

学校は若者の社会関係を回復しうるか

— 定時制高校における事例研究の基礎的分析 —

岡 部 善 平

1. はじめに

本稿は、定時制高校におけるパネル調査の第一次報告である。事例校におけるキャリア支援の取り組みが生徒の社会関係および将来展望の形成に及ぼす作用を探索的に検討し、今後の課題を提示することを、本稿は目的としている。

2000年代前後から、高卒就職における学校経由の就職システムの揺らぎ(本田 2009, 2014, 堀 2016)、非正規就労の増加など若年雇用の不安定化、学校階層構造において下位に位置づけられる高校に集中する早期の離学(青砥 2009)など、学校から社会への移行の危機が課題となってきた。とりわけ、社会的に不利な環境にある若者が移行に伴うさまざまなリスクに個人で対処しながら次第に就学や就労の機会を失い、社会から孤立していく過程、すなわち社会的排除の過程については、その実態の分析と支援の在り方の提示が求められている(Furlong and Cartmel訳書 2009, 酒井 2015)。

こうした状況を受けて、近年教育社会学を中心に注目されているのが、キャリア形成、学力形成における「関係性」の役割である。すなわち、社会階層、世帯所得、あるいは親学歴といった経済資本、文化資本とは独立して、信頼できる人間関係や人的なネットワークといった関係性の多寡が若者の進路や教育達成に影響を及ぼしているのではないかと、との指摘がなされているのである。志水らによる「つながり格差」の分析は、その代表的な研究である(志水他 2012, 志水 2014)。この研究において志水らは、1964年に実施された全国学力テストの結果と2007年実施の全国学力・学習状況調査の結果の間で

都道府県間の大きな順位の変動が生じたことに着目し、学力テストの結果に影響を及ぼす要因が都市部と地方との経済的、文化的格差、いわゆる「都鄙格差」から、離婚率、持ち家率、不登校率の高低といった「つながり」の格差に変化したと推測している。そのうえで、学力格差縮小の方途として、教師と子どもとの信頼関係や子ども集団づくり、保護者や地域住民の学校参加、保護者の子育てネットワークづくりなどの「つながりの再構築」の可能性を示唆している。(志水他 2012)

関係性が教育達成に及ぼす影響については、これまでも社会関係資本 (social capital) の観点から検討がなされてきた。ここでいうところの「社会関係資本」とは、経済的なアナロジーから派生した概念で「人々ないし集団が社会的つながりに投資し、そこから利益を得ることを示している。換言すると、社会関係資本は関係性に埋め込まれたリソース」(Salloum et al 2017) である⁽¹⁾。Salloumら (2017) は、学校の属性 (attribute) としての社会関係資本を「教師、生徒、保護者相互の信頼」「規範的な環境」および「学校と保護者とのコミュニケーションに基づくネットワーク」の観点から変数化し、これが12学年 (17-18歳相当) の学力テスト⁽²⁾の結果にどの程度影響を及ぼしているかを分析した。その結果、学校がもつ社会関係資本は、学校の社会経済的な背景等の要因を統制しても、生徒の学業達成と正の相関があると指摘している。また、志水らによる「力のある学校」の探究、すなわち社会的、経済的に不利な環境にある子どもたちの学力水準を下支えする学校の特徴の検討においても、社会関係資本の形成は主要な論点となっている (志水編 2009, 志水 2015)。これらの研究成果がとくに強調している点は、第一に、社会関係資本は経済的、社会的に不利な環境にある学習者の教育達成に対してより大きな効果をもつこと⁽³⁾、そして第二に、この社会関係資本の構築に対して学校が起点としての役割を担う、あるいは担いうることである。ここに、学校が学習者の社会関係を構築し、拡張する機能を検討することの意義がある。

ところで、上記の先行研究ではいずれも学力テストの結果が主要な被説明

変数となっており、学校教育の知識伝達の側面に分析の焦点が当てられている。しかし、山田（2006）が指摘するように、学校における知識伝達は、同時に社会化のプロセスと不可分に結びついている。ここでいう「社会化」とは、知識伝達の中で形成された社会関係のなかで諸個人が価値や規範を内面化し、アイデンティティを創出するプロセスを意味している（山田 2006）が、学校教育における知識伝達の機能が社会化機能と不可分であるならば、上記の社会関係資本は、学力形成だけでなく自己概念や将来展望など社会化にかかわる側面にも影響を及ぼしていることが推察される⁽⁴⁾。とりわけ、さまざまな事情や経緯から家庭・地域での社会関係の喪失のリスクを抱えた若者にとって、最終段階の大衆教育機関であり「現実社会との結節点」（菊地 2012）に位置する高校は、社会関係を回復し将来展望を形成するうえで一層重要な意味をもつこととなるだろう。

以上の問題意識に基づき、本研究は、多様な背景や困難を抱えた生徒が在籍する高校を事例校として取りあげ、学校において形成される人間関係や学校によるキャリア支援を通して得られた経験が生徒の自己肯定感、他者や社会への信頼感、および将来展望にいかなる影響を及ぼしているのかについて、質問紙調査によって得られたデータをもとに検討する。調査の概要については次節で述べるが、本研究では生徒の人間関係、自己概念、および将来展望の変化を把握し、この変化のプロセスと学校教育との関連性を検証するために、個々人の状況を特定することができるパネル調査を実施する。本稿で使用するデータは、その第1回調査の結果である。生徒の変化のプロセスと事例校の取り組みの影響に関する具体的な分析については第2回調査以降のデータの蓄積を待たなければならないが、まずもって調査対象となる生徒の特徴、人間関係および将来展望の現状、そして事例校の取り組みの概要について検討しておく必要がある。そこで本稿では、事例校であるA高校の概要と生徒支援、とくに生徒に対するキャリア支援の特徴を整理したのち、生徒の自己概念、将来展望、および学校生活への意味づけに焦点を当てて分析をおこなう。この探索的分析を通して、学校による社会関係構築の可能性に関

する基礎的資料を提示したい。

2. 調査の対象と方法

(1) A高校について

上述のとおり本研究は、生徒の自己概念と将来展望の形成過程を、学校による関係性の構築の観点から検討することを意図している。しかしながら、この視点は当初より設定されていたわけではなく、実のところA高校というある公立定時制高校の実践の検証を試みる過程で浮上し、徐々に形づくられてきたものである。それでは、なぜA高校なのか。そして、なぜ「学校による社会関係の回復」なのか。この点について、A高校の特徴に即して言及しておきたい。

A高校は、午前、午後、夜間の三部制、および単位制を取り入れた「新しいタイプの定時制高校」であり、その設置の計画段階から多様な経歴やニーズをもった生徒—新規中卒者だけでなく、高校中退経験者、社会人経験者、中学や高校で不登校傾向にあった者、渡日帰国者、心身の障がいや発達障害を抱えた者など—を受入可能となるよう設計されてきた。実際、2018年1月にA高校で実施した調査によると、31%強の生徒が「中学時代、半年以上学校を休んでいた時期がある」と回答しており、「1ヶ月以上休んでいた時期がある」の11.8%と合わせると約43%の生徒が中学時代に長期欠席を経験している。また、生活保護世帯、非課税世帯等、約30%の生徒が経済的に不利な環境に置かれている⁽⁵⁾。

このような多様な背景、経験をもつ生徒への対応という観点から見たとき、A高校の取り組みは次のような特徴をもつ。

- ① 独自の選択科目を履修形態
- ② 外部組織との連携
- ③ 「関係性の回復」を軸としたキャリア教育

本研究が検証を試みるのは上記のうち主に③についてであるが、これら3

つの特徴は当然のことながら密接に関連している。以下では、その概要を整理しておきたい⁽⁶⁾。

① 独自の選択科目と履修形態

先述のとおり、A高校は午前部、午後部、夜間部の三部制をとっている。生徒は入学時に三つの部のいずれかに所属することになるが、所属部以外での科目履修も認められている。それゆえ、定時制でありながら3年間での卒業（いわゆる三修）が可能となっている。

