

---

# 入学年度の違いからみる 地方進路多様校におけるキャリア教育と 学力の関係

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. 研究の目的

### (1) 研究の概要

本研究は、ある地方の進路多様校「A 高校」（私立）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いる。進路多様校をめぐる様々な問題に関しては、例えば教育学者の古賀が、進路多様校の進路未決定問題について検討したり（古賀，2016）、進路多様校の高校教員である谷川が、アクティブラーニングの実践の教育効果を検討する（谷川，2016）など、いくつかのアプローチがなされている。本研究で取りあげる A 高校も、生徒の進路状況や学力に同様の課題を抱えている。

A 高校の所在する地域では、公立優位の傾向があり、私立高校は一般的に第二志望以下として選ばれることが多い。そうした「第一志望の公立高校を不合格になった群」に加えて A 高校には、中学時に不登校などで評定点が、公立高校を受験するのにかなわない生徒が専願で入学するケースや、学力では公立高校に進学可能だが人間関係等を配慮して A 高校に進学する生徒もいる。さらには、スポーツ特待生として A 高校に進学してくるケースもある。こうした背景を抱える A 高

校の生徒たちは、卒業後の進路が進学であれ就職であれ、本人が主体的に選んだといえる進路選択が難しいのではないかと。A 高校ではこうした問題意識のもと、職場体験やボランティア活動といった一般的なキャリア教育だけでなく、社会人の「失敗体験談」を聞く会など、多様なキャリア教育を実施している。本研究では、これらの多様な教育が生徒の主体的な進路選択を促進するかどうかを検討し、今後の課題を明らかにすることである。

### (2) 経緯

これまでの一連の研究成果は、遠藤・酒井（2019）、酒井・遠藤（2019）、遠藤・酒井（2020）、酒井・遠藤（2020）においてまとめてきたところである。これらの研究においては、2018年4月から翌2月にかけて、当時（2018年度）の A 高校2年生（＝2017年度入学生）の普通科に在籍した生徒から収集した各種のデータを使用した。生徒自らが記録した問題対処等に関するループリック評価、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。さらに、酒井・遠藤（2020）では、上記のデータに加えて、生徒一人ひとりに関するクラス担当教員による特性判断のデータを用意して、分析をおこなった。

以上から明らかになったのは、A 高校の2017

年度入学生は、卒業にいたるまでの成長過程が、いくつかのセグメントに分類可能だ、ということである。キャリア教育の効果が確認でき、学力も上がるセグメントと、キャリア教育の効果は確認できないが学力が上がるセグメントと、キャリア教育の効果は高いが学力の停滞するセグメントと、いずれも効果の見られないセグメントである<sup>1)</sup>。これらのうち、最後のグループについては、家庭的背景の複雑さや本人の心身の問題などが考えられた。一方で、キャリア教育の効果が見られ意欲が高まるにもかかわらず、学力が停滞したままのグループに対しては、どのようなアプローチが必要なのかを明らかにすることが、大きな課題として見えてきた。

### (3) 比較分析の意義

本稿では、これまでの分析対象学年の1年後輩にあたる、2018年度入学の普通科の生徒を対象にして、同様の分析を行うことにする。その目的は、以下の2点である。

1つ目は、2017年度入学生に見られるような4グループ化の傾向が、2018年度入学生にも見られるかどうかの確認である。これは、A高校の教育効果は、長期的に同じ傾向にあるかどうかを明らかにすることで、A高校のカリキュラムそのものを検討する必要性があるからである。

2つ目は、2018年度入学生に特異な傾向を明らかにすることである。2017年度入学生は1年次にかんがりの退学者を出したことをふまえ、2018年度入学生に対してA高校はきめ細やかな対応を心掛けたという。その結果、退学者の数は激減し、多くの生徒が学校生活を継続している。これらの対応や、また多くの生徒が学校に残っているという事実が、生徒のキャリア教育効果や学力変化にどのような影響を及ぼしているかを明らかにする必要がある。

以上の比較を通して、A高校の教育効果が長期的に検討可能になる。今後はこれらをふまえて、A高校の教育課題を明らかにしていきたい。

## 2. 使用データ概要

### (1) 基礎力診断テストデータ

本論文で使用するデータは、2018年4月に入学した生徒のものである。2018年4月から2020年2月までの、ほぼ2年間の記録データとなる。これまでの分析対象であった学生は2017年4月入学で、2018年4月は2年生であったので、今回新たに扱っているデータは1学年下の年代となる。

