

人間行動学科 教育学コース

進学校における不本意通学の実態

文学部 2025 年度

ABA22206

やまもと あいる

山本 愛瑠

目次

序章.....	1
第1節 研究の目的・背景	1
第2節 先行研究の動向	5
第3節 研究の方法	9
第4節 本論文の構成.....	10
 第1章 高等学校進学をめぐる現状	11
第1節 高校教育について	11
(1) 高校教育の目的と変遷.....	11
(2) 高校教育改革について	15
第2節 中学生の進路選択	19
(1) 進路指導と高校入試選抜の変遷	19
(2) キャリア教育と進路選択の現状	23
第3節 高校における不登校と中退.....	27
 第2章 不本意通学について.....	32
第1節 不本意通学の定義	32
(1) 不本意就学、不本意入学とは何か.....	32
(2) 入学後の不本意感と不本意通学	36
第2節 不本意通学の発生過程.....	38
第3節 不本意通学に影響を与える要因	42
 第3章 不本意通学の経験の分析	48
第1節 インタビュー調査について.....	48

(1) インタビューの概要.....	48
(2) インタビューの対象.....	49
第2節 インタビューの結果.....	50
(1) 学生Aの事例.....	50
(2) 学生Bの事例.....	59
第3節 考察.....	68
(1) 進路選択について.....	68
(2) 不本意感を抱く要因について.....	70
(3) 通学継続の要因について.....	73
(4) 不本意通学が生じる過程の再検討.....	76
(5) 教員への相談について.....	79
第4章 教員から見た不本意通学.....	80
第1節 インタビュー調査について.....	80
(1) インタビューの概要.....	80
(2) インタビューの対象.....	82
第2節 インタビュー結果.....	82
(1) 不本意通学の生徒の事例について.....	82
(2) 事例1：生徒Cへの対応の事例.....	84
(3) 事例2：生徒Dへの対応の事例.....	88
(4) 上記の対応事例などの背景にあるX教諭の考えについて.....	92
第3節 考察.....	95
(1) 教員から見た不本意通学について.....	95
(2) 不本意通学の生徒へのアプローチについて.....	97
終章.....	101
(1) 各章の要約.....	101
(2) 総合考察.....	103

（3）結論	104
第2節 本研究の課題	107
参考文献	109
謝辞	117

序章

本章では、本研究の目的と背景、先行研究の動向、研究方法および本論文の構成を述べる。

第1節 研究の目的・背景

日本において、高校への進学率は1974年から90%以上が維持されており、2020年の通信制高校を含めた高校進学率は98.8%で¹、ほとんどの人にとって中学校卒業後の進路は高校進学となっている。また、高校教育については1960年代から多様化政策が提起されており、1980年代から90年代にかけて単位制や総合学科等が制度化されてきた²。近年の動向としては、生徒の学習意欲の低下、少子化といった課題から、各高校において特色・魅力ある教育を行うことが必要とされ、学校外の教育資源の活用や各高校の存在意義、社会的役割等の明確化といった方策が高校に求められている³。さらに高校教育は全日制だけではなく通信制という選択肢もあり、

¹ 文部科学省「高等学校への進学率[推移]」

[https://www.mext.go.jp/content/20211207-mxt_koukou02-](https://www.mext.go.jp/content/20211207-mxt_koukou02-000019354_01.pdf)

000019354_01.pdf 2021年12月7日、(2025年12月18日閲覧)。

² 横井敏郎「高校教育改革政策の論理とその課題（特集 高等学校教育改革の成果と課題）」『国立教育政策研究所紀要』第138集、2009年、53-63頁。

³ 文部科学省「新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループ（審議まとめ）」 https://www.mext.go.jp/content/20201117-mxt_koukou02-000011002_01.pdf 2020年11月13日、(2025年10月14日閲覧)。

通信制課程の履修者数は近年増加し、生徒層も若年化している⁴。このように、高校教育は各高校によって学びの環境や学習の方針等の特徴が今後より一層多様になると考えられ、同じ「高校進学」といっても様々な選択肢が存在することになる。

一方で、中学生の進路選択に際して重きを置かれるのは、高校の偏差値と生徒自身の学力の対応である。国立教育政策研究所が 2012 年に全国の高校で実施した調査によると、今の高等学校に入学した動機について最も多かった回答は全体の 46.9%に当たる「自分の学力にあっているから」であった⁵。また同年、全国の中学校で実施した調査によると、希望進学先を選ぶにあたって重視していることとして、最も多く挙げられたのは⁶「自分の学力に合っていること」で、希望進学先を選ぶにあたって参考にしたいこと⁷としては「学校でのテストの結果や各教科の成績」が最も割合が大きく、次いで「学校外で受けた模擬テストの結果」も挙げられた⁸。兼松は、

⁴ 文部科学省「高等学校通信教育の現状について」
https://www.mext.go.jp/content/20210226-mxt_koukou01-000013082_04.pdf 2021 年 2 月 26 日、(2025 年 10 月 14 日閲覧)。

⁵ 国立教育政策研究所「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査 第一次報告書 3 - ③ 高等学校・生徒調査」
https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/career_jittaityousa/career-report.htm 2013 年 3 月、(2025 年 10 月 10 日閲覧)。

⁶ 「とても重視している」と「ある程度重視している」の回答を合わせた割合である。

⁷ 「とても参考にしたい」と「ある程度参考にしたい」の回答を合わせた割合である。

⁸ 国立教育政策研究所「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査 第一次報告書 2 - ③ 中学校・生徒調査」

生徒や親がもつ進路選択の基準の画一性を問題視しており、学力以外の能力、適性、興味、関心が進路選択の決め手になるケースは少なく、成績至上主義が支配的であると指摘している⁹。このように高校を選択する際、中学生は自身の学力を重要視しており、自分の学力を考慮して志望校や受験校を選択している傾向にある。

以上のとおり、高校進学はほぼすべての人が通る道であり、その高校は学びの環境や目指す教育が多様化しているものの、進路選択の大きな軸は高校の偏差値と生徒自身の学力である。これらの背景から、筆者は次の二つの問題意識をもった。

一つ目は、進路選択の際に学力以外の要素が十分に検討されなかったことで、高校入学後の学校生活に生徒が「違和感」をもつ可能性があることである。藤原、河村は、学校生活への積極的意欲について、特に進学校では生徒の学習活動や進路に関する活動が充実感を感じる機会になっていると分析しており¹⁰、高校に入学した後は、その高校の偏差値のみではなく、学習・進路活動に実際取り組む学校の学習方針、学級の雰囲気、学校文化といった要素が生徒の学校生活において重要になると考えられる。そのため、学力面を進路選択の主軸にして、第一志望の高校に進学したが、入学後、学校生活にギャップをもったり、なんとなく「自分に合わない」と感じたりしながら通学することになる生徒が一定数存在すると考えられる。

https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/career_jittaityousa/career-report.htm 2013年3月、(2025年10月10日閲覧)。

⁹ 兼松儀郎「高等学校カリキュラムの検討—個性の尊重と教育の多様化の問題を中心に—」『カリキュラム研究』創刊号、1992年、109–119頁。

¹⁰ 藤原和政、河村茂雄「高校生における学校適応とスクール・モラルとの関連—学校タイプの視点から—」『カウンセリング研究』、第47巻4号、2014年、196–203頁。

二点目は、『違和感』を持ちながらも通学している状態」の生徒は可視化が難しいということである。こうした生徒は、表面的には普通に学校へ通うことができているように見えるため、長期欠席等のサインがある不登校と比べると、他者から認識されにくい。その結果、こうした生徒の存在や実態は学校現場では把握されにくく、研究でも現在十分に検討されていないと考えられる。

そこで本研究では、何らかの不本意感を抱えつつも通学を継続させている「不本意通学」という事象に着目し、その実態を明らかにする。「不本意通学」の定義は後の章で述べるが、高校に通学する生徒の心情に焦点を当て、生徒が入学後に不本意感を抱いたまま通学を続けている状態とする。

また、この「不本意通学」という事象をテーマに選んだ理由には、筆者の高校時代の経験がある。筆者はずっと憧れていたとある進学校に入学したが、大学進学が常に意識されるような学校生活を送るにつれて、クラス内で居づらさを感じるようになっていった。「自分はこの高校にいてもいいのか」という悩みを持ち続けたまま2年間は通学を続け、高校3年生のときに不登校となった。この経験から「不登校」をテーマにすることも検討していたが、通学することができていた2年間に着目したとき、ほぼ毎日通学していることで、一見「普通に学校に行くことができている」と思われる生徒の中にも、実際は何らかの葛藤を抱えている生徒がいるのではないかという考えに至った。そこで、長期的な学校欠席がなく通学することができている生徒の中にも、筆者の経験と似たように悩みながら通学している時期があり、そうした生徒は他者からは認識されにくいがゆえに見落とされているのではないかという問題意識から、本テーマを設定した。

これらの背景から本研究は、進学校における「不本意通学」という現象について、その実態を明らかにすること、さらに不本意通学が生じる過程、および不本意通学に影響を与える要因を明らかにすることを目的とする。なお、進学校における不本意通学については、これまでに研究の蓄積が少

なくその存在が見落とされてきている。したがって本研究は、不本意通学の防止や解消を目指すものではなく、不本意通学の生徒の存在とその実態を明らかにすることを目的とする。

第2節 先行研究の動向

本節では、高校生の通学に関する問題である「不登校」と「中退」、「不本意入学・就学」についての先行研究を取り上げ、その内容を概観する。

高校生の不登校をあつかった研究としては、不登校傾向の関連要因に関する研究がいくつか見られる。五十嵐は不登校の要因を、情緒的側面や発達特性、生活習慣といった①子ども自身に関すること、対人関係や学校環境などの②学校に関すること、保護者やきょうだいといった③家庭に関することの3つに整理している¹¹。山口らは、「学校が嫌だと思ったことがあった」等の項目で不登校傾向を測定し、不登校傾向は教師、部活・集団生活、親に関するストレス源と関連があり、特に友人に関するストレス源が不登校傾向に強い関連性があることを明らかにした¹²。他にも活力低下やイライラ感、疲労倦怠感、眠気などの生活習慣と不登校傾向の関連を明らかにしている中村の研究や¹³、発達障害との関連を指摘している鈴木らの

¹¹ 五十嵐哲也「不登校をどのように理解し、支援すべきか」『教育心理学年報』第64巻、2025年、179－197頁。

¹² 山口豊子、石川利江「高校生のストレスサー尺度作成と不登校傾向との関連性の検討」『学校メンタルヘルス』第9巻、2006年、7－14頁。

¹³ 中村美詠子、近藤今子、久保田晃生、古川五百子、鈴木輝康、中村 晴信、早川徳香、尾島俊之、青木伸雄「不登校傾向と自覚症状、生活習慣関連要因との関連 静岡県子どもの生活実態調査データを用いた検討」『日本公衆衛生雑誌』、第57巻10号、2010年、881－890頁。

研究などがある¹⁴。このように研究を概観すると、不登校傾向と関連する要因は明らかになっているものの、それらの要因を持ちつつも通学できている生徒の存在に焦点が当たっていない。

不登校研究は、高校生より中学生を対象とした研究が多い¹⁵。高校は義務教育課程ではないこと、中学校に比べると不登校生徒の割合が小さい¹⁶こと、高校生は不登校から中途退学に至るものが多く¹⁷、中途退学問題に焦点が当たることがその背景として考えられる。そこで次に高校生の中退についての研究を概観する。

高校における中途退学は、学力の低い学校や職業校の課題として扱われてきた傾向がある。木村は、中退は低位な偏差値ランクにあるばかりではなく、職業科や私立校などより有利な進学や就職への期待が乏しく、不本意入学が多い特定の高校に中退問題が集中していると述べ、中退問題の局

¹⁴ 鈴木菜生、岡山亜貴恵、大日向純子、佐々木彰、松本直也、黒田真実、荒木章子、高橋悟、東寛「不登校と発達障害：不登校児の背景と転帰に関する検討」『脳と発達』第49巻4号、2017年、255－259頁。

¹⁵ J-STAGE の論文タイトル検索だけでも、「不登校 中学」では127件、「不登校 高校」では61件の論文がヒットした。(2025年12月25日時点)

¹⁶ 生徒1000人当たりの不登校者数に着目すると、高校では2014年ごろから15人前後で増減してきており、2022年ごろから20人前後に増加している。それに対して中学校は、2020年の約41人から急激に増加し2024年には約68人へと増加している。

文部科学省「令和6年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」https://www.mext.go.jp/content/20251029-mxt_jidou02-100002753_2_5.pdf 2025年10月29日、(2025年12月25日閲覧)。

¹⁷ 山口、石川、前掲論文¹²。

所化を指摘し、こうした「課題集中校」の生徒の事例を取り上げている¹⁸。
片山は中退とフリーター意識の関連について調査をしているが、調査対象は進路多様校となっている¹⁹。

以上のような中退問題に関する先行研究は、その分析が進路多様校や職業高校という一部の高校に限られている。したがってこれまでの中途退学研究からは、研究の対象にはなっていなかった学校、特に進学校の生徒の通学への意識について理解することは難しい。また高校の中退問題研究を概観すると、高校への不本意就学、不本意入学が中退の原因として語られてきていた²⁰。そこで次に、不本意就学、不本意入学についての先行研究も概観する。

菊地は、「不本意入学→学校不適應→退学」という因果解釈に課題があるとして、不本意就学を入学時点の「不本意入学」と通学中の「不本意通学」とで区別し、高校における不本意就学の発生メカニズムを明らかにしている²¹。しかし、その分析は筆者が対象とする普通科進学校ではなく、職業校が中心になっている。津多は、偏差値以外の学校選択軸が生じたことで不本意入学が低偏差値帯の学校だけの問題とはいえ、不本意入学の内実が多様化しているという問題意識から、様々な偏差値帯の高校で、不本意入学と中退の関連性、不本意入学した生徒の学習態度、不本意感の揺れ動き

¹⁸ 木村由希「学校化社会のなかの『中退問題』」古賀正義編著『学校のエスノグラフィー—事例研究から見た高校教育の内側—』嵯峨野書院、2004年、156-174頁。

¹⁹ 片山悠樹「高校中退と新規高卒労働市場—高校生のフリーター容認意識との関連から—」『教育社会学研究』第83巻、2008年、23-43頁。

²⁰ 杉江修治、清水明子「高校中途退学研究の動向と課題」『中京大学教養論叢』第41巻1号、2000年、93-111頁。

²¹ 菊地栄治「高等学校における不本意就学の発生メカニズム」『日本教育経営学会紀要』第32巻、1990年、67-81頁。

について分析している²²。しかし、どれくらいの生徒が不本意感の変化を経験しているのかは分析されているが、生徒が具体的に不本意感とどのように向き合っていたのかは明らかになっていない。

また、不本意入学については生徒への支援事例の研究もされており、特に入学後に不登校になった事例が多く挙げられている。例として、とある進学校に不本意入学した生徒との面接過程を分析した安達や²³、志望校でない高校に入学したことで不登校になっていた女子生徒に対して行った援助と、女子生徒の進路形成についての実践を報告している木村ら²⁴の研究があるが、両研究は不本意入学した直後の通学していた時期に関する分析は十分にされていない。また、不本意入学者が主体性を育むプロセスに着目した時岡や²⁵、不本意入学の類型化をした伊藤の研究²⁶があるが、その対象は大学生である。

つまり、高校生の不本意入学・不本意就学の研究においては、不本意に通学をしている最中の生徒の具体的な様子に焦点を当てた研究が不足していること、生徒が抱く不本意感がどのような要因によって変化しているの

²² 津多成輔「ユニバーサル型高校教育における『不本意入学』の実態：中退・授業態度・高校生活満足感に着目して」『国立教育政策研究所紀要』第147集、2018年、127—143頁。

²³ 安達圭一郎「不本意入学から不登校になった男子高校生との面接過程」『紀要 VISIO』第39号、2009年、51—56頁。

²⁴ 木村佳穂、荻間澤勇人「高校へ不本意入学した不登校生徒への援助—現在と未来を統合した未来展望の視点から—」『学級経営心理学研究』第3巻、2014年、86—94頁。

²⁵ 時岡良太「不本意入学者が主体性を育むプロセス—学力の問題による不本意入学者の場合—」『学生相談研究』第44巻2号、2023年、89—98頁。

²⁶ 伊藤美奈子「不本意就学類型化の試みとその特徴についての検討」『青年心理学研究』第7巻、1996年、30—41頁。

かが十分に検討されていないことが課題として挙げられる。また、不本意「入学」の研究である以上、生徒が入学時点から不本意感を抱いていることが前提となっており、入学後に不本意感を抱く生徒の全容は明らかにされていない。

このように高校における不登校、中退、不本意入学の先行研究を見ると、①進路多様校や職業校の研究が多く、研究の対象に偏りがあること、②不登校傾向等、通学が阻まれるような要因をもつ生徒は、将来的に学校を欠席する可能性を前提としてとらえられていること、③こうした生徒がどのように通学を続けているのかという点に着目されていないことが挙げられる。したがって本研究は、研究の対象になりにくかった進学校に焦点を当て、不本意感を抱えつつも通学を続けている生徒に着目する。

第3節 研究の方法

本研究における研究方法は、文献研究とインタビュー調査である。

文献研究では、高校教育について現在実施されている施策や不登校・中途退学について、また高校進学を控える中学生の進路選択について調査する。さらに、不本意通学が生じる過程を検討し、不本意通学に影響を与える要因を調査する。

インタビュー調査では、高校時代に不本意通学を経験した大学生2名と、進学校での勤務経験がある高校教員1名にインタビューを実施する。インタビュー結果の分析を踏まえて、不本意通学が生じる過程と不本意通学に影響を与える要因を明らかにする。

第4節 本論文の構成

本論文は、次の6つの章から構成される。

序章では、本研究の背景と目的を述べた。そして不登校、中退、不本意就学、不本意入学に関する先行研究をまとめ、文献研究とインタビュー調査を実施することを述べた。

第1章では、本研究が研究の対象とする高校教育について、その変遷と現在実施されている施策について述べる。また、高校教育の現状を踏まえて、高校進学をひかえる中学生の進路選択、高校生の不登校と中退問題について述べる。

第2章では、先行研究をもとに、不本意通学の定義、生徒が不本意通学になる過程、不本意通学に影響を与える要因について論じる。

第3章では、高校生のときに不本意通学を経験した大学生2名に実施したインタビューから、不本意通学の生徒の実態を明らかにするとともに、不本意通学に影響を与える要因の考察と、不本意通学が生じる過程の再検討をする。

第4章では、高校教員1名へのインタビューをもとに、教員視点から見た不本意通学の実態と、不本意通学の生徒へのアプローチについて論じる。

終章では、本研究で明らかになったことをまとめ、今後の課題について述べる。

第 1 章 高等学校進学をめぐる現状

本章ではまず、高校教育の変遷を概観したのち、現在実施されている高校教育の諸改革から、高校教育が今後より一層多様になることを述べる。そして第 2 節では、高校に進学するにあたっての中学生の進路選択の現状について述べる。最後に第 3 節では高校における不登校と中退について、その現状と研究の動向を確認する。

第 1 節 高校教育について

本節では、本論文が研究の対象とする高校教育の概要を確認するために、高校教育の目的と変遷、現在施行されている高校教育改革の内容を概観する。

(1) 高校教育の目的と変遷

初めに、高校教育の目的を確認する。高校教育の目的は、学校教育法第 50 条にて「中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すこと」とされている。中学校教育の目的が同法第 45 条で「小学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育を施すこと」とされているのと比較すると、高校教育では普通教育に加えて専門教育を実施することが求められている。学習指導要領では高校教育の役割の一つとして「勤労の尊さや創造することの喜びを体得させ、望ましい勤労観、職業観の育成や

社会奉仕の精神の涵かん養に資するものとする」²⁷とされており、中学校よりも明確に職業についての教育が意識されている。このように「普通教育」と「専門教育」の両方が求められることが、高校教育の目的の特徴である。

次に、高校教育の変遷について概観する。日本における高校教育は、1947年の教育基本法、学校教育法の制定と、1948年の新制高等学校の発足から始まる²⁸。学区制、総合制、男女共学とう「高校三原則」を理念とし²⁹、課程は全日制、定時制、通信制の3つ、学科は普通科と職業科の2つに分かれた³⁰。入学については、志望者全員入学の理想のもと、定員超過の場合のみ中学校からの報告書に基づく選抜や学力検査の実施が認められていた³¹。当時の高校進学率は50%にも満たなかったが、進学率は次第に上昇し、

²⁷ 文部科学省「高等学校学習指導要領（平成30年告示）」
https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_03.pdf、20頁、（2026年1月7日閲覧）。

²⁸ 藤原和政、河村茂雄「高等学校教育における学校不適應問題への対応の変遷」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊21号、2014年、71－81頁。

²⁹ 坂野慎二「第2次大戦後の高校改革政策」『教育制度学研究』第1995巻2号、1995年、263－269頁。

³⁰ 麻生誠「高等学校教育の発展と高等学校研究の展開」『教育社会学研究』、第34巻、1979年、64－78頁。

³¹ 文部科学省「戦後における高等学校入学者選抜制度等の経緯」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/05010502/011.pdf
（2025年12月28日閲覧）。

1960年代には5割～7割へと増加した³²。この頃はベビーブームによる生徒の急増、高度経済成長、高校教育に対する社会的要請の強まりが背景にあり、生徒の能力、適性、進路等の多様性と産業社会の発展との対応を図って学習指導要領の改正が行われた³³。また文部省は「後期中等教育の拡充整備について」の答申にて、高校教育の改善について、教育内容の多様化、職業や实际生活に必要な技能や教養の取得、定時制と通信制の併修形態の拡大が必要であるとした³⁴。また、1963年には生徒の急増に際し、調査書や学力検査の成績によって入学者選抜を実施することが定められた³⁵。このように高校教育は希望者全員の入学を前提としたところから始まり、進学率の上昇と入学してくる生徒の多様さ、経済発展を背景に、1960年代ごろからは教育の多様化が図られていた。

その後1970年代に入ると高校進学率は9割を超え³⁶、高校教育は誰もがそこで学ぶことをごく当然のこととして考え、進学するようになるユニ

³² 文部科学省「高等学校への進学率[推移]」
https://www.mext.go.jp/content/20211207-mxt_koukou02-000019354_01.pdf 2021年12月7日、(2025年8月20日閲覧)。

³³ 麻生、前掲論文³⁰。

³⁴ 中央教育審議会「後期中等教育の拡充整備について(第20回答申(昭和41年10月31日))」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/661001.htm
1966年10月31日、(2025年12月28日閲覧)。

³⁵ 文部科学省「六 高等学校入学者の選抜－文部科学省」
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317816.htm (2025年12月28日閲覧)。

³⁶ 文部科学省「高等学校への進学率[推移]」
https://www.mext.go.jp/content/20211207-mxt_koukou02-000019354_01.pdf 2021年12月7日、(2025年8月20日閲覧)。

バーサル段階に入る³⁷。この状況を受けた 1978 年改訂の高校学習指導要領は、卒業条件の緩和と、各学校の自由裁量の余地を大きくする「学校裁量の時間」の設置、習熟度別を例とした「学級編成の工夫」が大きな特色であった³⁸。ユニバーサル段階の高校教育においては、不本意入学者や中途退学の増加³⁹、学校生活に不適応となる生徒の増加⁴⁰といった課題が顕著になった。藤原らも、高等学校が多様化し、様々な生徒に進学する機会が保証された反面、不本意入学や中途退学などの学校不適応問題が顕在化するようになったと指摘している⁴¹。このように高校教育が大衆化した 1970 年代以降、高校教育は引き続き多様化の方針がとられていたが、一方で高校生の学校不適応の問題が上がっていた。

