

戦後生活指導研究における教育技術の問題史的研究 I

——指導と援助の関係をめぐって——

鈴木 庸 裕

—目次—

はじめに

序章 問題史研究の視座

1. 社会的技術としての指導と援助
2. 指導と援助の関係を問う現代的要因
3. 歴史的概括による時代区分

第1章 戦後ガイダンス理論の導入期をめぐって

1. ガイダンス理論の受容過程
 - (1)アメリカにおけるガイダンス理論の展開
 - (2)導入期における援助概念
 - (3)戦後新教育とプラグマティズム
 - (4)受容過程における問題点
2. 指導＝援助論の系譜
 - (1)指導＝援助論の内在的根拠
 - (2)教育課程における援助の位置
 - (3)ガイダンス理論における集団指導と個人指導

はじめに

今日、生活指導研究が到達した状況をふりかえってみたとき、指導と援助をめぐっては、まだ対象や内容、技術体系においてその両者の関係に不確かさがある。とくに両者の関係をどう把握するのかという点で、ひろく“教育指導”に関連する援助概念の意味内容と位置づけは必ずしも明らかではない。それは、指導と援助がともに個別の方法技術として追求されてきたものではなく、個々の実践（研究）主体の教育観や子ども観による主観的な把握によるためであると考えられる。

本来、指導と援助は、それぞれの成立根拠や技術的な性格、目的や方法、対象に相違をもち、相

対的な独自性のもとで有機的な相互関係を有するものである。しかしこれらの関係把握には、対立論的⁽¹⁾あるいは段階論的⁽²⁾であったり、無自覚な結合論的把握、すなわち「指導」のもつ管理主義的側面を克服する上でそのマイナス面を援助で補完するという自己完結的な関係におかれることが多くみられる。その結果、いっそう援助の意味が方法体系的に曖昧になり、指導と援助の混在した働きかけによって教師の指導性そのものに揺れを生み出してきている。これは、近年の「新学力観」の影響を受けた「指導ではなく支援（援助）である」という論調の中での教師の「混乱」にもみることができる。ここには、子どもたちの自主的な諸活動を通じて育てる「生きるちからの獲得」の内容・方法・対象を曖昧ないし不在にする状況がある。

いま、指導と援助の関係を追求することは、教師の指導性の本質を解明することのみならず、教師と子どもの関係性そのものを問い直す上で重要な契機となる。そしてそれぞれがいかなる社会的文脈によって構築されかつ結びついているのかを考えていくことによって、生活指導概念の今日的検討にもおよぶことになる。

本研究の目的は、戦後生活指導論における問題史的研究の立場から、指導と援助の相互関係の展開過程とそこでの問題点を明らかにすることであり、もう一方で、上述したような指導と援助の関係をめぐる今日的課題を解く手がかりの追求である。本稿では、その第1報として、指導と援助の関係をめぐる生活指導論の問題史的研究の視座といくつかの時期区分を提示し、その上で、まず戦後生活指導研究の端緒となるガイダンス理論の導

入時期を中心に検討をおこなう。

序章 問題史研究の視座

1. 社会的技術としての指導と援助

指導と援助はともに教育技術の体系をさしめず用語である。まずこれらの関係を考える先行作業として、生活指導における教育技術の特徴について試みることにする。

いうまでもなく教育技術が教育をうける側の人間的自然的基礎によって規定されることは自明である。他方、社会の歴史的段階やその諸形態（政治、経済、文化）によっても規定される。前者を教育技術が成立するための内在的根拠であるとすれば、後者はそれが成立するための外在的根拠となる。ここでいう根拠とは、教師の指導や援助の自覚化を促す事柄、たとえば指示や叱責、はげましそして共感や受容などを子どもや社会（学校）の現実の、いかなる局面⁽³⁾への着目を通じて発見するのかわを示すものである。これはある事象の着目からの転換によって生じる場合もある。

かつて海後勝雄は、教育技術を教師と子どもの関係での「特定の歴史的段階における実践的手段の体系」⁽⁴⁾と定義し、「社会の構成と発展とに対する不可欠の一要素」⁽⁵⁾であると述べている。その際、「社会的存在としての人間が他の人間を対象として働きかけられる行為の体系」⁽⁶⁾という社会的技術としての性格があることを指摘している。このことからすると、教育技術である指導と援助はともに子どもの自立や成長と切り結んでいる社会法則の発見にその成立根拠がある。

ところで、指導と援助の関係把握はどういった局面から問題性を帯びてくるのだろうか。

第1に、教育技術がもっている教師と子どもの関係性からあらわれる問題である。

教育技術は教育的指導の技術であり、子ども個人や集団への管理技術と混同されてはならないものである。しかし、学級経営や教科経営の計画技術とその運営技術が子どもたちの生活や学習への指導技術に浸透する問題がある。ここでは、指導

が「その発動の形式において、私的、個人的、個性的」⁽⁷⁾な性格をもつゆえに、教師と子どもの教育的な関係性を形成する目的や見通しでの援助と個別的追求を妨げる状況が生まれてくる。その場合、援助という対人関係 (helping relationship) がもっている「働きかけられる側の自由な選択性」は希薄になる。したがって両者の関係には働きかけの「公私」の問題があらわれてくる⁽⁸⁾。

第2に、戦後教育における援助概念の歴史的位位置にかかわる問題である。

戦後、教育技術という用語は「日本教育の民主的新生を図る第一義」⁽⁹⁾であるとされ、新教育を象徴する表現として、主に教師の力量形成を説く中で発展してきた。しかし、この教育技術を实际的な次元でみると、そこでの教育的手法の体系（わざや手法、型）は、それまでの技術観にかかわる意識の形成が前近代的な指導観をめぐいさらない場合、新しい技術で古い指導観を隠蔽する「技術主義」傾向と結びつく問題性をはらんでいる。

しかも、新しい技術は教育の独自な性格と教師の創意から発展するというより、戦後、歴史的にみて、社会的現象への対処療法や政治的経済的要請からの合意調達によって形成（発展ないし消滅）されてきた側面がある。これは指導と援助の関係でいうと、指導は指示命令による「教化」であり、援助は教化の過程での「施し」や「恩恵」として指導を側面から補完するものであった。

第3に、教育技術の科学性ないし社会的な安定性からあらわれる問題である。

教育技術が正確な意味での技術であるためには、技術としての客観性や科学性をもたねばならない。そうすると、単なる経験的蓄積であったり理論的反省をとまなわない手法やわざは教育技術とはいえない⁽¹⁰⁾。その意味で安定性をもつ必要がある。この場合、教育技術は多くの教師によって確かめられ誰にでも伝達できる技術として、いくども繰り返された合目的的な安定性を有しながら、さらには学校や地域社会、子どもの生活や文化の安定的継続を目的としている。

ところが、この安定性は普遍的なものではない。つねに現実の社会変化にさらされるがゆえに、指導や援助という行為の中にどういった社会変化の認識が存在しているのかをつねに自覚的に追求する必要がでてくる。たとえば指導と援助がいかなる社会的階層や階級の人々の社会生活の安定を想定しているのかという点である。

以上のことから、指導と援助を社会的技術としての性格からみると、両者の関係は次のように考えることができる。つまり、指導と援助はその成立根拠において、ともに自主的集団的な活動を通じ、子どもの現実生活や将来展望に不可欠であり具体的な能力や価値を育てる目的をもちつつも、指導はなぜその営みが必要なのかを社会変化（社会変動）と個人の生活実態に即して解明する働きをもつ。そして援助はその成立根拠として、すでに個人の内面に刻み込まれた社会の諸矛盾を子どもみずからが自己の中で浮き彫りにすることを支援していく働きであると位置づけることができる。

2. 指導と援助の関係を問う現代的要因

では、生活指導研究において、両者の関係を問う現代的要因について考えてみたい。

いま、今日的な生活指導概念について、次の竹内常一の定義が参考になる。

「生活指導とは、教師が生徒の生活に参加し、かれらとともにかれらが必要とする生活をつくりだしていくことなかでともどもに生き方を問い返していく教育的営みである。したがって、生活指導とは教師が一方向的に指導するのではなく、教師と生徒が共同してつくりだしていく生活そのものが生徒と教師を指導する」¹¹⁾。

