

## 養護学校におけるガイダンス・序

武 田 洋

### 小論の目的

近年、普通学級においては、生徒指導の機能が強くいわれるようになり、その機能の一つとして、学校教育相談活動などが広く行われるようになってきた。また文部省でも「生徒指導の手びき」などを編集し、生徒指導の重要性を強調するようになってきた。

にもかかわらず、いっそうこうした活動の必要性が考えられる養護学校などでは、いまださほど重要視されていないというのが現状ではないだろうか。

日本特殊教育学会の研究発表を見ても、部分的にはこうした活動の体系化を図る意図も散見されるけれども、その数は不十分なようである。この特異児 (exceptional children) に対するガイダンスは、その発達すべき最後の領域の一つであろう。その未発達の別の例として、特異児ガイダンスを職業知識を与えるものと同義と考えたり、特異児の判定のみを含めるとみなしたりする考え方もまだ残っている。職業リハビリテーションとテストとは児童に対する援助の機能として認められていることは事実であるが、この二つの極端なもの間にもいろいろのガイダンス技術の発達と共に、ガイダンスの他の機能が連続性をもった全体像として成長してくるであろうと考えられる。

本論では、アメリカにおける特異児、とくに養護学校がその対象とする肢体不自由児、精神薄弱児に対するガイダンスの論文に表われた意見を概括的に紹介し、それに対して若干の指摘すべき問題点を挙げ、さらに今後の私の研究の方向についての考えを述べてみたいと思う。

## 一 概 観

学校ガイダンスは、J・C・ゴードンの定義によれば、①子どもたちが、自らの発達の課題を時間通りに解決するのを援助しようとする、②カリキュラムを児童の欲求と能力に応じて個別化して与えていこうとする、③現実に対しての情緒的健康と全体的方向づけに影響する認知の能力の一義性を認識している、④正常な社会関係の推進・確立・維持にも関係している、⑤指示的よりも非指示的、処罰主義よりも非処罰主義、語りかけるよりも耳を傾ける、脅かすよりも改良的である、⑥子どもの幸福を第一に求める。の六項目を原理と目的としてもっているとする。<sup>(1)</sup>

問題はこの原理と目的が精薄児や肢体不自由児に具体化されようとするとき、いかなる修正が施されねばならないかである。しかも、教育の目的そのものは普通児と異ってよいというものではないから、それは「手続き」<sup>(2)</sup>の中での修正ということになるであろう。即ち、学校教育に参与する児童が、いかなる障害をもっていたとしても、ガイダンスの原理や目的に手を加えられるべきではなく、その課題の配列、時間的修正などが行われるべきだということなのである。例えば精薄児の場合、すべての発達の課題を予定通りに達成することは期待できないにしても、極めて初期に援助を開始し、同時にその課題達成の援助をする人を配列し直し、また課題そのものを心理的な特性にみあったように配列し直すことはできるであろう。<sup>(3)</sup>

従って、精薄児や肢体不自由児のガイダンスを考えると、次のことが予想されるであろう。①個人の生活において、普通児よりも広い時間帯にわたって配分されるべきこと、つまり、より初期に始められ、より遅くまで拡張されるべきこと。②普通児よりもより広い人間的な関係にわたって配分されるべきこと、つまり、正規のガイダンス・ワーカーのみでなく、両親をはじめとして、文字通りその児童に接触するようになるすべての人が含められてくるべきであるということである。このことからガイダンスの機能を領域に分類してみると、①学校前の、②在校中の、③卒業時の、に一時的に分けることができるであろう。

## 学校前のガイダンス影響

この領域は更に又大きく二つに分けられているようである。第一に、児童が関係をもつ人間が親に限られている時期と、他の人、とりわけ専門的なワーカーとの接触のある時期とである。

