

【原著】

学校教育における教科外活動の構造について

—生徒指導・教育相談・特別活動・キャリア教育・総合的な学習の時間を対象として—

A Review of Extracurricular Activities in School Education

沼山 博^{*1}, 福島 朋子^{*2}, 菊池 武剋^{*3}

NUMAYAMA Hiroshi^{*1}, FUKUSHIMA Tomoko^{*2}, KIKUCHI Takekatsu^{*3}

山形県立米沢栄養大学健康栄養学部^{*1}, 岩手県立大学社会福祉学部^{*2}, 東北大学 (名誉教授) ^{*3}

Faculty of Health and Nutrition, Yamagata Prefectural Yonezawa University of Nutrition Sciences^{*1},
Department of Social Welfare, Iwate Prefectural University^{*2}, Emeritus Professor of Tohoku University^{*3}

本稿は、「教職に関する科目」第4欄の科目が対象としている教育活動から、「生徒指導」「教育相談」「特別活動」「キャリア教育・進路指導」「総合的な学習の時間」といった教科外の教育活動・科目を取り上げ、学習指導要領や生徒指導提要などで示されている事項・内容を手がかりに、それらの間の関連性について検討した。具体的には、1) 生徒指導は学習指導と並んで学校教育において重要な意義を持つ、2) 教育相談は、生徒指導の一環として位置付けられるものであり、その中心的な役割を担う、3) 特別活動は教育課程において生徒指導の中核的な役割を果たしている、4) 特別活動を要として各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図る、5) 総合的な学習の時間は、キャリア教育を進める上で、重要な役割を担う、の5点である。そのうえで、それら全体の構造について考察を行った。

キーワード：学校教育, 教科外活動, 生徒指導, 教育相談, 特別活動, キャリア教育, 総合的な学習の時間

I. はじめに

平成30年度の教職課程再課程認定において、小学校、中学校、高等学校の教員免許を取得する場合には「総合的な学習の時間」の指導法に関する科目が必修となった。これに伴い、教員免許法施行規則における中学校及び高等学校教員免許の「教職に関する科目」第4欄は「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」となり、「道徳の理論と方法」「総合的な学習の指導法」、「特別活動の指導法」「教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用含む）」「生徒指導の理論と方法」「教育相談（カウンセリングに関する基礎

的な知識を含む）の理論と方法」「進路指導及びキャリア教育の理論と方法」が並び立つことになった。

「教職に関する科目」第4欄に共通して位置づけられているだけあって、これら教職科目が対象としている教育活動は、相互に密接な関係にある。明記されているものをあげると、1) 2010年の生徒指導提要（文部科学省、以下「提要」と略記）で「生徒指導は学習指導と並んで学校教育において重要な意義を持つ」とされており、同じ「提要」で2)「教育相談は、生徒指導の一環として位置付けられるものであり、その中心的な役割を担うもの」とされている。ま

た、3) 2012年の「生徒指導リーフleaf.6」(国立教育政策研究所、以下「生徒指導リーフ」と略記)で「特別活動は教育課程において生徒指導の中核的な役割を果たしている」と述べられており、さらに4)平成29年中学校学習指導要領では総則で「特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること」とされている。5)2006年「高等学校におけるキャリア教育の推進に関する調査研究協力者会議報告書」では「総合的な学習の時間は、それらが教科の学習で学んだ成果等を様々な体験活動や話し合い活動等を通して深化・発展、統合させたり、逆に、その成果を教科の学習に還元し反映させていくというねらいを持っている。このため、そこで展開される職業や進路に関連する学習活動は、キャリア教育を進める上で、重要な役割を担う」とされている。

本稿は、まず上記1)～5)について、それぞれ検討し、そのうえで「教職に関する科目」第4欄に共通している、「生徒指導」「教育相談」「特別活動」「キャリア教育・進路指導」「総合的な学習の時間」という教科外の教育活動の構造について考察することを目的とする。

