

生徒指導に関する 4 つの基本的文献における

「生徒指導と教育課程」の章の内容比較

戸塚 唯氏

(近畿大学工学部教育推進センター)

本研究の目的は、4つの基本的文献、つまり『生徒指導の手びき』（文部省,1965）、『生徒指導の手引（改訂版）』（文部省,1981）、『生徒指導提要』（文部科学省,2010）、『生徒指導提要』（文部科学省,2022）における「生徒指導と教育課程」の章の記述を比較検討することであった。検討の結果、生徒指導と教育課程の関係性を記した節の内容は、『手びき1965』『手引1981』『提要2010』では概ね同じであり、教育課程の中で生徒指導を行う重要性が記されていたことが明らかとなった。一方、『提要2022』では学習指導要領の趣旨を踏まえた生徒指導を実現することが重要であると記されていた。また、4つの基本書すべてにおいて教科指導と生徒指導は相互に深くかかわりあっていることが示されていた。「道德教育と生徒指導」、「総合的な学習の時間と生徒指導」、「総合的な学習（探究）の時間と生徒指導」、「特別活動と生徒指導」、「学校行事と生徒指導」においても同様であった。

キーワード：生徒指導、教育課程、生徒指導の手びき、生徒指導提要

1. 研究の背景と目的

1.1. 研究の背景

近年、学校現場では児童生徒の問題行動が増加している。例えば、令和6年度の小学校・中学校・高等学校における暴力行為の数は128,859件（前年度108,987件）、いじめの認知件数は769,022件（前年度732,568件）、児童生徒の自殺者数413件（前年度397件）令和6年度における小学校・中学校における不登校児童生徒数は353,970件（前年度346,482件）である（文部科学省初等中等教育局児童生徒課、2025）。このような問題行動を低減していくためには、児童生徒に寄り添い、視野を広げさせ、自主性を涵養する生徒指導を適切に行っていくことが重要である。

1.2. 研究の目的

生徒指導は教育課程の内外を問わずに行われるものとされているが（『生徒指導提要』；文部科学省,2022,p20）、教育課程外の生徒指導に当たるのは、清掃の時間や中高の部活動等でのそれに限定されるので、生徒指導の多くは教育課程内で行われているといえる。

では生徒指導は教育課程内でどのように展開すべきものとされてきたのだろうか。また現在はどうのように展開すべきものとされているのだろうか。これを知ることは、将来の生徒指導を考える上で非常に重要であると思われる。

そこで本研究では生徒指導が教育課程の中でどのように行われるべきものとされてきたか、その変化を検討する。

ところで、戦後日本の生徒指導は文部省や文部科学省によって作成された、生徒指導の基本的事項を示した刊行物（以下、本稿では基本書という）を指針に行われてきた。すなわち『生徒指導の手びき』（文部省,1965）、『生徒指導の手引（改訂版）』（文部省,1981）、『生徒指導提要』（文部科学省,2010）、『生徒指導提要』（文部科学省,2022）がそれにあたる。本研究では研究目的を達成するために、これらの基本書に記されている「生徒指導と教育課程」（あるいは「教育課程と生徒指導」）の章を比較検討する。なお、本稿では、煩雑を避けるためこれら4つの文献を略し、順に『手びき1965』、『手引1981』、『提要2010』、『提要2022』とする。

1.3. 4文献刊行の経緯

研究に先立って、これら4文献が刊行ないし改訂された社会的背景について言及しておきたい。4文献の刊行の経緯については明文で記されているわけではないが、それぞれの見出しや章立てなどから一定の推測ができる。

『手びき1965』が刊行された背景の一つとしては非行の増加が挙げられよう。同書の生徒指導の意義（pp.1）においては「現在の学校教育、特に中学校や高等学校の教育

において、生徒指導の充実、強化が強く要請される根拠として、青少年の非行の増加・年少者・生徒の増加、粗暴化、集団化等一の現象とそれに対する対策があげられるが」という表現があるし、また同書には非行対策に関する章が設けられていることからそれが推測できる。当時の学校現場が非行への対応に苦しんでおり、それに対応するための一助として本書が刊行されたことがうかがえる。

『手引 1981』が刊行された理由については十分なことが分らない。同書の前書きにおいては「教育課程の基準が二度にわたって行われ、また、生徒を取り巻く社会の状況などにも変化が起こった」と記されているものの、川原(2023)が指摘するように、『手びき 1965』と『手引 1981』の内容はほとんど変わっていない。川原(2023)も、同書の発行や改訂が、学校現場にどれほどの影響力をもたらしたのだろうかと疑問を述べている。

『提要 2010』の前書きには部分的に刊行の経緯が記されており、「小学校から高等学校段階までの生徒指導の理論・考え方や実際の指導方法等について、時代の変化に即して網羅的にまとめた基本書等が存在」しないことや、「警察や児童相談所などの関係機関との連携・協力のネットワークを強化したり、地域や青少年健全育成団体、家庭の協力を行う必要」があることが挙げられている。すなわち本書は、教育相談の理論的背景を提供すると同時に、時代の要請に応じた具体的教育相談の方法を呈示するために刊行されたものと考えられる。

