

高校生が進路決定過程で求めるキャリア・ソーシャル・サポートに関する研究 — 自律的進学動機の個人差に焦点を当てて

筑波大学心理・発達教育相談室 太田 千 瑞
筑波大学人間系 飯田 順 子

Development of the Career Social Support Scale for high school students: Focusing on the autonomous motivation

Chizu Ota (Centre for Counseling and Development Support Services, University of Tsukuba, Bunkyo-ku, Tokyo, 112-0012)

Junko Iida (Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba, Tsukuba, Ibaraki, 305-8572)

The purposes of this study were to develop a scale to measure career social support which high school students need in the career decision-making process and to explore the difference in the needs of career social supports among students according to their autonomous motivation level. First, we conducted an open-ended survey, a pilot survey, and the main survey to develop the scale, Career Social Support Scale (CSSS). Factor analysis using data from 414 high school students (178 boys and 236 girls) yielded 3 subscales: emotional support, information support, and instrumental support. The results showed that the scale was moderately reliable and valid for measuring the needs of career social support in high school students. Then, cluster analysis using the autonomous motivation scores yielded 4 groups: low motivation group, controlled motivation group, autonomous motivation group, and high motivation group. The results of ANOVA using the scores of CSSS revealed that there were differences in the needs of all 3 career social supports sub-scores. This study suggested that teachers should provide different support depending on students' motivation.

Keywords: Career Social Support, Autonomous Motivation, Scale Development, High School Students

問題と目的

大学進学率が54.8%を超え(文部科学省, 2017), 多くの高校生にとって大学を選ぶということが1つの教育課題となっている。大学選択は, 大学の難易度ということもあるが, 自分が大学で何を学びたいかということを考え, その目標を実現するために, 受験勉強に注力するという一連の過程を含むプロセスである。これは, 多く

の高校生にとって初めての経験であり, 大きなストレスの1つとなる。実際, 高校生の学校ストレスを調査した研究でも, 「自分が希望する学校(会社)に合格できるかということ」「将来どんな進路に進んだらいいのかということ」¹など進路に関する項目が含まれ, 0点~4点の得点範囲の中で, いずれも3点を超えており, 高校生が経験する学校ストレスの中でも得点が高いことが示されている(三浦・川岡, 2008)。ま

¹以後, 本文中の「」は, 「」は項目等に用い, 『』は因子・下位尺度名を示すのに用いている。

た、石隈・小野瀬（1997）が高校生に行った調査では、学習面、心理・社会面、進路面で悩んだ経験を尋ねた結果、「将来の職業・進路の助言」で悩んだ経験72%、「進学就職先選択の情報」77%、「進学の勉強・準備のやる気がおきない」65%と、多くの高校生が進路面で悩みを抱えていることが示されている。また、石隈・小野瀬（1997）の調査では、このことについてこうした相談に専門的な立場から応じることができる存在としてスクールカウンセラーが必要かどうか尋ねた結果、これらの3項目について50%～62%が必要と答えている。

高校生の大学進学をサポートする援助者として、教師、保護者、友人、塾の先生などが考えられる。実際に、ベネッセ教育総合研究所（2015）による調査では、高校3年生が進路を決める際に意見を求め、影響を受けた相手として「母親」と「高校の先生」の割合が高いことが明らかになっている。就職・進学等の進路に関わらず、58.4%～81.4%が高校の先生の影響を受けたと回答している。高校教員には、進路指導部など進路指導を専門に行う校務分掌があり、また各担任が自分の学級の生徒やその保護者の面談を行い、進路に関する相談に応じる。つまり、高校教員は、すべての教員が職務の一部として、高校生の進路の相談に応じていると言える。

一方、高校の教員がどのように高校生の進路相談に応じているか、検討している研究は少ない。リクルート進学総研が行った調査（2016）によれば、高校教員の9割以上が「進路指導が困難」と感じていると回答しており、困難の要因として、1位「入試の多様化」、2位「教員が進路指導を行うための時間の不足」、3位「進路選択・決定能力の不足」が挙げられている。第1位の「入試の多様化」の困難に関しては、入試制度の改革や学部・学科の種類が増加・複雑化していることが、進路指導に影響を及ぼしていることが考えられる。また第2位の「教員が進路指導を行うための時間の不足」については、学校現場の多忙化が問題となっている中で、教員が進路指導のために十分に時間がとれない現実が示されている。第3位の「進路選択・決定能力の不足」については、2014年の調査では第1位、2012年の調査でも第2位にあがっており、現在の高校生の課題として常に上位にあがっている項目である。このことに関連して、大学入学者の大学進学動機が多様化し、特に明確な目的を持たない「モトリアム型の進学動機」も多く見受けられるようになってきているという指摘もされている（子安・橋本、2003）。

高校生の進路相談を考えると、高校生がどのようなサポートを求めているかという視点を検討することが必要になる。求めるサポートに近い概念として、一連のソーシャル・サポートに関する研究がある。ソーシャル・サポートは、コミュニティ心理学の中で、House（1981）が用いた概念であり、以下の4種類があると言われている（石隈、1999）。1つ目は、「情緒的サポート」であり、共感したり、愛情を注いだり、信じてあげたりすることである。関心、信頼、傾聴、支持などの情緒的な働きかけを提供し、子どもを安心させ勇気づけることにつながる。2つ目は、「情報的サポート」であり、問題への対処に必要な情報や知識を提供することを言う。課題への取り組みや問題解決に役立つ情報、示唆、アドバイス、支持などを提供することである。3つ目は、「評価的サポート」であり、人の行動や業績にもっともふさわしい評価を与えることである。課題への取り組みの状況に対して、援助者が評価（肯定、意見、基準との比較など）をフィードバックすることで、その評価によって、子どもは行動を確認・修正・発展することができるという。4つ目は、「道具的サポート」であり、仕事を手伝ったり、お金や物を貸してあげたりすることを言う。具体的・実際のサポートで、物品、金銭、労力、時間環境調整による助力を提供することである。

ソーシャル・サポートに関する研究は、「誰に対して」「誰の」「どのような」サポートが効果的なのか、を解明することが不可欠であることが指摘されている（福岡・安藤・松井、2004）。そのような観点から、この4種類のサポートの考え方をういた研究は複数見られる。例えば、山口（2001）は、小学生が授業において求めるサポートの研究を行っている。また、上村・石隈（2000、2001）は、LD児をもつ母親と父親が教師に求めるサポートを研究している。一方、高校生を対象に進路面のサポートを明らかにする研究もある。東（2004）は教師サポート尺度を作成している。高校生・浪人生・大学生計296名を対象に調査を実施し、因子分析を行った結果、「落ち込んでいるときに声をかけてなくさめてくれる」、「自分がやりやすい環境をつくる努力をしてくれる」といった『情緒的サポート』、「先生にほめられるとやる気が出る」、「何をすればよいか指示してくれる」といった『道具的サポート』、「先生には自分から話しかける」、「先生とよく話をする」といった『積極的サポート希求』の3因子が得られている。しかし、この尺度は塾の講師10名と大学生5

