

# 進路多様校における生徒の個人特性が 学力向上とキャリア教育成果に与える影響 —教員による生徒の特性判断と学生の自己認識データ分析—

法政大学キャリアデザイン学部教授 酒井 理  
法政大学キャリアデザイン学部教授 遠藤野ゆり

## 1 研究の経緯

### (1) 本研究の社会的課題

家計や特性など様々な要因から生じる教育格差をどう是正するか。ここ数十年の中心的な教育問題は、この点にあったといってもよいだろう。学習意欲や学力の不振の背景にある問題を読み解き、どう解決するか、様々な教育研究や実践が行われてきた。しかしながら、実際にこの問題を解決することは容易ではない。学びに主体的に向かうための学習意欲は、周囲から無理やり付与させられるものではないのだ。

学習意欲の向上のためにとられている取り組みの一つに、生徒が主体的に活動する内容を盛り込んだキャリア教育がある。しかし、こうした活動においても、何をどこまで生徒に主体的に行わせるかという問題は難しいし、また学校がどれほど意図したとしても、生徒がその活動に主体的に取り組むという保証もない。その結果、そこから主体性を獲得するという保証も、ない。

そこで、キャリア教育が生徒の学習にどのような影響を与えるのかという観点から、キャリア教育の効果を実証的に検討する必要がある。本研究は、ある地方の進路多様校「A 高校」におけるキャリア教育に着目し、生徒たちがポジティブなキャリア選択をするためには、どのようなキャリア教

育が必要であるかを検討することを目的として進めてきたものである。

進路多様校に着目したのは、以下のような理由である。現在の日本の学校教育下において、進路多様校の生徒たちは、進学にせよ就職にせよ、学力や家計によって、望まない選択を強いられてしまうことがある。それどころか、いわゆる学習意欲の低い生徒の場合には、そもそも進路選択にほとんど意欲や希望をもたない、主体性のない決定になってしまうこともある。このことは、実は進学校にも共通する問題である。というのも、進学校の生徒の中にも、主体的にキャリアを選択するというよりは、親や教師の価値観に沿って、偏差値の高さだけを基準に自分の進路を決定してしまうという問題は、依然として根深く残っているからである。ただし、進路多様校には、生徒の主体性の不十分さの背景として、上述したような問題があるために、より一層複雑で、より一層困難さが深い、といわざるをえない。

本研究において、望ましいと想定するのは、生徒がより上位校に進学することや、有名企業に就職することを目指す教育ではない。そうではなく、本人が自ら納得し、主体的に選んだ進路選択を可能にするにはどうすればよいか。これが本研究の最終的な課題である。

## (2) 研究の経緯とここまでの成果

上述の研究課題を検討するために、ここまで筆者らは、3つの研究ステップを踏んできた。ここで、その概観を述べておきたい<sup>1)</sup>。

### ①ステップ1

まずは第一段階として、2017～18年度にA高校で年間を通して断続的に実施したキャリア教育プログラムの内容とプログラムに参加した生徒の自己評価を時間経過に沿って追うことで、キャリア教育プログラムが生徒にどのような影響を与えているのかを把握し、その教育モデルを作成した(遠藤・酒井, 2019)。A高校の生徒全体のルーブリック評価の推移を追うことで効果を検証した。その結果、ルーブリック評価で測ろうとしている3つの概念、すなわち「対自己基礎力」「対人基礎力」「計画改善力(PDCA力)」は、信頼できる指標であることを確認し、その3つの指標の全体平均値の推移は概ね時間経過とともに上昇していくことが明らかとなった。個別での推移は別として、全体平均値が上昇傾向で推移しているということは、A高校の現在のプログラムが最良の方法であることを保証するものではないものの、一定の効果をもつものであることを支持している。

### ②ステップ2

第二段階として、上記のようにA高校で実施されているキャリア教育が学力に影響を与えているかを検証した(酒井・遠藤, 2019)。ここではベネッセの基礎力診断テストの結果を生徒の学力が一定程度測定できる指標であるとみなした。その一方で、先行研究からは、ルーブリック評価の結果をキャリア教育プログラムによる効果測定とみなせることがわかっている(cf. 高田他, 2015)。そこで、この2つの指標の関係性を分析することによって、キャリア教育の取組みが学生の資質、意識、価値観に影響を及ぼし、「学び直し」を通して学力向上に結びつくことを検証できると考えた。その結果、キャリア教育が学力向上に影響