『提要 2022』については八並(2023)が、『提要 2010』には「いじめ対策推進法」や新しく創出された「チーム学校」「働き方改革」、平成 29 年から 31 年にかけて改訂された「学習指導要領」の内容が含まれておらず、改定の必要があったと述べている。また『提要 2022』の前書きには、いじめ重大事態や児童生徒の自殺数の増加傾向と「子ども基本法」をはじめとする諸法令の成立が言及されており、これらの社会的背景が刊行の要因であったことが推測される。

1.4. 先行研究

まず、生徒指導と教育課程に関する先行研究を調査した。

(1) 林(2012) この研究は、生徒指導の場としての特別活動の役割について検討した。生徒指導についての満足度が特別活動についての満足度に大きな影響を与えていることや、生徒指導年間指導計画ワークシートの活用により生徒指導と特別活動の連携が系統的に実施できること、特別活動を生徒指導の社会的指導や個人的適応指導の機能を活用できる場として計画していくことの必要性

を指摘している。

(2) 鈴木(2019) この研究は、教育課程における生徒指導の位置づけ(①)、および各教科(②)・道徳教育(③)・総合的な学習の時間(④)・特別活動(⑤)における生徒指導の意義について論じている。まず①については、生徒指導は教育課程における特定の教科等でのみ行われるのではなく、休み時間などの教育課程外の教育活動においても行われるものと述べている。②については、教科の目標や内容には、生徒指導のねらいとするものが含まれている場合があると指摘し、近年のアクティブラーニング型の授業を取り入れることで、児童生徒の「主体的・能動的な学び」を引き出すことが期待されていると述べている。③については、道徳教育と生徒指導は児童生徒の生き方や社会性の発達を助ける教育活動という点で共通していて相互補完的であると述べている。④については、総合的な学習の時間と生徒指導の目指す目標は「生きる力」や「自己指導能力」の育成などで重なる点が多く、総合的な学習の実践はそのまま生徒指導に結び付くことが多いことを指摘している。⑤については、特別活動は教育課程内の教育活動の中で、生徒指導と最も関連性が高い領域であると述べている。

(3) 川原(2023) この研究は、『手びき 1965』『手引 1981』『提要 2010』『提要 2022』の刊行の背景に言及している。『手びき 1965』については、当時の生徒の非行や問題行動の増加が刊行のきっかけの一つであったと述べている。次に『手引 1981』については「基本的な内容は、ほとんど 1965 年の初版の『手びき』と変わっていない(p18)」と述べ、その刊行の必要性について疑問を述べている。また『提要 2010』に関しては、同書で生徒指導要領ではなく生徒指導提要という語を用いたのは、法的拘束力のある学習指導要領との混同を避けるためではないかと推測している。『提要 2022』に関しては、「子どもの権利条約」に関する視点が組み込まれたことを指摘している。

(4) 住野(2023) この研究は、教育課程とは何かを検討したうえで、『提要 2022』が生徒指導と教育課程についてどのように論じているかを検討している。そして「4. (2) 各教科における生徒指導」において、『提要 2022』には 4 つのポイントがあると示し、そのうちの一つである「教科の目標と生徒指導のつながりを意識して指導すること」について『提要 2022』では具体例を示していないと指摘したうえで、「教科の目標の達成を重視し、これらに対応した内容の指導を生徒指導の機能を発揮するように行うことが求められる」と独自の見解を述べている。また「4. (3) 道徳科の指導と生徒指導」では、『提要 2022』が「道

徳科の授業の充実に資するように、そして、生徒指導の充実に道徳科が資するようにすることを求めている」としたうえで、「実際の教育課程では、道徳の指導の重点に置いて、道徳科ではぐくんだ道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を特別活動や総合的な学習の時間等において発揮させて、他者との良好な人間関係を構築させること等を位置づけている学校が多い」と述べている。また「4.(4)総合的な学習の時間と生徒指導」では、『提要 2022』では総合的な学習の時間が生徒指導の機能を発揮するための指導ポイントを3つ挙げていることを述べ、実際の教育課程では「指導の重点」に「自ら課題を持ち、主体的・創造的に追求し、課題を解決する態度や能力の育成」といった内容が多く、多くの学校で位置づけられていると指摘している。さらに「4.(5)特別活動と生徒指導」においても『提要 2022』が特別活動と生徒指導のかかわりについて3点を挙げていることを述べ、実際の教育課程においても多くの学校で特別活動に生徒指導が位置づけられていると指摘している。

(5) 八並 (2023) この研究は、『提要 2010』には「いじめ対策推進法」や「チーム学校」「働き方改革」といった考え方、平成29年から31年にかけて改訂された「学習指導要領」の視点が含まれていなかったため、改定の必要があったと指摘している。また『提要 2022』の特徴として、(i)児童生徒主体と多様性の尊重、(ii)リーガル・ナレッジの習得とコンプライアンスの徹底、(iii)チーム支援と地域社会総がかりの生徒指導の推進を挙げている。