表2-1 A高校の日課表

午前部	1・2校時	8:35~10:05
	S H R	10:10~10:20
	3・4校時	10:25~11:55
食事・休憩		
午後部	5・6校時	13:30~15:00
	S H R	15:05~15:15
	7・8校時	15:20~16:50
食事・休憩		
夜間部	9・10校時	17:50~19:20
	S H R	19:25~19:35
	11・12校時	19:40~21:10

(出典) A高校「学校案内」より

表2-1はA高校の日課表であるが、興味深いのはショートホームルーム(SHR)が各部の中間の時間帯に設定されていることである。単位制であるA高校において生徒は互いに異なる時間割で授業を受けることとなる。そのため、SHRを各部の開始時に設定した場合、生徒によってはSHRを敬遠し、授業にのみ出席という行動も生じやすい。そこで、A高校では各部の時間帯の中間にSHRを設定することで、生徒の出席を促している。ここに、「関係性の構築」を重視するA高校の姿勢を読み取ることができよう。

表2-2 A高校の開講科目一覧

必修修	総合的な学習の時間
	ロングホームルーム (LHR)
	必修修科目 国語総合 数学Ⅰ 体育 保健 コミュニケーション英語Ⅰ 家庭基礎 社会と情報
選択必修修科目 世界史A/世界史B 日本史A/日本史B/地理A/地理B 現代社会/倫理/政治・経済 物理基礎/科学基礎/生物基礎/地学基礎/科学と人間生活 音楽Ⅰ/美術Ⅰ/工芸Ⅰ/書道Ⅰ	
選択	1年次学び直し科目 情報・マルチメディア系： <u>表現メディア</u> <u>デジタル表現</u> 国際・人文系： 現代文A/B 古典A/B <u>生活国語</u> コミュニケーション英語Ⅱ/Ⅲ 英語表現Ⅰ/Ⅱ 異文化理解 <u>生活・LL英語</u> 日本語 中国語入門/発展 <u>ハングル入門/発展</u> <u>ロシア語入門/発展</u> <u>博物館学習</u> <u>くらしと法律</u> 環境・自然系： 数学Ⅱ/Ⅲ 数学A/B <u>数楽工房</u> 物理 化学 生物 地学 <u>サイエンス実験入門</u> <u>動物の生態</u> <u>フィールド科学</u> <u>くらしの緑化</u> 商業・ビジネス系： ビジネス基礎 総合実践 簿記 財務会計Ⅰ 情報処理 <u>よくわかる商業と経済</u> <u>PC演習</u> <u>ビジネススキルズ</u> <u>ジョブトレーニング</u> 生活・福祉系： 音楽Ⅱ 美術Ⅱ 工芸Ⅱ 書道Ⅱ 器楽表現 <u>絵画入門</u> <u>生活に活きる書</u> <u>実用書道</u> <u>陶芸</u> 子どもの発達と保育 生活と福祉 ファッション造形基礎 フードデザイン 基礎体力づくり <u>ものづくり</u> 進路探究学習科目

(出典) A高校「学校案内」を参照。下線は学校設定科目

表2-2はA高校の開講科目の一覧であるが、複数の学校設定科目が開講されていることがわかる。このなかには、中学あるいはそれ以前の内容を学び直しするための科目⁽⁷⁾や、商業系、情報系、生活・福祉系の専門科目も含まれている。また、表2-2に示された科目以外に、以下に述べる外部組織と連携した校外での活動も取り入れられている。これらの活動は、1単位相当時間(35時間)以上の実施や事後レポートの作成など一定の条件を満たせば、

単位として認定される。このようにして、A高校では「多様な学びの場」の設定が試みられている。

② 外部組織との連携

A高校は開校当初より、福祉、保健、就労に関する各種専門機関、各種NPO、地域の若者支援センター等と連携し、「外部人材」との協働を積極的に進めてきた。この外部人材は、スクールカウンセラー、キャリアカウンセラー、スクールソーシャルワーカーをはじめ、渡日帰国生のための日本語支援ボランティア、学び直しのための学生ボランティア、特別支援教育アドバイザー等、多岐にわたっている。また、後述のキャリア教育の一環である長期インターンシップやボランティア活動といった、A高校が「学校外での学び」として重視する取り組みは、これら地域の外部機関との連携のもとに展開されている。

③ 「関係性の回復」を軸としたキャリア教育

これまで述べてきたとおり、A高校には多様な背景、生育歴、困難を抱えた生徒が在籍する。これらの生徒のなかには、発達の過程で十分な生活経験、学校経験を積む機会をもつことができないまま高校入学の時期を迎えたケースも存在する。A高校のキャリア教育は、こうした社会的排除の経験ないリスクを抱えた生徒がさまざまな他者との関わりを通して社会を生き抜くスキルや知識を形成できるよう支援するための取り組みである。A高校のキャリア教育は、分掌のひとつであるキャリア教育推進部^⑧が中心となってカリキュラムを編成し、各年次が主体となって実施している。以下、キャリア教育推進部作成の資料に基づき、取り組みの概要について整理しておきたい。

A高校では、「自分を知り、他者との関係を築きながら、高校卒業後の自身の生き方や社会貢献の在り方を自分で考え、自分で決定することができる力が育つような教育活動」（2017年度キャリア教育推進部資料より）を「A高校におけるキャリア教育」として捉え、この理解のもと独自の教育プログ

ラムを展開している。カリキュラムのなかでキャリア教育にかかわる科目ないし活動として位置づけられているのが、必修の「総合的な学習の時間」（1～4年次）、キャリア教育基礎科目、「産業社会と人間」、そして学校設定の選択科目であるキャリア教育発展科目（1～4年次で選択可能）である。

「総合的な学習の時間」では、「日常生活」「寛容な心」「失敗から立ち直る」「振り返りと共有」の4つのテーマに基づき、「自分を大切にしながら生きる」とはどういうことかについて、生徒自らが考えることをねらいとしている。具体的な取り組み例を挙げると、

- ・さまざまな職種、経歴、世代の人々を学校に招き、自らの失敗体験や成功体験を生徒に話してもらい取り組み。この取り組みは、大人数を対象とした「講話」ではなく、少人数のグループに分かれてのミーティング形式で実施される（2年次が対象）
- ・1年間の振り返りをしながら自分と向き合い、自らの課題と成果をまとめ、発表し、共有する実践（1年次が対象）
- ・上記の実践の拡大版で、高校生活3年間の自分を振り返り、発表し、共有する取り組み（3年次が対象）

といった活動がある。

次に、キャリア教育基礎科目と「産業社会と人間」について。表2-3はキャリア教育基礎科目の、表2-4は「産業社会と人間」の年間指導計画である。まず表2-3を見てみると、キャリア教育基礎科目は、時間管理や他者との関わり方、「高校生の経済学」と銘打った人生と金銭との関係についての学習、といった活動から構成されている。これらの活動を通して、学校内外で他者と接する際に必要な考え方や態度を育てることが意図されている。また、表2-4からもわかるように、「産業社会と人間」において企業研究や職場体験を実施し、生徒が社会で働くことについて具体的なイメージを描けるよう図っている。また、生徒は、この活動での経験を振り返り、まとめ、発表することとなっている。

学校設定のキャリア教育発展科目は、長期インターンシップ、ボランティ

表2-3 キャリア教育基礎科目 年間指導計画

学習テーマ	主な学習内容	
自己理解	オリエンテーション	
	こころと身体 私のココロとカラダ ストレスマネジメント	
	「時」を考える 「時間」を考える 手帳で時間を振り返る	
他者と関わるために必要なこと	他者を認める力 話すチカラ, 聴くチカラ ステキな「あいさつ」をするチカラ	
	高校生の大人ルール ステキな「敬語」と「お辞儀」 ステキな「身だしなみ」のチカラ 伝えるチカラ, 伝わるチカラ 感謝を伝えるチカラ	
		他者と伝え合う力 コーチングのチカラ ほめっせーじ, だめっせーじ
	まとめ	本当に必要なことは何か

(出典) 2017年度キャリア教育推進部資料より

ア活動, まちづくり活動への参加等, 学校外での学修の枠組みとして設定された選択科目である。生徒は, 学校が提示する学校外での活動プログラム—プログラムの企画・運営は, 連携する外部組織がおこなう—のなかから参加したいものを選択し, 自ら申し込み, 35時間(1単位時間)以上の活動と自身の気づきをまとめたレポートを提出することで単位を申請することができる。活動の過程で, 生徒には自らの進路を考え, また地域社会の一員として問題意識をもって行動することが期待される。

