

生徒指導で育まれる社会的リテラシーに関する研究

—大学生を対象とした予備調査から—

中村 豊^{a)} 歌川 光一^{b)} 岡邑 衛^{c)} 鈴木 翔^{d)}

要旨：初等・中等教育は、学習指導の機能と生徒指導の機能を両輪としている。しかしながら、特別活動等を通じた生徒指導が「社会的リテラシー」を始めとする資質・能力をいかに育成するのかを検証した数理定量的な研究は多くない。その予備的な考察として、本稿では22大学の学生1826名を対象に実施した質問紙調査の分析から、環境としての学級規律が積極的な生徒指導機能を果たしてことを示唆した。具体的には、自己主張に関わる資質・能力に関しては、校内成績の高低によっては学級規律の高低に左右される場合があり、集団の構成員としての自覚に関わる資質・能力に関しては、校内成績の高低に関係なく学級規律の高低に左右されていることを明らかにした。

キーワード：生徒指導、社会的リテラシー、質問紙調査

I. 問題と目的

学校教育の重要な機能である生徒指導は、その目標に「自己指導能力」の育成を挙げている。この「自己指導能力」という用語は、「生徒指導資料 第20集」（文部省、1988）以降に使用されるようになった¹。それまでの「生徒指導の手引（改訂版）」（文部省 1981）では、「自己指導の助成」としていた。また「生徒指導資料集 第20集」以降は、「生徒指導の今日的意義」²として生徒指導を定義し、「第1章第2節 生徒指導の基本と今後の指導の在り方」において次のように説明している。

自己指導能力には、自己をありのままに認め（自己受容）、自己に対する洞察を深めること（自己理解）、これらを基盤に自らの追求しつつある目標を確立し、また明確化していくこと、そしてこの目標の達成のため、自発的、自律的に自らの行動を決断し、実行することなどが含まれる。そして生徒が、ダイナミックな日常生活のそれぞれの場でどのような選択が適切であるか、自分で判断して実行し、またそれらについて責任をとるという経験を広く持つことの積み重ねを通じて自己指導能力はその育成が図られる。

これを踏まえ、坂本（1990）³は、生徒指導を生徒が自分で自分のことを指導していく力（自己指導能力）を身につけていくことにあるとしている。また、滝（2011）は「生徒指導提要」を読み解く中で「社会の変化と生徒指導の重要性」について論じ、「生徒指導は、すべての児童生徒の自発的・主体的な成長・発達の促進や支援が生徒指導の目的です」と論じている⁴。

しかしながら、変化の激しい現代社会の学校教育には、生徒指導が育成する資質・能力を「自己指導能力の育成」に留めるだけでは十分とは言えない。そのために、小学校から高等学校までの児童生徒を対象

^{a)} 教育支援機構 教職教育センター ^{b)} 昭和女子大学 人間社会学部初等教育学科

^{c)} 甲子園大学 栄養学部栄養学科 ^{d)} 秋田大学大学院 理工学研究科

とした生徒指導の基本書である「生徒指導提要」（文部科学省 2010）では、新しい概念として「社会的なリテラシー（社会を読み解く力）」を挙げ、「単に、知識や技術、断片的な個々のリテラシー、社会的な資質や能力を身に付けるだけではなく、社会のなかで、その時々状況を判断しながら、それらを適切に行使用することによって、個人や社会の目的を達成していく包括的・総合的な能力」と定義している。続いて、「生徒指導の最終目的は社会的なリテラシーの育成にあるといえます」⁵としている。そして、このことが、「国家・社会の形成者としての人格の完成であり、自己指導能力や課題解決能力の育成にもつながる生徒指導の最終目標である」ことを提言している。