なお、本稿では中学校学習指導要領を中心に述べていく。そのため、「中学校学習指導要領」は単に「学習指導要領」と略記し、他の校種の場合は「高校学習指導要領」のように記すこととする。中学は平成29年、高校は30年が最新のものである。また、年次は改訂年である。

Ⅱ. 教科外の教育活動相互の関連性について

1) 学習指導と並ぶ教育活動としての生徒指導

「提要」には「生徒指導は学校の教育目標を達成する上で重要な機能を果たすものであり、学習指導と並んで学校教育において重要な意義を持つもの」(第1章)と述べられている。ここでは、その経緯と意味について考えていく。

生徒指導は、一般的には非行等、問題行動を起こした児童・生徒への対応もしくは問題行動の予防のための教育活動と考えられがちであるが、それだけではなく、すべての児童・生徒を対象とした「生き方指導」である。

先にあげた「生徒指導リーフ」では、生徒指導は次のように定義されている。

生徒指導とは、社会の中で自分らしく生きることができる大人へと児童生徒が育つように、その成長・発達を促したり支えたりする意図でなされる働きかけの総称のことです。すなわち、学校生活の中で児童生徒自らが、その社会的資質を伸ばすとともに、さらなる社会的能力を獲得していくこと、そしてそれらの資質・能力を社会の中で適切に行使して自己実現を図りながら自己の幸福と社会の発展を追求していく大人になること—そうしたことを願って児童生徒の自発的かつ主体的な成長・発達の過程を支援していく働きかけのことを、生徒指導と呼んでいるのです。

学習指導と生徒指導の関連について、滝(2011)は「学習指導と生徒指導は、各学校が編成した教育課程を着実に進め、学校教育の目標を達成するという共通の目的からなされます。言い換えれば、学習指導と生徒指導は、その共通の目的を達成するため、学校の中で一体となって教育活動を進めていくという共通の役割を担っています」としながらも、その役割の果たし方、表に現れた働きかけ方は大きく異なっているとし、続けて次のように述べている。

学習指導の中心は、教科の枠組みの中で基礎的・基本的な知識や技能を習得させたり、それらを活用して問題を解決できる能

力をはぐくんだりする活動です。それに対して、生徒指導の中心となるのは、学習指導を行う際の前提のさらに前提となるような資質や能力，社会生活の基礎のさらに基礎となるような資質や能力をはぐくんでいく活動と言えます。(中略)

しかし、両者は別々のもの、互いに独立したものというわけではありません。学習指導のねらいがうまく実を結ぶには、教師からの働きかけを受け止める素地や構えなどが児童生徒に備わっていなければなりません。また、学んだ内容を好ましい形で発揮するには、自己を見つめたり自他を客観的に捉えたりする力なども必要になります。学習指導は教育課程の中心ですが、それが確実に児童生徒の社会的な成長・発達へとつながるよう、全体を見通して指針を示したり、それらの働きかけを直接的・間接的に補ったりするという基盤づくりや補強のための働きかけは、実は生徒指導が担っています。さらに、日々の学校生活が順調に進むようにすることから、家庭や地域と連携した取組を行うこと、緊急時には問題や危機に適切に対処することに至るまで、学校生活のあらゆる部分に生徒指導はかかわりを持ち、学習指導を支えているのです。

そして、その上で、生徒指導の特徴として、次のように述べている。

(成長・発達の) 過程を支援するにあたっては、児童生徒一人一人の状況をふまえつつ、時には児童生徒の個性や生き方にまで深くかかわりながら、また教科等の枠組みや指導内容に縛られることなく、時には学習指導の領域にまで踏み込んで、多面的・

包括的に働きかけを行なう必要があります。生徒指導という概念が内容や領域を示すものではなく機能を表すものであると言われてきたのは、そうした点を表現したものと言えるでしょう。

このように生徒指導は、学習指導と比較すると、包括的で機能的な教育活動である点が特徴といえる。実際学習指導については、その具体的な領域・内容が教科別に学習指導要領に明示されているが、生徒指導については、学習指導要領や「提要」で大まかな方向性が示されているのみで、具体的な内容は示されていない。