これらのプログラムに共通するねらいは, 生徒に学校内外の他者との関わり
の機会, 場を提供し, 他者との関係性のなかで多くの経験を重ねることで
生徒自らが自己を肯定的に捉え直し, 高校卒業後の進路を決定していくこと
にある。本研究がA高校の取り組み, とりわけキャリア教育, キャリア支援

表2-4 「産業社会と人間」年間指導計画

学習テーマ	主な学習内容
人はなぜ はたらくのか	勤労の意義・職業の3要素
	自分史分析
社会の中の仕事	社会と仕事の関わり・職業の分類
	訪問先希望調査
社会の変化と仕事	働く環境の変化・問題
訪問先・業界調べ	訪問先, 業界についての調査
	質問事項作成
	訪問先決定, 通知
訪問準備	履歴書作成 (下書き)
	ビジネスマナー講座 (ジョブカフェ)
	履歴書作成 (清書)
	プレゼン概要説明, 準備
	訪問先最終確認
	職業体験学習, 事業所訪問
振り返り	礼状作成
	プレゼン準備 (PP作成)
交流	クラス内発表
まとめ	自分のはたらくイメージとは

(出典) 2017年度キャリア教育推進部資料より

の取り組みに注目する理由は、この取り組みが、ともすれば脆弱な生徒の社会関係を回復し、補強し、拡張することを軸として展開されているからである。こうした取り組みの効果を検証することは、社会関係資本の構築に対して学校が起点としての役割を担うのか、担うとすればそれはいかなる条件によって可能なのかについて実証的に考察するための契機となりうるだろう。

(2) 調査の概要

当然のことながら、社会関係の回復や構築は短期間のうちに達成されるも

のではない。それゆえ、学校の関連する取り組みは長期にわたることとなる。実際、キャリア教育に関するA高校の取り組みも、「総合的な学習の時間」を中心に4年間継続して実施されている。したがって、取り組みの効果を検証するためには、生徒の変化の過程をつぶさに捉えていくことができるような調査をデザインする必要がある。そこで本研究では、すでに述べてきたとおり、生徒の人間関係、自己概念、および将来展望の変化とA高校のキャリア教育の取り組みとの関連性を動的に捉えるため、パネル調査を実施する。調査のスケジュールは以下のとおりである。

第1回調査：2018年1月

第2回調査：2018年11～12月（予定）

第3回調査：2019年11～12月（予定）

第4回調査：2020年11～12月（予定）

本稿において分析をおこなう第1回調査は計画の基礎部分に当たり、A高校の生徒全体の状況把握を主たる目的としている。第1回調査の有効回答率は72.9%、回答者の内訳は表2-5のとおりであった。

表2-5 第1回調査の回答者内訳（%）

学年		所属部		年齢		性別	
1年次	32.5			17歳以下	59.5		
2年次	26.3	午前部	36.3	18～22歳	39.9	女性	50.7
3年次	25.9	午後部	31.9	23～29歳	0.4	男性	49.3
4年次	13.3	夜間部	31.9	30歳以上	0.2		
5年次以上	2.0						

3. 生徒の自己概念と経済的文化的背景

学校の取り組みが生徒の自己概念や将来展望といった社会化にかかわる側面に及ぼす影響を検討するため、ここではまずA高校の生徒の自己概念の状況を整理しておきたい。調査票には、自己概念に関連する質問として、自己

肯定感を把握するための質問5項目と、他者との関わりを把握するための質問6項目が設定されている⁹⁾。図3-1が自己肯定感関連項目への、図3-2が他者との関わり関連項目への回答結果を示したものである。

まず自己肯定感について見てみると、「私はものごとを人並みにできる」「少なくとも人並みに価値のある人間だと思う」については50%前後の生徒が肯定的な回答をしている一方、「自分にはいいところがたくさんあると感じている」「自分には見どころがあると思う」への肯定的な回答は33~37%にとどまっている。他者との関わりについては、「人の役に立てたり助け合えたりするとうれしくなる」「相談できる大人がたくさんいる」といった肯定的な内容の項目について「そう思う」と回答した生徒の割合が高い。

次に、「自己肯定感」と「他者との関わり」を示す新たな尺度を作成するために、それぞれのカテゴリーの質問群に主成分分析を施した。その結果、表3-1と表3-2に示したように、いずれも1つの主成分のみが抽出された。そこで、これらの主成分の得点をそれぞれ「自己肯定感」「他者との関わり」を表す変数（平均0、標準偏差1に標準化）として、以下の分析に用いることとした。

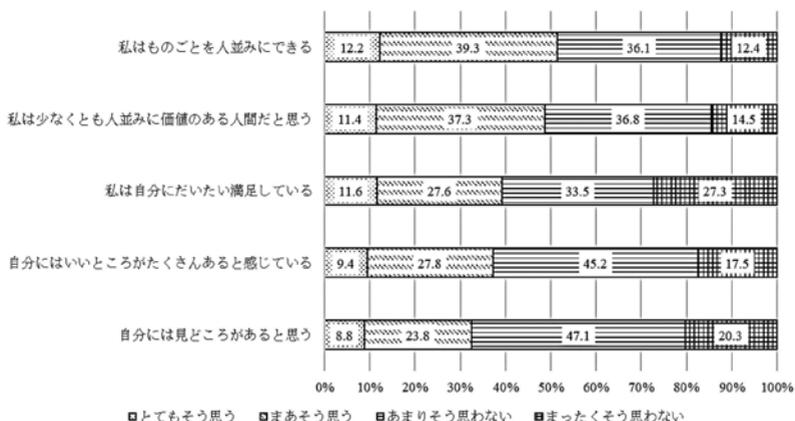


図3-1 自己肯定感に関する意識 (n=804)

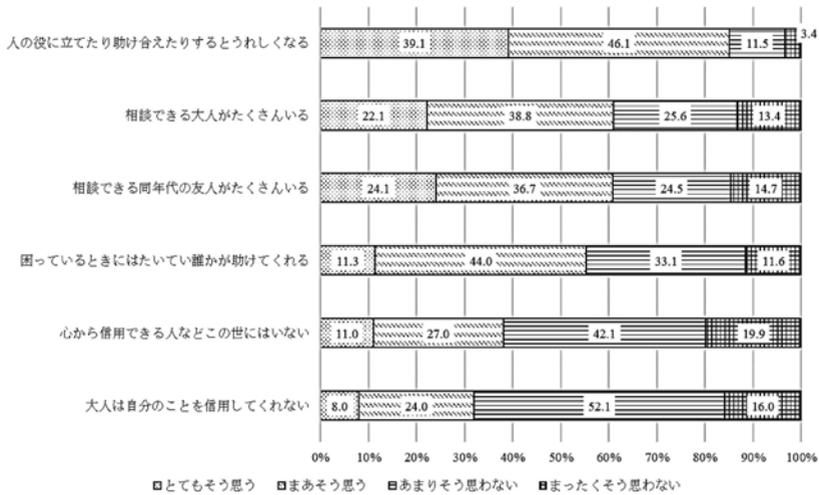


図3-2 他者との関わりに関する意識 (n=804)

表3-1 自己効力感 (主成分分析結果)

項目	主成分得点
自分にはたくさんいいところがあると感じている	.906
自分には見どころがあると思う	.896
私は少なくとも人並みに価値のある人間だと思う	.883
私はものごとを人並みにできる	.775
私は自分にだいたい満足している	.678

表3-2 他者との関わり (主成分分析結果)

項目	主成分得点
困ったことや悩みごとを相談できる大人がいる	.723
困ったことや悩みごとを相談できる同年代の友人がいる	.695
心から信頼できる人などこの世にはいない (rev.)	.658
困っているときはたいてい誰かが助けてくれる	.652
大人は自分のことを信用してくれない (rev.)	.604
人の役に立ったり、人と助け合えたりするとうれしくなる	.597