名の自由記述調査を基盤として作成していること、また受験期に特化していることから、高校3年間を通して行われる進路決定プロセスをサポートする内容が十分反映されていないと考えられる。その他、ソーシャル・サポート研究の中には、実際に提供されているサポートを測定するのではなく、何か困ったときにサポートしてくれるだろうという期待（「知覚されたサポート」と呼ばれる）を測定する尺度もいくつか見られる（例えば、大学生版（久田・千田・箕口, 1989）、中学生版（岡安・嶋田・坂野, 1993））。しかし、これらは進路選択における具体的なサポート内容を測定するものではない。

高校生が進路面においてどのようなサポートを求めるか検討する上で、高校生の進路意識や進路成熟度の個人差に着目する必要もあるだろう。大学でどのような勉強がしたいかという明確なビジョンがあり、そのために受験勉強に打ち込んでいる高校生であれば、必要とするサポートは成績を上げるための学習方法の助言やがんばっていることを認めるといったサポートになるかもしれない。一方、高校卒業後何をしたらよいかわからないために、受験勉強に手がつかないというような進路不決断の状況にある生徒の場合には、話をよく聞き、本人の関心意欲、適正、価値観などを聞きながら一緒に考えるといったサポートが必要になるかもしれない。このように考えると、高校生が一律になんらかのサポートを必要とするのではなく、生徒の進路選択・決定能力の個人差に着目し、生徒が必要とするサポートを考える必要があると言える。

生徒の進路選択・決定能力と関連する概念として、自己決定理論が参考になる（永作・新井, 2003, 2005a, 2005b; 石嶋・橘川, 2006, 2007）。自己決定理論とは、従来の内発的動機づけ、外発的動機づけを、ある行動がどのくらい自己決定的に生じているのか、という観点からとらえなおすものである（Deci & Ryan, 2002）。また、この理論では動機づけの下位概念として、調整スタイル、すなわち、その行動を行わなければならないとき、もしくは行う時の自分なりの理由を整理している。この、調整スタイルには、自己決定性が低い順に外的調整、取り入れ的調整、同一化的調整、統合的調整、内的調整の5段階があるとされている。

永作・新井（2003）は、この自己決定理論に基づいて、中学生がどれだけ自己決定的な動機で進学したか、その調整スタイルを測定する、自律的進路動機づけ尺度

を作成している。高校生478名を対象に質問紙調査を実施し因子分析を実施した結果、この尺度は、「普通は学校に行くものだから」「高校にはいかなければいけないものだから」といった項目からなる『外的・取り入れ的調整』、「自分の学力を上げたいから」「進学のための勉強をしたいと思ったから」といった項目からなる『同一化的調整』、「学校は楽しいから」「高校というものが楽しそうだから」といった項目からなる『統合的・内的調整』の3つの下位尺度から構成されていた。また、永作・新井（2005a）は、親密な人間関係を構築していると知覚し、関係性の欲求が充足されることによって、動機の内在化が促進され、動機が自律的になるというDeci & Ryan（2002）やRyan, Stiller, & Lynch（1994）の指摘を受け、中学生163名に調査を実施し、ソーシャル・サポートが自律的進路動機に及ぼす影響を検討している。相関分析の結果からは、『親サポート』『教師サポート』『友人サポート』いずれも、『統合的・内的調整』と有意な正の相関が見られており、ソーシャル・サポートと自律的進路動機が関連することが示されている。

以上のことをまとめると、高校生が進路においてどのようなサポートを教師に求めているかを明らかにする研究は見られない。それを検討する上で、高校生は一律のサポートを求めているというよりも、求めるサポートには個人差があると考えられる。進路の文脈で個人差をとらえる1つの変数として、『自律的進路動機』が有効であると考えられる。そこで、本研究の目的は、以下の2点とする。第1に、高校生が進路について悩んでいるときに求める、キャリア・ソーシャル・サポート（Career Social Supportと命名）を4種類のサポートという観点から明らかにし、その個人差を測定する尺度を作成し、信頼性・妥当性を検討する。第2に、高校生の自律的進路動機の差異により、教師に求めるキャリア・ソーシャル・サポートが異なるか検討する。

方法

自由記述調査

高校生が進路について悩んだときに求めるキャリア・ソーシャル・サポートの内容を収集するため、自由記述調査を実施した。調査は、千葉県内の高校2年生2クラス74名（男子46名、女子28名、不備1名）、埼玉県内の高校2年生2クラス52名（男子18名、女子34名、未記入・不備6名）、合計126名を対象とした。全体の教示として、

「この調査は、高校生の皆さんが進路について悩んだときに、どのようなサポートを求めているか、調べようとするものです。先生からしてほしいと思うサポートを思い浮かべてみてください」と記載した上で、「次の4種類のサポートの中で、先生からしてほしいサポートをそれぞれ具体的に書いて下さい」と教示した。また、4種類のソーシャル・サポートの定義は、前述の定義を載せた上で、具体例を示し（例えば、情緒的サポートでは、「頑張れ」「よくやってるね」という声かけをもらう、励ます、なぐさめる、見守るなどのかかわりをしてもらうこと、を例示した）、回答しやすいよう工夫した。加えて、4種類のソーシャル・サポート以外で欲しいサポートの記述を求める回答欄も設けた。

その結果、4領域合計で、417個の記述が得られた。その他の欄には10個の記述、感想欄には33個の記述が得られた。これらを合わせると、460の記述が得られた。男女別・領域別記述数を Table 1 に示す。次に、これらの記述について、KJ法（川喜田, 1967）を援用して分類を行った。記述の分類は、学校心理学の専門家1名、大学院で心理学を専攻する大学院生5名、計6名で行った。内容が類似している回答をまとめると同時に、「伝えてくれると助かる」「やってほしいです」など、どのようなサポートを指しているのか具体的に書かれていない項目を削除した結果、最終的に48項目が抽出された。

各自由記述内容を見ると、情緒的サポートの欄には、「見守って欲しい」「言葉かけをして欲しい」という声と、「何もなくていい」「ほっといてほしい」という両方の声が見られた。また、評価的・道具的サポートの記述数は、他の領域のサポートより少なかった。しかしながら、ほとんどの生徒が、4領域のサポート欄にそれぞれ記入していたことから、進路に悩む生徒が教師に求めるソーシャル・サポートを、4種類で十分に捉えることができると判断した。