を与えているということはいえるものの、それは無条件ではなく限定的で、個人によってもその効果は大きく異なることがわかった。

キャリア教育と学力向上の関係性に即して、生徒を大きく3つのグループに分けることができそうだと、というのがステップ2における重要な発見である。そこで、この3グループ分類の仮説によって分析を進めた。3つのグループは、以下のように記述できる。グループ1は、キャリア教育プログラムの成果が、学力の向上に良い影響を与えている生徒群(「相乗効果群」)、グループ2は、キャリア教育の成果が出ているにもかかわらず学力が向上しない生徒群(「キャリア教育成果群」)、グループ3は、キャリア教育プログラムの成果がネガティブに出て、さらに学力も上昇していない生徒群(「無効果群」)である。

### ③ステップ3

A高校の生徒を、キャリア教育の成果と学力向上の関係の観点から3つのグループに分けられるという前提のもと、第三段階では、それぞれのグループから生徒を抽出し、キャリア教育の中で何を得たのかインタビューを実施した。そしてその語り方に注目し、各グループの特徴を明らかにした。

その結果、キャリア教育の成果が出ているにもかかわらず学力の伸びない生徒は、主体的でないか、自己期待感がないかのいずれか、もしくは両方に相当する、ということが明らかになった。自らの選択、決定を自己の価値観に沿って行うことができず、周囲のおとなの指示に従う生徒は、知力が相応に恵まれていなければ、学力が伸びない傾向にある。また、自身の考えに沿って積極的に物事に取り組んでいても、現在の自分に自信がなく将来の自分に期待がもてない場合には、学力が伸びにくい。その結果、意欲的で自信があり積極的に様々な活動に取り組んでいるにもかかわらず、おとなの助言を素直に受け止めるという生徒の中に、学力の伸びない状況が生まれている。また、自己判断で積極的に物事に取り組む結果、好

きなことにのみ取り組むため、しばしば忍耐を要する学習に向きづらく、学力の伸びない生徒がいることも推察される。キャリア教育が学力向上に結びつくには、主体性と自己期待感の両方が有効に作用する、と考えられるのである。

ただし、学力には先天的な知力も大きく影響する点に注意が必要である。ステップ3は、因果関係を明確にするものではない。主体性や自己期待感がないので学力が伸びないのか、学力の伸びにくさの背景に先天的な知力の問題があり、その問題が主体性や自己期待感のなさにつながっていくのかは、本研究からは、十分に明らかにできない。この点については、生徒の個々のさらなる情報と突き合わせることで、検証が可能になるであろう。

#### ④新たな課題

以上の点から、次の課題として、生徒の個々の情報を、これまでの研究成果に重ねて検討することが必要である、という結論にいたった。特に、これまでの研究が、ルーブリックに基づく生徒の自己評価という主観的要因と、ベネッセ基礎力診断テストという全国規模での学力水準という客観的要因とを組み合わせているため、生徒の自己評価の妥当性を検討することも、必要になってきた。

そこで、生徒の意欲や態度について、あるいはその背景にあると考えられる家庭的な背景について、第三者の評価を取り入れることにした。

### (3) 先行研究の成果と本研究の位置づけ

実際の分析を実施するに先立って、本研究が先行研究のどのような知見に基づいているのかを述べておきたい。まず指摘する必要があるのは、キャリア教育は、その多様性や多義性から、統一した評価基準がなく、検討が非常に難しいという実情である (cf. 遠藤・酒井, 2020)<sup>2)</sup>。その結果、大学生のキャリア教育の効果検証は一部あるものの、高校生のキャリア教育の効果検証は、そもそもほとんどない。本研究は、その効果検証の方法を模索する営み、という一側面も備えている。

ではキャリア教育とはどのように評価すること

ができるのか。国内外で、また大学でのキャリア教育も含めて、現状多くとられている方法は、ポートフォリオを用いた教育効果の測定 (cf. 原・2019) か、ルーブリックによる自己評価である (cf. 石嶺, 2020; 弘中, 2018)。本研究は、ルーブリック自己評価に基づくこれまでの研究成果の再検討であり、その妥当性を測るものでもある。