これら「自己肯定感」「他者との関わり」と生徒の経済的文化的背景との関係は、どのようになっているであろうか。生徒の経済的文化的背景を示す指標として、調査では表3-3に示した9つの文化財の保有の有無を尋ねている。そして、それぞれの項目について「ある」=1点、「ない」=0点を配分し、合計点を「文化資本得点」として算出した。図3-3は、その分布状況を示している。

表3-3 文化財の保有状況 (%)

自分用の携帯電話・スマホ	97.3
インターネットの回線	88.8
自分の部屋	86.3
マンガ・雑誌以外の書籍	83.6
自分の勉強机	78.8
辞書や図鑑、事典など	75.3
学校の勉強に役立つ参考書	55.8
自分が自由に使うことができるパソコン	53.1
スポーツ新聞以外の新聞	34.9

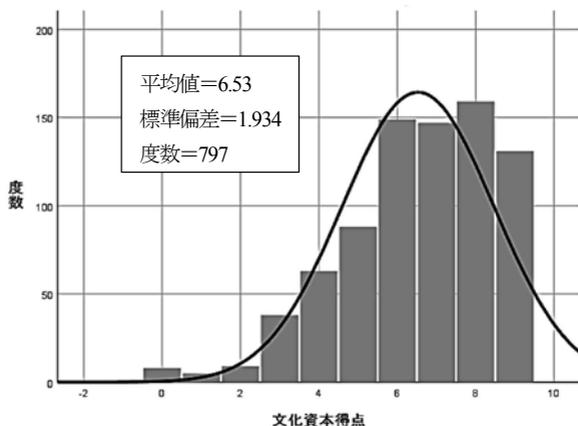


図3-3 「文化資本得点」の分布状況

図3-4では、文化資本得点について人数がほぼ均等になるように高群・中群・低群を設定し、それぞれの「自己肯定感」の平均を比較した。ここからわかるとおり、高群において平均値は有意に高くなっている。一方、「他者との関わり」に関しては、有意差は見られなかった。

家庭の経済的文化的背景が生徒の自己肯定感に影響を及ぼすプロセスについては、さらなる検討が必要であろう。

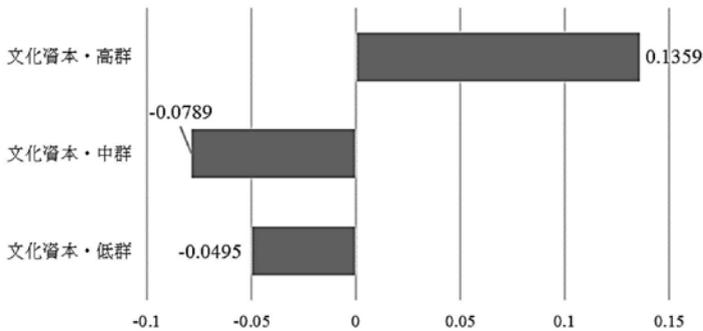


図3-4 文化資本別の「自己肯定感」

4. キャリア教育の有意性の認識

上記の自己概念—「自己肯定感」と「他者との関わり」—の形成に対して、生徒のもつ関係性およびA高校のキャリア教育の取り組みがいかなる影響を及ぼしているのか。その効果を検証することが、第2回調査以降の主要な検討課題となる。ここではまず、生徒がA高校におけるキャリア教育の諸活動のうちどの取り組みを「自分にとって役に立つ」と認識しているのか、すなわち生徒による「キャリア教育の有意性の認識」について、その全体像を確認しておきたい。

調査票では、先述した「総合的な学習の時間」、キャリア教育基礎科目、「産業社会と人間」、キャリア教育発展科目等でのキャリア教育の取り組み内容

に基づいて12項目の質問を設定し、これらの取り組みに対する生徒の受けとめ方を調べた。図4-1はその回答結果である。ここからわかるとおり、キャリア教育の諸活動について「役に立った」と回答している生徒の割合は総じて高い。とくに「職業の種類や実態についての学習」「(敬語や身だしなみなど)『マナー』についての学習」「『お金』についての学習」に対しては75%前後の生徒が肯定的に捉えている。一方で、「学習成果をまとめ発表したこと」「他者と協力して何かを成し遂げたこと」「自分史を作成したこと」については、「役に立った」と感じている生徒の割合が相対的に低くなっている。

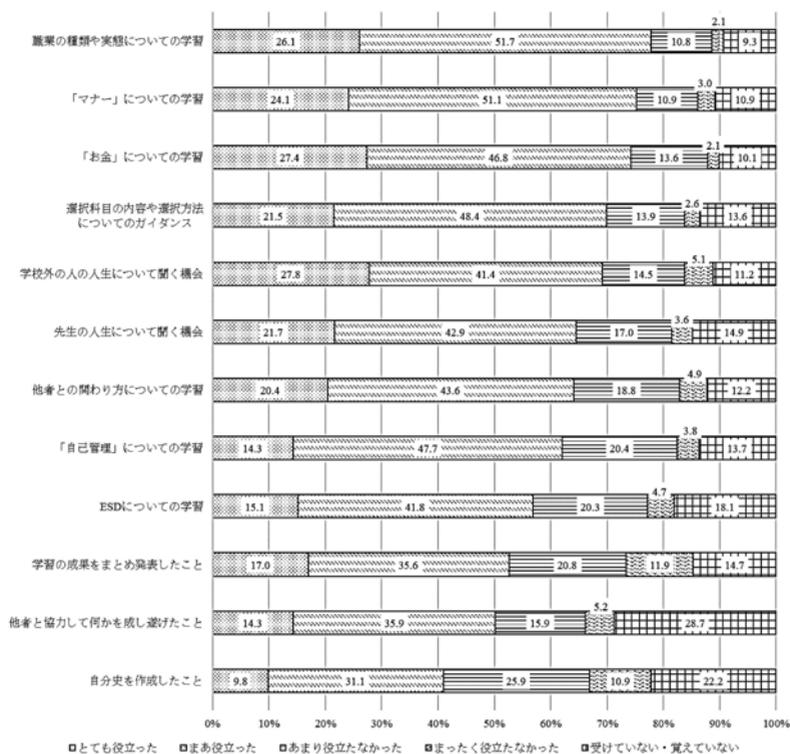


図4-1 キャリア教育の有意性の認識 (n=808)

「キャリア教育の有意性の認識」に関する尺度を作成するために、上記12項目に主成分分析を施した。その結果が表4-1である。2つの主成分が抽出されたが、第1主成分においてすべての項目に高い負荷量が確認される。そこで、この第1主成分を「キャリア教育の有意性の認識」を表す変数として分析に使用することとした。

表4-1 キャリア教育の有意性の認識（主成分分析結果）

項目	I	II
他者との関わり方についての学習	.834	.081
マナーについての学習	.810	-.350
「お金」についての学習	.805	-.331
自己管理についての学習	.802	-.201
職業の種類や実態についての学習	.788	-.349
先生の人生について聞く機会	.787	-.161
選択科目の内容や選択方法についてのガイダンス	.750	.037
EDSについての学習	.748	.182
自分史を作成したこと	.743	.399
学習成果をまとめ発表したこと	.741	.353
学校外の人の人生について聞く機会	.731	.024
他者と協力して何かを成し遂げたこと	.639	.536

ところで、A高校におけるキャリア教育の取り組みは、これまで内容、方法、時期についていくつかの変更が加えられて現在に至っている。とすると、「キャリア教育の有意性の認識」について学年間で差異があることが推察される。表4-2は、「キャリア教育の有意性の認識」を学年別に比較した結果である。12項目中10項目に有意差が見られた。

これを見てもみると、第一に、他の学年と比較して1年次において肯定的な回答の割合が高くなっていることがわかる。「『マナー』についての学習」「職業の種類や実態についての学習」については8割を超える生徒が、「先生の人生について聞く機会」「他者との関わり方についての学習」「選択科目の内

容や選択方法についてのガイダンス」については7割を超える生徒が肯定的に捉えている。第二に、4年次が1年次と同様の傾向を示している。すなわち、1年次と同様、4年次においても肯定的な回答の割合が相対的に高くなっ

