

# 進路多様校の入学者が獲得を期待する 学力水準の決定要因の検討

## —適切なキャリア支援に向けた二校間比較—

法政大学キャリアデザイン学部教授 遠藤 野ゆり

法政大学キャリアデザイン学部教授 酒井 理

### 1 はじめに

#### (1) 本研究の目的

大学入学者定員数が受験者数に並ぶ大学全入時代の到来が指摘されるように、大学進学率のかなりの上昇がみられる中で、商業科や工業科といった専門科が十分に本来の機能を失くなり、高校は、進学校と進路多様校とに二分化されてきた、といわれている。進路多様校の生徒の中には、中学以前の学校生活に対する不適応を経験していたり、卒業後上級学校への進学を念頭においていなかったりといった様々な要因から、入学時点で必ずしも高い学力獲得を期待していない者がいる。これは、例えば、学習指導要領に即した教育が文科省から要請される一方で、生徒にはそのニーズがないといった課題を高校教育にもたらす。需給バランス的には大学進学が容易になってきている現代日本において、あえて大学に進学しない進路多様校の生徒は、進路選択の際に、経済状況より自身の学力を重視すること、そして、生徒が大学に進学しないのは、戦後日本に根付いていた学歴主義を基盤とするメリトクラティックな社会を再帰的に捉えなおしたことにより生じた進路行動であることが指摘されており (cf. 長谷川, 2012)、学力下位層の生徒たちのキャリア形成において、学力問題は大きなネガティブファクターになって

いる可能性もある。それはすなわち生徒自身が、自信のなさや学力への関心の薄さから、そもそも学力をはじめとする高校教育で得られる能力を望んでいないという可能性である。そこで本研究では、入学時点における進路多様校の生徒たちが、高校生活を通してどのような学力を獲得したいと考えているのか、また、その決定要因は何かを明らかにする。

#### (2) 先行研究の検討

千葉らは、進路多様校の生徒のキャリア決定プロセスについて、商業科としての本来の機能を十分には果たせなくなった首都圏のある商業高校での調査から、以下のことを明らかにしている。この商業高校は、そもそも進路の「選択支援といっても結果として学業成績による選抜機関としての性格を持っている」こと (千葉他, 2007, p.82)、商業高校は「学業を重視しない学校であるがゆえに、些細な参入障壁が機能し、学校への適応が結果として学業のパフォーマンスとして転化されるメカニズムを内包している」こと (ibid., pp.82-83)、こうした生徒たちの「実際の進路形成において決定的な意味を持つ」のは、「個別サポート指導」という「指導のチャンネルが一種の学校内の水路付けの役割を果たして」いるからであり、ここから「離脱してしまうと、フリーターや進路未決定

になる可能性が極めて高くなる」(ibid.,p.83)ことを指摘している。すなわち、進路多様校の生徒は入学段階の学力によってすでにその後の進路決定にかなりの影響を受けており、その中で、次の進路決定をすませて卒業するには教員のケア的なサポートが必要になる、というのである。進路多様校の生徒のニーズについては、古賀も、進路決定者と未決定者の大きな違いは、悩みを相談できる人や場所の有無などであり、「社会関係の資源の豊かさ」(古賀,2016,p.10)こそが重大な要因であると指摘している。

以上の指摘からは、進路多様校に通う生徒たちにとって、ケア的なサポートや居場所支援が重要であるといえる。しかし、それは教員側からすれば、本来の業務から逸脱したともいえる、かなりの負担を課されるということでもある。そうしたサポートではなく、より積極的なキャリア選択と、それに向けて適切な学力向上をはかるという方法で、生徒たちのポジティブなキャリア支援を促すにはどのようなキャリア教育が適切なのかを、地方都市のある私立の進路多様校に定位して、遠藤・酒井は継続的に検討している(遠藤 2018, 遠藤 2019, 遠藤・酒井 2019, 酒井・遠藤 2019, 遠藤・酒井 2020, 酒井・遠藤 2020, 酒井・遠藤 2021)。その中で、進路多様校の生徒たちは、キャリア発達と学力向上に関し、両方に成果の出る生徒、片方だけしか成果の出ない生徒、いずれも成果の出ない生徒といったグループに分かれることが明らかになった。また、学力向上の成果はいずれにせよ出にくく、その背景として家庭のトラブルや家計の問題はあまり影響がないことなども明らかになった。

したがって、生徒たちにより積極的なキャリア選択を促し、またある程度それに相関する形で学力向上をはたらきかけるとしても、それに適さない生徒群が一定数いることが推察される。そこで、そもそも生徒は入学段階で学校にどのような期待をしているのかを、改めて幅広く検討する必要がある。また、一般的に自己肯定感や自己効力感の高い生徒は、将来に対しても高い期待をもつと推

察されることから、生徒が授業や部活動といった学校生活に期待する度合いと、生徒の自己肯定感や自己有用感の度合いとに関連があるかを検討する必要がある。さらに、遠藤・酒井の一連の研究は、あくまで一つの進路多様校のデータを基にしているため、類似の偏差地帯の他の学校と比較し、これが一般化できるかどうかなども検討する必要がある。

