

戦後教科外教育領域の成立と展開（Ⅱ）

—ガイダンス理論の受容と生徒指導論の生成をめぐって—

河原尚武

(1992年10月15日 受理)

Transition of Non - subject Areas in Postwar Japanese Education II :
Introduction of Guidance Theory and Emergence of the Idea of Pupil Guidance

Naotaka KAWAHARA

一. 生徒指導論の系譜とガイダンス

1. 生徒指導の教育課程化

現行の小学校学習指導要領で初めて、生徒指導が「総則」の中の「教育課程実施上の配慮事項」として記載され、学校教育全体を通じてその充実を図る必要があること、また特別活動においては学級活動との関連を図るよう明示された。⁽¹⁾ 管見の範囲では指導要領改訂の際の論議でその点について言及したものはなかったが、告示の前年に開催された文部省の小学校教育課程講習会の資料では、検討中の指導要領案における生徒指導に関する改訂、記述の挿入についてはまったく触れられておらず⁽²⁾、何らかの経過があって、最終の段階で文言に盛り込まれたものと考えられる。

このことと関連して、現実の教育課程論としては、「制度化された教科以外の教育活動」の目標や課題における相互浸透、領域相互の統合といってもよい段階に到達したこと、さらには、当初からこれらが統合ないし同一化していく必然性をはらんでいたのではないかという問題あるいは研究仮説を前稿で提起しておいた。⁽³⁾ 本稿ではこの仮説に接近するために、戦後初期のガイダンス論の普及過程、およびそこにみられる後の生徒指導論への原理・方法上の連続性を検討の対象とする。

いうまでもなく、生徒指導は『生徒指導の手引』（文部省）などによって指導事項、内容の系列を示されてはいるが、教育課程上は道徳、特別活動のように、時間、そして基準性をもつ内容を伴った領域として位置付けられたものではない。しかし、従来は中学校、高等学校の指導要領にのみ記述されていたものを、新たに小学校にまで拡張して教育課程化したことの意味は大きいと考えられる。⁽⁴⁾ 戦後「新教育」の一時期、指導、生徒指導、生活指導、教育指導、あるいはガイダンスといった用語が混用されていた段階から、1958年の道徳の教育課程化（ただしこの際の各指導要領

では生活指導、生徒指導に触れた部分はない。)以降もさらに各種「指導書」における混用の時期を経て、最終的に1965年刊行の文部省『生徒指導の手引』において、生活指導ではなく生徒指導こそがいわば公式の用語であることが明確にされたという経緯からみれば、ここでようやく各学校体系を通して生徒指導という教育機能の制度化が完成したということになるからである。

『生徒指導の手引』自体は、内容上文字通り中等教育における生徒指導のあり方を旨としたものであるが、小学校に関しては、前回の指導要領改訂の後、1982年以降に、「児童の問題行動を防止するとともに、積極的にすべての児童の健全な育成を図るために」として、『小学校生徒指導資料 1 児童の理解と指導』ほか各種の指導資料などが出されている。遡れば、1940年代後半のいわゆるガイダンスブームの時期には、小学校における指導の技術についても論議や実践があったし、またそのこと自体が、移入・紹介された当時のガイダンス理論のひとつの特徴、すなわち本来の職業ガイダンスから、より広義の学校におけるガイダンスへと範囲を広げようとしていたという特徴を示すものであった。後でも触れることになるが、戦後初期のガイダンス理論・技術の移植に貢献した『児童の理解と指導』(1949年)は、やはり同様の役割を果たしたがしかしきわめて翻訳調の強い『中学校・高等学校の生徒指導』にわずかに先駆けて刊行されている。

さらに、いわゆるガイダンスブームを経た後、文部省が開催していた「生活指導研究協議会」では、「教科以外の活動における生活指導はどうしたらいいか」(1956年度)などのテーマで、小学校における「生活指導」のあり方を取り上げているが、生徒指導の必要性があらためて浮かび上がる1980年代に至る経緯については、小学校カリキュラム構成論の見地から再検討すべき課題が潜んでいるのではないかと考えられる。⁽⁵⁾

2. 戦後ガイダンス研究をめぐって

ところで、戦後ガイダンスそれ自体の研究には従来必ずしも十分な関心が払われてきたとは言えない状況がある。戦後生活指導研究の系譜を、「ガイダンスを基盤とする生活指導」「生活綴方を基盤とする生活指導」「集団主義教育を基盤とする生活指導」に分類し(ただしこの分類そのものは形式的で、異質性と共通性のいずれをも本質的に明らかにしたものではない)、しかもこれを「(ガイダンスから集団主義への)発展の歴史的過程」でもあるとみた宮田丈夫は、生徒指導が用語として確定したその経過をとらえて、「このような状況下にあっても文部省は、いぜんとして、心理学的ガイダンス的発想の生活指導観に依拠していたわけである。このようにみると文部省は、終戦後一貫して、いわゆる『生徒指導』の立場を堅持してきたということになるのである。」と総括した。⁽⁶⁾

先行研究では、この宮田の分類に典型的に現れているように、主として集団主義的教育(生活指導)や生活綴方教育の復興ないし拡大の過程において、ガイダンスが果たした役割とその「予防措置的」、適応主義的な限界などに言及されることが多く⁽⁷⁾、宮田が的確に指摘したように、ガイダンスから生徒指導論への連続性の側面に関しては、後に補強された部分も含めて顧みられることが少ない。今日の生徒指導がどのような教育理論や学問的な基礎をもって「教育課程化」されてきた

のか、指導内容やその体系は客観性をもち得るのかどうか、教育実践論として成立することが可能なのかどうか、といった基本課題が等閑視され、現実の生徒指導の実践形態についての批判のみが、「自由」と「管理」の狭間できわめて皮相にしか立ち現れてこないという現状があるにもかかわらず、本格的な批判的研究がみられないのはどうしたことか。

戦後生活指導論の形成については、戦後ガイダンスを「日本の社会と学校の現実の問題状況にたって」摂取しながら、後には「日本型生活指導概念」としての生活指導理論・実践の生成過程において重要な貢献をなした宮坂哲文の理論的な足跡に即して、それを「ガイダンス的な集団指導観と訣別」するにいたる「転回過程」として解明した竹内常一『生活指導の理論』（1971年）のような代表的な業績がある。

「宮坂の生活綴方的な仲間づくり、意識づくりにはガイダンス的な傾斜があると同時に、生命主義綴方、禅的人間形成の反映がある」、 「宮坂にとっては、特別教育活動はガイダンスの機能をゆたかにふくんだ集団指導場面だととらえられる。」、 「宮坂にあっては、（古典的なガイダンスの実験的方法のように—引用者注）教師が子どもを対象的に認知していくのではなくて、子どもの目をとおして子どもの内側に同化していくのである。」それは「モラリズムの淵に沈みこむ」ような生活認識の理解のあり方、つまり生命主義綴方教育論と同型の生活指導観、ないしかつての人生科の思想であり、実践的には自由な自己表現（解放）から自己建設へ、という論理に立つ教育方法論でもあった、と整理される。この生活指導論は、さらには「発達のガイダンス」論によるパーソナリティー理論、ヒューマン・リレーションズ理論の影響を受けて、「人間関係の解放から組織化へ」という指導論に変化するとされるが、他方、道徳の「特設」、すなわち道徳の系統的計画的な指導という問題が浮かび上がってくると、このたびは宮坂の機能的な生活指導論はその指導の契機における「偶発性」ゆえに「特設」論者からの批判の対象となる。竹内はここに、「適応的予防的ガイダンス・プログラム」が「集団づくり」と「特設道徳」に分極化していく契機をみるのである。⁸⁾