予備調査

上記で作成した項目の内容を検討することを目的に、東京都内の高校2年生101名（有効回答は93名、うち男子33名、女子68名）を対象に、予備調査を行った。調査の手続きは、担任教諭に質問紙の配布・実施を依頼し、後日回収した。教示や注意事項を記した実施要領を作成し、調査用紙を入れた封筒に貼り、実施の際に担任から質問紙の説明を生徒に伝えてもらった。質問紙の内容については、前述の自由記述調査で得られた結果から、CSSS(48項目)を作成し、実施した。「進路について悩んでいるときに、先生に以下の援助内容をどのくらいしてほしいですか?」という教示に対して、「1. まったくあてはまらない」から「4. とてもあてはまる」まで4件法で回答を求めた。項目には、「必要などきだけサポートをしてくれる」「見守ってくれる」などが含まれた。この尺度の合計得点が高いほど、教師にサポートを求める傾向が高いことを表している。

結果と考察について述べる。48項目の分布およびItem-Total相関（基準.50以上を採用）を検討した結果、「本気で思っていないことは言われたくない」のI-T相関が.21、「直接「頑張れ」と言わないで欲しい」のI-T相関が-.06であったため、2項目を除外した。除外後に、信頼性を検討したところ、全体で高い内的一貫性が示された($\alpha=.98$)。天井効果、フロア効果は見られず、平均点の範囲は2.14~2.94、標準偏差の範囲は0.71~1.01であり、高校生の求めるキャリア・ソーシャル・サポートの個人差を十分に測定する項目であると判断した。

本調査

調査対象者 青森県内および東京都内の高校に通う1~3年生の計423名とした。そのうち、回答に不備があった2名、未記入7名の回答を除外した結果、有効回答数は414名（男子178名、女子236名；1年生120名、2年生173名、3年生123名）であった。

Table 1 自由記述における領域別・男女別記述数

	情緒	情報	評価	道具	その他	感想	合計
男子 (n=64)	48	58	40	49	3	11	209
女子 (n=62)	60	58	54	50	7	22	251
合計	108	116	94	99	10	33	460

調査手続き 担任教諭に質問紙の配布を依頼し、学級内で実施し、後日回収した。予備調査と同様に実施要領を作成した。

調査内容 以下の4尺度から構成された。

1. **CSSS (46項目)** 前述の自由記述調査・予備調査を経て作成した尺度であり、48項目から構成されている。回答方法は「1. まったくあてはまらない」から「4. とてもあてはまる」の4件法を用いた。

2. **教師サポート尺度 (東, 2004)** 前述の受験生が学校の先生や塾の先生からどのようなサポートを受けているかを測定する尺度であり、『情緒的サポート』『道具的サポート』『積極的サポート希求』の3下位尺度からなる。「1. 全くあてはまらない」から「4. 非常によくあてはまる」までの4件法で回答を求めた。作成した①の妥当性を検討するために用いた。CSSSの各側面と教師サポート尺度の各側面の対応する側面において、正の相関関係にあることを想定している。

3. **中学生用ソーシャル・サポート尺度 (岡安他, 1993)** 中学生がよく接する人々(父親、母親、兄弟、学校の先生、それ以外の友人・知人)に対するサポート期待の特徴を測定する尺度である。各項目に対し、5つのサポート源それぞれからどの程度援助が期待できるかを、「1. 絶対ちがう」から「4. きっとそうだ」の4件法で回答を求めた。単因子構造、16項目の尺度である。なお、本研究では、サポート源を学校の先生に限定して実施した。作成した①の妥当性を検討するために用いた。

4. **自律的・大学進学動機尺度 (永作・新井, 2003)** 永作・新井(2003)が作成した30項目からなる自律的・大学進学動機尺度を高校生用の尺度として修正して用いた(例えば、「高校」というところを「大学」とするなど)。『外的・取り入れ的調整』(14項目)、『同一化的調整』(7項目)、『統合的・内的調整』(9項目)、3因子から構成されている。また、実施する際には、CSSSと統一するため、「1. 全くあてはまらない」「2. あまりあてはまらない」「3. ややあてはまる」「4. とてもあてはまる」の4件法で回答するよう変更した。

倫理的配慮 質問紙のフェイスシートは、調査の目的、匿名性の保持、成績との関連がないことについて記載した。また、調査への回答は任意であり、同意が得られた者のみ回答した。対象者の属性については、学年と性別のみ尋ね、無記名で調査を実施した。

結果と考察

CSSSの因子分析結果

CSSSの46項目を用いて因子分析(最尤法)を実施した結果、固有値の推移は、19.12, 2.14, 1.84, 1.48, 1.28, 1.17, 1.12, 1.03…となり、固有値1以上の因子が8因子抽出された。固有値の減衰状況から2~6因子を指定し、因子分析(最尤法・プロマックス回転)を繰り返し実施した結果、想定している理論や解釈可能性から、3因子解が妥当であると考えられた。そこで、3因子を指定して再度因子分析を実施したところ、3因子での累積寄与率は50.20%となった。いずれの因子にも.35以上の負荷を示さなかった7項目(14「直接「頑張れ」と言わないで欲しい」、15「先輩方との比較を基にしたアドバイスをくれる」、19「勉強などでどのくらい頑張れば良いのか教えてくれる」、39「補習をしてくれる」、42「問題集とかプリントを提供してくれる」、45「勉強が集中してできる場所を提供してくれる」、46「質問できたり教えてもらえたりできる場所を提供してくれる」)を除外し、再び因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行った。その時点で因子負荷量が.35以下の項目は見られなかった。また、2因子以上に高い負荷を示す項目を除外(基準を.35以上とした)した結果、2項目(3「自分のことをよく見た上で言葉をかけてくれる」、22「聞いたことだけでなく関連したところもしっかり教えてくれる」)が削除された。最終的な因子分析の結果をTable 2に示す。

第1因子は、「励ましてくれる」「自分のことのように親身に悩みを聞いてくれる」など、情緒的な言葉かけやアドバイスに関する16項目が高い負荷量を示していたため、『情緒的サポート』と命名した。第2因子は、「自分が行きたい学科の情報提供をしてくれる」「進路情報(大学、学部、学科、専門、就職)を提供してくれる」など、進路情報の提供に関する12項目が高い負荷量を示していたため、『情動的サポート』と命名した。第3因子は、「良い問題集を紹介してくれる」「どんな参考書が良いか、教えてくれる」など、より具体的な情報や物品の提供などに関する9項目が高い負荷量を示していたため、『道具的サポート』と命名した。

以上のことから、進路についての悩みに対して高校生が求めるキャリア・ソーシャル・サポートは、情緒的サポート、情動的サポート、道具的サポートから構成されており、概ね4種類のソーシャル・サポートと一致する

Table 2 キャリア・ソーシャル・サポート尺度 (CSSS) の因子分析結果 (最尤法・プロマックス回転)