こうした高校教育の揺らぎを受け、1980 年代以降は「個性重視の原則」にもとづいた教育改革が実施されていた。臨時教育審議会では中高一貫校や単位制高校設置が提案され、改革の視点として「個性重視の原則」が示された⁴²。また 1991 年の中央教育審議会答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」では、高校教育の問題として画一的な教育、受験競争の激化、不本意入学・中途退学の増加を挙げ、「量的拡大から質的充

³⁷ 矢野裕俊『自律的学習の探求—高等学校教育の出発と回帰—』晃洋書房、2000 年、166 頁。

³⁸ 矢野、前掲書³⁷、168 頁、179–180 頁。

³⁹ 丸山拓己「1990 年代高校教育における学校改革の過程—県立 A 高校における学校改革実践に着目して—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊 32 号、2025 年、47–57 頁。

⁴⁰ 矢野、前掲書³⁷、167 頁。

⁴¹ 藤原和政、河村茂雄、前掲論文²⁸。

⁴² 文部科学省「三 臨時教育審議会の答申」
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318297.htm (2025 年 12 月 31 日閲覧)。

実へ」、「形式的平等から実質的平等へ」、「偏差値偏重から個性尊重・人間性重視へ」といった改革の視点を提示している⁴³。2000年以降はこれまでの改革を受けて高校教育はより多様になっており、乾は総合学科や単位制、中高一貫校の増加から多様化が進行していると評価している⁴⁴。このように受験競争の激化や学校不適應の問題を踏まえ、高校教育は中高一貫校などの校種や総合学科などの学科の多様化、生徒の個性を重視する方針での改革が実施されてきた。

（２）高校教育改革について

本項では、前項で述べたように高校教育が大衆化した現在、どのような施策が実施されているのかを概観していく。

高校教育における施策として挙げられるのは高校の特色化・魅力化である。中央教育審議会の審議では、「高校生の学校生活への満足度や学習意欲は中学校段階に比べて低下している」と高校教育の課題が指摘されており、高校において特色・魅力ある教育を行い、生徒一人一人が主体的に学びに取り組むことを支援していくことが求められるとしている⁴⁵。また前述し

⁴³ 中央教育審議会「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について（答申）（第29回答申（平成3年4月19日）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/910401.htm
1991年4月19日、(2025年12月31日閲覧)。

⁴⁴ 乾彰夫「高校教育の現状と『高卒資格』をめぐる課題 2000年代の変容を中心に」『人文学報 教育学』、第48巻、2013年、1－16頁。

⁴⁵ 文部科学省「新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループ（審議まとめ）」
https://www.mext.go.jp/content/20201117-mxt_koukou02-000011002_01.pdf
2020年11月13日、(2025年10月14日閲覧)。

たとおり、大衆化をたどってきた高校教育においては、中途退学や学校不適応といった生徒の問題が長らく問題視されてきている。つまり、高校教育における課題をとらえるにあたっては、生徒の学校生活や学びへの取り組み方へ焦点が当たっている。

特に高校の特色化・魅力化の改革において高校には、スクール・ミッションの再定義、およびスクール・ポリシーの定義が求められている。具体的には、「各高校が育成を目指す資質・能力を明確にする前提として、各高校の存在意義や各高校に期待されている社会的役割、目指すべき高校像をスクール・ミッションとして再定義することが求められている」、「(再定義は) 大学受験のみを意識したものや、学校間の学力差を固定化・強化する方向で行うべきではない」とされており、これによって中学校での進路指導の充実や中学生の自律的・主体的な進路選択が期待されている⁴⁶。スクール・ポリシーの定義については、その高校が独自に育成を目指す資質・能力に関する方針を定めることが求められている⁴⁷。したがって、高校の特徴は偏差値や卒業後の進路といった基準だけでは測られず、各高校の地域の中の存在意義や役割も意識され、それに基づいた教育活動を展開していくことも目指されていく。そして中学生は、自身の将来のおおまかな進路はもちろんのこと、実際に通うこととなる高校の特色を理解したうえでの進路選択が期待される。

また、現在全体の高校数の半分以上を占めている⁴⁸普通科高校については、特に「普通科改革」として学科の新設の施策が実施されている。普通科高

⁴⁶ 同上。

⁴⁷ 同上。

⁴⁸ 文部科学省「高等学校教育の現状について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/20210315-mxt_kouhou02-1.pdf 2021年3月15日、(2025年12月7日閲覧)。

校の課題については、「先進的な取り組みを進める高校がある一方、生徒の能力・適性や興味・関心を踏まえた学びの実現という観点に課題がある」という指摘もある」とされている⁴⁹。そこで普通科改革として、普通教育を主とする学科では、普通科以外にも学際領域や地域社会、その他特色・魅力ある学びに重点的に取り組む学科を設けることが可能となった⁵⁰。したがって、一様に普通科といっても、各高校がもつ性格が今後より多様になることが考えられ、普通科高校を進学先として選ぶ場合でも、その高校の偏差値や卒業後の進路以外の、高校の特徴という選択の基準が増えることが考えられる。

以上のように、高校教育改革においては高校生の学習意欲や学校生活への満足度の低さが課題とされ、高校教育の特色化・魅力化の施策が実施されている。これらの改革は実践的な側面における課題はあるものの、今後の高校教育は、各高校が独自にもつ役割を明示し、それに合わせた教育を実施することが目指されていく。したがって、生徒が高校で取り組む学習や学校生活も高校によって変わり、中学生には進路選択の際に「どのような普通科に通いたいのか」を考える必要性が生じる。また、高校教育の課程に注目すると、全体の生徒数の割合は全日制が約9割と最も多いものの、近年は通信制課程を選択する生徒も増加している⁵¹。かつての通信制高校

⁴⁹ 文部科学省「新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループ（審議まとめ）」 https://www.mext.go.jp/content/20201117-mxt_koukou02-000011002_01.pdf 2020年11月13日、(2025年10月14日閲覧)。

⁵⁰ 同上。

⁵¹ 文部科学省「高等学校教育の現状について」 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/20210315-mxt_kouhou02-1.pdf 2021年3月15日、(2025年12月7日閲覧)。

へのニーズは「学業と仕事の両立」や、高校を中退・留年した生徒の転編入学の希望先というものが大きかったが、現在は中学校卒業後からすぐに通信制高校を選択する場合も増えており、小・中学校時代に不登校を経験した生徒、集団行動に苦手意識があり全日制に通えない生徒、学力不安や発達課題のある生徒、資格取得やスポーツ・芸能活動と並行して学んでいる生徒など、様々な生徒が在籍している⁵²。また、学習形態もスクーリングといった面接指導を中心とする形や、週に1回以上通学する形、インターネットのツールを使用する形など、複数の選択肢がある⁵³。つまり現在の高校教育においては、どのような形態で学ぶのかという選択肢と、どんな特色のある学校で学ぶのかという選択肢があるということである。したがって高校教育は、中学校までの義務教育とは違い、全日制や通信制、定時制といった課程に応じて、またそれぞれの高校に応じて、学習の形態や取り組む内容、学校生活がより一層多様になることが考えられる。

以上のように、高校は約9割の中学生が進学する大衆化された教育段階になっており、高校生の学習意欲や満足度の課題から高校教育改革が実施され、今後も各高校の特色がより一層多様になっていくことが予想される。こうした現状を踏まえると、高校へと進学する中学生の進路選択にも焦点を当てる必要がある。小学校から中学校への移行とは違い、中学校から高校への移行は、中学生自身が志望校、受験校を決定し、入学者選抜試験を経て高校進学する。したがって、これまで述べたように高校教育が多様になったとしても、中学生がその多様さを前提とした進路選択をしていなければ、諸改革が前提としている高校教育の課題の解決は難しくなる。そこで次節では、中学生の進路選択についての現状と課題を述べる。

⁵² 大阪通信制高校グループ『2025 年度版 大阪不認可私立通信制高等学校 大阪通信制高校ガイド』、2025 年、1 頁。

⁵³ 大阪通信制高校グループ、前掲書⁵²、7－8 頁。

第2節 中学生の進路選択

前節では高校教育の変遷と、高校教育の特色化・魅力化や普通科改革などの高校教育にまつわる施策を確認し、高校教育が今後より一層多様になっていくことを述べた。本節は、高校を選択する段階に着目し、中学生の進路選択について、特に進路指導と高校入試選抜の変遷と、現在の中学生の進路選択の現状について述べる。

(1) 進路指導と高校入試選抜の変遷

序章で述べた通り、中学生は進路選択の際に高校の偏差値と自身の学力の対応を重視している傾向にある。本項では、こうした偏差値、学力を重視するようになった背景として、中学校の進路指導の変遷について述べる。

まず、「進路指導」という用語が初めて公文書で用いられたのは1957年の中央教育審議会による「科学技術教育の振興方策について(答申)」で⁵⁴、中学校において進路・特性に応ずる教育を行えるように教育課程を改善すること、進路指導をいっそう強化することが求められている⁵⁵。なお、「進路指導」という用語が使用される以前は、「職業教育」という名目で生徒の進路に関わる活動は実施されており、その名称から就職斡旋活動や職業教育を目的とした活動としてみなされていた⁵⁶。1957年の答申後の1958年に改訂された学習指導要領では、進路指導は特別活動の中に位置づいてお

⁵⁴ 望月由起『学生・教員・研究者に役立つ進路指導・キャリア教育論－教育社会学の観点を交えて』、学事出版、2021年、8－26頁。

⁵⁵ 中央教育審議会「科学技術教育の振興方策について(答申)(第14回答申(昭和32年11月11日))」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/571101.htm

1957年11月11日、(2026年1月7日閲覧)。

⁵⁶ 望月、前掲書⁵⁴。

り、「将来の進路を選択する能力を養う」ことが、特別活動の目標の一つとして提示されている⁵⁷。また進路指導は学級活動のなかで行うものとされ、自己の個性の理解や職業、上級学校についての理解などについての指導が必要だとされている⁵⁸。

このように「進路指導」という用語が用いられるようになった 1950 年代は、前節で述べたとおり高校進学率が急激に上昇していた時期でもあった。1950 年代から上昇を続けた高校進学率は、1974 年には 9 割を超え⁵⁹、高校教育が大衆化した。それによって、「より難易度の高い学校へ」といった受験競争も過熱化していき、学校教育現場での進路指導は受験校や進学校の決定に直接的にかかわる指導に重点を置くようになっていった⁶⁰。特に中学校では、こうしたほとんどの生徒が高校へ進学するという背景から、合格可能性の予測精度を高めるため、各都道府県において業者等の模擬テストが実施され、それに基づく偏差値によって進路指導が行われていた⁶¹。具体的には、「偏差値をものさしにして、どこの有名高校に何人合格させる

⁵⁷ 文部省「中学校学習指導要領（昭和 33 年 10 月 1 日施行）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youryou/main4_a2.htm （2026 年 1 月 8 日閲覧）。

⁵⁸ 同上。

⁵⁹ 文部科学省「高等学校への進学率 [推移]」
https://www.mext.go.jp/content/20211207-mxt_koukou02-000019354_01.pdf 2021 年 12 月 7 日、(2025 年 8 月 20 日閲覧)。

⁶⁰ 望月、前掲書⁵⁴。

⁶¹ 文部省「中学校・高等学校の進路指導の現状がどのような問題を抱えているのか」『中学校・高等学校進路指導資料 第 1 分冊 個性を生かす進路指導を目指して一生き方の探求と自己実現への道程一』海文堂、1992 年、13 頁。

ことができるかの技術論が優先した傾向がある」⁶²という指摘があり、生徒の興味関心や将来像ではなく、その時点での学力が特に重要視されていたことがうかがえる。

しかし、こうした高校受験を過度に重視した指導は批判されるようになる。1980年代から1990年代になると、高度経済成長の衰退や学歴社会批判の影響を受け、受験指導は「偏差値による輪切り指導」として、批判されるようになった⁶³。当時の進路指導について文部省は、進路指導がいわゆる「出口指導」という卒業時の進学指導で、生徒の将来の生き方に深く関わる指導になりえない指導がされていること、業者テストに基づく偏差値や合格可能性の判定に依存していて、生徒の能力・適性、進路希望に十分な配慮がされていないことを進路指導の問題として指摘している⁶⁴。また1970年代から1990年代にかけて、業者テストによる偏差値に依存した進路指導を是正する通達を3度、過度な塾通いを是正する通達も2度出しており⁶⁵、偏差値や学歴を重視した進路指導、進路選択を改善させようとする動きがみられる。しかしながら、こうした業者テスト依存の進路指導是正に関する通達に対して藤田は、初めの2度の通達については「その効果は全くなかったと言ってよい」と、3度目の通達については「中学校現場の混乱を引き起こしたに過ぎず、根本的問題の解決には無力であった」と述べており、偏差値という情報は結局は塾や業者から直接生徒の手に渡

⁶² 清宮宏文「公立中学校経営の理念と現実の間から(進路指導問題と教育経営研究の在り方：教育経営学の学的性格を問う)」『日本教育経営学会紀要』第37巻、1995年、148－150頁。

⁶³ 望月、前掲書⁵⁴。

⁶⁴ 文部省、前掲書⁶¹、11－13頁。

⁶⁵ 文部科学省「戦後における高等学校入学者選抜制度等の経緯」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/05010502/011.pdf (2025年12月14日閲覧)。

り、偏差値のみを基準として各高校へ生徒を振り分ける仕組みは解体されずにいると指摘している⁶⁶。したがって、高校教育が大衆化するにつれて激しくなっていた受験競争は、批判の対象となり是正しようとする動きがあったものの、1990年代の当時は依然として偏差値を基準とした進路指導が根強く浸透していたと言える。

こうした偏差値重視の進路指導が問題視される中、「生き方」や「生きる力」という概念が登場した⁶⁷。1989年の中学校学習指導要領では「生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行うこと」が示されている⁶⁸。それ以前の指導要領では「学校の教育活動全体を通じて、個々の生徒の能力・適性等の的確な把握(はあく)に努め、その伸長を図るように指導するとともに、計画的、組織的に進路指導を行うようにすること」と記されており⁶⁹、両者を比較すると進路指導において、その時点の生徒自身の能力や適性より、生徒が自身の将来の生き方を考えていくことが重要視されていることが分かる。また、1996年の中央教育審議会の答申では、「生きる力」を育んでいくことの重要性が指摘された。生きる力とは、「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく

⁶⁶ 藤田晃之「戦後の中学校における進路指導実践組織枠組みの変容とその問題」『教育制度学研究』、1995 巻、第 2 号、1995 年、227－244 頁。

⁶⁷ 三村隆男「職業指導、進路指導からキャリア教育へ」日本キャリア教育学会編『新版 キャリア教育概説』東洋館、2020 年、32－33 頁。

⁶⁸ 文部省「中学校学習指導要領（平成 5 年 4 月施行）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youryou/main4_a2.htm（2026 年 1 月 8 日閲覧）。

⁶⁹ 文部省「中学校学習指導要領（昭和 56 年 4 月施行）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youryou/main4_a2.htm（2026 年 1 月 8 日閲覧）。

問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」、「たくましく生きるための健康や体力」である⁷⁰。

以上のように、1980 年代から 1990 年代は高校進学にあたり中学生の段階で受験競争が激化していた中、進路指導では生徒の「生き方」、「生きる力」に焦点があてられた指導が目指されていた。しかしながら、偏差値を基準とした進路指導という点に着目すると、生徒の学力と高校の偏差値との対応関係が重視される傾向が根強かったことが分かる。

（２）キャリア教育と進路選択の現状

前項では進路指導の確立から 1990 年代までの変遷について述べた。その後の 2000 年代においては、進路指導と同様に生徒の将来にかかわる指導として「キャリア教育」が登場した時期であった。キャリア教育は進路指導にも密接にかかわる概念で、上寺は、進路指導は「キャリア教育の推進」として展開する傾向があると述べる⁷¹。本項ではまず、現在につながる中学生の進路選択の状況を確認するために、キャリア教育の成り立ちと現状について論じる。そして、進路指導の変遷とキャリア教育の現状を踏まえたうえで、中学生の進路選択の課題について論じる。

⁷⁰ 中央教育審議会「文部省 審議会答申等（21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申））」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm

1996 年 7 月、（2025 年 12 月 29 日閲覧）。

⁷¹ 上寺康司「生徒指導とキャリア教育」佐々木正治編著『新中等教育原理改訂版』福村出版、2019 年、91 頁。

キャリア教育が登場した背景には、バブル崩壊などによる雇用環境の変化と、フリーターやニートといった若者の職業生活の課題がある⁷²。1999年に中央教育審議会は「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」にて、キャリア教育を小学校から発達段階に応じて実施する必要があると述べており、キャリア教育を「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」としている⁷³。

またキャリア教育は、2011年の中央教育審議会の答申「今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」で軌道修正が図られた⁷⁴。本答申では、キャリア教育が従来の教育活動のままでよいと誤解されたり、職場体験活動の実施をもってキャリア教育を行ったものとみなしたりする傾向を課題として挙げられている⁷⁵。それを踏まえ、キャリアは「生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見出していく連なりや積み重ね」と、キャリア教育は「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義された⁷⁶。以前のキャリア教

⁷² 望月、前掲書⁵⁴。

⁷³ 中央教育審議会「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm 1999年12月、（2025年12月29日閲覧）。

⁷⁴ 藤田晃之「キャリア教育とは何か」日本キャリア教育学会編『新版 キャリア教育概説』東洋館、2020年、13頁。

⁷⁵ 文部科学省「今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1315467.htm 2011年1月31日、（2026年1月3日閲覧）。

⁷⁶ 同上。

育と比較すると、職業観の形成というよりは、キャリア発達の上で必要な能力の育成を目的にするよう変化していることが分かる。

以上のように学校教育におけるキャリア教育は小学校段階から段階的に行われる、子どものキャリア発達のための諸能力を育む教育として、進路指導において重要な概念とされている。

このように、中学校における進路指導は、受験競争激化の問題を受け、生きる力や生き方に重きを置いた指導に改善され、キャリア教育の展開へと変化していった。

一方で中学生の進路選択に着目すると、序章で述べた通り、依然として自身の学力と高校の偏差値の対応やテストの成績が重視される⁷⁷。特に、希望進学先を選ぶにあたって重視していることとして「学校外で受けた模擬テストの結果」が挙げられており⁷⁸、中学生の進路選択の現状を確認するうえでは学校外での学習の取り組みにも着目する必要がある。石橋は首都圏の中学校の教師と塾講師にインタビューを実施しており、中学校の進路指導では、教師は偏差値に基づく指導を行うが、過去の事例をもとにあ

⁷⁷ 国立教育政策研究所「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査 第一次報告書 3－③高等学校・生徒調査」
https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/career_jittaityousa/career-report.htm 2013年3月、(2025年10月10日閲覧)。

国立教育政策研究所「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査 第一次報告書 2－③中学校・生徒調査」
https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/career_jittaityousa/career-report.htm 2013年3月、(2025年10月10日閲覧)。

⁷⁸ 国立教育政策研究所「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査 第一次報告書 2－③中学校・生徒調査」
https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/career_jittaityousa/career-report.htm 2013年3月、(2025年10月10日閲覧)。

くまで受験校の候補を示すことにとどまっており、進学塾での進路指導では、上位クラスの生徒を少しでも上の偏差値を目指させる様子が確認されていた⁷⁹。富田らは中学生の進路選択について中学校教員にインタビューを実施し、生徒本人の実力より難しいところを進めがちな塾の傾向が確認されるとともに、自分の考えを持つことが難しい生徒の進路選択では塾や保護者の意向が大きな影響をもち、教員の進路指導が困難になる場合があることが明らかにされた⁸⁰。これらの研究を踏まえると、中学校での進路指導では偏差値による輪切り指導が改善されているものの、生徒が通う学習塾では「少しでも学力の高い高校へ」と偏差値を基準に受験校を決定させる傾向が少なからず確認できる。

以上のように、中学生の進路選択においては生徒の偏差値、学力に重きを置く傾向が長らく根付いていた。中学校における進路指導については、高校入試の受験競争激化や偏差値重視の指導が問題視され、生徒の生き方に重きを置いた指導やキャリア教育が展開されていた。しかしながら、依然として中学生の進路選択では自身の学力と高校の偏差値の対応やテストの成績が重視され、また塾などの学校外での教育機関では、学力の高い生徒にはより偏差値の高い高校を勧めるなど、偏差値を重視した指導が見受けられ、学校現場でもその影響がみられる。前節では、高校生学習意欲や学校生活への満足度の低下といった課題から高校の特色化・魅力化の施策が実施されており、高校教育がより一層多様になることを述べた。し

⁷⁹ 石橋大樹「首都圏における中学校および進学塾の受験校指導に関する研究—ローカリズムと高校選択の関連に着目して—」『子ども社会研究』第31号、2025年、159－174頁。

⁸⁰ 富田幸子、赤井悟「キャリア教育の視点を持った進路指導の充実—M-GTAによる中学校教員の語りの分析—」『甲南女子大学研究紀要Ⅰ』第59号、2023年、117－124頁。

かし、中学生が依然として偏差値を重視した進路選択をしていると、各高校の特色が考慮されにくくなり、多様化の施策が課題としている生徒の意欲や満足度の解決も難しくなる。また序章で述べたように、進路選択の際に学力以外の要素が十分に検討されないことで、第一志望の高校に入学したとしても、その後の学校生活にギャップを持ったり、なんとなく「自分に合わない」と感じたりしながら通学する生徒が生じる可能性もある。

次節では、高校教育の課題をより具体的に見るために、高校の不登校と中退の現状と研究の動向について述べる。

第3節 高校における不登校と中退

前節では高校教育の多様さ、中学生の進路選択の現状について述べた。本節では、高校における不登校と中退の現状と、研究の動向を確認する。

まず現状の確認として、文部科学省が実施した「令和6年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」⁸¹をもとに、高校における不登校生徒と中途退学をした生徒の現状を概観する。

高校における不登校の生徒数は、若干の増加傾向にあり、2024年度の生徒1000人当たりの不登校生徒数は23.3人となっている。全日制高校における不登校生徒の状況として頻繁に挙げられたのは、「学校生活に対してやる気が出ないなどの相談があった」、「生活リズムの不調に関する相談があった」、「不安抑うつなどの相談があった」である。また、学校生活に直結する

⁸¹ 文部科学省「令和6年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」

https://www.mext.go.jp/content/20251029-mxt_jidou02-

100002753_2_5.pdf 2025年10月29日（2025年12月7日閲覧）。

内容であれば、「学業の不振や頻繁な宿題の未提出が見られた」という学習状況に関する事実が挙げられていた。

高校の中途退学については大きな増減の変化はなく、在籍者数に対する中途退学者の割合は毎年約 1～1.5%で、どの年も一定の中途退学者がいる。中途退学に至った主たる理由としては毎年、「進路変更」、「学校生活・学業不適応」、「学業不振」が割合の大きい順で挙げられている。

以上が、「令和 6 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」に記された不登校・中途退学の現状である。不登校については、学校生活へ意欲的でない様子や、学業についていけない様子が頻繁に確認されており、中途退学においても「学校生活・学業不適応」と「学業不振」といった中退理由が挙げられていることから、学校生活と学業の面で、学校に通うことが難しくなっている生徒が多いことが分かる。前節で述べた高校教育改革においても、高校教育の課題の一つとして生徒の学習意欲や学校生活への満足度の低さが挙げられていたが、不登校・中退問題の現状も考慮すると、高校での学業や学校生活への意識や取り組み方は、生徒が「学校へ通い続ける」という行動に大きく影響を与える要因であることが分かる。

次に、不登校と中途退学についての研究の動向を概観する。まず高校生の不登校については、不登校生徒、もしくは不登校傾向を持つ生徒の特徴に関する研究が確認できる。中村らは、「学校に行きたくない」と感じている状態を不登校傾向とし、活力低下やイライラ感、疲労倦怠感、眠気などの生活習慣と不登校傾向の関連を明らかにしている⁸²。鈴木らは、病院を