ところで、生徒指導は、児童生徒の個性の伸長及び社会的な資質を育成し、将来の社会的な自立を図るための指導・援助であるが、そのための領域が教育課程上には位置付けられていない。このことが生徒指導で育まれる資質・能力に関する調査研究の難しさの一因になっている。例えば、国立教育政策研究所（2017）⁶は、「非認知的（社会情緒的）能力」のレビューを通して、資質・能力の整理を行っている。この研究からは、「生きる力」の要素である「豊かな人間性」に係る諸能力が示唆されるが、生徒指導で育まれる「社会的なリテラシー」は意図していない。

筆者らは、生徒指導の目標と重なる点が多い領域としての特別活動に着目しながら、生徒指導によって育まれる資質・能力を数理定量的に検証することを構想している。「生徒指導提要」では、「生徒指導のねらいである自己指導能力や自己実現のための態度や能力の育成は、特別活動の目標と重なる部分もあります。この意味で、特別活動と生徒指導は密接な関係にある」こと及び「特別活動における集団活動には、生徒指導の機能が生かされる場や機会が多い」ことが示されており、生徒指導で育まれる社会的リテラシーには、特別活動との関連が深いことが示唆される。

本稿は、上記を目的とした大学生を対象とした予備調査（後述）の分析から、生徒指導で育まれる社会的リテラシーを検討していくことを目的とする。具体的には、日常の生徒指導により育まれる学級規律と、そこで培われる資質・能力、とくに「社会的リテラシー」の自己認識の関係を分析する。

なお本稿では、分析に際し、「社会的リテラシー」を、「自発性・自主性」「自律性」「主体性」及び「自己指導能力」を包括した概念と捉え、生徒指導は「学校がその教育目標を達成するための重要な機能の一つである」という前提に立つ。

II. 方法

1. 予備調査の趣旨

筆者らは、生徒指導の目標と重なる点が多い領域としての特別活動に着目しながら、生徒指導によって育まれる資質・能力を数理定量的に検証するための、中学校2年次の生徒を対象とした質問紙調査を構想している（以下、「本調査」）。本調査において中学校2年次の生徒を対象とするのは、まず、質問紙に対する回答の信頼性は小学生よりも中学生のほうが高いと考えられること、次に、中学生であっても、中学1年次や3年次だと、小中ギャップの影響や、中学3年生としての学校内でのリーダー経験の有無など、生徒指導以外の要因がその効果を測定する際に与える影響が大きいと考えられるためである。

本稿で分析するのは、本調査の設計の参照として実施した、大学生を対象とした調査（以下、「予備調査」）である。この予備調査においても、本調査の趣旨に合わせ、各質問項目は中学校2年次のときの状況を尋ねるものとした。また、前述のように特別活動には、生徒指導の目的と重なる点が多く、特別活動の各場面において、生徒指導は機能すると考えられる。そのため、質問項目には、特別活動への参加度⁷に関する項目も加えた。

本稿では、本調査の前段階として、日常の生徒指導により育まれる学級規律と、そこで培われる資質・能力、とくに「社会的リテラシー」の自己認識の関係を分析する。

2. 調査の方法と対象

予備調査は2018年6～7月に、日本特別活動学会内に設置された研究会（通称「社会研」）メンバーが各大学で質問紙調査（無記名）を実施後、データを入力した。調査対象は22大学（4年生大学）の学生1826名である。国公立大学別では、国公立大学が5大学（260名、14.2%）、私立大学が17大学（1566名、85.8%）である。男女別にみると、男子が773名（42.3%）、女子が1049名（57.4%）、無回答が4名（0%）である。学年をみると最小値1.000、最大値4.000、平均値1.997、標準偏差0.793であり、5年次以上の学年、大学院生、科目等履修生は分析から除外している。

