢〉など)や研究者自身の「創見」(〈仮説〉といった明確なものからその場での単なる〈当推量〉だってある)を頼りに、しかるべき「分析」を工夫し流してみるだけである。分析の結果の描き出す全体的パターン、変数の相互関係のようすなどを眺めつ^{すが}めつしながら、さらなる「創見」のひらめくのを待つ。新しい「創見」にもとづいてまた分析を入れてみる——とまあこういう作業をくり返していくのである。こう書いてみると何とということはないのであるが、研究のこの段階での作業には、「体力」と「気力」なしには成し得ない何ものが在る。なまじの〈^{あたま}頭脳〉などよりか〈^{からだ}肉体〉が勝負だと眩かしめるような局面が確かに存在している。こんな局面で私たちを支えきってくれるのは、結局「体力」であり、もう一つは「能なし野郎! お前にはそれしか出来ないんじゃないか。だったら、やれ、やれ、やれッ!」といった自虐的ともいえる内心の罵声である。私たちの経験するところ、それは、社会心理者スタッフのつぎのような美しいアップリズムなどでは決してなかった。日ごろはそれにしたたかに酔いしれることはあっても——。

I・B・Mの機械から出てきた複雑きわまる分布に頭をしぼったり、一見混沌としているものの中に秩序を求める思考的想像力は、ソネットを作るばあいと同じく、真に創造的なものである。科学者の仕事と芸術家のその間によくおかれる二分法は、半ば真実であるにすぎない。目標はちがっても科学者の目は、芸術家

の目と同じように、鋭く、狂おしく回転しているのである。

IV. 二本のキャリア・トラック

1976年6月の予備調査分資料の分析結果から一つだけ興味のある事実を報告しよう。

表3は、文、経、工の三学部のうちから工学部のみをとりだして、被調査者それぞれを出身(①塾内進学者、②塾外入学者で現役入学、③塾外入学者で浪人経験)および在塾期間(①新入塾生、②二年生、③三年生、④四年生)という二つの「基準」で分けてみて、それぞれに分類された「塾生」の層からどのような「反応」が出てくるかを調べてみた結果(の一部)を要約・整理したものである。表の中央に並ぶ数値は、左端に列挙した各「変数」に対する各層からの平均点、表の右端の「分散分析確率」という下に並ぶ数値は、各層からの平均点にちがいが確かにみられると言えるかどうかの一つの統計学的指標である。数値が0.05以下にあるとすれば「各層からの平均点はさらなる考慮に値するちがいをみせている」といったほどのことを意味する。この「分散分析率」の数値に着目しながら、意味のある〈平均点の動き〉を表3の上に追っていただきたいと思う。これだけの資料から、読者は、新入塾生の塾への「適応」と「同化」、そして彼らの「自我同一性確立過程」に向けてどんなシナリオを想定されるだろうか。

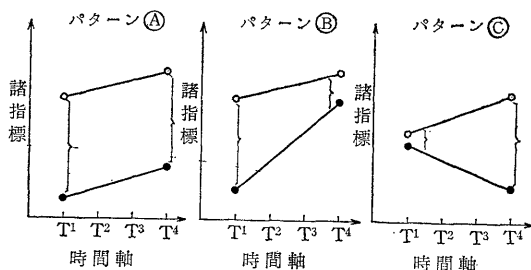
まず第一に、それをもってして新入塾生が塾に「同化」するとか「自我同一性」を確立していくとかまでを想定するのは早計としても、とにかく彼らが塾に在籍をし続けるうちに、何らかの「変化」を自らに起していくだろうことはまちがいない。このことは、「在塾期間」に沿ってほとんどすべての「変数」が一貫したちがいをみせていることから一目瞭然である。つぎに、その「変化」のあり方は新入塾生の「出身」によって異なってくるであろう、ということも想定できる。それは、学年を進めるにつれてみせるほど激しい「変化」ではないかもしれないが、一貫したかたちで異なっていくことが想像される。この「出身」によるちがいを表3の上に仔細に追ってみると、それは

基本的には塾内進学者（ちなみにすべて現役）と塾外入学者（現役および浪人）との間に起っていることが判ってくるだろう。塾外入学者の〈現役〉と〈浪人〉の「反応」はほとんど同じパターンをとり、「塾外入学者」ということでくれてしまう。第三に、「出身×在塾期間」という絡みでの「変化」は起ってこない。いくつかの「変数」がこの絡みで統計的に有意味なちがいをみせてはいるが、それらは実質的な意味を持つまでの変動とはいえない（ちなみに「出身×在塾期間」に対応する層からの平均点は表3に示さなかった）。以上のことを要約すると、①塾内から進学してこようと塾外から入学してこようと、新入塾生たちは、学年を進めるにつれて、特定の活動や問題を単調増加的あるいは単調減少的に経験し続けながら、次第次第に特定の「塾イメージ」「自我同一性」「人生展望」などを確立していく、②すでに入学時に塾内進学者と塾外入学者とには、その行動や意識に一定のちがいがあり、学年を重ねても両者はこのちがいを一定に保持したままやがて卒業に至る—こんなシナリオが書きあがってくるのである。

ところで、塾内進学者と塾外入学者とにどうしてこんなちがいが起ってくるのだろうか。いや入学時（新入塾生）においてのみちがいをみせるなら何となくわかる。疑問は、スターティング・ライン時でのちがいが、四年間にわたる塾（同じ学部）での〈一緒に生活〉にもかかわらず、そのまま卒業時まで持ちこされていくのは何故だろうか、ということである。すぐ人は言うであろう。入学以前での諸経験が、社会的経済的背景が、ちなみに〈塾風の滲透度〉が、〈塾生としての心構え〉等々がもとからちがうのだ——と。私たちが入手し得た限りの「バックグラウンド変数」を洗ってみた。当り前の話しで、浪人を含む「塾外入学者」の方が「塾内進学者」より年齢が高い。「塾内進学者」のほとんどは両親と一緒に住んでいる。「塾外入学者」の方が一月あたりの生活費が大きい。それと「塾内進学者」の両親の学歴は「塾外入学者」のそれより少し高かった。あまりに〈ごもつとも〉のことばかりで〈四年間そのままの持ち越し〉現象の謎を解く有力な手がかりにはならないであろう。一つ気になることはたとえば「居住パ

ターン」のちがいである。すなわち、「塾外入学者」の約半数は地方から東京への言わば〈おのほりさん〉で、それがため彼らは、東京の生活に、アパート生活に、そして塾での学生生活にと二重三重の「適応」と「同化」を強いられているかもしれない。ところが「塾内進学者」は、その99%が「自宅通学者」であり、彼らはせいぜい〈勝手知ったる〉塾への「適応」と「同化」だけをしていけばよい——こういったことも考えられてくる。かくして、「居住パターン」（①塾内進学者で自宅住い、②塾外入学者で自宅住い、③塾外入学者で下宿・アパート住い）と「在塾期間」（①新入塾生、②二年生、③三年生、④四年生）をかみ合せた分析を入れてみた。結果は、塾外入学者の〈自宅通学者〉と〈自宅外通学者〉との間に一貫した有意な差はあらわれてこなかった。いまのところ〈おのほりさんハンディキャップ仮説〉は支持されないのである。

さて解き得ぬ謎はひとまず置くことにしよう。図1はいままで述べてきたことを極端に簡略化して図示したものである。要するに、「出身×在塾期間」の分析結果は（工学部に限らず文学部でも経済学部でも）パターン④の形をとってくるということ。パターン④の意味するところは、「塾内進学者」と「塾外入学者」は四年間の学生生活を通してお互いに（良くも悪くも）影響しあうところなし」ということである。あるいは「慶応義塾大学には、〈塾内進学者用〉および〈塾外入学者用〉の二本のキャリア・トラックが存在しており、単に大学は、ライフスタイルのもととも異なる人間を受け入れては、それぞれをそれぞれのトラッ