⁸² 中村美詠子、近藤今子、久保田晃生、古川五百子、鈴木輝康、中村 晴信、早川徳香、尾島俊之、青木伸雄「不登校傾向と自覚症状、生活習慣関連要因との関連 静岡県子ども生活実態調査データを用いた検討」『日本公衆衛生雑誌』、第 57 巻 10 号、2010 年、881－890 頁。

受診した高校生を含む不登校児童生徒のうち、57%がPDDやAD/HDなどの発達障害を有していたことを明らかにしている⁸³。山口らは、高校生が日常遭遇する嫌悪感のあるストレスと、「学校が嫌だと思ったことがあった」などの不登校傾向との関連を検討しており、友人関係が悪くなると不登校になる可能性があることを示唆している⁸⁴。これらの研究は、不登校の生徒や学校に通うことに対して意欲的でない状態の生徒の特徴をとらえている。しかし、こうした生徒は「不登校傾向」と表現されるように、将来的に不登校になる可能性を持つ生徒としてとらえられており、こうした特徴を持ちながらも通学を続けている状態については焦点が当たっていない。

また、「不登校」という事象そのもののとらえ方について、森田は「不登校」のグレイゾーンという、欠席には至っていない段階だが、欠席行動へと発展する可能性を持った生徒の存在を指摘している⁸⁵。欠席という行動がないことから教師の認知や学校統計には含まれないことと、「遅刻・早退」や「がまんして登校する」という二つのタイプに対して森田は「潜在的なグレイゾーン」という用語を用いている⁸⁶。この捉え方は、欠席に至っていない生徒に着目するという点で本研究の問題意識と共通してはいるが、森田はあくまで「不登校」のグレイゾーンと表現しているように、その生徒層が将来的に学校を欠席する可能性を持っていることを想定している。

⁸³ 鈴木菜生、岡山亜貴恵、大日向純子、佐々木彰、松本直也、黒田真実、荒木章子、高橋悟、東寛「不登校と発達障害：不登校児の背景と転帰に関する検討」『脳と発達』第49巻4号、2017年、255-259頁。

⁸⁴ 山口豊子、石川利江「高校生のストレス尺度作成と不登校傾向との関連性の検討」『学校メンタルヘルス』第9巻、2006年、7-14頁。

⁸⁵ 森田洋司『「不登校」現象の社会学』学文社、1991年、23-25頁。

⁸⁶ 同上。

高校における中途退学についての研究では、中退にかかわる要因について明らかにしているものがいくつか見られる。まず藤原らは、中途退学理由の1つで挙げられる「進路変更」について、進路変更が理由で中退したと分類される生徒の中にも、対人関係や学業を含めた学校生活に適應できていない生徒が一定数いることを指摘している⁸⁷。したがって中退研究の中でも特に学校適應に関する研究に着目する。杉江らは、高校中退の要因の中の「学校生活・学業への不適應」について、目標・意欲の喪失、不本意入学、人間関係、本人の行動・態度の4つの側面で整理している⁸⁸。塩見らは、中退指向意識のある生徒はそうでない生徒よりもストレス反応や進級不安、無意欲の傾向が強いことを明らかにしている⁸⁹。また那須は教師視点から、中途退学に至った生徒の多くが学習意欲、学習態度が悪いと評価されていること、生活態度や情緒の安定性といった性格や行動面での問題をもつ生徒が多かったことを示している⁹⁰。2000年代以降の研究では、片山は高校1年生と2年生の中退について学校不適應が関連していると明らかにしており⁹¹、藤江は生徒の行動面で生徒との対立や授業中の行動の

⁸⁷ 藤原、河村、前掲論文²⁸。

⁸⁸ 杉江修治、清水明子「高校中途退学研究の動向と課題」『中京大学教養論叢』第41巻1号、2000年、93-111頁。

⁸⁹ 塩見邦雄、山田啓次「高校中退要因に関する一考察：中退傾向意識による価値観の比較を中心に」『日本教育心理学会発表論文集』第41回発表論文集、1999年、532頁。

⁹⁰ 那須光章「高校中途退学者の中退要因と学習、生活の実態に関する研究」『滋賀大学教育学部紀要 人文科学・社会科学・教育科学』第41巻、1991年、87-106頁。

⁹¹ 片山悠樹「高校中退と新規高卒労働市場—高校生のフリーター容認意識との関連から—」『教育社会学研究』第83巻、2008年、23-43頁。

問題を有している生徒が多いことを明らかにした⁹²。これらの研究は中途退学に至った生徒や中途退学を志向する生徒の特徴を分析しているが、こうした特徴を有していても中途退学に至らない生徒は存在する。つまり中途退学研究においては、中途退学には至らない場合、もしくは中途退学する以前の通学していた時期についての研究が不足している。

以上のように高校における不登校と中途退学の研究を見ると、いずれも不登校になること、中途退学に至ることを前提とした研究となっており、不登校傾向をもつ生徒や中途退学者と同じ背景要因を持ちながらも登校を維持している生徒の存在は研究が不足している。次章では、本研究が研究の対象とする、生徒が不本意感を抱えつつも通学を続ける「不本意通学」について、その定義と発生のプロセス、影響を与える要因について論じていく。

⁹² 藤江玲子『高校生のドロップアウトの予防に関する研究—子どもたちが幸せに生きることのできる社会へ—』大学教育出版、2023年、83－85頁、90頁。

第2章 不本意通学について

本章ではまず、研究の対象とする「不本意通学」について、その定義を述べる。第2節では、生徒が不本意通学になる過程を、先行研究をもとに論じ、最後に第3節では生徒が不本意通学になる過程で影響を与える要因について検討する。

第1節 不本意通学の定義

不本意通学に関連する概念としては、不本意就学、不本意入学が挙げられる。後述するが、不本意通学とは入学後に生徒が不本意感をもちながら通学していることであり、入学後の不本意感に関する研究は、不本意就学、不本意入学の研究で扱われてきた。したがって本節ではまず、先行研究をもとに不本意就学、不本意入学が表す事象と先行研究の内容を述べ、それを踏まえて本稿で扱う不本意通学の定義を述べる。

(1) 不本意就学、不本意入学とは何か

本項では、不本意通学に関連する「不本意就学」と「不本意入学」という用語が指す意味、およびこの用語が使用されてきた文脈について述べる。不本意就学は、辞書的には「自分の積極的意思に基づかない、嫌々ながらの就学」⁹³、「学習への動機づけや内発的な欲求がないままに就学している

⁹³ 新井郁男「不本意就学」日本教育社会学会編『新教育社会学辞典』東洋館出版社、1986年、760－761頁。

こと」⁹⁴とあらわされている。つまり高校における不本意就学とは、高校進学を積極的には望んでいないものの高校に入学し、在学している状態だといえる。高校で不本意就学者が生じた背景としては、前章で述べた高校教育の大衆化が挙げられる。教育の大衆化の結果、高校進学が社会的に強制されるようになり、進学の意思がないまま高校へ入学していく生徒が生じる⁹⁵。しかし、高校進学への積極的な意思がないとはいえ、高校に進学しないこと、高校を中退することは将来の選択肢を大きく減らすこととなるため⁹⁶、不本意ながらに高校へ通うという現象が起こるのである。

この不本意就学と関連する用語として、不本意入学がある。不本意入学については、高校生を対象とした研究もいくつか見られるが、主に大学生を対象とした研究の蓄積が多い。本研究は高校生を対象としているが、本項は用語が使用されてきた文脈を確認するという目的のため、大学生を対象とした不本意入学の研究も参照する。「不本意入学」が指す意味は、大学生対象の不本意入学の研究においては、「自分の意に添わず入学すること」⁹⁷、「進学先の大学に対して本意でない（満足していない）入学」⁹⁸と表現されている。入学そのものへの動機が消極的であるという文脈のみの不本意就学とは違って、不本意入学には「入学したかったところに行くことが

⁹⁴ 江原武一「不本意就学」安彦忠彦、新井郁男、飯長喜一郎、井口磯夫、木原孝博、児島邦宏、堀口秀嗣編『新版 現代学校教育大辞典 5』ぎょうせい、2002年、556-557頁。

⁹⁵ 同上。

⁹⁶ 小林剛『高校中退 克服のためのカルテ』有斐閣、1987年、38-40頁。

⁹⁷ 小林哲郎「大学・学部への満足感」小林哲郎、高石恭子、杉原保史編著『大学生がカウンセリングを求めるとき—こころのキャンパスガイド—』ミネルヴァ書房、2000年、61頁。

⁹⁸ 岸康太「大学生の『不本意入学』と学生生活：目的意識の獲得に着目して」『九州大学教育社会学研究集録』、第25号、2023年、81-96頁。

できなかった」という意味が加わっている。高校生を対象とした不本意入学の研究においても、不本意入学とは「希望する高校とは別の高校に入学すること」⁹⁹とされており、大学生対象の研究と同様に、生徒が入学を希望していた学校に行けず、別の学校に入学することを指している。

ここまで「不本意就学」と「不本意入学」の意味の違いを確認してきたが、両者の用語の使い分けが曖昧であるという指摘もある。竹内と定金は大学生の不本意就学・入学について、先行研究によって双方の用語の使用方法が異なっていることに問題意識を持ち、「不本意入学」は入学する特定の大学に対しての不本意、「不本意就学」は特定の大学への入学だけでなく高校卒業後の進路先が大学進学となったことに対する不本意として整理している¹⁰⁰。

以上のように、不本意通学に関連する用語として「不本意就学」と「不本意入学」を挙げたが、志望していた特定の学校に入学できなかったことに由来する不本意感と、そもそもの進学という進路自体に対する不本意感があつかわれており、不本意就学と不本意入学は両者ともに、高校に入学した時点、あるいは進学する高校が決定した時点から生徒が何らかの不本意感を抱いている状態である。

また、高校における不本意就学、不本意入学は長らく「底辺校」における中途退学の原因として語られてきた。文部科学省は高校における中途退学問題について、中途退学問題への対応において不本意入学等を少なくで

⁹⁹ 津多成輔「ユニバーサル型高校教育における『不本意入学』の実態—中退・授業態度・高校生活満足感に着目して—」『国立教育政策研究所紀要』第147集、2018年、127-143頁。

¹⁰⁰ 竹内正興、定金浩一「現代の大学不本意入学者—入学と就学の観点からの検討—」『甲南大学教職教育センター年報・研究報告書』、2020年、1-11頁。

きるような進路決定の重要性を指摘していた¹⁰¹。この通知以降も、中央教育審議会の高等学校教育部会では、高校の中途退学問題の関連で、不本意入学者でもしっかり学べるシステムが必要だという意見が出されている¹⁰²。また 1990 年代の高校教育にまつわる研究でも、進学率の低い高校について「中途退学や不本意就学の問題をはらみやすい」という指摘や¹⁰³、職業高校などのいわゆる教育困難校では不本意入学が多く不本意入学がいくつかの過程を通して中退につながっていることが推測できる¹⁰⁴という指摘が見られ、学術的にも不本意入学・不本意就学は教育困難校の問題として、また中途退学の原因として語られてきた。しかしながら不本意入学・就学がそのまま中途退学につながるという因果解釈に問題意識をもち、あらためて不本意就学が生じる過程を検討した菊地や¹⁰⁵、不本意入学者がどの高校にも存在していると明らかにした津多の研究¹⁰⁶もある。このように

¹⁰¹ 文部科学省「高等学校中途退学問題への対応について-文部科学省」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/025.htm
1993 年 4 月 23 日、(2025 年 12 月 10 日閲覧)。

¹⁰² 文部科学省「資料 7 高等学校教育部会及びこれまでの有識者ヒアリング等において出された主な意見（抜粋）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/attach/1318694.htm 2012 年 3 月 9 日、(2025 年 11 月 10 日閲覧)。

¹⁰³ 白松賢「高等学校における部活動の効果に関する研究—学校の経営戦略の一視角—」『日本教育経営学会紀要』第 39 巻、1997 年、74—88 頁。

¹⁰⁴ 関根荒生、横須賀薫、赤羽忠之、島田修一、浪本勝年「主に高等学校教育の現場から」『日本教師教育学会年報』第 1 巻、1992 年、12—56 頁。

¹⁰⁵ 菊地栄治「高等学校における不本意就学の発生メカニズム」『日本教育経営学会紀要』32 号、1990 年、67—81 頁。

¹⁰⁶ 津多、前掲論文⁹⁹。

不本意入学・就学には、かつては中途退学の原因としてとらえられていたという背景があるが、それを見直そうとする研究も見られる。

（２）入学後の不本意感と不本意通学

前項では、「不本意就学」と「不本意入学」が指す意味と使用されてきた文脈について確認した。本項では、本研究が分析の対象とする高校入学後に生徒がもつ不本意感について、不本意就学、不本意入学の先行研究をもとに整理し、「不本意通学」の定義を述べる。前項でも述べた通り、不本意就学と不本意入学の研究は、大学生を対象としたものの蓄積が多い。ただし、入学者選抜を経て生徒が進学するという構造は高校と大学で共通しているため、本項でも大学生を対象とした研究も参照することとする。

まず高校生を対象とした研究として、不本意就学を「不本意入学」と「不本意通学」に区別して不本意就学の発生過程を分析した菊地の研究が挙げられる。菊地は、不本意就学という概念が「不本意入学→学校不適応→高校中退」という因果解釈がされていることに問題意識をもち、不本意就学を高校入学以前の「不本意入学」と入学後の「不本意通学」に分けてとらえ、高校における不本意就学が発生する過程と要因を明らかにしている¹⁰⁷。また、転学、転学科の意思があるかどうかを不本意感の有無の指標にしており¹⁰⁸、生徒がその学校に所属していることを望んでいないことを、不本意感をもっている状態としていることが分かる。

また大学生を対象とした研究では、次のようなものがある。時岡は不本意入学者が入学後に主体性を育んでいく過程を明らかにしており、「不本意さの実感」について「偏差値基準の劣等感を抱く」こと、「想像していた学生生活との落差の実感」、「専攻内容に対する葛藤」という概念で整理し

¹⁰⁷ 菊地、前掲論文¹⁰⁵。

¹⁰⁸ 同上。

ている¹⁰⁹。岸は不本意入学者にとって大学入学後の目的意識の獲得が不本意感の低減につながると述べている¹¹⁰。また大学生の不本意就学を類型化している伊藤の研究では、受験の失敗による入学時の不本意感と、入学後の現実の大学生活への幻滅による不本意感（期待外れ）とを組み合わせ分類している¹¹¹。

これらの先行研究に共通していることは、生徒が抱く「入学後の不本意」が不本意入学、不本意就学の先に存在しうるものとしてあつかわれていることである。しかしながら、第1章で述べたように、高校は多様化しているものの進路選択では学力が重視されているという背景から、本意での高校入学であったとしても、入学後に不本意感をもつ可能性は十分にある。したがって本研究では、入学時の生徒の気持ちが本意か不本意かは限定せず、高校入学後に生徒が抱く不本意感をとらえていく。

またこれらの先行研究では、所属している学校や、学校生活に対して何らかの否定的な感情をもっている状態が不本意感につながっているとして、いることが共通している。「不本意」の辞書的な意味を見てみると、「自分の望むところではないこと」、「本心にたがうこと」とあらわされているが¹¹²、前項で述べた不本意就学、不本意入学の文脈と照らし合わせると、特定の高校への入学、もしくは高校進学という進路自体が自分の望みとは反してしまい、「進路が望むものではなかった」という不本意感が存在しうる。しかし前述したとおり、本意での高校入学であったとしても、入学後に不

¹⁰⁹ 時岡良太「不本意入学者が主体性を育むプロセス—学力の問題による不本意入学者の場合—」『学生相談研究』第44巻2号、2023年、89-98頁。

¹¹⁰ 岸、前掲論文⁹⁸。

¹¹¹ 伊藤美奈子「不本意就学類型化の試みとその特徴についての検討」『青年心理学研究』第7巻、1996年、30-41頁。

¹¹² 雨宮良夫編『新総合国語辞典』旺文社、1978年、1202頁。

本意感をもつ可能性は十分にあるため、生徒のもつ不本意感は「進路が望むものではなかった」という進路に関するものに限定されず、多様なものが在ると想定するべきである。

以上を踏まえて、本研究では不本意感をもっている状態を、所属している高校での学校生活に満足していない状態とする。具体的には、高校への通学や学校生活に対して違和感や不満を抱えている状態とする。そして本研究の研究対象である不本意通学とは、入学が本意か不本意かは限定せず、学校入学後に不本意感を抱いたまま通学を続けている状態と定義する。第2節では、こうした不本意通学が生じる過程を、第3節では不本意通学に影響を与える要因を論じていく。

第2節 不本意通学の発生過程

前節では本研究が扱う「不本意通学」の定義を述べた。本節では、生徒が不本意感を抱くプロセスに着目し、「不本意通学」が生じる過程を論じる。

不本意入学、不本意通学の過程についてのこれまでの研究の研究としては、主に次のような研究が挙げられる。高校生の不本意就学を対象とした菊地は、不本意就学は様々な要因が複雑に絡み合っているとして指摘し、次のような不本意通学が生じる枠組みを作っている¹¹³。まずは生徒自身の家庭背景、生徒の学力偏差値と高校階層の対応関係からくる「偏差値」に応じた進路の「下方修正」、不本意入学といった構造要因が挙げられ、不本意入学した後はカリキュラム・レリヴァンス、学校内での人間関係、高校の教育活動といったプロセス要因によって不本意通学が生じるという枠組みを設定している¹¹⁴。特に不本意入学した後にかかわるプロセス要因につ

¹¹³ 菊地、前掲論文¹⁰⁵。

¹¹⁴ 同上。

いては、「不本意通学の発生を左右する契機」としており¹¹⁵、不本意通学を生じさせる側面と、抑制させる側面の双方からとらえていることが分かる。また、不本意入学が自動的に不本意通学をもたらすものではなく、入学後の不本意感は可変性を有すると述べている¹¹⁶。つまり菊地の研究においては、不本意通学になる過程について、①入学の不本意に関わる要因と、②入学後の不本意に関わる要因との2段階でとらえられている。したがって、不本意通学に影響を与える要因については次節で検討するが、まず生徒が不本意感を抱く過程としては、不本意入学から継続して不本意感を抱く場合、継続した不本意感に加えて新たに不本意感を抱く場合が考えられる。また、入学後の不本意感是可変性を有するという指摘を踏まえると不本意入学した後に、学校生活の中で不本意感が薄れる場合も考えられる。

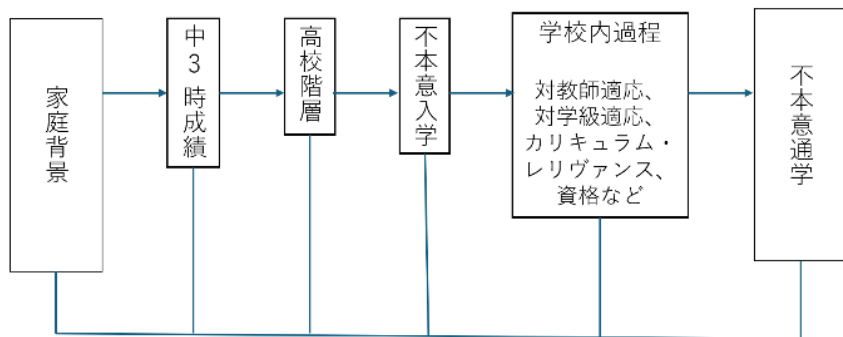


図1 分析の枠組み¹¹⁷

¹¹⁵ 同上。

¹¹⁶ 同上。

¹¹⁷ 菊地、前掲論文¹⁰⁵、70頁。

また、不本意入学の過程に関する研究として、大学生が不本意入学後に主体性を育む過程を明らかにした時岡の研究が挙げられる。時岡は、入学前から入学直後のプロセスについて、偏差値を基準にしたり周囲の意見に流されたりする「主体性に乏しい進路選択」がなされると、不本意入学の直後の学校生活で偏差値基準の劣等感を抱くなどの「不本意さの実感」が生じることと、「従来目標をもとにした進路選択」¹¹⁸をしたとしても想像していた学校生活との落差の実感などの形で「不本意さの実感」につながることを明らかにしている¹¹⁹。また不本意感の変化のプロセスでは、入学直後の「不本意さの実感」は何らかの活動への取り組みや同じ境遇の人の存在によって「不本意感の薄れ」に変化するというプロセスと、「不本意さの実感」が「移籍・退学の検討」につながり、それが「新たな進路目標の形成」につながるプロセスを明らかにしている¹²⁰。

時岡の研究の「不本意さの実感」という点に着目すると、生徒自身が従来持っていた目標や興味関心をもとに進路を選択したとしても、「不本意さの実感」は生じている。つまり、生徒本人のやりたいことに沿った、いわば本意の進路であっても不本意さを実感する場合があるということである。また、その「不本意さ」の内容については、「偏差値基準の劣等感を抱く」こと、「想像していた学生生活との落差の実感」、「専攻内容に対する葛藤」が挙げられているが、3つ目の「専攻内容に対する葛藤」は、高校よりも大学の方が専門性が高いことから、高校生にも当てはまると考えることは難しい。しかしながら、「偏差値基準の劣等感を抱く」こと、「想像していた学生生活との落差の実感」については、中学生の段階から志望校を

¹¹⁸ 「大学進学するかどうかや志望校・受験校選びの際に、従来持っていた目標や興味関心を重視して選ぶこと」と時岡は定義している。

¹¹⁹ 時岡、前掲論文¹⁰⁹。

¹²⁰ 同上。

選択し、受験を経て入学するという高校生についても当てはまる「不本意さの実感」である。したがって高校生が、目標や興味関心に沿った進路に行くことができたとしても、入学後に不本意さを実感する可能性は十分に考えられる。さらに、「不本意さの実感」が移籍・退学の検討につながるというプロセスも、第1章で述べた通り高校における中途退学の原因に目標・意欲の喪失や不本意入学などが関連しているという指摘と重なることから、高校生にも当てはまるプロセスだと考えられる。

また、安達の研究では不本意入学がきっかけで不登校になった進学校の男子生徒の事例が取り上げられている。その男子生徒の不登校になる経緯としては、自分の希望とは異なる遠方の高校に進学することが決まり、1学期はなんとか行けたが2学期からは欠席するようになったと記されている¹²¹。この事例を見ると、その男子生徒は1学期の間は不本意な進路ではあるものの、その不本意さを抱えたまま通学を続けており、2学期になったときに欠席を選択している。したがって不本意感を持った後のプロセスとしては、不本意感を抱えながらも学校に行くか否かを選択する過程が含まれている。

¹²¹ 安達圭一郎「不本意入学から不登校になった男子高校生との面接過程」『紀要 VISIO』第39号、2009年、51-56頁。

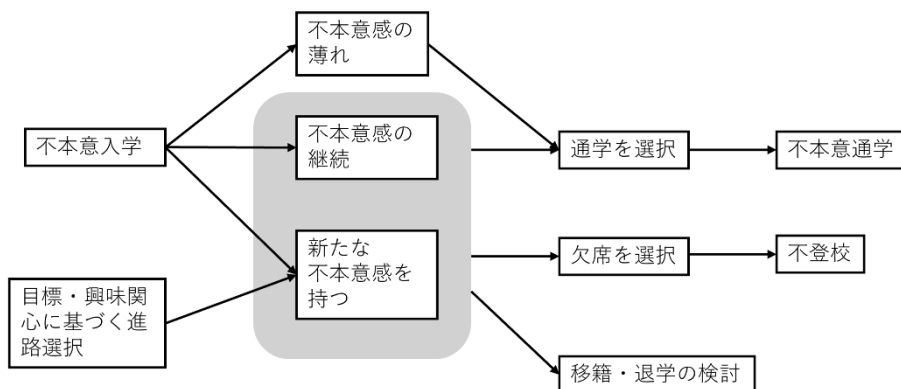


図2 不本意通学が生じる過程の仮説

以上の不本意入学、不本意通学に関する先行研究から、不本意通学が生じる過程が図2のように示した。なお第3章では、本節で述べた過程を、実際の不本意通学者の経験をもとに再検討する。