まず、児童の接触する人間が親に限られている時期を考えると、当然この時期には最も大きいガイダンス影響を与えるのは両親である。ところが、障害をもつ児童の親は、多くの場合、非健康的で非協調的である。つまり、そういう子をもつということで、その子に対する罪の意識でかたくなになっていたり、児童に対する拒否という点で両親が一致していたり、彼ら自身問題をかかえていたりする場合も多いという報告もある。<sup>(4)</sup>又、その影響力は児童に対して一般に否定的で、なにか問題が起ったりしても誇張したりする場合もある。従って、一般的には、次のようなことが重要になってくるとされる。つまり、両親が問題を理解し、処理するのを援助され、児童に対して有益なガイダンス的影響を与えるようになることである。このことが行われうる最もよい方法は、同じような問題をかかえている両親を集めてグループ・ガイダンスを行うことであろう。蒙古症の子をもつ両親を集めてグループ・ガイダンスを行った例では、<sup>(5)</sup>心理学者とソーシャル・ワーカーは、自分の子どもについての自分たちの感情を論じることを勇気づけ、その場(situation)を把握することを援助することであったとし、又方法的には、討論が継続するよう刺激し、目標内で続けられることのみを助言した、非指示的なものであり、目標とは両親どうしが体験を分けあい、会を運営するだけでなく、討論の課題をも提出することであった。小グループでの会話は、効果的であったとする、その規模が顔を見合わせることでできる関係を作ったからである。しかし、それは、両親がもたねばならないよう予期される関係領域を作り上げることを両親にも分担させ、可能にさせるのに役立つ非脅迫的、即ちラポールの確立した場を提供する一対一の関係ほどではなかったようである。会合は両親の基本的な態度を変化させることはできなかったが、例えば、そういう子をもつことは恐ろしいことであるが、こういうやり方がよいということを感じさせることはできなかったという。又両親の恥と罪の意識をいく分かは和げることができたといっている。さいしよは、彼らの問題と感情は、解消されなかったけれども、会話が進行するにつれて、他の人々や、自分たちの現実の場面の評価やそのことについての感情などにも否定的なものも少なくなった。その結果、両親は、計画上の次の段階を考える準備ができたようである。例えば、自らの欲求をより知るようになり、直接の援助に対する欲求も自覚することができるようになり、診断についての自分たちの感情について、又その扱いに関しても知るようになった。また、精薄に関してより広い関係領域を見るようになり、自分が真接の場以外でも両親として役立つことに驚いていたという。

主催者は、父親にとって精薄の子という診断を受け入れるのがいかに困難であるかを知った。父親は現実に対する感情をかくす傾向があることと、さいしよの考えは母親よりも一般的で、問題を知的に処理しようとするためである。母親はこれに対し、自分の子との体験から、特殊な

でき事に密着した考え方を示す。同時に主催者に対しても父親はより社会的レベルで評価し、母親はもっと適切に自分の子との関係でみるという。これらのことから、筆者は、父親と母親がいっしょに会合に出席することの重要性、次の会合との期間を一カ月間ぐらいにして両親に抽象化の時間を与えることの必要、三度目ぐらいで客観的に起っていることを受け入れることができるようになったこと、身体的属性を論じている間は非生産的であったが、変化する可能性、さらにその基本的問題に目を向けるようになって生産的になったこと、などを報告している。

次に、学校前に他人が介入してくる時期について考えてみると、この時期は当該児童にとってはとくに重要である。なぜなら、両親と子どもから何らかの緊張を除去しうる専門的なワーカーが入ってくることで、さらに子どもが自らの問題を処理することを開始することが含まれているからである。従って子どもは、他人と共に活動し、家族人員外にも同意や承認を求める習慣に入っていくことになる。そういうガイダンスは、子どもの社会化への努力の第一歩を援助することにもなるのである。

#### 在校中のガイダンス

在校中のガイダンスにはいくつかの核があるであろうが、教育ということが「教師が何らかの意図をもって児童に働きかける過程」と解すると、生徒の適応の問題は、二つに分けられよう。まず、知的な問題を解決すること、さらに学校での人間関係に適応していくことである。このことがひいては、大きく社会に対する適応に連なり、職業への準備ともなるわけである。