分析では、2018年4月から2020年2月にかけて収集した各種データを使用する。従来と同様ではあるが、キャリア教育効果に関しては、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を使用している。2018年4月時点での、普通科クラス約100名（特進クラスは除く）が対象である。

2017年度入学生に関しては、ベネッセ基礎力診断テストを年間で4回実施していた。時期は4月、7月、12月、翌2月であったが、2018年度入学生は、2018年4月、7月、2019年1月の年間3回の実施となっている。さらに2019年4月、7月、2020年1月の2年間で6回分のデータが用意されている。なお、データは素得点とそれに基づく段階評価である。素得点は毎回難易度水準が変化するので、ある回におこなわれたテストでのクロスセクションで生徒間の比較はできるものの、タイムシリーズの軸で比較分析をすることはできない。そこで、学力水準の変化は段階評価を用いてみることにする。段階評価のグレードはA、B、C、Dと大きく4段階であり、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。その上にA3、A2のAカテゴリーの2段階がある。2017年度入学生においては、すべてB1以下のグレード評価であったが、2018年度入学生は、A2のグレードが出現しており、グレードの幅が広がっているのが違い

である。グレードのデータについては、その幅は一定ではないことは承知のうえで、多少強引な点はあるものの、1グレードの差を1ポイントとしてスコア化して処理した。すなわち、D3-を1点として、グレードが上がるごとに1ポイント増えるように操作している。最高グレードのA2が17点となる。

## (2) ルーブリック評価データ

ルーブリック評価データがどのようなものかは、酒井・遠藤（2020）で説明している。ここでは詳しく触れないが概要だけを説明しておく。

2017年度入学の生徒は、4月、7月、12月、2月と年間4回のルーブリック評価を分析した。一方で、2018年度入学生に関しては、年間で合計3回のルーブリック評価を実施している。2018年7月、12月、2019年2月と、各学期末が調査時期にあっている。さらに2019年7月、12月までが本論文で扱うデータとなっている。ルーブリック評価の項目は、2017年度入学生と同様である。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。二つは、「対自己基礎力」のカテゴリーである。三つは、「対課題基礎力」である。なお、この項目については、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。

## 3. データ分析

### (1) 評価グレード毎の分布状況の比較

2つの年代のグレード評価の分布の比較をしつつ状況を把握する。

表1は、2017年度入学生のデータである。2018年4月から翌2019年2月までの全4回の国数英3科目を総合した基礎力診断テスト結果の分布である。4月に基礎力診断テストを受験している生徒は67人であった。全体の52.3%が最も低いD3グレードにいたることがわかる。7月から12月、2019年2月と時系列で構成比の変化を見る。

低いグレードの構成比は高いものの、時間が経過するにしたがって、低いグレードに集中していたものが上位へと移行しており、翌2月のD3-は13.8%まで減少しているのがわかる。2017年度入学生の2年次での基礎力診断テストの学力は若干ではあるが上がっているといってもいいだろう。

次は表2である。これで2018年度入学生の基礎力診断テスト結果の分布をみる。この学年は1年の入学時の基礎力診断テストの分布も把握できる。2018年4月時点で受験した99名分の分布である。D3-は26.3%、D3+は47.5%を占める。D3という最も低いところの2グレードに全体の73.8%の生徒が入っている状況である。D3グレードは、その後7月は59.5%、2019年1月は62.7%と10ポイント程度減少はしているものの、最も低いグレードであるD3-に関しては、4月の26.3%から翌1月は38.5%と増加している。4月時点でおおよそ半分を占めていたD3+グレードの生徒が、グレードアップとグレードダウンすることで分散したような結果となっている。D3-グレードが増えたことはあまり良い傾向ではないものの、全体としてみた状況は4月と翌1月を比較すると、若干改善している。

2年次の動きはどうか。D3グレードの生徒の割合が4月58.8%、7月48.1%、1月56.6%と推移する。1年次の時と同じく1学期末の7月に改善するパターンで、1月に落ちるものの4月に比べると良い水準になるという動きを示す。

2017年度入学生と2018年度入学生の2年生の3学期の状況を比較すれば、あまり状況に違いはなく、どちらも低い水準のD3、D2への集中が際立っている。ただ、2017年度入学生は、D3、D2を合わせて56.9%である一方、2018年度入学生は77.7%を占める。2年生の4月がそれぞれ70.2%、80.1%であったことを考えれば、2018年度入学生全体の学力改善の動きは鈍いようである<sup>2)</sup>。