表4-2 学年別の「キャリア教育の有意性の認識」(%)

注) 上段:「とても役立った」「まあ役立った」に回答したものの合計の割合,
下段:「受けていない・覚えていない」の割合

	1年次 (n=263)	2年次 (n=213)	3年次 (n=210)	4年次 (n=107)
「自己管理」についての学習**	66.9	62.0	51.0	70.1
	9.5	14.6	18.6	12.1
「マナー」についての学習**	82.5	76.1	63.8	76.4
	6.8	10.8	16.7	9.4
職業の種類や実態についての学習**	84.4	76.1	68.1	83.2
	6.5	11.3	11.9	6.5
「お金」についての学習	78.6	71.8	70.0	75.7
	8.0	14.1	10.0	7.5
学校外の人の人生について聞く機会*	71.9	71.8	61.9	72.0
	9.1	14.1	11.9	7.5
先生の人生について聞く機会**	72.5	65.3	51.4	67.3
	8.4	13.6	21.0	20.6
他者との関わり方についての学習**	71.9	62.9	51.9	72.9
	8.7	13.1	16.7	8.4
ESDについての学習	54.0	59.6	58.6	56.6
	21.3	19.2	13.8	13.2
自分史を作成したこと**	48.5	39.6	32.5	44.9
	22.5	19.3	21.5	23.4
他者と協力して何かを成し遂げたこと**	61.6	37.3	49.8	52.3
	17.1	45.3	21.1	33.6
選択科目の内容や選択方法についてのガイダンス*	75.3	67.1	61.7	76.6
	9.9	17.4	15.8	10.3
学習の成果をまとめ発表したこと**	57.8	50.7	42.6	67.3
	14.4	17.4	11.5	9.3

** p<.01 * p<.05

ている。そして第三に、1年次および4年次とまったく逆の反応を示しているのが3年次である。有意差のある10項目中9項目において、3年次の肯定的な回答の割合が相対的に低くなっていることがわかる。また、「自己管理についての学習」「『マナー』についての学習」等の項目において、「受けていない・覚えていない」の割合が高くなっている。

図4-2は、先ほど作成した合成変数「キャリア教育の有意性の認識」について、学年ごとで平均値を比較した結果である。分散分析の結果、1年次の得点が2年次および3年次よりも有意に高く、一方で1年次と4年次の間に有意差は見られなかった。

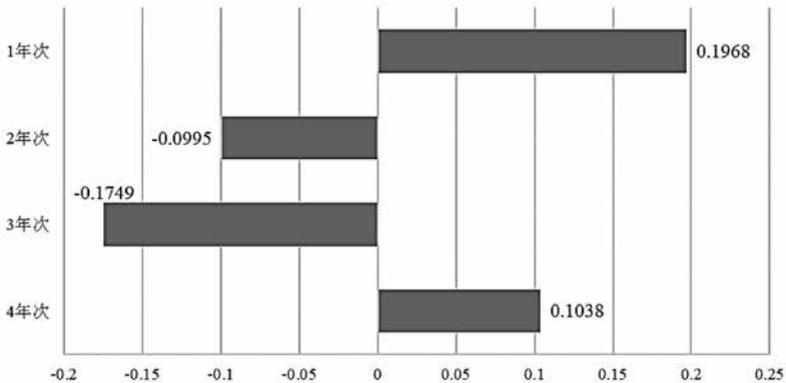


図4-2 学年別の「キャリア教育の有意性の認識」

こうした違いは生徒の特性によって生じたものなのか、取り組み内容の差異によって生じたものなのかについては、さらなる検証が必要である。とはいえ、ここから「A高校でのキャリア教育の試みが、1年次という早い学年段階の生徒にも、4年次という卒業等を控えた生徒にも影響力をもちうるための条件」という、教育効果の持続性の検討の必要性が導き出されるだろう。

5. 社会関係の構築におけるキャリア教育の効果

(1) 社会関係と社会化プロセスとの関連性

先述のとおり、本研究がA高校のキャリア教育の取り組みに着目する理由は、これが生徒の社会関係の回復と拡張を企図しているからである。それでは、生徒のもつ社会関係は、社会化のプロセス—本稿では「自己肯定感」と「他者との関わり」の形成—とどのような関係にあるのだろうか。ここでは、生徒の社会関係のうち学校および家族との関わりに着目して、これらと生徒の自己概念との関連性、さらには「キャリア教育の有意性の認識」との関連性について検討したい。

調査票には、学校との関わりを把握するための質問6項目、家族との関わりを把握するための質問5項目が設定されている。まず図5-1は、生徒の学校との関わり状況に関する回答の結果である。先述のとおり、A高校には中退経験者や不登校経験者など肯定的な学校経験をもつことができなかった生徒が一定数在籍している。しかし、A高校での学校生活に対する生徒の回答傾向はおおむね肯定的で、「安心して学校生活を送ることができている」「他の生徒とは話をしていて面白いことが多い」「学校で気軽に先生とかかわることができる」等の5項目において、70～80%の生徒が「そう思う」と回答している。

図5-2は、家族との関わりに関する項目の回答結果である。「一緒に食事をする」については83%の生徒が「ひんぱんにした」ないし「ときどきした」と回答している。それに対して「困ったことや悩みごとについて話す」は「した」という生徒と「しなかった」という生徒の割合が5割ずつとなっている。

これら2つの質問群に主成分分析を施したところ、いずれも1つの主成分のみが抽出された。そこで、これらの主成分をそれぞれ「学校との関わり」「家族との関わり」を表す変数と捉え、これらと生徒の社会化のプロセス、およびキャリア教育の取り組みとの関連性を検討することとした。

表5-1は、「自己肯定感」「他者との関わり」「学校との関わり」「家族との

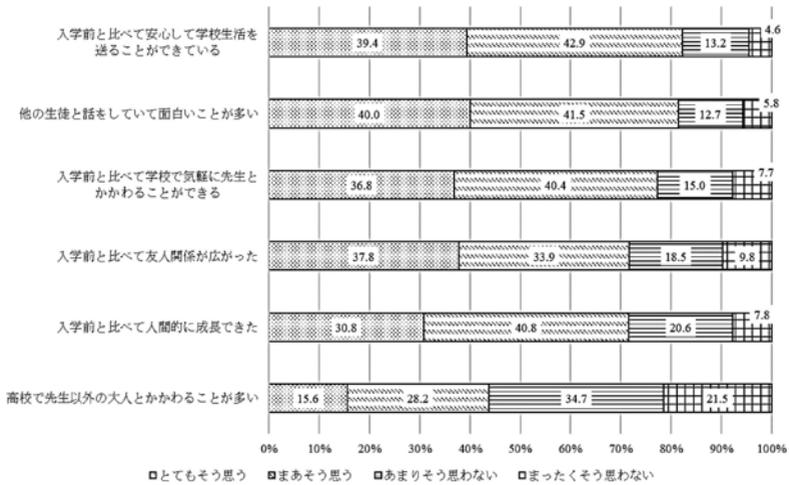


図5-1 学校との関わり (n=806)

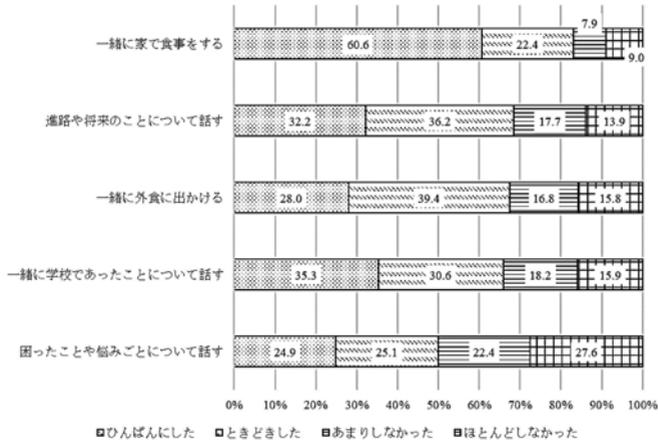


図5-2 家族との関わり (n=807)