そこで本研究は、進路多様校に入学する生徒が獲得したい学力期待と、その決定要因とを、二校間の比較から検討することにする。

### (3) 研究方法

本研究の調査対象校として、地方都市にあるある進路多様校(私立)のA高校<sup>1)</sup>と、同じく地方都市にある類似のB高校とを選定した。両校は同一県内の別の地域にあり、ほとんど同じ偏差値帯である。同一法人が経営しており、学校の雰囲気や校則なども、大きな違いはない。

両校に2022年4月に入学した生徒、227名(A高校82名、B高校145名)に、以下の5分野に関して、質問紙調査を実施した。

1) 自己肯定感尺度。Rosenberg(1965)の日本語訳として、田中(2005)版を用い、「よくあてはまる」から「まったくあてはまらない」までの4件法で尋ねた。なお本調査では、「私は、全体的には自分に満足している」という項目が筆者の過誤によって抜けているため、総得点ではなく、平均点で判断することにした。

自己肯定感に関する具体的な質問は、以下の9項目である。

- ①私は、自分のことを大切だと感じる。
- ②私は、時々、死んでしまった方がましだと感じる。
- ③私は、いくつかの長所を持っている。
- ④私は、人並み程度には物事ができる。
- ⑤私は、何をやっても、うまくできない。
- ⑥私は、後悔ばかりしている。
- ⑦私は、全体的には自分に満足している。

- ⑧私は、自分のことが好きになれない。
- ⑨私は、物事を前向きに考える方だ。

回答は間隔尺度と捉え、「そう思わない」を1点、「そう思う」を4点とし、得点が高いほど自己肯定感が高いという結果になるように得点化している。なお、②、⑤、⑥、⑧は逆転項目である。

2) 自己効力感尺度。Sherer et al.(1982)の特性的自己効力感尺度 (Generalized Self-Efficacy 尺度)の日本語訳として、成田他 (1995)版を用いた。成田他に倣って、5件法を用いた。

自己効力感に関する具体的な質問項目は、以下の23項目である。

- ①自分が立てた計画は、うまくできる自信がある。
- ②しなければならぬことがあっても、なかなか取りかからない。
- ③初めはうまくいかない仕事でも、できるまでやり続ける。
- ④新しい友達を作るのが苦手だ。
- ⑤重要な目標を決めても、めったに成功しない。
- ⑥何かを終える前にあきらめてしまう。
- ⑦会いたい人を見かけたら、向こうから来るのを待たないでその人の所へいく。
- ⑧困難に会うのを避ける。
- ⑨非常にややこしく見えることには、手を出そうとは思わない。
- ⑩友達になりたい人でも、友達になるのが大変ならばすぐに止めてしまう。
- ⑪面白くないことをするときでも、それが終わるまでがんばる。
- ⑫何かをしようと思ったら、すぐにとりかかる。
- ⑬新しいことを始めようと決めても、出だしでつまづくとすぐにあきらめてしまう。
- ⑭最初は友達になる気がしない人でも、すぐにあきらめないで友達になろうとする。
- ⑮思いがけない問題が起こった時、それをうまく処理できない。
- ⑯難しそうなことは、新たに学ぼうとは思わない。
- ⑰失敗すると、一生懸命やろうと思う。

- ⑱人の集まりの中では、うまく振る舞えない。
- ⑲何かしようとするとき、自分にそれができるかどうか不安になる。
- ⑳人に頼らない方だ。
- ㉑私は自分から友達を作るのがうまい。
- ㉒すぐにあきらめてしまう。
- ㉓人生で起きる問題の多くは処理できるとは思えない。

自己肯定感と同様に、自己効力感についても、自己効力感が高ければ得点も高くなるような方法で得点化した。なお、②、④、⑤、⑥、⑧、⑨、⑩、⑬、⑮、⑯、⑱、⑲、㉒、㉓は、逆転項目である。

3) ループリック自己評価。A高校で長年実施されてきた、生徒のキャリア発達度を測るためのループリック評価である。酒井・遠藤 (2019)によれば、これは一定の妥当性のある尺度であり、B高校では2022年度より調査を開始している。ループリック評価は、「対人基礎力」「対自己基礎力」「計画改善力」の3領域に分かれ、表1のような項目が配置されている。

4) 獲得を期待する学力水準。高校生活で身に着けたい学力の水準を、以下の7項目の中から選択するものである。

- ①初歩的な読み・書き・算といった日常生活に困らない程度の学力
- ②中学卒業程度の学力
- ③社会に出て働くのに必要な学力
- ④高校の学習範囲の基礎
- ⑤専門学校や大学進学に必要な学力
- ⑥国公立大学や有名大学進学に必要な学力
- ⑦学力を身に着けたくはない
- ⑧わからない