この定義は、教師と子どもとの共同的な関係の形成にかかわった教育的指導のあり方をきびしく問いなおし、これまでの指導概念の拡張的發展を意味している。

生活指導は、働きかける側の指導性と働きかけられる側の成長や発達との連関そのものを、相互の「生きるちから」の獲得とつきあわせながら追

求する営みである。この際に、日常生活の起ち振る舞い方から社会変革への課題追求まで、対象の実態や状況に即して幅広いレベルと局面をもったものに分化し、また統合されることになる。この中には、実態としての指導と理念としての指導が不可分なものとして存在する。しかし今日、現代学校論の再考に関わって指摘されているように¹²⁾、この実態としての指導はいわば学校や教室に取り残された「制度として」の指導技術になりかねないのである。

こういったいわば指導概念の拡張という実態は、指導や援助という教育技術の発見からその意識化、そして指導の構造化（計画化）までの過程における、成立の外在的根拠と内在的根拠との結合の多様化によって生み出されている¹³⁾。しかもこういった根拠までも含みこんで指導の概念が構成されようとしていると考える。

いま、このような状況を要請し支えているものに3点ある。

①子ども・青年の背後にある家族問題や地域変貌への着目が指導の方向性を多様にしてきていること。

②学校を含めた新たな管理的支配的な社会（企業中心社会）が体制（システム）化、階層化しており、それを視野にいられた教育技術の外在的根拠が掘り下げられねばならないこと。

③このような教育技術の外在的根拠の探求が、共同の実践主体の形成の見通しとそこでの価値追求（生活の共同化）という教育指導の内在的根拠を豊かにしてきていること。

これらを追求することは、現代社会が人々に及ぼす疎外状況を統合的に総括し再生するだけではなく、その統合と再生の過程が新たに生み出す人間的価値や生活様式、社会法則の発見を見通していく試みとなる。つまり、そこには人々の弱められた共同関係を再生することと新たに創り出すことの結合をうちに含んでいる。今後、これら両者の統一的發展をいかなる教育技術として登場させるかが重要な課題となる。

そこで、こうした課題に対する問題史的研究と

して、次のような仮説的視座をもとに考えていきたい。

第1に、指導と援助は、それぞれに子どもの学校（社会）生活の安定と転換・変革をはかる上で機能的にみて独自の役割を果たすものであるということ。

第2に、指導と援助は、教育と子どもを取り巻いている社会変化との関連を合目的に具体化してきたものである。そのため、両者の関係やそれぞれのもつ意味内容は、時代によって範囲や重点を異にするものであるということ。

第3に、その上で、指導と援助の関係を追求することは、教育の方法・技術の開発的発展のみならず、それらの方法・技術を生み出してきた社会的文化的状況そのものを浮き彫りにするものであるということである。

3. 歴史的概括による時代区分

次に、問題史的研究としての歴史的時期区分であるが、戦後生活指導研究のあゆみと関連して6つに時期区分することができる。以下、その時期区分と、指導と援助の関係追求の動向を概括しておく。

〈第1期〉戦後ガイダンス理論の導入期

戦後新教育の出発から50年代初頭までは、「子ども理解」としての指導であり、意識的に扱われる指導の用語は、「問題をもつ子どもへの援助」にみられるように、社会に適応できない問題児を対象とし、領域や内容が限定され、個人の意識や行動の観察測定方法をもとにした心理学的診断による適応的治療的指導がその内実であった。47年から始まるアメリカのガイダンス理論は当時啓蒙・紹介期であったことから、それまでの日本の学校教育にあった既存の指導観とは離れて論じられていた面をもつが、なによりも戦前・戦中の「指導」に対する精神的な拒否がこめられていた。

〈第2期〉日本的生活指導研究の萌芽期

50年代にはいて、指導と援助の関係は、特別教育活動やホームルームの実践が急速に発展する中であらわれてきた集団指導と個人指導の把握の

問題から推察することができる。教育における個人と集団への認識をめぐる問題の検討を通じてではあったが、両者の関係についてはグループ・ガイダンスでの子どもへの個別的配慮や「個人として援助する」といった表現にみられるように、指導—集団、援助—個人という図式があらわれてきた。

同時にこの時期は『山びこ学校』の刊行や生活綴方教育運動の復興期でもあることから、戦後の日本人的生活指導研究の出発点であり、指導と援助の未分化をめぐる論議がはじまった。

〈第3期〉生活指導研究の対立的展開期

60年前後を境に、自治活動研究における「生活指導の系統化・計画化」が問われてくる中、教育技術の成立根拠は「特設道徳」の計画化への批判的検討にもとづいて、教師の指導性を支えるイデオロギー・思想が主要な課題となってくる。実践的には教室での突発的な事件などへの「行き当たりばったり」の指導を克服する方向で追求されるが、その後の教師の主体性（指導性）を重要な課題に押し上げることになった。しかし他方で、指導や援助には子どもの自主的な行動を「引きずりまわす」危険があるとする考えを後に残す時代となった。なかでも、指導と援助が管理主義的な矯正や支配と対峙していく際、援助概念への正当な位置づけはなされていなかった。

〈第4期〉生活指導研究の発展期

60年代後半から70年代初頭までの間、高度成長期、「期待される人間像」などの産業社会に従属した人的資源＝産業人の育成という教育観が顕著に押し進められるようになる。並行して、非行や子どもの問題行動への管理・統制が学校における教師と子どもの特別関係論を正当化する論調の中で引き起こされてくる。このことをきびしく問い、管理主義教育に対置した「援助的指導」の究明がはじまった。ここには、ガイダンス理論の一つの系譜である学校経営上の「指導助言」といった経営管理的性格との対置があった。また、この年代を通じて重要なのは道徳教育の施策動向であり、教師の指導と援助の関係は生活指導論の変質の中

でいっそう分離する方向で広がることになる。

〈第5期〉生活指導研究の転換期－1－

70年代の後半から80年代前半、指導における教師の主体性（指導性）の問題が再び中心的なテーマになる。そうした背景には、子ども相互による民主的な自治的な集団形成への関与のあり方がある。ところが、そこでの関与のスタイルや伝達過程は技術や手法としてあまり批判的な論議には発展しなかった。すなわち、共感やはげまし、信頼といった教師の教育的行為が登校拒否・不登校の子どもたちへの個別指導として急速にひろがることから、援助は教育方法学的な過程として究明される対象になりえていたとはいえない。

〈第6期〉生活指導研究の転換期－2－

80年代中盤から現代にかけては、子ども相互の交わりの問題にかかわり共感・共同を支え励ましていく意味で、援助という表現が多用され、「援助・指導」と並記する記述が目だってくる。「子どもの権利条約」を通じた教育指導のとらえなおしは、これまでの指導と援助をめぐる論議を質的に展開していく契機になる。それは指導や援助の根拠としているものが実際の学級・学校・地域社会の論理にとどまっておらず、しかも人間的生活の諸分野で指導の持つ支配的強制的な意味あいの克服だけでなく、従来の指導がもつ啓蒙的性格への「異議申し立て」であると思われる。また、教育活動における保護の問題がクローズアップされてくる。

以上述べたような指導と援助の関係をめぐる問題史的視座をもとに、次に、〈第1期〉戦後ガイダンス理論の導入期の教育状況をみていくことにする。

第1章 戦後ガイダンス理論の導入期をめぐって

1. ガイダンス理論の受容過程

宮坂哲文は『生活指導』の冒頭で、「生活指導という言葉、ガイダンスという英語の単なる訳語としてでなく、日本における生活指導の系譜のすぐれた部分の継承と、新しい科学技術を含むガ

イダンスの概念内容の自主的摂取とによって成り立つ、よそからのかりものではないわれわれ自身の言葉として設定しなければならない」¹⁴⁾と述べている。ここに戦後生活指導研究初期の主テーマが示されている。戦後生活指導研究のあゆみのなかで、その端緒となるガイダンス理論の導入期は概ね1947年ごろから51年までであり、日本の生活指導の「復興」期¹⁵⁾の前までの時期である。まず、この時期、教育技術の成立の外在的根拠がいかなるものかを追求する。

