

# 進路多様校におけるキャリア教育の効果の検証 —学力の推移と心理的尺度の推移の二校間比較に基づいて—

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 はじめに

### (1) キャリア教育と学力をめぐる先行研究 と社会課題

最新の学習指導要領で強調されているように、現在キャリア教育は、小学校から高等学校にいたるまで、教育現場の最重要課題の一つである。そしてこれは、進路多様校においても同様である。VUCA 時代とも呼ばれる昨今、キャリア教育は、生徒の将来のキャリア選択を支援する重要な役割を果たすことが求められている。

キャリア教育は、進路選択の充実や、それを可能にする学力そのものの向上を直接的に意図するものではない。むしろ、文部科学省や専門家らは、キャリア教育の目的を、生き方の充実の方に置いてきた。ところが近年の研究では、キャリア教育が学力にも影響を与える可能性が指摘されている (Gysbers & Henderson, 2012)。すなわち、キャリア教育を通して自身や他者の生き方を考えることは、結果として、学力の向上につながるというのである。

学力向上に至る要因として、キャリア研究のいくつかの理論を頼りに、仮説を立てることができる。例えば自己決定理論 (Self-Determination Theory) があげられる。この理論によれば、内発的動機づけが強い場合、人は最大限のパフォーマンスを発揮する (Ryan & Deci, 2000)。した

がって、キャリア教育を通して将来への展望をもつことが、学習への内発的動機づけにつながり、結果として学力にも正の影響を与えている可能性がある。あるいは、キャリア教育で重要視する、他者との協働経験や自己管理能力の発展も、生徒の学習意欲や学力の向上に繋がる可能性がある。また、社会認知キャリア理論 (Social Cognitive Career Theory) は、個人の自己効力感や結果期待が学習やキャリア選択の過程に影響を与えることを示しており (Lent et al., 1994)、キャリア教育の要素が学力水準に与える影響を理解するための枠組みを提供している可能性がある。

しかしながら、こうしたキャリア理論をもとに、日本のキャリア教育の効果を検討してきた研究は十分ではない。その理由の一つは、キャリア教育の内容が多様であり、その効果を定量的に測定するという動きが、教育現場では強くないことであろう。また、キャリア教育と学力との関連が教育現場ではあまり意識されておらず、十分な議論がされていないことも一因と考えられる。

しかしながら、キャリア教育が多面的な意味での効果を発揮するためには、どのようなキャリア教育が生徒のどの活動側面に影響するのか、それが生徒のキャリアに具体的にどのように作用するのかの検討は不可欠である。キャリア教育では、コミュニケーションや他者理解といった対人能力、感情やストレス等をコントロールしながら自

己実現につとめる自己管理能力、ものごとを計画的に進めていく遂行能力などが総合的に培われると考えられるが、そうした力と生徒の学力推移にどのように関連しているかは、重要な研究課題である。

## (2) 一連の研究のこれまでの推移

本研究は、生徒の学力水準を十分に上げることが難しく、結果として生徒が不本意なキャリア選択をする傾向にあることを学校課題としている、ある進路多様校（A高校）における取組の教育効果を、多面的に明らかにする、一連の研究の一環である。遠藤・酒井（2019）は、A高校におけるデータを用い、キャリア教育が生徒の「対人基礎力」「對自己基礎力」「計画改善力」に及ぼす影響を分析した。これらの基礎力は、キャリア教育の成果として重要視されるが、学力向上との直接的な関連性については一貫した結論が得られていない。

遠藤・酒井（2020）の研究では、教師による生徒の特性判断と生徒自身の自己認識データを基に、特性の違いがキャリア教育の成果に及ぼす影響を探った。彼らの研究は、生徒の「対人基礎力」や「對自己基礎力」がキャリア教育の効果と関連することを示しながらも、学力向上との関係は不明確なままであった。

また、酒井・遠藤（2021）による学年間比較の研究では、2017年度入学生と2018年度入学生を比較し、キャリア教育の効果が学年ごとに異なることを示した。特に、2018年度入学生においてキャリア教育の学力向上に与える影響が限られているケースが多く、教育プログラムの実施方法や生徒の特性が学力に与える影響を左右する可能性が示唆されている。

これらの研究は、キャリア教育が画一的に提供されることでその効果が限定される可能性を示しており、プログラムの柔軟性と個別対応が求められることを強調するものと軌を一にする（Savickas, 2013; 松本ら, 2014）。