これらの水準についても多少強引ではあるが得点化の操作をおこなった。詳細については後述する。

【対人基礎力】					
質問1 受容・共感	1. 人と話すのは苦手だ。	2. 初対面の人と話すときは、とても緊張する。	3. 初対面の人と話すときは、少し緊張する。	4. 初対面の人と会話することは昔ではない。	5. 初対面の人と会話することが好きだ。
質問2 気配り	1. 相手の気持ちを考えて行動するのは苦手な方である。	2. 相手が困っているときには手を貸すことができる。	3. 相手の立場に立って考えるように心がけている。	4. 意識すれば、相手の立場に立って考えることができる。	5. 特別意識しなくても、相手の立場になって考えることができ、自然に気がついてやっている。
質問3 多様性・理解	1. 自分とは違う考えを持つ人の話をきちんと聞くのは苦手な方である。	2. 自分とは違う考え方であっても、いつもは通り話を聞くことができる。	3. 自分とは違う考え方であってもテーマによっては受け入れることができる。	4. 自分と異なる考えや意見を柔軟に受け入れることができる。	5. 自分と異なる考えや意見を受け入れ、自分の考え方の幅を広げることができる。
質問4 役割理解・連携行動	1. ほかの人と一緒に何かするのは苦手だ。	2.できれば、一人で作業をしたい。	3. ほかの人と協力して作業することが苦にならない。	4. 一人よりも、他の人と協力する方が好きだ。	6. ほかの人と一緒に協力した方が、自分や皆の強みを活かせると思う。
質問5 相互支援	1. 集団活動の時、他の人が困っていることに気がつかないことが多い。	2. 集団活動で困っている人から頼まれたら、手を貸すことができる。	3. 集団活動の時、人に手を貸すこともできるし、自分が困っている時は素直に手を借りることもできる。	4. 集団活動の時は、自分の事だけでなく、周囲の状況に気を配ることができる。	5. 集団活動の時は、周囲を助まし、メンバーのやる気を高めようと思えることができる。
質問6 話し合う・意見を主張する	1. 話し合いの場で、言いたいことを上手に伝えることができない。	2. 話し合いの場で、自分から意見を言うことが苦手だ。	3. 話し合いの場では、時々、自分から発言することができる。	4. 話し合いの場で、自分の意見を言うことができる。	5. 話し合いの場では、自分と反対意見を言う人がいても、自分の考えをはっきりと言うことができる。
質問7 建設的・創造的な討議	1. 話し合いの場では、いつも発言できずに終わる。	2. 話し合いの場では、その場で思いついたことを発言することが多い。	3. 話し合いの場では、自分なりに考えて、意見を言うようにしている。	4. 話し合いの場では、他の人の発言を聞きながら自分の意見を言うように心がけている。	5. 話し合いの場では、他の人の意見を聞いた上で、その場の議論が活発になるように意見を言うようにしている。
【対自己基礎力】					
質問8 感情のマネジメント	1. よく自分の感情に振り回される。	2. 感情的になりやすいほうだ。	3. たまに感情的になることがある。	4. あまり感情的になることはない。	5. 自分の感情をコントロールすることが得意である。
質問9 ストレスのマネジメント	1. ストレスやプレッシャーを感じると何をしても気がなくなって行動できない。	2. ストレスやプレッシャーに押しつぶされそうになった時に、人に相談するなど、対処の方法を知っている。	3. ストレスやプレッシャーに対して、自分なりにどう対処すればよいかを考えることができる。	4. 失敗した時などに落ち込んだり動揺したりしても、長く引きずらずに次に進むことができる。	5. プレッシャーがかかる責任の重い場面でも、前向きに取り組むことができる。
質問10 独自性の理解	1. 自分に強みはないと思う。	2. 自分の強みがよくわからない。	3. 強みと言える得意なことが1つはある。	4. 自分の強みに自信がある。	5. 自分の強みをうまく生かすことができている。
質問11 柔軟性	1. 難しそうなことには、なかなか前向きに取り組めない	2. 難しそうなことは、他人から強制されれば取り組む気になる。	3. 難しそうなことは、周りのサポートがあればやりたいと思う。	4. 難しそうなことでも、自分を励まし、やる気を持って取り組むことができる。	5. 難しそうなことに挑戦する事が好きだ。
質問12 主体的な行動	1. 自分から進んで行動することはほとんどない。	2. ほかの人に言われるまで、なかなか行動に移せない。	3. 多くはないが、自分から率先して行動することがたまにある。	4. できるだけ、自分から行動するように心がけている。	5. なにごとでも自分から進んで行動できている。
質問13 完遂	1. 何かを始めようとしても、最初からあきらめてしまうことが多い。	2. 何かに取り組んでも、やり遂げられないことが多い。	3. 何かに取り組むときに、人から励まされれば、最後までやり遂げることができる。	4. 何かに取り組むときは、一度始めたら、途中で投げ出すことなく、自分の意思で最後までやり遂げようとする。	5. 何かに取り組むときは、自分なりに考えながら、最後までやり遂げることができる。
【計画改善】					
質問14 情報収集	1. 調べ物をするとき、情報収集の仕方がわからなくて途方に暮れることが多い。	2. 調べ物をするとき、欲しい情報を見つけることができず、あきらめることがある。	3. 調べ物をするとき、必要だとと思われる情報を見つけることができるが、時間がかかる。	4. 調べ物をするとき、欲しい情報を確実に見つけることができる。	5. 調べ物をするとき、欲しい情報を効率よく、確実に見つけ出すことができる。
質問16 目標設定	1. 自分で目標を設定したことはあまりない。	2. できるだけ目標を立てるよう心掛けている。	3. 目標があるとやる気が出てくる。	4. 常に目標を設定して、物事に取り組んでいる。	5. 短期目標だけでなく、中期や長期の目標も設定して取り組んでいる。
質問16 行動を起こす	1. 目標を意識して行動したことはない。	2. 目標を立てても、なかなかやる気が出ない。	3. 締め切りが近付いてくると、目標に向けて頑張れる。	4. 目標を意識して、普段から行動することができる。	5. 目標達成のために、努力を惜しまず取り組んでいる。
質問17 シナリオ構築	1. 計画を立てて、物事を進めたことはあまりない。	2. 計画を立てるが、思い通りにいかないことが多い。	3. 自分に実現可能な計画を立てるようにしている。	4. 今までより挑戦的な計画を立てるようにしている。	5. 計画を立てる際は、うまくいかなかったときの案も考えている。
質問18 修正・調整	1. 計画の進み具合に合わせて、計画を見直すことはない。	2. 計画の進み具合に合わせて、計画の見直しをするが中々実行はできない。	3. 計画の進み具合に合わせて、計画を見直すことができる。	4. 計画の進み具合に合わせて、計画を見直したうえで、自分の行動を修正しようとする。	5. 計画通りにいかない時は、計画を適切に見直し、計画内容や自分の行動を修正できる。