(1) アメリカにおけるガイダンス理論の展開

ガイダンス理論は職業指導の領域を中心に大正自由教育期にすでに紹介されているが、戦後、「導入」という性格上、アメリカでのこれまでの発展過程より制約を受けている。そこで、アメリカのガイダンス運動の歴史的推移について概括すると以下のようなになる¹⁶⁾。

20世紀初頭に職業指導として発生したガイダンス運動は、青年の職業選択の援助を主要な任務としていた。デューイが『学校と社会』で示しているように、当時の社会や商工業の職業の変化に応じた教育内容や教育経験を学校の中に再編成しようとする意図のものであった¹⁷⁾。そのため、この時期のガイダンス運動の特徴は、最善の職業選択、教育選択の援助を通じて職業と教育の多くの情報を提供するガイダンス (orientational guidance) であった。ちょうど当時発展してきた心理学の実験的実証的な研究を取り入れ、個性や適性を測定する手段が用いられるようになった。

1929年の世界恐慌は多くの失業者や社会的不適応な人々を生み出すことになる。自由主義的経済がニューディール政策によって修正され、個人主義的な生活様式に一定の統制が必要とされた。社会的統制や社会的基準を個人の中に内面化させることによって個人と社会の調和をはかることが目的とされ、適応的・予防的ガイダンス、矯正的ガイダンスという特徴をもつようになる。これが新教育運動の学習形態と結びつき、とりわけ教科外領域では、グループ・ガイダンスを通じて生徒への啓発的な経験を定着させるものになる¹⁸⁾。

第2次世界大戦後、産業社会の膨張にあわせていっそう人間疎外状況が深刻になってくる。この前の時期が子ども・青年の適応事例の情報を提供するものであったことからみて、その特徴がいっそう一般化し、個人のパーソナリティーの統一した成熟が中心テーマになってきた²⁰⁾。個人と集団・社会との関係において、個人の自己理解を援助し、個人の自己指導能力を発達させ、個人が発達段階に応じたパーソナリティーの確立を援助していく「発達のためのガイダンス」が中心となっていくのである。

ちょうどこの時期のガイダンスの特徴は、機能でみると大きく分配的機能と適応的機能に区分できる。分配的機能 (distributive phase) は生徒が教育や職業、進路を選択していくとき、自分の適性や能力にあったものを選択するように援助する性格をもっている。適応的機能 (adjustive phase) は、社会や他者との不適応を発見し予防し、またその事例を診断し処置方法を発見していくものとされるのである²¹⁾。このように、ガイダンス論の軌跡は、資本主義社会の発展過程という外在的要因の変化によって引き起こされてきたとよい。すなわち、恐慌や戦争ごとに質的な転換があり、そうした状況や経済的景気回復のサイクルと対応して発展を遂げてきているのである。

(2)導入期における援助概念

さて、戦後ガイダンス理論の導入時期にもっとも中心的になった一人であるジョーンズの見解をみってみる。

ジョーンズは『Principles of Guidance』の中でガイダンスの定義を次のように示している。「ガイダンスの目的は、個人の自己指導の能力を絶えず成長させていけるよう、生活の危機に対して賢明な選択、適応、解釈を子どもたちにさせるようカウンセリングによって個人を援助すること」²²⁾ この定義からみると、社会への適応を目的とし助言・相談という内容を実際的な方法とする。その際、「案内人」の立場を援用して、私たちが駅にどういけばいいのかを誰かに尋ねられたとき、指示はするが彼と同行はしない。しかし援助とは

案内することであり、旅行の案内人の行為を指し示している²³⁾。ジョーンズの用語法をみると、〈help—援助、助力=to assist〉、〈steer—遠隔操作〉、〈direct—口で指示する〉、〈guide—共に同行しながら導く〉となっている。これを旅行者と案内人との関係で示すと、steerでは旅行者の自主性は存在しない。directではその間いそのものが不必要であり、guideはガイドされる旅行者の自主性が不可欠となる。

ガイダンスは一人一人の子どもの現状から出発し対象となる子どもがいまなにを求めているのかをさぐり、それにふさわしい援助を与える教育活動であるとされる。そのために適応を積極的な意味で用いることを前提としているが、適応が個人の自由を拡大し、個人が環境を自由に創造し自己の能力を最大発揮できるように自己に適した環境を選択していくというプラグマティックな思想に支えられていたのである。

実際、教育活動での実用面では、子ども理解の方法としてテスト、評定尺度、診断的記録、面接、観察、累加記録など、先に見たアメリカのガイダンスの発展段階とのかかわりからみると、子どもの分析診断技術が先行した²⁴⁾。しかし、診断が正しくできると適切な指導方法とは必ずしも重ならず、診断から治療に結びつかないことが問題になってきた。そのため日本では1951年ごろから助言や助力の与え方と指導の仕方についての本格的追求が余儀なくされたのである²⁵⁾。この背景の要因については、トラックスラーが分類したガイダンスの5つの源泉²⁶⁾、すなわち「博愛主義・人道主義」(philanthropy, or humanitarianism)、
「宗教」(religion)、「精神衛生」(mental hygiene)、「社会変化」(social change)、「個人として生徒を知る」(know its pupils as individuals)のうち5つめが教育における測定運動として日本に大量に導入された点を挙げることができる。

このことからすると、helpないしto assistといった援助概念は外部から与えられた成立根拠によって形成されていたといえる。

(3)戦後新教育とプラグマティズム

新教育とは「新日本建設ノ教育方針」⁶⁰にある「新教育の方針」の項目名にはじまる用語といわれるが、戦時教育体制の払拭と今後の新しい教育実践の方向を示す標語として、個性の尊重や教育の自由をめざす「教育実践における積極的方法はこの新教育から出発するという思想」⁶¹をつりだした。

すでに大正期、「児童中心主義」に総称される教育観はあったが、IC & E教育担当者はその当時の新教育の実践動向を評価し、教育の基本思想としてデューイの学説に着目し、新教育の背後にある教育原理であるとみた。当時の日本の教育状況において、ガイダンス理論は「アメリカ社会の産物」⁶²として実践への浸透や定着において否定的なイメージにとらえられている。こうした一連の批判はやや性急な論述ではあるが、ここにはプラグマティズムの教育思想の限界の一面を象徴していたといえる⁶³。

デューイは『民主主義と教育』において、今日まで影響を与えている指導概念の分析において次のように述べている。教育の一般的機能にはdirection（指導）、control（統制）、guidance（補導）の3つがあり、補導は、「補導される人間の生まれつきの能力を共同作業を通して助けるという観念を最もよく表わす。統制はどちらかという、外部から加えられ、統制されるものからいくらかの抵抗に会う力という概念を表わす。指導はより中間的な用語であって、指導されるものの活動的傾向が当てどなく分散することなく、一定の連続的進路に導き込まれる、ということを示唆する。指導は基本的機能を表わす語であって、その基本的機能は、一方の極端では補導的助力となり、他方の極端では規制または支配となる傾向がある」⁶⁴。

ここでいう補導とは教師と子どもの共同の関係において子どもの自然的能力の発揮を援助するものであり、戦後新教育における「ガイダンス」とほぼ同義である。機能概念としてみたときにはguidanceとdirectionとが同じとなり、子どもの自己指導の能力を期待するものである。「為すこと」によって学ぶのではなく、為すことによって絶えず

為すことを学ぶ」もこういった性格を示すものである。しかしこの論説が未検討のままであったことは、49年前後、日本での啓蒙書や翻訳書のその多くがデューイのこの説明を引用ないし援用することとどまっていたことから明らかである⁶⁵。

ところで、デューイの指導概念とそれまでの一般的な指導概念との相違の問題からみると、指導は経験の連続的な自己指導をうながすものであり、自己自体からいえば、自己の絶えざる再指導（re-direction）をするものという意味では積極的なものである。しかし、デューイの指導論の形成において、援助概念が問われてくる必然性がある。それは自己指導を再指導につなげる根拠に援助が存在するために、経験の連続性と方法の新しい改善や発見は断絶なくすすむと考えられている点である。そして、この教育方法におけるプラグマティズムが教育政策におけるそれと重なり、教育を子どもの本能に直接関わる活動であるという自然主義的な教育観として児童中心主義を把握し、教育は決して外部から与えられるものではないとする問題をもっていた。「学校は小型の社会であり胎芽的な社会」⁶⁶とし、教育を社会化することを述べながらも、産業組織の基底にあるさまざまな影響が学校時代にあっては無視されているのである。