知的能力の発達には、現在ではこれまで考えられてきた以上の広い見方を要求しているようである。というのは、教育に対する考え方が、人間のすべての能力に対する刺激を含んでいて、もはやせまい言語的なもののみとは解されなくなってきたからである。子どもが精薄であったり、肢体不自由であったりすることから派生する学習上の諸問題を学校に任せることは容易であろうが、子どもの示す能力に対する刺激に、学校の計画がすべての便宜を図るのは至難の事である。精薄児や肢体不自由児がいかなる能力をもち、その能力にはいかなるカリキュウムを通して刺激を与えるのがよいのかということは今後の課題である。同時に、学習上の困難について児童個人を援助するガイダンスの機能についての研究論文や現場の実践報告も極めて数が少ない。

精薄児や肢体不自由児の情緒的欲求を励ますことも大変重要であろう。そういう子どもは、自分の情緒的と社会的欲求を表明することに對して、それまでの人間関係のため困惑を感じ、そういう感情を否定したり、自らも納得している許容された場所と瞬間にのみ爆発的に表明した

りする傾向があるからである。<sup>(8)</sup> 教室内外で、非公式的な、非脅迫的な場面を作ってやること、例えば小動物などを飼育したり、草花などを育てたりすることによって、子どもはそれをかわいがり、惜しみなく愛情を注ぐ。又、教師、カウンセラーとの、そういうことについての論じあう機会をもつことは、すべて役に立つと言えるであろう。<sup>(9)</sup>

知的な問題についての適応、人間関係への適応の双方において、自己概念を変容するということは大きな目標の一つとして認められている。この課題は、子どもに一つの役割機能からもう一つの機能への不連続をのりこえることの困難を援助することによってこえさせることでもある。すなわち、彼らの自己概念が、自分自身を非行為者的な役割と見ていることから、十分な行為者としての役割とみることへ変化させることもある。自分自身を例外的なものともみている子どもも、行為しうるし、行為しているものとして見させる必要は周知のことである。この変化に影響するとされているものを整理してみると次のようになろう。

イ、子どものもつ問題に注視すること、同情的理解を示すこと、教師やカウンセラー自身が、子どもにとって人間的に興味あるものとして感じられるようにすること。多くの例では、子どものもつ問題に耳を傾けることがその子どもがその問題について論じ、操作することを援助することになる。その人が耳を傾けられうる問題をもつ人だということは、子ども自身の自らの価値に対する見方を変化させることになるであろう。このことが他の影響するものについては説明の要はないだろう。

ロ、児童に自らの問題について語らしめること、それが客観視できるような形のものにすること。どういふ問題であっても、それが討論されうるものであるときには、それほどひどいものではないように思えてくるものなのである。というのは論じ合うことのできないものほど恐ろしく感じられるからである。問題を説明し、論じうることは児童にそのことに関する彼自身の感情を変化させることになる。<sup>(10)</sup>

ハ、恐れをきりはなし、特殊化すること。多くの場合、児童の自己概念はその基礎にあるものから拡大した、あるあいまいな恐れと不安に悩まされている。もし、教師・カウンセラーがその困難の特殊な根幹に生徒を立ち向かわせるときには、彼がすべての点で差をもっているのではないことを知るように援助することになるのである。つまり事実上のある点についてだけなのだということを知り、恐れを切りはなし特殊化することによって、自己概念の変化を可能にするのである。というのは、そのことは児童により広い自由の領域を与えることになる。そして彼らは、自分がすべての点で差をもっているのではなく、ある限られた領域では自らを操作できるものとして自分を見るようになるであろう。<sup>(11)</sup>

三、生徒に、他人も同じような問題をもっていることを知らせること。誰でも似たような困難をもっている者との協同を知るときほど、自己概念の変化により作用をすることはないであろう。もし他人が成功しうるなら、自分もできるといふ認識に至ることになる。自分のみが特別の困難をかかえていると感じるときほど大きく傷つけられることはないであろう。<sup>(12)</sup>