しかし、移植されようとしたガイダンス論自体にこの分極化の可能性があったというべきなのだろうか。むしろそれは、宮坂のガイダンス論の摂取のあり方から「集団づくり」に向かう生活指導論が生成したのであって、伝統的な生活教育、生活指導論の再認識あるいは発掘、そして「形式主義的訓育」に変容していたホームルーム、ないし特別教育活動の理論的な再生に取り組んだ宮坂独自の理論的達成によるものであったとみるべきであろう。問題対応的な性格をもちつつ、予想される生活場面から指導計画を導くという生徒指導の基本的な特質、及び生徒理解の方法にみられる特質は、移入されたガイダンス論の本質でもある。たとえば竹内によって、「分極化」した一方の、宮坂とは対蹠的な役割を果たしたと指摘された心理学者の沢田慶輔は、この時期の生活指導・生徒指導の論議や実践を回顧して次のように述べている。

「個人がその仕事や周囲の人たちと満足な適合関係をもって自己を実現していくことが可能となるためには、長期にわたる継続的な指導が必要であり、かつその指導は個人差に応ずることができることがより望ましいのである、というような考え方に立った教育心理学者は、科学的な個性理解

を基礎とする個性指導の側面を担当して、ガイダンスの発展に寄与した。」「(心理学者は—引用者注)生徒の周囲の諸条件をかえることが早急には期待されえない状況の下において、それらの現状への生徒の不適応が生徒の将来の健全な発達を阻害するおそれがある場合には、生徒が適応を回復するように援助することが、生徒指導においては核心的な課題であると信じているものである。』⁹⁾

こうした評価は、当時(1950年代)、生活綴方教育による子どもの生活現実を基盤におく教育のあり方や子ども理解の方法が次第に受け入れられていくという状況に直面して、改めてガイダンスの立場を確認しようとしたものとみることができる。しかも、ガイダンスの基本目標とも言うべき「適応」に関して、環境自体の変化よりも不適応に陥った個人に対する指導に重点がおかれるという適応主義との批判に取って代わろうとした議論でもある。

沢田によれば、1954年頃から「個性についての心理学的理解を前提とする個性指導が強調されているようなニュアンスをもっていた生徒指導の用語がだんだん勢力を失って」、代わりに大正時代から使われていた生活指導が広く用いられるようになった、という。前項でもふれた「昭和31年度生活指導研究協議会」(文部省等主催で、全国を三地区に分けて実施)での講話で、沢田はその理由を次のように説明している。アメリカのガイダンス運動の影響を受けて「心理学的技術を重んずる指導方式はガイダンスとか生徒指導と呼ばれ」てきたが、アメリカのようなより安定した社会で発達したものを日本にもってきても適切でなく、また心理学的な技術に習熟するにも長い期間を必要とする、それゆえにいずれにせよ「^(マ)年期を入れる」ことを無用と断じることはできない、と。¹⁰⁾

しかしここでも(生活綴方を意識して)、自由な自己表現に終始するというような方式には同意しないし、自己の方式のみを主張することも批判するとしながら、「自立的な自己指導」「適度の自己抑制」「子どもが自分で問題解決ができるように援助すること」などを旨とする「生活指導」の重要性が説かれている。

同じ場で井坂行男(「戦後から昭和28年まで文部省で生活指導を担当していた」)¹¹⁾も、生活綴方のみで「生活指導の前身」ということはできないと強調しながら、ガイダンスの源流に「近代のヒューマンイズム運動」があることなど、ガイダンス運動の背景をあらためて強調した。そして、「ガイダンスから生活指導へ」といって何か質的、断続的な変化があったように言われるが、むしろカタカナの名称から「とにかくにも生活指導といわれるようになったのは、それだけわが国における実践が地についたものとして」喜ぶべきことであり、要するにこの10年間の経過は、「一貫した流れ、否発達とみる方が妥当であろう」と結論づける。ここでは先の宮田丈夫のまとめとも合致している。彼らの伝統的な生活指導の解釈や、集団主義教育、生活綴方教育への批判的な見地の妥当性は別にしても、一貫させようとしたもの、その核になるものこそが、生徒指導への道(この時点ではいまだ生活指導といっているが)に伝承されているという認識があるところに、ひとつの系譜を理解する上での意味がある。

同時に、ガイダンス—生徒指導論の生成にあたっては、他の立場からの批判や時代状況に対応しながら、「原理」の部分にも文言上の補強がみられることも事実である。例えば、生活指導は「問

題児」のみを対象とするものではなく、「高い目標を目指す道德教育といった建設的、積極的な性格が中心となるべき」であり、また「児童・生徒の生活環境の問題の究明やその問題の解決などに関して必要な、広範な社会に関連する活動」としての性格をもっている（井坂）、という説明などはその当時の道德教育をめぐる論議や、ガイダンスー生徒指導の限界論などへの対応と考えられよう。もちろん後者の説明などは、学校教育を越えてどれほどの視野の広がりをもって社会的な問題として解決にあたるのかといったことについてはさほど明確に提起されたわけではなく、「適応」論の枠組みを越えようとするものではなかったと判断される。

二. 戦後ガイダンス論の基本構造とその受容

1. 「適応」と「環境」

今回手もとにあって参考にした、戦後間もない時期のガイダンス・生徒指導関係文献（外国文献の邦訳は除く）は以下の通りだが、1949年をピークに集中的に紹介、普及が進んだことがこれからわかる。

- ㉑ 文部省『国民学校公民教師用書』, 1946年, 文部省
- ㉒ 教師養成研究会『指導ー新しい教師のための指導課程ー』, 1948年4月, 学芸図書
- ㉓ 文部省学校教育局編『新しい中学校の手引』, 1949年2月, 明治図書
- ㉔ 文部省『児童の理解と指導』, 1949年3月, 師範学校教科書株式会社
- ㉕ 兵庫県教育委員会学校指導課『カリキュラム・ガイダンス研究の手引』, 1949年6月
- ㉖ 文部省初等中等教育局編『中学校・高等学校の生徒指導』, 1949年7月, 日本教育振興会
- ㉗ 宮坂哲文『ホームルーム研究』, 1949年8月, 世界社
- ㉘ 全国指導主事協会編『カリキュラムとガイダンス』, 1949年9月, 昭森社
- ㉙ 小見山栄一『ガイダンスー指導の理論と方法ー』, 1949年9月, 金子書房
- ㉚ 赤井米吉『ガイダンス』, 1949年12月, 河出書房
- ㉛ 前田偉男『ガイダンスの技術と方法』, 1950年1月, 寶文館
- ㉜ 長谷川喜三郎『エデュケイショナル・ガイダンス』, 1950年4月, 明治図書
- ㉝ 日本教育大学協会編『生徒指導研究手引』, 1950年9月, 日本教育大学協会
- ㉞ 昭和25年度教育指導者講習会編『第5回教育指導者講習研究集録Ⅷ(1) 教育指導』, 1951年
- ㉟ 昭和25年度教育指導者講習会編『第6回教育指導者講習研究集録Ⅷ(2) 教育指導』, 1951年
- ㊱ 金子書房編集部編『小学校実践ガイダンス (教育建設第4号)』, 1952年7月, 金子書房
- ㊲ 文部省『問題青少年の理解と指導』, 1952年9月, 明治図書
- ㊳ 間宮武『教育指導』, 1953年4月, 岩崎書店
- ㊴ 文部省『複式学級におけるガイダンス』, 1955年7月, 明治図書