その中で、教師による客観的評価とを合わせて検討することに、本研究のオリジナリティがある。また、本研究は三年目に入るが、生徒たちの変化を年間通じて調査し、ルーブリック自己評価、ベネッセ基礎力診断テスト、生徒へのインタビュー調査、そして教師による客観的評価と、多種のデータを組み合わせて検討することで、キャリア教育の効果を測定するときに絡まってくる他の要因を切り分け、その影響を検討することが可能になる。

## 2 使用データ概要

### (1) ルーブリック評価データ

上述したように、本研究では、一連の分析において2018年4月から翌2月にかけて収集した各種データを使用してきた。キャリア教育成果に関しては、生徒自らが記録したルーブリック評価、学力に関してはA高校で実施しているベネッセ基礎力診断テストの結果である。2018年度のA高校2年生であった81名を対象としたものである。

ルーブリック評価データは次のとおりである。年間で合計7回のルーブリック評価の結果がある。調査時期は4月、6月、7月、9月、11月、12月、翌2月である。ルーブリック評価の項目は、大きなカテゴリーで3つの分野に分かれていて、一つは「対人基礎力」と名付けられたカテゴリーで、7項目からなっている (表1)。二つは、「対自己基礎力」のカテゴリーである (表2)。三つは、「対課題基礎力」である。遠藤・酒井 (2019) で「PDCA力」、酒井・遠藤 (2019) では「計画改善力」と言い換えて分析をしている (表3)。

表1 A高校におけるルーブリック「対人基礎力」の内容

I. 対人基礎力					
質問1 受容・共感	1. 人と話すのは苦手だ。	2. 初対面の人と話すときは、とてども緊張する。	3. 初対面の人と話すときは、少し緊張する。	4. 初対面の人と会話することは苦ではない。	5. 初対面の人と会話することが好きだ。
質問2 気配り	1. 相手の気持ちを考えて行動するのは苦手な方である。	2. 相手が困っているときには手を貸すことができる。	3. 相手の立場に立って考えるように心がけている。	4. 意識すれば、相手の立場に立って考えることができる。	5. 特別意識しなくても、相手の立場になって考えることができ、自然に気づかっている。
質問3 多様性・理解	1. 自分とは違う考えの人から話をきちんと聞くのは苦手な方である。	2. 自分とは違う考え方であってもいつもの通り、話を聞くことができる。	3. 自分とは違う考え方であってもテーマによっては受け入れることができる。	4. 自分と異なる考えや意見を柔軟に受け入れることができる。	5. 自分と異なる考えや意見を受け入れ、自分の考え方の幅を広げることができる。
質問4 役割理解・連携行動	1. ほかの人と一緒に何かするのは苦手だ。	2. できれば、一人で作業をしたい。	3. ほかの人と協力して作業することが苦にならない。	4. 一人よりも、他の人と協力する方が好きだ。	5. 他の人と一緒に協力した方が、自分やみんなの強みを活かせると思う。
質問5 相互支援	1. 集団活動の時、他の人が困っていることに気がつかないことが多い。	2. 集団活動で困っている人から頼まれたら、手を貸すことができる。	3. 集団活動の時、人に手を貸すこともできるし、自分が困っている時は素直に手を借りることもできる。	4. 集団活動の時は、自分の事だけでなく、周囲の状況に気が配ることができる。	5. 集団活動の時は、周囲を励まし、メンバーのやる気を高めようとするができる。
質問6 話し合う・意見を主張する	1. 話し合いの場で、言いたいことを上手く伝えることができない。	2. 話し合いの場では、自分から意見を言うことが苦手だ。	3. 話し合いの場では、時々、自分から発言することがある。	4. 話し合いの場で、自分の意見を言うことができる。	5. 話し合いの場では、自分と反対意見を言う人がいても自分の考えをはっきりと言うことができる。
質問7 建設的・創造的な討議	1. 話し合いの場では、いつも発言できずに終わる。	2. 話し合いの場では、その場で思いついたことを発言することが多い。	3. 話し合いの場では、自分なりに考えて、意見を言うようにしている。	4. 話し合いの場では、他の人の発言を聞きながら自分の意見を言うように心がけている。	5. 話し合いの場では、他の人の意見を聞いた上で、その場の議論が活発になるように意見を言うようにしている。