### (2) 評価グレード毎の分布を時系列でみた変化

次は2つの年代の評価グレードの分布の比較を

表1 2017年度入学生の2年次基礎力診断テスト結果（国数英）の評価分布

	4月		7月		12月		2月	
	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
D3-	18	26.9	11	18.3	12	18.5	9	13.8
D3+	17	25.4	14	23.3	22	33.8	15	23.1
D2-	8	11.9	5	8.3	4	6.2	8	12.3
D2+	4	6.0	8	13.3	9	13.8	5	7.7
D1-	6	9.0	7	11.7	5	7.7	3	4.6
D1+	4	6.0	5	8.3	3	4.6	6	9.2
C3-	3	4.5	1	1.7	5	7.7	2	3.1
C3+	1	1.5	2	3.3	1	1.5	3	4.6
C2-	1	1.5	3	5	-	-	1	1.5
C2+	1	1.5	1	1.7	-	-	4	6.2
C1-	1	1.5	-	-	1	1.5	3	4.6
C1+	-	-	-	-	-	-	1	1.5
B3	1	1.5	1	1.7	2	3.1	2	3.1
B2	1	1.5	1	1.7	1	1.5	-	-
B1	1	1.5	1	1.7	-	-	3	4.6
合計	67	100.0	60	100.0	65	100.0	65	100.0

(出典) 遠藤・酒井 (2019)

表2 2018年度入学生の1-2年次基礎力診断テスト結果（国数英）の評価分布

	1年生4月		1年生7月		1年生1月		2年生4月		2年生7月		2年生1月	
	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
D3-	26	26.3	24	25.5	35	38.5	20	25.0	15	19.5	19	25.0
D3+	47	47.5	32	34.0	22	24.2	27	33.8	22	28.6	24	31.6
D2-	8	8.1	10	10.6	13	14.3	12	15.0	8	10.4	10	13.2
D2+	4	4.0	7	7.4	5	5.5	5	6.3	12	15.6	6	7.9
D1-	2	2.0	2	2.1	1	1.1	6	7.5	6	7.8	4	5.3
D1+	2	2.0	3	3.2	2	2.2	4	5.0	2	2.6	5	6.6
C3-	2	2.0	4	4.3	1	1.1	1	1.3	1	1.3	2	2.6
C3+	1	1.0	2	2.1	2	2.2	1	1.3	5	6.5	1	1.3
C2-	1	1.0	4	4.3	2	2.2	-	-	1	1.3	-	-
C2+	1	1.0	1	1.1	1	1.1	-	-	1	1.3	2	2.6
C1-	-	-	1	1.1	2	2.2	-	-	1	1.3	1	1.3
C1+	3	3.0	2	2.1	1	1.1	2	2.5	1	1.3	-	-
B3	1	1.0	-	-	1	1.1	1	1.3	1	1.3	-	-
B2	1	1.0	2	2.1	2	2.2	1	1.3	-	-	1	1.3
B1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A3	-	-	-	-	1	1.1	-	-	-	-	-	-
A2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.3	1	1.3
合計	99	100.0	94	100.0	91	100.0	80	100.0	77	100.0	76	100.0

しつつ状況を把握する。

まずは、2017年度入学生である2年次の変化を示したのが表3である。差分をとっているの、同グレードで変化がなかった生徒は0のセルにカウントされる。そうすると2018年4月から7月にかけての変化では、全体59人中の26人(44.1%)

に変化がなかったとなる。多くの生徒に変化はない。3ヶ月程度で変化はあられないということなのか、A高校の生徒の特質であるのか、低いグレードでの変化がなかなか起きにくいのか、その理由はこれだけではわからない。-1が7人(11.9%)、-2が3人(5.1%)である一方、+1

が10人(16.9%)、+2が6人(10.2%)である。より上位グレードに遷移した生徒は22人、一方でより低位のグレードに遷移した生徒数の11人の倍である。4月から7月にかけて1学期のあいだで、全体として成績が伸びているといえるだろう。

次に7月から12月にかけての変化をみる。グレードに変化がなかった生徒は25人で全体の41.7%であいかわらず多くを占める。低位のグレードに遷移した生徒は、-1が12人(20.0%)、-2が6人(10.0%)である。4月から7月にかけて1学期の遷移状況と比較すると明らかに悪化している。一方で、+1が5人(8.3%)、+2が5人(8.3%)とグレードが上位に遷移した生徒の割合は減少している。

この差分得点と人数をかけて平均得点を求めたものを、差分の加重平均得点として示す。全体の遷移がグレードアップしているか、グレードダウンしているかの一つの手がかりとして、加重平均の値をみることができる。2018年4月から7月の

差分の加重平均は0.47である。2018年7月から12月の差分の加重平均は-0.47である。2017年度入学者の2年次の状況としては、1学期での成績向上、2学期での成績低下というカーブを描くことがわかった。