Ⅲ. 結果

予備調査のうち、「社会的リテラシー」に関わる資質・能力を表すと考えられる設問（「人前で話すことが得意だった」「クラス全体で話し合うときに積極的に発言していた」「みんなが嫌がる役割でも進んで引き受けた」「クラスで決めたルールや約束が自分の意に反していても守っていた」「クラスみんなのことを考えて行動していた」「クラスで困っている人がいたら助けるようにしていた」（4件法））の回答区分ごとに、「学級規律スコア」（中学校2年次における学級の様子を問う質問「授業が始まると、すぐ教室内が静かになることが多かった」「全体として授業に積極的に取り組んでいる人が多かった」「学習に集中できる環境だった」（4件法））の合算の平均値を算出した。

なお、以下の表では、違いがないと判断される分析（ p 値が0.05以上のもの）には網掛けをしている。また全体の結果だけでなく、校内成績（中学校2年次の自己認識（5件法））ごとの結果も算出している。

表1 「人前で話すことが得意だった」の回答ごとの学級規律スコア（平均値の比較）

	全体		校内成績上位群		校内成績中位群		校内成績下位群	
	平均値	有効度数	平均値	有効度数	平均値	有効度数	平均値	有効度数
とてもあてはまる	6.176	267	6.287	178	6.178	45	5.727	44
まああてはまる	5.808	558	5.967	301	5.903	144	5.294	109
あまりあてはまらない	5.798	693	5.829	310	5.691	207	5.869	176
まったくあてはまらない	5.254	276	5.038	106	5.338	77	5.422	90
イータ係数	0.120		0.160		0.115		0.113	
分散のF検定	$p=0.000$		$p=0.000$		$p=0.098$		$p=0.151$	
有効度数	1794		895		473		419	

まず、表1を見ると、全体的には「人前で話すことが得意だった」人ほど、学級規律の高いクラスに所属していたことがわかる。しかし、校内成績ごとの結果を見ると、違いがあるのは、校内成績の上位者だけであることもわかった。つまり、成績上位の人にとっては、人前で話すことが得意になるかどうか、所属する学級によって異なってくるかもしれない（規律が高い学級に所属していれば人前で話すことが得意になる）が、中位の人や下位の人にとっては、所属する学級の規律は関係ない。成績上位の人は、規律の高井学級に所属している方が、人前で話す経験が多くなり、その結果、得意だと思えるようになったということかもしれない。逆に規律の低い学級に所属している場合は、成績中位～下位の人も人前で話す経験が多くなるため、学級規律との関連は見られなかったという解釈もできる。

表2 「クラス全体で話し合うときに積極的に発言していた」の回答ごとの学級規律スコア
(平均値の比較)

	全体		校内成績上位群		校内成績中位群		校内成績下位群	
	平均値	有効度数	平均値	有効度数	平均値	有効度数	平均値	有効度数
とてもあてはまる	6.362	282	6.436	195	6.686	51	5.543	35
まああてはまる	6.009	437	6.132	228	6.059	119	5.618	89
あまりあてはまらない	5.730	738	5.737	350	5.616	211	5.884	172
まったくあてはまらない	5.039	335	4.870	123	5.109	92	5.158	120
イータ係数	0.192		0.222		0.226		0.135	
分散のF検定	$p=0.000$		$p=0.000$		$p=0.018$		$p=0.057$	
有効度数	1792		896		473		416	

表2を見ると、全体的には「クラス全体で話し合うときに積極的に発言していた」人ほど、学級規律の高いクラスに所属していたことがわかる。しかし、校内成績ごとの結果を見ると、違いがあるのは、校内成績の上位者と中位者だけであることもわかった。

表1の結果と合わせて考えると、やはり成績上位の人は、規律の高い学級に所属している方が人前で話す経験が多くなり、逆に成績下位の人は、規律の低い学級に所属している方が話す機会が多くなるということなのかもしれない。

表3 「みんなが嫌がる役割でも進んで引き受けた」の回答ごとの学級規律スコア
(平均値の比較)