これらの中には、㉞の文献のようにガイダンスという言葉を用いてはいないが、生徒指導の種類

を教育指導、健康指導、職業指導、人格指導、趣味指導（余暇利用指導）に分類し、方法の面でも調査・テスト等によって生徒の不適應の原因を把握し、グループ活動や個別相談によって生徒の適應を援助する過程に取り組む、という事実上当時紹介されたガイダンスの定型そのものを叙述したのものもある。(⑥)の文献でもガイダンスという用語は使わず、J. デューイを引いて guidance の訳語として指導の用語をあてている。だがこれは、上のリストの中では最も早く F. パーソンズや A. J. ジョーンズの職業ガイダンス論や広義のガイダンスの分類を紹介した。このほか④や⑤の文献にもガイダンスという用語がそのままの形では出てこない。ただし⑤では、目次にアメリカのガイダンス論の一つの分野である pupil personnel の訳語、「生徒人事」という表現がみられる。⑥の文献は、④をテキストとする「文部省認定通信教育」のための自学用手引となっているが、こちらの方は当時の他のガイダンス書と同様、A. ジョーンズ『Principles of Guidance』からの紹介にスペースをとっている。いずれにしてもこの時期、文部省として編集したものに関しては、ガイダンスをそのまま使用せず、生徒指導という用語を主として使っていたということになる。¹²⁾

さて、③の文献では、以上のように方略を示した上で、再適應について困難な問題は、「生徒の方を変えるべきか、境遇の方を変えるべきか、双方を変えるべきか、その程度を如何にすべきかを決定することである。」ということであり、「教育指導において注意すべきことは、学校が学校の改善を行わなければ、生徒の適應が実現されない場合があることを予想すべきことである。」とも述べて、教科指導の方法や技術、学校規則などを改善する必要も一応例示し指摘している。¹³⁾ 同様なことは、適應という用語こそ使っていないが、④の文献でも次のように表現されている。「個人差を知り、それに応ずる教育を考える以上、教育の方法も、従来のわが国でのやり方のような、教科書中心、教師中心のいっせい教授は、よい方法とは認められなくなってくる。」

しかしこのような発想は容易に定着するものではなく、④の文献などになると、ガイダンスの究極は自己指導であるという定型を踏まえる一方で、「学業不振児」問題についての記述を例にあげれば、戦争の影響を指摘してはいるものの結局は不振児の「検出方法」や調査の技法が紹介される形にとどまっている。指導上の留意点に関しても、「学ぶ材料を少なくしてやる」といった一般的な条件があげられているだけで、「親和感」や雰囲気など「環境」への留意と共に、事例では児童の知能の問題や劣等感など子どもの側の態度や性格上の問題を重視しているのである。¹⁴⁾ ただ初期のガイダンス論では、多少とも生徒の適應にとって環境の側に改善を求めることも必要という認識があったことについては留意しておきたい。

ところで、ガイダンス論において学業指導（狭義の教育指導）はどのような位置を占めることになるのだろうか。教科指導の実践過程との関係でこれを実施するとなればカリキュラム論との関連が出てくることになるだろう。問題は教科指導の方法や内容にかかわってくるからである。④の文献では、やや形式的に教科学習の性格をとらえていて、教科は共通に必須な基礎を指導するものであるからこそ、ガイダンスで不適應の解決にあたるという分担論をとっている。当時の諸文献では、カリキュラム構成にもまたガイダンスの考え方を及ぼす、すなわち個人差の重視や問題解決過程の

活用をいうものがあるが、中心的な問題はまさに「ガイダンスが経験カリキュラムと別に存在するか、否かの問題」¹⁵⁾なのである。

果たして生活経験カリキュラムにおける「学習」においてさえ生じる不適応とは何かという問題もあるが、建前として「教師中心のいっせい教授」が否定されるカリキュラム観のもとでは、学業指導というガイダンスの機能は論理的には成り立ち得ないはずのものではなかったか。あるいは、学業成績や学習態度の問題から発しても、つまるところは「知的興味の欠如」を「興味測定テスト」や「生活環境の知的水準」「過去の学校の知的水準」「教師に対する嫌悪の情」などとの関係で、そして教師の「解釈の洞察力」によって、性格一般と結びつけて指導の対象とする方向しかなかったのではないか。¹⁶⁾ さらにいえば、生活経験カリキュラムの実現を追求するという課題のもとでは、教科指導と離れたかたちで独自のガイダンスとしての学業指導というものは、ほとんど実質化しないはずの機能だったのではないかと考えられるのである。

再び適応と「境遇」の問題にかえろう。①の文献などでも、「再適応（readjustment）とは個体内に起こる変化」とみる見解について、「社会は変えることができないものであるということが含まれていて、ただちに肯定しがたい点がある」と述べたところがある。¹⁷⁾ しかしこのような相をも示す再適応観も、要するにプリミティブな「個体と環境の相互関係」論に立つものであって、結局こうしたガイダンス論の基底にあるものは、社会的承認や安定感といった個人の心理的な基本的要求の充足こそが適応の程度に関係するという精神衛生的な発想であるといつてよい。「要求は有機体に一定の緊張状態として存して、これが有機体の行動を一定の目標 goal に指向せしめる」、しかし要求が何らかの要因によって阻止されたとき、いかにしてこの緊張を解消するかという点で、不適応行動を示すこともあるというのである。¹⁸⁾

2. 「倫理的な概念としての適応」論

しかしこれらの適応論においては、「精神衛生」としての素朴な要求充足論だけが特徴なのではない。指導とのかかわりを見て、留意しておくべき視点がいくつかある。そのひとつは、適応が社会性をもっているという指摘、すなわちゲーツやジャーシルドらのいうように能率的で幸福であるということをもって個人がよく適応しているにとらえるだけでなく、「適応の概念に社会的感覚を加えざるを得ない」という論理である。つまり「自己の要求の満足が、先の社会的感情と社会的責任感と一体となるときによき適応があるといわなければならない。」ととらえて、社会的に適応しているということ「倫理的な概念」（よき適応）とみるという観点を導いていることである。¹⁹⁾

個人の内奥の基本的要求を尊重するという立場と、「児童は生まれながらにして望ましい社会の要員ではない。長い歴史を通じてわが民族が歩んできた道を、かれらにとっては新しい未知の道であるが、その道を歩かせなくてはならない。」とする立場がこの文献（①）では併存している。これは各種ガイダンス論の移植過程における「矛盾」でもあり、かつガイダンスにせよ「新教育」にせよ、新しい観念として受け止めながら、中核的な部分では人格主義的な（あるいは統制型の訓練