関わり」および「キャリア教育の有意性」の5変数を用いた相関分析の結果である。これを見ると、

自己肯定感—他者との関わり

他者との関わり—学校との関わり， 家族との関わり

キャリア教育の有意性—学校との関わり

のそれぞれに比較的強い相関が見られる。また，係数の数値は0.3弱ではあるが，「キャリア教育の有意性」と「他者との関わり」の間にも一定の相関関係を観察することができる。

表5-1 「自己肯定感」「他者との関わり」「学校との関わり」「家族との関わり」「キャリア教育の有意性の認識」の相関

	1	2	3	4	5
1. 自己肯定感	—				
2. 他者との関わり	.436	—			
3. 学校との関わり	.235	.483	—		
4. 家族との関わり	.221	.439	.224	—	
5. キャリア教育の有意性	.169	.299	.456	.196	—

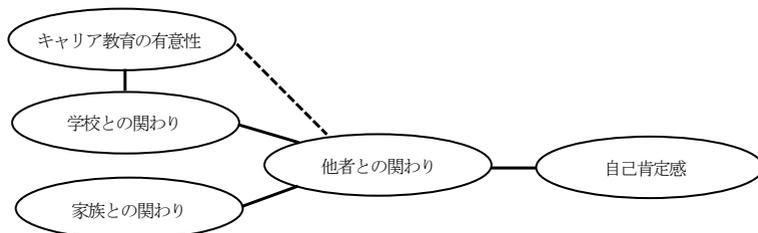


図5-3 各変数の相関図

この関係を仮説的に図示したものが，図5-3である。ただし，この関係はあくまでも現時点での仮説であり，また変数間の関係は“相関”であって“因果”ではない。各変数をつなぐ線のベクトル（たとえば，キャリア教育への肯定的な取り組みが生徒の学校への関与を促すのか，それとも学校と良好な関係にある生徒がキャリア教育への取り組みに積極的なのか）については，データを蓄積したうえでの慎重な議論が必要である。

(2) 社会関係構築の規定要因

ここでは、「社会関係の構築に対して学校が起点としての役割を担いうるのか」という本研究の問題関心にに基づき、「学校との関わり」「他者との関わり」「キャリア教育の有意性」の三者の関連性について探索的な検討を試みてみたい。図5-3を改めて見てみると、キャリア教育の有意性は生徒の学校への関与を促進し、また学校との関わりを経由してより広範な他者との関わりに影響を及ぼしているように推察される。他の要因を統制しても、A高校の取り組みは、社会関係の構築にかかわるこのような効果をもつのだろうか。

そこで、「学校との関わり」と「他者との関わり」を従属変数とした重回帰分析をおこなうこととした。独立変数として、図5-1にある「キャリア教育の有意性」と「家族との関わり」の他、生徒の属性、背景に関する項目、具体的には性別、文化資本得点、および中学校の出席状況の各変数を投入した。表5-2がその結果である。

表5-2 「学校との関わり」と「他者との関わり」の規定要因

	「学校との関わり」		「他者との関わり」		
	model 1	model 2	model 1	model 2	model 3
女子ダミー	.054	.077*	-0.15	.023	.000
文化資本得点	-.003	-.021	-.034	-.042	-.039
中学時代の出席状況 (ref. 「3年間ほぼ休まず登校」)					
「ときどき欠席」ダミー	-.034	.022	-.025	-.007	-.016
「1ヶ月以上欠席」ダミー	.019	.048	-.053	-.024	-.045
「半年以上欠席」ダミー	.053	.105**	-.077*	-.031	-.065+
家族との関わり	.215***	.145***	.350***	.396***	.343***
学校との関わり	—	—	.387***		.360***
キャリア教育の有意性		.434***		.216***	.067+
<i>adj R</i> ²	.047	.228	.324	.227	.328
<i>sig</i>	***	***	***	***	***

注) 数値は標準化係数 p<.001 *** p<.01 ** p<.05 * p<.10 +

まず「学校との関わり」から検討してみよう。model 1を見ると「家族との関わり」のみが有意な効果を示しており、家族との安定した関係が学校への関与を促していることを読み取れる。ただし、調整済み決定係数の数値が低く、モデル自体の説明力は弱い。次に「キャリア教育の有意性」を投入したmodel 2を見てみると、「家族との関わり」の効果を統制しても、キャリア教育の有意性の認識が高いほど学校との関わりが促進されるという関係を見いだすことができる。ここで興味深いのは、model 2において「中学時代半年以上の欠席」経験が有意な正の効果を示している点である。この変数は、「キャリア教育の有意性」が投入されていないmodel 1では有意ではない。この結果は、キャリア教育の取り組みが、とくに中学時代長期欠席を経験した生徒に対して学校適応を促進する効果をもっていることを示唆している。

「他者との関わり」についてはどうだろうか。model 1を見てみると、「家族との関わり」と「学校との関わり」がいずれも正の効果を示している。ここから、学校と家庭での関係性の構築がより広範な他者との関わりりの基盤になっていることを読み取れる。「学校との関わり」の代わりに「キャリア教育の有意性」を投入したのがmodel 2であるが、キャリア教育の有意性の認識が高いほど他者への関与が促進される関係を見いだすことができる。また、「中学時代半年以上の欠席」経験は、model 1では有意な負の効果、すなわち他者との関わりりを抑制する効果を示していた。しかし、「キャリア教育の有意性」を投入したmodel 2においては、この負の効果が消滅している。最後に、すべての変数を投入したmodel 3を見ると、「キャリア教育の有意性」は、10%水準ではあるものの生徒を広範な他者との関わりりへと促す有意な効果を示していることがわかる。また、10%水準ではあるが、「中学時代半年以上の欠席」経験が有意な負の効果を示している。とはいえ、「キャリア教育の有意性」未投入のmodel 1と比較して、その影響力は弱化していることが読み取れる。

以上、キャリア教育の取り組みが生徒の社会関係の構築に及ぼす作用について検討してきた。ここで示唆された、長期欠席経験者などこれまでの学校

経験において不利な立場に置かれてきた生徒に対するキャリア教育の取り組みの効果については、さらに注意深く分析を進めていく必要があるだろう。

6. 生徒の将来展望

社会関係の構築を軸としたA高校のキャリア教育の取り組みは、生徒の将来展望の形成とどのように関連しているだろうか。ここでは、生徒の卒業後の将来への見通しについて検討していきたい。

まずは、生徒の進路希望を確認しておこう。表6-1は、学年別、所属部別の進路希望の割合を示しているが、全体として就職希望と大学進学希望が3割弱、専門学校進学希望が2割強となっている。ただし、これらの割合は学年および部によって異なる。学年別に見てみると、1年次と2年次において15～20%を占めている「未定」が3年次以降は5～6%台に減少する。一方で、3年次および4年次においても6%前後の生徒が「未定」と回答している。また、午前部と午後部では35%近くの生徒が大学進学を希望しているが、夜間部ではその割合は16.5%であり、39%の生徒が就職を希望している。

表6-1 学年別・所属部別の進路希望 (%)

	就職	大学・短大	専門学校	その他の進学先	未定	その他
全体 (n=789)	27.8	28.3	21.0	7.7	12.9	2.4
1年次 (n=253)	19.0	28.5	20.9	11.1	19.8	0.8
2年次 (n=209)	28.7	27.8	18.2	8.1	15.3	1.9
3年次 (n=205)	29.8	28.3	26.3	5.4	5.9	4.4
4年次 (n=106)	37.7	32.1	15.1	4.7	6.6	3.8
5年次以上 (n=16)	56.3	6.3	31.3	0.0	6.3	0.0

p<.000

午前部 (n=286)	22.4	32.9	21.0	9.4	12.2	2.1
午後部 (n=254)	22.4	34.6	20.1	7.5	13.8	1.6
夜間部 (n=249)	39.0	16.5	22.1	6.0	12.9	3.6

p<.000

生徒の進路希望は、経済的文化的背景によっても有意に異なってくる。表6-2は文化資本の状態別にみた進路希望をまとめたものである。これを見ると、高群において大学進学希望者の割合が高いのに対して、中群および低群においては就職希望の割合が高く、とくに低群において進学希望者の割合が低くなっていることがわかる。

表6-2 文化資本別の進路希望 (%)