項目	M	SD	因子		
			I	II	III
情緒的サポート(16項目, $\alpha = .93$)					
10 励ましてくれる	2.70	0.89	.91	-.15	-.06
6 自分のことのように親身に悩みを聞いてくれる	2.69	0.89	.77	-.09	.04
8 「こういう風にすれば大丈夫」と言ってくれる	2.73	0.87	.70	-.05	.02
11 良いところを褒めてくれる	2.86	0.86	.65	.12	-.05
12 やる気がないときに喝を入れてくれる	2.68	0.90	.62	-.04	.03
13 普通の話で安心させてくれる	2.61	0.85	.59	.04	.05
9 生徒のことをよく理解してくれる	2.99	0.89	.55	.32	-.12
2 見守ってくれる	2.74	0.83	.53	.07	-.07
4 反省点を言ったらそれに対する改善点を一緒に考えてくれる	2.91	0.82	.51	.31	-.05
18 ノートや提出物へのコメントをくれる	2.43	0.89	.49	-.19	.26
5 学習方法などを一緒に考えてくれる	2.81	0.85	.48	.18	.12
16 テストや通知表を見たときにいろんなアドバイスをくれる	2.79	0.83	.44	.19	.03
20 個別的・具体的なアドバイスをくれる	2.86	0.89	.41	.27	.17
30 勉強の仕方や計画の立て方をアドバイスしてくれる	2.76	0.80	.39	.18	.22
24 自分の長所や短所を教えてくれる	2.59	0.89	.38	.17	.14
36 経験談を聞かせてくれる	2.63	0.92	.36	-.04	.33
情報的サポート(12項目, $\alpha = .92$)					
33 自分が行きたい学科の情報提供をしてくれる	3.03	0.84	-.28	.97	.07
32 進路情報(大学、学部、学科、専門、就職)を提供してくれる	3.02	0.84	-.15	.87	-.02
35 志望校の入試方法(推薦・AO入試・面接)に応じた準備の仕方を教えてくれる	2.90	0.94	.02	.65	.03
25 志望している進路のために、何をすれば良いか教えてくれる	2.99	0.84	.09	.59	.16
34 自分のレベルに合う大学の情報提供をしてくれる	2.72	0.93	-.10	.57	.22
29 進路について自分で調べたことに対して補足してくれる	2.83	0.84	.18	.57	.07
1 必要なときだけサポートをしてくれる	2.92	0.74	.07	.55	-.12
40 分からない所を教えてくれる	3.07	0.87	.18	.55	-.04
23 修正点と具体的な修正方法を教えてくれる	2.82	0.85	.24	.55	.09
21 質問したことをすぐに調べて教えてくれる	2.83	0.84	.19	.48	.06
17 苦手教科の克服方法のアドバイスをくれる	2.95	0.88	.29	.47	.04
7 なるべくはっきり言ってくれる	3.03	0.81	.25	.42	-.11
道具的サポート(9項目, $\alpha = .90$)					
27 良い問題集を紹介してくれる	2.63	0.92	-.18	.08	.95
37 どんな参考書がいいか、教えてくれる	2.57	0.94	.05	-.12	.90
26 自分に適した参考書を薦めてくれる	2.56	0.94	-.09	.08	.88
43 参考書を貸してくれる	2.34	0.92	.09	-.06	.61
38 疲れた時(部活後)の勉強のやり方を教えてくれる	2.54	0.96	.23	-.01	.57
28 予備校はどういう長所・短所があるかを教えてくれる	2.46	0.96	.10	.08	.51
41 クラスにパソコンを置いてくれる	2.09	1.02	-.08	.08	.47
31 勉強に行き詰まった時の効率の良い気分転換の方法を教えてくれる	2.61	0.91	.31	-.05	.45
44 それぞれの進路について詳しい人(先輩や卒業生など)がいる場を作ってくれる	2.30	0.95	.19	.07	.38

因子間相関

I	I	II	III
II	-	.74	.70
III		-	.70
			-

形で分類された。一方、評価的支持には、「テストや通知表を見たときにいろんなアドバイスをくれる」「自分の長所や短所を教えてくれる」などの項目が近いと思われるが、情緒的支持に含まれ、因子として独立しなかった。このことは、山口（2001）の研究でも同様の傾向が示されており、評価的支持は、生徒にサポート内容として認識されにくい傾向があることが示された。

CSSSの信頼性と妥当性

まず、信頼性に関して、CSSS各下位尺度のCronbachの α 係数を算出したところ、『情緒的支持』 $\alpha=.93$ 、『情報的支持』 $\alpha=.92$ 、『道具的支持』 $\alpha=.90$ といずれも高い値を示した。

次に、妥当性について述べる。まず、本研究で収集された項目は、進路選択を行う時期にある高校2年生から項目を収集し、予備調査を行い項目分析を行い、さらに本調査を実施している。これらの全過程を通して、前述の専門家を含む6名で検討していることから、作成された尺度は一定の内容的妥当性を有していると考えられる。次に、CSSSの構成概念妥当性を検討するため、CSSSの下位尺度と他の尺度との関連を検討した（Table 3）。教師サポート尺度とCSSSの関係は $r=.23\sim.56$ ($p<.01$)

となり、低い相関～中程度の相関関係が示された。同様に、中学生用ソーシャル・サポート尺度（岡安他，1993）とCSSSの相関係数を算出した結果、 $r=.29\sim.47$ ($p<.01$)となり、低い相関～中程度の相関関係が示された。関連が予想された尺度との間に、有意な相関関係が示されたことから、この尺度の構成概念妥当性が示されたと言える。これらのことから、CSSSは、一定程度の信頼性と妥当性を有していると言える。

CSSSの性差と学年差の検討

高校生が求めるキャリア・ソーシャル・サポートの各下位尺度得点について、学年・性別による影響を検討するために、(学年) × (性別) の2要因の分散分析を行った（Table 4）。なお、各サポートに含まれる項目数が異なることから、下位尺度間の比較がしやすいように下位尺度の項目平均を算出し表示している。その結果、『情緒的支持』における性差と学年差の交互作用が有意となり ($F(2,409) = 4.03, p<.05$)、3年生において女子が男子に比べて有意に高かった ($p<.01$)。また、『情緒的支持』において性差の主効果が有意であった ($F(1,409) = 6.00, p<.05$)。それ以外には、学年差・性差は見られなかった。

Table 3 CSSSと他の尺度との相関分析の結果 (r)

CSSS	教師ソーシャル・サポート尺度			ソーシャル・サポート尺度
	情緒的支持	道具的支持	積極的支持	
情緒的支持	.46 **	.56 **	.37 **	.47 **
情報的支持	.34 **	.43 **	.23 **	.29 **
道具的支持	.39 **	.41 **	.28 **	.39 **