次に、表4で2018年度入学生の様子をみる。全体の遷移状況は、ほぼ2017年度入学生と同様である。グレードが変化せずと同じところにとどまる生徒数が多い。1年次の4月から7月、7月から翌1月の遷移では、差分が0である割合は51.1%、52.7%と半数以上が同じグレードにとどまっている。変化があまりないということである。一方、2年次になると少し状況が変わる。差分が0の生徒の割合は4月から7月にかけての遷移で34.2%、7月から1月にかけての遷移で41.9%である。この0遷移の割合に関しては、2017年度入学生の遷移状況と近づいた。2年次特有の動きであるのかは断定できないものの、1年次との変化は認められる。

表3 2017年度入学生の評価グレードの遷移

差分得点	4月-7月		7月-12月		12月-2月		4月-12月		4月-2月	
	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
-7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.6	0	0.0
-6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
-5	0	0.0	1	1.7	0	0.0	1	1.6	0	0.0
-4	1	1.7	2	3.3	0	0.0	1	1.6	0	0.0
-3	0	0.0	3	5.0	0	0.0	1	1.6	0	0.0
-2	3	5.1	6	10.0	2	3.1	1	1.6	3	4.7
-1	7	11.9	12	20.0	2	3.1	10	15.6	2	3.1
0	26	44.1	25	41.7	26	40.6	32	50	22	34.4
1	10	16.9	5	8.3	10	15.6	9	14.1	13	20.3
2	6	10.2	5	8.3	6	9.4	6	9.4	9	14.1
3	2	3.4	1	1.7	6	9.4	1	1.6	5	7.8
4	3	5.1	0	0.0	7	10.9	1	1.6	4	6.3
5	1	1.7	0	0.0	2	3.1	0	0.0	1	1.6
6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	4.7
7	0	0.0	0	0.0	2	3.1	0	0.0	1	1.6
8	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
9	0	0.0	0	0.0	1	1.6	0	0.0	1	1.6
合計	59	100.0	60	100.0	64	100.0	64	100.0	64	100.0
加重平均	0.47		-0.47		1.48		-0.05		1.45	

(出典) 遠藤・酒井 (2019)

表4 2018年度入学生の評価グレードの遷移

差分得点	1年生4月-7月		1年生7月-1月		1年生1月-2年生4月		2年生4月-2年生7月		2年生7月-1月	
	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
-8	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.4
-7	0	0.0	0	0.0	1	1.3	0	0.0	0	0.0
-6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
-5	0	0.0	0	0.0	1	1.3	0	0.0	0	0.0
-4	0	0.0	4	4.4	3	3.8	0	0.0	0	0.0
-3	0	0.0	2	2.2	1	1.3	1	1.3	2	2.7
-2	4	4.3	5	5.5	5	6.3	0	0.0	9	12.2
-1	10	10.6	18	19.8	9	11.4	10	13.2	14	18.9
0	48	51.1	48	52.7	29	36.7	26	34.2	31	41.9
1	16	17.0	7	7.7	24	30.4	20	26.3	13	17.6
2	7	7.4	2	2.2	4	5.1	10	13.2	3	4.1
3	3	3.2	1	1.1	2	2.5	5	6.6	0	0.0
4	2	2.1	2	2.2	0	0.0	2	2.6	1	1.4
5	2	2.1	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0
6	2	2.1	1	1.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0
7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	2.6	0	0.0
合計	94	100.0	91	100.0	79	100.0	76	100.0	74	100.0
加重平均	3.2		-1.1		-0.5		4.0		-1.4	

2017年度入学生の表3でみたように、2018年度入学生についても全体としてグレードアップしているのか、グレードダウンしているのかを、加重平均という指標でみてみる。1年次の4月から7月にかけての遷移は、加重平均で3.2、7月から翌1月にかけては-1.1となっている。1学期での成績向上、2学期での成績低下というカーブを描くのは同じである。2年次も同様の動きで、4月から7月にかけての遷移は、加重平均で4.0、7月から翌1月にかけては-1.4となっている。時系列で細かく追っていくと上下動はあるものの、1年間という少し長めの期間で動きをみると、2017年度入学生も2018年度入学生も、評価グレードは全体として向上している。1学期に成績が向上傾向にあり2学期に低下するという動きが入学年度比較で共通して出ているのは、何らかの要因が背後にあると推察できる。