また、遠藤・酒井（2022）は、生徒の主体性

と自己への期待がキャリア教育の成果に与える影響について質的検討をおこない、キャリア教育が生徒のポジティブなキャリア選択を支援するためには、生徒の個別のニーズに応じたアプローチが必要であることを強調した。この研究では、従来の画一的なキャリア教育プログラムの限界が指摘され、多様な生徒特性に対応するカスタマイズされた教育が求められることも示唆された。さらには、進路選択の意思決定における主体性の重要性についても論じられており（耳塚, 2000）、生徒個々の学習意欲や自己期待感を高めることが学力向上に寄与する可能性があることも指摘されている。

ただし、2020年の酒井・遠藤の研究では、生徒自身による自己認識データと教師の評価データの相関を分析した結果、生徒の「柔軟な対応力」や「對自己基礎力」がキャリア教育の効果と関連することは示されたが、学力向上との直接的な関連性は依然として不明確であった。これらの研究は、キャリア教育が生徒の学力向上に寄与する可能性を示唆しつつも、その効果は生徒個々の特性や教育環境によって大きく異なることを示している。

また、学力水準は高校3年間のうちにも大きく変動する。教育効果は、この学力の変化抜きに測定することは難しい。しかしながら、個人の学力水準の推移に焦点を当てた研究はまだ少なく、キャリア教育の各要素と学力推移の具体的な関係性を解明することが必要である。

## (3) 本研究の目的

ここまでの研究では、上記の課題以外に、方法的にも大きな課題があった。それは、調査結果が、A高校というある特定の学校に特定されるものなのか、それとも進路多様校全般における問題なのかを明らかにすることが難しかった、ということである。キャリア教育と学力との関係をA高校の分析のみでは明確にすることはできなかった点を踏まえ、A高校と類似の偏差値帯、また類似のキャリア教育に取り組むB高校でも、高校生の個人の学力水準の変化と「対人基礎力」「対

自己基礎力」「計画改善力」の関連性を解明することを目的とする。具体的には、これらの基礎力が生徒の学力推移にどのような影響を与えるのか、また個人ごとの学力変化にキャリア教育の各要素がどの程度寄与しているのかを詳細に分析する。本研究の成果は、キャリア教育プログラムの設計や生徒個々の学力向上支援のための具体的な方策を提供することである。

#### (4) 研究方法

本研究は、A高校、およびB高校の2022年度入学生の、1年次、2年次、3年次の学力テストの成績を分析した。また、2022年7月(1年次7月)、2023年7月(2年次7月)、2024年1月(2年次1月)に実施した、自己肯定感、自己効力感、対人基礎力、対自己基礎力、計画改善力に関する自己評価の質問紙調査の結果と、上記の学力テストの成績とを関連づけて分析した。

学力テストの成績として、株式会社ベネッセが実施している「基礎力診断テスト」の結果を採用した。A高校もB高校も、このテストを普通科の在校生に年3回受験させており、その結果を分析した。

質問紙調査は、Google フォームを用いて、指定の時期に生徒がそれぞれ回答するよう依頼した。回答依頼は学校長を通じて各クラスの担任に伝達し、多くの生徒は教員の指示のもとホームルーム等の間に回答しているが、生徒の個別の回答を教員は見ることができないようになっている。なお、質問紙への回答は任意であることを、研究目的と共に質問フォームに明記している。

## 2 データ分析結果

A高校とB高校のデータをそれぞれの高校ごとにプールして、各生徒の全国偏差値の3年間データを変数としてクラスタ分析をおこなった。当該データは3年間の推移データをもとにしている。1年目は偏差値の高低があり、2年目は上昇下降の2つの動きがあり、3年目も同様に2つの

動きがあると考えると単純に8つのパターンが想定される。クラスタ数を8つに定めて生徒を8つのクラスタに分類した。

#### (1) A高校の生徒の偏差値推移(クラスタ)

図1はA高校の生徒の全国偏差値の推移の状況を8つのクラスタごとにグラフ化したものである。表1に詳細な数値を示す。

図1に示すグラフの太さはサンプル数の大小を表している。太い線はそのクラスタに含まれる生徒のケース数が多く、細い線は当該クラスタに含まれる生徒のケース数が少ないということである。クラスタ2、クラスタ7は太い線で描かれている一方で、クラスタ3、5、6は細い線で描かれている。クラスタ2、7がそれぞれケース数16、17である一方、クラスタ3、5、6はクラスタのケース数は4、5、4と少ないことがわかる。