表1 ルーブリック評価項目

5) 高校生活に期待すること。以下の17項目について、「期待している」から「期待していない」までの5件法で尋ねた。

- ①部活動
- ②学力向上
- ③クラスや学年など集団で協力する活動
- ④将来の進路を決める活動
- ⑤良好な友人関係
- ⑥先生との良好な関係
- ⑦面白い授業
- ⑧わかりやすい授業
- ⑨規則正しい生活習慣
- ⑩将来に役立つ資格や検定の取得
- ⑪コミュニケーション能力の向上
- ⑫文化祭や体育祭などの学校行事
- ⑬生活を律する厳しい校則
- ⑭安心して過ごせる相談室
- ⑮自主的に考えて行動する活動
- ⑯生徒会活動
- ⑰自由な校風

これらは、学校生活や授業、特別活動、人間関係など、様々な水準の内容を含むが、回答者が項目の順番に影響されないように、ランダムに配置した。

以上の項目を、Google フォームにて回答を収集した。A 高校、B 高校の生徒には、各学校の学級担任教員から回答 URL を提示、回答の指示を

してもらった。重複する回答がないように生徒それぞれにナンバリングをし、両校の教員に確認を得た。回答期間は、2022年7月8日～8月28日の約2カ月間で、有効回答数は、A 高校が82件、B 高校が145件である。なおB 高校では、授業時間中に教員が指示し、その場で生徒は回答している。

## 2 回答結果の概要

統計的分析に先立って、回答の概要を見ておくことにする。

### (1) 自己肯定感・自己効力感

自己肯定感得点は、表2に示すように、A 高校の平均点は2.450点、B 高校の平均点は2.736点である。自己肯定感得点は本査でいえば項目の平均点の10倍の点数が相当する。菅は、Rosenberg 自尊感情尺度を4件法の翻訳を用いた場合、青年期の日本人の得点の平均は25点あたりであること、おおまかな目安として、20点以下を低い、30点以上を高いとみなすことを提案しており (cf. 菅,1984)、その観点からみたとき、両校の生徒の自己肯定感は、基本的には一般的な範囲に属している、といえる。

次に、自己効力感得点は、A 高校の得点は2.734点、B 高校の得点は2.965点であり、B 高校はA

項目	学校別	度数	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差
自己肯定感	A高校	82	2.450	0.653	0.072
	B高校	145	2.736	0.623	0.052
自己効力感	A高校	82	2.734	0.520	0.057
	B高校	145	2.965	0.614	0.051

項目	t 値	自由度	有意確率 (両側)
自己肯定感	-3.270	225	0.001
自己効力感	-2.875	225	0.004

(等分散性のための Levene 検定済)

表2 自己肯定感・自己効力感の二校間比較と相関関係



高校に比較して統計的には有意に高いといえる。自己効力感（あるいは自己有用感）の日本人の平均点に関しては十分な知見がないが、両校の生徒の自己効力感が極端に低いといえるわけではないようである。