** $p<.01$

Table 4 CSSSにおける学年差・性差の検討

CSSS	1年生		2年生		3年生		F値			単純主効果の検定
	男子 n=48	女子 n=69	男子 n=69	女子 n=103	男子 n=58	女子 n=64	学年差	性差	交互作用	
情緒的支持	2.81 (0.52)	2.76 (0.60)	2.63 (0.60)	2.74 (0.59)	2.55 (0.67)	2.93 (0.52)	1.09	6.00 *	4.03 *	3年生において女子>男子**
情報的支持	2.94 (0.59)	2.90 (0.62)	2.90 (0.60)	2.90 (0.65)	2.89 (0.62)	3.05 (0.59)	0.43	0.44	0.99	
道具的支持	2.50 (0.70)	2.42 (0.68)	2.53 (0.72)	2.46 (0.73)	2.35 (0.75)	2.48 (0.64)	0.53	0.01	0.88	

** $p<.01$, * $p<.05$

学年差・性差について考察する。一般的に、進路選択が近づくほど、キャリアにおけるサポートの必要性は高まることが考えられるが、本研究では3年生女子以外ではその傾向は見られなかった。このことは、学年が上がるにつれて教師からのソーシャル・サポートが減少し、友だちからのソーシャル・サポートが高くなることが複数の研究で示されており（例えば、嘉数・砂川・井上, 2000; 水野・石隈, 2004; 森下, 1999）、そのことと関連している可能性がある。また、進学校では、通塾率も高

く、進路については塾の先生に相談する割合も高いことが推察される。一方、3年生女子において、教師に情緒的サポートを求める傾向が高かったことについては、これまでのソーシャル・サポートにおいて、女性の方が男性より情緒的サポートを求める傾向が高いことが示されており（森田, 2011; 岡安他, 1993）、そうした先行研究と一致する結果であった。進路選択が間近に迫り不安が高まっていく時期において、女子の方が男子より、情緒的サポートを求める可能性が考えられる。

Table 5 自律的進学動機尺度の因子分析結果（最尤法・プロマックス回転）

項目	M	SD	因子		
			I	II	III
<u>外発・取り入的調整(8項目, $\alpha = .90$)</u>					
5 大学くらい行っておかないといけないから	2.67	1.00	.83	.07	-.02
3 大学に行かないと恥ずかしいから	2.32	1.02	.82	-.07	.00
1 普通は学校に行くものだから	2.61	0.96	.80	.04	-.11
4 高卒では嫌だから	2.64	1.09	.79	.01	.06
6 大学に行かないと就職のときに困るから	2.81	1.04	.77	.02	-.03
2 大学には行かなければならないものだから	2.47	1.01	.76	-.09	.04
7 勉強しないと恥ずかしいから	2.13	0.95	.53	-.05	.30
10 みんなが行くから	2.12	0.95	.43	.12	-.15
<u>統合的・内的調整(9項目, $\alpha = .89$)</u>					
15 学校は楽しいから	2.71	0.93	-.06	.85	-.08
18 学校が好きだから	2.49	0.93	-.04	.84	-.03
19 行事が面白そうだから	2.51	0.96	.06	.78	-.08
16 大学というものが楽しそうだから	3.03	0.88	.06	.68	-.03
21 友だちを増やしたいから	2.69	0.93	.13	.64	.01
17 説明会や情報誌などで調べて良いと思ったから	2.53	0.95	-.06	.57	.20
23 部活動やサークルをやりたいから	2.54	0.98	.11	.51	.04
20 自分が気に入ったから	2.89	0.94	-.08	.51	.26
22 校風が良いと思ったから	2.60	0.94	-.07	.42	.26
<u>同一化的調整(6項目, $\alpha = .85$)</u>					
26 知識を増やしたいと思ったから	2.95	0.93	-.08	-.08	.88
24 自分の学力を上げたいから	2.74	0.96	-.10	.07	.84
27 勉強した方が得だと思うから	2.86	0.91	.09	.03	.75
25 進学のための勉強をしたいと思ったから	2.71	0.96	-.03	.05	.74
28 大学院や専門学校などの上級学校に進学したいから	2.38	0.97	.06	.04	.47
11 勉強しないと不安になるから	2.16	0.94	.31	.02	.35
因子間相関			I	II	III
			I	-.29	.25
			II	-	.58
			III		-

自律的・大学進学動機尺度の検討

自律的・大学進学動機尺度30項目について、項目分析を行い、天井効果がみられた1項目と、フロア効果がみられた3項目を削除することとした。削除した項目内容は、8「先生が行けと言ったから」、9「親や保護者が行けと言うから」、13「就職するのが嫌だったから」、29「自分の将来の夢をかなえるため」である。

次に、永作・新井(2003)が中学生用に作成した尺度を高校生に用いていること、天井効果・フロア効果が見られた4項目を削除していることから、因子構造の確認のため自律的・大学進学動機尺度26項目を用いて、因子分析(最尤法)を実施した。固有値の推移は、8.22, 3.94, 1.88, 1.53…となり、固有値1以上の因子は4因子抽出された。そこで、因子数を3~4で指定し、因子分析(最尤法、プロマックス回転)を繰り返し実施した。その結果、固有値の減衰状況や解釈可能性より、3因子解が妥当と考えられた。自己決定理論に従うと、4因子が想定されるが、永作・新井(2003)においても因子分析の結果3因子解が採用されていたため、本研究も3因子を採用した。なお、3因子の累積寄与率は、53.98%であった。いずれの因子にも.35以上の負荷を示さなかった3項目(12「自分が行きたいかどうかではなく自分の学力レベルに合わせて選んだ結果そうだったから」、14「他の学校には学力が足りなかったから」、30「いろいろな資格をとるために必要だから」)を除外し、再び因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行った。その時点で因子負荷量が.35以下の項目は見られなかった。また、2因子以上に高い負荷を示す項目(基準を.35以上とした)は見られなかった。最終的な因子分析の結果をTable 5に示す。因子名は、永作・新井(2003)を参照し、『外的・取り入れの調整』(8項目)、『統一的・内的調整』(9項目)、『同一化的調整』(6項目)とした。今回の因子分析の結果は概ね、永作・新井(2003)と同様の分かれ方を示した。1項目「勉強しないと不安になる」は、永作・新井(2003)では外的・取り入れの調整であったが、今回は同一化的調整に含まれた。各下位尺度について、Cronbachの α 係数を算出したところ、『外的・取り入れの調整』 $\alpha=.90$ 、『統一的・内的調整』 $\alpha=.89$ 、『同一化的調整』 $\alpha=.85$ であり、いずれも高い値が示された。

