

進路多様校内で生じる学力格差の要因と キャリア形成の問題

—インタビュー調査に基づく学力推移クラスタ分析—

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) 進路多様校における学力とキャリア教育の問題

進路多様校と称される、生徒の多くが卒業後に就職、ないしは専門学校等への進学をする学校では、進学校と称される、生徒の多くが大学受験を目指して学習に取り組む学校とは別の意味で、生徒の学力が問題になる。そもそも進路多様校に進学する生徒の多くは、義務教育課程において、学力達成度の高くない状態にあったと推定される。そこに加え、就職や専門学校進学においては高校課程における学力があまり影響しないため、高校進学後も、卒業後の進路を見すえた学習の必要性は実感されにくいという問題がある。これは、学習の延長線上に受験を想定している進学校の生徒とは状況が大きく異なる点である。

こうしたキャリア形成と学力の問題に関して、専門家は様々な議論を行ってきた。例えば近年、キャリア教育が学力に影響を与える可能性が指摘されている (Gysbers & Henderson, 2012)。すなわち、キャリア教育は直接的に学力をはぐくむものではないにもかかわらず、それを通して自身や他者の生き方を考えることは、結果として、学力の向上につながるというのである。

キャリア教育が学力向上につながる要因を考えるために、キャリア研究のいくつかの理論を参照したい。自己決定理論 (Self-Determination Theory) によれば、内発的動機付けが強い場合、ひとはパフォーマンスを最大限に発揮する (Ryan & Deci, 2000)。したがって、キャリア教育を通して将来への展望をもつことが、学習への内発的動機づけにつながり、その結果、学力を伸ばしていることが、要因の一つとして考えうる。また、社会認知キャリア理論 (Social Cognitive Career Theory) は、個人の自己効力感や結果期待が学習やキャリア選択の過程に影響を与えることを示しており (Lent et al., 1994)、キャリア教育の要素が学力水準に与える影響を理解するための枠組みを提供している可能性がある。

では、こうした理論は、日本の高校生に関してどのように適合しているであろうか。日本の学校教育は、一部の私立学校を除けば、基本的には高校以降、偏差値に基づく序列が明確になるという特徴を備えており、これが、その後の労働市場に向かっの「選抜・配分」機能として働いている (広田, 1997)。それゆえ、高校進学時点で生徒のキャリアはある程度絞り込まれている、といえる。長谷川 (2017) によれば、中学3年時の「成績が低いほど〔進路について〕具体的には決まって

いない割合が高くなって」(p.139) あり、また大学進学率の「中下位校では、学校での職業教育によって職業決定をしている者が多い」(p.140)。したがって、大学進学率が高くない学校は、一定の学力層の生徒を選抜し、彼らを「自身に適した職業」の場へと配分していることになる。

ところが、近年の大学進学率の上昇や、労働市場の変化に伴い、どのような学力層であるとしても、早期のキャリア教育を介した主体的で自律的なキャリア選択が求められている。すなわち、進路多様校におけるキャリア教育は、進学や、就職後のキャリア形成に関して複雑化することが求められ、また同時に、学力中下位層の生徒たちにも、多様な進路に向けての学力向上が求められている、といえる。しかしながら、進路多様校の現実は、そのように直線的とはいえない。生徒の学力には将来の意識以外にも様々な要因が絡んでおり、キャリア教育の効果も十分に検証されていない。

(2) これまでの一連研究の推移

本研究は、生徒の学力水準を十分に上げることが難しく、結果として生徒が不本意なキャリア選択をする傾向にあることを学校課題としている、ある進路多様校の教育効果を、多面的に明らかにする、一連の研究の一環である。遠藤・酒井(2019)は、A高校におけるデータを用い、キャリア教育が生徒の「対人基礎力」「對自己基礎力」「計画改善力」に及ぼす影響を分析した。酒井・遠藤(2020)は、教師による生徒の特性判断と生徒自身の自己認識データを基に、特性の違いがキャリア教育の成果に及ぼす影響を探った。また、酒井・遠藤(2021)による世代間比較の研究では、2017年度入学生と2018年度入学生を比較し、キャリア教育の効果が世代ごとに異なることを示した。特に、2018年度入学生においてキャリア教育が学力向上に与える影響が限られているケースが多く、教育プログラムの実施方法や生徒の特性が学力に与える影響を左右する可能性が示唆されている。

以上の結果からは、キャリア教育の効果がすぐ

に学力向上に影響しないことは明確である。これらの研究は、キャリア教育が画一的に提供されることでその効果が限定される可能性を示している、ともいえる。また、学力水準は高校3年間のうちにも大きく変動する。教育効果は、この学力の変化抜きに測定することは難しい。しかしながら、個人の学力水準の推移に焦点を当てた研究はまだ少なく、キャリア教育の各要素と学力推移の具体的な関係性を解明することが必要である。