（注）パターン④においては、指標によってはカーブが右下りになることもあり得る。が、いずれにしても、2本の線の距離は時間とともにかわらない。

図1 適応と同化の三類型

表3 「出身」と「在塾期間」に

変数群 (質問紙で網を張った側面)	変数 (因子分析により 抽出された概念)	「変数」を構成する 質問数と質問項目 ²⁾	「変数」合成の精度	
			「変数」を構成する質問項目の均質性 ³⁾	「変数群」内の変数の独立性 ⁴⁾
I. “慶応”のイメージ (35問)	① 社会的威光	11問(2, 6, 7, 10, 17, 21, 25, 27, 29, 32, 34)	.97	.19
	② 社会的規範	7問(4, 8, 9, 18, 19, 26, 28)	.88	.13
	③ 社会的受容	7問(1, 12, 13, 14, 23, 24, 33)	.92	.20
	④ 力動性	5問(3, 5, 20, 22, 35)	.82	.17
II. 学生生活諸活動への “時間とエネルギー の配分” (35問)	⑤ 個人的人格陶冶活動	8問(13, 17, 18, 19, 20, 21, 30, 31)	.90	.13
	⑥ 課外活動	10問(1, 3, 4, 7, 8, 11, 14, 15, 16, 25)	.95	.11
	⑦ “塾風”獲得活動	6問(28, 29, 32, 33, 34, 35)	.88	.09
	⑧ 勉学活動	5問(2, 5, 9, 10, 23)	.85	.11
III. 学生生活諸活動の 「卒業後の希望する 生き方」実現へ向け ての“道具性” (35問)	⑨ 個人的人格陶冶活動	8問(変数⑤と同じ項目)	.92	.18
	⑩ 課外活動	10問(変数⑥と同じ項目)	.96	.15
	⑪ “塾風”獲得活動	6問(変数⑦と同じ項目)	.90	.11
	⑫ 勉学活動	5問(変数⑧と同じ項目)	.85	.16
IV. 学生生活推進上での “諸問題の経験” (35問)	⑬ 心理的不適応 (学校になじめず)	9問(9, 13, 19, 23, 24, 27, 30, 32, 35)	.93	.20
	⑭ 社会的距離 (信頼できる人間おらず)	10問(4, 6, 7, 11, 12, 16, 17, 21, 22, 34)	.89	.21
	⑮ 教育内容の空疎 (授業つまらず)	7問(2, 3, 15, 28, 29, 31)	.95	.22
V. 学生生活諸側面への “満足”と“適応” (10問)	⑯ 研究・教育的側面	3問(2, 3, 6)	.63	.28
	⑰ 社会的・人間関係の側面	3問(1, 4, 5)	.60	.28
	⑱ “学生生活全体”の充実	1問(7)	—	—
	⑲ “塾”への好悪	1問(8)	—	—
	⑳ “塾生らしさ”の増進	1問(9)	—	—
	㉑ “将来”のみとおし	1問(10)	—	—

(注) 1. 「工学部」資料の、「出身」および「在塾期間」の二つの基準にもとづく二元配置多変量分散分析の結果学、④塾外入学者で浪人経験の四者に分けてみることも可能である。だが、予備分析で、②と③とは男子から成る。

- () 内の数字は、11～15頁に例示した「質問票」での、各質問群(I～V)での質問項目の番号に相当し
- この数値が、1.00に近づくほど、1変数(概念のかたまり)を構成する質問の均質性が高い。
- この数値が、0.00に近づくほど、同一変数群内のほかの変数からの独立性が高い。
- イタリックで示される数値は、「変数」を一まとめにしてみた場合(すなわち、「変数群」)の、「出身」

よる分析の結果(一部)¹⁾

「出身」によるちがい (平均値)			「在塾期間」によるちがい(平均値)				「ちがい」の確からしさ ⁵⁾ (「多変量分散分析」確率)		
塾内進学者 (96名)	塾外入学者 で 現 役 (100名)	塾外入学者 で 浪 人 (100名)	新入生 (75名)	2年生 (71名)	3年生 (75名)	4年生 (75名)	「出 身」	「在塾期間」	「出 身」 × 「在塾期間」
5.09	4.87	4.62	4.53	4.63	5.11	5.15	.001	.001	.864
4.99	4.99	4.87	4.74	4.95	5.12	4.99	.324	.007	.119
5.26	5.07	4.82	4.75	4.82	5.28	5.31	.001	.001	.107
3.96	3.92	3.82	3.84	3.86	3.80	4.09	.472	.131	.866
							} .002 } .001 } .435		
4.63	4.40	4.40	4.24	4.25	4.53	4.85	.123	.001	.736
3.84	3.63	3.48	3.66	3.57	3.77	3.58	.598	.598	.852
3.72	3.75	3.47	3.28	3.47	3.71	4.12	.074	.001	.937
3.81	3.90	3.76	3.17	3.64	3.81	4.66	.586	.001	.135
							} .065 } .001 } .444		
5.79	5.60	5.51	5.53	5.65	5.58	5.76	.008	.164	.017
4.71	4.70	4.57	4.84	4.57	4.71	4.51	.357	.065	.405
4.52	4.48	4.34	4.39	4.42	4.37	4.60	.356	.413	.549
5.02	5.13	5.01	4.83	4.96	5.18	5.25	.561	.001	.176
							} .032 } .001 } .178		
3.66	3.80	4.01	4.08	4.04	3.76	3.44	.056	.001	.581
3.37	3.76	3.82	3.67	3.71	3.77	3.46	.001	.119	.774
4.03	4.28	4.56	4.43	4.43	4.41	3.91	.002	.003	.106
							} .001 } .001 } .125		
3.81	3.60	3.61	3.39	3.31	3.72	4.25	.203	.001	.044
4.92	4.50	4.37	4.43	4.36	4.71	4.85	.001	.003	.086
4.58	4.36	4.18	3.93	4.07	4.52	4.95	.067	.001	.378
5.91	5.31	4.84	5.13	5.06	5.48	5.69	.001	.001	.604
5.19	4.23	3.88	4.17	4.28	4.52	4.71	.001	.086	.185
2.59	2.43	2.20	2.19	2.34	2.39	2.73	.009	.001	.803
							} .001 } .001 } .111		

の一部。「工学部」の場合は、「出身」を、①塾内進学者、②塾外入学者で推薦入学、③塾外入学者で非推薦・現役入差が認められなかったため、一緒に「塾外入学者で現役入学」としてまとめられた。この分析での被調査者はすべて

ている。

「在塾期間」「出身×在塾期間」それぞれによる平均値の「ちがい」の確からしさを表わす。

クに乗せて、ただ四年間プロセスしているだけ」と言うこともできるかもしれない。両者の間に何がしかの〈交流〉があるとするとするならば、ある側面は、入学時には差をみせても学年が進むにつれ一定点に収斂していく（パターン⑩）、またある側面は、入学時に差をみせないが在学し続けるうちに互いに乖離していく（パターン⑨）といった〈動き〉が分析結果にみられてきてしかるべきなのである。だが予備調査分資料の分析からは、そのような〈動き〉は浮びあがってこない。はたして、五年間を通しての同一の人間からの資料にもとづく「継時的分析」からは、パターン⑩やパターン⑨が出てくるであろうか。私たちはいま「研究」の全五年踏破を期すばかりである。

V. 明日に向けて現在を見つめる

——過去の栄光が大きければ大きいだけ、それを受け継ぐ責任もまた大きいのであり、しかも過去によって作り出されたものは、いかに栄光ある産物であっても、現在と未来の学塾にとっては必ずしも満足すべきものではあり得ない。栄光の過去は義塾の暖簾を作った。しかし、われわれはその暖簾に頼るのではなく、実力をもって現代の要求に対処し、未来を開拓しなければならぬのである。

——理念を基礎としながら、理想的状態が画かれる。しかし、この理想は実態と隔っているのが普通である。後者を前者に近付ける努力が必要である。この際、努力を果しあるものにするには、まず実態が究明されなくてはならない。ややもすると、改善策が空転に終わってしまうのは、それが実態に即していないからである。

以上は、1968年3月塾長に提出された「研究・教育計画委員会」答申書のなかの一節である。この膨大な答申書には、慶応義塾の〈輝ける未来〉に向けて、われわれの〈取るべき路〉や〈為すべきこと〉が整然と述べられている。それから九年余、その〈輝ける未来〉にわれわれほどの程度近づいたのか。この答申書の塾の〈教育体制〉への提案部分のなかに「七年制教育案」なるものがある。その骨子は、高等学校を拡充するなど、大学学部での「塾内進学者」の割合を漸次増加せしめ、最