	全体		校内成績上位群		校内成績中位群		校内成績下位群	
	平均値	有効度数	平均値	有効度数	平均値	有効度数	平均値	有効度数
とてもあてはまる	6.191	236	6.227	154	6.043	46	6.222	36
まああてはまる	5.942	651	6.046	347	6.006	169	5.611	131
あまりあてはまらない	5.649	750	5.674	337	5.521	217	5.760	192
まったくあてはまらない	5.000	154	4.944	54	5.450	40	4.750	60
イータ係数	0.141		0.146		0.126		0.172	
分散のF検定	$p=0.000$		$p=0.000$		$p=0.059$		$p=0.006$	
有効度数	1791		892		472		419	

表3を見ると、全体的には「みんなが嫌がる役割でも進んで引き受けた」人ほど、規律の高い学級に所属していたことがわかる。しかし、校内成績ごとの結果を見ると、違いがあるのは、校内成績の上位者と下位者だけであり、中位の人は「みんなが嫌がる役割でも進んで引き受けた」かどうかと学級規律スコアには関連がないことがわかる。またイータ係数を確認すると、下位の人の関連が強い。つまり、成績下位の人のためには、「みんなが嫌がる役割でも進んで引き受けた」かどうかは学級規律に強く依存する可能性がある。しかし、中位の人は、どんな学級規律のクラスに所属していたかどうかと、「みんなが嫌がる役割でも進んで引き受けた」かどうかは関連がない。

表4 「クラスで決めたルールや約束が自分の意に反しても守っていた」の回答ごとの学級規律スコア（平均値の比較）

	全体		校内成績上位群		校内成績中位群		校内成績下位群	
	平均値	有効度数	平均値	有効度数	平均値	有効度数	平均値	有効度数
とてもあてはまる	6.284	366	6.266	207	6.427	82	6.171	76
まああてはまる	5.759	920	5.817	465	5.703	266	5.717	184
あまりあてはまらない	5.542	428	5.710	186	5.373	110	5.458	131
まったくあてはまらない	4.896	77	5.189	37	5.846	13	4.037	27
イータ係数	0.147		0.115		0.169		0.214	
分散のF検定	$p=0.000$		$p=0.008$		$p=0.004$		$p=0.000$	
有効度数	1791		895		471		418	

表5 「クラスみんなのことを考えて行動していた」の回答ごとの学級規律スコア（平均値の比較）

	全体		校内成績上位群		校内成績中位群		校内成績下位群	
	平均値	有効度数	平均値	有効度数	平均値	有効度数	平均値	有効度数
とてもあてはまる	6.525	295	6.708	171	6.661	62	5.950	60
まああてはまる	5.892	907	5.915	458	5.843	261	5.908	184
あまりあてはまらない	5.361	499	5.384	232	5.140	129	5.537	136
まったくあてはまらない	4.374	91	4.156	32	5.524	21	3.921	38
イータ係数	0.232		0.254		0.232		0.252	
分散のF検定	$p=0.000$		$p=0.000$		$p=0.000$		$p=0.000$	
有効度数	1792		893		473		418	

表6 「クラスで困っている人がいたら助けるようにしていた」の回答ごとの学級規律スコア（平均値の比較）

	全体		校内成績上位群		校内成績中位群		校内成績下位群	
	平均値	有効度数	平均値	有効度数	平均値	有効度数	平均値	有効度数
とてもあてはまる	6.403	372	6.569	197	6.280	93	6.200	80
まああてはまる	5.777	956	5.829	496	5.697	251	5.760	204
あまりあてはまらない	5.362	398	5.397	184	5.417	108	5.238	105
まったくあてはまらない	4.638	69	4.316	19	5.450	20	4.300	30
イータ係数	0.192		0.209		0.146		0.217	
分散のF検定	$p=0.000$		$p=0.000$		$p=0.018$		$p=0.000$	
有効度数	1795		896		472		419	

表4～6を見ると、どの層にとっても「クラスで決めたルールや約束が自分の意に反しても守っていた」「クラスみんなのことを考えて行動していた」「クラスで困っている人がいたら助けるようにしていた」人ほど、学級規律の高いクラスに所属していたことがわかる。