また、資本主義社会での生産本能や構成本能を児童期に得ていないと経済的問題に対処するちからをもちえないという、つまり教育がどのような方法でなされようともその結果、大橋精夫が指摘するように「子どもがいわば『外から吸い込む過程』を『子どもの内から育ちゆく』過程にすりかえてゆくために移し変えていく」⁶⁷ことを指導の結果としたのである。

デューイは民主主義社会の特徴として「共通の関心の領域の拡大」⁶⁸と「個性の自由な解放」⁶⁹をあげるが、ガイダンスの基本的条件ともいえる相互依存関係の拡大や自由の拡大に対して媒介なく指導と援助を重ねている問題がある。

(4)受容過程における問題点

ガイダンス概念そのものが混迷していたこの時期、日本の社会における同胞的隣人的な助け合い

としての援助とガイダンス理論にあらわれている宗教的善意やアメリカ資本主義社会の補完的産物としての援助は必然的に日本におけるガイダンス理論の受容に限界と課題をもたらすことになる。

なによりもアメリカでのガイダンス運動における援助の前提となる人間観がどうであったのか。たとえばそれまでのデューイの学説と1948年にはじめて本格的に日本で紹介されたロジャーズの学説にかかわってという、両者の市民訓練論がそれぞれ自国の資本主義社会の変化をどう認識し、指導と市民形成の関係、プラグマティズムの理解と指導あるいは援助技術の関係、そして民主主義と指導の関係把握を規定していた文化がいかなるものなのか、十分な検討がなされていないことにほかならない³⁵⁾。

さて、戦後の日本社会において近代的な教育技術が存在しえた外在的根拠は、占領期教育政策の安定性を唯一のよりどころとしていたことによる。この導入期の指導という用語は戦時下の指示-命令系統型の指導を払拭しようとする主観的な問題状況をもちつつ、アメリカ社会をモデルとする近代的な教育技術の導入により、それまでの日本の封建的な社会の打破を目標としえたのである。その中心は家族主義的イデオロギーの克服である。日本のそれまでの指導は、国家からの上からの道徳的規範をもとに、子どもたちを規制・支配することを意味していたために、現実の社会的・経済的な要請から学校教育に要求された生活態度や生活適応能力、性格を子どもに導いていくことが重要視されたのである。この際、援助には、ここで築こうとした教育的制度的システムの「ほぐれ」を補完する安全装置としての意味があったといってもよい。

また、学校教育においてそれが正当に位置づけられ発展しなかった理由は他にもある。それは、1950年代以降の反動的な教育政策のもと、民主主義と個性の尊重を軸にした教育技術がその基盤を喪失していったためである。城丸章夫によれば、「ガイダンスがアメリカの社会の産物であるという理解は、日本の現実社会を無視し、技術の背景

にある社会変動の構造を無視したために起こったことであり、必然的なものであった。『逆コース』という不安定な占領政策のために、民主主義の内容がたえず変化し、安定性を失った技術にとっては、変化した政策と対決することによって自らの指導技術を向上発展させなければならなくなった³⁷⁾のである。

2. 生活指導における指導＝援助論の系譜

以上、本稿でいう〈第1期〉の指導と援助の外在的根拠を示してきた。では次に、この時期の内在的根拠について整理してみる。

(1)指導＝援助論の内在的根拠

結論的にいって、この〈第1期〉における指導成立の内在的根拠は指導＝援助論としてみることができる。ガイダンス理論の戦後の展開において指導と援助の関係を問うことは、このイコールの関係が強まっていく過程と見直されていく過程に焦点化できる。これは援助の発見を自覚的に追求していく系譜であるといえる。

ところで、ガイダンス理論はひとりひとりの子どもの現状の理解から出発し、その子どもが何を必要としているかを探り、その子どもに必要な援助をおこなう教育活動である。子どもにとって客観的に存在する文化的遺産を教授する発想とは異なるものである。トラックスラーは「ガイダンスは各個人に、自己の能力と興味を理解させ、できるだけそれを発達させ、それを生活の目標にむすびつけ、究極には民主的社会の望ましい市民として完全な、成熟した自己指導の状態に到達させること³⁸⁾と述べている。

すでに述べたように、ガイダンスは心理学的手法により人格の内面や環境に要因を求め、これらを分析して望ましくない行動の直接・間接の要因をつきとめるという治療的指導であった。そのため、治療方法は子どもの外部環境そのものの変革に寄与するのではなく、個人の内面に心理的に反映している範囲での変化を迫るものでしかなかった。子どもを資本主義社会の諸矛盾から擁護していく方向をもちつつも、その矛盾を克服していくちか

らを子ども自身に獲得させうるものではなかった。

(2)教育課程における援助の位置

1947年ごろからカリキュラム構成に関する「生活課程」「日常生活課程」⁽³⁹⁾が子どもの実態に即してつくられていく中、カリキュラムとガイダンスが対になった用語法で表現されてくる。

この〈第1期〉は、ガイダンス理論の導入とその啓蒙に多くの時間と労力がさかれた時期ではあるが、それまでの指導概念の拡張を生み出す結果となった。つまり、教育とりわけ新しい教育のあり方が指導（ガイダンス）であると理解され、「ガイダンスの目的」の普及よりもそこでの方法技術に傾斜のかかる様相があった。伊藤博がいう、「ガイダンスのガイダンスたるゆえん、ガイダンスの教育における存在理由は、その方法、技術の面である」⁽⁴⁰⁾という言葉は、カウセリング（技法）の重要性を説きつつも、個々の子どもの可能性を発見しそれを発達させるというガイダンスの理念的定義がおのずからこうした教育活動全体をガイダンス概念におさめていた「混乱」への批判であったとみることができる。他方でこの時期、社会的混乱による非行少年少女の指導が急務となってくる。戦後復興期における生活困窮下での子どもの問題行動を矯正ないし処遇する立場から、対象が「問題児」の社会適応となり、学校管理に即しても指導領域の対象が大幅に拡大した⁽⁴¹⁾。

こうした時期、1948年から始まる I F E L のうち第5回及び第6回の教育指導者講習会⁽⁴²⁾や各地でのワークショップ、そしてガイダンス理論の翻訳書、啓蒙書の刊行があいつぎ、ガイダンスにおける技術としての子どもの個性理解、診断技術、精神衛生の観点から助言技術を紹介するものが中心であった。1947年に CI & E のカーレー (Carley) の指揮下、教師養成研究会が著した報告書『指導—新しい教師のための指導課程』(1948年)によれば、「指導は個人の発達に助力しようとする意図をもって誰かによって行われる作用」⁽⁴³⁾であり、教育内容や方法など個人にその選択の自由が与えられ助力が必要なときにのみ指導が存在するとした。生徒の側からすれば、意識的に目的を設定し

て自らの力で行動し達成しているときには指導は必要でないことを述べている。

こうした見解の基盤になっているのはこれまでの伝統的な教育の批判であり、「児童生徒の生長に基づかずに、単に既存の社会秩序をうえから伝達するための指示であり、統御であった」⁽⁴⁴⁾。これはおそらく先に述べたマイヤーズのいう「選択」の条件がない場合は「教育」であってガイダンスではないという命題に根ざしていたと思われる。しかし、本書が示すように、この助力を必要とする事実は子どもからの資料収集によっていたことから、その心理テストの方法や記録の取り方に膨大な労力が払われた。指導の実際場面になると教師の助言という援助に終始する傾向があった。このことからわかるように、外部からのさまざまな目標に照らしあわせて、子どもの生活や文化を秩序づけ正常なあり方からはみ出さないための指導＝援助であった。

他方、22年から26年にかけて改訂された学習指導要領やこの間の教師用手引書⁽⁴⁵⁾が教育現場に浸透する過程をみると、戦前と対立的に出された指導概念は、明確な援助の自覚と実践的体系をもとに述べられていないのである。これはなによりも先のガイダンスの方法技術の面を強調するもので、ガイダンスとは「それぞれの児童のもっている能力または可能性を発見し、それをその児童としての最大限にまで発達させようとする観点に立ち、そのために学校なり教育者なりが力をあわせて継続的、組織に努力する実際の手続きや方法」⁽⁴⁶⁾であることをしめしていた。