なお、自己肯定感と自己効力感の間には、両校いずれの生徒も、強い相関関係がみられた。

## (2) 獲得を期待する学力水準

高校において新たに獲得することを期待している学力水準の両校の結果は、表3の通りである。両校ともに、「社会に出て働くのに必要な学力」「高校の学習範囲の基礎」「専門学校や大学進学に必要な学力」に回答が集中している点では共通している。ここからは、両校の生徒の多くは、必ずしも高度な学力水準を願っているわけではないが、しかし、義務教育段階のやり直しといった程度よりは高い水準を期待していることがわかる。

両校を比較した場合、A高校の生徒は、入学時点では自分の獲得期待学力水準を「わからない」と回答している者が9.8%おり、他方B高校は、10.3%である。1割程度が自分で獲得したい学力水準が不明である点が共通している。両校とも「学力を身につけたくはない」と回答した生徒は1名もいなかった。少し差が出るのは、A高校が「専門学校や大学進学に必要な学力」を期待する生徒の割合が36.6%と最も多いのに対して、B高校では「社会に出て働くのに必要な学力」とする回答が32.2%で最も多い。この結果だけを見

ると若干A高校よりもB高校の生徒の方が、期待する学力水準は低めであるように思われる。

そこで、両校の回答に違いがあるのかを確認するため、両校の回答を統計的に処理することにする。表3のクロス表について、カイ二乗検定をおこなったところ、有意な結果は出なかった。

さらに、得点化した数値の平均を用いて、両校の差の検定も実施した。

「学力を身につけたくはない」、「初歩的な読み・書き・算といった日常生活に困らない程度の学力」、「中学卒業程度の学力」、「社会に出て働くのに必要な学力」、「高校の学習範囲の基礎」、「専門学校や大学進学に必要な学力」、「国公立大学や有名大学進学に必要な学力」の順に水準が高いものとみなし、「身につけたくはない」を0点として、以下1点ずつ増やして計算した。また、「わからない」は、分析の対象から外した。結果は、表4の通りである。

以上の結果からは、獲得を期待する学力水準には統計的に有意な差は確認できなかった。

## (3) 学校生活への期待度

次に、学力関連に限らず、学校生活全般について、生徒の期待度を調べたい。生徒は、学校生活において、部活動や学校行事や人間関係など、学力とは直接関係しない様々なことがらを期待していると考えられる。それらの期待が、生徒たちへの働きかけのきっかけにもなりえるかもしれない。では、A高校、B高校の生徒たちは、入学時

	わからない	初歩的な読み・書き・算といった日常生活に困らない程度の学力	中学卒業程度の学力	社会に出て働くのに必要な学力	高校の学習範囲の基礎	専門学校や大学進学に必要な学力	国公立大学や有名大学進学に必要な学力	合計
A高校	8 9.8%	6 7.3%	3 3.7%	20 24.4%	12 14.6%	30 36.6%	3 3.7%	82 100.0%
B高校	15 10.3%	9 6.2%	4 2.8%	47 32.4%	25 17.2%	43 29.7%	2 1.4%	145 100.0%
合計	23 10.1%	15 6.6%	7 3.1%	67 29.5%	37 16.3%	73 32.2%	5 2.2%	227 100.0%

表3 獲得を期待する学力水準の二校間比較（単純比較）

において学校生活のどのような側面に期待しているのか。各項目における両校の平均は、以下の表5のとおりである。

各項目ごとに両校で統計的に違いがあるのかを

確認するために、独立したサンプルを前提として平均値の差の検定（t検定）を行った（表6）。その結果、両校に有意な差はみられなかった。これらの項目は、①授業に関すること（わかりやすい

項目	学校別	度数	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差
獲得したい学力水準	A高校	82	4.415	1.924	0.212
	B高校	145	4.241	1.838	0.153