第3節 不本意通学に影響を与える要因

前節では不本意通学が生じる過程について述べた。本節では、不本意感をもつこと、通学と欠席を選択することといった過程に影響を与える要因について検討する。

第1節にて不本意通学を「入学が本意か不本意かは限定せず、学校入学後に不本意感を抱いたまま通学を続けている状態」と定義し、不本意感については、所属している学校生活に満足していない状態とし、具体的には、高校への通学や学校生活に対して違和感や不満を抱えている状態としてとらえると述べた。そこで本節では、第2節で挙げた先行研究に加えて、学校適応感に関する研究から不本意通学の生じる過程に影響を与えると考えられる要因について整理する。

まず、第2節でも取り上げたこれまでの不本意入学・就学と、不本意通学に関する先行研究で挙げられた、入学後の不本意感に影響与える要因を整理する。高校生の不本意就学を対象とした菊地は、不本意入学から不本意通学へとつながるプロセスにおいて、特に不本意入学をした後の段階では、フォーマル・カリキュラムが将来の職業生活に対して関連性をもつかというカリキュラム・レリヴァンス、教師と生徒や生徒同士といった学校内での人間関係、教育活動の組織を挙げている¹²²。特に人間関係については、学校内の重要な他者との関係性によって不本意通学が阻まれる可能性があること、教育活動の組織については、それぞれの学校組織で教育活動が異なることが生徒の本意化の違いに関わる可能性を示唆している¹²³。しかしながら、具体的にどのように不本意感の変化に影響するのか、十分な検討がされていない。

大学生が不本意入学後に主体性を育む過程を明らかにした時岡の研究では、「不本意さの実感」について、「偏差値基準の劣等感を抱く」という、入学後に大学や自分自身に対して偏差値を基準にして劣っているという意識をもつことや、「想像していた学生生活との落差の実感」という、入学した大学の環境に対して、想像していた第一志望校での学生生活との違いに落胆する気持ちを抱くことが含まれていた¹²⁴。時岡の研究は大学生を対象としているが、中学生の進路選択にも偏差値や学力という選択の基準があること、入学前にもっていた学校生活のイメージと実際の学校生活が違うということは高校でもありうることから、この二つは高校生の不本意通学にも共通することが考えられる。

¹²² 菊地、前掲論文¹⁰⁵。

¹²³ 同上。

¹²⁴ 時岡、前掲論文¹⁰⁹。

次に、学校適応感に関する研究から不本意通学に影響を与えると考えられる要因について整理する。学校適応感は個人差があり、適応感を規定するものは環境と自分との主観的な関係であると考えられている¹²⁵。入学後の生徒の不本意感に影響を与える要因として「学校という環境への認識」が想定されること、また「不本意感を抱いている」という生徒の主観を扱う本研究と共通性があるということから、学校適応感に関する先行研究に着目した。

学校適応感研究の基礎となる研究として、次のようなものが挙げられる。内藤らは、「学習意欲」、「友人関係」、「進路意識」、「教師関係」、「規則への態度」、「特別活動への態度」の6因子で適応感を測る「高校生用学校適応感尺度」を作成している¹²⁶。また河村は、生徒が高校生活において満足感や充実感を得られる内容と、不適応感や心痛を覚える内容についての実態調査を行っており、生徒が自分の存在や行動を級友や教師から承認されているか否かに関連する「承認感」と、生徒の不適応感やいじめ・冷やかしの被害の有無に関連する「被侵害・不適応感」からなる「学校生活満足度尺度（高校生用）」を作成している¹²⁷。この二つの尺度の違いとしては、内藤らが学習や対人関係など学校生活の中の様々な要因に着目しているのに対し、河村の尺度は級友や教師との関係やいじめ・冷やかしの有無といった対人関係に特に着目している点である。

¹²⁵ 谷井淳一、上地安昭「高校生の学校適応感と彼らの親の自己評定に基づく親役割行動の関係」『教育心理学研究』第42巻、第2号、1994年、185－192頁。

¹²⁶ 内藤勇次、浅川潔司、高瀬克義、古川雅文、小泉令三「高校生用学校環境適応感尺度の試み」『兵庫教育大学研究紀要』、第7巻、1986年、135－146頁。

¹²⁷ 河村茂雄「生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発」『岩手大学教育学部研究年報』第59巻、1999年、111－120頁。

以上のような尺度のほかにも、浅川らは内藤らの作成した尺度¹²⁸に対して、学校内の生活を焦点化しており高校生の生活場면을限定的にしかとらえられていないという問題意識をもち、高校生が学校生活を送る際に認知する適応感を測定する尺度を作成している¹²⁹。尺度を構成する因子としては、「部活動への意欲」、「家族関係」、「教師との関係」、「学業への意欲」、「自己肯定感」、「友人関係」の6つが挙げられた¹³⁰。大久保は、「対人関係や学業などの要因の集合としての従来の適応感尺度ではなく、個人と環境が適合しているときの認知や感情に焦点を当てた適応感尺度が必要となる」と指摘し、個人と環境の関係の視点から適応感尺度を作成している¹³¹。周囲になじめていることから生じる居心地の良さ等の感覚を表す「居心地の良さの感覚」、課題や目的があることの充実感を表す「課題・目的の存在」、周囲から信頼され、受容されている感覚を表す「被信頼・受容感」、周囲との関係による劣等感を表す「劣等感の無さ」の4因子から構成されている¹³²。

これらの学校適応感を測る尺度は作成の観点は異なるが、「学業への意欲」、教師や生徒同士といった「人間関係への認識」、劣等感や自己肯定感といった「自己への評価」という共通する領域が含まれる。

¹²⁸ 内藤、浅川、高瀬、古川、小泉、前掲論文¹²⁶。

¹²⁹ 浅川潔司、森井洋子、古川雅文、上地安昭「高校生の学校生活適応感に関する研究：高校生活適応感尺度作成の試み」『兵庫教育大学研究紀要』第22巻、2002年、37－40頁。

¹³⁰ 同上。

¹³¹ 大久保智生「青年の学校への適応感とその規定要因 青年用適応感尺度の作成と学校別の検討」『教育心理学研究』第53巻3号、2005年、307－319頁。

¹³² 同上。

また、適応感に影響を与える要因は学校によって異なるという視点からの研究もある。大久保は、学校別に学校生活の要因が適応感にどう影響しているかを分析している¹³³。学校生活の要因としては「友人との関係」、「教師との関係」、「学業」を挙げ¹³⁴、この3要因と学校への適応感との関連を検討した結果、「友人との関係」はどの学校でも適応感の4因子に影響を与えていたが、「教師との関係」と「学業」については、学校ごとに影響の与え方が異なることが明らかになった¹³⁵。藤原らは、学校ごとの特性を踏まえて、スクール・モラルの実態と、学校適応とスクール・モラルの下位領域との関連を検討している¹³⁶。その結果、学校タイプによって学校適応と関連している学校生活の領域に差異があることが示唆された¹³⁷。また、学校タイプの差異にかかわらず、高校生の学校適応には対人関係領域に関連した意欲が重要な要因になっていることが確認され、特に進学校では「承認感」¹³⁸と、「学習意欲」、「進路意識」の領域での意欲の相関が高かったことから、学習活動や進路に関する活動が充実感を感じる機会になって

¹³³ 大久保、前掲論文¹³¹。

¹³⁴ 大久保は学校生活尺度や適応等に関する先行研究をいくつか参考にして「友人との関係」、「教師との関係」、「学業」の3つを挙げている。

¹³⁵ 大久保、前掲論文¹³¹。

¹³⁶ 藤原和政、河村茂雄「高校生における学校適応とスクール・モラルとの関連—学校タイプの視点から—」『カウンセリング研究』、第47巻4号、2014年、196-203頁。

¹³⁷ 同上。

¹³⁸ 学校適応感の測定には、河村が作成した「学校生活満足度尺度（高校生用）」¹²⁷が用いられている。ここで挙げている「承認感」は、前述した「生徒が自分の存在や行動を級友や教師から承認されているか否かに関連する」ものである。

いることを推察している¹³⁹。このように、以前の学校適応感研究は高校を一括りでとらえていたが、進学校、進路多様校といった卒業後の進路の違いや、進路各学校固有の特徴を考慮した研究がなされている。

以上のように、不本意入学と学校適応感についての先行研究を概観すると、友人関係や教師との関係といった、学校内での人間関係にかかわるもの、劣等感や自己肯定感といった自己への評価、学習意欲に関するものが多く挙げられている。また高校の学校適応感の研究においては、高校によって学校適応感に関連する要因が異なることも明らかにされている。しかし先行研究ではこれらの要因が入学後の不本意感や学校適応感に影響を与えることを示しつつも、それが具体的に生徒へどのように影響するのか、質的な検討は十分になされていない。したがって次章では、不本意通学の経験がある大学生へのインタビューをもとに、入学後に不本意感を抱くこと、また不本意感を抱えながらも通学を続けるということに対して、具体的にどのような要因が関係するのかを明らかにする。

¹³⁹ 藤原、河村、前掲論文¹³⁶。

第 3 章 不本意通学の経験の分析

前章では、不本意通学の定義、発生過程および要因について論じた。本章では、高校在学中に違和感や不満をもっていた経験のある大学生 2 名にインタビューを実施し、不本意通学の実態を明らかにする。

第 1 節 インタビュー調査について

(1) インタビューの概要

インタビューは、高校時代に不本意通学を経験した大学生 2 名に実施した。学生 A は 2025 年 9 月 1 日に筆者の自宅にて約 60 分間、学生 B は 2025 年 8 月 30 日に、Zoom を用いたオンライン形式で約 70 分間のインタビューを実施した。両者には、答えたくない質問には答えなくてよいこと、話しにくいことは無理に話そうとしなくてよいこと、インタビューはいつでも中止、中断が可能であることを伝えてインタビューを実施した。また、録音の許可を得たうえで、ボイスレコーダー、Zoom の録画機能と携帯電話の録音アプリを用いてインタビューの音声を録音した。インタビューは、両者ともに半構造化の形式で実施した。両者への質問項目は以下のとおりである。

【質問項目】

①出身高校について

- ・全校、クラスの人数規模
- ・自身の印象に残っている出身高校の特徴

②高校入学の経緯と入学時の状況

- ・出身高校を選んだ経緯（本人の意思、中学校の進路指導、塾の指導、保護者の意向、家庭環境／友人等の人間関係に着目）
- ・高校入学が決まったときの気持ち

③高校への違和感について

- ・高校に対して違和感をもつようになった時期、きっかけ、理由
- ・登校を続けられた、もしくは続けざるを得なかった理由

④教員との関わりについて

- ・当時の気持ちを誰かに話していたかどうか
- ・教員への相談の有無と、その選択の理由
- ・教員へ相談していた場合、相談後の気持ちはどんなものであったか

インタビューの実施後、音声データの文字起こしをした。次に、学生 A と学生 B それぞれで質問項目ごとに語りの内容を抽出して、インタビュー結果を記した。なおインタビュー結果は、インタビュー対象者の名前、出身校名、地域などの個人情報特定されないよう配慮したうえで記述した。そして先行研究を踏まえつつ、学生 A と学生 B の結果から、不本意通学になる過程および影響を与える要因等について考察した。

（2）インタビューの対象

インタビュー対象者は、大学 4 年生の学生 A と学生 B である。学生 A は大学 4 年生の女性である。高校時代は第一志望で公立の進学校に進学し、3 年間通い続けて同校を卒業した。学生 B も大学 4 年生の女性で、私立の中高一貫校に通っていたため、中学校から高校に内部進学している。その高校は進路多様校ではあるが、学生 B が所属していたのは一般受験での大学進学が主な進路となるコースであったため、インタビューを依頼した。また学生 B が所属していたコースは少人数制で、クラスの人数が 6 人と少

なかったことも特徴である。なお学生 B は、高校 1 年生の 2 学期から不登校になっており、高校 2 年生からは転学して通信制高校に通学していた。

本研究では、筆者と信頼関係を築くことができている人をインタビュー対象とした。その理由は、「不本意通学の経験を聞く」という目的上、どうしても質問が繊細な内容に触れるものとなり、かつ、その経験の内容を具体的に聞く必要があったためである。したがって、ここ 1～2 年以内に、定期的に報告者と直接のやり取りがあった人を選定した。なお、大学 1～3 年生も対象として検討したが、大学 4 年生である筆者と先輩－後輩関係にあることから、答えたくない質問があった場合に、それを伝えづらくなるため、同学年である大学 4 年生からの選定となった。今回インタビューを実施した学生 A と学生 B は、筆者の友人であり、インタビュー依頼以前の会話で、「第一志望で入学した高校だったが、在学中に違和感をもっていた」、「高校時代の経験を語ることに抵抗はない」という旨を語っていたため、調査協力の依頼をしたという経緯である。

第 2 節 インタビューの結果

(1) 学生 A の事例

①出身高校について

先述したとおり、学生 A は公立の進学校出身である。高校の人数規模は 1 学年 360 人、1 クラス 40 人であり、進級するごとにクラス替えが実施されていた。学生 A に、出身高校の印象的な特徴を尋ねてみると、自由な校風であること、学校行事における生徒の裁量が大きいこと、キャリア教育や、生徒が任意のテーマで発表を行う探究の授業があったことの 3 つが挙げられた。特に自由な校風については、校則がほとんどないということが語られた。またこの学校は学校行事も特徴的であるとのことで、学校の文

化祭では、生徒たちはコスプレのような服を着て参加していたという。体育祭では、生徒が衣装制作をするという取り組みがあり、デザインから縫製までのすべてを生徒たち自身でしていたという。こうした学生 A の語りから、自由な校風で学校行事も充実した高校であったことがうかがえる。

②高校入学の経緯と入学時の状況

学生 A は中学生の当時、2 つの高校（X 高校と Y 高校）で悩んだ末、自分の意思で X 高校を第一志望に決め、そこに合格した。迷っていた 2 校については、主に中学校の担任と塾の講師に、それぞれ相談していたらしい。

まず塾からは、偏差値が高い X 高校を勧められており、「あなた（学生 A）は低い方（Y 高校）だともったいないです」と言われていたという。

それに対して中学校の担任教員は、偏差値は X 高校よりも低いが、校風が学生 A に合いそうだということで、Y 高校を勧めていた。X 高校はかなり自由な校風で明るい人が多いということ、Y 高校は校則もしっかりしていて真面目な人が多いということを伝えたうえで、担任教員は Y 高校を勧めていたらしい。

このように塾と中学校とで異なる助言を得ていた学生 A だが、学生 A の家族は、学生 A の意思を尊重するという立場をとっていたらしい。

親は本当にほぼ任せてくれていたから、「行きたいと思う方に行ったらいいよ」というのを言われていた。お兄ちゃんも進学校、迷っていた方の偏差値が高い方（X 高校）と同じぐらいの偏差値のところに通っていて、若干そこは競争心というか。でも、特に直接（何かを）言われたりしたことはないかな。

進学校に進学していた兄に競争心を持っていたということから、家族の影響を全く受けなかったとは言えないが、学生 A は家族から進路を強制され

ることはなく、自分の意思で進路選択ができる環境にあったことが、この語りから分かる。

以上のように学生Aは受験校を迷っていたが、その後、模試を受けていく中で合格判定が良くなり自信がついたこと、大学進学が視野にあったことなどが理由で、X高校の受験を決めたという。

迷っていたの（迷っていた理由）は、正直、結局行った方（X高校）が受かるかわからなかったから、安全圏として（Y高校に）行きたかったとか。自分の性格的に、無理して（偏差値が）高いところに行つて、その中で最下位になるよりは、ちょっとレベルを落として安全圏の中で上の層でいた方が、自分の性格的には安心できるかもっていうので迷っていたんだけど。模試とか受けていく中で、だんだん（X高校の合格判定が）B判定とかになってきて、「行けるかも」と思って。せっかくなんだったら、やっぱり（偏差値が）高いところに行った方が、将来大学とかも行きやすいかもしれないし、まあ正直な話、褒められるし、みたいな。そして（中学校の）友達もいるし、みたいな感じで選んだ。

そして学生AはX高校に合格し、進学した。このX高校が、先述した学生Aの出身高校に当たる高校である。なお、X高校を受験すると決めたときは、高校の校風はまったく気にしていなかったとのことで、「先生（担任教員）には言われていたものの、『まあ一緒でしょう』みたいな、あんまりそこまで影響すると思っていなかった。本当に偏差値ばかりで見ていた。」と語っていた。

このように学生Aは、2校で迷っており、塾と中学校からは異なる助言を受けていたが、最終的には学力向上によって自信を持つことができ、X高校を第一志望に決め、入学試験に合格し進学した。

また学生 A は X 高校に合格したとき、周囲の人に褒められた、自信をもてたといったことから、嬉しさを感じていたという。したがって学生 A は X 高校入学については不本意感がなく、本人の意思で行きたかった高校への入学がなかったという形だといえる。

③高校への違和感について

高校に違和感を持ったきっかけとして第一に挙げられたのは、高校 1 年生のときのクラスメイトについてであった。学生 A は、高校 1 年生の夏ごろには、クラスメイトと「合わない」という気持ちを抱いており、次のように語っていた。

自分あんまり初対面の人と「わー」ってなったりとか、大きい声でワイワイ騒いだりとか、そういうタイプではなくて、「狭く深く」（人間関係を築く）みたいなタイプだったんだけど、周りは本当にめっちゃ明るい子が多くて。想像だけど、中学校のときとかも結構クラスの中心とかに居たんだろうな、という子たちが圧倒的に多くて。そこでもう、そもそも合わないってなって。あんまりその、仲良くなれないってなって。ちょっと、しんどいかもって。

このように、クラスメイトへの違和感といっても、ほんの数人と相性が悪かったというわけではなく、学級の大半の人に対して「合わない」という違和感を抱いており、それが原因で精神的にも負担がかかっていたということである。具体的に「合わない」と感じた場面としては、休み時間と授業中の事例が挙げられた。例えば休み時間は、クラスメイトが大人数の集団で大きな声で話していたり、学生 A 自身の机が移動させられて、お菓子パーティーが開催されていたりする様子を、遠巻きに見ていたという。ま

た授業中は、周囲の人と話し合いをする時間に、教室の端と端に座る生徒どうしが大きな声で話すという場面に圧倒されたい。

学級内に学生 A が「合いそう」と思える人の有無については、「一応いた、本当にでも 2、3 人って感じ」と語っており、学生 A は学級内に全く友人がいなかったというわけではなかった。なお、同じ高校に進学した中学校時代の友達とは別の学級になってしまい、学校内ではほとんど会えなくなってしまうという。

ただし、学生 A は「合わない」と感じていたクラスメイトについて、「本当に嫌いじゃなかった。めっちゃ本当に良い子たちだったんだけど、苦手だった」と語っており、合わないクラスメイトを嫌悪の対象として見ているわけではなく、ただ相性が悪いと認識していた。しかし、明るい雰囲気の子が多いという学級の特徴は、他の学級でも共通しており、違和感は進級してクラス替えがされても解消されることはなく、卒業まで抱いていたという。その違和感の程度に変化については、学生 A は次のように語った。

2 年生ぐらいから結構ちゃんと友達ができ、気の合う友達ができたら、合わない子たちとはずっと本当に同じぐらい合わなかったけれど、それを共有できる友達ができたら、多少気にならなくなっていくかな。

一人仲いい子ができてから、結構その子と仲良かった子とかと仲良くなって。2 年生の後半ぐらいから、友達も増えて結構楽しく（学校に）行けたかな。あんまり「合わないな」という子たちとは、「合わないな」というのを理解して、あんまり関わらないって言ったらアレだけど、各々でっていう感じだった。

この2年生になってからできた友人は、学生Aと同じような違和感を抱いていた生徒だったらしく、1年生のときも同じ学級ではあったが、2年生の遠足で同じグループになったことを機に仲良くなったという。このように、自分と同じような思いを持った友人ができ、それを共有するようになったことで、クラスメイトへの違和感は当初よりは薄れ、クラスメイトとの関わり方にも折り合いをつけられるようになっていたことがこの語りから分かる。

以上が、学生Aが抱いていたクラスメイトに対する違和感の語りである。学生Aは、違和感とはまた異なるが、学業について感じていたしんどさについても語っていた。学生Aは、中学生のときは学校の授業に問題なくついていくことができていたが、高校に入学して初めて、明確に自分が授業についていけないことを実感して焦ったという。特に定期テストについては、次のように、中学校とのギャップが大きかったと語っていた。

結構明確にテストの順位が出るタイプの学校だった。学年順位とかを見て、「うわっ」っていうときとか、補講に呼ばれるときとか、赤点を取ったとき。さっきも言ったけれど、中学の時は、「できる子」としてずっと扱ってもらっていたから、「こんな点数見たことない」っていう点数を見て、結構ショックだったかも。

本当に今まで(中学生まで)、学年で一桁とかやってきたわけじゃん。日本史で、203人中196位とか取って。こんなできないんだと思って。

このような、テストの成績等が良く、勉強ができる層にいた中学生のときとは違い、テストの順位が下がったり補習の対象になったりしたという経験が、学業面でのしんどさであった。

以上のようなクラスメイトと学業についてのエピソードが挙げられたが、学生 A は高校への通学は続けていた。学生 A はその理由について、次のように語った。

めっちゃ正直に言うと、「高校は行くもの」みたいな。なんか常識というか、「不登校になると、この先しんどいだろうな」みたいなものもあるし、行かなくなったら多分親とかも心配するだろうし。一旦卒業までは行っておかないと、みたいな気持ちが一番大きかったかな。

学生 A は、先述のとおり、中学生まではある程度勉強ができる層にいたため、「高校に行って、大学に行って、就職をする」というイメージを中学生頃から持っていたという。また、学生 A の周囲の人も、高校までは卒業していたらしい。こうした背景が、自身の「高校は行くもの」という意識を形成したのではないかと、学生 A は語っている。こうした、高校へきちんと行って卒業することが当たり前であるという考えがあったことで、学生 A は通学を続けたということである。

また、通学を継続できた理由として、2 年生の時にできた友人について挙げられた。

2 年生以降はやっぱりその友達。その子も、ちょっと違和感をもってたから。「しんどいな」っていう時は 2 人とも結構思い切って（学校を）休んでいたから。休んだ日にその子から「大丈夫？」とか「明日は来る？」みたいな連絡が来たりとかしていたし、しんどいなって思うことも喋っていたから、吐き出せていたから、その友達は大きかったなと思います。

学生 A は、先述した 2 年生の時にできた友人と気持ちを共有していたことで、通学が継続できていたことがうかがえる。また、語りの中に「しんどいときは思い切って休んでいた」という内容があるが、学校欠席については両親にも理解があったという。

親が、「本当にしんどいならもう休んだらいいよ」っていうタイプ。でも一応、最終的に学校に戻ることは前提だから、自分でちゃんと「この日だったら休んでも、その後ついていけるな」とか、「この日だったら休んでも大丈夫だな」っていうのを、自分で判断した上で休みたいんだったら休みなさいって言うてくれていたから。なんか追い詰めすぎずというか、爆発する前に休めていたのはあるかな。

このように学生 A の両親は、学生 A の判断で学校を欠席することに理解があった。そして学生 A は授業の内容や進度を確認したうえで、精神的な負担が大きくなりすぎる前に、2、3 ヶ月に 1 回ほどの頻度で学校を欠席していたという。