こうした見解に基づき、酒井・遠藤(2024)は、進路多様校の2校(A高校・B高校)の2022年度入学生の、1年次、2年次、3年次の学力テストの成績を分析した。そして生徒を、入学時の学力高群、中群、低群と分け、さらに2年時、3年時と経るにつれて、学力が伸びた層と変化しなかった層と低下した層とに分けた。その結果、生徒は8つのクラスタに分類され、それぞれのクラスタの生徒数の割合に即して、両校の比較を行った。

その結果、以下のような知見が得られた。

A高校とB高校とでは、入学時から3年間を経て、学力推移に大きな違いがみられる。A高校は、全体的な学力が上昇しているのに対し、B高校では、下降傾向がみられる。また、それぞれのクラスタごとに、生徒の自己肯定感、自己効力感などに違いが見られた。おそらく、これらの指標のいずれかが、生徒の学力に影響を及ぼす要因となっている、と考えられる。ただし、影響を与えるのは単一の要因とは限らず、組み合わせによる可能性も考えられる。少なくとも、生徒の学力推移と、その他の尺度には、有意な相関関係等は見られなかった。

(3) 本研究の目的

この時点で、データの整理とそのクラスタ化のみにとどまっており、クラスタごとの違い、結果の違いがどのようなものなのか、それはどのような教育の取り組みから来る違いなのかは明らかになっていない。また、上述したように、クラスタごとに生徒の自己肯定感尺度結果等とを比較すると、細かな違いはあるものの、統計的に有意な相

違も、また全体的な傾向も十分につかめない。

そこで、同程度の学力で入学した高校1年生が、3年時にいたるまでに学力格差が生じる要因を明らかにすることが、本研究の目的である。これまでの研究によって、キャリア教育そのものが直接的に生徒の学力に影響を与えるわけではないことは明らかであり、複雑な要因を解明していくことを本稿の目的としている。本研究は、キャリア教育プログラムの設計や生徒個々の学力向上支援のための具体的な方策を提供する一助となることを期待している。

(4) 研究方法及び倫理的配慮

A高校ならびにB高校の生徒の3年間にわたる学力テストの結果を分析し、8つのグループに分類した(酒井・遠藤,2024)。その結果、A高校の生徒はB高校の生徒よりも、入学時点での学力は低いものの、その後、成績をより高い水準に維持、あるいは上昇させていく生徒の割合が高いことがわかった。両校では、基本的にはかなり類似のカリキュラムが実施されており、カリキュラムそのもの以外の別の要因が、生徒の学力に影響を与えていることが推察された。

本稿では特に、B高校の生徒に着目し、学力変化に与える要因について検討する。そのために、学力水準の変化に着目し、4つのクラスタの詳細を検討する。

クラスタ4とクラスタ5は、B高校のボリュームゾーン(クラスタ4は19.2%、クラスタ5は17.8%)のグループであり、かつ両者は対照的な動きを示している。入学時点では両クラスタとも基礎力診断テスト¹⁾において平均よりやや下の学力(クラスタ4の平均偏差値46.0、クラスタ5の平均偏差値46.9)であったが、クラスタ4はその後ゆるやかに学力が上昇しており、他方クラスタ5の生徒は、学力が急速に下降している(3年次のクラスタ4の平均偏差値55.5、クラスタ5の平均偏差値31.8)。

また、クラスタ2とクラスタ7も、対照的な動きを示したグループである。両者は入学時点で比

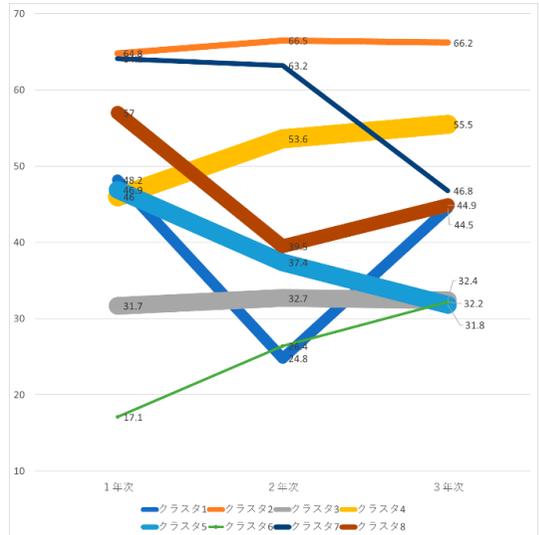


図1 B高校のクラスタ毎の全国偏差値平均の推移

表1 B高校のクラスタ毎の全国偏差値平均の推移 (N=146)

全国偏差値の推移	1年次	2年次	3年次	ケース数
クラスタ1	48.2	24.8	44.5	16
クラスタ2	64.8	66.5	66.2	9
クラスタ3	31.7	32.7	32.4	26
クラスタ4	46.0	53.6	55.5	28
クラスタ5	46.9	37.4	31.8	26
クラスタ6	17.1	26.4	32.2	4
クラスタ7	64.1	63.2	46.8	17
クラスタ8	57.0	39.5	44.9	20