次に、構成概念妥当性について検討した。自己決定理論では動機づけの下位概念である調整スタイルは自己決定の程度によって1次元上に連続体として並ぶとされて

いるため、各下位尺度の相関を元に概念的に離れたものほど関係性が弱くなるか実証する方法がとられている(永作・新井, 2003)。3因子間の相関係数は、『外的・取り入れの調整』と『統一的・内的調整』では、 $r=.29$ ($p<.01$)、『外的・取り入れの調整』と『同一化的調整』では、 $r=.25$ ($p<.01$)であり、正の低い相関が示された。『同一化的調整』と『内的・統一的調整』は、 $r=.58$ ($p<.01$)であり、正の中程度の相関が示された。つまり、『同一化的調整』と『統一的・内的調整』という距離の近い変数間の相関係数に比べて、距離が離れている『外的・取り入れの調整』と『統一的・内的調整』の相関係数が低いことが示され、自己決定理論から予測される関連の強さと一致する結果となった。よって、自律的・大学進学動機の構成概念妥当性は一定程度確認された。

自律的・大学進学動機のクラスタ分析

自律的・大学進学動機の個人差による検討を行うため、自律的・大学進学動機の各下位尺度をz得点に換算し、その値に基づいて、QモードのK-Means法によるクラスタ分析を行った。2~5のクラスタ数を設定して分析を試みたところ、Table 6に示すような結果が得られた。各クラスタに含まれた対象者数、各クラスタの解釈可能性、理論的整合性などから総合的に判断した結果、4クラスタによる分類が自律的・大学進学動機のパターンを最もよく表していると考えられた。Fig. 1は、4つのクラスタに基づく各クラスタの自律的・大学進学動機尺度の最終クラスタ中心標準得点を示したものである。

各クラスタの特徴について、以下に述べる。第1クラスタは、全ての調整スタイルが低い群であり、その中でも特に『統一的・内的調整』が最も低く、『同一化的調整』『外的・取り入れの調整』の順に高くなる群であった。全体的に調整スタイルの得点が低いため、低動機づけ群と名付けた。第2クラスタは、『統一的・内的調整』が最も高く、『同一化的調整』も比較的高い群であり、『外的・取り入れの調整』が低いという特徴を持つ群であった。「学校は楽しい、好きだから」など大学生活が楽しそうだから進学しようという動機づけを表していると考えられたので、自律的動機づけ群と名付けた。第3クラスタは、3つの調整スタイルがいずれも高い値を示しており、なかでも『外的・取り入れの調整』がやや高く、『同一化的調整』『統一的・内的調整』の順に高い群であった。すべての動機づけが高いため、高動機づけ群と名付けた。第4クラスタは、『外的・取り入れの調整』が平

Table 6 2～5 クラスタ分類における各クラスタの最終クラスタ中心

クラスタ数		外的・取り入れ 的調整	同一化調整	統合的・ 内的調整	<i>n</i>
2クラスタ	I	-0.51	-0.77	-0.81	171
	II	0.35	0.55	0.58	239
3クラスタ	I	-0.41	-1.13	-1.12	112
	II	-0.50	0.12	0.23	163
	III	0.93	0.79	0.66	135
4クラスタ	I	-1.09	-1.24	-1.40	63
	II	-0.69	0.25	0.29	129
	III	0.88	0.84	0.74	128
	IV	0.47	-0.70	-0.47	90
5クラスタ	I	0.04	-0.80	-0.48	108
	II	-0.84	0.29	0.44	101
	III	0.83	0.46	-0.47	56
	IV	-1.37	-1.46	-1.71	39
	V	0.81	0.84	0.96	106

n : 各クラスタに含まれる対象者数

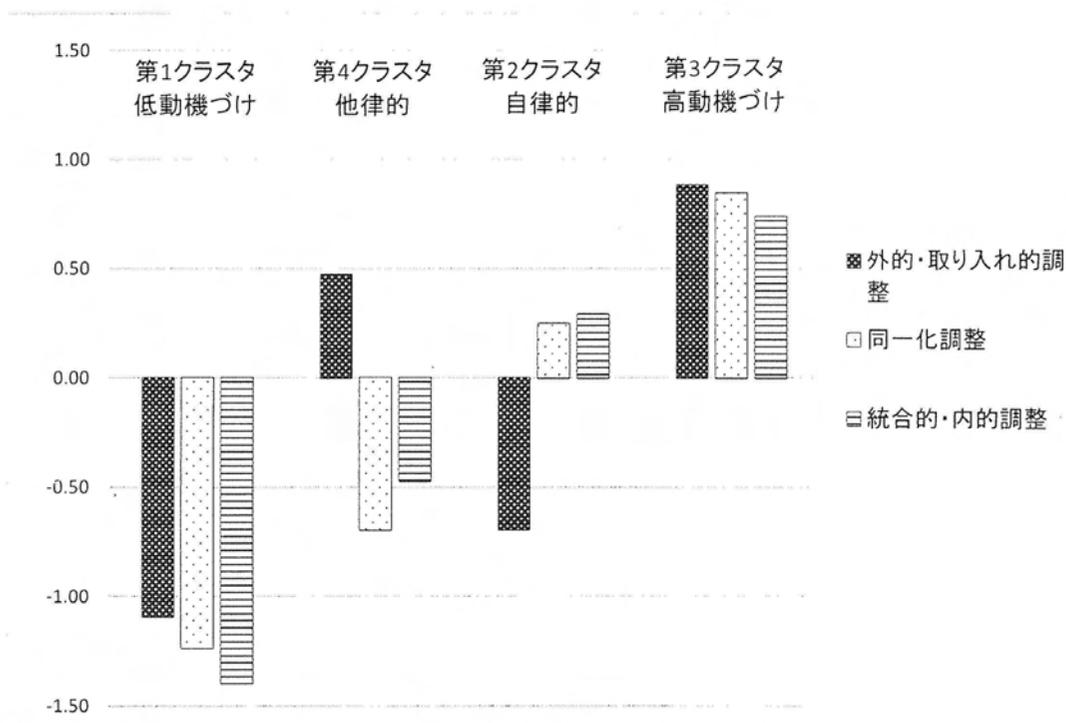


Figure 1 自律的進学動機尺度のクラスタパターン

均より高く、『同一化的調整』『統合的・内的調整』が平均より低い群であった。よって、他律的動機づけ群とした。クラス間で、学年 ($\chi^2=8.79, df=6, n.s.$), 性別 ($\chi^2=1.21, df=3, n.s.$)の人数比に有意な差は見られなかった。