そして、もっとも指導と援助の関係が問われてくるのは教科外活動領域の動向にみられる。その一つが、「自由研究」の廃止にかかわる指導観と子どもの自主性概念の把握である。「自由研究」の設置された理由について22年の学習指導要領一般編は次のように述べている。

「教科の学習は、いずれも児童の自発的な活動を誘って、これによって進められるようにして行くことを求めている。そういう場合に、児童の個性によっては、その活動が次の活動を生んで、一

定の学習時間では、その活動の要求を満足させることができないような場合が出て来るだろう。

(中略一引用者) こういう時には、もちろん、児童は家庭に帰ってその活動を営むことにもなろうし、また、学校で放課後にその活動を営むことにもなろう。しかし、そのような場合に、児童がひとりでの活動によって学んで行くことが、なんのさしさわりがなければかりか、その方が学習の進められるのに適当だということもあろうが、時としては、活動の誘導、すなわち、指導が必要な場合もある。」⁽⁴⁷⁾

これが26年の学習指導要領では次のように変化している。つまり、「自由研究として強調された個人の興味と能力に応じた自由な学習は、各教科の学習指導法も進歩とともに、かなりにまで各教科の学習時間内にその目的を果たすことができるようになったし、また、そうすることが教育的に健全な考え方であるといえる。そうだとすれば特別の時間を設ける必要はなくなる。」⁽⁴⁸⁾「自由研究」が子どもの自主性の育成としてはじまり廃止にいたる過程で、指導=教化が構想され、子どもたちを民主的社会的なふさわしい市民として成熟した状態に到達させるための援助が入り込むことを排除してきたのである。

このように、戦後のガイダンス理論の導入期は、生活指導の指導技術の定式化における援助の不明瞭な位置に問題があったといえる。これは改めて後述することになるが、子どもの自主性把握をめぐる論争の端緒にあたる。そのため援助の正当化の問題は、生活指導の計画化や指導の筋道の解明における研究からもれでたこうした部分の解明によらねばならない結果を生んだ。

本章の冒頭であげた宮坂哲文の研究視角を受けて考えてみると、この指導と援助の関係把握、なかでも援助概念の再構築とそのあり方への追求こそが「ガイダンスの概念内容の自主的摂取」⁽⁴⁹⁾であったといえる。後に、宮坂哲文は「受け入れる指導と与える指導」として、2つの「生活指導における教師の教育的要求の発現形態」を示している。その1つが「一般的にいつて子どもの人間的要求

を発現させ、それをひとまず肯定しながら、やがてそのなかにふくまれている否定的契機にかれ自身をして直面させる方向に導いていくという指導の過程」⁽⁵⁰⁾である。もう一つが「教育の目的ないし人間像からみて合目的のものでなくてはならないことはいうまでもないとしても、それは多くのばあい子どもたちの現実には抵抗をあたえ、子どもたちの現在の意識や生活形態とは異質的なものを提示する結果になりそこに惹起された意識の矛盾に子どもたちをとりくませていくこと」⁽⁵¹⁾である。これらは、明らかにガイダンスでの援助の意味内容を正しく日本の教育実態に継承・発展させる意図のあらわれではなかっただろうか。

(3)ガイダンスによる集団指導と個人指導

また、指導=援助の関係を問う要因になるのが集団指導と個人指導の関係である。これはとくにガイダンス計画による特別教育活動(教科以外の活動)やホームルーム活動の中で注目されることである。

ガイダンスは個人指導を中心にしたものであり、集団指導を取り上げながらもそこにおける人間関係は教師と子どもの個別関係でとらえるものであった⁽⁵²⁾。そのため、実際の集団的場面での人間形成の形態は子どもと子どもの関係を問うところに不十分さをもっていた。宮坂哲文は、「ちょうど戦後の一時期に、道徳とか道徳教育ということばがあたかもタブーのようにひとびとの口に出されなかったのと同様に、ガイダンスは、およそ集団的教育方法とは無関係なものとして意識された」⁽⁵³⁾点を指摘し、戦後ガイダンス論が個人指導(individual guidance)と同義であった理由を示している。しかも、「集団指導の領域と呼ばれる特別教育活動で行われている教育実践の実体とのあいだにはかなりの相違があり、そのことも手伝って、個人指導、個別指導の領域こそ第一義的にガイダンスの名に値するものであり、集団指導ないし特別教育活動の指導はガイダンスとしては第二義的な場面であり、もっとはっきりいえばそれはもうガイダンスではない、つまりガイダンスはどこまでも個に徹し、個に即し、個人差を基本前提にするも

の」⁶⁴であり、集団指導、特別教育活動での指導とは「ガイダンスよりもスーパービジョン supervision にちかく、特別教育活動の組織運営の監督指導という多分に管理的なニュアンスの濃厚な用語法であった」⁶⁵。ここでの教育活動の組織運営では運営＝経営を示す用語であり、教育行政下における管理 (School Administration) と対となる機能であったとみることができる。

こうした背景はガイダンスの方法が集団指導による生徒指導の効率化という危険性をはらんでおり、集団を解体や変革することなしにおこなわれる個人の指導としての集団指導であったためである。ガイダンスは究極において自己指導をめざし、まず個人のもっているあらゆる能力や資質を見いだすことであり、それが最大限に発揮され発達していくように援助することであるとともに、「ガイダンスは個人自身と社会に対して最も有益な方向にむかって、個人の能力を最大限に発達させるように、個人を援助する継続的過程である」⁶⁶。しかし、このような社会にとって有用な人材を育成するために、集団指導は各時代の資本主義社会の再編成ごとに領域や場面を拡大していくことになる。そこでは個人的自由主義の方策が学校教育を通じて社会適応という形でなされていったという問題がある。

このことを日本の生活指導の「復興」期以降の展開と関わって述べると、そこでの自治活動研究が、指導は集団の「外」にあると考え、社会(集団)が個人に与える二重三重の影響構造を形態としてしめすものである。社会の発展法則を子ども集団に導いていくためには、指導が集団の内部のものに、転化していく必要があるという理解である。この場合、教師の指導が子どもを取り巻く社会的影響をいかなる客観的視点によって整理・分析しているのが問題となる。上意下達型の伝統的な指導は画一的であるがゆえに指導の硬直化を生み出すのであるが、ガイダンスプログラムなどの「指導の計画化」がいかにこの画一化に対抗してきたのかということでは検討の余地がある。

このことは、ガイダンス理論が第2期「日本の

生活指導研究の萌芽期」でいわれた戦後生活綴方運動の復興という「生活指導の伝統の復活」との緊張関係や、51年ごろからはじまるグループダイナミックスなどの小集団理論と本格的に「対話関係」を結んでいくなかで問われてくる。

* * *

今回の報告で扱った時期区分では、援助は指導成立の外在的根拠に潜在化している文化的社会的背景のうちにもぐりこんでおり、指導と援助との相互関係において、独自性をもった上での結合ではなかった。

しかし、戦後ガイダンス理論の導入時期からしばらくの展開において、指導における援助の位置の意識化はこの運動の表面的な実態の衰退を契機としてはじまったといえる。すなわち、これは教育技術がもともともつ支配性をどのようにめぐい去っていくのかという問題と正面から向き合っていないかざるをえなかった点である。

序章で述べたように、援助は積極的な意味において「子どもの生活様式に染み込んだものを浮き彫り」にし、その変革を目的とするものであり、本来指導には援助的側面が内在化していると考えられる。こういった意味で、この時期、指導における援助の位置を意識化することは、指導と援助のつながりを支える教師の教育活動の「揺らぎ」を必然的に生み出すものであったといえる。生活指導研究の発展にとって、指導と援助の関係が資本主義社会の変化に左右されつつも、ともにこの社会をつくりだし創造する教育技術であるとみると、資本主義の段階との関係では、援助概念のあらわれ方はその混迷や停滞の時期と相関関係にあるのではないだろうか。