較の高い学力を示している(クラスタ2の入学時点での平均偏差値64.8、クラスタ7の平均偏差値64.1)ものの、クラスタ2は、高い水準を維持したのに対し、クラスタ7は途中で停滞もしくは下降していている(3年次のクラスタ2の平均偏差値66.2、クラスタ7の平均偏差値46.8。最終的にこのクラスタの平均偏差値はクラスタ4と同程度まで下がっている)。ただしこれらのクラスタに属す生徒の割合はあまり多くなく(クラスタ2に属す生徒の割合は6.2%、クラスタ7は11.6%)、B高校の生徒全体像をとらえるためには、クラスタ4とクラスタ5の比較のほうが、より有益であろう。

そこで、B高校の教員に、クラスタ2、クラスタ7から1名ずつ、クラスタ4、クラスタ5から

3名ずつ生徒を抽出してもらい、半構造化面接を行った。面接の対象者（以下「協力者」）に対しては、教員を通して内容や趣旨を説明してもらい、同意を得た。そのうえで、当日改めて筆者らが趣旨を説明した。そこでは、研究調査目的以外に調査の結果を利用しないこと、話したくないことは話さなくてよいこと、話している途中や後からでも調査協力を拒否できることなどを伝え、研究の同意書にサインしてもらった。主な質問事項は、高校での自身の学力評価について、教科の好悪やその要因について、卒業後の進路やその決定時期についてであり、「学校生活、特に勉強面を振り返ってどう感じているか」という問いの後は、生徒の語りに合わせて質問を挟む形で行った。

面接時間は1人当たり20～30分程度であり、語りの内容は、協力者の同意を得て録音し、逐語録を作成した。

協力者の一覧及びその属性は、以下のとおりである。

表2 協力者一覧

氏名（仮名）	クラス	性別
Aさん	4	女
Bさん	4	男
Cさん	4	男
Dさん	5	男
Eさん	5	女
Fさん	5	男
Gさん	2	女
Hさん	7	女

2 データ分析結果

逐語で起こした語りのデータを概観したところ、学力に影響しそうな要因に関する語りとして、学習意欲（否定的な語り／肯定的な語り）、学習目的について、学習内容の理解度について、生徒同士の人間関係について、教員との関係について語る生徒が多かった。そこで、それぞれの生徒の

語りを、該当する項目ごとに切片化し整理した（表3～5）。なお、表の空欄は、その事柄について特に生徒から語られなかったことを示している。

以下、この表の結果に基づきながら、得られた結果を述べたい。

2-1 クラス4とクラス5の比較

2-1-1 学習に対する態度

総じて、クラスごとに明確な違いは出てこなかった。この点について、生徒が語った、学習のモチベーションと、学校生活に対する適応感とから整理していきたい。

①学習意欲の低さ

調査に協力した生徒たちは、クラスにかかわらず、学習に対してあまり強い関心を示していない。そのことは、生徒が自身の学力を把握していなかったり、勉強を基本的に「面倒」「嫌い」ととらえていることから伝わってくる。

学習意欲について、否定的な語りと肯定的な語りとを、表3のように抽出した。これらの語りからは、両グループに明確な違いは見られなかった。両グループの生徒とも、学習に対する全般的な意欲の低さがある一方で、内容や教科などによって部分的に、あるいは一時的には、前向きな態度を抱いたと語っている。

②学習の目的の欠如

生徒たちの学習意欲の低さはどこから生じるのか。生徒の語りでは、①「学習する目的がないこと」と②「学習内容がわからなくなること」とが挙げられている。次にこの点についての語りを表4のように抽出する。

これらの語りからは、次の点が指摘できる。

クラス4の生徒が、将来にかかわる事柄については学習の意欲を示しているのに対し、クラス5の生徒は、学校での学習の多くが将来にかかわらないと捉えており、学習意欲を示していない。将来役に立たないことに対して興味がわかないという点では両者は基本的には同じ事柄を主張して