クラスタ1の偏差値推移は1年次 39.2 → 2年次 38.9 → 3年次 36.3と低い水準で推移し3年間で緩やかに低下する。学力の低下傾向が続く状況にある。クラスタ2の偏差値推移は1年次 39.6 → 2年次 41.8 → 3年次 44.6である。低めの水準から始まり徐々に上昇する。偏差値が年々向上しているクラスタである。クラスタ3の偏差値推移は1年次 55.4 → 2年次 55.8 → 3年次 64.2である。高い水準で安定しており、3年次で大幅に上昇する。学力が高い状態で安定しており、3年次にさらに大きく向上する点の特徴である。クラスタ4の偏差値推移は1年次 42.9 → 2年次 52.0 → 3年次 49.4である。中間水準から2年次に大幅に向上した後、3年次でやや低下する。2年次の学力向上が目立つが、3年次での低下が課題といえるだろう。クラスタ5の偏差値水準は1年次 55.8 → 2年次 55.7 → 3年次 49.7である。高めの水準から始まり、3年次で中間水準に低下する。2年次までの水準を3年次まで維持できず学力の低下が見られる。クラスタ6の偏差値推移は1年次 51.5 → 2年次 56.3 → 3年次 58.1である。中間から高い水準へと向上する。3年間を通じて偏差値が着実に上昇するクラスタである。クラスタ7の

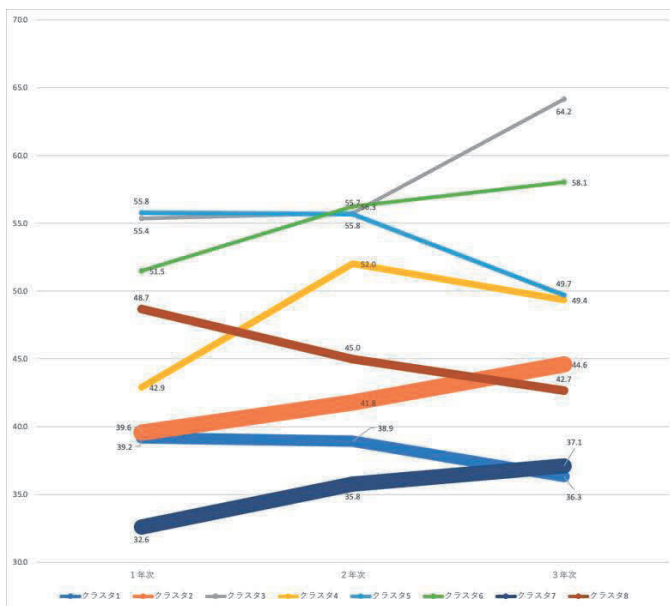


図1：A高校のクラス毎の全国偏差値平均の推移

表1 A高校のクラス毎の全国偏差値平均の推移 (N=74)

| 全国偏差値の推移 | 1年次  | 2年次  | 3年次  | ケース数 |
|----------|------|------|------|------|
| クラス1     | 39.2 | 38.9 | 36.3 | 12   |
| クラス2     | 39.6 | 41.8 | 44.6 | 17   |
| クラス3     | 55.4 | 55.8 | 64.2 | 4    |
| クラス4     | 42.9 | 52.0 | 49.4 | 7    |
| クラス5     | 55.8 | 55.7 | 49.7 | 5    |
| クラス6     | 51.5 | 56.3 | 58.1 | 4    |
| クラス7     | 32.6 | 35.8 | 37.1 | 16   |
| クラス8     | 48.7 | 45.0 | 42.7 | 9    |

偏差値推移は1年次 32.6 → 2年次 35.8 → 3年次 37.1と低い水準で推移しつつ、わずかに向上していくのが特徴である。緩やかな改善が見られるが、学力が低い状態が続く。クラス8の偏差値推移は1年次 48.7 → 2年次 45.0 → 3年次 42.7と中間水準から低下する。1年次から3年次にかけて偏差値が一貫して低下している。

## (2) A高校の生徒の自己肯定感・自己効力感・対人基礎力・対自己基礎力・計画改善力の推移 (クラス)

クラス毎にみた心理的尺度の3年間の推移を

図2～9に示す。全体的に、偏差値が向上しているクラスでは、心理的尺度も改善傾向にある。例えば、クラス3とクラス6では、偏差値が高水準で推移しており、自己効力感や計画改善力も高い水準を維持している。これらの要素が学力の安定に寄与している可能性がある。一方、偏差値が低下または低水準に留まっているクラスでは、自己肯定感や自己効力感の低下が見られる。特にクラス1やクラス7では、偏差値と心理的尺度の低下見られる。学力の向上に対する心理的な要因による強化の効果を示唆している。また、偏差値が高い水準から3年次に急に低下するクラ