終的に高等学校→大学学部の完全〈一貫教育〉化を図るというものである。その提案理由は、そうすることにより、①〈塾風〉をきちんと身につけた学生あるいは卒業生をつくり出すことができる、②今日問題となっている大学新入生の学力不均等を解消することが可能となる、③大学の入学試験の頻雑度は著しく緩和され、またわずか一日の学力考査に依存するといった入学試験の弊害も改善される、④過度な大学入学試験勉強を避けることができるので体育教育の点からみても極めて望ましい結果が得られる、⑤大学段階で学生数を現状以上に増加させマスプロ教育をおし進めることをしなくても経済的に望ましい結果が得られる、ことの五項目に求められている。「七年制教育」によりそのような〈よきこと〉が何故に招来されてくるのか——私たちにはいまひとつ確然としてこないのであるが、七年続けたの〈一貫教育〉の結果、〈塾風〉とまで言わずとも何らかのスタイルがその中をプロセスされる個々人の身によりついてくることはまあ当然のことと思われる。一つに時間の函数の結果である。そして〈塾風をきちんと身につけた卒業生を多くつくり出せること〉に関して言うならば、それは、私ちの先に述べた〈キャリア・トラック〉を大学学部に一本化したまでの自然的結果でもあろう。問題は、現時点において、慶応義塾大学の〈教育〉は、塾内進学者より塾外入学者を圧倒的に多く〈受け入れて〉なされているという事実である（その割合は1対4である）。そして私たちの手許の資料が示すところによれば、四年間の〈教育〉によっても二者は〈塾生〉として一体化されることなく、しかしいずれも〈慶応義塾大学卒業生〉として社会に送り出されていていっている。ここにわれわれはどういう意味を付託すればよいのだろうか（本号英文「補遺」を参照）。

私たちの「大学組織における学生の自我同一性確立過程の追跡的研究」は、上のようなことがらへの回答を求めてなされているわけでは必ずしもない。だが、「継時的研究」はそういうことをも明らかにし得る〈柔軟性〉を内蔵しているということである。組織における個人の「自我同一性確立過程」そのものの理解に向けて、私たちは研究

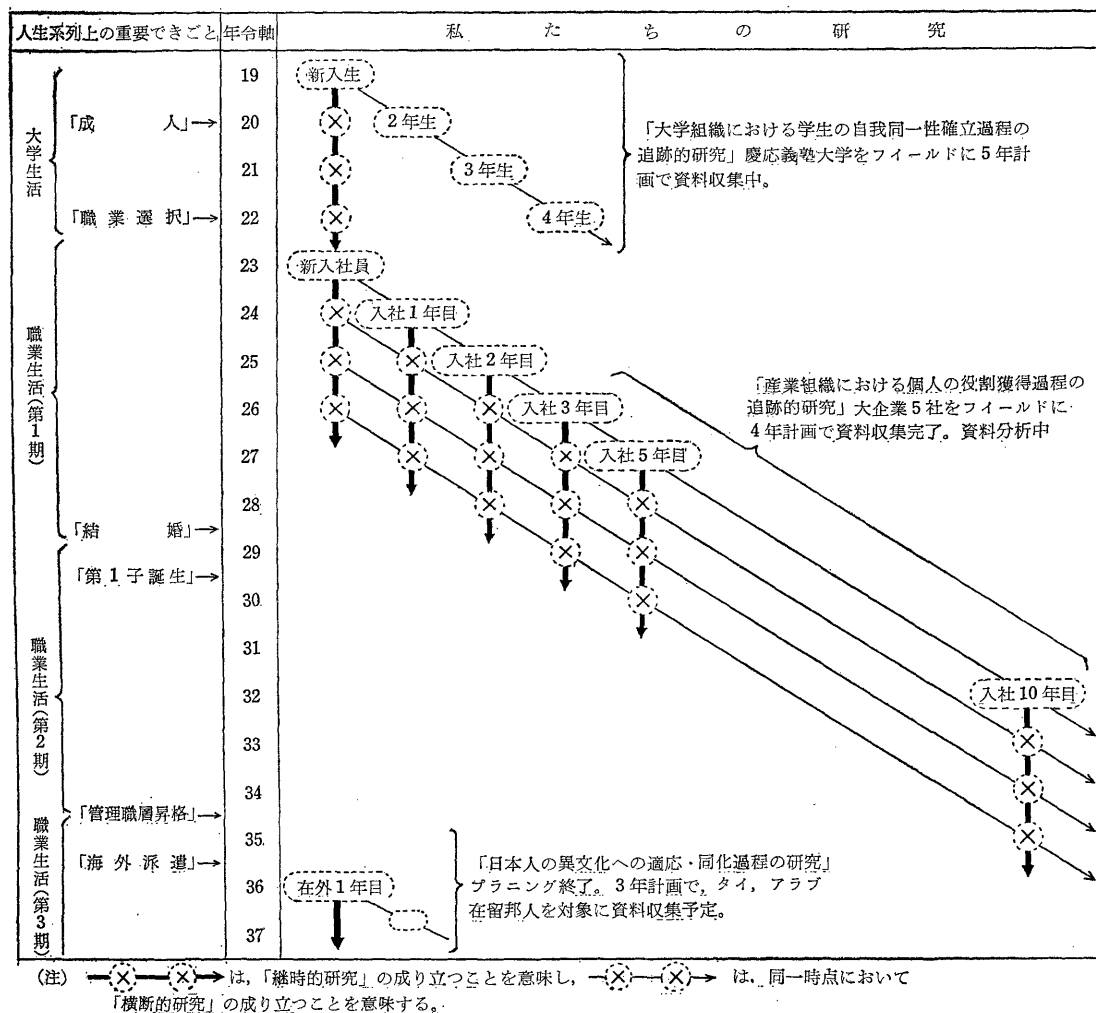


図2 研究の計画とねらい

のなかにいくつかの〈工夫〉をうめ込んでいる。

ここでは触れ得なかったが、刻々の資料は、例えば「自我像モデル」や「道具性モデル」といった「組織のなかでの人間行動」に関する諸理論をも〈検証〉できるかたちで収集されている。いずれにしろ、近い将来、みなさんに、塾生の〈入学してから卒業まで〉のドキュメンタリー・フィルムはお届けすることはできるであろう。

私たちはすでに、「組織における個人の役割獲得過程の追跡的研究」と題して、大学を卒業し企業組織に参入してきた個人がその組織に適応し同化し〈一人前〉になるまでの過程を追いかけ、いま分析を急いでいる(本号後章を参照)。そして

この8月には、われわれ〈日本人〉が日本以外の社会と文化に直面したとき、そこでいかに自己を再定義し統合していくかの過程を追いかける研究をスタートさせる(本誌No.3を参照)。かくして、これら研究プロジェクトがめでたく完了の暁には私たちは、20歳~40歳近くまでの日本人(男子)の〈人生系列〉を記録し得ることとなる(図2参照)。そこには、いったいいかなるドラマが存在し、いかなる〈心情〉や〈論理〉や〈運〉が、いかにして、ドラマをドラマたらしめていっているのだろうか。私たちが本当に知りたいと念うのはこれである。なぜなら私たちも生きている——このことのかかわりにおいて。

補 遺

JAPANESE PRIVATE UNIVERSITY AS A SOCIALIZATION SYSTEM FOR FUTURE LEADERS IN BUSINESS AND INDUSTRY

The Japanese private university is viewed as a modern socialization system for processing future leaders in business and industry. The hypothesis investigated is that the modern system has replaced the old aristocracy with a new "degreeocracy" based upon competitive examinations. This "degreeocracy" ascribes life-long social status to one based upon one's certification of formal education—a combination of level of education and quality of institution. According to this hypothesis, all students admitted to a particular college within a particular university will be quite homogeneous regarding their expectations of college experience and future social status. In contrast, the alternative hypothesis that the old aristocracy continues to function, predicts that even within such a university students will be differentiated based on the traditional criteria of social selection. Therefore, the degreeocracy hypothesizes homogeneity and the aristocracy hypothesizes heterogeneity within the same educational setting. To investigate these competing hypotheses, data were collected from samples of freshmen, sophomores, juniors, and seniors majoring in engineering in one of the most esteemed private universities in Japan. Results indicated that both aristocracy and degreeocracy co-exist. Within this university, differences among aristocracy subgroups were significant but these differences were not exacerbated over grade year and differences among degreeocracy groups also were significant. These differences are discussed in terms of the larger labor market system.

The opportunities for education and mobility in Japan are structured along the life-cycle in a somewhat different manner from those in most of the industrialized nations. For example, throughout the period of formal education, Japanese students experience tremendously severe competition which has been quite accurately characterized as "examination hell" (Vogel, 1963). In sharp contrast, the period of formal education is followed by harmony rather than competition in business and industry (Rohlen, 1974). That is, anyone who has ability can challenge the long process of educational hurdles that lead to entry into one of the prestigious universities, and those who pass the most difficult hurdle are awarded the most valued prizes in the Japanese employment system for life. Although university entrance is very competitive and anyone with

a high school diploma can attempt the entrance examination, Japanese society is not equally competitive at every stage of the life-cycle. Sumiya stated that:

...We must realize that postwar Japanese society is still not truly "competitive." That is, competition is restricted or circumscribed in business, in the bureaucracy, and in the university. Of course, I do not mean to suggest that contemporary people refrain from competing with one another. To the contrary, as I have stated, competition is considerably more intense now than it was before the War. But we must call such competition limited. It does not occur, for example, within "non-competing groups." The chief factor differentiating non-competing from competing groups is schooling: those who have graduated from a "good" college, one recognized as having high status, do not compete with each other. They "compete" with graduates of a college having inferior status.