表3 学習意欲に関する語り

氏名	意欲に関する否定的な語り	意欲に関する肯定的な語り
Aさん	「(勉強に対するモチベーションは)ないです。まじでない。(略)今もです。やらんなんなって思うけど、眠くて」	「1年生の時に結構、勉強のモチベあって、それで成績、結構伸びたりしたから、それで。(略)担任の先生が、そもそもやればやるだけ伸びるよみたいな、ちゃんとやろうねみたいな、クラスの呼びかけっていうか、そういうのがあって、褒められて伸びるから、褒められて、やろうかなって。」 「(もしも無料塾があったら)やりたい。(略)機会があれば(勉強)知りたいけど、ないからいいやっていう。(略)教えるの上手な先生の授業は)受けたいです。」
Bさん	「勉強はもうどうでもいいかなみたいな、正直」	「勉強大事やなって思ったのは、なんか知り合いと話してるときに、なんか地理とかのそういう知識になってくるんですけど日本地図とか、何かそこら辺のなんかめっちゃ細かい何て言うんやろ。友達が結構頭いい人で、そういう話してるときに何となくわかるんですけど、その友達みたいにすごい理解力が理解してるわけじゃなくてちょっとあれかなみたいな(略)ちょっとまづいかなみたいな…(略)(しかしそのやる気は)一時的にですわね」
Cさん	「そうあとは基本あんまり家では勉強しないと大体そうですかね。ちょっとやるくらいでって感じ。」	「もう、そうすね検定とか近づいてきたらなんかそのときはなんかめっちゃやり込んで、やるっていう感じで」
Dさん	「(意欲は)ずっと低いのを維持してるんですよ。そうですわね。」 「なんか2年生ぐらいからちょっとそうなって。ちょっと課題もあんまりしなくなってって感じで。(略)そうです。何か何かの原因であるのは、うん。多分わかんない(略)急に何かやりたくなくなって」	「英語は興味あって、ちょっと英検頑張ろうかなぐらいなんて、なんつってみよう」
Eさん	「(家で勉強時間は)全然、ゼロです」 「いや、親もそこまでけど、親からしてみれば、やっぱり自分ってまだ低くなって感じて、めっちゃ厳しいとか、そういうお金の事情とかは全然なくてフリーなんですけど、でも申し訳ないなみたいな。」	「自分じゃできないかなみたいな感じで打ち切ってしまうことが多くて、漢検とか英検とかもあるじゃないですか。それも中学校の時からやりたいなと思って、自分の限界知りたいてって思ってたんですけど、受からなかった時の、親に申し訳ないなとか思って、それまでやってなくて、3年生になってやったんですけど、やっぱり合格まではいかなかったけど、挑戦することの機会を得れてよかったなって。」
Fさん	「いやモチベーションは多分問題ですわね。なんか、英語の勉強をしといたらなんか自分が暗記できるとこと、暗記できんところがあって、そこでちょっとモチベーションが下がってモチベーション上がってるみたいなこと感じとって。」	「勉強へのモチベーションは部活やめたぐらいから、やっぱりあかんじゃなくて、逆に上がったんですけど。僕の友達がこの学校じゃないんですけど高校1年生違う学校にとったけど、病気で悪化して、通信の学校行って、そこからめっちゃ勉強して、今いろんなところ頭良くなって、その私立とか国立とか目指すみたいな感じの友達がおって、その人と話して、自分もこのままじゃ駄目やなと思って、勉強のモチベーションが上がって英語とか、そこから頑張り出しました。」
Gさん	「でも私、そんなに勉強好きじゃないほうなので。」	
Hさん		

おり、また両方のグループの生徒はともに、学校での学習について、将来に関する重要な事柄を扱っているとはとらえていない。ただ、クラス4の生徒は、部分的には学校での学習を将来に関係するものとして捉えているのに対し（例えば、内申点にかかわるなど）、クラス5では「将来に関係ない」という意識がより強いといえる。

また、クラス4の生徒は、学習内容の理解度と学習意欲とについて言及しているのに対し、ク

ラス5の生徒は、Fさん以外は、そもそも学習の理解度について語っていない。クラス4の生徒にとってのほうが、学習内容が理解できるかどうかを意識していることがうかがえる。あるいは、クラス5の生徒にとっては、学習内容がわからないということではなく、わかるかどうかを気にしていない状態である、と指摘できる。