さらに教育活動において、生活指導の成立の内在的根拠を明らかにしていく中で、指導は子どもの要求に応じて発揮され、あるいは子どもにとって拒否の自由があるものだとしても、学校が体制内化、文化的支配機構と化している状況では、子どもの拒否や選択の自由を保障しえない。また他方、子どもにとっても指導を直接受け入れてしまいかねない状況がある。その中で、援助はこのような取り込み

から彼らを解放し、その視点にたつて、教育技術の安定を図るものだといえる。援助は、働きかけの見通しや社会の発展を無視しても、「個人への援助」としてその成立が可能であるように理解されやすい。それだけに、指導の性格によって奪われた援助の本質的理念を明らかにしていく必要がある。(未完)

〔注〕

- (1) 両者の対立的把握とは、意図的—無意図的、積極的(強い)—消極的(弱い)、公的—私的、人間関係における縦のつながり—横のつながりに関与するもの、個人の内面—外面、干渉と放任というような二項ないし対立構図で把握される場合が多い。
- (2) 段階的な把握とは、支え持ち励まし方向づける、方向づけ指示のあとに支えて導いていくという把握である。その一方で、近年の生活指導実践において、援助への実践的なこだわりがあらわれてきている。これは子どもに働きかける(指導を入れる)という指導の技術的方法的追求だけでなく、子どもの自立や成長、生活や文化への新たな接近を主題にしようとする変化を物語っているといえる。これは教師と子どもとの教育的関係を問う重要な契機である。この点について、折出健二は「いま、教育実践はいかなる理論を必要とし、また、教育学研究はどのように批判的に理論的遺産を継承するか」『相互自立の生活指導学』勁草書房、1993年、37ページ)という視角から課題を提起している。
- (3) 増山 均「教育実践における指導の概念」『講座現代教育学の理論1』、青木書店、1982年、72～74ページ参照
- (4) 海後勝雄『教育技術論』、賢文館、1939年、9ページ
- (5) 同上書、5ページ
- (6) 同上書、32ページ
- (7) 城丸章夫「やさしい教育学」『子どもと教育』、あゆみ出版、1977年5月号、117ページ。ここでは重要はモメントとしてほかに「民主性」をあげている。
- (8) 人格形成の教育を生活指導としてとらえてきた背景には少なくとも、次のような共通理解があったと思われる。それは、かつての修身科的な教義や教説の押しつけに反対して主対的な形成を援助し指導すること。この援助や指導は子どもの生活実践に向けられるものであり、教科や教科外活動を通じて真理・真実と生活実践が結合され、この生活実践が民主的集团的であることを追求することである(城丸章夫「民主的人格形成の原則」『集団づくりの新しい展開』明治図書、1968年、51ページ)。この場合、指導と援助は子どもたちが実生活をリアルに認識するうえで、思想の主體的な形成は援助の対象であり、子どもの欲求や要求を進展させる実践は指導の対象であるという区別が推測される。
- (9) 『教育技術』創刊号、小学館、1946年4月、巻頭言
- (10) 城丸章夫編『新しい教育技術』第1巻、日本標準、1977年、103ページ
- (11) 『現代学校教育大事典』4巻 ぎょうせい、1993年「生活指導」373ページ及び竹内常一「いま、なぜ生活指導か」『生活指導研究』第5号、明治図書、1988年、14～15ページ、座談会での発言を参照。
- (12) 学校教育における生活指導研究の動向をみると、従来の指導の枠組みから漏れてしまう子ども・青年の存在が指導の発見とその意識化を促しているとみることができる。教師広くは教育関係者にとってさまざまな(異質な)子どもとの出会いが新たな指導の発見を生み出している。これは同時に、「従来の型にはまった指導」や「型からはいる指導」への本質的な転換を引き起こすものになる。
- (13) 確井岑夫「現代の社会・学校と教師の自己成長」『生活指導研究』第7号、明治図書、1990年、12～19ページ参照。
- (14) 宮坂哲文『生活指導』朝倉書房、1954年、3ページ
- (15) 無着成恭『山びこ学校』や生活綴方運動の復活を契機として、生活指導が大きく学級づくり的なものとガイダンス的なものという分類に区別され、わが国における生活指導概念のあり方や統一の見解の提起が中心課題になるまでの時期、つまり春田正治による分類にしたがうと、以下の生活指導観が混在する1950年代までをさす。
 - ・しつけによる社会的な生活習慣の定着、
 - ・ガイダンスによる個人的及び集团的な問題の

- 心理的治療、
- ・特別教育活動による自主的で社会的な生活態度と生活技術の形成、
 - ・学級づくりを中心とした集団指導による現実の中での生き方の指導、
 - ・集団主義指導による規律と組織の中での変革的な人間形成(『生活指導の実践過程』明治図書、1960年、240ページ)
- (16) 川合 章『教授=学習課程』, 明治図書, 1961年, 173~178ページ参照。
- (17) J. デューイ『学校と教育』(宮原誠一訳), 岩波書店, 4ページ
- (18) Allen R. D, Inor Group Guidance Series 1934
- (19) Bennet M. E, Guidance in Group 1955 p.1
- (20) Koos, L. V, Kefauver, G, N, Guidance in Secondary Schools, The Macmillan Co. 1932, pp. 17-19
- (21) Jones, A. J, Principles of Guidance, McGraw-Hill Book Company 1945 pp. 24-26
- (22) Jones, A. J, op. cit, p. 80
- (23) 日本職業指導協会訳『アメリカにおけるガイダンスと個性調査』明治図書, 1949年参照。
- (24) 沢田慶輔「個性指導の回顧」『生活指導のあゆみ』(沢田, 宮坂編) 小学館, 1957年, 8ページ。なによりも日本には大正期に「職業指導」での位置づけで紹介されており, こうした混乱は予測し得るものであった(城丸章夫「生活指導とは何か」『生活指導研究』第1号, 明治図書, 1984年, 122~127ページ参照)。
- (25) トラックスラー, A. E『ガイダンスの技術』(上)(大塚他訳), 同学社, 1949年, 5~8ページ参照。(Traxler, A. E Techniques of Guidance. Harper and Brothers, New York. 1945, pp. 4-9)
- (26) 文部省『新日本建設の教育方針』1945年9月25日
- (27) 海後宗臣編「教育改革」(戦後日本の教育改革第1巻), 東京大学出版会, 1975年, 66~67ページ。
- (28) こうしたプラグマティズム批判の一極に矢川徳光(『新教育の批判』刀江書院, 1950年)や思想の科学研究会鶴見和子編『デューイ研究』春秋社, 1952年がある。
- また, 鶴見俊輔は「プラグマティズムの発達概説」(『現代思想第6巻—民衆と自由』1957年, 岩波書店)でプラグマティズムの日本への受容過程を「これまで(戦前—引用者)のようなアメリカのプラグマティズム哲学の原本の輸入という形ではなく, 現代の日本の思想状況の内側からプラグマティズムを成立させようとする動き」(255ページ)があったことを指摘し, 「ひろく社会問題, 人生問題にたいするテクノロジカル(技術的)な見方, 「何らかの言説にたいして, つねに実証条件, その使い道を考えて意味づける」(240ページ)動向は明治, 大正, 昭和を通じて産業人であったとし, 注目できる。
- (29) 竹内常一「ガイダンス運動における集団の問題」『生活指導』30号, 明治図書, 1961年12月参照。
- (30) J. デューイ『民主主義と教育』(松野安男訳), 1975年, 岩波書店, 46ページ
- (31) 戦後直後にアメリカのガイダンスの紹介は新教育の啓蒙活動の後追いの存在にあった。本稿では主に, 小宮山栄一『ガイダンス』金子書房, 1949年, 平松秋夫『ガイダンス概論』同学社, 1949年を参照した。
- なお, 戦後の生活指導研究を文献史的にみると, (別表)にしめした文献一覧が参考になる(年代順, 単行本をもとに五十音順に配列した)。
- (32) 前掲, J. デューイ『学校と社会』, 35ページ
- (33) 大橋精夫「プラグマティズムと戦後教育の諸問題」『教師の友』58号 日本学力向上研究会, 1957年, 53ページ
- (34) 前掲『民主主義と教育』(下), 37ページ
- (35) 同前掲
- (36) さまざまな近代西欧型の技術論が戦後日本に「導入」される過程で, その理論や方法論自身にはらむ思想を軽んじる傾向がある。特に教育技術はある社会の文化規範の制約を受けている人々の営みによって発展してきている。この現実をとらえると, 指導や援助がある精神構造をもっている人々によって変革, 発展, 創造される特徴に着目しなければならない。文化的被拘束性を切り放した技術論は「心理主義」に陥るものだといえる。こうした諸外国の文化を受容する際, その文化内容とそれを生み出している社会の政治的経済的基盤・体系に留意しなければならない。その点で, 教育を問わず, 社会福祉, 医療, 看護等での対人援助技術の再検討が必要になる。
- (37) 城丸章夫「新しい教育技術の創造」『教師の友』