ホ、教師・カウンセラーは他人が自分を見るように、自分自身を見させる修正鏡としてふるまうこと。こういう非指示的態度は、いつも必要であるとするのは言いすぎであろうが、ときには大変重要な役割を果たす場合もある。よい自己概念とは、その人の仲間からの知識の客観的な分析に依存している。また児童が外界に直面し、自分の不幸な現実をはっきり認識するように、自分の周囲に対して作り上げてきた社会的無感覚から目ざめさせ、きりはなすことに対し、児童自らが正しく評価できるように援助する必要がある。

ヘ、児童の現実の姿を受容させ、自らの不足を補わせることを開始する。サリバンの指摘したように、<sup>(13)</sup> パースナリティが、我々の外界、とくに他人との相互作用の在り方であり、パースナリティの変化即対人関係の変化と解するなら、そこにこそガイダンスの機能が存しているのであるから、教師・カウンセラーは対人関係を変化させることによって、自己概念を変化させうることになる。児童にとって、自分自身にのみ目を向けさせるよりも、他人との相互行為を変えることに目を向けさせることの方が具体的であろう。彼の自己概念を変化させるためには、彼自身から抑圧をとり除き、彼の他人との関係の性質に重点をおくことを援助することが重要になる。

ト、強さを発見し、それを基礎にすること。操作と機能の能力は、健全な自己概念にとって重要である。従って、児童のもっている何らかの能力のある領域を発見し、そこから確立させ拡大していかなければならない。<sup>(14)</sup> それは運動競技、指導性、積極性、活動力、ある特殊な技術、具体的にはいろいろあるだろう。他人に対する関係の中でその児童の技術を今迄以上に正当に評価するように援助しなければならぬ。またこれらの技術を彼の貧弱な自己概念を豊かにしていく助けとなるように用いねばならない。

チ、正当な時に自信と激励を与えること。教師・カウンセラーが、直ちに児童に信頼をおかねばならず、また自己概念に大きいものをかくとくしたり、何かをすることを彼に激励しなければならぬときに、カウンセラーが到来することが多い。教師・カウンセラーがそれに失敗することは、児童自身と、カウンセラーの両方にとって危険であるから、この段階で正しい瞬間をとらえることには注意深くなければならない。しかし、この強力な段階が安全にとらえられ、教師・カウンセラーが児童を信頼する結果、彼が自分自身でき

ないと思っていたやり方で行動しうるときがくることも多い。こういう場合、児童の側での自己概念の変化は劇的であることが多く、同時に完結的でもあろう。自己概念の変化は、効果的なカウンセリングの基礎でもある。自己概念の変化を児童に容易に行わせることができれば、よりよく適応しうる自己概念をもつように彼を援助することができることになるが、実際には、その方法は容易には思いつかない。

自己概念の変化の過程は自己についての態度の変化を要求する。そして多くの障害をもつ児童生徒は、自己についてのより古い感情に執着するであろう。例えそれが彼らの外観に直面して悲惨な事実しか提供しないにしてもである。というのは彼らは、パースナリティへの脅迫や、不具として自分自身の変化を感じているからである。教師・カウンセラーは、この変化の過程を自分自身の変化のかわりに、他人との対人関係の変化に焦点を当てることによって、より容易にすることはできるのである。

### 卒業時のガイダンス

卒業時は、精薄児や肢体不自由児にとって、社会に積極的に適応できるかどうかの大切な時期であることは言うまでもない。なかでも職業への適応は、その中核として重要な役割を果すことになる。職業指導は、ひとつのでき事とか、成人のリハビリテーションの努力などよりも、全体の教育的努力とからみあった長期間の過程である。<sup>(15)</sup>このことの具体化として、アメリカの中等学校のカリキュラムは大きく二つの型に分けられる。一つは、四〇か四五分区切りで卒業まで課題を修了するプログラム、もう一つは、果進的な問題で満たされたコア・カリキュラムである。<sup>(16)</sup>カリフォルニアで流行しているのは第一の型で、科目目・選択科目・仕事の体験の三つの相から成り、これは互いに無関係ではなく、「個人を社会的に、実践的に、人間的に発達させるために織りこまれていく」という。科目目は、特殊学級の教師が担当し、名称は英語・数学・理科・社会科の古典的なものであるが、内容は、普通児に対するハイスクールのカリキュラムと同じではなく、実践的教育にかみ合わされている。第二の型はコア・カリキュラムであり、三年か四年存続し、日常の計画は単元学習の時間のまとまりによって下位分化されている。内容は精薄者の体験に起るような永続的な生活問題・日常生活場面の可能な解決の学習から成る。