項目	t 値	自由度	有意確率（両側）
獲得したい学力水準	0.671	225	0.503

（等分散性のための Levene 検定済）

表4 獲得を期待する学力水準の二校間比較（T検定）

項目	学校別	度数	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差
部活動	A高校	82	3.207	1.331	0.147
	B高校	145	3.359	1.383	0.115
学力向上	A高校	82	3.220	1.100	0.122
	B高校	145	3.359	0.962	0.080
クラスや学年など集団で協力する活動	A高校	82	3.329	1.112	0.123
	B高校	145	3.331	1.149	0.095
将来の進路を決める活動	A高校	82	3.451	1.102	0.122
	B高校	145	3.607	1.002	0.083
良好な友人関係	A高校	82	3.561	1.090	0.120
	B高校	145	3.759	1.056	0.088
先生との良好な関係	A高校	82	3.488	1.045	0.115
	B高校	145	3.524	1.061	0.088
面白い授業	A高校	82	3.500	1.220	0.135
	B高校	145	3.724	1.170	0.097
わかりやすい授業	A高校	82	3.695	1.204	0.133
	B高校	145	3.848	1.132	0.094
規則正しい生活習慣	A高校	82	3.317	1.121	0.124
	B高校	145	3.579	0.962	0.080
将来に役立つ資格や検定の取得	A高校	82	3.427	1.078	0.119
	B高校	145	3.421	1.116	0.093
コミュニケーション能力の向上	A高校	82	3.476	1.057	0.117
	B高校	145	3.710	1.086	0.090
文化祭や体育祭などの学校行事	A高校	82	3.341	1.189	0.131
	B高校	145	3.731	1.162	0.097
生活を律する厳しい校則	A高校	82	2.902	1.151	0.127
	B高校	145	2.772	1.177	0.098
安心して過ごせる相談室	A高校	82	3.402	1.153	0.127
	B高校	145	3.441	1.086	0.090
自主的に考えて行動する活動	A高校	82	3.317	1.053	0.116
	B高校	145	3.497	0.987	0.082
生徒会活動	A高校	82	2.988	1.012	0.112
	B高校	145	3.124	1.079	0.090
自由な校風	A高校	82	3.537	1.102	0.122
	B高校	145	3.800	1.084	0.090

表5 期待する学校生活の二校間比較①

項目	t 値	自由度	有意確率 (両側)
部活動	-0.803	225	0.423
学力向上	-0.993	225	0.322
クラスや学年など集団で協力する活動	-0.011	225	0.991
将来の進路を決める活動	-1.084	225	0.279
良好な友人関係	-1.339	225	0.182
先生との良好な関係	-0.249	225	0.803
面白い授業	-1.366	225	0.173
わかりやすい授業	-0.957	225	0.340
規則正しい生活習慣	-1.857	225	0.065
将来に役立つ資格や検定の取得	0.040	225	0.968
コミュニケーション能力の向上	-1.580	225	0.116
文化祭や体育祭などの学校行事	-2.406	225	0.017
生活を律する厳しい校則	0.806	225	0.421
安心して過ごせる相談室	-0.254	225	0.800
自主的に考えて行動する活動	-1.285	225	0.200
生徒会活動	-0.935	225	0.351
自由な校風	-1.748	225	0.082

(等分散性のための Levene 検定済)

表6 期待する学校生活の二校間比較②

授業・おもしろい授業)、②将来に関すること(将来の進路を決める活動・将来に役立つ資格や検定)、③人間関係に関すること(良好な友人関係・先生との良好な関係・コミュニケーション能力の向上)、④特別活動(部活動・文化祭や体育祭のような学校行事・生徒会活動)、⑤校則(生活を律する厳しい校則・自由な校風)、⑥日常生活(クラスや学年など集団で協力する活動・自主的に考えて行動する活動・規則正しい生活習慣、安心して過ごせる相談室)というようにおおまかに分類できるが、これらの分類と回答傾向には関係が見られなかった。

全体的に、学校生活に対して期待の高い学生は多くの項目で期待値が高く、期待の低い学生は多くの項目で期待値が低い、という傾向が見られた。

#### (4) 概要から見える問

以上の結果からは、両校の生徒間において、期待する学力水準や学校生活には、一見してわかる

大きな違いはなく、おおむね近い水準であることが見て取れる。実際に、入試における偏差値なども同じであり、両校は入学試験において同一のテストを実施しているが、得点もほぼ同じであるという。

他方で、細かく見ていくと、両校にはいくらかの違いが指摘できる。まず、自己肯定感と自己効力感は、ともに、B高校の方が高い。自己肯定感と自己効力感は、ほぼ同じであるという考え方(国立教育研究所)と、異なる性質を含むという考え方があり、一般的には、自己肯定感を基礎にして自己効力感が育まれると考えられている。いずれにせよ両尺度は、生徒が自分のことを受容し評価する指標として捉えることができる。このことからすると、B高校の生徒は入学時において、A高校の生徒よりも高く自己評価しているといえることになる。

にもかかわらず、B高校の生徒は、A高校の生徒よりも、求める学力水準が高いとはいえない。一般的に、自己肯定感や効力感の高い人の方が、



将来への期待が高いとされることからすると、B高校の生徒には、もっと高い学力期待や、学校生活期待が見られてもよいように思われる。

では、獲得を期待する学力水準の違いは、どこからくるのだろうか。次にこの点を検討したい。

## 2 獲得を期待する学力水準を決定する要因の検討

獲得を期待する学力水準を決定する要因を調べるために、それぞれの項目との相関分析を行った。

### (1) 自己肯定感・自己効力感と期待する学力水準の関係

両校の分析結果は、以下の表7のとおりである。

ここからは、自己肯定感や自己効力感とともに、期待する学力水準と関係していないことがわかる。

### (2) ルーブリック評価にみられるキャリア発達度と期待する学力水準の関係

次に、ルーブリック評価と期待する学力水準の相関を見た。ルーブリック評価は、生徒のキャリア発達度を示すものとして活用している。すると、表8のような結果が見られた。すなわち、A高校においては、期待する学力水準は、対人関係、對自己関係、計画改善のすべての項目において有意な相関が見られる。他方B高校においては、すべての項目で相関がみられなかった。このことから、A高校の生徒たちでは、キャリア発達度が高いことと高い学力水準への期待の高さが関係しているのに対し、B高校の生徒においてはキャリア発達度と、期待する学力水準とは、関係がないことがわかる。