また、クラス4のAさんは、学校での学習の難易度が高くないことによって、かえって学習意

表4 学習意欲の低さの要因に関する語り

氏名	学習目的の欠如	学習内容の理解度
Aさん		「分からん場合は「分からんところ言てね」って言ってくれる先生はおるけど、でも分からんところが分からんから、一から教えてくださいって言うのは気まずいから行けないみたいな。」
Bさん	「就職先で必要なことは勉強するべきなんかと思って」	「モチベーション、1年のときは勉強すんごい簡単やったっていうか中学の内容を学び直ししとったからめっちゃ簡単やなと思って、多分今よりはちょっとあるかなぐらいの。中学校のとき全然勉強しなかったから、めっちゃ簡単やみたいなの逆に簡単でやる気わくわーみたいなの？ちょっとわかりますね。今よりは。」 「わからないわからん。なんかわからんかったのを友達に聞いてわからうとしたけど、結局わからなくて、そのまま放置してどんどんわからなくなって、諦めなるほどテストのときだけ頑張っって乗り越えるためにとれそうところだけ覚えようみたいなのそんな感じっす。」
Cさん	「なんて言ったらいいかな。勉強がね、まあ何て言ったらいいかな。工芸とはまた別なので、(学校の勉強は)車に関しては関係しないので、だからどう言えよいいのかな、実感ない、のはありますね」 「今年の9月、9月ぐらい9月の中だったかな、その辺りで就職採用決定して、そっから何かそっからもう何かやる気があって、自動車の関係する事はちょっと勉強しちゃったり。学校の方も含めて」	「優しい。最初、復習みたいな感じでやって、復習、最初5分くらいやってるなるほど。必ず何か入ってるっていう情報も良かったなと思って」
Dさん	「——もう高校卒業して、そこ進路っていうか、次どうするかっていうのが決まったから、もうもういいやみたいなの感じ？(インタビュー)」 「ですね。そういう感じでなんか2年生ぐらいからちょっとそうなって。ちょっと課題もあんまりしなくなっって感じで。」	
Eさん	「勉強の基本的なことを覚えときたいみたいなの。そしたら社会に出たら、少しでも役に立てるかなみたいなの。」 「(学校の勉強ではなく)専門のこののほうが自分的にはやりたいう。一番、今やりたいことって専門の活動なんで、いったん専門。」	
Fさん	「経営の勉強しようかなと思ってそれで、経営の大学か専門学校行くかそこで迷って、とりあえず経営の勉強したいから、それに向けて5教科勉強しようと思って、毎日2時間から2時間半とか3時間とか、休みの日は8時間8時間ぐらい勉強しました。」 「いや英語と数学がやばいなと思ってるんですけど、英語は本当にこれから使わんかなと思ってるんですけど、数学はどうかなって思ったりもして。英語をとりあえず勉強しようかなっていうところですかね。」	「やっぱり今までやったことない単元とかやったら、全くゼロから始めるので、うん。自分で1人で勉強してるよりかは、授業聞いて、しっかり教えてくれて、それをテストとかで点数取れたときは、やっぱり嬉しい感じ」 「数学じゃないですかねその生徒と先生が生徒と向き合ってやってるんじゃないかと、教科書と対面しながら、こうやって話してるから、ちょっとわからなくなるとうか、しっかり黒板に書いて、生徒に質問したりとかしてくれたら、もうちょっとわかりやすく、多分頭に入ってくるんですけど、黒板対ノートやったら、何か作業みたいな感じで、全く頭に入ってこなくて。ちょっとわからなくなるみたいな結構あります。」
Gさん	「私のなりたいのが、もう定まってるので、別に大学行って苦手な英語とかを習うよりは専門知識を習ったほうがいいかなと思ってます。」 「もう進学したところ、その場所で頑張っていけばいいかなと思ってます。」 「——その就きたい職業が、あんまり中学校とか高校の勉強は関係ないって感じ？(インタビュー)」 「関係なくはないですけど、専門的な知識のほうが多いし、何より実践してみることが大事かなと思ってます。」	「勉強のテストの内容を見る感じ、私は解けるかなぐらいな。中学の知識と、授業をちゃんと聞いてれば解けるぐらいの内容なので、だから。」
Hさん	「やっぱ内申とかにも関わってくるから、ある程度、ちゃんと点数は取っとかないといけないので、そういうのはちゃんと取ってます。」 「1年生の頃は普通みたいな感じで、2年生の時にちょっと大学のことも考え始めてんで、最初から続けるっていう気持ちじゃなかったんで勉強もやらないかなと思って、2年生の時はちょっとやって。(略)3年、(部活を大学でも)続けるってなって、停滞。」	「数学とか。普通に聞いてて分かるのだったら、あーとかやってやるんですけど、ほんとに聞いて分からない時あるじゃない。え？って。(略)え？っていう時は、もう無理だっ。ワークとかやるんですけど。最初は自分でやるんですけど、ほんとにもう無理だと思ったら、もう捨てます。その教科はもう。」

表5 学校適応に関する語り

氏名	生徒同士の人間関係	教員との関係
Aさん	「やっぱり周りが別にいいやみたいな雰囲気あるから、別にやらなくても悪い点数取るわけじゃなくて、別にノ一勉でもクラスの上位ぐらいやから、別に。」 「めっちゃすれ違いに悪口とか言われるし、この学校。(略)生徒同士で結構。別に何も知らんし、別に知らん人なのに、すれ違ったら「死ね」とか言われるし。」 「この学校のうわさがあんまよくなくて、(略)評判もあんまよくないから。やっぱり生徒の質っていうかもよくない。(略)人間関係、めっちゃくちゃ難しくて、それがほんとに悩まされる。(略)いじめとかあります。いじりがあって。(略)いじりとかが結構過度な。限度知らなくて。」	
Bさん		「元々英語好きで興味はあって先生もいい人で、多分その先生がいい人っていうと、そっから好きやし、モチベが多分ずっと英語だけは上がっていったみたいなそんな感じかな」
Cさん		
Dさん		「(先生の違いが学習意欲に影響は)あんまり自分自身はしなかつます。」
Eさん		
Fさん		「やっぱり間違った問題とか、あつった問題とかを取ったら、あつたら褒めてくれるけど、褒めて伸ばすじゃないですけど、その、間違った部分だけを指摘するような先生とかやったらモチベーション下がるかなと思いますけど」 「2年生の3学期ぐらいの期末テストで、一番大事じゃないですかそのテストが、当時の先生が、教科の先生がそのテストの間違いがあつたんですよ。7問か8問ぐらいで、それで先生にもらって直接すぐ持ってたんですけど、そしたら来るのが遅いと、そう言われて、こんなもん来るのが遅いからもう無効ですみたいな。けど、もう逆にこっちとしては8問とか、あつるとがにべけされてうん10何点ぐらい引かれとるわけやから。(略)あつちも一方的になんかこつちもこつちとしてもお前の先輩にもこういうことをしてきたから、無理やと言われて。ついに学年の先生と話して、先生に話つてもらって点数上がったんですけどやっぱりなんか、生徒の意見もしっかり反映してほしいなと思います。なんかたまに生徒の意見もきかんと自分の考えを生徒に押し付けてくる先生とかおつたりして、それがちょっと納得できんかなと思う。」
Gさん	「私的には過ぎてみて、(ほかの生徒は)すこい陽キャっていうか、くるの、よくないんですけど。メークもばっちりかわいいとか、かっこいいとかいう人たちがばっかりやなって思ってます。」 「自分と能力が同じぐらいの人たちだと、多分、やっぱり上には上がおるよなって、多分、だんだん下がっていくので、モチベーションが。」	
Hさん		