表2 A高校におけるルーブリック「対自己基礎力」の内容

II. 対自己基礎力					
質問1 感情のマネジメント	1. よく自分の感情に振り回される。	2. 感情的になりやすいほうだ。	3. たまに感情的になることがある。	4. あまり感情的になることはない。	5. 自分の感情をコントロールすることが得意である。
質問2 ストレスのマネジメント	1. ストレスやプレッシャーを感じると、何をしても気がなくなって行動できない。	2. ストレスやプレッシャーに押しつぶされそうになった時に、人に相談するなど、対処の方法を知っている。	3. ストレスやプレッシャーに対して、自分なりにどう対処すればよいかを考えることができる。	4. 失敗した時などに落ち込んだり動揺したりしても、長く引きずらずに次に進むことができる。	5. プレッシャーがかかる責任の重い場面でも、前向きに取り組むことができる。
質問3 独自性の理解	1. 自分に強みはないと思う。	2. 自分の強みがよくわからない。	3. 強みと言える得意なことが1つはある。	4. 自分の強みに自信がある。	5. 自分の強みをうまく生かすことができる。
質問4 柔軟性	1. 難しそうなことには、なかなか前向きに取り組めない。	2. 難しそうなことは、他人から強制されれば取り組む気になる。	3. 難しそうなことは、周りのサポートがあればやりたいと思う。	4. 難しそうなことでも、自分を励まし、やる気を持って取り組むことができる。	5. 難しそうなことに挑戦する事が好きだ。
質問5 主体的な行動	1. 自分から進んで行動することはほとんどない。	2. ほかの人に言われるまで、なかなか行動に移せない。	3. 多くはないが、自分から率先して行動することがたまにある。	4. できるだけ、自分から行動するよう心がけている。	5. なにことも自分から進んで行動できている。
質問6 完遂	1. 何かを始めようとしても、最初からあきらめてしまうことが多い。	2. 何かに取り組んでも、やり遂げられないことが多い。	3. 何かに取り組むときに、人から励まされれば、最後までやり遂げることができる。	4. 何かに取り組むときは、一度始めたら、途中で投げ出さず自分の意思で最後までやり遂げようとする。	5. 何かに取り組むときは、自分なりに考えながら、最後までやり抜くことができる。

表3 A高校におけるルーブリック「対課題基礎力」の内容

III. 対課題基礎力					
質問1 情報収集	1. 調べ物をするとき、情報収集の仕方がわからなくて途方に暮れることが多い。	2. 調べ物をするとき、欲しい情報を見つけることができず、あきらめることがある。	3. 調べ物をするとき、必要だと思われる情報を見つけることができるが、時間がかかる。	4. 調べ物をするとき、欲しい情報を確実に見つけることができる。	5. 調べ物をするとき、欲しい情報を効率的に、確実に見つけ出すことができる。
質問2 目標設定	1. 自分で目標を設定したことはあまりない。	2. できるだけ目標を立てるよう心掛けている。	3. 目標があるとやる気が出てくる。	4. 常に目標を設定して、物事に取り組んでいる。	5. 短期目標だけでなく、中期や長期の目標も設定して取り組んでいる。
質問3 行動を起こす	1. 目標を意識して行動したことはない。	2. 目標を立てても、なかなかやる気が出ない。	3. 締め切りが近づいてくると、目標に向けて頑張れる。	4. 目標を意識して、普段から行動することができる。	5. 目標達成のために、努力を惜しまず取り組んでいる。
質問4 シナリオ構築	1. 計画を立てて、物事を進めたことはあまりない。	2. 計画を立てるが、思い通りにいかないことが多い。	3. 自分に実現可能な計画を立てるようにしている。	4. 今までより挑戦的な計画を立てるようにしている。	5. 計画を立てる際は、うまくいかなかったときの案も考えている。
質問5 修正・調整	1. 計画の進み具合に合わせて計画を見直すことはない。	2. 計画の進み具合に合わせて計画の見直しをするが、なかなか実行はできない。	3. 計画の進み具合に合わせて、計画を見直すことができる。	4. 計画の進み具合に合わせて、自分の行動を修正しようとする。	5. 計画通りにいかない時は、計画を適切に見直し、計画内容や自分の行動を修正できる。