主義的な) 訓育の影響からいまだ自由ではなかった段階の問題ともみることができよう。このような「矛盾」は他のところでもみることができる。

④では、個人差を尊重するということは、子どもの不得意な面を「望ましい方向に向けるための工夫と努力」をも含んでおり、「社会生活の一員として、その地位を占めることができるように指導すること」でもあるとする。さらには先の「倫理的な概念」とも関連するが、「民主社会における個人は、それぞれの責任において社会の発展に寄与すべきものであるから、自らの行動を律するとともに社会の一員として社会に順応しなければならない・・・」「民主主義社会においては、個人は社会の進展に対する連帯責任をもち、したがって、反社会的行動はもちろん、非社会的行動も認められないことになる。」と明確に述べたところもある。²⁰⁾ それゆえにこのような意義からすれば、教育の課題も、例えば社会科では単なる知識としての学習ではなく「生活態度としての社会性の指導」が必要となるし、教育方法としての討議法の位置付けもまた社会性の指導の場ということになるだろう。しかし、実体としての民主主義社会がいまだ存在していない敗戦直後の状況で、理念型としての社会と眼前のものを同一化し、それを前提として順応論や社会性の指導を強調することは、ガイダンスー生徒指導における目標そのものへの問いにたいする検討・追求をいったん停止させることにもなる。ここでの「社会の一員」という規定は、今日の教科外教育における鍵概念のひとつ「集団の一員」に通ずる方向目標であることはいまでもなく明らかであろう。

「境遇」もまた改善されるためには、個人が集団との関係で発揮する個性の発達が必要であり、④や⑤の文献には一部触れられているが、上記の他の文献群にはほとんどあられのない自治能力という用語が教育の目標とならなければならないだろう。その視点が無ければ、指導の方法が、予想される意思決定の場面での個人の「自由」な選択・決定のための援助や問題解決のための指導と変わっただけで目標は従来と本質的に大差なく、「新教育」は幻想となる。(予想される場面というのは、その指導が偶発的なものではなく計画的に行われなければならない、ということが上記ガイダンスー生徒指導関係文献の中で必ずといってよいほど強調されているからである。) しかも「社会の一員」という目標だけがひとり歩きをして、究極的には、指導の対象は不適応に陥る主体的な条件の側にあるという「社会的同化」論²¹⁾ または適応論に還元されていくしかないのである。

⑥の文献は、ガイダンスの領域のうちの社会性指導に公民指導、道徳指導(civic and moral guidance)などを含めてとらえ、「人間は社会を正しく理解してこれに適応」することが「宿命」づけられていると述べて、教師の人格性や理想的資質のあり方にまで言及している。²²⁾ ④もまた、社会性の訓練の内容を「集団の中での行動、社会的慣習への順応、公衆道徳に関する態度」とまとめている。²³⁾ さらに、「生活指導は公民教育の最も重要な方法の一つ」²⁴⁾ とみて、「生活のしかたや生活態度」、生活の動きそのものを指導することが知識の習得の基礎になると、戦後いち早く学校教育に生活指導の用語を再生させようとしたのが④の文献であるが、自立と共同の精神と共にその方向は公の場での社会生活のしかた、例えば公園の設備を大切にするといった目標に向かっており、課題を並列的に提起したにとどまっている。

以上の例が示すものは、アメリカからのガイダンスの移入過程で、不適応でなければ適応している状態であるというのではなく（「或る程度適応を欠くことは、健全で刺戟的である」、適応と不適応とは相対的なものという考え方も示される²⁵⁾）、むしろ積極的に、「社会」が要求する公的な立場とはいいながらいわば周辺生活の上での基本的な習慣への適応を、最も早い時期からガイダンス—生徒指導の系譜の重要部分として位置付けておくことになっていたのでないかということである。

それは例えば㉔㉕㉖の各文献にみられる「しつけ」の扱いにも共通した動機のように考えられる。（㉖では㉔の文献を引いて「民主的しつけ」という項をおこしている。）「しつけとは、生徒がよいふるまい、よい習慣、よい態度を得ようとし、熱望し、行い、そしてそれを得るよう援助する過程である。」「しつけは生徒の個性をためて型にはめこむためにするものではない。それは生徒が社会的境遇に適応するように、その発達を指導するものである。」等々、いかにもガイダンス風に、内からの要求を尊重し、生徒を観察したり問題解決を助けながら、「よりよき行動を示唆し、適切な忠告を与える」と方法上の観点が示される。²⁶⁾しかし、個人差の重視や個人生活の充実という本来ガイダンスが目指すものからすれば、「しつけ」にせよ素朴なモラル・慣習にせよ、価値的な方向に導くという方向はやはりこれも一つの矛盾といわねばならない。

アメリカの教育史家L. クレミンは、アメリカでのガイダンス運動を振り返って、進歩主義教育運動と同様、そこには矛盾とともに多様性の伝統があったこと、それが今日の実践にも反映していることを指摘し、例えば今世紀初頭、都市セツルメント運動の一環として創始された、パーソンズやM. ブルームフィールドらによる職業ガイダンスがもっていた社会改造主義が、現在のカウンセリング実務の中でどのように意識されているか、と問うている。人種問題との関連で、マイノリティが伝統的に排除されてきた職種に関してどのようなアドバイスができるのか、また低い階層の児童に個々の人間としての実現を図ってカウンセリングを行うことが、中流階級の価値こそホワイトカラーや専門職により適応しやすいという一般的な考え方とどのような形で矛盾をきたすのか、実際の職業指導において就職市場のリアリティがどのように認識されているかといったことなどが問題提起されているのである。さらには、個性の重視という観点からみでの系統立ったテストデータの扱いへの懐疑も示されるが、つきつめれば「こういう矛盾に気づいてこそ、これを解決するという困難な仕事（ガイダンス）に真に取り組むことができる。」²⁷⁾

以上は、1960年代初期のあるセミナーでの報告だが、拡大されたガイダンス概念も含めてその本質にかかわった論議とみてよいだろう。ガイダンスにおいて社会的感覚とか社会性といわれるとき、ニュアンスとしてはいわゆる「向社会的行動」（prosocial behavior）の概念に近いものを意味に含めているのではないと思われる。それはあくまで人間の自発的な行為・行動として現れるものと考えられているが、人間の内面性、モラルにかかわるものとして個人の動機や行動要因を問題にする。対象としての他者や社会集団、文化は相対的なものとしてとらえられるから価値的には中立的と見えるが、クレミンがあげた例にせよ、その他の問題にせよ、教育実践は現実の社会や矛盾を抱えた集団への子どもの関与や関係の結び方の部分に「働きかける」ものであって、対象である現

実と子どもの在りようの認識はあらゆる意味でその基礎となる。

不適応が起きた場合に、それをただちに「異常」とみてはならず、子どもの充足されない要求の在りかを求め、背景にあるものを総合的に解釈しなければならないととらえて、「理解」という従来の制度としての教育に欠落していたとされる教育方法の視点を回復したのは、戦後受容されたガイダンス論の功績であった。個人差の重視も、画一的な教育のあり方への批判として敗戦後間もない教育社会にとっては新鮮な問題提起であった。しかし、焦点を個人にあてればあてるほど、個の内面的なものへの沈潜が進み、自己指導や自己実現というガイダンス—生徒指導用語のモラル化、言い換えれば他者への配慮を前提にして自己の選択や決断、そして責任性を常に問うような枠組みにおける「振り返る自己」とでもいうべきものが、ガイダンス—生徒指導の目標となっていたのではないかと考えられる。²⁸

①の文献では次のように端的に語られる。「ガイダンスとは、生活指導である。生活とは、生命の課題解決の過程である。この過程において有効な決定や、計画をなすように生徒に助力を与えることである」「ガイダンスの究極は、自己指導である。」ここにもガイダンス受容過程における人格主義的な訓育観の影響がみられるのである。²⁹