④周囲の人や教員との関わりについて

学生 A は、主にクラスメイトと学業について違和感をもっていたが、高校生の当時、その気持ちを、特に友人に話をしていたという。友人は、学校という同じ環境にいて、同じような思いをもっているからこそ共感しあえたと学生 A は語った。

やっぱり（友人は）同じ環境にいて、多分同じように感じているだろうなっていうのがあるから。共感し合えるから。親に言うとは知らないし、そのクラスの状況とかもなかなか、全部自分で説明することになるじゃん。しんどい状況を一旦全部説明して、みたいになるし、「しんどい、し

んどい」言い過ぎても、心配させるしなみたいな思いもあって、友達の方が何も心配せずに全部言える。

友人との会話の内容については、

例えば、体育の授業で競技を自分で選べたんよ。その時に私と友達と、「めっちゃめっちゃクラスの中心」みたいな、ほぼ関わってないような子たちの大群集団と同じ（競技）になっちゃって。しんどかった時とかは「本当にどうする？」みたいな、「どうやって乗り越える？」みたいなとか、「もうこの日一緒に休む？」とか喋ったり。テスト前も、勉強（の苦手具合）も結構同じぐらいやったから、テスト前にどこやるべきとか、「この教科、多分赤点やから一緒に補講行こう」って。

と語っており、授業やテストの内容など、具体的なことを互いに相談しあっていたことが分かる。

また、友人以外の相談相手として挙げられたのは、学生Aの母親である。友人には学校での具体的な出来事について話していたのに対し、母親には「しんどい」、「明日行きたくない」といった、気持ちの面を吐き出していたと語る。

このように学生Aは学校での違和感について、主に友人と母親に相談をしていたということであった。また高校の教員へは、特になにも相談しなかったという。

好きな先生もいたんだけど、担任の先生が3年間ともそんなにめっちゃ好きって感じではなくって。だから、面談の時とかも「（早く）終わらないかなー」ぐらいの、当たり障りなく流していた感じかも。

学生 A の出身高校では、担任教員は帰りのホームルームに来るのみで、学生 A は部活にも所属していなかったため、教員との関りがあまりなかったらしい。それゆえ、教員に相談したいという思いもなかったという。

以上が学生 A の話りの内容である。学生 A は中学校と塾とで異なる高校を勧められており、学生 A 自身も第一志望校をその二つの候補で迷っていたが、主に高校の偏差値を考慮して X 高校を第一志望とし、入学した。一方で入学後は、明るくにぎやかな雰囲気のカラスメイト大半に対して「合わない」という感情を抱いており、学業の面では勉強が得意であった中学校とのギャップから、しんどさを感じていた。こうした中、学生 A は同じクラスの友人と悩みを共感しあったり、適宜学校を休んだりしながら高校に通学していた。

（２）学生 B の事例

①出身高校について

学生 B が通っていた高校は私立の中高一貫校で、学生 B は中学校から高校に内部進学している。この高校の学校規模としては、1 学年が 5 クラスで、進路別にコースが分かれている。コースは、就職、専門学校進学、推薦や指定校での大学進学、一般試験での大学進学の 4 つがあり、学生 B は一般試験での大学進学コースに所属していた。また、就職、専門学校進学、推薦や指定校での大学進学の 3 コースは 1 学級当たり 30～40 人ほどだったが、学生 B の所属する一般試験での大学進学のコースは定員が 10 名で、学生 B が高校 1 年生の当時は、6 名の生徒が在籍していたという。学生 B によると、このコースはほかのクラスとは別の棟に教室があり、他の生徒との交流の機会は副教科の合同授業や学校行事のときに限られていたという。

学生 B に、出身高校の印象的な特徴を尋ねてみると、仏教系の学校であり、毎週の礼拝や、修行体験の行事があったこと、いくつかの部活動は成績が良く、部活動を目的として他県から入学してくる生徒もいたということが語られた。しかし一般試験で大学を目指すコースの生徒は部活動に未加入の生徒が多く、学生 B も加入していなかったという。

また、中高一貫であったことから中学校の特徴についても語られた。中学校は、1 学年が 1 学級のみで、学生 B いわく「少人数制を売りにしている学校」であったという。したがって高校は、内部進学者よりも外部からの進学者の方が圧倒的に多かったらしい。

②高校入学の経緯と入学時の状況

学生 B は、中学 2 年生のときはとある公立の進学校に魅力を感じていたが、中学 3 年生のときの学校生活が充実していたことから、内部進学を決めたという。

そもそも学生 B が通っていた中学校は、ほぼ全員の生徒が内部進学で高校へ行く形であったという。過去に 1、2 名は内部進学をせずにほかの高校へ進学したらしいが、中学校入学時に高校へ内部進学をする旨の契約書を交わしていることから、ほとんどの人が内部進学を前提にしているという。したがって中学校の進路指導は、生徒が他の高校への進学を希望しない限りは、内部進学先の高校で希望する所属コースの相談をすることが通常であったらしい。

しかし学生 B は中学 2 年生の時に、他の高校への進学も検討していたという。

中 2 のときに、基本的には内部進学というのは分かっているんだけど、「1 回他の高校も考えてみようかな」と思って、(他の高校の) オープンスクールみたいなものも行ったりとかな。あと中 2 のときの担任の先

生にも、「ちょっとこっちの高校行きたいかもしれないです」みたいな話をしていたりしたんだけど、別にそのときはそのときで先生は応援するみたいな。別に「ダメだよ」みたいなことは言わなかったんだけど。それでそう（他の高校に行きたいかもしれないと）考えていたんだけど、中3になって、「別にこのままこの高校（内部進学先の高校）でもいいか」って思い始めて、結局そのまま内部進学したっていう。

この語りから、内部進学がほとんどの学校だったとはいえ、中学校教員はそれを強制していたわけではなく、公立高校への進学にも肯定的な態度をとっていたことが分かる。

この中学2年生の当時、学生Bは、定期テストではなく単元テストを採用していた公立の進学校の見学に行ったらしく、その高校に興味をもったらしい。しかし、最終的に内部進学を選択した理由を学生Bに尋ねてみると、「中3のときが結構私の中で楽しい時期で、クラスで普通に楽しかったし、『このまま今の友達がいる高校に行った方が面白いかな』と思った」と語っていた。なお、学生Bは中学2年生から自習塾に通っていたが、塾講師とは特に進路の話はしなかったという。

このように、中学2年生のときに他の高校を検討したものの、中学校での学校生活の楽しさと、友人の存在を理由に、学生Bは内部進学を選んだ。また、中高一貫校なこともあり、高校生との交流の機会があって高校の雰囲気も入学前に知ることができていたという。先述のとおり、内部進学先の高校は進路別に4つのコースが設置されているが、学生Bは勉強が好きだったこと、大学進学の希望があったことから、最も学力が高い、一般試験で大学進学をするコースを志望した。その後は、高校での所属コースを決める「クラス分けテスト」を受験し、希望コースへの所属が決まったという。

高校進学が決まったときの気持ちとしては、嬉しさよりも安心が大きかったと学生 B は語った。

なんか結構、先生に脅されていて。中 3 の時に、「そんなんじゃ（高校入学してから勉強に）ついていけないぞ」って言われていて。「やばいのかな」みたいに思って頑張って、クラス分けテスト受けたら「え、全然簡単に解けちゃった」みたいな、意外と大丈夫で。これ（この出来具合）ならいけるだろうって思っていたから、めっちゃ嬉しいっていうよりは、とりあえず希望のところに行けて安心みたいな。

このように学生 B は進学先の高校とコースを決定し、希望コースへの進学が決まったときは安心感を抱いている。したがって学生 B は内部進学先の高校への入学に不本意感はなく、この時点では希望通りの進路につくことが可能であったこと分かる。

③高校への違和感について

学生 B は希望の高校、コースに進学できたものの、入学式の日から、高校に違和感をもち始めたという。まず語られたのは、入学式当日の、担任教員の発言についてであった。

クラスで（各教室で）、担任の先生の自己紹介とかを聞くっていうタイミングで、担任の先生が「あなたたちはこの高校の広告塔だから本当に勉強頑張ってくださいね」みたいな（ことを言っていた）。なんかすごいことを言っているなと思って。「え？」って思って。でも、なんかみんな（同じクラスの生徒）は別に何にも思ってたさそうだな、みたいな。本当にやばいかも、なんか間違えたかもなって、その時に最初思った。

このように、生徒を広告塔と表現する担任と、その担任の発言に疑問を抱いていない様子のクラスメイトを見て、学生 B は学校への違和感を抱いたということである。

その後学生 B は、過ごしていればそのうち学校生活も楽しくなるだろうと考え、毎日通学していたという。しかしながら、本格的に授業が始まったタイミングで、高校での学習についても違和感をもったという。具体的には、毎日担任教員に、1 日の学習計画や学習時間を記入した手帳を提出することが嫌だったと語っていた。

中学校のときは、もちろんそんなこと（毎日手帳を提出すること）はなかったから。中学校ですら自分の予定なんて自分で管理していたのに、「なんで高校生になってこんなことをやらされなきゃいけないんだ」って思って、なんかすごいもう「嫌だな」って思いながら仕方なくやっていた。

学生 B にとって、毎日のように自分の学習予定を担任に共有して管理されることが大きな負担だったという。なお、この手帳を提出する習慣はその高校全体のものではなく、あくまで担任教員の方針で実施していたものらしい。学生 B は、担任教員は生徒を管理したがる傾向にあったと語っており、課題の量が多いこと、毎朝英単語のテストがあり、点数の張り出しがあったこと、その英単語テストで合格できなければ放課後に再度テストをすることなどを例に挙げた。特に課題については、難易度は決して高くはなく、授業で習った内容の復習に当たるものが出されていたという。しかし学生 B いわく、「ギリギリ次の日提出できるかできないかみたいな量が毎日出ていた」とのことで、課題の内容ではなく量の多さが大変だったと語っていた。

このように学生 B は担任教員の方針について違和感を抱いていたが、他にも月に 1 回の勉強合宿と、同じく月に 1 回の模試への参加も負担であったという。特に勉強合宿は、所属コースの 1～3 年生が土日の朝 8 時から夜の 9 時まで勉強し続けるというもので、学生 B は自分の時間が取れないことに不満を抱いていたという。

こうした学業面に加えて、学生 B はクラスメイトにも違和感をもっていたという。

私はそういう今まで言ったようなこと（担任教員や学業のこと）にすごい不満を抱いていたんだけど、同じクラスの子たちは、別に愚痴ぐらいは言うけど、担任の先生のこと結構好きみたいなの。私はめっちゃ嫌いだったけど、みんな（担任教員のこと）好きみたいな感じだったし、あんまり「こういうのおかしいよね」みたいなことを全然言っていなかった。そこで「私だけなんだ、これ嫌なの」というギャップを感じていた。「みんなそれが受け入れられるんだ」みたいな。

学生 B は担任教員の方針等に不満があったが、同じ学級で学ぶ他の 5 人の生徒たちは特に不満をもっている様子がなかったらしい。学生 B は、違和感をもっている自分と、担任教員に好印象を持っているクラスメイトとの間にギャップを感じていたということである。

学生 B は高校 1 年生の当初から、担任教員や学業、クラスメイトに対して違和感を抱いていた。そんな中学校に通学し続けることができた理由については、次のように語った。

担任の先生は嫌いだったけど怖かったから。休んだら何か言われるかなあとも思っていたし。あと、やっぱり勉強の結構スピードは早かったから、休んだらついていけなくなるっていうか、休んだ日の課題とか

がめっちゃ溜まってどうしようみたいな。休んじゃったら終わりみたいな気持ちになっていた。あと、ずっと（学校に）行きたくなかったけれど、なんとか行きたくなるようにしようって思って。なんか恥ずかしい話だけど、恋愛しようとしてみたり。学校に行く意味を見つけるために恋愛しようみたいな気持ちで、他のクラスの子と恋バナみたいなのをしたり。そういう、なんとか学校に行く理由を作ろうみたいな変な努力をしてたんだけど、それでも結局、別に何も変わらなくて。

学生Bが登校を続けていたのは、担任教員の存在と、学習の遅れへの心配、課題の積み重なりへの不安といった、学校を欠席した後の影響が理由であった。そのため、自身でも学校に行く意味を見出し、通学を継続させる努力をしていたことがうかがえる。しかし、「結局、別に何も変わらなかった」という語りがあるように、学校へ行く理由を作る努力をしたものの、学校を欠席することもあったという。

最初は毎日通っていて、（高校1年生の）6月ぐらいに1回ちょっと心が折れて、1週間ぐらい休んでいた。それで、そのときは1週間でちょっと復活したから、またこの後行き始めて夏休みまで頑張った。夏休み明けも9月か10月ぐらいまで行っていて、9月10月らへんの、ある日に「無理」って思って、そこからもう1日も行かなくなったみたいな。別に特別嫌なことがあったとかじゃなくて、多分積み重ねてずっと「嫌だな」って思いながら行っていたけど、本当に明日からもう行きたくないですってお母さんに言ったから、（1日も行けなくなった理由は）積み重ねみたいな感じだった。

学生Bは、何か特別な契機があったわけではないが、学校への違和感と精神的な負担の積み重なりから、学校を欠席することがあり、高校1年生の9～10月ごろからは1日も学校に行かなくなったという。

そして学生Bは、高校には戻らないという意思が固かったこと、このまま学校を欠席し続けることはできないと思ったことから、転学することを考え始めたらしい。そして12月ごろ、通信制の高校の見学に行き、高校2年生から編入した。

④周囲の人や教員との関わりについて

これらの違和感について相談した相手としてまず挙げられたのは、学生Bの母親であった。母親は、学生Bの悩みに共感し、学校を休むことにも理解があったという。母親と話すことによる気持ちに変化については、

まだ学校に行っていた時期にも、「なんかもう行きたくないんだけど」みたいな軽い感じで言ったりはしていたんだけど、その時は「まあまあ頑張れ頑張れ」みたいな、「行ったらなんとかなるよ」みたいな感じでお母さんが言うってくれるから、頑張るかみたいな感じで、その日は行けたりとかしていたし、そういう面での、長期的に頑張るかっていうよりは、今日頑張るかみたいな変化はあったかな。

と語っており、母親の励ましの言葉で学校へ行くことができていたことが分かる。また学校を欠席しがちになった後も、学校を休ませてくれたこと、通信制高校への転学に肯定的な姿勢でいてくれたことなどが、支えになっていたという。

学校を欠席するようになってからは、母親以外にも、中学校時代に教わっていた世界史の教員にも相談をしていたらしい。学生Bは中学生のころ、この世界史教員の授業が好きで、よく話す関係にあった。そこで、学校欠

席を心配して電話をかけてきた教頭に、担任教員とは話したくないが、この世界史教員となら話せると伝え、2、3回電話をすることがあったという。電話では、相談というよりは世間話をするが多かったらしいが、話す中で、世界史教員も学校に違和感を抱いているように感じていたという。

私は勝手に、その先生（世界史教員）も結構学校に不満を抱えているんじゃないかと思っていて。実際私が高校を辞めた後に、その先生もその年で辞めたのね。私立だから転勤とかじゃなくて、完全にそこを辞めたっていう。ちょっと不満がありそうだなみたいな（雰囲気がある）と思った。だから私は、（世界史教員のことを）仲間みたいな感じで（思って）、不満をぶっちゃけられた。（世界史教員は学校への不満について）はっきり言うことはなかったけれど、「ここ（高校）のやり方はちょっとやばいよね」みたいなのを言っていたことがあって、それで多分（不満を持っている人だと）思っていた。

世界史教員とは中学校の時に交流があったということに加えて、世界史教員も学生 B と同じように学校へ違和感を持っている人に見えたことから、思っていることを話せたという。

以上が学生 B の語りの内容である。学生 B は中高一貫の中学校に通っており、公立高校への進学も検討したが、中学校での学校生活の楽しさと友人の存在を理由に内部進学を選び、勉強が好きだったことと大学進学の希望があったことから最も学力の高い少人数のコースに進学コースを決定した。しかし高校入学後は、担任教員、クラスメイト、高校での学習に違和感を抱いたまま通学していた。また通学していた期間、こうした悩みを母親に頻繁に相談していた。通学していた期間に、一度1週間ほど欠席し

たことがあり、その後は通学を再開したが、高校1年生の2学期に学校へは行かなくなり、転校を検討していた。

第3節 考察

(1) 進路選択について

本項では、学生Aと学生Bの高校入学の経緯について考察する。

学生Aは進路選択にあたり、とある2校のどちらを第一志望校にするか悩んでいた。通っていた塾からは偏差値の高いX高校を、中学校からは校風が学生Aに合いそうなY高校を勧められていたが、学生Aは模試の成績向上による自信や、大学進学希望があったことから、高校の偏差値の高さを基準にX高校を志望し合格した。またX高校を選んだ際は、高校の偏差値が主な選定基準で、各高校の校風は気にしていなかった。

この学生Aの事例からまずいえることは、本意での高校入学でも、入学後に学校生活に違和感を抱く場合があるということである。学生Aは、学力が向上したという自分に対する自信と、大学へ進学したいという将来の見通しを根拠に、自分の意思で第一志望校を決定し、その高校に進学していた。しかし入学後の学校生活では、クラスメイトと「合わない」と感じていたように違和感を抱き、学業面でもしんどさを感じていた。したがって不本意入学でなくとも、入学後に違和感を持ちながら通学する生徒の存在が、学生Aの事例から明らかになった。また高校を選択する際は、中学校のほかに塾からも助言を得ており、最終的には成績向上による自信と大学進学希望から高校を選んでいて、したがって中学校の進路指導だけでなく、生徒が通う塾からの助言や、生徒自身が望む将来の進路、高校の偏差値といった様々な要因が生徒の進路選択に関係する可能性が、本事例から明らかになった。

学生 B の場合は、私立の中高一貫校であったことから内部進学と外部の公立高校への進学と二つの選択肢をもっていたが、中学校での学校生活の楽しさと友人の存在を理由に内部進学を選び、勉強が好きだったことと大学進学の希望があったことから最も学力の高い少人数のコースに進学コースを決定した。

学生 A と同様に学生 B の事例からも、本意での高校入学でも、入学後に学校生活に違和感を抱く場合があるということが明らかになった。特に学生 B は、内部進学した高校生との交流の機会があり、校風も考慮したうえでの高校の選択であった。進学するコースを選んだ際は、勉強が好きであることと大学進学を見据えていたことから偏差値の高さもある程度基準にしていたことがうかがえるが、進学する高校の雰囲気や学校生活のイメージを、中学生時点では把握したつもりで意思決定していると考えられる。しかし高校入学後は、担任教員や学業、クラスメイトについて違和感を抱くこととなった。学生 B の事例からは、中学生時点で進学先の雰囲気や学校生活のイメージをつかめていたとしても、いわゆる「入学してみないと分からない」ということがあり、本意の進学先でも入学後に違和感を抱えながら通学し続けている生徒がいることが明らかになった。

以上 2 人の学生のインタビューの結果、中学生の段階で自分の意思で第一志望校を決定し、その高校に入学できたとしても、入学後に何らかの違和感やしんどさを抱えながら通学している生徒がいるということが分かった。また、学生 A は大学進学の希望を、学生 B は学校の雰囲気や友人の有無、大学進学の希望などを基準に高校を選んであり、両者ともに高校の偏差値のみを高校を選ぶ軸にしていることはなかった。しかし両者で共通していた大学進学の希望については、結果としてより偏差値の高い高校、コースを選択することにつながっていた。

(2) 不本意感を抱く要因について

本項では、学生Aと学生Bが語った高校への違和感を整理し、不本意感を抱く要因について考察する。学生Aと学生Bの語りで共通して挙げられたのは、クラスメイトと学業に関するものであった。

まずクラスメイトについて、学生Aは、高校1年生のときに、クラスメイトの大半との相性の合わなさを挙げていた。狭く深く人間関係を築くタイプの学生Aにとって、明るくにぎやかで、中学校の時にクラスの中心にいたようなクラスメイト達は、どうしても合わなかったという旨がインタビューでは語られていた。また学生Bは、担任教員や学業について違和感をもっている自分と、特に違和感はおもておらず担任教員に好印象をもっているほかのクラスメイトとのギャップに違和感を抱いていた。このギャップについて学生Bは、「私だけなんだ、これ嫌なの」、「みんなそれが受け入れられるんだ」と感じていたと語っていた。

クラスメイトを含めた「人間関係」という要因については、第2章で述べた通り、学校不適応の研究で挙げられていたが、それが具体的に生徒の学校不適応につながるのかは十分に検討されていなかった。今回の学生Aと学生Bのインタビューからは、具体的にクラスメイトとの人間関係がどのように違和感、そして心理的な負担につながったのかが明らかになった。

学生Aが例示したクラスメイトへ違和感を持った場面としては、休み時間に他のクラスメイトが学生Aの机を移動させてにぎやかにしていたこと、授業中にあった話し合いの時間で離れた席に座る生徒同士が大声で話していたことの二つがあった。これらの場面から、学生Aが普段関わらないようなタイプのにぎやかな生徒たちの行動が、学生Aが学校生活を送る中で無視することができない状態が常にあったことが、学生Aの心理的な負担につながったと考えられる。特に、学生Aの場合は学級内の特定の個人に対してではなく、クラスメイトの大半に対して相性の悪さを感じていたこと、さらにそのクラスメイトたちがいる教室という場所からは授業中も

休み時間も離れることが難しいということが、心理的負担の積み重なりにつながったと考えられる。

学生 B については、クラスメイトの人数がそもそもかなり少なかったこと、かつそのクラスメイトが担任教員への違和感を特に抱いていない様子であったことが、クラスメイトに対しての違和感につながっていると考えられる。具体的には、クラスの中で自分だけが周囲と異なると感じるような違和感である。クラスメイトは同じ教室で同じ教員から授業を受けていることから、学校に関わる悩みを特に共感してもらいやすい存在として考えられる。学生 B の場合は、所属コースには 6 名しか生徒が在籍しておらず、その数少ないクラスメイト 5 人が担任教員と友好的に接することができている状況だったということから、自分だけがなじめていないという違和感につながったと考えられる。

次に学業について、学生 B は勉強の難易度は懸念にはならなかったものの、高校が提示している学習の仕方そのものが違和感と不満につながっていた。特に学校から出される課題については、難易度は高くはなかったが量が多かったということについて、不満を抱いていた様子があった。また休日に実施されていた勉強合宿や模試については、自分の時間を確保できないという点で不満を抱いている様子があった。学生 A からは、学業に対する「しんどさ」についての語りが得られた。学生 A は、中学生のときは勉強が得意な層にいたが、高校に入学してからは、授業についていけないことを実感し、定期テストの順位や点数が上位層ではなくなったり、補講の対象になることがあったりした。そして当時、テストの点数を見て「ショックだった」、順位を見て「こんなにできないんだと思った」という落胆が見られ、中学生のときとの大きなギャップがあったことが語られた。

学業に関する要因も学校適応感の研究の中で、勉強に積極的かどうかや授業を真面目に受けているかどうか、勉強を楽しめるかどうか¹⁴⁰といった「学習への意欲」として焦点が当てられていた。今回の学生 B のインタビューからは、課題の量や休日の合宿や模試などの、学校から求められる学習への取り組みが違和感の対象になりうるということが分かった。また学生 A のインタビューからは、中学校で学力上位層だった生徒が、中学校と高校での自分の成績のギャップによるしんどさをもつようになるという、学習意欲とはまた異なる学業の要因が明らかになった。両者の事例から、学業に対する違和感やしんどさは「勉強が難しいから」という単純なものではなく、生徒によって学業への違和感の持ち方は異なるということがいえる。