(6) 中村 (2025) この研究は、昭和44年告示から平成29年告示までの6つの中学校指導要領の第1章総則における生徒指導の位置づけについて検討を行い、学習指導要領は改訂を重ねるたびに生徒指導の機能を明確にするようになったことを指摘している。また平成29年告示の学習指導要領においては、これまでの学習指導資料集や生徒指導研究で積み上げられてきた知見が結実していると述べている。

1.5. 先行研究のまとめ

先行研究を調べたところ、4つの基本書における「生徒指導と教育課程」の変化を検討した研究は見出せなかった。ただ住野 (2023) は最新の基本書たる『提要 2022』における「生徒指導と教育課程」について検討を行い、『提要 2022』で求められていることと実際の学校現場の現状を対比していたし、中村 (2025) は6つの中学校指導要領における生徒指導の位置づけについて検討を行っていた。これらの研究で得られた知見は本研究を行う上で重要であると思われる。

2. 4つの基本書における内容の比較

4文献における「生徒指導と教育課程」の章の内容を表1に整理した。以下、その節(表1のⅠからⅤの行)ごとに記載内容について検討する。

2.1. 「教育課程と生徒指導」の節の比較

ここでは表1のⅠの行における内容の比較を行う。

(1) 『手びき 1965』 『手びき 1965』では、教育課程において生徒指導がなされなければならない理由が4つ述べられていた。4つの理由は以下のとおりである。①教育課程においては多数の生徒を対象としているが、個々の生徒の個性を伸ばすためには生徒指導の機能が重要であるため。②教育課程ではすべての生徒について共通の学習内容が設定されるため学習内容についていけない生徒が発生するところ、それらの生徒を放置すればより深刻な問題行動が発生しかねない。このような場面では個々の生徒の学習上の悩みに寄り添う生徒指導の機能が重要となるため。③教育課程外の生徒指導が生徒の全人的な人間形成のために重要であるため。④生徒指導は教育課程を補完するが、教育課程も生徒指導に直接的間接的に貢献するため。

(2) 『手引 1981』 『手引 1981』の内容は、若干の語句の修正や教育課程制度改変に伴う記述の変化を除いて『手びき 1961』の内容と同一であった。項の数が減っていたものの、ほぼ同様の内容が記されていた。

(3) 『提要 2010』 『提要 2010』の「教育課程と生徒指導」の章では『手びき 1965』や『手引 1981』で存在した教育課程と生徒指導の関係についての節が削除されていたが、類似の内容が第1章(「生徒指導の意義と原理」の章)第2節に記されており、そこでは以下の5点を指摘していた。①教育課程では児童生徒を一定のやり方で共通に扱うが、生徒指導では児童生徒を個別的に扱うことが可能で個性的な資質能力を伸長させることができること。②学習指導における生徒指導としては、「基本的な学習態度の在り方等の指導」と「一人一人を生かした創意工夫ある指導」の2つがあり、近年では後者がより重要になっていること。③児童生徒を学習上の不適応から救うには、一人一人の事情に即した指導方針を打ち出して適切な指導を行うことが必要であること。④豊かな人間性の育成のために教育課程内外の生徒指導が重要であること、⑤教育課程と生徒指導は相互補完的であること。

(4) 『提要 2022』 『提要 2022』における当該節の内容は、『手びき 1965』や『手引 1981』とは大きく異なっていた。『提要 2022』は、小学校学習指導要領(平成29年