### (3) 学校期待と期待する学力水準の関係

学校別		獲得したい学力水準	自己肯定感	自己効力感
A高校 (N=82)	獲得したい学力水準	1		
	自己肯定感	0.004	1	
	自己効力感	0.113	0.693**	1
B高校(N=145)	獲得したい学力水準	1		
	自己肯定感	-0.038	1	
	自己効力感	0.008	0.639**	1

\*\* 相関係数は 1% 水準で有意 (両側)。

表7 期待する学力水準と自己肯定感・自己効力感の関係

学校別	項目	獲得したい学力水準	対人基礎力	對自己基礎力	計画・調整力
A高校(N=82)	獲得したい学力水準	1			
	対人基礎力	0.362**	1		
	對自己基礎力	0.248*	0.603**	1	
	計画・調整力	0.340**	0.615**	0.747**	1
B高校(N=145)	獲得したい学力水準	1			
	対人基礎力	-0.095	1		
	對自己基礎力	0.062	0.376**	1	
	計画・調整力	0.072	0.409**	0.712**	1

\*\* 相関係数は 1% 水準で有意 (両側)。

\* 相関係数は 5% 水準で有意 (両側)。

表8 期待する学力水準とキャリア発達度との関係

次に、学力水準と、生徒の学校期待との相関を見た。その結果は、表9のとおりである。ここからは、以下のことが読み取れる。

A 高校では、期待する学力水準は、「将来に役立つ資格や検定」、「コミュニケーション力の向上」、「将来の進路を決める活動」、「規則正しい生活習慣」、「文化祭や体育祭などの学校行事」、「生活を律する厳しい校則」という、多岐にわたる項目との間で、有意な相関関係が見られる。他方 B

高校では、期待する学力水準は、「将来に役立つ資格や検定」への期待のみとしか有意な相関が見られない。

A 高校の生徒たちが学力水準に関しても学校生活の多様な面に対しても期待する要因が多様であるのに対し、B 高校では、将来に役立つ資格に期待していることだけが学力水準を期待することと結びついているようである。

学校別	A高校	B高校
部活動	0.135	-0.048
学力向上	0.149	0.163
クラスや学年など集団で協力する活動	0.137	-0.002
将来の進路を決める活動	0.225 *	0.142
良好な友人関係	0.017	0.077
先生との良好な関係	0.015	0.063
面白い授業	0.163	0.083
わかりやすい授業	0.146	0.144
規則正しい生活習慣	0.270 *	0.128
将来に役立つ資格や検定の取得	0.313 **	0.255 **
コミュニケーション能力の向上	0.315 **	0.119
文化祭や体育祭などの学校行事	0.234 *	0.053
生活を律する厳しい校則	0.281 *	-0.125
安心して過ごせる相談室	0.030	0.068
自主的に考えて行動する活動	0.099	0.067
生徒会活動	0.205	0.121
自由な校風	-0.007	0.129

\* 相関係数は 5% 水準で有意 (両側) です。

\*\* 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。

表9 期待する学校生活とキャリア発達度の関係

#### 4 まとめと今後の課題

ここまで、A 高校と B 高校の期待する学力水準の決定要因を調べてきた。

そもそも、A 高校と B 高校は基本的には類似の学校である。あえて両校を比較すれば、B 高校

の方が、入学時点での生徒たちの自己評価は高いといえる。

しかしながら、両校で、獲得を期待する学力水準や、期待する学校生活には、差が見られなかった。そこで、本稿では特に学力に照準を定め、どのような要因が学力水準の期待度を決定するのか

を探究した。すると、予想に反し、自己肯定感や自己効力感は、期待度とは関係していないことがあきらかになった。しかし、生徒たちの対人関係力や対自己関係力（自己コントロール力など）、計画の遂行や改善能力といった「キャリア発達度」は、A 高校では明確に、学力水準を決定する要因となっていた。したがって A 高校の生徒には、キャリア発達を促す活動を多く取り入れることが、学力期待度を上げることにつながる、という推察が成り立つ。また、実際に、高い学力水準を期待する生徒は、学校生活の多様な面に対して期待をもっており、こうした期待と実体験とが伴ったとき、キャリア発達と学力とがともに育っていくことが期待できる。

他方 B 高校では、キャリア発達度との相関がみられない。A 高校の生徒に比べて自己評価が高いにもかかわらず、期待する学力水準が高くないことや、学校生活への期待度と学力水準の期待がほとんど関係しないことからすると、B 高校の生徒達にはどのような働きかけが有効なのか、丁寧に見極める必要がある。