また、学校適応研究で挙げられていた学習意欲に着目すると、学生 A は学校を欠席する際、授業についていけるかどうかを常に気にかけていたこと、学生 B は違和感を抱きつつも学校の課題に取り組んだり勉強合宿や模試に参加したりしていたことから、両者は学業に対して真摯に向き合っていたことがうかがえる。しかしながら、前述した違和感やしんどさもあったことから、学校での学習に「楽しさ」を感じられない場面が少なからずあったと考えられる。学校適応感の先行研究においては、「学習」という 1 つの用語で取り上げられていたが、今回の調査の結果を踏まえると、学習への意欲、取り組む際の意識は、学習内容そのものに対するもの、学校という環境の中での学習に対するものという二つの側面で捉えられることが分かった。

¹⁴⁰ 浅川潔司、森井洋子、古川雅文、上地安昭「高校生の学校生活適応感に関する研究：高校生活適応感尺度作成の試み」『兵庫教育大学研究紀要』第 22 巻、2002 年、37－40 頁。

最後に、学業とクラスメイト以外の要因として、学生 B は高校の入学式の日の担任教員の発言に違和感をもち、その後の学校生活でも、担任による学習計画の管理に嫌悪感を抱いていた。また頻繁にある休日の勉強合宿や模試によって、自分の時間が取れなくなることに不満を抱いていた。これらの要因は前述したように学業にも関連することではあるが、学生 B の事例の特徴としては、担任教員や学校による意図的な取り組みに対して違和感を抱いていることが挙げられる。手帳を用いての日々の学習管理は担任の、勉強合宿や模試は学生 B の所属コース独自の取り組みだった。また、学生 B が所属するコースのみ少人数制で担任教員と生徒の距離が近かったことも、学校側の定員設定によるものである。この学生 B の事例からは、高校側が何らかの教育的意図があって実施していることであったとしても、それがかえって不本意感の要因につながる場合があることが明らかになった。

(3) 通学継続の要因について

本項では、学生 A と学生 B の高校への違和感についての語り、また教員や周囲の人との関わりについての語りをもとに、通学の継続に関わる要因について考察する。

学生 A については、高校 2 年生の時にできた同じクラスの友人の存在が、通学の継続に関わっていた。学生 A は、自分と同じようにクラスメイトへの違和感や学業のしんどさを抱いている友人と、日々思っていることを話し共有できていたことを、通学を継続できた理由の一つとして語っていた。特に友人ができた後の、合わなさを感じていたクラスメイト達への認識については、「相性が合わないことを理解した」、「あまり関わらない」といった語りがあったように、心理的な負担を感じないようにクラスメイトとの関り方を変化させていたことが分かる。学生 A の事例からは、似ている思いや

悩みを頻繁に共有できる友人の有無が、通学の継続を支えるということが分かった。

また学生 A の場合、定期的な学校欠席が通学継続につながっていたことが考えられる。学生 A は、母親にも頻繁に学校生活の悩みについて、特にしんどさや学校へ行くことへの抵抗感を話しており、両親は学生 A に、本当にしんどいと感じるときは学校を欠席してよいという姿勢をとっていた。また学生 A は、2、3 ヶ月に 1 回ほど欠席していたことで、「追い詰めすぎずというか、爆発する前に休めていた」と学校欠席について語っていた。

学校欠席は不登校傾向の行動としてとらえられることがあるが、学生 A の話りの内容からは、無理に通い続けるのではなく適宜学校を休み、一時的に学校という場所から離れることで、通学を再開できるようになっていることが分かる。ただし、学生 A は学校を欠席する際、学校に復帰することを前提に、授業についていけるかどうかを考慮して学校を休む日を選んでいった。また学生 A は通学継続の理由として、常識として高校は行くものという認識をもっていたことが挙げられていた。このような、学校に必ず復帰することを想定した学校欠席だったことも、その後の通学継続につながっていることが考えられる。

学生 B の場合、通学を継続できた背景の一つとして、母親への相談が考えられる。学生 B は母親への相談を通じて「長期的に頑張るかっていうよりは、今日頑張るかみたいな変化はあったかな」と語っていたように、相談した際の母親からの励ましが、通学継続に繋がっていたと考えられる。ただし他者への相談という点で、学生 A の場合は友人との会話によって違和感やしんどさに折り合いをつけている様子が確認できたが、学生 B については、母親との会話によって違和感や不満そのものが変化している様子は見られなかった。したがって学生 B は違和感や不満に折り合いをつけるというよりも、そうした悩みを母親に共有し、励ましの言葉をかけられることで、その都度「学校へ行こう」と気持ちを整理していたと考えられる。

また学生 B は通学継続の理由として、担任教員の存在、課題の積み重なり、学習の遅れの心配を挙げていた。つまり、欠席した後に再び登校した際の学校生活に関する心配が、通学の継続につながっていたことが考えられる。また学生 B は学校へ行く理由を意図的に作ろうとしていたとも語っており、違和感や不満を抱えながらも、自力で通学を継続させる努力をしていたことが確認された。したがって学生 B は、通学を続けることができていたものの、違和感や不満を抱えたままであったと考えられる。

学校欠席という点では、学生 B も学生 A と同様に、学校を数日欠席したのち、通学を再開することがあった。学生 B は高校 1 年生の 6 月ごろに 1 週間学校を欠席していたが、その後「ちょっと復活した」と語っていたように、欠席によって一時的に学校から離れることで、その後の通学が可能になったと考えられる。ただし学生 B は学校を欠席したきっかけについて、「1 回ちょっと心が折れて、1 週間くらい休んでいた」と語っており、違和感や不満が積み重なって精神的に限界を迎えてから学校を欠席していたことがうかがえる。また、学生 B は高校 1 年生の 9 月ごろにも学校を欠席しており、その際は母親に「本当に明日からもう行きたくないです」と伝え、通学を再開せず不登校となった。したがって学校欠席が必ずしも次の通学再開につながるとは限らないということが学生 B の事例からは分かる。

学生 A と学生 B の事例を踏まえ、不本意通学の生徒の通学継続の要因について、次の三点のことが明らかになった。

一点目は、信頼できる他者との継続的な会話の機会が通学継続に繋がっていることである。友人や母親といった、気持ちを共有できるような信頼できる他者の存在が、学生 A と学生 B それぞれの事例では通学の継続の要因となっていた。

二点目は、学校生活に対して違和感やしんどさ、不満をもち続けた状態であっても、生徒は学校に通い続けようとする意識をもっており、それが

通学の継続、あるいは通学せざるを得ない状況につながっていることである。学生Aは学校を欠席する際、常に学校に復帰することを想定していた。また学生Bは、上手くはいかなかったものの、通学中に学校に通う意味を作ろうとしていた。また学校を欠席した後、再度通学し始める際のことを心配する傾向が両者ともに見られ、特に学業の遅れへの懸念が共通していた。したがって、学校に対して違和感やしんどさはあるものの、学習の主たる場として学校を重要視していることが、通学継続に関与していると考えられる。

三点目は、同じ学校欠席という行動でも、その行動の意図や背景は生徒によって異なるということである。学生Aは学校に復帰することを前提として、精神的な負担が大きくなりすぎる前に自身でタイミングを判断して学校を欠席していた。一方で学生Bは前述したような違和感や不満の積み重なるの結果、学校欠席に至っていた。「学校が嫌で休む」といった学校欠席は不登校傾向としてとらえられており、学生Bの事例をみると、不登校の前段階のサインとしてとらえることが可能な場合もある。しかし学生Aの事例のように、通学の継続を可能にする行動としてもとらえられることが明らかになった。なお、精神的な負担の大きさによっては、学生Bのように学校復帰はしない場合もある。しかし、その欠席期間が「転学」という新たな進路を考える契機ともなっており、一概に学校欠席を否定的にとらえることはできないということもわかる。

(4) 不本意通学が生じる過程の再検討

第2章第2節にて、不本意通学が生じる過程を図式化した。本項では、学生Aと学生Bの事例をもとに、不本意通学が生じる過程を再検討する。なお今回の調査では、研究の蓄積がある不本意入学者の事例ではなく、第1志望の高校に入学した事例をあつかったため、「目標・興味関心に基づく

進路選択」から、入学後に「新たな不本意感を持つ」という過程が前提となっている。

まず学生 A と学生 B の両者ともに、第一志望で高校に入学していたが、入学後に不本意感を抱いていたことが確認された。なお第一志望校の選択は、学生 A は学力向上による自信と大学進学希望、学生 B は友人の存在と高校の雰囲気、大学進学希望に基づいていた。したがって「目標・興味関心に基づく進路選択」というよりも、大学進学といった「将来設計に基づく進路選択」、「自身の学力に基づいた進路選択」、「高校生活へのイメージに基づいた進路選択」といった進路選択の軸があると整理できる。

次に「通学を選択」と「欠席を選択」に進む過程について、第3項で述べた通り学生 A と学生 B 両者の事例から、短期的に学校を欠席するという選択がその後の通学に繋がっていた。学生 A は学校での授業の進捗と自分が授業についていけるかどうかを考慮して 2、3 ヶ月に 1 回ほど欠席していたことから、精神的な負担が大きくなりすぎる前に学校と距離をとることで通学を再開することができていたと考えられる。また学生 B については、定期的に欠席するという形ではなく、「1 回心が折れて」と語っていたように、精神的に限界を迎えてから 1 週間ほど欠席するという様子であった。そして、1 週間の欠席の後には通学を再開できたが、不本意感、違和感の積み重なりから、その後は不登校になっている。これら両者の事例から、不本意通学の生徒は通学と欠席の両方を適宜選択しながら通学していることが分かった。

なお学生 B の事例では、学生 B なりに高校へ通う理由を見つけ通学を継続させようとしていた。「行きたくなかったけれど、なんとか行きたくなるようにしよう」という語りがあったように、通学への抵抗と通学をしなければならぬという感情の葛藤があったことがうかがえる。また通学を継続できた理由では、休んだ日の分の学習の遅れや課題の蓄積、担任教員からの言葉といった、学校を欠席した場合の不安が挙げられていた。した

がって通学と欠席を行き来するものの、そこでは通学への抵抗と同時に欠席への抵抗も生じていたことが分かる。また「移籍・退学の検討」について、学生 B の事例では、不本意通学の後の不登校期間に学生 B は通信制高校への移籍を検討していた。

学生 A の事例では、同じクラスの友人と、クラスメイトや学業について頻繁に話すことで、不本意感、しんどさに折り合いを付けながら通学を継続させていたことが確認された。つまり、不本意感は完全には解消されないままではあるが、通学する中で信頼できる他者と違和感やしんどさの共有することで、不本意感の薄れにつながることも明らかになった。

以上を踏まえて仮説として立てていた過程（図 2）を再検討し、新たに図 3 に不本意通学が生じる過程を示した。まず入学段階について、本意入学の際の進路選択基準を追加した。また、「通学の選択」と「欠席の選択」を行き来することを示し、その行き来の繰り返しを含めて、不本意通学とした。さらに、学生 B の事例を踏まえて不登校期間に移籍・退学の検討をすること、学生 A の事例を踏まえて不本意通学の最中に不本意感の薄れがあることを示した。

図 3 で示した過程の中で、「本意入学」から「新たな不本意感を持つ」に至る過程には、学業やクラスメイト、学校の取り組みといった要因があり、「不本意通学」から「不本意感の薄れ」には友人等の信頼できる他者との不本意感の共有が関係する。また不本意感をもった状態から「通学を選択」に至るには、信頼できる他者との会話、学校に通い続けようとする意志、短期的な学校欠席が関係する。

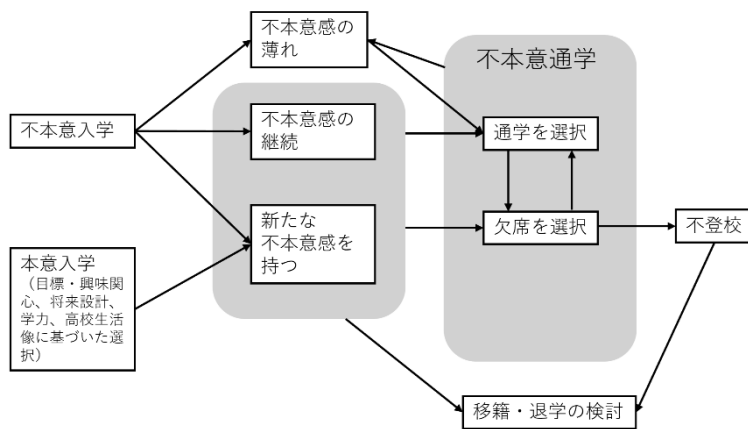


図3 不本意通学が生じる過程

(5) 教員への相談について

今回のインタビューでは、生徒側から教員へ相談する事例については確認できなかった。学生 A は、担任教員と関わる機会が帰りのホームルームに限られており、部活動にも所属していなかったことから、教員に相談したいという思いをもたなかったと語っていた。学生 B についても、通学していた時期に教員への相談はしておらず、中学時代に交流があった世界史教員と電話をしたのは不登校になった後であり、通学中の相談はなかった。この両者の事例を踏まえると、高校生の不本意通学は、生徒側から教員へアプローチがあるとは限らず、教員からは確認できない不本意通学の層が一定数存在することが考えられる。次章では、教員から見た不本意通学の実態について、高校教員へのインタビューから分析する。

第4章 教員から見た不本意通学

前章では、進学校で不本意通学を経験した学生へのインタビューを通して、不本意通学をしていた生徒の実態を明らかにした。本章では、教員へのインタビューを通して、教員から見た不本意通学の生徒の実態、および不本意通学の生徒へのアプローチについて論じる。

第1節 インタビュー調査について

(1) インタビューの概要

インタビューは、公立の進学校で6年間勤務していたX教諭に実施した。インタビューは2回実施しており、1回目は2025年8月27日に約60分、2回目は2025年11月18日に約80分、Zoomを用いたオンライン形式で行った。X教諭には、答えたくない質問には答えなくてよいこと、インタビューはいつでも中止、中断が可能であることを伝えてインタビューを実施した。また、録音の許可を得たうえで、ボイスレコーダーと携帯電話の録音アプリを用いてインタビューの音声を録音した。また本インタビューは半構造化の形式で実施した。1回目のインタビューでは、X教諭が勤めていた進学校（Z高校）の特徴や、X教諭が対応した生徒の事例を中心に聞き取った。2回目のインタビューでは、1回目のインタビューで語られた生徒の事例について、対応の過程や生徒の様子をより具体的に聞き取った。それぞれのインタビューにおけるX教諭への質問項目は、以下のとおりである。

【質問項目（1回目）】

①X 教諭の教員歴、担当教科

②勤務していた進学校（Z 高校）について

- ・ Z 高校の生徒の卒業後の主な進路と、勤務当時の進路指導の方針
- ・ Z 高校の全校、クラス人数規模
- ・ X 教諭の印象に残っている、Z 高校の特徴

③不本意通学の生徒の事例について

- ・「この高校が自分に合わない」と感じている様子の生徒の有無
- ・生徒からの直接的なアプローチはなかったものの、「学校に合わない」と感じていると思われる生徒の有無
- ・上記のような生徒がいた場合、実際に行った対応について（具体的な対応の内容、対応中に悩んだこと、難しいと感じたこと、対応後の生徒の様子など）

④生徒との対話の機会について

- ・担任として、生徒との対話の機会はどのようなものがあるか
- ・X 教諭にとって生徒の話を聞きやすい、負担になりにくい、生徒の状況を把握しやすい形態

【質問項目（2回目）】

①1 回目のインタビューで挙げられた事例について

- ・生徒への対応を始めた経緯
- ・その生徒と X 教諭の関係
- ・X 教諭が難しかったと感じたこと

②観察の結果アプローチに踏み込んだ生徒の有無

③アプローチするかどうかの境界について

(2) インタビューの対象

本インタビューを実施するにあたっては、次のような基準でインタビュー対象者を選定した。まず、生徒の入学から卒業までを、1 学年分でも経験していることが望ましかったため、3 年以上進学校で勤務経験がある教員を選定した。また、不本意通学の生徒と接した経験を聞き取るという目的から、直接生徒にアプローチをした経験がある教員を選定した。

今回インタビューを実施した X 教諭は、高校教員を始めて 8 年目の国語科教員である。そのうちの 6 年間は Z 高校で勤務しており、1 年目と 2 年目は進路課を担当し、3 年目以降は学級担任をしていたという。

Z 高校は 1 学年が約 300 人で、毎年 3 分の 1 ほどの生徒が国公立大学へ、そのほかの生徒も多くは私立大学へ進学している公立の進学校である。X 教諭に Z 高校の特徴を尋ねると、部活動が運動部と文化部を合わせて 30 ほどあること、学園祭に力を入れていること、他の高校に比べて校則が厳しくなく自由な校風であることが挙げられた。また X 教諭によると、Z 高校は地域の中では「二番手校」であり、「能力はあるけれども最後までやりきれない子が多い」という印象があり、「あと一歩踏み出してくれたらいいのに惜しい」と語っていた。

第 2 節 インタビュー結果

(1) 不本意通学の生徒の事例について

本項では、【質問項目 (1 回目)】における「③不本意通学の生徒の事例について」、【質問項目 (2 回目)】における「①1 回目のインタビューで挙げられた事例について」で語られた内容を記述する。

Z 高校に入学して「合わない」と感じている様子の生徒の有無については、X 教諭の経験上、次の三つの場合があったという。一つ目は、本来は

Z 高校よりも偏差値の高い高校を受験したかったものの、Z 高校に入学が決まった場合である。「結局、自分で自信が持てなかったとか、塾が『やめておいたほうがいい』と言ったみたいなことで、(別の偏差値の高い高校の受験を) やめて入学してくる」という生徒が多く、その中の数人は入学後も別の偏差値の高い高校が良かったと後悔している場合があるという。

二つ目は、合格できるか危うい学力帯の生徒が、入学試験で思いのほか点数を取ることができ、入学できてしまった場合である。具体的には、「本当はもうちょっと違う高校を考えていたけれども、受かりそうだったし、『受けたら受かってしまった』、『受かると思っていなかった』みたいなものがあります」と X 教諭は語った。こうした「受かってしまった」層の一部にも、学校に「合わない」と感じている生徒がいるらしい。

三つ目は、Z 高校の自由な校風のイメージと、進学校としての勉強量とのギャップを感じている生徒である。先述した通り、Z 高校は学園祭に力を入れており、同じ地域の他の高校よりも校則が厳しくないイメージをもたれている高校である。X 教諭は「『校則がないのかな』、『すごく遊べる』って思って(生徒は)入学してくるんですけども、一応進学校なので課題はたくさんある」と語っており、そのギャップで学校に「合っていない」と思っている生徒もいたという。

三つ目の場合とは反対に、進学校だと思って入学したが、学園祭に注力したり校則が緩かったりする点にギャップを感じる生徒の有無については、次のような語りが得られた。

あんまり聞いたことがないですね。比較的に、どっちかというところに入る子自体が元気な子が多くて。どっちかというところ、遊びたいっていう子が多分 7 割ぐらいいたんじゃないのかなと思うので、あんまりいいのかな。もちろん大人しい子もいるんですけども、多分(明るめの子が多いことを)分かって入ってきているんだろうなっていうので、共

通理解がありました。全体的に、大人しい子も割とそういう「わー」っていう元気な雰囲気にも割と順応していくというか。

(1 回目インタビューより)

教員の間では、生徒も Z 高校の「元気な子が多い」という特徴を理解して入学しているという共通理解があり、大人しい様子の生徒も順応していたという。

(2) 事例 1：生徒 C への対応の事例

X 教諭は以上のような三つの場合を挙げた後、特に二つ目の、入学試験で思いのほか点数が取れて「受かってしまった」生徒の事例を語った。

その生徒（以下、生徒 C）は、X 教諭が担任を務めた 1 年生の男子生徒である。X 教諭によると、生徒 C は 1 年生でありながらも文化祭では一人で歌を披露するほど「はっちゃける」子であったという。

その子（生徒 C）もだいたい文化祭とかで、一年生でありながら一人で歌うとかするぐらいの子だったので。そんなレベルの子（そんなレベルではっちゃける子）はさすがにもういなかったの、どうしても「合っていない」っていうのもわかるのと、他の先生も言っていたんです。「さすがにそのレベルのはっちゃけの子は入ってこないな」って。

(1 回目インタビューより)

Z 高校は元気な生徒が多いと語られていたが、生徒 C はその中でも特に活発さを求める生徒であったことが分かる。

X 教諭が生徒 C への対応を始めたのは、生徒 C が 1 年生の 2 学期に数日間連続で学校を欠席していたことがきっかけだという。X 教諭によると、生徒 C は 1 学期は何事もなく来ていたが、2 学期に入ってから数日連続で

学校を欠席したという。そこで X 教諭が保護者に電話をし、生徒 C が友達と合っていないと感じている様子を保護者から聞いたという。その後生徒 C は登校を再開し、「ちょっと上がり下がりがあって気持ちの下がっている時期だったけど、マシになったから来た」と語っていたらしいが、1、2 か月に 1 回は数日間休むということが続いたという。

また学期ごとに実施している個人面談にて、生徒 C は「中学校と違って、友達の感じが違います」と言って、友達への合わなさを X 教諭に相談したらしい。

（学期ごとに行っている個人面談で）「学校はどうだ？」っていうのを喋っているときの中で、「中学校と違って友達の感じが違います」みたいにかいてくれる子が去年ありました。中学校の時は、すごいみんなと仲が良かったんだと。それで、（生徒 C は）めっちゃ「はっちゃける」感じだったけれども、ここ（Z 高校）に来たらみんな真面目で、「どうしても自分を出し切れない感じがする」と言っていました。その子は、（生徒 C 自身で）「合っていないんだ」って決めつけちゃっていたところもありました。

（1 回目インタビューより）

このように生徒 C は、真面目な他の生徒と本来の自分との間にギャップがあり、それゆえ「自分を出し切れない」と感じていたという。しかしながら X 教諭によると、生徒 C はクラスでも学校外でも仲良くしている生徒がおり、生徒 C は意識的に「合っていない」と悩んでいる様子を周りに見せないように振舞っていたという。また X 教諭が他の生徒との雑談で学校外で遊びに行った話を聞いてみると、生徒 C の名前が頻繁に挙がっていたため、X 教諭も生徒 C は周りと仲良くできていると判断していたという。

その後 X 教諭は生徒 C に対して、個人面談や、席替えで友人と近い席にするといった対応をしたという。席替えについては、個人面談中に「比較的仲良くできる人はいるのか？」と尋ねた際に名前が挙がった生徒や、生徒 C と仲良くできそうではないかと X 教諭が考えた生徒たちを生徒 C の席の近くにしていたという。この対応の意図については、「他にも友達が増えたら良いなみたいな話をしたので、他にも合う人いるかもしれないし、探してみようみたいな話をしていたので、それができたらいいなと思って。ちょっと繋がりが広がるような感じで、席を勝手に作っていた」と語っており、生徒 C が学級内で人間関係を広げられるよう工夫をしていたことが分かる。個人面談における対応としては、X 教諭は次のように語っていた。

なかなかもう「どうしても合わない」って（生徒 C が）思い込んでやっていたので、結局でききらず一年間終わっちゃったんですけども、「合わない」って決めつけずに、それなりに楽しめる人間関係を作ってほしいなと思って、「何が合わないんだ」とか、「こういうところはどうなんだ」という、いろんな発想を変えるような感じで会話はしていたんですけども、うまくはいかなかったです。

（1 回目インタビューより）

生徒 C の「友達と合わない」という意識を良い方向に転換できるように、X 教諭が対話の工夫をしていたことがこの語りから分かる。しかしながら、「うまくいかなかった」と語っているように、X 教諭の意図どおりにはいかなかったこともうかがえる。こうした生徒 C への対応で難しかったこととしては、次のような語りが得られた。