Thus, for all practical purposes, competition ends the moment one enters the freshman class because passing the entrance exam in most cases means that in due time the student will receive a bachelor's degree. His future status is, in a word, granted well before graduation. The somewhat automatic nature of the student's academic progress accounts for the fact that competition with one's peers is unimportant at the university level. (Sumiya, 1967, p. 123)

Galtung (1971) observes that Japanese modernization, since 1868, can be characterized by the replacement of the old "aristocracy" with a "degreeocracy" without disturbing the basic hierarchical social relationships. According to him, the Japanese educational system serves to sort people into different social strata depending upon the prestige of their university in the same way that family background and social class have traditionally functioned. The national selection mechanism is a combination of scholastic achievement (entrance examinations) with an ascriptive element (prestige of one's university). Irrespective of their social origin, bright children are encouraged to challenge the entrance examinations of the most prestigious prep schools, and then, those for Tokyo or some other famous national university (Imperial University, before World War II), or those for one of the elite private universities. Successful contestants are granted the status of high social rank and after completing college are awarded appropriate careers in government agencies or industrial organizations.

Since one's university is one of the single most important selection factors, and both employers and employees are aware of it, people have to live most of their lives under this label of educational qualification especially within vertically-structured employment organizations (Nakane, 1970). Therefore, education becomes a contest to be "certified"

and certification is not necessarily limited to university education. In his study of blue-collar workers in Japan, Cole (1973) found that workers were described by four dimensions: (a) urban/rural, (b) high school/middle school, (c) large firm/small firm, and (d) old worker/young worker. These were the criteria by which one identified one's own position and status group within a prestige hierarchy. These characteristics were found to be key factors in understanding the quality of labor-management relations within a Japanese organization. Within large Japanese organizations, the main evaluative dimensions both for white-collar and blue-collar employees, are the level and quality of formal education and seniority. Every employee can identify his own group within an education-seniority matrix.

Nakane (1970) points out that people in Japanese society tend to regard educational background as one of the most important yardsticks of ability and social worth, and tend to give less weight to what a person has done outside of school (performance), or can actually do given his level and quality of education (potential). Large business organizations and government agencies recruit only graduates from prestigious national (Tokyo, Kyoto, Hitotsubashi, and the like) and private (Keio, Waseda, and the like) universities, and train them through their own traditional development programs to fill their various leadership roles. The development of this status ranking among universities based upon national vs. private, traditional vs. new, degree of difficulty in entrance exam, and so forth has formed a direct path to the acquisition of a career through a "rank-matching mechanism" between educational and other bureaucratic organizations. Thus, entry into the highest-rated universities opens access to a royal road of *belonging* to one of the most prestigious

corporations (Nakane, 1970).

The tremendous increase in proportion of college students (an increase of from ten to about thirty percent of the total population within the same age cohort during 1965-1971) (OECD, 1974), and more restrictive recruitment policy among top-ranking companies limiting applications to graduates of selected top-ranking universities has contributed to increased competition for entrance into these top universities (Galtung, 1971). Moreover, since the chances of entry into a top-ranking university are enhanced if one enters a high-ranked prep school, the increased competition ("examination hell") is evident at the middle school level, and so on down to the primary school (Vogel, 1963).

Purpose of the Study

The purpose of the present investigation is to study the processes by which Japanese college students who were selected by different procedures become socialized for leadership careers by one of the "elite" private universities. The "degreeocracy" hypothesis predicts that as the process of educational training unfolds, behaviors and attitudes of students within the system of the host organization gradually are shaped into patterns consistent with career roles. Since the subject university is regarded as one of the elite private universities in providing the business world with many important leaders, most of the students are expected to be influenced by this tradition. It is hypothesized that students come to conform to goals of the institution, to identify with norms of the university, to become involved in critical activities in their roles and to show more positive attitudes toward the university, as they progress from freshman to senior.

The alternative, "aristocracy" hypothesis, concerns the contribution of social background

to the quality of educational experiences. Social background variables particularly relevant for this purpose are those that relate to the student's entry position into the university. The student's position upon entrance reflects the preceding processes of social selections: they already have been differentiated into "In-group" and "Out-group" members.

The In-group members consist of those students who have been on an escalator either since elementary school, junior high school, or high school, all of which are integral parts of the continuous education system of the subject institution. As the grade schools, junior high schools, and high schools of this institution are also renowned for tradition and style, to be admitted to any one of these schools may be more difficult than passing the entrance examination at the college level from the outside. Out-group members consist of non-escalator students who have been admitted at the college level by succeeding in the entrance examinations. They come from various regions (rural, urban), various high schools (private, public), and various family backgrounds.

Within the Out-group, students with *rōnin* backgrounds may represent a different subgroup. They have experienced failure in the entrance examination one or more times and have spent a *rōnin* period of a year or two between high school graduation and college entrance under severe psychological pressure while attending preparatory schools. The term *rōnin* (formerly used for lordless samurai-warrior) has prevailed to characterize the situation in which an ambitious young person has no university ("lord") to which he should belong as a student. Some may have tested for more prestigious universities (the top national universities) but have been forced to accept the subject institution due to continuous

failures. Others may have tested for the subject university and failed on the initial attempt. In this study, subjects with *rōnin* backgrounds are called “Out-group II.”

The rest of the Out-group students are those who have succeeded in the entrance examination the first time. They did not experience the *rōnin* period. Students in this group are termed “Out-group I” in this study. To clarify the nature of these social group differences, analyses of biographic factors were performed based on the total sample. All In-group members were, by definition, graduates from high schools which were an integral part of a private educational institution in Tokyo; most of them (92%) were Tokyoites or residents of near Tokyo, living with their family, and commuting to the university. In contrast, in Out-I and Out-II, the proportions of private high school graduates were 22 and 21 percent respectively. The proportions of Tokyoites were 53% (Out-I) and 60% (Out-II); the rest of the Out-group members came from various parts of Japan and were living in Tokyo apart from their families. The two Out-groups did not differ with respect to high school background and type of residence.

Examination of family background revealed that the educational level of parents differed significantly among three groups. Table 1 shows that the proportion of college-graduates among fathers and mothers was significantly

higher for the In-group than for the two Out groups (fathers, $\chi^2=13.68$, $p<.01$; mothers, $\chi^2=6.47$, $p<.05$). In addition, 24 percent of In-group subjects had siblings who were either presently enrolled or graduated from the focal university. For Out-I and Out-II groups, this proportion decreased to 6 and 4 percent respectively. No significant group differences, however, were found on occupation of father. Across the three groups about 25% were categorized as proprietor, 12% as professionals, 61% as managerial type, and 2% as other.

Another significant difference was that In-group members tended to participate in extracurricular activities more than Out-group members. The proportions of students with membership in extracurricular groups were 72%, 63% and 54% for In-, Out-I, and Out-II groups respectively ($\chi^2=8.02$, $p<.02$). No significant differences were found on other background variables assessed, i.e., budget, part-time job, scholarship, or seminar membership, with the exception of age. Out-II group members (*rōnin* students) were approximately 1.5 years older than those with no *rōnin* experience within each grade year level. The female students were distributed unevenly among groups (4%, 6%, and 0% for In, Out-I, and Out-II groups respectively). However, the proportion of female subjects was so small that they were deleted from the sample for the final analysis.

TABLE 1
PARENTS' EDUCATIONAL BACKGROUND

Group	Fathers'			Mothers'		
	Above College	Less than College	Total	Above College	Less than College	Total
In	88 (72%)	35 (28%)	123 (100%)	33 (28%)	86 (72%)	119 (100%)
Out-I	127 (51%)	120 (49%)	247 (100%)	47 (19%)	201 (81%)	248 (100%)
Out-II	80 (58%)	57 (42%)	137 (100%)	21 (15%)	116 (85%)	137 (100%)
Total	295 (58%)	212 (42%)	507 (100%)	101 (20%)	403 (80%)	504 (100%)

Note: $\chi^2=13.68$, $p<.01$.

Note: $\chi^2=6.47$, $p<.05$.

In this study, subjects with *rōnin* background (Out-group II) constitute about 30 percent of the total sample; whereas, "straight" students (Out-group I) and "escalator" students (In-group) represent 50 and 20 percent, respectively. It is hypothesized that these three groups which differ from each other in background, and entrance processes might demonstrate systematic differences throughout the process of socialization within the university system.