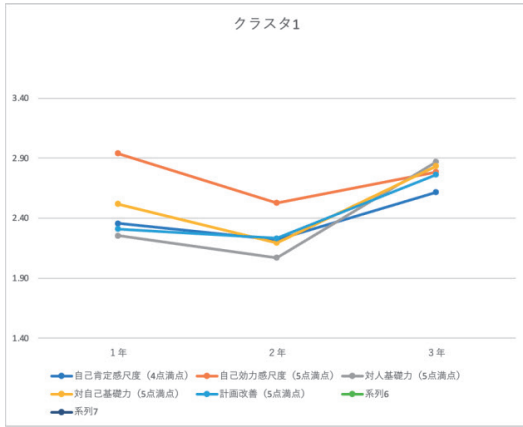


図2：A高校の生徒の自己肯定感・自己効力感・対人基礎力・對自己基礎力・計画改善力の推移（クラスタ1）

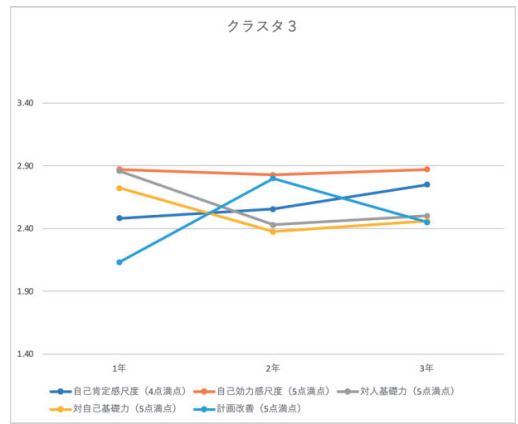


図4：A高校の生徒の自己肯定感・自己効力感・対人基礎力・對自己基礎力・計画改善力の推移（クラスタ3）

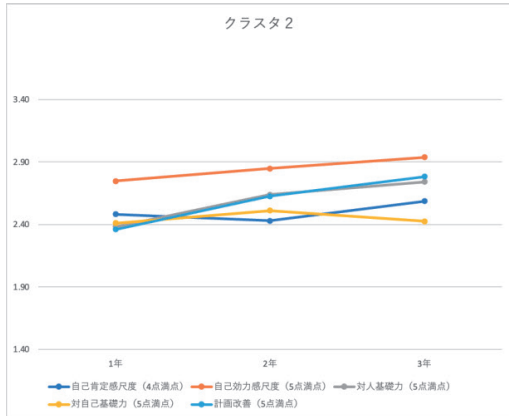


図3：A高校の生徒の自己肯定感・自己効力感・対人基礎力・對自己基礎力・計画改善力の推移（クラスタ2）

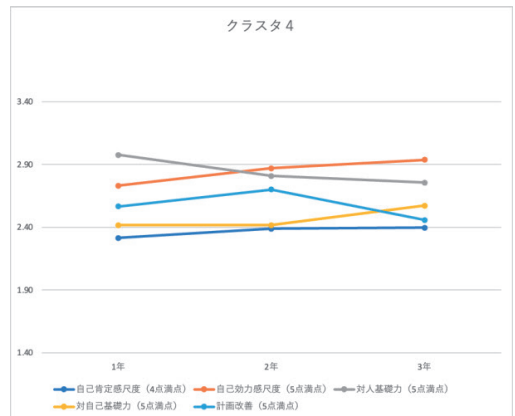


図5：A高校の生徒の自己肯定感・自己効力感・対人基礎力・對自己基礎力・計画改善力の推移（クラスタ4）

スタ5については、3年間通じて心理的尺度の水準が他のクラスタに比べて低い水準にある。3年次に若干回復はするものの2年次には急激に低下している。

学力低下と心理的尺度は無関係ではないように推察できる。

### (3) B高校の生徒の偏差値推移（クラスタ）

図10はB高校の生徒の全国偏差値の推移の状況を8つのクラスタごとにグラフ化したものであ

る。表2に詳細な数値を示す。

クラスタ1の偏差値推移は1年次 48.2 → 2年次 24.8 → 3年次 44.5と1年次は中間水準から始まり、2年次に大幅に低下し、3年次で回復する。大きな変動があり、3年次での回復は見られるが2年次での急激な低下が際立っている。クラスタ2の偏差値推移は1年次 64.8 → 2年次 66.5 → 3年次 66.2と高い水準で安定して推移している。高い偏差値を3年間通じて維持しており、安定した学力を持つクラスタといえる。クラスタ3の偏