### (3) キャリア教育と学力の関係

A高校では、様々なキャリア教育の取り組みがおこなわれている。これらは生徒の学習意欲や生活態度に良い影響を与えることが期待されてい

るものであり、将来の主体的な職業選択ができる力を身に付けさせることが狙いである。ここまでの一連の研究においては、キャリア教育の成果をみるために、2017年度入学生の2年次に収集したルーブリック評価データを使用してきた。さらに2018年度入学生のルーブリック評価を使用して比較分析をおこなうこととする。

まずは、図1を示す。これは2017年度入学生の2年次のルーブリック評価から作成した対自己基礎力と学力の関係についてみたものである。2017年度入学生の対自己基礎力のグレードの伸びを横軸において、ベネッセ基礎診断の国英数3科目総合のグレードの上昇を縦軸においた。2つのデータを個別の生徒で紐付けてプロットしたものである。

散布状況は、全体として何か傾向があるようには見えないが、みようによっては、右上に向かって伸びるようなまとまりが一つと、横軸に伸びていくようなもう一つのまとまりがあるようにみえる。対自己基礎力の成長が高いほど、学力も伸びている生徒たちが存在するようにみえる。そのように2つのグループがあるようにみると、そ

れらはすなわち、識別番号 63、25、31、14を先頭集団として原点あたりから右斜め上に伸びる集団と 15、17、49を先頭に原点から横軸に沿うように散布している集団である。

図2は、2018年度入学生の1年次から2年次の2年間のルーブリック評価から作成した対自己基礎力とベネッセの基礎力診断テストによる学力の関係についてみたものである。2018年度入学生については、2年間のキャリア教育と学力の関係をみることになる。作成した変数は2017年度入学生と同じもので、対自己基礎力については1年次の4月から2年次の12月の差分であり、学力についてはベネッセ基礎診断の英国数3科目総合のグレードを得点化したものの1年次4月から2年次1月までの差分である。

図2からは、全く傾向を読み取ることができない。横軸の対自己基礎力成長と縦軸の英国数段階成長が交わる原点付近にランダムに散布している状況である。識別番号 47、45は第一象限で少し外れた値となっており、識別番号 55は第二象限で

の外れた値である。第三象限においては識別番号 76が外れた値を示しているが、その他のデータはほぼ原点付近に集まっている。

図1では2017年度のデータの散布状況から、キャリア教育の効果が学力に影響している可能性があるのではと考えたが、この図2の2018年度入学生においては、生徒全体からは一定の効果を読み取ることはできない。果たしてA高校におけるキャリア教育の取り組みは、学力の向上に良い影響を与えることはできていないのだろうか。何らかの理由によって、その効果がある学年と効果がない学年があるということも考え難い。2017年度入学生の分析からのヒントは、キャリア教育の取り組みが学力に効果を与えるセグメントと与えないセグメントがあるのではないかということであった。

その仮説が正しい可能性があるのであれば、生徒全体をプールして分析すると違いがみえなくなる場合もあると考えられる。

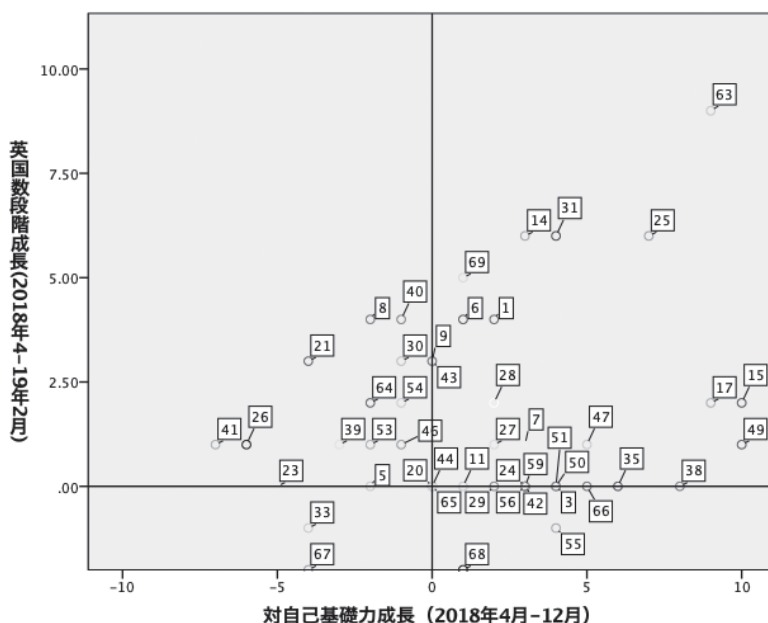


図1 2017年度入学生の2年次(1年間)の対自己基礎力成長と学力の伸びの関係 (出典) 遠藤・酒井(2019)