Particularly, the "aristocracy" hypothesis indicates that the In-group members will identify themselves as "elite" members of the system. They have been established members of one of the famous educational institutions and have been "brought up" into the college level from within the same system. They have not had to struggle to overcome the hurdles of the entrance examination processes. For them, the prior events have a strong continuity with their new college life in terms of interpersonal relationships among peers, climate and image of the system, major events within the system, norms and goals of the institution, and so forth. It is hypothesized that In-group students will strongly identify with the norms of the institution, show a different behavior pattern and report more satisfaction with the college life compared to the students in the Out-groups.

On the other hand, for Out-group members, college entrance represents a dramatic shift: (a) all are relieved of the psychological and physical burden of the entrance examination, (b) some move to Tokyo, leaving their families and friends, (c) all must adapt to the relatively impersonal and ambiguous situation in the new environment, and (d) all experience some discontinuity with their previous experiences and behavioral patterns in general. All these are aspects of environmental change associated with one of the most important rites of passage

for Out-group students.

Particularly, for Out-group II members, the above process may have been more painful. The failure in entrance examination and the subsequent *rōnin* experience may lead them to see themselves as the "least select" among students. Negative effects of the "examination hell" and *rōnin* experience are reported by many authors (Orihara, 1967; Sumiya, 1967; Vogel, 1963). Out-group II students are expected to display significantly different attitudes and behavioral patterns within the university than either In-group or Out-group I students. Moreover, Out-group I students will take a position somewhere between In and Out-II students. It is assumed that the Out-I students may consider themselves "more select," and feel prestige relative to the Out-II student because of their initial success in the examination.

METHOD

Setting and Subjects

The University system sampled for this research is one of the largest private universities in Tokyo, Japan with an academic tradition dating back to 1858. The total sample of the overall research project now underway consists of approximately 1,800 students from the Departments of Engineering, Economics, and Literature. Although the focus of the project is upon a longitudinal view of freshman to postgraduate career for students in each department, baseline samples of sophomore, junior, and senior groups were collected for comparison. The sample for the present analysis was limited to students in the Engineering Department. The distribution of the engineering student was 189 freshman, 105 sophomores, 106 junior, and 114 seniors.

Data Collection

The data used in this study were collected as part of the first wave of the above longitudinal investigation of the socialization processes of students within the university. The first wave monitoring was conducted in June, 1974, two

months after the beginning of the academic year. With the cooperation of instructors, questionnaires were distributed during class hours and subjects were asked to respond using the last 40 minutes of class. The response rate was 100 percent for each class sampled, since no student refused to answer the questionnaire. However, about 10 percent of the students were absent from class when data were collected. The random sample of classes in engineering represented about 20 percent of the total population of the entire Engineering Department.

Instruments

The instruments used in this study were partly derived from previous studies of role making processes within American and Japanese organizations (Graen, 1973, 1976; Minami, 1976). An English version of the questionnaire used in this study is available upon request.

Image of the University: This instrument was designed to assess how the student perceived the meaning of their university. Students were asked to rate a concept (the subject university) on a series of semantic differentials (Osgood, Suci, and Tannenbaum, 1975), using 7-point scales. Thirty-five adjective-pairs derived from a previous survey were selected as a measure of description, for example: bright-dark, academic-non-academic, beautiful-ugly, superior-inferior, intellectual-non-intellectual, and so on.

Time and Energy Allocation: This instrument was directed toward measuring time and energy allocations by students among a variety of activities associated with college life. Students were asked to report the degree of their own time and energy involvement in 35 different behavioral aspects using 7-point scales. Item selection was made to cover areas of student activity such as academic, friendship, "club" and extra-curricular activities, self-educating activities, leisure, and so forth.

Student Problems: This instrument consisted of 35 issues that were considered to be problematic for students in achieving their desired goals. Students were asked to answer using 7-point scales how *severely* these problems affected them in their endeavors to attain their goals. Items were selected by focusing upon three major problem areas: system (administrative, facilities, instructors and curriculum, student services, etc.),

interpersonal (friendship, peers, classmates, female students, etc.), and personal (personal goals and psychological problems).

Instrumentality: The same 35 items used in the time and energy allocation instrument were repeated in this section. Students were asked to indicate the instrumental value of allocating more time and energy to each behavior for the attainment of future states. Each activity was evaluated as to the degree of usefulness for attaining the desired future outcomes each subject has in his mind.

Satisfaction: The satisfaction instrument consisted of 6 items. Each item was designed based on a 7-point scale to tap the degree of the student's satisfaction with a separate facet of college life, such as, friendship, academic achievement, climate of the university, and so on.

Other Instruments: Students were asked to evaluate their present positions within the university with respect to the following aspects: (a) Overall satisfaction, (b) Degree of liking for the University, (c) Perceived similarity of self to other students, and (d) Expectations regarding future career. Each aspect was measured by a single item. The first three questions (overall satisfaction, liking and similarity) consists of 7-point Likert-type scales, and the fourth (career expectations) employed a 5-point scale.

Background Information: Biographic information was categorized as follows: (a) Demographic variables: age, sex, father's occupation, parents' education, and so forth, (b) High school: name and place of high school from which the subject graduated, and whether it is public or private, (c) Subject's position in the entrance process: In-group, Out-I, or Out-II, (d) Extracurricular activities: "clubs," sports, seminars, etc., and (e) Others: residence, budget, scholarship, part-time jobs, and so on.

Analysis

In order to reduce 150 questionnaire items to a manageable set, each instrument was factored separately using principal components with varimax rotation (Harman, 1975) based on 300 junior and senior students randomly selected from Engineering (100), Economics (100), and Literature (100). These analyses yielded 17 factor-scales (complete varimax structures can be found in Wakabayashi, 1976). Table 2 presents the internal

TABLE 2
RELIABILITIES OF THE FACTOR-ANALYTICALLY DERIVED SCALES (N=100)

Scale	Number of Items Composing a Scale	Homogeneity*	Discriminability**
<i>Image:</i>			
Factor-I Reputation	11	.97	.19
Factor-II Social Norms	7	.88	.13
Factor-III Social Acceptance	7	.92	.20
Factor-IV Potency	5	.82	.17
<i>Time and Energy:</i>			
Factor-I Personal Growth	8	.90	.13
Factor-II Social	10	.95	.11
Factor-III Image	6	.88	.09
Factor-IV Academic	5	.85	.11
<i>Student Problems:</i>			
Factor-I Personal Maladjustment	9	.93	.20
Factor-II Social Distance	10	.89	.21
Factor-III Quality of Education	7	.95	.22
<i>Instrumentality:***</i>			
Factor-I Personal Growth	8	.92	.18
Factor-II Social	10	.96	.15
Factor-III Image	6	.90	.11
Factor-IV Academic	5	.85	.16
<i>Satisfaction:</i>			
Factor-I Intrinsic	3	.63	.28
Factor-II Extrinsic	3	.60	.28

* Spearman-Brown internal consistency reliability coefficients.

** Median correlation coefficients between each item within the particular factor and items in all the other factors within the instrument.

*** Items that compose each scale are identical with those used in Time and Energy.

consistency reliabilities of each factor scale (homogeneity) and discriminant validity of each factor-scale against other scales within the instrument (discriminability) calculated separately for 100 engineering students. The results show that both the homogeneity and discriminability of each scale were generally acceptable.

The image instrument yielded 4 factors: (1) *Reputation* represented the uniqueness of the subject institution: sophisticated-unsophisticated, smart-not smart, superior-inferior, intellectual-nonintellectual, traditional-new, etc., (2) *Social norm* was characterized by such adjective pairs as: plain-showy, selfish-unselfish, bourgeoisie-non-bourgeoisie, dependent-independent, etc., (3) *Social acceptance* consisted of adjectives like: reclusive-sociable, warm-cold, open-closed, honest-dishonest, etc. and (4) *Potency* included active-passive, dull-lively, weak-strong, and the like.

The time and energy instrument produced 4

factors: (1) *Personal growth* consisted of items denoting: to develop friendship and interpersonal relations, understanding other people, developing hobbies, interests and sports, psychological growth, acquiring general as well as specialized knowledge, and so forth, (2) The *social* factor included variety of social, extra-curricular, and leisure activities, (3) The *image* factor represented activities that relate to the enhancement of student's self-image: acquiring style, paying attention to clothes, and such. Finally, (4) The *academic* factor included studying for courses, contacting professors, involvement in seminars and research.

Instrumentality factors were constructed so that content of each factor was the same for both the instrumentality, and time and energy factors. Justification for this was that factor analysis results on instrumentality yielded the principal components similar to those derived from time and energy.

Three factors were derived from student problems: (1) *Maladjustment* included leading dull college life, wasting time, no goals in life, anxious about the future, etc., (2) *Social distance* involved problems of accessibility to professors, weak friendship, student cliques, and so on, (3) The third factor was problems with *education and learning*: boring classes, poor curriculum, quality of instructors, poor facilities, and so on.