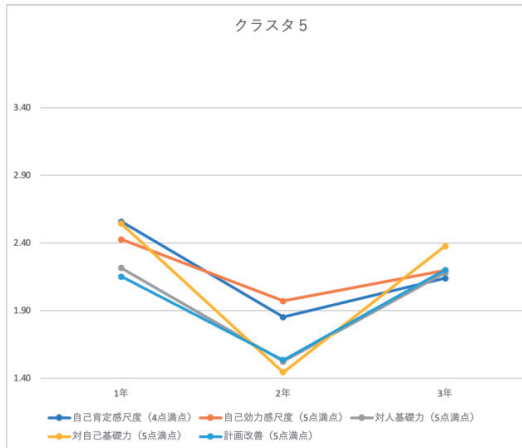


図 6：A 高校の生徒の自己肯定感・自己効力感・対人基礎力・対自己基礎力・計画改善力の推移（クラスタ 5）

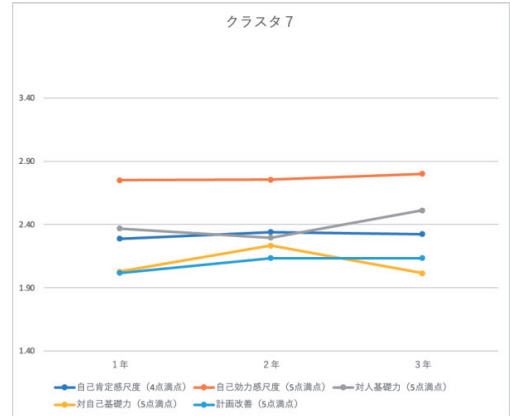


図 8：A 高校の生徒の自己肯定感・自己効力感・対人基礎力・対自己基礎力・計画改善力の推移（クラスタ 7）

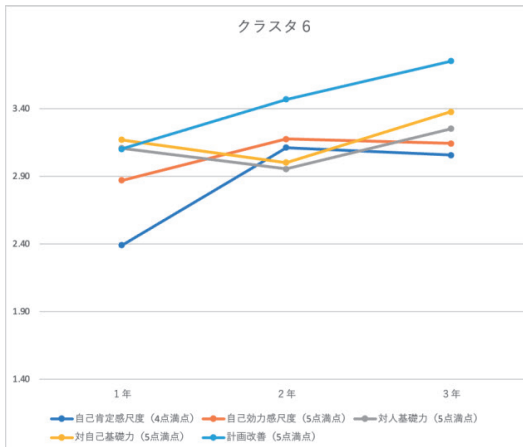


図 7：A 高校の生徒の自己肯定感・自己効力感・対人基礎力・対自己基礎力・計画改善力の推移（クラスタ 6）

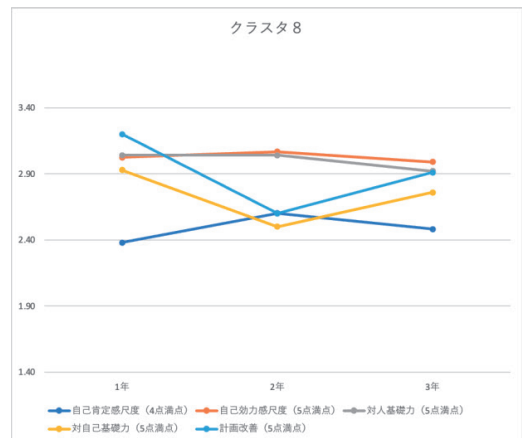


図 9：A 高校の生徒の自己肯定感・自己効力感・対人基礎力・対自己基礎力・計画改善力の推移（クラスタ 8）

差値推移は1年次 31.7 → 2年次 32.7 → 3年次 32.4となっている。わずかな変動があるだけでかなり低い水準で推移している。低い偏差値が3年間続き、学力の向上が見られない。クラスタ 4の偏差値推移は1年次 46.0 → 2年次 53.6 → 3年次 55.5であり、中間からやや高い水準へ向上する。着実に学力が向上し、3年次には中程度から高めの偏差値に到達する。クラスタ 5の偏差値推移は1年次 46.9 → 2年次 37.4 → 3年次 31.8と中間水

準から徐々に低下する。学力が年々低下しており特に2年次から3年次での低下が顕著である点が気に掛かる。クラスタ 6の偏差値推移は1年次 17.1 → 2年次 26.4 → 3年次 32.2と非常に低い水準から緩やかに向上する。偏差値は依然低いが、改善の兆しがあるのが特徴といえる。クラスタ 7は1年次 64.1 → 2年次 63.2 → 3年次 46.8と高い水準から3年次で急激に低下する。1年次と2年次は高い学力を維持していたが、3年次で大幅に