表 1 4つの基本書の「生徒指導と教育課程」の章における節と項の比較

手びき1965		手引1981		提要2010		提要2022	
第5章 生徒指導と教育課程		第5章 生徒指導と教育課程		第2章 教育課程と生徒指導		第2章 生徒指導と教育課程	
第1節 教育課程と生徒指導との関係		第1節 教育課程と生徒指導との関係		*注2		第2.1 児童生徒の発達を支える教育課程	
1 教育課程と生徒指導		1 教育課程の共通性と生徒指導				2.1.1 学習指導要領「総則」と生徒指導	
2 教育課程の共通性と生徒指導		2 学習上の不適応と生徒指導				2.1.2 学習指導と生徒指導	
3 学習上の不適応と生徒指導		3 教育課程の領域外における生徒指導				2.1.3 学級・ホームルーム経営と生徒指導	
4 教育課程の領域外における生徒指導		4 教育課程と生徒指導との相互関係				2.1.4 教育課程編成上の留意点	
5 教育課程と生徒指導との相互関係							
第2節 教科と生徒指導		第2節 教科と生徒指導		第1節 教科における生徒指導		2.2 教科の指導と生徒指導	
1 教科と生徒指導との関係				1 教科における生徒指導の意義		2.2.1 個に応じた指導の充実	
2 教科の指導への生徒指導の貢献		1 教科の指導への生徒指導の貢献		2 教科における生徒指導の推進の在り方		2.2.2 児童生徒理解を基盤とした教科の指導	
3 生徒指導の推進と教科		2 生徒指導の推進と教科				2.2.3 教科の指導と生徒指導の一体化	
4 教科担任の教師と生徒指導		3 教科担任の教師と生徒指導					
第3節 道徳と生徒指導		第3節 道徳と生徒指導		第2節 道徳教育における生徒指導		2.3 道徳科を要とした道徳教育における生徒指導	
1 道徳教育と生徒指導		1 道徳教育と生徒指導との相互関係		1 道徳教育と生徒指導の相互関係		2.3.1 道徳教育と生徒指導の相互関係	
2 道徳の授業と生徒指導		2 道徳の授業と生徒指導		2 道徳の授業と生徒指導		2.3.2 道徳科の授業と生徒指導	
						2.3.3 道徳科と他の教育活動との関連の充実と生徒指導	
				第3節 総合的な学習の時間における生徒指導		2.4 総合的な学習（探究）の時間における生徒指導	
				1 総合的な学習の時間とは		2.4.1 総合的な学習（探究）の時間と生徒指導	
				2 総合的な学習の時間と生徒指導		2.4.2 総合的な学習（探究）の時間で協働的に取り組むことと生徒指導	
						2.4.3 総合的な学習（探究）の時間において自己（在り方）生き方を考えることと生徒指導	
第4節 特別教育活動と生徒指導		第4節 特別活動と生徒指導		第4節 特別活動における生徒指導		2.5 特別活動における生徒指導	
1 特別教育活動の目標と生徒指導		1 特別活動の目標と生徒指導		1 特別活動の目標と生徒指導		2.5.1 特別活動と生徒指導	
				2 生徒会活動と生徒指導		2.5.2 特別活動の各活動・学校行事の目標と生徒指導	
2 生徒会活動と生徒指導		3 生徒会活動と生徒指導		2 学級活動・ホームルーム活動と生徒指導		2.5.3 学級・ホームルーム活動と生徒指導	
3 学級活動・ホームルームと生徒指導		2 学級会活動と生徒指導		2 児童会・生徒会活動、クラブ活動と生徒指導		2.5.4 児童会・生徒会活動、クラブ活動と生徒指導	
4 クラブ活動と生徒指導		4 クラブ活動と生徒指導		3 児童会・生徒会活動、クラブ活動と生徒指導		2.5.5 学校行事と生徒指導	
第5節 学校行事等と生徒指導		5 学校行事と生徒指導		4 学校行事と生徒指導			
1 学校行事等の特色と生徒指導							
2 学校行事等の運営上のくふうと生徒指導							
3 個々の活動と生徒指導							

注1：表中の『手びき1965』『手引1981』『提要2010』についてはおおむね同じ内容と思われる節と項を対応させた。これらの列における空白部分は対応する記述がないことを示す。他方『提要2022』については内容が大きく異なっており、節の水準については対応させることができたが、項の水準では対応させることができなかった。すなわち『提要2022』の項は、他の3文獻の項目とは対応していない。表中に太い黒い縦線を入れているのはその注意喚起のためである。

注2：表中の『提要2010』の列・1の欄について、『提要2010』の第2章にはこの欄に相当する記載はないが、第1章第2節に関連する記載がある。

告知)や中学校学習指導要領(平成29年告知)、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(平成29年告知)、高等学校学習指導要領(平成30年告知)、特別支援学校学習指導要領(平成31年告知)において、教育課程の編成及び実施に際して、①学級・ホームルーム経営の充実、②生徒指導の充実、③キャリア教育の充実、④個に応じた指導の充実、が求められていることを指摘している。そしてこれら4つが「児童生徒一人一人の個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支えると同時に、自己の幸福追求と社会に受け入れられる自己実現を支える」という生徒指導の目的を達成することにつながる」と記している。そして、学習指導要領の趣旨の実現に向けて特に発達支持的生徒指導の考え方を生かすことが重要と記している。

(5) まとめ 『手びき1965』、『手引1981』では、教育課程において生徒指導がなされなければならない理由が4つ呈示されていた。これは教育課程と生徒指導は全くの別物であるとする風潮への反論、そして教育課程と生徒指導の相互促進性の気づきを促すために記されたものと解することができる。『提要2010』では上述のような風潮への反論はなくなり、生徒指導が様々な点で教育課程に貢献できることが記されるようになっていた。『手引1981』に比べて教育課程における生徒指導の具体的な機能やその有用性が強調されていたといえる。『提要2022』では、学習指導要領の趣旨を踏まえた生徒指導を実現することが重要であることが記されていた。これまでの基本書においても学習指導要領への配慮は見られるが、『提要2022』ではこれが顕著であった。『提要2022』では、『手びき1965』『手引1981』にあったような教育課程において生徒指導がなされなければならない理由は記されていなかったが、これは現代では教育課程において教科の学習内容以外の教育(例えばキャリア教育等)を行う風潮が高まっており、改めてそれを記述する必要性が薄かったためと推測する。

2.2. 「教科と生徒指導」の節の比較

ここでは表1のⅡの行における内容の比較を行う。

(1) 『手びき1965』 『手びき1965』では、教科指導と生徒指導の関係についてのポイントが3つ記されていた。①教科の指導は当該教科における生徒指導において推進されるところ、その際の生徒指導の在り方には、(a)教科の学習を直接的に助ける、(b)学級の生活条件を改善する、(c)学習環境の条件を整備する(学習計画の立て方や参考書等の選び方についての援助など)があること。②生徒指導は教科の指導によって推進されるところ、それには2つ