Satisfaction instrument produced two factors, intrinsic and extrinsic: (1) The *intrinsic* factor consisted of satisfaction with lectures, instructors and subject's grade points, while (2) the *extrinsic* factor consisted of satisfaction with peer-relationships, extracurricular activities and the climate within the university.

The data were analyzed using a two-way, multivariate analysis of variance procedure with grade year (freshman, sophomore, junior, senior) and entrance groups (In, Out-I, and Out-II groups) as classification variables and each of the factor scales as dependent variables in a 4×3 factorial design (Bock, 1963). This procedure allows to test the effects of grade years (A) and entrance group (B) upon mean vectors based on a set of variables developed to assess the student's progress in the university. This design also includes a test on the interaction effect of the two independent variables (A×B) upon the mean vector of dependent variables. Subjects were randomly selected to conform to a balanced distribution among 12 subgroups required for the test. The distribution of the sample by grade year

and entrance position is shown in Table 3. Female students were deleted from the sample.

RESULTS

Image

Table 4 displays the results for image of the university on four dimensions based on grade year and group differences. The multivariate analysis of variance (MANOVA) test indicates a significant effect of grade year (A) upon mean image vectors ($p < .001$). The multiple discriminant analysis using canonical variates for classification (Overall and Klett, 1972) yielded one significant variate ($p < .001$; Barlett's test for significance of successive canonical variates). This variate accounted for 21% of total variance (89% of canonical variation). Three of the four univariate analysis for the effect of grade year showed significant differences. Examination of the patterns of these means over grade years indicated that students endorsed more positive image scores as they proceed from freshmen to seniors.

The group effect (B) on university image was significant for the multivariate analysis of variance ($p < .002$). Discriminant analysis yielded one significant canonical variate ($p < .001$; Barlett's test) that accounted for 9% of total variance (97% canonical variation). Univariate ANOVA revealed significant effects upon reputation ($p < .001$) and social acceptance ($p < .001$) factors. The pattern of means showed that the In-group endorsed the most positive image followed by Out-I and Out-II. Finally, neither multivariate nor univariate tests showed any significant interaction effects (A×B) on the image factors.

Time and Energy Allocation

Results of the MANOVA test for effect of grade year upon four activity factors was

TABLE 3
DISTRIBUTION OF THE SAMPLE BY GRADE
YEAR AND ENTRANCE POSITION (ENGINEERING
DEPARTMENT; N=296)

Entrance Position	Grade Year			
	Freshman	Sophomore	Junior	Senior
In	25	21	25	25
Out-I	25	25	25	25
Out-II	25	25	25	25

highly significant ($p < .001$). The multiple discriminant analysis produced a single significant canonical variate ($p < .001$; Barlett's test) which accounted for 42% of total variance (96% of canonical variation). Table 5 shows that the effect of grade year is highly significant on all time and energy allocation dimensions except social activity. The time and energy involvement reported for personal growth, image and academic activities showed an increasing trend over grade years.

The MANOVA test for a group effect upon the four activity factors reached a marginal

level of significance ($p < .065$). This analysis produced also two marginally significant canonical variates ($p < .065$; $p < .086$), which accounted for 3% and 2% of total variance respectively. Only the social factor was significant on univariate tests. The pattern of means among In, Out-I and Out-II groups for social, and personal growth appeared to be consistent with the results from the image section; The In-group members reported higher level of involvement followed by Out-I and Out-II group members.

No significant interaction effects were found

TABLE 4
IMAGE OF THE UNIVERSITY REPORTED BY STUDENTS BASED ON GRADE AND GROUP DIFFERENCES

Image	Grade (A)				P	Group (B)			A × B	
	MEAN					MEAN			P	P
	F	So	J	Se		In	Out-I	Out-II		
Reputation	4.53	4.63	5.11	5.15	.001	5.09	4.87	4.62	.001	.864
Social Norms	4.74	4.95	5.12	4.99	.007	4.99	4.99	4.87	.324	.119
Social Acceptance	4.75	4.82	5.28	5.31	.001	5.26	5.07	4.82	.001	.107
Potency	3.84	3.86	3.80	4.09	.131	3.96	3.92	3.82	.472	.866
MANOVA M					.001				.002	.435

Note. M=The probability of the effect of grade (F=Freshman, So=Sophomore, J=Junior, Se=Senior), group (In, Out-I, Out-II), and the interaction between the two on the mean vectors of dependent variables based on 2-way MANOVA. P=Univariate significance for grade, group and interaction effects. Number in each group was; Freshman=75, Sophomore=71, Junior=75, Senior=75, and In=96, Out-I=100, Out-II=100

TABLE 5
TIME AND ENERGY ALLOCATION REPORTED BY STUDENTS BASED ON GRADE AND GROUP DIFFERENCES

Time and Energy Allocation	Grade (A)				P	Group (B)			A × B	
	MEAN					MEAN			P	P
	F	So	J	Se		In	Out-I	Out-II		
Personal Growth	4.24	4.25	4.53	4.85	.001	4.63	4.40	4.40	.123	.736
Social	3.66	3.57	3.77	3.58	.598	3.84	3.63	3.48	.045	.852
Image	3.28	3.47	3.71	4.12	.001	3.72	3.75	3.47	.074	.937
Academic	3.17	3.64	3.81	4.66	.001	3.81	3.90	3.76	.586	.135
MANOVA M					.001				.065	.444

Note. M=The probability of the effect of grade (F=Freshman, So=Sophomore, J=Junior, Se=Senior), group (In, Out-I, Out-II), and the interaction between the two on the mean vectors of dependent variables based on 2-way MANOVA. P=Univariate significance for grade, group and interaction effects. Number in each group was; Freshman=75, Sophomore=71, Junior=75, Senior=75, and In=96, Out-I=100, Out-II=100.

either in multivariate or univariate analysis of variance for this section.

Instrumentality

Within the instrumentality section, two factors were brought into special focus; personal growth and academic activity factors. Results of a MANOVA indicate that the contribution of grade year is significant ($p < .001$) when instrumentality is considered over the four factors. Discriminant analysis produced one significant canonical variate ($p < .001$; Barlett's test) which accounted for 10% of total variance (75% of canonical variation). The results of the univariate analysis in Table 6 show a strong grade year effect on the perceived instrumentality of academic activity ($p < .011$). Students come to perceive greater instrumentality of academic activity as they move from freshmen to seniors. A similar pattern however did not develop in the other activity areas.

The results of MANOVA on grade year indicate significant overall group differences in instrumentality perceptions ($p < .032$). Discriminant analysis produced one significant canonical variate ($p < .032$) which accounted for 5% of total variance (88% of canonical

variation). Only the personal growth factor was significant on the univariate test of grade year ($p < .008$). The pattern of mean differences indicated that In-group members perceived personal growth as more instrumental than did the other members.

Although the MANOVA test did not show a significant interaction effect, a univariate test of interaction for personal growth factor produced a significant result ($p < .017$). Examination of mean differences between In-group and Out-groups on this factor revealed that divergence developed over the grade year between In- and Out-groups. In-group members reported the instrumentality of personal growth activity increasing with grade year (5.45, 6.13, 5.69 and 5.94 for respective grade years). On the other hand, Out-II group members remained stable over the grade year (5.53, 5.65, 5.58 and 5.76 for respective grade years). It should be noted that univariate effects should be interpreted with caution without the protection of a significant multivariate effect.

Instrumentality-Behavior Discrepancies

Discrepancy scores between instrumentality, and time and energy allocation scales were calculated in the following manner. Since the

TABLE 6
PERCEIVED INSTRUMENTALITY OF STUDENT ACTIVITIES REPORTED BY THE SUBJECTS
BASED ON GRADE AND GROUP DIFFERENCES

Instrumentality	Grade (A)				P	Group (B)			A × B	
	MEAN					MEAN			P	P
	F	So	J	Se		In	Out-I	Out-II		
Personal Growth	5.53	5.65	5.58	5.76	.164	5.79	5.60	5.51	.008	.017
Social	4.84	4.57	4.71	4.51	.065	4.71	4.70	4.57	.357	.405
Image	4.39	4.42	4.37	4.60	.413	4.52	4.48	4.34	.356	.549
Academic	4.83	4.96	5.18	5.25	.011	5.02	5.13	5.01	.561	.176
MANOVA M					.001				.032	.178

Note. M=The probability of the effect of grade (F=Freshman, So=Sophomore, J=Junior, Se=Senior), group (In, Out-I, Out-II), and the interaction between the two on the mean vectors of dependent variables based on 2-way MANOVA. P=Univariate significance for grade, group and interaction effects. Number in each group was; Freshman=75, Sophomore=71, Junior=75, Senior=75, and In=96, Out-I=100, Out-II=100.