三. ガイダンスの方法と概念の拡張

1. 「理解」と「心理学主義」

IFEL「教育指導班」の報告書、②の文献の第1編第1章は、冒頭「マタイ伝」18章12～14節の、迷った1匹の子羊を探し、見出して喜ぶよき羊飼いの例え話から始めて、「政治の技術を超えて民主主義本来の道徳的精神」を理解すること、心理学、精神医学とともに宗教の役割を理解することなどに言及した上で、このよき牧者の態度こそガイダンス従事者の模範であるという結論に至る。この文脈の中で、人間は「依存的存在」であり、「指導の受け方の向上と内面化こそ人格の向上と独立性を物語るものである」と意味づけ、続く第2章では、自己指示といい自己指導または自己教育のいずれにせよ、「これはそこに到ればもはや他人から教育される要はなく、自律的自発的に向上発展して行くことができる状態である。」「この状態を真の目標とする指導は、新教育の精神であり、核心であると言って差支えないであろう」、そしてそのために必要なことは強制ではなく「促し」である、と展開する。ここからまずうかがわれるものは、教育実践論としては具体相に結びつかない未熟さがあることと、この時期の道徳教育強化の思潮に対する対応である（福音書からルソー、黄金律からカントまでをとりあげて。なお本書第4章は「ガイダンスの諸問題—道徳指導について—」となっている）。しかしそれにしても、目標の抽象化と、他方で方法が具体化されたときに浮かび上がる矛盾。この文献でも、後に示される例ではしつけや「容儀」検査などに触れており、繰り返し強調される方法原則と実際の指導形態の間には矛盾がある。³⁰

IFEL報告書では、ガイダンスの技術に関しては、当時他でも奨励されていた事例研究の形を

とって、家庭調査、身体の状態や行動の記録を含む累積記録、出欠・学習成績、精神衛生分析の結果、生育史を含む生育状況、逸話記録、ソシオグラム、「生活時程録」（logを訳したもの）、適応診断プロフィール、ゲスフーテスト、クレペリン検査等々を駆使して、個々の児童生徒の性格や学業の状況について話し合った記録を例としてあげている。これらの資料収集と解釈、記録作成、諸検査法などは他のガイダンス書にもほとんど同じ形で共通してとり上げられているものである。確かにこのような方法によって「教師の側において生徒の科学的理解の方法や態度を理解し向上せしめる」ことは可能かもしれない。「問題の子ども」にとどまらず、教師集団が個々の子どもについて話し合うことや、援助・指導の上での示唆を相互に交流することは本来必要な教育実践といえよう。だがここで紹介された事例研究での議論をみると、「診断」の段階では、例えばソシオグラム結果の確認であったり、日記を用いての「精神衛生の分析」であったりするが、これに続く「指導方針」の話し合いの段階では、「基本的学習において能力別指導により成功感を体験させることも必要かと思えます。」「この子供はとても上の学校に進学する能力はないようですから職業指導を中心として考えてやるのが大切と思えます。」「家庭においても社会的によいと思われる行動に対しては母親がこれを是認するようになさなければならないと思えます。」といった、収集された資料の解釈に基づいて総合された指導方針とはいいがたいような意見の交換に終始している。³¹ だが、それは単に資料収集や議論の「客観性」だけが原因なのだろうか。

ガイダンスを進める上でまず第一に着手すべきと考えられていたことは子どもの理解ということである。^⑥の文献では、それを「学生・生徒個々の現実を理解する仕事から出発しなくてはならない」（「生活現実の理解」）、次には個々について「個人的な必要、その興味、その悩み・・にあた^(ママ)かにかさしのべられ、しっくりあてはまった助言であり、助力であり、示唆でなければならない」、そして第三に、心身の発達に即してその必要に応えるものでなければならない、と「指導」の方針を示す。しかもこの三点は、児童・青年研究としての観察、調査、研究、テスト、及び教育心理学の見識と併せて活用すれば効果的であるというのである。³² ところで、その現実には「全場面が客観的に」とらえられていなければならないという。そこから実態調査、指導資料の具体案が示されていくが、その内容、項目などは当時のガイダンス書にほぼ共通したものとなっている。³³

^④の文献においても、「児童の示す行動は、一つの全一的具体的な事実であって、これを理解するためには、その深層に働いているいろいろな力を、動的に考えていかなければならない」と、理解の基本的で普遍的な原則を示しているが、具体的には質問紙法のような方法をとらず、教師の立場から「個別的な深みのある研究」をすべきであるとして観察を第一にあげている。さまざまな場での観察を重視する方向は明確だが、加えて身体の状態や知能の状態、さらに指導記録の必要性から、文部省が示した一般的基準としての「学籍簿」の利用及び具体的な記入方法などにも言及しているのである。³⁴ このほか^⑥の文献には、実際に中学校で用いられた「生徒指導票」や「ガイダンス票」などの例示がある。後者を見ると、当時の状況をよく示すものだが身体状況の小項目に食事の欄があって、「三食トモ普通」「一食ハ代用食」といった選択肢があげられている。しかし、宗教

や家庭学習時間、耕作面積等、細部にわたる調査票の形式は、理解のための公的な指導資料としては適切ではない。³⁵⁾

ドルトン・プランの紹介者、赤井米吉による文献①では、ガイダンスに科学性が必要との主張から調査研究の重要性が説かれるが、やや異色と思われるのはガイダンスの目的が「生徒に自己判断の能力を養成すること」であるから、生徒が自分で問題を処理できるように問題の焦点を明らかにし、必要な資料を集め、検討し再組織する作業は生徒が行うべきとしていることである。「よき調査研究をするようガイダンスすることがガイダンスの生命である。」例えば「性格ガイダンス」の場合も、自己や自己の周囲についての調査の上にこれらに対する理解が進めば、「自己改造」も前進するといふのである。³⁶⁾ 赤井は「教育の科学性」との関係で教育評価を重視し、ガイダンスを進める上でも教育評価から問題がおこされるという、他にはない視点を示している。例えば一学級の教育評価は教育の一般的方法の適不適の問題を提起し、そこから個人の不成績が個人の不適応によるものであった場合にガイダンスの問題となる、という。

ただし「教育評価を厳密にするといふのは、点数をこまかくきざむことではなく、方法そのものを合目的にすることである。」ここには赤井なりの大正新教育への反省があつて、当時の新教育運動では、新しい民主的な目標はあつたが内容が不明瞭だったり、R. タイラーのいう「言葉の羅列」になつたり、中には教育目標を明瞭にしないことが新教育であるかのような主張もあつた、したがつて教育の効果の測定もほとんど問題にならなかつた、といふのである。(「新教育と旧試験法との矛盾」に「新教育運動の崩れのもと」があつた、とも)そこで、目標を研究して教育評価を行い、それによつて方法を反省することが重要であるといふ点に、彼の戦後「新教育」への期待もあつた。このように評価をとらえている赤井だったが、学籍簿の形式に関しては根本的な疑義をもつていたわけではないようである。学籍簿だけでは、ガイダンスには問題を提起しても指導の役には立たない、なぜなら評価記録だけを見てもどういふ教育方法がとられたか、評価がどのような基準や事実に基づいて行われたかもわからないからである。ガイダンスの資料とするには「極く表面的なものである」とまで言うのであるが。³⁷⁾