わが国の生徒指導の歴史からすると、上のような生徒指導の概念化が、小学校を含めて本格的に行われたのは、「提要」が初めてではないかと思われる。教員による子どもに対する働きかけのうち、明確に学習指導といえる働きかけ以外の部分について、生徒指導として意識化し、それについても、教育課程に従って、意図的、計画的、組織的に行うよう、学校や教員に求めたのである。この意識化は、近年指摘されている「名前のない家事」の意識化と同種のものであり、それまではほぼ無自覚的に行われていた教育活動に光を当てたという点ではもっと評価されてよいのではないかと思われる。

しかしその一方で、こうした生徒指導の包括的で機能的な特徴づけは、生徒指導が重視してきた理念を曖昧にしている(中西, 2019)、生徒指導と学校教育は同義であって、生徒指導自体の特徴や固有性は消失してしまっている(藤, 2017)といった批判も受けている。また、八並(2008)は、生徒指導の機能性について、「機能」という表現は、抽象的で分かりにくく、生徒指導の概念や理論の不明瞭さ、その機能の具体性、「何を、どのようにするのか」という疑問が生まれていると指摘している(上野,

2011)。実際「提要」も抽象的な解説が中心になっており、それが「生き方指導」としての生徒指導を実践しにくいものになっている可能性もある。

生徒指導は機能的なものであるが故、具体的な内容や領域が示しにくいという点が、生徒指導という教育活動がもつ本来的な特徴である可能性もないわけではないが、「生徒指導は学習指導と並んで学校教育において重要な意義を持つもの」とされている限りは、学習指導要領や「提要」で示されている大まかな方向性以上のものがやはり必要であろう（この点についてはⅢでも取り上げる）。そのためには現場の教員の実践を吸い上げ、その知見を体系化していく作業が求められるであろう。上であげた生徒指導の理念や固有性に関する議論も、そういった中で行われるほうが有意義なものになるのではないと思われる。

2) 生徒指導の一環で中核的な役割を果たす教育相談

「提要」では「教育相談は、生徒指導の一環として位置付けられるものであり、その中心的な役割を担うもの」とされている。ここではその経緯と意味について考えていく。

3) で述べるように、わが国の生徒指導は当初集団活動として始まったが、その後1960年代になって少年非行が社会問題化し、問題行動を起こした児童・生徒への個別指導の必要性が生じた。これが非行や問題行動への対応や予防が生徒指導に求められる契機となった。と同時に、生徒指導における個別指導の1つとして教育相談を位置づけることにもつながった。

この時期における教育相談の状況について、今井（2015）は「1960年代から、公立の教育センターなど、教育委員会による教育相談室とそれを支える教育相談部門が、学校教育相談の牽

引役を果たし始めた。東京都教育委員会が発行した『教育相談の手引』（1964-1966）では、教育相談は、相談室という場で行われる特別な活動というよりも『いつでも、どこでも、だれでも』行う教育活動の一つで、すべての教師がかかわりのあることだと説き、広く学校や教師の関心を引き、支持された」と述べている。

こうした教育相談の広がりを受け、1965年に発行された「生徒指導の手引き」でも、教育相談は、個別相談の1つであり、「それぞれ個人によって事情を異にするもので、生徒集団の全体を対象とするような一般的な指導では解決できないという場合が少なくない。しかも、そうした悩みや困難は、生活への適応を妨げ、教育の効果を阻害し、人格の形成に支障をきたすものであるから、それを解決するための指導は生徒指導にとって重要な課題となるのである」とされている。また、昭和45年高校学習指導要領の「各教科以外の教育活動」の章の内容の取り扱いで「個々の生徒に対する指導の徹底を図るためには、生徒の家庭との連絡を密にし、教育相談（進路相談を含む。）などを、計画的に実施することが望ましいこと」と明示されている。