21号, 日本学力向上研究会, 1953年7月号, 6ページ。この中で城丸は教育技術について「そのとき, 民族や社会の文化, 政治, 経済的階級的関係や条件などを背景にして, 教育計画の安定性を根拠に発生するのである。」と述べている。

- (38) トラックスラー. A. E 前掲書, 28ページ (Traxler, A. E op. cit, p.16)
- (39) 馬場四郎他『日常生活課程』, 誠文堂新光社, 1951年参照。
- (40) 伊藤 博『カウンセリング』東洋書館, 1952年, 17ページ
- (41) 文部省『問題青少年の理解と指導』明治図書, 1952年, 同『問題児指導の実際』明治図書, 1952年。また実態としては山崎正『問題児の診断と指導』学芸図書出版社, 1950年, 宮部正夫『問題行為の児童その実態と指導』教育弘報社, 1950年を参考にした。
- (42) 第5回IEFL教育指導班『ガイダンス—原理と実際についての共同研究報告』文部省, 1950年を参照。
- (43) 教師養成研究会『指導—新しい教師のための指導課程』師範学校教科書(学芸図書)株式会社, 1948年, 33ページ
- (44) 同上書, 9ページ
- (45) 文部省『中学校・高等学校の生活指導』日本教育振興会, 1949年, 文部省学校教育局編『新しい中学校の手引き』明治図書, 1949年, 全国高等学校長協会・全国中学校長協会共訳『中等学校におけるカウンセリングとガイダンス』目黒書店, 1951年を参照。
- (46) 文部省『小学校経営の手引き』1949年, 71ページ
- (47) 文部省『学習指導要領一般編(試案)22年版』, 1947年, 13ページ
- (48) 文部省『学習指導要領一般編(試案)昭和26年改訂版』, 1951年, 21ページ
- (49) 宮坂哲文『生活指導の基礎理論』誠信書房, 1962年, 149ページ
- (50) 同上
- (51) 同上
- (52) 子ども・青年の生活向上の安定と実践主体としての変革を生み出す指導と援助の機能は, 一方的

な伝達によって子どもを既存の秩序や体制に適応させる際に強制的か非強制的かを示すものであったといえる。それはもともと集団指導と個人指導の関係や個別的配慮の意味をどう実践的にとらえる活かしていくのかにもっともあらわれていた。

- (53) 宮坂哲文『生活指導』朝倉書房, 1954年, 82~83ページ
- (54) 同上書, 83ページ
- (55) 同前掲
- (56) Stoop, E・Wahlquist, G. L, Principles and Practices in Guidance, McGraw-Hill Book Co. 1958 pp.3-4

(付記)

なお, 本研究の概略及び一部は, 日本教育方法学会第28回大会(奈良教育大学, 1992年10月)の自由研究発表にて口頭発表をおこなっている。

(別表)本研究に関する戦後生活指導研究文献資料 (1946年～1951年まで)

1946年	池田芳雄他 稲川三郎 大塚三七雄 城戸幡太郎 宝田昂他 細谷俊夫他 向山嘉章 森戸辰男他	児童自治 学校学級経営の根本問題 新しい学校 生活技術と教育文化 討議法 教育民主化の為に 教育技術の在り方 教育の新動向	同学社 日本講演協会 同学社 萬里閣 同学社 建設社 教育出版社 教育出版社	牧書店 牧書店 学校図書 明治図書 金子書房 教育科学社 誠文堂新光社 学芸図書 金子書房 金子書房 金子書房 牧書店 昭森社 誠松堂 同学社 同学社 日本基督教青年同盟 同学社 明治図書 原書房 明治図書 学芸図書 長谷川書店 世界社 黎明書房 東洋図書		
1947年	赤井米吉 梅根悟 教師養成研究会 佐藤瑞彦 清水幾太郎 竹内良知 西本三十二 玉川小学部 ヘファナン, H(井坂武) 松原元一 松本浩記 山極真衛	学校教育の民主化 新教育への道 観察・参加・実習 自治の生活教育 今日の教育 プロジェクト・メソッド 民主生活と討論討議会 自由研究の実際 新しい小学校の教師 新しい中学校 新制中学校の経営 新教育の教授原理	河出書房 誠文堂新光社 学芸図書 河出書房 岩波書店 牧書店 玉川出版部 牧書店 文曜社 教新社 明治図書	ガイダンス研究 I 新しい教育をめざして 特別教育活動の性格 ガイダンスハンドブック 教育のための標準検査 職業指導要論 ホームルーム 精神衛生の理論と実際 ガイダンス 児童研究法 生活指導と性格教育 生活学級の経営 カリキュラムとガイダンス ケースワークの理解と実践 中学校ガイダンスの実践 中学校(澤田他訳)ガイダンスの技術(上) グループワーク ガイダンス概論 ガイダンスの理論と実例 グループガイダンス モラルガイダンス ガイダンス 性教育読本 ホームルームの研究 ガイダンスの理論と実際 実際の個性調査とガイダンス 小学校経営の手引 新しい中学校経営の手引 新制中学校新制高等学校望ましい運営の指針 明治図書 学芸図書 日本教育振興会		
1948年	伊藤四三九 梅根悟 教師養成研究会 後藤岩男 滑川道夫 山崎喜与作編	社会性の指導 生活学校の理論 指導 児童理解の方法 生活教育の建設 コア・カリキュラムの研究	愛知書院 国立書院 学芸図書 世界社 牧書店 社会科教育研究社	1950年		
1949年	赤井米吉	ガイダンス	河出書院	青木誠四郎他 青木誠四郎 井坂行男 井坂行男 石井完一郎	新しい家庭のしつけ 青少年のグループ活動のプログラム 指導 児童指導要録補助簿 ホームルームと自治会	中央社 有朋堂 誠文堂新光社 牧書店 黎明書房