## (2) 基礎診断テストデータ

A 高校では、ベネッセ基礎力診断テストを年間で4回実施している。時期は4月、7月、12月、翌2月である。データは素得点とそれに基づく段階評価がある。

素得点は毎回難易度水準が変化する。あるテストにおける生徒間の比較はできるものの、時系列での比較分析をすることはできない。時系列での学力水準の変化は段階評価を用いることとなる。段階評価のグレードはA、B、C、Dと大きく4段階である。さらに、そこから細かく分かれる。最も低いのはD3-、D3+、D2-、D2+、D1-、D1+とDカテゴリーで6段階、さらにC3-、C3+、C2-、C2+、C1-、C1+とCカテゴリーで6段階、B3、B2、B1とBカテゴリーで3段階となる。

A 高校では、それ以上の評価、つまりAカテゴリーはなく、全部で15段階のどこかの段階（グレード）に学生は位置付けられる。

## (3) 教員による生徒の特性判断データ

前述の2種類のデータ収集については、A高校の例年の取り組みによるものである。これまでもA高校が個別の生徒指導に活用してきた。それ以外に、本研究独自のデータの収集をおこなった。クラス担当教員による生徒一人ひとりに関する特性判断をしたデータである。質問は10項目で、具体的な内容は以下のとおりである。

1. 発達障がい疑わせるような発達特性がある
2. 学力が向上している
3. 年齢にふさわしい対人関係を築けている
4. 家計の問題を抱えている
5. 学校行事に積極的に取り組んでいる
6. 自分自身を理解し前向きに取り組んでいる
7. 家庭での（保護者との）人間関係に困難を抱えている
8. 中学まで学校に不適応な傾向があった
9. 保護者がトラブルを起こしがちである
10. 計画したことがうまくいかないときに柔軟に対応できる

応できる

回答については、あてはまる=○、どちらともいえない=△、あてはまらない=×の3段階スケールでの回答を求めた。2019年11月に質問用紙を各教員に渡し、書留方式によって回答された。その結果、生徒63人分の回答を得られた。

## (4) 生徒自身による特性および行動の自己認識データ

同時期に、生徒に対しても生徒自身でどのように自己の特性や行動を認識しているかを問うた質問用紙への回答を求めた。質問は31項目で、具体的な内容は以下のとおりである。「次のうちあなたの状況や考えに一番近いものに○をしてください。」という但し書きとともに問いかけている。

1. 職場体験に積極的に取り組んだ
2. 困ったときに相談する相手がいる
3. もう少し自分を尊敬できたらいいのに、と思う
4. 放課後の学び直しに積極的に取り組んだ
5. 将来に向けてお金のことを心配している
6. 計画したことがうまくいかないときに柔軟に対応できる
7. 学校生活に満足している
8. イノライブ（社会人の体験を聞く会）に積極的に取り組んだ
9. 高校に入って自分をコントロールする力がついた
10. 自分がだめな人間だと思う
11. 部活動に積極的に取り組んだ
12. 家族と良い関係を築いている
13. 塾や予備校に通っている
14. 高校に入って人間関係を築く力がついた
15. 体育祭に積極的に取り組んだ
16. 受験生にA高校への入学を勧めたい
17. 高校の友人と良い関係を築いている
18. 文化祭に積極的に取り組んだ
19. 小学校、中学校での学校生活が楽しかった
20. 高校の先生と良い関係を築いている
21. 自分に満足している

22. 中学生までに不登校を経験したことがある
23. 高校に入って勉強に積極的に取り組んだ
24. 物事をたいていの人と同じぐらいすることができる
25. 高校に入って学力が上がった
26. ボランティア活動（地域の清掃等）に積極的に取り組んだ
27. 今も小学校、中学校時代の友人と親しい
28. 自分が役立たずだと感じる
29. 高校に入って自分のことを前よりも好きになった
30. ふだんの生活の中でお金のことを心配することが多い
31. 自分は人並みに価値のある人間だと思う

回答は、「あてはまらない」「どちらともいえない」「あてはまる」の3段階スケールである。前述の教員データと同様に2019年11月にクラス担当教員を経由し用紙を配付、記入を求める方法で調査を実施した。結果、59人の生徒からの回答を得ることができた。

### (5) データの準備

上記のデータについては、多少強引ではあるものの回答をスコア化して処理した。すなわち、「あてはまらない」を1、「どちらでもない」を2、「あてはまる」を3として数的変換処理を行うことと