「提要」では、教育相談と生徒指導の関連に関して、次のように記されている。

児童生徒の問題行動に対する指導や、学校・学級の集団全体の安全を守るために管理や指導を行う部分は生徒指導の領域である一方、指導を受けた児童生徒にそのことを自分の課題として受け止めさせ、問題がどこにあるのか、今後どのように行動すべきかを主体的に考え、行動につなげるようにするには、教育相談における面接の技法や、発達心理学、臨床心理学の知見が、指導の効果を高める上でも重要な役割を果たし得ます。（中略）このように教育相談と

生徒指導は重なるところも多くありますが、教育相談は、生徒指導の一環として位置付けられるものであり、その中心的な役割を担うものといえます。(第5章)

これに加え、平成29年学習指導要領でも、総則において「個々の生徒の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリング（教育相談を含む。）」が生徒の発達を支援する手立ての1つとしてあげられている。特別活動の章でも、内容の取り扱いで「学校生活への適応や人間関係の形成、進路の選択などについては、（中略）個々の生徒の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリング（教育相談を含む。）（中略）の趣旨を踏まえて指導を行うこと」とされている。このように、教育相談を生徒指導の一環とみなす見方は現在も継続されている。

平成29年学習指導要領で変更になったのは、「教育相談」の文言である。それまで、例えば平成20年学習指導要領の特別活動の章では、「教育相談は、一人一人の生徒の教育上の問題について、本人又はその親などに、その望ましい在り方を助言することである。その方法としては、1対1の相談活動に限定することなく、すべての教師が生徒に接するあらゆる機会をとらえ、あらゆる教育活動の実践の中に生かし、教育相談的な配慮をすることが大切である」とされているように「教育相談」だったものが「カウンセリング（教育相談を含む。）」へと変更された。ここでいうカウンセリングについては、「専門家に委ねることや、面接や面談に限ったものではなく教師が意図を持った生徒との日常的な『対話』を含めた広義なもの」（長田, 2017）とされているが、カウンセリングと教育相談の概念的な異同は必ずしも明確ではない。

3) 生徒指導の中核的な役割としての特別活動

「生徒指導リーフ」で「特別活動は教育課程において生徒指導の中核的な役割を果たしている」と述べられている。ここではその経緯と意味について考えていく。

平成20年学習指導要領では、特別活動の目標として「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う」と述べられており、これは「提要」で示されている、①個性の伸長、②社会性の育成、③自己指導能力の育成、という生徒指導の目的とほぼ一致している。

しかし、学習指導要領の変遷をみると、生徒指導と特別活動の関連が明確に示されたのはそれほど古いことではなく、平成元年学習指導要領が最初だと思われる。特別活動の指導計画を作成する際に考慮すべき項目として「生徒指導の機能を十分に活かす」ことがあげられている。

生徒指導と特別活動との関連を考える上で、無視できないのはガイダンスという考え方である。ガイダンスとは、ジョーンズ（A.J.Jones, 1963）によると、「賢明な選択と適応をなすのに個人に与えられる援助」であり、「個人に代わって選択をしてやるのではなく、他からの援助がなくても自主的に決定できる能力が徐々に発達していくように促進したり、刺激したりするようなやり方で、彼ら自身の選択をなすのを助けることである」（井坂, 1968；飯田, 1979）というものであり、アメリカの学校教育の柱の1つとなっている。わが国の生徒指導は、戦後の教育改革の中でこれをモデルとしたものであるが、導入当初の「中学校・高等学校の生徒指導」（1947）では、生徒指導の計画を「教室や特別

な学校活動を媒介して、生徒が適切な適応を助けるもの」というように、教員の働きかけを集団活動に限定していた^{注1)}(中西, 2019)。

このようなガイダンスを集団活動とほぼ同義とする見方は、現代でも続いており、平成10年高校学習指導要領では、特別活動の指導計画を作成する上での配慮事項として「学校生活への適応や人間関係の形成、教科・科目や進路の選択などの指導に当たっては、ガイダンスの機能を充実するようホームルーム活動等の指導を工夫すること」とされている。また平成29年学習指導要領でも、総則で「主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンス」が生徒の発達を支援する手立ての1つとしてあげられており、特別活動の章でも内容の取り扱いで「学校生活への適応や人間関係の形成、進路の選択などについては、主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンス(中略)の趣旨を踏まえて指導を行うこと」とされている。