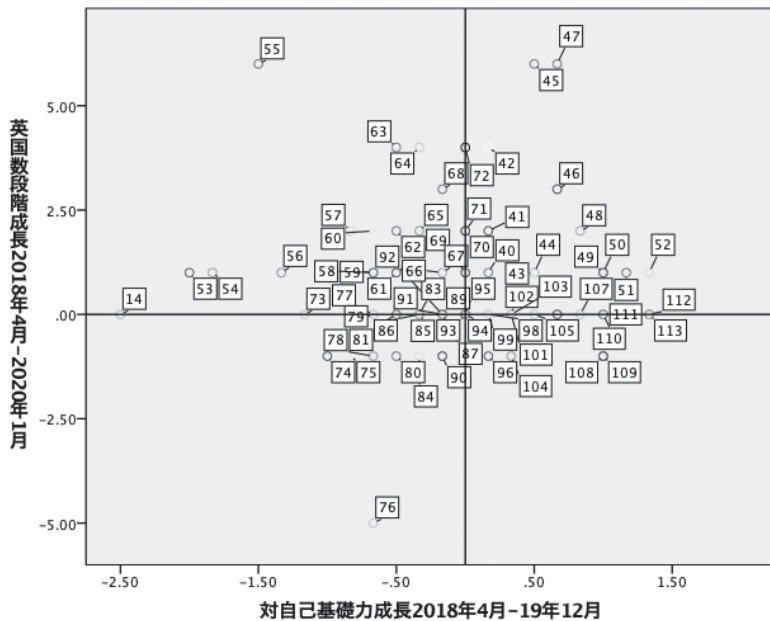


図2 2018年度入学生の1年次2年次（2年間）の対自己基礎力成長と学力の伸びの関係

#### 4. 研究仮説：4つのタイプ

キャリア教育が学力向上に結びつくと考え根拠には、キャリア教育がそれぞれ生徒個人の将来への期待を与えることで学ぶ目標ができ、そこに向かって努力をするというシナリオがある。ここには前提として、学ぶ意欲が高まれば、学びを進めれば学力があがるという関係が想定されている。ただ、学力の低い生徒にとって学ぶ方法論がわからなければ、やる気があっても学力がのびるわけではないだろう。逆に、学ぶ方法がある程度わかっているならば、やる気のあるなしにかかわらず、それほど難しくない水準の学びであれば、ある程度成績があがることは想像に難くはない。

そこには、何かに向かう気持ちのあるなしと学ぶ方法を知っているか知っていないかという2つの要素があると考えられる。

全ての生徒にキャリア教育の取り組みが響くと期待するのは難しい。生徒のキャリア教育を受け入れる態度は多様であって、よく響く生徒もいれば、そうでない生徒もいるはずである。そうでな

い生徒に対しては、キャリア教育の取り組みをいくらおこなっても効果は薄いに違いない。

よく響く生徒のなかには、その効果が学力に結びつくものもある。このセグメントは学校が最も喜ばしく見える生徒群である。キャリア教育の成果によって、学力が向上した、あるいはその様に見えるからである。一方で、よく響いているにもかかわらず学力がのびない生徒もいる。このセグメントは、外からみると何かに積極的に向かう姿勢はあるのだが、なぜか成績に結びつかないといった様に非常にもどかしく見えるだろう。気持ちは前向きなのでスポーツに情熱を傾けているものが多いかもしれない。

響かない生徒のなかでも、学力はしっかり向上しているものがある。何かに積極的に取り組む気持ちを抱きにくくとも、学ぶ方法がある程度身につけていれば、少しの勉強で成績はのびる可能性はある。特にそれほど学びのレベルが高くない領域では、起こりうることだろう。キャリア教育の取り組みも響かず、学力ものびないというセグメントも存在することは間違いない。



図1、図2でいうなら、第一象限にプロットされるのが、キャリア教育の取り組みがよく響き学力も向上したセグメントである。第二象限にプロットされるのが、キャリア教育の取り組みは響かなかったが学力は向上しているセグメントである。第三象限にプロットされるのは、キャリア教育の取り組みは響かず学力も向上しなかったセグメントである。最後に第四象限は、キャリア教育の取り組みは響いたものの学力向上には結びつかなかったセグメントとなる。

第一象限のセグメントの生徒は、学校としては理想的な状態といえる。今のキャリア教育の取り組みを実施していれば学力はのびる可能性は高いからである。第四象限のセグメントの生徒には、学び直しをすることが効果をもたらす可能性がある。学ぶ方法がわかっていないかもしれないからである。第三象限のセグメントの生徒に対しては、キャリア教育の取り組みよりも他の方法でやる気を起こさせることを考えた方がいいかも知れない。