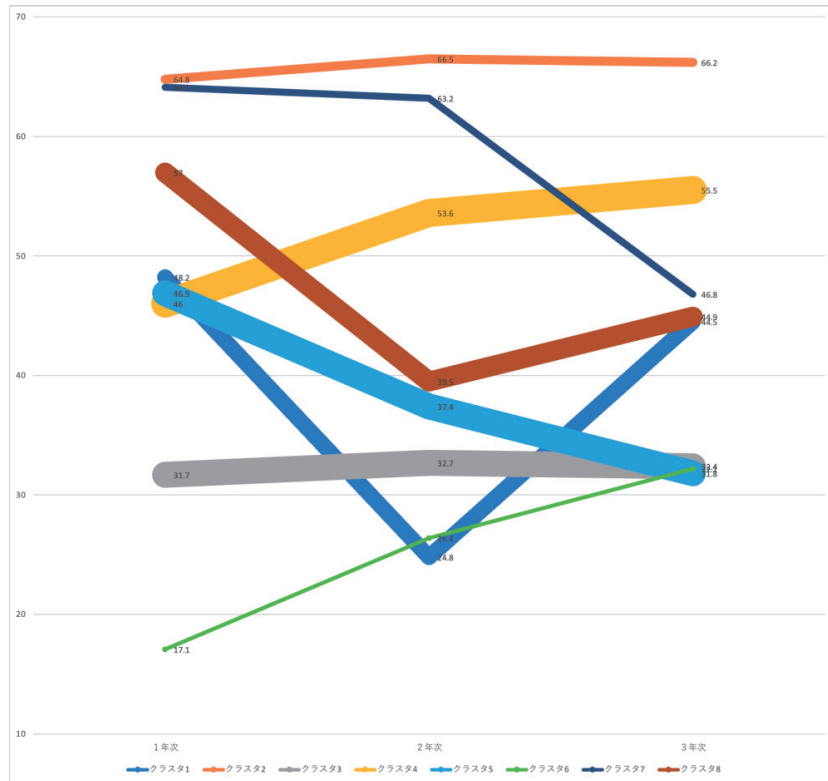


図 10：B 高校のクラスタ毎の全国偏差値平均の推移

表 2：B 高校のクラスタ毎の全国偏差値平均の推移（N=146）

| 全国偏差値の推移 | 1年次  | 2年次  | 3年次  | ケース数 |
|----------|------|------|------|------|
| クラスタ1    | 48.2 | 24.8 | 44.5 | 16   |
| クラスタ2    | 64.8 | 66.5 | 66.2 | 9    |
| クラスタ3    | 31.7 | 32.7 | 32.4 | 26   |
| クラスタ4    | 46.0 | 53.6 | 55.5 | 28   |
| クラスタ5    | 46.9 | 37.4 | 31.8 | 26   |
| クラスタ6    | 17.1 | 26.4 | 32.2 | 4    |
| クラスタ7    | 64.1 | 63.2 | 46.8 | 17   |
| クラスタ8    | 57.0 | 39.5 | 44.9 | 20   |

低下するクラスタである。クラスタ 8 の偏差値推移は 1 年次 57.0 → 2 年次 39.5 → 3 年次 44.9 である。中間水準から 2 年次で大幅に低下し、3 年次でやや回復する。偏差値すなわち学力の年次変動が大きく安定して推移していない。

**(4) B 高校の生徒の自己肯定感・自己効力感・対人基礎力・対自己基礎力・計画改善力の推移（クラスタ）**

偏差値推移については 8 つのクラスタでのデータ分析を行ったが、自己肯定感・自己効力感・対人基礎力・対自己基礎力・計画改善力の推移の分析の対象となったのはクラスタ 1、2、3、4、5、7、8 である。表 2 を見てわかるようにクラスタ 6 のケース数は 4 と極めて少なく、自己肯定感・自己効力感・対人基礎力・対自己基礎力・計画改善力のデータ数が少なく分析が不可能となった。故に、7 つのクラスタの自己肯定感・自己効力感・