特別活動の特質としては、集団活動と実践的な活動、そして自発的・自治的な活動があげられるが、平成29年学習指導要領では「学級活動における生徒の自発的、自治的な活動を中心として、各活動と学校行事を相互に関連付けながら、個々の生徒についての理解を深め、教師と生徒、生徒相互の信頼関係を育み、学級経営の充実を図ること。その際、特に、いじめの未然防止等を含めた生徒指導との関連を図るようにすること」とされており、「自発的・自治的な活動」を中心とする中で生徒指導との関連を図ることが特別活動に求められている(中西, 2019)。

上であげたガイダンスの定義と、特別活動の特質は理念的には調和的であるように見える。しかし、実際の教育活動における「ガイダンス」の用法をみると、導入教育や生徒指導(生活指導)、進路指導に関する全体指導を「ガイダン

ス」としているのが実状であろう。特別活動(学級活動)の特質を踏まえれば、そこで設定されている、学級や学校における生活づくりへの参画、日常の生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全、一人一人のキャリア形成と自己実現といったテーマから議題(題材)を選び、それに自発的・自治的に集団で取り組んで、合意形成や意思決定をしていくことこそがガイダンスであるとの認識を持つことが必要であると考えられる。

4) キャリア教育の要としての特別活動

キャリア教育については、平成29年学習指導要領総則において「特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること」とされている。ここではその経緯や意味について考えていく。

まずキャリア教育は、1999年の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」で提唱されたものである。2011年の中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」において、キャリア教育は「児童生徒一人一人の社会的・職業的自立へ向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義され、キャリアについては「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割の関係を見出していく連なりや積み重ね」とされている。

長田(2018)は、平成29年学習指導要領で改訂された経緯として「社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力(=基礎的・汎用的能力)は、小学校から高等学校まで、発達の段階に応じて、学校の教育活動全体の中で育むものとされてきたが、これまで学校の教育活動全体の中で育むとされてきたことが、逆に指導場を曖昧にしまい、特に狭義の意味

での「進路指導」との混同により、進路に関連する内容が存在しない小学校においては、体系的に行われてこなかったという課題があった」ことなどを指摘している。

そこで、平成29年学習指導要領の総則に以下が盛り込まれた。

生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。その中で、生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと。

ここで明示されているように、特別活動はキャリア教育の要とされ、同じ学習指導要領の特別活動の章、学級活動・ホームルーム活動の内容にも、(3)として「一人一人のキャリア形成と自己実現」が設けられた^{注2)}。また各教科においても、その特質に応じて、キャリア教育を行うことになっており、こうして学校の教育活動全体で「学ぶこと」「働くこと」「生きること」の関連づけを行い、児童生徒に意識づけをさせることとなった。今後は、学校教育におけるさまざまな活動を通じて生徒が得た「気づき」や「学び」を、特別活動において、どうつなぎ、それらを積み重ねて自己の将来にどうつなげていくか、が課題になっていくと思われる(菊池,2019)。

ところで、上で、学級活動・ホームルーム活動の内容の(3)に「一人一人のキャリア形成と自己実現」が設けられたと述べたが、平成20年学習指導要領までは(3)に「将来の生き方

と進路の適切な選択に関すること」があげられており、従来も特別活動で進路指導が扱われてはいた。

進路指導とキャリア教育との関連については、「提要」に「進路指導は、(中略)近年では、キャリア教育の推進の中に位置づけられ、キャリア発達を促す指導と進路決定のための指導が系統的に展開され、幅広い能力の形成を目指している」とある。先の長田(2018)では、従来のキャリア教育の問題として「社会との接続を考慮せず、次の学校段階への進学のみを見据えた指導を行っているのではないか」という点も指摘しているが、今後はキャリア教育の流れの中に進路指導をどう位置づけていくか、引き続き課題となっていくと思われる。