当時のガイダンス書のほとんどが依拠してゐたA. ジョーンズ『Principles of Guidance』では、もちろんガイダンスにおける調査の方法について詳しく論じており、生徒との協同の活動でもあることを強調して、専門家による研究も生徒による調査もいずれも有用であるとしている。同時に、その限界にも触れて、すべての事実ではなく重要な事実を得ること、過去の経験や家庭生活、経済的な条件などの事実は問題をより深く理解するのに役立つが、一方ではカウンセラーがあくまで事実を追求しようとする努力や態度がガイダンスを進める上で深刻な支障となることもある。情報を得るといふことそれ自体はガイダンスとはいへないのである。共感的で賢明なカウンセラーなら、わずかな事実であっても個人についての基本的な情報をもつていれば、巧みな質問や示唆によつて問題解決へ導くこともできる。とりわけ深刻な不適応の場合、ガイダンスは治療的なプロセスをたどるが、その個人がどのように適応を回復し援助を必要としなくなるかといふこと、いわば始まり

も終わりもあくまで個人とのかかわりこそがその場合でもポイントなのである。³⁸

戦後ガイダンスの普及過程では、指導資料としての要件が明確にならないまま、ともかくあらゆる事実や資料を求めることが「理解」にとって必要条件ということになってしまい、時にはそのことで「理解」の段階が完了したかのようにみえてしまうところがあったのではないかと考えられる。しかも、多種多様な検査、テストと各々の目的との関係の複雑さや、調査の実施において一定の技術を要するものも当然あるわけで、後にはここに衰退の原因を求める見方も生まれたのである。

これらの問題は、ガイダンスが、基本的な方法として精神衛生や心理学各分野に依拠しているということと不可分である。文献⑩にも、指導は次第にその技術面が主になり、精神衛生的な傾向をたどりつつあること、その技術がいよいよ精細になるにつれて、「指導の人間関係における感化」（正木正）の問題といった批判が出てきたことを紹介している。³⁹ それにしても、精神衛生といえはその基礎となるものは「精神検査」や性格テスト、知能検査ということになり、性格の調査・研究といえ、**「素質検査」「家庭における環境調査」**が提示される。（文献⑩）**「精神衛生の第一の仕事は、自己反省のできる状態に導くことである。」**が、こうした知識を十分なものにするためには精神分析を学ばなければならない（文献⑪）ということにもなってくる。「ここに至って研究者は多分、生徒指導の分野は一般心理学・教育心理学・青年心理学等に示される幾つかの型の総合体であるという事実が気がつくことと思う。」といった概括も、ここまで整理してきたようなガイダンス論の基調からすれば、肯定せざるを得ないように見える。心理学者の依田新は、「新教育と心理学主義」と題した1951年の論文で、次のようにこうした事態を分析した。⁴⁰

教育心理学は教育の科学化、技術化のために大きな役割を担っている。敗戦後、教育復興の中で心理学的偏向が問題になるほど目新しい教育心理学的技術が紹介され、教師たちは調査やテストに追まわられるという状態になったが、心理学主義という言葉はこうした事態に対する非難の声でもあった。そうするうちに学力低下や道徳教育復興論という形をとって新教育に対する批判が現れる。大正自由教育以来の経過の上に「児童観の混乱」が敗戦直後の教育界にあったところへ、新教育の技術の送り迎えに忙しく「根本の問題」を考える余裕もなかったのである。例えば、新教育の根底にある「アメリカ的児童観」では「西欧の児童観」とは異なって、「発達とは・児童自身の要求においておとなの世界に適応（adjust）してゆく過程である。」とみる。「それ故にアメリカの教育においては適応の問題が中心になってくる。アメリカの児童にとっては、現在のアメリカ社会に適応することがもっとも幸福なのである。」しかし日本の現状はそのような楽天的児童観を導入するには余りに悲惨であって、まだ封建的家族制度も残っており、児童中心主義が日本においてまったく無意味ということにはならない。確かにしつけ必要の声や、道徳教育復興論の背後には「古い封建的秩序への復帰の願い」があるが、戦後新教育は教育の技術面ばかり重視されてきており、心理学主義という批判はその意味で正しい。（たとえばメンタルテストや進学適性検査などテストの流行。テストが教育技術として活用されず、むしろ教育を支配しているという状況）つまり問題は、「われわれはいったいどういう社会を作ろうとしているのか。どういう人間を作ろうとし

ているのか」という教育目標が確立されていないことにあるのではないか、というのである。

しかし目標が定まれば、テストや検査が目的ではなく教育の技術として位置づけることになるのだろうか。戦後新教育総体の評価は措いて、ガイダンス論の移入の過程からわかることは、よく適応していることという理想はただちに新教育の目標にはならないはずだということである。なぜなら個性や個人差を重視するという原則があるにもかかわらず、現実の社会に適応していくということは、奇しくも社会性の感覚という言葉が出てきたように、既存の文化、社会への同化という方向にしか向かわないからである。目標がなかったわけではなく、新教育と呼ばれるほどのものにふさわしい、また新しい児童観にふさわしい教育目標ではなく、旧来のものからの連続も可能にするような目標形態であったということになるのである。目標がなく心理学的技術だけがひとり歩きをしているわけではなかった。その技術自体が適応という目標に深く結びついていたのである。

さらにいえばこうした技術、特に調査にかかわる技術やテストは、人間の理解という複雑な課題を達成するには機能論的で未完成な技術である。それは「部分的な真実」を示すに過ぎないといわれながら、実際には十分に依拠されてきた。心理学主義という批判は、そうした限定抜きに、かつテスト技術等の一種の精緻化(専門化)をもって、手法自体の物神化を図ったという点で確かに正しいといわなければならない。だが教育実践論の立場では、より総合化された教師による解釈によって理解に接近するという方法こそが、実は教育実践の構想力を高めることになるのではないか。通説の如く、技術が精細なものになるにつれてガイダンスが衰退してきたのではなく、実際には子ども理解という課題の複雑さ、総合性がよりはっきりしてきたために、移入されたガイダンス以外の方法への関心が高まっていったということではなかったか。

なお指導の技法に関しては、精神衛生の観点からこれを利用するがぎり、やはり問題対応的なものとなる。多くのガイダンス書が引用しながらより広い概念でカバーしようとした部分、すなわち A. ジョーンズの著書の扉にあるガイダンス構造図における、「危機的な事態において」賢明な選択、適応、判断ができるようにカウンセリングを通して援助する、という規定に即した機能をもつということになるだろう。例えば文献①になると、教育指導という概念をガイダンス(指導)の一概念ではなく、広義に「学校教育作用とほぼ同義」ととらえ、「教育効果の促進に対する心理学的関心をもっている臨床心理学者の見解は多くこれに属している」と主張して、学校適応から「問題児の診断」までを含む領域を「体系化」している。こうなれば明確に、日常の課題というよりは問題が起きた際にカウンセリング等の技法によってこれの解決なり改善にあてるといふ「臨床」的なアプローチとなる。⁽⁴¹⁾

2. ガイダンスの領域をめぐって

今日の生徒指導との連続性について考えるとき、ひとつの検討課題は機能としての生徒指導が限定された領域をもたないということである。職業ガイダンスから始まったアメリカ合衆国のガイダンスの発展史では、その当初(1908年)から就職カウンセリングだけでなく、授業や課外活動に関