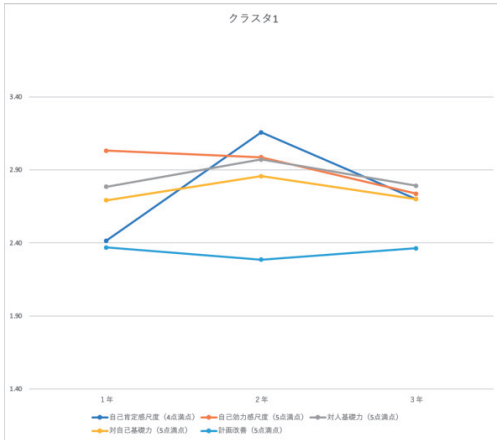


図 11：B 高校の生徒の自己肯定感・自己効力感・対人基礎力・対自己基礎力・計画改善力の推移（クラスタ 1）

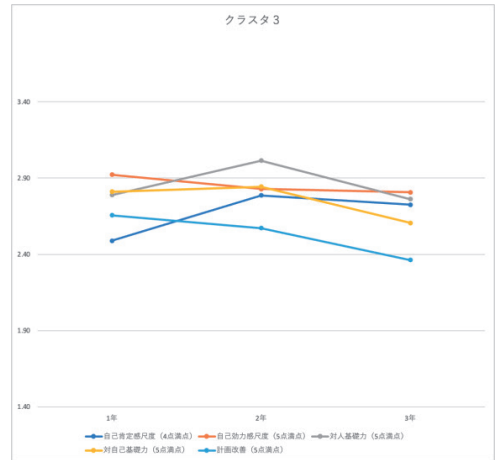


図 13：B 高校の生徒の自己肯定感・自己効力感・対人基礎力・対自己基礎力・計画改善力の推移（クラスタ 3）

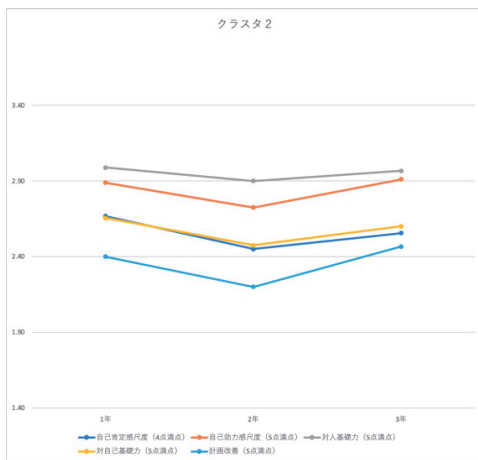


図 12：B 高校の生徒の自己肯定感・自己効力感・対人基礎力・対自己基礎力・計画改善力の推移（クラスタ 2）

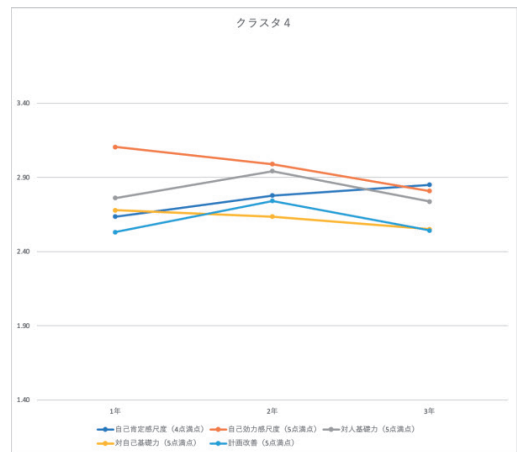


図 14：B 高校の生徒の自己肯定感・自己効力感・対人基礎力・対自己基礎力・計画改善力の推移（クラスタ 4）

対人基礎力・対自己基礎力・計画改善力の推移を以下に図で示すこととする。

クラスタ毎にみた心理的尺度の3年間の推移を図 11～17に示す。全体として偏差値が向上しているクラスタでは、自己効力感や計画改善のような心理的尺度の向上が見られる。特に、クラスタ 2やクラスタ 4では高い偏差値を維持または向上させており、これに伴い心理的尺度も高い水準で

安定して推移する。一方、偏差値が低下しているクラスタでは、自己肯定感や対自己基礎力の低下が見られ、これが学力の停滞や低下に影響している可能性が示唆される。自己効力感や計画改善能力の強化が学力の安定と向上に寄与するのではないかという仮説を立てることもできそうである。