比較分析から上記のように4つのタイプの生徒がいることを仮定してみた。もしも、この仮説が有効であるならば、生徒へのアプローチも4通り存在する。それぞれのセグメントに違うアプローチを取ることで、生徒全体の学力水準をあげることができるかも知れない。これは、今後の研究においての重要なテーマとしたい。

## 5. まとめ

本稿では、2018年度入学生のキャリア教育と学力の関係を、2017年度入学生と比較してきた。その結果、学力に関しては、2017年度入学生と2018年度入学生の2年生の状況に大きな違いはなく、どちらも低い水準のD3、D2への集中が際立っていること、2018年度入学生全体の学力改善の動きは鈍い傾向にあることが指摘できた。また、1学期に成績が向上傾向にあり2学期に低下するという動きが入学年度比較で共通して現れており、何らかの要因が背後にあるよう推察できた。

次に、キャリア教育が学力に与える影響に関しては、2018年度入学生は、2017年度入学生とは異なり、生徒全体からは一定の効果を読み取ることはできないことがわかった。A高校のキャリア教育の成果については、改めて検討する必要があることが明らかになった。

またこれらのことから、生徒の中には、キャリア教育の効果が大きく学力の向上するセグメント、キャリア教育の効果はみられないが学力の向上するセグメント、キャリア教育の効果は高いが学力が向上しないセグメント、キャリア教育の効果も低く学力も向上しないセグメントの4つのタイプが想定される、という仮説がたつた。

教育機関として考える必要があるのは、教育効果がうまく機能していないグループであろう。ここでは3つのミスマッチが考えられる。

1つ目は、家庭的な背景等、学校教育とは異なる場面の負の影響が大きく、学校教育の成果が出るところに達していない生徒たちである。A高校教員へのこれまでの聞き取り調査から、A高校には、発達障害等の認知的特性および発達の偏り、拒食症等の精神疾患、中学までの長期的な不登校等の学校不適応、保護者の深刻な学校不信など、多様な背景を抱える生徒が多いことがわかっている。上述の「響かない」生徒の中には、こうした背景があり、学校で教育を受ける準備の整っていない者がいることは十分に考えられる。こうした生徒たちに対しては、A高校での教育が適切なのか、それとも他の特別支援学校等での教育が適切なのか、福祉的な介入支援が必要なのかなど、学校外の教育支援にも目を向けて考える必要性もあるかもしれない。この点については、今後、個々の生徒の背景を考慮した考察が必要である。

2つ目は、キャリア教育の内容と生徒のニーズのミスマッチである。A高校のキャリア教育は、職場体験、ボランティア活動、社会人の「失敗体験」を聞く会、基礎学習の学び直しの4種類が行われている。これらのキャリア教育個々の内容に対しては、生徒によって、反応がさまざまである。2017年度入学生に対する調査では、このうち、

ボランティア活動と社会人の体験談を聞く会に関しては生徒の記述が著しく乏しいことがわかっている。また基礎学習の学び直しについては、対象となる生徒が一部であり、大勢に影響を与えていないことがわかっている。特にボランティア活動については、生徒の主体的な活動としては十分機能していない側面が見られた。他方で、職場体験では、大変な思いをしながらも、体験先の利用者らに感謝されたり、ねぎらわれた体験が、ポジティブに記述されている点が多かった。こうしたことからすると、A 高校の生徒たちには、ねぎらわれたり感謝されたりする体験を必要としている生徒が一定数いることが考えられる。他方、A 高校で行われてきた地域清掃活動のボランティア体験では、こうした直接的な体験が得られないことから、生徒に響かなくなっていることが考えられる。また他方で、高学力層の生徒の中には、学校行事等も含めて、やる意義を見出せない者も見られた。したがって、個々の生徒のニーズをふまえ、それにマッチしたキャリア教育の選択肢を増やしていくことが、今後の教育方法として考えられる。

3つ目は、A 高校の生徒の教科教育の水準が、一部の生徒の学力水準に対してミスマッチになっている可能性である。A 高校では、上述したように、基礎学習内容の学び直しなど、義務教育内容の学習が行われている。これは、不登校の生徒などを中心に、学力の基礎が身につけていない生徒が一定数おり、こうした生徒には高校の学習内容よりもまず先に、義務教育内容のレベルを身につけさせることが必要だからであろう。一方で高校である以上、学習指導要領に沿った学習をせざるをえないために、学校としては大きなジレンマを抱えることになる。正規の教育課程においては、あくまで高校の内容を教えることをベースとせざるを得ないからである。なお、この点については、基礎力診断テスト内における、「知識・技能」と「思考力・表現力」の得点率において「知識・技能」の方が高い傾向にあることから、ともかく適切な知識を身につけさせようとする学校としての教育姿勢が透けてみえる。しかしながら、結果として