IV. まとめと本調査に向けた課題

本稿は、大学生を対象とした予備調査の分析から、日常の生徒指導により育まれる学級規律と、そこで

培われる資質・能力、とくに社会的リテラシーの自己認識の関係を明らかにした。

分析結果から、学級規律が高いほど社会的リテラシーが育成されるやすいことが示唆された。具体的には、「人前で話すことが得意だった」「クラス全体で話し合うときに積極的に発言していた」といった自己主張に関わる資質・能力に関しては、校内成績の高低によっては学級規律の高低に左右される場合があった。一方で、「みんなが嫌がる役割でも進んで引き受けた」「クラスで決めたルールや約束が自分の意に反していても守っていた」「クラスみんなのことを考えて行動していた」「クラスで困っている人がいたら助けるようにしていた」といった、集団の構成員としての自覚に関わる資質・能力に関しては、校内成績の高低に関係なく学級規律の高低に左右されていた。平井・水野（2017）は学級風土の「学級内の規律」が授業逸脱行動の抑制につながることを指摘している⁸のに対し、本稿では、環境としての学級規律が積極的な生徒指導機能を果たしている可能性を示唆したと言えるだろう。

これらの知見を受け、特別活動の生徒指導機能の検証を目的とする中学生を対象とした本調査に向け、学級活動・ホームルーム活動を中心とした学級経営に関する質問の工夫、生徒の教室内でのポジション、学級規律の低さを含む荒れの実態や認識等の課題を挙げておきたい。

第一に、特別活動にまつわる回想法の調査の難点として、学級活動・ホームルーム活動は学校行事に比べて印象が薄かったり⁹、生徒の目からは時間割上の活動と、実質的に学級活動・ホームルーム的な機能を果たしている教員の働きかけの区別が付きづらい点が挙げられる。本調査においても、学級活動を中心とした学級経営に関して、教員と生徒の認識のズレ等も想定した質問紙設計が必要になるだろう。

第二に、学級内で問題行動をする生徒の構造に関する生徒文化研究との接続を意識した尺度の作成を挙げることができる。例えば吉田（2016）は、「荒れていない生徒つまり『中間集団』を育てることが大切で、この『中間集団』を育てると、一部の荒れた生徒たちの人数は限られ集団化し」ないとする¹⁰。また加藤・大久保（2018）は、学校の荒れには「問題行動をする生徒」だけではなく、実は「問題行動をしない生徒」の意識や態度、すなわち「自分自身は問題行動をしないし、問題行動をする生徒と同じには、あるいは仲良くなろうとは思わないが、彼らがやっていることは肯定的に評価し、学校生活は否定的に評価する」ような生徒の存在が深く関係しているとする¹¹。本調査における特別活動の効果の測定に際しても、「問題行動をしている生徒」「問題行動をしていないが肯定的に評価している生徒」「問題行動していませんが肯定的にも評価していない生徒」などの生徒指導上の生徒の類型に留意し、前二者への効果にも着目することで、特別活動の積極的な生徒指導機能の検証が可能なのではないか。合わせて、特別活動以前に成立している生徒の日常的な人間（友人）関係への配慮¹²も視野に入れていきたい。

第三に、第二点とも関わるが、学級規律の低さを含む「荒れ」の尺度の精緻化を挙げることができる。岡崎（2018）は、先行研究を踏まえ「荒れる学校」の状態を「児童生徒が教師の指示に従わず、授業妨害や暴力行為、反社会的行動などの問題行動を繰り返すことにより、授業や行事等の教育活動が成立しない状態が一定期間続くこと」、そうした行為を行う生徒を「荒れる生徒」、そういう状態を作る生徒集団を「非行グループ」としている¹³。こうした「荒れ」の実態が生徒に影響を与えるのか、「荒れている」という認識が影響を与えるのかといった点を踏まえた検討が必要である。