また、職業的な適応に必要な規則に従うという追加体験と並んで、同年代の仲間との社会的体験を与えるために、ホーム・ルームを正規にあらわしている。

この二つの型の中間的な意味で、能力別にグループ編成し、分化したカリキュラムを与えているところもある。バルティモアではかなり可能

性のある生徒は実践的クラスに、より劣る者は店中心のクラスに入れられている。<sup>(17)</sup>

以上のように、職業知識と体験を与えるということを、一つの学校教育の重要な内容として制度化している所もあるわけだが、その体験する上での適応上の困難について、実践的場面での援助機能の体験の累積をあまり探すことはできないようだ。

以上全体として最近の論文から、精薄児と肢体不自由児のガイダンスについての意見の方向をかんたんにとまめてきたわけであるが、ここで若干指摘しなければならない点を挙げてみたい。

## 二 問題 点

ガイダンスという用語は、近年はつきりした概念として定義されないうままに、各人各様の意味内容を付加させて用いられている傾向がないとも言えない。ここで概念を明確にしておく必要があるだろう。

ガイダンスとは、ジョーンズの定義によれば、「誰かによって与えられる個人的援助を意味する。」それは、その人が行くべき場所、為すべき事、自らの目的を更によく実現する方法、などを決定するのを助けようとする意図する。即ちガイダンスは、彼の生活の中で起る問題を彼が解決するのを助けるのである。「ガイダンスとは、その人のために問題を解決してやるのではなくて、彼が解決するのを助けることである。ガイダンスの焦点は個人であって問題ではない。その目的は、個人の成長を促進して、自己指導に到らせることである」ガイダンスの援助は、グループの中の個人に対して与えられることもあろう。また直接的に一人一人の個人に与えられることもあろうが、常に個人を助けることを意図しているのである。<sup>(18)</sup>

従って、ガイダンスとは、教授と学習との交互作用の在り方の一つであり、教育行為にその位置をもっていると言える。教科の学習に対する教授がデュリーの言う意味での「統御」<sup>(19)</sup>であることもあれば、ガイダンスであることもある。<sup>(20)</sup>このように、ガイダンスを学習者の学習に対する指導の在り方の一つとすることは、ガイダンスに多様な領域をもたせることになるのである。

すべての人間関係、人間が人間に対して明確な意図をもって影響を与えようとする関係の存するところには、その関係の在り方の一つとして



ガイダンスがあると考えられよう。しかもガイダンスが「個人が問題を解決するのに、その人を援助する」という性質上、非指示的なものとして受けとられやすく、精薄児や脳性マヒ児を対象とした場合に非指示的カウンセリングを実行するのが困難なところから、ガイダンス機能そのものが存在し難いものと考えられがちだったり、意識的に追及されていない面があるのではないだろうか。

また、我が国において、「生活指導」とガイダンスが類似概念と考えられていること、それと対比するものとして「学習指導」が把えられているために、授業が学習指導の機能、生活指導とガイダンスは学校行事、特別教育活動・道徳教育での機能と考えられがちである。ガイダンスとは前にも指摘したように、学習者への作用の在り方とすれば、生活指導との区別もはっきりしてきているのではあるまいか。生活指導も学習指導と同様に一つの価値的なものを与えようとする、むしろガイダンスよりは、学習指導に近い概念ではないだろうか。