の場合がある。すなわち、(a)教科の内容のうちに生徒指導のねらいとするものが含まれている場合、(b)教科の学習活動の展開のうちに生徒指導の機会が見いだされる場合、であること。③教科における生徒指導は、教科別に担当の教員が異なる中学校高等学校では実践しにくい部分があるが、教員が先に述べたような教科指導と生徒指導の関係性を理解していれば、何らかの生徒指導を行うことは可能であること。これらの3つの指針は、教員の具体的な行動に直結するようなものではなく、生徒指導とはかくあるべきという抽象的な指針あるいは理念といえることができる。すなわち『手びき1965』は、教科における生徒指導について抽象的な指針のみ示し、個々の教師がそれぞれの学校の状況に適合した具体的な行動を自ら考えることを期待していたと考えることができる。

(2) 『手引1981』 『手引1981』の内容は、おおむね『手びき1961』と同一であった。項の数が減ってはいたが、同様の内容が記されていた。

(3) 『提要2010』 『提要2010』では、教科において生徒指導が充実すれば生徒指導上の課題が解決するだけでなく、児童生徒の学力向上にもつながると記されていた。そして教科における生徒指導を充実させる上で、以下の5点が重要としていた。①授業の場で児童生徒の居場所を作る。②わかる授業を行い、主体的な学習態度を養う。③共に学び合うことの意義と大切さを実感させる。④言語活動を充実させ、言語力を育てる。⑤学ぶことの意義を理解させ、家庭での学習習慣を確立させる。先行研究として紹介した鈴木(2019)は、アクティブラーニング型の授業を取り入れることで、児童生徒の「主体的・能動的な学び」を引き出すことが期待されていると述べているところ、これは上記②③と整合的である。またこれらの5点は『手びき1965』や『手引1981』では呈示されていなかった生徒指導上の具体的指針といえることができ、現場の教員が居場所づくりや自主的な学習態度の育成等を目指す生徒指導を行うべきであることや、児童生徒の思いやりの心や言語力を涵養することが重要であることを示したといえる。

(4) 『提要2022』 『提要2022』は、教科の目標と生徒指導の目標は重なり合うものがあるので、教科指導を行うに当たっては教科の目標と生徒指導のつながりを意識しながら指導することが重要と述べている。そのうえで、①児童生徒が学習内容を確実に身に付けることができるように個に応じた指導を行うことが重要であること、②授業観察などを通して児童生徒理解を深め、それを基盤として教科の指導をすることが重要であること、③授業は発達支持的生徒指導の場でもあるので、教科と指導と生

徒指導を一体化させた授業づくりが重要であること、を記している。これら3点も『提要2010』では提示されたのと同じ生徒指導上の具体的指針とすることができるところ、その内容は一部変化しており、児童生徒一人一人にきめ細かく対応すべきことやICTを利用した児童生徒の客観的情報の収集等が示されていた。

(5) **まとめ** 4つの基本書すべてにおいて教科と生徒指導が相互に促進的であるという見解が見受けられた。すなわちこのような見解は時代が変わっても変化しない根源的な理念とみることができる。他方、推奨される行動の水準に関し、4つの文献で相違点も見られた。『手びき1965』や『手引1981』では教科の指導においてどのような活動が生徒指導に当たるかを解説していたものの、具体性は低く、抽象的行動指針といえるものであった。個々の教員はこの指針をもとに具体的場面で自分の行動を考える必要があったはずであり、教員のやる気や経験の違いによって実際に行われた行動は異なっていただろう。他方、『提要2010』や『提要2022』では、教科においてどのような生徒指導を行うべきかについてより具体的な行動が呈示されており、教員はこれらを参考に行動することができる。これによってたとえ経験の浅い教員であっても、教科における生徒指導を一定水準で行うことが可能になったと思われる。

『提要2010』や『提要2022』にあるように具体的な行動を例示することは、即応性が重視される生徒指導において有用であろう。今後は、『提要2022』にあるように、個々の児童生徒の学習内容の習熟の程度・発達上の特徴・児童生徒の個性に応じた指導やチームによる児童生徒の行動理解等を実践していくことがよりよい生徒指導につながると思われる。もっとも、基本書に具体的な行動が呈示されることによって、呈示された行動のみを行えば教科における生徒指導として十分であるという誤解が生じる可能性もある。教育現場は多様であり、基本書が示す行動を一部修正すべき場合や示されていない行動を積極的にとるべき場合、呈示された行動を行うべきでない場合もあるはずである。教員は裁量の余地の存在と呈示された行動を修正すべき場合があることを念頭に教科における生徒指導を展開すべきであろう。

2.3. 「道徳と生徒指導」の節の比較

ここでは表1のⅢの行における内容の比較を行う。

(1) 『手びき1965』 『手びき1965』では、道徳教育と生徒指導は相互に依存しあう関係にあると記されていた。すなわち、生徒が道徳的価値観を身につければそれは生徒の現実的な行動を確かなものにするし、生徒指導が徹