5) キャリア教育を進める上で重要な役割を果たす総合的な学習の時間

2006年「高等学校におけるキャリア教育の推進に関する調査研究協力者会議報告書」では「特別活動や総合的な学習の時間は、それらが教科の学習で学んだ成果等を様々な体験活動や話し合い活動等を通して深化・発展、統合させたり、逆に、その成果を教科の学習に還元し反映させていくというねらいを持っている。このため、そこで展開される職業や進路に関連する学習活動は、キャリア教育を進める上で、重要な役割を担う」とある。ここでは、その経緯や意味を考えてみる。

総合的な学習の時間は、平成10年学習指導要領によって創設された教育課程内の教育活動である。平成29年学習指導要領解説・総合的な学習の時間編によると、総合的な学習の時間とは、「生徒や学校、地域の実態等に応じて、生徒が探究的な見方・考え方を働かせ、教科・科目等の枠を超えた横断的・総合的な学習や児童生徒の興味・関心等に基づく学習を行うなど創

意工夫を生かした教育活動の充実を図ることとし、小学校第3学年から高等学校修了時までの教育課程に位置付けられてきた」ものである。

創設時の平成10年学習指導要領では、総則において、総合的な学習の時間の指導のねらいの1つとして、「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること」というように「自己の生き方を考えることができる」という文言が挿入されている。これに、前項でも述べた、1999年の中教審答申で提唱されたキャリア教育という考えが連動し、総合的な学習の時間における探究課題として、キャリア教育が設定されるようになった。

その後、平成20年学習指導要領では、総合的な学習の時間の目標に「自己の生き方を考えることができる」が盛り込まれた。また、指導計画作成上の配慮事項としても「職業や自己の将来に関する学習活動などを行うこと」が、内容の取扱いにおける配慮事項でも「職業や自己の将来に関する学習を行う際には、問題の解決や探究活動に取り組むことを通して、自己を理解し、将来の生き方を考えるなどの学習活動が行われるようにすること」が設定されるなど、総合的な学習の時間における探究課題として、キャリア教育の定着が図られた。

さらに平成29年学習指導要領で示された、中学校の総合的な学習の時間の目標が「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す」とされたのに対し、平成30年高等学校学習指導要領では、高校の目標が「探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題

を発見し解決していくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す」とされ、名称も総合的な探究の時間に変更されている^{注3)}（下線は筆者による）。

また、平成29年学習指導要領総則（高校は平成30年）において、「教育課程の編成に当たっては、（中略）第4章総合的な学習の時間の第2の1に基づき定められる目標との関連を図るものとする」とも規定されている。同総合的な学習の時間の指導計画の作成と内容の取扱いでも「他教科等及び総合的な学習の時間で身に付けた資質・能力を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること」とされている。このため、各校では総合的な学習の時間を中核に据えたカリキュラムマネジメントが求められるようになった。

これらの改訂により、特に高校では、キャリア教育を中心とした教育課程の編成も可能となっている。ただし、4) で取り上げたように、キャリア教育の要として特別活動が位置づけられているが、総合的な学習の時間と特別活動でどう役割分担をさせていくかは、現行の学習指導要領では各学校が判断することになっており、現段階では必ずしも明確となっているわけではない。今後各学校の実践を収集・分析するなどして、解明していく必要がある。

Ⅲ. 教科外の教育活動の構造について

Ⅱでは、「生徒指導」「教育相談」「特別活動」「キャリア教育・進路指導」「総合的な学習の時間」といった教科外の教育活動・科目を取り上げ、それら相互の関連性について、学習指導要領や「提要」などで明示されている、1) 生徒指導は学習指導と並んで学校教育において重要な意義を持つ、2) 教育相談は、生徒指導の一環として位置付けられるものであり、その中心的な役割を担う、3) 特別活動は教育課程