J・C・ゴードンは、特異児のガイダンスの領域として、①親の、②学校前の、③自己概念、④認知能力、⑤情緒的と社会的、⑥職業指導を挙げているけれども、上記の観点から言えば若干混乱があると思えてくる。つまり、ガイダンスの領域の分け方は、問題領域とするジョーンズの考え方<sup>(21)</sup>と違って、機能と領域を同列にしているようである。自己概念や認知能力、情緒と、学校前の、という領域は同列にできないのである。即ち、前者は他の領域に於いて目的としなければならない概念である。例えば親の与えるガイダンス影響は大きいけれども、それは、子どもが親との関係において何を解決しなければならぬのか、その問題の性質は何なのかが明らかにされねばならず、その上で親に働きかけることがなされねばならないのである。

また、幼児期に子どもが初めて接する人は親である。そのため子どもを援助することは、親に働きかけることと同義である。そういう場合も特異児に対するガイダンスと言えるのだろうか。問題を解決することを求めている幼児に直接働きかけ得ないことは、ここで問題にしている概念には入ってこなくなる。

親に対するガイダンス自体は大きい問題であるが、それは緊密に提携すべき他のガイダンス領域であろう。

同様に考えてくると、「職業指導」「学校前」などもガイダンスの領域とは言えなくなってくる。学校ガイダンスの主たる問題領域は、学習に對する、人間関係に對処するという二つの領域での問題に對する個人への援助ということに限定されることになるだろう。主として後者に、情緒的な面、自己概念の面が入ってこよう。

## 二 ま と め

個人が教授や訓育の場にかに適應するか、また、いかにしたら積極的に適應せしめうるかという問題、とくにガイダンス的指導の在り方の極めて実践的な体系を築き上げる問題が中心的な課題になってくる。

普通学級における研究には、近年授業分析がいろいろの研究者によって行われ、その手続きについてもかなり論点が明確にされてきつつあるように思える。しかし、授業研究・分析とは何を対象とするのか、その手続きはいかに行われるべきか、についての意見の一致はまだみられない。養護学校の授業そのものについてはとくに、授業という人間相互間の現象を人間の感覚で抱えうるものとして、詳細に記録し、その後にある法則性を追求し、さらに又その人間に抱えられた仮定的法則を実験的に検証していこうとする努力は殆んどみられない。<sup>24)</sup>

他方、訓育的な教育作用についての同様の方法での研究も特殊教育の対象とすべき児童・生徒との関係を分析したものとしてはあまりみられないようである。

まして、肢体不自由児なかでも脳性マヒ児と、精薄児の人間関係場面での反応のし方の違いを現象場面の中から抱えていこうとする努力もあまりみられない。部分的にテストなどで追求はされていても、その研究の結果が、授業において、教師がいついかなるときとるべき「手続き」なのかという、教師の使用に耐えうる技術論としては殆んど有効性をもたないようである。

同様のことは、カウンセリング場面でカウンセラーがとるべき「手続き」技術としてもいまだ不十分であることに指摘できよう。

従って、私の今後とるべき研究の方向は以上のことから結論されてくる。つまり、一つは肢体不自由学級や精薄児学級の授業という人間関係を、詳細に記録し、仮説を立て、実験を行い、解釈し仮説をたて直すというやり方で分析し、背後にあるところの現象を成立させている要因を探っていくこと。<sup>25)</sup> また同時に肢体不自由児や精薄児とのカウンセリング場面でも同様に実証的研究を行っていこうとするところにある。

従来の研究の方法は、基礎研究を行ない、その上に立って授業方法や、相談の方法を推論する傾向が強く、また歴史的な調査を行なった結果から授業などの「あるべきすがた」を論じる傾向も強かったと思われる。今後はむしろ、現実に授業や相談を行なっている場面での問題の性質によってどうしてもやらざるを得ない基礎研究を行なうという面からの接近も不可欠であろう。基礎研究が不要であるというのでは勿論ない。