するカウンセリングを行ったという例があり、その後1920年代を通じて、全国精神衛生委員会による子どものガイダンスクリニックなどの影響も作用して、ガイダンス概念の拡張が進んだ。1932年のJ. ブリュウワーの著書によって、教育の全体と同義になるほどの広い概念が提起され、ガイダンスの目標も統合的で調和のとれた人格という形で提起された。その後、戦時には軍の人材配置委員会がテストの普及を進め、テストはカウンセリングのための標準的な道具になった。⁴² 職業ガイダンスはガイダンスの重要部分であることはその通りだが、生活の領域は広く、問題も危機ももはや職業との関係だけで発生するものではない。ジョーンズは、ガイダンスの種類を次のように八つの相に分類した。「健康、身体的発達」「家庭、家族関係」「余暇」「人格」「宗教生活・教会」「学校」「社会的」「職業的」。これらは相互に関連性をもっているが、学校で対応できるものとそうでないものが状況に応じてさらに分類される。しかし、重要なことはこれら各々の相が全体としての子ども（the child as a whole）という考え方にかかわっているということである。⁴³

ガイダンスの受容にあたってはこの立場が取り入れられており、IFEL 報告書の例では、まず序文で教育指導班アメリカ人講師のE. ウッズが、健康、社会的適応、職業能力、公民としての責任をガイダンスの目標にあげている。本文でも、全体としての子どもという見地から、「心身を一体とした全個体、個性的全体」「不可分的統一であり、独自の存在であり、かつ目的的全体」という表現がとられ、個人の望ましい適応への助力としての指導はこうした全体的人間への配慮を必要とすると述べている。⁴⁴

概念を拡張する根拠として子どもの全体性、全体的な把握をあげることは、多様な角度・視点からの理解が必要という点でも妥当ではあるが、そのことが対象の領域（相）に応じてガイダンスの種類が増えるという論理にただちに赴くことはどうだろうか。たとえば文献⑤では、全人として扱うことは「生活の全領域に関係させて包括的に助力」することだというのが、だからといって個人の生活の場面のすべてが指導の対象領域になるという論理には飛躍がある。このように包括的な指導（生徒指導）の概念の例では、文献④でいえば生徒の成長・発達・要求・好み・興味・理想・才幹などの理解、集団生活での協力、教科における成績、評価、そして究極的には生徒の全人的完成ということ、すなわち「生徒の発達の全領域」にわたる生徒指導計画が構想されることになる。（知的発達、健全な情緒的・倫理的な適応、余暇の利用、他の人に考慮を払うという民主的な習慣、国家への責任、職業的発達など）それはまさしく「教育それ自身の広義の目的」であるといってよいだろう。⁴⁵

このことは具体的には、余暇指導においていえば「豊かな人間性への指導」「不良化傾向の防止」といったポイントがあげられ、しかも閑暇と非行の関連から「学校はかくて、単に学校内の生活のみならず、学校外における時間を如何に利用するかについて十分な指導をなさなければならないのである」（文献⑥）とか、「ガイダンスは学校のみ努力によって成功するものでない。両親や地域社会との連絡・協力が必要である。・・校外生活の指導のために補導協会の設立なども意義があろう。」（文献⑦）という発想を生み出す。

指導の本質が、自主的な問題解決のための援助・助成であり、かつての訓育のように「国家ある

いは学校の要望する人間像にはめこむこと」,つまり統制とか指示といわれるものは真の指導ではない,また一方「かつて用いられた生活指導ということば」のようにガイダンスのひとつの側面にしか過ぎない狭い意味において指導を考えるべきではない(文献①),という理解はあったのである。しかしこのように,指導の概念を教育の立場として,あるいは教育観の問題として原理上はとらえていても,具体的な実践の相では個人の自由な「選択」が認められにくい指導の構造になっていく矛盾がこの面からもまた明らかになったのである。理念や教育の基本的な立場の問題として指導-ガイダンスが説明される場合,それは普遍的な一般的な方法原理として,いかにも新教育の産物として当時も理解されたにちがいない。しかし教育実践は具体的な内容と領域をその成立の基礎的な条件としている。形式的な生活領域の分類ではあってもカリキュラム化されていけば,個々に内容が拡張されていく必然性をもっているのである。ガイダンスの場合,子どもを全体として理解するという当然の原理が,その生活領域の全体にわたって指導の領域・機会を設定するという意味で指導の構造が作られていった。機能としての生徒指導もまたこの広大無辺の構造において有効な機能を果たしている。教科外教育領域の目標や課題における相互浸透,領域相互の統合といってもよい段階に至ったと初めに提起したのは,このようなガイダンスの展開にも関係がある。生徒指導はその統合における各々の領域の媒介としての機能を持っているのである。

おわりに

この時期のガイダンス書の中で,やはり赤井米吉の著書には他のものには無い着眼がみられた。そのひとつは,アメリカの研究なども紹介しながら,職業ガイダンスを中心的なものとして位置付けて「ガイダンスと職業調査」という一章を設けたほか,「職業指導」の章においても「農村における職業指導」についてとくに触れている。さらに,「少年労働と児童福祉」という章においては,中学校卒業後就職する者について少年労働に関する規定をよく心得て指導し,生徒にもその精神や諸条項をよく理解させて「自らを護るようにさせることが必要」と述べて,詳しくこれらを解説している。「学校の職業教育職業指導がもっと実際に近づくこと,工場商店の教育計画がはっきりと作られることによって」,基準法の規定通り徒弟の酷使といった弊を無くしていくことなどを指摘する。

また家庭の経済の問題などが生じたときにガイダンスにとって必要であり,職業指導においても重要な規定があるので,「児童福祉法」について教師がよく承知しておくことなどを求めている。職業指導に関する「ガイダンスをやってみて,カリキュラムが不適當なことがしみじみ反省されるのである。ガイダンスは学校教育評価の最後の機会であることがこれによってもわかるだろう。」と述べて,個性重視と労作教育を特色とする大正新学校の創始者にふさわしく,高等学校を大学予備校ではなく「国民大衆教育の最後の段階として農商工の実業学校的な色彩」を強めること,中学校も「工業的興味を養い,その技術の修練をなす機会」を増やすよう提案しているのである。⁴⁶⁾

概念を拡張したガイダンス論ではなく,本来の職業ガイダンスが(「より効率的で人間的な生産

体系」をも目指していた（L. クレミン）にしても），学校教育やカリキュラム構成において独自にどのような課題を果たし得るかという問題は，上にあげた赤井の「学校教育評価」という考え方とかかわって重要な研究テーマではないかと考える。そのためには，アメリカにおけるガイダンス運動史を正確にたどることが必要になろう。通史としての先行研究はあるが，概念拡張の要因分析と今日の実践形態との関係でもさらに検討が必要と思われる。

今回は，アメリカのガイダンス研究書と日本のものの比較検討は不十分におわった。受容の段階で，独自の要因がはたらく場合もあるが，今回検討したガイダンス関係文献ではほとんどが直接的にアメリカのものを紹介する形になっているのが特徴であった。もちろん赤井のようにある程度は独自の視点を加えたものもあり，IFEL 報告書のように，概念の規定に取り組む苦勞のあとがうかがわれるような資料もあった。これらの文献にあらわれた民主主義認識や戦前日本教育に対する評価なども含めて再検討を期したい。

より細部にわたる課題になるが，生徒指導の方法の検討，とくに「集団指導」の問題について，教科外教育領域においては他の領域との関連でどのような意味をもったのかという点の検討が，研究をより具体的なものにするためには本来必要であった。今回対象にしたガイダンス文献の多くが，ホームルームをガイダンスの場として位置付けている。ホームルームの指導計画例をあげたものもあり，文献①のようにガイダンス論の部分のほとんどを割いてホームルーム論を扱ったものもある。特別教育活動の独自の意義の成立過程との関係で，この時期に集中的にガイダンス論としてホームルームが取り上げられたことの意味は何か，この検討も別の機会に試みたい。