において生徒指導の中核的な役割を果たしている、4) 特別活動を要しつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図る、5) 総合的な学習の時間は、(中略) キャリア教育を進める上で、重要な役割を担う、の1)～5)それぞれの経緯や意味について考えてきた。

ここでは、以上を総括しながら、教科外の教育活動の構造について考察する。

全体的にみていくと、まず学習指導要領や「提要」等で、学校全体として組織的・体型的に取り組む教育活動としての位置づけを得ているのは、生徒指導とキャリア教育・進路指導であり、それらの要や中核的な時間とされているのは特別活動である。

生徒指導については、Ⅱの1)で「生徒指導は機能的なものであるが故、具体的な内容や領域が示しにくい、『生徒指導は学習指導と並んで学校教育において重要な意義を持つもの』とされている限りは、学習指導要領や「提要」で示されている大まかな方向性以上のものがやはり必要であろう」と述べたが、特別活動に中核的な役割を担わせることで、網羅的ではないにせよ、事実上生徒指導の具体的な内容を示し、教育課程に組みこむことになったように考えられる。その証左に、生徒指導と特別活動の関連について、平成29年学習指導要領解説特別活動編に次のような記載がある。

生徒指導の推進に当たっては、生徒が規範意識を高め、集団や社会の形成者としての自覚と責任感をもって自律的に行動できるよう、学校として計画的・組織的に指導することが必要である。特別活動における生徒指導という視点で見ると、特別活動の特質である集団指導の場面での在り方、特に学級活動における指導が重要になってくる。

生徒指導は、学業指導、適応指導、進路指導、社会性指導、道徳性指導、保健指導、安全指導、余暇指導などの部面に分けて考え、計画されることがある。いずれの部面も、特別活動の全体、なかでも学級活動の活動内容と密接な関連をもっており、このことから学級活動の時間は、生活指導が中心に行われる場と言えるのである。

次に「キャリア教育・進路指導」についてであるが、Ⅱの4)で述べたように、中学・高校ではそれまでも特別活動で取り上げるようになってはいたが、平成29年学習指導要領では「特別活動を要しつつ(中略)、キャリア教育の充実を図る」と明示され、学級活動の内容も従来の「将来の生き方と進路の適切な選択に関すること」から「一人一人のキャリア形成と自己実現」に変更された。これにより、キャリア教育の内容・領域が学習指導要領上でも明確化されたといえる。

キャリア教育・進路指導と生徒指導との関連については、「提要」に次のような記載がある。

進路指導は、生徒が自ら、将来の進路選択・計画を行い、就職又は進学をして、さらには将来の進路を適切に選択・決定していくための能力をはぐくむため、学校全体として組織的・体型的に取り組む教育活動である。近年では、キャリア教育の推進の中に位置づけられ、キャリア発達を促す指導と進路決定のための指導が系統的に展開され、幅広い能力の形成を目指している。こうした進路指導と、児童生徒の社会的資質や能力をはぐくむという生徒指導は、人格の形成にかかわる究極的な目的において共通しており、他方個別具体的な進路指導としての取り組みは生徒指導面で大きな役

割を果たすなど、密接な関係にある。(第1章コラム)

教育相談については、本稿Ⅱの2)で述べたように生徒指導の一環とされているが、学習指導要領上の特別活動の章で、内容の取り扱いにおける配慮事項として、「学校生活への適応や人間関係の形成、進路の選択などについては、(中略)個々の生徒の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリング(教育相談を含む。)(中略)趣旨を踏まえて指導を行うこと」との記載もあり、教育相談にはキャリア教育・進路指導の問題も含まれているとあってよい。これは、キャリア教育・進路指導にも進路相談やキャリアカウンセリングがある点を考慮したものではないかと考えられる。

以上を踏まえると、生徒指導とキャリア教育・進路指導はそれぞれ学校全体として組織的・体系的に取り組む教育活動とされているものの、両者は密接な関係にあり、また網羅的ではないにせよ、それぞれの内容や領域が特別活動で明示されている、そしてそれぞれにおける個別指導の1つとして教育相談が特別活動に位置づけられている、という構造が見て取れる。