した。

## 3 データ分析

### (1) 生徒の特性と行動の自己認識とキャリア教育効果と学力向上の相関

まずは、生徒の特性と行動の自己認識とキャリア教育効果と学力向上、および学力水準との相関をみしてみる（表4）。「状況に応じた柔軟な対応ができる」と「対人基礎力成長」「対自己基礎力成長」「計画改善力（対課題基礎力）成長」との相関が有意となっている。「体育祭に取り組んだ」とする項目も同様に「対人基礎力成長」「対自己基礎力成長」「計画改善力（対課題基礎力）」との相関が有意である。

「高校の先生といい関係だ」と自己認識している生徒は「対自己基礎力成長」「計画改善力成長」との相関が認められる。

特徴的であるのは、年度最終2月の英国数得点の水準とこれらの自己認識の項目との相関である。「高校との先生といい関係だ」との負の相関が有意となる。

この解釈は非常に難しい。ほとんどの質問項目で相関を示していないが、これを素直に読み取れば、成績水準が高い生徒と先生の関係はあまりいいものではない、ということである。

表4 生徒の特性と行動の自己認識とキャリア教育効果と学力向上の相関

質問項目	対人基礎力成長	対自己基礎力成長	計画改善力成長	英国数段階成長	年度最終2月 英数国得点
職場体験に取り組んだ	0.131	-0.029	0.177	0.209	0.061
困ったときの友がいる	-0.067	-0.103	-0.006	-0.025	0.052
自分を尊敬できたらと思う	0.064	0.204	-0.019	0.072	-0.093
学び直しに取り組んだ	-0.016	0.123	-0.127	-0.069	-0.01
将来的にお金が心配だ	-0.220	-0.097	<u>-0.317</u>	-0.096	0.043
状況に応じた柔軟な対応ができる	<u>0.417</u>	<u>0.344</u>	<u>0.424</u>	-0.014	0.079
学校生活は満足	-0.041	0.181	-0.004	-0.005	-0.195
イノライブに取り組んだ	0.286	<u>0.336</u>	0.141	<u>0.294</u>	0.017
高校で自分を制御する力がついた	0.171	0.021	-0.027	0.198	0.133
自分はダメな人間だ	<u>-0.306</u>	-0.120	-0.030	0.016	0.139
部活動に取り組んだ	-0.004	-0.192	-0.192	-0.064	0.054
家族と良い関係ができています	0.129	0.160	0.069	0.193	0.091
塾に通っている	0.139	<u>0.405</u>	0.135	-0.019	-0.076
高校でよい人間関係を作れるようになった	<u>0.319</u>	0.222	0.219	-0.046	-0.215
体育祭に取り組んだ	<u>0.413</u>	<u>0.433</u>	<u>0.291</u>	0.087	-0.145
A 高校を後輩に薦めたい	0.266	0.000	-0.189	-0.095	-0.128
高校の友人と良い関係だ	0.284	0.058	0.071	0.033	-0.25
文化祭に取り組んだ	0.199	0.253	0.139	0.277	-0.032
小学校・中学校が楽しかった	0.224	0.000	0.077	-0.193	0.123
高校の先生と良い関係だ	0.266	<u>0.291</u>	<u>0.300</u>	0.021	<u>-0.277</u>
自分に満足している	0.144	0.116	0.093	-0.147	-0.209
中学までに不登校経験がある	0.240	<u>0.349</u>	0.017	0.125	0.004
高校で積極的に勉強した	-0.055	0.059	-0.100	0.074	0.192
物事を他の人と同じようにできる	0.272	0.044	-0.016	0.188	0.215
高校で学力が上がった	0.029	-0.205	-0.129	0.193	0.162
ボランティアに取り組んだ	0.127	0.153	-0.073	-0.110	0.171
小学校、中学校の友達と親しい	0.100	0.187	0.115	0.100	-0.027
自分が役立たずと感じる	-0.264	-0.005	0.008	-0.068	<u>-0.317</u>
高校に入って自分を好きになった	0.291	<u>0.358</u>	0.032	0.133	-0.124
ふだんお金の心配をよくする	-0.211	-0.087	-0.141	0.108	-0.119
自分は人並みに価値のある人間と思う	0.098	0.204	-0.038	0.124	0.186

\*\* 相関係数は1%水準で有意(両側)です。  
\* 相関係数は5%水準で有意(両側)です。

## (2) 教員による生徒の特性判断とキャリア教育効果と学力向上の相関

次に、教員による生徒の特性判断項目とキャリア教育効果、学力向上、学力水準との関係をみていく(表5)。「発達障がいを疑わせるような特性がある」とすることと学力水準は負の相関が有意とでている。「学力が向上している」は、「対自己基礎力成長」と負の相関が有意である。一方で、「英国数段階成長」との相関は正に有意である。さら