生徒は、義務教育の内容の習熟度を判断する「基礎力診断テスト」において、いまだ、十分な成績向上がみられないままにとどめ置かれている。そこで、生徒の学力に応じたきめ細やかな習熟度別の教育（義務教育課程の内容の習熟を目標に据える低学力層も含む）を、学習指導要領の範囲内で行う、という大きな課題が学校には課されている、といえる。この点については、基礎力診断テストにおける義務教育水準の得点率と高校水準問題の得点率など、今後さらなる検討をすることで、課題を明らかにしたい。

そこで、以上の3点について、今後、A 高校の教員、および生徒への聞き取り調査を実施し、さらなる検討をしていくことを、今後の課題とする。

（付記：生徒さんの貴重なデータを提供くださっている A 高校に、あつく御礼申し上げます。また本研究は、法政大学キャリアデザイン学会の研究助成を受けております。）

——— 注 ———

- 1) この点については、本稿の p.8 にて詳しく考察している。
- 2) なお、ベネッセの基礎力診断テストは、「義務教育段階の学習内容を含めた高校生に求められる基礎学力の確実な習得とそれによる高校生の学習意欲の喚起を図るため、高等学校段階における生徒の基礎学力の定着度合いを測定する」という「高校のための学びの基礎診断」のツールとして、文部科学省が採用している測定の一つである。高校のための学びの基礎診断は、「高等学校の共通履修科目の内容を重視した標準タイプ」と「主に義務教育段階の内容を重視した基本タイプ」とに分かれ、ベネッセの基礎力診断テストはこの基本タイプに相当する。全国の高学力層の生徒は、標準タイプを受験することが多く、基本タイプを受験しているのは、低学力層の生徒が多いことを想定する必要がある。すなわち、本テストにおける「A2」という最

高グレードの上に、上位テストと位置付けられる標準テストでは、A1、S3、S2、S1の4段階が設定されている。なお、Aゾーンであればベネッセの示す偏差値の60以上に相当し、国立大学を含む中堅ないしは難関大学の受験が進路の選択肢に入ってくる。またCゾーンは偏差値40以上を示し、進路に複数の選択肢が示され、選択の幅が広がる、とされている。

#### 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

古賀 正義（2016）「進路未決定高卒者に関する実証的研究：困難地区の進路多様校や特色校での3年間のパネル調査を中心に」『教育学論集』（58） pp.1-28

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

酒井理・遠藤野ゆり（2020）「進路多様校における生徒の個人特性が学力向上とキャリア教育成果に与える影響：教員による生徒の特性判断と学生の自己認識データ分析」『生涯学習とキャリアデザイン』18(1), pp.229-238

谷川 孝之 2016「進路多様校におけるアクティブラーニングのあり方について —高校領域の定着を目指す—」『イブシロン』 pp.125-130

---

# **A study about correlation between career education and academic ability in a career diverse school from the view point of the difference in the year of admission**

SAKAI Osamu  
ENDO Noyuri

---

This study focuses on career education at a private “A high school” in a certain provincial city. We examine what kind of career education is necessary for students to make positive career choices. In this paper, we compare the relationship between academic ability and career education of regular course students enrolled in 2018 with those of regular course students enrolled in 2017. Its purpose is to confirm whether the same tendency as that of 2017 students can be seen in 2018 students, and to consider the curriculum itself of A high school.

As a result, it is found four points. The first, There is no big difference in academic ability between 2017 students and 2018 students at the time of their second grade, and both are concentrated at a low level; the improvement of academic ability of all 2018 students is insufficient: The second, Both are common in that grades tend to improve in the first semester and deteriorate in the second semester: The third, The career education for 2018 students did not have any enough effect

on academic achievement: The fourth, Finally, among these students, there are four groups: a group that improves both career education effect and academic ability, a group that has low career education effect and improves academic ability, a group that has high career education effect and does not improve academic ability, and a group that does not improve both.

There are three possible reasons for this. The first is the students who have not reached the point where the results of school education are achieved due to the large negative influence of situations different from school education such as family background. The second is the mismatch between the content of career education and the needs of students. The third, there is a possibility that the level of academic education of A high school is mismatched with the academic ability level of some students, especially students who don't understand the content of compulsory education.