僕から見ると仲良さそうにしてはるので、彼にとっての「合わない」はあるんだろうなと思いつつ、こんなめちゃくちゃ友達が毎年毎年いつ

でもいるわけじゃないので、今のいる友達と仲良くしてほしいなとか、こんな「合わない」って言うけれども、これは思い込んでいるだけで、本当は合うんじゃないかなとか。あと、真面目な方が多かったので、最初にはっちゃける奴がいたら多分ついてくると思うんですよ。この最初（のはっちゃける子）に君がなればいいのになあとか思うことがいろいろあったんですけども。そして（こういった内容を）回りくどく、それぞれ（そのまま）言ったら怒るので、回りくどく言っていたんですけども、なかなかこう、本人として「合わない」ってなっているのを変えるのは難しいなとずっと思っていました。

（2回目インタビューより）

このように X 教諭は、生徒 C の「友達と合わない」という思いを転換させることに難しさを感じていた。そして、考え方を変えることは難しかったため、「来年だったらクラスでもっと気の合う奴がいるかもしれないしな、頑張って今年は来ようか」といった声掛けをしていたらしく、X 教諭は「先延ばしみたいな感じでしていました」と語った。

また生徒 C は、保健室の養護教諭にも相談をしていたと X 教諭は語った。

あとは、保健室とかにもよく行っていたので、だいぶお世話になっていたんじゃないかなと思います。休み時間とか一コマちょっとしんどいんですけど言って、そこでも愚痴っていたみたいなので。まあ、この子にとって良かったんじゃないかなと思います。

（2回目インタビューより）

このように生徒 C は相談の場として保健室を頻繁に利用していた。

以上が、X 教諭が対応した生徒 C の事例である。なお X 教諭は生徒 C が 2 年生に進級するタイミングで別の高校に移動になったため、2 年生以降の生徒 C の様子を直接は確認できていないが、生徒 C は 2 年生以降も「合わない」と言いながら通学していると聞いたらしい。

(3) 事例 2：生徒 D への対応の事例

X 教諭からは、生徒からの直接的なアプローチはなかったものの、「学校に合わない」と感じていると思われる生徒の事例についても挙げられた。その生徒（以下、生徒 D）は 2 年生の女子生徒で、X 教諭が担任だった。生徒 D は中学生の時から学校を欠席しがちで、高校入学後もその傾向が続いていたという。中学生の時は、「不安に弱く、考えすぎてしまうなどメンタルが弱いこと」、「家庭環境があまりよくないこと」の二つが、学校に来にくい理由であったらしい。Z 高校に入学してからについては、次のように X 教諭は語った。

（学校に）来られなかった理由が、「本当はもうちょっといいところ（学力が高い高校）を受けたかったけれども、結局、Z 高校に入った。本当はもっと勉強、自分はできるはずなのに、なんか手につかない」っていうので、「勉強ができるはず」って思い込んでいるけれども、なかなかできない子がいて、それでなんかしんどくなって夜寝られない、朝起きられないで欠席が続くみたいな子がいたんですけれども。その子は学校には来ないけれども、塾には行っていたっていう。（塾があるのは）夕方なので。その生徒は「勉強はしないと」って思っているから。1 年生の時も 2 年生の時も 3 年生の時も、休み休みで「これ以上休んだら進級できない、卒業できない」というラインの、ギリギリでちょっとずつ来ながら卒業しました。

（1 回目インタビューより）

このように生徒 D は、本来志望していた高校を受験することができず、また入学した Z 高校で思うような成績が取れないことを気にしている様子であった。対応を始めた経緯としては、もともと前年の担任から欠席の傾向を聞いていたことから、2 年生で自身の担任学級になったときから気にかけるようにしていたという。X 教諭が担任を務めた 2 年生のとき、生徒 D は 4 月の最初数日間登校した後、5 月中頃まで欠席していたという。欠席の理由としては、朝起きるのが難しいこと、また保護者の話では「学校がちょっと」と悩んでいることであつたらしい。「学校がちょっと」と悩んでいる具体的な内容については、以下のような語りが得られた。

一つはあのどういう子かっていう、元の性格で、「本当はこの学校行きたかったな」みたいな、プライドがちょっと高いところがあつて。最初でちょっと何日か（休んでしまつて）、最初は体調悪いだけだったかもしれないのですが、まあ結局行けないなつていうので休んじゃつて、「多分もう行つても授業ついていけないだろうな」みたいなので（生徒 D 自身が考えて）、ついていけない自分が嫌だつたりとか、周りに見られたくないとかそんなんがぐるぐる重なつて行けなくなったみたいな感じの話をしたような気がします。でも来たらそんなに（勉強が）できない子ではないんです。ちょっと理想が高いつていうのが（欠席にながつてしまう背景として）大きかつたんじゃないかなと思います。頭も回る子だったので、こっち（X 教諭）からしたら「来たら大丈夫だな」ぐらいだったんですけれども、多分本人としては、これは本人から直接言われたわけじゃないんですけれども、おそらく、もうちょっと賢い高校から一つ落としてきているから、今の学校やつたらトップレベルにいるはずやつていうのがあつたと思う。トップレベルにいないつていうのが多分嫌だったんだと思います。

(2 回目インタビューより)

X 教諭は生徒 D について、自分に対する理想やプライドを高くもっている様子を読み取っており、生徒 D の言葉からだけではなく、「模試の志望校欄に『良い大学』の名前を書いていた」という行動の面でも、理想を高くもっていると判断したという。また欠席状況について、1 学期は定期テストだけ登校するという形だったが、2 学期に入ると出席日数が危うくなり、欠席できる回数に残り 2 回になったときから、生徒 D は遅刻しながらもほぼ毎日学校に来るようになったという。しかしながら、生徒 D は夕方から始まる塾には通っており、勉強は自身で取り組んでいたという。また Z 高校にも、学校行事の際は遅刻することなく参加できていたらしい。

授業は来ないんですけれども、その授業についていけないのが嫌だから来ないと思うんですけれども。友達はいて、学校行事とかは全部朝から来たんです。修学旅行とか。朝から普通に來ていたのもあって、本当は来られるのになっという空気は多分先生らの中にあっと思う。もちろんしんどさもあるだろうけれど、半分は、来られるけどちょっとサボっちゃっているのかな、サボっているとまでは言わないけれども本当は来られるんじゃないかなぐらいには、(教員としては)思っちゃってるところもあつたような子です。

(2 回目インタビューより)

このように生徒 D が学校に来ることができない背景を理解しつつも、「本当は来られるんじゃないかな」と語っているように、生徒 D の登校の状況に疑問をもっている様子もあつた。X 教諭による生徒 D への対応については、次のような語りが得られた。

電話とか面談でお話聞いてあげて、ちょっと気楽にしてあげようっていうのと、クラス替えでも友達と絶対一緒になるようにして、友達の方に「来たときは頼むな」みたいなのを軽く言ったりして、来てくれるようにしていたような気がします。あと、(生徒 D は) 遅刻で入ってくるが多かったので、教室の座席を扉のすぐ前の一番後ろにするみたいな。あとは、なかなか自分で先を見通すのが難しい子だったので、これは進学校っぽくないんですけど、課題の一覧表を作ったりとか、「今欠席しているのが○回だから、あと△回(の欠席)でほんまにあかん(卒業や進級が危ない)のやで」って言って一覧表を配ったりとか、そういうちょっとしたことをやったりとかしていました。

(1 回目インタビューより)

また、生徒 D への対応で難しいと感じたことについては、次のように語っていた。

どうしても、思い込みで来られなくなっているような気がしたので。「こうでならないといけない」みたいな。「そうじゃなくてもいいのにな」っていうのは、(X 教諭は) 伝えはするけれど、なかなか(生徒 D の)考えを変えるまではいかないよな、みたいなのが難しかったですね。そして、こっち(X 教諭)の話が、「でもできない」(と、とらえられているもの)なのか、「それは違うんだ」(と、とらえられているもの)なのか、どう思っているかもそんなにわからなかったんで、どこまで響いているのかも、分かりづらかったなと思います。

(2 回目インタビューより)

理想を高く持っており、自分に対して「こうあるべき」と考えていた生徒 D に対して X 教諭は「そうでなくてもいい」という旨を伝えていたものの、生徒 D にどのように伝わっていたのか分からなかったという。

（４）上記の対応事例などの背景にある X 教諭の考えについて

本項では、【質問項目（１回目）】における「④生徒との対話の機会について」、【質問項目（２回目）】における「②観察の結果アプローチに踏み込んだ生徒の有無」、「③アプローチするかどうかの境界について」にて語られた内容を記述する。

担任として生徒と対話ができる機会については、生徒との一対一の面談が挙げられた。生徒が悩みを相談したり、個人的なことを伝えたりすると、例えばホームルーム後の雑談等では聞くことが難しいため、一対一で話すことが一番であると X 教諭は語った。また、X 教諭にとって生徒の状況を把握しやすい形態にはどのようなものがあるかを尋ねると、観察という手法が挙げられた。

ただ、これは（一対一の対話では）悩みを誰でも言えるわけじゃないので、そのときにこの子が「このクラスに馴染めているかな」とかを知りたかったら、休み時間とかホームルームの後とか授業の後とか前とかの休み時間に、誰とも喋らずボケって（教室を）眺めているのが一番分かるかもしれない。心配な子がいたら、多分むしろ話しかけずに見ていたりもするので。「クラスでどうしているかな」って言って。例えば、前さっき言っていた友達と合わないって言っていた子（生徒 C）に関しては、どうしても友達同士でどういう会話を（どういふ）雰囲気会話しているかとかも気になるから見ていた気がする。

（１回目インタビューより）

このように X 教諭は休み時間やホームルーム後に教室を眺め、生徒がどのように会話をしているかを観察していたという。また X 教諭は、生徒の様子を知ることについては、生徒本人がどう思っているかと、周りとうどんう関係をは築いているかの両方があると語っており、それに応じて方法も面談か観察かで違ってくるという。また、教室の観察をきっかけにアプローチを始めた生徒がいたか尋ねると、次のような語りが得られた。

観察始まりなことは、本当はした方がいいかもしれないけれど、僕はなかつた気がします。観察するときって絶対目的があつた気がするので。例えば（生徒から）相談されたとか、それはわかりやすいですけど、休みが多い子がたまに来たときに見に行くとか、もしくは中学校（の教員）や去年の担任の先生から（気にかけていたと）聞いたとか、普段見ているて寡黙な子とかを、「（教室で）どうしているかな」って見に行くっていうことが多いかなと。そして見に行つて、でも寡黙な子が誰とも喋つてないっていうとき、わざわざ踏み込むことは少なかつたような気がします。

（2 回目インタビューより）

X 教諭の場合は、観察からすぐさま生徒本人へ踏み込むというアプローチはしたことがなく、特定の生徒の教室での様子を見るという目的をすでにもつた状態で観察を実施していた。また、語りの最後で「わざわざ踏み込むことは少なかつた」とあるが、これについては、生徒が「騒ぎ立てないでほしい」と思っている場合もあるだろうと思ひ、すぐ生徒に話しかけるのではなく、定期的に実施している個人面談まで待つということもあるらしい。

アプローチするかどうかの境界については、X教諭はアプローチをするかしないかの二択で考えることが基本であるという。「アプローチしたいと思うがしない」場合の有無については、次のような語りが得られた。

アプローチをしたいけどしないときってどんなときだろうって考えたんですけども、一つは多分本人が悩んでいることをお家の人に先に聞いて、打ち止めをされたときとか、本人が周りを気にする子で、すぐに周りにバレないように呼び出すのが難しいとき、本人に話は聞くけれども「いやもう何もしなくていいです」って言ったとき。それは「(アプローチを) しない」を選んでる気もするから難しいんですけど。

(2回目インタビューより)

アプローチしたいがやらないということと、アプローチはしないという選択の間に明確な区別はなかった。しかし、アプローチをしない場合の一つには、生徒本人や保護者の意向が関係している。

また、不本意にZ高校になってしまい、勉強を頑張らなければならない生徒、例えば学習の面で課題の多さなどに苦戦している生徒等には、「不本意な場所で頑張らないといけないこともいくらでもあるから、わざわざ優しく全員に手差し伸べたりはしないと思います」と語っており、生徒自身の力で頑張ってほしいという思いがあるという。しかし、「(学校に) 来られなくなって悩んでいるのであれば、来られるように何とか来やすくはしてあげたい」と語っており、学校への出席状況がアプローチをするか否かの基準にもなっていた。こうしたアプローチを実施するかの境界については、他にも基本は本人からの希望や相談があるかどうかということも挙げられた。

基本は本人が「これしてほしい」を言うまではほとんど何もしてなかった気がします。不本意な状態でも頑張してほしいのもあるし、本人が望んでないかもしれないことを勝手にこっちが先にするわけにもいかないっていう。まあ正直余裕がなかったっていうのもあるんですけども、例えばこれに困っている、じゃあこういうふうにやったらいいかなって一緒に考える作業をせずに何かすることはほぼなかったと思います。(2回目インタビューより)

学校に来ることができている生徒については、「その子なりに頑張ってくれたらいいな」と語っており、「黙って我慢して頑張っている」というような生徒は教師側からも分からないことが多いので、「教員も黙って我慢して応援するしかない」、「何か(生徒から)相談されるまでは、相談するのが苦手な子もいるだろうけれども、自分で頑張ろうとしているうちは頑張れで(アプローチは)しない。」と語っていた。

第3節 考察

(1) 教員から見た不本意通学について

X教諭のインタビューからは、教員側も不本意入学の生徒と、不本意入学ではないが入学後に不本意さを持つ生徒の双方の存在を認識していることが分かった。X教諭は、Z高校よりも偏差値の高い高校を志望していた生徒、入試が好成績で合格してしまい入学後に学業についていくことが難しくなる生徒、校風と学業のギャップを感じる生徒がいると語っていた。また、大人しい生徒も元気な生徒の雰囲気に対応していくという語りもあり、合わないと感じていたとしても学校生活を送る中で慣れていくという認識があることも確認された。教員のアプローチについての考察は後述す

るが、X教諭は通学することができている生徒について、生徒本人からの相談がない限りはアプローチをほとんどしていないと語っていた。その背景には、不本意な状況でも生徒本人の力で頑張ってもらいたい、本人が望んでいないことを教員が勝手に行うわけにはいかないという考えがあった。つまり、入学後に不本意さを抱えている生徒が一定数いることは認識しているが、必ずしも支援が必要な生徒とはとらえていないことが、X教諭の語りから分かる。

また第3章でも指摘した通り、不本意通学の生徒の存在や具体的な悩みについては、教員の視点からはとらえにくいと考えられる。生徒Cの事例でX教諭は、生徒Cなりに友人と「合わない」と感じる部分があるということとは理解しつつも、X教諭の視点からは、生徒Cは十分友人と仲良くしているように見えていた。生徒Cが学校を欠席したことをきっかけにX教諭が保護者に電話をしたこと、また生徒CがX教諭との個人面談で友人関係に関する悩みを打ち明けたことで、X教諭は生徒Cの抱える不本意感に気づくことができていた。しかし生徒Cが相談をする以前は、不本意感を抱えていること自体、X教諭が把握することは難しかったことが考えられる。また生徒Dの事例では、授業は休みがちだが学校行事には全て朝から参加していたことから、学校に来ることへのしんどさはもちろんあるだろうが、授業の方も本当は来ることができるのではないかと思ってしまっていたとX教諭は語っていた。この語りからは、生徒Dとの対話があっても、生徒Dが学校に来ることができない理由や背景の全容を理解することに限界があったことがうかがえる。これらの事例から、生徒からの相談がなかった場合、また生徒から話を聞くことができた場合でも、生徒が抱える不本意感を教員が把握し理解することが難しいということが分かる。

さらにX教諭は2人の生徒に対応していく中で、生徒が抱える不本意感を理解したうえで、その不本意感を転換させられる場合の想定をしていた。生徒Cの事例では、生徒Cが先陣を切って周囲の生徒を盛り上げることで

周囲の生徒も生徒Cに付いていき、合うと感じられるようになるのではないかという想定をしていた。また生徒Dの事例では、理想を高く持っていた生徒Dに対して、理想通りでなくともよいという旨を伝えていたという語りがあった。生徒Dが自身の抱える不本意感をどのようにとらえていたか分からないが、少なくとも生徒Cは高校2年生になっても引き続き周囲との合わなさを感じているということから、生徒Cは不本意感に大きな変化がないことが想定される。つまり、不本意感を抱える生徒自身は、その不本意感についての認識を変えることは難しいかもしれないが、第三者視点にいる教員は、生徒が抱える不本意感を転換させられる場合を想定していることが分かる。

以上のように、今回のX教諭のインタビューからは、次の三点のことが明らかになった。一点目は、不本意入学の場合とそうでない場合の両方で、入学後に不本意感を持つ生徒が一定数いることを、教員も把握しているが、必ずしも支援が必要な生徒とはとらえていないということである。二点目は、不本意通学の生徒の存在は生徒からの相談や学校欠席といった行動がない限り、教員が把握することは難しく、生徒から相談があったとしても悩みの全容を理解するには限界があるということである。三点目は、生徒が抱える不本意感を転換させられる場合を想定していることである。次項では、こうした教員の認識と不本意通学の生徒の把握の難しさを踏まえ、X教諭が行ったアプローチについて考察する。

(2) 不本意通学の生徒へのアプローチについて

前項で述べた通り、X教諭は入学後に不本意感を抱えている生徒が一定数いることは認識しているものの、必ずしも支援が必要な生徒とはとらえていなかった。こうした不本意通学の生徒へアプローチをするか否かを判断する基準として、生徒の学校欠席と生徒からの相談が挙げられた。不登校は教員が支援すべき対象としてとらえられるが、教員からの特定の不本

意通学の生徒へのアプローチについては、教員自身の判断でアプローチするか否かを選択しているということが分かった。

X教諭へのインタビューでは2名の生徒の事例が挙げられ、それぞれの生徒の対応についての語りでは、考え方を変えることについて言及されていた。生徒Cは「友人と合っていない」という考えをもっていたが、現に学校内外で頻繁に交流できる友人がいることから「合っている」と発想を変えることはできないだろうかという意図で、X教諭は生徒Cにアプローチをしていた。また生徒Dについては、理想を高く持っていたが、その理想通りでなくてもよいという旨をX教諭は伝えていた。このように今回の事例からは、対話によって不本意感そのもののとらえ方を転換させようとするというアプローチが確認できた。しかし、生徒Cの事例では「発想を変えるような感じで会話をしていたんですけども、うまくはいかなかったです」と、生徒Dについては「なかなか（生徒Dの）考えを変えるまではいかないよな、みたいなのが難しかった」という語りがあったように、X教諭はとらえ方を転換させるようなアプローチをしたものの、うまくいかなかったと実感していることが分かる。前項でも述べた通り、第三者視点に立つ教員だからこそ、生徒が不本意に感じている状況を肯定的に認識できるような働きかけが可能である。しかし一方で、実際に学校生活の中で不本意感を感じている当事者の生徒にとっては、その不本意感のとらえ方を変えることは難しいため、肯定的にとらえ直すことができるようなアプローチを実践する際は、教員の意図と生徒の考えとの間でギャップが生じることが考えられる。

第三者目線にいる教員だからこそ見えていることがあるという点でX教諭は、生徒Cに対しては積極的に周囲を盛り上げる人になればよいと、生徒Dに対しては理想が高く思い込みが強くなっていることが学校に来られないことにつながっていると考えていた。一方で生徒Cにそれを伝えるときは「回りくどく言っていた」と語っており、生徒Dに対しても理想の高

さや思い込みの強さを直接伝えるのではなく、「理想通りでなくてもよい」と言い換えて伝えていた。つまり、このように生徒が不本意な状況を変えられるような行動や、生徒が不本意感を抱えてしまう原因など、不本意感を抱える生徒に対して客観的視点だからこそ教員から見えているものがあるが、それを直接的な表現では伝えにくいことも、アプローチをするうえで難しい点であると考えられる。

また二人の生徒への対応の事例から、担任教員単独でのサポートには限界が伴うことが考えられる。高校の不本意入学について津多は、偏差値ランク以外の高校の選択軸が生じており、どの高校でも不本意入学が起きていることを指摘し、「進学した高校に在籍することを肯定的に捉えなおすキャリアカウンセリング等のサポートの充実が求められる」としている¹⁴¹。今回のインタビューでX教諭は、教員である以上生徒には「勉強しろ」と言わなければならない立場であると語っており、不本意通学の生徒と対話をする場合、教員という立場上、生徒に伝えようにも伝えられないメッセージがあることがうかがえる。また、X教諭が生徒への対応で感じた難しさの中には、「一見楽しそうに友人と話しているのに本人は合わないと感じている」、「自分の対応をどう受け止めているのかが分からない」といった、生徒への理解に関するものが挙げられた。X教諭は生徒との雑談の中で学校外での生徒同士の関係について情報を得ていることもあったが、生徒と教員という関係性では見えない部分があることも十分想定される。X教諭も、個人面談だけではなく、席の配置を工夫したり、生徒Dの事例では生徒Dが登校した際に友人の生徒たちに声をかけたり、教室の観察の際に友人と話している様子を見ていたり、生徒同士の人間関係を重視して

¹⁴¹ 津多成輔「ユニバーサル型高校教育における『不本意入学』の実態：中退・授業態度・高校生活満足感に着目して」『国立教育政策研究所紀要』第147集、2018年、127—143頁。

いる様子が確認できる。したがって一人の教員によるキャリアカウンセリングのみでは十分なサポートの実現が難しいということが、今回のインタビュー結果からは示唆される。

終章

第1節 本論文の総括

本節では、まず、各章の内容あらためて振り返り、総合考察を述べ、本論文の結論を述べる。

(1) 各章の要約

序章では、進路選択で学力以外の要素が十分に検討されないこと、『違和感』を持ちながらも通学している状態」の生徒の可視化が難しいことへの問題意識から、進学校における不本意通学の実態および、不本意通学が生じる過程と不本意通学に影響を与える要因を明らかにすることを研究目的にすることを述べた。

第1章では、高校教育は多様化の改革が進められており、特色化・魅力化の施策の実施や通信制高校の選択肢の広がりから、高校教育が今後より一層多様になることを述べた。一方、中学生の進路選択について、生徒の生き方に重きを置いた指導やキャリア教育が展開されてきたものの、偏差値を重視した進路選択が依然としてあり、それによって現在施行されている高校教育の諸改革が生徒の意欲や満足度の解決することが難しくなること、また高校入学後に高校生活で合わなさを感じる生徒が生じる可能性について述べた。それを踏まえて第3節では、高校における不登校と中退の現状を確認し、不登校・中途退学に至ることを前提とした研究が多く、不登校傾向を持つ生徒や中途退学者と同じ背景要因を持ちながらも登校を維持している生徒の存在は研究が不足していることを確認した。

第2章では、所属している高校での学校生活に満足していないという、生徒が不本意感をもっている状態に着目し、不本意通学を「入学が本意か

不本意かは限定せず、学校入学後に不本意感を抱いたまま通学を続けている状態」と定義した。また不本意通学が生じる過程の仮説を立て、入学後の「不本意感の継続」、「不本意感の薄れ」、「新たな不本意感を持つ」といった不本意感を抱いた状態から、通学もしくは欠席を選択するというプロセスを組み立てた。また、こうした不本意感をもつこと、通学と欠席を選択することといった過程に影響を与える要因については、不本意入学と学校適応感の先行研究をもとに、人間関係や自己への評価、学習意欲などが考えられることを述べた。

第3章では不本意通学を経験した大学生2名へのインタビューから、不本意通学に影響を与える要因と不本意通学が生じる過程を再検討した。インタビューからは、中学生の段階で自分の意思で第一志望校を決定し、その高校に入学できたとしても、入学後に何らかの違和感や不満、しんどさを抱えながら通学している生徒がいるということが分かった。また不本意通学の要因としては、クラスメイトと学業、学校独自の取り組みが確認されたが、違和感等へのつながり方は両者で大きく異なるものであった。また、通学継続には信頼できる他者との会話の機会、通学を続けようとする意識、学校欠席が関わっていることも明らかになった。不本意通学が生じる過程については、特に生徒が通学と欠席それぞれの選択を行き来していることが明らかになった。