に、学力水準、2月のテストの得点との正の相関がかなり強い。教員は成績水準が高いことに「学力が向上している」イメージが引き付けられているのかも知れない。学力の向上は「状況に応じた柔軟な対応ができる」とことと相関があるとでている。

表5には示していないが、2月の年度最終の英国数得点、すなわち学力水準と英国数段階成長の相関は0.55であって統計的には1%水準で有意で

ある。

学力が向上すれば、学力水準があがるだろうことは容易に考えられる。もっと高い係数を示してもいいようなものではあるが、今回のこの相関係数が0.55にとどまるのは、A高校の場合は、当

初より高い水準にある学生の伸びがそれほどではないという点が影響していると考えられるだろう。進学校の生徒をイメージで捉える先入観でみるとデータの読み取り方を誤ることになるかも知れない。

表5 教員による生徒の特性判断とキャリア教育効果、学力向上の相関

質問項目	対人基礎力成長	對自己基礎力成長	計画改善力成長	英国数段階成長	年度最終2月 英数国得点
(教)発達障害を疑わせるような特性がある	0.012	0.064	-0.033	-0.098	<u>-0.358</u>
(教)学力が向上している	-0.231	<u>-0.372</u>	-0.229	<u>0.288</u>	<u>0.672</u>
(教)年齢にふさわしい人間関係を築ける	0.008	0.144	-0.007	0.235	<u>0.266</u>
(教)家計の問題がある	-0.011	-0.162	-0.018	-0.148	0.043
(教)学校行事に取り組んでいる	0.223	<u>0.379</u>	<u>0.343</u>	0.173	-0.048
(教)自分を理解して前向きである	0.024	0.313	0.112	0.153	0.07
(教)家庭での人間関係が困難	<u>-0.304</u>	0.022	-0.111	-0.009	0.092
(教)中学まで不適応傾向	0.193	0.282	0.262	-0.08	-0.068
(教)保護者がトラブルメーカー	0.112	0.073	0.045	-0.116	-0.181
(教)状況に応じた柔軟な対応ができる	0.14	0.067	0.07	<u>0.316</u>	<u>0.395</u>

\*\* 相関係数は1%水準で有意(両側)です。  
\* 相関係数は5%水準で有意(両側)です。

#### 4. 成果と今後の課題

率直に述べて、本研究によって十分な成果が出たとはいいがたい。まずはその点を認める必要があるだろう。

学力と教師の関係は、一般的にあって、正の相関を帯びる。つまり、教師との関係の良好な生徒は学力が高く、あるいは、学力の高い生徒たちは教師と良好な関係を築きやすい。しかしながら、本研究の結果では、逆の結果が出ている。この理由はなんだろうか。

考えられる解釈の一つを述べたい。一部の部活動等の関連による推薦入学者を除くと、A高校に来る生徒の多くは、公立の学校を受験し不合格になったためにA高校に入学した不本意入学者か、あるいは公立高校を受ける水準に達しておらずA高校を第一志望としてくる中学不適応(例えば不登校など)生徒かのいずれが多い。した

がって、こうした生徒たちはそもそも、学校や教師に対してよいイメージをもっていないことが多い。すると、入学時点での学力と、教師に対するイメージとの間には、十分な一貫性がなく、それが調査時点にまで及んでいる、という可能性である。遠藤・酒井(2020)が明らかにしているように、学力を著しく向上させた一部の生徒は、A高校できわめて学校生活全般に高い適応を示し、教師との良好な関係を築いている。しかしながら、こうした傾向がA高校の一般的な傾向にならないのは、入学時点での学校との関係の複雑さを考慮する必要があるからではないだろうか。

次に、教師から見たデータを検討したい。

まず指摘できるのは、家計と学力の問題である。一般的に、学力や学力水準の伸びと家庭の状況には、かなりの相関がある、とみられている。しかしながら、本研究ではそのような結果が得られなかった。理由として、二つの可能性が考えられる。