欲が下がったことも指摘している。これは、後に言及するクラスタ2のGさんにも共通している。それほど努力しなくても学校内でそれなりに高い順位を維持できることは、学習意欲を低下させてしまう要因になりえる。ただし同時にAさんは、より学習ができる環境を求めており、学校では質問しづらい状況であることにも言及している。つまり、わかることそのものが学習意欲を低下させているというよりは、わからないことがわかるようになるかどうか重要であり、より学習意欲に大きく影響する、と考えられる。

2 (1) - 2 学校適応度

こうした学習意欲と明確な関連づけはできないものの、学校生活についての語りからは、一部、その不適応感を訴えるものがあった。そこで、学校生活における生徒同士、教員と生徒の間の関係についての語りを表5にまとめる。

① 生徒同士の関係

後に考察するクラスタ2、クラスタ7を含め、生徒同士の関係について、否定的な見解を強く示した生徒は多くなかった。AさんとGさんの2名である。二人は主に生徒同士の人間関係について言及しており、校内でのいじめや、「派手な生徒」との合わなさを出している。またAさんは、学校の評判がよくないことに言及しており、帰属する学校へのネガティブな態度がうかがえる。

しかしながら両者は、成績上位を維持したり、成績の上昇がみられる生徒であり、こうした学校不適応と学力とは直接関係していないとみられる。あるいは少なくとも、こうした生徒同士の人間関係の悪さが、学力にネガティブな影響を与えているとは考えにくい。その一方で、勉強熱心な生徒にとって、学校の人間関係に居心地悪さが伴うことは、教育の観点からすれば必ずしも良い状況とはいえない。成績上位者の多くが生徒同士の関係において不適応感を抱いている、とはいえない。

いため、この問題については個別性が高いとも考えられ、今後慎重な検討が必要だといえよう。

②教員との関係

教科の好悪については、クラスタに関係なく、多くの生徒は自身が得意な科目かどうかについて述べている。一方で、クラスタ5の生徒は、授業のわかりやすさに関しては語っていないのに対し、クラスタ4の生徒は、授業のわかりやすさや、授業のわかりやすい教員について語っている。生徒が語る事柄は、必ずしもポジティブな内容だけではなく、例えば特定の授業についてはわかりにくさや、わからないときの質問のしづらさなども語られている。いずれにせよ、学力の向上と、授業のわかりやすさや教員との関係に対する生徒の関心には、何らかの関係があるように見受けられる。

また一方で、クラスタ5のFさんは、教員との間での理不尽だと感じられた体験を語っている。Fさんの語ったことが客観的な事実とどの程度合致しているかはわからないが、少なくともFさん自身にとっては、不当に点数を下げられかけたという経験が、学習意欲にネガティブに影響したように見受けられる。ここで、Fさんは、クラスタ5の他の2名とは様相が異なっていることに留意したい。例えばFさんは、学力や自身の勉強について積極的に語っており、そうした積極性と学力の推移には乖離がある。当然のことながら生徒には多様性があり、B高校の生徒の多くが、対教員との間でこうしたネガティブな経験をしているか、またそのことが学力や学習意欲に影響を与えているかどうかは、慎重な判断が必要だといえる。

2- (1) クラスタ2とクラスタ7の比較

クラスタ2とクラスタ7からは、1名ずつ、面接調査に協力してもらった。数が少ないため、両者の語りの比較から得られた知見は、参考程度にとどめたい。

両者の違いは、学習に関する語りの密度の違いに表れている。両者共に、上位で入学しているが、

自身の学力評価は低い。Gさん(クラスタ2)は、自身の学力を世間全体でいえば下位3割に位置すると語っている。また、彼女は年齢でいえば同級生より1歳上であり、他の学校をやめた後再入学してB高校に入学しているという事実に基づいて、自身の本来の能力を低めに見積もっている。Hさんは、入学時に進学コースに配置されなかった経験をもとに²⁾、自身の学力はそれに不足していた、という否定的な捉え方をしている。その一方で、現在の学力に対する不安や不満は示していない。すなわち、自身にとってこのぐらいの学力は見合ったものだとして捉えており、学力を伸ばすことにほとんど関心を示していない。そのような無関心さの背景として、クラスタ4、クラスタ5の生徒と同様に、学校での学習が将来にかかわるものだと感じていることが指摘できる。