	就職	大学・短大	専門学校	その他の進学先	未定
文化資本・高群 (n=284)	14.1	46.8	18.3	9.2	11.6
文化資本・中群 (n=282)	31.6	21.6	25.9	6.0	14.9
文化資本・低群 (n=194)	43.3	13.9	20.6	9.3	12.9

p<.000

調査では生徒の将来への見通しについて、「自分に合った仕事がいずれ見つかると思う」等、7つの項目を用いて質問した。図6-1はその結果である。66.5%の生徒が「自分に合った仕事がいずれは見つかると思う」と考えている一方、8割弱の生徒が「希望どおりの就職や進学ができるか不安だ」と感じており、また「将来、他人とうまくやっていけるか不安だ」という生徒は65%となっている。

これらの将来展望とキャリア教育の取り組みとの関連を検討するために、先に作成した合成変数「キャリア教育の有意性の認識」について人数がほぼ均等になるように高群・中群・低群を設定し、将来の見通し7項目における割合を比較した。その結果を示したのが表6-3である。これを見ると、「将来は安定した仕事に就くことができると思う」「自分に合った仕事がいずれ見つかると思う」といった、将来への肯定的な見通しを表す項目において、高群の「そう思う」への回答の割合が有意に高くなっている。しかしここで留意しなければならないのは、「将来、他人とうまくやっていけるか不安だ」と「希望どおりの就職や進学ができるか不安だ」といった“将来への不安感”に関する項目についても、「そう思う」という生徒の割合が高群で有意に高

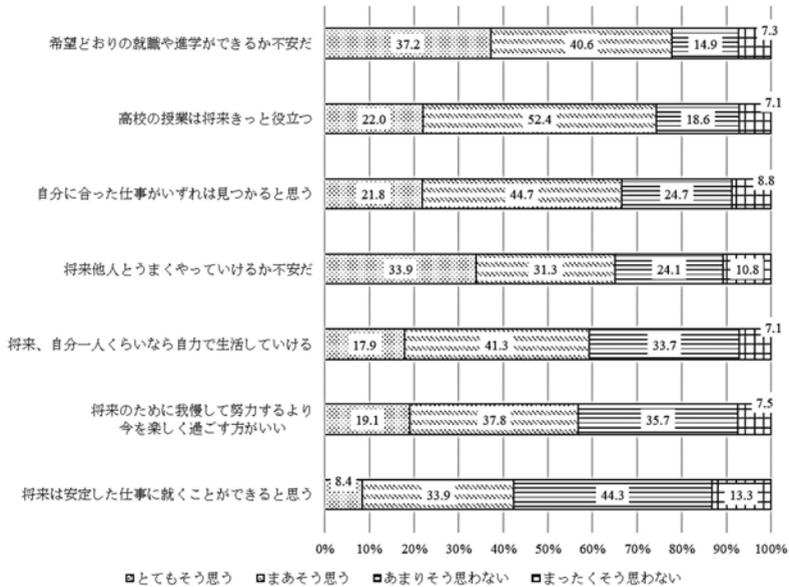


図6-1 生徒の将来展望 (%)

表6-3 「キャリア教育の有意性の認識」別の将来展望 (%)

	高群 (n=211)	中群 (n=320)	低群 (n=265)
高校の授業は将来きっと役立つ**	91.9	78.7	54.7
将来のために我慢して努力するより今を楽しく過ごす方がいい	56.9	59.1	54.7
将来、他人とうまくやっていけるか不安だ**	69.7	68.3	57.0
将来は安定した仕事に就くことができると思う**	56.4	42.8	31.2
将来、自分一人くらいなら自力で生活していける	61.6	60.9	54.9
希望どおりの就職や進学ができるか不安だ+	81.0	80.0	72.8
自分に合った仕事がいずれ見つかると思う**	79.6	67.8	54.3

注) 「とてもそう思う」「まあそう思う」に回答したものの合計 ** p<.01 * p<.05 + p<.10

くなっている点である。すなわち、キャリア教育の取り組みに肯定的な生徒は、将来に対して楽観的であると同時に強い不安感を抱いていることが推察されるのである⁽¹⁰⁾。

本田（2009）は、複数のマクロおよびマイクロデータの分析を通して、「進路を自ら考え、決定しなければならない」というキャリア教育のもつ規範性が、その進路を実現するための具体的な手段が提供されることなく伝達されることによって、かえって若者の進路選択をめぐる不安を増幅させる傾向にあることを指摘している。この知見に基づくならば、A高校のキャリア教育の取り組みに肯定的な生徒たちもまた、活動を通して「進路について自ら考え、決定する」ことに不安あるいはプレッシャーを感じていると考えることもできる。ただし、これらの生徒の回答傾向を、進路の自己決定に対する不安感の表れと捉えるか、キャリア教育の諸活動を通して自らを取り巻く環境を理解したうえでの“現実的な将来不安”と解釈するかについては、慎重でなければならない。また、将来に不安を感じる生徒層が固定的であるのか流動的なのかという点についても、A高校の取り組みの展開を踏まえながら詳細に検討する必要がある。今後の時系列的なデータの収集と分析における論点のひとつとなるだろう。

7. まとめと今後の課題

以上、学校が学習者の社会関係を構築し、拡張する機能の検討という問題関心に基づき、事例校であるA高校でのキャリア教育の取り組みと、生徒の自己概念および将来展望との関連性について分析をおこなってきた。これまで述べてきたように、本研究がA高校のキャリア教育の取り組みに着目する理由は、これが多様な背景や困難を抱えた生徒の社会関係の回復と拡張を企図しているからである。この取り組みが、生徒の社会化のプロセスにどう関わっているのか。ここで、本稿の分析から得られた知見をまとめておこう。

第一に、生徒による「キャリア教育の有意性」の認識についてである。くり返しになるが、A高校のキャリア教育は、多様な背景をもつ生徒に対して学校内外のさまざまな他者と関わる機会を提供し、そこでの活動を通じて生徒が自己を肯定的に捉え直すよう支援することをねらいとしている。多岐に

わたる活動を12項目に整理したところ、8項目について6割以上の生徒が自らにとって意義がある活動として捉えていた。また、「自分史の作成」を除く11の活動について半数以上の生徒が肯定的に受け止めていた。しかし、こうした「キャリア教育の有意性の認識」には学年間で差異があることが確認された。

第二に、生徒の学校および家族との関わり、自己概念、およびキャリア教育の有意性の関係について分析した結果、キャリア教育の取り組みと生徒の学校適応との間に比較的強い相関が見られた。また、より広範な他者と関わろうとする志向性とキャリア教育の取り組みとの間にも一定の相関関係があることが明らかになった。

第三に、生徒の社会関係の構築におけるキャリア教育の影響についてである。学校との関わりおよび他者との関わりを促進する要因を分析した結果、A高校のキャリア教育の取り組みは、中学時代に半年以上の欠席経験をもつ生徒に対して学校適応を促す有意な効果をもつことが示唆された。また、より広範な他者との関係構築に対しても、キャリア教育の取り組みは中学時代の長期欠席経験者をもつ負の効果を解消ないし軽減する作用、すなわち他者との関係構築に対するネガティブな姿勢を抑制する効果を示した。

そして第四に、キャリア教育の取り組みと生徒の将来展望との関係についてである。A高校のキャリア教育の取り組みを「自分にとって役に立つ」と肯定的に解釈している生徒ほど、将来に対して不安を感じる割合の高い傾向にあることが明らかになった。

はじめにも述べたが、本稿はパネル調査の第一次報告であり、上記の知見についても限定的なデータに基づく現時点での分析結果を列挙したものに過ぎない。とはいえ、ここでの基礎的分析を起点としてデータを蓄積していくことで、若者ひとりわけ社会的排除のリスクを抱えた若者の社会関係回復の基盤としての学校の可能性と限界を探究しうるものと考えている。最後に、本稿の分析結果から導き出された今後の課題を整理しておきたい。