一つは、教師による客観的評価の妥当性が不十分である、ということ。ただし、生徒個々の家庭的背景を学校が把握していることからすると、これが理由であるとは考えにくい。もう一つは、本研究が、一つの進路多様校の生徒という偏りのある集団を検討していることである。そもそも進路多様校に通う生徒たちの家庭的背景は、進学校に比べると、全般的に厳しいものがある。全体的に厳しい群を対象に、その中でさらなる差異化を図ることは、生徒の学力不振の要因としては浮彫にならない、と考えられる。

また、「伸び」という点を感覚的に捉えるのは、教師にとっても難しいということも指摘できる。どうしても、高い学力の生徒は、必ずしも点数が伸びていなくても、「伸びた」というプラスの評価をしやすい、学力不振の生徒が、下位層において成長したとしても、やはり教師の目にはとまりにくくなるのである。すると、生徒による自己評価と同様、教師の評価についても、より客観的な指標を設ける必要がある、といえる。

以上のことから、ループリックによる自己評価や、教師からの客観的評価と、学力の向上とは、十分な関係が見いだせない、というのが現段階での結論である。これからやらなくてはならないことは、2点ある。まずは、遠藤・酒井（2019）が示した、A高校の教育モデルの再検討である。主体性を育む活動が必ずしも学習の動機づけにならず、学力向上につながるわけでもない背景を明らかにし、新たな教育モデルの枠組みを検討したい。また、上述したように、こうした結果をもたらす要因として、進路多様校の独特の問題に対応し評価基準をもっていないことが考えられる。そこで、改めて必要な評価項目を明らかにしたい。

最後に、こうした混乱に加え、学校における生徒の状況は、年度ごとにかなり異なるという点に着目したい。本調査の対象となっている生徒は、本調査の前である1年次に、かなりの数の生徒が中退している。そのため、A高校における生徒像と比べても、偏りのある生徒たちであることを考慮する必要がある。そこで、別の学年のデータも

駆使しながら、こうした新たな課題に取り組んでいきたい。

注

- 1) 詳しい内容は、遠藤・酒井（2020）に掲載しているため、本稿では簡単な説明で終わらせたい。
- 2) この点については、遠藤・酒井（2020）に詳述したため、本稿では割愛する。

引用文献

遠藤野ゆり・酒井理（2019）「進路多様校における主体的なキャリア選択に向けたキャリア教育—地方都市のある私立高校の教育モデルの検討とその教育効果の評価」『生涯学習とキャリアデザイン』16(2), pp. 159-172

遠藤野ゆり・酒井理（2020）「キャリア教育成果と学力向上の関係に主体性と自己期待感が与える影響—進路多様校の教育実践に即した質的検討—」『生涯学習とキャリアデザイン』17(2), pp.103-117

原瑞穂（2019）「キャリア教育における振り返りの効果—一枚ポートフォリオ評価（OPPA）を使用して—」『日本教育心理学会総会発表論文集』61(0), p.619

弘中貴子（2018）「中等教育におけるコンピテンシーの育成を目指したキャリア教育」『高崎商科大学紀要』(33), pp.37-51

石嶺ちづる（2020）「アメリカにおけるキャリア教育のアウトカム評価指標の特徴：ノースダコタ州のCRP ループリックを事例として」『高知大学学校教育研究』(2), pp.43-50

酒井理・遠藤野ゆり（2019）「キャリアと学力の関連性分析—ある地方進路多様校のループリック評価と学力評価から見えること」『生涯学習とキャリアデザイン』17（1）, pp.73-82

高田裕文・金崎暁子・白川雄三（2015）「2PD4 共通ループリックから見えてくる課題と解」『年会論文集』(31), pp.290-291 日本教育情報学会

---

# **Examining the impact of student characteristics on academic achievement and career education outcomes**

## **—Using two data: characteristic data of students evaluated by teachers and data on their own characteristics and behaviors evaluated by students themselves—**

SAKAI Osamu  
ENDO Noyuri

---

In previous studies, we implemented quantitative data analysis and qualitative data analysis by mixed methods research framework. We concluded that we could set the hypothesis that student characteristics and attitudes affect academic achievement and career education outcomes.

In this paper, we analyzed the impact of student characteristics on academic achievement and involvement in career education programs. There are two data used in the analysis. One is characteristic

data of students evaluated by teachers. The other is data on their own characteristics and behaviors evaluated by students themselves. Using these two specific data is the unique point of this study. According to the analysis, student characteristics have no effect on improving academic ability. It has little impact on the degree of involvement in career education programs. On the other hand, there is a strong correlation with academic ability level.