底されれば道徳的な価値観の形成が促進されるということである。また、道徳の授業は児童生徒の道徳的実践力等を育成するために計画的に進められるものであり、突発的・偶発的に生じた問題の対応については限界があるため、その部分を生徒指導で補うという必要があるということが記されていた。さらに道徳の授業に生徒指導がどのように役立つか、生徒指導に道徳の授業にどのように貢献するかについて、具体例が挙げられていた。

(2) 『手引1981』 『手引1981』の内容は、おおむね『手びき1961』とほぼ同一であった。

(3) 『提要2010』 『提要2010』の内容は、『手びき1961』『手引1981』とほぼ同一であった。

(4) 『提要2022』 平成27年の学習指導要領の一部改正により、小学校と中学校においてはそれまで「道徳の時間」が「道徳科」となった。『提要2022』は、「道徳教育と生徒指導はいずれも児童生徒の人格のより良い発達を目指すものであり、学校の教育活動全体を通じて行うという点で共通してい」とあり、道徳教育と生徒指導を相互に関連させることが重要としている。また、道徳科の授業を道徳教育の要と位置付けており、発達支持的生徒指導や課題予防的生徒指導につながることができると記している。さらに、道徳の授業に生徒指導がどのように役立つか、生徒指導に道徳の授業がどのように貢献するかについても具体例が挙げられていたが、これは概ね『手びき1965』『手引1981』『提要2010』の記載と同じであった。

(5) **まとめ** 4つの基本書すべてにおいて道徳教育と生徒指導が相互補完的であるという見解が見受けられた。ただ、どのように相互補完的であるかという点については、『手びき1965』『手引1981』『提要2010』の3つの基本書と『提要2022』で若干その内容に違いがあるように思われた。すなわち前者では、突発的・偶発的に生じた問題の対応については道徳教育には限界があるため、その部分を生徒指導で補うという見解であるが、後者では道徳教育の内容がそのまま発達支持的生徒指導や課題予防的生徒指導となりうるという見解であるように読み取れた。

2.4. 「総合的な学習の時間における生徒指導」および「総合的な学習（探究）の時間における生徒指導」の節の比較

ここでは表1のⅣの行における内容の比較を行う。なお、総合的な学習の時間は1998年の学習指導要領改訂を受けて2000年から段階的に開始されたものであるため、それ以前に刊行された『手びき1965』と『手引1981』にはこれに関する節は存在しない。

(1) 『提要 2010』 『提要 2010』では、教員の適切な指導の下で総合的な学習の時間を充実させることは、児童生徒の自己指導能力の育成につながり、生徒指導の充実を図ることになると記している。また同書は、総合的な学習の時間では、特に他者と協同して課題を解決しようとするのが重要であり、教員が児童生徒に力を合わせて交流したり協同的に学ぶように意図的に働きかけることが重要と記している。

(2) 『提要 2022』 『提要 2022』では、総合的な学習（探究）の時間においては知識や技能を自ら求めていくことが重視されており、それによって児童生徒の自己指導能力を育むことができると記している。また、総合的な学習（探究）の時間においては、児童生徒が主体的・協同的に取り組むことが重要視されており、これは生徒指導の目的とも重なることと記している。

(3) まとめ 「総合的な学習の時間と生徒指導の関係」、および「総合的な学習（探究）の時間と生徒指導の関係」については、表現の違いは見られるものの、『提要 2010』と『提要 2022』で大きな違いは見受けられなかった。すなわち、総合的な学習の時間や総合的な学習（探究）の時間は児童生徒の自己指導能力を育むものであり、これらにおける協同的な取り組みは生徒指導の目的と重なることと記されていた。

2.5. 「特別活動と生徒指導」の節の比較

ここでは表1のVの行における内容の比較を行う。

(1) 『手びき 1965』 『手びき 1965』では、まず生徒指導の見地からの特別教育活動の意義が3つ記されていた。すなわち、①自分たちの集団を、自分たちの力によって、円滑に規律正しく運営することを学ぶ ②集団生活の中で、それを構成する個々の成員の、それぞれの特色や個性が生かされ、人格が尊重されるような生き方を学ぶ ③集団としての連帯意識を高め、集団の一員として、ひいては社会人としてのふさわしい態度や行動を学ぶ、である。その後、生徒会活動や学級活動・ホームルーム、クラブ活動といった特別活動の種類ごとの生徒指導の指針が記されていた。

(2) 『手引 1981』 『手引 1981』においても『手びき 1965』と同様の特別教育活動の意義が記されていた。また、項目の立て方はやや異なるものの、『手びき 1965』と同様の特別活動の種類ごとの生徒指導の指針が記されていた。

(3) 『提要 2010』 『提要 2010』では、まず生徒指導の見地からの特別活動の意義が3つ記されていた。これらは一部の文言が異なっているものの、概ね『手びき 1965』の①②③と同じであった。また、学級活動・ホームルーム

活動、児童会・生徒会活動、クラブ活動といった特別活動の種類ごとの生徒指導の指針が記されていたことも『手びき 1965』と同様であったが、『提要 2010』では学習指導要領から引用した当該の活動の指導内容を挙げ、より詳細に解説していた。