ただし、Gさんは、現在の学校のカリキュラムが世間全体に対してどのような位置づけなのかを明確に理解している。例えば、現在のコースでは、共通テストを受験するにもプラスアルファの学習が必要なことなどを語る。これに対しHさんは、自身の学力などを、世の中一般の高校生の水準と比較して客観的に見る視点をもっていないことが語りからは窺える。こうした「ものの見方」の違いが、安定して常に上位をキープするのか、それともその時々モチベーションに左右されてしまうか、という違いとして現れた可能性もある。

3 考察

ここまで、学力を支える学習意欲に着目して、生徒の語りを整理してきた。すると、学力の推移に関わらず、学習意欲は全般的に低いものの、学力上位・上昇層(クラスタ2、クラスタ4)は、学習を部分的には将来に影響するものと捉えていること、また学習の理解度について関心を示しており、授業のわかりやすさや教員の教え方に対して自ら言及する傾向があることがわかった。これに対し、学力が低下した層(クラスタ5、クラスタ7)は、学校での勉強は将来とは関係ないと捉

える傾向があり、自身の学習の理解度についても、授業のわかりやすさについても、関心が低いことが明らかになった。今回調査に協力してくれた生徒は、「B高校の教員が「質問に対して答えることのできる生徒」を意図的に抽出したため、必ずしも各グループの典型的な生徒とはいえない可能性があることや、こうした調査においてはそもそもの生徒一人ひとりの個性に差異が大きいことからすると、こうした知見はあくまで、十分な仮説の定立までには至らないであろう。しかし、こうした観点からより生徒の動向を調べていくことは有益であろう。

また、今回調査に協力してくれた生徒たちの中には、非社交性、興味関心の偏りなど、認知的な特性を感じさせる生徒も含まれていた。そうした生徒の場合、語りにも独特の偏りが生じやすい。生徒の学習や意欲の個性には、こうした生徒それぞれの特性が大きく影響するものだと考えられるが、本調査では、それらを明らかにすることはできないため、今後の課題としたい。

最後に、こうした結果と連動するであろういくつかの点を指摘しておきたい。

まず、B高校の生徒にとっての「学力」の意味についてである。B高校の生徒の多くは、自身の学力診断テストの結果の推移を十分に把握していない。このことは、成績が上昇したグループにおいても、成績が下降したグループにおいても、自身の学力や学習意欲の変化と、実際の偏差値とが一致していない語りが散見されたことから明らかである。これに対し、生徒が語るのは、学校での評定や、定期テストの点数である。これらの評価には、課題の提出状況や出席率などで測られる、学習に対する意欲・態度が大きく影響することが多く、本来の意味の「学力」、すなわち学力診断テスト等で測定される数値とは異なっているが、B高校の生徒にはそうした認識が乏しい。生徒の多くは、学力診断テストを受けたことを記憶していない生徒も多く、学力への低さが浮き彫りになる。

この背景には、生徒の進路にとって内申点が重

要な意味を持つことがあげられるだろう。就職や専門学校に進学する生徒にとっては、高校生活における学習態度等が評価対象となる。また大学進学する生徒も、多くは推薦入試を利用するため、学校内での成績が重要となる。生徒たちは、内申点を落とさないように課題を出す、授業に出席するなどしており、これらは定期テストの点数よりも重視されている。

一般入試で進学する高校生は、自身の学力を全国水準に照らして考えざるを得ない。他方、B高校のような進路多様校では、生徒にとって重要になるのはあくまで学校内の順位である。こうした乖離が、同じ学習指導要領に沿って学習しているにもかかわらず、大きな学力の相違として結果的には表れてくるといえる。

さらに、内申点を高めるために努力しようという学習意欲は、入学時、および進路を意識するタイミングで高まっていることがうかがえる。希望する進路が定まれば、そのために努力しようとする傾向にあり、逆に進路が定まらない間は、入学当初の一時的な学習意欲の高まりがおさまった後は、意欲が停滞しやすい。常に進路のことを意識しやすい進学校の生徒との違いがここにも表れている。