注

- (1) この問題も含めて，現行各学習指導要領の評価・分析は次の拙稿で取り上げている。河原「個性化の課題と教育課程—新学習指導要領の特質をめぐって—」（稲葉宏雄編『教育課程』所収，1992年，協同出版），河原「教育実践過程における教育内容の選択—カリキュラム構成における生活・文化」（齋藤浩志編『教育実践学の基礎』所収，1992年，青木書店）
- (2) 文部省『昭和63年度小学校教育課程講習会資料』，1988年
- (3) 河原「戦後教科外教育領域の成立と展開（Ⅰ）—教科外教育活動の教育課程化をめぐって—」（『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編』第43巻，1991年）
- (4) 中学校，高等学校各学習指導要領に生徒指導が記載されたのは，1977年，1978年改訂時である。
- (5) 文部省『昭和31年度生活指導研究協議会実施要項』，1956年，p. 2ほか。
- (6) 宮田丈夫「生活指導の研究と実践の現状」，1962年，（社）民主主義研究会（非売品）
- (7) 例えば，春田正治『戦後生活指導運動私史』，1978年，明治図書，pp. 21～28。
- (8) 竹内常一『生活指導の理論』，1971年，明治図書，pp. 52～53。同書 p. 53の注(14)に，「沢田慶輔はガイダンス—特設道徳—生徒指導へとガイダンス研究を展開する。沢田における生活教育への無感覚とその心理主義がガイダンスを特設道徳の方向にむけたのだといえる。この流れは，宮坂のガイダンス—生活指導—集団主義の流れに対立するものである。」という叙述がある。
- (9) 沢田慶輔「個性指導の回顧」（沢田・宮坂編『新教育の実践体系Ⅵ 生活指導のあゆみ』所収，1957年，小学館），p. 7，p. 10。
- (10) 沢田慶輔「生活指導の原理」（前掲，『昭和31年度生活指導研究協議会実施要項』所収）pp. 6～10
- (11) 井坂行男「生活指導の原理」（同前），pp. 57～62。

- (12) 本文中の文献リストの㉔㉕㉖の相互には、沢田、岡部弥太郎、井坂行男、平松秋夫など、執筆者に重複がある。
- (13) 文部省学校教育局編『新しい中学校の手引』, 1949年, 明治図書, pp. 124~138.
- (14) 長谷川喜三郎『エデュケイショナル・ガイダンス』, 1950年, 明治図書, pp. 202~242.
- (15) 同前, p. 248.
- (16) 五十嵐清, 沢田慶輔ほか『指導—新しい教師のための指導課程—』(教師養成研究会叢書), 1948年, 学芸図書, pp. 193~194.
- (17) 小見山栄一『ガイダンス—指導の理論と方法—』, 1949年, 金子書房, p. 39.
- (18) 同前, pp. 47~54.
- (19) 同前, p. 40, p. 54. ここでは「シェファー」(Shaffer)からの「適応しているということ good adjustment は倫理的な概念である」という引用によって説明している。ただし続けて、Shafferによれば、倫理的であるという概念は「科学の世界には占める位置がない」としている。
この部分について章末に注記がないが、Shaffer, L.F. *The Psychology of Adjustment*. 1945からの引用。
- (20) 文部省『児童の理解と指導』, 1949年, 師範学校教科書株式会社, pp. 9~10, p. 29.
- (21) 注(16)と同じ文献。p. 32.
- (22) 同前, pp. 28~30, pp. 44~50.
- (23) 注(20)と同じ文献。pp. 11~13, p. 41.
- (24) 文部省『国民学校公民教師用書』, 1946年, 文部省, p. 45.
- (25) 注(16)と同じ文献。pp. 196~197.
- (26) 注(13)と同じ文献。pp. 156~157.
- (27) Cremin, L. A., "The Progressive Heritage of the Guidance Movement", in Landy, E & Perry, P. A. (eds.) *Guidance in American Education - I : Backgrounds & Prospects*. HGSE, 1964, pp. 12~15. ここでとり上げられた問題との関連では、Jones, A. J. *Principles of Guidance*. McGRAW-Hillの第3版(1945年)においては、Guidance of Negro Youth, Guidance of Out-of-school Youthと題された章がある。
- (28) 自己への集約は、人生科構想以来今日的生活科に至る「日本型カリキュラム観」の底辺に潜む発想である。ところで、後に1970年代に入って出版された『教育指導』(続有恒・高瀬常男編著, 1971年, 第一法規)では戦後ガイダンスを振り返って、「哲学的前提」「方法論的基礎づけ」が欠如しているが故にガイダンスそのものの概念に混乱をきたしているという指摘がなされている。問題解決、自己解決にとどまらず、さらに深い解決へと志向する自己理解(己れの内的成長を内包した覚醒)の次元においてこそ自己指導というものの一貫性、統一性が可能になるという。そして現存諸「生活指導」論への批判から、教育の人間関係の基礎としての共感関係を指定して、他者の理解や価値の創造への志向的態度の啓培が可能のように教師によってなされる援助活動こそ、真の生活指導(ガイダンス)であると規定している。
本稿では、戦後間もない受容期のガイダンス論を主として扱ったが、生活綴方教育を含む戦後生活指導論の統一的理解との関連でこうしたアプローチにも今後検討を加えたい。
- (29) 注(14)の文献と同じ。p. 37.
- (30) 昭和25年度教育指導者講習会編『第6回教育指導者講習研究集録Ⅷ(2)教育指導』(孔版印刷), 1951年, pp. 5~21, pp. 26~29, pp. 77~86など。これをまとめた教育指導班は、アメリカ人講師1名, 日本人専任講師4名, 会員22名で構成されていた。講師の一人であった宮坂哲文が緒言を書いている。なお表題の英語訳として、[Pupils Guidance]が付されている。
- (31) 同前。pp. 189~224.
- (32) 注(16)の文献と同じ。pp. 64~65.
- (33) 同前。pp. 127~142. 本文でも触れているが、それにしても性的教育, 社交のたしなみ, 情操及び信仰といった項目まで列挙することが、理解のための客観性につながると考えられていたのだろうか。
- (34) 注(20)の文献と同じ。pp. 14~32, pp. 60~73.
- (35) 全国指導主事協会編『カリキュラムとガイダンス』, 1949年, 昭森社, pp. 324~325.
- (36) 赤井米吉『ガイダンス』, 1949年, 河出書房, pp. 49~51.
- (37) 同前。pp. 61~74.

- (38) Jones, A. J. 前掲書。注(27)参照。pp. 107～111.
- (39) 注(30)の文献と同じ。pp. 55.
- (40) 依田新「新教育と心理学主義」（「思想」，1951年4月号，岩波書店）pp. 38～43.
- (41) 間宮武『教育指導』，1953年，岩崎書店，pp. 1～3。注(29)参照。
- (42) Cremin, L. A. 前掲書。注(27)参照。pp. 13～14.
- (43) Jones, A. J. 前掲書。注(27)参照。pp. 559～560, p. 77.
- (44) 注(30)と同じ文献。p. 37.
- (45) 文部省初等中等教育局編『中学校・高等学校の生徒指導』，1949年，日本教育振興会，p. 3, pp. 14～15.
- (46) 注(36)の文献と同じ。pp. 161～176, pp. 203～211など。