(4) 『提要 2022』 『提要 2022』では特別活動で育成を目指す資質能力は、人間関係形成、社会参画、自己実現の3つであるとした上で、生徒指導の見地からの特別活動の意義が3つのべられていた。これは『手びき 1965』や『提要 2010』で記されていたものとほぼ同じであった。その後『提要 2010』と同様に、学級・ホームルーム活動、児童会・生徒会活動、クラブ活動といった特別活動の種類ごとの生徒指導の指針が記されていたところ、学級・ホームルーム活動についてはキャリア教育の視点が追加され、児童会・生徒会活動、クラブ活動については主権者意識の向上という視点が追加されていた。

(5) まとめ 特別活動と生徒指導の関係については、4つの基本書においてあまり差異はなかった。もっとも『提要 2010』や『提要 2022』では、学習指導要領における特別活動の目的等との整合性により注意が払われているように感じた。また2000年以降のキャリア教育の拡充や2022年の成人年齢の引き下げなどの教育領域、社会領域の変化が内容に反映されていた。

2.6. 「学校行事と生徒指導」の節の比較

ここでは表1のVIの行における内容の比較を行う。

(1) 『手びき 1965』 『手びき 1965』では、まず生徒指導の見地からの学校行事の特徴が3つ記されていた。すなわち学校行事が①実践的な活動であること、②大きな社会的場で行われる集団的活動であること、③多彩な行動を含んだ総合的活動であること、である。さらに学校行事等の運営上の工夫や個々の活動がもつ生徒指導的機能について記されていた。

(2) 『手引 1981』 『手引 1981』においても生徒指導の見地からの学校行事の特徴が3つ記されていた。すなわち、①学校生活を豊かな充実したものにする教育活動であること、②より大きな集団による活動であること、③多彩な内容を含んだ総合的、創造的な活動であること、である。この①の内容は『手びき 1965』から変更されていた。②③についてはやや表現は異なるものの大きな変化はなかった。また『手引 1981』では『手びき 1965』とほぼ同じ運営上の工夫が記されていたが、個々の活動がもつ生徒指導的機能については記載がなかった。

(3) 『提要 2010』 『提要 2010』においても『手引 1981』とほぼ同じ学校行事の特徴が3つ記されていた。もっとも

も『提要 2010』ではより詳述されており、①については児童生徒に学校行事で適切な役割を与えることなどによって、児童生徒の自己存在感が促進されること、②については集団活動によって人間関係が深まりいじめ問題や不登校問題が改善された事例があったこと、が加筆されていた。

(4) 『提要 2022』 『提要 2022』においても『提要 2010』とほぼ同じ学校行事の特徴が3つ記されていた。ただしその説明は大幅に簡素になっていた。

(5) まとめ 4つの基本書とも学校行事が生徒指導の機能を持っていることやその重要性を指摘していた。『手びき 1965』から『提要 2022』まであまり大きな変更点は見受けられなかった。

3. 総合考察

本研究の目的は、生徒指導が教育課程の中でどのように行われるべきものとされてきたか、その変化を4つの基本書を用いて検討することであった。

まず、生徒指導と教育課程の節(表1、Iの行)については、『手びき 1965』『手引 1981』『提要 2010』で大きな変化はなかったように感じられる。『提要 2010』ではこれに相当する節が存在しなかったものの、『提要 2010』の各論(『提要 2010』の第1節から4節)を総合的にとらえると、それまでの考え方から大きく変化していたとは考え難い。すなわち『手びき 1965』『手引 1981』『提要 2010』では、教育課程は多数の児童生徒を対象に行うものだが個々の児童生徒の資質を向上させるために生徒指導が必要であること、教育課程の内容が生徒指導に直接的間接的に影響すること、等が記されていた。他方、『提要 2022』では視点が大きく変わり、学習指導要領の趣旨を実現するためにどのような生徒指導が必要であるかが記されるようになった。これは学習指導要領の体系の中に生徒指導を位置づけようとする試みととらえることもできる。前述の中村(2025)は、学習指導要領は改訂を重ねるたびに生徒指導の機能を明確にするようになったことを指摘しているが、上述の知見はこれと整合的である。生徒指導の位置づけを確かなものにしようとする試みの背後には、近年のコンプライアンスを重視する社会傾向があるように感じられる。教育の法化現象の現れの一つといえるかもしれない。

その他の部分(生徒指導と教科・道徳・総合的な学習の時間・総合的な学習(探究)の時間・特別活動・学校行事等との関係;表1のII、III、IV、V、VIの行)については、4つの基本書すべてにおいて相互に促進的であるという見解が見受けられた。すなわち、生徒指導は教科や道徳等