本稿で出てきた分析結果の背景として何があるのか、両校間の具体的な違いは、今後の検討課題である。また、二校間においてこれだけの違いがあることを鑑みると、進路多様校の研究は、複数の学校の比較検討をすることが必要であるといえる。それは、今後の課題としたい。

#### 注

- 1) 当該の A 高校は、遠藤・酒井 (2020,2019) 酒井・遠藤 (2021,2020,2019), 遠藤 (2019,2018) における A 高校と同じである。

#### 引用文献

千葉勝吾・大和多直樹 (2007) 「選択支援機関としての進路多様校における配分メカニズム——首都圏大都市 A 商業高校の進路カルテ分析——」『教育社会学研究』81 巻, pp. 67-87  
 遠藤野ゆり (2018) 「進路多様校におけるキャリア教育の在り方と評価の検討」『生涯学習とキャリアデザイン』16 (2) pp.1-15

遠藤野ゆり (2019) 「進路多様校におけるキャリア教育の在り方と評価の検討 —地方都市のある私立高校教育モデル検討とその効果評価—」『生涯学習とキャリアデザイン』16(2) pp.1-15  
 遠藤野ゆり・酒井 理 (2019) 「進路多様校における主体的なキャリア選択に向けたキャリア教育：地方都市のある私立高校の教育モデルの検討とその教育効果の評価」『生涯学習とキャリアデザイン』16 (2), pp.159-172  
 遠藤野ゆり・酒井理 (2020) 「キャリア教育成果と学力向上の関係に主体性と自己期待感が与える影響：進路多様校の教育実践に即した質的検討」『生涯学習とキャリアデザイン』pp.17 (2), 103-117, 202  
 長谷川誠 (2012) 「進路多様校生徒における進路意識に関する研究：誰が、大学に進学しないのか？」『佛教学大学院紀要 教育学研究科篇』40 巻, pp.35-51  
 古賀正義 (2016) 「進路未決定高卒者に関する実証的研究—困難地区の進路多様校や特色校での 3 年間のパネル調査を中心に—」『教育学論集』中央大学文学部, 58 巻, pp.1-28  
 酒井理・遠藤野ゆり (2019) 「キャリア教育と学力の関連性分析：ある地方進路多様校のルーブリック評価と学力評価から見えること」『生涯学習とキャリアデザイン』17 (1), pp.73-82  
 酒井理・遠藤野ゆり (2020) 「進路多様校における生徒の個人特性が学力向上とキャリア教育成果に与える影響：教員による生徒の特性判断と学生の自己認識データ分析」『生涯学習とキャリアデザイン』18 (1), 229-238  
 酒井理・遠藤野ゆり (2021) 「入学年度の違いからみる地方進路多様校におけるキャリア教育と学力の関係」『生涯学習とキャリアデザイン』18 (2), pp.115-126  
 菅佐和子 (1984) 「SE (Self-Esteem) について」『看護研究』17 巻, pp.117-123  
 田中道弘「自己肯定感尺度の作成と項目の検討」(2005) 『人間科学論究』13 巻, pp.15-27

---

# Examination of the determinants of the academic ability level expected to be acquired by students in two schools with diverse career paths

ENDO Noyuri  
SAKAI Osamu

---

It has been pointed out that problems with academic ability may be a major negative factor in the career development of students with lower academic ability. Therefore, in this research, we will clarify which level of academic ability students of diversified schools at the time of admission want to acquire through high school life, and what are its determinants. This study examines the expectations of academic ability that students who enter a diversified school want to acquire and the determinants of that by comparing the two schools.

We asked 227 students from two very similar high schools (A-High-School and B-High-School), which are located in different areas within the same prefecture, and do not have much difference in the deviation range, school atmosphere, educational policies, or school rules. A questionnaire survey was conducted on the students in five fields. (1) self-affirmation, (2) self-efficacy, (3) rubric self-evaluation, (4) academic ability level expected to be achieved, and (5) specific activities expected in high school life. As a result, the following facts were clarified. B-High-School students had a significantly higher sense of

self-affirmation and self-efficacy than A-high-school students. On the other hand, although it cannot be said to be statistically significant, the level of academic ability expected to be attained by students of B-High-School was slightly lower than that of A-High-School. In addition, there was no clear trend in the responses regarding expectations regarding school life.

To clarify the factors that brought about this result, we used correlation analysis to each question, and the following was clarified. The higher the level of career development, the higher the expectations of high school students in A-High-School, while there was no relationship between the degree of career development of students at B-High-School and their expected academic achievement level. In addition, while the students at A-High-School have various expectations regarding academic achievement levels and various aspects of school life, at B-High-School, whether they expected qualifications that would be useful in the future was a factor in their expectations of academic achievement levels.

Based on the above, it can be inferred that

the inclusion of many activities that promote career development in A-High-School students will lead to higher academic expectations. On the other hand, it can be said that it is

necessary to carefully ascertain what kind of approach is effective for the students of B-High-School.