今回得られた4つのクラスは、動機づけがいずれも低い群から、他律的動機づけが中心の群、自律的動機づけが中心の群、動機づけがいずれも高い群と、自己決定性の軸で一次元上に位置づけることができると考えられる。このことは、自己決定理論の基本的考え方と一致する結果であったと考える。なお、クラス分析のクラスターの出現順序ではなく、自己決定性の軸に合わせて低動機づけ群、他律的動機づけ群、自律的動機づけ群、高動機づけ群の順に直し図表を作成した。

自律的・大学進学動機の個人差による検討

自律的・大学進学動機のパターンによって、求めるサポート内容が異なるか検討するため、自律的・大学進学動機によって分けられた4群を独立変数、高校生が求めるキャリア・ソーシャル・サポートを従属変数として、1元配置分散分析を実施した (Table 7)。

情緒的サポートでは、 $F(3,405)=11.85 (p<.01)$ となり、有意差が見られた。Tukey法による多重比較を行った結果、低動機づけ群<自律的動機づけ群、低動機づけ群<高動機づけ群、他律的動機づけ群<高動機づけ群であった。次に、情報のサポートでも有意差が見られたため ($F(3,405)=9.54, p<.01$), Tukey法による多重比較を実施した結果、低動機づけ群<自律的動機づけ群、低動機づけ

群<高動機づけ群、他律的動機づけ群<高動機づけ群という結果であった。同様に、道具的サポートでも有意差が見られたため ($F(3,403)=9.76, p<.01$), Tukey法による多重比較を実施した結果、低動機づけ群<自律的動機づけ群、低動機づけ群<高動機づけ群、他律的動機づけ群<高動機づけ群という結果が示された。

総合的考察

本研究のまとめ

本研究の目的は、高校生が進路決定過程で求めるキャリア・ソーシャル・サポートを明らかにし、その個人差を測定する尺度 (CSSS) を作成すること及び、自律的・大学進学動機の高さによって求めるキャリア・ソーシャル・サポートに差があるか検討することであった。キャリア・ソーシャル・サポート尺度を作成するため、高校生を対象に自由記述調査、予備調査、本調査を実施した。これらのプロセスを経て、『情緒的サポート』16項目、『情報のサポート』12項目、『道具的サポート』9項目、合計37項目からなるCSSSが作成され、尺度の信頼性・妥当性も一定程度あることが示された。このことから、CSSSは、高校生の進路決定過程で求めるキャリア・ソーシャル・サポートを測定する尺度として利用可能であると考えられる。さらに、自律的・大学進学動機の各因子の得点を用いてクラス分析を実施した結果、低動機づけ群、他律的動機づけ群、自律的動機づけ群、高動機づけ群の4群に分類された。各群間に求めるキャリア・ソーシャル・サポートに差があるか検討した結果、3種類のキャリア・

Table 7 自律的・大学進学動機のパターンによるサポート希求の差の検討

サポート内容		低動機 n=63	他律的 n=90	自律的 n=129	高動機 n=128	F値	多重比較
情緒的	M	2.47	2.71	2.86	2.98	11.85**	低動機<自律的**、低動機<高動機** 他律的<高動機**
	SD	(0.79)	(0.52)	(0.56)	(0.54)		
情報の	M	2.61	2.85	2.91	3.10	9.54**	低動機<自律的**、低動機<高動機** 他律的<高動機*
	SD	(0.81)	(0.58)	(0.57)	(0.54)		
道具的	M	2.18	2.38	2.50	2.69	9.76**	低動機<自律的**、低動機<高動機** 他律的<高動機**
	SD	(0.74)	(0.57)	(0.60)	(0.68)		

** $p<.01$, * $p<.05$

ソーシャル・サポートすべてにおいて、有意差が見られた。
自律的進学動機の個人差による求めるキャリア・ソーシャル・サポートの違い

以下、自律的進学動機のパターンで分類された4群の特徴と、彼らが求めるキャリア・ソーシャル・サポートについて考察する。まず、低動機づけ群は、すべての動機づけが低い群であり、進学・就職に対しての動機づけが全般的に低い群であった。そうした点からは、自律的にアクションを起こすことが難しく、最も援助ニーズが高い群と考えられる。一方で、この群は、求めるキャリア・ソーシャル・サポートも最も低い群であった。この群の支援では、なぜ彼らがキャリアに対して積極的になれないのかということから、丁寧に話を聞いていく必要があるだろう。彼らがキャリアに対して積極的になれない背景には、キャリアに関連する内的変数との関連(例えば、自尊感情(長谷川, 1999); 自己効力感(浦上, 1993))や青年期の発達課題であるアイデンティティの達成度(下山, 1983)が関連していることが考えられ、こうした視点をもって個々の生徒をサポートしていく必要がある。

次に、他律的動機づけ群について考察する。他律的動機づけ群は『外的・取り入れの調整』が高く、『同一化的調整』、『統合的・内的調整』が低い群である。この群は、いずれのキャリア・ソーシャル・サポートの得点においても、低動機づけ群の次に得点が低い傾向を示した。この群は、大学に行くことについての迷いは低く、動機づけは高まっているが、それが「みんなが行くから」という他者志向的な動機であるために、大学に対する展望が弱いことが考えられる。この群の中では、情動的サポート、情動的サポートを求める傾向が高いことから、大学でどのようなことが学べるのかといった情動的サポートや、受験の困難に直面したときの情動的サポートが効果的であると思われる。

次に、自律的動機づけ群について考察する。自律的動機づけ群は、『統合的・内的調整』が最も高く、『外的・取り入れの調整』が低い群である。この群は、進路に対して「学校は楽しいから」「学校が好きだから」など、内発的動機づけによって主体的に行動する群と言える。そのため、進路決定過程においても、目標を決めて主体的に取り組むことが考えられる。キャリアに対して積極的に行動する人の方が、その過程で求めるキャリア・ソーシャル・サポートも高くなると考えられる。今回の結果はその傾向を支持する結果であると言える。この群のサ

ポートでは、本人の自律的な頑張りを受け、情動的サポートや情動的サポートを本人の求めに応じて提供することが望ましいと考えられる。

最後に、高動機づけ群について考察する。この群は、いずれの動機づけも平均を超えて高い群である。そのため、自律的動機づけ群と同様に、積極的な行動が見られると考えられる。求めるキャリア・ソーシャル・サポートは、情動的サポート・情動的サポート・道具的サポートのいずれも4群の中で最も高かったことから、本人の求めに応じて、必要なサポートを提供することが効果的であるだろう。

本研究により、高校生の進路相談においては、生徒の進学動機に応じてサポートを提供する必要がある事が示唆された。生徒の傾向と必要なサポートが明らかになる事で、教員の進路相談に関する悩み、負担が軽減されると思われる。さらに、生徒にとっても、必要なサポートが得られることで、進路選択に関するストレスの軽減やスムーズな学習が可能になると考えられる。