の学習を促進するし、教科や道徳等は一般的な生徒指導で育成される児童生徒の自己指導の能力等を促進するというのである。

もっとも教科や道徳等でどのように生徒指導を行っていくか、教科や道徳等が児童生徒のどのような資質能力をどのように向上させるのかについては、基本書によって差異が見られた。例えば『手びき 1965』や『手引 1981』においては、「教科の学習を直接的に助ける指導(例:強化への意欲の育成)」や「道徳の授業に役立つ生徒指導(例:生徒の持つ問題や悩みの解決)」という抽象的な指針や、「集団としての連帯意識」や「社会人としてのふさわしい態度」といった抽象的な資質能力が示されていた一方、教員が実際に行うべき詳細かつ具体的な行動についてはあまり記されていなかった。『提要 2010』では、提唱する指針や資質能力は『手びき 1965』や『手引 1981』と類似していたが、文中により具体的な行動がみられるようになった。例えば教科と生徒指導の節においては、「日々の授業において、予習や復習の仕方、学習計画の立て方、図書館や博物館などの利用の仕方、さらには学用品などの選び方や使い方など、学習の仕方についても指導します」等のような記述がみられた。『提要 2022』においては、『提要 2010』に引き続いて具体的な行動の記述が多かった。またそれまでの基本書よりもより明確な資質能力が示されているところもあった。例えば「総合的な学習(探究)の時間における生徒指導」の節において自己の(在り方)生き方を問い続ける姿勢については『提要 2010』よりも詳細に記述されていた。このように基本書は後年に刊行されたものほど、より具体的でより詳細な指針が示されるようになったものと考えられる。

最後に今後の課題について述べておきたい。本研究では生徒指導と教育課程の関係について、4つの基本書を用いて、その変遷について検討した。また戸塚(2025)は、同じ4つの基本書と生徒指導という語が初めて用いられた『中学校・高等学校の生徒指導』(1949)を用いて生徒指導の定義の変遷について検討している。しかしながら、「個別の教育課題への対応」や「学校における生徒指導体制」に関して4基本書において差異があるのかについては検討がなされておらず、研究が必要であると思われる。近年の学校は、多くの教育課題にさらされており、それらにたいしてチームとして対処していくことが求められているところ、過去にはどのような教育課題が存在し、どのような対処が求められていたのかを知ることは、これからの生徒指導を考えるうえで重要である。

引用文献

- 林尚示 (2012). 「特別活動の教育課程上の位置づけと生徒指導の場としての役割」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系 I』 63,87-96.
- 川原茂雄 (2023). 「文部科学省の「生徒指導」概念の変遷－『生徒指導の手びき』から『生徒指導提要』へ－」『SUG 教師教育研究』 37,16-20.
- 文部科学省 (2010). 『生徒指導提要』（発行）教育図書株式会社
- 文部科学省 (2022). 『生徒指導提要（令和 4 年 12 月）』（発行）東洋館出版社
- 文部省 (1965). 『生徒指導の手びき』（発行）大蔵省印刷局.
- 文部省 (1981). 『生徒指導の手引（改訂版）』（発行）大蔵省印刷局.
- 文部省初等中等教育局 (1949). 『中学校・高等学校の生徒指導』（発行）日本教育振興会.
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2007). 「令和 6 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」
(https://www.mext.go.jp/content/20251029-mxt_jidou02-100002753_1_4.pdf) (2025 年 12 月 15 日)
- 中村豊 (2025). 「公立中学校の教育課程内外における生徒指導の機能」『東京理科大学教職教育研究』 10,33-42.
- 住野好久 (2023). 「生徒指導を位置付けた教育課程編成・全体計画の策定のために」『生徒指導学研究』 22,36-42.
- 鈴木和正 (2019). 「生徒指導の理論および方法－教育課程における生徒指導の位置付け－」『常葉大学教育学部紀要』 39, 139-147.
- 戸塚唯氏 (2025). 「戦後日本における生徒指導概念の変遷」『近畿大学工学部教職課程年報』 12, 3-16.
- 八並光俊 (2023). 「『生徒指導提要』の改定の経緯と第 1 章「生徒指導の基礎」の要点」『月刊生徒指導』 53(4), 38－41.

A Comparative Analysis of the Chapter “Student Guidance and the Curriculum” in Four Foundational Texts on Student Guidance

Tadashi Tozuka
(Kindai University)

The purpose of this study was to compare and examine the contents of the chapters on “Student guidance and the curriculum” in four foundational documents: “Handbook of Student Guidance ”(Ministry of Education, 1965), “The revised edition of Handbook of Student Guidance” (Ministry of Education, 1981), “Student Guidance Summary” (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2010), and “The revised edition of Student Guidance Summary”(Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2022).

The analysis revealed that the sections describing the relationship between student guidance and the curriculum in “Handbook of Student Guidance ”, “The revised edition of Handbook of Student Guidance”, and the “Student Guidance Summary” were largely consistent, indicating the importance of implementing student guidance within the curriculum. On the other hand, “The revised edition of Student Guidance Summary” stated that it is important to implement student guidance in a manner consistent with the intent of the Course of Study. In addition, all four foundational documents indicated that subject instruction and student guidance are deeply interconnected. The same close relationship was observed between moral education and student guidance, between the period for integrated studies and student guidance, between the period for inquiry-based cross-disciplinary study and student guidance, between special activities and student guidance, and between school events and student guidance.

Keywords: Student guidance, Curriculum, Handbook of Student Guidance, Student Guidance Summary