第4章では高校教員へのインタビューを実施し、教員から見た不本意通学の実態について考察した。その結果、教員として不本意通学の生徒の存在は認識されている一方、必ずしも支援が必要な生徒とはとらえられていないこと、不本意通学の生徒の存在は生徒からの相談や学校欠席がない限り把握が難しく、生徒から相談があったとしても悩みの全容を理解するには限界があること、生徒が抱える不本意さを転換させられる場合を想定していることが明らかになった。また不本意通学の生徒へのアプローチとしては、教員はアプローチするか否かを適宜選択していること、教員は生徒

が不本意に感じている状況を肯定的に認識できるような働きかけをするものの生徒自身との間でギャップが生じる可能性があること、また教員視点だからこそ見えていることも直接的な表現では伝えにくいことが明らかになった。

(2) 総合考察

前項で述べたような各章の内容を踏まえ、本研究では次の二点のことが明らかになった。

一点目は、不本意通学が生じる背景について、高校入学後に不本意感をもつことの原因を、偏差値を基準にした進路選択のみでとらえることはできないということである。序章および第1章では、高校教育が多様化する一方で、偏差値を重視した進路選択がされているという中学生の現状を踏まえて、入学後に学校生活にギャップを感じる生徒が生じる可能性を指摘した。

一方で、第3章であつかった不本意通学を経験した大学生の語りからは、進路選択の際に偏差値を考慮していたものの、それが唯一の基準ではなかったことが確認された。例えば学生Aは、最終的には高校の偏差値を主軸に第一志望校を決定していたが、その背景には大学進学という将来の見通しがあった。学生Bは、中高一貫校ということもあり、高校の雰囲気は理解したつもりで内部進学を選択し、大学進学の希望等から偏差値の高いコースを選んだ。両者は高校を選択する際に偏差値を基準にしているものの、それを唯一の基準としていることはなかった。

以上のことから、中学生の進路選択の現状は、偏差値を基準にした傾向が一樣にみられるというよりも、偏差値を主軸としながらも、それ以外の基準と合わせて検討されている可能性がある。また偏差値を考慮しつつ、校風や自分の将来の進路を踏まえた進路選択であっても、入学後に不本意感を抱く場合があることが第3章では明らかになった。したがって、不本

意通学という事象は、偏差値を基準にした進路選択そのものに起因するというよりも、「実際に入学してみなければ分からない」側面を含むものであり、多くの生徒に生じうる可能性をもつものとしてとらえられる。

二点目は、不本意通学の生徒が必ずしも教員へ相談をするとは限らず、また教員も必ずしもアプローチの必要がある生徒とはとらえていない場合があることが、不本意通学の生徒の存在が可視化されにくくなっている理由の一つだということである。第4章において、X教諭は学校欠席や生徒からの相談の有無等を手がかりに、生徒に対してアプローチをするか否かを選択していた。一方、生徒側については、学生Aは相談をしたいと思うほど教員と関係を構築していなかったこと、学生Bは違和感をもっていた対象がそもそも教員だったことから、いずれも教員への相談はしていなかった。

このように生徒が教員を相談相手に選ばなかった場合、より一層生徒の不本意感は教員から把握しにくくなる。また教員が不本意通学の生徒の存在を認識しつつもアプローチを行わないという選択をした場合、その生徒の不本意感を具体的に把握することには至らない。したがって、本研究で扱った事例に限られることから一般化することはできないが、こうした生徒側と教員側の選択が重なることが、不本意通学の生徒が可視化されにくい状況を生む背景の一つとして考えられる。

(3) 結論

本研究の目的は、進学校における不本意通学の実態および、不本意通学が生じる過程と不本意通学に影響を与える要因を明らかにすることであった。そして研究の結果、不本意通学の実態を生徒側と教員側双方の視点から明らかにすることができた。また不本意通学が生じる過程と不本意通学に影響を与える要因については、不本意通学の経験をした学生の語りから、その多様さが明らかになった。

生徒の実態としては、高校入学の背景から、入学後に生徒が学校生活の中で、クラスメイトや学業、学校独自の取り組みに対して違和感やしんどさを抱えていく具体的な経緯を明らかにすることができた。また教員側の実態としては、不本意通学の生徒を必ずしも支援が必要な生徒とはとらえていないということ、また不本意通学の生徒の存在は生徒からの相談や学校欠席といった行動がない限り、教員が把握することは難しく、生徒から相談があったとしても悩みの全容を理解するには限界があるということが明らかになった。またアプローチについては、生徒が不本意に感じている状況を肯定的に認識できるような働きかけが可能であるものの、生徒本人の考え方やギャップが生じてしまう可能性があることが明らかになった。

不本意通学が生じる過程については、入学後に不本意感をもち、その後は不本意感をもちながらも通学と欠席を選択しながら学校に通い続けるという過程が明らかになった。特に、短期的な欠席がその後の通学につながる場合があること、通学への抵抗や欠席への抵抗から葛藤が生じる場合があることは、本研究で新たに明らかになったことである。

不本意通学に影響を与える要因としては、不本意感を抱く要因として学業、クラスメイト、学校独自の取り組みがあることが明らかになった。ただし、学業については、中学生の時とのギャップ、課題や模試の多さなどが挙げられた。またクラスメイトについては相性が合わないと感じる生徒が居る場所から離れにくいこと、クラスで自分だけが周囲と異なるという意識が関係していた。つまり、同じ領域に関することでも、生徒によって違和感の抱き方は大きく異なるということである。また通学継続の要因としては、友人や母親といった信頼できる他者との会話、短期的な学校欠席、学校に通い続けようとする意識があることが明らかになった。ただしこれらの要因についても、必ずしも通学の継続が可能になるとは限らず、不登校に至る場合もあることも明らかになった。したがって、不本意通学の生

徒の実態は一概に捉えることはできず、多様であるということが明らかになった。

また本研究から、教育実践に対して次のような示唆が得られた。

本研究では、不本意通学の生徒は教員のみを相談相手としているのではなく、友人や保護者など、相談する相手を選択していたことが分かった。X 教諭が対応した事例のように、教員に不本意感を打ち明ける生徒もいれば、保健室で相談をする生徒もあり、また学生 A と学生 B のように教員の目には触れないところで友人や保護者に相談している生徒も存在する。また教員のアプローチについては、教員の立場上伝えられないメッセージがあったり、生徒と教員という関係性では見えない生徒の考えがあったりすることから、担任教員単独でのサポートには限界が伴うという可能性も本研究では指摘した。

さらに不本意通学は、「実際に入学してみなければ分からない」側面を含むものであり、多くの生徒に生じうる可能性をもつものとしてとらえられるということを述べた。そこから、不本意通学という事象は、不本意感の解消や不本意感を持つことの防止を目指すものではなく、生徒が不本意感とうまく付き合っていくことができる方法を模索することに重要性があると考えられる。

したがって、教員は不本意通学の生徒に対応する際、決して教員一人で解決しようとする必要はなく、重要なのは、教員以外も含めて安心して相談できる相手を生徒がもっているかという点に目を向けることであると考えられる。また、不本意通学の生徒の存在は見えにくいということを踏まえ、教員としてはそうした不本意感を抱えたまま通学している生徒が存在しているという前提をもつことが必要となるだろう。

第2節 本研究の課題

本研究には、次のような四点の課題が残された。

一点目は、「通学」という概念の定義の検討が不十分であったことである。本研究は進学校を研究の対象にしていたこともあり、「通学」が、毎日学校へ登校し、学校で学習に取り組むことを指すということを暗黙の了解として研究を進めてしまった。しかし、現在の高校教育では通信制課程を選択する生徒が増加しており、通信制高校も生徒の多様なニーズに応じて通学型やオンライン学習型などを採用する学校が登場し、従来のスクーリングを中心とした学習形態からさらに多様になっている。したがって、今後より一層多様になっていく高校教育において、「通学」は「学校へ登校する」、「学校で学習する」という説明だけでは不十分である。今後はこうした多様な学習形態を踏まえたうえで、通学の概念を整理していく必要がある。

二点目は、本研究は進学校出身者にインタビューをするということで進学校の不本意通学を研究対象としたが、進学校特有の要因を考察するまでには至らなかったことである。例えば学生へのインタビューでは、勉強が得意だった中学生の時とのギャップや、課題の量の多さなどの学業に関するものが確認できたが、進学校であるがゆえに生じるものとは、今回の研究では断定できなかった。また、中高一貫校、私立、通信制高校などの、高校の種類の違いを踏まえての研究には至らなかった。

三点目は、不本意通学が生じる過程を図式化したのが、あくまで不本意通学の経験者2名の事例しか反映できていないことである。第3章で述べたように、たった2名の事例だけでも、生徒が不本意感を抱く要因や不本意感の変化は多様であることが分かった。また今回の2名の事例では、生徒が不本意感を持つ要因として想定していた、劣等感や自己肯定感といった自己への評価が影響しているかどうかについても分析することができなかった。

四点目は、教員から見た不本意通学の生徒の実態について、教員の在籍する高校の特徴や、教員歴などに応じて、さらなる別の実態も想定されるということである。本研究では公立の進学校で、かつ地域の中で学力的に「二番手校」とされる高校での勤務経験がある中堅教員の経験を取り上げた。あくまで本研究で明らかになった実態は一例にすぎず、今後もさらなる研究が必要である。

以上の課題について、本研究では明らかにすることができなかった。また序章でも述べた通り、本研究の目的は、不本意通学の実態を明らかにすることであり、不本意通学の防止や解消を目指すものではなかったため、不本意通学という見えにくい事象を今後どのように扱えばよいのかという部分については、今後の示唆を述べることにとどめた。

参考文献

書籍・論文

- ・ 浅川潔司、森井洋子、古川雅文、上地安昭「高校生の学校生活適応感に関する研究: 高校生活適応感尺度作成の試み」『兵庫教育大学研究紀要』第 22 巻、2002 年、37－40 頁。
- ・ 麻生誠「高等学校教育の発展と高等学校研究の展開」『教育社会学研究』、第 34 巻、1979 年、64－78 頁。
- ・ 安達圭一郎「不本意入学から不登校になった男子高校生との面接過程」『紀要 VISIO』第 39 号、2009 年、51－56 頁。
- ・ 雨宮良夫編『新総合国語辞典』旺文社、1978 年、1202 頁。
- ・ 新井郁男「不本意就学」日本教育社会学会編『新教育社会学辞典』東洋館出版社、1986 年、760－761 頁。
- ・ 五十嵐哲也「不登校をどのように理解し、支援すべきか」『教育心理学年報』第 64 巻、2025 年、179－197 頁。
- ・ 石橋大樹「首都圏における中学校および進学塾の受験校指導に関する研究—ローカリズムと高校選択の関連に着目して—」『子ども社会研究』第 31 号、2025 年、159－174 頁。
- ・ 伊藤美奈子「不本意就学類型化の試みとその特徴についての検討」『青年心理学研究』第 7 巻、1996 年、30-41 頁。
- ・ 乾彰夫「高校教育の現状と『高卒資格』をめぐる課題 2000 年代の変容を中心に」『人文学報 教育学』、第 48 巻、2013 年、1－16 頁。
- ・ 江原武一「不本意就学」安彦忠彦、新井郁男、飯長喜一郎、井口磯夫、木原孝博、児島邦宏、堀口秀嗣編『新版 現代学校教育大辞典 5』ぎょうせい、2002 年、556-557 頁。

- ・ 大久保智生「青年の学校への適応感とその規定要因 青年用適応感尺度の作成と学校別の検討」『教育心理学研究』第 53 巻 3 号、2005 年、307－319 頁。
- ・ 大阪通信制高校グループ『2025 年度版 大阪不認可私立通信制高等学校 大阪通信制高校ガイド』、2025 年、1 頁、7－8 頁。
- ・ 片山悠樹「高校中退と新規高卒労働市場—高校生のフリーター容認意識との関連から—」『教育社会学研究』第 83 巻、2008 年、23－43 頁。
- ・ 兼松儀郎「高等学校カリキュラムの検討—個性の尊重と教育の多様化の問題を中心に—」『カリキュラム研究』創刊号、1992 年、109-119 頁。
- ・ 上寺康司「生徒指導とキャリア教育」佐々木正治編著『新中等教育原理 改訂版』福村出版、2019 年、91 頁。
- ・ 河村茂雄「生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発」『岩手大学教育学部研究年報』第 59 巻、1999 年、111－120 頁。
- ・ 菊地栄治「高等学校における不本意就学の発生メカニズム」『日本教育経営学会紀要』32 巻、1990 年、67-81 頁。
- ・ 岸康太「大学生の『不本意入学』と学生生活：目的意識の獲得に着目して」『九州大学教育社会学研究集録』、第 25 号、2023 年、81－96 頁。
- ・ 木村佳穂、荻間澤勇人「高校へ不本意入学した不登校生徒への援助—現在と未来を統合した未来展望の視点から—」『学級経営心理学研究』第 3 巻、2014 年、86－94 頁。
- ・ 木村由希「学校化社会のなかの『中退問題』」古賀正義編著『学校のエスノグラフィー—事例研究から見た高校教育の内側—』嵯峨野書院、2004 年、156－174 頁。
- ・ 清宮宏文「公立中学校経営の理念と現実の間から(進路指導問題と教育経営研究の在り方：教育経営学の学的性格を問う)」『日本教育経営学会紀要』第 37 巻、1995 年、148－150 頁。

- ・ 小林剛『高校中退 克服のためのカルテ』有斐閣、1987 年、38－40 頁。
- ・ 小林哲郎「大学・学部への満足感」小林哲郎、高石恭子、杉原保史編著『大学生がカウンセリングを求めるときーこころのキャンパスガイドー』ミネルヴァ書房、2000 年、61 頁。
- ・ 坂野慎二「第 2 次大戦後の高校改革政策」『教育制度学研究』第 1995 巻 2 号、1995 年、263－269 頁。
- ・ 塩見邦雄、山田啓次「高校中退要因に関する一考察：中退傾向意識による価値観の比較を中心に」『日本教育心理学会発表論文集』第 41 回発表論文集、1999 年、532 頁。
- ・ 白松賢「高等学校における部活動の効果に関する研究—学校の経営戦略の一視角—」『日本教育経営学会紀要』第 39 巻、1997 年、74－88 頁。
- ・ 杉江修治、清水明子「高校中途退学研究の動向と課題」『中京大学教養論叢』第 41 巻 1 号、2000 年、93－111 頁。
- ・ 鈴木菜生、岡山亜貴恵、大日向純子、佐々木彰、松本直也、黒田真実、荒木章子、高橋悟、東寛「不登校と発達障害：不登校児の背景と転帰に関する検討」『脳と発達』第 49 巻 4 号、2017 年、255－259 頁。
- ・ 関根荒生、横須賀薫、赤羽忠之、島田修一、浪本勝年「主に高等学校教育の現場から」『日本教師教育学会年報』第 1 巻、1992 年、12－56 頁。
- ・ 竹内正興、定金浩一「現代の大学不本意入学者—入学と就学の観点からの検討—」『甲南大学教職教育センター年報・研究報告書』、2020 年、1－11 頁。
- ・ 谷井淳一、上地安昭「高校生の学校適応感と彼らの親の自己評定に基づく親役割行動の関係」『教育心理学研究』第 42 巻、第 2 号、1994 年、185－192 頁。

- ・ 津多成輔「ユニバーサル型高校教育における『不本意入学』の実態：中退・授業態度・高校生活満足感に着目して」『国立教育政策研究所紀要』第 147 集、2018 年、127—143 頁。
- ・ 時岡良太「不本意入学者が主体性を育むプロセス—学力の問題による不本意入学者の場合—」『学生相談研究』第 44 巻 2 号、2023 年、89-98 頁。
- ・ 富田幸子、赤井悟「キャリア教育の視点を持った進路指導の充実—M-GTA による中学校教員の語りの分析—」『甲南女子大学研究紀要 I』第 59 号、2023 年、117—124 頁。
- ・ 内藤勇次、浅川潔司、高瀬克義、古川雅文、小泉令三「高校生用学校環境適応感尺度の試み」『兵庫教育大学研究紀要』、第 7 巻、1986 年、135—146 頁。
- ・ 中村美詠子、近藤今子、久保田晃生、古川五百子、鈴木輝康、中村 晴信、早川徳香、尾島俊之、青木伸雄「不登校傾向と自覚症状、生活習慣関連要因との関連 静岡県子ども生活実態調査データを用いた検討」『日本公衆衛生雑誌』、第 57 巻 10 号、2010 年、881—890 頁。
- ・ 那須光章「高校中途退学者の中退要因と学習、生活の実態に関する研究」『滋賀大学教育学部紀要 人文科学・社会科学・教育科学』第 41 巻、1991 年、87—106 頁。
- ・ 藤江玲子『高校生のドロップアウトの予防に関する研究—子どもたちが幸せに生きることのできる社会へ—』大学教育出版、2023 年、83—85 頁、90 頁。
- ・ 藤田晃之「戦後の中学校における進路指導実践組織枠組みの変容とその問題」『教育制度学研究』、1995 巻、第 2 号、1995 年、227—244 頁。
- ・ 藤田晃之「キャリア教育とは何か」日本キャリア教育学会編『新版 キャリア教育概説』東洋館、2020 年、13 頁。

- ・ 藤原和政、河村茂雄「高校生における学校適応とスクール・モラールとの関連―学校タイプの視点から―」『カウンセリング研究』、第 47 巻 4 号、2014 年、196-203 頁。
- ・ 藤原和政、河村茂雄「高等学校教育における学校不適応問題への対応の変遷」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊 21 号、2014 年、71－81 頁。
- ・ 丸山拓己「1990 年代高校教育における学校改革の過程―県立 A 高校における学校改革実践に着目して―」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊 32 号、2025 年、47－57 頁。
- ・ 三村隆男「職業指導、進路指導からキャリア教育へ」日本キャリア教育学会編『新版 キャリア教育概説』東洋館、2020 年、32－33 頁。
- ・ 森田洋司「『不登校』現象の社会学」学文社、1991 年、23－25 頁。
- ・ 望月由起『学生・教員・研究者に役立つ進路指導・キャリア教育論―教育社会学の観点を交えて』、学事出版、2021 年、8－26 頁。
- ・ 文部省「中学校・高等学校の進路指導の現状がどのような問題を抱えているのか」『中学校・高等学校進路指導資料 第 1 分冊 個性を生かす進路指導を目指して―生き方の探求と自己実現への道程―』海文堂、1992 年、11－13 頁。
- ・ 矢野裕俊『自律的学習の探求―高等学校教育の出発と回帰―』晃洋書房、2000 年、166 頁。
- ・ 山口豊子、石川利江「高校生のストレス―尺度作成と不登校傾向との関連性の検討」『学校メンタルヘルス』第 9 巻、2006 年、7－14 頁。
- ・ 横井敏郎「高校教育改革政策の論理とその課題（特集 高等学校教育改革の成果と課題）」『国立教育政策研究所紀要』第 138 集、2009 年、53-63 頁。

Web サイト

- ・ 国立教育政策研究所「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第一次報告書 3-③高等学校・生徒調査」
https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/career_jittaityousa/career-report.htm 2013年3月、(2025年10月10日閲覧)。
- ・ 国立教育政策研究所「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第一次報告書 2-③中学校・生徒調査」
https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/career_jittaityousa/career-report.htm 2013年3月、(2025年10月10日閲覧)。
- ・ 中央教育審議会「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について（答申）（第29回答申（平成3年4月19日））」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/910401.htm
1991年4月19日、(2025年12月31日閲覧)。
- ・ 中央教育審議会「科学技術教育の振興方策について（答申）（第14回答申（昭和32年11月11日））」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/571101.htm
1957年11月11日、(2026年1月7日閲覧)。
- ・ 中央教育審議会「後期中等教育の拡充整備について（第20回答申（昭和41年10月31日））」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/661001.htm
1966年10月31日、(2025年12月28日閲覧)。
- ・ 中央教育審議会「今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1315467.htm 2011年1月31日、(2026年1月3日閲覧)。
- ・ 中央教育審議会「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm
1999年12月16日、(2025年12月29日閲覧)。

- ・ 中央教育審議会「文部省 審議会答申等（21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm
 1996 年 7 月 19 日、(2025 年 12 月 29 日閲覧)。
- ・ 文部科学省「新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループ（審議まとめ）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1395249_00003.htm 2020 年 11 月 13 日、(2025 年 10 月 14 日閲覧)。
- ・ 文部科学省「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）」
https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_03.pdf 20 頁、(2026 年 1 月 7 日閲覧)。
- ・ 文部科学省「高等学校教育の現状について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/20210315-mxt_kouhou02-1.pdf 2021 年 3 月 15 日、(2025 年 12 月 7 日閲覧)。
- ・ 文部科学省「高等学校中途退学問題への対応について-文部科学省」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/025.htm 1993 年 4 月 23 日、(2025 年 12 月 10 日閲覧)。
- ・ 文部科学省「高等学校通信教育の現状について」
https://www.mext.go.jp/content/20210226-mxt_koukou01-000013082_04.pdf 2021 年 2 月 26 日、(2025 年 10 月 14 日閲覧)。
- ・ 文部科学省「高等学校への進学率 [推移]」
https://www.mext.go.jp/content/20211207-mxt_koukou02-000019354_01.pdf 2021 年 12 月 7 日、(2025 年 12 月 18 日閲覧)。
- ・ 文部科学省「三 臨時教育審議会の答申」
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318297.htm (2025 年 12 月 31 日閲覧)。

- ・ 文部科学省「資料 7 高等学校教育部会及びこれまでの有識者ヒアリング等において出された主な意見（抜粋）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/attach/1318694.htm 2012 年 3 月 9 日、(2025 年 11 月 10 日閲覧)。
- ・ 文部科学省「戦後における高等学校入学者選抜制度等の経緯」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/05010502/011.pdf
(2025 年 12 月 28 日閲覧)。
- ・ 文部科学省「令和 6 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」
https://www.mext.go.jp/content/20251029-mxt_jidou02-100002753_2_5.pdf 2025 年 10 月 29 日、(2025 年 12 月 25 日閲覧)。
- ・ 文部科学省「六 高等学校入学者の選抜－文部科学省」
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317816.htm (2025 年 12 月 28 日閲覧)。
- ・ 文部省「中学校学習指導要領（昭和 33 年 10 月 1 日施行）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youryou/main4_a2.htm
(2026 年 1 月 8 日閲覧)。
- ・ 文部省「中学校学習指導要領（昭和 56 年 4 月施行）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youryou/main4_a2.htm
(2026 年 1 月 8 日閲覧)。
- ・ 文部省「中学校学習指導要領（平成 5 年 4 月施行）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youryou/main4_a2.htm
(2026 年 1 月 8 日閲覧)。

謝辞

本論文の執筆にあたり、多くの方々からご協力をいただきました。

進学校でのご勤務の経験を語ってくださったX教諭につきまして、学校行事等でお忙しい時期だったにもかかわらず、インタビューにご協力いただき誠にありがとうございました。同じくインタビューにご協力いただきました学生のお二方につきまして、高校時代のご経験について詳しくお話しくださりありがとうございました。

本研究を進めるにあたり、学外の先生方のご相談に乗ってくださり、大変お世話になりました。お忙しいところ、ご協力くださりありがとうございました。

また教育学教室の皆様にも大変お世話になりました。卒論中間発表会や皆様との日々の議論や励まし合いのおかげで、前向きな気持ちで本論文の執筆に励むことができました。

最後になりますが、本研究を進めるにあたり、多大なご助言とご協力をいただきました皆様に、厚く御礼申し上げます。

2026年1月14日

山本愛瑠