一般的に言って、高校生にとって進路を選択することの難しさの一つに、選択肢の多さがあげられる。多くの高校生は、自身の興味や関心が定まっていなかったり、社会に出て働くことのイメージを持ちにくい。その中で、大学進学を、積極的にであれ消極的にであれ選択する場合は、自身の関心事に合わせて学部を選択し、また学力に合わせて大学を選択したとしても、選択肢は複数示される。こうした複数の未定の将来は、高校生にとって進路選択をより困難にするともいえるが、複数の可能性に向けて選択の幅を広げるという意識を生み出す。他方、高校生が就職や専門学校への進学を希望する場合は、就職先や進学先が、職業の絞り込みとセットになっている。また高卒者の場合、地元での就職をする者が多いため、おのずと選択肢が狭まる。こうした、将来の絞り込みの狭

さが、希望する進路を定めたとたんはそのゴールに向けて内申点を上げることに終始しやすい状況を生み出している、ともいえる。

4 結論

こうしたことからすると、進路多様校において生徒の学力を伸ばすための仮説が、いくつか立てられる。

まず、興味関心が偏ったり、非社交性などから、中学時代に不登校等を経験してきたものの、本来の知力が高い生徒群は、学力の上昇が期待しやすい。こうした生徒群には、安全な学習環境の保障等が重要となる。

また、授業に関心のない生徒は学力が低下しやすいことからすると、まずは学習に関心を持たせることが学力上昇のカギになる、と考えられる。そしてそのためには、対話を取り入れた授業など、生徒が授業に関心をもつ工夫が効果的である、といえる。生徒は、希望進路が決まれば内申点を上げるための努力をする傾向にあり、そのために課題を提出するようになる。その際に必要になる努力が、より学習への興味関心や、理解度を高めるものに設定するなどの工夫が考えられる。

(謝辞 本調査にご協力くださったB高校、ならびに先生方、そして調査協力くださった8名の生徒さんに、お礼申し上げます。)

脚注

- 1) 株式会社ベネッセコーポレーションが全国の高校生を対象に提供する「基礎力診断テスト」。B高校では、生徒は1年に3回このテストを受験し、その学力推移のデータは生徒に開示されている。
- 2) B高校には、大学進学向けのコースと、就職や専門学校進学向けのコースとに分かれており、生徒は受験時に、成績が良いと、前者のコースに入ることができる。Hさんは姉もB高校の卒業生であり、かつ姉は入学時に大学進学向けのコースに組み入れられたのに対し、自身はそのコースに入れなかったという経験を抱えている。

文献一覧

- 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) 「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), pp. 229-23
- 遠藤野ゆり・酒井理 (2022) 「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」『生涯学習とキャリアデザイン』20 (1), pp. 49-61
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2012). *Developing & Managing Your School Guidance and Counseling Program* (5th ed.). American Counseling Association.
- 長谷川誠 (2017) 「中等教育におけるキャリア教育が大学進学行動に及ぼす影響—中学・高校の学力階層の変化に注目して—」『佛教大学教育学部学会紀要』第16号 pp.137-148
- 広田照幸 (1997) 『陸軍将校の教育社会史』世織書房
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). "Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance", *Journal of Vocational Behavior*; 45 (1), pp.79-122.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000), "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being", *American Psychologist*, 55(1), pp.68-78.
- 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 (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

酒井理・遠藤野ゆり (2024) 「進路多様校におけるキャリア教育の効果の検証：学力の推移と心理的尺度の推移の二校間比較に基づいて」『生涯学習とキャリアデザイン』22 (1), 107-117

Savickas, M. L. (2013), “*Career Construction Theory and Practice*”, In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (2nd ed., pp. 147-183). John Wiley & Sons.

Factors of academic achievement disparity and career development issues that occur within schools with diverse career paths

ENDO Noyuri

SAKAI Osamu

The purpose of this study is to clarify the factors that cause academic achievement disparities during the three years of enrollment at a high-school with diverse career paths. Students who enter school not only have a relatively low level of dispersion in their academic ability at the time of enrollment, but their academic ability also increases or remains the same. Focusing on these changes in academic ability, students were classified into eight clusters, and it was found that among students who entered the school with a relatively high academic ability level and students who entered the school with an average or slightly lower academic ability level, some students' academic ability increases or maintains a high level afterward, while others' academic ability declines after entering the school. Therefore, eight students, one student from a cluster (Cluster 2) where students entered the school with a relatively high level of academic ability but maintained a high level, one student from a cluster where their academic ability declined (Cluster 7), three students from a cluster (Cluster 4) who entered school with a slightly below average academic ability level but whose academic ability subsequently increased, and three

students from a cluster where their academic ability declined (Cluster 5) are conducted semi-structured interviews with them.

As a result, it was found that students at High School B have a common lack of interest in learning and academic ability. It was also found that students who lacked awareness of their level of understanding of learning content tended to have lower academic performance. Furthermore, students with declining academic ability strongly feel that learning at school has no bearing on their future, and this is thought to be one of the reasons why they lack motivation to learn.

It has also become clear that for the students of High School B, academic ability does not refer to the evaluation of academic ability tests, but rather to the evaluation of learning attitudes such as regular tests and assignment submissions at school. The difference in perception between these students and those at preparatory schools, who are concerned about objective evaluations on a national level, has become clear.