心理学的に、反応の型を分析していく努力と共に、現象として分析していく方向に努力を傾けることが今後の課題である。

注

- (1) J. C. Gowan, *The Guidance of Exceptional Children*, 1962, p. 2.
- (2) 橋本重治氏はその著「肢体不自由児の心理と教育(1967)」の中で「肢体不自由児」はその肢体の運動が不自由で中には二重、三重の障害を有して、健康な普通児とは、一般に、かなりちがった特殊性 (exceptionalities) をもっている子どもである。したがって、その教育の内容や方法も、普通児の場合そのままではよいということではなくて、この特殊性に適合するように修正しなければならないのは全く当然なことであると述べていられるが、大野清志氏は「脳性マヒ児の生活指導(1967) 橋本重治編著脳性マヒ児の心理と教育所収」の中で、「特殊教育においては、教育の方法・技術的問題などは、普通児対象のそれらと異なるものの、教育の目的とするところは変わらないと考えるのが普通である。生徒指導においてもこのことは同じで、その目的などに特異な点はないと思われる。ただ、これらの特殊性からくる要求に答える面と、普通児と共通な面を考慮することの両面性を勘案する必要があるところに、特殊教育の存在理由としての特殊性があるわけである」と述べておられる。
- (3) 特殊教育に於いては、精薄の領域は、非常に古くから関心をもたれてきた領域ではあるが、ガイダンスの発達と強調がいちじるしく欠けている領域でもある。それは、精薄の領域が開かれたときに、ガイダンスは教育の分野の機能として認識されていなかったこともあると考えられる。また、精薄児へのガイダンス実践は主として生徒をテストし診断する学校心理学者によって行われているという現状もあろう。パーソネル・カウンセリングはとくに、ごく少数の論文にしかみいだされず、同時に殆んどが指示的カウンセリングの見解をとっている。(Donald A. Davis, *Counseling the Mentally Retarded*, Vocational Guidance Quarterly, Spring 1959. Frederick G. Thorne, *Tutorial Counseling with Mental Defectives*, *Journal of Clinical Psychology* 1960) 非指示的例証は殆んど発見することはできないが、ガイダンスについての本文の所見は上掲

論文のみならず職業指導関係論文なども含めて一致したものと言っている。

- (4) このことについては、D. A. Davis 前掲書に「その両親の態度が、児童の精神衛生に決定的影響を及ぼす。これは、過去の行為に対する処罰の感情や遺伝の誤った考え方に基く罪悪感から起る。たいいていの親は、子どもは自分の自己の延長とみている。自分の生涯には到達できなかった希望や願望を充足するのに役立つものとされる。もしその子が精薄であると、苦勞・欲求不満・罪悪感の源を提供することになる。『父の罪』が子どもにふりかかる。両親の利己心への不断の脅威となり、両親の不十分さが反映していく」と述べている。
- (5) M. L. Yates & Ruth Lederer, Small, *Short-term Group Meetings with Parents of children with Mongolism*, *American Journal of Mental Deficiency*, 1961.
- (6) D. A. Davis, op. cit. には「もし幼児期に、(家庭で緊張を和らげられることを) 失敗させられ、罪と無価値を感じると、後の生活でこれらの態度を変えるのはとくに困難になる」と指摘している。
- (7) 最近のカウンセリング場面の観察、授業場面を観察することを第一歩とする授業分析などでも、観察対象は、言語記録のみならず、ビデオ・テープによる記録、チェック・リストによる観察者の行動観察など言語伝達以外の教育的影響力を知覚しようとする努力にみられる如く、比重をかなり言語以外にもかけてきている。重松鷹泰「授業分析の方法」1961 また、雑誌「授業研究」特集「授業記録のとり方に問題はないか」1966 明治図書参照。また、A. V. Cutler, *The Place of Self-Concept in the Education of the Physically Different Child*, *Exceptional Children*, 1962 での「両親、教師、他の人々が身体障害や行動症候の背後にある真の子どもの発見や成長に、情緒的に制限されている学習困難は克服される」として「子どもの欲求、希望を知ることの重要性を説いている」。
- (8) D. A. Davis, op. cit. 「精薄児は自らの問題解決に特に困難をもつ」と