TABLE 7
DISCREPANCY (D^2) BETWEEN PERCEIVED INSTRUMENTALITY (I) AND ACTUAL TIME AND ENERGY ALLOCATION (T&E) REPORTED BY STUDENTS BASED ON GRADE AND GROUP DIFFERENCES

$D^2=(I-T\&E)^2$	Grade (A)				P	Group (B)			A×B	
	MEAN					MEAN			P	P
	F	So	J	Se		In	Out-I	Out-II		
Personal Growth	2.46	2.93	1.60	1.39	.006	2.07	2.20	1.98	.246	.509
Social	2.81	1.83	1.83	1.54	.062	1.58	2.16	2.25	.870	.322
Image	2.27	1.6.	1.01	.85	.001	1.33	1.43	1.52	.819	.717
Academic	3.84	2.96	2.69	1.22	.001	2.56	2.73	2.73	.903	.756
MANOVA M					.001				.678	.867

Note. M=The probability of the effect of grade (F=Freshman, So=Sophomore, J=Junior, Se=Senior), group (In, Out-I, OutII), and the interaction between the two on the mean vectors of dependent variables based on 2-way MANOVA. P=Univariate significance for grade, group and interaction effects. Number in each group was; Freshman=75, Sophomore=71, Junior=75, Senior=75, and In=96, Out-I=100, Out-II=100.

content of each factor was the same for the two instruments, a discrepancy score (D^2) was calculated by summing the squared differences. This score indicated the degree in which the reported level of activity matched the perceived instrumentality of that activity for the attainment of desired future outcomes.

Table 7 displays mean vectors of discrepancy (D^2) scales based on grade and group differences. The grade year effect was very strong in both multivariate and univariate analysis. Examination of mean differences indicated convergence over the grade year between behavior and instrumentality perception. Discriminant analysis yielded two significant canonical variates ($p_1 < .001$, $p_2 < .004$; Bartlett's test). The first variate accounted for 15% of total variance (68% of canonical variation) while the second explained 5% of total variance (24% of canonical variation). Discriminant coefficients for academic and personal growth factors displayed the highest contributions to the first and the second variate respectively. None of the D^2 scales were significant for the effect of group on either univariate or multivariate analyses. Finally, none of the interaction tests were significant.

Student Problems

Table 8 shows the results of both grade and group on the severity of student problems. The multivariate analysis of variance revealed a significant grade year effect ($p < .001$). Discriminant analysis produced one significant canonical variate to account for the grade effect ($p < .001$; Barlett's test). Results of the univariate analysis of variance suggest that the severity of problems experienced by students in their endeavors to attain outcomes within their university decreased in all problem areas as students approach their senior grade. Only social distance factors failed to reach an adequate significance level.

The result of MANOVA for the group effect was significant ($p < .001$). This analysis produced one significant canonical variate ($p < .001$; Bartlett's test) which accounted for 7% of total variance (81% of canonical variation). The effect of group membership was significant across all problem factors on the univariate test, although the significance level was marginal for the maladjustment factor ($p < .056$). The pattern of means suggest that in all problem areas, In-group members experienced the lowest level of severity followed

TABLE 8
THE DEGREE OF SEVERITY OF STUDENT-PROBLEMS REPORTED BY THE SUBJECTS
BASED ON GRADE AND GROUP DIFFERENCES

Student Problems	Grade (A)				P	Group (B)			P	A×B
	MEAN					MEAN				
	F	So	J	Se		In	Out-I	Out-II		
Maladjustment	4.08	4.04	3.76	3.44	.001	3.66	3.80	4.01	.056	.581
Social Distance	3.67	3.71	3.77	3.46	.119	3.37	3.76	3.82	.001	.774
Quality of Education	4.43	4.43	4.41	3.91	.003	4.03	4.28	4.56	.002	.106
MANOVA M					.001				.001	.125

Note. M=The probability of the effect of grade (F=Freshman, So=Sophomore, J=Junior, Se=Senior), group (In, Out-I, Out-II), and the interaction between the two on the mean vectors of dependent variables based on 2-way MANOVA. P=Univariate significance for grade, group and interaction effects. Number in each group was; Freshman=75, Sophomore=71, Junior=75 Senior=75, and In=96, Out-I=100, Out-II=100.

by Out-I, and Out-II group members.

No significant interaction effects were observed in either multivariate or univariate analyses.

Satisfaction

Both grade year and group made significant contributions to satisfaction. Table 9 shows the mean satisfaction levels for subjects based on grade and group classifications. Intrinsic and extrinsic factors consisted of factor-analytically derived scales corresponding to satisfaction with academic (lectures, instructors and GPA) and context (peers, extracurricular activities and climate of the university) factors respectively. On the other hand, the other four scales consisted of single items designed to tap the attitudes of students in the process of their assimilation into the system. All six scales were analyzed together due to their relatively high intercorrelations.

The MANOVA displayed a significant grade year effect ($p < .001$). Discriminant analysis yield one significant canonical variate ($p < .001$; Bartlett's test) that accounted for 23% of total variance (90% of canonical variation). Table 9 shows the significant grade year effect upon almost all variables that relate to the satisfac-

tion with college life. An examination of the pattern of means suggest that students tend to become more satisfied, like the system more, feel more similarity with other students, and come to see more positive prospects as they proceed from freshmen to seniors.

A significant group effect was observed on almost all variables except intrinsic satisfaction. The significance level associated with the MANOVA was reliable ($p < .001$). Considering the pattern of mean differences among groups, In-group members liked the university the most, felt the most similarity to other students, and reported more positive future prospect compared to the other group members. Out-I group was next and Out-II group was least. Discriminant analysis produced one significant canonical variate ($p < .001$; Bartlett's test). This variate accounted for 22% of total variance (93% of canonical variation).

Although the multivariate analysis of variance indicated no overall interaction effect, a combined effect of group by grade was significant for intrinsic satisfaction on a univariate test ($p < .044$). The In-group trend differed from that of the other two groups over the grade year. For example, mean intrinsic

TABLE 9
THE LEVEL OF SATISFACTION REPORTED BY STUDENTS BASED ON GRADE AND GROUP DIFFERENCES

Satisfaction	Grade (A)				P	Group (B)			A×B	
	MEAN					MEAN			P	P
	F	So	J	Se		In	Out-I	Out-II		
Intrinsic	3.39	3.31	3.72	4.25	.001	3.81	3.60	3.61	.203	.044
Extrinsic	4.43	4.36	4.71	4.85	.003	4.92	4.50	4.37	.001	.086
Overall Satisfaction	3.93	4.07	4.52	4.95	.001	4.58	4.36	4.18	.067	.378
Liking	5.13	5.06	5.48	5.69	.001	5.91	5.31	4.84	.001	.604
Similarity	4.17	4.28	4.52	4.71	.086	5.19	4.23	3.88	.001	.185
Prospect	2.19	2.34	2.39	2.73	.001	2.59	2.43	2.20	.009	.803
MANOVA M					.001				.001	.111

Note. M=The probability of the effect of grade (F=Freshman, So=Sophomore, J=Junior, Se=Senior), group (In, Out-I, Out-II), and the interaction between the two on the mean vectors of dependent variables based on 2-way MANOVA. P=Univariate significance for grade, group and interaction effects. Number in each group was: Freshman=75, Sophomore=71, Junior=75, Senior=75 and In=96, Out-I=100, Out-II=100.

satisfaction within the In-group were 3.16, 3.63, 4.01 and 4.41 for respective grade years, whereas for the Out-I group, they were 3.43, 3.27, 3.72, and 4.00.

DISCUSSION

Overall the results suggest that differentiation of students in terms of entry positions into the university is significantly related to their reactions to college life from freshman to senior year. MANOVA results revealed that the three groups (In, Out-I, and Out-II) were different with respect to the image of their university, allocation of time and energy, perceptions of instrumentalities, their views of the severity of problems, and the levels of satisfaction. More precisely, In-group members tended to have a more positive image of their institution with respect to reputation and social acceptance factors than the other group members. In-group members reported a higher level of time and energy allocated to social activities followed by personal growth activities. In-group members perceived devoting more time and energy to the personal

growth activities as highly instrumental in the attainment of desired future outcomes after graduation. These results suggest possibly a critical factor in delineating the characteristics of In-group members. Moreover, the impact of various problems were felt less severely by In-group members. They were relatively free from severe maladjustment, perceived less social distance between themselves and their peers or professors, and reported fewer problems regarding the quality of education, compared to members in the other two groups. In-group members reported the highest extrinsic and overall satisfaction. In addition, they liked the university most, felt the greatest similarity and reported the most promising future as a group.