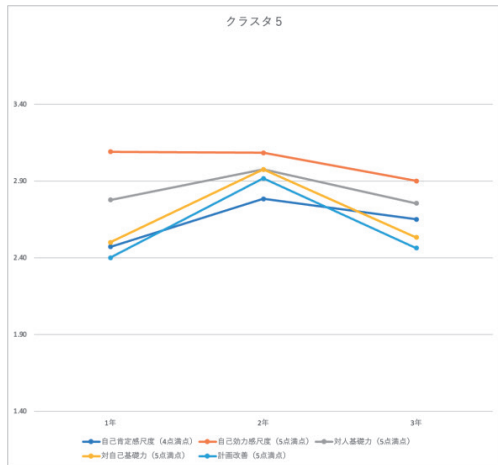


図 15：B 高校の生徒の自己肯定感・自己効力感・対人基礎力・対自己基礎力・計画改善力の推移（クラスタ 5）

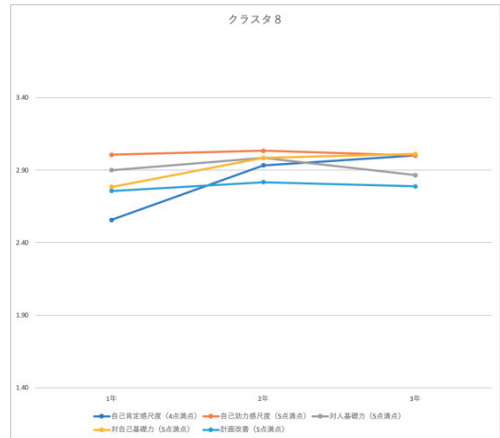


図 17：B 高校の生徒の自己肯定感・自己効力感・対人基礎力・対自己基礎力・計画改善力の推移（クラスタ 8）

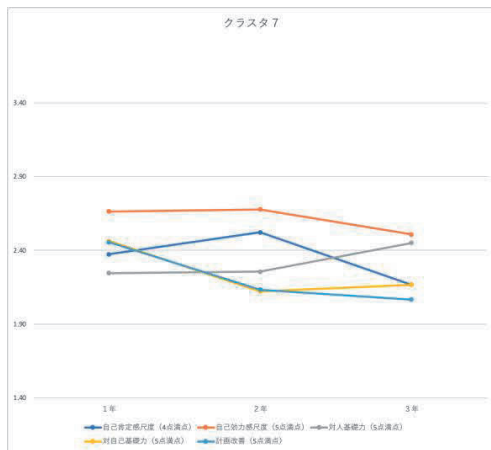


図 16：B 高校の生徒の自己肯定感・自己効力感・対人基礎力・対自己基礎力・計画改善力の推移（クラスタ 7）

### 3. まとめ

以上のグラフから示されたように、A 高校と B 高校とでは、入学時から3年間を経て、学力推移に大きな違いがみられる。A 高校は、全体的な学力が上昇しているのに対し、B 高校では、下降傾向がみられる。またその中でも、成績の上昇、下降、維持を基準に学力の動向を8つのクラスタに

分類したところ、それぞれのクラスタごとに、生徒の自己肯定感、自己効力感などに違いが見られた。おそらく、これらの指標のいずれかが、生徒の学力に影響を及ぼす要因となっている、と考えられる。ただし、影響を与えるのは単一の要因とは限らず、組み合わせによる可能性も考えられる。

本研究では、データの整理とそのクラスタ化のみにとどまっている。クラスタごとの違い、結果の違いがどのようなものなのか、それはどのような教育の取り組みから来る違いなのかを、今後、両校の取り組みを調査することで明らかにしたい。

#### 文献一覧

- 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) 「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. 229-23

- 遠藤野ゆり・酒井理 (2022) 「進路多様校の入学者が獲得を期待する学力水準の決定要因の検討: 適切なキャリア支援に向けた二校間比較」『生涯学習とキャリアデザイン』20 (1), pp. 49-61
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2012). *Developing & Managing Your School Guidance and Counseling Program* (5th ed.). American Counseling Association.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994) . “Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance”, *Journal of Vocational Behavior*, 45 (1), 79-122.
- 松本高宜・松尾智晶・伊吹勇亮 (2014), 「『活動あって学びなし』の検証: 小学校から大学までのキャリア教育の接続に向けて」『高等教育フォーラム』Vol.4, pp.17-28.
- 耳塚寛明 (2000), 「進路選択の構造と変容」『高校生文化と進路形成の変容』樋田大二郎・耳塚寛明・岩木秀夫・荻谷剛彦編著, 学事出版, pp.79-80.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000), “Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being”, *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- 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 (2021) 「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」『生涯学習とキャリアデザイン』18 (2), pp.115-126
- Savickas, M. L. (2013), “*Career Construction Theory and Practice*”, In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (2nd ed., pp. 147-183). John Wiley & Sons.

# **Verification of the effectiveness of career education at high schools with diverse career paths**

## **-Based on a two-school comparison of academic ability and psychological measures-**

SAKAI Osamu

ENDO Noyuri

---

This research explores the possibility that career education not only supports students' career choices and career development, but also contributes to improving their academic ability. In particular, it can be predicted that strengthening psychological factors such as self-efficacy and the ability to improve planning may be important for effectively improving students' academic ability. These results provide important suggestions for designing future career education programs and improving student academic support measures. This paper examines the impact of psychological growth through career education on students' academic ability at schools with diverse career paths. A cluster

analysis was conducted on students from two high schools based on three years of national standard deviation data.

A comparison of changes in academic ability and psychological measures in the eight classified clusters with changes in academic ability of the clusters. It was confirmed that in clusters where academic ability improved, psychological measures also tended to improve. In particular, we found that self-efficacy and the ability to improve plans may greatly contribute to improving academic ability. On the other hand, it was found that clusters with declining academic ability may be associated with a decline in self-esteem and basic self-esteem.