- で意見の一致がある。他の問題児と異り、他の一般人々から不快感や反感を受け、ときにひどいこみ思案や、攻撃的行動に導かれる」
- (9) D. A. Davis, *ibid.* 「蒙古症や境界児の高度な心的欠陥は、正常児におけるのと同じ割合での心理治療でよくなる」と示している。これは、境界内での知的欠陥は、情緒的統御を学ぶことにおいて、必ずしも禁止的要因でなくことを意味している」
- (10) A. V. Cutler, *The Place of Self-Concept in the Education of the Physically Different child, Exceptional Children*, March, 1962 じま「知覚障害とてんかんをもつ児童とのカウンセリングの実例を挙げ」子どもがあたかも自分が拒否されているように反応するのは、両親の自己防衛・抑圧と同質である」とし、その九才六カ月の子どもは、読み、書きと一年生程度の算数ができることを示されると、何故学校での勉強を拒否するかを語りはじめ、とくに発作中の記憶がないことをカウンセラーに向って言語化した。その後自分の、遊び、スポーツ・勉強などについての希望を語りはじめたという。
- (11) 注(10)のカッターの実例はこの手の手続きの証左ともなる。
- (12) D. A. Davis, *op. cit.* じま「精薄児の心理療法においても、集団療法の有効性を指摘している。
- (13) H. S. Sullivan, *The Meaning of Anxiety in Psychiatry and in Life, Psychiatry* 11, 1948. じま「個人の特徴を説明するのは対人関係以外にはないとし、従ってマースナリティは「人間生活を性格づける、くり返し起る対人関係の比較的永続する様式(Patterns)」と定義してゐる。
- (14) J. C. Gowan, *op. cit.*, p. 5
- (15) ある意味では、人間社会に生活している限り、特異児に限らず、すべての学習—生活指導も含めて—は職業準備的な側面をもっていると見えよう。梅根悟氏の「世界教育史」1955には「入社式」的な性格をもつものとして教育を歴史的に把握している。
- (16) Martin Syden, *Preparation for work: An Aspect of the Secondary School's Curriculum for Mentally Retarded Youth, Exceptional Children*, February, 1962.
- (17) Baltimore Public Schools 1953. 及び D. W. Smith, *Vocational Planning for the Mentally Limited, Vocational Guidance Quarterly*, spring, 1958. じま「かなり具体的に児童の仕事への欲求と仕事の内容を分析している。
- (18) A. J. Jones, *Principles of Guidance*, 1951, p. 71.
- (19) J. Dewey, *Democracy and Education*, 1916, p. 28 じま「チャーニーは、教育の一般の機能の一つとして、教育者と被教育者の関係の在り方を考察して、①制御(control)、「児童の抵抗を排除して外部より強制する、②指導(Guidance)、「指導される児童の自然的能力を児童と協力して伸ばす、③方向づけ(Direction)指導される児童の活動的傾向が散漫にならないよう、指導者の方から秩序を与えて指導していく、と三つに分けた。ジョーンズは、「この三つのうちで、③をもっともよいものとして、「方向づけ」という在り方がガイダンスの立場であるとしている。
- (20) A. J. Jones, *op. cit.*, pp. 75~76.
- (21) J. C. Gowan, *op. cit.*, p. 3
- (22) A. J. Jones, *op. cit.*, pp. 59~61. ジョーンズは、「児童生徒の当面する問題を概観して、八つの領域に分けている。そのそれぞれについて問題条件を示している、それはいずれも正常でない(abnormal)という意味で問題の発生を促す条件なのである。
- (23) この問題については、馬場四郎氏「授業の探究」1966に各研究者の意見の整理が行われ、総括的に知るには好著である。
- (24) この問題についての考えは、日本特殊教育学会に私たちが発表した「肢体不自由学級の授業研究その(1)」、日本特殊教育学会発表抄録一九六八に紹介、を参照されたい。
- (25) 実験ということの扱え方も、社会科学は自然科学と異り、測定器具が極めて定めにくく、また研究者によって左右されてしまうなどのことから、研究法自体も極めて重要な検討すべき問題を含んでいると思われる

が、このことについての私の検討は他日行いたい。ただ、自然科学の測定器具は物質に還元できるが、人間関係の測定用具はそれができないこ

とを指摘しておくにとどめたい。