Pairwise group difference tests between In, Out-I and Out-II on all measures are shown in Table 10. The results of "protected" t-test revealed that while the In-group differed significantly from the Out-I and Out-II groups across all instruments employed, the difference between the latter two were found on a few measures. Therefore, Out-I and Out-II appear to be homogeneous and distinct from the In

TABLE 10
COMPARISON OF GROUP DIFFERENCES AMONG IN, OUT-I AND OUT-II
GROUPS BASED ON ONE-WAY ANOVA FOLLOWED BY T-TEST

Variables	ANOVA Test	Group Comparison by t-test		
		In×Out-I	In×Out-II	Out-I×Out-II
IMAGE				
Reputation	**	*	**	×
Social Norms	×	—	—	—
Social Acceptance	**	*	**	×
Potency	×	—	—	—
TIME AND ENERGY ALLOCATION				
Personal Growth	×	—	—	—
Social	*	×	**	×
Image	*	—	—	—
Academic	×	—	—	—
INSTRUMENTALITY				
Personal Growth	**	**	**	×
Social	×	—	—	—
Image	×	—	—	—
Academic	×	—	—	—
STUDENT PROBLEMS				
Maladjustment	*	×	*	×
Social Distance	**	**	**	×
Quality of Education	**	×	**	*
SATISFACTION				
Intrinsic	×	—	—	—
Extrinsic	**	**	**	×
Overall	×	—	—	—
Liking	**	**	**	**
Similarity	**	**	**	*
Prospect	**	×	**	*

Note. * $p < .05$

** $p < .01$

× Not significant at either .01 or .05 level. — t-test was not applicable.

Sample size; In=96, Out-I=100, and Out-II=100

group.

It was shown that grade year had a significant relationship with many factors. MANOVA results demonstrated that grade year was highly significant across all instruments employed in this study ($p < .001$ in all MANOVA tests). Examination of mean differences across grade years revealed some consistent patterns. As we look from freshman to senior year, students tended to show more favorable images of their university and to show that more time and energy was expended on personal growth, academic, and image enhancing

activities, while social activity remained unchanged. The difference in academic activity over grade years was remarkable. Parallel to this, students came to perceive that devoting more time and energy to academic activity was an exceedingly instrumental path to the attainment of future outcomes. In addition, consistency between behavior and expectancy increased over time in all activity areas with the exception of social activity; Discrepancy scores between instrumentality and time and energy involvement (D^2) decreased significantly from freshman to senior year. Senior's re-

sponses indicated that various problematic factors associated with their college life were less severe than those faced by their underclassmen, and their level of intrinsic, extrinsic, and overall satisfaction were higher than their less senior colleagues. In addition, the degree of liking for the university, perception of similarity with other students, and the predicted level of future attainment were monotonically related to grade year.

Strong group effects point to the following implication of the "aristocracy" hypothesis in the process of socialization within at least one of the private universities in Japan.

1. *Identification with the norms and values of the system, and the feeling of belonging.* The In-group members displayed the most positive image of the university. They attributed the higher values of tradition, legacy, and social worth to their university. Personal growth activities were seen by In-group members as more highly instrumental than Out-group members. Personal growth activities included: developing and maintaining social contracts, acquiring interpersonal skills, developing interests and skills in "country club" activities, and becoming a more complete social man. In-group members viewed these rather aristocratic activities as more instrumental for the attainment of their desired futures than their Out-group colleagues and, this difference was a maximum in the senior year. In addition, it was found that feelings of belonging in the university were held strongest within the In-group. The above findings combined with those on background variables lead to the conclusion that In-group members were expressing "elitist" values.

2. *The degree of participation in critical roles within the system.* In-group members participated in social activities more than Out-group members. Major aspects within the social

activity factor consisted of items associated with "club" and extracurricular activities. This result coincides with the high rate (72%) of participation of In-group members in extracurricular activities as reported previously. In contrast, no significant group differences were observed on another critical factor associated with college life, i.e., academic activity.

3. *Outcomes.* The above discussion suggests that group differences may lead to differential reactions to college life. It was found that In-group members tended to report a higher level of satisfaction, especially with respect to the extrinsic aspects of college life. Moreover, In-group members confronted less severe problems in their endeavor to attain their immediate goals within the university. In addition, the future appeared more promising for In-group members compared to those in other groups.

Scholastic as well as occupational achievements are the critical outcomes of educational processes. However, all relevant data for these outcomes are not available at this stage of our research. The examination of GPA scores collected only for freshmen indicated that the Out-II group tended to be lower in scholastic achievement than the other groups at least in the first year (4.42, 4.42, and 4.06 for In, Out-I and Out-II group respectively: $p < .002$).

A very clear trend of student responses over grade year suggests that, regardless of group differences, "degreeocracy" contributes to the way in which students assimilate to the university and to their expected futures. Differences in image, satisfaction, liking and similarity over the grade year suggest that students come to express the norms and values of the university. In addition, during this process problems are perceived as less and less severe. Examination of time and energy

allocation patterns over grade year indicates that academic activity, followed by image enhancing activity, become more and more important relative to other activities. That is, students come to actualize promises presented implicitly by the university.

For students, the educational experience appears to mold freshman engineering students into well-socialized, professional engineers. Over grade year, potential engineers devote the highest time and energy to “personal growth” activities followed by academic and self-image enhancing activities. Recall that the personal growth was also given the highest instrumental value for the attainment of future outcomes, and the consistency between time and energy devoted and instrumental value converged significantly over grade year. Why do personal growth activities become more important than academic activities?

One possible answer to this question may be provided by considering the future events expected by them after graduation. Yoshino (1968) stated that under the permanent employment system in Japan, managerial personnel are recruited not to fill specific positions, but to grow and develop by performing a wide range of assignments during the course of

their business careers. As a result, occupational specificity is much less of a concern to Japanese managers. More, or at least equivalent, emphasis is placed upon the potential of the employee to discharge a wide variety of responsibilities ranging, for example, from managerial trainee to company president. Under this system, criteria for recruitment and selection must be quite general and largely based on one's personal qualifications, such as intelligence, wisdom, interpersonal skill, congenial personality, emotional maturity, and so forth. Specialized professional competence and training are less important, because these are regarded as what will be learned throughout one's career within the organization. Although this is generally accepted for non-technical management positions (Yoshino, 1968), the results found in this study based on a sample of engineering students, seem to fit the above view about the Japanese employment system. In one of the most prestigious private universities in Japan, students in the engineering department come to value “personal growth” as an instrument with which to meet future events they expect to encounter with the large economic organization.

REFERENCES

- Bock, R.D. Programming univariate and multivariate analysis of variance. *Technometrics*, 1963, 5, 95-117.
- Cole, R.E. *Japanese Blue Collar: The Changing Tradition*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1973.
- Galtung, J. Social structure, education structure, and life long education: The case of Japan. *Review of National Policies for Education: Japan*. Organizational for Economic Cooperation and Development, Paris, 1971, 131-152.
- Graen, G.B., and Minami, T. Japanese role making processes. Paper presented at American Psychological Association Meetings, Montreal, Canada, August, 1973.
- Graen, G.B. Role making processes within complex organizations. In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally, 1976, 1201-1245.
- Harman, H.H. *Modern Factor Analysis*. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press, 1975.
- Minami, T. An investigation of “Nen” and “Ko” within managerial units of three Japanese organizations. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, 1976.
- Nakane, C. *Japanese Society*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1970.

- OECD *Review of National Policies for Education: Japan*. Organization for Economic Cooperation and Development, Paris, 1971.
- OECD *The Educational Situation in OECD Countries*. Organization for Economic Cooperation and Development, Paris, 1974.
- Orihara, H. "Test Hell" and alienation: A Study of Tokyo University freshmen. *Journal of Social and Political Ideas in Japan*, 1967, **10**, 225-250.
- Osgood, C.E., Suci, G.J., and Tannenbaum, P.H. *The Measurement of Meaning*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press, 1957.
- Overall, J.E., and Klett, C.J. *Applied Multivariate Analysis*. New York: McGraw-Hill, 1972.
- Rohlen, T.P. *For Harmony and Strength: Japanese White-Collar Organization in Anthropological Perspective*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1974.
- Sumiya, M. The function and social structure of education: Schools and Japanese society. *Journal of Social and Political Ideas in Japan*, 1967, **10**, 117-138.
- Volel, E.F. *Japan's New Middle Class*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1963.
- Wakabayashi, M. University experience of Japanese students and socialization into business careers. Unpublished master thesis, University of Illinois, 1976.
- Yoshino, M.Y. *Japan's Managerial System*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1968.

*

*

*