執筆分担：Ⅰは中村、Ⅱは岡邑、Ⅲは鈴木、Ⅳは歌川が執筆した。

付記：本研究は平成30-32年度科学研究費助成研究基盤研究（C）課題番号18K025485「社会の形成者としての資質を涵養する特別活動の積極的な生徒指導機能の実証的研究」（研究代表者・中村豊）の研究成果の一部である。

註)

- ¹ 文部省「生活体験や人間関係を豊かなものとする生徒指導 ―いきいきとした学校づくりの推進を通じて― ―中学校・高等学校編―」（生徒指導資料 第20集、生徒指導研究資料 第14集）大蔵省印刷局、1988年。「まえがき」の冒頭には次のように記されている。「生徒は、一人一人が様々な可能性を持ち、潜在能力を持ったかけがえのない存在です。生徒指導とは、このような生徒一人一人が、将来において社会的自己実現を図ることができるよう自己指導能力を育成することを目標とするものであり、学校教育活動の全体を通して積極的に進められるべきものです。」
- ² 同上、第1章第1節「生徒指導とは、本来、一人一人の生徒の個性の伸長を図りながら同時に社会的な資質や能力・態度を育成し、さらい将来において社会的に自己実現ができるような資質・能力を形成していくための指導・援助であり、個々の生徒の自己指導能力の育成を目指すものである。そして、それは学校がその教育目標を達成するためには欠くことのできない重要な機能の一つなのである。」
- ³ 坂本昇一『生徒指導の機能と方法』文教書院、1990年、p.11。
- ⁴ 滝充「小学校からの生徒指導 ～『生徒指導提要』を読み進めるために～」『国立教育政策研究所紀要 第140集』、2011年、pp.301-312。
- ⁵ 文部科学省「生徒指導提要」教育出版、2010年、p.240。
「生徒指導提要」において「社会的なリテラシー」という語句は4箇所に見ることができる。そこでは「社会的なリテラシー」を次のように説明している。「使いこなすための能力のことをリテラシーと呼びます。社会の形成者としての資質と能力を培うためには、もう一つ、様々なリテラシーを学ぶことも必要です。言葉や情報に関するリテラシー、学習態度や学びのスキルなど学びに関するリテラシー、対人関係リテラシー、基本的な生活習慣を始めとする日常生活や規範意識、公共の精神を含めた社会生活にかかわるリテラシーなど、様々な生活資源や社会的な場面にかかわるリテラシーがあります。これらは人々が社会のなかで生活し、個々の幸福の実現と社会を発展させていくための包括的・総合的な「社会的なリテラシー」と呼び得るものの基盤となるものです。」
- ⁶ 国立教育政策研究所「非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」、2017年。
- ⁷ この分析結果に関しては稿を改めることとしたい。
- ⁸ 平井尚美・水野治久「中学生の授業逸脱行動を抑制する要因の検討―学級風土と教師の指導態度の視点から」『大阪教育大学紀要第4部門教育科学』65（2）、2017年、pp.271-283。
- ⁹ 中村豊「特別活動と生徒指導」『教育学論究』（2）、2010年、pp.105-116の調査結果等からも示唆される。
- ¹⁰ 吉田順『その手抜きが荒れを招く』学事出版、2016年
- ¹¹ 加藤弘通・大久保智生「学校の荒れと生徒文化の関係についての研究―〈落ち着いている学校〉と〈荒れている学校〉では生徒文化にどのような違いがあるのか―」『犯心研』43（1）、2018年、pp.1-16。
- ¹² 鈴木翔「高校生の友人関係の状況が文化祭および体育祭への消極的な参加態度に与える影響―都立高校生を対象とした質問紙調査データの分析から―」『日本高校教育学会年報』、第25号、2018年、pp.28-37。
- ¹³ 岡崎茂「学校の「荒れ」と生徒指導―中学校での事例分析を通して―」『学校教育実践研究』1、2018年、pp.47-57。