石川二郎	五日制と特別教育活動	学校図書	石川道夫	新しいしつけ	明治図書
石川智亮	中学校の特別教育活動	明治図書	中鉢不二郎他	子供の娯と育て方	佐竹書房
石橋勝治	学級経営の方法	新日本教育社	奈良女高師附小学習研究会	新しいしつけ	秀英出版
市川英作	新しい德育	学芸図書	西萩書店編	新しい自治会の指導計画	西萩書店
稲垣友美	中学校の学級経営	牧書店	日本職業指導協会	職業指導概論	実業之日本社
梅沢保治	国語学習法とガイダンス	明治図書	日本職業指導協会	標準心理検査法	実業之日本社
梅根 悟	現代訓練論	明治図書	額田みのる	グループワークの実際	ジエーブ社
エウイング, O. R (翻訳)	何故不良になるか	樋口書店	長谷川喜三郎	エデュケーション・ガイダンス	明治図書
小川玄夫	子どもの生活研究とガイダンス	牧書店	林部一二	特別教育活動の理論と運営法	黎明書房
海後勝雄他	生徒指導と学級経営	明治図書	平野五郎	教師のための累計的教育的指導記録簿	広文堂
北岡健二	生徒指導の計画	明治図書	平野武夫	新しい道徳教育への道	北大路書房
北岡健二	中学校の生徒指導	明治図書	平間孝三	子供の躰	修教社
木村真知他	ヘルスガイダンス	明治図書	広岡亮藏他	生活学習の反省	黎明書房
教育論協会	児童指導要録の記録実例	明治図書	堀 要他	十字路に立つ子ら	黎明書房
清田 清	ホームルームの記録	学友社	マイヤーズ, G. E (日本職業指導協会編)	職業指導の原理と技術	宝文館
慶応義塾中等部	ホーム共学とその導き方	岩崎書店	前田偉男	ガイダンスの技術と方法	西野書店
現職教育研究会	男女共学と生徒指導	東洋館	マカレンコ, A. S	愛と規律の家庭教育	西野書店
厚生省児童局	児童のケースウオーク事例集	学芸図書	松本 敏編	生活と躰の指導	牧書店
小杉 望	職業指導	学芸図書	松本金寿編	青少年不良化の実態	ガイダンス計画
後藤与一他	ガイダンスにおけるディーンへの活動	侵々堂	マホニイ, H他(日本職業指導協会訳)	中等学校におけるガイダンス計画	実業之日本社
佐伯正	ガイダンス概論	育英出版	宮坂哲文	特別教育活動	明治図書
阪本一郎編	児童の生活と教育	牧書店	宮部正夫	問題行為の児童	教育弘報社
児童研究会	教育と精神分析	金子書房	村岡花子他	新しいしつけの仕方	双竜社
児童研究会	グループピング	金子書房	森田宗一	この小さき者に	大日本出版社
児童研究会	叱り方とほめ方	金子書房	文部省	中学校・高等学校教師管理の手引	教育問題調査所
児童研究会	児童調査法	金子書房	文部省青少年団体会員会	中学校高等学校教師用生徒指導手帳	理工図書
児童研究会	青少年の指導	金子書房	山崎 正	青少年の心理と指導	学芸図書
児童研究会	ホーム・ルーム	金子書房	吉田 昇	問題児の診断と指導	世界社
児童研究会	問題児	宝文社	1951年	学習と指導	
篠原助吉	訓練原論	黎明書房	赤井米吉	道徳教育の反省と再建	学芸図書
下程勇市	生活教育の根本問題	司法保護協会	阿久沢榮太郎	小学校における新しい訓育	明治図書
司法保護協会	不良少年はよくなる	牧書店	市川英作	文部省制定道徳教育のための手引書要綱解説書	学芸図書
外林大作	性格の診断	樋口書店	市川英作	文部省編	学芸図書
ソム, D. A (翻訳)	危険な年ごろ	金子書房	市川英作	文部省制定道徳教育のための手引書要綱解説書	学芸図書
東京教育大教育学研究室	生活指導	目黒書店	市川英作	中学高等学校編	学芸図書
東京大教育学教室	学級活動	同学生社	市川英作	新しい世代における正しい子供のしつけ方	学芸図書
東京大付大京中	特別教育活動の実践	目黒書店			
東学大付小	小学校のガイダンス計画と実際	原書房			
東野辺正男	生徒会の運営	同学生社			
トラックスラー, A. E (澤田他訳)	ガイダンスの技術(下)	同学生社			

伊藤祐時	職業指導概説	金子書房
伊藤祐時	職業指導要説	金子書房
稲葉友美	ホームルーム活動	明治図書
上田 薫	新しいしつけ	金子書房
大塚二郎	親に苦む父母の為に	因南社
海後勝雄他	道徳教育の実践記録	明治図書
勝部真長	道徳教育	明治図書
家庭教育研究会	小学生のしつけ	中央社
金丸光雄	一年生の家庭教育としつけ	大村書店
教育技術研究所編	小一～小六学級経営事典	小学館
教育技術研究所編	小学一年～小学六年の学級経営	明治図書
倉沢 剛	道徳教育論	誠文堂新光社
倉沢 剛	ガイダグンス計画	金子書房
倉沢 剛	一人一人を生かす	金子書房
倉橋惣三他監修	母が導く小学一年生	実業之日本社
国分一太郎	新しい綴方教室	日本評論社
国分一太郎	君ひとの教師であれば	東洋書館
小宮栄一他	テストの見方・使い方	金子書房
佐藤保太郎	小学校における学級経営の新しい要領	春秋社
澤田慶輔他	思春期の指導記録	同学社
児童研究会	遊びの指導	金子書房
周郷博編	新しい道徳教育	牧書店
情報教育研究会編	中学生の生活とエケケット	文理書院
スイヤーズ(日本職業指導協会訳)	職業指導の原理と技術	実業之日本社
鈴木道太	親と教師への子どもとの抗議	国土社
鈴木道太	生活する教室	東洋書館
須藤克三編	山びこ学校から何を学ぶか	青銅社
石三三郎編	新しい道徳教育の実際	小学校編
石三三郎編	新しい道徳教育の実際	中学校編
全国高校長協会全国中学校長協会	中等学校におけるカウセンゼリングとガイダグンス	金子書房
全国高等学校長協会全国中学校長協会のリクリエーション計画と指導	中等学校におけるガイダグンスとして	目黒書店
ソム, D. A (懸田克身他訳)	児童習癖相談室	国土社
高木四郎	学校精神衛生	国土社
武田一郎編	小学校特別教育活動の実際	明治図書
辰見敏夫	精神衛生	岩崎書店
東学大附小	小学校のガイダグンス	明治図書
戸川行男	児童相談	金子書房
戸川行男他	親の知らない子供の生活	東和社
東京教育大学教育学研究室編	職業指導	金子書房
東京教育大児童研究室編	新しいしつけ	金子書房
東大教育学研究室編	学級活動	目黒書店
都崎雅之助	アメリカの職業指導と職業指導	文教書院
野口 彰	望ましい学級・学校	牧書店
波多野完治他編	最新学校職業指導	教育資料社
波多野勤子他	臨床心理とガイダグンス	巖松堂
橋本寛敏他編	小学生の指導十二カ月	志摩書房
馬場四郎他編	健康生活の指導と科学	第一出版
長谷川喜三郎	日常生活課程	誠文堂新光社
樋口澄雄	教育指導	明治図書
古川 原	小学校の特別教育活動	七星閣
古川正義	おかあさんの教育学	国土社
古谷綱武	小学校の学級と進歩	学芸図書
坊 栄子	少女から大人への抗議	西萩書店
前田偉男	ガイダグンスの事例研究	国民図書
マカレンコ, A. S (岩田他訳)	愛と規律の家庭教育	明治図書
マカレンコ, A. S	新しい学校教育	三一書房
牧書店編	児童指導要録補助簿	三一書房
松本 茂	新教育と指導活動	牧書店
向山嘉章	小学校の道徳教育	学芸図書
宮坂哲文編	現代生活指導	明治図書
宮坂哲文	ホームルームの実態調査	明談社
宮田丈夫	教育指導論	杉山書店
宮田丈夫	学級教育	東洋書館
無着成恭	山びこ学校	青銅社
文部省	小学校における家庭生活指導の手ひき	明治図書
文部省	第六回教育指導者講習会研究収録	春秋社
山崎 正	問題児の診断と指導	東洋書館
山下俊郎	児童の生活とその指導	牧書店
横瀬善正	欲求の心理と指導	牧書店
ラザール(佐々木茂他訳)	体育を通じた児童ガイダグンス	逍遙書院
ロサンゼルス教育局(宮坂訳)	学校における民主的生活の指導	明治図書
ロジャース, C. R (友田不二男訳)	臨床心理学	創元社
ロバン(吉沢範光訳)	むつかしい子の教育	白水社

A Study of Historical Problems for the Educational Techniques on Guidance in Postwar Japan I

—On Relation between Directing and helping—

Nobuhiro, Suzuki

The subject of this paper is the relation between direction and help in Japan during the postwar era. (Focusing on Period of Introduce into Guidance).

Guidance, in the sense of formally organized instruction in the curriculum, is not geared to a experiential concept which would be called exclusively self directed and I think that this term, is a key to the problem. In Guidance, I discussing and evaluatig obstacles or difficulties in fusing or integrating direction (directinng) and help (helping). First, rerationsip teacher and pupil. Secondly, histrical problem in educational technique. The third, astability in educational technique.

In postwar Japan, a concept relation direction and help have been thrown into confusion. The concept of direction and help that underlies guidance is a self directed growth. Now, there are tow concepts, Of course there could be many kinds of concepts about guidance. But I am referring ther to two kinds of guidance external and inner opportunity of guidance.