キャリア教育・進路指導については総合的な学習の時間との関連もある。本稿Ⅱの5)でもみたように、総合的な学習の時間の目標や内容それ自体にキャリア教育の要素が包含されており、また各学校では総合的な学習の時間を中心に据えたカリキュラムマネジメントが求められている。このため、特に高校では総合的な探求の時間を中心に据えながら、キャリア教育を展開することが可能になっている。ただし、本稿Ⅱの5)でも述べたように、キャリア教育の要とされる特別活動との関係性はどうなるのかについては、学習指導要領等では必ずしも明確に

はなっていない。

Ⅳ. 今後の課題

本稿では、「教職に関する科目」第4欄の教職科目が対象としている教育活動から、「生徒指導」「教育相談」「特別活動」「キャリア教育・進路指導」「総合的な学習の時間」といった教科外の教育活動・科目を取り上げ、学習指導要領や「提要」などで明示されている事項を手がかりにそれらの間の関連性について検討し、そのうえでその全体の構造について考察を行った。

今後の課題としては、今回は学習指導要領や「提要」などで明示されている事項を手がかりに考察をしたが、次回以降は、こういった要領や提要などに基づき、各学校がどのように目標・計画を立て、教育実践をしているかを把握し、そのうえで改めて本稿で取り上げた関連性や構造について考察することがあげられる。

注：

注1) 生徒指導やガイダンスという用語はその後教育現場では用いられなくなり、1954年頃より生活指導という用語が一般化した。1960年代半ばより、非行や問題行動への対処手段として復活している(藤,2017)。

注2) 平成29年小学校学習指導要領の特別活動において、それまではなかった学級活動の内容に「一人一人のキャリア形成と自己実現」が加わり、キャリア教育における小学校から高校までのつながりが明確になった(菊池,2019)。

注3) 中学校では「課題を設定し、解決していくことで、自己の生き方を考えていく」のに対し、高校では「自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を発見し、解決していく」というイメージの違いがあるとされている。

文献 ※政府刊行物および各省庁Webページで公開されているものを除く

藤勝宣「生徒指導の研究」, 九州国際大学教養研究, 第23号, pp. 87-102, 2017年

飯田芳郎 「ガイダンス」 依田新監修『新・教育心理学事典』, 金子書房, 1979年

今井五郎 「学校教育相談の定義と歴史」, 『日本学校教育相談学会研修テキスト』, 日本学校教育相談学会, 2015年 (日本学校教育相談学会ホームページ <https://jascg.info/>) 国立教育政策研究所 「生徒指導リーフleaf.6」, 2012年

Johns, A.J. Principles of Guidance. McGraw-Hill Book, Co. 1963年 (井坂行男訳『生活指導の原理』文教書院, 1968年)

菊池武剋 「キャリア教育の要としての『特別活動』」, キャリアガイダンス, vol.428, pp. 34-37, リクルート社, 2019年

中西修一郎 「『生徒指導』の歴史的変遷」 京都大学大学院教育学研究科教育方法学研究室紀要第22号, pp.119-126, 2019年

長田徹 平成29年度 全国キャリア教育・進路指導担当者等研究協議会の講演資料「新学習指導要領におけるキャリア教育」, 2017年 (<https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/zensin-29/index.html>)

長田徹 「新たな学習指導要領におけるキャリア教育」, 文部科学省, 2018年

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号, pp.301-312, 2011年

上野和久 「『生徒指導の手引』(1981年)と『生徒指導提要』(2010年)の比較研究:「生徒指導の意義」における記述方法・章味内容の比較を通して」, 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要第21号, pp.83-88, 2011年

八並光俊 「これまでの生徒指導とこれからの生徒指導」, 『生徒指導ガイドー開発・予防・

解決的な教育モデルによる発達援助』, pp.12-13, 図書文化, 2008年