まず、中学時代に学校適応の低い傾向にあった生徒に対するA高校のキャ

リア教育の効果についてである。社会関係資本が不利な学習環境にある子どもや若者の教育達成に対してより有意な効果を示すことについては、これまでもいくつかの指摘がなされてきた（たとえば、志水 2014, Salloum et al 2017）。A高校のキャリア教育の取り組みが生徒の社会関係の回復と拡張をねらいのひとつとしていることを考えると、本稿で示した分析結果は先行研究の見解と合致しているといえる。しかし、そのような効果が、なぜ、どのようにして生じたのか、そのプロセスの詳細の解明については、第2回調査以降のデータを踏まえた慎重な分析が必要となる。

次に、キャリア教育の有意性の認識に見られた学年間の差異について、これが学年の進行によって生じた生徒の変化によるものなのか、学年の特性あるいは実践の差異によって生じた結果なのかを明らかにすることである。カリキュラムを教育計画や教材といった実体概念としてではなく、生徒の学習経験や学校成員間の相互作用も含めた関係性として捉えた場合（田中 2009）、キャリア教育の内容を各教員がいかに理解し、実践し、生徒がその実践をどのように経験したかといった、主観的な解釈構造の分析が求められるだろう。

最後に、生徒の実際の教育達成および進路選択についてである。3年次以降の進路選択において、家庭の経済状況や学業成績、生徒の希望と雇用状況とのマッチング等の要因の影響力に対して、学校による社会関係構築の試みが生徒の進路選択にいかなる効果をもちうるのか。また、本稿の分析で示されたキャリア教育と将来不安との関係は、学年が進行し進路選択の時期が迫るにつれてどのように変化するのだろうか。

これらの点を明らかにしていくことが、今後取り組むべき研究課題となる。

注

- (1) 社会関係資本は、それをミクロレベルの「個人財」の側面に着目するか、メソレベルの「組織財」の側面に着目するか、マクロレベルの「社会財」と見な

すかによって、捉え方の焦点が異なってくる（Field訳書 2011, Salloum et al 2017）。本稿では、学校や家族、コミュニティ等、メソレベルでの社会関係資本の機能に着目しているColeman（1988=2006）の捉え方に準拠している。

- (2) ここで対象となっている学力テストは、2002年のNCLB法（No Child Left Behind Act：ひとり子どもも落ちこぼさない法）の制定を受けて全米各州で実施されている州別学力調査（State Assessment）のリーディングと数学の結果である。
- (3) もちろん、これらの研究において経済資本および文化資本が軽視されているわけではない。志水（2015）が述べているように、「子どもたちが学校で第一に獲得すべきは文化資本であり、社会関係資本はそのための手段として戦略的に必要」（p.157）である点には留意すべきであろう。
- (4) 山田（2006）は、学校教育が互恵的な関係を形成する機能を検証するために、小・中・高校生を対象とした質問紙調査のデータから「共感・互助志向」を変数化し、その規定要因を分析している。また、藤田（2017）は、「意欲の貧困」を乗り越えるためのリソースとして学校経験が果たす役割について、5年間のパネル調査でのデータに基づいて検討している。これらの先行研究は、いずれも学校の社会化機能に着目しているという点で、本研究と問題関心を共有している。
- (5) また、筆者が2016年9月、A高校の生徒の保護者向けに実施した質問紙調査（有効回答数530）の結果によると、父母同居世帯の割合が51.3%、母のみ同居世帯が38.1%、父のみ同居世帯が6.4%、その他（その多くが祖父母のみ同居）4.2%で、約半数の生徒がひとり親世帯であった。
- (6) A高校独自の取り組みは多岐にわたっており、本稿で整理したものにとどまらない。その詳細については、稿を改めて論じる必要がある。
- (7) A高校において2016年に実施された質問紙調査によると、51.7%（n=596）の生徒が「中学での勉強で理解できていないことがあるので、できれば中学レベルからもう一度やり直したい」と回答している。
- (8) A高校のキャリア教育推進部は、教務部、進路指導部、保健支援部の関連部分を移行して2014年に設定された。キャリア教育に関する企画、編成、とりまとめを担当している。本稿に概要を記載した取り組みは、このキャリア教育推進部設置の2014年前後に主に体系化されたものである。
- (9) 自己肯定感に関連する項目についてはRosenbergの自尊心尺度の一部（堀2003を参照）を、他者との関わりについては山田（2006）の一部を、それぞれ参考にした。
- (10) 次ページの付表は、「キャリア教育の有意性の認識」と正の相関関係にあった「他者との関わり」について、「キャリア教育の有意性」と同様の手続きで高中低の3群を設定し、将来への不安感に関する質問2項目における割合を比較した結果である。これを見ると、高群、すなわち他者と肯定的な関わりをもつ生徒ほど割合が低く、「キャリア教育の有意性」とは逆の結果となっている。キャリア教育の有意性の認識、他者との関わり、そして将来展望の関係について、今後さらなる分析が求められる。

付表 「他者との関わり」別の将来展望 (%)

	高群 (n=260)	中群 (n=272)	低群 (n=265)
将来, 他人とうまくやっけていけるか不安だ**	56.2	68.0	70.9
希望どおりの就職や進学ができるか不安だ*	73.5	82.7	77.4

注)「とてもそう思う」「まあそう思う」に回答したものの合計 ** p<.01 * p<.05

参考文献

- 青砥恭 (2009)『ドキュメント 高校中退 ーいま, 貧困がうまれる場所』ちくま新書
- Coleman, J. S. (1988) Social capital in the creation of human capital, in *American Journal of Sociology*, Vol.94, S95-S120 (金光淳訳 (2006)「人的資本の形成における社会関係資本」野沢慎司編『リーディングス ネットワーク論 家族・コミュニティ・社会関係資本』勁草書房, pp.205-238)
- Field, J. (2005) 矢野裕俊監訳 (2011)『ソーシャルキャピタルと生涯学習』東信堂
- 藤田武志 (2017)「学校経験と社会的不平等 『意欲の貧困』を手がかりに」乾彰夫, 本田由紀, 中村高康編『危機のなかの若者たち 教育とキャリアに関する5年間の追跡調査』東京大学出版会, pp.243-262
- Furlong, A. and Cartmel, F. (1997) 乾彰夫, 西村貴之, 平塚真樹, 丸井妙子訳 (2009)『若者と社会変容 リスク社会を生きる』大月書店
- 本田由紀 (2009)『教育の職業的意義 ー若者, 学校, 社会をつなぐ』ちくま新書
- 本田由紀 (2014)『社会を結びなおす 教育・仕事・家族の連携へ』岩波書店
- 堀啓造 (2003)「Rosenberg日本語訳自尊心尺度の検討」Online: <https://www.ec.kagawa-u.ac.jp/~hori/yomimono/sesteem.html>
- 堀有喜衣 (2016)『高校就職指導の社会学 「日本型」移行を再考する』勁草書房
- 菊地栄治 (2012)『希望をつむぐ高校 生徒の現実と向き合う学校改革』岩波書店
- 酒井朗 (2015)「教育における排除と包摂」『教育社会学研究』第96集, pp.5-24
- Salloum, S. J., Goddard, R. D. and Larsen, R. (2017) Social Capital in Schools: A conceptual and empirical analysis of the equity of its distribution and relation to academic achievement, in *Teacher College Record*, Vol.119, No.7, pp.1-29
- 志水宏吉 (2014)『「つながり格差」が学力格差を生む』亜紀書房
- 志水宏吉 (2015)「経済・文化資本から社会関係資本へ ー『力のある学校』の創造」佐藤学他編『学校のポリティクス』岩波書店, pp.129-159
- 志水宏吉編 (2009)『「力のある学校」の探究』大阪大学出版会
- 志水宏吉, 中村瑛仁, 知念渉 (2012)「学力と社会関係資本 ー『つながり格差』について」志水宏吉, 高田和宏編著『学力政策の比較社会学 国内編 全国学力調査は都道府県に何をもたらしたか』明石書店, pp.52-89
- 田中統治 (2009)「カリキュラム評価の必要性と意義」田中統治, 根津朋実編著『カ

リキュラム評価入門』勁草書房, pp.1-27

山田哲也 (2006) 「学校教育は互恵的な社会関係を生み出すのか? —教育の社会化機能にみる『格差』是正の可能性—」『教育学研究』第73巻第4号, pp.81-97