今後の課題

本研究の限界と課題を以下2点示す。

第1に、本研究で作成されたCSSSの課題である。本研究は大学受験期に限らず、高校3年間の進路決定過程における生徒が求めるキャリア・ソーシャル・サポートを調査するものであった。そのため、高校1年生～3年生を対象に調査を行い、大学進学に関するサポートだけでなく、専門学校、就職活動の情報のサポートなどの項目を含めるよう試みた。しかしながら、調査対象とした高校は、いずれも多く多くの生徒が大学に進学する高校であったため、道具的サポートの内容などを見ると、「参考書」や「勉強のやり方」「予備校に関する情報」など、勉学に関するものに偏ってしまっている。大学進学が半数を超えるというデータがある一方で(文部科学省, 2017)、約半数近くは短期大学や専門学校に進学、あるいは就職する。今後、調査対象を拡張して、幅広い進路選択を意図した詳細な検討が必要であろう。

第2に、本研究では教師が実際にキャリア・ソーシャル・サポートを提供したときの効果については検討できていない。前述の通り、Deci & Ryan (2002) や Ryan et al. (1994) において、親密な人間関係を構築していると知覚し、関係性の欲求が充足されることによって、動機の内在化が促進し、動機が自律的になるということが言われている。高校1年生の段階から、教師が生徒の

自律的進学動機の状態や求めるキャリア・ソーシャル・サポートに応じて、生徒とラポールを築きサポートを提供する中で、自律的進学動機が低い生徒の自律的進学動機が高まり、必要に応じてキャリア・ソーシャル・サポートを求められるようになるのかという実践的な研究を行うことも可能であろう。また、生徒が求めるソーシャル・サポートは時期によって変わるという指摘もあるため(川原, 2000), どの時期にどのようなサポートを提供することが効果的なのかといった研究も有用であろう。これらの点が今後の課題である。

引用文献

- ベネッセ教育総合研究所 (2015). 「高校生活と進路に関する調査」ダイジェスト版 [2015] Retrieved from <http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail.php?id=4766> (2018年3月9日)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York: University of Rochester Press.
- 福岡欣治・安藤清志・松井 豊(2004). 死別体験後のソーシャル・サポートと心理的適応に関する予備的検討 静岡文化芸術大学研究紀要, 4, 55-60.
- 長谷川龍彦 (1999). 中学生の自尊感情と進路選択能力の関連 進路指導研究, 19, 35-43.
- 東 美絵(2004). 受験不安と健康について——ソーシャル・サポートとの関連から 臨床教育心理学研究, 3, 39-51.
- 久田 満・千田茂博・箕口雅博 (1989). 学生用ソーシャル・サポート尺度作成の試み(1) 日本社会心理学会第30回大会発表論文集, 143-144.
- House, J. S. (1981). *Work Stress and Social Support*. Reading, MA: Addison-Wesley
- 石嶋宏規・橘川真彦 (2006). 中学生の高校進学動機が教育的進路成熟に及ぼす影響 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 29, 229-240.
- 石嶋宏規・橘川真彦 (2007). 中学生の高校進学動機が時間的態度に及ぼす影響 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 30, 153-163.
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学——教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス—— 誠信書房
- 石隈利紀・小野瀬雅人(代表) (1997). スクールカウンセラーに求められる役割に関する学校心理学的研究——子ども・教師・保護者を対象としたニーズ調査より 文部省科学研究費補助金(基盤研究<C><2>) 研究成果報告書(課題番号06610095)
- 嘉数朝子・砂川裕子・井上 厚 (2000). 児童のストレスに影響を及ぼす要因についての検討——ソーシャル・サポート, 対処行動 琉球大学教育学部紀要, 3, 245-253.
- 上村恵津子・石隈利紀 (2000). 教師からのサポートの種類とそれに対する母親のとらえ方の関係: 特別な教育ニーズを持つ子どもの母親に焦点をあてて 教育心理学研究, 48, 284-293.
- 上村恵津子・石隈利紀 (2001). 教師からのサポートの種類とそれに対する父親のとらえ方の関係——特別な教育ニーズを持つ子どもの父親に焦点をあてて LD研究, 10, 9-69.
- 川原誠司(2000). 中学生の高校受験に際してのソーシャル・サポート——心理的側面の影響に焦点を当てて—— 宇都宮大学教育学部紀要, 50, 175-191.
- 川喜田二郎 (1967). 発想法——創造性開発のために 中公新書
- 子安増生・橋本京子 (2003). 大学進学動機とネガティブな自己信念が大学生活におけるストレス対処に及ぼす影響 京都大学高等教育研究, 9, 13-22.
- 三浦正江・川岡 史 (2008). 高校生用学校ストレス尺度(SSS)の作成 カウンセリング研究, 41, 73-83.
- 永作 稔・新井邦二郎 (2003). 自律的高校進学動機尺度作成の試み 筑波大学心理学研究, 26, 175-182.
- 永作 稔・新井邦二郎 (2005a). ソーシャル・サポート, 学校生活満足度が自律的高校進学動機に与える影響 筑波大学心理学研究, 30, 81-86.
- 永作 稔・新井邦二郎 (2005b). 自律的高校進学動機と学校適応・不適応に関する短期縦断的検討 教育心理学研究, 53, 516-528.
- 水野治久・石隈利紀 (2004). わが国の子どもに対するソーシャルサポート研究の動向と課題——学校心理学の具体的展開のために—— カウンセリング研究, 37, 280-290.
- 森下正康 (1999). 「学校ストレス」と「いじめ」の影響に対するソーシャル・サポートの効果 和歌山大学教育学部紀要教育科学, 49, 27-51.

- 森田裕子 (2011). 高校生の教師に対する信頼感と教師からのソーシャルサポートに関する研究：教師と生徒の捉え方の違いについて 学校心理学研究, 11, 15-28.
- 文部科学省 (2017). 平成29年度学校基本調査 (速報値) の公表について Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2017/08/03/1388639_1.pdf (2017年11月20日)
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 (1993). 中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果 教育心理学研究, 41, 302-312.
- リクルート進学総研 (2016). 高校の進路指導・キャリア教育に関する調査 Retrieved from <http://souken.shingakunet.com/research/2010/07/post-5cb6.html> (2017年12月1日)
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of Relationships to Teachers, Parents, and Friends as Predictors of Academic Motivation and Self-Esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.
- 下山晴彦 (1983). 高校生の人格発達状況と進路決定との関連性についての一研究 教育心理学研究, 31, 157-162.
- 浦上昌則 (1993). 進路選択に対する自己効力と進路成熟の関連 教育心理学研究, 41, 358-364.
- 山口豊一 (2001). 小学校の授業に関する学校心理学的研究——授業における教師の4種類のサポートを中心として—— 学校心理学研究, 1, 3-10.
(2017.12.9 受稿 2018.5.7 受理)